



TÜRKÇE VE DİL EĞİTİMİNDE İYİ UYGULAMALAR KONFERANSI

BİLDİRİ KİTABI - I

ANKARA

22-24 Mayıs 2024



TÜRKÇE VE DİL EĞİTİMİNDE İYİ UYGULAMALAR KONFERANSI

BİLDİRİ KİTABI - I

Konferans açış konuşmalarını ve panelleri izlemek için karekodu okutunuz.



ANKARA

22-24 Mayıs 2024



BİLDİRİ KİTABI HAZIRLAMA KOORDİNATÖRÜ

Prof. Dr. Cihad DEMİRLİ

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı



BİLDİRİ KİTABI HAZIRLAMA KOMİSYONU

Dr. Yasin ELÇİ

Eğitim Araştırmaları Daire Başkanı

Dr. Yasemin ÇİMEN

Millî Eğitim Uzmanı

Emine DEMİREL KAYA

Millî Eğitim Uzmanı

Melek ÖZKAYACAN

Şube Müdürü

Nizamettin YILMAZ

Şube Müdürü

Esmâ Burcu KUŞ

Uzman Öğretmen

Ezgi ÇELİK UZUN

Uzman Öğretmen

Kadriye ÖĞÜT

Uzman Öğretmen

Nilay LÜLE

Uzman Öğretmen

Özlem GÜNER

Uzman Öğretmen

Seda ÇELİK

Uzman Öğretmen

Şebnem Betül AKALIN

Uzman Öğretmen

Beste SARICA

Öğretmen



DİL UZMANLARI

Kadriye ÖĞÜT

Uzman Öğretmen

Özlem GÜNER

Uzman Öğretmen

Şebnem Betül AKALIN

Uzman Öğretmen



DİZGİ VE GRAFİK TASARIM

Esmâ Burcu KUŞ

Uzman Öğretmen

Beste SARICA

Öğretmen



ISBN:

978-975-11-8227-2

Bu yayının tüm hakları T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına aittir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının izni olmaksızın yayının tümünün veya bir kısmının elektronik veya mekanik yollarla basımı, yayını, çoğaltılması veya dağıtımı yapılamaz. Kaynak göstermek suretiyle alıntı yapılabilir.



Yusuf TEKİN
Millî Eğitim Bakanı

Dil, sadece bir iletişim aracı değil; aynı zamanda ortak şuur, millî hafıza, sosyal yapının aynası ve kültürel mirasın taşıyıcısıdır. Bu nedenle dilin kültür taşıyıcılığını idrak etmek, kültürler arası anlayışı artırmanın ve erdeme dayalı değerlerle bir dünya inşa etmenin önemli bir adımıdır.

Bilgi ve hikmetin aktarılmasında yegâne aracı-mız olan dilimiz, kadim tarihimizin edebî zenginliğini ortaya koyar. Gelecek nesiller kendi çağlarının tarihini yazarken de dilimizin imkânlarından sonuna kadar istifade edecekler. Bu noktada ecdadımızdan emanet aldığımız dilimizi geleceğe miras bırakırken Türkçemizin canlılığını korumak hepimizin ortak görevidir.

Bu mesuliyetimizin bilinciyle ortaya koyduğumuz Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Türkçemiz, köklerden geleceğe uzanan birleştirici ve bütünleştirici temel unsur olarak ön plana çıkmaktadır.

Geçmişî anlamada, geleceğe yön vermede, şahsiyeti oluşturmada, kendini ifade etmede, çevreyi anlamlandırmada kısacası toplumsal ve kişisel yaşantımızın her safhasında ana dilimizin önemi tartışılmazdır. Hem eğitim süreçlerinde istifade edilen hazine kaynağı hem de bilginin, sanatın ve kültürün aktarımında temel araç olan Türkçenin öğretimi eğitim sistemimizin her daim temel politikalarından biri olmuştur.

Okul öncesinden yükseköğretimin son seviyesine kadar eğitimin her aşamasında Türkçe ve dil öğretimine, dilin doğru kullanımına hassasiyetle yaklaşmaktayız.

Türkiye Yüzyılı'nda eğitim sistemimizin niteliğini ve verimliliğini daha da artırmak amacıyla var gücümüzle çalışmaya devam ediyoruz. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ideal bir şekilde hayata geçirilmesi, öncelikle öğretmenlerimizin dil öğretimine yönelik yenilikçi, gelişimi destekleyen iyi uygulamalar gerçekleştirmeleri ile mümkündür. Bu minvalde hedefimize katkı sağlayan "Türkçe ve Dil Eğitiminde İyi Uygulamalar Konferansı" süresince iş birliği içinde olduğumuz değerli paydaşlarımıza, konferansın hazırlanması ve gerçekleşmesinde büyük emeği olan Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'mıza, tüm genel müdürlüklerimize, bilim ve düzenleme kurullarına, Türkiye Yüzyılı'nda eğitimin başarı hikâyesini birlikte yazacağımız kıymetli akademisyen ve öğretmenlerimize teşekkürlerimi sunuyorum.



Cihad DEMİRLİ
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı

Dil öğretimi ve bilgi aktarımının yanı sıra bireyin tüm eğitim sürecini kapsayan dil eğitiminin; dilin kültürel, toplumsal ve iletişimsel boyutlarını içeren geniş bir perspektifle değerlendirilmesi ve hızla değişen dünya şartlarında sürekli gelişim gerekliliği muhakkaktır.

Dil eğitimi; dil öğretimi ve bilgi aktarımının yanı sıra bireyin tüm eğitim sürecini kapsayan dilin kültürel, toplumsal ve iletişimsel boyutlarını içeren geniş bir perspektife sahiptir. Bu bağlamda Türkçe ve dil eğitiminde çağı yakalayan, teknolojik gelişmelerden faydalanan, yeni fikirler üreten öğretmenler ve akademisyenlerimizin çalışmalarının duyurulması ve eğitim sistemimizdeki iyi örneklerin yaygınlaştırılması amacıyla “Türkçe ve Dil Eğitiminde İyi Uygulamalar Konferansı” Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığınca desteklenen ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığımızca yürütülen Yabancı Dil Eğitiminin Geliştirilmesi (YADEG) Projesi kapsamında 22-24 Mayıs 2024’te Ankara’da gerçekleştirilmiştir.

Konferansta Türkçe ve Dil Eğitiminde Yenilikçi ve Keşfedici Yaklaşımlar teması altında “Aktif Öğrenme Stratejileri”, “Yapay Zekâ Kullanımı”, “İçerik Temelli Öğretim Modelleri”, “Ölçme ve Değerlendirme”, “Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları”, “Mesleki Yabancı Dil Öğretimi ve Erken Çocukluk Dönemi Uygulamaları” olarak yedi alt tema belirlenmiştir. Tüm okul seviyelerinden ve birçok üniversiteden 462 iyi uygulama başvurusu konferansın internet sitesi üzerinden alınmıştır. Sunum yapmaya hak kazanan bildiriler, farklı üniversitelerden akademisyenlerin yer aldığı 75 kişiden oluşan Bilim ve Değerlendirme Kurulu

tarafından seçilmiştir. Bildiriler, beş ülke (Almanya, Arnavutluk, İran, Mali, Kırgızistan) ve 47 ilden katılım sağlayan bildiri sahipleri tarafından üç gün boyunca beş farklı salonda eş zamanlı olarak sunulmuştur. 38 poster sunum ise Gazi Üniversitesinin bahçesinde iyi uygulama sahipleri tarafından sergilenmiştir.

Dil öğrenimi, öğretimi ve değerlendirme sürecinde karşılaşılan bir soruna çözüm sunan, nesnel olarak ölçülebilir bir değişim yaratan, bilimsel zemine dayanan özgün çalışmaların ön plana çıkarılmasını hedeflediğimiz Türkçe ve Dil Eğitiminde İyi Uygulamalar Konferansı Bildiri Kitabı tüm paydaşlarımızın ve kamuoyunun istifadesine sunulmuştur. Bildirilerin videoları Bakanlığımızın çevrim içi platformlarında yayımlanmıştır. Bildiri kitabında yer alan karekodlar aracılığıyla bu sunumlara erişim sağlanabilmektedir.

Konferansa desteklerinden dolayı Sayın Cumhurbaşkanımız Recep Tayyip ERDOĞAN’a şükranlarımı arz ederim. Konferansın Onursal Başkanı Sayın Bakanımız Yusuf TEKİN’e teşekkürlerimi arz ederim. Konferansta yer alan Bakanlığımızın ilgili genel müdürlüklerine; paydaş ve katkı sunan kurumlarımız Gazi Üniversitesi, Türk Dil Kurumu, Türkiye Maarif Vakfı, Türk Kızılay, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Yunus Emre Enstitüsü ve KKTC Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğüne; konferansı hazırlayan ve gerçekleştiren Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı mensuplarına, bilim kurullarına, öğretmen ve akademisyenlerimize, içeriğin zenginleşmesinde bizden desteklerini esirgemeyen davetli konuşmacılara teşekkürlerimi sunuyorum.



KONFERANS ONURSAL BAŞKANI

Prof. Dr. Yusuf TEKİN

Millî Eğitim Bakanı



KONFERANS BAŞKANI

Prof. Dr. Cihad DEMİRLİ

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı



DÜZENLEME KURULU

Dr. Yasin ELÇİ

Eğitim Araştırmaları Daire Başkanı

Muharrem TANYILDIZI

Ders Kitapları ve Öğretim Materyalleri Daire Başkanı

Dr. Nazlınur GÖKTÜRK TÜNEY

Millî Eğitim Uzmanı

Dr. Yasemin ÇİMEN

Millî Eğitim Uzmanı

Emine DEMİREL KAYA

Millî Eğitim Uzmanı

Melek ÖZKAYACAN

Şube Müdürü

Nizamettin YILMAZ

Şube Müdürü

Aylin TATLAKOĞLU

Uzman Öğretmen

Bengü Hüsna ÖZCAN

Uzman Öğretmen

Esma Burcu KUŞ

Uzman Öğretmen

Esra ÖZTÜRK ÇALIK

Uzman Öğretmen

Ezgi ÇELİK UZUN

Uzman Öğretmen

Kadriye ÖĞÜT

Uzman Öğretmen

Kamil Ünal BAŞTÜRK

Uzman Öğretmen

Nilay LÜLE

Uzman Öğretmen

Özlem GÜNER

Uzman Öğretmen

Seda ÇELİK

Uzman Öğretmen

Şebnem Betül AKALIN

Uzman Öğretmen

Beste SARICA

Öğretmen



Prof. Dr. Bayram Ali ERSOY, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanı
 Prof. Dr. Birol AKGÜN, Türkiye Maarif Vakfı Başkanı
 Prof. Dr. Fatma Meriç YILMAZ, Türk Kızılay Başkanı
 Prof. Dr. Musa YILDIZ, Gazi Üniversitesi Rektörü
 Prof. Dr. Şeref ATEŞ, Yunus Emre Enstitüsü Başkanı
 Abdullah EREN, YTB Başkanı
 Prof. Dr. Ali Fuat ARICI, Yıldız Teknik Üniversitesi
 Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN, Ahi Evran Üniversitesi
 Prof. Dr. Cemal ÇAKIR, Gazi Üniversitesi
 Prof. Dr. Deniz MELANLIOĞLU, İstanbul Üniversitesi
 Prof. Dr. Erol DURAN, Uşak Üniversitesi
 Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK, Gazi Üniversitesi
 Prof. Dr. Fatih ARSLAN, Fırat Üniversitesi
 Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi
 Prof. Dr. Gencay ZAVOTCU, Kocaeli Üniversitesi
 Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ, Gazi Üniversitesi
 Prof. Dr. İdris Nebi UYSAL, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
 Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi Üniversitesi
 Prof. Dr. İsmet ÇETİN, Gazi Üniversitesi
 Prof. Dr. Kemalettin DENİZ, Gazi Üniversitesi
 Prof. Dr. Mehmet Akif KİREÇCİ, EİT Eğitim Enstitüsü Başkanı
 Prof. Dr. Mehmet KARA, Gazi Üniversitesi
 Prof. Dr. Mehmet KATRANCI, Kırıkkale Üniversitesi
 Prof. Dr. Murat KACIROĞLU, Erzurum Teknik Üniversitesi
 Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ, Hacettepe Üniversitesi
 Prof. Dr. Nezir TEMUR, Gazi Üniversitesi
 Prof. Dr. Orhan Kemal TAVUKÇU, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
 Prof. Dr. Ömer ÖZKAN, Gazi Üniversitesi
 Prof. Dr. Özcan BAYRAK, Fırat Üniversitesi
 Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
 Prof. Dr. Selma ELYILDIRIM, Ankara Hacı Bayram Üniversitesi
 Prof. Dr. Selma YEL, Gazi Üniversitesi
 Prof. Dr. Seyfullah YILDIRIM, Gazi Üniversitesi
 Prof. Dr. Tevhide KARGIN, Ankara Üniversitesi
 Prof. Dr. Ülker ŞEN, Gazi Üniversitesi
 Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR, Gazi Üniversitesi
 Prof. Dr. Yılmaz DAŞÇIOĞLU, Sakarya Üniversitesi
 Prof. Dr. Yılmaz YEŞİL, Gazi Üniversitesi



Prof. Dr. Yusuf DOĞAN, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yusuf UYAR, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet BAŞKAN, Hitit Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Melih GÜNEŞ, Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Aslı FİŞEKÇİOĞLU, Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Aysel SARICAOĞLU, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Doç. Dr. Canan OLPAA KOÇ, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Doç. Dr. Filiz ELMALI, Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan Hüseyin MUTLU, Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet GEDİZLİ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Metin ELKATMIŞ, Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa TAHİROĞLU, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Müzeyyen Nazlı GÜNGÖR, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Neşe Kara ÖZKAN, Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Doç. Dr. Oğuzhan AYDIN, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Oğuzhan KURU, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Doç. Dr. Osman SOLMAZ, Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. Özkan SAPSAĞLAM, Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Salim RAZİ, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Selçuk ATAY, Karabük Üniversitesi
Doç. Dr. Şerif ORUÇ, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Tarık DEMİR, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Umut BAŞAR, Tahran Eğitim Müşavirliği
Doç. Dr. Yusuf GÜNAYDIN, Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Aliye GENÇ, Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Cenk YOLDAŞ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat AYAR, Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Neşe UYGUN, Gaziantep Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özlem BAYRAK CÖMERT, Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tuğrul Gökmen ŞAHİN, İnönü Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Eser KOCAMAN GÜRATA, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Banu ALTINOVA, Harun Çakmak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Dr. Çiğdem FİDAN, MEB Özel Eğitim Genel Müdürlüğü
Dr. Erol BARIN, Gazi Üniversitesi
Dr. İbrahim DOYUMGAÇ, Adıyaman Üniversitesi
Dr. Özgür SİREM, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Zeynep Aysan ŞAHİNTAŞ, Türkiye Bilimler Akademisi

TAKDİM	v
SUNUŞ	vi
KURULLAR	vii
BİLDİRİLER	xiii
TEMA: TÜRKÇE VE DİL EĞİTİMİNDE YENİLİKÇİ VE KEŞFEDİCİ YAKLAŞIMLAR	
ALT TEMA: AKTİF ÖĞRENME STRATEJİLERİ	14
Yabancılar Türkçe Öğretiminde Beden Dilinin Geliştirilmesinde Geleneksel Türk Tiyatrosu Etkinlikleri	15
“Freeze Frame” Oyunu ile Resimler İngilizce Dile Geldi	21
Kazanan Cümleler: İş Birlikli Aktif Öğrenme ve Reported Speech Serüveni	31
Stratejik Esnekliğin Geliştirilmesi İçin Alternatif Bir Yol: Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Uyarlanması	41
Atölye Bazlı Dil Eğitimi	53
“English With Me” eTwinning Projesi	59
Özel Yetenekli Çocukların Bakış Açısıyla Türkçe Öğretiminde Webquest Kullanımı	63
Dil Laboratuvarı Tasarım Modeli Önerisi	73
Yabancı Dil Eğitiminde Akran Eğitiminin Dil Gelişimi Üzerindeki Etkisi	85
Podcast Kullanımı ile İngilizce Günlük Konuşma Kelime ve Kelime Öbeklerinin Öğrenimi	91
İlkokullarda Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Etkileşimli Tahta Kullanımının Önemi	99
Yaratıcı Okuma Çalışmalarının 1. Sınıf Öğrencilerinde Okuduğunu Anlamaya Etkisi	107
Özel Yetenekli İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Kullanımları: “Şifrelemeli Yön Bulma ile Türkçesi Varken Etkinliği” Örneği	115
İki Dilli Öğrencilerin Yaratıcı Dinleme Tekniğine İlişkin Görüşleri	123
Senaryo Tabanlı Öğrenme ve Kodlama ile Birleşen Yabancı Dil Eğitimi	131
Karekodlu Kelime Kartları	141
Geleneksel Çocuk Oyun Uyarlamaları ile İngilizce Kelime Öğretimi	147
İstasyon Tekniğinin Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlamaya Etkisi	153
Ters Yüz Öğrenmenin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerisine Etkisi	161
İngilizce Öğretiminde Web 2.0 Araçları Kullanmanın Öğrencilerin Kazanım Düzeylerine Etkisi	169
Articulate Storyline Uygulaması ile Dil Öğretimi ve Öğreniminin Kişiselleştirilmesi	175
eTwinning Projesi: Aktif Öğrenme Stratejilerinin Etkili Kullanımı	191
Dil Becerilerini Kazandıran-Geliştiren Zekâ Oyunları Eğitici Eğitimi “Zekâmız Türkçe Oyunumuz Dil ile”	201
Okuduğunu Kavrama Sanatı: Hikâye Haritalama Yöntemiyle Dil Becerilerini Geliştirme	209
Deyim ve Atasözlerinin Öğretiminde Dijital Oyunların Etkisinin Araştırılması	215

Your English Sources (YES)	223
İngilizce Deyimleri Karikatürlerle Öğrenmenin Ortaokul Öğrencilerine Etkisi	233
İlkokullarda Dinleme Becerisinin Geliştirilmesi	243
Dil Becerilerinin Öğretimine İlişkin Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri	251
Dil Eğitiminde Yeşil Ekran Teknolojisinin Kullanımı	259
Dil Öğretiminde Dijital Uygulamalar: Wakelet Örneği	265
Bibliyoterapi Yönteminin Okuma Motivasyonu Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi	273
Ana Dili Öğretiminin Etkinlik Alanları: Yazma	279
İngilizce ve Türkçede Ortak Deyim İfadelerinin Öğrenilmesinde Eğitsel Oyunların Etkisi	287
Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Ortaokul Öğrencilerinde Yazma Becerilerine Yönelik Tutuma Etkisi	293
İngilizce Dersinde İnteraktif Defter Kullanımı Hakkında 6. Sınıf Öğrencilerinin Görüşleri	297
Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Gözünden Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı	305
Türkçe Diyarına Yolculuk Oyunuyla Dört Temel Beceriye Geliştirme	329
Dil Öğreniminde İnovasyon: Teknoloji Destekli Aktif Öğrenme Stratejileri	335
Mesleki Yabancı Dil Öğretim-Öğreniminde Bilişsel, Üst-Bilişsel, Toplumsal-Duygusal Öğrenme Stratejileri	347
4P4C Metodunun İngilizce Dersinde Öğrencilerin Bütüncül Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi	357
Doğadan Yamalıyoruz: Tematik Sento (Yama) Şiirler Sergisi	365
İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Diyalojik Okuma Stratejisinin Uygulanması	371
Bir Eğitim Materyali: Diksiyon Kartları	379





BİLDİRİLER



AKTİF ÖĞRENME STRATEJİLERİ

1. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Beden Dilinin Geliştirilmesinde Geleneksel Türk Tiyatrosu Etkinlikleri
2. "Freeze Frame" Oyunu ile Resimler İngilizce Dile Geldi
3. Kazanan Cümleler: İş Birlikli Aktif Öğrenme ve Reported Speech Serüveni
4. Stratejik Esnekliğin Geliştirilmesi İçin Alternatif Bir Yol: Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Uyarlanması
5. Atölye Bazlı Dil Eğitimi
6. "English With Me" eTwinning Projesi
7. Özel Yetenekli Çocukların Bakış Açısıyla Türkçe Öğretiminde Webquest Kullanımı
8. Dil Laboratuvarı Tasarım Modeli Önerisi
9. Yabancı Dil Eğitiminde Akran Eğitiminin Dil Gelişimi Üzerindeki Etkisi
10. Podcast Kullanımı ile İngilizce Günlük Konuşma Kelime ve Kelime Öbeklerinin Öğrenimi
11. İlkokullarda Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Etkileşimli Tahta Kullanımının Önemi
12. Yaratıcı Okuma Çalışmalarının 1. Sınıf Öğrencilerinde Okuduğunu Anlamaya Etkisi
13. Özel Yetenekli İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Kullanımları: "Şifrelemeli Yön Bulma ile Türkçesi Varken Etkinliği" Örneği
14. İki Dilli Öğrencilerin Yaratıcı Dinleme Tekniğine İlişkin Görüşleri
15. Senaryo Tabanlı Öğrenme ve Kodlama ile Birleşen Yabancı Dil Eğitimi
16. Karekodlu Kelime Kartları
17. Geleneksel Çocuk Oyun Uyarlamaları ile İngilizce Kelime Öğretimi
18. İstasyon Tekniğinin Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlamaya Etkisi
19. Ters Yüz Öğrenmenin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerisine Etkisi
20. İngilizce Öğreniminde Web 2.0 Araçları Kullanmanın Öğrencilerin Kazanım Düzeylerine Etkisi
21. Articulate Storyline Uygulaması ile Dil Öğretimi ve Öğreniminin Kişiselleştirilmesi
22. eTwinning Projesi: Aktif Öğrenme Stratejilerinin Etkili Kullanımı
23. Dil Becerilerini Kazandıran-Geliştiren Zekâ Oyunları Eğitici Eğitimi Zekâmız Türkçe Oyunumuz Dil ile
24. Okuduğunu Kavrama Sanatı: Hikâye Haritalama Yöntemiyle Dil Becerilerini Geliştirme
25. Deyim ve Atasözlerinin Öğretiminde Dijital Oyunların Etkisinin Araştırılması
26. Your English Sources (YES)
27. İngilizce Deyimleri Karikatürlerle Öğrenmenin Ortaokul Öğrencilerine Etkisi
28. Dil Becerilerinin Öğretimine İlişkin Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri
29. Dil Eğitiminde Yeşil Ekran Teknolojisinin Kullanımı
30. İlkokullarda Dinleme Becerisinin Geliştirilmesi
31. Dil Öğretiminde Dijital Uygulamalar: Wakelet Örneği
32. Bibliyoterapi Yönteminin Okuma Motivasyonu Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi
33. Ana Dili Öğretiminde Etkinlik Alanları: Yazma
34. İngilizce ve Türkçede Ortak Deyim İfadelerinin Öğrenilmesinde Eğitsel Oyunların Etkisi
35. Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Ortaokul Öğrencilerinde Yazma Becerilerine Yönelik Tutuma Etkisi
36. İngilizce Dersinde Interaktif Defter Kullanımı Hakkında 6. Sınıf Öğrencilerinin Görüşleri
37. Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Gözünden Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı
38. Türkçe Diyarına Yolculuk Oyunuyla Dört Temel Beceriye Geliştirme
39. Dil Öğreniminde İnovasyon: Teknoloji Destekli Aktif Öğrenme Stratejileri
40. Mesleki Yabancı Dil Öğretim-Öğreniminde Bilişsel, Üst-Bilişsel, Toplumsal-Duygusal Öğrenme Stratejileri
41. 4P4C Metodunun İngilizce Dersinde Öğrencilerin Bütüncül Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi
42. Doğadan Yamalıyoruz: Tematik Sento (Yama) Şiirler Sergisi
43. İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Diyalojik Okuma Stratejisinin Uygulanması
44. Bir Eğitim Materyali: Diksiyon Kartları

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE BEDEN DİLİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE GELENEKSEL TÜRK TİYATROSU ETKİNLİKLERİ



Ahmet SEVER

Kütahya/Kütahya Dumlupınar Ortaokulu

Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL

Kütahya/Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

ÖZET

Yabancılar Türkçe öğretiminde beden dilinin geliştirilmesinde geleneksel Türk tiyatrosu etkinlikleri oldukça önemlidir. Geleneksel Türk tiyatrosu, belirgin beden dili öğeleriyle gösterişli kostümleriyle ve dramatik performanslar ile tanınır. Bu tür etkinlikler; yabancı öğrencilere Türk kültürünü, dilini ve beden dilini öğrenme fırsatı sunar. Bu çalışma yabancılar Türkçe öğretiminde geleneksel Türk tiyatrosu unsurlarının, katılımcıların beden diline olan farkındalıklarına katkısını belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma için bir devlet üniversitesinde yer alan TÖMER’de eğitim gören B1 ve daha üstü dil seviyesindeki öğrencilerden katılımcı grup belirlenmiştir. Uzman görüşü alınarak katılımcıların seviyesine uygun Nasrettin Hoca fıkraları belirlenmiş ve Karagöz oyunu hazırlanmıştır. Tüm gösteri uygulaması bittikten sonra yarı-yapılandırılmış formlar dağıtılarak öğrencilerin beden dili algıları ve geleneksel Türk tiyatrosu hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Elde edilen bilgiler gözlemci notlarıyla birleştirilerek içerik analiziyle kodlar oluşturulmuş ve bunlar üzerinden sonuçlar değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre katılımcılar, araştırma kapsamında yapılan etkinliklerle beden dili farkındalıkları üzerine olumlu ifadeler belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler Türk kültüründe önemli bir yer tutan geleneksel Türk tiyatrosu unsurlarını daha yakından tanımıştır.

Anahtar Kelimeler: *Beden dili, geleneksel Türk tiyatrosu, kültür, konuşma, yabancılar Türkçe öğretimi.*

GİRİŞ

Konuşma günlük hayatta kullanılan en etkili, en hızlı ve en yaygın iletişim şeklidir. Konuşma ile insanlar birbirleriyle karşılıklı duygu ve düşünce aktarımında bulunulabilir. Konuşmanın pek çok tanımı yapılabilir ancak en temel anlamıyla konuşma, zihindekini karşıdakine aktarabilme sürecidir (Sever ve Ünal, 2023). Konuşmada seslerden ve sözcüklerden daha belirleyici olan husus beden dilidir. Cooper’a (1989) göre bir iletişimde vücut dili %60, ses tonu %30 ve sözcükler %10 etkili olmaktadır.

Dil öğretimi, sadece hedef dille ilgili anlama ve anlatma becerilerini kazandırmak değil, bir kültürleşme sürecidir. Dil, kültürün taşıyıcısıdır. Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel etkileşim, öğrenenlerin Türkçenin kavram evrenine adım atmalarını sağladığı gibi, dil öğrenim sürecini daha zevkli ve anlaşılır bir hâle getirir (Kalfa, 2020). Görsel materyallerle fotoğraf ve videolarla, beden hareketlerinin bulunduğu filmlerden kesitlerle beden hareketlerini ifade etmek kültürü anlamak açısından etkilidir (Öncül ve Öztürk, 2023). Çünkü Baltaş ve Baltaş (2017)’a göre kültürel farklılıklar arttıkça başka bir ülkede çevremizdekilerin duygu ve düşünce akışını değerlendirebilmek oldukça güçleşir.

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde yabancı dil öğrenenlerin; öğrendikleri dille ilgili bilimleri gerekenler, geliştirmeleri gereken bilgi ve yetenekler ve dillerin kültürel boyutu detaylı şekilde ifade edilmiştir (Avrupa Konseyi, 2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda (2020) konuşma eğitimine; "Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını tanır.", "Beden dilinden veya tonlamadan hareketle konuşmacının duygu durumunu (sinirli, mutlu, neşeli, üzgün vb.) belirler.", "Konuşmalarında beden dilini kullanır.", "Dinlediğini/ izlediğini içerik, anlatım ve beden dili açısından değerlendirir.", "Konuşmalarında beden dili unsurlarını kullanır.", "Kendi konuşmasını/başkalarının konuşmalarını içerik, anlatım, sunum ve beden dili açısından değerlendirir." kazanımlarıyla yer verilmektedir.

Geleneksel Türk tiyatrosu etkinliklerinin Türkçe öğretiminde nasıl kullanılabileceğine dair bazı öneriler şunlardır:

1. Karagöz ve Hacivat Gösterileri

Karagöz ve Hacivat, Türk halk tiyatrosunun en bilinen örneklerindendir. Bu gösterilerde karakterlerin belirgin beden dili ve jestler kullanarak iletişim kurduğu sahneler bulunmaktadır. Öğrencilere bu gösterileri izletmek veya canlandırmak, Türkçeyi öğrenirken beden dilini anlamalarına yardımcı olabilir.

2. Meddah Gösterileri

Meddah, geleneksel Türk tiyatrosunun bir parçası olan bir hikâye anlatıcısıdır. Meddahlar, sahne de hikâyeler anlatırken belirgin jestler ve mimikler kullanır. Yabancı öğrencilere Meddah gösterileri izletmek veya bu gösterileri canlandırmalarını sağlamak, Türkçedeki beden dilini kavramalarına yardımcı olabilir.

3. Nasrettin Hoca Fıkraları Anlatımı ve Dramatizasyonu

Yabancılar Türkçe öğretiminde beden dilinin geliştirilmesinde Nasrettin Hoca fıkralarını canlandırma etkinlikleri oldukça etkili olabilir. Nasrettin Hoca fıkraları, Türk halk kültürünün önemli bir parçasıdır ve komik öyküleriyle tanınır. Bu etkinlikler, öğrencilere Türk kültürünü tanıtmakla kalmaz; aynı zamanda dil pratiği yapmalarına ve beden dili becerilerini geliştirmelerine olanak tanır.

4. Masal Anlatımı ve Dramatizasyonu

Geleneksel Türk masallarını öğrencilere anlatmak ve ardından bu masalları canlandırarak dramatize etmek, dilin yanı sıra beden dilini de kullanmalarına olanak tanır. Öğrencilerin masal karakterlerini canlandırarak jestleri ve mimikleri öğrenmelerine yardımcı olabilir.

Bu etkinlikler, yabancı öğrencilerin Türkçe dilini öğrenirken beden dili ve kültürel ifadeyi anlamalarına yardımcı olabilir. Ayrıca öğrencilere Türk kültürünü deneyimleme ve içselleştirme fırsatı vererek dil öğrenme sürecini daha keyifli hâle getirebilir.

Dil becerilerinin etkili kullanımı iletişimin de etkililiğini artıracaktır. Sözsüz iletişimin önemli bir unsuru olan beden dilinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancılar tarafından bilinmesi ve etkili kullanılması gerekmektedir. Araştırmanın temel amacı, geleneksel Türk tiyatrosu türlerini kullanarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, beden dili farkındalıklarını ve kullanımlarını artırmaktır. Bunun dışında öğrencilerin beden dili denildiğinde ne anladıkları, canlandırmaları yaparken ya da izlerken neler hissettikleri, geleneksel Türk tiyatrosu etkinliklerinin beden dili kullanma becerilerine katkı yapıp yapmadığı ve ileride de bu tarz etkinliklerin devamı ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi de araştırmanın alt amaçlarını oluşturmuştur.

Bu konuda alan yazınında daha önce herhangi bir akademik çalışmanın yapılmamış olması araştırmanın önemini artırmaktadır.

Araştırmanın temel sorusu şu şekilde belirlenmiştir: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencile-

rin beden dili farkındalıklarında ve kullanımlarında geleneksel Türk tiyatrosunun önemi nedir? Alt sorular ise şunlardır: "Beden dili kavramı öğrencilere ne ifade ediyor?", "İzlediğiniz karakterlerden daha önce hangisini/hangilerini tanıyordunuz?", "Öğrenciler canlandırma yaparken ya da izlerken neler hissediyor?", "Öğrencilere göre geleneksel Türk tiyatrosu canlandırmasının beden dili kullanımlarına katkısı oldu mu?", "Öğrenciler bu tarz etkinliklerin devam etmesini isterler mi?"

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmasının en temel özelliği bir veya birden çok olayın derinlemesine incelenmesidir. Bir duruma ilişkin ortam, bireyler, olaylar ve süreçler gibi etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılarak söz konusu durumu nasıl etkiledikleri ve bu durumdan nasıl etkilendikleri açıklanmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırma için öncelikle etik izin başvurusunda bulunulmuştur. Alınan izin doğrultusunda Kütahta Dumlupınar Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) eğitim gören B1 ve daha üstü dil seviyesindeki öğrencilerden gönüllülük esasına göre katılımcı grup belirlenmiştir. Katılımcı grubun tamamı bir yıl ve daha az süredir Türkçe dil eğitimi alan 11 erkek, 16 kız öğrenciden oluşmuştur. Katılımcı grupla yapılan çalışmalardan önce beden dili ile ilgili kısa bir bilgilendirme yapılmış ve geleneksel Türk tiyatrosu unsurları kısaca tanıtılmıştır. Daha sonra gönüllü öğrenciler uygulama için sahneye çıkmış ve diğer arkadaşları onları izlemiştir. Öğrencilerin sahnede kullanmaları için basitçe tasarlanmış kostüm ve aksesuarlar temin edilmiştir. Araştırma için özel olarak hazırlanan Karagöz metni ve dil seviyeleri göz önünde tutularak seçilen Nasrettin Hoca fıkrası uzman görüşü alınarak düzenlenmiş ve öğrencilerin konuşma dersinde uygulanmıştır. Etkinlik bütün sınıf karşısında gerçekleşmiştir ancak canlandırmaya ve yarı-yapılandırılmış görüşme formlarının doldurulmasına yalnızca gönüllü öğrenciler katılmıştır. Araştırma öncesi yapılan planlamada bir ders saati bilgilendirme, bir ders saati geleneksel Türk tiyatrosu canlandırması ve bir ders saati de görüşme formlarının doldurulması olarak belirlenmiştir. Ancak canlandırma uygulamasının süresi sınıflardaki katılımcı sayısına göre değiştiği için zaman zaman planlanan sürenin dışına çıkmıştır. Tüm gösteri uygulaması bittikten sonra yarı-yapılandırılmış formlar dağıtılarak öğrencilerin beden dili algıları ve geleneksel Türk tiyatrosu hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Bu formlarda öğrencilerin kimliğini açıkça belli edecek hiçbir soruya yer verilmemiştir. Yaş, cinsiyet, eğitim durumu gibi verilerin yorumlanmasında kullanılacak bilgiler istenmiştir. Elde edilen bilgiler gözlemci notlarıyla birleştirilerek kodlar oluşturulmuş ve bunlar üzerinden sonuçlar değerlendirilmiştir.

BULGU VE YORUMLAR

Araştırma kapsamında hazırlanan yarı-yapılandırılmış formlar ve gözlemci formları ile toplanan veriler bu bölümde tablolar ile görselleştirilerek verilmiştir. Beş tabloda özetlenen veriler ile ilgili bulgular şu şekildedir:

"Beden dili kavramının ne ifade ettiği" ile ilgili soruya katılımcılar şu şekilde cevap vermiştir:

Tablo 1

Beden Dili Kavramı Ne İfade Ediyor?

İletişimi güçlendiren bir unsur	11
Jest	10
Mimik	9
Yalanı tespit etme yöntemi	6
Ses tonu	5
Duruş	2
Sözsüz iletişim yöntemi	2

Katılımcı grup beden dili kavramının ne ifade ettiği sorusuna, iletişimi güçlendiren bir unsur (f=11), jest (f=10) ve mimik (f=9) cevaplarını vermiştir. Bu ifadeleri de sırasıyla yalan tespit etme yöntemi (f=6), ses tonu (f=5), duruş (f=2) ve sözsüz iletişim (f=2) takip etmiştir.

İzledikleri karakterlerden daha önce hangisini/hangilerini tanıdıklarını belirlemek için sorulan soruya verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Tablo 2

Canlandırılan Karakterlerden Daha Önceden Bilinenler

Nasrettin Hoca	12
Karagöz	12
Orta oyunu	2
Meddah	1
Hiçbirini tanıımıyordum.	5

Katılımcıların geleneksel Türk tiyatrosu unsurlarıyla oluşan canlandırma ve sahneleme karakterlerinden hangilerini daha önceden bildikleri sorulduğunda en çok Nasrettin Hoca (f=12) ve Karagöz (f=12) cevabı verilmiştir. Bu cevapları “hiçbirini daha önceden tanıımıyordum” (f=5) cevabı takip etmiştir. En az bilinenler ise ortaoyunu (f=2) ve meddah (f=1) olmuştur.

Katılımcıların canlandırma yaparken ya da izlerken neler hissettikleri sorulduğunda verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Tablo 3

Canlandırma Yaparken Neler Hissettiniz?

Mutluluk	8
Eğlence	7
Kaygı	3
Heyecan	3
İzleyici-oyuncu arasında etkili iletişim	2
Çocukluğu hatırlama	2
Rahatlama	1
Başarı hissi	1

Katılımcılar oyuncu ya da izleyici olarak katıldıkları çalışmada mutluluk (f=8), eğlence (f=7) hislerinden sonra kaygı (f=3) ve heyecan (f=3) hissettiklerini belirtmişlerdir. İzleyici-oyuncu arasında bağ hissi (f=2) ve çocukluğuna dönme hissini ise (f=2) rahatlama (f=1) ve başarı (f=1) hissi takip etmiştir.

Katılımcılara göre geleneksel Türk tiyatrosu canlandırmalarının beden dili kullanımına ve farkındalığına katkısının sorulduğu soruya verilen cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 4*Geleneksel Türk Tiyatrosu Canlandırmasının Beden Dilinize Ne Gibi Katkıları Oldu?*

Kendimi daha iyi ifade ettiğimi hissettim.	7
Olumlu katkıları oldu.	4
Jest ve mimiklerim belirginleşti.	2
Ses tonumu daha iyi kullandım.	2
Dikkat çekici buldum.	1
Ana dilimi konuşuyormuş gibi hissettim.	1
Olmadı.	6

Katılımcılara geleneksel Türk tiyatrosu unsurlarıyla yapılan bu çalışmanın beden dili kullanımlarına ne gibi katkıları olduğu sorulduğunda kendimi daha iyi ifade ettim (f=7), olumlu katkıları oldu (f=4), jest ve mimiklerim gelişti (f=2), ses tonum gelişti (f=2), konuyu daha dikkat çekici buldum (f=1) ve ana dilimi konuşuyormuş gibi hissettim (f=1) cevapları verilmiştir. Hiçbir katkısının olmadığını (f=6) belirten katılımcılar da tablonun sonunda gösterilmiştir.

Bu tarz etkinliklerin devam etmesini isteyip istemediklerini, isterlerse “nedenini” sorduğumuz soruya verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Tablo 5*Bu Tarz Etkinlikler Devam Etmeli Mi? Neden?*

Eğlenceli olduğu için devam etmeli.	10
Yeni şeyler öğrendiğim için devam etmeli.	4
İletişim becerimi geliştirdiği için devam etmeli.	3
Devam etmeli (neden belirtmiyor).	3
Devam etmeli (diğer nedenler).	3
Devam etmemeli.	2

Tablo 5’e göre bu çalışmada kullanılan etkinliklerin devam etmesini isteyip istemediklerini nedeniyle birlikte açıklayan katılımcılar; devam etmesini eğlenceli olduğu için (f=10), yeni şeyler öğrettiği için (f=4), iletişim becerilerini geliştirdiği için (f=3) istediklerini belirtmişlerdir. Neden belirtmeden devam etmeli (f=3) ve diğer nedenlerle devam etmeli (f=3) cevapları eşit sayıdaiken devam etmemeli (f=2) cevabı son sıradadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucuna göre yapılan etkinlikler öğrencilerin beden dili farkındalıklarına olumlu yansımıştır. Belirtilen olumlu katkıların toplam sayısı (f=17), katkısı olmadı (f=6) cevabının yaklaşık üç katıdır. Ayrıca bu tarz etkinliklerin devam etmesini çeşitli nedenlerle neredeyse bütün katılımcılar istemektedir. Bu da çalışmanın olumlu sonuçlar doğurduğunu göstermektedir.

Araştırma öncesinde en çok Nasrettin Hoca ve Karagöz bilinmektedir. Bu noktada yabancılara Türkçe öğretim kitaplarında bu karakterlere yer verilmiş olmasının katkısı vardır. Ayrıca diğer Türk devletlerinde de bu karakterler halk kültüründe yer alan unsurlardır. Geleneksel Türk tiyatromuzda yeri olan ve kültürel değeri yüksek olan kültür öğelerini daha önceden duymayan katılımcılar da çalışmanın sonucunda Türk kültüründe önemli bir yer tutan geleneksel Türk tiyatrosu unsurla-

rını daha yakından tanımış ve Türk masallarını dinlemiştir. Çalışma, dil öğrenmenin asıl amaçlarından olan kültür aktarımında etkin bir rol oynamıştır.

Katılımcılar etkinlik sürecinde mutluluk, heyecan, çocukluğuna dönme gibi duygular hissetmişlerdir. Çerçi (2020)'ye göre yabancılara Türkçe öğretiminde etkinliklerin, öğrencilerin birbirleriyle öğretenele, içerikle etkileşmesini sağlayacak nitelikte olması gerekmektedir. Yabancılara Türkçe öğretiminde Türk kültür öğelerinin aktarımını içeren materyaller kullanılmalıdır. Metinlerin seçiminde bu kültür öğelerine yer verilmelidir (Kalfa, 2020). Beden dilinin ne anlam ifade ettiği ders kitaplarındaki etkinliklerde işlevsel hâle getirilmelidir.

Günümüzde yabancılara Türkçe öğretimi alanı ile ilgili hâlen daha yeterli sayıda akademik çalışma yapılmış değildir. Bu alanda daha geniş kapsamlı ve daha etkili çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu bağlamda farklı dil düzeyi ve farklı yaşlar üzerinde yapılacak çalışmalar yabancılara Türkçe öğretiminde önemli veriler içeren kaynaklar olarak alana hizmet edecektir.

Yapılan çalışma her ne kadar TÖMER bünyesinde eğitim alan öğrencilerin katılımıyla yapılmışsa da ülkemizde eğitimin her kademesinde yabancı uyruklu öğrenciler bulunmaktadır. Çalışmada elde edilen bulgular ışığında onlar için de yeni etkinlikler tasarlanmalıdır.

Beden dilinin Türkçe öğrenme ve iletişim kurmadaki önemi açıktır. Bu alanda eğitim veren öğretmenlerin de beden dili kullanım becerilerini ve farkındalıklarını artırmaları önemlidir. Bunun için hizmet içi eğitimler, seminerler ve eğitici faaliyetler yapılmalıdır. Bu çalışmalarla yabancılara Türkçe öğretim süreci daha etkili öğrenmeler sağlayan yöntem ve teknikler kazanacaktır.

KAYNAKÇA

- Baltaş, Z., Baltaş, A. (2017). *Bedenin dili: iletişim becerilerinizin anahtarı, sessiz diliniz*. Remzi Kitabevi.
- Cooper, K. (1989). *Sözsüz iletişim ve iş hayatı*. İlgı Yayınları.
- Çerçi, A. (2020) *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için etkinlik geliştirme*. (Ed. Halit Karatay) İçinde: *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı*. Pegem Yayınları.
- Deregözü, A., Kuyumcu, N. (2015). Yabancı dil öğretiminde beden dili kullanımının önemi. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi (Journal of Social Sciences)*, 54, 97-104.
- Kalfa, M. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürel unsurların önemi* (Ed. Halit Karatay) İçinde: *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı*. Pegem Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. Millî Eğitim Bakanlığı. https://piktes.gov.tr/linkler/turkce_dil_programi.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme (Tamamlayıcı cilt)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Öncül, V., Öztürk, S. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görsellerle beden dili. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 158-167.
- Sever, A., Topçuoğlu Ünal, F. (2023). Üniversite öğrencilerinin topluluk karşısında konuşma kaygılarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (34), 84-98.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

“FREEZE FRAME” OYUNU İLE RESİMLER İNGİLİZCE DİLE GELDİ

Ajda MUTLU, Manisa/Salihli Bilim ve Sanat Merkezi



ÖZET

Eğitim ve öğretim alanındaki gelişmeler sonucunda oyunla öğretim yöntemi, sıklıkla kullanılan yenilikçi öğretim yöntemleri arasında yerini almıştır. İngilizce öğretiminde de oyun yöntemi öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda kullanılmaktadır. İngilizce öğretiminde oyun yönteminin başta konuşma becerileri olmak üzere tüm becerilere katkı sağladığı bilinmektedir. Bu çalışmada araştırmacı ve öğrenciler tarafından geliştirilen “Freeze Frame” (dondurulmuş görüntü) adlı oyunun derslerde kullanılmasının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma Salihli Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 32 adet 4. sınıf öğrencisi ve iki ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma deneysel araştırma modelinde bir araştırmadır. Öğrenciler deney ve kontrol grubu olmak üzere iki eş değer gruba ayrılmıştır. Kontrol grubunda öğretim programında yer alan kazanımlar çerçevesinde geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Deney grubunda ise her hafta farklı resme göre düzenlenen özgün bir oyun olan “Freeze Frame” oyunu kullanılarak öğretim yapılmıştır. Araştırma bir hafta ön test ve bir hafta son test uygulamasını kapsayan altı haftalık bir uygulama sürecinde tamamlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ön test ve son test olarak uluslararası geçerliği kabul edilen Cambridge Starters A1 başlangıç düzeyi konuşma becerisi sınavı seçilmiştir. Araştırma verileri, SPSS ile analiz edilmiş ve oyun yönteminin öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Özetle araştırma süreci bilimsel araştırma basamaklarının yanı sıra tasarlanan oyunun öğrencilerden alınan dönütler çerçevesinde sürekli geliştirildiği ve maksimum seviyede uygulanabilirlik, pratiklik ve eğlence unsurlarının göz önüne alındığı detaylı bir süreci kapsamıştır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğretimi, kutu oyunları, oyun tasarımı, İngilizce konuşma becerisi.

GİRİŞ

Bu çalışma bir öğretim kurumunda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenirken oynadıkları “Freeze Frame” oyununun öğrencilerin İngilizce konuşma becerileri üzerinde bıraktığı etkiyi araştırmayı hedeflemektedir. Araştırma konusu temelini, öğrencilerin İngilizce derslerinde ders içeriğini takip etmede problem yaşamadıkları ancak konuşmaya dayalı etkinlikler yürütülürken kaygılı olmalarının ve bu nedenle konuşmaktan çekindiklerinin araştırmacı tarafından fark edilmesinden almıştır. Oyun yönteminin eğitim ve öğretim ortamında kullanılması, üzerinde çalışılan ve araştırılan bir konudur. Mevcut araştırmaların hemen hepsinde İngilizce öğretiminde dijital veya dijital olmayan her türlü oyunun öğretmenlerce sınıf ortamına dâhil edilmesi ve bu yöntemin kullanılması vurgulamaktadır. Ancak ülkemizde oyun yönteminin İngilizce öğretimi doğrudan konuşma becerisi üzerindeki etkisi üzerine araştırmalar sınırlıdır. Özetle bu araştırma ile oyunların İngilizce öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin konuşma becerilerindeki başarı düzeylerindeki etkisini belirlemek amaçlanmaktadır.

İngilizce Öğretiminde Alternatif Strateji Olarak Oyun Yöntemi Kullanma

Globalleşen dünyamızda İngilizce; eğitim, bilim, sağlık, teknoloji, ticaret ve turizm gibi pek çok alanda iletişimde ortak dil olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle İngilizce öğretimi günümüzde

dünya çapında önemini korumaktadır. Ülkemizde de İngilizce öğretiminde öğretim programlarının geliştirilmesi, İngilizce ders saatlerinin artırılması ve küçük sınıf seviyelerine kadar indirilmesi gibi düzenlemeler yapılmaktadır. Buna karşın İngilizce öğrenmede ve özellikle iletişim kurmada öğrencilerin hâlâ zorlandığı görülmektedir. Bu durum araştırılan ve geliştirilmeye çalışılan bir konudur. Ancak sınıf ortamlarında oyun yöntemi gibi etkili öğretim yöntemlerine yeterince yer verilmemesi ve bu nedenle öğrencilerin motivasyonlarının düşük olması öğrenmeyi olumsuz etkileyebilmektedir. Bu noktada İngilizce derslerinde öğretmenlerin rahat, ilgi çekici ve eğlenceli bir öğrenme ortamını oluşturmaları öğrencilerin derse olan ilgisini artırabilecektir.

Oyunun iletişim kurmaya dayalı bir etkinlik olduğu düşünüldüğünde İngilizce öğretiminde yer alması pek çok yönden öğrencilere fayda sağlayacaktır. Uchida (2003) oyun oynarken öğrencilerin yeni kelimeler ve söylemler öğrenme, İngilizce düşünebilme, iletişim kurma ve empati kurma gibi noktalara dikkat etmeleri gerektiğine dikkat çekmiştir. Buna ek olarak İngilizce öğrenirken oyun oynama üzerine yapılan çeşitli araştırmalarda araştırmacılar; oyun oynamanın öğrencilerin ilgisini ve motivasyonunu artırdığı, doğru cümleler kurmalarını kolaylaştırdığı, kelime öğrenmelerine katkı sağladığı, grup çalışmasını artırdığı, akıcı konuşmalarını olumlu yönde etkilediği gibi sonuçlar elde etmişlerdir (Sahathevan ve Yamat, 2020; Miin vd., 2019; Yunus vd. 2019; Wang ve Dostal, 2018; Li ve Yee, 2017).

Lackman (2010) öğrencilerin gramer ve kelime bilgisi eksikliği nedeniyle kendilerini İngilizce ifade edemediklerini ve kutu oyunları sayesinde öğrencilerin yeni kelimeler öğrenerek kendilerini ifade edebileceklerine dikkat çekmiştir. Kutu oyunları sayesinde öğrenciler sınıf ortamında oyun oynarken birbirleriyle konuşmaktan, düşüncelerini paylaşmaktan, grup çalışması yapmaktan ve özellikle oyun oynamaktan zevk almaktadırlar. Böylece motivasyonlarının arttığı düşünülmektedir.

Oyun yönteminin olumlu etkilerinin yanı sıra derslerde öğrencilere konuşma becerilerinin kazandırılmasında görsellerden sıklıkla yararlanılmaktadır. Prativi ve Ayu (2020)'ya göre de resimleri tanımlama aktivitesi öğrencilerin resimleri anlatmalarına dayalı hayal güçlerini geliştiren bir konuşma aktivitesidir. Pek çok araştırmacı da araştırmalarında resim yönteminin öğrencilerin sınıfa katılımını teşvik eden iş birliği öğrenme stratejilerinden biri olduğuna dikkat çekmiştir (Apriyanti ve Ayu, 2020; Fata vd, 2018; Simamora vd.; Curtis ve Bailey, 2001; Lavalley ve Mark, 2017). Solahudin de (2009) öğrencilerin görseller yardımıyla konuşacakları konuya ilişkin fikir sahibi olarak daha rahat konuşacaklarını belirtmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırma Salihli Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde oynadıkları resim odaklı kutu oyununun konuşma becerilerine olan etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmacılar tarafından tasarlanan kutu oyunu, öğrencilerin yeni kelime öğrenmelerini ve günlük hayattan seçilen resimlere ilişkin betimsel cümleler kurarak konuşmalarını destekleyecek şekilde düzenlenmiştir. Bu bölümde araştırma modeli çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanmasına ilişkin süreç yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu deneysel bir araştırmadır. Araştırmada oyun yöntemi ile öğretimin ve geleneksel öğretim yönteminin, öğrencilerin konuşma becerileri üzerine olan etkisi araştırılmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir. Bu amaçla bir deney bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Kontrol ve deney grupları belirlenirken öğrencilerin dil yeterliği ve sınıf düzeyleri açısından benzer niteliklere sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Ayrıca gruplar belirlenen kriterlere göre oluşturulmuş ve öğrencilerin ön test puanları karşılaştırılarak grupların birbirine eş değer nitelikte

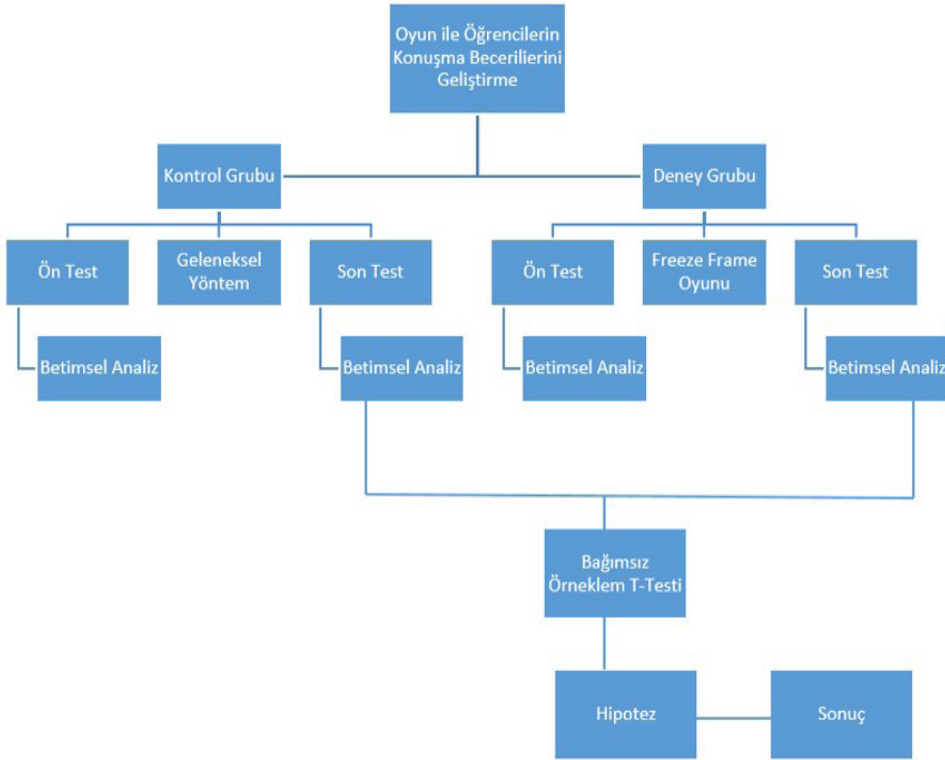
oluşturulduğu kabul edilmiştir.

Araştırma Sorusu

1. Tasarlanan "Freeze frame" adlı oyunun İngilizce dersinde kullanılması Salihli Bilim ve Sanat Merkezinde İngilizce dersi alan 4. sınıf öğrencilerinin A1 düzeyinde konuşma becerileri başarı düzeyinde etkili midir?

Şekil 1

Araştırmanın Çalışma Süreci



Sayıtlar

1. Araştırmada yer alan katılımcı grupları oluşturmak için kullanılan kriterler yansızlık açısından uygundur.
2. Katılımcılara ön test-son test olarak uygulanan başarı testi katılımcıların başarı seviyelerini yansıtmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Salihli Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 4. sınıf genel yetenek alanına kayıtlı öğrencileri,
2. MEB İngilizce Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 2 ve 3. sınıfların konuşma becerisine yönelik kazanımlar ile sınırlıdır.

Çalışma Grubu

Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde Salihli Bilim ve Sanat Merkezinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evreni bir eğitim kurumunda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma evreninin tümü örneklem olarak alınmıştır. Bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin seçilmesinin sebebi araştırma modeline uygun sayıda öğrenci olması ve ders öğretmenin belirlenen öğrencilerle dersinin olmasından kaynaklanmaktadır. Araştırmada yer alan öğrenciler deney grubunda 16 ve kontrol grubunda 16 olmak üzere iki gruba yer alan toplam 32 öğrenciden oluşmuştur. Kontrol ve deney grupları oluşturulurken öğrencilerin konuşma sınav puanları gözden geçirilmiş ve puanların benzer olduğu görülmüştür. Araştırma 6 hafta süresince her iki gruba 2 ders süresince sürdürülmüştür.

Deney Grubu

Araştırmanın deney grubunda 16 öğrenci yer almıştır. Bu gruba düzenlenen altı haftalık program ikişer ders saati süresince uygulanmıştır. Hedeflenen kazanımlara ilişkin ders işleyiş sürecinde o haftanın ders içeriğinde yer alan gramer konusu kısaca sunum yöntemiyle verilmiş ve oyunun kuralları öğrencilere kısaca tanıtılmıştır. Oyun öğrencilerin tercihleri doğrultusunda bireysel veya takım oyunu şeklinde oynanmıştır. Oyun sonunda skorlar toplanmış ve kazananlar belirlenmiştir. İlk hafta öğrenciler oyun kurallarına ve puanlamaya ilişkin zorlanmışlar ancak diğer haftalarda oyuna adapte olmuş ve oyuna ilişkin önerilerde bulunmuşlardır.

Kontrol Grubu

Araştırmadaki kontrol grubunda 16 öğrenci yer almıştır. Bu gruba da düzenlenen altı haftalık program ikişer ders saati süresince uygulanmıştır. Hedeflenen kazanımlara ilişkin ders işleyiş süreci sunum yöntemi, videolar, flaş kartlar ve çalışma kâğıtları kullanılarak yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada konuşma becerilerini değerlendirmek için Cambridge Starters A1 başlangıç seviyesi konuşma sınavı kullanılmıştır. Buna ek olarak ilk hafta ön test ve son hafta son test uygulamasının yapıldığı 6 haftalık bir program düzenlenmiştir.

Cambridge A1 Başlangıç Düzeyi Konuşma Sınavı

Araştırmada Cambridge A1 başlangıç düzeyi yeterli sınavının konuşma bölümü veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Cambridge A1 başlangıç seviyesinde İngilizce öğrenen küçük yaş grubundaki öğrencilere uluslararası düzeyde uygulanan sınavlardan biridir. Bu sınav belirlenirken İngilizce öğretmenlerinin, alanda çalışan bir öğretim üyesinin görüşleri ve öğrencilerin yeterli düzeyleri dikkate alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanan İngilizce Dersi Öğretim Programı CEFR dikkate alınarak hazırlanmıştır. Çalışmada öğrencilerin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na (CEFR) göre başlangıç düzeyi olan A1 başlangıç düzeyindedirler. Milli Eğitim Bakanlığı İngilizce Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlara ve CEFR'da konuşma becerisine ilişkin kriterlere uygunluğu araştırmacı ve uzmanlarca belirlenen İngilizce Dersi Öğretim Programı'nda yer alan konuşma becerilerine yönelik kazanımlar ve CEFR'da yer alan konuşma yeterliğine ilişkin kriterler Tablo 1'de yer almaktadır. Araştırmada yeni bir başarı testi düzenlemek yerine sınavları uluslararası düzeyde geçerli ve güvenilir olan Cambridge Starters A1 başlangıç düzeyi konuşma yeterli sınavı başarı testi olarak seçilmiş ön test ve son test olarak öğrencilere uygulanmıştır.

Tablo 1**CEFR A1 Başlangıç Düzeyi Dil Yeterliği**

MEB İngilizce Dersi Öğretim Programı 2 ve 3. Sınıf Konuşma Becerilerine İlişkin Kazanım Kodları ve Konu Başlıkları (MEB, 2018)

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) A1 Başlangıç Düzeyi Konuşma Becerileri Dil Yeterliği (CEFR, 2020)

E2.10.S2. bireylerin yetenekleri	bireyleri tanımlama	İnsanları, yerleri ve eşyaları basit terimlerle tanımlayabilir.
E2.8.S2. nesnelerin konumu	genel sözlü ifade	İnsanlar ve yerler hakkında basit, çoğunlukla yalıtılmış ifadeler üretebilir.
E2.7.S1. vücut organları	kelime aralığı	Belirli somut durumlarla ilgili tek tek sözcüklerden ve deyimlerden oluşan temel bir dağarcığı vardır.
E2.5.S1. renkler	gramer açısından doğruluk	Öğrenilmiş bir repertuardaki birkaç basit gramer yapısının ve cümle kalıplarının yalnızca sınırlı kontrolünü gösterir.
E2.4.S1. okul eşyaları	fonolojik kontrol	Öğrenilen kelime ve deyimlerden oluşan çok sınırlı bir repertuarın telaffuzu, kendi dil grubundan konuşmacılarla uğraşmaya alışkın ana dili İngilizce olan kişiler tarafından biraz çabayla anlaşılabilir.
E3.3.S1. bireylerin fiziksel özellikleri	tutarlık	Kelimeleri veya kelime gruplarını 've' veya 'sonra' gibi çok basit doğrusal bağlaçlarla bağlayabilir.
E3.3.S2. bireylerin yetenekleri		
E3.5.S1. nesnelerin miktarları		
E3.5.S2. oyuncaklar ve özellikleri		
E3.6.S1. nesnelerin şekilleri		
E3.6.S2. evin bölümleri		
E3.6.S3. evdeki eşyaların konumu		
E3.6.S4. sahip olunan eşyalar		
E3.7.S1. haritada yer bildirme		
E3.7.S2. yer bildiren edatlar	konuşmada akıcılık	İfadeleri aramak, daha az bilinen sözcükleri telaffuz etmek ve iletişimi sürdürmek için çok yavaş konuşur.
E3.8.S1. ulaşım araçları		
E3.9.S1. hava durumu		
E3.10.S1. doğa ve hayvanlar		

“Freeze Frame” Oyunu

“Freeze Frame” oyunu, A1 başlangıç düzeyinde İngilizce öğrenen 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik araştırmacı tarafından tasarlanan bir kutu oyunudur. Oyun ismin-den de anlaşılacağı üzere “Freeze Frame” oyunu günlük hayattan herhangi bir görselin betimlen-mesi üzerine kurulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri, Salihli Bilim ve Sanat Merkezinde İngilizce dersi alan 4. sınıf öğrencilerden toplanmıştır. Veri toplama süreci, altı hafta sürmüş ve deney grubuna haftada ikişer ders saati süre-since uygulanan oyun yöntemine dayalı bir süreçtir. Kontrol grubunda da geleneksel yöntemle öğretim yapılmıştır. Tasarlanan oyundaki görseller, A1 başlangıç düzeyindeki öğrencilerin İngiliz-ce yeterlik düzeyleri dikkate alınarak her hafta araştırmacı tarafından yeniden düzenlenmiş farklı cümleleri ve kelimeleri kapsamaktadır. Oyunun pilot uygulaması 6 kişilik bir öğrenci grubu ile yapılmış, öğrenciler ve ilkokulda görev yapan iki İngilizce öğretmeninin de görüşleri alınarak ha-zırlanan görseller ve cümlelerde gerekli değişiklikler yapılmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

Bu araştırma oyun yönteminin öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerine olan etkisini inceleyen deneysel bir araştırma türüdür. Araştırma verileri öğrencilere ön test ve son test olarak uygulan-mış olan konuşma sınavından elde edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sınav pu-anları Tablo 4 ve Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 4

Öğrencilerin Ön Test Puan Ortalamaları

Ön Test	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Geçerli	16	16
Kayıp	0	0
Ortalama	72,81	70,00
Medyan	72,50	70,00
Mod	65	75
Standart Sapma	8,938	7,528
Varyans	79,896	56,667
Aralık	25	25
Minimum	60	60
Maksimum	85	85
Toplam	1165	1120

Tablo 4’te görüldüğü üzere araştırmadaki deney grubunun ön test uygulamasına ait ortalaması 1165, en yüksek puan 85 ve en düşük puan 60 olarak belirlenmiştir. Kontrol grubuna ait ön test sına-vı ortalaması 1120, en yüksek puan 85 ve en düşük puan 60 olarak belirlenmiştir.

Tablo 5*Ön Test Bağımsız Örneklem T-Testi*

Değişkenler	Gruplar	N	x	ss	t	sd	p
Ön test	Deney grubu	16	72.81	8.938	.963	2.921	.343
	Kontrol grubu	16	70.00	7.528	.963	2.921	

Deney ve kontrol gruplarının eş değerliğini doğrulamak için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Tablo 6’da görüldüğü üzere araştırmadaki deney grubunun son test uygulamasına ait ortalaması 1390, en yüksek puan 100 ve en düşük puan 75 olarak belirlenmiştir. Kontrol grubuna ait ön test sınavı ortalaması 1185, en yüksek puan 90 ve en düşük puan 60 olarak belirlenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol grubunun ön test puan ortalamaları sırasıyla 72,81 ve 70,00 olarak hesaplanmıştır. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda bu iki grup arasında istatistiksel olarak farklılık bulunmamıştır. $t=0,343$ $p>.05$.

Tablo 6*Ön Test Sınav Puanları*

No	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Ön Test	Sınav Puanı	Ön Test	Sınav Puanı
1	Ö1	60	Ö1	60
2	Ö2	75	Ö2	75
3	Ö3	80	Ö3	65
4	Ö4	70	Ö4	75
5	Ö5	80	Ö5	70
6	Ö6	65	Ö6	80
7	Ö7	60	Ö7	65
8	Ö8	85	Ö8	65
9	Ö9	65	Ö9	75
10	Ö10	80	Ö10	60
11	Ö11	65	Ö11	65
12	Ö12	75	Ö12	75
13	Ö13	85	Ö13	70
14	Ö14	70	Ö14	75
15	Ö15	85	Ö15	60
16	Ö16	65	Ö16	85

Not: ‘Ö’=Öğrenci

Tablo 7*Öğrencilerin Son Test Puan Ortalamaları*

Son Test	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Geçerli	16	16
Kayıp	0	0
Ortalama	86,88	74,06
Medyan	87,50	75,00
Mod	80	70
Standart Sapma	7,932	7,793
Varyans	62,917	60,729
Aralık	25	30
Minimum	75	60
Maksimum	100	90
Toplam	1390	1185

Tablo 7'de görüldüğü üzere araştırmadaki deney grubunun son test uygulamasına ait ortalaması 1390, en yüksek puan 100 ve en düşük puan 75 olarak belirlenmiştir. Kontrol grubuna ait son test sınavı ortalaması 1185, en yüksek puan 90 ve en düşük puan 60 olarak belirlenmiştir.

Tablo 8*Son Test Sınav Puanları T-Testi*

Değişkenler	Gruplar	N	x	ss	t	sd	p
İngilizce konuşma becerisi	Deney grubu	16	14.06	7.353	4.969	2.012	.000
	Kontrol grubu	16	4.06	3.276	4.969	2.012	

Tablo 9*Konuşma Başarısı Sınav Puanlarının Gruplara Göre T-Testi Sonuçları*

No	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Ön Test	Sınav Puanı	Ön Test	Sınav Puanı
1	Ö1	75	Ö1	65
2	Ö2	80	Ö2	75
3	Ö3	95	Ö3	70
4	Ö4	95	Ö4	80
5	Ö5	95	Ö5	80
6	Ö6	85	Ö6	85
7	Ö7	75	Ö7	70
8	Ö8	100	Ö8	75
9	Ö9	85	Ö9	75
10	Ö10	90	Ö10	60
11	Ö11	80	Ö11	70

12	Ö12	95	Ö12	80
13	Ö13	90	Ö13	70
14	Ö14	90	Ö14	75
15	Ö15	80	Ö15	65
16	Ö16	80	Ö16	90

Not: 'Ö'=Öğrenci

Tablo 9'da görüldüğü üzere farklılık değeri 0'dır ve 0.05 olan alfa değerinden küçük çıkmıştır. Bu durumda "freeze frame" oyununun öğrencilerin konuşma becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son testlerine ait sonuçlarda deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca oyun yönteminin İngilizce konuşma becerilerinin öğretiminde akıcılık, cümle kurma, anlamlı öğrenme, işbirlikçi öğrenme, motivasyonu ve aktif katılımı artırma, öz değerlendirmeyi sağlama gibi konular üzerinde olumlu yönde etki ettiğine dair pek çok araştırma sonucu bulunduğu belirlenmiştir (Dewi, 2021; Gömleksiz, 2005; El Hamdy, 2021; Yaccob ve Yunus, 2019; Huyen ve Thu Nga, 2003).

İngilizce konuşma becerilerinde öğrencilerin genellikle zorluk çektikleri düşünüldüğünde İngilizce öğretiminde konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara öncelik verilmesi gerekmektedir. Dil öğretiminin bir dersten çok iletişime, konuşmaya, günlük yaşamdaki aktivitelere paralel ve motivasyonu artırıcı etkinlikler üzerine temellendirilmesi sağlanmalıdır. Oyun yöntemi pek çok öğrenme ortamına dâhil edilebilecek öğrencilerin doğasına uygun öğrenme kaygısını azaltabilen, iletişimi teşvik eden bir öğretim yöntemi olarak değerlendirilmektedir. Ancak oyunları ders içeriğine ve kazanımlara, sınıf mevcuduna, öğrencinin yeterli düzeyine uygun olarak seçmek ve adapte etmek gerekmektedir. Mevcut araştırmada yeni bir oyun tasarımı üzerinde çalışılmıştır. Bu süreçte araştırmacı, bu sürecin uygulamalarda tespit edilen eksiklikler çerçevesinde sürekli revize edilmeyi gerektiren zorlu bir süreç olduğunun farkına varmıştır. Buna karşın öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarına büyük oranda hâkim olan öğretmenlerimizin en uygun ve pratik uygulamaları belirleyerek oyun yöntemine derslerine adapte etmeleri daima mümkündür. Son olarak araştırmada kullanılan oyunun dijital ortama taşınması pratikliği ve sistematikliği artırabilir.

KAYNAKÇA

Apriyanti, D., Ayu, M. (2020). Think-pair-share: engaging students in speaking activities in classroom. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 1(1), 13-19.

Cambridge English: Pre-A1 starters speaking exam. cambridge English. (n.d.). Retrieved from <https://www.cambridgeenglish.org/Images/423014-cambridge-english-young-learners-sample-papers-2018-volume-2.pdf>

Council of Europe (2020), Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment–companion volume, council of Europe publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr.

Curtis, A., Bailey, K. M. (2001). Picture your students talking: using pictures in the language classroom. *ESL magazine*, 4(4), 10-12.

- Dewi, A. D. (2021). The Implementation of board games in teaching speaking for tenth graders in senior high school. *RETAIN (Research on English Language Teaching in Indonesia (e-Journal))*. Volume, 9(1), 45-52.
- Fata, I. A., Komariah, E., Irfandy, I. (2018). Laugh and learn: Evaluating from students' perspective of humor used in English class. *Al-Ta Lim Journal*, 25(2), 117-127.
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Oyun ile İngilizce öğretiminin uygulanması ve öğrenci başarısına etkisi Elazığ Özel Bilgem İlköğretim Okulu örneği. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (14) , 179-195.
- Godwin-Jones, R. (2014). Games in language learning: opportunities and challenges. *Language Learning & Technology*, 18(2), 9-19.
- Huyen, M., Thu, N. (2003). Learning vocabulary through games: The effectiveness of learning vocabulary through games. *The Asian EFL*, 5(6).
- Li, K. L., Yee, T. J. (2017). The use of colourful semantics to improve sentence construction in writing sentences among year four pupils. *Journal of English Education*, 2(1), 43-50.
- MEB (2018). *İngilizce dersi öğretim programı* (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).
- Lackman, K. (2010). Activities for improving speaking. 1st Ed. United Kingdom Educational consultant.
- Miın, W. P., Rou, L. Y., Yunus, M. M. (2019). Google docs: step by step sentence construction for primary school marginal passing rate pupils. *Creative Education*, 10(2), 237-245.
- Pratiwi, Z. F., Ayu, M. (2020). The use of describing picture strategy to improve secondary students' speaking skill. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 1(2), 38-43.
- Sahathevan, E. V., Yamat, H. (2020). Learning simple sentence construction using colourful jenga blocks. *International Journal of Academic Research in Progressive Education & Development*, 9(1), 1-14.
- Simamora, M. W. B., Wahyudin, A. Y., Utami, A. R. (2022). Students' readiness in using technology during covid-19 pandemic. *Journal of Research on Language Education*, 3(1), 8-14.
- Solahudin, M. (2009). *Kiat-kiat praktis belajar speaking*. Diva Press.
- Wang, X., Dostal, J. (2018). *Using digital educational games for English foreign language learning*. Proceedings of Edulearn18 Conference 2nd-4th July 2018.
- Yunus, M. M., May, T. M., Mohideen, M. A. K. (2019). Writing essays made easy with instawrite. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(1), 331-344.
- Yacob, N. S., Yunus, M. (2019). Language games in teaching and learning English grammar: A literature review. *SSRN Electronic Journal*.
- Yong, M., Min (2016). Effects of board game on speaking ability of low-proficiency esl learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5, 261-271.
- Uchida, H.J. (2003). *Playing games in English*. http://www.eltnews.com/- features/kids/031_hu.sh-tml. (27 Mayıs 2004 tarihinde indirilmiştir.)
- Zimmerman, E., Salen, K. (2003). *Rules of play: Game design fundamentals*. MIT Press.

KAZANAN CÜMLELER: İŞ BİRLİKLİ AKTİF ÖĞRENME VE REPORTED SPEECH SERÜVENİ



Aydan AKIN, İstanbul/Hasan Sabriye Gümüş Anadolu Lisesi

ÖZET

Eğitimde paradigma değişikliğine yol açan COVID-19 pandemisi öğrencilerin iletişimlerini sınırlandırmış, geleneksel öğrenme yöntemlerini değişime zorlamıştır. Geleneksel sınıflara dönen öğrencilerin birbirleriyle çalışmak istememesi, etkinlikler boyunca ana dilini kullanmaları, İngilizce derslerinin etkililiğini ve sürdürülebilirliğini mümkün kılan etkileşim yoksunluğuna yol açmıştır. Bununla birlikte çevrim içi derslerde kullanılan keyifli interaktif içeriklerin sınıfa taşınması beklentisi, etkinliklerin yeniden düzenlenerek öğrencilerin sosyal becerilerindeki zayıflamaları telafi edecekleri ortamlara entegre edilmesini gerektirmiştir. Öğrenen merkezli aktif öğrenme, iş birlikli öğrenmeyle birleştirildiğinde yüz yüze etkileşim eksikliğinden kaynaklanan olumsuz etkileri azaltacak ortamlar yaratmaktadır. Ancak öğrenciyi bu ortamlarda birlikte çalışmaya ikna edecek aktiviteler tasarlanması da gerekmektedir. Bu çalışmada oyun tabanlı iş birlikli aktif öğrenme yöntemi İngilizce dersinde kullanılmış, öğrencilerin hatırlama ve iş birlikli çalışma motivasyonlarına etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla, Werbach ve Hunter (2012) tarafından oyunlaştırma tasarımı için önerilen 6 adımdan oluşan D6 modeli kullanılarak hazırlanan hazine avı oyunu, reported speech (dolaylı anlatım) dil bilgisi öğretiminde iş birlikli çalışmayı teşvik etmek ve dil bilgisi kurallarının geri çağırılmasını kolaylaştırmak amacıyla 2022-2023 eğitim öğretim yılında İstanbul ili, Silivri ilçesinde bir Anadolu lisesinde 8 ders saati süreyle uygulanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden statik grup karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, uygun örneklem yoluyla belirlenen 56 kişiden oluşan B1 düzey İngilizce yeterliliğine sahip 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan Reported Speech dil bilgisi hatırlama testi ve iş birliğine dayalı oyunla öğrenme stratejileri için motivasyon ölçeği kullanılarak toplanmış, toplanan veriler bağımsız örneklem t-testi kullanılarak SPSS 26.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Hazine avı kullanılarak dil bilgisi öğretimi yapılan deney grubundaki öğrencilerin hatırlama testi sonuçlarının, kontrol grubundan yüksek olduğu kuralları daha iyi hatırladıkları anlaşılmıştır. Motivasyon ölçeği sonuçlarının da iş birlikli çalışma motivasyonunu arttırdığını göstermiştir. Gelecekteki çalışmalar için yabancı dilde farklı beceri öğretimleri, kodlama gibi karmaşık yapılar kullanılarak sunulabilir, öğrencilerden iş birlikli çalışarak tasarım yapmaları istenebilir.

Anahtar Kelimeler: Oyun tabanlı iş birlikli öğretim, aktif öğrenme, motivasyon, dil bilgisi, İngilizce dersi.

GİRİŞ

COVID-19 pandemisinin dünyada birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da olumsuz yansımaları olmuştur. Pandemi dünya genelinde 1,5 milyondan fazla öğrencinin etkilendiği, birçok ülkede uzaktan acil eğitim yapıldığı bir süreci içerirken Türkiye için acil uzaktan eğitim süresi Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) verilerine göre 49 haftalık bir zamanı kapsamaktadır (UNESCO, 2020). Bu süre boyunca eğitimde birtakım değişiklikler yaşanmış, öğretim teknolojik araçlar vasıtasıyla telekonferans ile çevrim içi olarak sürdürülmüştür. Ancak bu eğitim süresince güvenlik gerekçeleriyle öğrenci kameraları kapalı kalmış, öğrenciler öğretmen ve arka-

daşlarıyla göz teması kurmadan bir eğitim almışlardır. Her ne kadar etkinlikler etkileşimli yapılmış olsa da pandemi sonrası geleneksel sınıfa döndüğünde öğrencilerin sosyal becerilerindeki zayıflamalar belirgin bir şekilde ortaya çıkmış, öğretmenle ve arkadaşlarıyla etkileşim gerektiren durumlardan kaçındıkları görülmüştür. Demir vd. (2022) yaptıkları araştırmada öğrencilerin derslerden uzaklaştıklarını, ders dinlemek istemediklerini, sosyal ilişkilerinin de zayıfladığını vurgulayarak pandeminin eğitimdeki olumsuz yansımalarını raporlaştırmıştır. Aynı şekilde İncetaş ve Kaf (2022) "Covid-19 Salgın Sürecinin Öğrencilerin Akademik ve Sosyal Davranışlarına Yansımalarıyla İlgili Öğretmen Görüşleri" isimli araştırmada öğrencilerin iletişim kurmak, birlikte hareket etmek, sosyalleşmek, paylaşmak gibi konularda problemler yaşadıklarını öğretmen görüşlerine dayanarak belirtmişlerdir.

Bununla birlikte geleneksel sınıfa dönen öğrencilerin yabancı dil derslerinin etkililiğini ve sürdürülebilirliğini mümkün kılan, yüz yüze sosyal etkileşim gerektiren etkinliklere ayak uydurmakta da zorlandı; birlikte çalışmayı gerektiren aktivitelere isteksiz yaklaştıkları ders öğretmenleri tarafından gözlemlenmiştir (Demir vd., 2022). Öte yandan pandemi döneminde uzaktan eğitim sebebiyle öğrenciler teknolojik araçları eğitimsel gerekçelerle daha fazla kullanmış ve bu sayede dijital becerilerini geliştirme fırsatı da edinmişlerdir (Arslan ve Coştu, 2021; Saygılı, 2023). Bu becerilerin gelişmesiyle kitap okumanın yerini dijital okuma almış, anında dönüt alabilecekleri etkinliklerden daha fazla keyif aldıkları izlenmiştir. Buna bağlı olarak geleneksel sınıfların öğrencilerin motivasyonlarını arttıracak şekilde yeniden dönüştürülmesi, cazibesini yitiren ders kitaplarının yerini etkililiği etkinliğin almasını mecburi kılmıştır.

Bu noktada beceri odaklı öğretim ve aktif, iş birlikli öğrenmenin ön plana çıkabileceği düşünülmektedir. Aktif öğrenme; öğrenme sürecinde öğrencinin nasıl öğrendiğine öncelik veren, öğrenmenin anlamlı bir bağlamda konuyla ilgili olarak sunulması gerektiğini savunan yapılandırmacı pedagojik bir yaklaşımdır. Öğrencilerin bilgi alan pasif öğrenenler olmak yerine, bilişsel yeteneklerini potansiyelleri ölçüsünde kullanmalarını gerektirir. (Cambridge Assessment, t. b).

Literatürde çok fazla tanımı bulunan iş birlikli öğrenme ise Johnson vd. (1994)'ne göre öğrencilerin gruplar hâlinde iş birliği yaptığı, yüz yüze etkileşimde bulunduğu ve yüksek düzeyde motivasyon sergilediği bir öğrenme ortamı türüdür. Araştırmalarda birçok alanda kullanılan iş birlikli öğrenme, yabancı dil, biyoloji gibi farklı branşlarda uygulandığı gibi geleneksel öğrenme ile karşılaştırılmış; sosyal beceriler üzerinde etkileri olup olmadığı araştırılmıştır (Arslan ve Zengin, 2016; Lavasani vd. 2011; Suuk vd. 2024; Tran 2014; Yıldız vd. 2017).

İş birlikli öğrenmeyi işe koşarak geleneksel sınıf ortamlarını öğrenen merkezli aktif öğrenme ortamlarına çeviren oyun tabanlı öğrenme yöntemi son yıllarda İngilizce öğretiminde kelime öğretiminin beceri öğretimine kadar geniş bir perspektifte oldukça popüler bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Ahmed vd. 2022; Başer, 2006; Franciosi vd. 2016; Han, 2015). Aktif öğrenmeyi sağlayan, öğrenciyi öğrenimin merkezine alan oyun tabanlı öğrenme ortamları sosyal becerilerin gelişmesine olanak tanır (Arslan ve Zengin, 2016; Lavasani vd., 2011; Yıldız vd., 2017). Birlikte problem çözme, takım olma, bir ürün ortaya koyma, sorumluluk alma gibi bir dizi becerinin kazanılmasını sağlar (Chow vd., 2011). Oyun tabanlı öğretim pandemi döneminde öğrencilerin alıştıkları haz odaklı öğrenmeyi sağlamakta ve geleneksel sınıfta kullanılan öğrenme materyalini ilgi çekici hâle getirerek motivasyonu arttırmaktadır. Rost (2006) yabancı dil sınıflarında motivasyonu "dil öğretiminin ihmal edilmiş kalbi" olarak nitelemiş ve "sınıfta akışı öğrencinin sağladığını ve motivasyon olmadan sınıfta nabız atmayacağını ve hayatın olmayacağını" ifade etmiştir. Yabancı dil öğrenirken motivasyon kadar öğrencilerde kendine güven duygusu ve başarıma hissi de önemlidir, karşılaşılan problemlerde öğrencinin yalnız olmadığını bilmesi, sorunun üstesinden arkadaşlarıyla birlikte gelmesi, öğrenmeye olumlu katkılar sunmaktadır. Bu şekilde öğrenme daha anlamlı hâle

gelmekte ve belirlenen hedeflere ulaşmayı kolaylaştırmaktadır.

Deubel (2006)'e göre oyun tabanlı öğrenme uzun süreli hafızayı desteklemektedir. Bunun yanı sıra iletişimi teşvik ettiği için dil becerilerini geliştirdiği düşünülmektedir. Yabancı dil derslerinin beceri odaklı ilerlemesi, öğrencilerin akıcı bir şekilde ulaşmaları beklenen dil seviyesinde kendilerini yazılı ve sözlü olarak doğru bir şekilde ifade etmeleri önemlidir. Doğru ifade kalıpları doğru dil bilgisi kullanımını gerektirmektedir. Bir dilin kuralları tam olarak kavranmadan o dile hâkimiyet ve o dilde akıcılık sağlamak pek olanaklı değildir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018) öğretim programları incelendiğinde 11. sınıf öğretim programında beceri kazanımlarının yanı sıra Ortak Avrupa Dil Çerçevesi (CEFR)'ye göre B1 düzey öğrenciler için Reported Speech gibi kural bazlı ilerleyen konuların olduğu görülmekte ve programda öğrencilerin bu kuralları hatırla tutarak akıcı bir şekilde kullanmaları beklenmektedir. Reported Speech konusu özellikle birden fazla zamanın cümlelerin aktarılmasında kullanılmasını gerektirmesi bunun yanı sıra kişi zamirleri ve yer edatlarının da aktarma cümlelerinde değiştirilmesini gerektirdiğinden kavranması en zor konular arasında yer almaktadır. Kuralların akılda tutulması ve akıcılığı sağlamak için sınıf içi etkinliklerin pair-work gibi birlikte çalışmayı gerektiren yöntemlerle zenginleştirilmesi de bir gerekliliktir. Ancak öğrencilerin birlikte çalışma gerektiren etkinliklere isteksiz yaklaşması, hedef dil yerine ana dili kullanmaları bunu mümkün kılmamaktadır. Yeteri kadar pekiştirilmeyen kurallar da hatırla tutulamadığından öğrencilerin konuyu anlaması zorlaşmakta; uygulanan test sonuçlarında tam öğrenmenin gerçekleşmediği, istenen hedefe ulaşılmadığı görülmektedir.

Bu nedenle bu araştırma CEFR'ye göre B1 İngilizce düzeyine sahip lise 11. sınıf öğrencilerinin Reported Speech konusunu, iş birlikli çalışmayı teşvik eden eğlenceli bir öğretim ortamında pekiştirmelerini sağlayarak pratik kazandırmayı hedeflemektedir. Werbach ve Hunter (2012) tarafından oyunlaştırma tasarımı için önerilen 6 adımdan oluşan bir oyunlaştırma modeli olan D6 modeli kullanılarak hazırlanmış olan hazine avı oyunu kullanılarak öğrencilerin iş birlikli motivasyon düzeylerinin artırılması amaçlanmış ve artan motivasyonun bilişsel kalıcılığa katkı sunarak bilgiyi geri çağırma yani hatırlamalarını kolaylaştırması hedeflenmiştir.

Çalışmada oyun tabanlı aktif iş birlikli öğretimin geleneksel öğrenmeye kıyasla öğrencilerin hatırlama ve iş birlikli motivasyon düzeylerine etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır.

Çalışmada

1. Geleneksel ve oyun tabanlı aktif iş birlikli öğretim deney ve kontrol gruplarının hatırlama testi puanları arasında bir fark oluşturmakta mıdır?
2. Oyun tabanlı iş birlikli öğrenmenin öğrencilerin öğrenme ve iş birlikli motivasyonuna katkısı var mıdır? sorularına cevap aranmıştır.

Çalışma, öğrencilerin yaşanan küresel kriz neticesinde ortaya çıkan sosyal beceri ve uyum sorunlarını azaltacak eğlenceli bir ortam yaratarak hatırlamaya katkı sunması dolayısıyla öğrenmeyi sağlaması ve birlikte çalışma motivasyonunu teşvik ederek negatif davranışları azaltması ve bu yönde sorun yaşayan eğitimcilere bir alternatif sunması açısından önemlidir.

YÖNTEM

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden statik grup karşılaştırmalı desen kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Silivri ilçesinde sınavla öğrenci alan bir Anadolu lisesinde 2022-2023 eğitim öğretim yılında eğitim gören 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Gruplar uygun örnekleme yoluyla 1. sınav puanlarına göre deney ve kontrol grubu olarak ayrılmış, aritmetik ortalaması düşük olan sınıf deney, yüksek olan sınıf ise kontrol grubu olarak alınmıştır ($\bar{X}_{11-A}=65$; $\bar{X}_{11-C}=70$). Buna göre deney grubu olan sınıfta 30 öğrenci, kontrol grubu olan sınıfta 26

öğrenci bulunmaktadır.

Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan ve 3 İngilizce öğretmeninin görüşüne sunulan 20 çoktan seçmeli ve 8 yeniden yazma sorularından oluşan Reported Speech hatırlama testi ve Manzano-León vd. (2021) tarafından geliştirilen, Küçükbiş ve Eskiler (2022) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılan güvenirlik ve geçerlik çalışmaları sonucunda Cronbach Alpha değeri 0.70'in üstünde olan "İş birliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri için Motivasyon Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada uygulanmak üzere D6 modeli kullanılarak bir hazine avı oyunu geliştirilmiştir. Geliştirilen bu materyal 8 ders saati boyunca uygulanmıştır. D6 modeli iş hedeflerini tanımlama, hedef davranışları tarif etme, oyuncuları tanımlama, aktivite döngüleri kurma, eğlenceyi unutmama ve doğru araçları kullanma olmak üzere 6 basamaktan oluşur. Bu model hedefler, öğrencilerden beklenen davranışlara ilişkin ölçütler, motivasyon oluşturacak kriterler, oyuncu analizi, aktivitelerin eğlenceli bir şekilde sunulması gibi oyunlaştırma unsurlarının kullanılmasıyla öğrencilerin harekete geçmesi ve bu sayede motivasyonel unsurların aktive edilerek derse katılımın eğlenceli bir oyun ortamında gerçekleştirilmesiyle öğrenmenin sağlanmasını amaçlamaktadır. Oyun tasarlanırken Canva web 2.0 aracıyla board ve avatar kartlarının tasarımı yapılmış, Genially web 2.0 aracı kullanılarak boarda etkileşim eklenmiş ve Flippity web 2.0 aracı kullanılarak puanlar, seviye soruları çark içerisine yerleştirilmiştir. Oyun hikâye ile başlamakta, kurallar açık ve net olarak öğrencilere sunulmaktadır. Oyuncular zar atarak ilerlemekte, belirli bir puana ulaştıktan sonra yeni seviyeye geçilmekte, avatar değiştirilmekte, korunma kartları kazanılmaktadır.

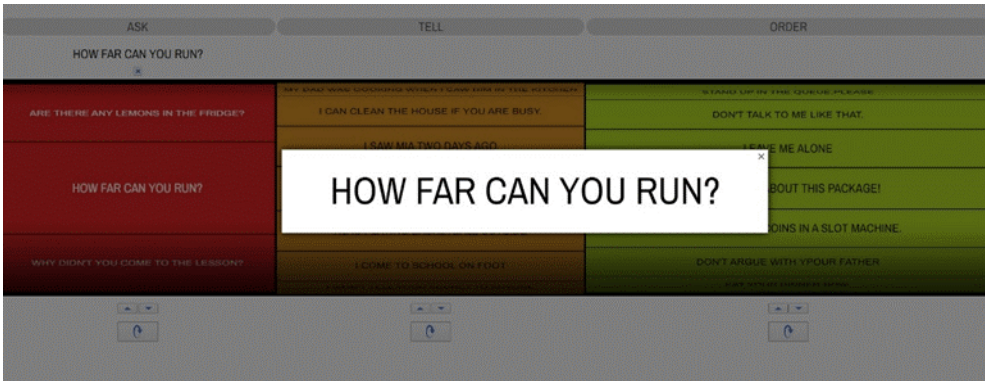
Şekil 1

Oyunda Kullanılan Board



Şekil 2

Oyunda Kullanılan Çarktan Bir Etkinlik Örneği



Şekil 3*Oyunda Kullanılan Avatar ve Koruma Kartları***Şekil 4***Oyunda Kullanılan Puanlar, Şans Kartları ve 2. Seviye Soru Örnekleri*

CLOVER	POINT	LEVEL 2 TELL
10 PTS		
YOU LOST ALL YOUR POINTS	5 PTS	I WILL HELP YOU WITH THESE EXERCISES TOMORROW
GO FORWARD 6 SQUARES	5 PTS	
START FROM THE BEGINNING	5 PTS	I AM SURE I SAW YOU HERE LAST WEEK.
GO BACK 5 SQUARES	10 PTS	
START FROM THE BEGINNING	5 PTS	THE PALACE IS GOING TO OPEN TO THE PUBLIC TOMORROW
GO BACK 1 SQUARE	20 PTS	
GO BACK 10 SQUARES	50 PTS	

Oyun tasarlandıktan sonra pilot olarak 7 öğrenci ile çalışılmış ve aksayan taraflar olup olmadığı kontrol edilmiştir. Gruplar deney ve kontrol grubu olarak ayrıldıktan sonra her iki sınıfta da geleneksel yöntemle konu anlatılmış ancak konu pekiştirmesi deney grubunda araştırmacı tarafından tasarlanan oyun tabanlı hazine avı oyunu ile kontrol grubunda ise yaprak testler kullanılarak yapılmıştır. Hazine avı oyunu, deney grubundaki öğrencilerin yeteneklerine, becerilerine göre heterojen gruplara dağıtılmasıyla iş birlikli takım oyunu olarak uygulanmıştır. Oyun içerisinde seviyeler bulunmaktadır ve öğrencilerin kolaydan zora doğru giden sorulara takım arkadaşlarıyla çalışarak cevap vermeleri gerekmektedir. Oyun hazine avı olarak tasarlandığından zar atıldığında "tell, order, ask" gibi soru seçeceği karelerin yanı sıra, yonca ile temsil edilen şans kareleri de bulunmaktadır; bu karelerde öğrenciler can kazanma, puan arttırma, rakip takımın puanını silme ya da baştan başlama gibi bir dizi zorlu görevle karşılaşmaktadır. Bu zorlu görevlerde takım arkadaşlarıyla stratejik kararlar verme, birlikte düşünme gibi görevleri tamamlamaları gerekmektedir. Buna ek olarak şans kartları takım üyelerine can kazanma, korunma kazanma, rakip takımın puanını kazanma gibi avantajlar da sunmaktadır. Oyunu hem yarışmacı hem de iş birlikli yapan şans karelerindeki bu zorlu görevler ve ödüllerdir. Aynı zamanda avatar kartlarıyla seviye atlayan gruplar ödüllendi-

rilirken lider tablosunda üst sıralara yerleşmektedirler.

Uygulama bitiminde deney ve kontrol grubuna Küçükbiş ve Eskiler (2022) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan "İş birliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri için Motivasyon Ölçeği" ve araştırmacı tarafından hazırlanan Reported Speech hatırlama testi uygulanmış ve sonuçlar SPSS 26 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

Testlerin normallik analizleri yapıldıktan sonra verilerin normal dağıldığı tespit edilmiş ve buna göre gruplar arası karşılaştırma Bağımsız örneklem t-testi kullanılarak yapılmıştır.

Tablo 1

Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Reported Speech Hatırlama Testi Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	ss	t	df	p
Deney	30	71.96	20.90	2.005	54	.050
Kontrol	26	61.50	17.67			

Hatırlama testi sonuçları deney grubunda hem aritmetik ortalama hem de t-testi sonucuna göre pozitif yönde anlamlı bulunmuştur ($\bar{X}_{11-A}=71.96$; $\bar{X}_{11-C}=61.50$, ($t_{54}=2.005$, $p=0.05$). Deney grubundaki öğrencilerin dil bilgisi kurallarını kontrol grubuna kıyasla daha fazla hatırladıkları görülmüştür.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubu İş Birliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri için Motivasyon Ölçeği (İDOÖSM-Ö) Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	ss	t	df	p
Deney	30	64.03	7.88	13.481	54	.000
Kontrol	26	37.38	6.73			

Motivasyon ölçeği incelemesinde de deney grubu lehine anlamlı sonuçlar bulunmuştur ($t_{54}=13.481$, $p=.000$). Oyunla öğrenme öğrencilerin öğrenmeye anlam atfederek birlikte çalışmalarını teşvik etmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubu İş Birliğine Dayalı Oyunla Öğrenme Stratejileri için Motivasyon Ölçeği (İDOÖSM-Ö) Bağımsız Örneklem Ölçek Alt Maddeleri Değerlerinin T-Testi Sonuçları

Ölçek Alt Maddeleri	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	t	df	p
Görev motivasyonu	Deney	30	21.26	3.26	12.074	54	.000
	Kontrol	26	10.46	3.42			
Öğrenme	Deney	30	21.76	2.38	6.413	54	.000
	Kontrol	26	16.84	3.33			
Takım çalışması	Deney	30	12.43	2.73	9.307	54	.000
	Kontrol	26	6.00	2.38			
Akış	Deney	30	8.56	1.10	11.001	40	.000
	Kontrol	26	4.07	1.80			

Alt ölçek maddeleri analiz edildiğinde deney ve kontrol grupları arasında görev motivasyonu ($\bar{X}_D=21.26$, $p=.000$), öğrenme ($\bar{X}_D=21.76$, $p=.000$) takım çalışması ($\bar{X}_D=2.73$, $p=.000$) ve akış açısından ($\bar{X}_D=8.56$, $p=.000$) $p < 0.05$ olduğu için deney grubu lehine anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlar, öğrencilerin akranlarıyla birlikte çalışarak kendilerine verilen görevleri istekle yaptıkları, buna paralel olarak iş birlikli ortamda ortaya çıkan olumlu duygular ve etkileşimin öğrenme düzeylerini artırdığı söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Tüm sonuçlar değerlendirildiğinde bu araştırmada aktif öğrenme odağında takım çalışması yaparak uygulanan oyun tabanlı iş birlikli öğretimin hatırlama düzeyine olumlu etkisi olduğu yapılan t-testi sonuçlarının deney grubunda anlamlı şekilde farklılaşmasından anlaşılmaktadır. Araştırmanın bulguları oyun tabanlı öğretim kullanarak istatistik öğretimi Chow vd. (2011), kelime öğretimi yapan Ahmed vd. (2022); Franciosi vd. (2016)'nin; beceri öğretimi yapan Başer (2006); Han (2015)'in; geleneksel öğrenme ve iş birlikli öğrenmenin hatırlama üzerindeki etkisini inceleyen Tran (2014)'in bulgularıyla örtüşmektedir. Tüm bu çalışmalar ve bu araştırma göstermektedir ki iş birlikli öğrenme gerçekleştiren öğrencilerin hatırlama düzeyi geleneksel öğrenmeye kıyasla yüksek olmaktadır. Bunda birlikte çalışmanın getirdiği olumlu duyguların etkisi olduğu da düşünülmektedir. Pekrun (2011) duyguların çalışan bellek ve uzun süreli bellek kapasitesi üzerinde etkileri olduğunu ve bilgilerin hatırlanmasını sağladığını söylemektedir. İş birlikli çalışma öğrenmeye karşı oluşan isteksizlik ve negatif duyguları azaltmakta, oyunla birlikte ortaya çıkan yarışma ve rekabet ortamı öğrencilerin akranlarıyla bilgi alışverişini sağlayacakları ortamlar oluşturarak kendilerini güvende hissetmelerine yol açmakta ve çeşitli sebeplerle oluşturdıkları psikolojik bariyerleri ortadan kaldırmaktadır.

Bu araştırmada birlikte çalışmaya istek duyulması, takım üyeleriyle sağlıklı ilişki kurulması, paylaşım, yardımlaşma gibi sosyal becerilerin işe koşulması amaçlanmıştır; derse karşı motivasyon artırılması hedeflenmiştir. Araştırma sonunda yapılan motivasyon ölçeği sonuçları deney grubu lehine anlamlı bulunmuş ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlamış, akran öğrenimini teşvik ederek öğrenmenin kalıcılığını arttırmıştır. Bireysel başarı kadar takımda yer alan her bir üyenin de başarısından sorumlu olmaları, ödüle ya da hedeflenen amaca ulaşmak için birlikte hareket etmeleri gerektiğini anlamalarını sağlamıştır. Bu açıdan bu çalışmanın bulguları iş birlikli öğrenme yönteminin sosyal beceriler üzerindeki etkisini araştıran Arslan ve Zengin (2016), Lavasani vd. (2011) ve Yıldız vd. (2017)'nin bulgularıyla örtüşmektedir.

İlerideki araştırmalarda İngilizce dersinde kavranması zor olan "adjective clause" gibi bir konu esas alınarak öğrencilerin kodlama gibi daha karmaşık beceriler kullanmasını gerektiren mobil uygulamalar geliştirmeleri istenebilir, bu uygulamaların öğrenmeyi sağlayıp sağlamadığı incelenebilir. Bu çalışmada dil bilgisi ve konuşma becerileri kullanılmıştır, yabancı dil alanında farklı becerilerin geliştirilmesi çalışılabilir. Öğrencilerden bireysel ve iş birlikli oyun tasarımları yapmaları istenerek bu tasarımlardan hangisinin öğrenmeyi olumlu anlamda daha çok desteklediği araştırılabilir. Bu çalışmada dijital bir masa oyunu kullanılmıştır ancak ileride yapılacak araştırmalarda bu çalışmanın kutu oyunu olarak tasarlanmış hâli kullanılarak iki çalışmanın sonucu karşılaştırılarak değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Ahmed, A. A. A., Sayed, B. T., Wekke, I. S., Widodo, M., Rostikawati, D., Ali, M. H., Hussein, H.A.A. ve Azizian, M. (2022). An empirical study on the effects of using Kahoot as a game-based learning tool on EFL learners' vocabulary recall and retention. *Education Research International*, 2022, 1-10.
- Arslan, A., ve Zengin, R. (2016). İş birlikli öğrenme yönteminin bilimsel ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 6(1), 23-45.
- Arslan, K., ve Coştu, F. (2021). Web 2.0 Applications in the Teaching Process: A Swot Analysis. *Shanlax International Journal of Education*, 9(4), 460-79.
- Başer, M. (2006). *İş birlikli öğrenme modeli ve yabancı dil okuma becerilerinin geliştirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu, (2020). Education: From disruption to recovery. <https://web.archive.unesco.org/web/20220625033513/https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#durationschoolclosures> adresinden 22.04.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Cambridge Assessment International Education. (t.b.). What is active learning? 03.02.2024 tarihinde <https://www.cambridge-community.org.uk/professional-development/gswal/index.html> adresinden erişilmiştir.
- Chow, A. F., Woodford, K. C. ve Maes, J. (2011). Deal or No Deal: using games to improve student learning, retention and decision-making. *International journal of mathematical education in science and technology*, 42(2), 259-264.
- Demir, F., Özdaş, D. F. ve Çakmak, M. (2022). Covid-19 salgın sürecinin eğitime yansımaları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(26), 275-300.
- Deubel, P. (2006). Game on! *The Journal*, 33(6), 30.
- Franciosi, S. J., Yagi, J., Tomoshige, Y. ve Ye, S. (2016). The effect of a simple simulation game on long-term vocabulary retention. *Calico Journal*, 33(3), 355-379.
- Han, M. (2015). An empirical study on the application of cooperative learning to English Listening Classes. *English Language Teaching*, 8(3), 177-184.
- İncetaş, F. ve Kaf, Özlem. (2022). Covid-19 salgın sürecinin öğrencilerin akademik ve sosyal davranışlarına yansımalarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 2(1), 156-175.
- Johnson, D. W., Johnson, R., T. ve Holubec, E., J. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Küçükbiş, H. F. ve Eskiler, E. (2022). Motivation scale for learning strategies with collaborative play; adaptation to Turkish, validity and reliability study. *E-International Journal of Educational Research*, 13(4), 79-98.
- Lavasani, M. G., Afzali, L., ve Afzali, F. (2011). Cooperative learning and social skills. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4(1), 186-1993.
- Manzano-León, A., Camacho-Lazarraga, P., Guerrero-Puerta, M. A., Guerrero-Puerta, L., Alias, A., Aguilar-Parra, J. M. ve Trigueros, R. (2021). Development and validation of a questionnaire on motivation for cooperative playful learning strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 960.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342> adresinden 01.05.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Pekrun, R. (2011). Emotions as drivers of learning and cognitive development. In R. A. Calvo ve S. K. D'Mello (Eds.). *New perspectives on affect and learning technologies* (pp. 23-39). Springer.

- Rost, M. (2006). *Generating student motivation*. WorldView.1-4 3.02.2024 tarihinde https://www.finchpark.com/courses/tkt/Unit_09/generating-motivation.pdf adresinden erişildi.
- Saygılı, S. (2023). *Uzaktan eğitim sürecinde ortaöğretim İngilizce dersine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Suuk, D., Wilmot, D., ve Birteeb, P.T. (2024). Comparative study of cooperative-learning and lecture-based-learning in teaching classification of living things among Senior High School students in Tamale. *The Journal of Educational Research*, 1-8.
- Tran, V. D. (2014). The effects of cooperative learning on the academic achievement and knowledge retention. *International journal of higher education*, 3(2), 131-140.
- Werbach, K. ve Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü. ve Ağdaş, H. (2017). Eğitsel oyun entegre edilmiş iş birlikli öğrenme modelinin öğrencilerin fen öğrenimi motivasyonları ve sosyal becerileri üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 37-54.



STRATEJİK ESNEKLİĞİN GELİŞTİRİLMESİ İÇİN ALTERNATİF BİR YOL: TÜRKÇE DERS KİTABINDAKİ ETKİNLİKLERİN UYARLANMASI¹



Bengü ERDİL, Kocaeli/Nene Hatun İlkokulu
Prof. Dr. Hülya KARTAL, Bursa/Bursa Uludağ Üniversitesi

ÖZET

Türkçe ders kitaplarındaki metinler ve metinlere bağlı olan etkinlikler Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amacına ulaşması, dil becerilerinin geliştirilmesinde kilit taşı konumundadır. Araştırmada bilişsel esneklik stratejilerine göre uyarlanan Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin stratejik esneklik gelişimlerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kontrol grubu olmayan tek grup ön test-son test deneysel desene göre gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılının güz yarıyılında Kocaeli iline bağlı bir ilçedeki ilkokulda öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, altı problem çözme stratejisini içeren, Türkçe dersine yönelik açık uçlu problemler yoluyla toplanmıştır. Araştırma, Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin bilişsel esneklik stratejilerine göre uyarlanması ve bu etkinliklerin yedi hafta boyunca haftada altı saat olarak uygulanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamadaki etkinliklerde problem çözme stratejilerinden geriye doğru çalışma, bağıntı bulma, sistematik liste yapma, muhakeme etme, şekil veya diyagram çizme, tahmin ve kontrol stratejilerine yer verilmiştir. Araştırmaya ise uyarlanan ve uygulanan problem çözme stratejilerinden sistematik liste yapma ile tahmin ve kontrol stratejileri alınmıştır. Veriler ön test ve son test olarak iki şekilde toplanmıştır. Verilerin analizi McNemar testi ile yapılmıştır. Araştırmanın her alt problemine ilişkin verilerin analizinde öğrencilerin problem çözme stratejilerini uygulamadaki başarıları, bu başarının okul öncesi eğitim alma durumları ve ikinci sınıf Türkçe dersi başarı notları ile arasındaki ilişki araştırılmıştır. Stratejik esnekliği geliştirmeye yönelik yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlar öğrencilerin dil becerileri yönünden herhangi bir problemle karşılaştıklarında uygun stratejiyi kullanarak birçok çözüm yolu bulabileceklerini göstermektedir. Problem durumlarının çözümünde kullanılacak stratejiler esneklik becerilerini geliştirerek günlük hayatta karşılaşılan problem durumlarının çözümünde bireye destek olacaktır. Bu sebeple problem çözme stratejileri ile ilgili kazanımlar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alabilir. Bu bağlamda ortaya çıkarılan özgün etkinlikler ve yapılan uygulama Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki hizmet içi eğitim planlaması dâhilinde değerli öğretmenler ile buluşturulabilir. Millî Eğitim Bakanlığınca basılan Türkçe ders kitapları hazırlanırken etkinliklerde problem çözme stratejilerine ait sorulara yer verilebilir, stratejilere ait soru içerikleri hazırlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel esneklik stratejileri, ilkokul, problem çözme stratejileri, Türkçe ders kitabı, yürütücü işlevler.

GİRİŞ

Problem Durumu

Bilişin gelişiminde yaratıcılık, esneklik, öz kontrol ve disiplin yönünden desteklenme ihtiyacının

¹ Bu makale, Bengü ERDİL tarafından hazırlanan "Stratejik Esnekliğin Geliştirilmesi İçin Alternatif Bir Yol: Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Uyarlanması" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

merkezinde yürütücü işlevler bulunmaktadır (Diamond and Lee, 2011). Yürütücü işlevlerin gelişmesi için çocuklar zorlanmalı (Boaler, 2020) ve yapılan uygulamalar tekrar edilmelidir. Alternatifleri görebilen ve aynı anda birçok alternatif geliştirebilen bireylerin bilişsel yapılarının esnek olduğu düşünülmektedir (Martin vd., 1998). Polya (2017) problem çözmede stratejik uygulamaları öne çıkarır, Elia (2009)'ya göre kişilerin problemleri çözerken uygun olan stratejiyi uygulayabiliyor ve farklılaşan koşullara göre stratejileri yeniden düzenleyebiliyor olması çözüme ulaşmada önemli rol oynamaktadır (Yazgan ve Keleş, 2021). Çocuklar kendileri için etkili olan stratejileri seçer ve sıklıkla kullanırlar, az etkili olanları seyrek kullanırlar ve bu stratejilerin kullanımları zaman içerisinde giderek azalır. Verilen problemde uygulanan stratejiler yanlış sonuca götürse de deneme yoluyla geliştirilen veya öğretim sonucu öğrenilen bu stratejiler problem çözmede başarıyı arttıracaktır. Bir problem durumunun çözümünde bir veya birden fazla strateji birlikte uygulanabilir. Bazen de aynı problem durumunun çözümünde farklı strateji uygulamaları yapılabilir. Problem çözmede kullanılan başlıca stratejiler şunlardır (Yazgan ve Arslan, 2021): sistematik liste yapma, şekil veya diyagram çizme, bağıntı bulma, problemi basitleştirme, geriye doğru çalışma, tahmin ve kontrol, denklem veya eşitsizlik kurma, tablo yapma, muhakeme etme, canlandırma.

Türkçe Öğretim Programı (2019) incelendiğinde problem çözme stratejileri ve stratejik esneklik ile ilgili herhangi bir ifade bulunmamaktadır. Gerçekleştirilen bir araştırma da yoktur. Bu bağlamda Türkçe dersi kapsamında problem çözme becerilerinin ve stratejik esnekliğin geliştirilmesine yönelik yapılan araştırmada geriye doğru çalışma, bağıntı bulma, sistematik liste yapma, muhakeme etme, şekil veya diyagram çizme, tahmin ve kontrol stratejileri uyarlanmış ve uygulanmıştır. Bu çalışmada sistematik liste yapma ve tahmin ve kontrol stratejilerine yer verilmiştir.

Sistematik Liste Yapma Stratejisi: Bazı problem durumlarının çözüme ulaştırılabilmesi için bütün olasılıkların yazılması gerekebilir. Bu tarz problem çözümlemelerinde bulduğumuz sonuçların gelişigüzel yazılmasındansa sistematik bir şekilde yazılması karşılaşılabileceğimiz hataları yok eder, doğru sonuca ulaşmamızı sağlar (Altun vd., 2004).

Tahmin ve Kontrol Stratejisi: Strateji kullanılırken öğrenci mantıklı bir tahminle başlar ve tahmini ni test eder. Tahmin doğru değilse başka tahminde bulunur. Önemli olan her yeni tahminde bir öncekinin sonuçlarının göz önünde bulundurulması gereğidir. Bu süreç öğrenci istenen sonuca ulaşana kadar devam eder (Yazgan ve Arslan, 2021).

Eğitimde yapılan ulusal değerlendirmelerin yanı sıra uluslararası değerlendirmelerde de eğitim göstergelerine ihtiyaç duyulmaktadır. Belirli referans noktalarına göre ülkemizin hangi düzeyde olduğu, giderilmesi gereken eksiklikler ve alınması gereken tedbirlerin belirlenmesi önem taşımaktadır. Değerlendirmelerden biri olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)'nda öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanma becerisinin ölçülmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2020). PISA soruları öğrenciler için yeni olup genel olarak daha önceden belirlenen bir çözüm yolu yoktur ve özgündür (Bakırcı, 2019).

Millî Eğitim Bakanlığı (2023) Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) çalışmasını öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgileri ve becerilerini günlük yaşamda kullanma durumlarını gerçek yaşamdan senaryolar ile muhakeme etme, problem çözme, yorum yapma, eleştirel düşünebilme gibi üst düzey düşünme becerileri üzerinden ölçen izleme çalışması olarak tanımlamaktadır.

Öğretim ortamlarında becerilerin kazandırılması ders kitapları, kitaplara konulacak metinler ve bu metinlere bağlı etkinlikler yoluyla olacaktır (Kurudayıoğlu, 2019). Türkçe ders kitaplarıyla günlük hayatta karşısına çıkan soruları bilişsel esneklikle çözebilen yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi sağlanabilir.

Araştırma Soruları

- Stratejik esneklik geliştirme uygulamalarının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin sistematik liste yapma stratejisini kullanma gelişimlerine etkisi nedir?
- Bu etki okul öncesi eğitim alma durumu ve 2. sınıf Türkçe dersi başarı düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- Stratejik esneklik geliştirme uygulamalarının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin tahmin ve kontrol stratejisini kullanma gelişimlerine etkisi nedir?
- Bu etki okul öncesi eğitim alma durumu ve 2. sınıf Türkçe dersi başarı düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Amacı

Araştırmada bilişsel esneklik stratejilerine göre uyarlanan Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin stratejik esneklik gelişimlerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Bilişsel esneklik stratejileri üzerine ülkemizdeki çalışmalar psikoloji ve matematik alanındadır. Dil becerileri ve ders kitaplarındaki etkinlikler arasında ise esneklik stratejilerine yönelik etkinlikler olmadığı görülmektedir.

Bu yönüyle Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin bilişsel esneklik stratejilerini destekleyecek şekilde düzenlenmesi ve bu düzenlemenin uygulanmasından elde edilecek sonuçların Türkçe ders kitaplarına yansıtılabilecek olması bakımından mevcut araştırmanın önem taşıdığı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma kontrol grubu olmayan tek grup ön test-son test deneysel desene göre gerçekleştirilmiştir.

Çalışma, araştırmacının öğretmenlik yaptığı Kocaeli'ye bağlı bir ilçedeki devlet okulunun üçüncü sınıfında öğrenim gören öğrencilerle sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Mevcudu 38 olan sınıfta bir öğrenci kaynaştırma eğitimine tabidir. Öğrenci uygulamaya katılmış fakat verileri değerlendirmeye alınmamıştır. Araştırma grubunda bulunan bir öğrenci sürekli devamsız olduğundan sayı 36'ya düşmüştür.

Stratejiler Türkçe dersi ve dil çalışmalarına uyarlanarak ön test-son test ve uygulama süreci için özgün etkinlikler oluşturulmuştur. Geliştirilen etkinlikler stratejik esneklik konusunda bilimsel çalışmaları olan (Altun vd., 2004; Çelebioğlu ve Yazgan, 2009; Çelebioğlu vd., 2010; Gavaz vd., 2021; Keleş ve Yazgan, 2021; Keleş ve Yazgan, 2022; Yazgan ve Bintaş, 2005; Yazgan, 2007; Yazgan, 2015; Yazgan, 2016; Yazgan ve Arslan, 2017). BUÜ Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim üyesi tarafından kontrol edilmiş ve ilgili öğretim üyesi tarafından geliştirilen etkinliklerin stratejilerin uygulamaya geçirilmesini destekleyen etkinlikler olduğuna dair geri bildirim verilmiştir. Amaç doğrultusunda iki etkinliğin yer aldığı bir veri toplama aracı geliştirilmiştir.

- *Sistematik liste yapma veri toplama aracına ait oluşturulan etkinlikler*

Sınıfa iki adet küp getirilir. Bir küpün her yüzeyinde alfabemizdeki sesli harfler yazılıdır. Diğer küpün tüm yüzeylerinde ise alfabemizde bulunan altı sessiz harf yazılıdır. Kural: Toplamda atılacak küp sayısı altıdır. En az iki defa ünlülerin bulunduğu küp atılacak. En az iki defa ise ünsüzlerin bulunduğu küp atılacak. Geriye kalan iki atış ise öğrencinin tercih ettiği küp olacaktır. Gelen harfler ile en az bir heceli olmak üzere kaç farklı sözcük oluşturabiliriz?

- *Tahmin ve kontrol veri toplama aracına ait oluşturulan etkinlikler*

3-M sınıfının öğretmeni, öğrencilerine bir etkinlik hazırlar. Öğrenciler etkinliği tamamladığında

aynı zamanda bir şifreye ulaşacaklardır. Aşağıdaki ipuçlarından yararlanarak şifreye ulaşılabilir. Şifre beş harften oluşmaktadır. Şifrenin içinde iki sesli harf vardır. Dördüncü harf alfabenin ilk sesli harfi, birinci harf ise noktasız, yuvarlak sesli harftir (A, O). Şifrenin üçüncü harfi sınıfın şubesinin harfidir (M). Şifrenin ikinci harfi alfabede “P” harfinden sonraki harftir (R). Şifrenin son harfini ise Türkçe kitabının 131. sayfasındaki şiirin 11. dizesinin ilk harfi oluşturmaktadır. (N)

Uygulama basamakları:

Araştırma uygulamasının yapılacağı öğrenciler ile tanışılması,

Öğrencilere araştırmanın içeriği ile ilgili bilgilendirme yapılması,

Uygulama öncesinde 2022-2023 eğitim öğretim yılının güz yarıyılı Ekim ayının ikinci haftasında öğrencilerin sınıflarında ön test verilerinin uygulama bittikten sonra Kasım ayının ikinci haftası son test verilerinin toplanması,

Yapılan ön test ve son testin video ile kayıt altına alınması.

Talim Terbiye Kurulunun (2021), 2022-2023 eğitim ve öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere yayımlanan haftalık ders saati çizelgesinde üçüncü sınıf Türkçe ders saati haftada sekiz olarak belirtilmiştir. Her hafta toplamda üç gün, her gün 40+40 dakika, iki ders saati olmak üzere 3 haftada toplam on sekiz ders saati uygulama yapılmıştır.

Süreçte öğrencilere kendisine ait defter verilmiş, uygulama yanıtlarını buraya kaydetmeleri istenmiştir. Çalışma Türkçe ders saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Her hafta bir stratejinin eğitimi gerçekleştirilmiştir. Uygulanacak stratejinin etkinliği akıllı tahtaya yansıtılmıştır. Araştırmacı gruba rehberlik etmiştir. Öğrenciler 20 dakika kadar bireysel çalışmışlardır. Çalışma sırasında öğrencilerden etkinliği defterlerine yazmaları ve etkinlikte karşılaşmış oldukları problem durumuna çözüm üretmeleri istenmiştir. Verilen süre dolduğunda öğrencilerden numara söylemeleri istenmiş sınıf listesinde söylenen numaraya göre çıkan öğrencilerden çözümünü paylaşmak isteyenler tahtaya davet edilmiştir. Kimi zaman sıra numarası ile kimi zaman ise oynanan dil oyunları ile seçilen öğrenciler gönüllülük esasına göre çözümlerini paylaşmışlardır. Paylaşılan çözümler sınıfça incelenmiştir. Her problem durumu için tek bir çözüm yolunun olmadığı belirtilmiş, farklı çözüm yollarının varlığı gruba sezdirilmiştir. Bulunan farklı çözüm yolları üzerinde konuşulmuştur. Çözülen problemler sonrasında öğrenciler pekiştirme etkinliği adı altında benzer problem durumlarıyla buluşturulmuştur. Böylelikle stratejik esnekliğin farklı problem durumlarına uyarlanması sağlanmıştır. Her haftanın son dersinde tamamlanan strateji eğitimi sonunda öğrencilerin alanyazındaki gerçek isimlerini bilmedikleri fakat uygulamasını öğrendikleri problem çözme yöntemine kendilerinin isim vermeleri istenmiştir. Uygulanan etkinlikler aşağıda verilmiştir:

Sistematik liste yapma uygulama sürecine ait oluşturulan etkinlikler

5. Tema: Doğa ve Evren

Okuma Metni: Arkadaşlarım

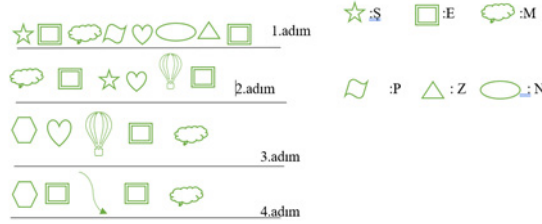
- Eylül, okuduğunuz şiirin ilk kıtasındaki sözcükleri kelimelerdeki ünsüz sayılarına göre gruplandırmıştır. Acaba Eylül ilk kıtadaki bu sözcükleri kaç farklı şekilde daha gruplandırabilir? Bir örnek de siz yapınız.
- Elif, sınıftaki arkadaşlarının isimlerini bir özelliğine göre gruplandırmıştır. Sen sınıftaki arkadaşlarının isimlerini, isimlerinde seçtiğin bir özelliğe göre gruplandırıp gösterir misin?

Tahmin ve kontrol uygulama sürecine ait oluşturulan etkinlikler

5. Tema: Doğa ve Evren

Okuma Metni: Güneş

- Aşağıda bir şifreli harfler etkinliği verilmiştir. Etkinlikte bulunan her şekil alfabemizin bir harfine karşılık gelmektedir. Dördüncü adımda şekillerin simgelediği kelime bir özel isimdir. Bu isim nedir? (Aynı şekil aynı harfi temsil etmektedir.)



Nisan'a arkadaşı Güneş'in verdiği problemi çözmesi için yardımcı olur musunuz?

Sorumuzda beş harfli bir şifre saklıdır. Soruya ait ipuçları şu şekildedir:

- Şifreyi oluşturan kelime Türkçe ders kitabımızda bitirdiğimiz temada sık geçen bir isimdir.
- Şifrenin ikinci harfi alfabemizde bulunan son ünlü harftir.
- Şifrenin üçüncü harfi Nisan'ın ismini oluşturan sessiz harflerden biridir.
- Şifrenin son harfi alfabemizin yirmi üçüncü harfidir.
- Şifrenin sondan ikinci harfi alfabemizin ikinci sesli harfidir.
- Şifrenin ilk harfi problemi veren kişinin adının ilk harfidir.

Öğrencilerin *stratejik esneklik* gelişimlerine etkisinin belirlenmesi amacıyla McNemar Testi yapılmıştır. Bu test, nitelik olarak belirtilen bir değişken yönünden aynı bireylerden ya da aynı gruptan değişik zaman ya da durumda elde edilen iki gözlemin farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır. Bu nedenle gruplar bağımsız değildir. Veriler toplandıktan sonra yapılan kategorilendirme bazı stratejiler için ayrı cevap anahtarı oluşturulmuştur. Analizlerde öğrenci yanıtlarına ilişkin değerlendirmelerin puanlamaları "düşük", "orta" ve "yüksek" şeklinde sınıflandırılmıştır. Veriler "sistematiik liste yapma stratejisinde" 0 (düşük), 1 (orta) ve 2 (yüksek) olarak kodlanırken (0: Sonuca ulaşamadı, strateji geliştiremedi; 1: Sonuca ulaşamasa da strateji geliştirebilmiş; 2: Hem stratejiyi uygulamaya koymuş, hem de doğru sonuca ulaşmış); "tahmin ve kontrol stratejisinde" ise "0 (düşük), 1-3 (orta), 4-5 (yüksek) olarak (0: Sonuca ulaşamadı, strateji geliştiremedi; 1-3: Stratejiyi uygulamaya koymuş ve sorunun doğru cevap verdiği her öncül için bir puan almış; 4-5; her öncülü doğru cevaplamış ve doğru sonuca ulaşmış) kodlanmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

Tablo 3

Sistematiik Liste Yapma Stratejisinin Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına Göre McNemar Sonuçları

Son Test	Ön Test			
	Düşük	Orta	Yüksek	Toplam
Düşük	%4,2 (1)	%0 (0)	%0 (0)	%2,8 (1)
Orta	%20,8 (5)	%20 (2)	%0 (0)	%19,4 (7)
Yüksek	%75 (18)	%80 (8)	%100 (2)	%77,8 (28)
Toplam	%100 (24)	%100 (10)	%100 (2)	%100 (36)

Ho: Ön test ve son test değerleri arasında fark yoktur.

H1: Ön test ve son test değerleri arasında anlamlı bir fark vardır.

Veri analizinde test istatistiği $p: 0,000 < 0,05$ olduğundan Ho hipotezi reddedilmiş ve H1 hipotezi kabul edilmiştir. Yani ön test ve son test değerleri arasında son test lehine istatistiki düzeyde anlamlı farklılık vardır.

“Okul Öncesi Eğitim Durumunun Öğrencilerin Sistematiik Liste Yapma Stratejisini Kullanma Gelişimine Etkisi”ne İlişkin Bulgular:

Tablo 4

Okul Öncesi Eğitim Alma-Almama ile Sistematiik Liste Yapma Stratejisinin Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına Göre McNemar Sonuçları

Okul Öncesi Eğitim	Son Test	Ön Test			
		Düşük	Orta	Yüksek	Toplam
Alan	Düşük	%4,2 (1)	%0 (0)	%0 (0)	%2,8 (1)
	Orta	%20,8 (5)	%20 (2)	%0 (0)	%19,4 (7)
	Yüksek	%75 (18)	%80 (8)	%100 (2)	%77,8 (28)
	Toplam	%100 (24)	%100 (10)	%100 (2)	%100 (36)
Almayan	Düşük	%0 (0)	%0 (0)	%0 (0)	%0 (0)
	Orta	%10 (1)	%0 (0)	%0 (0)	%10 (1)
	Yüksek	%90 (9)	%0 (0)	%0 (0)	%90 (9)
	Toplam	%100 (10)	%100 (0)	%100 (0)	%100 (10)

Okul öncesi eğitim alma durumlarına göre sistematik liste yapma stratejisi veri analizinde test istatistiği $p: 0,000 < 0,05$ olup H_0 hipotezi reddedilmiştir. Okul öncesi eğitim alma durumlarına göre öğrencilerin ön test ve son test değerleri arasında anlamlı bir fark vardır. Bu farkın kaynağında ise okul öncesi eğitim alma vardır.

“2. Sınıf Türkçe Dersi Başarı Düzeylerinin Öğrencilerin Sistematik Liste Yapma Stratejisini Kullanma Gelişimine Etkisi”ne İlişkin Bulgular:

Tablo 5

2. Sınıf Türkçe Dersi Başarı Düzeyleri ile Sistematik Liste Yapma Stratejisinin Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına Göre McNemar Sonuçları

İkinci Sınıf Türkçe Ders Notu	Son Test	Ön Test			
		Düşük	Orta	Yüksek	Toplam
İyi	Düşük	%0 (0)	%0 (0)	%0 (0)	%0 (0)
		%57,1 (4)	%100 (1)	%0 (0)	%55,6 (5)
	Orta	%42,9 (3)	%0 (0)	%100 (1)	%44,4 (4)
		%100 (7)	%100 (1)	%100 (1)	%100 (9)
	Yüksek	%100 (7)	%100 (1)	%100 (1)	%100 (9)
Çok İyi	Düşük	%5,9 (1)	%0 (0)	%0 (0)	%48,1 (13)
		%5,9 (1)	%11,1 (1)	%0 (0)	%22,2 (6)
	Orta	%88,2 (15)	%88,9 (8)	%100 (1)	%29,6 (8)
		%100 (17)	%100 (9)	%100 (1)	%100 (27)
	Yüksek	%100 (17)	%100 (9)	%100 (1)	%100 (27)

2. Sınıf Türkçe dersi başarı düzeylerine göre sistematik liste yapma stratejisi veri analizinde test istatistiği $p: 0,000 < 0,05$ olup H_0 hipotezi reddedilmiştir. 2. sınıf Türkçe dersi başarı düzeylerinde öğrencilerin ön test ve son test değerleri arasında anlamlı bir fark vardır.

Öğrencilerin Tahmin ve Kontrol Stratejisini Kullanma Gelişimlerine Ait Bulgular

Tablo 6

Tahmin ve Kontrol Stratejisinin Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına Göre McNemar Sonuçları

Son Test	Ön Test			
	Düşük	Orta	Yüksek	Toplam
Düşük	%20 (3)	%0 (0)	%0 (0)	%8,3 (3)
	%0 (0)	%25 (1)	%0 (0)	%2,8 (1)
Orta	%80 (12)	%75 (3)	%100 (17)	%88,9 (32)
	%100 (15)	%100 (4)	%100 (17)	%100 (36)
Yüksek	%100 (15)	%100 (4)	%100 (17)	%100 (36)
Toplam	%100 (15)	%100 (4)	%100 (17)	%100 (36)

Tahmin ve kontrol stratejisi veri analizinde test istatistiği $p: 0,001 < 0.05$ olduğu için H_0 hipotezi reddedilmiş ve H_1 hipotezi kabul edilmiştir. Başka bir deyişle tahmin ve kontrol stratejisi ön test ve son test değerleri arasında son test lehine istatistiki düzeyde anlamlı farklılık vardır.

“Okul Öncesi Eğitim Durumunun Öğrencilerin Tahmin ve Kontrol Stratejisini Kullanma Gelişimine Etkisi”ne İlişkin Bulgular:

Tablo 7

Okul Öncesi Eğitim Alma-Almama ile Tahmin ve Kontrol Stratejisinin Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına Göre McNemar Sonuçları

Okul Öncesi Eğitim	Son Test	Ön Test			
		Düşük	Orta	Yüksek	Toplam
Alan	Düşük	%22,2 (2)	%0 (0)	%0 (0)	%7,7 (2)
	Orta	%0 (5)	%25 (1)	%0 (0)	%3,8 (1)
	Yüksek	%77,8 (7)	%75 (3)	%100 (13)	%88,5 (23)
	Toplam	%100 (9)	%100 (4)	%100 (13)	%100 (26)
Almayan	Düşük	%16,7 (1)	%0 (0)	%0 (0)	%10 (1)
	Orta	%10 (1)	%0 (0)	%0 (0)	%10 (1)
	Yüksek	%83,3 (5)	%0 (0)	%100 (4)	%90 (9)
	Toplam	%100 (6)	%100 (0)	%100 (4)	%100 (10)

Okul öncesi eğitim alma durumlarına göre tahmin ve kontrol stratejisi veri analizinde test istatistiği $p: 0,001 < 0.05$ olup H_0 hipotezi reddedilmiştir. Yani öğrencilerin ön test ve son test değerleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farkın kaynağında ise okul öncesi eğitim alma vardır.

“2. Sınıf Türkçe Dersi Başarı Düzeylerinin Öğrencilerin Tahmin ve Kontrol Stratejisini Kullanma Gelişimine Etkisi”ne İlişkin Bulgular:

Tablo 8

2. Sınıf Türkçe Dersi Başarı Düzeyleri ile Tahmin ve Kontrol Stratejisinin Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına Göre McNemar Sonuçları

İkinci Sınıf Türkçe Ders Notu	Son Test	Ön Test			
		Düşük	Orta	Yüksek	Toplam
İyi	Düşük	%40	%0	%0	%22,2
		(2)	(0)	(0)	(2)
	Orta	%0	%50	%0	%11,1
		(0)	(1)	(0)	(1)
	Yüksek	%60	%50	%100	%66,7
Çok İyi	Düşük	(3)	(1)	(2)	(6)
		%100	%100	%100	%100
	Orta	(5)	(2)	(2)	(9)
		%10	%0	%0	%3,7
	Yüksek	(1)	(0)	(0)	(1)
Çok İyi	Orta	%0	%0	%0	%0
		(0)	(0)	(0)	(0)
	Yüksek	%90	%100	%100	%96,3
		(9)	(2)	(15)	(26)
	Toplam	%100	%100	%100	%100

İkinci sınıf Türkçe dersi başarı durumlarına göre tahmin ve kontrol stratejisi veri analizinde test istatistiği $p: 0,001 < 0.05$ olup H_0 hipotezi reddedilmiştir. Yani öğrencilerin ön test ve son test değerleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Elde edilen sonuçlar öğrencilerin dilsel problemleri çözme becerilerinin geliştirilebilmesi için stratejilerin öğretiminin etkisini ve önemini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin Sistematik Liste Yapma Stratejisini Kullanma Gelişimlerine Yönelik Tartışma: Uygulanan eğitim sonrası yüksek düzeyde puan alan öğrencilerin oranının on kattan daha da fazla artmış olması dikkat çekicidir. Diğer dikkat çekici sonuç ise okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin tamamı ön testten düşük puan alırken son testte bu öğrenciler puanlarını orta ve yüksek düzeyde puan alarak arttırmışlardır. Araştırmanın aynı bulgularında var olan diğer sonuç ise okul öncesi eğitim alan öğrencilerden ön testte yüksek düzeyde puan alanların oranının son testte on kat kadar artmasıdır. Dikkat çeken diğer bir sonuç ise okul öncesi eğitim almayan öğrenciler arasında uygulama öncesinde orta veya yüksek düzeyde puan alan öğrenci yokken okul öncesi eğitim alan öğrenciler arasında ise strateji eğitimi verilmeden önce orta düzeyde de yüksek düzeyde de puan alan öğrenci bulunmasıdır. Buna göre okul öncesi eğitim alma durumunun araştırma sonuçları üzerinde yordayıcı olduğu bu stratejide de görülmektedir.

Stratejiye sınıfın 2. sınıf Türkçe dersi başarı puanları açısından bakıldığında ise en dikkat çekici sonuç karne notu “çok iyi” olan öğrencilerden ön testte yüzde 4 oranında yüksek düzeyde puan alanların son testte yirmi kat kadar artmasıdır.

Öğrencilerin Tahmin ve Kontrol Stratejisini Kullanma Gelişimlerine Yönelik Tartışma: Bulgu sonuçlarına bakıldığında ön testte düşük düzeyde puan alan öğrencilerin %80'inin, orta düzeyde puan alan öğrencilerin ise %75'inin son testte yüksek düzeye çıkmış olması dikkat çekicidir.

Okul öncesi eğitim almayanların ön testte yarısından fazlasının düşük düzeyde puan aldığı görülmektedirken bu öğrencilerin oranı son testte düşmüştür (%34,6). Öğrenciler puanlarını yüksek düzeye çıkartmışlardır. Okul öncesi eğitim alanların bulgu sonuçlarına bakıldığında ise yarısının ön testte yüksek düzeyde puan aldığı görülmektedir. Öğrenciler puanlarını uygulama sonrası yapılan son testte puanlarını arttırmışlar ve %88,5'e yükseltmişlerdir. İncelenen bulgu sonuçları okul öncesi eğitimin önemini bir kez daha göstermektedir.

2. sınıf Türkçe dersi başarı puanlarına göre karne notu "iyi" olanlar arasında ön testte yüksek düzeyde olanların oranı %22 iken son testte bu oranın %67'ye çıktığı görülmektedir. 2. sınıf Türkçe dersi başarı düzeyi "çok iyi" olanlardan puanı yüksek düzeyde olanların oranı ise ön testte %56 iken son testte bu oranın %96'ya çıktığı görülmektedir. İkinci sınıf Türkçe dersi başarı durumlarına göre tahmin ve kontrol stratejisi veri analizinde Ho hipotezi reddedilmiştir. Yani ikinci sınıf Türkçe dersi başarı durumlarına göre öğrencilerin ön test ve son test değerleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre getirilebilecek öneriler şöyle sıralanabilir:

- Problem durumlarının çözümünde kullanılacak stratejiler esneklik becerilerini geliştirerek günlük hayatta karşılaşılan problem durumlarının çözümünde bireye destek olacaktır. Bu sebeple problem çözme stratejileri ile ilgili kazanımlar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alabilir.
- Araştırmanın uygulanmasından sonra elde edilen sonuçlar uygulamanın etkililiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin stratejik esnekliklerindeki gelişim son derece yüksektir. Bu bağlamda ortaya çıkarılan özgün etkinlikler ve yapılan uygulama Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde gerçekleştirilecek hizmet içi eğitim planlaması dâhilinde değerli öğretmenler ile buluşturulabilir.
- Strateji kullanmadaki başarıları arttırmak ve geliştirmek için öğrenciler seviyelerine uygun olan problem durumlarıyla okul öncesi dönemden başlanarak ilköğretimin tüm sınıflarında karşılaştırılmalıdır. Bu konuda üniversitelerin ilgili bölümleri ile iş birliği yapılabilir.
- Millî Eğitim Bakanlığınca Türkçe ders kitapları hazırlanırken etkinliklerde farklı problem çözme stratejilerine ait sorular yer alabilir, stratejilere ait soru içerikleri hazırlanabilir.
- Araştırma ilköğretim üçüncü sınıf öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur. Farklı sınıf düzeylerinde ve daha büyük bir örnekleme ile ilgili deneysel araştırmanın yapılması daha genellenebilir bilginin elde edilmesini sağlayabilir.
- Çalışmada öğrencilerle kullanılacak süre sınırlı olduğundan stratejilerin öğretimi ile ilgili geniş kapsamlı bir eğitim yapılamamıştır. Öğrencilerle daha sonraki çalışmalarda stratejilere ait soruların yer aldığı daha uzun süreli bir uygulama yapılmasının bu çalışmaya da anlam kazandıracağı düşünülmektedir.
- Alan yazınında var olan diğer stratejilerin de dil becerileri bakımından uyarlanarak etkinlikler aracılığıyla kullanılması alana problem çözme becerilerinin kazandırılmasında önemli bir katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Altun, M., Bintaş, J., Yazgan, Y. ve Arslan C. (2004). *İlköğretim çağındaki çocuklarda problem çözme gelişiminin incelenmesi*. Uludağ Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi.
- Bakırcı, G. (2019). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin veri öğrenme alanına dair yazılı sınav soruları ile pisa sorularının karşılaştırmalı incelemesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Boaler, J. (2020). *Sınırsız zihin: sınırları aşarak öğren, yönet ve yaşa*. Koç Üniversitesi Yayınları.
- Çelebioğlu, B. ve Yazgan, Y. (2009). İlköğretim öğrencilerinin bağıntı bulma ve sistematik liste yapma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 15-28.
- Diamond, A., Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964.
- Elia, I., Van den Heuvel-Panhuizen, M., Kolovou, A. (2009). Exploring strategy use and strategy flexibility in non-routine problem solving by primary school high achievers in mathematics. *ZDM Mathematics Education*, 41(5), 605-618.
- Gavaz, H. O., Yazgan, Y., Arslan, Y. (2021). Non-routine problem solving and strategy flexibility: A quasi-experimental study. *Journal of Pedagogical Research*, 5(3), 40-54.
- Keleş, T. ve Yazgan, Y. (2021). Gifted eighth, ninth, tenth and eleventh graders' strategic flexibility in non-routine problem solving. *The Journal of Educational Research*, 114(4), 332-345.
- Keleş, T. ve Yazgan, Y. (2022). Indicators of gifted students' strategic flexibility in non-routine problem solving. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53(10), 2797-2818.
- Kurudayioğlu, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin konuşma türleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 736-750.
- Martin, M. M., Anderson, C. M., Thweatt, K. S. (1998). Individuals' perceptions of their communication behaviors: A validity study of the relationship between the Cognitive Flexibility Scale and the Communication Flexibility Scale with aggressive communication traits. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(3), 531-540.
- MEB (2019). *İlkokul ve ortaokul Türkçe 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığından alınmıştır. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>.
- MEB (2023). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi*. <https://abide.meb.gov.tr/www/abide-nedir/icerik/1>.
- Polya, G. (2017). *Nasıl çözmeli: Matematiksel yönetime yeni bir bakış*. TÜBİTAK.
- Yazgan, Y. ve Bintaş, J. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanabilme düzeyleri: Bir öğretim deneyi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 210-218.
- Yazgan, Y. (2007). Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problem çözme stratejileriyle ilgili gözlemler. *İlköğretim Online*, 6(2), 249-263.
- Yazgan, Y. (2015). Sixth graders and non routine problems which strategies are decisive for success. *Educational Research and Reviews*, 10(13) 1807-1816.
- Yazgan, Y. (2016). Fourth graders and non routine problems are strategies decisive for success. *European Journal of Education Studies*, 2(4), 100-120.
- Yazgan, Y. ve Arslan, Ç. (2021). *Matematiksel sıradışı problem çözme stratejileri örnekleri*. Pegem Akademi.



ATÖLYE BAZLI DİL EĞİTİMİ

Bilal BUDAK, Kayseri/Şehit Mustafa Sezgin Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi



ÖZET

Ülkemizde dil eğitimine veliler ve öğrenciler tarafından aşırı önem verilmesine rağmen başarının istenen düzeyde olmadığı değerlendirilmektedir. Dil eğitimi sadece okullarla sınırlı kalmamalı, hayatın geneline yayılmalıdır. Dilin öğrenilememesinin en büyük sebeplerinden birisi de maruz kalma durumunun sağlanamamasıdır. İkinci önemli sebep olarak da öğrencilerin ilgi ve istek seviyesi gösterilebilir. İşte bu sebeplerden dolayı Atölye Bazlı Dil Eğitimi yapılmaya karar verilmiştir. İlk olarak öğrencilerin normal ders saatleri haricinde de dinleme, konuşma, okuma ve yazma aktivitelerini yapabileceği bir atölye açılmıştır. Bu atölyede hem normal dil dersleri işlenmekte hem de öğrencilerin diğer zamanlarında da vakit geçirebileceği öğrenme ortamları sağlanmaktadır. Atölyeye entegre olarak interaktif stüdyo atölyesi de açılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tek grup ön test-son test basit deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın evreni lise öğrencileri, örneklem ise Kayseri ilinde bir ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 9 ve 10. sınıf öğrencileridir. Çalışma kapsamında öğrencilerin dil beceri seviyelerini belirlemek için “English Placement Test (Intermediate)” oluşturulmuştur. Ayrıca üç aylık “Atölye Bazlı Dil Eğitimi Programı” hazırlanmıştır. Program öncesinde yapılan ön test ve sonrasında tekrar eden son test sonuçları analiz edildiğinde atölyelerde verilen yabancı dil eğitiminin faydalı olduğu söylenebilir. Ayrıca atölye çalışmaları kapsamında “SEZENGLISH” adı altında aylık İngilizce dergiler yayımlanmıştır. İngilizce-Türkçe, Türkçe-İngilizce kitap çevirileri yapılmıştır. Öğrencilerin uygulama sınavları dil atölyesi ve entegre atölye olan interaktif stüdyo atölyesinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama sınavları daha çok performansa dayalı (tiyatro, podcast, sunum vb.) yapılmıştır. Yapılan bu çalışmaların öğrencilerin dil seviyesinde önemli derecede artışa sebep olduğu ve onları okul dışı ortamlarda da dil öğrenmeye sevk ettiği saptanmıştır. Dil eğitimindeki sorunlar, maruz kalamama ve öğrencilerdeki isteksizlik gibi durumlar düşünüldüğünde atölye bazlı dil eğitiminin öğrencilerin başarısının ve ilgisinin artmasında faydalı olduğu ve onların farkındalıklarını artırdığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Atölye, dil eğitimi, interaktif.

GİRİŞ

Yabancı dil geçmişte ve günümüzde herkes tarafından kabul edilen ve öğrenilmek istenen bir gerçektir. Ülkemizdeki yabancı dil öğretimi hakkındaki değişiklikler Tanzimat Dönemi’ne kadar uzanmaktadır. Bu dönemden sonra özellikle yabancı dil eğitiminde Doğu dillerinin etkisinin önemli ölçüde azaldığı ve buna karşın Batı dillerine karşı bir ilgi olduğu görülmüştür (Demirel, 2003). Yabancı dilin bir zorunluluk olarak görülmesi Cumhuriyet Dönemi itibarıyla başlamıştır. Bunun sebebi ise Batı dilleri eğitiminin çok önemli görülmesidir. Tanzimat Dönemi’nden itibaren farklı yöntemlerin denenmesine rağmen yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecinde istenilen seviyeye ulaşılmadığı görülmektedir. Bu durumun elbette birçok farklı nedeni vardır. Acat ve Demiral (2002)’a göre günümüzde yabancı dil öğrenmek zorunlu hâle gelse de bu zorunluluk ile başa çıkmak için birçok sorunla karşılaşmaktadır. Bu sorunların başında yabancı dil öğrenenlerin motivasyon düzeylerindeki eksiklik gelmektedir. Dil öğrenme döneminde karşılaşılan diğer bir sorun

ise öğrenenler üzerine kurulan baskıdır. Bu baskılar dili öğrenenlerin isteklerini kaybetmelerine, dili bir zorunluluk olarak görmelerine ve öğrenirken hata yapma korkusuyla karşılaşmalarına sebep olmaktadır (Kahraman, 2019). Altan (2017) insan beyninin öğretilmekten ziyade öğrenmek için tasarlandığını ve bunun bilinmediği için sınıfların öğrenme merkezli olmadığını belirtmektedir. Sınıfların dizaynı, içindeki malzemeleri ve sınıfta bulunan öğrenci sayılarının da fiziksel hareketliliği engellediğini söylemektedir. Dil eğitiminde başka bir sorun ise maruz kalmadır. Öğrenenler dile yeterince maruz kalmadıkları için istenilen seviyede başarı sağlanamamaktadır. Dile maruz kalmak hem okul ortamında hem de okul dışında dört temel becerinin öğrenebilmesi için en önemli faktörlerden birisi olarak görülmektedir (Küçükler, Sulac, 2021). Dil eğitiminde olmazsa olmazlardan biri de öğrenenlerin yani öğrencilerin istek ve ilgisidir. Dil öğrenmeye yeterli isteği olmayan öğrenciler sınıf içinde öğrenme ortamına engel olmakta ve sınıf dışında ise dil ile hiç ilgilenmemektedirler. Buna karşın dile ilgisi olan ve öğrenmek isteyen öğrenciler okul dışı ortamlarda bile dil becerilerini geliştirilmekte ve öğrenebilmektedirler. Eğitim öğretim sisteminde en çok karşılaşılan sorunlardan birisi de dil öğrenmenin bir ders olarak görülmesi ve sınavlardan alınan not ile karşılaştırılmasıdır. Dili öğrenmedeki bu ve bunun gibi sorunlardan yola çıkarak yabancı dil daha iyi nasıl öğretilabilir amacıyla araştırmaya başlanmıştır. Bu sebeple öğrencilerin dile daha çok maruz kalabilecekleri, yapılan çalışmalar ile kendi kendilerini motive edebilecekleri ve bunu bir zorunluluk olarak değil de iç motivasyon olarak düşünecekleri bir çalışma başlatılmıştır. “Atölye odaklı dil eğitimi faydalı olur mu?” araştırma sorularındandır. Bir diğer araştırma sorusu ise “Atölye içerisinde grup çalışmasının yapılması öğrencilerin dile yönelik farkındalıklarını artırır mı?” şeklindedir. Araştırma sorularından da anlaşılacağı üzere amaç, dil eğitimi ve öğrenimini daha aktif ve etkin kılmaktır. Ayrıca öğrencilerin farkındalıklarını artırma, onlara özel çalışma alanları oluşturma, dört temel beceriyi etkin bir şekilde kullanma ve bu araştırmanın sonunda bir ürün elde etme amaçlanmıştır. Çalışmanın diğer çalışmalardan farkı; atölye bazlı eğitim içermesi, dil öğrenmeye uygun ortamlar sağlaması, öğrencileri grup çalışmasına yönlendirmesi ve sürecin sonunda dergi, kitap, broşür ve podcast gibi ürünlerin ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmanın hipotezi “Yabancı dil eğitiminde atölye bazlı eğitimin verilmesiyle öğrenciler dili daha etkin ve verimli öğrenebilirler.” olmuştur.

YÖNTEM

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tek grup ön test-son test deneysel model kullanılmıştır. Bu araştırma yönteminde bağımsız değişken tek bir gruba yönelik uygulanmaktadır. Çalışmadaki bağımsız değişken üç ay boyunca öğrencilere verilen atölye bazlı eğitimidir. Bağımlı değişken ise öğrencilerin yabancı dil seviyeleri ve farkındalıklarıdır. Bu tarz çalışmalar yapılmadan önce araştırma grubuna ön test uygulanır daha sonra ise son test yapılarak ortalamalar arasındaki fark hesaplanır. Bu fark bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisinin derecesini ortaya çıkarır (Büyüköztürk, 2007). Çalışmanın evreni ortaöğretim kademesinde yabancı dil öğrenen öğrenciler, örneklem ise Kayseri’de bir lisede öğrenim gören 30 kişiden oluşan 9 ve 10. sınıf öğrencileridir. Örneklem seçiminde tabakalı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Evrenin içinden seçilen ve bütünü temsil eden elemanların toplamına örneklem denir (Ural, 2011). Araştırmada veri toplama aracı olarak dört temel beceriyi içeren “English Placement Test (Intermediate)” kullanılmıştır. Bu dört temel beceri içerisinde konuşma, okuma, dinleme ve yazma aktiviteleri vardır. Ayrıca üç aylık bir atölye bazlı eğitim programı hazırlanmış, bu program ders dışı zamanlarda yabancı dil atölyesinde ve bu atölyeye entegre olarak açılan interaktif stüdyo atölyesinde uygulanmıştır. Atölye bazlı eğitim programı haftada 6 saat boyunca toplam üç ayda 72 saat olarak uygulanmıştır. Üç aylık eğitimin sonunda öğrencilere son test uygulanmış ve veriler toplanmıştır. Verileri analiz etmek

için SPSS 20.0 programı tercih edilmiştir. Veriler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır. Bu testler çoğunlukla tekrar eden ölçümleri analiz ederken kullanılırlar (Büyüköztürk, 2011). Atölye bazlı eğitim süresince okul bünyesinde oluşturulan yabancı dil atölyesi ve bu atölyeye entegre olarak kurulan interaktif stüdyo atölyesinde çalışmalar yürütülmüştür. Öğrenciler, atölye çalışmaları kapsamında aylık olarak SEZENGLISH isimli İngilizce dergi çıkartmışlardır. Ayrıca Türkçeden İngilizceye ve İngilizceden Türkçeye kitap çeviri çalışması yapılmış ve okul tanıtımını içeren broşür çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalara ek olarak interaktif stüdyo atölyesinde podcastler oluşturulmuş hedef dilde tiyatro oyunları oynanmıştır. Atölye çalışmaları süresince öğrencilere rahat bir öğrenme ortamı sağlanmış, derinlemesine araştırma yapabilecekleri imkânlar verilmiş ve öğretmenleri onlara yol göstermiştir.

BULGU VE YORUMLAR

Atölye bazlı eğitimin yabancı dil eğitimine etkisini ölçmek amacıyla yapılan çalışmada verilerin analizi için bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 1’de paylaşılmıştır.

Tablo 1

“English Placement Test (Intermediate)” Verilerine Göre Uygulanan Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Ön Test	30	60.50	2.69	23	12.713	0.03
Son Test	30	79.38	2.86			

Veri analizi sonuçları incelendiğinde ön test ve son test verileri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu farkın son test lehine olduğu anlaşılmıştır ($t(23) = 12.713$ $p < 0.05$). Bu sonuçlara göre son test verileri ön test verilerinden anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılan araştırmadan anlaşılmaktadır ki üç ay boyunca öğrencilere yabancı dil ve interaktif stüdyo atölyesinde verilen dil eğitiminin faydalı olduğu görülmüştür. Bu eğitime devam edilmesi önerilmektedir. Dört temel beceriyi içeren test verilerine ek olarak atölye çalışmaları kapsamında öğrencilerin kendi ürünlerini elde etme imkânları da olmuştur. Bu ürünler daha önce de belirtildiği üzere dergi, kitap, broşür gibi hem basılı hem çevrim içi yayımlanan çalışmalardır. Bunlara ek olarak öğrenciler uygulamalı etkinlikler de yapmışlardır. Bu etkinlikler sayesinde öğrencilerin yabancı dile olan farkındalıklarının artmasına katkı sağlamıştır. Çalışma ile benzerlik gösteren araştırmalar da bulunmaktadır. Güngör (2014) yabancı diller eğitimi bölümü Fransızca öğretmenliği okuyan öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada 12 haftalık bir program uygulamıştır. Bu program kapsamında verilen eğitim, öğrencilerde dinleme anlama yeteneklerinin gelişmesine ve derse karşı tutum ve davranışlarının olumlu olarak artmasına sebep olmuştur. Ayrıca öğrencilerin kelime dağarcıklarının geliştiği ve telaffuzları doğru yapma oranlarının arttığı gözlemlenmiştir. Batdı ve Şemerci (2012) anketler ile veri toplayarak yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin dil ve kelime bilgisi becerilerinin geliştiğini saptamışlardır. Çalışma sonuçlarına göre dil becerileri ve özellikle telaffuz becerilerinde artış sağlanmıştır. Okul bünyesinde yapılan araştırma öğrencilerin dil becerilerini arttırdığı gibi onların öz güven, topluluk önünde konuşma gibi becerilerine de katkı sağlamıştır. Araştırmanın Kayseri ilinde uygulanması, sadece ortaöğretim seviyesine yönelik olması ve 9, 10. sınıfları kapsamı çalışmanın sınırlılıklarındandır. Bu sınırlılıklar düşünüldüğü zaman yapılan araştırma kendi içeriğinde başarılı olmuştur. Farklı okulların ve farklı illerin araştırmaya dâhil edilmesi durumunda farklı sonuçlar da alınma ihtimali vardır. Çünkü her okulun benzer imkânları ve aynı seviyede öğrencileri yoktur. Bu gibi durumlar düşünüldüğü zaman çalışma daha sonra yapılacak olan çalışmalara ışık tutabilecek düzeydedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Atölye bazlı eğitim verilmeden önce öğrenci grubuna uygulanan ön test başarı ortalamasının $\bar{X}=60.50$ olduğu görülmüştür. Üç aylık verilen eğitimden sonra ise yapılan son test başarı ortalamasının $\bar{X}=79.38$ olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara bakarak atölye bazlı eğitimin öğrencilerin 4 temel beceride dil seviyelerinin gelişmesine katkıda bulunduğu söylenebilir. Analiz sonuçları ve öğrencilerden alınan dönütlere bakıldığı zaman ders dışı zamanlarda yapılan atölye bazlı eğitim öğrencilerin dil seviyelerinin gelişmesine, motivasyon düzeylerinin artmasına ve dile maruz kalma sürelerinin fazlaşmasına katkıda bulunmuştur. Ayrıca eğitim sonucunda öğrencilerin dil öğrenmeyi sadece ders olarak görmedikleri ve bu konudaki farkındalıklarının arttığı gözlemlenmiştir. Eğitim sonucunda dergi, kitap, broşür gibi ürün elde ettikleri için dil öğrenmeden daha fazla zevk aldıkları ve bu süreci güzel geçirdikleri saptanmıştır. Yabancı dil atölyesine entegre olarak açılan interaktif stüdyo atölyesinde uygulamalı olarak yapılan çalışmalara eğitim süresince öğrenciler tarafından büyük bir ilgi gösterilmiştir. Burada yapılan podcast oluşturma, tiyatro oyunu, aylık bülten oluşturma gibi çalışmalar sayesinde öğrenciler hem dil becerilerini geliştirmişler hem de teknolojik imkânlar sayesinde bilgisayar becerilerini artırmışlardır. Bu çalışma kapsamında atölye bazlı yapılan dil eğitimi ulusal ve uluslararası birçok projeye konu olmuştur. Öğrencilerin çalışmaları TÜBİTAK, eTwinning ve Erasmus gibi projeler sayesinde yaygınlaştırılmıştır. Kayseri bölgesindeki devlet okulları ve özel okullardan yabancı dil ve interaktif stüdyo atölyesine ilgi artmış, öğrencilerin çalışmaları örnek gösterilmiştir. Bu çalışma Kayseri ilinde yapılmıştır ancak tüm Türkiye'yi kapsayan farklı çalışmalar da yapılabilir. Aynı zamanda bu çalışma lise seviyesindeki öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmişse de bundan sonraki yapılacak olan çalışmalar ilkökul ve ortaokul seviyesinde de yapılabilir. Türkiye geneli tüm okulların aynı imkâna sahip olmayacağı düşünüldüğünde yabancı dil atölyesi ve interaktif stüdyo atölyesi yerine sadece tek bir atölye üzerinden de çalışmalar yürütülebilir. Bu tür çalışmalar desteklendiğinde dili öğrenen bireylerdeki ilgi, istek ve motivasyon seviyesi arttığı için bu çalışmalara öğretim programı kapsamında yer verilebilir. Bilindiği üzere lise seviyesindeki uygulama sınavları konuşma ve dinleme üzerine yapılmaktadır. Konuşma ve dinleme sınavının içeriği daha çok öğrencilerin kendi performanslarını sergileyebileceği düzeye getirilirse hem dile karşı olan ön yargı kırılacak hem de öğrencilerin dili sınav olarak görmesi engellenecektir. Uygulama sınavları bu tür çalışmalar sayesinde teoride olduğu kadar sahada da daha etkin olabilir. Bu çalışmada ders dışı zamanlar kullanıldığı için öğrencilerin uygunluk durumu dikkate alınmalıdır. Bu sebeple bu tür çalışmalar ders içeriğine alınırsa hem öğrenci hem okul hem de öğretmen açısından daha etkin ve verimli olabilir. Çalışmada da görüldüğü üzere öğrencilerin kendilerini özel hissedebileceği atölyelerde daha verimli çalışmalar yapılmaktadır. Yabancı dil atölyelerinin sayısı Türkiye genelinde artırılırsa tüm öğrenciler bu hizmetten faydalanabilirler. Çünkü bu tür çalışmalar sayesinde öğrenciler okul ortamından ve kendi sınıflarından ayrıldıkları için aidiyet bilinçleri artmakta ve kendilerini özel hissetmektedirler.

KAYNAKÇA

- Acat, M., Demiral, S. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 312-329.
- Altan, M. Z. (2017). Yabancı dil: Neden öğretmiyoruz? Neden öğrenemiyoruz? *Eğitime Bakış*, 39, 12-25.
- Batdı, V., Semerci, Ç. (2012). Şarkıların yabancı dil becerilerini geliştirmedeki etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 126-133.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı-İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygu-*

lamaları ve yorum. Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Güngör, Z. Y. (2014). Yabancı dil öğretiminde şarkıların kullanımı Fransız dili eğitimi bölümü öğrencileriyle bir uygulama. *HUMANITAS*, 141-151.

Kahraman, H. (2019). *Şarkı ve müziğin yabancı dil öğretiminde yeri ve önemi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Küçükler, S., Sulac, S. (2021). The reflections of language exposure in foreign language learning. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 194-215.

Ural, A ve Kılıç, İ. (2011). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi.* Detay.

Yılmaz, S. (2013). Büyüköztürk, Ş. (2007). Deneysel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi. *İlköğretim Online*, 12(2), 1-3.



“ENGLISH WITH ME” ETWINNING PROJESİ

Burak YILDIZ, Şanlıurfa/Suruç Bilim ve Sanat Merkezi



ÖZET

“English With Me” 5 ülkeden 9 öğretmenin ve onlarca öğrencinin yer aldığı, hedef kitlesi 12-15 yaş olan, İngilizce öğrenimindeki temel parçaları ele almak amacıyla kurulan uluslararası bir eTwinning projesidir. Türkiye’den 4, İspanya’dan 2, İtalya’dan 1, Romanya’dan 1 ve Polonya’dan 1 öğretmenin katıldığı projenin kuruculuğunu Türk ve İspanyol ortaklar üstlenmiştir. Aralık 2022-Mayıs 2023 tarihlerinde 4 temadan 6 farklı konu başlığını yabancı ortaklarıyla iş birliği içinde gerçekleştiren öğrenciler, proje sonunda ortaya 5 farklı ürün çıkarmış; ayrıca oluşturulan uluslararası takımlar ile aralarında turnuvalar düzenlemiş ve önemli günleri birlikte kutlamışlardır. Projede ana amaç, İngilizce öğreniminin temel parçalarını tek projede iş birliği ile gerçekleştirmektir. Bu kapsamda şu 4 ana tema altında etkinlikler gerçekleştirilmiştir: Isınma ve Kaynaştırma Oyunları; Materyal Geliştirme, Oyunlaştırma ve Teknoloji Entegrasyonu; Dört Temel Beceri; Ölçme ve Değerlendirme. Birinci tema olan Isınma ve Kaynaştırma Oyunları bölümünde öğrencilerin sınıfa girdikleri andan itibaren konsantrasyonlarının yükseltilmesi için her proje ortağı farklı ısınma oyunları oynatmış ve bunun sonucunda 53 sayfalık bir “Isınma ve Kaynaştırma Oyunları e-Kitabı” ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin faydalı teknoloji kullanımlarının artırılmasının amaçlandığı ikinci tema olan Materyal Geliştirme ve Oyunlaştırma ve Teknoloji Entegrasyonu bölümünde öğrencilerin çizdikleri zekâ geliştirici bir tahmin oyunu olan resfebelerden bir “Resfebe e-Kitabı” oluşturulmuş ayrıca kendi buldukları yeni İngilizce kelimelerden de bir “Türemiş Sözcükler e-Sözlüğü” hazırlanmıştır. Projenin üçüncü teması olan Dört Temel Beceri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) bölümü kapsamında ise önce tüm öğrencilerden karışık olarak uluslararası takımlar oluşturulmuş; bu takımlar Antoine De Saint Exupery’nin *Küçük Prens* isimli kitabını okumuş, kitapla ilgili videolar izlemiş, sonrasında da her grup kendi içinde kitabın “karakterleri, olay örgüsü, motif ve sembolleri” gibi farklı bir bölümünü analiz etmiştir. Bu analizler de “Küçük Prens - Uluslararası Takımlar e-Dergisi” isimli üründe birleştirilmiştir. Projenin son teması olan Ölçme ve Değerlendirme bölümünde ise İngilizce dersinde kullanılabilecek alternatif ölçme ve değerlendirme araçları araştırılmıştır. Tüm bu çalışmaların sonunda projedeki öğretmenler Ulusal Kalite Etiketi ve Avrupa Kalite Etiketi’ne layık görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: eTwinning, İngilizce.

GİRİŞ

“English With Me” 5 farklı ülkeden 9 farklı öğretmen ve onlarca öğrencinin yer aldığı, hedef kitlesi 12-15 yaş olan, İngilizce öğrenimindeki temel parçaları ele almak amacıyla kurulan uluslararası bir eTwinning projesidir. Yabancı dil öğrenimi sürecinin birçok parçası bulunmaktadır. Projemizin çıkış noktası bu temel parçaları tek çatı altında bir projede birleştirmek ve uluslararası eş değer kurumlarla iş birliği içinde bu parçaları ele almaktır. Bu hedefi gerçekleştirebilmek adına projeye katılan öğretmenler projenin hemen başında bir çevrim içi görüşme gerçekleştirmiş ve bu temel parçaları dört ana temada toplamışlardır:

1. Isınma ve Kaynaştırma Oyunları
2. Materyal Geliştirme, Oyunlaştırma ve Teknoloji Entegrasyonu

3. Dört Temel Beceri (dinleme, konuşma, okuma, yazma)

4. Ölçme ve Değerlendirme

Yukarıdaki ana amacımızın yanında her temanın kendi içinde de bir alt amacı bulunmaktadır. Bunlar şöyledir:

Proje başında tüm öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen ön test sonuçlarında öğretmenlerin tamamı “Derse bir ısınma ve kaynaşma oyunuyla başlamak yabancı dil öğreniminde önemli bir role sahiptir.” seçeneğini işaretlediği görülmüştür. Ayrıca “Oyunlar aracılığıyla çocuklar deney yapar, keşfeder ve çevreleriyle etkileşime girer.” (Lewis ve Bedson, 1999) Bu sebeplerle birinci tema olan Isınma ve Kaynaştırma Oyunları temasında öğrencilerin sınıfa girdikleri andan itibaren konsantrasyonlarının yükseltilmesi ve doğru ruh hâlini yakalamaları hedeflenmiştir.

İkinci temamız olan Materyal Geliştirme, Oyunlaştırma ve Teknoloji Entegrasyonu bölümünde öğrencilerin sene boyu kullanabilecekleri ders araç gereçlerinin kendi yaratıcılıkları doğrultusunda hazırlanması ve onların faydalı teknoloji kullanımının artırılması amaçlanmıştır.

Projenin üçüncü teması olan Dört Temel Beceri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) bölümü kapsamında ise Millî Eğitim Bakanlığı 2024-2028 Stratejik Planı’nda GZFT Analizi bölümündeki “Zayıf Yönler” başlığı altında da yer alan “öğrencilerde yabancı dilde dört temel dil (okuma, yazma, dinleme, konuşma) becerilerinin istenilen düzeyde olmaması” (MEB 2024-2028 Stratejik Planı, 2023, s. 71) sorunun giderilmesi hedeflenmiştir.

Dördüncü tema olan Ölçme ve Değerlendirme bölümünde ise yine Millî Eğitim Bakanlığı 2024-2028 Stratejik Planı’nda yer alan “Ölçme ve değerlendirme alanında ulusal ve uluslararası literatür incelenecek, bu alanda bilimsel araştırma ve proje çalışmaları yürütülecektir.” (MEB 2024-2028 Stratejik Planı, 2023, s.127) stratejisi amaçlanmıştır.

Bu hedeflerimizin yanı sıra proje boyunca yabancı ülkelerle ortaklaşa ve eş zamanlı çalışarak farklı kültürlerle iş birliği yapmak ve eTwinning faaliyetlerini yaygınlaştırmak da projemizin amaçlarındandır.

YÖNTEM

“English With Me” eTwinning projemiz, Aralık 2022-Mayıs 2023 tarihleri arasını kapsayan uzun bir süreçte gerçekleştirilmiş ve dört farklı temadan 6 farklı konu başlığına değinmiştir. Bu sebeple süreç boyunca farklı yöntemlere ve öğrenme tekniklerine başvurulmuştur. Projemizin ilk ayı olan 2022 Aralık ayında öğretmenler arası tanışma toplantıları düzenlenmiş, bu toplantılarda projenin detayları tartışılmıştır. Ardından yine bu ay içinde öğrenci ve öğretmenler kendilerini tanıtan metinleri kendi oluşturdukları avatarlar ile yayınlamışlardır. İletişim gruplarının oluşturulmasından sonra da projeye bir logo seçmek amacıyla öğrenciler arası logo tasarım yarışması düzenlenmiştir. 2023 Ocak ayında ilk temamız olan Isınma ve Kaynaştırma Oyunları temasına başlanmış, her öğretmen kendi sınıfında bir ısınma ve kaynaştırma oyunu oynatmış, bunu diğer ortaklarla paylaşmıştır. Proje ortakları birbirinden öğrendiği bu oyunları da kendi sınıfında oynatmıştır. Böylece her öğretmen birbirinden yeni bir bilgi öğrenmekle kalmamış, öğrenciler de keyifli vakit geçirmenin yanı sıra grup içi etkileşimlerini artırmışlardır. Bu temada yaptığımız etkinliklerde Küçük Gruplar ve Keşfederek Öğrenme yöntemlerine başvurulmuştur. 2023 Şubat-Mart aylarında ikinci temamız olan Materyal Geliştirme, Oyunlaştırma ve Teknoloji Entegrasyonu teması gerçekleştirilmiştir. Problem Çözme ve Bilgisayar Destekli Öğrenme yöntemlerine aktif olarak başvuru bu temada öğrenciler, farklı ünitelerde tekrar tekrar kullanabilecekleri materyalleri hazırlamışlar; hazırladıkları bu materyalleri projedeki arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Ayrıca Tarsia, Word by Word gibi teknoloji gerektiren oyunları deneyimlemişlerdir. 2023 Nisan ayına geldiğimizde üçüncü temamız olan

Dört Temel Beceri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) temasında yaparak yaşayarak öğrenme ve araştırma yoluyla öğrenme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Bu temayı kendi içinde alımlayıcı beceriler (dinleme ve okuma) ve üretken beceriler (konuşma ve yazma) olmak üzere iki alt başlıkta inceleyen öğrencilerimiz, her beceri için ayrı bir etkinlik gerçekleştirmiştir. Ayrıca bu temamız kapsamında projeye dâhil olan yerli, yabancı tüm öğrenciler karıştırılarak karışık uluslararası takımlar oluşturulmuştur. Bu takımlar Antoine De Saint Exupery'nin *Küçük Prens* isimli kitabını derslerde okumuş, kitapla ilgili videolar izlemiş, sonrasında da her grup kendi içinde kitabın farklı bir analizini yapmıştır. Bir grup karakterleri incelerken diğer grup kitabın içindeki özlü sözleri incelemiş, başka bir grup kitabın olay örgüsüne bakarken bir başka grup da kitaptaki motif ve sembolleri araştırmışlardır. Son temamız olan ölçme ve değerlendirme teması 2023 Mayıs ayında işlenmiştir. Soru-cevap tekniği ve araştırma yoluyla öğrenme gibi yöntemlere başvurulmuş bu temamızda İngilizce öğretiminde kullanılabilecek alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerimiz tarafından araştırılmış ve bu araçların sunumları sınıflarımızda gerçekleştirilmiştir. Tüm bu temalar boyunca öğrencilerimiz yabancı ortaklarıyla beraber iş birlikli öğrenme yöntemiyle etkinliklerini gerçekleştirmişlerdir. Etkinliklerde kullanılan bu yöntemler çeşitli web 2.0 araçlarıyla da desteklenmiştir.

BULGU VE YORUMLAR

Proje başında hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından gerçekleştirilen ön test sonuçlarına göre projeye katılan öğrencilerin %83'ü ilk kez bir eTwinning projesinde yer alacaklarını belirtmiştir. Proje başında gerçekleştirilen bu ön testte öğrencilerin % 30'a yakın bir kısmı kendilerini İngilizce dersinde yeterli görmezken % 85'lik kısmı da teknoloji kullanımı konusunda iyi olduklarını düşünmekteydiler. Dil öğreniminde sınıf içi oyunların etkili olduğunu düşünenlerin sayısı % 86 iken dört temel beceri içinde dinleme konusunda iyi olduğunu düşünenler %59, okuma konusunda iyi olduğunu düşünenler %52, yazma konusunda iyi olduğunu düşünenler %37 ve konuşma konusunda iyi olduğunu düşünenler %41'lik bir dilimi oluşturmaktaydı. Öğretmenler için uygulanan ön test sonuçlarına göre öğretmenlerin % 50'si sınıf içi materyalleri kendi geliştirirken diğer % 50'si öğrencileriyle birlikte geliştirdiğini belirtmiştir. Öğrencilerinin dinleme ve okuma becerilerinde iyi olduğunu düşünen öğretmen oranı %90 iken yalnızca %20'lik bir kısım, öğrencilerinin yazma ve konuşmada iyi olduğunu belirtmiştir. Tüm öğretmenler İngilizce derslerine teknolojiyi dâhil ettiğini belirtmiş ve İngilizce konusunda akademik çalışmalara ilgili olduklarını ifade etmişlerdir. "Sizce öğrencileriniz İngilizce dersini ve aktivitelerini seviyorlar mı?" sorusuna öğretmenlerin %80'i "Birçoğu seviyor." seçeneğini işaretlerken %20'lik kısım ise "Bazıları seviyor." seçeneğini işaretlemiştir. Bu oranların yanında projemizin sonunda tüm öğrenci ve öğretmenlere uygulanan son test sonuçlarına göre öğrencilerimizin %54'ü yeni şeyler öğrenmeyi projenin en heyecan verici bölümü olarak seçmişlerdir. Öğrencilerin %40'ı projenin en güzel temasını ısınma ve kaynaştırma oyunları olarak seçerken bunu %35'lik oranla üretken beceriler (yazma ve okuma) teması takip etmiştir. Öğrencilerin %97'si farklı ülke ve kültürlerden akranlarıyla iş birliği yapmayı eğlenceli bulmuş, %95'i bu projenin beklentilerini karşıladığını belirtmiştir.

Uygulanan ön test-son test istatistiklerinden yola çıkarak öğrencilerin eTwinning ve benzeri projelere ilgili oldukları, yeni şeyler öğrenmeyi ve farklı ülke ve kültürlerden akranlarıyla iş birliği yapmayı eğlenceli buldukları, ayrıca sınıf içinde ders zenginliğini artıracak ısınma ve kaynaştırma oyunları gibi etkinliklerin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Projemizin çıktıları olarak bizzat öğrencilerimiz tarafından 5 farklı ürün ortaya konmuştur. Bu ürünler şöyle listelenebilir:

1. Isınma ve Kaynaştırma Oyunları e-Kitabı
2. Resfebe e-Kitabı
3. Türemiş Sözcükler e-Sözlüğü
4. Uluslararası Takımlar e-Dergisi
5. Ortak Resim Kolajı

Isınma ve Kaynaştırma Oyunları e-Kitabı, proje ortağı öğretmenlerimizin kendi öğrencileriyle sınıflarında oynadıkları oyunların birleştirilmesinden oluşan 53 sayfalık bir e-kitaptır. Resfebe e-Kitabı, projede yer alan öğrencilerimizin anlamlı ve belirli bir kelime kullanmadan yalnızca çizdikleri resimlerle İngilizce bir kelimeyi anlattıkları bir e-kitaptır. Toplamda 80'den fazla kelime bu kitapta öğrencilerimizin çizdiği resimlerle anlatılmıştır. Türemiş Sözcükler e-Sözlüğü, öğrencilerimiz hayal güçlerini ve yabancı dil bilgilerini kullanarak gerçekte var olmayan bir kelimeyi türettikleri ve bu kelimeleri alfabetik olarak listeledikleri çevrim içi bir sözlüktür. Uluslararası Takımlar e-Dergisi, karışık ülke takımları olarak *Küçük Prens* kitabını okuyan öğrencilerimizin kitapla ilgili farklı bölümleri inceledikleri akabinde de analizlerini yayınladıkları bir e-dergidir. Farklı ülkelerden arkadaşlarıyla karışık gruplar hâlinde kitabı okuyan öğrencilerimiz, analizlerini bu dergide birleştirmişlerdir. Ortak Resim Kolajı ise proje başında tüm katılımcıların oyları ile seçilen proje logomuzun okul sayımıza bölünerek her bölümün başka bir ortak tarafından boyandığı ortak bir resim kolaj çalışmasıdır. Bu ürünlerin tamamı katılımcı ülkelerde görev yapan tüm öğretmenlerin kullanımına sunulmuştur. Bu çıktıların yanı sıra, proje sonunda tüm ortaklarımız Ulusal Kalite Etiketi ve Avrupa Kalite Etiketi'ne layık görülmüştür. Aynı zamanda projemiz Türkiye'de YAB-DE (Yabancı Dil Eğitimcileri Derneği) tarafından iyi proje örneklerine seçilmiş, İspanya Julio Caro Baroja Lisesi tarafından İyi Uygulamalar Konferansı'nda katılımcılara ve Antalya'da gerçekleştirilen eTwinning çalıştayında ise Türkiye ve Azerbaycan Ulusal Destek Servisi yetkililerine ve akademisyenlere örnek proje olarak sunulmuştur.

İngilizce öğreniminin ana parçaları olan 4 temel becerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) bu yaş grubunda bütünüyle öğrenilebilmesi için her beceriye ayrı ders saati gerekir. Müfredatta İngilizce dersi için ayrılan ders saati bu becerilerden bazılarının göz ardı edilmesine veya ikinci plana atılmasına sebep olmaktadır. İngilizce dersi kazanımlarına bu temel becerileri eşit oranda dağıtmak, yalnızca bir beceriye odaklanmamak da bir çözüm yolu olabilir. Bu durum Millî Eğitim Bakanlığının 2024-2028 Stratejik Planı'ndaki GZFT Analizi'nde de eğitim öğretimimizin zayıf yönleri arasında gösterilmektedir (MEB 2024-2028 Stratejik Planı, 2023, s. 71). Ayrıca İngilizce öğretiminin temel unsurlarına odaklanan bu ve benzeri eTwinning projelerinin yaygınlaştırılması sınıf içi motivasyonu ve derse katılım oranını da artıracaktır.

KAYNAKÇA

- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2024). 2024-2028 stratejik planı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_02/15134952_meb_20242028_stratejik_plani_14022024.pdf
- Lewis, G.ve Bedson, G.(1999). *Games for children*. Oxford.
- Tarsia. (n.d.). <https://www.tarsiamaker.co.uk/>

ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLARIN BAKIŞ AÇISIYLA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE WEBQUEST KULLANIMI



Canan ŞENTÜRK BARIŞIK, Konya/Akşehir Bilim ve Sanat Merkezi
Doç. Dr. Ahmet KURNAZ, Konya/Necmettin Erbakan Üniversitesi

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, WebQuest öğrenim yönteminin Türkçe öğretimi üzerindeki etkisini incelemektir. Bu çalışmada öğrencilerin deneyimlerini ve görüşlerini anlamak için nitel yaklaşımlardan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, amaçlı örneklem belirleme türlerinden ölçüt örneklemini kullanarak oluşturulmuştur. Örneklemin temel ölçütü, "BİLSEM'de WebQuest öğrenim yöntemiyle işlenen Türkçe etkinliklerine katılmış olmak" olarak belirlenmiştir. Toplam 17 öğrenciden oluşan çalışma grubu, Bilim ve Sanat Merkezinde Bireysel Yetenekleri Farkettirme Programı'nda yer alan 9 kız ve 8 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen sorularla oluşturulan yansıtıcı günlük veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre WebQuest öğrenim yöntemiyle Türkçe öğretimi değerlendirirken en çok karşılaşılan zorluklar incelendiğinde dil bilgisi kurallarını uygulamada, metinleri anlama ve yorumlamada, kelime dağarcığını genişletmede, sunum yapma ve iletişim kurmada ve zaman yönetiminde zorlanıldığı görülmektedir. WebQuest öğrenim yönteminin Türkçe öğrenimine katkıları değerlendirildiğinde ise öğrencilerin çoğunluğu bu yöntemi değerli bilgi edinme ve ilham verme konusunda etkili bulduğu görülmektedir. WebQuest öğrenim yöntemiyle Türkçe öğretimi deneyiminden sonra, öğrencilerin çoğunluğunun benzer yöntemleri kullanmayı tercih edeceklerini belirtmiştir. WebQuest etkinlikleri, farklı konu alanlarına ve ilgi alanlarına hitap edecek şekilde düzenlenebilmektedir. Öğrencilerin çeşitli konularda deneyim kazanmalarını ve ilgi duydukları alanlarda derinlemesine öğrenmelerinin sağlanması adına çeşitli içerikler sunulması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Aktif öğrenme, özel yetenekli öğrenci, WebQuest, Türkçe öğretimi.

GİRİŞ

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimdeki yeri, birçok araştırma tarafından vurgulanmaktadır (Jones, 2019; Smith ve Johnson, 2020). Özellikle öğrenci merkezli eğitim anlayışının benimsenmesiyle birlikte bilgi ve iletişim teknolojileri eğitimde daha etkin bir şekilde kullanılmaktadır (Brown, 2018). Türkçe dersi gibi dil becerilerinin kazandırılmasının yanı sıra iletişim becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen derslerde öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak belirlenmesi büyük önem taşımaktadır (Gündoğdu, 2017). Özel yetenekli çocukların eğitiminde onların özel yeteneklerine ve ihtiyaçlarına uygun öğretim yöntemlerinin kullanılması önemlidir (Robinson, 2018). Bu çocukların potansiyellerini ortaya çıkarmak için yapılandırılmış öğrenme deneyimlerinin sağlanması gerekmektedir (Gagne, 2019).

WebQuest öğrenim yöntemi, öğrencilere belirlenen hedeflere ulaşmaları için rehberlik eden yapılandırılmış bir öğrenme deneyimi sunar (Dodge, 2017). Bu yöntem, öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirme ve eleştirel düşünme yeteneklerini kullanma fırsatı sağlar. WebQuest; hem grup hem de bireysel çalışmaya uygun bir öğrenme yöntemidir. İş birlikli gruplarda çalışan öğrenciler, belirli bir konuda uzmanlaşmaları gerektiğini fark ederek iletişim ve iş birliği becerilerini geliştirebilir.

rirler. Aynı zamanda WebQuest'ler bireysel çalışmayı da teşvik eder; öğrenciler, görevleri tamamlarken bireysel katkılarının önemini anlarlar. Böylece WebQuest'ler öğrencilerin çeşitli beceriler kazanmalarına ve öğrenme motivasyonlarını artırmalarına olanak tanır (March, 2004; Karakoyun, 2021).

WebQuestler genellikle altı adımdan oluşur: Giriş, İşlem-Görev, Süreç, Kaynaklar, Değerlendirme ve Sonuç. Giriş aşaması öğrencilerin ilgisini çekmek ve motivasyonlarını artırmak için tasarlanmıştır. İşlem-Görev aşaması, öğrencilere yapılacak işlerin açıkça belirtildiği ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine odaklanılan bir bölümdür. Süreç aşaması, öğrencilere görevlerini nasıl yerine getireceklerine dair adım adım yönergelerin sunulduğu kısımdır. Kaynaklar aşaması, genellikle internet kaynaklarını içeren bir listedir. Değerlendirme aşaması, öğrencilerin çalışma sürecinin ve sonuçlarının nasıl değerlendirileceğini açıklar. Sonuç aşaması ise öğrencilerin WebQuest sürecini tamamladıktan sonra aldıkları geri bildirimleri içerir. Dodge (1997), WebQuestlerin etkili olması için bu altı adımın mutlaka olması gerektiğini belirtmektedir. Bu altı adımın çalışmalarda uygulanmasıyla elde edilen başarı durumu, bu araştırmanın kavramsal temelini oluşturur.

Bu çalışmanın amacı, WebQuest öğrenim yönteminin Türkçe öğretimi üzerindeki etkisini değerlendirmektir. Özellikle özel yetenekli öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirilmesi için bu yöntemin etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın WebQuest öğrenim yönteminin Türkçe öğretimindeki etkisini ortaya koyacağı ve gelecekteki eğitim uygulamalarına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu nedenle aşağıdaki araştırma problemi belirlenmiştir:

1. Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe öğretiminde WebQuest kullanımına ilişkin deneyimleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada WebQuest öğrenim yönteminin Türkçe öğretimi üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi için öğrenci deneyimlerinin analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları, olayların ve algıların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde sunulabilmesi için tarafsız bir şekilde izlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, BİLSEM'de Bireysel Yetenekleri Farkettirme Programı'na katılan toplam 17 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 9'u kız, 8'i erkektir. Çalışma grubu, amaçlı örneklem belirleme türlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılarak oluşturulmuştur. Ölçüt örnekleme, araştırmanın amacına uygun verileri elde etmek için belirlenen kriterleri karşılayan tüm durumları içerir (Campbell, 2020). Örneklemin temel ölçütü, "BİLSEM'de WebQuest öğrenim yöntemiyle işlenen Türkçe etkinliklerine katılmış olması" olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada özel yetenekli öğrencilerin WebQuest yöntemine ilişkin deneyimlerini aktarmak için yansıtıcı günlükler kullanılmıştır. Bu günlükler, öğrencilerin kendi uygulamalarını gözlemlemeleri ve uygulamaların üzerlerindeki etkileri anlamaları için güçlü bir araçtır (Ekiz, 2006). Soruların içerik geçerliliği, özel eğitim uzmanı iki kişi tarafından değerlendirilmiş ve geri bildirim alınmıştır. Pilot uygulamada üç öğrenciyle görüşülüp sorular test edilmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Son hâli uzmanlar tarafından onaylandıktan sonra veri toplama sürecine başlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veriler, 2023-2024 eğitim öğretim yılının ilk döneminde BİLSEM’de yedi hafta süren bir atölyede toplanmıştır. Donanımlı bir sınıfta gerçekleştirilen atölyede her öğrenciye bireysel bilgisayar sağlanmış ve internet erişimi sağlanmıştır. Türkçe etkinliklerinde WebQuest öğrenme yöntemi kullanılmıştır. Öğrenciler, belirlenen görevleri bireysel olarak yerine getirmiş ve yansıtıcı günlüklerle deneyimlerini kaydetmiştir. Tablo 1, WebQuest etkinliklerinin haftalık yapılandırılmasını ve içeriğini göstermektedir.

Tablo 1

WebQuest Etkinliklerinin Uygulama Süreci

Hafta	Tarih	Türkçe Dersine İlişkin Temel Alınan Konu	Etkinlik Adı
1. Hafta	06/10/2023	Sözcük Türleri	Sözcük Avı
2. Hafta	13/10/2023	Anlam Bilgisi	Anlam Haritası
3. Hafta	20/10/2023	Cümle Çeşitleri	Cümle Yapılandırma
4. Hafta	27/10/2023	Paragraf Bilgisi	Paragraf Analizi
5. Hafta	03/11/2023	Yazım Kuralları	Yazım Hatalarını Bulma
6. Hafta	10/11/2023	Noktalama İşaretleri	Noktalama İşaretleri ile Metin Düzenleme
7. Hafta	17/11/2023	Metin Türleri	Hikâye Yazma

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, yapılan içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi sürecinde uygulanan yöntem, benzer nitelikteki verileri belirli kavramlar ve temalar altında bir araya getirerek bunları okuyucunun anlayabileceği bir düzen içinde yorumlamayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Her hafta yapılan etkinlik sonrasında 17 öğrencinin yansıtıcı yazıları incelenmiş ve toplamda $17 \times 7 = 119$ yansıtıcı yazının analizi yapılmıştır. İkinci aşamada kodlanan veriler birbiriyle ilgili bölümlere ayrılarak 5 ana tema oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada kodların ve temaların düzenlenmesi gerçekleştirilmiş, verilen yanıtlar temalar içinde çoktan aza doğru sıralanmıştır. Son aşamada ise bulgular analiz edilerek yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Yapılan içerik analizinin geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla çalışma belirlenen temalara bağlı kalınarak yansıtıcı günlüklerde yer alan yanıtlar özel eğitim uzmanı iki farklı kodlayıcı tarafından yeniden kodlanmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen kodlayıcılar arası güvenirlilik formülüne $[Güvenirlilik\ Katsayısı = (Görüş\ Birliği / (Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)) \times 100]$ dayanarak güvenirlilik yüzdesi hesaplanmış ve güvenirliliğin %93 olduğu tespit edilmiştir. Güvenirlilik katsayısının %90 ve üzerinde olması, araştırmanın güvenirlilik kriterini karşıladığını göstermektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

BULGU VE YORUMLAR

Bu araştırma, özel yetenekli öğrencilerin Türkçe öğretiminde WebQuest kullanımına ilişkin deneyimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda etkinlikler sonrasında öğrencilerden yansıtıcı günlükler doldurmaları istenmiş ve bu günlükler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda "Türkçe Öğreniminde Öğrencilerin En Çok Zorlandıkları Konular," "WebQuest Öğrenim Yöntemini Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar," "WebQuest Yönteminin Katkıları," "WebQuest Yönteminin Diğer Derslerde Uygulanabilirliği" ve "WebQuest ve Benzeri Öğrenim Yöntemlerini Deneyimleme Tercihi" başlıklarında temalar belirlenmiştir.

Tablo 2

Türkçe Öğreniminde Öğrencilerin En Çok Zorlandıkları Konulara İlişkin Bulgular

Tema	Frekans	Yüzde
Metinleri Anlama ve Yorumlama	8	47
Sunum Yapma ve İletişim Kurma	7	41
Dil Bilgisi Kurallarını Uygulama	6	35
Zaman Yönetimi	6	35
Kelime Dağarcığını Genişletme	5	29

Tablo 2'ye göre Türkçe öğreniminde öğrencilerin birçoğunun (%47) en çok zorlandıkları konular arasında metinleri anlama ve yorumlama ilk sırada yer almaktadır. Sunum yapma ve iletişim kurma konusunda öğrencilerin birçoğunun (%41) iletişim becerilerini geliştirme ve kendilerini etkili bir şekilde ifade etme konusunda zorluklar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Dil bilgisi kurallarını uygulama (%35) ve zaman yönetimi (%35) alanları da öğrencilerin zorlandığı diğer konular arasındadır. Kelime dağarcığını genişletme (%29) konusu, öğrencilerin dil öğreniminde yeni kelimeler öğrenme ve bunları günlük yaşamlarında ve eğitim sürecinde aktif olarak kullanma konusunda zorluklar yaşadıklarını göstermektedir.

Öğrencilerden biri, "Sunum yaparken kendimi ifade etmek çok zor geliyordu ama WebQuest etkinlikleri ile pratik yapma fırsatım oldu." Ö4 diye görüşünü ifade etmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin WebQuest Öğrenim Yöntemini Uygulama Sürecinde Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Bulgular

Tema	Frekans	Yüzde
Bilgi Kirliliği	7	41
Zaman Yönetimi	6	35
Teknik Sorunlar	5	29
Erişim Sorunları	4	24

Tablo 3'e göre öğrencilerin bir çoğunun (%41) karşılaştığı en yaygın zorluklar arasında bilgi kirliliği ilk sırada yer almaktadır. Öğrencilerin bir kısmı (%35) ise zaman yönetimi konusunda WebQuest görevlerini tamamlama ve kişisel yaşamlarını dengelemede zorlanmaktadırlar. Teknik sorunlar (%29) ve Erişim sorunları (%24) da öğrencilerin sıklıkla karşılaştığı diğer zorluklar arasında yer almaktadır. Teknik sorunlar, WebQuest görevlerini tamamlamada zorluk yaşamasına yol açmaktadır. Erişim sorunları ise öğrencilerin internet bağlantısında sorun yaşamaları ve dijital

kaynaklara ulaşım (ücretli siteler) gibi konularda sıkıntılar yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Bir öğrenci görüşünü şöyle ifade etmiştir: "Sunum yaparken teknik sorunlar yaşadım maalesef bu da çalışmamı aksattı." Ö7

Tablo 4

Türkçe Öğreniminde WebQuest Yönteminin Katkılarına İlişkin Bulgular

Tema	Frekans	Yüzde
Değerli Bilgi Edinme	10	59
İlham Verme ve Heyecanlandırma	7	41
Özgün ve Yaratıcı Çözümler Geliştirme	6	35
Geliştirilmesi Gereken Yönler	3	18

Tablo 4'e göre öğrencilerin çoğunluğu (%59) bu yöntemin değerli bilgi edinme konusunda etkili olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin bir kısmı (%41) yöntemin ilham verdiğini ve ilgi çekici içeriklerle daha çok heyecanlandıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin (%35)'i WebQuest öğrenim yönteminin özgün ve yaratıcı çözümler geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin çok az bir kısmı (%18) ise bu yöntemde geliştirilmesi gereken yönler olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir. Öğrenciler, kaynakların güvenilirliği ve görevlerin zamanlama ile zorluk seviyesinin dengelenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Bir öğrenci görüşünü şöyle ifade etmiştir: "WebQuest yönteminde her konuya orijinal çözümler sunmalıydım. O yüzden düşünme sürecim çok uzun sürüyordu." Ö8

Tablo 5

WebQuest Yönteminin Diğer Derslerde Uygulanabilirliğine İlişkin Bulgular

Tema	Frekans	Yüzde
Uygulanabilir Bulanlar	14	82
Uygulanabilir Bulmayanlar	3	18

Tablo 5'e göre öğrencilerin çoğunluğunun (%82) bu yöntemi farklı derslerde de etkili bulduğu görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmı (%18) ise WebQuest yönteminin bazı derslerde veya konularda tam anlamıyla uygulanamayabileceğini ifade etmiştir. Bu görüşe sahip öğrenciler, özellikle fen bilimleri ve matematik gibi daha soyut veya teorik derslerde bu yöntemin gerçek dünya bağlamlarıyla ilişkilendirilmesinin zor olabileceğini belirtmiştir.

Öğrencilerden biri, şu şekilde geri bildirimde bulunmuştur: "WebQuest'i matematik dersinde kullanmak zor olabilir, çünkü bazı konuların araştırma tabanlı olması zor." Ö5

Tablo 6

Gelecekte WebQuest ve Benzeri Öğrenim Yöntemlerini Deneyimleme Tercihine İlişkin Bulgular

Tema	Frekans	Yüzde
Katılmayı veya kullanmayı tercih ederim.	15	88
Belirsiz	2	12

Tablo 6'ya göre öğrencilerin çoğunluğu (%88) gelecekte benzer yöntemleri kullanmayı tercih edeceklerini belirtmiştir. Öğrencilerin bir kısmı ise (%12) benzer etkinliklere katılma konusunda

belirsiz bir tavır sergilemiştir. Bu durum, bazı öğrencilerin WebQuest gibi etkinliklerin, bireysel öğrenme tarzlarıyla uyumlu olmadığını ve materyal kullanımı gibi faktörler açısından yeterince esnek olmadığını düşündüklerini göstermektedir.

Bir öğrenci, "WebQuest etkinlikleri sayesinde konuya daha derinlemesine odaklanabildim ve kendi hızımda öğrenme fırsatım oldu." Ö2 şeklinde geri bildirimde bulunmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı özel yetenekli öğrencilerin Türkçe öğretiminde WebQuest kullanımına ilişkin deneyimlerini ortaya koymaktır. Yansıtıcı günlükler incelendiğinde Türkçe öğreniminde öğrencilerin metinleri anlama ve yorumlama, sunum yapma ve iletişim kurma, dil bilgisi kuralları- nı uygulama, zaman yönetimi ve kelime dağarcığını genişletme konularında zorlandıkları tespit edilmiştir. Akçay ve Şahin (2012) tarafından yapılan araştırmada WebQuest öğrenme yönteminin Türkçe dersindeki akademik başarıyı artırdığı ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği tespit edilmiştir.

Araştırma sonucu WebQuest yönteminin kullanımı sırasında öğrencilerin bilgi kirliliği, zaman yönetimi, teknik sorunlar ve erişim sorunları gibi çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Hargittai ve Hsieh'in (2010) dijital okuryazarlık üzerine yaptığı araştırmada öğrencilerin dijital ortamlarda doğru bilgiye ulaşma konusunda yeterli beceriye sahip olmadıkları ve bu durumun öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu tür yöntemlerle gerçekleştirilen öğretim çalışmalarının, öğrencilerin doğru bilgiye ulaşmalarını destekleyeceği düşünülmektedir. Bir diğer sonuca göre WebQuest görevlerini tamamlamada ve kişisel yaşamlarını dengelemede zaman yönetimi konusunda sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Zimmerman ve Schunk (2011) tarafından yapılan öz düzenleme becerileri üzerine çalışmalarda araştırmacılar, öğrencilerin etkin zaman yönetimi becerileri geliştirmelerinin, öğrenme süreçlerinde daha başarılı olmalarını sağladığını belirtmişlerdir.

Teknik sorunlar ve erişim sorunları da öğrencilerin WebQuest görevlerini tamamlamada karşılaştıkları diğer yaygın zorluklar arasındadır. Selwyn (2010) tarafından dijital eşitsizlik üzerine yapılan araştırmada teknik sorunlar ve erişim sorunlarının, öğrencilerin dijital öğrenme ortamlarından tam anlamıyla faydalanmalarını engellendiği belirtilmiştir.

Araştırma sonucunda WebQuest öğrenim yönteminin Türkçe öğrenimine önemli katkılarda bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu, bu yöntemin değerli bilgi edinme, ilham verme ve özgün çözümler geliştirme konularında etkili olduğunu belirtmiştir. Araştırmacılar, WebQuest yönteminin öğrencilere ilham vererek çalışma isteğini artırdığı (Asker, Zencirci ve Asker, 2009; Bayburtlu, 2011; Kurtuluş, Ada ve Yanık, 2014), özgün ve yaratıcı çözümler geliştirmeleri adına öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirdiği (Bayram, 2015; Çalgın ve Koç, 2017) sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin az bir kısmı WebQuest yönteminde geliştirilmesi gereken yönler olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir. Özellikle kaynakların güvenilirliği konusundaki endişeler ve bazı görevlerin zamanlama ve zorluk seviyesi konusunda dengeleme ihtiyacı olduğu belirtilmiştir. Bu sonuç, Milson ve Downey (2001) tarafından yapılan çalışma sonuçları ile desteklenmektedir. Araştırmacılar, WebQuest görevlerinin tasarımında kaynak güvenilirliğinin ve görev zorluk seviyesinin dikkatli bir şekilde planlanması gerektiğini vurgulamışlardır.

Araştırma sonucunda WebQuest yönteminin diğer derslerde uygulanabilirliğine ilişkin öğrencilerin çoğunluğu bu yöntemin farklı derslerde de etkili olacağını düşünmektedir. Öğrencilerin az bir kısmı bazı derslerde veya konularda WebQuest yönteminin tam anlamıyla uygulanamayabileceğini ifade etmektedir. Türkiye'de WebQuest öğrenme yöntemiyle ilgili yapılan çalışmaların en

fazla fen bilimleri (Çıgırık, 2009; Bilir ve Özdilek, 2021; Balliel, 2021; Ünal, 2012) ve matematik (Çalgın ve Koç, 2017; Kılıç, 2007; Kurtuluş, Ada ve Yanık, 2014) dersleri kapsamında gerçekleştirildiği görülmektedir. Bunu bilişim teknolojileri ve yazılım dersleri (Börekci, 2010; Gül ve Sönmez, 2014) takip etmektedir. İngilizce (Türegün Çoban ve Adıgüzel, 2022), Türkçe (Akçay ve Şahin, 2016; Balcı, 2017), coğrafya (Bahar, 2018) derslerinde de bu yöntemin kullanıldığı çalışmalara rastlanmaktadır (Bilir, 2023).

Araştırma sonucunda WebQuest öğrenim yöntemiyle Türkçe öğrenimi deneyiminden sonra öğrencilerin çoğunluğu gelecekte benzer yöntemleri kullanmayı tercih edeceklerini belirtmiştir. Dodge (1997) ve March (2004) gibi araştırmacılar, WebQuest'in öğrencilere bağımsız öğrenme fırsatları sunduğunu, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini vurgulamışlardır. Öğrencilerin bir kısmı, benzer etkinliklere katılma konusunda belirsiz bir tavır sergilemiştir. Bu, bazı öğrencilerin WebQuest gibi yöntemleri bireysel öğrenme tarzlarına uyumlu bulmadığını veya bu tür yöntemlerin zorluk derecesi ve materyal kullanımı açısından yeterince esnek olmadığını düşündüklerini gösterebilir. Lee ve Spires (2009), WebQuest görevlerinin her öğrenci için uygun olmadığını ve rehberlik desteğinin artırılması gerektiğini belirtmiştir.

Araştırma kapsamında eğitim programı geliştiriciler, uygulamacılar ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Öğrencilerin metin anlama ve yorumlama becerilerini geliştirmek için çeşitli metin türlerini içeren özel ders materyalleri ve etkinlikler oluşturulmalıdır.
2. WebQuest uygulamalarında teknik sorunları azaltmak için okullarda teknolojik altyapı güçlendirilmeli ve öğrencilere, öğretmenlere teknoloji okuryazarlığı konusunda rehberlik edilmelidir.
3. WebQuest yönteminin etkin uygulanabilmesi için öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmelidir.
4. WebQuest yönteminin farklı derslere entegrasyonunu kolaylaştırmak amacıyla öğretmenlere örnek uygulamalar ve destek sağlanmalıdır.
5. WebQuest ve benzeri yöntemlerin olumlu yönlerini vurgulayan ve öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini geliştiren programlar düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Akçay, A., Şahin, A. (2012). WebQuest öğrenme yönteminin Türkçe dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 33-45.
- Asker, E., Zencirci, İ., Asker, E. (2009). Ağ araştırması (WebQuest) tasarlayıcılarının bu etkinliklerin hazırlanması sürecine ve Türkiye'de uygulanabilirliklerine ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 124-148.
- Bahar, S. (2018). *Çevre eğitiminde ağ araştırması kullanımının öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Balcı, A. (2017). *WebQuest (Web Macerası) öğrenme yönteminin Türk edebiyatı dersindeki akademik başarıya etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Balliel, B. (2021). Fen bilimleri dersi için tasarlanan bir ağ araştırması (WebQuest) etkinliğinin öğrencilerin mantıksal düşünme yeteneklerine etkisi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 5(1), 97-109.
- Bayburtlu, B. (2011). *Webquest öğretim yönteminin öğrencilerin yaratıcı düşünme beceri ve motivasyon düzeylerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Bayram, D. (2015). *WebQuest destekli eleştirel düşünme eğitiminin Türk İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim seviyeleri ve İngilizce yazma becerilerine etkileri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Bilir, U., Özdilek, Z. (2021). WebQuest destekli araştırma-sorgulama yaklaşımının ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin güneş sistemi ve tutulmalar ünitesi akademik başarılarına etkisi. In S. Z. Genç et al. (Eds.), *Proceedings of The Fourteenth International Congress of Educational Research* (ss. 160-168). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Bilir, U. (2023). Türkiye’de Webquest öğrenme yöntemiyle ilgili yapılan çalışmalara ilişkin tematik içerik analizi. *ETÜ Sentez İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, (11), 45-69.
- Börekci, C. (2010). *Bilişim teknolojileri dersi için tasarlanan bir ağ araştırması (WebQuest) etkinliğinin öğrenci başarısı üzerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Brown, J. S. (2018). *Lifelong learning in the digital age*. MIT Press.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Campbell, D. T. (2020). *Designing social inquiry: Scientific inference in qualitative research*. Princeton University Press.
- Çalgın, Z., Koç, M. (2017). Webquest destekli matematik öğretiminin altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(1), 1-20.
- Çığrık, E. (2009). *İlköğretim 6. sınıf fen öğretiminde Webquest tekniğinin öğrenci başarı ve tutumuna etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Dodge, K. A. (1997). Social information processing and emotional and behavioral problems. In J. D. Aronson (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 575-624).
- Dodge, B. (2017). WebQuests: A technique for internet-based learning. *Distance Education*, 18(1), 105-108.
- Ekiz, D. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Gagne, F. (2019). Differentiated model of giftedness and talent (DMGT) 2.0: Building on the foundation of the original DMGT. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(1), 67-82.
- Gül, H. Ü., Sönmez, E. E. (2014). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinin Webquest yöntemi ile yürütülmesinin akademik başarıya etkisi. In XIX. *Türkiye’de İnternet Konferansı Bildirileri Kitabı*.
- Gündoğdu, K. (2017). Türkçe öğretiminde materyal ve yöntem. *Turkish Studies*, 12(3), 691-701.
- Hargittai, E., Hsieh, Y. L. P. (2010). Predictors and consequences of differentiated practices on social network sites. *Information, Communication & Society*, 13(4), 515-536.
- Jones, C. (2019). *Networked learning: An educational paradigm for the age of digital networks*. Springer.
- Karakoyun, F. (2021). The effects of WebQuest-based instruction on critical thinking skills and achievement in science education. *Journal of Baltic Science Education*, 20(2), 228-242.
- Kiliç, R. (2007). *WebQuest destekli işbirlikçi öğrenme yönteminin matematik dersindeki tutum ve erişime etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Kurtuluş, A., Ada, T., Yanık, H. B. (2014). Bir ortaokul matematik öğretmenin WebQuestin uygulamasına yönelik görüşü. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 2(1), 87-106.

- Lee, J., Spires, H. (2009). What students think about technology and academic engagement in school: Implications for middle grades teaching and learning. *AACE Review (formerly AACE Journal)*, 17(2), 61-81.
- March, T. (2004). The learning power of WebQuests. *Educational leadership*, 61(4), 42-47.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE Publications.
- Milson, A. J., Downey, P. (2001). WebQuest: Using Internet resources for cooperative inquiry. *Social Studies and the Young Learner*, 13(3), 6-8.
- Robinson, K. (2018). *Out of our minds: Learning to be creative*. Capstone.
- Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning: Notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 65-73.
- Smith, R., Johnson, M. (2020). *Using technology in the classroom*. Routledge.
- Türegün Çoban, B., Adıgüzel, A. (2022). Uzaktan eğitim İngilizce dersi kelime öğretiminde web 2.0 araçları kullanımının öğrenci başarısına ve tutuma etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 164-180.
- Ünal, A. (2012). *İlköğretim 7. sınıf fen konularının öğretiminde WebQuestlerin öğrencilerin fen başarısı, fen ve teknoloji ile web destekli çalışmaya yönelik tutumları üzerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. In B. J. Zimmerman, D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1-12). Routledge.



DİL LABORATUVARI TASARIM MODELİ ÖNERİSİ

Ceyda TÜRKKAŞ, Isparta/Eğirdir Bilim ve Sanat Merkezi



ÖZET

Öğrenme ortamları, eğitim öğretim sürecinde önemli bir role sahiptir. Bu araştırma öğrenme ortamlarının öneminden hareketle, öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda dil öğrenme sürecini desteklemek ve zenginleştirmek için tasarlanan ideal bir sınıf modeli ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik olarak öncelikle mevcut dersliklerin özellikleri ve eksiklikleri sorgulanmış, ardından ihtiyaç duyulan derslik özellikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma; nitel araştırma yöntemi durum çalışması modeli ile şekillenmiş, veriler katılımcılardan görüşme yolu ile toplanarak betimsel ve içerik analizi yöntemleri ile analiz edilmiştir. Çalışma grubunu farklı illerde bulunan 32 Türkçe öğretmeni ve 57 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde öğrenci ve öğretmenlerin mevcut derslikleri fiziksel ve donatımsal olarak yetersiz buldukları, öncelikle okullarında Türkçe dersine özel kullanılacak bir derslik ihtiyacı duydukları görülmektedir. Katılımcılar ideal bir Türkçe dersliğinde başta kitaplar olmak üzere çeşitli ders ve oyun materyallerinin, görsel öğelerin, okuma ve esnek etkinlik alanlarının, teknolojik araç gereçlerin bulunması; renkli, aydınlık, farklı oturma düzenlerine uygun bir derslik olması yönünde görüş belirtmişlerdir. Karşılaştırmalı olarak sunulan verilerde öğrenci ve öğretmen beklentilerinin uyumlu olduğu görülmektedir. Çalışma sonuçları göstermektedir ki dil dersliklerinin aktif katılıma, etkileşime ve iş birliğine teşvik eden, günümüz teknoloji imkânları ile donatılmış, esnek, kişiselleştirilmiş öğrenme imkânı ve farklı deneyim alanları sunan mekânlara dönüştürülmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışma kapsamında ulaşılan bulgular ışığında sonuçlarını somutlaştırmak amacıyla araştırmanın yürütüldüğü okuldaki Türkçe dersliğinin ölçü ve özelliklerine uygun olarak 3 boyutlu bir derslik çizimi yapılmıştır. Sonuçların, geleceğin sınıf tasarımlarının gündemde olduğu bu dönemde araştırmacı ve uygulayıcılar için kaynak oluşturması umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dil laboratuvarı, dil eğitimi, öğrenme ortamları, geleceğin sınıfları, Türkçe derslikleri.

GİRİŞ

Öğrenme ortamlarının niteliği, eğitimin niteliğini doğrudan etkilemekte; sınıfların mekânsal kurusu ilgili dersin amaçlarına ulaşması açısından büyük önem taşımaktadır. Son yıllarda öğretimin verimliliğini etkileyen bir değişken olan sınıf tasarımlarına yönelik uygulama ve araştırmalar giderek yaygınlaşmaktadır. Gelişmeler doğrultusunda ülkemizde sınıfların zenginleştirilmiş öğrenme fırsatı sunan, teknolojik gelişmelere uyumlu hâle getirilmesi yönünde çeşitli girişimler bulunmakla beraber ağırlıklı olarak geleneksel sınıf düzeni varlığını sürdürmektedir (Eğitim Reformu Girişimi, 2020). Ancak geleneksel sınıf düzenleri 21. yüzyıl becerilerini kazandırmada yetersiz kalmaktadır. Öğrenme alanları çağın gerekliliklerini takip ettiği sürece işlevsel olabilmekte (Oblinger, 2006); öğrencilerin derse zihinsel ve duygusal olarak katılımına teşvik eden, etkileşim fırsatı sunan, dinamik, ilham veren sınıf modeli tasarımları kabul görmektedir (Usher-Pines vd., 2018). Mekân ve öğrenme ilişkisi sorgulandığında özellikle teknolojik gelişmelerin hız kesmeksizin sürdüğü bu çağda mekânsal bir dönüşüm, güncel bir eğitim sistemi için şarttır (Bligh ve Crook, 2017). Öğrenme alanları öğrenci algıları açısından son derece önemli olmakla beraber (Choi, Shin ve Kim, 2020), sınıf tasarımlarının öğrencilerin kendilerinin ve yeteneklerinin keşfine zemin hazırlaması gerekmektedir (Göçer, 2016).

Konuya dil dersleri özelinde bakıldığında anlama ve anlatma temeline dayanan, dört dil becerisini kazandırmayı hedefleyen Türkçe ve yabancı dil dersleri için diğer derslerden farklı fiziki ve donatımsal ihtiyaçlar oluşmaktadır. Bu becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesi için zenginleştirilmiş, yenilikçi öğrenme alanları yapılandırılması ihtiyacı doğmaktadır. MEB'in dil eğitimine verdiği önemin son yıllarda gerçekleştirilen "Dilimiz Zenginliğimizdir (MEB, 2023a), Kütüphanesiz Okul Kalmayacak (MEB, 2021a)" vb. projelerle, dil eğitiminde iyi uygulamaların yaygınlaştırılmasını amaçlayan konferans organizasyonlarıyla (MEB, 2022a; MEB, 2022b; MEB, 2024a) geliştirilen basılı ve dijital materyallerin sayısındaki artışla (EBA, 2024) ortaya konulduğu görülmektedir.

Öğrenme alanlarına ilişkin uluslararası alan yazını incelendiğinde Active Learning Class (ACL-Aktif Öğrenme Sınıfları) (Brooks, 2019; Talbert, ve Mor-Avi, 2019), Future Classroom Lab (FCL-Geleceğin Sınıfını Tasarlama) (Fernandez ve Martinez, 2020) vb. kavramların/projelerin doğduğu ve uluslararası boyutta ortaklık ağları ile geliştirildiği görülmektedir. MEB tarafından da desteklenerek tamamlanan "Designing Future Innovative Learning Spaces" (Design FILES, 2024) ve sürdürülen "Future Classroom Lab Projesi" (FCL, 2024); yenilikçi öğrenme alanları tasarlamaya yönelik atılmış somut adımlar olarak disiplinler arası, esnek, öğrenci merkezli, dijital becerilerin aktif kullanıldığı sınıflar tasarlamayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda MEB'in, yaptığı protokollerle (MEB, 2019) sınıf tasarımlarının geliştirilmesine yönelik destekleyici bir rol oynadığı, konu ile ilgili çeşitli araştırmalar yürüttüğü (MEB, 2021b) görülmektedir. MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından "Yenilikçi Öğrenme Alanlarında Aktif Öğrenme ve İngilizce Öğretimi Çalıştayı" (MEB, 2023b) düzenlenerek dil ediniminde "geleceğin sınıfı" modeline uygun, teknoloji odaklı bir anlayış benimsenmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Eğitime yönelik üst politika metinlerinden güncel stratejik planlarda (MEB, 2024b) eğitim ortamlarının etkin kullanımının önemi, çağın gereklerine göre inşa edilmesi, dil öğrenme ortamlarının iyileştirilmesi, materyal kullanımının yaygınlaşması, kalıcı dil becerilerinin kazandırılması ve okuma kültürü oluşturulması hedefleri dikkat çekmektedir. Benzer şekilde MEB tarafından eğitim sisteminin gelecek hedeflerine ilişkin çerçeve sunması amaçlanarak hazırlanan Eğitimde Geleceğe Bakış Raporu (MEB, 2023c) incelendiğinde dijital, teknoloji destekli öğrenme ortamları kurularak öğrenme deneyimlerinin zenginleştirilmesi gerekliliği ifade edilmektedir. 20. MEB Şûrası Kararları (MEB, 2021c) incelendiğinde eğitim kurumlarının evrensel tasarım ilkelerine uygun hâle getirilmesi, tüm okullarda fiziki kapasite, donatım malzemeleri, eğitim materyalleri, kütüphane, dijital içerikler vb. iyileştirme çalışmaları yapılması hedeflerinin yer aldığı görülmektedir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde okulların genel tasarımına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerini sorgulayan çeşitli çalışmalar bulunduğu görülmekle beraber dil dersleri özelinde (Türkçe ya da yabancı dil) gerçekleştirilen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışma, Türkçe dersliklerinin sahip olması gereken özellikleri (fiziksel ve donatımsal) araştırmayı; değişen teknoloji ve eğitim şartlarına uygun, özgün bir "dil öğrenme ortamı tasarımı/dil laboratuvarı modeli" geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın ortaya çıkış amacı, araştırma yazarının görev yaptığı okulun yeni inşa edilen bir binaya taşınacak olması dolayısıyla yeni binadaki Türkçe dersliğini planlamada yol gösterici bir rehber ihtiyacı duyulmuş olmasıdır. Bu ihtiyaçtan hareketle ideal bir dil eğitimi ortamının gereklilikleri belirlenmeye çalışılmış, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda 3 boyutlu bir sınıf tasarımı çizimi meydana getirilmiştir. Uygulamanın tüm süreçlerinde yazar ve ortaokul öğrencileri birlikte görev almış olup bu sayede araştırmada okul öğrencilerine aktif roller verilmiş, öğrenme ortamlarına yönelik yorum geliştirmeleri ve sorgulama yaparak sonuca ulaşmaları sağlanmıştır.

Çalışmada öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda "Türkçe eğitimi verilen derslikler hangi özelliklere sahip olmalıdır?" ana sorusu etrafında aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre mevcut Türkçe dersliklerinin nitelikleri nasıldır?
2. Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre Türkçe derslikleri hangi niteliklere (fiziksel, donatımsal ve materyal boyutlarında) sahip olmalıdır?

YÖNTEM

Araştırma, çalışma grubunu oluşturan farklı illerden 32 Türkçe öğretmeni ve 57 ortaokul öğrencisinin görüşleri doğrultusunda şekillenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli ve görüşme yöntemi kullanılmış, veriler araştırmacı tarafından hazırlanarak uzman görüşleri sonrası son hâli verilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile kısmen yüz yüze kısmen çevrim içi görüşmelerle elde edilmiştir. Betimsel ve içerik analizi yöntemleri ile analiz edilen veriler doğrultusunda yüksek sıklık değeri (f) gösteren özellikleri içeren üç boyutlu örnek bir dil dersliği tasarım çizimi yapılmıştır.

Çalışma grubunun eğitim sürecinin temel paydaşları olan öğretmen ve öğrencilerden oluşması, böylece hem eğitim sağlayıcılarının hem de eğitim faydalanıcılarının görüşlerini kapsamı, sonuçların karşılaştırılarak sunulmuş olması dolayısıyla kıymetli olduğuna inanılmaktadır. Çalışma grubunun betimsel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcılara Ait Betimsel Özellikler

		Tekrar Sayısı (f)	Yüzde (%)	
Öğrenciler	Cinsiyet	Kız	37	65
		Erkek	20	35
	Sınıf Kademesi	6. sınıf	21	37
		7. sınıf	19	33
		8. sınıf	17	30
	Toplam		57	100
Öğretmenler	Cinsiyet	Kadın	25	78
		Erkek	7	22
	Mesleki Deneyim Yılı	0-5 yıl	2	6
		6-10 yıl	5	16
		11-15 yıl	15	47
		16-20 yıl	5	16
		21 yıl ve üzeri	5	16
		Toplam		32

Araştırma katılımcılarının betimsel özellikleri incelendiğinde öğrenci ve öğretmen cinsiyetlerinin kadın ağırlıklı olduğu, öğrencilerin sınıf kademesi dağılımlarının dengeli olduğu, öğretmenlerin mesleki deneyim yıllarının 11-15 yıl arası yoğunlukta olduğu görülmektedir. Katılımcı seçimi yapılırken farklı illerden katılımcılara ulaşılması önemsenmiş, bu sayede veri çeşitliliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Katılımcıların betimsel özelliklerinde sonuçları olumsuz etkileyecek boyutta bir uç veri görülmemektedir.

BULGU VE YORUMLAR

Araştırma problemleri doğrultusunda katılımcılara yöneltilen sorulara verilen yanıtlara ilişkin veriler karşılaştırmalı olarak tablolaştırılmıştır. Öncelikle mevcut durumun tespitiye yönelik ilk soru olan öğrenci ve öğretmen ifadeleri doğrultusunda Türkçe derslerinde okullarda hangi mekânların kullanıldığına ilişkin bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2

Okullarda Türkçe Dersi için Kullanılan Mekânlar

		Tekrar Sayısı (f)	Yüzde (%)
Öğrenci İfadeleri	Ortak derslik	56	98
	Kütüphane	-	-
	Okul bahçesi	-	-
	Çok amaçlı salon	-	-
	Türkçe dersliği	1	2
Öğretmen İfadeleri	Ortak derslik	31	97
	Kütüphane	7	23
	Okul bahçesi	4	13
	Çok amaçlı salon	2	7
	Türkçe dersliği	1	3

Tablo 2’de yer alan veriler değerlendirildiğinde öğrencilerin ve öğretmenlerin neredeyse tamamı, diğer branşlarla ortak kullanılan geleneksel bir derslikte eğitim öğretimin sürdürüldüğünü ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre ders sırasında kütüphane ve okul bahçesi gibi zaman zaman kullanılan farklı alanlar da bulunmaktadır. Öğretmenlerce dile getirilen bu farklı alanların öğrencilerce dile getirilmemiş olması söz konusu alanların kullanım sıklığının azlığından kaynaklanabilir. Diğer bir soru olarak katılımcılara mevcut durumdan hareketle Türkçe dersine özel olarak kullanılacak bir dersliğin gerekli olup olmadığına dair görüşleri sorulmuş ve fikirlerini gerekçelendirmeleri istenmiştir. İlgili verilere ilişkin bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3*Türkçe Dersliğine Olan İhtiyaca İlişkin Görüşler*

	Gereklilik Görüşü	Tekrar Sayısı (f)	Gereklilik Nedenleri	Tekrar Sayısı (f)	Yüzde (%)
Öğrenci Görüşleri	Gerekli	44	Türkçe dersi önemli olduğu için gerekli	15	26
			Verimi arttırılabileceği için gerekli	11	19
			Materyal bulundurulabileceği için gerekli	4	7
			Görsel zenginlik sağlanabileceği için ge- rekli (pano vb.)	3	5
			Sıkıcılıktan kurtarılabileceği için gerekli	3	5
			Sessizlik sağlanabileceği için gerekli	2	4
			Eşyalarda düzen sağlanabileceği için ge- rekli	1	2
			Temizlik sağlanabileceği için gerekli	1	2
	Gerekli değil	13	Sınıflar yeterli olduğundan gerekli değil.	2	4
			Materyal ihtiyacı olmayan bir ders oldu- ğundan gerekli değil.	1	2
	Toplam	57	-	-	100
Öğretmen Görüşleri	Gerekli	32	Materyal zenginliği sağlar (kitap vb.).	15	47
			Görsel zenginlik sağlar (pano vb.).	13	41
			Araç gereç muhafazası kolaylaştırır.	6	19
			Derse olan ilgiyi arttırır.	5	16
			Dil becerileri için uygulamalı alanlar sağlar.	4	13
			Ders önemli	3	9
			Kalıcı öğrenmeyi sağlar.	2	6
			Öğretmene zamandan tasarruf sağlar.	2	6
			Başarıyı arttırır.	2	6
			Seviyeye uygun hareket imkânı sağlar.	2	6
			Verimi arttırır.	2	6
			Bilgisayar ve yazıcı olması araştırma be- cerisini geliştirir.	2	6
			Derse olan sevgiyi arttırır.	2	6
			Renklendirme yapabilmemizi sağlar.	2	6
			Canlandırma alanı oluşturmamızı sağlar.	1	3
			Dersi eğlenceli hâle getirir.	1	3
			Tüm duyu organlarıyla derse katılımı sağlar.	1	3
			Akıllı tahtayı özgürce kullanmayı sağlar.	1	3
	Gerekli değil	-	-	-	-
	Toplam	32			100

Tablo 3'te yer verilen Türkçe dersliğine olan ihtiyaca ilişkin görüşler incelendiğinde öğretmenlerin tamamı, öğrencilerin ise büyük bir çoğunluğu (%77) okullarında Türkçe dersliği olması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler bu gerekliliği daha çok dersin önemine ve bu sayede verimin artabileceği fikrine dayandırırken öğretmenler bu sayede dersliklerde materyal zenginliği ve görsel zenginlik (pano, afiş vb.) sağlanabileceği şeklinde yorumlamışlardır. Ardından öğrenci ve öğretmenlere, mevcut ders yapılan mekânların dil becerilerinin edinimine uygunluk görüşleri nedenleri ile birlikte sorulduğunda Tablo 4'te yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 4

Mevcut Ders Mekânlarına İlişkin Uygunluk Görüşleri

	Görüş	Tekrar Sayısı (f)	Uygunluk-Uygunsuzluk Nedenleri	Tekrar Sayısı (f)	Yüzde (%)
Öğrenci Görüşleri	Uygun-yeterli	21	Akıllı tahta var.	10	18
			Oturma düzeni güzel (tek kişilik-U)	7	12
			Sıra-masa var.	4	7
			Beyaz tahta var.	3	5
			Kitap var.	3	5
			Pano var.	2	4
	Uygun değil-yetersiz	46	Klasik sınıf-oturma düzeni	11	19
			Materyal yok.	7	12
			Kitap yok.	4	7
			Pano yok.	2	4
			Sahne yok.	1	2
			Sınıf eşyaları karmaşık	1	2
			Renkler kötü	1	2
			Oyun yok.	1	2
			Seviyelere uygun değil.	1	2
			Kişisel eşyaları taşıma zorunluluğu	1	2
	Toplam	57	-	-	100
Öğretmen Görüşleri	Uygun-yeterli	12	Akıllı tahta var.	8	25
			Başka bir şeye ihtiyaç hissedilmiyor.	4	13
			Kitap-kitaplık yetersiz.	10	31
	Uygun değil-yetersiz	20	Görsel zenginlik yetersiz.	9	28
			Materyal yetersiz.	6	19
			Ortak kullanım sorunu yaşanıyor.	6	19
			Klasik sınıf-oturma düzeni	5	16
			Grup etkinlikleri için uygun değil.	5	6
			Sahne yok.	2	6
			Kostüm yok.	2	3
			Küçük	1	3
			Aydınlatma yetersiz.	1	3
			Havalandırma yetersiz.	1	3
			İnternet bağlantı sorunları var.	1	3
			Teknolojik donanım ihtiyacı var.	1	3
	Toplam	32	-	-	100

Öğrenci ve öğretmenlerin mevcut ders mekânlarına ilişkin görüşlerine yer verilen Tablo 4 değerlendirildiğinde öğrencilerin %81'inin, öğretmenlerin ise %63'ünün ders mekânlarının ders amaçlarına uygun olduğu yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Ulaşılan sonuca göre bir önceki soruda katılımcılarca pek çok ihtiyaç belirtilmişken bu soruda mevcut mekânların uygun olduğunu ifade eden katılımcıların sayıca fazlalığı dikkat çekmektedir. Mekânların uygun olduğu yönünde görüş belirten öğretmen ve öğrenciler benzer şekilde bunu sınıflarda akıllı tahtanın var olmasına bağlamışlardır. Öğrenci ve öğretmenlerin bir derslikten beklentilerini akıllı tahta, sıra, masa vb. eşyaların bulunması şeklinde sınırlamalarından, konu ile ilgili zihinsel şemaların ve beklentilerin sınırlı olduğu sonucu çıkarılabilir. Dersliklerin uygun olmadığı yönünde görüş belirten katılımcılar ise bunu klasik oturma düzenine, materyal ve kitap yokluğuna/azlığına, görsel zenginliğin sağlanamamasına ve diğer derslerle ortak kullanımın doğurduğu sorunlara bağlamaktadır. Son olarak öğrenci ve öğretmenlere ideal bir Türkçe dersliğinden fiziksel ve donatımsal beklentilerinin ve ihtiyaç duyulan materyallerin neler olduğu sorulmuş olup ilgili verilere Tablo 5 ve Tablo 6'da yerilmiştir.

Tablo 5

Öğrenci Görüşlerine Göre Ders Mekânlarının Sahip Olması Beklenen Fiziksel ve Donatımsal Özellikler ile Materyaller

	Beklenti	Tekrar Sayısı (f)	Yüzde (%)
Fiziksel	Renkli	10	18
	Büyük	7	12
	Çalışma alanı	4	7
	Farklı oturma düzeni	3	5
	Açık renkli	3	5
	Okuma köşesi-alanı	2	4
	Temiz-düzenli-güzel kokulu	11	19
	Sahne	7	12
	Aydınlık	4	7
	Oturma alanı	2	4
	Sade	1	2
	Sessiz	1	2
	Geniş pencere	1	2
	Halı zeminli	1	2
Donatımsal	Bilgisayar-tablet	8	25
	Kitaplık	4	13
	Farklı oturma alanları (minder, tekli sıra vb.)	10	31
	Farklı masalar (geniş, tekli vb.)	9	28
	Yazıcı	6	19
	Dolap	6	19
	Akıllı tahta	5	16
	Tablolar (sanatsal)	5	6
	Pano	2	6
	Görsel afişler	2	3
	Ses sistemi	1	3
	Raflar	1	3
	Dijital pano	1	3
	Isınma araçları (klima vb.)	1	3

Materyal	Oyunlar- bulmacalar	32	56
	Kitap	31	54
	Sözlük	7	12
	Kırtasiye malzemeleri (kalem, boya vb.)	3	5
	Farklı defterler	2	4
	Test kitabı	2	4
	Müzik	2	4
	Kostümler	2	4
Diğer	Yiyecek	3	5
	Çiçek	1	2

Tablo 5'te yer alan bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin bir Türkçe dersliğe ilişkin fiziksel olarak renkli, büyük, farklı okuma ve etkinlik alanlarını içeren temiz ve düzenli bir sınıf beklentisi içinde oldukları görülmektedir. Donatımsal olarak ise öğrenciler özellikle sınıflarda bilgisayarlar bulunmasını, kitaplık, farklı okuma alanları ve farklı şekillerde masalar (tekli, geniş vb.) olmasını istemektedir. Aynı zamanda öğrenciler Türkçe sınıflarında oyun, bulmaca, kitap ve sözlüklere ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Aynı sorular öğretmenlere yöneltildiğinde Tablo 6'da yer alan görüşler sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmen Görüşlerine Göre Ders Mekânlarının Sahip Olması Beklenen Fiziksel ve Donatımsal Özellikler ile Materyaller

Beklenti		Tekrar Sayısı (f)	Yüzde (%)
Fiziksel	Okuma köşesi	20	63
	Aydınlık-ferah	11	34
	Çok renkli duvarlar	10	31
	Açık renkli duvarlar	9	28
	Büyük	9	28
	Farklı oturma düzeni	9	28
	Sahne	9	28
	Oturma-dinlenme alanı	3	9
	Oyun köşesi-atölyesi	3	9
	Yalıtım/sessizlik	3	9
	Renklerle bölünmüş farklı etkinlik alanları	3	9
	Halı zemini	2	6
	Havadar	1	3
	Isınma araçları (klima vb.)	1	3
	Serbest çalışma alanı	1	3

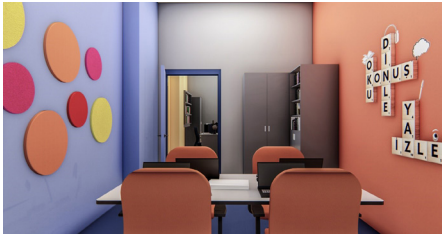
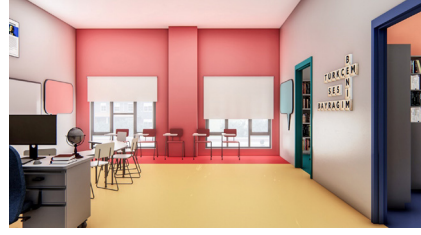
Donatımsal	Bilgisayar (öğretmen kullanımı için)	24	75
	Kitaplık/kitap rafları	22	69
	Pano	11	34
	Ses ve görüntü sistemleri	10	31
	Minderler	10	31
	Akıllı tahta	9	28
	Yazıcı	7	22
	Bilgisayar-Tablet (öğrenci kullanımı için)	4	13
	Geniş grup masaları	3	9
	Dolaplar	2	6
	Bilgisayar programları	1	3
	Dijital pano	1	3
Materyal	Kitap	29	91
	Görseller-afişler	27	84
	Oyunlar (kelime oyunu vb.)	21	66
	Sözlükler	10	31
	Atasözü- deyim kartları	7	22
	Kaynak kitap	5	16
	Kostümler- karakter temsilleri	5	16
	Kuklalar	3	9
	Dekor malzemeleri	2	6
	Kırtasiye malzemeleri (kalem, boya vb.)	2	6
	Filmler	1	3

Öğretmen önerilerini içeren Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin donatımsal beklentilerinin sınıflarda okuma köşesi bulunması, aydınlık ve ferah olması, uygun renklerde boyanması, geniş olması, farklı oturma düzenlerine uyabilecek esnek yapıda olması ve sahne bulunması yönünde olduğu görülmektedir. Öğretmenler donatımsal beklentilerinde kitaplık, bilgisayar, pano, ses ve görüntü sistemleri, rahat oturma alanlarının ağırlıkta olduğunu ifade etmişlerdir. Materyal olarak ise öğretmenler kitap, ders içeriğine uygun görsel, oyun, sözlük, kostüm vb. materyaller bulunması gerektiğini dile getirmişlerdir. Öğrenci ve öğretmen görüşleri karşılaştırmalı olarak değerlendirildiğinde öğrenci beklentilerinin daha çok eğlenceli, üretken bir ders fikri odaklı ihtiyaçlara, öğretmen beklentilerinin ise daha çok kazanım odaklı ihtiyaçlara odaklandığı görülmektedir.

Katılımcı beklentileri kapsayan tüm bulguları içeren, ilgili okulun fiziki şartları ile uyumlu olarak gerçekleştirilen üç boyutlu ideal sınıf modeli görsellerine aşağıda yer verilmiştir. Bulgularda öneri olarak belirtilmesine rağmen görsellerde yer verilmeyen sahne alanı, okulda ilgili sınıf katında sahnesi bulunan bir konferans salonunun varlığından kaynaklanmaktadır. Sınıf birbirinden ayrılan üç bölümden oluşmakta olup bu durum farklı amaçlarla kullanım esnekliği sağlamaktadır. Aynı zamanda kurum türünün bilim ve sanat merkezi olması, öğrenci sayısının azlığı avantajını doğurmaktadır. Bu sayede esnek alan kullanımı kolaylaşmıştır. Okul binası henüz yapım aşamasında olup Türkçe dersliği için ayrılan sınıfın alanının görsellerde yer alan öğeler doğrultusunda şekillenmesi süreci devam etmektedir.

Görseller

Bulgular Doğrultusunda Gerçekleştirilen Üç Boyutlu Dil Laboratuvarı Tasarım Modeli



SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan analiz sonuçları doğrultusunda araştırma başlangıcında “Türkçe dersliklerine” yönelik problem sorularıyla yola çıkılan çalışmada sonuçların yabancı dil eğitime de genellenebilir olduğu görülmüş, bu sayede çalışma kapsamı “dil derslikleri” şeklinde genellenmiştir. Ortaya çıkan model önerisinin “geleceğin sınıfları modeli (FCL)” ile uyum gösterdiği tespit edildiğinden model kapsamında kullanılan “öğrenme laboratuvarı” kavramı ile uyumlu olarak bu çalışmada “dil laboratuvarı” ifadesi tercih edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre katılımcı ifadeleri doğrultusunda neredeyse hiçbir okulda Türkçe dersine özel bir derslik bulunmadığı, eğitimin geleneksel sınıflarda sürdürüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle öğretmen katılımcıların bu durumun bazı kazanımların ediniminde sorunlara sebep olduğundan dil becerileri kazandırmaya uygun ortam ve materyal eksikliğinden yakındıkları görülmektedir. Katılımcıların çoğu okullarda Türkçe dersine özel bir derslik olmasını tercih ettiklerini, bunun ders verimini arttıracığına ve kazanım edinimini kolaylaştıracağına inandıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların Türkçe dersliklerinden fiziki beklentilerinin; renkli, aydınlık, geniş ve ferah, drama sahnesi bulunan, grup çalışma alanları oluşturmaya uygun yapıda olması yönünde ağırlık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Donatımsal beklentilerinin; kitaplık (okuma köşesi), esnek kullanıma uygun sıra ve masalar, zenginleştirilebilir panolar, afiş ve görseller, minder vb. oturma alanları, bilgisayar, tablet, ses sistemi, mikrofon, işitsel ve görsel kayıt cihazları ve yazıcı gibi teknolojik araç gereçler olduğu görülmüştür. Katılımcılar Türkçe dersliklerindeki materyal beklentilerini; klasik ve güncel kitaplar, sözlük, süreli yayınlar, oyun kartları, kelime oyunları ve kostümler olarak ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak öğretmen ve öğrencilerin güncel eğitim teknolojileriyle donatılmış bir dil dersliği ihtiyacı duydukları görülmekte, bu durum bazı araştırma sonuçlarında da önerilen (Sever, 2003) “dil derslikleri” oluşturulması fikrini desteklemektedir. Dil edinim süreçleri ana dili ve yabancı dil için pek çok ortak nokta içerdiğinden sınıf tasarımlarının Türkçe ve yabancı dil dersleri için benzer şekillerde oluşturulmasının mümkün olacağı söylenebilir. Tüm bu sonuçlar neticesinde ortaya çıkan öğrenci ve öğretmenlerin dil dersliklerinden beklentilerini somutlaştıran 3 boyutlu dil laboratuvarı çiziminin bir tavsiye niteliği taşıdığına inanılmaktadır. Çalışma sonuçlarının politika üreticilere ve uygulayıcılara ilham vermesi umulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Bligh, B. ve Crook, C. (2017). Öğrenme alanları. E. Duval, M. Sharples ve R. Sutherland.(Ed.), *Teknolojiyle geliştirilmiş öğrenme* (pp. 69-87). Springer.
- Brooks, D. C. (2019). Active learning classrooms (ALCs). S. Yu, H. Niemi ve J. Mason (Ed.), *Shaping future schools with digital technology: An international handbook* (pp. 41-56). Springer.
- Choi, K., Shin, W. S., ve Kim, M. (2020). Comparison between traditional classrooms and active learning classrooms: The impact of learning spaces on student perceptions. *Journal of Convergence for Information Technology*, 10(8), 161-172.
- Design FILES. (2024). <https://designfiles.eba.gov.tr/> adresinden 09.05.2024 tarihinde erişilmiştir.
- EBA. (2024). <https://teggmateryal.eba.gov.tr/> adresinden 16.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2020). *Eğitim izleme raporu*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-ogrenciler-ve-egitime-erisim/> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.

- Fernandez, R. T. ve Martinez, N. C. (2020). The future classroom lab as a framework of development for competency-and project-based learning. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 449-468.FCL. (2024). <http://fclturkiye.eba.gov.tr/> adresinden 16.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Göçer, A. (2016). Türkçe eğitimde öğrenen özerkliği ve etkileşimli sınıf ortamı tasarımının önemi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 188-201.
- MEB. (2019). *Geleceğin sınıfı tasarımı haberi*. <https://www.meb.gov.tr/gelecegin-sinifi-tasarlanacak/haber/17775/tr> adresinden 18.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2021a). *Kütüphânesiz Okul Kalmayacak Projesi Tanıtımı*. <https://www.meb.gov.tr/kutuphanesiz-okul-kalmayacak/haber/24405/tr> adresinden 18.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2021b). *Türkiye’de aktif öğrenme ve esnek öğrenme alanlarının pedagojik çerçevede incelenmesi*. <http://fclturkiye.eba.gov.tr/wp-content/uploads/2023/03/2023-2-27-finalised-TURKIYEDE-AKTIF-OGRENME-VE-ESNEK-OGRENME-ALANLARININ-PEDAGOJIK-CERCEVEDE-INCELENMESI.pdf>
- MEB. (2023c). *Eğitimde geleceğe bakış raporu*. ttkbyayin.meb.gov.tr/yayin/174
- MEB. (2024b). *2024-2028 Stratejik planı*. sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_02/15134952_meb_20242028_stratejik_plani_14022024.pdf
- Oblinger, D. (Ed.). (2006). *Learning spaces* (Vol. 444). Educause.
- Sever, S. (2003). Türkçe öğretiminde yeni yapılanma çalışmaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 27.
- Talbert, R. ve Mor-Avi, A. (2019). Öğrenme için bir alan: Aktif öğrenme mekânları üzerine bir araştırmanın analizi. *Heliyon*, 5(12).
- Uscher-Pines, L., Schwartz, H.L., Ahmed, F., Zheteyeva, Y., Meza, E., Baker, G. ve Uzicanin, A. (2018). School practices to promote social distancing in K-12 schools: Review of influenza pandemic policies and practices. *BMC Public Health*, 18(1), 1-13.
- MEB. (2021c). 20. MEB Şûrası Kararları. (2021). <https://ttkb.meb.gov.tr/www/1-3-aralik-2021-tarihleri-arasinda-gerceklestirilen-20-mill-egitim-srasi-kararlari-yayimlandi/icerik/427>

YABANCI DİL EĞİTİMİNDE AKRAN EĞİTİMİNİN DİL GELİŞİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Cihad GENÇ, Almanya/Münih Eğitim Ataşeliği



ÖZET

Bu çalışmada aktif öğrenme stratejisi olarak dil eğitiminde akran eğitiminin etkisi araştırılmıştır. Bu projenin amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde akran eğitiminin etkisini belirlemektir. Araştırma, tek bir gruptan oluşan öğrencilere uygulanmıştır. Çalışma karma araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Münih Eğitim Ataşeliğine bağlı Oberbayern (Pfaffenhofen) bölgesinde 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkçe ve Türk Kültürü dersini seçmeli olarak alan 15 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Bu öğrenciler, Mardin-Midyat Millî İrade Ortaokulunda ana dili Türkçe olan 15 öğrenciyle belirlenen takvim ve seçilen konular çerçevesinde WhatsApp görüntülü konuşma uygulamasıyla görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Bu uygulamayla öğrenciler teknoloji yardımıyla akran eğitimine tabi tutulmuştur. Sonuçlar karma analiz yöntemiyle incelenmiştir. 6 hafta süren uygulamanın sonucunda ön test ve son test sonuçları karşılaştırılmış ve öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji destekli akran eğitiminin olumlu yönde etkileri olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, konuşma becerisi, akran eğitimi, teknoloji, iletişim.

GİRİŞ

İnsan, sosyal bir varlık olması nedeniyle birbirleriyle iletişimde bulunarak dile dayalı bir sosyalleşme meydana getirmektedir (Santrock, 1996; Akt. Küçükkaragöz, 2003). Dilin kültürel öğeleri aktarmada canlı ve sosyal bir varlık olduğu düşünüldüğünde formal eğitim sayılan okuma yazma eğitiminde de sosyal etkileşimin önemli olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda ele alındığında okuma yazma sürecinde Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılık anlayışı ön plana çıkmıştır. Vygotsky, psikolojik gelişimin önemli bileşenlerinden birisinin dil olduğunu ve dilin kültürel gelişim ve düşüncüyü, yazma ve sayma gibi semboller aracılığıyla taşıdığını ifade etmektedir. Vygotsky, çocukların sosyal çevresindeki insanlardan ve sosyal alanlarından öğrenmeye başladığını ve tüm kişisel psikolojik süreçlerin insanlar arasında genellikle de çocuk ve yetişkin arasında meydana gelen sosyal bir süreçle başladığını söylemektedir (Senemoğlu, 2009). Bu süreçte Vygotsky'nin çocuk gelişimi alanına getirdiği en önemli değişim yakınsal gelişim alanı (zone of proximal development) kavramıdır (Erdener, 2009). Bu kavram, yalnız başına problem çözmeyle belirlenen mevcut gelişim seviyesi ile bir yetişkinin rehberliğinde ya da daha becerikli akranlarıyla iş birliği içinde problem çözme ile belirlenen potansiyel gelişim seviyesi arasındaki mesafe olduğunu ifade etmektedir. Vygotsky'nin kuramında yakınsal gelişim alanıyla çocuğun öğrenme kapasitesi belirlenirken destek alma (scaffolding) olarak ifade edilen kavramın da açıklanması önemlidir. Wood, Bruner ve Ross (1976) destek alma kavramını bir çocuğun ya da öğrenenin bir sorunu çözmesini, bir görevi sürdürmesini veya normalde çok zorlanacağı bir hedefe ulaşmasını sağlayabilme olarak açıklamışlardır. Destek alma sürecindeki performans düzeyi "akran" ya da "yetişkin" bir kişiyle olan etkileşim ya da alınan yardımla gerçekleştirilen davranışları kapsamaktadır. Dil aracılığıyla düşüncelerini ifade etme veya bilgisini birilerine aktarma yeteneğine sahip olan insanoğlu

açısından iletişim vazgeçilmez bir durumdur (Aktay ve Gültekin, 2015).

Yabancı bir dili öğrenmek sadece dil bilgisini öğrenmek veya kelime bilgisi öğrenmekle sınırlı değildir. Aynı zamanda sözlü olarak gerçekleştirilen performanslarda ustalaşmak da yabancı bir dili öğrenmenin önemli amaçları arasında yer alır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin büyük çoğunluğunun derslerde sözlü performanslarını ortaya koyarken zorluk yaşadığı gözlemlenmektedir. Öğrenciler, sözlü performanslarında özellikle de değişik yapıdaki sözlerin ifade edilmesinde sorun yaşamakta ve konuşma kaygısı ortaya çıkmaktadır. Ergür, yabancı dil öğrenme sürecinde kaygı ve öz güven eksikliklerinin başarıyı olumsuz anlamda etkilediğini ifade etmektedir (Ergün, 2004). Nitekim bu öğrenciler öğretmenle ya da sınıf arkadaşlarıyla konuşmakta gerçekten zorlandıkları yerlerde sözlü iletişime girmekten de çekinirler. Yabancı dil kaygısıyla ilgili çalışmalar, daha çok yabancı dil sınıflarında konuşma performansının sergilendiği durumlarda kaygının meydana geldiğini göstermektedir. Dahası yabancı dil öğreniminde kaygı düzeyinin öğrencilerin dil öğrenme başarılarını da etkilediği bilinmektedir (Öner ve Gedikoğlu, 2007). Bu bağlamda söz, sözcük, konuşma olayı gibi kavramlar gerek başkaları tarafından gerek sınıf içinde öğretmen tarafından eleştirilmekten çekinen yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler açısından önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler yanlış anlaşılaktan ya da yanlış telaffuzdan çekinirler. Aslında bu problem sadece yabancı dil öğretiminde değil ana dili öğretiminde de öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerini engeller. Bu öğrenciler benzer bir sorunla karşılaştıklarında daha çok susmayı tercih ederler. Dile olan ihtiyacımızın temelinde iletişim kurmak vardır. İletişim kurmak ise en sade şekliyle kendimizi anlatmak ve karşımızdaki kişi veya kişileri anlamak olarak ifade edilebilir. Dil dersleri bu iletişim becerisinin kazanılmasında önemli rol oynar. Bu noktada akran eğitiminin kaygıyı azaltmada önemli bir rol üstlendiğini söyleyebiliriz. Akran eğitimi yöntemiyle öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalar, öğrencilerin performanslarında iyi oranda bir artış olduğunu ortaya koymaktadır (Demirci ve Şekercioğlu, 2009). Şeref, akran eğitimi modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sosyokültürel etkileşim alanı içinde icra edilen önemli bir dil öğretim aracı olduğunu söylemektedir (Şeref, 2018). Bu noktada sosyal ve kültürel çevrenin bireyleri şekillendirmedeki gücünü dil öğretim sürecine katmak, dil eğitimi açısından hem öğrencilere hem de öğreticilere büyük bir avantaj sağlamaktadır (Bayrakdar ve Maltepe, 2021). Bu bağlamda akran eğitimi uygulanmasının yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alan öğrencilerin dil gelişimlerinde gözle görülür ilerlemeler sağlamaya büyük katkısı olacağı anlaşılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Teknoloji destekli akran eğitimi nasıl gerçekleştirilmektedir?
- Akran eğitiminin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
- Teknoloji destekli akran eğitiminin dil eğitimine etkileri nelerdir?
- Öğrencilerin akran iş birliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Yaptığımız çalışmada karma araştırma yöntemi uygulanmıştır. Karma yöntem araştırması, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanır (Creswell, 2003; Tashakkori ve Teddlie, 1998; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Karma araştırma yöntemi çeşitli yöntemler kullanarak olayları bir çerçeveye içerisinde sunma, analiz etme ve bir araya getirmektir. Yaptığımız çalışmada nicel araştırma yöntemi olarak ön test ve son test uygulaması yapılmıştır. Nitel araştırma olarak da görüş alma tekniği uygulanmıştır.

Bu çalışmada araştırma grubunu Münih Eğitim Ataşeliğine bağlı Oberbayern (Pfaffenhofen) böl-

gesinde çeşitli okullarda öğrenim gören 5 ve 6. sınıf düzeyindeki 15 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma dört haftalık bir uygulama ve iki haftalık ön test-son test sürecinden oluşmaktadır.

Birinci aşamada çalışmaya dâhil olan öğrencilere araştırma konusuyla ilgili hazır bulunuşluk seviyelerini ölçmek için ön test sınavı yapılmıştır. Tespit edilen eksiklikler doğrultusunda öğrencilerin yaş seviyesine uygun olarak yapılacak çalışma için bilgilendirme çalışması yapılmıştır. Ayrıca veliler çalışma hakkında bilgilendirilerek kendilerinden süreç boyunca öğrencilere rehberlik etmeleri istenmiştir.

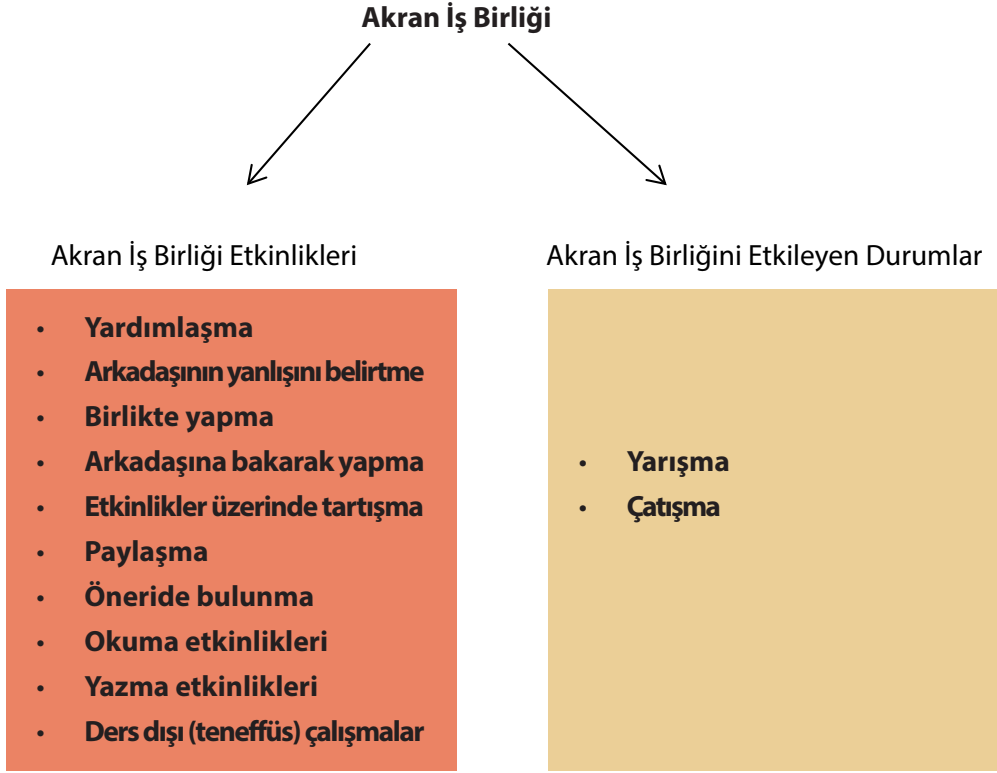
İkinci aşamada öğrenci görüşmeleri haftalık olarak planlanarak akran eğitimine başlanmıştır. Uygulama boyunca Münih Eğitim Ataşeliğine bağlı Oberbayern (Pfaffenhofen) bölgesinde çeşitli okullarda öğrenim gören 5 ve 6. sınıf düzeyindeki 15 öğrenci ile Mardin-Midyat Milli İrade Ortaokulunda ana dili Türkçe olan 15 öğrenci belirlenen takvim ve seçilen konular çerçevesinde WhatsApp görüntülü konuşma uygulamasıyla görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Bu uygulamayla öğrenciler teknoloji yardımıyla akran eğitimine tabi tutulmuştur. Görüşmeler ders içi ve ders dışında belirtilen takvim çerçevesinde gerçekleşmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerimiz Türkiye'deki akranlarıyla haftalık seçilen konular bağlamında WhatsApp görüntülü konuşma uygulaması üzerinden görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Buna göre haftalık 15 dakika ders içinde öğretmen kontrolünde ve 15 dakika ders dışı ebeveyn kontrolünde görüşmeler gerçekleşmiştir. Çalışma çerçevesinde öğrenciler tanışma, aile, hobi, kültür, yolculuk ve güncel olaylar ile ilgili görüşmeler gerçekleştirmişlerdir.

Çalışma kapsamında kendilerine verilen performans görevlerini (karşılıklı konuşma) yerine getiren öğrenciler aynı zamanda sözcük dağarcıklarını zenginleştirme, dil bilgisi kurallarını uygulama ve akıcılık gibi kaygı kaynağı oluşturabilecek alanlarda da Türkiye'deki akranlarından destek almışlardır.

Uygulama sonucunda akran eğitimi alan 15 öğrenciye son test uygulanmıştır. Sonuçlar karma analiz yöntemiyle incelenmiştir. 6 hafta süren uygulamanın sonucunda ön test ve son test sonuçları karşılaştırılmıştır. Buna ek olarak araştırma sonrası öğrencilerle uygulamalara ilişkin görüşleri hakkında kısa görüşmeler yapılmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

Araştırma verilerinden elde edilen "Akran İş Birliği" temasının iki farklı başlık altında ele alındığı Şekil 1'de gösterilmektedir. Buna göre akran iş birliğinin, "Akran İş Birliği Etkinlikleri" ve "Akran İş Birliğini Engelleyen Durumlar" olmak üzere iki farklı boyutunun olduğu belirlenmiştir (Aktay-Gültekin).

Şekil 1*Akran İş Birliğine İlişkin Bulgular*

Katılımcıların akran eğitimine ilişkin ön görüşleri Tablo2’de verilmiştir.

Tablo 1*Öğrencilerin Akran Eğitimi Hakkındaki Ön Bilgileri*

	Evet	Hayır
Akran eğitimi hakkında bilgi sahibi misiniz?	%10	%90
Daha önce akran eğitimi aldınız mı?	%0	%100
Akran eğitiminin katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz?	%20	%80

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin büyük çoğunluğunun akran eğitimiyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Bu amaçla ilgili çalışmada yer alacak öğrencilere konuyla ilgili ön bilgilerini artırmak amacıyla gerekli sunumlar yapılmıştır. Tespit edilen eksiklikler doğrultusunda öğrenciler hazırlanan program çerçevesinde tanışma, aile, hobi, kültür, yolculuk ve güncel olaylar gibi konularda hazırlık yapmadan konuşmalara katılabilir; deneyimlerini, hayallerini, umutlarını, isteklerini ve olayları betimlemek için çeşitli dilsel kalıpları yalın bir şekilde birbirine bağlayabilirler. Bir öyküyü anlatabilir, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilir ve izlenimlerini belirtebilirler. (CEFR, 2018) Toplam 6 hafta süren çalışma sonunda öğrencilere son test sınavı yapılmıştır.

Öğrencilerin son test sonuçlarına ilişkin verileri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Akran Eğitimi Hakkındaki Son Test Cevapları

	Evet	Hayır
Akran eğitimi hakkında bilgi sahibi olduğunuzu düşünüyor musunuz?	%90	%10
Akran eğitiminin Türkçe dersinde kullanabileceğinizi düşünüyor musunuz?	%80	%20
Akran eğitiminin Türkçe konuşmanıza fayda sağladığını düşünüyor musunuz?	%90	%10

6 hafta süren uygulamanın ön test ve son test değerlendirmeleri betimsel analiz yöntemiyle yapılmıştır. Ayrıca öğrenci görüş ve yorumları da dikkate alınmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim teknolojileri destekli akran öğretimi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dil gelişimleri üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır. Akran öğretimi sürecinin uygulanmasında öğrencilerin birbirleri ile tartışması, fikirlerini ve düşüncelerini paylaşması gibi unsurlar öğrencilerin başarısına önemli katkı sağlar. Öğrenme sırasında öğrencilerin birbirleri ile etkileşimi ve iletişimi ne kadar güçlü olursa başarıya ulaşmaları o kadar kolay olur. Akran öğretiminin yöntemi öğrencilerin derslere aktif katılımını artırmış, karar verme süreçlerini hızlandırmış, kavramlara ve ilkelere eleştirel bir bakış açısı kazandırmış ve bilimsel sorgulama yeteneklerini de geliştirmiş olduğu söylenebilir (Gök, 2017).

Vygotsky’ye göre çocukluk tartışmaları sayesinde çocuklar çoğunlukla aynı durumu görmelerinin birçok yolunun olduğunu fark ederler. Çocuklar, bir duruma birçok farklı açıdan bakma yeteneğini geliştirebilir, “tartışma” sürecini içselleştirebilir. Bütün zihinsel süreç sadece çocukların yetişkinlerle iletişimi ile ortaya çıkmaz, bazen de akranlarıyla iletişim hâlindeyken gelişir. İletişim biçimleri (sözlü iletişim, sözsüz iletişim, yazılı iletişim) içinde sözlü iletişim biçimi olan konuşmanın diğer iletişim biçimlerinden daha önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Çünkü bireylerin kendilerini sosyal çevrelere kabul ettirmeleri büyük ölçüde etkili bir konuşma becerisine sahip olmalarıyla mümkün olabilmektedir (Kardaş, Yıldırım, 2016). Bu yöntem, öğrencilerin bilişsel gelişim ve sosyalleşmelerine birçok yönden katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerin sosyal tutum, değer ve beceriler edinmelerine, sosyal değerlerini ve bağlarını ilerletmelerine, sorunlara daha geniş bir bakış açısıyla bakmalarına, başarı ve üretkenliklerini artırmalarına, eğitim ve kariyer hedeflerini daha kolay belirlemelerine yardımcı olur. Böylece akranlar, birbirlerini eğitmelerinde biçimlendirici akran ilişkilerinden faydalanmış olur (Demirci, 2010).

Araştırmanın daha yaygın etkisini görebilmek için çalışmanın değişik seviyelerde ve farklı bilim dallarında uygulanması yararlı olabilir. Akran öğretimi yöntemi öğrencilerin dil gelişimlerine olumlu bir katkı sağlamıştır. Bu bağlamda Türkçe öğrenen bireylerin konuşma pratiği yapmalarına yönelik IOS ve Android tabanlı uygulamalar da hazırlanmalı ve mobil öğrenme platformlarının sayıları artırılmalıdır. Başta Türkçe öğretmenliği bölümleri (ana bilim dalları) olmak üzere Türkçe eğitimi alan öğrenciler arasında akran öğretime yönelik formal-informal öğrenim modelleri üzerinde daha çok durulmalıdır.

Sonuç olarak akran iş birliği, sosyokültürel bağlamda akranların birlikte yeni bağlamlar oluşturmalarına ve iletişim içerisinde kendi sosyal ortamlarını yansıtmalarına dayanan bir iş birliği yöntemidir. Akranların birer birey olarak kendi sosyokültürel ortamlarını yansıtmaları, akran iş birliğinin her

toplumda farklı bağlamlarda gerçekleştiğini ve toplumu temsil eden bireylerin öğrenme açısından farklı yaşantılar kazanmalarını sağladığını söylemek olanaklıdır (Aktay-Gültekin,2015).

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler getirilebilir:

- Akran Eğitimi sınıf içinde ve dışında teknoloji yardımıyla etkili bir biçimde gerçekleşebilmesine yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.
- Ders kitaplarında akranların etkileşimine yönelik okuma yazma etkinliklerine yer verilmelidir.
- Veliler, akran iş birliğini artırmaya yönelik olarak ev ortamında çalışma alanları oluşturmali ve çocuklarının akranlarıyla birlikte çalışmalarını teşvik etmelidir.

KAYNAKÇA

- Bayraktar, E., Maltepe, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmenin konuşma becerisine etkisi*, 2-7.
- Demirci, C. (2010). Cooperative learning approach to teaching science. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36-52.
- Kardaş, M. N., Yıldırım, Ş. (2016). Köşelenme tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine ve Türkçe konuşma kaygılarına etkisi. *ASOS Journal*, 31, 91-106.
- Gok, T., Gok, O. (2017). Peer instruction: An evaluation of its theory, application, and contribution. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 18(2).
- Çelik, F. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde konuşma becerisi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 3 (3), 32-41.
- Dündar, M.S. (2016). *Akran değerlendirmesinin uzaktan eğitimde kullanımı ve akademik başarıya etkileri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Hamzadayı, E. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde c1 düzeyinde yazılı akran geribildirimlerine ilişkin görünüm. *Journal of World of Turks*, 7(2), 287-298.
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 90-112.
- Aktay, E., Gültekin, M. (2015). Akran işbirliği ve ilk okuma yazma öğretimi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (17),1, 292.

PODCAST KULLANIMI İLE İNGİLİZCE GÜNLÜK KONUŞMA KELİME VE KELİME ÖBEKLERİNİN ÖĞRENİMİ

Çağla ORKAN, İstanbul/Çatalca Bilim ve Sanat Merkezi



ÖZET

Son yıllarda podcastler, İngilizce öğrenim süreçleri için değerli bir kaynak olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Podcastler dinleme, anlama, kelime dağarcığını artırma, telaffuz ve kültürel anlayışı geliştirme gibi alanlarda gerçekçi ve çeşitli içerikler sunan materyallerdir. İngilizce öğrenim süreçlerini derinden etkileyecek bir yapıya sahip olan podcast metinlerinin yabancı dil eğitiminde kullanılması önem arz etmektedir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen çalışma, podcast dinleme metinlerini kullanarak konuşma dilinde yer alan kelime ve kelime öbeklerinin öğretilmesini amaçlamaktadır. Çalışmada İstanbul ili, Çatalca Bilim ve Sanat Merkezi 24 öğrencisi yer almaktadır. Çalışma başlangıcında 24 öğrenciye uygulanan Likert tipi yabancı dil tutum ölçeğine göre öğrencilerin günlük hayatta kullanılan kelime ve kelime öbeklerinde sıkıntı yaşadığı gözlemlenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda Spotify uygulamasında yer alan BBC yayını “The English We Speak” podcast listesinde bulunan İngilizce günlük konuşma dili kelime ve kelime öbekleri seçilmiştir. Bu kelimelerin podcastleri Canva uygulamasında hazırlanan takvime her güne farklı bir podcast olacak şekilde karekod uygulamasıyla yerleştirilmiştir. Elde edilen QR kodlu takvim basılmış ve kurumda bulunan Bireysel Yetenekleri Farkettirme (BYF), Özel Yetenekleri Geliştirme (ÖYG) ve Proje Üretimi ve Yönetimi Programı (PROJE) öğrencilerine dağıtılarak uygulanmaya başlanmıştır. Öğrenciler her gün bir QR kod okutarak o günün podcastini dinlemiş ve İngilizce günlük dilde kullanılan bir kelime veya kelime öbeğini öğrenmişlerdir. Süreç sonu değerlendirmesi görüşme yöntemiyle yapılmıştır ve araştırmacı tarafından açık uçlu 10 sorudan oluşan “Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Görüşme sonuçlarının analizine göre öğrencilerde uygulama boyunca dinleme becerilerinde gelişme, sözcük bilgisinde zenginleşme, konuşma pratiği kazanma, zaman ve mekândan bağımsız öğrenme, kültürel farklılıkları anlama ve teknoloji kullanım becerilerinde ilerleme kaydedilmiştir. Uygulamada yer alan podcastlerin uyarlanabilir, ekonomik, erişilebilir ve güncel olması projenin farklı yaş gruplarında, farklı okul türlerinde ve İngilizce becerilerinde uygulanabilir olmasını sağlamaktadır. Proje yalnızca İngilizce değil; Almanca, Arapça, Fransızca, Rusça öğretmenlerine ve yabancı dil öğrenen bireylere örnek teşkil edecek niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Podcast, harmanlanmış öğrenim, İngilizce günlük konuşma kelimeleri.

GİRİŞ

Podcastler son yıllarda eğitim dünyasında gittikçe yaygınlaşmaya ve yabancı dil eğitiminde destekleyici materyal olarak kullanılmaya başlanmıştır (Işık, 2011). Podcastin günümüzde kullanışı ve popüler hâle gelmesini sağlayan nedenler arasında ekonomik, erişilebilir, basit ve ucuz olması yer almaktadır. Bunlara ek olarak zamana ve mekâna bağımlı olmaması ve öğrencilere çevrim içi öğrenim ortamları sunması da gelmektedir. Podcast kullanımının avantajlarını Gülseçen vd. (2010) şu şekilde sıralamıştır:

- Kullanıcın isteğine bağlıdır. Kullanıcı istediği yer ve zamanda dinleyebilir, izleyebilir.
- Podcast ürünleri ekonomiktir.

- Abonelikler ve kullanım genelde ücretsizdir.
- Podcastlerin dijital olması, bu materyallerin ulaşılabilir olmasını sağlar.
- Podcastlerin kullanımı basit ve kolaydır.

Podcastler öğrencilere gerçek dil ve gerçek materyal sunar, ayrıca dil öğreniminde podcast kullanımı yapılandırmacı yaklaşımı desteklemektedir (Yılmaz, Yavuz, 2015). Podcastler yabancı dildeki ritim, tonlama, vurgu, telaffuz ve aksan gibi birçok özelliği içermesi ve dinleyiciye aktarması açısından yabancı dil öğretiminde pedagojik bir önem taşımaktadır (Şendağ et al., 2017). 21. yy. çocuklarına uygun olan bu yeni nesil dinleme metinleri öğrenenlerin hem 21. yy. becerilerini geliştirmekte hem de dinleme becerilerine, kelime dağarcıklarına ve motivasyonlarına katkı sağlamaktadır (Aguiar, Carvalho, 2016). Birçok beceri alanına aynı anda etki eden podcastler, öğrenenler için geniş ve otantik materyal kaynağıdır. Alfa (2020) araştırmasında podcastleri ana dili İngilizce olan kullanıcıların modellediği sınırsız sayıda görüşme, diyalog, tartışma, röportaj ve şarkı sunan gerçek hayat kaynakları olarak betimlemiştir. Kaynar (2021) çalışmasında tüm bunları derleyerek podcastlerin eğitim için kullanılan güçlü bir teknoloji olduğunu belirtmiştir. Tüm bunlardan yola çıkarak İngilizce öğrenim süreçlerini derinden etkileyecek bir yapıya sahip olan podcast metinlerinin yabancı dil eğitiminde kullanılması önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı Podcast dinleme metinlerini kullanarak İngilizce günlük konuşma dilinde yer alan kelime ve kelime öbeklerinin öğrenilmesini sağlamaktır. Öğrencilerin kelime bilgilerinin ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi, web 2.0 araçlarının kullanımında yetkinleşme, çevrim içi öğrenme ortamlarının öğrenme yöntemi olarak kullanılması ve İngilizce günlük konuşma dilini anlamak çalışmanın alt amaçları olarak belirlenmiştir.

Araştırma Soruları

1. Öğrenci görüşlerine göre Podcast dinleme metinlerini kullanarak İngilizce günlük konuşma dilinde yer alan kelime ve kelime öbeklerinin öğretilmesi mümkün müdür?
2. Podcast metinlerini öğrencilerin günlük hayatlarında dinlemelerini sağlayacak pratik, kullanışlı, cezbedici ve eğlenceli bir ders materyali oluşturmak mümkün müdür?
3. Bu ders materyali ile öğrencilerin podcast dinleme becerilerinde ve sözcük dağarcığında ilerleme kaydedilebilir mi?

YÖNTEM

Araştırma Grubu

Uygulama, 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul ili, Çatalca Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim gören 24 öğrenciyi kapsamaktadır. Şu anda kurumda eğitim gören 7 bireysel yetenekleri fark ettirme programı öğrencisi, 13 özel yetenekleri geliştirme programı öğrencisi ve 4 proje üretimi ve yönetimi programı öğrencisi ile 10 hafta boyunca yürütülmüştür. Çalışma öncesinde veli bilgilendirmeleri yapılmış ve veli izin belgeleri alınmıştır. 24 öğrenci gönüllülük esasına göre çalışmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmanın Podcastleri

Gönüllülük esasına göre çalışmaya katılan öğrenciler tarafından uygun podcastler araştırılıp derlenmiştir. 3 farklı podcast listesinden Spotify uygulamasında yer alan BBC tarafından yayımlanan "The English We Speak" (The English We Speak, n.d.) çalma listesi seçilmiştir. Sadece günlük konuşma dili kelime ve kelime öbeklerinin yer aldığı çalma listesinden 366 adet podcast seçilip 2024 yılı takvimine her güne bir podcast gelecek şekilde yerleştirilmiştir. Ortalama uzunlukları 3 dakika

olan her bir podcastte, kelime ve kelime öbeklerini örneklerle açıklayan ve tanımlayan diyaloglar yer almaktadır.

Veri Toplama Aracı

Fetterman (1998) görüşmeyi nitel araştırma sürecinde en önemli veri toplama yöntemi olarak tanımlar. Uygulama süreci ile ilgili görüşleri derinlemesine incelemek üzere araştırmacı tarafından açık uçlu 10 sorudan oluşan “görüşme formu” hazırlanmıştır. Görüşme formu çalışma süresince gerçekleştirilen etkinliklerin bütünü dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Görüşme formu soruları:

1. Podcast takviminden her gün podcast dinlemek İngilizce dinleme becerilerinizi geliştirdi mi?
2. Podcast takviminden her gün podcast dinlemek İngilizce kelime dağarcığınızı geliştirdi mi?
3. Podcast takviminden her gün podcast dinlemek İngilizce konuşma pratiği kazanmanıza yardımcı oldu mu?
4. Podcast takviminden hergün podcast dinlemek İngilizce günlük kelime ve kelime öbeklerini öğrenmenizi sağladı mı?
5. Podcastler kültürel farklılıkları anlamanıza yardımcı oldu mu?
6. Podcastler, ana dili İngilizce olan kişilerin telaffuz, aksan ve konuşma stillerini anlamanıza yardımcı oldu mu?
7. Podcast takvimi hazırlamak ve podcast dinlemek teknoloji kullanım becerilerinizin gelişmesine fayda sağladı mı?
8. Podcast takvimi, eğitici podcast dinleme alışkanlığı edinmenize yardımcı oldu mu?
9. Podcast takvimi, İngilizce öğrenme sürecinin eğlenceli ve keyifli olmasına yardımcı oldu mu?
10. Hazırlanan podcast takviminin öğretici, kullanışlı ve faydalı bir eğitim materyali olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

Verilerin Analizi

Görüşmeler çalışmaya katılan 24 bilim ve sanat merkezi öğrencisi ile bireysel olarak yapılmıştır. Kişisel verilerin mahremiyeti ve çalışma etiği çerçevesinde kimlik bilgileri paylaşılmamış, her bir öğrenciye bir kod (Ö1, Ö2, Ö3... gibi) verilmiştir. Yapılan görüşmelerin süresi 5 ile 15 dakika arasında değişmiştir. Görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara verilen cevaplar betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Uygulama

Çalışmanın temelini harmanlanmış öğrenme tekniği ile bu tekniğin bileşenleri oluşturmaktadır. Harmanlanmış öğrenme tekniği, bir öğrenme programında farklı öğrenme yöntemlerini bir araya getirerek kullanma yaklaşımını ifade eder. Bu tekniğin temel amacı, öğrencilere çeşitli öğrenme stillerini ve stratejilerini kullanma fırsatı sunarak daha etkili bir öğrenme deneyimi sağlamaktır (Uysal, 2016). Harmanlanmış öğrenme yöntemi için literatür taraması yapıldığında farklı tanımlar ile karşılaşılacaktır (Driscoll, 2002; Jonas, Burns, 2010). Ancak tam olarak sınırları çizilmemiş olan bu yöntem genellikle geleneksel sınıf öğretimi, çevrim içi ve uzaktan eğitim, dijital materyal kullanımı, proje tabanlı öğrenme, takım çalışması ve bireysel çalışma metotlarını harmanlar. Harmanlanmış öğrenme, öğrencilerin farklı öğrenme tarzlarına ve ihtiyaçlarına daha iyi uyan bir öğrenme deneyimi sağlamak amacıyla bu çeşitli öğrenme stratejilerini birleştirir. Bu sayede öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde yönetebilirler (Çırak, 2017). Harmanlanmış öğrenme yönteminde yaygın olarak kullanılan öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap eden ve çeşitli içerikleri kapsayan podcastler bu çalışmanın içeriklerini oluşturmaktadır. Podcastler öğrencilere

hem çeşitli öğrenme stillerini kullanma fırsatı sunan hem de öğrencilerin dil becerilerini çok yönlü bir şekilde geliştiren ulaşılabilir, sınırsız ve ucuz dijital materyallerdir. Bu gerekçelerden yola çıkarak çalışma başlangıcında öğrencilere Likert tipi yabancı dil tutum ölçeği uygulanmıştır. Ölçek sonuçlarına göre öğrencilerin sorun yaşadıkları alanların kelime ezberleme, dinlediğini anlama ve günlük konuşma kelimeleri olduğu görülmüştür. Gönüllülük esasına göre çalışmaya katılan öğrenciler tarafından uygun podcastler araştırılıp derlenmiştir. 3 farklı podcast listesinden Spotify uygulamasında yer alan BBC tarafından yayımlanan “The English We Speak” (The English We Speak, n.d.) çalışma listesi seçilmiştir. The English We Speak podcastinde belirlenen 366 adet günlük konuşma kelime ve kelime öbekleri boş bir 2024 yılı takvim taslağına her güne bir kelime şeklinde üleştirilerek yazılmıştır. Bundan sonraki süreçte Canva uygulaması üzerinden bir sayfa danışman öğretmen tarafından açılmış ve öğrenciler düzenleme yetkilisi olacak şekilde hazırlanan bağlantı öğrencilerle paylaşılmıştır. Canva uygulaması üzerinde görev dağılımına uygun şekilde takvim tasarlanmış ve takvimde aylar oluşturulmuştur. Her öğrencinin kendisine ait olan ayların her gününe bir podcast karekodu yerleştirme işlemiyle çalışmaya devam edilmiştir. Bu süreç Spotify’da yer alan BBC-The English We Speak podcastlerinin linkini kopyalama ve kopyalanan linki Canva’nın içinde yer alan QR Code uygulamasına yapıştırarak QR kod oluşturma şeklinde gerçekleştirilmiştir. Her podcast için hazırlanan QR kod, gün gün takvime yerleştirilmiştir (Şekil 1).

Şekil 1

Podcast Takvimi Şubat Ayı Görseli



Hazırlanan takvim basılarak çoğaltılmış ve kurumda eğitim gören BYF, ÖYG ve PROJE grubu öğrencilerine dağıtılarak uygulama süreçlerine başlanmıştır. Kurumdaki öğrenciler günlük olarak karekod okutup o güne ait İngilizce podcasti dinlemeye ve günlük konuşma diline ait yapıları öğrenmeye devam etmişlerdir. Çalışma sürecinde Canva, Spotify, QR Code ve Canva Sihirli Stüdyo uygulamaları kullanılmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

Çalışma süreci ile ilgili görüşleri derinlemesine incelemek üzere araştırmacı tarafından açık uçlu 10 sorudan oluşan “görüşme formu” hazırlanmıştır. Görüşme formu çalışma süresince gerçekleştirilen etkinliklerin bütünü dikkate alınarak hazırlanmıştır. Görüşmeler çalışma sürecine katılan 24 bilim

ve sanat merkezi öğrencisi ile bireysel olarak yapılmış ve her bir öğrenciye bir kod (Ö1, Ö2 gibi) verilmiştir. Yapılan görüşmelerin süresi 5 ile 15 dakika arasında değişmiştir. Görüşmeler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiş ve sonuçlandırılmıştır. Ö1, Ö3 ve Ö4 haricindeki tüm öğrenciler form sorularına olumlu cevaplar vermişlerdir. Ö8, Ö16 ve Ö18 *"Podcast dinlemek, dinleme becerilerimi geliştirmemde büyük bir rol oynadı. İngilizceyi daha iyi anlamama katkı sağladı."* ile Ö13 ve Ö24 *"Daha önce dinleme esnasında birçok kelimeyi ve tümceyi kaçırmış, anlayamazdım. Podcastler dinlediklerimi anlamamı sağlıyor. Anlamadığım zaman durdurup geri alabiliyorum."* ifadeleriyle podcastlerin dinleme becerilerinin gelişmesine katkısını vurgulamışlardır. Ö2, Ö5, Ö7, Ö11, Ö12, Ö23 ve Ö24 özellikle kelime dağarcıklarının genişlediğini *"Podcast takviminden her gün podcast dinlemek, kapsamlı ve zengin bir kelime dağarcığı edinmemi sağladı."* ifadeleriyle belirtmişlerdir. 12 öğrenci görüşme esnasında özellikle ana dili İngilizce olan kişileri dinlemenin faydalı olduğunu *"Gerçek dünya iletişimde ve günlük hayatta karşılaşılabileceğim çeşitlilikteki İngilizceyi daha iyi anlamama yardımcı oldu. Podcastler genellikle gerçek yaşam konuşmalarını yansıttığından, doğal ve günlük dil kullanımını da öğrenmeme yardımcı oldu."* tarzında ifadelerle söylemişlerdir. Ö10 podcast metinlerini dinlerken İngilizce günlük ve günlük kelime öbeklerini öğrendiğini; buna ek olarak aksan, telaffuz ve konuşma stilleri hakkında farkındalık kazandığını *"...hem farklı aksanları tanımak hem de İngilizce konuşma pratiği yapmak konusunda önemli bir avantaj elde ettim. Ana dili İngilizce olan kişilerin aksanları, vurgu ve tonlamaları maalesef okulda öğrenmediğimiz şeyler..."* şeklinde ifade etmiştir. Aynı faydayı Ö17 *"... podcast dinlerken kendim de doğal ve akıcı bir İngilizce konuşma tarzı geliştirmeye çalıştım. Kelime dağarcığım genişledi. İngilizce ifadeleri doğru bir şekilde kullanmak için dinlediğim podcastlerden öğrendiklerimi uygulamaya çalıştım. Günlük hayatta mecaz anlamda kullanılan birçok kelimeyi İngiliz İngilizcesi telaffuzuyla öğrendim."* cümleleriyle söylemiştir. Ö5, Ö9 ve Ö12 podcast takviminden kelime öğrenmenin eğlenceli olduğunu, motivasyonlarını arttırdığını ve podcast dinleme alışkanlığı kazandıklarını özellikle belirtmişlerdir. Ö5 *"Her gün bir QR kod okutarak podcast dinlemek, düzenli bir dinleme alışkanlığı oluşturmamı sağladı. Okuldan gelince o günün podcastini dinleyip kelimeyi öğrenmeden uyumuyorum. Öğrendiğim kelimeleri çalışma masamdaki panoma asıp tekrar ediyorum. Keyif alıyorum."* demiştir. Benzer şekilde Ö9 *"Çok eğlenceli. Merak ettiğim için gelecek günlerin podcastlerini de dinlediğim oluyor."* diyerek süreçten keyif aldığını ve motive olduğunu göstermiştir. Podcast karekodlarından oluşan takvim, öğrencilerin öğrenme sürecine olan ilgisini canlı tutan ve onları daha fazla pratik yapmaya teşvik eden bir eğitim materyali hâline gelmiştir. Ö12 ise bu eğlenceli öğrenme sürecine velisinin de dâhil olduğunu *"... Ablam ve babam da podcast takviminden benimle birlikte kelime öğreniyor. Beraber dinleyip örnek cümleler kuruyoruz."* şeklinde anlatmıştır. Görüşme formuna verilen cevaplar arasında göze çarpan bazı cümleler ise:

Ö7: *"Podcast takvimi hazırlamak ve podcast dinlemek teknoloji kullanım becerilerimi geliştirmeme yardımcı oldu çünkü QR kodları kullanarak podcastlere erişim sağlamayı, çevrim içi takvim tasarlamayı ve düzenlemeyi öğrendim."*

Ö13: *"Okuldaki İngilizce konuşma yazılısında podcastlerden öğrendiğim kelime öbeklerinden birini kullandım. İngilizce öğretmenim çok şaşırdı..."*

Ö15: *"Bir sonraki bölümünü merakla beklediğim bir dizi gibi."*

Ö16: *"Podcast dinlemek, sıkıcı ders kitaplarından daha eğlenceli. Hem öğreniyorum hem eğleniyorum. Podcast takvimi sayesinde bu tarz eğitici podcastlerin varlığını öğrendim."*

Ö20: *"Podcastlerden dinlediğimiz ve öğrendiğimiz günlük konuşma dili, ders kitaplarında hiç yok. Kullanımını dinleyip anlamını öğrenince şaşırdığım çok kelime oldu."*

Ö21: *"... Bize çeşitli faydalar sağladığından podcastlerin oldukça değerli bir kaynak olduğunu düşü-*

nüyorum.”

Ö1, Ö3 ve Ö4 ise LGS hazırlıklarından dolayı yoğun bir tempoda çalıştıklarını ve çok yorgun olduklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle podcast takviminden düzenli olarak dinleme yapamadıklarını ve verim alamadıklarını söylemişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma podcast dinleme metinlerini kullanarak İngilizce günlük konuşma dilinde yer alan kelime ve kelime öbeklerinin öğrenilmesini büyük ölçüde sağlamıştır. Z kuşağı ve alfa kuşağı öğrencilerin teknolojiyle olan yüksek bağı, dil öğrenim süreçlerini olumlu etkilemiştir. Projenin tasarım kısmında QR kod oluşturma, link kopyalama ve gömme, Canva’da tasarım oluşturma, Canva AI’de sihirli içerik ve sihirli yazı kullanma, Spotify uygulamasında eğitim içerikleri olduğunu öğrenme ve bu içerikleri dinleme alışkanlığı edinme süreçleri deneyimlenmiştir. Canva, QR Code Generator, Leonarda AI, Chat GPT, Canva AI ve Spotify uygulamalarını etkin bir şekilde kullanan öğrencilerin hem web 2.0 araçları hem de yapay zekâ programları yeterliliklerinde ilerleme kaydedilmiştir. Bilişim teknolojileri ve yapay zekâ alanlarında edinimlere ek olarak görüşme formundan elde edilen bulgular ışığında yabancı dil alanında gözlemlenen etkiler şu şekilde sıralanabilir:

- **Dinleme Becerilerini Geliştirme:** Podcastler, özellikle konuşma dilini doğal hâliyle kullandığı için öğrenciler gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri hem İngilizce İngilizcesi hem de Amerikan İngilizcesini dinleme fırsatı edinmişlerdir. Buna ek olarak podcastlerde yer alan diyaloglar öğrencilere kelimelerin kullanım alanlarını, vurgu ve tonlama şekillerini, duygu ifadelerini ve dil yapılarını dinleme fırsatı sunmuştur.
- **Sözcük Bilgisini Zenginleştirme:** Seçilen podcastler, günlük konuşma dilini içeren sözcük ve sözcük öbeklerini içermektedir. Bu da öğrencilere gerçek yaşamda kullanılan ifadeleri öğrenme şansı tanımıştır. Dolayısıyla sadece ders kitaplarında öğretilen kelimelerle sınırlı kalınmamıştır.
- **Konuşma Pratiği:** Podcastleri dinleyerek öğrenciler dilin doğru kullanımını daha iyi anladıklarını bildirmiştir. Bu da onları podcastleri taklit ederek konuşma pratiği yapmalarına ve ifade yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanımıştır.
- **Zaman ve Mekândan Bağımsız Öğrenme:** Öğrenciler podcast takvim materyalini evlerinde ve toplu taşıma araçlarında da kullandıklarını belirtmişlerdir. Takvimi kullanarak podcastleri dinlemek, öğrencilere öğrenmelerini istedikleri herhangi bir zamanda ve herhangi bir yerde yapma özgürlüğü sağlamıştır. Öğrenciler, oluşturulan takvimden öğrenme sürecini daha esnek ve kişiselleştirilebilir hâle getirmiştir.
- **İşitsel Öğrenme Stili için Uygunluğu:** İşitsel öğrenme tarzına sahip olan öğrenciler, podcastleri dinleyerek daha etkili bir şekilde öğrendiklerini belirtmiştir.
- **Kültürel Farklılıkları Anlama:** Seçilen podcastler günlük hayatta kullanılan mecaz anlam, deyim ya da argo içeren kelimeleri de kapsamaktadır. Bu da öğrencilere kültürel çeşitliliği anlama ve farklı perspektifleri değerlendirme fırsatı tanımıştır.

Sonuç olarak projedeki podcastler, öğrencilerin hem dil becerilerini geliştirmiş hem de onları gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri dil kullanımı ve kültürel bağlamla da tanıştırmıştır. Projede kullanılan podcastlerin sınırsız sayıda ve çeşitlilikte olması, uygulamanın farklı okul türlerinde ve farklı sınıf seviyelerinde kullanılmasına olanak sağlamaktadır. Çalışma, günlük hayatta kullanılan İngilizce kelime ve kelime öbeklerinin podcastleri dışında İngilizce öbek fiiller, sıklıkla yanlış telaffuz edilen kelimeler, dil bilgisi konuları, deyimler ve atasözleri, diyalog kurma gibi onlarca çeşitli podcast kullanılarak geliştirilebilir niteliktedir. Kurumda ilk ve öncelikle Özel Yetenekleri Geliştirme

Programı (ÖYG) öğrencilerine uygulanan proje, seviyesi uygun görüldüğü için Bireysel Yetenekleri Farkettirme (BYF) ve Proje Üretimi ve Yönetimi Programı (PROJE) öğrencilerine de uygulanmıştır. Podcast seviyeleri ve konuları uyarlanarak Destek Programı öğrencileri için de tasarlanması planlanmaktadır. Çalışmada yer alan podcastlerin uyarlanabilir, ekonomik, erişilebilir ve güncel olması çalışmanın farklı yaş gruplarında, farklı okullarda ve farklı İngilizce becerilerinde uygulanabilir olmasını sağlamaktadır. Proje yalnızca İngilizce değil; Almanca, Arapça, Fransızca, Rusça öğretmenlerine ve yabancı dil öğrenen bireylere örnek teşkil edecek niteliktedir.

KAYNAKÇA

- Aguiar, C. A., Carvalho, A. a. A. (2016). Exploring podcasting in heredity and evolution teaching. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 44(5), 429-432.
- Alfa, R. R. (2020). Using podcast as authentic materials to develop students' speaking skill. *Jellt. Journal of English Language and Language Teaching*, 4(1), 65-74.
- Çırak, S. (2017). Bir harmanlanmış öğrenme deneyimi. *İlköğretim Online*, 16(2), 860.
- Daily Easy English expression podcast. (n.d.). Spotify. <https://open.spotify.com/show/2inFmaAhRy-479RLGm6XA1d>
- Driscoll, M. (2002). Blended learning: Let's get beyond the hype. *E-learning*, 1(4), 1-4.
- Fetterman, D. M. (1998). Research news and comment: webs of meaning: computer and internet resources for educational research and instruction. *Educational Researcher*, 27(3), 22-30.
- Gülseçen, S., Gürsul, F., Bayrakdar, B., Çilengir, S., Canım, S. (2010). Yeni nesil mobil öğrenme aracı: Podcast. *Akademik Bilişim*, 10, 10-12.
- Indahsari, D. (2020). Using podcast for EFL students in language learning. *JEES (Journal of English Educators Society)*, 5(2), 103-108.
- Işık, A. H., Özkaraca, O., Güler, İ. (2011). Mobil öğrenme ve podcast. *Akademik Bilişim*, 12, 861-866.
- Millî Eğitim Bakanlığı 2024-2028 Stratejik planı (2023). *Strateji Geliştirme Başkanlığı Copyright 2024*. <https://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-bakanligi-2024-2028-stratejik-plani-yayimlandi/icerik/546>
- Jonas, D., Burns, B. (2010). The transition to blended e-learning. Changing the focus of educational delivery in children's pain management. *Nurse Education in Practice*, 10(1), 1-7.
- Kaynar, A. (2021). Podcast dinleme alışkanlıkları üzerine bir inceleme. *Yeni Medya*, 2021(10), 43-62. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1552235>
- Sze, P. (2006). Developing students' listening and speaking skills through ELT podcasts. *Education Journal*, 34(2), 115-134. <https://eric.ed.gov/?id=EJ805528>
- Şendağ, S., Gedik, N., Caner, M., Toker, S. (2017). Mobil-yoğun-podcast dinlemenin ingilizce öğretmen adaylarının dinleme, konuşma ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 94.
- Uysal, Ö. (2016). Harmanlanmış öğrenme ortamında proje tabanlı öğrenmenin gerçekleştirilmesi. *DergiPark*. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/34017/376903>
- Yılmaz, F., Yavuz, G. B. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast kullanımı. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(3), 1153-1170. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TWpVMk5qYzBOQT09/yabanci-dil-olarak-turkce-ogretiminde-podcast-kullanimi>



İLKOKULLARDA GÖREV YAPAN İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ETKİLEŞİMLİ TAHTA KULLANIMININ ÖNEMİ

Demet BÜYÜK ASLANBEY, Ordu/Yaşar Gazioğlu İlkokulu



ÖZET

Hızla gelişen bilişim teknolojilerinin sonucunda dünya çapında her alanda olduğu gibi eğitim alanında da çok önemli değişimler olmuştur. Bu değişimlerin en başında hiç tartışmasız eğitimde teknoloji kullanımının yansımaları olan “etkileşimli tahtalar” gelmektedir. Z kuşağının ardından gelen “alfa kuşağı” olarak adlandırılan dijital doğanlar gözlerini sanal bir dünyaya açmışlardır. Teknolojiyle iç içe büyüyen bu neslin, öğretim programının amaçlanan hedeflerine ulaşabilmesi için ders ortamında da teknoloji kullanımı kaçınılmazdır. Bu doğrultuda 2011 yılında kamu yatırım programına dâhil edilerek başlatılan “Eğitimde Fırsatları Araştırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH Projesi)” kapsamında alınan etkileşimli tahtalar, liselerden başlamak üzere ortaokul ve ilkokullarda öğrencilerin bilgisayar destekli bir eğitim almalarını sağlamaktadır. Günümüzde örgün eğitim veren tüm resmî okullarda dersliklerin yaklaşık yüzde 99’unda etkileşimli tahta bulunmaktadır. Özellikle ilkokul öğrencileri soyut konuları kavramakta çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bu yüzden 6-10 yaş aralığını kapsayan ilkokul çağında görsel ve işitsel araçlar, öğrenmenin kalıcı izli olmasının sağlanması açısından çok önemli görülmektedir. Evrensel dil olarak adlandırılan İngilizcenin öğretiminde de etkileşimli tahtaların işitsel, görsel, dokunsal özelliklerinden yararlanmak öğrencilerde kalıcı öğrenmenin somutlaşarak gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır. Bu çalışmada Ordu ili Ünye ilçesinde resmî ilkokullarda çalışan 12 İngilizce öğretmenin etkileşimli tahta kullanımına yönelik görüşleri incelenmiştir. Etkileşimli tahta kullanan ilkokul öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde üst düzey öğrenme becerisini artıran, farklı sürelerde öğrenme olanağı sağlayan teknoloji kullanımının İngilizce derslerinde verimliliği artırdığı görülmektedir. Akıllı tahtayla desteklenen derslerin öğrencilerin dikkatini çektiği, derslerin daha ilgi çekici hâle geldiği, öğrencilerin derse katılımının arttığı belirtilmiştir. İlkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımı konusundaki görüşleri öğretmenlerin bireysel deneyimlerine, eğitim seviyelerine, öğretim tarzlarına ve teknolojiye olan yaklaşımlarına bağlı olarak değişebilmektedir. Akıllı tahtaların etkili ve istenen düzeyde kullanımının olabilmesi için tüm öğretmenlerin bu teknoloji hakkında hizmet içi eğitimler alması ve böylece etkileşimli tahtaları öğrenci ihtiyaçlarına uygun bir şekilde derslerine entegre etmeleri gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Etkileşimli tahta, İngilizce öğretimi, teknoloji kullanımı.

GİRİŞ

İnternetin gelişmesiyle paralel olarak gelişen bir dünyada dijital dünyanın kapıları bizlere sınırsız bir şekilde açılmaktadır. Dijital dünya sayesinde birçok şeye ulaşabilmektedir. Öğrencilerin hepsi teknoloji çağına gözlerini açan ve merakla bu dünyayı öğrenmeye çalışan birer dijital kuşak üyesidir. Peki, bizler ilkokul İngilizce öğretmenleri olarak günümüz teknolojisini nasıl yararlı yönde kullanabiliriz? Bu sorunun cevabı dijital dünyayı derslerimize olumlu olarak uyarlamaktan geçmektedir.

Dijital dünya COVID-19 salgını ile tamamen hayatlarımıza girmiştir. Salgın sürecinde öğretmenle-

rin dijital yeterlikleri, uzaktan eğitim uygulamalarında nitelik ve kapsam bakımından farklılıklara sebep olan değişkenlerden biri olarak gösterilmiştir. Küresel salgın öncesinde birçok ülkedeki Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) ile ilgili politikalarda yer alan öğretmen dijital yeterlik çerçeveleri, mevcut eğitim sistemindeki öğretme ve öğrenme uygulamalarının yapısını destekleme üzerine kurulmuştur. Ancak salgınla birlikte dijital dünyanın varlığı ve doğru olarak kullanımı merkez noktada yerini almıştır. Dijital yeterliliği olan öğretmenlerimiz duruma anında dâhil olup herhangi bir zorlukla karşılaşmadan dijital ortamdaki derslerini düzenlemiş ve öğrencilerini de ortama dâhil etmişler, böylece derslerini verimli bir şekilde işleyerek sonuca hızlıca ulaşmışlardır. Derslerin öğretmen odaklı olmaktan çıkıp öğrencilerin daha etkin katılabileceği etkileşimli oyunlar ve etkinlikler ile teknolojinin sağladığı tüm yararlı yönlerden faydalanıp istenen sonuçlara varmışlardır. Uzaktan eğitim sürecinde “dijital dünyada yaratıcılık” tüm öğretmenlerin öğrenmeye ihtiyaç duyduğu bir konu olmuştur. Çünkü “dijital doğanlar” olarak adlandırılan, “Z kuşağı” ve “alpha kuşağı” olarak bilinen gençlerin ve çocukların eğitim ve öğretimi kaçınılmaz olarak dijital ortama doğru kaydı ve bunu doğru yönde kullanabilenler istedikleri sonuca hızlıca ulaşmışlardır. Öyleyse dijital dünyanın yararlarını derslerimize katarak, yaratıcı çalışmalar yaparak öğrencilerimizi güdüleyerek çağın getirdikleriyle istenen noktaya ulaşabilmek için dijital dünyada yaratıcılıkla ilgili devamlı olarak kendimizi geliştirmek ve öğrendiklerimizi derslerimize aktarmak kaçınılmazdır. Bu yöntemin en güzel yanı öğretmenin sürekli anlatan değil bilgiye ulaşmayı yöneten tasarımcı rolünü üstleniyor olması ve öğrencinin bilgiyi pasif bir biçimde alan değil aktif bir biçimde işleyen ve dönüştüren olarak rol üstleniyor olmasıdır.

Dijital dünyayı sınıflarımıza getirmenin ve kolay ulaşılabilir yapmanın en kolay yolu etkileşimli tahtalardır. Yapılan bir araştırmaya göre öğrencilerin; okuduklarının yalnız %10’unu, duyduklarının %20’sini, gördüklerinin %30’unu, hem görüp hem duyduklarının %50’sini, görüp işittikleri ve söylediklerinin %80’ini ve görüp, işitip, dokunup ve söylediklerinin %90’ını öğrenip unutmadıkları ortaya konmuş ve etkileşimli tahtalar yardımıyla oluşturulan sanal fakat somut materyaller yardımıyla karışık ve soyut konuları daha rahat bir şekilde anlayabildikleri gözlemlenmiştir (Kent, 2004).Yapılan araştırmalara göre akıllı tahtaların amacına uygun olarak kullanıldığında sınıfta öğrencilerin öğrenmelerine ve motivasyonlarına olumlu katkılar sağladığı, öğretmenlerin derslerini daha etkili işlemelerine ve sınıfta iş birliği içinde aktif bir öğrenme ortamı sağladığı görülmektedir (Türel, 2012). FATİH projesi eğitim öğretime bilgi iletişim teknolojilerini entegre etmeyi amaçlamaktadır.

Modern öğretim yöntemi olarak da adlandırdığımız yenilikçi öğretim yöntemlerinin dayalı olduğu aktiviteleri etkileşimli tahtalar sayesinde gerçekleştiren öğretmenler, öğrencileri öğrenme sürecine tam olarak dâhil etmiş olmaktadır. Özellikle ülkemizde ilkökul 2. sınıfta başlayan İngilizce öğretiminde etkileşimli tahta kullanımı günlük hayatta teknolojinin yaşamlarının vazgeçilmez bir parçası olan her biri farklı öğrenme şekillerine sahip öğrencilerin derse karşı ilgisini artırmada, ilgili dile karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamada çok önemli yere sahiptir.

İlkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri, etkileşimli tahtayı dersin farklı aşamalarında kullanabilmektedir. Kullanım aşamaları öğretmenin tercihlerine, ders içeriğine ve öğrenci ihtiyaçlarına bağlı olarak değişebilmektedir. Bu araştırmada ilkokullarda çalışan İngilizce öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımına yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma sorusu ise “İlkokullarda çalışan İngilizce öğretmenlerinin derslerde etkileşimli tahta kullanmalarının öğrenci başarısına olumlu ya da olumsuz etkileri nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırma ilkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımı konusunda öz değerlendirmelerini ortaya çıkarmayı hedefleyen betimsel bir çalışmadır. Araştırma nitel bir araştırma olarak desenlenmiştir. Bu çalışma nitel araştırmalardan biri olan grup davranışının paylaşılan kalıplarından çok bir bireyin veya küçük bir grubun eylemlerini keşfetmekle ilgilenen araştırmacıların tercih etmesi gereken bir yaklaşım olan olgubilim araştırması ile yapılmıştır. Olgubilim çerçevesinde yürütülen araştırmada elde edilen veriler görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Görüşmede bireylerin belirli konular hakkında duygu, düşünce, davranışlarının açıklanması ile bunların sebeplerini ortaya çıkarması açısından önemlidir (Karasar, 2005).

Çalışma grubu Ordu ili Ünye ilçesinde resmi ilkokullarda görev yapan 12 İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Böylece geniş bir popülasyonun tamamını incelemek yerine maliyet ve zaman tasarrufu sağlanarak popülasyonun bir alt kümesi olan örnekleme odaklanılmıştır. Bu yüzden zaman ve ekonomiklik ilkeleri doğrultusunda tüm evrene ulaşmak yerine evrenden örneklem alınmıştır. Bu süreçte çalışma grubunun seçiminde olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir küçük homojen bir örneklemin oluşturulduğu “benzeşik örneklem” yöntemi kullanılmıştır.

Görüşme, araştırmaya dâhil edilen bireylerin bir konu ya da durum hakkında duygu ve düşüncelerinin anlaşılması etkinliğidir (Karataş, 2017). Araştırmaya ilişkin veriler araştırmacılar tarafından geliştirilmiş, açık uçlu sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Daha öne yapılmış çalışmalardan faydalanılarak ve bir uzmanın görüşüne başvurularak oluşturulan görüşme formu katılımcılara mail yolu ile gönderilmiştir. E-görüşme yüz yüze görüşmenin elektronik ortamda gerçekleştirilen hâlidir. Zaman ve mekân açısından esneklik sağlamaktadır (Salman Yıkılmış, 2020).

Ünye ilçesinden etkileşimli tahtaya sahip farklı ilkokullarda görev yapan 12 İngilizce öğretmeni gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiştir. Alt başlıkları da bulunan görüşme maddesi içeren görüşme formu katılımcı öğretmenlere iletilmiş ve katılımcıların ilkokullarda etkileşimli tahta kullanımına ilişkin öz değerlendirmeleri konulu formda yer alan sorulara verdikleri cevaplar ve kişisel bilgiler gizlilik esası doğrultusunda dosyalanmıştır. Görüşmeler aracılığıyla görüşülen kişilerin anlam dünyaları, duyguları ve düşüncelerine yönelik veriler elde edilerek daha derin bilgiler edinilmesi sağlanır (Kuş, 2012).

Elde edilen veriler nitel bir yaklaşımla betimsel analize tabi tutulmuştur. İngilizce öğretmenleri tarafından doldurulan yarı-yapılandırılmış görüşme formları üzerinde kodlamalar yapılmış ve veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde asıl amaç, elde edilen verilerin açıklanabilmesini sağlayacak kavram ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde veriler, derinlemesine bir işleme tabi tutulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242).

BULGU VE YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde nicel veri toplama yöntemleri ile elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Katılımcının Cinsiyeti	Katılımcının Kıdem Yılı
K1	Kadın	17
K2	Kadın	17
K3	Erkek	21
K4	Kadın	11
K5	Kadın	12
K6	Kadın	17
K7	Kadın	18
K8	Erkek	17
K9	Kadın	11
K10	Kadın	18
K11	Erkek	17
K12	Kadın	19

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %25'i erkek, %75'i de kadındır. Tablo 1'e bakıldığında görüldüğü üzere araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin 11 yıl ve üzeri olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin hepsi ders kitabı sunularını açmak, konularla ilgili oyunlar oynatmak ve şarkılar dinletmek amacıyla etkileşimli tahtayı derslerinde kullandıklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin bu yöntemleri seçme durumlarıyla ilgili örnek görüşleri şu şekildedir:

K4: "Ders işlenişi sırasında ders kitabını ekrana yansıtmak, dinleme - konuşma, okuma - yazma becerilerini yerine getirmek ve konu anlatımı, ünite bitimi sonrası alıştırmalar yapmak ve konu ile ilgili oyunlar oynamak amacıyla kullanıyorum."

K6: "Ders ile ilgili video izlerken, dinleme metinlerinde öğrenciler etkileşimli oyunlar oynarken tahtayı çok kullanıyoruz."

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamında hâkim olan görüş, teknolojinin eğitimde kullanımının faydalı olduğudur.

K11: "Etkileşimli tahta ile derslerin daha çekici ve etkileşimli hâle geldiği için öğrenmeye yönelik bireysel farklılıkların ortaya çıkardığı davranış problemlerinde gerileme fark ettim."

K3: "Kullanışlılık, hedef ve kazanımların gerçekleştirilme sürecinde sürenin etkili ve verimli kullanılması süre yönetimi açısından olumlu sonuçları olduğunu düşünüyorum."

Bununla beraber bir kısım endişelerin de mevcut olduğu görülmektedir. Bazı görüşler şöyledir:

K1: "Daha çok uygunsuz bir şeyle karşılaşılabilir reklamlar dersin akışını bozabiliyor. Öğrenciler bunları gördüklerinde birden dağılıbiliyorlar. Ya da bazı programlar açılmayabiliyor. Bu da dersin planını değiştiriyor. İnternetin olmayışı yaşadığımız bir diğer sorun. Öğrenciler farklı şeyler izlemek isteyebiliyor. Dersle hiç alakası olmayan oyunları oynamak isteyen öğrencilerle karşılaşabiliyoruz

ya da bazı etkinlikler çok basit olabiliyor. Bir de bazen etkinlikler çok hızlı bitebiliyor. Öğrencinin dikkati dağılabiliyor.”

K12: “En büyük sıkıntı ise dokunmatik olduğu için sık sık arıza vermesi. Ayrıca elektrik kesintisi de olabiliyor zaman zaman. Bu da o derste bizi okuma ya da yazma becerileri konusunda başka etkinlikler yapmaya yönlendiriyor.”

K5: “İşletim sisteminin güncel olmaması ve akıllı tahtadaki teknik aksaklıklar (dokunmatik problemi ,virüs problemi vs) akıllı tahtayı yavaşlatıyor. Formatör öğretmenden yardım alarak problemi çözmeye çalışıyoruz.”

Etkileşimli tahtaların İngilizce dil becerilerinin öğretiminde hangi açılardan yararlı olduğuna dair katılımcı öğretmenlerin yorumları incelendiğinde görüşler şu şekildedir:

K2: “Etkileşimli tahtalar en çok konuşma ve dinleme becerileri için yararlıdır.”

K9: “Etkileşimli tahta İngilizce dil becerilerinden en çok dinleme noktasında etkili oluyor. Bu sayede konuşma becerisini de doğru orantılı olarak olumlu yönde etkiliyor. Okuma ve yazma becerileri konusunda doğrudan etkili olduğunu düşünmüyorum. Dolaylı yoldan etkilediği fikrini de yok sayamayız tabii ki.”

K7: “Dinleme açısından bence çok faydalı. Yabancı şarkıları, kelimelerin telaffuzunu doğru kaynaktan doğru bir şekilde öğrenmeleri açısından çok önemli.”

K10: “Etkileşimli oyunlu aktiviteler öğrencileri hep dinamik tutuyor. Bu açıdan ders yavaşladığında akıllı tahtadan etkinlik açıp ders daha eğlenceli duruma getirilebiliyor. Özellikle dinleme açısından öğrencilerle faydalı etkinlikler yapabilirler.”

Sonuç olarak araştırmada yapılan görüşmelerde katılımcı tüm öğretmenler etkileşimli tahtayı derslerinde etkin bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Çoklu zekâ kuramı doğrultusunda tüm öğrencilerin dikkatini çekmede oldukça etkili bir yere sahip olan etkileşimli tahtalar sayesinde yapılan interaktif etkinlikler aracılığıyla öğrencilerde 4 temel dil becerisinin geliştiği katılımcı öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Olumlu özelliklerinin yanı sıra olumsuz yönlerine de değinen katılımcılar; internet bağlantısında sıkıntı yaşadıklarını, elektrik arızaları durumunda akıllı tahtaları kullanamadıklarını, tahtaların çok duyarlı olduğu için dikkatli kullanılması gerektiğini aksi hâlde sık sık arızalandığını, derslerde çok fazla kullanıldığında ise bazen dersin çok hızlı işlenmesine yol açtığını, uzun süre akıllı tahta kullanımında öğrencilerde baş ve göz ağrısının ortaya çıktığını ve devamlı aynı tarz etkinlikler uygulandığında öğrencilerin derse karşı ilgilerini yitirdiklerini vurgulamışlardır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Etkileşimli tahta kullanan ilkökul İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde üst düzey öğrenme becerisini artıran, farklı sürelerde öğrenme olanağı sağlayan teknoloji kullanımının; İngilizce derslerinde verimliliği artırdığı görülmektedir. Erduran ve Tataroğlu (2009)’nın çalışmasında öğretmenlerin dersi akıllı tahta ile işleminin dersi eğlenceli hâle getirdiği belirlenmiştir. Çoklu zekâ kuramı doğrultusunda tüm öğrencilerin dikkatini çekmede oldukça etkili bir yere sahip olan etkileşimli tahtalar sayesinde yapılan interaktif etkinlikler aracılığıyla öğrencilerde dört temel dil becerisinin geliştiği katılımcı öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Eğitim, insanların yaşadığı çağın koşullarından ve toplumsal ihtiyaçlarından doğrudan etkilenmektedir (Alkayış, 2022). Etkileşimli tahtayla desteklenen derslerin öğrencilerin dikkatini çektiği, dersleri daha ilgi çekici hâle getirdiği, öğrencilerin derse katılımını artırdığı belirtilmiştir. Etkileşimli tahtalar, dersin başında öğrencilere konuyu tanıtarak ilgilerini çekebileceği gibi ilginç multimedya içerikleri, oyunlar veya interaktif etkinliklerle öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirebilecekleri ve anında geri dönüt alabile-

cekleri vurgulanmıştır. Etkileşimli tahtalar ilkökul İngilizce derslerinde odak noktada bulunan kelime dağarcığını görsel ve interaktif bir şekilde öğretme fırsatı sunduğu için öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu katılımcı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Etkileşimli tahta üzerinde yapılan etkinliklerin öğrenci performansını hızlı bir şekilde değerlendirmeye olanak sağladığı, öğrencilere anında geribildirim imkânı tanıdığı, öğrenme sürecini hızlandırdığı ve öğrencilerin hatalarından daha çabuk öğrenmelerini sağladığı ortaya çıkmıştır. Etkileşimli tahtaların sınıf içinde öğrenciler arasında ve öğretmen ile öğrenci arasında daha etkileşimli bir iletişim kurma imkânı sunduğu; grup çalışmaları, ortak projeler ve sınıf içi iş birliği etkinliklerinin etkileşimli tahtalarla daha kolay uygulanabilir olduğu görülmüştür.

Araştırmada yapılan görüşmelerde etkileşimli tahtayı derslerinde etkin bir şekilde kullanan katılımcı tüm öğretmenler etkileşimli tahta kullanmanın olumlu yönlerinin yanı sıra olumsuz yönlerine de değinmişlerdir. Bu olumsuzlukların en başında internet bağlantısı kopması, elektrik arızaları, dokunmatik sorunları gibi teknik problemler dile getirilmiştir. Karakuş ve Karakuş (2017) da çalışmalarında internet eksikliğinin ve sık sık yaşanan elektrik kesintilerinin akıllı tahta kullanımını etkilediğini belirtmişlerdir. Derslerde odak noktada etkileşimli tahtalar olduğunda ve gereğinden fazla kullanıldığında ise bazen dersin çok hızlı işlenmesine yol açtığını, uzun süre akıllı tahta kullanımında öğrencilerde baş ve göz ağrısının ortaya çıktığını ve devamlı aynı tarz etkinlikler uygulandığında öğrencilerin derse karşı ilgilerini kaybettikleri katılımcı öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Öğrencilerin etkileşimli tahtaya karşı farklı tutumlar sergiledikleri görülebilmektedir. Bazı öğrenciler etkileşimli tahta etkinliklerine severek katılırken bazılarının bu etkinliklerle ilgilenmedikleri dikkatimizi çekebilir. Bu farklılık öğrencilerin kişisel özelliklerinden, maruz kalma süresinden ve akıllı tahtaların maruz kaldığı yer ve maruz kalma koşullarından kaynaklanabilmektedir (Gürbüztürk, 2018).

İlkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımı konusundaki görüşleri öğretmenlerin bireysel deneyimlerine, eğitim seviyelerine, öğretim tarzlarına ve teknolojiye olan yaklaşımlarına bağlı olarak değişebilmektedir. Ancak FATİH Projesi ve etkileşimli tahta kullanımının başarılı olabilmesi için öğretmenlerin bu teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilmeleri ve sürekli olarak eğitim almaları ve etkileşimli tahtalarla ders materyallerini hazırlamak, öğrencilerin dikkatini çekmek ve öğrenmeyi teşvik etmek için önemlidir.

Etkileşimli tahtalar aracılığıyla öğrencilere geri bildirim sağlamak öğrenme sürecini destekleyebilmektedir. Anında verilen geri dönütler sayesinde yanlış öğrenme gerçekleşmesi azalacaktır. Etkileşimli tahtaları ders planlaması sürecine entegre etmek ve derslerin etkinliğini değerlendirmek önemlidir. Öğretmenler, ders planlarını etkileşimli tahtaları kullanarak çeşitlendirebilmekte ve öğrenci başarısını değerlendirmek için etkileşimli ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanabilmektedirler. Öğretmenler, ders materyallerini öğrencilerin ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine uygun olarak düzenlemeli ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için etkileşimli tahtaları kullanmalıdır.

Katılımcıların etkileşimli tahtaların avantajları ve dezavantajlarıyla ilgili görüşlerine istinaden şu öneriler geliştirilmiştir:

- Dokunmatik problemlerinin önüne geçmek için etkileşimli tahtalara ait olan tahta kalemleri kullanılmamalıdır.
- Elektrik kesintileri sıklıkla yaşanan okullarda mutlaka jeneratör bulunmalıdır.
- Virüslere karşı sık sık güncellenme ve bakım yapılmalıdır.
- Her okulda formatör öğretmen bulunmalı, etkileşimli tahtayla ilgili yaşanan herhangi bir sorunda formatör öğretmenden anında yardım istenmelidir.

- Formatör öğretmeni bulunmayan okullarda çalışan öğretmenlere bu konuda hizmet içi eğitimler verilmeli ve karşılaştıkları sorunları kendilerinin çözebilmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Alkayış, A. (2022). *Eğitim felsefesi ve kariyer planlaması*. Paradigma Akademi Yayınları.
- Erduran, A. ve Tataroğlu, B. (2009). Eğitimde akıllı tahta kullanımına ilişkin fen ve matematik öğretmeni görüşlerinin karşılaştırılması. *9th International Educational Technology Conference (IET-C2009), Türkiye, 6 - 08 Mayıs 2009, ss.14-21*.
- Gürbüztürk, Ö. (2018). Eğitim teknolojilerindeki gelişmelerin etkileşimli tahta materyallerinin çeşitliliği ve işlevi üzerindeki etkisi. *Eğitim Teknolojileri Dergisi, 12(3), 112-125*.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karakuş, İ., Karakuş, S. (2017). Akıllı tahta kullanımına yönelik ortaöğretim öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies, 4(2), 1-37*.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(1), 68-86*.
- Kent, J. (2004). The role of interactive whiteboards in visual learning: implications for schools and teachers. *Learning, Leading with Technology, 31(1), 56-58*.
- Kuş, E. (2012). *Nitel araştırma yöntemleri: Temel yaklaşımlar ve uygulamalar*. Anı Yayıncılık.
- Salman Yıkılmış, M. (2020). Nitel araştırmalarda e-görüşme tekniği. *Trakya University Journal of Social Science, 22(1), 183-197*.
- Türel, Y. K. (2012). Akıllı tahtaların sınıf içi öğrenme ortamlarına etkileri üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 16(2), 45-58*.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EK1

GÖRÜŞME FORMU

Katılımcının Cinsiyeti:

Katılımcının Mesleki Kıdemi:

GÖRÜŞME SORULARI

1. Derslerinizde etkileşimli tahtayı hangi amaçlarla kullanıyorsunuz?
2. Etkileşimli tahta kullanmanın etkileri hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - a. Sınıfta öğrenci davranışlarını yönetimi açısından etkileri
 - b. Sınıfta zaman yönetimi açısından etkileri
 - c. Öğrencilerin derse katılımı açısından etkileri
 - d. Öğrencilerini ders başarıları açısından etkileri
3. Etkileşimli tahtaların İngilizce dil becerilerinin öğretiminde hangi açılardan yararlı olduğunu düşünüyorsunuz?
 - a. Okuma becerileri açısından
 - b. Yazma becerileri açısından
 - c. Konuşma becerileri açısından
 - d. Dinleme becerileri açısından
4. Etkileşimli tahtaları kullanırken karşılaştığınız zorluklar nelerdir? Nasıl üstesinden geliyorsunuz?
5. Etkileşimli tahtaları derslerine etkili bir şekilde dâhil etmek isteyen diğer İngilizce öğretmenlerine ne gibi önerilerde bulunursunuz?

YARATICI OKUMA ÇALIŞMALARININ 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ

Demet KASAP, İzmir/Rasih Kirazoğlu İlkokulu



ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ilkokul 1. sınıf düzeyinde uygulanan yaratıcı okuma çalışmalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında 1. sınıfta öğrenim gören 17 erkek ve 17 kız olmak üzere toplam 34 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan karma yöntem kullanılmıştır. Nicel boyutunda tek grup ön test-son test deneysel desen benimsenerek yürütülen çalışmanın uygulama kısmı haftada 4 ders saati olmak üzere Türkçe derslerinde ve 10 haftalık süreçte gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte her hafta farklı bir hikâye yaratıcı okuma tekniğine uygun olarak sınıf ortamında öğrencilerle birlikte okunmuştur. Araştırmanın ön test ve son test aşamasında uygulanan "Okuduğunu Anlama Ölçeği" ile elde edilen nicel verileri "SPSS 22 for Windows" paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise öğrencilerin yaratıcı okuma ve anlama sürecine ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, yaratıcı okuma uygulamalarının ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini anlamlı ölçüde geliştirmede etkili olduğunu ve okuduğunu anlamaya yönelik olumlu tutum ve bakış açısı geliştirmelerine katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Çalışma sonuçlarına dayanarak okumayı yeni öğrenen 1. sınıf öğrencileri üzerinde yaratıcı okumanın etkililiğini belirlemeye yönelik daha geniş çalışma grupları ile araştırma yapılması ve ilkokul Türkçe derslerinde yaratıcı okuma etkinlikleri ile zenginleştirilmiş okuma çalışmalarının etkin olarak kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, ilkokul öğrencileri.

GİRİŞ

Bilgi ve teknoloji çağını yaşadığımız günümüzde okuma, bilgiye ulaşmanın en temel yolu olarak önemini korumaktadır. 21. yüzyılın gereği olarak hızla artan ve gün geçtikçe karmaşık hâle gelen bilgi birikiminin içerisinden doğru bilgiye ulaşma ve bu bilgiyi kendi yaşamıyla ilişkilendirme bireylerin sahip olması gereken temel becerilerden biridir. Bu beceriyi tam olarak edinmiş bireyler fonksiyonel okuryazar olarak adlandırılmaktadır. "Fonksiyonel okuryazarlar; hızlı ve akıcı bir şekilde okuyan ve okuduğunu anlayan, aynı zamanda bunu kendi yaşamında fayda sağlamak için kullanan bireylerdir" (Yılmaz, 2008).

Okumanın ve okuduğunu anlamlandırmanın nasıl inşa edildiğini açıklayan yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma, yazılı sembolleri seslendirmeye başlayan, metinle girilen etkileşim sonucu yeni anlamlara ulaşmayı; bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturmayı gerektiren çok yönlü, etkileşimli bir süreçtir (Akyol, 2006). Okuduğunu anlamada problem yaşayan öğrenciler, anlama problemi yaşadıklarında olumsuz duygularla dolma, dikkatini ve okuma motivasyonunu kaybetme durumlarıyla karşılaşmaktadır (Başaran, 2021). Benzer şekilde okuduğunu anlama ile okuma motivasyonu arasında pozitif yönde bir ilişkinin varlığını ortaya koyan ve okuduğunu anlamamanın önemini vurgulayan birçok araştırma görülmektedir (Garrett, 2002; Özdemir ve Şerbetçi, 2018; Ya-

İnkılıç, 2007; Yılmaz ve Benli, 2010).

Okuma ve yazma eğitiminin verildiği ve okumanın yeni öğrenildiği 1. sınıfta öğrencilerin çoğunlukla sesleri birleştirmeye odaklanarak okudukları, okuma sırasında kelimeleri birbirinden bağımsız yapılar olarak algıladıkları, okuduklarını anlamlandırmada sorunlar yaşadıkları gözlemlenmektedir. Bu durum okumaya karşı isteksizliğe neden olabilmektedir. İlerleyen yıllarda okuma alışkanlığı kazanmış, nitelikli okuyabilen bireyler yetiştirilmesi için 1. sınıfta okuma ve yazmanın öğretilmesiyle birlikte öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi kazanmalarının da üzerinde önemle durulması gerektiği düşünülmektedir. MEB Türkçe Öğretim Programı özel amaçlarında öğrencilerin okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması amacı yer almaktadır (MEB, 2019). Bununla birlikte okuma ve okuduğunu anlama yalnızca Türkçe derslerinde değil eğitimin tüm kademelerinde, tüm derslerde ve hatta yaşam boyu birçok alanda başarılı olabilmenin ön koşuludur. Öğrencilerin yüksek okuma motivasyonuna sahip olabilmeleri, severek eğlenerek okumaları ve bunun sonucunda okuduklarından mümkün olan en yüksek seviyede fayda sağlayabilmeleri için derslerde yenilikçi okuma yaklaşımlarından yararlanılması ihtiyaç hâline gelmiştir. Bu bağlamda öğrencinin metinde anlatılanlarla ve karakterlerle etkileşim kurduğu, olayların içine girdiği, yaratıcılık yetisini kullanmaya yönlendiren çeşitli etkinliklerle desteklenen kapsamlı bir okuma süreci olarak nitelendirebileceğimiz yaratıcı okumadan yararlanılabilir (Çotuksöken, 2007). Yaratıcı okuma, okuma sırasında bireylerin okunan metne karşı ilgi ve heyecan geliştirmesine, okunan metni bir amaç doğrultusunda takip etmesine, dikkatini okunan metne yoğunlaştırmasına yardımcı olacak etkinlik ve yönlendirmeler eşliğinde sürdürülen bir okuma sürecidir. Metinde sunulan bilgi ve fikirleri, anahtar kelimeleri ve önceden ima edilen ipuçlarını kullanarak metnin sonraki bölümleri hakkında tahminde bulunmayı, olayları, karakterleri, çelişkileri, kişisel deneyimleri ile ilişkilendirmeyi ve yaratıcı yollarla öyküyü yeniden ifade etmeyi içerir. Bu yönleriyle yaratıcı okuma süreci her yaş ve her düzeydeki öğrenciye yönelik olarak okuma programlarına dâhil edilebilir, okunanların anlaşılabilirliği ve akılda kalıcılığı artırılabilir (Moorman ve Ram, 1994; İncik, 2012; Yılmaz, 2014).

Yaratıcı okuma çalışmalarının, okumayı yeni öğrenen 1. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlamalarını kolaylaştıracağı düşüncesi bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Araştırma Problemi

Araştırmanın problem cümlesi “Yaratıcı okuma çalışmaları ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini nasıl etkilemektedir?” olarak belirlenmiştir.

Alt Problemler

Bu problem cümlesine bağlı olarak araştırmada şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

Yaratıcı okuma çalışmalarının 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisi nasıldır?

Çalışmaya katılan 1. sınıf öğrencilerinin yaratıcı okuma çalışmalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yaratıcı okuma çalışmalarının ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemektir.

Araştırmanın Önemi

Yaratıcı okuma çalışmalarının okumayı yeni öğrenen 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini nasıl etkilediğini ortaya koymak üzere gerçekleştirilen bu araştırma, Türkçe öğretimi alanında yaratıcı okuma yaklaşımının her yaş ve düzeyden öğrenci grubuna uyarlanabileceğini gösteren bir çalışmadır. Bu çalışma ile Türkçe öğretiminde temel dil becerilerinden biri olan okumanın bir alt bileşeni olan okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi konusunda alan öğretimi

ile ilgilenen araştırmacılara ve bu alandaki uygulamaları yürüten eğitimcilere katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın sonunda ulaşılan bilgilerin konu ile ilgili araştırmacılara yeni araştırma fikirleri oluşturmada ışık tutması beklenmektedir. Diğer taraftan çalışmadan elde edilen sonuçlar sınıf öğretmenlerine de derslerde yenilikçi uygulamalara yer verme açısından fikir sunabilir. Araştırma kapsamında geliştirilen “Okuduğunu Anlama Ölçeği” ve görüşme formunun konu ile ilgilenen araştırmacılara, sınıf öğretmenlerine, uygulayıcılara ve program geliştirme uzmanlarına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan karma yöntem izlenmiştir. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma desenlerden gömülü desen yöntemine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Gömülü desen, deneysel ve ilişkisel araştırmaları nitel çalışmalarla desteklemek amacıyla kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmanın temel sorusuna yanıt aramak için nicel verilerin değerlendirilmesi ile ortaya çıkan araştırma sonuçları, elde edilen nitel veriler ile desteklenmiştir. Nicel boyutunda tek grup ön test-son test deneysel desen benimsenerek yürütülen çalışmanın nitel boyutunda ise yaratıcı okuma çalışmalarına yönelik öğrenci görüşleri değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında İzmir ili Tire ilçesinde bulunan bir ilkokulda yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 1. sınıfta öğrenim gören 17 erkek, 17 kız olmak üzere toplam 34 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Yaratıcı okuma çalışmalarının ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisinin incelendiği bu çalışmada nicel veri toplama aracı olarak araştırma kapsamında geliştirilen “Okuduğunu Anlama Ölçeği” kullanılmıştır. Ön test ve son testte uygulanan “Okuduğunu Anlama Ölçeği”nin geliştirilmesi aşamasında 1. sınıf öğrencilerinin düzeyine uygun iki okuma metni belirlenmiştir. Öyküleyici ve bilgilendirici olarak iki farklı türde kısa metin seçimi yapılmıştır. Belirlenen okuma metinlerine ilişkin okuduğunu anlamayı ölçen beşer açık uçlu soru hazırlanmıştır. Metinlerin belirlenmesi ve okuduğunu anlama sorularının hazırlanmasında alanında uzman iki sınıf öğretmeni ve iki profesörün görüşleri alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Öğrencilerin sorulara vereceği cevapların değerlendirilmesi için dereceli puanlama ölçeği ve cevap anahtarı hazırlanmıştır. Uzman görüşleri alındıktan sonra gerekli düzenlemeler yapılarak dereceli puanlama ölçeği ve cevap anahtarına son hâli verilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise öğrencilerin yaratıcı okuma sürecine ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu aşamada araştırmacı tarafından beş açık uçlu sorudan oluşan “Öğrenci Görüşlerine Göre Yaratıcı Okuma Uygulamalarının Değerlendirilmesine İlişkin Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında öncelikle alan yazını taraması yapılmıştır. Yapılan taramalar sonunda sekiz açık uçlu soru belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından belirlenen açık uçlu sorular alanında uzman iki akademisyen ve iki sınıf öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda açık uçlu sorulardan üçü çıkarılmış, birinde ise düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan düzenlemelerden sonra beş açık uçlu soru ile görüşme formuna son hâli verilmiştir. Ortaya çıkan yarı-yapılandırılmış görüşme formu öğrencilere 10 haftalık yaratıcı okuma çalışmaları sonrasında uygulanmıştır.

Uygulama Süreci

Araştırma sırasında genel olarak şu yollar izlenmiştir:

1. Konuya ilişkin olarak alan yazınının taranması,
2. Veri toplama araçlarının neler olacağının belirlenmesi, veri toplama araçlarının geliştirilmesi için ön hazırlıkların yapılması,
3. Veri toplama araçlarının hazırlanması: Araştırma kapsamında “Okuduğunu Anlama Ölçeği” ve “Öğrenci Görüşlerine Göre Yaratıcı Okuma Uygulamalarının Değerlendirilmesine İlişkin Görüşme Formu” hazırlanmıştır.
4. Ders planları ve materyallerin hazırlanması: Araştırmacı tarafından 1. sınıf seviyesine uygun 10 hikâye kitabı alanında uzman iki akademisyenin görüşleri de alınarak belirlenmiş ve hikâyelerin yaratıcı okuma çalışmalarına uygun olarak okunması süreci ayrıntılı olarak planlanmıştır. Yaratıcı okuma sürecinin planlanmasında hikâyenin bir bölümünün doğaçlama olarak canlandırılması, hikâyede geçen olayın resimle anlatılması, hikâyenin kahramanlarından birinin yerine geçerek olayı anlatma, hikâye ile ilgili sıra dışı sonuçlar yazma, metinde anlatılanlardan farklı şeyler hayal etme gibi pek çok etkinlik plana dâhil edilmiştir.
5. Ön test uygulaması: Ön test uygulaması iki ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin metni sessiz okumaları ve metinle ilgili soruları yanıtlamaları istenmiştir.
6. Yaratıcı okuma pilot uygulamasının yapılması: Ön test uygulamasının ardından öğrencilere yaratıcı okuma süreci ve etkinliklerinin tanıtıldığı 2 ders saati süren pilot uygulama yapılmıştır.
7. Yaratıcı okuma çalışmalarının uygulanması: Pilot uygulamanın ardından 10 hafta süren yaratıcı okuma çalışmalarına geçilmiştir. Çalışmanın uygulama kısmı haftada 4 ders saati olmak üzere Türkçe derslerinde ve 10 haftalık süreçte gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte her hafta farklı bir hikâye kitabı yaratıcı okuma çalışmalarına uygun olarak sınıf ortamında öğrencilerle birlikte okunmuştur. Okuma sonrasında metne ilişkin okuduğunu anlama etkinlikleri uygulanmıştır.
8. Son test uygulaması: 10 haftalık yaratıcı okuma sürecinin sonunda son test uygulaması yapılmıştır. Ön test olarak uygulanan metinler tekrar okutulduktan sonra metinle ilgili soruları yanıtlamaları istenmiştir. Sürecin sonunda öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar araştırmacı tarafından oluşturulan cevap anahtarına göre dereceli puanlama ölçeği ile puanlanmıştır.
9. Yaratıcı okuma çalışmalarına ilişkin öğrenci görüşlerinin alınması: Öğrencilerin yaratıcı okuma çalışmalarına yönelik görüşleri yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile tespit edilmiştir. Öğrencilerle birebir görüşme yapılmış, 5 dakika süren görüşmelerin ses kaydı alınırken 34 öğrencinin verdiği yanıtlar not edilmiştir. Elde edilen veriler analiz edilerek sonuçlar değerlendirilmiştir.
10. Araştırma raporunun hazırlanması.

Verilerin Analizi

Elde edilen nicel veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerin normal dağılım durumlarını tespit etmek için normallik testi sonuçlarına bakılmıştır. Normallik testlerinden Shapiro Wilk testine göre grubun normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Metin türüne göre ön test-son test karşılaştırmalarında “Bağımlı Örneklem t-testi” uygulanmış olup istatistiksel olarak anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Hazırlanan soruların cevaplarının puanlanmasında 0-2 arasında puanlama sistemi kullanılmıştır. Çalışmada görüşme ile elde edilen nitel verilerin incelenmesi ve yorumlanmasında içerik analizi tekniğine başvurulmuştur.

BULGU VE YORUMLAR**Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular**

Araştırma kapsamında okuduğunu anlama testi ile ön test ve son test uygulamasından elde edilen verilerin analizi için normal dağılım varsayımına dayalı istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Öğrencilerin ön test ve son testlerden aldıkları puanların ilişkili t-testi sonuçlarına bakılmıştır. Sonuçlar, bilgilendirici ve öyküleyici metin türleri için ayrı ayrı incelenmiştir.

Tablo 1

Bilgilendirici Metin Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Metin Türü	Test Grubu	N	$\bar{X}$	S	t	p
Bilgilendirici Metin	Ön Test	34			25.18	16.62
	Son Test	34	58.48	22.39	-8.45	.000

Tablo 1’de görüldüğü gibi t-testi sonuçlarına göre bilgilendirici metin türünde ön test ortalamaları ile son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p = .000$). Araştırma kapsamında uygulanan yaratıcı okuma çalışmaları öğrencilerin bilgilendirici metin türünde okuduğunu anlama performanslarına olumlu yönde katkı sağlamıştır.

Tablo 2

Öyküleyici Metin Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Metin Türü	Test Grubu	N	$\bar{X}$	S	t	p
Bilgilendirici Metin	Ön Test	34	27.34	17.62		
	Son Test	34	56.99	22.29	-7.47	.000

Tablo 2’de görüldüğü gibi t-testi sonuçlarına göre öyküleyici metin türünde ön test ortalamaları ile son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p = .000$). Öyküleyici metin türünde öğrencilerin son testlerden aldıkları okuduğunu anlama puanları ön testlere göre daha yüksektir. Araştırma kapsamında uygulanan yaratıcı okuma çalışmaları öğrencilerin öyküleyici metin türünde okuduğunu anlama performanslarına olumlu yönde katkı sağlamıştır.

Yaratıcı Okuma Çalışmalarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerinin yaratıcı okuma çalışmalarına ilişkin görüşleri incelenerek tema ve kodlara ulaşılmıştır.

Tablo 3

Yaratıcı Okuma Uygulamalarına İlişkin Temalar ve Kodlar

Tema	Kodlar	Öğrenci Sayısı
Yaratıcı Okuma Çalışmalarına Olumlu Bakış Açısı	Eğlenceli, ilgi çekici, merak uyandırıcı	34
Yaratıcı Okuma Çalışmalarının Yararları	Anlamayı kolaylaştırıcı, akılda kalıcı	30
Okumaya Yönelik Tutum	Eğlenerek okuma, okumayı sevmek	31

Araştırmadan elde edilen veriler ışığında tespit edilen kodların bir araya getirilmesiyle “Yaratıcı Okuma Çalışmalarına Olumlu Bakış Açısı”, “Yaratıcı Okuma Çalışmalarının Yararları”, “Okumaya Yö-

nelik Tutum" olmak üzere üç tema belirlenmiştir. Temaların içerisinde yar alan kodlara ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Yaratıcı Okuma Çalışmalarına Olumlu Bakış Açısı" temasına ilişkin alıntılar:

"(...) Yaratıcı okuma çalışmalarını eğlenceli buldum. Eğlenerek okumak çok güzel." (K, 7 yaş)

"(...) Eğlenceli buldum, okurken çok güldük." (E, 7 yaş)

"(...) Yaratıcı okuma çalışmalarını çok eğlenceli buldum, bu şekilde okumak çok ilgimi çekiyor, ne olacağını hep merak ediyorum." (E, 7 yaş)

"Yaratıcı Okuma Çalışmalarının Yararları" temasına ilişkin alıntılar:

"(...) Yaratıcı okuma etkinlikleri ile okuduklarımı daha kolay anladım, kendi başıma sessizce okurken anlamıyordum." (K, 6 yaş)

"(...) Yaptığımız okuma çalışmalarında okuduklarımızı daha kolay anladım, okuduğumuz hikâyeleri hatırlıyorum." (K, 6 yaş)

"(...) Okuduklarımı aklımda canlandırdım, hemen anladım ve unutmadım." (E, 7 yaş)

"Okumaya Yönelik Tutum" temasına ilişkin alıntılar:

"(...) Artık okurken sıkılmıyorum, okumanın eğlenceli ve güzel olduğunu anladım." (K, 6 yaş)

"(...) Okuma çalışmaları sırasında çok eğlendik ve daha çok okumak istedik, artık okumayı çok seviyorum." (K, 7 yaş)

"(...) Okumak çok güzel ve eğlenceli, kitap okumayı çok seviyorum. Her akşam kitabımı okuyorum." (E, 7 yaş)

Yaratıcı okuma çalışmalarına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin tamamının yaratıcı okuma çalışmalarına ilişkin olumlu görüş belirttikleri görülmüştür. Öğrenciler yaratıcı okuma çalışmalarını eğlenceli bulduklarını, bu şekilde okudukları hikâyeleri ilgi çekici bulduklarını ve kendilerinde merak uyandırdığını ifade etmişlerdir. Çalışma kapsamında uygulanan yaratıcı okuma çalışmaları öğrenciler tarafından faydalı bulunmuş, okunanların daha kolay anlaşıldığı ve akılda kalıcılığının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcı okumayı deneyimleyen 1. sınıf öğrencilerinin süreç sonunda okumaya karşı olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir.

SONUÇLAR

Araştırma sonuçları yaratıcı okuma uygulamalarının 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinde anlamlı bir artış göstermesinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Yaratıcı okuma çalışmalarına uygun olarak okunduğunda hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinleri anlama düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamalara katılan öğrenciler yaratıcı okuma sürecine ilişkin olumlu görüş bildirmişler; okuma çalışmalarının eğlenceli, akılda kalıcı ve anlamayı kolaylaştırıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Yaratıcı okuma uygulamaları ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili olurken okumaya yönelik olumlu tutum ve bakış açısı geliştirmelerine katkıda bulunmuştur.

Araştırma sonuçları üst sınıflarda ve kademelerde birçok örneği görülen yaratıcı okuma uygulamalarının etkililiği konusundaki araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Yaratıcı okuma uygulamalarının ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkilerinin incelendiği bu çalışma sonuçları uluslararası çalışmalarda elde edilen veriler ışığında ele alınmıştır. Uluslararası alan yazını incelendiğinde yenilikçi okuma uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine olumlu etkisinin yapılan birçok çalışma ile ortaya konulduğu görülmüştür (Lapp, Grant, Moss ve Johnson, 2015; Houck, 2017; Fox, 2017). Bu çalışmada olduğu gibi derin-

lemesine okuma etkinliklerinin hitap ettiği yaş grubunun özelliklerine göre geliştirildiğinde küçük yaş grubu öğrencilerde de uygulanabilir oluşu uluslararası araştırmalar yoluyla da desteklenmektedir (Adams, 1968; Fisher ve Frey, 2012; Fox, 2017; Stout, 2015; Ensley ve Rodriguez, 2019).

Çalışma sonuçlarına dayanarak okumayı yeni öğrenen 1. sınıf öğrencilerinde Türkçe derslerinde yaratıcı okuma etkinlikleri ile zenginleştirilmiş okuma çalışmalarının etkililiğinin sınıf öğretmenleri tarafından kendi öğrencileri üzerinde uygulama yaparak deneyimlenmesinin yaygınlaştırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adams, P. J. (1968). *Creative reading, international reading association*. Boston.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem A Yayıncılık Ltd. Şti.
- Başaran, M. (2021). Okuduğunu anlayamayan öğrencilerin okuma esnasındaki bilişsel davranışları ve duygu durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 45-58.
- Çotuksöken, Y. (2007). *Okuma etkinliği ve yazınsal metinler bağlamında yaşatıcı-yaratıcı okuma yöntemi*. Ankara Üniversitesi II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. Ankara.
- Ensley, A. Rodriguez, S. (2019). Annotation and agency: teaching close reading in the primary grades. *The Reading Teacher*, 73, 223-229.
- Fisher, D. and Frey, N. (2012). Close reading in elementary schools. *The Reading Teacher*, 66(3), 179-188.
- Fox, E. S. (2017). *Implementation and teacher perceptions of close reading instruction in the primary grades*. [Unpublished doctoral thesis], Widener University.
- Garrett, J. E. (2002). Enhancing the attitudes of children toward reading: Implications for teachers and principals. *Reading Improvement*, 39(1), 21-24.
- Houck, L. (2017). An exploration of close reading strategies and 3rd grade comprehension. [Unpublished master's thesis], Rowan University.
- İncik, Y. (2012). *Yaratıcı okur; okumanın sınır ötesi*. <http://www.edebiyatdefteri.com/yazioku.asp?id=96221> son erişim tarihi (12. 04. 2024)
- Lapp, D., Moss, B., Grant, M., Johnson, K. (2015). *A close look at close reading (Teaching students to analyze complex texts)*. ASCD.Lassonde.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı* (1-8).
- Moorman, K., Ram. A. (1994). *Integrating reading and creativity: A functional approach: Proceedings of the sixteenth annual cognitive science conference*.
- Özdemir, S., Şerbetçi, H. N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Bartın örnekleme). *İlköğretim Online*, 17(4), 2110-2123.
- Stout, M. (2015). *Close reading in elementary schools*. [Unpublished master's thesis], University Of Central Missouri.
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutum ve görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 225-241.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. K. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yılmaz, M., Benli, N. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1), 281-291.
- Yılmaz, N. (2014). <https://www.hayatarenkver.org/proje/program/3-yaratıcı-okuma-atolyesi>. (15.02.2024).



ÖZEL YETENEKLİ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE KULLANIMLARI: “ŞİFRELEMELİ YÖN BULMA İLE TÜRKÇESİ VARKEN ETKİNLİĞİ” ÖRNEĞİ



Derya SÖNMEZ, Bursa/Osmangazi Bilim ve Sanat Merkezi

ÖZET

Özel yetenekli öğrencilerin ana dili farkındalığı gelişimini destekleyecek sınıf dışı ortamda disiplinler arası yaklaşım ile aktif katılımlarını sağlayacak örnek uygulamalara yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi benzer etkinliklerin geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu önem çerçevesinde çalışmanın amacı, özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin disiplinler arası yaklaşım ile günlük yaşamda sık kullanılan yabancı kelimelerin ve cümle kalıplarının Türkçe kullanımlarının farkında olmalarını sağlayan etkinliğe yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesidir. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirecek, sınıf dışı aktif katılımı sağlayacak; şifre bilimi (Kriptoloji), dil bilimi (Türkçe) ve beden eğitimi (Oryantiring) becerilerini içeren disiplinler arası yaklaşımı ele alan etkinliklerle günlük yaşamda kullanılan yabancı kelimelerin ve cümle kalıplarının Türkçe kullanımlarının farkında olmaları amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ili Onikişubat ilçesinde yer alan Osmangazi Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören özel yetenekli 8 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın uygulama süresi üç aşamadan oluşmaktadır. 1. aşamada öğrencilere kriptoloji (şifre bilimi) hakkında bilgi verilip kendi isimlerinde bulunan harfleri Türk alfabesindeki harf sırasına göre kodlayarak şifrelemeleri sağlanmıştır. 2. aşamada oryantiring sporu ile ilgili bilgi verilerek harita okuma ve yön belirleme becerisini geliştirecek semboller hakkında bilgi verilerek örnek uygulama yaptırılmıştır. 3. aşamada öğrencilere okul bahçesi krokisi ve oryantiring haritası verilip okul bahçesine yerleştirilen hedeflere sırası ile gidip hedeflerde yer alan şifreleri alfabedeki harf sırasına göre çözüp çözümlenen kelimenin Türkçesini tabloda belirtilen alana yazmaları istenerek “Şifrelemeli Yön Bulma ile Türkçesi Varken” etkinliği yapılmıştır. Etkinlikte şifrelenen “spiker, okey, bay bay, ful, fobi, dekor” kelimelerinin Türkçelerini bulmaları istenmiştir. Etkinlik sonunda öğrencilere öz değerlendirme formu uygulanarak çalışmanın verileri elde edilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre öğrencilerin fobi ve dekor gibi yabancı kelimelerin Türkçesini bulmakta zorlandıkları, sınıf dışı ortamda aktif olarak yer aldığı etkinliklerden zevk aldıkları, disiplinler arası etkinliklerle öğrencilerin çok yönlü gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ana dili farkındalığı, kriptoloji, oryantiring, özel yetenekli öğrenciler, Türkçe eğitimi.

GİRİŞ

Dil, bir iletişim aracı olmanın yanında toplumların ruhunu, karakterini ve kimliğini oluşturan yapı olarak ifade edilebilir (Ay, 2016). Türk dili çok geniş bir coğrafyada dünyada en çok konuşulan diller arasında binlerce yıldır konuşulan bir dil olarak bilinmektedir. Türkçe köklü bir geçmişe ve sahip olduğu eşsiz matematiksel yapısına rağmen diğer diller gibi bazı gelişmelerden dolayı birtakım tahribatlara uğramış ve uğratılmıştır. Gelişen teknoloji, iletişim ağlarının artışı, küreselleşme, ticaret, kelime dağarcıkları yaşlılarına göre zengin olmakla birlikte internet ve benzeri unsurların

diller üzerinde etkilerinin oldukça fazla olduğu bilinmektedir. İngilizce sözcükleri Türkçe kelimelerin aralarına sıkıştırmaları, internet üzerinde ve elektronik cihazlarla kurulan iletişimlerde yabancı cümle kalıplarının veya kelimelerin Türkçe karşılığı olmasına rağmen ısrarla kullanılıyor olması ve benzeri birçok hatanın isteyerek veya istem dışı yapılmasından kaynaklı Türkçenin ciddi anlamda tahribata uğradığı ve uğratıldığı görülmektedir (Hepçilingirler, 2009; Sinanoğlu, 2010).

Ana dilinde düşünme becerisi, zihinsel gelişim ve olgunluk bakımından önemlidir. Türkçenin günümüzde yanlış ve bilinçsiz kullanımına yönelik özel yetenekli öğrencilerin ana dili eğitimi üzerine disiplinler arası yaklaşımla etkinliklerin düzenlenmesi ana dili farkındalığı için yararlı olacaktır (Selçuk, 2018). Özel yetenekli öğrenciler soyut sözcükleri anlamlı ve yerinde kullanabilmekte, kelimeleri doğru telaffuz edebilmekte, öğrencilerin okuma yazmaya olan ilgileri yaşitlarına göre çok önce başlamaktadır (İnnalı, 2017).

Dilsel gelişim bakımından yaşitlarından üstün özellikler gösterdiği belirtilen özel yetenekli öğrencilerin ana dili farkındalığı ve bilinci, ana dili kullanma duyarlılığı, kendilerinin bireysel yeteneklerini fark edip en üst düzeyde kullanabilmeleri açısından çok önemlidir (Selçuk, 2018). Kendi okullarından sonra bilim ve sanat merkezine giden özel yetenekli öğrencilerin bu merkezlerde daha çok aktif olarak yer alacakları hareketli ve farklı etkinlikler yapma isteğinde oldukları bilinmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin dil farkındalığı gelişimini destekleyecek sınıf dışı ortamda disiplinler arası yaklaşım ile aktif katılımlarını sağlayacak örnek uygulamalara yönelik görüşlerinin belirlenmesi, etkinliklerinin geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu önem çerçevesinde bu çalışmada özel yetenekli ilkökul öğrencilerinin disiplinler arası Türkçe etkinliğinin etkiliği ele alınmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe eğitiminde ana dili farkındalığını geliştirecek etkinliklerin yapılması gelecek dil çalışmaları için önemli olacaktır.

Bu çalışmanın amacı, özel yetenekli ilkökul öğrencilerinin disiplinler arası yaklaşım ile günlük yaşamda sık kullanılan kelimelerin Türkçe kullanımlarının farkında olmalarını sağlayan “Şifrelemeli Yön Bulma ile Türkçesi Varken” etkinliğine yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesidir. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirecek, sınıf dışı aktif katılımı sağlayacak, şifre bilimi (Kriptoloji), dil bilimi (Türkçe) ve beden eğitimi (Oryantiring) becerilerini içeren disiplinler arası yaklaşımı ele alan etkinliklerle günlük yaşamda kullanılan Türkçe kelimelerin farkında olmaları amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın araştırma modeli, katılımcılar, uygulama süreci, veri toplama aracı, veri toplama süreci, veri analizi, sınırlılık ve varsayım hakkında bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Özel yetenekli ilkökul öğrencilerinin “Şifrelemeli Yön Bulma ile Türkçesi Varken” etkinliğine yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Creswell, 2017). Bu nedenle şifre bilimi (Kriptoloji), dil bilimi (Türkçe) ve beden eğitimi (Oryantiring) becerilerini içeren disiplinler arası yaklaşımı ele alan “Şifrelemeli Yön Bulma ile Türkçesi Varken” etkinliğinin sınıf dışı ortamda işlenmesine ilişkin öğrenci görüşlerinin derinlemesine incelenmesi için ve araştırmacının yapısına en uygun desen olması itibarı ile durum çalışması seçilmiştir.

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ili Onikişubat ilçesin-

de yer alan Osmangazi Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören özel yetenekli 8 ilkokul 2. sınıf öğrencisidir (4 kız, 4 erkek). Bu çalışma, nitel bir araştırma olup çalışmanın katılımcıları olarak araştırmacı tarafından sınıfındaki öğrenciler seçilmiş ve ulaşılabilirliğin daha kolay olması nedeniyle amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir.

Uygulama Süreci

Araştırmacı tarafından hazırlanan “Şifrelemeli Yön Bulma ile Türkçesi Varken” etkinliği 19-23 Şubat 2024 tarihleri arasında özel yetenekli ilkokul öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulama üç aşamadan oluşmaktadır:

1. Aşama: Bu aşamada öğrencilere kriptoloji (şifre bilimi) hakkında bilgi verilip kendi isimlerinde bulunan harfleri Türk alfabesindeki harf sırasına göre kodlayarak şifrelemeleri sağlanmıştır. Örneğin “ALİ” ismini şifrelersek Türk alfabesinde “a” harfi 1. sırada, “l” harfi 15. sırada, “i” harfi 12. sırada yer aldığı için oluşan şifre “1-15-12” olacaktır.
2. Aşama: Bu aşamada öğrencilere oryantiring sporu ile ilgili bilgi verilerek harita okuma ve yön belirleme becerisini geliştirecek semboller hakkında bilgi verilmiştir. Etkinlik kâğıdında yer alan oryantiring sembolleri ve anlamları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Oryantiring Sembolleri ve Anlamları

Sembol	Anlamı
	Başlangıç Noktası
	Aydınlatma Direği veya Bayrak Direği
	Merdiven
	Kapı
	Atatürk Büstü
	Güvenlik Kulübesi
	Kuzey Yönü
	Bitiş Noktası

Öğrencilere Tablo 1’de yer alan semboller ve anlamları verilerek etkinlik öncesinde örnek bir uygulama yaptırılmıştır.

3. Aşama: Bu aşamada öğrencilere okul bahçesi krokisi ve oryantiring haritası verilip okul bahçesine yerleştirilen hedeflere sırası ile gidip hedeflerde yer alan şifreleri alfabedeki harf sırasına göre çözüp çözümlenen kelimenin Türkçesinin tabloda belirtilen alana yazmaları istenerek “Şifrelemeli Yön Bulma ile Türkçesi Varken” etkinliği yapılmıştır. Etkinlikte şifrelenen “spiker, okey, bay bay, ful, fobi, dekor” kelimelerinin Türkçelerini bulmaları istenmiştir. Öğrencilere verilen “Şifrelemeli Yön Bulma ile Türkçesi Varken” etkinlik kâğıdı Fotoğraf 1 ve Fotoğraf 2’de yer almaktadır.

Fotoğraf 1**Etkinlik Kâğıdı Ön Yüzü**

Şifrelemeli Yön Bulma ile Türkçesi Varken/Kripto-Oryantiring ile Türkçemizin Şifresini Çözüyoruz

Hedef	Sembol	Şifrelenen Kelime	Kelimenin Türkçesi
1	31		
2	33		
3	46		
4	36		
5	38		
6	42		

Konum Bilgisi: Osmangazi Bilim ve Sanat Merkezi
Yamaçtepe Mah. 93010 Sok. No:2/A
Kahramanmaraş/Onikişubat

Parkur Planlama
Derya SÖNMEZ

Bu etkinlik Osmangazi Bilim ve Sanat Merkezi Destek Eğitim Birimi tarafından planlanmış ve ilkokul öğrencilerine uygulanmıştır.
www.bilsemosmangazi.meb.k12.tr

Fotoğraf 1'de okul bahçesi krokisi üzerinde hedefler, hedeflerin nerede olduğunu simgeleyen semboller ile şifrelenen kelime ve Türkçesinin yazılacağı tablo yer almaktadır.

Fotoğraf 2**Etkinlik Kâğıdı Arka Yüzü**

Şifrelemeli Yön Bulma ile Türkçesi Varken/Kripto-Oryantiring ile Türkçemizin Şifresini Çözüyoruz

Şifre Çözümü Kontrol Kartı

Şifre Çözüm Stratejisi

Hedeflerde yer alan kelimelerin harfleri, alfabetik sıra dizilimine göre şifrelenmiştir. Hedeflerdeki şifreleri çözmek için Türk Alfabesinde yer alan harflerin sıra numaralarını kullanınız.

Türk alfabesinde 29 harf vardır. Alfabemizdeki harflerin sıraya göre dizilimi şöyledir;

A	B	C	Ç	D	E	F	G	Ğ	H	I	İ	J	K	L	M	N	O	Ö	P
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

R	S	Ş	T	U	Ü	V	Y	Z
21	22	23	24	25	26	27	28	29

Bu etkinlik Osmangazi Bilim ve Sanat Merkezi Destek Eğitim Birimi tarafından planlanmış ve ilkokul öğrencilerine uygulanmıştır.
www.bilsemosmangazi.meb.k12.tr

Fotoğraf 2’de öğrencilere şifreyi çözmelerinde yardımcı olması ve kontrol edebilmeleri amacıyla Türk alfabesinde yer alan harflerin harf sıra sayısını içeren “Şifre Çözümü Kontrol Kartı” yer almaktadır.

“Şifrelemeli Yön Bulma ile Türkçesi Varken” iyi uygulamaya yönelik öğrenci görselleri Fotoğraf 3’te yer almaktadır.

Fotoğraf 3

İyi Uygulamaya Yönelik Öğrenci Görseli



Fotoğraf 3’te “Şifrelemeli Yön Bulma ile Türkçesi Varken” etkinliğinde öğrencilerin hedeflere gidip hedeflerde yer alan şifreleri çözerek belirlediği kelimenin Türkçesini ilgili alana yazdığını içeren görseller yer almaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada öğrencilerin öğrenme sürecinde disiplinler arası yaklaşımla okul dışında işlenen “Şifrelemeli Yön Bulma ile Türkçesi Varken” etkinliğine yönelik görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan öz değerlendirme formu etkinlik sonunda öğrencilere uygulanmıştır. Öz değerlendirme formunda açık uçlu 4 dört soru yer almıştır. Bu sorular şu şekildedir:

- Şifrelemeli Yön Bulma ile Türkçesi Varken etkinliğinde ne öğrendim?
- Şifrelemeli Yön Bulma ile Türkçesi Varken etkinliğinde en çok neyi beğendim?
- Şifrelemeli Yön Bulma ile Türkçesi Varken etkinliğinde en çok neyde zorlandım?
- Şifrelemeli Yön Bulma ile Türkçesi Varken etkinliğini tekrar yaparsam neleri farklı yaparım?

Veri Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak için sık sık doğrudan alıntılarının kullanıldığı ve elde edilen sonuçların neden sonuç ilişkileri çerçevesinde yorumlandığı analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Öz değerlendirme formundan toplanan veriler, öğrencilerin görüşleri değiştirilmeden isimleri kodlanarak (Ö1, Ö2, Ö3, ...) bulgular bölümünde doğrudan alıntılarla yazıya aktarılmıştır.

Çalışmanın iç geçerliliğini sağlamak adına çalışmada kullanılması amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan öz değerlendirme formu için çalışma öncesinde iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda gerekli düzenlemeler ve eklemeler yapılmıştır. Hazırlanan öz değerlendirme formu için araştırmaya katılmayan iki öğretmene formlar okutulmuş soruların okunabilirliği ve anlaşılabilir olması açısından değerlendirmeler alınmıştır. Bu değerlendirmeler doğrultusunda öz değerlendirme formu tekrar düzenlenmiştir. Öğrencilerin öz değer-

lendirme formunu doldurmaları yaklaşık yirmi dakika sürmüştür.

Sınırlılık ve Varsayım

Sınırlılık

Bu çalışma;

- 2023-2024 eğitim öğretim yılı,
- Kahramanmaraş ili Onikişubat ilçesi Osmangazi Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören 8 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi (4 kız, 4 erkek),
- “Öz Değerlendirme Formu”nda yer alan sorular ile sınırlıdır.

Varsayım

Bu çalışmada

- Çalışmaya katılan özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin “Öz değerlendirme formu”na tarafsız ve samimi bir şekilde cevap verdikleri,
- Çalışmada kullanılan veri toplama aracının çalışmada belirlenen problemleri ölçebildiği,
- Araştırmacının ön yargıyla hareket etmeyip bilimsel etik çerçevesinde çalışmayı sürdürdüğü varsayılmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde çalışmanın alt amaçlarına ilişkin sorular doğrultusunda bulgular yer almaktadır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problem sorusu “Şifrelemeli Yön Bulma ile Türkçesi Varken etkinliğinde ne öğrendim?” şeklindedir. Öğrenciler bu soruya cevap olarak şifre çözerek yabancı kökenli kelimelerin Türkçe karşılığını, oryantiring ile Türkçesi olan kelimeleri öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Ö4: *Etkinlikte yabancı kelimelerin Türkçe karşılığını şifre çözerek bulmayı öğrendim.*

Ö6: *Şifre çözmeyi ve oryantiringi öğrendim.*

Ö8: *Dilimizdeki yabancı kelimelerin farkına vardım.*

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problem sorusu “Şifrelemeli Yön Bulma ile Türkçesi Varken etkinliğinde en çok neyi öğrendim?” şeklindedir. Öğrenciler bu soruya cevap olarak şifreleri çözmek, sınıf dışında etkinlik yapmak, bahçede koşarak hedeflere ulaşmak olduğunu söylemişlerdir.

Ö1: *Hedeflerdeki şifreleri alfabetik sıralamasına göre çözmek hoşuma gitti. Etkinlikten çok zevk aldım.*

Ö2: *Okul bahçesinde koşarak hedeflere ulaşmak çok eğlenceliydi.*

Ö3: *İlk defa Türkçe dersini sınıf dışında yaptık. Çok hoşuma gitti.*

Ö4: *Hedefleri bulmak, şifreleri çözmek çok güzeldi.*

Ö8: *Arkadaşlarımla birlikte etkinlikten çok zevk aldık, çok güzeldi.”*

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problem sorusu “Şifrelemeli Yön Bulma ile Türkçesi Varken etkinliğinde en çok neyde zorlandım?” şeklindedir. Öğrenciler bu soruya cevap olarak dekor ve fobi kelimelerinin Türkçe anlamlarını bulmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Ö1: *Fobi kelimesinin Türkçesini bulamadım.*

Ö2: *Dekor ve fobi kelimelerinin Türkçe anlamlarını bulmakta zorlandım.*

Ö3: Fobi kelimesinin Türkçesini bulmakta zorlandım.

Ö5: Bazı hedefleri bulmakta zorlandım. Şifreleri çözdüm ama bazı kelimeleri bulamadım.

Ö8: Bazı kelimelerin Türkçesini bulmakta zorlandım.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problem sorusu “Şifrelemeli Yön Bulma ile Türkçesi Varken etkinliğini tekrar yaparsam neleri farklı yaparım?” şeklindedir. Öğrenciler bu soruya zamanı daha iyi kullanırdım, şifreleri daha hızlı çözerdim, daha dikkatli olurum gibi cevaplar söylemişlerdir.

Ö6: Bu etkinliği bir daha yapacak olsam zamanımı iyi kullanırdım.

Ö7: Etkinliği tekrar yapacak olsam hedeflerdeki şifreleri daha hızlı çözerdim.

Ö8: Etkinliği daha sonra tekrar yapacak olsam daha dikkatli olurum.

Tüm bu alt problemlere ilişkin bulguların sonucunda öğrenci görüşleri doğrultusunda öğrencilerin sınıf dışı ortamlarda etkili ve aktif katılım gerektiren etkinliklere istekli olarak katılım sağladıkları ve öğrenmelerini geliştirdikleri yorumu yapılabilir. Farklı disiplinleri bir araya getirerek uygulanan sınıf dışı etkinliklerin öğrenmeyi kolaylaştırdığı söylenebilir. Etkinliğin tekrar yapılması durumunda daha hızlı ve dikkatli olunması gerektiği ile ilgili öğrenciler görüşlerini belirtmişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bulguları doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğrenciler sınıf dışı ortamda aktif olarak yer aldığı ekinliklere katılmaktan zevk almaktadır.
- Uygulanan disiplinler arası etkinlik öğrencilerin şifre çözme, yer-yön bulma, ana dili farkındalığı gibi çok yönlü gelişimine katkı sağlamaktadır.
- Öğrencilerin fobi ve dekor kelimelerinin Türkçesini bulmakta zorlandıkları belirlenmiştir.
- Öğrencilerin uygulanan etkinliğe yönelik öz değerlendirme yapmaları, öz değerlendirme yapabilme becerisini artırmıştır.

“Şifrelemeli Yön Bulma ile Türkçesi Varken” etkinliğine yönelik elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Özel yetenekli öğrencilerle yapılan Türkçe etkinliklerinde disiplinler arası çalışmaların yapılması,
- Öğrencilerle sınıf dışı ortamlarda etkinliklerin planlanması,
- Günlük yaşamda kullanılan yabancı kökenli kelimelerin Türkçelerini bulmak için ana dili farkındalığını geliştirecek etkinliklerin yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Ay, R. (2016). Türkçedeki yabancılaşmanın önlenbilmesini amaçlayan sosyal içerikli afiş tasarımları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Afro-Avrasya Özel Sayısı*, 501-510.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri*. (H. Özcan, Çev.) Anı Yayıncılık.
- Hepçilingirler, F. (2009). *Türkçe off*. Everest Yayınları.
- İnnalı, H. Ö. (2017). Türkiye’de üstün zekâlı ve yetenekli çocukların dil becerilerine yönelik yapılan araştırmaların değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 75-94.
- Selçuk, S. (2018). Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin ana dil farkındalığı ve bilinci, Türkçeyi doğru ve güzel kullanma hassasiyetleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 449-462.
- Sinanoğlu, O. (2010). *Bye bye Türkçe*. Bilim Gönül Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.



İKİ DİLLİ ÖĞRENCİLERİN YARATICI DİNLEME TEKNİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Dr. Ebru DUNDAR, Almanya/Frankfurt Eğitim Ataşeliği



ÖZET

Bu çalışma, yaratıcı dinleme tekniklerinin dinleme eğitimindeki etkililiğine ilişkin iki dilli öğrencilerin görüş ve önerilerinin alınmasının amaçlandığı betimsel ve nitel bir araştırmadır. Çalışma kapsamında 2023-2024 eğitim öğretim yılında Almanya Hessen eyaletinde Türkçe ve Türk kültürü dersi alan iki dilli 45 ilkokul öğrencisi ile altı hafta boyunca yaratıcı dinleme etkinlikleri yapılmıştır. Süreç içinde yaratıcı dinleme tekniği “metne yeni bir son oluşturma, metne yeni bir karakter ekleme, metnin sonuna son ekleme, metnin başına baş ekleme” gibi alan yazınında geçen çeşitli yaratıcı dinleme teknikleri ile iç içe ele alınmıştır. Süreç sonunda yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile öğrencilerin sürece ve tekniklere ilişkin görüşleri toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre katılımcılar yaratıcı dinleme tekniklerinin eğlenceli ve yararlı olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler, yaratıcı dinleme tekniği ile yapılandırılmış dinleme derslerinin kendileri için çok hızlı aktığını belirtmiş; yaratıcı dinleme tekniğinin dinleme becerilerini geliştirmede, yeni sözcükler öğrenmelerinde ve sözcüklerin doğru ifade edilmesini öğrenmelerinde oldukça faydalı ve eğlenceli olduğu yönünde görüş sunmuştur. Araştırma sonunda öğrencilerin yaratıcı dinleme teknikleri ile işlenen dinleme derslerinin ve haftalık Türkçe ders saatlerinin artmasına yönelik sunduğu öneriler, çalışmada elde edilen önemli bulgulardandır. Yaratıcı dinleme becerilerinin kazandırılması, çocukların gördükleri ve duydukları ile yetinmeyerek onlara yeni anlamlar yüklemelerini, daha geniş çerçeveden bakabilmelerini sağlayacaktır. Bu bağlamda yaratıcı dinleme etkinliklerinin, öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmesinin yanı sıra yaratıcılık becerilerini de geliştirmesi bakımından etkili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla ana dili öğreticilerine Türkçe derslerinde yaratıcı dinleme tekniğine sıkça yer vermeleri önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Dinleme eğitimi, yaratıcılık, iki dillilik.

GİRİŞ

Türkçe Öğretim Programı (2019) ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen sekiz anahtar yetkinlik üzerinde durulmuştur. Bu yetkinliklerin ilki “Ana dilinde iletişim” yetkinliğidir. Bu yetkinlik ile bireylere; görüş, duygu ve olguları yazılı ve sözlü ifade edebilme, yorumlama, dört temel beceriyi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı şekilde kullanabilme becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir. Dinleme becerisi, bu beceriler içinde bireyin ilk edindiği ve yaşam boyu kullandığı iletişim sürecinin vazgeçilmez bir ögesidir. Birey hayatı boyunca öğrendiği birçok bilgiyi, en başta da öğrendiği dili, o dilin sözcüklerini ve diğer dilsel öğelerini dinleyerek edinin öğrenir. Dinleme becerisine ilişkin yapılan çalışmalar, bireylerin iletişim sürecinde diğer becerilere oranla en çok dinlemeyi kullandığını vurgulamaktadır (Melanlıoğlu, 2012; Türkel, 2012; Özbay, 2005; Doğan, 2012; Dundar, 2018). Ancak bireyin henüz anne karnında edinmeye başladığı bu becerinin, yaşamsal süreçte kendiliğinden gelişeceği yönündeki yanlış yaygın görüş sebebiyle dinleme becerisi, alan yazınında ihmal edilmiş bir beceri konumundadır. Oysa dinleme becerisi, işitmeden farklı olarak bazı bilinçli eylemler gerektiren

karmaşık bir süreçtir. Bu becerinin geliştirilebilmesi için çaba gerektiren bilinçli bir sürece ve bireylerin bu bilince varabilmeleri için iyi bir dinleme eğitimi almalarına gereksinim duyulmaktadır. Yapılan bazı çalışmalar (Akyol, 2013)'a göre yaşamsal süreçte edinilen kavram ve bilgilerin %80'i dinleme becerisinin etkin kullanımı sayesinde öğrenilmektedir. Gününün en verimli saatlerini öğrenme eylemi için okulda geçiren öğrencilerin yaşamında dinleme becerisinin yeri ve önemi yadsınamaz bir noktadır. Bu becerinin diğer dil becerilerinin edinimine de temel oluşturması sebebiyle ayrı ve özel bir yeri vardır. Bu sebeple bu çalışma, dinleme eğitimi üzerine kurulmuştur. 2019 Türkçe Öğretim Programında dinleme eğitiminde belirlenmiş hedef ve kazanımlara erişmek için bazı dinleme yöntem ve tekniklerine değinilmiştir. Bunlar: seçici, yaratıcı, eleştirel, empati kurarak, not alarak dinleme gibi yöntem ve tekniklerdir. Bu çalışmada etkililiği incelenen "yaratıcı dinleme teknikleri" bu teknikler arasında oldukça önemli bir konumdadır. Çünkü yaratıcılık ve özgünlük, programa göre öğrencilere kazandırılması beklenen en önemli temel kazanımlardandır.

Yaratıcı dinleme, çeşitli müzik ve drama gibi tekniklerin de kullanılmasıyla kişinin dinlediklerinin kendinde neler hissettirdiğini ve düşündürdüğünü kendi ifadeleriyle anlatmasıdır (Tidyman ve Butterfield, 1959). Yaratıcı dinlemenin amacı öğrencinin dinlediklerini yorumlaması ve bunlardan farklı fikirler yaratmasıdır. Diğer dinleme türlerinin de kullanıldığı bu dinleme türünde konuşmacının anlattıkları farklı düşünce ve hayaller üretmek için bir araçtır. Yaratıcı dinlemede katılımlı ve katılımsız dinlemenin her ikisi de kullanılır. Katılımsız dinleme aşamasında dinleyiciler konuşmacının anlattıklarından yeni düşünce ve hayaller üretir. Ardından katılımlı dinleme yaparak ürettiklerini diğer katılımcılar ile paylaşır (MEB, 2006). Yani yaratıcı dinleme sürecinde birey, birçok beceriyi aynı anda kullanmakta ve edilgen bir alıcı olmanın çok ötesinde son derece etkin ve bilinçli bir süreç içindedir. Öğrenilen dilin dahi dinleme becerisinin yoğun kullanımı ile edinildiği gerçeği göz önüne alındığında ana dil eğitiminde dinleme becerisinin yaşamsal bir yeri olduğunu söylemek mümkündür.

Ülkemizde ana dili eğitimi devletimizin denetiminde ve sorumluluğundadır. Bu denetim ve sorumluluk aynı biçimde yurt dışındaki Türk vatandaşlar için de geçerlidir. Yurt dışında müşavirlik ve eğitim ataşelikleri aracılığıyla buralardaki iki dilli çocuklara yönelik "Türkçe ve Türk kültürü dersi" ile Türkçe öğretim faaliyetleri yapılmaktadır. Bu dersin özel amacı Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programında (2018) "Yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçeyi etkili bir şekilde edinmesini sağlamak ve onların Türkçe dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmektir." şeklinde açıkça belirtilmiştir. Bu amaç doğrultusunda yurt dışındaki Türk çocuklarına dil ve kültür eğitimi verilmesi için T.C. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde her yıl yüzlerce öğretmen "Türkçe ve Türk kültürü öğretmeni" olarak görevlendirilmektedir. Türkçe ve Türk kültürü öğretmenleri, görevlendirildikleri bölgelerde buralardaki iki dilli öğrencilerin ana dilini ve kültürünü öğrenmesi için çok kritik bir görev üstlenmektedir.

İki dilliliği oluşturan en temel olgu göçtür. 1960'lı yıllardan sonra başta Almanya olmak üzere Avrupa'nın çeşitli bölgelerine göç eden Türkler, buralarda iki dillilik olgusu ile tanışmaya başlamıştır. Bugün ülkemizde ve küreselleşen dünyada iki dillilik kavramı üzerinde çok durulan bir çalışma alanı hâline gelmiştir (Can, Kardaş, 2023). İki dillilik kavramı; iki ayrı dile sahip olma veya iki ayrı dili okuyabilme, yazabilme becerisinde olmak (TDK, 2022), bireyin farklı nedenlerle ve çeşitli olanaklarla birden çok dili edinmesi, bu dilleri kullanabilmesi veya ikinci bir dili ana diline yakın bir düzeyde öğrenmesi (Aksan, 2009) şeklinde tanımlanmaktadır. İngilizcede "Bilingualism", Almancada "Zweispachigkeit" şeklinde aktarılan iki dillilik kavramına yönelik çeşitli açıklamalar, tanımlar bulunmaktadır. Bu durumun sebebi ise iki dillilik durumunun yaş, edinim şekli ve koşulu, her iki dilde kazanılan yetkinlik durumu gibi farklı değişkenlerin var oluşudur. Bloomfield (1933) ve Lewandowski (1984) bireyin iki dilli sayılabilmesi için her iki dile de çok iyi bir biçimde hâkim

olması gerektiğini, Diebold (1961) Harms ve Blanc (2004) gibi araştırmacılar da bireyin bir diğer dilde anlamlı ifadeler kurabilmesinin iki dillilik için yeterli olduğunu ifade etmiştir. İki dillilik terimine yönelik yapılan açıklamalar incelendiğinde bu terim; bireyin kendini ana dilinden farklı bir dilde, ikinci bir dilde ifade edebilme yetisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda iki dilliliğin bir zenginlik olduğu açıktır (Cummins, 2001). İki dilli çocukların tek dilli yetişen çocuklara kıyasla uyum bakımından dilsel, sosyal ve psikolojik olarak daha ileri seviyede oldukları araştırmacılarca vurgulanmıştır (KoeHN ve Müller, 1990). Ancak iki dilli çocukların bu zenginliklere erişebilmeleri, yaşadıkları toplumun dilini iyi kullanabilmeleri ve toplum ile uyum içinde yaşayabilmeleri şüphesiz iyi bir ana dili eğitimi ile mümkündür. Bu sebeple öğrencilerin her iki dili de çok iyi öğrenmesi adına köklü ana dili eğitimi için çaba gösterilmesi son derece kritiktir. Alan yazını incelendiğinde iki dilli çocukların dinleme becerilerine ilişkin bazı çalışmaların yapıldığı (İşçi ve Akkaya, 2018; Kardeş ve Kaya, 2022; Sönmez ve Akıncı, 2022; Uzun, 2018) görülmüştür. Ancak iki dilli öğrenciler ile yaratıcı dinlemeye ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada iki dilli öğrenciler ile yaratıcı dinleme etkinlikleri yapılmış ve bu tekniklerin etkililiğine ilişkin öğrencilerin görüş ve önerilerinin alınması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda iki dilli öğrencilere uygulama bitiminde aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. Dinleme derslerinizde uygulanan yaratıcı dinleme tekniklerinin dinleme başarınıza etkisi konusunda ne düşünüyorsunuz?
2. Dinleme derslerinizde uygulanan yaratıcı dinleme tekniklerinin eğlenceli olup olmaması konusunda ne düşünüyorsunuz?
3. Dinleme derslerinizin daha verimli geçmesi için önerileriniz nelerdir?

YÖNTEM

Çalışmanın Yöntemi ve Deseni

Bu çalışma Almanya’da Türkçe ve Türk kültürü dersi alan iki dilli Türk çocuklarının, yaratıcı dinleme tekniğine ilişkin görüşlerini incelemeyi ve betimlemeyi amaçlayan betimsel ve nitel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmacının çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Almanya Hessen eyaletinde Türkçe ve Türk kültürü dersi alan 45 ilkokul öğrencisi (1-4. sınıf) oluşturmaktadır. Çalışma grubu uygun örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Bu yöntemde araştırmaya hız ve kullanılabilirlik kazandırmak için yakın ve erişimi kolay bir durum seçilir (Yıldırım ve Şimşek, 2015). Araştırmacının uygulama süreci haftada bir ders saati ve altı hafta olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmacının verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşlerine sunulacak şekilde düzenlenip son biçimiyle üç sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formları, bizzat araştırmacının yürüttüğü Türkçe ve Türk kültürü dersi içinde öğrencilerin gönüllülükleri esas alınarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Form için öğrencilere bir ders saati süre (45 dakika) verilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Çalışmada görüşme formunda yer alan üç soru tema olarak ele alınmıştır. Bu sorularda ele alınan temalar “Yaratıcı dinleme tekniğinin faydalı olup olmaması”, “Yaratıcı dinleme tekniğinin eğlenceli olup olmaması” ve dinleme derslerinde verimin artmasına ilişkin “Öneriler” teması şeklinde başlıklara ayrılarak incelenmiştir. Bu bağlamda görüşme formlarında anlamca benzeyen ve çok değinilen

cümleler ile kodlar oluşturulmuştur. Araştırmanın verileri betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde belirlenen kategorilere yönelik frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca çalışmanın iç geçerliğini artırmak için öğrenci görüşme formlarından doğrudan alıntılar yapılmıştır. Süreç içinde yaratıcı dinleme tekniği “metne yeni bir son oluşturma, metne yeni bir karakter ekleme, metnin sonuna son ekleme, metnin başına baş ekleme, dinlediklerini resimleştirme ve metnin içine katılma” gibi alan yazınında geçen çeşitli yaratıcı teknikler ile iç içe ele alınmıştır. Teknikler kullanılırken MEB (2023) Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarındaki metinlerden yararlanılmıştır. Haftalara göre uygulanan tekniklere ve kullanılan metinlere ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Etkinlik Planları

Hafta	Etkinlik	Kullanılan Metin
1. Hafta	Metnin başına baş ekleme tekniği (Baştan öncesi)	Değirmen Çöreği Efsanesi (Hasan Latif Sarıyüce)
2. Hafta	Metnin sonuna son ekleme tekniği (Sondan sonrası)	Otuz Oğlu Olan Hakan (Âşık Paşa-Garipname)
3. Hafta	Metne yeni bir son oluşturma tekniği	Mızıkçı Keçi Neden Pişman? (H. Kübra Tongar)
4. Hafta	Metne yeni bir karakter ekleme tekniği	Üzümün Parası (Eren Sarı)
5. Hafta	Dinlediklerini resimleştirme tekniği	Kavaklı Çınar Hikâyesi (A. Abbas Çınar)
6. Hafta	Metnin içine katılma tekniği	Kız Kulesi (Yüksel Ünsal)

Tablo 1’de görüldüğü gibi altı hafta süreyle farklı etkinlikler kullanılarak dinleme dersleri yapılmıştır. Süreç sonunda katılımcılara gerekli bilgilendirmeler yapılarak görüşme formları uygulanmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

İki dilli öğrencilerin yaratıcı dinleme tekniğine ilişkin görüşlerini belirlemek için oluşturulan yarı-yapılandırılmış görüşme formunda ilk soru tekniğin faydalılığını belirlemeyi amaçlayan “Dinleme derslerinizde uygulanan yaratıcı dinleme tekniklerinin dinleme başarınıza etkisi konusunda ne düşünüyorsunuz?” sorusudur. Öğrencilerin ilk soruya verdikleri yanıtlara yönelik oluşturulan kategoriler ve bu kategorilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

İki Dilli Öğrencilerin Yaratıcı Dinleme Tekniklerinin Dinleme Başarılarına Etkisine İlişkin Görüşleri

Kategori	f	%
Dinleme başarısını arttırma-faydalı olma	36	80
Dinleme başarısına herhangi bir etki oluşturmama	9	20

Tablo 2’ye göre öğrenciler yaratıcı dinleme tekniklerinin etkisine ilişkin en çok “Dinleme başarısını arttırma” kategorisinde görüş bildirmiştir. Katılımcı öğrencilerden (Ö8) “Dinlerken yeni kelimeler öğreniyorum.” (Ö23) “Kelimeleri doğru söylemeyi öğreniyorum.” ve (Ö26) “Daha iyi anlamaya başladım” biçiminde olumlu görüş bildirmiştir. Bazı öğrenciler de (Ö3) “Dinlerken ve düşünürken yoruluyorum.” (Ö21) “Başarım değişmedi bence.” görüşleri ile dinleme sürecine ilişkin olumsuz düşüncelerini paylaşmıştır.

Görüşme formunda ikinci soru tekniğin eğlenceliğini belirlemeyi amaçlayan “Dinleme derslerinizde uygulanan yaratıcı dinleme tekniklerinin eğlenceli olup olmaması konusunda ne düşünüyorsunuz?” sorusudur. Öğrencilerin ikinci soruya verdikleri yanıtlara yönelik oluşturulan kategoriler ve bu kategorilere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

İki Dilli Öğrencilerin Yaratıcı Dinleme Tekniklerinin Eğlenceliğine İlişkin Görüşleri

Kategori	f	%
Eğlenceli olma	38	84
Eğlenceli olmama	7	16

Tablo 3’e göre öğrencilerin büyük oranı yaratıcı dinleme tekniklerinin eğlenceli olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Öğrencilerden (Ö31) “Derste değil oyunda gibiyiz, çok eğlenceli.” ve (Ö6) “Hep yeni şeyler bulmaya çalışıyorum, bu çok eğlenceli.” ifadeleri duruma ilişkin olumlu; (Ö15) “Çok fazla şey yaptık, sıkıldım.” ifadeleri de olumsuz örnek olarak verilebilir.

Görüşme formunda üçüncü soru öğrencilerden önerilerin alınmasının amaçlandığı “Dinleme derslerinizin daha verimli geçmesi için önerileriniz nelerdir?” sorusudur. Öğrenciler dinleme derslerinin daha verimli geçmesi için en çok (f=33, %73) yaratıcı dinleme etkinliklerinin ve Türkçe ders saatlerinin artmasına yönelik öneriler sunmuştur. Süreçte müzikten de yararlanma, dinlenen ve yeniden üretilen metinleri resimlerle anlatma, dinlenen metinleri canlandırma gibi öneriler de katılımcıların sunduğu diğer önerilerdir. Bu duruma örnek olarak (Ö13) “Böyle çalışmaları daha çok yapmak istiyoruz.” (Ö36) “Resimleri yaparken çok eğlendim, daha çok resimli etkinlik yapabiliriz.” ve (Ö43) “Türkçe dersini ve bu oyunları hep yapalım.” önerileri sunulmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yaratıcı dinleme tekniğine ilişkin iki dilli öğrencilerin görüşlerinin toplandığı bu çalışmada elde edilen bulgular yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki sorular doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada ilk sırada yaratıcı dinleme tekniğinin faydalılığına ilişkin bulgu ve sonuçlar yer almaktadır. Uygulanan tekniğin faydalılığına ilişkin incelenen görüşlerde katılımcı öğrencilerin büyük bir bölümü (f=36, %80) yaratıcı dinleme tekniğinin dinleme becerilerini geliştirmede, yeni sözcükler öğrenmelerinde ve sözcüklerin doğru ifade edilmesini öğrenmelerinde oldukça faydalı olduğu yönünde görüş sunmuştur. Katılımcıların bir kısmı da (f=9, %20) yapılan uygulamaların dinleme başarılarına ilişkin olumlu veya olumsuz herhangi bir etki oluşturmadığını ifade etmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara ilişkin yapılan ikinci sınıflandırma ise yaratıcı dinleme tekniğinin eğlenceli olup olmamasıdır. Katılımcı öğrencilerin yine tamamına yakını (f=38, %84) yaratıcı dinleme tekniği ile yapılandırılmış dinleme derslerini eğlenceli bulmuş, sürecin kendileri için çok hızlı aktığını ve keyifli geçtiğini belirtmişlerdir. Ancak öğrencilerin birkaçı da (f=7, %16) sürecin kendileri için yorucu olduğunu belirterek eğlenceli olmadığı görüşünü sunmuştur. Alan yazını incelendiğinde iki dilli öğrenciler ile yaratıcı dinleme becerisinin etkililiğine yönelik yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan bu çalışmanın; çalışma konusu, uygulamanın yapıldığı çalışma grubu ve araştırmacının da bizzat süreci yöneten bir Türkçe ve Türk kültürü öğretmeni olması yönüyle özgün olduğu, alana önemli bir katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Alan yazınında yaratıcı dinlemeye ilişkin yapılan genel çalışmalar incelendiğinde araştırmalarda yaratıcı dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştireceği yönündeki katkıları vurgulanmıştır (Türkel 2012; Yazar ve Yazar, 2018; Sis ve Yörük, 2017).

Öğrencilerin dinleme derslerinin verimli geçmesi adına önerileri incelediğinde en çok (f=33, %73) bu tür yaratıcı dinleme etkinliklerinin ve haftalık Türkçe ders saatlerinin artması yönünde öneri sunulduğu belirlenmiştir. Katılımcı öğrencilerin öneri başlığı altında Türkçe ders saatlerinin yetersizliği konusuna vurgu yapması araştırmada ulaşılan oldukça kıymetli bir sonuçtur. Elde edilen bu sonuç doğrultusunda Türkçe ve Türk kültürü haftalık ders saatlerinin artması genel bir öneri olarak sunulabilir. Alan yazınında çeşitli araştırmacılar tarafından da bu öneri birçok kez vurgulanmıştır (Yıldız 2013; Kalenderoğlu ve Zorluoğlu 2018; Alan ve Biçer 2022). Ayrıca metin dinleme esnasında müzikten de yararlanma, dinlenen ve yeniden üretilen metinleri resimlerle anlatma, dinlenen metinleri canlandırma gibi öneriler de öğrenciler tarafından sunulan diğer önerilerdir.

Dinleme becerisinin diğer beceriler gibi eğitim ile geliştirilebileceği bilinen bir gerçektir. Bu gelişim sınıf içinde yapılabilecek yaratıcı, etkili ve verimli uygulamalar ile öğrencilerin sürece etkin katılımını sağlamakla mümkündür (Yazar ve Yazar, 2018; Doğan, 2010). Nitekim Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programında (MEB, 2018) da ana dili öğretim sürecinde öğrencilerin aktif olarak katılabilecekleri etkinliklere sınıf içinde ağırlık verilmesi gerektiği özellikle vurgulanmıştır. Programda geçen “Bu tarz etkinlik ve çalışmalar öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kılacak, öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.” ifadeleri, öğrencileri öğrenme sürecinin en önemli etkin bir parçası hâline getirilmesinde öğretmenlere önemli görevler yüklemektedir. Bu bilinç ile Türkçe derslerinde öğrenen merkezli çeşitli çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılması öğrenme öğretme sürecinin daha verimli ve eğlenceli geçmesine yardımcı olacaktır. Yaratıcı dinleme tekniğinin bu yöntem ve teknikler içinde oldukça önemli bir yeri vardır. Bu teknik aracılığıyla yaratıcı dinleme becerilerinin öğrencilere kazandırılması; onların dinleme sürecine etkin bir biçimde katılarak mevcut bilgi, kavram ve durumlara yeni anlamlar yüklemelerini, olaylara çok daha geniş çerçeveden bakabilmelerini sağlayacaktır. Bu bağlamda yaratıcı dinleme etkinliklerinin öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmesinin yanı sıra yaratıcılık becerilerini de geliştirmesi bakımından etkili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla ana dili öğrencilerine Türkçe derslerinde yaratıcı dinleme tekniğine sıkça yer vermeleri önerilebilir. Ayrıca Türkçe, edebiyat ve sınıf öğretmenlerinin yaratıcı dinleme tekniklerine ilişkin farkındalık kazanmaları ve bu yöndeki becerilerini geliştirebilmeleri için bu öğretmenlere yönelik çeşitli hizmetiçi eğitimler düzenlenmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Alan, Y., Biçer, N. (2022). Yurt dışında ana dili olarak Türkçe öğretimi: Bir meta-tematik analiz. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, (6/2), 233-247.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. H. Holt and Company.
- Can, F., Kardaş, M. N. (2023). Türkiye’de iki dillilik üzerine yapılmış akademik çalışmaların eğilimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (38), 555-577.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children’s mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum February*, 7 (19), 15-29.
- Diebold, A. R. (1961). Incipient bilingualism. *Linguistic Society of America*, 37(1), 97-112.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Tubar-XXVII*, s. 263-274.
- Doğan, Y. (2012). *Dinleme eğitimi*. Pegem Akademi.
- Dundar, E. (2018). *Elves tekniğinin 5. sınıf öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme*

- başarılarına etkisi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6/11, 331-352.
- Harmers, J. F., Blanc, M. H. (2004). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge University Press.
- İşçi, C., Akkaya, N. (2018). İki dilli öğrencilerin Türkçe dersi dinleme becerisine ilişkin özyeterlilikleri: ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 891-905.
- Kalenderoğlu, İ., Zorluoğlu, Y. (2018). Çoklu zekâ kuramına göre yurtdışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ile ilgili öğretmen görüşleri. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 577-601.
- Kardaş, H., Kaya, M. (2022). İki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi* 7(2), 92-104.
- Lewandowski, T. (1984). *Linguistisches Wörterbuch*. Quelle und Meyer Verlag.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı*. MEB Yayıncılık.
- MEB. (2018). *Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. seviyeler)*. MEB.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. MEB Yayıncılık.
- MEB. (2023). *Türkçe ve Türk kültürü - 3*. Ada Matbaacılık.
- MEB. (2023). *Türkçe ve Türk kültürü - 4*. Ada Matbaacılık.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbilgi stratejilerinin kullanımı. *Turkish Studies*, 7(1), 1583-1595.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Akçağ Yayınları.
- Özbay, M., Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7/1, 87-97.
- Sis, N., Yörük, N. B. (2017). Müzikli yaratıcı dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme başarı ve tutumlarına etkisi. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 1-16.
- Sönmez, H., Akıncı, M. A. (2022). Fransa'daki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe dil becerilerinin gözlemlenmesi (Paris ve Normandiya örnekleri). *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 718-737.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı*. Türkiye.
- TDK. (2022). *Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/?q=iki+dilli&aranan>
- Tidyman, W. F., Butterfield, M. (1959). *Teaching the language arts*. Mcgraw-Hill Book Company.
- Türkel, A. (2012). Dinleme eğitimine ilişkin teknikler ve değerlendirmeleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34.
- Uzun, O. (2018). *Seçici dinleme stratejisinin iki dilli 5. sınıf öğrencilerinin not alma ve özet çıkarma becerilerine etkisi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yazar, S., Yazar, İ. (2018). Dinleme öğretimi. B. Doğan, B. Ayten, B. K. Kayıran, İ. A. Tekkol, İ. Yazar, K. Coşkun, ... Y. Kuşdemir içinde. *Türkçe öğretimi* (s. 80-102). Oğul Matbaa.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2013). Learners views on the teaching of Turkish as a mother tongue in Germany. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6/11, 1083-1113.
- Yıldız, C. (2018, Mart 21). *Almanya'da Türkçe ana dili tartışması*. Serbestiyet: <https://serbestiyet.com/haberler/yasam/almanyada-turkce-anadili-tartismasi-10596/>



SENARYO TABANLI ÖĞRENME VE KODLAMA İLE BİRLEŞEN YABANCI DİL EĞİTİMİ



Enise Ulu ÇOĞALAN, Manisa/Soma Bilim ve Sanat Merkezi

Mahir CEBECİ, Manisa/Soma Bilim ve Sanat Merkezi

İbrahim YÖRÜK, Manisa/Soma Bilim ve Sanat Merkezi

Merve DAYICI, Manisa/Soma Bilim ve Sanat Merkezi

ÖZET

Bu araştırma; çocuklarda yabancı dil öğrenmeyi farklı öğrenme platformları aracılığıyla daha eğlenceli, ilgi çekici ve motive edici hâle getirme ihtiyacından yola çıkarak tasarlanmıştır. Çocukların dil öğreniminde dili aktif olarak kullanmaları, oyunlaştırma ve anlamlı bir bütün içinde olmaları oldukça önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı yabancı dil öğrenmede bilgisayarsız kodlama ve oyunlaştırma tekniklerini senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımıyla destekleyerek öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektir. Araştırmada yöntem olarak deney gruplu ön test-son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmaya Soma BİLSEM'deki 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören 18 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar için tek gruplu deneysel desen araştırma modeli uygun görülmüş deneysel grup üzerinde çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Likert tipi 5'li anket kullanılmıştır. Verilen yanıtlar SPSS 26.0 istatistik aracı programı aracılığıyla analiz edilerek frekans, standart sapma ve aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır ve analizleri yapılmıştır. Ankete göre deney grubunda sınıf dışında uyguladığımız oyun bağımlı değişken olup oyun uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra istatistiksel olarak ön test ve son test puanlarında Sig. (2- tailed). 001 <0.05 olduğu için anlamlı bir farklılık görülmüştür. Araştırma 4 hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda yabancı dil öğretiminde kullanılmak için bilgisayarsız kodlama becerilerinin olduğu bir oyun geliştirilmiştir. Bu oyun, İngilizce kaçış odaları ile desteklenerek öğrencilerin İngilizce öğrenmede okuduğunu anlama ve kodlama becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Öğrenciler için yabancı dili farklı öğrenme platformlarında kullanarak daha eğlenceli, ilgi çekici ve motive edici hâle getirmiştir. Öğrencilerin iş birliği öğrenme ile problem çözme, algoritmik düşünme, eleştirel düşünceye de katkı sağlamıştır. Öğrencilerde İngilizce kodlamada farkındalık yaratıp İngilizce öğrenmeyi eğlenceli hâle getirmiştir. Oyunda İngilizce senaryoların varlığı dil öğrenmeye katkı sağlayıp öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarına ve yabancı dil kültürünün gelişimine katkı sağlamıştır. Oyun seviye ve yaş grupları göz önüne alınarak okul öncesi, ortaokul öğrencilerine de ayarlanarak uygulanabilir. Kırsal kesimdeki öğrencilere uygulanabilir. AR-GE çalışmaları ile mobil araçlarda uygulaması yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil, senaryo tabanlı öğrenme, kodlama, oyunlaştırma.

GİRİŞ

21. yüzyılın küreselleşen dünyasında farklı kültürlerle iletişim kurabilme ve farklı dilleri anlayabilme yeteneği her zamankinden daha önemli hâle gelmiştir. İlkokul dönemi yabancı dil öğrenimi için kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocuklar, yeni dillere karşı doğal bir merak ve öğrenme isteği gösterirler. Bu nedenle ilkokullarda yabancı dil eğitime önem verilmesi ve bu eğitimin doğru bir şekilde planlanması ve uygulanması oldukça önemlidir. Bu bağlamda çocuklara yabancı dil

becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak etkili ve ilgi çekici öğrenme yöntemleri sunmak büyük önem taşımaktadır. Öğretmenin öğrencilerine sunduğu şarkılar, hikâyeler ve ders materyalleri öne çıkmaktadır. Geleneksel dil öğretim yöntemlerinin bazen yetersiz kaldığı gözlemlenmektedir. Bu nedenle araştırmacılar; çocukların dil öğrenimini daha eğlenceli, ilgi çekici ve motive edici hâle getirecek yeni yöntemler geliştirmeye odaklanmışlardır.

Bu araştırma, yabancı dil öğrenmeyi farklı öğrenme platformları aracılığıyla daha etkili hâle getirmeyi amaçlamaktadır. Çocukların dil öğreniminde dili aktif olarak kullanmaları, oyunlaştırma ve anlamlı bir bütün içinde olmaları oldukça önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı yabancı dil öğrenmede bilgisayarsız kodlama ve oyunlaştırma tekniklerini senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımıyla destekleyerek öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektir.

Kodlama 21. yy becerilerinden biridir ve akıl yürütme sürecinin bir parçası olarak görülmektedir (European Commission, 2014). Kodlama becerilerine ek olarak kodlama, öğrencileri problem çözme de dâhil olmak üzere bilgi işlemsel düşünmeye zorlar (Lye ve Koh, 2014). Bilgi işlemsel düşünme, kodlamadan çok daha fazlasıdır. Ancak kodlama, bilgi işlemsel düşünmenin geliştirilmesinde öncelik verilebilecek önemli bir araç olarak kabul edilir (Voogt ve diğerleri, 2015). Kodlama sadece bilgisayar bilimi değildir, öğrencilere problemlerine yaratıcı çözümler üretme fırsatı da verir (Karabak ve Güneş, 2013). Kodlama öğretimi ile öğrencilerin dijital okuryazarlık, yaratıcılık, problem çözme, analitik düşünme ve uzamsal düşünme becerileri, süreç ve sonuç odaklı düşünme becerileri; iş birlikli çalışma ve öğrenme becerileri aracılığıyla öğrenme alışkanlıkları geliştirilmektedir (Akpınar ve Altun, 2014; Demirel ve Sak, 2016). Giderek daha fazla sayıda ülke, öğrencileri bu becerilerle donatmak için kodlama öğretiminin önemini kabul etmekte ve bu yönde ilerlemeye başlamaktadır. Bilişsel süreçleri geliştirmede aktif olan bu yöntem dil öğreniminde de önemli bir yere sahiptir. Yabancı kaynakların hâkim olduğu kodlama alanında öğrencilerin yabancı dilini geliştirmek kaçınılmazdır. Bu sebeptir ki kodlama ve yabancı dil öğrenimi, birbirini tamamlayan ve güçlendiren iki beceridir. Kodlama sürecinde kullanılan dil ve kavramlar, öğrencilere dil becerilerini güçlendirmede ve yeni terimler öğrenmede ve okuduğunu anlamada farklı fırsatlar sunmaktadır. Bu şekilde kodlama eğitimi ve yabancı dil öğrenimi birbirini tamamlayıcı bir şekilde ilerler ve öğrencilerin çoklu beceri kazanmalarına yardımcı olmaktadır.

Eğitim sisteminin yenilenmesi ile bağlantılı olarak ihtiyaç duyulan yeni öğrenme materyallerinden biri olan senaryo tabanlı öğrenme, deneyimsel bir süreci istenilen bilgiye uyarlamak için kullanılabilecek bir yöntemdir. Öğrenmeyi gerçek yapılara dayandırdığı ve bu yapılar öğrenciler tarafından desteklendiği veya oluşturulduğu için anlamlı öğrenmeyi sağlar. Gerçek dünyanın sınıfa taşındığı senaryo temelli öğrenmede öğrencilere bir problem hakkında düşünme, öğrendiklerini hayata benzer durumlara uygulama, bilgi eksikliklerinin farkına varma ve ortadan kaldırmak için araştırma yapma fırsatı verilir. Bir senaryo üzerinde çalışan öğrenciler analiz, sentez, değerlendirme, karar verme vb. çok daha üst düzey düşünme süreçlerini harekete geçirirler (Açıkgöz, 2003). Vaughan ve Garrison'a (2008) göre senaryoya dayalı öğretim yönteminin temel avantajları, etkileşim ve anlamlı problem çözme yöntemlerinin sağlanmasıdır. Senaryo tabanlı öğrenmede problemler açıkça vurgulanır ve öğrenci problem çözerek öğrenmenin farkına varır. Schank, Berman ve Macpherson'a (1999) göre senaryo tabanlı öğrenme, öğrencilerin belirli bir hedefe ulaşmak için istenen eylemleri gerçekleştirmelerine ve becerileri geliştirmelerine olanak tanıyan bir eylem öğrenme ortamıdır. Bu bağlamda öğrencinin kendini aktif hissettiği ve öğrenirken eğlendiği senaryolar ile desteklenen araştırmamızda yabancı dil eğitimine okuduğunu anlama becerilerinde katkı sağlanmaktadır. Öğrenmeleri anlamlı hâle getirip öğrenmenin karmaşık olmaktan çıkarak öğrenmeyi keyifli duruma getirmiştir.

İlkokul çocukları, yaşları sebebiyle çocuk grubunda değerlendirilir. Bu sebeptir ki bu yaş gru-

bunda oyun çocuklar için çok önemlidir. Oyun aracılığıyla çocuklar benlik kavramını geliştirirler (Mead, 1934). Dil öğreniminin çocuklar için ilgi çekici olması ve onların ihtiyaçlarını karşılaması için oyunların etkili bir öğrenme aracı olarak kullanılması gerekir (Yazkan, 2000). Bu bağlamda İngilizce derslerinde okuduğunu anlama becerilerinde bu yöntem kullanılmıştır. Ayrıca oyunlaştırma çocuğun dil öğrenimi ve dil farkındalığını artıran en önemli araçlardan biridir. Öğrenciler için pasif becerisinden biri olan ve öğrenciler için zor olarak görülen bu beceriyi eğlenceli ve çekici hâle getirilmiştir. Oyunlaştırma yalnızca derslere yardımcı olma görevi görmüş olup algılama becerilerini destekleme amacıyla kullanılmıştır. Genellikle İngilizce ders saatinin sonunda kullanılmıştır. Oyunlaştırma, öğrenmeyi daha eğlenceli ve etkileşimli hâle getirerek öğrenmeyi kolaylaştırmada etkili olduğu görülmüştür. Öğrenmeyi kolaylaştırdığı için öğrencilerin motivasyonunu arttırmış ve öğrenmenin hızını ve kalitesini artırarak öğrenmeyi daha eğlenceli şekle getirdiği görülmüştür.

YÖNTEM

Bu çalışmada ilkököl öğrencilerinin yabancı dil öğrenmede bilgisayarsız kodlama ve oyunlaştırma tekniklerini senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımıyla destekleyerek öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisini geliştirilmeye nicel (sayısal) biçimde ortaya konması amaçlanmaktadır. Buna yönelik öğrenme öğretme süreci içinde bir materyal oluşturulmasından dolayı buna en uygun yöntemlerden olan deneysel desen yöntemi veri toplama yöntemi olarak kullanılmıştır. Araştırmada gerçekleştirilen okuduğunu anlama becerisi materyal uygulaması için nicel araştırma metodolojisi kapsamında yer alan deneysel desenler içinde tek gruplu deneysel desen araştırma modeli uygun görülmüştür. Tek grup ön test-son test desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışma ile test edilir. Çalışmaya alınan bağımlı değişkenin ölçümleri, uygulama öncesi ön test ve sonrasında son test olarak aynı denekler ve aynı araçlar kullanılarak elde edilir. Eşleştirme ve seçkisizlik yoktur.

Araştırmamızın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında ilçemizde bulunan 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 2022 yılının Aralık ayında ilçe millî eğitim müdürlüğünden alınan veriler doğrultusunda ilçemizde 786 kız, 689 erkek olmak üzere toplam 1475 3. sınıf öğrencisi çalışmamızın evrenini oluşturmaktadır. İlçede bulunan 30 ilkököl arasından seçilen merkezimizdeki 3 ve 4. sınıf seviyesindeki 18 öğrenci araştırmamızın örneklemi oluşturmaktadır. Örneklemimizde yaş grupları 9-10 yaşlarından oluşup 9 yaş öğrenci sayısı 8, 10 yaş öğrenci sayısı 10; bunların 10'u kız, 8'i erkek öğrencidir. Örneklem olarak seçilen öğrencilerin deney grubu dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Deney Grubu Dağılımı

	Kız	Erkek	Toplam
Deney Grubu	10	8	18

Çalışmada gerçekleştirilen deneysel işlem öncesi ve sonrasında toplanan nicel verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 26 istatistik programı kullanılmıştır. Araştırma grubunda gerçekleştirilen ilkököl öğrencilerinin kodlama becerisinin arttırılmasının etkililiğini belirlemek için deney öncesinde ön test ve son test uygulanmıştır. Ön test ve son test puanlarının istatistiksel analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak yorumlanmıştır. Ayrıca çalışmada nicel veri toplama araçlarından elde edilen ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Bağımlı gruplar t-testi uygulanmasının nedeni, bireysel grup testinin ön test ve son test sonuçlarını karşılaştırmak istememiz, puanların

normallik göstermesi ve varyansların homojen olmasıdır (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2007). Tüm maddeler 5'li Likert tipinde (Kesinlikle Katılıyorum-Katılıyorum-Kararsızım-Katılmıyorum-Kesinlikle Katılmıyorum) hazırlanan anketin 9 maddesi olumlu, 1 maddesi olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Ankette alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan 50'dir. Uygulamalı t-testi analizi yorumlama için 0.05 anlamlılık düzeyi alınmıştır. Anket yazar tarafından yapılmıştır. Ankete ait veriler 2022 yılı Mart ayında gönüllük esasına bağlı olarak seçilen merkezimizin 3 ve 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. 1. bölüm ile öğrencilerin demografik bilgileri öğrenmeyi amaçlamaktadır.

Veri toplama aracı araştırmacının örneklemine katılan okuldaki 18 öğrenciye dağıtılmıştır. Anketin doldurulması ön testte 20 dakika, son testte 20 dakika sürmüştür. Öğrencilerin formlardan sonra gerekli kontrolleri yaparak eksik doldurdıkları bölüm bulunamamıştır. Değerlendirilen tüm formlar birleştirilmiştir ve bilgisayarda işleme hazırlanmıştır.

İlkokul öğrencilerine yönelik yabancı dilde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi anketi için verilen yanıtlar SPSS istatistik aracı programı aracılığıyla analiz edilerek frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır ve analizleri yapılmıştır. Deney grubunda kullanılan oyun ile öğrencilerdeki yabancı dilde okuduğunu anlama testinden aldıkları puan ön test-son test ile anlamlılıkları araştırılmıştır.

Hazırlanan form araştırmamızın örneklemine oluşturan 18 öğrenciye ön test olarak öncesinde uygulanmıştır. Daha sonra öğrenciler öğretmenin rehberliğinde oyunu oynamışlardır.

"Bubi ile Kodlama Öğreniyorum" oyunu atık malzemeler kullanılarak yapılmıştır. Oyun yapımı için bilgisayarsız kodlama oyunu ile desteklenen senaryo tabanlı metinler kullanılmıştır. Oyun tasarımı 3 boyutlu şeklinde hazırlanmıştır. Oyunda 6 tane kule bulunmaktadır. Bu kuleler bir şehirdeki mekânları temsil etmektedir. Bubi bilgisayarsız kodlama kullanarak 6 mekânı dolaşır, her mekânın girişinde bir zarf çeker. Zarfın içerisindeki soruyu okur, soruyu doğru cevaplarsa flama alır. Oyunda 6 zarf ve 6 flama bulunmaktadır. Flamanın üzerinde İngilizce kelime örüntüsü bulunmaktadır. Bu örüntüyü doğru bilirse bulmacayı çözmek için doğru puzzle parçası alır. Eğer yanlış yaparsa yanlış puzzle parçası alır. 6 mekânı bu şekilde dolaştığında en son elinde 6 tane puzzle parçası olur. Bu parçaları bir araya getirerek bulmacayı çözmeye çalışır. Oyun içi görünüş Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3, Şekil 4, Şekil 5, Şekil 6 ve Şekil 7'de gösterildiği gibidir. Oyunun uygulanmasına takiben 4 hafta sonrasında deney grubuna son test uygulanarak çalışmalar tamamlanmıştır. Yapılan çalışmalar fotoğraflarla kayıt altına alınmıştır.

Şekil 1

Bubi ile Kodlama Öğreniyorum Oyunu



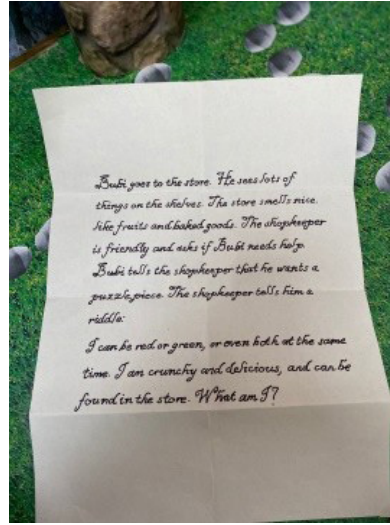
Şekil 2

Oyundaki Zarf



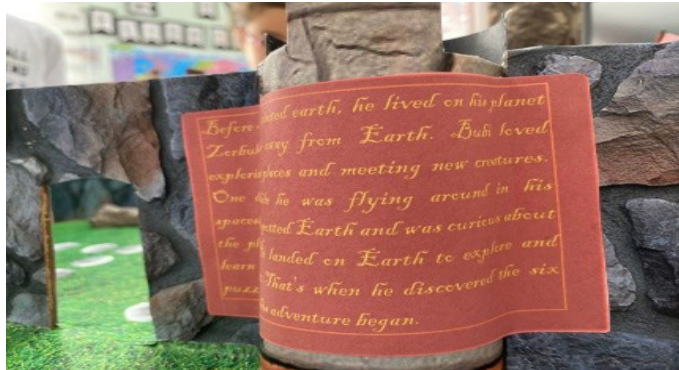
Şekil 3

Zarfın İçindeki Soru



Şekil 4

Oyunun Girişindeki Hikâye



Şekil 5

Bubi Karakteri



Şekil 6

Oyundaki Flama



Şekil 7

İkinci Soruya Yanlış Cevap Verilmesi Hâlinde



Şekil 8

Oyunun Uygulanması



Oyun Nasıl Oynanır?

Bubi karakteri oyunun girişine gelir ve oyunun girişindeki hikâyeyi okur, içeri girer. Öğretmen bir mekân belirler öğrenciyi o mekâna yönlendirerek kodlamayı söyler (4 straight, turn right, 4 straight, turn right, 3 straight). Öğrenci içeri girer, kuleden bir zarf alır ve bilmeceyi okur. Bilmeceyi doğru cevaplayınca flamayı alır. Flamadaki örüntüyü bulmaya çalışır. Örüntüyü doğru bulursa öğretmen öğrenciye doğru puzzle parçalarından birini verir. Eğer yanlış cevaplarsa yanlış puzzle parçalarından birini verir. Öğrenci bu şekilde tüm 6 kuleyi dolaşır ve 6 doğru puzzle parçalarını birleştirerek oyunu tamamlamaya çalışır.

BULGULAR

Bu bölümde deney grubuna uygulanan yabancı dil öğrenmede bilgisayarsız kodlama ve oyunlaştırma tekniklerini senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımıyla destekleyerek öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlama becerilerine bir etkisi olup olmadığını belirlemek üzere deney grubuna etkinliklerden önce ve sonra uygulanan “Yabancı Dilde Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi Anketi” elde edilen ön test sonuçlarının ve son test sonuçlarının iki grup arasında farklı olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Aynı zamanda uygulamanın öncesinde ve sonrasında deney grubunun ortalamaları arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere bağımlı örnekler t-testi yapılmıştır.

Tablo 3*Katılımcıların Demografik Bilgileri*

		Deney Grubu
Cinsiyet	Kız	10
	Erkek	8
	Toplam	18
Yaş	9 Yaş	8
	10 Yaş	10
	Toplam	18

Deney grubuna bilgisayarsız kodlama oyunu ile desteklenen senaryo tabanlı yabancı dil öğreniminden önce uygulanan yabancı dil öğrenimi anketi ve 4 haftalık uygulamadan sonra tekrar yapılan aynı anketin sonuçlarına ait betimsel istatistikler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 4*Deney Grubunun Yabancı Dil Öğrenimi Anketi Ön Test-Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri*

Uygulama	n	Arit.Ort.	Ortanca	St. Sap.
Yabancı dil öğrenimi ön test	18	10.7	10.0	0.907
Yabancı dil öğrenimi son test	18	48.9	49.5	1.474

Tablo 4’e göre grubun yabancı dil öğrenimi ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 10.7, ortancası 10.0 ve standart sapmasının ise 0.907 olduğu belirlenmiştir. Uygulamadan sonra tekrar yapılan yabancı dil öğrenimi anketinden elde edilen son test puanlarının aritmetik ortalaması ise 48.9, ortancası 49.5 ve standart sapması 1.474 olarak elde edilmiştir.

Tablo 5

Deney Grubunun Yabancı Dil Öğrenimi Anketi Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar için T-Testi Sonucu

Uygulama		Ort Farkı	t	Sd	P
Yabancı dil öğrenimi ön test	Yabancı dil öğrenimi son test	-38.2	-84.0	17	0.001

Tablo 5 incelendiğinde deney grubunun yabancı dil öğrenimi ön test puanları ile son test puanlarının ortalamaları arasındaki farkın 38.2 olduğu görülmektedir. Bağımlı gruplar için t-testi sonucuna göre $t=-84.0$ ve anlamlılık değeri olan p , 0.001'den küçük bir değer olarak bulunmuştur. $p<0.05$ olduğundan deney grubunun yabancı dil öğrenimi anketinden elde ettikleri ön test-son test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 4 haftalık uygulamadan sonra yabancı dil öğreniminde bilgisayarsız kodlama ve oyunlaştırma tekniklerine karşı olumlu bir tutum geliştirdikleri ifade edilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bilgisayar destekli eğitim ülkemizde giderek daha fazla ilgi görmektedir. Yabancı dil öğretimi alanında yapılan birçok çalışmada bilgisayar destekli eğitimin etkileri incelenmiştir. 13 yabancı dil çalışmasının toplam 40 veri kümesinden elde edilen toplam etki büyüklüğü $E++ = 1,4321$ ve kritik önem düzeyi $p < 0.0001$ değerleri, bilgisayar destekli öğretimin oldukça büyük ölçüde geleneksel öğretimden akademik olarak etkili olduğu sonucuna ulaşıldığını göstermektedir (Tomakin, Yeşilyurt, 2013). Bizim yapmış olduğumuz bu araştırmada da yabancı dil öğrenmede bilgisayarsız kodlama ve oyunlaştırma tekniklerini senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımıyla destekleyerek öğrencilerin yabancı dilde okuduğunu anlama becerilerini kazanma ve etkili bir şekilde kullanmaları bağlamında farkındalık uyandırmıştır. Deney grubunda cinsiyetler arası okuduğunu anlama puanları "Bubi ile Kodluyorum Oyunu" öncesinde ve sonrasında karşılaştırıldığında Sig (2-tailed) değerleri >0.05 olduğu için homojen dağılım göstermiştir, cinsiyetler arası anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Deney grubunda hazırlanan eğitsel oyun olan "Bubi ile Kodluyorum Oyunu" oyunu bağımlı değişkeni kullanılmıştır ve oyun uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra istatistiksel olarak duygusal zekâ puanlarında Sig. (2-tailed) <0.05 olduğundan anlamlı bir farklılık görülmüştür. Deney grubunda "Bubi ile Kodluyorum Oyunu" kullanıldıktan sonra okuduğunu anlama puanında ortalama 38.2 puan artış sağlanmıştır.

Öğrenciler için yabancı dili farklı öğrenme platformlarında kullanarak daha eğlenceli, ilgi çekici ve motive edici hâle getirmiştir. Öğrencilerin iş birlikçi öğrenme ile problem çözme, algoritmik düşünme, eleştirel düşünceye de katkı sağlamıştır. Oyunun içeriğinin İngilizce olması sebebiyle öğrencilerde İngilizce kodlamada farkındalık yaratıp İngilizce öğrenmeyi eğlenceli hâle getirmiştir. Oyunda İngilizce senaryoların varlığı dil öğrenmeye katkı sağlayıp öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarına ve yabancı dil kültürünün gelişimine katkı sağlamıştır. Vaughan ve Garrison'a (2008) göre senaryo modelinin en belirgin avantajları, öğrenme stilleri arasında etkileşim ve anlamlı problem çözme yöntemleri sağlamasıdır. Bu bağlamda öğrencinin kendini aktif hissettiği ve öğrenirken eğlendiği senaryolar ile desteklenen araştırmamızda yabancı dil eğitimine okuduğunu anlama becerilerinde katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin uygulama sırasında iş birlikçi yaklaşımı benimseyerek daha sosyal bir ortamda olarak oyunlarda daha aktif, daha mutlu ve eşit davranışlar içinde oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca daha anlamlı ve kalıcı öğrenme sağladığı, öğrencilerin İn-

gilizce dersinde motivasyonunu artırdığı, bilgisayarsız kodlama becerilerini geliştirdiği, kodlama sayesinde yabancı dil öğrenme sürecini daha ilgi çekici duruma getirdiği tespit edilmiştir.

Araştırmamızın sonucunda öğrencilerin kullanabileceği bir oyun tasarlanmıştır. Bu materyalde bilgisayarsız kodlama ile senaryo tabanlı öğrenme ile desteklenerek yabancı dilde okuduğunu anlama becerilerine yönelik ve grupla çalışmayı destekleyecek oyun bulunmaktadır. Bu oyunların sayısı çoğaltılabilir. Oyun seviye ve yaş grupları göz önüne alınarak okul öncesi, ortaokul öğrencilerine de ayarlanarak uygulanabilir. Kırsal kesimdeki öğrencilere uygulanabilir. AR-GE çalışmaları ile mobil araçlarda aplikasyonu yapılabilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. (2003). *Aktif öğrenme*. Eğitim Dünyası Yayınları.

Akpınar, Y. ve Altun, A. (2014). Bilgi toplumu okullarında programlama eğitimi gereksinimi. *İlköğretim Online Dergisi*. 13:1-4.

Demirer, V. ve Sak, N. (2016). Dünyada ve Türkiye’de programlama eğitimi ve yeni yaklaşımlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*. CXXI, 3: 521-546.

European Commission (2014). Coding-The 21st Century Skill, European Commission. <https://ec.europa.eu/> sayfasından erişilmiştir.

Karabak, D., Güneş, A. (2013). Ortaokul birinci sınıf öğrencileri için yazılım geliştirme alanında müfredat önerisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 2(3),163-169.

Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2007). *Sosyal bilimler için*.

Lye, S. Y., Koh, J. H. L. (2014). Review on teaching and learning of computational thinking through programming: What is next for K-12?. *Computers in Human Behavior*, 41, 51-61.

Mead, G. H. (1934). *Mind self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Der. Charles W. Morris. University of Chicago Press.

Schank, R.C., Berman, T.R. ve Macpherson, K.A. (1999). Learning by Doing. C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*. Vol. II, 161-181.

Tomakin, E., Yeşilyurt, M. (2013). Bilgisayar destekli yabancı dil öğretim çalışmalarının meta analizi: Türkiye örneği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10(1), 248-263.

Vaughan, N. D., Garrison, D. R. (2008). Blended learning in higher education. Framework, Principles, and Guidelines, Jossey-Bass.

Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P., Yadav, A. (2015). Computational thinking in compulsory education: Towards an agenda for research and practice. *Education and Information Technologies*, 20, 715-728.

Yazkan, M. (2000) *İlköğretim okullarının 1. kademesinde dinlediğini anlama davranışlarının kazandırılmasına dramatizasyonun etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.



KAREKODLU KELİME KARTLARI



Esma GÜN, Nevşehir/Halil İncekara Bilim ve Sanat Merkezi

ÖZET

Bir dili öğrenirken geliştirilmesi gereken dört temel dil becerisi vardır. Bu beceriler okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileridir. Bir dilde bu becerilerde yeterli olabilmek için de dil bilgisi ve kelime bilgisine sahip olmak gerekir. Kelime bilgisi bir yabancı dilde iletişim kurabilmek için gerekli olan en temel etkenlerdendir. Yabancı dilde kelime öğrenirken kullanılan birçok strateji, teknik ve yöntem vardır. İngilizce öğrenirken kelime bilgisini geliştirmek amacıyla kullanılan stratejilerden birisi kelime kartlarının kullanılmasıdır. Bu çalışmada İngilizce kelime bilgisinin geliştirilmesinde sıklıkla kullanılan kelime kartları teknoloji ile geliştirilmiş ve kelime kartlarına karekodlar eklenmiştir. Çalışmada geliştirilen bu “Karekodlu Kelime Kartları”nın İngilizce kelime öğrenme sürecini nasıl etkilediğinin araştırılması amaçlanmıştır. 8. sınıf İngilizce dersi 10. ünite (Natural Forces) içerisinden seçilen 21 adet İngilizce kelime ile karekodlar ile geliştirilmiş kelime kartları hazırlanmış ve Nevşehir’de eğitimine devam eden 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Hazırlanan kartların bir yüzünde kelimenin yazılışı ve ilgili resim yer alırken arka yüzünde de iki adet karekod bulunmaktadır. Karekodlardan birincisi “Cambridge Dictionary Online” sayfasına, ikincisi de “YouGlish” sayfasına yönlendirme yaparak ilgili kelimenin anlamı, okunuşu, farklı aksanlarda telaffuzu ve bir bağlam içinde kullanımına ulaşılmasına olanak sağlamaktadır. Yapılan ön test ve son test uygulamasıyla ve memnuniyet anketi ile “Karekodlu Kelime Kartları”nın İngilizce kelime öğrenimini daha etkili, daha eğlenceli, daha dikkat çekici ve daha teknolojik hâle getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada yer alan kelimelerin sayısı artırılarak ve farklı sınıf seviyelerine uygun karekodlu kartlar hazırlanarak bu çalışmanın geliştirilmesi ve daha çok öğrenciye ulaşması sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil öğretimi, kelime öğrenimi, kelime kartları, karekod.

GİRİŞ

Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre “kelime”, Arapça kökenli bir isim olup ses ya da ses birliği anlamına gelmektedir (sozluk.gov.tr, 2023). Bir dili konuşabilmek için sahip olunması gereken en temel beceriler okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileridir. Bunları gerçekleştirebilmek için de kelime birikimi ve dil bilgisine ihtiyaç vardır. Bir dili konuşurken ne kadar fazla kelime biliyorsak o kadar etkili ve güzel konuşabiliriz (Turgut, 2011). Bu hem ana dilimiz hem de sonradan öğrendiğimiz yabancı diller için geçerlidir.

Yabancı dil ana dilimiz haricinde sonradan öğrendiğimiz diller olarak tanımlanabilir. Günümüzde yabancı bir dil bilmenin gerekliliği tartışılmaz bir gerçektir. Yabancı dil denildiğinde aklıma gelen ilk dil ise İngilizcedir. İngilizce öğrenirken sık sık karşılaştığımız temel sorunların başında kelime öğrenimi gelmektedir (Ghazal, 2010, s. 84). Dilin en önemli ögesi olan kelime, yabancı bir dili etkili bir şekilde kullanabilmek için ciddi derecede önemlidir (Gündüz ve Genç, 2017, s. 343). Nation (2003)’a göre ise en yaygın kullanılan ve öğrenciye en yararlı kelimeler; kelimelerin anlamlarını bağlamdan tahmin etme, kelime kartı kullanma, kelime bölümleri kullanma ve sözlük kullanımı gibi dört önemli kelime öğrenme stratejisi kullanılarak öğrenilmelidir.

Kelime kartları kullanımı: Kartların bir tarafına kelimenin yabancı dilde karşılığı, diğer tarafına ana

dilindeki karşılığı yazılarak kelimenin öğrenilmesinin sağlandığı bir yöntemdir. Aslında bu yöntem öğrenciyi sıklıkla ezbere yönelttiği, bağlamdan ayrı hazırlanan kelime listesi öğretimini desteklediği gerekçeleriyle eleştirilse de başarılı olduğu yönünde çalışmalar da vardır (Nation, 2001). Çünkü kelime kartları kullanımının hızlı ve güçlü öğrenme ile sonuçlandığı düşünülmektedir.

Kelime kartlarının etkililiğinin artırılması amacıyla teknolojinin de desteği alınmalıdır. Bu nedenle karekodlarla kelime kartları geliştirilebilir. Karekod, Japon Denso firması tarafından 1994 yılında geliştirilmiş iki boyutlu bir barkod sistemidir. Günümüzde her alanda kullanıldığı gibi eğitim alanında kullanımı yaygınlaşmaktadır. Karekodlar, eğitim sürecinde kullanılan kaynakları zenginleştirmektedir. Böylelikle öğrenciler daha etkili bir şekilde öğrenme deneyimi yaşayabilmektedir (Çelik, 2012; Köse, 2019).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde yabancı dil öğretimi, kelime öğretimi, kelime öğretiminde kullanılan stratejiler, kelime kartları ile ilgili birçok çalışma olduğu gözlenmiştir. Yabancı dil öğreniminde kelime kartı kullanmanın artı ve eksi yönlerini inceleyen çalışmalar olduğu gözlenmiştir. Fakat kelime kartlarının teknoloji ile desteklenerek geliştirilmesi ve bu yeni nesil kelime kartlarının etkililiği üzerine bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada kelime kartları, teknolojinin de desteğiyle karekodlarla geliştirilmiş ve kartların kelime öğrenme sürecinde etkililiği incelenmiştir. Kelime kartlarına eklenen iki adet karekod ile kelimenin Cambridge Dictionary'deki anlamına, okunuşuna ve yan anlamlarına; YouGlish uygulamasında da kelimenin bir bağlam içinde kullanımına tek bir kartla ulaşılması sağlanmıştır. Öğrencilerin kare kodları eklenerek geliştirilen yeni kelime kartlarını kullanarak kelime öğrenme süreçlerini ve öğrenme durumlarını incelemek amacıyla bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. Bu çalışmada hazırlanan kelime kartlarının kelime öğrenme sürecine olumlu bir etkisi olup olmayacağı araştırılmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmada bilimsel araştırma yöntemlerinden ön test-son test modeli ve memnuniyet anketi kullanılmıştır ve nicel bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada için seçilen kelimeler 8. sınıf İngilizce dersi "Natural Forces" ünitesinden rastgele seçilmiştir. Seçilen 21 adet kelime ile kelime kartları hazırlanmıştır. Kelime kartlarının bir yüzünde kelimenin İngilizcesi ve açıklamasını veren görsel bulunmaktadır. Diğer yüzünde birisi Cambridge Dictionary Online sayfasında kelimenin anlamına, okunuşuna ve yan anlamlarına yönlendiren diğeri, YouGlish sayfasında kelimenin bağlam içerisinde kullanımına yönlendiren iki adet kare kod bulunmaktadır. Kare kodlar "qrmonkey.com" sayfası üzerinden oluşturulmuştur. Seçilen kelimeler öğrencilere verilerek bir ön test uygulanmış ve kelimelerin ne kadarını bildikleri belirlenmiştir. Daha sonra "kare kodlu kelime kartları" ile 2 saatlik bir çalışmanın ardından bir son test uygulanmıştır. Ardından kelime kartlarına yönelik bir memnuniyet anketi yapılmıştır. Hazırlanan anket ve testler, araştırma için gerekli izinler alınarak uygulanmıştır. Bu çalışmaya Nevşehir ilinde öğrenim gören 5, 6 ve 7 sınıf seviyesinde 46 öğrenci katılmıştır. Ön test ve son testler karşılaştırılarak kelime kartlarının ne derece işe yaradığı analiz edilmiştir. Memnuniyet anketi ile katılımcıların görüşleri toplanarak elde edilen veriler incelenmiştir.

BULGU VE YORUMLAR

Çalışmada uygulanan ön test ve son test yüz yüze uygulanmıştır. Ön testte seçilen 21 İngilizce kelimenin Türkçe anlamı öğrencilere sorulmuştur. Ardından "kare kodlu kelime kartları" ile çalışmalar yapılmış ve sonrasında aynı İngilizce kelimelerin Türkçe anlamları yeniden sorulmuştur. Bu ön ve son test sonuçlarından elde ettiğimiz bilgiler karşılaştırılarak analiz edilmiş ve çeşitli veriler elde

edilmiştir. Ayrıca uygulama sonunda bir memnuniyet anketi ile öğrencilerin görüşleri toplanmış ve bu veriler de analiz edilmiştir. Çalışmaya toplam 46 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların 5, 6 ve 7. sınıf öğrencisi olmaları tercih edilmiştir. Uygulanan ön test ve son testte yer alan İngilizce kelimelerin Türkçe anlamlarına doğru, yanlış ve boş cevap veren öğrencilerin sayısı aşağıdaki tabloda karşılaştırılmıştır.

Tablo 1

Öğrenci Cevapları

KELİME	Ön test Doğru Cevap Sayısı	Son test Doğru Cevap Sayısı	Ön test Yanlış Cevap Sayısı	Son test Yanlış Cevap Sayısı	Ön test Boş Cevap Sayısı	Son test Boş Cevap Sayısı
wave	40	46	2	0	4	0
grass	42	45	3	0	1	0
bay	0	42	2	2	44	2
lightning	42	46	2	0	2	0
flood	23	42	1	2	22	2
avalanche	12	38	2	4	32	4
hurricane	10	45	4	1	32	0
dawn	0	46	10	0	36	0
iceberg	14	46	10	0	22	0
deforestation	2	39	2	3	42	4
universe	24	43	6	3	14	0
layer	12	37	4	5	30	4
mold	6	45	2	0	38	1
protect	26	43	6	3	14	0
continent	0	38	2	3	44	5
breaking news	8	41	22	1	16	4
soil	10	37	8	3	28	6
explosion	8	44	2	1	36	1
drought	8	33	0	7	38	6
rainbow	44	46	0	0	2	0
landslide	24	39	11	1	11	6

Çalışmalar ve testler tamamlandıktan sonra katılımcı öğrencilerin “kare kodlu kelime kartları” sistemi hakkında fikirlerini toplamak amacıyla bir memnuniyet anketi düzenlenmiştir. Anket Google Forms üzerinden dijital olarak uygulanmıştır ve aşağıdaki tablo üzerinde analiz edilmiştir. Memnuniyet anketine ön test ve son teste katılan 46 öğrencinin tamamı katılmıştır. Veriler dijital olarak toplanmıştır. Ankette yer alan ifadeler kaç öğrencinin hangi cevabı verdiği, cevapların altında sayılarla ifade edilmiştir.

Tablo 2*Memnuniyet Anketi Cevapları*

İfadeler	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	Oran
1. "Karekodlu kelime kartları" sistemini eğlenceli buldum.	1	0	0	5	39	%97.8
2. "Karekodlu kelime kartları" sistemi ile kelimeleri çok daha kolay öğrendim.	0	0	2	2	42	%95
3. Kelime öğrenirken karekodlu teknolojinin kullanılması dikkat çekiciydi.	0	0	0	7	38	%100
4. Kelime öğrenirken kelimeyi bir bağlam (video) içinde görmek öğrenmemi kolaylaştırdı.	0	0	3	5	38	%94
5. Kelime kartlarının teknoloji kullanılarak geliştirilmesi hoşuma gitti.	0	0	1	0	45	%98
6. Karekodlu sistemlerin diğer derslerde de kullanılması isterim.	0	0	4	5	37	%92
7. "Karekodlu kelime kartları" sistemiyle öğrendiğim kelimeler daha kalıcı oldu.	0	0	3	10	33	%98

Memnuniyet anketi sonuçları analiz edilerek öğrencilerin memnuniyet durumları yüzdelik oranlarıyla gösterilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma projesi kapsamında uygulanan ön test ve son teste verilen cevaplar incelenerek karşılaştırıldığında öğrencilerin büyük çoğunluğunun "karekodlu kelime kartları" kullanarak daha önce bilmedikleri kelimeleri kolaylıkla öğrendiği gözlenmiştir. Proje kapsamında öğrencilerin öğrenmesini beklediğimiz kelimeleri "karekodlu kelime kartları" nı kullanarak daha hızlı, daha eğlenceli ve daha etkili bir şekilde öğrendiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca yapılan memnuniyet anketinde elde edilen sonuçlar gösteriyor ki öğrenciler "karekodlu kelime kartları" ile yeni kelimeler öğrenirken eğlenmiş, teknolojinin kartlara yerleştirilmesini dikkat çekici bulmuş ve kelimeleri çok daha etkili ve hızlı bir şekilde öğrenmiştir.

Araştırma sonucunda ulaştığımız ön test, son test ve memnuniyet anketi verileri analiz edildiğinde görülmüştür ki öğrenciler "karekodlu kelime kartları" nı arkadaşlarına tavsiye etmekte ve diğer derslerde de kullanımının yaygınlaşmasını beklemektedir. Ayrıca bu kartları sayesinde bir dil ve yeni kelimeler öğrenimine dair korkuların da aşılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca ön test ve son test sonuçlarının karşılaştırılmasıyla elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin kartlarda yer alan ve anlamını daha önce bilmedikleri kelimelerin anlamlarını öğrendikleri görülmüştür. Ön testte bir kelimeye yanlış cevap veren ya da boş bırakan öğrencilerin, son testte bu kelimenin anlamını öğrenerek doğru cevap verdiği görülmüştür. Tüm öğrencilerin tün

sonuçları karşılaştırıldığında boş ve yanlış cevap sayısının azaldığı, doğru cevap sayısının da ciddi şekilde arttığı gözlenmiştir. Örneğin “continent” kelimesine ön testte doğru cevap verebilen öğrenci yokken son testte 38 öğrenci doğru cevap vermiştir.

Yabancı dil öğreniminde sıklıkla kullanılan kelime kartlarını teknoloji ile birleştirerek geliştirdiğimiz “karekodlu kelime kartları”nın kelime öğrenimindeki etkililiğini araştıran bu çalışmanın sonuçlarına göre yabancı dilde kelime öğreniminde “karekodlu kelime kartları”nın kullanılması kelime öğrenimini daha etkili, daha eğlenceli, daha dikkat çekici, daha kalıcı ve daha dijital hâle getirmiştir. Öğrenciler daha önce bilmedikleri İngilizce kelimeleri çok kısa bir sürede öğrenmişlerdir. Teknoloji dâhil edilerek dijitalleştirilen kelime kartlarının kullanımı daha eğlenceli ve dikkat çekici bulunmuştur. Ayrıca bu tarz karekodlarla geliştirilmiş kelime kartlarının diğer derslerde de kullanılması isteği ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucunda ulaştığımız veriler Memiş (2018) ve Karatay (2007)’nin İngilizce öğreniminde kelime kartlarının kullanımının kelime öğrenimini kolaylaştırdığına yönelik çalışmasının sonuçlarıyla uyumludur. Ayrıca Kocaman ve Cumaoglu’nun (2014) yaptıkları kelime öğretiminde kullanılan stratejiler konusundaki çalışmalarla bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Son olarak Akın (2014), Çelik (2012) ve Köse (2019)’nin karekodların eğitimde kullanılmasına yönelik çalışmalarındaki bulgularıyla bu çalışmanın bulguları örtüşmektedir.

Nevşehir ilinde yer alan ortaokulda öğrenim gören 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin katılması hedeflenmiş olsa da 46 öğrenci katılım sağlamıştır. Daha fazla öğrencinin çalışmada yer alması daha sağlıklı sonuçlara ulaşılmasında etkili olacaktır. Ayrıca çalışmada sadece 8. sınıf İngilizce dersi 10. ünite kelimeleri arasından seçilen 21 kelimenin “karekodlu kelime kartı” hazırlanmıştır. Çalışma daha fazla kelime kullanılarak geliştirilerek etkililiği hakkında daha fazla bilgiye ulaşılabilir.

Çalışmada öğrencilerin karekodlu kelime kartları kullanarak İngilizce kelimeleri daha kolay, daha etkili, daha eğlenceli bir şekilde öğrendiği görülmüştür. Benzer çalışmalar yapacak olan araştırmacılar daha farklı sınıf seviyelerinde ya da daha fazla kelime seçilerek geliştirilen karekodlu kartlar üzerinde çalışabilirler. Ayrıca kelime kartlarını geliştirmek için sadece karekodlar değil, farklı teknolojik imkânlar ve web araçları da kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Akın, T. (2014). *Karekod destekli öğrenme materyalinin erişimi ve kalıcılığına etkisi*.
- Aktaş, C., Çaycı, B. (2013). Qr Kodun mobil eğitimde yeni eğitim yöntemlerinin geliştirilmesine katkısı. *Global Media Journal*, 119.
- Bozkurt, A., Karadeniz, A., Erdoğan, E. (2018). Açık ve uzaktan öğrenme sisteminde karekod kullanımı: açık öğretim ders kitapları örneği. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 9(31), 105-120.
- Büyükhıskı, D., Çebi Kozallık, R. H. (2018). Yabancı dil öğrencilerinin kelime öğrenme stratejileri kullanım sıklıkları. *Electronic Turkish Studies*, 13(19).
- Çelik, A. (2012). *Yabancı dil öğreniminde karekod destekli mobil öğrenme ortamının aktif sözcük öğrenimine etkisi ve öğrenci görüşleri: Mobil sözlük örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ghazal, L. (2010) Learning vocabulary in EFL contexts through vocabulary learning strategies. *Novitas-Royal*, 1(2), 84-91
- Gündüz, Y., Genç, H. N. (2017). Dil becerilerini geliştirmenin önündeki engeller ve bu engelleri aşma yolları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5,(2), 339-356.
- Güleç, İ. (2019). *Karekod destekli geliştirilen ders kitabının 8. sınıf eğitsel çıktılarına etkisinin incelen-*

mesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141- 153.

Kocaman, O., Cumaoğlu, G. K. (2014). Developing a scale for vocabulary learning strategies in foreign languages. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 39(176).

Köse, E. B. (2019). *Kalıtım konusuyla ilgili karekod destekli eğitim materyali tasarlama*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

Memiş, M. R. (2018). Kelime hazinesi ve yabancı dilde kelime öğretimi üzerine. *Turkish Studies*, 13, 19.

Nation, P. (2003). *Teaching and learning vocabulary*. Foreign Language Teaching and Research Press.

<https://sozluk.gov.tr/kelime> adresinden 21.02.2023 tarihinde alınmıştır.

Turgut, Y. (2011). Cep telefonuyla İngilizce kelime öğrenme: mesajınız var. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (7), 280-298.

GELENEKSEL ÇOCUK OYUN UYARLAMALARI İLE İNGİLİZCE KELİME ÖĞRETİMİ



Funda KURT, Manisa/Mecidiye Milli Eğitim Vakfı Ortaokulu

ÖZET

Oyunlar, öğretmenler tarafından öğretim süreçlerinde sıklıkla kullanılan önemli öğretim stratejilerden biridir. Dil öğretim sürecinde eğlenceli ve güdüleyici bir ortam sağlamakla birlikte öğrencilerin dilin bileşenlerini kolaylıkla kullanabilecekleri dinamik ve doğal ortamlar sunmaktadır. Özellikle geleneksel çocuk oyunları öğrencilerin aşına olduğu bağlamları sunarak yeni bir dil öğrenme sürecinde öğrencilerin çok yönlü beceri geliştirmelerine destek olabilir. Bu kapsamda çalışmanın temel amacı, geleneksel çocuk oyunları ile uyarlanan İngilizce kelime öğretiminin öğrencilerin hedef kelimeleri öğrenmesindeki etkisini araştırmaktır. Ayrıca öğretim süreci sonunda yapılan öğrenci görüşmeleri ile öğrencilerin uyarlanan kelime öğretimi süreciyle ilgili düşünce ve tutumları incelenerek dört tema çerçevesinde yorumlanmıştır. Araştırmanın örneklemi, 6. sınıf seviyesinde öğrenim gören 43 öğrenciden oluşmaktadır. Genel başarı ortalamaları birbirine yakın olan iki sınıftan 22 öğrenci deney grubu 21 öğrenci ise kontrol grubu olarak sınıflanmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma 4 haftalık bir süreci kapsamaktadır ve 6. sınıf düzeyinde İngilizce dersi yıllık planı dikkate alınarak uyarlanan oyunlarla dört haftalık kelime öğretimi planlanmıştır. Araştırma sonucunda kontrol ve deney grubunun ön test puanlarında ortalamalarının yakın olduğu (N -deney= 7,63 N -kontrol=7,0) tespit edilmiştir. Grupların son test puanları kıyaslandığında deney grubunun puan ortalamasında artış tespit edilmiştir (N -deney=16,04; N -kontrol= 9,95). Geleneksel çocuk oyunlarından uyarlanan oyunların, öğrencilerin hedef kelimeleri öğrenmesinde olumlu etkisi olmuştur. Ayrıca yapılan görüşmeler neticesinde araştırma bulguları öğrencilerin oyunların duyuşsal, kültürel, toplumsal ve eğitsel açılardan önemini fark ettiğini ve uyarlanan oyunların İngilizce kelimelerin öğrenilmesinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Kelime öğretimi, oyunla öğretim, geleneksel oyunlar, yabancı dil eğitimi, çocuk oyunları.

GİRİŞ

Oyunlar, öğrencilerin hazır bulunuşluluklarına ve öğrenme hızlarına hitap eden öğrenme içeriklerinin oluşturulması, soyut içeriklerin somut bağlamlara dönüştürülmesi, iş birliği ve aktif öğrenme ortamları yaratması açısından etkili çözümler sunmaktadır. Tseng (2011) 21 deneysel çalışmayı inceleyerek oyunların akademik başarı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda oyunların akademik başarı üzerinde 0,5 ile 1,5 standart sapmalı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir. Samur, Evans (2012), 2001 ve 2011 yılları arasında yürütülmüş, oyunların akademik performans, öğrenci motivasyonu ve derse katılım üzerindeki etkilerini inceleyen 42 çalışmayı incelemiştir. Meta-analiz araştırmalarında çalışmaların %78,5'inde oyunların öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı farklılık yarattığı, öğrencilerin derse katılımlarında ve motivasyonlarında olumlu etki oluşturduğu tespit edilmiştir. Oyunlar, eğitsel yararları ile birlikte yarattığı eğlendirici ve dinlendirici atmosferle öğretim süreçlerinde sıklıkla kullanılmaktadır. Yeni bir dil öğrenme süreci yoğun çaba gerektirdiği için öğrenme sürecinde oyunlarla yapılan uygulamalar öğrencilerin dil becerilerini eğlenceli ve aktif öğrenme ortamlarında geliştirme olanağı sağlar. Oyunlarla şekillen-

dirilen dil öğrenme ortamlarında etkileşim ve iletişim yüksek seviyededir ve bu ortamlar dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesi için öğrencilere fırsatlar sunar. Yeni bir dil öğrenme sürecinde çaba gerektiren diğer bir nokta ise öğrencilerin hedef dilin kelimelerini öğrenmesi ve onları farklı dil becerilerinde etkin ve doğru kullanabilmesidir. Zimmerman (1997), kelime bilgisini dil öğrenmenin merkezine koyarak yeterli kelime bilgisi olmadan diğer dil becerilerinin geliştirilemeyeceğini belirtmiştir. Oyunlar, yoğun çaba gerektiren bu süreç için hem eğlendirici hem de etkileşimli öğrenme ortamları ile yabancı dilin kelimelerinin öğrenilmesini sağlar ve zengin içeriklerle farklı dil becerilerinde pekiştirilmesini mümkün kılar. Ayrıca fiziksel oyunları kapsayan dil öğretim süreçlerinde öğrenciler bilinç dışı elde ettikleri bilgiyi içselleştirir ve korur, bu durum ikinci bir dil öğrenmeye karşı öğrencilerin olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlar. Genel olarak kelime öğretimine fiziksel oyun öğeleri eklemek, öğrencilerin akademik başarısını artırır; çünkü aktif katılımı teşvik eder, stresi azaltır ve dil becerilerinin geliştirilmesinde fayda sağlar (Hursen ve Salaz, 2016; Pushkina ve Krivoshlykova, 2022; Taheri, 2014). Bu doğrultuda yabancı dil sınıflarında öğretim sürecinin kapsam ve hedeflerine göre oyun çeşitliliği sağlanmalıdır. Bununla birlikte oyun tasarım süreçlerine öğrenciler de dâhil edilmelidir. Nitekim ilgili alan yazını çalışmalarında öğrencilerin kendi eğitsel oyunlarını tasarlamaları hâlinde yaratıcı düşünme becerileri geliştirdikleri ve öğretim süreçlerinde aktif rol oynadıkları tespit edilmiştir. (Bulut, 2015). Oyun çeşitliliğin sağlanmasında ve oyun tasarım süreçlerinde geleneksel çocuk oyunlarının kültür taşıyıcı işlevinin yanı sıra eğitici öğretici içeriği ile önemli katkıları bulunmaktadır. Son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı da geleneksel çocuk oyunlarının eğitimsel katkılarına işaret ederek bu oyunların eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılması için önerilerde bulunmuştur. Bu doğrultuda çeşitli araştırmacılar geleneksel çocuk oyunlarını Türkçe, beden eğitimi ve matematik gibi farklı disiplin alanlarıyla bütünleştirerek öğretim süreçleri tasarlamıştır ve araştırma sonuçlarında geleneksel oyunların ilgili ders bağlamlarında öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı farklılıklar yarattığı belirlenmiştir (Güven, 2018; Karadeniz, 2017; Yıldız, 2019). Bu çerçevede çalışmada İngilizce kelimelerin öğretilme sürecinde geleneksel çocuk oyunlarından uyarlanan oyunlara yer verilmiştir. Oyunların uyarlanma süreçlerine öğrenciler de dâhil edilerek ilgili ünite kapsamında oyun havuzu oluşturulmuştur. Çalışmanın temel amacı, geleneksel çocuk oyunları ile uyarlanan İngilizce kelime öğretiminin öğrencilerin hedef kelimeleri öğrenmesindeki etkisini araştırmaktır. Ayrıca öğretim süreci başlangıcında ve bitişinde yapılan öğrenci görüşmeleriyle öğrencilerin uyarlanan kelime öğretimi süreciyle ilgili düşünce ve tutumları incelenerek dört tema çerçevesinde yorumlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmada karma model kullanılmıştır. Nicel verilerin elde edilmesinde ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen seçilmiştir. Bu araştırma desenin seçilmesinin nedeni sınıfların daha önce belirlenmiş olması ve deneklerin seçkisiz seçilme şansının olmamasıdır. Deney grubunda hedeflenen kelimeler oyunla pekiştirilmiştir. Kontrol grubunda ise geleneksel yöntemler kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni geleneksel çocuk oyunları temel alınarak uyarlanan oyunlardır. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise öğrencilerin İngilizce kelimeleri öğrenmesindeki başarısıdır. Araştırmanın örneklemi 6. sınıf seviyesinde öğrenim gören 43 öğrenciden oluşmaktadır. Genel başarı ortalamaları birbirine yakın olan iki sınıftan 22 öğrenci deney grubu, 21 öğrenci ise kontrol grubu olarak sınıflanmıştır. Araştırma sorusu, "İngilizce kelime öğretiminde geleneksel çocuk oyunlarından uyarlanan kelime oyunlarının öğrencilerin kelimeleri öğrenmeleri üzerindeki etkisi ne düzeydedir?" şeklindedir. Araştırmanın hipotezleri ise deney gurubunun ön test ve son test akademik başarı puanlarıyla kontrol grubunun ön test ve son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Deney gurubunun ön test ve son test akademik başarı puan-

larıyla kontrol grubunun ön test ve son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Nicel veri toplama aracı 6. sınıf düzeyinde 4. ünite “Hava Durumları” konusunu içeren 20 soruluk kelime testinden oluşmaktadır. Verilerin analizi: Ünite kapsamında geliştirilen kelime başarı testi, deney ve kontrol gruplarına ön test-son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen nicel veriler SPSS 22 programında değerlendirilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov Testi ve Shapiro-Wilk Testi ile analizler yapılmıştır. Verilerin normal dağılım sağladığı tespit edilmiştir. Verilerin analizi için bağımsız t-testi kullanılmıştır. Nitel veriler ise öğrenci görüşmeleri ile elde edilmiştir. Araştırma sonunda deney grubundaki öğrencilerle yapılandırılmamış görüşmeler yapılarak geleneksel çocuk oyunları ile yürütülen kelime öğretimiyle ilgili öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler ilgili alan yazını taraması doğrultusunda dört ana tema çerçevesinde incelenerek kodlar oluşturulmuştur.

Araştırma dört haftalık bir süreci içermektedir. Araştırmanın yürütülme sürecinde ilk olarak ilgili ünitenin kapsamı ve hedefleri listelenmiştir. Öğrencilerle görüşmeler yapılarak geleneksel çocuk oyunlarından bir havuz oluşturulmuş ve oyun uyarlamaları için belirli ölçütler tespit edilmiştir. Bu ölçütler oyuncu dil seviyesi, oyunun hedefi, oyuncu sayısı, hedef kelimeler, hedeflenen dil yapısı ve hedeflenen dil beceri alanıdır. Bu kapsamda her hafta ikişer oyun uyarlaması yapılarak ders planları hazırlanmış ve oyunlar derslerin uygulama basamaklarında deney grubunda oynanmıştır. Uyarlanan oyunlardan örnekler şu şekildedir: Kelime Kimde? (Yüzük Kimde?), Bir Poz Ver (Eski Minder), Kelime Alırım Kelime Satarım (Yağ Satarım Bal Satarım), Uyu Uyan (Yattı Kabak Kalktı Patlıcan), Kelime Kapmaca (Mendil Kapmaca), Kelime Toplama (Hımbıl), Kelime Tuzluğum (Tuzluk), Kelime Bende (Zehirli Top).

BULGU VE YORUMLAR

“İngilizce kelime öğretiminde geleneksel çocuk oyunlarından uyarlanan kelime oyunlarının öğrencilerin kelimeleri öğrenmeleri üzerindeki etkisi ne düzeydedir?” araştırma sorusundan yola çıkarak iki farklı hipotez oluşturulmuştur. “Deney grubunun ön test ve son test akademik başarı puanlarıyla kontrol grubunun ön test ve son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.”; “Deney grubunun ön test ve son test akademik başarı puanlarıyla kontrol grubunun ön test ve son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.” Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçları t-testi ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki seviyelerini karşılaştırmak için ön test olarak uygulanan kelime testi sonuçları arasındaki analiz işlemleri, ilişkisiz örneklem için testi (independent t-test) kullanılarak yapılmıştır. Analizden elde edilen sonuçlar Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanlarının İlişkisiz Örneklem T-Testi Analizi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	df	t	p
Deney	22	7,63	3,00	42	,636	0,52
Kontrol	21	7,00	3,612			

Yapılan analizler neticesinde kontrol ve deney grubunun ön test puanlarında ortalamalarının yakın olduğu (N- deney= 7,63; N-kontrol=7,0) tespit edilmiştir. Ayrıca $p = 0,52 > 0,05$ olduğu için anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Tablo 2*Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Puanlarının İlişkisiz Örneklem T-Testi Analizi Sonuçları*

Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	df	t	p
Deney	22	16,04	3,18	42	,699	0,00
Kontrol	21	9,95	2,55			

Grupların son test puanları kıyaslandığında deney grubunun puan ortalamasında artış tespit edilmiştir (N-deney=16,04; N- kontrol= 9,95). Son test puanlarında $p=0,00 < 0,05$ tespit edildiği için anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırmmanın diğer bir hedefi ise geleneksel çocuk oyunları kullanılarak tasarlanan oyunlarla yapılan kelime öğretimi süreci ile ilgili öğrencilerin düşünce ve tutumlarını ortaya koymaktır. Bu kapsamda öğretim süreci sonunda deney grubunda yer alan öğrencilerle yapılandırılmamış görüşmeler yapılmış ve sorular yöneltilmiştir. Alınan cevaplara göre veriler dört farklı tema çerçevesinde incelenmiştir. Tablo 3'te öğrencilerin cevapları analiz edilerek oluşturulan temalara göre kodlar listelenmiştir.

Tablo 3*Eğitim Sonrası Geleneksel Çocuk Oyunlarıyla İlgili Öğrencilerle Yapılan Görüşme Sonucunda Oluşturulan Kodlar*

TEMA	KODLAR
DUYUŞSAL	Eğlenceli olması
	Motivasyonu artırması
	Mutluluk hissi vermesi
KÜLTÜREL	Nesilden nesile aktarılan
	Atalarımız tarafından oynanan
	Kültürümüzle ilgili bilgiler veren
SOSYAL	Birlikte oynanması
	Uzlaşmacı öğrenme ortamı oluşturması
EĞİTSEL	Kalıcı öğrenme ortamı sağlaması
	Etkili öğrenme ortamı sağlaması

Duyuşsal tema incelendiğinde öğrenciler oyunların öğrenmeye karşı motivasyonu artırdığını (N=14) belirtmiş ve oyun oynarken kendilerini mutlu hissettiklerini (N=8) ifade etmiştir. Oyunların kültürel temasında ise öğrenciler geleneksel oyunları nesilden nesile aktarılan (N=16), atalarımız tarafından oynanan (N=8) ve kültürümüz hakkında bilgiler veren (N=13) değerlerimiz olarak açıklamıştır. Oyunların sosyal temasına bakıldığında öğrenciler oyunların birlikteliği (N=8) ve uzlaşmacı ortamı sağladığını belirtmiştir. Oyunların eğitsel temasında ise oyunlarla kalıcı (15=) ve etkili öğrenmelerin (N=16) sağlandığı tespit edilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Oyunlar, öğrenme ortamına yenilik ve heyecan katıp sıkıcı rutinlerden uzaklaşmayı sağlayarak motive edici ve eğlenceli bir atmosfer oluştururlar. Oyunların doğasında bulunan zorluk, öğrencileri yeni bilgilere yönlendirerek öğrenme bağlamında motivasyon sağlar. Ayrıca öğretmenler, öğ-

renme için anlamlı bağlamlar oluşturmak için oyunlardan yararlanabilirler. Eğitim içeriğini oyun senaryolarına gömerek öğretmenler öğrenmeyi öğrenciler için daha anlamlı ve ilişkilendirilebilir hâle getirir, kavrayışı ve akılda tutmayı artırır. Özellikle geleneksel çocuk oyunları öğrencilere aşına oldukları bir bağlam sunduğu için bu bağlamlarda geliştirilen eğitim öğretim faaliyetleri öğrencilerin çok yönlü gelişimlerine destek sunabilir. Araştırma kapsamında elde edilen veri analizi sonuçları şu şekildedir:

İngilizce kelime öğretiminde geleneksel çocuk oyunlarından uyarlanan kelime oyunlarının öğrencilerin kelimeleri öğrenme üzerindeki etkisi ne düzeydedir?

- Deney gurubunun ön test ve son test akademik başarı puanlarıyla kontrol grubunun ön test ve son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
- Deney gurubunun ön test ve son test akademik başarı puanlarıyla kontrol grubunun ön test ve son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Yapılan analizler sonucunda Tablo 2’de deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarında ($p=0,00 < 0,05$) anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ve grup başarı ortalamaları (N- deney= 7,63; N-kontrol=7,0) birbirine yakındır. Ancak Tablo 3’te grupların son test puanlarında ($p=0,00 < 0,05$) anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Deney grubunun yapılan eğitim sonrasında test başarı ortalamalarının (N-deney=16,04; N- kontrol= 9,95) kontrol grubuna göre yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Geleneksel çocuk oyunlarından uyarlanan oyunların, öğrencilerin hedef kelimeleri öğrenmesinde olumlu etkisi tespit edilmiştir. Deney grubunda öğrenciler, uyarlanan oyunlarla oluşturulan beceri temelli bağlamlarda hedeflenen kelimeleri öğrenme fırsatı bulmuştur.

Geleneksel çocuk oyunları ile şekillendirilen İngilizce kelime öğretimi süreci ile ilgili öğrencilerin düşünce ve tutumları nelerdir? Veriler duyuşsal tema alanı çerçevesinde incelendiğinde öğrencilerin eğitim sonrası eğlendikleri, mutlu oldukları, öğrenmeye ve oynamaya karşı istekli oldukları saptanmıştır. Kültürel tema alanı incelendiğinde eğitim öncesinde öğrenciler geleneksel oyunları geçmişte oynanıp günümüzde de zaman zaman oynanan değerler olarak nitelemiştir. Geleneksel oyunların sosyal tema kapsamında değerlendirilmesinde öğrenciler uzlaşmacı öğrenme ortamına işaret etmiştir. Oyunların eğitsel temasında öğrenciler oyunları hedef kelimelerin öğrenilmesinde etkili ve kalıcı bulmuştur. Eğitim sonrasında öğrenciler oyunları kelimelerin öğrenilmesinde ve farklı becerilerde kullanılması noktalarında etkili bulduklarını belirtmiştir.

Bu kapsamda geleneksel oyunlar ile farklı dil becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir. Oyun süreçleri çocuklar için doğal iletişim ortamı sağladığı için özellikle konuşma ve dinleme becerisi ile ilgili uyarlamalar yapılabilir. Kültürümüz zengin bir geleneksel çocuk oyunları yelpazesine sahiptir. Farklı oyunlar farklı sınıf seviyelerinde dil öğretim süreçlerinde kullanılabilir. Geleneksel çocuk oyunlarından esinlenerek farklı dijital içerikli oyunlar dil öğrenme süreçlerinde kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Güven, A. (2018). *Erzurum ilinde oynanan geleneksel oyunların araştırılması ve beden eğitimi derslerine uyarlanması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Hursen, C. ve Salaz, D. (2016). Investigating the effects of authentic childhood games in teaching English. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 11(2), 58-62.
- Karadeniz, M. H. (2017). Geleneksel çocuk oyunlarının matematiğe uyarlanması ve uygulanması sürecindeki kazanım ve problemlere genel bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2245-2262.
- Samur, Y., Evans, M. A. (2012). The effects of serious games on performance and engagement: A review of the literature (2001-2011). *In American Education Research Association Conference*, Vancouver, BC, Canada.

- Taheri, M. (2014). The effect of using language games on vocabulary retention of Iranian. Elementary EFL Learners. *Journal of Language Teaching & Research*, 5(3).
- Tseng, F.C. (2011). Segmenting online gamers by motivation. *Expert Systems with Applications*, 38(6), 7693-7697.
- Yıldız, D. (2019). *Yedinci sınıf Türkçe dersinde erdemler temasının geleneksel oyunlarla öğretiminin başarıya ve kalıcılığa etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

İSTASYON TEKNİĞİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ

Funda KURTKAYA, İzmir/Mehmet Saka İlkokulu



ÖZET

Son yıllarda eğitim alanında yapılan araştırmalar istasyon tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. İstasyon tekniği, öğrencilere farklı öğrenme istasyonlarında çeşitli etkinlikler yaparak bilgiyi keşfetme ve pekiştirme fırsatı sunmaktadır. Bu teknik, öğrencilerin metin üzerinde daha derin düşüncelerini ve anlamalarını sağlayarak okuma becerilerini geliştirmeye yardımcı olur. İstasyon tekniği öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayarak öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırır. Öğrenciler bilgiyi sadece hafızaya almak yerine onu anlamlandırarak ve uygulayarak öğrenirler. Bu süreç öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Bu bağlamda ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi ve artırılması için yapılan bu çalışmada model olarak nitel veri kaynaklarından gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmış ve uygulama sonunda metin analizi çalışma kâğıdı ile başarı ortalaması incelenmiştir. Çalışma grubu 2023-2024 eğitim öğretim yılında 4. sınıfta eğitim görmekte olan 40 öğrenciden oluşmaktadır. Dört hafta süren çalışmada kontrol grubunda Türkçe dersindeki bir metin sunuş yoluyla işlenirken deney grubunda istasyon tekniği uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, istasyon tekniği uygulanan deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna kıyasla okuduğunu anlama testlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir iyileşme gösterdiğini ortaya koymuştur. Deney grubundaki öğrenciler metinlerdeki ana fikri belirleme, ayrıntıları ayırt etme ve metin içeriğini yorumlama gibi alanlarda daha başarılı olmuşlardır. İstasyon tekniğinin uygulanması öğrenci merkezli bir yaklaşım gerektirir ve sınıf içi hareketliliği artırır. Bu süreçte, sınıf içindeki ve diğer sınıflardaki öğrenciler üzerinde olumsuz bir etki yaratmamak için okul ve sınıf ortamlarının bu tekniğe uygun olarak düzenlenmesi önemlidir. Araştırmacılar ve öğretmenler uygulama planını hazırlarken öğrencilerin her istasyonda sırayla çalıştıklarını ve masa değiştirirken zaman kaybını minimize etmeyi hedeflemelidir. Ayrıca öğrencilerin bireysel başarı durumları ve öğrenme hızları gibi faktörler göz önünde bulundurularak istasyon hedefleri kişiselleştirilebilir ve öğrenme hızı farklılıkları olan öğrenciler için özel istasyonlar tasarlanabilir.

Anahtar Kelimeler: İstasyon tekniği, okuduğunu anlama, etkileşimli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, aktif öğrenme.

GİRİŞ

Günümüzde eğitimciler ve aileler çocukların okuduğunu anlama becerilerindeki zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu sorun sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda öz güven ve sosyal becerileri de etkileyebilir.

Okuduğunu anlama, önceki öğrenmeler ile yeni karşılaşılan bilgilerin sentezlenip beyinde yeni bilgilerin oluşmasını sağlar. Bu yeni bilgiler de daha sonraki öğrenmeler için ön bilgi olacaktır. Ancak teorik bir okumadan öteye geçemeyen, okuduğunu anlamayan, yanlış veya eksik yorumlayan öğrenciler, yeni bilgiler oluşturamayacak, yorumlama ve eleştirel düşünme gibi üst düzey beceri-

lerini kullanamayacaklardır. Bu durum PISA gibi uluslararası sınavlarda da başarıyı etkilemektedir. PISA (2021) tarafından yapılan sınavda okuduğunu anlama kategorisinde Türkiye 78 ülkeden 41. olmuş ve öğrencilerin yaklaşık %66'sının okuduğunu anlamadığı belirlenmiştir (Ocak ve diğerleri, 2023).

Okuduğunu anlama becerisi öğrencilerin eğitim süreçlerinde hedeflenen davranışları kazanmaları için ihtiyaç duyulan temel becerilerden biridir (Bayar, 2022). Okuduğunu anlama yetisine sahip bireyler; yazıda anlatılmak istenen bilgileri zihinde anlamlandırma yetisine sahip olmak, yazıda yer alan bilgileri ekranlarına göre daha hızlı ve doğru belirlemek, yazıda yer alan önemli ve önemsiz ifadeleri birbirinden ayırmak gibi önemli yetilere sahip olmaktadır (Clarke ve diğerleri, 2014). Bu nedenle okuduğunu anlama sorunlarına yönelik farkındalık ve müdahale, çocukların eğitim yolculuklarında başarılı ve mutlu bireyler olmalarını sağlamak için hayati önem taşımaktadır.

Eğitim sistemlerinin giderek artan talepleri ve teknolojinin sürekli değişen doğası çocukların dikkatini dağıtabilir ve geleneksel okuma alışkanlıklarını zorlayabilir. Ayrıca her çocuğun öğrenme tarzı farklıdır ve bazıları metinleri işleme konusunda daha fazla zorluk yaşayabilir. Bu sorunun üstesinden gelmek için çocukları desteklemek adına çeşitli stratejiler geliştirilmelidir. Bu stratejiler arasında çocukların ilgisini çekecek kitaplar seçmek, okuma sırasında sorular sormak, metin üzerinde tartışmak ve kelime dağarcığını geliştirmeye yönelik oyunlar oynamak bulunmaktadır. Günümüz eğitim sisteminde öğretmen ve öğrenciyi sınıf ortamında aktif konumda bulunduracak, demokratik düşünmeyi, diğer insanların fikirlerine saygı göstermeyi sağlayan, eleştirel ve sorgulayıcı düşünebilen, öz güven sahibi ve sorumluluklarının bilincinde olan bireyler yetiştirmek için yeni yaklaşım ve yöntemler kullanılmalıdır (Demir vd. 2016). Bu sebeple bireylerin bilgiye en kısa yoldan ulaşabilmesi, bilgileri ayırt edebilmesi, sunabilmesi ve yeni bilgiler üretebilmesi için yeni yöntemlere başvurulmalıdır (Şahan, 2011: 239). Günümüzde geleneksel yöntem ve tekniklerin aksine çağdaş öğrenme teknikleri önem kazanmıştır. Bu çağdaş teknikler, öğrencilerin aktif konumda bulunduğu ve etkinliklere katkı sağladığı bir yapıdan oluşmaktadır. Öğrencilerin ders esnasında aktif olması, edinilen bilgilerin kalıcı ve devamlı olmasına da katkı sağlamaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile birlikte edinilen yeni bilgiler eskileri ile birleştirilerek hayata aktarılmaktadır. Bu aktarım sürecinde birey aktif konumdadır. Öğrencinin bilgiyi ezberlemesi ya da hazır alması değil, kendisinin farkına varması, oluşturması ve geliştirmesi beklenmektedir (Oral, 2004). İşte bu noktada İstasyon tekniği öğrencilere farklı yollarla öğrenme fırsatı sunan aktif öğrenme tekniklerinden biridir; öğrencilerin öğretmen rehberliğinde grup olarak çalıştığı, kendi öğrenme yaşantılarından sorumlu olduğu, araştırma ve keşfetme fırsatlarıyla karşılaştığı, zengin öğrenme deneyimleri sağladığı, değişik etkinlikler yaparak ve farklı materyalleri kullanarak öğrendiği, öğrendiklerini pekiştirdiği, öğrendiklerini sorguladığı, birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olduğu çağdaş bir öğretim tekniğidir (Benek ve Kocakaya: 2012: 9). Demirörs (2007)'e göre istasyon merkezlerinde öğrencilere çok sayıda materyal kullanma fırsatı verilmekte ve görsellik ön planda tutularak sıradan bir ders akışından öteye geçilmesi sağlanmaktadır. Bu sayede edinilen bilgilerin kalıcılığı da artmaktadır. Öğrenme ortamlarında sağlanması gereken bir diğer önemli nokta ise öğrenciler arasındaki iş birliğidir. Grup çalışmaları öğrencilerin birbirlerine destek olarak bir çalışmayı birlikte yürütmelerine olanak tanımaktadır. İş birliği sayesinde kurulan etkileşimle birlikte öğrenciler birbirleri ile birikimlerini paylaşıırken birbirlerine yeni özellikler kazandırır (Üstündağ, 2005).

Arslan'ın 2017 yılında yaptığı çalışma, Türkçe öğretiminde istasyon tekniğinin kullanımının öğrencilerde akademik başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi üzerine odaklanmış ve bu tekniğin öğrencilerin akademik başarılarını önemli ölçüde artırdığını, öğrencilerin derslere karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını desteklediğini ortaya koymuştur (Arslan, 2017).

Eğitim metodolojilerindeki yenilikçi uygulamalar öğrencilerin öğrenme deneyimlerini derinleştirmekte ve eğitim süreçlerini dönüştürmekte büyük rol oynamaktadır. Bu bağlamda istasyon tekniği öğrencilerin ders materyalleriyle etkileşimini artırarak öğrenme sürecine aktif katılımlarını teşvik eden bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Alacapınar ve Füsün (2009)'un gerçekleştirdiği çalışma, istasyon tekniğinin öğrenciler üzerindeki etkisini detaylı bir şekilde incelerken "İstasyon tekniği ile ders işlemenin öğrencilerin hoşuna gittiği, diğer tür ders işlemlerden farklı olduğu, iletişimi, birlikte çalışmayı ve paylaşımı artırdığı, yaratıcılığı sağladığı, düşünce becerilerini geliştirdiği" sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek ve bu beceriler üzerinde istasyon tekniğinin etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

İstasyon tekniği uygulandığında öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu bir etki gözlenmekte midir?

İstasyon tekniğinin öğrencilerin metinleri derinlemesine anlamalarına katkısı nedir?

Farklı istasyonlarda farklı etkinlikler yapmak öğrencilerin derslere olan ilgisini ve motivasyonunu artırır mı?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın 2023-2024 eğitim öğretim yılında İzmir şehri Aliağa ilçesinde bulunan bir devlet okulunda 4. sınıfta eğitim görmektedir. 40 öğrenci ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma desenine, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracının hazırlanmasına, veri toplama sürecine ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

İstasyon tekniğinin okuduğunu anlamaya etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanıldığı karma desene dayalı olarak yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2023-2024 eğitim öğretim yılında İzmir şehri Aliağa ilçesinde bulunan bir devlet okulunda 4. sınıfta eğitim görmektedir. 40 öğrenciden oluşmaktadır. İki şubeden oluşan 4. sınıf öğrencilerinden 4/A şubesi deney grubu, 4/B şubesi kontrol grubu olarak seçilmiştir. Katılımcılar 18 yaş altı oldukları için velilerinden ve okul yönetiminden gerekli izinler alınarak çalışmaya dâhil edilmişlerdir.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Çalışmada nitel veri kaynaklarından olan gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Uygulama sonunda yapılan metin analizi çalışma kâğıdı ile başarı ortalaması incelenmiştir. Süreçte veri toplama aracı olarak öğrenciler gözlemlenmiş ve yapılan görüşmelerde kısa metinler okutularak, metinle ilgili sorular yöneltilip elde edilen verilerden hareketle sürecin etkililiği incelenmiştir.

Araştırma için 20 kişilik sınıf dörder kişiden oluşan 5 farklı gruba bölünmüştür. Masalarda çalışacak grupların cinsiyet, başarı vb. özellikler yönünden heterojen olmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin beş farklı masadaki farklı etkinlikleri onar dakika olarak yapmaları ve sürenin sonunda yaptıkları etkinliği bırakarak diğer masalara geçişleri sağlanmıştır. Bu masalardaki etkinlikler bir önceki grubun bıraktığı yerden sürdürülmüştür. Çalışma için 5 farklı istasyon belirlenip her grup

öğrencilerinin 5 farklı istasyonda da çalışması sağlanmıştır. Her bir istasyon için birer öğrenci grupları içinden istasyon şefi olarak gönüllü seçilmiş ve seçilen öğrenci sürecin sorunsuz işlemesini sağlamıştır. Bu istasyonlardan 1. istasyon "İsim-Şehir Oyunu" öğrencilerin kelime dağarcıklarının gelişimi ve okuduğunu anlamasında büyük etki sağlayacaktır. 2. istasyon olan "Şiir İstasyonu"nda öğrencilerden Türkçe dersindeki işlenen metin hakkında bir dörtlük yazması istenmiş, daha sonra gelen grupların bir önceki mısraları okuyup buna göre kendi mısralarını yazarak şiiri tamamlamaları istenmiştir. 3. istasyon "Hikâye İstasyonu"nda öğrencilerden Türkçe dersindeki işlenen metin hakkında bir hikâye yazmaları istenmiştir. Yer değiştiren gruplardan, daha önceki grupların yazdığı hikâyeleri akışı bozmadan devam ettirmeleri istenmiştir. 4. istasyon "Resim İstasyonu"nda öğrencilerden Türkçe dersindeki işlenen metni anlatan bir resim yapmaları istenmiştir. 5. istasyon olan "Slogan İstasyonu"nda öğrencilerden Türkçe dersindeki işlenen metin ile ilgili slogan yazmaları istenmiştir.

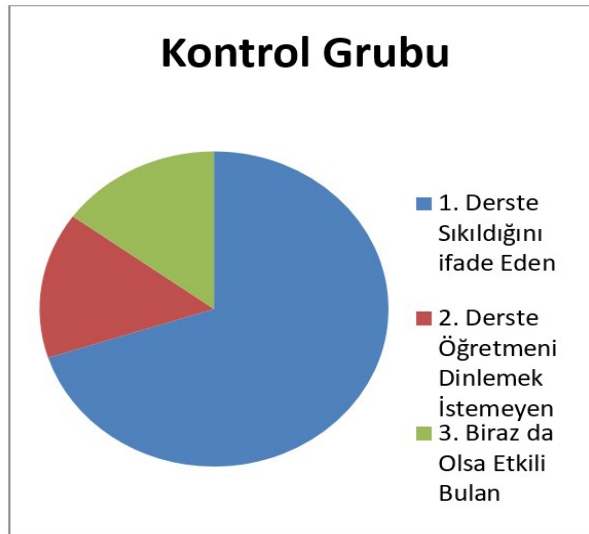
Dört hafta süren çalışmada kontrol grubunda Türkçe dersindeki bir metin sunuş yoluyla işlenirken deney grubunda istasyon tekniği uygulanmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

Öğrenciler çalışma boyunca gözlemlenmiş ve gözlem sonuçları düzenli olarak not edilmiştir. Yapılan gözlemlerde kontrol grubundaki öğrencilerin sunuş yoluyla öğretim yönteminde ders boyunca çok sıkıldıkları, derse aktif olarak katılamamalarından dolayı dikkat sürelerinin çok kısa olduğu ve metin ile ilgili etkinlikleri yapmakta, ana fikri belirleme, ayrıntıları ayırt etme ve metin içeriğini yorumlamada güçlük çektikleri görülmüştür. Okuduğunu anlama çalışmalarında deney grubunda yer alan 20 öğrenci uygulanan yöntemin etkili olduğunu düşünürken kontrol grubunda yer alan 20 öğrencinin 14'ü ders sırasında çok sıkıldıklarını ve öğretmenlerini dinlemek istemediklerini söylemiş, 3'ü biraz da olsa etkili olduğunu, 3'ü de kararsız olduğunu ifade etmiştir. Deney grubundaki 20 öğrencinin tamamı çok aktif olarak sürece katıldıklarını ifade etmişlerdir.

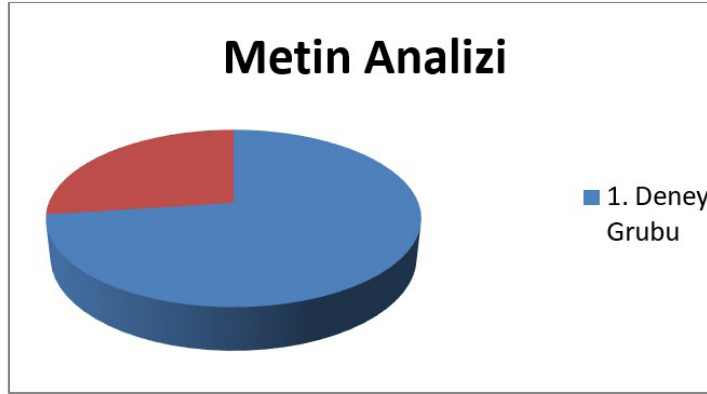
Şekil 1

Gözlem ve Görüşme (20 Kişi)



Şekil 2*Gözlem ve Görüşme (20 Kişi)*

4 haftanın sonunda yapılan metin analizi çalışma kâğıdındaki sorulara deney grubundaki öğrencilerin %86'sının doğru cevap verdiği, kontrol grubundaki öğrencilerin ise %32'sinin doğru cevap verdiği görülmüştür.

Şekil 3*Metin Analizi (40 Kişi)***SONUÇ VE ÖNERİLER**

Araştırma sonuçları istasyon tekniği uygulanan deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubuna kıyasla okuduğunu anlama testlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir iyileşme gösterdiğini ortaya koymuştur. Deney grubundaki öğrenciler metinlerdeki ana fikri belirleme, ayrıntıları ayırt etme ve metin içeriğini yorumlama gibi alanlarda daha başarılı olmuşlardır. Okuduğunu anlamada okunan kelimenin anlamını bilmek yeterli değildir. Kelimenin anlamını bilmenin yanı sıra anlama, kavrama, zihinde yapılandırma, aralarında ilişki kurma ve değerlendirme yapmak da gereklidir (Güneş, 2000, s. 59). Buradan yola çıkarak bu tekniğin, öğrencilere metinleri daha derinlemesine analiz etme ve eleştirel düşünme becerilerini kullanma fırsatı sunduğu görülmüştür. İstasyon tekniğinin öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlayarak derse katılma konusunda istekliliklerini arttırdığı

belirlenmiştir. Öğrencilerin grupla çalışmayı öğrendiği, iş birliği ve iletişim becerilerinin geliştiği görülmüştür. İstasyon merkezlerinde aynı grupta çalışacak öğrencilerin hazır bulunuşlukları ve öğrenme seviyelerinin birbirinden farklı olması, birbirlerinin öğrenmelerine katkı sağlayarak birbirleriyle olan etkileşimlerinin artmasına yardımcı olmaktadır (Demirörs, 2007, s. 25; King-Sears, 2007, s. 137; Benek, 2012, s. 14).

Alan yazını incelendiğinde istasyon tekniğinin öğrencilerin başarısını olumlu etkilediğini ifade eden çalışmalar bulunmaktadır. Demir (2008), "İstasyonlarda Öğrenme Modelinin Hayat Bilgisi Dersindeki Üst Düzey Beceri Erişisine Etkisi" adlı araştırmasında istasyon tekniği kullanımının üst düzey beceri kazandırmadaki etkisini belirlemeyi hedeflemiştir. Uygulama sonrasında akademik başarıyı ölçmek için başarı testi uygulanmıştır. Bunun sonucunda istasyon tekniğinin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği, dikkat çekme konusunda başarılı olduğu ve iş birlikli çalışmayı sevdiğini belirlenmiştir. Güneş (2009) çalışmasının sonucunda istasyon tekniği ile yapılan öğretimin akademik başarıyı anlamlı şekilde arttırdığı ve akademik başarıya olumlu bir etki sağladığına ulaşmıştır. Benek (2012) yaptığı araştırmanın sonucunda istasyonla yapılan öğretimin deney grubu üzerinde anlamlı fark yarattığına yani başarıyı arttırdığına ulaşmıştır. Aynı şekilde Erdağı (2014)'nın çalışmasında da öğrenci başarısının istasyon tekniği kullanılarak arttırıldığı belirlenmiştir. Arslan (2017) ise öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarı değişimini belirlemek için istasyon tekniğini kullanmış ve tekniğin akademik başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Maden ve Durukan (2010), ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine Türkçe dersinde istasyon tekniğini uygulamış ve yaratıcı yazma becerisi kazandırmada geleneksel yöntemle göre istasyon tekniğinin daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. İstasyon tekniğinin çeşitli alanlarda başarılı olacağını ve eğitimin tüm kademelerinde kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Hem yurt içi hem de yurt dışı çalışmalarla istasyon tekniği uygulamasının öğrencilerin derse etkin katılımlarını sağlama, grupla çalışma ve iletişim kurma becerilerini geliştirme, sorumluluk almalarını sağlama, öz güven duygusunun gelişimini destekleme, derse karşı ilgilerini artırma vb. üzerinde de olumlu etkisi olduğu sonuçları ulaşılan ortak sonuçlar arasındadır.

Bu bulgular, Türkçe öğretiminde istasyon tekniğinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Ayrıca bulgular, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçları ile hızlarına uyum sağlayabilen, onları aktif öğrenmeye teşvik eden ve bilişsel becerilerini geliştiren öğretim stratejilerinin benimsenmesinin önemini vurgulayıcı niteliktedir. Bu çalışma, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini gözden geçirmeleri ve öğrenci merkezli, etkileşimli öğrenme ortamları oluşturmaları için güçlü bir çağrı niteliği taşımaktadır.

Öneriler

1. Uygulama sürecinde yaşanan en belirgin problem durumu gürültüdür. Bu problemin yaşanmasında istasyon tekniğinin öğrenci merkezli olması ve sınıf içinde hareketlilik gerektirmesinin yanında sınıfın fiziki durumu ve okul binasının geleneksel eğitim anlayışına göre tasarlanmış olmasının etkili olduğu söylenebilir. Aktif öğretim tekniklerinde sınıflarda hareketlilik istenilen bir durumdur. Bu durumun hem sınıftaki öğrencileri hem de diğer sınıflardaki öğrencileri etkilememesi için okullar ve sınıflar buna uygun olarak oluşturulmalıdır.
2. Uygulama sürecinde karşılaşılan bir diğer problem de zaman sıkıntısıdır. İstasyon tekniğini kullanacak araştırmacı ve öğretmenler uygulama planını hazırlarken sınıftaki öğrencilerin tüm istasyonlarda sırasıyla çalıştığını ve masa değiştirirken zaman kaybı yaşandığını dikkate almalıdır.
3. Bu çalışmada istasyon tekniğinin 4. sınıf Türkçe dersinde kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumlu etki sağladığı görülmüştür. Buna yönelik olarak istasyon

teknığının Türkçe dersinin tüm ünitelerinde kullanımının öğrenciler için yararlı olacağı düşünülmekte ve bu teknikten faydalanılması önerilmektedir. Benzer çalışmaların farklı öğretim kademelerinde, farklı sınıf düzeylerinde ve farklı derslerde gerçekleştirilmesi ve sonuçlarının karşılaştırılması da yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2004). *Aktif öğrenme*, Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akyol, H., Çoban Sural, Ü. (2020). Okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 69-92.
- Alacapınar, G., Füsün, G. (2009). *İstasyon tekniği ile ders işlemeye yönelik öğrenci görüşleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1), 137-146.
- Arslan, A. (2017). *Türkçe öğretiminde istasyon tekniği kullanımının öğrencilerde akademik başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Batdı, V., Semerci, Ç. (2012). Derslerde istasyon tekniği uygulamasının yansıtıcı sorgulaması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 190-203.
- Benek, İ. (2012). *İstasyonlarda öğrenme tekniğinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Benek, İ., Kocakaya, S. (2012). İstasyonlarda öğrenme tekniğine yönelik öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 8-18.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Demir, M. R. (2008). *İstasyonlarda öğrenme modelinin hayat bilgisi dersindeki üst düzey beceri erişimine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Demir, R., Kartal, T., Ekici, G., Öztürk, N., Bozkurt, E. (2011). Station technique: A sample lesson activity on cells. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, (Special Issue), 383-390.
- Demirörs, F. (2007). *Lise 1. sınıf öğrencileri için OHM Yasası konusunda öğrenme istasyonlarının geliştirilmesi ve uygulanması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Duman, B. (2018). Öğretmen adaylarının istasyon tekniği ve istasyon tekniği kapsamında öğretmen-öğrenci kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies*, 13(4), 499-518.
- Erdağı, S. (2014). *İstasyon tekniğinin fen ve teknoloji dersinin akademik başarısına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- Erdağı, S., Önel, A. (2015). İstasyon tekniğinin uygulandığı fen ve teknoloji dersine ilişkin öğrenci görüş ve performanslarının değerlendirilmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 28-37.
- Fraling, C. C. (1982). *A study to improve comprehension skills through the study of prepared reading learning stations*. [Unpublished doctoral thesis]. The Union for Experimenting Colleges and Universities.
- Genç, M. (2013). Prospective teachers' views about using station technique at environmental education course. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 188-203.
- Gerçek, C. (2010). Student views on learning station about smoking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4581-4586.
- Güneş, E. (2009). *Fen ve teknoloji dersinde istasyon tekniği ile yapılan öğretimin erişime ve kalıcılığa etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kaya, D., Doğan, B. Yıldırım, K. (2018). Okuduğunu anlama testi geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenir-

lik çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 44-55.

King-Sears, M. E. (2007). Designing and delivering learning center instruction. *Intervention in School and Clinic*, 42(3), 137-147.

Korsacılar, S., Çalışkan, S. (2015). Yaşam temelli öğretim ve öğrenme istasyonları yönteminin 9. sınıf fizik ders başarıları ve kalıcılığa etkileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 385-403.

Maden, D., Durukan, A. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28), 299-312.

Morgil, İ., Yılmaz, A., Yavuz, S. (2002). Kimya eğitiminde istasyonlarda öğrenme modeli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 110-117.

Porter, E. J. (2004). *Classroom learning centers: Study of a junior high school learning assisted program in mathematics*. [Unpublished master's thesis]. Pacific Lutheran University.

Ocak, G., Özer, T., Karakuyu, A. (2023). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerinin istasyon tekniği ile geliştirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(2), 105-121.

Sönmez, V. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Sönmez, V., Alacapınar, F. G. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

TERS YÜZ ÖĞRENMENİN İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ¹



Gamze ATALAY YİĞİT, Rize/11 Mart İlkokulu

Doç. Dr. Mehmet ÖZENÇ, Niğde/Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

ÖZET

Teknolojik alanlarda yaşanan değişim ve gelişim ile öğrenme, okulun dört duvarı arasında sınırlı kalmaktan çıkmış ve hayatın her alanında yer bulmaya başlamıştır. Bu kapsamda harmanlanmış öğrenme modeli olan ters yüz öğrenme önem kazanmıştır. Ters yüz öğrenme, öğrenme ortamı ile ödev ortamının yer değiştirdiği bu sayede öğretmenin öğrenciye uygulama aşamasında rehberlik etmesine fırsat tanıyan bir öğrenme modelidir. Bu araştırmada ilkökul 4. sınıf öğrencileri için Türkçe dersinde ters yüz öğrenme ile tasarlanan yazma sürecinin öğrencilerin yazma becerisine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Çalışma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir büyükşehir merkezinde bulunan bir devlet okulunun 4. sınıfında okuyan 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deney grubu 15, kontrol grubu 15 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada deneysel çalışmalar haftada iki ders saati olmak üzere 8 haftada, veri toplama süreci 2 hafta ön testler, 2 hafta son testler için 4 haftada gerçekleştirilmiştir. Deney grubuyla ters yüz öğrenme ile planlanmış yazma süreci ders içerikleri EBA üzerinden paylaşılmış, okulda öğrencilerle araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler yapılmıştır. Kontrol grubunda mevcut 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na bağlı dersler işlenmeye devam edilirken deney grubuna okulda yaptırılan etkinlikler ev ödevi olarak verilmiştir. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen verilerin analizi SPSS 22.0 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda hem deney grubunun hem de kontrol grubunun yazma becerisinde artış olduğu ancak deney grubunda meydana gelen artışın kontrol grubundakinden daha yüksek olduğu ve aradaki farkın deney grubu lehine istatistiki olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre 4. sınıf öğrencileri için ters yüz öğrenme modeliyle tasarlanmış yazma sürecinin öğrencilerin yazma becerisini arttırdığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesi için Türkçe derslerinde ters yüz öğrenme modeli doğrultusunda planlanmış ders sürecinin yaygınlaştırılmasının yanında ters yüz öğrenmenin farklı dersler ve sınıf düzeylerine uyarlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ters yüz öğrenme modeli, yazma beceri, ilkökul.

GİRİŞ

Toplumsal yaşam ve küreselleşmenin birey üzerindeki etkisinin gün geçtikçe artmasıyla bireyin kendini anlatma, ifade etme becerilerinin gelişmiş olması daha da önem kazanmaktadır. Bireyin kendini ifade edeceği bu düzende bulunmasının en etkili yollarından biri olan dil (Bulut, Kuşdemir ve Şahin, 2016), beceri temelli bir alan olduğu için bireye temel dil becerilerinin kazandırılmasıyla başlamaktadır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak sınıflandırılabilen bu temel dil

¹ Bu makale, Gamze Atalay Yiğit tarafından hazırlanan "Ters Yüz Öğrenmenin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Beceri, Tutum ve Öz Yeterliliklerine Etkisi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

becerileri Karatay'a (2011) göre insanı diğer canlılardan ayıran bir yetenektir. Anlatma ve anlama becerileri olarak gruplanabilen bu becerilerden dinleme ve okuma, anlama becerisi; konuşma ve yazma, anlatma temel dil becerileridir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1999). Temel dil becerilerinden, dinleme ve konuşma becerileri bir eğitim gereksinimi duyulmadan günlük yaşam ile kazanılırken okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması için eğitime ihtiyaç vardır (Bellet ve Yaşar, 2007). Bu becerilerden yazma becerisi ile düşünülen, duyulan, tasarlanan ve yaşananların semboller aracılığıyla anlatılması sağlanır (Sever, 2004). Yazma becerisi, bireylerin elde ettiği bilgilerden anlam çıkarmasına, kendisinden zaman ve mesafe bakımından uzakta bulunan insanlarla iletişim kurmasına, bilgi edinmesine, bu bilgiyi ifade etmesine olanak tanır (Sidekli, 2012).

21. yüzyılda meydana gelen teknolojik gelişmeler ışığında birçok alanda olduğu gibi okullarda eğitim alanında da değişim ve gelişim yoluna gidilmiştir (Özbilen ve Güven, 2019). Ancak eğitim okullarda her zaman yüz yüze gerçekleştirilemeyebilir. Böyle durumlarda uzaktan eğitim ile aynı sınıf ortamında olmayan öğrencilere, zaman ve mekândan bağımsız olarak öğretim içerikleri ulaştırılmaktadır (Ozan, 2010). Uzaktan eğitim, normal eğitim sürecinin dışında eğitim sisteminde yaşanan aksaklıklar, doğal afetler, terör olayları ve salgın hastalık gibi eğitimin durması ve aksamasına neden olan durumlarda da kullanılmaktadır (Kahraman, 2020). Coronavirüs (COVID 19) pandemisi ile birlikte okulların kapatılması ile (Gilani, 2020) öğrenci ihtiyaçları göz önünde bulundurularak uzaktan eğitim ve çevrim içi platformlar aracılığıyla çözüm üretilmeye çalışılmıştır (Özer, 2020). Devam eden eğitim ve öğretim süreci, vaka sayıları ve salgının hızına göre zaman zaman yüz yüze, zaman zaman uzaktan eğitim ile sürdürülmüştür. Birlikte kullanılabilir olduğu yaşanan pandemi süreci ile deneyimlenen yüz yüze ve uzaktan eğitimin harmanlanması ile ortaya harmanlanmış öğrenme çıkmıştır (Garrison ve Kanuka, 2004). Harmanlanmış öğrenme birçok alt öğrenme modelini içerisinde barındırmaktadır. Bu öğrenme modellerinden biri ters yüz öğrenmedir. Ters yüz öğrenme, çevrim içi ortamlar ve yüz yüze eğitim ortamlarının harmanlanması ile ortaya çıkan bir öğrenme ortamıdır (Hayırsever ve Orhan, 2018). Bu öğrenme modelinde normalde dersler gibi sınıf içerisinde gerçekleşen etkinlikler sınıf dışında, sınıf dışında yapılan etkinlikler ise öğretmen rehberliğinde sınıfta gerçekleştirilir (Lage, Platt ve Treglia, 2000). Öğrencilerin yeni bir bilgiyi öğrenmek için çaba sarf ettiği, öğrenme sorumluluğunu aldığı, takıldığı yerlerde araştırma yaptığı ve üst düzey düşünme becerilerini kullandığı öğrenme modellerinden biridir.

Yazma konusunda her öğretim düzeyinde öğrencilerin bazı sıkıntılar yaşadığı, yazma başarısının beklenenin altında olduğu yapılan çalışmalar doğrultusunda bilinmektedir (Aydın, 2004; Müldür, 2017). Bu bağlamda öğrencilerin yazma becerilerinin TYÖ ile ele alınmasıyla meydana gelen gelişim ve değişim ortaya konularak ters yüz eğitimin bu alanlar üzerindeki etkisinin incelenmesine yönelik olarak bu araştırmanın problem cümlesi "Ters yüz öğrenme modeli ile tasarlanmış yazma sürecinin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerisine etkisi var mıdır?" olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Yazma becerisinin ters yüz öğrenme ile ele alındığı bu çalışma ile öğrencilerin süreç içerisinde yaşadıkları gelişim ve değişim ortaya konularak mevcut yazma durumunun iyileştirilmesi hedeflenmiştir. Bu çalışmanın genel amacı ilköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde ters yüz öğrenme modeli ile tasarlanan yazma sürecinin öğrencilerin yazma becerisine etkisinin incelenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerisi ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Deney grubundaki öğrencilerin yazma becerisi ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3. Kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerisi ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerisi son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Temel dil becerilerinden biri olan yazma becerisi de öğrencilerin okulda sıkıntı yaşadığı becerilerden biridir. Her ne kadar MEB (2019), Türkçe dersi kapsamında 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin haftada en az bir saatinin yazı etkinliklerine ayrılmasının gerekliliği üzerinde dursa da yapılan araştırmalar öğretmenlerin yazma çalışmaları üzerinde yeterince durmadığını göstermektedir (Uysal, Sidekli ve Tolun, 2021). Bu araştırma ile öğrencilerin yazma becerisinde iyileşme olup olmadığının tespit edilmesine yönelik planlanan çalışmalar ile öğrenciler 8 haftalık uygulama, 4 haftalık veri toplama sürecine girmişlerdir. 8 hafta boyunca düzenli bir şekilde ders içeriğine okul dışında çalışan, okulda yazma etkinlikleri ile karşı karşıya gelen, ihtiyaç duyduğu anda öğretmenden geri bildirim alma şansı olan öğrenciler MEB müfredatında bulunan yazı etkinlikleri doğrultusunda çalışmalar yapma imkânı bulmuştur. TYÖ ile öğrenciler kendi öğrenme sorumluluğunu almış, konuyu öğrenmek için çaba harcamış, okula işlenecek konu hakkında bilgi sahibi olarak geldikleri için konuya hâkim olmuş ve anlamadıkları noktalar kafalarında net olduğu için planlı ilerleme ve odaklanma olanağı bulmuşlardır. Bu nedenlerle yapılan bu çalışmanın, okullarda yazma alanındaki boşluğun doldurulmasında önemli bir etkiye sahip olması düşünülmektedir. Çalışmadan elde edilen bulgularla TYÖ ile planlanmış yazma sürecinin, öğrencilerin yazma becerilerine etkisinin tespit edilmesi ile alan araştırmacılarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir büyükşehir merkezinde bulunan bir devlet okulunun 4. sınıfında okuyan, çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Araştırmanın Sayıltıları

Deney grubundaki öğrenciler için ters yüz öğrenme araçlarının araştırmanın amacına uygun olduğu, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanması için seçilen ölçeklerin araştırmanın amacına uygun oldukları varsayılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde ters yüz öğrenme ile tasarlanan yazma sürecinin öğrencilerin yazma becerisine etkisini incelemek için yapılan bu çalışmada nicel araştırma modellerinden biri olan yarı deneysel modellerden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Grupların belirlenmesinde eşleştirme yapılmıştır. Her ne kadar yapılan eşleştirme, seçkisiz atamanın yerini tutmasa da seçkisiz atama yapmanın mümkün olmadığı, eğitim öğretime devam eden bir sınıf yapısı ve eğitim programı içinde yürütülen araştırmalar için önemli bir alternatiftir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Evren ve Örneklem

Çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir büyükşehir şehir merkezinde bulunan bir devlet okulunun 4. sınıfında okuyan 30 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin uzaktan eğitim araçlarına ulaşabilir olmaları ön koşulu dikkate alınarak katılımcı seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih

edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi, çalışmanın amacına bağlı olarak araştırmacıya zengin ve derinlemesine bilgiye ulaşma imkânına olanak tanırken (Büyüköztürk vd. 2008) ölçüt örnekleme, belirli ölçütler belirleyen araştırmacının ölçüt ya da ölçüt listesini dikkate alarak örnekleme yaptığı yöntemidir (Patton, 2005; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada ilgili okulda yer alan iki şubeden biri 15 öğrenci ile deney, diğeri 15 öğrenci ile kontrol grubu olmak üzere belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

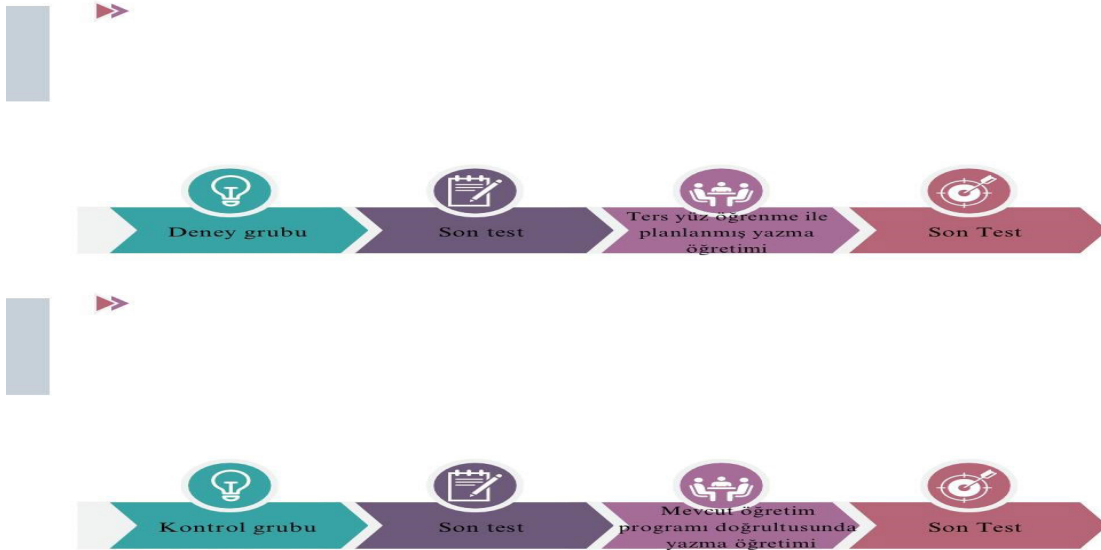
Nicel yöntem araştırması olarak tasarlanan araştırmanın verilerinin elde edilmesinde öğrencilerin yazma becerisini ölçmek için “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek araştırmanın başında ön test ve sonunda son test olarak uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında yürütülen uygulamalar, 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz yarısında bir devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerle Türkçe dersinde gerçekleştirilmiştir. Seçkisiz yolla biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenen gruplardan deney grubunda ters yüz öğrenme modeline uygun ders süreci planlanırken kontrol grubu için öğretim programı doğrultusunda okulda yürütülen dersler aynı şekilde devam ettirilmiştir. 8 hafta uygulama, 4 hafta ön ve son testlerin uygulama aşaması olmak üzere toplam 12 hafta boyunca haftada iki ders saati olacak şekilde uygulamalar devam etmiştir. Şekil 1’de uygulama basamakları gösterilmiştir.

Şekil 1

Araştırmada Uygulanacak Basamaklar



TYÖ’nün uygulanması ve öğrencilere ders içeriklerinin ulaştırılması için EBA platformunun kullanılması kararlaştırılmıştır. Araştırmacı, ters yüz öğrenme modelini anlatan tanıtım videosunu ve sekiz haftalık ders videolarını EBA platformuna yüklemiş ve öğrencilerle paylaşmıştır. Ders videoları dersten bir hafta önce öğrencilerle paylaşılmıştır. EBA platformunun araştırmacıya vi-

deoyu izleyen ve izlemeyen öğrenciler hakkında bilgi vermesiyle araştırmacı, öğrencileri kontrol etme olanağı bulmuştur.

Verilerin Analizi

Yapılan analiz ve incelemeler sonucunda her iki grubun da 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nden aldığı Levene test değerinin ($p > .05$) olarak belirlenmesi ile verilerin parametrik testlere uygun olduğu belirlenmiştir. Yine bu ölçeğin Shapiro-Wilk analizi sonucunda hesaplanan p değerlerinin tümünün .05'ten büyük çıkması ile anlamlılık düzeyinde testlere ait puanların normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda her iki grubun da 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen verilerine SPSS paket programında Bağımsız Gruplar t-testi ve Bağımlı Gruplar t-testi uygulanmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde ters yüz öğrenme ile planlanmış yazma öğretimi çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisine etkisini incelemek için yapılan analizlerin bulgularına yer verilmiştir. Analiz bulguları araştırma sorularına uygun olarak sıra ile sunulmuştur.

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Birinci araştırma sorusu; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerisi ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır, şeklindedir. İki gruptaki öğrencilerin yazma beceri seviyelerinin tespiti için süreç öncesinde öğrencilere hikâye yazdırılmış, yazılan hikâyeler 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Grupların ölçekten aldıkları puanlar incelenerek yazma beceri ön test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığına bağımsız gruplar t-testi ile bakılmıştır. Bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1

Grupların Yazma Becerileri Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	sd (df)	T	P
Deney Grubu	15	15.00	4.276	28	411	.648
Kontrol Grubu	15	14.33	4.592			

Tablo 1 incelendiğinde deney grubu ($\bar{X} = 15.00$) ve kontrol grubu ($\bar{X} = 14.33$) öğrencilerinin yazma becerisi ön test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur ($p > .05$). Başka bir ifade ile deney ve kontrol gruplarının, yazma becerileri bakımından birbirlerine denk gruplar olduğu söylenebilir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İkinci araştırma sorusu; deney grubundaki öğrencilerin yazma becerisi ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır, şeklindedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma beceri seviyelerinin tespiti için öğrencilere ters yüz öğrenme süreci öncesi ve sonrasında hikâye yazdırılmış, yazılan hikâyeler 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Grubun ölçeklerden aldığı puanlar incelenerek yazma beceri ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığına bağımlı gruplar t-testi ile bakılmıştır. Bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2

Deney Grubu Yazma Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	sd (df)	T	P
--	---	-----------	---	---------	---	---

Ön Test	15	15.000	4.276	14	-6.404	.000
Son Test	15	22.333	5.875			

Tablo 2 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin yazma becerisi ön test ve son puanları arasında bağımlı gruplar t-testi sonucunda öğrencilerin son test puanlarının ($\bar{X}$ =22.333), ön test puanlarına ($\bar{X}$ =15.000) göre arttığı, test sonuçlarının son test lehine anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<.05$). Yani deneysel sürecin öğrencilerin yazma becerilerini anlamlı bir şekilde arttırdığı söylenebilir.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Üçüncü araştırma sorusu; kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerisi ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır, şeklindedir. Grubun ölçeklerden aldığı puanlar incelenerek yazma beceri ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığına bağımlı gruplar t-testi ile bakılmıştır. Bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3

Kontrol Grubu Yazma Becerisi Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	sd(df)	T	p
Ön Test	15	14.33	4.592	14	-3.417	.004
Son Test	15	16.93	5.909			

Tablo 3 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti için yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucunda son test puanlarının ($\bar{X}$ =16.93), ön test puanlarına ($\bar{X}$ =14.33) göre arttığı, test sonuçlarının son test lehine anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<.05$). Mevcut eğitim sürecinin ve araştırmacı tarafından verilen ödevlerin öğrencilerin yazma becerilerini arttırdığı söylenebilir.

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Dördüncü araştırma sorusu; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerisi son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır, şeklindedir. Her iki grubun ölçekten aldıkları puanlar incelenerek yazma beceri son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığına bağımsız gruplar t-testi ile bakılmıştır. Bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4

Grupların Yazma Becerileri Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	sd(df)	T	P
Deney Grubu	15	22.33	5.875	28	2.510	.018
Kontrol Grubu	15	16.93	5.909			

Tablo 4'te de görüldüğü üzere deney ($\bar{X}$ =22.33) ve kontrol grubu ($\bar{X}$ =16.93) öğrencilerinin yazma becerisi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda öğrencilerin yazma beceri son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($p<.05$). Yani deneysel sürecin

öğrencilerin yazma becerilerini anlamlı bir şekilde arttırdığı söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç bölümünde ters yüz öğrenme ile planlanmış yazma süreci çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisine etkisinin incelemesi amacıyla elde edilen bulgulardan hareketle ortaya konulan sonuçlar verilmiştir.

1. deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi ön test puanları arasında bir farklılığın olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda grup puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Yani bu iki grup yazma becerileri açısından birbirine benzerdir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin aynı okulun, benzer eğitim seviyesine ait sınıflarında mevcut öğretim programı doğrultusunda eğitim görüyor olması, yaş seviyelerinin ve okulda kullanılan ders materyallerinin benzer olması öğrencilerin yazma becerilerinin benzer düzeyde olmasının nedeni olarak düşünülmektedir.

2. deney grubunun yazma becerisi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti için yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucunda grubun son testi lehine anlamlı bir farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç ters yüz öğrenme modeli ile tasarlanmış yazma sürecinin öğrencilerin yazma becerilerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin sınıf dışında ders içeriklerini istedikleri yer ve zamanda, istedikleri sıklıkta çalışma imkânı bulmaları, bu ders içeriklerine kendi öğrenme hızları doğrultusunda çalışarak derse gelmeleri, sınıfta yazma çalışmalarına öğretmen rehberliğinde katılmaları ve ihtiyaç duyduklarında öğretmenden anında geri bildirim almalarının öğrencilerin yazma becerilerinin artmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

3. kontrol grubunun yazma becerisi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti için yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucunda grubun ön ve son testleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç kontrol grubu için deneysel bir süreç uygulanmamış olsa bile çalışmanın eğitim ve öğretim çalışmalarının devam ettiği bir okul ortamında gerçekleşmiş olması, deney grubuna okulda yaptırılan etkinliklerin kontrol grubu öğrencilerine ev ödevi olarak verilmesi ve mevcut Türkçe ders programı doğrultusunda işlenen mevcut ders sürecinin öğrencilerin yazma becerisini artırmada etkili olduğuna işaret etmektedir.

4. deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda grup puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir. Gruplara uygulanan ön test sonuçlarında yazma becerisi bakımından grupların benzer oldukları tespit edilmesine rağmen deney grubuna uygulanan süreç sonrasında deney grubu lehine son testlerin istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermesi TYÖ ile tasarlanmış yazma sürecinin öğrencilerin yazma becerilerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Deney grubu öğrencileri sınıf dışında ders içeriklerini istedikleri yer ve zamanda istedikleri sıklıkta çalışma imkânı bulurken kontrol grubu öğrencileri ders içerikleri ile ilk kez derste karşılaşmıştır. Deney grubu öğrencileri ders içeriklerini kendi öğrenme hızları doğrultusunda çalışabilme imkânına sahipken kontrol grubu öğrencilerinin sınıfın ortalama öğrenme hızına göre anlatılan ders sunumu tekrarına ihtiyaç duyduklarında ulaşamamaları, çekingen öğrencilerin öğretmenden tekrar anlatmasını isteyememeleri, deney grubunun yazma becerilerinin kontrol grubuna göre daha fazla artmış olmasının nedenlerinden olabilir. Deney grubuna okulda yaptırılan yazma etkinlikleri kontrol grubuna da ev ödevi olarak verilmesine rağmen yazma beceri artışının deney grubu lehine olması öğrencilerin sınıfta yapılan yazma çalışmalarına öğretmen rehberliğinde katılıp ihtiyaç duyduklarında öğretmenden anında geri bildirim alması, TYÖ süreci ile planlanan yazma sürecinin etkililiği olarak ifade edilebilir. Aynı çalışmaları ev ödevi olarak yapan kontrol grubu öğrencilerinin yazma anında geri bildirim alma-

malarının yanında çoğu zaman ödevlerin okulda detaylı kontrol edilmemesi de yazma becerilerinin deney grubuna göre yeterince artmamış olmasının nedeni olarak söylenebilir.

Elde edilen sonuçlar çerçevesinde ilkökul seviyesinde benzer çalışmaların yaygınlaştırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu önerinin yanı sıra yapılabilecek çalışmalar için eğitimcilere ters yüz öğrenmeye yönelik içerik hazırlama eğitimleri verilmesinin, diğer temel dil becerileri olan okuma, konuşma ve dinleme becerileri üzerine planlanan yeni çalışmalar yapılmasının, uygulama sürecinin daha uzun süreceği çalışmalar yapılmasının kıymetli olduğuna inanılmaktadır.

KAYNAKÇA

- Bulut, P. Kuşdemir, Y., Şahin, D. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 100-109.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E, Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Garrison, D. R., Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105.
- Gilani, I. (2020). Coronavirus pandemic reshaping global education system? <https://www.aa.com.tr/en/education/coronavirus-pandemic-reshaping-global-educationsystem/1771350>
- Hayirserver, F., Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596.
- Kahraman, M. E. (2020). COVID-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: temel tasarım dersi örneği. *Medeniyet Sanat Dergisi*, 6(1), 44-56.
- Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. (1999). *Türkçe öğretimi*. Engin Yayınları.
- Lage, M. J., Platt, G., Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal Of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- MEB, (2019). *Öğretim programları*. 08.09.2023 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı, <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Müldür, M. (2017). *Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ozan, Ö. (2010). *Uzaktan eğitimin tarihsel gelişim süreci*. http://www.ozlemozan.info/index.php?option=com_content&view=article&id=11_22:uzaktaneitimin-tarihsel-geliim-suereci&catid=108:uzaktan-eitim&Itemid=291
- Özbilen, U., Güven, A. Z. (2019). Tersine öğretim yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 81-96.
- Özer, M. (2020). The contribution of the strengthened capacity of vocational education and training system in Turkey to the fight against COVID-19. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 134-140.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Sidekli, S. (2012). Yazma becerisini geliştirmek için hikâye piramidi. *Akademik Bakış Dergisi*, 31(3), 41-57.
- Uysal, H., Sidekli, S., Tolun, K. (2021). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 245-257.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

İNGİLİZCE ÖĞRENİMİNDE WEB 2.0 ARAÇLARI KULLANMANIN ÖĞRENCİLERİN KAZANIM DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Gamze TÜREDİ, Manisa/Şehit Hasan Acar Ortaokulu



ÖZET

Günümüzde öğrencilerimiz tabletler veya cep telefonlarının ağırlıklı kullanıldığı dijital ortamlarda yetişmektedirler. Yaşanan pandemi sürecinde dijital ortamın eğitime aktarılması zorunluluk hâline gelmiştir. Web 2.0 araçları, HTML gibi bilgisayar programlama dillerini bilme zorunluluğu olmadan bilgisayar kullanma becerisine sahip bireylerin içerik üretip paylaşabildikleri çevrim içi uygulamalardır (Mete ve Batıbay, 2019: 1033). Bu bağlamda birçok web 2.0 aracı eğitim öğretimde kullanılmaya başlanmıştır. Web 2.0 araçlarının kullanımını İngilizce derslerinde arttırmaya yönelik uluslararası bir eTwinning projesi olan araştırma 65 öğrenci ve 9 öğretmen (İtalya ve Türkiye) olmak üzere 74 katılımcıyla gerçekleşmiştir. Çalışmanın amacı, öğrencilerin dijital becerilerini artırarak İngilizce öğrenimini eğlenceli hâle getirerek öğrencilerin öğrenme ve motivasyon düzeylerindeki değişiklikleri tespit etmektir. Projede her ay ortaokul İngilizce öğretim müfredatından bir tema belirlenmiş ve belirlenen temalar ile öğrencilerimiz öğretmenlerimizin rehberliğinde web 2.0 oyun araçlarını kullanarak temalarla ilgili oyun hazırlamışlardır. Oyun hazırlama bölümünde her öğretmenimiz bir web 2.0 aracı için öğrenci takımlarına rehberlik etmiştir. Öğrenciler hazırladıkları bu oyunları proje sonuna doğru çevrim içi toplantılarda birlikte oynamışlardır. Projenin değerlendirilmesi için uygulamada ön test (öğrenci-öğretmen için) ve son test (öğrenci-öğretmen ve veliler için) yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerle görüşmeler yapılmış ve analiz, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması bağlamında gerçekleştirilmiştir. Proje öncesinde web 2.0 araçları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmayan öğrencilerin araştırma sonunda web 2.0 araçları ile ilgili bilgisi artmış ve bunları derste kullanan öğrencilerin İngilizce dersinde içsel motivasyonlarının arttığı, daha kalıcı öğrenmeler edindikleri gözlemlenmiştir. Süreç boyunca projeye katılan öğrencilerimiz hem dijital becerilerini arttırmış hem de öğrendiklerini tekrar etme fırsatı bulmuşlardır. Oyun hazırlayan öğrencilerimiz öğrendiklerini içselleştirerek kalıcı öğrenmeyi sağlamışlardır ve arkadaşlarıyla bu oyunları oynamak onları öz güvenini arttırmıştır. Ayrıca ders esnasında sınıfta akıllı tahtalar ile oynanan bu oyunlarla İngilizce dersleri öğrenciler için eğlenceli hâle getirmiştir. İngilizce öğretimi için yapılan çevrim içi toplantılar sınıf veya okul bazlı da düzenlenerek öğrencilerimizin istenilen dilde konuşma becerilerini de geliştirebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğretimi, web 2.0 araçları, oyunlaştırma, dijital beceriler.

GİRİŞ

Öğretim sürecinde öğrenenlerden beklenen, aktif katılımcı olmaları ve içeriğe katkıda bulunmalarıdır. Web 2.0 araçları; içerik oluşturma, içeriği kontrol etme, paylaşma gibi birçok imkân sunan teknolojik araçlardandır. Sayısı ve çeşitliği giderek artan bu araçların, öğretim süresince sürekli kullanılabilir araçlar olacağı düşünülmektedir (Hamalı, S. Hamalı, D. ,2021). Sağladığı avantajlar sayesinde web 2.0 araçları, eğitim öğretim sürecinde hem eğiticiler hem de öğrenciler için donanımlı içerik ortamları sağlamaktadır (Yaşar, Sağlık ve Yıldız, 2021). Ayrıca web 2.0 araçları, dil öğrenmek ve öğretmek için uygun fırsatlar yaratmaktadır. Faizi (2018: s. 1222) bu uygulamaların içerdikleri özellikler sayesinde dil öğrenme ve öğretme sürecini eğlenceli, etkileşimli ve ilgi çekici

hâle getirerek süreci kolaylaştırıp öğrenilenleri kalıcı hâle getirdiğini ifade etmiştir. Web 2.0 araçları, hedef dildeki özgün içeriğe erişim sağlayarak kültürel ve kültürler arası yetkinliğin gelişimi ve farklı dil becerilerinin (okuma, dinleme, yazma ve konuşma) etkileşimli olarak uygulanması için fırsatlar yaratır (Kuznetsova ve Soomro, 2019, s.79). Bu dijital araçlar hem göze hem kulağa hitap ettiğinden bilişsel olarak öğrenciler de daha kalıcı öğrenmeler yaratabilir.

Web 2.0 araçları, İngilizce dersini interaktif bir şekilde işlemeye olanak sağlayarak öğrencilerin dikkatlerini çeker ve eğlenceli bir öğretim ortamı sunar (Elmas ve Geban, 2012). Ülkemizde öğrenciler İngilizce derslerine genellikle dil öğrenmenin zor olduğunu düşünerek ön yargıyla yaklaşırlar. Olumsuz ön yargıyla yaklaşılan bir ders ise gerektiği gibi kavranamaz. Dil öğrenmede öğrencilerin dört dil becerisini (okuma, yazma, dinleme, konuşma) geliştirmesi beklendiğinden İngilizce öğrenmek öğrencilere karmaşık görünebilir. Dil öğrenme sürecini kolaylaştırmak ve öğrenme süreçlerinde farklılık yaratmak amacıyla yapılan bu araştırmanın amacı; öğrencilerimizin dil öğrenme ile ilgili ön-yargılarını yok ederek onlara daha eğlenceli ve interaktif bir öğretim ortamı sağlayıp sadece okulda değil, kendi kendilerine de İngilizce ders tekrarı yapabilecekleri dijital içerikler sunulduğunda öğrencilerdeki İngilizce dersi kazanım düzeyindeki değişimi görmektir. Web 2.0 araçlarının derslerde kullanımının öğrencilerde yarattığı bilişsel ve davranışsal değişiklikler ile ilgili çalışmalar literatürde bulunmaktadır. Bu çalışmanın diğer araştırmalardan farkı web 2.0 oyun araçlarının İngilizce derslerinde kullanılmasının öğrencilerde ne gibi değişiklikler oluşturduğunu görmektir. Çalışmamızdaki araştırma soruları; ortaokul seviyesindeki öğrencilerin web 2.0 araçlarını kullanıp kullanmadığı, web 2.0 araçlarını eğitsel oyun hazırlamak için kullanan öğrencilerin İngilizce dersine karşı tutumları, web 2.0 oyun araçlarından hangilerini daha çok tercih ettikleri ve İngilizce dersinde web 2.0 araçları kullanmanın öğrencilerin kazanım düzeyleri artırıp arttırmadığıdır.

YÖNTEM

Araştırma bir eTwinning projesinden yola çıkmaktadır. Manisa ili Akhisar ilçesi Şehit Hasan Acar Ortaokulu İngilizce öğretmeni Gamze Türedi ve İtalya'dan IC de Cesa İngilizce öğretmeni Antonietta Guida koordinatörlüğünde yürütülen "Enjoy English" (İngilizce ile eğlen) projesi İtalya ve Türkiye'den toplam 9 öğretmen ve 65 ortaokul seviyesindeki öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma süresi altı aydır. Bu süre boyunca öğrencilerimiz proje süresince birçok etkinlik yapmıştır. Ortaokul İngilizce öğretim programında bulunan "Weather and Emotions" (Hava durumu ve duygular), "Occupations" (Meslekler), "Free time activities" (Boş Zaman Etkinlikleri) ve "Environment" (Çevre) temaları projede kazanım olarak seçilmiştir ve bu konularda web 2.0 araçları kullanarak öğrencilerimiz eğitsel oyunlar hazırlamışlardır. Çalışma öncesinde öğrenci velilerinden gerekli izinler alınmış ve olası karşılaşılabilecek siber riskler hakkında bilgilendirilmeler yapılmıştır. Öğrenci ve velilere bu tür sorunlarla ilgili yapılacaklar öğretmenleri tarafından açıklanmıştır. Çalışma süresince her öğrenci her tema ile ilgili Wordwall, Learningapps, Wordmint ve Kahoot web 2.0 araçlarını kullanarak bireysel olarak İngilizce eğitsel oyunlar hazırlamışlardır. Öğrenci takımları her ay farklı bir web 2.0 aracını kullanmışlardır. Oyun hazırlama süresince her ay bir öğretmen web 2.0 aracıyla ilgili öğrencilere rehberlik etmiştir. Hazırlanan bu oyunlar sınıfta diğer öğrencilerle oynanmış; EBA'da, eTwinning proje platformunda, okul sitelerinde paylaşılmış ve projenin çevrim içi toplanmalarında oynanmıştır.

Çalışmada karma araştırma yöntemi uygulanmıştır. Çalışma başında öğrencilere ve öğretmenlere Googleform kullanılarak ön test; çalışma sonunda ise öğrenci, öğretmen ve velilere son test uygulanmıştır. Ön test ve son test arasındaki fark değerlendirilmiştir. Süreç içerisinde görüşmeler ve gözlemler yapılmıştır. Ayrıca çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları öğrenmeye ilişkin sorunları tespit etmek için öğretmenlere,

öğrencilere ve okulda yapılan uygulamalara odaklanabilmektedir. Ayrıca bir durum ile ilgili sebep-sonuç ilişkisini ortaya koymaya imkân vermektedir (Çapar, M. ve Ceylan, M., 2022). Kullanılan görüşme formunda yer alan sorular proje kurucuları tarafından hazırlanmış ve projedeki tüm öğretmenler tarafından incelenmiştir. Uygulanan bu görüşme formlarından ortaya çıkan sonuçlar analiz edilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda en çok bahsedilen durumlar kodlanmıştır. Web 2.0 araçlarının öğrencilerin İngilizce dersi kazanım düzeylerine etkisi ve derse karşı ilgilerindeki değişiklik yapılan analizler sonucunda açıkça görülmektedir.

BULGU VE YORUMLAR

Ortaokul İngilizce öğretim programında bulunan temalarla oyun hazırlayan öğrencilerin web 2.0 araçlarını kullanma becerisinde değişim Tablo 1’de gösterilmiştir. Projede bulunan 65 öğrenci tarafından cevaplanan ankete göre web 2.0 araçlarıyla ilgili hiçbir bilgiye sahip olmayan öğrenciler web 2.0 araçlarını öğrenmiş, bu araçları kullanmayı bilen öğrencilerin ise çalışma sonunda web 2.0 araçlarını kullanma becerisi artmıştır.

Tablo 1

Öğrencilerin Web 2.0 Araçları Hakkındaki Bilgileri

	Evet	Hayır
Web 2.0 araçlarını kullanmayı biliyor musunuz? (Ön test)	%69.5	%30.5
Web 2.0 araçlarını kullanmayı biliyor musunuz? (Son test)	%96.9	%3.1

Web 2.0 araçlarını kullanma becerilerini arttıran öğrencilerimiz İngilizce dersleriyle ilgili oyun hazırladıktan sonra bu oyunların linkleri önce eTwinning platformunda, EBA’da ve okul internet sitelerinde paylaşarak yaygınlaştırma çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca yapılan son testte öğrencilerimizin hangi web 2.0 aracını kullanmayı daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Tablo 2’de sonuç görülmektedir.

Tablo 2

Öğrencilerin Web 2.0 Aracı Tercihleri

	Yüzdelik
Kahoot	%43
Canva	%21.5
Wordwall	%16.9
Wordart	%15.4
Learningapps	%3.1

Yapılan gözlemlerden anlaşılan öğrencilerin en çok Kahoot web 2.0 aracını kullanmayı sevmelelerinin sebebinin yarışma hâlinde arkadaşlarıyla etkileşimli olarak dijital oyun oynama imkânı sağlamasıdır. Bu etkileşim öğrencilerdeki rekabet duygusunu arttırarak öğrencileri ders tekrarı yapmaya sevk etmektedir. İkinci olarak tercih edilen Canva web 2.0 aracı ise öğrencilere poster, logo, sunum vb. birçok dijital materyal üretme imkânını barındırmakta ve ayrıca gözlemlenen öğrenci davranışlarına bakıldığında öğrenciler için kullanmasının diğer araçlara göre konforlu ve kolay olduğunun düşünülmesidir. Buna ek olarak çalışma süreci içerisinde öğrencilerle görüşmeler yapılmış ve hem oyun hazırlayan hem de arkadaşlarının oyunlarını İngilizce ders tekrarı yapmak için oynayan öğrencilerimizin görüşleri alınmıştır. Yapılan bu görüşmeler sonucunda ortaya çıkan

sonuçlar içerik analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi; nesnel, doğrulanabilir bilgilere ulaşmak için doküman, metin ve evrak gibi pek çok farklı materyali kurallar çerçevesinde (örnekleme, kodlama, kategori vs.) analiz etmeyi amaçlar (Metin ve Ünal, 2022). Tablo 3'te öğrenci görüşleri yer almaktadır.

Tablo 3

İngilizce Derslerinde Web 2.0 Araçları Kullanmalarının Öğrencilerin Kazanım Düzeylerine Olumlu Etkisi

Kodlar	Frekans	Alıntı
İngilizce Dersine İlginin Artması	50	Ö12: "İngilizce derslerine katılmayı daha çok seviyorum."
İngilizce Ders Notlarının Yükselmesi	40	Ö25: "İngilizce dersini daha iyi öğreniyorum."
İngilizce Kelime ve Dil Bilgisi Birikiminin Artması	50	Ö30: "İngilizce kelime bilgim bu oyunlar sayesinde arttı."
Teknolojiyi Verimli Kullanma	60	Ö18: "İnternette daha çok web 2.0 araçlarıyla oynadığım oyunlarla vakit geçiriyorum."
Dijital Becerilerde Artış	50	Ö15: "Bu web 2.0 araçları sayesinde bilgisayar becerilerimi geliştirdim."

Görüşme formlarının analizinden de anlaşıldığı üzere öğrencilerin İngilizce dersine karşı ilgisi artmıştır. Ayrıca sınıf içi akıllı tahtalar aracılığıyla veya bilgisayar laboratuvarında oynanan bu dijital oyunlar, İngilizce dersine hiç ilgisi olmayan öğrencilerimizin bile ilgisini çekmeyi başardığı gözlemlenmiştir. Bunun sebebi öğrencilerin hem dijital ortamla ilgilenmeyi çok sevmeleri hem de "Oyun çocuğun işidir." söyleminden de anlaşıldığı üzere oyun sözcüğünün öğrenciler üzerinde yarattığı etkidir. Ayrıca bilgisayar becerilerini de arttıran öğrencilerimize bu araştırma sayesinde disiplinler arası bir yaklaşım uygulanmıştır. İngilizce dersinde daha çok kelime ve dil bilgisi ile ilgili oyunlar hazırlayan ve oynayan öğrencilerimiz İngilizce ders notlarının da yükseldiğini belirtmiştir. Dijital dünyada öğrenciler için pek çok ilgi çekici ama faydalı olmayan dijital içerik bulunmaktadır. Bu oyunlar sayesinde öğrencilerimiz internet ortamında daha verimli zaman geçirmişlerdir. Web 2.0 oyun araçları, bilgisayar becerileriyle birlikte organize etme, düzenleme, yaratıcılık ve görsel zekâyı geliştirme gibi becerileri de arttırmış ve medya okuryazarlığı konusunda da öğrencilerimizde farkındalık yaratmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda web 2.0 araçlarının İngilizce derslerinde öğrencilerin kazanım düzeylerini arttırdığı görülmüştür. Öğretmenleri rehberliğinde web 2.0 oyun araçlarını kullanarak oyun hazırlayan öğrencilerin öncelikle öz güven duygusu artmıştır. Farklı platformda oyunlarının yaygınlaştırılmasının onları heyecanlandığı gözlemlenmiştir. Arkadaşlarıyla paylaştıkları bu dijital oyunlara arkadaşlarının gösterdikleri ilgi ile sosyal becerileri ve arkadaşlık ilişkileri geliştirmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerde gözlemledikleri davranış değişikliklerinin yanı sıra web 2.0 oyun araçları İngilizce dersinde daha sık tekrar yapmayı sağlamıştır. Çalışmaya dâhil edilen temalarla birlikte tüm tema ve üniteler ile ilgili bu tür dijital oyunlar hazırlanabilir. Son test uygulanan öğrenci velilerinin %90'ı bu çalışmanın öğrencilerinde yabancı dil becerilerini arttırdığını düşünmektedir. Buna ek olarak %82'si bu içerikleri üreten öğrencilerinin teknolojiyi verimli kullanma becerisinin arttığı yönündedir. Ayrıca günümüzde oldukça yaygınlaşan teknoloji bağımlılığı bu tarz faydalı içerikler oluşturularak önlenabilir.

EBA'da yayımlanan "Dijital Okuryazarlık Becerileri Etkinlik Kitabı"nda da belirtildiği gibi web araçları öğrenciler için öğrenmeyi daha içselleştirilebilir kılar ve öğrencileri daha motive olmuş bir şekilde öğrenme sürecinin bir parçası hâline getirmektedir (Şimşek ve diğerleri, 2023, s.18). Web 2.0 oyun araçları kullanımı, yalnızca İngilizce derslerinde değil tüm derslerde ve tüm sınıf kademelerine uygulanabilecek bir ders tekrarı yöntemidir. Ancak öğretmenler tarafından değil öğrenciler tarafından bu dijital oyunların hazırlanmasının onlara daha büyük faydalar sağladığı bu çalışmayla açıkça görülmektedir. Öğrencilerin hazırladığı bu oyunlarla okullarda kazanımlara göre dijital bir oyun havuzu oluşturulabilir ve her dönem farklı öğrencilerle çalışılacağı için okul bazında bir dijital oyun arşivi de elde edilebilir. Elde edilen bu oyun arşivi ile bilgi yarışmasına benzer eğlenceli dijital oyun turnuvaları düzenlenebilir. Bu tür etkinliklerin okul içi etkileşimi ve okul iklimini olumlu etkileyeceği kaçınılmazdır.

Teknolojik gelişmeler göz önüne alındığında öğrenciler dijital içerikleri kullanmayı öğrendikçe sadece web 2.0 araçları değil yapay zekâya da ilgi duymaya başlayacağı düşünülmektedir. Böylece öğrencilerimiz teknolojinin verimli kullanıldığında ne gibi faydalar sağlayacağı bilincine ulaşacaklardır. Ancak elbette dijital ortamda fazla vakit geçirmenin tüm bireyler için zararı vardır. Bu sebeple zaman sınırlamasına dikkat edilmeli, öğrencilerimizin bu araçları kullanırken gözlerini de dinlendirerek sık sık ara vermeleri gerektirdiği unutulmamalıdır.

21. yy becerilerinden olan eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini dijital ortamda geliştiren öğrencilerimiz yeniliklere açık ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayan bireyler olarak yetişecektir. Tüm bu faydalar göz önüne alındığında çalışmadan elde edilen verilerin olumsuz bir yanının olmadığı görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Çapar, M., Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 295312.
- Elmas, R., Geban, Ö. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.
- Faizi, R. (2018). Teachers' perceptions towards using web 2.0 in language learning and teaching. *Education and Information Technologies*, 23(3), 1219-1230.
- Hamalı, S., Hamalı, D. (2021). Web 2.0 araçlarının derslerde kullanılmasının akademik başarıya etkisi. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-16.
- Kemal, Ş. vd. (2023). Dijital okuryazarlık becerileri etkinlik kitabı. <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kitap/okuryazarlik-becerileri/dijital-okuryazarlik/dijital-okuryazarlik.pdf>
- Kuznetsova, N., Soomro, K. A. (2019). Students' out-of-class web 2.0 practices in foreign language learning. *Journal of Education and Educational Development*, 6(1), 78-94.
- Mete, F., Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047.
- Metin, O., Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (Özel Sayı 2), 273-294.
- Yaşar Sağlık, Z., Yıldız, M. (2021). Türkiye'de dil öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sistematik incelemesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 418-442.



ARTICULATE STORYLINE UYGULAMASI İLE DİL ÖĞRETİMİ VE ÖĞRENİMİNİN KİŞİSELLEŞTİRİLMESİ



Güler SHAIKH, Kocaeli/50. Yıl Chrysler İlkokulu

Prof. Dr. Pınar GİRMEN, Eskişehir/Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

ÖZET

Teknolojinin hızla gelişmesi eğitim öğretim alanında ilerlemelere olanak sağlamış ve özellikle dil öğreniminde ve öğretiminde sayısız kaynağa sınırsız bir şekilde ve her yerde ulaşma imkânı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla çevrim içi araçların dil eğitimine entegrasyonu geleneksel öğretim paradigmalarında devrim yaratmış, öğrenme çıktılarını geliştirmek ve dilsel yeterliliği teşvik etmek için yenilikçi yaklaşımlar sunmuştur. Eğitimciler, çevrim içi araçların potansiyelinden faydalanarak dilsel yeterliliği, kültürler arası yetkinliği ve küresel vatandaşlığı teşvik eden dinamik, etkileşimli ve kültürel açıdan zenginleştirilmiş dil ortamları oluşturmaya yönelik birçok uygulamayı öğrenenlerin kullanımına sunmaya başlamıştır. Bu uygulamalardan biri de Articulate Storyline uygulamasıdır. Bu çalışmada Articulate Storyline uygulaması kullanılarak İngilizce ve Türkçe derslerine ait kazanımlara uygun etkinlikler tasarlanmıştır. Öncelikle 3. sınıf İngilizce dersinde yer alan "Weather" ünitesine yönelik dinleme, okuma ve konuşma kazanımlarına ve 1. sınıf Türkçe dersi dinleme ve anlama kazanımlarına yönelik etkinlikler tasarlanmıştır. Kazanımları öğrenmeye yönelik etkinliklere ek olarak kazanımların pekiştirilmesi için oyunlar eklenmiştir. Daha sonra, kazanımlara uygun etkinlikler öğrencilerin tercih sırasına göre düzenlenmiştir. Uygulamada yer alan ve uygulamayı temel faktörlerinden biri olan tetikleyicilere yönelik açıklamalar, ses ve görsel ekleme ve etkileşimler gibi özelliklere yönelik çalışmalar yapılmış ve açıklamalar sunulmuştur. Bu çalışmada ayrıca literatür taraması ve uygulama örneklerinin analizi temelinde betimsel araştırma yöntemi yürütülmüştür. Articulate Storyline'in dil öğretimindeki kullanımına ilişkin mevcut araştırmalar incelenmiş ve bu aracın etkili kullanımına yönelik öneriler sunulmuştur. Hem Türkçe hem de İngilizce öğretiminde kullanıldığında öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için etkili bir araç olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma, Articulate Storyline gibi e-öğrenme araçlarının kullanımının önemini vurgulamak için bir adım olarak değerlendirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Articulate Storyline, e-öğrenme, dil öğretimi, Türkçe, İngilizce.

GİRİŞ

Dil edinimi insanlık tarihi boyunca toplumların ilgisini çekmiş başta dil bilimciler olmak üzere etkili ve verimli dil edinme uygulamaları üzerine çalışmalar yapılmıştır. Bilişim alanında yapılan ilerlemeler eğitim alanında yeniliklere öncülük etmeye başlamıştır. Bu sebeple teknolojinin dil eğitimine entegrasyonu hız kazanmıştır. Teknoloji, geleneksel yüz yüze eğitim ile çevrim içi öğrenme faaliyetlerini birleştiren karma öğrenme modellerinin uygulanmasını kolaylaştırmıştır. Bu durum, öğretmenlerin sınıftaki zamanlarını optimize etmelerine ve öğrencilere öğrenimlerinde daha fazla esneklik ve özerklik sağlamalarına olanak tanımaktadır. Genel olarak yeni teknolojik gelişmeler öğretimde öğrenci katılımını, kişiselleştirilmiş öğrenmeyi, iş birliğini ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eden daha yenilikçi ve etkili öğretim yöntemlerinin benimsenmesini kolaylaştırmıştır (Berry, 2008; Jepson, 2014). Articulate Storyline, eğitim alanında eğitimciler tarafından

kullanılan e-öğrenme-yazma araçlarından biridir (Anderson, Krathwohl, 2001; Daryanes vd. 2023; Silwana, Qohar, 2022). Dolayısıyla bu çalışmada Articulate Storyline e-öğrenme aracına yönelik bilgilere ve Articulate Storyline'in eğitimciler tarafından öğrencilerin öğrenme farklılıklarına, kazanım gereksinimlerine uygun olarak kullanılmasına ilişkin bilgilendirmelere yer verilmiştir.

Articulate Storyline

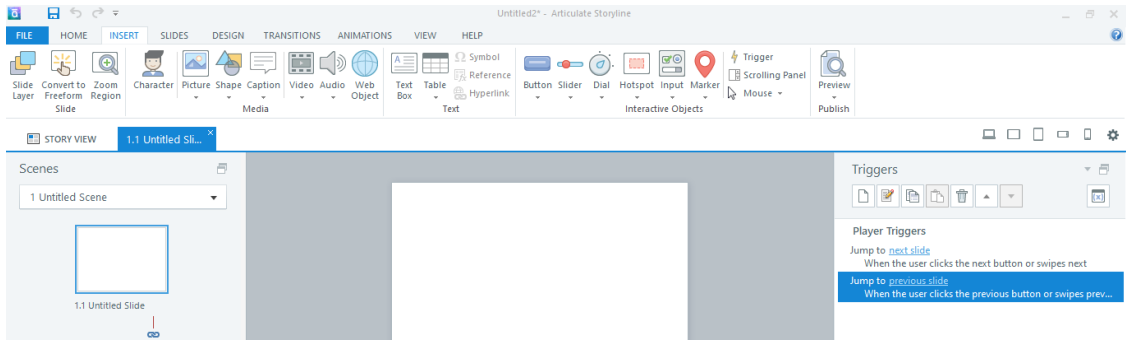
Articulate Storyline, eğitim materyalleri ve interaktif e-öğrenme içeriği oluşturmak için kullanılan bir yazılım platformudur. Bu platform eğitimcilerin ve e-öğrenme uzmanlarının görsel olarak zengin, etkileşimli ve çoklu ortam içeren kurslar, simülasyonlar, oyunlar ve benzeri materyaller oluşturmalarına olanak sağlamaktadır (Lestarani, Lalang, Manggi, 2023). Kullanıcıların dikkatini çekmek ve öğrenmeyi daha etkili hâle getirmek için çeşitli etkileşimler, animasyonlar ve ses efektleri gibi özellikler sunmaktadır. Ayrıca Articulate Storyline uygulamasına ait forumlarda ve internet sitelerinde ortak kullanıma ait paylaşımlar yer almaktadır. Dolayısıyla eğitimcileri, eğitim materyallerini daha etkili bir şekilde sunabilmekte ve öğrencilerin öğrenme süreci daha keyifli hâle getirebilmektedirler (Erickson, 2020; Sari, Qohar, 2023).

Arayüz

Articulate Storyline, kullanıcı dostu bir arayüze sahiptir ve eğitim tasarımcılarının ve öğretmenlerin etkileşimli e-öğrenme içerikleri oluşturmaya olanak sağlamaktadır. Articulate Storyline'nin arayüzü sunum hazırlama uygulamalarına alışkın olan kullanıcıların kolaylıkla kullanabileceği bir arayüze sahiptir (Nissa vd., 2021; Sindu vd., 2021). Kullanıcılar Articulate Storyline'da yer alan "Ana menü" ile projenin genel ayarlarına erişim sağlar, metin ekleme, yeni slaytlar oluşturma, projeyi yayınlama, kullanıcılar arası etkileşimler ekleme ve diğer işlevleri gerçekleştirme gibi seçeneklere ulaşabilmektedirler. Arayüzde yer alan bölmeler seçildiğinde sekmelere ait farklı bileşenlere ulaşmaktadır.

Şekil 1

Articulate Storyline Arayüzü Bileşenleri



Tasarım Araçları

Articulate Storyline kullanıcılara temel sunum özelliklerinin yanı sıra ileri düzey etkinlik oluşturma seçenekleri sunmaktadır. "Ana Menü" de yer alan temel bileşenlere ek olarak kullanıcıların slaytları oluşturduğu ve düzenlediği metin, resim, video ve etkileşimli öğeler gibi içerikleri ekleyebildikleri ve düzenleyebildikleri kısım olan "Slayt alanı" bulunmaktadır. Slayt alanında ayrıca hazır olan "Sahne görünümü", slaytların zaman çizelgesini göstermektedir. Bu görünümde kullanıcılar slaytlar arasında zamanlama ve geçiş ayarlarını yapabilmektedirler. "Etkileşimli Öğeler Paneli" kullanıcının etkileşimli öğeleri (örneğin butonlar, sürükle-bırak öğeleri, testler vb.) eklemelerini ve düzenlemelerini gerçekleştirebilmektedir. "Özellikler Bölmesi" seçili bir öğeyle ilişkilendirilmiş özellikler

ve özelleştirme seçeneklerini içermektedir. Örneğin bir resim için boyut, konum, animasyonlar ve görünüm ayarları burada bulunmaktadır. “Katmanlar Bölmesi” kullanıcıların öğeleri katmanlar hâlinde düzenlemesine olanak tanımaktadır. Öğeleri ön plana almak, gizlemek veya animasyonlarla kontrol etmek için kullanılmaktadır. “Eylemler ve Koşullar Bölmesi” bu bölüm, kullanıcıların etkileşimli öğeler için eylemler ve koşullar belirlemesine olanak tanır. Örneğin kullanıcılar bir düğmeye tıklandığında ne olacağını belirleyebilmektedirler. “Yayınlama Ayarları” kullanıcıların eğitim içeriğini farklı formatlarda (HTML5, SCORM, Tin Can vs.) yayınlamalarına ve dağıtmalarına olanak tanımaktadır. Ayrıca “Ön İzleme Bölmesi” ile kullanıcılar oluşturdukları slaytların nasıl görüldüğünü adım adım görüntüleyebilmektedirler.

Şablonlar

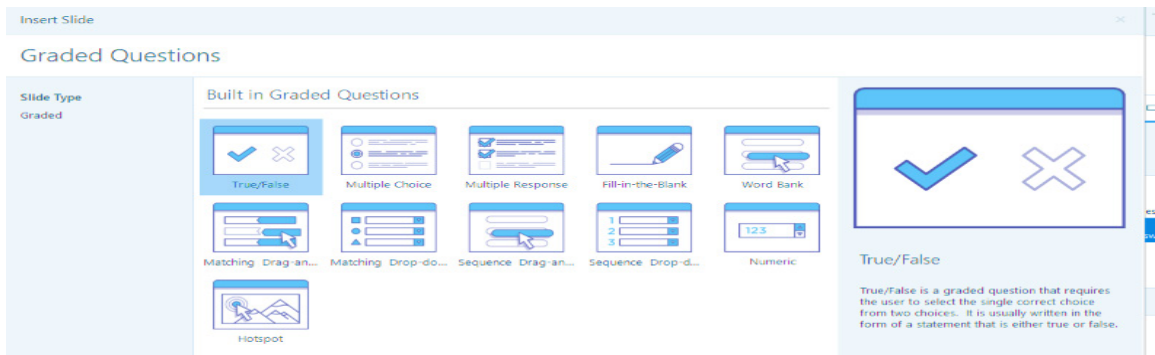
Bu bölümde kullanıcılar için hazır soru çeşitleri bulunur ve bu soru tipleri çeşitli öğrenme amaçlarına hizmet etmektedir. Dereceli (Graded), Anket (Survey), Serbest Çalışma (Freeform) ve Sonuçlar (Results) olmak üzere dört farklı hazır slayt şablonu yer almaktadır. “Dereceli Şablon” kısmında kullanıcılar, Çoktan Seçmeli Sorular (Multiple Choice Questions), Doğru/Yanlış Sorular (True/False Questions), Eşleştirme Soruları (Matching Questions), Sıralama Soruları (Sequencing Questions), Boşluk Doldurma Soruları (Fill in the Blank Questions), Eşleştirme Açılır Soruları (Matching Drop-Down Questions), Metin Tabanlı Sürükle- Bırak (Wordbank), Dizin Sürükle-Bırak (Sequence Drag-and- Drop), Dizin Açma Soruları (Sequence Drop-Down), Sayısal Sorular (Numeric) ve Erişim Noktası (Hotspot) şeklinde birçok hazır slayt seçeneğinde istedikleri şablonu seçerek etkinlikler hazırlayabilmektedirler. Bu soru tipleri, çeşitli öğrenme hedeflerine ve içeriğe uyacak şekilde özelleştirilebilir ve bir eğitim materyalinin etkinliğini artırmak için kullanılabilir.

“Anket” kısmında Likert Ölçeği (Likert Scale), Birini Seç (Pick One), Çoğunu Seç (Pick Many), Hangi Kelime (Which Word), Kısa Cevap (Short Answer), Kompozisyon (Essay) Sürükle ve Bırak Sıralaması (Ranking Drag- and- Drag), Açılan Sıralama Listesi (Rankin Drop-Down) ve Kaç Tane (How Many) seçenekleri yer almaktadır. Kullanıcılar bu tür sorular ile çeşitli anketler ve farklı türdeki bilgilere yönelik sorular hazırlayabilmektedirler.

Son olarak “Serbest Çalışma” kısmında Sürükle ve Bırak(Drag and Drop), Birini Seç (Pick One), Çoğunu Seç (Pick Many), Metin Girişi (Text Entry) ve Erişim noktası (HotSpot) bileşenleri mevcuttur. Bu bölümde kullanıcılar şablonlara ait sınırlamalar olmadan yeni soru türleri oluşturabilmektedirler.

Şekil 2

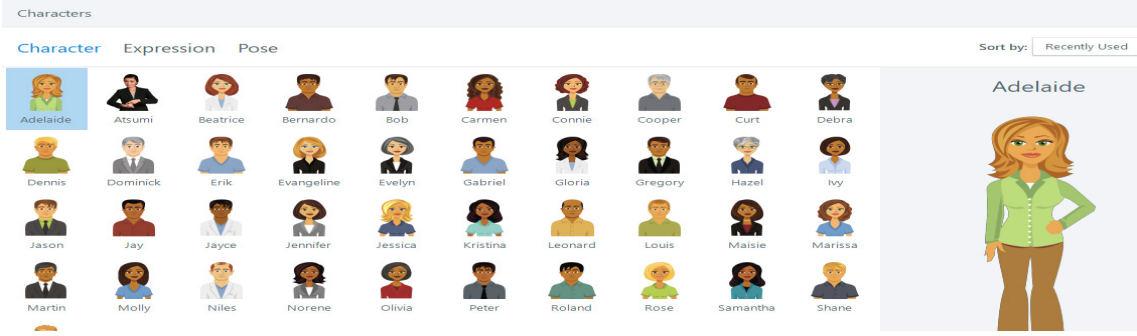
Articulate Storyline Dereceli (Graded) Şablonuna Ait Bileşenler Bölmesi



Articulate Storyline ayrıca kullanıcılara farklı yaş, cinsiyet ve görünüşte karakterler eklemeleri için önceden oluşturulmuş karakter kütüphaneleri sunmaktadır. Bu kütüphaneler genellikle farklı pozlar, kıyafetler ve ifadeler de içermektedir.

Şekil 3

Articulate Storyline Karakter Ekleme

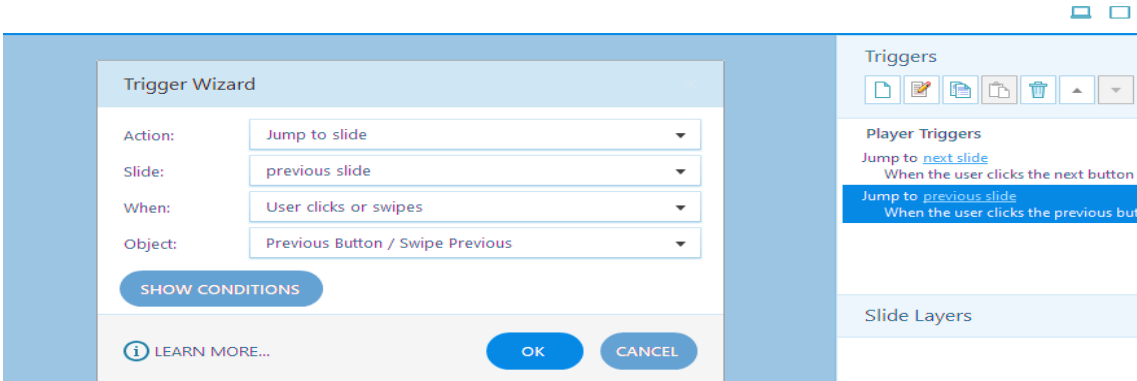


Etkileşim Unsurları

Tetikleyiciler, Articulate Storyline uygulamasında içeriğin etkileşimli ve dinamik olmasını sağlamanın temel unsurlarından biridir. Tetikleyiciler (Triggers), belirli bir etkileşimde bulunulduğunda gerçekleşecek eylemlerin tanımlanmasına olanak tanımaktadır. Bu eylemler genellikle nesnelerin görünürlüğünü değiştirme, başka bir slayta geçiş yapma, bir katmanı açma veya kapatma gibi eylemler olabilmektedir. Bir tetikleyici (Trigger) eklemek için ekranın sağ tarafındaki “Triggers” sekmesine tıklanması gerekmektedir. Ardından kullanıcılar; açılan pencerede bir nesne görünürlüğü değiştirme, slayt geçişi yapma, katmanı açma veya kapama gibi eylem seçerek istedikleri etkileşimi uygulayabilmekte ve bu eylemin ne zaman gerçekleşeceğini belirleyebilmektedirler. Bunlara ek olarak koşullu tetikleyiciler, bir eylemin gerçekleşip gerçekleşmeyeceğini belirli koşullara bağlama imkânı sunmaktadır. Ayrıca bir nesne veya olay için birden fazla tetikleyici tanımlanabilmektedir.

Şekil 4

Articulate Storyline Tetikleyici Ekleme Bölmesi

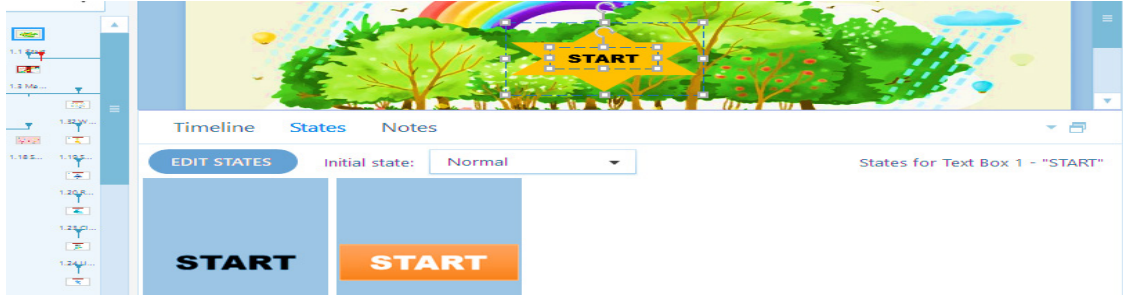


Articulate Storyline da tetikleyicilere ek olarak Zaman Çizelgesi (Timeline), Durum (State) ve Notlar (Notes) gibi önemli etkileşim bileşenleri de yer almaktadır. Zaman Çizelgesi (Timeline), slaytların veya sahnelerin içindeki nesnelerin görsel düzenini ve zamanlama ayarlarını kontrol etmektedir. Bu, bir slaytın veya sahnenin ne zaman başlayıp ne zaman bittiğini, nesnelerin ne zaman görüldüğünü veya kaybolduğunu belirlemektedir. Kullanıcılar, zaman çizelgesini kullanarak nesnelerin animasyonlarını, gecikmelerini ve zamanlamasını ayarlayabilmektedir. Durum (State), nesnelerin belirli durumlarını, özellikle etkileşimli eğitimlerde veya sunumlarda kontrol etmek için kullanılmaktadır. Örneğin bir düğmenin “Normal”, “Tıklanmış” ve “Devre Dışı” gibi farklı durumları bulun-

maktadır. Kullanıcılar, nesnenin her bir durumu için farklı görünüm, animasyon veya etkileşimler atayabilmekte ve kullanıcının etkileşime girdiği duruma göre durumu değiştirebilmektedir. Notlar (Notes), slaytların veya sahnelerin altında veya yanında yer alabilen metin alanlarıdır. Kullanıcılar notları kullanarak ek bilgiler, talimatlar veya konuyla ilgili açıklamalar ekleyebilmektedirler.

Şekil 5

Articulate Storyline Zaman Çizelgesi, Durum ve Notlar Ekleme Bölmesi

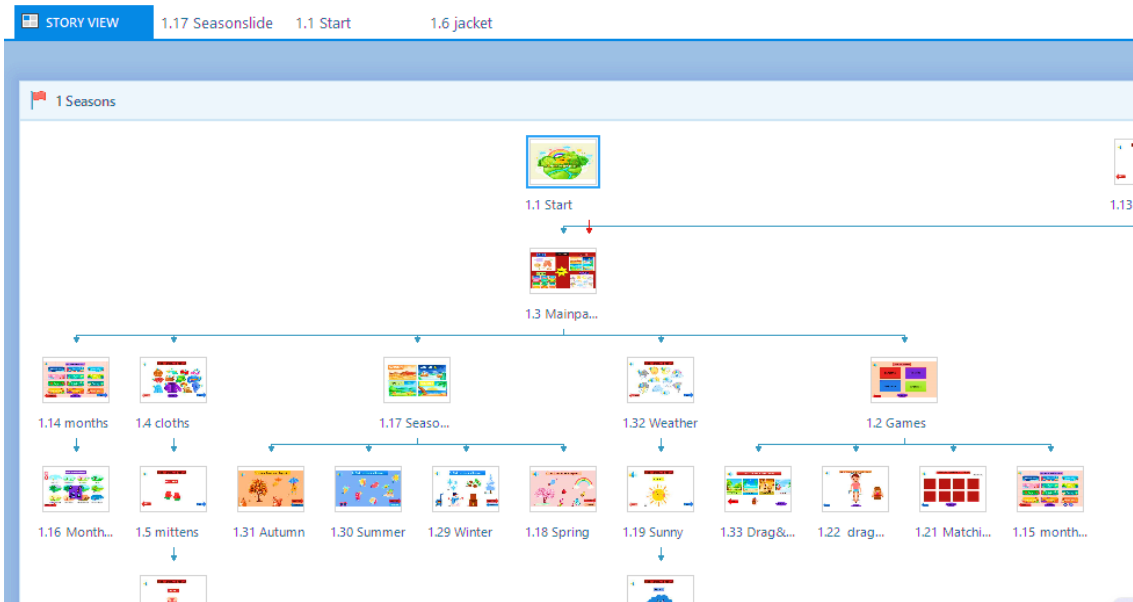


Hikâye Görünümü

Articulate Storyline'in "Hikâye Görünümü" (Story View) bölümü, projenin bütününe genel bir bakış sağlayan ve içeriğin organizasyonunu kolaylaştıran bir özelliktir. "Hikâye Görünümü", projenin genel yapısını görsel olarak sunar. Bu, slaytların veya sahnelerin birbirine nasıl bağlandığını, akışlarını ve organizasyonunu görmek için kullanılır. Kullanıcılar, projenin farklı bölümlerini kolayca tanımlayabilir ve düzenleyebilir.

Şekil 6

Articulate Storyline Hikâye Görünümüne Ait Görseli



YÖNTEM

Bu çalışmada literatür taraması ve uygulama örneklerinin analizi temelinde betimsel araştırma yöntemi kullanılarak Articulate Storyline uygulamasına yönelik değerlendirmeler yürütülmüştür.

Betimsel araştırma yöntemi bir olguyu, durumu veya olayı sistematik bir şekilde tanımlamak, açıklamak ve yorumlamak için kullanılan bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem; araştırmacının belirli bir konuyla ilgili olarak veri toplamasını, verileri analiz etmesini ve sonuçları yorumlamasını içerir. Bu yöntem bir konuyla ilgili derinlemesine bir anlayış geliştirmek ve ileri araştırmalar için bir temel oluşturmak için önemlidir (Vaismoradi vd., 2013). Literatür taraması; belirli bir konu, alan veya sorun hakkında mevcut olan bilimsel literatürü toplamak, incelemek, analiz etmek ve sentezlemek için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Snyder, 2019). Articulate Storyline'un dil öğretimindeki kullanımına ilişkin mevcut araştırmalar incelenmiş ve bu aracın etkili kullanımına yönelik öneriler sunulmuştur.

BULGU VE YORUMLAR

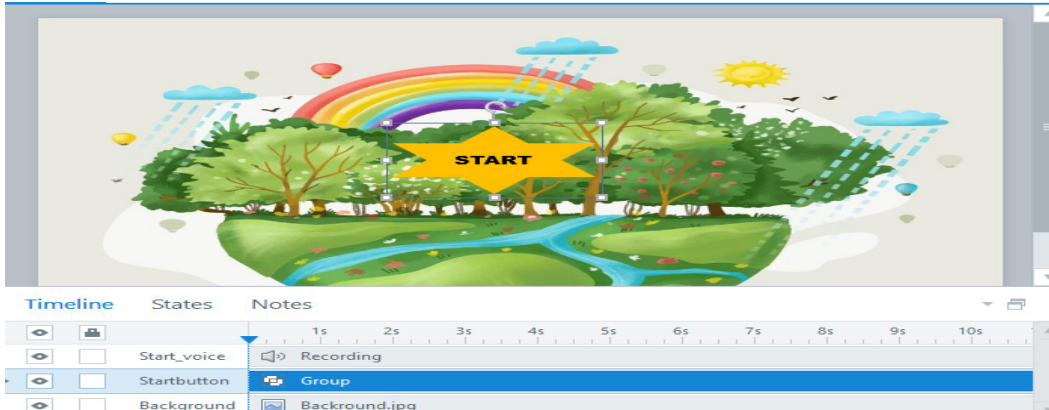
Bu bölümde Articulate Storyline uygulaması kullanılarak yapılan etkinliklere, etkinlik aşamalarına ve kazanım eşleştirmelerine yönelik açıklamalara ve etkinlik görsellerine yer verilmiştir.

Etkinlik Uygulama Aşamaları

Bu etkinlik, öğrencilere hava koşulları ile giyim arasındaki ilişkiyi anlamalarına yardımcı olacaktır. Öğrenciler mevsimleri öğrenecek, farklı hava koşullarını tanımlayabilecek ve hava koşullarına uygun giyim seçeneklerini belirleyebileceklerdir. Öğrencilere ilk olarak etkinliğe başlamak için "Start" düğmesine tıklamalarını söyleyen basit bir talimat eklendi. Böylelikle "Öğrenciler basit talimatları anlayabilecek ve uygulayabileceklerdir." kazanımına uygun bir etkinlik eşleştirmesi oluşturuldu.

Şekil 7

Etkinliğe Ait Başlangıç Sayfası Görseli



"Başlama" (Start) düğmesine tetikleyici (trigger) ekleyerek etkinliklerin yer aldığı Let's Learn Başlıklı "Ana Sayfa" (Mainpage) ya geçiş sağlandı. Ana sayfada kazanımlara uygun olarak hazırlanan dört farklı etkinlik görseli ve etkinliklere ait oyun butonu eklendi. Tetikleyiciler ile görsellere tıklandığında bağlantılı slaytlara geçişler sağlandı.

Şekil 8

Etkinlik Ana Sayfası Görseli



Görsellerle desteklenmiş bir slayt üzerinde dört mevsime yönelik nesneler verildi ve her slayta tetikleyiciler ekleyerek öğrencilerin mevsimler arasında geçiş yapabilmeleri için butonlar eklendi. Ayrıca slaytlarda yer alan nesnelerin üzerine tıklandığında telaffuzuna yönelik seslendirmeler verildi. Böylelikle “Öğrenciler kısa sözlü metinlerde mevsim adlarını tanıyabileceklerdir. Öğrenciler mevsimlere isim verebilecektir.” kazanımlarıyla eşleşen etkinliklere yer verildi.

Şekil 9

Mevsimi Etkinliği Görseli



Şekil 8’de yer alan dört mevsimden birine tıklandığında o mevsime yönelik nesnelerin gösterildiği diğer bir slayta geçiş sağlandı. Nesnelerin üzerine tıklandığı zaman nesnelerin telaffuzuna yönelik seslendirmeler yer aldı.

Şekil 10

Kış Mevsimi Etkinliği Görseli



Ayrıca görsellerle desteklenmiş bir slayt üzerinde farklı hava koşulları (güneşli, yağmurlu, karlı, rüzgârlı, fırtınalı vb.) tanıtıldı. Her hava durumu için kısa bir açıklama ve sesli bir metin konuldu. Öğrencilere belirli bir hava koşulunu seçmelerini isteyen talimatlar, hava koşulunu vurgulamak veya göstermek için görsel bir öğe ve görsele tıkladığında görselin telaffuzuna yönelik sesli metinler verildi. Böylelikle “Öğrenciler hava koşullarını tanımlayabileceklerdir.” kazanımına yönelik etkinlikler eklendi. Ayrıca hava durumlarının bireysel olarak gösterildiği slaytlar eklenerek öğrencilerin konuyu pekiştirmelerine olanak sağlayacak etkinlikler oluşturuldu.

Şekil 11*Hava Durumu Etkinliği Görseli*

Şekil 11’de yer alan etkinlik 3. sınıf İngilizce dinleme kazanımına göre yapılmıştır. Öğrenciler hava durumuna ait görsellerde yer alan ses nesnesine tıkladığında hava durumuna ait olan ses dosyası çalışmaktadır. Öğrenciler görsele tıklayarak sesi tekrar tekrar dinleme imkânına sahiptirler. Öğrenciler hava durumuna ait görsele tıkladığında oluşturulan tetikleyici ile görselin okunuşu ve yazılışı görülmektedir. Slayta yer alan “Next” oku ile hava durumlarının bireysel olarak yer aldığı birbiriyle bağlantılı slaytlara geçiş sağlandı. Öğrencilere ayrıca “Back” oku ile slaytlar arası geri gitme imkânı verildi. Her slayta “Ana Menü”ye dönüş butonu eklendi.

Şekil 12*Hava Durumu Etkinliği Görseli*

3. sınıf İngilizce dersi kazanımlarından olan “Öğrenciler hava koşulları ve giyimle ilgili kısa sözlü metinleri anlayabileceklerdir. Öğrenciler kısa sözlü metinlerde mevsim ve kıyafet adlarını tanıyabileceklerdir.” kazanımlarına yönelik olarak farklı giyim öğelerinin bulunduğu bir etkileşimli slayt oluşturuldu. Her giyim için kısa bir açıklama ve sesli bir metin eklendi.

Şekil 13

Giyim Etkinliği Görseli



Öğrenciler kıyafetlerin olduğu ait görsele tıkladığında oluşturulan tetikleyici ile görselin okunuşu ve yazılışı görülmektedir. Slayta yer alan "Next" düğmesi ile kıyafetlerin bireysel olarak yer aldığı birbiriyle bağlantılı slaytlara geçiş sağlandı. Öğrencilere ayrıca "Back" düğmesi ile slaytlar arası geri gitme imkânı verildi.

Şekil 14

Bireysel Kıyafetler Etkinliği Görseli



"Öğrenciler hava koşulları hakkında konuşabileceklerdir." Öğrenciler mevsimler ve hava durumu ile ilişkili olması sebebiyle yılın aylarına yönelik bir etkinlik oluşturuldu ve bu etkinlikte yer alan görsele tıkladığında oluşturulan tetikleyici ile görselin okunuşu ve yazılışı görülmektedir. Slayta yer alan "Next" düğmesi ile aylar şarkısının yer aldığı bir diğer slayta geçiş sağlanmaktadır. Öğrencilere ayrıca "Back" düğmesi ile slaytlar arası geri gitme imkânı verildi.

Şekil 15

Aylara Ait Etkinlik Görseli



“Öğrenciler hava koşulları hakkında konuşabileceklerdir.” Etkinliğine pekiştire olması açısından bağlantılı diğer bir slaytta ayları içeren bir şarkı eklendi. Şarkının durdurulması ve tekrar başlatılması için tetikleyici butonlar eklendi.

Şekil 16

Aylara Ait Şarkı Etkinlik Görseli



Öğrencilerin edinilmesi istenilen kazanımlara yönelik pekiştireçler içeren bir bölüm eklendi. “Öğrenciler basit sorular sorabilecek ve cevaplayabilecektir.” kazanımına uygun olan oyunlar ile öğrencilerin öğrendikleri konuları pekiştirmeleri sağlandı.

Şekil 17

Oyunlara Ait Ana Menü Etkinlik Görseli



Öğrencilerin istedikleri kazanımdan başlamalarına olanak sağlandı. Öğrencilerin farklı öğrenmeleri dikkate alınarak farklı etkinlikler tasarlandı. “Seasons” başlığı içerisinde yer alan etkinlik için “sürükle ve bırak” şablonundan faydalanıldı. Öğrencilerin mevsimlerle eşleşen nesneleri sahip olduğu mevsime ait görsele sürüklemeleri için tetikleyiciler eklendi. Örneğin ilkbahara tanımlı olan nesneler farklı bir mevsime sürüklendiğinde nesnenin bulunduğu yere geri gitmesi sağlandı.

Şekil 18

Mevsimlere Ait Nesne Eşleştirme Etkinliği Görseli



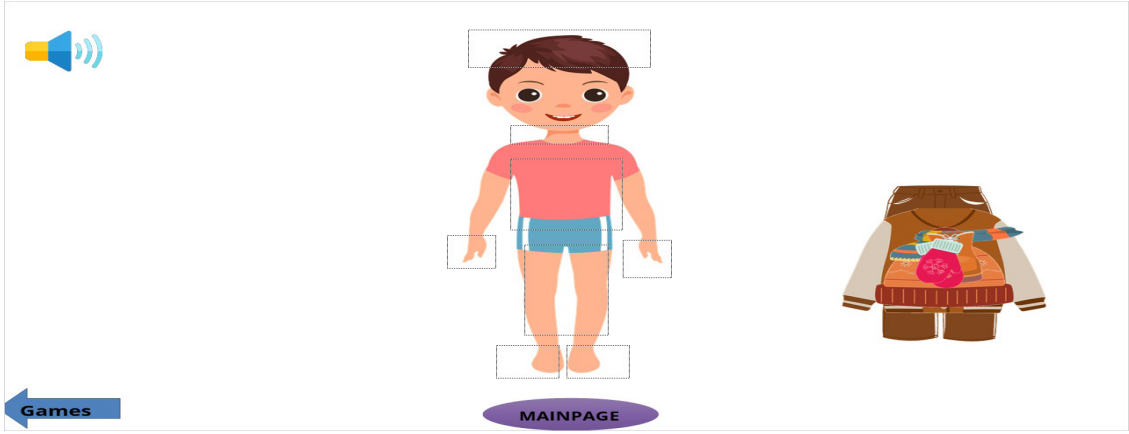
Öğrencilere farklı aylara ait görseller verilecektir ve bu görselleri yönergedeki gibi tıklayarak seçmeleri istendi. Yanlış seçilen nesne ilk hâline geri dönmesi için tetikleyici eklendi. Öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmeleri için basit bir yönerge veren dinle ve seç etkinliği verildi. “Öğrenciler basit talimatları anlayabilecek ve uygulayabilecektir.” kazanımına uygun bir etkinlik oluşturuldu.

Şekil 19

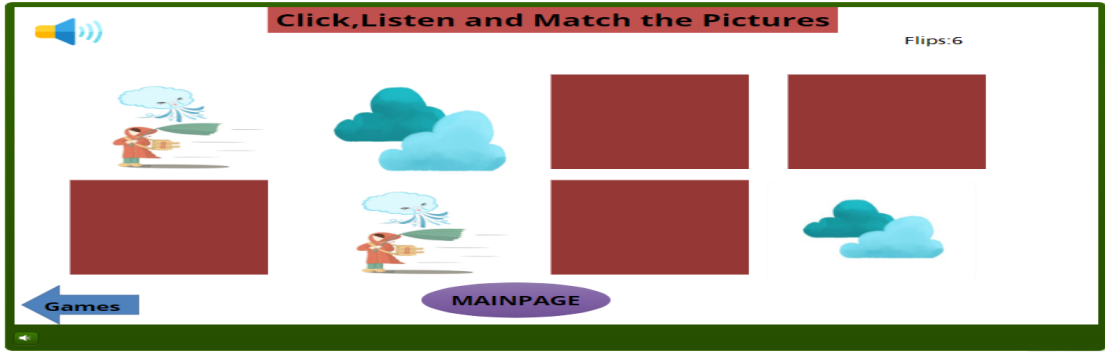
Aylara Ait Dinleme Etkinliği Görseli



“Cloths” başlığı içerisinde yer alan etkinlik için “sürükle ve bırak” şablonundan faydalanıldı. Bu bölümde karakter giydirme etkinliğine yer verildi. Öğrencilerin sırasıyla verilen kıyafetleri karaktere giydirmesi için tetikleyiciler oluşturuldu. Seçilen nesneye ayrıca sesli metin eklenerek pekiştirilmesini sağlandı.

Şekil 20*Karakter Giydirme Görseli*

“Weather” başlıklı etkinlik kazanımına yönelik öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmeleri için interaktif bir hafıza etkinliği eklendi. Öğrencilere farklı hava olaylarına ait görseller verildi ve bu nesneleri doğru eşleştirmeleri istendi. Yanlış hava durumu seçilince nesne ilk konumuna geri dönmesi için tetikleyiciler eklendi. Ayrıca seçilen kutucukta yer alan nesneye ait sesli metin eklendi. Eşleşen görseller bulunduktan sonra pozitif geri dönüt verildi.

Şekil 21*Hafıza Oyunu Görseli*

Ek olarak Articulate Storyline uygulamasında 3. sınıf İngilizce “Weather” ünitesinde yer alan kazanımlar için hazırlanan içerik 1. sınıf Türkçe dersinde yer alan anlama ve kavrama kazanımlarına uygun bir şekilde revize edildi. Etkinlikler “Duyduğu sesleri taklit eder. Sözlü yönergeleri uygular. Kısa metinleri okur. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder. Dinleme stratejilerini uygular.” kazanımlarına uygun olacak şekilde uyarlanmış ve sözlü metinler ve yönergeler Türkçe olarak verilmiştir.

Şekil 22

Türkçe Dersi Ana Menü Etkinlik Görseli



SONUÇ VE ÖNERİLER

Articulate Storyline, dil öğretiminde görsel ve etkileşimli materyallerin oluşturulmasına imkân tanıyan bir platform olarak önemli bir potansiyele sahiptir (Hadza vd., 2020). Hem Türkçe hem de İngilizce öğretiminde kullanıldığında öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için etkili bir araç olabilmektedir. Articulate Storyline'ın dil öğretimindeki kullanımıyla ilgili yapılan çalışmalar öğrencilerin motivasyonunu artırdığını, öğrenme sürecini daha ilgi çekici hâle getirdiğini ve dil becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirdiğini göstermektedir (Daryanes vd., 2023; Healey, 2014).

Articulate Storyline uygulamasına yönelik yaptığımız değerlendirmeden elde ettiğimiz bilgilere göre uygulama, dil öğretimi ve öğrenimine yönelik birçok farklı etkinlik oluşturulmasına olanak sağlamaktadır. Örneğin verilen cevaba göre ilerleyen etkinlikler yapılabilmesi eğitimcilerin öğrenenlerin seviyelerine göre şekillenen birbiri ile bağlantılı içerikler oluşturmasını kolaylaştırmaktadır. Uygulamada özellikle 3. sınıf İngilizce dersinde yer alan "Weather" ünitesinde yer alan kazanımlara uygun etkinlikler oluşturulmuştur. Etkinliklerin oluşturulmasında genel olarak "Tetikleyici- Trigger" adı verilen ve koşullu komutlar yaratmak için kullanılan tetikleyiciler kullanılmıştır. Ayrıca "Durum- State" kısmı kullanılarak şekillerin durumları değiştirilmiş ve etkinliklerin hareketlendirilmesi sağlanmıştır. Sesli metinler ve görüntüler eklenerek içerik zenginleştirilmiş ve anlama, dinleme ve konuşma kazanımlarına uygun içerikler elde edilmiştir. Ayrıca Articulate Storyline uygulaması 1. sınıf Türkçe dersinde yer alan kazanımlara göre de uygulanmıştır. İngilizce dersi için tasarlanan uygulamanın Türkçeye çevrilerek öğrencilerin anlama ve kavrama kazanımlarına uygun etkinliklere dönüştürülmesi sağlanmıştır. Dolayısıyla uygulamanın Türkçe dersinde de kullanılmasına yönelik bir etkinlik oluşturulmuştur. Articulate Storyline'nın sunduğu özgür tasarım seçeneğiyle dil öğretiminde zengin bir içerik oluşturulmasına olanak sunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ferguson vd., 2020). Alanda yer alan araştırmalarda benzer sonuçların yer aldığı görülmüştür (Abdolmaleki, Saeedi, 2024; Kurnisar vd., 2023; Nurrahma, vd., 2023; Sindu vd., 2021).

Articulate Storyline'un dil öğretiminde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin eğitilmesi ve bu aracın potansiyelini tam anlamıyla kullanabilmeleri için kaynakların sağlanması önemlidir (Fandiño vd., 2019). Articulate Storyline gibi e-öğrenme araçları, Türkçe ve İngilizce dil öğretiminde önemli bir potansiyele sahiptir. Bu araçların etkili bir şekilde kullanılması, dil öğrenenlerin motivasyonunu artırabilir ve dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir (Nissa vd., 2021). Bu çalışma, dil öğretiminde teknolojinin rolünü vurgulamak ve dil öğretiminde Articulate Storyline

gibi araçların kullanımının önemini vurgulamak için bir adım olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak Articulate Storyline gibi e-öğrenme araçları, dil öğrenme sürecini zenginleştirerek öğrencilerin başarılarını artırabilir (Mawaddah vd. ,2022; Yolanda, Winarni, Yulisetiani, 2022). Bu nedenle dil öğretimi ve öğreniminin kişiselleştirilmesi ve farklı öğrenme stratejilerine uygun içeriklerin oluşturulabilmesi için e-öğrenme uygulamalarına yönelik çalışmaların desteklenmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Abdolmaleki, N., Saeedi, Z. (2024). Brain-based CALL in flipped higher education GE courses held through LMS: Boosting vocabulary learning and reading comprehension. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 11.
- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*.
- Anyinam, C., Coffey, S., Graham, L., Da Silva, C., Munro-Gilbert, P., De La Rocha, A., Chorney, D. (2024). Mind the (Technology) gap: Using articulate storyline to build a serious game for opioid education. In *INTED2024 Proceedings* (pp. 3126-3130). IATED.
- Berry, R. S. Y. (2008). From theory to practice: Curriculum for autonomous learning. In *Improving Teacher Education Through Action Research* (pp. 131-150). Routledge.
- Daryanes, F., Darmadi, D., Fikri, K., Sayuti, I., Rusandi, M. A., Situmorang, D. D. B. (2023). The development of articulate storyline interactive learning media based on case methods to train student's problem-solving ability. *Heliyon*, 9(4).
- Erickson DC. (2020). Review of articulate storyline 360. *Teach Theol Relig.* 2020;23:135–136.
- Fandiño, F. G. E., Muñoz, L. D., Velandia, A. J. S. (2019). Motivation and e-learning English as a foreign language: A qualitative study. *Heliyon*, 5(9).
- Ferguson, M. F., Crowley, F. C., Martin, C. M. (2020). Evaluation of basic science independent learning modules implemented in a first year medical school curriculum. *The FASEB Journal*, 34(S1), 1-1.
- Healey, M. (2014). *Developing independent & autonomous learning*. Researcher Paper.
- Jepson, J. (2014). Using web-based innovative technologies to creatively support undergraduate student learning: the creation of a learning resource using Articulate Storyline™ and wordpress™. In *EDULEARN14 Proceedings* (pp. 1762-1769). IATED.
- Kurnisar, K., Mariyani, M., Camellia, C., Ghifari, M., Herdeanti, M. (2023, December). Analysis of the need for articulate storyline-based interactive learning media development to increase student learning motivation. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 2621, No. 1). AIP Publishing.
- Lestarani, D., Lalang, A. C., Manggi, I. (2023). Development of articulate storyline 3-based digital teaching materials on the subject of atomic structure and periodic elements system for SMA/MA students in class X. *Orbital: The Electronic Journal of Chemistry*, 127-132.
- Mawaddah, S., Tati, A. D. R., Pagarra, H. (2022). The effect of articulate storyline based interactive multimedia on V grade student in thematic learning outcomes. *Excellent Education, Science and Engineering Advances Journal*, 1(2), 13-24.
- Mohammadi, N., Ghorbani, V., Hamidi, F. (2011). Effects of e-learning on language learning. *Procedia Computer Science*, 3, 464-468.
- Nissa, A. D. A., Toyib, M., Sutarni, S., Akip, E., Kadir, S., Solikin, A. (2021). Development of learning media using android-based articulate storyline software for teaching algebra in junior high school.

In Journal of Physics: Conference Series (Vol. 1720, No. 1, p. 012011). IOP Publishing. Donnellan, J. (2021). *Articulate Storyline 360. Computer Assisted Language Learning Electronic Journal (CALL-EJ)*, 22(3), 251-260.

Nurrahma, S., Susanti, E., Sari, N., Sukmaningthias, N. (2023, August). Creative problem solving worksheet design assisted by articulate storyline 3 for generalization ability. *In AIP Conference Proceedings* (Vol. 2811, No. 1). AIP Publishing.

Sari, M. R., Qohar, A. (2023, June). Development of mathematics learning media based on articulate storyline 3 on cube materials. *In AIP Conference Proceedings* (Vol. 2614, No. 1). AIP Publishing.

Silwana, A., Qohar, A. (2022, November). Development of articulate storyline and GeoGebra-Based interactive learning media on the topic of tube surface area. *In AIP Conference Proceedings* (Vol. 2566, No. 1). AIP Publishing.

Sindu, I. G. P., Santyadiputra, G. S., Permana, A. A. J. (2020). The effectiveness of the application of Articulate Storyline 3 learning object on student cognitive on Basic Computer System courses. *Jurnal Pendidikan Vokasi*, 10(3), 290-299.

Sindu, I. G. P., Santyadiputra, G. S., Permana, A. A. J. (2021, March). Designing learning object using articulate storyline 3 for supporting Indonesia online learning system (spada). *In Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1810, No. 1, p. 012058). IOP Publishing.

Yolanda, S., Winarni, R., Yulisetiani, S. (2022). The new way improve learners' speaking skills: picture and picture learning media based on articulate storyline. *Journal of Education Technology*, 6(1), 173-181.



ETWINNING PROJESİ: AKTİF ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN ETKİLİ KULLANIMI



Halide YAVUZ, Rize/Işıkli 60. Yıl Ortaokulu

ÖZET

Dil öğrenimi, öğrenenlerin bilişsel yeteneklerini geliştirirken aynı zamanda kültürel anlayışlarını derinleştiren bir süreçtir. Böyle bir sürecin etkili ve verimli geçmesi için dil öğrenme motivasyonu, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede belirleyici bir faktördür ve başarı düzeylerini doğrudan etkileyebilir. Dil öğrenme motivasyonunu artırmak için öğretim sürecinde öğrencilerin yaşlarına, ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine uygun çeşitlendirilmiş materyallerin, etkinliklerin ve stratejilerin kullanılması önemlidir. Bu tür stratejiler, öğrencilerin dikkatini çeker ve öğrenme sürecini daha keyifli hâle getirir. Dolayısıyla dil öğrenme motivasyonlarını artırır. Ayrıca öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap eden stratejiler kullanmak her öğrencinin kendi güçlü yönlerini kullanarak dil öğrenme sürecinde başarılı olmasını sağlar. Aktif öğrenme stratejilerinin kullanımı, İngilizce derslerinde öğrencilerin dil becerilerini etkin bir şekilde geliştirmek için önemli bir araçtır. Bu stratejiler, öğrencilere pasif bir şekilde bilgi aktarmak yerine katılımcı bir öğrenme ortamı sağlayarak öğrencilerin dil becerilerini pratiğe dökme ve derinlemesine anlama yeteneklerini artırma fırsatı sunar. Öğrenciler aktif öğrenme stratejileri sayesinde dil becerilerini, iletişim becerilerini, eleştirel düşünme yeteneklerini ve öğrenme motivasyonlarını güçlendirirler. Özellikle interaktif grup çalışmaları, problem çözme etkinlikleri, ortak paylaşım platformları ve gerçek hayatla ilişkilendirilmiş örnekler gibi stratejiler öğrencilerin dil öğrenme sürecini daha etkili ve keyifli hâle getirirken aynı zamanda öğrenme hedeflerine daha etkin ve motivasyonlu bir şekilde ulaşmalarını sağlar. eTwinning projesi olan bu çalışma 7 Türk ve 3 yabancı okulun öğretmenlerinin rehberliğinde gerçekleştirilmiş olup 4 ve 5. sınıf öğrencileri olmak üzere toplamda 76 öğrenciyi kapsamıştır. Beş aylık bir süreyi kapsayan bu çalışma boyunca öğrencilere çeşitli etkinlikler ve ürünler aracılığıyla İngilizcenin etkili bir şekilde kullanılması ve yaşamın içinde uygulanması fırsatı sunulmuştur. Proje, öğrencilere proje tabanlı öğrenme, iş birlikçi öğrenme, oyun tabanlı öğrenme gibi yöntemleri kullanarak gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, uygulamanın pedagojik ve müfredat program hedeflerini destekleyen uygun bilgi teknolojisi araçlarını kendi yaş ve yetenek seviyelerine göre kullanmışlardır. Proje sürecinde öğrenciler dil öğrenme sürecindeki ezberci yaklaşımlardan uzaklaşıp uygulamanın içinde aktif bir şekilde bulunarak, süreci yöneterek ve uygulamaya ilişkin kararlar alarak, etkinliklere katılarak, dil becerilerini etkin bir şekilde kullanarak hedeflere ulaşmışlardır.

Anahtar Kelimeler: eTwinning, aktif öğrenme, motivasyon, dil öğrenimi, öğrenci katılımı.

GİRİŞ

Dili kolaylıkla öğrenebilmek için bir yaş sınırı bulunmuştur. Buna kritik dönem (critical period) adı verilmiştir ve 12 veya 13. yaşlarına kadar sürer. Beynin plastik yapısı buluş çağından önce esnek ve yumuşak olduğu için 12 ve 13 yaş öncesinde bir dili çalışmaya başlamak dil edinimi (language acquisition) için bir avantaj olmakta, özellikle bir yabancı dili öğrenmek (learning a foreign language) için de büyük bir avantaj sağlamaktadır (Demirezen, 2003). 2012-2013 eğitim öğretim yılı itibarıyla yürürlüğe giren 4+4+4 eğitim sistemiyle ilkokula başlama yaşı 5'e (gönüllülük esasına

göre) indirildi. İngilizce eğitimi ise 2. sınıftan itibaren verilmeye başladı (Bayyurt, 2012). Dil öğrenimi için kritik dönem kadar öğrenenlerde öğrenme motivasyonu, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede belirleyici bir faktördür ve başarı düzeylerini doğrudan etkileyebilir. Dil öğrenme motivasyonunu etkileyen faktörler arasında öğrencilerin bireysel tutumları, öğretim yöntemleri ve dil öğrenme ortamı gibi çeşitli etkenler bulunmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenme süreçlerinde yüksek düzeyde demotive oldukları ve onları demotive eden faktöre bakıldığında ise sırasıyla başarısızlık deneyimi, sınıf ortamı ve ders materyalleri, öğretmen faktörlerinin olduğu belirlenmiştir (Mehdiyev vd., 2016). Dil öğrenme motivasyonunu artırmak için öğretim sürecinde öğrencilerin ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine uygun çeşitlendirilmiş materyaller, etkinlikler, stratejiler kullanılmalıdır. Dil öğrenimi, özellikle aktif katılımı teşvik eden stratejiler kullanılarak daha etkili hâle getirilebilir. "Öğrenenin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlama amacına yönelik olarak kullanılan stratejilerin en önemlileri arasında 1. projeye dayalı öğrenme, 2. probleme dayalı öğrenme, 3. iş birliği öğrenme ve 4. sorgulamaya dayalı öğrenme sayılabilir" (Çelik, Şenocak, Bayrakçeken, Taşkesenligil, vd., 2010). Aktif öğrenme stratejilerinin uygulanması dil eğitiminde sadece dil yeteneklerini ilerletmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin dil kullanımına dair öz güvenlerini ve motivasyonlarını artırarak daha kendilerine güvenli hâle gelmelerini sağlayabilir. Gardner (1985)'a göre motivasyon, öğrencinin dil öğrenme sürecinde gerekli olan tutumları kazanması ve dil öğrenme hedefine ulaşmasını sağlayacak çaba ve isteği göstermesidir. Dil eğitiminde aktif öğrenme stratejilerinin kullanımı, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek ve dil öğrenme sürecine aktif olarak katılmak için kritik bir unsurdur (Cao ve Philp, 2006). Dil eğitiminde kültürel etkileşimlerin artırılması, öğrencilerin dilin pratik kullanımını deneyimlemelerini sağlayarak dil öğrenme sürecini zenginleştirebilir. Hedef dile maruz kalma ve hedef dilde pratik yapma "gerekli" olarak kabul edilir. Ne kadar çok maruz kalınır ve pratik yapılırsa öğrenci o kadar yetkin olur (Peirce, 1994, s.5). Bu bağlamda eTwinning projesi, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için yenilikçi ve etkili bir platform sunmaktadır. Proje, dil eğitiminde aktif öğrenme stratejilerinin nasıl uygulandığını ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede motivasyonlarını arttırmada nasıl etkili olduğunu göstermektedir. Bu bildirir; aktif öğrenme stratejilerinin dil eğitiminde nasıl kullanılabileceğini, öğrencilerin dil becerilerini ve daha önemlisi motivasyonlarını nasıl artırabileceğini ele almaktadır.

Araştırma Soruları

1. Aktif öğrenme stratejilerinin dil eğitiminde kullanılmasının öğrencilerin dil becerilerini geliştirme sürecinde ve motivasyonlarını artırma üzerindeki etkileri nelerdir?
2. eTwinning projesiyle entegre edilen bir öğrenme ortamında aktif öğrenme stratejilerinin etkisi nasıl değerlendirilebilir?

YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı, aktif öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarını arttırmadaki etkisinin ne olduğunu ortaya çıkarmaktır. Motivasyonun dil öğreniminde önemli bir faktör olduğunu unutmamak gerekir. Bu bağlamda çalışmanın kapsamında öğrenci motivasyonları üzerinde çalışılan en önemli konudur. Aktif öğrenme stratejilerinden projeye dayalı öğrenme stratejisinden yola çıkarak eğitim öğretim yılı başında oluşturulan eTwinning projesiyle Portekiz, Yunanistan ve Ukrayna'dan okullarla ortaklık kurulmuştur. 10 öğretmen ve 4 ve 5. sınıfta okuyan 74 öğrenciyle yürütülen proje 5 ay sürmüştür. eTwinning, Avrupa Komisyonu'nun başlatmış olduğu bir e-öğrenme hareketi olup Avrupa'daki okulların iletişim ve iş birliği ağını güçlendirmek için oluşturulmuş bir topluluktur (Papadakis, 2016). Projemiz; öğrenciler arasında iletişimi teşvik etmek, kültürel farkındalığı artırmak ve dil öğrenimini eğlenceli hâle getirmek amacıyla çeşitli etkinlikler ve oyunlar içermektedir. Öğrenciler; etkileşimli oyunlar ve yarışmalar,

ortak projeler ve ortak paylaşım alanları aracılığıyla dil becerilerini geliştirmekte ve aktif olarak öğrenme sürecine katılmaktadır. Kendi oluşturdukları kartlar, materyallerle kendi öğrenme süreçlerini desteklemişlerdir. Ailelerin de bir parçası olduğu projede hem sınıf içi hem sınıf dışı öğrenme ortamları desteklenerek öğrencilerin aktif öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Proje süresince sözlü, sözsüz, yazılı ya da görsel içeriklerden oluşan kültürler arası iletişime yol açan etkinlikler düzenlenmiştir. Aynı zamanda 21. yy. becerilerinden dijital yeterlik/dijital okuryazarlık becerisini de geliştirme amaçlı öğrencilerimiz çeşitli web 2.0 araçlarını kullanmayı öğrenmişlerdir. Yine bu bağlamda okullarımızda “Güvenli İnternet Günü” kapsamında öğrencilerimizle etkinlikler yapılmış ve panolarımız hazırlanmıştır. “Code Week” haftasına tüm ortak okullar olarak katılım sağlayıp basit kodlama çalışmalarlarıyla öğrencilerimiz kodlamayla tanışmıştır.

Proje süresince öğrencilerle olan etkileşimin çeşitlendirilmesi ve öğrenci katılımının artırılması amacıyla çeşitli aktiviteler düzenlenmiştir. Bu aktiviteler sınıf içi, sınıf dışı ve dijital ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Grup çalışmaları, öğrenciler arası iletişimi ve akran öğrenimini desteklemek için önemli bir araç olarak kullanılmıştır. Sınıf içinde oynanan kelime avı oyunu ve pinpon topuyla uyarlanan oyunla grup çalışmasıyla yarışarak eğlenmişlerdir. Dijital ortamlarda da grup çalışmalarını desteklemek ve kültürler arası etkileşimi sağlamak amacıyla etkinlikler düzenlenmiştir. Örneğin Canva uygulaması üzerinden iş birlikçi bir şekilde yeni yıl kartları hazırlanmış ve paylaşılmıştır. Ayrıca Padlet platformu üzerinde diğer okullardan projeye dâhil öğrencilerle ortak bir paylaşım alanı oluşturulmuş ve yeni yıl dileklerinin iletilmesi sağlanmıştır. Öğrencilere farklı kültürleri tanıtmak ve öğrenmelerini sağlamak amacıyla Kahoot uygulaması kullanılmıştır. Bu uygulama, ortak ülkelerin kültürel bilgilerini içeren bir sunumu öğrencilere izletmek ve ardından videolar hakkında sorulardan oluşan bir yarışma düzenlemek için kullanılmıştır. Kahoot, basit değerlendirme (quiz, survey) programlarının oyunlaştırılmasında önemli bir rol oynayan ve farklı öğrenim seviyelerindeki öğrencilerin başarısına katkıda bulunabilecek çevrim içi bir uygulamadır (Underdal ve Sunde, 2014). Öğrenciler bu etkinlikler sayesinde projede ortak oldukları arkadaşlarının ülkeleri hakkında yeni bilgiler edinmiş, farklı kültürleri yakından tanımış ve eğlenceli bir şekilde bu bilgileri test etme fırsatı bulmuşlardır. Yarıyıl tatilinde öğrencilerin velileriyle beraber gerçekleştirdiğimiz “Ben Kimim?” oyunu, projemizin etkinliğini ve sürdürülebilirliğini artırmak adına önemli bir adımı temsil ediyor. Bu oyun, velileri projenin içine dâhil ederek iş birliği ve katılımcılığı teşvik etme amacını taşıyor. Velilerin projeye aktif bir şekilde dâhil olması, öğrencilerin motivasyonunu artırmanın yanı sıra projenin daha uzun vadeli başarısını sağlamaya da yardımcı olabilir. Projenin son aşamasında Zoom platformu aracılığıyla gerçekleştirilen “Quizizz” etkinliği, öğrencilerin derslerde edindikleri becerileri diğer okullardaki akranlarıyla bir araya gelerek gerçek hayatta uygulama fırsatı sunmuştur. Bu etkinlik, öğrencilerin kazanımlarını pratikte deneyerek günlük yaşamda kullanma becerilerini geliştirmeye yönelik bir ortam sağlamıştır. Öğrenciler bu çevrim içi toplantıda gerek yazılı olarak gerek sözel olarak İngilizceyi aktif bir şekilde kullanarak yabancı dilde iletişim becerilerini geliştirmek, bu anlamdaki motivasyonlarını arttırmak adına önemli bir adım atmışlardır. Ayrıca “Quizizz” etkinliğiyle yine ortak ülkelerin kültürel bilgilerini bir kez daha tekrar edip eğlenerek yarışmışlardır. Quizizz, sahip olduğu basit ara yüz ile kolay bir şekilde çevrim içi testler oluşturmaya olanak tanıyan bir web 2.0 uygulamasıdır.

Ön test ve son test çalışmaları Google Forms uygulaması kullanılarak yapılmıştır. Son aşamada iki çalışmanın betimsel analizi çıkarılıp yorumlanmıştır. Bu çalışma için tüm katılımcıların veri toplama sürecinde onayları alınmış ve tüm katılımcılara çalışmayla ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Tüm katılımcılar çalışmanın veri toplama sürecine gönüllü olarak katılmışlardır. Öğrencilerin velilerinden uygulama kapsamında veli izin belgeleri alınmıştır. Ayrıca proje başlamadan öğrencilere uygulanan “İngilizce Tutum Ölçeği” ile öğrencilerin İngilizceye karşı tutumları ölçülmüş, aynı ölçekle

proje sonunda tekrar bir ölçüm gerçekleştirilmiştir. İki ölçümün ortalama analizleri SPSS programının 25. sürümünde yapılmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

Bu çalışmada dil eğitiminde aktif öğrenme stratejilerinin kullanımının önemini bir kez daha vurgulamaktadır. Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek ve dil öğrenme sürecine aktif olarak katılmak için bu stratejilerin kullanılması, başarılı bir dil eğitimi için kritik bir unsurdur. Proje öncesi yapılan ankette öğrencilerin %82.1'inin daha önce eTwinning projesini bilmediği görülmüştür (Şekil 1). Proje sonunda yapılan ankette ise öğrencilerin böyle projelerde yer alması motivasyonlarına ve öğrenme süreçlerine olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür. Aynı zamanda proje sonunda öğrencilerin doldurduğu geri bildirim formlarında öğrencilerin proje süresince gerçekleştirilen etkinliklerden büyük keyif aldıkları ve bundan sonra da eTwinning gibi projelere katılmaya istekli oldukları belirlenmiştir. Dil öğrenimini eğlenceli hâle getirme, bu çalışmanın öncelikli hedeflerinden biridir ve proje sonuçları, bu hedefin başarıldığını açıkça ortaya koymaktadır. Uygulanan anket ve geri bildirim formu sonuçları, bu amacın başarıyla gerçekleştirildiğini desteklemektedir. Ayrıca proje tabanlı öğrenmeyle İngilizce öğrenmenin katılımcı öğrenciler için daha eğlenceli, daha etkili olduğu gözlemlenmiştir. Diğer yandan ikinci dili öğrenenlerde öğrenme sürecinde motivasyonunun da çok büyük bir faktör olduğu bilinmelidir (Kondo, 1999, s.78). Dil öğrenme sürecinde öğrencilerin motivasyonunu artırmak için çeşitli materyaller ve etkinliklerin kullanılması da önemlidir. Yabancılarla eğitim sürecinde dijital teknolojilerin çocukların deneyimlerini belirtmeleri ve ifade etmelerine yardımcı olmak amacıyla kullanıldığı bilinmektedir (Dunn, Bundy ve Woodrow, 2012, s. 481). Dil eğitiminde oyun tabanlı öğrenme yöntemlerinin kullanılması, öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla katılımını sağlayabilir ve öğrenmeyi daha keyifli hâle getirebilir. Kahoot, Quizizz gibi çevrim içi oyunlaştırma araçları ya da diğer bir deyişle sınıf yanıtlama sistemleri ile sınıf içinde ya da dışında oynanan oyunların öğrencilerin motivasyonlarına ve öğrenme isteklerine olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür. Geri bildirimlerde öğrencilerin en çok eğlendikleri etkinlikler arasında Kahoot etkinliğinin ön plana çıktığı belirtilmiştir (Şekil 2). Sınıf yanıtlama sistemleri öğrencilerin yanıtlarını hızlı bir biçimde alıp puanladığı için öğretim açısından öğretmene ders sürecini ve etkililiğini değerlendirmede yardımcı olmaktadır (Bruff, 2009). Öğrencilerin öğrenme sürecinde motivasyonlarının ve öğrenme isteklerinin artması, oyunlaştırmada kullanılan yıldız, rozet, ilerleme barı, skor tablosu, olay örgüsü ve görseller gibi oyun bileşenlerinden kaynaklanmaktadır (O'Donovan, 2012). Çevrim içi platformlar, öğrencilerin farklı kültürlerden gelen akranlarıyla iletişim kurmalarını, iş birliği yapmalarını ve birlikte öğrenmelerini sağlayarak dil öğrenimini zenginleştirmektedir (Thorne, 2003). "Quizizz" etkinliğiyle öğrenciler diğer okullardan projeye katılan öğrencilerle iletişim kurarak yabancı dilde iletişim kurma korkusunu yenmek adına önemli bir adım atmışlardır. Bu bağlamda öğrencilerin dil becerilerini geliştirme sürecinde kendilerini daha güvende hissetmeleri ve dilin pratik kullanımıyla ilgili daha fazla deneyim kazanma isteği oluşmaya başlamıştır. Ayrıca yarıyıl tatilinde velilerle birlikte oynanan "Ben Kimim?" oyunu, velilerden olumlu geri bildirimler almıştır. Bu tür etkinliklerde velileri de öğrenim sürecine dâhil etmek, proje sürecinde önemli bir hedef olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda velilerin olumlu tepkileri gelecekte benzer etkinliklerin düzenlenmesi için önemli bir motivasyon kaynağı olmuştur. Bu yaklaşım, ailelerin projeye destek vermesini sağlamanın yanı sıra, öğrenci-veli iletişimini güçlendirerek öğrenme sürecini desteklemektedir. Dolayısıyla "Ben Kimim?" oyunu, projemizin etkili bir şekilde ilerlemesini sağlamak ve projenin devamını sağlamak için kritik bir rol oynamaktadır. Proje süresince hem sınıf içinde hem dijital ortamda oynanan oyunlarla oluşturulan ortak ve iş birlikçi paylaşım ortamlarıyla öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımı sağlanmıştır. Her etkinlik sonunda öğrencilerin bir sonraki

etkinlik için heyecanlandıkları ve motivasyonları yüksek bir şekilde etkinliği beklediklerini ifade ettikleri açıkça gözlenmiştir.

Proje sonrası yapılan ankette öğrencilerin bundan sonra oluşturulacak başka bir eTwinning projesine katılma isteği oranının %82.4 olduğu ve projenin beklentilerini karşıladığı görülmüştür (Şekil 3). Doldurulan geri bildirim formlarında da öğrencilerin proje süresince eğlendiği, katıldıkları etkinlikleri sevdikleri ve bunun da İngilizceye karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Proje öncesinde uygulanan İngilizce tutum ölçeği proje sonunda tekrar uygulanmış ve yapılan analizde tutum ölçümlerinde artış olduğu görülmüştür (Tablo 1 ve 2). Bu sonuç da yapılan çalışmaların ve kullanılan stratejilerin çalışmanın amacı olan İngilizce öğrenme motivasyonunu artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

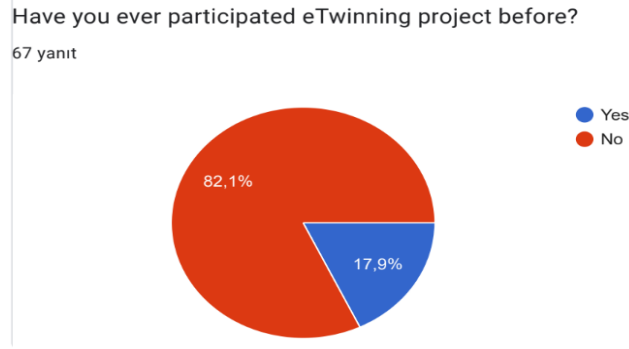
eTwinning gibi çevrim içi platformlar, bahsedilen stratejilerin ve uygulamaların derslerde kullanılmasında son derece etkili bir araç olarak ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda bu platformlar; öğrencilerin farklı kültürlerden gelen akranlarıyla iletişim kurmalarını, iş birliği yapmalarını ve birlikte öğrenmelerini sağlayarak dil öğrenimini zenginleştirmektedir. Dil eğitiminde kültürel etkileşimlerin artırılması, öğrencilerin dilin pratik kullanımını deneyimlemelerini sağlayarak dil öğrenme sürecini zenginleştirebilir. Öğretmenlerin, öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmek için benzer çevrim içi platformları kullanmaları büyük önem taşımaktadır. Bu platformlar, sınıf içinde ve dışın-da öğrencilere farklı öğrenme fırsatları sunarak dil becerilerini güçlendirmeye ve öğrencilerin öz güvenlerini artırmaya yardımcı olabilir. Öğretmenlerin bu tür çevrim içi platformları etkin bir şekilde kullanabilmesi için eğitim almaları gereklidir. Ayrıca öğrencilerin çevrim içi ortamlarda güvenliğini sağlamak da önemlidir ve bu konuda gereken tedbirlerin alınması gerekmektedir. Hizmet içi eğitim olarak düzenlenebilecek eğitimlerle öğretmenlere platformların sunduğu olanakları tam olarak anlama ve öğrencilerin çevrim içi güvenliğini sağlama konusunda bilgi ve beceri kazandırılabilir. Aynı zamanda Bakanlığımızca “yenilikçi sınıf dönemi” ile öğrencilerin derse ilgisini, katılımını, akademik başarısını arttıracak ve 21. yüzyıl becerileri odaklı interaktif öğrenme yöntemleriyle derslerin işlenmesine fırsatlar sağlayacak ortamlar oluşturulacağı bildirildi. Bu yenilikle birlikte aktif öğrenme stratejilerin daha önemli hâle gelebilir. Aktif öğrenme stratejileri; öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği gibi önemli becerileri kazanmalarına katkı sağlar. Sonuç olarak dil eğitiminde aktif öğrenme stratejilerinin kullanımı, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek ve kültürel farkındalıklarını artırmak için önemli bir araçtır. Dil eğitiminde aktif öğrenme stratejilerinin kullanımı, öğrencilerin sadece dil becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda öz güvenlerini artırarak dil kullanımı konusunda daha kendine güvenli hâle gelmelerini sağlayabilir. Etkileşim odaklı ikinci dil gelişimi araştırmalarına dayanarak (Gass, S. M., ve Mackey, A., 2013) birçok araştırmacı başkalarıyla anlamlı etkileşime girerek öğrenmenin faydalarını savunmakta ve öğrenenlerin öğrenmek için konuşmaları gerektiğini vurgulamaktadır (Skehan, 1989, Swain, 1995). Motivasyonun dil öğrenimindeki temel rolü, Gardner’ın (1985) sosyal psikoloji ve ikinci dil öğrenimi üzerine yaptığı araştırmada detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Bu çalışma, dil öğrenme sürecinde öğrencilerin tutumlarının ve motivasyonlarının hayati bir öneme sahip olduğunu vurgulamıştır. Dil öğrenme motivasyonu üzerinde etkili olan faktörlerin anlaşılması, dil öğretimi stratejilerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin başarılı bir şekilde dil öğrenmelerine katkı sağlayabilir.

Tablo 1*İngilizce Tutum Ölçeği Ön Test*

N	Valid	14
	Missing	0
Mean		3,0536

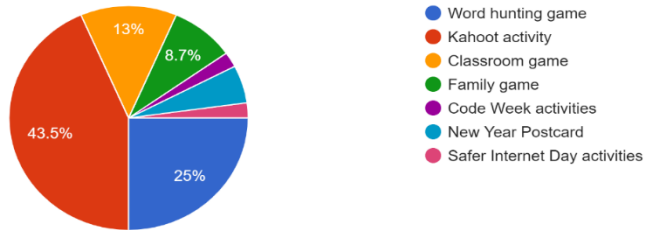
Tablo 2*İngilizce Tutum Ölçeği Son Test*

N	Valid	14
	Missing	0
Mean		3,1607

Şekil 1*Öğrencilerin Proje Önce eTwinning Bilgisi***Şekil 2***En Sevilen Etkinlik*

Which activity/game did you have more fun?

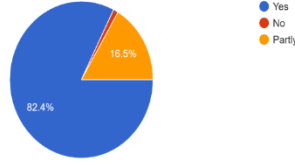
92 responses



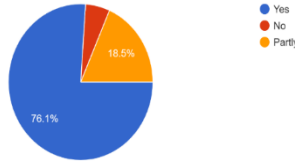
Şekil 3

Katılım İsteği ve Beklenti

After this project, would you be more willing to engage in similar collaborations in the future?
91 responses



Were your expectations from the project met?
92 responses



KAYNAKÇA

- Bayyurt, Y. (Ed.) (2012). 4+4+4 eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi. https://www.researchgate.net/publication/258112407_444_Egitim_Sisteminde_Erken_Yasta_Yabanci_Dil_Egitimi
- Bruff, D. (2009). *Teaching with classroom response systems: Creating active learning environments*. https://its.uiowa.edu/files/its.uiowa.edu/files/derek_bruff_clicker_outline.pdf
- Cao, Y., Philp, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate: A comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction. *System*, 34(4), 480–493.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve ana dil öğreniminde kritik dönemler. *Dil Dergisi*, 118, 5-15.
- Dunn, J., Bundy, P., Woodrow, N. (2012). Combining drama pedagogy with digital technologies to support the language learning needs of newly arrived refugee children: A classroom case study. *Research in Drama Education*, 17(4), 477-499.
- Gardner, R. C. (1985). *The social psychology of language 4*. Edward Arnold publishing. <https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SECONDLANGUAGE1985book.pdf>
- Gass, S. M., Mackey, A. (2013). Stimulated recall methodology in second language research. *In Routledge eBooks*.
- Giles, H., St Clair, R. N. (1979). *Language and social psychology*. University Park Press.
- Kondo, K. (1999). Motivating bilingual and semibilingual university students of Japanese: An analysis of language learning persistence and intensity among students from immigrant backgrounds. *Foreign Language Annals*, 32(1), 77–88.
- Mehdiyev, E., Usta, G., Uğurlu, C. T. (2016). İngilizce dil öğreniminde motivasyon. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57).
- Orakcı, Ş. (2017). *Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarına, tutumlarına, öğrenen özerkliklerine ve kalıcı öğrenmelerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Papadakis, S. (2016). Creativity and innovation in European education. 10 years eTwinning. Past,

present and the future. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 1(1), 1.

Peirce, B. N. (1994). *Language learning, social identity, and immigrant women*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373582.pdf>

Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 275–298.

Thorne, S. L. (2003). Artifacts and cultures of use in intercultural communication. *Language Learning & Technology*, 7(2), 38–67. <http://llt.msu.edu/vol7num2/pdf/thorne.pdf>

Underdal, A. G., Sunde, M. T. (2014). *Investigating QOE in a cloud-based classroom response system: A real-life longitudinal and cross-sectional study of Kahoot!* [Unpublished master's thesis], Institutt for Telematikk at Norwegian University of Science and Technology.

Yabancı dil eğitimi çalıştayı bildirileri (12-13 Kasım 2012), Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 117-127.

EK 1

İngilizce Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu çalışma, İngilizce dersine yönelik tutumlarınızı belirlemeye yönelik bir ölçme aracıdır. Her maddeyi cevaplarken İngilizce dersini düşünerek cevaplamanız uygun olacaktır. Aşağıda belirtilen beşli derecelendirme ölçeği üzerinde uygun gelen seçeneği (ölçek noktasını) işaretleyerek (X) belirtmeniz beklenmektedir. Çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgiden dolayı teşekkür ederim.

Sıra	İfadeler	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	İngilizce dersinde hata yapmaktan korkarım.	Ⓒ	Ⓒ	Ⓒ	Ⓒ	Ⓒ
2	İngilizce derslerinde sıkılıyorum.	Ⓒ	Ⓒ	Ⓒ	Ⓒ	Ⓒ
3	İngilizce çizgi film seyretmekten keyif alırım.	Ⓒ	Ⓒ	Ⓒ	Ⓒ	Ⓒ
4	İngilizce dersine çalışmaktan zevk alırım.	Ⓒ	Ⓒ	Ⓒ	Ⓒ	Ⓒ
5	İngilizce öğrenmenin gereksiz olduğunu düşünüyorum.	Ⓒ	Ⓒ	Ⓒ	Ⓒ	Ⓒ
6	İngilizce kitap okumaktan zevk alırım.	Ⓒ	Ⓒ	Ⓒ	Ⓒ	Ⓒ
7	İngilizce benim en çok korktuğum derslerden biridir.	Ⓒ	Ⓒ	Ⓒ	Ⓒ	Ⓒ
8	Çalışma zamanımın çoğunu İngilizce dersine ayırmak isterim.	Ⓒ	Ⓒ	Ⓒ	Ⓒ	Ⓒ
9	İngilizce şarkılar dinlemekten zevk alırım.	Ⓒ	Ⓒ	Ⓒ	Ⓒ	Ⓒ
10	İngilizce derslerine karşı çok az ilgim vardır.	Ⓒ	Ⓒ	Ⓒ	Ⓒ	Ⓒ

11	İleride İngilizceyle yakından ilgili bir meslek seçmek isterim.	©	©	©	©	©
12	İngilizce dersi hiç bitmesin istiyorum.	©	©	©	©	©
13	İngilizce dersiyle ilgili her şey ilgi-mi çeker.	©	©	©	©	©
14	Dersler arasında en çok İngilizce dersinden hoşlanırım.	©	©	©	©	©
15	İngilizce ile ilgili aktiviteler yap-maktan hoşlanı-rım.	©	©	©	©	©
16	İngilizce oyun-lar oynamaktan hoşlanırım.	©	©	©	©	©

EK 2

Etkinlik Örnekleri

DİL BECERİLERİNİ KAZANDIRAN-GELİŞTİREN ZEKÂ OYUNLARI EĞİTİCİ EĞİTİMİ¹ ZEKÂMIZ TÜRKÇE OYUNUMUZ DİL İLE



Dr. Hatice ÇELİK, Erzurum/Palandöken Bilim ve Sanat Merkezi
Remzi SAKAOĞLU, Erzurum/Palandöken Bilim ve Sanat Merkezi

ÖZET

Türkçe eğitiminde dil ve zihinsel becerileri kazandıran-geliştiren oyunların “oyun temelli öğrenme modeli” ile kullanımı-tasarımı yenilikçi eğitim uygulamalarına, öğretmen davranışlarına, yeni öğretim programlarına katkı sağlayacak niteliktedir. Mantık, sözel ve görsel zekâ gibi yaratıcılık becerilerini geliştirecek nitelikte olan sözel zekâ oyunlarının oyun tabanlı öğrenme yöntemiyle kullanıldığı eğlenceli ve rekabetçi bir ortamda bireylerin potansiyellerinin farkına varabilmeleri, amaç belirlemeleri, hızlı ve doğru karar verebilmeleri, problemler karşısında çözüm yolları üretebilmeleri, öğrenmeyi kolaylaştırabilmeleri, iş birliği içinde çalışabilmeleri, içeriğe odaklanmaları hedeflenmektedir. Dil becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesinde sözel zekâ oyunlarının işlevsel özelliklerini bütüncül bir anlayışla dikkate alarak Türkçe dersinin kazanımlarına uyarlanması, kullanılması ve tasarlanmasına yönelik olarak araştırmacının yürütücülüğünü yaptığı TÜBİTAK 4005 Yenilikçi Eğitim Uygulamaları kapsamında desteklenen ve Türkçe eğitiminde bir ilke imza atan Dil Becerilerini Geliştiren Zekâ Oyunlarının Türkçe Öğretiminde Kullanımı ve Tasarımı”(2019) adlı projede yöntem olarak durum çalışması kullanılmıştır. Proje kapsamında tüm ülkeyi temsil etmesi koşulu göz önünde bulundurularak hizmet yılı 10 yılı aşan toplam 20 kişiden oluşan Türkçe öğretmenine 5 gün süreyle pek çok farklı disiplin ve beceriyi ele alan eğitici eğitimi verilmiştir. Proje kapsamında dil becerilerini kazandıracak nitelikte olan zekâ oyunlarının bütüncül bir yaklaşımla araştırılarak Türkçe dersi kazanımlarına göre sınıflandırılması, kullanımı, geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması için öğretmenlerin ilgili durumdan nasıl etkilendikleri ve durumu nasıl etkiledikleri tespit edilmiştir. Öğretim materyali olarak kullanılabilir niteliklere sahip sözel zekâ oyunları değerlendirilmiş, katılımcı öğretmenlere aldıkları eğitim sonrasında da dil becerilerini kazandıran sözel oyun ve oyun gereci tasarımı yaptırılmıştır. Tasarlanan oyunlar “Oyun Değerlendirme Formu” ile değerlendirilmiş, nitelikli dönütler alınmıştır. Eğitimin sonunda oyun eğitimi ve oyun tasarımı konusunda kendi projelerini üretebilen katılımcı öğretmenlerin tamamı dil becerilerini kazandıran ve geliştiren tasarladıkları sözel zekâ oyunlarını tanıtmış, sergilemiştir. Türkçe eğitiminde oyun tabanlı öğrenme modeliyle sözel zekâ oyunlarının kullanılarak eğitim öğretim sürecini eğitici-öğretici-eğlenceli ve sürdürülebilir kılacak eğitim programları hazırlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Yenilikçi eğitim uygulamaları, Türkçe eğitimi, dil becerileri, sözel zekâ oyunları, oyun tasarımı.

GİRİŞ

Çoklu öğrenme ortamlarının oluşmasını sağlayan oyun tabanlı öğrenme modeliyle bilgilerin somutlaştırılarak derse karşı olumlu tutum geliştirilmesi, öğrencilerin seviyelerine uygun oyunlarla öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğrenme sürecinin eğlenceli, kalıcı, aktif ve sürdürülebilir olması hedeflenmektedir.

Türkçe öğretiminde sözel zekâ oyunlarının “oyun temelli öğrenme modeli” ile kullanımı-tasarımı,

¹Bu çalışma, 01-05 Temmuz 2019 tarihinde Erzurum’da düzenlenen araştırmacının yürütücüsü olduğu 4005 TÜBİTAK Bilim ve Toplum Yenilikçi Eğitim Uygulamaları kapsamında desteklenen “Dil Becerilerini Geliştiren Zekâ Oyunlarının Türkçe Öğretiminde Kullanımı ve Tasarımı” adlı projenin verilerinden hazırlanmıştır.

yenilikçi eğitim uygulamalarına, öğretmen davranışlarına, yeni öğretim programlarına katkı sağlayacak niteliktedir. Öğretim stratejilerini zenginleştiren, öğrenmeyi destekleyen, eğitici-eğlendirici niteliklere, Türkçe dersi kazanımlarına, öğrenci beklentilerine, seviyelerine göre sunduğu çeşitlilikle masa oyunu, masa üstü oyunu, kutu oyunlarından ya da dijital oyunlardan oluşan sözel zekâ oyunları öğretim materyali olarak kullanılabilir niteliklere sahiptir. Mantık, sözel ve görsel zekâ gibi yaratıcılık becerilerini geliştirecek nitelikte olan sözel zekâ oyunlarının oyun tabanlı öğrenme yöntemiyle kullanıldığı eğlenceli ve rekabetçi bir ortamda bireylerin potansiyellerinin farkına varabilmeleri, amaç belirlemeleri, hızlı ve doğru karar verebilmeleri, problemler karşısında çözüm yolları üretebilmeleri, öğrenmeyi kolaylaştırabilmeleri, iş birliği içinde çalışabilmeleri, içeriğe odaklanmaları hedeflenmektedir.

Zekâ oyunlarının ders içerikleriyle ilişkilendirilerek farklı kazanımlara ve farklı becerilere etkilerinin incelendiği çalışmalar mevcuttur. Literatürde bu durumu tespit eden çalışmaların, daha çok matematik dersi ile örneklendirildiği görülmüştür (Lee, Goodwin ve Johnson-Laird, 2008; Uğurluel ve Morali, 2008; Bakker, 2008; Shofan, 2013; Naik, 2014; Reiter, Thornton ve Vennebush, 2014; Chiarrello ve Castellano, 2016).

Öğretim materyali veya yöntem olarak zekâ oyunlarının dil/Türkçe öğretiminde kullanımına dair yapılan araştırmalarda sözel zekâ oyunlarının kullanımı ile dil becerilerinin tümünün veya birinin/birkaçının kazandırılmasına yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Her sınıf düzeyinde sekiz tema işlenmesi öngörülen Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP, 2019)'nda Çocuk Dünyası adlı seçmeli temada çocuk kültürü, çocuk müzesi, dijital oyunlar, eğlence, geleneksel çocuk oyunları, hayal, hobiler, keşif, lunapark, merak, mizah, okul, oyun, oyuncak, rüya, sokak oyunları; Sanat adlı temada da söz sanatları, gölge oyunu, pandomim, tiyatro gibi konu önerilerine yer verilmiştir (Çelik, 2019). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin daha çok kelime bulmacalarıyla sınırlı olduğu, oyun kavramıyla tam olarak neyin anlaşılması gerektiği konusunda belirsizlik bulunması eğitsel oyun ve oyuncakların incelenmesini, araştırılmasını ve kültürümüze uygun tasarlanmasını gerektirmektedir.

Yenilikçi öğrenme yöntemleriyle zekâ oyunlarının kullanıldığı öğrenme ortamlarında yaparak yaşayarak farkında olmadan kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenen öğrenciye kılavuzluk edecek öğretmen, öğrenme ortamını tek düzelikten kurtararak aynı zamanda okul dışında da öğrenme ortamlarının oluşmasına katkı sağlayacak rehber kişidir (Çelik, 2022). Bilim ve Toplum Destekleme Programları tarafından yürütülen hedef kitlesi öğretmenler ve akademisyenler olan "Eğitici Eğitimi" programı olan TÜBİTAK 4005 Yenilikçi Eğitim Uygulama Programı, öğretmenlerin/akademisyenlerin, deneyimleyecekleri yenilikçi ve özgün eğitim uygulamaları ile kendi branşlarına yönelik olarak öğrencilerde ilgi ve merak uyandırmak, olumlu tutum geliştirmek, öğrencilerinin motivasyonlarını artırmak ve öğrenmelerini sağlamak için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla yapılmaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin sözel zekâ oyunlarının çeşitliliği ve bu oyunların derse uyumu hakkında beklenen düzeyde olmadıkları ve uygulamada bu tür zekâ oyunlarına yer vermemeleri (Çelik, 2019) oyun temelli öğrenme modelinin kullanılacağı öğretim ortamlarının oluşması için oyunların geliştirilmesini ve tasarlanmasını gerekli kılmaktadır. Dil becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesinde sözel zekâ oyunlarının işlevsel özelliklerini bütüncül bir anlayışla dikkate alarak Türkçe dersinin kazanımlarına uyarlanması, kullanılması ve tasarlanmasına yönelik olarak araştırmacının yürütücülüğünü yaptığı TÜBİTAK 4005 Yenilikçi Eğitim Uygulamaları kapsamında desteklenen "Dil Becerilerini Geliştiren Zekâ Oyunlarının Türkçe Öğretiminde Kullanımı ve Tasarımı" adlı proje, TÜBİTAK 4005 2019/2 çağrı döneminde MEB adına kabul edilen tek proje olmasının yanı sıra Türkçe öğretimi alanında sunduğu model ile de önem arz etmektedir. Projeyi önemli ve benzersiz kılan

hususlardan biri de Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin daha çok kelime bulmacalarıyla sınırlı olması öğretmenlerin derste oyun ve oyuncak kullanmanın önemine olan inançlarının yüksek olmasına rağmen, oyun kavramıyla tam olarak neyin anlaşılması gerektiği konusunda belirsizlik bulunması, eğitsel oyun ve oyuncakların incelenmesini, araştırılmasını, tasarlanmasını gerektirmektedir. Projede oyun tabanlı öğrenme modeliyle dil becerilerini geliştiren, eğlenerek öğrenen zekâ oyunlarının tanıtılıp öğretim materyali olarak Türkçe dersi öğrenme alanlarına göre sınıflandırıp dil becerilerini bütüncül bir anlayışla ele alarak oyunlar kullanılmış, oyun tasarımı yaptırılmış ve tasarlanan oyunlar değerlendirilmiştir.

Bu proje öğretim materyali, içerik, ölçme ve değerlendirme, yöntem ve teknik, etkinlik, sınıf ortamı ve düzeni gibi değişen ve gelişmesi beklenen öğretim programlarıyla düzenlenecek olan eğitim öğretim sürecine oyun tabanlı öğretim modeliyle özel eğitim ve pahalı kaynaklara ihtiyaç duymadan okul içi ve okul dışı öğrenme ortamlarında kullanılabilen dil becerilerini kazandıracak-geliştirecek nitelikte olan oyunların kullanımını, oyun ve oyun gereci tasarlanmasında öğretmenlerin problem çözme ve strateji oluşturma becerilerini geliştirmeyi, dil becerilerini geliştiren zekâ oyunlarının Türkçe öğretiminde nasıl kullanılabileceğine ilişkin yöntem ve yaklaşımlar sunmayı, öğretim materyali geliştirme ve özgün öğrenme teknikleri ile kaliteli eğitim uygulamalarının ortaya çıkış potansiyelini artırmayı amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Dil becerilerini kazandıracak nitelikte olan mevcut piyasadaki zekâ oyunlarının bütüncül bir yaklaşımla araştırılarak Türkçe dersi kazanımlarına göre sınıflandırılması, kullanımı, geliştirilmesi, yaygınlaştırılması ve tasarlanması için öğretmenlerin ilgili durumdan nasıl etkilendiklerine ve durumu nasıl etkilediklerine odaklanan bu projede nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile oyun tasarım modelinin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır.

Proje kapsamında eğitim verilecek Türkçe öğretmenlerini seçebilmek için tüm ülkeyi temsil etmesi koşulu göz önünde bulundurularak amaçlı örneklem yönteminden tipik durum örnekleme yöntemi ile cinsiyet, hizmet yılı, görev yapılan il, en son mezun olunan eğitim programı, lisansüstü eğitimi bitirmiş olan katılımcı öğretmenlerin tez konuları, zekâ oyunları ve sözel zekâ oyunları farkındalıkları, dijital oyunlar hakkında yeterlilikleri, oyun oynama sıklıkları, oyunları derslerine taşıma durumları ve bu eğitimden beklentileri konusunda görüş bildirecekleri "Katılımcı Öğretmen Seçme Formu" hazırlanmıştır. Hedef kitle olarak seçilecek 20 öğretmenin devlet okullarında kadrolu, deneyimli, projelerde katılımcı, lisansüstü eğitim alıyor olmak ya da lisansüstü eğitimlerini bitirmiş olmalarına, farklı illerden katılımının sağlanmasına ve hizmet yılının on yıl ve üstü olmasına dikkat edilerek yenilikçi, alan yazını tarayan öğretmenlere öncelik tanınmıştır. Başvuru koşullarını taşıyan, dil becerilerini geliştiren zekâ oyunları hakkında farkındalığı az, Türkçe dersinde öğretim materyali olarak kitap ve sözlük gibi geleneksel materyallerin dışında ne kullanabileceği konusunda yetkinlik kazanmak isteyen, Türkçe öğretimi konusunda hizmet içi eğitim alan; kurslara, seminerlere katılan öğretmenler bölgesel olarak sınıflandırılmıştır. Yapılan inceleme değerlendirme çalışmalarından sonra on kadın on erkek öğretmenden oluşan katılımcı öğretmenler seçilmiştir. Proje kapsamında yirmi Türkçe öğretmene beş gün süreyle pek çok farklı disiplin ve beceriyi ele alan (zihinsel, duyuşsal, davranışsal gelişim ve oyun, zekâ oyunları ve önemi, zekâ oyunları eğitimin genel amaçları, zekâ oyunlarının çeşitleri, sözel zekâ oyunlarının genel tanıtımı, oyun uygulamaları ve dil becerileriyle ilişkileri; mevcut sözel zekâ oyunların icadı, gelişimi, tarihsel, ticari süreci, sınıflandırılan sözel zekâ oyunlarının öğrenme alanlarına göre grup hâlinde tanıtımı,

oyunatımı; sözel zekâ oyunlarının/geleneksel dil oyunlarının Türkçe derslerinde kullanımına dair uygulama örnekleri, zekâ oyunlarını tasarlama süreci, sözel zekâ oyunu tasarlama, tasarlanan zekâ oyununu tanııtma, değerlendirme...) alanında uzman BİLSEM öğretmenleri tarafından eğitici eğitimi verilmiştir. Projede oyun tabanlı uygulamalar, atölye çalışmaları aracılığı ile aktif öğrenme, dijital uygulamalar, gözlem, iş birlikli grup çalışmaları, içeriği sanatsal (müzik, resim, dans, tiyatro, drama vb.) faaliyetlerle kazandıran etkinlikler yapılmıştır. Proje başvuru aşamasında proje yürütücüsü tarafından öğretmenlerin görevli olduğu eğitim programı ile programın içeriğine uygun olarak hazırlanan öz değerlendirme, ürün değerlendirme, etkinlik değerlendirme, görüşme formları gibi çeşitli ölçme araçları ve sözel zekâ oyunlarının dil/Türkçe öğretiminde dersin kazanımlarına uygun olarak kullanımını gösteren kazanım ilişkilendirme formları kullanmıştır.

Proje eğitim programının tamamlanmasından sonra Sözel Zekâ Oyunu Tasarlıyorum 1 ve Sözel Zekâ Oyunu Tasarlıyorum 2 adlı birbirini tamamlayan iki etkinlik ile oyun tasarlama süreci başlatılmış, katılımcılar dil becerilerini kazandıran-geliştiren bireysel ya da grup hâlinde tasarlayıp test ettikleri oyunları [Değerli Şiirler (Mobil Oyun),Tekerleme Kulesi, Simurg, Bil Bul Kazan, Yürü, Benim Masalım, Tuzluk, Görselimi Okuyorum, Kelime Halkası, Oyunumuz Dil ile] “Zekâmız Türkçe Oyunumuz Dil ile” adlı etkinlikle tanıtmış, oyunların uygulamasını da yaptırmıştır. Tasarlanan oyunların niteliğini tespit etmek amacıyla proje yürütücüsü tarafından “Oyun Değerlendirme Formu” hazırlanmıştır. Formun hazırlık sürecinde soru havuzu oluşturulmuş, sorular sınıflandırılmış, formdan ayırt edici özelliği olmayan sorular çıkarılmış, her soruya verilecek ortak tepki türlerini belirleyen yanıt türü, “Evet, Hayır, Kısmen” olmak üzere üç seçenekle sınırlandırılmıştır. Uzman desteğiyle geçerlik ve güvenirlik çalışmaları da yapılan toplamda 21 maddelik içerik ve biçimsel olmak üzere iki faktörlü form, on beş maddeden oluşan içerik değerlendirme ile altı maddeden oluşan biçimsel değerlendirme olmak üzere iki faktör altında değerlendirilmiş, formun verileri betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir.

BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde proje öğretmenleri tarafından Oyun Değerlendirme Formu ile değerlendirilen oyunlardan “Yürü” adlı oyuna ait değerlendirme sonuçları tablo hâlinde diğer oyunlar ise formdaki soru numaraları verilerek oyunların değerlendirme verileri açıklanacaktır.

Tablo 1*Yürü Adlı Oyunun Değerlendirme Verileri*

Faktör	Tasarlanan Oyunun Adı: Yürü	Evet		Hayır		Kısmen	
		f	%	f	%	f	%
İçerik	1. Türkçe dersi beceri ve öğrenim alanı kazanımlarına uyumlu mu?	8	100	-	-	-	-
	2. Çok yönlü gelişime imkân verici nitelikte mi?	8	100	-	-	-	-
	3. TDK kurallarına uygun mu?	8	100	-	-	-	-
	4. Eğitsel mi?	8	100	-	-	-	-
	5. Evrensel değerlere uygun mu?	8	100	-	-	-	-
	6. Hitap ettiği kitleye (yaş, cinsiyet, inanç vb.) uygun mu?	6	75	-	-	2	25
	7. Kültür aktarımı sağlayıcı nitelikte mi?	8	100	-	-	-	-
	8. Grup içi dayanışmayı sağlayacak nitelikte mi?	8	100	-	-	-	-
	9. Yaratıcılığı geliştirebilir mi?	6	75	-	-	-	-
	10. Okul dışı ortamlarda da oynanabilir mi?	8	100	-	-	-	-
	11. Özgün mü?	6	75	-	-	-	-
	12. Eğlenmeyi sağlarken gizil öğrenmeye imkân veriyor mu?	8	100	-	-	-	-
	13. Amaç ve hedefleri iyi belirlenmiş bir oyun mu?	8	100	-	-	-	-
	14. Kuralları net anlaşılır, açık mı?	8	100	-	-	-	-
	15. Aşırı bir rekabet durumu oluşturuyor mu?	8	100	-	-	-	-
Biçimsel	1. Dayanıklı mı?	8	100	-	-	-	-
	2. Sağlığa zararlı malzeme içeriyor mu?	8	100	-	-	-	-
	3. Taşınabilir mi?	8	100	-	-	-	-
	4. Güvenli mi?	8	100	-	-	-	-
	5. Estetik mi?	5	62.5	-	-	3	37.5
	6. Tasarım rengi, yapısı, içeriği hitap ettiği hedef kitleye uygun mu	8	100	-	-	-	-

Tabloya göre iki öğretmen formun içerik faktöründeki 6, 9 ve 11. sorulara; 3 öğretmen ise biçimsel faktör başlığının 5. maddesine kısmen yanıtını vermiş, geri kalan diğer maddeler bütün katılımcılar tarafından olumlu değerlendirilmiştir. *Yürü* adlı oyunun kültür aktarıcılığı, Türkçe dersi kazanımları, kuralları ve uygulanabilirlik bakımından nitelikli bir oyun olduğu söylenebilir.

Simurg adlı oyuna ait bulgulara göre iki kişi formun içerik faktörü başlığı altında sorulan 8, 12 ve 14. sorulara, bir kişi de 3. ve 6. sorulara; formun biçimsel faktörü başlığı altında da 2 kişi 6. soruya, 1 kişi de 5. soruya kısmen yanıtını vermiştir. Formdan elde edilen verilere göre oyunun yeniden yapılandırılması mümkündür.

Bil Bul Kazan adlı oyunun bulguları incelendiğinde öğretmenlerin %75'i içerik faktörünün 2, 5 ve 10. sorularına; %87,5'i içerik başlığının 6, 7, 8, 9, 12 ve 15 sorularına kısmen yanıtını vermiş, öğretmenlerin %50'si "Yaratıcılığı geliştirir mi?" sorusuna "Evet" %50'si "Hayır" yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin %37,5'i "Özgün mü?" sorusuna "Hayır" yanıtını vermiştir. Formun biçimsel faktörü başlığı altındaki "Estetik mi?" ve "Sağlığa zararlı malzeme içeriyor mu?" sorularına öğretmenler "Hayır" yanıtını vermiş bu faktörün diğer sorularına ise "Evet" yanıtını vermişlerdir. Bu oyun yapılandırılırken yaratıcılığı geliştiren yeni eklemelerle oyunun zenginleştirilebileceği düşünülmektedir.

Oyunumuz Dil ile adlı oyunu değerlendiren öğretmenler, içerik faktörü başlığı altında sorulan altı (1, 3, 4, 5, 13 ve 14.) soruya; biçimsel faktörünün ise 3. ve 4. sorularına "Evet" yanıtını vererek oyun hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin % 75'i içerik faktörünün 2, 6 ve 7. soruları ile biçimsel faktörün 1. sorusuna "Evet" yanıtını vermiş, %50'si ise "Yaratıcılığı geliştirir mi?, Özgün mü?, Estetik mi? Tasarım rengi, yapısı, içeriği hitap ettiği hedef kitleye uygun mu?" sorularına "Evet", %50'si ise "Hayır" yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin %12,5'i "Eğlenmeyi sağlarken gizil öğrenmeye imkân veriyor mu?", "Okul dışı ortamlarda aileyle de oynanabilir mi?" ve "Grup içi dayanışmayı sağlayacak nitelikte mi?" sorularına da kısmen yanıtını vermiştir.

Kelime Halkası adlı oyunun bulguları incelendiğinde öğretmenlerin %25'i "Evrensel değerlere uygun mu?", Eğlenmeyi sağlarken gizil öğrenmeye imkân veriyor mu?", "Çok yönlü gelişime imkân verici nitelikte mi?" sorularına kısmen yanıtını vermiş, %50'si "Kültür aktarımı sağlayıcı nitelikte mi?", Estetik mi?" sorularına "Evet" %50'si "Hayır" yanıtını vermiş, formun diğer maddelerine ise katılımcıların tamamı "Evet" diyerek oyun hakkında olumlu görüş bildirmiştir.

Benim Masalım adlı oyunun değerlendirme bulgularına göre öğretmenlerin %37,5'i içerik faktörünün 2 ve 8. sorularına kısmen yanıtını vermiştir. Formun "Yaratıcılığı geliştirebilir mi?" sorusuna öğretmenlerin %50'si kısmen, %12,5'i "Hayır", %37,5'i "Evet" yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin %12,5'i "Toplumsal kurallara uyumlu mu?", "Kültür aktarımı sağlayıcı nitelikte mi?", "Hitap ettiği kitleye (yaş, cinsiyet, inanç vb. uygun olmalı) uygun mu?", "Evrensel değerlere uygun mu?" sorularına kısmen yanıtını, %87,5'i ise "Evet" yanıtını vermiştir. "Tasarım rengi, yapısı, içeriği hitap ettiği hedef kitleye uygun mu?" sorusuna öğretmenlerin %62,5'i "Evet", %12,5'i "Hayır", %25'i ise "Kısmen" yanıtını vermiş, formun diğer maddelerine ise öğretmenlerin tamamı "Evet" yanıtını vermiştir.

Görselimi Okuyorum adlı oyunu değerlendiren öğretmenlerin %75'i formun içerik faktörü başlığı altında sorulan 1, 2, 3, 5, 6, 7 ve 14. soruları ile son sorusuna "Evet" yanıtını; 8, 9, 10, 11, 12 ve 13. sorularına ise öğretmenlerin %12,5'i "Hayır" yanıtını vermiştir. Biçimsel faktörün 2. sorusu olan "Sağlığa zararlı malzeme içeriyor mu?" sorusuna öğretmenlerin tamamı "Hayır" yanıtını vermiş, öğretmenlerin biri oyunu özgün bulmadığını, dayanıklı olmadığını belirtirken iki öğretmen de bu kısmın diğer sorularında "Kısmen" yanıtını tercih etmiştir.

Tuzluk adlı oyuna ait bulgulara göre öğretmenlerin tamamı formun içerik faktörü başlığı altında sorulan 1, 3, 4, 5 ve 8. sorularına "Evet" yanıtını vererek olumlu yanıt bildirmişler, %25'i formun içerik faktörünün 2, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14 ve 15. sorularına "Kısmen" yanıtını vermiştir. Biçimsel faktörün ilk üç sorusuna öğretmenlerin %75'i "Evet", %25'i "Kısmen" yanıtını diğer sorulara da öğretmenlerin %12,5'i "Hayır" yanıtını vermiştir. Biçimsel faktörün 2. sorusu olan "Sağlığa zararlı malzeme içeriyor mu?" sorusuna öğretmenlerin tamamı "Hayır" yanıtını vermiştir.

Tekerleme Kulesi adlı oyunun değerlendirme bulgularına göre öğretmenlerin tamamı formun içerik faktörünün 1, 3, 4, 7, 10, 11 ve 14. soruları ile biçimsel faktörün 3, 4 ve 6. sorularına "Evet" yanıtını vererek olumlu görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin %50'si oyunu estetik bulmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %12,5'i "Sağlığa zararlı malzeme içeriyor mu?" sorusuna "Evet" yanıtını vermiş, "Dayanıklı mı?" sorusuna öğretmenlerin %62,5'i "Evet", %37,5'i "Hayır" cevabını vermiştir. "Amaç ve hedefleri iyi

belirlenmiş bir oyun mu?”, “Grup içi dayanışmayı sağlayacak nitelikte mi?”, “Hitap ettiği kitleye (yaş, cinsiyet, inanç vb. uygun olmalı) uygun mu?”, “Evrensel değerlere uygun mu?”, “Çok yönlü gelişime imkân verici nitelikte mi?” sorularına öğretmenlerin %12,5’i kısmen yanıtını vermiş, %50’si “Yaratıcılığı geliştirebilir mi?” sorusuna “Evet” diğer yarısı da “Hayır” yanıtını vermiştir.

Proje kapsamında tasarlanan tek dijital oyun olan *Değerli Şiirler* adlı oyunun değerlendirme bulgularına göre katılımcıların ikisi formun içerik faktörünün 2, 11 ve 12. sorularına kısmen yanıtını vermiş, bu bölümün geriye kalan diğer sorularının tamamına öğretmenlerin %75’i “Evet” yanıtını %25’i “Hayır” yanıtını vermiştir. Formun biçimsel faktörüne ait maddelerden “Estetik mi?” sorusuna %50’si “Evet”, %50’si “Hayır” yanıtını vermiştir. Yine bu bölümün “Tasarım rengi, yapısı, içeriği hitap ettiği hedef kitleye uygun mu?” adlı sorusunu da katılımcıların %50’si “Hayır” %25’i kısmen, %25’i ise “Evet” yanıtını vermiştir.

Büyük bir özveriyle kısa sürede tasarlanan tüm oyunların değerlendirildiği Oyun Değerlendirme Formu’nun bulgularına göre içerik ve biçimsel yönden formda belirtilen eksiklikler dikkate alınarak oyunların yeniden yapılandırılması mümkündür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Proje eğitiminin sonunda oyun eğitimi ve oyun tasarımı konusunda kendi projelerini üretebilen katılımcı öğretmenlerin tamamı dil becerilerini kazandıran ve geliştiren oyunlar ile dil/Türkçe öğretimini bütünleştirerek dil kazanımları, oyun çeşidi, hedef kitle, görsel/işitsel nitelik, kolayca ulaşılabilir, taşınabilir, sürdürülebilir, değerler gibi çeşitli ölçütlere tabi tutarak zekâ oyunlarının Türkçe öğretiminde nasıl kullanılabileceğine ilişkin yöntem ve yaklaşımlar sunma, öğretim materyali geliştirme ve özgün öğrenme teknikleri ile kaliteli eğitim uygulamaların ortaya çıkış potansiyelini artırma çabası ve bilinciyle zekâ oyunlarını Türkçe dersi kazanımlarına uygun kullandıkları, tasarladıkları, okul içi ve okul dışında “Zekâmız Türkçe: Oyunumuz Dil ile” adlı sergi/yarışma düzenledikleri, oyunları okul kütüphanelerine kazandırdıkları tespit edilmiştir.

Türkçe öğretiminde oyun tabanlı öğrenme modeliyle oyunlar kullanılarak eğitim öğretim sürecini eğlenceli, eğitici, öğretici ve sürdürülebilir kılacak eğitim programları hazırlanabilir.

İl Millî Eğitim Müdürlükleri dil becerilerini geliştirici zekâ oyunları AR-GE ekipleri tarafından ele alınarak seminerler/kurslar/yarışmalar düzenlenebilir, evrensel oyun pazarında sözel zekâ oyunlarımız tanıtılabilir.

KAYNAKÇA

- Bakker, M. (2008). *Spatial ability in primary school: effects of the triduo learning material*. [Unpublished master’s thesis]. University of Twente Faculty Of Behavioral Sciences.
- Büyüköztürk, Ş., E. Kılıç Çakmak, Ö. E. Akgün, Ş. Karadeniz, F. Demirel (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.
- Chiarello, F. ve Castellano, M.G. (2016). Board games and board game design as learning tools for complex scientific concepts: Some experiences. *International Journal of Game-Based Learning* 6 (2), 1-14.
- Çelik, H. (2019-15-17 Kasım). *Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini geliştiren zekâ oyunları ile ilgili görüşleri*. Bildiri tam metni, VII. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Akademik Çalışmalar Sempozyumu, 313-331.
- Çelik, H., A. Yandı, D. Çopur, M. Ünal, M. Kara, M. Yoğurtçu, N. Yıldız, O. Alevli, T. Soysal (2022). *Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe eğitiminde farklılaştırma ve oyun*. Nobel Akademik Yay.

- Demirel, T. (2015). *Zekâ oyunlarının Türkçe ve matematik derslerinde kullanılmasının ortaokul öğrencileri üzerindeki bilişsel ve duyuşsal etkilerinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Göçer, A. (2017). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Lee, L.N.Y. , Goodwin, G.P. ve Johnson-Laird, P.N. (2008). The psychological puzzle of Sudoku. *Thinking ve Reasoning*, 14 (4), 342- 364.
- MEB (2015-2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı. <https://ttkb.meb.gov.tr>
- Naik, N. (2014). A comparative evaluation of game-based learning: digital or non-digital games? *In the 8th european conference on games based learning (ECGBL 2014)*, 2, 437-445.
- Reiter, H.B., Thornton, J. ve Vennebush, G.P. (2014). Using kenken to build reasoning skills. *Mathematics Teacher*, 107(5), 341-347.
- Özdoğan, B. (2004). *Çocuk ve oyun*. Anı Yayıncılık.
- Öztemiz, S., Önal, H, (2013-01 Aralık). İlkokul öğrencilerinin oyun tekniği ile okuma alışkanlığı kazanmasına yönelik öğretmen görüşleri, Ankara Beytepe ilkokulu örneği. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (1) 2, 65-79.
- Sağlam, M. S. (2013-15 Aralık). Oyunların dil bilgisi öğretiminde ve kelime serveti etkinliklerindeki yeri (Yenilenen ilköğretim 5. sınıf ders kitapları örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(4), 274-285.
- Shofan, F. (2013). *First cycle on designing the tangram game activities as an introduction to the concept of area conservation game activity for 3rd grade (9-10 years old)*. In: Zulkardi (Eds). The First South East Asia Design/ Development Research (SEADR) International Conference, Unsri, Palembang.
- Uğurluel ve Moralı. (2008-Ocak). Matematik ve oyun etkileşimi the interaction of mathematics & game. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28)3, 75-98.

OKUDUĞUNU KAVRAMA SANATI: HİKÂYE HARİTALAMA YÖNTEMİYLE DİL BECERİLERİNİ GELİŞTİRME



Hatice İĞSEN, Batman/Batman Anadolu Lisesi

ÖZET

Bu çalışmada hikâye haritalama tekniğinin lise öğrencilerinin okuduğunu kavrama becerileri üzerindeki etkililiğinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma, Batman'da bir devlet proje okulunda A2/B1 dil yeterliği düzeyine sahip 30 öğrenciyi kapsayan bir eylem araştırması tasarımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama, öğrencilere hikâye haritalama tekniğinin tanıtılması, ardından okul dışı kapsamlı okuma için üç ay boyunca her ay bir hikâye verilmesini ve her bir hikâyeyi özetlemek için hikâye haritalamanın kullanılmasını içermektedir. Ayrıca üretim, etkileşim ve arabuluculuk becerilerini daha da geliştirmek için uygulayıcı öğretmen tarafından sınıf içi yaratıcı okuma çemberi etkinlikleri düzenlenmiştir. Uygulayıcı öğretmen süreç boyunca gözlem raporları tutmuş, uygulama sürecinin bitiminde öğrencilere bir anket uygulanmış ve gönüllü öğrencilerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilerek uygulama hakkındaki görüşlerini araştırmıştır. Bulgular, öğrencilerden hikâye haritalama tekniğine yönelik olumlu tepkiler geldiğini göstermiştir. Öğrencilerin yaklaşık %83,3'ü bu yöntemle İngilizce öğrenmekten keyif aldıklarını, %80'i okurken kendilerini daha rahat hissettiklerini ve %86,66'sı öğretmenin hikâye haritalama yöntemini kullanmasını eğlenceli ve faydalı bulduklarını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin çoğu hikâye haritalamanın okuduğunu anlamayı geliştirdiğini, hikâye unsurlarını hatırlamayı kolaylaştırdığını ve metni anlama sırasında karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Görüşmelerden elde edilen nitel veriler, öğrencilerin hikâye haritalamayı hikâyeleri anlama ve özetlemede, kelime dağarcığını genişletmede ve okumaya odaklanma ve katılımı artırmada etkili bulduklarını ortaya koymuştur. Uygulayıcı öğretmen, öğrenci katılımının arttığını, etkileşim becerilerinin geliştiğini ve öğrenciler arasında empati ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Bulgulardan hareketle, hikâye haritalama yöntemi öğrenciler tarafından etkili, eğlenceli ve dil becerilerinin gelişimi için faydalı bulunmuştur. Aynı zamanda aktif katılımı arttırdığı ve daha geniş beceri gelişimini desteklediği de gözlemlenmiştir. Yabancı dilde okuduğunu kavrama becerisini kazandırmak için hikâye haritalama yönteminden faydalanılabilir. Yöntem zenginleştirilerek diğer dil becerilerinin de dâhil edildiği bir uygulama ortamı oluşturulabilir.

Anahtar Kelimeler: Okuma becerisi, hikâye haritalama, dil becerileri, dil öğrenimi, görsel kavrama.

GİRİŞ

Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM)'ne göre temelde dört iletişimsel dil etkinliği mevcuttur. Bu etkinlikler; alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık olarak ayrılmış ve her birini geliştirmeye yönelik stratejiler önerilmiştir (D-AOBM, 2021). Görsel ya da işitsel bir girdiyi alıp işleme, ilişki kurma, çıkarım yapma ve anlamlandırma gibi süreçlerden geçirmeyi ifade eden alımlama becerisi sözlü kavrama, işitsel görsel kavrama ve okuduğunu kavrama etkinlikleri olarak üçe ayrılmaktadır. Hedef dil kullanıcılarının, yüz yüze ya da uzaktan iletişimde bir ya da birden fazla kişi tarafından üretilen iletişimsel sözel girdileri alıp işleme süreçleri sözel kavramayı ifade etmektedir. Bir diğer alımlama etkinliği olan görsel işitsel kavramada ise dil kullanıcıları televizyon ve film gibi video materyalleri girdi olarak alır ve işler. Hem işaret diliyle

oluşturulan metinleri hem de yazılı metinleri işlemeyi ifade eden süreç ise okuduğunu kavramadır (D-AOBM, 2021).

Alımlama türlerinden biri olan okuduğunu kavrama yabancı dil öğrenim süreçlerinde önemli bir yere sahiptir. Temel olarak okuduğunu kavrama yazılı metinle etkileşime girerek eş zamanlı olarak girdiyi alma ve bundan anlam oluşturma sürecidir (Snow, 2002). Okuduğunu kavrama etkinlikleri yoluyla öğrenciler pek çok bilgi, fikir ve birikim edinerek sahip oldukları yabancı dilde kelime dağarcıklarını zenginleştirebilirler (Imsa-ard, 2022). Bununla beraber gelişen kelime dağarcığı ve söz varlığı sayesinde üretim, etkileşim ve aracılık becerilerini de geliştirebilirler. Akademik, sosyal gelişim ve mesleki başarı için okuduğunu kavrama çok önemlidir. İş birliği gerektiren ve bilişsel olarak karmaşık bir eylem olan okuduğunu kavrama, öğrencilerin anlam oluşturma sürecindeki ön bilgilerine ve okuma motivasyonuna bağlı olan aktif bir süreci ifade eder (Rumelhart, 1976). Yabancı dil derslerinde önemli bir yere sahip olan okuduğunu kavrama etkinlikleri, öğrencilerin hedef dildeki okuma materyalini işleyerek kelime dağarcıklarını ve kavrama düzeylerini zenginleştirmelerine, böylelikle de dinleme, konuşma ve yazma becerilerini de geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Sari, Zaim ve Ardi, 2020).

Sunggingwati ve Nguyen (2013)'in de ifade ettikleri gibi yabancı dilde okuduğunu kavrama, ana dilde okuduğunu kavramadan daha zordur. Diğer dil becerileriyle kıyaslandığında öğrenenler tarafından karmaşık ve sıkıcı bulunan okuma becerisi dil öğrenme sürecinin önemli bir bileşenidir. Yabancı dil öğrenenlerin kelime dağarcığı yetersizliği (Zugel, 2009), metinden anlam çıkaramamaları ve etkili stratejileri kullanamamaları (Siriphanic ve Laohawiriyano, 2010), okuduğunu kavramayı zorlaştırmaktadır. Yabancı dilde okuduğunu kavrama sırasında karşılaşılabilecek zorlukların üstesinden gelmenin bir yolu da etkili ve doğru okuma stratejilerini kullanmaktır. Yabancı dil öğretmenleri tarafından uygulanabilecek yaratıcı ve ilgi çekici bir strateji de hikâye haritalama yöntemidir (Ibnian, 2010). Bu yöntem, metinde geçen önemli parçaları bulmak için görsel ya da grafik çerçevelerden yararlanan, öğrencilerin metindeki temel bilgileri hatırlamasını ve metinle ilgili sorulara cevap verebilmelerini sağlayan etkili bir stratejidir. Bu yöntemin amacı öğrencilerin zihinsel şemalarını harekete geçirerek anlatı metninin tema, olay örgüsü, karakterler gibi önemli unsurlarına odaklanmalarını ve hikâyede kullanılan kronolojik örüntüyü belirginleştirerek anlamalarını sağlamaktır (Rathvon, 2008). Bu çalışma sınıfta karşılaştığı yabancı dilde okuma ve okuduğunu kavrama problemlerine yönelik çözüm arayışına giren araştırmacı öğretmenin uyguladığı hikâye haritalama yönteminin, okuduğunu kavrama ve bununla beraber yöntemi zenginleştirerek dâhil ettiği üretim, etkileşim ve aracılık becerisine etkisini öğretmen ve öğrenciler açısından araştırmayı ve paydaşların bakış açılarını öğrenmeyi amaçlamaktadır. Araştırma doğrultusunda 10. sınıf İngilizce müfredatında yer alan ilgili kazanımların da öğretilmesi hedeflenmiştir:

E10.3.R1. Öğrenciler, zaman çizelgelerini olaylar ve tarihlerle doldurmak için kısa bir öyküyü tarayabileceklerdir.

E10.3.W1. Öğrenciler günlük yaşamla ilgili bir metni grafik düzenleyicide şematize edebileceklerdir.

E10.3.L1. Öğrenciler bir hikâyeyi dinleyerek olayları doğru sıraya koyabileceklerdir.

E10.3.S2. Öğrenciler karakterleri ve yerleri betimleyerek bir öyküyü yeniden anlatabileceklerdir.

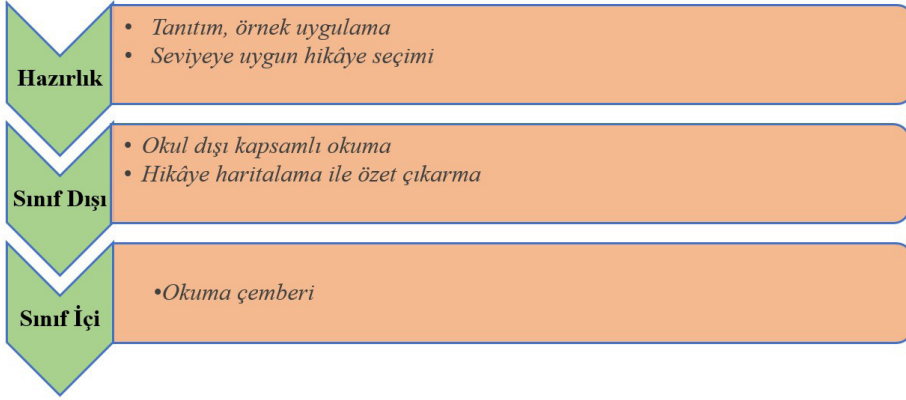
E10.3.R2. Öğrenciler bir okuma metninde verilen geçmiş olaylarla ilgili soruları cevaplayabileceklerdir.

YÖNTEM

Bu çalışmada karma yöntem yaklaşımı altında eylem araştırması tasarımı kullanılmıştır. Demi-rel (2005)'e göre eylem araştırması uygulayıcısı genellikle öğretmenlerden oluşan ve sınıf ya da okul bazlı eğitim uygulamalarını geliştirmeyi hedefleyen araştırma sürecini ifade etmektedir. Araştırmanın katılımcılarını Batman'da yer alan bir devlet proje okulunun 10. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmaya 10 kız ve 20 erkek olmak üzere yabancı dil seviyeleri A2/B1 olan toplam 30 öğrenci katılmıştır. Araştırma uygulaması 2023-2024 eğitim öğretim yılının güz döneminde uygulanmıştır. Hazırlık, sınıf dışı ve sınıf içi uygulama basamakları Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1

Hazırlık, Sınıf Dışı ve Sınıf İçi Uygulama Basamakları



İlk olarak öğrencilere hikâye haritalama yöntemi tanıtılmış ve örnek uygulamayla yöntemi anlamaları sağlanmıştır. Daha sonra araştırmacı öğretmen tarafından öğrencilerin seviyelerine uygun üç adet hikâye seçilerek her ay biri okul dışı kapsamlı okuma yapılması için öğrencilere verilmiş ve hikâye haritalama yöntemi kullanarak okudukları hikâyeyi özetlemeleri istenmiştir. Araştırmacı öğretmen; sürece üretim, etkileşim ve aracılık becerilerini de dâhil etmek amacıyla hikâyeler okunduktan sonra her ay sınıf içerisinde okuma çemberi etkinliği düzenlemiştir. Öğrenciler hikâyeyi okuyarak alımlama becerilerinden okuduğunu kavramayı, özetini çıkararak yazılı üretim becerilerini, yaratıcı görseller ve diyagramlar yardımıyla metnin anlaşılabilirliğini kolaylaştırarak aracılık becerilerini ve okuma çemberi sırasında olay örgüsü, kendini karakterlerin yerine koyma, karakter eleştirisi, soru-cevap gibi etkinliklere dâhil olarak da sözlü etkileşim becerilerini kullanmışlardır. Sınıf içi uygulama basamağında yer alan hikâye çemberi uygulamasının aşamaları Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2

Hikâye Çemberi Uygulama Aşamaları

Soru-cevap	Olay Örgüsü	Hikaye Eleştirisi	En Sevdiğim Karakter
• Daire sıra düzeni • Hikâye ana unsurları/soru-cevap	• Bir öğrenci söz alarak hikâyeyi başlatır • "Daha sonra ne oldu?" sorusunu yöneltir ve başka bir öğrenci örgüyü devam ettirir.	• Öğrenciler hikâye hakkındaki görüşlerini belirterek "Ben yazar olsaydım " cümlesini hedef dilde tamamlar.	• Sandalyelere hikâye karakterlerinin isimleri yapıştırılır • Öğrenciler istedikleri sandalyelere oturarak "..... benim en sevdiğim karakter, çünkü " cümlesini hedef dilde kurar.

Öğrenciler hikâye haritaları ile derse geldiklerinde sınıfta daire sıra düzenine geçilmiş ve okuma çemberine hikâyenin önemli unsurları ile ilgili sorular sorularak başlanmıştır. Olay örgüsüne geçildiğinde ise bir öğrenci sözü alarak hikâyeyi başlatmış, bitirdiğinde ise “Daha sonra ne oldu?” sorusunu yöneltmiş ve başka bir öğrenci devam etmiştir. Olay örgüsü tamamlanana kadar tüm öğrencilerin söz hakkı almaları sağlanmıştır. Olay örgüsünden sonra hikâye eleştiri basamağına geçilmiş ve öğrenciler hikâye hakkındaki görüşlerini belirterek “Ben hikâyenin yazarı olsaydım ...” cümlesini hedef dilde (İngilizce) tamamlamışlardır. Çemberin son basamağını “en sevdiğim hikâye karakteri” kısmı oluşturmaktadır. Araştırmacı öğretmen her hikâye çemberinde sandalyelere hikâye karakterlerinin isimlerini yapıştırmış ve öğrenciler istedikleri sandalyelere oturarak “..... hikâyede benim en sevdiğim karakter, çünkü” cümlesini hedef dilde kurmuşlardır. Çember etkinliği sonunda öğrencilerin hikâye haritaları toplanarak sergilenmek üzere okul panolarına asılmıştır.

Süreç boyunca araştırmacı öğretmen saha notları tutarak gözlem yapmış ve öğrencilerin görüşlerini almak amacıyla sekiz sorudan oluşan beşli likert tipi bir anket uygulamıştır. Ayrıca gönüllü öğrencilerle görüşme gerçekleştirilerek uygulama hakkındaki görüşleri alınmıştır. Nicel veriler betimsel analiz yöntemiyle nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

BULGU VE YORUMLAR

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin %83.3’ ü hikâye haritalama tekniğini kullanarak İngilizce öğrenmeyi sevdiğini, %80’i bu yöntemi kullandığında okurken kendini daha rahat hissettiğini, %86.66’sı öğretmenin hikâye haritalama yöntemiyle öğretme şeklini eğlenceli bulduğunu ve İngilizce okumada daha aktif olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin %96.6’sı hikâye haritalama yönteminin okuduğunu kavrama becerilerini geliştirdiğini, %93.33’ü hikâyenin parçalarını ve yapısını hatırlamalarını kolaylaştırdığını, metni anlamada karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmede kendilerine yardımcı olduğunu ve metinle ilgili sorulara cevap vermede fayda sağladığını ifade etmişlerdir. Bu bulgular hikâye haritalama tekniğinin amaçlarıyla paraleldir. Boulineau vd. (2004)’nin belirttiği gibi hikâye haritalama tekniği hikâyenin anahtar unsurlarını vererek okuyucuların metni kavramasını kolaylaştırmayı ve hikâyede geçen önemli detayları hatırlamalarını sağlamaktır. Görüşme sonuçlarına göre ise öğrenciler hikâye haritalama yönteminin okuduklarını anlamlandırmayı, hikâyenin ana hatlarını hatırlamayı kolaylaştırdığını, kelime dağarcığını ve özetleme becerilerini geliştirdiğini, odaklanma becerilerini artırarak okuma farkındalığı geliştirdiğini ve süreci eğlenceli bulduklarını söylemişlerdir. Araştırmacı öğretmen uygulama süreci boyunca öğrencilerin başta çekingen olduklarını ama giderek aktif katılımın arttığını, rahat oturma düzeninin öğrencilerin üretim ve etkileşim becerileri üzerindeki olumlu etkisini, sosyal öğrenme ortamının dil becerileri üzerindeki etkisini ve öğrencilerin empati ve eleştirel düşünme becerilerinin de geliştiğini belirtmiştir. Araştırma sonuçları daha önce yapılan ve hikâye haritalama yönteminin okuduğunu kavrama ve söz varlığını geliştirme üzerindeki olumlu etkisini bulan araştırmalarla benzerdir (İmsa-ard, 2022; Pratiwi, 2022; Sari, Zaim ve Ardi, 2020). Hikâye haritalama tekniğinin lise öğrencilerinin okuduğunu kavrama düzeylerine etkisini araştıran bir çalışmada hikâye haritalama tekniği kullanılan deney grubu öğrencilerinin geleneksel okuma yapan öğrencilere göre okuma becerisini ölçen testten aldıkları puanın anlamlı bir şekilde yüksek olduğu ve öğrencilerin hikâye haritalama yöntemini kullanmaya yönelik olumlu tutuma sahip oldukları bulunmuştur (İmsa-ard, 2022). Benzer bir şekilde hikâye haritalama tekniğinin anlatı metnini kavrama üzerindeki etkisi dokuzuncu sınıf öğrencileri üzerinden yarı deneysel bir çalışmada araştırılmış ve teknik kullanıldıktan sonra öğrencilerin okuma testinden aldıkları puanın anlamlı bir şekilde yükseldiği gözlemlenmiştir (Sari, Zaim ve Ardi, 2020).

Özetle elde edilen bulgular hikâye haritalama tekniğinin öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine

olumlu katkıda bulunduğunu, söz varlığını ve okuduğunu kavramayı geliştirdiğini ve öğrenci katılımını artırdığını göstermektedir. Aynı zamanda yöntemin zenginleştirilerek sınıf içi yaratıcı okuma çemberi ile uygulanmasının dil ve bilişsel anlamda empati, eleştirel düşünme gibi daha geniş beceri gelişimine de katkı sağladığı bulunmuştur. Hem öğrencilerin hem de uygulayıcı öğretmenin hikâye haritalama tekniğine yönelik olumlu görüşleri, hikâye haritalamanın İngilizce öğretim metodolojilerine dâhil edilmesinin okuduğunu kavrama becerisini kazandırmadaki önemini ve pratik faydalarını ortaya koymaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bulgulardan hareketle, hikâye haritalama yöntemi öğrenciler tarafından etkili, eğlenceli ve dil becerilerinin gelişimi için faydalı bulunmuştur. Aynı zamanda aktif katılımı artırdığı ve daha geniş beceri gelişimini desteklediği de gözlemlenmiştir. Yabancı dilde okuduğunu kavrama becerisini kazandırmak için hikâye haritalama yönteminden faydalanılabilir. Yöntem zenginleştirilerek diğer dil becerilerinin de dâhil edildiği bir uygulama ortamı oluşturulabilir. Uygulamada okutulacak kitaplar öğrencilerin ilgi alanları ve yaşları dikkate alınarak seçilerek okuma motivasyonları artırılabilir. Hikâye seviyeleri hedef öğrenci grubuna göre ayarlanarak yöntem diğer yaş gruplarına da uygulanabilir. Hikâye haritalama tekniğini destekleyen dijital araçlar ve platformlar keşfedilerek teknoloji entegrasyonu sağlanabilir ve etkileşimli bir öğrenme deneyimi sunulabilir. Akran öğrenmesinden faydalanmak için iş birliği öğrenme ortamları oluşturulabilir ve grup çalışmaları ile hikâyenin unsurları bir araya getirilerek ortak haritalar oluşturulabilir. Hikâye haritalamanın okuduğunu kavrama ve öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini belirlemek için çeşitli ölçme ve değerlendirme araçları kullanılabilir. Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin hikâye haritalama tekniğini sınıflarında etkili bir şekilde kullanabilmeleri için çeşitli hizmet içi eğitim ve atölye çalışmaları sağlayabilir, böylelikle dil öğretmenlerine yöntemi uygulama becerileri kazandırılabilir.

KAYNAKÇA

- Boulineau, T., Hagan-Burke, S., Burke, M. D. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*.
- D-AOBM. (2021). Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme, öğretme ve değerlendirme tamamlayıcı cilt. (MEB, Çev.) http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf adresinden erişilmiştir. (Erişim tarihi: 24.02.2024).
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü*. Pegem A Yayıncılık.
- Ibnian, S. S. K. (2010). The effect of using the story-mapping technique on developing tenth grade students' short story writing skills in EFL. *English Language Teaching*, 3(4), 181-194.
- Imsa-ard, P. (2022). Reading better: Enhancing Thai EFL secondary school students' reading comprehension abilities with the use of graphic organizers. *English Language Teaching*, 15(5), 1-13.
- Pratiwi, F. (2022). *An analysis of story mapping technique to improve students reading comprehension of narrative texts at a senior high school plus in Riau*. [Doctoral dissertation], Universitas Islam Negeri Sultan Syarif Kasim Riau.
- Rumelhart, D. E. (1976). *Toward an Interactive Model of Reading*. CHIP Technical Report No. 56.
- Sari, T., Zaim, M., Ardi, H. (2020, March). Investigating the effect of story mapping strategy toward students' reading comprehension of narrative text. In *7th International Conference on English Language and Teaching (ICOELT 2019)* (pp. 302-306). Atlantis press.

Siriphanic, P., Laohawiriyano, C. (2010, April 10th). *Using mind mapping technique to improve reading comprehension ability of Thai EFL university students*. A paper presented in the 2nd International Conference on Humanities and Social Sciences in Faculty of Liberal Arts, Prince of Songkla University Strategies in Teaching.

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.

Sunggingwati, D., Nguyen, H. T. M. (2013). Teachers' questioning in reading lessons: A case study in Indonesia. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 10(1), 80-95.

Zugel, K. M. (2009). *The effects of reading fluency on comprehension*. Online Submission.

DEYİM VE ATASÖZLERİNİN ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL OYUNLARIN ETKİSİNİN ARAŞTIRILMASI



Hülya KAYALI, Trabzon/Akçaabat Bilim ve Sanat Merkezi
Dursun KAYALI, Trabzon/Abdullah Fazıl Ağanoğlu İlkokulu

ÖZET

Türkçe dersi öğretiminde dilin kalıplaşmış ifadeleri olan deyimler ve atasözleri Türk duyuş ve düşünüş tarzını ortaya koyma açısından önem arz etmektedir. Öğrencilerin kültür aktarımında önemli yeri olan deyim ve atasözlerini öğrenmekte zorlandıkları görülmektedir. Ayrıca dijitalleşen çağımızda eğitim öğretim sürecindeki ihtiyaçlar değişmekte, yeni araçlara gereksinim duyulmaktadır. Web 2.0 araçları son dönemde öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde sıklıkla faydalandığı araçlardır. Web 2.0 uygulamalarının derslerdeki akademik başarıya ve motivasyona etkisini incelemeye yönelik çalışma sonuçları web 2.0 araçlarının derslerdeki motivasyonu ve başarıyı artırdığını ortaya koymaktadır. Ayrıca literatürde öğrencilerin deyim ve atasözlerini anlamalarına yönelik düz anlatım, hikâyeleştirme ve karikatürlerle öğretim tekniklerinin irdelendiği görülmekte olup dijital oyun yöntemiyle deyim ve atasözlerinin öğretimine yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu kapsamda araştırmanın amacı, web 2.0 aracıyla hazırlanan dijital oyunun ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin, deyim ve atasözlerinin anlamlarını kavramaya etkisini belirlemektir. Dijital içerik oluşturmada anlaşılır dili olması, doğru cevaplarda puan vererek süreci eğlenceli hâle getirmesi gibi nedenlerle web 2.0 aracı olarak "Blooket" tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Trabzon ilinde bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 56 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Kontrol grubunda mevcut Türkçe dersi öğretim programına dayalı öğretim gerçekleştirilirken deney grubunda dijital oyun destekli öğretim gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler haftada üç ders saati olacak şekilde dört haftalık zaman diliminde tamamlanmıştır. Araştırmanın verileri, Atasözleri ve Deyimler Akademik Başarı Testiyle toplanılmıştır. Ölçme aracı deney ve kontrol grubunda ön ve son test olarak uygulanmıştır. Verilerin analizi için SPSS 26 programı kullanılarak t-testi yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı düzeyleri kontrol grubundakilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Dijital oyun destekli öğretimin öğrencilerin başarısını arttırmada mevcut programa dayalı öğretime oranla anlamlı olarak daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak deyim ve atasözlerinin öğretiminde farklı web 2.0 araçlarıyla dijital içerikler hazırlanması, öğrencilerin süreçte aktif rol alması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Deyim, atasözü, web 2.0 aracı, Blooket, akademik başarı.

GİRİŞ

Türkçe dersi öğretiminde dilin kalıplaşmış ifadeleri olan deyimler ve atasözleri söz varlığını zenginleştirme, Türk duyuş ve düşünüş tarzını ortaya koyma açısından önem arz etmektedir. Böylece deyim ve atasözleriyle kültür aktarımı gerçekleştirilmektedir (Bağcı,2010). Öğrencilerin kültür aktarımında bu derece önem arz eden deyim ve atasözlerini öğrenmekte zorlandıkları görülmektedir (Mete, 2014; Varışoğlu vd., 2014).

Deyimler ve atasözleri üzerine alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde daha çok yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamı içinde ele alındığı görülmektedir (Çelik, Emiroğlu, 2023; Tekin, Taş, 2019; Toğrul, Haykır, 2023). Ayrıca Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde geçen deyim ve atasözlerinin analizi ve Türkçe eğitime katkılarının incelendiği tarama modelindeki betimsel araştırmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmalarda ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde geçen deyim ve atasözleri incelenmekte ve sınıflandırılmaktadır (Kemiksiz, 2022; İnan, 2016). Bunların yanı sıra öğrencilerin atasözleri ve deyimleri doğru algılama ve anlama düzeylerini belirlemeye dönük çalışmalar da yine literatürde yer almaktadır. Bu çalışmalarda ise cinsiyet, Türkçe dersi başarı faktörü, Türkçe dersini, kitap okumayı ve yazmayı sevme derecesi ve uygulama farklılıkları irdelenmektedir. Çalışmalarda etkisi irdelenen uygulamaların ise düz anlatım, hikâyeleştirme ve karikatürlerle öğretim teknikleri olduğu tespit edilmiştir (Bağcı, 2010; Mete, 2014; Varışoğlu vd., 2014).

Değişen ve gün geçtikçe dijitalleşen dünyada eğitim öğretim sürecindeki ihtiyaçlar da değişmekte ve yeni araçlara gereksinim duyulmaktadır. Web 2.0 araçları da son dönemde öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde sıklıkla faydalandığı araçlardandır. Öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine yönelik olarak web 2.0 araçlarıyla hazırlanan eğitici içerikler, konuların hem daha eğlenceli hem de kalıcı öğrenilmesini sağlamaktadır (Altıok vd., 2017). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2015 yılından itibaren yürürlüğe giren “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi” kapsamında öğrencilerin çağın gereklerine uyum sağlamalarını ifade eden 8 adet beceriden biri de dijital yetkinliktir. Dijital yetkinlik becerisinin zorunlu kıldığı dijital dönüşüm Türkçe dersi öğretim sürecinde de çağın özelliklerine uygun bir güncellemeyi zorunlu kılmaktadır (Mete, Batıbay, 2019). Alan yazını incelendiğinde web 2.0 uygulamalarının derslerdeki akademik başarıya ve motivasyona etkisini incelemeye yönelik çalışma sonuçları da web 2.0 araçlarının derslerdeki motivasyonu ve başarıyı artırdığı ve öğrencilerin ilgisini çektiğini ortaya koymaktadır (Atatekin vd., 2023; Karadağ, Garip, 2021; Mete, Batıbay, 2019; Tolaman, Köse, 2023).

Araştırmanın Amacı

Bu kapsamda bu araştırmanın amacı, “Blooket” web 2.0 aracı kullanılarak hazırlanan dijital oyunun ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin, deyim ve atasözlerinin anlamlarını kavramaya etkisini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Deney ve kontrol gruplarının ön test başarı puanları arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?

Deney ve kontrol gruplarının son test başarı puanları arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?

Deney grubunun ön ve son test başarı puanları arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Literatürde öğrencilerin deyim ve atasözlerini anlamalarına yönelik düz anlatım, hikâyeleştirme ve karikatürlerle öğretim tekniklerinin irdelendiği görülmüştür (Bağcı, 2010; Mete, 2014; Varışoğlu vd., 2014). Ancak dijital oyun yöntemiyle deyim ve atasözlerinin öğretimine yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca web 2.0 araçlarının kullanıldığı bu yöntem öğretmenlerin derslerinde uygulayabilecekleri materyaller içerdiği için de pratikte deyim ve atasözleri öğretiminde alana olumlu yansımalar sağlayacaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma Trabzon ili Akçaabat ilçesinde 2023-2024 eğitim öğretim yılında bir ortaokulda 5. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.

Araştırmanın Sayıtları

Araştırmada araştırmanın yürütüldüğü okuldaki 5. sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Atasözleri ve Deyimler Akademik Başarı Testi” ölçeğini dikkatli bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmmanın bu bölümünde araştırma desenine, evren ve örneklemine, araştırmada kullanılan veri toplama aracının hazırlanmasına, veri toplama sürecine ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma deseni kullanılmıştır (Karasar, 2009). Araştırma için gerekli izinler alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Grupların belirlenmesinde dersin öğretmeninden alınan bilgiler ve ders notları doğrultusunda başarı düzeyleri eşit sayılabilecek iki sınıf seçilmiştir. Bu sınıflar arasında kura çekilerek deney ve kontrol grubu rastgele belirlenmiştir. Bu bakımdan araştırmmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Trabzon ilinde bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 56 kişilik 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada deney grubunda 14 kız, 15 erkek öğrenci; kontrol grubunda 13 kız, 14 erkek öğrenci bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmmanın verileri, 20 sorudan oluşan bu Atasözleri ve Deyimler Akademik Başarı Testiyle toplanılmıştır. Deneysel sürecin öncesinde "Atasözleri ve Deyimler Akademik Başarı Testi" deney ve kontrol grubuna ön test olarak uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında 5. sınıf Türkçe öğretim programından Tablo 1'de verilen yirmi dörder adet deyim ve atasözü belirlenerek bunlarla dijital oyun hazırlanmıştır. Aynı zamanda belirlenen bu deyim ve atasözlerini içeren bir akademik başarı testi hazırlanmıştır. Daha sonra kontrol grubunda mevcut Türkçe dersi öğretim programına göre öğretim gerçekleştirilirken deney grubunda mevcut program dijital oyunla desteklenerek öğretim gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler haftada 3 ders saati olacak şekilde 4 haftalık zaman diliminde tamamlanmıştır. Sürecin sonunda dijital oyunların etkisini görmek amacıyla deney ve kontrol grubuna son test uygulanmıştır.

Tablo 1

Uygulamada Kullanılan Deyim ve Atasözleri

HAFTA	DEYİMLER	ATASÖZLERİ
1. hafta	Gözleri parlamak	Damlaya damlaya göl olur.
	Gözünü kırpmamak	Sakla samanı, gelir zamanı.
	Gözünü dört açmak	Ak akçe kara gün içindir.
	Göz kulak olmak	Ayağını yorganına göre uzat.
	Gözünde büyütme	Ekmeden biçilmez.
	Aklı bir karış hava olmak	Taşıma su ile değirmen dönmez.
2. hafta	Diline dolamak	Hatasız kul olmaz.
	Dili çözülmek	İşleyen demir ısıldar.
	Dilini yutmak	Akan su yosun tutmaz.
	Dili dönmemek	Bugünün işini yarına bırakma.
	Yarı yolda bırakmak	Mum dibine ışık vermez.
	Yorgan gitti kavgı bitti.	Terzi kendi söküğünü dikemez.

3. hafta	Kulak kabartmak	Akıl akıldan üstündür.
	Kulak misafiri olmak	Minareyi çalan kılıfını hazırlar.
	Kulak kesilmek	Güneş girmeyen eve doktor girer.
	Burnundan solumak	Rüzgâr eken fırtına biçer.
	Ağzını aramak	Ağaç yaşken eğilir.
	Yüreği ağzına gelmek	Yalancının mumu yatsıya kadar yanar.
4. hafta	İçinden geçirmek	Üzüm üzüme baka baka kararır.
	İçi parçalanmak	Ak koyunun kara kuzusu da olur.
	Sudan ucuz	Bal bal demekle ağız tatlanmaz.
	Ateş pahası	Aş taşınca kepçeye paha olmaz.
	Darda kalmak	Kaçan balık büyük olur.
	Dara düşmek	Gün doğmadan neler doğar.
Toplam	24 deyim	24 atasözü

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi, çıkarımsal istatistik tekniklerinden olan t-testleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bunun için SPSS 26 programından faydalanılmıştır. Bu kapsamda “Atasözleri ve Deyimler Akademik Başarı Testi” ön test ve son test puanlarına deney ve kontrol grubu puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi gerçekleştirilmiştir. Deney grubunun ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ise bağımlı t-testi yapılmıştır (Karaatlı, 2014).

BULGU VE YORUMLAR

Atasözleri ve deyimlerle ilgili uygulanan ön test ve son test akademik başarı puanlarına ait verilerin analizi sonrasında ortaya çıkan bulgular araştırma sorularını içeren alt başlıklar hâlinde verilmiştir.

Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Uygulamalara geçilmeden önce deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Atasözleri ve Deyimler Akademik Başarı Testinin ön test puanlarına bağımsız grup t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Atasözleri ve Deyimler Akademik Başarı Testinin Ön Testinin T-Testi Bulguları

	Grup	N	Ss	sd	T	P
Başarı Testi	Deney	29	70,69	17,56	-0,303	0,763
	Kontrol	27	72,04	15,52		

Tablo 2, uygulamalardan önce deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p>0,05$). Böylece araştırma öncesi deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön test puanlarının denk olması şartı yerine getirilmiştir.

Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Uygulamalar sonrasında Atasözleri ve Deyimler Akademik Başarı Testinin son test puanlarına bağımsız grup t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Atasözleri ve Deyimler Akademik Başarı Testinin Son Testinin T-Testi Bulguları

	Grup	N	Ss	sd	T	p
Başarı Testi	Deney	29	92,41	5,92	4,683	0,000
	Kontrol	27	76,85	16,82		

Bağımsız grup t-testi sonuçlarına göre uygulamalar sonucunda deney grubundaki öğrencilerin başarı testi puanları kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek düzeydedir ($p<0,05$). Bu bakımdan web 2.0 aracı Blooket ile tasarlanmış olduğu dijital oyun destekli öğretimin öğrencilerin başarısını arttırmada Türkçe dersi öğretim programına dayalı öğretime göre anlamlı olarak daha etkili olduğu belirtilebilir.

Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Uygulamalar sonrasında deney grubundaki öğrencilerin başarılarında anlamlı bir artış olup olmadığını görmek için ön ve son test puanları arasında bağımlı t-testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Deney Grubunun Akademik Başarı Testinin Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

	N	Ss	Sd	t	p
Ön test	29	70,69	17,56	-7,239	0,000
Son test	29	92,41	5,92		

Tablo 4'te görüldüğü gibi web 2.0 aracı Blooket ile tasarlanmış olduğu dijital oyun destekli öğretim sonucunda deney grubundaki öğrencilerin başarılarının anlamlı bir şekilde geliştiği belirtilebilir ($p<0,05$).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkçe dersi söz varlıklarımızdan atasözleri ve deyimlerinin anlamlarını kavrama çalışması için dijital oyun kullanılmasını ele alan bu çalışmada 4 haftalık uygulamanın öncesinde öğrencilere ön test uygulanmıştır. Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "Atasözleri ve Deyimler Akademik Başarı Testi" ön test başarı puanları incelenmiş ve ön test sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu sonuca göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin atasözleri ve deyimlerle ilgili ön bilgilerinin ve hazır bulunuşlukları noktasında akademik başarılarının benzer olduğu söylenebilir. Deney sürecinde kontrol grubuna mevcut program kapsamında öğretim yapılırken deney grubuna dijital oyun destekli öğretim uygulanmıştır. Sürecin sonunda deney ve kontrol grubuna uygulanan son test sonuçları karşılaştırıldığında ise deney grubuna yönelik oluşan istatistiksel farkın anlamlı olduğu (%16) belirlenmiştir. Farklılığın kullanılan yöntemden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Öğretimde farklı yöntemleri işe koşturmak farklı ilgi ve zekâ alanlarına da hitap edeceğinden akademik başarıyı artırmaktadır (Demir, 2013;

Atatekin vd., 2023). Alan yazını incelendiğinde de web 2.0 araçlarının öğretim etkinliklerine entegrasyonunun incelendiği benzer sonuçlara ulaşan başka çalışmalar da olduğu görülmektedir. Web 2.0 araçları öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekmesi (Mete, Batıbay, 2019) çağa hitap etmesi, teorik bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesinde (Yılmaz, 2022) öğrenme ortamlarının işlevsel hâle getirilmesinde ve eğitimin niteliğinin artırılmasında etkili olması gibi nedenlerle son dönemlerde sıklıkla tercih edilmektedir (Karadağ, Garip, 2021). Web 2.0 araçlarıyla tasarlanan dijital içerikler bilgilerin oyunlaştırılarak ve görselleştirilerek öğrencilerin ilgi alanına girmesine, dikkatlerini çekerek eğlenerek öğrenmesine imkân tanımakta ve akademik başarılarını artırmaktadır (Çelik, Emiroğlu, 2023).

Tüm bu sonuçlar bize web 2.0 araçlarının derslerde destekleyici bir yöntem olarak kullanımının akademik başarıyı ve derse yönelik motivasyonu artırdığını göstermektedir. Benzer şekilde araştırmamızda farklı bir yöntem olarak tasarladığımız dijital oyunun deyim ve atasözlerinin öğretiminde kullanılmasının da akademik başarıyı anlamlı düzeyde artırdığı tespit edilmiştir. Kontrol ve deney grubunun ön test öğrenci başarıları ortalamaları arasında anlamlı bir fark yokken son test başarı ortalamaları arasında fark olduğu görülmektedir. Ayrıca deney grubunun ön test ve son testini karşılaştırdığımızda da puan ortalamasında %22 artış olduğu görülmektedir. Bu noktadan hareketle deyim ve atasözlerinin öğretiminde tasarladığımız dijital oyunun, destekleyici bir yöntem olarak kullanımının akademik başarıyı anlamlı düzeyde artırdığını göstermektedir. Sonuç olarak bu araştırmadaki benzer şartlar oluşturulduğunda web 2.0 aracı tasarlanmış dijital oyun kullanımının akademik başarıya olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak deyim ve atasözlerinin öğretiminde farklı web 2.0 araçlarıyla da dijital içerikler hazırlanması, öğrencilerin de bu süreçte aktif rol alması önerilmektedir. Ayrıca aynı yöntemle yapılacak olan çalışmalarda dijital oyunların akademik başarı üzerindeki kalıcılığa etkisi araştırılabilir. Başka bir araştırma ile öğrencilerin günlük hayatlarında en çok kullandıkları ve duydukları deyim ve atasözlerinin neler olduğu nitel bir araştırma ile öğrenci görüşlerine göre incelenebilir. Böylelikle hangi deyim ve atasözlerinin daha güncel olduğu ve yaşatıldığı belirlenebilir. Bunların yanı sıra hangi sınıf düzeyinde hangi deyim ve atasözlerinin öğretilmesi gerektiğinin belirlenmesine yönelik geniş kapsamlı akademik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Altıok, S., Yükseltürk, E., Üçgül, M. (2017). Web 2.0 eğitime yönelik gerçekleştirilen bilimsel bir etkinliğin değerlendirilmesi: Katılımcı görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 6(1), 1-8.
- Atatekin, D., İstanbullu, A., Korkmaz, Ö. (2023). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13 (2), 1298-1313.
- Bağcı, H. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin atasözleri ve deyimleri algılama düzeyi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 91-110.
- Çelik, D. C., Emiroğlu, S. (2023). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere hareketli resimlerle atasözleri ve deyimlerin öğretimi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 8 (1), 69-92.
- Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- İnan, İ. (2016). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki deyim, atasözü ve özdeyişlerin analizi ve Türkçe eğitime katkıları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Karadağ, B. F., Garip, S. (2021). Türkçe öğretiminde web 2.0 uygulaması olarak LearningApps'ın kullanımı. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4 (1), 21-40.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Karaatlı, M. (2014). Verilerin düzenlenmesi ve gösterimi. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* 6. (1-47). Asil Yayın.

Kemiksiz, Ö. (2022). Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerde yer alan deyimler üzerine bir inceleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 1-12.

Mete, F. (2014). Kültürel ortaklığın göstergesi deyimlerin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 21(2), 113-128.

Mete, F., Batıbay, E.F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1044.

Tekin, E., Taş, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında atasözü ve deyimlerin öğretim stratejileri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 157- 171.

Toğrul, D., Haykır, T. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan tematik deyimler sözlüğünün uluslararası öğrencilerin deyim öğrenme süreçlerine etkisi. *Erciyes Journal of Education*, 7 (2), 41-57.

Tolaman, T.D., Köse, E. (2023). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi için kullanılan web 2.0 araçlarına yönelik algıları: Bir durum çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12 (3), 1237-1253.

Varışoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M., Yılmaz, İ. (2014). Deyim ve atasözlerinin öğretilmesinde görsel bir araç olarak karikatürlerin başarıya etkisi. *Karadeniz Araştırmaları*, 41 (41), 226-242.

Yılmaz, İ. (2022). *Sosyal bilgiler öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımının akademik başarı ve derse yönelik tutuma etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ayfon Kocatepe Üniversitesi.



YOUR ENGLISH SOURCES (YES)



Hümeyra YENER, Sinop/Toki Şehit Fatih Erer Ortaokulu

ÖZET

Son yıllarda bilgi teknolojisinin hızla gelişmesi, yabancı dil öğretiminde teknolojinin sınıflara entegrasyonunu sürekli değişerek devam ettirmektedir. Geleneksel öğretim yöntemleriyle karşılaştırıldığında yabancı dil öğretiminde teknolojik ders materyallerinden yararlanmanın kalıcı bilgi, ders motivasyonu ve çok yönlü gelişim açısından önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Dijital yerli diye adlandırdığımız bu kuşağın dil öğretim süreçlerinin çeşitli programlar, web 2.0 araçları ve zengin materyallerle zenginleştirilmesi gerekmektedir. Your English Sources (YES) adlı bu çalışmada ortaokul İngilizce dersi müfredatı ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı temel alınarak ortaokul öğrencileri için interaktif içeriklerle desteklenmiş 5 adet İngilizce kaynak kitap tasarlanmıştır. Öğrenme öğretme süreçlerini etkili hâle getirmeyi amaçlayan bu projede öğrenciler, web 2.0 araçlarını kullanarak içeriklerini kendilerinin hazırladığı kaynak kitaplar oluşturmuşlardır. Böylelikle öğrenme sorumluluğunu üstlenerek aktif ve katılımcı bir öğrenme deneyimi yaşamışlardır. Proje çalışmaları esnasında yapılan son test verilerine göre öğrencilerin %80'i, tüm süreçte aktif olarak katılmış ve İngilizce öğrenme düzeylerinde ve 21. yüzyıl becerilerinde olumlu yönde ilerleme kaydetmiştir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğretimi, materyal geliştirme, web 2.0 araçları, dil becerileri.

GİRİŞ

Farklı ülkelerde bulunan bireylerin birbirleriyle iletişimini kolaylaştırmasından dolayı İngilizce, dünyanın her yerinde geçer ortak dil (Lingua Franca) konumundadır. İngilizce kültürel bir iletişim dili olduğu gibi küresel bir ticaret dili olma özelliklerini de taşımaktadır (Alharbi,2019). Dünyada en çok öğrenilen ve öğretilen bir dil olduğu için İngilizce bilmek oldukça önemlidir. Günümüzde çocuklar tabletler, cep telefonları, diz üstü bilgisayarlar gibi teknolojik cihazlarla çevrili dijital bir dünyaya gözlerini açmaktadırlar. Dijital yerli diye adlandırdığımız bu kuşağın geleneksel anlamda sadece basılı materyallere dayalı dil öğrenmeleri ise oldukça güçtür. Tüm dünyada kullanılan CEFR (Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı)'da teknoloji entegrasyonu yoktur ve öğrencilerin yaşları, ilgileri dikkate alınmamaktadır. Çoğu ülkede bir sorun hâline dönüşen İngilizce öğretimi 21. yy. becerileriyle zenginleştirilmeli ve dört dil yeteneği olan konuşma, okuma, dinleme, yazma becerilerine önem verilmelidir. Böylelikle edinilen bilgi ve geliştirilen beceriler daha kalıcı hâle getirilebilir. Cunningsworth (1995, s. 7) tarafından "Öğrenci ihtiyaçları ile ilgili olarak önceden belirlenmiş amaç ve hedefleri sağlayan kaynak" diye tanımlanan ders kitabının günümüz öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarına tam anlamıyla karşılık veremediğini görüyoruz. Bu nedenle içerik hazırlama sürecinde aktif olarak çalışabilecekleri interaktif dijital kaynaklar oluşturulması hedeflenmiştir.

İngilizceyi öğrenmek konusunda dünya çapında bazı sorunlar yaşanmaktadır. Türkiye bağlamında baktığımız zaman İngilizce öğretiminde gözle görülür şekilde zorlukların yaşandığını görmekteyiz. Zaman içerisinde değişen ihtiyaçlara cevap verebilmek için yabancı dil programlarında değişiklikler yapılmıştır. Yapılan yatırımlara ve harcanan çabalara karşın İngilizce öğrenimi konusunda başarılı olduğumuz söylenemez (Demirpolat, 2015). Education First (EF) tarafından yayınlanan İngilizce

Yeterlilik Endeksi'ne (English Proficiency Index, EPI) göre Türkiye yabancı dil yeterliliği bakımından yapılan sıralamada 100 ülke arasında "düşük seviye yeterlilik" olarak belirlenen 69. sıradadır (E.F., 2020). Bu sonuç bize İngilizce öğrenme konusunda çeşitli zorlukların yaşandığını göstermektedir. Bu sorunların başında dil öğrenme sürecine yönelik ön yargılar, yerli kitapların niteliklerinin istenilen seviyeye gelememesi, yabancı dil öğretim programının etkililiğinin istenilen düzeyde olmaması olarak sıralanabilir. Darancık (2014) yabancı dil derslerinde salt ders kitabı kullanmanın yeterli olmadığını belirtmiştir. Sadece ders kitabı öğrenme ve öğretme sürecini harekete geçirmek için günümüz öğrenci grubunun ihtiyaçlarına cevap verememektedir. Farklı teknolojik donanımlar göz önünde bulundurulmalı, derste öğrencileri motive edecek ve öğrenmeyi sağlayacak zengin olanaklara yer verilmesi gerekmektedir. 2018 yılından itibaren uygulamaya konulan ortaokul İngilizce ders müfredatına uygun bir şekilde hazırlanan ders kitaplarında öğrencilerin dijital becerilerini geliştirecek etkinlik, görsel ve benzeri içerikler neredeyse yok denecek kadar azdır ve var olan ihtiyaca tam olarak karşılık vermemektedir. 2023 Eğitim Vizyonu'nda da bahsedildiği üzere öğrenme; günümüz çocukları için kendi meraklarını gidermeye çalışırken katılımcı olmayı, deneyimlemeyi ve sorgulamayı gerektiren bir süreçtir. Yaparak, yaşayarak, keşfederek öğrenmeyi tercih eden dijital yerlilere sadece basılı materyallerle ders işlemek onların var olan öğrenme isteklerini de yok etmektir. Bunun yanında ortaokul öğrencilerinin öğretim programlarında dört temel becerinin ve kelime telaffuz becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin olmaması ve öğrencilerin dil öğrenme konusunda motivasyonlarının düşük olması diğer sorunlar arasındadır. Seda ve Akay (2022) tarafından yapılan bir araştırmada ortaokul öğrencilerinin dil öğrenmede çeşitli zorluklar yaşadıkları ve bu zorlukların arasında kelime bilgisi eksikliği ve ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin öğrenci seviyesi üstünde olması gibi etkenler olduğu belirtilmiştir.

Gelişen teknolojiler ve bu teknolojilerin dijital yerli olarak adlandırdığımız doğar doğmaz teknoloji ile tanışan yeni nesil öğrencilerin hayatlarının merkezinde olması, ders materyallerinin de onların sahip oldukları becerileri destekleme ve geliştirmeye yönelik tasarlanmasını gerektirmektedir. Geleneksel öğretim yöntem ve teknikleri ile kıyaslandığı zaman yabancı dil öğretiminde teknolojik ders materyallerinden yararlanılmasının kalıcı bilgi, ders motivasyonu ve çok yönlü gelişim açısından önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Tüm bu çalışmalardan elde edilen bulguların ışığında ve bu çalışmanın yukarıda bahsedilen amacı ve önemi doğrultusunda araştırma sorusu da şu şekilde belirlenmiştir:

Web 2.0 araçları ile İngilizce dersi için materyal geliştirmenin öğrencilerin İngilizce öğrenimine olumlu yönde etkisi var mıdır?

Tablo 1*Sorun-Çözüm Tablosu*

Sorun	Çözüm	Eğitimdeki Katkısı
Öğrencilerin motivasyonunun düşük olması.	Hazırlanan beş farklı kaynağın İngilizce dersinde materyal olarak kullanılması öğrencinin motivasyonunu artırır ve öğrenci İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirir.	
Öğrencilerin İngilizce dinleme becerilerinin zayıf olması.	Kaynakların içinde yer alan karekodlar sayesinde öğrencinin dinleme becerisi gelişir.	
Öğrencilerin İngilizce okuma becerilerinin zayıf olması.	Renkli ve resimli hazırlanan karikatür kitabı ve biyografi kitabı öğrencinin ilgisini çeker ve okuma becerisi gelişir.	Ortaokul İngilizce müfredatına ve CEFR A1-A2 seviyelerine göre hazırlanmış olan kaynaklar İngilizce derslerinde materyal olarak kullanılır ve öğrencilerin dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlar. Ayrıca her kaynağın interaktif içeriklerle desteklenmesi mekân ve zaman kavramı olmadan öğrencinin bu kaynaklardan faydalanabilmesini ve teknolojik becerisinin gelişmesine katkıda bulunur.
Öğrencilerin İngilizce yazma becerilerinin zayıf olması.	Karikatürleri ve Biyografi kitabını yazarken öğrencinin yazma becerisi gelişir.	
Öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin zayıf olması.	Karikatür kitabında yer alan diyalogları sınıfta canlandırmak ve oyun kitabında yer alan tahta oyunlarını arkadaşlarıyla oynamak öğrencinin konuşma becerisini geliştirir.	
Öğrencilerin kelimeleri telaffuz etme becerilerinin zayıf olması.	Görsel sözlükte yer alan karekodlar sayesinde öğrenciler kelimelerin doğru okunuşunu öğrenir ve öğrencinin kelime dağarcığı genişler.	

Tablo 2*Web 2.0 Araçları Tablosu*

	KAYNAKLAR	WEB 2.0 Araçları	
1. KAYNAK	Games and Puzzle Book (Oyun ve Bulmaca Kitabı)	Canva, H5p, Lumi, crosswordlabs, tarsia	Millî Eğitim Ortaokul İngilizce Dersi Müfredatı ve CEFR (Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı) baz alınarak içerikler belirlenmiştir.
2. KAYNAK	Cartoon Book (Karikatür Kitabı)	story board that adobe express	
3. KAYNAK	Visual Dictionary (Görsel Sözlük)	Canva, qr code generator	
4. KAYNAK	Biography Book (Biyografi Kitabı)	podcast(anchor.fm)	
5. KAYNAK	Traveller Story Book (Gezen Hikâye Kitabı)		

YÖNTEM

Uşak Ertuğrul Gazi İmam Hatip Ortaokulu ve Sinop Toki Şehit Fatih Erer Ortaokulu İngilizce öğretmenleri koordinatörlüğünde yürütülen “Your English Sources” eTwinning projesi 8 farklı ülkeden 16 öğretmen ve 130 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma ortakları arasında Türkiye, İtalya, Ürdün, Ukrayna, Kuzey Makedonya, Polonya, Moldova ve Romanya bulunmaktadır. Proje çalışmaları kapsamında her ay farklı içerikte İngilizce bir kaynak oluşturulmuştur. Dijital ortamlardaki eğitim araçlarıyla desteklenen bu projede hedef dilin gerçek yaşamdakine çok yakın ortamlarda öğretilmesi amaçlanmıştır. ‘Your English Sources’ projesinde bilgisayar destekli (web 2.0 tabanlı) yabancı dil öğretimi, öğrenci merkezli öğretim yöntemi, proje tabanlı, oyun tabanlı öğrenme gibi farklı yaklaşımlar kullanılmıştır. Ayrıca beyin fırtınası tekniği, iş birlikçi öğrenme ve kavram haritası gibi çeşitli yöntemlerden de faydalanılmıştır. Çünkü yabancı dil öğretiminde yöntem ve çeşitlilik önemlidir. Proje Tabanlı Öğrenme yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin araştırma yapması, bilgi toplaması ve yaratıcı çözümler üretmesi teşvik edilmiştir. Teknoloji Destekli Dil Öğrenme (TDDÖ), Mobil Destekli Dil Öğrenme (MDDÖ) ve Aktif Öğrenme gibi yaklaşımlar kullanılmıştır. Öğrenciler içerikleri hazırlarken çeşitli web 2.0 (canva, storyboardthat, crosswordlabs) eğitim araçları kullanmışlar, yaparak ve yaşayarak öğrenme imkânı bulmuşlardır ve böylelikle, öğrencilerin aktif olarak içerik üretmeleri sağlanmıştır. Şendağ (2019), MDDÖ’nün öğrenci merkezli olduğunu, sorumluluğun daha çok öğrenen üzerinde olduğunu belirtmiştir. Sadece okul ortamında değil okul dışında da dil eğitimini sürdürebilmek için dijital araçları kullanabilmek dil öğretiminde sürdürülebilirliği sağlamaktadır. Demirel (2002:51) öğretimin gerçekleşmesi için öğretilen konunun öğrencide bilgi ve beceri oluşturmaya gerektiğini ve bu bilgi ve becerinin oluşması için öğrencinin aktif bir şekilde katılmasının, öğrenen kişinin yaparak ve yaşayarak öğrenmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Aktif öğrenme ‘Your English Sources’ projesinin hemen hemen her alanında yer almaktadır. Öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmek için iş birlikçi çalışmalar yapılmıştır. Grup çalışmaları ve iş birliği, öğrencilerin birlikte çalışmasını ve farklı bakış açılarından öğrenmelerini sağlar bu nedenle öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunmaları teşvik edilmiştir. Ayrıca oyun tabanlı öğrenme yöntemi kullanılmıştır. Öğrenmeyi eğlenceli hâle getirmek ve öğrencilerin dikkatini çekmek için eğitici oyunlar ve etkileşimli aktiviteler düzenlenmiştir. Yine oyun içeriklerini öğrenciler çeşitli web 2.0 araçları kullanarak hazırlamışlardır.

Bu çalışma, betimsel araştırma modeli kullanılarak tasarlanmıştır. Betimsel araştırma, bir olguyu, durumu veya süreci detaylı bir şekilde tanımlamayı amaçlar. Bu model, katılımcıların algılarını ve

deneyimlerini anlamak için anketler gibi veri toplama araçlarını kullanır. Anketler, katılımcıların proje çalışmalarına yönelik görüşlerini ve deneyimlerini ölçmek için kullanılmıştır. Bu sayede aktivitelerin ve materyallerin etkinliği ve kullanıcıların memnuniyeti değerlendirilmiştir “Your English Sources” projesinin etkinliğini değerlendirmek amacıyla ön test ve son test uygulanmıştır. Bu testler, farklı katılımcı grupları için gerçekleştirilmiştir:

Ön Test (Öğretmen ve Öğrenciler İçin): Proje başlamadan önce tüm katılımcılara uygulanan bir ön test yapılmıştır. Bu test, öğrencilerin başlangıç seviyesini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Öğrencilerin mevcut dil becerileri, proje çalışmalarının İngilizce becerilerine katkı beklentilerinin neler olduğu, ne tür kaynaklar kullanarak dil öğrenmelerini destekledikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

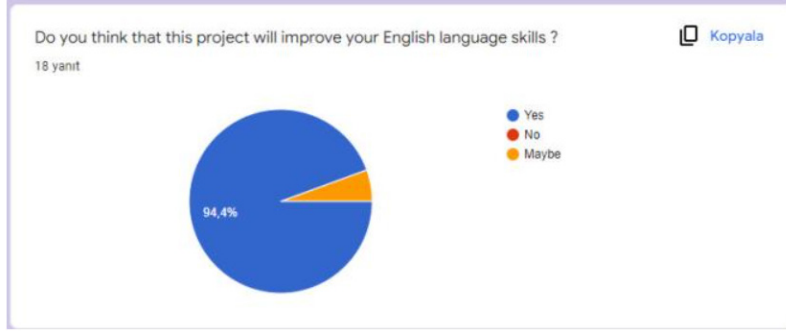
Son Test (Öğrenci, Öğretmen ve Veliler İçin): Proje tamamlandıktan sonra öğrencilere, öğretmenlere ve velilere uygulanan bir son test yapılmıştır. Bu test, projenin etkisini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Katılımcıların İngilizce dil becerilerindeki gelişimi ve projenin etkisini ölçmek için tasarlanmıştır. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin projeye yönelik görüşleri, deneyimleri ve geri bildirimleri bu testle toplanmıştır.

Veri Toplama Yöntemleri: Öğrencilerin web 2.0 araçları ve proje çalışmalarıyla ilgili fikirleri Mentimeter, Google Form ve SurveyMonkey kullanılarak alınmıştır. Bu anketler, katılımcıların projedeki deneyimlerini ve projenin etkisini değerlendirmelerini sağlamıştır.

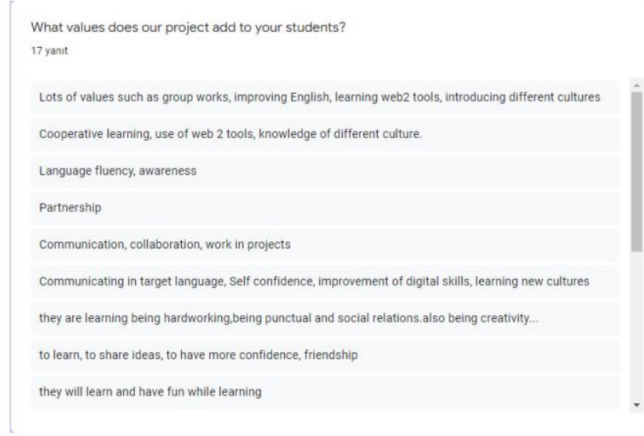
Analiz ve Süreç Değerlendirmesi: Araştırma sonrasında ön test ve son test verileri analiz edilmiştir. Ayrıca öğrenci görüşmeleri, gözlemler ve anketlerle süreç detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu analizler, projenin başarısı, katılımcıların memnuniyeti ve dil öğrenme sürecindeki etkinliği değerlendirmek için kullanılmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

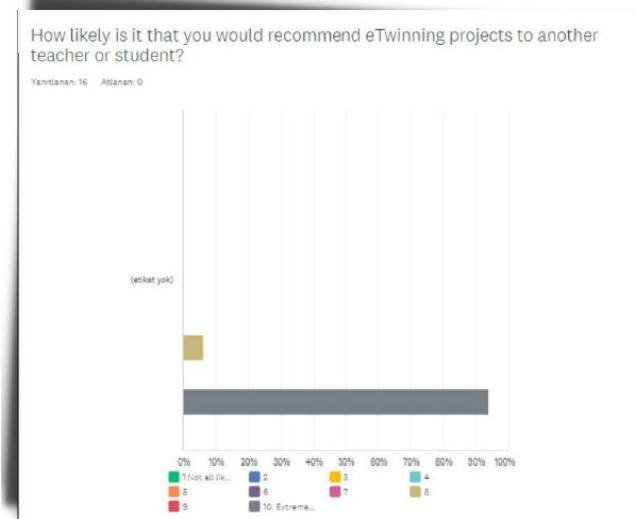
Your English Sources (YES) adlı çalışmada teknoloji, yabancı dil öğretimi ve 21. yüzyıl becerileri ele alınmıştır. Oluşturulan 5 kaynak da farklı bir amaca hizmet etmektedir ve dört dil becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanmıştır. Bu proje kapsamında oluşturulan kaynaklar CEFR A1 ve A2 seviyelerine uygun tasarlandığı için ortaokul sınıf bazında ayırım yapılmamıştır ve bütün ortaokul öğrencilerinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte hazırlanmıştır. Oluşturulan beş kaynağın içeriği farklı web 2.0 araçları ile öğretmen rehberliğinde öğrenciler tarafından hazırlanmıştır. Her kaynak farklı bir dil becerisine hizmet etmiş ve dil öğrenme konusunda her biri öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap vererek onların dil öğrenmeye karşı motivasyonlarını artırmıştır. Örneğin game and puzzle book (oyun ve bulmaca kitabı) içinde yer alan eşleştirme oyunları ile öğrenci kelimeleri eş anlamlarıyla ya da eş dizimli olarak (collocations) bağlam içersinde öğrenmiştir. Cartoon book (karikatür kitabı) içinde yer alan diyalogları yazarken yazma becerisi gelişmiş, karikatür diyaloglarını sınıfta canlandırarak pandomim (drama) yoluyla öğrenmiş ve öğrencinin konuşma becerisi gelişmiştir. Aynı zamanda karikatür kitabının içinde yer alan diyaloglar tamamen günlük konuşma dilinde kullanılan kavramlardan oluştuğu için öğrenciye günlük hayatta ihtiyaç duyduğu dil becerisini kazandırmak hedeflenmiştir. Biography book (Biyografi kitabı) içinde yer alan cümleleri okuyarak okuma becerisi gelişmiş ve kitabın podcast karekodu sayesinde dinleme becerisi de gelişmiştir. Böylelikle dört temel dil becerisi eşit oranda dikkate alınarak bu becerileri geliştirebilecek niteliklere sahip kaynaklar oluşturulmuştur.

Şekil 1**Öğretmen Anketi**

“Your English Sources” projesinin etkinliğini değerlendirmek amacıyla ön test ve son test uygulanmıştır. Bu testler, farklı katılımcı grupları için gerçekleştirilmiştir. Yapılan öğretmen ön test sonuçlarına göre proje etkinliklerinin İngilizceyi geliştireceğine %94,4 oranında evet cevabı verilmiştir.

Şekil 2**Öğretmen Anketi**

Yapılan öğretmen ön test sonuçlarına göre proje çalışmalarının sadece dil becerisine değil, iş birliği, dijital beceriler, eğlenerek öğrenme, iletişim, yaratıcılık ve kültürler arası iletişim becerilerinin gelişmesine de katkı sağlayacağı sonucuna varılmıştır.

Şekil 3**Öğretmen Anketi**

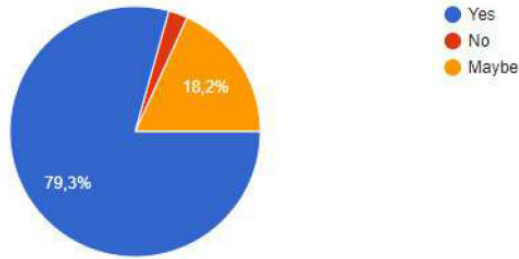
Yapılan proje değerlendirme anketine göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun eTwinning projelerini başka öğretmen ve öğrencilere tavsiye edeceklerini belirttikleri görülmektedir. Bu sonuç proje etkinliklerinin dil becerileri ve dijital becerilerin geliştirilmesi konusunda faydalı olduğu sonucuna varılmaktadır.

Şekil 4

Proje Değerlendirme Anketi (Öğrenci)

Has the project helped you understand other cultures more?

121 yanıt



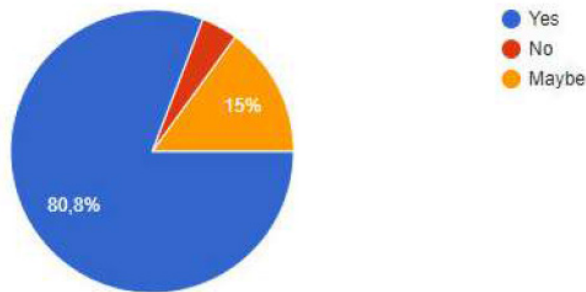
Yapılan proje değerlendirme anketine göre proje çalışmalarının öğrencilerin diğer kültürleri anlamasına da olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Proje çalışmaları kapsamında yapılan kültür webinarları sayesinde öğrenciler ve öğretmenler projeye dâhil olan farklı ülkelerin kültürleri hakkında bilgi almışlardır.

Şekil 5

Proje Değerlendirme Anketi (Öğrenci)

Do you think this project has improved your English?

120 yanıt



Yapılan proje değerlendirme anketine göre öğrencilerin çoğunun proje çalışmalarının dil becerilerini geliştirdiği konusunda hemfikir oldukları görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

“Your English Sources”(YES) adlı eTwinning projesi kapsamında yapılan son test verilerine göre öğrencilerin %80’i projeye aktif olarak katılmış ve İngilizce öğrenme düzeylerinde ve 21. yüzyıl

becerilerinde olumlu yönde ilerleme kaydetmiştir. Bu ilerlemeler, öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesi ve teknoloji entegrasyonunun etkisiyle gerçekleşmiştir. Özellikle içerik oluşturma süreci öğrencilerin yaratıcılığını teşvik ederek inovasyon yeteneklerini artırmış ve iletişim becerilerini güçlendirmiştir. Ayrıca projenin öğrenci merkezli yaklaşımı öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerini sağlamış ve bu da genel öğrenme deneyimini zenginleştirmiştir. “Your English Sources” projesinin etkileri sadece öğrencilerin İngilizce öğrenme düzeyi ve 21. yüzyıl becerileriyle sınırlı değildir. Aynı zamanda farklı alanlarda da olumlu etkiler sağlamıştır. Öğrencilerin öz güven ve motivasyonları artmıştır. Aktif olarak içerik oluşturan öğrenciler, kendi başarılarını görmek ve projeye katkıda bulunmak suretiyle öz güven kazanmışlardır. Bu da genel motivasyonlarını artırmıştır. Öğrencilerin iletişim becerileri olumlu yönde gelişmiştir. İçerik oluşturma süreci, öğrencilerin yazılı ve sözlü iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Kendi içeriklerini tasarlamak ve sunmak, iletişim becerilerini güçlendirmiştir. Öğrencilerin içerik oluşturma, yaratıcılıklarını ve inovasyonlarını teşvik eder. Proje çalışmaları süresince farklı materyalleri bir araya getirerek yeni ve özgün içerikler üretme yetenekleri artmıştır. Dijital okuryazarlık becerileri gelişmiştir. Web 2.0 araçları ve dijital materyallerle çalışmak öğrencilere dijital okuryazarlık becerileri kazandırmıştır. Bu, günümüzün dijital dünyasında önemli bir yetenektir. İş birlikçi çalışmalar ile sosyal iletişim ve iş birliği becerilerinin geliştirilmesi sağlanmıştır. Proje çalışmaları, öğrencilerin birlikte çalışmasını ve farklı bakış açılarından öğrenmelerini sağlar; sosyal iletişim ve iş birliği becerilerini geliştirir. Yapılan kültür webinarları sayesinde öğrencilerin farklı kültürlerle olan bakış açıları olumlu yönde gelişmiştir. ‘Your English Sources’ projesi, sadece dil öğrenimi değil, aynı zamanda bu alanlarda da olumlu etkiler yaratmıştır. Öğrencilerin aktif katılımı ve içerik oluşturma süreci, genel olarak öğrenme deneyimini zenginleştirir ve öğrencilerin çok yönlü gelişimine katkıda bulunur.

“Your English Sources” projesi çıktıları EBA platformuna yüklenerek yaygınlaştırılması sağlanmıştır. Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü akademisyen ve öğrencilerine yönelik yüz yüze toplantıda proje etkinlikleri tanıtılmış ve olumlu dönüşler alınmıştır. Ayrıca yaygınlaştırma çalışmaları kapsamında Sinop ve Uşak illerinde yapılan eTwinning projeleri tanıtım günlerinde proje stantları kurularak gelen ziyaretçilere proje çıktıları sunulmuştur.

Projenin başarılı sonuçlarına dayanarak sonraki yapılacak benzer çalışmalarda teknoloji entegrasyonunu dikkatli bir şekilde yapılması önerilebilir. Dijital materyalleri seçerken öğrenci ilgisini çekecek ve öğrenme hedeflerine uygun olanları tercih edilmelidir. Aşırıya kaçmadan teknoloji ders içeriğine entegre edilmeli ve öğrencilerin dikkatini dağıtmamak için dengeli bir yaklaşım benimsenmelidir. Karekod teknolojisinin riskleri vardır. Kaynaklardaki karekodların internet bağlantısına dayalı çalışması, öğrencilerin mobil cihazlarında internet olmaması durumunda sorun yaratabilmektedir. Bu riski minimize etmek için alternatif yöntemler düşünülmelidir. Ayrıca teknolojiye dayalı materyallerde teknik sorunlar veya güncellemeler nedeniyle içeriğin erişilemez hâle gelmesi riski göz önünde bulundurulmalıdır. Dengeli materyal seçimi önemlidir. Teknoloji ile desteklenmiş materyaller geleneksel materyallerle dengeli bir şekilde kullanılmalıdır. Her iki yaklaşımın da avantajları ve dezavantajları olduğu unutulmamalıdır. Öğrenci merkezli yaklaşım korunarak materyaller öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlanmalıdır. Geliştirilen YES projesi materyallerinin uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra öğrencilerin başarı gelişimlerini ölçecek çalışmalar literatüre katkı sağlayabilir. Ayrıca YES materyallerinin farklı teknolojik araçlara adaptasyonu ve entegrasyonu sağlanarak fiziksel ortam gereksinimi duyulmadan uygulanabilirliği konusunda çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Alharbi, Y. G. (2019). A review of the current status of English as a foreign language (EFL) education in Saudi Arabia. *Global Journal of Education and Training*, 2(1), 1–8.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Heineman.
- Darancık, Y. (2014). LÜK eğitim setinin yabancı dil öğretiminde önemi ve derse etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8, 103.
- Demirel, Ö. (2002). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya*. Pegem A Yayıncılık.
- Demirpolat, B. C. (2015). Türkiye'nin yabancı dil öğretimi ile imtihanı, sorunlar ve çözüm önerileri. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 1–24.
- Education First. (2020). *English Proficiency Index*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *İlkokul ve Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programı*. MEB.
- Özer, S., Akay, C. (2022). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenme zorlukları: Bir durum çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 711-747.
- Şendağ, S., Gedik, N., Caner, M., Toker, S. (2019). Mobil destekli dil öğrenmede podcast kullanımı: Öğretici merkezli yoğun dinleme ve mobil kapsamlı dinleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-27.



İNGİLİZCE DEYİMLERİ KARİKATÜRLERLE ÖĞRENMENİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE ETKİSİ

Hümeysra YÜCE, Uşak/Ertuğrul Gazi İmam Hatip Proje Ortaokulu



ÖZET

Bu çalışmamızda İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerimize sadece dilin gramer ve kelime yapılarını değil, o dilin kültürünü yansıtan deyimlerin öğretilmesi de amaçlanmıştır. İngilizce deyimlerin öğrencilere kazandırılmasında soyut anlam içeren deyimlerin somutlaştırılması için görsel araçlara ihtiyaç duyulmuştur. Öğrenme hakkında yapılan birçok çalışmada öğrencilerin hafızalarında kelime ve resimleri kaydedebilecekleri ve ihtiyaç duyulan zamanlarda görsel veya kelime hâlinde hatırlayabilecekleri ifade edilmiştir. Bu yüzden karmaşık ve soyut kavramlar olan deyimlerin karikatürler içinde öğrencilere öğretilmesi deyimleri daha anlaşılır ve öğrenilebilir bir noktaya taşımıştır. Yapılan çalışmada bir devlet okulunda bulunan 7. sınıf öğrencilerinin, kavram karikatürleriyle hedef dilde en çok rastlanan yirmi deyim öğretiminde ön test ve son test puan ortalamalarında önemli bir farklılık olup olmadığı ve İngilizce deyimler hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. Araştırma deseni olarak nicel verilere ulaşmak için ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ön test ve son test uygulamalarında “İngilizce Deyim Öğretim Başarı Ölçeği” ve sonrasında öğrencilerin görüşlerini almak için “Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre İngilizce deyimlerin kavram karikatürleriyle yüz yüze bir öğrenme ortamında sunulması oldukça etkili sonuçlar doğurmuş ve öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağlamıştır. Uzun bir süreyi İngilizce öğrenmekle geçiren ve bu sürecin sonunda ileri seviyede dil becerilerine varması planlanan kişilerin hedef dilin kültürel özellikleri ile ilgili de bilgi sahibi olmasını sağlayan ve özellikle de günlük yaşamda dilin gerçek ortamında kullanıldığında çok sık ihtiyaç duyulan deyimsel ifadelerle yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: İngilizce deyimler, karikatür, aktif öğrenme.

GİRİŞ

Farklı ülkelerde bulunan bireylerin birbirleriyle iletişimini kolaylaştırmasından dolayı İngilizce, dünyanın her yerinde geçer ortak dil (Lingua Franca) konumundadır. Bu yüzden birçok kişi değişik toplumlardaki bireyler ile iletişim kurmak için İngilizce öğrenmeye önem vermektedir ve hedef dile olabildiğince maruz kalmak için değişik yöntemlere başvurmaktadır. Bu yöntemlerin bazıları film izlemek, müzik dinlemek ya da kitap okumaktır. Yapılan araştırmalarda bireyler dil öğrenmek için bu yöntemleri kullanırken çok fazla deyimsele ifadelerle karşılaştıkları ve bu ifadeleri anlamada zorluk çektikleri görülmüştür. Çünkü deyimin içinde geçen kelimelerin anlamlarını bilmek deyim ne anlama geldiğini bilmek için yeterli değildir. Deyimler belli olmayan ve çoğu zaman dil bilgisi kurallarının dışında olan yapılar oldukları için kafa karıştırıcı olgulardır. Bir dilde bulunan her deyim oluşurken belli bir kültür birikiminin neticesinde var olmuştur ve deyimlerin bu özelliği onların diğer dillerden ayrılmasına sebep olur (Yavuz, 2010). Bu yüzden bir dili öğrenirken o dilin sadece kelimelerini, dil bilgisi kurallarını değil aynı zamanda o dile ait olan deyimleri de bilmek gerekir. Deyimler öğrenilen dilin kelime dağarcığının büyük bir kısmını oluşturduğu gibi farklı sosyokültürel taraflarını da yansıtır ve bu yüzden dil öğrenirken deyimlerin görmezden gelinmesi

o dili öğrenme çabasını yetersiz ve eksik bırakır (Aksan, 2000; Çakır, 2011).

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (The Common European Framework of Reference for Languages-CEFR), bir dili öğrenirken seçilen materyallerin günlük konuşma dilinde en çok karşımıza çıkan ifadeleri ve kavramları içermesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu yüzden günlük hayatımızda en çok karşımıza çıkan deyimlerin öğrenilmesinin ne kadar önemli olduğu görülmüştür. Bunun yanında Abisamra (2002) bir dildeki deyimsele ifadelerle hâkim olan bireylerin toplum içinde daha sosyal olduklarını, iletişimlerinin daha güçlü olduğunu ve dili konuşurken kendilerine daha çok güvendiklerini ifade etmiştir. Bunun yanında geçmişten günümüze yabancı dil öğretimine bakıldığında zaman bir dilin öğrenilmesi için son derece önemli olan deyimlere yeteri kadar önem verilmediği görülmüş, bu konuda bazı çalışmalar yapılmasına rağmen bu çalışmalar sonuçsuz kalmıştır. Bunun sonucunda da dili öğrenen kişiler öğrendikleri dilde iletişim kurarken bazı problemler yaşamış ve hatta deyimlerin yanlış anlaşılması iletişim bozukluklarına sebep olmuştur (Aksoy, 2021).

Deyimlerin kavram karikatürleri ile öğretilmesi bağlamında ise kavram karikatürleri, iki veya ikiden fazla karakterin günlük hayatta karşılaştıkları bir durum karşısında düşüncelerini dile getirdikleri görsel öğelerle zenginleştirilmiş bir araçtır. Eğitimde birçok amaç için kullanılan kavram karikatürleri ise bireylerin tartışma yeteneklerini geliştirmiş, dersin daha dikkat çekici olmasını sağlamış ve derslerin daha öğrenci merkezli olmasını sağlayarak öğrencilerin başarılarını artırmıştır (Şevik ve Yıldırım, 2024). Aynı zamanda soyut ifadelerin somutlaştırılması noktasında kavramların daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır. Örneğin Yaman (2010) kavram karikatürleri ile ilgili Türkçe dersinde bir çalışma yapmıştır ve çalışmasının nitel verilerine baktığımızda karikatürlerin konuyu hatırlamaya büyük katkısı olduğu, dersin çok zevkli geçtiği, dersle ilgili motivasyonda olumlu bir tutum geliştiği, soyut kavramları somutlaştırdığı için öğrenmenin daha kolay olduğu gözlemlenmiştir. Mürsel (2009), bir çalışmada ilkökul öğrencilerinin kavram karikatürleriyle birlikte deyim ve atasözlerini öğrenme etkisini ele almıştır. Deney grubunda bulunan öğrencilere yapılan başarı testlerine göre deyim ve atasözlerinin öğrencilere kazandırılmasında kavram karikatürlerinin oldukça faydalı olduğu görülmüştür. Bütün bu çalışmalara baktığımız zaman kavram karikatürlerinin soyut ifadeleri somutlaştırmada ne kadar güçlü olduğunu ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını, yapılan çalışmalarda bu özelliğiyle ön plana çıktığını görüyoruz.

Öğrenme hakkında yapılan birçok çalışmada öğrencilerin hafızalarında kelime ve resimleri kaydebilecekleri ve ihtiyaç duyulan zamanlarda görsel veya kelime hâlinde hatırlayabilecekleri ifade edilmiştir. Bu yüzden karmaşık ve soyut kavramlar olan deyimlerin karikatürler içinde öğrencilere öğretilmesi deyimleri daha anlaşılır ve öğrenilebilir bir noktaya taşımıştır. Bu sebeplerden dolayı bu çalışmada İngilizce deyimleri karikatürlerle öğrenmenin ortaokul öğrencilerine etkisini incelemek amaçlanarak şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Karikatürlerle İngilizce Deyimler Eğitimi öncesi ve sonrası katılımcıların akademik başarıları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Katılımcıların İngilizce deyimlerle ilgili ve verilen eğitimle ilgili görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada araştırma deseni olarak nicel verilere ulaşmak için ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ayrıca çalışmada nicel verileri desteklemek için de nitel verilerden faydalanılmıştır. Deney grubu deyimlerle ilgili uygulanan dört haftalık bir eğitimde aktif bir şekilde yer almıştır. Uygulamadan bir hafta önce ön testler uygulanmış, uygulamadan bir hafta sonra ise son testler uygulanmıştır. Araştırmanın ön test ve son testini "İngilizce Deyim Öğretim Başarı Testi" oluşturmuştur. (Ek 1) Çalışmanın nitel bölümünde katılımcıların uygulanan eğitime

ilişkin ve İngilizce deyimlerin öğretimi ile ilgili görüşlerini almak ve nicel verileri desteklemek için “Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu” (Ek 2) uygulanmıştır. Veri toplama araçları dersin öğretmeni ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş, uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır.

Bu çalışma 2023-2024 eğitim öğretim yılı Uşak Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir devlet okulunda okuyan 7. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Çalışmanın yapıldığı ortaokul bir proje okulu olmasından dolayı öğrencilerin akademik başarıları oldukça yüksek ve öğrenciler İngilizceyi etkili bir şekilde öğrenmeye isteklidirler. Öncelikle deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi için 7. sınıfta bulunan her iki sınıfa da İngilizce deyim öğretim başarı testi ön test olarak uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre iki sınıfta İngilizce deyimlerle ilgili başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaması her iki grubun öğretime akademik erişim açısından aynı seviyede başladıklarını göstermiştir. Bu yüzden 7/B sınıfı deney grubu 7/A sınıfı ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Bu öğrencilere ait cinsiyet, sınıf düzeyi ve İngilizce deyim öğretimi başarı ön test puan ortalamaları yüz üzerinden değerlendirilerek Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Ölçeğin Uygulandığı Grubun Özellikleri

Sınıf Düzeyi	Katılımcı Sayısı	Kız	Erkek	Ön Test Ölçek Puanları
7/B (Deney Grubu)	30	13	17	39.06
7/A (Kontrol Grubu)	30	11	19	36.93

Öncelikle öğrencilerin her birinden günlük yaşamda İngilizce filmlerde ve yazılı materyallerde en sık karşılaşılan 5 adet deyim bulmaları istenmiştir ve bulunan bu deyimlerden en çok rastlanan 20 adet deyim seçilerek eğitimde kullanılacak olan deyimler tespit edilmiştir. Seçilen bu 20 deyim 4 haftalık bir süreçte öğrencilere kazandırılması planlanmıştır. Uygulamada kullanılan deyimler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Uygulamada Kullanılan Deyimler

1. HAFTA	What goes around comes around	Ne ekersen onu biçersin
	Better late than never	Geç olsun da güç olmasın
	Once in a blue moon	Kırk yılda bir
	It is raining cats and dogs	Bardaktan boşanırcasına yağmur yağıyor
	Not my cup of tea	Bana göre değil
2. HAFTA	Keep it under your hat	Laf aramızda kalsın, Kimseye söyleme
	Have a sweet tooth	Tatlıya düşkün olmak
	Feel under the weather	Keyifsiz olmak
	To cut a long story short	Uzun lafın kısısı
	A piece of cake	Çok kolay, Çantada keklik
3. HAFTA	Chasing rainbows	Boş hayal peşinde koşmak
	Pay an arm and a leg	Servet ödemek
	Every cloud has a silver lining	Her işte bir hayır vardır
	Go with the flow	Akışına bırakmak
	Lost at sea	Kafası karışmak

4. HAFTA	Look like a million dollars	Harika görünmek
	Walking on air	Mutluluktan havalara uçmak
	The early bird catches the worm	Erken kalkan erken yol alır
	Let's call it today	Bugünlük bu kadar yeter
	Rain or shine	Ne olursa olsun

Uygulamaya başlamadan önce seçilen deyimlerle ilgili resimsel anlamlar tasarlanmış ve deyimlerin içinde geçtiği diyaloglar yazılmaya başlanmıştır. Bu diyaloglar yazılırken ortaokul İngilizce müfredatında yer alan konulara, kelimelere yer verilmesine dikkat edilmiştir. Her deyim için yazılan diyaloglar karikatür olarak tasarlanmıştır. Karikatürlerin oluşturulması aşamasında bir karikatür oluşturma aracı olan storyboard kullanılmıştır. Her gün okul panosuna deyim ve anlamı, resimsel anlamı ve deyim geçtiği karikatür asılmıştır. Uygulama haftalık 4 saat olan İngilizce derslerinin ilk on dakikasında bu deyimler tekrar edilerek ve yazılan diyaloglar sınıfta yüksek sesle okunarak gerçekleştirilmiştir. Dördüncü haftanın sonunda öğrencilerin deyimleri öğrenme düzeylerini ölçmek için son test uygulanmıştır. Buna göre öğrencilerin deyimleri edinme konusunda ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Uygulamanın son aşamasında ise aktif olarak katılım sağlayan deney grubundaki öğrencilerle görüşme yapılmış ve çalışma hakkındaki düşünceleri alınmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

Çalışmada deyimleri İngilizce deyim öğretimi başarı testi ölçeğinden elde edilen veriler SPSS 22 programı ile analiz edilmiştir. Analiz öncesi toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerine yönelik yaptığımız çalışmada her bir grup büyüklüğünün 50'den az olması nedeniyle Shapiro-Wilks testi kullanılmıştır (Büyükoztürk, 2017). İlgili sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Toplanan Verilere Ait Shapiro-Wilks Testi Sonuçları

Veri Toplama Aracı	Grup	Test	N	Shapiro-Wilks	P
Deyimler Başarı Testi	Deney	Ön test	30	.916	.021
		Son test	30	.928	.054
	Kontrol	Ön test	30	.966	.426
		Son test	30	.921	.430

Tablo 3'te özetlenen sonuçlara göre bulunan deney grubu ön test-son test puanlarının p-değerlerinin 0,05'ten büyük olması, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında yer alması nedeniyle verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmamızda karikatürlerle İngilizce deyimleri öğrenme etkinliğini ölçmek için uygulanan ön test-son test arası anlamlı bir ilişki olup olmadığına yönelik ise bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır.

Çalışmanın birinci araştırma sorusuna yönelik kontrol ve deney grubu öğrencilerinin deyimler başarı testi ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile belirlenmiştir. İlgili sonuçlar Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4*Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları*

Grup	N	x	T	p
Deney	30	39.06	.812	.239
Kontrol	30	36.93		

Tablo 4'e bakıldığında uygulama öncesinde deney grubu öğrencilerinin deyimler başarı testi puan ortalamalarının 39.06, kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının ise 36.93 olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

Tablo 5*Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testi Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları*

Grup	N	x	T	p
Deney	30	95.2	4.542	.000
Kontrol	30	48.13		

Tablo 5'te görüldüğü üzere uygulamalar sonrası deney grubu öğrencilerinin başarı testi puan ortalamalarının 95.2, kontrol grubu öğrencilerinin ise 48.13 olduğu bulunmuştur. Gruplar arasındaki bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Buna göre uygulanan eğitimin ve karikatürlerin etkili olduğu ve öğrencilerin İngilizce deyimleri verimli bir şekilde öğrendikleri söylenebilir.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusuna yönelik katılımcıların İngilizce deyimlerle ilgili ve verilen eğitimle ilgili görüşlerini almak için deney grubunda yer alan öğrencilere yarı-yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Öğrencilerin çoğu hedef dilin kültürüne ait olan deyimlerin de öğrenilmesi gerektiğini söylemişlerdir ve verilen eğitimin çok faydalı olduğunu dile getirmişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın öncesinde kontrol ve deney grubuna uygulanan ön test sonuçlarına baktığımızda her iki grubun da deyimleri anlamasında ve yorumlamasında fark olmadığı gözlenmiştir. Dört haftalık çalışmanın sonucunda ise son test iki gruba tekrar uygulanmış ve iki grup arasında büyük bir fark olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre uygulanan öğretim süreci deney grubunda yer alan öğrencilerde olumlu öğrenme davranışı oluşturmuş ve kendilerine sunulan deyimleri anlamada ve yorumlamada karşılaştıkları güçlükleri ortadan kaldırmıştır. Çalışmaya aktif bir şekilde katılan deney grubuyla yapılan görüşmelerde hedef dile ait deyimleri kavram karikatürlerinin içinde öğrenmenin çok dikkat çekici, faydalı, eğlenceli ve en önemlisi kalıcı olduğu nitelendirilmiştir. Şevik ve Yıldırım (2024), kavram karikatürlerinin kullanımı dersleri daha ilgi çekici ve zevkli olmasını sağladığı için farklı öğrenim seviyelerinde de (ör. ortaokul, lise) kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Benzer biçimde Baysal (2020) ve Kartaloğlu (2023); karikatürlere yer verilen öğrenme ortamlarında bilginin daha kalıcı ve ilgi çekici olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca karikatürlerin içinde yer alan diyaloglar hem günlük konuşma diline hem de müfredata uygun olarak yazılmış ve öğrenci bu deyimleri günlük hayatta hangi durumlar karşısında kullanabileceğine dair fikir sahibi olmuştur. Kara, İpek ve Başutku (2020), deyimlerin bağlam içinde öğretilmesinin amaçlandığı etkinliklerde doğal dil verilerinin yer aldığı kaynakların daha faydalı olabileceğini söylemişlerdir.

Ayrıca birçoğu hedef dile ait bir deyimle karşılaştığı zaman onu anlamada ve yorumlamada güç-

lük yaşadığını dile getirmiştir. Çevirilerde hedef dile geçen bazı kavramların hangi kelime veya terimle anlatılacağı sorunu çevirmenlerde yanlış ifadelerin kullanılmasına sebep olmaktadır (Aksoy, 2021). Elthair (2003) deyimlerin öğretilmesinde yaşanan güçlükleri araştırmak için yaptığı çalışmada öğrencilerin deyimsele ifadeleri yeteri kadar bilmedikleri ve aşına olmadıkları; bu sebeple de bu tür ifadelerle daha çok ilgilenmeleri gerektiği sonucuna varmıştır. Benzer biçimde Maisa ve Karunakarans (2013)'ün çalışmasına baktığımız zaman araştırmaya katılan öğretmenler deyimsele ifadelerin günlük yaşamda oldukça önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenler deyimsele ifadelerin anlamlarının öğrencilere karikatür ya da paragraf gibi bağlam içinde vermenin etkili bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak çalışmamızda kullanılan kavram karikatürlerinin iletişimi daha gerçekçi hâle getiren deyimlerin kalıcı ve etkili bir şekilde öğretilmesi bağlamında uygun ve doğru seçilmiş görsel bir araç olduğunu, aynı zamanda uygulama sonrası öğrencilerde deyimlerle ilgili olumlu öğrenme davranışının oluştuğunu söyleyebiliriz. Öğrencilerin kavram karikatürlerine ilişkin görüşlerinden ve başarı testi sonuçlarından elde edilen veriler doğrultusunda karikatürler İngilizce kelime ve deyimlerin öğretilmesinde faydalı olduğu için sınıf içi yapılan diğer etkinliklerde de etkili bir şekilde kullanılabilir. Bunun yanında ortaokul ders kitaplarında her ünite sonunda ünite konusu ile ilgili bir diyalogun içinde deyimlere yer verilerek öğrencilerin öğrendikleri dilin kültürüne, değerlerine ait deyimler ile ilgili bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır. Yabancı dil öğrenme sürecinin içinde dil öğrenme için çok önemli olan dört becerinin yanı sıra dilin doğal ortamında sıkça karşımıza çıkan ve günlük hayatımızın bir parçası olan deyimler mutlaka yer almalıdır. Okullarda deyimlerle ilgili pano çalışmaları yapılarak hem değerler eğitimi konusuna değinilmeli hem de öğrenciler, öğrenilen dile ait deyimlere maruz bırakılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abisamra, S. N. (2002). *Teaching idioms*. <http://abisamra02.tripod.com/idioms>
- Akkök, E. A. (2009). Yabancı dilde deyimlerin öğretimi. *Dil Dergisi*, 143, 59-77.
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy Arıkan, R. (2021). Çeviride kavramsallaştırma: Atasözleri ve deyim örnekleri. *Journal of International Social Research*, 14(77).
- Ataman, O., Kılıç, A. (2019). İngilizce öğretiminde deyimsele ifadelerin öğretiminin gerekliliğine ilişkin görüşlerin incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 1-14.
- Baysal, H. (2020). *Altıncı sınıf İngilizce dersinde kavram karikatürleri kullanımının öğrenci başarısına, konuşma becerisine ve motivasyonuna etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakır, I. (2011). How do learners perceive idioms in EFL classes? *Ekev Akademi Dergisi*, 15(47), 371-381.
- Eltahir, R. (2003). Teaching and learning of idiomatic expressions and multiword verbs of English in the context of Sudan. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Hyderabad.
- Gümüş, H., Kavanoz, S., Yılmaz, M. B. (2017). Kavram karikatürlerinin mobil öğrenme ortamında ulaştırılmasının ortaöğretimde İngilizce deyim öğrenmeye etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 815-855.
- Gümüş, H. (2017). *Karma öğretim tasarımına dayalı öğrenme ortamında İngilizce deyimleri kavram karikatürleri ile öğrenmenin ortaokul öğrencilerinde erişimi ve kalıcılığa etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

- Güney Mürsel, C. Y. (2009). *Deyim ve atasözlerinin öğretiminde karikatürün etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kartaloğlu, S. G. (2023). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin rasyonel sayılarla işlemler konusundaki kavram yanlışlarının belirlenmesi ve kavram karikatürleri ile giderilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Maisa, S., Karunakaran, T. (2013). Idioms and importance of teaching idioms to ESL students: A study on teacher beliefs. *Asian Journal of Humanities and Social Sciences*, 1(1), 1-13.
- Kara, M., İpek, S., Başutku, S. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B2 düzeyindeki deyimlerin öğretimine yönelik bir izlençe örneği. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 5(1), 1-15.
- Şevik, Y., Yıldırım, H. E. (2024). Pre-service teachers' views about the lessons carried out according to the argumentation method supported by concept cartoons. *International Journal of Global Education*, 13, 16-30.
- Taş, M. (2013). Karikatür destekli fen öğretimine ilişkin bir araştırma: İlköğretim 6. sınıf yaşamımızdaki elektrik ünitesi örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 473-500.
- Yaman, H. (2010). Cartoons as a teaching tool: A Research on Turkish language grammar teaching. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(2), 1231-1242.
- Yavuz, N. (2010). Yabancı dilde deyimlerin öğretimi için bir araç geliştirme denemesi. *Dil Dergisi*, 147, 7-21.

EKLER

Ek 1 : İngilizce Deyim Öğretim Başarı Testi

Ek 2 : Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

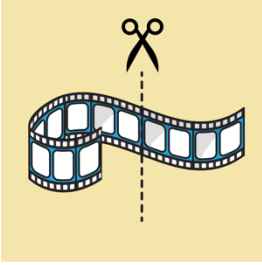
EK 1**İNGİLİZCE DEYİM ÖĞRETİM BAŞARI TESTİ****Name&Surname:****Class:****A. Match idioms with their meanings**

- | | |
|---------------------------|--------------------------------------|
| 1. Once in a blue moon |a) Feeling extremely happy |
| 2. Not my cup of tea |b) Very easy |
| 3. Keep it under your hat |c) Whatever happens |
| 4. Have a sweet tooth |d) Very expensive |
| 5. Feel under the weather |e) To keep secret |
| 6. A piece of cake |f) to be confused |
| 7. Pay an arm and a leg |g) Not to feel well |
| 8. Lost at sea |h) Very rarely |
| 9. Walking on air |i) Not what I like or prefer |
| 10. Rain or shine |j) To like eating sugary things |

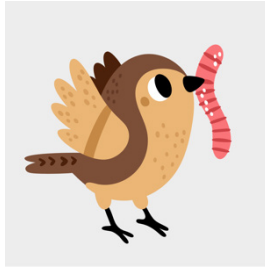
B. Match idioms with their pictorial meaning

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------------|
| Chasing rainbows..... | Rain or shine..... |
| The early bird catches the worm..... | Pay an arm and a leg..... |
| Feel under the weather..... | Go with the flow..... |
| Lost at sea..... | To cut a long story short..... |

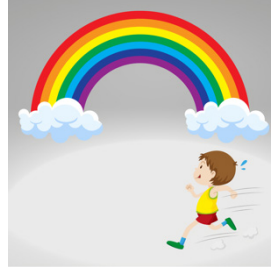
1.



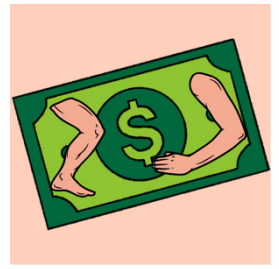
2.



3.



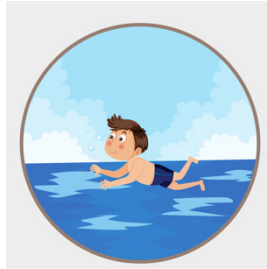
4.



5.



6.



7.



8.



C. Fill in the blanks with the correct idiom

- a) What goes around comes around
- b) Better late than never
- c) It is raining cats and dogs
- d) Not my cup of tea



D) Choose the correct one

- Look like a million..... (to look attractive)
a) stars b) dollars c) candles d) balloons
- Let's call it a (to stop working)
a) week b) month c) day d) year
- Every cloud has alining.(every bad situation has some advantages)
a) silver b) gold c) iron d) steel

İLKOKULLARDA DİNLEME BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Işık ŞANLI, Ankara/Şehit Turgay Topsakaloğlu İlkokulu



ÖZET

İletişim, insan yaşamının temel unsurlarından biridir ve doğru iletişim kurabilmek için dinleme becerisi oldukça önemlidir. Özellikle ilkokul çağındaki çocuklar için dinleme becerisinin geliştirilmesi, akademik başarıları ve sosyal ilişkileri üzerinde önemli bir dönemdedir. Dinleme becerisi, okul başarısı için temel bir gerekliliktir. Hayatımızın her anında dinleme becerisi devrededir. O zaman gereken önem verilmeli ve bu konuda öğretmen görüşlerine başvurulmalıdır. 2023-2024 eğitim öğretim yılında Şehit Turgay Topsakaloğlu İlkokulunda gönüllü olan 15 sınıf öğretmenin dinleme becerisiyle ilgili görüşlerine ve gözlemlerine yer verilmiştir. Öğrencilerde genel olarak görülen dinleme becerisi eksikliklerinin giderilmesi, geliştirilmesi ve kalıcı davranış değişikliğine dönüştürülmesi için neler yapılmalı sorularına cevaplar aranmış ve bu konuda öğretmenlerin yapmış olduğu aktif öğrenme stratejileriyle uyumlu çalışmaların neler olabileceği araştırılmıştır. Yıl boyunca sınıflarda yapmış oldukları etkinliklerle dinleme becerilerinin kalıcı izli davranış değişikliğine dönüştürülmesi için farklı yöntem ve teknikler uygulamışlardır. Araştırmamızda nitel araştırma yöntemi uygulanmış, öğretmen gözlemleri ve görüşlerine yer verilmiştir. Yarı-yapılandırılmış gözlem sorularına verdikleri cevaplar betimsel olarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak dinleme becerisinin diğer dil becerilerinin temeli olduğu düşüncesinin oluşturulması en önemli kazanım olmuştur. Bu araştırma, dinleme becerisiyle ilgili olarak öğretmenler arasında bir farkındalık oluşturmuştur. Araştırmamızı diğer araştırmalardan farklı kılan da tespit edilen yöntemlerin öğrencilerin aktif olarak dinlemelerini teşvik ederek dinleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak nitelikte olmasıdır. Sonuç olarak öğrencilere aktif dinleme, doğru sorular sorma ve yanıt verme gibi becerilerin öğretilmesi faydalı olacaktır. Sınıf içinde dinleme odaklı etkinlikler düzenlemenin, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen görüşleriyle ortaya atılan bu dinleme becerilerini geliştirme yöntemleri bütün okullarda öğretmenler tarafından kullanılabilir çok önemli tespitlerdir. Araştırmamızın amacı bu sonuçların yaygınlaştırılmasına öncülük etmektir.

Anahtar Kelimeler: Dinleme, anlama, öğrenme, ilkokul, başarı.

GİRİŞ

Bireyler arasında iyi ilişkilerin kurulabilmesi için etkili bir iletişime ihtiyaç vardır. İnsanların çevresiyle olumlu ilişkiler geliştirmek için kullandıkları en yaygın iletişim aracı dil olmuştur. Dil aracılığıyla iletişim kurulabilmesinin yolu da dinlemeden geçer. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceriden oluşan dil becerileri içerisinde ilk kullanılmaya başlanılan ve en sık kullanılanı dinleme becerisidir. Dil dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır (Yıldırım ve Er, 2013). Alan yazınında bu durum "Tümleşik Dil Becerileri" olarak tanımlanır. Dinleme; sözlü ve sözsüz mesajları içeren, işitme duyu organına gelen içeriği anlama, zihne kaydetme ve cevap verme gibi anlamın yapılandırılmasını sağlayan bir süreçtir.

Temelde iletişim kurmak ve çevremizde olup bitenleri de anlamlandırmak için dinleme faaliyetlerine katılırız. Bunu da en iyi şekilde yapabilmek için kişinin dinleme becerisine sahip olması gere-

kir. Sosyal ilişkilerde kişinin arkadaşlarıyla doğru iletişim kurabilmek için dinleme becerisi hayati önem taşır. Empati yeteneğinin gelişmesine katkı sağlar. Dinleme; kendiliğinden gelişen bir beceri olarak kabul edildiği kaybolmuş, unutulmuş, yetim kalmış, üvey gibi sıfatlarla nitelendirilmiştir (Aytan, 2011). Dinleme becerisini bir kazanım olarak görmeyen veya zaten biliyorlar anlayışına sahip olan eğitimciler dinleme becerisini geliştiren çalışmalara yeterince yer vermemektedirler. Dinlemenin en çok ve en sık kullanılan dil becerisi olduğu göz önünde bulundurulduğunda dinleme becerisi gelişmiş öğrencilerin derslerdeki başarılarının da buna paralel olacağı rahatlıkla söylenebilir. Her beceri gibi dinleme becerisi de eğitim yoluyla geliştirilebilir (Doğan, 2010). Özellikle sınıf ve Türkçe öğretmenleri bu gerçeğin farkında olmalıdırlar. Dinleme becerisi anne karnında gelişmeye başlar, okul öncesinde şekillenir ve okuldaki etkinlik ve uygulamalarla geliştirilir. İnsan yaşamının büyük bir bölümü dinleme ile geçer (Aytan, 2011).

Günümüzde öğrenciler maalesef gün içinde pek çok uyarıcıya maruz kalmaktadırlar. Bu durum bile dinleme becerisinin ne kadar önemli olduğunu bize bir kez daha göstermektedir. Herkesin bildiği bir gerçek var ki bu yaşlarda kazanılamayan dinleme becerisinin ileriki yaşlarda kazanılması çok daha zordur. Kişilerin artık çok iyi bir dinleme becerisine sahip olmaları gerekmekte. Dinleme, günlük hayatımızda her an kullandığımız bir beceri olmasına rağmen maalesef ihmal edilmiştir. Amacımız bu çalışmayla ilkokullarda öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretmen görüşlerinin alınmasıdır. Güzel ve iyi örneklerin paylaşmak, böylece ihmal edilen bu dil becerisine katkıda bulunmaktır. Bu iyi örnekler bütün okullarda uygulanabilir, işlevsel, pratik, akademik başarıyı da artırmaya yönelik aktif öğrenme yöntemleridir. Çalışmamızla konunun önemi öğretmenlere hatırlatılmış, bu konuya dikkat çekilmiştir. Konuyla ilgili olarak neler yapılması gerektiğine yönelik öğretmen görüşleri alınmış, iyi örnekler paylaşılmıştır. Böylece ihmal edilmiş ve unutulmuş böylesine önemli bir becerinin geliştirilmesiyle ilgili olarak yapılması gerekenler araştırmamızın en önemli konusunu oluşturmuştur. İlkokullardaki Türkçe öğretim programında yer alan, öğretmenler tarafından çoğunlukla göz ardı edilen, dinleme/izleme kazanımlarının davranış hâline dönüştürülmesi önceliğimiz olmuştur. Toplumsal hayatta başarılı olmaları için çocuklarımızın dinleme becerilerini geliştirmemiz gereklidir. Yapılan araştırmalar bize göstermektedir ki dinleme becerilerindeki eksiklik, günlük hayatımızda pek çok iletişim problemleri yaşamamıza yol açar. Dinleme, en sık kullanılmasına rağmen üzerinde en az çalışılan dil becerisidir (Kırnık, 2022).

YÖNTEM

Nitel araştırma deseni kullandığımız bu araştırmamızda durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019), dinleme/izleme alanına yönelik amaç ve kazanımları öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla nitel yöntemle göre desenlenmiştir. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve belge analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Veri kaynağını doğrudan insandan alan nitel araştırmalar olguları ve olayları, doğal ortamında inceler. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme formu yaklaşımı benimsenmiştir. Yaptığımız görüşmelerdeki amacımız dinleme becerisi üzerinde aktif öğrenme yöntemlerinin etkililiğini incelemek, öğrenciler üzerinde ne gibi davranış değişikliklerine yol açtığını irdelemektir. Bu amaçla da 7 sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Veri toplama aracı ve yöntemi yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formları okulumuzda görev yapan ve araştırmamızda gönüllü olan 15 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Bir erkek on dört kadın olmak üzere on beş sınıf öğretmeni araştırmamızın katılımcıları olmuştur. Çalışma grubumuzu, Ankara ili Etimesgut ilçesinde Şehit Turgay Topsakaloğlu İlkokulundaki gönüllü öğretmenler arasından seçilen on beş sınıf

öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemimizdeki öğretmenler çeşitli mesleki geçmişlere sahip olup onlarla planlı buluşmalar ayarlanmış ve okulda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu öğretmenlere yarı-yapılandırılmış görüşme soruları sorulmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacının amacına uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları kullanılarak derinlemesine ve ayrıntılı veri toplanmıştır. Öğretmen görüşme formu ile insanların zihinlerinde olanları ortaya çıkarmak birincil amacımızdır. Yüz yüze yapılan görüşmelerde daha ayrıntılı ve derinlemesine bilgiler elde ederiz. Görüşme, doğal bir iletişim ve bilgi toplama yolu olduğundan anlaşılmayan konularda açıklama, soru sorma ve tamamlama yapmaya olanak sağlamasının yanı sıra araştırma yapılan konuda daha çok ve ayrıntılı bilgilere ulaşılabilmesine de zemin hazırlar (Kaptan, 1991). Örneklem içinden görüşme yapılan öğretmenlerin seçiminde olasılık dışı (amaçlı) örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmacı, kolay ulaşılabilir durum örneğini seçerken yakınında ve erişimi kolay olan bir durumu seçer. Bu yöntem araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Bu örnekleme yöntemi yaygın olarak kullanılmakla birlikte sonuçları daha az genellenebilir. Ayrıca bu yöntemin maliyeti de diğer yöntemlere göre daha azdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Elde ettiğimiz sonuçlar betimsel (açıklayıcı) analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonrasında her öğretmenin yazılı ifadesi alınarak kodlanmıştır. Yapılan kodlamalardan yola çıkılarak kategorilere ulaşılmıştır. Kategoriler, bulgular bölümünde başlık olarak ifade edilmiştir. Görüşmelere yeteri kadar zaman ayrılmış, öğretmenler de sorulara tüm içtenlikleriyle cevaplar vermişlerdir.

BULGU VE YORUMLAR

MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2019) göre ilkökulda birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar her sınıf düzeyinde farklı kazanımları bulunan dinleme becerilerini öğrencilere kazandırmamız birinci amacımızdır.

Alt Problem 1'e İlişkin Bulgular

"Sınıf seviyenizdeki dinleme kazanımlarının tamamını uygulayabiliyor musunuz?" sorusuna yapılan değerlendirmelerde öğretmenlerin dinleme kazanımlarını uygulama durumları değerlendirilmiştir. Ankete katılan öğretmenlerin %60'ı bu kazanımları tam olarak uyguladıklarını belirtmişlerdir. %30'u ise kısmen uygulayabildiklerini ifade etmiştir. Geri kalan %10'luk bir grup ise çeşitli nedenlerle bu kazanımları sınıfta uygulayamadıklarını belirtmiştir. Özellikle süre sıkıntısı, kalabalık sınıf mevcudu ve yoğun müfredat gibi faktörlerden dolayı dinleme becerilerine yeterli zaman ayıramadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilere daha fazla söz hakkı verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Alt Problem 2'ye İlişkin Bulgular

"Dinleme becerisinin kazanılması, kalıcı bir davranış değişikliğine dönüşmesi için neler yapılmalı, sizler neler yapıyorsunuz?" sorularına verilen cevaplardan hareketle; dinleme becerisinin kalıcı hâle getirilmesi için önerilerde bulunan öğretmenler, pekiştireçlerin yanı sıra aile ile iş birliği yaparak çocuğun sosyal etkinliklerle desteklenmesinin önemine dikkat çekmişlerdir. Tekrarların önemli olduğunu vurgulayan öğretmenler, günlük hayatta dinlemenin önemine vurgu yaparak öğrencilerin konuya odaklanmasını sağlamışlardır. Empatiye dayalı etkinliklerin ve aktif öğrenme yöntemlerinin dinleme becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğunu belirten öğretmenler, öğrencilerin dikkatini çekme ve göz teması kurma gibi yöntemlerin önemine değinmişlerdir. Dinleme öncesinde konunun önemi ve niçin dinlemesi gerektiğinin anlatılması gerektiğini belirten öğretmenler, çocuklara söz hakkı verilerek konuşturulmalarının önemine vurgu yapmışlardır. Empati

kurmanın etkili bir dinleme becerisi geliştirmede önemli olduğunu vurgulayan öğretmenler, özellikle rol model olmanın ve çocukları dinlemenin önemine dikkat çekmişlerdir. Etkili bir iletişimin dinleme ve anlamının temelini oluşturduğunu belirten öğretmenler, dinleyen öğrencilerin başarılı olacaklarını vurgulayarak onları motive etmişlerdir.

Alt Problem 3'e İlişkin Bulgular

"Dinleme becerisinin geliştirilmesi için hangi ders materyallerini kullanıyorsunuz?" sorusuna verilen cevapların şu şekilde olduğu görülmüştür: En çok kullanılan ders materyallerinin etkileşimli tahta, öykü kitapları, sesli kitaplar, drama ve rol yapma, kuklalar, oyuncak, resim, dinleme metinleri, oyun kartları, kutuları, 5N1K etkinlikleri olarak gösterilmiştir.

Alt Problem 4'e İlişkin Bulgular

"Dinleme becerisini geliştirmek için kullandığınız aktif öğrenme yöntemleri nelerdir?" sorusuna verilen cevaplar şu şekildedir: Göz teması kurma ve dikkat çekme yöntemlerinin yanı sıra çocukların ilgisini çeken konularla ilgili bilgiler verilerek etkili bir şekilde anlatım yapılması önerilmiştir. Bazı öğretmenler sunuş ve buluş yöntemlerini tercih ederken diğerleri yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımını benimsemiştir. Drama yönteminin dinleme becerisini olumlu yönde etkilediği belirtilirken grup çalışmalarının da önemli bir dinleme becerisi geliştirme aracı olduğu vurgulanmıştır. Tartışma, problem çözme, gösteri ve beyin fırtınası gibi yöntemlerin de dinleme çalışmalarında etkili olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca yaratıcı dinleme, not alarak dinleme, pasif dinleme ve aktif dinleme gibi yöntemlerin dinleme becerisini geliştirmede önemli olduğu belirtilmiştir.

Alt Problem 5'e İlişkin Bulgular

"Değişen dijital dünyanın dinleme becerilerine olumlu ve olumsuz yansımaları nelerdir?" sorusuna verilen cevaplar şunlardır: Öğretmenlerin çoğunluğu, değişen dijital dünyanın dinleme becerilerine olumsuz etkileri olduğu konusunda hemfikirdir. Özellikle öğrencilerin dikkat sürelerinin ve dinleme becerilerinin teknolojinin etkisiyle olumsuz yönde etkilendiğini belirtmişlerdir. Teknolojik gelişmelerin öğrencilerin dikkat sürelerini kısalttığı ve odaklanma problemlerine yol açtığı ifade edilmiştir. Bu durumun öğrencilerde davranış problemlerine neden olduğu da vurgulanmıştır. Öte yandan dijital dünyanın bazı olumlu etkileri de bulunmaktadır. Örneğin metinleri dijital olarak dinletmek ve görsel olarak sunmak, çocukların dikkatini çekmekte ve bilgiye erişimde fayda sağlamaktadır. Ancak, dijital dünyanın zararlı içeriklerine de kolayca erişilebilmesi ebeveynlere büyük sorumluluklar yüklemektedir.

Alt Problem 6'ya İlişkin Bulgular

"Dinleme becerilerinin kazandırılmasında ilkokulun önemi hakkında neler düşünüyorsunuz?" sorusuna ilişkin öğretmenler, dinleme becerilerinin kazandırılmasında ilkokulun önemini vurgulamışlardır. İlkokul döneminde edinilemeyen becerilerin daha sonraki yıllarda kazanılmasının zor olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenmenin temel basamağının dinleme olduğu düşünüldüğünde ilkokulun bu konuda ne kadar kritik olduğu ortaya çıkmaktadır. Dinleme becerisinin önemi küçük yaşlardan itibaren öğretilmeli ve vurgulanmalıdır.

Alt Problem 7'ye İlişkin Bulgular

"Dinleme becerilerinin geliştirilmesinde ailenin rolü nelerdir?" sorusuna ilişkin öğretmenler, dil becerileri içinde en çok ailenin rolünün olduğu beceri olarak dinleme becerisini söylemişlerdir. Ailede dinlenmeyen, söz hakkı alamayan ve görüşlerine değer verilmeyen bir çocuğun başkalarını dinlemesinin zor olduğu belirtilmiştir. Okulda öğrenilen bu davranışın evde desteklenmemesi durumunda kalıcı olmayacağı ifade edilmiştir. Bu durumun çocukların arkadaşlarıyla ve çevreleriyle sorunlar yaşamalarına yol açabileceği vurgulanmıştır. Dinlenen çocuklarda öz güvenin geliştiği,

sevgi ve saygıyla yetiştirilen çocukların başarılı olduğu belirtilmiştir.

Eğitim çalışmalarında etkinlikleri oyunlaştırmak, öğrencilerin daha etkin katılımını sağlamak için önemlidir. Dinleme becerisinin daha etkin katılımını sağlamak için önemlidir. Dinleme becerisini geliştirmek için günlük hayattan etkinlikler düzenlemek en etkili yollardan biridir. Öğretmenler dinleme becerisiyle ilgili ön yargılarını yıkmalı; dinlemenin geliştirilebileceği, ölçülebileceği ve değerlendirileceği yönünde bir irade ortaya koymalıdır (Aytan, 2011). Öğretmenler öğrencilerde dinleme becerisini geliştirebilmek için yapacakları en önemli davranış öğrencilerini etkin biçimde dinlemeli özünde öğrencilerine olumlu bir model olmalıdır. Öğretmenler dinleme çalışmalarını gerçekten önemsemeli ve öncesinde hazırlık yapmalıdırlar. Bu beceriyi geliştirecek alternatif etkinlikler tasarlamalıdır. Aktif öğrenme tekniklerine yönelik çalışmalar planlamalı ve bunları uygulamalıdırlar. Öğrenciler, aktif öğrenme yöntemiyle kazandırılan dinleme becerisi sayesinde yeni bilgiler keşfeden olur. Bu amaçla kullanacağımız aktif öğrenme yöntemleri çok çeşitlidir; kısa canlandırma, tartışma, problem çözme, rol yapma gibi yöntemler dinleme becerilerinin geliştirilmesinde en çok kullanılan yöntemlerdir. Öğretmenlerden elde edilen en önemli bulgulardan biri de şunlar olmuştur; öğrencilere hikâye anlatmaları ve ardından da dinledikleri hikâyeyi onlardan özetlemeleri istenir. Bunun öğrencilerin, dinleme becerilerini geliştirirken anlama ve özetleme becerilerini de güçlendirdiği tespit edilmiştir. Sınıf içinde dinleme çemberleri oluşturulur. Öğrenciler sırayla bir şeyler anlatırken diğerleri de dikkatlice dinler. Bu, dinleme ve aktif katılımı teşvik eder. Oyunlar aracılığıyla da dinleme becerileri geliştirilir. Örneğin dinledikleri bir hikâyeden sonra öğrencilerin birbirlerine sorular sorması sağlanır. Öğrencilerin izledikleri filmler, videolardan sonra dinleme egzersizleri yapılır. Öğrencilerin dinlediklerini, anladıklarını tespit için onlara sorular yöneltilir. Öğretmen görüşleriyle ortaya atılan bu dinleme becerilerini geliştirme yöntemleri bütün okullarda bütün öğretmenler tarafından kullanılabilir çalışmalardır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

İnsanların çevresiyle iletişim kurmak için kullandıkları en yaygın iletişim aracı dildir. Dil becerisi de dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinden oluşmaktadır. Bunların içerisinde en çok kullandığımız beceri dinleme becerisidir. İnsanların iletişim kurmak ve çevrelerini anlamlandırmak için iyi bir dinleme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Dinleme becerisinin de bir dil becerisi olduğu konusu öğretmenler arasında bile önemi tam olarak anlaşılamamış bir beceridir. Dinleme becerisine dil becerileri için de öksüz ve yetim kalan bir çocuk benzetmesi yapsak yanlış olmaz. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda eğitim dünyasına katkı sağlayacağını düşündüğümüz çok önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmanın farkı da burada ortaya çıkmaktadır. Kolay uygulanabilir, dinleme becerisini geliştirecek, aktif öğrenme yöntemlerini kapsamaktadır. Dinleme ile ilgili becerilerin öğrenmeyi öğreten aktif öğrenme teknikleriyle kazandırılması bireylerin yetiştirilmeleri açısından çok büyük önem taşır. Aktif öğrenme tekniklerinin kullanılması, öğrencilere üst düzey bilişsel becerilerin kazandırılması açısından önem arz eder. Aktif öğrenen öğrenciler analiz, sentez, değerlendirme yapabilen; problem çözme becerisi olan bireylerdir. Dinleme becerisinin geliştirilmesi için bazı yöntemler vardır. Aktif öğrenme teknikleri dinleme becerilerinin bireysel gelişimi yanı sıra grup çalışmaları için de kullanılmalıdır. Aktif dinleme egzersizleriyle etkinliklerle öğrencilerin dinleme becerileri de geliştirilecektir. Öğrencilere, dinledikleri metinlerle ilgili sorular sorarak aktif dinleme becerilerini geliştirecek çalışmalar yaptırılır. Drama ve rol yapma çalışmalarıyla da öğrenciler, farklı rolleri canlandırarak empati kurmayı ve duygusal zekâlarını geliştirmeyi öğrenirler. Öğrencilere hikâye anlatma etkinlikleri düzenleyerek dinleme becerilerini geliştirebilir ve hayal güçlerini canlandırabiliriz. Öğretmenlerin, dinleme eğitimi konusunda neler yapılması gerektiğine ilişkin daha etkin bir planlama yapmaları gerekmektedir. Çünkü dinleme

becerisi, anlamayı arttıran bir ögedir ve anlama anlatımı da etkilemektedir (Kırnık, 2022). Aktif öğrenmeye dayalı Türkçe derslerinde öğrencilere sıradan dinleme, konuşma, okuma ve yazma çalışması yaptırmak yerine onların ufkunu genişletecek etkinlikler oluşturulabilir. Bu etkinliklerin tasarlanması ve uygulanmasında öğretmenin bilgi ve donanımı belirleyici bir unsurdur (Özbay ve Akdağ, 2013).

Dinleme becerisinin, diğer dil becerilerinin temeli olduğu düşüncesinin oluşturulması en önemli kazanım olmuştur. Dinleme anlamayı, anlama da anlatımı tetikler. Bu görüşün öğretmenler arasında da farkındalık oluşturması araştırmamızın en önemli sonucu olmuştur. Öncesinde öğretmenlerin çoğu dinlemeyi bir kazanım olarak görmüyor, zaten dinliyorlar diye düşünüyorlardı. Araştırmamızla Türkçe Dersi Öğretim Programında bulunan ilkökul birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar her sınıf düzeyindeki dinleme kazanımlarına dikkat çekilmiştir. Pek çok beceri gibi dinleme becerisi de pek ala geliştirilebilir. Yapılan araştırmalar da zaten bize bunu göstermektedir. Özellikle araştırmamızda sınıf öğretmenlerine bu konunun önemi vurgulanmış ve konuya dikkat çekilmiştir. Araştırmamızı diğer araştırmalardan farklı kılan da tespit edilen yöntemlerin, öğrencilerin aktif olarak dinlemelerini teşvik ederek dinleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak nitelikte olmasıdır.

İlkokullarda etkinlikleri oyunlaştırmak, öğrencilerin etkin katılımını sağlamak önem arz etmektedir. Çalışmalar sonundaki olumlu gelişmelerin öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyonlarını artırdıkları gözlenmiştir.

Araştırmamızın sonuçları göstermiştir ki her öğrencinin dinleme becerisi de farklıdır. Öğrencilerin dinleme seviyelerine göre bireyselleştirilmiş eğitim programları oluşturmak çok önemlidir. Öğrencilere etkili iletişim becerilerini öğretmenin, dinleme becerilerini geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilere aktif dinleme, doğru sorular sorma ve anlayışlı bir şekilde yanıt verme gibi becerilerin öğretilmesi faydalı olacaktır. Sınıf içinde dinleme odaklı etkinlikler düzenlemenin, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu tespit edilmiştir. Bu etkinlikler; hikâye, dinleme, sesli kitap dinleme, müzik dinleme gibi aktiviteleri içerebilir. Öğrencilere sesli geri bildirimlerde bulunmanın doğru dinleme ve anlama becerilerini teşvik ettiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin anladıklarını tekrar etmelerini ve yanlış anladıkları durumlarda düzeltmelerini sağlamak önemlidir. Öğretmenlerin doğru dinleme davranışlarını modellemesi, öğrencilerin bu beceriyi öğrenmelerine yardımcı olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler, aktif dinleme, göz teması kurma ve anlama sürecini göstererek öğrencilere iyi birer dinleyici olmayı öğrettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmamız sonucunda ulaştığımız birbirinden kıymetli bu yöntemlerin uygulanması, öğrencilerin dinleme becerilerini kalıcı olarak geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Bu da akademik başarılarını artıracaktır. Ulaştığımız bu sonuçlar bütün okullarda uygulanabilecek olan çok önemli tespitlerdir. Amacımız bu sonuçların yaygınlaştırılmasına öncülük etmektir. Dinleme becerisi, başarılı iletişim, sağlıklı ilişkiler, öğrenme ve gelişme, çatışma çözme ve liderlik gibi birçok alanda önemli bir rol oynadığı aşikardır. Bu nedenledir ki, dinleme becerisini geliştirmek, kişisel ve profesyonel hayatta daha başarılı olmak için önemli bir adımdır. Bütün bu verilerden hareketle aktif öğretme yöntemleriyle öğrencilerde kalıcı izli dinleme davranışının kazandırıldığı ve geliştirildiği tespit edilmiştir.

Bu çalışmamızın farklı öğretim kademelerinde, farklı derslerde ve farklı gruplara uygulanması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Aytan, T. (2011). Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 23-43.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 263-74.
- İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (2019).
- Kaptan, S. (1991). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Kişisel Yayınlar.
- Kırnık, D. (2022). *İlkokul öğrencilerinin dinleme/izleme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. TRB2 Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (55-66). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Van
- Özbay, M., Akdağ, E. (2013). Deyimlerin öğretiminde aktif öğrenmenin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 46-54.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., vd. (2008). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (19), 439-458.
- Yıldırım, F., Er, O. (2013). Türkçe dersi öğretim programı dinleme/izleme alanı amaç ve kazanımlar boyutunun öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 231-250.

EK 2

**İngilizce Deyimleri Karikatürlerle Öğrenmenin Ortaokul Öğrencilerine Etkisine Yönelik
Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Merhaba, ismimErtuğrul Gazi İmam Hatip Proje Ortaokulunda uyguladığımız “İngilizce Deyimleri Karikatürlerle Öğrenmenin Ortaokul Öğrencilerine Etkisi” konulu çalışmamız için araştırma yapıyorum. Bu formda yer alan sorulara vereceğiniz cevaplar araştırmanın başarıya ulaşması için çok önemlidir. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Tarih:

Saat:

1. İngilizce becerilerini geliştirmek için ne tür etkinlikler yapıyorsun?
2. Yaptığın bu etkinliklerde deyimler karşına ne sıklıkla çıkıyor ve deyimler karşına çıktığı zaman bunları anlayabiliyor musun?
3. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda İngilizce deyimlere de yer verilmesi gerektiğini düşünüyor musun? Sence bununla ilgili ne gibi çalışmalar yapılmalıdır?
4. İngilizce deyimler ile ilgili aldığın eğitimi faydalı buldun mu?
5. Öğrendiğin deyimlerin İngilizce konuşma dilinde sana katkısı olacağını düşünüyor musun?
6. Deyimlerin resimsel anlamlarıyla ve karikatür aracılığıyla diyaloglar içinde verilmesini nasıl buldun ve bu sana nasıl bir katkı sağladı?

Benim sorularım burada bitti. Eklemek istediğiniz başka bir şey varsa dinleyebilirim. Bu konu ile ilgili önerilerinizi alabiliriz.

DİL BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİLERİN YAŞADIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

İhsan ASLAN, Diyarbakır/Kavaklıbağ İlkokulu



ÖZET

Bu araştırmada taşınmalı eğitim ile öğrenim gören ilkokul öğrencilerinin dil becerilerine yönelik yaşadıkları sorunlar ve sınıf içerisinde hangi uygulamaların yapıldığını inceleyerek öğrencilerin dil becerisini edinme sürecinde yaşadıkları sorunların farkına varmalarını bu sorunların ortadan kaldırılabilmesi için öğretim ortamlarında yapılacak iyi uygulamaların neler olduğunu ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın çalışma grubu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerine bağlı taşınmalı köy okullarında çalışan 12 gönüllü sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Çalışmada veriler, açık uçlu sorulardan meydana gelen yarı-yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre taşınmalı eğitimle öğrenim gören çoğu ilkokul öğrencisinin, ana sınıfı eğitimi görmemesinden kaynaklı okuma ve dinleme becerilerini içeren etkinlik ve uygulamalarda zorlandıkları, okuduklarını anlama konusunda seviyelerinin yetersiz olduğu ve hazırlanan programların öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Dil becerisi, taşınmalı eğitim, köy okulu, ilkokul.

GİRİŞ

Türkiye’de zorunlu eğitim ile ilgili yasal düzenlemeler yapılmakta, çeşitli sebeplerden dolayı öğrenimine devam edemeyen öğrenciler için fırsat ve imkân eşitliği çerçevesinde devlet tarafından bazı imkânlar sunulmaktadır. Bu imkânlardan biri de taşınmalı eğitim uygulamasıdır. Son olarak 2012 yılında zorunlu eğitim uygulaması 12 yıla çıkarılmıştır. Yapılan bu yasal düzenlemeler sayesinde zorunlu eğitim kapsamında taşınmalı eğitimin tüm fertlere ulaştırılması amaçlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Taşıma Yoluyla Eğitime Erişim Yönetmeliği’nde taşınmalı eğitimi “Bazı nedenlerle okula gidemeyen, ulaşamayan eğitim öğretimin, ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin günü birlik olarak tekrar eğitim görüp evlerine dönmelerini sağlayan eğitim uygulaması” olarak açıklamaktadır (İşeri ve Kaya, 2023).

Taşınmalı eğitim, ilköğretim okulu bulunmayan veya eğitim öğretime kapalı alanlar ile birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin seçilen merkezlerdeki ilköğretim okullarına günü birlik taşınarak eğitim öğretim görmelerini sağlamak amacıyla yapılan uygulamadır (MEB Taşınmalı İlköğretim Yönetmeliği, 2000). Bu anlamda yerleşim yerlerinde ilkokul bulunmayan öğrencilerin taşınması bazı sorunları beraberinde getirmektedir. Öğrencilerin bulundukları yerleşim yerlerinde ana sınıfının olmaması ve ilkokula başlarken başka bir okula taşınmaları öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde dil becerilerini de etkilemektedir. Eğitimin temeli diyebileceğimiz ilkokul, öğrenciler için önemli bir yere sahiptir.

Dil becerilerinin kazanılması imkân verilen, araştırabilen, sorgulayabilen öğrenciler sayesinde mümkün olur. Bu niteliklere sahip öğrencilerin desteklenmesi, eğitim kurumlarında nitelikli dil becerisi eğitimini gerektirmektedir (Yaşar, 2008, s. 3).

Öğrencileri dil becerilerini edindirme sürecinde amaçlanan kazanımların bir bütün içerisinde ele

alındığı görülmektedir. Bu durum, temel dil becerilerinin bireylere birbirinden bağımsız olarak değil, bir bütün biçimde kazandırılması gerektiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Okurken, yazar-ken, dinlerken, konuşurken kazanılan her türlü etkileşim bir araç olarak kullanılmaktadır” (Aytaş, 2006: 261).

Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerisi ilkokulda başlayan bir süreçtir. Bu dönem, öğrencilerin okula yeni başladığı ve bu nedenle çeşitli sorunlar taşıdığı kritik bir dönemdir. Dolayısıyla bu dönem için sınıf öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Özellikle taşıma bölgesinde olan öğrenciler için sınıf öğretmenleri dil becerilerini kazandırma sürecinde kaynakları farklı olan birçok sorunla karşılaşabilmektedirler. Bu anlamda taşınmalı eğitimle öğrenim gören ilkokul öğrencilerinin derslerine giren sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların tespit edilmesi ve sınıf içerisinde uygulanacak çözüm önerilerinin belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Bu amaçla birçok çalışma (Başar ve Gürbüz, 2020; Babayiğit ve Erkuş, 2017; Çavdarlı ve Yılmaz, 2022; Katrancı ve Uygun, 2013; Karaman ve Yurtseven, 2003) yapılmıştır. Yapılan bu çalışmalar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğrencilerden, iletişim sorunları ve psikolojik, eğitsel, sistemsel sorunlar ve aileden kaynaklanan sorunlar, öğrenme ve öğretme ortamlarından kaynaklanan benzer sorunları dile getirdiği görülmektedir. Konunun önemi, yapılan çalışmaların durumuna bakılarak süreç içerisinde meydana gelen değişiminin izlenmesini gerekli kılmaktadır. Bu kapsamda taşınmalı ilkokullarda öğrenim gören ilkokul öğrencilerinin dil becerilerinin karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerinin neler olduğunu sınıf öğretmenlerin görüşlerine göre belirlemeyi ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri getirmeyi amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğrencilerin dil becerilerinde karşılaştıkları bireysel sorunlar nelerdir?
2. Öğrencilerin dil becerilerinde aile kaynaklı sorunlar nelerdir?
3. Öğrencilerin dil becerilerinde taşınmalı eğitimden ve fiziksel ortamdan kaynaklı sorunlar nelerdir?
4. Öğrencilerin dil becerilerinde taşımadan kaynaklı karşılaştıkları sorunları çözmede kullanılan yöntemler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma taşınmalı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin dil becerilerine ilişkin sorunlarını ve çözüm önerilerini belirlemeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, insan yaşamının karmaşık doğası, insana dair pozitivist yaklaşımın kabul etmediği olgu ve gizemleri belirleme çalışmaları olarak tanımlanır (Baltacı, 2017). Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde araştırmanın tasarımına ve konunun niteliğine bağlı olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme için belirlenmiş ölçütü karşılayan birimler, örneklem grubuna dâhil edilir. Bu amaçla daha fazla ve daha derin veriler elde edilmeye çalışılmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim ve öğretim yılı bahar yarıyılında Diyarbakır ili merkez ilçelerine bağlı taşınmalı ilkokullarda görev yapmakta olan 12 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo 1*Araştırmada Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri*

Katılımcı	Cinsiyet	Kıdem Yılı	Yaş
K1	ERKEK	3	30
K2	ERKEK	17	43
K3	ERKEK	5	27
K4	KADIN	6	29
K5	KADIN	8	35
K6	KADIN	4	28
K7	ERKEK	20	45
K8	KADIN	11	34
K9	KADIN	4	27
K10	KADIN	14	36
K11	ERKEK	2	27
K12	KADIN	10	36

Tablo 1’de taşımali okullarda çalışan katılımcıların 7’sinin kadın 5’inin erkek olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar genel anlamda tecrübeli sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 30’dur.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin taşımali ilkokullara giden öğrencilerin dil becerilerine ilişkin görüşlerini derinlemesine edinebilmek için yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formuyla sınıf öğretmenlerinden veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizinin temel amacı toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım, Şimşek, 2018). İçerik analizindeki temel amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Çalışmanın verileri dört aşamada analiz edilmiştir: 1. Aşama verilerin kodlanması, 2. Aşama kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3. Aşama kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Aşama bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 242-243). Görüşüne başvuru sınıf öğretmenleri kısaltma ve numara (K1, K2, ...) kullanılarak adlandırılmıştır. Katılımcıların görüşleri verilirken bu kısaltmalar kullanılmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen verilere yer verilmiştir. Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler analiz edilerek belirlenen tema ve kategorilere göre tablolatırılmıştır.

Tablo 2*Öğrencilerin Dil Becerilerinde Karşılaştıkları Bireysel Sorunlara İlişkin Bulgular*

Tema	Kategori	f	Katılımcılar (K)
Bireysel Sorunlar	Bölgesel Dilden Kaynaklı Sorunlar	5	K1,K2,K3,K4,K7
	Kırsalda Yaşam	7	K4,K5,K8,K9,K10,K11,K12
	Düşük Kelime Dağarcığı	6	K1,K3,K7,K8,K9,K11
	Hazır Bulunuşluk Düzeyleri	5	K4,K5,K8,K9,K11
	Konuşma Dili ile Yazı Dilinin Farklı Olması	7	K2,K4,K8,K9,K10,K12
	Kelimelerin Yanlış Telaffuzu	4	K4,K5,K10,K11

Tablo 2’de Öğrencilerin Dil Becerilerinde Karşılaştıkları Bireysel Sorunlara İlişkin yedi kategori oluşturulmuştur.

K1, Öğrencilerin dil becerilerinde karşılaştıkları bireysel sorunlara ilişkin “Öğrencilerin dil becerilerinde karşılaştıkları en önemli sorun evde bölgesel dili kullanmaları, okula geldiklerinde hiç Türkçe anlamadıkları sorunu başlıca problemimiz.” şeklinde görüş bildirmiştir. K2 ise “Öğrencilerin dil becerilerinde karşılaştıkları en büyük sorun okuduklarını anlayamama ve kendilerini doğru bir şekilde ifade edememe olduğunu” ifade etmiştir. K7 adlı katılımcı “Öğrencilerin evde konuştukları dillerin kendine özgü bazı kuralları vardır. Dilin yapısı ve şekli de farklı olabilmektedir. Bundan dolayı öğrencilerimiz bölgesel dillerinin yapısıyla dil becerilerini edinmeye çalışmaktadırlar. Bu da öğrencilerin okumalarında konuşmalarında ve yazmalarında sorunlar çıkarabilmektedir.” diye ifade etmiştir. Benzer bir görüş ile düşüncelerini ifade eden K3, “Evde bölgesel dilden kaynaklı düşük kelime dağarcıkları olduğu için anlatılan konular hakkında çocuklar kafalarında bazı şemaları oluşturamıyor.” diye ifade etmiştir. K7 kodlu katılımcının “Öğrenciler içinde bulunduğu toplumun kültürün dil becerilerini yansıtır. Farklı ağız özelliklerinden dolayı bazen okumada, okuduğunu anlamada, yazmada dinlediğini sorunlar yaşıyabiliyor.” diyerek konuşma dili ile yazı dilinin farklı olmasına dikkat çekmektedir. K10, “Kırsalda yaşayan öğrenciler taşıma kapsamında diğer kırsal köy okullarına gittiklerinde ortam çok değişmediğinden ve aynı akran grubunda olduklarından bu durum onların dil becerilerinde konuşma ve anlama durumlarını geliştirmiyor.” diyerek kırsalda yaşamın dil becerilerinin gelişimine az da olsa ket vurduğunu açıklamaktadır.

Tablo 3*Öğrencilerin Dil Becerilerinde Aile Kaynaklı Sorunlara İlişkin Bulgular*

Tema	Kategori	f	Katılımcılar (K)
Aile Kaynaklı Sorunlar	Ailelerin Teşvik Etmemeleri	5	K1,K6,K8,K9,K10
	Kalıtımsal Faktörler	4	K1,K2,K4,K12
	Ailenin Eğitim Düzeyi	7	K2,K3,K5,K6,K7,K8,K9
	Evde Türkçenin Az Konuşulması	5	K3,K7,K10,K11,K12
	Sosyokültürel Yapı	4	K5,K6,K8,K9
	Dile Maruz Kalmama	5	K7,K10,K11,K12
	Aile İçi İletişim Eksikliği	4	K1,K3,K5,K7
	Erken Okuryazarlığın Olmaması	2	K2,K10

Tablo 3’te Öğrencilerin Dil Becerilerinde Karşılaştıkları Aile Kaynaklı Sorunlara İlişkin sekiz kategori oluşturulmuştur.

K3 adlı katılımcı “Çocuk evde farklı dil konuşunca okula geldiğinde bambaşka bir dille karşılaştığından şaşkınlıkla olan biteni seyreder.” diye görüş bildirmiştir. K7 adlı katılımcı ise “Ailede anne ve babanın eğitimi düzeyinin düşük olması, kırsalda yaşanması, çocukların dil öğrenme yatkınlığı bakımından anne babaya çekmeleri gibi nedenlerle okulda özellikle dil becerilerinde sorun var.” diye vurgulamıştır. K1 adlı katılımcı “Çocuklar evde aileleriyle akıcı bir şekilde dil konuşmalarını yapmıyorlar. Aile bu konuda çocuğa destek vermiyor. Çocuk okula geldiğinde her şeyden habersiz, bu onu dil becerisini etkiliyor.” diye görüş bildirerek ailelerin yeteri kadar evde çocukları teşvik etmediklerini vurgulamıştır. K11 katılımcısı “Aynı taşıma kapsamında okula gelen öğrencilerden Türkçeyi iyi bilenlerin Türkçeyi az bilenlere göre daha çabuk öğrendiklerini görmekteyiz. Bu öğrenciler hem okudukları metinleri anlamada daha başarılı olduklarını hem de derslere daha etkin bir katılım gösterdikleri görülmektedir.” diye ifade etmiştir. K5 adlı katılımcı, “Türkçeyi az bilip aktaramayan çocuklar bizim derslerde anlattığımız şeyleri hemen anlamıyorlar. Bu durum onlarla iyi bir iletişim kurmamız adına oldukça olumsuz bir durum olarak ortaya çıkmaktadır.” diye görüş bildirmiştir. K6 adlı katılımcı ise “Öğrencilerim aile içerisinde çok konuşkan değiller, taşınmalı yerlerden gelen öğrencilerin komşuları da az olduğundan ister istemez utangaç oluyorlar bu onların sosyalleşmelerine engel bir durum olarak karşımıza çıkıyor.” diye ifade etmiştir. K2 ve K10 adlı katılımcılar erken okuryazarlığın olmamasına dikkat çekerek “Taşınmalı gelen öğrencilerin kendileri ve aile bireyleri eğitim öğretimden ya uzak kalmışlar ya da eğitime çok geç başlamışlar. Bu durum eğitimin temel odağından uzak kalmalarına neden oluyor. Öğrencilerin temeli az bundan dolayı öğrenme ve anlama becerilerini çok geç kazanıyorlar.” diyerek erken okuryazarlık eğitimi almamalarına vurgu yapmıştır.

Tablo 4

Öğrencilerin Dil Becerilerinde Taşınmalı Eğitimden ve Fiziksel Ortamdan Kaynaklı Sorunlara İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	f	Katılımcılar (K)
Taşınmalı Eğitim ve Fiziksel Ortamdan Kaynaklı Sorunlar	Köyde Ana Sınıfının Olmaması	4	K1,K6,K8,K9
	Köyden Uzak Yere Gitme	5	K2,K6,K7,K8,K11
	Dışlanma Hissi	6	K3,K4,K5,K7,K9,K11
	Farklı Çevresel Koşullar	5	K4,K6,K7,K9,K10
	Uyum Problemi	6	K1,K3,K5,K8,K10,K11
	Devamsızlık	5	K4,K7,K8,K9,K11

Tablo 4’te öğrencilerin dil becerilerinde taşınmalı eğitimden ve fiziksel ortamdan kaynaklı sorunlara ilişkin altı kategori oluşturulmuştur.

K1 adlı katılımcı “Köyünde ana sınıfı olan öğrenciler aldıkları eğitim ile beraber daha fazla sosyal ortamlarda bulunduklarından ve daha fazla araç gereçle meşgul olduğundan dil becerileri daha iyi gelişmiştir. Taşıma kapsamında okuluma gelen çoğu öğrenci ana sınıfı eğitimi almadığı için konuşma ve anlama problemlerimiz çoğalıyor.” diye ifade etmiştir. Benzer bir şekilde K9 adlı katılımcı “Ana sınıfında çocuklar oyun oynarken ve iletişimde bulunurken öğretmenleri ve arkadaşları ile konuşarak Türkçeyi öğrenmede daha hızlı ilerlediklerini ve bunun etkili olduğunu görüyoruz. Ayrıca çocukların anlama düzeylerinin güçlü olduğunu fark ediyoruz. Bu anlamda ana sınıfına gitmeyip direkt taşınmalı eğitimle birinci sınıfa gelen çocuklarla iletişimde büyük problemler yaşıyorum.” diyerek ana sınıfı eğitimi görmeyen öğrencilerin dil becerilerinde sorun yaşadıklarını dile getirmiştir. K5 adlı katılımcı ise “Taşınmalı gelen öğrencilerimin çoğu utangaç ve sınıf içinde konuşmuyorlar. Bunun nedenini araştırdığımda geldikleri köyde mobbinge maruz kaldıklarını

ifade ederek dışlandıklarını söylüyorlar.” dedi. K4 adlı katılımcı “Taşımali eğitimde farklı çevresel koşullardan gelen pek çok öğrencim var. Farklı kültürlerden gelen bu çocukların dil becerilerinde çoğunlukla farklılık oluyor. Bazı öğrenciler dil becerilerinde daha geri de bazıları ileri de olabiliyor. Dil becerileri iyi olmayan öğrenciler çoğu zaman öğrenmede zorluk yaşıyor. Arkadaşları arasında pasif kalıyor. Bu öğrencileri sürece katmak zor oluyor.” diyerek farklı taşıma bölgelerinden bir araya gelen öğrenciler arasında uyum problemlerinin olduğunu ifade etmiştir. K8 ise “Taşımali gelen öğrenciler sınıfta çok zor uyum sağlıyor, yerlerinde duramıyor ve sınıfın düzenini bozuyor.” diye ifade etmiştir. K7 adlı katılımcı “Öğrenciler taşımali geldiği için çoğu zaman gelemiyorlar. Daha doğrusu servisin gelmediği zamanlar oluyor. Bu da öğrencilerin devamsızlık problemini ortaya çıkarmaktadır.”

Tablo 5

Öğrencilerin Dil Becerilerinde Taşımadan Kaynaklı Karşılaştıkları Sorunları Çözmede Kullanılan Yöntemlere İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	f	Katılımcılar (K)
Taşımadan Kaynaklı Karşılaşılan Sorunların Çözümü	Oyunlaştırma Etkinliği	3	K1,K6,K8
	Etkinliklerde Aktif Rol Alma	5	K1,K2,K3,K4,K5
	Okul Öncesi Eğitimin Alınması	5	K3,K4,K6,K7,K10
	Alternatif İletişim Yöntemleri	1	K4
	Sosyal ve Kültürel Gereksinimleri Karşılama	4	K4,K8,K11,K12
	Etkili Ev Desteği	2	K3,K8
	Yerleşim Yeri Okul Yapılması	4	K3,K4,K5,K7

Tablo 5’te Öğrencilerin Dil Becerilerinde Taşımadan Kaynaklı Karşılaştıkları Sorunları Çözmede Kullanılan Yöntemlere İlişkin Bulgular on bir kategori oluşturulmuştur.

K8 adlı katılımcı “Yeni geldikleri ortama alışmaları ve kendilerini o gurubun bir parçası gibi görmeleri için oyunlar oynatılarak öğrencilerin birbirine alışmalarını kaynaşmalarını sağlamak böylelikle kendilerini yeni girdikleri gurubun parçası olarak görmelerini sağlayarak dil becerinin gelişmesine katkı sağlamaları sağlanmaktadır.” diye ifade etmiştir. K1 adlı katılımcı “ Öğrencilerimin hem sınıf içinde hem sınıf dışında tüm gereksinimlerini öğrenip ona göre farklı ortamlarda farklı etkinlikler düzenlerim. Bu etkinliklerin çoğu konuşma ve anlama etkinliği olarak planlarım. Konuşup kendilerini bir topluluk içinde ifade etmelerini sağlarım.” diyerek öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesi için sosyal ve kültürel gereksinimlerini karşılamaya yönelik etkinliklere vurgu yapmıştır. K3 adlı katılımcı “Taşımali gelen öğrencilerimin ev ödevlerinde aileleri ile beraber geçirecekleri etkinlikler düzenleyip bunu ödev olarak onlara veririm.” diye görüş bildirmiştir. K11 adlı katılımcı “Öğrencilerimle bazen etkinlik ve malzeme isteğinde bulunuyorum. Fakat taşımali geldikleri için ister istemez etkinlik konusunda sorun yaşanıyor. Bu anlamda taşımali gelen öğrencilerin köylerinde okul yapılırsa bu onlar için daha iyi olur. Hem kendi köylerinde daha rahat olurlar hem de daha rahat iletişimde bulunurlar.” diyerek öğrencilerin kaldıkları yerleşim yerinde okul yapılmasının önemi- ne vurgu yapmıştır. K10 adlı katılımcı “Dil becerilerinin gelişmesi noktasında öğrencilerin bireysel özelliklerine çok dikkat ederim. Özellikle taşıma bölgesinden gelen öğrencilerin kendini yabancı hissetmemesi için onlara başarılarından dolayı ödül verip onların olumlu duygular içerisinde hareket etmelerini sağlarım. Sınıf içerisinde olumsuz duygularını ortadan kaldırmaya yönelik oyun etkinlikleri düzenliyorum.” diyerek öğrencilerin olumlu duygular geliştirmesine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. K12 adlı katılımcı ise bu konuda “Özellikle taşımali öğrencilerimi diğer öğrencilerle

iletişim hâlinde tutup öğrencilerin öğretim süreci ve günlük iletişim ve etkileşimlerinde beden dili ve yeteneklerini kullanmalarını geliştirmeye ilişkin farklı etkinlikler yaparım.” diye ifade etmiştir. K8 adlı katılımcı “Etkinlikleri anlatırken anlama, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimi için yabancı kelimeler yerine özellikle Türkçe kelimeler kullanmaya önem veririm.” diyerek Türkçenin konuşulması ve bu konuda destek eğitimlerinin verilmesinin önemini vurgulamıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Taşımalı eğitimle öğrenim gören ilkökul öğrencilerinin dil becerileri ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi için yapılan bu araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin çoğu taşımalı eğitimde en büyük problemin öğrencilerin bölgesel dili çok konuşmaları ve taşımalı eğitimin ortaya çıkardığı sorunlar olarak görüş bildirmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin diğer bir sorun olarak gördükleri önemli durum taşımalı eğitimle öğrenim gören ilkökullarda okuyan öğrencilerin okuma yazma yeterliliklerinin eksik olmasının, hazır bulunuşluk seviyelerinin yetersiz olmasının dili etkili kullanmalarına engel olduğudur. Yapılan çalışmalar incelendiğinde benzer bir bulgu olarak sınıf öğretmenlerinin doğru ve etkili cümle kurabilmesi, okuma ve yazma yeterliklerine sahip olması hem sınıf içi iletişimin verimliliğini artıracak hem de öğrencilere daha iyi bir ortam sağlayacaktır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerin dili etkili kullanabilme yeterliğine sahip olmaları gerekmektedir (Gökçe, 2003: 207) bulgusu bu araştırma ile benzerdir. Yangın (2003), öğrencilerin dilin kurallarına uymalarını alışkanlık hâline getirmelerini ve dili sevmelerini sağlamak için onlara dilin önemini gerekliliğini vurgulamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin bu konuda çözüm önerisi olarak okullarda dil öğretimine ilişkin komisyon kurularak taşımalı eğitim bölgelerinde dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik durum analiz edilmeli ve ortaya çıkacak duruma göre uygulanabilir projeler üretilmesi yoluna gitmeleri olarak açıklamışlardır. Konu ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında sınıf öğretmenlerin bu görüşlerinin alanda yapılmış diğer araştırma bulguları ile benzer sonuçlar taşıdığını desteklemektedir. Araştırma ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında bölgesel dil farklılıklarının öğrencilerin okul başarısını olumsuz etkilediği (Düzen, Dinçer, 2021; Sarı, 2001), benzer şekilde bu öğrencilerin sınıf öğretmenleri ile iletişim ve etkileşim sorunları yaşadıkları görülmüştür (Kızıltaş, 2022).

Araştırma sonuçlarına göre taşımalı eğitimle öğrenim gören ilkökul öğrencilerinin okul öncesi eğitim almamaları, okula geç başlamaları, evde bölgesel dili konuşmaları dil becerilerinde karşılaşılan sorunlar olarak belirtilmiştir. Bu anlamda sınıf öğretmenlerinin bu sorunlara çözüm olarak öğrencilerin Türkçe yayın yapan iletişim araçlarıyla etkileşimde olmaları gerektiğini ve taşımalı eğitim kapsamına ana sınıflarının alınmasını ifade ederek ilkökul çağına gelmeden önce farklı dil ve lehçelerin konuşulduğu bölgelerde olan öğrencilerin dil becerileri problemlerinin daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır.

Dil becerileri öğrencilere dört temel dil becerisini kazandırmada yararlanılabilecek bir alan olarak değerlendirilmektedir (Dolunay, 2010, s. 283). Dil becerileri sadece dili şekil açısından tanıtan bir bilim değil, aynı zamanda düşünmeye yardımcı; dinleme, okuma, konuşma ve yazma (beceri) alanlarının sistematik, bütüncül eğitimini tamamlayıcı niteliktedir. Tüm dil etkinliklerinin düzenleyicisi ve ayrılmaz bir parçasıdır (Güney ve Aytan, 2012, s. 3). Bu açıdan dil becerilerinin öğrencilere kavratılması önemlidir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilere dil becerilerini daha etkili kazandırabilmeleri için okul içi ve dışı etkinlikler yapmalarına izin verilmeli. Ayrıca bu etkinliklerde bütçe desteği verilmelidir.

Okullarda düzenlenen etkinliklere öğrencilerin katılımı sağlanmalı ve öğrencilerin seviyelerine göre okuma, yazma, konuşma ve dinleme etkinlikleri düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Aytaş, G. (2006). Edebî türlerden yararlanma. *Millî Eğitim Dergisi*, 34(169), s. 261-276.
- Babayiğit, Ö., Erkuş, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 2.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Başar, M. ve Tanış Gürbüz, H.M. (2020). İlk okuma ve yazma yönergelerindeki sorunlar ve çözüm önerileri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 1-20.
- Çavdarlı, S. D. ve Karadağ Yılmaz, R. (2022). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde okuma ve yazma güçlüğü çeken öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(Özel Sayı 1), 89-113.
- Dawidowicz, P. (2011). With scholarship & practice in mind: The case study as research method. *The Journal of Applied Instructional Design*, 1(2), 5-12.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *TÜBAR-Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 275-284.
- Düzen, N., Dinçer, F. Ç. (2021). Ana dili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 572-599.
- Gökçe, E. (2003). "İlköğretim öğretmenlerinin yeterlikleri", eğitimde yansımalar: VII çağdaş eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirme ulusal sempozyumu (Cumhuriyet Üniversitesi-Sivas) Bildiri Kitabı, s.: 205-214. Tekişik Yayıncılık Wep Ofset Tesisleri.
- Güney, N. ve Aytan, T. (2012). *Aktif öğrenme teknikleriyle dil bilgisi öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karaman, M. K, Yurduseven, S. (2008). İlk okuma yazma programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1/1, 115-129.
- Katrancı, M., Uygun, M. (2011). *Çankırı Karatekin Üniversitesi SBE Dergisi*, 4(1), 255-270.
- Kaya, D., Tüzel İşeri, E. (2023). Okul müdürlerinin görüşlerine göre taşınmalı eğitim uygulamasında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *International Social Sciences Studies Journal*.
- Kızıltaş, Y. (2022). Bilingual students, language conflict, language-culture shock: situations faced by teachers assigned to eastern regions of Turkey. *Journal of Theoretical Educational Science*, 15(1), 191-215.
- Sarı, M. (2001). İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 1-15.
- Yangın, B. (2003). Dil becerilerinin sürekliliği. *Journal of Qafqaz University*, <http://www.qafqaz.edu.az/journal.pdf>
- Yaşar, Ş. (1998). *Türkçe dersinin tanımı, kapsamı, önemi ve ilköğretim programındaki yeri*. Türkçe Öğretimi (Ed.: Yard. Doç. Dr. Hülya PİLANCI) Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

DİL EĞİTİMİNDE YEŞİL EKRAN TEKNOLOJİSİNİN KULLANIMI

İpek ÇAKMAK YILMAZ, Düzce/Bahçeşehir Bilim ve Sanat Merkezi



ÖZET

Bu çalışma, dil eğitiminde yeşil ekran teknolojisinin kullanımının öğrencilerin İngilizce öğrenimini, iletişim becerilerini ve dijital yeterliliklerini geliştirmesini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Yeşil ekran teknolojisinin öğrencilerin özgün dijital içerikler hazırlarken yaratıcılıklarını artırarak bilişim ve dil becerilerini geliştirdiği bulunmuştur. Çalışmanın katılımcıları, Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) İngilizce dersine devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilere gerekli eğitimler verilerek yeşil ekran teknolojisiyle ilgili bilgi ve becerilerinin artırılması sağlanmıştır. Çalışma sürecinde öğrenciler hazırlık, çekim ve montaj olmak üzere üç ana aşamada özgün videolar oluşturmuşlardır. Veriler öğrencilerin ders materyalleri ve gözlem raporlarının değerlendirilmesiyle elde edilmiş ve nitel analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Bulgular öğrencilerin yeşil ekran teknolojisi kullanarak dil becerilerini geliştirdiklerini ve yeşil ekran teknolojisinin öğrencilerin öz güvenlerinin arttığını, motivasyonlarını yükselttiğini göstermektedir. Bu çalışma dil eğitiminde yeşil ekran teknolojisinin etkili bir araç olarak kullanılmasının önemini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğrenme, yeşil ekran teknolojisi, tasarım, dijital beceriler.

GİRİŞ

Dil öğrenimi, teknolojinin sunduğu olanaklarla birlikte önemli bir dönüşüm geçirmekte ve bu dönüşüm, özellikle yeşil ekran teknolojisinin kullanımıyla belirginleşmektedir. Araştırmalar yeşil ekran teknolojisinin dil öğreniminde önemli bir potansiyel taşıdığını ortaya koymaktadır (Huang ve diğerleri, 2021; Alemi, 2016). Yeşil ekran teknolojisi, sürükleyici ve ilgi çekici dil öğrenme deneyimleri oluşturmak için çok yönlü bir platform sunar (Zabiddin ve Bakar, 2022). Bu teknoloji sayesinde öğrenciler, gerçek yaşam senaryolarını simüle eden sanal ortamlarda dil becerilerini uygulama ve geliştirme fırsatı bulmaktadırlar (Huang ve diğerleri, 2021). Dil öğreniminde teknolojinin kullanımının sınıf içi etkinlikleri zenginleştirdiği, dolayısıyla dil edinim sürecini iyileştirdiği gösterilmiştir (Ahmadi, 2018).

Araştırmalar, yeşil ekran teknolojisinin öğrencilerin farklı senaryolar ve karakterlerle etkileşime girerek konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmelerine olanak tanıdığını göstermektedir (Zabiddin ve Bakar, 2022). Ayrıca bu teknolojinin dil öğrenme sürecinde zaman ve mekân engellerini aşma imkânı sağladığı da belirtilmektedir (Allemi, 2016). Yeşil ekran teknolojisinin yaratıcı kullanımları arasında rol yapma diyalogları, haber yayınları oluşturma ve sanal turlar sunma gibi uygulamalar yer almaktadır (Thang vd., 2014). Yeşil ekranlar gibi yenilikçi eğitim teknolojilerinin dâhil edilmesi, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesini önemli ölçüde etkileyebilir ve etkileşimli ve dinamik dil öğretimi için yeni yollar sağlayabilir (Alian vd., 2023). Yeşil ekranlar da dâhil olmak üzere teknolojinin kullanımı, yalnızca dil öğrenimini kolaylaştırmakla kalmaz; aynı zamanda öğrencilerin dilsel yeterliliklerinin ve yenilikçi becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunur (Liu vd., 2017). Bu teknoloji, öğrencilerin hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirerek dil öğrenme sürecine aktif olarak katılımlarını teşvik etmektedir. Dahası, eğitimciler bu teknolojiyi kullanarak farklı öğrenme stillerine hitap eden dinamik ve görsel olarak uyarıcı dil dersleri oluşturabilmektedirler. Bu

bağlamda yeşil ekran teknolojisi dil öğreniminde bir değerlendirme biçimi olarak da kullanılabilir. Yeşil ekran teknolojisi ile oluşturulan YouTube kanalı ve web sitesi, uzaktan eğitim sürecinde üstün yetenekli öğrencilerin katılımını ve dil kazanımlarını artırmıştır ve öğrencilerin online derslere daha istekli ve heyecanlı yaklaştığını göstermiştir (Altun and Gökşen, 2021).

Ancak bu alandaki çalışmaların eksiksiz olmadığı ve cevapsız soruların bulunduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Uzun vadeli etkiler hakkında yeterli veri bulunmamakta, öğretmen eğitimi ve teknolojik erişim eksiklikleri mevcuttur. Ayrıca bu teknolojinin farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler üzerindeki etkisi, kültürel ve sosyal etkileşimleri nasıl şekillendirdiği ve teknolojik bağımlılığa yol açıp açmadığı konuları hala araştırılmayı beklemektedir. Bu eksiklikler, yeşil ekran teknolojisinin potansiyelini anlamak için daha fazla araştırma yapılması gerektiğini göstermektedir.

Bu çalışmada BİLSEM İngilizce dersine devam eden öğrencilerin İngilizce öğrenimini ve iletişim becerilerini geliştirmedeki etkinliği yeşil ekran teknolojisi kullanılarak araştırılmıştır. Elde edilen kazanımlar gözlem raporları ve kazanım değerlendirme testi uygulanarak tespit edilmiştir.

YÖNTEM

Araştırmada nitel yöntemlerden eylem araştırma modeli kullanılmıştır. Eylem araştırması, katılımcıların aktif olarak sürece dâhil olduğu, döngüsel bir yapıya sahip olan ve genellikle değişim ve gelişimi sağlama odaklı bir bilimsel süreçtir (Kesici, 2018). Araştırmanın katılımcıları, BİLSEM İngilizce dersine devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. İlkokul grubundan 5, ortaokul grubundan 5 olmak üzere toplamda 10 öğrenci, çalışmanın katılımcıları olarak seçilmiştir.

İlk olarak yeşil ekran teknolojisinin kullanıldığı bir ortam oluşturulmuştur. Öğrencilere yeşil ekran teknolojisinin kullanımı, ekipman ve yazılımların etkin kullanımı, video çekimi ve montaj teknikleri, senaryo yazımı, özgün içerik tasarlama ve telifsiz görsel arama konularını kapsamayan eğitimler bir dönem boyunca verilerek yeşil ekran teknolojisiyle ilgili bilgi ve becerilerinin artırılması sağlanmıştır. Ders materyallerini oluştururken kullanacakları ekipman ve yazılımlar sağlanarak kullanımları öğretilmiştir.

Ardından öğrencilerin belirlenen tema üzerine kendi senaryolarını oluşturması sağlanmış, Canva programı kullanılarak senaryolarına uygun özgün arka planlar tasarlanmış ve video kamerası ile yeşil ekran çekimleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bu materyaller Camtasia programında montajlanarak öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak ilgi çekici ders materyalleri oluşturulmuştur. Öğrenciler, hazırladıkları videoları birbirleriyle paylaşarak videoların görsel, teknik ve içeriksel özellikleri hakkında geri bildirim almış ve verdikleri geri bildirimlerle birbirlerinin videolarını iyileştirmişlerdir (Şekil 1).

Öğrencilerin süreç içerisinde hazırladıkları senaryolar, özgün arka planlar, yeşil ekran video çekimleri ve montaj aşaması çalışmaları gözlem raporları ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin dil becerilerini değerlendirmek amacıyla tema ile ilgili hazırlanan sorular içeren bir test uygulanmıştır. Test sonuçları, öğrencilerin öğrendikleri İngilizce kelimeleri etkin bir şekilde kullanıp kullanmadıklarını ve dil bilgisi kurallarına ne kadar hâkim olduklarını ölçmüştür.

Şekil 1

Çalışma Akış Grafiği



BULGULAR

Bu çalışmanın amacı, BİLSEM İngilizce dersine devam eden 10 öğrenci üzerinde yeşil ekran teknolojisinin kullanımının öğrencilerin İngilizce dil becerilerini geliştirme sürecine olan etkisini değerlendirmektir.

Başarılı Senaryo Oluşturma ve Arka Plan Tasarımı: Öğrenciler, müfredatlarına uygun kazanımları içeren başarılı senaryolar oluşturmuş ve Canva programını kullanarak bu senaryolarına uygun özgün arka planlar tasarlamışlardır.

Teknik Yetkinlikler: Öğrenciler, yeşil ekran teknolojisinin kullanımı konusunda gerekli eğitimleri aldıktan sonra video çekimleri ve montaj süreçlerinde başarılı performans sergilemişlerdir. Başarı kıstası olarak oluşturulan videoların teknik doğruluğu, görsel ve işitsel kalite ile özgün içeriklerin yaratıcı ve etkili kullanımı belirlenmiştir.

Geri Bildirim ve İyileştirme: Öğrenciler, hazırladıkları videoları yüz yüze ortamda akıllı tahta üzerinden birbirleriyle paylaşarak görsel, teknik ve içeriksel özellikler hakkında dönüt alıp vermişlerdir. Aldıkları geri bildirimleri dikkate alarak videolarını iyileştirmişler ve bu süreçte önemli bir öğrenme deneyimi yaşamışlardır.

Memnuniyet ve Motivasyon: Öğrenciler, çalışma sürecinden memnun kalmış ve diğer öğrencilerden aldıkları geri bildirimlerin kendilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Memnuniyet, öz değerlendirme formu aracılığıyla belirlenmiştir. Bu formlar, öğrencilerin süreci keyifli ve öğretici bulduklarını, geri bildirimlerin ise ilerlemelerine büyük katkı sağladığını göstermektedir.

Zorluklar ve Üstesinden Geliş: Bazı öğrenciler, yeşil ekran teknolojisi kullanırken kamera karşısında konuşma zorluğu yaşamış olsalar da öğrencilerin sürekli pratik yapmaları, arkadaşlarının cesaretlendirici yorumları ve öğretmenlerinin rehberliği zorlukları aşmalarına yardımcı olmuştur.

Öğrencilerin hazırladıkları ders materyalleri, dil becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Özellikle senaryolar üzerinde çalışırken ve videoları çekerken İngilizce dilini kullanma ve pratik yapma fırsatı bulmaları dil becerilerinin ilerlemesine katkı sağlamıştır.

Yeşil ekran teknolojisiyle ders materyalleri oluşturma süreci, öğrencilerin dijital becerilerini artırarak Canva ve Camtasia gibi yazılımlarla etkili çalışmalarını sağlamıştır. Ayrıca Canva uygulamasından yeterli sonuç alamadıkları hâllerde telifsiz görsel ve müzik sitelerini araştırmış ve senaryolarına uygun arka plan tasarlama esnasında metinden görsele yapay zekâ araçlarını da verimli şekilde kullanmışlardır. Bu süreç, öğrencilerin bilgisayar tabanlı araçları kullanma yeteneklerini güçlenmiş ve yeni gelişen program ve uygulamaları keşfetmeye dair meraklarını canlandırmıştır. Hızla gelişen dijital çağın fırsatlarını öğrenmeye karşı heves uyandırmıştır.

Ayrıca araştırmaya katılan 10 öğrencinin tamamı, belirlenen tema ile ilgili hazırlanan sorulara başarılı bir şekilde cevap vermişler ve öğrendikleri İngilizce kelimeleri etkin bir şekilde kullanmışlardır. Bu durum, çalışmanın öğrencilerin İngilizce dil becerilerini geliştirme sürecinde önemli bir ilerleme kaydettiğini göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öğrencilerinin yeşil ekran teknolojisi kullanarak İngilizce öğrenimini ve iletişim becerilerini geliştirmedeki etkinliği incelenmiştir. Bulgular, öğrencilerin hazırladıkları ders materyallerinin dil becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Senaryolar üzerinde çalışırken ve videoları çekerken İngilizce dilini kullanma ve pratik yapma fırsatı bulmaları, dil becerilerinin ilerlemesine katkı sağlamıştır. Ayrıca öğrencilerin yeşil ekran teknolojisi kullanarak hazırladıkları ders materyallerinin yaratıcı ve çeşitli olduğu gözlemlenmiştir. Senaryolarında farklı konuları ele almaları ve çeşitli arka planları kullanmaları dikkat çekicidir.

Yeşil ekran teknolojisiyle ders materyalleri oluşturma süreci, öğrencilerin Canva ve Camtasia gibi yazılımları etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamıştır. Bu süreç, öğrencilerin bilgisayar tabanlı araçları kullanma yeteneklerini güçlendirmiştir. Ayrıca öğrenciler belirlenen tema ile ilgili kazanım değerlendirme testinde %100 başarılı olmuştur.

Sonuç olarak yeşil ekran teknolojinin dil öğrenimi ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir araç olduğu ve öğrencilerin yaratıcılığını, dijital becerilerini ve dil öğrenme motivasyonlarını artırdığı söylenebilir. Gelecekteki araştırmalarda bu teknolojinin farklı yaş grupları ve öğrenme ortamları için etkinliğinin daha kapsamlı bir şekilde incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca yeşil ekran teknolojinin dil öğrenimi sürecinde öğretmenlerin ve eğitim kurumlarının eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu teknolojinin kullanımıyla ilgili daha fazla bilgilendirme ve destek sağlanması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Ahmadi, M. R. (2018). The use of technology in English language learning: A literature review. *International Journal of Research in English Education*, 3(2), 115-125.

Alemi, M. (2016). General impacts of integrating advanced and modern technologies on teaching English as a foreign language. *International Journal on Integrating Technology in Education*, 5(1), 13-26.

- Alian, E. M. I., Alhaj, A. A. M. (2023). Investigating the significance and benefits of incorporating innovative educational technology in teaching the English language to Saudi learners at the tertiary level: The university faculty's perspectives. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 6(1), 170-179.
- Huang, X., Zou, D., Cheng, G., Xie, H. (2021). A systematic review of AR and VR enhanced language learning. *Sustainability*, 13(9), 4639.
- Kesici, A. (2018). The effects of the movie, "every child is unique", on the perceptions of qualified instructor nominees about apprentice training as for adult education program. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 307-321.
- Liu, H., Lin, C., Zhang, D. (2017). Pedagogical beliefs and attitudes toward information and communication technology: A survey of teachers of English as a foreign language in China. *Computer Assisted Language Learning*, 30(8), 745-765.
- Thang, S. M., Sim, L. Y., Mahmud, N., Lin, L. K., Zabidi, N. A., Ismail, K. (2014). Enhancing 21st century learning skills via digital storytelling: Voices of Malaysian teachers and undergraduates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 118, 489-494.
- Zabiddin, N. S., Bakar, F. A. (2022). English primary school teachers' perceptions of green screens in teaching English. *LSP International Journal*, 9(2), 97-107.
- Altun, A., Gökşen, U. Y. (2021). Magic of the green screen. *Proceedings of the International Congress on Gifted and Talented Education*, 147.



DİL ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL UYGULAMALAR: WAKELET ÖRNEĞİ



Öğr. Gör. İsmail ALANTEPE, İstanbul/Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

ÖZET

Son yıllarda büyük bir ilerleme ve hız kaydeden teknolojik gelişmeler bütün sektörleri büyük oranda etkilemiş, eğitim sektörü de bu gelişimden payını almıştır. Özellikle 2020 yılındaki salgın süreciyle birlikte uzaktan eğitime geçilmesinden dolayı eğitim ve öğretimde teknolojinin önemi daha da belirgin bir hâle gelmiştir. Uzaktan eğitimde etkili bir sınıf ortamının sağlanması için çeşitli web 2.0 araçlarının kullanılması gerekmiştir. Günümüzde yüz yüze eğitimde de web 2.0 araçları sayesinde öğrencilerin daha aktif şekilde derse katılmaları sağlanmakta ve etkili öğrenim ortamı oluşmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin, sürekli değişen ve gelişen teknolojiyi takip etmeleri ve derslerde kullanılabilecek etkili web 2.0 araçlarını öğrenmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada bir web 2.0 aracı olan Wakelet'ten bahsedilmektedir. Wakelet; videolar, görseller, sosyal medya gönderileri, ses dosyaları gibi çevrim içi içerikleri bir çatı altında toplayıp bunların düzenlenmesine ve açıklamalar eklenmesine izin veren bir araçtır. Çalışmada Wakelet'in yabancı-lara Türkçe öğretiminde nasıl kullanılabileceği etkinlikler ve örneklerle açıklanmış, örnek etkinlik gerçekleştirilip öğrencilerden geri dönüt alınmış ve bu aracın dil öğretiminde iş birlikli öğrenme ortamının oluşmasına ve öğrenciyi aktif kılacak etkinliklerin oluşturulmasına katkı sağlayacağı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji, eğitim, yabancılara Türkçe öğretimi, web 2.0 araçları, wakelet.

GİRİŞ

Teknoloji, çok da uzak olmayan bir geçmişten itibaren büyük bir gelişme göstererek hayatımızın önemli bir parçası hâline gelmiştir ve gelişim süreci de hızlı bir şekilde sürmektedir. Teknolojinin gelişimi birçok alanda köklü değişimleri de beraberinde getirmiştir. Bu alanlardan bir tanesi de eğitimidir. Yakın zamana kadar geleneksel yöntemlerin yaygın olduğu eğitim sektöründe özellikle pandemi sürecinin yol açtığı bazı mecburi teknolojik gelişmelerin de etkisiyle birçok yenilikler meydana gelmiştir. Teknoloji kullanımı, eğitimin içine daha güçlü bir şekilde dâhil olmuş; sınıf içi ortamlarda veya sınıf dışı ortamlarda birçok teknoloji tabanlı uygulama yaygınlık kazanmaya başlamıştır. Ancak bu duruma rağmen teknolojinin kullanımı genele yeteri kadar yayılamamakta ve genel resmin içinde önemli bir parça olamamaktadır. Derslerde ve ders dışı ortamlarda hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından kullanılabilecek çeşitli teknoloji tabanlı uygulamalar olmasına rağmen bunların birçoğu bilinmemekte yalnızca çok popüler olmuş bazı uygulamalar bilinmektedir. Oysaki öğrenmeyi daha etkili hâle getirecek birçok teknolojik araç bulunmaktadır ve bu uygulamaların etkili ve bilinçli şekilde kullanılması eğitimde dünya standartlarına uyum sağlamada önemlidir. Öte yandan bazı uygulamalar tanınıp bilinse dahi, bunların ders içi ve ders dışı ortamlarda etkili ve düzenli bir şekilde kullanılabilmesi de sorunlu bir husustur. Birçok uygulamanın kendi işleyişi ve farklı özellikleri bulunmaktadır ve bunlar ilk bakışta öğretmenler tarafından karışık olarak görülebilmektedir. Öğretmenlerce yeteri kadar anlaşılamayan ve hakkında bilgi sahibi olunmayan uygulamaların öğretmen ve öğrenci iş birliğinde kullanılması da çok zor olmaktadır. Bu durum ise bu uygulamaların çok fazla tercih edilmemesine neden olmaktadır. Dolayısıyla sürekli gelişen ve yenilenen internet teknolojisine uyum sağlayabilmek ve web 2.0 araçlarını etkili

bir şekilde kullanabilmek için uygulamaların kullanımını ve bütün özelliklerini öğrenmek gerekmektedir. Bu öğrenme ve araştırma sürecine başlandığında aslında uygulamaların kullanımının zor olmadığı ve eğitim ve öğretim sürecini daha etkili hâle getirdiği anlaşılabacaktır. Bu sebeple hem öğrencilere hem de öğretmenlere fayda sağlayacak teknoloji tabanlı uygulamaların tanıtılması, anlatılması ve yaygınlaştırılması önem arz etmektedir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrencilerle etkileşim içinde olmak, bilgi aktarmak, bilgiyi kullanmalarını sağlamak ve ölçmek büyük öneme sahiptir. Bu bağlamda teknoloji tabanlı uygulamaların desteği önem taşımaktadır. Bu noktada öğretmenlerin de bu araçların özelliklerini iyi bilmeleri gerekmektedir (Durmuş, 2019). Özellikle uzaktan eğitimin yaygınlık kazanmasıyla birlikte fiziksel olarak farklı mekânlarda ve birbirlerinden uzakta bulunan öğrenciler ve öğretmenlerin etkileşimde kalabilmeleri ve farklı fiziksel mekânda eğitim görmenin zorluklarını aşabilmeleri için web araçlarını etkili bir şekilde kullanmaları gerekir. Web 2.0 araçları öğrencilerin birbirleriyle iş birliği içinde çalışmasını ve ders aktivitelerine ve faaliyetlerine aktif bir şekilde katılmalarını sağlamaktadır (Yüksel, 2014). Bozkurt'a (2013) göre web 2.0 araçları tek taraflı iletişimi etkileşimli hâle getirip internet kullanımında büyük bir değişiklik meydana getirmiştir. Dil öğretiminde ister yüz yüze sınıf ortamlarında olsun ister çevrim içi ortamlarda olsun öğretmenin dersleri hareketli ve aktif bir hâle getirmesi, sürekli yeni etkinlikler oluşturması ve öğrenciyi harekete geçirecek bir ortamı oluşturması gerekmektedir. Ayrıca oluşturulan etkinliklerin farklı becerileri ortaya çıkaracak nitelikte olması gerekmektedir. Web 2.0 araçlarını derslerde kullanmanın en büyük katkısı da bu hususla alakalıdır. Bu araçları kullanmak öğrenme ortamını zenginleştirmektedir (Wang, Vasquez, 2012). Bu sebeple web 2.0 araçlarını yabancılar Türkçe öğretimi alanındaki derslerde kullanmak öğrenme ortamını daha etkili bir duruma getirecek, öğrencilerin motivasyonunu artıracak ve daha hızlı öğrenmeyi sağlayacaktır.

Amaç

Bu çalışmada öğrencilerin ve öğretmenlerin iş birliği içinde çalışma yapmasını sağlayan bir web 2.0 aracı olan Wakelet uygulaması tanıtılacak ve derslerde nasıl kullanılabileceği ile ilgili etkinlik örneklerinden bahsedilecektir. Çalışma kapsamında Wakelet uygulamasının tanıtımı, özellikleri ve işlevleri görsellerle destekli bir şekilde anlatılacaktır. Ardından uygulamanın ders içinde iş birlikli çalışmalarda nasıl kullanılabileceğiyle alakalı çeşitli örnekler verilecektir. Sonuçların somutlaştırılması için ise öğrencilerle gerçekleştirilen bir etkinlik örneği anlatılacaktır ve öğrencilerin geri dönüşlerinden bahsedilecektir. Sonuçta uygulamanın öğrencilere ve öğretmenlere sağladığı imkânlar vurgulanmış olacak ve hem uzaktan eğitim sürecinde hem de yüz yüze eğitim sürecinde Wakelet özelinde web 2.0 araçlarının eğitim öğretim sürecine sağladığı katkılar vurgulanacaktır.

YÖNTEM

Yabancılar Türkçe öğretimi alanında literatür taraması yapılmış ve bunun sonucunda Wakelet uygulamasının kullanımının yaygın olmadığı ve hakkında çok fazla çalışmanın da yapılmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda bir web 2.0 aracı olan Wakelet'in yabancılar Türkçe öğretimi alanındaki işlevi anlatılmak istenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yönteminden biri olan durum çalışması ve doküman analizi kullanılmıştır. Durum çalışması bir ya da daha çok olayın derinlemesine araştırılıp incelenmesi ve yorumlanmasıdır (McMillan, Schumacher, 2006). Doküman incelemesi, araştırma problemiyle ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin yanı sıra; film, video ve fotoğraf gibi görsel malzemelerin analizini kapsar (Yıldırım, Şimşek, 2021). Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'deki bir vakıf üniversitesinde öğrenim gören 8 öğrenci oluşturmaktadır. Google Forms ile oluşturulan anket sorularıyla ve açık uçlu sorularla öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Ayrıca araştırmanın uygu-

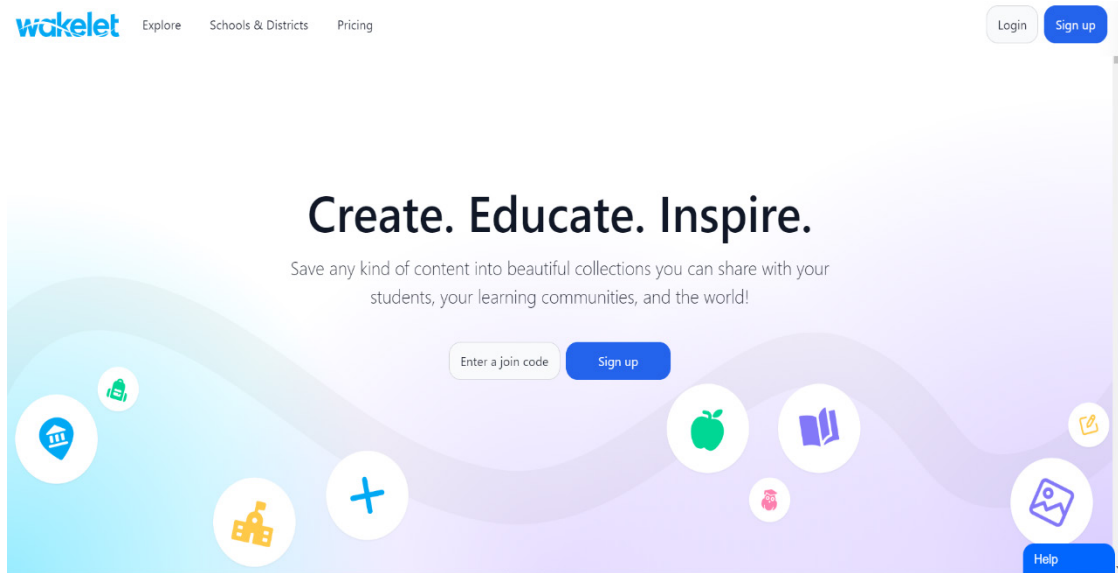
layıcısı dersin öğretmenidir. Bu sayede etkinliğin ve uygulamanın ilerleyişinde gözlem yapılma imkânı da olmuştur.

BULGU VE YORUMLAR

Wakelet, dil öğretiminde hem sınıf içi hem de sınıf dışı ortamlarda kullanıma uygun bir web 2.0 aracıdır. Yabancılar Türkçe öğretimi özelinde ele alındığında hem uzaktan öğretim sürecinde hem de yüz yüze eğitim süreçlerinde öğrencilerle iş birliği içinde çalışmalar yapmayı sağlayacak bir yapıya sahiptir. Uygulama, 4 temel beceriyi harekete geçirebilecek etkinlik ve materyal üretimlerine uygundur. Oluşturulan etkinliğin türüne göre ve öğretmenin yönlendirmesiyle öğrencinin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri çalıştırılabilir. Uygulama, öğrencilerin ders dışında araştırma yapmalarını ve bu araştırmalarını sınıf içi ortamda paylaşımlarını sağlamaktadır. Aynı zamanda ortaya çıkan ürün üzerinden de dil öğrenimine yönelik çeşitli kazanımlar elde edilmesine imkân vermektedir.

Şekil 1

Wakelet'in Giriş Ekranı



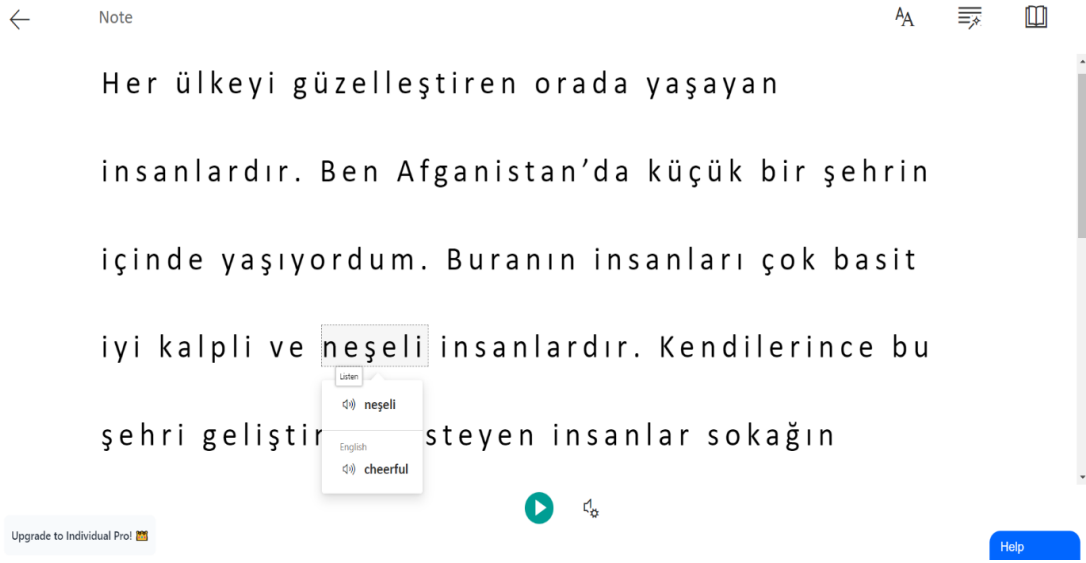
Uygulamanın öğretmenler için en çekici özelliklerinden biri, iş birliği içinde çalışmaya imkân sağlamasıdır. Bir konu hakkında öğrencilerden bir içerik oluşturmaları istendiğinde oluşturulan sınıf hesabı üzerinden veya link ya da şifre aracılığıyla öğrencilerin ortak bir koleksiyona dâhil olup buraya eklemeler yapmaları istenebilmektedir. Böylece erişim izni olan bütün öğrenciler aynı çalışma konusu üzerinde çevrim içi olarak ve iş birliği içinde çalışabilmektedir. Herkes kendi eklemelerini yapabilmekte ve öğretmen de bu süreçleri takip edip kontrolleri yapabilmektedir. Bu sayede özellikle uzaktan eğitim sürecinde bir sorun olan fiziksel ortam farklılığının dezavantajı ortadan kaldırılabilir ve ortak bir dijital sayfa üzerinde hem öğrenciler paylaşım yapabilmekte hem de öğretmen öğrencilerin çalışmalarına müdahale edebilmektedir.

Uygulama üzerinden çalışma hazırlarken bir koleksiyon oluşturulur ve bu koleksiyonun içine birçok dijital kaynak eklenebilir. Bu hâliyle uygulama bir sunum yapma platformuna benzetilebilir. Uygulama üzerinden farklı içerik üretme seçenekleri sunulmaktadır. Metin, görsel, gif, video, ses kaydı ve link gibi farklı türde kaynaklar eklenebilirken ayrıca bu içerik türlerine ulaşım sağlanabilmesi için farklı uygulamalara ve sitelere erişim imkânı da bulunmaktadır. *Wakelet* uygulaması aracılığıyla oluşturulan bir çalışmaya metin eklenebilir ve bu metin üzerinde öğretmen düzeltme

yapabilir ve yapılan düzenlemeler vurgulu şekilde gösterilebilir. Öte yandan oluşturulan metin istendiğinde dinlenebilir, hecelerine ayrılabilir ve ister kelime olarak isterse bütün metin olarak farklı dillere çevrilebilir. Bu özellik dinleme ve telaffuz çalışmalarında öğrencilere fayda sağlamaktadır. Ayrıca metni büyültüp küçültme, arka plan rengini değiştirme gibi farklı tasarım özellikleri de mevcuttur. Öte yandan Türkçe için aktif olmamakla birlikte metindeki kelimeleri isim, sıfat, fiil, zarf olarak ayırıp renklendirme özelliği de mevcuttur. Türkçede bu özellik için “Bu dile uygun değildir.” ibaresi vardır ama İngilizcede bu özellik çalışmaktadır.

Şekil 2

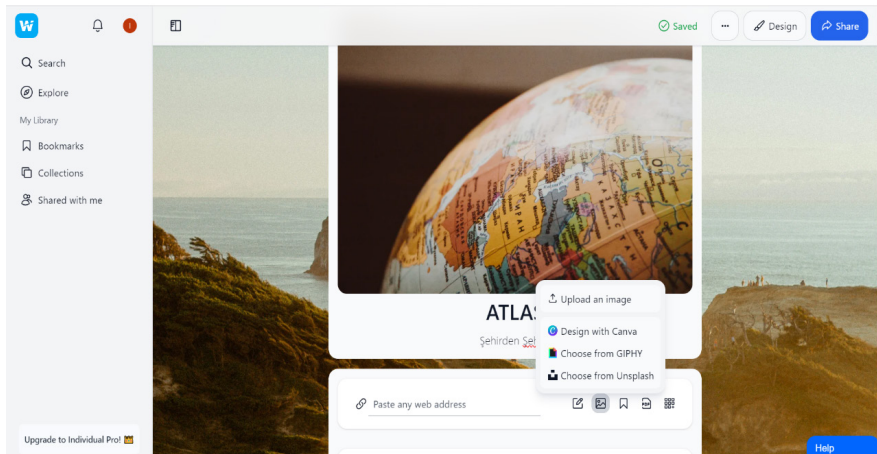
Wakelet'in Çeviri Özelliği



Uygulama, farklı platformlar ile iş birliği içinde çalışabilmektedir. Arayüzde yer alan ilgili başlıklara tıklanarak Canva, GIPHY, Unsplash uygulamalarından görsel içerik çekmek mümkündür. Buralarda mevcut olan veya üretilen içerikler koleksiyona eklenip çalışmanın parçası hâline getirilebilir. Ayrıca kullanılan cihazdan da görsel veya farklı dosyalar yüklenmesi mümkündür. Koleksiyona eklenen görsellerin altına açıklamalar da yazılabilir. Ayrıca Youtube, Twitter, Flip Video, Google Drive, One Drive, Adobe Express ile de uyumludur. Bu platformlardan da koleksiyona içerikler eklenebilmektedir.

Şekil 3

Wakelet Uygulamasının Uyumlu Olduğu Platformlar



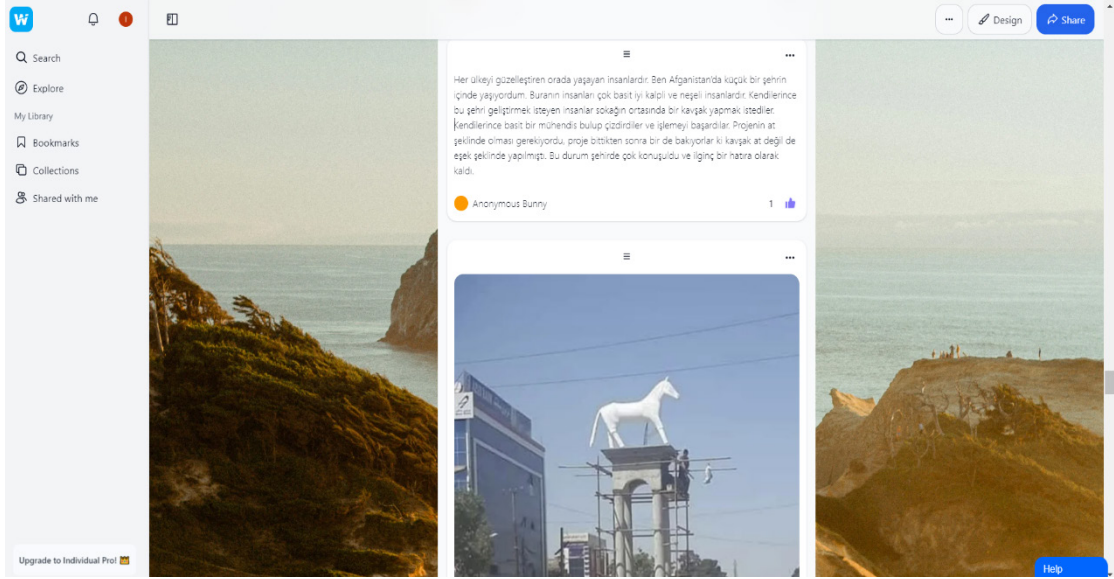
Wakelet aracı ile alakalı çalışma grubuna birtakım sorular sorulmuştur. Bu sorular *Wakelet*'in kullanım kolaylığını, dil öğrenme sürecindeki katkısını ve öğrenciler için olumlu ve olumsuz taraflarını görmek amacıyla yöneltilmiştir. "*Wakelet* Türkçe öğrenmekte faydalı mı?" sorusuna katılımcıların tamamı olumlu cevap vermiştir. "*Wakelet* en çok hangi alanda faydalı?" sorusuna ise öğrencilerin %50'si yazma, %12.5'i konuşma, %37.5'i ise okuma diye cevap vermiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında özellikle yazma sonucunda yapılan öğretmen düzeltmesinin etkisi büyüktür. "*Wakelet*'i kullanmak kolay mı?" sorusuna ise katılımcıların %62.5'i evet, %37.5'i ise hayır demiştir. Burada her öğrencinin teknolojiye yatkınlık bakımından aynı seviyede olmaması dikkat edilmesi gereken bir husustur. "Uygulamanın iyi tarafları nedir?" sorusuna ise "Fotoğraf paylaşmak, yazmak, okumak ve öğrenmek için seçenekler olması, çeviri özelliğinin olması, gönderdikten sonra öğretmen tarafından düzenleme yapılabilmesi ve kaynakları paylaşabilmek." şeklinde cevaplar gelmiştir. "Uygulamanın eksik tarafları nedir?" sorusuna ise genellikle cevap verilmemiş veya eksik tarafı yok denmiştir. Ancak bir öğrenci *Wakelet*'te dil öğrenen insanlarla iletişim kuramadığını, bir öğrenci ise çeviri özelliğinin iyi olmadığını belirtmiştir.

Wakelet aracılığıyla öğrencilere birçok etkinlik yaptırılabilir. Örneğin öğrencilere sunum yaptırılabilir, dijital dergi veya kitap oluşturulabilir, yazı çalışması yapılabilir, okuma ve telaffuz pratikleri gerçekleştirilebilir. Bu açıklamaları somutlaştırmak ve öğrencilerden etkinlikler üzerinden geri dönüt almak amacıyla bir etkinlik gerçekleştirilmiştir.

Wakelet aracılığıyla öğrencilerle birlikte dijital bir sınıf dergisi oluşturulması planlanmıştır. Etkinlikte öğrencilerin ders öncesinde aktif olup araştırma yapmaları, ders esnasında bu araştırmalarını sunmaları ve ders sonrasında ise oluşturulan dijital dergiye göz atarak hep birlikte oluşturdukları dergiyi incelemeleri ve içerikten faydalanmaları amaçlanmıştır. Bu doğrultuda okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesi hedeflenmiştir. Etkinlikte öğrencilerden yazılı, görsel ve işitsel araçları kullanarak bir şehir tanıtımları istenmiştir. Öğrenciler, içerik oluşturmak için internette çeşitli araştırmalar yapmış ve bazı kaynakları okumuşlardır. Bu sayede okuma becerileri üzerinde ilerleme kaydedilmiştir. Öğrenciler kendi kültürlerini ve ülkelerini tanıtmak konusunda oldukça hevesli olmuşlar ve videolar ve görseller ekleyip bu içerikler hakkında açıklamalar yazmışlardır. Yazılan metinler ve açıklamalar öğretmen tarafından düzeltilmiş ve öğrencilerin hataları açıklanmıştır. Bu sayede öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine yönelik çalışma gerçekleştirilmiştir. Etkinlik sonunda öğrenciler oluşturdukları içerikle alakalı detaylı açıklamalar yapmışlardır. Ayrıca birbirlerinin paylaşımlarını da görebilen öğrenciler, arkadaşlarının oluşturduğu içerik hakkında yorumlar yapmışlar ve sorular sormuşlardır. Bu hâliyle etkileşimli bir ders ortamı oluşmuştur. Bu şekilde öğrencilerin konuşma ve dinleme becerileri için pratik yapılmıştır. Görsel ve işitsel malzemelerin olması ve öğrencilerin ilgisini çekecek bir konunun işlenmesinden dolayı, öğrenciler derste aktif şekilde yer almışlardır. Ayrıca etkinlikten sonra oluşturulan klasör depolanmış ve bu sayede kalıcı bir ders materyali ortaya çıkmıştır. Oluşturulan bu materyal izin verilen öğrenciler tarafından daha sonra da kullanılabilecektir. Özellikle kendi yazdıkları metinleri dinleyebilmeleri, kelime çevirilerinin de yer aldığı okuma metinlerinin olması ve görsel içerikler oluşturulan çalışmanın uzun vadeli bir materyal olmasına imkân vermektedir.

Şekil 4

Wakelet ile Oluşturulan Bir Metin ve Görsel



Etkinlik sonucunda öğrencilere anket ile sorular yöneltilmiştir. “Etkinlik eğlenceli miydi?” sorusuna %87.5’i “Evet” cevabını vermiş, %12.5’i ise “Kararsızım.” demiştir. “Etkinlik yazma için faydalı mıydı?” sorusuna %87.5’i “Evet” derken %12.5’i cevap vermemiştir. “Etkinlik konuşma için faydalı mıydı?” sorusuna %75’i “Evet” derken %12.5’i “Hayır” ve geriye kalan %12.5’lik kısım da “Kararsızım.” demiştir. “Etkinlik dinleme için faydalı oldu mu?” sorusuna ise %62.5’i “Evet” derken %25’i “Hayır” ve %12.5’i “Kararsızım.” demiştir. “Etkinlik okuma için faydalı mıydı?” sorusuna ise katılımcıların %87.5’i “Evet” derken %12.5’i “Kararsızım.” cevabını vermiştir. Öğrencilerin geri dönüşleri ve etkinlikteki tutum ve söylemleri göz önünde bulundurulduğunda *Wakelet* ile oluşturulan etkinlik öğrenciler tarafından faydalı ve eğlenceli bulunmuştur. Ayrıca oranı değişmekle birlikte etkinliğin farklı becerilere hitap ettiği sonucuna varılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Dil öğretiminde öğrencilerin öğrenim sürecinde aktif bir şekilde yer alması önem arz etmektedir. Bu durumu sağlamak için öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Özellikle pandemi sonrası süreçte uzaktan eğitim yaygınlaşmaya başlamış ve fiziksel olarak sınıflarda olmayan öğrencilerin derslere aktif şekilde katılımında düşüşler yaşanmaya başlamıştır. Hatta yüz yüze eğitim ortamlarında da öğrencilerin derste aktif olması öğretmenin uyguladığı uygulamalara ve güdülemeye bağlıdır. Bu noktada teknolojiyi eğitim ortamına dâhil etmek ve teknolojik araçların desteğiyle öğrencilerin daha aktif olmalarını sağlamak gerekmektedir. Bu noktada web 2.0 araçları hem ders içinde hem ders dışında öğretici ve öğrencilere kolaylık sağlamakta ve daha etkili bir öğrenim ortamı oluşturmaktadır. Ancak alandaki öğreticilerin bu araçlar hakkında yeterli bilgisi ve donanımı bulunmamaktadır. Bu durum daha hızlı ve etkili öğrenme şansını azaltmaktadır. Bu nedenle web 2.0 araçlarının artık hayatın bir parçası olduğu ve gelecekte daha da yaygınlaşacağı öğrencilere ve özellikle öğreticilere anlatılmalı ve bu araçların imkânlarından faydalanmak konusunda özendirilmelidir. Bunun için de bu araçları tanıtan, derslerde veya ders dışı zamanlarda nasıl kullanılabileceğini ve nasıl yaratıcı ürünler ortaya koymayı sağladıklarını gösteren teşvik edici çalışmalar yapılmalıdır. Bu bağlamda bu çalışmada bahsedilen *Wakelet* uygulaması çok yönlü

işlevselliği ile etkili bir eğitim öğretim ortamının oluşmasına katkı sağlayacak niteliktedir. *Wakelet*, öğretmenlerin öğrencilerle birlikte çalışmalar yapmasını ve çalışmalarını organize etmesini sağlamaktadır. Uygulaması gösterilen etkinlik çalışmasında öğrenciler, *Wakelet* uygulaması aracılığıyla yazı yazabilmekte araştırmalar yapıp okuma çalışması yapmakta ve dinleme ve konuşma becerilerini geliştirebilmektedirler. Etkinlik sonucunda öğrencilere yönlendirilen anket sorularına göre öğrenciler, *Wakelet* uygulamasının dil öğretiminde faydalı olduğunu ve özellikle yazma ve okuma becerilerine katkıda bulunduğunu belirtmektedirler. Bu veriler ışığında yabancılara Türkçe öğretimi derslerinde *Wakelet* gibi etkileşimli ve öğrenci merkezli bir ders ortamı oluşmasına imkân veren web 2.0 araçları daha sık kullanılmalıdır. Öğreticiler, güncel gelişmeleri yakından takip etmeli ve teknolojinin gerisinde kalmamalıdır.

KAYNAKÇA

- Bozkurt, A. (2013, Ocak 23-25). *Açık ve uzaktan öğretim: Web 2.0 ve sosyal ağların etkileri*. XV. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri [Sözlü Bildiri].
- Durmuş, M. (2019). *Dil öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi*. Grafiker Yayınları.
- McMillan, J. H., Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Pearson Higher Ed.
- Wang, S., Vasquez C. (2012). Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us. *Calico Journal*, 29(3), 412-430.
- Yıldırım, A., Şimşek H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, G. (2014). *Bilişsel öğrenme kuramı, öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Pegem Yayınları.



BİBLİYOTERAPİ YÖNTEMİNİN OKUMA MOTİVASYONU ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

Mervenur ANLATAN, Ankara/Atatürk İlkokulu



ÖZET

Günümüzde teknoloji kullanım oranı, dijital oyunlar, rol model eksikliği, ailelerin zamansızlığı gibi birçok uyaran sebebiyle ilkökul düzeyinde kitap okuma alışkanlığı kazanılamamaktadır. Kitap okumaya yönelik bu düşük motivasyon ülkemizin gelecekteki toplumsal profili için ciddi bir sorun teşkil etmektedir. Güncel sorunun çözümü ise ancak erken dönemde okullarda yapılacak müdahaleler ile mümkündür. Bu erken müdahale seçeneklerinden biri ise bibliyoterapi yöntemidir. Bibliyoterapi, bireyin değiştirmek istenilen davranışı için onu uygun zamanda ona uygun kitaplarla buluşturma ve bu yönde bir dizi etkinliğin gerçekleştirilme sürecidir. Bu çalışmada bilgi kaynağı olan kitaplar vasıtasıyla davranış değişikliği oluşturmaya yardımcı olan bibliyoterapi yöntemi temele alınarak hazırlanan programın, 4. sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonu üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda nicel araştırma yöntemlerinden tek gruplu ön test-son test deneysel desen kullanılmış, öğrencilerden süreç içerisinde uygulanan etkinlikler aracılığıyla nitel veriler de toplanılmış ve araştırmanın nihai yöntemi karma yöntem olarak belirlenmiştir. Yürütülen çalışmada bağımsız değişken 8 oturumdan oluşan bibliyoterapi programı iken bağımlı değişken öğrencilerin kitap okuma motivasyonu olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda Şermin Yaşar'ın *Hıncık* ve Miriam Dubuni'nin *Okumayı Sevmeyen Çocuğun Hikâyesi* kitapları, uygulamada kullanılacak kitaplar olarak belirlenmiştir. Verilerin analizinde ise parametrik olmayan testler arasında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve IBM SPSS Statistics Base 22.0 programı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında bibliyoterapi programının uygulandığı grubun son test ve ön test puanları arasında son test puanları lehine fark olmasına rağmen bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Anahtar Kelimeler: Bibliyoterapi, okuma motivasyonu, dil eğitimi.

GİRİŞ

Okuma, yazılı ifadeleri görerek seslendirme işi ve aynı zamanda bilgiye ulaşmak için kullanılan en kısa yöntemlerden biridir (Şahin, 2009). Bu yöntemin öğrenme sürecine dönüşebilmesi için ise anlamlı okuma gerçekleşmeli ve bireyin gelecekteki başarı durumu, iletişim becerisi, sosyal-duygusal iyi oluş gibi birçok hayati becerisini etkileyecek olan bu kavram alışkanlık hâline getirilmelidir (Kutluca-Canbulat, 2013). Ancak günümüzdeki teknoloji kullanım oranı, dijital oyunlar, rol model eksikliği, ailelerin zamansızlığı gibi birçok uyaran sebebiyle ilkökul düzeyinde kitap okuma alışkanlığı kazanılamamakta, 15-24 yaşları arasında bu oran %50,9 iken 25-44 yaşları arasında ise %34,5'e kadar gerileyerek giderek azalmaktadır. İstatistiklerle de belirtildiği gibi kitap okumaya yönelik motivasyon ülkemizin gelecekteki toplumsal profili için ciddi bir sorun teşkil etmektedir. Güncel sorunun çözümü ise ancak erken dönemde okullarda yapılacak olan müdahaleler ile mümkündür. Davranış değişikliğinin her alanında olduğu gibi okuma motivasyonu oluşturma ve kitaplara bakış açısının değiştirilmesi alanında da erken müdahale önemlidir. Bu erken müdahale seçeneklerinden biri ise bibliyoterapi yöntemidir.

Bibliyoterapi Yöntemi

Bibliyoterapi, bireyin değiştirmek istenilen davranışı için onu uygun zamanda uygun kitaplarla buluşturma (Öner, 2007) ve bu yönde bir dizi etkinliğin gerçekleştirilme sürecidir (Bodont, 1980; akt. Duru, 2021). Bu sürecin başında bireyin sahip olduğu sorun tespit edilerek bu sorunu merkeze alan kitapların araştırması yapılır ve bireyin bağdaşım kurabileceği karakterleri barındıran kitap ya da kitapların seçimi sağlanır (Bilgin, 2023). Bibliyoterapi yönteminin tarihsel gelişimine bakıldığında Antik Yunan dönemine kadar uzandığı ve ilk dönemlerde yalnızca klinik uzmanlar ve doktorlar tarafından bir terapi yöntemi olarak kullanıldığı söylenebilir (Davis, Wilson, 1992). İlerleyen zamanlarda psikoloji alanında uzmanlar tarafından yürütülen klinik bibliyoterapi çalışmalarının yanında gelişimsel bibliyoterapi çeşidi de ortaya çıkmış ve eğitimciler, kütüphaneciler, sosyal hizmet çalışanları da bu çeşit üzerinde aktif çalışmalar yürütmeye başlamıştır (Leana-Taşçılar, 2012).

Bu yöntemin yalnızca psikolojik çalışmalarla sınırlı tutulması birçok davranış değişikliğinin sağlandığı, karakter oluşumunun hızlandığı ve günün büyük bir bölümünün geçirildiği okul ortamından uzak tutulmasının öğrenciler için dezavantajlı olacağı düşünülmektedir. Sınıf ortamında olumlu bir iklim oluşturabilecek, bireysel olarak bir öğrenciye ulaşılmasını kolaylaştırabilecek, olumsuz davranış örüntülerini azaltarak yerine olumlu davranışların yerleşmesini sağlayabilecek ve en önemlisi bireylerde okuma motivasyonunu arttırabilecek bibliyoterapi yönteminin (Cook, Earles-Vollrath, Ganz, 2006) sınıfta doğru bir şekilde kullanımı önemlidir ve bunun için ise bibliyoterapi yönteminin aşamaları bilinmelidir.

Bibliyoterapi Yönteminin Aşamaları

Bibliyoterapi yöntemi öncesinde iyi planlanmış bir sürece ihtiyaç duyar. Herhangi bir hazırlık yapılmadan rastgele bir kitabın öğrenciye verildiği ve bu kitabın yalnızca okunarak dersin bitirildiği bir yöntem değildir. Bu anlamda literatürde farklı sınıflandırmalar yapılmıştır (Öncü, 2012; Shrodes, 1949; Yılmaz, 2015). Bu çalışmada Halsted (2002)'in aşağıda bulunan sınıflandırması temel alınmıştır.

- 1. Özdeşim kurma:** Bu aşamada bireyin kitaptaki karakter ile tanışması ve özdeşim kurması sağlanır. Uygulayıcının ana karakterin belirlenmesini, karakter ile ortak ve farklı yönlerin analiz edilmesini, karakterin yaşadığı temel sorunun belirlenmesini sağlayıcı sorularıyla bu aşamanın verimi artırılmalıdır.
- 2. Katarsiz:** Bu aşamada birey kitaptaki karakterin yaşadığı sorunla ilgili neler yaptığını, nasıl bir sonuca ulaştığını gözlemler. Uygulayıcının ana karakterin yaşadığı sorunla kendi hayatları arasındaki benzerlik ve farklılıkların ayırt edilmesini, olası çözüm yolları bulunmasını, kendi hayatı ile bağdaştırmasını sağlayıcı sorularıyla bu aşamanın verimi artırılmalıdır.
- 3. İçgörü:** Genellikle okuma sonrası gerçekleşen bu aşamada birey önceki aşamalarla bağlantılı bir şekilde karakterin yaşadıklarını tamamen kendi hayatıyla bağdaştırmayı dener. Olumlu yönde tutum ve davranış değişikliği beklenir.
- 4. Genelleştirme:** Bu aşama bibliyoterapi yönteminin son aşamasıdır ve empati yaparak olaya daha geniş bir perspektiften bakılması sağlanır. Aynı zamanda kendi yaşadığı sorunun başkalarında da olabileceği yönünde bir farkındalık oluşması beklenir.

YÖNTEM

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tek gruplu ön test-son test deneysel desen kullanılmış ve öğrencilerden süreç içerisinde uygulanan etkinlikler aracılığıyla nitel veriler de toplanılmış ve araştırmanın nihai yöntemi karma yöntem olarak belirlenmiştir. Deneysel çalışmalarda süreç, bağımlı ve bağımsız değişkenler ile yürütülür ve bağımsız değişken manipüle edilerek bağımlı değişken üzerindeki etkileri incelenir (Sığırcı, 2023). Bu doğrultuda yürütülen çalışmada bağımsız değişken, 8 oturumdan oluşan bibliyoterapi programı iken bağımlı değişken öğrencilerin kitap okuma motivasyonu olarak belirlenmiştir. Ek olarak çalışmaya katılacak öğrencilerin belirlenmesinde ise uygun örnekleme yöntemi kullanılmış ve araştırmacı tarafından erişilmesi elverişli bir grup, araştırmaya dâhil edilmiştir.

Bibliyoterapi yöntemi, öğrencilere kitap okutma ya da öğrencilerin yalnızca dinlemelerini sağlayarak onlara kitap okuma gibi hemen her okulda yapılan çalışmaların ilerisinde bir süreç olup üç aşamadan oluşmaktadır (Leana-Taşçılar, 2012; Taş, 2019). Yukarıda belirtilen aşamalara göre sürecin daha kompakt bir şekilde ele alındığı ve Leana-Taşçılar (2012) tarafından model önerisi olarak sunulan bu aşamaların ilki “okuma öncesi süreç” olarak belirlenmiştir. İlk aşamada odaklanılacak problemin ana konusu belirlenerek öğrenci profiline uygun bir kitap seçilmelidir. Bu doğrultuda Şermin Yaşar’ın *Hıhıcık* kitabı, uygulamada kullanılacak ilk kitap olarak belirlenmiştir. Bu kitapta ailesiyle aynı evde yaşamasına rağmen, teknoloji bağımlılığı gibi birçok sebepten ötürü çocuklarıyla hiç konuşmayan bir aile profili ve bu sebeple, okula gitmeden önce Hı-hı ve I-ıh kalıplarından başka hiçbir kelimeyi bilmeyen ve daha önce hiç kitap okumamış bir çocuk profili sunulmaktadır. Araştırmacı tarafından seçilen ikinci kitap ise Miriam Dubuni’nin *Okumayı Sevmeyen Çocuğun Hikâyesi* olarak belirlenmiştir. Bu kitapta ise etrafındaki herkes kitap okumayı severken kendisi sevmeyen ve bu durumun gerekçelerini mizahi bir şekilde açıklayan bir çocuk profili bulunmaktadır. Bibliyoterapi yöntemindeki ikinci aşama ise “özdeşim kurma” ve “katarsis” adımlarını içeren “süreç” aşamasıdır. Bu aşamalarda ise bireyin okunulan kitaptaki karakterle özdeşim kurması ve kendi yaşadıklarını karakter üzerinden dışarıya yansıtması sağlanır. Üçüncü aşama olan “okuma sonrası” süreçte ise “iç görü” ve “genelleştirme” aşamaları bulunmakta ve kitap okuma sonrasında öğretmenin rehberliğinde yürütülecek tartışmaları içermektedir. Bu çalışmada da 40 dakikalık 8 oturum şeklinde yukarıda bahsedilen kitaplar ile bibliyoterapi programının uygulanması sağlanmıştır.

Verilerin analizinde ise parametrik olmayan testler arasından Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Daha güçlü sonuçlar verebilmeleri sebebiyle sıklıkla parametrik testlerin kullanılmasının yanında bu testler için uygun koşulların sağlanamadığı ve özellikle örneklem büyüklüğünün az olduğu durumlarda parametrik olmayan testler kullanılabilir (Pallant, 2015). Analizin gerçekleştirilmesi aşamasında ise IBM SPSS Statistics Base 22.0 programı kullanılmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

Tek gruplu ön test-son test deneysel desen ile gerçekleştirilen bu uygulamanın betimsel istatistikleri Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1

Betimsel Veriler

	N	Ort.	SS.	Min.	Max.	Sig. (2-tailed)
Ön Test Toplam	6	90,5	9,97497	78	103	
Son Test Toplam	6	93	24,63331	53	117	,600 ^a

a. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Tablo 1’de de görüldüğü üzere ön test puanları ortalaması 90,5 iken son test puan ortalaması 93 olmuştur. Aynı zamanda grubun max. puanları da artış gösterirken beklenmeyen bir şekilde min. puanlar ciddi bir düşüş göstermiştir. Bir diğer dikkat çeken bulgu ise standart sapmanın ön test ve son test puanlarında oldukça farklılık göstermiş olmasıdır. Tüm bu bulgular sonuçlar kısmında tartışılmış ve çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anlamlılık düzeyine bakıldığında ise bibliyoterapi programının uygulandığı grubun son test ve ön test puanları arasında son test puanları lehine fark olmasına rağmen bu farkın anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Müdahale programlarının uygulandığı deneysel araştırmalarda süreci birçok farklı unsur etkileyebilmekte ve buna bağlı olarak analiz sonuçlarının anlamlılık düzeyi değişebilmektedir. Bu doğrultuda çalışmaya dâhil edilen öğrencilerin bireysel ön test ve son test puanlarına bakıldığında özellikle bir deneğin son test puanında oldukça ciddi bir düşüş olduğu ve örneklem azlığı sebebiyle de bu düşüşün tüm grubun ölçüm sonuçlarını etkilediği görülmektedir. Çalışma, küçük bir okulda yapıldığı için örnekleme dâhil edilebilecek öğrenci sayısının artırılması mümkün görülmemekte ancak yapılacak sonraki araştırmaların daha büyük gruplara uygulanması önerilmektedir. Bunun yanında son test puanlarında düşüş görülen denekten toplanan nitel verilere bakıldığında ise bibliyoterapi yöntemine yönelik olumlu yargılar içeren cümleler olduğu, araştırmacının gözlemlerinin de bunu desteklediği söylenebilir. Bu sebeple deneysel çalışmalarda tek tür veriye bağlı kalınmaması ve toplanan veri çeşitliliğinin artırılması önerilmektedir.

Davranış değişikliği uzun bir süreç gerektirmektedir. Bu sebeple bibliyoterapi odaklı deneysel çalışmalardaki oturum sayısının koşullara uygun bir şekilde artırılması ve davranış değişikliğinin kalıcılığının ölçülebilmesi adına izleme çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

Çalışmada tek gruplu ön test-son test deneysel desen kullanılmasının sebebi araştırmacının sınırlı örnekleme sahip olmasıdır. Ancak daha büyük örneklem gruplarına ulaşılabiliyorsa kontrol gruplu ön test-son test deneysel desenin kullanılması ve seçkisiz atama yoluyla belirlenen gruplarla kullanılan yöntemin kuvvetlendirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Bilgin, D. (2023). *Türkçe derslerinde bibliyoterapi ile değer eğitimi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Cook, K. E., Earles-Vollrath, T., Ganz, J. B. (2006). Bibliotherapy. *Intervention in School and Clinic*, 42(2), 91-100.
- Davis, K., Wilson, T. L. Y. (1992). Bibliotherapy and children’s award-winning books.
- Duru, H. (2021). Novel use in psychological counseling and guidance education: an analysis of the novel of “oblomov” in terms of reality therapy. *Journal of Qualitative Research in Education*, 28, 262282.
- Halsted, J.W. (2002). *Some of my best friends are books: Guiding gifted readers from preschool to high school*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Kutluca-Canbulat, A. N. (2013). Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretiminde anlamlı okumayı etkileyen unsurlar. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 3(2), 173-191.
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2012). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin de bulunduğu sınıflarda bibliyoterapi kullanımı: Model önerisi. *TALENT*, 2(2), 118-136.

- Niman, S., Yunita, M., Handayani, R. M. (2019). The effect of bibliotherapy on the self esteem among early adolescents. *KnE Life Sciences*, 681-687.
- Öncü, H. (2012). Bibliyoterapi yönteminin okullarda psikolojik danışma ve rehberlik aracılığıyla kullanılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 147-170.
- Öner, U. (2007). Bibliyoterapi. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Journal of Arts and Sciences*, 7, 133-150.
- Pallant, J. (2015). *SPSS survival manual/SPSS kullanma kılavuzu, SPSS ile adım adım veri analizi*. (6. baskı, Ed. Balcı S, Ahi B, 2016). Anı Yayıncılık
- Sharma, V., Sood, A., Prasad, K., Loehrer, L., Schroeder, D., Brent, B. (2014). Bibliotherapy to decrease stress and anxiety and increase resilience and mindfulness: a pilot trial. *Explore*, 10(4), 248-252.
- Shrodes, C. (1949). *Bibliotherapy: A theoretical and clinical-experimental study*. University of California, Berkeley.
- Sığircı, Ö. (2023). Deneysel araştırma tasarımı ve pazarlama araştırmalarında deneysel araştırma tasarımı kullanan yayınların incelenmesi. *TroyAcademy*, 8(1), 101-135.
- Şahin, A. (2009). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 215-232.
- Taş, H. (2019). *Bibliyoterapi tekniğinin üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve problem çözme becerisine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi
- TÜİK. "Yaşam Kalitesi Modülü, 2022". Erişim: 17.03.2024 <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=-Yasam-Kalitesi-Modulu-2022-49760>
- Yuan, S., Zhou, X., Zhang, Y., Zhang, H., Pu, J., Yang, L., Xie, P. (2018). Comparative efficacy and acceptability of bibliotherapy for depression and anxiety disorders in children and adolescents: A meta-analysis of randomized clinical trials. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 353-365.



ANA DİLİ ÖĞRETİMİNİN ETKİNLİK ALANLARI: YAZMA



Mine TEZEL, Ankara/Hatice-Mevlüt Yılmaz Bilim ve Sanat Merkezi

ÖZET

İlköğretimle başlayıp üniversitede de devam eden Türkçe öğretimi; dinleme, konuşma, okuma, yazma arasındaki çok yönlü ilişkiye ve girişik etkinlikleri içeren öğretime dayanır. Ana dili öğretiminin temel etkinliklerinden olan yazma, bir anlatma eylemidir. Duygu ve düşüncelerin uyumlu bir bütün oluşturacak şekilde yazıyla aktarılması ise beceri işidir. Bu becerinin geliştirilmesi için yapılacak etkinliklerle öğrenciler, dilin hem dil bilgisi kurallarını hem de kelime bilgisini kavrar. Yazma becerisi kazanan öğrenci, bu becerisini okul dışında bireysel ve sosyal ilişkilerinde başarıyla kullanabilir. Çalışma, lise ve dengi okulları bitirip yükseköğretime geçen öğrencilerin “yazılı anlatım becerilerini” yeterli düzeyde kazanamamış olmaları temel sorunu üzerine hayata geçirilmiştir. Sorunun çözümü için 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerine güdümlü yazma etkinlikleriyle düzenli düşünme ve yazma alışkanlığı kazandırma amaçlanmıştır. Uygulanacak etkinliklerde hedeflenen kazanımlar MEB’in öğretim programlarında yer alan yazma kazanımlarıyla ilişkilidir. Uygulamada yazma eğitimi desteklemek amacıyla deneysel desen kullanıldığından evren ve örneklem saptanmamıştır. Araştırma, 2023-2024 eğitim yılının 16 haftasında 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinden oluşan homojen bir gruba yaratıcı yazarlık atölyelerinde yürütülmüştür. Araştırmada “Türkçe öğretiminde yazma eğitimi verilen grubun yazma becerisi erişim düzeyi ile verilmeyen grubun erişim düzeyi arasında yazma eğitimi verilen grubun öğrencilerinin lehine anlamlı fark vardır.” denencesi sınanmış, bunun için öğrencilere ön ve son test şeklinde deneysel işlemin başında ve sonunda olmak üzere ölçülebilir nitelikte metinler yazdırılmıştır. Yazma becerisinin geliştirilmesi için uygulanan etkinliklerden bazıları: öykü, masal, şiir tamamlama; görselden, müzikten, filminden hareketle öykü, şiir yazma; gezi ve gözlemlerden hareketle farklı türde metinler oluşturma vb. şeklindedir. Araştırma sonuçları, Türkçe öğretiminde yazma becerilerinin somut ürünler aracılığıyla ölçülebileceğini ve geri bildirimlerle geliştirilebileceğini göstermektedir. Ayrıca güdümlü yazma etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği, ilgi ve yeteneklerine uygun seçilen yazma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini artırdığı belirlenmiştir. Çalışma, yazma etkinliklerinin Türkçe öğretiminin niteliğini artırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe ve dil öğretimi, yazma eğitimi, yazma becerileri, güdümlü yazma etkinlikleri, yaratıcı yazarlık.

GİRİŞ

Bireyin düşünce gücünü geliştirmek, onu içinde yaşadığı toplumun parçası hâline getirmek, bireye ana dilinin etkili bir şekilde öğretilmesiyle yakından ilgilidir. Bu nedenle ülkeler ana dilin öğretimine büyük önem vererek eğitim müfredatlarını düzenlemekte ve bu öğretimin kalitesini artırmak için çeşitli önlemler almaktadır. Bu sayede her yıl bu alanda araştırmalar yapılmakta yüzlerce yeni makale yazılmaktadır.

Türkçe öğretiminin amacı öğrenciye sadece bilgi aktarmak olmamalı, aynı zamanda ana dili günlük hayatta en iyi şekilde kullanabilecek beceriler kazandırmak da olmalıdır. Bu sebeple derslerde öğrencilere dilsel becerilerini geliştirebilecekleri ilgi çekici etkinlikler sunulmalıdır. Böylelikle

Türkçe dersleri sürekli tekrarlanan bilgi aktarımından çıkacak, öğrencide bıkkınlık oluşturmaya-
cak dersler, etkinliklerle eğlenceli hâle gelecektir. Aynı zamanda öğrenciler uygulamalar sırasında
Türkçenin inceliklerini de kavrayacaktır.

Dört dil becerisi olan “okuma, yazma, dinleme, konuşma” becerilerini kazanmış, düşünen, nitelikli
okuma yapabilen bireyler yetiştiren bir eğitim sisteminde Türkçe öğretimi, sorumluluklarını yerine
getirmiş demektir.

Araştırmanın içeriğini, Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biri olan “yazma becerilerinin geliştiri-
lmesi” oluşturmaktadır. Zira yaşadıklarını, duygu ve düşüncelerini, isteklerini doğru sözcükleri
seçerek yazıya dökülebilmek doğuştan gelen bir yetenek değil, düzenli uygulama yapılarak geliştiri-
lebilen bir beceridir.

Cahit Kavcar (1984, s.114)’a göre “İsteyen, biraz çaba gösteren herkes dilini iyice öğrenebilir. Duy-
gu ve düşüncelerini doğru anlatabilir, amacını düzgün olarak yazıya dökülebilir. Elbette herkes bü-
yük bir yazar olamaz ama doğru yazma becerisini kazanabilir.”

Duygu ve düşüncelerini yazılı olarak anlatabilen bireyler, amaca uygun sözcük seçebilme ve bu
sözcüğü doğru yerde kullanabilme, dilin işleyişine uygun cümle kurabilme ve bu cümleyi farklı
amaçlara göre biçimleyebilme, cümleleri, bir düşüncüyü iletecek şekilde düzenleyebilme beceri-
lerine de sahiptir.

Bu becerilerin bireylere kazandırılması ve öğrencilerde yazmaya olan ilgi ve hevesin artırılması
Türkçe öğretiminin sorumluluğundadır. Bu sebeple Türkçe öğretmenlerinin birinci önceliği, Türk-
çenin öğretilmesi ile ilgili sağlıklı çalışmalara katkıda bulunmak olmalıdır.

Bireylerin hedef dili öğrenme sürecinde öğrendiklerinden yola çıkarak dili üretmeye başladığı
“konuşma” ve “yazma” becerileri, öğrenenlerin dil yeterliliği kazanmalarındaki temel iki beceridir.
Bunlardan “yazma becerisi” bireylere zaman ve mekânın ötesine geçerek insanlarla iletişim kurma
fırsatı sunar. Yazma becerisi, herhangi bir disiplinde bilginin üretilmesi ve dağıtılması için gerekli
bir beceridir. Bireylerin bir dildeki akademik başarılarının değerlendirilmesi, onların fikirlerini ve
bilgilerini aktarabilme yeteneklerine bağlıdır (Graham ve Perin, 2007).

Diller arası geçişlilik yaklaşımının geliştirilmesine katkısı olan dil bilimci Suresh Canagarajah
(2002), yazma becerisinin beş önemli özelliğini şu şekilde açıklar:

1. Gerçekleri ortaya çıkarır ve yansıtır.
2. Belli bir yer ve zaman içerisinde okuyucu ve yazar arasında gerçekleşen sosyal iletişimsel bir
aktivitedir.
3. Yazarın kendisini ifade etmesini ve kendi görüşlerini yansıtmalarını sağlar.
4. Tarihi dinamik bir süreçtir.
5. Ki bu süreç içerisinde kavramlar, tartışmalar, fikirler ve çabalar kişilerin yorumuna açıktır (akt;
Raofi, Binandeh ve Rahmani, 2017).

Tüm bu kazanımların yanı sıra “Yazmayı öğretme bir yerde düşünmeyi de öğretme anlamına gelir”
(Özdemir vd. 1991, s. 115-116). Düşünme gücü ve yorum yeteneği gelişen öğrenci, diğer dersleri
de büyük ölçüde başaracak, akademik alanda ilerleme sağlayacaktır.

Problem Analizi

İlköğretimle başlayıp üniversitede de devam eden Türkçe öğretimi; dinleme, konuşma, okuma,
yazma arasındaki çok yönlü ilişkiye ve girişik etkinlikleri içeren öğretime dayanır. Bireyin ana dili-
le doğru, açık, etkili bir iletişim gerçekleştirmesi bu dört becerinin bütünsellik içinde gerçekleştiri-
lmesine bağlıdır. Ayrıca girişik nitelikli bu becerilerin bir bütün olarak geliştirilmeye çalışılması,

ana dili derslerini bir bilgi dersi olmaktan çıkararak beceri ve alışkanlık kazandırma dersi hâline getirecektir.

Ana dili öğretiminin temel etkinliklerinden olan yazma, bir anlatma eylemidir. Duygu ve düşüncelerin uyumlu bir bütün oluşturacak şekilde yazıyla aktarılması ise beceri işidir. Bu becerinin geliştirilmesi için yapılacak etkinlikler sırasında öğrenciler, hedef dilin hem dil bilgisi kurallarını hem de kelime bilgisini kavrar. Sağlam temele dayanan ana dili öğretimiyle yazma becerisi kazanan öğrenci, bu becerisini okul dışı yaşamında, bireysel ve sosyal ilişkilerinde başarıyla kullanabilir.

Araştırmanın Temel Sorunu

Araştırmanın temel sorunu lise ve dengi okulları bitirip yükseköğretime geçen öğrencilerin “yazılı anlatım becerilerini” yeterli düzeyde kazanamamış olmalarıdır. Sınırlı sayıda sözcük kullanan, yazılı veya sözlü olarak kendini ifade edemeyen, yaratıcı düşünme, problem çözme, tartışma, bilgiyi aktarma becerilerini kazanamamış öğrencilerin bu edimleri yükseköğretim öncesinde kazanmaları gerektiği ve bunların sorumluluğunun Türkçe öğretiminde olduğu düşüncesiyle bu araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Temel sorundan yola çıkılarak öğrencilerde yazma becerisinin istenilen eriş düzeyine ulaşmamış olmasının nedenleri olarak

1. İlköğretimde önem verilen yazma çalışmalarına ortaöğretimde ders saati yetersizliği ve kalabalık sınıflar sebep gösterilerek yeterince önem verilmemesi,
2. Önceleri Türk dili ve edebiyatı derslerinde uygulanan “kompozisyon” yazma saatlerinin dolaylı olarak müfredattan çıkarılması ve sınıf içi etkinliklerde öğretmenlerce göz ardı edilmesi (Bu durum 2023-2024 eğitim öğretim yılı itibarıyla kademeli olarak öğretim programlarına “yazma” kazanımlarının eklenmesiyle telafi edilmeye başlanmıştır. Şimdilik sadece 9. sınıflar için uygulanmaktadır.),
3. Ana dili derslerinin değerlendirilmesinde yazma becerisinin yeterince dikkate alınmaması (Bu durum 2023-2024 eğitim öğretim yılı itibarıyla kademeli olarak telafi edilmeye başlanmıştır. Okuma yazma sınavının %70’i öğrenci notuna yansıtılmaktadır. Şimdilik sadece 9. sınıflar için uygulanmaktadır.),
4. Öğretmenlerin ortak müfredatı yetiştirememe kaygısı gösterilebilir.

Yapılan bu araştırma ile bireylerin;

1. duygu ve düşüncelerini, yaşadıklarını yazılı olarak doğru ve düzgün ifade edememesi,
2. ana dili ve yabancı dil öğreniminde yaşadığı zorluklar,
3. Türkçeyi bilinçli ve özenli kullanmamaktan doğan iletişim sorunlarına yönelik çözüm önerileri sunulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada 9, 10 ve 11. sınıflarda öğrenim gören öğrencilere güdümlü yazma etkinlikleriyle yaratıcı düşünme ve yazma alışkanlığı kazandırma amaçlanmıştır.

Yapılan uygulamalarda temel amaç, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini düzgün ve sürükleyici biçimde bütünlük içerisinde anlatabilme becerisi kazandırılmasıdır. Ayrıca yazdıklarında kanıyanlığı yapmaması, yazdıklarıyla çelişkiye düşmemesi de araştırmanın alt amaçları arasındadır.

Araştırmada Hedeflenen Kazanımlar

Uygulanan etkinliklerde hedeflenen kazanımlar 9, 10 ve 11. sınıf öğrencileri için ortak hazırlanan ve MEB’in öğretim programlarında yer alan yazma kazanımlarıyla ilişkilidir.

- Farklı türde metin yazar.

- Yazacağı metnin türüne göre konu, tema, ana düşünce, amaç ve hedef kitleyi belirler.
- Yazma konusuyla ilgili hazırlık yapar.
- Yazacağı metni planlar.
- Metin türüne özgü yapı özelliklerine uygun yazar.

Araştırmanın Önemi

16 hafta boyunca yaratıcı yazma atölyelerinde 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinden oluşan karma bir gruba güdümlü yazma çalışmaları yaptırılarak öğrencilerde yazma becerisi erişti düzeyinin olumlu yönde değişiminin somut ürünlerle (atölye sonunda basılan kitaplarla) ortaya konması araştırma-yı özgün kılmaktadır. Ayrıca atölyede kullanılan etkinlik örneklerine araştırmada yer verilmesi de Türkçe öğretmenlerine fayda sağlaması açısından değerlidir.

Araştırma Soruları

- Öğrencilere yazma becerisi kazandırmak ve öğrencinin yazmayı alışkanlık hâline getirmesini sağlamak için öğrenme-öğretme sürecinde hangi çalışmalara yer verilebilir?
- Öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilebilmesi için ders dışında ne tür etkinlikler yapması sağlanabilir?
- Öğrencilere okuma sevgisi ve alışkanlığının kazandırılabilmesi için öğretimde nelerden faydalanılabilir?

YÖNTEM

Araştırmada “(zayıf) deneysel desen/tek grup ön test-son test desen” kullanılmıştır.

Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinden yapılan işlemle test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, sonrasında son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir (Büyüköztürk vd. 2019). Bütün değişkenlerin kontrol altına alınmasının mümkün olmadığı durumlarda özellikle eğitim alanındaki araştırmalarda en çok kullanılan deneysel desendir (Balci, 2001; Büyüköztürk, 2007).

Etkinliklerin uygulama aşamasında yazma eğitimi desteklemek amacıyla (zayıf) deneysel desen kullanıldığından evren ve örneklem saptanmamıştır. Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında 16 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 1. grup sınavla öğrenci alan nitelikli liselerden, Anadolu ve meslek liselerinden gelen; 9, 10 ve 11. sınıfta okuyan; kız ve erkek öğrencilerden oluşan homojen bir gruptur. Bu grup Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesinde yaratıcı yazma eğitimi almıştır. İkinci grup ise Hatice-Mevlüt Yılmaz Bilim ve Sanat Merkezindeki “Proje” ve “ÖYG (Özel Yetenekleri Geliştirme)” gruplarına kayıtlı öğrencilerden oluşmaktadır. Bu grubun eğitimi kendi ders saatleri içinde gerçekleştirilmiştir.

Haftada 2-4 saat olan atölyelerde öğrencilere öncelikle yazma alanıyla ilgili teorik bilgi anlatılmış ardından bu bilgiler güdümlü yazma etkinlikleriyle pekiştirilmiştir.

Öğrencilere yazma becerisinin geliştirilmesi için uygulanan etkinlikler:

- Öykü, masal, şiir tamamlama
- Görselden, müzikten, karikatürden, filminden hareketle öykü, masal, şiir yazma
- Gezi ve gözlemlerden hareketle farklı türde metinler oluşturma
- Sözcük havuzundan seçilecek sözcüklerle şiir yazma
- Bir anıyı öyküleştirme
- Kişi betimlemesi/portre yazma

- Grupla öykü yazma çalışmaları
- Günlük yaşamda kullanılan yazı türlerini (mektup, dilekçe vb.) ilkelere uygun olarak oluşturma çalışmaları
- Şiir defteri ve günlük tutma çalışmaları
- Anı, gezi ve deneme yazma çalışmaları
- Öğrencilerin ilgi alanına giren konuları içeren gazete ve dergi yazılarını derleme çalışmaları
- Masal kartları ve hikâye küplerinden yararlanılarak metin yazma vb.

Derslerde Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından bilim ve sanat merkezleri için hazırlanan Türkçe alanı, Türk dili ve edebiyatı alanı yardımcı ders materyallerinden ve yaratıcı yazarlık atölyesi kitabındaki etkinliklerden faydalanılmıştır.

Sene başında planlanan derslerin uygulama sürecinde yerine getirilip getirilmediğini incelemek için kontrol listesi hazırlanmış ve atölyelerin uygulanma süresince bu planlamaya sadık kalınmıştır.

Problem Cümlesi: Türkçe öğretiminde güdümlü yazma etkinliklerinin uygulandığı grubun (deney grubu) öğrenmede ulaştığı erişim düzeyleri ile güdümlü yazma etkinliklerinin uygulanmadığı grubun (kontrol grubu) öğrenmede ulaştığı erişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Denence: Türkçe öğretiminde güdümlü yazma etkinlikleri uygulanan grubun yazma becerisi erişim düzeyi ile uygulanmayan grubun erişim düzeyi arasında verilen grubun öğrencilerinin lehine anlamlı fark vardır.

Araştırmada atölyelerde uygulanan güdümlü yazma etkinliklerinin (bağımsız değişken) öğrencilerin yazma becerisine (bağımlı değişken) ve Türkçe dersi başarısına (bağımlı değişken) etkisi ele alınmıştır.

Veri Toplama Araçları: Araştırmada denencenin sınanması için öğrencilere ön test-son test şeklinde deneysel işlemin başında ve sonunda olmak üzere ölçülebilir nitelikte metinler yazdırılmış, yazılı anlatım değerlendirme ölçeğindeki dış yapı (30 puan), iç yapı (35 puan), dil ve anlatım (35 puan) ölçütlerine göre değerlendirilmiştir.

Ayrıca sürecin değerlendirilmesinde uygulayıcı günlüklerinden ve gözlem formlarından da faydalanılmış, öğrencilerin Türkçe dersine ve yazmaya karşı tutumlarındaki değişiklikler her hafta izlenmiştir.

Süreç sonunda öğrencilerle birebir görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğrencilere atölyelerin yazma becerilerine ve Türkçe öğretimine katkıları üzerine sorular sorulmuş, öğrenci cevapları görüşme formları aracılığıyla kayıt altına alınmıştır.

Yazma etkinliklerinin sonunda öğrencilere kendilerini değerlendirme fırsatı da verilmiştir. Dağıtılan “öz değerlendirme” formlarında yer alan “Yaratıcı yazma sırasında verilen yönergeye uydum, söz varlığını geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptım, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ettim vb.” sorulara “her zaman, bazen, hiçbir zaman” şeklinde cevaplar veren öğrenciler kendi gelişimlerini de izlemişlerdir.

BULGU VE YORUMLAR

Araştırmada geliştirilen güdümlü yazma etkinliklerin etkisini belirlemek için kontrol grubu kullanılmamıştır. Bu durum bulguları değerlendirirken öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişimde diğer değişkenlerin (örneğin sınıf içi deneyimler evdeki çalışma alışkanlıkları) etkilerinin değerlendirmesini zorlaştıracak göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular bu bölümde yer

almaktadır.

Yaratıcı yazma atölyesine katılan öğrencilere 1. hafta ön test değerinde “masal tamamlama” etkinliği yaptırılmış, etkinlik sonrasında yazılan masallar okunup “yazılı anlatım değerlendirme ölçeğine” göre değerlendirilmiş ve 16. haftada yazılacak “son test” değerindeki yazılarla karşılaştırılmak üzere saklanmıştır.

Atölyeye katılan öğrencilerin yazılı anlatım becerisinin olumlu yönde geliştiği ve okullarındaki/sınıflarındaki öğrencilerle kıyaslandığında yazma sınavlarından daha yüksek notlar aldıkları saptanmıştır.

Ayrıca öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi, eğitimin öğrenci memnuniyeti ve onların derse motivasyonu üzerindeki etkisini anlamak açısından önemlidir. Bu kapsamda atölyelerde uygulanan yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerisinin gelişimine ve ana dili öğretimine katkılarını değerlendirmek amacıyla öğrencilere odak grup görüşmesi yapılmış ve öğrencilere “Güdümlü yazma etkinlikleri size neler kattı? Yaratıcı yazma atölyeleri yazma becerinizi olumlu yönde etkiledi mi? Bununla ilgili neler söylemek istersiniz?” şeklinde sorular yöneltilmiştir. Yapılan görüşmelerde sorulan sorulara ilişkin öğrencilerin cevaplarının bazıları aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 1:

1. *Bir amaçla yazdığım zaman, daha farklı yazdığımı farkına vardım. Eksiklerimi görmeme çok yardımcı oldu. Açıkçası farkındalığımı artırdı ve bilinçli yazmaya başlamama etkili oldu.*
2. *Evet, yazma becerilerimi geliştirmeme fazlasıyla yardımcı oldu. Eski yazdıklarım göre kalemimi daha özenli kullanabiliyorum. Bu sayede daha iyi ve açıklayıcı yazabiliyorum.*

Öğrenci 2:

1. *Güdümlü yazma etkinliklerinin belki kendi isteğim doğrultusunda oturup yazmayacağım konular hakkında cümleler kurmamı sağladı.*
2. *Yaratıcı yazma etkinlikleri düşüncelerime göre şekillendirdiğim bir dünyayı kâğıda dökmeme yardımcı olması hasebiyle yazma becerilerimi kesinlikle olumlu yönde etkilediğini düşünmekteyim.*

Öğrenci 3:

1. *Amaçlı yazma teknikleri benim daha düzenli yazmama ve konuya daha hâkim olmamı sağladı.*
2. *Atölyelerin öğrettiği tekniklerle daha rahat ve kolaylıkla yazdığımı düşünüyorum. Farklı akımları ve etkinlikleri deneterek var olan becerilerimi de geliştirdiğine inanıyorum.*

Öğrenci 4:

1. *Güdümlü yazma etkinlikleri, yazma sürecimi kontrol altına almayı ve bir yazıyı daha bilinçli yazmayı öğretti.*
2. *Çoğu sanat dalında olduğu gibi yazarlıkta da yaratıcılık ve özgünlük çok önemlidir. Yaratıcı yazma atölyeleri böyle yazılar yazabilmemiz için bize katkı sağladı.*

Öğrenci 5:

1. *Yapılan etkinlikler daha hızlı ve sık yazmamda yardımcı oldu.*
2. *Alıştığım şekilden farklı bir yolla yazmak bana ilham verdi.*

Öğrenci 6:

1. *Güdümlü yazma etkinlikleri sayesinde yaratıcı düşünme becerim gelişti aynı zamanda yazarken kendimi daha iyi ifade etmeye başladım. Bir konu doğrultusunda yazmak bana kendimi tanıma- mı hangi konularda daha iyi yazı yazabildiğimi gösterdi. Buna ek olarak öğrendiğim teknikleri tecrübe etme ve bu sayede daha iyi öğrenme imkânı buldum. Sonuç olarak amaçlı yazma etkinlikleri*

benim için çok yararlı oldu.

2. *Yaratıcı yazma atölyeleri beni gerçekten çok olumlu yönde etkiledi. Bilmediğim yazma tekniklerini öğrenirken aynı zamanda da içimdeki karmaşık duyguları yazarak düzenleme fırsatı buldum. Bunların yanında daha önce üstüne hiç düşünmediğim ve yazmadığım konular üzerine çalışarak yaratıcılığımı ve bunu daha çok tekrar ederek de akıcılığımı geliştirme fırsatı buldum. Yaratıcı yazma atölyesi benim için çok güzel bir deneyimdi.*

Öğrenci cevapları incelendiğinde güdümlü yazma etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı yazma yeteneklerinin gelişimine katkı sağladığı ve öğrencilerde yazmaya karşı ilgi ve isteği arttırdığı görülmüştür. Ayrıca söz konusu etkinliklerin öğrencilere yazma konusunda ilham verdiği, yazma alışkanlığı kazandırdığı böylece kelime haznelerinin gelişerek Türkçenin inceliklerini fark ettikleri anlaşılmıştır.

Eğitim sürecinin her aşamasında uygulayıcı günlükleri sayesinde ders materyallerinin öğrencilerin yazma becerisinin gelişimi üzerindeki etkisi gözlemlenmiş ve kaydedilmiştir. Bu günlükler uygulama sürecinin nasıl ilerlediğine dair uygulayıcıya dönütler vermiş ve öğrencilerin yazma becerisinin gelişiminde hangi alanların öne çıktığının saptamasına yardımcı olmuştur.

Araştırmada öğrencilerin ilerlemesini gözlemek ve değerlendirmek için yapılandırılmış gözlem formları da kullanılmıştır. Her hafta ve her ay sonunda yapılan gözlemlerde öğrencilerin öğretilen yazma stratejilerini kullanarak daha etkili metinler yazdıkları, anlatım becerilerinin geliştiği bu sayede Türk dili ve edebiyatı dersine olumlu tutum geliştirdikleri anlaşılmıştır.

Ayrıca yapılan her yazma etkinliğinin sonunda öğrencilere uygulanan öz değerlendirme formları ile kendilerini değerlendirme fırsatı da verilmiştir. Yazma becerisine dair eksik yönlerini süreç içerisinde fark eden öğrencilerin 16 hafta boyunca bu eksiklikleri gidermek için çabaladıkları gözlemlenmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

1. Araştırma, Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmek için yazılan somut ürünlerin derececi puanlama ölçekleri aracılığıyla ölçülebileceğini, yapılacak dönüt ve düzeltmelerle de geliştirilebileceğini ortaya koymuştur.
2. Güdümlü yazma etkinlikleriyle yazma alıştırmaları yapan öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarında olumlu yönde gelişme olduğu gözlemlenmiştir.
3. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun olarak seçilecek yazma etkinliklerinin onların yazma ve yaratma gücünü harekete geçirdiği saptanmıştır.
4. Diğer dilsel becerilerle bütünleştirilerek sürdürülen çalışmada amaçlara ve hedeflenen kazanımlara ulaşıldığı yapılan analizlerle ortaya konmuştur.
5. Yazma etkinlikleriyle Türkçe öğretiminin niteliği artırılmış, girişik etkinliklerle öğrencilerin ana diliyle doğru, açık ve etkili bir iletişim gerçekleştirmesi sağlanmıştır.
6. Yazma etkinlikleriyle öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlar bir dersin sınırlarını aşmış, öteki dersleri de tamamlayan bir nitelik kazanmıştır.
7. Araştırmada uygulanan etkinliklerin ana dili öğretiminde geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğuna ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Sonuçlar eğitim öncesi ve sonrası yazılar arasında belirgin bir gelişim olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yazma becerilerindeki artış, geliştirilen etkinliklerin etkinliğini desteklemektedir. Özellikle öğrencilerin metinlerindeki organizasyon, içerik ve dil kullanımı açısından gözle görülür

bir iyileşme gözlemlenmiştir.

Öneriler

1. Her öğretim kademesi için Türkçe öğretiminin amaçları birbirini bütünleyen bir anlayışla belirlenmeli ve gözlenebilir öğrenci davranışı olarak ifade edilmelidir.
2. Öğrencilerde yazma becerilerini geliştiren etkinlikler öğretim müfredatına eklenmeli, bu etkinliklere derslerde ve ders dışında özel zaman ayrılmalıdır.
3. Bu araştırmayı, ana dili öğretiminde uygulamaya dönük farklı çözümler üreten yeni araştırmaların izlemesi beklenir.
4. Araştırmada uygulanan etkinliklerin yabancı dil öğretimine etkisini değerlendirmek için farklı araştırmalar da yapılabilir.
5. Gelecekteki araştırmalarda kontrol grubunun dâhil edilmesi ve daha geniş bir örneklemin kullanılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Funda Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gülsoy, M. (2023). *Büyübozumu: Yaratıcı yazarlık*. Can Çağdaş Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Aksoy, Ö. (2002). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Anı Yayıncılık.
- Le Guin, K. U. (2023). *Dümeni yaratıcılığa kırmak*. Hep Kitap.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z., Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Morpa Yayınları.

İNGİLİZCE VE TÜRKÇEDE ORTAK DEYİM İFADELERİNİN ÖĞRENİLMESİNDE EĞİTSEL OYUNLARIN ETKİSİ



Mine TÜRKER, Ankara/Keçiören Bilim ve Sanat Merkezi
Hatice Efsun BAYKAN, Kayseri/Hikmet Kozan Ortaokulu

ÖZET

İngilizce gibi hedef dil olarak öğretilen dillerde öğrenci gruplarının öğrenme sürecinde belirli konularda zorluklar yaşadıkları gözlemlenmektedir. Üç aylık bir süreçte hazırlanan bu çalışma kapsamında öğrencilerin zorluk çektikleri konuyu saptamak amacıyla ortaokul öğrencilerine bir yabancı dil tutum anketi uygulanmıştır. Bu yabancı dil tutum anketinin sonucuna göre "Idioms (deyimler)" olarak bilinen kelime grupları, öğrenme zorluğu açısından bu listenin üst sıralarında yer almaktadır. Deyimleri oluşturan sözcüklerin gerçek anlamlarından farklı bir anlama sahip olmalarının yanında toplumların farklı kültür ve deneyimleri hem anlama hem de çeviri sürecinde problem yaşanmasına sebep olmaktadır. Ancak kaynak dil ile öğrenilen dilin deyim kullanımları arasında benzerlikler de görülmektedir. Bu benzerlikler deyimlerin öğrenilmesini ve kullanımını kolaylaştırmaktadır. Bu noktadan hareketle amacımız kaynak ve öğrenilen dildeki ortak kullanılan deyim ifadelerini saptamak ve bu konuyla ilgili bir kolay öğrenme yöntemi geliştirmektir. Bunu gerçekleştirmek amacıyla mevcut kaynaklardan farklı olarak daha önce yapılmamış İngilizce ve Türkçedeki ortak deyimler oyunu tasarlanmaya karar verilmiştir. Bu oyun sayesinde İngilizce ve Türkçedeki ortak deyimleri daha zor ve yavaş öğrenen öğrenciler başta olmak üzere diğer öğrencilerin de bu konuyu daha kolay öğrenmesi hedeflenmiştir. Çalışmada öğrenciler, aktif ve etkin öğrenme modeline uygun olarak bir oyun tasarlamıştır. Yapılan değerlendirmeler öğrencilerin deyimleri öğrenme sürecinde oyunlaştırma ve dijitalleştirme yöntemlerinin etkili olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, oyunlar aracılığıyla deyimleri daha kolay öğrenirken günlük yaşamlarında tekrarlayarak öğrenme ve uygulama şansı bulmuşlardır. Test sonuçlarına göre derslerde deyimlerin kullanımında oyunlaştırma ve dijitalleşmenin öğrenme kazanımlarının anlamlı bir şekilde kavranmasında önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce deyimler, Türkçe deyimler, oyunlaştırma, dijitalleştirme, aktif öğrenme.

GİRİŞ

Yetişkinler oyunları çoğu zaman boşa harcanan zaman dilimi olarak değerlendirebilmektedir. Ancak eğitsel oyun yöntemi, üzerinde titizlikle çalışılarak tüm öğrencilerin aktif olarak katılabileceği, basit, anlaşılır, eğlenceli, ilgi çekici, farklı yetenek, beceri ve kişisel özelliklere sahip öğrenciler için uygulamada esneklik sağlayabilecek şekilde ve öğretime yönelik olarak tasarlandığında aktif öğrenme stratejisi olarak değerlendirilmektedir. Eğitsel oyun yöntemi eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, hayal gücü, iletişim ve üst düzey zihinsel becerileri geliştiren, kalıcı ve anlamlı öğrenmeler gerçekleşmesini sağlayan, eğlenceli, zevkli ve ilgi çekici yönleriyle öğrencilerin dikkatini cezbetmektedir (Yıldız, E., Şimşek, Ü., Aras, H., 2017). Aktif öğrenme, "öğrenenin öğrenme sürecinde kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlendiği, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleriyle ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin, öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme

süreci" olarak tanımlanabilmektedir (Açıkgöz, 2006, s. 17). Kyriacou (1999, s. 125-130) ise aktif öğrenmeyi "öğrencilere öğrenme süreci üzerinde önemli bir kontrol yetisi veren öğrenme etkinlikleriyle meşgul olma" olarak tarif etmektedir. Öğrenme sürecinde çocuğun oyun içinde yer alması, düşüncelerini ifade etmesi ve bunun karşılığında saygı görmesi, ilerleyen yaşamında önemli bir rol oynar. Oyun temelli öğrenme yaklaşımı, öğrencilere yeni kimlikler kazandırırken hayal gücünü ve yaratıcılığı geliştirir, ilgi alanlarını ve becerilerini keşfetme fırsatı sunar. Bu nedenle eğitimcilerin oyun temelli öğrenme yöntemlerini, oyun temelli öğrenme ortamlarını geliştirme ve güncelleme becerilerini artırmaları önemlidir. Her dil grubunda olduğu gibi hedef dil olarak öğretilen İngilizcede de öğrenci gruplarının öğrenme sürecinde zorluk çektiği belirli konular olduğu görülmektedir. "Idioms (deyimler)" olarak bilinen kelime grupları, bu listenin başlarında yer almaktadır. Deyimlerin öneminin birinci nedeni, onların yaygın şekilde kullanılmalarıdır. McDevitt'e göre "Deyimler herhangi bir dilin önemli bir parçasıdır ve kişinin o dilde akıcılığının bir göstergesi olduğu söylenebilir" (1993, s. 4). Ortaokul öğrencileriyle 3 aylık süreçte hazırlanan bu çalışma kapsamında öncelikli olarak öğrencilere Google Forms aracılığıyla bir yabancı dil tutum anketi uygulanmıştır. Bu anketin sonucunda öğrencilerin en çok zorlandıkları konunun deyimler olduğu ortaya çıkmıştır. Teknoloji ve yabancı dili birleştirerek deyimleri öğrenme problemine çözüm amaçlı olarak ortaya bir oyun 5 kişilik bir öğrenci grubu tarafından çıkarılmıştır. Bu oyun ile öğrencilerin zorluk çektikleri "idioms" konusundan esinlenilerek karşılaşılan zorlukların en aza indirilmesi planlanmıştır. Ülke genelinde deyimler konusu üzerine hazırlanmış sözlükler, makaleler, araştırma yazıları ve kitaplar bulunmaktadır. Mevcut kaynaklardan farklı olarak daha önce yapılmamış İngilizce ve Türkçedeki ortak deyimler oyununu tasarlanması ve bu oyunda öğrenme sürecinin dinamizm kazanmasını sağlamak hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Uygulama okulu ve sınıfının belirlenmesinde araştırmacının İngilizce öğretmeni olarak görev yaptığı kurumdaki sınıfların seçilmesi nedeniyle kolay ulaşılabilir "durum örnekleme" tercih edilmiştir. Ankara Keçiören BİLSEM kurumunda belirlenen 20 6. sınıf öğrencisi rastgele örneklem olarak seçilmiş ve öncelikle hangi konularda zorluk çektiklerini tespit edebilmek için yabancı dil tutum anketi uygulanmıştır. En çok zorlandıkları konunun deyimler olduğu tespit edildikten sonra ikinci adım olarak 5 ve 6. sınıf seviyesinde 5 öğrencinin öğrenme sürecine etkin olarak katılımı sağlanmış, Türkçe ve İngilizcede ortak olan 41 deyim ifade literatür ve sözlük taraması yapılarak tespit edilmiştir. Daha sonra bu deyim ifadeleri, bir masa oyununa web 2.0 aracı olan Canva kullanılarak dönüştürülmüştür. Bu oyun 20 kişilik bir öğrenci grubuna oynatılmıştır. Öğrenciler, oyunlar aracılığıyla deyimleri daha kolay öğrenirken günlük yaşamlarında bu deyimleri tekrarlayarak öğrenme ve uygulama şansı bulmuşlardır. Aynı zamanda dijital araçları oyunu tasarlarken, uygularken ve veri toplarken aktif olarak kullanmışlardır. Bu sistem ile İngilizceyi daha zor ve yavaş öğrenen öğrenciler başta olmak üzere diğer öğrencilerin de bu konuyu daha kolay öğrenmesi amaçlanmıştır. Nicel veri elde etmek için Google Forms aracılığıyla oyunda kullanılan deyimlerden oluşan 10 soruluk ön test ve son test uygulanmıştır. Nitel veri elde etmek amacıyla ise öğrencilere oyun oynatılmadan önce oyunda kullanılan deyimleri kullanarak üç günlerini anlattıkları günlük yazmaları istenmiş ve oyunun düzenli aralıklar oynatılmasından sonra ise yine oyunda kullanılan deyimleri kullanarak üç günlerini anlattıkları günlük yazmaları istenmiştir. İki gün arasındaki doğru sayıda deyim kullanma oranı nitel veri sağlamıştır. Kullanılan yöntemler; soru-cevap, günlük yazma, gösterip yaptırma, bireysel çalışma ve kubaşık (iş birliği) öğrenme yöntemidir. Kullanılan teknikler; bilgisayar destekli, oyunlaştırma, sınıf dışı öğretim (ev ödevi/günlük) ve eylem araştırması tekniğidir. Kullanılan web 2.0 araçları: Canva, Menti, Kahoot'tur. Bu çalışmada İngilizce

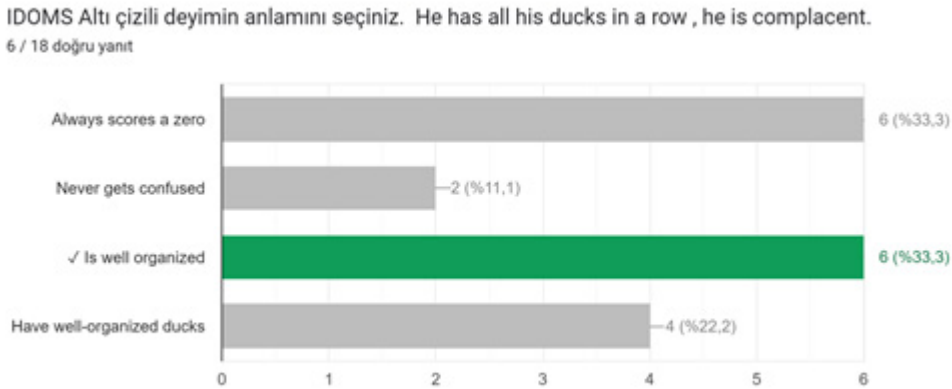
deyimleri öğrencilerin kolay öğrenebilmesi için kelime ezberleme yöntem ve tekniklerden farklı olarak oyun kullanma fikri ortaya atılmıştır. Örnekleme ön test uygulanıp aynı gruba hazırlanan oyunlar oynatılmıştır. Hazırlanan oyunda 7 farklı kart türü ve her bir kartta deyim ifadenin kullanılması gereken bir görev vardır. Aynı zamanda kart üzerinde deyim anlamının bulunduğu çevrim içi bir sözlüğe erişim sağlayan bir QR kod bulunmaktadır. Bu sayede oyuncular deyim anlamını kontrol etme imkânı bulurlar. Oyun en az iki grup ile oynanır. Karttaki görevi yerine getiren grup piyonunu ilerleterek bitişe ulaşır. Bitişe ilk varan takım kazanır. "Idioms Hunting" oyunu sayesinde İngilizce öğrenmek isteyen kişiler sürekli olarak aktif kalmaktadır. Mevcut birçok kaynak sadece ihtiyaç hâlinde kullanılırken hazırlanan bu oyun düzenli olarak eğlenerek ve keyif alarak aktif öğrenmeyi sağlamıştır. Öğrencilerin kartlar üzerindeki QR kodu okutarak bir web sitesine yönlendirilmesi onların dijital yeteneklerini kullanması ve teknoloji ile bütünleşmiş dil öğrenimi sağlaması açısından önemlidir. Elde edilen bulgular ışığında hazırlanan oyun öğrencilere sınıfta düzenli aralıklarla oynatılmış, süreç takibi yapılmıştır. Aynı zamanda Quizizz ve Kahoot web 2.0 araçları ile aynı deyimlerden oluşan yarışmalar yapılmıştır. Menti web 2.0 aracı ile kelime bulutu oluşturulmuştur. Böylelikle öğrencilerde öğrenmenin ne kadar kalıcı olduğu hakkında bilgi sahibi olmak için dijital araçlardan faydalanılmıştır. Ne kadar kalıcı öğrenme sağlandığını belirlemek amacı ile Google Forms aracılığıyla son test uygulanmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

Öğrencilere Google Forms aracılığıyla uygulanan 10 soruluk yabancı dil tutum anketine 10 kız, 8 erkek öğrenci katılım sağlamıştır. Şekil 1 ve 2'de anket maddelerinin sonucu görülmektedir. İsim, zaman, edat, sıfat ve deyimlerden 10 sorudan oluşan yabancı dil tutum anketinde 1. deyimlere ait soruya 18 öğrenciden yalnız 6 doğru cevap verildiği görülmektedir. 2. deyimlere ait soruya ise 10 öğrenci doğru yanıt vermiştir.

Şekil 1

Yabancı Dil Tutum Anketi

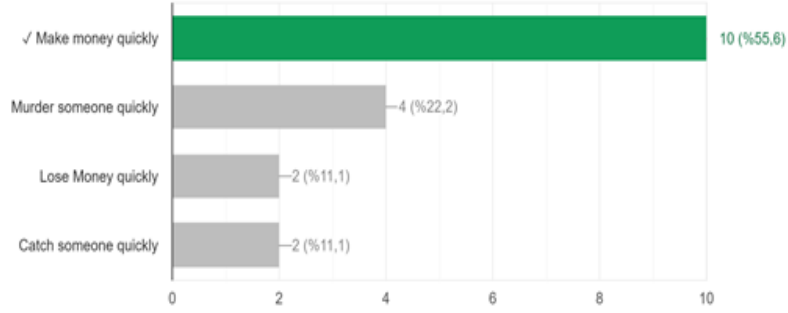


Şekil 2

Yabancı Dil Tutum Anketi

IDOMS Altı çizili deyimini anlamını seçiniz. His investments helped him make a killing in the stock market.

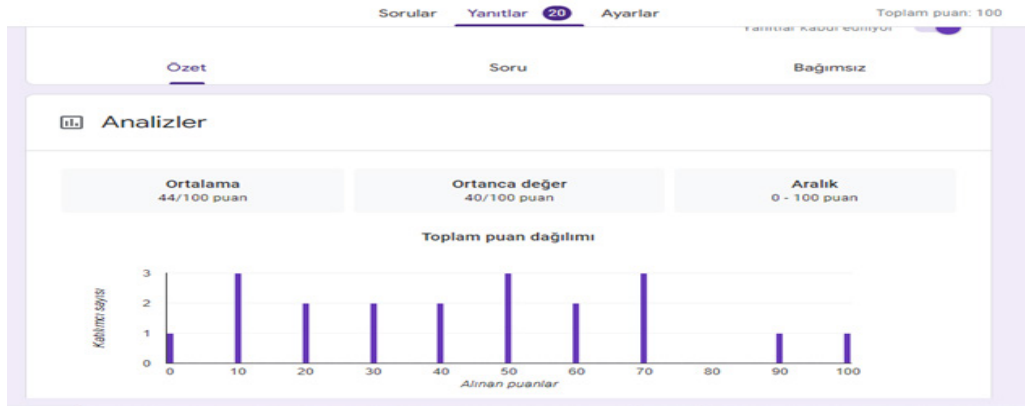
10 / 18 doğru yanıt



Şekil 3 ve 4'te ön test ve son testin sonuçları görülmektedir. Google Forms aracılığıyla uygulanan ön test sonuçlarına göre öğrencilerin 10 sorudan oluşan oyunda kullanılan deyimler testinde ortalama 44 puan aldıkları görülmektedir. Son testte ise bu ortalama 74,5'e yükselmiştir.

Şekil 3

Ön Test



Şekil 4

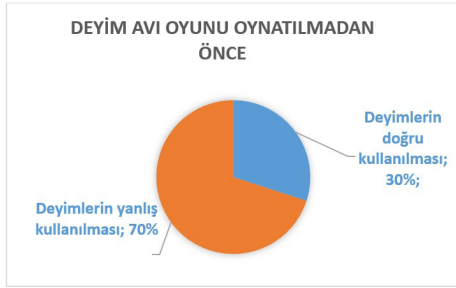
Son Test



Yazılan günlükler incelendiğinde kullanılan deyimlerin oyunun düzenli olarak oynatılmasından önce doğru anlamda kullanılma oranı %30 iken bu oranın oyunun düzenli aralıklarla oynatılmasından sonra %70'e çıktığı görülmüştür.

Şekil 5

Günlüklerde Deyimlerin Doğru Kullanımı



Şekil 6

Günlüklerde Deyimlerin Doğru Kullanımı



SONUÇ VE ÖNERİLER

Dünya, sürekli bir değişim dalgasıyla karşı karşıya kalmakta ve bu dalganın hızı her geçen gün artmaktadır. Kuşaklar arasındaki farklar, alışkanlıklar, iş yöntemleri, öğrenme şekilleri, motivasyon ve dikkat çekme araçları da sürekli değişmektedir. Teknolojinin her alanı etkilemesiyle birlikte kuşaklar arası geçişlerde eğitim sektöründe de teknoloji, dijital içerikler ve yeni nesillerin ilgisini çeken dijital oyunların kullanımı kaçınılmaz hâle gelmektedir. Çeşitli araştırmalar, öğrenme sürecine oyunların eklenmesinin olumlu bir etki yarattığını ve yeni nesil öğrencilerin ilgisini çektiğini ortaya koymuştur. Yabancı dil tutum anket maddelerinin sonucuna göre öğrencilerin İngilizce dersinde öğrenmekte zorlandıkları konuların başında %55 oranında "idioms" gelmektedir. Şekil 3'te görüldüğü gibi örneklem üzerinde ön testte deyimlerin anlamını bilme ve doğru kullanabilme oranı %44 iken Şekil 4'teki son testte bu oran %74.5'e çıkmıştır. Bu durum çalışmanın amacına ulaştığını doğrular niteliktedir. Şekil 5 ve Şekil 6'da görüldüğü gibi öğrencilerin yazdıkları günlüklerde 10 deyim anlamalarını doğru kullanma oranının %30'dan %70'e çıktığı görülmüştür. Öğrencilerin oyun oynayarak deyim ifadeleri öğrenmelerinin hem onlar için yorucu olmadığı hem de sürece katkı sağladığı gözlenmiştir. Yıl boyunca uygulanmaya devam edecek olan çalışmanın sonunda öğrencilere eğlenceli ve pratik şekilde öğrenme deneyimi kazandırmak amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda elde edilen olumlu tutumla birlikte bu uygulamanın farklı konulara da uyarlanabileceği kararlaştırılmıştır. Eğitimcilerin dijital oyunlarla öğretme becerilerini hızla geliştirmesi gerekmektedir. Aynı zamanda politika yapıcılar da öğretmen eğitiminden başlayarak dijital becerileri ve oyunlarla öğrenme konularını içeren hizmet içi eğitim programları oluşturmali, yerel projeleri teşvik etmeli, yarışmalar düzenlemeli ve çağrılarda bulunmalıdır. Oyun tabanlı öğrenme yaklaşımı; sadece yeni nesiller için ilgi çekici, motive edici ve etkili bir öğrenme yöntemi olarak değil, aynı zamanda nesiller arasında açılan farkların negatif etkilerini en aza indirmeye de katkı sağlamaktadır. Bu yaklaşım; getirdiği yenilik, yöntem ve araçlar sayesinde ebeveynlerin kendi çocuklarıyla ilişki kurabilecekleri araç ve nedenler bulmalarını gerektirir. Eğitimcilerin ise bu ihtiyacı göz ardı etmeleri düşünülemez zira oyun tabanlı öğrenme ve öğretme, insanın yaşamının her evresinde oyun oynama davranışını ve ihtiyacını sergileyen bir süreçtir dolayısıyla eğitimsel ve sosyolojik açıdan olumlu bir süreç oluşturur.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2006). *Aktif öğrenme*. Biliş Yayıncılık.
- Boers, F., Demecheleer, M. (2001). Measuring the impacts of cross-cultural differences on learners' comprehension of imageable idioms. *ELT Journal*, 55(3), 255-262.
- Cain, K., Oakhill, J., Lemmon, K. (2005). The relation between children's reading comprehension level and their comprehension of idioms. *Journal of Experimental Child Psychology*, 90, 65-87.
- Joelene, H. O., Maureen, D. (2003). Idiom comprehension in childhood: An assessment tool and age norms. *Brain and Language*, 87, 188-191.
- Kyriacou, C., Manower, B., Newson, G. (1999). Active learning of secondary school mathematics in Botswana. *Curriculum*, 20(2), 125-130.
- McDevitt, E. (1993). What does that mean? An introduction to American idioms. *Department of Education, Washington, DC*.
- Nippold, M. A., Taylor, C. L. (2002). Judgements of idiom familiarity and transparency: A comparison of children and adolescents. *Journal of Speech and Hearing Research*, 45, 384-391.
- Rowe, R. C. (2004). Rumor has it- a tale of idioms. *DDT*, 9(10), 428-429.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü., Aras, H. (2017). Eğitsel oyun yönteminin öğrencilerin sosyal becerileri, okula ilişkin tutumları ve fen öğrenimi kaygıları üzerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Journal (EFMED)*, 11(1), 381-400.

AKTİF ÖĞRENME YÖNTEMLERİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE YAZMA BECERİSİNE YÖNELİK TUTUMA ETKİSİ



Nilgün AZEKEN, Antalya/Kepez İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü
Abbas DOĞAN, Antalya/Kepez İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

ÖZET

Teknolojinin hayatımızdaki yeri düşünüldüğünde iletişim oldukça önemli bir konumdadır. Yazılı iletişim günlük hayatımızda sık kullanılmaktadır. Bu durum yazma becerilerinin önemi artırmaktadır. Yazma becerisi eğitim süreci ile kazanılan ve geliştirilebildiğimiz bir beceri alanıdır. Dört temel dil becerisinin de son halkası olarak adlandırılır. Yazma becerisinin kullanımı diğer dil beceri alanlarını da aktif kullanım gerektirir. Bu da öğrencilerin yazma sürecinde zorlanmalarına ve yazılı anlatım sürecine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilir. Öğrencilerin yazma becerisine karşı olumsuz tutum geliştirmelerinin önüne geçmek için farklı öğrenme stillerine yönelik planlama yapılması ve aktif bir öğrenme süreci tasarlanarak bir yazma sürecinin geçirilmesinin ihtiyaç olduğu tespit edilmiş ve ihtiyaca cevap verecek bir çalışma planlanmıştır. Araştırmada yazarlık ve yazma becerileri dersinde on altı hafta boyunca aktif öğrenme yöntemleriyle oluşturulmuş yazma etkinlikleri kullanılmıştır. Yöntem olarak nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Antalya ili Kepez ilçesinde 7. sınıfta öğrenim gören ve yazarlık ve yazma becerileri dersine giren 145 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada “Yazarlık ve Yazma Becerilerine Yönelik Tutum Ölçeği” ön test aşamasında deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. Daha sonra bağımlı değişken olarak deney grubunda yer alan öğrenciler on altı hafta boyunca aktif öğrenme yöntemleriyle oluşturulmuş yazma etkinliklerinin planlandığı bir eğitim sürecine tabi tutulmuştur. Planlanan eğitim sürecinin sona ermesi ile deney ve kontrol gruplarına tekrar “Yazarlık ve Yazma Becerilerine Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır ve aktif öğrenme yöntemleri ile oluşturulmuş yazma etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin yazarlık ve yazma becerileri dersine yönelik tutumlarında istenen yönde değişiklik gözlemlendiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yazarlık ve yazma becerileri dersi, aktif öğrenme, yazma becerisi, tutum.

GİRİŞ

Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte iletişim yolları arasında mesaj ve sosyal medya aracılığıyla iletişim oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Teknoloji ile yazılı iletişimin hayatımızdaki yeri düşünüldüğünde öğrencilerde yazma becerilerinin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Göçer'e göre (2010), yazma eylemini gerçekleştirmenin en önemli etkenlerinden birisi de duygulardır ve yazma, bir konuda duygu ve özgün fikirlerimizi belirli bir düzen ve bütünlük içinde yazıya geçirme işidir. Yazma becerisi, dört temel dil becerisi zincirinin son halkasını oluşturur (Demirel, 1999). Yazılı bir metin oluşturulurken beyinde gerçekleşen yapılanma süreci tüm dil becerilerini kapsayan bir süreç geçirir. Bu süreçte yetersizlik yaşanması düşünme sürecindeki olumsuzlukların neticesi olabilir (Graham, Weintraub, 1996). Bu nedenle öğrenciler yazma sürecinde zorlanmakta ve yazılı anlatım sürecine karşı olumsuz tutum geliştirebilmektedirler. Öğrencilerin yazma becerisine karşı

olumsuz tutum geliştirmelerinin önüne geçmek için farklı öğrenme stillerine yönelik planlama yapılmalı ve aktif bir öğrenme süreci tasarlanmalıdır. Çünkü hem bilişsel hem de duyuşsal alana hitap eden yazma becerisi öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir beceridir. Dinleme ve konuşma becerilerinin kazanıma göre daha sonra gelişen bir beceri alanıdır. Okuma becerisi ile birlikte formel eğitim ile bize kazandırılan dil becerileri arasında yer alır (Coşkun, 2005). Bu nedenle yazma becerisinin öğrenilmesi ve geliştirilmesinde eğitime ve altyapıya ihtiyaç duyulmaktadır (Göçer, 2014). Daha sonra oluşturulan altyapı süreç ve emek ile geliştirilir. Yazma becerisinin geliştirilmesi için uygulama sürecinde bireyin aktif olması ve eğitim sürecinin ilgi çekici hâle getirilmesi becerinin kazanılmasında olumlu katkı sunacaktır. Bu nedenle yazma becerisinin kazandırılma sürecinde aktif öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı bir eğitim süreci bireyin bilişsel olarak beceriyi kazanmasına katkı sunduğu gibi duyuşsal olarak da olumlu tutum geliştirmesini sağlayacaktır.

Aktif öğrenme, öğrencinin öğrenme sürecinde sorumluluk aldığı, bilişsel becerilerde performansını kullandığı ve öğrenmeyi öğrenip karar alma ve öz düzenleme fırsatı tanıyan bir öğrenme süreci olarak ifade edilmektedir. Aktif öğrenme sürecinde öğrenci, kendi öğrenme stratejileri ve stilleri doğrultusunda bilgiyi yapılandırıp yeniden üretir. Bilgiyi nerede kullanacağını tasarlar ve öğrenme sürecinde aktif rol alarak yeterli ve yetersiz olduğu alanları keşfetmeye çalışır (Açıkgöz, 2003). Öğrenci, öğrenme sürecinde doğrudan katılımcı olarak rol alır (Keyser, 2000). Yazma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde aktif öğrenme yöntemi işe koşulduğunda kalıcı ve etkili bir öğrenme süreci yaşanacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin doğru yazma becerileri kazanabilmelerinde temelde Türkçe öğretmenleri olmak üzere özelde MEB tarafından 2012 yılında ortaokul 5,6,7,8. sınıflarda seçmeli ders olarak yürürlüğe konulan yazarlık ve yazma becerileri dersini yürüten öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenlerin yazma sürecinde etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilmesi için öğrencilerinin konuya ilişkin ilgilerini uyandırma, yazma taslağı oluşturma/planlama, araştırma/keşfetme, çözümleme/derinleştirme, paylaşma ve uygulama aşamalarında etkin bir yol izlemesi gerekir (Karatay, 2011). Yazarlık ve yazma becerileri dersi yazma sürecinde etkili bir yol izlenmesi ve öğrencilere yazma becerisinin kazandırılması açısından önemli bir derstir. Yazarlık ve yazma becerileri ders programında beş temel beceri belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin süreç sonunda aşağıdaki becerilere ulaşmaları beklenmektedir:

- Beceri 1: Duygu ve düşüncelerini açık ve etkili biçimde ortaya koyan cümle ve paragraflar oluşturma,
- Beceri 2: Metni oluşturma sürecinde yazma aşamalarını uygulama,
- Beceri 3: Yazma amacına uygun farklı metin yapılarını kullanma,
- Beceri 4: Farklı alanlarda araştırma yaparak sonuçlarını yazılı olarak sunma
- Beceri 5: Yazılı anlatım çalışmalarında teknolojinin sunduğu imkânlardan (bilgisayar, internet vb.) yararlanma (MEB, 2012: 7,8,9).

Araştırmada aktif öğrenme yöntemlerinden şiir/öykü yazma, öykü tamamlama, slogan bulma, resimleme, resim hakkında konuşma/yazma, beyin fırtınası, yeniden yazma, yaratıcılık grubu (Açıkgöz, 2003; Yavuz, 2005) kullanılarak yazarlık ve yazma becerileri dersi planlanmıştır. Literatür taraması yapıldığında aktif öğrenmenin yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik araştırmaların (Yıldız, 2015) sınırlı olduğu ve yazarlık ve yazma becerileri dersine yönelik aktif öğrenme yöntemlerinin kullanımına etkisi ile uygulama yapılmadığı tespit edilmiştir. Literatürde yer alan boşluğa katkı sunmak amacıyla bu araştırma tasarlanmıştır. Araştırmacının problem cümlesi "Aktif öğrenme yöntemlerinin ortaokul öğrencilerinde yazma becerilerine yönelik tutumuna etkisi var mıdır?"

1. Yazarlık ve yazma becerileri dersine yönelik tutum, kontrol grubunun ön test ve son test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2. Yazarlık ve yazma becerileri dersine yönelik tutum, deney grubunun ön test ve son test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır? soruları oluşturmaktadır. Problem durumuna cevap bulabilmek için yazarlık ve yazma becerileri ders içeriğinde yer alan kazanımlar, aktif öğrenme yöntemleri ile planlanan ders programı ile işlenmiş ve öğrencilerin yazma becerilerine yönelik olumlu tutum geliştirilmesi hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel yöntem araştırmasıdır. Nicel yöntemlerden ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz deneysel desen kullanılmıştır. Ön test-son test kontrollü grup deneysel deseni deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler ile deney öncesi ile deney sonrası arasında yer alan bağımsız değişkenin, deney grubu üzerine etkisi sınanır (Kıncal, 2010).

Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Antalya ili Kepez ilçesinde eğitim öğretim gören, yazarlık ve yazma becerileri dersine giren 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma 73 deney grubu, 72 kontrol grubu olmak üzere 145 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Örneklem alınırken seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı verilmesidir (Büyükoztürk, 2016).

Veri Toplanması ve Analizi

Araştırmada “Yazarlık ve Yazma Becerilerine Yönelik Tutum Ölçeği” ön test aşamasında deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. Daha sonra bağımlı değişken olarak deney grubunda yer alan öğrenciler on altı hafta boyunca aktif öğrenme yöntemleriyle oluşturulmuş yazma etkinliklerinin planlandığı bir eğitim sürecine tabi tutulmuştur. Planlanan eğitim sürecinin sona ermesi ile deney ve kontrol gruplarına tekrar Yazarlık ve Yazma Becerilerine Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır.

Veriler SPSS 20.0 kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin yazarlık ve yazma becerilerine yönelik tutumları t-testi kullanılarak anlamlılık düzeyi belirlenmiş ve deney ve kontrol grupları arasındaki farklar tablolar hâlinde belirtilmiştir.

BULGU VE YORUMLAR

Toplanan verilerin analizinden elde edilen sonuçlar ve bulgular, araştırmanın alt bölümlerine göre düzenlenerek yorumlanmıştır.

Yazarlık ve yazma becerileri dersine yönelik tutum, kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Tablo 1

Kontrol Grubu YYBYTÖ Ön Test ve Son Test Ortalama Puanların T-Testi Sonuçları

Ölçüm (YYBYTÖ)	N	X	S	sd	p
Ön Test	72	2,83	0,39	72	0,484
Son Test	72	2,85	0,42		

Kontrol grubunun ölçüm sonuçlarına bakıldığında YYBTÖ ortalamalarının ön testte 2,83 iken son testte 2,85 olarak ölçüldüğü ve p değerinin $p < 0,05$ den yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu kontrol grubunda on altı haftalık yazarlık ve yazma becerileri ders sürecinde yazarlık ve yazma

becerilerine karşı öğrenci tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığını gösterir.

Yazarlık ve yazma becerileri dersine yönelik tutum, deney grubunun ön test ve son test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Tablo 2

Deney Grubu YYBYTÖ Ön Test ve Son Test Ortalama Puanların T-Testi Sonuçları

Ölçüm (YYBYTÖ)	N	X	S	sd	p
Ön Test	73	2,70	0,40	72	0,004
Son Test	73	2,92	0,64		

Deney grubunun ölçüm sonuçlarına bakıldığında YYBYTÖ ortalamalarının ön testte 2,70 iken son testte 2,92 olarak ölçüldüğü ve p değerinin $p < 0,05$ den küçük olduğu görülmektedir. Bu bulgu kontrol grubunda on altı haftalık yazarlık ve yazma becerileri ders sürecinde yazarlık ve yazma becerilerine karşı öğrenci tutumlarında anlamlı bir farklılık olduğunu gösterir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son test verileri t-testi ile analiz edilmiştir. Kontrol grubu ile deney grubu arasında ön test verileri analiz edildiğinde anlamlı bir farklılık bulunmazken iki grup arasında son test verileri analiz edildiğinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durum deney grubuna uygulanan aktif öğrenme yöntemleri ile oluşturulan ders içeriğinin yazarlık ve yazma becerileri dersine yönelik tutumu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Araştırma Antalya ili Kepez ilçesinde bulunan yazarlık ve yazma becerileri dersi gören 7. sınıf öğrencilerinin olduğu bir okulda uygulanmıştır. Araştırma konusu farklı kademelerde uygulanabilir. Yazarlık ve yazma becerileri dersinde uygulandığı gibi Türkçe ders kazanımlarında da uygulanabilir. Benzer bir araştırma aktif öğrenme yöntemlerinin yanı sıra yaratıcı yazma yöntemlerini içeren bir program tasarımıyla da gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. MEB Yayınları.
- Göçer, A. (2014). *Yazma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Graham, S., Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research progres and prospects from 1980 to 1994. *Educational Psychology Review*. (8)1, 7-87
- Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies* 6(3), 1029-1047.
- Kıncal, R. Y., (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel.
- Yavuz, K. E., (2005). *Aktif öğrenme yöntemleri*. Ceceli Yayınları.

İNGİLİZCE DERSİNDE İNTERAKTİF DEFTER KULLANIMI HAKKINDA 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ



Nurşen KAYA, Antalya/Süleyman Demirel Ortaokulu

ÖZET

Bu çalışmada yabancı dil öğretiminde farklı öğretim teknik ve yöntemlerin kullanılmasının ve yeni bilgilerin sunumu esnasında öğrenciler tarafından not tutma stratejilerinin bilinmesinin dil edinimine olan etkisinin bilimsel çalışmalar ışığında kanıtlanması sonucunda kullanımı yaygınlaşmaya başlayan interaktif defterlerin yabancı dil derslerinde kullanımı hakkında öğrenci görüşlerinin araştırılması amaçlanmaktadır. Çalışma nitel araştırma desende eylem araştırması olarak yürütülmüştür. Araştırma Antalya Süleyman Demirel Ortaokulunda kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenen 60 tane 6. sınıf öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ve ailelerine sene başında interaktif defter kullanımı ile ilgili bilgiler verilmiş ve iyi uygulama örnekleri tanıtılmıştır. Çalışma sonrasında uygulama ile ilgili veriler katılımcılar ile bireysel ve yüz yüze olarak gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış formların kullanıldığı görüşmeler, uygulama ile ilgili yazılan öğrenci mektupları ve veli geri bildirimleri yoluyla toplanmıştır. Öğrenci görüşmeleri için ailelerden izin alınmış ve kişisel bilgilerin gizli tutulmasına dikkat edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin İngilizce dersinde etkileşimli defter kullanımını ile ilgili en çok kullandıkları kodlar motive edici, anlaşılır ve pratik olmuştur. İnteraktif defter kullanımı öğrenciler tarafından soyut kavramları somutlaştırmaya yarayan, konuları anlamalarını ve tekrar etmelerini kolaylaştıran motive edici bir uygulama olarak değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan 60 öğrencinin 58'i interaktif defter kullanımına devam edilmesini istemiştir. Öğrencilerden istenilen mektuplardan elde edilen veriler interaktif defterlerin bir ürüne dönüşerek öğrenciler tarafından dönem sonunda ailelerin de katılımı ile düzenlenen bir etkinlikte bu defterlerin sunulmasının öğrencilerin sosyal iletişim becerilerine ve aile bağlarına olumlu katkılar sunduğunu göstermektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu interaktif defter kullanırken zorlanmadıklarını, kullanımının kolay olduğunu belirtmişlerdir. Uygulama ile ilgili elde edilen veli geri bildirimleri; katılımcıların en çok ilgilerini çeken bölümünün ham bilginin ürüne dönüştürüldüğü, kişisel farklılıkların ve yaratıcılığın ön planda olduğu defterin sol kısmı olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: *İnteraktif defter, dil öğretimi, özerk öğrenme.*

GİRİŞ

Dil öğretim süreçlerinde bireyi merkeze alan, kişisel yetenekleri ve farklılıkları yaratıcı çalışmalarla harmanlayan, gerçek yaşam ortamlarına benzer iletişim deneyimleri yaşatan yöntemler kullanılmasının dil edinimine katkısının bilimsel çalışmalar ile kanıtlanması neticesinde öğreticiler dil sınıflarında bu süreci destekleyici materyal arayışına girmişlerdir. Bu bilimsel çalışmaların en güncellerinden biri olan çoklu zekâ yaklaşımına göre her öğrencinin kendi hazır bulunuşluk seviyesine ve kendi öğrenme stratejilerine uygun ortam sağlandığında başarıya ulaşması kaçınılmazdır. Çoklu zekâ yaklaşımında olduğu gibi öğrenciyi merkeze alan proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin orijinal problemleri araştırma işiyle ilgilenmelerini sağlamak için düzenlenmiş, sınıftaki öğretim ve öğrenme hakkında kapsamlı bir yaklaşımdır (Blumenfeld, Soloway ve Marx, 1991). Proje tabanlı öğrenme ortamı; öğrencilerin kendi öğrenmelerini belirleyip yönlendirebildikleri, yara-

tıcılıklarını ve karşılaştıkları sorunları iş birliği içinde çözme becerilerini geliştirebildikleri, başarıları konusunda karar verici oldukları gerçek yaşamın sınıfa taşındığı, teknoloji destekli bir öğrenme ortamıdır (Erdem, 2002). Bu öğrenme ortamında özerk öğrenme ön plandadır çünkü öğrenmenin sorumluluğunu alan, kendi bilgilerini denetleyen aynı zamanda değerlendiren, amaçlarını ve hedeflerini bilen, anlayan, anladıklarını uygulayan, bireysel hızında ilerleyen öğrenciler özerk öğrenen öğrencilerdir (Tok, 2011). Farklı yöntem ve teknikler kullanılarak sunulan bilgilerin öğrenciler tarafından ders esnasında aktif bir şekilde not edilmesinin de yeni bilgileri kavramada ve hatırlamada başarıya katkısı çok uzun yıllardır bilinen bir gerçektir. Burada kastedilen verilen bilgilerin öğrenciler tarafından sadece deftere geçirilmesi değil, öğrencilerin bilgi ile doğru etkileşimi sağlayarak yeni öğretileri hayatlarının bir parçası hâline getirebilecek şekilde not almalarıdır. Bu etkileşimi sağlamada her öğrencinin bilgiyi farklı şekilde kullanması ve işlemesinden dolayı bireysel farklılıklara ve yaratıcılığa imkân sağlayan bir öğretim aracı olan interaktif defter kullanımı tercih edilebilir. İnteraktif defter çalışmaları çoklu zekâ yaklaşımına dayanmaktadır (Endacott, 2007). Mallozzi (2013)'ye göre interaktif defterler, öğrendiklerini kaydetme ve yansıma yoluyla çalışmalarını anlamlı şekillerde bireysel olarak yeni bir biçime dönüştürme fırsatları sunan üst bilişsel öğretim araçlarıdır. İnteraktif defterler, öğreticiler tarafından sunulan bilgilerin defterin sağ tarafına olduğu gibi not edildikten sonra sol tarafına bu bilgilerin öğrencilere yansıyan hâlinin kişisel yeterliklerine ve yaratıcılıklarına göre not edilmesi ile oluşturulan materyallerdir. Öğrencilere kendilerine sunulan bilgi ile oluşturdukları etkileşimi tamamen kendi öğrenme stratejilerine ve hayal güçlerine özgü bir biçimde yansıma imkânı tanıyan interaktif defter kullanımı günümüz eğitim sisteminin amaçları ile oldukça uyumludur. İnteraktif defterler bilgileri organize bir şekilde içselleştirebilen bireylerin iletişim ve öz değerlendirme becerilerini geliştirerek öğretim süreçlerini eğlenceli kılmaktadır. İnteraktif not defterlerinin kullanımı, 21. yüzyıl sınıflarında tüm konu alanlarında öğrenmeyi yönlendirmeye ve desteklemeye yardımcı olan basit, stratejik bir araçtır. Özellikle kalabalık sınıflarda kelime edinimi, cümle oluşturma ve okuduğunu anlama gibi çeşitli okuryazarlık becerilerini öğretmek için kullanımı kolaydır. Öğretimin desteklenmesine ve öğrenmenin geliştirilmesine yardımcı olabilir; çünkü bu öğretim aracı, öğrencilere bir dizi okuryazarlık becerisinde pratik yapmaları ve uzmanlaşmaları için birçok fırsat sağlayabilir. Ayrıca evde ebeveynlerle okuryazarlık etkinliklerinde iş birliğine izin verebildikleri için öğrenciler, bireysel olarak sahip oldukları arka plan deneyimlerinden faydalanabilirler; bu da ev ve akademik okuryazarlıklar arasında köprü oluşturabilir ve öğrencinin öz güvenini artırabilir. Marcarelli'ye göre (2010) interaktif defterler, öğretimi zenginleştirmekte, öğrenci başarısını ve iletişimini geliştirmekte, eğlenirken çalışmayı sevdirmekte, öğrencilerin gururlanmasını sağlamakta, öğrenmeyi içselleştirmekte, mantıklı yazma, organize olma ve öz değerlendirme becerilerini geliştirmektedir. Özellikle günümüz sınıflarındaki farklı kültürel çeşitlilikteki öğrencilerin her birine çoklu zekâ yaklaşım kuramı yöntemlerini kullanarak ulaşmayı hedefleyen bu defterlerdeki görsellik ve sürekli güncelleştirmeye yönelik çalışmalar ve projeler ile öğrenci motivasyonu üst noktada korumuş olur. Günümüz eğitim sisteminde öğrencilere sunulan bilgiyle etkileşime geçerek kendilerine yansıyan hâlini iyi yapılandırılmış ve organize bir düzen sağlayan not etme aracı olan interaktif defterlerinin kullanımı gittikçe yaygınlaşmasına rağmen ülkemizde bu pratik, maliyetsiz ve etkili materyalin kullanımı ile ilgili çalışmalar yok denecek kadar azdır. Kara, H., Yücel, D. (2022) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Etkileşimli Defter Kullanımı Değerlendirme Ölçütleri isimli çalışmalarında interaktif defter kullanımının dil öğretimindeki kolaylaştırıcı etkilerinden bahsetmişlerdir fakat uygulama süreci ile ilgili ipuçlarına değinmemişlerdir. Bu nedenle bu araştırmanın interaktif defterin dil öğretiminde kullanımı konusunda öğretmenlere örnekler sunacağı ve yabancı dil öğretimi alan yazınında bu konuya dikkat çekeceği düşünülmektedir. Hızla gelişen yeni dünya düzeninde öğrencilere ilgileri-

ni çekebilecek materyaller sağlayan dil öğretimi ortamlarında başarının ve motivasyonun üst düzeyde olacağı varsayımına dayanarak başlatılan bu çalışmada İngilizce dili öğretiminde interaktif defter kullanımı hakkında öğrenci görüşlerini araştırmak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

Ortaokul altıncı sınıf öğrencileri interaktif İngilizce defteri uygulaması boyunca

1. Çalışma ile ilgili hangi duyguları hissetmişlerdir?
2. Yapılan etkinliklerin dil öğrenimi becerilerine sağladığı faydalar hakkında hangi görüşlere sahiptir?
3. Çalışma kapsamında hangi zorlukları yaşamışlardır?

YÖNTEM

İnteraktif defter kullanımı uygulaması ile ilgili öğrenci görüşlerinin araştırıldığı bu çalışma belli bir yer ve katılanlarla sınırlı sonuçlar ortaya koyduğu, elde edilen sonuçlar yerel nitelikte olduğu ve genelleme amacı taşımadığı için nitel araştırma modeliyle desenlenmiştir. Araştırma, uygulayıcı merkezli eylem araştırması kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırması bir grup insanın bir sorunu saptayarak çözüm üretmek için eyleme geçmesi ve sonuçtan memnun olmazlarsa yeniden denemeleri yani yaparak ve yaşayarak öğrenmeleridir (O'Brien, 2003). Bir başka tanıma göre ise eylem araştırması eğitimcilerin uygulamalarını iyileştirmek ve onları bilgilendirmek için sistemli ve sürekli olarak yürütülen araştırmadır (Calhoun, 2002). Eylem araştırması uygulayıcıların araştırma sürecine bizzat katılarak ilk elden öğrenmelerini ve öğrendiklerini gönüllü bir şekilde tatbik etmelerini sağlamaktadır. Eylem araştırması yönteminin yeni bir çeşidi olan uygulayıcı merkezli eylem araştırması modelinin aşamaları şu şekildedir: problemin tanımlanması, problemi çözecek uygulayıcı ve araştırmacı grubunun oluşturulması, ortamda bulunan diğer kişilerle istişare etme, ortamın dinamiklerini gözlemlenme, bir eylem stratejisi belirleme, belirlenen stratejinin etkilerini değerlendirecek araçları geliştirme, eylem stratejisinin etkilerini değerlendirecek verileri toplama. Bu aşamalar takip edilerek yürütülen bu çalışmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin interaktif defter kullanımı deneyimleri hakkında hazırlanmış yarı-yapılandırılmış görüşme formları, gözlem formları, öğrenci mektupları ve veli geri bildirimlerinden yararlanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış gözlem formundaki sorular yabancı dil eğitimi alanında uzman bir akademisyen ve ölçme değerlendirme alanında uzman bir öğretim görevlisi rehberliğinde hazırlanmış ve pedagojik açıdan uygunluğu rehberlik servisi tarafından onaylanmıştır. Araştırmanın amacı ve çalışmanın uygulama aşamaları hakkında velilerle yapılan bilgilendirme toplantısında öğrencilerle yapılacak görüşmeler için velilerinden resmî izinler alınmış ve etik kurula beyan edilmiştir. İnteraktif defter kullanımının sene sonunda karne notu olarak herhangi bir değerlendirmeye tabi tutulmayacağı sadece ürün çıktısı olarak velilere sunumunun öğrenci tarafından yapılacağı açıklanmıştır. Çalışma sonunda yapılan öğrenci görüşmeleri okul saati dışında öğrencilerin kendi tercih ettikleri zaman diliminde ve sessiz bir ortamda ses kaydı alınarak yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin isimleri gizli tutularak Ö1, Ö2 şeklinde kodlanılmışlardır. Katılımcılar kolay ulaşılabilir örnekleme esas alınarak araştırmacının kendi sınıflarından seçilmiştir. Çalışmaya 2022-2023 eğitim öğretim yılı birinci ve ikinci döneminde Antalya Süleyman Demirel Ortaokulu 6/A ve 6/B sınıflarında öğrenim gören 60 öğrenci dâhil edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin 38 tanesi kız, 22 tanesi ise erkek öğrencidir. Bu araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen görüşme verileri araştırmacı tarafından içerik analizi ile analiz edilmiştir. Creswell ve Creswell'e (2018) göre nitel çalışmalarda içerik analizinin ilerleme aşamaları verilerin hazırlanması ve düzenlenmesi, verilerin kodlanması, verilerin kodlanmasının yapılması, elde edilen kodların ilişkilendirilerek temalara indirgenmesi, bulguların yorumlan-

ması ve sunulmasıdır. Bahsedilen aşamalardan geçerek elde edilen verilerin analizinde görüşme sırasında katılımcılardan alınan ses kayıtları yazılı belge hâline getirildikten sonra bu veriler NVivo programı ile kodlanarak kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Bu program araştırmacının kodları özel temalar altında toplamasına, karşılaştırmasına, kodlar ve araştırmacının notları arasında ilişki kurarak elde edilen verilerin görselleştirilerek raporlaştırılmasına imkân veren bir programdır (Bacanak, 2013). NVivo yazılım programı ile elde edilen kodlar temalara dönüştürülerek bir sonraki bölümde yer alan bulgular yorumlanmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

İngilizce öğretiminde interaktif defter kullanımı hakkında öğrenci görüşlerinin araştırılması amacıyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular araştırma sorularıyla paralel olacak nitelikte üç tema altında yorumlanmıştır. Uygulama hakkında öğrencilerin neler hissettikleri, interaktif defter kullanımının faydalarına yönelik öğrenci görüşleri ve uygulama sırasında öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar şeklinde üç alt probleme yönelik bulgular tablolarla gösterilmiştir. Tablo 1’de katılımcıların uygulama ile ilgili hisleri teması için toplanan verilerin analizi ile ortaya çıkan kodlar ve bu kodların tekrarlanma sıklığı verilmektedir.

Tablo 1

İnteraktif İngilizce Defteri Kullanımı Hakkında Öğrencilerin Hisleri

Kategoriler	Kodlar	N
İnteraktif Defter Kullanımı ile İlgili Hisler	Heyecan	48
	Mutluluk	47
	Gurur	21
	Merak	12
	Özel	8
	Kaygı	2

Katılımcıların hislerini gösteren Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun uygulama ile ilgili yaşadığı duygu heyecanlanmak olmuştur. Yoğun olarak hissedilen diğer bir duygu ise mutluluk olarak kodlanmıştır. Uygulama süreci ile ilgili 21 katılımcı gurur duyduğunu, 12 katılımcının merak içerisinde olduğu ve 8 katılımcının kendini özel hissettiği tespit edilmiştir. Katılımcılardan sadece iki tanesi uygulamanın kendilerinde kaygı hissi yarattığını ifade etmiştir.

Tablo 2

İnteraktif İngilizce Defteri Kullanımının Faydalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	N
İngilizce Dersine Olan Katkısı	Motive edici	48
	Anlaşılır	32
	Pratik	29
	Konu tekrarı kolaylığı	29
	Akılda kalıcı	25
	Somutlaştırıcı	22
	İlgi çekici	21
	Devam etmeli	58
Uygulamanın Devam Etmesine Yönelik Görüşler	Devam etmeli	58

İnteraktif defter kullanımının İngilizce dersine olan katkılarının ve uygulamanın devam etmesi ile ilgili kodların yer aldığı Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğu defter kullanımının İngilizce dersine motivasyon sağladığını, 32 katılımcı yeni konuları anlaşılır kıldığını, 29 katılımcı defterin pratik yapmada ve konuları tekrar etmede işlevsel olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların üçte biri interaktif defter kullanımı sayesinde öğrenilenlerin daha iyi akılda kaldığını, soyut kavramları somutlaştırdığını ve içeriklerin daha ilgi çekici hâle geldiğini düşünmektedir. 58 öğrenci uygulamanın devam etmesi yönünde olumlu görüşlere sahiptir. Araştırma bulgularının son alt teması katılımcıların uygulama sürecinde yaşadığı problemler ile ilgilidir. Tablo 3'te ele alınan bu tema, defter kullanımının zorluk dereceleri ve katılımcıların uygulamada zorlandıkları etkinlikler hakkında elde edilen kodları içermektedir.

Tablo 3

İnteraktif İngilizce Defteri Kullanımı Sırasında Öğrencilerin Yaşadıkları Problemler

Kategoriler	Kodlar	N
Kullanımının Zorluk Derecesi	Kolay	54
	Orta Zorlukta	4
	Zor	2
Uygulamada Zorlayan Çalışmalar	Hiçbiri	32
	Hepsi	2
	Tablo ve Grafikler	14
	Özet Çıkarma	7
	Kelime Çalışmaları	5

Tablo 3 incelendiğinde görülmektedir ki katılımcılardan 54 tanesi interaktif defter uygulamasını kolay bulduğunu ifade ederken 4 katılımcı biraz zorlandığını, 2 katılımcı ise uygulamayı zor bulduklarını belirtmişlerdir. İnteraktif defter uygulamalarında kullanılan etkinliklerden hiçbirinde zorlanmadıklarını belirten 32 katılımcı, tüm etkinlikleri zor bulan 2 katılımcı, tablo ve grafik çalışmalarında zorlanan 14, özetlemede zorlanan 7 ve kelime etkinliklerinde güçlük çeken 5 katılımcı mevcuttur. Elde edilen tüm bulgular; İngilizce derslerinde interaktif defter kullanımının genel olarak öğrencilerde olumlu hisler oluşturduğunu, derse ilgilerinin artmasına katkı sağladığını, anlamakta güçlük çektikleri soyut kavramları ve konuları somutlaştırdığını, uygulama sürecinde zorlanmadıklarını ve interaktif defter kullanımına devam etmek istediklerini yansıtmaktadır. Sadece iki öğrencide kaygı hissi oluşturan uygulama aynı öğrenciler tarafından zor bulunmuş ve devam etmesini istemediklerini belirtmişlerdir. Çalışmanın geçerlik güvenilirliğini sağlayabilmek için velilerden alınan geri bildirimler bu iki katılımcının uygulama ile ilgili yeterli aile desteğini alamadıklarını göstermektedir. Çalışma bulguları incelendiğinde katılımcılardan kız öğrencilerin tamamının uygulama ile ilgili olumlu görüşler belirttiğini ve çalışmaların hepsini kolay bulan öğrencilerin de kızlar olduğu görülmektedir. Uygulamada kullanılan çalışmaların el becerisi, organize olma yeterliliği ve özgünlük içermesi bu duruma sebep olarak düşünülebilir. Öğrenci mektupları ve veli geri bildirimleri ile elde edilen veriler yarı-yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen verilerle kıyaslandığında tüm bulguların paralellik göstermesi çalışma sonuçlarının geçerli ve güvenilir olarak yorumlanabilmesini sağlamıştır. Bu çalışma 60 öğrenci ve sadece İngilizce dersi ile sınırlı olduğu için bulgular diğer branşlar açısından bir yargı taşımamaktadır. Bulgulara İngilizce dersi açısından bakıldığında interaktif defter kullanımı, günümüz İngilizce öğretim programının özellikleri ile büyük oranda örtüşmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçları göstermektedir ki interaktif defter kullanımı genel olarak öğrencilerde heyecan, mutluluk ve gurur hissiyatı oluşturmuş ve İngilizce dersi için motive edici, ilginç ve pratik bulunmuştur. Öğrencilerin tamamına yakını bu uygulamanın devam ettirilmesini istediğini ve diğer derslerde de interaktif defter kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Uygulama öncesi İngilizce dersini zor bulan ve akademik başarısı düşük olan öğrenciler sürecin kendileri açısından öz güvenlerini sağlayarak derse olan ilgilerinin arttığını söylemişlerdir. Velilerden gelen dönüt- lere göre interaktif defter kullanımı, ailelere çocuklarının yabancı dil edinimi sürecine eşlik etme ve kendi öğrenme deneyimlerini yakından gözlemleme fırsatı verdiği için uygun bulunmuştur. Eğitim öğretim yılı sonunda yapılan defter sunumu etkinliği de öğrencilere kendi çalışmalarını sergileme fırsatı vererek sosyal ve dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunmuştur. Bu sunumlar esnasında katılımcıların çalışmalarını sözel olarak ifade etmeleri yabancı dili kullanma becerilerine ve arkadaşlarının sunumlarını izlerken yapılan katılım da dinleme becerilerine katkı sağlamıştır. Uygulama sürecinde yapılan özellikle metin özetleme, okuma anlama ve yaratıcı yazım çalışmaları da katılımcıların yabancı dilde okuma ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlamıştır. Bu açıdan bakıldığında uygulama günümüz dil öğretim programlarının dört temel beceri üzerine kurulu olma mantığıyla uyumaktadır. Yaylak (2020) bir çalışmada öğrencilerin interaktif defter kullanımında malzeme eksikliği, sınıf ortamındaki gürültü, zaman kısıtlılığı, en iyiyi ve güzeli yapma isteği vb. nedenlerle öğrencilerin zorlandıklarını ileri sürmüştür. Bu görüş bu çalışmada yer alan iki öğrencinin uygulama hakkında kaygı hissetmeleri ve çalışmaları zor bulması sonucu ile doğru orantılıdır. Alan yazınında ülkemizde interaktif defter kullanımı ile ilgili çok az çalışma bulunmaktadır. Bunlardan en kapsamlısı Oral ve Baş (2022) tarafından yapılan ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin etkileşimli defter kullanımı ile ilgili görüşlerinin alındığı çalışmadır. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin görüşleri ile bu çalışmada yer alan 6. sınıf öğrencilerinin görüşleri birebir uyumludur. Bu çalışma sadece 60 katılımcı ve İngilizce dersi ile sınırlı olduğu ve diğer branşlara genellenemeyeceği için interaktif defter kullanımı ile ilgilenen araştırmacılara farklı branşlarda daha çok katılımcı ve kontrol grupları kullanılarak daha kapsamlı çalışmalar yapılması önerilebilir. İnteraktif defter sunumlarının alternatif ölçme değerlendirme sistemleri içinde kullanımının etkilerini araştırarak çalışmalar da yabancı dil öğretiminde dört dil becerisinin ölçme değerlendirme yöntemlerini zenginleştirecek çalışmalar olacaktır. Daha fazla katılımcı ile ön test-son test tekniği ve kontrol grubu kullanılarak yapılacak çalışmalar da bu çalışmanın sınırlılıklarını ortadan kaldıracak nitelikte olacaktır. Eğitimciler bu uygulama gibi öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak ve geliştirecek, beceri temelli materyalleri kullanmaya açık olmalı bu konulardaki güncel gelişmeleri ve eğitimleri takip etmelidir. Ayrıca herhangi bir aktif öğrenme metodu uygulayacakları zaman süreci detaylı planlayıp öğrencileri ile olumlu bir iletişim kurmalılardır. Öğrenciler bu tarz materyallerin kendilerini keşfetmelerine ve bilgi edinimi sürecine pozitif katkı sağlayacağına inanarak içsel motivasyonlarını yüksek tutmalılardır.

KAYNAKÇA

- Bacanak, A. (2013). Fen ve teknoloji dersinin öğrencilerde girişken becerilerin gelişimine etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1).
- Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M., Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26 (3, 4), 369-398.
- Creswell, J. W., Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications Inc.

- Endacott, J. (2007). Interactive notebooks: helping to meet the needs of middle school students. *Social Studies Research and Practice*, 2(1), 129-137.
- Erdem, M. (2002). Proje tabanlı öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 172-179.
- Mallozzi, F. N. (2013). The effects of using interactive student notebooks and specific written feedback on seventh grade students' science process skills. *Electronic Journal of Science Education*, 17(3), 1- 24.
- Marcarelli, K. (2010). *Teaching science with interactive notebooks*. Corvin.
- Kara, H., Yücel, D. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkileşimli defter kullanımı değerlendirme ölçütleri. *Journal of Research in Turkic Languages*, 3 (2), 1-14.
- O'Brien, R. (2003). *An overview of the methodological approach of action research*. (On-line). <http://www.wb.neVrobrien/papers/artinal.hUm>.
- Oral, G., Baş, Ö. (2022). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin etkileşimli defter deneyimleri. *TEBD*, 20(3), 866-887.
- Tok, H. (2011). Otonom öğrenme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 54-64.
- Yaylak, E. (2020). Etkileşimli sosyal bilgiler defteri (ESBD) uygulamasına ilişkin bir durum çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 65-89.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



ÖĞRETMENLERİN VE ÖĞRENCİLERİN GÖZÜNDEN ANADOLU MEKTEBİ YAZAR OKUMALARI PROGRAMI

Safiye HIZLI ÖNAL, İstanbul/Gaziosmanpaşa Anadolu Lisesi



ÖZET

Okuma, anlamanın en önemli basamaklarından biridir. Diğer dil becerilerini de içinde barındırmasından dolayı bu alanda yoğun çalışmalar yapılmaktadır. Çalışmamıza konu olan Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı da bu uygulamalardan biridir. Program, Prof. Dr. Sami Güçlü'nün bir projesi olarak 2012 yılında Sakarya Üniversitesinde 12 kişilik öğrenci grubuna uygulanarak başlatılan gönüllü bir okuma faaliyetidir. Anadolu Mektebi, 2016 yılından beri Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Anadolu Mektebi Programı olarak okullarda faaliyetlerine devam etmektedir. Anadolu Mektebi Türk kültürü, sanatı ve edebiyatının gelişmesine katkı sunmuş yazarların belirlenen eserleri ve bunların hakkında yazılmış seçkin eserlerin okunması esasına dayanır. Bu çalışmada programı İstanbul'da 2022-2024 yılları arasında uygulayan öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri alınarak programın etkililiğini değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'un farklı ilçelerinde ortaokul ve liselerde programı uygulayan 266 öğretmen ve 1085 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma, pozitivist sosyal bilim yaklaşımı çerçevesinde nicel yöntemle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak katılımcıların program hakkındaki görüşlerini değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından öğrenciler ve öğretmenler için farklı hazırlanan İstanbul Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı Değerlendirme Anketi kullanılmıştır. 1351 kişiden kolayda/uygun örneklem yoluyla toplanan veriler, betimsel yöntemle analiz edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programının hedeflerine ulaştığı, amacına uygun bir şekilde sahada karşılık bulduğu görülmektedir. Program öğrencileri yaratıcı okuma, değerlendirme, yazma, sunum açısından geliştirmektedir. Seçilen eserlerin Türkçe öğretiminde belirtilen kök değerleri desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenleri ile birlikte öğrencilerin farklı mekânlarda yaptıkları değerlendirme toplantıları kitap okumayı daha keyifli ve tercih edilir bir hâle getirmektedir. Okudukları kitapların yazarlarla söyleşiler yapmak okumayı daha anlamlı kılmaktadır. Öğretmenler ve öğrenciler için daha nitelikli fiziksel şartlar oluşturularak programın desteklenmesi önerilebilir. Gençlerimizin milli kültürümüzü ve değerlerimizi tanıması ve bilmesi açısından program kurumsal iş birlikleri ile desteklenebilir.

Anahtar Kelimeler: Anadolu Mektebi, okuma kültürü, külliyat okuma, yazar okuma yöntemi, okuma alışkanlığı.

GİRİŞ

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'na göre eğitim sistemimizin temel amacı değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir. Bilgi, beceri ve davranışlar öğretim programlarıyla kazandırılmaya çalışılırken değerlerimiz ve yetkinlikler bu bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kuran bağlantı ve ufuk işlevi görmektedir. Değerlerimiz toplumumuzun millî ve manevi kaynaklarından damıtılarak dünden bugüne ulaşmış ve yarınlara aktaracağımız öz mirasımızdır. Bu programla öğrencilerin;

- Edebiyatın doğasını, işlevini, birey ve toplum için önemini kavramaları,
- Edebî metinler aracılığıyla Türkçenin inceliklerini, Türk edebiyatının tarih içinde gösterdiği de-

ğişim ve gelişimi tanımları,

- Türk edebiyatına ait eserler aracılığıyla millî, manevi, ahlaki, kültürel ve evrensel değerleri anlamaları,
- Dinleme, okuma, yazma ve konuşma stratejilerini doğru ve uygun şekilde kullanarak etkili iletişimciler olmaları,
- Metinler aracılığıyla okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları,
- Çeşitli kaynaklardan elde ettikleri bilgileri, soruları cevaplamak, çözüm önerileri üretmek, bulgularını paylaşmak vb. amaçlar için analiz etmeleri ve değerlendirmeleri amaçlanmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) ise öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini amaçlamaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir.

Eğitim sistemimiz yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir. TYÇ sekiz anahtar yetkinlik belirlemiştir.

Ana dilinde iletişim de bunlardan sadece biridir. Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma), eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmayı amaçlamaktadır.

Türkçe Sözlük'te "Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek." şeklinde tanımlanan okumanın, farklı tanımları yapılmıştır. Okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır (Göğüş,1978). Okumak, basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir (Özdemir,1993).

Diğer dil becerilerini de içinde barındırmasından ötürü, okuma eğitimi çok önemsenmekte ve bu alanda yoğun çalışmalar yapılmaktadır. Okuma eğitiminin nasıl yapılması gerektiği ve bu eğitim süreci içerisinde uygulanacak yöntemlerin belirlenmesi işimizi kolaylaştırmış olsa bile, bu yöntemlerin yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Okuma alışkanlıktan çok, zamanla gelişen ve eğitim sonucu kazandırılan bir davranıştır. Ancak bu eğitimin yapılış şekli ve uygulaması ile ilgili birbirinden farklı görüşler ileri sürülmektedir (Aytaş,2017).

Çalışmamıza konu edindiğimiz Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı da bu uygulamalardan biridir. Bir okuma programıdır fakat diğer okuma programlarından çeşitli yönlerden ayrılmaktadır. Külliyyat okumasına dayanan program, uygulamada dört temel dil becerisini de (dinleme, konuşma, okuma, yazma) destekleyici etkinlikler yapmaktadır.

Program 2016 yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışmalarına devam etmektedir. 2020 yılına kadar sadece lise ve üniversitelerde uygulanan Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı, 2020 yılında ortaokullarda da uygulanmaya başlanmıştır. Yazar okuma yöntemi ile külliyyat okuma felsefesinden hareket eden Anadolu Mektebi Programı, Mustafa Kutlu ile başlayan Cengiz Aytmatov, Tarık Buğra, Yunus Emre, Mehmet Akif Ersoy, Ahmet Hamdi Tanpınar, Cengiz Dağcı, Sâmîha Ayverdi, Necip Fazıl Kısakürek, Mevlana, Yahya Kemal Beyatlı, Sezai Karakoç, Cemil

Meriç ile devam eden ve Nurettin Topçu ile son bulan geniş kapsamlı bir okuma programıdır. Belirlenen yazarla ilgili tüm eserleri okuyan öğrenciler, dikkatlerini çeken bir konu belirleyerek panel yazısı hazırlamakta, hazırladıkları yazılarını okul, il ve ülke genelinde düzenlenen programlarda sunmaktadırlar. Anadolu Mektebi öğrencileri sunumlarıyla da kendilerini, anladıkları ve anlamlandırdıkları medeniyet dairesiyle birlikte ifade ederler. Bu programlarda sunulan metinler daha sonra kitaplaştırılmaktadır.

Bu çerçevede Anadolu Mektebi öğrenci bildirilerinin yer aldığı; Yunus Emre, Necip Fazıl Kısakürek, Cengiz Dağcı, Cengiz Aytmatov, Mustafa Kutlu gibi önemli şahsiyetler hakkında yayımlanan eserler örnek gösterilebilir. Böylece okumayla başlayan süreç “mektep” sözcüğünün anlamında var olan “yazı yazılan yer” ifadesini de karşılamaktadır. Bu kapsamdaki faaliyetlerini 40’ ı aşkın ilde ve 9 ülke ile KKTC’de yürüten Anadolu Mektebi Yazar Okuma Programı, bağımsız düşünce yapısına sahip bireylerle ülkemizin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmeyi hedefleyen bir eğitim ve kültür programıdır. Gönüllülük esasıyla devam eden süreçte nicelikten çok niteliğe önem veren Anadolu Mektebi, düzenlediği programlarda panellerin yanı sıra geziler, yaz kamp-ları, dinletiler, yazar/akademisyen-öğrenci buluşmaları, film-tiyatro-belgesel gösterimleri, konser gibi birçok etkinlikle öğrencilerin kültürel ve sosyal gelişimine katkı sağlamaya çalışmaktadır. Gerçekleştirilen etkinlikler Anadolu Mektebi e-dergisinde “Bilanço” başlığı altında üç aylık periyotlarla yayımlanmaktadır. Öğrenci bu programa katılarak aile, ülke ve millet sevgisi yanında hayata dair millî bir bakış açısı da kazanır. Ortaokul düzeyinde Anadolu Mektebine katılan bir öğrenci, 200’e yakın seçili eser arasından her yıl öğretmeninin belirlediği 30 kitabı okuyarak programı tamamlar. Lisede de programa devam etmek isterse her dönem bir yazarın külliyatını okuyarak 9, 10 ve 11. sınıflarda 6 yazarı tamamlamış olur. Üniversiteye geçtiğinde isterse okumalara kaldığı yerden devam edebilir. Bu öğrenci, gerek üniversite hazırlıkları sürecinde gerekse üniversitede Anadolu Mektebi kapsamındaki okumaların kendisine kattığı değerler ve açtığı yeni ufukla kendini erkenden keşfetme imkânı bulur.

Anadolu Mektebi on iki yıldır uygulanan bir programdır. Program İstanbul’da onuncu yılında 2022 yılında Mart ayında 11 ilçe ve 14 okulda pilot olarak uygulanmış, yeni eğitim öğretim yılında Kasım ayı itibarıyla da tüm ilçelerde uygulanmaya başlanmıştır.

Bu çalışmada programı İstanbul’da 2022-2024 yılları arasında uygulayan öğretmenlerin ve öğrencilerin (lise ve orta okul) görüşleri alınarak Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programının uygulama açısından sahada nasıl karşılık bulduğunu, programın hedeflerine ne ölçüde ulaştığını analiz ederek programın etkililiğini değerlendirmek amaçlanmıştır.

Hipotezler

1. Anadolu Mektebi Programı öğrencilerin millî ve manevi değerler konusundaki farkındalığını artırmaktadır.
2. Program dâhilinde yapılan sistemli okumalar öğrencilerin akademik başarılarının artmasına katkı sağlamaktadır.
3. Programda okumaları düzenli yapan öğrencilerin kendilerini ifade etme becerileri gelişmektedir.
4. Anadolu Mektebi Programı dâhilinde yazılan değerlendirme yazıları öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmektedir.
5. Seçilen kitaplar, öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirecek; bilgi, beceri, dil ve estetik zevk düzeylerini geliştirecek niteliktedir.
6. Program dâhilinde gerçekleştirilen sunum, panel ve diğer etkinlikler sosyal fobileri olan öğ-

rencilerin korkularını yenmesine yardımcı olmaktadır.

7. Öğrencilerin okumanın yanı sıra dilin inceliklerini öğrendikleri, dil bilincini ve becerilerini geliştirdikleri bir program etkinliği göstermektedir.
8. Seçilen kitaplar öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmelerine ve okuma alışkanlığı kazanmalarına katkı sağlamaktadır.
9. Program bütün olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin dinleme, okuma, yazma ve konuşma stratejilerini doğru ve uygun şekilde kullanarak etkili iletişimciler olmalarına katkı sağlamaktadır.
10. Program dâhilinde okunan kitaplar Türk dili ve edebiyatı, Türkçe öğretim programlarında yer alan kök değerleri (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) pekiştirmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada İstanbul'da programın uygulanmaya başlanmasından itibaren 2022-2024 yıllarında programı uygulayan öğretmen ve öğrencilerin görüşleri analiz edilerek Anadolu Mektebi Programı değerlendirilmektedir.

Araştırmancının çalışma grubunu İstanbul'un farklı ilçelerinde ortaokul ve liselerde Anadolu Mektebi Programını uygulayan 266 öğretmen ve 1085 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırma, pozitivist sosyal bilim yaklaşımı çerçevesinde nicel yöntemle yürütülmüştür. Nicel araştırmaların temel ilkesi bulguların sayısal ifadelerle dönüştürülerek istatistik hesaplamalara uygun hâle getirilmesi ve bu yolla hipotezlerin test edilmesidir. Tarama modelleri sosyal olay ve olguların değiştirilmeden ortaya konmasıdır. Bu tür araştırmalarda ana kitle, örneklem vasıtasıyla tasvir edilir (Arslantürk-Arslantürk, 2021).

Veri toplama aracı olarak katılımcıların program hakkındaki görüşlerini değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından öğrenciler ve öğretmenler için ayrı ayrı hazırlanan "İstanbul Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı Değerlendirme Anketi" kullanılmıştır. Hazırlanan anketlerin bağlantıları Google Formlar üzerinden katılımcılarla paylaşılmıştır. Öğretmenler için oluşturulan anket, demografik bilgiler, öğretmenlerin programın öğrenciler üzerindeki etkisiyle ilgili gözlemlerini belirlemeye yönelik sorular ve programa yönelik bireysel görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmış sorular olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

Öğrenciler için oluşturulan anket de üç bölümdür. Birinci bölümde demografik bilgiler, ikinci bölümde okuma ile ilgili genel sorular, üçüncü bölümde ise Anadolu Mektebi programı ile ilgili sorular yer almaktadır.

Hazırlanan ankette öğretmenler için 26 soru, öğrenciler için 20 soru vardır. Bunlar "kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum," şeklinde 4'lü Likert tipi derecelendirme soruları (Karasar, 2011) ve açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Araştırmada veriler, İstanbul'da programı uygulayan, öğretmen ve öğrencilerden (lise ve ortaokul) oluşan bir gönüllü bir gruptan (1351 kişi) kolayda/uygun örneklem yoluyla çevrim içi anket kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler, Excel'e aktararak betimsel yöntemle analiz edilmiştir.

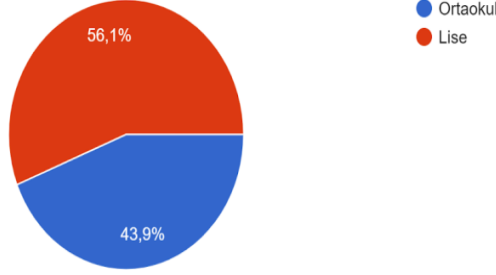
BULGU VE YORUMLAR

Anketin uygulanması sırasında çok titiz ve dikkatli çalışılmıştır. Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programı ile ilgili olarak ulaştığımız bulgular şu şekildedir:

Şekil 1

Öğretmen Yanıt Analiz Örneği

Okulunuzun Düzeyi
264 yanıt

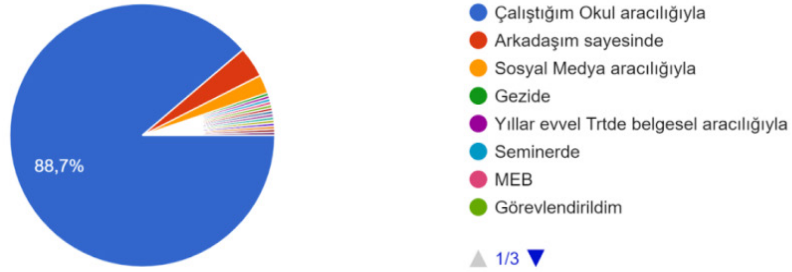


Ankete farklı ilçe ve okullardan toplamda 148 lise, 116 ortaokul olmak üzere 266 öğretmen katılmıştır.

Şekil 2

Anadolu Mektebi Projesinden Nasıl Haberdar Oldunuz?

266 yanıt

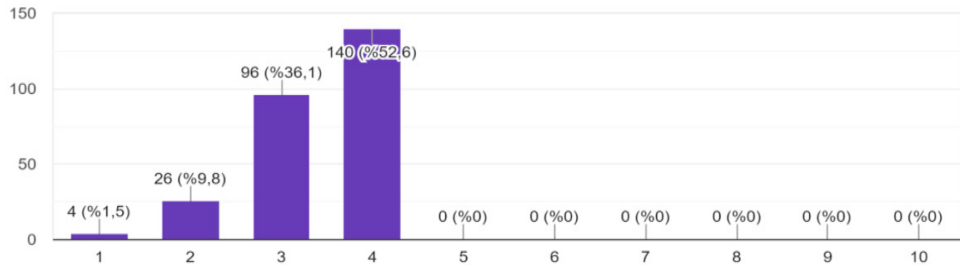


Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (236 kişi) çalıştığı okul aracılığıyla projeden haberdar olmuştur.

Şekil 3

1. Anadolu Mektebi P. öğrencilerin milli ve manevi değerler konusunda farkındalığını artırıyor.

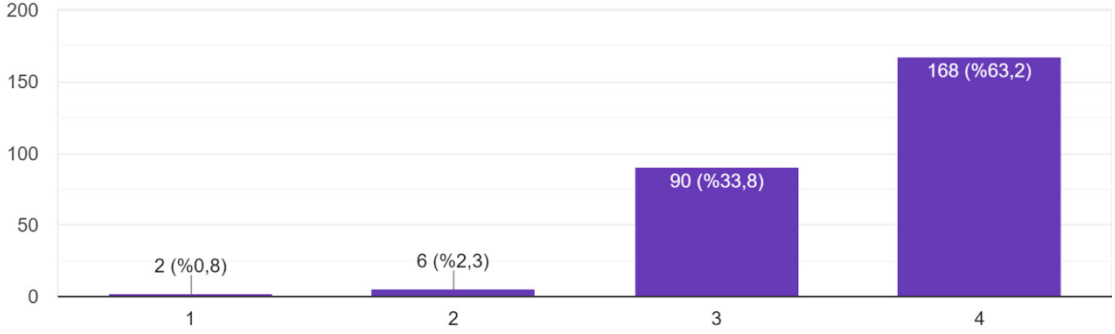
266 yanıt



Şekil 4

2-Okumaları düzenli yapan öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini geliştiriyor.

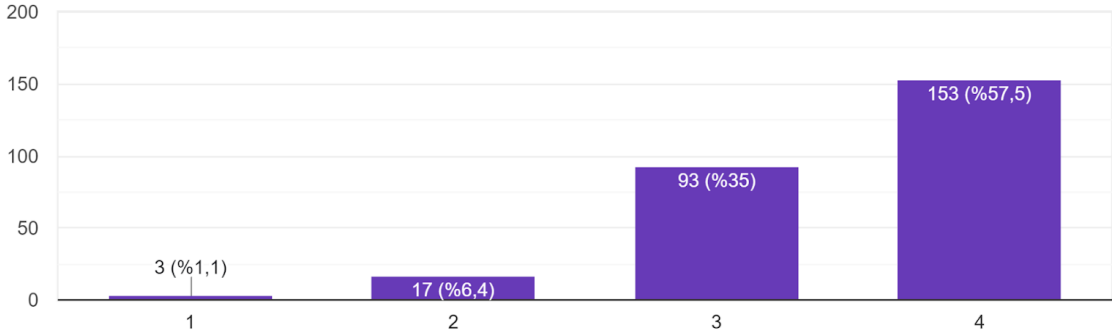
266 yanıt



Şekil 5

3-Okumaları düzenli yapan öğrencilerin yazma becerilerini geliştiriyor.

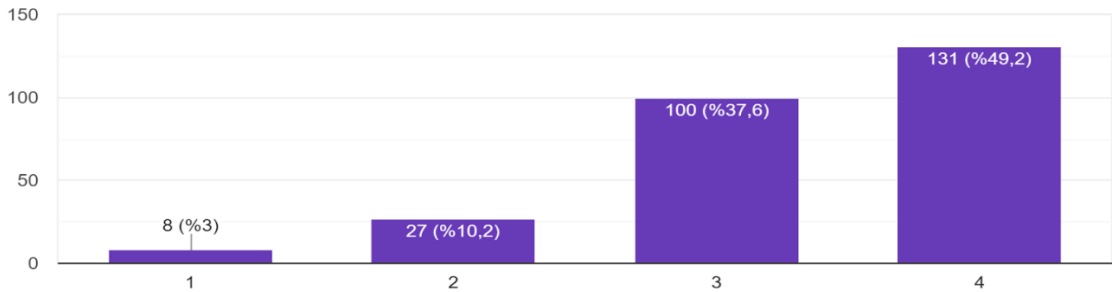
266 yanıt



Şekil 6

4-Program dahilinde gerçekleştirilen sunum, panel ve diğer etkinlikler sosyal fobileri olan öğrencilerin korkularını yenmesine yardımcı oluyor.

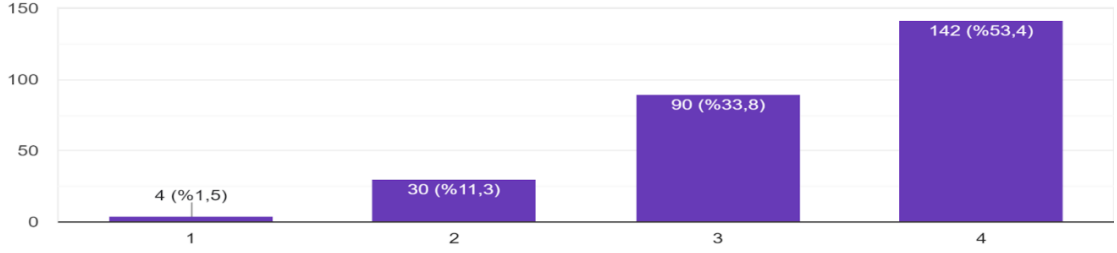
266 yanıt



Şekil 7

5-Öğrencilerin kaleme aldığı yazıların kitaplaşmasının, dergide yer almasının projeye olan ilgiyi artıracağını düşünüyorum.

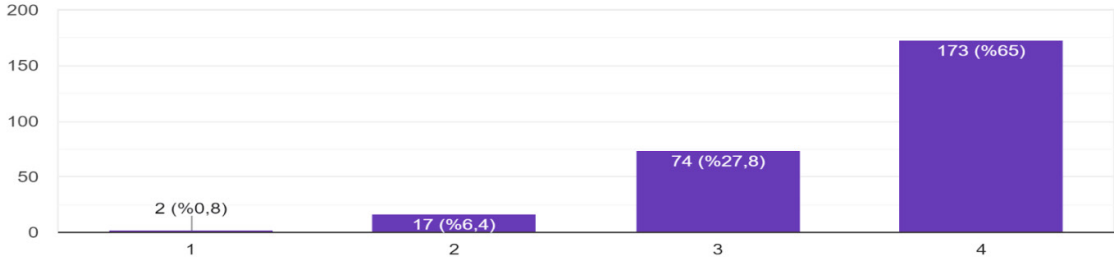
266 yanıt



Şekil 8

6-Dönem sonlarında öğrencilere verilen katılım belgeleri öğrencileri projeye karşı daha istekli hale getiriyor.

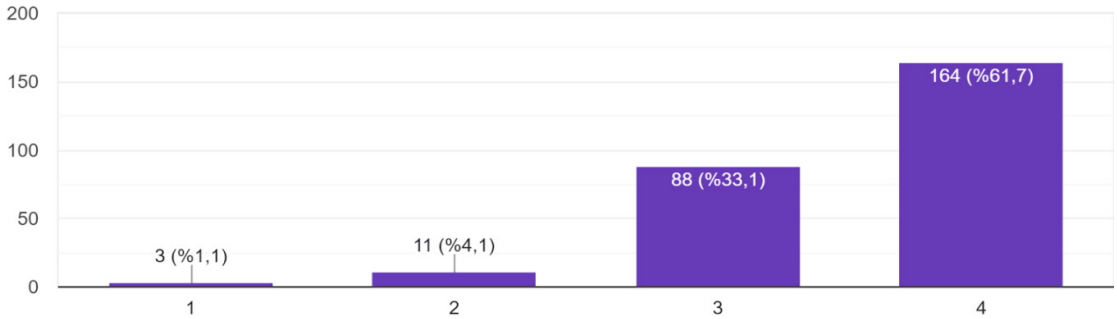
266 yanıt



Şekil 9

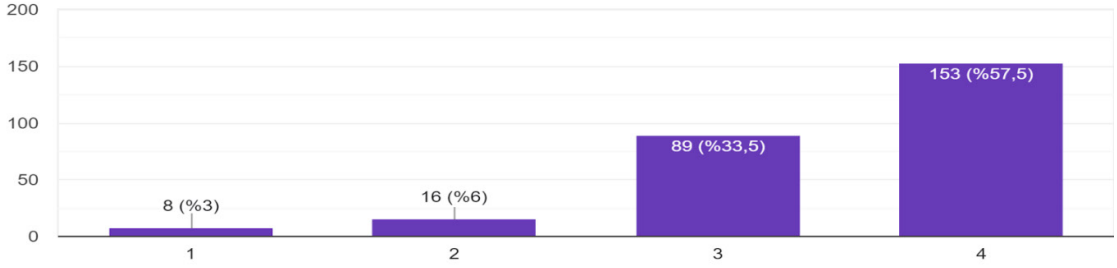
7-Kitap değerlendirmeleri için yapılan toplantılar öğrencilerin kitapları analiz etmesine katkı sağlıyor.

266 yanıt



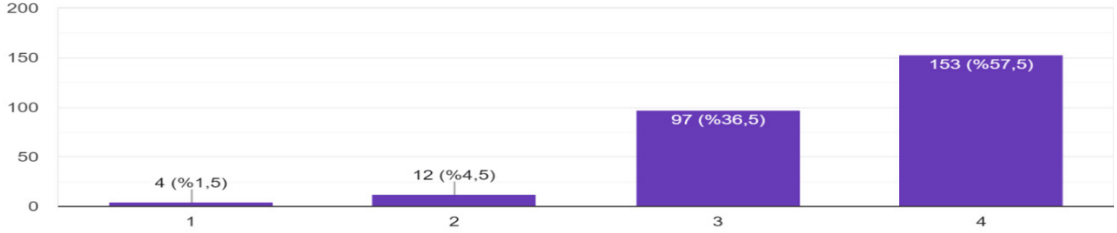
Şekil 10

8-Program dahilinde yapılan geziler öğrencilerin konuyu yerinde öğrenmesine yardımcı oluyor.
266 yanıt



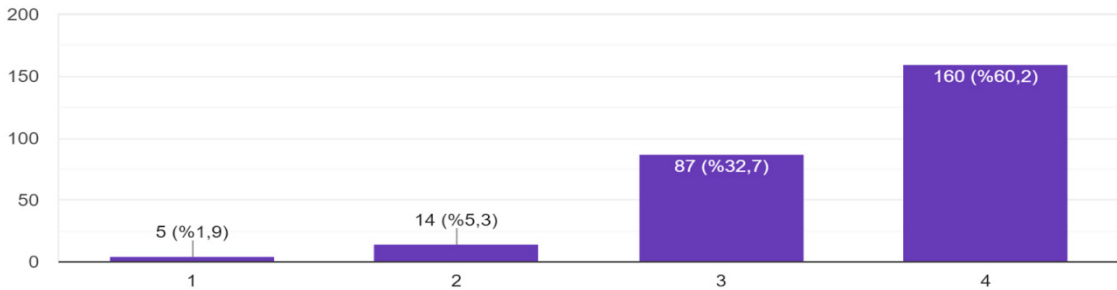
Şekil 11

9-Öğrencilerin okumanın yanı sıra dilin inceliklerini öğrendikleri, dil bilincini ve becerilerini geliştirdikleri bir program etkinliği göstermektedir.
266 yanıt



Şekil 12

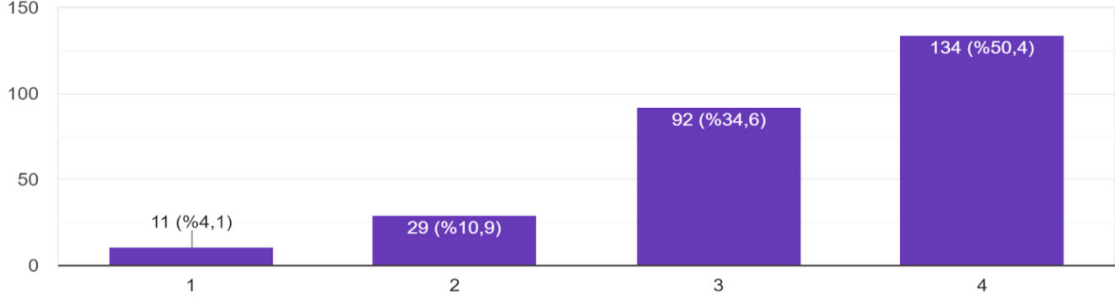
10-Öğrencilerin kelime ve kelime gruplarını doğru telaffuz etmelerine katkı sağlamaktadır.
266 yanıt



Şekil 13

11- Seçilen kitaplar, öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirecek; bilgi, beceri, dil ve estetik zevk düzeylerini geliştirecek niteliktedir.

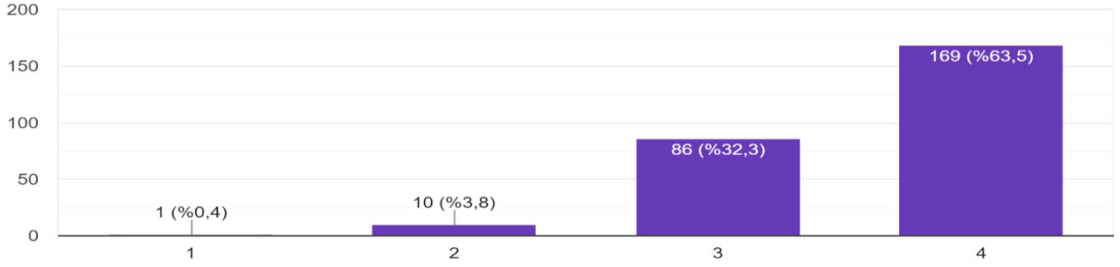
266 yanıt



Şekil 14

12-Metinleri okuduktan sonra öğretmenleri ile analiz etmeleri ve değerlendirmeleri , çözüm önerileri üretmeleri öğrencileri yaratıcı okuma bakımından geliştirmektedir.

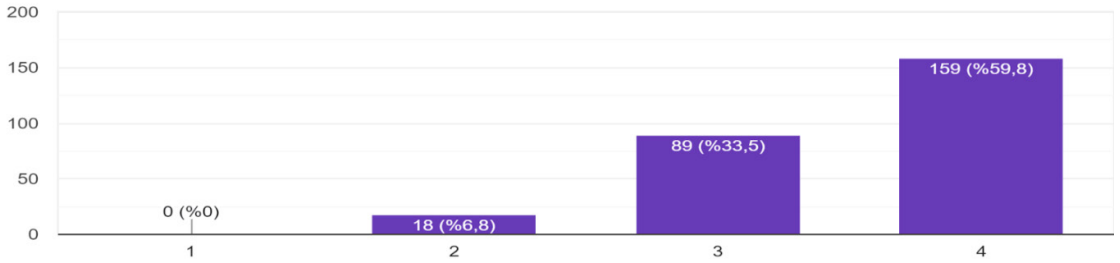
266 yanıt



Şekil 15

13- Türk dili ve edebiyatı,Türkçe öğretim programlarında yer alan kök değerleri (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) pekiştirmektedir.

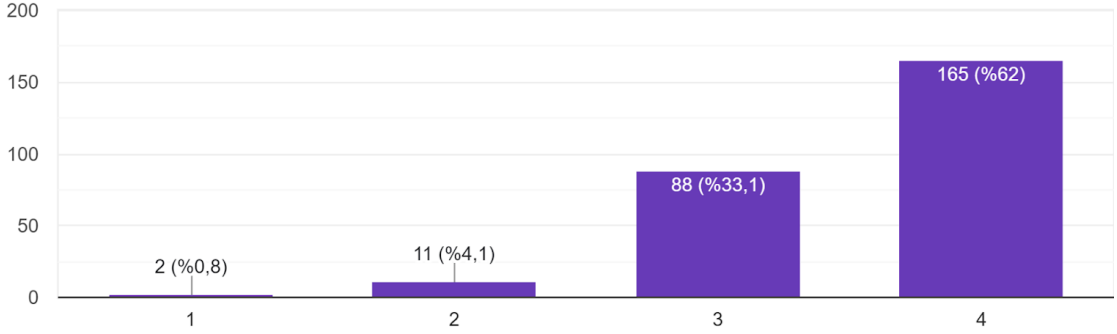
266 yanıt



Şekil 16

14-Öğrencilerin okuma hızlarının artmasına katkı sağladığını düşünüyorum.

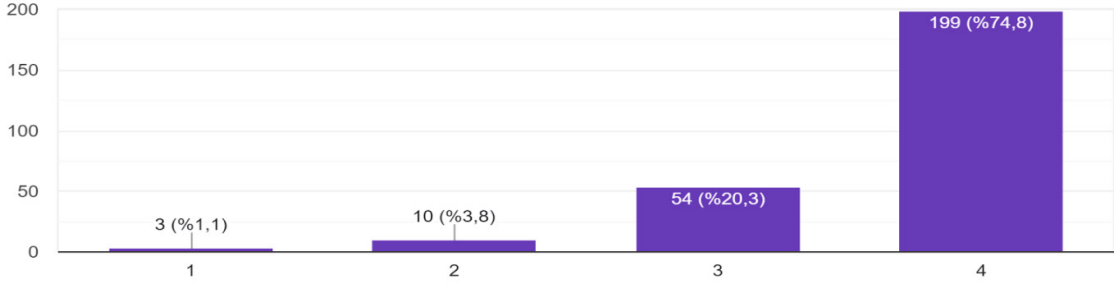
266 yanıt



Şekil 17

15-Okulların(Öğrencilerin) kitapları temin edildikçe programa katılımın daha fazla olacağını düşünüyorum.

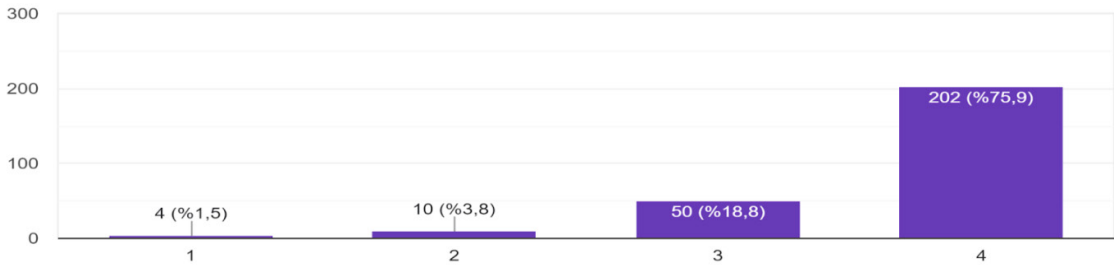
266 yanıt



Şekil 18

16- Programın sadece öğretmenlerle değil idarecilerin ve okuldaki diğer paydaşların desteğiyle daha başarılı yürütüleceğine inanıyorum.

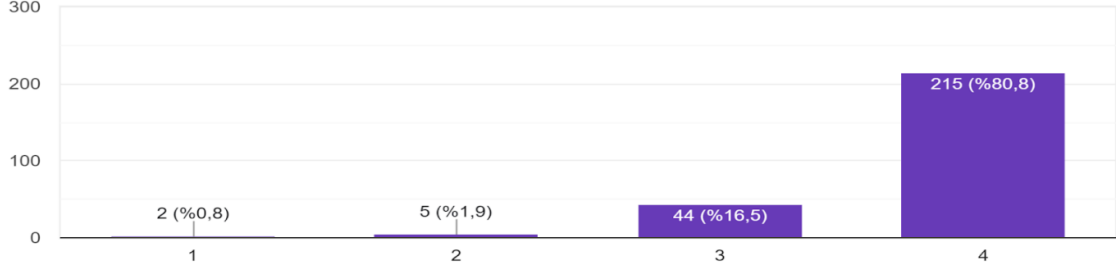
266 yanıt



Şekil 19

17-Programı yürüten öğretmenlerin okul iş yükleri seyretilirse projenin daha hızlı ve verimli ilerleyeceğine inanıyorum.

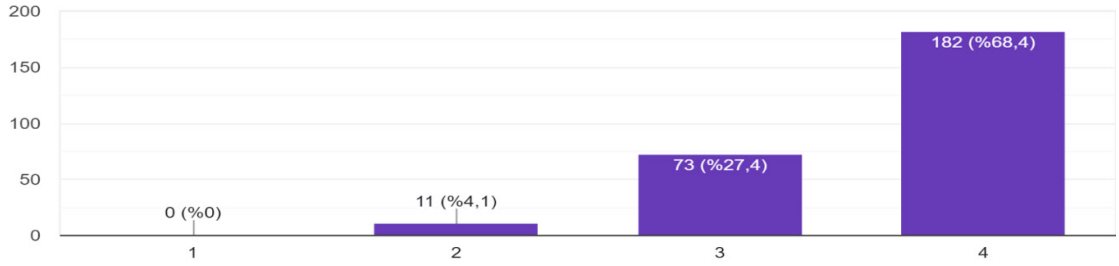
266 yanıt



Şekil 20

18-Öğrencilerde kültürel olarak farkındalık oluşturduğunu düşünüyorum.

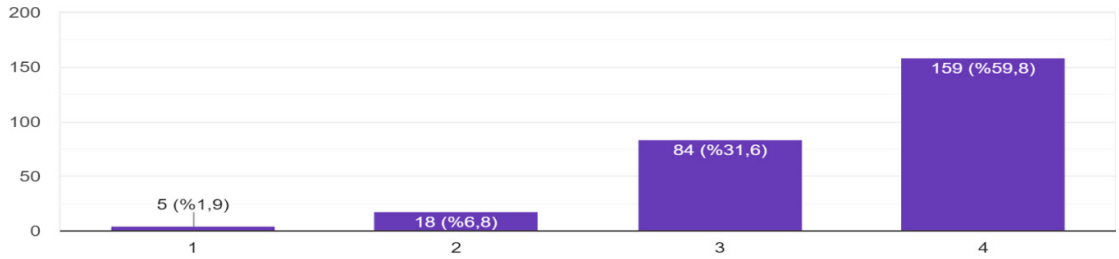
266 yanıt



Şekil 21

19-Seçilen kitapların öğrencilerin millî, manevi, ahlaki ve kültürel değerleri anlamalarına katkı sağlandığını düşünüyorum.

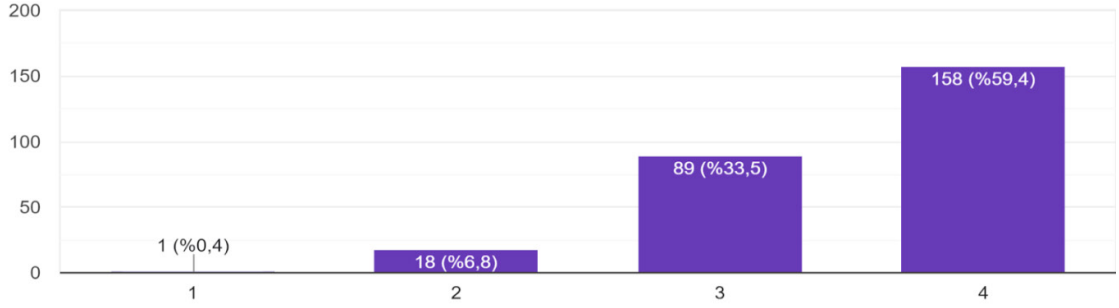
266 yanıt



Şekil 22

20- Seçilen kitapların öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmelerine ve okuma alışkanlığı kazanmalarına katkı sağladığını düşünüyorum.

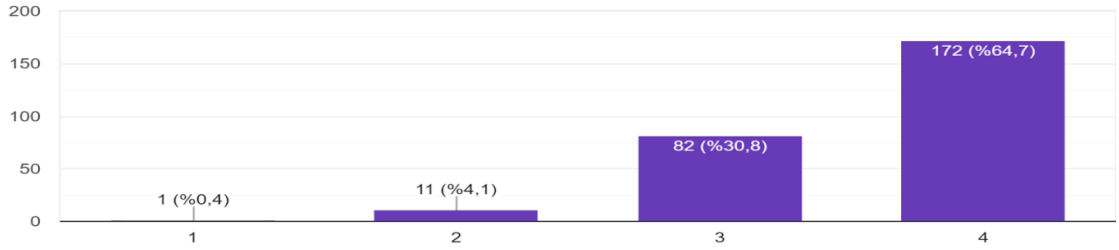
266 yanıt



Şekil 23

21-Öğrencilerin edebî metinler aracılığıyla Türkçenin inceliklerini ve imkanlarını öğrendiklerini düşünüyorum.

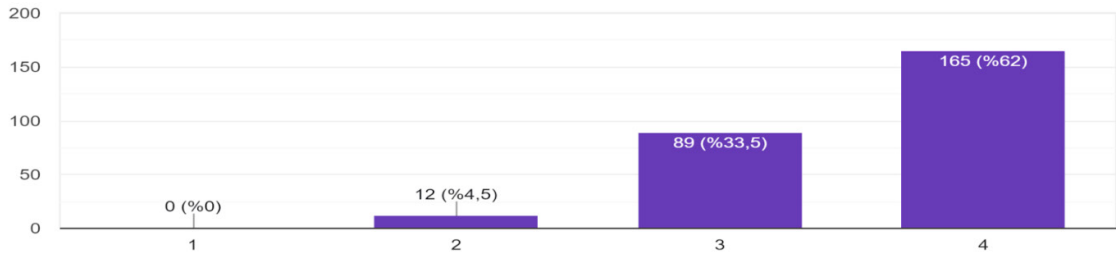
266 yanıt



Şekil 24

22- Dinleme, okuma, yazma ve konuşma stratejilerini doğru ve uygun şekilde kullanarak etkili iletişimciler olmalarına katkı sağladığına inanıyorum.

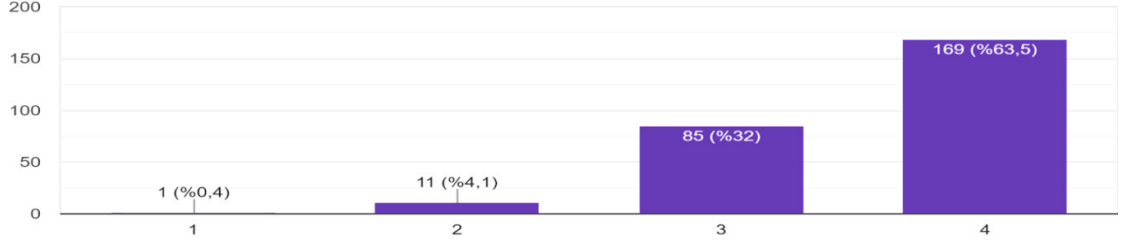
266 yanıt



Şekil 25

23-Metinler aracılığıyla okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmalarına katkı sağladığına inanıyorum.

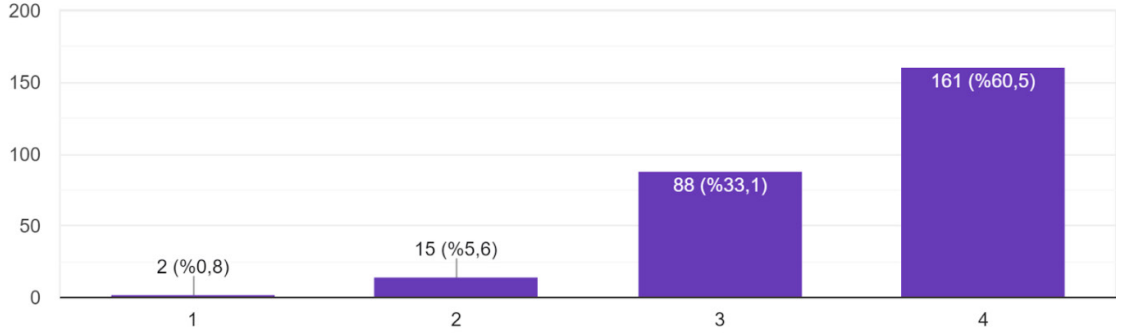
266 yanıt



Şekil 26

24-Program dahilinde yapılan sistemli okumaların öğrencilerin akademik başarılarının artmasına katkı sağladığını düşünüyorum.

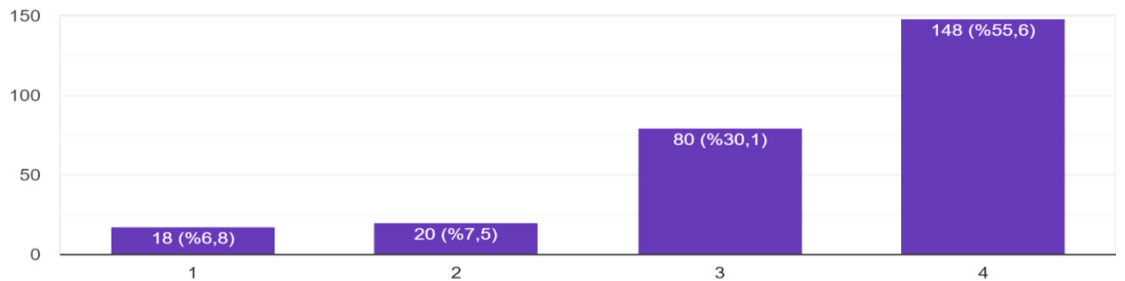
266 yanıt



Şekil 27

25-Program dahilinde sadece öğrencilere değil öğretmenlere yönelik de eğitimler yapılmasının faydalı olacağını düşünüyorum

266 yanıt



Öğretmenlere uygulanan anketin değerlendirilmesi sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 1

Öğretmenlerin Anadolu Mektebi Programına İlişkin Görüşleri

Anket Maddeleri	%
1. Anadolu Mektebi Programı öğrencilerin millî ve manevi değerler konusunda farkındalığını artırıyor.	%88,7
2. Okumaları düzenli yapan öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini geliştiriyor.	%97
3. Okumaları düzenli yapan öğrencilerin yazma becerilerini geliştiriyor.	92,5
4. Program dâhilinde gerçekleştirilen sunum, panel ve diğer etkinlikler sosyal fobileri olan öğrencilerin korkularını yenmesine yardımcı oluyor.	86,8
5. Öğrencilerin kaleme aldığı yazıların kitaplaşmasının, dergide yer almasının projeye olan ilgiyi artıracığını düşünüyorum.	87,2
6. Dönem sonlarında öğrencilere verilen katılım belgeleri öğrencileri projeye karşı daha istekli hâle getiriyor.	92,8
7. Kitap değerlendirmeleri için yapılan toplantılar öğrencilerin kitapları analiz etmesine katkı sağlıyor.	94,8
8. Program dâhilinde yapılan geziler öğrencilerin konuyu yerinde öğrenmesine yardımcı oluyor.	91
9. Öğrencilerin okumanın yanı sıra dilin inceliklerini öğrendikleri, dil bilincini ve becerilerini geliştirdikleri bir program etkinliği göstermektedir.	94
10. Öğrencilerin kelime ve kelime gruplarını doğru telaffuz etmelerine katkı sağlamak tadır.	92,9
11. Seçilen kitaplar, öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirecek; bilgi, beceri, dil ve estetik zevk düzeylerini geliştirecek niteliktedir.	85
12. Metinleri okuduktan sonra öğretmenleri ile analiz etmeleri ve değerlendirmeleri, çözüm önerileri üretmeleri öğrencileri yaratıcı okuma bakımından geliştirmektedir.	95,8
13. Türk dili ve edebiyatı, Türkçe öğretim programlarında yer alan kök değerleri (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) pekiştirmektedir.	93,3
14. Öğrencilerin okuma hızlarının artmasına katkı sağladığını düşünüyorum.	
15. Okulların (Öğrencilerin) kitapları temin edildikçe programa katılımın daha fazla olacağını düşünüyorum.	95,1
16. Programın sadece öğretmenlerle değil idarecilerin ve okuldaki diğer paydaşların desteğiyle daha başarılı yürütüleceğine inanıyorum.	94,7
17. Programı yürüten öğretmenlerin okul iş yükleri seyretilirse projenin daha hızlı ve verimli ilerleyeceğine inanıyorum.	97,3
18. Öğrencilerde kültürel olarak farkındalık oluşturduğunu düşünüyorum.	95,8

19. Seçilen kitapların öğrencilerin millî, manevi, ahlaki ve kültürel değerleri anlamalarına katkı sağlandığını düşünüyorum.	91,4
20. Seçilen kitapların öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmelerine ve okuma alışkanlığı kazanmalarına katkı sağladığını düşünüyorum.	92,9
21. Öğrencilerin edebî metinler aracılığıyla Türkçenin inceliklerini ve imkânlarını öğrendiklerini düşünüyorum.	95,5
22. Dinleme, okuma, yazma ve konuşma stratejilerini doğru ve uygun şekilde kullanarak etkili iletişimciler olmalarına katkı sağladığına inanıyorum.	95,5
23. Metinler aracılığıyla okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmalarına katkı sağladığına inanıyorum.	95,5
24. Program dâhilinde yapılan sistemli okumaların öğrencilerin akademik başarılarının artmasına katkı sağladığını düşünüyorum.	93,6
25. Program dâhilinde sadece öğrencilere değil öğretmenlere yönelik de eğitimler yapılmasının faydalı olacağını düşünüyorum	85,7

Tablo 1’de ifade edildiği gibi öğretmenler Anadolu Mektebi projesinin etkililiğine ilişkin olumlu görüşler ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin sorulduğu klasik soruya verdiği cevaplardan örneklerden bazıları ise şu şekildedir:

“Desteklediğim ve gönül verdiğim bir program... Tam benlik diyerek etrafıma öğrencilerimi toplamayı başardım. Son zamanların en etkili bir program oldu. Yürekten teşekkürler...” (K17)

“Projeye katkı olması açısından gezi düzenlemek istiyoruz, öğrencilerimiz de gezilerle projeyi daha çok sahipleniyorlar. Semtleri dışında gerçek İstanbul’a ve tarihî mekânlara temas etme imkânı buluyorlar ancak servis konusunda aksaklıklar oluyor. Servis sorunu ile ilgili Belediye ve İlçe müdürlüklerinin daha fazla desteğine talibiz. Bir de okul iş yüklerimiz gerçekten fazla. Projede görevli öğretmenlerin tek Anadolu Mektebi Projesinde görevli olması öğretmen verimliliğini de artıracaktır.” (K42)

“Öğretmenlerin süreç boyunca verdikleri emeklerin de ödüllendirilmesi, öğretmenin de motive edilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (K42)

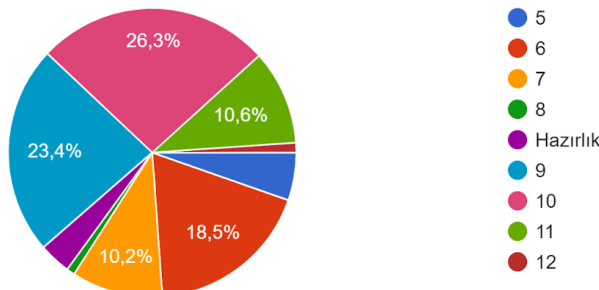
“Okunan kitapların bize ulaşması konusunda sıkıntı yaşıyoruz. Kitaplar gönderilirse daha sağlıklı yürüyebilir.” (K42)

Öğrenci Yanıt Analiz Örneği

Şekil 1

Sınıf Düzeyiniz Nedir?

1.085 yanıt

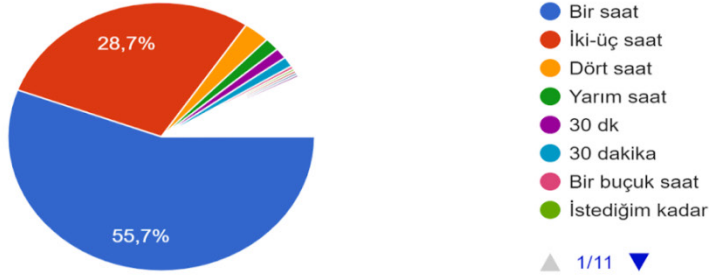


Ankete farklı ilçelerden ve sınıf düzeylerinden 1085 öğrenci katılmıştır.

Şekil 2

1-Kitap okuma aktivitesine günde ortalama ne kadar süre ayırıyorsunuz?

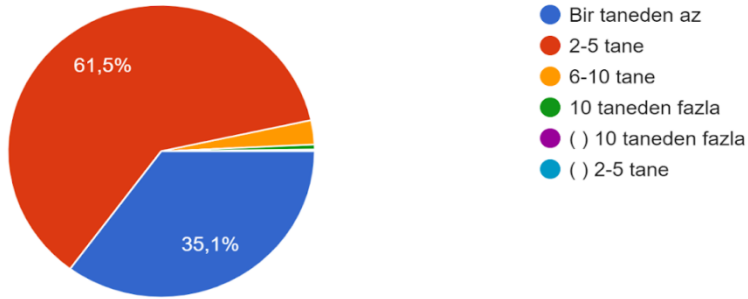
1.085 yanıt



Şekil 3

2-Haftada kaç tane kitap okuyorsunuz?

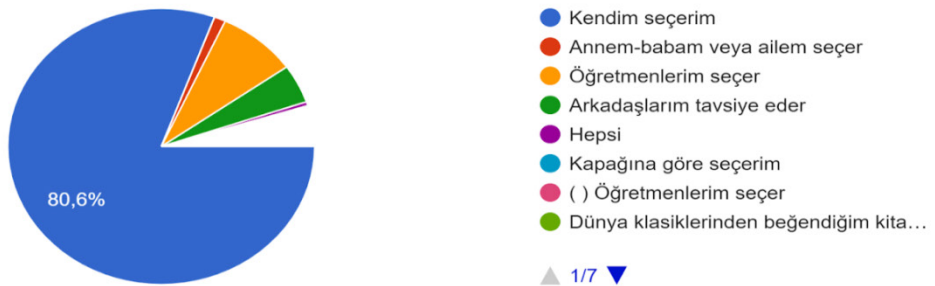
1.085 yanıt



Şekil 4

3-Okuyacağınız kitapları tercih ederken nasıl bir yol izliyorsunuz?

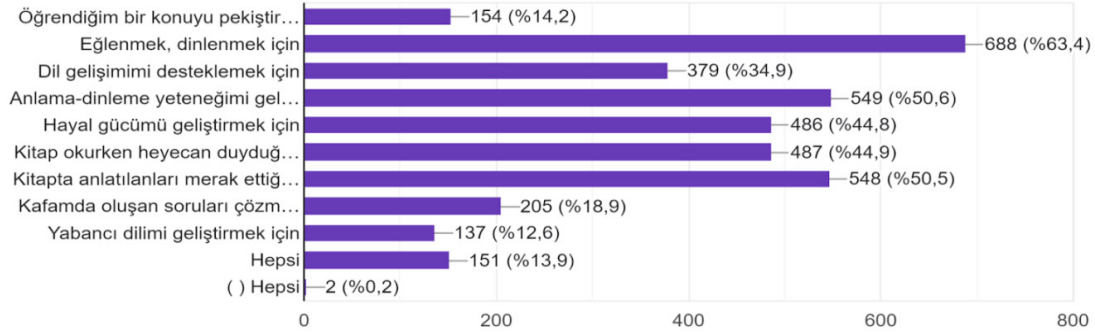
1.085 yanıt



Şekil 5

4-Hangi amaçla kitap okuyorsunuz? (Birden fazla cevaplayabilirsiniz)

1.085 yanıt



Şekil 6

5-Kitap okumanın size, en önemli katkısı nedir?

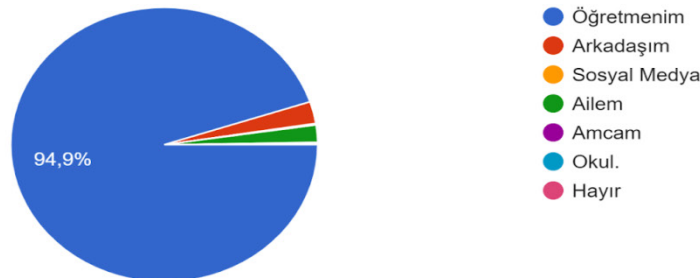
1.085 yanıt



Şekil 7

6.Anadolu Mektebi ile nasıl tanıştınız?

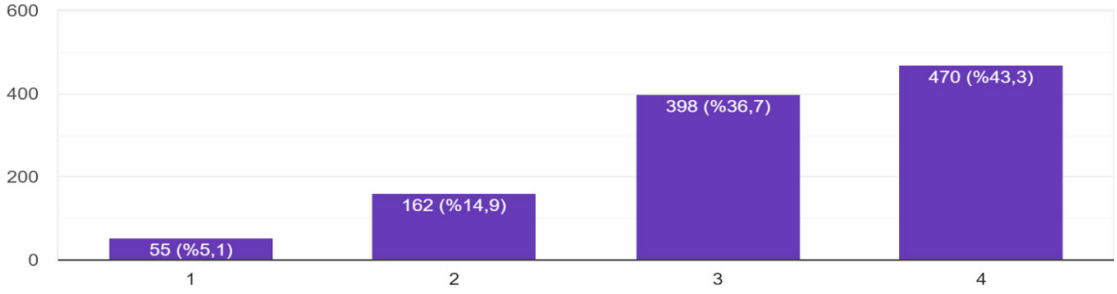
1.085 yanıt



Şekil 8

8-Anadolu Mektebi daha düzenli okumalar yapmamı sağladı.

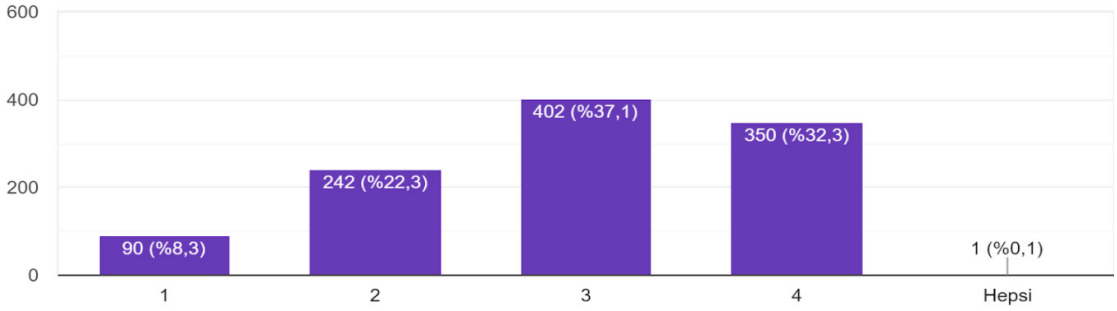
1.085 yanıt



Şekil 9

9-Program dahilinde yapılan sistemli okumaların akademik başarıma katkı sağladığını görüyorum.

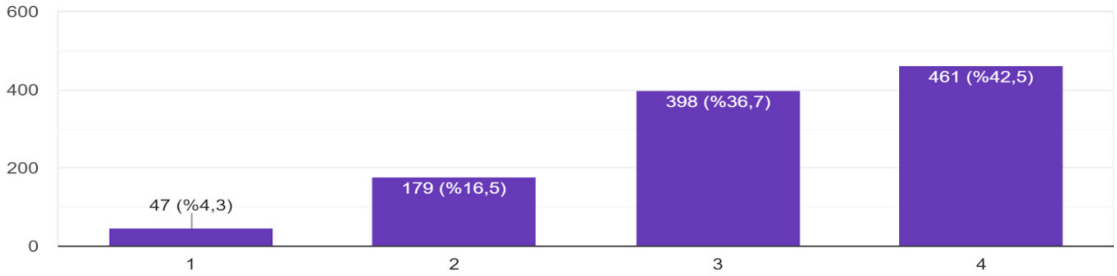
1.085 yanıt



Şekil 10

10-Anadolu Mektebi dahilinde yazdığım değerlendirme yazıları yazma yönünden beni geliştirdi.

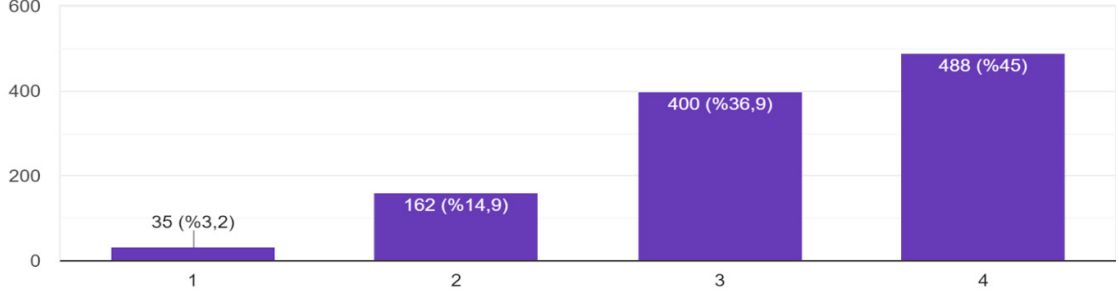
1.085 yanıt



Şekil 11

11-Anadolu Mektebi dahilinde yaptığımız kitap analizleri bana eleştirel düşünme yönünden katkı sağladı.

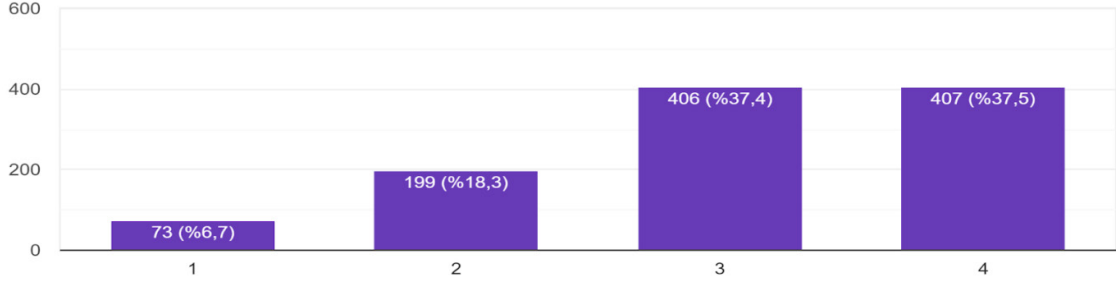
1.085 yanıt



Şekil 12

12-Okuduğum kitaplar iletişim becerileri açısından beni geliştirdi.

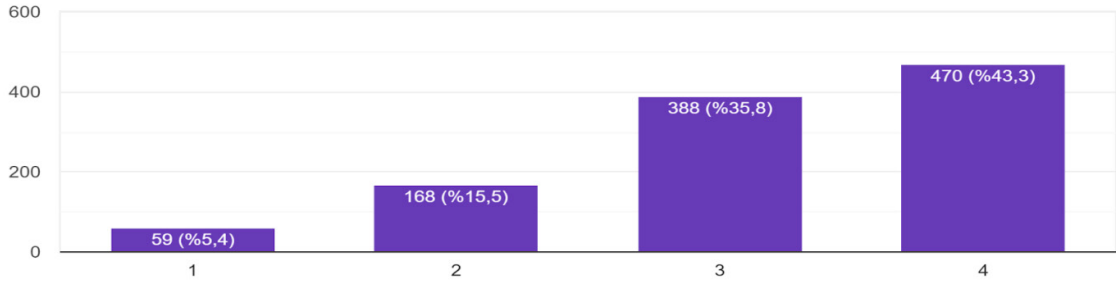
1.085 yanıt



Şekil 13

13-Kitap değerlendirmeleri için yaptığımız toplantılar kitapları derinlemesine analiz etmeme katkı sağlıyor.

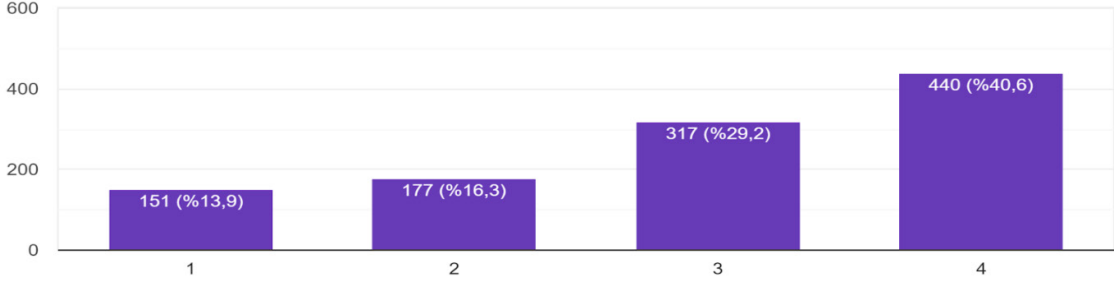
1.085 yanıt



Şekil 14

14-Program dahilinde yapılan geziler bana konuyu yerinde öğrenmek daha farklı bakış açıları kazanmak noktasında yardımcı oluyor.

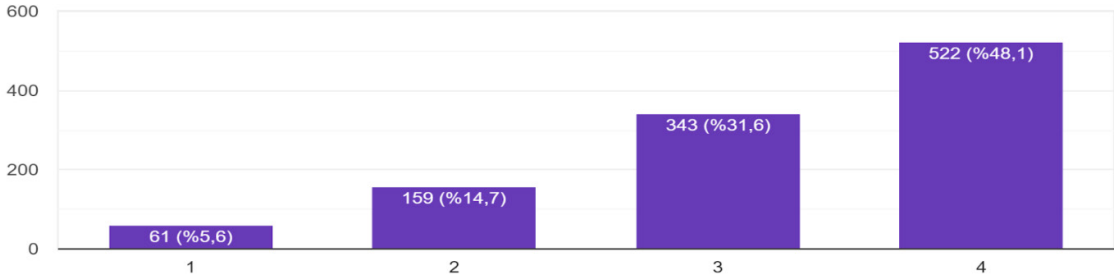
1.085 yanıt



Şekil 15

15-Mektep dahiline yaptığım sistemli okumalar okuma hızımı artırdı.

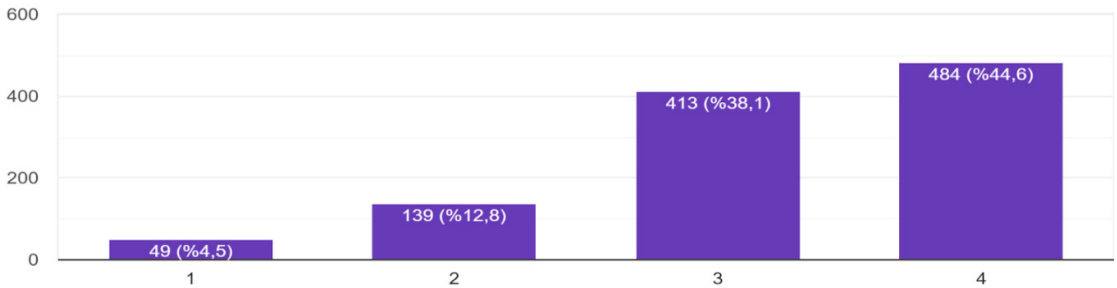
1.085 yanıt



Şekil 16

16- Seçilen kitapların okuduğumu anlama ve eleştirel okuma becerilerimi geliştirdiğini ve okuma alışkanlığı kazanmama katkı sağladığını düşünüyorum.

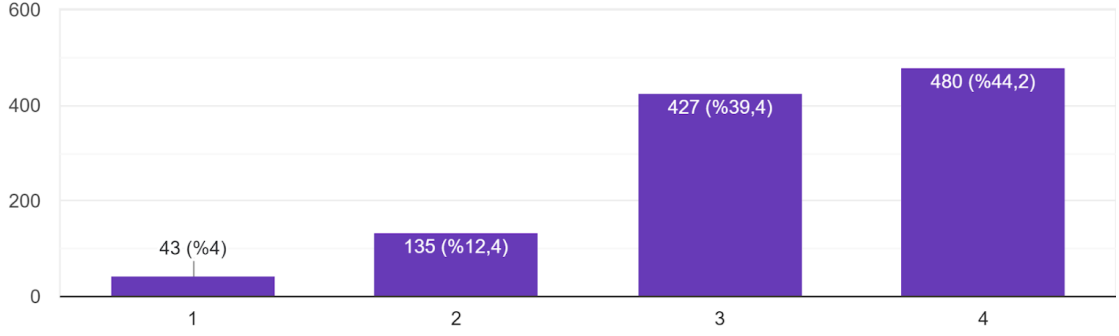
1.085 yanıt



Şekil 17

17- Dinleme, okuma, yazma ve konuşma stratejilerini doğru ve uygun şekilde kullanmama atkı sağladığına inanıyorum.

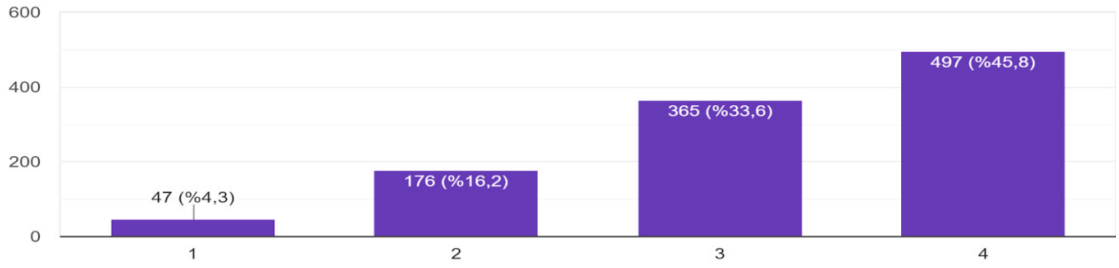
1.085 yanıt



Şekil 18

18-Anadolu Mektebi dahilinde okuduğum eserler milli ve manevi değerlerimiz, kültürel zenginliklerimiz açısından farkındalığının artmasını sağladı.

1.085 yanıt



Öğrencilere uygulanan anketin değerlendirilmesi sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 2

Öğrencilerin Anadolu Mektebi Programı Görüşleri

Anket Maddeleri	%
8. Anadolu Mektebi daha düzenli okumalar yapmamı sağladı.	80
9. Program dâhilinde yapılan sistemli okumaların akademik başarıma katkı sağladığını görüyorum.	69,4
10. Anadolu Mektebi Programı dâhilinde yazdığım değerlendirme yazıları yazma yönünden beni geliştirdi.	79,2
11. Kitap analizleri bana eleştirel düşünme yönünden katkı sağladı.	81,9
12. Okuduğum kitaplar iletişim becerileri açısından beni geliştirdi.	74,9
13. Kitap değerlendirmeleri için yaptığımız toplantılar kitapları derinlemesine analiz etmeme katkı sağlıyor.	79,1
14. Yapılan geziler bana konuyu yerinde öğrenmek daha farklı bakış açıları kazanmak noktasında yardımcı oluyor.	69,8
15. Mektep dâhilinde yaptığım sistemli okumalar okuma hızımı artırdı.	
16. Seçilen kitapların okuduğumu anlama ve eleştirel okuma becerilerimi geliştirdiğini ve okuma alışkanlığı kazanmama katkı sağladığını düşünüyorum.	82,7
17. Dinleme, okuma, yazma ve konuşma stratejilerini doğru ve uygun şekilde kullanmama katkı sağladığına inanıyorum.	83,6
18. Okuduğum eserler millî ve manevî değerlerimiz, kültürel zenginliklerimiz açısından farkındalığının artmasını sağladı.	79,4

Tablo 2’de ifade edildiği gibi öğrenciler Anadolu Mektebi programının etkililiğine ilişkin olumlu görüşler ifade etmişlerdir.

Anadolu Mektebi’nin size nasıl bir katkısı oldu, Anadolu Mektebi ile ilgili düşüncelerinizi paylaşabilir misiniz? Şeklindeki klasik soruya verilen cevaplardan bazıları ise şöyledir:

“Sorumluluk sahibi , sistematik çalışabilen bir öğrenci olmamı ve sosyal aktivitelerdeki becerilerimin artmasını sağladı.”(K8)

“Anadolu mektebi programı sayesinde daha iyi yazarların kitaplarını ve okuduğumu anlama becerilerimin geliştiğini düşünüyorum.”(K161)

“Uzun zaman sonra tekrardan kitap okuma alışkanlığı kazanmamı, kitaplardan ders çıkarmamı, sorumluluk sahibi olmamı sağladı. En önemlisi de değerlendirme yazıları. Okuduğum şeyin özeti ni çıkarmak benim yazma becerilerimi geliştirdi.”(K206)

“İnsanlarla daha rahat konuşabilmemi sağladı ve bu durum benim için imkânsızın ötesinde bir şeydi Bana yani bize sağladı imkânlar ve destekler adına teşekkür ederim.

Sosyalleşmeme katkı sağladı.”(K242)

“Anadolu Mektebi beni geliştirdi. Daha önce hiç Türk edebiyatı okumuyordum. Anadolu Mektebi sayesinde Türk edebiyatına ait kitaplar okuyorum ve benim Türk edebiyatına olan önyargımı kırdı diyebilirim.”(K748)

“Anadolu mektebi projesinde yer almak güzel. Haftalık kitap analizleri ile bu projede yer alan öğretmenimizin haftalık verdiği kitaplarla uyum içerisinde güzel ilerlemekteyiz. Mustafa Kutlu gibi

birçok yazarı daha yakından tanımamızda büyük etkisi olan Anadolu Mektebi'ne teşekkürler.”(K 858)
 “Kitap okudukça kelime dağarcığımin geliştiğini fark ettim. konuşmama ya da yazdığım yazılara bu proje fazlasıyla katkı sağladı. Fikirlerimi toplum içinde daha intizamli bir şekilde ifade etmeme de yardımcı oldu.” (K 421)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar incelendiğinde Anadolu Mektebi Yazar Okumaları Programının hedeflerine ulaştığı, amacına uygun bir şekilde sahada karşılık bulduğu görülmektedir.

Program öğrencileri yaratıcı okuma, değerlendirme, yazma, sunum açısından geliştirmektedir.

Seçilen eserlerin Türkçe öğretiminde belirtilen kök değerleri desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Program öğrencilerin millî ve manevi değerler konusunda farkındalığını artırmaktadır.

Program dâhilinde gerçekleştirilen etkinlikler sosyal fobileri olan öğrencilerin korkularını yenmesine yardımcı olmakta, öz güvenlerini geliştirmektedir.

Araştırma sonucunda MEB ve uygulayıcılara yönelik öneriler aşağıda ifade edilmiştir:

Öğretmenler ve öğrenciler için daha nitelikli fiziksel şartlar oluşturularak programın desteklenmesi önerilebilir.

Gerekli şartların sağlanarak programın ülkemizde her ilde uygulanması önerilebilir.

Uygulanan illerde öğrencilerin ve öğretmenlerin yazılarının yer aldığı kitap ve dergilerin çıkarılması önerilebilir.

Okudukları kitapların yazarları ile söyleşiler yapmak okumayı daha anlamlı kılmaktadır. Bu programlar düzenli olarak yapılabilir.

Farklı ortamlarda okumalar yapılması programın verimliliğini artırabilir.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonunu artırıcı etkinlikler planlanabilir.

Gençlerimizin millî kültürümüzü ve değerlerimizi tanıması ve bilmesi açısından programın kurumsal iş birlikleri ile desteklenmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

Arslantürk, Zeki ve E. Hamit. (2021) *Uygulamalı, sosyal araştırma metot ve teknikler SPSS*. Çamlıca Yayınları.

Aytan, N. (2015). *Yaratıcı okuma*. Nobel Akademi.

Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*, Ankara.

Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13 (19), 615-630.

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 178-195.

Göğüş, Beşir. (1983). Anadili eğitim programlarının niteliği. *Türk Dili Dergisi*, 379-380, 40-50.

Erien, S. (1983). Türkçe eğitiminde yeni boyutlar. *Türk Dili Dergisi*, 379-380, 49-56.

Kantemir, E. (1976). *Türkiye’de liselerde Türk dili ve edebiyatı öğretimi - Alan araştırması*. MEB.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Akademi.

Karatay, H. (2013). Okuma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme.

Güzel Abdurrahman, Karatay Halit, (Ed.). *Türkçe öğretimi el kitabı*. Pegem Akademi.

Kılıç, M. (1995). Okuma faaliyetleri üzerine düşünceler. *Türk Dili Dergisi*, 518.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018). *Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı*. MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. MEB

Özdemir, E. (1993). *Okuma sanatı*. İnkılâp Kitabevi.

Türk Dil Kurumu (2005).*Türkçe Sözlük*. TDK.

Uzun, G. L. (2009). Yaratıcı bir süreç olarak okuma. *Dil Dergisi*, (143), 7-19.

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256384>

<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yasam-Kalitesi-Modulu-2022-49760>

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256384>

<https://islamansiklopedisi.org.tr/kuliyat>

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256384>

TÜRKÇE DİYARINA YOLCULUK OYUNUYLA DÖRT TEMEL BECERİYİ GELİŞTİRME

Sinem KADIOĞLU, Samsun/Tepecik 100.Yıl Millî Mücadele Ortaokulu



ÖZET

Çağımızda değişen eğitim anlayışıyla öğrenmenin kalıcı hâle gelmesi için öğrencinin etkin olması, yaparak yaşayarak öğrenmesi önem kazanmıştır. Bu çalışmada kültürümüzün bir parçası olan edebî değerlerimizi yaşatmak, ana dilimizi doğru ve güzel kullanma becerisini geliştirmek amacıyla “Türkçe Diyarına Yolculuk” adlı materyal geliştirilmiştir. Bu uygulamada öğrencilerin ezberledikleri bilgileri ölçmek yerine yaşayarak öğrenmelerini sağlamak adına hazırlanan bu materyalin Türkçenin dört temel becerisine etkisi araştırılmıştır. Nicel araştırma yöntemi ve son test kontrol gruplu model kullanılan bu çalışma; araştırma, tasarım, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Uygulamanın ilk aşamasında sözlü kültürümüzde yer alan ve ders kazanımlarına uygun olan oyunlaştırarak öğrenebileceğimiz türler araştırılmıştır. 2023–2024 eğitim öğretim yılında Tepecik 100. Yıl Millî Mücadele Ortaokulu öğrenim gören 8-C (17 kız-14 erkek) ve 8-D (14 kız-17 erkek) sınıfları öğrencileri araştırma evreni oluşturmaktadır. Tasarı aşamasında araştırmada belirlenen türlerinin yer aldığı bir oyun alanı tasarlanmıştır. Materyal oyun şablonu, zarlar ve piyonlar geri dönüşüm malzemelerinden oluşturulmuştur. Uygulama aşamasında belirlenen türler ders öğretmeni tarafından sunuş yoluyla kontrol grubundaki 8-D öğrencilerine anlatılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin 16 ders saati boyunca oyun materyal ile Türkçenin dört becerisini kullanmaları sağlanmıştır. Son aşamada akademik başarının ölçülmesi amacıyla her iki sınıfın dinleme konuşma ve yazma sınav puanları son test verileri olarak kullanılmış ve veriler SPSS analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bu çalışmada “Türkçe Diyarına Yolculuk” materyali aracılığıyla sözlü edebiyat türlerini uygulayarak öğrenen deney grubu öğrencilerinin sunuş yoluyla öğrenen kontrol grubu öğrencilerinin son test verileri karşılaştırılmıştır. Deney grubunun kontrol grubu verilerine göre okuduğunu anlama ve yazma ($p<0.05$), konuşma ($p<0.05$), dinleme ($p<0.05$) son test puan ortalamaları arasında olumlu yönde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu veriler, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde materyalin okuma, konuşma, yazma ve dinlenme becerisini geliştirmesine katkı sağladığını göstermektedir. Bu materyal dijital ortama aktarılabilir, uygulama ve değerlendirilme aşaması internet ortamından daha geniş kitlelerle uygulanabilir.

Anahtar Kelimeler: Oyun, Türkçe, kültür, dört temel beceri, yaşayarak öğrenme.

GİRİŞ

Çağımızda değişen eğitim anlayışıyla öğrenmenin kalıcı hâle gelmesi için öğrencinin etkin olması, yaparak yaşayarak öğrenmesi önem kazanmıştır. Bu doğrultuda birçok yöntem, teknik ve materyal geliştirilmiştir.

Hinebaugh (2009: 16), masa oyunları kategorisine aldığı oyunların çocuklarda dil, okuma, iletişim, sosyalleşme, dikkat, mantık yürütme, strateji geliştirme gibi birçok becerinin gelişimine katkıda bulunduğunu vurgular.

Hinebaugh'ın bu görüşü ile paralellik gösterecek bir şekilde bu çalışmada çocuğun Türkçenin dört temel becerisini de kullanabileceği bir oyun materyali kullanılmıştır. Materyalde kültürümüzün bir parçası olan edebî değerlerimizi yaşatmak adına mani, türkü, destan, efsane, masal, bilmece, nin-

ni, fıkra metin türleri üzerine çalışılmıştır. Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde metin türlerini öğrenmek adına oluşturulan materyaller bulunduğu görülmektedir. Hazırlanmış olduğumuz materyalde türlerin yanı sıra Türk dilinin zenginliği kültür hazinesi olan atasözü ve deyimlerini yer verilerek ana dilimizi doğru ve güzel kullanma becerisini geliştirmek amaçlanmıştır.

Materyaldeki yönergelerle öğrencilerden bu türlerin örneklerinin verilmesi istenmiş böylece sadece metin türlerini bilmek ve özelliklerini ölçmek yerine dinleme, okuma, yazma ve konuşma unsurlarının dördünü de kullanmaları sağlanmıştır. Böylelikle bu alanda yapılan materyallerde bilişsel hedeflere göre davranışın sadece bilgi ve kavrama basamağı kullanılırken bu materyalde bilgi ve kavrama basamaklarının yanı sıra uygulama, sentez ve analiz basamaklarına da yer verilmiştir. Böylelikle öğrencilerin ezberledikleri bilgileri ölçmek yerine yaşayarak öğrenmeleri sağlanarak öğrenme kalıcı hâle getirilmiştir.

Bu uygulamada öğrencilerin türlerin örneklerini; dinleme, okuma, yazma, konuşma yoluyla vermeleri sağlanarak eğlenerek sergileyecekleri becerilerle kelime hazinesini artırmaları; yorum yeteneklerini, ifade ve hayal gücünü geliştirmeleri hedeflenerek geliştirilen “Türkçe Diyarına Yolculuk” adlı materyalinin öğrencilerin dört temel beceriye etkisi araştırılmıştır.

YÖNTEM

Nicel araştırma yöntemi ve son test kontrol gruplu model kullanılan bu çalışma; araştırma, tasarım, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır.

Projenin ilk aşamasında sözlü kültürümüzde yer alan ve ders kazanımlara uygun olan oyunlaştırarak öğrenebileceğimiz türler araştırılmıştır. Belirlenen türler 8. sınıf kazanımlarına uygun olduğundan proje evreninde 8. sınıf kademesinin seçilmesi uygun görülmüştür.

2023-2024 eğitim öğretim yılında Tepecik 100. Yıl Millî Mücadele Ortaokulunda öğrenim gören 8-C (17 kız-14 erkek) ve 8-D (14 kız-17 erkek) sınıfları öğrencileri araştırma evrenini oluşturmaktadır. Okul idarecileri tarafından ilkokul başarı puanları dikkate alınarak homojen dağılım sağlanarak oluşturulmuş bu sınıflar, rastgele yolla 8-C deney ve 8-D kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Tasarı aşamasında araştırmada belirlenen tekerleme, bilmece, atasözleri, deyim, mani, türkü, destan, efsane, masal, ninni, fıkra türlerinin yer aldığı bir oyun alanı tasarlanmıştır. Bu aşamada hanelerin içerisine tekerlemeyi takılmadan okuma, bilmeceyi doğru cevaplama, atasözünün ve deyim anlamını tahmin etme gibi yönergeler; söylenecek tekerlemeler, bilmece, atasözleri, deyimler seçilerek keselere konulmuştur. Materyal artık plastiklerden dönüştürülen bir zemin üzerine tasarlanan kâğıt oyun şablonunun yerleşmesinden oluşturulmuştur. Her oyuncu için farklı renklerde plastik kalem kapağından dönüştürülmüş piyonlar bulunmuştur. Zarlar ise fon kartonu üzerine yapıştırılan gülen yüzler ile oluşturulmuştur.

Uygulama aşamasında ise belirlenen türler ders öğretmenleri tarafından sunuş yoluyla kontrol grubundaki 8-D öğrencilerine anlatılmıştır. Deney grubu öğrencilerine ise hazırlanan materyal verilmiş ve türlerin alanlarında yer alan yönergelerle öğrencilerin Türkçenin dört becerisini kullanmaları sağlanmıştır.

Efsane kutusunda yer alan yönergede öğrenciden arkadaşından dinlediği efsane türünün devamını getirmesi istenmiştir. Böylece dinlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunmaları sağlayarak dinleme becerisi kullanılmıştır. Metin türlerini ayırt ederek okuma becerisi kullanılmıştır. Belirlenen nesneden yeni bir mani oluşturarak şiir yazma, bir kahramanı betimleyerek hikâye edici metin yazma yönergeleriyle yazma becerisi kullanılmıştır. Herhangi bir önemli gün ile ilgili hazırlıksız konuşma yapma ve bildiğin bir masalı haber metni gibi sunma, karşında oturan arkadaşının söylediği bir hayvanın geçtiği fabl anlatma ve bildiği bir fıkra anlatma

yönergeleriyle konuşma becerileri kullanmaları sağlanmıştır. Her hafta 2 saat olmak üzere öğrencilerin sırayla 8 haftada toplam 16 ders saati boyunca oynamaları sağlanmıştır.

Son aşamada ise akademik başarının ölçülmesi amacıyla her iki sınıfın dinleme konuşma ve yazma sınav puanları son test verileri olarak kullanılmış ve veriler SPSS analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir.

BULGU VE YORUMLAR

Tablo 1

Konuşma Sınav Sonuçları Kontrol ve Deney Grubu Son Test Puanlarının T-Testi Sonuçları

Independent Samples Test										
Levene's Test for Equality of Variances						t-test for Equality of Means				
Konuşma sınav sonuçları		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence	
									Interval of the	
									Difference	
									Lower	Upper
	Equal variances assumed	33,17	0	-2,862	58	0,006	-15,16667	5,29847	-25,7727	-4,56063
	Equal variances not assumed			-2,862	31,363	0,007	-15,16667	5,29847		

Deney ve kontrol gruplarının son testten aldıkları puanların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları, Tablo 1'de gösterilmiştir. Tablo 1'deki verilere göre deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında olumlu yönde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 2

Yazma Sınav Sonuçları Kontrol ve Deney Grubu Son Test Puanlarının T-Testi Sonuçları

Independent Samples Test										
Levene's Test for Equality of Variances					t-test for Equality of Means					
Konuşma sınav sonuçları		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
	Equal variances assumed	10,909	0,002	-15,184	58	0	-43,46667	2,86265	-49,19689	-37,73644
	Equal variances not assumed			-15,184	41,014	0	-43,46667	2,86265	-49,24785	-37,68548

Deney ve kontrol gruplarının son testten aldıkları puanların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları, Tablo 2’de gösterilmiştir. Tablo 2’deki verilere göre deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında olumlu yönde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 3

Dinleme Sınav Sonuçları Kontrol ve Deney Grubu Son Test Puanlarının T-Testi Sonuçları

Independent Samples Test											
Levene's Test for Equality of Variances						t-test for Equality of Means					
Konuşma sınav sonuçları		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
									Equal variances assumed	Lower	Upper
Equal variances not assumed											

Deney ve kontrol gruplarının son testten aldıkları puanların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları, Tablo 3’te gösterilmiştir. Tablo 3’teki verilere göre deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında olumlu yönde anlamlı bir fark bulunmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada “Türkçe Diyarına Yolculuk” materyali aracılığıyla sözlü edebiyat türlerini uygulayarak öğrenen deney grubu öğrencileriyle sunuş yoluyla öğrenen kontrol grubu öğrencilerinin son test verileri karşılaştırılmıştır. Deney grubunun kontrol grubu verilerine göre okuduğunu anlama ve yazma ($p<0.05$), konuşma ($p<0.05$), dinleme ($p<0.05$) son test puan ortalamaları arasında olumlu yönde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu veriler, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde materyalin dört temel beceriye katkı sağladığını göstermektedir.

Materyalle millî kültürümüzün bir parçası olan sözlü edebiyat türlerinin yer aldığı kazanımlara yönelik yönergeleri uygulayan deney grubu öğrencileri, türlerin örneklerini dinleme, okuma, yazma, konuşma beceriyi kullanarak vermişlerdir. Deney grubu öğrencileri bilişsel hedeflere göre davranışın bilgi ve kavrama basamağının kullanmalarının yanı sıra uygulama, sentez ve analiz basamaklarını da kullanmış, başka bir deyişle öğrenme sürecine dâhil olmuştur. Uygulamanın verileri, materyalin öğrencinin yaşayarak öğrenmesini sağladığı, öğrenmeyi kalıcı hâle getirmesinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenciler oyun materyaliyle öğrenmeye karşı görüşlerini materyal yoluyla öğrenmenin eğlenceli olduğu, akılda kalıcılığı artırdığı, öğrenmeyi kolay ve zevkli hâle getirdiği şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrencilerin sözlü ifadeleri kaydedilip öğrencilerin oyun hakkında görüşleri görüşme analizi ile değerlendirilip bu çalışmada elde edilen nicel veriler nitel verilerle desteklenerek güçlü bir

uygulama yapılabilir. Ayrıca oyun hakkında uzman görüşü alınarak oyun materyali ve uygulama geliştirilebilir.

Bu uygulama farklı kademedeki öğrencilere o sınıf seviyesindeki türlerinden seçilmiş kazanımlardan oluşmuş materyalle uygulanabilir.

Bu materyal dijital ortama aktarılabilir, uygulama ve değerlendirilme aşaması internet ortamından daha geniş kitlelerle uygulanabilir.

Benzer ve daha basit kutu oyunlarının dört temel beceriye etkisi öğrenciye proje ödevi olarak verilebilir.

KAYNAKÇA

Hinebaugh, J. P. (2009). *A board game education*. Rowman & Littlefi Yayınları. [https://rowman.com/ISBN/9781607092599/A-Board-Game-Education a.t.: 22/05/2015](https://rowman.com/ISBN/9781607092599/A-Board-Game-Education-a.t.:22/05/2015).



DİL ÖĞRENİMİNDE İNOVASYON: TEKNOLOJİ DESTEKLİ AKTİF ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Şeyma GÜNEŞ, Çanakkale/Merkez Barbaros Hayrettin Paşa İlkokulu



ÖZET

Aktif öğrenme stratejileri öğrencilerin bilgiyi işlemelerine, anlamalarına ve kalıcı olarak öğrenmelerine yardımcı olur. Bu stratejiler özellikle dil öğrenimi gibi karmaşık ve pratik becerilerin kazanılmasında oldukça önemlidir. Bu stratejileri aktif kullanmak amacıyla “Global Kids Well-being Academy” eTwinning projesi Türkiye, İtalya, Romanya ve Slovenya’dan katılım sağlayan 10 okulun iş birliğiyle yürütülmüştür. Uygulama 2023-2024 eğitim öğretim yılında eylül ayında başlamış ve yedi ay sürmüştür. Amaç, aktif öğrenme stratejileri ile öğrencilerin derslere daha aktif katılmasını teşvik etmek, öğrencilerin dil öğrenimlerini hayatlarının bir parçası hâline getirmek, öğrencilerin motivasyonunu artırmak, görsel, işitsel, kinestetik ve diğer öğrenme stillerine yönelik çeşitli stratejiler kullanarak her öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verebilmektir. Öğrenciler dili aktif kullanarak sunumlar yapmış, grup çalışmalarına katılmış, oyunlar oynamış, problem tabanlı öğrenme yaklaşımıyla etkinliklere katılmıştır. Her etkinlik sonrası sınıfta yapılan konferans görüşmeleri, öğrencilerin etkinliklere aktif katılımını ve motivasyonunu artırmıştır. Oyunlar, sanat etkinlikleri ve grup çalışmaları aracılığıyla öğrencilerin düşünme becerileri ve hayal gücü gelişmiştir. Ayrıca etkinliklerde kullanılan dijital araçlar öğrencilerin teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma becerilerini arttırmıştır. Araştırma sonucunda ön test ve son test arasında olumlu yönde anlamlı bir farklılığın olduğu gözlemlenmiştir. Nitel veri araştırması için eylem araştırılmasından yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin duygusal gelişimlerinde olumlu artış olduğunu göstermektedir. Öğrenciler etkinliklerde birlikte çalışarak problem çözme becerilerini geliştirmiş ve birbirlerine destek olmayı öğrenmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Aktif katılım, yapay zekâ, motivasyon, etkileşim.

GİRİŞ

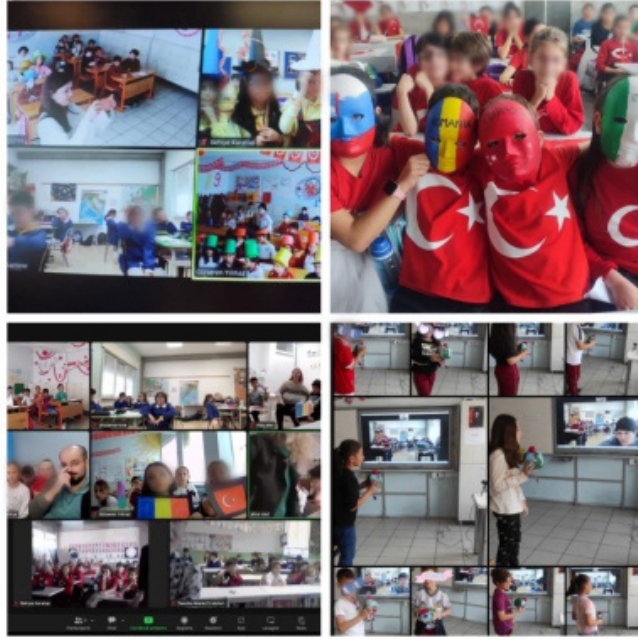
Dil öğreniminde inovasyon, öğrencilerin yabancı dil becerilerini geliştirmek ve öğrenme süreçlerini iyileştirmek için önemli bir gerekliliktir. Geleneksel dil öğretim yöntemleri sıklıkla öğrencilerin pasif bir şekilde bilgiyi almasına yol açar. Aktif öğrenme stratejileri kullanılarak öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri ve dili daha etkili bir şekilde kullanmaları teşvik edilebilir. Bazı öğrenciler, dil öğrenme sürecinde motivasyon eksikliği yaşamaktadır. Bu durum, öğrencilerin dili aktif bir şekilde kullanmalarını engelleyebilir ve öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir. İkinci dil öğrenim süreçlerini kapsayan (Faerch C., Kasper, G., 1983) öğrencinin öğrenme stratejilerini tanımlayan ve ikinci dil edinimini güdüleyici (MacIntyre, P. D, Baker, S. C., Clement, R., 2002) öğretim yöntemlerinden yararlanılması gerekmektedir. Aynı şekilde teknolojinin rolü de değerlendirilmelidir. Teknoloji, dil öğrenme sürecine katkı sağlayarak öğrenme sürecini destekleyebilecek güçlü bir araç olabilir. Ancak hangi teknolojik araçların en etkili olduğunu ve öğrencilerin dil kullanımını teşvik etmede nasıl kullanılabileceğini anlamak için araştırmaya ve deneyimlemeye ihtiyaç vardır.

Dil öğrenmek sadece kelime dağarcığını artırmakla değil, aynı zamanda iletişim becerilerini de geliştirmeyi içerir. Bu nedenle öğrencilerin dil öğrenme sürecinde gerçek hayatta karşılaşacakları

durumları sınıf ortamında deneyimlemeleri önemlidir. Öğrencilerin dil öğrenirken farklı kültürel bağlamları ve iletişimsel beklentileri anlamaları da önemlidir. Okulların aynı zamanda eğitim politikalarına da uyum sağlaması beklenmektedir. Türkiye MEB 2023 Eğitim Vizyonu'nun temel amacında olduğu gibi çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı insanlık hayrına sarf edebilen, bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı, nitelikli, ahlaklı bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Birçok eğitim kurumu ve dil öğretim programı, öğrencilerin dil becerilerini artırmak için yenilikçi stratejiler denemektedir. Araştırmada eğitim politikalarına uygun çözümler geliştirmeye önem verilmiştir. Küreselleşme ile birlikte uygulanan eTwinning gibi sanal platformlar aracılığıyla farklı ülkelerin eğitim sistemlerine dâhil olunması iş birliğini arttırmıştır. Bu durum, öğretmen ve öğrencilere çağın gerektirdiği yeterlik ve yetkilerin kazandırılabilmesi için farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını gerektirmiştir (Baroncelli, S. IoanHorga, R.F. Vanhoonacker, S, 2014). Bu fikirle yola çıkarak dil öğrenim sürecini iyileştirmek ve öğrencilerin yabancı dil becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmek için eTwinning projesi ile amaçlara yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Carpenter ve Tanner tarafından yapılan araştırmalar sonucunda eTwinning faaliyetinin beş önemli katkısından bahsedilmiştir. Avrupa çapındaki öğretmenlerle iş birliği yaparak yeni dostluklar elde etme (%64), bilişim teknolojilerinin yeterliliklerini geliştirme (%60), öğrencilerin motivasyonlarını ve becerilerini artırma (%55), öğrenme topluluğuna katılarak aidiyet hissi yaşama (%55) ve yabancı dil becerilerini geliştirmedir (%54) (Carpenter ve Tanner, 2013). Bu özellikleriyle proje, aktif öğrenme stratejilerine de destek olmaktadır. Araştırmada İngilizcenin derste aktif kullanımı, öğrencinin fikrini özgürce ifade edebilmesi, teknolojik araç gereçlerin kullanılması ve farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması ile ilgili öğrencilere sorular sorulmuş ve uygulamalar sonrası öğrenci düzeylerinde anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma için daha kapsayıcı veriler elde etmek amacıyla nicel ve nitel yöntemlerden yararlanılmıştır. Tek gruplu ön test ve son test araştırma deseni benimsenmiştir. Araştırmanın örneklemini; Türkiye'den 5, (Çanakkale 3, İstanbul 1, Bolu 1), İtalya'dan 2, Romanya'dan 2, Slovenya'dan 1 okul olmak üzere toplamda 10 farklı okulda öğrenim gören 90 öğrenci oluşturmaktadır. İlkokulda eğitim gören bu öğrencilerin yaşları 7-11 arasında değişmektedir. Uygulama, 2023-2024 eğitim öğretim yılı ekim ayında başlamış ve yedi ay sürmüştür. Ayrıca öğrencilerin uygulama boyunca teknolojiyi ve İngilizceyi kullanma, sınıf içinde öz güvenli olma ve 6 şapkalı düşünme tekniği yeterlilik düzeyleriyle ilgili nitel veri toplamak için sınıf gözlem formuna kaydedilen öğretmen gözlem notlarından da faydalanılmıştır. Ön ve son testlerden elde edilen nicel veriler, eşleştirilmiş örneklem testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Ön test ve son testler arasındaki sonuçları karşılaştırmak için bir istatistik yazılım programı olan SPSS kullanılmıştır. Öğretmen gözlem notları ise nitel içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Öğrencilerin tüm etkinliklerin resim, video vb. şeklinde kayıt altına alınıp eğitim öğretime destek sağlamak koşuluyla (güvenirliği sağlanan-çevrim dışı) sosyal paylaşım ortamlarında ve okulun resmî sitesinde yayımlanması için velilerden gerekli izinler alınmıştır. Hedefler temel alınarak öğretmenler arasında görev dağılımları yapılmış, projede kullanılacak materyaller ve web 2.0 araçları, yapay zekâ araçları belirlenmiş, projenin derslerle uyum çizelgesi, proje planları ve görev takvimi oluşturulmuştur. Ardından öğrencilere ön test uygulanmıştır. Öğretmenlerin rehberliğinde hem yerinde hem de çevrim içi aktiviteler ve proje görevleri öğrenciler tarafından yapılmıştır. Bu süreçte öğrencilerin performanslarıyla ilgili öğretmenler öğrenciler hakkında notlar almıştır. Öğrenciler webinar da buluşup tüm etkinliklerde İngilizceyi aktif kullanma fırsatı bulmuştur (Şekil 1).

Şekil 1**Öğrenci Webinarları**

Çalışmalar iş birliği içinde ortak dil olan İngilizce dilinde yürütülmüştür. Sınıf içi uygulamaları inceleyen araştırmalarda görüleceği üzere öğrencinin öğrenci ile yani akranı ile iletişim kurduğu öğrenme modeli, dili öğrenen kişilerde anlama dayalı iletişim yollarını açtığı ve sınıf etkinlikleri sırasında çocukların birbirlerinden pek çok dönüt alabildiğini göstermiştir (Gass ve Varonis, 1994; Yule ve Macdonald, 1990). Öğrenciler ayrıca web 2.0 araçları ile kendi avatarlarını oluşturup seviyelerine uygun bir şekilde kendilerini İngilizce tanıtmışlardır (Şekil 2).

Şekil 2**Öğrencilerin Kendi Avatarlarını Oluşturup Seslendirmesi**

<https://youtu.be/2bnroLNCIT8?si=qOjdZcW9BQYBVirZ>

Öğrencilerin hayal güçleriyle çizilen proje maskotu anket yöntemiyle belirlendikten sonra en çok oy alan maskot pelüş hâline getirilmiş ve tüm etkinliklerde ortak maskot '*Globy*' etkinliklerde öğrencilere eşlik etmiştir (Şekil 3).

Şekil 3

Globy İsimli Maskotun Belirlenmesi ve Etkinliklerde Kullanımı



Ekim ayı siber güvenlik farkındalık ayında ortak hazırlanan video tüm üyeler tarafından izlenmiş ve okul panoları hazırlanmıştır (Şekil 4).

Şekil 4

Siber Güvenlik Farkındalık Ayı Etkinlikleri



VR gözlükleri kullanılarak ebeveynlerin de katılımı ile Kod Haftası etkinlikleri kapsamında artırılmış gerçeklik videosunda Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. yılına özel İngilizce kelimeler videonun içine yerleştirilmiş ve izlenmiştir. Etkinlik sonrasında öğrenilen kelimelerin listesi hazırlanmış ve kelime bulutları oluşturulmuştur (Şekil 5).

Şekil 5

Artırılmış Gerçeklik Videosu ve Kelime Bulutları



Bilgi birikiminin hızla artması bilgiye ulaşmayı ona sahip olmaktan daha önemli hâle getirmiştir. Bu ihtiyaç öğrenenin aktif olduğu bir öğretimin ve bilgiye ulaşmayı kolaylaştırıcı strateji, yöntem ve tekniklerin eğitim alanında kullanılmasını gerektirmiştir (Maden, 2013). Bu hedefle ortaklarca Canva yeni yıl takvimleri oluşturup sınıflara asılmıştır, böylece İngilizce aylar konusu tekrarlanmışır. Sonrasında İngilizce yeni yıl temenni kartları oluşturulmuş, yazma becerisi eğlenceli ve etkileşimli hâle getirilmiştir (Şekil 6).

Şekil 6

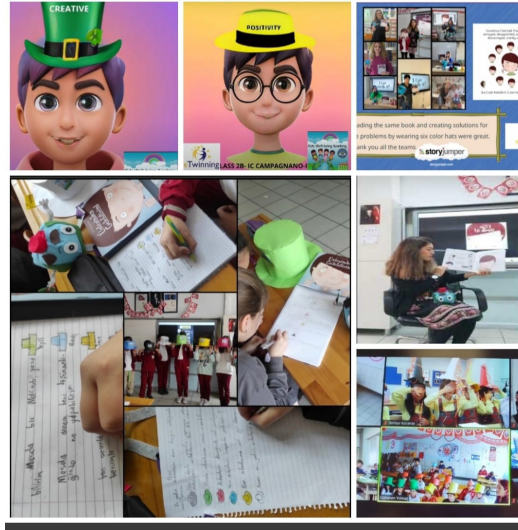
Yeni Yıl Temenni Kartları ve Yeni Yıl Takvimi



Yapılan çalışmalar ortak platformda paylaşılmıştır. Proje şarkısı yazılmış ve bu şarkı çevrim içi buluşmada öğrenciler tarafından söylenmiştir. Ayrıca Padlet uygulamasında her okul öğrencileri en sevdikleri şarkıların listesini paylaşmış ve karma bir müzik kutusu oluşturulmuştur. Öğretmenlerin teknoloji kullanım alışkanlıklarının artmasıyla öğrenme öğretme sürecinde teknoloji kullanımının önemli unsurlardan birisi olduğu ifade edilmiştir (Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., Freeman, A., 2014). Bu etkinlikler sayesinde tüm öğretmenler teknoloji çağını yakalamış ve kendilerini geliştirmiştir. Temel dil becerilerinin tamamı bir bütün biçiminde ele alınır ve önemsenir. Dilin öğretimi öğrencilerin ihtiyaçlarına göre anlamlı ve gerçek hayata dönük olarak yapılır (Hengirmen, 2006, s. 37). Bu amaçla yazarı Laurie Wright olan Üstesinden Gelebirim! isimli kitap İngilizce olarak tüm ortaklar tarafından okunmuştur. 6 şapkalı düşünme tekniği ile kitaptaki gerçek hayatta karşılaşılan sorunlara grup çalışmaları ile farklı çözümler üretilmiştir. Bunun örnekleri olarak projede e-kitap yazılmış ve yapay zekâ uygulaması olan *Virbo* ile etkinlik tanıtım videosu hazırlanmıştır (Şekil 7).

Şekil 7

6 Şapkalı Düşünce Tekniği Kullanımı, Hikâye Kitabı Oluşturma ve Teknolojiye Entegrasyonu

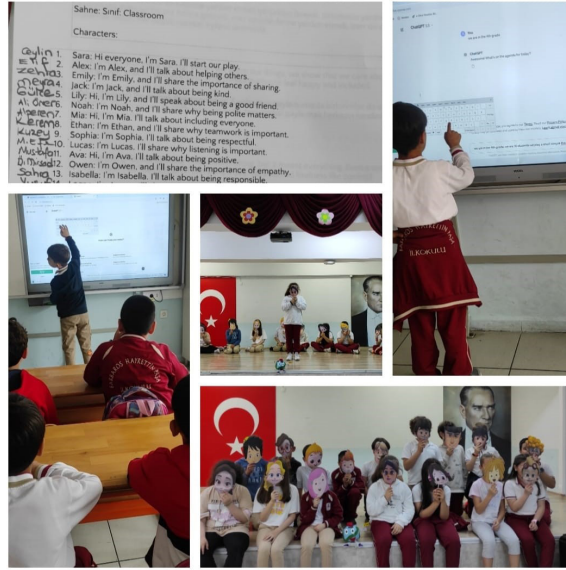


<https://www.storyjumper.com/book/read/169572571/65d11c55de09d>

Oyun tabanlı öğrenme için Kahoot, webinarlarda öğretmenler ve öğrenciler arasında oynanmıştır. ChatGPT programı ile öğrencilerle beraber tasarlanan konuya ve seviyelerine uygun oyun metinleri oluşturulmuştur. Sonrasında öğrenciler okul sahnesinde İngilizce tiyatro oynamıştır. TRT çocuk kahramanları maskeleri ile oyun daha ilgi çekici hâle getirilmiştir (Şekil 8).

Şekil 8

ChatGPT Programı ile Oluşturulan İngilizce Tiyatro Oyunu



Yapılan etkinlikler sonrasında öz değerlendirmeler yapılmış ve geri bildirimler alınmıştır. Bu stratejiler, öğrencilerin dil öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde katılmalarını ve dil becerilerini geliştirmelerini sağlamıştır. Etkinlikler sonrası yapılan etkinliklerin bir özeti olarak ortak bir dergi oluşturulmuştur (Şekil 9).

Şekil 9

Yapılan Etkinliklerin Bir Özeti Olarak Ortak Dergi Oluşturma



https://www.canva.com/design/DAGDv7Lu28A/-ojYXou6p3fV9HFWRBuLcQ/edit?utm_content=DAGDv7Lu28A&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Yapılan araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Öğrencilerin İngilizcenin derste aktif kullanımı, öğrencinin fikrini özgürce ifade edebilmesi, teknolojik araç gereçlerin kullanılması ve farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması ile ilgili 9 adet araştırma sorusu belirlenmiştir.

Nicel veriler SPSS programı ile ortalama karşılaştırma testleri ile yapılmış, öğrenci ön ve son test verileri karşılaştırılmıştır. Duygusal, sosyal, bilişsel gelişimlerine yönelik faktörlerin ölçülmesi amacıyla nitel veri yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Nitel araştırma sosyal olguları kendi çevre içerisinde araştırmayı ve anlamlandırmayı temel alan bir yaklaşım olarak nitelendirmektedir. (Yıldırım ve Şimşek, 2021) Araştırmada olgubilim deseninden yararlanılmıştır. Bu sebeple çalışma grubu “uluslararası ilkokul öğrencileri”, ele alınan olgu ise “aktif katılım, öz denetim, motivasyon ve dil becerisi” olarak ele alınmıştır.

Araştırmada ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. 6-11 yaş aralığındaki Türkiye-İtalya-Slovenya-Romanya’dan 90 ilkokul öğrencisi her etkinlik sonrası sınıfta konferans görüşmeleri yapmıştır. Amaçlara uygun etkinlikler düzenlenmiştir. Eylem araştırmasında proje sürecinde öğrencilerin duygusal, sosyal, bilişsel gelişimleri gözlemlenmiştir.

BULGU VE YORUMLAR

Öğrencilerin İngilizcenin derste aktif kullanımı, öğrencinin fikrini özgürce ifade edebilmesi, teknolojik araç gereçlerin kullanılması ve farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması ile ilgili 9 adet ölçek belirlenmiştir. 1. Ölçek: Dijital araçları kullanma konusunda kendime güveniyorum. 2. Ölçek: Yapay zekâ ve sanal gerçeklik gibi yenilikçi teknolojiler hakkında bilgi sahibiyim.

3. Ölçek: Sanal gerçeklik ve web 2.0 araçları gibi teknolojilerin kullanılması öğrenmeyi daha etkileşimli ve eğlenceli hâle getirir. Bu ölçekler ile öğrencilerin teknolojiye olan ilgi ve yetenekleri belirlenmeye çalışılmıştır. SPSS veri analizi için tüm anket sorularına Katılıyorum - 3, Fikrim yok -2 ve Katılmıyorum - 1 şeklinde değer verilmiştir. Uygulanan ön ve son testlerin bulguları eşleştirilmiş örneklem t-testi sonuçları üzerinden analiz edilmiştir.

Tablo 1

Teknolojik Araç Gereçlerin Kullanılması Ön-Son Anket Karşılaştırması

Ölçek	n	Ölçüm	$\bar{x}$	s
Dijital araçları kullanmada kendine güvenme	90	ön test	2.13	.90
		son test	2.81	.53
Yapay zekâ ve sanal gerçeklik gibi yenilikçi teknolojilerde kendine güvenme	90	ön test	1.88	.84
		son test	2.61	.66
Sanal gerçeklik ve web 2.0 araçları gibi teknolojilerin kullanılmasının öğrenmeyi daha etkileşimli ve eğlenceli hâle getirmesi	90	ön test	1.80	.87
		son test	2.62	.64

4. Ölçek: Fikirlerimi diğer ülkelerden gelen öğrencilerle paylaşma konusunda kendimi rahat hissediyorum. 5. Ölçek: Fikirlerimi öğretmenlerle ve sınıf arkadaşlarımla paylaşma konusunda kendimi rahat hissediyorum. 6. Ölçek: Okulumuzda öğrenciler topluluk önünde konuşma ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşma konusunda fırsatlara sahiptir. Bu ölçekler öğrencilerin fikirlerini rahatça ifade edebilme yeterliklerini tespit edebilmek için belirlenmiştir.

Tablo 2*Öğrencilerin Fikirlerini Rahatça İfade Edebilme Ön-Son Anket Karşılaştırması*

Ölçek	n	Ölçüm	$\bar{x}$	s
Yabancı öğrenciler karşısında fikirlerini rahatça ifade edebilme	90	ön test	2.20	.87
		son test	2.67	.61
Sınıfta kendi fikirlerini rahatça ifade edebilme	90	ön test	2.17	.85
		son test	2.66	.63
Okulda topluluk önünde konuşma fırsatına sahip olma	90	ön test	2.08	.85
		son test	2.56	.70

7. Ölçek: Okulumuzda sadece teori öğretilmez; okulumuz öğrencilerin öğrendiklerine dayalı olarak pratik eylemlerde bulunmalarına yardımcı olur. 8. Ölçek: İngilizce konuşma konusunda öz güvene sahibimdir soruları ile öğrencilerin İngilizce dersinde aktif olma yeterlilikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 3*İngilizce Dersinde Aktif Olma Yeterlikleri Ön-Son Anket Karşılaştırması*

Ölçek	n	Ölçüm	$\bar{x}$	s
Öğrencilerin öğrendiklerine dayalı olarak pratik eylemlerde bulunmaları	90	ön test	1.70	.82
		son test	2.75	.52
İngilizce konuşma konusunda öz güvene sahip olma	90	ön test	1.90	.88
		son test	2.72	.58

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımında kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerden birisi olan 6 şapkalı düşünme tekniği hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarını ölçmek için 9. ölçek olan "6 şapkalı düşünme tekniği hakkında bilgi sahibiyim." ölçeği öğrencilere yöneltilmiştir. Yaratıcı ve düşünsel bir yaklaşım için aktif öğrenmeyi destekleyecek bu teknik ayrı bir başlıkta ele alınmıştır.

Tablo 4*6 Şapkalı Düşünme Tekniği Yeterlikleri Ön-Son Anket Karşılaştırması*

Ölçek	n	Ölçüm	$\bar{x}$	s
6 şapkalı düşünme tekniği hakkında bilgi sahibi olma	90	ön test	1.66	.63
		son test	2.80	.47

Hem ön test hem de son test puanlarının aritmetik ortalamaları eşleştirilmiş örneklem t-testi kullanılarak analiz edilmiş ve her iki test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu sonuç; projenin öğrencilerin teknolojik araç gereç kullanma, kendilerini rahatça ifade etme, İngilizceyi aktif şekilde kullanma ve 6 şapkalı düşünme tekniğini kullanma becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini göstermektedir. Duygusal, sosyal, bilişsel gelişimlerine yönelik faktörlerin ölçülmesi amacıyla nitel veri yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Proje boyunca öğrencilerin sınıftaki etkinliklere katılımı gözlemlenmiştir. Teknolojik araçları kullanma yeterlikleri, fikirlerini özgürce paylaşma, İngilizceyi toplantılarda ve derste kullanma ve 6 şapkalı düşünme

teknğinde kitap üzerine yorumlar yapma düzeyleri ile ilgili öğretmen notları nitel içerik analizi yönetimiyle analiz edilmiştir. Bulgulara göre yedi aylık süreçte öğrencilerin İngilizce dersini daha çok sevdikleri, kendilerini derste daha öz güvenli ve yeterli hissettikleri tespit edilmiştir. Bu bilgiler ışığında örneklem t-testi sonucunun ve öğretmen notlarından elde edilen verilerin örtüştüğü sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin İtalya, Romanya, Slovenya ve Türkiye'nin farklı şehirlerinden akranlarıyla İngilizce dilinde eTwinning portalı ve Zoom üzerinden çevrim içi olarak iş birliği içinde çalıştıkları, teknolojik araçları etkili bir şekilde kullanabildikleri, derste aktif bir şekilde daha kalıcı bir şekilde öğrendiği de gözlemlenmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın amacı, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle eTwinning projesi kapsamında öğrencilerin dili aktif bir şekilde öğrenmesini sağlamaktır. Bunu yaparken öğrencilerin dijital dünyanın gerisinde kalmadan teknolojinin olumlu yönlerini kullanarak ve motivasyonlarını arttırarak yapmaktır. Araştırmacı; meslektaşlarıyla bir araya gelerek proje tabanlı bir öğrenme ortamı sunan süreç içerisinde öğrencilerin çeşitli web 2.0 araçlarını, VR gözlüklerini, yapay zekâ araçlarının aktif bir şekilde kullanması için projeyi Avrupa Komisyonunun e-öğrenme programının ana hareketi olarak oluşturulan eTwinning platformunda başlatmıştır. Türkiye, İtalya, Romanya ve Slovenya'dan 10 farklı okulda öğrenim gören yaşları 7-11 olarak değişen 90 öğrenci projede yer almış ve anketlere katılmıştır. Global Kids Well-being Academy uluslararası projesi İngilizce ve sınıf öğretmenleri tarafından çoklu disiplinli yaklaşım benimsenerek derslere entegre edilmesiyle 2023 yılında Ekim ayında başlayıp Mayıs 2024'te son bulmuştur. Araştırma sorularına yönelik olarak uygun istatistiksel analizler gerçekleştirilmiş ve öğrencilerde aktif öğrenme stratejilerinin dil gelişimine olumlu katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Eylem araştırması sürecinde her etkinlik sonrası sınıfta yapılan konferans görüşmeleri, öğrencilerin etkinliklere aktif katılımını ve motivasyonunu arttırmıştır. Öğrenciler, etkinlikler sırasında gösterdikleri ilgi ve katılım ile dikkat çekici şekilde etkileşimde bulunmuşlardır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin duygusal gelişimlerinde olumlu artış olduğunu göstermektedir. Etkinlikler sırasında öğrenciler arasında oluşan iş birliği ve paylaşım ortamları, duygusal zekâlarının gelişimine katkıda bulunmuştur. Öğrencilerin kendilerini ifade etme ve duygusal durumlarını paylaşma becerilerinde belirgin bir artış gözlemlenmiştir. Öğrenciler, etkinliklerde birlikte çalışarak problem çözme becerilerini geliştirmiş ve birbirlerine destek olmayı öğrenmişlerdir. Oyunlar, sanat etkinlikleri ve grup çalışmaları aracılığıyla öğrencilerin düşünme becerileri ve hayal güçleri gelişmiştir. Ayrıca etkinliklerde kullanılan dijital araçlar öğrencilerin teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma becerilerini arttırmıştır.

Öğretmenler, eylem araştırması sürecinde kullanılan etkinliklerin tasarımı ve uygulanması konusunda daha fazla eğitim alabilir. Bu, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına daha uygun etkinlikler planlamasına ve uygulamasına olanak tanır. Ailelerin öğrencilerin eğitimine daha fazla katılımı teşvik edilmelidir. Ebeveynlerin, öğrencilerin eğitim sürecine aktif olarak dâhil olmaları öğrencilerin başarısını artırabilir. Dijital kaynaklar ve araçların etkin bir şekilde kullanılması, öğrencilerin ilgisini çekmek için önemlidir. Bu nedenle okulların ve öğretmenlerin dijital kaynaklara ve araçlara erişimini sağlamak için gerekli altyapı ve destek sağlanmalıdır. Benzer araştırmalar daha kapsamlı bir perspektif için farklı yaş gruplarına uygulanabilir.

KAYNAKÇA

Baroncelli, S., IoanHorga, R.F., Vanhoonacker, S. (2014). *Teaching and learning the european union: Traditional and innovative methods*. SpringerScience+Business Media Dordrecht.

- Carpenter, J., Tanner, S. (2013). *Study of the impact of e-Twinning on participating pupils, teachers and schools. A proposal to the European Commission*. Education for Change.
- Faerch C., Kasper, G. (1983). *Strategies in interlanguage communication*. Longman.
- Gass, S., Varonis, E. (1994). Input, interaction and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 283-302.
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve tömer yöntemi*. Engin Yayınevi.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., Freeman, A. (2014). NMC horizon report: 2014 K-12 edition. *The New Media Consortium*. Retrieved October 13, 2021 from <https://www.learntechlib.org/p/147472/>.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clement, R. (2002). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. *Language Learning*, 52 (3), 537-564.
- Maden, S. (2013). Temel dil becerileri eğitiminde kullanılabilecek aktif öğrenme öğretimsel iş/taktikleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 20-35.
- Millî Eğitim Bakanlığı, 2023 VİZYONU (meb.gov.tr) (3.10.2024)
- Yıldırım, A., Şimşek H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Seçkin Yayıncılık*.
- Wright, L. (2023). *Üstesinden gelebilirim*. Sola Kidz.



MESLEKİ YABANCI DİL ÖĞRENİM-ÖĞRETİMİNDE BİLİŞSEL, ÜSTBİLİŞSEL, TOPLUMSAL-DUYGUSAL ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Tilda SAYDI, Aydın/Aydın Adnan Menderes Üniversitesi



ÖZET

Yabancı dil öğrenenlerde öğrenimi terk veya başarısızlık; başarımlı düzeyini, verimliliği ve öz güveni olumsuzca etkileyerek enerji, zaman ve ekonomik kaynak kullanımında sorun yaratmaktadır. Tepkisel, öğrenilebilir ve öğretilebilir davranış biçimlerini (stratejilerini) öğretim-öğrenimle bütünleşik kılmak çözüm sunabilecektir. Bilişsel psikolojiye dayanan öğrenme stratejisi, bilgilerin algılanması, kavranması ve beceriye dönüşmesinde başvurulacak zihinsel, duygusal, toplumsal işlemlerdir ve bilgi edinmek, bellek, beceri kazanmak anlamında öğrenmeyi kolaylaştırır. Yabancı dil öğrenme bilişsel-zihinsel, psikolojik ve toplumsal çok yönlü bir süreci gerektirir. Bilişsel psikoloji, bilgilerin zihinsel süreçlerce nasıl işlendiğini inceleyerek hangi davranışsal tutumların oluşacağını öngörür. Bu çalışmada mesleki yabancı dil eğitimi alan yetişkin öğrenenlerin öğrenme stratejilerinin ve farklı erek dilleri öğrenenlerin (yabancı dil olarak Türkçe, Fransızca ve İngilizce) stratejileri arasındaki benzerlik ve farklılıkların saptanması amaçlanmıştır. Örneklem, 2019-2020 yılında mesleki yabancı dil eğitimi alan 32 yetişkinden oluşmuştur. Öğretenin katılımlı gözlemlerinin yazılı kaydının tutulmasıyla toplanan veriler önce sınıflandırılmış sonra içerik analiziyle semantik incelemesi yapılarak bulgular elde edilmiş ve çözümlenmiştir. Stratejilerin ortak/farklı, bilinçli/bilinçsiz olabildiği, başarımlı ve güdülemeyi etkilediği, dil edinimlerini ve kültürler arası bakış açısını geliştirdiği kaydedilmiştir. Öğretenin sıklıkla kullanılan stratejileri saptayıp bunlardan eğitim öğretimde yararlanması öğrenenin öğrenme özerkliği kazanmasını destekleyecek, stratejilerin öğrenenlerin öğrenme stilleriyle bağdaştırılarak kullanılmasına ve öğrenme süreçlerinin eylemlerle bütünleştirilmesine yardımcı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil eğitim-öğretimi, öğrenme stratejisi, bilişsel psikoloji, mesleki yabancı dil öğrenimi.

GİRİŞ

Günümüzde yabancı dil öğretiminde öğrenenler odağa alınmakta; öğrenenlerin öğrenirken içinde bulunduğu zihinsel, duygusal ve toplumsal etkinliklerin türü ve niteliği göz önünde bulundurulmaktadır. Bunun yanı sıra yabancı dil eğitim öğretimi kişinin kendi öğrenme sorumluluğunun bilincinde olmasını sağlayan öğretim yaklaşımlarına gittikçe daha fazla yer açan bir alandır. “Öğrenenlerin kendi bilişsel profilleri hakkında farkındalık sahibi olmalarını ve bu doğrultuda öğrenme stratejileri geliştirmelerini sağlamak, öğrenme özerkliği kazanmaları açısından önemlidir” (Gola vd., 2020, s. 3). Yabancı dil eğitimi alırken süreci yarıda bırakan, hedeflediği başarıya ulaşmayan, öğrenimi terk eden veya meslek yaşamında önemli bir nitelik olarak yabancı dil bilgisi ve/veya kullanım becerisine sahip olmayan birçok bireyin bulunabildiği göz önüne alınca bu durum öğrenenler, öğretenler ve eğitim kurumu düzeyinde belli bir sorun yaratmaktadır. Bu sorun kişilerin ve kurumların verimliliğini enerji, zaman, kültürler arası iletişim ve ekonomik kaynaklar yatırımı açısından kısıtlayabilir ve öz güven gelişimini sınırlandırabilir. “Dil öğretiminin sorunsalı, öğrenene [eğitim öğretim yoluyla] dayatılanlar ile o dili edinmek için öğrenen tarafından yapılması gereken bireysel çalışmanın gerçekliği arasındaki uyumda yatmaktadır” (Boufrahi, 2007, s. 773). Bu noktada öğrenme stratejisi kavramına yabancı dil eğitimi bağlamında başvuracak olursak öğrenme

stratejisi, öğrenilmesi amaçlanan konunun bilgi ve uygulama olarak öğrenilmesinde ve bunun sonucunda edinilmek istenilen becerinin edinilmesinde ortaya konulacak kişisel öğrenme davranışları olarak tanımlanabilir. Diğer bir deyişle öğrenme stratejileri öğrenenlerin başvurdukları bir dizi zihinsel, toplumsal ve duygusal işlemdir; başarıyla yürütüldüklerinde öğrenme tekniğine/taktiğine dönüşür. Öğrenme stratejilerini kullanabilmenin başat yararı öğrenmeyi optimize etmeyi mümkün kılmasıdır. Öğrenme; genel anlamda “birçok kez deneyimlenen belli bir durum karşısında bireyin davranışında meydana gelen değişiklik” olarak tanımlanabildiğinden (Barbot ve Camatarri, 1999: Bölüm 2), strateji kullanımı bilginin öğrenen tarafından uygulanabilir hâle gelmesini yani yabancı dilin öğrenen tarafından kullanılabilir olmasını kolaylaştıracaktır. Nitekim öğrenme stratejileri, öğrenme eylemi sırasında öğrenenlerin beyninde gerçekleşen işlemleri, izlenen yolları (Ayırır, 2011:46) ve düzenli olarak tercih edildiklerinde öğrenme stilleri ile bağlantılı olabilecek öğrenme şekillerini (Cuq ve Gruca, 2002:118) kapsar. Tablo 1, yabancı dil eğitim bilimi alanındaki öncül araştırmacıların öğrenme stratejisi tanımlarının kronolojik özetini sunmaktadır.

Tablo 1*Öncül Araştırmacıların Öğrenme Stratejisi Tanımları*

Araştırmacı	Tanımlar
O'Malley ; Chamot (1996 :1)	Yeni bilgiyi öğrenmek veya akılda tutmak için öğrenen tarafından kullanılan, kişiye özgü düşünce ve davranışlar.
Boulet, Savoie-Zajc, Chevrier (1996 :13)	Öğrenen tarafından edinimi kolaylaştırmak, kalıcı kılmak, hatırlamak, uygulamak için öğrenme sırasında gerçekleştirilen etkinlikler; öğrenenin öğrenme sürecinde öğrenme şeklini etkileyen davranışlar.
Cartier (1996-1997 :191)	Eğilimler, alışkanlıklar, olaylar, düşünceler.
Weinstein, Hume (1998 :9-22)	Tutumlar, inanışlar, davranışlar ve başarılı öğrencilerin düşünme şekilleri.
Bégin (2003 :51)	Öğrenme durumunda başvuru eğilim, alışkanlık, olay, düşünce.
H. Douglas Brown (2002 :12)	Öğrenenin yabancı dili başarılı bir şekilde öğrenmek, dili anlamak ve üretmek için kendi bireyselleştirdiği zaman, gayret ve dikkat yatırımı.
Oxford (1990 :1/2002)	Yabancı dil yetilerindeki ilerlemeyi geliştirmek için öğrenenin çoğu zaman bilerek başvurduğu kişiye özgü eylem, davranış, adım veya teknikler. Öğrenenin yabancı dildeki iletişim becerisini geliştirmek için gerekli olan öz yönetimli katılımın sağlandığı araçlar.
Oxford (2017 :25)	Stratejiler; öğrenenin izlediği, Zihinsel (zihin aktiviteleri, bilişsellik, diğer içsel düşünceler); Araçsal (teknikler, araçlar, cihazlar, yöntemler); Davranışsal (davranış ve tutumlar, eğilimler) durumları içerir.
Cohen (2020 :169)	Öğrenenler tarafından kullanılan, yabancı dildeki bilgiyi ve yabancı dili anlamayı geliştirme hedefine odaklı bilinçli/yarı bilinçli düşünce ve davranışlar.

Tanımların kesişme noktasındaki düşünce, davranış, etkinlik ve eylem terimlerine ek olarak yollar, araçlar, teknikler, zaman, dikkat, sorumluluk, bilinç, tutum terimleri bulunmaktadır. Düşüncelerin davranış ve tutuma dönüşmesiyle öğrenen konumundaki kişi mevcut durumunu değiştirme veya daha ileriye götürme yönünde etkide bulunma çabasına girer. Bu da hem zihinsel hem duygusal

bir emeği gerektirir. Nitekim öğrenme stratejisi kavramı öncelikle bilişsel psikolojiye dayanır. Çünkü bilgi edinmek, bellemek, yetenek ve beceri kazanmak anlamında öğrenme olayı, bilişsel yani zihinsel olduğu kadar, aynı zamanda psikolojik bir süreci gerektirir. Yabancı dil öğrenme tam da bu sürecin gerçekleşmesiyle meydana gelir. Geniş anlamda “bilişsel psikoloji her yaştan tüm bireylerde ve bazı hayvan türlerinde bulunup genel kabul edilen yapı ve mekanizmaları kapsayan, algılama ve hafıza gibi zihinsel işleyişleri inceler” (Lieury, 2008, s. 17). Böylelikle, bilgilerin zihinsel süreçlerce nasıl işlendiğini, hangi psikolojik etkileşimlere girdiğini ve inceleme sonucunda hangi davranışsal tutumların oluşacağını öngörür.

Bilgilerin beynimizde işlenmesi, bildirimsel bilgi ile prosedürel bilginin etkileşim içinde olduğu süreçtir. Örneğin sözcük bilgisi ve dil bilgisi bildirimsel (genellikle kuramsal) bilginin bir parçasıdır. Oysa anlamlı cümleler oluşturmak için bağımsız kelimelerin bir araya getirilmesine ilişkin söz dizimleri prosedürel bilgiye (uygulamalı) aittir. Öğrenmenin başında ve ileri aşamalarında bildirimsel ve prosedürel bilgilerin aşamalı olarak kaynaşması beklenir. Buradan hareketle Feng’e (2008, s. 103) göre öğrenmenin üç aşaması (1) bildirim veya algı aşaması; (2) yeniden yapılanma veya bağlantı aşaması; (3) ayarlama veya bilinçsiz otomatikleşme aşaması olarak sıralanır. Bir stratejist olarak yabancı dil öğrencisi zihinsel ve duygusal olarak durmadan hareket eden, düşünen, çözümler bulan, taklit eden, karşılaştıran, benzeten, harmanlayan, çeviren, bağlantı kuran, gruplandıran, hatırlayan, belleğine yerleştiren, gerektiğinde ezberleyen, karar veren, uygulayan ve tüm bunları yaparken psikososyal bir varlık olarak kendisinde ve çevresinde olanak arayan ve kaynak yaratan bir başrol oyuncusu gibidir. Öğrenme esnasında bireyler farklı bilişsel stillere sahip olabilir çünkü “bilişsel stiller kişinin bilgiyi düzenleme ve işleme tarzındaki süreklilik gösteren bireysel farklılıklardır” (Messick, 1976, s. 5). Şekil 1 yabancı dil öğreniminde öğrenenin zihnindeki bilişsel etkinliğin boyutlarını göstermektedir.

Şekil 1

Öğrenmede Öğrenen Katılımının Bilişsel Boyutları



Bu bakış açısıyla “çok çeşitli, karmaşık ve dinamik yapıdaki” (Oxford, 2017, s. 27) yabancı dil öğrenme stratejileri kabaca “bilişsel, üst bilişsel ve toplumsal-duygusal stratejiler” (O’Malley ve Chamot, 1990) başlıkları çerçevesinde sınıflandırılabilir. Sınıflandırmalar hakkında farklı araştırmacılarca [örneğin Oxford (1990), Rubin (1997), Stern (1992)], ayrıntılarına inilerek yapılan çeşitli gruplandırmalar mevcuttur. Kullanılan stratejilerin öğrenen tarafından çeşitlendirilmesi, “dile olan yatkınlığını ve yabancı dildeki bir metne, kavramlara, iletişime, çevrim içine aracılık etme yeteneğini” (Avrupa Konseyi, 2020, s. 95) geliştirerek bilişsel etkinliği sağlar. Tablo 2, O. Malley ve Chamot (1990)’ya göre yabancı dil öğrenme stratejilerinin sınıflandırılmasını içermektedir.

Tablo 2*O'Malley ve Chamot (1990)'ya Göre Öğrenme Stratejileri Sınıflandırması*

Bilişsel	Üstbilişsel	Toplumsal-duygusal
Tekrar	Tahmin	Doğrulama
Kaynak kullanma	Dikkat	İş birliği
Sınıflandırma	Öz yönetim	Duygu kontrolü
Not tutma	Öz denetim	Öz pekiştirim
Tümdengelim-Tümevarım	Sorun belirleme	
Telafi	Öz değerlendirme	
Derin inceleme		
Özetleme		
Çeviri		
Bilgi aktarımı		
Çıkarım		

Amaç ve Araştırmanın Soruları

Bu çalışmada mesleki yabancı dil eğitimi alan yetişkin öğrenenlerin öğrenme stratejilerinin saptanması, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerle, yabancı dil olarak Fransızca ve İngilizce öğrenenlerin stratejilerinin karşılaştırılması ve farklı erek dilleri öğrenenlerin kullandıkları stratejiler arasındaki benzerlik ve farklılık oluşumunun saptanması amaçlanmıştır. Öğrenme stratejilerinin eğitim öğretime, öğrenen özerkliğine ve öz güvenine katkısının saptanması açısından, öğretene ve öğrenenlerin strateji konusunda bilinçlendirilmeleri ve öğretme öğrenme süreçlerine dâhil edilmeleri, yabancı dil eğitiminden alınacak başarı düzeyinin yükselmesi açısından önem arz etmektedir. Bu doğrultuda "Ana dili dışındaki bir dili eğitim öğretim yoluyla öğrenmede bir araç olarak öğrenme stratejileri işlevsel midir?", "Mesleki gereklilik nedeniyle yabancı dil eğitimi alan üç öğrenen grubunun başarıya ulaşmak için kullandığı öğrenme stratejileri hangileridir ve öğrenenlerde farklılık göstermekte midir?" sorularının yanıtları aranmıştır.

YÖNTEM**Örneklem**

Araştırmanın örneklemini 2019-2020 yılında (Covid-19 pandemisi öncesinde), Türkiye'de mesleki yabancı dil eğitimi veren bir kuruluşun bünyesinde 10 ay süre ile haftada 6 saat, toplam 240 saat kuramsal ve uygulama boyutunda eğitim alan, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 16, yabancı dil olarak Fransızca öğrenen 12 ve yabancı dil olarak İngilizce öğrenen dört, toplam 32 (otuz iki) yetişkin oluşturmuştur. Eğitim sonunda dil düzeyi A1'den B1 düzeyine ulaşmıştır. Tablo 3 katılımcı profilini sunmaktadır.

Tablo 3*Katılımcı Profili*

Öğrenilen Yabancı Dil	Öğrenenin Ana dili	Kişi Sayısı	Cinsiyet	Yaş x̄: 32,5	Meslek
Türkçe	Fransızca	13	4♀9♂		İş Sağlığı ve Güvenliği Uzmanı, İşletmeci, Tekstil Mühendisi, İnsan Kaynakları Uzmanı, Bankacılık Uzmanı
	İngilizce	2	2♂		
	Portekizce	1	1♀		
Fransızca	Türkçe	12	4♀8♂		Veteriner, Dış Ticaret Uzmanı, İşletmeci, Muhasebe-Finans Uzmanı, İthalat Müşteri Temsilcisi, İhracat Müşteri Temsilcisi, Tekstil Mühendisi, İnsan Kaynakları Uzmanı
İngilizce	Türkçe	4	2♀2♂		İşletmeci, İnsan Kaynakları Elemanı, Medya ve Reklam Sorumlusu

Araştırmanın Modeli

Araştırma, eğitim araştırmalarında düşünme ve öğrenmeyle ilgili bir sorunsalın yanıtını bulabilmek amacıyla yapılan olgubilim deseninde (fenomenolojik türde) kavram araştırmaya dayalı, birey temelli verilere ulaşmayı hedefleyen betimleyici tipte nitel bir araştırmadır.

Veri Toplama Araçları

Ders süreçlerinde öğretmenin katılımlı gözlemlerinin gözlem formu kullanılarak yazılı kaydının tutulmasıyla elde edilmiş ve sınıflandırılmış olan verilerin incelenmesiyle bulgulara varılmıştır. “Araştırmacının olay ve/veya olguların oluşumlarını açıklayabileceği somut kanıtlara ulaşmak için sürece tanıklık edebileceği etkinliklere gözlem denir” (Ural, 2011, s. 67). İzleme sistematigi olarak gözlem sırasında olaylar, durumlar, fenomenler veya nesneler gözlemci tarafından sistematik olarak gözlenir ve incelenir. Araştırmada dersi veren eğitmen konumundaki gözlemci sınıf ortamında öğrenenlerle (gözlenenlerle) birlikte yer aldığından öğrenen-öğreten güveninin tesis edilmiş olduğu bir ortam söz konusudur. Sınıf ortamında topladığımız veriler kişilerin duygu, düşünce, tutum ve algılarına göre değişen ve gelişen karar niteliğinde olduğundan yargısal türdedir. Yorumlanabilen, değişim ve gelişim gösterebilen bu türdeki veriler dikkatlice incelendiğinde yüksek açıklayıcılıkla çözümlenebilir. Gözlemlerden elde edilen söz dizimsel, tematik ve gönderimsel nitel veri birimleri ampirik-analitik bir yöntem olan içerik analizi yoluyla semantik incelemeye tabi tutulmuştur. Veri birimleri gruplandırılmış ve yorumlanarak yordama yapılmıştır. Varılan bulgular ikinci bir veri toplama aracıyla sohbet tarzı görüşme yoluyla doğrulanmıştır. Ders ortamında yeri geldikçe geliştirilen yapılandırılmamış ve hazırlanmamış sorular, sohbet tarzında sorularak yanıtlar anlık olarak alınmıştır. Bu yöntem, içerikte açık ve örtülü olanı ortaya çıkarır. Böylece strateji kullanımıyla ilgili sonuçlara varılması sağlanmıştır.

BULGU VE YORUMLAR**Kullanılan Stratejiler**

Ana dili Fransızca, İngilizce ve Portekizce olup yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kullanım çokluğuna göre başvurdukları bilişsel öğrenme stratejileri not tutma, tekrarlama, kaynak kullan-

ma, derin inceleme yapma, telafi, çıkarım, tümdengelim, tümevarım, bilgi aktarımı, özetleme ve çeviridir. Bu grubun başvurduğu üstbilişsel stratejiler kullanım çokluğuna göre öz yönetim, öz denetim, sorun belirleme, öz değerlendirme, dikkat (genel ve seçici) ve tahmin stratejileridir. Türkçe öğrenenler sosyal-duygusal kategoride kullanım çokluğuna göre doğrulama, iş birliği, öz pekiştirim ve duygu kontrolüne başvurmuştur.

Ana dili Türkçe olup yabancı dil olarak Fransızca ve İngilizce öğrenenlerin kullanım çokluğuna göre başvurdukları bilişsel öğrenme stratejileri tekrar, çıkarım, özetleme ve çeviridir. Bu grubun başvurduğu üst bilişsel stratejiler kullanım çokluğuna göre sorun belirleme, dikkat (genel ve seçici), öz değerlendirme ve tahmindir. Fransızca ve İngilizce öğrenenler, sosyal-duygusal kategoride kullanım çokluğuna göre iş birliği, öz pekiştirim, duygu kontrolü ve doğrulamaya başvurmuştur.

Stratejilerin Karşılaştırılması

Bilişsel

Ana dili Fransızca, İngilizce ve Portekizce olup Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerle, ana dili Türkçe olup yabancı dil olarak Fransızca ve İngilizce öğrenenlerin bilişsel stratejileri karşılaştırıldığında Türkçe öğrenenlerin on bir, Fransızca ve İngilizce öğrenenlerin dört stratejiye başvurdukları görülmüştür.

Strateji çeşitlemesi Türkçe öğrenenlerde sayıca daha fazladır. Not tutma (örnekler: eğitim sırasında notlar alma, bilgileri, örnekleri ve alıştırmaları yazmayı alışkanlık haline getirme); kaynak kullanımı (örnekler: sözlüklere bakma, İnternet ağı üzerinden araştırma, kitaplara veya yayınlara başvurma, kişilere danışma); derin inceleme (örnekler: bilgileri ve alıştırmaları kavramak ve anlamak için derinlemesine araştırma ve üretim denemesi yapmaya zaman ayırma); telafi (örnekler: dilin kullanımında sorun veya yetersizlik yaşandığında var olan kısıtlı bilgilerle başa çıkmaya çalışma: eş anlamlı veya zıt anlamlı kelimeler kullanma, ana diline veya ikinci bir yabancı dile başvurma, jest ve mimik kullanma); tümdengelim (örnekler: yazılı bir metnin başlığından veya bazı anahtar terim ya da cümlelerden yola çıkarak konuyu ve ayrıntıları zihninde tasarlamak); tümevarım (örnekler: bir metinde kavranılan kısıtlı bölümlerden yola çıkarak konu hakkında fikir yürütme) ve bilgi aktarımı (örnekler: dille ilgili yerleşik bilgi ve becerilerle yeni öğrenilen bilgiler arasında ilişki kurma) bu grupta kullanılan stratejilerdir ve yoğun bir zihinsel etkinliğe işaret ettiği kadar gayret sarfetme açısından içsel isteklendirmeyi de göstermektedir. Not alma ve benzeri bilişsel araçlar, bedeni ve zihni aynı anda etkin tuttuğu için dolaylı tekrarlama da yaptırır ve dikkati ayakta tutar. Dolayısıyla bilişsel ve üstbilişsel araçları harmanlar. Çeşitlenen stratejiler bu yönüyle öğrenenin geçmiş deneyiminden edindiği öğrenme kültürünü ve ders izleme alışkanlıklarını çağırıştırır. Aynı şekilde bilgi aktarımı aracı öğrenenin kendi ana dilinde veya bildiği başka bir yabancı dilde belli kuramsal bilgilere sahip olduğuna dair bir ipucudur. Öğrenen, ana dilinden öğrenmekte olduğu erek dile doğru olumlu aktarım yapabiliyorsa veya yaptığı aktarımlar (örnekler: dil bilgisel karşılaştırmalar, söz dizimsel uyarlamalar, ders terminolojisinde benzerlik saptama) öğrenmeyi kolaylaştırabiliyorsa, bu durum öğretene de öğretme işinde yardımcı olacaktır.

Yabancı dil olarak Fransızca ve İngilizce öğrenenlerin kullandıkları bilişsel araçlar Türkçe öğrenenlerle ortak olan dört stratejidir (tekrarlama, çıkarım, özetleme ve çeviri). İkinci derecede çoklukla kullanılan çıkarım stratejisi “belli önermelerin kabul edilen veya gerçek olan doğruluklarından, yanlışlıklarından, başka önermelerin kabul edilen veya gerçek olan doğruluklarını, yanlışlıklarını çıkarma” (Türk Dil Kurumu, 2024) olarak değerlendirildiğinde öğrenenin mantık yürütme yetisini kullandığına ve risk alma yatkınlığına işaret eder. Birer öğrenme tutumu olarak tekrarlama ve özetleme ise öğrenenin geçmişte kullanmaya alıştığı öğrenme davranışlarının devreye girmesi ile de gerçekleşebilir; özetlemenin belli bir tekrar içermesi iki öğrenme davranışının birbirini desteklediğini gösterir.

Üstbilişsel

Türkçe öğrenenler altı, Fransızca ve İngilizce öğrenenler dört üstbilişsel stratejiye başvurmuştur. Türkçe öğrenenlerin stratejilerinde öz yönetim ve öz denetim önceliklidir. Bu anlamda öğrenenlerin öğrenme sorumluluğunu gönüllü olarak taşıdıkları (devamsızlık yapmama, ödev ve alıştırmayı yapma, sınav ve değerlendirmelere hazırlanma, ders çalışmaya zaman ayırma, Türkçe kitap okuma, film izleme, şarkı söyleme gibi) ve istikrarla sürdürdükleri görülür.

Fransızca ve İngilizce öğrenenlerin öğrenme davranışları sorun belirlemede yoğunlaşmıştır. Sorun belirleme; eksikliğin veya hatanın kaynağına inme, nedenini araştırma davranışı yönüyle öğrenenin öz değerlendirme yapmasına faydalı olur ancak derinlemesine inceleme ve kaynak kullanımı gibi bilişsel, doğrulama gibi sosyal-duygusal araçlarla desteklendiğinde daha etkili olabilir. Öz değerlendirme, dikkat ve tahmin yürütme her iki grubun ortak olarak başvurduğu üç üstbilişsel stratejilerdir.

Toplumsal-Duygusal

Türkçe öğrenenler, Fransızca ve İngilizce öğrenenlerle aynı sayıda toplam dört toplumsal duygusal öğrenme davranışı sergilemiştir. İlk sırada yer alan doğrulama davranışı (öğretene soru sorma, anlaşılmayan noktaların tekrarlanmasını isteme, kendi çıkarımlarının doğruluğunu tespit etmek için öğretmenle konuşma, yabancı dil bilenlerle iletişim kurma gibi) üstbilişsel bir davranış özelliği olan duygu denetimi ve öz yönetim davranışlarıyla etkileşime girerek pekişir. İkinci sıradaki iş birliği stratejisi ekip çalışması, yardımlaşma, birlikte öğrenme gibi davranışlarla öğrenmeyi toplumsal iletişim ortamında destekler. Bu açıdan bir yandan öğrenme gereksinimlerinin birlik hâlinde karşılanmasına yardımcı olurken diğer yandan öğreneni erek dilin kültürüne yakınlaştırır. Bu grubun başvurduğu öz pekiştirme ve duygu kontrolü stratejileri esasen doğrulama stratejisiyle uyumludur.

Fransızca ve İngilizce öğrenenler de toplam dört toplumsal-duygusal öğrenme aracına başvurmuştur. Bunlardan iş birliği, duygu denetimi ve doğrulama diğer grubun başvurduğu toplumsal-duygusal stratejilerle ortaktır. Belirgin fark, Fransızca ve İngilizce öğrenenler doğrulama davranışına son sırada başvurarak çekimser kalırken Türkçe öğrenenler bu davranışı ilk sırada sergilemişlerdir. Doğrulama stratejisi, soru sorarken veya yabancı dili kullanırken yanlış yapmaktan kaçınma, eleştirilmekten, gülünç duruma düşmekten ve yetersiz olmaktan korkma, toplum içinde çekinme, utanma gibi doğal duygularla başa çıkmayı gerektirdiğinden duygu denetimiyle füzyona giren bir öğrenme aracıdır. “Öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısı sınıf ortamında ortaya çıkmaktadır ve yabancı dil öğrenmeyi engelleyici bir unsur olarak görülmektedir. Bunun sonucu olarak öğrenciler yabancı dili etkili bir şekilde öğrenememekte ve utangaç tavırlar sergileyerek dersten kaçma davranışları gösterebilmektedirler (Aksoy, 2012, s.153). Bulgularla uyumlu olarak duygu denetimi ve doğrulama stratejileri, kullanılan stratejiler arasında birbirini takip ederek son iki sırada yer almaktadır. Dikkat çeken önemli bir nokta her iki öğrenen grubunda öğrenenlerin başvurmakta en fazla zorlandıkları strateji duygu denetimidir.

Bulgular, öğrenenlerin toplamda en fazla bilişsel stratejilere başvurduklarını göstermektedir. Bunları üstbilişsel ve toplumsal-duygusal stratejiler izlemektedir.

Stratejilerin genel özellikleri

Kullanılan stratejilerin kişiden kişiye farklılık gösterdiği saptandığından bireysel oldukları söylenebilir. Öğrenenler stratejileri istemli ve tercihli olarak bilinçli bir şekilde kullanabildikleri gibi, istemsiz ve farkındalısız olarak da kullanmaktadır. Gözlemlerden ulaşılan bu yöndeki bulguları sözel doğrulamalardan (sohbet görüşmeleri) elde edilen bulgular desteklemektedir. Öğretenin rehberlik etmesi ve yol göstermesi anlamında müdahalesi ile öğrenme stratejilerinin öğretilir, öğrenilebilir ve geliştirilebilir olduğu kaydedilmiştir. Gerek bilinçli gerek farkındalısız kullanılan

stratejilerin oluşumu öğrenenin geçmiş öğrenme deneyimine, ana dilini akademik olarak öğrenme kültürüne, ait olduğu toplumdaki çakılı öğretim yöntemlerine, içsel motivasyonuna ve öğrenme stiline bağlı olabildiği saptanmıştır. Aynı doğrultuda çalışmalar “dil öğrenme stratejilerinin öğrenci başarısını etkileyen faktörlerden biri olduğunu ortaya çıkarmaktadır” (Bekleyen, 2005:121).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ana dili batı dillerinden olan ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler toplam 21 stratejiye başvurmuştur. Ana dili Türkçe olan ve yabancı dil olarak Fransızca ve İngilizce öğrenenler toplam 12 stratejiye başvurmuştur. Türkçe öğrenenler en fazla bilişsel stratejileri kullanırken Fransızca ve İngilizce öğrenenler bilişsel, üstbilişsel ve sosyal-duygusal stratejilere aynı sayıda başvurmuşlardır. İki grubun ortak kullandıkları stratejiler; bilişsel boyutta tekrarlama, çıkarım, özet, çeviri, üstbilişsel boyutta sorun belirleme, dikkat, öz değerlendirme ve tahmin yürütme, sosyal-duygusal boyutta iş birliği, öz pekiştirim, duygu kontrolü ve doğrulamadır.

Öğrenenlerin başvurdukları öğrenme stratejilerinin ortak ve farklı olabildiği, bilinçli veya bilinçsiz seçimlerle hayata geçirildiği, benimsedikleri öğrenme tutumları ve davranışlarının öğrenme başarısına yansıdığı ve güdülemeyi etkilediği saptanmıştır. Öğrenme stratejileri sayesinde öğrenenlerin dil edinimlerinin hız kazandığı ve kültürler arası bakış açısı geliştirdikleri kaydedilmiştir. Bu konudaki bir araştırma sonuçlarına göre “öğrencilerin dil derslerinden almış oldukları dönem sonu notları ile kullandıkları dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişki incelendiğinde konuşma, yazma ve dil bilgisi derslerindeki başarı düzeyleri ve farklı stratejilerin kullanımı arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir” (Bekleyen, 2005, s.121). Öğrenme stratejilerinin, “öğretmenin verdiği eğitimle ve sınıf içi dil edinim uygulamalarıyla etkileşime girdiği” (Jangard, 2020, s.4), ayrıca öğretilebilir olduğu konusunda öncelikle öğretmenlerin bilgilendirilmesi yararlı olacaktır. Öğretmenlerin bu yöndeki farkındalığı öğretme süreçlerinde öğrenenin öğrenme özerkliği kazanmasını destekleyecektir. Öğretmenin sıklıkla kullanılan stratejileri saptayıp bunlardan eğitim öğretimde yararlanması, öğrenme stratejilerinin öğrenenlerin öğrenme stilleriyle bağdaştırılarak kullanılmasına ve öğrenme süreçlerinin gerçek yaşamın içinden eylemlerle bütünleştirilmesine yardımcı olacaktır. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğrencilerinde farkındalık gelişmesine katkıda bulunmaları için yabancı dil öğretmeni yetiştiren kurumlarda öğretim yöntemleri ve yaklaşımlarına ek olarak öğrenme stratejilerinin öğretilmesi önerilebilir.

Ayrıca öğretmenin derslerdeki gözlemlerine dayalı olarak öğrenmeyi yavaşlatan/engelleyen boşlukların saptanması ve öğrencilere öğretmen tarafından öğrenme tekniği olarak ilgili öğrenme stratejisinin gösterilmesi yararlı olabilecektir.

Geçmişteki eğitim öğrenim deneyimleriyle (kültürüyle) ilgisi olduğundan, küçük yaşlardan itibaren alışkanlık sağlamak için yöntem kitaplarındaki alıştırma yönergelerinde alıştırmanın türüne, amacına ve dil düzeyine göre tavsiye niteliğinde yönlendirme yönergesi olarak belli öğrenme stratejilerinin eklenmesi önerilebilir.

Araştırmacılar, stratejilerin öğrenme stilleriyle olan etkileşimi üzerinden bu araştırmayı ilerletebilirler; öğrenme stratejileri ve öğrenen başarımı etkileşimi üzerine araştırma yürütebilirler; çevrim içi öğrenme ortamında öğrenenlerin başvurdukları öğrenme stratejilerini araştırıp yüz yüze eğitim ortamında kullanılan stratejilerle kıyaslayabilirler.

KAYNAKÇA

- Aksoy, M. (2012). *Yabancı dil öğreniminde kaygı, utangaçlık, strateji ve akademik başarı arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=BGgXSOt-vesKfXSubDJnJA&no=rGLcoSpo1lo8PyS8pAumxg>
- Avrupa Konseyi. (2020). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: öğrenme, öğretme ve değerlendirme. tamamlayıcı cilt*. (Çeviren Millî Eğitim Bakanlığı Çeviri Komisyonu). Council of Europe Publishing.
- Ayrırcı Onursal. İ. (2011). *Yabancı dil öğreniminde bilişsellik ve bilişsel stratejilerin kullanımı (La cognition et les stratégies cognitives dans l'apprentissage des langues étrangères)*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education) 40, 44-56.
- Barbot, M.-J., Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage: l'innovation dans la formation*. Presses universitaires de France.
- Bégin, C. (2003). *Enseigner des stratégies d'apprentissage à l'université : application d'un modèle et analyse des changements consécutifs à leur enseignement*. [Thèse de doctorat]. Université de Sherbrooke, 322 p.
- Bekleyen, N. (2005). Öğretmen adayları tarafından kullanılan dil öğrenme stratejileri. *Ç.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 113-122.
- Brown, H.D. (2002). *English language teaching in "Post-Method Era": toward better diagnosis, treatment, and assessment*. In *methodology in language teaching*. Richards, J.C.; Renandya, W.A. (Eds.).Cambridge University Press.
- Boufrahi, S. (2007). Compte rendu de [Bange, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*. Paris, France: L'Harmattan]. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 772-773.
- Boulet, A.; Savoie-Zajc, L., Chevrier, J. (1996), *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte-Foy. Presses de l'université de Québec, p.201
- Cartier, S. (1997). *Lire pour apprendre: description des stratégies utilisées par des étudiants en médecine dans un curriculum d'apprentissage par problèmes*. [Thèse de doctorat]. Université de Montréal.
- Cohen, A.-D., Alastair, H. (2020). *Focus on the language learner: styles, strategies and motivation*. In *strategies in learning and using a second language*. Norbert Schmitt and Michael P.H. Rodgers (Eds.). Routledge.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble. Presses Universitaires de Grenoble, 454 pages.
- Feng, G. (2008). *Théorie de l'intégration cognitive dans l'acquisition de la langue seconde*. Maison d'édition de l'éducation supérieure.
- Gola, S.; Pierrard, M.; Van Raedmonck, D., Tops, E. (2020). *Enseigner et apprendre les langues au XXIe siècle. Méthodes alternatives et nouveaux dispositifs d'accompagnement*. Peter Lang, 162 pages.
- Jangard, J.M. (2022). *Les Stratégies d'apprentissage. L'enseignant de français langue étrangère a-t-il une bonne connaissance des stratégies de ses apprenants?* [Thèse bachelor degree]. Stockholms universitet/Stockholm University.
- Lieury, A. (2008). *Psychologie cognitive*. Paris: Dunod.
- Messick, S. (1976). *Personality consistencies in cognition and creativity*, in Samuel Messick & Associates (dir.). *Individuality in learning*. Jossey-Bass, p. 4-22.

- O'Malley, J., M., Chamot, A., U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What Every Teacher should know*. Heinle & Heinle.
- Oxford R. (2002). *Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions*. In: Richards JC, Renandya WA (Eds). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge Professional Learning. Cambridge University Press.
- Oxford R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. Routledge.
- Rubin, J. (1987). *Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology*. In A. Wenden, J. Rubin (Eds.), *Learner strategies and language learning* (pp. 15-29). Prentice Hall.
- Stern, H.H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford University Press.
- Türk Dil Kurumu. (2024). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr>
- Ural, A., Kılıç, İ. (2011). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Detay Yayıncılık.
- Weinstein, C. E., Hume, L. M. (1998). Goal 1: Defining strategic learning. In C. E. Weinstein, L. M. Hume, *Study strategies for lifelong learning*. American Psychological Association.

4P4C METODUNUN İNGİLİZCE DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN BÜTÜNCÜL GELİŞİMLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ



Ünzile AYDINKAL SEKBAN,

Trabzon/Şehit Kaymakam Muhammet Fatih Safitürk İlkokulu

ÖZET

Değişen yaşam parametreleri doğrultusunda eğitimin sürdürülebilirliği, bireylerin potansiyellerini teknoloji odaklı ve bütüncül bir şekilde geliştirmesine bağlıdır. Ekonomi, teknoloji ve toplumdaki değişimler öğretim programlarının da değişmesini zorunlu hâle getirmiştir (Ananiadou ve Claro, 2009). Dünya Ekonomik Forumu, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı (P21) ve Uluslararası Eğitim Teknolojileri Derneği (ISTE) başta olmak üzere günümüz eğitim anlayışının beceri ve yetkinlik odaklı olması gerektiğini vurgular. Öğrenme; mevcut bilgiyi ezberlemeye değil, bilgiyi zihinde yapılandırmaya, bilgiyi anlamlandırmaya, yorumlamaya, yeni durumlara transfer etmeye ve bilgide yeni bilgiler üretmeye dayanır (Perkins, 1999). Eğitimde uygulanan yeni yaklaşımlardan birisi de 4P4C metodudur. Bu çalışmada Mitchel Resnick (2017) liderliğinde oluşturulan yaratıcı öğrenme teorisinin dört temel unsuru olan oyun, akran öğretimi, tutku ve proje tabanlı öğrenme; Dünya Ekonomik Forumu tarafından belirlenen iletişim, iş birliği, eleştirel ve yaratıcı düşünme yetkinliklerini eş zamanlı olarak geliştiren 4P4C metodu uygulanmıştır. Bununla İngilizce öğretiminde konuşma, yazma ve dinleme becerilerinin diğer disiplinlerle entegre bir şekilde bütüncül gelişiminin desteklenmesi amaçlanmıştır. İlkokul 4. sınıf düzeyinde 12 öğrenci ile gerçekleştirilen bu çalışmada 8. ünite “My Clothes” kazanımları işlenmiştir. Öğrenciler ilgileri doğrultusunda gruplara ayrılmıştır ve bir kodlama arayüz programı kullanarak oluşturdukları proje çalışmalarının sunumunu yapmışlardır. Öğrencilere uygulanan ön test ve son test sonuçları arasındaki anlamlı fark değerlendirildiğinde ve yapılandırılmış gözlem formu verileri doğrultusunda anlamlı ve aktif öğrenmenin sağlanarak öğrencilerimizin İngilizceyi kullanmaya daha hevesli hâle geldikleri, öğrencilerin yabancı dilde kendilerini ifade etmede daha yaratıcı ve öz güvenli davrandıkları, farklı disiplinlerden faydalanarak dil öğrenmenin kalıcı öğrenmede etkili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bütüncül öğrenme, İngilizce öğretimi, 4P4C metodu.

GİRİŞ

Bireylerin bilgi toplumunun birer ferdi olarak ihtiyaç duydukları nitelikleri edinmeleri ve geliştirmeleri olan “hayat boyu öğrenme” kavramı; eğitim sisteminin ezberci anlayıştan, öğrencinin aktif olduğu ve potansiyellerini yaşamı boyunca geliştirebileceği dinamik bir sürece dönüşmesine neden olmuştur. Dünyada ve ülkemizde yaşanan sosyokültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, öğrencilerin gelecekte toplumun üretken üyeleri olarak sahip olmaları gereken vasıf örgüsünü ve nitelik dokusunu da değiştirmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu, 2017). Öğrencinin potansiyelini keşfederek bilgiyi inşa eden ve hayat boyu öğrenen bireye dönüşmesi hedeflenmektedir (Çalık, Sezgin, 2005). Avrupa Dil Politikasında “Yaşam Boyu Öğrenme”, “Kendi Kendine Öğrenme” ve “Öğrenmeyi Öğrenme” gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır. Gömleksiz ve Elaldı (2011)’nın belirttiği gibi Türkiye’de yabancı dil öğretim programları ilköğretimden başlayarak İngilizce eğitimi ağırlıklı

verilmektedir. Öğrencinin derste pasif olması nedeniyle İngilizceyi konuşma, dinleme ve yazma becerilerinin gelişimi yeterli seviyede değildir. İngilizce öğretimini daha eğlenceli, ilgi çekici ve öğrencinin aktif olduğu hâle getirmek için farklı yaklaşımlar araştırılmaya başlanmıştır.

Fransa, İtalya ve Polonyalı uzman ekiplerce oluşturulan ve AB tarafından finanse edilen 4P (Play, Peers, Passion, and Project) 4C (Communication, Collaboration, Critical thinking, Creative thinking) metodu -proje çalışmalarının iletişimi, grup çalışmalarının iş birliğini, oyunun yaratıcılığı ve tutkunun eleştirel düşünceyi beslediği- yaratıcı öğrenme teorisini merkeze alan yeni bir metottur (Cyfrowy Dialog, 2020). Öğrenciler, uygulama boyunca hem bireysel hem de üçer kişilik gruplarla teknolojiyi kullanarak bilgiyi inşa ettikleri projeler oluşturmuşlardır. Funston (1997) proje tabanlı öğrenmenin İngilizce derslerindeki kullanımının önemli olduğuna vurgu yapar ve proje tabanlı öğrenmeyle sınıf dışında karşılaşılan gerçek durumlarla sınıf içindeki öğrenmeler arasında İngilizcenin köprü vazifesi (Demirhan ve Demirel, 2002) yaptığını anlatır. Proje tabanlı öğrenme ile İngilizce yazma, okuma, dinleme ve konuşma becerileri gelişir. Öz yönelimlerini yansıttıkları çalışmalar öğrencilerin eğitim sürecinin merkezinde olmalarını ve eleştirel düşünme yoluyla paylaşılan bilgileri kendi bilgileriyle harmanlayarak sorular sormalarını, çıkarımlar yapmalarını sağlamaktadır.

Oblinger vd. (2005) 21. yüzyıl neslini, Net Kuşağı (Net Generation) olarak tanımlamaktadır. Uygulama; 8-16 yaş arası çocukların kullanımına göre tasarlanmış, basit bir kodlama arayüzüne sahip, programlama dili kullanılarak çocukları gruplara ayırarak projeler tasarlamaktadır. Böylece bu uygulama ile öğrencilerin iş birlikli öğrenmeleri desteklenmektedir. Öğrencilerin teknoloji kullanımıyla yaşam boyu İngilizce öğrenme tutumları gelişir. OECD (2018) tarafından hazırlanan raporda şu an öğrenci olan bireylerin 2030 yılında birer yetişkin olacakları, bazı mesleklerin kaybolacağı ve yeni meslek alanlarının oluşacağı ifade edilmektedir. Teknoloji çağı olarak da adlandırılan 21.yy'da öğrencilerin teknolojinin doğru kullanımını İngilizce ile bütünleşik olarak öğrenmeye küçük yaşlarda başlamaları hayat boyu öğrenenler olmaları için imkânlar sunarken geleceğin iş dünyasında da öğrencilere avantajlar sağlayacaktır.

İngilizce öğretiminde oyun, bireyin yaratıcılığını geliştiren bir yöntem olarak uygulanmaktadır. Mitchel Resnick'in ifadesiyle özgürlük ve yapı arasındaki doğru dengeyi bulmak, yaratıcı öğrenme için verimli bir çevre yaratmanın anahtarıdır (Resnick, 2017). Öğrenciler yaşlarına uygun oyunlaştırma yöntemleri ile eğlenerek ve istekli şekilde öğrenirler. Böylece öğrenci İngilizceyi konuşma ve yazma sürecinde rahatça ve özgürce düşünerek davranır; yabancı dili kullanmaya istekli hâle gelir ve yaratıcı becerilerini keşfederken öğrenmekten zevk alır. Öğrenciler, yaratıcılıklarını kullanarak kendi öğrenmelerini kurgular ve gerçekleştirirler. Proje çalışmalarını iş birlikli şekilde yürütmele- ri öğrencilerin sosyal becerileri, deneyimler yoluyla öğrenmesini sağlar. Projelerini oluştururken karşılaştıkları sorunları iş birliği içinde çözmeye çalışırlar. Birlikte başaracaklarının bilincinde olan grup üyeleri çalışmalarında aktif ve grupla etkileşim hâlinde olmak zorundadır (Watson, Kumar, 1992). İş birlikli öğrenme ile akran öğrenimi sağlanarak İngilizce kullanma becerileri gelişir. Öz yönelimlerini yansıttıkları çalışmalar, öğrencilerin eğitim sürecinin merkezinde olmalarını ve eleştirel düşünme yoluyla kendi bilgilerini yeni bilgilerle harmanlayarak soru sormalarını, çıkarım yapmalarını sağlar.

Uygulamanın sonunda hazırlanan projeler diğer öğrencilere sunulur. Kazanımlar süreç odaklı ve bireysel olarak değerlendirilir. Yaşam boyu öğrenme için rol model olan öğretmenler İngilizce ders içeriklerini 4P4C metoduyla planlayarak öğrencinin bütüncül gelişimini desteklemiş olur.

YÖNTEM

Araştırma grubu Trabzon'un Sürmene ilçesi Şehit Kaymakam Muhammet Fatih Safitürk İlkokulu 4.

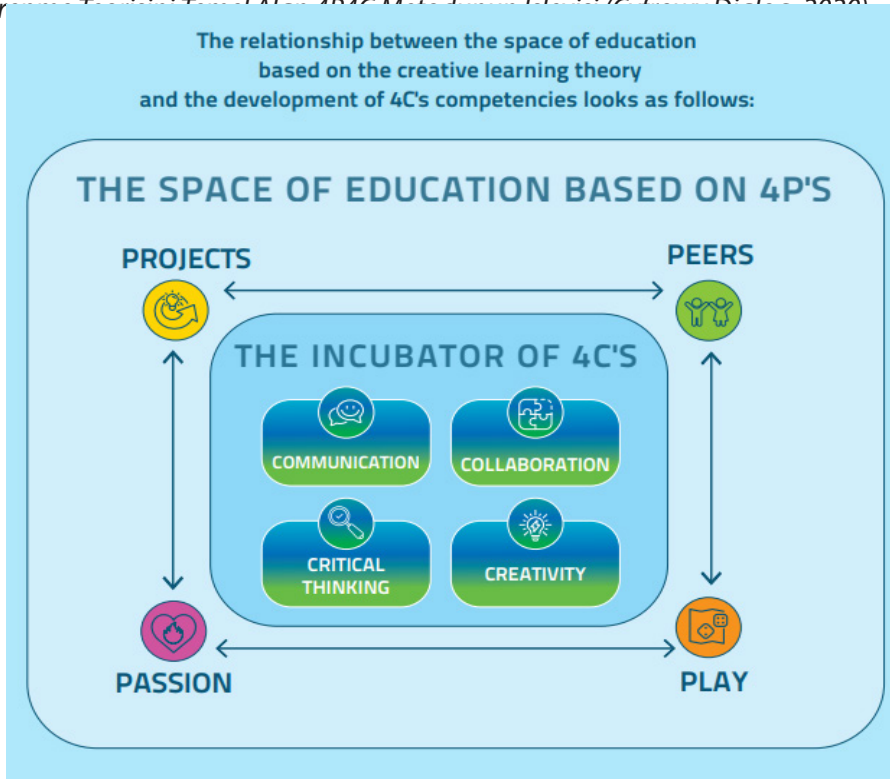
sınıf öğrencilerinden seçkisiz olmayan uygun örnekleme yoluyla seçilen 12 öğrenciden oluşmuştur. Örneklem grubun seçiminde tablet veya bilgisayarı olanlar tercih edilmiştir. Öğrenciler bir kodlama programlama dilini kullanarak 4. sınıf öğretim programında 8. ünite olan "My Clothes" konusu ile ilgili projeler oluşturmuşlardır.

Projeler oluşturulurken tümevarım yöntemiyle kelime çalışmalarından cümle çalışmalarına geçilmiştir. İlk etapta öğrenciler, bireysel çalışmalar yoluyla kullanılan kodlama aracı arayüzünü keşfetmelerine imkân sağlayan çok kolay proje çalışmaları hazırlamışlardır. Kod bloklarını sürüklerle bırak şeklinde birbirine yapıştırarak ve senaryoya uygun dil yapılarını kullanarak çalışmalarını tamamlamışlardır. Basitten zora ilkesi doğrultusunda öğrencilerden her bir mevsim için o mevsimi tanımlayan üç kelimelik çalışmalar yapmaları istenmiştir. İlk proje çalışması için her mevsimin kapsadığı ay, hava durumu ve kıyafet isimleri seçilmiş ve projeler oluşturulmuştur. Algoritmik düşünme yapısını kavramaya başlayan öğrenciler, sonraki çalışmalarında seçtikleri karakterleri mevsimler hakkında konuşturmuşlardır. Son etaptaki çalışmada ise mevsimlere göre oluşturdukları senaryolarında olay örgüsü içinde karakterler arasında diyaloglar oluşturarak animasyonlar hazırlamışlardır. Kendi çizdikleri resimleri kullanarak ve seslerini kaydetmek suretiyle gerçek yaşam durumlarına uygun konuşma kalıplarını tecrübe etmişlerdir. Öğrenciler, projelerini oluştururken internetten araştırma yaparak bilgilerini yeni bilgilerle harmanlamışlardır. Her grubun kendi proje senaryosunu gerçekleştirme özgün çalışmalar ile öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine, anlamlı öğrenmenin oluşmasına katkı sağlamıştır. Her grubun projelerini sunum yoluyla diğer gruplarla paylaşması sınıf içi akran öğrenimini desteklemiştir.

Öğrenciler Kahoot ve Anlatılanı Bul oyunu ile bilgilerini pekiştirmişlerdir. Metodun işleyişine ait görseller Şekil 1 ve Şekil 2'de verilmiştir.

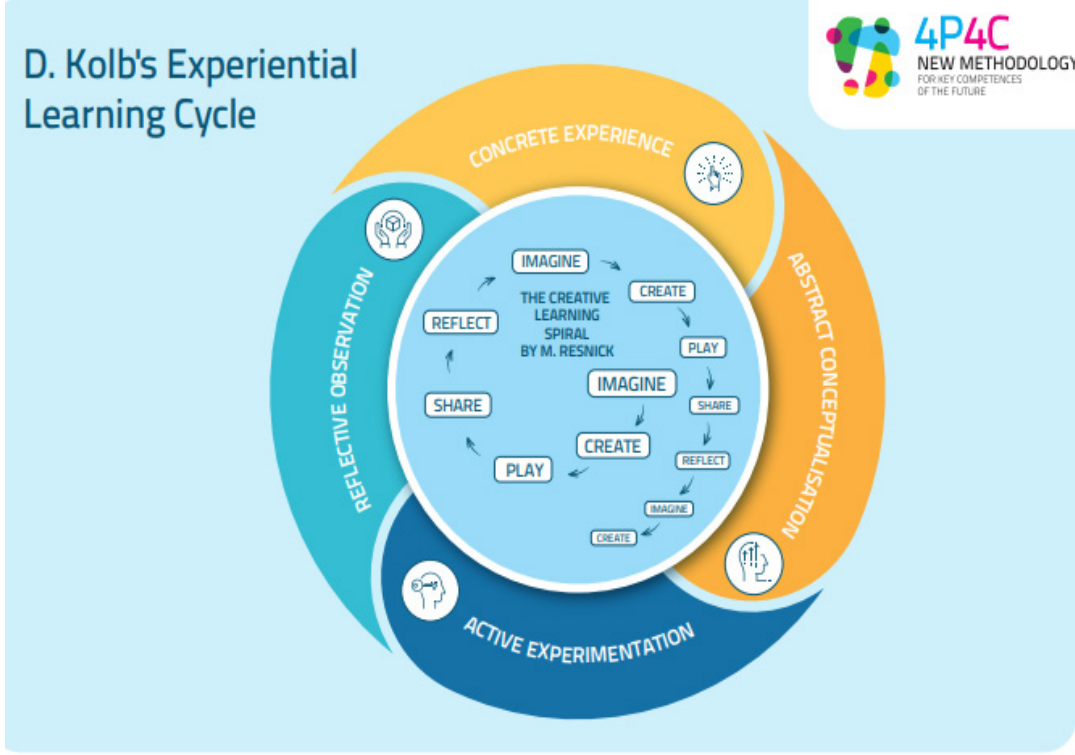
Şekil 1

Yaratıcı Öğrenim Modeli (Creative Learning Model) (Günaydin, 2020)



Şekil 2

Uygulamanın Aşamalarını Gösteren D. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Çarkı (Cyfrowy Dialog, 2020)



Uygulanan 4P4C metodu ile 4P sloganında yer alan araçların (projeler, akranlar, oyun, tutku) sayesinde 4C yetkinliklerinin (yaratıcılık, iş birliği, iletişim, eleştirel düşünme) geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Öğrenmenin anahtarının aktif katılımı olduğuna inanan Kolb'un deneyimsel öğrenme çarkı, 4P4C metodunun uygulanması boyunca izlenen süreci yansıtmaktadır. Kolb'un birbirini destekleyen dört aşamalı döngüsel çarkının ilk etabı olan "somut deneyim" öğrencilerin bir projeyi deneyimleyerek bilgiye ulaştıkları süreçtir. Ve aynı zamanda deneyimlerin paylaşılmasıyla sosyal öğrenme gerçekleşir. Uygulamada öğrencilerin projelerini deneyimlemeye başlamaları ve grup içinde bilgi alışverişi yaparak çalışmalarını ilerletmeleri "somut deneyim" bölümüdür. Sonraki aşama olan "yansıtıcı gözlem" öğrencilerin deneyimleri üzerinde düşünüp diğer öğrencilerle iletişim hâlinde deneyimlerini sorguladıkları, kendi anlayışları ve deneyim arasındaki tutarsızlık veya eksiklikleri keşfettikleri bölümdür. Uygulamada "yansıtıcı gözlem" öğrencilerin projede aksayan yönleri tespit ettikleri bölümdür. Devam eden aşamada "soyut kavramsallaştırma" bir önceki aşamadan yansıyan fikirlere dayanarak yeni fikirler oluşturdukları, bilgilerin gerçek dünyaya nasıl uygulanabileceği anlayışını geliştirdikleri bölümdür. "Soyut kavramsallaştırma" öğrencilerin gerçek dünya durumlarına uygun dil yapısına ve senaryoları içindeki kullanılacak konuşma akışına karar verdikleri bölümdür. Döngünün son aşaması olan "aktif deneyimleme" fikirlerini aktif olarak deneyimledikleri, edinilen bilgilerin yeni fikirlerle ve yeniliklerle ilişkilendirmenin olduğu süreçtir. "Aktif deneyimleme" öğrencilerin projelerini tamamladıkları bölümdür.

Uygulama keşfederek, yaparak, deneyimden bilgi üretme sürecinin döngüsel olarak birbirini takip ederek aktif öğrenmenin yaratıcı şekilde devam ettiği bir süreçtir.

Haftada 2 ders saati olmak üzere 3 hafta süren uygulamada tek gruplu ön test, son test deseni

kullanılmıştır. Ön test ve son test çevrim içi bir uygulama aracılığıyla hazırlanmış ve uygulanmıştır. Sonuçlar betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Uygulama yapılandırılmış gözlem formu ile değerlendirilmiştir. Form her ders sonunda 3 hafta boyunca uygulanmıştır. Gözlem formunda (Şekil 3) belirlenmiş kriterler esas alınmıştır.

Şekil 3

Yapılandırılmış Gözlem Formu

Bu araştırma ile 4P4C metodunun İngilizce dersinde öğrencilerin bütüncül gelişimlerine etkisi incelenmiştir. Uygulanan ön test sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Check if there is room for creativity in your lesson.	Your students: Use their imagination 1 2 3 4 5 6 7 Create original works (not necessarily artistic) 1 2 3 4 5 6 7	Take an unconventional approach to the challenges put before them 1 2 3 4 5 6 7 Look for different solutions to one task 1 2 3 4 5 6 7 Their works meet the set goals 1 2 3 4 5 6 7
Check if there is room for developing communications skills in your lesson.	Your students: Are committed to sharing the results of their work 1 2 3 4 5 6 7 Interact with other individuals and groups 1 2 3 4 5 6 7	Have the opportunity to express themselves 1 2 3 4 5 6 7 Listen to others 1 2 3 4 5 6 7 Are able to accept feedback 1 2 3 4 5 6 7 Name emotions and needs of themselves and others 1 2 3 4 5 6 7
Check if there is room for developing collaboration skills in your lesson.	Your students: Perform tasks together and achieve set goals 1 2 3 4 5 6 7 Build relationships by interacting within the group 1 2 3 4 5 6 7	Take care of the good atmosphere in the team 1 2 3 4 5 6 7 Make attempts to resolve disagreements 1 2 3 4 5 6 7 Support each other 1 2 3 4 5 6 7 Exchange skills and learn from each other 1 2 3 4 5 6 7
Check if there is room for developing critical thinking in your lesson.	Your students: Analyze information 1 2 3 4 5 6 7 Look for different sources of information (Internet, books, another person) and verify them 1 2 3 4 5 6 7 Divide facts from opinions 1 2 3 4 5 6 7 Perceive cause-and-effect relationships 1 2 3 4 5 6 7	Create hypotheses 1 2 3 4 5 6 7 Apply the art of argumentation 1 2 3 4 5 6 7 Anticipate the consequences of their decisions 1 2 3 4 5 6 7 Question their own well-established beliefs 1 2 3 4 5 6 7 Draw conclusions and develop creative solutions 1 2 3 4 5 6 7

Tablo 1*4P4C Metodunun Uygulama Öncesi Öğrenci Hazır Bulunuşluk Düzeyleri*

	Evet	Hayır
Kodlama programını kullanarak bir çalışma yaptınız mı?	%0	%100
Arkadaşlarınızla takım olarak iş birlikli şekilde bir proje çalışması yaptınız mı?	%33,3	%66,7
İş birliği ile oluşturduğunuz proje çalışmanızın sunumunu yaparak diğer arkadaşlarınızla paylaştınız mı?	%0	%100
Derslerinizde eğitsel oyunlara yer verilir mi?	%41,7	%58,3

BULGU VE YORUMLAR

Elde edilen veriler ışığında öncelikle öğrencilere kodlama programı ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Öğrencilerin programı deneyimleyerek tanımları sağlanmıştır. Projelerin oluşturulma basamakları dikkatli şekilde planlanarak öğrencilerin rolleri belirlenmiştir. Öğrenmeyi destekleyecek öğrencilerin gelişimine uygun oyunlar belirlenmiştir.

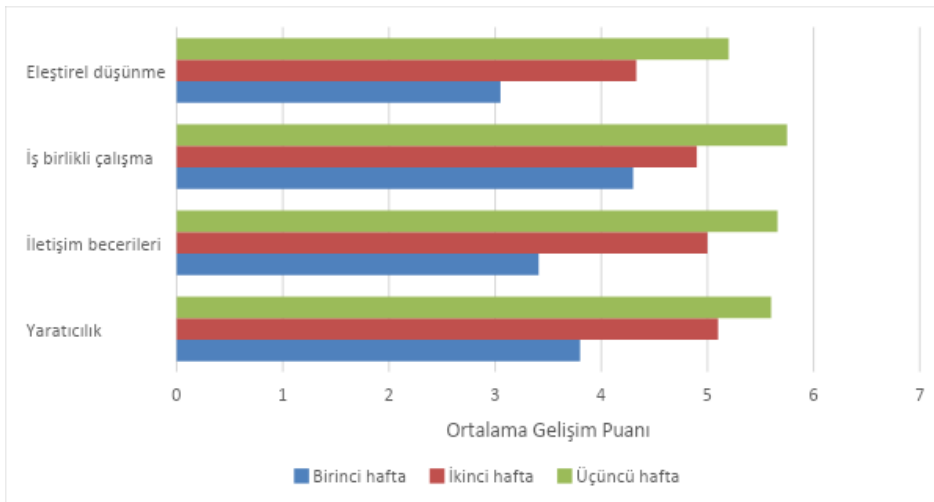
Uygulama sonrası elde edilen son test sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2*4P4C Metodunun Uygulama Sonrası Öğrenci Kazanımları Sonuçları*

	Evet	Hayır
Kodlama programını kullanarak bir çalışma yaptınız mı?	%100	%0
Arkadaşlarınızla İngilizce proje çalışmalarınızda iş birlikli çalıştınız mı?	%83,3	%16,7
İngilizce proje çalışmalarınızı diğer arkadaşlarınızla paylaştınız mı?	%75	%25
İngilizce oyunlar derse ilginizi arttırdı mı?	%91,7	%8,3

Son test sonuçları incelendiğinde 4P4C metodunun öğrencilerin teknolojik yeterliklerini güçlendirerek iş birlikli proje çalışmaları yoluyla İngilizceyi konuşma, yazma ve dinleme becerilerini güçlendirdiği, derse karşı olumlu tavır sergileyerek aktif olmalarını sağladığı belirlenmiştir.

Üç hafta süresince uygulanan yapılandırılmış gözlem formu vasıtasıyla öğrencilerin anahtar becerilerindeki incelenmiş ve ortalamaları grafiksel olarak Şekil 4’te gösterilmiştir.

Şekil 4*Öğrencilerin Uygulama Boyunca Dört Temel Becerideki Gelişim Grafiği*

Şekil 4 incelendiğinde 4P4C metodu kullanılarak İngilizce kullanımına paralel olarak öğrencilerin dört temel beceride sistematik bir gelişim gösterdikleri gözlenmiştir.

Tüm veriler değerlendirildiğinde 4P4C metodu kullanılarak işlenen İngilizce dersinin farklı disiplinlerin kullanımı ile öğrencilerin farklı bakış açıları kazanarak yaratıcılık becerilerinin geliştiği; proje tabanlı takım çalışmasının öğrencilerin derse katılım motivasyonunu yükselttiği ve İngilizceyi kullanma, anlama, öğrenme, değerlendirme gibi bilişsel yeteneklerini de geliştirdiği belirlenmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda yetersiz olması, klasik eğitim yöntemlerine göre daha fazla zaman gerektirmesi bu uygulamanın sınırlayıcı unsurları olarak öne çıkmaktadır.

Farklı disiplinlerin İngilizce öğretiminde kullanılması İngilizce kullanımını öğrenciler için anlamlı kılmaktadır. Uygulamada örneklem grubun yaş ve özelliklerine uygun bir kodlama arayüz programının kullanılması öğrencilerin erken yaşta kodlamaya adım atarak algoritmik düşünme ve teknolojiyi üretim amaçlı kullanma becerilerini geliştirmektedir.

Projelerle öğrenciyi dersin merkezine alan bu yaklaşım öğrencilerin bilgileri anlamlı olarak edinmesine ve yaratıcılıklarının gelişmesine katkı sağlamaktadır. 4P4C metodu, bilgi ve becerilerin kalıcılığını sağlayarak yeni durumlarda kullanma becerisini de geliştirmektedir. Öğrencilerin İngilizce kullanma kapasitelerini geliştirdikleri, eski bilgilerle yeni bilgileri birleştirebildikleri, İngilizce anlamlı diyaloglar oluşturabildikleri gözlemlenmiştir.

Öğrenciler eleştirel düşünme becerilerini kullanarak diyalogları senaryo durumlarına uygun olan veya uygun olmayan şeklinde sınıflandırarak kullanmışlardır. Süreç odaklı olan bu uygulamada kazanımların değerlendirilmesi öğrencinin potansiyellerini geliştirmesi için kullanılmıştır.

Öğrencilerin gruplandırılmalarında benzer ilgi ve seviye gruplarının eşleştirilmesi uygulamanın sağlıklı ilerlemesi için daha uygundur. İş birlikli çalışma, öğrenciler arasındaki iletişimi güçlendirerek akran öğrenimini ve keşfederek öğrenmeyi desteklemektedir.

Avrupa Birliği 2020 yılı için geliştirdiği yeni stratejisinde eğitim ve öğretimle ilgili “bilgi ve yenilik”, “sürdürülebilir ekonomi”, “yüksek istihdam ve sosyal içerme” önceliklerine yer vermiştir (Toprak ve Erdoğan, 2012).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi’nin amacı ise “Türkiye’de toplumun ihtiyaç ve beklentilerine cevap verebilecek bir hayat boyu öğrenme sistemi oluşturmak ve bu sistemi işler ve sürdürülebilir duruma getirmek” olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenler; eğitimin yaratıcılıktan uzak, ezberci, deneyimin kısıtlı olduğu veya hiç olmadığı anlayıştan sıyrılarak teori deneyim dengesinin sağlandığı, multidisipliner, kişiselleştirilebilir anlayışla öğrencilerin potansiyellerini geliştirebildiği eğitim anlayışına uygun olarak yöntem ve uygulamalarını güncellemelilerdir. Öğrencilerin 21. yy becerilerini geliştirmenin sürdürülebilir eğitim ve istihdam açısından elzem olduğu göz önüne alınarak geleneksel öğretim yöntemleri yerine inovasyon ve üretime dayalı, öğrencilerin bilgiyi deneyimlediği bir sürece evrilecek şekilde dersler planlanmalıdır. Dil öğretiminde konuşma, dinleme, yazma, okuma becerilerinin geliştirilmesinde teknolojinin derslere entegrasyonu ile hem içinde bulunduğumuz çağa hem de öğrencilerin değişen öğrenme özelliklerine uygun bir anlayış benimsenmiş olacaktır. Böylece hedef davranışların kazandırılmasında hızlı ve etkin bir yöntem izlenmiş olacaktır. 4P4C metodu öğrencilerin dil gelişimlerini bütüncül bir yaklaşımla gerçekleştiren bir yöntem olarak uygulanabilir. 4P4C metodu, öğrencilerin dil becerilerini ürün odaklı proje çalışmalarıyla destekleyen, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri, eğlenerek öğrendikleri, takım çalışmalarıyla iş birliğinin güçlendiği ve çalışmalarını arkadaşları ile paylaşarak iletişimin güçlendiği aynı zamanda öğrencilerin algoritmik

düşünme becerilerini keşfederek geliştirdikleri bir süreci oluşturur. Bu anlamda öğretmen niteliklerinin teknolojik bağlamda geliştirilmesi, eğitim programlarında bütüncül gelişimi destekleyecek bir anlayışla değişimler yapılması, öğretmenler için bütüncül eğitim anlamında farkındalık yaratacak eğitimlerin verilerek öğretmenlerden de alana katkı sağlayacak çalışmalar ve planlamalar yapmaları istenmelidir.

KAYNAKÇA

- Ananiadou, K., Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. OECD education working papers*. No. 41. OECD Publishing (NJ1).
- Cyfrowy Dialog (2020). Retrieved June 16, 2024, from cyfrowydialog.pl/4p4c
- Çalık, T., Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Demirhan, C., Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1).
- Diana Oblinger, E.D.U.C.A.U.S.E., Oblinger, J., Roberts, G., McNeely, B., Windham, C., Hartman, J., Kvik, R. (2005). *Educating the net generation* (Vol. 272). Educase.
- Funston, J. (1997). Diana L. Fried-Booth: Project-based learning/Steven Rudolph: A learner-centered activity workbook/Jane Henry: Teaching through projects. *Comparative Culture: The Journal of Miyazaki International College*, (3), 166-168.
- Gömlüksiz, M. N., Elaldi, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 6(2).
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2018). *The future of education and skills, Education 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Perkins, D. N. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, November, 199, 6-11.
- Resnick, M. (2017). *Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*. MIT press.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmaları üzerine*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Watson, W. E., Kumar, K. (1992). Differences in decision-making regarding risk-taking: A comparison of culturally diverse and culturally homogeneous groups. *International Journal of Intercultural Relations*, 16(1), 53-65.

DOĞA'DAN YAMALIYORUZ: TEMATİK SENTO (YAMA) ŞİİRLER SERGİSİ

Volkan ODABAŞ, Ordu/Fatsa Bilim ve Sanat Merkezi



ÖZET

Türkçe derslerinde yaratıcı yazma atölyelerinde rahatça kullanılabilecek, aktif öğrenmeyi esas alan, hem fiziksel hem de zihinsel beceri temelli, öğrenenin özerkliğini ve yaratıcılığını proje/ürün odaklı yansıtacak yenilikçi bir şiir sunma tekniği olan sento (yama) çalışmasıyla yazma etkinliklerinin daha zevkli ve kalıcı hâle getirilebileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, yenilikçi bir yaratıcı yazma tekniği olan sento (yama) tekniğiyle ekoşiir bağlamında tematik şiirler oluşturmak ve oluşturulan şiirleri okurlara sergilemektir. Çalışmada Fatsa Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim gören genel yetenek alanında tanınmış, BYF I ve II Programları seviyesinde eğitim gören 20 öğrenci yer almıştır. Çalışmanın temel veri kaynağı Fatsalı şair-çevirmen Azer Yaran'ın toplu şiirlerinin yer aldığı *Giz Menekşesi* adlı kitaptır. Çalışma kapsamında ön test ve son test olarak yapı-yapılandırılmış Yazma Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Soru cevap, beyin fırtınası, eleştirel okuma ve yazma yoluyla da katılımcı öğrencilerin bilgi, beceri ve oluşturdukları sento şiirlerle ilgili tutum ve davranışları belirlenmeye, ölçülmeye çalışılmıştır. 23 Ekim-24 Kasım 2023 tarihlerinde beş hafta boyunca yürütülen bu atölye çalışmasında doğa, ağaçlar, orman temalı şiirler yamalama (sento) tekniğiyle oluşturulmuştur. Beş haftalık yaratıcı yazma atölyesiyle öğrencilerin sento (yama) tekniğiyle şiir üretmede istekli ve başarılı oldukları, elde ettikleri yeni bilgileri örgütlemeye, bir kavram veya olgu/durum üzerine farklı bakış açıları geliştirmelerinde grupla birlikte çalışma ve sanatsal duyarlıklarının gelişmesinde sento (yama) tekniğinin etkili olduğu anlaşılmıştır. Atölye çalışmaları sonunda uygulanan son testte öğrencilerin % 90'ı yama şiir yapmanın eğlenceli bir etkinlik olduğunu belirtmiştir. Ayrıca deneyimleme, tecrübe etmeye dayalı bu teknikle, şiirin yeni metotlarla üretilebileceğinin ve okurlara farklı platformlarda sunulabileceğinin farkına varmışlardır. Sergi katılımcılarıyla (veli, öğretmen, öğrenci) yapılan birebir görüşmelerde çalışmanın özgün ve yenilikçi yönü, uygulanabilirliği öne çıkmıştır. Okullarda, farklı eğitim kurumlarında, halk eğitim merkezlerinde ve yaratıcı yazı atölyelerinde, Türkçe, Türk dili ve edebiyatı derslerinde bu teknikle tematik ya da serbest temalarda şiirler üretilmesi önerilmektedir. Bu teknikle yapılmış yaratıcı yazı ürünlerinin öğrencilerle, halkla, şiir okuruyla sergiler aracılığıyla buluşturulabileceği varsayılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı yazı, şiir, yama (sento) tekniği, ekoşiir, Azer Yaran.

GİRİŞ

Okullarda Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı derslerinde çok farklı yazma teknikleri kullanılmakla birlikte yenilikçi ve farklı yazı teknikleri çok fazla kullanılmaktadır. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı (2019)'nda Programın Yazma Hedef ve Kazanımları arasında "Şiir yazar. Yazma stratejilerini uygular. Güdümlü, serbest, kontrollü, tahminde bulunma, metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma, boşluk doldurma, grup olarak yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır. Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. Yazdıklarını düzenler. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medyada paylaşmaya teşvik

edilir. Kısa metinler yazar" ifadeleri yer almıştır.

Küçük (2020)'e göre yazılı anlatım, atölye ve seminer çalışmalarında çocuklara ve yetişkinlere farklı şiir yazdırma yollarıyla belirli bir şiir bilgisi kazandırılabilir. Teknolojik gelişmelerle birlikte bilgisayar ve buna bağlı web araçlarının yaratıcı yazma çalışmalarına katkısı büyüktür. Özellikle dijital ortamlarda üretilen şiir, öykü, roman, anlatı vb. türler gençler tarafından bloglarda, kendi sosyal medyalarında dolaşıma sokulmaktadır.

Türkçe dersi yazma çalışmalarına katılacak öğrencilerin yeni araçlarla eserler üretmesi, ürün oluşturmaya yardımcı olacak yeni bir teknik de sento (yama) şiir tekniğidir. Yunanca "kentron" (yama) kelimesinden Latinceye geçen "cento", bir diğer deyimle yama şiir diğer yazar veya şairlerin eserlerinden parçalar birleştirilerek oluşturulmuş şiirlere verilen addır. Çelik (2020)'e göre birden fazla şairin bir ya da birden fazla dizesini birleştirme/yamalama işlemidir. Tek bir şairin farklı şiirlerinden dizeler alarak da yapılan sento şiirler etkili bir yaratma ve anlamlandırma metodudur. Yama şiir empati malzemesi fazla şairin, malzemesi az olan şairi anlamaya çalışmasıdır.

Bu çalışmada farklı şairlerden dizeler alınarak değil, tek bir şairden, Azer Yaran'dan şiir, ilgili şiirlerden farklı dizeler alınarak oluşturulmuş yama şiirler yer almıştır. Çalışmanın kaynak şairi Azer Yaran; Ordu'da çağdaş edebiyatımızın, şiirimizin ilk temsilcisidir (Akçiçek, 2023). Proje kapsamında Azer Yaran'ın ele alınan şiirlerinde güçlü bir doğa duyarlılığı, flora ve fauna çeşitliliği, çevre bilinci, canlılara sevgi ve saygı, empati, yaşama sevinci gibi insani durumlar ilk anda dikkati çekmektedir.

Azer Yaran'ın şiirlerinde en önemli öge doğadır. Şiirlerinin isimlerinde doğaya ait çeşitli unsurları görmek mümkündür: Kır Çeşitlemeleri, Su Kelebeği, Dere, Dut, Koca İncir, Kır Yürüyüşünde Görünümler, Yaban Akasyaya Şarkı, Kırdan Dans, Gül Üstüne Çeşitleme, Kavak Ağacına Türkü, Ceviz Ağacının Türküsü, Meşenin Türküsü, Suyun Türküsü. Bu örnekler Azer Yaran'ın şiir adlarından birkaçı olmakla beraber bu adlandırmalarda dahi doğanın şiirleri besleyen yönü görülmektedir. Bitki örtüsünden kuş adlarına, çavlanlardan derelere doğa şiirindedir (Korkmaz, 2018).

Akçiçek (2018), Yıldız (2011), Okumuş (2011)'un antolojilerinde yer alan bilgilere göre Yaran; şair, çevirmen, yazar, TRT ses sanatçısı olarak bölgenin önemli bir edebî kişiliğidir. 1949 yılında Fatsa'nın Korucuk (Kavraz) köyünde doğan şair, 1972 yılında Ankara'da Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesinin Rus Dili ve Edebiyatı Bölümünü bitirmiştir. 1970'te TRT'nin düzenlediği ses ve yetenek sınavlarını kazanarak kurumun çoksesli topluluğunda bas ses olarak şarkı söylemeye başlamıştır. 1974'te TRT dış yayınlar muhabiri olarak çalışmış, 1982'de memuriyetten ayrılmıştır. Daha sonra reklam, ansiklopedi, basın çevirmenliği yapmıştır. İlk şiirleri 1976'da *Türkiye Yazıları* ve *Oluşum* dergilerinde yayımlanan şairin izleyen yıllarda değişik dergilerde şiirleri ve Rusçadan çeviri şiirleri yayımlanmıştır. Şiir kitapları: *Mayıs* (Türkiye Yazıları, 1979), *Burada Güneşli Türk* (Gibi Yayınları, 1996), *Deniz ve Ten* (Öteki Yayınevi, 1998), *Giz Menekşesi* (Toplu Şiirler, 2004) adlarını taşımaktadır.

Ekoleştirici kapsamında değerlendirilen edebî eserler ekolojik yazın, ekolojik edebiyat ya da ekoyazın şeklinde adlandırılır. Ekoşiir, doğayı salt metaforik anlamlardan uzaklaştırarak fiziksel bir gerçek olarak işler. Yani ekoyiirin amacının doğayı basmakalıp tanımlamalardan, sentetik sınırlardan ve imgesel bir araç olmaktan uzaklaştırarak somut gerçeği yansıtmak, çevresel duyarlılığı şiir aracılığıyla etkileyici boyutta gündemde tutmak olduğu söylenebilir (Dönmez, 2021).

Son yıllarda Elif Sofya, Anita Sezgener, Naze Nejla Yerlikaya, Güven Turan, Nazmi Ağıl, Süreyya Berfe, Gürgeç Korkmazel, Turgay Fişekçi ve Hüseyin Kıran gibi pek çok şair farklı ekolojik sorunlara değinmekle yetinmeyip aynı zamanda dil ve ekoloji arasındaki ilişkiyi irdelemekte ve deneysel anlatım teknikleri keşfetmektedir (Ergin ve Dolcerocca 2016).

Bu çalışmanın amacı, Fatsalı şair Azer Yaran'ın ağaçları konu alan şiirlerinden yola çıkarak bir yaratıcı yazı tekniği olan sento (yama) tekniğiyle "ağaçlar" temalı şiirler üretmektir. Öğrencilerin doğa

sevgisi ve ağaçları tanıma, koruma duygularının geliştirilmesi, çevre farkındalığı ve ekoloji okuryazarlıklarının geliştirilmesi de uygulama hedefleri arasındadır.

Çalışmanın hipotezi “Şiir öğretimi, üretimi ve doğa bilinci birlikte düşünüldüğünde çağdaş, yenilikçi ve yaratıcı bir teknik olan sento (yama) yoluyla yeni şiirler oluşturulabilir. Bu sayede bireylerin doğal çevremizdeki varlıkları tanımaları, onları korumaları ve keşfetmeleri sağlanabilir.”

YÖNTEM

Yaratıcı sento çalışmasında Fatsa Bilim ve Sanat Merkezinde 2023-2024 eğitim öğretim yılında genel yetenek alanında tanılanmış, üstün yetenek potansiyeli olan Bireysel Yeteneklerini Fark Ettirme I ve II Programları seviyesinde eğitim gören 20 öğrenci yer almıştır. Katılımcıların 11’i erkek, 9’u kızdır.

Tablo 1

Atölye Katılımcıları Cinsiyet ve Grup Dağılımı

Cinsiyet	BYF 1	BYF 2	Toplam
KIZ	4	5	9
ERKEK	3	8	11
Toplam	7	13	20

23 Ekim-24 Kasım 2023 tarihleri arasında hayata geçirilen beş haftalık sento (yama) şiir atölyesi, haftada iki ders saati (40+40) olarak planlanmış ve uygulanmıştır. Atölyede ilk olarak bu tekniğin tanıtımı yapılmıştır. Şair Azer Yaran’ın hayatı ve şiirleri ele alınmıştır. Türkiye’de yapılan sento şiir çalışmaları araştırılmıştır. İnternet ve yazılı kaynaklardan, şiir kitapları/dergilerden bu tür şiirler okunmuş, incelenmiş, çözümlenmiştir.

Ürün odaklı bu uygulamada betimsel tarama, doküman analizi yapılmıştır. Çalışma kapsamında ön test ve son test olarak Fatma Susar Kırmızı tarafından geliştirilen Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği (YAYTÖ) ve yarı-yapılandırılmış Yazma Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Soru cevap, beyin fırtınası, eleştirel okuma ve yazma yoluyla da katılımcı öğrencilerin bilgi, beceri ve oluşturdukları sento şiirlerle ilgili tutum ve davranışları belirlenmeye, ölçülmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın temel veri kaynağı, şair-çevirmen Azer Yaran’ın YKY tarafından 2004’te yayımlanan *Giz Menekşesi* adını taşıyan toplu şiirlerinin yer aldığı kitaptır. Bu eserde yer alan şiirler atölyede okunmuş, ağaç-orman temalı şiirler fişlenmiştir. Word belgesine aktarılan şiirler çoğaltılmış, atölye katılımcılarına dağıtılmıştır. Her öğrenci için farklı dört şiir seçilmiştir. Kurum çevresinde yer alan park ve ağaçlık alandan doğaya ait farklı malzemeler (yaprak, kabuk, meyve, taş, doğal atıklar) toplanmış ve sento çalışması için hazır tutulmuştur. Önceden hazırlanan 30*55 cm ebadındaki kalın fraklı renklerde fon kartonlarına bu malzemeler her öğrencinin hayal gücü ve tasarım odaklı düşünme becerisi dikkate alınarak yerleştirilmiştir.

Daha sonra her öğrenci kendi el kalıbını kullanarak kartona sentosunu yerleştireceği alanı belirlemiştir. Azer Yaran’ın ağaçlar temalı farklı dört şiirinden yola çıkarak kendi yama şiirlerini oluşturmuştur. Kâğıttan kesilen dizeler belli bir şiirsel bütünlük, anlam, ses, yapı oluşturacak biçimde el kalıbının içine ya da etrafına yapıştırılmıştır.

Kartondaki malzemeler ve sento şiirler, su bazlı vernikle verniklenerek ürünler tamamlanmıştır. Sergi afişi hazırlanarak yerel medyada, kurum sosyal medya hesaplarında, veli WhatsApp gruplarında paylaşılmıştır. Fatsa İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla tüm okullara serginin resmî

duyurusu yapılmıştır. Oluşturulan sento şiirler ilk olarak Fatsa Kültür Sarayında 27-28 Kasım 2023'te daha sonra Fatsa Bilim ve Sanat Merkezinde 04-08 Aralık 2023 tarihlerinde sergilenmiştir. Katılımcılara ağaçlar temalı sento şiirler, şair Azer Yaran projenin geneli hakkında bilgiler verilmiştir.

BULGU VE YORUMLAR

Çalışma evrenini oluşturan Fatsalı şair Azer Yaran'a ait *Giz Menekşesi* adlı kitapta yer alan şiirler incelendiğinde toplam 11 şiirin doğrudan hedef tema olan ağaçlar ve ormanları konu aldığı görülmüştür. Şiir adları oluşturulurken yine şair tarafından ağaç adlarının tercih edildiği anlaşılmıştır. Bu 11 şiirin adı ve okumalar sonucunda belirlenen çağrışım, duygu değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2

Azer Yaran'ın Şiirlerinde Ağaçlar ve Buna Bağlı İşlenen Temalar

Kitaptaki Sayfa No.	Şiir Başlığı	İşlenen Temalar
97	Ankara Seğmenler Bahçesinin Kayın Ağacına Şarkı	doğa sevgi yurt sevgisi
98	Dut	kültürel miras ağaç sevgisi
111	İncir	anıt ağaçlar biyoçeşitlilik
137	İlk Yaprak	yurt sevgisi çevreyi koruma
145	Yaban Akasyaya Şarkı	ağaç sevgisi toprak sevgisi
154	Son Yaprak	doğadaki değişim ağaç sevgisi çevre farkındalığı
191	Meşe Kuş Şiir Çeşitlemesi	ağaç sevgisi hayvan sevgisi
227	Taflan	ağaç sevgisi
235	Kavak Ağacına Türkü	ağaç sevgisi yaşama tutkusu
270	Ceviz Ağacının Türküsü	orman bilinci yaşama sevinci
271	Meşenin Türküsü	doğa sevgisi yurt sevgisi
Toplam 11		

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bir şairin şiirlerinden yola çıkarak yeni şiirler tasarlamayı amaçlayan bu çalışmada Fatsalı şair Azer Yaran'ın 11 şiiri esas alınmış ve Türkçe dersi yaratıcı yazı atölyesinde sento (yama) şiirler oluşturulmuştur. Her katılımcı öğrenci tarafından bir sento şiir olmak üzere toplam 20 sento şiir üretilmiştir. Severek, isteyerek grupta çalışma prensibine bağlı kalınarak ürün oluşturma yoluna gidilmiş ve sento (yama) yaratıcı yazı tekniğiyle özgün metinler oluşturulmuştur.

Şair Azer Yaran'ın ağaçları ve ormanları, geniş anlamda çevreyi ve yaşamı konu alan şiirlerinde doğa sevgisi, çevre duyarlılığı, canlıların yaşamına saygı, ağaç-orman farkındalığı gibi insani erdemler, değerler oldukça fazla işlenmiştir. Atölye boyunca yapılan şiir okumalarında Yaran'ın çevremizdeki var olan ağaç, kuş, böcek, yemiş, meyve, sebze, ırmak, dere, deniz vb. onlarca varlığı şiirlerinde işlediği görülmüştür. Bölgemizde yetişen endemik türler (taflan, ağa ağacı, hercai menekşe) dışında farklı türdeki bitki, ağaçları şair eserlerinde farklı duyarlıklar etrafında dile getirmiştir.

Çalışma öncesi uygulanan ön test sonuçlarına göre katılımcıların hiçbiri daha önce sento (yama) şiir oluşturmamış, şair Azer Yaran şiirleriyle karşılaşmamıştır. Tematik şiir yazma çalışmasına yalnızca iki öğrenci, kendi okullarında yapılan şiir yazma yarışmaları (23 Nisan ve Dilimizin Zenginlikleri) kapsamında katılmıştır. Katılımcıların hiçbiri şiirin yapılan, üretilen, sergilenen bir dil ürünü olduğunu düşünmemektedir. Şiir yazmayı sevenlerin oranı %30 (6 öğrenci), şiir yazmayı sıkıcı bulanların oranı %75 (15 öğrenci), şiir yazmayı eğlenceli bir etkinlik olarak görenlerin oranı ise %35 (7 öğrenci)'tir.

Beş haftalık atölye sonunda uygulanan son test sonuçlarına göre öğrencilerin %90 (18 öğrenci)'i sento şiir yapmadan zevk aldığını belirtmiştir. Boş zamanlarında bu tür şiirler oluşturmayı düşünenlerin oranı %60 (12 öğrenci)'tir. Türkçe derslerinde bu tür çalışmaların yapılmasını isteyenlerin oranı ise %80 (16)'dir.

Bu yaratıcı yazı uygulamasıyla katılımcı öğrencilerin şiir sanatı yoluyla kendilerini ifade etmeleri, yaparak-yaşayarak öğrenmeleri, ruhsal ve sosyal gelişimlerine olumlu katkılar yapıldığı anlaşılmıştır. Yüz yüze görüşmelerde veli dönütleri ve kurumda yapılan gözlemler sonucunda öğrencilerin atölyeden mutluluk duydukları ve bu tür yeni çalışmalarda görev almak istedikleri ifade edilmiştir.

Çalışmayla aktif yer alan öğrenci arkadaşlarımızın doğa sevgisi, ağaçların ve ormanların korunmasına, çevre duyarlıklarının ve farkındalıklarının gelişimine olumlu katkıların sağlandığı gözlenmiştir. Fatsa BİLSEM'de yürütülen TÜBİTAK 4006, 2204-B Araştırma Projeleri'ne fen ve doğa eğitimi alanlarında katılım sağladıkları anlaşılmıştır.

Türkçe dersleri yazma etkinliklerinde yaratıcı yazarlık atölyelerinde sento (yama) şiir oluşturma çalışmaları yapılabilir. Bu türde yazılı, görsel, somut metinlerin ürün olarak yapılması sağlanabilir. Diğer çağdaş Türk şairlerinin eserleri yenilikçi yöntemlerle okuma ve yazma becerilerinde kullanılabilir. Öğrencilerin sergi, atölye, birlikte üretim yapabilecekleri, somut çıktılarına dayanan farklı projeler yoluyla doğayı koruma ve sevmeye, ağaç ve orman duyarlılığı konularında okul ve çevrelerinde çalışmalara dâhil edilmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akçiçek, G. (2008). *Ordulu şairler antolojisi*. Serüven Kitap.
- Akçiçek, G. (2015). *Kıyısına sığınan deniz Azer Yaran*. Kumdan Yazılar.
- Akçiçek, G. (2023). Ordulu bir şair: Azer Yaran. *Gargalak*, Kasım-Aralık
- Dönmez, E. (2021). Turgay Fişekçi'nin şiirine ekoeleştirel yaklaşım. *Edebî Eleştiri Dergisi*, 2.
- Ergin, M., Dolcerocca, Ö. N. (2016). Edebiyata ekoeleştirel yaklaşımlar: Ekoşiir ve Elif Sofya. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (36), 297-314.
- Korkmaz, E. (2018). *Azer Yaran şiiri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçük, S. (2020). *Yazılı anlatım ve yaratıcılık*. Gece Kitaplığı.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programları ilkokul ve ortaokul*.
- Okumuş, S. (2010). *Cumhuriyet dönemi Ordulu şairler antolojisi*. Serüven Kitap.
- Yaran, A. (2004). *Giz menekşesi*. YKY.
- Yıldız, İ. (2011). *Modern Ordu şairleri*. Serüven Yayınları.
- <https://www.buzdokuz.com/2020/10/turk-siir-gelenegi-cizgisi/>

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE DİYALÖJİK OKUMA STRATEJİSİNİN UYGULANMASI¹

Neslihan TAŞTEKİN, Konya/Alparslan İlkokulu

Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR, Kırıkkale/Kırıkkale Üniversitesi



ÖZET

Araştırmada ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde diyalojik okuma stratejisinin etkisi incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımına göre eylem araştırması olarak desenlenmiştir. 2021-2022 eğitim öğretim yılında Konya'da 19 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada sekiz hafta boyunca, altı resimli çocuk kitabı kullanılarak diyalojik okuma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak için (1) Okuma Prozodi Rubriği, (2) Okuduğunu Anlama Testi, (3) Yanlış Analiz Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda diyalojik okuma etkinliklerinden önce ve sonra bir dakikada okunan doğru kelime sayısı arasında anlamlı farklılık olduğu, diyalojik okuma stratejilerinin öğrencilerin bir dakikada okudukları doğru kelime sayısında artış olduğu anlaşılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası bir dakikada okunan kelime sayıları karşılaştırıldığında anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Diyalojik okuma etkinlikleri uygulandıktan sonra öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ile ilgili puanlarının arttığı ancak bu artışın anlamlı farklılık göstermediği gözlenmiştir. Araştırmanın başlangıç aşamasında endişe düzeyindeki bazı öğrencilerin diyalojik okuma çalışmalarından sonra öğretim düzeyine geçtiği, öğretim düzeyindeki öğrencilerden bir kısmının ilerleme gösterdiği ancak bağımsız okuma düzeyine geçemediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kitap okuma, okuma alışkanlığı, okuma kültürü.

GİRİŞ

Okuma, insan hayatını geliştiren ve değiştiren önemli bir dil becerisidir. Gerek sosyolojik gerek psikolojik çerçevede kişinin kendi öğrenme dünyasını kurgulamasını sağlayan bu beceri, temel bilgi kazanma yollarından biridir. Teknolojik gelişmelerin sağladığı zengin öğrenme deneyimleri okumanın değerini zayıflatamamıştır. İnsanlara düşünce dünyasını inşa etme imkânı sağlayan okuma, sosyal hayatta etkileşim sağlayan bir güce sahiptir. Özellikle ilkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişimi özel bir öneme sahiptir. Öğrenciler, tüm derslerde değişik metinlerle karşılaşmakta ve ders içeriklerini öğrenebilmek için okumaya ihtiyaç duymaktadır. Araştırma sonuçları (Alcover, Augis, Bano, Ib-Ib, Lalag, Maturan, 2024; Kaplan, 2024; Karadayı Atalar, 2019; Kızgın, 2019), okuma becerisi yüksek öğrencilerin akademik başarısının yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirebilmek için okullarda uygulanan pek çok strateji ve yöntemden biri olan diyalojik okuma stratejisi, küçük grup çalışmaları ve kitap sohbetleri eşliğinde belirli bir stratejik sorgulama ve cevap vermeyi gerektiren ortak kitap okuma çalışmasıdır. Yardımlaşma, iş birliği, arkadaşlık, empati gibi sosyal beceri düzeylerini ve diğer gelişim alanlarını (Kerigan, 2018) destekleyen diyalojik okumada amaç, öğrencilerin okumaya katılımını sağlayarak kelime hazinelerini geliştirmektir (Antonacci ve O'Callaghan, 2020). Kitabı seslendiren ile dinleyici çocuk arasında gerçek bir sosyal etkileşim ortamı oluşmasını destekleyen diyalojik

¹ Bu makale, Neslihan Taştekin tarafından hazırlanan "İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin diyalojik okuma stratejileri ile geliştirilmesi: Bir eylem araştırması" adlı yüksek lisans tezinin bir bölümünün özetidir.

okuma stratejisi uygulanırken çocuklar okuma sürecinin merkezindedir. Bu araştırmanın amacı, diyalojik okuma stratejisinin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkısının incelenmesidir. İlkokul üçüncü sınıf öğrencileri, okuma becerilerinin gelişmesi sürecinde kritik bir süreci yaşamaktadırlar. Soyut düşünme özelliklerinin kazanılacağı dördüncü sınıfa giriş, kendini ve dünyayı tanıma, kelime ve kavram öğrenmenin hızlanması, okumaya yönelik duygusal yaklaşımın belirginleşmesi, kitapları tanıma gibi pek çok gelişim ve değişim yaşanmaktadır. İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıfa geçmeden önce akıcı okuma özelliklerini ve resimli çocuk kitaplarına bakış açısını geliştirmek için diyalojik okuma stratejisinin kullanılıyor olması araştırmayı güçlü kılmaktadır. Araştırma soruları şunlardır: İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızı, prozodik okuma yeterliği, okuduğunu anlama düzeyi ve okuma hızı,

1. Diyalojik okuma etkinlikleri uygulanmadan önce hangi düzeydedir?
2. Diyalojik okuma etkinlikleri uygulandıktan sonra hangi düzeydedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Genel olarak mevcut durumu değiştirmeyi ve geliştirmeyi amaç edinen eylem araştırması; eğitim ve öğretim sürecinde yaşanan sorunların tanımlanması, bu sorunlara yönelik çözüm yollarının belirlenmesi, sorun çözülünceye kadar bazı uygulamaların yapılması döngüsel bir süreci (Küçük, 2014) gerektirmektedir. Bu çalışmada eylem araştırmasının uygulama aşamaları; (1) problemin gözlemlendiği durum belirlenerek açıklanmıştır; (2) "Diyalojik Okuma Programının" uygulanmasına karar verilmiş; (3) eylem planı hazırlanarak uygulanmış; (4) uygulama sonrası öğrencilerin prozodik okuma ve anlama düzeyleri belirlenmiş, veriler analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, Konya'nın Kulu ilçesinde ilkökul üçüncü sınıfa devam eden, ana dili Türkçe olan 11 erkek, 8 kız olmak üzere 19 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları aşağıda açıklanmıştır:

Okuma Prozodi Rubriği: Rasinski'nin (2004) geliştirdiği, Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Çetinkaya (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan rubrikte "ifade ve ses düzeyi", "anlam üniteleri ve tonlama", "pürüzsüzlük" ve "hız" olarak dört boyut bulunmaktadır. Sesli okuma düzeyinin değerlendirilebildiği bu rubrikten en az 4 en fazla 16 puan alınabilir. Puanı 8'den düşük olan öğrencinin akıcı okuma gelişimi yetersiz olarak değerlendirilir.

Okuduğunu Anlama Testi: Karasu, Girgin ve Uzuner'in (2013) hazırladığı Okuduğunu Anlama Testi'nde ilkökul üçüncü sınıf seviyesinde hikâye edici bir metin ve metinle ilgili 10 açık uçlu soru bulunmaktadır. Bu testten alınabilecek en yüksek puan 100'dür. Değerlendirme ölçütleri; 0-50 puan "zorlanma düzeyi", 51-89 puan "öğretim düzeyi", 90 ve üzeri puan "bağımsız düzey" olarak belirlenmiştir.

Yanlış Analiz Envanteri: Akyol (2005) tarafından hazırlanan "Yanlış Analiz Envanteri" ile sesli okuma sırasında yapılan hatalar ve kelime tanıma yüzdesi belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Envante-re göre kelime tanıma yüzdesi en az %99, anlama düzeyi %90 ve üzerinde olan öğrenciler serbest okuma düzeyinde; kelime tanıma yüzdesi %91, anlama düzeyi %51 ve üzerinde olan öğrenciler öğretim düzeyinde; kelime tanıma yüzdesi %90, anlama düzeyi %50 ve altında olan öğrenciler ise

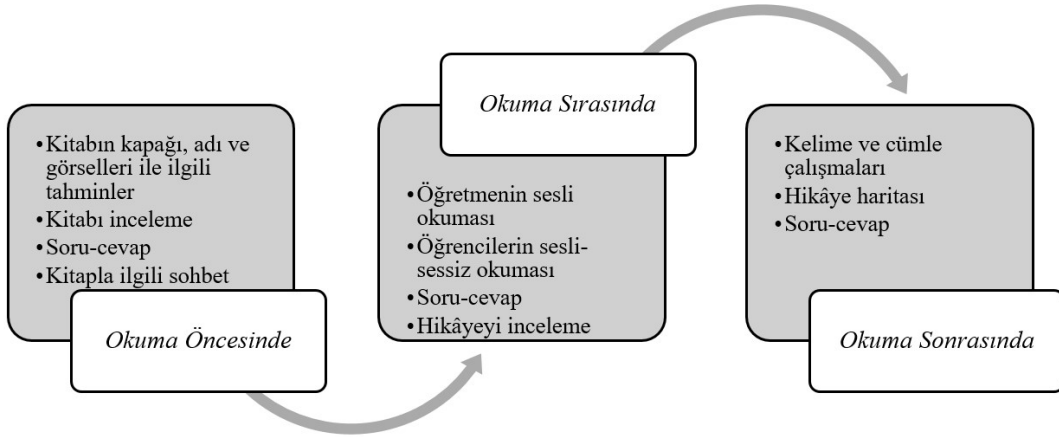
endişe düzeyindeki okuyuculardır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde öncelikle Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan ve Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden yasal izinler alınmıştır. Beş alan uzmanı tarafından uygun bulunan *Mış Gibi; Bu Kış Kimse Üşümeyecek; Kırmızı Kanatlı Baykuş; Gökyüzünün Rengi; Dikkat! Bu Kütüphanede Ejderha Var!; Çok Yaramaz Kedi* adlı kitapların okunacağı diyalojik okuma etkinlikleri hazırlanarak sekiz hafta boyunca uygulanmıştır. Uygulama aşamaları Şekil 1'de özetlenmiştir:

Şekil 1

Diyalojik Okuma Etkinlikleri Uygulama Aşamaları



Verilerin Analizi

Uygulamalar esnasında öğrencilerin kaydedilen sesli okumaları dinlenmiş dakikada okunan kelime sayıları belirlenmiş, veriler sıralanarak kaydedilmiş, bilgisayar destekli istatistik programıyla çözümlenmiştir. Analiz aşamasında Bağımlı Grup Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak öğrencilerin diyalojik okuma etkinliklerinden önceki ve sonraki puanları karşılaştırılıp sonuçlar değerlendirilmiştir.

BULGU VE YORUMLAR

Okuma Hızları İlgili Bulgular

İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin bir dakikada okudukları kelime sayısı ile ilgili bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı

Test	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Dakikada Okunan Kelime Sayısı	Negatif Sıra	6	8,33	50,00	-1,812	,070
	Pozitif Sıra	13	10,77	140,00		
	Eşit	0				

* $p > .05$

Tablo 2'deki bulgular öğrencilerin uygulama öncesinde bir dakikada okudukları kelime sayısı ile uygulama sonrasında bir dakikada okudukları kelime sayısı arasında anlamlı farklılık olmadığını ($Z = -1.812$) göstermektedir. Öğrencilerin uygulama öncesindeki ve sonrasındaki dakikada okuduğu kelime sayısında anlamlı farklılık olmasa da öğrencilerinin çoğunun dakikada okuduğu kelime sayısında artış olduğu gözlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin bir dakikada okuduğu doğru kelime sayısı ile ilgili bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Bir Dakikada Doğru Okunan Kelime Sayısı

Test	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Dakikada Okunan Kelime Sayısı	Negatif Sıra	4	6,13	24,50	-2,839	,005*
	Pozitif Sıra	15	11,03	165,50		
	Eşit	0				

* $p < .05$

Tablo 2'den öğrencilerin uygulama öncesinde bir dakikada okudukları doğru kelime sayısı ile uygulama sonrasında bir dakikada okudukları kelime sayısı arasında anlamlı farklılık olduğu ($Z = -2,839$) anlaşılmaktadır. Bu fark puanlarının sıra ortalaması ile toplamalarının bu farkın pozitif sıralar yani uygulama sonunda hesaplanan doğru kelime sayısı lehine olduğu görülmektedir. Buna göre diyalojik okuma stratejilerinin öğrencilerin bir dakikada okudukları doğru kelime sayısında artış oluşturulduğu belirtilebilir.

Prozodik Okumaya Yönelik Bulgular

Prozodik okuma becerileriyle ilgili bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Prozodik Okuma Becerisine Yönelik Bulgular

Test	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Prozodik Okuma	Negatif Sıra	0	,00	,00	-9,843	,000*
	Pozitif Sıra	19	10,00	190,00		
	Eşit	0				

* $p < .05$

Tablo 3'e göre öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasındaki prozodik okuma becerileri arasında anlamlı farklılık olduğu ($Z = -3,843$) ve fark puanlarının sıra ortalaması ile toplamaları incelendiğinde bu farkın pozitif sıralar yani uygulama sonunda aldıkları prozodik okuma becerileri puanları lehinedir. Diyalojik okuma uygulamalarından sonra çalışma grubundaki tüm öğrencilerin prozodik okuma becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Okuduğunu Anlamaya Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama gelişimine yönelik bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4*Okuduğunu Anlama Düzeyinin Karşılaştırılması*

Test	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Okuduğunu Anlama	Negatif Sıra	7	8,93	62,50	-,665	,506
	Pozitif Sıra	10	9,05	90,50		
	Eşit	2				

Tablo 4'e göre öğrencilerin uygulama öncesi okuduğunu anlama becerileri ile uygulama sonrası okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı farklılık ($Z = -.665$) yoktur. Yanlış Analiz Envanterinden elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5*Yanlış Analiz Envanteriyle Ulaşılan Bulgular*

Test	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	P
Yanlış Analiz Envanteri Anlama Yüzdesi	Negatif Sıra	5	6,40	32,00	-1,870b	,061
	Pozitif Sıra	11	9,45	104,00		
	Eşit	3				

* $p > .05$

Tablo 5'teki bulgular diyalogik okuma uygulamalarından önce ve sonra yanlış analiz envanterinden alınan puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığını ($Z = -1.870$) göstermektedir. Öğrencilerin Yanlış Analiz Envanterine göre belirlenen hataları ve kelime tanıma yüzdeleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6*Yanlış Analiz Envanterine Göre Okuma Hataları ve Kelime Tanıma Yüzdeleri*

Öğrenci	Kelime Tanıma Yüzdesi		Hata Türleri	
	Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası	Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
Ö1	%97	%98	3 Tekrarlama	2 Tekrarlama
			2 Yanlış Okuma	2 Yanlış Okuma
Ö2	%95	%97	3 Tekrarlama	1 Tekrarlama
			5 Yanlış Okuma	3 Yanlış Okuma
Ö3	Endişe	Endişe	9 Atlama	1 Ekleme
			21 Yanlış Okuma	10 Yanlış Okuma
Ö4	Endişe	Endişe	16 Tekrarlama	10 Tekrarlama
			16 Yanlış Okuma	9 Yanlış Okuma
Ö4	Endişe	Endişe	15 Tekrarlama	13 Tekrarlama
				5 Atlama

Ö5	%92	%95	10 Yanlış Okuma 3 Atlama	5 Yanlış Okuma 3 Atlama
Ö6	%95	%97	3 Yanlış Okuma 6 Tekrarlama	5 Yanlış Okuma 1 Ekleme
Ö7	%92	%93	12 Yanlış Okuma 2 Atlama	7 Yanlış Okuma 2 Atlama 2 Tekrarlama
Ö8	%94	%94	4 Tekrarlama 2 Yanlış Okuma 5 Atlama	7 Yanlış Okuma 4 Atlama
Ö9	Endişe	%91	6 Tekrarlama 9 Yanlış Ok. 2 Ekleme	9 Tekrarlama 5 Yanlış Okuma 3 Ekleme
Ö10	Endişe	Endişe	47 Yanlış Okuma 8 Ekleme 4 Tekrarlama	11 Yanlış Okuma 11 Tekrarlama
Ö11	Endişe	%95	6 Atlama 8 Yanlış Okuma 5 Tekrarlama	5 Atlama 3 Yanlış Okuma 2 Tekrarlama
Ö12	%92	%92	13 Yanlış Okuma 2 Tekrarlama	6 Yanlış Okuma 7 Tekrarlama
Ö13	Endişe	Endişe	22 Yanlış Okuma 11 Tekrarlama	16 Yanlış Okuma 7 Tekrarlama
Ö14	%97	%98	3 Yanlış Okuma 2 Tekrarlama	3 Yanlış Okuma
Ö15	Endişe	Endişe	21 Yanlış Okuma 3 Ekleme 4 Tekrarlama	6 Yanlış Okuma 12 Tekrarlama
Ö16	%93	Endişe	6 Yanlış Okuma 7 Tekrarlama	6 Yanlış Okuma 9 Tekrarlama
Ö17	%95	%95	5 Yanlış Okuma 2 Atlama	4 Yanlış Okuma 5 Tekrarlama
Ö18	%95	%98	7 Tekrarlama 3 Yanlış Okuma	3 Tekrarlama
Ö19	%95	%96	5 Tekrarlama 4 Yanlış Okuma	3 Tekrarlama 5 Yanlış Okuma

Tablo 6'daki bulgular diyalojik okuma etkinliklerinin uygulanma öncesi ve sonrasında kelime tanıma yüzdelerinin birbirine yakın değerler aldığını göstermektedir. 19 öğrenciden 7'sinin endişe

düzeyinde, 12 öğrencinin ise öğretim düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Endişe düzeyindeki 2 öğrencinin öğretim düzeyine, öğretim düzeyindeki 1 öğrencinin kelime tanıma yüzdesinin düşüşü ve endişe düzeyine gerilediği anlaşılmıştır. Öğretim düzeyindeki 3 öğrencinin kelime tanıma yüzdesinin değişmediği, 7 öğrencinin ilerleme gösterdiği ancak bağımsız okuma düzeyine geçemediği belirlenmiştir. En sık yapılan hataların öğrencilerin yanlış okuma, tekrarlama, atlayıp geçme ve ekleme gibi hataların olduğu; yanlış okuma ve tekrarlama hatalarının daha çok görülmesi veri toplama esnasında öğrencilerin heyecanlanmaya bağlı doğal okuma performansını gösteremedikleriyle açıklanabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin diyalojik okuma uygulamalarından önce ve sonra bir dakikada okuduğu kelime sayısı karşılaştırılmış ve anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Akyol ve Baştuğ'un (2015) yapılandırılmış akıcı okuma yöntemini uyguladığı araştırmada da benzer şekilde öğrencilerin okuma hızında anlamlı bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir. Belirli bir süre farklı okuma etkinliklerine katılan öğrencilerin hepsinin aynı şekilde gelişim göstermemesinin farklı nedenleri olabilir. Diyalojik okuma etkinliklerinden sonra bir dakikada okunan doğru kelime sayısının anlamlı ölçüde arttığı belirlenmiş ve kelimeleri doğru okumanın geliştiği belirlenmiştir. Metindeki kelimelerin doğru okunması akıcı okumanın temel bir bileşeni olan kelime tanımayı işaret etmektedir. Yurtbakan (2022) diyalojik okuma uygulamalarının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileriyle akıcı okuma gelişiminde etkili olduğunu belirlemiştir. Farklı araştırmaların sonuçları (Kultaş, 2022; Demirtaş, 2022; Karadoğan, 2020; Ceyhan, 2019; Aşıkcan, 2019; Kaya Tosun, 2018; Gürbüz, 2015) resimli çocuk kitapları eşliğinde yapılan okuma etkinliklerinin akıcı okumanın bileşenleri olan kelime tanıma ve prozodiyi geliştirdiğini göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçları da öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında prozodik okuma becerileri arasında olumlu yönde anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Bu noktadan hareketle diyalojik okuma stratejilerinin öğrencilerin prozodik okuma becerilerini geliştirdiği belirtilebilir. Prozodik okumanın etken bileşenlerinden biri olarak ilkokulun ilk üç yılında geliştirilmesi çocuğun okuma yaşantısının yapılandırılması için önemli bir rol üstlenmektedir. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama düzeyinde anlamlı bir gelişim olmadığı belirlenmiştir. Farklı araştırmaların sonuçları, resimli çocuk kitapları eşliğinde yapılan okuma etkinliklerinin anlamayı ve akıcı okumayı geliştirdiğini göstermektedir. Araştırmadan elde sonuçlara öğretmenlerin resimli çocuk kitaplarını kullanarak akıcı okumayı geliştirmek için diyalojik okuma stratejisini kullanmaları önerilebilir. Bununla birlikte araştırmacıların ilkokul öğrencilerinin anlama ve okuma becerileriyle ulusal tarama araştırmaları yapmaları gerekmektedir. Okuma ve anlama eğitiminde yaşanan temel sorunların belirlenmesi için gözlem ve görüşme çalışmaları da alana katkı sağlayabilir. Farklı araştırmalarda öğrenci düzeyine uygun çizgi roman veya karikatürler ile diyalojik okuma etkinlikleri yapılarak ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, M., Baştuğ, M. (2015).Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 125-141.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Pegem Yayıncılık.

Akyol, H. (2005). *Türkçe ilköğretim yazma öğretimi*. Pegem Yayıncılık.

Alcover, K. C., Augis, C. J. D., Bano, S., Ib-Ib, J. T., Lalag, G. M., Maturan, J. J. (2024). The relationship between reading comprehension skills, problem solving skills, and academic achievement: a correlational research approach. *Ignatian International Journal for Multidisciplinary Research*, 2(6), 1731-1757.

Antonacci, P. A. ve O'Callaghan C. M. (2020). *Anaokulundan ortaokula öğrenciler için araştırmaya dayalı 50 strateji* (Çev: H. Dedeoğlu). Vizetek Yayıncılık.

Aşıkcan, M. (2019). *Üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Demirtaş, E. (2022). *Prozodi öğretiminin okuma güçlüğü olan bir ilköğretim üçüncü sınıf öğrencisinin okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.

Gürbüz, A. (2015). *Altı dakika yönteminin akıcı okumaya etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.

Karadayı Atalar, Ü., B. (2019). *Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi.

Karadoğan, Z. (2020). *Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

Kaplan, A. (2024). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ile matematik dersi akademik başarısının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Karasu, P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2013). *Formel olmayan okuma envanteri*. Nobel Yayınları.

Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Kerigan, B. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına etkileşimli okuma yöntemiyle sosyal becerilerin kazandırılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

Kızgın, A. (2019). *Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamanın akademik başarıya etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.

Kultas, E. (2022). *Anahtar kelime oyunlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri ile okuma tutumları üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Küçük, G. F. (2014). *İlkokul öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretici destekli bir model önerisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *International Journal of Human Sciences*, 6, 352-360.

Yurtbakan, E. (2022). *Öğretmen ve ebeveyn rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Trabzon Üniversitesi.

BİR EĞİTİM MATERYALİ: DİKSİYON KARTLARI



Yeşim OĞUL, Trabzon/ Trabzon Faruk Başaran Bilim ve Sanat Merkezi
Azra Naz YAĞIZ, Trabzon/ Trabzon Faruk Başaran Bilim ve Sanat Merkezi

ÖZET

İnsanlar, çevresinde kabul gören, tercih edilen kişiler olmak isterler. Etrafındakilerin onları dinlemelerinden mutluluk duyarlar. Çevresinde kabul gören, ikna edici ve tercih edilen bir insan olmanın en önemli şartlarından biri iyi bir diksiyona sahip olmaktır. Dünya tarihinde ardından gidilen önemli liderlere bakıldığında birçoğunun çevresindekileri etkileyen etkili bir hitabete sahip olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca sürekli gelişen ve değişen dünyada insanların kişisel becerilerini geliştirmesi, çevresindeki insanlarla etkili ve doğru bir şekilde iletişim kurması, duygu ve düşüncelerini doğru ve dikkat çekici bir biçimde aktarması bir zorunluluk hâlini almıştır. Bu doğrultuda bireylerin iyi bir diksiyona sahip olması göz ardı edilmemesi gereken bir durumdur. Konuşma becerisi sağlıklı bireylerde dört temel dil becerisinden dinleme becerisinin hemen ardından kazanılan beceri olmasına rağmen, çeşitli nedenlerle herkeste istenilen yeterlilikte ve etkide değildir. Bunun için bireyin çeşitli eğitimler alması ve çalışması gerekir. Ancak diksiyon konusunda eğitim materyali olarak sadece bazı kişisel gelişim kitaplarının ve ders kitaplarının olduğu, ayrıca bazı sosyal medya hesaplarında konu ile ilgili olarak içerik videolarının hazırlanmış olduğu görülmüştür. Bunlar dışında herhangi bir eğitim materyali bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan alan yazını taraması sonucunda diksiyon ve hitabet konusunda yeterli bilimsel çalışmanın bulunmadığı görülmüştür. Bu da konuya gereken önemin verilmediğini göstermektedir. Tüm bu sebeplerden ötürü bu çalışmada diksiyon sorunu yaşayan bireylerin kendi kendine çalışabilecekleri, konuşma hatalarını düzeltmelerini sağlayabilecekleri kitap dışında farklı bir eğitim materyali oluşturmak amaçlanmıştır. Hazırlanmış olan eğitim materyali temel seviyede diksiyon eğitimi almış bireylerin alıştırma yapmalarını sağlayacak niteliktedir. Hazırlanan bu eğitim materyali ile aynı zamanda diksiyon eğitimi veren öğretmenlere de kullanabilecekleri bir eğitim materyali sağlanacaktır.

Anahtar Kelimeler: İletişim, diksiyon, konuşma, fonetik alfabe, hitabet.

GİRİŞ

Nurullah Ulutaş (2019, s. 29) sosyal bir varlık olan insanoğlunun istek, hasret, nefret ve düşüncelerini sözlü olarak dile getirdiğini ve insanların, diğer insanlarla iletişim kurarken bir dokunuş, bir bakış ve işaretle bu eylemi gerçekleştirirse de en yoğun ve etkili iletişim yolu olarak konuşmayı kullandığını söylemiştir. Bu sebeple bir insanın toplumsal ilişkilerinde ve meslek hayatında başarılı olmasının yolunun sözlü iletişimden geçtiğine vurgu yapmıştır. Bir sözün, ömür boyu sürececek bir ilişkinin yolunu açabileceği gibi yıllar süren bir ilişkiyi bir anda bitirebileceğini de ifade etmiştir. Ulutaş'ın bu sözü, Yunus Emre'nin "Söz ola kese savaşı söz ola kestire başı/ Söz ola ağulu aşı bal ile yağ ede bir söz" dizelerini hatırlatmaktadır. İnsanların konuşurken sarf ettikleri sözler, sözleri söyleyiş şekli, jest ve mimikler iletişimde oldukça önemlidir. Ancak etkili ve güzel konuşmaya sahip olmak için de iyi bir diksiyon gerekir.

Nüzhet Şenbay (2012, s. 13) diksiyonu söz söylerken duygu ve düşüncelerimizi doğru, üslubuna uygun bir şekilde ifade etmek için sesin uyumu, söyleniş, sözcük ve hecelerin uzunluğu, kısalığı

ile vurguları bakımından doğruluğu, jesti, mimiği, takınılacak tavırları yerinde ve güzel kullanma sanatı olarak tanımlar. Bilal Zemin (2017, s. 28) diksiyonun duygu ve düşüncelerimizi doğru ve üslubuna uygun olarak anlatmak için sesi anlaşılır, ideal hızda, kulak okşayan, tek düze olmayan biçimde kullanabilme sanatı olduğunu belirtir. Erol Börekçi (2019, s. 72) ise diksiyonu güzel ve etkili konuşmak üzere kullanılacak dil malzemesinin seçilmesi ve bunların konuşmaya yardımcı diğer unsurlarla uyumlu bir biçimde kullanılabilmesi sanatı olarak tanımlar. Bahsedilen tanımda konuşmaya yardımcı diğer unsurların sesin uyumu, vurgu, ton, tonlama, durak, üslup, jest ve mimikler, tavır vb. olduğunu belirtir. Ayrıca diksiyonun ses organlarının doğru sesleri çıkarabilmek için eğitilmeleri üzerine odaklandığını ifade eder.

TDK Güncel Türkçe Sözlük (2023)'te Fransızca kökenli olan diksiyon sözcüğünün üç anlamı verilmiştir: Seslerin, sözlerin, vurguların, anlam ve heyecan duraklarını kurallarına uygun olarak söyleme biçimi, konuşulan dilin incelenmesi ve kullanılması, bir tiyatro terimi olarak duru, açık vurgulama ve çıkaklara tam uyarak konuşma. Tüm bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere sestem sözcüğe, sözcükten anlama varana kadar tam bir söyleyiş güzelliğine vurgu yapıldığı açıktır. Diğer tanımlarla karşılaştırıldığında konuşmaya yardımcı vurgu, ton, tonlama, jest ve mimikler gibi yardımcı unsurların da önemi üzerinde durulmuştur. Ayrıca diksiyon bir tiyatro terimi olarak da kullanılmıştır. Bu tanım da tiyatro gibi sözlü anlatıma dayalı türlerde anlamın ve duygunun doğru bir şekilde verilmesi için söyleyiş güzelliğinden bahsedilir.

Diksiyon tanımlarında farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. Örneğin Afsane Soltanirad (2013, s. 13) diksiyonu söz söyleme ve konuşma sanatı olarak tanımlarken içerisinde sadece söz olmadığını; ses uyumunu, söyleyişi, jest-mimiği ve tavırları da barındırdığını eklemiştir. Ancak Börekçi (2019, s. 11) diksiyon ve güzel konuşmanın farklı kavramlar olduğuna değinir. Güzel konuşmayı diksiyonu da içine alan kapsamlı bir kavram olarak ifade eder. Güzel konuşmanın sadece diksiyonun ana hatlarından boğumlama ve fonetiklerle gerçekleşmediğini belirtir. Güzel konuşmak için iyi bir diksiyonun yanı sıra dilin psikolojik biçimlerine hâkim olmak ve dili ustaca kullanabilme becerisini sergilemek gerektiğini ifade eder.

Diksiyonun Önemi

Yusuf Günaydın (2006), konuşmanın insanlar arasında iletişimi sağlayan en yaygın ve önemli araç olduğunu söyler. Konuşmanın anlaşılır olması ve sesin etkili kullanmasının başarılı iletişimin anahtarı olduğunu belirtir. Ayrıca konuşmanın hayatta başarıyı veya başarısızlığı önemli derecede etkilediğini söyler. Dilin dört temel becerisinden biri olan konuşmanın eğitim öğretim faaliyetlerinde ve günlük hayatın her aşamasında kullanıldığını, bu sebeple konuşmanın işlevsellik açısından da en kapsamlı kullanım alanına sahip olduğunu belirtir.

Soltanirad (2013, s. 7), işlevsellik açısından bu kadar öneme sahip olmasına rağmen diksiyonun dillerde başlı başına pek dikkate alınmayan bir durum olduğunu söyler. İnsanların dili öğrendiği gibi konuşmaya başladığını, söyleyiş tarzına bakmadığını belirtir. Özellikle yöresel farklılıklar ile Türkiye Türkçesinin diksiyonel özelliklerini kaybettiğini ve Türkçenin bozulduğunu ifade eder.

Sonuç olarak sosyal hayatta, iş hayatında ve okul hayatında insanlar; başkalarının kendilerini dinlemesini ister. Bunun yanı sıra yeri gelince ikna edici, çevresinde kabul gören, tercih edilen bir insan olmak ister. Bunu başarmanın en önemli yollarından biri iyi bir konuşma becerisine sahip olmaktır. Ardından gidilen siyasetçilere, etkileyici liderlere, ordusuna iyi komutanlık yapan kişilere, başarılı avukatlara bakıldığında hepsinin ortak özellikleri arasında konuşma sanatını etkili bir şekilde kullanmalarının yattığı görülür. Dolayısıyla diksiyon sayesinde insanlar sosyal hayatta önemli bir yer edinebilir, başarılı olabilirler.

Diksiyon Eğitimi

Bu bölümde eğitimin ilk ve ortaöğretim aşamalarında ve MEB'in hayat boyu öğrenme çalışmalarındaki diksiyon eğitimi çalışmalarına yer verilecektir.

MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğünün 10/08/2023 tarih ve E-21658195-121.01-81255116 sayılı yazısında 2023-2024 Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgelerinde Kurul kararı ile okutulacak ortak ve seçmeli dersler belirlenmiştir ancak diksiyon eğitimi hem ortak derslerde hem de seçmeli derslerde yer almamaktadır.

MEB, Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün 17/08/2023 tarih ve E-43769797-121.01-81682552 sayılı yazısında 2023-2024 eğitim öğretim yılından itibaren ilköğretim kurumlarında okutulacak ortak ve seçmeli dersler, ilköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgelerinde belirtilmiştir. Ancak hem ortak derslerde hem de seçmeli derslerde diksiyon eğitimine yer verilmemiştir.

MEB, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında ortak derslerde ve seçmeli derslerde diksiyon eğitiminin yer almaması, diksiyon eğitimine önem verilmediği anlamına gelmemektedir. 2023-2024 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Türkçe dersinin ana becerilerinden biri olan konuşma becerisine yönelik kazanımlar bulunmaktadır. Ayrıca 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda güzel ve etkili konuşma ile ilgili olarak dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması, duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması gibi amaçlar yer almaktadır (Türkçe Öğretim Programı, 2019). Bu doğrultuda konuşma becerisine yönelik olarak etkinlikler ve ölçme değerlendirme yapılmaktadır. Önceleri ölçme değerlendirmede ihmal edilen konuşma becerisi, 2023-2024 eğitim öğretim yılından itibaren ayrı olarak ölçme değerlendirmeye tabi tutulmakta ve verilen kazanımların elde edilip edilmediği öğretmen tarafından değerlendirilmektedir. Aynı şekilde ortaöğretim için Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda (2018, s. 12-13) "Dinleme, okuma, yazma ve konuşma stratejilerini doğru ve uygun şekilde kullanarak etkili iletişimciler olmaları." dersin özel amaçları arasında yer alır. Öğretim programının "Dikkat Edilecek Hususlar" başlığı altında ünitelerdeki sözlü iletişim çalışmalarına ait açıklamalar dikkate alınarak konuşma ve dinleme uygulamalarının aşamalı biçimde gerçekleştirildiği, her ünitenin başında yapılacak sözlü iletişim çalışmaları planlanacağı, her öğrencinin bir dönemde en az bir sözlü iletişim uygulamasına katılmasının sağlanacağı belirtilir. Ünitelerde sözlü iletişim tür ve tekniklerine dair tanıtıcı bilgilerin verilmesi, gerekli görüldüğünde konuyla ilgili örnek video ve uygulamalardan yararlanılarak öğrencilerin konuşma ve dinleme tekniklerini kavramalarının sağlanması ve ders işleniş sürecinde kelime veya kelime gruplarının doğru telaffuzuna yönelik çalışmalara yer verilmesi gerektiği ifade edilir. Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda da konuşma becerisine yönelik kazanımlar bulunmaktadır (Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, 2018).

MEB, halk eğitim merkezlerinde kişisel gelişim alanında diksiyon dersleri vermektedir. Kurs Programının içeriğinde diksiyon sanatının önemi, ses ve nefes egzersizleri, konuşma teknikleri, anlatım ve anlatım özelliklerinden jest ve mimiklere kadar birçok ders bulunmaktadır (MEB, Diksiyon Kurs Programı, 2016).

Sonuç olarak diksiyon eğitimi, MEB ilk ve ortaöğretim haftalık ders çizelgelerinde ayrı bir ders olarak yer almamaktadır. Ancak Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı derslerinde konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik kazanımlara yer verilmektedir. Ayrıca MEB'in halk eğitim merkezlerinde ve MEB'in izniyle açılan özel kurslarda diksiyon eğitimi bulunmakta ve başarılı olanlara sertifikalar ve-

ilmektedir. Genellikle haber sunucuları ve tiyatro oyuncularının verdikleri diksiyon eğitimleri ilgi görmektedir. Bu eğitimlerde genellikle diksiyon dersleri eğiticinin görgü, bilgi ve tecrübeleriyle sınırlı kalmaktadır.

Kişilerarası iletişimin birçok yolu olmasına rağmen konuşma, iletişimin en değerli yöntemidir. Ancak diksiyon alanında yeterli çalışma bulunmamaktadır. Tüm bu sebeplerle bu çalışmada diksiyon sorunu yaşayan bireylerin kendi kendine çalışabilecekleri, konuşma hatalarını düzeltmelerini sağlayabilecekleri bir eğitim materyali oluşturmak amaçlanmıştır. Ayrıca hazırlanan bu eğitim materyali, diksiyon eğitimi veren öğretmenlere bir eğitim materyali önerisi sunmaktır. Hazırlanan eğitim materyalinde Uluslararası Fonetik Alfabe'den faydalanılmıştır.

Uluslararası Fonetik Alfabe

Çetin Pekacar ve Figen Güner Dilek (2009, s. 135), dillerde konuşma dilinde olmayan bazı seslerin yazıya geçirilmesi ve eski metinlerin çalışılması için kullanılan resmî alfabenin yeterli olmadığını, bunun için de çeşitli sistemlerin geliştirildiğini belirtirler. Bunun en bariz örneğinin Fransa'da kurulan Ses Bilgisi Öğretmenleri Derneğinin geliştirdiği Uluslararası Fonetik Alfabe olduğunu, bunun da yayınlarda genellikle IPA (The International Phonetic Alphabet) kısaltmasıyla yazıldığını ifade ederler. Ayrıca IPA'nın herhangi bir dilin veya ağızın ünlüler ve ünsüzler gibi parçalı ses birimlerinin gösterilmesinin yanında belli parçalar üstü ses özelliklerinin temsil edilmesi için de kullanıldığını söylerler.

Sonuç olarak IPA konuşmayı, yazı dilinde gösterebilecek bazı yaklaşımlar sunmaktadır. IPA kartı parçalı ses birimleri ve parçalarüstü ses birimlerini barındırır. Parçalı ses birimleri ünlü ve ünsüzlerdir. IPA Kart'ında bunların işitsel özelliklerini görmek mümkündür. Bunun yanı sıra vurgu, tonlama gibi parçalarüstü ses birimleri IPA Kart'ında yer almaktadır (Alfabeı, Pekacar ve Dilek, 2010).

IPA Kartı'nın son güncellenen hâline belirtilen internet adresinden ulaşmak mümkündür. https://www.internationalphoneticassociation.org/sites/default/files/IPA_Kiel_2015.pdf

YÖNTEM

Bu çalışmada diksiyon eğitimiyle ilgili bir eğitim materyali önerisi sunulmak istenmiştir. Bu eğitim materyali bir takımdan oluşan diksiyon kartlarıdır. Diksiyon kartlarının bir kısmı yazarının ölümünden 70 yıl geçmiş, telif hakkı kaldırılan eserlerden yapılan alıntılardan oluşturulmuştur. Kartların diğer kısmı ise hazırlanan eğitim materyali için alan yazını taraması sonucunda diksiyonda en fazla hata yapılan kelimelerin kullanılmasına dikkat edilerek oluşturulmuştur. Kartlar iki taraflıdır. Kartın bir yüzünde Resim 1'de görüldüğü gibi metin, yazı dilinde olduğu gibi; Resim 2'de ise kartın diğer yüzü söyleniş özellikleri dikkate alınarak yazılmıştır. Bu kısımda TRT, Telaffuz Sözlüğü'nden ve IPA'dan faydalanılmıştır. Resim 2'de kartın sağ alt köşesinde bir QR kod bulunmaktadır. QR kod okutulduğunda konu ile ilgili olarak diksiyonda dikkat edilmesi gereken hususlara kısaca değinilmekte ve metnin söylenişini içeren kısa bir ses kaydı bulunmaktadır.

Resim 1

Diksiyon Kartı Ön Yüzü

KAPALI E ALIŞTIRMALARI

Annem bugün elli yaşına girdi. Annem bize sürekli gençken mahallenin en güzel kızı olduğunu söylerdi. Bize gençlik fotoğraflarının olduğu albümden birkaç fotoğraf gösterdi. Annem kardeşlerinin arasında en büyük olmasına rağmen en gençleri oymuş gibi görünüyordu. Gösterdiği fotoğrafların içinde bir tanesinin arkasına dolma kalemle not alınmıştı. O gün annemin yirmi beş yaşına girdiği yazıyordu. Fotoğrafta annem, anneannem ve teyzelerim vardı. annem kardeşleri arasında gerçekten en genç ve en güzel olan kızdı. Annemin şimdiye kadar doğru söylemediğini düşünüyordum fakat bu fotoğrafları görünce aslında doğru söylediğini anladım.

Resim 2

Diksiyon Kartı Arka Yüzü

KAPALI E ALIŞTIRMALARI

Anném bugün elli yaşına girdi. Anném bize sürekli gençken mahallenin én güzel kızı oldu:unu söylerdi. Bize gençlik foto:raflarının oldu:u albümden birkaç foto:raf gösterdi. Anném kardeşlerinin arasında én büyük olmasına ra:-men én gençleri oymuş gibi görünüyö:du. Gösterdi:i foto:rafların içinde bir tanesinin arkasına dolma kalémle not alınmıştı. O gün annémnin yirmi beş yaşına girdi:i yazıyo:du. Foto:rafta anném, annéanném ve teyzelerim vardı. Anném kardeşleri arasında gerçekten én genç ve én güzel olan kızdı. Annémnin şimdiye kadar do:ru söylemedi:ini düşünüyö:dum fAKaT bu foto:rafları görünce aslında do:ru söyledi:ini anladım.



BULGU VE YORUMLAR

Ülkemizde diksiyon eğitimi ilköğretimde Türkçe, ortaöğretimde ise Türk dili ve edebiyatı derslerinde konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik kazanımlarla sağlanmaktadır. Aynı bir diksiyon ve hitabet dersi daha önceleri seçmeli olarak bulunmasına rağmen 2023-2024 eğitim yılı içeriğinde yer almamaktadır. Ancak halk eğitim merkezlerinde kişisel gelişim kursları içinde yer almaktadır. Bunun dışında özel eğitim kurslarında diksiyon eğitimi ücretli olarak isteyenlere verilmektedir. Ayrıca diksiyon ile ilgili yeterli çalışma bulunmamaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sesler ve sözcüklerin vurgularına, anlam ve heyecan duraklarına, kurallara uygun şekilde kullanılması diksiyon olarak tanımlanır. Diksiyonda sestən kelimeye, kelimedən cümleye kadar söyleyiş güzelliğine vurgu yapılır. Ayrıca vurgu, ton, jest ve mimiklerin doğru kullanımı da doğru diksiyonda olması gereken unsurlardır. Çünkü verilmek istenen anlam ancak bu faktörlerin hepsini doğru kullanmakla sağlanır. Aksi takdirde iletişimde sorunlar yaşanmaktadır. Hayatımızın her aşamasında önemli bir yere sahip olan konuşma becerisinin doğru ve etkili bir şekilde kullanılması en basit şekilde iletişimimizde gereklidir. Aksi takdirde sosyal hayatımızda önemli problemlerle karşılaşılabilir.

Güzel bir diksiyona sahip olmak iş ve eğitim hayatında da daha başarılı olunmasını sağlar. Duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etme yeteneğine sahip bireyler, çevrelerince daha dikkat çekicidirler. Güzel bir diksiyona ve etkili bir hitabete sahip olan bireyler ikna edici ve kendine güvenli yapısıyla kitlelerin ardından gelmesini sağlayabilir.

Güzel bir diksiyona sahip olmak isteyen bireylerin konuşma organlarının sağlığı, sesini ve nefesini doğru kullanma gibi fiziksel faktörlerin yanı sıra ana dilinin özelliklerini de iyi bilmesi gerekir. Bunun için ana dili eğitimi çok önemlidir. Bir kişi ana dili eğitimine ilk olarak ailede başlar. Doğru ve etkili bir konuşma için ailede verilen eğitim çok önemlidir ancak okulda da bu eğitime gereken önem verilerek devam ettirilmelidir.

Yapılan alan yazını taramasında ilköğretimde Türkçe dersinde, ortaöğretimde Türk dili ve edebiyatı derslerinde okuma, yazma ve dil bilgisi becerilerine daha çok önem verildiği, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere yeterince önem verilmediği görülmüştür. Nitekim 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkçe ve İngilizce gibi dil derslerinde konuşma ve dinleme becerisine önem verilmeye başlanmış, öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine ait kazanımları kazanıp

kazanmadıklarını ölçmek için ölçme değerlendirme kapsamına alınmıştır. 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı derslerinde ayrı bir konuşma sınavı bulunmaktadır. Bu durum her ne kadar olumlu bir gelişme olarak gözüksün de konuşmanın öneminin anlaşılması ve uygulamada bulunan aksaklıkların giderilmesi gerekmektedir. Ayrıca daha önceleri seçmeli olarak diksiyon ve hitabet dersleri olsa da şimdilerde bu konuda ayrı bir ders bulunmamaktadır. Sadece halk eğitim merkezlerinde kişisel gelişim dersleri arasında yer almaktadır. Ayrıca MEB'e bağlı özel kurslardan da ücret karşılığında bu eğitimi almak mümkündür. Ancak ilk ve ortaöğretimde diksiyon ve hitabet derslerinin bulunması, öncesinde bu dersleri verecek öğretmenlerin bu konuda bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılması gerekir.

Diksiyon konusunda eğitim materyali olarak kişisel gelişim kitapları ve ders kitapları dışında herhangi bir ders materyali bulunmamaktadır. Kitaplardan farklı olarak bireylerin kendilerini geliştirebilecekleri ve eğitimcilerin kullanabileceği eğitim materyalleri tasarlanmalıdır.

Son olarak yeni nesil, dijital içerik üreticilerini yakından takip edip örnek almaktadır. Bu sebeple dijital içerik üreticilerinin Türkiye Türkçesini doğru bir şekilde kullanmaları teşvik edilmelidir. Gerçekirse bu konuda yasalar çıkarılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Pekacar, Ç., Güner Dilek, F. (2010). Uluslararası fonetik alfabe -2-. *Dil Araştırmaları*, 6(6), 181-202.
- Börekçi E. (2019). *Diksiyon etkili iletişim ve hitabet sanatı*. Dolcevita Yayınları.
- Günaydın Y. (2006). *Ana dili öğretiminde diksiyon uygulamaları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2016). *Kişisel gelişim ve eğitim alanı diksiyon kurs programı*. <https://e-yaygin.meb.gov.tr/download.ashx?fileID=3144>
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2023). *Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgeleri'nde değişiklik yapılması*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/14104459_202337_Ortaogretim_Kurumlari.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2023). *İlköğretim kurumları (İlkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi'nde değişiklik yapılması*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/14104730_202343_Temel_Egitim_Ylkokul_Ortaokul.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). *Türkçe dersi kritik konu ve kazanımlar, 5, 6, 7 ve 8. sınıf*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı*, Ankara.
- Pekacar, Ç., Dilek, F. G. (2009). Uluslararası fonetik alfabe-I. *Dil Araştırmaları* (4), 135-150.
- Soltanirad A. (2013). *Türkçe öğretiminde diksiyonun önemi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Şenbay N. (2016). *Söz ve diksiyon sanatı*. Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.
- TRT (2024). *Telaffuz sözlüğü*. <https://trttelaffuz.com/>
- Ulutaş N. (2019, December). Konuşma eğitimi ve retorik sanatının iletişimdeki önemi üzerine. *International Journal of Language Academy*, 7/4, 28/54.
- Zemin B. (2017). *Konuşmak kelimelerin tadına varmaktır*. Aralık Kitap Yayınevi.



