

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM ALTINCI SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI
OKUMA ALANININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ

Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA 2008

**T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM ALTINCI SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI
OKUMA ALANININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Faruk YILDIRIM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA 2008

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Faruk YILDIRIM
(Danışman)

Üye: Yrd. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

Üye: Yrd. Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

...../...../2008

Prof. Dr. Nihat KÜÇÜKSAVAŞ

Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

İLKÖĞRETİM ALTINCI SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI OKUMA ALANININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK

Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Ana Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Faruk YILDIRIM

Ağustos 2008, 397 sayfa

Bu araştırmanın amacı, 2006-2007 öğretim yılında uygulanan altıncı sınıf TDÖP (Türkçe Dersi Öğretim Programı) okuma alanını öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir.

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma evrenini Adana ili merkez ilçelerindeki (Seyhan ve Yüreğir) resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan ve altıncı sınıflara giren Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, nicel ve nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak toplanmıştır. Bu nedenle örneklem seçimi de iki aşamada yapılmıştır. Nicel verilerin elde edildiği örneklem, olasılığa dayalı küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Evrendeki her bir okul bir küme kabul edilerek yansız küme örnekleme yoluyla belirlenen 129 ilköğretim okulundan, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak, altıncı sınıf derslerine giren 214 Türkçe öğretmeni seçilmiştir. Nitel verilerin toplandığı, 17 Türkçe öğretmeninden oluşan örneklem ise kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir.

Araştırmada nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanını Değerlendirme Anketi” kullanılarak, nitel veriler ise öğretmen görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Öğretmenlere uygulanan anket sonucunda elde edilen veriler, betimsel istatistik tekniklerinden frekans ve yüzde kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen nitel verilerin analiz edilmesinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, altıncı sınıf TDÖP okuma alanına yönelik olarak belirlenen amaç ve kazanımlar, temalar, etkinlikler, programda kullanılması önerilen yöntem ve teknikler, araç-gereçler ve ölçme-değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşleri öğrenilerek, programın okuma alanı değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı okuma alanına yönelik amaçları, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun bulurken, tamamına yakını altıncı sınıf seviyesindeki öğrencilerin okuma becerisi ile ilgili ihtiyaçlarına uygun bulmuştur. Aynı zamanda, öğretmenler amaç ve kazanımların açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini, okuma kurallarını uygulama, okuduğu metni anlama ve çözümleme ve söz varlığını zenginleştirme amaçlarına farklı ölçülerde olmakla birlikte, ulaşıldığını belirtmişlerdir. Ancak okuduğu metni değerlendirme ve okuma alışkanlığı kazanma amaçlarına ise az sayıda olmakla birlikte hiç ulaşılmadığını düşünen öğretmenler bulunmaktadır. Öğretmenlerin tamamı, okuma alanı yönelik olarak belirlenen amaçları, büyük çoğunluğu da temaları yeterli bulmuştur. Temaları yeterli bulmayan öğretmenlerin eklenmesini önerdikleri temalar; ahlaki değerler, milli değerler, yardımseverlik, bilimsel gelişmeler, Türk halk kültürü ürünleri, aile sevgisi, dostluk ve saygı temalarıdır. Öğretmenlerin çoğu, Türkçe Dersi Öğretim Programı ile birlikte okuma alanına yönelik olarak yapılması önerilen etkinliklerin ve kullanılması önerilen yöntem-tekniklerin okuma çalışmalarını olumlu yönde etkilediğini düşünmektedir. Öğretmenlerin en çok kullandıkları araç-gereçler öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı olmakla birlikte, yarısından çoğunun, okuma alanına yönelik olarak yeterince araç ve gereç kullanmadıkları, bunun en önemli nedeninin okullarındaki araç-gereç eksikliği olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı tarafından kullanılan ölçme araçlarının ise yazılı sınavlar, performans ve proje ödevleri olduğu saptanmıştır. Öğretmenler, program doğrultusunda kullanılan ölçme araçlarının okuma alanının değerlendirilmesini olumlu yönde etkilediği gibi, kendilerine yük de getirdiğini, ölçme-değerlendirmenin daha karmaşık ve zor hale geldiğini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı okuma alanında yapılan birçok değişikliği olumlu bulduklarını ve okuma alanının uygulanabilir olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak daha etkili ve verimli uygulanabilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılması, ölçme-değerlendirmede kullanılan form sayısının azaltılması, okulların teknolojik imkânlarının geliştirilmesi gibi koşullar öne sürmüşleridir.

Anahtar Sözcükler: Program Değerlendirme, Türkçe Dersi Öğretim Programı, Okuma Becerisi, Öğretmen Görüşleri

ABSTRACT**EVALUATION OF THE FIELD OF READING IN TURKISH LANGUAGE
TEACHING CURRICULUM FOR 6TH GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL
ACCORDING TO TEACHERS' VIEWS****Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK****Master Thesis, Department of Elementary Education****Supervisor: Asst. Prof. Dr. Faruk YILDIRIM****August 2008, 397 pages**

The aim of this research is to evaluate the Turkish Language Teaching Curriculum (TLTC) -which has been valid since 2006-2007 academic years for the 6th grade of elementary schools - according to teachers' views.

The research is a descriptive survey study. The population of the research is the teachers who teach in state and private elementary schools in central districts (Seyhan and Yüreğir) of Adana. The data of the study was collected through quantitative and qualitative data collection tools. Therefore, the sampling was performed in two phases. The sampling for the quantitative data was determined via random stratified sampling. Each school in the population was regarded as a group and 214 teachers who teach Turkish to the 6th grade were selected with purposeful sampling out of 129 schools which are determined through random stratified sampling. The 17 Turkish teachers, which constitutes the sampling for qualitative data was determined through convenience sampling.

The quantitative data of the study were collected through "The Questionnaire to Evaluate the Field of Reading in Turkish Language Teaching Curriculum for 6th Grade of Elementary School" which was developed by the researcher and the qualitative data was collected through "teacher interview form". The data of the questionnaire which was applied to teachers was analyzed with the techniques of descriptive statistics, namely frequencies and percentages. The qualitative data which was obtained from the interviews was analyzed with the techniques of content analysis.

As the result of the study, teachers' views were gathered on purposes and attainments, themes, activities, the methods and techniques, materials and tools, measurement and evaluation elements for the field of reading in the 6th grade Turkish Language Teaching Curriculum and the field of reading in the program was evaluated. While all of the teachers who have participated in the study find the purposes for the field of reading was complying with the needs and expectations of the society, almost all of them found it appropriate for the needs of 6th graders for their reading skills. In addition, teachers mentioned that the purposes and attainments were clearly stated; the purposes of applying reading rules, comprehending and analyzing a text, and enriching the vocabulary were achieved in various levels. On the other hand, a few teachers thought that the purpose of evaluating a text and gaining a habit of reading were not achieved at all. All of the teachers found the purposes for the field of reading sufficient and most of the teachers thought that themes were sufficient. The teachers who were not agree that themes are not sufficient suggest some additional themes such as; moral values, national values, benevolence, scientific developments, the products of Turkish folk culture, the love for family, friendship and respect. The majority of teachers thought that the suggested activities, methods, and techniques in the curriculum for the field of reading had a positive effect on reading studies. The frequently used materials of teachers were; the teachers' guidance book, the course book and the students' activity book. More than half of the teachers did not use sufficient materials for the field of reading and it was stated that the main reason for this situation was the lack of materials in schools. Written exams, performance and project assignments were the most frequently used evaluation by all of the teachers in the study. The teachers thought that the evaluation tools which were suggested by the curriculum had positive effects on the evaluation of the field of reading but these tools also caused additional burden for teachers and complicate evaluation process.

Consequently, all of the teachers in the research found the changes positive and they stated that the field of reading was applicable. However, in order to apply it more efficiently, they suggested requirements like decreasing the number of the students in the classrooms, decreasing the number of the forms in the evaluation process, and developing the technological facilities in the schools.

Keywords: Curriculum Evaluation, Turkish Language Teaching Curriculum, Reading Skill, Teachers' views

ise Türkçe öğretim programlarıdır. Bu bağlamda, okuma becerisine, yeni uygulanan altıncı sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında nasıl yer verildiği önem kazanmış, program öğelerinin okuma alanı açısından incelenmesi ve okuma alanında bu öğelerle ilgili olarak yapılan yeniliklerin etkilerinin araştırılması gereği ortaya çıkmıştır.

Bu düşünceden hareketle yapılan çalışmada, altıncı sınıf TDÖP okuma alanının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma sürecinde pek çok kişinin katkısı ve desteği olmuştur. Öncelikle, çalışmam boyunca değerli fikirlerini esirgemeyen danışmanım sayın Yrd. Doç. Dr. Faruk YILDIRIM'a çok teşekkür ediyorum. Ayrıca bana sonsuz bir sabır ve ilgiyle yardımcı olan, çalışmaya değerli katkılarda bulunan hocalarım sayın Yrd. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY'a ve Yrd. Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU'na, bu süreçte beni sürekli yüreklendiren sevgili hocam Yrd. Doç. Dr. Gülden MERSİNLİGİL'e ve değerli arkadaşım Öğr. Gör. Zekeriya KAZANCI'ya sonsuz teşekkürler.

Araştırma sürecinde değerli görüşlerinden yararlandığım bütün öğretmenlere, çalışmayı destekleyen Ç. Ü. Araştırma Fonu Saymanlığı'na(EF 2006 YL 49), Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü çalışanlarına, çalışmada emeği geçen ismini saymadığım hocalarıma ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Son olarak her zaman olduğu gibi, çalışmamın her aşamasında yanımda olan, büyük desteği ve sevgisiyle bana güç veren sevgili eşim Erhan ÖZTÜRK'e; beni bugünlere getiren aileme çok teşekkür ediyorum.

Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK

gerekmektedir. Öğretim sürecinde, bu amaca ulaşma yolunda kullanılan en önemli araç ise Türkçe öğretim programlarıdır. Bu bağlamda, okuma becerisine, yeni uygulanan altıncı sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında nasıl yer verildiği önem kazanmış, program öğelerinin okuma alanı açısından incelenmesi ve okuma alanında bu öğelerle ilgili olarak yapılan yeniliklerin etkilerinin araştırılması gereği ortaya çıkmıştır.

Bu düşünceden hareketle yapılan çalışmada, altıncı sınıf TDÖP okuma alanının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma sürecinde pek çok kişinin katkısı ve desteği olmuştur. Öncelikle, araştırmam boyunca değerli fikirlerini esirgemeyen danışmanım sayın Yrd. Doç. Dr. Faruk YILDIRIM'a çok teşekkür ediyorum. Ayrıca bana sonsuz bir sabır ve ilgiyle yardımcı olan, araştırmaya değerli katkılarda bulunan hocalarım sayın Yrd. Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY'a ve Yrd. Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU'na, bu süreçte beni sürekli yüreklendiren sevgili hocam Yrd. Doç. Dr. Gülden MERSİNLİGİL'e ve değerli arkadaşım Öğr. Gör. Zekeriya KAZANCI'ya sonsuz teşekkürler.

Araştırma sürecinde değerli görüşlerinden yararlandığım bütün öğretmenlere, araştırmayı destekleyen Ç. Ü. Araştırma Fonu Saymanlığı'na(EF 206 YL 49), Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü çalışanlarına, çalışmada emeği geçen ismini saymadığım hocalarıma ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Son olarak her zaman olduğu gibi, araştırmamın her aşamasında yanımda olan, büyük desteği ve sevgisiyle bana güç veren sevgili eşim Erhan ÖZTÜRK'e; beni bugünlere getiren aileme çok teşekkür ediyorum.

Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	ii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xx
EKLER LİSTESİ.....	xxi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem	5
1.2. Araştırmanın Amacı	14
1.2.1. Genel Amaç	14
1.2.2. Alt Amaçlar	14
1.3. Araştırmanın Önemi	14
1.4. Sayıtlılar	17
1.5. Sınırlılıklar	17
1.6. Tanımlar	17
1.7. Kısaltmalar	18

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.1. Dil ve Dilin Önemi	19
2.1.2. Temel Dil Becerileri	20
2.1.2.1. Okuma	22
2.1.2.1.1. Okuma Süreciyle İlgili Yaklaşımlar	25
2.1.2.1.2. Okumanın Nitelikleri	27
2.1.2.1.3. Okumanın Bireysel ve Toplumsal Açıdan Önemi	29
2.1.2.1.4. Okuma Sürecinde Rol Oynayan Etkenler	31
2.1.2.1.5. Okumayı Oluşturan Öğeler	36

2.1.2.1.6. Okuma Türleri	42
2.1.2.1.6.1. Bilgilenimsel Okuma.....	41
2.1.2.1.6.2. Yazınsal Okuma.....	43
2.1.2.1.6.3. Karma Okuma... ..	44
2.1.2.1.7. Okuma Becerisinin Geliştirilmesi.....	45
2.1.2.1.8. Okuduğunu Anlama	46
2.1.2.1.8.1. Okuduğunu Anlayamama Nedenleri	49
2.1.2.1.8.2. Okuduğunu Anlamanın Eğitim ve Öğretimdeki Önemi.....	50
2.1.2.1.8.3. Anlamayı Geliştirme Yolları.....	51
2.1.2.1.9. Okuma Alışkanlığı.....	54
2.1.2.1.9.1. Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Ailenin Rolü	55
2.1.2.1.9.2. Okuma Alışkanlığı Kazandırılmasında Okul ve Öğretmenin Rolü	58
2.1.2.1.9.3. Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Okul Kütüphanelerinin Rolü.....	59
2.1.2.1.9.4. Okuma Alışkanlığının Kazanılmasını Engelleyen Faktörler.....	62
2.1.2.1.9.5. Yanlış Okuma Alışkanlıkları.....	63
2.1.2.1.10. Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Okuma	64
2.1.2.1.10.1. Eleştirel Okumanın Şartları.....	66
2.1.2.1.10.2. Eleştirel Okumanın Engelleri	67
2.1.2.1.11. Okuma Güçlükleri.....	67
2.1.3. Eğitim, Öğretim ve Ders Programı.....	71
2.1.4. Program Geliştirme.....	74
2.1.5. Program Geliştirme ve Öğretimde Öğretmenin Rolü	79
2.1.6. Program Değerlendirme ve Önemi.....	80
2.1.7.1. Amacına Göre Yapılan Değerlendirmeler.....	81
2.1.7.1.1. Tanılayıcı Değerlendirme.....	82
2.1.7.1.2. Biçimlendirici Değerlendirme.....	82
2.1.7.1.3. Toplam Değerlendirme	82
2.1.7.2. Verilerin Türüne Göre Yapılan Değerlendirmeler.....	81
2.1.7.2.1. Nicel Değerlendirme	83

2.1.7.3. Kimin / Kimlerin Yaptığı ve Nerede Yapıldığına Yönelik Değerlendirmeler.....	84
2.1.7.3.1. Araştırmacı-Öğretmen Yaklaşımı.....	84
2.1.7.3.2. İçten GÜdülenen Değerlendirme.....	85
2.1.7.3.3. Dıştan GÜdülenen Değerlendirme	85
2.1.8. Araştırmada Kullanılacak Program Değerlendirme Türü.....	86
2.1.9. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı.....	87
2.1.9.2. Temel Beceriler.....	93
2.1.9.3. Temel Dil Becerileri.....	94
2.1.9.4. Amaç ve Kazanımlar.....	95
2.1.9.5. Temalar.....	95
2.1.9.6. Etkinlikler	97
2.1.9.7. Açıklamalar	98
2.1.9.8. Öğrenme-Öğretme Süreci.....	98
2.1.9.9. Ölçme ve Değerlendirme.....	102
2.1.10. İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında Okuma Becerisi	107
2.1.10.1. Amaç ve Kazanımlar Açısından Okuma Becerisi.....	108
2.1.10.2. Temalar Açısından Okuma Becerisi	119
2.1.10.3. Etkinlikler Açısından Okuma Becerisi.....	120
2.1.10.4. Yöntem ve Teknikler Açısından Okuma Becerisi	125
2.1.10.4.1. Sesli Okuma.....	126
2.1.10.4.2. Sessiz Okuma.....	126
2.1.10.4.3. Göz atarak okuma	126
2.1.10.4.4. Özetleyerek okuma	128
2.1.10.4.5. Not alarak okuma ve işaretleyerek okuma	129
2.1.10.4.6. Tahmin ederek okuma.....	130
2.1.10.4.7. Soru sorarak okuma	130
2.1.10.4.8. Söz korusu	131
2.1.10.4.9. Okuma tiyatrosu.....	131
2.1.10.4.10. Tartışarak okuma.....	132
2.1.10.4.11. Ezberleme.....	131
2.1.10.4.12. Metinlerle ilişkilendirme	133
2.1.10.4.13. Eleştirel okuma	133

2.1.10.6. Ölçme ve Değerlendirme Açısından Okuma Becerisi	137
2.2. İlgili Araştırmalar	142
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	142
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	154
2.2.3. Araştırma Sonuçlarının Genel Değerlendirmesi	161

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	163
3.2. Evren ve Örneklem	166
3.2.1. Nicel Veriler İçin Oluşturulan Örneklem.....	166
3.2.2. Nitel Veriler İçin Seçilen Çalışma Grubu	167
3.3. Veri Toplama Araçları	167
3.3.1. İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanını Değerlendirme Anketi.....	167
3.3.2. Öğretmen Görüşme Formu	168
3.4. Verilerin Toplanması.....	169
3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması.....	170
3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması	170
3.5.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi.....	170
3.5.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi.....	171

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Nicel Verilerin Analizi Sonucunda Ulaşılan Bulgular	172
4.1.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular	172
4.1.1.1. Cinsiyet.....	172
4.1.1.2. Yaş	173
4.1.1.3. Öğrenim Durumu	173
4.1.1.4. Mesleki Kıdem.....	174
4.1.1.5. Mezun Olunan Okul Türü	175

4.1.1.6. Mezun Olunan Bölüm	175
4.1.1.7. Ortalama Sınıf Mevcudu	176
4.1.2. Altıncı Sınıf TDÖP Okuma Alanına İlişkin Bulgular	177
4.1.2.1. Amaç ve Kazanımlara İlişkin Bulgular	177
4.1.2.2. Temalara İlişkin Bulgular	181
4.1.2.3. Etkinliklere İlişkin Bulgular	185
4.1.2.4. Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular	190
4.1.2.5. Araç-Gereçlere İlişkin Bulgular	193
4.1.2.6. Ölçme -Değerlendirmeye İlişkin Bulgular	197
4.1.2.7. Öğretmenlerin TDÖP ve Okuma Alanı Hakkındaki Genel Düşüncelerine İlişkin Bulgular	202
4.2. Nitel Verilerin Analizi Sonucunda Ulaşılan Bulgular	204
4.2.1. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular	204
4.2.2. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin TDÖP Okuma Alanı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular	205
4.2.2.1. Okuma Alanına Yönelik Olarak Belirlenmiş Amaçlar ve Kazanımlar Hakkında Öğretmen Görüşleri	206
4.2.2.2. Temalar Hakkında Öğretmen Görüşleri	219
4.2.2.3. Okuma Alanına Yönelik Olarak Önerilen Etkinlikler Hakkında Öğretmen Görüşleri	224
4.2.2.4. Okuma Alanına Yönelik Olarak Belirlenmiş Yöntem ve Teknikler Hakkında Öğretmen Görüşleri	236
4.2.2.5. Öğretmenlerin Okuma Alanına Yönelik Olarak Kullandıkları Araç- Gereçler Hakkındaki Görüşleri	241
4.2.2.6. Okuma Alanının Ölçme-Değerlendirme Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşleri	249

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Amaç ve Kazanımlara İlişkin Tartışma	261
5.1.1. Amaçların Toplumun Beklenti ve İhtiyaçlarına Uygunluğuna İlişkin Tartışma	261

5.1.3. Amaç ve Kazanımların Açıklığı ve Anlaşılabilirliği ile İlgili Tartışma	273
5.1.4. Amaçların Ulaşılabilirliği ile İlgili Tartışma.....	275
5.1.5. Okuma Alanına Eklenmesi ve Okuma Alanından Çıkarılması Önerilen Amaçlar ile İlgili Tartışma	284
5.2. Temalara İlişkin Tartışma.....	286
5.2.1. TDÖP Doğrultusunda Belirlenen Temaların Yeterliliğine İlişkin Tartışma ..	286
5.2.2. TDÖP Doğrultusunda Belirlenen Temalarla İlgili Metinler ve Metin Türlerine İlişkin Tartışma	289
5.3. Etkinliklere İlişkin Tartışma	299
5.3.2. Öğretmenlerin TDÖP Doğrultusunda Okuma Alanına Yönelik Olarak Belirlenen Etkinliklerin Dışında Başka Etkinlik Geliştirme Durumlarına İlişkin Tartışma.....	300
5.3.3. TDÖP Doğrultusunda Okuma Alanına Yönelik Olarak Belirlenen Etkinliklerin Okuma Çalışmalarına ve Öğrencilerde Okuma Becerisinin Gelişimi Üzerine Etkisi İle İlgili Tartışma.....	307
5.4. Yöntem ve Tekniklere İlişkin Tartışma	309
5.4.1. TDÖP’de Okuma Alanında Kullanılması Önerilen Yöntem ve Tekniklerin Kullanım Sıklığına İlişkin Tartışma	309
5.4.2. TDÖP’de Okuma Alanında Kullanılması Önerilen Yöntem ve Tekniklerin Okuma Çalışmalarına Etkisi İle İlgili Tartışma.....	315
5.5. Araç- Gereçlere İlişkin Tartışma	317
5.5.1. Öğretmenlerin TDÖP Okuma Alanında Kullandıkları Araç-Gereçler ve Bu Araç-Gereçleri Kullanım Sıklıklarına İlişkin Tartışma	317
5.5.2. Öğretmenlerin TDÖP Okuma Alanına Yönelik Olarak Yeterince Araç-Gereç Kullanmama Nedenlerine İlişkin Tartışma	327
5.5.3. TDÖP ile Öğretmen Kılavuz Kitabının Okuma Alanı Açısından Ne Ölçüde Birbiriyle Uyumlu Olduğuna İlişkin Tartışma	329
5.6. Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tartışma	332
5.6.1. Öğretmenlerin TDÖP Okuma Alanının Değerlendirilmesinde Kullandıkları Ölçme Araçları ve Bu Araçları Kullanım Sıklıklarına İlişkin Tartışma	332
5.6.3. Öğretmenlerin Kullandıkları Ölçme Araçlarının Okuma Becerisinin Değerlendirilmesini Nasıl Etkilediğine İlişkin Tartışma	341

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar.....	351
6.1.1. Amaç ve Kazanımlara İlişkin Sonuçlar	351
6.1.2. Temalara İlişkin Sonuçlar	353
6.1.3. Etkinliklere İlişkin Sonuçlar.....	354
6.1.4. Yöntem ve Tekniklere İlişkin Sonuçlar	356
6.1.5. Araç-Gereçlere İlişkin Sonuçlar	357
6.1.6. Ölçme-değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar	358
6.1.7. TDÖP ve Okuma Alanı Hakkındaki Genel Görüşlere İlişkin Sonuçlar	360
6.2. Öneriler.....	360
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	366
KAYNAKÇA.....	368
EKLER.....	382
ÖZGEÇMİŞ	398

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	172
Tablo 2. Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımı.....	173
Tablo 3. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı	174
Tablo 4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı.....	174
Tablo 5. Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul Türüne Göre Dağılımı	175
Tablo 6. Öğretmenlerin Mezun Olduğu Bölüme Göre Dağılımı	175
Tablo 7. Öğretmenlerin Ortalama Sınıf Mevcutlarına Göre Dağılımı	176
Tablo 8. TDÖP Okuma Alanına Yönelik Amaçların Toplumun Beklenti ve İhtiyaçlarına, Altıncı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Okuma Becerisi ile İlgili İhtiyaçlarına Uygunluğu Hakkındaki Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı	177
Tablo 9. Okuma Alanında Yer Alan Amaç ve Kazanımların Açık ve Anlaşılır Bir Şekilde İfade Edilip Edilmediğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı	178
Tablo 10. Öğrencilerin Okuma Alanında Yer Alan Amaçlara Ne Ölçüde Ulaştıklarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı	179
Tablo 11. Öğretmenlerin Okuma Alanında Yer Alan Amaçlara Eklenmesini ve Bu Amaçlardan Çıkarılmasını Önerdikleri Amaçlar.....	181
Tablo 12. Öğretmenlerin Temaların Yeterliliğine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı	181
Tablo 13. Öğretmenlerin Temalara Eklenmesini Gerekli Gördükleri Temalar	182
Tablo 14. Öğretmenlerin Temalarla İlgili Olarak Sınıfa Örnek Okuma Metni Getirip Getirmediklerine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı	183
Tablo 15. Türkçe Ders Kitabında Yer Verilen Metin Türlerinin Altıncı Sınıf Öğrencileri İçin Uygunluğuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı.....	183
Tablo 16. Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabında Yer Alan Etkinlikleri Uygulama Sıklıklarının Dağılımı	185
Tablo 17. Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dışında Başka Etkinlikler Geliştirme ve Uygulama Sıklıklarının Dağılımı.....	186
Tablo 18. Öğretmenlerin, Öğretmen Kılavuz Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dışında Başka Etkinlik Geliştirmemelerinin Nedenleri	186
Tablo 19. Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Etkinliklerin Ne Ölçüde Öğrencilerin İlgisini Çekecek Nitelikte Olduğuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı.....	187

Tablo 20. Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Etkinliklerin Öğrencileri Ne Ölçüde Aktif Hale Getirdiğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı.....	188
Tablo 21. Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Etkinlikleri Öğrencilere Açıklarken Öğretmenlerin Yaşadıkları Zorlukların Sıklık Dağılımı.....	188
Tablo 22. Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Etkinlikleri Öğrencilere Açıklarken Öğretmenlerin Yaşadıkları Zorlukların Nedenleri	189
Tablo 23. Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Okuma Alanına Yönelik Etkinlikleri Uygulamak İçin Verilen Sürenin Yeterliliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı	189
Tablo 24. Öğretmenlerin TDÖP’de Okuma Alanına Yönelik Olarak Kullanılması Önerilen Yöntem ve Teknikleri Kullanma Sıklıklarının Dağılımı.....	190
Tablo 25. Öğretmenlerin Okuma Alanına Yönelik Olarak Kullandıkları Araç-Gereçler ve Bu Araç-gereçleri Kullanma Sıklıklarının Dağılımı	193
Tablo 26. Öğretmenlerin Okuma Alanına Yönelik Yeterince Araç ve Gereç Kullanmamalarının Nedenlerinin Dağılımı.....	196
Tablo 27. TDÖP İle Öğretmen Kılavuz Kitabının Okuma Alanı Açısından Ne Ölçüde Birbiriyle Uyumlu Olduğuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı....	197
Tablo 28. Öğretmenlerin Okuma Alanının Değerlendirilmesinde Kullandıkları Ölçme Araçları ve Soru Türlerini Kullanma Sıklıklarının Dağılımı	198
Tablo 29. Öğrencilerin, Öz Değerlendirme, Grup-Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Formlarını Kullanırken Ne Ölçüde Objektif Olduklarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı	201
Tablo 30. Öğretmenlerin TDÖP Hakkındaki Genel Düşüncelerini Yansıtan Puanların Dağılımı	203
Tablo 31. Öğretmenlerin TDÖP “Okuma Alanı” Hakkındaki Düşüncelerini Yansıtan Puanların Dağılımı.....	203
Tablo 32. Görüşme Yapılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler.....	204
Tablo 33. Okuma Alanına Yönelik Olarak Belirlenmiş Amaçların Toplumun Beklenti ve İhtiyaçlarına Uygunluğu Hakkında Öğretmen Görüşleri	206
Tablo 34. Okuma Alanına Yönelik Olarak Belirlenmiş Amaçların Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerisi İle İlgili İhtiyaçlarına Uygunluğu Hakkında Öğretmen Görüşleri	208
Tablo 35. Okuma Alanına Yönelik Olarak Belirlenmiş Amaç ve Kazanımların Açıklığı ve Anlaşılabilirliği Hakkında Öğretmen Görüşleri.....	211

Tablo 36. Okuma Alanına Yönelik Olarak Belirlenmiş Amaçların Ulaşılabilirliği Hakkında Öğretmen Görüşleri	212
Tablo 37. Öğrencilerin Ulaşmakta Zorlandığı Amaçlar Hakkında Öğretmen Görüşleri	215
Tablo 38. Okuma Alanına Eklenmesi ve Okuma Alanından Çıkarılması Önerilen Amaçlar Hakkında Öğretmen Görüşleri	219
Tablo 39. Okuma Alanına Yönelik Olarak Belirlenmiş Temaların Yeterliği Hakkında Öğretmen Görüşleri	220
Tablo 40. Öğretmenlerin Okuma Alanına Yönelik Olarak Belirlenmiş Temalara Eklenmesini ve Temalardan Çıkarılmasını Önerdiği Temalar Hakkında Görüşleri.....	221
Tablo 41. Ders Kitabında Yer Alan Okuma Metinleri Hakkında Öğretmen Görüşleri	222
Tablo 42. Öğretmenlerin Okuma Alanına Yönelik Olarak Önerilen Etkinlikleri Uygulama Sıklıkları Hakkındaki Görüşleri	225
Tablo 43. Okuma Alanına Yönelik Olarak Önerilen Etkinliklerin Yeterliği Hakkında Öğretmen Görüşleri	226
Tablo 44. Öğretmenlerin Okuma Alanına Yönelik Olarak Önerilen Etkinliklerin Dışında Başka Etkinlik Geliştirip Geliştirmediklerine İlişkin Görüşleri	227
Tablo 45. Öğretmenlerin Okuma Alanına Yönelik Olarak Geliştirdikleri Etkinlik Türlerine İlişkin Görüşleri.....	229
Tablo 46. Okuma Alanına Yönelik Olarak Yapılan Etkinliklerden Öğrencilerin En Çok İlgisini Çeken Etkinlik Türlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	231
Tablo 47. Okuma Alanına Yönelik Olarak Yapılan Etkinliklerin Okuma Çalışmalarına Etkisi Hakkında Öğretmen Görüşleri	232
Tablo 48. Okuma Alanına Yönelik Olarak Yapılan Etkinliklerin Öğrencilerin Okuma Becerisine Yönelik Gelişimlerine Etkisi Hakkında Öğretmen Görüşleri.....	234
Tablo 49. Öğretmenlerin Okuma Alanına Yönelik Olarak Kullandıkları Yöntem ve Teknikler	237
Tablo 50. Okuma Alanına Yönelik Olarak Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Okuma Çalışmalarına Etkisi Hakkında Öğretmen Görüşleri	239
Tablo 51. Öğretmenlerin Okuma Alanına Yönelik Olarak Kullandıkları Araç- Gereçler	241
Tablo 52. Okuma Alanında Kullanılabilecek Teknolojik Araç-Gereçlerin Okul Donanımı Açısından Yeterliği Hakkında Öğretmen Görüşleri.....	245

Tablo 53. Öğretmenlerin Teknolojik Araçları Kullanma Konusunda Sahip Oldukları Bilgi ve Beceri Hakkındaki Görüşleri	247
Tablo 54. TDÖP ile Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Okuma Alanı Açısından Birbiriyle Uyumu Hakkında Öğretmen Görüşleri.....	248
Tablo 55. Öğretmenlerin Okuma Alanını Değerlendirirken Kullandıkları Ölçme Araçları.....	250
Tablo 56. Öğrencilerin Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme ve Grup Öz Değerlendirme Yaparken Ne Ölçüde Objektif Oldukları Hakkında Öğretmen Görüşleri.....	253
Tablo 57. Program Doğrultusunda Kullanılan Ölçme Araçlarının Okuma Alanının Değerlendirilmesine Etkisi Hakkında Öğretmen Görüşleri	255
Tablo 58. TDÖP'nin Okuma Alanının Uygulanabilirliği Hakkındaki Öğretmen Görüşleri.....	257

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Temel Dil Becerileri.....	20
Şekil 3.1. Araştırmada İzlenen Süreç.....	164

EKLER LİSTESİ

Ek 1: İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanını	
Değerlendirme Anketi.....	381
Ek 2: Öğretmen Görüşme Formu	392
Ek 3 : İzin Belgesi	396

BÖLÜM I

GİRİŞ

“Okumayı öğrenme, sanatların en gücüdür. Hayatımın seksen yılını bu işe, doğru dürüst okumayı öğrenmeye verdim. Yine de başardığımı söyleyemem.”

Goethe

Hızla gelişen teknoloji ve insanların değişen ihtiyaçları bilgiye duyulan gereksinimi arttırmakta, bilgiye ulaşma yolları ve bilgiye yatırım yapmak giderek önem kazanmaktadır. Tüm dünyada bilginin önemi artarken, bilgi üretimi ve üretilen bilgilerin çeşitli alanlara uygulanması, ulusal ve uluslararası rekabeti ve üstünlüğü belirleyen temel güç haline gelmektedir. Bu bağlamda, ülkelerin gelişmişliği de sahip oldukları ve ürettikleri bilgi düzeyi ile ölçülmektedir. Yaşanan bu gelişmeler sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecini başlatmış, sanayi toplumunda gerçekleştirilen maddi üretim ve maddi sermaye yerine, bilgi toplumunda bilgi teknolojilerine dayalı bir üretime geçilmiş, bilgi ve insan sermayesi önem kazanmıştır.

“Bilgi toplumu, bilginin temel güç ve başlıca sermaye kaynağı olduğu toplumdur (Çalık ve Sezgin, 2005, 63)”. Bilgi üretiminin ve nitelikli insan gücünün önem kazandığı bilgi toplumu, yeni bir felsefe ve yeni toplum biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Gelişmiş ülkelerde bilgi toplumuna geçiş sağlanmış ve bilgi toplumu olmanın getirileri tüm dünya ülkelerini etkisi altına almıştır. Gelişmiş ülkeler günümüzde ulaşmış oldukları ileri gelişmişlik düzeyini ve bilgi toplumu aşamasını, gelişmelerinin başlangıcında insan sermayesi yatırımlarına ve eğitime vermiş oldukları önem sayesinde elde etmişlerdir. “Gelişmiş ülkelerin çoğu, okullaşma, alt yapı ve eğitim harcamaları bakımından ileride olduğu halde, sosyal ve ekonomik alandaki yapısal değişimler, demokrasi ve yönetim kavramlarındaki farklılaşmalar ve teknolojideki değişimler doğrultusunda, eğitim sistemlerini sürekli değiştirerek gelişmelere uyum sağlamak için eğitim sürelerinden, okul türlerine ve eğitim programlarına kadar her alanda reformlar yapmaktadırlar (MEB, 2005, 3)”. Çünkü eğitim her zaman insanların ve toplumların kendilerini yeniden inşa etmelerinde önemli bir araç olmuştur. Gelecekte de toplumların

varlıklarını sürdürebilmeleri ve söz sahibi olabilmeleri, çağın gereklerine uygun olarak düzenlenmiş eğitim sistemi ile mümkün olacaktır.

Bu koşullar içinde Türkiye'nin de içinde bulunduğu gelişmekte olan ülkelerin bilgi toplumu olma yolunda yeni bakış açıları kazanmaları gereksinimi giderek artmaktadır. Çağdaş uygarlık düzeyine çıkmayı hedef olarak belirlemiş bir ülke olan Türkiye, bilgi toplumuna uyum sürecini yaşamaktadır. Aktan'a (2003) göre, Türkiye'nin bilgi toplumu olma yolundaki en önemli sorunu nitelikli işgücü açığıdır. Nitelikli iş gücünün oluşturulmasının temel şartı, kişilere örgün ve yaygın eğitim kurumlarında hayat boyu öğrenmeyi esas alan bir yaklaşımla, uluslararası rekabet ortamına uyum sağlayabilecekleri, eğitimin her kademesinde araştırmacılığı ve yaratıcılığı ön plana çıkaran bir eğitimin verilmesidir. Bundan dolayı, bilim ve teknoloji alanında gelişmelerin sağlanması; üretim ve verimliliğin artması; ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel alandaki yapısal dönüşümlerin gerçekleştirilmesi amacıyla, Türkiye'nin önceliğini eğitimin kalitesinin artırılmasına vermesi büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda bilgi toplumuna geçiş süreciyle Türkiye'deki eğitim sisteminin de yeniden yapılandırılması zorunlu hale gelmiştir.

“Bilgi toplumunun en önemli özelliği, öğrenebilen insandır. Birey, bilim dünyasının verilerini anlamak, yorumlamak, kullanmak, yenilerini ortaya koymak, problem çözme, yaratıcı düşünme gibi yetenekleri kazanmak durumundadır (Çalık ve Sezgin, 2005, 63)”. Bu nedenle bilgi toplumunda, eğitimin işlevi de değişmektedir. Bugün dünyadaki hızlı değişimlere uyum sağlamak sadece okulda verilen eğitimle mümkün olmamakta, insanların kendini sürekli geliştirmesi ve yaşam boyu eğitimi benimsemeleri gerekmektedir. Bilginin bireye olduğu gibi aktarılması yerine, bireyin gerek duyduğu bilgilere nasıl ve hangi yollarla ulaşacağını öğretilmesi gerektiği vurgulanmakta, öğrenmeyi öğrenme önem kazanmakta ve bireylerin kendileri için gerekli olan bilgilere ulaşmayı öğrenmeleri önemsenmektedir (Çalık ve Sezgin, 2005).

Yeni toplumsal değişim sürecinde, ihtiyaç duyulan özelliklere sahip insan tipini yetiştirmek için kullanılacak eğitim programlarının içeriği de değişmektedir. Çünkü eğitim programları toplumun ihtiyacını yansıtmaktadır ve bu yüzden toplumsal yapıdan bağımsız düşünülemezler. Programın yetiştireceği kişiler toplumun birer üyesi olacaklar ve toplumun ihtiyaçlarına cevap vereceklerdir (Demirel, 2005). Bu bağlamda toplumda yaşanan değişim ve gelişimleri sistemli bir biçimde çocuklara ve gençlere aktarmak,

onları bu doğrultuda yetiştirmek, var olan uygarlığa biraz daha katkıda bulunmak, ancak programların değişimi ile mümkündür (Kemertaş, 1999).

“Eğitim programlarının dar kapsamlı becerilerden, üretken ve geniş kapsamlı bilgi ve becerilere doğru yönlendirilmesi gerekmektedir (Balay, 2004, 70)”. Bilgi toplumundaki eğitim anlayışı doğrultusunda, eğitim programlarının öğrencilerin bireysel farklılıklarına cevap verebilen, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, bilgi teknolojilerini kullanma, problem çözme gibi becerileri geliştirebilen nitelikte hazırlanması ön plana çıkmaktadır. Aynı zamanda, eğitim programlarının hayatı temel alması ve bu doğrultuda öğrencilere ezberlemeye dayalı bilgiler yüklemek yerine, yaşam boyu kullanacakları, gerekli bilgileri sunması, bilgiye ulaşma yollarını yani öğrenmeyi öğretmesi gerekmektedir. Bu bağlamda serbest düşünen ve tartışabilen bireyler yetiştirmek için eğitimde çocuklara daha fazla düşünme, tartışma ve araştırma ortamı sağlanmalı ve eğitim programları da bu doğrultuda düzenlenmelidir.

Türk Eğitim Sisteminde, değişik zamanlarda öğretim programlarının yeniden yapılandırılması gündeme gelmiştir. Cumhuriyet’in ilanından sonra 1924, 1926, 1936, 1948, 1962 ve 1968 yıllarında ilköğretim programlarında çeşitli değişiklikler yapılmıştır. 1997’de zorunlu temel eğitimin 8 yıla çıkarılmasıyla birlikte ilköğretim programı (1-5. sınıflar) ve ortaokul programı (6-8. sınıflar) birleştirilerek sekiz yıllık ilköğretim programı oluşturulmuştur. Fakat bu programların bir bütün olarak yeniden yapılandırılması sağlanamamıştır. İlkokul ve ortaokul mantığına göre düzenlenmiş olan parçalı program anlayışı yerine, programlar sekiz yıllık kesintisiz ilköğretime uygun hale getirilmiştir (Korkmaz, 2005). Talim Terbiye Kurulu, dünyada ve Türkiye’de yaşanan gelişmeler doğrultusunda ilköğretim ve ortaöğretim için yeni öğretim programları geliştirmiştir.

Öncelikle 1–5. sınıfların Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Matematik ve Hayat Bilgisi derslerinin taslak programları hazırlanmış, bu programlar 2005-2006 öğretim yılında uygulanmıştır. İlköğretimin ikinci kademesi için hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı [TDÖP]’nın altıncı sınıflardaki uygulaması ise 2006–2007 öğretim yılında yapılmıştır. Program, 2007-2008 öğretim yılında altıncı sınıflarla birlikte yedinci sınıflarda da uygulanmaya başlanmıştır. 2008-2009 öğretim yılında ise sekizinci sınıflarda uygulanacaktır. Böylece programın tüm ilköğretim ikinci kademe de uygulanması sağlanacaktır. TDÖP (6, 7, 8. Sınıflar), genel amaçlar, temel beceriler ile

temel dil becerileri, dilbilgisi ve dil becerilerine yönelik olarak belirlenmiş amaç ve kazanımlar, temalar, etkinlik örnekleri ve ölçme-değerlendirme ile ilgili açıklamalardan oluşmaktadır.

TDÖP’de Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, temel becerilerin birincisi olarak belirlenmiştir. Diğer derslere yönelik öğretim programlarının tamamında da kazandırılması hedeflenen, tüm eğitim ve öğretim etkinliklerinde kullanılmasıyla kazandırılabilceği vurgulanan ortak becerilerden biri Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi olmuştur. İlköğretim birinci kademe (1–5. sınıflar) Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji ile Matematik derslerine yönelik olarak hazırlanan tüm öğretim programlarında, Türkçeyi doğru ve etkili kullanma en önemli öğelerden biri olarak kabul edilmiştir. Talim Terbiye Kurulunun program geliştirme çalışmaları kapsamında da Türkçenin kullanımı öğrenci gelişimi açısından çok önemli görülmüştür. Öğrencilerin tüm bilgi ve becerileri kazanmalarında Türkçe dersinin önemli bir rolünün olduğu, yeni kavramların kazanılmasının ve eskilerin daha iyi pekiştirilmesinin ancak dilin kullanımı ile mümkün olacağı belirtilmiştir.

MEB’e (2006) göre, bilgi toplumunda eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, iletişim kurabilen, girişimci, bilgi teknolojilerini kullanabilen, karşılaştığı problemlere alternatif çözümler üretebilen, araştırmacı, karar verme gücüne sahip, kişisel ve sosyal değerlere önem veren, estetik zevke sahip, milli, manevi ve evrensel değerlere duyarlı bireylere ihtiyaç duyulmaktadır ve bu nitelikler altıncı sınıf TDÖP’de de ulaşılması beklenen diğer temel beceriler olarak yerini almıştır.

TDÖP’de öğrenciler, kendilerine sunulan bilgileri olduğu gibi alan pasif varlıklar olarak değil, kendi düşünce ve yorumlarını ortaya koyarak öğrenme sürecine etkin katılan, bilgiyi zihninde önceki bilgileriyle bütünleştirerek yapılandıran, bilgi üretebilen ve kapasitesini sonuna kadar geliştiren aktif öğrenciler olarak kabul edilmiştir. Öğrenme sürecinde, öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesi, öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınması, yapılan değerlendirmelerde öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişiminin de göz önünde bulundurulması benimsenmiştir. Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için, öğrencilerin derse etkin olarak katılmasının sağlanması önemsenmiştir.

TDÖP’de öğrencilere, edindikleri bilgileri önceki bilgileri ile bütünleştirerek yeniden inşa etmeleri, grup çalışmalarına katılma isteği duymaları, sınıf içi tartışmalara katılmaları ve yaratıcı fikirler üretmeleri, farklı araştırma yöntem-tekniklerini kullanmaları ve disiplinler arası bir bakış kazanmaları amaçlanmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeleri, dilin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları önemsenmektedir (MEB, 2006).

Programda Türkçe öğretiminin tüm aşamaları için belirlenen amaçlar, genel olarak öğrencilerde anlama ve anlatmaya dayalı dört temel dil becerisinin geliştirilmesi üzerine kuruludur. Bu bağlamda TDÖP’de, Türkçe dersinin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye dönük bir ders olduğu gerçeğinden yola çıkılmış, program böyle bir öğrenme-öğretme ortamına olanak sağlayacak biçimde düzenlenmiştir. Çünkü temel dil becerilerinin kazandırılması, dilin doğru ve etkin kullanımı için son derece önemlidir.

Temel dil becerilerinden okuma becerisi, dilin doğru ve etkin kullanımı yanında bilgi edinmenin ve öğrenmenin de vazgeçilmez yoludur. Bu nedenle bilginin temel güç kaynağı olduğu bilgi çağında da, bilgiye ulaşabilmek ve bilgiyi kullanabilmek için okuma becerisine ihtiyaç duyulmaktadır ve bireylerin okuma becerisi kazanması gerekmektedir. Dolayısıyla okuma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesini amaçlayan TDÖP’de okuma becerisine nasıl yer verildiği önem kazanmaktadır.

1.1. Problem

Dil öğretimi, bilgi aktarımı ile değil; okuma, yazma, konuşma ve dinleme temel dil becerilerinin kazandırılması yoluyla yapılır. Çünkü dil edinimi bu becerilerin etkili bir şekilde kullanılmasıyla gerçekleşir. Sever’e (2004, 27) göre, birey anlam evrenini okuma, yazma, konuşma ve dinlemenin karşılıklı etkileşimi içinde oluşturur. Yaşam ve okul eğitimi süresince de bu becerileri kullanarak bilgi, duygu ve düşünce yapısını biçimlendirir, zenginleştirir.

Dil öğretiminin temel amacı, anlama ve anlatma becerilerinin tümünü eşzamanlı olarak geliştirmektir. İlköğretim ikinci kademe TDÖP’de de, öğrencilerin dört temel dil becerisini kazanmaları, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünimleri kavramaları, bilgiye ulaşma yollarını öğrenerek bilgi kaynaklarına ulaşmaları, böylece duygu ve

düşüncelerini geliştirip zenginleştirmeleri dil öğretiminin temel amacı olarak belirlenmiştir (MEB, 2006).

Ünlü Alman düşünürü Goethe'ye “Bir dil nasıl öğrenilir?” diye sorulduğunda, Goethe “Okumakla” yanıtını vermiştir. Dolayısıyla dil öğretiminde okumanın ayrı bir yeri ve önemi vardır. Çünkü okuma, dil öğretiminin temel yapı taşıdır. Çiftçi'ye (2006) göre, konuşmanın içeriğini zenginleştirmek, yazarken uygun ve doğru üslubu belirlemek, yazacaklarımız konusunda uzayıp giden tereddütler yaşamamak, dinlerken doğru anlamak için okuma yoluyla elde edilecek zengin birikimlere, kitaba bağlı bilgi zeminine ihtiyaç vardır.

Okuma denince insanın aklına pek çok faaliyet gelmektedir. Bilimsel metinleri irdeleme, bir yazıya yakın ilgiye değer mi diye göz gezdirmeye, güzel bir romana kendini kaptırma, çocuklar için yüksek sesle okuma, bir filmin alt yazılarını okuma, bir konuşma yaparken elimizdeki notlara göz atma gibi faaliyetler örnek olarak verilebilir (Jack, 1998). Okuma hangi amaçla yapılırsa yapılsın, okuma eyleminin doğası yani gerçekleşme süreci oldukça önemlidir ve bu süreçle ilgili geçmişten günümüze farklı düşünceler ortaya atılmıştır. Çoğunlukla okumanın gönderilen mesajı alma sürecinden ibaret olduğu düşünülmüş, okunan metnin anlaşılmasının okuyucunun bir algılayıcı olarak metni aynen kendine mal ettiği ve metnin sanki okuyucunun içine doldurulduğu bir süreç olduğu kabul edilmiştir (Yıldız, 2003). Ancak bugün üzerinde önemle durulan ve benimsenen düşünce, okumanın pasif bir algılama, harfleri birbirine çatma ya da çeşitli kodları çözmeye dayalı bir eylem olmadığıdır.

“Okumak, alıcının metin karşısında yaptığı düşünsel bir etkinliktir. Dar anlamda okuma, yazılı bir metnin şifresini çözme, grafiksel olarak kodlanmış bir bildirinin kodunu çözme demektir. Geniş anlamda ise okuma, yazınsal bir metni yorumlamak demektir (Günay, 2003, 9)”.

İnsan beyninin temel etkinliklerinden biri olarak kabul edilen okuma; anlama, yorumlama, eleştirme gibi zihinsel işlemleri içeren aktif bir süreçtir. Bu bakış açısı doğal olarak okuma eyleminin gerçekleştircisi olan okuyucunun rolünü de değiştirmiştir. Önceden okuyucu yazılı metindeki bilgilerin pasif alıcısı olarak düşünülürken, daha sonra okuma eyleminin aktif katılımcısı olarak değerlendirilmeye başlanmıştır.

Okuma, fizyolojik, psikolojik ve toplumsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Fizyolojik olarak okuma, basılı ya da yazılı işaretleri seslendirme ya da göz yoluyla takip etmedir. Ancak okuma sürecinde, zihin de algılama, anlama ve yorumlama gibi eylemlerde bulunur. Bu anlamda okuma, bir eylemsizlik durumu değil, yaratıcı bir etkinliktir (Adalı, 1983).

İpşiroğlu (1997), okuma ediminin genel amaçlarını, saplantılardan arınmış bir düşünme alışkanlığının kazandırılması, eleştirel bakışın uyandırılması, çok yönlü düşünmenin öğretilmesi, bir sorunun tek bir bakış açısından değil de çeşitli açılardan ele alınıp değerlendirilmesi, düş gücünün geliştirilmesi olarak sıralamıştır. Bu bağlamda okumanın zihinsel yanı ağır basan bir etkinlik olduğu söylenebilir. Thorndike (1917; Akt: Heilman, Blair ve Rupley, 1986, 184), okumayı düşünme gibi tanımlamış ve okumanın da tıpkı düşünme gibi, öğrenme, yansıtma, analiz, sentez, problem çözme, sonuç çıkarma, düzenleme, karşılaştırma ve eleştirme içerdiğini belirtmiştir.

Okuma eyleminin gerçekleşmesi için gerekli olan öğeler; yazar, okur, metin ve amaçtır. Bu öğeler birbirine bağlıdır ve okuma eylemini oluşturan vazgeçilmez öğelerdir. Yazar, kendi dilsel ve düşünsel deneyim alanını kullanarak metnini oluşturur. Metin, bu anlamıyla dilsel olarak kodlanmış, tamamlanmış bir sistem, okuyucusunun yardımını bekleyen tembel bir araçtır. Okur, dilsel bir üretim olan metni kendi dilsel ve düşünsel deneyim alanı kapsamında anlamlandırır (Yalınkılıç, 2007). Göktürk (1997)'ün belirttiği gibi her okur metni kendi kişisel konumuna, duygusal yapısına ve düşünsel yetisine göre yaşar. Bir bakıma her okur, kendisini okur metinde. Kendi iç dünyası ile metnin sunduğu dünyayı birleştirerek metni yeniden kurar ve okuma eylemi bir amaca yönelik olarak yapıldığı zaman anlam kazanır.

Okuma eyleminin en temel amacı ise anlamadır. Heilman, Blair ve Rupley (1986) anlamanın, okuma sürecinin ürünü olduğunu belirtmişlerdir. Yani anlama olmadan gerçekleştirilen okuma eylemi değersizdir. Tüm yaşamı boyunca anlayan ya da anlatan durumunda olan bireyler için okuma, bireyi, sadece dış dünyayı algılamakla yetinen bir nesne olmaktan çıkarıp dünyayı kendi içinde içselleştirip yeniden kuracak bir özne durumuna ulaştıran en önemli dil becerisidir. Bu anlamıyla okuma, bireyin sadece dünyanın içinde olmasını değil, dünyayı içinde oluşturmalarını sağlayan bir etkinliktir (Yalınkılıç, 2007). Bu bağlamda okuma, bireyin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştiren, kişiliğini biçimlendiren, benlik saygısını yükselten, başka yaşamlar

tanınmasını ve böylece farklı bakış açıları kazanmalarını sağlayan, eleştirel düşünme gücünü geliştiren, onu gerçek anlamda özgür kılan bir etkinliktir. Bu açıdan, Özdemir (1983)'in belirttiği gibi başlı başına bir okuldur okuma.

İnsanlığın bilgi evrenine, her gün yeni bilgiler eklendiği için yazılı kültürle daha sıkı bir etkileşim kurmaya gereksinimi vardır. Bilişim teknolojisinin sunduğu olanaklardan yararlanabilmek için bireylerin kültürel bir birikim oluşturmaları gerekmektedir. Bunun da en geçerli yolu okuma, yazılı ürünlerden amaca uygun biçimde yararlanmadır (Sever, Kaya ve Aslan, 2006). Günümüzde bireyler televizyon, bilgisayar gibi iletişim araçlarından görme ve işitme yoluyla birçok bilgi edinmektedirler. Ancak daha zengin ve geniş bilgi kaynaklarına erişmek ve bu kaynaklardan yararlanmak okuma ile gerçekleştirilebilir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995). Çünkü kitle iletişim araçlarının gittikçe büyüyen etkisine karşın çağdaş toplumlardaki değer dizgeleri her şeyden önce basılı söze dayanmaktadır (Özdemir, 1983).

Okuma, çağdaş ve gelişmiş toplumların gereksinim duyduğu, düşünen ve duyarlı bireylerin kazanması gereken en temel becerilerden biri olarak kabul edilmiştir. Çünkü okuyan insanlar kendi gelecekleriyle beraber ülkelerinin geleceklerini de olumlu yönde değiştirmekte, yaşadıkları toplumun ilerlemesinde önemli rol oynamaktadırlar. Özellikle günümüzde okuma, öğrenen toplum anlayışında bir gereklilik halini almıştır ve bilgi çağında okuma kültüründen yoksun var olmak mümkün görünmemektedir. Tosunoğlu'na (2002, 563) göre, “bilgili, dünya uluslarına kendisini kabul ettirmiş, düşünen, anlayan, yorumlayan, fikir üretebilen insanlardan oluşmuş, gelişmeye açık bir toplum varlığını devam ettirebilir ve geleceğe emin adımlarla yürüyebilir. Buna ulaşabilmenin en önemli yolu da okumadır”.

Bu bağlamda, okuma, bireysel açıdan duygu ve düşünce dünyası zengin, değişime açık, olayları ve fikirleri sorgulayabilen, farklı fikirlere saygı duyabilen, benlik saygısı yüksek bir kişiliğin; toplumsal açıdan ise verimli bir ekonomiye sahip, demokratik ve kültürel yapısını, değerlerini korumuş, sağlıklı ve gelişmiş bir toplumun en önemli koşul ve güvencelerinden biridir. Bu nedenlerle uygar toplumlarda okuma, ilerlemenin ve gelişmenin bir gereği olarak ele alınırken, gelişmemiş toplumlarda okumayan bir nesil tehlikesi söz konusudur (Demirel, 1996). Walker (1990; Akt: Savaş, 2006, 12) toplumların bireylerini okur hale getirme sorunu üzerinde önemle durmaları gerekirken, pek çok toplumda okuma becerisinin önemslenmediğini, okuma

alışkanlıkları ve okumaya karşı tutumların nicel ve nitel olarak düşmekte olduğunu belirtmiştir.

Türkiye’de de eğitimin en önemli sorunlarından biri, belki de en önemli sorunu bilgi çağında okuma eğitiminin çağın gereklerine göre gözden geçirilememiş olmasıdır (Çiftçi, 2006). Çağımızda Türkçe öğretimi alanında yaşanan sorunların temelini okuduğunu tam olarak anlayamama, okuduğundan kendine özgü sonuçlar çıkararak bunları günlük hayatta kullanamama, okuduklarına eleştirel bir gözle bakıp yorumlar yapamama oluşturmaktadır. Türkiye’deki okuma eksikliği bireylerin yaşamı yeterince kucaklayamamasına, olup bitenleri anlayamamasına ve takvim yaşlarını dünyada birkaç yüzyıl yaşamışçasına engin bir zenginlikle donatamamasına neden olmaktadır (Altan, tarihsiz; Akt; Özdemir, 1983). Oysa okuma, ciddi çabalar harcamayı zorunlu kılan bir iş, zihinsel etkinlikler içinde en zorlayıcı olanıdır. Bundan dolayı, bu zihinsel etkinliğin toplum hayatında anlam kazanması bir zorunluluktur (Gedizli, 2006).

Eğitimde de verimliliğin artırılması ve öğretimin daha sağlıklı bir temelde yürütülmesi, öğrencinin okuma becerisi kazanması ve bu sayede anlama düzeyinin yükseltilmesi ile yakından ilgilidir (Calp, 2005). Çünkü okuma, insanoğlunun küçük yaşlardan itibaren somut kavramlar yanında soyut kavramlar elde etmesine, anlama, yorumlama ve sonuç çıkarma yeteneklerini geliştirmesine yardım eder. Dolayısıyla bütün derslerde okumanın önemli bir yeri vardır. Çünkü okul dönemi öğrenmeleri büyük ölçüde okumaya dayanır. Özellikle ders kitapları dışındaki öğretim araçlarının az kullanıldığı eğitim ortamlarında okuma, başlıca öğrenme yolu bile olmaktadır. Okullarda verilen derslerin büyük çoğunluğunun okumayı gerektirdiği göz önüne alınırsa, iyi okuyamayan ve okuduğunu anlayamayan bir öğrencinin başarılı olması mümkün değildir. “Okuma becerisinin kazanılması açısından ilköğretim seviyesindeki Türkçe öğretimi çok önemlidir. Çünkü bu çağdaki dil kazanımı, düşünce üretimine dönüşmekte, öğrenilenler bilinç düzeyine yükselerek bireyin zihnî ve ruhî yönden gelişmesini sağlamaktadır. Çocuğun gelişimi açısından bu kadar etkili olan Türkçe öğretimi de, okuma-anlama becerisi ve okuma alışkanlığı temellerine oturtulmadığı takdirde başarılı sonuçlar vermeyecektir (Tosunoğlu, 2002, 562)”.

OECD ülkelerindeki 15 yaş grubu öğrencilerinin zorunlu eğitim sonunda, bilgi toplumunda karşılaşılabilecekleri durumlara ne ölçüde hazırlıklı yetiştirildiklerini belirlemek amacıyla Uluslararası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı (PISA)

geliştirilmiştir. Türkiye ile birlikte 41 ülkenin katıldığı PISA (Program for International Student Assessment, 2003) araştırmaları sonucunda yapılan değerlendirmeye göre, Türkiye okuma alanında ortalama 441 puan almıştır. Bu puanla Türkiye projeye katılan ülkeler içinde, Uruguay ve Tayland'la aynı performansı sergilemiştir. Bunun yanı sıra Sırbistan, Brezilya, Meksika, Endonezya ve Tunus gibi ülkelere göre ise daha yukarıda gözükmektedir. Ancak Türkiye, yukarıda adı geçenlerin dışındaki tüm ülkelere göre daha düşük performans göstermiştir (MEB, 2005).

Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kurulu'su'nun (IEA), Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) çerçevesinde de, 35 ülkede, ilköğretim 4. sınıf öğrencileri arasında bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaya Türkiye'de 62 ilden, 154 ilköğretim okulundan toplam 5 bin 390 öğrenci katılmıştır ve araştırma sonucunda Türk öğrencilerin okuma becerilerinin uluslararası standartların altında olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin okuma becerileri ve alışkanlıklarına yönelik yapılan anketlerden elde edilen PIRLS sonuçları ortalaması 500 iken, Türkiye ortalaması 449'dur.

Çocuk Vakfı Çocuk Edebiyatı Okulu tarafından 8 Eylül Temel Okur-yazarlık Günü nedeniyle, "Niçin okumuyoruz?" ve "Okuyan bir toplum haline nasıl gelebiliriz?" sorularını merkeze alarak bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma sonucunda, Türkiye'de düzenli kitap okuma alışkanlığı oranının binde bir olduğu, ilköğretim 6.sınıftan sonra merkezi sınavlara hazırlık nedeniyle okuma ilgisinin zayıfladığı, gençlerin % 70'inin hiç okumadığı, yetişkin nüfusun % 95'inin yalnızca televizyon seyrettiği, % 5'inin ise televizyon seyretmenin yanı sıra kitap okuduğu, öğretmenlerin % 63'ünün bazen kitap okuduğu ve Türkiye'de okuryazarlığın gelişmeye katkısının çok sınırlı düzeyde olduğu saptanmıştır ("gençler okumuyor", 2006).

Bu araştırma sonuçlarından da yola çıkarak Türkiye'de okuma kültürünün tam olarak gelişmemiş olduğu, bu durumun ülke açısından çok ciddi bir sorun olduğu söylenebilir. Gedizli'ye (2006) göre, Türkiye'de çocuk ve gençlerin eğitim hayatlarında okuma ile ilgili olarak yeterince bilgilendirilmedikleri fikri en çok iddia edilen tezlerden biridir. Bugün Türkiye'deki okuryazarlık oranı %85'in üzerindedir. Ancak bu kadar yüksek okuryazarlık oranı ile ülkemizin gelişmişliği birbirine uymamaktadır. Bunun en önemli nedeni okuryazar olan herkesin okuyup yazmamasıdır. Yani her okur, okuryazardır; ama her okuryazar, okur değildir. Okuma eğitiminde asıl hedef, bireylerin temel okuma yazma becerilerini aktif hale getirmeleri ve tüm yaşamları boyunca etkin

bir şekilde kullanmalarındır. Çünkü günümüzde sadece basit düzeyde okuyup yazmak gelişmiş toplumlarca okuryazarlık düzeyi olarak yeterli görülmemektedir. Okuma alışkanlığı kazanmak ve okumayı işlevsel kılmak ön plana çıkmakta; okuduğunu anlayan, anladıklarını günlük hayatta etkili bir şekilde kullanabilen, okuduklarını eleştirebilen okuyucuların yetiştirilmesi önemsenmektedir. Çiftçi'ye (2006) göre, Türkiye'de ise ana dili öğretimindeki en önemli sorun, bireylerin çoğunun okuryazar olduğu halde, okuma-yazma alışkanlığı geliştirmedeki başarısızlıktır. Türkiye'deki bu durum göz önüne alındığında işlevsel anlamda okuryazarlığın yaygınlaştırılmasına her zamankinden daha çok ihtiyaç vardır. Çünkü temel okuma-yazma becerisi sürekli işletilirse, geliştirilirse bir anlam kazanır. Bu yüzden bireyin temel okuryazarlığı işlevsel hale getirilmeli, okuma bir alışkanlığa dönüştürülmelidir. Bütün gelişmiş ülkeler de okuma eğitim ve öğretimini buna göre düzenlemektedir (Akyol, 2005). Bu anlamda okuma becerisi de önemli bir dil becerisi olarak öğretim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır.

Tüm ilköğretim okullarının altıncı sınıflarında, 2006–2007 öğretim yılında uygulanan TDÖP'de de, hayat boyu öğrenmenin gerçekleşmesinde, okumaktan zevk almanın ve okuma alışkanlığı kazanmanın önemli bir amaç olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca programda okuma becerisi ile öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri ve okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri amaçlanmıştır. (MEB, 2006).

TDÖP'de okuma becerisi şu şekilde tanımlanmıştır:

“Ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır (MEB, 2006, 6)”.

Program okuma becerisi açısından incelendiğinde, kazanımların; okuma kurallarını uygulama, okunan metinlerin anlaşılması, çözümlenmesi, değerlendirilmesi, söz varlığını zenginleştirme ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesi

amaçlarına yönelik olarak hazırlandığı görülmektedir. Aynı zamanda okuma becerisinin geliştirilmesi ve hayatın bütün aşamalarına yayılan bir alışkanlık haline getirilmesi amacıyla yapılacak çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Programda tematik bir yaklaşımla metinler seçilmiş, okuma becerisini geliştirmek için tartışarak okuma, eleştirel okuma, tahmin ederek okuma, metinlerle ilişkilendirme, soru sorarak, işaretleyerek, göz atarak okuma gibi yöntem-tekniklerin kullanılması önerilmiştir. Okuma becerisine ilişkin gelişimin değerlendirilmesinde de geleneksel ölçme araçlarının yanı sıra okuma becerisi gözlem formu ve kontrol listesi, öz değerlendirme, grup öz değerlendirme ve akran değerlendirme, okuma gelişim dosyası, öğrenci ürün dosyası, performans ve proje ödevleri gibi farklı ölçme araç ve yöntemlerine yer verilmiştir.

TDÖP’de yapılan yenilikler ve bu yeniliklerin etkileri programın uygulanması sonucunda ortaya çıkacaktır. Çünkü hazırlanan programlar uygulamada işlerlik kazanırlar. “Programın uygulanması sonucunda yetersiz kalan ve ters işleyen öğelerin olup olmadığı, varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak için de programın değerlendirilmesi gerekir (Demirel, 2005, 183-184)”.

Programın değerlendirilmesi ile uygulanmakta olan programın ne derece etkili ve yeterli olduğu saptanabilir. Taslak ya da yürürlükte olan program iyisiyle kötüsüyle gözden geçirilir, program hakkında karar verilerek değerlendirme yapılır. Böylece programın geliştirilmesi yolunda önemli bir adım atılır. Yani programın değerlendirilmesi bitmeyen bir süreç olan program geliştirmenin parçasıdır. Bu amaçla yapılan bazı program değerlendirme çalışmalarında (Coşkun, 2005; Yangın, 2005; Gömleksiz, 2005; Akkaya ve Kırmızı, 2005; Gömleksiz ve Bulut, 2007) ilköğretim birinci kademe TDÖP (1-5. sınıflar)’nin çeşitli açılardan değerlendirildiği görülmüştür. Bu araştırmalarda eski program ile yeni uygulanan TDÖP benzerlikleri ve farklılıkları bakımından karşılaştırılmış ya da yeni TDÖP’nin öğeleri hakkında öğretmen ve öğrencilerin görüşleri alınarak değerlendirmeler yapılmıştır. Ancak ilköğretim altıncı sınıf TDÖP (6-8. sınıflar)’nin uygulama sonucundaki etkililiğinin ya da programın herhangi bir bölümünün değerlendirildiği sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Özçelik, Gelbal, Güler, Türkmen, Deveci, İyitellikara ve Kaya, 2007; Yıldırım ve Karakoç Öztürk, 2007; Metin ve Demiryürek, 2007) .

Okuma becerisinin çeşitli açılardan incelendiği pek çok araştırma yapılmıştır. Örneğin okuduğunu anlama (Acat, 1996; Özişik, 1997; Güleriyüz, 1999; Cattell, 1999; Gündemir, 2002; Doğan, 2002; Şengül ve Yalçın, 2004; Schorzman ve Cheek, 2004; Güngör, 2005; Çiftçi, 2007), okuma alışkanlığı ve çocukların okuma eğilimleri (Greaney, 1980; Tosunoğlu, 2002; Boztepe, 2002; Luma, 2002; Gönen, Öncü ve Işıtan, 2004; İnan, 2005; Leappanen, Aunola ve Nurmi, 2005; Barkley, 2006), okuma motivasyonu (Wigfield ve Guthrie, 1997; Sancı, 2002), okuma problemleri (Şimşek, 2003; Kılıç, 2005) gibi konularla ilgili araştırmalar yapılmış olmasına rağmen, ulaşılabilen kaynaklar çerçevesinde altıncı sınıf TDÖP okuma alanı ile ilgili olarak yapılan başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Okuma becerisi ya da diğer dil becerileri programın tüm öğeleri açısından değerlendirilmemiştir. Bu durumda yeni uygulanan altıncı sınıf TDÖP'nin önemli bir bölümü olan okuma alanının değerlendirilmesi gereği ortaya çıkmıştır. Böylece 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan programın okuma alanında yetersiz kalan öğelerin olup olmadığı, okuma alanının öğrencilerin ve toplumun okuma becerisine yönelik ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığı, varsa eksikliklerin ve yaşanan aksaklıkların neden kaynaklandığının tespit edilebileceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda TDÖP'nin ve programın okuma alanının daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için çeşitli önerilerin getirilebileceği ve böylece programın geliştirilmesine de katkı sağlanabileceği umulmuştur.

Yıldırım (1998), program geliştirme sürecinde, programın uygulanmasına bizzat katılan kişilerden bilgi toplamanın ihmal edildiğini, taslak program hakkında sadece uzmanların ve üniversite gibi çeşitli kurumların görüşlerine başvurulduğunu ve bu kaynaklardan alınan pek de yeterli olmayan raporlarla taslağın düzeltildiğini belirtmiştir. Ancak bir öğretim programının etkililiği ve yeterliliği hakkında karar verebilmek için en sağlıklı bilgiler programların uygulayıcısı olan öğretmenlerden edinilebilir. Çünkü öğretmenler programların gerekçesini, tüm öğelerini ve bu öğelerin işleyişini yakından gözlemleyecek olan kişilerdir. Okulda eğitim programının uygulanmasında öğretmenler, programın uygulayıcısı ve sınıf düzeyinde geliştiricisi olarak çok fazla sorumluluk sahibidir (Ornstein ve Hunkins, 1998). Bu nedenle, yapılan araştırmada da 2006-2007 TDÖP'yi altıncı sınıflarda uygulayan Türkçe öğretmenlerinin, programın okuma alanına ilişkin görüşlerine başvurmanın önemli olacağı düşünülmüş ve öğretmen görüşlerinin alınması hedeflenmiştir.

Özetle yukarıda belirtilen nedenlerle yapılması gerek duyulan bu araştırmada, “Öğretmenler altıncı sınıf TDÖP okuma alanını programın öğeleri açısından nasıl değerlendirmektedirler?” sorusuna yanıt aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

1.2.1. Genel Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, 2006-2007 öğretim yılında uygulanan altıncı sınıf TDÖP okuma alanını öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir.

1.2.2. Alt Amaçlar

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. TDÖP okuma alanına yönelik olarak belirlenen amaç ve kazanımlar hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
2. TDÖP’de belirlenen temalar hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
3. TDÖP okuma alanına yönelik olarak hazırlanan etkinlikler hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
4. TDÖP okuma alanında kullanılması önerilen yöntem ve teknikler hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
5. TDÖP okuma alanında kullanılması önerilen araç ve gereçler hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
6. TDÖP okuma alanına ilişkin ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

1.3.Araştırmanın Önemi

Toplumsal yapı sürekli bir biçimde gelişim ve değişim içindedir. Bu gelişim ve değişim süreci içinde insanların birbirlerine yabancılaşmaması, kuşakların birbirinden kopmaması, kimi değer yargılarında birleşmelerine bağlıdır. Bu değer yargılarını kazanmada, bireylerin birbirlerini ve çağlarını tanımada yazılı ve basılı kaynakların önemli bir yeri vardır. Bireyleri bu kaynaklara götüren, onlardan yararlanmalarını sağlayan araç okumadır (Özdemir, 1983).

Günümüzde insanların bilgi edinmesi, gelişmeleri takip etmesi ve yaşadığı çağa ayak uydurması için de okuma becerisinin gelişmiş olması gerekir. Bununla birlikte insanların toplumda saygınlık ve ön plana çıkma isteklerinin gerçekleşmesinde okumanın önemli bir rolü vardır. İnsanlar yaşadıkları toplumda anlamlı bir yere sahip olduklarını, kişisel kimliklerinin geçerli olduğunu ve işe yaradıklarını fark etmek istemektedirler. Çevrelerinde güven kazanmak ve toplumsal konum arayışı gibi bireysel bütünleşme isteklerini ve çevre ilişkileri gibi toplumsal bütünleşme gereksinimlerini okuma ile gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar (Günay, 2003, 27).

Bireylerin yaşamları boyunca kullandıkları en etkili öğrenme yollarından biri olan okuma, okullardaki öğrenme-öğretme süreçlerinin temel etkinliklerinden biridir. Öğrenme-öğretme sürecinde okumanın önemli bir yere sahip olması da, bu süreçte okuduğunu anlamamanın başlıca öğrenme yolu olmasını sağlamıştır (Özçelik, 1987, 101). Bu durumda okuma becerisinin ilköğretimde geliştirilmesi oldukça önem kazanmaktadır ve bu becerinin Türkçe dersinde geliştirilmesi beklenmektedir.

Türkiye’de ilköğretim öğrencilerinin okuma becerilerinin incelendiği bazı araştırmalarda, (Güleryüz, 1999; Luma, 2002; Tosunoğlu, 2002) öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları dünya ve Avrupa ortalamasının altında bulunmuş, çocukların okuma alışkanlığından uzaklaştıkları saptanmış ve öğrencilerin en fazla okuduğunu anlayamamaktan şikâyet ettikleri, aile ve çevrenin, öğrencilerin kitap okumalarına kayıtsız davrandığı belirlenmiştir. Bu nedenle okuma becerisine yönelik araştırmalar yapılarak var olan durumun ortaya konması ve elde edilen bulgular ışığında öneriler geliştirilmesi son derece önem kazanmaktadır.

İlköğretim altıncı sınıflarda, 2006-2007 öğretim yılında uygulanan TDÖP’de okuma becerisine yönelik olarak amaç ve kazanımlar, temalar belirlenmiş; etkinlikler düzenlenmiş; yöntem-teknikler, araç-gereçler önerilmiş ve ölçme-değerlendirme ögeleri yeniden düzenlenmiştir. Ancak ilgili alanyazın tarandığında uygulanmaya yeni başlanan TDÖP’nin değerlendirilmesi ile ilgili araştırma sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Altıncı sınıf TDÖP’deki tüm ögeler incelenerek, programın değerlendirildiği bir tek araştırmaya (Özçelik, Gelbal, Güler, Türkmen, Deveci, İyitellikara ve Kaya, 2007) ulaşılmıştır. Bu araştırmada da müfettiş, öğretmen, yönetici, veli ve öğrencilerden program ögelerine yönelik bilgi toplanmıştır.

Ulaşılabilen kaynaklar çerçevesinde TDÖP'nin okuma becerisi ile ilgili ise başka bir araştırmaya rastlanmamış olması böyle bir araştırma yapmanın önemli olacağı fikrini doğurmuştur. Programın okuma becerisi açısından değerlendirilmesiyle, programın bu yöndeki etkililiğinin belirlenebileceği, ulaşılan sonuçların varsa eksikliklerin giderilmesinde etkili olacağı ve bu doğrultuda öneriler getirileceği düşünülmüştür.

Bu araştırmada programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin, okuma alanına yönelik görüşlerinden yararlanılmıştır. Çünkü programların uygulayıcısı olarak, karşılaşılan sorunların neler olduğunu ve programın işlerliğini en doğru şekilde gözlemleyen kişiler öğretmenlerdir. Bu bağlamda yapılan araştırmanın, TDÖP okuma alanında bulunan amaçlar, kazanımlar, temalar, etkinlikler, kullanılan yöntem-teknikler, araç-gereçler ve ölçme-değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşlerinin ne olduğunu, öğretmenlerin gözüyle, okuma alanında yapılan yeniliklerin okuma çalışmalarını nasıl etkilediğini belirlemeyi sağlayacağı umulmaktadır. Bu bakımdan okuma alanına yönelik olarak elde edilen bulguların, okuma eğitiminin etkili bir şekilde yapılması için önemli veriler sunabileceği ve Türkçe öğretmenlerinin öğretim çalışmalarına rehberlik edebileceği düşünülmektedir. Ayrıca Türkçe öğretmenlerini, okuma becerisini geliştirme konusunda yaşadıkları güçlüklerden kurtarmak ve öğretmenlerin okuma becerisine yönelik olarak yaptıkları çalışmaları başarılı bir şekilde yürütmelerini sağlamak için de araştırma bulgularından yararlanılabileceği düşünülmektedir.

Yapılan araştırma, TDÖP'nin okuma alanının değerlendirilmesi olsa da elde edilen sonuçların programın bütününe yönelik bir bakış açısı sunabileceği ve böylece programın genel olarak değerlendirilmesine ışık tutabileceği ümit edilmektedir. Araştırma sonucunda, programın okuma alanına yönelik öğelerin programı uygulayan öğretmenler tarafından nasıl algılandığı hakkında bir fikir edinilmiş ve bu konuda ilgililere önerilerde bulunulmuştur. Bu yönüyle de araştırmanın, programın yeniden yapılandırılmasında program geliştirme uzmanlarına ve MEB'in program geliştirme çalışmalarına veri kaynağı olabileceği umulmaktadır.

Aynı zamanda TDÖP'nin okuma alanının değerlendirildiği bu araştırmanın, gelecekte TDÖP'ye ilişkin olarak yapılacak program değerlendirme çalışmalarına kaynak oluşturacağı ve katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Öğretmenler anket sorularını samimi bir şekilde yanıtlamışlardır.
2. Öğretmenler yapılan görüşmelerde sorulan soruları içtenlikle yanıtlamışlardır.

1.5.Sınırlılıklar

1. TDÖP, araştırmanın yapıldığı tarihlerde, sadece altıncı sınıflarda uygulandığı için araştırma, programın altıncı sınıftaki uygulamasının değerlendirilmesi ile sınırlıdır.
2. TDÖP'nin okuma alanının değerlendirilmesi ile sınırlıdır.
3. Zaman açısından 2006-2007 öğretim yılı Eylül ve Mayıs ayları arasındaki uygulama sürecinin değerlendirilmesi ile sınırlıdır.
4. Adana ili merkez ilçelerinden (Seyhan ve Yüreğir) seçilen 125 resmi, 4 özel ilköğretim okullu ve bu okullarda görev yapan 214 Türkçe öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.
5. Nicel veri toplama aracı olarak anket ve nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Türkçe Dersi Öğretim Programı: Türkçe dersine yönelik olarak bireyin okulda ya da okul dışında kazanması uygun görülen amaç ve kazanımları, içeriği ve bu dersin öğretimiyle ilgili bütün etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir.

Program Değerlendirme: Gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Erden, 1998, 10).

Okuma: Basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir (Özdemir, 1983, 13).

1.7. Kısaltmalar

TDÖP: Türkçe Dersi Öğretim Programı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öncelikle dil ve dilin öneminden, dilin dört temel becerisinden bahsedilmiş ve bu becerilerden araştırma konusu ile ilgili olduğu için, okuma becerisine yönelik kuramsal bilgiler sunulmuştur. Daha sonra eğitim, öğretim ve ders programları hakkında bilgiler verilmiş, program geliştirme ve program geliştirmede öğretmenin rolü, program değerlendirme ile program değerlendirmenin önemi üzerinde durulmuş ve değerlendirme türlerine değinilmiştir. Buna ek olarak yeni TDÖP tüm yönleriyle tanıtılarak, altıncı sınıf TDÖP okuma alanı programın tüm öğeleri açısından incelenmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Dil ve Dilin Önemi

Dil, insanı bütün varlıklardan ayıran ve üstün kılan bir yetidir. İnsanlığın edindiği tecrübeler sonucunda, gereksinim duymasıyla doğan dil, insanların duygu ve düşüncelerini aktarmak amacıyla kullandıkları doğal bir araç haline gelmiştir. İnsan için bu kadar özel ve önemli olan dilin, araştırma alanı olduğundan beri çeşitli tanımları yapılmıştır.

Aksan’a (2003, 55) göre dil, “düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir”.

Korkmaz’a (1992,43) göre ise dil, “insanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre şekillenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülü çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir”.

“İnsanoğlunun dili, yalnız onun konuşabilmesi, düşündüğünü başkalarına iletebilmesi demek değildir. Dil dediğimiz düzen insanın gözüdür, beynidir, düşüncesi ve ruhudur (Aksan, 1987, 13)”.

İnsanlar dilleri sayesinde duygu ve düşüncelerini ifade edebilir, geçmiş ve gelecekte söz edebilir, iletişim kurabilir, olayları keşfedebilir, gereksinimlerini dile getirebilir. Baştürk'e (2004) göre, insan fizik ya da matematik öğrenmek için değil, konuşmak ve dil öğrenmek için programlanmıştır.

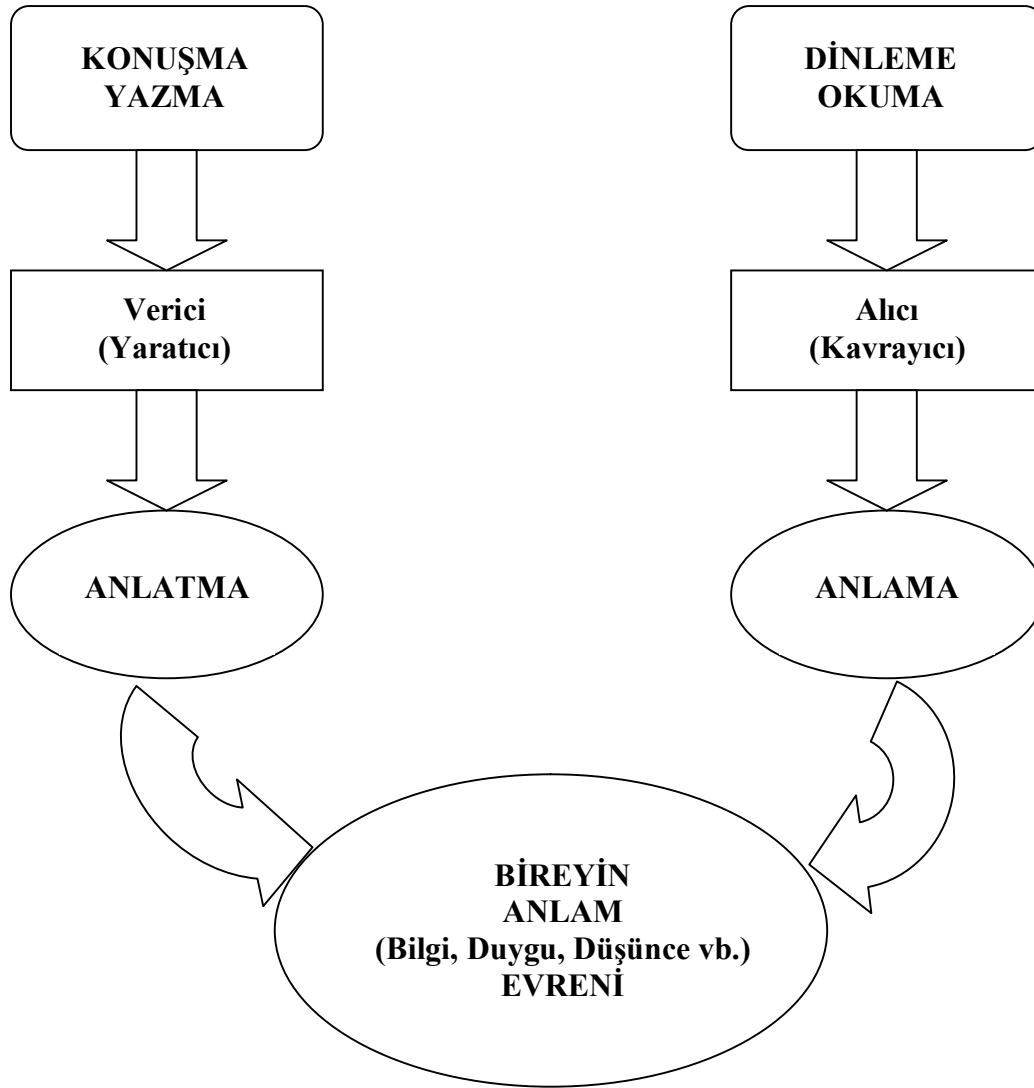
Toplumsal açıdan bakıldığında ise dil olmadan insanların birlikte yaşamaları, anlaşabilmeleri ve bir toplum oluşturmaları mümkün değildir.'e göre dil, topluluğu toplum haline getirir. Bir toplumu da ulus yapar. Kuşaktan kuşağa aktararak gelen dil, bireyleri ulusuna, yurduna bağlı; geçmiş ve gelecek arasındaki zincirin halkası haline getirir (Aksan, 2003).

2.1.2. Temel Dil Becerileri

Demirel'e (2003) göre dil, temel dil becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır. Bütün çağdaş dil eğitimi çalışmalarında olduğu gibi Türkçe eğitiminde de temel amaç, öğrencilere dil becerilerini kazandırmaktır. Çünkü bir dili öğrenmek, temel dil becerilerini kazanmak ve başarıyla kullanmaktır.

Temel dil becerileri genelde anlama ve anlatma becerileri olmak üzere iki ana başlıkta incelenmektedir. Anlamaya dayalı beceriler okuma ve dinleme, anlatmaya dayalı beceriler ise konuşma ve yazmadır. Bu bağlamda okuma ve dinleme becerilerine alıcı beceriler, konuşma ve yazmaya verici beceriler de denmektedir.

Sever (2004, 27) bu temel dil becerilerini aşağıda verilen 2.1. nolu şekilde göstermiştir:



Şekil 2.1. Temel dil becerileri

Okuma, yazma, konuşma ve dinleme olarak adlandırılan bu dört temel dil becerisi, insanların günlük hayat içinde başta iletişim kurmak olmak üzere “dil” ile yapmayı amaçladıkları bütün faaliyetleri kapsar. Bu temel beceriler, anlaşmanın ötesinde, bilgiyi alma ve bilgiyi aktarmanın da doğru yollarını bireye kazandırır. Dil eğitiminde bu dört temel becerinin kazandırılması en önemli hedef durumundadır. Ancak bu becerilerin bütünsellik içinde düşünülmesi ve birbirleriyle ilişkilendirilerek kazandırılması gerekir.

Bu araştırmada, diğer temel dil becerileri araştırmanın konusu olmadığı için okuma becerisi ile ilgili kuramsal bilgiler verilmiştir.

2.1.2.1. Okuma

İnsan yaşamındaki önemi yüzyıllardır süren okuma becerisi günlük dilde farklı kullanımlara sahiptir ve bu beceri, değişik biçimlerde tanımlanmıştır. Yapılan tanımlardan bazıları şunlardır:

“Okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır (Göğüş, 1978, 60)”.

“Basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir (Özdemir, 1983, 13)”.

“Yazılı imleri çözmek ve bunları anlamlandırmaktır (Heilman, Blair ve Rupley, 1986)”.

“Okuma, yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanmasıdır (Harris ve Sipay, 1990, 10)”.

“Bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleri ile görme, algılama ve kavrama sürecidir (Kavcar, Sever ve Oğuzkan, 1995, 41)”.

“Okuma edimi, baştan sona, önümüzdeki metni okuma, yaşantımızın geçmişi, bugünü, geleceği arasında bir etkileşmedir (Göktürk, 1997, 132)”.

“Okuma iki kısımdan oluşan bir beceridir. Birincisi kelimeleri tanımak, ikincisi tanınan kelimeleri anlamaktır (Torgesen, 2000, 55)”.

“Okuma, kelime tanıma, anlama, akıcılık ve motivasyon gibi faktörleri içeren çok yönlü bir süreçtir (Leipzig, 2001)”.

“İnsanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir (Yalçın, 2002, 47)”.

“Yazının anlamlı ses haline dönüşmesidir (Demirel, 2003, 77)”.

“Gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmesidir (Öz, 2003, 193)”.

“Gözlerin yazıyı görüp tanımasından, zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinliktir (Nas, 2003, 138)”.

“Yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir (Yıldız, 2003, 84)”.

“Yazılı kaynaklardan anlam kurma sürecidir (Anderson ve diğerleri, 1985; Akt: Calp, 2005, 79)”.

“Görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir (Keskinkılıç, 2005, 121)”.

“Yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2006, 29)”.

“Okuma, anlama ve anlatmanın gerçekleşmesine yardımcı olan zihinsel etkinliklerden biridir (Gedizli, 2006, 10)”.

“Zihinsel gelişime en büyük katkıyı sağlayan, insan beyninin temel etkinliklerinden biridir (Akbayır, 2006, 1)”.

Okuma ile ilgili olarak yapılan bu tanımlarda varılan ortak nokta, okumanın algılama, anlam kurma ve yorumlama süreçlerini taşıyan zihinsel bir etkinlik olduğudur. Akbayır’a (2006, 1) göre “okuma sürecinde yazılanlar zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve beyinde yapılandırılmaktadır”. Yani okuma, sadece yazılı sembolleri algılayıp sözlü olarak ifade etmek değildir.

Okuma, anlama, yorumlama ve daha üst düzeyde değerlendirmeyi de içeren zihinsel bir eylemdir. Ancak okumanın basit, algısal bir eylem değil de süreç gerektiren karmaşık ve zihinsel bir eylem olduğu 1960’lı yılların başına kadar anlaşılmamıştır. 1960’lara kadar okuma bir dil süreci olarak değil, algısal bir süreç olarak görülmüş; eğer bir kişi kendisine verilen yazılı metni sözel ifade olarak çözümleyebiliyorsa onun okuduğunu anladığı varsayılmıştır. Dolayısıyla okuma öğretiminde anlama üzerinde durulmamış, okuma öğretimi öğrencilerin kendisine verilen bir cümleyi seslendirmesi ya da okunan cümleyi yazması şeklinde yapılmıştır. Daha sonra Chomsky davranışçı dil öğrenme ve anlamının tanımını çürütmüştür. Chomsky ile birlikte ruh dil bilim (psiko-dil bilim) adı verilen yeni araştırma alanı gelişmeye başlamıştır. Ruh dil bilimciler (psiko-dil bilimciler) okuma etkinliklerinde daha çok anlama üzerinde yoğunlaşmışlardır (Çakmak, 2007).

Okumanın gerçekleşmesi için bireyler öncelikle yazılı metinlerde yer alan harfleri algılamalı, sözcüklerin şifrelerini çözmelidir. Ancak okuma becerisinin asıl amacı, anlayarak okumak yani okunandan anlam kurmak olduğu için Çakmak’a (2007) göre, ruh dil bilimciler okuma öğretimi konusunda var olan bakış açısını değiştirmişlerdir. Yani okumada anlamlaştırma üzerinde durmuşlar ve okumanın amaçlı yapılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Bilişsel tabanlı okuma anlayışı ile birlikte ise okuma, etkileşimli bir yapı olarak kabul edilmiştir. Bu anlayışa göre okurun var olan bilgi ve tecrübelerini yani ön bilgilerini de okuyacağı metne getirdiği, ayrıca okuma öncesinde, okuma esnasında ve sonrasında farklı okuma stratejileri uyguladığı kabul edilir. Böylece okurun metne boş gelmediği, okuduğu metne yaşantı ve tecrübelerini de getirdiği anlayışı, okuma etkinliklerine de yansımıştır (Çakmak, 2007).

İnsanın gözleri aracılığıyla algıladığı metindeki imler, kısa süreli bellek aracılığıyla uzun süreli belleğe gider ve orada yeni gelen imler önceden edinilmişse bu çerçevede anlamlandırılır. Bu nedenle okuma sürecinde bireyin deneyimleri, kültür düzeyi ve ön bilgileri metni anlamlandırma açısından önemlidir (İşeri, 1998). Başka bir deyişle, okuma sürecinde, kelime ve cümlelerin anlaşılmasıyla gerekli bilgiler seçilmekte, seçilen bilgiler ise zihinsel işlemlerden geçirilmekte, daha sonra işlenen bilgiler ön bilgilerle birleştirilerek ve görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılmaktadır. Çağımızda okumanın en önemli amacı budur. Çünkü “okuma, anlamlı bir yapı karşısında okurun belirli bir algılama biçimi ile kendisini de katarak yazar tarafından aktarılan bildiride bir anlam yaratma süreci olarak değerlendirilmelidir (Akbayır, 2006, 1-2)”.

Göktürk (1997), okumanın üç temel anlamsal boyutu üzerinde durmuştur. Bunlardan birincisi, bireyin kâğıt üzerindeki işaretlerden anlam çıkarabilmesi ve ifade etmek istediklerini bu işaretleri kullanarak kâğıt üzerine dökebilme becerisi olan temel okuma-yazma becerisidir. İkincisi, temel okuma-yazma becerisinin sürekli bir alışkanlığa dönüşmesidir. Üçüncü boyut ise, okuma alışkanlığının eleştirel bir yön kazanmasıdır ki bu son aşama üst düzey zihinsel beceri gerektiren bir süreçtir. Bireylerin okumayı yazmayı öğrendikten sonra okuma alışkanlığı kazanması ve okurken eleştirel bir tavır takınması son derece önemlidir. Bu son iki boyut iyi bir okur olabilmenin şartlarıdır. Dolayısıyla bir toplumda okur-yazar sayısının fazla olması, o

toplumda iyi okurların olduğu anlamına gelmez. Önemli olan metnin iletisini anlayan, okumayı alışkanlık haline getirmiş ve okuduğu metni eleştirel bakış açısıyla değerlendirebilen okur sayısının artmasıdır.

2.1.2.1.1. Okuma Süreciyle İlgili Yaklaşımlar

Okumanın ne olduğu ve nasıl gerçekleştiğı üzerinde önemle duran araştırmacılar bunu açıklamak için üç yaklaşım öne sürmüşlerdir. Bu yaklaşımlar okumayı aşağıdan yukarıya bir süreç olarak gören yaklaşım, okumayı yukarıdan aşağıya gören yaklaşım ve okumayı etkileşimsel bir süreç olarak gören yaklaşımdır. Bu üç yaklaşım arasındaki iki temel benzerlik, okur ve yazılı metindir. Üçü arasındaki fark ise, okurun hangi aşamalardan geçerek metni okuduğu yani yazılı metni nasıl bir işlemde geçirdiğidir.

İyi okuyucularda okumanın nasıl gerçekleştiğini açıklayan birinci yaklaşım okumayı aşağıdan yukarıya bir süreç olarak tanımlar. Bu yaklaşıma tümevarım yaklaşımı da denir. “Tümevarım yaklaşımına göre, okuyucunun metne getireceğı ön bilgiler değil, metnin kendisi temel araçtır. Okuyucu okuduğu metnin içeriğı ve anlamı hakkında bilgisi olmadan metni işlemde geçirir. Okuyucu kelimelere yönelir ve her kelimayı harf harf analiz eder. Böylece kelimede bulunan her harf sese dönüştürölür ve kelimenin sesli olarak ifade edilmesi okuyucunun anlama ulaşmasını kolaylaştırır. Aşağıdan yukarıya yaklaşımı, her kelimayı ayrı bir önem verilmesini ve anlamın bütün kelimelerin bir araya getirilmesinden oluşacağını öne sürer (Heilman, Blair ve Rupley, 1986, 5-6)”.

Bu yaklaşımın aşağıdan yukarıya olarak adlandırılmasının nedeni, okuyucunun okumaya aşağıdan yani metni kelime düzeyinde, kelimayı de harf düzeyinde ele alarak, harfleri tek tek tanıyıp analiz ederek başlaması, üst seviyelere doğru parçanın anlamını verinceye kadar çıkmasıdır (Sancı, 2002). Önemli olan metindir. Okuyan kişinin anlam kurma sürecinde ön bilgilerinin önemi yoktur. Anlam kurmada okunan metnin, okuyucudan daha çok katkısı vardır.

Okumanın gerçekleşme sürecini açıklayan bir diğer yaklaşım da okumanın yukarıdan aşağıya doğru işleyen bir süreç olduğu yaklaşımıdır. Bu yaklaşım okumayı aşağıdan yukarıya doğru bir süreç olarak kabul eden yaklaşıma karşıt olarak geliştirilmiştir ve tümdengelim olarak da adlandırılır. Okumayı yukarıdan aşağıya bir süreç olarak kabul eden bu yaklaşıma göre, okuyucu okumaya tamamen boş olarak

başlamaz. Geçmiş deneyimlerine dayanan bilgi ve fikirlerini de getirir. Bu nedenle, okuyucular kelimeler ve kelime parçacıklarına önem vermez, harf harf ya da kelime kelime ilerlemek yerine beklentileriyle ilgili seçerek okur. Okurken anlamı tahmin etmek için deneyimlerini, genel dünya bilgisini, okuduğu metinde bulunan bilgilerle ilgili bilgisini kullanır. Okuyucu metindeki bilgileri tahmin etmek için kendi bilgilerine daha çok güvenir (Heilman, Blair ve Rupley, 1986). Bu yaklaşımda okuyucu, kendi bilgilerinden yola çıkarak ne okuyacağını tahmin edebilir. Tahminde bulunma okunan metnin içeriğine ve okuyucunun dile ait bilgilerine de bağlıdır. Okuyucu anlam kurmaya çalışır ve aktiftir.

Okumayı aşağıdan yukarıya doğru bir süreç olarak kabul eden yaklaşıma göre, okumayı yukarıdan aşağıya doğru bir süreç olarak gören yaklaşımının daha basit ve süreci hızlandırıcı bir özellik taşıdığı, ancak bazı açılardan yetersizlikleri olduğu ileri sürülmüştür. Bu görüşe karşı olanlar, bu süreçle okuyanların okumada etkililik sağlayamayacağını belirtmişlerdir. Okunan parça ile ilgili sürekli olarak beklentiler geliştirip onları sayfa üzerinde sınamak okuyucu için etkisiz bir yol olarak görülmüştür (Güneş, 1997).

Okumayı etkileşimsel bir süreç olarak gören üçüncü yaklaşım ise yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya yaklaşımlarının çeşitli yönlerini alarak okumanın etkileşimsel bir süreç olduğunu ortaya koymuştur. Bu görüş günümüzde de en çok kabul gören yaklaşımdır. Bu yaklaşımın diğer iki yaklaşımdan en önemli farkı, okuyucunun metni anlamak için hem yazılı metnin özelliklerini hem de ön bilgilerinden yola çıkarak kendi tahminlerini kullanmasıdır. Akyol (2005) da bu yaklaşımı destekler nitelikte okumanın, okuyucunun önbilgileri ve okuduğu metindeki bilgileri bütünleştirerek anlam kurma süreci olduğunu belirtmiştir.

Okuyucu bir metni okurken tanımadığı bilgilerle karşılaştığında, aşağıdan yukarıya yaklaşımını kullanırken; metindeki bilgilerle ilgili ön bilgilere sahip olduğunda yukarıdan aşağıya yaklaşımını kullanır (Heilman, Blair ve Rupley, 1986). Hızlı ve akıcı okuyucular bu iki yöntemi de kullanabilir. Örneğin bahçecilik konusunda bir yazı okuyan okuyucu metinde ön bilgileriyle ilişkilendirebileceği bölümlerde tüm dengelim, bilmediği kısımlarda tümevarım yöntemi kullanabilir.

Bu yaklaşıma göre, bilgi aşağıdan başlayarak önce harflerle, sonra kelimelerle, sonra da cümlelerin anlamıyla olacak şekilde ilerleyerek gelişir. Ancak okuyucu

yukarıdan aşağıya doğru inen yaklaşımı da kullanır; analiz etmeye çalıştığı cümlelerin anlamıyla ilgili tahmin ve beklentiler süreci daha aşağı seviyede kelime düzeyinde etkili olur. Benzer şekilde ele alınan kelimeyle ilgili tahmin ve beklentiler kelimeyi de harf düzeyinde etkiler. Dolayısıyla bu son görüşün farklı yönü, okuyucunun tahmin ve beklentilerinin sadece dili anlamının en üst seviyesinde değil, aynı zamanda kelime ve harf tanıma gibi alt seviyelerde de görülmesidir (Sancı, 2002).

Okumanın en önemli amacı metni anlamaktır. Bu amaca ulaşabilmek için metni oluşturan kelimelerin tek tek anlamını bilmek oldukça yararlıdır. Ancak metni okurken bireylerin her kelimenin tek tek anlamını çıkararak okumadıkları da göz önünde bulundurulmalıdır.

Okuma sürecinin tanımlanmasında ve okuma yaklaşımları hakkında fikir birliği sağlanmasa da çoğu otoritenin hem fikir olduğu temel özellikler vardır:

“* Okuma, yazılı dil ile iletişim içindedir.

* Yazılı dil ile etkileşimin ürünü okuduğunu anlamadır.

* Okuma yeteneği sözlü dil yeteneği ile yakından ilgilidir.

* Okuma sürekli devam eder ve bireyin çevresinden etkilendiği bir aktivitedir (Heilman Blair ve Rupley, 1986, 6)”.

2.1.2.1.2. Okumanın Nitelikleri

Fizyolojik, zihinsel ve sosyal yönleri bulunan ve bu anlamda karmaşık bir süreç olan okumanın çeşitli nitelikleri vardır. Okuma her şeyden önce iletişim, algılama ve öğrenme sürecidir. Aynı zamanda bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutu olan bir gelişim sürecidir.

Okuma, okur ile yazar arasında oluşan bir iletişim sürecidir. “Yazar, duygu ve düşünce evreninde oluşturduğu anlam birikimini, metin olarak okura sunar. Okur bu işaretleri görür ve anlamlarını kavrar. Metin ile okur arasındaki bu etkileşimde yazarın kafasındaki anlam okura aktarılmış olur. Böylece yazar ile okur arasında bir iletişim doğar (Sever, 2004, 13)”. Okuma eylemi, yazar tarafından sunulan kaynağın okuyucu tarafından alınması ve anlaşılmasına dayandığından bu sürecin iletişim yanı olduğu açıktır.

Okumanın diğerk bir niteliğı algılama süreci olmasıdır. Algı, organizmaya ulaşan duyuların örgütlenmesi ve anlamlandırılmasıdır. Yani duyuların yorumlanması sürecidir. “Okuma, sözcükleri, cümleleri oradan da paragraf ve metni görmek ve seslendirmek eyleminin ötesinde düşünsel bir çabayı gerektiren etkinliktir, bir düşünme sürecidir ve anlamlandırmayı gerektirir. Bu anlamda okuma, bir algılama sürecidir (Sever, 2004, 14)”. Dökmen’e (1994) göre de yazılı bir metnin yorumlanmasında tanıma ve algılamaya ihtiyaç vardır. Tanıma, harflerin ve kelimelerin tanınmasıdır. Tanıma işlemini ise tanınan metnin beyinde algılanması izler. Algılama sırasında metinler anlamlandırılır ve eski bilgilerle bağlantısı kurulur. Bu anlamda okuma bir algılama sürecidir.

İnsanlar günlük yaşamda öğrendiklerinin çoğunu okuma yoluyla edinirler. Bu nedenle okuma, bilgi edinmenin temel yollarından biridir ve öğrenme sürecidir. Çünkü bilgiye ulaşabilmek ve bilgiyi kullanabilmek için okuma eyleminin gerçekleşmesi gerekir. Okullardaki öğrenme-öğretme sürecinde de okumanın önemli bir yeri vardır. Çünkü bu süreç çoğunlukla yazılı kaynaklara dayanmaktadır.

“Okuma, amaca ulaşmak için ihtiyaç duyulan en fazla bilgiyi parçadan elde edebilme yani öğrenmeyi gerçekleştirmedir (Greenall ve Swan, 1986; Akt: Güneyli, 2003, 25)”. Öğrenme sözcüğü bilgi edinme anlamında kullanılmıştır. Ancak öğrenme aynı zamanda beceri kazanma durumudur. Bir kitabı okurken okumanın özellikleri, öğeleri ve metin türlerine göre okuma yöntemleri öğrenilir. Bunların alışkanlığa dönüşmesi ise bilgi edinmenin yanı sıra beceri kazanmadır (Özdemir, 1983).

İnsanların okuduklarını tam ve doğru olarak anlayabilmesini etkileyen faktörlerden biri sözcük dağarcığıdır. Yeni sözcükler öğrenmenin ve sözcük dağarcığını zenginleştirmenin de en etkili yolu okumaktır. Sever (2004, 15)’in belirttiğı gibi, “öğrenmenin özellikle sınıf içi öğretiminde büyük ölçüde okumaya bağlı oluşu, sözcük dağarcığı- öğrenme ilişkisini etkili kılmaktadır”.

Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir. Sözcük ile düşünce arasında bir etkileşim vardır. Vygotsky’e (1962, 120) göre “düşünce sözcüklerle doğar. Dil ve düşünce ya da sözcük ve kavram birbirini bütünler. Çünkü sözcüklerin gönderme yaptığı her kavram düşüncenin edimidir. Bu kavramlar aynı zamanda sözcüklerin anlamsal işlemlerini de üstlendiğinden sözcük ile çağrıştırdığı kavram zihinde birlikte algılanır (Akt; Sever, 2004, 16)”.

“Her metin bir dil ürünüdür. Dilin yapı taşları da sözcüklerdir. Okunan bir metnin anlaşılması dil ve düşünce etkileşimini gerektirir. Anlamaya dayalı bir okuma eylemi, insan bilincini oluşturan ve geliştiren bir süreçtir (Sever, 2004, 16)”.

Okuma, bireylerin kişiliğini ve değerlerini de etkiler. Yazınsal metinlerin okunması bireyleri çeşitli duygu ve düşünce biçimleriyle karşılaştırır. Bu durum, bireylerde duyuşsal açıdan değişimlere neden olabilir. Böylece okuma bireylerin arınma sağlama, içgörü ve hoşgörü kazanma, özdeşim kurma gibi duyuşsal boyutlu davranışlar kazanmasında etkili olan bir süreçtir (Sever, 2004).

Okumanın devinişsel boyutu da vardır. Sesli ve sessiz okuma devinişsel boyutu olan davranışları içerir. Sessiz okumada zihin, yazının anlamını gözlerle kavrar; sesli okumada ise gözün kavradığı anlam konuşma organlarıyla da seslendirilir (Sever, 2004).

2.1.2.1.3. Okumanın Bireysel ve Toplumsal Açıdan Önemi

Okuma, insanoğlunun düşünce ve davranışlarının şekillenmesinde, bireyselliğinin farkına varması, kişiliğinin gelişmesi ve yaşama nedenini anlamasında, farklı bakış açıları kazanarak yaşamını anlamlı hale getirmesinde daha sonra ise kendini gerçekleştirmesinde oldukça önemli bir role sahiptir. Özdemir’e (1983) göre okuma, insanların düşünce donanımını zenginleştirmesinin yanı sıra duyarlılığını da biçimlendirir. Bu nedenle başlı başına bir okuldur okuma. Her okur kendini eğilimlerine, ilgi ve gereksinmelerine göre eğitebilir. Düş gücünü geliştirir, yaşamını tekdüzelikten kurtarır bu okulda. Örneğin hiçbir okul bitirmediği halde bilim, sanat ve düşünce dünyasında oldukça yol kat etmiş öz öğrenimli denilen kişiler bunu okumaya borçludurlar.

Okuma, yaşamı değişik yönleriyle tanımayı ve yaşantıları zenginleştirmeyi sağlar. İnsanoğlu okuma sayesinde kendi yaşamı içine başka yaşamlar katar, başka yaşamlar tanır. Bazı yazılı metinler yardımıyla görmediğini görür, yaşamadığını yaşar. İşte okumanın önemli bir işlevi de budur. Özdemir’e (1983) göre, okumanın bu işlevi okunan yapıtlar düzeyiyle ilişkilidir. Örneğin sanatlıca yazılmış eserler, insanı gerçek dünyanın dışına çıkarır ve gerçekleri farklı bir bakış açısıyla görmeyi sağlar; insanı sıkıntı ve gerilimlerinden kurtarır.

1950’li yıllardan beri yapılan araştırma sonuçlarına göre okumak, öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımalarına, ideal benlik geliştirmelerine, kitaplardaki bazı kahramanlarla kendilerini özdeşleştirmelerine ve hatta meslek seçiminde karar vermelerinde katkıda bulunmaktadır. Aynı zamanda insanların kendilerini ve çevrelerini algılama şekillerini değiştirerek benlik saygılarını ve benlik kavramlarını yükseltmekte, iç kaynaklı denetim odağı geliştirmelerinde ve ruh sağlıklarını korumalarında yardımcı olmaktadır (Dökmen, 1994). Weingaran (1954) tarafından yapılan araştırma sonucunda da okumanın öğrencilerin ruh sağlığını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (Akt: Luma, 2002).

Bireysel açıdan son derece önemli olan okumanın toplumsal açıdan da önemi büyüktür. Bireyin içinde yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurmasında ve toplumdaki konumunu belirlemesinde, okuma önemli bir araçtır. Bireyin okuması bireyin kişiliğini, toplumun okuması toplumun kimliğini korur.

Her toplumun değer yargıları vardır. Bireyler de ilişkilerini bu değer yargılarını göz önünde bulundurarak düzenler. Bunu yaparken içinde yaşadıkları toplumun beklentilerini karşılama ve o topluma karşı görev ve sorumlulukları yerine getirme bilincini taşımaları gerekir. Bu bilinçlenme ise ancak okuma yoluyla kazanılabilir. Böylece bireyler, değişen ve gelişen toplumsal koşullara uyum sağlayabilirler.

Her kuşak kendinden önceki kuşağın kültürel mirasını tanımadıkça o kültür içinde kendine bir yer bulamaz. Kültürel yapı ve yaşanılan dönemin değer yargıları da ortaya konan düşün ve yazın yapıtlarında yer alır. Bireylerin bu kültürel yapı içinde yer alabilmeleri, kendinden öncekilerin yönelimlerini tanımaları, toplumun değer yargılarını öğrenmeleri bu yapıtları okumalarına bağlıdır (Özdemir, 1983).

Okuma ile ekonomik gelişme, güç, suç, okuldan ayrılma, işinde başarılı olamama arasında çeşitli korelasyonların olduğu saptanmıştır. Ekonomik gelişme için bir ülke nüfusunun en az %40’ının okur-yazar olması gerektiği hesaplanmıştır (Tosunoğlu, 2002). Bu bağlamda iyi okurlardan oluşan bir toplumun gelişmiş milletler arasındaki yerini alması kaçınılmazdır. Çünkü günümüzde bireyin entelektüel gelişiminin temeli olan okuma, toplumsal bir güç niteliği kazanmıştır. Sancı’ya (2002) göre, bireyin anlama gücünü geliştiren, bilgi dağarcığını zenginleştiren ve böylece öğrenmenin temel aracı olan okuma, bireyin değişimin bilincine varmasında ve doğru

seçim yapmasını sağlayarak ülkesinde demokratik yapının yaşatılmasında da önemli bir rol oynar.

“Gerçekte okumanın önemini belli yargılar içinde dondurmak oldukça güçtür. Okuma, ğrenme, anlama, düşünme, dşleme, yargılama gibi eylemlerin aracı olduğu gibi kişinin düşünce ve duyarlığını etkileyen; davranışını biçimlendiren; ekonomik, toplumsal ve siyasal değişimlerin bilincinde olmalarını sağlayan değişkenlerden biridir (zdemir, 1983, 25)”.

2.1.2.1.4. Okuma Sürecinde Rol Oynayan Etkenler

Okuma, insan vücudundaki birçok merkezin bir arada çalışmasıyla gerçekleşen bir sistemdir. Okuma eğitiminde başarıya ulaşmak için bu sistemin nasıl işlediğini bilmek gerekir. Bu nedenle okuma eğitimi özenle yapılması gereken, tüm yönleri anlaşılarak üzerinde durulması gereken bir eğitimidir. Okumanın gerçekleşmesinde rol oynayan etkenlerin başında fizyolojik etkenler gelmektedir. Bunların yanı sıra okumanın psikolojik ve toplumsal yönü de vardır.

Okuma ile fizyoloji arasında zorunlu bir bağ vardır. Çünkü okuma sürecinde gözün ve beyin etkinliği önemlidir. Sesli okuma sırasında buna dudak, dil, gırtlak gibi ses organları da katılır. Demirel’e (2006, 81) göre, “okuma işlemi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur. Yani yazılı iletişimlerin göz ile tanınması, beyne gönderilmesi ve beyinde üzülüp anlam kazanması okuma sürecini oluşturur”. Gz etkinliği okumanın aracı, beyin etkinliği ise amacıdır.

Okumanın sürecinde öncelikle göz ve göz kaslarının hareketleri son derece önemlidir. Okuma eylemi gerçekleşirken göz satır boyunca paralel olarak ilerlemez. Bazı sıçramalar ve duraklamalar yaparak, sözcükleri bir bütün olarak görerek ilerler. Bu, okuma sırasında gözlerin satır üzerindeki sıçramasının bir sonucu olduğu kadar, zihnin bir şeye bütün halinde anlam verme eğiliminden de kaynaklanabilir. Yani beyin de anlamı bir bütünlük içinde kavramaya çalışır.

Gzn satır boyunca yaptığı sıçrama ve duraklamaların sayısı okuma hızını gösterir. Gz, sözcük ve sözcük kümelerine alışık ise duraklama ve sıçramalar

arasındaki süre azalır ve okuma hızı artar. Ters bir durumda sıçrama ve duraklamalar arasındaki süre artar, okuma hızı azalır (Koç ve Müftüoğlu, tarihsiz).

Gözün sıçrayış ve duraklamaları yazının güçlüğüne, satırların uzunluğuna, okuyucunun yaşına, olgunluğuna ve okuma amacına göre değişir. Göz yaptığı her sıçrayışta satırın belli bir bölümünü görür. Buna görüş genişliği denir. Bu genişlik hızlı okuyucuda 15-20 harflik bir alanı kapsar. Yavaş bir okuyucuda ise bu genişlik 6 harfe kadar düşer (Calp, 2007, 91).

Yapılan bilimsel çalışmalar sonucunda göz ve göz kaslarının hareketleri ile ilgili yeni veriler elde edilmiştir. Bu veriler de okuma eğitiminde bazı yeni kavramların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu kavramlar şunlardır:

- Netlik Alanı (Aktif görme alanı)
- Netlik Açısı
- Okuma mesafesi

Netlik Alanı: “Göz, bir kâğıt üzerindeki herhangi bir yazıya baktığı zaman göz kasları, göz sinirlerinin uyarması ile iki göze 13-19 derecelik bir açı yaptırmaktadır. Bu açı ile iki göz, kâğıt üzerindeki bir alanı net bir biçimde görmektedir. Bu açığa netlik alanı denir. (Yalçın, 2002, 49)”.

Göz, bazı alanları ise netlik alanından dışa doğru gittikçe azalan bir biçimde fark edebilmektedir. Bu sırada göz kasları fiziksel bir çaba harcamaktadır. Gözün okuma yapabilmesi göz kaslarının netlik alanı oluşturmaya bağlıdır. Okuma sırasında, gözün satır üzerinde yaptığı her sıçrama sonucunda netlik alanı içine giren yazı beyne aktarılmaktadır (Yalçın, 2002).

Okuma anında göz kasları, kol kaslarının hareket ettiğinde yorulduğu gibi yorulmaktadır. Çünkü göz kasları hem gözlere açı çizdirerek hem de sıçrama yaptırarak, enerji harcar ve göz sıçradığı oranda yorulur. Okumaya yeni başlayan çocuklar da yürümeye yeni başlayan çocuklar gibidir. Bu nedenle okuma eğitiminin ilk aşamasında öğrencilere kapasitelerinin üstünde bir okuma çalışması yaptırmak doğru değildir. Satır boyunun kısa olması gerektiği unutulmamalıdır (Ünalan, 2001). Yalçın’a (2002) göre, çocuğun okumaya çalıştığı metnin satır uzunluğu ile göz kaslarının soldan sağa doğru açılar çizerek sıçraması arasında bir bağlantı vardır. Yapılan araştırmalara göre satır

uzunluğu 5,7 veya 9 cm. olarak planlanmalıdır. Eğer satır uzunluğu daha fazlaysa çocuklar okuma eğitiminin başlangıcında güçlerinin üstünde enerji sarf edeceklerdir. Bu durumda okuyan çocuk göz kaslarının yorulduğunu fark etmeyecek, okuduğunu anlamadığını sanacaktır. Bu düşünce ise okuma eğitiminde büyük bir psikolojik baskı olarak kendini gösterecektir.

Netlik Açısı: Okuma sırasında iki göz de kâğıtta bir noktada odaklanmaktadır. Bu odaklanma sırasında göz kasları 13-19 cm.lik açı yapmakta ve gözler 13-19 cm.lik bir açıyla ilerlemektedir (Ünalın, 2001). Netlik açısı 2 derece 16 dakikalık bir alanda oluşur. Bu durum eğitimin, çocuğun netlik alanını geliştirici tekniklere dayandırılması ve açının genişletilmesi ile çocuğun netlik açısı dışında kalan alanlardaki yazıları da algılamasına yönelik çalışmalar yaptırılması bakımından önemlidir (Yalçın, 2002).

Okuma Mesafesi: “Okuma mesafesi, göz ile okunan yazı arasındaki mesafedir. Yapılan araştırmalara göre, netlik alanı oluşabilmesi için bu mesafenin 30-40 cm. olması gerekmektedir. Bu mesafe insan gözünün yorulmadan okuyabilmesi için gereklidir. Çocukların da kendilerini bu mesafeye ayarlayabilme alışkanlığı kazanmaları gerekir (Yalçın, 2002, 50)”.

Ünalın’a (2001) göre, çocuk kitaplarında, çocukların bu mesafeden okuyabilmeleri için yazı puntolarının büyük olması gerekir. Okumaya yeni başlayan birinci sınıflar için yazı puntosu 16, ikinci sınıflar için 14, üçüncü sınıflar için 12 ve yetişkinler için 10 punto olmalıdır. Kitaplarda yer alan resimlerin oranı da sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır. Birinci sınıfta kitabın 2/3’ü resim, 1/3’ü yazı olmalıdır. Resimler, yazının içeriğiyle uygun olmalı, çocuklar resimleri gördüğünde yazının içeriğini gözünde canlandırabilmelidir. İkinci sınıfta yazı ve resim yarı yarıya olmalıdır. Üçüncü sınıfta ise kitabın 2/3’ü yazı, 1/3’ü resim olmalıdır. Dördüncü ve beşinci sınıflarda ise resimler renksiz olabilir. Aynı zamanda karikatür, grafik, çizelge ve istatistikler kullanılabilir.

Okuma sürecinde beyindeki çeşitli merkezlerin ortaklaşa çalışması oldukça önemli bir rol oynar. Gözün netlik alanı içine giren, sözcük ve sözcük grupları beyindeki görüntü merkezi, görüntü tanıma merkezi, görüntü yorum alanı ve okuma merkezleri tarafından değerlendirilmektedir.

Sözcük ve sözcük grupları öncelikle görüntü merkezine gelmekte ve burada net olarak algılanmaya çalışılmaktadır. Göz görüntüyü net olarak bu merkeze ulaştırmaya çalışmakta, daha sonra ise görüntünün tanınması için görüntü tanıma merkezine göndermektedir. Tanıma merkezi görüntüyü resim, yazı, fotoğraf ve desen olarak önce ayırıştırır ve her birini ayrı ayrı tanımlar. Görüntü, bu merkezde tanındıktan sonra görüntü yorum alanına gider. Burada bellek devreye girerek beyinde o bilgi ile ilgili önceden var olan bütün bilgileri karşılaştırır. Yani tanımlanmış görüntü, okumayı yapan kişinin hafızasındaki bilgilerle karşılaştırılır, yorumlanır ve okuma merkezine gönderilir. Daha sonra okuma merkezi tarafından okuma işlemi tamamlanır.(Yalçın, 2002)

Bazı önemli okuma bozuklukları, görüntü tanıma merkezi ve yorum alanı arasındaki ilişkinin düzenli olmamasından kaynaklanmaktadır. Beyindeki görme merkezi fotoğraf makinesinin netlik ayarı görevini yerine kâğıt üzerindeki bir yazıyı, mesafe ayarını da yaparak net görmemizi sağlamaktadır. Eğer çocuk yazıyı net olarak algılayamıyorsa, bilginin buradan tanıma alanına geçmesi ya geç olacak ya da hiç olmayacaktır. Bu yüzden hazırlanan kitapların ve üzerindeki yazı, şekil ve çizimlerin küçük yaşlardan başlayarak kademe kademe yetişkinlerin algılama ve görme becerilerine göre ustalıkla ayarlanması gerekir. Tanıma işinin de kolayca yapılabilmesi için yazıların kolay algılanır olması, resim, desen ve fotoğraflarla aralarındaki belirgin farklılıkların ön plana çıkarılmış olması gerekir (Yalçın, 2002, 51).

İyi bir okuma düzeyine kavuşmada insanın psikolojik yapısı da oldukça önemlidir ve okumanın psikolojik bir yönü vardır. Zihnin algılama ve düşünmede belli bir düzeye yükselmesi gerekir. Bu nedenle öğrencilerin duygusal olgunluğa kavuşturulmaları önemlidir (Demirel ve Şahinel, 2006).

Kantemir'e (1991) göre, okumayı etkileyen psikolojik faktörler, zihni, hissi ve sosyal olgunluktur. Zihni olgunluk, insanın gerçek algılarını yorumlayabildiği zaman ve kademeye ulaşmasıdır. Bu zaman ve kademenin okuma eğitiminde göz önünde tutulması gerekir. Çocukların formal okuma öğretiminden tam anlamıyla yararlanabilmesi için belli bir zekâ yaşına ulaşmış olmaları gerekir.

Hissi olgunluğu tanımlamak ve ölçmek ise zihni olgunluk gibi kolay değildir. Bir çocuğun duygularının gelişimi bakımından hissi olgunluğa ulaşp ulaşmadığını

kesin olarak söylemek zordur. Ancak sorumluluk yüklenmeye hazır ve kaprislerini kontrol edebilme yeteneği kazanmış bir çocuk, bu alanda belli bir olgunluğa erişmiş demektir. Hissi olgunluk seviyesine ulaşamamış çocuklar ise motivasyon, dikkat ve irade yokluğu bakımından dikkat çekerler. Sosyal olgunluğa erişmek, oldukça zaman alan bir durumdur. Okuma öğretimine tabi tutulan çocuğun grup içinde çalışmak, başkalarıyla iyi ilişkiler kurmak ve başkalarının düşüncelerini paylaşmak bakımından gelişme göstermesi gerekir (Özışık, 1997).

Okumak insanların eğlenme, dinlenme, sorunlarından ve gerginlikten kurtulma gibi ihtiyaçlarına cevap verir. Bu bağlamda da okumanın, psikolojik yönden rahatlama işlevi olduğu söylenebilir.

Okuma becerisinin gelişmesinde ailenin kültür düzeyi ve çocukları üzerindeki etkileri de çok önemlidir. Çocuklar anne ve babalarını örnek aldığı için okuma alışkanlığına sahip ailelerin çocuklarında da bu yönde bir eğilimin olması beklenebilir, bu çocukların okuma alışkanlığı kazanmaları ve okuma becerilerinin gelişmesi kolaylaşabilir.

Özışık'a (1997) göre, çocukların içinde büyüdüğü evin maddi ve manevi havası onların okumasını olumlu veya olumsuz bir şekilde etkiler. Okur-yazar olmayan veya okuyarak çocuklarına model olmayan anne-babaların çocukları okuma eğitiminde güçlüklerle karşılaşabilir. Bu durum okuma sürecinde rol oynayan çevresel bir etkidir.

Günay (2003) toplumsal olarak okuma işlevinin temel özelliklerini ve okuyucunun bu yöndeki ihtiyaçlarını belirtmiştir. Günay'a göre, insan çevresinde olup bitenleri öğrenmek, bu konuda bilgilenmek ve yorum yapabilmek isteğiyle okumaktadır. Yani insanlar günlük yaşamını kolaylaştıracak bilgilere ulaşmak için okumayı bir araç olarak kullanmaktadır ve kendini bilgilerle yenilemek, eğitilmek istemektedir. Aynı zamanda kendisinin ve başkalarının sorunlarının ele alındığını ve çözüm yollarının önerildiğini görmek istemektedir. Bu bağlamda okuma eğitiminde öğrencilerin neler kazanacakları, hangi bilgilere ulaşacakları ve bunları günlük yaşamda nasıl kullanacakları önem kazanmaktadır.

2.1.2.1.5. Okumayı Oluşturan Öğeler

Okuma eyleminin gerçekleşmesi için bazı öğelere ihtiyaç vardır. Bu öğeler birbirine bağlıdır ve bütün olarak düşünülmelidir. Amaç, yazar, okur ve metin okuma eylemini oluşturan vazgeçilmez öğelerdir.

Okuma eylemi bir amaca yönelik olarak yapıldığı zaman anlam kazanır. Okumanın en temel amacı, metin yoluyla gönderilen iletinin alınmasıdır. Başka bir deyişle Özdemir (1983, 49)'in dediği gibi “yazarla belli bir noktada buluşma, uzlaşma, anlaşma ya da ona karşı çıkmadır”.

Okumanın amacı, bireye göre değişebilir ve bireyler farklı amaçlar için okuyabilirler. Çoğu insan, bilgi edinmek için okurken, bazıları zevk almak, sıkıntılarını unutmak, başka dünyalarla ve insanlarla tanışmak, toplumda itibar kazanmak, meslek sahibi olmak vb. için okurlar.

Okur, bir metni okurken birden fazla okuma amacına sahip olabilir. Örneğin araştırma yapmak, eğlenmek, sözcük öğrenmek, ödev yapmak gibi amaçlarla okuma eylemini gerçekleştirebilir. Okudukça okuyucunun amaçları da değişebilir. Ancak buradaki önemli nokta, okurken amacını bilen kişinin okuma sürecine daha iyi bir şekilde odaklanabileceğidir (Wiener ve Bazermen, 2000). Bu bağlamda okuyucu belli bir amaca sahip olarak metinle karşı karşıya gelmelidir. Çünkü okuma amacı okunacak metnin türünü ve okuma stratejisini belirlemeyi sağlar.

Günay'a (2003) göre, okuma edimi bilinçli ve istekli bir şekilde yapılıyorsa iki amaçtan söz edilebilir. Bu iki temel amaç bilgilenme ve hoşça vakit geçirmedir. Bilgilenme amacıyla yapılan okuma ile zevk almak, rahatlamak amacıyla yapılan okuma arasında fark vardır. Kişi bilgilenmek için okuyorsa belirli bir amaca hizmet etmek, bilgi aramak, meslek sahibi olmak, bir konuda haber almak ya da yeni bir durumu öğrenmek gibi edimler söz konusudur. Bu amaçla yapılan okumada değişik okuma stratejileri kullanılabilir. Örneğin okuyucu, metnin ana fikrini bulmak için metni hızla gözden geçirebilir. Metindeki belirli bir bilgiyi bulmak için metni hızla tarayabilir, notlar alabilir ve önemli yerlerin altını çizebilir. Zevk almak için okuyan kişi ise rahatlatma, gevşeme, dinlenme, ruhsal doyuma ulaşma gibi amaçlarla okuma eylemini gerçekleştirir. Bir şiir, bir öykü, bir roman gibi yazınsal yapıtları okumak zevk almak

için yapılan okumaya hizmet eder. İnsanlar yazınsal metinleri estetik gereksinimlerini karşılamak için okurlar; bilgi edinmek, mesleğini geliştirmek için okumazlar.

Okuma eğitiminde öğrencilerin okuma amacını oluşturma becerisini kazanmaları beklenir. Öğrencilerin amaç oluşturmada okuduğu metnin türünü ve konusunu belirlemesi önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle öğrencilere okudukları metnin türü ve konusu ile ilgili çalışmaların yaptırılması gerekir. Bu bağlamda öğrencilere okudukları metnin türü ve konusu ile ilgili sorular sorulması amaç oluşturmada kullanılabilecek temel sorulardır. Aynı zamanda karşılaştığı metni neden okuduğunu bilen öğrenciler okudukları metinden daha fazla faydalanabilir.

Okuma bir iletişim sürecidir. Bu iletişim süreci içinde yazar ve okur iletişimin iki ucunu oluşturur. Yazar tarafından gönderilen ileti, okur tarafından alınır ve her yazar, gönderdiği iletinin çok sayıda okura ulaşmasını ister.

Özdemir (1983) yazarla ilgili düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

Yazma da tıpkı okuma gibi iletişimsel bir etkinlik olduğuna göre yazar, ileteceği, başkalarıyla paylaşabileceği, başkalarına aktarabileceği bir sözü, bir düşüncesi olan kişidir. Yazarın paylaşmak istediği söze, iletiye sınır çizilemez. Yazdıkları yaşantısına, amacına, bilgi ve yaşantı birikimine göre çeşitlilik gösterir. Kendi bireysel acılarından, beklenti ve umutlarından, sevilерinden, kin ve nefretlerinden söz edebileceği gibi kendisinin dışındaki olaylar, olgular, durumlar ve düşüncelerden de söz edebilir. (s.50).

Yazarın okurla kurduğu iletişimin doğası amacına yani kime, neyi, niçin, nasıl aktaracağını bilmesine ve belirlemesine bağlıdır. Bazı yazarlar toplum düzenini değiştirme, okurları bilinçlendirme amacıyla yazarlar; bazıları da böyle bir bağımlılık göstermez. Yazınsal gerçekler kurmaya çalışır ve bu yolla insana günlük yaşamın tekdüze koşulları içinde direnme gücü aşılar. Okurların duyarlıklarını, anlayış yeteneklerini biçimlendirmeye çalışır (Özdemir, 1983). Amacı ne olursa olsun yazar, okuma eyleminin gerçekleşmesinde okurlara gönderimde bulunduran üretici ve yaratıcı bir role sahiptir.

Okuma eyleminin gerçekleşebilmesi için var olması gereken temel öğelerden biri de okurdur. Metinlerin anlamı okuma ile ortaya çıkar, metinleri okuyarak

anlamlandıran kişi de okurdur. Her yazar yazdıklarının okunarak yeniden üretilmesini ister. Okumanın bir tüketim değil de üretim eylemi olduğu okur sayesinde hissedilir.

Metnin yazılması okumadan önce gelir ve okuyucu metnin oluşumundan sonra vardır. “Daha önce yazılmış bir metnin karşısında bulunan, onu algılamaya hazırlanan, anlamlandıran kişiye okur denir. Okumak, okurun bir anlam oluşturma etkinliğidir. Okur, metnin yazar tarafından sonlandırılması ile var olan, metnin anlamsal olarak var olmasına katkı sağlayan ve anlamsal yapısını oluşturan bir kimliktir (Günay, 2003, 15)”.

Akbayır’a (2006) göre, belli bir algılanma amacı ve biçimiyle okura sunulan metin, okurun tepkisi (eleştirmesi, beğenmesi, duygulanması vb.) ile bütünleşir. Böylece her metin bir okur tarafından anlamlandırılmaya başladığı anda yaşamaya, soluk almaya başlar.

Özdemir’e (1983, 53) göre; “okunan metnin niteliği ne olursa olsun, basılı ve yazılı bir sayfaya bakarak iletişim süreci içine giren, o sayfayı alımlamaya çalışan herkese okur denir”. Okur, her türlü metni okurken belirli bir çaba göstermek zorundadır. Ancak bu çaba okunacak yazı ve yapının niteliğine göre değişmektedir.

Bilimsel ve öğretici nitelikli yazılar okura somut bilgiler sunduğu için okurun yazara da, yazarın oluşturduğu metne de göstereceği tepki tek boyutlu, düşünsel ve dışarıdan bir tepkidir. Ancak okunan metin öykü, roman, şiir gibi yazınsal bir nitelik taşıyorsa okurun gösterdiği tepki çok yönlü olur. Okurun bu metinler karşısında daha etkin olması gerekir. Okur, bilimsel ve öğretici metinlerde olduğu gibi edilgin nitelikli kavrayışsal bir çabayla kurmaca metinlerle iletişim kurmaz. Kurmacasal metinlerle kurulan iletişim okurun tüm var oluşunu kuşatır, onu değişik yönlerden etkiler. Okunan yaratının gücüne göre sevinir, üzülür, umutlanır, coşkulanır okur. Bu etkiler geçici değildir, okuma bittikten sonra da sürer. Aslında kurmacasal metinler okuma süreci içinde tamamlanmış olurlar. Bu tamamlama okur tarafından yapılır ve okur duyguları, düşüleri, yaşantısal birikimiyle yeniden yazar metni. Bunu yaparken kendi yaratıcılığını okurun yaratıcılığı ile birleştirir ve bir bakıma metnin ortak yazarı olma kimliğini kazanır (Özdemir, 1983). Bu yönüyle okur, yazarın ortaya koyduğunu kendi hayal ve düşünce dünyasıyla tamamlayan kişidir. Okuma eyleminin gerçekleşmesinde de aktif bir rol üstlenmektedir. Yazar tarafından gönderilenleri almaktadır, ancak onu aktif yapan aldıklarını kendince anlamlandırması ve yorumlamasıdır.

Yazarın metinle ilgili sahip olduğu düşünce ile okurun sahip olacağı düşünce aynı olmayabilir. Günay’a (2003) göre, yazınsal metinler, yazarın ürünü olmasına rağmen her türlü anlamlandırmaya açıktır. Farklı türden yorumlanabilme özelliğine sahiptir. Bu nedenle anlamlandırma süreci içinde okurun konumunun yazarın konumundan daha önde olduğu düşünülebilir. Yani metni anlamlandıran kişi olarak okurun, metin karşısında da ayrıcalıklı bir durumu vardır. Okur, metinde söylenmemiş olanları, söylenenlerden yararlanarak bulmaya çalışacaktır. Metindeki boşlukları kendine ait sezgileri ve bulgularıyla dolduracaktır.

Akbayır’a (2006) göre, okurun metni yorumlamadan önce yapması gereken işlerden biri dilsel okuma ve mantıksal tamamlamadır. Bir metinde geçen nesneleri algılama ve gerçek dünyadaki göndergeleriyle eşleştirme yorumlama öncesinde yapılmalıdır. Yorumlama öncesinde yapılması gereken etkinliklerden biri de yazarın bazı ayrıntıları anlatmamasını dikkate alarak bu eksiltili yapıların okur tarafından tamamlanmasıdır. Kurmaca metinlerde olayların mantıksal bir sıra izlememesi ve bu olayların belli bir mantıksal sıraya göre değerlendirilmesi okura düşen görevdir. Çünkü anlamlı yapı oluşturan her metinde okurun doldurabileceği, söylenmemiş, boş bırakılmış kısımlar vardır.

Okurların bireysel özellikleri aynı metni farklı değerlendirmelerini de sağlayabilmektedir. Her okurun kültürü, yaşı, eğitim durumu, toplumsal ve ekonomik yapısı bu değerlendirmeyi farklı yönde etkileyebilir. Her okurun bakış açısına göre yapılan değerlendirmenin en iyisi olduğunu söylemek zordur. Yapılan farklı yorumlardan dolayı okur suçlanamaz, aksine bu yorumlar metni zenginleştirir. Anlama süreci içinde kişisel farklılaşmayı yaratan, her okurun kendi bireysel yönlerinden getirdikleri, deneyimleri ve metne kattıklarıdır. Hatta aynı metni değişik aralıklarla okuyan bir okur her okumada birbirinden farklı anlamsal ilişkiler kurabilir (Günay, 2003).

Sonuç olarak her metinden bir anlam çıkar. Bu anlam bazen yazarın belirtmek istediği, bazen okurun bulduğu anlam olabilir. Bazen de her ikisinin anlamı çakışabilir. Metnin anlamı, yazarının adından, yazarının ve metnin türünün bilinmesinden kaynaklanmaz. Metnin anlamı, okuyucunun etkin katılımı ile oluşan ve metnin bağlamından çıkarılan bir yorumlama sürecidir

Metin, okumaya konu olan, anlatımsal bir bütünlüğü bulunan, sözcelerin oluşturduğu somut bir varlık, dilsel bir üründür. Anlamsal ve anlatımsal bütünlük taşıyan yazılı her şey metindir (Özdemir, 1983).

“Metin belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür. Başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan, dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapıdır (Günay, 2003, 35)”.

Metnin varlığı, okuma eyleminin gerçekleşmesinde oldukça önemli bir role sahiptir. Sözlü ya da yazılı olarak üretilen metinlerin en belirgin özelliği ise anlamlı bir bütünlük taşımalarıdır. Metinler tümceler ve tümce değerindeki söz birliklerinden oluşur. Metni oluşturan bu unsurlar anlamsız değildir ve rastgele bir araya getirilmemiştir.

Günay’a (2003, 35-36) göre, “dilsel açıdan metin, birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan tümceler dizisidir”. Metin tümcelerle gerçekleşen anlamlı yapı olduğu için tümce ile metin arasında ilişki kurulabilir ve metin tümceye benzetilebilir. Ancak metin, kendine özgü bir bütündür. Kendisini oluşturan tümcelerin toplamından farklıdır ve dilin durağan bir birimi değildir. Hem yazarın oluşturduğu ürün, hem de okuyucunun yarattığı anlam açısından süreç olma özelliğini taşır.

Günay (2003, 35) metni şu açılardan tümceye benzetmiştir:

- Tümce nasıl konuşanın düşüncesini dile getirirse metin de yazarın düşüncesini dile getirir. Metnin tümü içinde yer alan tümcelerin dile getirdiğinden daha yoğun, karmaşık bir anlam taşır. Bu nedenle metni oluşturan tümcelerin tek tek anlaşılması, metnin tüm olarak anlaşılması demek değildir.
- Tümce nasıl sözcüklerden oluşan bir bileşimse, metin de bir öykü oluşturmak ve kişileri eylem içinde belirlemek için bir araya getirilmiş olayların bileşimidir.
- Tümcenin anlamı nasıl sözcüklere bağlıysa, metnin anlamı da parçaların anlamına bağlıdır.
- Tümcenin her sözcüğünün anlamı ya da metnin her parçasının anlamı, bu sözcük ya da parçanın yerine tümün mantığını bozmadan geçebilecek seçeneklerin düşünülebilmesiyle ve bu seçeneklerden başka oluşuyla belirlenir.

Metinlerde kurmaca bir dünya anlatılabilir. Kurmaca metinlerde metni oluşturan ögeler (kişiler, zaman, mekân...) gerçek yaşamla bire bir örtüşmez, düş gücüyle üretilir. Bazı metinler ise gerçek yaşamdan ögeler içerir. Bu metinler gerçek yaşamda kullanılabilecek bilgileri sunan bilgilendirici metinlerdir.

Bu temel özelliklerinden yola çıkılarak metinler çeşitlendirilmiştir. Özdemir (1983) metinleri üç gruba ayırmıştır:

1. Bilimsel ve öğretici metinler
2. Yazınsal metinler
3. Ara ya da geçiş türünden metinler

Bilimsel ve öğretici nitelikli metinlerin temel özelliği çok yönlü ve çok amaçlı kullanımdan yoksun oluşudur. Sözcükler genellikle temel anlamlarıyla kullanılırlar ve bu metinler iletişim konumu bakımından okura fazla yük yüklemesler. Okur, bu tür metinlerin nesnel karşılıklarını gerçek dünyada bulabilir ve genellikle metinden elde ettiği bilgileri gerçek yaşamda uygulama alanı bulur. Bu tür metinler okurun bilgi dağarcığını zenginleştirir ve okura gerçek yaşamda kullanabileceği yararlı bilgiler sunar (Özdemir, 1983). Bilgilendirici bir metni okurken okur, öncelikle metnin konusunu saptamalı, daha sonra yazarın konuyu hangi bakış açısıyla yazdığını, metnin iletisinin ne olduğunu bulmalı ve değerlendirmelidir (İşeri, 1998).

Armağan'a (1992) göre, yazınsal metinler yazarın bilgi aktarmak amacıyla yazdığı metinler değildir. Bu metinlerde yazar kendi kültürü, bilinci, duyuları, bulguları içinde yoğurup biçimlendirdiği kurmaca bir dünyayı anlatır. "Yazar metnini daha önce yaşanan ya da yaşanması olası olan gerçek üzerine de kurabilir ancak bu gerçek, yazarın kendi düş gücüyle ve o gerçeğe bakış açısıyla yaratılmış bir gerçektir (İşeri, 1998, 9)." Yazar insanı ve yaşamı farklı biçimde anlatmayı amaçlar. Bu nedenle yazınsal metni okumak anlam açısından onu yeniden yaratmaktır. Okur metindeki sözcüklere farklı anlamlar yükleyebilir. Metne yüklenen anlamlar okurun yaşına, deneyimine, bakış açısına, kültür düzeyine, sosyal ortamına göre değişiklik gösterebilir.

"Bir metnin yazınsal oluşunu belirleyen temel ölçüt dili değildir. Bir metnin yazınsallığını belirleyen iletişim konumu ve biçimidir. Yazınsal metinlerin yani romanların, öykülerin, masal ve şiirlerin iletisi açık değil örtüktür (Özdemir, 1983, 39)". Örtük anlamlı metinlerde boş alanlar bırakılmıştır ve okura önemli bir görev

yüklenmiştir. Bu nedenle okurun yazınsal bir metni okurken metnin iletisini yakalamak için daha fazla çaba göstermesi gerekir.

Reklâm, mektup, dilekçe, telgraf, reçete, radyo ve televizyon haberi gibi gündelik metinler olarak nitelendirilebilecek yazılar yazınsal dokudan uzaktır ve yüzeyseldir. Ancak gündelik metinlerin ötesinde yer alan bazı bilimsel ve öğretici nitelikli metinler tamamen gerçek söyleme yaslanmazlar. Dilsel örgüleri zaman zaman duygusal ve coşkusal bir nitelik taşır. Bu bağlamda, bilimsel ve öğretici metin yapısına dayanan, yararlı bir amacı olan, gündelik anlatımdan edebi anlatıma yönelen metinlere ara ya da geçiş türünden metinler denir (Özdemir, 1983).

2.1.2.1.6. Okuma Türleri

Metinler yazılış amacı ve sundukları evrenin niteliklerine bakarak sınıflandırıldığı gibi metin türlerine göre de okuma türleri belirlenebilir. Farklı türden metinler farklı okuma türleri gerektirir. Bir makalenin anlattıkları ve amaçları ile bir öykünün anlattıkları ve amaçları birbirine benzemez. Dolayısıyla bu iki ayrı metin türü farklı okuma türleri gerektirir. Blaha ve Benett'e (1993) göre, okur, metin türlerine göre okuyarak metinlerden ne elde etmek istediğini ve nasıl elde edeceğini daha iyi anlar (Akt: Güneyli, 2003).

Metinler bilimsel ve öğretici metinler, yazınsal metinler ve ara-geçiş türünden metinler olarak sınıflandırıldığı için Özdemir (1983) bu sınıflamaya bağlı olarak üç tür okumadan söz etmiştir. Bunlar bilgilenimsel okuma, yazınsal okuma ve karma okumadır.

Metin türlerine göre okuma eğitimi kapsamında metinlerin ayırt edici özelliklerinin öğrencilere hissettirilmesi ve metin türlerine göre farklı okuma türleri üzerinde durulması oldukça önemlidir. Bu amaçla farklı metin türlerinden örnekler vermek okuma eğitiminden daha etkili sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir.

2.1.2.1.6.1. Bilgilenimsel Okuma

Okuma, bilgi edinmenin temel amaçlarından biridir. İnsanlar bilgi edinmek için bilgi iletme amacıyla oluşturulmuş, bilimsel ve öğretici nitelikli metinlere başvururlar. Bilgilenimsel okuma, bu metinlerin iletisini almaya yönelik okuma biçimidir. İletinin tam olarak anlaşılabilmesi için okur düşünsel bir çaba göstermeli, etkin olmalıdır. Etkin

olabilmek için ise metnin yapısını çözümlemek, içeriğini anlamak, yorumlamak ve metni eleştirmek gerekir (Özdemir, 1983).

Bilgilenimsel okuma gerektiren metinler içinde insan bilimleri (toplumbilim, eğitim, felsefe, tarih, din, ekonomi, siyaset...), fen bilimleri (fizik, kimya, biyoloji, matematik...), yazınsal ürünleri anlamaya yönelik metinler (yazın bilim, yazın tarihi), gazete, dergi yazıları (makale, deneme, röportaj...) yer alabilir.

2.1.2.1.6.2. Yazınsal Okuma

Yazınsal metinler bilgi aktaran, öğretici metinler değildir, insanlara estetik yaşantılar kazandıran metinlerdir. Bu metinlerin amacı güzel duysal coşku, duygu ve haz uyandırmadır. Yazınsal okuma da bu duyguları hissetmek, almak için yapılır.

“Bir dilin en yetkin kullanımı yazınsal nitelikli metinlerde görülür. Şiir, roman, öykü gibi yaratılar, yaratıldığı dilin anlatım güzelliğini ve ulusun kültürünü yansıtır. Türkçe öğretiminin gerçekleştirilmesinde, amaçlanan davranışların öğrencilere kazandırılmasında öğretimin başlıca aracı, bu metinler olmalıdır (Sever, 2003, 53)”.

Özdemir (1983) yazınsal metinleri okurken aşağıdaki sorulara yanıt vererek okumanın yararlı olacağını belirtmiştir:

- Metinde okura bildik ve tanıdık gelen ögeler (yer, zaman, eylem, kişi) var mı?
- Metinde okura tanıdık gelmeyen ögeler var mı?
- Metin okura imgesel bir yaşantı ve deneyim kazandıracak nitelikte mi?
- Duyusal ögelerin (görsel, işitsel, devinimsel, tadımsal...) hangileri metinde gözlemlenebiliyor?
- Duyusal ögeler yönünden okunan yazıda eksiklikler var mı?
- Metindeki başat karakterler kim? Bu karakterlerin belirleyici özellikleri (fizik, kıyafet) temel davranışları nedir?
- Metinde yer alan kişilerin duyguları neler?
- Okur yazınsal eserdeki kişilerden biri ile özdeşlik kurulabiliyor mu?

- Yazınsal metin kimin bakış açısı ya da görüşü yönünden anlatılıyor? Bakış açısı hep aynı mı kalıyor, yoksa zaman zaman değişiyor mu?
- Yazarın biçemi, anlatış tarzı amacına uygun mu? Bir özgünlük taşıyor mu?
- Okunan yazınsal metnin ana simgeleri (kişi, nesne, sözcük) nelerdir? (s.123-127)

“Yazınsal metinlerde anlatım, kurmaca bir dünyanın okuru sıkmadan nesnelleştirilmesi doğrultusunda biçimlenir. “Okuru sıkmadan” sözü okur metne çok kolay girmeli anlamında düşünülmemelidir. Yazınsal metni anlamak, yazarın oluşturduğu kurmaca dünyanın dokusu içinde bilinçli olarak gezerken sunulan iletileri yakalayabilmektir (Armağan, 1992, 80)”. Yazınsal okumada okur iletiyi anlayabilmek için çaba harcamalı, metinle işbirliği içinde olmalı ve metni tek bir anlam taşıyan, yalın bir yapıt olarak görmemelidir.

2.1.2.1.6.3. Karma Okuma

Gerçek ya da düşünsel nesneler üzerine kurulmuş bilimsel ve öğretici nitelikli metinleri okuma biçimiyle, gerçek dünyadan alınan verilerin düşsel bir şekilde yeniden üretilmesi demek olan yazınsal ve kurmacasal metinlerin okuma biçimi birbirinden farklıdır. Bazı metinler ise dokularında hem gerçek ve düşünsel nesneleri hem de düşsel verileri barındırırlar. Bu metinlerin yapısı bu anlamda karmaşık bir özellik gösterir ve sınırları kesin çizgilerle ayrılamazlar. Bu metinlere ara ya da geçiş türünden metinler denir.

Özdemir’e (1983) göre, ara ya da geçiş türünden metinler hem bilimsel ve öğretici, hem de yazınsal ve kurmacasal bir nitelik taşırlar. Bu nedenle bu tür metinler karma bir okuma yöntemi gerektirir. Böyle bir yöntem de hem bilgilenmek için okumanın hem de yazınsal okumanın bazı öğelerini içerir. Çünkü bilgilenimsel okuma, okuru metnin düşünsel örgüsünü buldurmaya, yazınsal okuma da düşünsel örgünün nasıl bir dilsel düzenleyişle verildiğini araştırmaya götürür.

2.1.2.1.7. Okuma Becerisinin Geliştirilmesi

Okuma, insanın dünya ile olan bağlarını güçlendiren, yaşadığı toplumu ve dünyayı anlamasını sağlayan, yaşamını zenginleştiren, bu nedenle sürekli geliştirilmesi gereken bir beceridir. Bireyin bilgi kazanmasında ve kültürlenmesinde de anahtar rol oynayan okuma, eğitim sürecinde mutlaka gereksinim duyulan, öğrenim hayatında başarılı olmayı sağlayan önemli bir güçtür. Bu yüzden de öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesi, eğitimin her kademesinde önemli bir hedef olarak kabul edilmiştir.

Okuma, harfleri ve harflerin oluşturduğu sözcükleri görerek bunları seslendirmeye dayalı mekanik bir eylem değil; metinlere ruh verme, can verme, bunları algısal ve yargısal birtakım işlemlerden geçirerek işlevselleştirme, belleğe yerleştirme, bilinçli olarak yeniden anlamlandırma işlemidir (Calp, 2007). Anlama, yorumlama, yeniden anlamlandırma ve değerlendirme gibi daha karmaşık işlemleri içermektedir.

Okuma, algılanan sözcük ve sözcük gruplarının tanınmasıyla başlar ve bunların ön bilgilerle karşılaştırılması sonucunda bir anlam çıkarmayla tamamlanır. Okuma yazmayı bilen herkes okur değildir. Gerçek okur, okuma becerisini düzenli bir alışkanlığa dönüştürmüş, okumayı bir yaşam biçimi haline getirmiş kişidir. Aynı zamanda okur, okuduğunu anlama, yorumlama ve değerlendirme çabası içinde olan kişidir. Okuma becerisini sürekli kullanmayanlar ise okur olamamış okuryazarlardır. Bunlar okuma eylemini yüzeysel olarak gerçekleştirirler ve okuma sırasında düşünsel bir çaba içine girmekten kaçınırlar.

Okumanın aktif bir eylem olması nedeniyle okuma; kuru ve düz bir okuryazarlık becerisi kazanmayla eşanlamli sayılmamalıdır. Böyle olursa öğrenimine de öğretimine de bu becerinin kazandırılmasıyla bitmiş, tamamlanmış gözüyle bakılır. Oysa bunun eğitim ve öğretimin her aşamasında sürdürülmesi ve geliştirilmesi gereklidir.

Akbayır'a (2006, 6) göre, "öğretim programlarında okuma, yalnızca bilgi taşıma, bilgiyi aktarma aracı olarak dar ve tek boyutlu bir işlevle sınırlandırılırsa doğal olarak öğrencileri okurlaştıramaz; okuryazarlıktan, okumayan okuryazarlar olmaktan kurtaramaz; onları okuma becerisinin gerektirdiği niteliklerle, becerilerle donatıp gerçek bir okur olma düzeyine çıkaramayız".

Okuma becerisinin geliştirilmesi ve alışkanlığa dönüşmesi oldukça zaman alan zor bir iştir. Aynı zamanda bu bir süreç iştir, belli bir dönemde başlayıp bitmez. Okuduğunu anlama becerisinin kazandırılması ve okumanın yaşam boyunca sürecek bir alışkanlığa dönüştürülmesi okuma eğitiminin temel amaçlarındandır.

2.1.2.1.8. Okuduğunu Anlama

Okuma ve anlama kavramları birbirine neden-sonuç ilişkisiyle bağlıdır. İnsan yazılı metinleri anlamak için okur, okuduğunu anlamak ister. Yazılanların tam ve doğru olarak anlaşılması okuma eyleminin büyük oranda amacına ulaştığını gösterir ve okuma eylemi, anlama ile sonuçlanırsa değer taşır. Çünkü Akyol (2006)'un da belirttiği gibi okuma, dinamik bir anlam kurma sürecidir.

Okuduğunu anlama, çözümlenen sembollere anlam yükleme ya da yazılı simgelerle kurulan bir iletişim süreci içine girmek olarak tanımlanabilir. Anlama süreci; anlamı bulma, kavrama ve değerlendirme aşamalarını kapsamaktadır. Anlama, bu aşamalar yerine getirildikten sonra gerçekleşmektedir. Bu aşamalardan herhangi birindeki eksiklik, anlamamanın tam olmasını engellemektedir (Güneş, 1997). Dickson, Simmons ve Kameenui'ye (1995) göre ise, yeterli anlama metnin ana fikrini bulmayı ve metinle ilgili bilgilerle bağlantı kurmayı gerektirir (Akt: North Central Regional Educational Laboratory, 2002).

Heilman, Blair ve Rupley (1986), üç tür anlama seviyesi bulunduğunu belirtmiştir. Bunlar kelimesi kelimesine anlama, yorumlayıcı anlama ve eleştirel anlamadır.

Kelimesi kelimesine anlama: Bu anlama türü metinde açıkça ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin anlaşılmasını içerir. Bu süreçte okurun kelimenin anlamını bilmesi, metinde doğrudan ifade edilenleri hatırlayarak kendi kelimeleriyle ifade etmesi, dilbilgisel ipuçlarını anlaması (özne, fiil, zamir, bağlaç), metinde açıkça ifade edilen ana fikri ve ard arda sunulan bilgileri hatırlaması gerekir.

Yorumlayıcı anlama: Metinde açıkça belirtilmeyen bilgi ve fikirlerin anlaşılmasıdır. Okurun, yazarın amaç ve tutumunu, açıkça ifade edilmeyen olgusal bilgileri, ana fikirleri, karşılaştırmaları, neden-sonuç ilişkilerini anlaması ve özetlemesi gerekir.

Eleştirel anlama: Okurun metni analiz etmesi, değerlendirmesi ve metinde belirtilenlere yönelik kişisel tepkisi söz konusudur. (s. 190).

Smith ve Dechant (1961), ise okuduğunu anlama becerisinin şu öğelerden oluştuğunu belirtmektedirler:

1. Grafik sembollerle bunların anlamları arasında ilişki kurabilme; kelimelere, metnin genel kapsamına uygun anlamlar verebilme,
 2. Deyimlerin, cümlelerin, paragrafların ve tüm parçanın taşıdığı anlamı, küçükten büyüğe doğru olmak üzere hiyerarşik bir şekilde anlama; gerektiğinde parçalarla bütün arasında ilişki kurabilme,
 3. Okuduğunu değerlendirebilme, yazarın amacını ve duygu durumunu anlama,
 4. Okumakta olduğu parçadaki fikirleri, geçmiş yaşantılarıyla bağdaştırabilme.
- (s. 43).

Okumanın gerçekleşmesi sürecinde, sembollerin çözümlenmesi görsel algıyla yakından ilgilidir. Ancak beyin de yazıyla verilen mesajı anlamaya çalışır, yani çeşitli bilişsel beceriler devreye girer. Yani bu süreçte göz ve beyin birlikte çalışır; algısal ve bilişsel işlemler gerçekleşir. Bu nedenle okuma seslendirme ve anlamadan oluşan iki yönlü beceri olarak değerlendirilebilir.

Okuduğunu anlayabilmenin ön koşullarından biri söz varlığının zengin olmasıdır. Okur, okuduğu metindeki sözcüklerin çoğunun anlamını biliyorsa okuduğunu anlaması kolaylaşır. Ancak anlama, sadece sözcük bilmekle gerçekleşmez.

“Eskiden okunan bir yazıyı anlayabilmek için yalnızca sözcüklerin anlamını bilmenin yeterli olduğu sanılıyordu. Bu yüzden sözcüklerin anlamı üzerinde duruluyordu. Zamanla bu durum değişmiş, gelişmeler, sadece sözcüğün anlamını doğru bilmenin anlamak için yeterli olmadığını, aynı zamanda anlama, kavrama, zihinde düzenleme, aralarında ilişki kurma ve değerlendirme yapmanın da zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır (Güneş, 1997, 58-59)”.

Kollers (1973, Akt: Şengül ve Yalçın, 2004) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda da okuduğunu anlamının birbirini takip eden sözcükleri tanımayla sınırlı olmadığı tespit edilmiştir. Sözcüklerden cümlelerin anlamlarına, cümlelerden paragrafa

ve konunun bütünlüğüne ulaşmak gerekir. Anlamada, kavranan anlamlar arasında ilişkiler kurmak, ileri sürülen düşünceleri kendi aralarında öncelik sırasına göre sınıflandırmak, düşüncelere sınır getirmek ve anlatılan konunun çerçevesini belirlemek, daha sonra okuduğunu tarafsız olarak değerlendirmek gerekir (Çiftçi, 2007). Birey bu sürecin sonunda anlama ulaşır.

Okuduğunu anlamamanın gerçekleşmesinde bireyin yaşantı yoluyla edindiği ön bilgileriyle okuduğu metin arasında ilişki kurması da son derece önemlidir. Ön bilgiler okuma okuyucunun metinle ilgili tahmin yapmasını kolaylaştırmaktadır. Aynı zamanda bireyin sosyo-kültürel hayatta deneyimleri sonucunda edinmiş olduğu ön bilgilerinin zenginliği anlama becerisini olumlu yönde etkiler.

İletinin tam anlamlanması ve bir bilgi yitimi olmaması için metni okuyan bireyin düşünsel bir çaba göstermesi gerekir. Tazebay (1997) okuduğunu anlamak için bireyin göstereceği çabaları şu şekilde sıralamıştır:

Metnin yapısını çözümleme: İster bütün bir kitap olsun, ister kısa bir yazı, her metnin yapısal bir bütünlüğü vardır. Bu bütünlüğü görme ve belirleme okuduğunu anlamamanın ana yönlerinden birini oluşturur. Metnin yapısal yönünü tanıma, içeriğini anlamamanın ön koşuludur.

Metnin içeriğini anlama ve yorumlama: Her metin; bir kimseye, bir konu hakkında, bir mesaj iletme amacıyla oluşturulmuş dilsel bir üründür. Metni okuyan kişinin, yazarın iletmediği mesajı eksiksiz alabilmesi için, onun iletisini taşıyan dilsel birimleri (sözcükleri, cümleleri ve söylem biçimlerini) iyi tanınması, iyi anlaması gerekir.

Metni eleştirme: Okuma eylemi metni oluşturan (yazan) kişiyle okuyan arasında bir konuşmadır. Ancak bu konuşma yüz yüze değil de basılı ve yazılı sembeler yoluyla olmaktadır. Konuşma eyleminde nasıl karşımızdaki kişinin bazı fikirlerine katılır, bazı fikirlerine katılmazsak, okuduğumuz metinde de yazarın bazı fikirlerine katılmayabiliriz. Yani okurun bilgi ve deneyimi yazarla özdeş değildir. İşte okurun, okuduğu bir metin üzerinde düşünmesi onu bir tartıdan geçirmesi eylemi, metni eleştirmesidir. (s.17).

Okunan metnin anlamı, verilen bilginin güvenilirliği, gerçeklere uygunluğu, başka yazarların düşünceleriyle karşılaştırma yapma olanağı sağlaması ve belli bir sonuca

ulaşması bakımından değerlendirilir. Bu bağlamda okurun okuduklarıyla kendi bilgileri arasında karşılaştırmalar yaparak eksiklerini tamamlaması ya da yanlışlarını düzeltmesi, okuduğunu olduğu gibi benimsememesi gerekir (Aktaş ve Gündüz, 2005).

Okuduğunu anlama, metin üzerinde yapılan bir araştırmaya benzer. Bu süreçte yeni anlamlar keşfedilir. Metnin ana fikri ve konusu anlamaya çalışılır. Metni anlamamanın asıl anahtarı ise okuma amacının belirlenmesidir (Çiftçi, 2007). Okuma amacını belirlemek, okuduğunu anlama seviyesini belirleyen önemli etkenlerdendir. Okur, okuma amacını belirleyerek okumaya başlarsa, gözler nelere dikkat etmesi gerektiği konusunda beyinden komut alarak daha çok bilgi değerlendirir. Böylece okur, okuma eyleminden sonra hangi sonuca ulaşması gerektiğini ve neyi öğreneceğini sorgular.

Akyol’a (2006, 29) göre, “iyi okuyucu okuma anında anlama durumunu kendi kendine sürekli kontrol etmeli, önemli noktaları inceleyerek ve karmaşık ifadeleri açıklığa kavuşturarak tahminlerini düzenleyip geliştirmelidir. Eğer metnin anlamı hakkında anlaşılır bir sonuca ulaşamazsa yardımcı stratejileri kullanmaktadır. Anlaşılmayan bölümü tekrar okumak, öğretmenden veya arkadaştan yardım istemek bazı yardımcı stratejilerdir. İyi okuyucu okumayı bitirdikten sonra metni uygun bir şekilde özetlemekte, olayların kritiğini yapmakta ve değerlendirmektedir”.

2.1.2.1.8.1. Okuduğunu Anlayamama Nedenleri

Her metinde iletilen mesajı tam olarak anlamak ya da yazarın amacına uygun olarak çıkarımlarda bulunmak her zaman gerçekleşmeyebilir. Bunun nedenleri şunlar olabilir:

- Metindeki bilinmeyen kelimelerin çokluğu,
- Anlatımın söz sanatlarıyla yüklü olması,
- Okurun metindeki konuya yabancı olması,
- Metindeki düşüncelerde tutarsızlık,
- Okunan yazının etkisinde kalarak metni objektif değerlendirememek,

- Metnin ikinci dereceden fikirlerine takılıp ana düşüncüyü gözden kaçırmak (Aktaş ve Gündüz, 2005).

Twining (1991) ile Hall ve Bowmann (1993) ise, okuduğunu anlayamamanın ya da eksik anlamamanın çeşitli nedenleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenler şunlardır:

- Kelimeleri ve cümleleri anlayamama,
- Cümlelerin birbiriyle ilişkilerini anlayamama,
- Metindeki bilgilerin birbirlerine göre anlamlandırılmasını ya da organizasyonunu anlayamama,
- Motivasyon ve ilgi eksikliği (Akt: Gelen, 2003).

Anlamanın gerçekleşmesini sağlayan ilk aşama metindeki sözcük ve sözcük gruplarının anlamlarının doğru tahmin edilmesi veya bilinmesidir. Anlamayı sağlayan başka bir etken ise cümle ve paragrafların anlaşılması, paragraflar arasındaki anlam ilişkilerinin kurulması, bu anlam ilişkisinden hareketle metnin bütününe hâkim olunmasıdır. Metnin bütününden çıkarılan anlamın ön bilgilerle ilişkilendirilmesi ve metnin objektif olarak değerlendirilmesi anlama yolunda önemli adımlardır.

2.1.2.1.8.2. Okuduğunu Anlamanın Eğitim ve Öğretimdeki Önemi

Eğitim ve öğretim sürecinde yazılı kaynaklardan yararlanmak oldukça önemlidir. Bu nedenle okuma, yazılı kaynaklardan yararlanma ve bilgi edinmenin başlıca yolu haline gelmiştir. Bilgi edinmenin temel yollarından biri olan okumanın tam olarak amacına ulaşması için anlamanın gerçekleşmesi gerekir.

Bireylerin okuduğunu anlama becerisi kazanması, bilgi çağına uyum sağlamaları ve yaşam boyu öğrenmeyi sürdürebilmeleri için hayati önem taşır. Çünkü okuma ve anlama disiplinler arası bütün öğrenmelerin sağlanmasında anahtar durumundadır.

“Anlama, okul öncesi dönemde dinleme yoluyla, okuma-yazma öğrendikten sonra ise genellikle okuma yoluyla geliştirilmektedir. Bu nedenle, okuma eğitimiyle birlikte anlama eğitimi üzerinde de önemle durulması gerekmektedir (Güneş, 1997, 58-59)”.

İlköğretimin ilk yıllarında kazanılan anlama gücü, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin de temelini oluşturacaktır. Eğer bireylerin okuduklarını anlama düzeyleri yüksek değilse öğrenme düzeyleri bilgi düzeylerinin üzerine çıkamayacaktır.

Bloom'a (1979, 48) göre, "temeli ilkokul yıllarında atılan okuduğunu anlama gücünün, daha sonraki öğrenmelerin çoğunu etkilemesi beklenir. Okuduğunu anlama gücü ile edebiyat gibi okumaya en çok dayalı olan derslerde, 70 gibi yüksek bir korelasyon bulunduğu, bu korelasyonun matematikte 54, fen bilimlerinde 56 olarak gerçekleştiği araştırmalarla ortaya konmuştur".

Fidan ve Baykul (1994)'un ilköğretim çağındaki öğrencilerin temel öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmada da, öğrencilerin okuduğunu anlama testindeki başarılarıyla diğer derslerdeki başarıları arasında yüksek ilişki bulunmuştur (Akt: Çiftçi, 2007).

İlköğretim yıllarında kazanılan ve sonraki öğrenmeleri de etkileyen okuduğunu anlama becerisinin ilköğretimden lise sonuna kadar yürütülen Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde öğrencilere kazandırılmış olması beklenir. "Örgün ve yaygın eğitime devam eden çocuklara ve gençlere eğitimleri süresince çeşitli bilgiler verilmekte, ancak, anlama eğitimi eksikliği nedeniyle bu bilgilerden yeterince yararlanamadıkları ve hayata geçiremedikleri görülmektedir. Bu sorun, ilkokuldan üniversiteye, hatta lisansüstü eğitim düzeyinde bile yaygın olarak bulunmaktadır (Güneş, 1997, 59-60)".

"Oysaki okuduğunu çabuk, doğru ve tam olarak anlayan; duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını belli bir amaca yönelik olarak açık ve anlaşılır bir biçimde anlatan öğrencilerin, hemen hemen her derste başarılı olma şansları yüksektir. Aslında pek çok derste başarısızlığın temelinde okuduğunu anlayamama yatmaktadır (Tekin, 1980, 22)". Bu nedenle eğitim-öğretim sürecinde öğrencilere ezbere dayalı bir okuma becerisi yerine, anlamaya dayalı bir okuma becerisi kazandırmak son derece önemlidir.

2.1.2.1.8.3. Anlamayı Geliştirme Yolları

Anlama eyleminin gerçekleşebilmesi için bireyin belli bir bilgi birikiminin olması gerekir. Çünkü anlama sürecinde ön bilgilerle yeni bilgilerin birleştirilmesi söz konusudur. Bunun için de çok okumak ve iyi bir gözlemci olmak şarttır. Bununla

birlikte, eğitim kurumlarında anlamayı gerçekleştirmek için bazı yollar izlenebilir.

Aktaş ve Gündüz'e (2005) göre anlama yeteneğini geliştirme yolları şunlardır:

- Anlamanın temel şartlarından biri sözcük bilgisine sahip olmaktır. Sözcük varlığını zenginleştirmek için çok okumak gerekir. Sözcük bilgisinin artması anlamayı kolaylaştırır.
- Okuyucunun metni okurken sebep-sonuç ilişkisi içinde ne, niçin, neden, nerede, hangi amaçla gibi sorularla kendini uyanık tutması gerekir. Zihin uyanıklığı anlamayı kolaylaştırır.
- Her metnin planı o metnin türüne ve işleyiş tarzına göre değişir. Bu nedenle metnin planı, konuyu işleyiş tarzı, olaya girişi ve sonuçlandırması hakkında bilgi sahibi olmak zihni uyanık tutar ve anlam daha kolay gerçekleşir.
- Gezi, gözlem gibi kişisel tecrübelerden yararlanmak da anlama becerisini geliştirir.
- Sinema, tiyatro, televizyon, gazete, dergi gibi görsel ve basılı yayın organlarını izlemek ile konferans, açık oturum ve bilimsel toplantıları izlemek anlamaya yardımcı olan faktörlerdendir.

Bireyin anlama yeteneği ile yaşı, zihinsel gelişim düzeyi ve geçirmiş olduğu yaşantılar arasında çok yakın ilişkiler vardır. Anlama yeteneğini geliştirebilmek için öncelikle öğrencinin zihnini geliştirmek ve öğrenciye, anlamaya yararlı birtakım tutum ve alışkanlıklar kazandırmak oldukça önemlidir.

Zihni Geliştirmek: “Anlamak; uyarıların zihinde eski izlenimler ve bilgilerle birleşerek algılanması olduğuna göre, bireylerin izlenimler edinmiş olması gerekir. Yoksa zihin yeni düşüncüyü birleştirecek dayanaklardan yoksun kalır. Anlama yeteneğinin geliştirilebilmesi için, sözcük öğrenilmesi; yazım türleri hakkında bilgi edinilmesi; sinema, televizyon, radyo vb. iletişim araçlarından yararlanma yollarının öğrenilmesi gibi etkinlikler gerekir (Aşlıoğlu, 1993, 139)”.

Anlamaya Yararlı Yeteneklerin Kazanılması: Bazı tutum ve alışkanlıklar öğrencinin anlama yeteneğini geliştirmesine yardım eder. Göğüş'e (1978, 78) göre, “öğrencinin okumaya karşı istekliliği ve bu isteğini arttıracak özgür okuma ortamı onu anlamaya alıştıran yollardan biridir. İkinci bir yol ise, belli amaca yönelik olarak

öğretmenin gözetiminde yapılan güdümlü okumadır. Güdümlü okumada öğretmenin açıklamaları, soruları ve üzerinde durulan noktalar, okunan metnin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Anlamaya yararlı yeteneklerin kazanılmasında üçüncü yol okumanın dikkatle yapılmasıdır. Okuyucu, "kim, ne, nerede, nasıl ve niçin?" gibi sorularla dikkatini uyanık tutabilir. Anlamaya yararlı bir başka yol da metindeki temel düşüncüyü özetleme ve okunan metnin üzerinde tartışma açmaktır (Akt: Çiftçi, 2007, 66)".

Bunlara paralel olarak anlamayı geliştiren iki grup okuma stratejisi daha önerilmektedir. Birinci grup okuma stratejileri; metnin yapısı üzerinde odaklanmak, metindeki önemli bilgileri saptamak ve metni özetlemektir. İkinci grup okuma stratejileri ise, ön bilgileri kullanmak, tahminde bulunmak ve sonuç çıkarmaktır. (North Central Regional Educational Laboratory, 2002, 4).

Bolings ve Evans'a (2008) göre, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için kullanılabilecek en önemli yöntemlerden biri yapılandırılmış okuma deneyimidir (Scaffolded reading experience). Bu yöntem iki temel öğretim ögesine dayanır. Bunlar teknikler ve stratejilerdir. Teknikleri öğretmen, stratejileri ise öğrenciler kullanmaktadır. Yapılandırılmış okuma deneyimi kapsamında kullanılan teknikler ve stratejiler şunlardır:

Ön Okuma Tekniği: Okuma amacını oluşturmak ve öğrencilerin önceki bilgilerini aktif hale getirmek için kullanılan bir tekniktir.

Ön Okuma Stratejisi: Öğrencilerin kullanacağı bu strateji listeleme, gruplama ve etiketleme etkinliklerini içermektedir. Öncelikle öğrenciler okunacak konuyla ilgili kelimeleri listelerler. Daha sonra ise bu kelimeleri gruplara ayırırlar. Öğretmen bu gruplamayı nasıl yapacakları konusunda öğrencilere rehberlik eder. Son adımda da öğrenciler bu gruplara etiketler koyarlar.

Okuma Sırasında Kullanılan Teknik: Temel amacı anlamının gerçekleşmesidir. Öğrenciler metinle etkileşime geçtiğinde öğretmenler metindeki bilgileri vurgulayan, olayları görselleştiren etkinliklere yer vermelidir.

Okuma Sırasında Kullanılan Strateji: Hikaye piramidinin kullanıldığı bu aşamada, öğrenciler metni okurken ana karakteri bir ya da iki kelime, mekanı üç kelime, problemi dört kelime, hikayenin başındaki bir olayı beş kelime, ortasındaki bir olayı altı

kelime, sonundaki bir olayı yedi kelime, çözümü ve sonucu ise sekiz kelime kullanarak belirtirler.

Okuma Sonrasında Kullanılan Teknik: Öğretmenler bu aşamada okunan metnin özetlenmesini ister. Özetleme sırasında öğrencilerin ilgili detayları çıkarma, benzer fikirleri birleştirme ve ana fikri ön plana çıkarmasına dikkat edilmelidir.

Okuma Sonrasında Kullanılan Strateji: öğrenciler hazırladıkları hikâye piramidini çerçeve olarak kullanarak ve ifadeleri genişleterek özet yazabilirler.

Öğretmenler yapılandırılmış okuma deneyimi yöntemini kullanırken bilinçli olmalı ve öğrencilerin performansını azaltan durumlarda dikkatli davranmalıdırlar.

2.1.2.1.9. Okuma Alışkanlığı

Anderson ve arkadaşlarına (1985) göre, üretime dönük bir okumanın gerçekleşmesinde araştırmalara dayalı olarak ortaya konulan beş temel prensibe dikkat edilmelidir:

- Okuma anlam kurma sürecidir.
- Okuma akıcı olmalıdır.
- Okuma stratejik olmalıdır.
- Çocuk okumaya güdülenmelidir.
- Okuma hayat boyu devam etmelidir (Akt: Akyol, 2005, 4).

Okuma hayatın belli bir döneminde başlayıp biten bir etkinlik değildir. İnsan tüm yaşamı boyunca okumayı sürdürmelidir. Yaşam boyu devam edebilmesi için okuma etkinliğinin alışkanlığa dönüşmesi gerekir. Yani bireylerin okumayı benimseyerek, istekle bu eylemi yapar hale gelmesi, okumayı yaşam biçimi haline getirmesi gerekir. Okuma alışkanlığı temel okuryazarlıktan sonraki aşamadır. Bireylerin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştiren işlevsel okuma becerisi kazanmalarını ifade etmektedir.

“Alışkanlık sözcüğü okumaya düşünceyi, duyarlılığı geliştirici, eleştirel bir anlam kazandırır; okudukları üzerinde düşünmeyi, değerlendirmeyi, kendi yargılarını kullanabilmeyi alışkanlık durumuna getirmeyi ifade eder (Aşılıoğlu, 2007, 37)”.

Bu bağlamda okuma alışkanlığı, “bireyin bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılanması sonucu, okuma eylemini, yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde ve eleştirici bir nitelikte gerçekleştirmesi anlamına gelmektedir (Yılmaz, 1992, 5)”.

Okuma alışkanlığının kazanılması için en uygun dönem, çocukluk ve gençlik dönemidir. Çünkü kişilik oluşumunun ve hayata ilişkin ilk deneyimlerin yaşanmaya başladığı, algılama ve etkilenmenin en yoğun olduğu çocukluk dönemi ile bedensel ve ruhsal gelişmenin hızlandığı ve yaşama hazırlık diye nitelenen gençlik dönemi, okuma alışkanlığının edinilmesi yönünden birbirinin devamı olan iki evredir (Çiftçi, 2007). Devrimci’ye (1993) göre bir eğitim sisteminin üyeleri olan öğrenciler okul çağında iken bu beceriyi edinememişlerse, yetişkinlik döneminde edinmeleri çok güç olacaktır.

Yılmaz (1992), öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olmasının, onlara yansıyan iki önemli yararı olduğunu ifade etmiştir. Bu yararlar şunlardır:

- Eğitim, öğrencide kişilik oluşturma ve geliştirme sürecidir. Okuma alışkanlığının en önemli işlevi, sağlıklı, çok yönlü, dinamik ve eleştirici bir kişilik oluşumuna ve gelişimine katkıda bulunmaktır.
- Eğitimde verimliliğin artırılması ve öğretimin sağlıklı bir temelde yürütülmesi, öğrencinin anlama-kavrama düzeyinin yükseltilmesi ile yakından ilgilidir. Okuma alışkanlığı anlama-kavrama gücünü geliştirerek eğitimde verimlilik sağlamaktadır. (s. 5).

Çocukların okuma alışkanlığı kazanmasında başta aile olmak üzere okulun, öğretmen ve kütüphanelerin de önemli rolü vardır. Bu konuda bilinçli ve duyarlı davranabilen aileler ile öğretmenler çocukların bu alışkanlığın kazanmalarında etkili olacaktır.

2.1.2.1.9.1. Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Ailenin Rolü

Ailenin ilgisi, çocuğun akademik başarısını ve bilişsel gelişimini olumlu yönde etkileyen bir faktördür. Yapılan araştırmalar ailenin, çocuğun öğretim faaliyetlerine karşı ilgisinin anaokulundan üniversiteye kadar devam etmesi gerektiğini ortaya koymuştur (Reynolds, 1992; Akimof, 1996; Andeson, 2000; Akt: Clarke, 2001).

Birçok beceri ve alışkanlık açısından olduğu gibi okuma alışkanlığı açısından da ailenin önemli sorumlulukları vardır ve okuma alışkanlığının temelleri ailede atılır.

Çocuğun büyüdüğü aile ortamında anne-baba davranışları, anne-babanın okumaya yönelik tutum ve ilgileri çocuğu etkiler.

Dökmen (1994), çocukların ve gençlerin okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasında anne ve babanın rolünü "modelden öğrenme" ilkesi çerçevesinde değerlendirerek, çocukların ve gençlerin yeterli miktarda ve gerekli kalitede okumasını sağlamak için örnek alabilecekleri bir ortamın hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Çocukların okumayı modelden öğrenebilecekleri ilk ve en önemli ortamın da aile olduğunu vurgulamıştır.

Okuma alışkanlığının temelleri oyun dönemi de denilen ilk çocukluk döneminde atılır. Bu dönemin en önemli özelliği çocuğun annesini ya da babasını örnek almasıdır. Özdeşim denen bu süreçte çocuk kendi kişiliğini ve cinsel kişiliğini oluşturur. Okuma alışkanlığı kazanılmasında bu dönemde kurulan özdeşim ve anne-babanın model davranışları önemlidir (Aşılhoğlu, 2007). Bu bağlamda kitap okumayan, eve kitap, dergi, gazete almayan, aile içinde okuma ortamları yaratarak çocukların okuma ilgilerini geliştirmeyen anne-babalar okuma alışkanlığını kazanmaları açısından çocuklarına olumsuz bir model olurlar. Aktaş ve Gündüz (2005, 21)'ün belirttiği gibi, “sigara, içki kullanmayı çocuklarına yasaklayıp kendileri bu maddeleri kullanan, televizyon izlettirmeyen ama televizyonu hiç kapatmayan, çocuklarını okumaya zorlayıp kendileri okumayan ailelerin inandırıcılıkları olamaz. Çünkü okuma sevgisi ve alışkanlığı yaşayarak ve uygulamalı olarak kazanılabilir”.

Deangelo, Reents ve Zomboracz’a (1997) göre de, çocuğun okuma sürecinde başarısını etkileyen en önemli faktör evde anne ya da babasıyla okuma yapıp yapmadığıdır. Aileler, fazla zamanları olmadığı, eğer sınırlı bir eğitim almışlarsa yanlış yapma korkusu veya okuma beceri ve alışkanlığı kazandırmanın öğretmenin görevi olduğunu düşünmeleri gibi nedenlerle çocukların okuma süreçlerini paylaşmamaktadır. Oysaki çocukların düşük okuma başarısına yönelik en önemli çözüm, ailelerin okuma faaliyetlerine katılımını arttırmaktır. Ailelerin çocuklarının eğitim sürecinde okulla işbirliği yapması gerekir ve okuyucu olarak çocuklarının okuma sürecini desteklemeleri gerekir.

Bazı anne-babalar sürekli olarak çocuklarının kitap okumadığından yakınır ve çocuklarına kitap okumaları yönünde öğütler verirler. Ancak bu, okuma alışkanlığını kazandırmak için doğru bir yol değildir. Bu tür yaklaşımlar olumsuz sonuçlar bile

doğurabilir. Anne-babalar okuyarak çocuklarına örnek olmuyorsa çocuklar okumaya direnç gösterebilirler.

Çocuğa “oku” demek yerine anne-baba olarak örnek olmak, ona okumanın yararını sezdirmek ve okuduğu zaman pekiştireç vermek etkili olur. Yetişkinlerin zamanlarının bir bölümünü okuyarak geçirmeleri ve bunu çocukların görmesi, hem yapılan işi merak etme hem de taklit etme yoluyla okuma alışkanlığı kazanmaları yolunda önemli katkılar sağlar (Aşılıoğlu, 2007).

Çocuk okudukları hakkında yetişkinlerle konuşmak, bazı noktaları onlarla paylaşmak ister. Bu nedenle anne-babalar çocuklarına kitap alımında doğru seçim yapabilmek ve çocuklarının kitabı severek okumasını sağlamak için çocuk yayınlarını yakından takip etmeli, bu yayınlara ilgi göstermelidir (İpşiroğlu, 1994). Bunun yanı sıra çocuğun gelişim özelliklerini, ilgi ve gereksinimlerini de göz önünde bulundurmalıdır. Çünkü çocuğun gelişim dönemine uymayan, ilgisini çekmeyen ve gereksinimlerini karşılamayan kitaplar okumaya yönelik ilgisinin azalmasına neden olabilir.

Nas’a (2003) göre, ailelerin çocuklarıyla birlikte kitapçılara giderek kitap seçimini onlara yaptırmaları da çocuğun, bunu kendisine karşı güven olarak algılamasını sağlar ve bu durum okumaya karşı ilgisini olumlu yönde etkiler. Bunun yanı sıra ailenin aylık bütçesi yapılırken kitap, dergi, gazete için de para ayrılmalıdır. Mümkünse bir çocuk dergisine abone olunmalı ve çocuğun evde kendisine ait kitaplığının olması sağlanmalıdır.

Ailelerin çocuklarıyla birlikte evde okuma saatleri düzenlemeleri de onlara okuma alışkanlığı kazandırma yolunda atılan önemli bir adım olabilir. Aileler okuma saatlerinde çocuklara sesli olarak kitap okuyabilir ve kitabı ilginç bir noktada keserek çocukta merak duygusu uyandırabilirler. Aynı zamanda çocuklarına da sesli okuma fırsatı vererek okuduklarını anlattırabilirler. Bu tür etkinlikler çocukların kitaba ve okumaya karşı ilgi duymasını sağlayabilir. Clarke’e (2001) göre, aileler çocuklarıyla birlikte kütüphane gezileri yapabilir, evde pek çok okuma materyali bulunmasını sağlayabilir ve bunları zaman zaman birlikte okuyarak çeşitli açılardan tartışabilirler. Böylece aile tarafından evde okuma atmosferi yaratmak, okuma ve diğer dil becerilerinin gelişmesinde önemli rol oynar.

Çocukların okuma problemlerinde ailenin çözümün bir parçası olduğunu düşünen öğretmenler ailelere çeşitli yöntemler önermektedir. Bu yöntemlerden en çok tanınanı eşli okuma (paired reading)'dır. Eşli okuma sürecinde anne ya da baba ile çocuk 8-12 hafta sürecek bir okuma programına başlar. Haftanın beş günü, her gün en az yaklaşık olarak 15 dakika, ebeveyn ile çocuk uyum içinde, yüksek sesle okuma yapar. Bu okumalar, çocuğun yalnız başına okumaya devam etme yeterliliği kazanana kadar sürer. Okuma sırasında, çocuğun yanlış telaffuz ettiği kelimelerin doğrusunu ebeveyn söyler ve okumaya devam edilir. Bu süreçte çocuğun ifade, ritim, noktalama ve okuma becerisine yönelik olarak pek çok kazancı olur. Dolayısıyla eşli okumanın, çocuğun okuma becerisi üzerinde büyük bir etkisi vardır. Çünkü bu yöntem sayesinde aileler, çocuklarının akademik gelişim ve başarılarında doğrudan etkili olur (Deangelo, Reents ve Zomboracz, 1997).

2.1.2.1.9.2. Okuma Alışkanlığı Kazandırılmasında Okul ve Öğretmenin Rolü

Çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmada ailelerin çabası tek başına yeterli değildir. Aile ortamının yanı sıra okuma alışkanlığının kazanıldığı ikinci ortam okuldur. Özellikle okuma kültürü gelişmemiş ailelerde yetişen çocukların tek şansı okuldur. Okullarda bu alışkanlığı kazandırmak için aileler kadar belki de onlardan daha çok etkili olan kişilerse öğretmenlerdir.

Yılmaz'a (1992, 6) göre, "okuma alışkanlığı kazandırma konusunda sorumluluk sahibi olan öğretmenlerin iki noktanın bilincinde olması ve ona göre davranması gerekir. Bunlar; öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırma sorumluluğunun bilinci ve okuma alışkanlığı kazandırma yollarını bilme sorumluluğunun bilincidir".

"Doğal olarak, öğretmenin kişiliği, özellikle de okuma alışkanlığı, çocukların okuma ilgilerini ve okuma alışkanlıklarını geliştirmede son derece önemlidir. Ayrıca öğretmenin eğitimi de kesin olarak öğrencilere olan etkisine katkıda bulunabilir (Bamberger, 1990, 48)".

Çocukların özellikle ilköğretimde anne-babalarından sonra örnek aldığı kişiler genellikle öğretmenleridir. Bu nedenle öğretmen de tıpkı anne-babalar gibi öğrencilerine okuyarak örnek olmalıdır. Öğretmenin zaman zaman okuduğu kitabı sınıfa getirmesi ve öğrenciler kitap okurken kendisinin de kitap okuması öğrencileri okuma alışkanlığı kazanmaya yönlendirebilir. Öğretmenin bu konudaki bilinçli

yaklaşımı okuma kültürünün hiç olmadığı bir ailede yetişen çocuğun bile etkilenmesini sağlayabilir.

Okumayan, öğrencilerine bu konuda örnek yaşantılar sunmayan bir öğretmenin ise okuma ile ilgili yapacağı öğütlerin yararı olmaz. Okuma alışkanlığına sahip olmayan öğretmen, bu alışkanlığın öğrenciler için anlam ve önemini yeterince kavrayamaz, kendini öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya tam olarak veremez ve bu konuda yeterince yaratıcı olamaz (Yılmaz, 1992).

Okuma alışkanlığı kazandırma konusunda öğretmenler arasında yaygın ve yanlış olan bir kanının da ortadan kalkması gerekir. Bu kanı, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma konusunda yalnızca Türkçe ve Edebiyat öğretmenlerinin sorumlu olduğunun düşünülmesidir. Ancak öğretmenlerin alanı ne olursa olsun okuma alışkanlığı konusunda gereken özeni göstermelidir ve bütün öğretmenler bu konuda birbiriyle tutarlı, örnek davranışlar göstermelidir. Çünkü okuma alışkanlığı kazandırmanın yararı bütün dersler için eşittir.

Okuma alışkanlığı kazandırmak için öğretmenin yerine getirmesi gereken en önemli görevlerden biri de öğrencilerin okuma eğilimlerini, hangi yaştaki çocuklara hangi kitapların uygun olduğunu belirlemek ve öğrencilere ilgilerine yönelik kitaplar okutmaktır. Yılmaz'a (1992, 8) göre, "öğrenciye okuma becerisinin üzerinde, biçim ve içerik açısından kötü ve ilgisine yönelik olmayan okuma materyalleri vermek ya da önermek, okuma zevkinin körelmesine neden olabilecektir. Bu nedenle öğrencinin okuma becerisi sık sık ölçülmeli ve değerlendirilmelidir".

Sınıfta toplu okuma ve bireysel okuma dengesinin iyi ayarlanması, ağırlığın giderek bireysel okumaya verilmesi de okuma alışkanlığının kazanılması açısından yararlı olabilir (Yılmaz, 1992). Bu bağlamda sınıfta serbest okuma saatleri düzenlenmelidir ve bu saatlerde öğrencilerin Türk ve dünya edebiyatının seçkin örnekleriyle tanışmaları sağlanmalıdır. Aynı zamanda öğrencilere okudukları kitapları sınıf ortamında tanıtma imkânı verilmelidir. Sınıfta okuma alışkanlığını kazandırma amacıyla değişik etkinliklere yer verilmelidir. Örneğin, öğrenciler tarafından okunan bir kitapla ilgili tartışmalar yapılabilir, haftanın veya ayın kitabı seçilebilir, öğretmen tarafından okunan bir kitap ilgi çekici bir yerde kesilerek öğrencilerden kitabın tamamını okumaları istenebilir. Cleverand'a (2007) göre, öğretmenler öğrencilerini kütüphaneye götürmek için zaman bulamıyorlarsa sınıfta seçtikleri kitaplar hakkında

konuşma yapabilirler ve bu oturumlarda öğrencilere vermek için okudukları, duydukları, gördükleri, ilgilendikleri kitaplar hakkında özet bilgiler içeren formlar hazırlayabilirler. Bu formları da bir dosya içinde sınıf kitaplığına koyarak öğrencilerin yararlanmasını sağlayabilirler.

Öğretmenler aynı zamanda sınıfta ödüllü kitap yarışmaları düzenlemeli ve öğrencilere ders dışı etkinliklerde çeşitli nedenlerle ödül verilecekse kitap verilmelidir (Nas, 2003; Aşlıoğlu, 2007). Sınıf kitaplıkları kurulmalı, öğrenciler bu kitaplıkların işlemesi ile ilgili olarak görevlendirilmelidir. İpsiroğlu'na (1997, 66-69) göre, “öğretmenin sınıf ve okul kütüphanelerini incelemesi, hangi kitapların hangi seviyedeki öğrencilere, hangi açılardan uygun olduğunu tespit etmesi, yeni yayınları izleyip yeni kitaplar önermesi gerekir. Bunun yanı sıra olanaklar zorlanarak çocuklar kütüphanelere, kitap fuarlarına, sergilerine, imza günlerine götürülmelidir”.

Öğretmenler, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için ailelerle işbirliği yapmalı, okuma alışkanlığının önemi konusunda aileleri bilinçlendirmelidir. Özellikle öğretmenler, okuma kültürünün zayıf olduğu ailelerde çocukların televizyon gibi kitle iletişim araçlarının etkisi altında kalabildiğini ve televizyon seyretme oranının kitap okuma oranından daha fazla olabildiğini göz önünde bulundurarak, bu konuda aileleri uyarmalıdır.

2.1.2.1.9.3. Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Okul Kütüphanelerinin Rolü

“Çocuklarda okuma zevki ve isteği uyandırmak, onların doğru kitaplara ulaşmalarını ve bilgi edinmelerini sağlamak açısından kütüphanelerin önemli işlevleri vardır. Kütüphaneler, özellikle de okul kütüphaneleri çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarında önemli bir role sahiptir. İyi bir okuma alışkanlığı edinme, doğru kitaplara ulaşabilmekle ilgilidir (Ogunrombi ve Adio, 1995, 55; Akt. Dengiz ve Yılmaz, 2007, 210)”. Kaynak çeşitliliği ve koleksiyon oluşturmada gösterilen özen nedeniyle kütüphaneler, doğru kitaplara ulaşabilmek için son derece önemli yerlerdir. Bu nedenle, okuma ve kütüphane birbiriyle organik ilişki içinde olan kavramlardır (Dengiz ve Yılmaz, 2007).

Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları, hem bireysel hem de toplumsal ve kültürel kalkınmanın öğeleri arasında sayılabilir. “Okuyan ve kütüphane kullanan bireylerin daha güçlü, sağlıklı ve zengin kişiliğe sahip olacakları; böyle kişiliğe sahip

bireylerden oluşan toplumların ise karşılaşacakları sorunları daha kolay aşabilecekleri açıktır (Yılmaz, 2000, 452)". Yapılan araştırmalar da kütüphane kullanma alışkanlığı yüksek olan bireylerin, aynı zamanda yüksek düzeyde okuma alışkanlığına sahip olduğunu göstermektedir (Bolton, 1982, 967; Akt: Yılmaz, 1992). Bu nedenle öğretmenlerin okuma alışkanlığı kazandırma yolunda ilerlerken öğrencilere kütüphaneden yararlanma alışkanlığı kazandırmaları da önemli bir görevdir. Öğretmenler zaman zaman bazı dersleri kütüphanede yaparak öğrencilerin kitaplarla bir arada olmasını sağlayabilirler. Öğrencilere okul kütüphanesini ve oradaki kitapları tanıttak etkinlikler düzenleyebilirler.

Öğretmenlerin okul kütüphanelerinde, yer alan kitapları eleştirel bir şekilde incelemesi gerekir. Öğretmenlerin bu kitapların öğrenci ilgi ve seviyesine uygun olup olmadığını, hangi kitapların hangi yaştaki çocuklara ne açıdan uygun olduğunu belirlemesi, okulun maddi imkânları yeterliyse çocuk yayınlarını izleyip yeni kitaplar önermesi gerekir (İpşiroğlu, 1994).

Okul kütüphanelerinde öğrencilerin derslerinde yararlanabilecekleri, derslerini destekleyici kitapların dışında, öğrencilerin ilgi ve seviyesine uygun değişik türde kitapların da bulunması gerekir. Öğrenciler kütüphanede sürekli aynı kitaplarla karşılaşmamalı, kütüphaneler çeşitli kitap ve dergilerle zenginleştirilerek çocukların okumaya karşı ilgileri canlı tutulmalıdır.

Kütüphane hizmetlerinin de çocukları kütüphanelere çekecek nitelikte olmasına özen gösterilmelidir. Bunun için kütüphanelerde sanatsal etkinlikler (kukla, öykü anlatma, tartışma, video gösterisi vs.) içeren programlar düzenlenebilir (Çiftçi, 2007).

Öğretmenlerin öğrencileriyle birlikte yapacakları okul dışındaki kütüphane ziyaretleri de onların kütüphanelerden etkin bir şekilde yararlanmalarına yardım ederek okuma alışkanlığının gelişmesini olumlu yönde etkileyebilir.

Okul kütüphanelerinin yanı sıra sınıf kitaplığı oluşturmak da öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için oldukça yararlıdır. Calp'e (2007) göre, ilköğretim okullarının bütün sınıflarında sınıf kitaplıkları oluşturulmalıdır. Özellikle de okul kütüphanesinin olmadığı ya da çok fazla işlerlik kazanmadığı, kütüphanesinde nitelikli çocuk kitaplarının bulunmadığı okullarda öğretmenler sınıflarında kitaplık oluşturma yoluna gitmelidir. Öğretmenler, bu amaçla her öğrencinin bir kitap alarak sınıf

kitaplığına katkıda bulunmasını isteyebilir ve kitap seçiminde öğrencilere önerilerde bulunarak kitaplıklarda daha nitelikli kitapların bulunmasını sağlayabilir. Çocukların okuma alışkanlığı kazanamamalarına neden olan etkenlerden biri çocuğun nitelikli kitaplarla tanışamamasıdır (Güngördü, 2006). Bu nedenle öğretmenlerin sınıf kitaplığı oluştururken kitapların niteliğine dikkat etmesi gerekir. Sınıf kitaplığında yer alan kitaplar öğrencilerin okuma zevkine hitap ederse ve gelişim seviyelerine uygun olursa öğrencilerde okumaya karşı ilgi uyandıracak ve okuma alışkanlığının gelişmesini sağlayacaktır.

Güngördü'ye (2006, 53) göre, “sınıf kitaplığı uygulaması, korunup geliştirilmesi gereken bir düzendir. Okuma alışkanlığının kazandırılması, öğrencinin nitelikli okuma malzemesine kolaylıkla, doğrudan ulaşabilmesine bağlıdır. Genel olarak yayınlara ulaşmakta zorluk çeken çocukların güç okudukları açıktır. Sınıf kitaplığı, çocukların kitaplarla yakından tanışıp kaynaşmalarına fırsat vermesiyle önem kazanmaktadır”.

Sınıf kitaplıkları, buradaki kitapların öğrenciler tarafından düzenli olarak okunması yani bu kitaplıkların işlerlik kazanması durumunda amacına ulaşacaktır. Bu nedenle kitaplıklarda yer alan kitapların ne kadarının, hangi öğrencilerce okunduğu öğretmen tarafından takip edilmeli, kitapların dönüşümlü olarak bütün öğrenciler tarafından okunmaları sağlanmalıdır. Bu konuda gayret gösteren öğrenciler ödüllendirilmelidir.

Sınıftan seçilen bazı öğrenciler de kitaplık kolunu oluşturabilir ve verimli bir okuma ortamı yaratılarak bu öğrencilerin kitaplık kolu çalışmalarında etkin kılınması sağlanabilir. Böylece kitapların temiz okunması, yırtılmaması, yitirilmemesi için çocuklar arasında bir denetim mekanizması kurulup, kötü kullanılan ya da yitirilen her kitabın yerine yenisinin alınması sağlanabilir. Kitaplık kolunda çalışan öğrencilerin de belli aralıklarla değiştirilmesi, çok sayıda öğrencinin kitaplıkta etkin olarak çalışmasını sağlayacaktır (İpşiroğlu, 1994).

2.1.2.1.9.4. Okuma Alışkanlığının Kazanılmasını Engelleyen Faktörler

Tosunoğlu (2002) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarını engelleyen çeşitli faktörler belirlenmiştir. Bu faktörler şunlardır:

- Kitaplara kolay ulaşamama,
- Ekonomik yetersizlikler nedeniyle kitap satın alamama,
- Okumaya zaman ayıramama,
- Toplumun kitaplar ve okuyanlar hakkındaki kültürel davranış ve düşünüş şeklinin olumsuz olması,
- Ebeveynlerin olumsuz etkisi,
- Türk kültürü ve çağın gereklerinin sentezini içeren edebiyat ürünlerinin olmaması,
- İlgi ve ihtiyaçların giderilmesinde resmin ve sesin önem kazanması (TV, video, radyo, bilgisayar vb.) ve okumanın önüne geçmesi,
- Örgün eğitimde okuma alışkanlığının kazandırılmasıyla ilgili yanlışlıklar, eksiklikler ve olumsuzluklar. (s. 562).

2.1.2.1.9.5. Yanlış Okuma Alışkanlıkları

Okurken geri dönme, sesli okuma, içinden okuma, yavaş okuma ve her sözcüğü okuma, yanlış okuma alışkanlıklarıdır (Nas,2003).

Geri dönmek: Okunan metin üzerinde yoğunlaşamamaktan kaynaklanan okuma yanlışlığıdır. Okur metni anlayamadığında geri dönme gereği duyar. Oysa geri dönmek okuma hızını düşürür, zaman kaybına neden olur.

Sesli okumak: Genellikle sözcük varlığı zengin olmayan okurların yaptığı okuma yanlışlığıdır. Sözcüklerin biçimleri henüz bu okurların beyinlerinde yer etmemiştir. Bu nedenle sözcükleri görür görmez beyinlerinde biçimlendiremezler ve seslendirme gereği duyarlar.

İçinden okumak: İçinden okuma da sesli okumadır. Dudaklar sözcükleri söylemese bile ses telleri kımıldadığı için okuma hızı yavaşlar.

Yavaş okumak: Bazı okurlar metni daha iyi anlayacağını sanarak yavaş okurlar. Oysa metin ne kadar hızlı okunursa okur dikkatini metin üzerinde o ölçüde yoğunlaştırır. Bu da anlama düzeyini yükseltir. Okuma hızı arttıkça dikkat de yükselir.

Aynı zamanda hızlı okuyunca zaman kazanıldığı için metnin önemli yerleri tekrar okunabilir.

Her sözcüğü okumak: Okunan metindeki her sözcüğü tek tek anlamak için değil, metnin bütününe anlamak için okunur. Sözcük sözcük okumak, okuma hızını düşürür ve anlamayı zorlaştırır. Zaman kaybına neden olur. Cümlelerdeki birçok sözcük dilbilgisinin gereği olarak bulunur. Bunların anlam üzerindeki etkisi sınırlıdır. Anlamı yakalamak için her sözcüğü okumak gerekmez.

Beyin gözden daha hızlı çalışır. Beyne tek tek gönderilen sözcükler bir anlam oluşana kadar işlem görmez. Beyin kendisine ne kadar çok sözcük gönderilirse o kadar doğru ve tam anlar. Bu nedenle sözcükler için değil, sözcüklerin oluşturduğu düşünceler için okumak gerekir.

2.1.2.1.10. Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Okuma

Bilgi çağını yaşayan gelişmiş toplumlar, bu çağ insanında bulunması gereken özelliklerden birinin eleştirel düşünme becerisi olduğunu göz önünde bulundurmaktadırlar. Çünkü düşünmeyen, sorgulamayan, değerlendirme yapmadan yargılara ulaşan bireyler toplumları daha iyi seviyelere taşıma gücünden yoksundur. Bu bağlamda çağdaş eğitim de ulaştığı bilgileri sorgulayan, eleştiren, zihinsel süzgeçlerden geçiren yani olduğu gibi kabullenmeyen tek doğrulu ve tek boyutlu düşünce kalıpları içinde sıkışmamış bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Günümüzde yenilenen öğretim programlarında da öğrencilere kazandırılması ve öğrencilerin hayat boyu kullanmaları amaçlanan temel becerilerden biri eleştirel düşünme becerisidir.

“Eleştirel düşünme, bilgilerin doğruluğunu sorgulayarak onlardan anlam çıkarma sürecini kapsayan önemli bir üst düzey düşünme becerileri setidir (Doğanay, 2008, 301)”. Eleştirel düşünmeye göre tek doğru değil, birçok doğru vardır. Önemli olan bir sorunu, bağımsız düşünme becerisini kaybetmeden, çeşitli açılardan inceleyerek kendi görüşünü geliştirme, aynı zamanda başkalarının görüşlerine de saygı duymaktır.

Öğrencilerin sorgulayıcı bir yaklaşım kazanarak sebep-sonuç ilişkilerini bulması, benzerlik ve farklılıkları ayırt etmesi, verilen bilgilerin ne ölçüde kabul edilebileceğini ve geçerliliğini belirlemesi gerekir. Eleştirel düşünmenin alt becerileri olan bütün bu beceriler öğrencilerin tarafsız bir bakış açısı kazanarak olayları olumlu ve olumsuz

yanlarıyla değerlendirebilmelerini böylece kendi doğrularını bulmalarını sağlayacaktır. Bu durumda öğrenciler verilen bilgileri ezberlemedikleri için düşünme güçleri de gelişecektir.

Eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler kazandıkları temel dil becerilerine yönelik eylemleri gerçekleştirirken de eleştirel bir tutum sergilemelidir. Örneğin, bireyler temel dil becerilerinden okuma becerisine yönelik olarak yaptıkları etkinliklerde, eleştirel tavırlarını sürdürmelidir. Bu nedenle eleştirel okuma da eleştirel düşünmenin bir alt boyutu olarak bireylerin kazanması gereken bir beceridir.

Okuma en temelde anlamak için yapılan bir eylemdir. Ancak okurun, okuduğunu anladıktan sonra metinde söylenenlerin geçerli olup olmadığını, ifade edilen düşüncelerle kendi düşüncelerinin örtüşüp örtüşmediğini fark edebilmelidir.

Ünalan’a (2001) göre, okur okuduğunun doğruluğunu, mantıklılığını, güvenilirliğini kontrol ediyorsa, metinde birbiriyle çelişen bilgiler olup olmadığına dikkat ediyor, okuduğu ile kendi bilgi ve yaşantısını kıyaslayabiliyorsa eleştirel okuma yapıyor demektir.

Eleştirel okuma, okunan metni incelemek, yorumlamak ve eleştirmek için yapılan okuma çeşididir. Eleştirel bir tutumla okuyabilmek için objektif olmak ve metindeki bilgileri tarafsız bir şekilde değerlendirmek gerekir (Aktaş ve Gündüz, 2005).

Eleştirel okuma becerisi, kısa sürede değil, zamanla ve bir süreç içinde kazanılabilir. Bu nedenle gelişimsel bir özellik gösterir ve giderek gelişir. Bireylerin bu beceriyi kazanmadan önce bazı güçlükler yaşaması doğaldır. Bu beceri kazanıldıktan sonra ise alışkanlığa dönüşecektir.

“Eleştirel okumak için önce eleştirici bir kafa yapısına sahip olmak gerekir. Bunun da iki yolu vardır:

- Öğrencilere okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak,
- Ders programlarını düşünceye ağırlık verecek şekilde düzenlemek (Aktaş ve Gündüz, 2005, 33)”.

2.1.2.1.10.1. Eleştirel Okumanın Şartları

Eleştirel okumanın geliştirilmesi için bazı şartların yerine getirilmesi zorunludur. Ünalın (2001), bu şartları şu şekilde sıralamıştır:

- Bir metni eleştirebilmek için önce anlamak gerekir. Metni anlayabilmek için de metinde geçen sözcüklerin anlamının bilinmesi önemlidir.
- Okur birden fazla anlamı olan sözcüklerin metinde kullanılan anlamını kestirebilmelidir. Çünkü sözcüklerin anlamı yanlış anlaşıldığında, yanlış anlama üzerine kurulan eleştiri gerçeği yansıtmayacaktır.
- Sözcüklerin asıl anlamıyla mecaz anlamlarının ayırt edilmesi gerekir.
- Eleştirel okuma için metnin ana fikrini kavrayabilmek gerekir.
- Yazar tarafından yazılanları okurun kendi kelimeleriyle ifade etmesi gerekir.
- Metnin bir paragrafı ile öbür paragrafları ve bütün metin arasındaki ilişkiyi kavrayabilmek gerekir. Çünkü cümleler ve paragraflar arasında anlam ve anlatım bakımından bir organizasyon olup olmadığını anlamak eleştirel okuma için şarttır.
- Yazarın amacı ve hedef kitlesinin anlaşılması gerekir.
- Bazı yazarlar vermek istedikleri mesajları doğrudan vermezler. Mesajların bazı kısımlarını eksik bırakırlar. Metinde özellikle belirtilmemiş, atlanmış, eksik bırakılmış, çelişen noktaların yakalanması eleştirel okumada çok önemlidir.
- Okunan metinden çıkarılan anlamı okurun daha önce okuduğu bilgilerle, başka kaynaklarla ve yaşantılarıyla karşılaştırarak yorumlayabilmesi gerekir.
- Okurun okumaya başlamadan amacını belirlemesi, amacına uygun olarak okuması ve okuduklarının kendisi için gerekli olup olmadığını düşünmesi gerekir.
- Okur, yazarın metni ya da kitabı niçin yazdığı ve metnin hangi ihtiyaca cevap vermek için yazıldığı üzerinde düşünmesi gerekir.
- Okur, seviyesine uygun kitaplar seçmelidir.

- Okurun, okuma sırasında ön bilgilerini kullanması gerekir. Bu, merak ve ilginin metin üzerinde yoğunlaşması, motivasyonun sağlanması ve bilinçaltındaki tüm bilgilerin bilinç üstüne çıkması için gereklidir.
- Okur, okuduğu metni tamamen benimseyerek okumamalı, oradaki bilgilerin doğruluğunu başka kaynaklardan kontrol etmelidir.
- Okur, her metnin gerçeğinde yazarın bakış açısının olduğunu bilmelidir. Bu nedenle okuduğu metinde, yazarın belirttiği gerçeklerle kendi gerçekleri arasında nasıl bir ilgi olduğunu kendine sormalıdır.
- Okur, okuduğu metindeki fikirleri başkalarıyla tartışmalıdır.

2.1.2.1.10.2. Eleştirel Okumanın Engelleri

Eleştirel okuma becerisi kazanmak isteyen bireylerin eleştirel okumayı engelleyen bazı etkenlere dikkat etmesi gerekir. Bu engeller şunlardır:

- Basılmış, kitaba girmiş her şeyin doğru olduğu kanısı, eleştirel okumanın en büyük engelidir.
- Otoriteye körü körüne itaat, küçükken buna şartlandırılmak da önemli bir engeldir.
- Hiçbir bilimsel dayanağı olmadan yapılan eleştiriler de eleştirel okumaya engel oluşturur.
- Ailede ve okulda farklı görüşlerin tartışılmasına izin verilmemesi, tek görüş, tek lider ve tek bakış açısı anlayışı da bireylerin eleştirel düşünmesini engellemektedir (Ünalın, 2001, 97).

2.1.2.1.11. Okuma Güçlükleri

Okuma, çeşitli sembolleri belli kurallara uyarak seslendirmek, aynı zamanda yazılı metinde sunulan duygu ve düşünceleri anlamaktır. Dolayısıyla okuma basit bir çözümleme değil; görme, işitme ve zihinsel fonksiyonların bir arada çalıştığı karmaşık bir süreçtir.

Çocukların bu karmaşık süreci başarıyla gerçekleştirmesi için fizyolojik, psikolojik ve çeşitli çevresel koşullarının uygun olması gerekir. Bu koşulların herhangi birinde meydana gelen eksiklik ya da aksaklıklar okuma becerisinin kazanılmasında güçlükler neden olur. Çocuklarda okuma güçlüğü yaşanmasının çeşitli nedenleri fizyolojik, psikolojik ve çevresel olarak sınıflandırılabilir.

Okumayı güçleştiren fizyolojik nedenlerin başında görme algısına yönelik bazı kusurlar gelir. Çocukların okuyabilmesi için harfleri birbirinden ayırabilmesi ve kelime içinde tanıyabilmesi gerekir. Bu nedenle gözün okuma sırasında yaptığı hareketler, göz hareketlerinin koordinasyonu okuma eğitiminde oldukça önemlidir.

Görme kusurları denince akla ilk gelen kusurlar hipermetropluk, miyopluk, astigmatlık gibi göz bozukluklarıdır. Bu göz kusurları okuma açısından bazı güçlükler yol açsa da uygun gözlük kullanımı ya da farklı tedavi yöntemleriyle giderilmektedir. Ancak görme keskinliği, görsel ayırtma ve görsel hatırlama gibi yeteneklerden birinin iyi gelişmemiş olması, okuma öğrenimini aksatmaktadır. Sonuç olarak, görme algısındaki herhangi bir kusur, yazılı şekillerin tanınmasını ve bunların birbirinden ayırt edilmesini engellemekte; dolayısıyla okuma güçlüklerine neden olmaktadır (Razon, 1982).

Okuma becerisinin kazanılmasında görme kadar önemli olan diğer bir duyu işitmedir. Dolayısıyla işitme kusurları da okuma güçlüğüne neden olmaktadır. Razon'a (1982, 11) göre, "okuyabilmek için her harfin ya da harf grubunun karşılığı olan sesi öğrenmek, ses ve şekil arasında çağrışım kurmak şarttır. İşitsel anlama ve ayırtma yeteneklerinden birinde meydana gelen kusur okuma sırasında zorlanmaya neden olmaktadır".

Çocukların okumayı öğrenebilmesi ve bu beceriyi geliştirebilmesi için zihinsel bir olgunluğa ulaşmaları gerekir. Özellikle okunanın anlaşılmasında zekâ önemli bir faktördür. Bu nedenle zekâ geriliği de okumayı güçleştirmektedir. Zekâ geriliği bulunan çocuklar okumayı yaşlarına göre daha geç öğrenirler. Bu çocukların özel eğitim yoluyla okuma öğrenmeleri sağlanabilir ancak zekâ düzeyinin çok düşük olması durumunda okuma öğretimi imkânsızlaşır.

Okuma becerisinin kazanılmasında dil gelişimi de çok önemlidir. Kendini rahatlıkla ifade etme, belli bir sözcük hazinesine sahip olma gibi dil özellikleri okuma

öğrenimine başlamadan önce çocukta bulunması gereken özelliklerdir. Telaffuz hataları, çeşitli konuşma kusurları, dil-dudak-damak oluşumundaki özürler, kekemelik, afazi gibi ciddi bozukluklar, okuma alışkanlığının kazanılmasını geciktirmekte, hatta bazı durumlarda engellemektedir (Razon, 1982). Bunların yanı sıra uzun süredir devam eden hastalıklar, yetersiz beslenme veya başka ciddi sağlık problemleri okuma becerisini olumsuz yönde etkilemektedir (Walczyk ve Griffith, 2007).

Okuma sırasında ortaya çıkan kekeleme, sözcük ve sözcük gruplarını tekrar etme, okurken başa dönme, utanıp sıkılma, düzensiz soluk alıp verme gibi davranışlar ise büyük oranda bazı psikolojik bozukluklardan kaynaklanmaktadır (Calp, 2007). Aynı zamanda çocuklarda görülen ilgi ve motivasyon eksikliği, dikkat dağınıklığı, cezalandırılma korkusu, özgüven eksikliği, aşırı korku, heyecan ve hata yapma kaygısı gibi psikolojik faktörler okuma eğitimini olumsuz yönde etkilemektedir.

Öğretmenlerin sınıf içi tutum ve davranışları da okuma eğitimini olumsuz yönde etkileyen psikolojik durumlara yol açabilir. Gates'e (1953, 8; Akt: Güneşli, 2003, 35) göre, "öğretmenler sık sık bilmeyerek de olsa öğrencilerde güvensizlik ve gerilim duygularının oluşmasına neden olmaktadır". Bu bağlamda çok katı bir eğitim anlayışı içinde öğrenci her an cezalandırılma korkusu duyabilir ve girişimci olmaktan çok içine kapanık biri olabilir. Hata yapma korkusu da çocuğun derse katılımını engelleyeceği gibi, okuma sırasında korku ve heyecan nedeniyle vücudunda kontrol edemeyeceği değişimlerin meydana gelmesine neden olabilir. Bu durum okuma hızı düşebilir, kekeme ve geri dönmeler olabilir, bu da okuma bozukluğunu beraberinde getirebilir (Ünal, 2001).

Karamsarlık, sorumsuzluk, kararsızlık, gerginlik, stres, sistemsiz düşünme, gelecek beklentisinin ve başarıma isteğinin olmaması, amaçsızlık, boş vermişlik, duygusal dengesizlik gibi psikolojik nedenler de okumaya yoğunlaşmayı engelleyecektir (Aktaş ve Gündüz, 2005).

Çevresel nedenler, 1960'lerden bu yana okuma öğreniminde en etkili nedenler arasında görülmeye başlanmıştır. Çevrenin ekonomik ve kültürel olanakları çocukların okuma alanındaki başarısını etkilemektedir (Razon, 1982). Çocukların aile ve okul ortamında yaşadığı sorunlar ile eğitim ortamında maruz kaldığı olumsuzluklar okuma güçlüklerinin yaşanmasına neden olabilmektedir. Mutsuz bir aile yaşantısı çocuğun bütün yaşantısını etkilediği gibi, okuma becerisini de kötü yönde etkileyebilir. Ailedeki

geçimsizlikler, ekonomik sıkıntı, aile bireylerinin eğitimsel ve kültürel eksiklikleri, evdeki ve yakın çevredeki insanların okumaya karşı olumsuz tutum içinde olması çocuklar için okumayı güçleştirebilmektedir. Walczyk ve Griffith'e (2007) göre, çoğu araştırma, düşük sosyo-ekonomik çevreden gelen çocukların yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip çocuklardan daha az okuduğunu göstermektedir. Çünkü düşük sosyo-ekonomik koşullar çocuğun kendine güven, öğrenmeye ilgi, başarı beklentisi ve okuma becerisi üzerinde doğrudan etkide bulunmaktadır. Aynı zamanda aile bireylerinin okumaya ilgi duymaması ve okumaya yönelik olumsuz duygular geliştirmesi de çocukların okuma becerisini olumsuz yönde etkilemektedir.

Evde ve çevrede Türkçenin doğru konuşulmaması veya başka dil konuşulması da okuma güçlüklerine yol açabilmektedir. Öz'e (2003) göre, çocuk yaşadığı çevre gereği bazı kavramları daha önce tanımayabilir, bu nedenle onları gösteren kelimeleri de bilmez ve anlamaz. Bu bağlamda sözcük dağarcığının yetersiz olması da okumayı ve anlamayı güçleştiren nedenlerden biri olabilir.

Çocukların öğretmeni ve arkadaşlarıyla ilişki kurmada problem yaşaması gibi okulda geçirdiği olumsuz yaşantılar okuma öğrenimini geciktirebilir ve hatta okumaya isteksizlik duymasına neden olabilir. Bunun yanı sıra sınıfların kalabalık olması, okunan metinlerin öğrencilerin seviyesine ve ilgilerine yönelik olmaması, dil ve anlatım yönünden zayıf olması, ayrıca uygulanan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin psikolojik özelliklerine, yetenek ve düzeylerine uygun olmaması, öğretmenlerin okuma becerisine yönelik etkinlikleri planlı ve programlı bir şekilde sürdürmemesi, okulda kütüphanenin olmaması gibi nedenler de okuma becerisinin gelişmesini engelleyerek çeşitli güçlüklerin yaşanmasına neden olabilir (Karakuş, 2002). Bu yüzden okul atmosferinin okuma için gereken koşulları sağlaması çok önemlidir.

Okuma güçlükleri olan çocukların eğitimi ile görevli olan uzmanların öncelikle çocuklardaki asıl kusurun nedenini ve çocukların en az gelişmiş olan yeteneklerini belirlemesi gerekir. Daha sonra ise kusurun derecesi ve çocuğun gelişim seviyesine göre bir program hazırlanmalıdır. Bu programı uygulamaya başlamadan önce de çocuk ve ailesinin bu durumdan ve yapılacak çalışmadan haberdar edilmesi, güvenlerinin kazanılması gerekir (Razon, 1982).

Öğretmenler ise öğrencilerin okuma güçlüğü yaşamalarının nedenlerini araştırarak, kendi görev ve sorumluluğu çerçevesinde okul yönetimi, ana babalar, okul

aile birliği ve yakın çevredeki eğitimle ilgili şahıs, kurum ve kuruluşlarla iş birliği içinde hareket etmeli; okumaya engel olan etmenleri ortadan kaldırmak için çaba göstermelidir (Calp, 2007).

Bunların dışında Razon’a (1982) göre, okuma güçlüklerinin giderilmesi ile uğraşanların izleyeceği yollar şunlar olmalıdır:

- Küçük gruplar halinde çalışma,
- Her çocuğa ayrı bir program uygulama,
- Somuttan soyuta geçme,
- Bilinenden başlama,
- Amaca yönelik olma,
- Okuyamayanda heves uyandırma. (s. 16).

2.1.3. Eğitim, Öğretim ve Ders Programı

İnsanlar yaşamları boyunca amaçlarını gerçekleştirmek için planlar yaparlar. Amaçlara ulaşma yolunda planlar yapmak ve hayatı programlamak yaşam kalitesini de artırır. Çünkü planlı ve programlı olmak aslında ne yapacağını önceden kurmak ve amaçlarına bu doğrultuda ulaşmaktır. Bu da insanları plansızlığın yarattığı karmaşadan koruyarak hayatı kolaylaştırır ve düzene sokar.

İnsanların günlük yaşamında bu kadar önem taşıyan program kavramı eğitimde de önemli bir rol oynar. Eğitim alanında yapılan programlar eğitim faaliyetlerinin belli bir plana göre, sistemli bir şekilde yapılmasını ve daha etkili sonuçlar alınmasını sağlar.

Nitelikli insanlar ancak nitelikli bir eğitimle yetiştirilebilirler. Nitelikli bir eğitimle iyi öğrencilerin yetiştirilebilmesi de nitelikli bir eğitim programı ile gerçekleştirilebilir.

Eğitim programlarının temeli 19. yüzyılın sonlarına doğru popüler olan Johann Friedrich Herbart’ın (1776-1841) felsefi hareketine dayanmaktadır. Eğitim programı kavramı 1820’den beri kullanılmasına karşın, Franklin Bobbitt’in 1918 yılında yazmış olduğu ‘Eğitim Programı’ (The Curriculum) kitabı eğitim programı alanının başlangıcı olarak kabul edilir (Hattie, 1999; Akt: Korkmaz, 2006, 4-5).

“Genel olarak 20. yüzyıla kadar ‘konular listesi’ anlamında kullanılan eğitim programı kavramının tanımı üzerinde çeşitli yorumlar yapılmış ve bu yorumlar arasında

ortak olanlardan en çarpıcı olanlar şöyle sıralanmıştır (Olivia, 1988, 6; Akt: Demirel, 2005, 1-2)”.

Eğitim programı konular listesidir.

Eğitim programı ders içerikleridir.

Eğitim programı çalışmaların programlanmasıdır.

Eğitim programı öğretim materyalleri listesidir.

Eğitim programı derslerin sıralanmasıdır.

Eğitim programı hedef davranışlar grubudur.

Eğitim programı okul içinde ve okul dışında öğretilen her şeydir.

Eğitim programı okul personeli tarafından planlanan her şeydir.

Taba eğitim programını, “öğrenme programıdır” diyerek tanımlayan Taba’ya (1962, 11) göre, bütün eğitim programları nasıl tanımlanırsa tanımlansın belli öğelerden oluşur. Bunlar, hedefler ve hedef davranışlar, içeriğin seçimi ve örgütlenmesi, öğrenme-öğretme süreci ve son olarak da hedeflerin değerlendirilmesidir (Akt: Demirel, 2005, 2).

Caswel ve Campell’a (1935, 66) göre eğitim programı; “okulun rehberliği ve gözetiminde çocuklar için düzenlenen tüm faaliyetlerdir (Akt: Korkmaz, 2006, 5)”.

Tanner ve Taner’e (1980) göre ise eğitim programı, “okul ya da üniversitelerin sorumluluğu altında sistematik olarak geliştirilen bilgi ve yaşantıların yeniden yapılanması” olarak tanımlanmıştır (43, Akt: Demirel, 2005, 2).

Ülkemizde ise program geliştirmenin öncülerinden Fatma Varış eğitim programını şöyle tanımlamaktadır: “Eğitim programı; bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Öğretim, ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler ve fonksiyonlar bu çerçeve içine girer (1996, 14)”.

Ertürk eğitim programı kavramı yerine “yetişek” sözcüğünü kullanmıştır. Bu kavramı ise belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik eğitim durumlarının tümü olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda yetişekin, (eğitim

programı) öğrencide geliştirilecek davranışların önceden kararlaştırılıp bir sıraya konması, bu davranışları geliştirici öğrenme yaşantılarını gerçekleştirecek eğitim durumlarının düzenlenmesi, eğitim durumlarının istendik ve beklendik davranışları geliştirmedeki etkililik derecelerinin araştırılması olduğunu söyleyen Ertürk, değerlendirmeyi de eğitim programına dahil etmiştir (1998, 13-14)”.

“Eğitim programı, bir eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş planlı eğitim faaliyetlerinin tümüdür. Eğitim sistemleri eğitim programları ile işlerlik kazanır (Erden, 1998, 2-4)”.

Demirel’e (2005, 4) göre eğitim programı, “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlanabilir.

“Eğitim programı, öğretim-öğrenme süreçlerini kapsayan öğretim programı ve öğretim programı dışındaki faaliyetlerin programlarının tümüdür (Küçükahmet, 2001,8)”.

Eğitim programı ile öğretim programı kavramları birbirinin yerine kullanılabilir. Ancak ikisi birbirinden farklıdır. Öğretim programı; eğitim programı içinde ağırlık taşıyan belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceri ve uygulamaya ağırlık tanıyan bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır. Öğretim programı, eğitim programı içinde ağırlık taşımakta, genellikle belli bilgi kategorilerinin bir sistem dahilinde düzenlenmesiyle oluşmaktadır. Öğretim programları, ülkemizde belli eğitim kademelerinde öğrenilmesi istenen ders konularını, zaman ve süre öğeleri dikkate alınarak, belli eğitim kademesinin ve okul tipinin amaç ve ilkeleri doğrultusunda düzenlemektedir (Varış, 1996, 13-14).

Öğretim programları, ders dışı faaliyet programları ve rehberlik programları eğitim programlarının alt sistemleri olarak düşünülmüştür (Erden, 1998, 4).

Büyükkaragöz ve Çivi’ye (1997, 198) göre, öğretim programı, belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konuları, bunların amaçlarını, her dersin sınıflara göre haftada kaç saat okutulacağını ve öğretim metotlarını, tekniklerini gösteren kılavuzdur.

Öğretim programlarının daha küçük parçalara ayrılmasıyla ders programları oluşmaktadır. Ders programı, öğretim programlarında yer alan bilgi kategorilerinin, disiplinlerin ve faaliyet alanlarının, eğitim amaçları ile ilişkili olan özel amaçlarını gerçekleştirmeleri için öğretim ilkelerini, konuların alt kategorilerini ve değerlendirme esaslarını içeren ve eğitim öğretim programlarındaki esasları öğrenci davranışına dönüştüren programdır (Varış, 1996, 14).

Demirel'e (2005, 6) göre ise ders programı, bir ders süresi içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir plandır.

Ders programı, öğretim programı içinde yer alan ve dersle ilgili olan öğretim faaliyetlerini sistematik biçimde düzenleyen programdır (Küçükahmet, 2001, 8).

Büyükkaragöz ve Çivi (1997, 199) ise ders programını, bir dersin amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirmeden oluşan programdır diyerek açıklamışlardır.

Eğitim programı, belirlenen hedefler doğrultusunda planlanan tüm eğitim etkinliklerini kapsamaktadır. Öğretim programı ise bir eğitim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili tüm öğretim etkinliklerini kapsamaktadır. Ders programı da bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsamaktadır (Demirel, 2005,6).

Sonuç olarak eğitim programı, hem öğretim programını hem de ders programını kapsayan daha geniş bir kavramdır.

2.1.4. Program Geliştirme

Toplumsal değişimler ve gelişmeler programların da dinamik olmasını ve sürekli geliştirilmesini gerektirmektedir. Çünkü yaşanan gelişmeler yetiştirilecek insan tipinin tanımını değiştirmektedir. Toplumların gereksinim duyduğu insan tipinin yetiştirilmesinde, uygulanan eğitim programlarının rolü büyüktür. Bu durum eğitim programlarının işlerliğinin kontrol edilmesini ve aksaklıkların giderilmesini zorunlu kılmıştır.

Eğitimde kalitenin artırılması ve niteliğin geliştirilmesi, eğitim kurumlarının önemli sorumluluklarından biridir. Eğitim kurumlarındaki tüm faaliyetler hazırlanan programlar dikkate alınarak yürütülür. Eğitim kurumlarında bireye hangi davranışların,

nasıl kazandırılacağına yönelik bilgiler eğitim programlarında sunulur. Erden'e (1998) göre, okul eğitimini düzenli, plânlı, sistemli hale getiren eğitim programlarıdır. Eğitimin niteliği de büyük oranda uygulanan programa bağlıdır. Uygulanan programlar bilim ve teknoloji ile toplumdaki değişmelere göre yeniden düzenlendikçe, eksikleri giderildikçe yani programlar geliştirildikçe eğitimin niteliği de artacaktır.

Eğitim programı kavramı farklı şekillerde tanımlanmasına rağmen program geliştirme süreci çok da değişmemektedir. Çünkü programların içeriği program geliştirme sürecinden daha çok tartışılmaktadır (Korkmaz, 2006).

Ralf Tyler program geliştirmeyi, hedeflerin saptanması, öğrenme yaşantılarının seçilip düzenlenmesi ve öğrenme yaşantılarının etkililiğini, yani hedeflere ne derece ulaşıldığını ortaya koyacak şekilde değerlendirmeyi içine alan bir döngü olarak görmektedir (Tyler, 1949, 1-2; Akt: Mersinligil, 2002, 47).

Tyler program geliştirme sürecini dört soru ile açıklamıştır:

1. Okul ne tür eğitim amaçları geliştirme gayreti içinde olmalıdır?
2. Bu amaçları gerçekleştirmek için ne tür eğitim yaşantıları sağlanacaktır?
3. Bu eğitim yaşantıları etkili bir şekilde nasıl düzenlenebilir?
4. Bu amaçların gerçekleştiği nasıl tespit edilebilir? (Tyler, 1949; Akt: Korkmaz, 2006, 8).

Taba (1962, 32), Tyler'ın program geliştirme modelini genişleterek bu sorulara başka maddeler eklemiştir:

1. Öğrenci gereksinimlerinin tespiti
2. Amaçların belirlenmesi
3. İçeriğin seçilmesi
4. İçeriğin düzenlenmesi
5. Öğrenme yaşantılarının seçimi
6. Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi
7. Nelerin nasıl değerlendirileceğinin belirlenmesi (Akt: Mersinligil, 2002, 48).

Varış'a (1996, 16-17) göre program geliştirme, "gerek okulda gerekse okul dışında Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek

üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordine çabaların tümüdür”. Program geliştirmenin temelinde, yaşanan bilimsel, kültürel ve sosyal gelişmeler ve bu doğrultuda daha nitelikli bireylere ihtiyaç duyulması yatmaktadır. Program geliştirme, düzenlenen programın masa başında değiştirilmesi, bazı konuların çıkarılması veya yenilerinin yamanması değildir. Bir süreç olan program geliştirme, eğitim süreci ile ilgili olan bütün koşulların, bireylerin, ders kitapları ve araçların sürekli olarak geliştirilmesidir.

Demirel’e (2005, 5) göre program geliştirme, “eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür”.

Küçükahmet (2001, 21) ise program geliştirmeyi şöyle tanımlamaktadır: “Hazırlanmış programın, uygulamada araştırma sonuçlarına göre devamlı olarak geliştirilmesidir.”

Bu bağlamda program geliştirme bitmeyen bir süreçtir. Eğitim programı ne kadar titizlikle hazırlanırsa hazırlansın tam olarak bitmiş bir program yoktur. Programlar her defasında yeniden değerlendirilmeli, gözden geçirilerek düzenlenmelidir. Programın geliştirilmesi yani iyileştirilmesi, program geliştirme sürecine müdahale etmek ve aksayan yönleri belirlemektir. Bu nedenle program geliştirme süreci;

- programın tasarlanması,
- uygulanması,
- değerlendirilmesi,
- yeniden düzenlenmesi aşamalarından oluşur.

Bir eğitim programı planlanırken önce programın nasıl olacağını tasarlamakla başlanmalıdır. Demirel’e (2005, 47) göre, “program tasarımları bir eğitim programını oluşturan temel öğelerden oluşmakta ve bu öğeler arasındaki ilişkilerin farklı ortaya konulması ile farklı tasarımlar ortaya çıkmaktadır”. Bir programın ise temel öğeleri, hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir.

Eğitim programı tasarısı hazırlanırken toplum, konu alanı ve birey temel özellikleri, ihtiyaçları, beklentileri açısından analiz edilir. Ulaşılan veriler doğrultusunda

program öğelerinin nasıl düzenleneceğine de karar verilir. Bazen içeriğe, bazen de öğrenme yaşantılarına veya değerlendirmeye ağırlık vererek program tasarımı yapılır. Demirel'e (2005) göre, tasarım çalışmasıyla programın ana çerçevesi ortaya konulmaya çalışılmakta ve ne yapılacağına, konu alanının neleri içereceğine, hangi öğrenme stratejileri, kaynak ve etkinliklerin kullanılacağına, sonuçların nasıl değerlendirileceğine karar verilir.

Programın temel öğeleri birbiriyle sürekli etkileşim içinde olmalıdır. Program geliştirme süreci, eğitim programlarının öğeleriyle ilgili "ne, niçin, nasıl, ne zaman, kim ve ne ile" sorularının cevapları üzerine kurulur. Programın unsurlarından amaç boyutunda, "bireyleri niçin eğitiyoruz?" sorusuna cevap aranır. Amaçlar büyük ölçüde, ülkenin eğitim felsefesini de ortaya koymaktadır. Programın içerik boyutunda, "belirlenen amaçlara ulaşabilmek için ne öğretilim?" sorusuna cevap aranır. Büyük oranda amaca uygun bilgilerin aktarılması istenir. Programın süreç boyutunda ise, "içeriğin öğrenciye nasıl aktarılacağı" belirlenir. Programın son boyutu olan değerlendirme boyutunda ise, "yapılan öğretimin kalite kontrolü" yapılır. Değerlendirme sonuçları da eğitimin amaçlarına ne kadar ulaşıp ulaşılmadığını ortaya koyar.

Program tasarlanırken program geliştirme uzmanları ve toplumun felsefi görüşleri de hedef ve içeriğin seçiminde, eğitim durumlarının düzenlenmesinde ve değerlendirilmesinde etkili olmaktadır (Demirel, 2005). Program tasarlanırken programın öğrenciyi mi, konuyu mu, problemi mi temel aldığı önemlidir. Bu yüzden program tasarımı öğrenci, konu ve problem merkezli olmak üzere üç modelden oluşur. (Korkmaz, 2006, 25).

2006-2007 öğretim yılında uygulanan yeni TDÖP'nin öğrenci merkezli tasarımlardan çocuk merkezli tasarım modeline göre tasarlandığı söylenebilir. Çocuk merkezli tasarıma göre, öğrenme ortamında çocuk aktif olmalı ve öğrenme ortamı çocukların yaşantıları, ilgileri ve ihtiyaçları dikkate alınarak tasarlanmalıdır. Çünkü Korkmaz'a (2006) göre, insanlar öğrenme yaşantılarına aktif olarak katıldıklarında öğrenirler. Yeni programda da öğrenci merkezli öğrenme dikkate alınmış, öğrenme-öğretme sürecine öğrencilerin aktif olarak katılmaları önemsenmiştir.

Yeni TDÖP'nin konu merkezli tasarımlardan ilişkili tasarım ve süreç tasarım modellerine göre de tasarlandığı söylenebilir. Çünkü programda farklı disiplinlerin

Türkçe dersi ile ilişkilendirilmesi ön plana çıkarılmaktadır. İlişkili tasarım, farklı konu alanları arasında ilişkilerin kurulmasını sağlayan tasarımdır. “Süreç tasarıma göre ise, hazırlanan programlar öğrencilerin belli konuları öğrenmelerinden ve bilgi kazanmalarından çok öğrenmeyi öğrenme, eleştirel düşünmeyi öğrenme, karar verme, problem çözme gibi becerileri ve davranışları kazanmalarını sağlayacak şekilde düzenlenir (Korkmaz, 2006, 23)”. Öğrenmeyi öğrenme, eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme gibi beceriler yeni TDÖP’de de öğrencilere kazandırılması amaçlanan temel beceriler olarak belirlenmiştir.

Problem merkezli tasarımlardan yeniden yapılandırmacı tasarımın da yeni programda temele alındığı söylenebilir. “Yeniden yapılandırmacı tasarımın amacı, öğrencilerin günümüzde insanlığın karşılaştığı problemleri analiz etmelerini sağlamaktır. Okulların görevi, öğrencilere karşılaştıkları sosyal problemleri çözebilecek becerileri kazandırmaktır. Programlar öğrencilerin sosyal, siyasal ve ekonomik gerçekleri öğrenmelerine fırsat sağlamalıdır (Korkmaz, 2006, 24)”. Yeni program hazırlanırken de bilgi çağı insanında olması gereken bu özelliklerin öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır.

Hazırlanan programlar uygulama sürecinde işlerlik kazanırlar. “Program geliştirme ve değerlendirme faaliyetinin odak noktası tasarı olmakla birlikte uygulama göz önünde bulundurulmaksızın gerçekçi bir değerlendirme yapmak mümkün değildir (Erden, 1998, 9)”. Kâğıt üzerinde nitelikli görünen bir program uygulamada problemler yaratabilir. Programın etkililiği hakkında karar verebilmek için programın uygulanması sürecini gözlemlemek ve bu sırada bilgi toplamak gerekir. Yani programların uygulanma sürecine bakılmadan değerlendirilmesi yapılamaz.

Program değerlendirme ise program geliştirmenin değişmez, son ve tamamlayıcı halkasıdır ve eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin eder (Ertürk, 1998, 107). Eğitim programları gelişigüzel geliştirilemez. Programların geliştirilebilmesi için değerlendirilmesi gerekir. Programların değerlendirilmesi sonucunda varsa eksik görülen yönler belirlenebilir ve düzeltilebilir. Erden’e (1998) göre bir program hakkında doğru kararların alınabilmesi, bu kararların dayanaklarının bilimsel çalışmalarla araştırılmasına ve uygulamaların değerlendirilmesine bağlıdır.

2.1.5. Program Geliştirme ve Öğretimde Öğretmenin Rolü

Öğretmenlik, eğitimle ilgili kanunların anayasası konumunda olan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesinde şöyle ifade edilmiştir: “Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler (Dikmen, 1998, 1)”.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 75. maddesinde “Öğretmenler kendilerine verilen sınıf veya dersleri, programda belirtilen esaslara göre okutmak, bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri yapmak, ders dışında okulun eğitim-öğretim ve yönetim işlerine etkin biçimde katılmak ve bu konularda okul müdürünün vereceği görevlerle kanun, yönetmelik ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdürler.” diye belirtilmektedir (Akt: Özcan, 2002, 17).

Bir ülkede yeni nesillerin ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinden, eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmen sorumludur. Örgün eğitim kurumlarında öğrencilerde istenilir davranış değişikliğini meydana getirmek üzere öğretim etkinliklerini planlama, gerekli fiziksel ortamı hazırlama, araç- gereç sağlama, öğretim etkinliklerini uygulama ve sonucu değerlendirme gibi işlemleri yürütme sorumluluğu öğretmene aittir. Bu nedenle verimli, yapıcı ve yaratıcı niteliklere sahip yeni nesillerin, ülkesine karşı görev ve sorumluluklarının bilincine varmış vatandaşların yetiştirilmesinde öğretmenlerin rolü büyüktür (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997).

Öğretmenler görevli oldukları okullarda derslerini Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan programlar doğrultusunda vermek ve eğitim-öğretim çalışmalarını bu programa göre yürütmek zorundadırlar. Öğretmenler programların asıl uygulayıcıları oldukları için eğitim programlarının öğretmenler tarafından anlaşılabilir olması çok önemlidir. Uygulanacak programın daha iyi anlaşılabilmesi için öğretmenlerin de programın geliştirilme sürecinde görev alması gerekir.

Varış’a (1996, 30-31) göre, “programın gelişme sürecinin daha etkili olabilmesi için programla ilgili teorisyenlerin, araştırmacıların ve özellikle uygulama ile ilgilenenlerin sürece katılması gerekir”.

Oliva’ya (1992, 118-119) göre, öğretmenler eğitim programının gelişmesinde temel unsurlardır. Eğitim sistemi içinde büyük çoğunluğu oluştururlar ve eğitim

sisteminin her bölümünde görev alabilirler. Öğretmenler bilgilerini sınıfa taşırlar, veriler toplarlar, araştırmalar yaparlar, veliler ve öğrencinin çevresindeki diğer insanlarla görüşürler, materyaller oluştururlar, kaynakları değerlendirirler, yeni fikirler ve programlar üretirler. Öğretmenler, göreve başladıktan sonra çalışmalarını yönlendirirken programla karşı karşıya gelirler. Sadece sınıfa girip dersini anlatıp, çıkacaklarını düşünürken, öğrenci çevresi, okul ve toplumla çeşitli problemlerin çözümünde sorumluluklarını olduğunu görürler. Böylece öğretmen, yöneticilerle ve diğer personelle işbirliği halinde bilgi ve becerilerini, eğitim programını geliştirmekte kullanırlar. Ortaklaşa pek çok çalışma yapılabilir ama bu planlanan çalışmaların uygulayıcısı ve öğrenciyle beraber olan yalnızca öğretmendir. Öğretmenlerin, program geliştirmede ve karar aşamasında görüşleri alınmalıdır (Akt: Özcan, 2002).

2.1.6. Program Değerlendirme ve Önemi

Program değerlendirme, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Erden, 1998, 10).

Demirel'e (2005, 183) göre ise program değerlendirme, “programa dayalı eğitim kaynaklarını kabul etme, değiştirme ya da ortadan kaldırma kararının verilmesini sağlayan bilgiler içerir”. Bu yüzden program değerlendirme bir karara varma işidir. Değerlendirmede bir varsayımla yola çıkılır. Karar vermenin asıl amacı yargılanması gereken bir şeyler olduğu varsayımıdır.

Bir eğitim programı ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın iş görürlük derecesi sürekli araştırılmalıdır. Bu bağlamda eğitim programlarının uygulanmasıyla elde edilecek sonuçlar ışığında değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu da sürekli bir kalite kontrolü zorunlu hale getirmektedir. Değerlendirme, bir eğitim programını olduğu gibi kabul etmeli mi, programda bazı değişiklikler yapmalı mı yoksa programı uygulamaya devam etmemeli mi gibi konularda karar verebilmek amacıyla bilgi toplamayı sağlar (Ornstain ve Hunkins, 1998). Ertürk'e (1998) göre, eğitim faaliyetlerinin amaca hizmet edip etmediği ve istenmedik sonuçlara götürüp götürmediğinin, bu işler yapılırken ne kadar enerji harcandığının, enerji israf edilip edilmediğinin anlaşılması da

değerlendirme ile mümkün olmaktadır. Böylece değerlendirme, eğitim programına ve eğitime kendini onarma imkânı vermektedir.

“Değerlendirme sonuçları program geliştirme uzmanlarına programa devam, gözden geçirme ya da yeni aşamaya geçme konusunda bilgi verir. Aynı zamanda karar vermede, sonuç çıkarmada ve programla ilgili kararları bilgiye dayandırmada program geliştirme uzmanına yetki verir (Demirel, 2005, 183)”.

Erden’e (1998, 9-10) göre değerlendirme iki amaca yönelik olarak yapılmaktadır:

1. Öğrencilerin başarısını değerlendirerek bir dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edilmesi gerektiğine karar vermek,
2. Eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların programın hangi öge ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzeltmelerin yapılmasına da olanak sağlamaktır.

Cronbach’ın belirttiği gibi değerlendirme bir ders programının iyileştirilmesinde çok büyük öneme sahiptir. Çünkü program henüz yeni iken yapılan değerlendirme, eğitimde kalitenin artmasına çoktan pazara çıkmış olan herhangi bir ürünü değerlendirmekten daha fazla katkıda bulunur (White, 1989, 148; Yıldırım, 1998, 59; Akt: Mersinligil, 2002, 62).

Aynı zamanda program değerlendirme, öğretim etkinlikleri ve süreçlerini çağın gereklerine uygun olarak düzenleyerek, eğitimde verimin artmasını da sağlar. Bu özellik program değerlendirmenin en önemli fonksiyonlarındanıdır.

2.1.7. Değerlendirme Türleri

Değerlendirme; amacına göre, verilerin türüne göre, kimlerin yaptığı ve nerede yapıldığına göre üçe ayrılır:

2.1.7.1. Amacına Göre Yapılan Değerlendirmeler

Amacına göre değerlendirmeler tanılayıcı, biçimlendirici ve toplam değerlendirme olmak üzere üçe ayrılır.

2.1.7.1.1. Tanılayıcı Değerlendirme

Tanılayıcı değerlendirme, programa girişte, öğrencilerin bilişsel, devinışsel ve duyuşsal hazır bulunuşluğunun tanınması için yapılır. Öğrencilerin belli bir programa yerleştirebilmesi için ön koşul niteliğindeki mevcut davranışlarının belirlenmesini sağlar. Böylece öğrencilerin programlardan hangisine uygun olduğu tespit edilir. Bu değerlendirme dönem başlarında veya öğrenme güçlüğü hissedildiği zaman yapılır (Ertürk, 1998).

2.1.7.1.2. Biçimlendirici Değerlendirme

Biçimlendirici değerlendirmede, öğrenciler programa başladıktan sonra süreç içinde sürekli değerlendirilirler. Öğrencinin neyi ne kadar öğrendiğini ve eksiklerini tespit etmek, tamamlamak, öğretmenlerin öğretme yöntemlerini, nasıl uyguladıklarını ve hedefe ulaşmak için nasıl bir yol izlediğini belirlemek için yapılır (Demirel, 2000; Ertürk, 1979; Turgut,1983; Williams ve Burden, 1994; Ornstein ve Hunkins, 1988; Tribble, 2000; McCormick ve James, 1990; Brown, 1989; White, 1989; Akt: Mersinligil, 2002, 64). Bu değerlendirme türü uygulanan programın süreç içinde düzeltilip gelişmesine olanak sağlar ve en önemli özelliği sorunların hemen teşhis edilerek anında önlem alınmasıdır.

Biçimlendirici değerlendirmede veriler, konu alanı ve öğretim materyali geliştirme uzmanlarından, öğretmenlerden ve öğrencilerden toplanmaktadır. Bu veriler programdaki amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme ve programa ilişkin sorunlar hakkında olabilir. Verilerin toplanmasında kullanılan araçlar görüşme, anket, gözlem, tutum ölçeği, testler ve çeşitli belgelerden oluşur.

2.1.7.1.3. Toplam Değerlendirme

Programın bitiminde öğrencinin düzeyini belirlemek, programın etkililiği ve başarısı hakkında karar verebilmek için yapılan değerlendirmeye toplam değerlendirme denir (Mersinligil, 2002, 65). Toplam değerlendirme ile ürüne bakılmaktadır, çünkü program hakkında karar verebilmek için hedeflerin amacına ne kadar ulaştığı önemlidir. Bu yüzden sorulan sorularla hedeflere ulaşp ulaşılmadığına karar verilir. Biçimlendirici değerlendirmede ise amaçların ne ölçüde gerçekleştikleri değil, nasıl gerçekleştirildiği önemlidir. Sürece yönelik biçimlendirici değerlendirmede, hedeflere ulaşmaya yardımcı

olan programın içeriğine ve öğrenme-öğretme yaşantılarına önem verilir. Bu özellikleriyle toplam değerlendirme ürün değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme ise süreç değerlendirme olarak ifade edilebilir.

Toplam değerlendirme eğitim programının öğrencilere istenilen davranışları kazandırması bakımından yeterli olup olmadığı hakkında yargıya varmak için programın bitiminde yapılır. Yani programın etkililiği ve başarısı hakkında karar vermek için programın bütününe dönük olarak dönem veya yıl sonunda yapılır. Uygulanan ölçme araçları sınavlar, başarı testleri, anketler, gözlem formları, tutum ölçekleri ve çeşitli raporlardan oluşur (Mersinligil, 2002).

Biçimlendirici değerlendirme “nasıl öğretilim?” sorusu için bilgi sağlar. Toplam değerlendirme ise “ne kadar öğrenilmiştir?” sorusuna cevap verir. Toplam değerlendirmeyle elde edilen sonuçlar geniş kapsamlı olduğu için programın geleceğine ilişkin köklü kararlar alınabilir (Brown, 1989; Akt: Mersinligil, 2002, 65). Toplam değerlendirmeyle programın başarılı mı başarısız mı olduğu sonucuna varılır. Program devam etsin ya da kaldırılsın gibi kararlar verilebilir. Tam tersine biçimlendirici değerlendirme ile süreçte, ortaya çıkan aksaklıklar belirlenerek, “program daha iyi hale nasıl getirilir?” sorusuna cevap alınır.

Her iki değerlendirme yaklaşımının yeri ve önemi farklıdır. Ancak iki değerlendirme türü de program geliştirme sürecinde birbirini tamamlayıcı şekilde kullanılabilirler. Biçimlendirici değerlendirme ile toplanan bilgiler toplam değerlendirmeyle elde edilen verileri desteklemek için kullanılabilir.

2.1.7.2. Verilerin Türüne Göre Yapılan Değerlendirmeler

Verilerin türüne göre değerlendirmeler nitel ve nicel olarak ikiye ayrılır. Nicel değerlendirme sonucunda elde edilen veriler nicel, nitel değerlendirme sonucunda elde edilenler ise niteldir.

2.1.7.2.1. Nicel Değerlendirme

Nicel değerlendirmede deneye önem verilirken, nitel değerlendirme gözleme dayalı bir yaklaşımdır. Nicel yaklaşımda veriler rakamsal test sonuçlarından ve sayılardan oluşur. Bu nedenle istatistiksel çözümleme yapılır. Öğrencilerin başarısı

kontrol ve deney grupları ile ölçülür. Değerlendirme ortamı da deney koşullarına göre değişkenler dikkate alınarak hazırlanır (Brown, 1989; Ornstein ve Hunkins, 1988; Akt: Mersinligil, 2002).

2.1.7.2.2. Nitel Değerlendirme

Nitel değerlendirmede ise sayılara ve istatistiksel çözümlemeye yer verilmez. Cronbach, bu yaklaşımı benimseyen eğitimcilerin deneyi gereksiz gördüklerini, insanların deneye koşullandırıldıkları zaman o işi görev kabul ettikleri için araştırmanın özünden uzaklaştığını ima etmektedir (Ornstein ve Hunkins, 1998).

Nitel değerlendirmede gözlem raporları, görüşmeler, günlükler, toplantı tutanakları ve çeşitli belgeler ölçme araçları olarak kullanılabilir. Nitel veriler ayrıntılı bilgiler içerdiği için program değerlendirmede çok önemlidir ve belli kurallar içerisinde, sistemli bir şekilde toplandığı zaman program değerlendirmede oldukça yararlı olabilir.

Nitel yöntemle genellenebilir bilgiler toplanırken, nitel yöntemlerle derinlemesine ve ayrıntılı bilgi toplanır. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada ve birbirini destekleyici nitelikte kullanılması ise program değerlendirmenin daha verimli olmasını sağlayabilir. Murphy’e (2000) göre, “nicel ve nitel değerlendirmenin birlikte kullanılması son zamanlarda en yaygın olan yaklaşımdır (Akt: Mersinligil, 2002, 69)”.

2.1.7.3. Kimin / Kimlerin Yaptığı ve Nerede Yapıldığına Yönelik Değerlendirmeler

Bu açıdan değerlendirme de üçe ayrılır:

2.1.7.3.1. Araştırmacı-Öğretmen Yaklaşımı

“İlk kez Stenhouse (1975) tarafından araştırmacı-öğretmen, daha sonra Simons (1987) tarafından değerlendirmeci-öğretmen olarak tanıtılan bu değerlendirme yaklaşımının merkezinde öğretmen vardır. Program değerlendirme, araştırmaya dayalı bir disiplin olduğu için, Stenhouse’a göre araştırma teknik ve yöntemleri bilimsel olarak sınıfta uygulanabilir (Mersinligil, 2002, 71)”.

Araştırmacı-öğretmen yaklaşımına göre öğretmen sınıfında programın öğrenme-öğretme sürecini ölçerek programın iyileştirilmesine katkıda bulunur. Öğrencilerinin gelişimini takip ederken, mesleğinde de kendini geliştirir. Öğretmenlerin mesleki

gelişimi öğretim programlarının daha etkili ve başarılı bir şekilde uygulanmasını da sağlayacaktır. Bu değerlendirmeyi yapabilmesi için öğretmenin araştırma yöntemleri ile kendi alanında bilgi ve beceri sahibi olması gerekir (Mersinligil, 2002).

2.1.7.3.2. İçten GÜDÜLENEN Değerlendirme

İçten güdülenen değerlendirme ise araştırmacı-öğretmen yaklaşımı ile birlikte programın iyileştirmesi için kullanılır. Değerlendirme okulun kendisi tarafından yapılan kurum içi değerlendirmedir. Yani hem araştırmacı öğretmen yaklaşımı hem de içten güdülenen değerlendirme, programa doğrudan dahil olan kişiler tarafından yapılır (Mersinligil, 2002).

İçten güdülenen değerlendirmenin kurumun kendisi tarafından yapılması hem öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayacak, hem de programın iyileştirilmesine katkıda bulunacaktır. Öğretmene ve okula daha çok yetki verilirse onlar kendilerini aynı oranda eğitimin kalitesini arttırmaya adayacaklardır (McCormick ve James, 1990, 103; Akt: Mersinligil, 2002, 74).

2.1.7.3.3. Dıştan GÜDÜLENEN Değerlendirme

Dıştan güdülenen değerlendirme diğer iki değerlendirmeden farklı olarak program süreci içindeki, programa doğrudan dahil olan öğretmenler; öğrenciler ve yöneticiler tarafından yapılmaz. Bu değerlendirme dışarıdan gelen kişilerce yapıldığından programa doğrudan dahil olanları tedirgin edebilir. Amaç, diğer iki değerlendirme yaklaşımında olduğu gibi programın iyileştirilmesi değil, bürokrasinin programla ilgili sorumluluğunu yerine getirmesidir (Mackay,1994; Akt: Mersinligil, 2002).

Dıştan güdülenen değerlendirmeyi yapanlar okul otoritesinin dışındadır ve otoriteden etkilenmezler. İçten güdülenen değerlendirme ise kurum içinde yapıldığı için değerlendirmecilerin etki alanı fazladır. Ancak içten güdülenen değerlendirmede değerlendirmeci yabancı olmadığı için öğretmen ve öğrencileri tedirgin etmez, sıcak bir ortam oluşur. Dıştan güdülenen değerlendirmeyi yapanlar ise yabancı biri olarak okul personeli tarafından sıcak karşılanmayabilir. Çünkü öğretmen ve öğrencilere sorular sorarak onları tedirgin edebilir. Bunu önlemek için araştırmacının uygun tedbirler

alması gerekir. Ayrıca dışarıdan gelen araştırmacı okul programını veya eğitim sistemini tarafsız olarak incelemelidir.

2.1.8. Araştırmada Kullanılacak Program Değerlendirme Türü

Bu araştırmada, bazı açılardan toplam değerlendirme özelliklerinden yararlanıldığı söylenebilir. Araştırma verileri 2006-2007 eğitim- öğretim yılının sonunda yani TDÖP'nin uygulanmasının ardından toplanmıştır. Programın etkililiğinin program uygulandıktan sonra belirlenmesi toplam değerlendirmeye uymaktadır. Ancak toplam değerlendirmede olduğu gibi program sonunda hedeflere ne kadar ulaşıldığı incelenmemiş yani elde edilen öğrenci başarıları değerlendirilmemiş, altıncı sınıf programının okuma alanı programın tüm öğeleri açısından değerlendirilmiştir.

Toplam değerlendirme ile elde edilen ürüne bakılır ve hedeflerin amacına ne kadar ulaşıldığına önem verilir. Böylece program hakkında karar verilebilir. Bu araştırmada ise altıncı sınıf TDÖP okuma alanında yer alan amaçlar toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına, altıncı sınıf öğrencilerinin ihtiyaçlarına uygunluğu, ulaşılabilir olup olmadığı, açık ve anlaşılabilirliği açısından incelenmiş; amaçlara ulaşmak için hangi temalara yer verildiği, nasıl bir yol izlendiği, öğretmenlerin hangi yöntem ve teknikler ile hangi araç ve gereçleri kullandıkları ve öğrenme-öğretme sürecinin nasıl değerlendirildiği yani yeni programın içsel değerleri araştırılmıştır. Bunun için de öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Ancak programın okuma alanının öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme bakımından değerlendirilmesi programın uygulama sürecinde yapılmamıştır. Eğitim-öğretim yılının sonunda, programın uygulanması sonucunda sürece dönerek öğrenme-öğretme sürecinde neyin, nasıl uygulandığı, hangi materyallerin kullanıldığı ve bu süreçte nasıl bir ölçme-değerlendirmenin yapıldığı araştırılmıştır.

Araştırmada anket aracılığıyla nicel veriler toplanırken, öğretmenlerle görüşme yapılarak nitel veriler de toplanmıştır. Nicel ve nitel veriler birbirini destekleyecek biçimde kullanılmıştır. Bu açıdan araştırmada verilerin türüne göre, hem nicel hem de nitel değerlendirme yapılmıştır.

Araştırmanın dıştan güdülenen değerlendirmenin bazı özelliklerini taşıdığı da söylenebilir. Araştırmada TDÖP'nin okuma alanına yönelik olarak öğretmen görüşleri alınmıştır. Dolayısıyla araştırmacı yapılan araştırmayı okul otoritesinin dışından biri

olarak yürütmüştür. Ancak araştırmacının amacı, dıştan güdülenen değerlendirmede olduğu gibi bürokrasinin programla ilgili sorumluluğunu yerine getirmek değil, programın okuma alanının değerlendirilmesiyle etkililiğini ortaya koymak, gereken önlemlerin alınmasını sağlamak ve geliştirilerek iyileştirilmesine hizmet etmektir.

2.1.9. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı

Eğitimin tüm dünyada hızla gelişmesi, Türkiye’de de yeni çalışmaların ve değişimlerin yapılmasını zorunlu kılmıştır. Bilginin, bilgiye ulaşma ve kullanmanın önem kazandığı bilgi çağında, geleceğin insan tipinin yetiştirilmesi gündeme gelmiştir.

Merter’e (2002, 56) göre, “Türk Eğitim Sisteminde yaşanan hayatla bağlantısı kurulmayan öğretim programları ile ; öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların göz ardı edildiği, program merkezli ve öğretmen merkezli bir öğretim anlayışı hakim olmuştur. Bu programlar ile öğrenciler belli bilgileri kazanmış, ancak kazandıkları bilgileri gerçek hayat uygulamakta zorluk çekmişlerdir”.

Bilgi toplumunun öğretim anlayışında ise çağdaş öğretim yaklaşımları önem kazanmış, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı ön plana çıkmıştır. Öğretmen mutlak bilgi aktaran kişi olarak değil, öğrencilere bilgiye ulaşma ve ulaştıkları bilgileri anlamlandırmada, kullanmada yardım eden rehber olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenebilecekleri bir eğitim yaşantısına sahip olmaları ve eğitim-öğretim ortamında aktif rol üstlenmeleri önemsenmiştir. Her öğrencinin birbirinden farklı özelliklere sahip olduğu ve bu farklılıkların eğitim-öğretim sürecinde göz önünde bulundurulması gerektiği dikkate alınmıştır. Bu yaklaşımlardan yola çıkarak Türkiye’de de yeni öğretim programları hazırlanmıştır.

MEB tarafından yürütülen program geliştirme çalışmaları sonucunda ilköğretim ikinci kademe (6-8. sınıflar) için yeni TDÖP hazırlanmış, TDÖP’nin pilot uygulaması 2005-2006 öğretim yılında yapılmış, program 2006-2007 öğretim yılında Türkiye’deki tüm ilköğretim okullarının 6. sınıflarında uygulanmaya başlamıştır.

2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulanan ilköğretim birinci kademe 1-5. sınıflar TDÖP’de yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ kuramı, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi çağdaş eğitim yaklaşımlarından yararlanılmıştır. Bu programda hangi yaklaşımların programın temelini oluşturduğu

açıkça belirtilmiş ve şu şekilde dile getirilmiştir: “Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından yararlanılmıştır (MEB, 2005, 14)”.

2006-2007 eğitim-öğretim yılında ilköğretim 6. sınıflarda uygulanan TDÖP’de ise temele alınan yaklaşımlar açıkça belirtilmemiştir. Ancak bu programda da bireysel farklılıklara duyarlılık, yapılandırmacılık, öğrenci merkezli öğretim gibi eğitim yaklaşımlarının izleri görülmektedir.

TDÖP’de (6-8. sınıflar) öğrenme sürecinin başarıya ulaşması için öğrencilerin biyolojik, psikolojik ve zihinsel özelliklerinden kaynaklanan bireysel farklılıklarının dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir. Öğretim çalışmaları ve etkinliklerin bireysel farklılıklar ve ilgilere yönelik olarak yapılacağı, öğrencilerin Türkçeyle ilgili becerilerini zevkli bir öğrenme ortamında kazanmalarının amaçlandığı ifade edilmektedir. Aynı zamanda programda yapılandırmacı yaklaşımın bazı özelliklerinin de temele alındığı söylenebilir.

“Aktif öğrenme, sosyal öğrenme ve yaratıcı öğrenme gibi üç önemli boyutu bulunan yapılandırmacılıkta öğrencilerin öğrenmede aktif bir rol almaları öngörülür (Philips, 1995; Akt: Gömleksiz, 2005, 344)”. Yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğrenciler bilginin pasif alıcısı değil aktif yapıcılarıdır. Öğretmenler tarafından sunulan aynı bilgileri farklı öğrenciler farklı yorumlayabilirler. Öğrenciler aldıkları bilgileri daha önceki bilgi ve deneyimleri ile birleştirerek kendi anlam yapılarını oluştururlar. Mutlak, herkese göre değişmeyen bilgi yoktur, bilgi görecelidir. Bilgiler ve anlamlar her birey tarafından farklı yapılandırılır. Çünkü bireyler kendi deneyimlerini de katarak yeni anlamlar kurarlar.

Yapılandırmacılıkta bireyin öğrenmeyi öğrenmesi ve böylece karşılaştığı sorunları çözebilmesi amaçlanmaktadır (Presley ve Mc Cormick, 1995; Akt: Yangın, 2005). Aynı zamanda, öğrenci öğretim sürecinin merkezindedir, öğretmen öğrencilere rehberlik eder. Öğrenciler birbirleriyle tartışır, fikirler üretir, araştırmalar yaparlar. “Yapılandırmacılar bilgi edinmenin sosyal yönünün de olduğunu ve bireylerin bilgiyi tek başına öğrenmediğini, başkalarıyla iletişim kurarak öğrendiklerini savunurlar (Gömleksiz, 2005, 345)”.

“TDÖP’de, öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesi, öğrenme-öğretme etkinliklerinde gelişim düzeyinin dikkate alınması, değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğu benimsenmiştir. Bu yaklaşımın temel hedefi, öğrencilerin etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesidir (MEB, 2006, 3).

Yeni TDÖP’de öğrencilerin bireysel ya da grup halinde yaptıkları çalışmalarda konuşan, fikir yürüten, tahminlerde bulunan, fark eden, kendi bakış açısını yansıtan, yorumlar yapan, sorgulayan, araştıran yani öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılan kişiler olmaları beklenmektedir. Programda teorik olarak bilgi aktarmaya dayalı bir Türkçe öğretim yaklaşımına yer verilmemekte, öğrencilerin sürekli uygulama yapmalarına fırsat verilmektedir. “Çünkü Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için öğrencinin derse etkin olarak katılmasının sağlanması, motivasyonunun sürekli olarak desteklenmesi gerekir (MEB, 2006, 3)”.

Programda, öğrenmeyle ilgili yapılan araştırmalar sonucunda, uygulamayla edinilen bilgi ve becerilerin daha kalıcı olduğu sonucuna ulaşıldığı belirtilerek, bu durumun dil öğretiminde daha somut olarak gözlenebileceği ifade edilmektedir. “Türkçe derslerinde öğrenciyi etkin hale getirmek, öğretim sürecinde öğretmeni merkezden alarak rehber kılmak, çağdaş eğitimin geldiği önemli bir noktadır. Öğretmen bu süreç içinde öğrencilerin deneyerek, uygulamalar yaparak öğrenmesine fırsat vermeli; muhakeme gücünü geliştirmeye ve işbirliğine özendirmeli, öğrencinin birikim, düzey ve ilgilerini dikkate alan, öğrenme etkinliklerine isteyerek katıldığı bir ortam sağlamalıdır (MEB, 2006, 2-3)”.

Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşım ve yapılandırmacı yaklaşımın önemli boyutlarının, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi çağdaş yaklaşımların yeni TDÖP’ye yansıdığı söylenebilir.

“TDÖP’nin yapısı genel amaçlar, temel beceriler, temel dil becerileri ile dilbilgisi ve bu becerilere yönelik olarak belirlenmiş amaç ve kazanımlar, etkinlik örnekleri ile açıklamalardan oluşmaktadır (MEB, 2006, 3)”.

2.1.9.1. Genel Amaçlar

TDÖP’de Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak hazırlanmış on bir tane genel amaç bulunmaktadır. Yeni programda genel amaçların ifade edilişinde öğrenci merkezli bir tutum izlenmiş, öğrenciye kendi öğrenmesinden sorumlu, aktif bir rol yüklenmiştir. Dilimizin milli birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri, Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları gibi genel amaç cümlelerinin öğrenciye dönük olduğu görülmektedir. Yeni programdan önceki 1981 programında ise genel amaçlarda öğretmene bilgileri aktarma, becerileri kazandırma rolü verilmiştir. Genel amaçlar “Öğrencilere görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücünü kazandırmak, öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmek” gibi cümlelerle ifade edilmektedir.

Yeni programda yer alan genel amaçların birincisi ulusal değerlerle ilgilidir. Bu genel amaç “Dilimizin, milli birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri” şeklinde belirtilmektedir. Önceki programda ise genel amaçların ilki öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. “Öğrencilerin görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak” önceki programda yer alan birinci genel amaçtır.

Ulusal değerlerle ilgili, hem önceki hem de yeni programda ortak olan genel amaçlar vardır. Türkçeyi sevdirmeye ve öğrencilerin Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarına yönelik olarak hazırlanan genel amaçlar her iki programda da biraz farklı ifade edilmelerine rağmen amacın içeriği açısından benzerdir.

Türk ve dünya kültür ürünlerini tanımakla ilgili genel amaçlar da hem ulusal hem de evrensel değerlerle ilgilidir ve önceki programla yeni programda birbirine benzer şekilde ifade edilmiştir. Ancak önceki programda yer alan “Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında; Türk yurdunu, ulusunu, doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerinde yardımcı olmak” amacıyla yeni programda yer almayan ifadeler de bulunmaktadır. Doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerinde yardımcı olmak yeni programın benzer amacıyla bulunmamaktadır. Yeni programda ilgili genel amaç “Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla milli ve evrensel değerleri tanımaları” olarak ifade edilmektedir.

Yeni TDÖP'nin genel amaçları arasında yer alan “Milli, manevi ve ahlaki değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili düşüncelerini güçlendirmeleri” amacına benzer bir amaç önceki programda yoktur. Önceki programda bu amacın sadece milli değerlerle ilgili yönüne benzeyen bir genel amaç vardır. Bu da “Öğrencilerin ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak” amacıdır. Ancak yeni programda öğrencilerin milli değerlerin yanı sıra manevi ve ahlaki değerlere önem vermelerinin de amaçlanması önceki programdan farklılık taşımaktadır. Günümüzde sadece bilgi edinen ve bunları kullanan bireyler değil, aynı zamanda vicdanen de kendisini eğitmiş, ahlaki değerlere sahip olan ve bunları önemseyen bireylerin yetiştirilmesi amacıyla böyle bir yenilik yapılmış olabilir.

Yeni Türkçe programında dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan genel amaçlardan biri “Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri” dir. Önceki programda ise bu amaca benzer olan genel amaç “Onlara görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak” tır. İki amaç ifadesinde bazı farklılıklar görülmektedir. Önceki programda “doğru ve amaca uygun anlatma beceri ve alışkanlığı” kelimeleri kullanılırken, yeni programda “etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri” kelimeleri kullanılmıştır. Yeni programda doğru kelimesiyle öğrenciyi sınırlandırmak yerine etkili ifadesi kullanılmıştır. Mutlak ve tek bir doğrunun olmadığı, öğrencilerin kendi doğrularını bulması ve bilgiyi kendine göre yapılandırması anlayışı böyle bir değişiklikte etkili olmuş olabilir.

Öğrencilere dinleme ve okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak ise her iki programda da yer alan ortak bir genel amaçtır. Yeni programda bu genel amaç, öğrencilerin bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları şeklinde belirtilmektedir. Bu becerileri kazanan bireylerin bilimsel gelişmeleri yakından izleyen, kültürel ve sanatsal etkinliklerle kendini yenileyen ve geliştiren, bireysel girişimciliği önemseyen bireyler olacağı düşüncesiyle böyle bir ekleme yapılmış olabilir. Estetik duyguların gelişiminde yardımcı olmak ise yeni programda yer almayan önceki programda bulunan bir amaçtır.

Kelime dağarcığını zenginleştirmek amacı da hem önceki Türkçe programında hem de yeni TDÖP’de yer alan bir genel amaçtır. Bu genel amaç yeni programda söz

varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri şeklinde ifade edilmektedir.

Önceki Türkçe programı ve yeni programın genel amaçları arasındaki en önemli farklılık yeni programda yer alan zihinsel becerilerle ilgili genel amaçlardır. Yeni programda yer alan “Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz ve sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri” amacı öğrencilerin kazanmaları amaçlanan, daha önce ifade edilmemiş olan zihinsel becerileri içermektedir. Bu beceriler üst düzey anlama ve kavramayı gerektiren becerilerdir. Önceki programda bu becerilerin hepsini kapsayacak şekilde bilimsel düşünme ifadesi kullanılmıştır. Yeni programda bu becerilerin ayrıntılı olarak belirtilmesinin nedeni, çağımız insanında bulunması gereken özellikleri vurgulamak ve Türkçe dersi ile bu özellikleri kazandırmayı amaçlamak olabilir.

Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık haline getirmeleri amacı, yeni TDÖP’de bulunmakla birlikte önceki programda da yer almıştır. Aynı amaç önceki programda “Onlara bilimsel, eleştirici, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmek” şeklinde dile getirilmiştir. Ayrıca yeni programda yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını kazandırmanın yanı sıra bu düşünme şekillerinin alışkanlık haline getirilmesi amaçlanmıştır.

Önceki programda yer almayıp, yeni Türkçe programında yer alan bir genel amaç da “ Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları” dır. Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle görsel ve işitsel araçlar her geçen gün insan hayatını daha çok etkilemekte ve hayatın her alanında daha çok yaygınlaşmaktadır. Öğrenciler bu araçlardan gelen, kendilerini olumlu ve olumsuz şekilde etkileyebilecek pek çok iletiye maruz kalmaktadırlar. Bu genel amaca ulaşılabilirse öğrenciler kitle iletişim araçlarından bilinçli bir şekilde yararlanacaklar, bu araçlardan aldıkları bilgileri sorgulayabileceklerdir. Günümüzde zaman ve zamanı etkili kullanmak oldukça önemlidir. Kitle iletişim araçlarının ilettiği her türlü mesaja ulaşmak mümkün değildir. Bu yüzden öğrencilerin seçici olmaları da amaçlanmaktadır. Ancak öğrencilerin kitle iletişim araçlarını kullanma süreleri denetlenemeyeceği için öğrencilerin bu araçlardan aldıkları bilgilere karşı seçici olmaları, üst düzey bir beceri gerektirmektedir.

Yeni TDÖP’de bulunan ancak önceki programda yer almayan bir diğer amaç ise “Hoşgörü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri” dir. Yeni program ile düşünen, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgi üretebilen, kullanabilen ve sorun çözebilen öğrencilerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Böyle bir bireyin aynı zamanda evrensel değerlerle donanmış, hoşgörü, insan haklarına değer veren ve saygı duyan bireyler olarak yetişmesi de beklenebilir. Günümüzde bireylerin yurt ve dünya meselelerine kafa yorması, bu konuda hassas davranması ve çözüm üretmeyi düşünmesi önemlidir. Bu yüzden yeni programda böyle bir amaca yer verilmesi doğru bir yaklaşım olarak kabul edilebilir.

Önceki programda “Açıklamalar” başlığı altında bütün genel amaçlarla ilgili olarak ayrıntılı açıklamalar yapılmış, bu amaçların neden önemli olduğu belirtilmiştir. Yeni TDÖP’de ise genel amaçlara yönelik açıklama yapılmamaktadır.

2.1.9.2. Temel Beceriler

TDÖP’de temel beceriler başlığı altında, öğrencilerin kazanması beklenen becerilere yer verilmiştir. “Temel beceriler, öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da sekizinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel becerilerdir. TDÖP içerdği kazanımlarla bu temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır (MEB, 2006, 5)”.

Programda belirtilen temel beceriler şunlardır:

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim kurma
- Problem çözme
- Araştırma
- Karar verme
- Bilgi teknolojilerini kullanma

- Girişimcilik

Önceki Türkçe programında ise kazandırılması amaçlanan beceriler ayrı bir başlık altında belirtilmemiştir. İlköğretim birinci kademe (1-5. sınıflar) için hazırlanan yeni Türkçe öğretim programı'nda yer alan beceriler de, ikinci kademe için (6-8. sınıflar) hazırlanan TDÖP'deki temel becerilerle hemen hemen aynıdır. Ancak “Metinler arası okuma” ile “Kişisel ve sosyal değerlere önem verme” becerileri 1-5. sınıfların programında yer alırken, 6-8. sınıfların programında olmayan becerilerdir.

2.1.9.3. Temel Dil Becerileri

TDÖP, okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma temel dil becerileri ile dil bilgisinden oluşmaktadır. “Programda bu temel dil becerileri hem kendi içlerinde hem de birbirleriyle bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir (MEB, 2006, 5)”.

Önceki Türkçe programı ise anlama, anlatım, dilbilgisi ve yazı olarak bölümlere ayrılmıştır. Anlama; okuma ve dinleme/izleme becerilerini, anlatım; konuşma ve yazma becerilerini içermektedir. Yeni programda okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerileri kendi başlıkları altında ayrı temel dil becerileri olarak ifade edilmektedir.

Yeni ilköğretim birinci kademe (1-5. sınıflar) Türkçe programında daha önceki programlarda yer almayan görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanına yer verilmiştir. Ancak 6-8. sınıflar için hazırlanan yeni TDÖP'de görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanı bulunmamaktadır. Dil bilgisi ise 1-5. sınıf Türkçe programında ayrı bir öğrenme alanı olarak kabul edilmemiş, diğer dil becerilerinin içerisine yerleştirilmiştir. Dil bilgisi öğretiminin diğer dil becerilerinin içerisinde, sezdirme yoluyla yapılacağı belirtilmiştir. Yeni 6-8. sınıflar TDÖP'de ise dil bilgisine ayrı bir başlık altında yer verilmiştir.

TDÖP'de (6-8. sınıflar) her dil becerisi ile ilgili amaç ve kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalara yer verilmektedir. Her temel dil becerisine yönelik amaç ve kazanımlar, öğrencilerin gelişim düzeyine ve temel dil becerisinin özelliğine göre altıncı sınıftan sekizinci sınıfa doğru değişim göstermemektedir. Yalnızca dil bilgisi ile yazım ve noktalamaya yönelik amaç ve kazanımlar, altıncı sınıftan sekizinci sınıfa doğru aşamalı olarak verilmiştir. Aynı zamanda programda her temel dil becerisini tanıtmak

ve bu dil becerisi ile ne amaçlandığını belirtmek için okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dilbilgisi başlığı altında bilgiler verilmektedir.

2.1.9.4. Amaç ve Kazanımlar

Yeni TDÖP’de kazanımlar, öğretim süreci içerisinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıklar kapsamaktadır. “Öğrencilerin dil becerilerinde gelişme sağlamaları bu kazanımların edinilmesine bağlıdır (MEB, 2006, 8)”.

Önceki programda ise her sınıf düzeyine göre anlama, anlatım, dilbilgisi bölümlerinin ayrı ayrı özel amaçları ve öğrencilere kazandırılacak davranışlar bulunmaktadır. Özel amaçlar anlama, anlatım ve dilbilgisi başlıkları altında, altı, yedi ve sekizinci sınıflar için bir arada verilmiştir. Davranışlar ise, “Anlama” bölümünde Dinleme ve İzleme Tekniği Bakımından bölümlere ayrılarak listelenmiştir. “Anlatım” bölümünde ise öğrencilere kazandırılacak davranışlar Sözlü Olarak ve Yazılı Olarak başlıkları altında ifade edilmiştir. Dilbilgisinde de davranışlar her sınıf düzeyi için ayrı ayrı listelenmiştir.

TDÖP’de kazanımlar öğrenciye dönük olarak ifade edilmiş, geniş zaman kullanılmıştır. Kazanımlarda okur, bulur, fark eder gibi yargılara yer verilmiştir. Önceki programda ise davranışlar “....dinleyebilmek, okuyabilmek, geliştirebilmek” şeklinde ifade edilmiştir. Yangın’a (2005, 493) göre, yeni programda sınırları çok belirgin davranışlar yerine daha esnek kazanımlara yer verilmiştir. Bu durum programda temele alınan yapılandırmacı yaklaşımla ilişkilidir. Çünkü herkese göre aynı tanımlanan, mutlak bilgi yoktur. Bilgi bireylerin kendisine göre tanımladığı, yapılandırdığı değişken bir özelliğe sahiptir.

TDÖP’de her dil becerisine yönelik olarak belirlenen kazanımların üzerinde koyu renkli yazılmış amaç ifadeleri yer almaktadır. Bu amaçlar da “... uygulama, ...çözümleme, ...değerlendirme” şeklinde ifade edilmiştir. Her dil becerisi için amaç ve kazanımlar başlığı altında koyu renkle yazılmış amaç ifadeleri ve bu amaçlarla ilgili kazanımlar bulunmaktadır.

2.1.9.5. Temalar

Yeni TDÖP’de ana temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Bu temaların farklı yönlerini içeren metinler işlenecektir. Tema merkezli dil eğitiminde öğretmen ve öğrenciler belirli bir konu veya metin üzerinde çalışmaktansa birkaç konuyu veya metni içinde barındıran bir tema çerçevesinde çalışırlar. Bu yaklaşım öğrencilerin öğrendikleri yeni şeyleri anlamlı bir bağlam içinde farklı disiplinlerden daha önce edindikleri bilgilerle ilişkilendirmelerini sağlar (Andres & Pritchard, 1993; Akt: Coşkun, 2005, 436). Programda ara disiplin kazanımlarının da işlenecek temayla ve metinlerle bağlantı kurularak ele alınacağı belirtilmiştir (MEB, 2006).

Programa göre, her sınıfta altı ana tema ele alınacaktır. Bunlardan biri zorunlu Atatürkçülük teması olacaktır. Ayrıca her temada farklı türlerden en az üç okuma, bir dinleme/izleme metninin olması gerektiği belirtilmiştir. Dinleme/izleme metni okuma metinlerinde ele alınan alt temalardan biriyle bağlantılı olabilir. Bu dinleme metinleri öğretmen kılavuz kitabında bulunmaktadır ancak ders kitabında ve öğrenci çalışma kitabında yer almamaktadır.

Programda belirlenen ana temalar şunlardır:

- Sevgi
- Hak ve Özgürlükler
- Duygular
- Milli Kültür
- Kişisel Gelişim
- Doğa ve Evren
- Toplum Hayatı
- Bilim ve Teknoloji
- Güzel Sanatlar
- Okuma Kültürü
- Alışkanlıklar
- Kavramlar ve Çağrışımlar
- İletişim
- Zaman ve Mekân

Program doğrultusunda hazırlanan altıncı sınıf öğretmen kılavuz kitabında yer alan ana temalar ise şunlardır:

- Okuma Kültürü
- Sevgi
- Atatürk
- Zaman ve Mekân
- Duygular ve Hayaller
- Doğa ve Evren

Bu ana temaların her biriyle ilgili alt temalar da programda belirtilmektedir. Ancak alt temaların zenginleştirilebileceği ifade edilmiştir. Altıncı sınıfta “Sevgi”, yedinci sınıfta “Milli Kültür”, sekizinci sınıfta “Toplum Hayatı” zorunlu temalardır. Zorunlu temaların diğer sınıflarda da işlenebileceği belirtilmiştir (MEB, 2006).

2.1.9.6. Etkinlikler

TDÖP’de temel dil becerilerini geliştirmek için, her dil becerisine yönelik olarak uygulanabilecek etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Programda yer alan kazanımların hayata geçirilmesi ve hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması için önerilen etkinlikler birden çok beceri alanına yönelik olabilir. Öğretmenler bu etkinlikleri programda olduğu gibi ya da çeşitli değişiklikler yaparak uygulayabilir. Öğretmen de farklı etkinlikler hazırlayabilir. Ancak yeni etkinlikler hazırlanırken yönelik olduğu kazanımlara dikkat edilmeli, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır (MEB, 2006).

Yeni program öğrenci merkezli bir anlayışla hazırlandığı için etkinlikler de öğrenci katılımına önem verecek, öğrenciyi aktif hale getirecek şekilde düzenlenmiştir. “Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle karşılıklı etkileşim içinde olmaları ve etkinliklerin her aşamasında katılımcı olarak yer almaları programın uygulanması açısından önemlidir. Yapılan etkinliğin veya benzerinin öğrenciler tarafından planlanıp uygulanması gerekmektedir (MEB, 2006, 8)”.

Temel dil becerilerinin kazandırılması için öğrencileri düşündüren, konuşturan, araştırma yapmaya yönelten; tahminde bulunma, fikir yürütme, sınıflandırma, yorumlama gibi çalışmalar yapmalarını sağlayan çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Etkinlikler sınıf-okul içi etkinlikler ve okul dışı etkinlikler olarak gruplanmıştır. Verilen etkinlik örneklerinin çoğu sınıf ve okul içi etkinliklerdir. Etkinliklerin hangi tür etkinlik olduğu ise sembollerle gösterilmiştir.

Yeni programda ayrı ayrı her dil becerisine yönelik olarak etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Örnek olarak verilen etkinliklerin hangi sınıf düzeyine hitap ettiği, ne kadar sürede yapılacağı, hangi temel becerilerin kazandırılmasına yönelik olduğu, hangi amaca hizmet ettiği ve ne tür materyaller kullanılacağı belirtilmiştir. Etkinlik örneklerini uygulama süreci ve bu süreçte hangi yöntemin kullanılacağı hakkında da bilgi verilmiştir. Son olarak yapılan etkinliklerin hangi değerlendirme aracı ile ölçülebileceği

ifade edilmiştir. Önceki programda ise öneri niteliğinde bile olsa dil becerilerine yönelik yapılabilecek etkinliklerle ilgili örnek verilmemiştir.

2.1.9.7. Açıklamalar

Yeni programda, temel dil becerilerine yönelik amaç ve kazanımlar ile etkinlik örneklerinin yanında açıklamalar bölümüne de yer verilmiştir. Yapılan açıklamaların bazılarının başında çeşitli semboller kullanılmıştır.

Programda önemli görülen noktalar uyarı sembolü ile belirtilmiştir. Kullanılan diğer bir sembol ise ölçme ve değerlendirmeyi ifade etmektedir. Kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığının ölçülmesinde hangi araçların kullanılabileceği ölçme ve değerlendirme sembolünün kullanıldığı kısımda belirtilmiştir.

Öğrencilerin Türkçe dersinde öğrendiği ve geliştirdiği becerilerini başka derslerde kullanmasını sağlamak amacıyla diğer derslerle ilişkilendirmelerin yapılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bunun için Türkçe'nin diğer derslerle ilişkilendirilmesi ve bunun da temalara göre zümre öğretmenlerince yapılması gerektiği ifade edilmiştir.

Başında sembol olmayan açıklamalar ise kazanımların içeriğiyle ilgilidir. Bu sembolsüz açıklamalarda amaçların ve bu amaçlara yönelik kazanımların gerçekleşmesi için öğretmenlerin yapacakları ile ilgili ayrıntılı bilgiler verilmiştir.

2.1.9.8. Öğrenme-Öğretme Süreci

TDÖP öğrenci merkezli bir yaklaşıma göre hazırlandığı için, bu anlayışın öğrenme-öğretme sürecindeki çalışmalara da yansıdığı söylenebilir. Bu bağlamda tüm etkinliklere öğrencilerin katılması önemsenmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde yapılacak çalışmaların bireysel farklılıklara duyarlı, bireysel veya grup içinde öğrenmeyi özendiren nitelikte olduğu, öğretim etkinliklerini okulun dışına da taşıyacağı belirtilmektedir.

TDÖP öğrenme-öğretme süreciyle ilgili açıklamalar yapılmakta, etkinlik örneklerine yer verilmektedir. Önceki programda ise yapılabilecek etkinlikler örneklendirilmemiştir. Ancak önceki programda öğrenme-öğretme sürecinde neler yapılacağı “Okuma Parçaları Üzerinde Çalışmalar” başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Okuma parçaları üzerinde yapılan çalışmalar hazırlık çalışmaları, metnin

okunması, metnin incelenmesi, metnin incelenmesinde kelime çalışmaları, okuma parçasının konusunun kavranmasıyla ilgili çalışmalar, metnin çözümlemesinde sorular, plan ve paragraf kavramını kazandırma, parçadaki dil ve anlatımın incelenmesi, parçanın türü ve yazarı üzerinde çalışmalar, kitap okutma, dilbilgisi ve anlatım çalışmaları olarak bölümlere ayrılmıştır.

TDÖP’de ise, öğrencilere Türkçeyle ilgili bilgi ve beceri kazandırmanın yanında onların yeni bilgi ve çözümler üretmeyi alışkanlık haline getirmeleri de amaçlanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin öğretim etkinliklerine etkin olarak katılması, öğretmenin de öğrencileri yönlendirerek onlara rehberlik etmesi önemsenmiştir (MEB,2006).

Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara bireysel veya grup olarak yaratıcı çözümler üretmeleri, bağımsız olarak öğrenmeleri, araştırma teknikleriyle bilgiye ulaşmayı, değerlendirmeyi, sorgulamayı ve yorumlamayı alışkanlık haline getirmeleri amaçlanmaktadır. Öğretmenin de bu süreçte öğrencilere yardımcı olması ve onları yapıcı eleştirilerle yönlendirmesi, öğrenme sürecinin her aşamasında öğrenci ürünlerini dikkate alması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin gelişimlerini izleyerek değerlendirmeli, kendi öz değerlendirmelerini yapmalarına fırsat vermelidir. Dil becerileri bir bütünlük ve devamlılık gösterdiğinden öğretmen, öğrencilerin ailelerini de öğrenme-öğretme sürecine dahil etmeli, onlarla işbirliği içinde olmalıdır. Okul dışında da dil becerilerinin geliştirilmesini sağlayan etkinlikler düzenlenmelidir. Aynı zamanda programda öğretim süreçlerinin hayata dönük olması amaçlanmaktadır. Böylece öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçlerine isteyerek katılmaları sağlanacaktır (MEB, 2006). Yeni programda öğrenme-öğretme sürecinde yapılacak çalışmaların programın hazırlanmasında temel olan yaklaşımlarla uyum gösterdiği söylenebilir.

Yeni programda, öğretim faaliyetlerinde yani dil becerilerinin kazandırılması sürecinde kullanılabilecek çok çeşitli yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Nas (2003), öğretim sürecinde yöntemin amaç değil araç olması gerektiğini, belli birkaç yöntemi kullanarak, bunların amaç durumuna getirilmesinin doğru olmadığını ifade etmektedir.

Calp (2005, 249) ise, her öğrenme durumunda etkili bir şekilde uygulanacak tek bir yöntemden söz edilemeyeceğini, öğretmenin, öğrenme probleminin içeriğine göre farklı yöntemler seçebilmesi gerektiğini belirtmiştir. Seçilecek bu yöntemi büyük ölçüde amaçlar, içerik, öğrencilerin özellikleri, çevrenin, okulun ve sınıfın imkânları, öğretmenin tutum ve davranışları belirleyecektir.

Dil öğretiminde ise, bazı yöntem ve teknikler özellikle tercih edilir. Birçok kaynakta Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılabilecek yöntem ve teknikler belirtilmiştir. Bu yöntem ve teknikler; çözümleme, bireşim, tümevarım, tümdengelim, anlatma, soru-cevap, gösteri, oyunlaştırma, gözlem ve inceleme, tartışma, soru-cevap, benzetim, ikili ve grup çalışmaları ile inşattır (Kavcar ve diğerleri, 1995; Demirel, 2003; Nas, 2003; Calp, 2005). Ancak bu yöntem ve teknikler dilin bütün beceri alanları için uygun olmayabilir. Okuma, dinleme, konuşma, yazma gibi dil becerilerinin kendine has özellikleri vardır. Bu bakımdan bu beceri alanlarında farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması kaçınılmazdır (Calp, 2005).

TDÖP’de de okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma dil becerilerinin her birinde kullanılacak ayrı yöntem-teknikler önerilmiş, dil becerilerine özgü yöntem ve teknikler ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Programda her yöntem ve tekniğin amacı, yararı ve nasıl uygulanacağı hakkında bilgi verilmiştir.

TDÖP’de okuma becerisine yönelik olarak kullanılması önerilen yöntem ve teknikler; sesli ve sessiz okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, söz korusu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma ve eleştirel okumadır.

Dinleme/izleme becerisine yönelik olarak kullanılması önerilen yöntem ve teknikler; katılımlı ve katılımsız dinleme/izleme, not alarak dinleme/izleme, kendini konuşanın yerine koyarak dinleme/izleme, yaratıcı, seçici ve eleştirel dinleme/izlemedir.

Konuşma becerisine yönelik olarak kullanılması önerilen yöntem ve teknikler, ikna etme, eleştirel konuşma, katılımlı konuşma, tartışma, kendini karşısındakinin yerine koyarak konuşma, güdümlü konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, serbest ve yaratıcı konuşma ile hafızada tutma tekniğidir.

Yazma becerisine yönelik olarak kullanılması önerilen yöntem ve teknikler ise not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, serbest, kontrollü ve güdümlü yazma, yaratıcı yazma, metin tamamlama, tahminde bulunma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, duyulardan hareketle yazma, grup olarak yazma ve eleştirel yazmadır.

Önceki programda ise 6,7 ve 8. sınıflarda Türkçe derslerinde izlenecek yöntem şöyle açıklanmıştır:

Türk çocuklarına, ihtiyaçları olan müsbet anlayışı, müsbet düşünme formasyonunu kazandırabilmek için hazır, soyut bilgilerden kaçınmalı; buna karşılık yapıcı, uygulanabilen, somut bilgiler ve bu bilgilere götüren yollar ve sağlıklı bir yöntem kazandırılmalıdır. Bilimsel yöntem, araştırma, gözlem, inceleme, deneme, uygulama, karşılaştırma, nedenleri araştırma, sebep-sonuç ilişkisini açığa çıkarma gibi çalışmalara dayanır. Türkçe öğretiminde bu yöntem uygulanmalı, derslerde yaparak öğrenme, yaparken öğrenme temel olmalıdır. Ancak, çalışmalarda bu yöntem dondurulmuş bir kalıp olarak uygulanmamalı, her şeyden önce, öğrencide öğrenmeye karşı güçlü bir ilgi ve istek uyandırarak yolunu, yöntemini, kendisinin bulması sağlanmaya çalışılmalıdır. İlköğretimin bu sınıflarında da, 1-5. sınıflarda olduğu gibi, Türkçe dersinin dinleme, okuma-anlama, anlatma, dilbilgisi, yazım vb. etkinlikleri kaynaştırılmış olarak, hiçbir öbüründen soyutlanmadan (ders saatleri ayrılmadan) işlenmelidir (MEB, 1981, 168).

Aynı zamanda önceki programda okuma parçaları üzerinde yapılan çalışmalar anlatılırken kullanılan yöntem ve teknikler sezdirilmektedir. Ancak yöntem ve teknikler başlığı altında her beceri alanına özgü yöntem ve teknikler açıklanmamıştır.

Yeni TDÖP’de, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak araç ve gereçlere etkinlik örneklerinin materyaller bölümünde değinilmektedir. Bu araç ve gereçler dil becerisine, amaca ve kazandırılmak istenen temel becerilere göre değişmektedir. Örnek olarak verilen etkinliklerde en çok kullanılması önerilen materyal, çalışma kâğıtlarıdır. Bunun dışında kullanılabilecek araç ve gereçler; kitaplar, dergi ve gazeteler, resimler, fotoğraflar, kasetler, CD’ler, televizyon, video, kasetçalar, bilgisayar, amaca uygun olarak ihtiyaç duyulabilecek kâğıtlar, boyalı kalem vb. araç gereçlerdir. Yeni programla birlikte Türkçe derslerinde bilgisayar ve internet kullanımı ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin bilgiye ulaşma, araştırma yapma, bilgi teknolojilerini kullanma becerilerini kazanabilmeleri için bilgisayardan yararlanmaları önemsenmektedir. Dolayısıyla çağımızın eğitim teknolojisinde son derece önemli olan bilgisayarın Türkçe derslerinde de kullanılması amaçlanmaktadır.

Önceki programda 6-8. sınıflarda Türkçe derslerinde kullanılabilecek araç ve gereçler ayrı bir başlık altında sıralanmıştır. Aynı zamanda 1-8. sınıflar için yani ilköğretim boyunca Türkçe derslerinde kullanılabilecek araç ve gereçler hakkında ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Çeşitli araç ve gereçlerin Türkçe derslerinde nasıl kullanılabileceği ve ne gibi yararları olacağı ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Önceki programda Türkçe öğretiminin amaçlarına ulaşabilmek için sadece ders kitabının yetmeyeceği belirtilmiş, çeşitli araç ve gereçler önerilmiştir. Bu araç ve gereçler şunlardır:

Öğretmenlerin kılavuz ve yöntem kitapları, sözlükler, ansiklopediler, dilbilgisi ve yazımla ilgili başvurma kitapları, klasik eserler ve klasik eserlerden bu sınıfların düzeylerine uyarlanmış biçimdeki kitaplar, antolojiler, metinlerle ilgili resimler, plak, bant ve kasetler, film ve slaytlar (tiyatro, karagöz, kukla ve eserlerin oyunlaştırılmış biçimleri, belgesel örnekler), sanat değeri olan resimler, radyo ve televizyonda düzenlenen dersler, konuşmalar, açikoturum, forum, röportaj, yetişkinler ve sanatçılar gibi canlı kaynaklardır (MEB, 1981, 186-187).

2.1.9. 9. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme-değerlendirme eğitim ve öğretimin vazgeçilmez unsurlarından biridir. Belirlenen amaçlara ne kadar ulaşıldığı, öğrencilerin seviyeleri, öğrencilerden kazanmaları beklenen beceri ve alışkanlıkların gelişip gelişmediği ölçme-değerlendirme yoluyla tespit edilebilir. Aynı zamanda ölçme-değerlendirme eğitim ve öğretim sürecinde ortaya çıkabilecek sorunları belirleme ve düzeltme imkânı verir.

“Ölçme, özelliklerin sayı ya da sembollerle ifade edilmesidir. Ölçme değerlendirmenin bir ögesidir ve değerlendirme için gerekli olan gözlem sonuçlarının elde edilmesi işidir. Değerlendirme ise, gözlem sonuçlarının bir ölçütle veya ölçütler takımıyla kıyaslanıp bir karara varılmasıdır (Baykul, 1999, 3-11)”.

MEB’e (2006) göre değerlendirme, eğitim sisteminin belirlenen hedeflere ulaşmasında önemli bir rol oynar. Değerlendirme, sistemin doğru işleyip işlemediğini ortaya koyar ve buna dayanarak sistemdeki eksikliklerin tamamlanmasını ve yanlışlıkların düzeltilmesini, sistemin onarılmasını sağlar.

TDÖP’de ölçme ve değerlendirmenin; farklı amaçlarla, farklı zamanlarda ve farklı ölçme araçları kullanılarak yapılabileceği, öğretmenlerin eğitim-öğretimin başlangıcında, sürecinde ve çıkışında çeşitli ölçme araçlarını kullanabileceği ve öğrencilerin kullanmasını da sağlayabileceği vurgulanmıştır.

Öğretim programlarının temel öğelerinden olan ölçme-değerlendirme ile ilgili TDÖP’de çeşitli yenilikler yapılmıştır. Programda ölçme-değerlendirmeye yönelik ayrıntılı açıklamalar yapılmış, değerlendirme araç ve yöntemleri ayrıntılı olarak tanıtılmıştır.

Yeni programda, Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirmenin üç şekilde yapılabileceği belirtilmiştir. Bunlar öğretimin başında, öğretim sürecinde ve sonunda yapılacak değerlendirmelerdir.

Eğitim-öğretim sürecinin başında yapılan değerlendirme, öğrencilerin derse karşı tutumlarını, dinleme, konuşma, okuma, yazma dil becerileri ile dil bilgisindeki seviyelerini belirlemede yararlı olabilir. MEB’e (2006) göre bu değerlendirme, öğrencilerin öğretim yılı başından sonuna kadar ne düzeye ulaştıklarını tespit edebilme açısından da önemlidir. Öğretim süreci başında yapılacak değerlendirme için tutum ölçekleri, başarı testleri, gözlem formları, dereceli puanlama anahtarları gibi araçlar kullanılır.

Öğretim sürecinde yapılan değerlendirme, öğretimin değerlendirilmesini ve öğrenme eksikliklerinin belirlenmesini sağlar. Bu değerlendirmeye “süreç değerlendirmesi” de denir. Sürecin değerlendirilmesi öğretim sürecine ilişkin geri bildirimler verir, böylece öğrenme eksiklikleri tamamlanır. Öğrenciler de ne öğrendiklerinin farkına vararak daha iyi öğrenirler. Süreç değerlendirilmesinde izleme amaçlı testler, öğrenci ürün dosyaları, performans ödevleri, kontrol listeleri, akran değerlendirme ve öz değerlendirme formları, gözlem formları kullanılabilir. (MEB, 2006)

Bir diğer değerlendirme türü ise ürünün (başarının) değerlendirilmesidir. Bu değerlendirme öğretim sürecinin sonunda yapılan değerlendirmedir. Böylece öğrencilerin öğretim süreci sonundaki başarıları hakkında bilgi edinilir. Ürün odaklı değerlendirmelerde başarı testleri ve öğrenci ürün dosyaları kullanılabilir.

TDÖP’de değerlendirme ile sadece öğrenme ürününün değil, öğrenme sürecinin de değerlendirilmesi ön plana çıkarılmıştır. Yani hem ürün hem de süreç değerlendirmesi yapılmasının gerekliliği ortaya konmuştur. Öğrencilerin neyi bilmediğinin yanında, ne öğrendiklerini de görebilmek önemsenmiştir. Süreç içindeki değerlendirmeye öğretmenlerle birlikte öğrencilerin de katılmasının yararlı olacağı, öğrencilerin arkadaşlarını ve kendilerini değerlendirmelerinin bütüncül bir bakış açısı sunacağı göz önünde bulundurulmuştur.

Programda süreç değerlendirmesi ile öğrencilerin süreç içerisinde performanslarını ve gelişimlerini, ürün değerlendirmede ise kazanımların öğrenciler tarafından ne ölçüde kazanıldığının ölçülebileceği belirtilmektedir. Aynı zamanda ölçme-değerlendirmede farklı yöntemlerin birlikte kullanılacağı ve çoklu değerlendirme yapılacağı vurgulanmaktadır.

Öğrencilerin başarısını değerlendirmede birkaç yöntemin birlikte kullanılması daha yararlı olabilir. MEB’e (2006) göre, çoklu değerlendirme araçları kullanmak, her öğrenciye ne bildiğini gösterme konusunda bir fırsat tanır. Öğretmenin de birkaç aracı birlikte kullanarak, öğrenci başarısı hakkında daha gerçekçi değerlendirmeler yapmasını sağlar.

Programda ölçme ve değerlendirme değerlendirilme çalışmalarında bazı araç ve yöntemlerin kullanılması önerilmektedir. Aynı zamanda bu ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri hakkında bilgiler ve form örnekleri verilmiştir.

Temel dil becerilerinin değerlendirilmesinde kısa cevaplı maddeler, çoktan seçmeli maddeler, eşleştirme maddeleri, doğru-yanlış maddeleri ve açık uçlu sorulardan oluşan sınavların yanında süreci değerlendirmeye yönelik olarak kontrol listeleri, değerlendirme ve gözlem formları, öğrenci ürün dosyası, performans ödevi, projeler, görüşmeler, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme formları, gözlemler, okuma gelişim dosyası gibi araç ve yöntemlerin kullanılması önerilmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını ölçmek için kullanılabilecek tutum ölçeklerine de yer verilmiştir.

TDÖP’de değerlendirme araç ve yöntemleri tanıtıldıktan sonra Türkçe dersinde yapılacak ölçme ve değerlendirme çalışmaları özetlenmiştir. Ölçme ve değerlendirme

ile ilgili önemli noktalar maddeler halinde belirtilmiştir. Bu önemli noktalardan bazıları şunlardır:

- Eğitim ve öğretim sürecinin başında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi belirlenmelidir.
- Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını öğrenmek için tutum ölçekleri kullanılmalıdır.
- Öğretim sürecinde süreç değerlendirmek için kullanılacak ölçme araçları konusunda öğrencilere ve velilere bilgi verilmelidir.
- Karar verme, eleştirel düşünme gibi bazı temel becerilerin gelişmesinde etkili olan öz değerlendirme, grup ve akran değerlendirme formları kullanılmalıdır.
- Öğretim sürecinde öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma temel dil becerilerine ilişkin durumları sürekli takip edilmeli, yapılan gözlem sonuçları gözlem formlarına kaydedilmelidir.
- Türkçe dersinde öğrenci başarısının ölçülmesinde kullanılan sınavlarda farklı türdeki maddelere yer verilmelidir (MEB, 2006).

TDÖP’de ölçme ve değerlendirme alanında yapılan en önemli yeniliklerden biri öğrencilerin kendilerini, içinde bulundukları grubu ve arkadaşlarını değerlendirmeleridir. Bu değerlendirmelere yönelik olarak kullanılacak formlar; öz değerlendirme formu, öğrenci dosyasına ilişkin öz değerlendirme formu, grup öz değerlendirme formu ve akran değerlendirme formudur.

Öğrencilerin kendi kendisini değerlendirmesi yani öz değerlendirme bireyin kendi yeteneklerini keşfetmesine yardımcı olur. Böylece öğrenciler güçlü ve zayıf yönlerini tanıyabilirler. Bununla birlikte öğrencilerin motivasyonlarını artırır ve davranışlarını kontrol altına almasına yardımcı olur. Simons’a (1997, 20) göre, “öğrencinin kendi öğrenme sürecini değerlendirmesi ve kendi performansı hakkında karar vermesi etkin öğrenmeye dayalı etkinliklerdendir (Akt: Yangın, 2005)”.

“Öz değerlendirmenin olumlu ve olumsuz yönleri vardır. Öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirirken, genel olarak yanlış tavırlarının olduğu göz ardı edilmemelidir. Kendini değerlendirme başlangıçta öğrencilerin deneyimsizliği

nedeniyle yanılgılara neden olabilir. Öğrenciler deneyim kazandıkça aldıkları kararlar da daha doğru olacaktır (MEB, 2005, 329)”.

Öğrenciler hazırladıkları öğrenci ürün dosyaları, performans ödevleri, projeler, okuma gelişim dosyaları ile öğretmenlerinin rehberliğinde kendi ürünlerini ortaya koyabilirler. Türkçe derslerine yönelik tutumlarını tutum ölçekleri ile gösterebilirler.

Öğrenciler tarafından ortaya konan ürünler ise öğretmen tarafından değerlendirilirken proje değerlendirme formu, performans değerlendirme formu, öğrenci ürün dosyasını değerlendirme formu, dereceli puanlama anahtarı gibi ölçme araçları kullanılacaktır. Ayrıca yeni programda Türkçe dersinin dört temel dil becerisinin değerlendirilmesine yönelik olarak hazırlanan okuma becerisi gözlem formu, okuma becerisi kontrol listesi, dinleme/izleme becerisi gözlem formu, konuşma becerisini değerlendirme formu ve yazılı anlatımı değerlendirme formu bulunmaktadır.

Önceki Türkçe programında ise öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme; öğrenci açısından öğrencinin gelişme hızını sürdürüp sürdürmediğini, içinde bulunduğu sınıfa göre ilerleme kaydedip kaydetmediğini belirlemek ve o düzeyden beklenen davranışları kazanma derecesini saptamak için yapılır. Öğretmen açısından ise, izlenen yöntemin geçerliliğini değerlendirmeye ve yeni tedbirler almaya yöneltir (MEB, 1981). Yani ölçme ve değerlendirme derslerin kavranıp kavranmadığını, amaçların davranışlara dönüşüp dönüşmediğiyle ilgilenir. Öğrencilerin ulaştığı sonuç iyi öğrenip öğrenmediklerini, davranışları kazanıp kazanmadıklarını gösterir.

Önceki programda ölçmede kullanılacak araçların ise; sözlü yoklamalar, kısa cevaplı çok sorulu sınavlar (testler), sınırlı sayıda sorulu (kompozisyon türü) yoklamalar ve ödevler olduğu belirtilmiştir (MEB, 1981). Önceki programda ders işlenişi sırasında öğretmenin sorular sorarak, öğrencileri derse katılmaları ve başarılı olmaları oranında değerlendirme yoluna gidebileceği de ifade edilmiştir. Ödevler verilirken ise, ortak konular vermek yerine, bireysel olarak verilmesi gerektiği, öğrencilerin ihtiyaçları ve özelliklerinin göz önüne alınması gerektiği ifade edilmektedir. Bu doğrultuda önceki programda da ölçme ve değerlendirmede bireysel farklılıkların dikkate alındığını söylemek mümkündür.

2.1.10. İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında Okuma Becerisi

İnsanlar günlük yaşamlarında ve eğitim-öğretim sürecinde pek çok bilgiyi okuyarak edinirler. Okuma becerisi anlamayı ve bilgi edinmeyi sağlayan bir beceri olduğu için oldukça önemlidir ve bu beceri alıcı beceri olarak adlandırılmaktadır.

Eğitim-öğretim sürecinde başarılı olmanın temelinde okuma ve okuduğunu anlama vardır. Bütün dersler okuma eylemini içerir. Öğrencilerin diğer derslerde ve alanlarda da başarılı olmaları, okuma becerilerini yeterince geliştirmelerine bağlıdır. Bu eylemi gerçekleştiremeyen yani iyi okuyamayan öğrencilerin okuduğundan anlam kurması beklenemez.

Bloom (1979, 48) okuduğunu anlamının önemini şöyle belirtmektedir:

Genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından bir kısmının, eğitimle ilgili yönleriyle dil yeteneğini ve özellikle okuduğunu anlama gücünü içermekte olduğundan kuşku yoktur. Daha ilkokul yıllarında iken kazanılan okuduğunu anlama gücünün, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilemesi beklenir. Okullarda kullanılan öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı, okunması gereken kaynaklar olması bunun bir nedenidir. Öğretim araçlarını okuyup anlayabilme gücünün, öğretimin niteliğindeki değişmelere rağmen öğrenmeye olanak tanınması da bunun nedenleri arasında görülebilir. Okuduğunu anlama gücüne bu derecede bağımlı olmayan öğretim araçları geliştirilip geliştirilemeyeceği ve bu tür öğretim araçları geliştirmeye gerek olup olmadığı sorunları daha sonraki araştırma ve öğretim programı geliştirme çalışmaları ile çözümlenebilecektir. Şimdiki halleriyle okul öğrenmelerinin okuduklarını anlama güçlerine dayanmakta olduğu açıktır.

Okuma becerisinin gelişimiyle, öğrencilerin kişiliği de gelişir ve yaşadıkları toplumla sağlıklı ilişkiler kurmaları kolaylaşır. Okuma becerisinin kazanılması ve kullanımı günlük hayat açısından da önemlidir. Caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilânlarını, günlük gazeteleri etkili bir şekilde okumak; vatandaşlık hak ve sorumluluklarını öğrenmek, okuma ve anlama becerilerini kullanmayı gerektirmektedir (Çiftçi, 2007). Okuma, eğitim sonucu kazandırılan ve zamanla gelişen bir davranıştır. Aytaş'a (2005) göre, diğer dil becerilerini de içinde barındırdığı için okuma eğitimi daha çok önemsenmektedir. Çünkü diğer dil becerileri okuma becerisinin üzerine inşa

edilmektedir. TDÖP’de temel dil becerileri ve dil bilgisi oranları tablo halinde verilmiştir. Okuma becerisinin oranı %30’dur. Bu oran diğer dil becerilerden daha yüksektir.

Okuma becerisinin önemi göz önünde bulundurularak yapılan araştırmada, 2006-2007 öğretim yılında uygulanan altıncı sınıf TDÖP okuma alanı ayrıntılı olarak altı başlık altında incelenmiştir. Bunlar:

- Amaç ve Kazanımlar Açısından Okuma Becerisi
- Temalar Açısından Okuma Becerisi
- Etkinlikler Açısından Okuma Becerisi
- Yöntem ve Teknikler Açısından Okuma Becerisi
- Araç ve Gereçler Açısından Okuma Becerisi
- Ölçme ve Değerlendirme Açısından Okuma Becerisi

2.1.10.1. Amaç ve Kazanımlar Açısından Okuma Becerisi

Okuma, belli bir amaca bağlı olarak yapıldığında daha verimli sonuçlar elde edilebilecek bir beceridir. TDÖP’de okuma becerisiyle öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru ve akıcı olarak okumaları, okuduklarını eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları amaçlanmaktadır. Güneş’e (1997) göre, okuduğunu anlama yani anlamı yapılandırma okumanın en önemli amacıdır.

Programda okuma becerisine yönelik olarak belirlenen amaçlar beş ana başlığa ayrılmıştır ve programda koyu renkle yazılarak belirtilmiştir. Bunlar;

1. Okuma kurallarını uygulama
2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme
3. Okuduğu metni değerlendirme
4. Okuma alışkanlığı kazanma
5. Söz varlığını zenginleştirme

Bu amaçların altında bunlarla ilgili kazanımlar yer almaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi kazanımlar, öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsar. Öğrencilerin dil becerilerinde gelişme sağlamaları bu kazanımların edinilmesine bağlıdır (MEB, 2006).

Kazanımlar öğrenciye dönük olarak ifade edilmiş olup, öğrencilerin neler yapacağını belirtmektedir. “Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır”, “Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur”, “Metnin öncesine ve sonrasına ait kurgular yapar” kazanımları örnek olarak verilebilir.

Yukarıda belirtilen beş amaca ait kazanımların sayısı şöyledir:

- | | | |
|--------------------------------------|---|-------------------|
| 1- Okuma kurallarını uygulama | : | 5 kazanıma sahip |
| 2- Okuduğu metni anlama ve çözümleme | : | 32 kazanıma sahip |
| 3- Okuduğu metni değerlendirme | : | 2 kazanıma sahip |
| 4- Söz varlığını zenginleştirme | : | 4 kazanıma sahip |
| 5- Okuma alışkanlığı kazanma | : | 9 kazanıma sahip |

TDÖP’nin okuma alanında yer alan ilk amaç okuma kurallarını uygulamadır. Bu amaç daha çok sesli okumaya yönelik kazanımları içermektedir. Sesini ve beden dilini etkili şekilde kullanır, akıcı biçimde okur, kelimeleri doğru telaffuz eder, sözün ezgisine dikkat ederek okur gibi kazanımlar bunu göstermektedir.

Yalçın’a (2002, 60) göre, okuma eğitimine sesli okuma ile başlanması daha sonra sessiz okuma eğitimine geçilmesi gerekir. Okuma eğitimine sesli okuma ile başlanmasının sebebi, çocukların okumadaki gelişimlerinin öğretmen tarafından kontrol edilebilmesinden kaynaklanmaktadır”. Öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru ve akıcı olarak, uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri oldukça önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin doğru ve akıcı okumanın takibini yapabilmek, öğrencilerin bu açıdan gelişip gelişmediklerini gözleyebilmek için sesli okumaya yer vermeleri doğru bir yaklaşımdır. Ancak okuma eğitiminde sesli okuma ve sessiz okuma dengesinin ayarlanması gerekir.

“Araştırmalar sessiz okumada anlamının daha iyi olduğunu ve bunun bireysel okuma eğitiminin temeli olduğunu, yüksek sesle okumanın ise gerileme ile

sonuçlanabileceği ve yaşam boyu sürecek okuma yanlışlarına yol açabileceğini göstermektedir. Bu yüzden sesli okuma oranı yüksek sınıflara geçtikçe azaltılmalıdır (Calp, 2005, 97)”.

TDÖP’de okuma kurallarını uygulama amacının altında sessiz okumaya ve geliştirilmesine yönelik kazanımlara da yer verilebilir. Çünkü insanlar en çok sessiz okuma türünü kullanmakta, edindiği bilgilerin çoğunu sessiz okuma ile elde etmektedir.

“Sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir (Calp, 2005, 97)”. Tanımdan da anlaşılabilir gibi sesli okumanın sadece anlama değil anlatma yönü de vardır. Sesli okumanın temel amacı, okunan materyalin konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak biçimde seslendirilmesidir. “Temel eğitim ikinci basamakta öğretmenler sesli okuma eğitimini konuşma becerisine yönelik olarak yaptırmalıdır (Yalçın, 2002, 60)”. Sesli okumanın başarılı olabilmesi için sesin ton ve vurgu bakımından ayarlanması, kelimelerin doğru telaffuz edilmesi, noktalama işaretlerine uygun olarak okunması da gerekir. Programda okuma kurallarını uygulamanın altında yer alan kazanımlar öğrencilere bu becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Altıncı sınıf TDÖP’nin okuma alanında okuma kurallarını uygulamaya yönelik kazanımlara ulaşabilmek için yapılabilecek örnek etkinliklerde konuşma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalara yer verilmektedir.

Programda okuma kurallarını uygulama amacına bağlı olarak “Akıcı bir şekilde okur” ve “Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır” kazanımları da bulunmaktadır. Akıcı okuma, okuma sırasında uygulanacak stratejilerdendir. İyi okuyucular metni uygun bir hızda okumaktadırlar. Metnin uygun hızda okunması okuyuculara zaman kazandırmaktadır. Buna karşılık zayıf okuyucular kelime kelime okumaktadırlar ve okuma sürecine çok zaman harcamaktadırlar. “Öğretmenler akıcı okumayı öğrencilere modellik ederek kavratmalıdırlar. Bunun en uygun yolu her gün ilginç materyallerden çocuklara sesli okuma yaptırmaktır (Akyol, 2006, 34)”. Programda da akıcı okumayı geliştirecek etkinliklere yer verilmiştir. Aynı zamanda programda okuma alanında kullanılmak üzere değişik yöntem ve teknikler önerilmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin okuyacakları metne uygun yöntem ve teknikleri kullanarak okuma becerisi kazanmaları dikkate alınmaktadır.

TDÖP'nin okuma alanında en çok, okunan metni anlama ve çözümlemeye yönelik kazanımlara yer verilmiştir. Çünkü okumanın asıl amacı anlam kurmak, metinde verilen anlamı kavramaktır. Eğer okuyucu okuduğu metinde verilen anlamı kavrayamazsa, okuduğundan kendine özgü anlamlar çıkaramazsa okuma eylemi boşuna gerçekleşmiştir.

“Anlama, duyulan ses, söz ve anlatımlardan; okunan materyallerden, görülen olay ve olgulardan bir sonuç çıkarma, mesaj alma, denmek isteneni veya neye işaret edildiğini kavrama ve bilgi edinmedir. Anlama, bütün bunları önceki bilgilerimizle karşılaştırarak yorumlama ve yeniden anlamlandırma sürecidir (Calp, 2005, 66)”. Anlama, yorum yapmak ve okunanları yararlı hale getirmek için de bir zemin hazırlar.

Okunan metni anlamak ve çözümlemek için yapılacak ilk şey, metnin bağlamından yola çıkarak bilinmeyen kelimelerin anlamlarını bulmaya çalışmak, anahtar kelimeleri belirlemektir. Çünkü okuduğunu anlamada sözcüklerin anlamlarının bilinmesi oldukça önemlidir. Metni anlama ve çözümlemeye yönelik kazanımlarda da metinde geçen bilinmeyen kelimelerin anlamlarını bulma ve anahtar kelimeleri belirlemeye yönelik kazanımlara yer verilmiştir.

Öz'e (2003, 199) göre “okunan metnin anlaşılmasını engelleyen kelimeler varsa bunların anlamları açıklanmalıdır. Ancak açıklanacak kelime sayısı arttıkça okumadan zevk alma güçleşir”.

Okuduğu metni anlama ve çözümlemeye yönelik kazanımlardan bir diğeri de öğrencinin okuduğu metnin konusunu, ana fikrini/ana duygusunu belirlemesidir. Üçüncü sınıftan başlayarak öğrencilere okudukları metnin, paragrafların ana fikri buldurulmalıdır. İlköğretimin ikinci kademesinde metnin anlaşılmasıyla ilgili sorular, ana fikir ve ana fikri ortaya çıkaran yardımcı fikirle veya kişilerin özellikleriyle ilgili olabilir (Öz, 2003).

Akyol'a (2006, 58) göre “ana fikir öğretimi konu ve detayların kavratılmasıyla yakından ilgilidir. Bir konu üzerinde çalışırken en önemli hususlardan birisi ana fikri aramaktır”. Öğrencilerin okudukları metnin ana fikri üzerinde düşünebilmeleri için onlara şu sorular sorulabilir:

- Ana fikir nedir?
- Ana fikir ile konu aynı şeyler midir?

- Ana fikri özetleyebilir misiniz?
- Konu cümlesini özetleyebilir misiniz?

Gagne’e (1985) göre ise verilen bilgilere dayalı olarak ilköğretim ikinci kademedeki, bir metnin ana fikrinin, iş analizi yaparak, yapılacak işi, öğrenme çeşidini ve bunlara bağlı olarak yazılacak hedefleri ortaya koyarak öğretilbileceğini savunmuştur (Akt: Akyol, 2006).

Öğrencinin, metni okumaya başlamadan önce kendi kendisine “Bunu niçin okuyorum?”, “Bu metni kim ve niçin yazdı?” gibi sorular sorması edindiği bilgileri özümsemesini, çocuğun metinle sağlıklı bir ilişki kurmasını sağlayacaktır. Alınan cevaplar da okuma eğitimini olumlu yönde etkileyecektir (Yalçın, 2002). Okuma eğitiminde öğrencilere kendi kendilerine soru sorma alışkanlığı kazandırılırsa öğrenciler metni okurken de onu anlamak ve çözümlemek için araştırmacı bir özellik kazanabilecektir.

Okuduğunu anlama ve yorumlamaya yönelik kazanımlardan “Metindeki anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler, metindeki olay, şahıs, yer, zaman, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler, metindeki sebep-sonuç ile amaç-sonuç ilişkilerini fark eder, okuduklarındaki örtülü anlamları bulur, okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder, metne ilişkin sorulara cevap verir, metne ilişkin sorular oluşturur gibi kazanımlar öğrencilerin okuduğunu anlamasına ve anlamı sorgulamasına bağlı olarak kazanılabilir.

Etkili okuyucular sürekli okuduklarının anlamlı olup olmadığını, okuduğundan ne anladığını kontrol etmektedirler. Kendisini sorgulamak için anlamayı kontrol stratejilerini kullanırlar. Yani bu okuyucular okuma sırasında tahminlerde bulunurlar, kendilerini sorgulayarak okurlar, zihinlerinde canlandırmalar yaparlar, anlam üniteleri oluştururlar, anlaşılmayan yeri açıklığa kavuşturmak için yeniden okurlar (Akyol, 2006). Dolayısıyla öğrencilere metindeki anlamı sorgulayarak okumanın kazandırılmasına yönelik kazanımların belirlenmesi okuma becerisi açısından önemli bir adımdır.

“Okuduklarını kendi cümleleriyle kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler” kazanımı da okuduğunu anlama ve çözümlemeye yönelik kazanımlardandır. Ancak özetleme becerisi kolay kazanılan bir beceri değildir. Boling ve Evans’a (2008) göre,

özetleme okuma becerisine yönelik en zorlayıcı, en entelektüel etkinliktir. Özetleme hem okunanı anlamayı hem de okuyucunun anladıklarını kendi kelimeleriyle ifade etmesini gerektirir. “Özetleme ana fikri, yazarın bakış açısını ve metinde sunulan bilgilerin mantıklı bir şekilde aşamalandırılmasını içermelidir (Akyol, 2006, 36)”. Bu nedenle bu kazanıma ulaşmak uzun bir zaman gerektirebilir. Tüm öğrencilerin bu beceriyi kazanması da mümkün olmayabilir.

Öğrencinin kendisini metindeki şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri anlamaya çalışması ve yorumlaması kazanımı da öğrencilere empati kurma becerisi kazandırabilir. Böylece öğrenciler metindeki kişilerin veya varlıkların bakış açısını ve özelliklerini daha iyi kavrayabilirler. Bu bağlamda öğrencilerin okuduğu metindeki şahıs ve varlık kadrosu ile özdeşim kurmasına yönelik bir kazanıma yer verilmesi, öğrencilerin metnin bütünündeki anlamı daha iyi inşa etmeleri açısından yararlı olabilir.

Tahminlerde bulunmak anlam kurmada önemli bir yere sahiptir. Okuma öncesinde yapılan tahminlerde ön bilgiler kullanılır. Ancak okuma sırasında tahmin etme çalışmalarının yapılması hem ön bilgilerin hem de metinden elde edilen bilgilerin kullanılmasını sağlar (Akyol, 2006).

Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunma, metnin öncesi ve sonrasına ait kurgular yapma kazanımları da bu nedenle okuduğunu anlama ve çözümleme amacının altında yer almaktadır. Bu kazanımların kazanılabilmesi için, öğrencilerin bakış açılarını ve kendi düşünce dünyalarını ifade etmelerine fırsat verilmesi, TDÖP doğrultusunda öğrencilerin yaratıcı fikirlerini destekleyen etkinliklere yer verilmesi gerekir.

Okuduğunu anlama ve çözümlemeye yönelik kazanımlarda şiirle ilgili olanlar da vardır. Bunlar şiir dilinin farklılığını ayırt etme ve şiirin kendinde uyandırdığı duyguları ifade etmedir. Altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerin şiirin düz yazıdan farkını, kendine özgü yapısını, şiir dilinin farklılığını kavramaları, şiirdeki duyguyu hissetmeleri ve bu duygunun kendileri üzerindeki etkisini dile getirebilmeleri son derece önemlidir. Bu nedenle şiirle ilgili kazanımlara yer verilmesi doğru bir yaklaşım olarak kabul edilebilir.

Programda okuduğunu anlama ve yorumlama amacına yönelik kazanımlardan biri de metinle ilgili görsel öğeleri yorumlamadır. Yazılı dil ve görsel öğeler farklı

amaçlara hizmet etmektedir. Görseller farklı duyuları aktif kılmayı ön plana çıkarırken, yazılı dil, zihinsel düşünmeyi aktif kılar. “Yazılı kaynaklarda grafik ve resimlerin kullanılmasını savunan Comenius’la birlikte özellikle çocuk kitaplarında görsellerin kullanımı temel özellik haline gelmiştir. Bugünün teknolojisi, detayları anlamlandırmak ve yorumlamak için yazılı dil ile görsel dili birleştirerek geleceğe yeni bir adım atmaktadır (White, 1991; Akt: Akyol, 2006, 109)”.

Öğrenciler okudukları kitaplar içinde pek çok resimle karşılaşmaktadır. Bu resimler okunan metnin anlaşılması ve yorumlanmasında yararlı olabilir. “Anderson’a (2002) göre hikâye kitaplarındaki görseller duygusal ve estetik cevapların ortaya çıkmasına ve şekillenmesine neden olduklarından dolayı mesajların iletilmesinde metinler kadar önemlidirler (Akt: Akyol, 2006, 116)”.

Bu bağlamda sadece yazma ve konuşma dilini anlamak ve yorumlamak her zaman yeterli değildir. Bunlarla birlikte görsel iletiler veren çeşitli materyalleri de okumak ve anlamlandırabilmek gerekmektedir. Metinlerin yanı sıra, karikatür, resim gibi materyallerle verilen iletileri, günlük hayatta kullanılan simge, işaret ve kısaltmaları, grafik, kroki, tablo, harita ve çizelge gibi araçlarla aktarılan iletileri, reklâm, afiş, duyuru, ilan gibi araçlarla verilen iletileri algılama ve yorumlama çok önemlidir. Ders kitaplarında, gazetelerde, dergilerde veya başka kaynaklarda yer alan grafik, tablo, kroki, harita ve çizgilerin ne ifade ettiği, nasıl okunacağı, bu araçlara aktarılan mesajların ne anlama geldiğini bilmek öğrencilerin ders başarılarını da olumlu yönde etkileyebilir. Aynı zamanda günlük hayatta kullanılan simge, işaret ve kısaltmalar ile reklâm, afiş, duyuru, ilan gibi araçlarla verilen iletileri anlamak ve yorumlamak ise hayatı kolaylaştırabilir. Bu nedenle öğrencilere görsellerle, okunan metin arasında ilişki kurabilme ve görsel mesajları yorumlayabilme becerisinin kazandırılması önemlidir.

Altıncı sınıf okuma becerisine yönelik amaçlardan bir diğeri okuduğu metni değerlendirmedir. Bu amaca yönelik olarak yer verilen kazanımlar ise, metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir ile metni içerik yönünden değerlendirir kazanımlarıdır.

Değerlendirme, anlamadan sonraki aşamadır ve okuma sürecinin önemli bir parçasıdır. Okuduğunu değerlendirme, okurun okudukları hakkında yargıya ulaşması ve tepkide bulunmasıdır. Değerlendirme sırasında okur, kendisine sunulan bilginin değeri ya da ortaya çıkan sonucun geçerliliği hakkında bir yargıya varır. Öne sürülen

düşüncenin iyi veya kötü olup olmadığına karar verir. Bu süreç eleştirel bakış açısını gerektirir. TDÖP’de öğrencilere kazandırılmak istenen temel becerilerden biri de eleştirel düşünmedir. Bu bağlamda öğrencilerin okuduğu metni değerlendirme amacına ulaşmaları eleştirel düşünme becerisi kazanmaları yolunda atılan önemli bir adım olarak kabul edilebilir.

Okuduğu metni içerik bakımından değerlendirebilen öğrenciler, metinde yazılanları olduğu gibi kabul etmez, doğruluğunu sorgular. Öğrencilerin okudukları metinlerin içeriğinde mantık bakımından tutarlılık olup olmadığını sorgulamaları, yazarın bakış açısını ve yarattığı dünyayı kendi hayatıyla karşılaştırmaları, onlara eleştirel bir bakış açısı kazandırabilir.

Özellikle birinci kademedeki öğrenciler metinde yazılan her şeyi doğru olarak kabul etme eğilimindedir. Pasif bir okuyucu olarak metinde verilen her bilgiyi kabul edebilirler. Bu tür okuyucularla metin arasındaki iletişim yok denecek kadar azdır. “Değerlendirme veya yargıya ulaşma, metinle okuyucu arasındaki iletişimin son hedefidir. Yazılı materyalleri değerlendirme, farklı boyutların dikkate alınmasını gerektirir. Bunlardan bazıları;

- Yazarın amacını ve bakış açısını belirleme
- Gerçekleri fikirlerden ayırt etme
- Kurguları gerçeklerden ayırt etme
- Fikirlerin geçerliliğini belirleme
- Propaganda unsurlarını ve ifadelerini belirleme
- Edebi niteliği yargılama
- Değerlere bakış açısını veya uyumunu belirleme (Akyol, 2006,36)”.

Günay’a (2003, 16-17) göre “her okur kendi bakış açısına göre aynı metni değerlendirir. Farklı yorumlardan dolayı okuyucu suçlanamaz, aksine bu yorumlar metni zenginleştirir. Okuyucu metne kişisel deneyimlerini de katarak anlamlandırır. Okuyucunun yazarın düşüncelerinin aynısını düşlemek gibi bir amacı olamaz”. Bu bağlamda her öğrencinin aynı metni değerlendirmesi, metnin içeriğini sorgulaması ve

metindeki/şiiirdeki duygu ve düşüncelerle ilgili yaptığı yorumlar birbirinden farklı olabilir.

Okunan metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir kazanımına ulaşılması öğrencilerin kendi anlatımlarına da olumlu katkılar sağlayabilir. Öğrenciler yazarların anlatım özelliklerini görerek kendi dil ve anlatımlarını geliştirebilirler. Aynı zamanda bu konuda yapılan etkinlikler öğrencinin metni “Açık, anlaşılır, sade bir dil kullanılmış, anlatım etkileyici ve sürükleyici” gibi basmakalıp ifadelerle değerlendirmesini engelleyebilir.

TDÖP okuma alanında bulunan bir başka amaç da söz varlığını zenginleştirmedir. Bu amacın altında yer alan kazanımlar ise şunlardır: Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbirleriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir, aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır, okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır, okuduklarından öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.

Sözcükler insan düşüncesini zenginleştiren, maddî ve manevî kültürün gelişmesini sağlayan dil birimleridir. Sözcük dağarcığında var olan eksiklik, bireyin herhangi bir düşünceyi anlamasını; hissettiği bir durumu anlatmasını engelleyerek sorun oluşturur. Aynı zamanda sözcükler, kavramların oluşmasında ve kazanılmasında birer semboldürler, zihnî gelişimin sağlanmasında da önemli rolleri vardır. Bu bakımdan insan için sözcük kazanımının, dil gelişimi açısından önemi büyüktür (Karatay, 2007). Çünkü kazanılan sözcüklerin sayısı arttıkça insanı insan yapan ve onu diğer canlılardan üstün kılan dil ortaya çıkacaktır.

Sözcük dağarcığını zenginleştirmenin en önemli yolu okumaktır. İnsanlar okudukça yeni sözcüklerle karşılaşma imkânı bulabilir ve sözcük hazinesine yenilerini ekleyebilir. Yeni sözcükler öğrendikçe de okuduğunu anlama becerisi gelişir.

Kişinin okuduğunu anlayabilmesi, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesi için zengin bir söz varlığına sahip olması gerekir. Birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda kelimeyi doğru tanıma ile anlama arasındaki korelasyonel ilişki. 80, daha sonraki sınıflarda ise bu ilişki. 65 civarındadır (Harris ve Sipay, 1990). Okuma en temelde anlam kurma süreci olduğundan okuma alanında söz varlığını zenginleştirme amacına yer verilmesi doğru bir yaklaşım olarak kabul edilebilir.

Sözcük dağarcığındaki sözcükler aktif ve pasif olmak üzere iki çeşittir. İnsanların günlük hayatta sürekli kullandığı sözcükler aktif; anlamını bildiği, ama kullanmadığı sözcükler ise pasif sözcüklerdir (Güteryüz, 2002). Aktif kelime bilinen ve kullanılan, pasif kelime ise sadece bilinendir. Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin edindikleri pasif kelimeleri aktif kelimelere dönüştürmek üzerinde önemle durulması gerekir.

Okunan bir metinde karşılaşılan sözcüklerin öğrencilere kazandırılmasında;

- sözcüklerin anlamlarını, sözün gelişinden çıkarma,
- sözcük bir varlığı ifade ediyorsa önce varlığın kendisini, yoksa resmini gösterme,
- sözcüğün anlamını sözlük, ansiklopedi ve dipnotlardan buldurma,
- sözcüklerin eş, zıt, yakın anlamlarını vererek birbirleriyle karşılaştırma,
- soyut sözcük ise tanımından hareketle öğrencilerin sözcük dağarcığına katma yoluna gidilmelidir (Calp, 2005, 235).

Karatay’a (2007) göre, öğretim hayatını eğlenceli hâle getirerek sevdirmek, okuma alışkanlık ve zevki edindirmek, derslerdeki başarıyı artırma dilin küçük birimleri olan sözcükleri edindirmek çalışmalarını ile yakından ilişkilidir

TDÖP’de, okuma becerisine yönelik son amaç okuma alışkanlığı kazanmadır. “Türkiye’deki eğitim sistemi öğrencilere okuma alışkanlığını kazandırmada yetersiz kalmaktadır. Ülke nüfusumuzun ortalama %80’i okur-yazar olduğu halde bunların tamamı okumayı alışkanlık haline getirememiştir (İnan, 2005, 276)”. Oysa okumayı düzenli bir alışkanlık haline getirmiş bireylerden oluşan toplumlar, gelişmiş ve güçlü toplumlar olarak gelecekte söz sahibi olacaklardır.

Okuma alışkanlığı temelde örgün eğitim sisteminde kazanılmaktadır. İnsanlar okul çağında bu beceriyi edinmemişlerse, daha sonraki yıllarda edinmeleri çok zor olmaktadır. Bu nedenle eğitim-öğretim sürecinde öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma üzerinde dikkatle durulması, öğretim programlarında da bu alışkanlığın kazandırılmasının amaçlanması gerekir.

TDÖP’de, bütün dersler okumayı gerektirdiği için okuma alışkanlığı kazanan öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde başarılı olacağı ifade edilmektedir. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında zekâ seviyesi, fiziksel ve psikolojik durum, toplumsal çevre ve kişisel deneyimlerin önemli rol oynadığı; bu nedenle okuma çalışmalarında öğrencilerin sosyal, ekonomik, kültürel, zihinsel ve duygusal durumlarının göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca her öğrenciye okuma alışkanlığının kazandırılabilceği, bunun için öğretmene önemli görevler düştüğü ifade edilmektedir. Öğretmenlerin, kitap okumaktan hoşlanmayan öğrencilere ilgi çekici ve resimli kitaplar vererek okumaya teşvik etmesi, okuma alışkanlığı kazanmış öğrencileri de edebi değer taşıyan eserlerle tanıştırmaları gerektiği belirtilmiştir. (MEB, 2006).

Öğretmen kılavuz kitaplarında da öğrencilerin, ilköğretim okulları için belirlenen 100 temel eseri okumaya yönlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Aynı zamanda işlenecek her temanın başında öğrencilere okumaları için kitaplar önerilmektedir. Daha sonra okunan kitapların tanıtılması istenmektedir. Böyle bir sürecin izlenmesi okuma alışkanlığı kazanma amacına ulaşılmasında katkı sağlayabilir.

Bununla birlikte okuma alışkanlığı kazandırabilmek için programda okuma gelişim dosyalarına yer verilmiştir. Bu dosyaları öğrencilerin doldurması ve öğretmenlerin de dönem sonlarında değerlendirmesi amaçlanmıştır. Okuma gelişim dosyasında öğrencinin kimlik bilgisi, seviyesini gösteren bilgi formu, öğretmen ve öğrenci değerlendirme formları, okunan her kitabı tanıtıcı bilgi ve her kitapla ilgili öğrencinin duygu ve düşünceleri yer almaktadır. Bu dosyaların her öğrenci tarafından düzenli bir şekilde kullanılmasının sağlanması ve öğretmenler tarafından takibinin yapılması okuma alışkanlığının kazanılmasında etkili olabilir.

Okuma alışkanlığını kazandırma amacına ulaşmak için program dahilinde önerilen çeşitli etkinlikler de yararlı olabilir. Öğrencilere sınıf içinde okuduğu kitabı tanıtmaları, sınıf kitaplığı oluşturma ve düzenleme, kitap sergilerine geziler v.b. etkinlikler öğrencileri kitap okumaya özendirir.

Calp’e (2005) göre, öğretmenler öğrencilere kütüphane, sınıf kitaplığı, kitap fuarı ve kitap evlerinden yararlanma alışkanlığı da kazandırmalıdır. Çünkü öğrencilerin okuma alışkanlıklarının kütüphane kullanma alışkanlığı arttığı oranda geliştiği görülür. Bu bağlamda, altıncı sınıf okuma alanında okuma alışkanlığı kazanma amacına yönelik

olarak kitaplık, kütüphane, kitap fuarı ve kitap evlerinden faydalanır, süreli yayınları takip eder, okuduğu kitaplardan kitaplık oluşturur kazanımlarına yer verilmiştir.

Programda öğretmenin okuma alışkanlığı kazandırmada velilerle işbirliği yapmasının önemli olduğu, çocuklara evde okuyabilecekleri kitaplar önermesi gerektiği de belirtilmektedir. Aynı zamanda öğretmenin, velileri çocuklarına örnek olacak şekilde evde kitap okumaları, evde kitap okuma saatleri düzenlemeleri, çocuklarıyla okudukları kitapları değerlendirmeleri, çocuğa ait bir kitaplık oluşturmaları, onları ödüllendirmeleri ve onlara özel günlerde kitap hediye etmeleri konusunda bilgilendirmesi gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2006). Öğretmenlerin bu konularda aileleri bilinçlendirmesi, okuma alışkanlığı kazanmaya yönelik olarak “Ailesiyle birlikte okuma saatleri düzenler.” kazanımına da ulaşılmasını sağlayabilir. Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada oldukça önemli bir rolü olan ailelere de sorumluluk yükleyerek çocuklarına bu konuda model olmaları sağlanabilir.

2.1.10.2. Temalar Açısından Okuma Becerisi

Altıncı sınıflar için belirlenen temalar okuma kültürü, Atatürk, duygular ve hayaller, sevgi, zaman ve mekân ile doğa ve evrendir. Bu temaların çeşitli yönlerinin ele alındığı metinler Türkçe ders kitabında yer almaktadır. Her bir tema için belirlenmiş alt temalar programda yer almaktadır ve ana temalar altında belirtilen alt temaların zenginleştirilebileceği belirtilmektedir.

Bu temalardan altıncı sınıfta zorunlu olan tema sevgi temasıdır. Sevgi teması altında da öğretmen sevgisi, vatan sevgisi, bayrak sevgisi ve dil sevgisi içeren metinlere yer verilmiştir.

TDÖP’de her sınıfta Atatürkçülükle ilgili bir temaya yer verilmesi öngörülmüştür. Dolayısıyla altıncı sınıfta Atatürk temasına yer verilmiştir. Bu temada Atatürk’ün hayatı, Atatürk ile ilgili anılar, Atatürk’ün müzik, kadının sosyal ve siyasi hakları ile ilgili görüşleri ve Atatürk’ün tarihe verdiği önem işlenmiştir.

Okuma kültürü teması altında ise okuma sevgisi ve alışkanlığı ile kitapların faydalarının işlendiği metinlere yer verilmiştir. Okuma ile ilgili başlı başına bir temanın bulunması ve bu temada okumanın her yönüyle derinlemesine işlenmesi okuma

becerisinin gelişimine katkıda bulunabilir. Çocukların okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmalarında etkili olabilir.

Öğretmen kılavuz kitabında her temanın başında çeşitli kitap isimleri ve yazarlarına yer verilmiştir. Bu kitaplar öğretmenlerin o temada öğrencilere okumaları için önerecekleri kitaplardır. Öğrencilerden her tema boyunca önerilen kitaplardan en az iki tanesini okumaları ve sınıf arkadaşlarıyla paylaşmaları beklenmektedir. Her temanın başında kitapların bulunması öğrencilerin yeni kitaplarla tanışmasını sağlayabilir ve kitap okuma alışkanlığının gelişmesine katkıda bulunabilir. Aynı zamanda öğrencilerin kendilerine ait küçük bir kitaplık oluşturmalarına da fırsat yaratabilir.

Öğretmen kılavuz kitabında işlenecek her tema öncesinde tema hazırlık soruları yer almaktadır. Tema hazırlık soruları işlenecek temayla ilgili olarak öğrencilerin ön bilgilerini yoklamak ve temanın içeriği hakkında fikir sahibi olmalarını sağlamak için sorulmuş olabilir. Aynı zamanda her temanın sonunda öğrencilerin cevaplayacağı tema değerlendirme soruları yer almaktadır. Bu sorularda açık uçlu, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, kısa cevaplı madde türleri kullanılmıştır. Bu değerlendirme soruları, verilen metnin ana fikrinin ve konusunun bulunması, metne uygun başlık bulunması, verilen deyimlerin anlamlarının bulunması, metin ya da şiirde geçen bir kelime grubu ya da cümleden ne anlaşıldığının ifade edilmesi gibi soruları içermektedir. Tema değerlendirme soruları öğrencilerin işlenen tema boyunca öğrendiklerini pekiştirmeleri, neyi, ne kadar öğrendiklerini görmeleri, varsa eksikliklerini belirleyerek tamamlamaları için fırsat sağlayabilir.

Öğretmen kılavuz kitabında temaların sonunda öğretmenlerin öğrencileri gözlem yoluyla değerlendirebilmeleri için tema öğrenci gözlem formu yer almaktadır. Bu formlar öğrenci çalışma kitabında bulunan öz değerlendirme formunun paraleli gibidir. Öğretmenler tema gözlem formlarını kullanarak, öğrencilerin işlenen tema boyunca hangi kazanımlara ulaştığını tespit etme imkânı bulabilir ve böylece öğrencileri farklı yönlerden değerlendirebilirler.

2.1.10.3. Etkinlikler Açısından Okuma Becerisi

TDÖP’de okuma alanında yer alan amaç ve kazanımlara ulaşmak için tasarlanmış çeşitli etkinlik örnekleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu etkinliklerin hepsini yapma zorunluluğu yoktur, etkinlik örnekleri öneri niteliğindedir. Öğretmenler

isteğe bağılı olarak önerilen etkinlikleri kullanabilecekleri gibi, geliştirerek kendileri de farklı etkinlikler üretebilirler. Ancak programda yeni etkinlikler hazırlanırken öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması ve hazırlanan etkinliklerin hangi kazanımlara yönelik olduğuna dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Programda okuma etkinlikleri bölümünde, okuma becerisi ile ilgili yirmi dört etkinlik örneğine yer verilmiştir. Altıncı sınıf için önerilen okuma etkinlikleri sayısı ise on beştir.

Okuma becerisine yönelik olarak hazırlanan bu etkinlik örneklerinin 6'sı okuduğu metni anlama ve çözümleme, 5'i söz varlığını zenginleştirme ve 3'ü de okuma alışkanlığı kazanma amacına yöneliktir. Altıncı sınıf için hazırlanan bu etkinlik örneklerinde okuma kurallarını uygulama ve okuduğu metni değerlendirme ile ilgili etkinlik örneği verilmemiştir.

Programdaki etkinlik örneklerinin en çok okuduğu metni anlama ve çözümleme amacına yönelik olarak hazırlandığı görülmektedir. Okumanın en önemli amacı okuduğunu anlamak ve yeni bir anlam inşa etmektir. Akbayır'a (2006, 2) göre "her metin ya da anlamlı yapı, bir okur tarafından anlamlandırılmaya başladığı an yaşamaya, soluk almaya başlar". Programda okunan metni anlama ve çözümlemeye yönelik etkinlik örneklerine daha çok yer verilmesinin nedeni de, okuma becerisinin kazandırılmasında anlamın temel amaç olarak görülmesi olabilir.

Programda okuma becerisine yönelik olarak örnek verilen etkinlikleri uygulama süresi en az on beş, en çok kırk dakika olarak belirlenmiştir. On beş dakikalık zaman ayrılan etkinlikler fazla uzun sürecektir, öğrencilerin üzerinde uzun süre düşünmelerini gerektiren etkinlikler değildir. Bunlar atasözleri ile uygun davranışları ve atasözlerinin anlamlarını eşleştirme, yeni öğrenilen kelimeleri cümlede kullanma, deyim ve atasözlerini gerçek ve mecaz anlamlarıyla cümlede kullanma, bulmaca çözme, dağıtılan çalışma kâğıtlarındaki karikatürlere ait boşlukların doldurulması ve dizeleri karışık olarak verilen şiirin anlam bütünlüğü oluşturacak şekilde sıraya konması gibi etkinliklerdir.

Kırk dakikalık zaman ayrılan etkinlikler ise okuduğunu anlama ve çözümleme ile okuma alışkanlığı kazanma amaçlarına yöneliktir. Metnin okunması ve öğrencilerin metindeki masal kahramanının yerine kendilerini koyarak metni yeniden kurgulamaları,

öğrencilerin okudukları hikâyeler hakkında sınıfta konuşmaları, bir hikâyenin haftanın hikâyesi seçilmesi, seçilen hikâyenin unsurlarının (konusu, şahıs ve varlık kadrosu, yer, zaman, ana fikir) tartışılması, hikâye ağacına hikâyenin adı ve yazarının yazılması ve çalışma kâğıdının sınıf panosuna asılması bu etkinliklerdendir. Okulda hazırlanan pano ve duvar gazetelerinin hazırlanan yönergeler doğrultusunda gruplara ayrılan öğrenciler tarafından okunması ve yönergelerde yer alan soruların cevaplanarak puanlanması, en yüksek puan alanların ödüllendirilmesi de başka bir etkinliktir. Bu etkinlikler gerçekten zaman alacak, öğrencinin metni anlaması yani metnin bağlamından yola çıkarak metinde yer alan unsurları, örtülü anlamları, kelimelerin anlamlarını, olay veya düşünceleri, neden-sonuç ilişkilerini çözümlemesini gerektirecek etkinliklerdir.

TDÖP’de okuma becerisini geliştirmek için önerilen etkinlik örneklerinin hangi temel becerileri kazandırmayı amaçladığı da yazılmıştır. Bu temel beceriler şunlardır:

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- Yaratıcı düşünme
- Eleştirel düşünme
- Problem çözme
- Karar verme

Programda etkinliklerin uygulama sürecinin açıklandığı bölümlerde bu çalışma kâğıtlarının nasıl değerlendirileceği açıkça belirtilmemektedir. Ancak bazı çalışma kâğıtlarının sınıf panosuna asılacağı, yapılan çalışmalar sonucunda en yüksek puan alanların ödüllendirileceği ifade edilmektedir. Bu durumdan yola çıkarak çalışma kâğıtlarının çoğunun sınıf ortamında değerlendirileceği söylenebilir.

Etkinlikler uygulanırken hangi yöntemin kullanılacağı da etkinlik sürecinin altına not edilmiştir. Sessiz okuma, not alarak okuma, özetleyerek okuma, soru sorarak okuma, ezberleme, eleştirel okuma, metinlerle ilişkilendirme yöntemleri programda okuma becerisine yönelik örnek etkinlikler sırasında kullanılan bazı yöntemlerdir.

TDÖP’de okuma alanına yönelik olarak hazırlanan etkinliklerin tümü öğrenciye aktif bir rol yükleyen ve öğrenciler tarafından uygulanacak niteliktedir. Yani etkinliklerin programın temel yaklaşımına uygun olacak şekilde öğrenci merkezli olarak hazırlandığı söylenebilir. Aynı zamanda etkinlikler, öğrencilerin birbirleriyle sürekli

iletişim kurmalarını gerektirmektedir. Öğrenciler gruplara ayrılarak, grup arkadaşlarıyla diyalog halinde olduğu gibi, sınıf ortamında da bireysel olarak öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla paylaşım halindedir. Öğretmen ise etkinliklere yön veren rehber konumundadır. TDÖP’de de öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle sürekli iletişim halinde olmalarının ve etkinliklerin her aşamasında katılımcı olarak yer almalarının programın uygulanması açısından önemli olduğu belirtilmektedir.

Bazı etkinliklerin oyuna dayalı olarak hazırlanmış olduğu söylenebilir. Örneğin öğrencilerin gruplara ayrılarak yaptığı kelime çalışmaları ve bu sürecin sonunda birinci olan grubun ödüllendirilmesi çocukların bu etkinlikleri oyun gibi algılamalarına neden olabilir. Altıncı sınıftaki çocukların yaşları ve düzeyleri göz önüne alındığında oyunun hayatlarında önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Okuma becerisinin kazandırılması sürecine etkinlikler yoluyla oyunun dahil edilmesi bu becerinin gelişmesi ve alışkanlığa dönüşmesi, okuma sevgisinin kazanılması açısından olumlu sonuçlar doğurabilir. Calp’e (2005, 255) göre “oyun öğretmenin yardımcısı ve aracı durumuna getirilirse öğretim bir o kadar etkili, verimli ve kalıcı olmaktadır”. Bu düşünceden hareketle oyuna dayalı etkinlikler hem öğrencilerin öğretim sürecine katılımını ve ilgisini arttırabilir, hem de okuduğunu anlama becerisini ve okuma alışkanlığını kazandırmada yıllardır zorlanan öğretmenlere yardımcı olabilir.

Programda amaç ve kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalar bölümünde de etkinliklere yer verilmektedir. Bu bölümde okuma becerisine yönelik tüm amaç ve kazanımların yanında etkinlik örnekleri sunulmaktadır. Bu önerilen etkinliklerin ise ne kadar sürede uygulanacağı, hangi temel becerileri geliştirmeye yönelik olduğu ve etkinliklerin uygulanması sırasında hangi araç-gereçlerin kullanılacağı belirtilmemiştir. Bu bölümde sadece etkinlik isimleri yazılmış ve yanlarına etkinliği uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir. Bazı etkinliklerin yanlarına ilgili olduğu kazanımın numarası da yazılmıştır.

Öğrenci çalışma kitabında ise öğrencilerin yapacağı tüm etkinlikler yer almaktadır. Bu kitap, öğrencilerin üzerine yazı yazabileceği, eşleştirmeler yapabileceği, fotoğraf yapıştırabileceği, resim yapabileceği bir alıştırma kitabı niteliğindedir. Yani etkinliklere yönelik uygulamaların yapıldığı bir araçtır.

Öğretmenler tarafından kullanılan öğretmen kılavuz kitabında da metin işleniş sürecinde yapılması gereken etkinliklere ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Bu etkinlikler

öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerle paraleldir. Öğretmenler öğretim süreci içinde etkinlikleri ne zaman yapacakları konusunda yönlendirilmiştir. Hangi beceriye yönelik hangi etkinliğin, ne şekilde yapılacağı öğretmen kılavuz kitabında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Program doğrultusunda hazırlanan, hem öğrenci çalışma kitabında hem de öğretmen kılavuz kitabında yer alan okuma becerisine yönelik etkinlikler içinde, söz varlığını zenginleştirmek için kelimeleri anlamlarıyla eşleştirme, bulmaca çözme, kelimeleri cümlede kullanma gibi çeşitli kelime etkinliklerine yer verilmiştir. Metni anlama ile ilgili etkinlikler ise, metne başlık bulma, içerik ve metin başlığı arasındaki ilişkiyi sorgulama, metinle ilgili soruları cevaplama, metinle ilgili sorular oluşturma, metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulma, metnin beğenilen ve beğenilmeyen yönlerini belirtme, metin tamamlama, metnin içeriğine ilişkin tahminlerde bulunma, metinle ilgili görsel iletileri algılama, verilen görsellerle ilgili metin oluşturma, şiir yazma, şiirin uyandırdığı duygu ve düşünceleri belirtme, sebep-sonuç ilişkisi kurma, diyalog yazma, hikâye özetleme gibi etkinliklerdir. Okuma kurallarını uygulama ve okuduğu metni değerlendirme amaçları ile ilgili ise etkinlik sayısı oldukça azdır. Ancak öğretmen kılavuz kitabında öğretmenlerden, metni okuma sırasında öğrencilerin vurgu ve tonlamaya, seslerini etkili kullanmaya dikkat ederek okuyup okumadıklarını takip etmeleri, bu konuda öğrencileri yönlendirmeleri istenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin hangi okuma yöntemini, ne zaman kullanacağı öğretmen kılavuz kitabında belirtilmiştir. Bu tür yönlendirmeler okuma kurallarını uygulama amacına ve bu amaca yönelik kazanımlara ulaşılmasında yararlı olabilir. Okuduğu metni değerlendirme amacına yönelik olarak ise verilen resimlerin ve açıklamaların gerçekte ilişkisini sorgulama, okuduğu metindeki milli ve evrensel kültür değerlerinin hayatla ilişkisini sorgulama, okuduğu metinde mantık bakımından tutarlılık olup olmadığını sorgulama gibi sınırlı sayıda etkinlik bulunmaktadır.

Okuma alışkanlığı kazanma amacına yönelik kazanımlardan “sürelî yayınları takip eder”, “okuduğu kitaplardan kitaplık oluşturur”, “kitaplık, kütüphane, kitap fuarı ve kitap evlerinden yararlanır”, “ailesi ile okuma saatleri düzenler”, “okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşır” kazanımları ile ilgili etkinliklere yer verilmiştir. Öğrencilerin verilen konuyla ilgili gazete ve dergi yazılarını takip ederek derleme oluşturmaları, derledikleri yazılarla ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarına sunmaları, araştırma ödevi vererek bu konuyu kütüphane ve kitaplıklardan faydalanarak

yapmaları, aileleri ile birlikte okuma saatleri düzenlemeleri gibi etkinlikler okuma alışkanlığı kazanma amacı ile ilgili etkinliklerdir.

2.1.10.4. Yöntem ve Teknikler Açısından Okuma Becerisi

“Türkçe dersi çok yönlü bir derstir. Bu bakımdan, bu dersle ilgili çalışmalar sırasında birden çok değişik yöntem ve tekniğe başvurulması hem doğal, hem de zorunludur (Kavcar ve diğerleri, 1995, 16)”.

Türkçe dersinde öğrencilere kazandırılması gereken temel dil becerilerinden okuma becerisini kazandırma ve geliştirmede de tek bir yöntemin kullanılması doğru değildir. Çünkü okuma becerisine yönelik tüm amaç ve kazanımları tek başına gerçekleştirebilecek bir yöntem yoktur. Her yöntemin bazı üstünlükleri olduğu gibi yetersizlikleri de vardır. Bu yüzden birkaç yöntemle yetinmemek, yöntemleri çeşitlendirmek gerekir (Nas, 2003).

Grellet’e (1984, 4) göre temel okuma yöntemleri aşağıdaki gibidir:

Yüzeysel Okuma: Bireyin yazılı metnin ana fikrini anlamak için göz gezdirerek yaptığı hızlı okumadır.

Tarayarak Okuma: Bireyin hızlıca metni okuyarak onu ilgilendiren bilgiyi ayırt etmesidir.

Kapsamlı Okuma: Bireyin uzun bir metni rahatça, kendi zevkine göre okuyarak evrensel bir sonuç çıkarmasıdır.

Yoğun Okuma: Daha kısa metinlerdeki özel bilgileri ayırt etmek için yapılan okuma çeşididir. Daha detaylı anlamak için yapılan bir okuma çeşididir.

Yeni TDÖP’de okuma beceri ve alışkanlığını geliştirmek için çeşitli yöntem ve teknikler önerilmektedir. Programda bu yöntemlerin hepsinin amacı ve uygulama şekli açıklanmıştır. Okuma becerisine yönelik olarak programda kullanılması önerilen yöntem ve teknikler şunlardır:

- Sesli Okuma
- Okuma
- Göz Atarak Okuma
- Özetleyerek Okuma
- Not alarak Okuma
- İşaretleyerek Okuma
- Tahmin Ederek Okuma
- Soru Sorarak Okuma
- Söz Korosu
- Okuma Tiyatrosu
- Ezberleme
- Metinle İlişkilendirme
- Tartışarak Okuma
- Eleştirel Okuma

2.1.10.4.1. Sesli Okuma

“Sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir. Bu tür okumanın tam ve başarılı olabilmesi için yazıdaki anlamın kavranmasına, sesin ton ve vurgu bakımından ayarlanmasına ihtiyaç vardır (Kavcar ve diğerleri, 1995, 43)”.

Sesli okuma, öğrencilerin okuma seviyelerini belirlemeye yardımcı olurken öğrencilerin zihinsel faaliyetlerinin ve düzgün konuşma yeteneklerinin gelişmesine de katkı sağlar. Aynı zamanda okuyucular yorgun ve sıkılmış olduklarında dikkati toplamaya yardım eder ve izleyerek anlamayı kolaylaştırır (Presley ve Afflerbach, 1995; Bereiter ve Bird, 1985; Ericsson, 1988; Akt: Walczyk ve Griffith, 2007).

“Sesli okumanın en önemli şartı kelimeleri doğru telaffuz etmek, öğrencilerde okuma zevki uyandırmak ve konuşur gibi okumaktır. Sesli okumada hızlı okumaktan çok, uygun yerlerde duraklama yapmak önemlidir. Ses tonu metindeki duygu ve düşüncelere bağlı olarak ayarlanmalıdır (MEB, 2006, 65)”.

TDÖP’de sesli okumanın değişik şekillerde yapılabileceği ifade edilmiştir. Bunların hepsinde ortak nokta, önce öğretmenin örnek okuma yapmasıdır. Öğretmenlere örnek okuma yaptıktan sonra öğrencilere okuma yaptırmaları, onlar okurken de vurgu ve tonlamaya dikkat edip etmediklerine, ses ve beden dillerini etkili kullanıp kullanmadıklarına dikkat etmeleri önerilmiştir.

2.1.10.4.2. Sessiz Okuma

Ses organlarını kullanmadan sadece gözle yapılan okumadır (Kavcar ve diğerleri, 1995). Okuma süreci göz hareketleri ve beynin ortaklaşa çalışması sonucunda gerçekleşmektedir. Sessiz okumada dikkat sesli okumadaki gibi ayrıntılara (ses, dudak, dil, ses telleri gibi) dağılmadığı ve okunan yazıya yoğunlaştığı için anlama düzeyi açısından daha verimli sonuç alınır, yani sessiz okuma, daha çabuk anlama imkânı sağlar (Nas, 2003; Ünal, 2001).

Trudel (2008), sessiz okumanın, sadece bir okuma alıştırması olmaktan çok daha fazla anlam ifade ettiğini, öğrencilerin okuma yeteneklerini tanımları ve sevmeleri için bir fırsat olduğunu düşünmektedir. Ancak Ulusal Okuma Panelinde (National Institute of Child Health and Human Development, 2000) sunulan araştırmalarda sessiz okumanın öğrencilerin okuma ve anlama becerisi üzerinde etkisinin olmadığı öne sürülmüştür. Ancak Krashen (2008), ulusal okuma panelinin araştırmaların analizi konusunda yanıldığını ve araştırmacıların sessiz okumanın etkisiyle ilgili çok önemli çalışma sonuçlarını atladığını belirtmiştir. Krashen aynı zamanda bu konuda yapılacak uzun süreli çalışmaların daha olumlu sonuçlar vereceğini ifade etmiştir (Akt: Trudel, 2008).

“Sesli ve sessiz okuma arasındaki en önemli fark, sesli okumanın sadece anlamayı değil, anlatmayı da kapsamasıdır (MEB, 2006, 65)”. Bu bağlamda sessiz okuma, sadece anlamaya dayandığı için okumanın hızını arttırır ve zaman kaybını önler.

Öğrencilere sessiz okumanın içinden konuşmak olmadığı anlatılmalı ve öğrencilerin sessiz okuma sürecinde yazıyı parmakla izlemeleri, baş ve gövde hareketleri yapmaları engellenmelidir (Çiftçi, 2007).

Programda sessiz okumanın her gün ya da haftada bir gün yapılabileceği, bunun sonucunda sınıfça veya gruplar halinde okunan kitapla ilgili görüşlerin tartışılabilceği, öğrencilerin metinde ilgilerini çeken veya anlamadıkları yerleri, metni okurken hissettiklerini yazlı veya sözlü olarak ifade edebilecekleri belirtilmektedir.

2.1.10.4.3. Göz atarak okuma

Göz atarak okuma yöntemi, metni okumadan önce uygulanabilecek bir yöntemdir. Okunacak metnin içeriği hakkında fikir sahibi olmak ve konusunun, ana

fikrinin ne olabileceğini anlamak için metin şekil olarak incelenir. Bu tür okumada, metin hakkında genel bir düşünce edinmek amaçlanır. Bu yüzden metnin içeriğine, kimin tarafından yazıldığına şöyle bir bakılır. Bu okuma biçimine, ayaküstü okuma da denmektedir. Tam bir anlama ve algılama söz konusu olmadığından, okunan metin hakkında kesin bir düşünce oluşmaz.

Göz atarak okumada ilgi ve dikkatin önemli bir yeri vardır. Öğrencilere göz atarak okuma yönteminin nasıl kullanılacağını öğretirken, bir kitap belli bir süre gösterildikten sonra, kitabın yazarının kim olduğu, kapağının şekli ve rengi gibi sorular sorulabilir. Böylece öğrencilerin göz atarak okumanın önemini kavramaları sağlanmış olur (Aytaş, 2005).

Akyol (2006), göz atarak okuma yöntemi yerine göz gezdirme ifadesini kullanmaktadır ve göz gezdirmeyi okuma öncesinde kullanılabilecek önemli bir strateji olarak nitelendirmektedir. Bu stratejinin okuyucunun amaç oluşturmaya, ön bilgilerini okuma ortamına aktarmasına ve özet yapmasına katkı sağladığını belirtmektedir.

Programda doğrultusunda kullanılacak bu yöntem, öğrencilerin okuyacakları metnin konusuyla ilgili ön bilgilerini harekete geçirmek, metni niçin okuyacaklarını ana hatlarıyla kavramalarını ve ayrıntıya girmeden ana fikre ulaşmalarını sağlamak için kullanılabilecek bir yöntemdir.

2.1.10.4.4. Özetleyerek okuma

Bu yöntemin amacı, okunan metindeki konunun ana hatlarıyla kavranmasını sağlamaktır. Akyol'a (2006) göre, okuyucuların okurken zaman zaman durup ne okuduklarını özetlemeleri anlam oluşturma açısından son derece önemlidir.

TDÖP'de yöntemin nasıl uygulanacağı belirtilmiştir. Metni okumaya başlamadan önce tahtaya aşağıdaki sorular yazılır ve okuma sırasında bu sorulara cevap aranır.

- Metinde geçen şahıs ve varlıklar kimlerdir?
- Olay nerede geçiyor?
- Olay ne zaman yaşanıyor?
- Metnin giriş bölümünde neler anlatılıyor?

- Metnin gelişme bölümünde neler anlatılıyor?
- Metnin sonuç bölümünde neler anlatılıyor?

Özetleyerek okuma yöntemi, bir metnin okuması sırasında metnin öğrenciler tarafından bölüm bölüm özetlenmesi amacıyla kullanılabilir. Okuma, belli aralıklarla durdurularak öğrencilerden okunan bölümün özetini çıkarmaları istenir ve onlara belli bir süre verilir. Okuma işi bittikten sonra, her bölümün özeti bir veya iki cümle ile yeniden ifade edilir ve bu cümleler de birleştirilerek tek bir paragrafa dönüştürülür. Bütün bu işlemlerden sonra metin bir kez daha okunur ve öğrencilerin gerekli düzeltmeleri yapmaları sağlanır (Çiftçi, 2007).

2.1.10.4.5. Not alarak okuma ve işaretleyerek okuma

Not alarak okuma ve işaretleyerek okuma yöntemleri ise öğrencilerin okudukları metinde önemli gördükleri yerleri belirlemelerine ve hatırlamalarına yönelik olarak kullanılacak yöntemlerdir. Not alarak okumada öğrencilere okuyacakları metnin türü ve konusu hakkında bilgi verilir, böylece öğrencilerin not alırken nelere dikkat edecekleri belirlenir. Okuma bittikten sonra ise alınan notlar değerlendirilir. Bu değerlendirme sonucunda öğrencilerin, metnin özüne ne kadar uygun not tuttukları anlaşılır.

Çiftçi'ye (2007) göre, not alarak okuma yöntemini kullanırken iki aşamada uygulama yapılır. Birinci aşamada metin sesli olarak okunur ve önemli bölümler ikinci kez okunarak öğrencilerin dikkatleri çekilir. Okuma işleminden sonra öğrencilerin tuttukları notlar toplanır. İkinci aşamada ise öğrenciler metni sessiz olarak okurlar ve okuma sırasında önemli gördükleri yerleri not ederler. Bu iki aşamadan sonra öğrencilerin tuttukları notlar değerlendirilir.

İşaretleyerek okuma yönteminde ise amaç, öğrencilerin okunan metindeki konuyu anlamalarına yardımcı olacak anahtar kelime ve önemli görülen yerlerin belirlenmesidir (MEB, 2006). İşaretleyerek okuma yöntemi kullanılırken not alma yönteminden farklı olarak öğrencilerin önemli gördükleri yerleri metin üzerinde işaretlemeleri istenir, sonra öğrencilerin altını çizdikleri veya çeşitli işaretlerle belirledikleri bölümleri kendi cümleleriyle ifade etmeleri beklenir.

Metinde işaretlenen bölümler, öğrenciler tarafından kendi cümleleriyle ifade edilerek anlamlı bir metin oluşturulur. Metin ana hatlarıyla ortaya çıkarılmış olur (Çiftçi, 2007).

2.1.10.4.6. Tahmin ederek okuma

Tahmin ederek okuma yöntemi Türkçe öğretiminde çeşitli şekillerde kullanılan, yeni olmayan bir yöntemdir. Bu yöntemle öğrencilerin okuyacakları metindeki olaylara karşı merak duymaları amaçlanmaktadır.

Yeni programda bu yöntemin daha önce kullanıldığı şekillere benzer olarak kullanılması önerilmektedir. Metnin başlığı ve görsel unsurlarından hareketle içerik hakkında tahminlerde bulunma, metinde gelişen olaylarla öğrencilerin tahminlerinin karşılaştırılması, metinle ilgili sorulara tahmini cevaplar verilmesi ve metin okundukça soruların cevaplarının bulunması bu yöntemin uygulama şekillerindendir. “Tahmin ederek okuma yöntemi okuma öncesinde kullanılırsa sadece ön bilgilere dayalı kullanım gerçekleşir. Okuma sırasında kullanılırsa hem ön bilgiler hem de metinden sağlanan bilgiler kullanılır (Akyol, 2006, 34)”.

Akyol’a (2006) göre, iyi okuyucular okudukları metinle ilgili sürekli olarak tahminlerde bulunurlar. Çünkü tahminlerin anlam kurmada önemli bir yeri vardır. İyi okuyucular için okuma, tahminler yapma ve tahminlerin doğru veya yanlışlığını kontrol etmedir. Bu nedenle iyi okurların yetiştirilmesi yolunda tahmin ederek okuma yönteminin kullanılmasının önemli yararlar sağlayacağı söylenebilir.

2.1.10.4.7. Soru sorarak okuma

Soru sorarak okuma, Türkçe öğretiminde, okunan metnin üzerinde çalışmalar yaparken genellikle kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem okuma becerisini geliştirmeye yönelik olarak okunan metinlerin daha iyi anlaşılması ve öğrencilerin okudukları metinler üzerinde düşünmelerini sağlamak için kullanılmaktadır. Çünkü Çiftçi’ye (2007, 50) göre “bir metin, birtakım sorulara cevaplar bulmak amacıyla okunursa hem daha iyi anlaşılır hem de dikkat daha yüksek tutulur. Sorulara cevaplar bulmaya çalışılacağı için bu süreç okumayı da zevkli kılar”.

Yeni programda soru sorarak okuma yöntemi okuma öncesinde ve okuma sırasında öğrencilerin metinle ilgili sorular hazırlamaları ve metin üzerinde düşünerek metni daha iyi anlamalarını sağlamak amacıyla kullanılabilecek bir yöntemdir. Bu yöntem iki şekilde uygulanabilir. Öğrenciler metni sesli veya sessiz okuduktan sonra zihinlerinde oluşan soruları yazabilirler ve gruplara ayrılarak bu sorulara cevap arayabilirler. Aynı zamanda metni okumadan önce ve okuma sırasında, metnin başlığı ve görsel unsurlarıyla ilgili zihinlerinde oluşan soruları tahtaya yazabilirler ve bu soruları cevaplayabilirler (MEB, 2007).

Okunan metinle ilgili sorular sormaya ve sorulara cevaplar bulmaya dayalı bu yöntem, öğrencilerde derse karşı ilgiyi arttırabilir ve topluca düşünme alışkanlığı kazandırabilir. Kavcar ve diğerlerine (1995, 19) göre, Türkçe öğretiminde kullanılan “soru-yanıt yönteminin uygulamada geleneksel soru-yanıt yöntemine, yani öğrencilerin önceden belirlenmiş sorulara kalıplaşmış yanıtlar vermelerine yol açan bir yöneme dönüşmesine engel olunmalıdır.”

2.1.10.4.8. Söz korusu

Söz korusu önceden beri Türkçe derslerinde okuma çalışmalarında kullanılmaktadır. Yeni programda öğrencilerin birlikte okuma ve çalışma alışkanlıklarını geliştirmek için uygulanması amaçlanmaktadır. Programda bu yöntemin şiir ya da düz yazının bölümlere ayrılarak her bölümün bir grup öğrenci tarafından okunması, metnin tamamının hep birlikte okunması, öğrencilerin iki gruba ayrılmasıyla metnin belirlenmiş bölümlerini iki grubun karşılıklı okuması ve nakaratlı metinlerin gruplara ayrılarak veya hep birlikte okunması gibi farklı şekillerde uygulanması önerilmektedir.

“Koro halinde okuma, akıcı okumayı geliştirdiği gibi en iyi ve en zayıf okuyucuları da bir araya getirmektedir. Bu yöntemin kullanılması en çok okuma yetersizliği olan öğrencilere katkı sağlayabilir. Tekrar sayısı arttıkça bu öğrencilerin de okumaya katılımı artmaktadır (Akyol, 2006, 78)”.

2.1.10.4.9. Okuma tiyatrosu

Okuma tiyatrosu yöntemi metin okunduktan sonra metnin diyaloglara dönüştürülerek canlandırılmasına dayanır. TDÖP’de bu yöntemin kullanılmasıyla

öğrencilerin metinde yer alan kahramanların özelliklerini, metnin yapısını ve dilini anlamaları amaçlanmaktadır.

Okuma tiyatrosu çalışmalarında metin, okunduktan sonra diyalog hâline getirilip tiyatroya dönüştürülür. Diyaloglar, konuşma cümlelerinden ve olaylardan hareketle oluşturulur. Bu dönüşüm esnasında metnin içeriğiyle ilgili değişiklik yapılmaz. Öğrenciler okuyacakları bölümlere hazırlanırlar ve okudukları bölümde vermeleri gereken duyguyu metnin bağlamından yola çıkarak vermeleri gerekir (MEB, 2006).

2.1.10.4.10. Tartışarak okuma

Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemlerden biri de tartışmadır. “Tartışma, öğrencileri bir konu üzerinde düşünmeye yöneltmek, anlaşılmayan noktaları açıklamak ve verilen bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Demirel ve Şahinel, 2006, 36)”. Bu yöntem yeni TDÖP’de tartışarak okuma adı altında yer almaktadır. Programın okuma alanında bu yöntemin kullanılmasının amacı, öğrencilerin okudukları metinde işlenen konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmalarını, anlaşılmayan noktaların karşılıklı görüşlerle açıklanmasını ve farklı görüşlerden yararlanarak farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktır. Aynı zamanda öğrencilere kendi yaşantılarından örnekler verme ve konu hakkında kendi düşüncelerini söyleme imkânı vermesinin tartışma yönteminin önemli özellikleri olduğu söylenebilir.

Tartışarak okuma yöntemi, “metin okunduktan sonra uygulanabileceği gibi metin bölümlere ayrılarak da uygulanabilir. Tartışma sınıfça ve küçük gruplar halinde yapılabilir (MEB, 2006, 68)”. Bu yöntemin uygulama şekline yeni programda bir yenilik getirildiği görülmektedir. Bu yenilik, tartışma sonunda varılan ortak düşüncelerin not edilmesi ve daha sonra metin halinde sunulmasıdır.

2.1.10.4.11. Ezberleme

Yeni programda yer alan ezberleme yöntemi de yeni bir yöntem değildir. Türkçe derslerinde öğrencilerin şiirler, özlü sözler ezberlemeleri amaçlanmıştır. TDÖP’de de ezberleme yöntemiyle “öğrencilerin hafızalarını güçlendirmek, kültürel ve edebi değere sahip metinlerdeki cümle yapılarını ve söz varlığını kavrayarak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamak” amaçlanmıştır (MEB, 2006, 67). Öğrencilerin seviyelerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre belirlenen metinlerin belirli bir süre içinde

öğrenciler tarafından ezberlenmesi beklenmektedir. Ezberlenen metinlerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle sunulmasıyla öğrencilerin söz varlığı zenginleşebilir ve Türkçeyi kurallarına uygun kullanma becerileri gelişebilir. Çiftçi'ye (2007) göre ezberleme yöntemiyle şiir ya da metin okumak, öğrencilerin kendine olan özgüvenini artırır ve sosyalleşmesine katkıda bulunur.

2.1.10.4.12. Metinlerle ilişkilendirme

TDÖP'de okuma becerisini geliştirmek amacıyla kullanılması önerilen yöntem ve tekniklerden metinlerle ilişkilendirme ve eleştirel okuma ise bugüne kadar Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılmayan, yeni programla birlikte gündeme gelen yöntem ve tekniklerdir.

TDÖP'de metinlerle ilişkilendirme yöntemi ile öğrencilerin okudukları metni daha önce okudukları diğer metinlerle ilişkilendirmeleri amaçlanmaktadır. Metin okunduktan sonra öğrencilere metnin yeri, zamanı, şahıs ve varlık kadrosu, konusu ile metinde anlatılan düşünce ve olayın diğer metinlere benzeyip benzemediği sorulabilir. Böylece öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir. Calp'e (2007, 97) göre, "bir hikâyenin ardından başka bir hikâyenin veya bir roman parçasının okutulması, metinler arasında ilişki kurulmasına; tür, biçim ve konu bakımından benzerlik ve farklılıklara dikkat çekilmesine; olay, yer, zaman ve şahısların karşılaştırılmasına; anlatımdaki farklılığın tespit edilmesine imkân sağlar".

Akyol'a (2006) göre okumanın amacı, anlam kurmaktır. Ancak ülkemizde sınıf içinde anlam kurma tek kitapla veya kitap içindeki bir tek metinle sınırlı kalmaktadır. Bu durum, yetişen çocukların okuma zevkini olumsuz yönde etkilemekte, onları anlama yerine ezbere yöneltmekte, metinler arası ilişkiler kurmalarını engellemekte ve sorunları çözmede alternatif bakış açıları geliştirememelerine yol açmaktadır. İlköğretim birinci sınıftan itibaren Türkçe derslerinde öğrencilere metinden anlam kurma ve metinler arası anlam kurma becerileri kazandırılmalıdır.

2.1.10.4.13. Eleştirel okuma

Eleştirel okuma yöntemi okuma çalışmalarına farklılık getirecek bir yöntemdir. Bu yöntemin uygulanmasıyla öğrencilere okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırmak, böylece öğrencilerin okunan metin hakkında düşünmelerini sağlamak,

konuyu olumlu ve olumsuz yönden değerlendirerek kendi doğrularını buldurmak amaçlanmaktadır. Nas'a (2003) göre, okuma eylemi doğru ve tam anlamak için yapılır. Ancak okur okuduklarının hepsini irdelemeden doğru kabul ediyorsa, eleştirel süzgeçten geçirmiyorsa okuduğunu doğru ve tam anlasa da bu iyi bir okuma değildir. Bu nedenle eleştirel okuma yöntemi oldukça önemlidir.

“Öğrenciler eleştirel okuma yöntemini kullanarak okudukları metinde katılıp katılmadıkları yerleri belirleyebilir, duygu, düşünce ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaya çalışabilirler (MEB, 2006, 68)”. TDÖP’de öğrencilere kazandırılması amaçlanan temel becerilerden biri olan eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında da eleştirel okuma yönteminin yararı olabilir. Çünkü öğrencilerin eleştirel okuma yöntemini kullanmayı alışkanlık haline getirmesi, eleştirel düşünme gücünün gelişmesinde etkili olacaktır.

Yeni programda okuma beceri ve alışkanlığını geliştirmek için önerilen bütün yöntem ve tekniklerin ortak noktası ise öğrencileri okuma sürecinde aktif hale getirmektir. Bu durum, programın öğrenci merkezli anlayışı benimsemesi ile örtüşmektedir. Programda yer alan okuma yöntem ve teknikleri ile öğrenciler farklı okuma ve okuduğunu anlama stratejileri geliştirebilir, böylece okuma zevki ve alışkanlığı kazanmaları kolaylaşabilir.

2.1.10.5. Araç-Gereçler Açısından Okuma Becerisi

Eğitimde araç-gereç kullanımı hedeflere daha kısa zamanda ulaşmayı ve öğrenmenin kalıcı izli olmasını sağlama açısından çok önemli görülmektedir. Öğretim sürecinde kullanılan araç-gereçler ile başarı arasında doğrusal bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin araç ve gereç kullanmaya özen göstermeleri ve bu araçların seçiminde özenli olmaları beklenmektedir.

Öğretim sürecinde kullanılacak araç-gereçlerin, planlanan davranışları kazandırmaya yönelik, öğrenci seviyesine uygun, ilgi çekici, kullanışlı ve ekonomik olması gerekir (Demirel, 2003).

Anadili öğretimi daha çok yazılı araç-gereçlere dayalı olarak yapılırken çağımızda ise teknolojinin gelişmesi sonucu resim ve şekiller, bilgisayar, televizyon, projeksiyon, tepegöz gibi araçlar öğretmen ve öğrencilere öğretim sürecinde büyük

ölçüde yardımcı olmaya başlamıştır. Bugün, Türkçe öğretiminde kullanılan araç-gereç çeşidi oldukça artmıştır.

İlk okuma ve yazma döneminin bitiminden üçüncü sınıfın sonuna kadar, Türkçe derslerinde kullanılan araç ve gereçler şunlardır: “Ders kitabı, sözlükler, ansiklopediler, araştırma defteri, kasetler, filmler, dergiler ve kitaplar, antolojiler, okuma parçaları ile ilgili resimler, sanat değeri taşıyan küçük resimler ve duvar resimleridir. İkinci kademedede ise bu araç ve gereçlere yazım kılavuzu, başvuru kitapları, klasik çocuk kitaplarını tanıtan eserler, Türk ve dünya edebiyatından seçilmiş çocuk kitapları ve kaynak kitaplar eklenmektedir (Kavcar ve diğerleri, 1995, 89-90)”.

Demirel’e (2003, 52) göre, “ilköğretim düzeyinde Türkçe derslerinde kullanılması önerilen araçlar görsel, işitsel ve görsel-işitsel olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Görsel araçlar; kitaplar, yazı tahtaları, resimler, gerçek eşyalar ve modeller, projektörler ve grafiklerdir. İşitsel araçlar; radyo, ses bantları ve kasetçalardır. Görsel ve işitsel araçlar ise televizyon, video, VCD, DVD ve filmlerdir”.

TDÖP’de kullanılacak araç ve gereçler ayrıntılı olarak belirtilmemektedir. Ancak her dil becerisine ve sınıf düzeyine yönelik olarak hazırlanan, programda örnek olarak sunulan etkinliklerde kullanılacak araç-gereçlerin neler olduğu belirtilmiştir. Programda okuma alanına yönelik olarak hazırlanan etkinliklerde kullanılması önerilen araç-gereçler, çalışma kâğıtları, dergi ve gazeteler, fotoğraf, resim, karikatür, grafik gibi görsel unsurlardır. Bunların dışında ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitapları da programı uygulamayı sağlayacak temel araçlar olduğu için Türkçe dersinde sürekli kullanılacak araçlardır.

Söz varlığını zenginleştirmek için yapılan, sözcük anlamlarını bulmaya yönelik çeşitli etkinlikler ise Türkçe sözlük ile deyimler ve atasözleri sözlüğü kullanmaya yönlendirmektedir. Okuma becerisini geliştirmek için son derece önemli olan Türk ve dünya edebiyatından seçme kitapların okunması gerekliliği de program doğrultusunda vurgulanmıştır. Öğrencilere tanıtmak üzere 100 temel eserden bazılarının sınıfa getirilmesi, çeşitli kitaplar önererek öğrencilerin bu kitapları okumalarının ve arkadaşlarına tanıtmalarının sağlanması, sınıfta kitap sergisinin düzenlenmesi, öğrencilerin bir yazar ve eseri hakkında bilgi edinmesi, çocuk kitaplarının listesini çıkarmaları gibi etkinliklere yer verilerek kitap okuma beceri ve alışkanlığını

geliştirmek amaçlanmıştır. Böylece ders kitabı dışındaki kitapların da okuma çalışmalarında kullanılması ön plana çıkarılmıştır.

TDÖP doğrultusunda okuma becerisini geliştirmek için çeşitli işitsel araçların da kullanılacağı anlaşılmaktadır. Öğrencilere okuyacakları metinle ilgili resim, fotoğraf, karikatür ve grafik gibi görseller gösterildiğinde, öğrencilerin bunlar hakkında ve okuyacakları metinle ilgili tahminleri hakkında düşünürken sözsüz müzik dinletileceği, fon müziği eşliğinde şiir okutulacağı belirtilmektedir. Örneğin Atatürk temasında öğrencilere Atatürk'ün sevdiği şarkılar CD'sinin dinletilebileceği ifade edilmektedir. Aynı zamanda öğrenciler film ve müzik CD'leri ve kasetleri biriktirmeye yönlendirilmektedir. Bu durumda okuma alanında müzik seti, DVD veya VCD kullanılabileceği söylenebilir.

Programda, okuma alanında kullanılabilecek araç-gereçler arasında olan bilgisayar, video, televizyon gibi görsel-işitsel araçlara açıkça yer verilmemiştir. Ancak programda öğrencilere kazandırılması amaçlanan temel becerilerden biri bilgi teknolojilerini kullanmadır. Öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanma yollarından biri bilgisayar kullanmadır. Program doğrultusunda yapılan etkinliklerde de öğrencilere çeşitli araştırma ödevleri verilerek, öğrenciler araştırmalarını kitaplar ve diğer kaynakların yanı sıra bilgisayardan yararlanarak yapmaya yönlendirilmektedir. Bu amaçla öğrencilere çeşitli internet adresleri önerilmektedir.

Okuma alanında ve genel olarak Türkçe derslerinde bilgisayar kullanımı, okulların araç-gereç donanımıyla yakından ilgilidir. Yeni programla birlikte bilgisayar bulunan okullarda, bu aracın öğretim sürecinde kullanılması mümkün olabileceken, sınıflarında ve okullarında yeterince bilgisayar olmayan okullarda ise yeni programda bilgi teknolojilerinin kullanılması ön plana çıkarılsa bile öğrenciler bilgisayardan yararlanamayacaktır.

“Ders araç-gereçleri ile ilgili en önemli nokta, bu araç-gereçlerden en etkili biçimde yararlanabilmek, bunları sürekli olarak yenilemek ve zenginleştirmektir (Kavcar ve diğerleri, 1995, 90)”. Türkçe öğretmenleri de Türkçe öğretiminde kullanılabilecek araç gereçlerden hangilerinin okuma becerisini geliştirmek için kullanılabileceğini, bunlardan nasıl yararlanacaklarını bilmelidir. Aynı zamanda gerektiğinde kendileri de farklı araç-gereçler kullanarak okuma çalışmalarına yenilik getirebilirler.

“Ders araç-gereçleri konusunda önemli olan bir başka nokta da, öğrencilerin bu araçları olabildiğince sık ve eşit olarak kullanmalarına olanak sağlanmasıdır. Bunun yanı sıra öğretmen ve öğrencilerin var olan araç ve gereçleri nasıl kullanacaklarını iyi bilmeleri de büyük önem taşımaktadır (Kavcar ve diğerleri, 1995, 89-90)”.

2.1.10.6. Ölçme ve Değerlendirme Açısından Okuma Becerisi

Türkçe dersiyle geliştirilmesi amaçlanan temel dil becerilerini, öğrencilerin ne kadar kazandıklarını, bu becerilere yönelik olarak belirlenmiş amaç ve kazanımlara ne kadar ulaştıklarını ölçmek gerekir. Çünkü bu ölçme sonucunda elde edilen bulgular, gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerinin etkililiği hakkında dönüt sağlayacaktır. Bu sebeple Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme yapmak kaçınılmazdır.

TDÖP’de okuma ve dinleme/izleme dil becerilerine yönelik gelişimi izlemek için gözlem formları ile konuşma becerisine ve yazılı anlatıma yönelik gelişimi değerlendirmek için değerlendirme formları hazırlanmıştır.

Okuma becerisi gözlem formunda, okuma alanında yer alan bazı amaçlara ve bu amaçlara yönelik kazanımlara yer verilmiştir. Formda yer alan kazanımlar; okuma kurallarını uygulama, okuduğu metni anlama ve çözümleme, okuduğu metni değerlendirme amaçlarına yönelik kazanımlardır. Gözlem formu kullanılarak öğrencilerin bu amaç ve kazanımlara ulaşma düzeyine göre öğretmen tarafından puan verilecektir. Calp’e (2007) göre, öğrencilerin amaçlanan davranışları kazanıp kazanmadığını belirlemede gözlemin etkili bir yoldur. Gözlemler yoluyla öğrencilerin hangi eksiklikleri ve üstünlükleri bulunduğu saptanması ve bunların her öğrenci için ayrı ayrı gözlem formlarına kaydedilmesi gelişim süreci açısından yararlıdır.

Öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanan ölçme araçlarından biri de okuma becerisi kontrol listesidir. Bu araç, öğrencilerin okuma becerilerine yönelik olarak kazandıkları davranışları gözlemlemek amacıyla hazırlanmıştır. Okuma kontrol listesinde gözlemlenecek davranışlar yer almaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin bu davranışları gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini izlemek için okuma kontrol listesi kullanabilirler.

Okuma becerisini değerlendirmeye yönelik olarak kullanılabilecek araçlardan bir diğeri çalışma kâğıdıdır. “Çalışma kâğıtları, öğrenme-öğretme sürecinde, belirlenen

kazanımlara yönelik etkinlikler gerçekleştirilirken üst düzey bir öğrenme için kullanılan yazılı, görsel vb. materyallerdir. Çalışma kâğıtlarının değerlendirmenin yanı sıra kalıcı bir öğrenmeyi sağlama amacı da vardır (Göçer, 2007, 448)”. Yapılacak etkinliklere yönelik olarak hazırlanan çalışma kâğıtlarının etkinlik uygulama süreci sonunda değerlendirilmesi önerilmektedir.

Programda okuma becerisinin gelişim sürecinin değerlendirilmesinde kullanılmak üzere önerilen bir diğer araç, okuma gelişim dosyasıdır. Okuma gelişim dosyaları öğrencilerin okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmalarında oldukça önemli bir rol oynayabilir. Öğrencilerin dönem boyunca okudukları kitapları okuma gelişim dosyalarına yazmaları, aynı zamanda okudukları kitapları tanıtıcı bilgiler vermeleri, her kitapla ilgili duygu ve düşüncelerini bu dosyalarda belirtmeleri gerekmektedir. Öğretmenler de okudukları kitapları nasıl değerlendirmeleri gerektiği konusunda öğrencilere yol göstermelidir. Bunun yanında öğretmenler öğrencilerle birlikte bir kitap değerlendirerek öğrencilerin okuyacakları eserleri kendi başlarına nasıl yorumlayacaklarını ve bu eserlerden nasıl yararlanacaklarını göstermelidir. Öğretmenler, öğrenciler tarafından doldurulan okuma gelişim dosyalarını dönem sonlarında okunan kitapların türü ve okuma süresi açısından değerlendirmelidir (MEB, 2006).

Öğretmenler her öğrencinin 1-5. sınıflara ait okuma gelişim dosyalarını inceleyerek öğrencilerin sevdikleri türleri, yazarları ve okuma seviyelerini tespit edebilir. Böylece öğrencilerin ilköğretim boyunca okuma becerisi açısından nasıl bir gelişim gösterdikleri izlenebilir. Öğrencilerin okuma seviyeleri sınıf içinde yapılan etkinlikler ve tartışmalarla da belirlenebilir. Bu amaçla her 15 günde bir öğrencilere okudukları kitapları tanıtılmaları için fırsat verilebilir. Öğrenciler kitap hakkındaki düşüncelerini, neden okudukları kitabı seçtiklerini ve kitabın özetini arkadaşlarıyla paylaşabilir. Öğretmen de bu sırada öğrenciyi değerlendirecek notlar alabilir.

TDÖP’de kalabalık sınıflardaki öğrencilerin gruplara ayrılabilceği ve iki hafta aralıkla bir veya iki grubun seçilebileceği belirtilmektedir. Gruplar okudukları kitabı tanıtırken öğretmenin de yapılan sunumla ilgili notlar alabileceği ifade edilmektedir. Aynı zamanda programda her grubun kendi grup üyelerini değerlendirebileceği, grup içindeki her üyenin farklı bir kitap okuyacağı ve grubuna okuduğu kitabı tanıtacağı, grup üyelerinin de değerlendireceği belirtilmektedir (MEB, 2006).

Programda kullanılması önerilen ölçme araçları arasında öz değerlendirme, grup öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları da bulunmaktadır. Öğrenciler öz değerlendirme yaparak okuma alanına yönelik olarak işlenen metin ve temalardaki, uygulanan etkinliklerdeki ve yaptıkları ödevlerdeki performanslarını değerlendirebilirler. Böylece okuma becerisi açısından zayıf ve güçlü oldukları yönleri keşfedebilirler. Demirel ve Şahinel'e (2006) göre, öz değerlendirme öğrencilerin performanslarının düzeyi hakkında bilgi edinmelerini sağlayarak motivasyonlarının artmasına da yardımcı olabilir. Akran ve grup değerlendirmelerinde de öğrenciler, hem arkadaşlarını hem de ait oldukları grubu, okuma becerisine yönelik çeşitli davranışların ve kazanımların gerçekleşme derecesi açısından değerlendirebilirler. “Bu tür değerlendirmede amaç, değerlendirmeyi yapan öğrencinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek arkadaşlarının yaptıkları çalışmadaki yeterliliklerini saptamaktır. Amaç not vermek değil, etkili öğrenme olmalıdır (Demirel ve Şahinel, 2006, 147)”.

Okuma becerisine yönelik olarak yapılan ölçme-değerlendirme çalışmalarında çeşitli soru türleri kullanılabilir. Programda da farklı amaçlara hizmet eden farklı soru türleri hakkında bilgi ve örnekler verilmiş, bu maddeleri hazırlarken dikkat edilmesi gereken noktalar üzerinde durulmuştur. Bu madde türleri kısa cevaplı maddeler, çoktan seçmeli maddeler, eşleştirme maddeleri, doğru-yanlış maddeleri ve açık uçlu sorulardır. Bu maddeler, metin üzerinde yapılan çalışmalar sırasında ya da öğrencilerin okuduğunu anlama ve genel olarak okuma becerisine yönelik başarılarını değerlendirmek için hazırlanan sınavlarda kullanılabilir. Etkinlikler sırasında da öğrencilere okudukları metinle ilgili açık uçlu sorular yöneltilir ya da öğrenciler metinle ilgili açık uçlu sorular hazırlayarak birbirlerine sorabilirler. Temalara yönelik metin işlerken öğretmenlerin o metinle ilgili olarak sorabilecekleri bazı anlama ve çözümleme soruları öğretmen kılavuz kitabında yer almaktadır. Öğretmenlerin bu soruları okuma çalışmalarında kullanmaları beklenmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler, öğrencilerin okudukları metinden anladıklarına ve metinle ilgili düşüncelerine yönelik başka açık uçlu sorular da sorabilirler. Aynı zamanda var olan etkinliklerde kullanılan soru türlerini göz önünde bulundurarak farklı etkinlikler geliştirebilirler ve bu etkinliklerde tüm soru türlerini kullanabilirler. Böylece öğretmenler öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirebilirler.

Türkçe dersinde her beceri alanını sürece dayalı olarak değerlendirmek için kullanılabilecek yöntemlerden biri de gözlemdir. Öğretmenler, öğrencilerin okuma

becerisine yönelik amaç ve kazanımları ne derece kazandıkları, okuma çalışmalarına katılımları hakkında ayrıntılı ve uzun zamana yayılmış bilgi edinmek istediklerinde gözlem yöntemini kullanabilirler. Öğretmenler gözlem yöntemini uygularken gözlem formları, kontrol listeleri ve dereceli puanlama anahtarından yararlanabilir.

Programda kullanılması önerilen öğrenci ürün dosyaları da okuma becerisini değerlendirmede kullanılabilir. Bu dosyalar öğrencilerin dönem veya yıl boyunca yaptıkları okuma alanındaki çalışmalarını ortaya koyabileceği ve okuma becerisine yönelik gelişim süreçlerinin değerlendirilebileceği araçlardır. Öğrenci ürün dosyaları, okuma becerisine yönelik amaçlara ulaşma düzeyini değerlendirmede etkili olabilir ve öğretmenler bu konudaki öğrenci gelişimini kanıtlara dayanarak daha sağlıklı bir şekilde izleyebilirler. Aynı zamanda bu tür değerlendirme standart değerlendirmenin yanı sıra süreci değerlendirebilecek alternatif bir değerlendirme şekli olabilir. Meisels ve Steel'e (1991) göre, "öğrenci ürün dosyası (portfolyo) öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmeye katmalarını, her öğrencinin kendi gelişimin izlemesini sağlar ve bireysel olarak öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesi için bir temel oluşturur (Akt: Demirel ve Şahinel, 2006, 144)". Ancak değerlendirme ölçütlerinin öğretmen tarafından önceden belirlenmesi ve bu ölçütlerin anlaşılır şekilde veli ve öğrenciye sunulması gerekir. "Öğrenci ürün dosyaları öğrencilerin sorumluluk bilincini geliştirmek ve onlara kendi kendini değerlendirme becerisi kazandırmak için son derece önemlidir. Öğrenci ürün dosyalarında velinin de rolü vardır. Veliler öğrenci ürün dosyasının anlamını, programın ve değerlendirmenin bir parçası olarak nasıl kullanıldığını, öğrenciler için önemini kavramalıdır (MEB, 2006, 234)".

Performans ve proje ödevleri öğrencilerin okuma ve diğer dil becerilerine yönelik olarak edindiği kazanımları günlük hayatta uygulama imkânı bulabileceği, karşılaştığı problemleri nasıl çözeceğini ve sahip olduğu bilgi ve becerileri problem çözmek için nasıl kullanacağını gösterme imkânı bulabileceği ödevlerdir. Bu ödevler de okuma becerisini değerlendirmek amacıyla kullanılabilir.

Göçer'e göre (2007) her performans ödevi proje gibi düşünülmeli, öğrencilere ödevleri ile ilgili yönerge verilmeli ve öğrenciler de bu yönergeler doğrultusunda hareket etmelidir. Okuma becerisine yönelik olarak verilecek performans ödevleri ile öğrenciler hayal güçlerini harekete geçirecek, düşünce ve tasarımlarını somut hale

getirecek, sorumluluk alma ve öz güven kazanma açısından fırsat yakalayabilecekler; aynı zamanda okuma becerileri de gelişecektir.

Programda dört tane performans ödevi, iki tane proje ödevine yer verilmiştir. Her ödev farklı temalarla ilgilidir. Bu ödevleri hazırlama şekli de farklılık göstermektedir. Proje ödevlerinin bireysel olarak hazırlanacağı, performans ödevlerinin ise ikisinin bireysel, ikisinin grup olarak hazırlanacağı belirtilmiştir. “Performans ödevleri birkaç günde yapılabileceği gibi birkaç hafta da sürebilir. Bu nedenle öğrencilere, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma, oluşturulan ölçütlere göre yeterlik derecelerini ortaya koyma imkânı verir (MEB, 2006, 235)”.

Programda öğrencilere verilmesi önerilen performans ödevlerinin konuları şunlardır:

- Bir yazar ve eseri hakkında bilgi edinme
- Atatürk şiirlerinden oluşan bir dinleti hazırlama
- Afiş tasarımı
- Yer adları efsane antolojisi oluşturma

Proje ödevlerinin konuları ise şunlardır:

- İnsan hayatını güçleştiren duyguların olmadığı bir dünya
- Türkçemize sahip çıkma

Programda performans ödevlerini değerlendirmek için dereceli puanlama anahtarı, proje ödevlerini değerlendirmek için proje değerlendirme formu yer almaktadır. Bu ödevler öğrenci merkezli olduğu için öğretmen sadece rehberlik etme ve değerlendirme görevini üstlenebilir.

TDÖP ile okuma alanının değerlendirilmesine yönelik olarak çeşitli yenilikler yapılmıştır. Bunlardan biri de okuma becerisinin süreçteki gelişimini değerlendirmenin önem kazanmasıdır. Yıllardır yapılan ürün ağırlıklı değerlendirmelere ek olarak öğrenci performanslarının süreç içinde değerlendirilmesi ve bu yöndeki eksikliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle okuma alanının değerlendirilmesinde klasik ölçme araçlarının yanı sıra farklı ölçme araçlarına da yer verilmiştir. Gözlem formları,

kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarları, okuma gelişim dosyaları ve öğrenci ürün dosyaları bu araçlardan bazılarıdır.

Öğrencilerin de değerlendirme sürecine dahil edilmesi, onlara öz değerlendirme ve akran değerlendirme yapmak için fırsat verilmesi bir başka yeniliktir. Bu sayede öğrencilerin eleştirel bakış açısı kazanmaları yani üst düzey zihinsel becerilerden eleştirel düşünme becerisini kazanmaları amaçlanmıştır. Performans ve proje ödevleri ile de diğer üst düzey zihinsel beceriler olan problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini ölçmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda TDÖP’de öğrencilerin çeşitli üst düzey zihinsel becerileri kazanmalarının önemsinmesi ve bu becerilere yönelik değerlendirmenin vurgulanması da programla birlikte ölçme-değerlendirme alanında yapılan bir yeniliktir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusuyla ilgili olarak alanyazın taramaları sonunda ulaşılan, yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalar özetlenerek sunulmuştur. Daha sonra bu araştırmaların genel bir değerlendirmesi yapılmıştır.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

İlköğretim ikinci kademe TDÖP, 2006-2007 öğretim yılında, altıncı sınıflarda uygulanmaya başladığı için programı değerlendirmeye yönelik veya programın herhangi bir ögesi ile ilgili henüz fazla araştırma yapılmamıştır. Ulaşılan araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Ancak ilgili alanyazın tarandığında ilköğretim birinci kademe TDÖP ile ilgili daha çok araştırma yapıldığı görülmüştür. Çünkü bu program 2005-2006 öğretim yılından itibaren Türkiye’deki tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlamıştır. Bu bölümde birinci kademe TDÖP’ye yönelik araştırmalardan bazılarını program değerlendirmeyle ilgili olmaları nedeniyle yer verilmiştir. Daha sonra ise 6. sınıf TDÖP ile ilgili, ulaşılabilen araştırmalar sunulmuştur. Bu bölümde aynı zamanda, okuma becerisini çeşitli yönleriyle incelemek amacıyla yapılan bazı araştırmalara da yer verilmiştir.

Yangın (2005), yaptığı çalışmada, 2004 yılında hazırlanan ve 2005’te son halini alan ilköğretim birinci kademe (1-5. Sınıflar) TDÖP ve kılavuzu ile 1981 yılında hazırlanan Türkçe programını benzerlikleri ve farklılıkları bakımından karşılaştırarak

değerlendirmiştir. Yeni program ve önceki program temele alınan yaklaşım, üniteler, konular, öğrenme alanları, genel amaçlar, beceriler, amaçlar, davranışlar, kazanımlar, öğrenme-öğretme durumu, etkinlikler, ölçme ve değerlendirme, anlatım, kavrama, ilk okuma yazma ve yazı açısından karşılaştırılmıştır. Her iki program arasında farklılıklar olduğu kadar benzerlikler olduğu da belirlenmiştir. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Önceki programda temele herhangi bir öğrenme ya da öğretme yaklaşımının alındığının belirtilmemiş, yeni programda ise temele alınan yaklaşımlar açık olarak ifade edilmiştir.
- Yeni programda üniteler ve konular yoktur. Program öğrenme alanlarına göre yapılandırılmış, önceki programda ise belli bir düzen olmadan dinleme, konuşma, okuma-yazma, dilbilgisi ve sözcük dağarcığı ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.
- Her iki programda öğrencilerin dil becerileri ile zihinsel becerilerinin yanında kültürel gelişimlerinin de amaçlandığı ancak, yeni programın amaçlarında dil gelişiminin yanında, önceki programdakinden farklı boyutlarıyla zihinsel bunun yanında sosyal, ekonomik ve politik gelişime de yer verilmiştir.
- Türkçeyi doğru kullanma, bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünme her iki programda da öğrencilere kazandırılması beklenen ortak becerilerdir. Bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme becerileri yeni programda yer alırken, önceki programda yer almamıştır. Estetik değerlere önem verme ve yapıcı düşünme de yeni programda yer almazken önceki programda yer almıştır.
- Yeni programda öğretme-öğrenme durumuyla ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılmış, etkinlik örnekleri verilmiştir. Önceki programda ise bu konuda açıklama ve örneğe yer verilmemiştir. Bu özellik yeni programı daha etkin ve verimli yapabilir.
- Metin işleme önceki programda kavram olarak yer almazken, yeni programda metin işleme konusunda örnek etkinlikler söz konusudur.

- Yeni programda ilk okuma – yazma öğretiminde ses temelli cümle yapısının uygulanması benimsenmiştir.

- Yazı öğretiminde ise dik temel yazı yerine bitişik eğik yazı benimsenmiştir.

Coşkun (2006), ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni TDÖP ile ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada, öğretmenlerin yeni programa yönelik olarak aldıkları hizmet içi eğitim, öğrenme alanları, öğrenme- öğretme süreci, ders materyalleri, ölçme değerlendirme, programdaki eksiklikler, uygulamada güçlük çektikleri konular, yeni programın uygulanabilirliği gibi konulardaki düşüncelerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin de yeni programın uygulanmasıyla Türkçe derslerinde hangi değişimlerin olduğu konusundaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya yeni TDÖP'nin pilot uygulamasının yapıldığı Ankara'nın merkez ilçesindeki üç okuldan yedisi dördüncü sınıf, yedisi beşinci sınıf öğretmenleri katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenci sayısı ise toplam 124'tür. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen ve öğrenci görüşme formları kullanılmış, toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

- Yeni programı tanıtım seminerine katılan öğretmenler bu seminerin bir çok yönden yetersiz olduğunu, çok kısa sürede çok şey anlatıldığını, az sayıda etkinlik gösterildiğini, ölçme ve değerlendirme süreci hakkında yeterince bilgi verilmediğini ve hizmet içi eğitimi verenlerin konuya hakim olmadığını belirtmişlerdir.
- Öğretmenler eski programda okuma çalışmalarının ders kitabındaki metinler üzerinde yapılan sesli ve sessiz okuma ve metin altındaki soruların cevaplandırılmasından ibaret olduğunu, öğrencilere okumayı sevdiremediklerini söylemişlerdir. Yeni programda ise okuma çalışmalarında farklı yöntem ve tekniklerin kullanılabilmesini, okumaya daha çok zaman ayırabildiklerini, böylece öğrencilerin okumaya ilgilerinin artacağını belirtmişlerdir.
- Yeni programda öğrencilerin yaratıcı yazma becerisi kazanmaya başladıklarını belirtmiştir.

- Öğretmenler, önceden öğrencilerin konuşmaya pek fırsat bulamadıklarını, yeni program öğrenci merkezli bir felsefeye dayandığı için en sessiz öğrencilerin bile kendi düşüncelerini ifade edebildiğini vurgulamışlardır.
- Öğretmenler, eski programa yönelik derslerde şekilci bir dinleme olduğunu, etkin ve katılımlı dinleme olmadığını, yeni programla öğrencilerin farklı yöntem ve tekniklerle dinleme becerilerinin geliştiğini, amaçlı ve etkin dinleme becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir.
- Yeni programda görsel okuma ve görsel sunu çalışmalarını ağırlık kazandığı, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştiği ifade edilmiştir.
- Öğretmenler eski programdaki öğrenme- öğretme sürecinde birçok olumsuz yön bulunduğunu, yeni programda ise öğrencilerin önceki ve yeni bilgilerin arasında ilişki kurabildikleri için ezbercilikten uzaklaştıklarını vurgulamışlardır.
- Öğretmenler eski programdaki ölçme ve değerlendirmenin de sadece not vermek amacıyla sonucu ölçtüğünü, yeni programda ise farklı ölçme ve değerlendirme araçlarıyla sadece sonucun değil sürecinde değerlendirildiğini belirtmişlerdir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri dışında tüm öğretmenler yeni programla eski programı karşılaştırdıklarında yeni programı daha uygulanabilir bulmuşlardır.
- Öğretmenlerden bir kısmı yeni TDÖP'yi uygulamakta güçlük çekmediğini belirtirken, diğerleri ders materyallerinin yetersizliği, bazı yöntemler konusundaki bilgisizlik, sınıfların kalabalık olması nedeniyle tüm öğrencilere ulaşamama v.b. konularda güçlük çektiklerini belirtmişlerdir.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin eski programla ilgili görüşlerinin çoğu olumsuz (%65.6), çok azı olumludur. (% 5.8)
- Öğrencilerin yeni program hakkındaki görüşlerinin %83.3'ü olumlu, %15.9'u nötr, %1.8'i ise olumsuzdur.

Yapılan bu çalışma yeni programın uygulandığı pilot okullardaki dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerin yeni TDÖP'yi genel olarak olumlu buldukları sonucu ortaya koymaktadır. Çalışmanın bulgularına göre yeni ve eski Türkçe programlarına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri büyük ölçüde uyum göstermektedir.

Akkaya ve Kırmızı (2005), I. kademe yeni Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulanmasına yönelik olarak öğretmen görüşlerini belirlemek, böylece programın etkili olan ve olmayan yönlerini tespit etmek için bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış, İzmir Buca ilçesindeki 15 ilköğretim okulunda görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Öğretmenlere programın uygulanmasında ne tür sorunlar yaşadıkları, yapılan etkinlikler, kullanılan materyaller, hizmet içi eğitim süreci ve temel dil becerilerinin uygulanması hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin programı uygularken yaşadıkları en önemli sorunların, sınıfların kalabalık olması, program hakkında yeterince bilgi sahibi olmamaları ve zamanın yetersizliği olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler etkinliklerin zenginleştirilmesi gerektiğini, var olan etkinlikleri yetiştiremedikleri için yeni etkinlik düzenleyemediklerini, dilbilgisi konularının azaltılmasını olumlu bulduklarını, materyal kullanımı konusunda okullarda yeterli donanımın olmadığını ve verilen hizmet içi eğitimin yetersiz olduğu belirtmişlerdir.

Gömleksiz ve Kan (2007) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ilköğretim birinci kademe TDÖP'nin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmadaki etkililik düzeyine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemektir. Araştırmada, Diyarbakır ilinde, yeni programın uygulandığı beş pilot ilköğretim okulunda öğrenim gören 600 5. sınıf öğrencisinin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın modeli taramadır ve araştırmada üçlü likert tipi ölçek kullanılmıştır. Elde edilen veriler t testi, varyans analizi, Mann Whitney U, Kruskal Wallis, Sheffe ve LSD testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrenciler bu beceriyi kazandırmada yeni programı etkili bulmuşlardır. Sosyo-ekonomik açıdan daha olumlu koşullara sahip okullarda öğrenim gören öğrenciler bu beceriyi kazandırmada programın daha verimli olduğunu düşünmektedirler.

Gömleksiz ve Bulut (2007), birinci kademe yeni ilköğretim Türkçe dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğini değerlendirilmeyi amaçladıkları araştırmalarında yeni Türkçe programının uygulandığı İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki 64 deneme okulundan toplam 784 sınıf öğretmenine 33 maddeden oluşan Türkçe Dersi Öğretim Programı Ölçeğini uygulamışlardır. Veriler, il, sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, il, sınıf ve cinsiyet değişkeni bakımından öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Programda öngörülen kazanımlar, kapsam ve eğitim durumunun uygulamada etkili olduğu belirlenirken, öngörülen değerlendirmenin ise uygulamada etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Özçelik, Gelbal, Güler, Türkmen, Deveci, İyitellikara ve Kaya (2007) tarafından yapılan araştırmada, 6.sınıf Türkçe dersi yeni öğretim programını değerlendirmek amacıyla 109 yönetici, 159 öğretmen, 365 müfettiş, 492 veli ve 3298 öğrenciden veri toplanmıştır. Veriler frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma ve ki-kare ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin %70'ten fazlası programın temel yaklaşım, öğrenme-öğretme süreçleri ve kazanımları ile ilgili bölümleri anlaşılır bulurken, ölçme-değerlendirme ögesini çok azı anlaşılır bulmuştur. Öğretmenler ölçme-değerlendirmeyi karmaşık ve zaman alıcı bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarısından çoğu, içerik için verilen sürenin yetersiz olduğunu, ancak içeriğin ele alınışının yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğunu düşünmektedir. Müfettişler, programın uygulanmasıyla öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade ettikleri ve öğrenme farklılıklarının dikkate alındığı görüşündedir. Yöneticiler, öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim, etkinlik hazırlama, ölçme-değerlendirme, eğitim teknolojileri gibi konularda hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğu görüşündedir. Veliler, çocukların kendilerini rahat ifade etme, derslerini kendi kendilerine yapma, işbirliği yapma gibi alanlarda olumlu değişiklikler gözlediklerini, kendilerinin de eskisine göre çocuklarının öğrenme çabalarında onlara yardımcı olmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Yıldırım ve Öztürk (2007), “Türkçe Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmalarında 6. sınıf TDÖP'nin ölçme-değerlendirme ögesine yönelik öğrencilerin düşünce ve uygulamalarını incelemiş, programın bu ögesini öğretmen görüşleri doğrultusunda

değerlendirmişlerdir. Adana ili merkez ilçelerindeki tüm resmi ve özel ilköğretim okullarının 6. sınıflara giren Türkçe öğretmenleri evreni, evren içinden seçilen 92 öğretmen ise örnekleme oluşturmuştur. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen “İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Ögesini Değerlendirme Anketi” kullanılarak toplanmıştır. Bu anket yoluyla öğretmenlerin ölçme-değerlendirme ögesiyle ilgili düşüncelerini, Türkçe dersindeki ölçme-değerlendirme uygulamalarını ve programda önerilen ölçme araçlarını kullanma sıklıklarını öğrenmek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin programın ölçme-değerlendirme ögesini genel olarak olumlu buldukları, ancak yeni ölçme araçlarının kalabalık sınıflarda kullanılmasını zor ve zaman alıcı buldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin programda önerilen ölçme araçlarından en çok performans ödevleri, dereceli puanlama anahtarı, öğrenci ürün dosyaları ve proje değerlendirme formunu kullandıkları, buna karşılık tutum ölçekleri, akran değerlendirme ve grup öz değerlendirme formu gibi araçları kullanma sıklıklarının çok düşük olduğu tespit edilmiştir.

Acat (1996), yaptığı araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Bunun için sekiz ilkokul seçilmiş, bu okullarda 300 öğrenciye ulaşılmıştır. Öğrencilerin okuma güçlüklerini belirlemek için seçilen metinler sesli ve sessiz okutulmuş, sesli okumalar kasete alınmış, sessiz okumalar ise gözlem formuna işlenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için okuduğunu anlamamanın göstergesi olan “sözcüklerin anlamını bilme, cümlelerdeki yargıyı belirleyebilme, paragraftaki düşünceleri belirleyebilme” ile ilgili 20’ser soruluk, okuduğunu anlama testi hazırlanmıştır. Yapılan araştırmada, okuma güçlükleri ile sözcüklerin anlamını bilme, cümlelerdeki yargıları ve paragraftaki düşünceleri belirleyebilme arasında, okuduğunu anlamadaki toplam düzey ile okuma güçlükleri arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Aynı zamanda öğrencilerin en fazla sesli okumada “gereksiz duraklamalar yapma”; sessiz okumada ise “konuşma organlarını hareket ettirme” güçlüğüyle karşılaştığı gözlenmiş, okuduğunu anlama düzeyi ile iyi bir okuma stratejisine sahip olma arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir.

Özışık (1997) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim altıncı sınıflarda Türkçe derslerinde metinler okunurken, çeşitli teknikler (metni okumadan önce metne dikkat

çekme, metinle ilgili ipucu verme, yorum yapmayı gerektiren sorularla eleştirme ve sonuç çıkarma gibi becerilerin yoklanması, dönüt ve düzeltme verilmesi gibi) kullanılmasının okuduğunu anlama düzeyini ne şekilde etkilediği ölçülmüştür. Araştırma 1996-1997 öğretim yılında, İstanbul’da özel Marmara Lisesi’nin orta hazırlık ve Çengelköy İlköğretim Okulunun orta birinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Toplam 144 öğrenciye, “Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi Testi” uygulanmıştır. Uygulanan test ile Türkçe derslerinde metin incelemede yeni teknikler kullanılmasının okuduğunu anlama başarı düzeyine etkisine bakılmıştır. Uygulama sonunda, yeni teknikler kullanılarak metin incelemesi yapılan deney grubu ile normal uygulamalara göre öğretim yapan kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisindeki başarı ortalamaları arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu durumda yeni tekniklerin daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Güteryüz (1999), yaptığı çalışmada, beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleriyle sözcük bilgisi düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bursa merkez ilköğretim okullarından seçilen 180 beşinci sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleriyle sözcük bilgisi düzeyleri arasında yüksek bir ilişki ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ise dünya ve Avrupa ortalamasının altında bulunmuştur.

Tosunoğlu (2002), yaptığı çalışmada Türkçe öğretiminde okuma alışkanlığı ve çocukların okuma eğilimlerini ortaya koymuştur. Bu amaçla ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma eğilimleri belirlenmiş ve eğilimlerinin oluşumunu sağlayan etkenler ortaya çıkarılmıştır. Çalışma alan araştırması şeklinde yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Toplam 755 öğrenci de araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma sonucunda çocukların okuma alışkanlığından uzaklaştıkları saptanmıştır. Anketten elde edilen en önemli sonuçlardan biri de çocukların tercihleri arasında çağdaş yazar isimlerine rastlanmadığı ve bunların çok yaygın olarak okunmadığıdır.

Boztepe (2002), “Çocukta Okuma Eğilimleri ve Okuma Teknikleri” adlı çalışmada, okuma ilgisinde etkili olan sosyal ve bireysel faktörler, gelişim teorileri ve çocukta gelişim aşamaları üzerinde durmuş; kitaplarda olması gereken özellikler, Türkiye’de çocuk edebiyatının niteliği ve çocukların en çok okuduğu kitapları çocuk

gelişimi açısından değerlendirmiştir. Araştırmada Üstün Dikmen'in okuma alışkanlıkları anketi kullanılmıştır. Anket alt, üst ve orta sosyo-ekonomik düzeyi temsil ettiği düşünülen dört ilkokulda uygulanmıştır. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin orta ve üst düzeydekilere göre kitap okumayı daha çok tercih ettiği, öğrencilerin çoğunun harçlıklarıyla kitap almadığı, okul kütüphanesine gittikleri ve çok az dergi okudukları araştırma sonucunda elde edilen bulgulardandır.

Luma (2002), yedinci sınıf öğrencilerinin okuma beceri ve alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik olarak yaptığı deneysel araştırmada, örneklemini Ankara Esentepe İlköğretim Okulu, yedinci sınıfta öğrenim görmekte olan 60 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılarak incelenmiştir. Kontrol grubuna geleneksel yöntemlerle bir yıl boyunca okuma eğitimi dersi verilmiştir. Deney grubu için de yoğun bir program geliştirilmiş ve bir yıl boyunca uygulanmıştır. Programa başlamadan önce ön test uygulamaları yapılarak okuma düzeyleri tespit edilmiş, yılsonunda uygulama tekrarlanmıştır. Okuma düzeylerinin tespiti sesli ve sessiz okuma ile yapılmış, metinlerin hazırlanması ve seçilmesinde uzman görüşlerine öğrencilerine başvurulmuştur. Okuma anketi de uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, kontrol grubuna uygulanan geleneksel yöntemin sesli ve sessiz okuma hızları ile anlama düzeylerini arttırdığı ancak deney grubuna uygulanan programın okuma becerilerini daha çok geliştirdiği, deney grubuna uygulanan programın diğerinden daha başarılı olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin okuma hızları ile okudukları metinleri anlama düzeyleri arasında pozitif ilişki varken, okuduğunu anlamayla okuma hataları arasında negatif ilişki bulunmuştur. Okuma anketinden öğrencilerin okuma beceri ve alışkanlıkları hakkında bilgi edinmede yararlanılmıştır. Bunun sonucunda, öğrencilerin en fazla okuduğunu anlayamamaktan şikâyet ettiklerini, aile ve çevrenin, öğrencilerin kitap okumalarına kayıtsız davrandığını, kütüphanelerden yararlanma biçimlerini bilmeyen öğrencilerin büyük bir kısmının kütüphaneye ödev yapmak için gittiğini tespit edilmiştir.

Gündemir (2002), yaptığı araştırmada, 2000-2001 öğretim yılında Ankara ili Polatlı ilçesindeki üç ilköğretim okulundan seçilen 97 sekizinci sınıf öğrencisinin okuduğunu anlama becerisini test etmiştir. Öğrencilere uygulanan “Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi Testi” uygulanmıştır. Bu test ile ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimlerinin ne düzeyde olduğu ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha

başarılı olduğu, okulların bulunduğu çevrelerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeylerinin farklı olmasının okuduğunu anlama becerilerini etkilediği saptanmıştır.

Doğan (2002), okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili yayınları taradığı araştırmada, öğrencilerin okudukları metinleri anlamalarına yardım edecek stratejilerin geliştirildiği ve bu stratejilerin öğretildiği özel programları incelemiştir. Araştırmada, özetleme, soru sorma, tahmin etme, netleştirme, ana fikir ve metne uygun başlık bulma, sözcük, deyim ve cümleleri sınıflama, soru-cevap ilişkisi, yüksek sesle düşünme, biliş ötesi öğrenme, resim çizme, TSOKG (tarama-soru-okuma-kendi ifadeleriyle aktarma-gözden geçirme), tara ve çalış, kendini izleme teknikleri gibi stratejilerin etkilerinin araştırıldığı çalışmalar taranmıştır. İlgili araştırmaların incelenmesi sonucunda strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Sancı (2002), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma motivasyonlarının onların sosyal, ekonomik ve kültürel durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmanın evreni, Erzurum ilindeki merkez ilköğretim okullarının 6. sınıf öğrencileridir. Bu okullar arasından sosyal, kültürel ve ekonomik durumları açısından üst, orta ve alt grubu yansıtan üç ilköğretim okulundaki 166 öğrenci örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırmada Wigfield ve Guthrie'nin motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma yeterlilik ve yarar inançlarıyla ilgili yönelimleri, başarı, değer ve amaçlarıyla ilgili yönelimleri ve okumanın sosyal sebepleriyle ilgili yönelimleri ölçülmüş, alt gruba dahil olan öğrencilerin okumayla ilgili yönelimlerinin iç denetime bağlı olanları üst ve orta gruptaki öğrencilerden daha düşük bulunmuştur. Alt grubun okumayla ilgili dış denetime bağlı olan yönelimleri ise orta ve üst gruptaki öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Alt gruptaki öğrencilerin okumaya dış sebepler yüzünden yöneldikleri ortaya çıkmıştır.

Şimşek (2003), “İlköğretim İkinci Kademe Görülen Okuma Problemleri ve Çözüm Önerileri” adlı araştırmada, okuma ve okumanın niteliği, okumanın önemi, okuma alışkanlığı kazanma, okuma türleri gibi konulara değinmiştir. Daha sonra ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yaşadığı okuma problemlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada tespit edilen okuma problemleri okumaya isteksiz olma, okurken sık sık geriye dönüşler yapma, baş hareketleri ile okuma, parmak takibiyle okuma, seslendirme yaparak okuma, yavaş okuma, noktalama işaretlerini dikkate

almama, ayarsız ses düzeni ve telaffuz hatalarının sergilenmesidir. Bu problemlerin giderilmesi için çeşitli öneriler sunulmuş, Türkçe programının eksikliklerinden söz edilmiş ve Türkçe eğitiminin geliştirilmesinde programdan uygulamaya kadar öğretmenlerin görüşlerinin alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gönen, Öncü ve Işıtan (2004), ilköğretim 5.,6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada, 639 alt sosyo-ekonomik düzey ve 633 üst sosyo-ekonomik düzeyden olmak üzere 1272 öğrenciye anket formu doldurarak veri toplamışlardır. Veriler ki-kare yöntemi ile analiz edilerek, gruplar arasındaki anlamlı farklılıklar incelenmiştir. Araştırma sonucunda her iki cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların yüksek oranda kitap okumayı sevdikleri ortaya çıkmıştır. Ancak kızların erkeklere göre biraz daha fazla kitap okudukları, üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin kitap okuma konusunda çocuklarına daha çok model oldukları, en fazla okunan türün hikâye ve roman olduğu, erkek çocukların çizgi romanı kızlardan daha çok okuduğu, kütüphanelerin yetersiz olduğu, çocukların kütüphaneyi en çok ödev yapmak için kullandığı sonucuna varılmıştır.

Şengül ve Yalçın (2004), “Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi” adlı araştırmalarında, ders kitaplarındaki klasik okuma-anlama çalışmalarından farklı olarak öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirerek üst düzeyde zihinsel işlemler gerçekleştirmelerine olanak sağlamak, bu yönde yapılan uygulamalara yeni bir boyut kazandırmak için yeni bir uygulama ortaya koymuşlardır. Bu model önerisi, Türkçe öğretiminde okuma ve okuduğunu anlama sürecinde, öğrencilere olgusal bilginin yanında eleştirel düşünme, yorumlama, çözümleme, değerlendirme ve bildiklerini belli bir düzen içinde ifade etme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak bu yönde yapılmış çalışmalardan yola çıkarak ortaya konmuştur. Yapılan çalışmalardan farklı olarak bu model önerisinde yeni işlem basamakları oluşturulmuş ve bunları kuramsal açıdan destekleyecek açıklamalara yer verilmiştir. Model önerisinde yer alan işlem basamakları, ilk izlenim, konuya yakınlaştırma, metnin okunması, okunan paragrafların özetlenmesi, tahminlerde bulunma, tahminleri onaylama ve doğrulama, metnin içindeki ifadeleri anlamlandırma, metnin kavranması, metnin özetlenmesi, ana fikir ve yardımcı fikirlerin bulunması, metnin yeniden yapılandırılması ve metnin değerlendirilmesidir.

Güngör (2005), “6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri” adlı araştırmasında, 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejileri ve bu stratejileri kullanma düzeylerinin cinsiyetlerine, sınıflarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği kullanılarak 858 ilköğretim öğrencisinden veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda, 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okudukları metni anlama etkinlikleri sırasında, bilmedikleri kelimelerin karşılığını buldukları, ilgili soruları yanıtladıkları, yüksek sesle okudukları, önemli yerlerini bulmaya çalıştıkları, okuduğunu anlama stratejilerini diğer stratejilere göre daha sık kullandıkları, kızların okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu, 6., 7. ve 8. sınıftaki kız öğrencilerin 8. sınıftaki erkek öğrencilerden daha sık okuduğunu anlama stratejilerini kullandıkları ve 7. sınıfların 8. sınıftaki erkek öğrencilere göre daha sık okuduğunu anlama stratejileri kullandıkları tespit edilmiştir.

İnan (2005), araştırmasında ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını incelemiştir. Bu amaç çerçevesinde ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının yaşa, cinsiyete, okudukları sınıfa, anaokuluna gidip gitmemelerine, okuldaki başarı durumuna, anne ve babalarının eğitim durumuna, ailelerin aylık gelirine, ders kitapları dışında günlük kitap okuma sürelerine, ders kitaplarından başka evlerinde bulunan roman, hikâye ve masal kitaplarının sayısına ve daha çok okudukları kitap türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul’daki resmi ilköğretim okulları arasından random yoluyla seçilen, 2,3,4 ve 5. sınıflarda öğrenim gören 400 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada okuma alışkanlığı-ortam ölçeği ve anket kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, örneklemi oluşturan öğrenciler arasında yaş, okuldaki başarı durumu ve ailenin aylık gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır. Ancak 5. sınıfta okuyan, anaokuluna giden, annesi üniversite mezunu olan, babası lise mezunu ve üniversite mezunu olan, günde ortalama bir saatten fazla kitap okuyan, evinde ders kitaplarından başka yirmi beşten fazla roman, hikâye ve masal kitabı olan, daha çok roman okuyan öğrenciler ile kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Kılıç (2005), yaptığı çalışmada ilköğretim okullarının birinci kademesinden ikinci kademesine geçişte Türkçe eğitimi ile ilgili ortaya çıkan problemleri öğrenci

öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirmiştir. Araştırmanın çalışma evreni Ağrı ili olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak hazırlanan anket 2003-2004 eğitim-öğretim yılında üç ilköğretim okulunda ikinci kademedede okuyan 421 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin çoğunun kendilerini Türkçe dersinde başarısız buldukları ortaya çıkmıştır. Bulgulara göre başarı açısından öğrencilerin kendilerini algılamalarıyla öğretmenlerin onları değerlendirmeleri açısından bir çelişki vardır. Türkçe öğretmenleri genel olarak öğrencilerini başarılı bulurken, öğrenciler bu konuda öğretmenlerinin görüşlerine katılmamaktadırlar. Sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin eğitimi ile ilgili veli ve öğretmenlerin öğrencilere yeterli düzeyde rehber olamamaları, ilköğretim birinci kademesinin son sınıflarından itibaren Türkçe derslerine branş öğretmenlerinin girmemesi vb. onların Türkçe eğitimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin birinci ve ikinci kademedede Türkçe dersine karşı ilgili oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, öğrenciler kendilerine sıra gelmemesinden ve öğretmenlerinin kendilerine söz hakkı vermemelerinden dolayı Türkçe derslerine katılamadıklarını ifade etmişlerdir.

Çiftçi (2007), yaptığı araştırmada, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin, ilköğretim Türkçe öğretim programındaki okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeylerini; örnekleme alınan öğrencilerin sosyoekonomik durumları ve cinsiyetlerine göre kazanımlara ulaşma düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Ankara il ve ilçelerinde, 2004–2005 eğitim- öğretim yılında “Türkçe Öğretimi Programının uygulandığı pilot okullardan seçilen dört okuldaki 300 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerini ölçmek için 102 sorudan oluşan ölçek geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, üst sosyo-ekonomik gruba giren öğrencilerin başarı ortalamasının yani kazanımlara ulaşma düzeylerinin orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu, 34 kazanımın 13’ünde orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler daha başarılı olurken, 21’inde üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin daha başarılı olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Greaney (1980), tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğrencilerin boş zamanlarında hangi türleri, ne kadar okudukları ile ilgili faktörleri incelemektir.

Araştırma 920 beşinci sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Öğrencilerin boş zamanlarında yaptıkları zevk için okumalar üç kategoriye ayrılmıştır. Bunlar; kitap okuma, çizgi roman okuma ve gazete okumadır. Yapılan çoklu regresyon analizinin sonuçlarına göre, hikaye ya da roman okumaya çizgi romandan daha çok zaman ayrıldığı, gazete okumaya ise çok az zaman ayrıldığı saptanmıştır. Aynı zamanda kitaba ayrılan zamanın cinsiyete, okuma alışkanlığına, okulun bulunduğu bölgeye, yaşa ve kütüphane üyeliğine göre değiştiği belirlenmiştir. Örneğin cinsiyete göre yapılan değerlendirmede kızların kitap okumayı tercih ederken, erkeklerin daha çok çizgi roman okumayı tercih ettikleri görülmüştür.

Wigfield ve Guthrie (1997), çocukların okuma motivasyonları ile okuma miktarı ve çeşitliliği arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini bir ilköğretim okulundan seçilen 59 dördüncü sınıf öğrencisi ile 46 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Bu öğrencilerin 47'si kız, 58'i erkektir. Araştırmada Wigfield ve Guthrie (1995) tarafından geliştirilen MRQ (Okuma Motivasyonu Anketi) ile RAI (Okuma Etkinliği Envanteri) kullanılmış ve veriler bahar ve güz dönemlerinde toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma motivasyonlarının çok yönlü olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda daha çok ve daha farklı türlerde okuma yapan çocukların okuma motivasyonlarının arttığı gözlenirken, daha seyrek okuyan çocukların ise okuma miktarlarının artmadığı saptanmıştır.

Cross, Greer ve Pearce (1998), geleneksel değerlendirme yöntemlerine göre, otantik bir ölçme aracı olan öğrenci ürün dosyasının (portfolio) okuduğunu anlama becerisini geliştirip geliştirmediğini araştırmıştır. Bu amaçla yirmi dört beşinci sınıf öğrencisinin 12 hafta boyunca oluşturdukları öğrenci ürün dosyaları değerlendirilmiştir. Öğrencilere verilen ödevler günlük tutma, hikâye piramidi ve hikâye karakter şeması oluşturma, akrostiş gibi çalışmaları içermektedir. Öğrenci ürün dosyaları, ürün dosyası değerlendirme ölçeği ve sınıf öğretmeninin görüşleri alınarak değerlendirilmiştir. Aynı zamanda öğrencilere okuduğunu anlama testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci ürün dosyalarını etkili şekilde kullanan öğrencilerin büyük çoğunluğunun okuma becerisinin geliştiği, okuduğunu anlama testi sonuçlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda ürün dosyalarının, öğrencilerin önceden öğrendikleri bilgilerle yeni bilgiler arasında köprü kurmalarını sağladığı için önemli olduğu, bu nedenle öğretmenler tarafından değerlendirme amaçlı olarak kullanılmasının yararlı olacağı belirtilmiştir.

Cattell (1999), tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğrencilere çeşitli öğrenme tekniklerinin öğretilmesinin 4. sınıftaki yüksek, orta ve düşük başarılı öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisini araştırmaktır. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 60 ilköğretim 4. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Altı ay süren araştırmada 60 öğrenciden 18'i daha ayrıntılı incelenmiştir. 18 öğrencinin 9'u deney grubu, 9'u da kontrol grubundadır. Deney ve kontrol gruplarından 9'ar öğrenci seçilerek okuma becerisinde 3 yüksek, 3 orta, 3 düşük düzeye sahip öğrenciler belirlenmiştir. Deney grubundan seçilen 9 öğrenciye okuduğunu anlama etkinliklerinde kullanmak üzere çeşitli teknikler öğretilmiştir. Bu teknikler, sınıf ve okula kütüphanesinin etkili kullanılmasının öğretilmesi, metinle özdeşim kurma, metinler arasında bağlantı kurma, metinle dünya arasında bağlantı kurma ve metinle ilgili tahminlerde bulunmadır. Aynı zamanda deney grubuna yönelik olarak okuma, yazma ve tartışma içeren etkinlikler yapılmış; edebiyat grupları, tartışma grupları ve sesli okuma grupları oluşturulmuştur. Bu grupların etkinlikleri de 6 ay boyunca sürmüştür. Kontrol grubunda ise, okuma, yazma ve dilbilgisi ile ilgili etkinlikler geleneksel bir şekilde yapılmıştır. Deney grubunda kullanılan teknikleri değerlendirmek için öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Günlükler şu kategorilerde analiz edilmiştir: Metinler arasında ilişki kurma, sorular sorma, tahminlerde bulunma ve neye odaklanacağını bilme. Öğretmenler de verdikleri dersleri kaydetmek için bir günlük tutmuşlardır. Son olarak öğrenci hataları, gelişim sürecini değerlendirmek için kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubundaki düşük seviyeli öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda ilerleme kaydettikleri, yüksek seviyeli öğrencilerin de bu başarılarını sürdürdüğü saptanmıştır. Aynı zamanda çeşitli öğretim teknikleri öğretmek, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini arttırmıştır.

Schorzman ve Cheek (2004) tarafından yapılan araştırmanın amacı, altıncı sınıf öğrencilerine verilen strateji eğitiminin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırma deneysel modelde yapılmış ve 103 altıncı sınıf öğrencisi örneklemini oluşturmuştur. A okulundan 3 tane altıncı sınıf deney grubunu, B okulundan 3 tane altıncı sınıf kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deney grubundaki öğrencilere strateji eğitimi yapılmış, kontrol grubundakilere ise mevcut program uygulanmıştır. Yirmi sekiz günlük bir okuma programı hazırlanıp haftada dört gün olmak üzere uygulanmıştır. Dört gün boyunca üç strateji öğretilmiştir. Bu stratejiler, ön okuma, yönlendirilmiş okuma-düşünme ve grafik düzenleme stratejileridir. Altıncı sınıf

öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, Gates-MacGinitie tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testi ve araştırmacı tarafından hazırlanan boşluk doldurma testi kullanılarak ölçülmüştür. Araştırmada elde edilen veriler t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri daha yüksek çıkmıştır.

Leppanen, Aunola ve Nurmi (2005), öğrencilerin okuma performansları ile okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini 195 birinci ve ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerle okuma alışkanlıkları ile ilgili bilgi edinmek için yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda okuma alışkanlıkları üç kategoriye ayrılmıştır. Birinci kategoride, az okuyanlar ya da hiç okumayanlar (haftada birden az ya da ayda bir kitap okuyanlar); ikinci kategoride, orta derecede okuyanlar (haftada 1-3 arasında kitap okuyanlar); üçüncü kategoride, çok okuyanlar (haftada 3'ten fazla kitap okuyanlar) bulunmaktadır. Okuduğunu anlama konusunda daha başarılı olan öğrencilerin okul dışında daha fazla kitap ve dergi okuduğu saptanmıştır. Yani öğrencilerin okuma becerilerinin okul dışındaki okuma alışkanlıklarını etkilediği ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda okuma becerisi ile okul dışı okumalar arasında çift yönlü bir etkileşimin olduğu belirtilmiştir. Daha çok dergi ve çizgi roman okuyan çocukların sene sonunda okuduğunu anlama becerilerinin daha çok geliştiği ortaya çıkmıştır.

Barkley (2006), tarafından yapılan araştırmanın amacı; 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ile okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek ve öğrencilerin algılanan öz yeterlilik inançlarının, okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi olup olmadığını araştırmaktır. Araştırmanın örneklemini 400 6., 7. ve 8. sınıf öğrencisi ile 42 6., 7. ve 8. sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada bu amaca ulaşmak için standart bir okuduğunu anlama testi sonuçları kullanılmıştır. 2000 yılında yapılan Ulusal Okuma Panelinde (National Reading Panel) belirlenen dört temel okuduğunu anlama stratejisi sınıfta uygulanmıştır. Bu stratejiler önceki bilgiler, kendini gözleme, işbirlikli öğrenme ve görsel düzenleyicilerdir. Her bir stratejiye yönelik 7 soru hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin önceki bilgiler ve grafik düzenleyiciler için öğrencilerden daha fazla öz yeterlilik inancına sahip olduğu, öğrencilerin ise kendini gözlemeye (öz-gözlem) yönelik olarak öğretmenlerden daha fazla öz-yeterlilik inancına sahip oldukları

saptanmıştır. Ancak işbirlikçi öğrenmenin daha iyi okuduğunu anlama sağlaması ile ilgili olarak öz-yeterlilik inancına etkisi konusunda öğretmenlerle öğrenciler arasında fark görülememiştir. Öğretmenlerin seçilen bir okuduğunu anlama stratejisi ile ilgili olarak okuduğunu anlama başarılarına yönelik beklentileri (ortalama 3.41) öğrencilere göre (2.85) daha yüksektir.

Murata (2007) yaptığı araştırmada okuyucunun bakış açısına odaklanarak, metin yorumlamada kültürel varsayımların rolünü incelemiştir. Bu amaçla iki farklı kültürel yapıya sahip üniversite öğrencileri seçilmiş ve grup oluşturulmuştur. Birinci grupta 37 Japon üniversite öğrencisi, diğer grupta ise Japon olmayan, İngiltere ve Yeni Zelanda’da öğrenim gören 54 üniversite öğrencisi bulunmaktadır. Yani bu gruplardan biri Japon kültürüne, diğeri farklı kültürlere sahiptir. Öğrencilere okutmak için seçilen metin bir gazete haberinden seçilmiş, balina avcılığı ile ilgili bir metindir. Örnekleme yer alan gruplardan bir tanesi balina avcılığı konusunda kültürel ön bilgilere sahipken, diğeri bu konuda medya aracılığıyla bilgiye sahiptir. Her iki gruba da aynı okuduğunu anlama testi uygulanmış ve her iki gruba da metinle ilgili 10’ar tane açık uçlu soru sorulmuştur. Sorulardan 8’i standart okuduğunu anlama alıştırması şeklinde iken, son iki soru okuyucuyu haber metni hakkında yorum yapmaya davet etmektedir. Araştırma sonucunda, Japon kültürüne sahip öğrencilerin okuduğunu anlama ve metni yorumlamada daha başarılı oldukları saptanmıştır. Araştırmada iki grup arasında oluşan farklılığın temel nedeninin, onların önceki bilgileri ile kültürel varsayımları olduğu saptanmıştır. Yani kültüre dayalı bir metni yorumlamada ön bilgiler ve kültürel varsayımların önemli rol oynadığı, bu nedenle öğrencilerin farklı içerikte metinlerle karşılaştıklarında, bu metinleri yorumlarken kültürel varsayımlar ve ön bilgilerin önemli olduğu konusunda bilinçlendirilmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Trudel (2007), yaptığı araştırmada yapılandırılmış bağımsız okuma yönteminin öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma 16 üçüncü sınıf ve dördüncü sınıf öğretmenleri ile yapılmıştır. Araştırmacı, veri toplamak için öğrencilerin okuma tercihleri ve okumaya ayırdıkları zaman konusunda gözlemlerini içeren bir günlük tutmuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerin okumaya karşı tutumlarını gözlemleyerek bir deftere kaydetmiş, aynı zamanda okuma tutum ölçeği kullanmıştır. Araştırmada yapılandırılmış bağımsız okuma ile geleneksel sessiz okuma yöntemleri kullanılmıştır. Geleneksel sessiz okuma yönteminde, öğretmen öğrencilere okumaları için 10 dakika ile 30 dakika arasında süre verirken, kendisi de okuyarak

öğrencilere model olmaktadır. Bu yöntem, öğretmenlerin öğrencilerine serbest okuma zamanı ayırmaları için uzun süredir kullanılan popüler bir yöntem olmuştur. Yapılandırılmış bağımsız okuma yönteminde ise, öğrencilere kendi seçtikleri kitabı okumaları için zaman ve okuma eylemini sürdürmeleri için destek sağlanır. Bu yöntemin geleneksel sessiz okumadan temel farkı, öğretmenin sadece bir model oluşturmakla kalmayıp, metin seçimi, okuma stratejilerinin öğretimi, rehberlik etme ve dönüt verme gibi konularda öğrencilere destekte bulunmasıdır. Yapılandırılmış bağımsız okuma yönteminin beş temel ögesi vardır. Bunlar; öğretmenin, öğrencilerin okuyacakları metin seçimine yardım etmesi, öğrencilerin okudukları ile ilgili kayıt tutması, birbirlerine fikirlerini söylemeleri, öğretmen ve öğrencilerin zaman zaman okunanlar üzerine tartışmalar yapmaları ve öğretmenin tüm okuma zamanını okuyarak geçirmemesidir. Araştırmada okuma tutum ölçeği ile elde edilen veriler sonucunda, geleneksel sessiz okuma yönteminden yapılandırılmış bağımsız okuma yöntemine geçince 16 öğrencinin 11'inin okuma tutumlarında olumsuzluk olduğu saptanmıştır. Ancak araştırmacı gözlemleri sonucunda ise, geleneksel sessiz okuma yönteminden yapılandırılmış bağımsız okuma yöntemine geçince öğrencilerin okuma tutumlarında genel bir artış olduğu belirlenmiştir. Araştırmacı bu sonucun, okuma tutum ölçeği ile elde edilen verilerle kıyaslandığında daha geçerli olduğunu belirtmiştir.

Radcliffe, Caverly, Hand ve Franke (2008), tarafından yapılan araştırmanın amacı, bir okuma stratejisi olan PLAN (predict, locate, add, note) stratejisinin ilköğretim ikinci kademe fen bilgisi dersindeki etkiliğini araştırmaktır. Böylece okumanın diğer derslerde de ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktır. Araştırma deneysel bir çalışmadır. İki tane altıncı sınıf belirlenmiş ve bu sınıflardaki toplam 50 öğrenci örnekleme oluşturmuştur. Bunların 23'ü deney grubunda, 27'si ise kontrol grubundadır. PLAN stratejisi uygulanan ve uygulanmayan bu öğrencilere ön test ve son test yapılarak sonuçlar karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, PLAN stratejisinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin anlama testleri sonucunda kontrol grubuna göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin okuyarak öğrenme yetenekleri ile ilgili olarak heves ve güven kazandıkları, okuduklarının özetini yapma gibi farklı stratejiler de kullanmaya başladıkları saptanmıştır.

Therrien ve Hughes (2008), öğrencilerin okuma akıcılığı ile okuma becerisi üzerinde, tekrarlanan okumanın mı yoksa soru üretiminin mi daha etkili olduğunu araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini yaşları 9 ve 13 yaş arasında değişen ve

okuma güçlüğüne sahip 32 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerle tekrarlanan okuma ve soru üretimine yönelik uygulamalar yapılmıştır. Tekrarlanan okuma, belli bir seviyeye ulaşınca kadar verilen metnin öğrenciler tarafından tekrar tekrar okunmasıdır. Dört öğretimsel parçadan oluşur:

1. Öğretmen öğrencilere, “Verilen metni anlayarak ve hızlı şekilde okumaya çalışın. Çünkü metinle ilgili sorular soracağım.” şeklinde bir yönerge verir.

2. Öğrenciler okuma metnini önceden belirlenmiş bir dakikada, doğru kelime sayısına ulaşınca kadar tekrar tekrar okurlar. Metin en az iki, en fazla dört kez okunur.

3. Öğrencilere hatalı okudukları kelimelerle ilgili dönüt verilir. Eğer öğrenciler bir kelime ile ilgili duraksamışsa veya bir kelimeyi atlamışsa düzeltme anında verilir.

4. Sorulan sorularla okuduğunu anlamaya yönelik veriler toplandıktan sonra, aynı uygulama başka bir metin okunarak tekrarlanır.

Soru üretimi ise altı öğretimsel adımdan oluşur:

1. Öğretmen öğrencilere bir soru kartı vererek, “Şimdi okuyacağınız metni verilen soruları cevaplamak için okuyacaksınız.” şeklinde bir yönerge verir.

2. Öğrencilerden karttaki soruları yüksek sesle okumaları istenir.

3. Öğrenciler metni bir kez yüksek sesle okurlar.

4. Öğrencilere yanlış okudukları kelimelerle ilgili dönüt verilir.

5. Öğrenciler sözlü olarak cevap verirler. Yanlış cevap veren ya da cevap veremeyen olursa metne bakması istenir. Öğrenciler ikinci kez cevap veremezse öğretmen metinden yola çıkarak cevabı söyler ve cevaplama mantığını açıklar.

6. Okuduğunu anlamaya yönelik veriler toplandıktan sonra, aynı uygulamayı tekrarlamak için başka bir metin okumaya geçilir.

Araştırma sonucunda, tekrarlanan okuma ile öğrencilerin okuma akıcılığının geliştiği ve metin okurken tekrar okumanın soru üretmeye göre okuduğunu anlama üzerinde daha etkili olduğu saptanmıştır.

2. 2. 3. Araştırma Sonuçlarının Genel Değerlendirmesi

Yapılan araştırmalar incelendiğinde büyük çoğunluğunun nicel yöntemler kullanılarak yürütüldükleri, araştırmalarda genellikle anket ya da ölçek uygulandığı görülmektedir. Ancak birinci kademe TDÖP'nin değerlendirildiği bazı araştırmalarda, nitel yöntemlere de yer verilmiş, öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Altıncı sınıf TDÖP okuma alanının değerlendirildiği bu araştırmada ise, nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmış; nicel yöntemlerin (frekans ve yüzde) yanı sıra, nitel yöntemlerden görüşme yapılarak da veriler toplanmıştır. Böylece, yapılan araştırmada yöntem açısından nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılması daha sağlıklı ve önemli sonuçlara ulaşılmasını sağlamış olabilir. Çünkü anket kullanılarak elde edilen bulgular, görüşme yapılarak elde edilen bulgularla tamamlanmış, daha ayrıntılı ve derinlemesine verilere ulaşılmıştır.

İlköğretim altıncı sınıf TDÖP yeni uygulanan bir program olduğu için program ile ilgili olarak yapılan araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Altıncı sınıf TDÖP'deki tüm ögeler incelenerek, genel olarak programın değerlendirildiği bir tek araştırmaya (Özçelik ve diğerleri, 2007) ulaşılmıştır. Bu araştırmada müfettiş, öğretmen, yönetici, veli ve öğrencilerden program ögelerine yönelik bilgi toplanmıştır. TDÖP ile ilgili olarak ulaşılan diğer araştırmalar incelendiğinde ise, bu araştırmaların (Öztürk ve Yıldırım, 2007; Metin ve Demiryürek, 2007) programın ölçme-değerlendirme ögesine yönelik olduğu saptanmıştır. Bunun nedeni, öğretmenlerin ölçme-değerlendirmenin yeni programdaki en karmaşık öge olduğunu düşünmeleri olabilir.

Birinci kademe TDÖP (1-5. Sınıflar)'ye yönelik olarak da, program değerlendirme çalışmalarının yapıldığı görülmüştür. Bu araştırmalarda, eski program ile yeni uygulanan TDÖP benzerlikleri ve farklılıkları bakımından karşılaştırarak değerlendirilmiş ya da yeni TDÖP'nin ögeleri hakkında öğretmen ve öğrencilerin görüşleri alınarak değerlendirme yapılmıştır. Araştırmalar sonucunda öğretmen ve öğrencilerin yeni TDÖP'yi birçok açıdan olumlu buldukları, ancak uygulamada bazı zorluklarla da karşılaştıkları saptanmıştır.

Okuma becerisi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde ise, araştırmaların genellikle okuduğunu anlama üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Okuma güçlükleri, metin yorumlamada kültürel yapının etkileri, metin okurken kullanılan farklı teknik ve stratejilerin, sözcük bilgisi düzeyinin ve öz yeterlik inançları gibi çeşitli faktörlerin

okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Aynı zamanda okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi, okuduğunu anlama stratejileri, öğrencilerin bu stratejileri kullanma düzeyleri, üzerinde de durulmuştur. Okuduğunu anlama dışında ilköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, okuma eğilimleri ve okuma problemleri, okuma motivasyonları ile okuma miktarı arasındaki ilişki, toplumsal, ekonomik ve kültürel durumların okuma motivasyonuna etkisi de araştırılmıştır. Ancak dört temel dil becerisinden biri olan ve Türkçe öğretim programlarında yer alan okuma becerisi, programda ele alınış biçimi veya programın tüm öğeleri açısından incelenmemiştir. Sadece Çiftçi (2007) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin TDÖP'deki okuduğunu anlamaya yönelik kazanımlara ulaşma düzeyleri araştırılmıştır. Okuma becerisine yönelik içerik, öğrenme- öğretme durumu ve ölçme-değerlendirme öğeleri üzerinde durulmamıştır.

Yapılan araştırmada ise, yeni uygulanmaya başlanan altıncı sınıf TDÖP'deki okuma becerisi programın tüm öğeleri açısından değerlendirilmiş, yani Türkçe dersi öğretim sürecinde kazandırılmaya çalışılan okuma becerisine, program doğrultusunda nasıl yer verildiği incelenmiştir. Böylece TDÖP'nin okuma becerisi açısından değerlendirilmesiyle alanyazındaki boşluğun giderilmesine çalışılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme ile örneklemin nasıl seçildiği üzerinde durulmuştur. Verilerin toplanmasında kullanılan ölçme araçları tanıtılmış, bu araçların nasıl geliştirildiği ve verilerin nasıl toplandığı açıklanmıştır. Son olarak da elde edilen verilerin analiz edilmesine değinilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, altıncı sınıf TDÖP okuma alanını öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla yapılan tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005, 77). Yani doğada var olan değişkenleri olduğu gibi betimlemek, neden-sonuç aramak yerine bir durumu olduğu şekliyle ortaya çıkarmak söz konusudur. Değişiklik yapmadan ve etkilemeye çalışmadan gözleyip belirlemek esastır.

Tarama modelinin kullanıldığı araştırmalarda var olanlar bilinse ve çok önemli sonuçlara ulaşılsa bile, bunlar genellikle o araştırmaya özgü, tekil bulgulardır. Kuram geliştirme yönünde kullanılmaları zordur. Sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda tarama modelinin sık kullanılmasının temel nedeni, bu alanda genelleme yapmanın zorluğudur (Karasar, 2005).

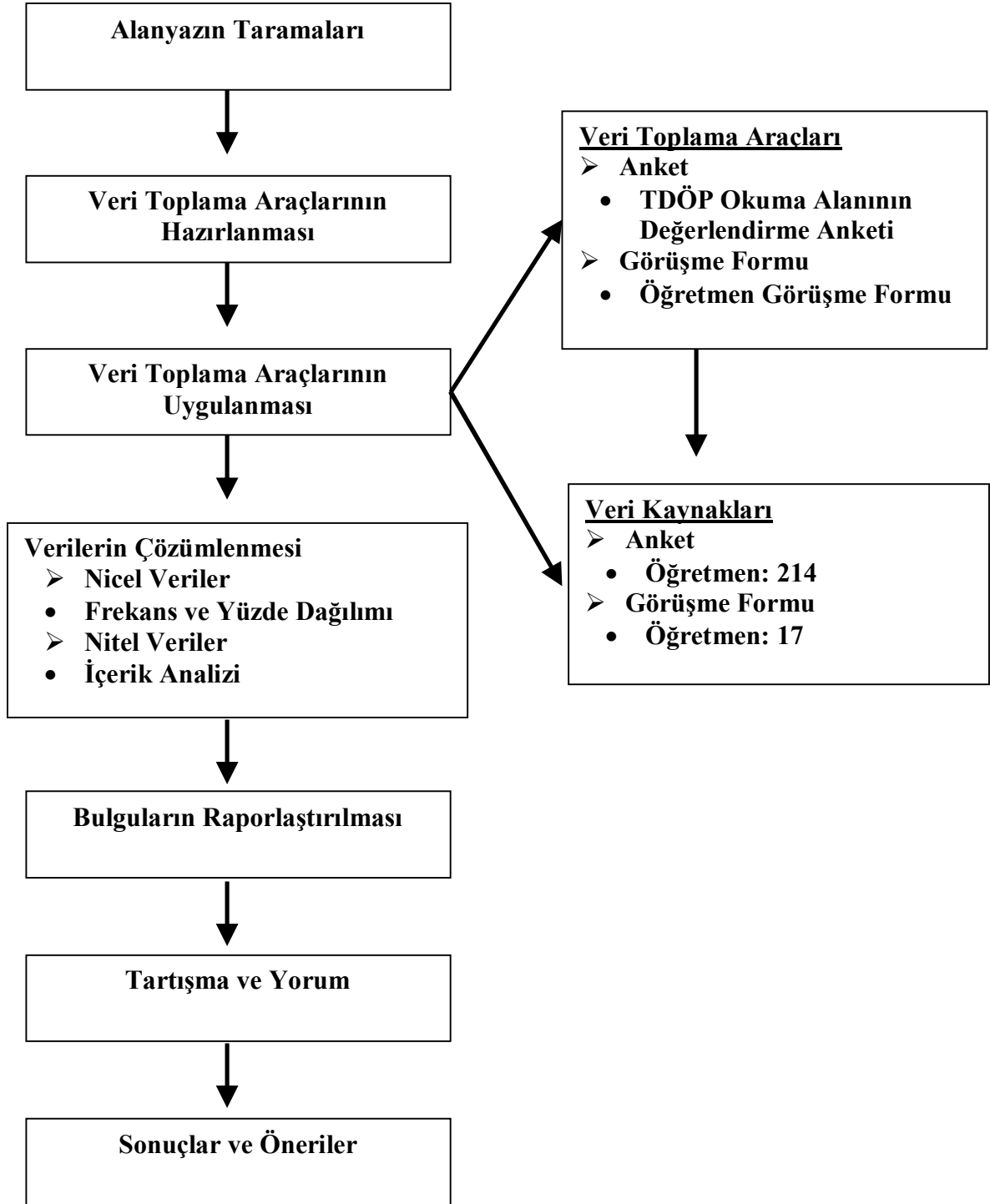
Yapılan araştırmanın amacı, yenilenen TDÖP'nin uygulanmasıyla okuma alanı ile ilgili öğretmen görüşlerini olduğu gibi betimlemek, herhangi bir değiştirme yapmadan var olan şekliyle ortaya koymak olduğu için, tarama modeli seçilmiştir. Araştırmanın amacına ulaşmak ve araştırma sorularını çözüme kavuşturmak için tarama modelinin türlerinden de genel tarama modeli seçilmiştir. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2005, 79). Bu bağlamda, yeni uygulanan TDÖP'nin uygulanmasıyla ortaya çıkacak sonuçları, yani var olan durumu en iyi onu bilenlerden,

yaşayanlardan toplanacak verilerle açıklamak mümkün olacaktır. Türkçe öğretmenleri, programın uygulayıcıları olarak büyük sorumluluğa sahiptir. Eğitim programlarının hedeflerini, içeriğini, öğrenme-öğretme sürecinde ne yapılacağını ve bunların nasıl değerlendirileceğini bilenler ve programın gerçekçi bir değerlendirilmesini yapabilecek olanlar öğretmenlerdir. Ancak evreni oluşturan tüm Türkçe öğretmenlerine ulaşmak mümkün olmadığından evren hakkında genel bir bilgiye sahip olmak amacıyla evrenden yansız seçilen bir grup öğretmenin düşüncesi değerlendirilmiştir. Araştırma bu yönüyle, nicel araştırma desenlerinden tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma konusunu derinlemesine ve çok boyutlu bir şekilde incelemek için daha az sayıda öğretmenle görüşme yapılarak da veri toplandığı için araştırma bu yönüyle de nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 39).

Suter (2005, 41), nicel araştırmanın sayısal değerler aracılığıyla hipotezleri test etmeyi, nitel araştırmanın ise bunun yerine sözel betimlemeler aracılığıyla karmaşık fenomenleri açıklamayı amaçladığını belirtmektedir. Eğitim alanında nicel araştırma yöntemlerinin kullanılmasının güçlü yanı, araştırma sonuçlarının gerçekleri oldukça hatasız bir şekilde ortaya koyması ve araştırma yöntemi ile sonuçların genellenebilmesidir. Eğitim araştırmaları karmaşık bir ağ dokumaktadır ve bazı konuların nicel istatistiksel yollarla çözülmesi zordur. Bu nedenle nitel yaklaşım, sözel analiz yoluyla insan davranışlarını kapsamlı bir şekilde ortaya koyabilir (Hara, 1995 akt; Sarı, 2007, 116).

Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı bu araştırmada da, her iki yolla elde edilen bulguların birbirini tamamladığı ve daha sağlıklı sonuçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Aynı zamanda araştırma konusuyla ilgili daha ayrıntılı bir resmin ortaya çıktığı görülmektedir.

Şekil 3.1’de araştırma amacının gerçekleştirilmesi doğrultusunda izlenen araştırma süreci ana hatlarıyla gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Araştırmada izlenen süreç

Şekil 3.1.'de görüldüğü gibi araştırmanın genel amacına yönelik olarak alanyazın taraması yapılmış, uzman görüşleri de alınarak anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Daha sonra geliştirilen anket ve görüşme formunun pilot uygulaması yapılmış, alınan dönütler doğrultusunda ölçme araçlarının dil geçerliği

sağlanmış, araçlara son şekli verilerek, belirlenen örneklem doğrultusunda veriler toplanmıştır. Elde edilen nicel veriler frekans ve yüzde kullanılarak, nitel veriler ise içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular yazılmış, bulguların ne anlama geldiği ise alanyazın ve ilgili araştırmalar ışığında tartışılmıştır. Son olarak yapılan araştırma ile ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik öneriler yazılarak araştırma süreci tamamlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Adana ili merkez ilçelerindeki (Seyhan ve Yüreğir) resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 6. sınıf Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, nicel ve nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak toplandığı için örneklem seçimi de iki aşamada yapılmıştır.

3.2.1. Nicel Veriler İçin Oluşturulan Örneklem

Nicel verilerin elde edildiği örneklem, olasılığa dayalı küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Küme örnekleminin de “oransız” şekli tercih edilmiştir. Çünkü çalışma evreni, içinde çeşitli elemanları olan benzer amaçlı kümelerden oluşmaktadır ve araştırma seçilen kümeler üzerinde yapılabilir. Evrendeki bütün kümelerin tek tek eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan örnekleme küme örnekleme denir (Karasar, 2005, 114).

Araştırmada her resmi ve özel ilköğretim okulu bir küme kabul edilmiştir. Adana ili merkez ilçelerindeki tüm resmi ve özel ilköğretim okullarının bulunduğu liste Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Tüm resmi ve özel ilköğretim okullarının adlarının bulunduğu bu listeye yani örnekleme çerçevesine göre çalışma evreninde bulunan ilköğretim okullarından her birine birden başlayarak bir numara verilmiştir. Örneklem sayısı kadar küme yansız bir şekilde, yansız numaralar tablosu kullanılarak seçilmiştir. Yani yansız küme örnekleme yoluyla 125 resmi okul, 4 özel okul belirlenmiştir. Bu ilköğretim okullarındaki altıncı sınıf Türkçe öğretmenlerinin seçiminde ise olasılığa dayalı olmayan “amaçlı örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Çünkü ön koşulumuz altıncı sınıf öğretmenleridir. Araştırmanın amacına uygun grubu bulup seçme işlemi yapılmıştır. Bu kapsamda 214 Türkçe öğretmeninden anket yoluyla veri toplanmıştır.

3.2.2. Nitel Veriler İçin Seçilen Çalışma Grubu

Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden görüşme kullanılarak da 17 öğretmenden derinlemesine ve ayrıntılı bilgi toplanmıştır. Örneklem içinden görüşme yapılan öğretmenlerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Aynı zamanda görüşme yapmayı kabul etme ve katılmaya istekli olma göz önünde bulundurulmuştur.

Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin kullanıldığı araştırmalarda araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Bu örnekleme yöntemi yaygın olarak kullanılmakla birlikte sonuçları daha az genellenebilir (Şimşek ve Yıldırım, 2005).

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, araştırmanın amacına ve alt amaçlarına uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanını Değerlendirme Anketi” ve Türkçe öğretmenlerinin yeni TDÖP’nin okuma alanına yönelik görüşlerini öğrenmek amacıyla geliştirilen öğretmen görüşme formu kullanılarak toplanmıştır.

3.3.1. İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanını Değerlendirme Anketi

Araştırmanın modeli genel tarama olduğu için anket yoluyla veri toplamak uygun görülmüştür. Çünkü tarama araştırmalarında veri toplamak için genellikle anket ve görüşme teknikleri kullanılmaktadır.

Anket, birey ya da grubun araştırma problemleriyle ilgili görüşlerinin alındığı bir veri toplama tekniğidir. Anket soruları hazırlanırken araştırmacılar, araştırma problemleriyle ilgili kuramsal çalışmaları incelemeli, anket konusuyla ilgili gözlemler yapıp ilgili kişilerle konuşmalı ve bu verilerden yola çıkarak sorular hazırlanmalıdır (Erden, 1998).

Araştırmada kullanılan anketi geliştirirken, öncelikle araştırma amacı doğrultusunda alanyazın taranmış, alanyazında ne tür veri toplama araçları geliştirildiği

incelenmiştir. Aynı zamanda yeni uygulanan TDÖP okuma alanı ile ilgili olarak öğretmenlerin yaşadıkları gözlenmiş ve okuma becerisine yönelik program öğeleri hakkında 5 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacının deneyim ve uygulamaları da önemli bir kaynak olmuştur. Bu incelemeler sonucunda, araştırmanın alt amaçları da göz önünde bulundurularak anket maddeleri yazılmıştır. Böylece “İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanını Değerlendirme Anketi”nin ilk taslağı hazırlanmıştır. Hazırlanan anket Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri ve İlköğretim bölümlerinde görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerine sunulmuş ve alınan uzman görüşleri doğrultusunda ankette bazı düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra anketin dil geçerliği için 20 öğretmene anket verilerek pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan bu uygulamanın ardından alınan geribildirimlere göre gereken düzeltmeler yapılarak anket formuna son şekli verilmiştir.

Anket iki bölümden ve 41 sorudan oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretmenlerin kişisel bilgilerini (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü ve bölüm, görev yapılan okul, ortalama sınıf mevcudu) toplamaya yönelik sorular yer bulunmaktadır. İkinci bölümde ise, TDÖP okuma alanına yönelik amaç ve kazanımlar, temalar, etkinlikler, kullanılan yöntem ve teknikler, araç-gereçler ve ölçme-değerlendirme öğeleriyle ilgili sorular yer almaktadır. Öğretmenlerin anketteki soruları, soru ifadelerine bağlı olarak “Tamamen uygun, uygun, biraz uygun, çok az uygun, hiç uygun değil”, “Tamamen, çoğunlukla, biraz, çok az, hiç” ve “Her zaman, sık sık, bazen, nadiren, hiç” seçeneklerinden oluşan 5’li derecelendirme ölçeğini kullanarak yanıtlamaları istenmiştir. Anketin sonunda ise öğretmenlerden TDÖP ve okuma alanı hakkındaki düşüncelerini 7’li derecelendirme ölçeğine göre belirtmeleri istenmiştir.

3.3.2. Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçme aracı öğretmen görüşme formudur. Görüşme, bireylerin deneyimlerine, görüşlerine, tutumlarına ilişkin bilgi edinmede kullanılan veri toplama aracıdır. “Görüşme, önceden belirlenmiş, ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir (Stewart ve Cash, 1985; Akt: Şimşek ve Yıldırım, 2005, 119)”. Bu bağlamda görüşme yöntemini kullanarak bireylerin belli bir konu hakkındaki bakış açıları daha kolay anlaşılabilir.

“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 (Serper ve Gürsakal, 1989, 150; Kaptan, 1991, 149; Akt: Sarı, 2007, 117)”.

Yapılan araştırmada yeni uygulanan TDÖP’nin okuma alanına yönelik öğretmen görüşlerini daha ayrıntılı anlayabilmek için anket uygulanan örneklem içinden seçilen 17 Türkçe öğretmeniyle de görüşme yapılmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılmıştır.

Görüşme formunun hazırlanması aşamasında da öncelikle alanyazın taramaları ve anket formunun pilot uygulama sonuçları dikkate alınmıştır. Bununla birlikte görüşme formunda yer alan soruların, araştırmanın genel ve alt amaçları ile anket sorularına paralel olmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan denemelik görüşme formu Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarına incelenmiştir. Uzman kişilerin görüşleri alındıktan sonra görüşme formunun kapsam ve dil geçerliği için 5 Türkçe öğretmeni ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmelerde öğretmenler, soruların içeriği ve anlaşılabilirliği ile ilgili çeşitli geribildirimler vermişlerdir. Öğretmenlerden alınan geribildirimler doğrultusunda son düzenlemeler yapılmış, görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Görüşme formunda öğretmenlere yarı yapılandırılmış ve açık uçlu olan 14 soru sorulmuştur. Bu sorular, TDÖP’nin okuma alanına ilişkin amaç ve kazanımlar, temalar, etkinlikler, kullanılan yöntem-teknikler, araç-gereçler, ölçme-değerlendirme ve okuma alanının uygulanabilirliği ile ilgili öğretmen görüşlerini öğrenmek için hazırlanan sorulardır.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu bölümde, ilköğretim okullarının altıncı sınıflarında Türkçe derslerini yürüten 214 Türkçe öğretmenine anket uygulanması ve 17 öğretmenle de görüşme yapılması yoluyla gerçekleştirilen veri toplama sürecine yer verilmiştir.

3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması

Araştırmanın genel amacı ve alt amaçları doğrultusunda hazırlanan anket formu İl Milli Eğitim Müdürlüğünden yasal izin alındıktan sonra örnekleme yer alan okullardaki altıncı sınıf Türkçe öğretmenlerine, araştırmacı tarafından, Mayıs-Haziran 2007’de dağıtılmıştır. Anketin doldurulması için öğretmenlere süre verilmiş, anketlerin geri alınacağı gün öğretmenlerce tespit edilmiş ve anketler belirlenen tarihlerde araştırmacı tarafından toplanmıştır. Toplam 260 anket dağıtılmış, 214 anket geri alınmıştır. Bu durumda, anketlerin geri dönme oranının % 82 olduğu saptanmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması

Görüşme için gönüllü olan öğretmenler daha önceden okullarında ziyaret edilmiş, görüşme günü ve zamanı için randevu alınmıştır. Görüşmeler okullarda, öğretmenlerin boş ders saatlerinde, öğretmenler odasında, boş dersliklerde ya da okul kütüphanesinde yapılmıştır. Görüşmeler öğretmenlerden izin alındıktan sonra kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Ancak konuşmalarının ses kayıt cihazı ile kaydedilmesine izin vermeyen 7 öğretmenin görüşleri araştırmacı tarafından not tutularak kaydedilmiştir.

Yapılan görüşmeler ortalama 40-45 dakika sürmüştür. Görüşme formunda araştırma amacına uygun olarak belirlenen sorular öğretmenlere araştırmacı tarafından yöneltilmiştir. Görüşme sırasında araştırmacı öğretmenlerin gereken bilgileri vermeleri ve rahat konuşmaları için uygun ortamlar yaratmaya, sessizliği sağlamaya, öğretmenleri yönlendirmemeye ve konuşmaları için teşvik etmeye özen göstermiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

3.5.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi

Anketlerin uygulanması sonucunda elde edilen nicel veriler SPSS- Windows 11,5 paket programına aktarılmış, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda istatistiksel analizler yapılmıştır.

Araştırmanın alt amaçları mevcut durumun belirlenmesine yönelik betimsel nitelikte sorular olduğu için nicel verilerin analizinde betimsel istatistik tekniklerinden

frekans ve yüzde hesaplaması yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

3.5.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veriler ise içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 223).

Öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar bilgisayar ortamına aktarılmış, yazılı metin haline getirilen her bir soruya değişik kişilerin verdiği yanıtları içeren veriler birkaç kez okunmuş, olası kodlarla ilgili notlar alınmıştır. Kodlar oluşturulurken kullanılan kavramlar ilgili alanyazın, araştırma soruları ve görüşme soruları göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin kullandığı bazı ifadeler ile araştırmacının tespit ettiği kavramlar da kod olarak kullanılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda aynı anlama gelen cümleler tek biçimde kodlanmıştır.

Görüşme notlarından yola çıkarak kodlamalar yapıldıktan elde edilen kodlar bir araya getirilerek ortak yönleri bulunmuş, sonra kodlamaları altında toplayacak temalar belirlenmiştir. Bu ana temalar da öğretmenlerin görüşleri ve araştırma soruları doğrultusunda belirlenmiştir. Yapılan kodlamalar ve ortaya çıkan temaların sunumunda ise tablolardan yararlanılmıştır.

Görüşme verileri raporlaştırılırken öncelikle var olan durum tanımlanarak betimlenmiştir. Görüşme yapılan kişilerin bakış açılarını yansıtmak ve var olan durumu okuyucunun daha iyi anlamasını sağlamak için doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden alıntı yapılırken ‘Ö’ harfi ve öğretmenlere verilen numaralar (Örneğin Ö3) alıntıların sonuna eklenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

İlköğretim altıncı sınıf TDÖP okuma alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği araştırmanın bu bölümünde, araştırma amaçları doğrultusunda elde edilen nicel ve nitel verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle nicel verilere ait bulgular, ardından nitel verilere ait bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

4.1. Nicel Verilerin Analizi Sonucunda Ulaşılan Bulgular

Öğretmenlere uygulanan anket iki bölümden oluştuğu için anket sonucunda elde edilen bulgular iki başlık altında sunulmuştur. Birinci başlıkta kişisel bilgilere ait bulgular, ikinci başlıkta ise altıncı sınıf TDÖP'nin okuma alanına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenler cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü ve bölüm ile derslerine girdikleri altıncı sınıfların ortalama mevcudu açısından incelenmiş, elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.1.1.1. Cinsiyet

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

CİNSİYET	f	%
Kadın	149	69,6
Erkek	65	30,4
Toplam	214	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 69,6’sı kadın, % 30,4’ü ise erkektir. Toplam öğretmen sayısı ise 214’tür.

4.1.1.2. Yaş

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşa göre dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımı

YAŞ	f	%
20-25	36	16,8
26-30	70	32,7
31-35	48	22,4
36-40	25	11,7
41-45	10	4,7
46 ve üstü	25	11,7
Toplam	214	100

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 16,8’inin 20- 25, % 32,7’sinin 26- 30, % 22,4’ünün 31- 35, % 11,7’sinin 36- 40, %4,7’sinin 41- 45 ve %11,7’sinin 46 ve üstünde yaşa sahip olduğu görülmektedir. 40 yaşının üstündeki öğretmen sayısının ise araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık olarak 1/6’sını oluşturduğu, bu oranın genel toplam içinde oldukça düşük olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler içinde en yüksek oranı 26-30 yaş arasındaki öğretmenler oluşturmaktadır.

4.1.1.3. Öğrenim Durumu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumuna göre dağılımı Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Öğrenim Durumu	f	%
Lisans	199	93,0
Yüksek Lisans	15	7,0
Doktora	0	0
Toplam	214	100

Tablo 3'e göre, öğretmenlerin %93'ü lisans mezunu, % 7'si ise yüksek lisans mezunudur. Türkçe öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun lisans mezunu, çok az bir bölümünün yüksek lisans mezunu olduğu, doktora programından mezun Türkçe öğretmenin olmadığı görülmektedir.

4.1.1.4. Mesleki Kıdem

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	f	%
0-5 yıl	74	34,6
6-10 yıl	66	30,8
11-15 yıl	28	13,1
16-20 yıl	19	8,9
20 yıldan fazla	27	12,6
Toplam	214	100

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 34,6'sının 0-5 yıllık, % 30,8'nin 6-10 yıllık, %13,1'nin 11-15 yıllık, % 8,9'unun 16-20 yıllık ve %12,6'sının 20 yıldan fazla hizmet süresine sahip görülmektedir. Araştırmaya katılan

öğretmenlerin %65'ini 1-10 yıllık öğretmenlerin oluşturduğu, dolayısıyla örnekleme yer alan öğretmenlerin yarısından fazlasının genç öğretmenler olduğu anlaşılmaktadır.

4.1.1.5. Mezun Olunan Okul Türü

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun olunan okul türüne göre dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul Türü	f	%
Eğitim Enstitüsü	19	8,9
Eğitim Fakültesi	102	47,7
Fen Edebiyat Fakültesi	93	43,4
Toplam	214	100

Tablo 5'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 47,7'si eğitim fakültesi, % 43,4'ü fen edebiyat fakültesi mezunudur. Öğretmenlerin sadece % 8,9'u eğitim enstitüsü mezunudur.

4.1.1.6. Mezun Olunan Bölüm

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre dağılımı Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Mezun Olduğu Bölüme Göre Dağılımı

Bölüm	f	%
Türkçe Öğretmenliği	82	38,3
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	39	18,2
Almanca Öğretmenliği	1	0,5
Fransızca Öğretmenliği	1	0,5
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	83	38,8
Almanca Bölümü	2	0,9
Fransızca Bölümü	0	0
Diğer	6	2,8
Toplam	214	100

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 77'sinin Türkçe Öğretmenliği ile Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun oldukları ve bu oranın öğretmenlerin çoğunluğunu oluşturduğu görülmektedir. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümünden mezun öğretmenlerin oranı % 18,2, Almanca ve Fransızca Öğretmenliği bölümlerinden mezun öğretmenlerin oranı % 0,5, Almanca bölümünden mezun öğretmenlerin oranı % 0,9 iken başka bölümlerden mezun olduğu halde Türkçe Öğretmenliği yapanların oranı ise % 2,8'dir. Tablo 6'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin toplam % 95,3'ü Türkçe öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olmuştur. Bu durumda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun alan mezunu olduğu söylenebilir.

4.1.1.7. Ortalama Sınıf Mevcudu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derslerine girdikleri 6. sınıfların mevcutlarına göre dağılımı Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Ortalama Sınıf Mevcutlarına Göre Dağılımı

Mevcut	f	%
20 öğrenci ve altı	11	5,1
21-30 öğrenci	61	28,5
31-40 öğrenci	96	44,9
41-50 öğrenci	42	19,6
51 öğrenci ve üstü	4	1,9
Toplam	214	100

Tablo 7'ye göre, öğretmenlerin % 5,1'inin dersine girdiği sınıfların ortalama mevcudunun 20 öğrenci ve altında, % 28,5'inin 21 ile 30 arasında, % 44,9'unun 31 ile 40 arasında, %19,6'sının 41 ile 50 arasında ve % 1,9'unun 51 öğrenci ve üstünde olduğu görülmektedir. Tablodan anlaşılabacağı gibi öğretmenlerin % 65'i 31-50 öğrenci arasında sınıf mevcuduna sahiptir. Bu durumda araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından çoğunun, dersine girdiği sınıfların kalabalık olduğu anlaşılmaktadır.

4.1.2. Altıncı Sınıf TDÖP Okuma Alanına İlişkin Bulgular

Altıncı sınıf TDÖP okuma alanında yer alan amaç ve kazanımlar, temalar, etkinlikler, kullanılan yöntem-teknikler ile araç-gereçler ve ölçme-değerlendirme öğelerine yönelik öğretmen görüşleri ile ilgili olarak elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

4.1.2.1. Amaç ve Kazanımlara İlişkin Bulgular

Altıncı sınıf TDÖP okuma alanında yer alan amaçlar; okuma kurallarını uygulama, okuduğu metni anlama ve çözümleme, okuduğu metni değerlendirme, okuma alışkanlığı kazanma ve söz varlığını zenginleştirmedir. Bu amaçların toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına, altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma becerisi ile ilgili ihtiyaçlarına uygunluğu, amaç ve kazanımların açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilip edilmediği, öğrencilerin amaçlara ulaşma düzeyleri ile ilgili bulgular elde edilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin okuma alanında yer alan amaçlara eklenmesini ve bu amaçlardan çıkarılmasını önerdikleri amaçlara yönelik bulgular da yer verilmiştir.

TDÖP okuma alanında yer alan amaçların toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına, altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma becerisi ile ilgili ihtiyaçlarına uygunluğu hakkındaki öğretmen görüşleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.TDÖP Okuma Alanına Yönelik Amaçların Toplumun Beklenti ve İhtiyaçlarına, Altıncı Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin Okuma Becerisi ile İlgili İhtiyaçlarına Uygunluğu Hakkındaki Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki okuma alanına yönelik amaçlar ;	Tamamen uygun	Uygun	Biraz uygun	Çok az uygun	Hiç uygun değil	TOPLAM
	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%
toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun mudur?	45 21,0	149 69,6	20 9,3	0 0	0 0	214 100
ilköğretim altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma becerisi ile ilgili ihtiyaçlarına uygun mudur?	22 10,3	119 55,6	60 28	11 5,1	2 0,9	214 100

Tablo 8'e göre, öğretmenlerin % 21'i okuma alanına yönelik amaçları toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına tamamen uygun bulduğunu, yaklaşık olarak %70'i uygun bulduğunu ve % 20'si biraz uygun bulduğunu belirtmiştir. Amaçları toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına çok az uygun bulan veya hiç uygun bulmayan öğretmenin olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin hepsi okuma alanına yönelik amaçları, farklı düzeylerde olmakla birlikte, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun bulmaktadır.

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin % 10,3'ünün amaçları, ilköğretim altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma becerisi ile ilgili ihtiyaçlarına tamamen uygun bulduğu, % 55,6'sının ise uygun bulduğu görülmektedir. Biraz uygun bulanların oranı % 28, çok az uygun bulanların oranı % 5,1 iken hiç uygun bulmayanların oranı % 0,9'dur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından çoğu, amaçları ilköğretim altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma becerisi ile ilgili ihtiyaçlarına uygun bulmuş, sadece iki öğretmen amaçların uygun olmadığı yönünde görüş bildirmiştir.

TDÖP okuma alanında yer alan amaç ve kazanımların açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilip edilmediğine yönelik öğretmen görüşleri Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Okuma Alanında Yer Alan Amaç ve Kazanımların Açık ve Anlaşılır Bir Şekilde İfade Edilip Edilmediğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

	Tamamen	Çoğunlukla	Biraz	Çok az	Hiç	TOPLAM
	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%
Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın okuma alanına yönelik amaçların açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini düşünüyor musunuz?	24 11,2	136 63,6	50 23,3	4 1,9	- -	214 100
Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın okuma alanına yönelik kazanımların açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini düşünüyor musunuz?	15 7,0	126 58,9	69 32,2	4 1,9	- -	214 100

Tablo 9'a göre, öğretmenlerin yaklaşık olarak % 75'i okuma alanında yer alan amaçların büyük ölçüde açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini düşünmektedir.

Öğretmenlerin % 11,2'si bu yöndeki görüşlerini tamamen, % 63,6'sı ise çoğunlukla diyerek belirtmiştir. Okuma alanında yer alan amaç ve kazanımların açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini biraz ve çok az seçeneklerini işaretleyerek belirten öğretmenlerin oranının oldukça az olduğu görülmektedir. Amaçların açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmediğini düşünen öğretmen yoktur.

Tablo 9'a göre, öğretmenlerin % 7'si kazanımların tamamen açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini, yaklaşık olarak % 60'ı çoğunlukla açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini düşünmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin % 32,2'si biraz, % 1,9'u ise çok az seçeneklerini işaretleyerek bu yöndeki görüşlerini belirtmişlerdir. Kazanımların açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmediğini düşünen öğretmenin olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin, okuma alanına yönelik amaçların, kazanımlardan daha açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini düşündükleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi farklı ölçülerde olmakla birlikte okuma alanına yönelik amaç ve kazanımların açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini düşünmektedir.

TDÖP okuma alanında yer alan amaçlara öğrencilerin ne ölçüde ulaştıklarına yönelik öğretmen görüşleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğrencilerin Okuma Alanında Yer Alan Amaçlara Ne Ölçüde Ulaştıklarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

AMAÇLAR	Tamamen	Çoğunlukla	Biraz	Çok az	Hiç	TOPLAM
	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%
Okuma kurallarını uygulama	16 7,5	127 59,3	61 28,5	10 4,7	0 0	214 100
Okuduğu metni anlama ve çözümleme	14 6,5	143 66,8	52 24,3	5 2,3	0 0	214 100
Okuduğu metni değerlendirme	14 6,5	103 48,1	78 36,4	16 7,5	3 1,4	214 100
Okuma alışkanlığı kazanma	13 6,1	95 44,4	88 41,1	14 6,5	4 1,9	214 100
Söz varlığını zenginleştirme	13 6,1	94 43,9	89 41,6	18 8,4	0 0	214 100

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin % 7,5'inin “okuma kurallarını uygulama” amacına tamamen, % 59,3'ünün ise çoğunlukla ulaşıldığını düşündüğü görülmektedir. Bu amaca, öğretmenlerin % 28,5'i biraz, % 4,7'si çok az ulaşıldığını düşünürken, ulaşılmadığını düşünen öğretmen bulunmamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı “okuduğu metni anlama ve çözümleme” amacına ulaşıldığını düşünmektedir. Bu amaca tamamen ulaşıldığını düşünen öğretmenlerin oranının % 6,5, çoğunlukla ulaşıldığını düşünenlerin oranının % 66,8'dir. Biraz ve çok az ulaşıldığını düşünenlerin oranı oldukça azdır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu “okuduğu metni değerlendirme” amacına ulaşıldığını düşünmektedir. “Okuduğu metni değerlendirme” amacına öğretmenlerin % 6,5'inin tamamen, % 48,1'inin çoğunlukla, % 36,4'ünün biraz, % 7,5'inin çok az ulaşıldığını düşündüğü görülmektedir. Bu amaca hiç ulaşılmadığını düşünen öğretmenlerin oranı ise çok azdır (% 1,4).

Bir diğer amaç olan, “okuma alışkanlığı kazanma” amacına tamamen ulaşıldığını düşünen öğretmenlerin oranının % 6,1, çoğunlukla ulaşıldığını düşünenlerin oranının % 44,4, biraz ulaşıldığını düşünenlerin oranının % 41,1 ve çok az ulaşıldığını düşünenlerin oranının % 6,5 olduğu görülmektedir. Bu amaca hiç ulaşılmadığını düşünenlerin oranı ise % 1,9'dur.

Öğretmenlerin çoğu (% 86) “söz varlığını zenginleştirme” amacına ise çoğunlukla veya biraz ulaşıldığını düşünmektedir. Bu amaca tamamen ve çok az ulaşıldığını düşünen öğretmenlerin oranı oldukça düşük olmakla birlikte amaca ulaşılmadığını düşünen öğretmen yoktur.

Tablo 10'a göre, öğretmenlerin tümü okuma kurallarını uygulama, okuduğu metni anlama ve çözümleme ile söz varlığını zenginleştirme amaçlarına farklı ölçülerde olmakla birlikte, ulaşıldığını düşünmektedir. Bu amaçlara ulaşılmadığını düşünen öğretmen yoktur. Okuduğu metni değerlendirme ve okuma alışkanlığı kazanma amaçlarına ise az sayıda olmakla birlikte hiç ulaşılmadığını düşünen öğretmenler bulunmaktadır.

Öğretmenlerin TDÖP okuma alanında yer alan amaçlara eklenmesini ve bu amaçlardan çıkarılmasını önerdikleri amaçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin Okuma Alanında Yer Alan Amaçlara Eklenmesini ve Bu Amaçlardan Çıkarılmasını Önerdikleri Amaçlar

Eklenmesi önerilen amaçlar	f	Çıkarılması önerilen amaçlar	f
-	-	Okuduğu metni değerlendirme	23

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin TDÖP okuma alanında yer alan amaçlara eklenmesini önerdikleri başka amaç bulunmadığı görülmektedir. Ancak öğretmenlerin 23'ü var olan amaçlardan okuduğu metni değerlendirme amacının çıkarılmasını önermektedir.

4.1.2.2. Temalara İlişkin Bulgular

Bu bölümde TDÖP doğrultusunda okuma alanına yönelik olarak belirlenmiş temaların yeterli olup olmadığı ve bu temalara eklenmesi veya temalardan çıkarılması gereken temalar olup olmadığı ile ilgili bulgular elde edilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin temalarla ilgili olarak ders kitabında yer alan okuma metinlerinin dışında sınıfa örnek okuma metni getirip getirmediikleri ve öğretmen kılavuz kitabında yer alan metin türlerinin altıncı sınıf öğrencileri için ne ölçüde uygun olduğuna yönelik elde edilen bulgular da tablolarla sunulmuştur.

Öğretmenlerin, TDÖP doğrultusunda okuma alanına yönelik olarak belirlenen temaları yeterli bulup bulmadıklarına yönelik görüşleri Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmenlerin Temaların Yeterliliğine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

	Frekans	Yüzde
Evet	167	78,0
Hayır	47	22,0
Toplam	214	100

Tablo 12'ye göre, öğretmenlerin % 78'i TDÖP doğrultusunda belirlenmiş temaları yeterli bulurken, % 22'si ise yeterli bulmamaktadır.

Öğretmenlerin, TDÖP doğrultusunda okuma alanına yönelik olarak belirlenmiş temalara eklenmesini ve bu temalardan çıkarılmasını gerekli gördüğü temalar Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmenlerin Temalara Eklenmesini Gerekli Gördükleri Temalar

Eklenmesi gereken temalar	f
Ahlaki değerler	79
Milli değerler	73
Yardımseverlik	61
Bilimsel gelişmeler	58
Aile sevgisi	47
Dostluk	42
Saygı	23
Çıkarılması gereken temalar	f
—	0

Tablo 13'e göre, öğretmenlerin, var olan temalara eklenmesini gerekli gördükleri temalar ahlaki değerler, milli değerler, yardımseverlik, bilimsel gelişmeler, aile sevgisi, dostluk ve saygıdır. Anket uygulanan öğretmenlerden, 79'u ahlaki değerler, 73'ü milli değerler, 61'i yardımseverlik, 58'i bilimsel gelişmeler, 47'si aile sevgisi, 42'si dostluk ve 23'ü saygı temalarının eklenmesi gerektiğini düşünmektedir. Görüldüğü gibi bu konuda görüşlerini belirten öğretmenlerin çoğunun eklenmesini önerdikleri temalar ahlaki ve milli değerlerdir. Öğretmenlerin var olan temalardan çıkarılmasını gerekli gördükleri tema yoktur.

Öğretmenlerin, temalarla ilgili olarak, ders kitabında yer alanların dışında sınıfa örnek okuma metni getirip getirmediklerine yönelik görüşleri Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretmenlerin Temalarla İlgili Olarak Sınıfa Örnek Okuma Metni Getirip Getirmediklerine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

	Frekans	Yüzde
Evet	156	72,9
Hayır	58	27,1
Toplam	214	100

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin % 73'ünün temalarla ilgili olarak, ders kitabında yer alanların dışında sınıfa örnek okuma metni getirdiği, % 27,1'inin ise getirmediği görülmektedir.

Türkçe ders kitabında yer verilen metin türlerinin altıncı sınıf öğrencileri için ne ölçüde uygun olduğuna yönelik öğretmen görüşleri Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Türkçe Ders Kitabında Yer Verilen Metin Türlerinin Altıncı Sınıf Öğrencileri İçin Uygunluğuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

	Tamamen	Çoğunlukla	Biraz	Çok az	Hiç	TOPLAM
	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%
Şiir	87 40,7	107 50	20 9,3	0 0	0 0	214 100
Hikâye	114 53,3	79 36,9	21 9,8	0 0	0 0	214 100
Anı	80 37,4	103 48,1	30 14	1 0,5	0 0	214 100
Masal	11 5,1	42 19,6	40 18,7	65 30,3	56 26,2	214 100
Gezi Yazısı	76 35,5	78 36,4	49 22,9	11 5,1	0 0	214 100
Deneme	92 43	40 18,7	52 24,3	30 14	0 0	214 100
Tiyatro	63 29,4	94 43,9	36 16,8	21 9,8	0 0	214 100
Biyografi	51 23,8	109 50,9	34 15,9	20 9,3	0 0	214 100
Efsane	114 53,3	42 19,6	52 24,3	6 2,8	0 0	214 100
Haber	40 18,7	107 50	40 18,7	27 12,6	0 0	214 100

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmenlerin tamamının şiiri ve hikâye türlerini altıncı sınıf öğrencileri için uygun bulduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %90'ı bu konuda görüşlerini belirtirken tamamen veya çoğunlukla seçeneklerini işaretlemiştir. Şiir ve hikâyeyi, altıncı sınıf öğrencileri için çok az uygun bulan ya da uygun bulmayan öğretmenin olmadığı görülmektedir.

Tablo 15'e göre öğretmenlerin tamamı anı türünü altıncı sınıf öğrencileri için uygun bulmaktadır. Bu konuda görüşlerini belirtirken öğretmenlerin % 37,4'ü tamamen, % 48,1'i çoğunlukla ve % 14'ü biraz seçeneklerini işaretlemiştir. Sadece bir öğretmenin anıyı altıncı sınıf öğrencileri için çok az uygun bulduğu görülmektedir. Ancak bu türü, altıncı sınıf öğrencileri için uygun bulmayan öğretmen yoktur.

Tablo 15'te görüldüğü gibi öğretmenlerin yarısından fazlası (% 56,5), masalı altıncı sınıf öğrencileri için çok az uygun bulmakta ya da uygun bulmamaktadır. Bununla birlikte diğer öğretmenlerin masalı uygun buldukları görülmektedir. Altıncı sınıf öğrencileri için masalı tamamen uygun bulan öğretmenlerin oranı % 5 iken, öğretmenlerin % 19,6'sı çoğunlukla uygun bulmakta, % 18,7'si biraz uygun bulmaktadır.

Tablo 15'e göre gezi yazısı, tiyatro, deneme, biyografi, efsane ve haber türlerini ise altıncı sınıf öğrencileri için uygun bulmayan öğretmen yoktur. Anket uygulanan öğretmenlerin yarısından çoğu, bu türleri altıncı sınıf öğrencileri için uygun bulduğunu belirtirken tamamen ya da çoğunlukla seçeneklerini işaretlemişlerdir. Gezi yazısı, tiyatro, deneme, biyografi, efsane ve haber türlerini çok az uygun bulan öğretmenlerin oranının ise oldukça düşük olduğu görülmektedir. Örneğin öğretmenlerin % 35,5'i, altıncı sınıf öğrencileri için gezi yazısını tamamen uygun bulmakta, % 36,4'ü ise çoğunlukla uygun bulmaktadır. Tiyatroyu ise öğretmenlerin % 29,4'ü tamamen uygun bulurken, % 43,9'u çoğunlukla uygun bulmaktadır. Öğretmenlerin % 23,8'inin biyografi türünü, altıncı sınıf öğrencileri için tamamen uygun bulduğu, % 50,9'unun çoğunlukla uygun bulduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin tamamının şiir, hikâye, anı, deneme, gezi, efsane, biyografi, tiyatro ve haber türlerini altıncı sınıf öğrencileri için uygun bulduğu görülmektedir. Sadece masal türünü uygun bulan öğretmenler bulunmasına rağmen, bu türün uygunluğu konusunda çekinceleri olan ve masalı uygun bulmayan öğretmenler de vardır.

4.1.2.3. Etkinliklere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin TDÖP okuma alanına yönelik olarak öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinlikleri uygulama sıklıkları, etkinlikleri uygulamıyorlarsa nedenleri, bu etkinliklerin dışında başka etkinlik geliştirme sıklıkları, başka etkinlik geliştirmiyorlarsa nedenleri, öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olup olmadığı ve öğrencileri ne ölçüde aktif hale getirdiği ile ilgili bulgular elde edilmiştir. Bunun yanı sıra etkinliklerin nasıl yapılacağını öğrencilere açıklarken öğretmenlerin ne sıklıkla zorluk yaşadıkları ve bu zorlukların ne tür zorluklar olduğu ile ilgili bulgulara ulaşılmış ve bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinlikleri ne sıklıkla uyguladıklarına ilişkin bulgular Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabında Yer Alan Etkinlikleri Uygulama Sıklıklarının Dağılımı

Altıncı sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın okuma alanına yönelik olarak “öğretmen kılavuz kitabı”nda yer alan etkinlikleri ne sıklıkla uyguluyorsunuz?	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç	TOPLAM
	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%
	78	105	25	6	0	214
	36,4	49,1	11,7	2,8	0	100

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinlikleri öğretmenlerin % 36,4’ünün her zaman, % 49,1’inin sık sık, % 11,7’sinin bazen, % 2,8’inin ise nadiren uyguladığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmenlerin tümünün, farklı sıklıklarda olmakla birlikte, öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinlikleri uyguladıkları görülmektedir. Etkinlikleri uygulamayan öğretmen bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin, öğretmen kılavuz kitabında okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin dışında, ne sıklıkla başka etkinlikler geliştirip uyguladıkları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dışında Başka Etkinlikler Geliştirme Sıklıklarının Dağılımı

Öğretmen kılavuz kitabında okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin dışında ne sıklıkla başka etkinlikler geliştiriyorsunuz?	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç	TOPLAM
	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%
	0	0	47	85	82	214
	0	0	21,9	39,7	38,3	100

Tablo 17’ye göre, öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinliklerin dışında her zaman ya da sık sık etkinlik geliştiren öğretmen yoktur. Öğretmenlerin % 21,9’u bazen, % 39,7’si nadiren başka etkinlikler geliştirmektedir. Bu etkinliklerin dışında başka etkinlik geliştirmeyen öğretmenlerin oranı ise % 38,3’tür. Öğretmenlerin yarısından çoğunun, öğretmen kılavuz kitabında, okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin dışında bazen veya nadiren başka etkinlikler geliştirdikleri görülmektedir.

Öğretmen kılavuz kitabında okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin dışında başka etkinlik geliştirmeyen öğretmenlerin öne sürdüğü nedenler Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Öğretmenlerin, Öğretmen Kılavuz Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dışında Başka Etkinlik Geliştirmemelerinin Nedenleri

Öğretmenlerin Başka Etkinlik Geliştirmemelerinin Nedenleri	f
Zamanın yetersizliği	20
Sınıfların kalabalık olması	17
Var olan etkinliklerin yeterli olması	15
Okulun ve öğrencilerin maddi yetersizlikleri	11
Var olan etkinlik sayısının fazla olması	7

Tablo 18’de, öğretmenlerin öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinliklerin dışında başka etkinlik geliştirmemelerinin nedenleri görülmektedir. Öğretmenlerden 20’si zamanın yetersizliğini, 17’si sınıfların kalabalık olmasını, 15’i var olan etkinliklerin yeterli olmasını, 11’i okulun ve öğrencilerin maddi yetersizliklerini ve 7’si var olan etkinlik sayısının fazla olmasını başka etkinlik geliştirememelerinin nedeni olarak belirtmiştir.

Öğretmenlerin, öğretmen kılavuz kitabında okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinlikleri, ne ölçüde öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte bulunduğu Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Etkinliklerin Ne Ölçüde Öğrencilerin İlgisini Çekecek Nitelikte Olduğuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Öğretmen kılavuz kitabında okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin ne ölçüde öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olduğunu düşünüyorsunuz?	Tamamen	Çoğunlukla	Biraz	Çok az	Hiç	TOPLAM
	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%
	18	144	42	10	0	214
	8,4	67,3	19,6	4,7	0	100

Tablo 19’a göre, öğretmenlerin % 8,4’ü tamamen, % 67,3’ü çoğunlukla, %19,6’sı biraz, % 4,7’si ise çok az seçeneklerini işaretleyerek, öğretmen kılavuz kitabında okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin, öğrencilerin ne ölçüde ilgisini çektiğini belirtmişlerdir. Yani, öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinliklerin, öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmadığını düşünen öğretmen yoktur. Öğretmenlerin yarısından çoğu ise, bu etkinliklerin çoğunlukla öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen kılavuz kitabında, okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin, öğrencileri ne ölçüde aktif hale getirdiğine yönelik öğretmen görüşleri Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Etkinliklerin Öğrencileri Ne Ölçüde Aktif Hale Getirdiğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Öğretmen kılavuz kitabında okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin öğrencileri ne ölçüde aktif hale getirdiğini düşünüyorsunuz?	Tamamen	Çoğunlukla	Biraz	Çok az	Hiç	TOPLAM
	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%
	22 10,3	138 64,5	49 22,9	5 2,3	0 0	214 100

Tablo 20'ye göre, öğretmenlerin tamamı etkinliklerin öğrencileri aktif hale getirdiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin % 75'i bu konudaki görüşlerini belirtirken tamamen ya da çoğunlukla seçeneklerini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin sadece % 2,3'ü etkinliklerin öğrencileri çok az aktif hale getirdiğini belirtirken, aktif hale getirmediğini düşünen öğretmenin olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin, öğretmen kılavuz kitabında okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinlikleri öğrencilere açıklarken ne sıklıkla zorluk yaşadıkları Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21. Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Etkinlikleri Öğrencilere Açıklarken Öğretmenlerin Yaşadıkları Zorlukların Sıklık Dağılımı

Öğretmen kılavuz kitabında okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin nasıl yapılacağını öğrencilere açıklarken ne sıklıkla zorluk yaşıyorsunuz?	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç	TOPLAM
	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%
	0 0	0 0	20 9,3	80 37,4	114 53,3	214 100

Tablo 21 incelendiğinde, etkinlikleri öğrencilere açıklarken öğretmenlerin % 9,3'ünün bazen, % 37,4'ünün ise nadiren zorluk yaşadığı görülmektedir. Öğretmenlerin

yarısından çoğu ise zorluk yaşamamaktadır. Öğretmen kılavuz kitabında okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinlikleri öğrencilere açıklarken her zaman veya sık sık zorluk yaşayan öğretmenin ise olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin, öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin nasıl yapılacağını öğrencilere açıklarken yaşadıkları zorlukların nedenleri Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Etkinlikleri Öğrencilere Açıklarken Öğretmenlerin Yaşadıkları Zorlukların Nedenleri

Öğretmenlerin Yaşadıkları Zorlukların Nedenleri	f
Zamanın yetersizliği	88
Yönergelerin ve soru kökünün yeterince açık ve anlaşılır ifade edilmemesi	42
Bazı etkinliklerin öğrenci seviyesinin üstünde olması	15

Tablo 22’de, öğretmenlerin öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinliklerin nasıl yapılacağını öğrencilere açıklarken yaşadıkları zorlukların nedenleri görülmektedir. Öğretmenlerin 88’i zamanın yetersizliği, 42’si yönergelerin ve soru kökünün yeterince açık ve anlaşılır ifade edilmemesi, 15’i bazı etkinliklerin öğrenci seviyesinin üstünde olması nedeniyle zorluk yaşadığını belirtmiştir.

Öğretmen kılavuz kitabındaki okuma alanına yönelik etkinlikleri, uygulamak için verilen sürenin ne ölçüde yeterli olduğuna yönelik öğretmen görüşleri Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23. Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Okuma Alanına Yönelik Etkinlikleri Uygulamak İçin Verilen Sürenin Yeterliliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Öğretmen kılavuz kitabında okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinlikleri uygulamak için verilen sürenin ne ölçüde yeterli olduğunu düşünüyorsunuz?	Tamamen	Çoğunlukla	Biraz	Çok az	Hiç	TOPLAM
	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%
	1	8	41	88	76	214
	0,5	3,7	19,2	41,1	35,5	100

Tablo 23 incelendiğinde, sadece bir öğretmenin etkinlikleri uygulamak için verilen sürenin tamamen yeterli olduğunu düşündüğü görülmektedir. Sürenin çoğunlukla yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı % 3,7 iken, biraz yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı % 19,2, çok az yeterli olduğunu düşünenlerin oranı ise % 41,1'dir. Etkinlikleri uygulamak için verilen sürenin yeterli olmadığını düşünen öğretmenlerin oranının ise % 35,5 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin çoğu, etkinlikleri uygulamak için verilen sürenin nadiren yettiğini veya yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Sürenin yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin oranının ise oldukça az olduğu görülmektedir.

4.1.2.4. Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin altıncı sınıf TDÖP'de okuma alanına yönelik olarak kullanılması önerilen yöntem ve teknikleri kullanma sıklıkları ile ilgili bulgular elde edilmiş ve tablolar halinde sırasıyla sunulmuştur.

TDÖP'de okuma alanına yönelik olarak kullanılması önerilen yöntem ve teknikleri, öğretmenlerin ne sıklıkla kullandıklarına yönelik öğretmen görüşleri Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24. Öğretmenlerin TDÖP'de Okuma Alanına Yönelik Olarak Kullanılması
Önerilen Yöntem ve Teknikleri Kullanma Sıklıklarının Dağılımı

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç	TOPLAM
	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%
Sessiz Okuma	79 36,9	98 45,8	29 13,6	8 3,7	0 0	214 100
Sesli Okuma	105 49,1	93 43,5	14 6,5	2 0,9	0 0	214 100
Göz Atarak Okuma	10 4,7	41 19,2	103 48,1	40 18,7	20 9,3	214 100
Özetleyerek Okuma	17 7,9	44 20,6	96 44,9	46 21,5	11 5,1	214 100
Not Alarak Okuma	12 5,6	31 14,5	100 46,7	48 22,4	23 10,7	214 100
İşaretleyerek Okuma	10 4,7	45 21,0	104 48,6	38 17,8	17 7,9	214 100

Tablo 24. Devamı

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç	TOPLAM
	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%
Tahmin Ederek Okuma	70 32,7	82 38,3	29 13,6	19 8,9	14 6,5	214 100
Soru Sorarak Okuma	76 35,5	87 40,7	27 12,6	20 9,3	4 1,9	214 100
Söz Korosu	11 5,1	40 18,7	100 46,7	46 21,5	17 7,9	214 100
Okuma Tiyatrosu	11 5,1	31 14,5	107 50,0	48 22,4	17 7,9	214 100
Ezberleme	5 2,3	11 5,1	44 20,6	75 35,0	79 36,9	214 100
Metinlerle İlişkilendirme	32 15,0	35 16,3	105 49,0	29 13,6	13 6,0	214 100
Tartışarak Okuma	22 10,3	105 49,0	35 16,3	37 17,3	15 7,0	214 100
Eleştirel Okuma	67 31,3	80 37,3	33 15,4	19 8,9	15 7,0	214 100

Tablo 24'e göre, anket uygulanan öğretmenlerin tamamı, sesli ve sessiz okuma yöntemlerini kullanmaktadır. Öğretmenlerin bu yöntemleri kullanma oranları her zaman ve sık sık seçeneklerinde yoğunlaşırken, nadiren kullanan öğretmenlerin oranının ise çok düşük olduğu görülmektedir. Sessiz okuma yöntemini öğretmenlerin % 37'si her zaman, % 46'sının ise sık sık kullanmaktadır. Sesli okuma yöntemini ise öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı her zaman, % 44 sık sık kullanmaktadır.

Öğretmenlerin göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek okuma, söz korosu, okuma tiyatrosu ve metinlerle ilişkilendirme yöntemlerini kullanım sıklıklarının bazen seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı bu yöntemleri bazen kullandıklarını belirtmiştir. Örneğin özetleyerek okuma yöntemini öğretmenlerin % 45'i bazen, % 7,9'u her zaman, % 20,6'sı sık sık, ve % 21,5'i nadiren kullanırken, hiç kullanmayan öğretmenlerin oranı % 5,1'dir. Metinle ilişkilendirme yöntemini ise, öğretmenlerin % 49'u bazen, % 15'i her zaman, % 16,3'ü sık sık, % 13,6'sı nadiren kullanmakta, % 6'sı ise hiç kullanmamaktadır.

Tablo 24 incelendiğinde öğretmenlerin tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma ve eleştirel okuma yöntemlerini kullanım sıklıklarının her zaman ve sık sık seçeneklerinde yoğunlaştığı, bu yöntemleri hiç kullanmayan öğretmenlerin oranının ise oldukça düşük olduğu görülmektedir. Tabloda görüldüğü gibi, tahmin ederek okuma yöntemini, öğretmenlerin % 32,7'si her zaman, % 38,3'ü sık sık, % 13,6'sı bazen, % 8,9'u nadiren kullanmakta, % 6,5'i ise hiç kullanmamaktadır. Soru sorarak okuma yöntemini, öğretmenlerin % 35,5'i her zaman, % 40,7'si sık sık kullanmakta, bu yöntemi öğretmenlerin sadece % 1,9'u hiç kullanmamaktadır. Eleştirel okuma yöntemini ise, öğretmenlerin % 31,3'ü her zaman, % 37,4'ü sık sık kullanmakta, % 7'si ise hiç kullanmamaktadır.

Tartışarak okuma yöntemini de hiç kullanmayan öğretmenlerin oranı ise % 7'dir. Öğretmenlerin bu yöntemi sık sık kullandıkları görülmektedir. Çünkü öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı tartışma yöntemini kullanım sıklığını belirtirken sık sık seçeneğini işaretlemiştir.

Anket uygulanan öğretmenlerin en az kullandıkları yöntemin ise ezberleme yöntemi olduğu görülmektedir. Çünkü öğretmenlerin % 35'i bu yöntemi nadiren kullandığını belirtirken, % 37'si bu yöntemi hiç kullanmadığını ifade etmiştir. Ezberleme yöntemini her zaman ve sık sık kullanan öğretmenlerin oranı ise oldukça düşüktür.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, sessiz okuma ve sesli okuma yöntemlerini her zaman veya sık sık kullanmaktadır. Oranları çok az olmakla birlikte sessiz okuma ve sesli okuma yöntemlerini bazen ve nadiren kullanan öğretmenler de vardır. Ancak bu yöntemleri hiç kullanmayan öğretmenin olmadığı görülmektedir. Öğretmenler, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, söz korusu, okuma tiyatrosu ve metinlerle ilişkilendirme yöntemlerini kullanmakla birlikte, bu yöntemleri kullanım sıklıkları bazen seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma ve eleştirel okuma yöntemlerini ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun her zaman ve sık sık kullandığı görülmektedir. Hiç kullanmayanların oranı ise oldukça azdır. Ezberleme yöntemini öğretmenlerin çoğunluğunun nadiren kullandığı veya hiç kullanmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin tartışarak okuma yöntemini kullanma sıklıkları ise sık sık seçeneği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı bu yöntemi sık sık kullandığını belirtmiştir.

4.1.2.5. Araç-Gereçlere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin TDÖP okuma alanına yönelik olarak kullandıkları araç-gereçlerin neler olduğu ve bunları kullanım sıklıkları, öğretmenler okuma alanına yönelik olarak yeterince araç ve gereç kullanamıyorlarsa bunun nedenleri, okuma alanında kullanılan bir araç olan öğretmen kılavuz kitabı ile TDÖP'nin okuma alanı açısından ne ölçüde birbiriyle uyumlu olduğuna yönelik bulgular elde edilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin okuma alanına yönelik olarak kullandıkları araç-gereçler ve bunları kullanma sıklıkları Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25. Öğretmenlerin Okuma Alanına Yönelik Olarak Kullandıkları Araç-Gereçler ve Bu Araç-gereçleri Kullanma Sıklıklarının Dağılımı

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç	TOPLAM
	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%
Öğretmen kılavuz kitabı	161 75,2	53 24,7	0 0	0 0	0 0	214 100
Ders kitabı	155 72,4	59 27,5	0 0	0 0	0 0	214 100
Öğrenci çalışma kitabı	156 72,9	37 17,3	21 9,8	0 0	0 0	214 100
Çalışma kâğıtları	26 12,1	61 28,5	110 51,4	16 7,5	1 0,5	214 100
Dergi	0 0	25 11,7	116 54,2	46 21,5	27 12,6	214 100
Gazete	0 0	23 10,7	125 58,4	54 25,2	12 5,6	214 100
Ders kitabı dışındaki okuma kitapları	23 10,7	62 28,9	115 53,7	12 5,6	2 0,9	214 100
Türkçe Sözlük	114 53,3	82 38,3	18 8,4	0 0	0 0	214 100
Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü	114 53,3	82 38,3	24 11,2	4 1,9	0 0	214 100
Yazım Kılavuzu	94 43,9	86 40,1	26 12,1	8 3,7	0 0	214 100
Fotoğraf, resim, karikatür gibi görseller	0 0	34 15,8	87 40,6	88 41,1	5 2,3	214 100
Televizyon	2 0,9	53 24,7	40 18,6	99 46,2	20 9,3	214 100
Müzik Seti	3 1,4	15 7,0	46 21,4	94 43,9	56 26,1	214 100
DVD, VCD	5 2,3	54 25,2	99 46,2	31 14,4	25 11,6	214 100

Tablo 25.Devamı

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç	TOPLAM
	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%
Bilgisayar	5 2,3	27 12,6	62 29,0	39 18,2	81 37,9	214 100
Projeksiyon	0 0	0 0	0 0	35 16,4	179 83,6	214 100
Tepegöz	0 0	0 0	0 0	41 19,1	173 80,8	214 100
CD, kaset	4 1,9	44 20,5	94 43,9	39 18,2	33 15,4	214 100

Tablo 25’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin tamamı öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabını kullanmaktadır. Öğretmenle bu araçları kullanma sıklıkları her zaman ve sık sık seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin % 75,2’si öğretmen kılavuz kitabını her zaman, % 24,7’si sık sık kullanmaktadır. Öğretmenlerin % 72,4’ünün ders kitabını her zaman, % 27,5’inin sık sık, kullandığı görülmektedir. Öğrenci çalışma kitabını ise öğretmenlerin % 73’ü her zaman, % 17,3’ü sık sık kullanmaktadır. Dolayısıyla bu üç araç öğretmenler tarafından en çok kullanılan araçlardır.

Tablo 25’e göre, öğretmenlerin yarısından çoğu çalışma kâğıtları, dergi, gazete ve ders kitabı dışındaki okuma kitaplarını bazen kullanmaktadır. Dergi ve gazeteyi her zaman kullanan öğretmen yoktur. Çalışma kâğıtlarını her zaman kullanan öğretmenlerin oranı % 12,1, sık sık kullananların oranı % 28,5, bazen kullananların oranı % 51,4’dır. Öğretmenlerin % 10,7’si gazeteyi sık sık, % 58,4’ü bazen kullanırken, ders kitabı dışındaki okuma kitaplarını % 28,9’u sık sık, % 53,7’si bazen kullanmaktadır. Bu araçları kullanmayan öğretmenlerin oranının ise düşük olduğu görülmektedir.

Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü ile yazım kılavuzunu kullanmayan öğretmenin olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu bu araçları her zaman ya da sık sık kullandıklarını belirtmişlerdir. Türkçe sözlüğü nadiren kullanan öğretmen bulunmazken, atasözleri ve deyimler sözlüğü ile yazım kılavuzunu da nadiren kullanan

öğretmen sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Türkçe sözlüğü öğretmenlerin % 53,3'ü her zaman, % 38,3'ü sık sık ve % 8,4'ü bazen kullanmaktadır. Atasözleri ve deyimler sözlüğünü, öğretmenlerin % 53,3'ü her zaman, % 38,3'ü sık sık, % 11,2'si bazen kullanmaktadır. Yazım kılavuzunu ise öğretmenlerin % 43,9'unun her zaman, % 40,1'inin sık sık, % 12,1'inin bazen kullandığı görülmektedir.

Fotoğraf, resim, karikatür gibi görselleri her zaman kullanan öğretmenin olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin % 40,6'sı bu görselleri bazen, % 41,1'i ise nadiren kullandığını belirtmiştir.

Televizyon ve müzik setini, öğretmenlerin çoğu nadiren kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 46,2'si televizyonu, % 43,9'u ise müzik setini nadiren kullanmaktadır. Öğretmenlerin çok azı bu araçları her zaman kullanmaktadır.

DVD, VCD, CD ve kaset kullanma sıklığının bazen seçeneğinde yoğunlaştığı, bu araçları her zaman kullanan öğretmenlerin oranının düşük olduğu görülmektedir. DVD ve VCD'yi öğretmenlerin % 2,3'ü her zaman, % 25,2'si sık sık, % 46,2'si bazen, % 14,4'ü nadiren kullanmakta, % 11,6'sı ise hiç kullanmamaktadır. CD veya kaseti öğretmenlerin % 1,9'u her zaman, % 20,5'i sık sık, % 43,9'u bazen ve % 18,2'si nadiren kullanırken, hiç kullanmayan öğretmenlerin oranı % 15,4'tür.

Bilgisayarı kullanan öğretmenlerin kullanma sıklıkları bazen seçeneğinde yoğunlaşırken, anket uygulanan öğretmenlerin çoğunun ise bilgisayarı hiç kullanmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin % 2,3'ü bilgisayarı her zaman, % 12,6'sı sık sık, % 29'u bazen, % 18,2'si nadiren kullanırken, % 37,9'u ise hiç kullanmamaktadır.

Projeksiyonu ve tepegözü her zaman, sık sık ve bazen kullanan öğretmenin olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin % 16,4'ü nadiren projeksiyon kullanırken, % 83,6'sı hiç kullanmamaktadır. Tepegözü nadiren kullanan öğretmenlerin oranı ise % 19,1 iken, hiç kullanmayan öğretmenlerin oranının % 80,8 olduğu görülmektedir. Tabloda görüldüğü gibi tepegöz ve projeksiyon öğretmenler tarafından en az kullanılan araçlardır.

Öğretmenlerin en çok kullandıkları araç-gereçlerin öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı olduğu, bu araçları nadiren kullanan veya kullanmayan öğretmenin olmadığı görülmektedir. Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü ve yazım kılavuzunu öğretmenlerin büyük çoğunluğu her zaman veya sık sık

kullanmaktadır, bu araçları da hiç kullanmayan öğretmen yoktur. Öğretmenlerin yarısının çalışma kâğıtları ve ders kitabı dışındaki okuma kitaplarını kullanım sıklıklarının ise bazen, fotoğraf, resim, karikatür gibi görselleri kullanım sıklıklarının ise bazen ve nadiren seçeneklerinde yoğunlaştığı, dergi ve gazete kullanımının ise çok sık olmadığı görülmektedir. Televizyon ve müzik setini ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun nadiren kullandığı, bilgisayarı bazen kullandıkları veya hiç kullanmadıkları görülmektedir. DVD veya VCD ile kaset veya CD kullanımı bu araçlara göre nispeten daha fazla iken, öğretmenlerin projeksiyon ve tepegözü kullanım oranı ise oldukça düşüktür. Bu araçları hiç kullanmayan öğretmenlerin oranının oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okuma alanına yönelik olarak yeterince araç-gereç kullanmamalarının nedenleri Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26. Öğretmenlerin Okuma Alanına Yönelik Yeterince Araç ve Gereç Kullanmamalarının Nedenlerinin Dağılımı

	f	%
Araç-gereç eksikliği	136	63,6
Sınıf mevcudunun fazla olması	76	35,5
Araç-gereç kullanmada bilgi eksikliği	34	15,9
Araç-gerece ihtiyaç duyulmaması	21	9,8
Diğer (Lütfen belirtiniz.)		

Tablo 26’ya göre, okuma alanına yönelik yeterince araç-gereç kullanmamalarının nedeni olarak öğretmenlerin % 63,6’sı araç-gereç eksikliğini işaretlemiştir. Öğretmenlerin % 35,5’i sınıf mevcudunun fazla olmasını, % 15,9’u araç-gereç kullanmada bilgi eksikliğini ve % 9,8’i araç-gerece ihtiyaç duyulmamasını öne sürmüştür. Öğretmenler bunların dışında herhangi bir neden belirtmemişlerdir. Bu bulgulara dayanarak öğretmenlerin, okuma alanına yönelik olarak yeterince araç-gereç kullanmamalarında öne sürdükleri en önemli nedenin araç-gereç eksikliği olduğu görülmektedir.

TDÖP ile öğretmen kılavuz kitabının okuma alanı açısından ne ölçüde birbiriyle uyumlu olduğuna yönelik öğretmen görüşleri Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. TDÖP İle Öğretmen Kılavuz Kitabının Okuma Alanı Açısından Ne Ölçüde Birbiriyle Uyumlu Olduğuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğretmen kılavuz kitabı okuma alanı açısından ne ölçüde birbiriyle uyumludur?	Tamamen	Çoğunlukla	Biraz	Çok az	Hiç	TOPLAM
	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%
	43 20,1	137 64	34 15,9	0 0	0 0	214 100

Tablo 27’ye göre, öğretmenlerin çoğu TDÖP ile öğretmen kılavuz kitabının çoğunlukla uyumlu olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin % 20,1’i TDÖP ile öğretmen kılavuz kitabını tamamen uyumlu bulurken, % 64’ü çoğunlukla, % 15,9’u biraz uyumlu bulmaktadır. TDÖP ile öğretmen kılavuz kitabının okuma alanı açısından çok az uyumlu olduğunu düşünen ve hiç uyumlu olmadığını düşünen öğretmen yoktur.

4.1.2.6. Ölçme -Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, okuma alanının değerlendirilmesinde hangi ölçme araçlarını ve soru türlerini kullandıkları, bunları kullanma sıklıkları, öğrencilerin öz değerlendirme, grup öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarını kullanırken ne ölçüde objektif olduklarına ilişkin bulgular elde edilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin, okuma alanının değerlendirilmesinde kullandıkları ölçme araçları ve soru türleri ile bunları kullanma sıklıkları Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. Öğretmenlerin Okuma Alanının Değerlendirilmesinde Kullandıkları Ölçme Araçları ve Soru Türlerini Kullanma Sıklıklarının Dağılımı

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç	TOPLAM
	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%
Okuma Becerisini Gözlem Formu	16 7,4	25 11,6	35 16,3	70 32,7	68 31,7	214 100
Okuma Becerisi Kontrol Listesi	64 29,9	76 35,5	40 18,6	19 8,9	15 7,0	214 100
Kısa Cevaplı Maddeler	22 10,3	23 10,7	48 22,4	96 44,8	25 11,7	214 100
Çoktan Seçmeli Maddeler	35 16,3	118 55,1	37 17,2	20 9,3	4 1,8	214 100
Eşleştirme Maddeleri	21 9,8	87 40,7	74 34,6	25 11,7	7 3,2	214 100
Doğru/Yanlış Maddeleri	10 4,6	29 13,5	28 13,0	77 35,9	70 32,9	214 100
Açık Uçlu Sorular	109 50,9	84 39,3	21 9,8	0 0	0 0	214 100
Sözlü Sınavlar	80 37,4	64 29,9	25 11,7	24 11,2	21 9,8	214 100
Yazılı Sınavlar	99 46,3	88 41,1	27 12,6	0 0	0 0	214 100
Öz Değerlendirme Formu	16 7,4	21 9,8	28 13	82 38,3	67 31,3	214 100
Grup Öz Değerlendirme Formu	13 6	16 7,4	27 12,6	66 30,8	92 42,9	214 100
Akran Değerlendirme Formu	17 7,9	35 16,4	26 12,1	49 22,9	87 40,7	214 100
Okuma Gelişim Dosyası	40 18,6	101 47,2	32 14,9	24 11,2	17 7,9	214 100
Öğrenci Ürün Dosyaları	73 34,1	87 40,7	44 20,6	10 4,7	0 0	214 100
Performans Ödevleri	83 38,7	101 47,2	30 14,0	0 0	0 0	214 100
Dereceli Puanlama Anahtarı	71 33,1	70 32,7	45 21,0	18 8,4	10 4,6	214 100
Proje Ödevleri	73 34,1	77 36,0	55 25,7	9 4,2	0 0	214 100
Çalışma Kâğıtları	29 13,6	87 40,7	71 33,2	19 8,9	8 3,7	214 100

Tablo 28 incelendiğinde, yazılı sınav, öğrenci ürün dosyaları, performans ve proje ödevlerini kullanmayan öğretmenin olmadığı görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin en çok kullandıkları ölçme araçları da yazılı sınavlar, öğrenci ürün

dosyaları, performans ve proje ödevleridir. Öğretmenlerin bu araçları kullanma oranları her zaman ve sık sık seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır. Yazılı sınav yapan öğretmenlerin % 46,3'ü her zaman, % 41,1'i sık sık yazılı sınav yaptığını belirtmiştir. Öğrenci ürün dosyalarını ise, öğretmenlerin % 34,1'inin her zaman, % 40,7'sinin sık sık kullandığı görülmektedir. Performans ödevlerini, öğretmenlerin % 38,7'si her zaman, % 47,2'si sık sık kullanırken, proje ödevlerini ise benzer bir şekilde öğretmenlerin % 34,1'i her zaman, % 36'sı sık sık kullanmaktadır.

Bu ölçme araçlarından sonra öğretmenlerin çoğunun sıklıkla kullandıkları ölçme araçları ise okuma becerisi kontrol listesi, okuma gelişim dosyası, dereceli puanlama anahtarı ve sözlü sınavlar izlemektedir. Öğretmenlerin bu araçları kullanım sıklıkları her zaman ve sık sık seçeneklerinde yoğunlaşırken, bu araçları kullanmayan öğretmenlerin oranının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Örneğin, okuma becerisi kontrol listesini öğretmenlerin % 29,9'u her zaman, % 35,5'i sık sık, % 18,6'sı bazen ve % 8,9'u ise nadiren kullanmaktadır. Okuma becerisi kontrol hiç kullanmayan öğretmenlerin oranı ise % 7'dir. Öğretmenlerin % 37,4'ü sözlü sınavları her zaman, % 29,9'u sık sık kullanırken, kullanmayan öğretmenlerin oranı % 9,8'dir. Dereceli puanlama anahtarını ise her zaman kullanan öğretmenlerin oranı % 33, sık sık kullanan öğretmenlerin oranı % 32,7'dir. Dereceli puanlama anahtarını hiç kullanmayan öğretmenlerin oranı ise % 4,6'dır.

Öğretmenlerin çoğu çalışma kâğıtlarını kullanma sıklıklarını belirtirken de sık sık ve bazen seçeneklerini işaretlemişlerdir. Çalışma kâğıtlarını, öğretmenlerin % 13,6'sının her zaman, % 40,7'sinin sık sık, % 33,2'sinin bazen, % 8,9'unun nadiren kullandığı, % 3,7'sinin hiç kullanmadığı görülmektedir.

Öğretmenler okuma kontrol listesini sıklıkla kullanırken, okuma becerisini gözlem formunu çok sık kullanmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin okuma becerisini gözlem formunu kullanma oranları nadiren seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin % 32,7'si okuma becerisini gözlem formunu nadiren kullanırken, % 31,7'sinin ise hiç kullanmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin okuma alanının değerlendirilmesinde en çok kullandıkları soru türünün açık uçlu sorular ve çoktan seçmeli sorular olduğu görülmektedir. Özellikle de açık uçlu soruların kullanılma oranı oldukça yüksektir. Açık uçlu soruları öğretmenlerin yarısı her zaman kullandıklarını belirtirken, bu tür soruları nadiren kullanan ya da

kullanmayan öğretmenin olmadığı görülmektedir. Açık uçlu soruları, öğretmenlerin % 50,9'u her zaman, % 39,3'ü sık sık ve % 9,8'i bazen kullanmaktadır.

Çoktan seçmeli maddeleri ise öğretmenlerin % 16,3'ü her zaman, % 55,1'i sık sık, % 17,2'si bazen kullanmaktadır. Çoktan seçmeli maddeleri nadiren kullanan ve kullanmayan öğretmenlerin oranının oldukça düşük olduğu görülmektedir. .

Öğretmenlerin açık uçlu ve çoktan seçmeli soru türlerinden sonra en çok kullandıkları soru türü ise eşleştirme maddeleridir. Öğretmenlerin çoğu bu soru türünü sık sık veya bazen kullanmaktadır. Eşleştirme maddelerini, öğretmenlerin % 9,8'inin her zaman, % 40,7'sinin sık sık, % 34,6'sının bazen, % 11,7'sinin nadiren kullandığı, % 3,2'sinin ise hiç kullanmadığı görülmektedir.

Kısa cevaplı maddeleri ise, öğretmenlerin çoğunun nadiren kullandığı görülmektedir. Her zaman ve sık sık kullanan öğretmen azdır. Kısa cevaplı maddeleri öğretmenlerin % 10,3'ünün her zaman, % 10,7'sinin sık sık, % 22,4'ünün bazen, % 44,8'inin nadiren kullandığı, % 11,7'sinin hiç kullanmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin en az kullandıkları soru türünün ise doğru/yanlış maddeleri olduğu görülmektedir. Bu soru türünü kullanan öğretmenlerin çoğu nadiren kullanırken, doğru/yanlış maddelerini hiç kullanmayan öğretmenlerin oranı % 32,9'dur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu öz değerlendirme, grup öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarını kullanmaktadır ancak öğretmenlerin bu formları kullanma sıklıkları nadiren seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Öz değerlendirme formlarının kullanılma oranının ise grup öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarına göre daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin % 7,4'ünün her zaman, % 9,8'inin sık sık, % 13'ünün bazen, % 38,3'ünün nadiren öz değerlendirme formu kullandığı, % 31,3'ünün ise hiç öz değerlendirme yapmadığı görülmektedir. Grup öz değerlendirme formunu ise öğretmenlerin % 6'sı her zaman, % 7,4'ü sık sık, % 12,6'sı bazen, % 30,8'i nadiren kullanmakta, % 42,9'u ise hiç kullanmamaktadır. Öğretmenlerin % % 22,9'unun akran değerlendirme formunu nadiren kullandığı, % 40,7'sinin ise hiç akran değerlendirme yapmadığı görülmektedir.

Kısaca özetlemek gerekirse, yazılı sınavlar, öğrenci ürün dosyası, performans ve proje ödevlerini ölçme aracı olarak hiç kullanmayan öğretmen yoktur. Okuma becerisi kontrol listesi, okuma gelişim dosyası, dereceli puanlama anahtarı ve sözlü sınavları

öğretmenlerin büyük çoğunluğunun her zaman ve sık sık kullandığı görülmektedir. Okuma becerisi kontrol listesini kullanan öğretmen oranının yüksek olmasına rağmen, öğretmenlerin çoğu okuma becerisini gözlem formunu nadiren kullanmakta ya da hiç kullanmamaktadır. Öğretmenlerin soru türlerinden en çok açık uçlu soruları ve çoktan seçmeli maddeleri kullandıkları, doğru/yanlış maddelerini kullanma oranlarının ise çok düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kısa cevaplı maddeleri kullanma sıklıkları nadiren seçeneğinde yoğunlaşırken, eşleştirme maddelerini kullanma sıklıklarının nadiren ve bazen seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öz değerlendirme, grup öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarını ise öğretmenlerin çoğu nadiren kullanmakta ya da hiç kullanmamaktadır.

Öğrencilerin, öz değerlendirme, grup öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarını kullanırken ne ölçüde objektif olduklarına yönelik öğretmen görüşleri Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29. Öğrencilerin, Öz Değerlendirme, Grup-Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Formlarını Kullanırken Ne Ölçüde Objektif olduklarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

	Tamamen	Çoğunlukla	Biraz	Çok az	Hiç	TOPLAM
	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%
Öğrencilerin öz değerlendirme formunu kullanırken ne ölçüde objektif olduklarını düşünüyorsunuz?	4 1,9	38 17,8	88 41,1	78 36,4	6 2,8	214 100
Öğrencilerin grup öz değerlendirme formunu kullanırken ne ölçüde objektif olduklarını düşünüyorsunuz?	5 2,3	36 16,8	94 43,9	74 34,6	5 2,3	214 100
Öğrencilerin akran değerlendirme formunu kullanırken ne ölçüde objektif olduklarını düşünüyorsunuz?	5 2,3	73 34,1	90 42,1	38 17,8	8 3,7	214 100

Tablo 29 incelendiğinde, öz değerlendirme, grup öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarını kullanırken öğrencilerin tamamen objektif olduğunu düşünen öğretmenlerin oranının oldukça az olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin öz değerlendirme ve grup öz değerlendirme formlarını kullanırken biraz veya nadiren objektif olduğunu düşünmektedir. Öz değerlendirme formunu kullanırken

öğrencilerin çoğunlukla objektif olduklarını düşünen öğretmenlerin oranı % 17,8 iken, biraz objektif olduklarını düşünenlerin oranı % 41,1 ve nadiren objektif olduklarını düşünenlerin oranı %36,4'tür. Grup öz değerlendirme formunu kullanırken de öğrencilerin çoğunlukla objektif olduklarını düşünen öğretmenlerin oranı % 16,8, biraz objektif olduklarını düşünenlerin oranı % 43,9 ve nadiren objektif olduklarını düşünenlerin oranı %34,6'dır.

Akran değerlendirme formunu kullanırken öğrencilerin objektif olduklarını düşünen öğretmenlerin objektif bulma oranları ise çoğunlukla ve biraz seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin %34,1'i öğrencilerin akran değerlendirme formunu kullanırken çoğunlukla objektif olduklarını düşünmekte, % 42,1'i de biraz objektif olduklarını düşünmektedir.

Öğretmenler, öğrencilerin akran değerlendirme formunu kullanırken, öz değerlendirme ve grup öz değerlendirme formlarından daha objektif davrandıklarını düşünmektedir.

4.1.2.7. Öğretmenlerin TDÖP ve Okuma Alanı Hakkındaki Genel Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerden, uyguladıkları TDÖP ve programın okuma alanı hakkındaki düşüncelerini derecelendirme ölçeğindeki 1'den 7'ye kadar olan rakamlardan birini işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Ölçekte, 1 en olumsuz düşüncüyü, 7 en olumlu düşüncüyü göstermektedir. Öğretmenlerin anketteki bu derecelendirme ölçeğini kullanarak TDÖP ve programın okuma alanı hakkında belirttikleri görüşlere ilişkin bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin "Türkçe Dersi Öğretim Programı" hakkındaki düşüncelerini yansıtan puanlar Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30. Öğretmenlerin TDÖP Hakkındaki Genel Düşüncelerini Yansıtan Puanların Dağılımı

Puan	Frekans	Yüzde
1 (En olumsuz düşünce)	2	0,9
2	3	1,4
3	12	5,6
4	38	17,8
5	77	36,0
6	67	31,3
7 (En olumlu düşünce)	15	7,0
Toplam	214	100,0

Tablo 30 incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunun, TDÖP hakkında genel düşüncesini 5 veya 6 rakamlarını işaretleyerek belirttiği, 1 ve 2 rakamlarını işaretleyen öğretmen sayısının ise son derece az olduğu görülmektedir. Tablo 30’da öğretmenlerin % 0,9’unun TDÖP hakkındaki düşüncesini yansıtmak için 1 rakamını işaretlediği, % 1,4’ünün 2, % 5,6’sının 3, %17,8’inin 4, % 36’sının 5, % 31,3’ünün 6 ve % 7’sinin 7 rakamlarını işaretlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin TDÖP “okuma alanı” hakkındaki düşüncelerini yansıtan puanlar Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31. Öğretmenlerin TDÖP “Okuma Alanı” Hakkındaki Düşüncelerini Yansıtan Puanların Dağılımı

Puan	Frekans	Yüzde
1 (En olumsuz düşünce)	1	0,5
2	6	2,8
3	15	7,0
4	23	10,7
5	74	34,6
6	78	36,4
7 (En olumlu düşünce)	17	7,9
Toplam	214	100,0

Tablo 31’e göre, öğretmenlerin % 0,5’i “okuma alanı” hakkındaki düşüncesini yansıtmak için 1 rakamını işaretlemiş, % 2,8’i 2 rakamını, % 7’si 3 rakamını, % 10,7’si

4 rakamını, % 34,6'sı 5 rakamını, % 36,4'ü 6 rakamını ve % 7,9'u ise 7 rakamını işaretlemiştir. Öğretmenlerin çoğunun, programın “okuma alanı” hakkındaki düşüncesini belirtmek için 5 veya 6 rakamlarını işaretlediği, 1 ve 2 rakamlarını işaretleyen öğretmen sayısının ise oldukça az olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin TDÖP hakkındaki genel görüşleri ile okuma alanı hakkındaki görüşlerinin paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır.

4.2. Nitel Verilerin Analizi Sonucunda Ulaşılan Bulgular

Bu bölümde, görüşme yapılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. TDÖP okuma alanındaki amaç ve kazanımlar, temalar, etkinlikler, yöntem-teknikler, araç-gereçler ve ölçme-değerlendirme ile TDÖP okuma alanının uygulanabilirliği hakkındaki öğretmen görüşlerine ilişkin veriler içerik analizi yapılarak elde edilen bulgular tablolastırılarak ayrı ayrı sunulmuştur.

4.2.1. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan öğretmenlerin cinsiyetleri, öğrenim durumları, mesleki kıdemleri, mezun oldukları okul türü ve bölümleri ile derslerine girdikleri altıncı sınıfların ortalama mevcutlarına ait bulgular Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32. Görüşme Yapılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Cinsiyet	f
Kadın	12
Erkek	5
Öğrenim Durumu	f
Lisans	15
Yüksek Lisans	2
Mesleki Kıdem	f
2 yıl	1
5 yıl	3
7 yıl	3
8 yıl	1
9 yıl	1
11 yıl	2
13 yıl	2
15 yıl	1
17 yıl	2
23 yıl	1
25 yıl	1

Tablo 302. Devamı

Mezun Olunan Okul Türü	f
Eğitim Fakültesi	8
Fen-Edebiyat Fakültesi	7
Eğitim Enstitüsü	2
Mezun Olunan Bölüm	f
Türkçe Öğretmenliği	10
Türk Dili ve Edebiyatı	7
Sınıf Mevcudu	f
21–30 öğrenci	3
31–40 öğrenci	4
41-50 öğrenci	7
51 öğrenci ve üstü	3

Tablo 32’de görüldüğü gibi, görüşmeler 12’si kadın, 5’i erkek olmak üzere toplam 17 öğretmenle yapılmıştır. Öğrenim durumu açısından incelendiğinde öğretmenlerin 15’inin lisans, 2’sinin yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden biri 2 yıllık, üçü 5 yıllık, üçü 7 yıllık, biri 8 yıllık, biri 9 yıllık, ikisi 11 yıllık, ikisi 13 yıllık, biri 15 yıllık, biri 17 yıllık, biri 23 yıllık ve biri 25 yıllık mesleki kıdeme sahiptir.

Mezun oldukları okul türü açısından incelendiğinde ise görüşme yapılan öğretmenlerin 8’inin eğitim fakültesinden, 7’sinin fen-edebiyat fakültesinden ve 2’sinin eğitim enstitüsünden mezun oldukları görülmektedir. Bu öğretmenlerin 10’u Türkçe öğretmenliği bölümünden, 7’si ise Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olmuştur.

Öğretmenlerin 3’ünün dersine girdiği sınıfların ortalama mevcudunun 21 ile 30 arasında, 4’ünün 31 ile 40 öğrenci arasında, 7’sinin 41 ile 50 öğrenci arasında ve 3’ünün 51 öğrenci ve üstünde olduğu görülmektedir.

4.2.2.Görüşme Yapılan Öğretmenlerin TDÖP Okuma Alanı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler esnasında anket sorularına paralel sorular sorularak öğretmenlerin TDÖP okuma alanı hakkındaki görüşleri ayrıntılı olarak öğrenilmiştir. Öğretmenlerin okuma alanına yönelik amaç ve kazanımlar, temalar, etkinlikler, yöntem-teknikler, araç-gereçler ve ölçme-değerlendirme ile TDÖP okuma alanının uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri ile ilgili bulgular ayrı başlıklar altında ve tablolar halinde sunulmuştur.

4.2.2.1. Okuma Alanına Yönelik Olarak Belirlenmiş Amaçlar ve Kazanımlar Hakkında Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde, TDÖP okuma alanına yönelik olarak belirlenmiş, okuma kurallarını uygulama, okuduğu metni anlama ve çözümleme, okuduğu metni değerlendirme, okuma alışkanlığı kazanma ve söz varlığını zenginleştirme amaçlarının toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygunluğu, altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma becerisi ile ilgili ihtiyaçlarına uygunluğu, bu amaçların ve amaçlara yönelik kazanımların açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilip edilmediği, amaçların ulaşılabilirliği ve öğretmenlerin ulaşmakta zorlandıkları amaçların neler olduğu hakkında öğretmen görüşlerine yönelik olarak elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin programın okuma alanına eklenmesini ya da okuma alanından çıkarılmasını önerdikleri amaçlar hakkındaki görüşlerine de yer verilmiştir.

Okuma alanına yönelik olarak belirlenmiş amaçların toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygunluğu hakkındaki öğretmen görüşleri Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33. Okuma Alanına Yönelik Olarak Belirlenmiş Amaçların Toplumun Beklenti ve İhtiyaçlarına Uygunluğu Hakkında Öğretmen Görüşleri

Okuma Alanına Yönelik Olarak Belirlenmiş Amaçların Toplumun Beklenti ve İhtiyaçlarına Uygunluğu	f
Uygun Bulanlar	17
• Okuma alışkanlığını geliştireceği için	16
• Okuduğunu anlama konusundaki yetersizlikleri ortadan kaldıracağı için	11
• Sözcük dağarcığını zenginleştireceği için	8
• İnsanların sahip olması gereken özellikleri içerdiği için	4
Uygun Bulmayanlar	0

Tablo 33'te görüldüğü gibi, görüşme yapılan öğretmenlerin tümü okuma alanına yönelik olarak belirlenmiş amaçları toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun bulduğunu belirtmiştir.

Amaçları uygun bulma nedenleri sorulduğunda, öğretmenlerin 16'sı, toplumdaki birçok insanın okuma alışkanlığına sahip olmadığını, 11'i insanların okuduğunu anlamakta sıkıntı çektiğini, 8 öğretmen ise insanların çoğunun kelime dağarcığının fakir olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler programda okuma alanına yönelik olarak

belirlenmiş amaçların toplumun bu yöndeki ihtiyaçlarını karşılayacağını, bu yüzden de toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Toplumumuzda ilerleyen yaşına rağmen okuduğunu düzgün bir şekilde anlamayan, bu yüzden sorun yaşayan ve çevresine de sıkıntı veren insan çok fazla. Ben okuma bilinci ve okuduğunu anlama becerisinin ilköğretimde kazanılacağına inanıyorum. Bu beceriye yönelik olarak okuduğu metni anlama ve çözümleme amacına yer verilmesinin okuduğunu anlama konusundaki sıkıntıları ortadan kaldıracağını düşünüyorum. Okuma alışkanlığının kazanılmasında da sorun var. Düzenli okuyan, okumayı alışkanlık haline getirmiş insan çok az. İnsanlar okumadıkları için daha az kelime biliyorlar. Bu yüzden amaçlar toplumun ihtiyaçlarına uygun.” (Ö1)

“... günümüzde insanlar çok az kelime ile konuşuyor. Çünkü insanların kelime dağarcığı çok yetersiz. Bu durum da çok okumamaktan kaynaklanıyor. Okuma alışkanlığı yok. Okuduğunu anlamıyor çoğu. Amaçlara ulaşıldığında okuduğunu anlama ile ilgili yetersizlikler düzeltilebilir, okuma alışkanlığı gelişebilir, öğrencilerin sözcük dağarcığı zenginleşir. Amaçlar bu nedenlerle toplumun ihtiyaçlarına uygun.” (Ö4)

“Okuma alışkanlığı kazanmak bence gelişmiş toplumdaki insanların en önemli özelliğidir. Bu yüzden okuma alışkanlığı toplumların bireylerine kazandırması gereken bir beceri olmalıdır. Bizim toplumumuzda da bu, önemli bir eksiklik. Okuma alışkanlığı olmadığı için anlama becerisi, kendini ifade etme becerisi gelişmiyor. Söz varlığı da yetersiz kalıyor. Bu eksikliklerden dolayı amaçlar toplumun ihtiyaçlarına uygun bence.” (Ö7)

Görüşülen öğretmenlerin 4’ü ise amaçların insanların okuma becerisi ile ilgili sahip olması gereken özellikleri içerdiği için toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden ikisi bununla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“...uygun buluyorum. Çünkü bu amaçların hepsi günümüz toplumundaki insanların sahip olması gereken özellikleri içeriyor. İnsanlar okuduğu metni anlamalı, yorumlamalı, günlük hayatıyla karşılaştırmalı, metnin içeriğini değerlendirebilmeli, zengin bir kelime dağarcığına sahip olmalı ve okumayı bir alışkanlık haline getirmiş olmalı.” (Ö12)

“Amaçları toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun buluyorum. Okuma alışkanlığımızın olmaması toplum olarak en büyük sorunumuz. Bu yüzden programda okuma alışkanlığını kazandırmaya yönelik bir amaca yer verilmesi uygun. İnsanlar okuduğunu doğru düzgün anlamıyor, anlatamıyor. Günlük yaşamda sınırlı kelime ile konuşuyor.

Bu amaçlara herkes ulaşmış olmalı. Bu yüzden amaçlar toplum ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte. ” (Ö14)

Öğretmenler toplumda okuma alışkanlığının gelişmediğini, insanların çoğunun kelime dağarcığının fakir olduğu ve ilerleyen yaşlarda bile okuduğunu anlamakta sorun yaşadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler okuma alanına yönelik olarak belirlenmiş amaçların, tüm bu olumsuz durumları gidermeye yönelik olduğunu ve insanların sahip olması gereken özellikler içerdiğini ifade etmişlerdir. Bu nedenlerden dolayı da amaçları toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun bulduklarını belirtmişlerdir.

Okuma alanına yönelik olarak belirlenmiş amaçların altıncı sınıf öğrencilerinin okuma becerisi ile ilgili ihtiyaçlarına uygunluğu hakkında öğretmen görüşleri Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34. Okuma Alanına Yönelik Olarak Belirlenmiş Amaçların Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerisi İle İlgili İhtiyaçlarına Uygunluğu Hakkında Öğretmen Görüşleri

Okuma Alanına Yönelik Olarak Belirlenmiş Amaçların Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerisi İle İlgili İhtiyaçlarına Uygunluğu	f
Uygun Bulanlar	16
• Okuma alışkanlığı kazanmaları gerektiği için	13
• Yanlış okuma alışkanlıkları bulunduğu için	9
• Okuduğunu anlamada yetersizlik olduğu için	8
• Kitap okumaya direnç gösterdikleri için	6
• Sözcük dağarcığını geliştirmek gerektiği için	5
Uygun Bulmayanlar	1
• Öğrenci seviyesinin üstünde olduğu için	1

Tablo 34’te görüldüğü gibi, görüşme yapılan 16 öğretmen okuma alanına yönelik olarak belirlenmiş amaçları altıncı sınıf öğrencilerinin okuma becerisi ile ilgili ihtiyaçlarına uygun bulduğunu, 1’i ise uygun bulmadığını belirtmiştir.

Amaçları altıncı sınıf öğrencilerinin okuma becerisi ile ilgili ihtiyaçlarına uygun bulan öğretmenlerin 13’ü bu yaştaki çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmanın gerekli olduğunu, böylece öğrencilerin okuduğunu anlama ve değerlendirme konusunda daha başarılı olacaklarını, söz varlıklarının gelişeceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 9’u ise

bazı öğrencilerin ilkokuldan gelen yanlış okuma alışkanlıklarına sahip olduklarını, okudukları metni parmakla takip ettiklerini veya çok yakın mesafeden okuduklarını, bu yüzden de okuma kurallarını uygulama amacının öğrencilerin bu yöndeki ihtiyaçlarına uygun olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 8'i ise bazı öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda sıkıntı yaşadıklarını ve bunun sonraki yıllarda da devam edebileceğini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

“...Bence okuma alışkanlığı kazanma amacı çok önemli ve gerekli. Bu alışkanlığı kazanma konusunda ilköğretim öğrencileri sıkıntılı. Ama okumayı sevseler, çok okusalar diğer amaçlara ulaşmak kolaylaşacak. Okuduklarını anlayacaklar, değerlendirecekler ve daha çok kelime öğrenecekler. Bazıları okumaya karşı çıkıyor. Yani okuyormuş gibi yapıyor ama aslında okumuyor. Bunu önlemek lazım. Öğrenciler okuma kurallarına uyma konusunda da yetersiz. Bazı yanlış alışkanlıkları var ve değiştirmek çok zor. Bazıları okurken noktalama işaretlerine hiç uymuyor. Bazıları sessiz okuma yaparken mırıldanıyor. Bu yüzden okuma kurallarını uygulama amacı ihtiyaca son derece uygun.” (Ö7)

“...Birinci kademedен gelen yanlış okuma alışkanlıkları var. Öğrenci parmağı ile metni takip ediyor. Okurken tonlama, vurgu, işin içine katılmıyor, dümdüz bir okuma var. Okuma kurallarını uygulama amacı öğrencilerin bu yöndeki ihtiyacına uygun. Diğer amaçlar da uygun. Öğrencilerin bazıları okuduğunu anlama konusunda yetersiz. Metinle ilgili soruları cevaplamakta, metnin ana fikrini bulmakta bile zorlanıyor. Sözcük dağarcıkları çok fakir. Okuma alışkanlıkları yok. Öğrencilere okuma mutlaka alışkanlığı kazandırmak gerek. Bu nedenle amaçlar öğrenci ihtiyaçlarına uygun.” (Ö9)

“Amaçlar okuma ihtiyaçlarına uygun bence. Altıncı sınıfa geldiği halde okumayı sevmeyen öğrenciler var. Bazılarına ne yaparsan yap ulaşamıyorsun. Öğretmenlerin çoğu, hangi derste olursa olsun öğrencilerin okuduklarını anlamadıklarından şikâyet ediyorlar. Kitap okumadıkları için oluyor. Sanki okumamak için çaba harcıyorlar. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanması şart. Kazanırsa çok okuyacak, çok okursa anlama gücü gelişecek. Amaçlar içinde okuduğu metni anlama ve çözümleme, okuduğu metni değerlendirme amaçları var. Bu amaçlar çocukların ihtiyaçlarına oldukça uygun.” (Ö15)

Görüşme yapılan öğretmenlerden 6'sı ise öğrencilerin kitap okumaya karşı koyduklarını ve ilgilerini başka şeylere yönelttiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden biri; *“...öğrencilerin bazıları kitap okumamak için direniyor. Serbest okuma yaptığımızda sanki işkence çekiyor. Başka şeylerle ilgileniyor. İlkokulda okuma*

alışkanlığı kazanmamış ki. Biz bunu kazandırmamız lazım. Böyle bir amacın olması da bu ihtiyacı gidermemiz için uygun.” (Ö5) diyerek görüşlerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin 5’i, altıncı sınıfta öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmenin gerekli olduğunu, ancak bu amaca okuma alışkanlığı kazanma amacına bağlı olarak ulaşabileceklerini, öğrencilerin yaş seviyesine uygun okuma alışkanlığı kazanmalarının onlar için bir gereklilik olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri bu yöndeki düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Altıncı sınıf öğrencisinin okuduğu metinde geçen kelimelerin anlamını bilmesi, bilmiyorsa sözlükten bulup öğrenmesi gerek. Öğrencilerin kelime dağarcığı sınırlı. Ben öğrendikleri yeni kelimeleri cümle içinde kullanıyorum. Kelime dağarcıkları gelişsin diye. Tabii ne kadar çok okurlarsa o kadar çok kelime öğrenirler. Yani düzenli okuma alışkanlığı kazanırlarsa bildikleri kelime de artar. Okuduklarını anlama gücü gelişir. Altıncı sınıf öğrencisinin okuma alışkanlığı kazanması gerekli. Bu yüzden amaçlar ihtiyaca uygun.” (Ö2)

“...öğrencilerin yaşlarına uygun okuma alışkanlığı kazanmaları lazım. Okuma alışkanlığı kazanırlarsa kelime dağarcığı da gelişir, anlama gücü de. Amaçların hepsi uygun, hepsi öğrenciler için ihtiyaç.” (Ö11)

Görüşme yapılan öğretmenlerden 1’i okuduğu metni değerlendirme amacının öğrenci seviyesinin üstünde olduğu için altıncı sınıf öğrencisinin ihtiyacına hitap etmediğini belirtmiştir. Böyle düşünen öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Altıncı sınıftaki bir öğrenciden okuduğu metni örneğin dil ve anlatım yönünden değerlendirmesini nasıl bekleriz? Bu ilerleyen sınıflarda olabilecek bir şey. Öğrenci seviyesinin üstünde bir amaç bence. Bu yüzden de altıncı sınıftaki öğrencinin ihtiyacına uymuyor. Ulaşılmaz bir amaç. Öğrenci okusun, okuduğunu anlasın, okuma kurallarına uysun, yeni kelimeler öğrensın, daha ne beklenir ki...” (Ö13)

Öğretmenlerin çoğu, okuma alanına yönelik olarak belirlenmiş amaçların altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte ve ihtiyaçlarına uygun olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin okumaya direnç gösterdiklerini ve okumayı alışkanlık haline getirmekte sıkıntı yaşadıklarını bu yüzden öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarının gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin ilköğretim birinci kademedeki gelen yanlış okuma alışkanlıkları olduğunu

ve bazılarının okuma kurallarına uymadığını, okuduklarını anlama ve değerlendirme konusunda yetersizlikler bulunduğunu, sözcük dağarcığının fakir olduğunu ve söz varlığını geliştirmenin de gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler bu nedenlerle amaçları öğrenci ihtiyaçlarına uygun bulduklarını söylemişlerdir. Sadece bir öğretmen okuduğu metni değerlendirme amacının öğrenci seviyesinin üstünde olması nedeniyle öğrenci ihtiyacına dönük olmadığını belirtmiştir.

Okuma alanına yönelik olarak belirlenmiş amaç ve kazanımların açık ve anlaşılabilirliği hakkındaki öğretmen görüşleri Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35. Okuma Alanına Yönelik Olarak Belirlenmiş Amaç ve Kazanımların Açıklığı ve Anlaşılabilirliği Hakkında Öğretmen Görüşleri

Okuma Alanına Yönelik Olarak Belirlenmiş Amaç ve Kazanımların Açıklığı ve Anlaşılabilirliği	f
Amaç ve Kazanımları Açık ve Anlaşılabilir Bulanlar	17
Amaç ve Kazanımları Açık ve Anlaşılabilir Bulmayanlar	-

Tablo 35’te görüldüğü gibi, görüşme yapılan öğretmenlerin hepsi okuma alanına yönelik olarak belirlenmiş amaç ve kazanımların açık ve anlaşılabilir bir şekilde ifade edildiğini düşünmektedir. Bu konuda olumsuz görüş belirten öğretmen yoktur. Öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Amaç ve kazanımlar anlaşılır şekilde ifade edilmiş bence. Özellikle kazanımların üçüncü tekil şahıs olarak ifade edilmesi daha iyi olmuş. Öğrencilerin kazanımları gerekenler açıkça ifade edilmiş.”(Ö2)

“Açık ve anlaşılır olduğunu düşünüyorum. Amaçlar ve kazanımlar okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dilbilgisi için ayrı ayrı verilmiş, bu çok etkili. Kazanım sayısı çok fazla ama anlaşılabilirliği konusunda sıkıntı yaşamıyoruz.”(Ö4)

“Amaçlar da kazanımlar da yeterince açık ifade edilmiş. Kazanımlar öğrencinin ne yapması gerektiğini açıkça belirtmiş, bu yüzden açık ve anlaşılır.”(Ö11)

“Amaçları ve kazanımları anlamakta zorlanmıyorum. Amaçlar zaten okuma becerisine yönelik olması gereken amaçlar. Kazanımlar da amaçlar doğrultusunda güzel ifade edilmiş.”(Ö17)

Okuma alanına yönelik olarak belirlenmiş amaçların ulaşılabilirliği hakkındaki öğretmen görüşleri Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36. Okuma Alanına Yönelik Olarak Belirlenmiş Amaçların Ulaşılabilirliği Hakkında Öğretmen Görüşleri

Okuma Alanına Yönelik Olarak Belirlenmiş Amaçların Ulaşılabilirliği	f
Ulaşılabilir Bulanlar	5
• Amaçların öğrenci ihtiyaçlarına uygun olması	4
• Etkinliklerin olumlu etkisi	2
Bazı Koşulların Yerine Getirilmesiyle Daha Kolay Ulaşılabileceğini Düşünenler	11
• Sınıf mevcutlarının azaltılması	9
• Programın iyi uygulanması	4
• Okul şartlarının uygun olması	4
• Öğrencinin ekonomik şartlarının uygun olması	1
Ulaşılamaz bulanlar	1
• Öğrenci seviyesinin üstünde olması	1

Tablo 36’ya göre, “Okuma alanına yönelik olarak belirlenmiş amaçları ulaşılabilir buluyor musunuz?” sorusu yöneltilen öğretmenlerin 5’i amaçları ulaşılabilir bulduğunu, 11’i bazı şartların yerine getirilmesiyle amaçlara daha kolay ulaşabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri ise okuduğu metni değerlendirme amacını ulaşılabilir bulduğunu ifade etmiştir.

Amaçları ulaşılabilir bulan öğretmenler buna gerekçe olarak amaçların öğrenci ihtiyacına uygun olduğunu ve etkinliklerin amaçlara ulaşmada önemli bir rolü olduğunu belirtmişlerdir. Böyle düşünen öğretmenlerden ikisi görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...genel olarak ulaşılabilir buluyorum amaçları. Çünkü amaçlar öğrencilerin ihtiyacına cevap veriyor. Bazı amaçlara uzun sürede ve geç ulaşıyor ama ulaşıyor. Etkinlikler de oldukça fazla. Bunları yaparak amaçlara ulaştığımızı gözlemliyorum.” (Ö11)

“Etkinlikler sayesinde ulaşıyorum amaçlara. Öğrenciler de seviyor amaçlara yönelik etkinlikleri yaparken görüyorum amaçlara ulaştığımızı. Bakıyorum ki kurallara uygun olarak okumaya başlamışlar, metni anlama sorularına cevap veriyorlar, bilinmeyen sözcükleri sözlükten buluyorlar.” (Ö16)

Amaçlara bazı koşulların yerine getirilmesiyle daha kolay ulaşılabilceğini belirten öğretmenlerin çoğu sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Aşağıda bu yönde görüş belirten öğretmenlerin görüşme kayıtlarından örnekler sunulmuştur:

“Sınıflarımız o kadar kalabalık ki, bu mevcutlarla amaçların hepsine ulaşmak çok zor bence. Öğrencilerin hepsini gözleyemediğimiz için her öğrencinin amaçlar ulaşp ulaşmadığını anlamak bazen zor oluyor. Öğrenci sayısı azaltılırsa daha iyi sonuçlar alabiliriz...” (Ö1)

“... bu amaçlara daha kolay ulaşmak için sınıf mevcudunun bu kadar fazla olmaması lazım. Örneğin her öğrenciye söz hakkı veremiyorum, her öğrenciye sesli okuma yaptırıp okuma kurallarına uyup uymadığını bakamıyorum. Amaçlara ulaşmak zorlaşıyor bu kadar öğrenciyle...” (Ö3)

Öğretmenlerden 4’ü TDÖP’ nın iyi uygulanması, 4’ü okulun araç-gereç donanımı açısından uygun şartlara sahip olması durumunda amaçlara ulaşmanın daha kolay olabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları görüşlerini dile getirmeye çalışırken aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

“Sınıfların kalabalık olması amaçlara ulaşmayı zorlaştırıyor. Mevcutlar azaltılmalı. Ama mevcutlar az olsa, öğretmen programı uygulamıyorsa amaçlara ulaşılması yine zorlaşır. Program hakkıyla uygulanırsa amaçlara daha kolay ulaşılacağını düşünüyorum. Ama öğretmen eski tas eski hamam misali programı dikkate almazsa, uygulamak için elinden geleni yapmazsa bu amaçlara ulaşmak zorlaşır. Okulda araç-gereç eksiğinin olması da başka bir sorun. Okulumuzda bilgisayar yok mesela. Hiç kullanamadık. Bu da önemli aslında amaçlara ulaşmada.” (Ö12)

“Okul şartları amaçlara ulaşmada etkili. Okulumuzda yeterince araç-gereç var. Etkinlikleri rahatça yapıyoruz. Bilgisayar kullanabiliyoruz. Ama buna sahip olmayan okullarda amaçlara ulaşmak için yapılacak çalışmalar eksik kalacaktır.” (Ö1)

“Şiir dinletisi yapacağız ya da metin okuma sırasında fon müziği dinleteceğiz ne müzik seti, ne VCD ne de bilgisayar var. Araç-gereç konusunda sıkıntı yaşıyoruz. Derslerde bilgisayar filan kullanamıyoruz. Bu da bazı amaçlara ulaşma konusunda zorluk yaratıyor bence..” (Ö8)

“Programı uygulama konusunda hassas davranmamız gerekiyor. Anlamadığımız, zaman içinde öğrendiğimiz noktalar oldu ama fedakârlık yapınca amaçlara ulaşılıyor.” (Ö14)

Bir öğretmen ise öğrencilerin ekonomik şartlarının uygun olması koşuluyla bazı amaçlara daha kolay ulaşılabilceğini belirtmiştir. Böyle düşünen öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bazı amaçlara daha kolay ulaşmak için öğrencinin ekonomik koşulları da önemli bence. Örneğin okuma alışkanlığını kazanma amacına ulaşmak için öğrencilerin çok kitap okuması lazım. Piyasadaki kitaplar pahalı, aile alamıyor. Bir araştırma ödevi veriyorum. Evinde bilgisayar ve internet olan güzel ödevler hazırlıyor. Bilgisayarı olmayan bir adım geride.” (Ö17)

Öğretmenlerden biri ise okuduğu metni değerlendirme amacının öğrenci seviyesinin üstünde olması nedeniyle ulaşılamaz olduğunu belirtmiştir. Bu öğretmen konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Okuduğu metni değerlendirme öğrenci seviyesinin üstünde bir amaç. Bu nedenle bence 6.sınıfta ulaşılamaz bir amaç. Öğrenciler bunu daha sonraki sınıflarda kazanabilir.” (Ö13)

Okuma alanına yönelik olarak belirlenmiş amaçların ulaşılabilirliği konusunda görüşme yapılan öğretmenlerden amaçların ulaşılabilir olduğunu düşünenler, bunun nedeni olarak amaçların öğrenci ihtiyaçlarına uygun olmasını ve etkinliklerin amaçlara ulaşmayı kolaylaştırmasını göstermişlerdir. Öğretmenlerin çoğu amaçlara daha kolay ulaşabilmek çeşitli koşullar öne sürmüşlerdir. Bu koşullardan en çok dile getirileni sınıf mevcutlarının azaltılmasıdır. Bunun dışında öğretmenler, programın iyi uygulanması, okulun araç-gereç açısından uygun şartlara sahip olması ve öğrencilerin ekonomik şartlarının uygun olmasının amaçlara ulaşmayı kolaylaştıracağını dile getirmişlerdir. Okuduğu metni değerlendirme amacını ulaşılamaz bulan bir öğretmen ise bu amacın öğrenci seviyesinin üstünde olmasının amaca ulaşmayı engellediğini belirtmiştir.

Öğrencilerin ulaşmakta zorlandığı amaçlar ve zorlanma nedenleri hakkındaki öğretmen görüşleri Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37. Öğrencilerin Ulaşmakta Zorlandığı Amaçlar Hakkında Öğretmen Görüşleri

Öğrencilerin Ulaşmakta Zorlandığı Amaçlar ve Zorlanma Nedenleri	f
Okuma kurallarını uygulama	7
• Sınıfların kalabalık olması	4
• Yanlış okuma alışkanlıklarını değiştirmenin zor olması	3
Okuduğu metni anlama ve çözümleme	2
• Metinlerin uzun olması	2
Okuduğu metni değerlendirme	7
• Süreç gerektirmesi	3
• Etkinliklerin yetersiz olması	3
• Öğrenci seviyesinin üstünde bir amaç olması	1
Söz varlığını zenginleştirme	5
• Sözlük kullanma alışkanlığının gelişmemiş olması	5
• Okuma alışkanlığının gelişmemiş olması	3
Okuma alışkanlığı kazanma	8
• Süreç gerektirmesi	5
• İlkokuldan gelen okuma ilgisinin zayıf olması	4
• Velilerin bilinçsiz olması	3
• Performans ve proje ödevlerinin öğrencilerin fazla zaman alması	3

Öğretmenlere öğrencilerin en çok hangi amaçlara ulaşmakta zorlandıkları ve zorlanma nedenleri sorulduğunda, Tablo 37’de görüldüğü gibi öğretmenlerin 7’si okuma kurallarını uygulama, 2’si okuduğu metni anlama ve çözümleme, 7’si okuduğu metni değerlendirme, 5’i söz varlığını zenginleştirme ve 8’i okuma alışkanlığı kazanma amaçlarına ulaşmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Okuma kurallarını uygulama amacına ulaşılmasında zorluk yaşandığını düşünen öğretmenlerin 4’ü sınıfların kalabalık olmasının önemli bir etken olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin 3’ü ise yanlış okuma alışkanlıklarını değiştirmenin zor olmasının bu amaca ulaşmayı zorlaştırdığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Sınıf mevcutları fazla olduğu için tüm öğrencilere okuma yaptırıyorum.” (Ö1)

“...bu amaçlara ulaşmak için sınıf mevcudunun bu kadar fazla olmaması lazım. Örneğin her öğrenciye söz hakkı veremiyorum, her öğrenciye sesli okuma yaptırıp okuma kurallarına uyup uymadığına bakamıyorum.” (Ö3)

“Öğrencilerin 5 seneden beri gelen okuma alışkanlıkları var. Bunların hepsi doğru değil. Önceki yanlışlıkları düzeltmeye çalışıyoruz. Zor oluyor tabii. Okuma güçlüklerini tespit ediyorum ve üzerinde yoğunlaşıyorum.” (Ö7)

“Öğrenciler 6.sınıfa geldiğinde okuma kurallarını uygulamada sorun oluyor. Yanlışlıkları düzeltmek zor oluyor. Çünkü ilkokuldan gelen yanlış alışkanlıklar var. Zaman alıyor ama uyardıkça düzeliyor. Aynı zamanda öğrenci sayısı çok. Hepsini uyaramıyorum.” (Ö9)

Öğretmenlerden ikisi öğrencilerin okuduğu metni anlama ve çözümleme amacına ulaşma sürecinde zorlandığını belirtmiştir. Öğretmenler metinlerin uzun olmasının bu amaca ulaşmayı zorlaştırdığını belirtirken şu ifadeleri kullanmıştır:

“Metinler çok uzun. Bazı öğrenciler başından sonuna kadar bazı bölümleri unutuyorlar. Metni anlama sorularını cevaplamaları ve metni değerlendirmeleri zor oluyor.” (Ö2)

“Metinler biraz uzun olduğu için öğrenciler anlamakta zorlanıyorlar. Bazen sıkılıyorlar. Metinler belki biraz kısaltılırsa metni anlama ve çözümleme ile metni değerlendirme amaçlarına da daha iyi ulaşılır.” (Ö5)

Öğrencilerin okuduğu metni değerlendirme amacına ulaşmakta zorlandıklarını belirten öğretmenlerden 3’ü amaca ulaşmanın süreç gerektirmesini, 3’ü etkinliklerin yetersiz olmasını ve biri öğrenci seviyesinin üstünde bir amaç olmasını gerekçe olarak göstermişlerdir. Okuduğu metni değerlendirme amacına ulaşmakta zorlanma nedeni olarak bu amacın öğrenci seviyesinin üstünde bir amaç olmasını ve süreç gerektirmesini gösteren öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Metni değerlendirme amacında sıkıntı var. Aslında bu amaç altıncı sınıf öğrencisinin seviyesinin biraz üzerinde. Ulaşılabilir ama öğrenciler biraz zorlanıyor. Yedinci ve sekizinci sınıflarda daha çok gelişecek.” (Ö1)

“Metni değerlendirme amacına ulaşmakta oldukça zorlanıyoruz. Amaca ulaşmak zaman alacak. Okuduğu metni değerlendirme amacı 7. sınıfta olabilir. Aslında daha uzun bir sürede ulaşılacağını düşünüyorum.” (Ö9)

“Öğrenciler bir metni içerik açısından basit düzeyde değerlendirebilir. Bu amaca ulaşmanın süreç gerektireceğini düşünüyorum. Bu nedenle ulaşmakta biraz zorlanıyorlar.” (Ö16)

Öğrencilerin okuduğu metni değerlendirme amacına ulaşmakta zorlanmalarının, etkinliklerin yetersiz olmasından kaynaklandığını düşünen iki öğretmen ise görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Diğer amaçlara ulaşmak için yeterince etkinlik yapılıyorken okuduğu metni değerlendirme amacına yönelik etkinlik sayısı fazla değil. Bu durum da işlenen metni değerlendirmeyi zorlaştırıyor.” (Ö5)

“Öğrenciler okuduğu metni değerlendirme amacına ulaşmakta zorlanıyor. Çünkü bu amaçla ilgili etkinlikler yetersiz.” (Ö2)

Öğrencilerin söz varlığını zenginleştirme amacına ulaşmakta zorlandığını düşünen öğretmenlerin tamamı öğrencilerde sözlük kullanma alışkanlığının gelişmemiş olmasının, 3’ü de okuma alışkanlığının gelişmemiş olmasının bu amaca ulaşmayı zorlaştırdığını belirtmiştir. Sözlük kullanma alışkanlığının ve okuma alışkanlığının gelişmemiş olmasının söz varlığını zenginleştirme amacına ulaşmayı zorlaştırdığını düşünen öğretmenler görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Okuma alışkanlığı az olan öğrencilerde kelime dağarcığı zayıf kalıyor. Okuma alışkanlığı iyi olan öğrenciler ise daha çok kelime öğreniyor. Bu yüzden önce alışkanlık kazandırmak lazım. Aynı zamanda sözlüklerinden yararlanmayı alışkanlık haline getirmeleri lazım. Ama böyle olmadığı için söz varlığını zenginleştirme amacına zor ulaşıyoruz.” (Ö9)

“Öğrencilerin bazılarında okuma alışkanlığı yok. Sözcük dağarcığı da gelişmiyor. Öğrencilerde sözlük kullanma alışkanlığı da gelişmemiş. İlkokuldan gelen bir şey. Bunu alışkanlığı edinmeli ki her zaman sözlüğe bakıp yeni kelimeler öğrensın.” (Ö10)

Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanma amacına ulaşmakta zorlandığını düşünen öğretmenlerden 5’i okuma alışkanlığının süreç gerektirmesinin, 4’ü ilkokuldan gelen okuma ilgisinin zayıf olmasının, 3’ü velilerin bilinçsiz olmasının, 3’ü performans ve proje ödevlerinin öğrencilerin fazla zamanını almasının bu amaca ulaşmayı zorlaştırdığını düşünmektedir. Öğretmenlerden bazıları bu konuda görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Okuma alışkanlığı kazanma amacı uzun vadede ulaşılabilecek bir amaç. Bir yılda halletmek zor tabii. Bu yüzden zorlanıyoruz. Öğrencilerde okuma sevgisi ve ilgisi de gelişmediyse o zaman daha zor oluyor. Geçen seneki öğrencilerimizin elinde daha çok kitap vardı. Bu sene performans ve proje ödevleri yoğun olduğu için çocukları çok uğraştırıyor. Araştırma ödevleri bahanesiyle internet kafelere takılma oranları arttı. Okumaya ilgi azaldı.” (Ö1)

“...Sene başında her çocuğa bir okuma kitabı aldırıldım okuma saatleri düzenlemek için. Velilerden tepki geldi. Velilerin bazıları çok bilinçsiz. Ancak okuma alışkanlığı en çok üzerinde durulması gereken amaç. Ama ulaşmakta zorlanıyoruz. Velilerin de bu konuda desteği gerek.” (Ö9)

“Zorlandığım tek amaç okuma alışkanlığı kazanma. Önceki yıllarda alışkanlık kazanmamışsa ve ilgisi azsa zor oluyor. İlkokulda bunun temelleri atıldıysa, okuma ilgisi geliştirse öğrenciler bu alışkanlığı kazanıyor. Yoksa yaptırım uygulayamıyoruz. Diğer amaçlara kolayca ulaşıyorum ama alışkanlık zor. Zamanla kazanacaklar. Emeğe ve süreye ihtiyaç var.” (Ö11)

“Okuma alışkanlığı kazandırmakta zorlanıyoruz. Ama bu amaca sadece okulda yapılan etkinliklerle ulaşılmaz. Çocuk ailesinde okuyan insan görmediğinde model alamıyor. Evde de birilerinin okuduğunu görmeli, anneyi babayı model almalı. Aile elinden geleni yapmalı bu konuda. Ancak bu şekilde amaca ulaşılabilir. Çünkü çocukların birinci kademedeki okurken ilgileri gelişmemiş. Veliler de bu konuda bilinçsiz. Velilerin yardımı olmadan bu alışkanlığı geliştirmek gerçekten çok zor.” (Ö12)

Öğretmen görüşlerine göre, amaçlara ulaşmakta zorlanan öğrencilerin çoğu okuma kurallarını uygulama, okuduğu metni değerlendirme ve okuma alışkanlığı kazanma amaçlarına ulaşmakta zorlanmaktadır. Öğretmenler, okuma kurallarını uygulama amacına ulaşmakta zorlanan öğrencilerin, sınıfların kalabalık olması ve ilkokuldan gelen yanlış okuma alışkanlıklarını değiştirmelerinin zor olması nedeniyle bu amaca ulaşmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Okuduğu metni değerlendirme amacına ulaşmakta zorlanma nedeni olarak bu amacın öğrenci seviyesinin üstünde bir amaç olmasını, süreç gerektirmesini ve bu amaca ulaşmak için yapılan etkinliklerin yetersiz olmasını göstermişlerdir.

Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanma amacına ulaşmakta zorlandığını belirten öğretmenler ise, okuma alışkanlığının süreç gerektirmesinin, ilkokuldan gelen okuma ilgisinin zayıf olmasının, velilerin bilinçsiz olmasının, performans ve proje ödevlerinin öğrencilerin fazla zamanını almasının bu amaca ulaşmayı zorlaştırdığını belirtmişlerdir.

Öğretmenler öğrencilerin ulaşmakta en az zorlandığı amacın okuduğu metni anlama ve çözümleme amacı olduğunu düşünmektedir. Bu amaca ulaşmakta zorluk yaşandığını düşünenler ise en önemli neden olarak, metinlerin uzun olmasını göstermişlerdir. Söz varlığını zenginleştirme amacına ulaşma sürecinde zorluk yaşandığını belirten öğretmenler ise, sözlük kullanma alışkanlığının ve okuma alışkanlığının gelişmemiş olmasının amaca ulaşmayı zorlaştırdığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin okuma alanına eklenmesini ve okuma alanından çıkarılmasını önerdikleri amaçlar hakkındaki görüşleri Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38. Okuma Alanına Eklenmesi ve Okuma Alanından Çıkarılması Önerilen Amaçlar Hakkında Öğretmen Görüşleri

Eklenmesi Önerilen Amaçlar	f
-	0
Çıkarılması Önerilen Amaçlar	f
Okuduğu metni değerlendirme	2

Tablo 38’de görüldüğü gibi, görüşme yapılan öğretmenlerden hiçbiri okuma alanında yer alan amaçlara başka bir amaç eklenmesi gerektiğini düşünmemektedir. Öğretmenlerden bazıları bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Amaçları yeterli buluyorum. Metni anlama, çözümleme, değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme, okuma alışkanlığı kazanma amaçlarına ulaşılsa daha ne...” (Ö4)

“Amaçlar yeterli bence. Eklenmesini veya çıkarılmasını önerdiğim amaç yok.” (Ö14)

“Bunlar okuma ile ilgili olmazsa olmaz amaçlar bence. Çıkarılmasını düşüneyiz. Ekleyeceğim amaç da yok. Amaçlar yeterli.” (Ö17)

Öğretmenlerden ikisi ise okuduğu metni değerlendirme amacının çıkarılmasını önermiştir. Böyle düşünen öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Amaçlara eklenecek bir şey yok. Ama metni değerlendirme amacı çıkarılabilir. Çünkü bu amaca ulaşmakta zorlanıyoruz. Çıkarılırsa daha iyi olabilir. ” (Ö9)

“Okuduğu metni değerlendirme çok ağır bir amaç. Değerlendirme uzun süreçte kazandırılabilir. Altıncı sınıfta bu birikim yok, altıncı sınıf öğrencisi bu amaca ulaşamaz. Bu amaç seviyenin üzerinde, çıkarılırsa amaçlar seviyeye uygun olacak. Çıkarılması lazım.” (Ö13)

4.2.2.2. Temalar Hakkında Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde, öğretmenlerin okuma alanına yönelik olarak belirlenmiş temaları yeterli bulup bulmadıkları, var olan temalara eklenmesini ya da temalardan çıkarılmasını gerekli gördükleri temaların neler olduğu, ders kitabında yer alan okuma metinleri hakkındaki düşünceleri ile ilgili bulgular tablolastırılarak sunulmuştur.

Öğretmenlerin okuma alanına yönelik olarak belirlenmiş temaları yeterli bulup bulmadıklarına ilişkin görüşleri Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39. Okuma Alanına Yönelik Olarak Belirlenmiş Temaların Yeterliği Hakkında Öğretmen Görüşleri

Okuma Alanına Yönelik Olarak Belirlenen Temaların Yeterliği	f
Temaları yeterli bulanlar	9
Temaları yeterli bulmayanlar	8

Görüşme yapılan öğretmenlere okuma alanına yönelik olarak belirlenmiş temaları yeterli bulup bulmadıkları sorulduğunda 9 öğretmen temaları yeterli bulduğunu belirtirken, 8 öğretmen yeterli bulmadığını belirtmiştir. Temaları yeterli bulan öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Temaları yeterli buluyorum. Altıncı sınıf öğrencilerine hitap eden temalar. Öğrencilerin ilgileriyle ve ihtiyaçlarıyla örtüşüyor.” (Ö1)

“Programda öğrencilerin yaşama bağlantı kurabilecekleri temalar seçilmiş. Oldukça iyi ve yeterli bence.” (Ö5)

“Temalar yeterli. Eklenmesini düşündüğüm tema yok.” (Ö8)

“Öğrencilerin kültürlerine, ihtiyaçlarına, duygu ve düşüncelerine uyan, onlara olumlu özellikler kazandıracak temalara yer verilmiş. Bu yüzden yeterli olduğunu düşünüyorum.” (Ö16)

Temaları yeterli bulmayan öğretmenler ise var olan temalara bazı temaların eklenmesini önermiştir. Böyle düşünen öğretmenlerden birkaçı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Temalar yetersiz. Öğrenciler halk hikâyelerimizi, bilmecelerimizi, manileri, ninnileri bilmiyorlar. Çocuklar Türk halk kültürüne yabancı olmamalı. Ama buna çok önem verilmemiş. Böyle bir tema olabilir.” (Ö3)

“Bazı konularla ilgili temalar yok. Bilimsel gelişmeler olmalı. Bilimsel gelişmeler sayesinde insanın ülkesine nasıl faydalı olacağının bilinci verilmeli. Çocukları ahlaki açıdan geliştiren bir temaya yer verilmeli.” (Ö9)

“Atatürk ile ilgili metinler tek bir temada toplanmış. Atatürk’ün düşünce hayatını belki on dokuz Mayıs’ta vereceğim. Ahlaki ve manevi değerlere yönelik tema yok. Yaşamın içinden, güncel temalar olmalı.” (Ö13)

Temaları yeterli bulan öğretmenler temaların altıncı sınıf öğrencilerine hitap ettiğini, öğrencilerin yaşamla bağlantı kurmalarını sağladığını, öğrencilerin kültürlerine, ihtiyaçlarına, duygu ve düşüncelerine uyduğunu, onlara olumlu özellikler kazandırabileceğini belirtmişlerdir. Bu yüzden temaları yeterli gördüklerini dile getirmişlerdir. Temaları yetersiz bulan öğretmenler ise var olan temalara bazı temaların eklenmesini önermişlerdir.

Öğretmenlerin, okuma alanına yönelik olarak belirlenmiş temalara eklenmesini ve bu temalardan çıkarılmasını önerdiği temalar Tablo 40’da sunulmuştur.

Tablo 40. Öğretmenlerin Okuma Alanına Yönelik Olarak Belirlenmiş Temalara Eklenmesini ve Temalardan Çıkarılmasını Önerdiği Temalar Hakkında Görüşleri

Öğretmenlerin Var Olan Temalara Eklenmesini ve Temalardan Çıkarılmasını Önerdiği Temalar	f
Eklenmesi Önerilen Temalar	8
• Ahlaki değerler	5
• Bilimsel çalışmalar	2
• Türk halk kültürü ürünleri	2
• Dostluk	1
Çıkarılması Önerilen Temalar	0

Öğretmenlere okuma alanına yönelik olarak belirlenmiş temalara eklenmesini önerdikleri temalar olup olmadığı sorulduğunda öğretmenlerden 8’i temaları yetersiz bulmuşlar ve çeşitli temalar önermişlerdir. Öğretmenlerin 5’i ahlaki değerlerle ilgili bir temanın yer alması gerektiğini düşünürken, 2 öğretmen bilimsel çalışmalar, iki öğretmen Türk halk kültürü ürünleri, bir öğretmen de dostlukla ilgili temanın bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları bu düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Günümüzde öğrenci davranışları ahlaki açıdan yozlaştı. Ahlaki değerlerle ilgili bir temaya da yer verilebilir.” (Ö2)

“...Günümüzde bilime ve bilimsel gelişmelere önem verilmiyor. Bir temada bilimsel çalışmalardan örnekler verilebilir. Bilimin önemi anlatılabilir. Bunları içeren bir temaya yer verilmeli.” (Ö6)

“Bazı konularla ilgili temalar yok. Bilimsel gelişmeler olmalı. Bilimsel gelişmeler sayesinde insanın ülkesine nasıl faydalı olacağının bilinci verilmeli.” (Ö9)

“Temaları yeterli bulmuyorum. Öğrencilerin ahlaki davranışlarını güzelleştirecek, ahlaki değerleri kazandıracak, çocukları ahlaki açıdan geliştiren bir temaya da yer verilmeli. Ayrıca dostlukla ilgili bir temaya da yer verilebilir.” (Ö11)

“Beşinci sınıftan altıncı sınıfa geçişte davranış problemleri oluyor öğrencilerde. Ahlaki değerlerle ilgili tema yer alabilir. Ahlaki değerlerin neler olduğunu içeren bir tema olabilir.” (Ö15)

Öğretmenlerden ikisi de öğrencilerin Türk halk kültürü ve onun ürünlerine yabancılaştığını, bu yüzden Türk halk kültürü ürünleri ile ilgili bir tema olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu yönde görüş belirten öğretmenler görüşlerini şu şekilde açıklamışlardır:

“Temalar yetersiz. Öğrenciler halk hikâyelerimizi, masallarımızı, bilmecelemizi, manileri, ninnileri bilmiyorlar. Çocuklar Türk halk kültürüne yabancı olmamalı. Ama buna çok önem verilmemiş. Böyle bir tema olabilir.” (Ö3)

“Türk kültür ürünleri eksik. Koca kitapta bir tane halk şiiri, bir tane halk hikâyesi, bilmece, destan yok. Bu ürünleri tanıtacak tema olmalı.” (Ö10)

Görüşme yapılan öğretmenlerden hiç birinin okuma alanına yönelik olarak belirlenmiş temalardan çıkarılmasını önerdiği temanın olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin, ders kitabında yer alan okuma metinleri hakkındaki görüşleri Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 41. Ders Kitabında Yer Alan Okuma Metinleri Hakkında Öğretmen Görüşleri

Ders Kitabında Yer Alan Okuma Metinleri Hakkında Öğretmen Görüşleri	f
Hikâye türündeki metinlerin sevilmesi	8
Metinlerin uzun olması	5
Metinlerin ilgi çekici olması	4
Şiire az yer verilmesi	4
Metinlerin anlaşılabilir olması	3
Metinlerin öğrenci seviyesine uygun olması	2
Atatürk ile ilgili metinlerin az olması	2
Metin türleriyle ilgili yeterli açıklama yapılmaması	1

Öğretmenlere ders kitabında yer alan okuma metinleri hakkında ne düşündükleri sorulduğunda öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin hikâye türündeki metinleri sevdiğini, düşünce yazılarından ise sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Böyle düşünen öğretmenler görüşlerini şu şekilde açıklamışlardır:

“Metinler hikâye ağırlıklı olsa çok hoşlarına gidecek. Düşünce yazılarından çok, hayal gücünü zenginleştirecek, olayı hayal edebilecekleri hikâyeleri seviyorlar.” (Ö3)

“Metinleri okumak hoşlarına gidiyor. Ama öykü türündeki metinleri daha çok seviyorlar.” (Ö8)

“Bu kadar uzun metinleri nasıl anlayacaklar diyorum ama kavriyorlar. Metinler ilgilerini çekiyor. Özellikle hikâyeyi çok seviyorlar. Düşünce yazılarından sıkılıyorlar.” (Ö12)

“Öyküler ilgilerini çekiyor, olayın sonunu merak ediyorlar. Olayın içindeymiş gibi kendilerini kaptırıyorlar. Olayı anlatmak, özetlemek istiyorlar.” (Ö15)

Öğretmenlerden 5’i metinlerin uzun olduğunu, 4’ü metinlerin ilgi çekici olduğunu, 4’ü öğrencilerin şiiri çok sevdiğini ama şiire az yer verildiğini ifade etmiştir. Üç öğretmen metinlerin anlaşılabilir olduğunu, iki öğretmen ise öğrenci seviyesine uygun olduğunu düşünmektedir. İki öğretmen de Atatürk’le ilgili metinlere az yer verildiğini belirtmiştir. Bu yönde düşünen öğretmenler görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Metinler uzun ama öğrencilerin ilgisini çekiyor. Öğrenciler olay anlatan metinleri daha çok seviyorlar. Düşünce yazılarından sıkılıyorlar.” (Ö1)

“Metinler güzel ve ilginç. Çok uzun metinler olmasına rağmen öğrenciler bir kere okuyunca anlıyorlar ve metinle ilgili soruları cevaplayabiliyorlar. Önceden metinler daha kısaydı ama sıkılıyorlardı ve bazen metinlerle ilgili sorulara cevap vermekte zorlanıyorlardı.” (Ö4)

“Öğrenciler şiir okumayı seviyorlar. Ama şiir çok az. Daha fazla şiir olmalı.” (Ö6)

“Metinler uzun ama çok anlaşılır. Öğrenciler rahatça anlıyor. Öğrencilerin dersler çıkarabileceği, anlamlı metinler var. Ama şiire daha çok yer verilebilir. Atatürk’le ilgili metinleri bir dönem işleyip sonra bir kenara ittik. Atatürk’le ilgili metinler az bence.” (Ö10)

“Metinler uzun ama ilgi çekici. Seçilen metinlerin hepsi öğrenci seviyesine uygun.” (Ö11)

“Metinler anlaşılır ve seviyeye uygun. Sadece biraz uzun. Şiire çok az yer verilmiş. Atatürk ile ilgili metinler tek bir temada toplanmış. Atatürk’ün düşünce hayatından on dokuz Mayıs’ta bahsetmek istiyorum ve bununla ilgili bir metin olmasını istiyorum.” (Ö13)

Öğretmenlerden biri ise metin türleriyle ilgili yeterince açıklama yapılmadığını, bu yüzden öğrencilerin türleri iyi kavrayamadığını belirtmiştir. Böyle düşünen öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Metinler bence ilgi çekici. Ama metin türleriyle ilgili yeterince açıklama yapılmamış. Öğrenciler türleri kavrayamıyor. Hikâye okumaya bayılıyorlar. Şiir de seviyorlar ama şiire az yer verilmiş.” (Ö5)

Öğretmenler öğrencilerin hikâye türündeki metinleri, düşünce yazılarından daha çok sevdiklerini, metinlerin uzun olmasına rağmen ilgi çekici, anlaşılır ve öğrenci seviyesine uygun olduğunu, şiire ise az yer verildiğini belirtmişlerdir. Sadece bir öğretmen metin türlerine yeterince yer verilmediğini ifade etmiştir.

4.2.2.3. Okuma Alanına Yönelik Olarak Önerilen Etkinlikler Hakkında Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde, öğretmenlerin TDÖP okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinlikleri ne sıklıkla uyguladıkları, öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinliklerin dışında başka etkinlikler geliştirip geliştirmedikleri, başka etkinlikler uyguluyorlarsa ne tür etkinlikler uyguladıkları, uygulamıyorlarsa nedeni ve en çok hangi etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çektiği hakkında öğretmen görüşlerine dayalı olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Aynı zamanda etkinliklerin okuma çalışmalarını ve öğrencilerin okuma becerisine yönelik gelişimlerini nasıl etkilediğine yönelik öğretmen görüşleri de tablolar halinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinlikleri ne sıklıkla uyguladıkları hakkındaki görüşleri Tablo 42’de sunulmuştur.

Tablo 42. Öğretmenlerin Okuma Alanına Yönelik Olarak Önerilen Etkinlikleri Uygulama Sıklıkları Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin Okuma Alanına Yönelik Olarak Önerilen Etkinlikleri Uygulama Sıklığı	f
Etkinlikleri sık sık uygulayanlar	9
Etkinlikleri her zaman uygulayanlar	8

Tablo 42’de görüldüğü gibi görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı etkinlikleri uygulamaktadır. Öğretmenlere okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinlikleri ne sıklıkla uyguladıkları sorulduğunda öğretmenlerin 9’u sık sık uyguladığını, 8’i ise her zaman uyguladığını belirtmiştir. Etkinlikleri sık sık uygulayan öğretmenlerden ikisi görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

“Etkinlikler vazgeçilmez, sık sık uyguluyorum.” (Ö4)

“Etkinlikler üzerine kurulu ders işliyoruz. Etkinlikleri sık sık yapıyoruz.” (Ö11)

Etkinlikleri her zaman uygulayan öğretmenlerden ikisi ise görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

“Programın en güzel yanı etkinlikler. O yüzden her zaman yaptık etkinlikleri. Dersin çoğu etkinliklerle geçiyor.” (Ö7)

“Etkinlikleri sürekli uyguladık. Tüm eğitim öğretim etkinlikle geçti.” (Ö12)

Görüşme yapılan öğretmenlerin hepsi farklı sıklıkta olmakla birlikte etkinlikleri uygulamaktadır. Etkinlikleri hiç uygulamayan öğretmenin olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinlikleri yeterli bulup bulmadıklarına ilişkin görüşleri Tablo 43’te sunulmuştur.

Tablo 43. Okuma Alanına Yönelik Olarak Önerilen Etkinliklerin Yeterliği Hakkında Öğretmen Görüşleri

Okuma Alanına Yönelik Olarak Önerilen Etkinliklerin Yeterliği	f
Etkinlikleri yeterli bulanlar	9
Etkinlikleri fazla bulanlar	5
Etkinlikleri yeterli bulmayanlar	3
Okuduğu metni değerlendirme amacına ulaşmadaki yetersizlik	3

Okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinlikleri yeterli bulup bulmadıklarına ilişkin görüşleri sorulan öğretmenlerin 9'u etkinlikleri yeterli bulduğunu, 5'i fazla bulduğunu belirtirken, 3 öğretmen etkinlikleri yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Etkinlikleri yeterli bulan öğretmenlerden ikisi görüşlerini şu sözlerle ifade etmişlerdir:

“Oldukça yeterli. Ancak yetiştiriyoruz.” (Ö2)

“Yeterli bence. Zaten zamanı zor yetiştiriyoruz. Daha fazla olsa ne yaparız?” (Ö5)

Etkinliklerin fazla olduğunu düşünen öğretmenlerden ikisi ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Etkinlikler çok fazla. Bazılarını atlıyorum, bazılarını evde yaptırıyorum.” (Ö3)

“Etkinlik sayısı çok. Yetiştiremiyorum.” (Ö11)

Etkinliklerin yetersiz olduğunu düşünen öğretmenler ise okuduğu metni değerlendirme amacına ulaşmadaki yetersizliği gerekçe olarak göstermiştir.

Etkinliklerin yetersiz olduğu yönünde görüş bildiren öğretmenlerden ikisi görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Öğrenciler metni değerlendirme amacına ulaşmakta zorlanıyor. Bu amaçla ilgili etkinlik sayısı biraz daha fazla olsaymış amaca ulaşmak kolaylaşırdı. Ama etkinlik sayısı az.” (Ö1)

“Diğer amaçlara ulaşmak için yeterince etkinlik yapıyorken okuduğu metni değerlendirme amacına yönelik etkinlik sayısı fazla değil. Etkinlik sayısının az olması bu amaca ulaşmayı zorlaştırıyor. Okuduğu metni değerlendirme ile ilgili etkinlikler daha fazla olabilir. Böylece amaca daha iyi ulaşılır.” (Ö9)

Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunun etkinlikleri yeterli bulduğu görülmektedir. Etkinlikleri yetersiz bulan öğretmenler ise bu yetersizliğin okuduğu metni değerlendirme amacına ulaşmayı zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda bu öğretmenlerden bazıları, öğrencilerin sevdiği bulmaca ve eşleştirme türündeki etkinlikleri de yetersiz bulduklarını, öğrencilerin bu etkinlikleri çok sevdiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin dışında başka etkinlik geliştirip geliştirmediklerine ilişkin görüşleri Tablo 44’te sunulmuştur.

Tablo 44. Öğretmenlerin Okuma Alanına Yönelik Olarak Önerilen Etkinliklerin Dışında Başka Etkinlik Geliştirip Geliştirmediklerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin Okuma Alanına Yönelik Olarak Önerilen Etkinliklerin Dışında Başka Etkinlik Geliştirme Durumları	f
Başka etkinlik geliştirenler	5
Başka etkinlik geliştirmeyenler	12
• Zamanın yetersizliği	5
• Öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin yeterli görülmesi	3
• Öğretmen kılavuz kitabındaki etkinlik sayısının çok fazla olması	2
• Sınıfların kalabalık olması	1
• Öğrencilerin sıkılması	1
• Programı uygulama konusundaki tecrübesizlik	1

Öğretmenlere okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin dışında başka etkinlik geliştirip geliştirmedikleri sorulduğunda, Tablo 44’te görüldüğü gibi öğretmenlerin 5’i başka etkinlik geliştirdiğini, 12’si ise geliştirmediğini belirtmiştir. Öğrenci çalışma kitabında yer alan ve öğretmen kılavuz kitabında da öğretmenleri yönlendiren etkinliklerin dışında, başka etkinlik geliştiren öğretmenlerden bazıları ne tür etkinlikler geliştirdiklerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Bazen ben de etkinlik geliştiriyorum. Okuduğunu anlama ile etkinlikler, yorum gücünü geliştirecek sorular soruyorum. Okunan metinlerle ilgili öğretmen kılavuz kitabında olmayan sorular soruyorum. Kendilerinin de okuduğumuz metinlerle ilgili olarak arkadaşlarına farklı sorular sormalarını istiyorum. Atasözleriyle ilgili bulmacalar hazırlıyorum. Çünkü bulmacaları çok seviyorlar. Bir hikâye okuyorum. Bir yerde yarım bırakıyorum kendilerine tamamlatıyorum.” (Ö3)

“ Bazı etkinlikler yapıyorum. Metinlerden öğrendikleri yeni sözcüklerle sözcük defteri tutturuyorum. Her hafta bir öğrenciden okuduğu bir kitabı arkadaşlarına tanıtmasını ve özetlemesini istiyorum. Okudukları metinle ilgili sorular çıkarmalarını ve birbirlerine sormalarını istiyorum. Bazen bir hikâyeyi oynatıyorduk. En çok sevdikleri şey etkinlikler zaten.” (Ö7)

“Başka etkinlikler yaptırdım. Örneğin, bazı sözcükler veriyorum bunlardan yola çıkarak bir hikâye yazmalarını istiyorum. Öğrenciler okudukları metni canlandırmak istediklerinde izin veriyorum. Şiir defteri tutturuyorum ve bazen şiirleri okutuyorum. Çok hoşlarına gidiyor.” (Ö9)

“Kılavuzun önerdiği etkinlikler dışında etkinlikler yaptırıyorum. Okudukları metinlerle ilgili kendi sorularını oluşturuyorlar. Şiir dinletisi yapmaya, öykü yazmaya yönlendiriyorum. Öykü anlatıyorum. Kaldığım yerden öğrencilere tamamlatıyorum.” (Ö13)

Okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin dışında başka etkinlik geliştirmeyen öğretmenlerden 5’i zamanın yetersiz olduğunu, 3’ü öğretmen kılavuz kitabındaki etkinlikleri yeterli gördüğünü, 2’si ise öğretmen kılavuz kitabındaki etkinlikleri bile fazla bulduğunu belirtmiş, bu yüzden başka etkinlik geliştirmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden biri sınıfların kalabalık olmasını, biri öğrencilerin fazla etkinlikten sıkılmalarını ve bir diğeri de programı uygulama konusunda tecrübesiz olduğunu başka etkinlik geliştirmemesinin nedeni olarak belirtmiştir. Okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin dışında başka etkinlik geliştirmeyen öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

“Var olan etkinlikleri yetiştirmeye çalışırken daha fazlasını yapamıyorum. Zaman yetersiz geliyor. Başka etkinlik yapamıyoruz. Programla da yeni karşılaştığımız için biraz tecrübesizlik yaşıyoruz. Gelecek sene daha iyi olacak, programla ilgili birçok şey netleşecek. Farklı etkinlikler de üretebileceğiz bence.” (Ö2)

“Ben başka etkinlik geliştirmiyorum. Öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin yeterli bence. Fazla etkinlik olması öğrencileri sıkabilir.” (Ö4)

“Etkinlikleri yeterli bulduğum için başka etkinlik uygulamıyorum. Zamanı yetiştirmekte zorlanıyorum zaten. Başka etkinlik yaparsam zaman hiç yetişmez.” (Ö5)

“Başka etkinlik yapmadım. Öğretmen kılavuz kitabındaki etkinlik sayısı bile çok bence. Zamanın yetersiz olması da başka etkinlikler geliştirmeyi engelliyor.” (Ö8)

“Öğretmen kılavuz kitabındaki etkinlikler çok fazla. O yüzden başka etkinlik uygulamadım.” (Ö12)

“Farklı etkinlik geliştirmedim. Zaman açısından sorun var ve sınıflar kalabalık. Bunları yetiştirmekte zorlandık zaten.” (Ö15)

Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin dışında başka etkinlik geliştirmedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu buna gerekçe olarak zamanın yetersiz olmasını ve var olan etkinlikleri yeterli bulduğunu göstermiştir.

Okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin dışında başka etkinlikler geliştiren öğretmenlerin geliştirdikleri etkinlik türlerine ilişkin görüşleri Tablo 45’te sunulmuştur.

Tablo 45. Öğretmenlerin Okuma Alanına Yönelik Olarak Geliştirdikleri Etkinlik Türlerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin Okuma Alanına Yönelik Olarak Geliştirdikleri Etkinlik Türleri	f
Öğrencilerin okunan metinlerle ilgili farklı sorular hazırlamaları	3
Hikâye canlandırma	3
Hikâye tamamlama	2
Kitap özetleme ve tanııtma	2
Bulmacalar	1
Okunan metinlerle ilgili farklı sorular sorma	1
Şiir defteri	1
Şiir dinletisi	1

Okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin dışında başka etkinlik geliştiren öğretmenlere ne tür etkinlikler geliştirdikleri sorulduğunda öğretmenlerden 3’ü okunan metinlerle ilgili olarak öğrencilerin sorular hazırlayarak birbirlerine sorular sorduklarını, 3’ü hikâyeleri oyunlaştırarak canlandırma yaptırdıklarını, 2’si bir hikâyeyi yarım bırakarak öğrencilere tamamlattıklarını ve 2 öğretmen ise öğrencilerin okudukları

kitapları sınıfta arkadaşlarına tanıttıklarını ve özetlediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri öğrencilere çeşitli kelimeler ve atasözleriyle ilgili bulmacalar hazırladığını, biri öğrencilere okunan metinlerle ilgili olarak öğretmen kılavuz kitabında olmayan sorular sorduğunu, biri şiir defteri tutturduğunu ve zaman zaman öğrencilere bu şiirleri okuttuğunu, bir diğeri ise şiir dinletisi yaptırdığını belirtmiştir. Öğretmenler geliştirdikleri etkinlik türleriyle ilgili açıklama yaparken şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Okudukları kitapları sınıfta anlattırıyorum. Her yönüyle anlatıyorlar. Birbirlerine tavsiye ediyorlar. Okuduğumuz öykü türünde bir metni canlandırıyorlar ve canlandırma çok hoşlarına gidiyor.” (Ö1)

“Bazen ben de etkinlik yapıyorum. Okuduğunu anlama ile etkinlikler, yorum gücünü geliştirecek sorular soruyorum. Okunan metinlerle ilgili öğretmen kılavuz kitabında olmayan sorular soruyorum. Kendilerinin de okuduğumuz metinlerle ilgili olarak arkadaşlarına farklı sorular sormalarını istiyorum. Çeşitli kelimeler ve atasözleriyle ilgili bulmacalar hazırlıyorum. Çünkü bulmacaları çok seviyorlar. Bir hikâye okuyorum. Bir yerde yarım bırakıyorum kendilerine tamamlattırıyorum.” (Ö3)

“ Bazı etkinlikler yapıyorum. Her hafta bir öğrenciden okuduğu bir kitabı arkadaşlarına tanıtmalarını ve özetlemesini istiyorum. Okudukları metinle ilgili sorular çıkarmalarını ve birbirlerine sormalarını istiyorum. Bazen bir hikâyeyi oyunlaştırıyorlar. En çok sevdikleri şey etkinlikler zaten.” (Ö7)

“Başka etkinlikler yaptırdım. Örneğin, öğrenciler okudukları metni canlandırmak istediklerinde izin veriyorum. Şiir defteri tutturuyorum ve bazen şiirleri okutuyorum. Çok hoşlarına gidiyor.” (Ö9)

“Kılavuzun önerdiği etkinlikler dışında etkinlikler yaptırıyorum. Okudukları metinlerle ilgili kendi sorularını oluşturuyorlar. Şiir dinletisi yapmaya yönlendiriyorum. Öykü anlatıyorum. Kaldığım yerden öğrencilere tamamlattırıyorum.” (Ö13)

Okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin dışında başka etkinlik geliştiren öğretmenlerin en çok yaptıkları etkinlikler, öğrencilerin okunan metinlerle ilgili olarak farklı sorular hazırlamaları ve birbirine sormaları ile hikâye canlandırmadır.

Okuma alanına yönelik olarak yapılan etkinliklerden öğrencilerin en çok ilgisini çeken etkinlik türlerine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 46’da sunulmuştur.

Tablo 46. Okuma Alanına Yönelik Olarak Yapılan Etkinliklerden Öğrencilerin En Çok İlgisini Çeken Etkinlik Türlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Okuma Alanına Yönelik Olarak Yapılan Etkinliklerden Öğrencilerin En Çok İlgisini Çeken Etkinlik Türleri	f
Bulmacalar	11
Hikâye canlandırma	8
Hikâye yazma	7
Görsellere dayalı etkinlikler	6
Eşleştirme	5
Okunan metinle ilgili soru oluşturma	3
Çözüm üretmeye dayalı etkinlikler	3
Araştırmaya dayalı etkinlikler	2
Hikâye özetleme	1
Hikâye tahlil etme	1

Görüşme yapılan öğretmenlere okuma alanına yönelik olarak yapılan etkinliklerden en çok hangi etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çektiği sorulmuştur. Öğretmenlerden 11'i öğrencilerin en çok ilgisini çeken etkinlik türünün bulmacalar olduğunu belirtirken, öğretmenlerin 8'i hikâye canlandırma, 7'si hikâye yazma, 6'sı görsellere dayalı etkinlikler, 5'i eşleştirme, 3'ü okunan metinlerle ilgili sorular oluşturma, 3'ü çözüm üretmeye dayalı etkinlikler, 2'si araştırmaya dayalı etkinlikler, biri hikâye özetleme ve bir diğeri ise hikâye tahlil etmeye yönelik etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerden bazıları öğrencilerin en çok ilgisini çeken etkinlikler hakkında açıklama yaparken şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Bulmacaları çözmek çok hoşlarına gidiyor. Bazen okuduğumuz metinle ilgili kelimeler çıkarıyorlar ve bulmaca yapmaya çalışıyorlar. Okudukları bazı hikâyeleri kendi aralarında canlandırıyorlarmış. Sınıfta yapmak için de izin istiyorlar, veriyorum. Çok seviyorlar. Okuduğumuz olay yazılarını da hemen canlandırmak istiyorlar. Bir metin okuyoruz. “Siz kahramanın yerinde olsanız bu durumda ne yapardınız?” şeklinde sorular soruyorum. Kendi çözümlerini bulmayı seviyorlar.” (Ö1)

“Öğrencilerin en çok ilgisini çeken etkinlikler bulmacalar, okuyacağımız metinle ilgili resimleri yorumlamak, araştırma yapmak, okuduğu metinle ilgili sorular hazırlamak, hikâyeleri dramatize etmek çok hoşlarına gidiyor. Kelimeler ile anlamlarını eşleştirmeyi seviyorlar.” (Ö2)

“Kelimelerle ilgili bulmacalar, eşleştirme, resimlerle ilgili anahtar kelimeler bulma, metinlerle ilgili soru hazırlama, öykü yazma ilgilerini çekiyor. Okunan hikâyelerin yerini, zamanını ve kişilerini tahlil etmeyi de seviyorlar. Hikâyeleri oyunlaştırma da hoşlarına gidiyor.” (Ö7)

“Bulmaca tarzı etkinlikleri seviyorlar. Metinle ilgili sorular oluşturmak, hikâye canlandırmak, verilen resimleri inceleyerek uygun cümleler kurma, hikâye yazma ilginç geliyor.” (Ö11)

“Hikâye canlandırma ve bir olayla ilgili çözüm üretme etkinlikleri hoşlarına gidiyor. Bütün sınıf katılmak istiyor. Gazete, dergi veya bilgisayardan bir konuyu araştırmak da hoşlarına gidiyor. Ama en çok eğlendikleri etkinlik türü bulmacalar.” (Ö12)

Öğretmenler, okuma alanına yönelik olarak yapılan etkinlikler içinde öğrencilerin en çok ilgisini çeken etkinliklerin bulmacalar, hikâye canlandırma ve hikâye tamamlama, resim, karikatür gibi görselleri yorumlama ile eşleştirme türündeki etkinlikler olduğunu belirtmişlerdir.

Okuma alanına yönelik olarak yapılan etkinliklerin okuma çalışmalarına etkisi hakkında öğretmen görüşleri Tablo 47’de sunulmuştur.

Tablo 47. Okuma Alanına Yönelik Olarak Yapılan Etkinliklerin Okuma Çalışmalarına Etkisi Hakkında Öğretmen Görüşleri

Okuma Alanına Yönelik Olarak Yapılan Etkinliklerin Okuma Çalışmalarına Etkisi	f
Olumlu Etkileri	15
• Okuma çalışmalarını zevkli hale getirmesi	8
• Öğrenci merkezli bir hale getirmesi	5
• Öğrencilerin katılımını arttırması	4
• Dikkati arttırması	2
• Oynayarak öğrenmeyi sağlaması	2
Olumsuz Etkileri	2
• Serbest okumaya ayrılan süreyi kısaltması	1
• Sınıfı oyun ortamına dönüştürmesi	1
• Ciddiyeti ortadan kaldırması	1
• Basit hale getirmesi	1

Öğretmenlere okuma alanına yönelik olarak yapılan etkinliklerin okuma çalışmalarına nasıl etkilediği sorulduğunda öğretmenlerin 15’i olumlu etkileri olduğu yönünde görüş bildirirken, öğretmenlerin 2’si olumsuz etkileri olduğunu ifade etmiştir. Etkinliklerin okuma çalışmalarına olumlu etkisi olduğunu düşünen öğretmenler bu etkinliklerle okuma çalışmalarının daha zevkli hale geldiğini, okuma çalışmalarına öğrenci katılımının arttığını ve çalışmaların öğrenci merkezli bir hale geldiğini belirtmişlerdir. Böyle düşünen öğretmenlerden üçü görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Tüm öğrenciler derse katılma şansına sahip. Okunan metnin anlaşılmasına yönelik çalışmalara katılım arttı. Okuma çalışmaları öğrenci merkezli hale geldi.” (Ö3)

“Okuma çalışmaları daha zevkli oldu. Öğrenciler derse daha çok katılmaya başladılar.” (Ö4)

“Öğrenci merkezli ders işlememizi sağladı. Okuma çalışmalarını eğlenceli hale getirdi.” (Ö6)

“Etkinlikler öğrencilerin derse daha çok katılmalarını sağladı. Öğrenciler artık derslerde sıkılmıyorlar. Okuma çalışmalarından zevk alıyorlar.” (Ö8)

Bazı öğretmenler ise, öğrencilerin derse yönelik dikkatlerini arttırdığı ve oyunlaştırarak öğrenmeyi sağladığı için etkinliklerin okuma çalışmalarını olumlu etkilediğini düşünmektedirler. Bu yönde görüş belirten öğretmenlerin düşüncelerine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Etkinlikler öğrencilere oyun gibi geliyor. Öğrenciler hem oynuyor hem öğreniyor. Kitap okumaktan da zevk alıyorlar. Önceleri zamanın oyunlarla boş geçtiğini düşündüm. Şu anda öyle düşünmüyorum.” (Ö1)

“Önceden dersler monotondur ve dikkatleri çabuk dağılırdı. Şimdi daha dikkatli. Etkinlikler öğrencileri aktif hale getirdi. Okuma çalışmalarında her öğrenciyi işin içine katıyor. Onlar için daha zevkli oldu.” (Ö5)

“ Önceden yıllarca aynı konuları gördükleri halde unutuyorlardı. Şimdi daha kolay öğreniyorlar, oyun oynuyor gibi zevk alıyorlar. Derslere de katılım arttı. Öğrenci merkezli ders işliyoruz. Öğrenciler sürekli aktif.” (Ö7)

“Farklı etkinlikler dikkatlerini toplamalarını sağlıyor. Dersler daha zevkli oldu. Öğrencilerin sürekli katılımıyla öğrenci merkezli oldu.” (Ö9)

Görüşme yapılan öğretmenlerden ikisi etkinliklerin okuma çalışmalarını olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Öğretmenler etkinliklerin serbest okumaya ayrılan süreyi kısalttığını, sınıfı oyun ortamına dönüştürdüğünü, ciddiyeti yok ettiğini ve okuma çalışmalarını basitleştirdiğini belirtmişlerdir. Böyle düşünen öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“ Etkinlikler okuma çalışmalarını çok basit hale getirdi. Çocuklara artık ders gibi gelmiyor. Etkinlik temelli dersler okuma çalışmalarının ciddiyetini ortadan kaldırıyor. Sınıfı oyun ortamına dönüştürüyor.” (Ö10)

“Etkinlikler serbest okumaya ayırdığımız süreyi kısalttı. Çünkü etkinlikleri yapmak çok zaman alıyor.” (Ö13)

Öğretmenlerin çoğunluğu, etkinliklerin okuma çalışmalarını olumlu etkilediğini düşünmektedir. Sadece iki öğretmenin bu konuda olumsuz düşündüğü görülmektedir.

Okuma alanına yönelik olarak yapılan etkinliklerin öğrencilerin okuma becerisine yönelik gelişimlerine etkisi hakkında öğretmen görüşleri Tablo 48’de sunulmuştur.

Tablo 48. Okuma Alanına Yönelik Olarak Yapılan Etkinliklerin Öğrencilerin Okuma Becerisine Yönelik Gelişimlerine Etkisi Hakkında Öğretmen Görüşleri

Okuma Alanına Yönelik Olarak Yapılan Etkinliklerin Öğrencilerin Okuma Becerisine Yönelik Gelişimlerine Etkisi	f
Olumlu Etkileri	16
• Okuma sevgisinin artması	4
• Okuma alışkanlığının kazanılması	3
• Araştırmaya yöneltmesi	3
• Öğrencileri okudukları üzerinde düşünmeye yöneltmesi	3
• Okuduğunu anlama becerisinin gelişmesi	3
• Öğrencilerin yaratıcılıklarını ve hayal gücünü geliştirmesi	2
• Bireysel farklılıkları ortaya çıkarması	1
Olumsuz Etkileri	1
• Kitap okuma oranının azalması	1

Öğretmenlere okuma alanına yönelik olarak yapılan etkinliklerin öğrencilerin okuma becerisine yönelik gelişimlerini nasıl etkilediği sorulduğunda öğretmenlerin 16'sı olumlu etkilediğini belirtmiştir. Sadece bir öğretmen etkinliklerin öğrencilerin okuma becerisine yönelik gelişimlerini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

Bu konuda olumlu yönde görüş bildiren öğretmenlerden 4'ü etkinliklerin okuma sevgisini arttırdığını, 3'ü okuma alışkanlığının kazanılmasını sağladığını, 3'ü araştırmaya yönelttiğini, 3'ü öğrencileri okudukları üzerinde düşünmeye yönelttiğini ve 3'ü ise okuduğunu anlama becerisinin gelişmesini sağladığını belirtmiştir. Aşağıda öğretmen görüşlerinden örnekler sunulmuştur:

“Etkinlikler çocuklara okumayı sevdirdi. Okuma alışkanlığı gelişmemiş öğrenciler alışkanlık kazanmaya başladılar. Okunan metinler ve onlarla ilgili etkinlikler anlama becerisini geliştirdi. Araştırma yapmalarını destekledi.” (Ö4)

“Okumaya ilgi ve sevgi arttı. Çok yönlü etkinlikler sayesinde okumanın, okudukları üzerinde düşünmenin, bundan yola çıkarak yeni fikirler yaratmanın tadına vardılar. Okumayı sevdiçe okuma alışkanlığı gelişti.” (Ö7)

“Kitap okuma sevgisi oluştu. Etkinlikler okumaya yönlendirdi. Okuma alışkanlığını olumlu etkiledi. Metinler uzun ama hikâyelerin hepsi verilmiş. Bunları okumak çok hoşlarına gidiyor.” (Ö9)

“Öğrenciyi düşünmeye sevk etti. Farklı etkinlikler benim bile hoşuma gidiyor. Okuduklarını anlıyorlar. Okumaya istek arttı. Metinde ne anlatılıyor deyince kalkıp anlatıyorlar.” (Ö11)

Öğretmenlerden ikisi etkinliklerin öğrencilerin yaratıcılıklarını ve hayal gücünü geliştirdiğini belirtirken, bir öğretmen ise etkinlikler sayesinde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların ortaya çıktığını ifade etmiştir. Bu öğretmenler ise görüşlerini açıklarken aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır:

“Bence etkinlikler okuma becerisine yönelik gelişimlerini olumlu etkiledi. Etkinlikler sayesinde daha rahat okuyup anlıyorlar. Hayallerini ifade ediyorlar, tahminlerini söylüyorlar. Yaratıcılıkları ve hayal dünyaları zenginleşti. Her şeyi öğretmenden beklemiyorlar, araştırıyorlar. Etkinlikler araştırma yapmaya yöneltti. Her şeyin temelinde okuma, araştırma var zaten.” (Ö2)

“Beğeniyorum etkinlikleri. Olumlu etkiledi bence. Çocukları araştırmaya yöneltti. Okudukları üzerinde düşünmeye yöneltti. Farklı öğrencilere ulaşabiliyoruz. Farklı etkinlikler sayesinde öğrenciler arasındaki farklılıklar ortaya çıkıyor.” (Ö3)

Etkinliklerin öğrencilerin okuma becerisine yönelik gelişimlerini olumsuz etkilediğini düşünen öğretmen ise buna gerekçe olarak etkinliklerin serbest okumaya ayrılan süreyi azalttığını, bu yüzden de kitap okuma oranının azaldığını belirtmiştir. Böyle düşünen öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Etkinlik sayısı çok. Etkinlikler çok zaman aldığı için serbest okuma yapamıyoruz bazen. O yüzden etkinlikler biraz olumsuz etkiledi. Öğrenciler geçen yıllarda daha çok okuyorlardı. Serbest okuma yapıp gözlemliyordum. Şimdi daha sık yapamıyorum. Öğrencilerin okuma oranları azaldı.” (Ö10)

Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, etkinliklerin öğrencilerin okuma becerisine yönelik gelişimlerini olumlu etkilediğini düşünmektedir. Öğretmenler etkinliklerin okuma sevgisini geliştirdiğini ve okuma alışkanlığının kazanılmasını sağladığını, öğrencileri araştırmaya ve okudukları üzerinde düşünmeye yönelttiğini, öğrencilerin anlama becerisini, yaratıcılıklarını ve hayal gücünü geliştirdiğini ve bireysel farklılıkları ortaya çıkardığını belirtmişleridir. Sadece bir öğretmenin bu konuda olumsuz düşündüğü görülmektedir.

4.2.2.4. Okuma Alanına Yönelik Olarak Belirlenmiş Yöntem ve Teknikler Hakkında Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin okuma alanına yönelik olarak kullandıkları yöntem ve teknikler ile bu yöntem-tekniklerin okuma çalışmalarını nasıl etkilediğine yönelik görüşleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin okuma alanına yönelik olarak kullandıkları yöntem ve teknikler Tablo 49’da sunulmuştur.

Tablo 49. Öğretmenlerin Okuma Alanına Yönelik Olarak Kullandıkları Yöntem ve Teknikler

Öğretmenlerin Okuma Alanına Yönelik Olarak Kullandıkları Yöntem ve Teknikler	f
Sessiz Okuma	17
Sesli Okuma	17
Soru Sorarak Okuma	17
Tahmin Ederek Okuma	15
Tartışarak Okuma	13
Eleştirel Okuma	11
Okuma Tiyatrosu	11
Özetleyerek Okuma	9
Söz Korosu	9
Ezberleme	7
Metinlerle İlişkilendirme	6
Not Alarak Okuma	6
Göz Atarak Okuma	5
İşaretleyerek Okuma	4

Öğretmenlere okuma alanına yönelik olarak hangi yöntem ve teknikleri kullandıkları sorulduğunda öğretmenlerin tümü sesli ve sessiz okuma yöntemleri ile soru sorarak okuma yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Daha sonra en çok kullanılan yöntemlerin ise tahmin ederek okuma, tartışarak okuma, eleştirel okuma, okuma tiyatrosu ve özetleyerek okuma olduğu görülmektedir. Tablo 49’da görüldüğü gibi öğretmenlerin 15’i tahmin ederek okuma, 13’ü tartışarak okuma, 11’i eleştirel okuma, 11’i okuma tiyatrosu, 9’u özetleyerek okuma, 9’u söz korosu, 7’si ezberleme, 6’sı metinlerle ilişkilendirme, 6’sı not alarak okuma, 5’i göz atarak ve 4’ü işaretleyerek

okuma yöntemlerini kullanmaktadırlar. Öğretmenlerden bazıları kullandıkları yöntem ve teknikleri şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Öncelikle öğrencilere metni sessiz okutuyorum. Daha sonra ben metni bir kere sesli okuyorum. Örnek okuma yapmış oluyorum. Daha sonra öğrencilere sesli okutuyorum. Okuma kurallarına uyup uymadıklarını kontrol ediyorum, okuma seviyelerini anlıyorum. Bazı şiirlerde söz korosu yapıyoruz. Metinleri okurken bazı kelimelerin anlamını soruyorum ya da metnin içeriğiyle ilgili sorular hazırlıyorum. Böylece soru sorarak okuma yöntemini de kullanıyorum. Öğrencilerden resme ve metnin başlığına bakarak metnin içeriğini tahmin etmelerini istiyorum. Özetleyerek okuma yaptırıyorum ve bunu önemsiyorum. Not alarak okuma yaptırmıyorum. Zaman alacağını düşünüyorum. Bazen şiir ezberletiyorum. Sürekli ezber yaptırmıyorum. Bir metni okurken önemli gördükleri yerlerin altını çizdiriyorum. İşaretleyerek okuma yapmış oluyoruz. Tartışmayı tüm metni okuttuktan sonra yaptırıyorum. En çok kullandığım yöntemlerden biri de eleştirel okuma. Metinde neye katılmadıklarını, kahramanın yerinde olsalardı ne yapacaklarını soruyorum. Çok faydalı oluyor.” (Ö1)

“Sesli ve sessiz okuma yöntemlerini mutlaka kullanıyorum. Ama daha çok sessiz okuma yapıyoruz. Haftada bir saat sessizce kitap okuyorlar. Bunların dışında metni okumadan önce metinle ilgili bilgi edinmeleri için göz atarak okuma yöntemini kullanıyoruz. Okudukları bazı kitapları özetlemelerini istiyorum. Metni okuma sırasında önemli gördükleri veya hoşlarına giden sözcük ve paragrafları işaretlemelerini istiyorum. Metni okurken bir yerde durup bundan sonra ne olabileceğini tahmin etmelerini istiyorum, görüşlerini dinleyip metne devam ediyorum. Soru sorarak okumayı zaten yapıyoruz sürekli. Çünkü tahmin ederek okumayı tamamlıyor. Şiir okuturken söz korosunu kullanıyoruz. Okuma tiyatrosu yöntemini de çok kullanıyoruz. Öğrenciler metinleri canlandırarak okumayı çok seviyorlar. Daha önce okuduğumuz metinlere dönüyoruz zaman zaman. Yeni metindeki olayı önceki metinlerdeki olaylarla karşılaştırıyoruz. Eleştirel okuma yöntemini de kullanıyoruz. Okunan metinle ilgili sorular sorarak eleştirel bakmalarını istiyorum.” (Ö2)

“Örnek okuma yaparken sesli okuyorum. Öğrencilere metinleri sessiz okutuyorum. Bir de serbest okuma saatlerinde sessiz okuma yapıyorlar. Sessiz okuma yönteminin iyi uygulanması gerektiğini düşünüyorum. Göz atarak okumayı metinle ilgili soruları cevaplarken kullanıyorum. Okunan metni bazen özetlemelerini istiyorum. Tahmin ederek okuma yöntemini çok kullanıyorum. Metnin içeriğini tahmin ettiriyorum. Öğrencilerden metinle ilgili soru hazırlamalarını ve birbirlerine sormalarını istiyorum. Metni anlama soruları beş taneyse, beş soru da siz hazırlayın diyorum. Kendi soruları ile metni daha iyi kavriyorlar. Şiir okurken söz korosu yapıyoruz. Sınıfı gruplara bölüyorum. Şiirleri kıta olarak her bir grup okuyor, nakaratları tüm sınıfa okutuyorum. Öğrenciler çok seviyor. Sadece

şiiirlerde ezberleme yaptırıyorum. Tartışarak okuma yapıyoruz. Metinlerdeki bazı noktaları tartışmaya açıyorum. Metinlerle ilişkilendirme yapıyoruz. Önceki metinlerle bağlantı kuruyorlar. Eleştirel okuma kullanmıyorum. Bence üst düzeyde bir yöntem altıncı sınıf öğrencileri için. Çocuk eleştiriye olumsuz algılıyor. Bunun ayırımına varması için altıncı sınıf erken.” (Ö13)

“En çok sessiz okuma, sonra sesli okuma yöntemini kullanıyorum. Sesli okuma ile okuma kurallarına uyup uymadıklarını gözlemliyorum. Soru sorarak okuma yöntemini de çok kullanıyorum. Öğrenciler şiir ezberlemeyi çok seviyorlar. Birinci kademedен gelen bir alışkanlık. Bazı şiirleri ezberletiyorum. Söz korosu ve okuma tiyatrosu yöntemlerini de çok seviyorlar. Tahmin ederek, işaretleyerek ve eleştirel okuma yöntemlerini de kullanıyorum. Önceki metinlerle bağlantı kurmak için metinlerle ilişkilendirme yöntemini kullanıyorum. Etkinlikler sırasında tartışarak okuma yapıyoruz.” (Ö17)

Okuma alanına yönelik olarak kullanılan yöntem ve tekniklerin okuma çalışmalarına etkisi hakkında öğretmen görüşleri Tablo 50’de sunulmuştur.

Tablo 50. Okuma Alanına Yönelik Olarak Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Okuma Çalışmalarına Etkisi Hakkında Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin Okuma Alanına Yönelik Olarak Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerin Okuma Çalışmalarına Etkisi	f
Okuma çalışmalarını zevkli hale getirmesi	11
Okunan metinlerin daha iyi anlaşılmasını sağlaması	9
Bireysel farklılıkları ortaya çıkarması	6
Öğrencileri aktif hale getirmesi	5
Metne yönelik dikkat kaybını önlemesi	3
Öğrenci katılımını artırması	2
Okuma sevgisini arttırması	2
Öğrencilerin özgüvenlerini geliştirmesi	1

Görüşme yapılan öğretmenlere okuma alanına yönelik olarak kullandıkları farklı yöntem ve tekniklerin okuma çalışmalarını nasıl etkilediği sorulduğunda öğretmenlerin tümü programda önerilen farklı yöntem-tekniklerin kullanılmasının okuma çalışmalarını olumlu etkilediğine yönelik ifadeler kullanmışlardır. Görüşme yapılan 17 öğretmenden 11’i farklı yöntemlerin okuma çalışmalarını daha zevkli hale getirdiğini, 9’u okunan metinlerin daha iyi anlaşılmasını sağladığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra 6 öğretmen de farklı yöntemlerle öğrencilerin bireysel farklılıklarını daha iyi gözlemleyebildiklerini

ve bireysel farklılıkların ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden 5'i ise, öğrencileri aktif hale getirdiğini söylemişlerdir. Aşağıda bu şekilde düşünen öğretmenlerin görüşlerinden örnekler sunulmuştur:

“Farklı yöntemler sayesinde öğrenciler metni daha iyi anlıyorlar. Öğrenciler daha aktif. Sessiz öğrenciler bile derse katılmak istiyor. Farklı yöntemlerle bireysel farklara ulaştık, onları keşfettik. Öğrencilerin kendilerine özgü yanları ön plana çıktı. Çünkü bir yöntemle derse katılmıyorsa başka yöntemle mutlaka derse katılıyor bazıları. Şimdi okuma çalışmalarından da daha çok zevk alıyorlar.” (Ö3)

“Bu yöntemlerle okuma çalışmalarını zevkle yapıyorlar, sıkılmıyorlar. Daha dikkatle inceliyorlar metni ve daha iyi anlıyorlar. Derslere katılım arttı, öğrenciler daha çok konuşuyor. Bazı öğrenciler tahmin ederek okumayla kendini daha iyi ifade ediyor, bazıları özetleyerek okumayı, bazıları ise söz korosunu seviyor. Böylece farklı öğrencilere ulaşabiliyorum.” (Ö4)

“Hep aynı yöntemleri kullanmaktan çok daha iyi. Sürekli kullanılan belli yöntemler sıkıcı oluyor. Özellikle metinler uzun olduğu zaman sıkıcı oluyor ve metnin öğrenciler tarafından anlaşılması güçleşiyor. Farklı yöntemler metni anlamayı kolaylaştırıyor. Okuma çalışmalarını zevkli hale getiriyor. Her öğrenci farklı yöntemlerle kendini daha iyi ortaya koyuyor. Bu yüzden bireysel farklılıklara cevap veriyor. Bireysel farklılıkları ortaya çıkarıyor.” (Ö7)

“Farklı yöntemler okuma çalışmalarını olumlu etkiledi. Şimdi tüm öğrenciler okuma çalışmalarına katılmak istiyor. Öğrencileri aktif hale getirdi. Zevk alıyorlar ve okudukları metni daha iyi anlıyorlar. Öğrenciler farklı yöntemleri seviyor ve her biri kendini farklı şekilde ifade ediyor. Bu nedenle yöntemler bireysel farklara hitap ediyor.” (Ö9)

Öğretmenlerden 3'ü ise farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasının öğrencilerin metne olan dikkatlerinin dağılmasını yani metne yönelik dikkat kaybını önlediğini belirtmiştir. Öğretmenlerden ikisi de kullanılan bu yöntem-tekniklerin derse katılım oranını arttırdığını ifade etmiştir. Böyle düşünen öğretmenlerden biri görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Bir metni işlerken farklı yöntemlerin kullanılması okuma çalışmalarını zevkli hale getirdi. Her seferinde aynı yöntemleri kullanmak sıkıcı oluyordu çünkü. Öğrencilerin metne dikkatlerini toplamalarını sağlıyor, metni daha iyi anlıyorlar ve metne yönelik dikkatleri dağılmıyor. Daha farklı öğrencilere ulaşabiliyoruz. Öğrenciler derse daha çok katılıyorlar, daha aktifler.” (Ö12)

İki öğretmen kullandıkları farklı yöntem ve tekniklerin okuma sevgisini arttırdığını belirtirken, bir öğretmen ise öğrencilerin özgüvenlerini geliştirdiğini belirtmiştir. Bu yönde görüş belirten öğretmenlerden biri düşüncelerin şu şekilde ifade etmiştir:

“Farklı yöntemlerin kullanılması okuma çalışmalarını olumlu etkiledi. Çocukların okuma sevgisi arttı. Daha çok zevk almaya başladılar. Kendilerini ifade edebilecekleri yöntemler olduğu için bazı öğrencilerin özgüvenleri gelişti.” (Ö13)

4.2.2.5. Öğretmenlerin Okuma Alanına Yönelik Olarak Kullandıkları Araç-Gereçler Hakkındaki Görüşleri

Bu bölümde, öğretmenlerin okuma alanında hangi araç-gereçleri kullandıkları, okullarının teknolojik araçlar konusunda yeterli olup olmadığı, teknolojik araçları kullanma konusunda kendilerinin yeterli bilgi ve beceriye sahip olup olmadıkları ve okuma alanında kullanılan araçlardan biri olan öğretmen kılavuz kitabı ile TDÖP’yi ne ölçüde birbiriyle uyumlu buldukları ile ilgili görüşlerine dayalı bulgular sunulmuştur.

Öğretmenlerin okuma alanına yönelik olarak kullandıkları araç- gereçler Tablo 51’de sunulmuştur.

Tablo 51. Öğretmenlerin Okuma Alanına Yönelik Olarak Kullandıkları Araç- Gereçler

Öğretmenlerin Okuma Alanına Yönelik Olarak Kullandıkları Araç-Gereçler	f
Öğretmen kılavuz kitabı	17
Ders kitabı	17
Öğrenci çalışma kitabı	17
Türkçe Sözlük	13
Ders kitabı dışındaki okuma kitapları	10
Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü	10
Yazım Kılavuzu	9
Çalışma kâğıtları	8

Tablo 51. Devamı

Öğretmenlerin Okuma Alanına Yönelik Olarak Kullandıkları Araç-Gereçler	f
DVD, VCD	7
Bilgisayar	7
Televizyon	6
Gazete	6
Müzik Seti	6
CD, kaset	6
Fotoğraf, resim, karikatür gibi görseller	5
Dergi	2
Tepegöz	0
Projeksiyon	0

Öğretmenlere okuma alanında hangi araç- gereçleri kullandıkları sorulduğunda öğretmenlerin tümü öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabını kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu yönde görüş belirten öğretmenlerden bazılarının görüşme kayıtlarından örnekler aşağıda sunulmuştur:

“ Türkçe dersinde fazla araç kullanamıyoruz. Ama ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve kılavuz kitap program nedeniyle kullanılması zorunlu araçlar.” (Ö1)

“Okuma parçalarının bulunduğu ders kitabını ve öğrenci çalışma kitabını sürekli getiriyor çocuklar. Çünkü derste sürekli etkinlik yapıyoruz. Öğretmen kılavuz kitabını da öğretmenler sürekli kullanıyorlar.” (Ö7)

“...öğrenciler, öğrenci kitabı ve ders kitabını sürekli yanlarında taşıyorlar ve kullanıyorlar, ben de öğretmen kılavuz kitabını sürekli kullanıyorum.” (Ö8)

“Öğrenci kitapları var, etkinlikleri üzerine yapıyorlar, ders kitapları var. Bazen etkinlikler için çalışma kâğıtları dağıtıyorum ben de. Aynı zamanda sürekli kılavuz kitap kullanıyorum.” (Ö9)

“Ben öğretmen kılavuz kitabını devamlı kullanıyorum. Ders işleme onun üzerine kurulu zaten. Öğrenciler de öğrenci çalışma kitabını ve

ders kitabını kullanıyor. Etkinlikleri öğrenci çalışma kitabına yapıyorlar.” (Ö10)

Bunların dışında görüşme yapılan öğretmenlerin 13’ü öğrencilerin Türkçe sözlük, 10’u atasözü ve deyimler sözlüğü, 9’u yazım kılavuzu getirdiklerini ve etkinliklerin sözlük kullanmayı gerektirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrenciler Türkçe sözlük, imla kılavuzu, deyimler sözlüğü getiriyorlar. Getirmelerini çok önemsiyorum. Etkinliklerdeki sözcük çalışmalarında da sözlük kullanmak gerekiyor zaten.” (Ö2)

“Sözlük, imla kılavuzu, deyimler sözlüğü getiriyorum ve takip ediyorum. Program sayesinde sözlük kullanma alışkanlığı gelişti.” (Ö3)

“Etkinliklerde sözlük kullanmak gerekiyor. Sözlük kullanmak vazgeçilmez bence...” (Ö4)

“Sınıf kitaplığımızda sözlük, imla kılavuzu, atasözleri ve deyimler sözlüğümüz var. Çocukların çoğunun da var. Kelime dağarcığını geliştirmek için kullanmak gerek. Etkinlikler zaten sözlük kullanmayı gerektiriyor...” (Ö11)

Müzik seti, bilgisayar, televizyon, DVD, VCD, CD, kaset gibi teknolojik araç kullanan öğretmen sayısının daha az olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 7’si DVD, VCD, 7’si bilgisayar, 6’sı televizyon, 6’sı müzik seti, 6’sı CD, kaset kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde açıklamışlardır:

“Bilgisayarı etkinliklerde kullanıyorum. Kendi dizüstü bilgisayarımı getiriyorum. Şiir dinletisi yaptığımızda CD dinletiyorum. Araştırma yapıyoruz bazen. O zaman bilgisayar laboratuvarına gidiyoruz. Okulumuzun bu konuda donanımı iyi.” (Ö1)

“Bilgisayar vazgeçilmez bir araç oldu bence. Her konunun başında araştırma var. Ama kullanabileceğimiz bilgisayar yok okulda. Müzik seti kullanıyorum. Okulda yok, öğrenciler evlerinden getiriyor. CD’ler dinletiyorum. Sınıflarda televizyon var ama kullanmıyorum.” (Ö2)

“Bilgisayar sınıfımız var, okul donanımı çok iyi. Ama ben kullanamıyorum. Sınıfta televizyon ve VCD var, kullanıyorum. Dinleme metinleri için CD kullanıyorum. Okulumuzda şairlerle ilgili CD’ler, şiir kasetleri, hikâye CD’leri olsa çok iyi olur.” (Ö3)

“Sınıfta televizyon, bilgisayar, DVD var. Bilgisayarımız internete bağlı. Üzerinde durduğumuz metinle ilgili her türlü bilgiye, kaynağa

ulaşarak sunuyorum. Çocuklar konuyla ilgili CD getiriyorlar bazen. Televizyondan izliyoruz.” (Ö6)

“Sınıfta televizyon, VCD var. Bazen şairlerin şiirlerinin okunduğu şiir kasetleri dinletiyorum. Konu ile ilgili CD'ler izletiyorum. Hoşlarına gidiyor. Bazen kendi bilgisayarımı getiriyorum. Hikâye CD'lerim var hikâye dinletiyorum. Bazen enstrümantal müzik eşliğinde sessiz okuma yapıyoruz.” (Ö11)

Görüşme yapılan öğretmenlerden tepegöz ve projeksiyon kullanan öğretmenin olmadığı görülmektedir. Tepegöz ve projeksiyon kullanmayan öğretmenler bunun nedeni olarak bu araçların okulda olmamasını ya da olduğu halde kendilerinin kullanmayı bilmediklerini göstermişlerdir. Böyle düşünen öğretmenlerden ikisi görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“...Toplantı salonunda projeksiyon da var ama kullanmayı bilmiyorum açıkçası...” (Ö2)

“Yeni programda bilgisayar kullanmak gerekiyor. Sınıflarımızda da bilgisayar var, kullanıyoruz bazen. Ama tepegöz ve projeksiyonu hiç kullanmadım. Çünkü kullanmayı bilmiyorum...” (Ö4)

“...Bilgisayar, tepegöz, projeksiyon hiç kullanmıyorum...” (Ö12)

Öğretmenlerin 10'u ders kitabı dışındaki okuma kitaplarını, 8'i ise etkinlikler sırasında çalışma kâğıtlarını kullandıklarını ifade etmiştir. Gazete kullanan öğretmenlerin sayısı 6, fotoğraf, resim, karikatür gibi görselleri kullananların sayısı 5, dergi kullananların sayısı ise 2'dir. Öğretmenlerden bazılarının bu araç-gereçleri kullanma durumlarıyla ilgili görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Öğrencilere gazete haberleri, fotoğraflar, görseller getirtiyorum. Bunlar üzerinde konuşuyoruz. Öğrencilerden bir hafta boyunca bir gazeteyi takip etmelerini ve okuma, kitap gibi konularla ilgili yazılar toplamalarını istedim. Daha sonra bazılarını sınıfta okuduk. Etkinliklerde çalışma kâğıtlarını kullanıyorum. Fotokopi çektilirip öğrencilere dağıtıyorum. Sözlük, imla kılavuzu, deyimler sözlüğü getirtiyorum ve takip ediyorum. Program ile sözlük kullanma alışkanlığı gelişti. Bilgisayar sınıfımız var, okul donanımı çok iyi. Ama ben kullanamıyorum. Sınıfta televizyon ve VCD var, kullanıyorum.” (Ö3)

“Öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabını sürekli kullanıyoruz. Türkçe sözlük, yazım kılavuzu, bilgisayar, müzik seti, CD, kaset, gazete yazıları, fotoğraflar, atasözleri ve deyimler sözlüğü kullanıyoruz. Yeni programda bilgisayar kullanmak gerekiyor. Sınıflarımızda da bilgisayar var, kullanıyoruz bazen. Ama tepegöz ve

projeksiyonu hiç kullanmadım. Çünkü kullanmayı bilmiyorum. Etkinlikler de sözlük kullanmak gerekiyor. Sözlük kullanmak vazgeçilmez bence. Serbest okuma saatlerinde öğrencilerin okuduğu kitaplar var. Sınıf kitaplığımızdaki hikâyeleri, romanları sürekli okuyorlar.” (Ö4)

“Bilgisayar, tepegöz, projeksiyon gibi araçları okulda olmadığı için kullanmıyoruz. Milli Eğitim CD gönderdi ama DVD, VCD, müzik seti yok kullanabileceğimiz. Sınıf kitaplığımız var. Öğrencilere yüz temel eseri aldırarak. Onları okuyorlar. Sözlük, imla kılavuzu, deyimler sözlüğünü bazen kullanıyoruz. Çocukların bunların hepsini taşıması zor. Zaten öğrenciler, öğrenci kitabı ve ders kitabını sürekli yanlarında taşıyorlar, ben de öğretmen kılavuz kitabını sürekli kullanıyorum. Dergi ve gazete kullanmadık.” (Ö8)

“Bilgisayar, tepegöz, projeksiyon hiç kullanmadık. Okulumuzda yok. Dinleme metinlerinde televizyon ve DVD kullandık. Türkçe derslerinde sözlük, imla kılavuzu, deyimler ve atasözü sözlüğü vazgeçilmez bence. Sürekli kullanıyoruz. Ayrıca öğrencilere yüz temel eseri önerdim. Okuma saatlerinde onları okuyorlar. Dergi önermedim ve sınıfa dergi, gazete getirmedi. Çünkü etkinlikleri yetiştirme kaygımız var.” (Ö12)

Öğretmenlerin okuma alanında kullanılabilecek teknolojik araçlar konusunda okullarının ne kadar yeterli olduğu hakkındaki görüşleri Tablo 52’de sunulmuştur.

Tablo 52. Okuma Alanında Kullanılabilecek Teknolojik Araç-Gereçler Konusunda Okul İmkânlarının Yeterliği Hakkında Öğretmen Görüşleri

Okuma Alanında Kullanılabilecek Teknolojik Araç-Gereçler Konusunda Okul İmkânlarının Yeterliği	f
Okul İmkânlarını Yeterli Bulanlar	8
Okul İmkânlarını Yetersiz Bulanlar	9

“Okuma alanında kullanabileceğiniz teknolojik araçlar konusunda okulunuzun imkânlarını yeterli buluyor musunuz?” sorusu yöneltilen öğretmenlerin 8’i çalıştığı okulda yeterli teknolojik araç-gereçlerin bulunduğunu ve okul imkânlarının bu araç-gereçlere ulaşma açısından uygun olduğunu belirtmiştir. Aşağıda bu şekilde düşünen öğretmenlerin görüşlerinden örnekler yer almaktadır:

“Okulda bilgisayar laboratuvarımız var. Araştırma yaptığımız zaman orayı kullanıyoruz. Okulumuzun donanımı iyi. Sınıflarda da televizyon ve VCD var. CD dinletirken kullanıyorum. Şiir kasetleri dinlerken de öğretmenler odasındaki müzik setini kullanıyorum. Okulda yeterince teknolojik araç var.” (Ö1)

“Sınıfta televizyon ve VCD var, ayrıca bilgisayar sınıfımız da var. İstedığımız zaman kullanıyoruz. Okul donanımı çok iyi.” (Ö3)

“Sınıflarımızda da bilgisayar var, kullanıyoruz bazen. Kullanabileceğimiz müzik seti de var. Dinleme metinleri esnasında CD dinliyoruz.” (Ö4)

“Sınıfta televizyon, bilgisayar, DVD var. Bilgisayarımız internete bağlı. Üzerinde durduğumuz metinle ilgili her türlü bilgiye, kaynağa ulaşarak sunuyorum. Çocuklar konuyla ilgili CD getiriyorlar bazen. Televizyondan izliyoruz.” (Ö6)

“Bilgisayar, televizyon, DVD, müzik seti, CD, kaset var okulumuzda. Teknolojik donanım açısından iyi durumdayız. Ben de hepsini kullanabiliyorum.” (Ö13)

Çalıştığı okulun teknolojik araçlar yönünden yeterli olmadığını, bu yüzden yeterince teknolojik araç-gereç kullanmadığını belirten öğretmenlerin sayısı 9’dur. Böyle düşünen öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Program nedeniyle bilgisayar kullanmamız gerekiyor ama kullanabileceğimiz bilgisayar yok okulda. Kullandığımız müzik setini öğrenciler evlerinden getiriyor. Okulda televizyon ve projeksiyon var ama kullanmayı bilmiyorum.” (Ö2)

“Okulumuzda kullanabileceğimiz bilgisayar, VCD yok. Okulun imkânsızlığı nedeniyle kullanamıyoruz. Ama bu araçların yeni programda kesinlikle olması gerek. Program gereği CD dinletmemiz gerekiyor ama VCD, televizyon ya da müzik seti yok. Atatürk temasında kendim CD buldum, öğrencilerden biri de müzik seti getirdi. Öyle dinledik.” (Ö7)

“Bilgisayar, tepegöz, projeksiyon gibi araçları okulda olmadığı için kullanamıyoruz. Milli Eğitim CD gönderdi ama DVD, VCD, müzik seti yok okulda kullanabileceğimiz.” (Ö8)

“Okulda bilgisayar, tepegöz, projeksiyon, VCD, DVD yok. Bazen şiir kaseti dinletiyorum. Ama okulda farklı eğitim CD’leri olsa yararlı olur. Çünkü bu konuda sıkıntı var. Milli Eğitim tarafından eğitici CD’ler temin edilmeli.” (Ö9)

“Okulda bilgisayar, tepegöz, projeksiyon yok. Sadece idarecilerin bilgisayarları var. Bizim kullanabileceğimiz bilgisayar olsa kullanacağım. Etkinliklerde klasik müzik dinletin deniyor. Ama CD yok. İmkânlar sınırlı.” (Ö15)

Öğretmenlerin teknolojik araçları kullanma konusunda sahip oldukları bilgi ve beceri hakkındaki görüşleri Tablo 53’te sunulmuştur.

Tablo 53. Öğretmenlerin Teknolojik Araçları Kullanma Konusunda Sahip Oldukları Bilgi ve Beceri Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin Teknolojik Araçları Kullanma Konusunda Sahip Oldukları Bilgi ve Beceri	f
Yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğunu düşünenler	13
Yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadığını düşünenler	4

Öğretmenlere “Teknolojik araçları kullanma konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?” sorusu sorulduğunda Tablo 53’te görüldüğü gibi öğretmenlerin 13’ü bu konuda kendini yeterli hissettiğini ve teknolojik araçları rahatça kullanabildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 4 ise bazı teknolojik araçları kullanmayı bilmediğini ifade etmiştir.

Teknolojik araçları kullanma konusunda yeterli donanımına sahip olduğunu düşünen öğretmenlerden bazıları görüşlerini açıklarken şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Bilgisayar kullanmayı biliyorum. Zaten kendi bilgisayarım da var. Bazen sınıfa da getiriyorum. Okulda televizyon, VCD, müzik seti de var. Bazen kullanıyorum. Bu araçları kullanma konusunda sıkıntı duymuyorum.” (Ö1)

“Sınıfta televizyon, bilgisayar, DVD var. Hepsini kullanıyorum. İnternete bağlanabiliyoruz ve araştırma yapabiliyoruz. Çocuklara konuyla ilgili getirdikleri CD’leri televizyondan izletiyorum.” (Ö6)

“Elimden geldiğince kullanmaya çalışıyorum. Ama bilgisayar, tepegöz, projeksiyon gibi araçlar olmadığı için kullanamıyoruz. Ama sınıfta televizyon ve VCD var. Onları kullanıyorum.” (Ö11)

“Her türlü teknolojik aracı rahatlıkla kullanabiliyorum. Sınıfta bilgisayar var. Bilgisayardan üzerinde duracağımız konularla ilgili bilgi topluyorum.” (Ö13)

“Okulumuzda bilgisayar, tepegöz, projeksiyon yok. Kullanabileceğimiz bilgisayar olsa kullanacağım. Bu konuda bilgimin yeterli olduğunu düşünüyorum. Ama okul imkânları kısıtlı.” (Ö15)

Öğretmenlerden bazıları teknolojik araçları kullanmaya yönelik bilgi ve beceri donanımı konusunda kendilerini yeterli hissetseler de okul şartlarının yetersiz olması nedeniyle bu araçları kullanamadıklarını belirtmişlerdir.

Teknolojik araçları kullanma konusunda sıkıntı yaşayan öğretmenler ise görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

“Kullandığım araç müzik seti sadece. Okuma sırasında CD’den enstrümantal müzik dinletiyorum. Projeksiyon var ama kullanmayı bilmiyorum.” (Ö2)

“Bilgisayar sınıfımız var ama açıkçası ben kullanamıyorum. Bilgisayar kullanan bir nesil değiliz biz. Yavaş yavaş öğreniyorum. Ama televizyon ve VCD kullanıyorum.” (Ö3)

“Sınıflarımızda bilgisayar var, kullanıyoruz bazen. Ama tepegöz ve projeksiyonu hiç kullanmadım. Çünkü kullanmayı bilmiyorum.” (Ö4)

“Tepegöz ve projeksiyon kullanmadım hiç. Çünkü okulumuzda yok. Bilgisayar da kullanmıyorum. Bilgisayar kullanma konusunda pek iyi değilim zaten. Derslerde nasıl kullanabileceğimi de bilmiyorum. Teknoloji konusunda öğrenciler bizden daha bilgili ve bilgisayarlarla çok ilgililer. Onlar bu konuda bizden daha iyi.” (Ö5)

TDÖP ile öğretmen kılavuz kitaplarının okuma alanı açısından birbiriyle uyumu hakkındaki öğretmen görüşleri Tablo 54’te sunulmuştur.

Tablo 54. TDÖP ile Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Okuma Alanı Açısından Birbiriyle Uyumu Hakkında Öğretmen Görüşleri

Okuma Alanı Açısından TDÖP ile Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Uyumu	f
TDÖP ile Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Uyumsuz Olduğunu Düşünenler	10
TDÖP ile Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Uyumlu Olduğunu Düşünenler	7

TDÖP ile öğretmen kılavuz kitabının okuma alanı açısından ne ölçüde birbiriyle uyumlu olduğu sorulan öğretmenlerin 10’u TDÖP ile öğretmen kılavuz kitaplarının uyumsuz olduğunu belirtirken, 7’si uyumlu olduğunu ifade etmiştir. Aşağıda bazı öğretmenlerin görüşlerinden örnekler sunulmuştur:

“Bazı uyumsuzluklar var. Örneğin okuma alanında yer alan okumaya hazırlık yapma amacı öğretmen kılavuz kitabında var ama programda yok. Öğretmen kılavuz kitabındaki bazı yöntem-teknikler programda bulunmuyor. Aklıma gelen uyumsuzluklar bunlar. Ama bu durum sorun yaratmıyor.” (Ö1)

“Programda okumaya hazırlık yapma amacı ve bu amaçla ilgili kazanımlara yer verilmemiş. Bu uyumsuzluk çok ciddi sorun yaratacak

bir uyumsuzluk değil. Ama MEB tarafından internette programla ilgili değişiklik yapıldığı duyuruldu.” (Ö5)

“Şiir okuma, grup olarak okuma ve hızlı okuma yöntemleri programdan çıkarılmış. Programda metinlerle ilişkilendirme yöntemine yer verilmiş. Programda yer verilmesi gereken türler arasında mektup bulunmaktadır. Ama ders kitabında ve dolayısıyla öğretmen kılavuz kitapta mektup türüne yer verilmemiş. Böyle uyumsuzluklar olmasına rağmen hayati bir problem olduğunu düşünmüyorum. Zaten internette program değişikliğine yer verildi ve biz bu değiştirilen programı indirdik.” (Ö7)

“Programda okumaya hazırlık yapma amacı yok ama öğretmen kılavuz kitabında var.” (Ö11)

“Herhangi bir uyumsuzluk olduğunu düşünmüyorum” (Ö3)

“Zaten kılavuz kitaplar program doğrultusunda hazırlanmış. Hiçbir uyumsuzluk yok.” (Ö15)

Öğretmenlerin çoğu TDÖP ile öğretmen kılavuz kitaplarının bazı noktalarda uyumsuz olduğunu, ancak bu uyumsuzlukların çok önemli olmadığını ve sorun yaratmadığını belirtmişlerdir.

4.2.2.6. Okuma Alanının Ölçme-Değerlendirme Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde, öğretmenlerin okuma alanına yönelik değerlendirme yaparken hangi ölçme araçlarını kullandıkları, öğrencilerin öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup öz değerlendirme formlarını objektif olarak kullanıp kullanmadıkları, program doğrultusunda kullanılan ölçme araçlarının okuma becerisinin değerlendirilmesini nasıl etkilediği ile ilgili öğretmen görüşlerine dayalı bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin okuma alanını değerlendirirken kullandıkları ölçme araçları Tablo 55’te sunulmuştur.

Tablo 55. Öğretmenlerin Okuma Alanını Değerlendirirken Kullandıkları Ölçme Araçları

Öğretmenlerin Okuma Alanını Değerlendirirken Kullandıkları Ölçme Araçları	f
Yazılı Sınavlar	17
Performans Ödevleri	17
Proje Ödevleri	17
Dereceli Puanlama Anahtarı	17
Açık Uçlu Sorular	17
Çoktan Seçmeli Sorular	15
Öğrenci Ürün Dosyaları	12
Okuma Becerisi Kontrol Listesi	10
Çalışma Kâğıtları	9
Okuma Becerisini Gözlem Formu	7
Eşleştirmeli Sorular	6
Okuma Gelişim Dosyası	5
Öz Değerlendirme Formu	5
Akran Değerlendirme Formu	4
Kısa Cevaplı Sorular	4
Doğru/Yanlış Soruları	3
Grup Öz Değerlendirme Formu	2
Sözlü Sınavlar	0

Öğretmenlere okuma alanına yönelik değerlendirme yaparken hangi ölçme araçlarını kullandıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin çoğu ölçme araçlarının hepsini kullanmakta zorlandıklarını, çünkü sınıfların kalabalık olduğunu söylemişlerdir.

Öğretmenlerin hepsi yazılı sınav yaptığını, performans ve proje ödevleri verdiğini, bu ödevleri değerlendirirken dereceli puanlama anahtarı kullandığını belirtmiştir. Bazı öğretmenler de dereceli puanlama anahtarlarını kendilerinin oluşturduğunu, değerlendirmeyi ona göre yaptıklarını söylemişlerdir. Öğretmenler en çok tercih ettikleri soru türünün ise açık uçlu ve çoktan seçmeli sorular olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin tümü açık uçlu sorular sorduğunu, 15 öğretmen ise açık uçlu soruların yanı sıra çoktan seçmeli sorular da sorduğunu belirtmiştir. Bunların yanı sıra öğretmenlerden 6'sı eşleştirmeli sorular, 4'ü kısa cevaplı sorular ve 3'ü doğru-yanlış soruları sorduğunu söylemiştir. Öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Programda önerilen ölçme araçlarının hepsini kullanamıyorum. Çünkü sınıflar kalabalık. Ölçme-değerlendirmede çok eksiklerimiz olduğunu düşünüyorum. Bu kadar formu dolduramam. Eğer doldurursam öğrenciye bir şey veremem... Her dönem üç tane yazılı sınav yapıyoruz. Yazılılarda açık uçlu sorular soruyorum daha çok. Bazen eşleştirme ve çoktan seçmeli sorular da soruyorum ama kısa cevaplı ve doğru- yanlış soruları sormuyorum. Performans ve proje ödevleri mutlaka veriyorum. Her dönem iki performans ödevi, bir de proje ödevi verdik. Performans ödevlerini değerlendirirken dereceli puanlama anahtarı kullandım. Bu öğretmenler için kolaylık bence.” (Ö1)

“Performans ödevi verdim. Her dönem iki tane. Ama değerlendirmek için öğretmen kılavuz kitabındaki dereceli puanlama anahtarını kullanmadım kendim puanlama anahtarı yaptım. Proje ödevi de verdim. Yıl boyunca bir tane. Öğrenci ürün dosyalarını da dönem ortasında topladım, öneriler yaptım. Öğrenciler bu önerilere göre düzeltmeler yaptılar. Yazılı yapıyorum. Her dönem üç tane. Son sınavlarını test yapıyorum. Yazılılarda her türlü soru çeşidini kullandım. En çok açık uçlu sorular sordum...” (Ö4)

“Her öğrenci için bu araçların her birini kullanmam imkânsız. Sınıflar zaten kalabalık. Ama proje, performans ödevleri verdim. Dereceli puanlama anahtarlarını ben oluşturdum. Yazılı yaptım. Çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular sordum...” (Ö7)

“Bence ölçme-değerlendirmede sıkıntı var. Araçları kullanmakta zorlanıyorum. Çok sınıfa giriyoruz. Sınıflar kalabalık. Her öğrenci için formları doldurmak zor. Yazılıları ölçüt alıyorum değerlendirirken. Ders içindeki durumuna göre sözlü notu veriyorum. Yazılılarda metin ya da şiir veriyorum. Metne, şiire yönelik açık uçlu, çoktan seçmeli sorular soruyorum. Bazen eşleştirmeli sorular soruyorum. Etkinliklere, tartışmalara ne kadar katıldıklarına bakıyorum. Performans ve proje ödevleri veriyorum. Ama inandırıcı bulmuyorum. Çoğu ödevi aile hazırlıyor, öğrenciler çoğu zaman internetten aynen

alıyor. Bu ödevleri değerlendirmek için dereceli puanlama anahtarı kullandım...” (Ö11)

“Yazılı yapıyorum. Her dönem üç tane diye zümrede karar aldık. Açık uçlu, çoktan seçmeli sorular sordum. Kısa cevaplı ve doğru-yanlış soruları sormadım...” (Ö13)

“Etkinlikler paralelinde yazılı sınav yapıyorum. Açık uçlu sorulara daha çok yer veriyorum ama her türlü soru türünü kullanıyorum. Performans ve proje ödevleri ile dereceli puanlama anahtarını kullandım. Ama sınıfların kalabalık olması biraz zorluyor.” (Ö15)

Öğretmenlerden 7’si okuma becerisini gözlem formunu kullandığını, 10 öğretmen ise okuma becerisini kontrol listesini kullandığını belirtmişlerdir. Okuma becerisini gözlem formunu her öğrenci için kullanmanın çok zor olduğunu, sınıfların kalabalık olduğunu söyleyen bazı öğretmenler bunun yerine okuma becerisini kontrol listesini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Böyle düşünen öğretmenlerden üçü görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Okuma becerisi gözlem formunu çok sık kullanamıyorum. Sınıfta 50 öğrenci var. Ama ben öğrencilerin okuma becerisi ile ilgili eksiklerini biliyorum. Onun yerine okuma becerisi kontrol listesini daha çok kullandım. Kontrol listesi daha kolay...” (Ö1)

“Okuma becerisi gözlem formunu çok kullanmadım. Bir kere denedim. Ama sınıf mevcutları yüzünden devam etmedim. Okuma becerisi kontrol listesi kullandım...” (Ö3)

“Okuma becerisi gözlem formu da kullanmadım. Onun yerine kontrol listesi kullandım...” (Ö12)

Görüşme yapılan öğretmenlerin hepsi sözlü sınav yapmadığını belirtmiştir. Öğretmenler ayrı bir sözlü sınav yapmadıklarını, öğrencilerin ders içi performanslarına sözlü notu verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Sözlü sınav yapmıyorum. Ders içi performansa göre sözlü notu veriyorum. Öğrencileri sürekli gözlemliyorum. Sözlü notlarını ona göre veriyorum...” (Ö2)

“Ayrı bir sözlü sınav yapmadım. Ders içinde öğrencileri gözlemliyorum. Ona göre sözlü notu veriyorum...” (Ö5)

“Ders içi performansı gözlemliyorum ve sözlü notu veriyorum. Sözlü sınav yapmıyorum...” (Ö17)

Öğretmenlerden 12'si öğrenci ürün dosyalarını, 9'u çalışma kâğıtlarını kullandığını belirtirken, sadece 5 öğretmen okuma gelişim dosyalarını kullandığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden 5'i öz değerlendirme formu kullandığını, 4'ü akran değerlendirme yaptığını, 2 öğretmen ise grup öz değerlendirme formu kullandığını belirtmiştir. Bu yönde görüş belirten öğretmenlerden bazıları şu şekilde açıklamalar yapmışlardır:

“...Öğrenci ürün dosyaları da kullandım ve dönem ortasında topladım, öğrencilere yaptıkları çalışmalarla ilgili önerilerde bulundum. Öğrenciler bu önerilere göre düzeltmeler yaptılar. Öz değerlendirme ile grup öz değerlendirme formlarını az da olsa kullandım. Okuma gelişim dosyalarını da takip etmeye çalıştım. Öğrencilerden okudukları kitapları tanıtmalarını ve okuma gelişim dosyalarına koymalarını istedim. Kitap okuma balonu, hikâye, şiir okuma formlarını dağıttım. Doldurup okuma gelişim dosyalarına koymalarını istedim. Çocuklar düşünceye dayalı kitaplar okumayı sevmedikleri için düşünce kitabı okuma formu vermedim.” (Ö4)

“Öz değerlendirme, grup öz değerlendirme ve akran değerlendirme yapmaya çalıştım. Çalışma kâğıtları da dağıttım bazen. Etkinlikleri orada yaptık.” (Ö7)

“Öğrenci ürün dosyalarını öğrenciler tutuyor. Ben de bazen değerlendirme amaçlı bakıyorum. Öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup öz değerlendirme formları kullanmadım. Zaman zaman çalışma kâğıtlarını kullandık.” (Ö11)

“Okuma gelişim dosyalarının kullanılmasını sağladım. Öğrencilerin okuma kontrollerini bu şekilde yaptım. Öğrencilerden okuduğu kitaplardan birini tanıtmalarını, kitap tanıtımlarını okuma gelişim dosyalarına koymalarını istedim.” (Ö13)

Öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup öz değerlendirmenin öğrenciler tarafından ne kadar objektif yapıldığına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 56'da sunulmuştur.

Tablo 56. Öğrencilerin Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme ve Grup Öz Değerlendirme Yaparken Ne Ölçüde Objektif Oldukları Hakkında Öğretmen Görüşleri

Öğrencilerin Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme ve Grup Öz Değerlendirme Yapma Konusundaki Objektifliği	f
Öğrencileri Objektif Bulanlar	6
Öğrencileri Objektif Bulmayanlar	11

“Öğrencilerin öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup öz değerlendirmeyi objektif olarak yaptığını düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilen öğretmenlerin 6’sı öğrencilerin objektif oldukları, 11’i ise objektif olmadıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bazı öğretmenlerin görüşlerinden örnekler sunulmuştur:

“Genel olarak objektif buluyorum. Özellikle akran değerlendirmede daha objektifler. Arkadaşlarının hatalarını hemen buluyorlar ve ona göre değerlendirme yapıyorlar.” (Ö2)

“Objektif olduklarını düşünüyorum. Öğrencilerle bu tür değerlendirme yapmadan önce çeşitli bilgiler verdim. Nasıl yapacaklarını, objektif olmaları gerektiğini söyledim. Bu yüzden öğrenciler de objektif olmaya çalışıyorlar.” (Ö5)

“Öz değerlendirme, grup öz değerlendirme, akran değerlendirmeyi çok sık yaptırmadım önce. Objektif olamazlar diye düşünüyordum. Ama iyi değerlendirme yaptılar. Hak etmediği halde kendine yüksek puan verince sınıf da tepki gösteriyor. Baktım ki objektifler, yaptırmaya başladım.” (Ö12)

“Öğrencilerin objektif olmadıklarını düşünüyorum. Önceleri yaptırdım ama yararlı olmadığını gördüm. Öğrenciler eleştiri yapmayı beceremiyor. Özellikle kendini ve grubundaki arkadaşlarını objektif olarak değerlendiremiyorlar.” (Ö6)

“Öz değerlendirme, akran değerlendirme yaptırmadım. Öğrencilerin objektif olduğunu düşünmüyorum. Yapılmasını da doğru bulmuyorum. Değerlendirme ölçütünü çok iyi bilmiyorlar. Bazıları nasıl değerlendireceğini bilmiyor. Kendi kendilerini değerlendirmede hiç objektif olmuyorlar. Ama akran değerlendirmeyi yaptırdım. Daha objektif olabildiler.” (Ö8)

“Öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup öz değerlendirme yaptırmadım. Öğrenciler bunu çok sevmiyorlar. Özellikle kendilerinin eleştirilmesini sevmiyorlar. Değerlendirmelerinde de objektif olamıyorlar.” (Ö11)

Program doğrultusunda kullanılan ölçme araçlarının okuma alanının değerlendirilmesine etkisi hakkında öğretmen görüşleri Tablo 57’de sunulmuştur.

Tablo 57. Program Doğrultusunda Kullanılan Ölçme Araçlarının Okuma Alanının Değerlendirilmesine Etkisi Hakkında Öğretmen Görüşleri

Program Doğrultusunda Kullanılan Ölçme Araçlarının Okuma Alanının Değerlendirilmesine Etkisi	
Olumlu Etkileri	
• Sürecin değerlendirilebilmesi	6
• Daha objektif bir ölçme-değerlendirme yapılması	3
• Okuma alışkanlığının gelişmesi	2
• Bireysel farklılıkların daha iyi değerlendirilmesi	2
• Kendine güven duygusu ve sorumluluk bilincinin gelişmesi	1
Olumsuz Etkileri	
• Öğretmenlere yük getirmesi	6
• Zaman alıcı olması	5
• Proje ve performans ödevlerinin öğrencilerde bıkkınlığa neden olması	3
• Ölçme-değerlendirmenin daha karmaşık ve zor hale gelmesi	2

Öğretmenlere “Program doğrultusunda kullanılan ölçme araçlarının okuma alanının değerlendirilmesini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” diye sorulduğunda öğretmenler ölçme araçlarının okuma alanının değerlendirilmesini hem olumlu hem de olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Olumlu etkilediğine yönelik görüş bildiren öğretmenlerden 6’sı program doğrultusunda kullanılan yeni ölçme araçları sayesinde sürece yönelik değerlendirme de yapabildiklerini, 3’ü yeni ölçme araçları ile değerlendirmenin daha objektif yapıldığını, 2’si okuma gelişim dosyaları sayesinde okuma alışkanlığının geliştiğini, 2’si bireysel farklılıkları daha iyi gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bir öğretmen ise, öğrencilerin kendine güven duygusu ve sorumluluk bilincinin gelişmesini sağladığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden bazıları olumlu görüşlerinin yanı sıra yeni araçların olumsuz etkilerinin de olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise program doğrultusunda kullanılan ölçme araçlarının okuma alanının değerlendirilmesini tamamen olumsuz yönde etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Olumsuz görüş belirten öğretmenlerin 6’sı ölçme araçlarının kendilerine yük getirdiğini, 5’i çok zaman aldığını, 3’ü her dersten performans ve proje ödevinin

verilmesinin öğrencilerde bıkkınlığa neden olduğunu ve 2'si ölçme-değerlendirmenin daha karmaşık ve zor hale geldiğini belirtmişlerdir.

Program doğrultusunda kullanılan ölçme araçlarının okuma alanının değerlendirilmesini nasıl etkilediğine yönelik öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Sadece yazılı yaparak okuma becerisinin gelişimini ölçmem. Yeni araçların kullanılması faydalı oldu. Öğrencilerin okuma becerisine yönelik gelişim süreçlerini izlememe yardımcı oldu. Bireysel farklılıkları da farklı araçlarla daha iyi gözlemliyoruz ve değerlendiriyoruz.” (Ö1)

“Okuma gelişim dosyaları öğrencilerin kitap okuma oranlarını arttırdı. Okuma alışkanlığı açısından yararlı oldu. Hiç okumayan öğrenci üç beş kitap okudu. Ama programda önerilen ölçme araçları o kadar fazla ki çok zaman alıyor. Öğretmenler gerçek işlerinin dışında iş yapıyor.” (Ö3)

“Öğrenciler her derste performans ve proje ödevi yapıyor. Artık sıkılıyorlar. Ama bu araçlar öğrencileri süreç içinde değerlendirmemizi sağladı. Öğrencilerde kendine güven ve sorumluluk duygusunu geliştirdi. Aynı zamanda işimizi de zorlaştırdı. Bu kadar çok dosyayı değerlendirmek çok zor.” (Ö4)

“Önceden öğrenci de öğretmen de sadece yazılıya odaklanıyordu. Şimdi gelişim sürecini değerlendirebiliyoruz. Performans, proje ödevleri, öğrenci ürün dosyası, çalışma kâğıtları gibi araçlar sürece yönelik değerlendirmeye olanak sağlıyor. Öğrencilerin bu ödevlerle kendine güveni ve sorumluluk bilinci gelişiyor. Ama ölçme araçları o kadar çok ki bizim işimizi zorlaştırdı ve bize yük oldu.” (Ö5)

“Performans ve proje ödevlerinin değerlendirilmesi sayesinde öğrenci gelişimiyle ilgili daha çok bilgi ediniyoruz. Sadece yazılı yapmak objektif bir değerlendirme olmuyor. Yeni ölçme araçları ile değerlendirmenin daha objektif olduğunu düşünüyorum. Ama bizlere kağıt yükü getirdi” (Ö6)

“Ayrı ayrı her derste proje ve performans ödevleri var. Bu ödevler öğrencileri bıktırdı. Ölçme araçları öğretmenlere de yük getirdi. Değerlendirme işi zorlaştı. Eskisi gibi ölçütleri belirleyip değerlendirme yapamıyoruz. Değerlendirme karmaşık ve zor hale geldi.” (Ö7)

“Performans ve proje ödevleri öğrenciler için yük oldu. Her dersten ödev veriliyor. Öğrenciler bıktılar. Bence öğrenciler istediği derslerden proje ödevi almalı. Önceden sadece yazılıları ve dönem ödevlerini değerlendiriyorduk. Şimdi daha zor ve karışık. Yeni programda ölçme-değerlendirme öğretmeni çok yoruyor. Bizim işimiz zorlaştı.” (Ö9)

“Araçlar öğretmenleri objektif olmaya yöneltti. Daha adaletli değerlendirmeler yapılabilir. Ama sınıflar kalabalık ve form sayısı çok fazla. Öğretmeni çok yoruyor. Bu kadar formu kimse dolduramaz. Her öğrenci için doldurmak imkânsız. O kadar zaman alıyor ki...” (Ö13)

“Yeni araçlar sayesinde öğrencileri her yönüyle değerlendirdik. Onları daha iyi tanıyabildik, onlarla ilgili daha çok bilgi edindik. Öğrencileri daha çok süreç açısından gözlemledik. Onlar da farkındalar farklı ölçme-değerlendirme yapıldığının. Bazı öğrenciler yazılıda başarılı olamıyor ama ürün dosyalarında, performans ve proje ödevlerinde çok başarılı. Bu yüzden sadece yazılıları dikkate almak doğru değil. Ama bu kadar ölçme aracını kullanmak çok zamanımızı alıyor.” (Ö17)

4.2.2.6. Öğretmenlerin TDÖP Okuma Alanının Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşleri

TDÖP okuma alanının uygulanabilirliği hakkındaki öğretmen görüşleri Tablo 58’de sunulmuştur.

Tablo 58. TDÖP’nin Okuma Alanının Uygulanabilirliği Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

Türkçe Dersi Öğretim Programının Okuma Alanının Uygulanabilirliği	f
Uygulanabilir bulanlar	17
Okuma Alanının Daha İyi Uygulanabilmesi İçin Koşullar Öne Sürenler	17
• Sınıf mevcutlarının azaltılması	14
• Ölçme-değerlendirmede kullanılan form sayısının azaltılması	12
• Okulların teknolojik imkânlarının geliştirilmesi	7
• Öğretmenlerin program hakkında bilgilendirilmesi	6
• Türkçe ders saatinin arttırılması	6
• Öğrencilerin ve ailelerin program hakkında bilgilendirilmesi	1

TDÖP okuma alanının uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri sorulan öğretmenlerin tümü programın genel olarak uygulanabilir olduğunu ancak bazı eksikliklerin ve aksaklıkların giderilmesi koşuluyla programın daha iyi uygulanabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (14) sınıfların çok kalabalık olduğunu, mevcutların azaltılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Böyle düşünen öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Program uygulanabilir ama bazı düzenlemeler yapılması gerekiyor. Örneğin öğrenci sayısının azaltılması şart. Bu programın 50-60 kişilik sınıflarda uygulanması kaliteyi düşürebilir...”(Ö1)

“Aksaklıkların giderilmesi yoluna gidilmeli. Öğrenci sayısının azaltılması lazım. Böylece programdan iyi sonuç alınabilir.” (Ö2)

“Program genel olarak uygulanabilir. Ancak sınıf mevcutlarının azaltılması gerek. En fazla 25–30 kişilik sınıflarda uygulanmalı...” (Ö4)

“Program uygulanabilir ama bazı sorunların giderilmesi için zaman gerekiyor. Mevcutlar az olmalı. 30’dan fazla mevcutla bu programı uygulamak çok zor...” (Ö5)

“Program uygulanmaya devam edilmeli. Okuma becerisi açısından da program olumlu ve uygulanabilir. Programda okumayla ilgili etkinlikler öğrencilerin çok hoşlarına gitti. Ancak sınıf mevcudunun fazla olduğu okullarda iş zorlaşabilir. Mevcutlar azaltılmalı.” (Ö12)

Öğretmenlerden 12’si ölçme-değerlendirmede sıkıntı yaşadıklarını, çok fazla form olduğunu, bu yüzden ölçme-değerlendirme yapmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ölçme-değerlendirmede kullanılan form sayısının azaltılması gerektiğini söylemişlerdir. Bu yönde görüş belirten öğretmenlerden bazıları aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır:

“Program öğrencileri okumaya yönelten bir program. Ama en zor yanı ölçme-değerlendirme. O kadar çok form var ki. Bence formlar azaltılmalı.” (Ö3)

“Ölçme araçlarının hepsini kullanamıyoruz. Sınıflar çok kalabalık. Bence ölçme-değerlendirmede kullanacağımız form sayısı daha az olmalı.” (Ö6)

“Programı beğeniyorum ve uygulanabilir buluyorum. Uygulanmaya devam edilmeli. Ama ölçme-değerlendirmeyi öğretmen açısından çok zor buluyorum. Ölçme-değerlendirmede sıkıntı var. O kadar formu doldurmak çok zaman alıyor. Sınıflar kalabalık. Öğrenci sayısı az olmalı. Form sayısı az olsa daha iyi olacak.” (Ö7)

“Ölçme- değerlendirme kullanılan form sayısı fazla. Hepsini yapamıyoruz açıkçası. Formlar azaltılırsa ölçme-değerlendirme daha anlamlı olacak.” (Ö16)

Öğretmenlerden 7’si okulların teknolojik açıdan geliştirilmesi gerektiğini, 6’sı öğretmenlerin program hakkında bilgilendirilmesi gerektiğini ve 6’sı Türkçe ders

saatinin arttırılması gerektiğini, haftada 5 saat ders saatinin yetmediğini belirtmiştir. Öğretmenlerden bazıları bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“...Okul imkânları daha iyi olsa çok güzel uygulanır. Materyal eksiklikleri giderilmeli. Bir de biz fazla bilgilendirilmedik programla ilgili. Uygulayarak öğrendik. Öğretmenlere daha iyi eğitim verilmeliydi. Bu sorunlar giderilirse program daha iyi uygulanabilir. Program öğrencilere Türkçe dersini daha çok sevdirdi.” (Ö1)

“ Aksaklıklar var ama uygulanırsa öğrenci için faydalı. Birdenbire geçildi programı uygulamaya. Öğretmenler bilgilendirilmedi. Daha çok bilgi verilmeli. Ama program uygulanmalı bundan sonra da. Aksaklıkların giderilmesi yoluna gidilmeli.” (Ö2)

“Programla ilgili daha iyi hizmet içi kurslar verilerek öğretmenler bilgilendirilseler program daha iyi uygulanabilir.” (Ö4)

“Etkinliklerin yetişmesi ve programın hakkıyla uygulanması için Türkçe ders saati arttırılmalı. Haftada 5 saat yetmiyor.” (Ö5)

“...Okullardaki alt yapı eksiği de giderilmeli. Okulların teknolojik araçlar açısından eksiklikleri giderilmeli.” (Ö6)

“...Biraz daha fazla zamana ihtiyaç var. Türkçe dersinin saati arttırılabilir. Altı- yediye çıkarılabilir. Bence Türkçe ders saati fazla olmalı. Okuduğunu anlayamayan çocuk başarılı olamaz. Okuma alışkanlığı kazanmak da oldukça önemli. Serbest okumaya mutlaka zaman ayrılmalı. Çocukların bu derse daha çok ihtiyacı var.” (Ö8)

“Okul şartları biraz daha iyileşirse program uygulanabilir. Okullarda teknolojik araçlar yetersiz...” (Ö11)

“Okulumuzda teknolojik araçlar yok. Bilgisayar, VCD, televizyon yok. Bu durum programın daha iyi uygulanmasını engelliyor. Öncelikle bu eksikler tamamlanmalı.” (Ö16)

Öğretmenlerden biri ise öğrencilerin ve ailelerin program hakkında bilgilendirilmesi gerektiğini belirtirken şu ifadeleri kullanmıştır:

“Öğrenciler ve aileler bu program hakkında bilgilendirilmeli. Öğrencilere uygulama ile ilgili bilgi verilmeli. Böylece onlar da programın uygulanmasına katkı sağlayacaktır. Örneğin, grup çalışmalarına veli göndermiyor. Veli ilgili olmalı ve yönlendirilmeli. Veliler ödev yapıyor ama biz veliyi değerlendirmeyeceğiz.”(Ö11)

Görüşme yapılan öğretmenlerin tümü programın ve okuma alanının daha etkili uygulanması için çeşitli koşullar öne sürmüşlerdir. Bu koşullar, sınıf mevcutlarının azaltılması, ölçme-değerlendirmede kullanılan form sayısının azaltılması, okulların teknolojik imkânlarının geliştirilmesi, öğretmenlerin program hakkında

bilgilendirilmesi, Türkçe dersinin haftalık saatinin arttırılması, öğrencilerin ve ailelerin program hakkında bilgilendirilmesidir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu araştırma, 2006-2007 öğretim yılında ilköğretim 6. sınıflarda uygulanmaya başlanan TDÖP okuma alanını tüm ögeleri açısından öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarının 6. sınıflarında görev yapan 214 Türkçe öğretmenin görüşleri nicel veri toplama araçlarından anket yoluyla, 17 Türkçe öğretmenin ise nitel veri toplama araçlarından görüşme yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın alt amaçlarına ulaşmak için yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen bulgular, dördüncü bölümde başlıklar altında ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Bu bölümde, altıncı sınıf TDÖP okuma alanında yer alan amaç ve kazanımlar, temalar, etkinlikler, kullanılan yöntem-teknikler, araç- gereçler ile ölçme-değerlendirme öğelerine yönelik olarak elde edilen öğretmen görüşlerine dayalı bulgular tartışılmış, araştırmanın alt amaçlarıyla paralel şekilde sunulmaya çalışılmıştır.

5.1. Amaç ve Kazanımlara İlişkin Tartışma

TDÖP okuma alanının amaç ve kazanımlar ögesi ile ilgili olarak elde edilen bulgular anket sorularının sırası dikkate alınarak tartışılmıştır. Anket sorularıyla paralellik gösterecek şekilde sorulmuş görüşme sorularından elde edilen daha ayrıntılı bulgular da, anket bulgularıyla birleştirilerek yorumlanmıştır.

5.1.1. Amaçların Toplumun Beklenti ve İhtiyaçlarına Uygunluğuna İlişkin Tartışma

TDÖP’de okuma alanına yönelik amaçlar; okuma kurallarını uygulama, okuduğu metni anlama ve çözümleme, okuduğu metni değerlendirme, okuma alışkanlığı kazanma ve söz varlığını zenginleştirmedir. Öğretmenlere, bu amaçların toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun olup olmadığı sorulmuştur. Anket yoluyla görüşleri alınan öğretmenlerin hepsi, amaçları toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun bulduklarını belirtmişlerdir. Amaçların toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına çok az uygun olduğunu ve hiç uygun olmadığını düşünen öğretmen yoktur. Görüşme yapılan

öğretmenlerin de tamamı, anket bulgularını destekleyecek şekilde, amaçları toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun bulduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler, toplumda okuma alışkanlığının gelişmemiş olduğunu, insanların okuduğunu anlama konusunda sıkıntılar yaşadıklarını, sözcük dağarcıklarının zayıf olduğunu ve çok az kelime ile konuşulduğunu belirtmişlerdir. Okuma alanında yer alan amaçların toplumdaki bu ihtiyaçların giderilmesine hizmet edeceğini, aynı zamanda okuma alanına yönelik amaçların günümüz insanında bulunması gereken özellikleri içerdiğini, bu yüzden amaçların toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun olduğunu ifade etmişlerdir.

Günümüzde bilgi edinmek için birçok yol olmasına rağmen okuma, yıllardır bilmenin ve öğrenmenin temel yolu olarak önemini korumaktadır. Gelişmiş ülkeler, bilgi toplumu olma yolunda ilerlerken, bireylerinin okuma becerisi kazanmış olması ve bu becerinin köklü bir alışkanlığa dönüşmesi üzerinde dikkatle durmuşlar, okumaktan zevk alan bireylerden oluşan bir toplum yaratma düşüncesini benimsemişlerdir. Akbayır'ın (2006, 9) da belirttiği gibi, "bilgi toplumu özleminin gerçekleşmesi, önce okuyan toplum özleminin ve giderek bilen toplum özleminin gerçekleşmesine bağlıdır. Çünkü insanların neyi bilmesi gerektiğini bilmesi bile okumayı gerektirir".

"Özgür düşünceye sahip olan, olaylara eleştiri getirebilen ve eleştirmekle beraber yapıcı bir zihniyete sahip olan bir toplum oluşturulmak isteniyorsa, o topluma mutlaka okuma bilincinin kazandırılması gerekir. Toplumun gelişmelere ve değişmelere kolaylıkla uyum sağlaması için böyle bir bilincin aşılması gereklidir (Çiftçi, 2007, 14)".

Toplumların okuma becerisiyle ilgili olarak üzerinde durdukları en temel nokta, bireylerini okuryazar hale getirmek ve okuryazarlık oranını arttırmaktır. Ancak toplumların çağdaşlığı yakalaması ve gelişmiş bir toplum olabilmesi için bireylerinin sadece okuryazar olması yeterli değildir. Çocuk Vakfı Çocuk Edebiyatı Okulu tarafından, 8 Eylül Temel Okuryazarlık Günü nedeniyle yapılan araştırmada Türkiye nüfusunun % 88'inin okuryazar olduğu ve Türkiye'de temel okuryazarlık düzeyinin iyi durumda olduğu tespit edilmiştir (Gençler okumuyor, 2006). Bu kadar yüksek okuryazarlık oranı ile Türkiye'nin gelişmişliği birbirine uymamaktadır. Bir toplumda okuryazar olan herkesin okuma becerisine yönelik tüm kazanımları elde ettiği söylenemez. Okuma eğitiminde asıl hedef, temel okuma yazma becerisine sahip olan

bireylerin bu becerileri yaşam boyu kullanabilecekleri aktif ve işlevsel hale getirmeleridir (Çiftçi, 2006).

İnsanlar okuma becerisini etkili bir şekilde kullandıklarında kendini gerçekleştirerek, içinde yaşadığı toplumun bir üyesi olabilecek ve toplumun gelişmesine katkıda bulunabilecektir (Aşılıoğlu, 2007). Bu yüzden bir toplumdaki bireylerin sadece okumayı bilmesi yeterli değildir. Bireylerin okurken okuma kurallarına uyması, okuduğundan anlam kurması, okudukları üzerinde düşünüp sorgulaması, bu beceriyi köklü bir alışkanlığa dönüştürmesi, zengin bir söz varlığına sahip olması ve temel okuma becerisine eleştirel bir boyut kazandırması gerekir.

Öğretmenlerin okuma alanına yönelik amaçlardan toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun buldukları amaçlardan biri okuma kurallarını uygulamadır. Dil becerilerine yönelik kuralların, dil becerilerinin ediniminde oldukça etkisi vardır. Bu nedenle bireylerin okuma becerisini kazanırken en temelde, bu beceriye yönelik kuralları öğrenmesi ve bu kurallara neden uyulması gerektiğini kavraması gerekir. Böylece bireyler, okuma becerisine yönelik kuralları günlük hayatta uygulayabilir ve okuma eyleminin temel gereklerinden birini yerine getirmiş olabilir. Araştırmaya katılan öğretmenler de okuma becerisi kazanmış bireylerin okuma kurallarına uyması gerekliliğinden yola çıkarak okuma kurallarını uygulama amacını toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun bulmuş olabilirler.

“Okuduğu metni anlama ve çözümleme” ile “okuduğu metni değerlendirme” amaçları TDÖP’de okuma alanına yönelik olarak belirlenmiş amaçlardandır. Dolayısıyla öğretmenler bu amaçları da toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler buna gerekçe olarak, günümüzde insanların okuduğunu anlama ve değerlendirme konusunda sıkıntı yaşadıklarını göstermişler, bu amaçların okuma becerisi ile ilgili olarak, insanların kazanması gereken özellikler içerdiğini belirtmişlerdir.

Torgesen (2000) de, öğretmenlerin görüşlerini destekler nitelikte, anlamının oldukça önemli olduğunu, okuma eğitiminin en önemli amacının, öğrencilerin yazılı materyali anlamaları olduğunu, okuma eğitimini anlama ile sonuçlandırıp bütünleştirmek gerektiğini belirtmiştir. Okuma üzerine yapılan tanımların (Heilman, Blair ve Rupley, 1986; Özdemir, 1983; Kavcar, Sever ve Oğuzkan, 1995; Torgesen, 2000; Leipzig, 2001; Nas, 2003; Akyol, 2006) ortak noktası da anlamadır ve bu

tanımlarda okumanın bir anlama süreci olduğu vurgulanmaktadır. Çünkü anlama, okumanın kalbidir. Okuma sadece basılı imleri görme, algılama ve sese dönüştürme değildir. Okuma, akıl yürütmeyi gerektiren zihinsel bir süreçtir. Okuma yoluyla okuyucunun metnin içine girmesi, metinle bütünleşmesi ve yazarın verdiği mesajı anlaması gerekir. Okuyucu okuduklarına anlam yükleyerek, yorumlamalı ve daha sonra değerlendirme yapmalıdır. Metni değerlendirme ise, metne eleştirel bir gözle bakabilmektir. Okuma becerisine eleştirel bir yön kazandırmak da, bu becerinin anlamsal açıdan son boyutudur. Çünkü eleştiriden yoksun bir okuma işlevini yerine getiremez.

Araştırmaya katılan öğretmenler de gerçek bir okuma sürecinde okuduklarını, anlama ve değerlendirmenin önemli olduğunu göz önünde bulundurarak bir toplumdaki bireylerin okuma becerisini tam olarak kazanmış olmaları için bu amaçlara ulaşmış olmaları gerektiğini düşünmüş, bu yüzden amaçları toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun bulmuş olabilirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun bulunduğu amaçlardan bir diğeri okuma alışkanlığı kazanma amacıdır. Bu konuda görüşleri alınan öğretmenlerden bazıları, okuma alışkanlığına sahip olmamanın toplum olarak en büyük sorunumuz olduğunu, okuma bir alışkanlığa dönüşmediği için anlama becerisinin de gelişmediğini belirtmişlerdir. Yapılan bazı araştırma sonuçları da öğretmenlerin bu görüşlerini destekler niteliktedir. “Hürriyet gazetesinde yayınlanan bir habere göre, bir Japon yılda 25, İsveçli 10, Fransız 7 kitap okumaktadır. Türkiye’de ise 6 kişiye bir kitap düşmektedir. Bu sonuçlar, Türkiye’de okuma alışkanlığının henüz istenilen seviyede olmadığını göstermektedir (Akt: Aşılıoğlu, 2007, 37)”. Birleşmiş Milletlerin 1996 yılında yayınladığı istatistikî yılına göre, 1994’te yıllık kitap basımı Almanya’da 12621, Güney Kore’de 8677, Nijerya’da 134, Türkiye’de ise sadece 92’dir. Yine 1982’de yapılan bir araştırmaya göre ülkemizde kitap okuyanların toplam nüfusa oranı on binde sekizdir (Aktaş ve Gündüz, 2005, 17)”.

Gelişmiş ülkeler karşılaştıkları okuma alışkanlığı sorununu ciddi bir şekilde ele alarak çözümlemişlerdir. Ancak Türkiye’de okumayan, okuma isteksizliği duyan, okuduğunu anlamayan, sorgulamayan, düzenli bir okuma alışkanlığına sahip olmayan bir nesil yetiştiği düşünülmektedir. Türkiye’de okur kitlesinin oranı üzerinde yapılan

araştırma sonuçları da neredeyse her dönem olumsuz çıkmaktadır ve okur kitlesi giderek azalmaktadır (Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı, 2006).

“Okumanın öneminin farkında olan ülkelerde, belirlenmiş günlük ihtiyaçlar listesinde kitap okuma 18. sıradayken ülkemizde, 2003 yılında Kültür Bakanlığına sunulan bir rapora göre, 235. sıradadır (Şirin ve Soylu, 2003, 18)”. Okumanın bir anlamda toplumsal bir güç niteliği taşıdığı düşünüldüğünde, saptanan bu oranın Türkiye’nin toplumsal gücünü ortaya koyduğu söylenebilir. Öğretmenler toplumdaki bireylerin okuma alışkanlığı kazanmasının toplumun gelişmesi açısından son derece önemli olduğunu düşünmüş, programın okuma alanında yer alan okuma alışkanlığı kazanma amacını da toplumun bu yöndeki ihtiyaçlarına uygun bulmuş olabilirler.

Görüşme yapılan öğretmenlerin dile getirdikleri sorunlardan biri de insanların az okumalarına bağlı olarak çok az kelime ile konuşmaları yani sözcük dağarcıklarının yetersiz olmasıdır. Bu nedenle öğretmenler söz varlığını zenginleştirme amacını da toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun bulmuşlardır. Bloom (1979) tarafından yapılan araştırmalarda da okuma ve sözcük dağarcığının öğrenmenin genel ön koşullarından biri ve belki de en önemlisi olduğu vurgulanmıştır. Çünkü bireylerin metin aracılığıyla kendilerine sunulan anlamı keşfedebilmeleri için sahip oldukları söz varlığının zengin olması gerekir. Okuma sürecini ele alan yeni yaklaşımlar, okumada kelime tanıma ve anlam kurmanın önemli olduğunu vurgulamaktadır ve kelime tanımayı anlam kurmanın temel alt becerilerinden biri olarak ele almaktadır (Akyol, 2007).

İnsanlar, okuduğunu anlayabilmek, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmek için sözcüklere ihtiyaç duyarlar. Günlük hayatta oldukça önemli olan anlama ve anlatma becerilerini etkin kullanabilmek, sözcük dağarcığının zenginliğine bağlıdır. Yani dört temel dil becerisinden biri olan okuma becerisinin bireye kazandırılması ve bireyin bu beceriyi aktif olarak kullanabilmesi de, sahip olunan sözcük dağarcığı ile ilişkilidir. Bu nedenle TDÖP’de okuma becerisinin gelişmesine yönelik olarak söz varlığını zenginleştirme amacına yer verilmesi araştırmaya katılan öğretmenler tarafından uygun görülmüş olabilir.

Öğretmenlerin, toplumsal açıdan okuma alanında yaşanan sorunlardan ve okuma becerisine yönelik olarak insanların kazanması gereken özelliklerden yola çıkarak, TDÖP’de okuma kurallarını uygulama, okuduğunu anlama ve çözümleme, okuduğu

metni değerlendirme, okuma alışkanlığı kazanma ve söz varlığını zenginleştirme amaçlarına yer verilmesini, toplumun ihtiyaç ve beklentilerine uygun buldukları söylenebilir. Öğretmenlerin, bireyin kendisinin ve içinde yaşadığı toplumun gerçeklerini öğrenmesinde, toplumla ilişkilerinin biçimlenmesinde okumayı önemli bir güç olarak görmeleri, bilgiye ulaşabilmek, bilgiyi kullanabilmek ve bilgi çağını yakalayabilmek için okuduğu metnin ne demek istediğini anlayabilen, yazarın fikirlerini yorumlayabilen, eleştirebilen, okumayı alışkanlık haline getirmiş, söz varlığı zengin bireylere ihtiyaç olduğunu düşünmeleri, bu yönde fikir belirtmelerini sağlamış olabilir.

5.1.2. Amaçların Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuma ile İlgili İhtiyaçlarına Uygunluğuna İlişkin Tartışma

Öğretmenlere, TDÖP okuma alanına yönelik amaçların altıncı sınıf öğrencilerinin okuma ile ilgili ihtiyaçlarına uygun olup olmadığı sorulmuştur. Anketlerden elde edilen verilere göre öğretmenlerin % 99'u farklı oranlarda olmakla birlikte amaçları altıncı sınıf seviyesindeki öğrencilerin okuma ile ilgili ihtiyaçlarına uygun bulmuşlardır. Öğretmenlerin sadece % 0,9'u hiç uygun bulmadığını belirtmiştir.

Görüşme yapılan 17 öğretmenden 16'sı da amaçların altıncı sınıf öğrencilerinin okuma ile ilgili ihtiyaçlarına uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşlerine gerekçe olarak, bazı altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama konusunda sıkıntı yaşadıklarını, birinci kademedeki kitap okumaya karşı olumlu tutum edinemediklerini ve okumaya karşı direnç gösterdiklerini, altıncı sınıf seviyesindeki öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarının ve sözcük dağarcığını geliştirmenin gerekli olduğunu, aynı zamanda yanlış okuma alışkanlığı bulunan öğrencilerin okuma kurallarına uygun şekilde okuyabilmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Görüşme yapılan öğretmenlerden biri ise “okuduğu metni değerlendirme” amacını öğrenci seviyesinin üstünde bulunduğunu ve altıncı sınıf seviyesindeki öğrencilerin bu amaca ulaşamayacağını gerekçe göstererek, bu amacı altıncı sınıf öğrencilerinin okuma ile ilgili ihtiyaçlarına uygun bulmadığını belirtmiştir.

“Çocukların içinde bulundukları yaşa ve çağa göre ihtiyaçları farklıdır. Bu dönemlerin bilinmesi ve dönemin ihtiyaçlarına göre hareket edilmesi sayesinde okuma becerisi ve alışkanlığı kazandırılabilir (Boztepe, 20, 2002)”. Bu nedenle okuma alanına

yönelik olarak belirlenmiş amaçların altıncı sınıf seviyesindeki öğrencilerin okuma ile ilgili ihtiyaçlarına uygun olup olmadığı önem kazanmaktadır.

TDÖP’de okuma alanına yönelik olarak yer verilen ilk amaç okuma kurallarını uygulamadır. Görüşme yapılan öğretmenlerden bazıları, altıncı sınıf öğrencilerinin birinci kademedan gelen yanlış okuma alışkanlıklarına sahip olduğunu ve bunları değiştirmenin zor olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, bazı öğrencilerin parmak ile okudukları metni takip etmelerini, okurken tonlamaya, vurguya, noktalama işaretlerine dikkat etmemelerini ve dümdüz okumalarını, sessiz okuma sırasında mırıldanmalarını yanlış okuma alışkanlıklarına örnek olarak vermişlerdir. Okuma kurallarını uygulama amacının da altıncı sınıf öğrencilerinin bu yöndeki ihtiyacını karşılayabileceğini ifade etmişlerdir. Şimşek (2003) tarafından yapılan araştırma sonucunda da, ilköğretim öğrencilerinin okuma becerilerinin olması gereken düzeyde olmadığı ve ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine okuma becerisinin tam olarak kazandırılmaması nedeniyle okuma problemlerinin ortaya çıktığı saptanmıştır. Bu problemler; baş hareketleriyle ve parmak takibiyle okuma yapma, okurken vurgu, tonlama ve telaffuz hataları yapma, noktalama işaretlerini dikkate almama, yöresel ağız özellikleri sergileme, sessiz okumalarda seslendirme yapma, okuduklarını kavrayamama ve kavramaya çalışmak yerine ezberleme girişiminde bulunmadır. Bu problemlerden çoğu okuma sırasında uyulacak okuma kuralları ile ilgilidir. Bu nedenle elde edilen bulgular, yapılan araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Bazı öğrenciler ilköğretim birinci kademedan gelen bir alışkanlıkla, sessiz okuma çalışması sırasında mırıldanmaktadır. Bu durum, okuduğunu anlamının önündeki en büyük engellerden biridir ve gözle sessiz okumayı engelleyici, okuma hızını azaltıcı bir kusurdur. Hangi seviyede olursa olsun yapılacak şey, öğrenciye bu kusuru bıraktırmak olmalıdır. Sesi anlama, açıklanan fikir ya da olayın özelliklerine, temel duyguya göre ayarlanmak ve anlamı dinleyicilere sezdirmek, edebî değeri olan bir metni, bir topluluğa zevkle dinletecek şekilde sesli olarak okumak, böylece öğrencilere artistik okuma alışkanlığı kazandırmak, önceden kazanılmış hızlı, doğru, anlamlı okuma becerisini öğrencilerde her sınıf seviyesine göre genişletmek gerekmektedir. Sesli okuma çalışmalarında ise her şeyden önce kelimelerin kusursuz, doğru, doğal, bir şekilde söylenmesine, konuşur gibi okunmasına, gereksiz yere işaret ya da hareket ile vücudu ve başı sallama vs. yapmadan okumaya, vurgulama, duraklamaya ve tonlamaya dikkat ederek okumaya özen gösterilmelidir (Aytaş, 2005). Öğretmenler de altıncı sınıf

öğrencilerinde okuma kurallarına yönelik olarak görülen eksiklikleri ve ilköğretim birinci kademedan gelen yanlış okuma alışkanlıklarını göz önünde bulundurarak okuma kurallarını uygulama amacını altıncı sınıf öğrencilerinin ihtiyaçlarına uygun bulmuş olabilirler.

Programda okuma alanına yönelik olarak yer alan ikinci amaç, okuduğu metni anlama ve çözümlemedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, bu amacı altıncı sınıf öğrencilerinin okuma ile ilgili ihtiyaçlarına uygun bulduklarını belirtmişlerdir. Bloom'un (1979, 48) görüşleri de öğretmenlerin görüşlerini desteklemektedir. Bloom'a göre, "okuduğunu anlama gücü, genel nitelikteki giriş davranışlarından olup, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilemektedir. Bu nedenle okuduğunu anlama becerisinin kazanılması gerekmektedir. Yapılan araştırmalarda okuduğunu anlama gücü ile diğer dersler arasındaki ilişki, dil ve edebiyat derslerinde 0.70, diğer derslerde 0.62 olarak bulunmuştur".

Okuma eyleminin temel amacı anlamadır. Anlama olmadan yapılan okuma, gerçek okuma sayılmamaktadır. Okuma sonucunda anlama gerçekleşirse, okuma değer kazanmaktadır. Okuma ve okuduğunu anlama, bir metindeki harfleri tanıma ve sözcükleri seslendirme değil, sözcüklerin ardındaki anlamları bulma ve yorumlamadır. Güneş'e (1997, 60) göre de, "okuma, metinleri yeniden anlamlandırma sürecidir. Anlama, bir metnin anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir. Anlama, inceleme ve seçim yapma, bir karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihin faaliyetlerini içine almaktadır".

Örgün ve yaygın eğitime devam eden öğrencilere eğitimleri süresince çeşitli bilgiler verilmekte, ancak anlama becerilerindeki eksiklikler nedeniyle bu bilgilerden yeterince yararlanamadıkları ve bu bilgileri hayata geçiremedikleri; bu olumsuz durumun ilkokuldan üniversiteye kadar, hatta lisansüstü eğitim düzeyinde bile yaygın bir şekilde olduğu görülmektedir (Güneş, 1995; Akt: Şengül ve Yalçın, 2004). Erginer (1999) tarafından, ilköğretim 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesine yönelik olarak yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin özellikle, başlık bulma, kelimelerin karşıt anlamlısını, eş anlamlısını bulma, anlamı bozan kelimeyi bulma, anlamca denk ifadeyi bulma, olayın zamanını ve nerede geçtiğini bulma, ana fikrini bulma gibi okuduğunu anlama becerilerinde başarısız

oldukları saptanmıştır. Luma (2002) da, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin okuma beceri ve alışkanlıklarını tespit etmeye ve geliştirmeye yönelik olarak yaptığı araştırmada öğrencilerin en çok okuduğunu anlayamadıklarından şikâyet ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Kılıç (2005) tarafından yapılan bir araştırmada da, ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilere Türkçe derslerinde başarısız olma nedenleri sorulmuş, bu nedenlerden birinin okuduklarını anlamamak olduğu saptanmıştır.

Yukarıda söz konusu edilen araştırma sonuçlarında görüldüğü gibi, ilköğretim öğrencileri okuduğunu anlama konusunda sorunlar yaşamaktadır. Günümüzde liseye ve hatta üniversiteye gelmiş öğrencilerin okuduğunu anlamadıklarından şikâyet edilmektedir. Bu yüzden öğrencilerin ilköğretimde okuduğunu anlama becerisi kazanmaları oldukça önemlidir. Araştırmaya katılan öğretmenler de, okuduğunu anlamamanın öğrenim hayatı ve tüm yaşam boyunca önemli olduğundan yola çıkarak altıncı sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama becerisine sahip olması gerektiğini, bu nedenle okuduğunu anlama ve çözümleme amacının öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olduğunu düşünmüş olabilirler.

Yapılan araştırmada, anket yoluyla görüşlerini belirten öğretmenlerden oranı az olmakla birlikte bazı öğretmenlerin okuma alanına yönelik amaçları altıncı sınıf öğrencilerinin ihtiyaçlarına uygun bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerden biri de “okuduğu metni değerlendirme” amacını uygun bulmadığını ve bu amacın öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu belirtmiştir. Ancak bu görüş ile alanyazında (Güneş, 1997; Calp, 2005; Aktaş ve Gündüz, 2005) ifade edilenler örtüşmemektedir.

Calp’e (2005, 80) göre, “okuma işlemi anlayarak ve zevk duyarak tamamlandıktan sonra metnin ne demek istediğini ve yazarın fikirlerini yorumlamak, bu konuda başka bilgilerle karşılaştırmak ve ileri sürülen fikirleri eleştirmek gerekir”. Okunanı eleştirmek; okunanın anlamını keşfetmek, yorumlamak, elde edilenleri objektif bir bakışla değerlendirmek ve yazarın görüşlerine katılıp katılmadığını saptamaktır. Eleştirel bakışı kazanmış okuyucu ise okuduğu metni aşar ve metne karşı kendine özgü duruşu belirir. Öğrencilere temel okuma-yazmanın öğretilmesi ve temel okuma becerisinin okuma alışkanlığına dönüştürülmesinden sonra atılacak en önemli adım okuma becerisine eleştirel bir boyut kazandırmadır.

Okuma eylemi, metnin yazarı ve okur arasındaki konuşmadır. Ancak bu konuşma basılı ve yazılı materyaller sayesinde olur. Konuşma sırasında nasıl karşımızdakinin bazı fikirlerine katılır, bazılarına katılmazsak okuduğumuz metinde de yazarın bazı fikirlerine katılmayabiliriz. Okurun okuduğu metin üzerinde düşünmesi, onu bir tartıdan geçirmesi eylemi, metni değerlendirmedir. Güneş'in (1997, 58) de belirttiği gibi, "okuyucu kendi düşüncesini bir tarafa bırakarak, yazarın sunduğu düşünceleri alıncaya kadar beklemeli, sonra aldıkları üzerinde düşünmeli, kendi bilgi ve deneyimleri ışığında incelemeli ve değerlendirmelidir".

Okunan bir metni dil ve içerik açısından değerlendirme, metni eleştirmeyi gerektirir. Okunan metnin eleştirilmesi ise, etkin okur kimliğinin kazanılmış olmasını gerektirir. Yani okuduklarını sorgulayabilen, bir takım süzgeçlerden geçiren, doğruluğunu araştıran yani okuma sırasında aktif bir rol üstlenen bir tavrı gerektirir. Aydınlanmış olmanın olmazsa olmaz şartlarından biri de bu tavra sahip, eleştirel okuyucu kimliğini kazanmış insanlar yetiştirmektir. Bu nedenle, altıncı sınıfta bunun temellerini atmak ve öğrencilere bu özelliği kazandırmak için okuduğu metni değerlendirme amacına yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

"Eleştirel okuyucu kimliği birdenbire değil zamanla ve sabırla kazanılabilir (Aktaş ve Gündüz, 2005, 37)". Dolayısıyla altıncı sınıf öğrencilerinin okunan bir metni dil ve içerik açısından değerlendirmelerinin de süreç gerektiren, zaman içinde ulaşılabilecek bir amaç olduğunu düşünen ve bu amacı altıncı sınıf öğrencilerinin okuma ile ilgili ihtiyaçlarına uygun bulmayan öğretmenler, bu becerinin öğrenciler tarafından altıncı sınıfta bütünüyle kazanılamayacağını düşünüyor olabilirler.

Okuma alışkanlığı kazanma amacı da, TDÖP'de okuma alanına yönelik olarak yer verilen ve öğretmenlerin altıncı sınıf öğrencilerinin okuma ile ilgili ihtiyaçlarına uygunluğu açısından değerlendirdikleri amaçlardan biridir. Görüşme yapılan öğretmenlerden bazıları okuma alışkanlığı kazanma amacının çok önemli ve gerekli olduğunu, ilköğretim öğrencilerinin bu konuda sıkıntı yaşadıklarını ve okumaya karşı isteksiz olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanma amacına ulaşıldığında, diğer amaçlara da kolaylıkla ulaşılabileceğini düşünmekte, bu amacı okuma eğitiminde ulaşılması gereken temel amaçlardan biri olarak görmektedirler.

Bu konuda görüşlerini belirten Nas (2003) da öğretmen görüşleriyle paralel şekilde, okuma alışkanlığı kazanmış çocukların okulda daha başarılı olacaklarını, çünkü okudukça sözcük dağarcığının zenginleşeceğini, düşünme ve anlama gücünün gelişeceğini belirtmiştir. “Yapılan araştırmalar, yaşamında etkin bireyin daha yüksek düzeyde okuma alışkanlığına sahip olduğunu göstermektedir (Bolton, 1982, 965; Akt: Yılmaz, 1992, 10)”.

Özdemir’e (1983, 15-16) göre de “okumanın başlıca amacı, bireylere kuru okur-yazarlık becerisi kazandırma değil, araştırıcı ve bilgilendirici bir okuma alışkanlığı vermek olmalıdır. Kitapların dünyasına ve bilgiye açılmanın ilk basamağı olan temel okuma becerisinin sürekli bir alışkanlığa dönüştürülmesi gerekir. Alışkanlığa dönüşmeyen ve kullanılmayan bir beceri yitip gider”. Bu bağlamda “gelişmiş ülkeler gerek okul programları yoluyla, gerek çocukları biçim ve içerik yönüyle etkileyecek yayınlar yoluyla, okuma alışkanlığını yerleştirme çabası içindedirler (Boztepe, 2002, 2)”.

Okuma işlemiyle özdeşleştirilen okul dönemi, okumanın öğrenildiği dönem olması ve çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasına etki edecek yeni kişiler ve öğelerle karşılaştığı dönem olması nedeniyle önemlidir. “Özellikle Türkiye’de okuma alışkanlığı, aile ortamında uygun biçimde gelişemediğinden, çocuklara ilköğretimde kazandırılmaya başlanmaktadır (İnan, 2005, 276)”. Okuma alışkanlığının kazandırılması için bireylerin küçük yaşlarda bilinçlendirilmeleri gerekir. Bu nedenle özellikle okumaya ilginin uyandığı ve okuma alışkanlığı kazanmada temellerin atıldığı bir dönem olan ilköğretim dönemi oldukça önemlidir. “İlköğretim döneminde, çocukların gelişimi için oldukça etkili olan Türkçe öğretiminde, çocukların zihinsel ve ruhsal değerleri güzel kitaplarla beslenmezse verilen eğitim tam olarak sonuca ulaşamaz (Tosunoğlu, 2002, 562)”.

Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşunun (IEA), Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) çerçevesinde 2003 yılında yaptığı araştırma kapsamında, Türkiye’de 62 ilde, 154 ilköğretim okulunda, toplam 5390 öğrencinin okuma yeterlilikleri saptanmıştır. Araştırma sonucunda Türk öğrencilerinin okuma becerilerinin uluslararası standartların altında olduğu, Türk çocuklarının okumadığı ortaya çıkmıştır. “Türkiye’deki eğitim sistemi öğrencilere okumayı öğretmekte, ama okuma alışkanlığını kazandırmada yetersiz kalmaktadır. Ülke

nüfusumuzun ortalama % 80'i okuryazar olduğu halde bunların tamamı okumayı alışkanlık haline getirememiştir (İnan, 2005, 276)". Bu sonuca göre, okuma eğitimi üzerinde daha dikkatle durmak ve bu konuda gerekli tedbirleri zaman geçirmeden almak gerekmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanma yönünde yaşadıkları sıkıntıları göz önünde bulundurarak, okumayı alışkanlığa dönüştürmeyecek bir okuma eğitiminin anlamsız olduğunu, köklü bir okuma alışkanlığının temellerinin ilköğretimde atılması gerektiğini düşünerek, altıncı sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmaları gerektiği kanısına varmış olabilirler.

TDÖP'de okuma alanına yönelik olarak belirlenen amaçlardan bir diğeri söz varlığını zenginleştirmedir. Bu amacın altıncı sınıf öğrencilerinin okuma ile ilgili ihtiyaçlarına uygun olup olmadığına yönelik görüşleri alınan öğretmenlerin çoğu, altıncı sınıfta öğrencilerin sözcük dağarcığının fakir olduğunu, bu nedenle sözcük dağarcığını geliştirmenin gerekli olduğunu ve bu amaca okuma alışkanlığı kazanma amacına bağlı olarak ulaşabileceğini belirtmişlerdir.

Sever'in (2004) de belirttiği gibi, dünya ölçütlerine göre, ilköğretim 6.,7. ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim görmüş çocukların sözcük dağarcığı dört bin sözcük iken, Türkiye'de bu düzeydeki öğrencilerin ulaşabildiği ortalama sözcük dağarcığı iki bine kadar düşmektedir. Türkçe zengin bir dil olmasına rağmen Türkçeyi kullanan ilköğretim çağındaki öğrencilerin sözcük dağarcığı oldukça sınırlıdır. Bu nedenle öğrenciler okuduklarını ve dinlediklerini anlamakta, kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmekte zorlanmaktadırlar.

Sözcük bilgisini okuyabilmenin ilk şartı olarak kabul etmek gerekir. Bir metnin okunması sırasında sözcüklerin anlamını bilmeden metni anlamak mümkün değildir. Bir metni tam olarak anlamak için, metni oluşturan sözcüklerin anlamını, cümle içindeki işlevini bilmek ve o anlamı kavramak gerekir. Güngör (2005), altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerini incelediği araştırma sonucunda, öğrencilerin okudukları bir metni anlamak amacıyla en sık kullandıkları stratejilerden birinin bilmediği kelimelerin karşılığını bulma olduğunu tespit etmiştir.

“Çocukların kelime dağarcığını hızla geliştirdiği dönem, ilköğretim dönemidir. İlköğretim okullarında yapılan okuma çalışmaları daha çok öğrencilere hızlı, doğru ve anlayarak okuma becerisi kazandırmaya, okuma zevki vermeye ve onların sözcük dağarcığını zenginleştirmeye yönelik olmalıdır (Demirel, 2003, 79)”.

Bir metinde okuyucunun anlamını bilmediği kelime sayısı arttıkça, bu durum hem okuyucunun hızını düşürecek, hem de metni anlamasını güçleştirecektir. “Haris ve Sipay’a (1990) göre birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda kelimeyi doğru tanıma ile anlama arasındaki korelasyonel ilişki .80, daha sonraki sınıflarda bu ilişki .65 civarındadır (Akt: Karatay, 2007, 146)”. Öğrencilerin, okuduklarını veya dinlediklerini tam ve doğru olarak anlaması; anladıklarını, düşünüp tasarladıklarını söz ve yazıyla etkili biçimde anlatması sözcük dağarcığının zenginliğine bağlıdır. Bu nedenle sözcük dağarcığı zengin olan öğrenciler okuma, dinleme, konuşma ve yazma temel dil becerilerini de etkili kullanırlar. Sever’e (2004) göre de, sözcük dağarcığının zenginliği, öğrencilerin diğer derslerdeki başarılarını da olumlu etkilemektedir.

Sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik amacın bu nedenlerle, Türkçe programının ve okuma alanının önemli bir parçası olması gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda sözcük sayısının, öğrencinin bulunduğu sınıf ve yetenek seviyesine göre tespit edilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, ilköğretim altıncı sınıftaki öğrencilerin okuduğunu anlayabilmesi, kendini ifade edebilmesi ve okuma becerisi ile diğer dil becerilerinin hakkıyla gelişebilmesi için zengin bir sözcük dağarcığına sahip olmaları gerektiğini düşünüyor olabilirler. Bu nedenle söz varlığını zenginleştirme amacını da 6. sınıf öğrencilerinin ihtiyaçlarına uygun bulmuş olabilirler.

Okuma alanına yönelik olarak programda yer alan bütün amaçlar birbiriyle bağlantılı amaçlar olup birinin kazanılması diğerinin de kazanılması ve gelişmesinde etkili olacaktır. Bu yüzden öğretmenlerin çoğu amaçları genel olarak ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alanı ile ilgili ihtiyaçlarına uygun bulmuş olabilir.

5.1.3. Amaç ve Kazanımların Açıklığı ve Anlaşılabilirliği ile İlgili Tartışma

Öğretmenlere okuma alanına yönelik amaç ve kazanımların açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilip edilmediği sorulduğunda, hem ankete katılan hem de görüşme yapılan öğretmenler olumlu yönde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan

öğretmenlerin hepsi okuma alanına yönelik amaç ve kazanımların açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini düşünmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenler, okuma, dinleme, konuşma, yazma becerilerine ve dilbilgisine yönelik olarak, ayrı ayrı amaç ve kazanımlara yer verilmesini olumlu bulduklarını belirtmişlerdir. Kazanımların amaçlar doğrultusunda ve üçüncü tekil şahıs olarak ifade edilmesinin, böylece öğrencinin ne yapması gerektiğini açıkça belirtmiş olmasının da açık ve anlaşılabilirliği sağladığını ifade etmişlerdir. Coşkun (2005) tarafından yapılan araştırma sonucu da bu bulguyu destekler niteliktedir. Coşkun, birinci kademe Türkçe programında kazanımların nasıl kazandırılacağına açıklandığını, önceki Türkçe programlarında ise öğrencilerin kazanacakları davranışlar belirtilirken, bunların nasıl kazandırılacağına yeterince açıklanmadığını ifade etmiştir.

Çiftçi (2005)'nin yaptığı araştırma sonucunda da birinci kademe Türkçe programı kazanımlarının birbirleriyle tutarlı olduğu görülmüş, kazanım ifadeleri anlaşılır bulunmuştur. Bu araştırmanın aksine, Sever (2005) yaptığı çalışmada, TDÖP'deki kazanımların, etkinlik örneklerinin ve açıklamaların, öğretmenler için yeterli açıklıkta olmadığını belirtmiştir.

TDÖP'de okuma alanına yönelik olarak yer verilen amaç ifadeleri kazanımlar sayesinde daha açık ve anlaşılır hale gelmiş olabilir. Kazanımların ise “Akıcı bir biçimde okur, metnin konusunu belirler, metni içerik yönünden değerlendirir, farklı türlerde metinler okur...” şeklinde öğrencilerin kazanması gereken bilgi, beceri ve tutumları ifade etmesi ve öğrenciye dönük olarak ifade edilmesi kazanımlara daha açık ve anlaşılır bir nitelik kazandırmış olabilir. Aynı zamanda kazanımların öğrencilere nasıl kazandırılacağına etkinlikler ve açıklamalarla belirtilmesi de öğretmenler için kazanımları daha anlaşılır bir hale getirmiş olabilir.

“Zahorik’e (1995) göre, bilgi bir başkasının tanımladığı değil, bireyin kendi birikimlerinin üzerine kurduğu, kendisinin yapılandığıdır. Dolayısıyla bilgi değişkendir. Yeni programlarda sınırları çok belirgin davranışlar yerine daha esnek kazanımlara yer verilmiş olmasının, temele alınan yapılandırmacılık yaklaşımıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir (Akt: Yangın, 2005, 493)”.

5.1.4. Amaçların Ulaşılabilirliği ile İlgili Tartışma

Okuma alanına yönelik amaçlara öğrencilerin ne ölçüde ulaştıkları ile ilgili görüşleri anket yoluyla öğrenilen öğretmenler, amaçlara çoğunlukla ulaşabildiğini belirtmişlerdir. Anket sonuçlarına göre okuma kurallarını uygulama, okuduğu metni anlama ve çözümleme ile söz varlığını zenginleştirme amaçlarına ulaşılmadığını düşünen öğretmen yoktur. Görüşme yapılan öğretmenlerin de çoğu öğrencilerin bu amaçlara ulaşmakta zorlanmadıklarını ve bu amaçları ulaşılabilir bulduklarını belirtmişlerdir.

Okuma kurallarını uygulama amacının anket uygulanan tüm öğretmenlerce ulaşılabilir bulunmasının nedeni, okuma çalışmalarında sesli ve sessiz okuma yöntemlerinin kullanılması olabilir. Çünkü TDÖP doğrultusunda hazırlanan öğretmen kılavuz kitaplarında, okuma-anlama çalışmaları sırasında üzerinde durulacak metnin vurgu ve tonlamaya dikkat ederek öğretmen tarafından sesli olarak okunması, örnek okumadan sonra öğrencilerden de vurgu ve tonlama ile noktalama işaretlerine dikkat ederek metni sesli okumaları istenmektedir. Öğretmenlerin bu uygulama sırasında öğrencilerin akıcı bir şekilde okuyup okumadıklarına, noktalama işaretlerine uyup uymadıklarına, yaptıkları vurgu ve tonlamalara, ne tür hatalar yaptıklarına dikkat etmeleri ve okuma sonrasında onları uyarmaları, okuma kurallarını uygulama amacına ulaşılmasını sağlamış olabilir. Sessiz okuma yöntemi kullanılırken de öğrencilerin metni parmakla ya da kalemle izleyip izlemediğinin, gözle okumak yerine mırıldanıp mırıldanmadığının, vücudunu, başını hareket ettirip ettirmediğinin öğretmen tarafından gözlenmesi ve uyarılması, okuma kurallarını uygulama amacına ulaşılmasını kolaylaştırmış olabilir.

Yapılan görüşmeler sırasında okuma kurallarını uygulama amacına ulaşmakta zorlandığını belirten öğretmenler olmuştur. Böyle düşünen öğretmenler, sınıfların kalabalık olması ve birinci kademedен gelen yanlış okuma alışkanlıklarını değiştirmenin zor olmasının amaca ulaşmayı zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenler sınıf mevcutlarının fazla olması nedeniyle öğrencilerin hepsinin okuma kurallarına uyup uymadıklarını gözlemekte, hata yapanları uyarmakta zorlanıyor olabilirler ve sınıf mevcutları tüm öğrencilerin gelişimini takip etmelerini zorlaştırıyor olabilir. Aynı zamanda, ilköğretim birinci kademedе öğrencilerin okudukları metni daha iyi anlamalarına yardımcı olacağını zannederek geliştirdikleri, ancak okuma hızlarını

yavaşlatan yanlış okuma alışkanlıklarını değiştirmek için yeterli zamanın veya etkinlik türünün olmayışı da bu amaca ulaşılmasını zorlaştırıyor olabilir.

Anket sonuçlarına göre tüm öğretmenler tarafından ulaşıldığı düşünülen amaçlardan biri de okuduğu metni anlama ve çözümlemedir. Okuduğu metni anlama ve çözümleme amacına ulaşılmasında, okunan metinlerin ilgi çekici ve öğrenci seviyesine uygun olması, bu nedenle öğrencilerin metni anlamakta zorlanmamaları etkili olmuş olabilir.

TDÖP’de okuma becerisine yönelik olarak yer alan kazanımların önemli bir bölümü okuduğunu anlama ile ilgilidir. Bu nedenle okuma eğitiminde, okuduğunu anlama ile ilgili etkinliklere daha çok yer veriliyor olabilir ve bu tür etkinliklerin çoğunlukla yapılması öğrencilerin bu yöndeki kazanımları daha kolay kazanmalarını sağlıyor olabilir. Öğretmen kılavuz kitabında metinle ilgili anlama ve çözümleme sorularına yer verilmesi ve öğrencilerin bu soruları cevaplamaları, metnin ana fikrini bulmaları, etkinliklerde metinle ilgili sorular hazırlamaları, sorularını arkadaşlarına sormaları metnin daha iyi anlaşılmasını sağlıyor ve amaca ulaşmayı hızlandırıyor olabilir.

Aynı zamanda yeni programda okuma alanına yönelik olarak sesli ve sessiz okuma, göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek, soru sorarak, tartışarak, tahmin ederek okuma, eleştirel okuma, söz korusu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinle ilişkilendirme yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir ve öğretmen kılavuz kitabında öğretmenlerin nerde, hangi yöntemi kullanacakları gösterilmektedir. Bu farklı okuma yöntemlerinin kullanılması da öğrencilerin metni daha farklı şekillerde irdelemelerini sağlıyor ve metnin anlaşılmasını kolaylaştırıyor olabilir. Farklı yöntemler, öğrencilerin okudukları metne yönelik ilgilerini artırıyor, bu da metni anlama amacına ulaşmada önemli bir destek sağlıyor olabilir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden sadece ikisi okuduğu metni anlama ve çözümleme amacına ulaşmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu sayının az olmasından yola çıkarak araştırmaya katılan öğretmenlerin en ulaşılabilir bulduğu amacın okuduğu metni anlama ve çözümleme amacı olduğunu söylenebilir. Bu amacı ulaşılabilir bulmayan öğretmenler ise okuma çalışmalarında kullanılan metinlerin çok uzun olmasının anlamayı zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Her metnin belli bir uzunluğu vardır. “Bir tümceler grubunun metin olarak değerlendirilmesi ve anlaşılabilirliği

uzunluğu ya da kısalığına bağlı değildir. Anlama açısından kolaylık ya da zorluk metnin nicelik ve niteliğine bağlıdır. Her okuyucu için tüm bilgiler aynı düzeyde değildir dolayısıyla her metnin anlaşılma düzeyi de aynı değildir (Günay, 2003, 25-26)”. Öğretmenlerin uzun olduğu için anlaşılmadığını belirttiği metinler, niceliksel açıdan birden çok kavram üzerine kurulmuş, altıncı sınıf öğrencileri için karmaşık ve öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olabilir. Niteliksel açıdan ise metinler düşünceye ve soyut yorumlara dayalı metinler olabilir ve bu metinleri anlamak öğrenciler için zor olabilir.

Anket sonuçlarına göre öğretmenlerin tamamının, farklı oranlarda olmakla birlikte, ulaşıldığını düşündüğü diğer amaç söz varlığını zenginleştirmedir. Bu amaca ulaşılmasının nedeni, okunan metinlerde geçen, anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamları üzerinde durmayı sağlayan etkinliklere sıkça yer verilmesi olabilir. Öğretmen kılavuz kitabında, öğrencilerden metni sessiz okurlarken anlamını bilmedikleri kelimelerin altını çizmeleri ve anlamlarını sözlükten bularak defterlerine yazmalarını istenmektedir. Öğrenci çalışma kitabında da, öğrencilerin işlenen metinde geçen, anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını öğrenmeleri için bulmaca, kelime listeleri gibi çeşitli etkinlikler yer almaktadır. Bu etkinlikleri yaparken öğrencilerden sözlük yardımıyla kelime anlamlarını bulmaları istenmekte, yani öğrenciler sözlük kullanmaya yönlendirilmektedir. Bütün bunlar söz varlığını zenginleştirme amacına ulaşmayı kolaylaştırıyor olabilir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin de çoğu söz varlığını zenginleştirme amacına ulaşıldığını belirtirken, bazı öğretmenler bu amaca ulaşmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerde birinci kademedeki sözlük kullanma alışkanlığının ve okuma alışkanlığının gelişmemiş olmasının bu amaca ulaşmayı zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Türkçe derslerinde öğrencilerin en fazla yararlanması gereken kaynaklardan biri sözlüktür. Öğrencilerin özellikle bir metin üzerinde çalışırken metindeki bilinmeyen sözcüklerin anlamını öğrenebilmeleri için sözlük kullanmaları ve sözlük kullanmayı alışkanlık haline getirmeleri gerekir. Özbay’ın (2006) da belirttiği gibi, öğrencilerin okudukları metni tam ve doğru olarak anlayabilmeleri için sözlük kullanmaları ve sözlük kullanma alışkanlığı kazanmaları oldukça önemlidir. Çünkü bu alışkanlığı kazanan öğrencilerin sözcük hazinesi zenginleşecek, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücünün yanı sıra duygu ve düşüncelerini belli bir amaca yönelik olarak anlatma güçleri de gelişecektir. Ancak Özbay’a (2006) göre, “öğrenciler sözlük

kullanımı konusunda oldukça ihmalkâr davranmaktadırlar”. Calp’e (2007, 182) göre de, “ilköğretim çağındaki öğrencilerin çoğu okuduklarını ve dinlediklerini anlamakta zorluk çekme yanında, kendi duygu, düşünce ve tasarımlarını söz ve yazıyla etkili bir tarzda ifade etme yeteneğinden de yoksundurlar”. Çünkü öğrencilerin kelime hazinesi oldukça sınırlıdır. Görüşme yapılan öğretmenlerden bazıları da bu görüşleri desteklercesine ilköğretim birinci kademede öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlığını kazanmadığından ve sözcük dağarcığının gelişmediğinden yakınmaktadırlar.

İlköğretim birinci kademede ve ikinci kademede uygulanmaya başlanan yeni Türkçe programlarından önce, Türkçe derslerinde kullanılan ders kitaplarının arkasında, öğrenciler adına seçilmiş bilinmeyen sözcükler yer almaktaydı. Öğrenciler okudukları metindeki bilmediği sözcükleri kendisi belirlemez, belirlenmiş sözcükleri bilmediği sözcükler olarak kabul eder ve sözcüklerin anlamlarını sözlükten aramayarak kitapta açıklanan anlamıyla kullanırlardı. Bu bağlamda ders kitapları tarafından bilinmeyen sözcükler olarak belirlenen bu sözcüklerin anlamlarının da verilmesi öğrencileri tembelliğe itmiş, sözlük kullanma alışkanlığı kazanmalarını engellemiş olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlığı kazanmalarını engelleyen faktörlerden birinin, okuma metinleri üzerinde yapılan bu tür sözcük çalışmaları olduğu söylenebilir. Aynı zamanda öğretmenlerin belirttiği gibi, okuma alışkanlığının gelişmemiş olması da sözcük dağarcığının gelişmesini olumsuz etkileyebilir. Çünkü öğrenciler okudukça yeni kelimelerle karşılaşabilir ve yeni kelimelerin anlamını öğrendikçe sözcük dağarcığı gelişebilir. Bu bağlamda söz varlığının okuma oranına paralel olarak zenginleşebileceği, söz varlığını zenginleştirme amacına okuma alışkanlığı kazanma amacı ile birlikte ulaşılabileceği söylenebilir.

Anket yoluyla görüşleri alınan öğretmenlerin çoğu, okuduğu metni değerlendirme amacına öğrenciler tarafından çoğunlukla ulaşıldığını belirtmişlerdir. Okuma çalışmalarında kullanılan metinlerin öğrenci seviyesine uygun olması, öğrencilerin metinleri içerik açısından değerlendirebilmelerini, metinde geçen olayları kendi hayatlarıyla karşılaştırabilmelerini, yorumlamalarını ve eleştirmelerini sağlamış, böylece okuduğu metni değerlendirme amacına ulaşılmasını kolaylaştırmış olabilir. Bununla birlikte okuduğu metni anlama amacına büyük oranda ulaşılması da metni değerlendirme amacına ulaşılmasında katkı sağlamış olabilir. Sayıları çok az olmakla birlikte bazı öğretmenler ise, öğrencilerin okuduğu metni değerlendirme amacına ulaşamadığını düşünmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerden biri de okuduğu metni

değerlendirme amacının 6. sınıf öğrencilerinin seviyesinin üzerinde olduğunu, bu yüzden bu amacı ulaşılabilir bulmadığını belirtmiştir. Öğretmenlere zor ulaşıldığını düşündükleri amaçlar olup olmadığı sorulduğunda da, bazı öğretmenler okuduğu metni değerlendirme amacına zor ulaşıldığını, bu amaca ulaşmanın süreç gerektirdiğini, amaca ulaşmak için yapılacak etkinliklerin yetersiz olduğunu ve okuduğu metni değerlendirme amacının öğrenci seviyesinin üstünde bir amaç olduğunu ifade etmişlerdir.

Birinci kademede okunan metnin dil ve içerik açısından değerlendirilmesine yeterince yer verilmemiş olması ve okuduğu metni değerlendirme amacına ulaşmaya yönelik temellerin atılmaması, bu amaca altıncı sınıfta ulaşmayı zorlaştırmış olabilir.

Okunan bir metne eleştirel bir gözle bakmak, metinde geçen olayların gerçek hayatla ilişkisinin sorgulamak, olayları kahramanın bakış açısıyla değerlendirmek, metinde geçen duygu ve düşünceleri yorumlamak, metni dil yönünden kavramak ve değerlendirmek öğretmenler tarafından üst düzey beceriler olarak nitelendirilmiş, okuduğu metni değerlendirme amacı da bu yüzden uzun süreçte ulaşılacak bir amaç olarak görülmüş olabilir. Ayrıca öğretmen kılavuz kitabı incelendiğinde okuduğu metni değerlendirme amacına yönelik etkinlik sayısının diğer amaçlara yönelik etkinliklere oranla daha az olduğu görülmüştür. Öğretmenler de görüşmeler sırasında bunu destekleyecek yönde görüş belirtmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenlerin bu amaca ulaşmak için var olan etkinlikleri yetersiz gördükleri halde, amaca yönelik etkinlik geliştirmemeleri de, okuduğu metni değerlendirme amacına ulaşılmasını güçleştirmiş olabilir.

Anket sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğu, okuma alışkanlığı kazanma amacına öğrencilerin çoğunlukla ulaştığını düşünmektedirler. Bu amaca ulaşılmadığını düşünen öğretmen oldukça azdır. Yeni programla birlikte öğrencilere her temada okunacak kitapların önerilmesi öğrenciler için okumayı ilgi çekici hale getirmiş ve bu sayede okuma oranında artış olmuş olabilir. Bununla birlikte okuma kültürü başlığı altında başlı başına bir temaya yer verilmesi, bu tema boyunca kitapların faydaları, okuma sevgisi gibi konuların yoğun olarak işlenmesi öğrencilerde okumaya karşı ilgi uyandırmış, okuma alışkanlığı kazanmalarına katkı sağlamış olabilir. Yeni programla birlikte okuma gelişim dosyaları tutulması da okuma alışkanlığını geliştirmiş olabilir. Öğrencilerin bu dosyalara okudukları kitapları listelemeleri, aynı zamanda bu kitapları tanıtan bilgileri, kitaplarla ilgili duygu ve düşüncelerini yazmaları, okuma gelişim

dosyalarını aktif olarak tutmaları öğrencilerin çoğunda okuma alışkanlığının gelişmesini sağlamış olabilir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden bazıları ise okuma alışkanlığı kazanma amacına ulaşmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Okuma alışkanlığı kazanmanın süreç gerektirmesini, ilkokuldan gelen okuma ilgisinin zayıf olmasını, önceki yıllarda okuma alışkanlığı ve ilgisinin kazanılmamış olmasının işlerini zorlaştırdığını, velilerin bilinçsizliğini, performans ve proje ödevlerinin öğrencilerin fazla zamanını almasını gerekçe olarak göstermişlerdir. Aşılıoğlu'na (2007, 39) göre de, “okuma alışkanlığı okumanın öneminin farkında olma, çevresinde okuyan insanların davranışlarını izleyerek okumanın önemli bir uğraş olduğunu sezme, kitap okumaya istekli olma ve giderek artan ölçüde olmak üzere zamanının bir bölümünü okumaya ayırma, okumayı diğer günlük uğraşlarına yeğleme, okumayı kendi değer sistemi içine katma yani içselleştirme ve yaşamın ayrılmaz bir parçası haline getirme gibi aşamalı bir süreçle kazanılır”. Bu bağlamda literatürde ortaya konan bu görüş araştırma ile ulaşılan sonucu destekler niteliktedir.

Birinci kademedeki okuma alışkanlığı ve zevkinin öğrencilere kazandırılmamış olması, öğretmenlerin altıncı sınıfta okumayı alışkanlığa dönüştürmelerini güçleştiren önemli bir neden olarak görülebilir. Aynı zamanda okuma alışkanlığının kısa bir zamanda kazanılmasının mümkün olmaması, emek ve süreç gerektirmesi, bu amaca altıncı sınıfta tam olarak ulaşılmasını zorlaştırmış olabilir.

Okuma alışkanlığının gelişmemesine gerekçe olarak velilerin bilinçsizliğini ve okuyarak çocuklarına model olmamalarını ileri süren öğretmenler ailenin yardımı olmadan okuma alışkanlığını geliştirmenin çok zor olduğunu belirtmişlerdir. Türkiye’de ailelerin bu konuda gereken duyarlılığı göstermediğini belirten Gedizli’nin (2006) görüşü de araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Gedizli’ye göre, okuma alışkanlığının temelleri ailede atılır. Bireyin okuma eylemini hayatının temel unsurlarından biri olarak benimseyebilmesi için ailesine önemli görevler düşmektedir. Çünkü çocuk görerek ve yaşayarak öğrenir. Ailesinde gördükleri, ailesinin kendisine sunduğu değerler çocuğun ileriki yaşlarında kişisel tercihleri ve hayattaki rolleri açısından yok sayılamayacak etkiler oluşturur. Çocuklar ailede kazandığı bazı davranışları terk etmekte zorlanır veya ailenin kazandırması gerektiği halde gerçekleştirmesine imkân vermediği davranışları kazanmakta zorlanır. “Çocukluk

döneminde ailede okuma kültürünün yerleşmiş olduğunun görülmesi, bireyin yetişkinlik döneminde okur olması gerektiği fikrini destekler. Yetişkinlerin zamanlarının bir bölümünü okuyarak geçirmeleri ve bu durumu çocuğun izlemesi, hem yapılan işi sezme ve merak etme hem de taklit etme yoluyla okuma alışkanlığının gelişmesine önemli katkılar yapar (Aşılıoğlu, 2007, 38)”. Ancak evine kitap girmeyen, okumayan, çocuklarının okumasına destek olmayan ebeveynlerin çocuklarının gerçek anlamda okuma alışkanlığına sahip olması, çocukluk yıllarından sonraki dönemlerde okumayı gereklilik olarak kabul etmesi beklenemez. Aksine ebeveynlerin okuyarak çocuğuna örnek olması, bu konuda çocuğuna karşı göstereceği ilgi ve vereceği destek, çocuğun okuma eğiliminin sürekli ve düzenli biçimde gerçekleşmesini sağlayacaktır. Tosunoğlu (2002) tarafından yapılan araştırmada da çocukların okuma alışkanlığından uzaklaşmalarının en önemli nedenlerinden birinin, ebeveynlerin bu konudaki olumsuz etkisi olduğu vurgulanmıştır. İnan (2007, 276) bu bulguyla paralel şekilde, “çocuğun okuma alışkanlığı kazanabilmesinin öncelikle kendi yetenek, ilgi ve isteğine, aile ilişkilerine, aile bireylerinin çocuğa iyi örnek olmalarına ve çocuklarına elverişli bir ortam hazırlamalarına bağlı olduğunu” düşünmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler de alanyazındaki görüşleri destekler nitelikte ailenin yardımı olmadan okuma alışkanlığını geliştirmenin çok zor olduğunu belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden bazıları ise yeni programla birlikte öğrencilere verilen proje ve performans ödevlerinin de okuma alışkanlığının kazandırılmasını zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Performans ve proje ödevlerinin her dersten verilmesi öğrencilerin kitap okumaya ayırdıkları süreyi azaltmış, bu yüzden öğrencilerin okumaya da ilgileri azalmış olabilir. Aynı zamanda verilen proje ve performans ödevlerinin internetten araştırma yapmaya yöneltmesi, öğrencilerin bilgisayar başında daha uzun zaman geçirmelerine neden olmuş; okumaya ayırdıkları zamanı azaltmış olabilir. Birkets (2004), tarafından yapılan araştırma sonucu da öğretmen görüşlerine dayanan araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Birkets, bilgisayarın okuma alışkanlığı üzerinde olumsuz etkisi olduğunu, bilgisayar kullanımının bu alışkanlığı gerilettiğini ortaya koymuştur. ABD’de yapılan bir araştırmada da, deneklerin %37’si teknolojinin okumayı azalttığını belirtmişlerdir (Brant, 2003, 53; Akt: Aksaçoğlu ve Yılmaz, 2007, 12).

Amaçların ulaşılabilirliği ile ilgili görüşleri alınan öğretmenlerden bazıları tüm amaçları ulaşılabilir bulduklarını belirtirken, öğretmenlerin çoğu amaçlara daha kolay

ulaşılabilmesi için çeşitli koşullar öne sürmüşlerdir. Amaçları ulaşılabılır bulan öğretmenler buna gerekçe olarak amaçların öğrenci ihtiyaçlarına uygun olmasını, etkinliklerin de amaçlara ulaşmayı kolaylaştırmasını göstermişlerdir. Programlardaki amaçlar belirlenirken toplum, öğrenci ve konu alanının ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerekir. Öğretmen görüşlerinden yola çıkarak TDÖP’de okuma alanına yönelik olarak belirlenen amaçların hepsinin altıncı sınıf öğrencilerinin ihtiyaçlarına dönük olarak belirlendiği söylenebilir. Çünkü öğretmenler amaçların hepsinin kazanılması gereken amaçlar olduğunu, amaçların öğrenci ihtiyaçlarına uygun olduğunu ve öğrenci ihtiyacına uygun olmasının kazanılmasını da kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

Yeni programda öğrencilerin amaç ve kazanımlara ulaşabilmeleri için etkinlik örnekleri verilmiş, etkinlik temelli bir öğrenme-öğretme süreci oluşturulmuştur. Programda öğrencilerin etkinlikleri yaparak amaç ve kazanımlara ulaşması amaçlanmıştır. Bu etkinliklerin öğrenci merkezli olarak düzenlenmiş olması yani okuma çalışmalarında öğrencinin aktif bir rol üstlenmesi de amaçlara ulaşılmasını sağlamış olabilir.

Görüşleri alınan bazı öğretmenlerin amaçlara daha kolay ulaşılabilmesi için öne sürdükleri koşullar, sınıf mevcutlarının azaltılması, programın iyi uygulanması, okulların teknolojik araç-gereçlere sahip olması ve öğrencilerin ekonomik şartlarının uygun olmasıdır. Öğretmenler sınıf mevcutlarının kalabalık olması nedeniyle amaçlara ulaşmakta zorlandıklarını, tüm öğrencilerin amaçlara ulaşip ulaşmadığını gözlemleyemediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu, Finn ve Achilles (1999)’in elde ettikleri sonuç ile örtüşmektedir. Finn ve Achilles yaptıkları araştırmada sınıftaki öğrenci sayısının az olması ile öğrenci başarısı arasında ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Akkaya ve Kırmızı (2005) da yeni Türkçe programının uygulanmasıyla ilgili 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirdikleri araştırmada, sınıfların kalabalık olmasının programın uygulanmasını zorlaştırdığını saptamışlardır. Gömleksiz ve Bulut (2007)’un yaptıkları araştırmada ulaştıkları sonuçlar da, yapılan araştırmanın bu yöndeki bulgularıyla paralellik içindedir. Gömleksiz ve Bulut tarafından yapılan araştırmada kazanımların hedeflenen düzeyde gerçekleştirilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin bazıları, sınıf mevcutları azaltılsa bile programın hakkıyla uygulanmaması durumunda amaçlara ulaşmanın çok zor olacağını belirtmişlerdir.

Gömlüksiz'in (2005, 350) de bu konudaki görüşleri öğretmen görüşlerini desteklemektedir. Gömlüksiz'e göre, "öğretmenlerin programları tanıma ve benimseme düzeyleri, programların uygulamadaki etkililiğini belirlemektedir. Bu nedenle programları uygulayan öğretmenlerin yeni programları tanımaları ve benimsemeleri oldukça önemlidir. Öğretmenlerin yeni programların dayandığı ilkeleri ve öğrenme yaklaşımlarını yeterli düzeyde bilmeleri ve uygulamaları gerekir". Öğretmenlerin yeni uygulanan program hakkında yeterince bilgi sahibi olmaması, programı uygulama esnasında problemler yaşamalarına neden olabilir ve bu durum programın amaçlarına ulaşılmasını güçleştirebilir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenlerin yeni programı dikkate almayarak eski uygulamalara devam etmesi de amaçlara ulaşılmasında sorun yaratabilir

Amaçlara daha kolay ulaşılabilmesi için öğretmenler tarafından öne sürülen koşullardan biri de, okulların teknolojik araç-gereç açısından gerekli donanımına sahip olması gerektiğidir. Böyle düşünen öğretmenler okullardaki araç-gereç eksikliğinin amaçlara ulaşılmasını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Yapılan bazı araştırmalarda da (Cheng, 1994; Maiden ve Foreman, 1998) eğitim ortamının öğrenci başarısını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. "Cheng (1994) eğitim ortamı ile öğrenci performansı arasındaki ilişkiyi araştırmış ve fiziksel çevrenin kalitesinin algılanması ile öğrenci performansı arasında ilişki olduğunu bulmuştur. Maiden ve Foreman (1998)'ın yaptıkları araştırmada ise okul binaları ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur (Akt: Gömlüksiz, 2005, 348)". Bu bağlamda, okulun sahip olduğu donanım, araç-gereç durumu ve fiziki özelliklerin öğretim programlarının uygulanmasında ve amaçlara ulaşılmasında etkili olduğu söylenebilir.

Okuma alışkanlığı kazanma amacına ulaşılmasında öğrencilerin ekonomik koşullarının da uygun olması gerektiğini belirten bir öğretmen ise kitapların pahalı olduğunu, her ailenin çocuğu için kitap alamadığını belirtmiştir. Okuma başarısında etkili olan faktörlerden biri, öğrencinin sosyo-ekonomik durumudur. Birçok araştırma sonucunda, düşük sosyo-ekonomik çevreden gelen öğrencilerin, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerden daha az okuduğunu göstermektedir. Çünkü düşük sosyo-ekonomik koşullar, çocuğun kendine güvenini, öğrenmeye ilgisini, başarı beklentisini ve okuma başarısını doğrudan etkilemektedir (Deangelo, Reents ve Zomboracz, 1997). Akbayır (2006)'ın da bu görüşe paralel olarak belirttiği gibi, bireylerin bütçesinin düzenli bir biçimde kitap satın almaya yetmemesi ve kitap fiyatlarının yüksek oluşu nedeniyle kitabın okura ulaşması zorlaşmaktadır. Tosunoğlu

(2002) da yaptığı araştırmada, kitap edinme ile ekonomik durum arasında paralellik olduğunu, çocukları okuma alışkanlığından uzaklaştıran nedenlerden birinin ekonomik eksiklikler olduğunu ortaya koymuştur. Ancak İnan (2005) tarafından yapılan araştırma sonuçları bu bulguyu destekler nitelikte değildir. İnan, birinci kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını incelediği araştırmasında öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeylerinin, ailelerinin aylık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Araştırmada okuma alışkanlığının kazanılmasında maddi imkânlar kadar; bilinç, istek, ilgi ve sevgi gibi faktörlerin ilgisi olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda okuma ilgisine ve sevgisine sahip olan, ancak maddi imkânı elverişli olmayan öğrenciler çevresindeki kişilerden, kütüphanelerden ödünç kitaplar alarak, kitaplıklara gidip oralarda okuyarak, ücretsiz verilen kitapları temin ederek kitaba ulaşabilir. Böylece okuma alışkanlığı gelişebilir.

Yapılan araştırma sonucunda bazı öğretmenler, amaçlara ulaşılmasında çeşitli zorluklar yaşadıklarını ve bir takım koşulların yerine getirilmesiyle amaçlara daha kolay ulaşılacağını belirtmekle birlikte, öğretmenler amaçlara çoğunlukla ulaşıldığını ifade etmişlerdir. Şahin (2007) tarafından yapılan “Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmada da amaçlara ulaşma düzeyi ile ilgili benzer sonuçlara ulaşılmıştır. İlköğretim 1. kademe Türkçe programının amaçlarının ne kadar başarılabildiği konusunda 2004-2005 yılında pilot illerde yapılan araştırmada, öğretmen görüşleri çok yüksek düzeyde olumlu bulunmuştur. Öğretmenlerin yaklaşık %89’u amaçların gerçekleştirilebilme düzeyi konusunda olumlu görüş belirtmişlerdir. Yaklaşık %6’sı kararsız kalırken, %5’i ise olumsuz görüş ifade etmişlerdir. Öğretmenler 2005-2006 öğretim yılında ise amaçların gerçekleştirilebilme düzeyi hakkında %75,7 oranında olumlu görüş bildirmişlerdir. Kararsızlar %14,4, olumsuzlar ise %10 düzeyindedir. Kendini ifade etme ve iletişim kurma becerisi ile “dinleme, konuşma, okuma, yazma becerisi” kazandırma konusunda olumluluk düzeyi en yüksektir.

5.1.5. Okuma Alanına Eklenmesi ve Okuma Alanından Çıkarılması Önerilen Amaçlar ile İlgili Tartışma

Öğretmenlere okuma alanında yer alan amaçlara eklenmesini önerdikleri amaçlar olup olmadığı sorulduğunda hem anket uygulanan hem de görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı amaçları yeterli bulduklarını, eklenmesini önerdikleri amaç ya da

amaçların olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler mevcut amaçların öğrencilerin okuma becerisine yönelik ihtiyaçlarını karşılayacağını ve bu amaçlara ulaşılmasıyla okuma becerisine yönelik temellerin atılacağını düşünmüş, bu nedenle amaçları yeterli bulmuş olabilirler.

Okuma alanında yer alan amaçlardan çıkarılmasını önerdikleri amaç ya da amaçların olup olmadığı sorulduğunda ise sayıları çok olmamakla birlikte hem anket ve hem de görüşme yapılan bazı öğretmenler okuduğu metni değerlendirme amacının çıkarılması gerektiğini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerden ikisi, bu amacın altıncı sınıf öğrencilerinin seviyelerinin üzerinde bir amaç olduğunu ve süreç gerektirdiğini, bu nedenle çıkarılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ancak okuma eyleminin amacına ulaşabilmesi için okunan metin anlaşıldıktan ve çözümlendikten sonra eleştirel bir yaklaşımla değerlendirilmesi gerekir. Metni değerlendirmek, okurun bireysel deneyimlerinden yola çıkarak yazarın metinde söylediklerine karşı yaptığı bireysel yorumlardır.

Adalı'nın (1993) da belirttiği gibi, okur metinde ileri sürülen görüşleri kendi birikimiyle ve düşünceleriyle karşılaştırmalıdır. Yazarın önerdiği çözümlerde haklı olup olmadığı, haklı değilse neden olmadığı, düşüncelerini temellendirirken inandırıcı olup olmadığı, soruna başka bir açıdan yaklaşılabiliyor mi gibi pek çok açıdan eleştirel bir bakışla değerlendirme yapılması gerekir.

Akbayır'a (2006) göre, okurun metni bireysel yorumlaması söz konusu olduğunda her metin çok anlamlılık içerir. Çünkü her okur kültür, yaş, eğitim durumu, toplumsal katman, ekonomik yapı gibi kendi bireysel yönlerine bağlı olarak metni değerlendirir. Dolayısıyla her okur kendi bakış açısına göre aynı metni, farklı değerlendirir. Bu farklılıklar okurun metne kattıklarıdır ve metni zenginleştiren yorumlardır. Ancak metne karşı yapılan değerlendirmenin, beğendim-beğenmedim ya da katılıyorum-katılmıyorum türünden kestirme ve yüzeysel yargılarla geçiştirilmesi doğru değildir. Kurmaca ile gerçekler arasındaki farkın belirgin olduğu fantastik yapıtlarda bile gerçeğe gönderme yapılmaktadır. Öğrenciler kendi yaşlarına ve birikimine göre bu göndermeleri bulmalıdır (İpşiroğlu, 1993, 50).

Okuduğu metne eleştirel gözle bakan okur, metinde aktarılanları olduğu gibi benimsemez, okuduğuna bazı açılardan katılır, bazı açılardan katılmaz. Karşılaştığı her yeni görüşle hesaplaşır. Böylece kendine özgü düşüncesini oluşturur Yazarla kendi

düşüncelerinin örtüşüp örtüşmediğini fark eder, fikirlerini ona göre şekillendirir. Bu yönüyle eleştirel okuma, okuru aktif hale getiren bir özellik taşır. Eleştirel okuyucu kimliğinin tam olarak kazanılması yıllar süren bir okuma sürecine bağlıdır. Ancak okuduğu metin karşısında kendine özgü duruşu olan, kurmaca ile gerçeği birbirinden ayırt edebilen, metindeki gerçekler ile yaşanan gerçek arasındaki bağlantıyı kurabilen bilinçli okuyucuların yetiştirilmesi için, ilköğretimde eleştirel okuyucu kimliği kazanmış öğrenciler yetiştirmenin temelleri atılabilir.

Metni anlama ve çözümlemeyi tamamlayan, okurun özgürleşmesini sağlayacak olan okuduğu metni değerlendirme amacının, süreç gerektirdiği ve öğrencilerin seviyesinin üzerinde olduğu için ulaşılamayacağı gerekçesiyle amaçlar arasından çıkarılması doğru bir yaklaşım olmayabilir. Eleştirel bakış açısı, zamanın getireceği yeniliklerle, okurun gelişmesiyle zenginleşecektir. Bilinçli okuma, yaşam deneyimi ve birikim kazandıkça gelişecektir. Bu nedenle okuma alanında, okuduğu metni değerlendirme amacına yer verilmesinin ve öğrencilerde eleştirel bakışın uyandırılmaya çalışılmasının okuma becerisinin tam anlamıyla gelişmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

5.2. Temalara İlişkin Tartışma

TDÖP doğrultusunda belirlenen temalar ve metin türleri ile ilgili olarak anket ve görüşme yoluyla elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlar yapılmıştır.

5.2.1. TDÖP Doğrultusunda Belirlenen Temaların Yeterliğine İlişkin Tartışma

Öğretmenlere TDÖP okuma alanına yönelik olarak belirlenmiş temaların yeterli olup olmadığı sorulduğunda anket uygulanan öğretmenlerin büyük çoğunluğu temaları yeterli bulduğunu belirtmiştir. Görüşleri alınan öğretmenlerin de çoğu mevcut temaları yeterli bulmuştur. Temaları yeterli ve yetersiz bulan öğretmenlerin oranının ise birbirine çok yakın olduğu söylenebilir. Temaları yetersiz bulan öğretmenlere eklenmesini önerdikleri temaların neler olabileceği sorulduğunda, öğretmenler ahlaki değerler, milli değerler, yardımseverlik, bilimsel gelişmeler, Türk halk kültürü ürünleri, aile sevgisi, dostluk ve saygı ile ilgili temaların eklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Hem anket hem de görüşme yapılan öğretmenlerin ortak olarak eklenmesini önerdiği tema, ahlaki değerlerdir. Böyle düşünen öğretmenler öğrenci davranışlarının ahlaki açıdan

bozulduğunu, çocuklara ahlaki değerleri kazandıracak bir temaya yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Birçok ülkede genel eğitim programı içerisinde kazandırılacak ortak değerler belirlenmiş ve öğretmenlerin önerdiği gibi, ahlaki değerlerin kazandırılmasına önem verilmiştir. Kinnier, Kernes ve Dautheribes (2000) dünyada insanların inandığı tüm dinlerle, laik kurumlarla ve uluslar arası kuruluşlarla ilgili dokümanları inceleyerek, evrensel ahlaki değerlerin listesini çıkarmışlardır. Bu değerler, gerçeği ve adaleti arama, kendini koruma ve saygı gösterme, kendini övmeme ve benmerkezci olmama, vicdanına göre hareket etme, tüm insanlar arasındaki bağımlılığa saygı duyma, başkalarına yardım etme, diğerleri için saygılı ve hoşgörülü olma, başkalarına zarar vermeme, çevreyi ve diğer canlıları korumadır (Akt: Doğanay, 2006). Aynı zamanda birçok ülkede öğrencilere kazandırılacak ortak değerler belirlenmiştir. Ülkelerin programlarında belirledikleri bu çekirdek değerler arasında benzerlikler vardır. Türkiye'nin belirlediği ortak değerler; adil olma, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, duyarlık, dürüstlük, eşitlik, hoşgörü, saygı, sevgi, özgürlük, misafirperverlik, temizlik, vatanseverlik, aileye önem verme, yardımseverliktir (Akt: Doğanay, 2006). Belirlenen bu değerler içinde bulunan bilimsellik, vatan sevgisi, aile sevgisi, saygı gibi değerlerin görüşleri alınan öğretmenler tarafından da belirtildiği, dolayısıyla bu değerler açısından öğretmen görüşleri ile Türkiye'nin belirlediği ortak değerlerin örtüştüğü görülmektedir.

Öğretmenler bu değerlerin küçük yaşlarda kazanılacağını, bu yüzden ilköğretimde bu değerlere sahip olmanın öneminin vurgulanması gerektiğini düşünüyor olabilirler. Aynı zamanda toplumda ahlaki niteliklerin kaybedildiğini, daha ilköğretim çağında şiddete ve suça eğilimin arttığını, bu duruma yol açan en önemli nedenin ahlaki değerlerin önemsenmemesi olduğunu düşünüyor olabilirler.

Program doğrultusunda öğretmen kılavuz kitabındaki sevgi teması altında ise, dil sevgisi, öğrenci sevgisi, vatan ve bayrak sevgisine yer verilmiştir. Dil sevgisi, vatan sevgisi, bayrak sevgisi bir milleti millet yapan unsurlardır ve önemli milli değerlerdir. Bu nedenle bazı öğretmenlerin belirttiği gibi milli değerler başlığı altında ayrı bir temaya yer verilmesine gerek olmayabilir. Talim Terbiye Kurulu (2005)'nce programların yaklaşımı açıklanırken öğrencilere kendi tarih, kültür ve sosyal kalıtları konusunda duyarlılık kazandırmanın amaçlandığı belirtilmiştir. Aynı zamanda bilimsel bilgiler, doğa ve insan, iyilik, doğruluk, adil olma, bilgelik gibi evrensel değerler yanında, tarih, dil, din, gelenek ve folklora dayalı, milletin tümüne mâl olmuş veya

bölgesel nitelikteki törel, ahlakî ve estetik değerlerin programların önemli bir boyutunu kapsadığı belirtilmiştir. Öğretmenler aile sevgisi ve dostlukla ilgili temalara da yer verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Ancak bu konularla ilgili ayrı bir tema olmasındansa, sevgi teması altında bu konuların işlendiği metinlere yer verilebilir.

Hem anket hem görüşme yapılan öğretmenlerin eklenmesini önerdikleri ortak temalardan biri de bilimsel gelişmelerdir. Öğretmenler bilimsel tutum ve davranışların ilköğretimde kazandırılması gerektiğini, bir ülkenin kalkınmasında bilimsel gelişmelerin önemli bir rol oynadığını, bu yüzden öğrencilerin bu gelişmelerden haberdar olmasının gerekli olduğunu düşünüyor olabilirler. Ayrıca, öğretmenlerin bilimin yol göstericiliğinin çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmanın ve çağdaşlaşmanın vazgeçilmez zorunluluğu olduğunu düşünmeleri, böyle bir temaya yer verilmesi gerektiği fikrini oluşturmuş olabilir.

Öğretmenlerden bazıları da Türk halk kültürü ve onun ürünlerini tanıtan bir temaya yer verilmesi gerektiğini, öğrencilerin halk kültürüne yabancılaştığını, halk hikâyelerini, masalları, bilmeceleleri, manileri, ninnileri, destanları, efsaneleri bilmeden yetiştiklerini belirtmişlerdir. Türk halk kültürü, yüzyılların ardından gelen bir birikimin değişik ve yaygın bir coğrafyadaki engin yansımasıdır (Karadağ, 1999). Halk kültürü ürünleri ise bir ulusun kültürel yapısının ve yaşama biçiminin en iyi tanıkları ve taşıyıcılarıdır (Artun, 2000). Öğrencilerin bu engin kültürün ürünlerini tanımaları, milletin kültürel yapısını ve ulusal değerlerini içselleştirmelerini sağlar. Öğretmenler, halk kültürü ürünlerinin halkın ortak duygu ve düşüncelerini yansıttığı için Türk kültürünün korunmasında ve yaşatılmasında önemli işlevleri olduğunu, bu yüzden halk kültürü ürünlerinin kültürel miras olarak gelecek kuşaklara aktarılmasının önemli olduğunu düşünüyor olabilirler. Aynı zamanda halk kültürü ürünlerine yer verilmesiyle kültürel mirasın genç kuşaklara tanıtılabileceğini düşünüyor olabilirler. Artun (2000) da, yıllardır göz ardı edilen ulusal kültür ve değerler çerçevesinde, kaynağını halk kültüründen alan ürünlerin eğitim programlarında yer alarak gelecek kuşaklara aktarılması gerektiğini düşünmektedir.

Çiftçi (2006, 88), ders kitaplarında öğrencilerin okuma alışkanlıklarını güçlendirici bir alt yapı oluşturacak okuma konulu metinlere çok az yer verildiğini, önemli bilim, kültür ve siyaset adamlarının biyografilerinden çıkarılacak okuma yaşantılarının öğrencide okumaya karşı istek uyandırmada büyük rol oynayacağını

belirtmiştir. Ayrıca, kitap ve okuma kültürü hakkında bazı ilgi çekici bilgilere yer verilebileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, TDÖP kapsamında ders kitaplarında okuma kültürü temasına ve okuma ile ilgili metinlere yer verilmesinin bu ihtiyacı giderdiği söylenebilir. Bununla birlikte, gelişmiş toplumların okuma alışkanlıkları ve eğilimleri ile gelişmemiş toplumların zayıf okuma kültürleriyle ilgili çarpıcı bilgilere yer verilmesi de öğrencilerin okuma isteğini güçlendirebilir.

Öğretmenlere TDÖP okuma alanına yönelik olarak belirlenmiş temalardan çıkarılmasını önerdikleri temalar olup olmadığı sorulduğunda ise, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı mevcut temaların kalması gerektiğini, temalardan çıkarılması gereken tema olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, mevcut temaların programın amaçlarıyla ilişkili olduğunu, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğunu, öğrencilerin var olan görüşlerini geliştirirken, onlara farklı bakış açısı kazandırdığını, öğrencilerin çoğunluğuna seslendiğini, bu nedenle hiçbir temanın çıkarılmaması gerektiğini düşünüyor olabilirler.

5.2.2. TDÖP Doğrultusunda Belirlenen Temalarla İlgili Metinler ve Metin Türlerine İlişkin Tartışma

Öğretmenlere TDÖP'deki temalarla ilgili olarak ders kitabında yer alan okuma metinleri dışında sınıfa örnek okuma metni getirip getirmedikleri sorulduğunda öğretmenlerin % 70'inden fazlası getirdiğini belirtmiştir.

Aşlıoğlu (2007), sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin ilgi duyabilecekleri temalardan seçilmiş metin örneklerini, sınıfta okumanın, öğrencileri kitap okumaya yönlendirebileceğini belirtmiştir. Başaran (2003) da, çeşitli okuma türleri olduğunu ve bu okuma türleri için değişik metinlerin kullanılabileceğini ifade etmiştir. Bazı metinler bir çeşit okuma için uygun olabilecekken, diğer bir okuma türü için kullanılmayabilir. Bu tür problemleri çözmek için, öğretmenin sınıf ortamına çeşitli metinler getirmesi uygun olabilir. Ayrıca farklı metinler aynı konuyu ele alsalar bile farklı bakış açısıyla sunabilirler. Bu durum öğrencilerin o konu hakkındaki görüşlerini zenginleştirebilir ve konuya farklı açılardan bakmalarını sağlayabilir. Öğrencileri aynı konuda, fakat farklı türlerde yazılmış metinlerle karşılaştırmak da öğrencilerin farklı türlerdeki üslup farkını kavramalarını sağlayabilir.

Öğretmenlerin sınıfa örnek okuma metinleri getirmeleri oldukça önemlidir ancak getirilen metinlerin öğrenciler tarafından anlaşılabilir olmasının da göz önünde bulundurulması gerekir. Adalı (1993), metin seçiminde öğretmenin, metnin öğrenci düzeyine uygun olup olmadığını iyi saptaması gerektiğini belirtmiştir. Çünkü öğrencilerin metinde yazılanları anlayabilmesi oldukça önemlidir. Bunun için, metin seçimlerinin, metnin düşünsel ve dilsel yapısı, okurun bilgi birikimi, ön bilgi ve deneyimleri göz önünde bulundurularak yapılması gerekir.

Görüşme yapılan öğretmenlere ders kitabında yer alan okuma metinleri hakkında ne düşündükleri sorulduğunda ise öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin hikâye türündeki metinleri sevdiğini, düşünce yazılarından ise sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda metinlerin uzun ama anlaşılabilir ve ilgi çekici olduğunu, öğrenci seviyesine uygun olduğunu, öğrencilerin şiir okumayı çok sevdiğini ancak şiire az yer verildiğini ve Atatürk konulu metinlere sadece Atatürk temasında yer verilmesini yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden biri ise metin türleriyle ilgili yeterince bilgi verilmediğini, bu yüzden öğrencilerin türlerle ilgili bilgileri yeterince kavrayamadıklarını belirtmiştir.

Hikâye edici metinlerde kelimeler çocukların aşına olduğu, günlük dilde daha çok kullanılan kelimelerdir. Ayrıca bu tür metinlerde okuyucu karakterlerle özdeşleşebilir, onun hakkında konuşabilir ve konu üzerinde yoğunlaşabilir, metinler eğlencelidir ve daha hızlı okunabilir. Bilgi verici metinlerde ise, kelimeler daha spesifik, çok tekrarlanmayan ve teknik kelimelerdir. Konular daha soyuttur ve yeni tecrübeler kazandırmaya yöneliktir. Kişisellikten uzaktır ve yüksek düzeyde okunabilirlik vardır (Aşlıoğlu, 2007). Öğrencilerin hikâye edici türlerden hikâyeyi daha çok sevmelerinin, bilgi verici metin türlerinden olan düşünce yazılarından sıkılmalarının nedeni, bu metin türleri arasındaki temel farklar olabilir. Bu bağlamda altıncı sınıf düzeyindeki öğrenciler kendi yaşamıyla ilişki kurabileceği, olay temelli, hayal dünyasına seslenen, rahatça ve zevk alarak okuyabilecekleri türden metinleri okumayı daha çok seviyor olabilirler. Şimşek (2003), öğrencilerin okudukları metinleri anlamadığında yaptıkları geri dönüşlerin, soyut ifadelerle dayanan metinlerde daha çok görülebileceğini, yani öğrencilerin makale, deneme türündeki metinlerde; hikâye, masal türü metinlere oranla daha çok geriye dönüşler yapabileceklerini belirtmiştir. Öğrencilerin bu tür geri dönüşler yapmaları düşünce yazılarını okumaktan sıkılmalarına neden oluyor olabilir. Ancak metinlerin öğrencilerin sınırını da zorlaması gerekir. Adalı'ya (1993) göre, yavaş

yavaş ve belli bir sistem içinde onların kavram dünyasını, bilgi birikimini, dil deneyimini geliştirmeli, zenginleştirmeli ve öğrencileri içinde yaşadıkları çağı anlamaya yöneltmelidir. Bu yüzden sadece hikâye edici metinlere yer verilmesi ya da bilgi verici metinlerin ikinci plana itilmesi doğru bir yaklaşım olarak kabul edilmeyebilir. Çünkü Güneşli'ye (2003) göre de, okuma eğitiminin her iki türden metin örneklerini de kapsamaması ve tek yönlü olmaması gerekir. Böylece öğrenciler metin türleri arasındaki farkları görebilir ve hikâye edici metinlerin yanı sıra bilgi verici metinlerden de zevk alabilir.

Metinlerde işlenen konular öğrencilerin gelişim düzeylerine ve ilgilerine uygun olduğu için metinler uzun olmasına rağmen anlaşılabilirlik açısından sorun yaşanmıyor olabilir. TDÖP'de de okuma metinlerinde bulunması gereken özellikler belirtilmiş, metinlerin öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyelerine uygun olması gerektiği, Türkçenin anlatım zenginlikleri ve güzelliklerini yansıtan, öğrencilerin dil zevki ve bilincini geliştirecek nitelikte olması gerektiği vurgulanmıştır. Metinler çocuğa göre olmalı, çocuksu değil diyen Özdemir (1993; Akt: Nas, 2003), çocuğa göre olan metinlerde tümcelerın kısa ve yalın, dilin yetkin olduğunu, Türkçe'nin zenginliğini ve olanaklarını yansıttığını, anlatımın canlı ve akıcı olacağını belirtmiştir. Bu bağlamda ders kitabındaki metinlerde kullanılan dil ve anlatımın öğrenciye göre olması da metinlerin anlaşılabilirliğini olumlu yönde etkilemiş olabilir.

TDÖP doğrultusunda altıncı sınıf Türkçe ders kitabında dört şiire yer verilmiştir. Ancak bazı öğretmenler şiir sayısının az olduğunu ve arttırılabileceğini belirtmişlerdir. Akbayır (2006) da, şiirin ilköğretim düzeyindeki çocuklar için oldukça yararlı olduğunu belirterek, çocukların estetik beğeni düzeyinin ve imgesel dil becerisinin gelişmesi için nitelikli şiirle ilköğretim aşamasında tanışmaları gerektiğini ifade etmiştir. “Çocukların küçük yaşlarda şiir okuma ve dinleme alışkanlığı kazanmaları, sanat ve kültür hayatına ilgi duymalarını sağlar. Bunun yanında çocuğa şiir okutmanın dil sevgisi, hayal gücü, hafızayı geliştirme, sosyal hayata katılma, toplumsal duyguları güçlendirme, zevk ve sanat eğitimi açısından yararı vardır (Yardımcı ve Tuncer, 2002, 188)”. Öğretmenler şiirin bu yararlarından dolayı ve öğrencilerin şiir okumaya duydukları ilgi nedeniyle şiire daha çok yer verilmesi gerektiğini düşünüyor olabilirler. Bu bağlamda okul çağındaki çocukların bu ilgi ve isteği desteklenirse, ilerleyen yıllarda güzel şiirlere karşı arayışları sürebilir, şiir okuma hayatlarının önemli bir parçası olabilir.

Metinlerle ilgili görüşleri alınan iki öğretmen, Atatürk ile ilgili metinlerin de yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. TDÖP’de tema destekli dil eğitimi doğrultusunda çeşitli temalar belirlenmiş, ders kitaplarında bu temalar altında, temalarla ilgili okuma metinlerine yer verilmiştir. Amaç, öğretmen ve öğrencilerin belli bir konu veya metin üzerinde çalışmaktansa birkaç konuyu veya metni içinde barındıran bir tema çevresinde derinlemesine ve ayrıntılı çalışmalarıdır (Coşkun, 2005). Bu doğrultuda TDÖP’de Atatürk temasına ve ders kitabında bu tema içerisinde Atatürk ile ilgili metinlere yer verilmiştir. Ancak bazı öğretmenler sadece Atatürk temasında, Atatürk’ü işlemenin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. “Tema destekli ana dili eğitimi ile belirli gün ve haftaları gözetken tema seçimi önemsenmektedir. Bu, eğitimin bütünselliği açısından son derece yararlı olmakta, öğrencilerin eğitsel çalışmaları için sosyal birikim edinmelerini sağlamaktadır (Topçuoğlu, 2004, 6)”. Öğretmenler de Atatürk temasına birinci dönemin başında yer verildiği için, tarih olarak ikinci döneme denk gelen Çanakkale Zaferi, 23 Nisan, 19 Mayıs gibi önemli tarihlerde Atatürk’le ilgili metinler okutulmasının uygun olacağını düşünüyor olabilirler. Ayrıca, öğretmenler Atatürkçülükle ilgili konuların tam olarak yerleşmediğini, bu nedenle diğer temalarda da Atatürk’le ilgili bir metne yer verilmesinin yararlı olacağını düşünüyor olabilirler.

TDÖP doğrultusunda öğretmen kılavuz kitabında yapılan yönlendirmeler ve sorulan sorularla öğrencilere metin türleri sezdirilmeye çalışılmıştır. Daha sonra metnin türü tanımlanmış ve ayrıntılı olmamakla birlikte tür hakkında bilgiler verilmiştir. Öğretmenlerden biri ise metin türleri ile ilgili yeterli açıklama yapılmadığını belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmenin beklentisi ile Calp’ın görüşleri örtüşmemektedir. Okuma eğitimi kapsamında farklı metin türlerinin ayırt edici özellikleri üzerinde durulması ve bu özelliklerin öğrencilere hissettirilmesi gerekir. Ancak Calp’ın (2007, 272) de belirttiği gibi, tür bilgisi, tanımlarla değil o türün özellikleri örnekler üzerinde gösterilerek verilmeli, tanımdan kaçınılmalıdır. İncelenen örneklerde türlerin belli başlı özellikleri ve nitelikleri açıklanarak gösterilmeli, somut örnekleri tanıtılmalı ve tür bilgisi üzerinde uygulamalı bir biçimde çalışılmalıdır. Değişik türlerde değişik konuların, değişik biçimde ele alındığı, bazı türlerde olayın, bazı türlerde düşüncenin ağırlık kazandığı sezdirilmelidir. Metin türleri ile ilgili yeterince bilgi verilmediğini belirten öğretmen ise öğrencilere türlerle ilgili hazır bilgiler verilmesi ve ayrıntılı tanımlamalar yapılması gerektiğini düşünüyor olabilir.

Öğretmenlere Türkçe ders kitabında yer verilen metin türlerinin altıncı sınıf öğrencileri için uygun olup olmadığı sorulduğunda araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü farklı oranlarda olmakla birlikte şiir, hikâye, anı, deneme, gezi, efsane, biyografi, tiyatro ve haber türlerini altıncı sınıf öğrencileri için uygun bulduğu belirtmiştir. Bu türleri uygun bulmayan öğretmen yoktur. Ancak öğretmenlerden bazıları masalın altıncı sınıf öğrencileri için çok az uygun olduğunu ya da hiç uygun olmadığını düşünmektedir. Masalın altıncı sınıf öğrencileri için tamamen ve çoğunlukla uygun olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı ise oldukça azdır.

“Çocuğun gelişim süreçleri ile okuyacağı metinler arasında doğrudan bir ilişki kurmak mümkündür (Akbayır, 2006, 274)”. Altıncı sınıf normal koşullarda çocukların 11-12 yaşlarında olduğu bir dönemdir. Çocukların bu dönemdeki okuma eğilimlerini bilmek oldukça önemlidir. Ancak kesin sınırlar çizmek doğru olmaz. Her çocuğun içinde bulunduğu koşullar, gelişim seviyesi, aile ve sosyal çevresi farklıdır. Yine de çocukların yaşlarına göre okuma eğilimlerini bilmek, onlar için hangi türlerin uygun olduğunu belirlemeyi kolaylaştırabilir.

Serüven dönemi olarak adlandırılan dönem 10-12 yaşlar arasındadır. Bu dönemde kızlar, ev ve okul yaşamı, yararlı bilgiler ve kadın-erkek yaşamını anlatan yazılardan, şiirden, tiyatrodan, duygusal kitaplardan hoşlanırlar. Erkekler ise macera, tarih, kahramanlık, fen ve doğa içeren öyküler ve gezi yazılarından hoşlanmaktadır. Bu dönemde erkek ve kızların ortak sevdiği tür biyografidir. 12-14 yaşlar arası ise soyut konulara eğilim dönemidir. Kızlar, sevgi, bağlılık, özveri konularını işleyen roman, şiir, tiyatro eserleri ile sanat değeri olan kitap ve dergileri okumaktan zevk alırlar. Erkekler ise soyut, duygusal, düşünsel öykü ve romanlar ile gazeteler, güncel konular ve spor yazılarından hoşlanırlar (Baraz, 1987; Akt: Çelik, 1998). Aynı zamanda altıncı sınıftaki öğrencilerin serüven döneminden soyut konulara eğilim dönemine geçiş aşamasında olduğu söylenebilir.

“Altıncı sınıftan itibaren çocuğun dünyasında serüven içeren kitaplar önemini korumakla birlikte, artık masal zevkinin azaldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar bu çağ çocuklarında okuma isteğinin arttığını; spor, eğlence, gülmeceye, hayvanların hayatlarına, fen ve doğa olaylarına, serüven, havacılık, giz, keşif, gezi, buluş konularına ve kahramanların yaşamlarına ilginin arttığını göstermektedir (Aşıloğlu, 2007, 39)”.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü altıncı sınıf öğrencileri için şiir ve hikâyeyi uygun bulduğunu ifade etmiştir. Bu türleri öğrenciler için çok az uygun bulan ya da hiç uygun bulmayan öğretmen yoktur. Görüşme yapılan bazı öğretmenler de öğrencilerin şiiri çok sevdiğini, ancak ders kitabında şiire az yer verildiğini belirtmişlerdir. “Şiir, çocuğun duygularını ve iç dünyasını yansıtmak, duygularını eğitmek için en uygun yazınsal türdür. Aynı zamanda dilin en güzel işlendiği türdür. Çocuk için yazılmış şiirlerde tüm duygular işlenebilir. Bu yönüyle şiir çocuğun duygu ve düşünce gelişiminin en önemli araçlarından (Nas, 2003, 62)”. “Çocuk, okur olarak kendi duygularıyla örtüşmeyen, kalıpları kıramayan metinleri kabullenmez. Yaşamının gizlerini çözmek, kendini ifade etmek, dilini ve düş dünyasını geliştirmek için şiire gereksinim duyar (Sezer, 2000, 649; Akt: Nas, 2003, 63)”. Öğretmenler de şiirin altıncı sınıf seviyesindeki çocuklar için yararlı olacağını, çocukların yaratıcılığını ve hayal gücünü geliştireceğini, insancıl duygularını besleyeceğini, çocuklarda sanata karşı ilgi uyandıracığını, bu nedenle şiirin uygun bir tür olduğunu düşünüyor olabilirler.

Öğretmenlerin altıncı sınıf öğrencileri için büyük oranda uygun bulduğu metin türlerinden biri de hikâyedir. Bazı öğretmenler de öğrencilerin hikâyeleri çok sevdiğini, düşünce yazılarından sıkıldıklarını ifade etmiştir. Araştırma bulgusuna paralel olarak İnan (2005)’ın yaptığı araştırma sonucunda da, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin okuma alışkanlığı düzeylerinin okudukları kitap türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiş, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük oranının hikâye türü kitaplar okudukları sonucuna ulaşılmıştır. Devrimci (1993) de, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığını incelediği çalışmasında, çocukların boş zamanlarında tercih ettiği türler arasında hikâye türünün alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklar tarafından en çok tercih edilen tür olduğunu tespit etmiştir. Gönen, Öncü ve Işıtan (2004) ise, ilköğretim 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını incelemişler, en fazla okunan türün hikâye ve roman olduğunu saptamışlardır.

Aytaş’a (2006, 272) göre, “hikâye her yaşta insan için önemlidir. Ancak çocuk için hikâye vazgeçilmez bir olgudur. Bu gerçekten hareketle, çocuğun hikâye yoluyla eğitimini sağlamak, onlara istenilen davranışları kazandırmak en kestirme yoldur. Batılı eğitimciler bunun önemini çok önceden keşfetmiş, eğitim programlarını bu gerçek ışığında düzenlemişlerdir”. Çünkü hikâyeyi oluşturan olay, yer, zaman ve karakter öğelerinin üzerinde durulmasının, eğitim açısından önemli olduğu söylenebilir. Hikâyelerdeki karakterlerin özellikleri, olay ve olaylar arasındaki ilişkiler, mekânın

özellikleri ve seçimindeki gerekçelerin tartışılması, aynı zamanda her hikâyede bulunan mesajın eğitimde kullanılması öğrenciler için yararlı olabilir. Öğretmenler de bu nedenlerle hikâyenin altıncı sınıf öğrencileri için uygun olduğunu düşünüyor olabilirler. Öğrenciler tarafından hikâyenin sevilen bir tür olması da öğretmenlerin bu düşüncelerini desteklemiş olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu, anı ve gezi yazısını altıncı sınıf öğrencileri için tamamen veya çoğunlukla uygun bulmaktadır. “Anı, sadece belli kişilerin serüvenlerini dile getiren bir tür değildir. Aynı zamanda o kişilerin yaşadıkları çağların toplumsal durumuna, kültürel özelliklerine ilişkin önemli gözlem ve bilgileri de kapsar (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2003, 171)”. “Gezi yazılarında ise, sadece gezilip görülen yerlerin doğal özelliklerinin belirtilmesiyle yetinilmez. O yerlerdeki insanların gelenek, görenek ve zevkleri de tanıtılmaya çalışılır ve bu tür yazılar okurların genel kültürlerini arttırmada önemli bir rol oynar (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2003, 196)”. Bu yüzden altıncı sınıfta anı türüne yer verilmesi, öğrencilerin yaşamış olayları kendi hayatlarıyla karşılaştırmalarını, çıkarımlarda bulunmalarını ve yaşanan dönem hakkında bilgi edinmelerini sağlayabilir. Gezi türüne yer verilmesi de, gözlemlere dayalı önemli bir kaynak olarak öğrencilerin genel kültürlerini arttırabilir. Öğretmenler bu nedenleri göz önünde bulundurarak bu türlerin altıncı sınıf öğrencileri için uygun olduğunu düşünmüş olabilirler.

Altıncı sınıf öğrencileri için masal türünü uygun bulan öğretmen sayısı ise oldukça azdır. Öğretmenlerin çoğunluğu masalı çok az uygun bulmakta ya da hiç uygun bulmamaktadır. Akbayır (2006) ve Aşılıoğlu (2007) da öğretmenlerin bu görüşlerini destekleyecek yönde görüşler ileri sürmüşlerdir. Akbayır, 8-10 yaşlarından sonra çocuklarda masal çağının sona erdiğini, çocukların gerçeklik duygusu uyandıran metinlere yöneldiğini ifade etmiştir. Aşılıoğlu da, altıncı sınıftan itibaren çocukların masal zevkinin azaldığını öne sürmüştür. Çelik (1998) ise, 7-9 yaşlar arasının masal dönemi olduğunu, bu dönemde çocukların %75’inin masaldan hoşlandığını belirtmiştir. Öğretmenler de altıncı sınıf seviyesindeki öğrencilerin gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak masalların uygun olmadığını düşünmüş olabilirler.

Masalın diğer türlerden farkı, tamamen düş ürünü ve gerçek dışı olaylara yer verilmesi, çoğu kahramanlarının doğaüstü güçlere sahip olmasıdır. Yardımcı ve Tuncer’e (2002) göre, masallar bazı eğitimciler tarafından gerçekçi olmayışı nedeniyle

zararlı kabul edilmektedir. İpşiroğlu (1993) da, masallara yönelik olarak eleştiriler yapıldığını, bu eleştirilerden birinin, masalların çocukları gerçeklerden uzaklaştırdığını ve edilgenliğe yönlendirdiği düşüncesinde toplandığını belirtmiştir. Çocukta gerçeklik bilincini uyandırmak ve masalların yaratabileceği olumsuz etkileri hafifletmek için son yıllarda masal parodilerinin yazıldığını vurgulamıştır. Masalların altıncı sınıf öğrencilerinin seviyesine uygun olmadığını belirten öğretmenler de masalların bu olumsuz etkilerini düşünmüş olabilirler.

Aytaş (2006) ise, masalların davranış kazandırmaya yönelik içeriğe sahip olduğunu, masalların bu ders verme yapısının yanında, dil ve kültür zenginlikleri bakımından da ele alınması ve değerlendirilmesi gerektiğini, masalları sadece bir hayal ürünü eser olarak ele almak yerine, ondaki anlatım derinliği ve dil zenginliğinin üzerinde durulması gerektiğini belirtmiştir. Yardımcı ve Tuncer (2002, 79) de, “masalların çocuğun ruhsal gelişimine, kendini tanımasına, özgüven duygusunun artmasına ve okuma alışkanlığı edinmesine büyük katkısı olduğunu” düşünmektedirler. Nas (2003) bu görüşleri destekler nitelikte, masalların yararlı olduğunu, masalların çocuğun hayal gücünü geliştirdiğini, ona ana dilinin zenginliklerini sunduğunu, sözcük dağarcığını ve dinleme yeteneğini geliştirdiğini, çocuğu yaşama hazırlarken duygularını beslediğini belirtmektedir. Bu durumda öğrencilerin yaşına ve seviyesine uygun olarak seçilen birkaç masala yer verilmesi öğrenciler için yararlı olabilir. Ayrıca masalların zengin bir kültür taşıyıcısı olduğu göz önünde bulundurularak halk kültürünü yansıtan halk masallarına yer verilmesi uygun görülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü farklı oranlarda olmakla birlikte deneme, tiyatro, biyografi, efsane ve haber türündeki metinleri altıncı sınıf öğrencileri için uygun bulduklarını belirtmişlerdir. Bu türleri çok az uygun bulan öğretmen sayısının ise oldukça az olduğu görülmektedir. Denemede ortaya konan görüşler kişisel ve öznel olsa da denemeler düşünce yazılarıdır. Dolayısıyla öğretici metinler grubundadır. Öğrenciler bu tür metinlerde öğrendiklerini hayata geçirebilir ve uygulayabilirler. Yani öğretici metinlerle ileri sürülen görüşlerin gerçek yaşamda kullanılabilirliği vardır (Akbayır, 2006). Düşünce içeren metinlere yer verilmesi öğrencileri de ileri sürülen görüşler hakkında düşünmeye yönlendirebilir. Bu nedenle deneme türündeki metinlere yer verilmesi öğrenciler için yararlı ve uygun görülebilir. Ancak görüşme yapılan bazı öğretmenler öğrencilerin düşünce yazılarından sıkıldıklarını dile getirmişlerdir. İlköğretim birinci kademedeki olay temelli metin

türlerine ağırlık verilmiş olması, bir düşüncenin ifade edildiği deneme türündeki metinlerin çok fazla okunmaması, öğrenciler tarafından bu tür metinlerin farklı ve sıkıcı algılanmasına neden olmuş olabilir.

Tiyatro, çocukların gözlem yoluyla ve oyundaki karakterlerin davranışlarıyla özdeşleşerek geliştiği bir türdür. Tiyatro türündeki metinleri okurken ya da bir oyunu izlerken karakterlerin duygu ve düşünce dünyasından etkilenen çocuk çıkarımlarda bulunur, kendisini karakterlerin yerine koyarak nasıl davranması gerektiğini düşünür (Yardımcı ve Tuncer, 2002). Taşer'e (1976) göre, tiyatronun eğlendirici niteliği yanında eğitici gücü olduğu herkesçe bilinen bir gerçektir. Aracı da amacı da insan olan kitle sanatı tiyatro, insanın kendi gizli benliğine gözlerini çevirebilmesini, kendi kendisiyle buluşmasını sağlayan en etkili yoldur (Akt: Nas, 2003). "Tiyatronun görevi, her an insanı bütünlüğü içinde düşünürken heyecanlandırmak, kendisini bir başkasının yaşamı ile görebilmesini sağlamaktır (Nutku, 2001, 16)." Dolayısıyla tiyatro metnine altıncı sınıf düzeyinde yer verilmesi, öğrencilerin farklı hayatlar ve karakterlerle buluşmasını, bu karakterlerin yerine kendisini koyarak kendisiyle buluşmasını sağlayabilir. Bu nedenle tiyatro, altıncı sınıf öğrencileri için uygun bir metin türü olarak görülmüş olabilir.

Biyografi türündeki metinler, öğrencilerin önemli bilim, kültür, siyaset insanlarının deneyimlerinden yararlanmalarını, onların yaşamlarını örnek almalarını sağlayabilir. Bu nedenlerle öğretmenler biyografıyı altıncı sınıf öğrencileri için uygun bulmuş olabilirler. Efsaneler ise, halk masalları ve destanları gibi halkın ortak anlatıları, ortak ürünleridir. Öğrencilerin halk kültürünü yakından tanımaları ve ulusal değerlere yabancılaşmamaları için efsane türüne yer verilmesi öğretmenler tarafından uygun görülmüş olabilir.

Öğretmenlerin öğrenciler için uygun bulduğu metin türlerinden bir diğeri haber metinleridir. Yıldız (2003) da, öğretmen görüşleriyle paralel olarak, günümüzde medyanın önemli bir yeri olduğunu, bu yüzden metin çalışmalarında basında yayınlanan metinlere de yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Çiftçi (2006) de, öğrencilere sunulan okuma metinlerinin onların günlük hayatında karşılaşacakları okumayla ilgili sorunlarını karşılayacak nitelikte olması gerektiğini, birey günlük hayatında hangi metinlerle karşılaşacaksa, o metinlerin bir örneğini temel eğitimde görmüş olması gerektiğini belirtmiştir. Bu yüzden de ders kitaplarında haber metinlerine, reklâm ve

ilan metinlerine yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenler de öğrencilerin haber metinleriyle karşılaştırılmasının, günlük hayatta bu tür yazıları okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlayacağını düşünmüş olabilirler.

TDÖP’de altıncı sınıfta yer verilmesi gerektiği belirtilen fabl ve mektup türlerine Türkçe ders kitabında yer verilmemiştir. Bunların yerine biyografi, gezi yazısı ve efsane türünde metinlere yer verilmiştir. Fabl ve mektup türlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin seviyesinin altında olduğu, bu türlerin birinci kademedede ele alınması gerektiği düşünülmüş olabilir.

Güteryüz’e (2002, 178) göre, “her yaş grubunun ilgi ve ihtiyaçlarına göre yapılacak tür seçimi özen gerektirmektedir. Tür seçiminin yaşlara göre yapılması gerektiği vurgulansa da her türün, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal dünyasına farklı bir katkıda bulunacağı göz ardı edilmemelidir”.

Türkçe derslerinde ve okuma eğitiminde farklı metin türlerine yer verilmesi oldukça önemlidir. Çünkü öğrencilerin metin türleri arasındaki farkları görebilmeleri ve tek yönlü bir bakış açısına sahip olmamaları gerekir. Öğrenciler farklı metin türleriyle karşılaştığında, her türün kendine özgü anlatımı olduğunun farkına varabilir. Akyol’a (2007) göre de, farklı türdeki metinlerin öğrencilerin farklı dünyalarla, karakterlerle, kültürlerle ve alışkanlıklarla karşılaşmalarını sağlayacaktır.

Öğrenciler, roman veya hikâyedeki model bir tipten veya derinlemesine tasvirlerden; gezi yazılarındaki doğal güzelliklerin cazibesinden; hayatın gerçekliğini yansıtan bir anıdan; fabllarda hayvanlara giydirilen kişilik özelliklerinden; denemede herhangi bir konunun işlenişinden, bir olguya bakış açısından; tiyatrodaki diyaloglardan yahut şiirdeki duygu yoğunluğundan etkilenebilir, bunların birinde kendini bulabilir. Bu yüzden öğrencinin bütün türleri tanıması, tümünün zevkini tatması gerekir. Tür çeşitliliği, okumayı monotonluktan kurtarmak gibi bir işleve de sahip olduğundan ayrıca bir öneme sahiptir (Çeçen ve Çiftçi, 2007, 41).

Öğretmenler de metin türlerinin yeterince kavranması için ders kitaplarında tür çeşitliliğine dikkat edilmesi gerekliliğinden yola çıkarak şiir, hikâye, deneme, tiyatro, biyografi, efsane ve haber türündeki metin türlerini altıncı sınıf öğrencileri için uygun bulmuş olabilirler.

5.3. Etkinliklere İlişkin Tartışma

Bu bölümde TDÖP doğrultusunda okuma alanına yönelik olarak belirlenen etkinliklerle ilgili olarak elde edilen bulgular tartışılmıştır. Anket yoluyla elde edilen bulgular ile daha ayrıntılı olan görüşme bulguları birlikte yorumlanmıştır.

5.3.1. TDÖP Doğrultusunda Okuma Alanına Yönelik Olarak Belirlenen Etkinliklerin Uygulanma Sıklığı ve Yeterliliğine İlişkin Tartışma

Öğretmenlere okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinlikleri ne sıklıkla uyguladıkları sorulduğunda ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu her zaman ve sık sık uyguladıklarını belirtmişlerdir. Etkinlikleri hiç uygulamayan öğretmenin olmadığı saptanmıştır. Görüşme yapılan öğretmenler de anket bulgularını destekler nitelikte görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin hepsi etkinlikleri her zaman ya da sık sık uyguladıklarını, etkinliklerin vazgeçilmez olduğunu ve etkinlikler üzerine kurulu ders işlediklerini ifade etmişlerdir.

Yeni programda öğrencilerin amaç ve kazanımlara ulaşabilmesi için etkinliklere yer verilmiş ve öğrenme-öğretme süreci etkinlik temelli bir hale getirilmiştir. Öğretmenler tarafından kullanılmak üzere hazırlanan öğretmen kılavuz kitabında, etkinliklere göndermeler yapılmış, böylece öğretmenlerin etkinlikleri izleyerek ders işlemesi sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrenci çalışma kitapları da öğrencilerin etkinlikleri üzerine yapacakları şekilde hazırlanmıştır. Öğretmenler, Türkçe derslerinde öğretmen kılavuz kitaplarını kullanarak ders işlemeye yönlendirildikleri için dersleri etkinliklerden bağımsız bir şekilde sürdüremiyor ve etkinliklere sürekli yer veriyor olabilirler. Aynı zamanda araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun etkinlikleri her zaman ya da sık sık uygulaması, yeni programın getirdiği yeni öğrenme- öğretilme sürecini benimsediklerinin ve programı uyguladıklarının işareti olarak değerlendirilebilir.

Yapılan görüşmeler sırasında etkinlikleri yeterli bulup bulmadıkları sorulduğunda, görüşme yapılan 17 öğretmenden 9'u yeterli bulduklarını, var olan etkinlikleri ancak yetiştirdiklerini belirtmişlerdir. Beş öğretmen ise etkinlik sayısının çok fazla olduğunu, bu yüzden etkinlikleri yetiştiremediklerini, ev ödevi olarak verdiklerini ifade etmişlerdir. Akkaya ve Kırmızı'nın (2006) yaptıkları araştırmada da, benzer bulgulara rastlanmış, öğretmenler etkinlikleri yetiştiremediklerini, etkinlik

sayısının azaltılması gerektiğini belirtmişlerdir. Yeni programla birlikte derslerin etkinlik ağırlıklı olarak işlenmesi ve öğretmenlerin daha önceden etkinlikle ders işlemeye alışık olmaması etkinlikleri yetiştirmekte zorlanmalarına neden olmuş olabilir. Haftalık ders saatinin etkinliklerin hepsini yapabilmek için yeterli olmaması da öğretmenlerin etkinlikleri yetiştirmelerini zorlaştırıyor, etkinlikleri ev ödevi olarak vermelerine neden oluyor olabilir. Etkinliklerin yetersiz olduğunu belirten üç öğretmen ise okuduğu metni değerlendirme amacına ulaşmak için yapılan etkinliklerin yetersiz olduğunu, bu amaçla ilgili etkinlik sayısının artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler okuduğu metni değerlendirme amacına ulaşılmasının okuma alanına yönelik üst düzey becerileri gerektirdiğini, bu becerilerin etkinlikler aracılığıyla kazandırılacağını ve bu nedenle daha çok etkinliğe ihtiyaçları olduğunu düşünüyor olabilirler. Öğretmen kılavuz kitabında, okuduğu metni değerlendirme amacı ile ilgili etkinliklerin oldukça az olmasının, metni dil ve anlatım yönünden değerlendirmeye yönelik etkinliklere ise hiç yer verilmemesinin öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerini doğruladığı, okuduğu metni değerlendirme amacına ulaşmak için daha çok etkinliğe ihtiyaç duyulabileceği için öğretmenlerin haklı oldukları söylenebilir.

5.3.2. Öğretmenlerin TDÖP Doğrultusunda Okuma Alanına Yönelik Olarak Belirlenen Etkinliklerin Dışında Başka Etkinlik Geliştirme Durumlarına İlişkin Tartışma

Öğretmenlere okuma alanına yönelik olarak program doğrultusunda önerilen etkinliklerin dışında ne sıklıkla başka etkinlik geliştirdikleri sorulduğunda anket uygulanan öğretmenlerin çoğu, nadiren başka etkinlikler geliştirdiklerini ya da başka etkinlik geliştirmediklerini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin de büyük çoğunluğu başka etkinlik geliştirmediklerini ifade etmişlerdir. Akkaya ve Kırmızı (2005) tarafından yapılan araştırma sonucunda da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenler etkinlikler hakkında görüşlerini ifade ederken ders kitabı dışında etkinlik düzenleyemediklerini, bunun var olan etkinlikleri yetiştirememelerinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Yapılan araştırmada ise öğretmenler zamanın yetersizliğini, var olan etkinliklerin yeterli ya da fazla olmasını, sınıfların kalabalık olmasını, öğrencilerin fazla etkinlikten sıkılmasını ve programı uygulama konusunda yaşadıkları tecrübesizlikleri başka etkinlik geliştirememelerinin nedeni olarak belirtmişlerdir. Anket yoluyla görüşleri

alınan öğretmenler de görüşme bulgularıyla hemen hemen aynı nedenlerle, program doğrultusunda yapılması önerilen etkinliklerin dışında başka etkinlik geliştirmediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler var olan etkinlikleri yetiştirmek için bile zamanın zor yettiğini, farklı etkinlik geliştirmeye zamanlarının kalmadığını ifade etmişlerdir. Akkaya ve Kırmızı (2005) tarafından yapılan araştırmada da, öğretmenlerin yeni TDÖP ile ilgili olarak dile getirdikleri önerilerden biri programın daha iyi uygulanması için zamanın arttırılmasıdır. Öğrencilerin amaç ve kazanımlara ulaşabilmesi için eğitim ortamında geçirilen zaman önemli değişkenlerden biridir. “Yapılan bilimsel araştırmalarla öğrencinin, öğrenme-öğretme ortamındaki aktif ve zihinsel katılımıyla, erişisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur (Carroll, 1967, 29-46; Akt: Sönmez, 2005, 146)”. Bu nedenle yeni etkinlik tasarlarırken göz önünde bulundurulması gereken faktörlerden biri zamandır. Dolayısıyla ders süresinin var olan etkinlikleri uygulamak için güçlüğü yetmesi ya da yetmemesi, öğretmenlerin etkinlik tasarlanmasını olumsuz yönde etkilemiş olabilir ve bu durum öğretmenlerin başka etkinlik geliştirmelerini engellemiş olabilir. Amaç ve kazanımlara ulaşılmasında öğretmenlerin var olan etkinlikleri yeterli görmeleri de yeni etkinlikler geliştirmelerini engellemiştir. Öğretmenler aynı türden birçok etkinliğe yer verilmesinin öğrenciler açısından sıkıcı olacağını düşünmüş, bu nedenle var olanların dışında yeni etkinlikler geliştirmemiş olabilirler.

Öğretmenlerin öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin dışında başka etkinlik geliştirememelerinin nedenlerinden biri de sınıfların kalabalık olmasıdır. Sınıf mevcutları öğrenme-öğretme sürecini ve bu süreçte yapılacak etkinlik sayısını etkileyen önemli değişkenlerden biridir ve sınıf mevcutlarının kalabalık olması öğrenme-öğretme sürecini olumsuz yönde etkileyebilir. Etkinlikler, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle iletişim kurmalarını gerektirdiğinden sınıfların kalabalık olması bu iletişimin kurulmasını zorlaştırabilir ve etkileşimin istenilen düzeye ulaşmasını engelleyebilir. Aynı zamanda sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı grup çalışmalarının yapılmasında sıkıntı yaşanabilir.

Görüşleri alınan bazı öğretmenler de, etkinlik geliştirememelerinin nedeni olarak okulun ve öğrencilerin maddi yetersizliklerini öne sürmüşlerdir. Her öğrencinin ailesi aynı eğitim ve aynı maddi duruma sahip olmağı için araştırma ve bilgi kaynaklarına

ulaşmayı, bilgisayar gibi teknolojik araçları kullanmayı gerektiren etkinliklerde sorun yaşanabilir. Bazı öğrencilerin evinde bilgisayar olmayabilir ya da okumak üzere almaları gereken kitapları alamayabilirler. Okullar da teknolojik ve diğer araç-gereç donanımı açısından yetersiz olabilir. Bu yetersizlikler öğretmenlerin farklı etkinlikler geliştirmesini güçleştiriyor olabilir.

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler, programı uygulama konusunda yaşadıkları tecrübesizliklerin de başka etkinlikler geliştirmelerini engellediğini belirtmişlerdir. Bazı araştırma sonuçları da (Yaşar, Gülteki, Türkkan, Yıldız ve Girmen, 2005; Akkaya ve Kırmızı, 2005) öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerini destekler niteliktedir. Yeni programlarla ilgili hizmet içi kurslara katılan sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırmada, öğretmenler programın öğrenme-öğretme süreci ile ilgili eğitim gereksinimi duyduklarını belirtmişlerdir (Yaşar, Gülteki, Türkkan, Yıldız ve Girmen, 2005). Akkaya ve Kırmızı (2005) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenler kendilerini programı uygulayacak kadar yeterli görmediklerini ve programla ilgili bilgi eksikliklerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin programı uygulamalarının ilk yılı olması ve yeni programı yeterince kavrayamamaları etkinlik geliştirmeleri üzerinde etkili olmuş olabilir. Çünkü öğretmenlerin programı yeterli düzeyde bilmeleri, etkinlik türlerinin yapılarını kavramalarına ve yeni etkinlikler geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin dışında başka etkinlik geliştiren öğretmenlere ne tür etkinlikler geliştirdikleri sorulmuştur. Öğretmenler okunan metinlerle ilgili farklı sorular hazırladıklarını, öğrencilere de okudukları metinle ilgili sorular hazırlattıklarını, hikâye canlandırma, hikâye tamamlama, okudukları kitapları özetleme ve sınıfta arkadaşlarına tanıtmaya yönelik etkinlikler yaptıklarını, bulmacalar hazırladıklarını, öğrencilere şiir defteri tutturduklarını ve şiir dinletisi yaptıklarını belirtmişlerdir. Calp (2007) ile Özbay (2006) da öğretmenlerin geliştirdikleri etkinlikleri destekler nitelikte görüşler belirtmişlerdir.

Öğrencilere uygulama yapabilecekleri ortamlar sunarak, okunan metnin içeriğiyle ilgili etkinlikler yaptırmak gerekir. Okunan metnin içeriği ile ilgili etkinlikler tasarlanarak öğrencilerin metni ne kadar anladığının belirlenmesi önemlidir. Çünkü metni anlama, öğrencilerin metnin içeriğini çözümleyebilmeleri oranında gerçekleşir. Calp'e (2007) göre, okuduğunu anlama sürecine işlerlik kazandırabilmek için anlam

bağlantılarının özümzenmesi, anlamlandırılması ve metinden bir sonuç çıkarılması gerekir. Metni anlama becerisi metnin içerdığı anlamı iyi bir şekilde çözümlemeyi sağlayacak etkinlikler sayesinde gelişebilir. Böylece okuma eyleminin en önemli amacına yani anlamaya hizmet edilmiş olur. Öğretmenler, öğrencilere okunan metinlerle ilgili sorular sorarak ve öğrencilere de metinle ilgili sorular hazırlatarak okuduğu metni anlama ve çözümleme amacına ne kadar ulaşıldığını belirlemeyi, aynı zamanda anlama becerisinin gelişmesini amaçlıyor olabilirler.

Okunan bir metnin özetlenmesi, okuduğunu anlama sürecinde metnin anlaşılmasını ve anımsanmasını kolaylaştırır, metnin anlamlandırılmasına, önemli düşüncelerin belirlenmesine ve öğrencilerin kendi düşünceleri ile içeriği oluşturmaya katkı sağlar (Calp, 2007). Öğrencilerin okudukları kitapları özetlemesi bu nedenlerle öğretmenler tarafından anlama becerisini geliştirebilecek bir etkinlik türü olarak düşünülmüş olabilir. Öğrencilerin okudukları kitapları sınıfta arkadaşlarına tanıtması veya okunan kitapların sınıf ortamında tartışılması da öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştirebilir ve öğretmenlere, öğrencilerin sınıf dışında okuyup okumadıklarını belirleme imkânı verebilir.

Bulmaca çözmenin kelime dağarcığını zenginleştirmede önemli bir rolü vardır. İyi düzenlendiğinde bulmacalar öğrenmek için hem zevkli hem de yararlı olabilir. Ancak bulmaca hazırlarken öğrencilerin düzeylerine ve eğitimin amaçlarına dikkat etmek gerekir (Calp, 2007). Öğretmenler çeşitli sözcüklerin, deyimlerin ve atasözlerinin anlamlarını bulmaya yönelik bulmacalar hazırlayarak öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmeyi amaçlıyor, bunu öğrenciler için zevkli olacak şekilde yapmaya çalışıyor olabilirler. Aynı zamanda bazı öğretmenler, öğrencilerin en çok ilgisini çeken etkinlik türlerinden birinin bulmacalar olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin bulmaca türündeki etkinlikleri çok sevmeleri de öğretmenlerin bu tür etkinlik geliştirmelerine neden olmuş olabilir.

Öğrencilerin, okudukları bir hikâyeyi, kendilerini hikâyedeki kişilerin veya varlıkların yerine koyarak canlandırması şeklindeki etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekiyor olabilir. Özbay'a (2006, 140) göre, "yaşanan, okunan ve görülen şeylerin bireysel veya gruplar halinde canlandırılıp oynanması, çocukların hareket etme, yaratma ve canlandırma ihtiyaçlarını etkili bir biçimde karşılar. Oyunlarda değişik rollere giren çocuk çeşitli görev ve sorumluluklar üstlenir. Oyunlar aynı zamanda çocuğun yeni

kelime ve kavramlar öğrenmesinde önemli bir yer tutar”. Hikâye canlandırmaya yönelik etkinlikler, ele alınan konuların daha somut ve canlı hale gelmesini sağlayabilir. Öğrencilerin yaratıcılığını arttırabilir ve pasif kelime hazinesindeki kelimelerin ortaya çıkmasına yardımcı olabilir. Hikâye tamamlama etkinlikleri ise öğrencilerin hayal güçlerini, tahmin etme güçlerini ve yaratıcılıklarını geliştirebilir.

Şiirler, çocukların duygu ve düşünce dünyasını geliştiren türlerden biridir. Nas’a (2003) göre, çocukların sevinç, hüznün, acı, korku gibi duygularını ve iç dünyasını yansıtmak, onların duygularını eğitmek için en uygun yazınsal tür şiirdir. Dilin en güzel işlendiği tür olan şiir, çocukların dil gelişimi açısından da oldukça önemlidir. Bununla birlikte “şiirler, çocuklara güzellik duygusu kazandırmada ve yüce erdemler aşılama da önemli bir role sahiptir. Küçük yaşta şiir zevkini tadan çocuk estetik değerleri öğrenir ve yaratıcı etkinliklerde bulunur (Yardımcı ve Tuncer, 2002, 185)”. Bu nedenle şiirle ilgili etkinlikler, öğrencilere sanat zevki kazandırarak onların güzellik duygusunu, yaratıcılığını ve hayal dünyasını geliştirebilir. Topluluk karşısında şiir okuma, öğrencilere güven duygusu kazandırabilir. Şiir defteri tutma ise, şiir okumanın yaşam boyu süren bir alışkanlık haline gelmesine katkıda bulunabilir. Var olan etkinliklerin dışında etkinlik geliştirirken şiire yer veren öğretmenler de bu nedenlerle öğrencilerine şiirle ilgili etkinlikler yaptırıyor olabilirler.

Öğretmenlere okuma alanına yönelik etkinliklerin ne ölçüde öğrencilerin ilgisini çektiği sorulduğunda anket uygulanan öğretmenlerin hepsi farklı oranlarda olmakla birlikte etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarısından çoğu etkinliklerin “çoğunlukla” öğrencilerin ilgisini çektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin en çok ilgisini çeken etkinlik türlerinin neler olduğu sorulduğunda ise öğretmenler, bulmacalar, hikâye canlandırma, yazma, özetleme ve tahlil etme, eşleştirme, görsellere dayalı etkinlikler, okunan metinle ilgili soru oluşturma, çözüm üretmeye ve araştırmaya dayalı etkinlikler olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenler tarafından geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çeken etkinliklerle örtüştüğü görülmektedir. Bu da öğretmenlerin, öğrencilerin ilgisini çeken etkinliklere daha çok yer verme eğiliminde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bulmaca, hikâye canlandırma, kelime ve kelime gruplarını, atasözleri ile deyimleri anlamlarıyla eşleştirme, verilen resimleri inceleyerek resimlerle birlikte verilen anahtar kelimelerle cümle kurma, resimlerle ilgili hikâye yazma, resimlerin altındaki kutulara olayların metindeki akış sırasını yazma türündeki etkinlikler öğrencilere eğlenceli geliyor olabilir.

Aynı zamanda altıncı sınıf öğrencilerinin yaş grubu dikkate alındığında bu etkinlikler çocuklara oyun gibi geliyor ve böylece çocukların ilgilerini çekiyor olabilir.

Nas'a (2003) göre, öğrencilerin öyküler tasarlayıp yazmaları, öyküleri kısa oyunlara dönüştürüp oynamaları yaratıcılığı geliştiren çalışmalardır. Öğrenciler hikâye yazma, canlandırma ve tahlil etme etkinliklerini yaparken kendilerini daha özgür hissediyor ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarıyor olabilirler. Okunan bir hikâyenin özetlenmesi, okunan metinle ilgili sorular hazırlama, çözüm üretme ve araştırmaya dayalı etkinlikler ise öğrenciye öğrenme ve üretme sorumluluğunun verilebileceği, öğretmenin rehberlik yapmasını sağlayabilecek etkinliklerdir. Özellikle öğrencileri araştırmaya yönelten etkinlikler, öğrencilerin yeni bilgiler keşfetmesini sağlıyor; bir araştırma sonucu ortaya koymasına imkân vererek özgüvenlerini artırıyor, onlara başarıma zevki ve mutluluğu yaşıyor olabilir. Bu nedenle öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunuyor olabilir.

Okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin öğrencileri ne ölçüde aktif hale getirdiği sorulan öğretmenlerin hepsi etkinliklerin öğrencileri aktif hale getirdiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin bu görüşlerinin TDÖP genel felsefesi ile uyumlu olduğu söylenebilir. Çünkü programdaki etkinlikler öğrenci merkezli ve öğrencinin aktif bir rol üstleneceği şekilde hazırlanmıştır. Öğrenme, öğrencinin aktif olduğu, öğrenci merkezli etkinliklerle oluşur. Öğrenci pasif bir şekilde bilgi ve becerilerin öğretildiği bir varlık değil, öğrenen olarak etkinlikleri gerçekleştiren, önceki bilgi ve becerileri ile yenilerini birleştirerek yeni bilgiler ve beceriler oluşturan aktif öğrencidir. Öğretmen ise, bu öğrenme sürecinde bilgilerin aktarıcısı değil, öğrenciye bilgiye ulaşma becerisi kazandıran, destek olan ve rehberlik yapan kişidir. TDÖP öğrencilere Türkçeyle ilgili bilgi ve becerileri kazandırmanın yanı sıra, onların yeni bilgiler ve çözümler üretmeyi alışkanlık haline getirmelerini de amaçlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin bütün öğretim etkinliklerine etkin olarak katılmaları beklenmektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olması yapılandırmacılık yaklaşımının da temelini oluşturur. Yapılandırmacılık bireyleri konuşan, tartışan, araştıran, aktif öğrenci olarak görür. Pressley ve Hamilton, öğrencilerin kendi ürettiklerini işleme stratejilerinin, öğretmenin sunduğu bilgilere göre hatırlama üzerinde daha etkili olduğunu saptamışlardır (Akt: Açıkgöz, 2003). TDÖP'de de öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle sürekli iletişim içinde olmalarının ve etkinliklerin her aşamasında katılımcı olarak yer almalarının programın uygulanması açısından önemli olduğu belirtilmiştir. Bu

bağlamda araştırmaya katılan öğretmenler tarafından etkinliklerin öğrencileri aktif hale getirdiğinin düşünülmesi, programın bu yöndeki beklentilerinin gerçekleştiğini göstermektedir şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlere okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin nasıl yapılacağını öğrencilere açıklarken zorluk yaşayıp yaşamadıkları sorulduğunda öğretmenlerin çoğu yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Zorluk yaşayan öğretmenlerin çoğu ise nadiren zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlere ne tür zorluklar yaşadıkları sorulduğunda, zamanın yetersizliği, yönergelerin ve soru köklerinin yeterince açık ve anlaşılır ifade edilmemesi, bazı etkinliklerin öğrenci seviyesinin üstünde olması gibi zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Var olan etkinliklerin dışında etkinlik geliştiremeyen öğretmenlerin en önemli sıkıntısı zaman yetersizliği olmuştur. Öğretmenlere etkinlikleri uygulamak için verilen süreyi ne ölçüde yeterli buldukları sorulduğunda da öğretmenlerin çoğu, etkinlikleri uygulamak için verilen sürenin nadiren yettiğini ya da tamamen yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Sürenin yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı oldukça azdır. Etkinliklerin nasıl yapılacağını öğrencilere açıklarken zorluk yaşayan öğretmenlerin de çoğunun da yaşadığı en önemli sorun zamanın yetmemesidir. Bir programın veya dersin amacına ulaşmasında etkili olan faktörlerden biri zamandır. Zamanın yetersiz olması öğrenme-öğretme sürecinde yapılan uygulamaların etkililiğini azaltabilir. Sönmez'e (2005) göre, program düzenlenirken amaçlar için ayrılan zamanın üzerine %10 ile %20'lik zaman eklenmelidir. Çünkü öğrenme eksikliklerini gidermek ve öğrenciye yardım etmek için ek zamana gerek duyulabilir. Etkinliklerin hepsini uygulamak için sürenin yeterli olmadığını belirten öğretmenler, amaç ve kazanımlara ulaşmak için önemli olan etkinlikleri yetiştiremiyor ve üzerinde ayrıntılı bir şekilde durması gereken etkinliklerde duramıyor olabilirler. Aynı zamanda, etkinliklerin nasıl yapılacağı ve öğrenciden ne istediği ile ilgili yönerge ya da soru köklerinin yeterince açık olmaması öğretmenlerin de bu etkinlikleri anlamakta güçlük çekmesine ve etkinliklerin nasıl yapılacağını öğrencilere açıklamaya çalışırken sorun yaşamasına neden olmuş olabilir. Bununla birlikte öğretmenler, öğrencilerin seviyesinin üzerinde buldukları etkinlikleri açıklamaya çalışırken öğrencilerin anlamayacağını, o konuda ön bilgilerinin yeterli olmadığını düşünerek sıkıntı duymuş olabilirler.

5.3.3. TDÖP Doğrultusunda Okuma Alanına Yönelik Olarak Belirlenen Etkinliklerin Okuma Çalışmalarına ve Öğrencilerde Okuma Becerisinin Gelişimi Üzerine Etkisi İle İlgili Tartışma

Öğretmenlere okuma alanına yönelik olarak yapılan etkinliklerin okuma çalışmalarını nasıl etkilediği sorulduğunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğu, etkinliklerin okuma çalışmalarına olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir. Bu yönde görüş belirten öğretmenler, etkinlikler sayesinde okuma çalışmalarının eğlenceli ve öğrenci merkezli hale geldiğini, öğrenci katılımının ve dikkatin arttığını, oynayarak öğrenmenin gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Etkinliklerin okuma çalışmalarına olumsuz etkisi olduğunu düşünen iki öğretmen ise etkinlikler yüzünden serbest okumaya ayrılan sürenin azaldığını, sınıfın oyun ortamına dönüştüğünü ve ciddiyetin kalmadığını, okuma çalışmalarının basit hale geldiğini belirtmişlerdir. Coşkun (2005)'un dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin yeni TDÖP ile ilgili görüşlerini araştırdığı çalışmasında da benzer bulgular elde edilmiştir. Bu araştırmada da öğretmenler, etkinliklerle öğrenme-öğretme sürecinin daha eğlenceli ve verimli geçtiğini, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının oluştuğunu, etkinliklerin öğrencileri aktif hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Olumsuz görüş bildiren öğretmenler de etkinlikler nedeniyle sınıf ortamının daha ciddiyetsiz bir hale geldiğini belirtmişlerdir.

Yeni programda öğrenci merkezli öğrenme, aktif öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi yaklaşımlara uygun olarak hazırlanan etkinliklerle, okuma çalışmalarının öğrenci merkezli hale gelmesi ve çalışmalara öğrenci katılımının artması amaçlanan durumlardır. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, etkinliklerle birlikte kâğıt üzerinde belirlenen amaçlara, uygulamada ulaşıldığı söylenebilir. Okuma alanının amaç ve kazanımlarına yönelik olarak hazırlanan bütün etkinliklerin, öğrencilerin bireysel yönlerini, bağımsız düşüncelerini ve yaratıcılıklarını ortaya koyabilecek şekilde hazırlanması, okuma çalışmalarına katılımı arttırmış olabilir. Etkinliklerin tüm öğrencilere derse katılma fırsatı vermesi de çalışmaları öğrenciler için daha zevkli hale getirmiş olabilir. Aynı zamanda bazı etkinlikler okuma çalışmalarını oyunlaştırdığı için öğretmenler, öğrencilerin hem daha kolay öğrendiklerini hem de daha çok eğlendiklerini düşünüyor olabilirler. Çok çeşitli türde etkinlikler yapıldığı için de öğrencilerin dikkati sürekli okuma çalışmalarında yoğunlaşmış olabilir ve etkinliklerle beraber öğrencilerin dikkat süresi artmış olabilir.

Etkinlikler hakkında olumsuz görüş belirten öğretmenler ise etkinlik sayısının çok olması nedeniyle etkinliklerin fazla zaman aldığını ve önceki yıllardaki kadar serbest okumaya zaman ayıramadıklarını, sınıfın oyun alanına döndüğünü ve ciddiyetin kalmadığını belirtmişlerdir. Böyle düşünen öğretmenler, etkinlik temelli öğrenme-öğretme sürecine alışık olmadıkları ve yeni öğrenme-öğretme sürecinin öğretmen merkezli klasik eğitim anlayışından farklı olması nedeniyle derslerin ciddiyet içinde işlenmediğini, sınıfın oyun alanına döndüğünü, bu durumun okuma çalışmalarını da basitleştirdiğini düşünüyor olabilirler. Aynı zamanda bu durum öğretmenlerin alışkanlıklarını kolay kolay terkedemedikleri şeklinde de yorumlanabilir.

Etkinliklerin öğrencilerin okuma becerisine yönelik gelişimlerini nasıl etkilediği hakkında görüşleri sorulan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, etkinliklerin okuma becerisinin gelişimini olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, etkinliklerin öğrencilerde okuma sevgisini arttırdığını, okuma alışkanlığının kazanılmasını sağladığını, öğrencileri araştırmaya ve okudukları üzerinde düşünmeye yönelttiğini, öğrencilerin okuduğunu anlama, yaratıcılık ve hayal gücünü geliştirdiğini, bireysel farklılıkları ortaya çıkardığını belirtmişlerdir. Görüşleri alınan öğretmenler içinde sadece bir öğretmen, zamanın büyük bölümünün etkinliklere ayrılması sonucunda yeterince serbest okuma çalışması yapılmadığını ve öğrencilerin okuma oranının azaldığını belirtmiştir. Coşkun (2005), tarafından yapılan araştırmada ise bu görüşün tamamen tersi bir sonuca ulaşılmıştır. Coşkun'un araştırmasında öğretmenler, etkinlikler sayesinde okumaya daha fazla zaman ayırabildiklerini, sınıfça işlenen metinlerin yanında serbest okuma çalışması da yaptıklarını belirtmişlerdir. Etkinliklerin okuma oranını azalttığını düşünen öğretmenin böyle düşünmesinin nedeni, etkinliklerle serbest okuma çalışmalarını bütünleştirmemesi ve etkinlikler kapsamında serbest okumaya yer vermemesi olabilir.

Okuma alanına yönelik etkinlikler içinde okuma sevgisini ve alışkanlığını geliştirebilecek etkinlikler olduğu söylenebilir. Örneğin okuduğu kitabı arkadaşlarına tanıtmaya ve kitap hakkında tartışma, okuma sevgisini ve alışkanlığını geliştirebilecek etkinliklerdir. Okunan metnin konusunu ve ana fikrini bulma, metne göre verilen cümlelerin doğruluğunu, yanlışlığını belirleme, metinle ilgili sorular hazırlama gibi etkinlikler de öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirebilir. Verilen diyalogları metnin içeriğini göz önünde bulundurarak tamamlama, hikâye, şiir, düşünce yazısı yazma, metinlerde geçen olayı canlandırma gibi etkinlikler de öğrencilerin yaratıcılık ve

hayal gücünü geliştirmeye, bireysel farklılıklarını ortaya çıkarmaya yönelik etkinliklerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler, farklı türdeki bu etkinliklerin öğrencilerin okuma becerisini geliştirdiğini ve okuma becerisine yönelik temellerin atıldığını düşünüyor olabilirler.

5.4. Yöntem ve Tekniklere İlişkin Tartışma

Bu bölümde TDÖP’de okuma alanında kullanılması önerilen yöntem ve tekniklerle ilgili olarak elde edilen bulgular tartışılmıştır.

5.4.1. TDÖP’de Okuma Alanında Kullanılması Önerilen Yöntem ve Tekniklerin Kullanım Sıklığına İlişkin Tartışma

Öğretmenlere TDÖP’de, okuma alanına yönelik olarak kullanılması önerilen yöntem ve teknikleri ne sıklıkla kullandıkları sorulmuş, hem anket hem de görüşme yapılan öğretmenlerin en çok kullandıkları yöntem-tekniklerin, sesli ve sessiz okuma, soru sorarak okuma, tahmin ederek okuma, tartışarak okuma ve eleştirel okuma olduğu saptanmıştır. Anket yoluyla görüşleri alınan öğretmenlerin en az kullandıkları yöntem ezberleme yöntemi iken, göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek, söz korusu, okuma tiyatrosu ve metinle ilişkilendirme yöntem ve tekniklerini kullanma sıklıklarının ise bazen seçeneğinde yoğunlaştığı saptanmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilere göre, öğretmenlerin tamamının sesli, sessiz ve soru sorarak okuma yöntemlerini kullandıkları, tahmin ederek, tartışarak ve eleştirel okuma ile okuma tiyatrosu yöntemlerinin öğretmenlerin çoğu tarafından kullanıldığı, en az kullanılan yöntemlerin ise ezberleme, işaretleyerek, göz atarak, not alarak okuma ve metinlerle ilişkilendirme yöntemleri olduğu ortaya çıkmıştır.

Hem anket hem de görüşme yoluyla görüşleri öğrenilen öğretmenlerin tümünün sesli ve sessiz okuma yöntemlerini kullandıkları saptanmıştır. İlköğretimdeki Türkçe derslerinde seçilmiş metinlerin okunması ve metinlerle ilgili olarak yapılan çalışmalar oldukça önemlidir. Bu nedenle sesli ve sessiz okuma Türkçe öğretiminde genellikle kullanılan temel yöntemlerdir. Her iki yöntemde de öncelikle okunan metni anlamak önemlidir. Okumada vazgeçilmez amaç anlama olduğu için okuma eğitiminde bu iki yöntemin kullanılması kaçınılmazdır. Ancak sesli okumada anlamın kavranmasının yanı sıra anlatmak da önemlidir. Çünkü sesli okuma, sözcüklerin konuşma organlarının

yardımı ile söylenmesidir. Bu okuma yöntemi, okuma yeteneğinin geliştirilmesi çalışmalarında, özellikle okuma eyleminin başladığı yıllarda, çocuğun okuma becerisi kazanması ve doğru okumayı geliştirmesi açısından önemlidir. Aynı zamanda öğrencilerin okunanı dinleyerek okuma zevki duymalarında ve düzgün konuşma yeteneklerinin gelişmesinde de etkilidir. Sesli okuma yöntemini kullanan bazı öğretmenler; örnek okuma yapmak, öğrencilerin okuma kurallarına uyup uymadıklarını gözlemlemek ve okuma seviyelerini tespit etmek amacıyla sesli okuma yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. “Ancak sesli okuma, hızı ve anlamayı yavaşlattığı için ilkökul üçüncü sınıftan itibaren azaltılmalıdır (Güneş, 1997, 247)”. Yalçın’a (2002) göre, okuma eğitimine sesli okuma ile başlanmalı, gittikçe sessiz okuma becerisini geliştirmeye geçilmelidir.

“Sessiz okuma, ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden, gövde ve baş hareketleri yapmadan, yalnız gözle yapılan okumadır. Gençler ve yetişkinler için yaşamda, iş ya da meslekte en çok gerekli olan, bu tür okuma becerisidir (Kavcar ve diğerleri, 1995, 44)”. İnsanların günlük hayatlarında sessiz okuma becerisinin daha çok yer tuttuğu ve kullanıldığı bilinmektedir (Yalçın, 2002, Demirel ve Şahinel, 2006). Yapılan görüşmeler sırasında bazı öğretmenler de sessiz okuma yöntemini daha çok kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bilgi edinmek, anlamı çabuk kavramak ve hızlı okumak için sessiz okuma yönteminin daha kullanışlı olduğunu, öğrencilerin günlük hayatlarında sessiz okumaya ihtiyaç duyacaklarını düşünerek bu yöntemle daha çok yer veriyor ve öğrencilerin sessiz okuma becerisini geliştirmeyi önemsiyor olabilirler. Ünalın’a (2001, 88) göre, “sessiz okuma etkinliklerinde asıl amaç, çocuklara kendi kendilerine okuma alışkanlığı kazandırmaktır”. Serbest okuma saatlerinde sessiz okuma yaptırdıklarını belirten bazı öğretmenler de bu yöntemin kullanılmasını sağlayarak öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarını amaçlıyor olabilirler.

Yapılan araştırmada okuma eğitiminde en fazla kullanılan yöntemlerden bir diğerinin soru sorarak okuma yöntemi olduğu belirlenmiştir. Anket yapılan öğretmenlerin soru sorarak okuma yöntemini kullanma sıklıkları her zaman ve sık sık seçeneklerinde yoğunlaşırken, görüşme yapılan 17 öğretmenin hepsi bu yöntemi kullandığını belirtmiştir. Hastaoğlu’nun (1986; Akt: Gündemir 2002) ilköğretim ikinci kademedeki Türkçe eğitimi konulu araştırmasında da, Türkçe eğitiminde en çok kullanılan yöntemin soru cevap yöntemi olduğu saptanmıştır. Soru sorarak okuma yönteminin kullanılmasındaki asıl amaç, okuma öncesinde ve sonrasında öğrencilere

sorular hazırlatılarak metin üzerinde düşünmelerini sağlamaktır. Etkinliklerde öğrencilerin metni anlayabilmeleri ve çözümleyebilmeleri için metinle ilgili sorular sorulmakta ve öğrencilerden de sorular hazırlamaları istenmektedir. Okunan metinler bazı sorulara cevap bulmak için okunduğunda metinlerin anlaşılması kolaylaşıyor, öğrencilerin bu sorulara cevap bulmaya çalışması okuma çalışmalarını zevkle hale getiriyor olabilir. Bu nedenle de öğretmenler soru sorarak okuma yöntemini sıklıkla kullanıyor olabilirler.

Tahmin ederek ve tartışarak okuma yöntemlerinin de öğretmenler tarafından fazla tercih edildiği saptanmıştır. Anket yoluyla görüşlerini belirten öğretmenlerin bu yöntemleri kullanma sıklıklarının da her zaman ve sık sık seçeneklerinde yoğunlaştığı, görüşme yapılan 17 öğretmenden 15'inin tahmin ederek okuma, 13'ünün ise tartışarak okuma yöntemini kullandıkları görülmektedir. Tahmin ederek okuma yönteminin kullanılmasının amacı, okuma sürecinde öğrencileri etkin hale getirerek metne yönelik merak uyandırmaktır. Öğrencilerin okuma çalışmaları öncesinde, okuyacakları metinle ilgili başlıktan ve görsellerden yola çıkarak metnin içeriği hakkında tahminlerde bulunmaları, okuduğunu anlama açısından çok önemlidir. TDÖP doğrultusunda, metinle ilgili etkinliklerde metni okuma öncesinde ve okuma sırasında belli duraklamalar yapılarak veya okuma sonrası metnin devamında gerçekleşecek olaylarla ilgili sorular sorarak, öğrencilerin tahmin ederek okuma yöntemini kullanmalarına fırsat verilmektedir. Öğretmenler de tahmin ederek okuma yöntemini, okuma öncesinde, sürecinde ve sonrasında öğrencilerin dikkatini metne çekmek, yaratıcı fikirler ortaya koymalarını ve kendi duygu, düşünce dünyalarını metinle birleştirmelerini sağlamak amacıyla kullanıyor olabilirler. Çiftçi (2006), okuma eğitiminin en önemli sorunlarından birinin yaratıcı okuma etkinliklerine yer verilmemesi olduğunu belirtmiştir. Tahmin ederek okuma yönteminin kullanılması ile yaratıcı okuma etkinliklerine yer verilebilir ve TDÖP'de öğrencilere kazandırılması amaçlanan temel becerilerden yaratıcı düşünme becerisinin gelişmesi de sağlanabilir. “Öğrenciler metne yönelik kestirimlerde bulunarak kurgusal dünyayı kavrayabilir. Metin gerçekliği ile kurgusal gerçeklik arasındaki bağlantıyı daha iyi algılayabilir, bunun sonucunda da okurken izlenimlerini kontrol etme alışkanlığı kazanabilir (Çiftçi, 2006, 88)”.

“Tartışarak okuma yönteminin amacı ise, öğrencilerin metinde işlenen konuyla ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmalarını, onların bilgi ve görüşlerinden yararlanarak farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktır (MEB, 2006,

68)”. Okunan metindeki konuyla ilgili farklı görüşlerin tartışılması metnin daha iyi anlaşılmasını ve eleştirel bakışın güçlenmesini sağlayabilir. Aynı zamanda tartışarak okuma yöntemi öğrencileri, programın öngördüğü gibi aktif hale getirdiği, onlara duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etme imkânı verdiği için öğretmenler tarafından yararlı görülüyor ve daha çok kullanılıyor olabilir.

Anket yoluyla görüşleri öğrenilen öğretmenlerin eleştirel okuma yöntemini kullanma sıklıkları sık sık seçeneğinde yoğunlaşırken, görüşme yapılan öğretmenlerin de yarısından çoğu bu yöntemi kullandığını belirtmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin TDÖP ile okuma çalışmalarında kullanılması önerilen eleştirel okuma yöntemine karşı kayıtsız kalmadıklarını göstermektedir. Eleştirel okuma, okuma eğitiminin en önemli parçasını oluşturmaktadır ve üretici düşünebilmenin anahtarıdır (Çiftçi, 2006). Eleştirel okuma, bir metni yorumlamak ve değerlendirmek için yapılan okuma çeşididir. Bunun için objektif olmak ve metni tarafsız bir gözle değerlendirebilmek gerekir. Akbayır’a (2006) göre, eleştirel okumanın anlamlı olabilmesi için okuyucunun önyargılarından ve kendi iç karanlığından kurtularak okumaya başlaması gerekir. “Eleştirmenler, eleştirel okumayı öğrenmeyi, başlı başına bir öğretim tekniği olarak kabul etmişlerdir (Aktaş ve Gündüz, 2005, 33)”. Hem bu nedenle hem de eleştirmenin bilişsel alanı oluşturan basamaklarının en üst seviyesinde olması nedeniyle, eleştirel okuma yönteminin kullanılmasının 6. sınıf öğrencilerinin seviyelerinin üzerinde olduğu düşünülebilir. Görüşme yapılan öğretmenlerden biri de eleştirel okuma yöntemini kullanmadığını, bu yöntemin 6. sınıf öğrencileri için üst düzeyde bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Ancak değerlendirme, okuma sürecinin önemli bir parçasıdır ve eleştirel düşüncenin kazanılmasında da oldukça yararlı olabilir. Bu nedenle ilköğretim düzeyindeyken eleştirel okumaya yönelik temellerin atılması ve bu yöntemin kullanılmasının öğretilmesi doğru bir yaklaşım olabilir. Bu yöntemi kullanan öğretmenler de aydın insan olmanın gereği olarak eleştirel okumaya yer verilmesi gerektiğini, okuduklarını sorgulayarak ve tarafsız bir şekilde değerlendirerek, kendi doğrularını bulan nesiller yetiştirmenin önemli olduğunu düşünüyor olabilirler. Ayrıca bu yöntemin kullanılmasıyla öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini kazanmaları yolunda önemli adımlar atılacağını düşünüyor olabilirler.

Anket yapılan öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı okuma tiyatrosu ve söz korusu yöntemlerini bazen kullandıklarını belirtirken, görüşme yapılan öğretmenlerin ise 11’i okuma tiyatrosu, 9’u söz korusu yöntemini kullandığını ifade etmiştir. Görüşleri

alınan bazı öğretmenler öğrencilerin metinleri canlandırarak okumayı çok sevdiklerini, bu yüzden okuma tiyatrosu yöntemini de çok kullandıklarını belirtmişlerdir. “Okuma tiyatrosunu kullanmanın amacı, öğrencilerin metnin yapısını, dilini ve metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun özelliklerini anlamalarını sağlamaktır (MEB, 2006, 67)”. Böylece değişik rollere giren öğrenciler, kendini o karakterlerin yerine koymaya, onların hissettiği gibi hissetmeye ve dolayısıyla başkalarını anlamaya başlayabilirler. Ünalın’a (2001, 70) göre, “oyunlaştırma etkinlikleri aracılığıyla çocuklar hem kendilerini, hem de başkalarını daha iyi tanımaya başlarlar. Kelime hazinelerinin zenginleşmesinin yanında, anlatım bakımından da gelişme gösterirler.” Aynı zamanda öğrencilerin metinleri canlandırarak oyunlaştırmaları okuma eğitimine aktif olarak katılmalarını sağlayabilir. Öğretmenlerin okuma tiyatrosu yönteminin bu tür faydalarını ve öğrenciler tarafından sevilen bir yöntem olmasını göz önünde bulundurarak okuma eğitiminde bu yönetime yer verdikleri söylenebilir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden bazıları söz korusu yöntemini ise daha çok şiir okuma çalışmalarında kullandıklarını belirtmişlerdir. Söz korusu yöntemi, öğrencilerin okuma ve birlikte çalışma becerilerinin geliştirilmesini amaçlamaktadır. “Çocuklarda ritm, ahenk, uyum ve kompozisyon fikrini geliştirmek; onların duyarlı bir kulağa sahip olmalarını sağlamak için ses korolarından yararlanılabilir. Ses koroları, tutuk ve çekingen çocukların da şiir ve metinleri seslendirme etkinliklerine katılmalarını sağlar (Calp, 2007,117)”. Böylece öğrencilerde sorumluluk duygusu gelişebilir ve işbirliğine dayalı çalışma alışkanlığı kazanılabilir. Hep birlikte, grup olarak, karşılıklı ve nakaratlı metinleri okuyarak uygulanan söz korusu yöntemi, öğrenciler için okuma çalışmalarını zevkli hale getirebilir ve şiir okuma alışkanlığının gelişmesine yardımcı olabilir. söz korusu yöntemini kullanan öğretmenlerin de bu nedenlerden dolayı söz korusu yöntemine yer verdikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden anket yoluyla görüşleri öğrenilen öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı özetleyerek okuma yöntemini bazen kullandıklarını belirtirken, görüşme yapılan 17 öğretmenden 9’u bu yöntemi kullandığını belirtmiştir. Özetleyerek okuma yönteminin amacı, konunun ana hatlarıyla kavranabilmesidir. Okunan bir metnin, bir kitabın özetlenmesi Türkçe derslerinde genellikle başvuru bir yöntemdir. TDÖP’de yer alan özetleyerek okuma yöntemi, okuma süreci zaman zaman kesintiye uğratarak ve öğrencilere okunan bölümün özetini çıkarmaları için süre verilerek kullanılmaktadır. Öğretmenler bu yöntemin kullanılmasıyla öğrencilerin

metinleri daha dikkatli ve sindirerek okuyacaklarını, bu yöntemin okunan metnin daha iyi anlaşılmasını sağlayacağını düşünüyor olabilirler.

Anket yoluyla görüşlerini belirten öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı göz atarak, not alarak, işaretleyerek okuma ve metinlerle ilişkilendirme yöntemlerini kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin bu yöntemleri kullanma sıklıkları bazen seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Yapılan görüşmeler sonucunda ise öğretmenler tarafından en az kullanılan yöntemlerin bu yöntemler olduğu saptanmıştır. Göz atarak okuma, ayrıntılarına girmeden içeriğini anlamak için, metnin üzerinde hızlıca göz gezdirilmesidir. Calp'e (2007, 101) göre, "ele alınan metni önce okuma akışını kesmeden, göze çarpan temel noktaları tespit edip tarayarak ön okuma yapılmalıdır. Bu yöntemle önemsiz sayılabilecek ayrıntılarla zaman kaybetmeyip gerçekten kavranması gerekenlerle ilgilenme kolaylaşacaktır". "Not alarak okuma yönteminin amacı, öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak, onların önemli bilgi, düşünce ve olayları hatırlamalarını sağlamak iken, işaretleyerek okuma yönteminin amacı ise, konuyu anlamaya yardımcı olacak anahtar kelime ve kavramlar ile önemli görülen yerlerin belirlenmesidir (MEB, 2006, 66)". Her iki yöntemin de ortak noktası öğrencilerin önemliyi önemsizden ayırabilmesidir. Bunun için öğrencilerin metni daha dikkatle incelemeleri ve metnin özünü kavramaları gerekir.

"Metinlerle ilişkilendirme, öğrencilerin okudukları metinle diğer metinler arasında ilişki kurmasını sağlayarak düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir yöntemdir (MEB, 2006, 68)". Aynı konu ya da düşünceyi işleyen metinler veya benzer türleri art arda okutmak öğrencilere tür, biçim ve konu bakımından benzerlik ve farklılıkları belirleme; olay, yer, zaman ve şahısları karşılaştırma; anlatımdaki farklılığı tespit etme imkânı verir. Ayrıca konuların tekrarlanması bilgilerin pekiştirilmesine katkıda bulunur (Calp, 2007). Bu nedenlerle okuma eğitiminde kullanılması gereken bir yöntemdir. Göz atarak, not alarak, işaretleyerek okuma ve metinlerle ilişkilendirme yöntemlerinin öğretmenler tarafından daha az kullanılmasının nedeni, öğretmenlerin TDÖP öncesinde derslerinde bu yöntemlere daha az yer vermeleri olabilir. Aynı zamanda öğretmenler, örneğin işaretleyerek okumada olduğu gibi, metni anahtar kelimeleri belirleyerek okumak ve bunları kendi cümleleriyle ifade ederek anlamlı bir metin oluşturmak gibi uygulamaların çok zaman alacağını düşünüyor olabilirler.

Yapılan araştırma sonucunda, görüşleri anket yoluyla öğrenilen öğretmenlerden ezberleme yöntemini nadiren kullanan ile hiç kullanmayan öğretmenlerin oranının birbirine yakın olduğu saptanmıştır. Yani öğretmenlerin çoğu bu yöntemi hiç kullanmamakta ya da nadiren kullanmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerin ise 7'si bu yöntemi kullandığını belirtmiştir. Ancak bu yönde görüş belirten öğretmenler ezberleme yöntemini sadece şiir ezberletmek için kullandıklarını, öğrencilerin şiir ezberlemeyi ve okumayı çok sevdiklerini belirtmişlerdir. “Çağdaş dil eğitiminde öğrencilerin belli bilgileri ve kuralları ezberlemesi yerine, bilişsel becerilerinin ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine ağırlık verilmesi gerektiği görüşü önem kazanmıştır (Burns, 2001; Akt: Coşkun, 2005, 459)”. Bu bağlamda öğretmenlerin, MEB tarafından çağdaş eğitim yaklaşımlarına uygun olarak hazırlandığı belirtilen yeni program doğrultusunda, bilgi ve becerilerin öğrencinin zihninde yapılandırılması gerektiği anlayışını benimsedikleri, ezberci bir eğitim anlayışından uzak durdukları söylenebilir. Aynı zamanda TDÖP’de okuma alanına yönelik olarak önerilen bütün yöntem-tekniklerin öğretmenler tarafından farklı sıklıkta da olsa kullanılması, öğretmenlerin yenilenen programın uygulanmasına karşı kayıtsız kalmadıklarının belirtisi olarak değerlendirilebilir.

5.4.2. TDÖP’de Okuma Alanında Kullanılması Önerilen Yöntem ve Tekniklerin Okuma Çalışmalarına Etkisi İle İlgili Tartışma

Yapılan görüşmeler sırasında öğretmenlere okuma alanına yönelik olarak kullandıkları yöntem ve tekniklerin okuma çalışmalarını nasıl etkilediği sorulduğunda, öğretmenlerin hepsi olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Görüşme yapılan 17 öğretmenden 11’i kullandıkları yöntem ve tekniklerin okuma çalışmalarını zevkli hale getirdiğini 9’u da okunan metinlerin daha iyi anlaşılmasını sağladığını belirtmiştir. Coşkun’un (2005), öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre ilköğretim birinci kademe (1-5. sınıflar) TDÖP’yi değerlendirdiği araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Coşkun’un araştırmasında da öğretmenler farklı yöntem ve tekniklerin dersleri zevkli hale getirdiğini ve öğrencilerin performansını arttırdığını belirtmişlerdir.

Okuma çalışmalarında sesli ve sessiz okuma gibi belirli yöntemlerin sürekli kullanılması öğrenciler için okumayı sıkıcı hale getirebilir, dolayısıyla öğrencilerin okudukları metne yönelik ilgisi azalabilir. Farklı yöntemlerle metni okuma çalışmaları yapmak ise öğrencilerin metne yoğunlaşmalarını ve metinle daha çok ilgilenmelerini

sağlıyor olabilir. Böylece metinlerin anlaşılması da kolaylaşıyor olabilir. Görüşme yapılan öğretmenlerin 6'sı ise kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları ortaya çıkardığını yani yöntemlerin bireysel farklara hitap ettiğini belirtirken, 5 öğretmen öğrencileri aktif hale getirdiğini, 3'ü metne yönelik dikkat kaybını önlediğini, 2'si okuma çalışmalarına katılımı attırdığını, 2'si okuma sevgisini arttırdığını, bir öğretmen ise öğrencilerin öz güvenlerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Bütün öğrenciler, kullanılan her yöntemde aynı performansı gösteremeyebilirler. Örneğin bazı öğrenciler metinle ilgili tahminlerini daha iyi ifade ederken, bazı öğrenciler okuduğu metin hakkında tartışmayı daha çok sevebilir veya okuma tiyatrosu yöntemini kullanmayı isteyebilir. Böylece farklı yöntem-tekniklerin kullanılmasıyla her öğrenci kendini farklı şekillerde ifade ederek, okuma çalışmalarına katılma imkânı bulabilir. Bu durum öğrencilerin kendilerine duydukları öz güveni geliştirebilir, öğretmenlerin de öğrencilerin bireysel farklılıklarını keşfetmesini sağlayabilir. Ayrıca, farklı yöntem-tekniklerin kullanıldığı okuma çalışmalarında öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam bulmaları ve yapılan çalışmalardan zevk almaları metne yönelik dikkatlerini de canlı tutuyor, onları daha aktif hale getiriyor ve derse katılımlarını arttırıyor olabilir. Farklı yöntemlerin kullanılmasıyla öğrencilerin okuma çalışmalarından zevk almaları, bireysel yanlarını ortaya koyabilmeleri ve bu çalışmalara aktif olarak katılabilmeleri okuma sevgisini de geliştiriyor olabilir. Fidan'a (1985, 169) göre, "öğretme işinde kullanılacak yöntem ve tekniklerin öğrencinin dikkatini sürekli tutma, hatırlamasını uyarma, ipuçlarını kolayca yakalamasını ve öğrenme işine bizzat katılmasını sağlama gibi işlevleri olmalıdır". Dolayısıyla öğretmen görüşlerinden yola çıkarak yeni programda okuma alanında kullanılması önerilen yöntem ve tekniklerin bu işlevleri gerçekleştirdiği söylenebilir. Coşkun (2005), tarafından yapılan araştırma sonucunda da, öğrencilerin birinci kademe yeni TDÖP ile işlenen derslerde kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgili görüşleri büyük oranda olumludur. Bu çalışmada öğrenciler geçen seneki derslerinde, yani yeni programdan önce, farklı yöntemlerin kullanılmadığını, bu yüzden derslerin tekdüze ve sıkıcı geçtiğini, okuma çalışmalarının ders kitabındaki metinleri okuyup metinle ilgili soruları evde cevaplamaları ve sınıfta tekrar etmeleri yoluyla yapıldığını belirtmişlerdir. Yeni programla birlikte okuduklarını canlandırarak daha iyi anladıklarını, işledikleri konuları tartıştıklarını, metinler hakkında tahminler yaptıklarını, yarım bırakılan metinleri tamamladıklarını, farklı yöntemlerin kullanılması ve derse katılımlarının arttırılması ile okuma çalışmalarının daha etkili ve eğlenceli hale geldiğini belirtmişlerdir. Belli yöntemler, belli özelliklere

sahip öğrencilerde daha iyi sonuçlar yaratırken, başka karakteristiklere sahip öğrencilerde aynı sonuca götürmeyebilir (Hesapçioğlu, 1994). Bu nedenle tek bir yöntem ya da belli başlı birkaç yöntemi kullanmak yerine farklı yöntemlerin kullanılması öğrenciler açısından daha etkili bir öğrenme-öğretme sürecinin oluşmasını sağlayabilir.

5.5. Araç- Gereçlere İlişkin Tartışma

Bu bölümde öğretmenlerin TDÖP okuma alanına yönelik olarak kullandıkları araç-gereçlerle ilgili anket yoluyla elde edilen bulgular, görüşme yapılarak elde edilen daha ayrıntılı bulgularla birleştirilerek tartışılmıştır.

5.5.1. Öğretmenlerin TDÖP Okuma Alanında Kullandıkları Araç-Gereçler ve Bu Araç-Gereçleri Kullanım Sıklıklarına İlişkin Tartışma

Öğretmenlere okuma alanında kullandıkları araç-gereçler ve bu araç-gereçleri kullanım sıklıkları sorulduğunda anket yapılan öğretmenlerin %70'ten fazlası öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabını her zaman kullandıklarını, diğer öğretmenler de bu araçları sık sık kullandıklarını belirtmişlerdir. Anket sonuçlarına göre bu araçları bazen ya da nadiren kullanan ve hiç kullanmayan öğretmenin olmadığı görülmektedir. Görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular da bu sonuçları destekler niteliktedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin hepsi öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabını kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları, öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabının program gereği zorunlu ve vazgeçilmez araçlar olduğunu, ders işlemenin bunların üzerine kurulu olduğunu, bu nedenle bu üç kitabı sürekli olarak kullandıklarını vurgulamışlardır.

Susar (1999) tarafından yapılan araştırmada 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde en çok ders kitabını kullandıkları, diğer öğretim materyallerini kullanma oranlarının düşük olduğu saptanmıştır. Başaran'ın (2003) yaptığı araştırma sonucunda da benzer bulgulara rastlanmış, öğretmenlerin en çok tercih ettiği araç-gereçlerin başında ders kitabının geldiği belirlenmiştir. Yanpar'a (2005) göre, ders kitapları eğitim programına uygun olarak hazırlandığı, takip edilmesi ve ödevlendirilmesi rahat olduğu için vazgeçilmez bir öğretim materyalidir. Günümüzde bilgi teknolojileri hızla geliştiği için ders kitaplarında da farklılık gözlenmektedir.

Örneğin öğretim paketi yaklaşımı benimsenmektedir. Ders kitabı ile kılavuz kitap, CD ve başka materyaller bir arada bulunmaktadır. Yeni öğretim programları doğrultusunda da bu anlayış benimsenmiştir. TDÖP ile birlikte Türkçe derslerinde ders kitaplarının yanı sıra öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitapları kullanılmaya başlanmıştır. Daha önceki Türkçe ders kitaplarında okuma metinleri ile birlikte metin altı soruları ve metinle ilgili diğer çalışmalara yer verilmişken, yeni TDÖP doğrultusunda kullanılan ders kitaplarında sadece okuma metinleri bulunmaktadır; metinlerin işlenişine yönelik herhangi bir bilgi yoktur. Özbay’a (2006, 171) göre, “ders kitaplarında bulunan bu metinler vasıtasıyla öğrencilerin, Türkçenin inceliklerini, güzelliklerini görmeleri, kurallarını öğrenmeleri ve Türk dilini en güzel şekilde kullanmaları sağlanabilir”.

Ders kitaplarında bulunan okuma metinleri ile ilgili etkinlikler, öğrenci çalışma kitabında yer almaktadır ve bu kitap öğrencilerin etkinlikleri üzerine yapabilecekleri alıştırmaya kitabı şeklindedir. Yanpar (2005, 115), “öğrenci kitaplarının, içerisine yazı yazılabilen, resim ve şekil çizilebilen, boyama yapılabilen, düşünce ve oyun işlemlerinin yapılabilirdiği defter benzeri bir öğretim aracı olması gerektiğini” belirtmiştir. Öğrenci çalışma kitapları da bu şekilde hazırlanmıştır. Bu kitaplarda, öğrencilere bilgi ve becerilerin kazandırılmasına yardımcı olacak, öğrenmeyi pekiştirecek unsurlara yer verilmiş; işlenişler, öğrenciyi araştırmaya, incelemeye ve başka kaynakları kullanmaya yönlendirecek şekilde düzenlenmiştir (Özbay, 2006). Öğretmen kılavuz kitabı ise genel olarak öğretmenlere dersi nasıl işleyeceklerini, hangi etkinliğin ne zaman, nasıl yapılacağını, bu etkinliklerin hangi kazanımlara yönelik olduğunu, hangi yöntem-teknikleri nasıl kullanacaklarını gösteren başvuru kitabıdır. Dolayısıyla ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı birbiriyle bağlantılı olarak kullanılması gereken araçlardır. Bu araçların hem anket hem de görüşme yapılan öğretmenlerin tümü tarafından kullanmasının nedeni de aralarındaki bu bağlantı ve TDÖP doğrultusunda kullanılmalarının gerekliliği olabilir.

TDÖP ile Türkçe derslerinde kullanılması söz konusu olan çalışma kâğıtlarını ise anket yapılan öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı bazen kullandığını belirtmiş, görüşme yapılan 17 öğretmenden 8’i de kullandığını ifade etmiştir. “Çalışma yaprakları, bir konunun uygulanması aşamasında öğrencilerin yapacağı etkinliklere yol gösterici açıklamaları içeren kâğıtlardır. Bir konunun pekiştirilmesinde ve tekrar edilmesinde kullanılabilir (Yanpar, 2005, 116)”. Çalışma kâğıtları, kazandırılmak istenen amaç ve

kazanımlar ile temel becerilere yönelik olarak yapılacak etkinliklere göre hazırlanmış olup, etkinlikleri uygulama sürecinde öğretmen tarafından öğrencilere dağıtılabılır ve öğrenciler tarafından bazen bireysel olarak bazen de gruplar halinde doldurulabilir. TDÖP’de yer verilen etkinlik örneklerinin çoğunda çalışma kâğıtlarının kullanılması önerilmektedir. Bu nedenle de çalışma kâğıtları öğretmenler tarafından okuma çalışmalarında kullanılıyor olabilir. Aynı zamanda öğretmenler, çalışma kâğıtlarının öğrencilere uygulama yapma imkânı vererek, amaç ve kazanımlara ulaşmalarını kolaylaştırdığını düşünüyor olabilirler.

Anket yoluyla görüşleri alınan öğretmenlerin yarısından çoğu okuma alanında dergi, gazete ve ders kitabı dışındaki okuma kitaplarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu araçları kullanma sıklıkları ise bazen seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Görüşme yapılan 17 öğretmenden 10’u ders kitabı dışındaki okuma kitaplarını kullandığını belirtirken, gazete ve dergi kullanan öğretmen sayısı azalmaktadır. Öğretmenlerin 6’sı gazete kullandığını, 2’si ise dergi kullandığını ifade etmiştir. Dolayısıyla gazete ve dergi kullanımı konusunda anket ve görüşme bulguları örtüşmemektedir. Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu (IEA) tarafından, Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) çerçevesinde, 35 ülkede ilköğretim 4. sınıf öğrencileri arasında yapılan araştırma sonucunda Türk öğrencilerin okuma becerilerinin uluslararası standartların altında olduğu, Türkiye’deki okuma çalışmalarının daha çok ders kitaplarında bulunan metinlere dayalı olarak yapıldığı, çocuk kitapları, gazete ve dergilerinden fazla faydalanılmadığı ortaya çıkmıştır. Özbay (2003) tarafından yapılan araştırmada da Türkçe öğretmenlerinin derslerinde daha çok ders kitabından faydalandıkları (%94,44) saptanmıştır (Akt; Uçgun,2007).

Öğrencilerden sadece ders kitabındaki okuma metinlerini okuyarak iyi bir okuyucu olmaları beklenemez. Çünkü okuma aracı olarak sadece bu okuma metinlerinin kullanılması, öğrencilerin uzun yazıları ve hatta kitap okuma isteğini köreltebilir. Öğrencilerin ders kitabı dışında farklı kitaplar okumaları okuma zevk ve alışkanlığının gelişmesini sağlayabilir. Okuma motivasyonu açısından öğrencilerin değişik kaynaklar ile hep aynı kaynaktan okumaları kıyaslandığında, değişik kaynaklardan okumanın öğrencileri okumaya karşı daha çok motive edeceği söylenebilir (Başaran, 2003).

“Ders kitabı dışındaki okuma kitapları çocukların okuma ve anlama yeteneklerini geliştirmek üzere hazırlanmış kitaplardır. Çocuğun zihinsel, duygusal,

ruhsal ve kültürel gelişiminin desteklenmesinde, çocuğun dil becerilerini geliştirilmesinde ve kişilik kazandırılmasında bu kitaplar oldukça etkilidir (Özbay, 2006, 179)”. Aynı zamanda farklı kitapların okunmasının sağlanması, farklı okuma zevkine ve seviyesine sahip öğrencilerin de belirlenmesini sağlayabilir. Okuma alışkanlığı kazanmamış, okumayı sevmeyen öğrencilere kısa ve resimli kitaplar okutulurken, okuma alışkanlığı kazanmış öğrencilere edebi değer taşıyan eserler okutulabilir. Böylece tüm öğrenciler aynı okuma metinleriyle karşılaşarak, aynı şekilde değerlendirilmeyebilirler. Araştırmaya katılan öğretmenler bu nedenlerle okuma çalışmalarında, ders kitabı dışında farklı kitapların okunmasına fırsat verilmesinin öğrenciler için yararlı olacağını düşünüyor olabilirler. TDÖP doğrultusunda önerilen yüz temel eserden herhangi birini tanıtmak, sınıfta kitap sergisi düzenleme gibi bazı etkinlikler de öğretmenlerin öğrencileri ders kitabı dışındaki okuma kitaplarına yönlendirmelerini sağlıyor olabilir.

Dergiler ve gazeteler de okuma eğitime katkı sağlayacak ve öğrencilere okumayı sevdirecek önemli araçlardır. Ancak bu araçların araştırmaya katılan öğretmenler tarafından fazla kullanılmadığı saptanmıştır. Bunun nedeni, öğretmenlerin geleneksel anlayışla ders kitabı kullanma eğiliminin yüksek olması, okuma eğitiminde dergi ve gazete kullanmayı alışkanlık haline getirmemeleri olabilir. Oysa çocuk dergileri, öğrencilerin dil gelişimine önemli katkılar sağlayan; içindeki bulmaca, bilmece ve eğlendirici çalışmalarla öğrencilerin kazandığı bilgi ve becerileri kullanma fırsatı tanıyan yayınlardır (Özbay, 2006). “Sürekli yeni konuları işleme ve içerdiği edebi metinlerden dolayı, dergiler çocukların ilgilerini daha çok çekmekte ve okuma kitaplarına oranla çocukları okumaya daha çok teşvik etmektedirler (Yıldız ve diğerleri, 2006, 127)”. Balcı’ya (2003) göre de, dergiler içerisindeki farklı yazı türleriyle, çocukların serbest okuma alışkanlığı kazanmaları, kelime dağarcıklarının zenginleşmesi ve verilen mesajlarla olumlu değerleri kazanmaları gibi çok yönlü işlevleri üzerinde barındırmaktadır. Gazeteler ise, öğrencilerin güncel olaylar hakkında bilgi sahibi olmalarında önemli bir rol oynayacak araçlardır.

Gazeteler, günlük yayınlanması açısından “her gün yenilenen bir kitap” işlevi görmektedir ve ders kitaplarından edinilen bilginin pekiştirilmesinde, hedeflenen becerilerin kazanılmasında önemli rol oynamaktadır. Böylece gazete kupürleri, ders kitabından daha ucuz; kesilebilmesi, yapıştırabilmesi, katlanabilmesi açısından da etkili bir kaynaktır. Bu açıdan gazetenin tamamı değil; konu ve

içerik ile ilgili gazete kupürünün eğitim açısından kullanımı esas alınmaktadır (MEB, 2008, 1).

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca 24.01.2008 tarihinde, ilköğretim kurumları TDÖP'nin (4-8. sınıf) uygulanması ile ilgili açıklamalar bölümü ve kazanım tablolarındaki açıklamalar sütununa “Öğrenme-Öğretme Sürecinde Gazete Kupürlerinden Yararlanma” ile ilgili ilavelerin yapılması ve 2008-2009 öğretim yılından itibaren uygulanmak için kabul edilmesi kararlaştırılmıştır. Bu bağlamda gazete kupürlerinden yararlanmaya yönelik olarak, programın kazanım tablolarında konu ile ilgili ilişkilendirmeler yapılmış ve bu ilişkilendirmeler açıklamalar sütununa yerleştirilmiştir. İlişkilendirilen kazanımların sınırları içinde kalınarak ilgili gazete kupürlerinin, fotokopilerinin ya da gazetenin sanal ortamda (internet) sınıfa getirilip öğrenme-öğretme sürecinde kullanılması öngörülmekte ve güncel olaylarla ilişkilendirilerek kazanımlara ulaşılması hedeflenmektedir. Bu kararın alınması da gazetenin ne kadar önemli bir ders aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca gazete kupürlerinin derslerde bir eğitim materyali olarak kullanılması ile öğrencilerin okul içi ve okul dışı yaşam ile geçmiş ve gelecek arasında bağ kurabileceği, derste edindiği bilgiyi, güncel bilgi ile harmanlarken; okuma, konuşma, yazma, anlama, dinleme, iletişim, kendini ifade etme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirebileceği, eleştirel bir bakış açısı edinerek medya okuryazarlığı konusunda bilinç kazanabileceği, toplumsal olaylara karşı duyarlı, içinde yaşadığı toplumu ve dünyayı tanıyan birey olma şansını kazanabilecekleri belirtilmiştir (MEB, 2008). Ayrıca, sınıf ortamında okunan gazete ve dergiler öğrencilere sürekli yayımları ve güncel olayları izleme alışkanlığının kazandırılmasını sağlayabilir. Belirli konularda gazete ve dergilerde yayımlanan yazıların toplanması ise arşiv oluşturma kazanımına ulaşılmasını kolaylaştırabilir. Aynı zamanda sınıf veya okul gazetesi ile dergisi çıkarılması konusunda öğrencileri teşvik edebilir. TDÖP doğrultusunda öğrencilere proje ve performans ödevlerini yapmaları için önerilen kaynaklar arasında dergiler de yer almaktadır. Etkinliklerde öğrencilerden bir hafta boyunca bir gazeteyi takip etmeleri, gazetelerden kitap, eğitim, okuma gibi konularda haberler derlemeleri istenmektedir. Ancak gazete ve dergilerin bahsedilen işlevleri ve yararları göz önünde bulundurularak okuma alanında daha çok kullanılması gerektiği söylenebilir.

Türkçe sözlük, atasözü ve deyimler sözlüğü ile yazım kılavuzu, araştırmaya katılan öğretmenler tarafından en çok kullanılan araçlardandır. Anket yapılan

öğretmenlerin yarısından fazlası Türkçe sözlük ile atasözü ve deyimler sözlüğünü her zaman kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yazım kılavuzunu kullanma oranları ise her zaman ve sık sık seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır. Türkçe sözlük, atasözü ve deyimler sözlüğü ile yazım kılavuzunu hiç kullanmayan öğretmen yoktur. Görüşme yapılan öğretmenlerin de çoğu bu araçları kullandığını belirtmiştir. Okuma alanı ile ilgili amaçlardan biri söz varlığını zenginleştirmedir. Öğrencilerin söz varlığını zenginleştirme amacına ulaşma yollarından biri de sözlük kullanarak yeni sözcükler öğrenmeleridir. Dolayısıyla öğrencilere sözlük kullanma alışkanlığı kazandırmak oldukça önemlidir. Özbay'a (2006) göre, öğrenciler sözlük kullanımı konusunda ihmalkâr davranmaktadır ve öğrencilerin büyük bir kısmı sözlük kullanmayı bilmemektedir. Oysaki sözlük kullanma alışkanlığı kazanan öğrencilerin sözcük dağarcığı zenginleşecek, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücünün yanı sıra duygu ve düşüncelerini söz ya da yazıyla anlatma güçleri de gelişecektir. Araştırmaya katılan öğretmenler de söz varlığını zenginleştirme amacına ulaşılabilmesi için, okuma metinleri üzerinde yapılan anlama çalışmaları sırasında, öğrencilerin sözlük kullanmasını sağlıyor olabilirler. Çünkü okunan metinlerin tam ve doğru olarak anlaşılabilmesi için bilinmeyen sözcüklerin, atasözü ve deyimlerin anlamının öğrenilmesi gerekir. TDÖP doğrultusunda kullanılan ders kitaplarının sonunda sözlük yer almamaktadır. Bu uygulama, öğrencilere sözlük kullanma alışkanlığı kazandırabilmek için yararlı olabilir. TDÖP öncesinde ise kullanılan bazı ders kitaplarının sonunda sözlükler bulunmaktaydı ve bu sözlüklerde metinlerde geçen bazı kelimelerin anlamları verilmekteydi. Öğrenciler de sözlüğe bakma ihtiyacı duymamakta, sözcüklerin kitapta verilen anlamlarını öğrenmekteydiler. Bu durumda öğrencilerin, sözlük kullanma alışkanlığı kazanmaları güçleşmekteydi. Ancak görüşme yapılan bazı öğretmenler TDÖP ile birlikte etkinliklerdeki sözcük çalışmalarının sözlük kullanmayı gerektirdiğini, öğrencilerin Türkçe sözlük, yazım kılavuzu, atasözü ve deyimler sözlüğü getirmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Yazım kılavuzu ise öğrencilerin standart Türkçeyi, kelimelerin doğru telaffuz ve yazılışlarını öğrenmelerinde önemli katkıları olan bir kaynaktır (Özbay, 2006). İlköğretim düzeyindeki bazı öğrenciler ağız özelliklerini konuşma ve yazma diline yansıtabilirler. Hatta okuma sırasında bile bunun etkisinde kalabilirler. Yazım kılavuzunun kullanılması, öğrencilerin ağız özellikleriyle okumalarını, konuşmalarını ve yazmalarını engelleyebilir. Öğretmenler de bu nedenlerle yazım kılavuzunun

kullanılmasını önemsiyor ve okuma alanında kullanıyor olabilirler. Aynı zamanda öğretmenler öğrencilere örnek olmak ve öğrencileri bu araçların kullanımına özendirmek için derslerde sözlükler ve yazım kılavuzu kullanıyor olabilirler.

Okuma çalışmalarının doğası gereği basılı araçlardan vazgeçmek mümkün değildir. Yapılan araştırma sonucunda da Türkçe öğretmenlerinin okuma alanında ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci çalışma kitabı, Türkçe sözlük, atasözü ve deyimler sözlüğü, yazım kılavuzu, ders kitabı dışındaki okuma kitapları gibi basılı araçları kullanma oranlarının diğer araçlara göre daha fazla olduğu saptanmıştır. Ancak okuma alanında bu araçların yanı sıra, çeşitli görsel ve işitsel araçların kullanması okuma çalışmalarına farklı bir yön verebilir, öğretmenler eğitim teknolojisinin yarattığı olanakları ve araç-gereçleri kullanarak anadili öğretimini daha ilginç, etkili ve verimli bir duruma getirebilirler.

Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunun teknolojik araçlardan televizyon ve müzik setini nadiren kullandığı, bilgisayarı kullanma sıklıklarının ise bazen ve hiç seçeneklerinde yoğunlaştığı saptanmıştır. DVD veya VCD ile kaset veya CD kullanımının bu araçlara göre nispeten daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yarısına yakını bu araçları bazen kullandığını belirtmiştir. Görüşme yapılan 17 öğretmenden 7'si DVD, VCD, 7'si bilgisayar, 6'sı televizyon, 6'sı müzik seti ve 6'sı CD, kaset kullanmaktadır. Projeksiyon ve tepegöz kullanan öğretmenlerin oranı ise oldukça düşüktür ve bu araçları kullanan öğretmenler de nadiren kullandıklarını belirtmişlerdir. Anket uygulanan öğretmenlerin % 80'i projeksiyon ve tepegöz kullanmazken, görüşme yapılan öğretmenler içinde de projeksiyon ve tepegöz kullanan öğretmen bulunmamaktadır. "Özbay (2003) tarafından yapılan araştırma sonucunda da Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarının dışında kaset, video, radyo, televizyon, bilgisayar gibi öğrenmeyi kolaylaştıran yardımcı ders araçlarından yeterince faydalanmadıkları saptanmıştır. Derslerinde görsel ve işitsel ders araç-gereçlerini kullanan öğretmenlerin oranı sadece %5,53'tür (Akt; Uçgun, 2007, 27)".

Türkçe derslerinde görsel-işitsel araçlar kullanıldığında, öğrencilerin daha çok duyusuna hitap edildiği için dil becerilerinin kazanılması da kolaylaşabilir, etkinliklerden daha verimli sonuçlar alınabilir. Aynı zamanda, görsel ve işitsel araçların kullanılması TDÖP'deki genel amaçlardan okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal

dünyalarını geliştirmeleri amacına ulaşılmasını kolaylaştırabilir. Yalın'ın (2003) da belirttiği gibi, bu araç-gereçlerin kullanımı, öğrenme işlemine katılan duyu sayısını arttırarak daha fazla ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olabilir. Geleneksel öğretim ortamlarında öğrenciler ders süresinin önemli bir kısmını dinleyerek geçirdikleri için, görsel-işitsel araçların kullanılmasıyla ortaya çıkan yenilik öğrencilerin dikkatini çekebilir, duygusal tepkiler yaratarak onları motive edebilir.

“Görsel-işitsel araçlardan biri olan televizyon her zaman popüler olmasına rağmen eğitim amaçlı olarak çok az kullanılmaktadır (Yanpar, 2005, 105)”. Bunun nedeni, televizyonun okuma alışkanlığını olumsuz etkilediğinin, okumaya ayrılacak zamanı aldığının düşünülmesi olabilir. Yapılan araştırmalara göre, televizyonun okuma alışkanlığı üzerinde olumsuz etkileri daha güçlüdür. Bu olumsuz etkiler, televizyonun genelde okumayı çok fazla içermeyen, görselliğe dayalı yeni bir yaşam tarzı yaratması, zamanın büyük bölümünü alması ve çocukların yaşamlarında şiddetin, saldırgan davranışların oluşmasında etkili olmasıdır (Aksaçoğlu ve Yılmaz, 2007). Ancak “Gagne (1992), televizyonun çocukların okuma davranışlarını geliştirdiği, okuma kategorilerini yükselttiği, kitap seçimlerine yardımcı olduğu, televizyon izlemenin eğlence amacıyla okuma üzerinde etkili olduğunu, televizyonun çocukları okumaya yönlendirebilecek bir araç olduğunu savunmaktadır (Akt; Aksaçoğlu ve Yılmaz, 2007, 9)”. Okumayı olumlu bir etkinlik olarak sunan, içeriği ve düzeyi izleyenlere uygun olan film, belgesel, reklâm vb. programlar izleyenlerde okumaya karşı istek yaratabilir Bu bağlamda okumanın öneminin anlatıldığı, kitap tanıtımının yapıldığı eğitim içerikli programlar, okuyarak çocuklara model olabilecek kahramanlardan oluşan filmler çocukları olumlu yönde etkileyebilir.

Televizyonun yanı sıra müzik seti, VCD, DVD ses gerektiren eğitim durumlarında yararlı olabilir. Günümüzdeki CD'ler de eğitim programına uygun olarak hazırlanmakta, ders kitapları ile birlikte yaygınlaşmaktadır (Yanpar, 2005). Bu bağlamda TDÖP ile birlikte dinleme metinlerinin CD'den dinletilmesi söz konusu olmuş, Türkçe derslerinde CD kullanımı yaygınlaşmıştır. Görüşme yapılan bazı öğretmenler, şiir dinletileri ve sessiz okuma sırasında öğrencilere CD dinlettiklerini, hikâye CD'leri dinlettiklerini, şairlerin şiirlerinin okunduğu şiir kasetleri dinlettiklerini; bu esnada müzik seti veya VCD, DVD kullandıklarını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan bir öğretmen de öğrencilerin bazen konuyla ilgili CD'ler getirdiklerini ve bunları televizyondan izlediklerini belirtmiştir.

Öğrencilere verilen performans ödevleri arasında şiir dinletisi hazırlamak da bulunmaktadır. Öğrencilerin bu ödevi hazırlamalarından önce onlara jest ve mimiklere dikkat ederek, sesini etkili kullanarak güzel şiir okumanın öğretilmesi gerekir. Bunun için de model sunmak çok önemlidir. Profesyonel kişilerce, güzel okunmuş şiir örnekleri ve bu kişilerin görüntüleri CD'lere kaydedilebilir ve televizyon, VCD veya DVD kullanılarak izletilebilir. VCD veya DVD televizyon desteği ile kullanılarak ders kitabında işlenen konularla ilgili filmler, belgeseller izletilebilir ve konunun daha iyi anlaşılması sağlanabilir.

Yirmi birinci yüzyılda, bilgi toplumu olma yolunda ilerleyen ülkeler, bilgi teknolojilerinde meydana gelen gelişmeleri eğitim sistemlerine yansıtmışlar, dolayısıyla bilgisayarın eğitimde kullanılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda bilgisayar, son yıllarda eğitim-öğretim sürecinde en çok kullanılan teknolojik araçlardan biri olmuştur. Buna rağmen araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma alanında bilgisayarı çok sık kullanmadıkları saptanmıştır. Bazı öğretmenler okulda kullanabilecekleri bilgisayar olmadığı için bilgisayar kullanmadıklarını belirtirken, bazı öğretmenler de okulda olduğu halde kendilerinin kullanmayı bilmediğini ifade etmiştir. Aynı zamanda bazı öğretmenler yeni programla birlikte bilgisayarın vazgeçilmez bir araç olduğunu belirtirken, bazıları tarafından bilgisayarın okuma alanında yararlı olacağına inanılmaması bu aracın kullanımını azaltmış olabilir. Çünkü bilgisayar Türkçe eğitimi açısından genellikle olumsuz görülmüştür. Çocuklar boş zamanlarında bilgisayarda oyun oynamayı tercih ettikleri için bilgisayarın okuma alışkanlığını yok ettiği veya azalttığı düşünülmüştür (Özbay, 2003). Birkets (2004, 51) bilgisayarın okuma alışkanlığını gerilettiğini; Lieberman (1986) ise, bilgisayar oyunlarının okumadan alınan zevkin azalmasına, okuma başarısının düşmesine neden olduğunu dile getirmektedirler (Akt; Aksaçoğlu ve Yılmaz, 2007). Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerine yönelik ödev ve uygulamalarla çocukların bilgisayarı yerinde ve zamanında kullanmalarını sağlamaları gerekmektedir (Özbay, 2003). TDÖP ile birlikte öğrencilere örneğin bir metnin yazarı ve eseri ile ilgili, Atatürk'ü anlatan kitaplarla ilgili araştırma ödevleri verilmektedir. Öğretmenler, öğrencilere ödevlerini bilgisayar kullanarak nasıl hazırlayacaklarını, bilgisayarda nasıl araştırma yapabileceklerini öğretebilirler. Başaran'a (2003) göre de, bilgisayar okuma eğitiminde etkili olarak kullanılabilir. Paket programlar aracılığı ile kelime tanıma, kelime atlama, cümle içindeki kelimelerin sıralandırılması, metinlerin yeniden oluşturulması gibi birçok okuma alıştırmaları

yapılabilir. Aynı zamanda, TDÖP ile öğrencilere kazandırılması amaçlanan temel becerilerden biri bilgi teknolojilerini kullanmadır. Türkçe derslerinde bilgisayar kullanılarak bu becerinin kazandırılması da kolaylaşabilir.

Öğretmenlerin fotoğraf, resim, karikatür gibi görselleri kullanım sıklıkları ise bazen ve nadiren seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır. Görsellerle ilgili etkinlikler daha çok metne yönelik görselleri gözden geçirme, işlenecek metnin görsellerinden hareketle içerik hakkında tahminde bulunma üzerinde yoğunlaşmaktadır. Okuma çalışmalarında fotoğraf, resim, karikatür gibi görsellerin farklı şekillerde kullanılması anlama açısından katkı sağlayabilir, soyut konuların somutlaştırılmasını kolaylaştırabilir. Bu nedenle görsellerin öğretmenler tarafından daha sık kullanılması yararlı olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından okuma alanında en az kullanılan araç-gereçler tepegöz ve projeksiyondur. Öğretmenlerin bu araç-gereçleri kullanmama gerekçeleri, kullanmayı bilmemeleri veya bu araç-gereçlerin okulda bulunmamasıdır. Oysa öğretim sürecinde tepegöz ve projeksiyon kullanılması, önemli avantajlar sağlayabilir. Yalın'a (2003, 127) göre, "tepegözün en önemli avantajlarından biri öğretmene dersini sınıfın karartılmasına gerek kalmadan, yüzünü öğrencilere dönük olarak işleyebilmesine imkân tanınmasıdır. Bu durum, öğrencilere kolay not tutma, öğretmene de öğretim sırasında öğrencileri gözlemleme, öğrencilerle göz teması ya da sorular yoluyla etkili iletişim kurma olanağı sağlar". Okuma çalışmalarında işlenecek metin, tepegöz saydamları kullanılarak yansıtılabilir ve metni çoğaltmadan tüm öğrencilerin yararlanması sağlanabilir. Böylece yansıtılan okuma metni üzerinde anlama çalışmaları yapılabilir. Ayrıca, öğretmenler okunacak metinle ilgili olarak hazırladıkları resimleri tepegözle sunarak, öğrencilerin metinle resimlerin ilişkisini tartışmalarını sağlayabilirler. Projeksiyon ise, öğretmenler tarafından bilgisayara aktarılan okuma metinlerinin veya hazırlanan diğer sunumların yansıtılması şeklinde kullanılabileceği gibi, öğrenciler tarafından da performans ve proje ödevlerinin sunulmasında kullanılabilir. Dolayısıyla bu teknolojik araç-gereçlerin Türkçe derslerinde ve okuma çalışmalarında sıklıkla kullanılması daha etkili sonuçlar verebilir.

5.5.2. Öğretmenlerin TDÖP Okuma Alanına Yönelik Olarak Yeterince Araç-Gereç Kullanmama Nedenlerine İlişkin Tartışma

Öğretmenlere okuma alanına yönelik olarak yeterince araç-gereç kullanmıyorlarsa bunun neden kaynaklandığı sorulduğunda anket yapılan öğretmenlerin % 60'ından fazlası okullarındaki araç-gereç eksikliği nedeniyle kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlere de “Okuma alanında kullanabileceğiniz teknolojik araçlar konusunda okulunuzun imkânlarını yeterli buluyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş, 17 öğretmeninden 9'u okul imkânlarının yeterli olmadığını belirtmiştir. Yani görüşme sonucunda elde edilen bulgular anket bulgularını destekler niteliktedir. Okullarının teknolojik araç-gereç bakımından yeterli donanımına sahip olduğunu belirten öğretmenlerin bazıları, okulda bilgisayar laboratuvarının olduğunu, sınıflarda kullanabilecekleri televizyon, VCD, DVD, müzik seti bulunduğunu ifade etmişlerdir. Çalıştığı okulun teknolojik araçlar yönünden yeterli olmadığını, bu yüzden yeterince araç-gereç kullanmadığını belirten öğretmenlerden bazıları ise okullarında kullanabilecekleri bilgisayar, DVD, VCD, müzik seti, tepegöz, projeksiyon gibi araçların bulunmadığını, kullandıkları müzik setini veya VCD'yi öğrencilerin evlerinden getirdiklerini ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okuma alanında özellikle teknolojik araçları yeterli oranda kullanamadıkları saptanmıştır. Öğretmenler yeterince araç-gereç kullanmamalarını daha çok okul imkânlarının yetersizliğine bağlamaktadır. Başaran'ın (2003) ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğretim materyallerini kullanma durumlarını incelediği araştırmasında da öğretmenlerin öğretim materyali kullanmama nedenleri arasında en etkili olanının kullanılmak istenilen araç-gerecin okulda bulunmaması olduğu saptanmıştır. Susar (1999), Coşkun (2001) ve Seferoğlu (2002) tarafından yapılan araştırmalar sonucunda da benzer bulgulara rastlanmıştır. Öğretmenlerin derslerinde araç-gereç kullanmama nedenlerinin başında okullarda yeterli araç-gerecin bulunmayışı gelmektedir. TDÖP açısından düşünüldüğünde, TDÖP ile Türkçe derslerinde teknolojik araçların kullanılması önem kazanmış, bazı etkinlikler bu doğrultuda hazırlanmıştır. Bu bağlamda, okulların teknolojik donanım açısından yetersizliğinin, programın etkili bir şekilde uygulanabilmesini olumsuz etkileyebileceği söylenebilir.

Anket yapılan öğretmenlerin %36'sı ise sınıf mevcutlarının fazla olması nedeniyle yeterince araç-gereç kullanmadığını belirtmiştir. Başaran (2003) tarafından yapılan araştırma sonucunda da benzer bir şekilde, öğretmenlerin Türkçe derslerinde

öğretim materyali kullanmama nedenlerinden birinin, sınıf mevcudunun uygun olmaması olduğu saptanmıştır. Okulların çoğunda, özellikle teknolojik araçlar her sınıfta olmayabilir ve tüm sınıfların ortak kullanacağı salonlarda yer alabilir. Sınıflar kalabalık olduğu için öğretmenler bu salonların kullanımı esnasında öğrenci hâkimiyetinde zorlanıyor olabilirler ya da sınıfların salonları kullanma zamanları denk düşüyor ve bu anlamda sıkıntı yaşanıyor olabilir. Bununla birlikte, özellikle bilgisayarların yer aldığı salonlarda araç sayısı sınırlı olabilir ve kalabalık sınıflarda her öğrencinin bilgisayarları bireysel olarak kullanması mümkün olmayabilir.

Anket yoluyla görüşleri alınan öğretmenlerden % 16'sı ise araç-gereç kullanma konusunda kendini yetersiz hissettiği için araç-gereç kullanmadığını belirtmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlere de teknolojik araç-gereçleri kullanma konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?" sorusu sorulduğunda, 17 öğretmeninden 13'ü yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğunu, 4'ü ise olmadığını belirtmiştir. Olumsuz görüş belirten öğretmenler özellikle bilgisayar, tepegöz ve projeksiyon kullanmayı bilmediklerini belirtmişlerdir. İşman (2001) tarafından, öğretmenlerin eğitim teknolojileri yönünden yeterlilikleri araştırılmış, yapılan araştırma sonucunda ise bu araştırma sonucundakinden daha olumsuz bir sonuç elde edilmiştir. Öğretmenlerin yeni teknolojileri çok az seviyede kullanabildikleri saptanmıştır. Susar'ın (1999), ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin Türkçe öğretiminde eğitim teknolojisini kullanma yeterlilikleri üzerine yaptığı araştırma sonucunda da benzer bulgulara rastlanmış, öğretmenlerin tamamına yakınının bu konuda kendini yetersiz gördüğü belirlenmiştir.

“Öğretmen, öğrenme- öğretme sürecinde giriş etkinliklerini, içerik sunumunu, geri bildirimi, araç-gereç ve yöntem seçimini, değerlendirmeyi planlayan ve yöneten kişidir. Öğretmenin ders anlatma ve araç-gereç kullanma becerisi öğrenme- öğretme sürecinin sonucunu önemli ölçüde etkileyecektir (Çelik, 2007, 35-36)”. Bu nedenle öğretmenlerin araç-gereç kullanma konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmasının, etkili bir eğitim-öğretim sürecinin oluşmasını sağlayan temel faktörlerden biri olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden yaklaşık olarak %10'unun okuma alanında araç-gereç kullanmama nedeni ise araç-gerece ihtiyaç duyulmadığını düşünmeleridir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun böyle düşünmemesinin nedeni, dil becerilerini

kazandırma konusunda araç-gereç kullanmanın oldukça önemli olduğunun bilincinde olmaları, dolayısıyla okuma alanında da farklı araç-gereçlerin kullanılmasının amaç ve kazanımlara ulaşılmasını kolaylaştıracağını düşünmeleri olabilir. Çünkü öğretim sürecinde araç-gereç kullanımı, öğretim sürecini zenginleştirdiği, öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve arttırdığı, öğrenme zamanını kısalttığı, bilgileri pekiştirdiği, kalıcılığı sağladığı, hatırlamayı kolaylaştırdığı, dikkat çekici olduğu, katılımı arttırdığı, okuma ve araştırma arzusu uyandırdığı, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına hitap ettiği, farklı zamanlarda birbirleriyle tutarlı içeriğin sunulmasını sağladığı vb. için son derece önemlidir (Yalın, 2003; Çelik, 2007). Bu nedenle hangi konu alanında olursa olsun araç-gereç ihtiyacının duyulması kaçınılmazdır.

5.5.3. TDÖP ile Öğretmen Kılavuz Kitabının Okuma Alanı Açısından Ne Ölçüde Birbiriyle Uyumlu Olduğuna İlişkin Tartışma

Anket yoluyla görüşleri alınan öğretmenlere TDÖP ile öğretmen kılavuz kitabının okuma alanı açısından birbiriyle ne kadar uyumlu olduğu sorulduğunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (% 64) TDÖP ile öğretmen kılavuz kitabının çoğunlukla uyumlu olduğunu, % 16'sı biraz uyumlu olduğunu belirtmiştir. TDÖP ile öğretmen kılavuz kitabının tamamen uyumlu olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı ise % 20'dir. Görüşme yapılan öğretmenlere de TDÖP ile öğretmen kılavuz kitabının okuma alanı açısından birbiriyle uyumlu olup olmadığı sorulmuştur. Görüşme yapılan 17 öğretmenden 10'u bazı noktalar açısından uyumsuz olduğunu, 7'si ise uyumlu olduğunu ifade etmiştir.

TDÖP ile öğretmen kılavuz kitaplarının uyumsuz olduğunu düşünen öğretmenlerin öne sürdükleri gerekçeler ise; okuma alanında yer alan okumaya hazırlık yapma amacının ve bu amaca yönelik kazanımların öğretmen kılavuz kitabında olması ancak programda yer almaması, öğretmen kılavuz kitabındaki bazı yöntem-tekniklerin programda bulunmaması, programda yer verilmesi gereken türler arasında olan mektup türüne ders kitabında ve dolayısıyla öğretmen kılavuz kitabında yer verilmemesi, öğretmen kılavuz kitabında okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma öğrenme alanı olarak ifade edilirken, programda temel dil becerisi olarak ifade edilmesidir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 30.06.2005 tarih ve 186 sayılı kararı ile kabul edilen İlköğretim TDÖP (6, 7 ve 8. Sınıflar), 2005–2006 öğretim yılında, pilot

okullarda uygulanmış ve 2006–2007 öğretim yılında tüm ilköğretim okullarının 6. sınıflarında yeni ders kitapları ile (öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı) okutulmaya başlanmıştır. Ancak pilot uygulamalarda öğretmenlerden gelen dönütlere göre program revize edilmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 22/08/2007 tarihli ve 142 sayılı kararı ile TDÖP’de değişiklik yapılması, yapılan değişikliklerin 2007-2008 öğretim yılından itibaren 6. ve 7. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulanması ve okutulmakta olan ders kitaplarına yansıtılması kabul edilmiştir. 2006-2007 öğretim yılında kullanılan ders kitaplarının içeriği ise programın değişiklik yapılmadan önceki şekline göre hazırlanmış ve basılmış olabilir. Dolayısıyla yapılan değişiklikler ders kitabı ve öğretmen kılavuz kitabına yansıtılmamış olabilir. Ancak programın yapılan değişikliklere göre son hali Milli Eğitim Bakanlığının internet sitesinde (meb.gov.tr) yayımlanmıştır ve bu öğretmenlerin bu değişiklikleri internetten izlemesi gerektiği belirtilmiştir. Görüşme yapılan bazı öğretmenler MEB tarafından internette programla ilgili değişikliklerin duyurulduğunu ve programın son halini indirdiklerini belirtmiş, TDÖP ile öğretmen kılavuz kitabındaki uyumsuzlukların hayati olmadığını ve sorun yaratmadığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla yapılan değişikliklerin kuramsal açıdan büyük değişiklikler olmadığı söylenebilir. Yine de TDÖP ile öğretmenlerin kullandığı öğretmen kılavuz kitabı arasındaki farkın, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu tarafından bilinmesi önemlidir. Böylece öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığınca yapılan değişiklikleri ve yaşanan gelişmeleri takip edip etmedikleri anlaşılabilir. Ancak bu değişikliği fark edememiş olan öğretmenlerin bulunması da düşündürücüdür.

Okuma alanına yönelik söz konusu değişikliklerden biri amaç ve kazanımlarla ilgilidir. Önceden kazanımlar başlığı kullanılırken, programda yapılan değişiklik sonucu bu başlık, amaç ve kazanımlar olarak değiştirilmiştir. Öğretmen kılavuz kitabında okumaya hazırlık yapma amacı ve bu amaçla ilgili kazanımlara yer verilirken, bu amaç TDÖP’den çıkarılmıştır. Okumaya hazırlık yapma amacı, daha çok metne yönelik görsellerden, metnin başlığından hareketle metnin içeriği hakkında düşünme ve fikir yürütmeye, ön bilgileri harekete geçirmeye dayalıdır. Bu amacın 1-5. sınıflar TDÖP’de de yer aldığı ve bununla ilgili yeterince etkinlik yapıldığı, dolayısıyla amaca ulaşılabildiği düşünülerek altıncı sınıf TDÖP’den çıkarılmış olabilir. Görsel iletileri algılama ve araştırma yapma amaçları da yapılan değişiklik sonucu TDÖP’den çıkarılmıştır. Okuduğunu anlama ve çözümleme amacına yönelik kazanımlar içinde

“görsel öğeleri yorumlar” kazanımının olması ve bu kazanıma ulaşmak için görsel iletilerle ilgili etkinliklerin yapılması nedeniyle görsel iletileri algılama amacı çıkarılmış olabilir. Aynı zamanda 1-5. sınıf TDÖP’de görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanına yer verilmesi de, görsel iletileri algılama başlığı altında ayrı bir amaca yer verilmesinin gereksiz olacağını düşündürmüş olabilir. Öğretmen kılavuz kitabı doğrultusunda, işlenecek metinlerin öncesinde, metin işleme sürecinde ya da sonucunda öğrencilere çeşitli araştırma ödevleri verilmekte, öğrencilerin araştırma planı yapmalarını ve sonuçlarını etkili bir şekilde kullanmalarını sağlayacak etkinlikler yapılmaktadır. Bu tür etkinliklere yeterince yer verildiğinin düşünülmesi de araştırma yapma amacının çıkarılmasında etkili olabilir.

Program doğrultusunda okuma alanında kullanılması önerilen yöntem-teknikler ile öğretmen kılavuz kitabında yer verilen yöntem-teknikler arasında da farklılık vardır. Yapılan değişiklik sonucu öğretmen kılavuz kitabında bulunan şiir okuma, grup olarak okuma ve hızlı okuma yöntemlerine TDÖP’de yer verilmemiş, ancak var olan yöntemlere metinlerle ilişkilendirme yöntemi eklenmiştir. Şiir okuma yönteminin çıkarılmasının nedeni, sesli okuma veya söz korusu yöntemlerinin kullanılmasıyla da aynı amaca ulaşılabilceğinin, şiir okurken bu yöntemlerin kullanılmasıyla öğrencilerin şiirde verilmek istenen duyguya uygun vurgu, tonlama, duraklama yapıp yapmadığının kontrol edilebileceği düşünülmüş olabilir. Bununla birlikte tartışarak okuma yönteminin de grup olarak okuma yöntemiyle aynı amaca hizmet edeceği düşünülmüş olabilir. Çünkü tartışarak okuma yöntemi, metne yönelik tartışmalar yapılırken, öğrencilerin gruplara ayrılması ve grupla okuma yapılması yoluyla da kullanılabilir. Hızlı okuma tekniğinin ise 6. sınıflarda kullanılması ile öğrenciler tarafından okuduğunu anlamamanın ikinci plana itileceği ve anlamadan hızlı okuma yapılabileceği düşünülmüş olabilir. Ayrıca, hızlı okuma yönteminin etkili olarak kullanılabilmesi için, bazı teknik kuralların olduğu ve öğrencilere bu kuralların hakkıyla öğretilmesinin hızlı okuma teknikleri konusunda uzmanlaşmayı gerektirdiği düşünülmüş olabilir. Yapılan değişikliklerden biri de metin türleriyle ilgilidir. Ders kitabında ve öğretmen kılavuz kitabında mektup türüne yer verilmezken, TDÖP’de yapılan değişiklik sonucu 6. sınıflarda yer verilmesi gereken türlerden birinin mektup olduğu belirtilmiştir. Mektup türünün özelliklerinin ilköğretim birinci kademedede tam olarak öğrenilmediği ve bu yüzden mektuba yer verilmesi gerektiği düşünülmüş olabilir veya bu türe yer verilmesi gerektiği gözden kaçmış olabilir. Aynı zamanda programdaki

türlere fabl da eklenmiştir. Bunun nedeni ise, fablların ders veren yönünün öğrenciler için yararlı olacağının veya çocuklar tarafından ilgiyle okunmasının okuma alışkanlığının gelişmesine katkı sağlayacağını düşünülmesi olabilir.

5.6. Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tartışma

Bu bölümde, öğretmenlerin TDÖP okuma alanının değerlendirilmesine yönelik olarak kullandıkları ölçme araçları ile ilgili anket yoluyla elde edilen bulgular, görüşme yoluyla elde edilen bulgularla birleştirilerek tartışılmıştır.

5.6.1. Öğretmenlerin TDÖP Okuma Alanının Değerlendirilmesinde Kullandıkları Ölçme Araçları ve Bu Araçları Kullanım Sıklıklarına İlişkin Tartışma

Anket yoluyla görüşleri alınan öğretmenlere okuma alanının değerlendirilmesinde, ankette belirtilen ölçme araçlarını ve soru türlerini ne sıklıkla kullandıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda en sık kullandıkları ölçme araçlarının yazılı sınavlar, performans ve proje ödevleri ile öğrenci ürün dosyaları olduğu saptanmıştır. Yazılı sınav yapmayan, öğrenci ürün dosyası, performans ve proje ödevlerini hiç kullanmayan öğretmen bulunmamaktadır. Bu araçları okuma becerisi kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı, okuma gelişim dosyası, çalışma kâğıtları ve sözlü sınavlar izlemektedir. Öğretmenlerin bu araçları kullanım sıklıkları her zaman ve sık sık seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenler de genel olarak anket sonuçlarını destekler nitelikte görüş belirtmişlerdir. Görüşme yapılan 17 öğretmenin hepsi yazılı sınav yaptıklarını, proje ve performans ödevleri ile dereceli puanlama anahtarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenci ürün dosyası, okuma becerisi kontrol listesi ve çalışma kâğıtlarının da görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu tarafından kullanıldığı görülmüştür. Bu araştırma bulguları Yıldırım ve Öztürk (2007)'ün TDÖP ölçme-değerlendirme ögesine yönelik olarak yaptıkları araştırma sonucunda elde ettikleri bulgularla paralellik göstermektedir. Yıldırım ve Öztürk tarafından yapılan araştırma sonucunda da öğretmenlerin Türkçe dersinde en çok kullandıkları ölçme araçlarının yazılı ve sözlü sınavlar, öğrenci ürün dosyaları, performans ve proje ödevleri, dereceli puanlama anahtarı, çalışma kâğıtları, okuma gelişim dosyası olduğu saptanmıştır. Erdemir (2007) tarafından ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme tekniklerini etkin kullanma yeterlilikleri araştırılmış, araştırma sonucunda, yapılan araştırmayla benzer bulgulara rastlanmıştır,

öğretmenlerin ölçme araçları içerisinde en çok yazılı ve sözlü sınavları kullandıkları belirlenmiştir.

Gullickson (1985), öğretmenlerin değerlendirme uygulamaları hakkında karar vermek için hangi değerlendirme tekniklerini kullandıklarını, öğretmenlerin kullandıkları ve önem verdikleri tekniklerin sınıf seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda, İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin en çok güvendikleri ve kullandıkları tekniklerin teste dayalı olmayan teknikler olduğu belirlenmiştir. Bunlar sınıf tartışmaları, öğrenci davranışlarının ve ödevlerinin değerlendirilmesi gibi tekniklerdir. İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ise standart testlere ve yazılı sınavlara daha çok önem verdikleri ve bunları daha çok kullandıkları saptanmıştır. Brookhart (1994) da, öğretmenlerin değerlendirme uygulamaları ile ilgili literatürü incelemiş ve 1984'ten beri tamamlanmış 19 araştırmanın sadece 7 tanesinde ortaokuldaki değerlendirmelerin incelendiğini saptamıştır. Bu araştırmalardan yola çıkarak ortaokul öğretmenlerinin değerlendirmede yazılı sınavlara daha çok önem verdiklerini tespit etmiştir (Akt; McMillan, Myran. ve Workman, 2002, 205). Bu araştırma bulgusu da yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenler Türkçe derslerinde yıllardır yazılı sınav yaparak öğrenci başarısını ölçtüklerinden ve bu yolla yapılan ölçmenin daha objektif sonuçlar verdiğini düşünmelerinden dolayı yazılı sınavları çok fazla kullanıyor olabilirler. Ayrıca, yazılı sınavların üst düzeydeki öğrenme ürünlerini daha ayrıntılı ölçtüğünü düşünmeleri veya puanlama işlemini öğretmenlerin kendilerinin yapmaları, bu ölçme aracını çok kullanmalarının nedeni olabilir. TDÖP'de de yazılı sınavları oluşturan açık uçlu soruların öğrencilerin yaratıcı düşünmelerini, yazılı anlatım becerisini, ilgi ve tutumunu daha ayrıntılı bir şekilde ölçtüğü belirtilmiştir.

Anket sonuçlarının aksine görüşme yapılan öğretmenlerin hiç biri sözlü sınav yapmadığını, öğrencilerin ders içindeki performansına göre sözlü notu verdiklerini belirtmişlerdir. Poyrazoğlu'na (1993) göre, sözlü yoklama çalışmaları sınıf içerisinde sağlıklı ve yeterli bir şekilde yapılamamakta, sözlü sınavlarda sorulan sorular öğretilenlerin tümünü kapsamamaktadır. Bu yüzden öğrencilerin ifade becerilerini ölçecek nitelikte değildir (Akt: Küçük, 2002). Öğretmenlerin sözlü sınav yapmamalarının nedeni ise, öğrencilerin öğretim süreci içinde doğal olarak değerlendirilmesiyle, daha gerçekçi sonuçlara ulaşıldığını düşünmeleri olabilir. Aynı zamanda böyle bir sınav esnasında öğrencinin kendisinden, sınıf ortamından vb.

kaynaklanan aşırı heyecan, gürültü gibi faktörlerin öğrenci başarısını olumsuz etkileyebileceğini ve yapılan değerlendirmenin objektif olmayacağını düşünüyor olabilirler. Sözlü sınavlarda her öğrenciye eşit güçlükte soru sorulma imkânının olmaması ve öğrencilerin eşit şartlar altında değerlendirilememesi de öğretmenlerin sözlü sınav yapmamalarının nedeni olabilir. Ankette sözlü sınav yaptıkları yönünde görüş belirten bazı öğretmenler de öğrencilere ders içi performanslarına göre verdikleri sözlü notunu kastetmiş olabilirler.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler TDÖP öncesinde olduğu gibi yazılı sınav yapmaya ve sözlü notu vermeye devam etmekte, bunun yanı sıra programın getirisi olan yeni ölçme araçlarını da kullanmaktadırlar. TDÖP’de öğrencilerin öğretim süreci sonundaki başarısının değerlendirilmesinin yanı sıra, süreci de değerlendirmenin gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin çoğu, hem süreci hem de sonucu değerlendirmeye yönelik araçları kullandığı için bu açıdan programa uygun davrandıkları söylenebilir. Gelbal ve Kelecioğlu (2007), tarafından yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgular da, araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Gelbal ve Kelecioğlu’nun yaptığı araştırmada, öğretmenlerin öğrenci başarısının ölçülmesinde geleneksel yöntemler olarak bilinen sınavları kullanmalarının yanı sıra yeni programın yaklaşımı doğrultusunda kullanılması önerilen ölçme yöntemlerini de kullandıkları saptanmıştır.

Performans ve proje ödevleri, öğrenci ürün dosyaları, dereceli puanlama anahtarı, okuma gelişim dosyası gibi ölçme araçları öğrenme sürecindeki performansın değerlendirilmesine yönelik araçlardır. TDÖP’de sürece yönelik değerlendirmenin yapılması gerektiği vurgulanmış; temel dil becerilerinin gelişim sürecini değerlendirmek için bu araçların kullanılması önerilmiştir. Süreç değerlendirmesinin öğretim sürecine ilişkin geri bildirimler sağlayacağı, öğrenme eksiklikleri varsa tamamlanmasında ve öğrencilerin ne öğrendiklerinin farkına varmalarında etkili olacağı belirtilmiştir. Stiggins ve Conklin (1992), son on yıldır geleneksel yazılı sınavlardan daha çok performans değerlendirme ve öğrenci ürün dosyası gibi alternatif değerlendirmelerin kullanımının yerleştiğini, öğretmenlerin performans değerlendirmeye sık sık yer verdiklerini saptamışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler de, okuma becerisinin gelişim sürecini daha etkili bir şekilde gözlemleyebilmelerine fırsat verdiği ve öğrencilerde kendi gelişimlerine yönelik farkındalık oluşturduğu için bu araçları sıklıkla kullanıyor olabilirler.

Performansa ve öğrenci dosyasına dayalı durum belirleme öğrencileri öğrenmeye güdülediği ve üst düzey zihinsel becerileri geliştirmeye yönelik oldukları için öğrenme kuramları ile uyumludur. Aynı zamanda öğrencileri yaşama hazırlama bakımından da önemli katkılarda bulunurlar (Koç, 2007). Örneğin, performans ve proje ödevleri yoluyla öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşabilecekleri problemlere benzer durumlar yaratılarak, öğrencilere problem çözme becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır. Öğrencilerden verilen problemi çözmek için çaba göstermeleri ve sonuçta bir ürün ortaya koymaları beklenmektedir. Bu süreçte öğrencilerin performansları gözlenmektedir. Bu yönüyle performans değerlendirme, Linn ve Gronlund (Akt: Büyüköztürk, 2007, 29)'un belirttiği gibi “hem sürecin hem de tamamlanan ürünün etkililiğini değerlendirmede öğretmene temel sağlamaktadır”. Office of Technology Assessment (1992; Akt: Eliot, 1995) tarafından da performans değerlendirme, öğrencilerin bilgi ve becerilerini gösterebilecekleri bir ürün ya da cevap yaratmalarını gerektiren yöntemler olarak tanımlanmıştır. “Gronlund da, performansa dayalı durum belirlemenin kâğıt-kalem testleriyle (tipik objektif testler ya da yazılı sınavlar) uygun bir şekilde ölçülemeyen zihinsel becerilerin sistematik olarak değerlendirilmesine fırsat verdiğini belirtmiştir (Büyüköztürk, 2007, 29)”. Bu bağlamda, işlenen konuların hepsini kapsamayacak kadar soru sorulmasına imkân tanıyan yazılı sınavlar ile çok sorulu fakat öğrencilerin kendilerini ifade etmesine izin vermeyen testler, üst düzey zihinsel becerilerin ve dil becerilerinin etkili bir şekilde değerlendirilmesini sağlamayabilir. Bu nedenle “öğrencilerin temel kavramları ne derece öğrendiklerini tespit etmek için geleneksel yöntemler, süreç içinde üst düzey zihinsel becerileri geliştirilmek isteniyorsa performans görevleri verilmelidir (Koç, 2007, 34)”. Bu çoklu değerlendirme, çeşitlilik ilkesine de uymaktadır. Öğrencilerin zihinsel, duygusal ve psikomotor yönlerini etkili bir şekilde değerlendirebilmek ölçme araçlarının çeşitliliği ile mümkündür. Bu nedenle öğretmenlerin dersin amaçlarını dikkate alarak en uygun ölçme araçlarını kullanması gerekir (Koç,2007). TDÖP’de de öğrenci başarısının değerlendirilmesinde birkaç yöntemin bir arada kullanılmasının yararlı olacağı, öğretmenlerin birden fazla araçla öğrenci başarıları hakkında daha gerçekçi değerlendirmeler yapabileceği belirtilmiştir (MEB, 2006).

TDÖP’de okuma becerisinin gelişim sürecinin değerlendirilmesi için kullanılması önerilen araçlardan biri de okuma gelişim dosyasıdır. Okuma gelişim dosyası, anket yapılan öğretmenlerin çoğu tarafından sıklıkla kullanılırken, görüşme

yapılan 17 öğretmeninden sadece 5'i tarafından kullanılmaktadır. Dolayısıyla okuma gelişim dosyasının kullanılmasına yönelik anket ve görüşme bulguları örtüşmemektedir. Okuma gelişim dosyasının görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu tarafından kullanılmamasının nedeni, sınıfların kalabalık olması ve her öğrenci için bu dosyaları değerlendirmenin yük getireceğinin düşünülmesi olabilir. Ancak öğretmenler bu dosyalar sayesinde öğrencilerin okudukları kitapların sayısını, türünü ve kitaplar hakkındaki değerlendirmelerini öğrenme fırsatı bulabilir, böylece her öğrenci açısından okuma becerisinin gelişimini de takip edebilirler.

Anket yapılan öğretmenler tarafından okuma alanının değerlendirilmesinde en az kullanılan ölçme araçları ise öz değerlendirme, grup öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarıdır. Öğretmenlerin çoğu bu formları nadiren kullanmakta ya da hiç kullanmamaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu da bu araçları kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar Gelbal ve Kelecioğlu (2007) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Gelbal ve Kelecioğlu yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin en az kullandıkları ölçme yöntemlerinin akran değerlendirme ve öz değerlendirme yöntemleri olduğunu, öğretmenlerin kullanma açısından kendilerini en yetersiz gördükleri ölçme yöntemlerinin de akran değerlendirme ve öz değerlendirme yöntemleri olduğunu saptamışlardır.

Öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup öz değerlendirmenin yapılması, süreç değerlendirmede oldukça önemli rol oynamaktadır. Programda da, öğretimin bütün aşamalarında, problem çözme, karar verme ve eleştirel düşünme becerileri gibi bazı üst düzey becerilerin gelişmesinde etkili olan öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirmelerin yapılması gerektiği belirtilmiştir. Aynı zamanda metin işleme sürecinde ve yapılan etkinliklerde bu değerlendirme uygulamalarının yapılabileceği vurgulanmıştır. Öğrencilere etkin bir rol yükleyen TDÖP'de, öğrencilerin değerlendirme sürecine de etkin katılımı önemsenmektedir. Gelbal ve Kelecioğlu'na (2007) göre, akran değerlendirme, grup ve öz değerlendirme yöntemleri ile öğrencilerin de değerlendirme sürecinin içine dahil edilmesi, öğrencilerin kendilerini tanımlarında önemli avantajlar sağlar. Bununla birlikte öğrenciler değerlendirme sürecine etkin olarak katıldığında, öğrenmeye karşı ilgi ve güdülenmişlik düzeyi artar, kuvvetli ve zayıf yönlerinin farkına varır, eleştirel düşünme, sorumluluk alma, öz yönetimi sağlama, kendini ve başkalarını belli ölçütlere göre değerlendirme becerileri kazanırlar (Karakaya, 2007). "Öz değerlendirme formları, öğrencilerin hem

kendi yeteneklerini hem de vardıkları kanaatlerini öğretmenleri, anne ve babalarıyla paylaşarak onlar tarafından daha iyi tanınmalarına yardımcı olur (Göçer, 2007, 445)”. Bu nedenlerle işlenen her tema sonunda öğrencilerin okuduklarını anlama, sebep-sonuç ilişkisi kurma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek için öğretmenler tarafından bu araçların kullanılmasının sağlanması doğru bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Öğrenci başarısının belirlenmesinde öz değerlendirme, grup öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemlerin fazla kullanılmamasının nedeni ise, ölçme sonuçlarına hata karışmasından duyulan endişe olabilir. Aynı zamanda öğretmenlerin bu yöntemleri kullanmaya yönelik yeterlik algılarının düşük olması da bu değerlendirme yöntemlerini kullanma oranlarını düşürüyor olabilir.

Anket yapılan öğretmenler tarafından okuma alanının değerlendirilmesinde az kullanılan ölçme araçlarından biri de okuma becerisini gözlem formudur. Yıldırım ve Öztürk (2007) tarafından yapılan araştırma sonucunda da öğretmenlerin okuma becerisini gözlem formunu daha az sıklıkta kullandıkları saptanmıştır. Yapılan görüşmeler sırasında okuma becerisi gözlem formunu kullanmayan öğretmenler onun yerine okuma becerisi kontrol listesini kullandıklarını, sınıfların kalabalık olması nedeniyle okuma becerisi gözlem formunu kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin okuma becerisini kontrol listesini daha fazla kullanmalarının bir diğer nedeni de, sadece iki kategoride puanlama gerektirmesi ve diğer formlara göre kullanılmasının kolay olması olabilir (Yıldırım ve Öztürk, 2007).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en çok kullandıkları soru türlerinin ise açık uçlu sorular ve çoktan seçmeli maddeler olduğu saptanmıştır. Anket yapılan öğretmenlerin yarısı açık uçlu soruları her zaman kullandıklarını belirtirken, görüşme yapılan öğretmenlerin hepsi açık uçlu sorular sorduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra görüşme yapılan 17 öğretmenden 15’i çoktan seçmeli maddeleri kullandıklarını, anket yapılan öğretmenlerin de yarısından çoğu (%55,1) bu maddeleri sık sık kullandıklarını belirtmişlerdir.

Türkçe derslerinde genellikle bilişsel nitelikteki öğrenme ürünlerinin ölçülmesinde, ülkemizde yaygın olarak test ve klâsik bir yöntem olan yazılı yoklama kullanılmaktadır. Yani öğretmenin öğrenciyi değerlendirmek amacıyla kendi seçtiği metne dayalı sorular ve onu bütünlüye nitelikte yazılı ifade becerisini ölçmeyi amaçlayan kompozisyon sorusu sorma geleneği, yaygın olarak ilköğretimde ve

ortaöğretimde uygulanmaktadır (Küçük, 2002). Göçer'e (2007) göre, 6-8. sınıflarda yapılan klasik yazılı sınavların anlama, kavrama ve yorum gerektiren açık uçlu metin sorularından oluşması gerekir. Araştırmaya katılan öğretmenler de her dönem üç tane yaptıklarını belirttikleri yazılı sınavlarda, okuma metinleri vererek okuduğunu anlama ve değerlendirmeye yönelik açık uçlu sorular soruyor olabilirler. Ayrıca, okuma becerisine yönelik olarak okuma metinleri kullanılarak yapılan sınıf içi etkinlikler de öğretmenlerin bu soru tipini kullanmalarını gerekli hale getiriyor olabilir.

Çoktan seçmeli maddelerin ise öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılmasının nedeni, puanlama işleminin oldukça kolay olması ve birçok konunun daha objektif bir şekilde değerlendirilmesini sağladığının düşünülmesi olabilir. Bu maddeleri cevaplamının öğrenciler açısından da kolay olması ve fazla zaman almaması kullanımını arttırıyor olabilir. Yılmaz'a (2006, 377) göre, "çoktan seçmeli maddelerden oluşan sınavlarda, cevaplama için harcanan sürenin büyük kısmı maddelerin okunmasına harcanır. Bu durum okuma yeteneğini geliştirirken aynı zamanda öğrenmeye de yardımcı olabilir". Ancak çoktan seçmeli maddeler bilgi, kavrama gibi alt düzeydeki öğrenme ürünlerini ölçmede yeterli; analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey öğrenme ürünlerini ölçmede yetersiz görülmekte ve eleştirilmektedir. Dewey, koşulların aynı olması halinde öğrencilerin çoktan seçmeli testlere, yazılı sınavlar kadar çalışmadıklarını iddia etmektedir. Sınırlılıklarına rağmen çoktan seçmeli maddeler niteliklerine uygun olarak hazırlandığında bütün bilişsel basamaklara yönelik öğrenme ürünlerini ölçmeye elverişlidir (Yılmaz, 2006). TDÖP'de bu maddelerin bilgiyi hatırlama düzeyinin yanı sıra daha karmaşık düzeylerin ölçülmesini sağlayacağı belirtilmiştir. Dolayısıyla çoktan seçmeli maddeleri kullanan öğretmenlerin bu maddeleri hazırlarken okuma alanına yönelik amaç ve kazanımları göz önünde bulundurarak, üst düzey bilişsel basamakları ölçen sorulara da yer vermeleri gerekmektedir.

Öğretmenlerin açık uçlu sorular ve çoktan seçmeli maddelerden sonra en çok kullandıkları soru türü eşleştirme maddeleridir. Anket yapılan öğretmenlerin bu maddeleri kullanma sıklıkları sık sık ve bazen seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu ise eşleştirme maddelerini kullanmadıklarını belirtirken, 17 öğretmenden 6'sı kullandığını ifade etmiştir. Bu madde türüne okuma becerisine yönelik olarak TDÖP'de önerilen etkinliklerde sıklıkla yer verilmiştir. Eşleştirme maddelerini kullanan öğretmenler yaptıkları değerlendirmede bu maddeleri

kullanarak, öğrencilerin sürekli yaptığı etkinliklerdeki benzer soru türlerine yer vermek istiyor olabilirler. Ayrıca hazırlaması ve puanlaması kolay olduğu, nesnel bir puanlama yapmayı sağladığı için bu soru maddeleri öğretmenler tarafından tercih ediliyor olabilir. Eşleştirme maddelerini kullanmayan öğretmenler ise bu maddelerin okuma becerisine yönelik üst düzey öğrenmeleri ölçmekte yetersiz olduğunu ve öğrencileri ezberlemeye yönelttiğini düşünüyor olabilirler.

Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından en az kullanılan soru türlerinin ise kısa cevaplı maddeler ile doğru/yanlış maddeleri olduğu saptanmıştır. Anket yapılan öğretmenlerin kısa cevaplı maddeleri kullanım sıklıkları nadiren seçeneğinde yoğunlaşırken, görüşme yapılan 17 öğretmenden sadece 4'ü bu maddeleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Doğru/yanlış maddelerini kullanan öğretmenlerin kullanım sıklıkları nadiren ve hiç seçeneklerinde yoğunlaşmakta, görüşme yapılan öğretmenlerden de sadece 3'ü bu maddeleri kullanmaktadır. Erdemir (2007) tarafından yapılan araştırmada da ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin doğru - yanlış testleri ve kısa cevap gerektiren testleri çok az kullandıkları saptanmıştır.

Öğretmenlerin bu soru türlerini nadiren kullanmalarının ya da hiç kullanmamalarının nedeni, bu soru türlerinin en iyi ölçtüğü öğrenme ürünlerinin bilgi düzeyindekiler olduğunu, yani bu soru türlerinin bilişsel öğrenmenin üst düzeylerini (uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme) ölçmekte yetersiz kaldığını düşünmeleri olabilir. Okuduğunu anlama ve çözümleme amacına bağlı olarak 5N1K türünden sorular ve okunan metinlerdeki olay, yer, zaman, şahıs ve varlık kadrosu ile ilgili kısa cevaplı sorular sorulabilir. Ancak okunan metinlerdeki ana fikir ve yardımcı fikirleri yorumlama, sebep-amaç-sonuç ilişkileri üzerinde tartışma, kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlama, okuduğu metne yönelik tahminlerde bulunma gibi üst düzey düşünme gerektiren durumlarda ise kısa cevaplı maddeleri kullanmak mümkün olmayabilir. Doğru-yanlış maddelerinin öğrencilerin doğru seçeneği tahmin etmeleri için son derece elverişli olması ve cevap olarak neden doğru veya yanlışın seçildiğini anlama imkânı vermemesi bu soru türünün yetersiz yanlarıdır (Yılmaz, 2006). Öğretmenler de bu nedenlerle veya okuma becerisinin değerlendirilmesinde etkili sonuçlar vermeyeceğini düşünerek doğru-yanlış maddelerini kullanmıyor olabilirler. Ancak TDÖP'de öğrenci başarısının ölçülmesi için yapılan sınavlarda farklı türdeki maddelerin olabildiğince yer almasının, ölçülen özelliğin değerlendirilmesi açısından yararlı olacağı belirtilmiştir. Bu bağlamda

öğretmenlerin her soru türünün üstünlüklerini ve yetersizliklerini göz önünde bulundurarak, farklı soru türlerine yer vermelerinin doğru bir yaklaşım olacağı söylenebilir.

5.6.2. Öğrencilerin Öz Değerlendirme, Grup Öz Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Formlarını Ne Ölçüde Objektif Kullandıklarına İlişkin Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlere hem anket hem de görüşme yoluyla öğrencilerin öz değerlendirme, grup öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarını kullanırken objektif olup olmadıkları sorulmuştur. Anket yapılan öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin bu ölçme araçlarını kullanırken objektif olabildiği konusunda çekimser kalmıştır. Öğretmenlerin öz değerlendirme ve grup öz değerlendirme formlarının kullanılması esnasında öğrencileri objektif bulma oranları biraz ve çok az seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır. Görüşme yapılan 17 öğretmenden ise sadece 6'sı bu araçların öğrenciler tarafından objektif olarak kullanıldığını düşünmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu konuda olumsuz görüşlere sahiptir. Dolayısıyla öğretmenlerin öz değerlendirme, grup öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarını az kullanmaları, öğrencilerin bu araçları objektif olarak kullanamadıklarını düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007) tarafından yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgular da, araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Gelbal ve Kelecioğlu'nun yaptıkları araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (% 74,8) öğrencilerin kendilerini değerlendirirken yanlış davrandıklarını ifade etmişlerdir. Akran ve grup değerlendirme konusunda da öğretmenlerin % 78'i öğrencilerin objektif olmadığı yönünde görüş belirtmiştir.

Anket yoluyla görüşleri alınan öğretmenler öğrencilerin akran değerlendirme formunu kullanırken öz değerlendirme ve grup öz değerlendirmeye göre nispeten daha objektif olduklarını düşünmektedirler. Çünkü öğretmenlerin çoğu bu yöndeki görüşlerini çoğunlukla ve biraz seçeneklerini işaretleyerek belirtmişlerdir. Anket bulgularına paralel olarak, görüşme yapılan öğretmenlerden ikisi de öğrencilerin akran değerlendirme yaparken daha objektif olduklarını ve arkadaşlarını objektif olarak eleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bunun nedeni, öğrencilerin kendilerini ve bulundukları grubu değerlendirirken zayıf yanlarını, zorlandıkları ve problem yaşadıkları durumları

gerçekçi bir şekilde ifade etmekten çekinmeleri olabilir. Aynı zamanda bu tür bir eleştirinin kendilerine yönelik aşağılayıcı bir durum yaratacağını düşünmeleri de objektif olmalarını engelliyor olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin öz değerlendirme, grup öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarının ne amaçla, nasıl kullanılacağı ve ne gibi yararlar sağlayacağı konusunda öğrencileri bilgilendirmeleri doğru bir yaklaşım olabilir. Böylece bu araçların öğrenciler tarafından daha objektif bir şekilde kullanılması sağlanabilir. Karakaya (2007) da, yapılan öz değerlendirmelerin güvenilir olabilmesi için, öğretmenlerin öz değerlendirmelerin nasıl yapılacağına ilişkin bilgi-becerileri belirli bir program dahilinde yürütmeleri ve öğretim süreci içinde kendi denetimlerinde öğrencilere öz değerlendirme yaptırmaları gerektiğini; böylece öğrenciler tarafından yapılan öz değerlendirmelerin daha geçerli sonuçlar vereceğini belirtmiştir. Akran değerlendirmenin etkin olarak uygulanabilmesi için de, bu değerlendirmenin amaçları ve yararlarının ayrıntılı olarak öğrencilere açıklanması ve bunların öğrenciler tarafından benimsenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda akran değerlendirmenin, yanlışların dile getirildiği veya üstünlük sağlanan bir savaş alanı olarak değil, çalışmaların daha nitelikli olması için güçlü ve zayıf yönlerin fark ettirildiği bir eğitim ortamı olduğunun vurgulanması doğru bir yaklaşım olabilir.

5.6.3. Öğretmenlerin Kullandıkları Ölçme Araçlarının Okuma Becerisinin Değerlendirilmesini Nasıl Etkilediğine İlişkin Tartışma

Görüşme yapılan öğretmenlere program doğrultusunda kullandıkları ölçme araçlarının okuma alanının değerlendirilmesini nasıl etkilediği sorulduğunda, öğretmenler, ölçme araçlarının okuma alanının değerlendirilmesini hem olumlu hem de olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler tarafından ifade edilen olumlu etkilerin başlıcası, ölçme araçlarının, okuma becerisine yönelik gelişim sürecinin değerlendirilmesini sağlamasıdır. Belirtilen diğer olumlu etkiler ise, bu araçların daha objektif bir ölçme-değerlendirme yapılmasına fırsat vermesi, okuma alışkanlığının gelişmesine katkıda bulunması, öğrencilerin bireysel farklılıklarını değerlendirmeye imkân vermesi, öğrencilerde kendine güven ve sorumluluk bilincinin gelişmesini sağlamasıdır.

Yıldırım ve Öztürk (2007) tarafından yapılan araştırma sonucunda ulaşılan bulgular da, bu bulgularla örtüşmektedir ve öğretmenlerin çoğu, yeni programda önerilen ölçme araçları ile hem sonucun hem de sürecin değerlendirilebildiğini

belirtmişlerdir. Coşkun (2005)'un araştırmasında da öğretmenler, yeni TDÖP'de (1.-5. sınıflar) yer alan ölçme araçları ile sonucun yanı sıra öğrenme sürecinin de bir bütün olarak değerlendirilebildiğini belirtmişlerdir.

Öğretim sürecinin farklı aşamalarında, farklı amaçlarla ölçme-değerlendirme yapılabilir. Ancak Büyüköztürk'ün (2007) belirttiği gibi, ölçme-değerlendirmenin temel odağı bilişsel alana yönelik öğrenci davranışları olmuştur ve genellikle öğretim süreci sonunda öğrenci başarısını değerlendirmek amaçlanmıştır. Birenbaum'a göre, öğrenmenin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde sadece bir tek doğru cevabı olan soru yapılarından oluşan klasik yöntemlerin kullanılması eğitim sürecini öğrencinin öğrenmesine yardım eden bir süreç olmaktan çıkarır (Büyüköztürk, 2007). Bu nedenle öğrenme ürününün yanı sıra öğrenme sürecinin ve bu süreçteki performansın da değerlendirilmesi son derece önemlidir. TDÖP'de de, Türkçe dersinde hem süreç hem de sonuç (ürün) değerlendirmesinin birlikte yapılması gerektiği belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler de, performans ve proje ödevleri, okuma gelişim dosyası, öğrenci ürün dosyası, okuma kontrol listesi gibi araçlar sayesinde, okuma becerisine yönelik öğrenci gelişimini gözlemleyerek, her öğrencinin süreç içinde kendini farklı şekillerde ifade etmesine fırsat veriyor, bu sayede öğrencilerin gelişimleri ile ilgili daha fazla bilgi ediniyor olabilirler. Bu nedenle öğretmenler ölçme araçlarının, sürecin değerlendirilmesini sağladığını düşünüyor olabilirler. Programla birlikte önerilen yeni araçların sadece sonucun değil, süreçteki gelişimin de değerlendirilmesine fırsat vermesi öğretmenlerin daha objektif ölçme-değerlendirme yapmalarını sağlıyor olabilir.

Yapılan araştırmada, öğretmenler ölçme araçlarının öğrencilerin bireysel farklılıklarını değerlendirmeye de imkân verdiğini belirtmişlerdir. Yıldırım ve Öztürk (2007) tarafından yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre de, öğretmenlerinin çoğu TDÖP'de önerilen ölçme araçlarının bireysel farklılıkları dikkate aldığını düşünmektedir. Coşkun (2005)'un ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni TDÖP'yle ilgili görüşlerini incelediği çalışmasında da benzer bir bulguya rastlanmıştır. Yeni programdaki ölçme araçlarının kullanılması ile öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların gözlenebildiği ve bu araçların öğrencilerin farklı yönlerini ölçmeye fırsat verdiği için, farklı yeteneklerin ortaya çıkmasını sağladığı belirtilmiştir. Değerlendirmenin temel nedenlerinden biri, bireyler arasındaki farklılıkları saptamaktır. "Bireysel farklılık, herhangi bir özelliğe sahip oluş derecesi

bakımından birbirinden bağımsız bireyler arasında gözlenen farklılıklardır (Koç, 2007, 27)”. Değerlendirmede bireyler arasındaki farklılık önemli olduğu için, öğretmenler tüm öğrencileri aynı tür değerlendirme yöntemini kullanarak değerlendirmenin doğru olmadığını düşünüyor olabilirler. Dolayısıyla öğretmenler, TDÖP’de kullanılması önerilen farklı değerlendirme yöntemleri ile farklı özelliklere sahip öğrencilerin kendilerini ifade etme imkânı bulduklarını, bu doğrultuda yapılan değerlendirmenin temel ilkelerden bireysel ayrımlar ilkesiyle örtüştüğünü düşünüyor olabilir.

Okuma gelişim dosyası, okuma kontrol listesi ve okuma becerisini gözlem formu öğrencilerin okuma beceri ve alışkanlıklarını takip etme ve değerlendirmeye imkân veren araçlardır. Özellikle okuma gelişim dosyasının kullanılmasıyla öğrencilerin kaç tane kitap okudukları, bu kitaplar hakkındaki düşünceleri izlenebilir ve öğrencilere bu yönde dönütler verilebilir. Bu nedenle bazı öğretmenler program doğrultusunda kullanılan ölçme araçlarının okuma alışkanlığının gelişmesini sağladığını düşünmüş olabilirler. Öğrencilerin performans ve proje ödevleri yaparak kendi öğrenme ürünlerini ortaya koymaları ve bunları saklayabilecekleri ürün dosyaları tutmaları da öğrencilerde kendine güven duygusu ve sorumluluk bilincinin gelişmesine katkı sağlamış olabilir.

Program doğrultusunda okuma alanında kullandıkları ölçme araçlarının, okuma alanının değerlendirilmesini olumsuz etkilediğini düşünen öğretmenler ise, buna gerekçe olarak bu araçların öğretmenlere yük getirdiğini, tüm araçlarla değerlendirme yapmanın zaman alıcı olduğunu, proje ve performans ödevlerinin öğrencilerde bıkkınlığa neden olduğunu, ölçme-değerlendirmenin daha karmaşık ve zor hale geldiğini belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgular, Özçelik ve diğerleri (2007) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Özçelik ve diğerleri tarafından 6. sınıf TDÖP’yi değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmada da, öğretmenlerin çoğu, ölçme-değerlendirmeyi karmaşık ve zaman alıcı bulmuşlardır. Yıldırım ve Öztürk (2007)’ün yaptıkları araştırma sonucunda da çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu programda önerilen ölçme araçlarını kalabalık sınıflarda kullanmanın zor ve zaman alıcı olduğunu belirtmişlerdir. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) tarafından yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgular da, araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Gelbal ve Kelecioğlu’nun yaptığı çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısı, ölçme araçlarını kullanırken sorunla karşılaştıklarını, sınıfların kalabalık olmasının bu sorunların başında geldiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler aynı zamanda yeni programlara yönelik ölçme yöntemlerinin karmaşıklığı,

hazırlama, uygulama ve değerlendirmenin zorluğu nedeniyle sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Linn ve Gronlund da, öğretmen ve öğrencilerin okul içi zamanları oldukça sınırlı olduğundan, performansa ve sürece dayalı durum belirlemenin, kalabalık sınıflar için hem öğrenci hem de öğretmen açısından oldukça zaman alıcı olduğunu belirtmişlerdir. Gronlund, öğrenci performanslarının ölçülmesinin, kağıt-kalem sınavlarına göre çok daha zor ve zaman alıcı olduğunu belirtmiştir (Akt: Büyüköztürk, 2007). Programda okuma becerisine yönelik gözlem ve değerlendirme formları ile diğer ölçme araçlarından her birinin, her öğrenci için doldurulması ve performans ödevlerinin değerlendirilmesi özellikle kalabalık sınıflarda zor olabilir ve fazla zaman alabilir. Bu açıdan programda önerilen ölçme araçları öğretmenlere yük getirmiş olabilir. Öğretmenler TDÖP'yi uygulamadan önce, okuma alanını değerlendirirken genellikle yazılı sınav yapmış, sözlü notu vermiş ve bunlara ek olarak dönem ödevlerini değerlendirmiş olabilirler. Yeni programla birlikte ise öğretmenlerin daha önce kullanmadıkları ölçme araçlarına yer verilmesi ve farklı değerlendirme türlerinin de ön plana çıkması, ölçme-değerlendirmeyi öğretmenler açısından daha karmaşık ve zor hale getirmiş olabilir.

Görüşleri alınan öğretmenlerin bazılarının dile getirdiği olumsuz etkilerden biri de proje ve performans ödevlerinin sadece Türkçe dersinde değil, neredeyse her derste verilmesinin öğrencilerde bıkkınlığa neden olmasıdır. Büyüköztürk (2007) de öğretmenlerin bu görüşlerini destekler nitelikte görüşler belirtmiştir. Büyüköztürk'e göre, performansa dayalı değerlendirmenin önemli sınırlılıklarından biri, bu tür çalışmaların sayısının fazla olması durumunda çocuklarda bıkkınlığın gözlenmesidir. Bu nedenle öğretmenler de sürece yönelik performans çalışmalarının konu olarak sınırlandırılması ve öğretim düzeyini gözeterek sayısının azaltılması gerektiğini düşünmüş olabilirler.

5.7. Öğretmenlerin TDÖP ve Okuma Alanı Hakkındaki Genel Düşüncelerine İlişkin Tartışma

Anket yapılan öğretmenlere TDÖP ve programın okuma alanı hakkındaki genel düşünceleri sorulmuş ve öğretmenlerden düşüncelerini anketteki derecelendirme ölçeğinde yer alan rakamlardan birini işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Bu derecelendirme ölçeğinde, 1'den 7'ye kadar olan rakamlardan 1'in en olumsuz düşünceyi, 7'nin ise en olumlu düşünceyi yansıttığı vurgulanmıştır. Araştırma

sonucunda öğretmenlerin çoğunun, TDÖP hakkında genel düşüncesini belirtmek için 5 veya 6 rakamlarını işaretlediği saptanmıştır. Öğretmenlerin %36'sı 5 rakamını, %31'i ise 6 rakamını işaretleyerek görüşlerini belirtmiştir. 1 ve 2 rakamlarını işaretleyen öğretmen sayısı ise oldukça azdır.

Öğretmenlerin çoğu, programın okuma alanı hakkındaki düşüncelerini de 5 veya 6 rakamlarını işaretleyerek ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin % 35'i 5 rakamını, % 36'sı da 6 rakamını işaretleyerek bu konudaki düşüncelerini ortaya koymuşlardır. Bu bulgulardan yola çıkarak, öğretmenlerin programın geneli hakkındaki düşünceleri ile okuma alanına yönelik düşüncelerinin paralellik gösterdiği ve araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun, hem TDÖP hem de okuma alanı hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Gömleksiz (2005) de yaptığı araştırmada, öğretmenlerin yeni programları “çok” düzeyinde benimsediklerini saptamıştır. Coşkun (2005), tarafından yapılan araştırma sonucunda da benzer bulgulara rastlanmış, araştırmaya katılan öğretmenlerin de yeni program hakkındaki düşüncelerinin genel olarak olumlu olduğu saptanmıştır. Öğretmenler eski programda okuma çalışması için bazı kalıpların dışına çıkmadıklarını ve öğrencilere okumayı sevdiremediklerini belirtmişlerdir. Yeni programla birlikte ise okuma çalışmalarında farklı yöntem ve teknikler kullandıklarını, kullanılan yöntem ve tekniklerin okuma çalışmalarını olumlu etkilediğini, okumaya daha çok zaman ayırdıklarını ve böylece öğrencilerin okuma ilgisinin arttığını ve okuma alışkanlığı kazandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler programın amaç ve kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme öğelerine yönelik olarak yapılan değişiklikleri, programda temele alınan yaklaşımları, öğrenci merkezli uygulamaları yararlı buluyor ve yeni programla birlikte temel dil becerilerinin daha etkili bir şekilde kazandırıldığını düşünüyor olabilirler. Programın okuma alanına yönelik temalarla, yapılan etkinliklerle, kullanılan farklı yöntem-tekniklerle, öğrencilerin okuma sevgisinin ve okuma çalışmalarına olan ilgilerinin arttığını; okuma kontrol listesi, okuma gelişim dosyası gibi bazı araçlar sayesinde okuma alışkanlığının geliştiğini düşünüyor olabilirler. Öğretmenlerin gözlemledikleri bu olumlu etkiler, program ve okuma alanı hakkındaki görüşlerinin de olumlu olmasına katkıda bulunmuş olabilir.

Yapılan görüşmeler sırasında da öğretmenlere TDÖP okuma alanının uygulanabilirliği hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Görüşmeye katılan 17

öğretmenin hepsi anket bulgularını destekler nitelikte görüşler belirtmiş, okuma alanında yapılan birçok değişikliği olumlu bulduklarını ve okuma alanının uygulanabilir olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak programın daha etkili ve verimli uygulanabilmesi için bazı koşullar öne sürmüşlerdir. Öğretmenlerin programın uygulanmasında güçlüklerle karşılaşmaları veya programı uygulama konusunda bilgi eksiklikleri programın okuma alanını tamamen uygulanabilir olarak değerlendirmelerini engellemiş ve çeşitli koşullar öne sürmelerine neden olmuş olabilir. Bu koşullar programın ve okuma alanının daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenler tarafından dile getirilen öneriler olarak da değerlendirilebilir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, sınıf mevcutlarının azaltılması durumunda programın ve okuma alanının daha iyi uygulanabileceğini, daha iyi sonuçlar alınabileceğini belirtmişlerdir. Korkmaz (2005), öğretmenlerin bu yöndeki görüşlerini destekler nitelikte, sınıfların kalabalık olmasının, yeni programın daha verimli uygulanmasında en önemli engel olduğunu vurgulamıştır. İlköğretim okullarının 1.-5. sınıfları için hazırlanan Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinin öğretim programlarını çeşitli ölçütler ışığında incelemek ve değerlendirmek amacıyla hazırlanan değerlendirme raporunda da bu programların daha iyi uygulanması için sınıf mevcutlarının istenilen düzeye çekilmesi gerektiği, sınıfların çok kalabalık olduğu okullarda bu programların nasıl kullanılacağını da açıklanması gerektiği belirtilmiştir (2005). Finn ve Achilles (1999) da yaptıkları araştırmada, sınıftaki öğrenci sayısının az olması ile öğrenci başarısı arasında ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Gömleksiz ve Bulut (2007)'un araştırmalarında da kazanımların hedeflenen düzeyde gerçekleşebilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

TDÖP'de öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsendiğinden, öğrencilerin öğrenmelerinde aktif rol oynamaları öngörülmektedir. Fakat kalabalık sınıflarda etkinliklerin istenilen şekilde uygulanması ve verimli olmasında güçlükler yaşanabilmektedir. Öğretmenler sınıf mevcutlarının kalabalık olması nedeniyle okuma etkinliklerini uygulamakta güçlük çekiyor olabilirler ve her öğrenci bu etkinliklere aktif olarak katılma fırsatı bulamıyor olabilir.

Öğretmenler tarafından belirtilen koşullardan bir diğeri, ölçme-değerlendirmede kullanılan form sayısının azaltılmasıdır. Korkmaz'a (2005) göre, öğretmenlerin çok

fazla form ve belge doldurmak zorunda olmaları, onların zaman ve ekonomik olarak güçlükler yaşamasına neden olmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler de, bu formları doldurmanın zamanlarının büyük bölümünü aldığını, içeriği düzenlemek ve öğrenme- öğretme sürecini planlamak için yeterince zaman ve enerjilerinin kalmadığını düşünüyor olabilirler. Çünkü görüşme yapılan öğretmenlerden bazıları formların hepsini doldurmanın zaman alıcı olduğunu, sınıfların da kalabalık olması nedeniyle tüm formları dolduramadıklarını belirtmişlerdir. Sınıfların kalabalık oluşu, ölçme araçlarının da tam anlamıyla kullanılmasını engelleyecektir (Kutlu, 2005). Aynı zamanda öğretmenlerin eski alışkanlıklarını terk etme konusunda isteksiz olmaları da, ölçme-değerlendirmede kullanılan form sayısının azaltılması yönünde bir öneri getirmelerinin nedeni olabilir. Çünkü yeni program öncesinde öğrenci başarıları değerlendirilirken genellikle yazılı sınavlar, çoktan seçmeli maddelerden oluşan testler yapılmakta, sözlü notu verilmekte, dönem ödevleri değerlendirilmekteydi. Yeni programla birlikte öğretmenlerin okuma becerisi gözlem formu, kontrol listesi, okuma gelişim dosyası, performans ve proje ödevleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup öz değerlendirme formlarını kullanmak zorunda kalmaları, eski değerlendirme şekillerine oranla bu ölçme araçlarını daha zaman alıcı ve karmaşık bulmalarına neden olmuş olabilir. Yapılan görüşmeler sırasında okuma alanında kullanılması önerilen ölçme araçlarının okuma alanının değerlendirilmesini olumsuz etkilediğini düşünen öğretmenler de buna gerekçe olarak tüm araçlarla değerlendirme yapmanın zaman alıcı olduğunu ve ölçme-değerlendirmenin daha karmaşık hale geldiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler, okullarda teknolojik araç-gereç eksiğinin bulunmasının da okuma alanının uygulanabilirliğini olumsuz yönde etkilediğini, bu yüzden okulların araç-gereç eksikliklerinin giderilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Alkan'a (1998) göre, eğitim ortamı, eğitim etkinliklerinin meydana geldiği, öğrencilerin bilgiyle etkileşimde bulunduğu, personel, yer, donanım, araç, gereç ve özel düzenleme yaklaşımlarından oluşmaktadır. Buna göre, "okulun sahip olduğu donanım, araç-gereç durumu ve fiziki özellikler öğretim programlarının uygulamadaki etkililiğine tesir etmektedir (Pehlivan, 2004; Akt: Gömleksiz, 2005, 350)". Görüşme yapılan bazı öğretmenler de okullardaki teknolojik araç-gereç eksiğinin giderilmesiyle, bazı etkinliklerde kullanılması gereken bu araçları kullanabileceklerini, böylece programı ve okuma alanını daha iyi uygulayabileceklerini düşünüyor olabilirler.

Görüşme yapılan bazı öğretmenler ise öğretmenlerin program hakkında bilgilendirilmesi ile programın ve okuma alanının daha iyi uygulanabileceğini belirtmişlerdir. Gömleksiz'in (2005, 350) de belirttiği gibi, "öğretmenlerin programları tanıma ve benimseme düzeyleri programların uygulamadaki etkililiğini belirlemektedir". Bu nedenle programları uygulayan öğretmenlerin öncelikle yeni programları tanımaları ve benimsemeleri gerekir. Öğretmenlerin yeni ilköğretim programları hakkında yeterince bilgi sahibi olup olmadıklarını öğrenmek amacıyla yapılan bazı araştırmalar sonucunda, öğretmenlerin yeni programların içerdiği yaklaşımlar, öğretimi tasararlama ve uygulamaya ilişkin yeterliliklerini oldukça yüksek bir düzeyde algıladıkları, programı uygulama düzeyinde anladıkları saptanmıştır (Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Çiftçi, 2005). Ancak bu araştırmada, görüşme yapılan öğretmenlerden bazıları, programla ilgili yeterince bilgilendirilmediklerini, bu konuda kendilerine nitelikli hizmet içi kurslar verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Coşkun (2005) tarafından yapılan araştırma sonucunda da öğretmenler, ilköğretim birinci kademe TDÖP'nin tanıtılması amacıyla katıldıkları seminerlerin birçok açıdan yetersiz olduğunu, çok kısa sürede pek çok şey anlatıldığını, semineri verenlerin anlattıkları konulara hâkim olmadıklarını belirtmişlerdir. Gömleksiz ve Bulut (2007) da yaptıkları araştırmada öğretmenlere, yeni ilköğretim programlarının dayandığı ilkeler, uygulanması öngörülen öğrenme yaklaşımları ve değerlendirme teknikleri hakkında sistematik ve uygulamalı hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Okuma alanının daha iyi uygulanabilmesi için bazı öğretmenlerin öne sürdüğü bir diğer öneri ise, Türkçe ders saatinin arttırılmasıdır. Coşkun (2005) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenler birinci kademe TDÖP esnek olduğu için zaman sıkıntısı çekmediklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, yapılan araştırmada belirtilen görüşler, Coşkun'un elde ettiği bulgularla örtüşmemektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerden bazıları haftada beş saat Türkçe dersinin yeterli olmadığını, ders saatinin arttırılmasıyla programın daha iyi uygulanabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrenciler açısından okuma becerisi ve okuma alışkanlığı kazanmış olmanın oldukça önemli olduğunu, dolayısıyla Türkçe ders saatinin arttırılması ile birlikte okuma becerisinin gelişimine daha fazla zaman ayırabileceklerini düşünüyor olabilirler. Yılmaz'a (1992) göre de, ders programlarında okumaya ayrılan zamanın arttırılması zorunludur.

Okuma oranının fazla olduğu ülkelerde, okul programlarında okumaya ayrılan süre daha fazladır. Örneğin, Fransa'da birinci sınıfta günde dört kez yarımşar

saat okumaya ayrılmıştır. Okulda okumaya fazla zaman ayıran ülkelerde, çocukların evde de yoğun biçimde okudukları görülmüştür. Fransa’da kendilerine soru yöneltilen 300 çocuk ve gençten % 19’u bir hafta içinde en az 7 saat, % 37,5’i 5-7 saat arasında, % 28,5’i 1-5 saat arasında, % 16’sı bir saatten az okuduklarını söylemişlerdir (Bamberger, 1990, 30-31).

Yapılan araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerden biri ise, programda grup çalışmasına yönelik becerilerin geliştirilmesi amaçlansa da, velilerin bu konuda bilinçli olmadığını ve grup çalışmalarına çocuklarını göndermediklerini, aynı zamanda öğrencilerin kendi ürünlerini ortaya koymalarını gerektiren performans ödevlerinin veliler tarafından yapıldığını ifade etmiştir. Bu nedenle, program hakkında öğretmenlerin yanı sıra öğrenci ve ailelerin de bilgilendirilmesi gerektiğini, böylece programın ve okuma alanının daha iyi uygulanabileceğini, onların da programın uygulanma sürecine katkı sağlayabileceğini belirtmiştir. Korkmaz (2005) da bu görüşleri destekler nitelikte görüşler belirtmiş, ailelerin yeni program hakkında yeterli bilgi sahibi olmamaları nedeniyle, öğretmenin sınıftaki uygulamaları ile evdeki alıştırmalarının beraber yürütülmesinde sorunlar yaşandığını vurgulamıştır.

Çocukların öğrenmesini desteklemede ailelerin önemli bir rolü vardır. Ailenin eğitim sürecine katılımı, okulun ve eğitimin önemli olduğu mesajını vererek, çocuğun okula istekli bir şekilde devam etmesine, benlik saygısının yükselmesine ve okula yönelik olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olur. TDÖP’de de okul dışı etkinliklerle aileyi öğretimin bir parçası yapmak hedeflenmektedir. Bu durumda ailelerin de öğretim yılı başında, yeni program hakkında bilgilendirmelerinin, programın daha etkili bir şekilde uygulanmasını sağlayacağı söylenebilir.

TDÖP’de günümüz insanında bulunması gereken özellikler göz önünde bulundurulmuş ve öğrencilere kazandırılacak beceriler ile öğrencilerin rolleri belirlenmiştir. Yeni program ile birlikte öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşıyan, araştıran, bilgiye ulaşabilen ve bilgiyi kullanabilen, soru soran ve sorgulayan, karşılaştığı problemleri çözebilen, etkili iletişim kurabilen, girişimci, yaratıcı fikirler üretebilen, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanabilen bireyler olarak yetiştirilmeleri amaçlanmıştır. Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılmaları önemsenmiştir. Okuma becerisine yönelik olarak ise, öğrencilerin okuduğunu anlayabilen, değerlendirebilen, okuma alışkanlığı kazanmış, okuma yoluyla

söz varlığını zenginleştirmiş bireyler olmaları amaçlanmıştır. Bu bağlamda, öğrencilere programın temel felsefesi, kazanmaları gereken becerilerin neler olduğu, okuma becerisinin önemi ve bu beceriye yönelik olarak onlardan neler beklendiği hakkında bilgi verilmesi öğrencilerin daha bilinçli davranmalarında etkili olabilir. Çünkü öğrencilerin de tıpkı öğretmenler gibi yeni programı tanıma ve benimseme düzeyleri programın uygulama sürecini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, araştırma sorularına paralel olarak sunulmuştur. Daha sonra ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve yapılacak araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

6.1. Sonuçlar

Bu başlık altında TDÖP okuma alanının değerlendirilmesi amacıyla öğretmenlere uygulanan anket ve öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçları sunulmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlar araştırma sorularına paralel olarak beş başlık altında verilmiştir.

6.1.1. Amaç ve Kazanımlara İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı okuma alanına yönelik amaçları, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun bulmuştur. Görüşme yapılan öğretmenler toplumdaki birçok insanın okuma alışkanlığına sahip olmadığını, insanların çoğunun okuduğunu anlamakta sıkıntı çektiğini ve sözcük dağarcığının fakir olduğunu, bunun çok okumamaktan kaynaklandığını, dolayısıyla okuma alanına yönelik amaçların insanların okuma ile ilgili sahip olması gereken özellikleri içerdiğini, bu yüzden de toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun olduğunu düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (% 99), amaçları ilköğretim altıncı sınıf seviyesindeki öğrencilerin okuma becerisi ile ilgili ihtiyaçlarına uygun bulmuştur. Görüşme yapılan öğretmenler buna gerekçe olarak, bu yaştaki çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmanın gerekli olduğunu, böylece öğrencilerin okuduğunu anlama ve değerlendirme konusunda daha başarılı olacaklarını, söz varlıklarının gelişeceğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda bazı öğrencilerin okumaya direnç gösterdiklerini ve okumayı alışkanlık haline getirmekte sıkıntı yaşadıklarını, yanlış okuma alışkanlıkları olduğunu ve bazılarının okuma kurallarına uymadığını, okuduklarını anlama ve değerlendirme konusunda yetersizlikler bulunduğunu, sözcük dağarcığının da yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu nedenlerle amaçları

öğrenci ihtiyaçlarına uygun bulduklarını söylemişlerdir. Sadece bir öğretmen okuduğu metni değerlendirme amacının öğrenci seviyesinin üstünde olması nedeniyle öğrenci ihtiyacına dönük olmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin tamamı okuma alanında yer alan amaç ve kazanımların açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini düşünmektedir.

Öğretmenlerin tamamı “okuma kurallarını uygulama”, “okuduğu metni anlama ve çözümleme” ile “söz varlığını zenginleştirme” amaçlarına farklı ölçülerde olmakla birlikte, ulaşıldığını düşünmektedir. Bu amaçlara ulaşılmadığını düşünen öğretmen yoktur. “Okuduğu metni değerlendirme” ve “okuma alışkanlığı kazanma” amaçlarına ise az sayıda olmakla birlikte hiç ulaşılmadığını düşünen öğretmenler bulunmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu ise amaçlara bazı koşulların yerine getirilmesiyle daha kolay ulaşılacağını belirtmiştir. Öğretmenlerin öne sürdüğü koşullar, sınıf mevcutlarının azaltılması, programın iyi uygulanması, okulların araç-gereç açısından uygun şartlara sahip olması ve öğrencilerin ekonomik şartlarının uygun olmasıdır. Görüşme yapılan öğretmenlerden sadece biri “okuduğu metni değerlendirme” amacını öğrenci seviyesinin üstünde olması nedeniyle ulaşılamaz bulduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin ulaşmakta en çok zorlandığı amaçların, “okuma alışkanlığı kazanma”, “okuma kurallarını uygulama” ve okuduğu metni değerlendirme” olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin “okuma alışkanlığı kazanma” amacına ulaşmakta zorlandığını düşünen öğretmenler, okuma alışkanlığının süreç gerektirmesinin, ilkokuldan gelen okuma ilgisinin zayıf olmasının, velilerin bilinçsiz olmasının, performans ve proje ödevlerinin öğrencilerin fazla zamanını almasının bu amaca ulaşmayı zorlaştırdığını belirtmişlerdir.

Öğretmenler, “okuma kurallarını uygulama” amacına ulaşmakta zorlanan öğrencilerin, sınıfların kalabalık olması ve ilkokuldan gelen yanlış okuma alışkanlıklarını değiştirmelerinin zor olması nedeniyle bu amaca ulaşmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. “Okuduğu metni değerlendirme” amacına ulaşmakta zorlanma nedeni olarak ise bu amacın öğrenci seviyesinin üstünde bir amaç olmasını, süreç gerektirmesini ve bu amaca ulaşmak için yapılan etkinliklerin yetersiz olmasını göstermişlerdir.

Öğretmenlerin hiçbiri TDÖP okuma alanında yer alan amaçlara başka amaç eklenmesi gerektiğini düşünmemektedir. Ancak hem anket uygulanan hem de görüşme yapılan bazı öğretmenler “okuduğu metni değerlendirme” amacının TDÖP okuma alanında yer alan amaçlardan çıkarılmasını önermiştir.

6.1.2. Temalara İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu (% 78) TDÖP doğrultusunda belirlenmiş temaları yeterli bulmuştur. Temaları yeterli bulan öğretmenler temaların altıncı sınıf öğrencilerine hitap ettiğini, öğrencilerin yaşamla bağlantı kurmalarını sağladığını, öğrencilerin kültürlerine, ihtiyaçlarına, duygu ve düşüncelerine uyduğunu, onlara olumlu özellikler kazandırabileceğini belirtmişlerdir.

Temaları yeterli bulmayan öğretmenler ise var olan temalara bazı temalar eklenmesini önermişlerdir. Öğretmenlerin eklenmesini önerdikleri temalar, ahlaki değerler, milli değerler, yardımseverlik, bilimsel gelişmeler, Türk halk kültürü ürünleri, aile sevgisi, dostluk ve saygı temalarıdır. Anket ve görüşme yapılan öğretmenlerden mevcut temalara eklenmesi gereken temalar olduğunu düşünen öğretmenlerin çoğu ahlaki değerleri önermiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler var olan temalardan çıkarılması gereken tema olmadığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin çoğu (% 73) temalarla ilgili olarak, ders kitabında yer alan okuma metinlerinin dışında sınıfa örnek okuma metni getirmektedir.

Öğretmenlere ders kitabında yer alan okuma metinleri hakkında ne düşündükleri sorulduğunda öğretmenler, metinlerin uzun olmasına rağmen ilgi çekici, anlaşılır ve öğrenci seviyesine uygun olduğunu, öğrencilerin şiiri çok sevdiğini ama şiire ise az yer verildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler aynı zamanda öğrencilerin hikâye türündeki metinleri, düşünce yazılarından daha çok sevdiklerini, Atatürk’le ilgili metinlere ise az yer verildiğini düşünmektedir. Sadece bir öğretmen de metin türleriyle ilgili yeterince bilgi verilmediğini düşünmektedir.

Öğretmenlerin tamamı şiir, hikâye, anı, deneme, gezi, efsane, biyografi, tiyatro ve haber türlerini altıncı sınıf öğrencileri için uygun bulmaktadır. Bu türleri altıncı sınıf öğrencileri için uygun bulmayan öğretmen yoktur. Öğretmenlerin altıncı sınıf

öğrencilerin için en uygun bulduğu türler şiir ve hikâyedir. Masal türünü ise uygun bulan öğretmenler bulunmasına rağmen, bu türün uygunluğu konusunda çekinceleri olan ve masalı uygun bulmayan öğretmenler de vardır.

6.1.3. Etkinliklere İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü, farklı sıklıklarda olmakla birlikte, öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinlikleri uygulamaktadır. Etkinlikleri uygulamayan öğretmen yoktur. Öğretmenlerin çoğu etkinlikleri her zaman veya sık sık uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin çoğu var olan etkinlikleri yeterli bulmaktadır. Ancak etkinlik sayısını çok fazla bulan ve yetersiz bulan öğretmenler de vardır. Etkinliklerin yetersiz olduğunu düşünen öğretmenler buna gerekçe olarak bazı amaçlara ulaşmadaki yetersizliği göstermiştir.

Anket uygulanan öğretmenlerin çoğu, öğretmen kılavuz kitabında, okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin dışında nadiren başka etkinlikler geliştirdiklerini ya da başka etkinlik geliştirmediklerini belirtmişlerdir. Görüşme bulguları da anket bulgularını desteklemektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin dışında başka etkinlik geliştirmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu zamanın yetersiz olması ve var olan etkinlikleri yeterli ya da fazla bulmaları nedeniyle başka etkinlik geliştirmediklerini ifade etmişlerdir. Bunların dışında bazı öğretmenler sınıfların kalabalık olmasını, öğrencilerin fazla etkinlikten sıkılmasını, programı uygulama konusunda yaşadıkları tecrübesizlikleri ve okulun veya öğrencilerin maddi yetersizliklerini başka etkinlik geliştirmemelerinin nedeni olarak belirtmişlerdir.

Program doğrultusunda okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin dışında başka etkinlik geliştiren öğretmenlere ne tür etkinlikler geliştirdikleri sorulduğunda öğretmenler, okunan metinlerle ilgili olarak öğrencilerin birbirlerine sorular sorduklarını, hikâyeleri oyunlaştırarak canlandırma yaptırdıklarını, bir hikâyeyi yarım bırakarak öğrencilere tamamlattıklarını, öğrencilerin okudukları kitapları sınıfta arkadaşlarına tanıttıklarını, özetlediklerini, çeşitli kelimeler ve atasözleriyle ilgili bulmacalar hazırladıklarını, okunan metinlerle ilgili olarak öğretmen kılavuz kitabında

olmayan sorular sorduklarını, şiir defteri tuttuklarını ve zaman zaman bu şiirleri okuduklarını, aynı zamanda şiir dinletisi hazırladıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinliklerin, öğrencilerin ilgisini çektiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin yarısından çoğu, bu etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çoğunlukla çektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler, okuma alanına yönelik olarak yapılan etkinlikler içinde öğrencilerin en çok ilgisini çeken etkinliklerin bulmacalar, hikâye canlandırma ve hikâye tamamlama, resim, karikatür gibi görselleri yorumlama ile eşleştirme türündeki etkinlikler olduğunu düşünmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı programda okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin öğrencileri aktif hale getirdiğini düşünmektedir. Etkinliklerin öğrencileri aktif hale getirmediğini düşünen öğretmen yoktur.

Öğretmen kılavuz kitabında okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinlikleri öğrencilere açıklarken her zaman veya sık sık zorluk yaşayan öğretmenin olmadığı görülmektedir. Ancak bazı öğretmenler bazen ve nadiren de olsa sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda sorun yaşayan öğretmenler, zamanın yetersizliği, yönergelerin ve soru köklerinin yeterince açık ve anlaşılır ifade edilmemesi, bazı etkinliklerin öğrenci seviyesinin üstünde olması nedeniyle zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu, etkinlikleri uygulamak için verilen sürenin nadiren yeterli olduğunu ya da sürenin yetmediğini düşünmektedirler. Sürenin yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin oranının ise oldukça azdır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu okuma alanına yönelik olarak yapılan etkinliklerin okuma çalışmalarını olumlu yönde etkilediğini düşünmektedir. Bu yönde görüş belirten öğretmenler, etkinlikler sayesinde okuma çalışmalarının eğlenceli ve öğrenci merkezli hale geldiğini, öğrenci katılımının ve dikkatin arttığını, öğrencilerin oynayarak öğrendiğini ifade etmişlerdir. Etkinliklerin okuma çalışmalarına olumsuz etkisi olduğunu düşünen iki öğretmen ise etkinlikler yüzünden serbest okumaya ayrılan sürenin azaldığını, sınıfın oyun ortamına dönüştüğünü ve ciddiyetin kalmadığını, okuma çalışmalarının basit hale geldiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu yapılan etkinliklerin öğrencilerin okuma becerisine yönelik gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini düşünmektedir. Böyle düşünen öğretmenler, etkinliklerin okuma sevgisini arttırdığını, okuma alışkanlığının kazanılmasını sağladığını, öğrencileri araştırmaya ve okudukları üzerinde düşünmeye yönelttiğini, öğrencilerin okuduğunu anlama, yaratıcılık ve hayal gücünü geliştirdiğini, bireysel farklılıkları ortaya çıkardığını belirtmişlerdir. Sadece bir öğretmen etkinliklerin okuma becerisine yönelik gelişimi, kitap okuma oranını azalttığı için olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir.

6.1.4. Yöntem ve Tekniklere İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en çok kullandıkları yöntem-tekniklerin, sesli ve sessiz okuma, soru sorarak okuma, tahmin ederek okuma ve tartışarak okuma olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin tümü sesli ve sessiz okuma yöntemlerini kullanmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu yöntemleri kullanma sıklıkları ise her zaman ve sık sıklıktır. Tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma ve eleştirel okuma yöntemlerini de öğretmenlerin büyük çoğunluğu her zaman ve sık sık kullanmaktadır.

Anket yoluyla görüşleri öğrenilen öğretmenlerin çoğu, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, söz korosu ve okuma tiyatrosu, metinlerle ilişkilendirme yöntemlerini kullanmakla birlikte, kullanım sıklıkları bazen seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenler ise işaretleyerek, göz atarak, not alarak okuma ve metinlerle ilişkilendirme yöntemlerini çok az kullanmaktadır.

Hem anket hem de görüşme yoluyla görüşleri alınan öğretmenlerin en az kullandıkları yöntemin ezberleme yöntemi olduğu saptanmıştır. Ezberleme yöntemini öğretmenlerin çoğu nadiren kullanmakta ya da hiç kullanmamaktadır.

Öğretmenler tamamı okuma alanına yönelik olarak kullandıkları farklı yöntem ve tekniklerin okuma çalışmalarını olumlu yönde etkilediğini düşünmektedir. Öğretmenlerin çoğu farklı yöntemlerin okuma çalışmalarını daha zevkli hale getirdiğini ve okunan metinlerin daha iyi anlaşılmasını sağladığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra farklı yöntemlerle öğrencilerin bireysel farklılıklarını daha iyi gözlemleyebildiklerini ve bireysel farklılıkların ortaya çıktığını, öğrencilerin aktif hale geldiğini, metne olan dikkatlerinin dağılmadığını ve derse katılım oranlarının arttığını ifade etmişlerdir. Aynı

zamanda kullanılan yöntem ve tekniklerin okuma sevgisini arttırdığını ve öğrencilerin özgüvenlerini geliştirdiğini düşünen öğretmenler de bulunmaktadır.

6.1.5. Araç-Gereçlere İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en çok kullandıkları araç-gereçler öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabıdır. Öğretmenlerin tamamı öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabını kullanmaktadır. Öğretmenlerin bu araçları kullanım sıklıkları her zaman ve sık sık seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır, bu araçları nadiren kullanan veya kullanmayan öğretmen yoktur.

Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü ve yazım kılavuzunu anket yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu her zaman veya sık sık kullanmaktadır, bu araçları hiç kullanmayan öğretmen yoktur. Görüşme yapılan öğretmenlerin de çoğu Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü ve yazım kılavuzunu kullanmaktadır.

Anket uygulanan öğretmenlerin çoğu ders kitabı dışındaki okuma kitaplarını, çalışma kâğıtlarını, dergi ve gazeteleri kullanmaktadır, ancak kullanım sıklıkları bazen seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerin ise çok azı dergi ve gazete kullanmaktadır.

Öğretmenlerin fotoğraf, resim, karikatür gibi görselleri kullanım sıklıkları ise bazen ve nadiren seçeneklerinde yoğunlaşırken, televizyon ve müzik setini öğretmenlerin büyük çoğunluğunun nadiren kullandığı, bilgisayarı ise bazen kullandıkları veya hiç kullanmadıkları saptanmıştır. DVD veya VCD ile kaset veya CD kullanımının bu araçlara göre nispeten daha fazla olduğu görülmektedir. Yapılan görüşmeler sonucunda ise müzik seti, bilgisayar, televizyon, DVD, VCD, CD, kaset gibi teknolojik araç kullanan öğretmen sayısının daha az olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin en az kullandıkları araç-gereçler ise projeksiyon ve tepegözdür. Anket uygulanan öğretmenlerin büyük çoğunluğu projeksiyon ve tepegöz hiç kullanmazken, oranı az olmakla birlikte bu araçları nadiren kullananlar da vardır. Ancak görüşme yapılan öğretmenlerin hiçbiri projeksiyon ve tepegöz kullanmamaktadır.

Öğretmenlerin yarısından çoğu, okuma alanına yönelik olarak yeterince araç ve gereç kullanmamalarının nedeninin okullarındaki araç-gereç eksikliği olduğunu düşünmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin de çoğu okullarının teknolojik araçlar

yönünden yeterli olmadığını, bu yüzden yeterince teknolojik araç kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler okullarının araç-gereç açısından eksik olmasının yanı sıra yeterince araç-gereç kullanmamalarının nedeni olarak sınıf mevcudunun fazla olmasını, araç-gereç kullanmada bilgi eksikliklerini ve araç-gerece ihtiyaç duyulmamasını öne sürmüşlerdir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, teknolojik araçları kullanma konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğunu, bu konuda kendini yeterli hissettiğini ve teknolojik araçları rahatça kullanabildiğini düşünmektedir.

Anket yapılan öğretmenlerin yarısından çoğu TDÖP ile öğretmen kılavuz kitabının okuma alanı açısından çoğunlukla uyumlu olduğunu düşünmektedir. TDÖP ile öğretmen kılavuz kitabının tamamen uyumlu olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı ise % 20'dir. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu ise bazı noktalarda uyumsuz olduğunu, ancak TDÖP ile öğretmen kılavuz kitabındaki uyumsuzlukların hayati olmadığını ve sorun yaratmadığını belirtmişlerdir. TDÖP ile öğretmen kılavuz kitaplarının uyumsuz olduğunu düşünen öğretmenlerin öne sürdükleri gerekçeler ise; TDÖP okuma alanında yer alan okumaya hazırlık yapma amacının ve bu amaca yönelik kazanımların öğretmen kılavuz kitabında olması ancak programda yer almaması, öğretmen kılavuz kitabındaki bazı yöntem-tekniklerin programda bulunmaması, programda yer verilmesi gereken türler arasında olan mektup türüne ders kitabında ve dolayısıyla öğretmen kılavuz kitapta yer verilmemesi, öğretmen kılavuz kitabında okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma öğrenme alanı olarak ifade edilirken, programda temel dil becerisi olarak ifade edilmesidir.

6.1.6. Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı tarafından kullanılan ölçme araçlarının yazılı sınavlar, performans ve proje ödevleri olduğu saptanmıştır. Yazılı sınav yapmayan, performans ve proje ödevlerini hiç kullanmayan öğretmen bulunmamaktadır. Öğretmenlerin bu ölçme araçlarını kullanım sıklıkları her zaman ve sık sık seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır. Öğrenci ürün dosyaları da anket uygulanan öğretmenlerin tamamı tarafından kullanılırken, görüşme yapılan öğretmenlerin de büyük çoğunluğu tarafından kullanılmaktadır. Bu araçları dereceli puanlama anahtarı, okuma becerisi kontrol listesi ve çalışma kâğıtları izlemektedir.

Anket yapılan öğretmenlerin çoğu sözlü sınav yaptıklarını yaparken, anket sonuçlarının aksine görüşme yapılan öğretmenlerin hiç birinin sözlü sınav yapmadığı, öğrencilerin ders içindeki performansına göre sözlü notu verdikleri saptanmıştır. Okuma gelişim dosyası da anket yapılan öğretmenlerin çoğu tarafından sıklıkla kullanılırken, görüşme yapılan öğretmenlerin çok azı tarafından kullanılmaktadır. Dolayısıyla sözlü sınavlar ve okuma gelişim dosyasının kullanılmasına yönelik anket ve görüşme bulguları örtüşmemektedir.

Öğretmenler tarafından okuma alanının değerlendirilmesinde en az kullanılan ölçme araçları okuma becerisini gözlem formu, öz değerlendirme, grup öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarıdır. Öğretmenlerin çoğu bu formları nadiren kullanmakta ya da hiç kullanmamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en çok kullandıkları soru türlerinin ise açık uçlu sorular ve çoktan seçmeli maddeler olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin açık uçlu sorular ve çoktan seçmeli maddelerden sonra en çok kullandıkları soru türü eşleştirme maddeleridir. Anket yapılan öğretmenlerin bu maddeleri kullanma sıklıkları sık sık ve bazen seçeneklerinde yoğunlaşırken, görüşme yapılan öğretmenlerin ise çoğu eşleştirme maddelerini kullanmamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından en az kullanılan soru türlerinin kısa cevaplı maddeler ile doğru/yanlış maddeleri olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öz değerlendirme ve grup öz değerlendirme formlarının kullanılması esnasında öğrencilerin çok fazla objektif olmadıklarını düşünmektedir. Öğretmenlerin öğrencileri objektif bulma oranları biraz ve çok az seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır. Ancak öğretmenler öğrencilerin akran değerlendirme formunu kullanırken öz değerlendirme ve grup öz değerlendirmeye göre nispeten daha objektif olduklarını düşünmektedirler.

Öğretmenler program doğrultusunda kullanılan ölçme araçlarının okuma alanının değerlendirilmesini olumlu yönde etkilemesinin yanı sıra olumsuz yönden de etkilediğini düşünmektedir. Ölçme araçlarının okuma alanının değerlendirilmesini olumlu etkilediğine yönelik görüş bildiren öğretmenler yeni ölçme araçları sayesinde sürece yönelik değerlendirme de yapabildiklerini, bu ölçme araçları ile değerlendirmenin daha objektif yapıldığını, okuma gelişim dosyaları sayesinde okuma

alışkanlığının geliştiğini, bireysel farklılıkları daha iyi gözlemlediklerini, öğrencilerde kendine güven duygusu ve sorumluluk bilincinin gelişmesini sağladığını belirtmişlerdir. Yeni ölçme araçlarının olumsuz etkilerinin de olduğunu düşünen öğretmenler ise, ölçme araçlarının kendilerine yük getirdiğini, değerlendirme işinin çok zaman aldığını, her dersten performans ve proje ödevinin verilmesinin öğrencilerde bıkkınlığa neden olduğunu ve ölçme-değerlendirmenin daha karmaşık ve zor hale geldiğini belirtmişlerdir.

6.1.7. TDÖP ve Okuma Alanı Hakkındaki Genel Görüşlere İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunun, TDÖP ve okuma alanı hakkında genel düşüncesini belirtmek için 5 veya 6 rakamlarını işaretlediği saptanmıştır. 1 ve 2 rakamlarını işaretleyen öğretmen sayısı ise oldukça azdır. Öğretmenlerin programın geneli hakkındaki düşünceleri ile okuma alanına yönelik düşünceleri paralellik göstermektedir. Yani araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu hem TDÖP hem de okuma alanı hakkında olumlu görüşlere sahiptir.

Öğretmenlerin tamamı okuma alanında yapılan birçok değişikliği olumlu bulduklarını ve okuma alanının uygulanabilir olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak daha etkili ve verimli uygulanabilmesi için bazı koşullar öne sürmüşlerdir. Öğretmenlerin öne sürdüğü bu koşullar; sınıf mevcutlarının azaltılması, ölçme-değerlendirmede kullanılan form sayısının azaltılması, okulların teknolojik imkânlarının geliştirilmesi, öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin program hakkında bilgilendirilmesi ve Türkçe ders saatinin arttırılmasıdır.

6.2. Öneriler

TDÖP okuma alanının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirildiği araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, uygulamaya ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara yönelik olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırmaya katılan öğretmenler, TDÖP okuma alanına yönelik amaçlardan “okuma kurallarını uygulama”, “okuduğu metni anlama ve çözümleme” ile “söz varlığını zenginleştirme” amaçlarına farklı oranlarda olmakla birlikte, ulaşıldığını

düşünmektedir. Ancak “okuduğu metni değerlendirme” ve “okuma alışkanlığı kazanma” amaçlarına ise az sayıda olmakla birlikte hiç ulaşılmadığını düşünen öğretmenler vardır. Okuduğu metni değerlendirme amacına ulaşılmasında zorluk yaşandığını düşünen öğretmenler, bu amaca yönelik etkinliklerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin okuduklarını içerik, dil ve anlatım yönünden değerlendirebilmelerine olanak tanıyacak türde başka etkinlikler geliştirmelidir. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanma amacına ulaşabilmeleri için de sadece program dahilinde yapılan çalışmalar yeterli görülmemelidir. Öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırılmasında çevresel faktörler çok önemli bir rol oynamaktadır. Ailelerin okumaya karşı tutumu, okumaya ilgi duyup duymaması, çocuklarına model olması ve onları da okumaya teşvik etmesinin okuma alışkanlığının kazanılmasında oldukça etkili olduğu göz önünde bulundurularak, ailelerle işbirliği yapılmalı ve aileler bu konuda bilinçlendirilmelidir. Öğretmenler de öğrencileri okumaya yönlendirmelerinin yanı sıra okuyarak onlara örnek olmalı, sınıf kitaplıkları oluşturarak da öğrenciler için kitabı kolay ulaşılır hale getirmelidir.

2. Öğretmenler TDÖP okuma alanında yer alan amaçlara başka amaç eklenmesi gerektiğini düşünmemektedir. Bazı öğretmenler “okuduğu metni değerlendirme” amacının TDÖP okuma alanında yer alan amaçlardan çıkarılmasını önermiştir. Ancak okuduğunu değerlendirme, anlamadan sonraki aşamadır ve okuma sürecini tamamlamaktadır. Bu amaca ulaşıldığında öğrenciler okuduklarına karşı eleştirel bir bakış açısı kazanacaklar, metinde aktarılanları olduğu gibi benimsemeyerek sorgulayabilecekler, kendi fikirlerini oluşturabilecekler ve böylece okuma sürecinde aktif hale gelebileceklerdir. Bu nedenle eleştirel okuyucu kimliği kazanmanın önemli olduğu ve okuduğu metni değerlendirme amacının, ulaşamayacağı gerekçesiyle amaçlar arasından çıkarılmasının doğru bir yaklaşım olmayacağı konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerekmektedir.

3. Öğretmenlerin çoğu TDÖP doğrultusunda belirlenmiş temaları yeterli bulmuştur. Öğretmenler var olan temalardan çıkarılması gereken temalar olmadığını düşünürken, temaları yeterli bulmayan öğretmenler ise var olan temalara ahlaki değerler, milli değerler, yardımseverlik, bilimsel gelişmeler, Türk halk kültürü ürünleri, aile sevgisi, dostluk ve saygı temalarının eklenmesini önermişlerdir. Öğretmenlerin çoğu tarafından önerilen tema ise ahlaki değerlerdir. Ancak böyle bir temaya yer vermek yerine ahlaki değerler, derslerin ve eğitim programlarının bir parçası haline

getirilebilir ve öğrencilere örtük olarak kazandırılabilir. Aynı zamanda okuma metinlerinde ahlaki değerlere ne kadar yer verildiği gözden geçirilebilir. Bununla birlikte öğrencilerde bilimsel tutum ve düşüncenin gelişmesi, öğrencilerin toplumların gelişmesinde bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelerin önemli bir rol oynadığını kavrayabilmeleri için de bilimsel gelişmelerle ilgili bir temaya yer verilebilir. Altıncı sınıfta öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunabilmek için kendine saygı, sorumluluk, olumlu düşünme, girişimcilik ve öz eleştiri konularını içeren kişisel gelişim temasına da yer verilmesi önerilebilir.

4. Öğretmenlere temalara yönelik olarak seçilen metinlerle ilgili görüşleri sorulduğunda bazı öğretmenler Atatürk'le ilgili metinlere az yer verildiğini düşünmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı program geliştirme uzmanları, öğretmenlerin bu önerisini dikkate alarak Atatürk'le ilgili metinlerin sayısını ve niteliğini gözden geçirebilir.

5. Öğretmenler öğrencilerin şiiri çok sevdiğini ancak şiire az yer verildiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin okuma zevkini geliştirmek ve şiir dilinin farklılığını ayırt etmesini sağlamak oldukça önemlidir. Bu nedenle öğretmenler işlenen her temaya uygun en az bir şiir örneği getirebilir ya da öğrencilerden getirmelerini isteyerek sınıfta okumalarını sağlayabilir.

6. Görüşleri alınan öğretmenlerden biri metin türleriyle ilgili yeterince bilgi verilmediğini düşünmektedir. Öğrencilere metin türlerinin ayırt edici özelliklerinin öğretilmesi ve okuma çalışmalarının bu temeller üzerine oturtulması gerekir. Öğretmenler program doğrultusunda metin türleri ile ilgili verilen bilgilerin yetersiz olduğunu düşündüklerinde farklı kaynaklardan yararlanarak öğrencileri bilgilendirmelidir. Bazen öğrencilerden de işlenecek metin türü ile ilgili bilgi edinmeleri ve arkadaşlarıyla paylaşmaları istenebilir.

7. Öğretmenlerin çoğu var olan etkinliklerin yeterli olduğunu düşünmektedir. Ancak etkinlik sayısını çok fazla bulan veya yetersiz bulan öğretmenler de bulunmaktadır. Etkinliklerin yetersiz olduğunu düşünen bazı öğretmenler buna gerekçe olarak bazı amaçlara ulaşmadaki yetersizliği göstermiştir. TDÖP doğrultusunda yer verilen etkinlikler öneri niteliğindedir. Etkinlik sayısını fazla bulan veya bazı etkinlikleri gereksiz bulan öğretmenler aynı tür etkinliklerin hepsini yapmak zorunda değildir. Etkinlikleri yetersiz bulan öğretmenler ise hangi amaca yönelik etkinliklerin

yetersiz olduğunu belirleyerek programdaki etkinliklerin dışında başka etkinlikler geliştirmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı program geliştirme uzmanları da okuma alanındaki amaçlara yönelik etkiliklerin, her amaca yönelik olarak dengeli bir şekilde dağılmasına özen göstermelidir.

8. Öğretmenlerin çoğu okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin dışında başka etkinlik geliştirmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, zamanın yetersiz olması ve var olan etkinlikleri yeterli ya da fazla bulmaları nedeniyle başka etkinlik geliştirmediklerini ifade etmişlerdir. Programda okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin dışında başka etkinlik geliştiremeyen öğretmenlerin en önemli engeli zaman yetersizliğidir. Araştırma sonuçlarına göre, etkinlikleri uygulamak için verilen sürenin yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı oldukça azdır. Bazı etkinliklerin nasıl yapılacağını öğrencilere açıklarken sorun yaşayan öğretmenler de bunun nedenlerinden birinin zamanın yetersizliği olduğunu belirtmişlerdir. İlköğretim altıncı sınıfta Türkçe dersi haftada beş saattir. Bu bağlamda MEB'in öğretmenlerin zamanla ilgili yaşadıkları sıkıntıyı göz önünde bulundurarak Türkçe ders saatini arttırma yoluna gitmesi önerilebilir. Etkinliklerin nasıl yapılacağını öğrencilere açıklarken sorun yaşadığını belirten öğretmenlerden bazıları da etkinliklerle ilgili yönergelerin ve soru köklerinin yeterince açık ve anlaşılır ifade edilmemesi ve bazı etkinliklerin öğrenci seviyesinin üstünde olması nedeniyle zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, MEB tarafından öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerle ilgili yönergeler ve soru kökleri gözden geçirilebilir, yönergelere açıklık getirilebilir ve etkinliklerin öğrenci seviyesine uygunluğu incelenebilir.

9. Öğretmenler programda okuma alanında kullanılmak üzere önerilen yöntem-tekniklerin neredeyse hepsini farklı oranlarda olmakla birlikte kullanmaktadırlar ve bu yöntem-tekniklerin okuma çalışmalarını olumlu yönde etkilediğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin en az kullandıkları yöntemin ezberleme yöntemi olduğu saptanmıştır. Ezberleme yöntemini öğretmenlerin çoğu nadiren kullanmakta ya da hiç kullanmamaktadır. Okuma eğitiminin ezberci bir anlayışla yapılması ve okuma çalışmalarında ezberleme yönteminin sıklıkla kullanılması doğru değildir. Ancak bu yöntemin şiir okuma çalışmalarında ya da bir metnin canlandırılması sırasında kullanılması sağlanabilir.

10. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin müzik seti, bilgisayar, televizyon, DVD, VCD, CD, kaset gibi teknolojik araçları oldukça az kullandıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin en az kullandıkları araç-gereçler ise projeksiyon ve tepegözdür. Anket uygulanan öğretmenlerin büyük çoğunluğu projeksiyon ve tepegöz hiç kullanmazken, görüşme yapılan öğretmenlerin hiçbiri projeksiyon ve tepegöz kullanmamaktadır. Öğretmenlerin çoğu, okuma alanına yönelik olarak yeterince araç-gereç kullanmamalarının nedeninin okullarındaki araç-gereç eksikliği olduğunu belirtmişlerdir. TDÖP doğrultusunda Türkçe derslerinde teknolojik araç-gereç kullanımı önem kazanmıştır. MEB program doğrultusunda kullanılması gereken araç-gereçleri okullara göndermeli, okulların teknolojik araç-gereç yönünden eksikleri giderilmelidir. Böylece öğretmenlerin bu araç-gereçlere kolaylıkla ulaşmaları sağlanmalıdır.

11. Öğretmenler okullarının araç-gereç açısından eksik olmasının yanı sıra yeterince araç-gereç kullanmamalarının nedeni olarak sınıf mevcudunun fazla olmasını, araç-gereç kullanmada bilgi eksikliklerini ve araç-gerece ihtiyaç duyulmamasını öne sürmüşlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf mevcutlarının fazla olması öğretmenlerin yaptıkları uygulamaları olumsuz etkilemekte ya da yapacakları bazı uygulamaları engellemektedir. Örneğin görüşmeler sırasında bazı öğretmenler başka etkinlik geliştirememelerinde sınıfların kalabalık olmasının etkili olduğunu belirtirken, öğretmenlerin programın daha iyi uygulanabilmesi öne sürdükleri koşullardan biri de sınıf mevcutlarının azaltılmasıdır. Bu bağlamda MEB, genel olarak TDÖP'nin ve özel olarak okuma alanının uygulanmasında bazı sorunlar yaratan sınıf mevcutlarını azaltabilecek çözümler bulmalıdır. Aynı zamanda öğretmenlere farklı araç-gereç kullanımının önemi ve teknolojik araç-gereçlerin nasıl kullanılacağına ilişkin hizmet içi eğitimler verilmelidir.

12. Anket yapılan öğretmenlerin yarısından çoğu TDÖP ile öğretmen kılavuz kitabının okuma alanı açısından çoğunlukla uyumlu olduğunu düşünmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu ise bazı açılardan uyumsuz olduğunu, ancak TDÖP ile öğretmen kılavuz kitabındaki uyumsuzlukların çok önemli farklılıklar olmadığını belirtmişlerdir. Bu uyumsuzluğun nedeni, TDÖP'nin pilot uygulaması sonucunda yapılan değişikliklerin ders kitaplarına ve öğretmen kılavuz kitaplarına yansıtılmadan kitapların basılmış olmasıdır. Bu nedenle TDÖP ile öğretmen kılavuz kitabının okuma alanının bazı açılardan birbiriyle uyumlu olmadığı ve yapılan değişiklikler hakkında öğretmenler bilgilendirilmelidir.

13. Yapılan araştırma sonucunda okuma alanının değerlendirilmesinde öğretmenler tarafından en az kullanılan ölçme araçlarının okuma becerisini gözlem formu, öz değerlendirme, grup öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin çoğu bu formları nadiren kullanmakta ya da hiç kullanmamaktadır. Oysa öğrencilerin okuma alanındaki gelişim süreçlerini izlemek için öz değerlendirme, grup öz değerlendirme ve akran değerlendirme yapılmalıdır. Böylece değerlendirme sürecine öğrencilerin katılımı sağlanmalı ve değerlendirme sorumluluğu öğrencilerle paylaşılmalıdır. Öz, akran ve grup değerlendirmelerinin yararları anlatılmalı ve örnek öz, akran ve grup değerlendirmesi yapılmalıdır. Öğrencilerin kendi değerlendirmelerini yapabilmeleri için de demokratik ortamlar sağlanmalıdır. Aynı zamanda okuma becerisine yönelik amaç ve kazanımlara ne ölçüde ulaşıldığının gözlenmesine olanak sağlayacak bir araç olan okuma becerisini gözlem formunun öğretmenler tarafından daha sık kullanılması sağlanmalıdır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öz değerlendirme ve grup öz değerlendirme formlarının kullanılması esnasında öğrencilerin çok fazla objektif olmadıklarını düşünmektedir. Ancak öğretmenler öğrencilerin akran değerlendirme formunu kullanırken öz değerlendirme ve grup öz değerlendirmeye göre nispeten daha objektif olduklarını düşünmektedirler. Bu nedenle öğretmenler tarafından öğrencilere öz değerlendirme, grup öz değerlendirme ve akran değerlendirmenin nasıl yapılacağı uygulamalı olarak öğretilmeli, objektif olmalarının gerekliliği vurgulanmalı ve bu formları kullanmanın sağlayacağı yararlar anlatılmalıdır.

14. Okuma gelişim dosyaları görüşme yapılan öğretmenlerin çok azı tarafından kullanılmaktadır Oysa okuma alışkanlığı kazandırılmasında okuma gelişim dosyaları önemli bir rol oynayacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin okuma gelişim dosyalarını kullanmaya özen göstermeleri sağlanmalıdır.

15. Araştırmaya katılan öğretmenlerin en çok kullandıkları soru türleri, açık uçlu sorular ve çoktan seçmeli maddelerdir. Anket yapılan öğretmenlerin bu maddeleri kullanma sıklıkları sık sık ve bazen seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır. Anket uygulanan öğretmenlerin açık uçlu ve çoktan seçmeli soru türlerinden sonra en çok kullandıkları soru türü eşleştirme maddeleridir. Ancak görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu eşleştirme maddelerini kullanmamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından en az kullanılan soru türlerinin kısa cevaplı maddeler ile doğru/yanlış maddeleri olduğu saptanmıştır. Oysaki farklı soru türleri öğrencileri daha iyi değerlendirmeyi ve daha

objektif değerlendirmeler yapılmasını sağlayabilir. Bu nedenle öğretmenler, okuma alanının değerlendirilmesine yönelik olarak yaptıkları sınavlarda farklı soru türlerini kullanmalıdır.

16. Öğretmenler, program doğrultusunda kullanılan ölçme araçlarının okuma alanının değerlendirilmesini olumlu yönde etkilediği gibi olumsuz yönden de etkilediğini düşünmektedir. Yeni ölçme araçlarının olumsuz etkilerinin de olduğunu düşünen öğretmenler ise, ölçme araçlarının kendilerine yük getirdiğini, değerlendirme işinin çok zaman aldığını, her dersten performans ve proje ödevinin verilmesinin öğrencilerde bıkkınlığa neden olduğunu ve ölçme-değerlendirmenin daha karmaşık hale geldiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlardan yola çıkarak ölçme-değerlendirmede kullanılan form sayısı azaltılmalı, öğretmenlere de bu formları nasıl kullanabilecekleri doğrultusunda hizmet içi eğitim olanağı sağlanmalıdır. Bununla birlikte, performans ve proje ödevleri öğrencilere her dersten zorunlu olarak verilmemeli, istedikleri veya kendilerini yetersiz gördükleri derslerle ilgili performans ve proje ödevleri almaları sağlanmalıdır.

17. Öğretmenlerin tamamı okuma alanının uygulanabilir olduğunu ancak daha etkili ve verimli uygulanabilmesi için bazı koşulların yerine getirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu koşullar, sınıf mevcutlarının azaltılması, ölçme-değerlendirmede kullanılan form sayısının azaltılması, okulların teknolojik imkânlarının geliştirilmesi, öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin program hakkında bilgilendirilmesi ve Türkçe ders saatinin arttırılmasıdır. Öğretmenlerin öne sürdüğü bu koşullar MEB tarafından dikkate alınmalı ve gereken düzenlemeler yapılmalıdır. Öğretmenlerin yanı sıra öğrenciler ve aileleri de program ve okuma alanı hakkında bilgilendirilmelidir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada TDÖP okuma alanını; amaç ve kazanımlar, temalar, etkinlikler, yöntem-teknikler, araç-gereçler ile ölçme-değerlendirme açısından değerlendirilmiş, bu değerlendirme öğretmen görüşleri alınarak yapılmıştır. Benzer araştırmalarda öğretmen görüşlerinin yanı sıra öğrenci ve veli görüşlerine de başvurulabilir.

2. Bu araştırma, var olan durumu ortaya koymayı amaçlayan betimsel bir araştırmadır ve bu nedenle betimsel istatistik teknikleri kullanılmıştır. Yapılacak

araştırmalarda yordamsal istatistik teknikleri kullanarak օğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılabilir.

3. Bu araştırmada օğretmen görüşlerini օęrenmek için օğretmenlere anket uygulanmış ve օrneklem içinden seçilen օğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Benzer amaçla yapılacak araştırmalarda gözlem tekniği de kullanılarak, օğretmenlerin söyledikleri ile uygulamalarının ne kadar örtüştüğü incelenebilir.

4. Bu araştırma 6. sınıf TDÖP okuma alanının değerlendirilmesini kapsamaktadır. Yapılacak araştırmalarda 7. ve 8. sınıf düzeyinde de okuma alanının değerlendirilmesi yapılabilir.

5. Bu araştırmada TDÖP’de yer alan dört temel dil becerisinden okuma becerisi üzerinde durulmuş, bu beceri ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Yapılacak araştırmalarda TDÖP’deki diğer dil becerileri olan yazma, dinleme/izleme ve konuşma becerileri ile dil bilgisi de değişik açılardan değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Acat, B (1996), “Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi,” *Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003), *Aktif öğrenme (5. Baskı)*, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adalı, O. (1983), “Anadili olarak Türkçe öğretimi üstüne,” *Türk Dili Dergisi Dil Öğretim Özel Sayısı*, S. 379-380. ss. 31-35.
- Adalı, O. (1993), “Bilgilendirici metinlerin okunması,” *Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim*. S.1, ss. 61-69.
- Akbayır, S. (2006), *Eğitim Fakülteleri İçin Cümle ve Metin Bilgisi (4. Baskı)*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Akkaya, N. ve Susar Kırmızı, F. (2006, Eylül), “İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin yeni Türkçe programına ve programın uygulanmasına ilişkin görüşleri”, *Muğla Üniversitesi XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi sunulan bildiri*, Muğla.
- Aksaçoğlu, A. G. ve Yılmaz, B. (2007), “Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi,” *Türk Kütüphaneciliği*, c. 2. S. 1. ss. 3-28.
- Aksan, D. (1987), *Türkçenin Gücü*, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Aksan, D. (2003), *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim (2. Baskı)*, Ankara: TDK Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2005), *Yazılı ve Sözlü Anlatım (7. Baskı)*, Ankara: Akçağ Basım Yayım.
- Akyol, H. (2005), *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi (3.Baskı)*, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006), “Okuma”, A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Editör), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, (s. 15-48), Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Akyol, H. (2007), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Alkan, C. (1998), *Eğitim Teknolojisi (6. Baskı)*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Armağan, C. (1992), *Dil kimsin sen?*, İzmir: İleri Kitabevi.
- Artun, E. (2000), Küreselleşme olgusu karşısında halk kültürü. <http://turkoloji.cu.edu.tr/HALKBILIM> [2 Ocak 2008].

- Aşılıoğlu, B. (1993), "Ortaokullarda Türkçe öğretimi," *Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aşılıoğlu, B. (2007), "Çocuklarda okuma alışkanlığının geliştirilmesi," *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, S.6, ss. 37-40.
- Aytaş, G. (2005), "Okuma eğitimi," *Türk Eğitim Bilimleri*, c.3. S.4. ss. 461- 469.
- Ayyıldız, M. , Bozkurt, Ü. ve Canlı, S. (2006), "Okuma kültürü üzerine bir araştırma," *Milli Eğitim Dergisi*, S.169, ss. 277-285.
- Balay, R. (2004), "Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim," *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, c.37. S.2. ss. 61-82.
- Balcı, A. (2003), "Bir okuma materyali olarak çocuk dergileri ve çocuklara rehber," *Türklük Bilimi Araştırmaları*, S.13, ss. 319-349.
- Bamberger, R. (1990), *Okuma Alışkanlığını Geliştirme* (Çev. B. Çapar), Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Barkley, J. M. (2006), "Reading education: is self-efficacy important?," *Reading Improvement*, c.43. S.4. ss. 194-210.
- Başaran, M. (2003), "İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıflarda öğretmenlerin Türkçe derslerinde öğretim materyalleri kullanma durumları", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baştürk, M. (2004), *Dil edinim kuramları ve Türkçenin anadili olarak edinimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baykul, Y. (1999), *İlköğretimde ölçme ve değerlendirme*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Modül 3.
- Birkets, S. (2004), "The truth about reading," *School Library Journal*, S.11. ss. 50-51.
- Bloom B. S. (1979), *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çev. D. A. Özçelik), Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Boling, C. ve Evans, W. (2008), "Reading success in the secondary classroom," *Preventing School Failure*, c.52. S.2. ss. 59-66.
- Boztepe, F. (2002), "Çocukta okuma eğilimleri ve okuma teknikleri", Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1997), *Genel öğretim metodları (7. Baskı)*, İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2007), "Performansa dayalı durum belirleme nedir?," *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, S.8. ss. 28-32.

- Calp, M. (2005), *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi (2. Baskı)*, Ankara: Eğitim Kitabevi.
- Cattell, M. (1999), "A study of the effects of metacognition on reading comprehension", *Yüksek Lisans Tezi*, San Diego Üniversitesi, ABD.
- Clarke, P. (2000), "Analysis of the success for all and school development programs and their effects on reading", *Yüksek Lisans Tezi*, Kean Üniversitesi, ABD.
- Cleverand, L. (2007), "Surviving the reading assessment paradox," *Teacher Librarian*, c.35. S.2. ss. 23-27.
- Coşkun, S. (2001). "İlköğretim okulu 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde materyal/ teknoloji kullanım durumu", *Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Coşkun, E. (2005), "İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma," *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, c.5. S.2. ss. 423-462.
- Cross, J., T. Greer ve M. Pearce (1998), "Improving student reading comprehension skills through the use of authentic assessment", Saint Xavier Üniversitesi, Chicago.
- Çakmak, E. (2007), "Bir süreç olarak okuma ve okuma öğretimi," *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, c.6. ss. 41-45.
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005), "Küreselleşme ve eğitim," *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.13. S.1. ss. 55-66.
- Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2007), "İlköğretim altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi," *Milli Eğitim Dergisi*, S.173. ss. 39-49.
- Çiftçi, F. (2005, Kasım), "İlk okuma yazma programı ve öğretiminin değerlendirilmesi", *Erciyes Üniversitesi Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu sunulan bildiri*, Kayseri.
- Çiftçi, M. (2006), "Türkçe öğretiminin sorunları", G. Gülsevin ve E. Boz (Editör), *Türkçenin çağdaş sorunları*, (s. 71-117), İstanbul: Divan Yayınevi.

- Çiftçi, Ö. (2007), “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşılma düzeyinin belirlenmesi”, *Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (2003), *Türkçe öğretimi (5. Baskı)*, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005), *Eğitimde program geliştirme (8.Baskı)*, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006), *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi, (7. Baskı)*, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Çelik, L. (2007), “Öğretim materyallerinin hazırlanması ve seçimi”, Ö. Demirel ve E. Altun (Editör), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*, (s.30-68). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dengiz, A. Ş. ve Yılmaz, B. (2007), “2004 ilköğretim programında okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına ilişkin öğretmen görüşleri,” *Bilgi Dünyası*, c.8. S.2. ss. 203-229.
- Deangelo, N., Reents, K. ve Zomboracz, C. (1997), “Improving reading achievement through the use of parental involvement and paired reading,” *M. A. Action Research Project*, Saint Xavier University, Chicago.
- Devrimci, H. (1993), “İlkokul beşinci sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dikmen, S. (1998), *Sınıf öğretmeni rehberi (7. Baskı)*, Ankara: Pelikan Kitabevi.
- Doğan, B. (2002), “Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alanyazın taraması,” *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.15. S.1. ss. 97-107.
- Doğanay, A. (2006), “Değerler eğitimi”, C. Öztürk (Editör), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: yapılandırmacı bir yaklaşım*, (s. 255-286). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2008), “Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi”, A. Doğanay (Editör), *Öğretim ilke ve yöntemleri (2. Baskı)*, (s. 279-331). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (1994), *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlıkları üzerine psiko-sosyal bir araştırma*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Erdemir, Z. A. (2007), “İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliliklerinin araştırılması (Kahramanmaraş Örneği)”, *Yüksek Lisans Tezi*, Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Erden, M. (1998), *Eğitimde program değerlendirme (3.Baskı)*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erginer, E. (1999), “İlköğretim 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi,” *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.6. ss. 6-11.
- Ertürk, S. (1998), *Eğitimde program geliştirme (10. Baskı)*, Ankara: Meteksan A. Ş.
- Fidan, N. (1985), *Okulda öğrenme ve öğretme*, İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Finn, J. D. ve Achilles, C. M. (1999), “Tennessee’s class size study: findings, implications, misconceptions,” *Educational Evaluation and Policy Analysis*, c. 21. S.2. ss. 97-110.
- Gedizli, M. (2006), *Okuyabilmek*, İstanbul: Marka Yayınları.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007), “Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar,” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.33, ss. 135-145.
- Gelen, İ. (2003), “Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi”, *Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gençler okumuyor, (17 Eylül 2006), *Cumhuriyet*, ss.7.
- Göçer, A. (2006), “Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme”, A. Kırkılıç ve H. Akyol (Editör), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, (s. 431-467) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Göktürk, A. (1997), *Okuma uğraşı*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gömleksiz, M. N. (2005), “Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, c.5. S.2. ss. 343-379.
- Gömleksiz, M. N. ve Kan, Ü. (2007), “Yeni Türkçe dersi öğretim programının Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmadaki etkililiğine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi (Diyarbakır ili örneği)”, *Çukurova Üniversitesi III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi sunulan bildirisi*, Adana.

- Gömleksiz, M.N. ve Bulut, İ. (2007), “Yeni ilköğretim Türkçe dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi,” *Milli Eğitim Dergisi*, S.175. ss. 161-183.
- Gönen, M., Öncü, E. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim beşinci, altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, S.164, ss. 7-35.
- Gözütok, F. D. , Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2005, Kasım), “İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi”, *Erciyes Üniversitesi Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu sunulan bildiri*, Kayseri.
- Greaney, V. (1980), “Factors related to amount and type of leisure time reading,” *Reading Research Quarterly*, c.15. S.3. ss. 337-357.
- Grellet, F. (1984), *Developing reading skills (4.Baskı)*, İngiltere: Cambridge University Pres.
- Gullickson, A. R. (1985), “Student evaluation techniques and their relationship to grade and curriculum,” *The Journal of Educational Research*, c.79. S.2. ss. 96-100.
- Güleryüz, H. (1999), “Okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi arasındaki ilişkiler”, *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güleryüz, H. (2002), *Yaratıcı çocuk edebiyatı*, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Günay, D. (2003), *Metin bilgisi (2. Baskı)*, İstanbul: Multilingual
- Gündemir, Y. (2002), “İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimlerinin ölçülmesi”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, F. (1997), *Okuma ve yazma alışkanlığının geliştirilmesi ve beyin teknolojisi*, Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, M. (1997), “İlkokul öğrencilerinin okuma düzeyleri ve dikkat özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Ankara İlinde Bir Araştırma)”, *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, A. (2005), “Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri,” *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.28. ss. 101-108.

- Güngördü, E. (2006, Nisan), “Okuma alışkanlığı edinme sürecinde sınıf öğretmeninin sorumluluğu”, *Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi sunulan bildiri*, Ankara.
- Harris E.J. ve Sipay E.R. (1990), *How to increase reading ability a guide to developmental and remedial methods*, New York: Longman.
- Heilman, A., Blair, T. ve Rupley, W. (1986), *Principles and practices of teaching reading (6. Baskı)*, USA: Charles E. Merrill Publishing.
- Hesapçıoğlu, M. (1994), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, İstanbul: Beta Yayım.
- İnan, D. D. (2005, Eylül), “İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi”, *Pamukkale Üniversitesi XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi sunulan bildiri*, Denizli.
- İpşiroğlu, Z. (1993), “Okumayı öğretme,” *Yaratıcı toplum yolunda çağdaş eğitim*, S.1. ss. 47-60.
- İpşiroğlu, Z. (1994), “Okuma sevgisi nasıl kazandırılır?,” *Çağdaş Eğitimde Sanat*, ss. 127-139.
- İpşiroğlu, Z. (1997), *Eğitimde yeni arayışlar*, İstanbul: Adam Yayınları.
- İşman, A. (2001), “Sakarya ili öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yönünden yeterlilikleri,” *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.1. S.4. ss. 176-188.
- Jack, R. C. (1998), *Extensive reading*, Cambridge Publishers.
- Kantemir, E. (1991), *Yazılı ve sözlü anlatım*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.
- Karadağ, M. (1999), *Türk halk edebiyatı anlatı türleri (3. Baskı)*, Ankara: Ürün Yayınları.
- Karakaya, İ. (2007), “Öğrenci algısının geliştirilmesi: öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme formları,” *İlköğretim Eğitimci Dergisi*, S.8. ss. 35-37.
- Karakuş, İ. (2002), *Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi*, Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Karasar, N. (2005), *Bilimsel araştırma yöntemi (14. Baskı)*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2007), “Kelime öğretimi,” *Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.27. S.1. ss. 141-153.

- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995), *Türkçe öğretimi*, Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C. , Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (1995), *Yazılı ve sözlü anlatım (3. Baskı)*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kemertaş, İ. (1999), *Uygulamalı genel öğretim yöntemleri, öğretimde planlama ve değerlendirme (3. Baskı)*, İstanbul: Birsen yayınevi.
- Kılıç, Y. (2005), “İlköğretim okullarında Türkçe eğitimiyle ilgili problemler üzerine araştırma,” *Kastamonu Eğitim Dergisi*, c.13. S.1. ss. 82-91.
- Koç, N. (2007), “Öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme: temel ilkeler,” *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, S.8. ss. 23-27.
- Koç, K. (2007), “Performans görevi nedir?,” *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, S.8. ss. 33-34.
- Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (1998), Dinleme ve okuma öğretimi. *Türkçe Öğretimi*, 55-69 www.aof.anadolu.edu.tr [5 Ağustos 2007].
- Korkmaz, İ. (2005),”Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi”, *Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildirileri*, (s. 419-431), Ankara: Sim Matbaası.
- Korkmaz, İ. (2006), “Eğitim programı, tasarımı ve geliştirilmesi”, A. Doğanay ve E. Karip (Editör), *Öğretimde planlama ve değerlendirme*, (s. 3-30), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Korkmaz, Z. (1992), *Grammer terimleri sözlüğü*, Ankara: TDK Yayınları.
- Kutlu, Ö. (2005), “Yeni ilköğretim programlarının öğrenci başarısındaki gelişimi değerlendirme boyutu açısından incelenmesi”, *Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildirileri*, (s. 64-71), Ankara: Sim Matbaası.
- Küçük, S. (2002), “Örgün eğitim ikinci kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme çalışmalarında karşılaşılan güçlükler,” *Milli Eğitim Dergisi*, S.153-154, ss. 125-137.
- Küçükahmet, L. (2000), *Öğretimde planlama ve değerlendirme (11. Baskı)*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. , Külahoğlu Ş. , Güçlü, N. , Çalık, T. , Topses, G. , Öksüzöğlu, A. ve diğerleri (2002), *Öğretmenlik mesleğine giriş (4. Baskı)*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Leipzig, (2001), What is reading?. www.readingrockets.org/article [2 Şubat 2007].
- Leppanen, U. , Aunola, K. ve Nurmi J. (2005), “Beginning readers’ reading performance and reading habits,” *Journal of Research in Reading*, c.28. S.4. ss. 383-399.
- Luma, S. (2002), “İlköğretim okulu yedinci sınıf öğrencilerinin okuma beceri ve alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik uygulamalı bir araştırma”, *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- McMillan, J. H. , Myran, S. ve Workman, D. (2002), “Elementary teachers’ classroom assessment and grading practices,” *The Journal of Educational Research*, c.95. S.4. ss. 203-213.
- MEB (1981), *İlköğretim okulları Türkçe programı*, Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2005), *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*, Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB (2005), *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2006), *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*, Ankara: MEB Yayınevi.
- Mersinligil, G. (2002), “İlköğretim dört ve beşinci sınıflarda uygulanan İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi”, *Doktora tezi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Merter, F. (2002), “Bilgi toplumuna uygun yeni bir öğretim modeli,” *İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, c.3. S.3. ss. 50-62.
- Metin, M. ve Demiryürek, G. (2007, Haziran), “Türkçe öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programlarının ölçme-değerlendirme anlayışı hakkındaki düşünceleri”, *Çukurova Üniversitesi III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi sunulan bildiri*, Adana.
- Murata, K. (2007), “Unanswered questions: cultural assumptions in text interpretation,” *International Journal of Applied Linguistics*, c.17. S.1. ss. 38-59.
- Nas, R. (2003), *Türkçe öğretimi*, Bursa: Ezgi Kitabevi.
- North Central Regional Educational Laboratory (2002), *Reading comprehension instruction in Grades 4-8*, Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington.
- Nutku, Ö. (2001), *Dram sanatı (4. Baskı)*, İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (1998), *Curriculum: foundation, principles and issues*, Boston: Allyn and Bacon.
- Öz, F. (2003), *Uygulamalı Türkçe öğretimi (2. Baskı)*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2006), *Türkçe özel öğretim yöntemleri*, Ankara: Öncü Basımevi.
- Özcan, T. (2002), “İlköğretim Sosyal Bilgiler ders programı genel amaçlarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özçelik, D. A. (1987), *Eğitim programları ve öğretimi: genel öğretim yöntemi*, Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özçelik, D. A. , Gelbal, S. , Güler, N. , Türkmen, M. , Deveci, N. , İyitellikara, T. ve diğerleri (2007, Haziran), “2005-2006 Öğretim yılı ilköğretim altıncı sınıfların Türkçe dersi yeni müfredat programının değerlendirilmesi”, *Çukurova Üniversitesi III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi sunulan bildiri*, Adana.
- Özdemir, E. (1983), *Okuma sanatı*, İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Özışık, A. (1997), “İlköğretim 6. sınıflarda Türkçe öğretiminde yeni teknikler kullanarak metin anlamayı geliştirme”, *Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk Çelik, S. (1998), *Çocuk edebiyatı*, 203-218 www.aof.anadolu.edu.tr/kitap [3 Haziran 2007].
- Radcliffe, R. , Caverly, D. , Hand, J. ve Franke, D. (2008), “Improving reading in a middle school science classroom,” *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, c.51. S.5. ss. 398-408.
- Razon, N. (1982), “Okuma güçlükleri,” *Eğitim ve Bilim*, S.39. ss. 11-18.
- Sancı, D. (2002), “İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin toplumsal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonlarına etkisi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Sarı, M. (2007), “Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma”, *Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Savaş, B. (2006), *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*, İstanbul: Alfa Basım Yayım.

- Schorzman, E. ve Cheek, E. H. (2004), "Structured strategy instruction: investigating an intervention for improving sixth-graders' reading comprehension," *Reading Psychology*, S.25. ss. 37-60.
- Seferoğlu, S. (2002), "Öğretmenlerin bilişim teknolojilerinin kullanımıyla ilgili görüşleri," *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.1. S.4. ss. 334-350.
- Sever, S. (2003), *Türkçe öğretiminde yeni yapılanma çalışmaları*, Ankara: Anadolu Çağdaş Eğitim Vakfı.
- Sever, S. (2004), *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme (4. Baskı)*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2005, Kasım), "2004 Öğretim Programında Türkçe Öğretimi Anlayışı," *Erciyes Üniversitesi Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu sunulan bildiri*, Kayseri.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006), *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Smith, H. P., Dechant, V. (1961), *Psychology in teaching reading*, Englewood Cliffs, N. J. Printice-Hall Inc.
- Sönmez, V. (2005), *Program geliştirmede öğretmen elkitabı (12. Baskı)*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stiggins, R. J. ve Conklin, N. F. (1992), *In teachers' hands: investigating the practices of classroom assessment*, Albany: State University of New York.
- Susar, F. (1999), "İlköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin Türkçe öğretiminde eğitim teknolojisi sağlama, kullanma yeterlilikleri ve düşünceleri nelerdir?," *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.6. S.15. ss. 124-132.
- Suter, W. N. (2005), *Introduction to educational research: a critical thinking approach*, Sage Publication, Inc.
- Şahin, İ. (2007), "Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi," *Elementary Education Online*, c.6. S.2. ss. 284-304.
- Şengül, M. ve Yalçın, S. K. (2004), "Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi," *Milli Eğitim Dergisi*, S.164. ss. 1-19.
- Şimşek, F. (2003), "İlköğretim ikinci kademedeki görülen okuma problemleri ve çözüm önerileri", *Yüksek Lisans Tezi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Şirin, M. R. ve Soylu, İ. (2003), *Okuyan Türkiye ön bilgi raporu*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Tazebay, A. (1995), “İlkokul Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi”, *Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tazebay, A. (1997), *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*, Ankara: MEB Yayınları.
- Tekin, H. (1980), *Okuduğunu anlama gücü ve yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızda Türkçe öğretimi*, Ankara: Gül Yayınevi.
- Therrien, W. ve Hughes, C. (2008), “Comparison of repeated reading and question generation on students’ reading fluency and comprehension,” *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, c.6. S.1. ss. 1-16.
- Topçuoğlu, H. (2004), *Tema destekli anadili eğitimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Torgesen, J. (2000), “Individual differences in response to early interventions in reading: the lingering problem of treatment resisters,” *Learning Disabilities Research and Practice*, c.15. S.1. ss. 55-64.
- Tosunoğlu, M. (2002), “Türkçe öğretiminde okuma alışkanlığı ve çocukların okuma eğilimleri,” *Türk Dili Dergisi*, S.609. ss. 567-584.
- Trudel, H. (2007), “Making data-driven decisions: silent reading,” *The Teacher Reading*, c.61. S.4. ss. 308-315.
- Uçgun, D. (2007), “Konuşma eğitimini etkileyen faktörler,” *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, c.22. S.1. ss. 59-67.
- Ünalın, Ş. (2001), *Türkçe öğretimi (2. Baskı)*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Variş, Fatma (1996), *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler (6. Baskı)*, Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Walczyk, J. J. ve Griffith-Ross, D. A. (2007), “How important is reading skill fluency for comprehension?,” *The Reading Teacher*, c.60. S.6. ss. 560-569.
- Wiener, H. ve Bazerman, C., (2000), *Reading skills (8. Baskı)*, Boston.
- Wigfield, A. ve Guthrie, J. T. (1997), “Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading,” *Journal of Educational Psychology*, c.89. S.3. ss. 420-432.
- Yalçın, A. (2002), *Türkçe öğretiminde yöntemler, yeni yaklaşımlar*, Ankara: Akçağ Basım Yayım.

- Yalın, H. İ. (2003), *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme (9. Baskı)*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yangın, B. (2005), “İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzunun değerlendirilmesi,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, c.5. S.2. ss. 477-507.
- Yangın, B. (2005), *Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu*, Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi Koordinatörlüğü
- Yanpar, T. (2005), *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yardımcı, M. ve Tuncer, H. (2002), *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı (2. Baskı)*, Ankara: Ürün Yayınları.
- Yaşar, Ş., Gülteki, M., Türkkan, B., Yıldız, N. ve Girmen, P. (2005, Kasım), “Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi: Eskişehir ili örneği,” *Erciyes Üniversitesi Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu sunulan bildiri*, Kayseri.
- Yeni çalışmalar / gazete* (tarihsiz), <http://ttkb.meb.gov.tr/> [30 Ocak 2008].
- Yeni trendler / bilgi toplumu* (tarihsiz), www.canaktan.org [2 Temmuz 2006]
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. Baskı)*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. ve Karakoç Öztürk, B. (2007, Haziran), “Türkçe dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşleri”, *Çukurova Üniversitesi III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi sunulan bildiri*, Adana.
- Yıldız, C. (2003), *Ana dili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Yıldız, C. , Okur, A. , Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006), *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (1992), “Okuma alışkanlığında öğretmenlerin rolü,” *Eğitim Dergisi*, c.1. S.2. ss. 5-12.
- Yılmaz, B. (2000), “Viyana ilkokullarında okuyan Türk öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma,” *Bilgi Dünyası*, S.2. ss. 280-306.

Yılmaz, A. (2006), “Eğitimde kullanılan ölçme araçları”, A. Doğanay ve E. Karip (Editör), *Öğretimde planlama ve değerlendirme*, (s. 333-398), Ankara: Pegema Yayıncılık.

EK 1

**İLKÖĞRETİM ALTINCI SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI
OKUMA ALANINI DEĞERLENDİRME ANKETİ**

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışma, 2006-2007 öğretim yılında ilköğretim okullarının 6. sınıflarında uygulanan “Türkçe Dersi Öğretim Programı”nın okuma alanını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla yapılmaktadır. Bu amaçla yeni programın okuma alanına yönelik olarak belirlenen amaçlar, temalar, etkinlikler, yöntem-teknikler, araç-gereçler ve ölçme-değerlendirme ile ilgili siz değerli öğretmenlerin görüş, tecrübe ve bilgilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Böylece programın uygulanması sonucunda aksayan öğelerin olup olmadığı tespit edilebilir ve programın okuma alanı da tüm öğeler açısından değerlendirilebilir.

Anket sorularına dikkatlice cevap vermeniz Türkçe Dersi Öğretim Programı okuma alanının değerlendirilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Sizin için uygun olan seçeneği işaretlemeniz yeterlidir. Vereceğiniz cevaplar yalnızca araştırma için kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Bu nedenle anketlerin üzerine isminizi yazmanız istenmemektedir.

Araştırmaya olan katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK
Çukurova Üniversitesi
Türkçe Eğitimi Bölümü
Araştırma Görevlisi

I. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:

☐ Kadın ☐ Erkek

2. Yaşınız:

☐ 20-25 ☐ 36-40
☐ 26-30 ☐ 41-45
☐ 31-35 ☐ 46 ve üstü

3. Öğrenim Durumunuz:

☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora

4. Mesleki Kıdeminiz:

☐ 0-5 yıl ☐ 16-20 yıl
☐ 6-10 yıl ☐ 20 yıldan fazla
☐ 11-15 yıl

5. Mezun Olduğunuz Okul Türü:

☐ Eğitim Enstitüsü
☐ Eğitim Fakültesi
☐ Fen-Edebiyat Fakültesi
☐ Diğer (Lütfen belirtiniz.).....

6. Mezun Olduğunuz Bölüm:

☐ Türkçe Öğretmenliği ☐ Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
☐ Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği ☐ Almanca Bölümü
☐ Almanca Öğretmenliği ☐ Fransızca Bölümü
☐ Fransızca Öğretmenliği ☐ Diğer (Lütfen belirtiniz.).....

7. Görev Yaptığınız

Okul:.....

8. Ortalama Sınıf Mevcudunuz: (Derslerine girdiğiniz 6. sınıfların ortalama mevcudu)

☐ 20 öğrenci ve altı

☐ 41-50 öğrenci

☐ 21-30 öğrenci

☐ 51 öğrenci ve üstü

☐ 31-40 öğrenci

II. ALTINCI SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA OKUMA ALANI

A. AMAÇ VE KAZANIMLAR

Yönerge: Aşağıda altıncı sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın okuma alanına yönelik amaçların (programda belirtilen beş genel amaç) uygunluğu ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Size en uygun gelen seçeneği çarpı işareti (X) ile işaretleyiniz.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki okuma alanına yönelik amaçlar ;	Tamamen uygun	Uygun	Biraz uygun	Çok az uygun	Hiç uygun değil
9. toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun mudur?	☐	☐	☐	☐	☐
10. ilköğretim altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma becerisi ile ilgili ihtiyaçlarına uygun mudur?	☐	☐	☐	☐	☐

11. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın okuma alanına yönelik amaçların açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini düşünüyor musunuz?

☐ Tamamen ☐ Çoğunlukla ☐ Biraz ☐ Çok az ☐ Hiç

12. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın okuma alanına yönelik kazanımların açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini düşünüyor musunuz?

☐ Tamamen ☐ Çoğunlukla ☐ Biraz ☐ Çok az ☐ Hiç

13. Bu yılki uygulamalarınızı dikkate alarak altıncı sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın okuma alanına yönelik olarak belirlenmiş amaçlara öğrencilerinizin ne ölçüde ulaştığını düşünüyorsunuz?

AMAÇLAR	Tamamen	Çoğunlukla	Biraz	Çok az	Hiç
Okuma kurallarını uygulama	☐	☐	☐	☐	☐
Okuduğu metni anlama ve çözümleme	☐	☐	☐	☐	☐
Okuduğu metni değerlendirme	☐	☐	☐	☐	☐
Okuma alışkanlığı kazanma	☐	☐	☐	☐	☐
Söz varlığını zenginleştirme	☐	☐	☐	☐	☐

14. Programın okuma alanına eklenmesini önerdiğiniz başka amaçlar varsa lütfen belirtiniz.

.....

15. Okuma alanından çıkarılmasını önerdiğiniz amaçlar varsa lütfen belirtiniz.

.....

B. TEMALAR

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda altıncı sınıfa yönelik olarak şu ana temalar belirlenmiştir:

* Okuma Kültürü

* Sevgi

* Atatürk

* Zaman ve Mekân

* Duygular ve Hayaller

* Doğa ve Evren

16. Sizce altıncı sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda okuma alanına yönelik olarak belirlenen yukarıdaki temalar yeterli midir?

☐ Evet

☐ Hayır

17. Sizce altıncı sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma alanına yönelik olarak belirlenen temalara eklenmesi gereken temalar varsa lütfen belirtiniz.

.....

18. Sizce altıncı sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma alanına yönelik olarak belirlenen temalardan çıkarılması gereken temalar varsa lütfen belirtiniz.

.....

19. Altıncı sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda belirlenen temalarla ilgili olarak ders kitabında yer alanların dışında sınıfınıza örnek okuma metni getiriyor musunuz?

☐ Evet

☐ Hayır

20. Türkçe ders kitabında yer verilen metin türleri altıncı sınıf öğrencileri için ne ölçüde uygundur?

	Tamamen	Çoğunlukla	Biraz	Çok az	Hiç
Şiir	☐	☐	☐	☐	☐
Hikâye	☐	☐	☐	☐	☐
Anı	☐	☐	☐	☐	☐
Masal	☐	☐	☐	☐	☐
Gezi Yazısı	☐	☐	☐	☐	☐
Deneme	☐	☐	☐	☐	☐
Tiyatro	☐	☐	☐	☐	☐
Biyografi	☐	☐	☐	☐	☐
Efsane	☐	☐	☐	☐	☐
Haber	☐	☐	☐	☐	☐

C. ETKİNLİKLER

21. Altıncı sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinlikleri ne sıklıkla uyguluyorsunuz?

☐ Her zaman

☐ Sık sık

☐ Bazen

☐ Nadiren

☐ Hiç

22. Okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinlikleri hiç uygulamıyorsanız nedenini yazınız.

.....

23. Okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin dışında ne sıklıkla başka etkinlikler geliştiriyorsunuz?

- ☐ Her zaman ☐ Sık sık ☐ Bazen ☐ Nadiren ☐ Hiç

24. Okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin dışında başka etkinlik geliştirmiyorsanız nedenini yazınız.

.....

25. Okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin ne ölçüde öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olduğunu düşünüyorsunuz?

- ☐ Tamamen ☐ Çoğunlukla ☐ Biraz ☐ Çok az ☐ Hiç

26. Etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte değilse lütfen nedenini yazınız.

.....

27. Okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin öğrencileri ne ölçüde aktif hale getirdiğini düşünüyorsunuz?

- ☐ Tamamen ☐ Çoğunlukla ☐ Biraz ☐ Çok az ☐ Hiç

28. Okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin nasıl yapılacağını öğrencilere açıklarken ne sıklıkla zorluk yaşıyorsunuz?

- ☐ Her zaman ☐ Sık sık ☐ Bazen ☐ Nadiren ☐ Hiç

29. Önerilen etkinliklerin nasıl yapılacağını öğrencilere açıklarken zorluk yaşıyorsanız nedenlerini belirtiniz.

.....

30. Okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinlikleri uygulamak için verilen sürenin ne ölçüde yeterli olduğunu düşünüyorsunuz?

- ☐ Tamamen ☐ Çoğunlukla ☐ Biraz ☐ Çok az ☐ Hiç

D. YÖNTEM VE TEKNİKLER

31. Altıncı sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma alanında kullanılması önerilen aşağıdaki yöntem ve teknikleri kullanım sıklığınızı belirtiniz.

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç
Sessiz Okuma	☐	☐	☐	☐	☐
Sesli Okuma	☐	☐	☐	☐	☐
Göz Atarak Okuma	☐	☐	☐	☐	☐
Özetleyerek Okuma	☐	☐	☐	☐	☐
Not Alarak Okuma	☐	☐	☐	☐	☐
İşaretleyerek Okuma	☐	☐	☐	☐	☐
Tahmin Ederek Okuma	☐	☐	☐	☐	☐
Soru Sorarak Okuma	☐	☐	☐	☐	☐
Söz Korosu	☐	☐	☐	☐	☐
Okuma Tiyatrosu	☐	☐	☐	☐	☐
Ezberleme	☐	☐	☐	☐	☐
Metinle İlişkilendirme	☐	☐	☐	☐	☐
Tartışarak Okuma	☐	☐	☐	☐	☐
Eleştirel Okuma	☐	☐	☐	☐	☐
Yukarıda öngörülen yöntem ve tekniklerin dışında okuma alanında kullandığınız başka yöntem ve teknikler varsa bunları kullanma sıklığınızla birlikte yazınız.					
.....	☐	☐	☐	☐	☐
.....	☐	☐	☐	☐	☐
.....	☐	☐	☐	☐	☐

E. ARAÇ-GEREÇLER

32. Okuma alanına yönelik olarak aşağıda belirtilen araç ve gereçleri kullanım sıklığınızı belirtiniz.

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç
Öğretmen kılavuz kitabı	☐	☐	☐	☐	☐
Ders kitabı	☐	☐	☐	☐	☐
Öğrenci çalışma kitabı	☐	☐	☐	☐	☐
Çalışma kâğıtları	☐	☐	☐	☐	☐
Dergi	☐	☐	☐	☐	☐
Gazete	☐	☐	☐	☐	☐
Ders kitabı dışındaki okuma kitapları	☐	☐	☐	☐	☐
Türkçe Sözlük	☐	☐	☐	☐	☐
Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü	☐	☐	☐	☐	☐
Yazım Kılavuzu	☐	☐	☐	☐	☐
Fotoğraf, resim, karikatür gibi görseller	☐	☐	☐	☐	☐
Televizyon	☐	☐	☐	☐	☐
Müzik Seti	☐	☐	☐	☐	☐
DVD, VCD	☐	☐	☐	☐	☐
Bilgisayar	☐	☐	☐	☐	☐
Projeksiyon	☐	☐	☐	☐	☐
Tepegöz	☐	☐	☐	☐	☐
CD, kaset	☐	☐	☐	☐	☐
Yukarıda yer alan araçların dışında okuma alanında kullandığınız başka araçlar varsa bunları kullanma sıklığınız ile birlikte yazınız.					
.....	☐	☐	☐	☐	☐
.....	☐	☐	☐	☐	☐
.....	☐	☐	☐	☐	☐

33. Okuma alanına yönelik olarak derslerinizde yeterince araç-gereç kullanamıyorsanız sebebi nedir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- ☐ Araç-gereç eksikliği
☐ Araç-gereç kullanmada bilgi eksikliği
☐ Araç-gerece ihtiyaç duyulmaması
☐ Sınıf mevcudunun fazla olması
☐ Diğer (Lütfen belirtiniz.)

34. Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğretmen kılavuz kitabı okuma alanı açısından ne ölçüde birbiriyle uyumludur?

- ☐ Tamamen ☐ Çoğunlukla ☐ Biraz ☐ Çok az ☐ Hiç

F. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

35. Okuma alanının değerlendirilmesinde aşağıda belirtilen ölçme araçlarını kullanım sıklığınızı belirtiniz.

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç
Okuma Becerisini Gözlem Formu	☐	☐	☐	☐	☐
Okuma Becerisi Kontrol Listesi	☐	☐	☐	☐	☐
Kısa Cevaplı Maddeler	☐	☐	☐	☐	☐
Çoktan Seçmeli Maddeler	☐	☐	☐	☐	☐
Eşleştirme Maddeleri	☐	☐	☐	☐	☐
Doğru/Yanlış Maddeleri	☐	☐	☐	☐	☐
Açık Uçlu Sorular	☐	☐	☐	☐	☐
Sözlü Sınavlar	☐	☐	☐	☐	☐
Yazılı Sınavlar	☐	☐	☐	☐	☐
Öz Değerlendirme Formu	☐	☐	☐	☐	☐
Grup Öz Değerlendirme Formu	☐	☐	☐	☐	☐
Akran Değerlendirme Formu	☐	☐	☐	☐	☐
Okuma Gelişim Dosyası	☐	☐	☐	☐	☐
Öğrenci Ürün Dosyaları	☐	☐	☐	☐	☐
Performans Ödevleri	☐	☐	☐	☐	☐
Dereceli Puanlama Anahtarı	☐	☐	☐	☐	☐
Proje Ödevleri	☐	☐	☐	☐	☐
Çalışma Kağıtları	☐	☐	☐	☐	☐
Altıncı sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma alanında kullanılması öngörülen yukarıdaki ölçme araçları dışında kullandığınız başka araç ve yöntemler varsa bunları kullanma sıklığınızla birlikte yazınız?					
.....	☐	☐	☐	☐	☐
.....	☐	☐	☐	☐	☐
.....	☐	☐	☐	☐	☐

36. Öğrencilerin öz değerlendirme formunu kullanırken ne ölçüde objektif olduklarını düşünüyorsunuz?

☐ Tamamen ☐ Çoğunlukla ☐ Biraz ☐ Çok az ☐ Hiç

37. Öğrencilerin grup öz değerlendirme formunu kullanırken ne ölçüde objektif olduklarını düşünüyorsunuz?

☐ Tamamen ☐ Çoğunlukla ☐ Biraz ☐ Çok az ☐ Hiç

38. Öğrencilerin akran değerlendirme formunu kullanırken ne ölçüde objektif olduklarını düşünüyorsunuz?

☐ Tamamen ☐ Çoğunlukla ☐ Biraz ☐ Çok az ☐ Hiç

39. Bu yıl uyguladığınız “Türkçe Dersi Öğretim Programı” hakkındaki genel düşüncenizi aşağıdaki derecelendirme ölçeğinde yer alan rakamlardan birini işaretleyerek belirtiniz (Ölçekte, 1 en olumsuz düşüncüyü, 7 en olumlu düşüncüyü göstermektedir).

Olumsuz

Olumlu

1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

40. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın “okuma alanı” hakkındaki düşüncenizi aşağıdaki derecelendirme ölçeğinde yer alan rakamlardan birini işaretleyerek belirtiniz (Ölçekte, 1 en olumsuz düşüncüyü, 7 en olumlu düşüncüyü göstermektedir).

Olumsuz

Olumlu

1	2	3	4	5	6	7
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

41. Türkçe Dersi Öğretim Programı okuma alanına yönelik olarak ankette sorulmayan ancak sizin belirtmek istedikleriniz varsa lütfen yazınız.

.....

.....

.....

.....

Yanıtlama işlemi bitmiştir. Gösterdiğiniz ilgi ve özen için teşekkürler.

EK 2

GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Sorusu: İlköğretim 6.sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı okuma alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi nasıldır?

Okul:.....

Tarih:.....

Başlangıç saati:.....Bitiş saati:.....

Görüşme Yapılan Öğretmenin Adı:.....

Merhaba, ben Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinde araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Altıncı sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı okuma alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi üzerine bir araştırma yapmaktayım. Uyguladığınız bu programın okuma alanı ile ilgili görüşlerinizi öğrenmek istiyorum. Amacım sizlerin görüşlerinden yola çıkarak ilköğretim 6.sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı okuma alanına yönelik amaç ve kazanımları, etkinlikleri, temaları, kullanılan yöntem ve teknikleri, araç-gereçleri, ölçme-değerlendirme ögesini değerlendirmektir. Siz öğretmenlerle görüşme yapmamın nedeni programın uygulayıcıları olarak sizlerin görüşlerinin programın değerlendirilmesi açısından büyük bir öneme sahip olmasıdır. Bu araştırmada ortaya çıkacak olan sonuçların yapılacak araştırmalara ve programın geliştirilmesine katkıda bulunacağını ümit ediyorum.

Görüşme boyunca söyleyeceğiniz her şey gizli kalacaktır ve verdiğiniz bilgileri araştırmacı dışında kimse görmeyecektir. Ayrıca araştırma sonucunu yazarken adınız araştırma raporunda yer almayacaktır.

Görüşmeye başlamadan önce belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı? Eğer izin verirsiniz görüşmeyi ses kayıt cihazına kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı? Bu görüşmenin yaklaşık 40-45 dakika süreceğini düşünüyorum. İzin verirsiniz sorulara başlayabilir miyim?

GÖRÜŞME SORULARI

1. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma alanına yönelik olarak belirlenmiş amaçları toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun buluyor musunuz?
2. Programda okuma alanına yönelik olarak belirlenmiş amaçları altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma becerisi ile ilgili ihtiyaçlarına uygun buluyor musunuz?
3. Programda okuma alanına yönelik olarak belirlenmiş amaç ve kazanımların açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini düşünüyor musunuz?
4. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma alanına yönelik olarak belirlenmiş aşağıdaki amaçları ulaşılabilir buluyor musunuz?

Okuma kurallarını uygulama
Okuduğu metni anlama ve çözümleme
Okuduğu metni değerlendirme
Söz varlığını zenginleştirme
Okuma alışkanlığı kazanma

- Öğrencilerin ulaşmakta en çok zorlandığı amaç ya da amaçlar hangileridir? Neden?
 - Programın okuma alanına eklenmesini önerdiğiniz başka amaçlar var mı? Varsa nelerdir?
 - Okuma alanından çıkarılmasını önerdiğiniz amaçlar var mı? Varsa nelerdir?
5. Programda okuma alanına yönelik olarak belirlenmiş temaları yeterli buluyor musunuz?
- Size göre okuma alanına yönelik olarak belirlenen temalara eklenmesi gereken temalar var mı? Varsa nelerdir?
 - Size göre okuma alanına yönelik olarak belirlenen temalardan çıkarılması gereken temalar var mı? Varsa nelerdir?

6. Ders kitabında yer alan okuma metinleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
7. Programda okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinlikleri ne sıklıkla uyguluyorsunuz?
 - Etkinlikleri yeterli buluyor musunuz?
 - Program doğrultusunda önerilen etkinliklerin dışında başka etkinlikler geliştirip uyguluyor musunuz?
 - Başka etkinlikler uygulamiyorsanız sebebi nedir?
 - Uyguluyorsanız hangi (ne tür) etkinlikleri uyguluyorsunuz?
 - En çok hangi etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çektiğini düşünüyorsunuz?
8. Etkinliklerin okuma çalışmalarını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
9. Etkinliklerin öğrencilerin okuma becerisine yönelik gelişimlerini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
10. Okuma alanında (en çok) hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?
 - Programda önerilen yöntem ve tekniklerin okuma çalışmalarını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
11. Okuma alanında hangi araç-gereçleri kullanıyorsunuz?
 - Okuma alanında kullanabileceğiniz teknolojik araçlar konusunda okulunuzun imkânlarını yeterli buluyor musunuz?
 - Teknolojik araçları kullanma konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?
 - Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğretmen kılavuz kitabı ne ölçüde birbiriyle uyumludur?
12. Okuma alanına yönelik değerlendirme yaparken hangi ölçme araçlarını kullanıyorsunuz?
 - Öğrencilerin öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup öz değerlendirme formlarını objektif olarak kullandıklarını düşünüyor musunuz?

- Program doğrultusunda kullandığınız ölçme araçlarının okuma becerisinin değerlendirilmesini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
- 13.** Türkçe Dersi Öğretim Programı okuma alanının uygulanabilirliği hakkındaki görüş ve önerileriniz nelerdir? (Programın okuma alanını genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?)
- 14.** Bunların dışında Türkçe Dersi Öğretim Programı okuma alanına yönelik düşünce ve önerileriniz varsa nelerdir?

**T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

SAYI :B.08.4.MEM.4.01.00.05.040/ 53873
KONU: Tez

04.04.2007

VALİLİK MAKAMINA
ADANA

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Müdürlüğünün 19.03.2007 tarih ve 1047 sayılı yazılarında;

Fakültelerinin, İlköğretim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK' ün danışmanı Yrd.Doç..Dr. Faruk YILDIRIM yönetiminde uygulamak istediği **"İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Okuma Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi "** konulu Tez çalışması için izin isteminde bulunmaktadır.

Söz konusu Tez çalışmasının İlimiz Seyhan ve Yüreğir ilçesinde bulunan İlköğretim Müdürlüklerindeki 6.sınıf Türkçe öğretmenlerine Eğitim-Öğretim aksatılmadan uygulamaları, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Atilla GÜLLER
Müdür

OLUR
04/04/2007

Resat ÖZDEMİR
Vali i.
Vali Yardımcısı

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK
Doğum Tarihi : 17.07.1981
Doğum Yeri : Ceyhan/ADANA
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
Adres : Ç.Ü. Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü
E-posta : bkarakoc@cu.edu.tr

ÖĞRENİM DURUMU

2004-2008 (Yüksek Lisans) : Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler
 Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı
1999-2003 (Lisans) : Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim
 Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü
1996-1999 : Ahmet Kurttepelı Lisesi
1993-1996 : Recep Birsın Özen Ortaokulu
1988-1993 : Remzi Oğuz Arık İlkokulu

İŞ DENEYİMİ

2006- (Araştırma Görevlisi) : Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler
 Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı
2004- 2006 (Türkçe Öğretmeni) : Mehmet Adil İkiz İlköğretim Okulu
 Yüreğir/ADANA
2003- 2004 (Türkçe Öğretmeni) : Gümürdülü İlköğretim Okulu
 Ceyhan/ADANA