

YENİLENEN İLKÖĞRETİM TÜRKÇE
PROGRAMLARINDAKİ 6. SINIF
OKUMA ALANI HEDEFLERİ İLE İLGİLİ
ÖĞRETMEN GÖRÜSLERİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Aliye İlkay ERTÜRK
Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Celal DEMİR

Afyonkarahisar, 2008

YENİLENEN İLKÖĞRETİM TÜRKÇE PROGRAMLARINDAKİ 6. SINIF OKUMA
ALANI HEDEFLERİ İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜSLERİ VE
DEĞERLENDİRİLMESİ

Aliye İlkay ERTÜRK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Celal DEMİR

Afyonkarahisar
Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Haziran, 2008

ÖZET**YENİLENEN İLKÖĞRETİM TÜRKÇE PROGRAMLARINDAKİ 6. SINIF OKUMA
ALANI HEDEFLERİ İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜSLERİ VE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Aliye İlkay ERTÜRK
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Haziran, 2008

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Celal DEMİR

Bu araştırma, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında ülke genelinde uygulanmaya başlanan Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarındaki 6. Sınıf Okuma Alanı Hedefleri ile ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek ve değerlendirmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma, Afyonkarahisar, il merkezi ve ilçelerinde görev yapan 175 Türkçe öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlerin programın geneline yönelik ve 6.sınıf okuma alanı hedeflerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla oluşturulan veri toplama aracı, kişisel bilgilerle ilgili üç soru, programın geneline yönelik beş soru ve 6. sınıf okuma alanı hedeflerine yönelik yirmi sorudan oluşmaktadır. Veri toplama aracının uygulanmasından sonra elde edilen veriler, cinsiyet, kıdem ve mezun olunan okul değişkenleri açısından analiz edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, frekans, yüzde, standart sapma; öğretmenlerin görüşlerinde farklılık oluşturabilecek iki değişkenin test edilmesinde bağımsız gruplar için t-testi ve ikiden fazla değişkenin test edilmesinde ise tek yönlü varyans analiz (ANOVA) testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler, program değişikliği konusunda, yeni programın mevcut sorunları çözebileceği, öğrencilerin ilgi

ve ihtiyaçlarına cevap verebilecegi görüsündedirler. Bu hususta, öğretmenlerin programın geneline yönelik görüslerinde cinsiyet, kidem ve mezun olunan okul degiskenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Arastirmaya katılan öğretmenlerin Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarındaki 6. sınıf okuma alanı hedeflerine yönelik görüslerinde de cinsiyet, kidem ve mezun olunan okul degiskenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları, Okuma, Hedef, Öğretmen Görüşleri.

ABSTRACT**“TEACHERS’ VIEWS ON 6TH GRADE READING OBJECTIVES IN THE
RENEWED ELEMENTARY TURKISH LANGUAGE CURRICULUM AND
EVALUATING THESE VIEWS”**

Aliye Ilkay ERTÜRK

Department of Turkish Education

Afyon Kocatepe University, The Institute of Social Sciences

June, 2008

Advisor: Asist.Prof. Dr. Celal DEMİR

With this research, it was intended to determine and evaluate views of teachers relating to Primary Education II. Stage New Turkish Education Program 6th Class Reading Area that was begun to be applied throughout the country in 2006-2007 education year.

The research was performed upon 175 Turkish teachers working in Afyonkarahisar, provincial centre and districts thereof.

Data gathering instrument developed to determine views of the teachers relating to generality of the program and targets of 6th class reading area was composed of three questions concerning personal information, five questions concerning generality of the program and twenty questions concerning targets of 6th class reading area. The data obtained after implementation of data gathering instrument was analyzed in terms of gender, seniority and graduated school variables. Arithmetic average, frequency, percentage, standard deviation were used in analysis of the data; while t-test was used for independent groups in testing of two variables that may lead to differences in views

of teachers, single variance analysis (ANOVA) test was used in testing of variables more than two. The findings were presented in tables and then interpreted. According to these findings, the teachers are in the opinion about program change that the new program may solve the existing problems and meet the interests and needs of students. In this matter, a considerable difference in terms of gender, seniority and graduated school variables was not found in views of the teachers relating to generality of the program. Likewise, there was not any considerable difference in views of the teachers attending the research relating to targets of Primary Education II. Stage Turkish Education Program 6th Class Reading Area in terms of gender, seniority and graduated school variables.

Key Words: Renewed Elementary Turkish Language Curriculum, Reading, Teachers Views.

TEZ JÜRİSİ VE ENSTITÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI**İmza**

Danisman Üye : Yrd. Doç. Dr. Celal DEMİR

Jüri Üyeleri : Doç. Dr. Erdogan BOZ

: Yrd. Doç. Dr. Mahmut BABACAN

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Aliye İlkay ERTÜRK'ün “Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarındaki 6. Sınıf Okuma Hedefleri İle İlgili Öğretmen Görüşleri Ve Değerlendirilmesi” başlıklı tezini değerlendirmek üzere günü saat’da Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Mehmet KARAKAS

MÜDÜR

ÖNSÖZ

Bilgi kadar bilgiye ulaşmanın ve ulaşılan bilgiden yeni bilgi üretmenin önem kazandığı günümüz dünyasında, eğitimden beklenen en önemli şey; bilgi ve teknoloji çağına ayak uydurabilecek, ulaştığı bilgiden yeni bilgiler üretebilecek, etkili iletişim becerilerine sahip, girişimci, çözüm üretebilen, çok yönlü bireyleri topluma kazandırmaktır. Bu beklentilerin gerçekleşebilmesi okullarda verilen nitelikli bir Türkçe eğitimi ile sağlanabilir. Bireyin, ana dilini tüm incelikleri ile doğru ve güzel bir şekilde kullanabilme becerisine sahip olması, çevresiyle ve diğer insanlarla etkili ve sağlıklı iletişim kurabilmesi, sosyalleşmesi, kültürel birikime sahip olabilmesi etkili bir Türkçe eğitimi ile gerçekleştirilebilir. Etkili bir Türkçe eğitimi ise ancak bilimsel yaklaşımlara dayanarak hazırlanan nitelikli eğitim-öğretim programlarıyla gerçekleştirilebilir. Bu ihtiyaç ve beklentiler doğrultusunda, yapılandırmacı yaklaşıma ve çoklu zekâ gibi öğrenme kuramlarına dayanarak hazırlanan Yenilenen İlköğretim Türkçe Programı 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır.

Eğitim-öğretim sürecinde programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin, Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarındaki 6. sınıf okuma öğrenme alanı hedefleri hakkındaki görüşlerini belirlemek ve değerlendirmek amacıyla yapılan bu araştırmada; bana her türlü kolaylığı ve yardımı sağlayan, tez danışmanım ve değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Celal DEMİR'e, verilerin istatistiksel olarak analiz edilmesinde, bilgilerini ve yardımını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Gürbüz Ocak'a, çalışma esnasında varlığıyla bana her zaman destek olan aileme, çalışma arkadaşlarıma ve örneklem grubunu oluşturan öğretmenlere teşekkürü bir borç bilirim.

Aliye Ilkay ERTÜRK

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|------|
| ÖZET | i |
| ABSTRACT..... | iii |
| TEZ JÜRİSİ VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI | v |
| ÖNSÖZ..... | vi |
| İÇİNDEKİLER | vii |
| ÖZGEÇMİS | x |
| TABLolar LISTESİ..... | xi |
| SEKİLLER LISTESİ | xii |
| KISALTMALAR..... | xiii |
| GİRİS | 1 |
| 1. Arastırmanın Önemi..... | 1 |
| 3. Sorun | 3 |
| 4. Alt Sorunlar..... | 3 |
| 5. Denenceler / Hipotezler | 4 |
| 6. Sayıtlar / Varsayımlar | 5 |
| 7. Sinirlilikler | 5 |
| 8. Kavramlar Ve Tanımlar | 5 |
| 9. Arastırmanın Yöntem ve Araçları..... | 7 |
| a. Arastırmanın Evreni ve Örneklemi | 7 |
| b. Arastırmanın Modeli | 8 |
| c. Verilerin Toplanması..... | 8 |

I. BÖLÜM

2005 PROGRAMININ ÖZELLİKLERİ

| | |
|--|----|
| 1. YENİLENEN İLKÖĞRETİM TÜRKÇE PROGRAMI (TASLAK PROGRAM). 12 | |
| 1.1. Programın Yaklaşımı | 13 |
| 1.2. Programın Yapısı | 13 |
| 1.2.1. Genel Amaçlar | 13 |
| 1.2.2. Temel Beceriler..... | 14 |
| 1.2.3. Öğrenme Alanları..... | 15 |
| 1.2.4. Kazanımlar..... | 15 |

| | |
|---------------------------------------|----|
| 1.2.5. Etkinlikler..... | 16 |
| 1.2.6. Öğrenme ve Öğretme Süreci..... | 16 |
| 1.2.7. Ölçme ve Değerlendirme | 18 |

II. BÖLÜM

OKUMA EYLEMİ ve OKUMA BECERİSİ

| | |
|---|----|
| I. Okuma Kavramı..... | 20 |
| II. Bir Eylem Olarak Okuma..... | 21 |
| III. Bir Beceri Olarak Okuma | 23 |
| IV. Okuma, Anlama ve Anlamlandırma | 24 |
| 6. Okumanın Zihinsel Unsurları | 32 |
| 7. Okumanın Psikolojik Unsurları | 33 |
| 8. Okuma Türleri..... | 35 |
| a. Sesli Okuma | 36 |
| b. Yarı Sesli Okuma (İçten Sesli Okuma) | 39 |
| c. Sessiz Okuma | 40 |
| 9. Okuma Alışkanlığı | 41 |
| 10. Okuma Eğitimi | 47 |

III. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

| | |
|---|----|
| 3.1. KİSİSEL ÖZELLİKLERLE İLGİLİ BİLGİLER | 49 |
| 3.2. YENİLENEN İLKÖĞRETİM TÜRKÇE PROGRAMLARINA İLİSKİN ÖĞRETMEN GÖRÜSLERİ..... | 51 |
| 3.2.1. Türkçe Öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının Geneline Yönelik Görüşleri | 51 |
| 3.2.2. Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. Sınıf Okuma Alanı Hedeflerine Yönelik Öğretmen Görüşleri..... | 55 |
| 3.3. ÖĞRETMENLERİN CİNSİYET, KIDEM, MEZUN OLUNAN OKUL DEĞİSKENLERİNE GÖRE YENİLENEN İLKÖĞRETİM TÜRKÇE PROGRAMLARI VE 6. SINIF OKUMA ALANI HEDEFLERİNE YÖNELİK GÖRÜSLERİ..... | 58 |

| | |
|---|----|
| 3.3.1. Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının Geneli İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması | 59 |
| 3.3.2. Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. Sınıf Okuma Alanı Hedeflerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması . | 60 |
| 3.3.3. Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının Geneli İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Meslekî Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması..... | 61 |
| 3.3.4 Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. Sınıf Okuma Alanı Hedefleri İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Meslekî Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması | 62 |
| 3.3.5. Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının Geneli İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Değişkeni Açısından Karşılaştırılması..... | 64 |
| 3.3.6. Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. Sınıf Okuma Alanı Hedefleri İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Değişkeni Açısından Karşılaştırılması | 65 |
| TARTISMA, SONUÇ ve ÖNERİLER | 66 |
| KAYNAKÇA..... | 69 |
| EKLER..... | 74 |

ÖZGEÇMİS

Aliye Ilkay ERTÜRK

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans

Eğitim

Lisans: 2005 Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

Lise: 2001 Afyon Anadolu Öğretmen Lisesi, Afyonkarahisar

İs/İstihdam

2005 – Araştırma Görevlisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Bölümü

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı : Bolvadin, 04.01.1983
Cinsiyet : Bayan
Yabancı Dil : İngilizce

TABLOLAR LISTESİ

Sayfa No

| | | |
|----------|---|----|
| 1.Tablo | Puan Aralıkları | 10 |
| 2.Tablo | Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı | 49 |
| 3.Tablo | Öğretmenlerin Meslekî Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı | 50 |
| 4.Tablo | Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı..... | 50 |
| 5.Tablo | Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının Geneline Yönelik Öğretmen Görüşleri..... | 52 |
| 6.Tablo | Eski ve Yeni Programa Yönelik Öğretmen Görüşleri..... | 53 |
| 7.Tablo | Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. Sınıf Okuma Alanı Hedeflerine Yönelik Öğretmen Görüşleri | 56 |
| 8.Tablo | Cinsiyet Değişkenine Göre Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının Geneline Yönelik Öğretmen Görüşleri | 60 |
| 9.Tablo | Cinsiyet Değişkenine Göre Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. Sınıf Okuma Alanı Hedeflerine Yönelik Öğretmen Görüşleri..... | 61 |
| 10.Tablo | Meslekî Hizmet Süresi Değişkenine Göre Yenilenen İlköğretim Türkçe Programının Geneline Yönelik Öğretmen Görüşleri | 62 |
| 11.Tablo | Meslekî Hizmet Süresi Değişkenine Göre Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. Sınıf Okuma Alanı Hedeflerine Yönelik Öğretmen Görüşleri..... | 63 |
| 12.Tablo | Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının Geneline Yönelik Öğretmen Görüşleri | 64 |
| 13.Tablo | Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. Sınıf Okuma Alanı Hedeflerine Yönelik Öğretmen Görüşleri | 65 |

SEKILLER LİSTESİ**Sayfa No**

| | | |
|----------|------------------------|----|
| Sekil 1. | Sesli Okuma | 37 |
| Sekil 2. | Yarı Sesli Okuma | 40 |
| Sekil 3. | Sessiz Okuma | 42 |

KISALTMALAR

| | |
|-------|---|
| df | : Serbestlik derecesi |
| f | : Frekans |
| N | : Toplam sayı |
| PIRLS | : Progress in International Reading Literacy Study |
| PISA | : Programme for International Student Assessment |
| ss | : Standart Sapma |
| x | : Ortalama |
| TIMSS | : Trends in International Mathematics and Science Study |
| t.y. | : Tarih yok |

GIRIS

30.06.2005 tarihinde Talim Terbiye Kurulu'nca onaylanmış olan Yenilenen İlköğretim Programı, ülke genelinde uygulanmadan önce öğretmenlere tanıtımı yapılmıştır. Afyon Kocatepe Üniversitesi ve Afyonkarahisar Millî Eğitim Müdürlüğü'nün işbirliği ile 19-26 Haziran 2006 tarihleri arasında gerçekleştirilen, Yeni Programı Tanıtım Seminerlerinde, ilgili öğretim üyeleri ve müfettişler tarafından programın tanıtımı yapılmıştır. Üç gün boyunca öğretmenlere program; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları açısından ayrıntılı bir şekilde tanıtılmıştır. Üç günün sonunda öğretmenlere, Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının geneli hakkındaki ve 6. sınıf okuma alanı hedefleri hakkındaki görüşlerini almak amacıyla, araştırmamızın anketi uygulanmıştır.

Anketimizin ikinci bölümü öğretmenlerin Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının 6. sınıf okuma alanı hedefleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Hedefler, eğitim-öğretim sürecinde öğrenciye kazandırılması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır. Program geliştirme alanında hedef, kazanım, erek, amaç terimleri aynı kavramı ifade etmektedir. Önceki programda hedef olarak ifade edilen kavramın 2005 programında kazanım olarak ifade edildiğini görüyoruz.

Araştırmamızın anketi, program taslak halinde iken öğretmenlere uygulanmıştır. Programın pilot uygulamasından ve tanıtım seminerlerinden sonra gelen geri bildirimler doğrultusunda programda değişiklikler ve düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmamız programın taslak haline göre yapılandırılmıştır.

Bu bölümde, araştırmanın yapılmasına duyulan ihtiyacın anlatıldığı problem durumu, araştırmanın önemi, sayıtlıları (varsayımları), sınırlılıkları, araştırmanın yöntemi ve araştırmada geçen bazı kavramlara ilişkin tanımlar yer almaktadır.

1. Araştırmanın Önemi

Bilim ve teknolojinin hızla gelişmesi pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da değişim ve gelişimleri kaçınılmaz kılmaktadır. Eğitimin en önemli işlevlerinden bir tanesi de; bireylerin sosyalleşmesini sağlamaktır. Sosyalleşmenin en önemli temeli ise

etkili bir dil eğitimine bağlıdır. Bireyin, ilk olarak ailede başlayan dil eğitimi okullarda geliştirilerek sürdürülmektedir. Bu çerçevede temel dil becerilerinin kazanımı okullarda verilecek nitelikli dil eğitimi ve öğretimi ile mümkündür. Öğrencilerin bu becerileri kazanabilmeleri, Türkçe dersi ve bu dersi yürütmek için hazırlanan programlara bağlıdır. Programların Türkçe derslerini okutan öğretmenler tarafından geniş kabul görmesi gerekir. Bu nedenle, programlar hazırlanırken, bu dersleri okutan öğretmenlerin etkin katılımları sağlanmalıdır. Ayrıca istenen verimin elde edilebilmesi için programın sürekli değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarına göre programın yeniden gözden geçirilip düzenlenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Belirtilenler doğrultusunda; Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarındaki 6. sınıf okuma alanı hedeflerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmanın bulguları ve sonuçları, bu dersi okutan öğretmenlere ve bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılara katkıda bulunması bakımından önem taşımaktadır.

Genel itibarıyla çalışma, programların asıl uygulayıcısı olan öğretmenlerin yeni programlara karşı bakış açısını ve programlar hakkındaki görüşlerini ortaya koyması bakımından önemli olduğu kadar yeni programların¹ uygulama sahasında kabuledilebilirlik düzeyini ortaya koyması bakımından da önemli bir çalışmadır. Bu çalışma, Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları üzerinde yapılması düşünülen değişikliklere bilimsel gerekçe hazırlamak açısından da ayrı bir öneme sahiptir.

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarındaki 6. sınıf okuma alanı hedeflerinin öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini saptamaktır. Ayrıca öğretmenlerin, program değişikliği hakkındaki görüşlerini saptamak araştırmanın bir diğer amacıdır.

Değerlendirme, program geliştirme sürecinin en önemli aşamalarından bir tanesidir. Çalışmamızın amacı; ilköğretim okullarında II. kademedeki uygulanmakta olan Yenilenen İlköğretim Türkçe Programını, program geliştirme ölçütleri çerçevesinde,

¹ Bu çalışmada Yenilenen/Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programları sözüyle 2005 Programı kastedilmektedir. Bu nedenle çalışmanın ileriki sayfalarında “2005 Programı” kısaltması kullanılacaktır.

programin uygulayicisi olan öğretmenlerin görüşlerinden hareketle değerlendirip yeterli ve yetersiz yönlerini belirlemektir.

3. Sorun

Bugün bilgi çağını yasayan modern dünyada, çağın gerektirdiği standartlara ulaşabilmek için ve sürekli üreten bir toplum olabilmek için ülkemizin; düşünen, eleştiren, yorumlayan, okudugunu sorgulayan, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilme yeteneğine sahip, eğitilmiş bireylere ihtiyacı vardır. Bu ihtiyacı karşılayabilmenin tek yolu da, ülkenin kaliteli ve nitelikli bir eğitim sistemine sahip olmasından geçer. Son yıllarda, dünya çapında eğitim alanında yapılan araştırmalar, ülkemizde eğitim öğretim alanında bir program değişikliği yapma zorunluluğunu hissettirmiştir. PIRLS, TIMSS ve PISA gibi uluslararası sınavlarda ülkemizin aldığı kötü sonuçlar ve UNESCO'nun yaptığı araştırmalar sonucunda eğitim sistemimizde revizyona gidilmesi gerektiği kararına varılmıştır. Bu sonuçlar dikkate alınarak 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretimde yapılandırma anlayışına dayanan yeni ilköğretim programları uygulanmaya başlanmıştır.

Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerin Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları hakkındaki görüşleri ile 6. sınıf okuma alanı hedeflerinin Türkçe öğretmenlerine göre yeterliliği belirlenecektir. Bu bağlamda, Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarındaki 6. sınıf okuma alanı hedeflerini Türkçe öğretmenleri nasıl değerlendiriyorlar?

4. Alt Sorunlar

1. Türkçe öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının geneline yönelik görüşleri nelerdir?
2. Türkçe öğretmenlerinin, Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının geneline yönelik görüşlerinde, cinsiyet açısından bir farklılık var mıdır?
3. Türkçe öğretmenlerinin, Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının geneline yönelik görüşlerinde, meslekî hizmet süresi açısından bir farklılık var mıdır?

4. Türkçe öğretmenlerinin, Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının geneline yönelik görüşlerinde mezun oldukları okul açısından bir farklılık var mıdır?
5. Türkçe öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. sınıf okuma alanı hedeflerine yönelik görüşleri nelerdir?
6. Türkçe öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. sınıf okuma alanı hedeflerine yönelik görüşlerinde cinsiyet açısından bir farklılık var mıdır?
7. Türkçe öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. sınıf okuma alanı hedeflerine yönelik görüşlerinde meslekî hizmet süresi açısından bir farklılık var mıdır?
8. Türkçe öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. sınıf okuma alanı hedeflerine yönelik görüşlerinde mezun oldukları okul açısından bir farklılık var mıdır?

5. Denenceler / Hipotezler

- a. Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetleri ile Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının geneline yönelik görüşlerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır.
- b. Türkçe öğretmenlerinin meslekî hizmet süreleri ile Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının geneline yönelik görüşlerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır.
- c. Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının geneline yönelik görüşlerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır.
- d. Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetleri ile Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. sınıf okuma alanı hedeflerine yönelik görüşlerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır.
- e. Türkçe öğretmenlerinin meslekî hizmet süreleri ile Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. sınıf okuma alanı hedeflerine yönelik görüşlerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır.

- f. Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. sınıf okuma alanı hedeflerine yönelik görüşlerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır.

6. Sayıtlar / Varsayımlar

- a. Çalışma için seçilen örneklem, evreni temsil etmektedir.
- b. Anketin geçerlilik ve güvenilirliğinin yeterli olduğu düşünülmektedir.
- c. Öğretmenlerin anket sorularını içten ve tarafsız yanıtladıkları varsayılmıştır.
- d. Problemin çözümü için seçilen araştırma yöntemi araştırmanın ve araştırmacının amacına uygundur.

7. Sınırlılıklar

1. Araştırma Afyonkarahisar il merkezi ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma, MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'na 30.06.2005 tarihinde kabul edilen Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları ile sınırlıdır.
3. Araştırma, Türkçe öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları hakkındaki görüşleriyle sınırlıdır.

8. Kavramlar Ve Tanımlar

Eğitim Programı: Teknolojinin hızla geliştiği, bilginin ve uzmanlaşmanın gün geçtikçe daha çok önem kazandığı günümüz toplumunda, bireylerin saptanan amaçlar doğrultusunda, çok yönlü eğitilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda okullarda gerçekleştirilen eğitim-öğretim sürecinde, bilim çağının ihtiyaç duyduğu nitelikli, çok yönlü, çözüm üreten, uzmanlaşmış bireyler yetistirebilmek için, programlar geliştirilmiştir.

Bireyin kendi yasantısı sonucunda kasıtlı olarak, istedik yönde meydana gelen bilgi ve davranış değişikliği olarak tanımlanan eğitim, formal ve informal yollarla

gerçekleşir. Eğitimin formal yolla olan kısmi okulda gerçekleşir ve belli bir programa göre yapılan planlı etkinliklerden oluşur. Formal yolla okulda öğretilen her şey eğitim programının içerisinde yer alır. Eğitim programı, eğitim-öğretim süreci içerisinde gerçekleştirilmesi planlanan her türlü faaliyeti içeren geniş bir kavramdır. Eğitim programı kavramı birçok eğitim bilimcisi tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır.

Varis'a göre; "Eğitim programı; bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetiskinler için sağladığı Millî Eğitim'in ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar." (Varis, 1996: 14).

Demirel, "Eğitimde Program Geliştirme" adlı kitabında eğitim programını; "öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yasalarını düzenlediği" olarak tanımlar (Demirel, 2005: 4).

Öğretim Programı: Öğretim programı, eğitim programına göre daha dar kapsamlıdır. Eğitim programının amaçları doğrultusunda öğrenciye kazandırılmak istenen; bilgi, beceri ve davranışların planlı bir şekilde düzenlenmesi olarak tanımlanabilir. Fatma Varis "Eğitimde Program Geliştirme" adlı kitabında öğretim programını şöyle tanımlamaktadır: "Genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır." (Varis, 1996: 14).

Program Geliştirme: Program geliştirme en genel ifadeyle eğitim-öğretim sürecinin planlı ve etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için uygulanması gereken programların düzenlenmesi olarak tanımlanabilir. Varis, program geliştirme kavramını şöyle tanımlar: "Program geliştirme, gerek okul içinde gerek okul dışında, Millî Eğitim'in ve okulun amaçlarını etkinlikle gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik ko-ordine çabalarının tümüdür." (Varis, 1996: 17). Erden ise program geliştirmeyi şöyle tarif eder: "Eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirilme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir." (Erden, t.y.:4). Demirel, program geliştirmeyi; "eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü" olarak tanımlar (Demirel, 2005 :5).

Program Değerlendirme: Program değerlendirme, programda hedeflenenlerin gerçekleşme düzeyini, programın güçlü ve zayıf yönlerini, etkililiğini saptamak amacıyla yapılan faaliyetlerin tümüdür. Erden'e göre program değerlendirme; "Gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkinliği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci"dir (Erden, t.y.: 10).

Kazanım: Kazanım bir programda "ne öğretilim?" sorusunun cevabı olan içeriği kapsar. Kazanım sözcüğü ile ifade edilmek istenen kavram, öğrenci açısından eğitim-öğretim sürecinin sonucunda öğrencinin kazanması beklenen bilgi, beceri ve davranışlardır. Öğretmen açısından ise eğitim-öğretim sürecinde öğretmenin öğrenciyi kazandırmayı hedeflediği bilgi, beceri ve davranışlar olarak tanımlanabilir. Kazanım, daha önceki programda hedef ve davranışlar şeklinde ifade ediliyordu. İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kilavuzunda (Taslak Basım) kazanım şöyle ifade edilir: "Öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsamaktadır." (MEB, 2005: 8). Pilot uygulamadan sonra yapılan düzeltmeler sonucunda 2006 yılında yeniden basılan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kilavuzunda (6, 7 ve 8. Sınıflar), aynı kavram kazanımlar ve amaçlar şeklinde ifade edilir. Kilavuzda üstte koyu yazılan ifadeler amaçlar, alttaki açık yazılan ifadeler de kazanımlar olarak belirtilmektedir.

Yapılandırmacı Yaklaşım: Öğrenci merkezli bir yaklaşım olarak adlandırılan yapılandırmacılık, öğrencinin, önceden zihninde var olan bilgiden yeni bilgi üretmesi (yapılandırması) olarak tanımlanabilir. Duman'a göre, yapılandırmacılık; "Öğrenme ve eğitim bağlamlarında, kavramsal bir terim olarak bilginin öğrenen tarafından yapılandırılması, oluşturulmasına işaret eder. Yapılandırmacılık, bireysel anlamlandırma ve bir kesiftir." (Duman, 2007: 306).

9. Araştırmanın Yöntem ve Araçları

a. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmamızın çalışma evrenini, Afyonkarahisar il merkezi ve ilçelerinde ilköğretim ikinci kademedeki görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır.

Çalışma evreninin tamamına ulaşmak güç olduğu için araştırma evreninden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Çalışmamızın örneklemini Afyonkarahisar il ve ilçelerinde görev yapmakta olan ve 19-26 Haziran 2006 tarihleri arasında “Yeni Programları Tanıtım Seminerleri” ne katılan 175 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır.

b. Arastırmanın Modeli

2005 Türkçe Programı 6. sınıf okuma alanı hedeflerini, öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

“Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve ordadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde ‘gözleyip’ belirleyebilmektir” (Karasar, 2005: 77).

Bu model çerçevesinde ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan Türkçe öğretmenlerinin görüş ve önerileri varolan duruma dayalı bir biçimde betimlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının geneli hakkındaki görüşlerin ve 6. sınıf okuma alanı hedeflerinin değerlendirilmesinin; cinsiyete, meslekî hizmet süresine ve öğretmenlerin mezun oldukları okula göre değişip değişmediği sorusuna cevap aranmıştır.

c. Verilerin Toplanması

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları hakkındaki görüşlerini belirlemek ve 6. sınıf okuma alanı hedeflerini öğretmen görüşleri açısından değerlendirmek amacıyla veri toplama aracı olarak, likert tipi, besli dereceleme ölçekli anket formu hazırlanmıştır. Araştırmada belirlenen amaçlara ulaşmak için konu ile ilgili literatür taranarak Türkçe öğretmenlerine uygulanmak üzere 25 maddeden oluşan bir ölçme aracı(anket) geliştirilmiştir.

Gelistirilen soru maddeleri uzman görüşlerine sunulmuş ve alınan geribildirimler doğrultusunda düzenlenen besli likert tipindeki 25 maddelik anket gerçek gruba uygulanmıştır. Bu uygulama sonuçlarına faktör analizi yapılmış ve analiz sonucunda üç faktör ortaya çıkmıştır. Ancak ikinci faktörde 11. soru tek kaldığı için birinci faktöre dâhil edilmiştir. Üçüncü faktörde de iki madde vardır. Bu iki madde (4. ve 9. maddeler) birinci faktörde yüksek değere sahip olmaları nedeniyle üçüncü faktördeki maddeler de

birinci faktöre dâhil edilerek ölçek tek boyutlu hâle getirilmiştir. Ölçekte tek boyutta yer alan maddelerin tamamının 0,35'ten daha büyük olması nedeniyle anketin yapı geçerliliği vardır. Ankette yer alan maddelerin faktör yüklerine bulgular ve yorum kısmında yer verilmiştir.

“Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir. Faktör analizi, bir faktörleştirme ya da ortak faktör adı verilen yeni kavramları (değişkenleri) ortaya çıkarma ya da maddelerin faktör yük değerlerini kullanarak kavramların işlevsel tanımlarını elde etme süreci olarak da tanımlanmaktadır.”(Büyüköztürk, 2005: 123).

Faktör analizi basta sosyal bilimler olmak üzere pek çok alanda sıkça kullanılan çok değişkenli analiz tekniklerinden biridir. Faktör analizi, çok sayıda ilişkili orijinal değişkenden az sayıda ilişkisiz hipotetik değişkeni bulmayı amaçlamaktadır (Tatlıdil, 1992: 141).

Ölçeğe uygulanan güvenirlik analizi sonucunda, ölçeğin genel güvenirliği Cronbach Alpha $\alpha = ,91$ olarak hesaplanmıştır. Özdamar'a göre, alfa katsayısının 0,80-1,00 arasında olması ölçme aracının yüksek derecede güvenilir olduğunun bir göstergesidir (Özdamar, 1999: 522).

Veri toplama aracı olarak geliştirilen anket, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin üç soru bulunmaktadır. İkinci bölümde 2005 Programı ile 1981 Programı'nın kıyaslanmasına ilişkin ve programın geneline ilişkin beş soru yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise Türkçe öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Programları 6. sınıf okuma alanı hedeflerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 20 soru bulunmaktadır.

Uygulamaya hazır hâle getirilen anket yeterli sayıda çoğaltılmıştır. Anket, 19-26 Haziran 2006 tarihleri arasında Afyonkarahisar İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından ortaklaşa verilen Yeni Programları Tanıtım Seminerleri'nde, ilgili öğretim üyeleri ve müfettişler tarafından programın tanıtımı yapıldıktan sonra seminerlerin son gününde öğretmenlere uygulanmıştır.

Anket dağıtılan öğretmen sayısı 180, ankete yanıt veren öğretmen sayısı 175'tir. Anketi yanıtlayan öğretmenlerin %98 oranında olması araştırma açısından olumlu bir gösterge olarak kabul edilebilir.

d. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Arastirmada veri toplama amaciyla kullanılan anket formlarinin eksiksiz bir sekilde tam olarak doldurulduğu tespit edilmistir. Anket formlarindan elde edilen bilgiler sayisallastirilerek istatistiksel analiz için bilgisayarla girilmiştir. Öğretmenlerin kisisel bilgileri ve programin geneline yönelik 5 sorunun yer aldığı ilk bölümde 4. ve 5. soru hariç birinci ve ikinci bölümdeki 23 soru, Kesinlikle katilmiyorum (1), Katilmiyorum (2), Bu konuda fikrim yok (3), Katiliyorum (4), Tamamen katiliyorum (5) seklinde derecelendirilmiştir.

Çözömlenen verilerin tablolar hâlinde ifade edilmesinde, arastirmaya katılan öğretmenlerin konu hakkındaki görüşlerini yansıtan puanların yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) değerlerine yer verilmiştir. Öncelikle arastirmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar, değiskenler dâhil edilmeksizin her soru için, frekans, yüzde dagilimleri, aritmetik ortalamaları ve faktör yükleri hesaplanarak tablolar halinde sunulmuştur. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında; 1,00-1,79 arasındaki ortalama değerin “Kesinlikle katilmiyorum”, 1,80-2,59 arasında bulunan değerin, “Katilmiyorum”, 2,60-3,39 arasındaki değerlerin “Bu konuda fikrim yok”, 3,40-4,19 arasındaki değerin “Katiliyorum” ve son olarak 4,20-5,00 arasında yer alanların “Tamamen katiliyorum” derecesinde değer tasidığı kabul edilmiştir.

1. Tablo: Puan Aralıkları

| Seçenekler | Puanlar | Puan aralığı |
|-------------------------|---------|--------------|
| Kesinlikle katilmiyorum | -1- | 1,00 - 1,79 |
| Katilmiyorum | -2- | 1,80 - 2,59 |
| Bu konuda fikrim yok | -3- | 2,60 - 3,39 |
| Katiliyorum | -4- | 3,40 - 4,19 |
| Tamamen katiliyorum | -5- | 4,20 – 5,00 |

Arastirmaya katılan öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplarla cinsiyet değiskeni arasında **0,05** düzeyinde anlamlı bir farkın olup olmadığını ölçmek için “t” testi uygulanmıştır. Bu testten elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin mesleklerindeki hizmet süresi, mezuniyet durumları ve sorulara verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için “**Tek Yönlü Varyans Analizi**” (ANOVA) testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

I. BÖLÜM

2005 PROGRAMININ ÖZELLİKLERİ

1. YENİLENEN İLKÖĞRETİM TÜRKÇE PROGRAMI (TASLAK PROGRAM)

Eğitim alanında son zamanlarda dünya genelinde yapılan araştırmalar Türkiye’de ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin temel bilgi ve becerileri henüz kazanamadığını göstermiştir. Bu durum eğitim sistemimizde bir takım eksikliklerin olduğunun bir işaretçisidir. Bu kaygılarla 2004 yılından itibaren eğitim sistemimizde iyileştirme, geliştirme çalışmaları başlatılmış, bu amaçla ülkemizde ilköğretimde uygulanan programların değiştirilmesine karar verilmiştir.

Toplum içerisinde insanlar arasındaki iletişimi sağlayan dil, aynı zamanda eğitim-öğretim sürecinde de tüm öğrenme faaliyetlerinin kilit noktasında bulunmaktadır. Dil edinimi ilk olarak ailede başlar ve eğitim-öğretim süreciyle geliştirilir. Eğitim sürecinde, ailede kazanılmış olan dil becerisinin, iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için müdahalelerde bulunulur. Bu iyileştirme ve geliştirme çalışmaları, eğitim programları doğrultusunda okullarda Türkçe öğretimi aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışılır. İçerisinde; okuma, yazma, dinleme, konuşma ve dil bilgisi öğrenme alanlarını barındıran Türkçe öğretiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için planlanmış programlara ihtiyaç duyulur.

Cumhuriyetin ilanından bu yana Türkçe dersi için yedi program uygulanmıştır. Sonuncusu, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlayan, temeli yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’dır.

Yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı bununla birlikte çoklu zekâ gibi öğretim kuramlarından da yararlanılarak hazırlanan Yenilenen İlköğretim Türkçe Programı ile öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla temel dil becerilerini geliştirmeleri hedeflenmektedir.

1.1. Programın Yaklaşımı

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda, programın temel yaklaşımı şöyle açıklanır:

“Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yaklaşım olarak, öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesini, öğrenme- öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınmasını, dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğu benimsenmiştir. Bu yaklaşımın temel hedefi, öğrencinin öğretmen rehberliğinde; etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini asamalı bir biçimde inşa etmesidir. Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için, öğrencinin derse etkin olarak katılmasının sağlanması, motivasyonun sürekli olarak desteklenmesi gerekir.” (MEB, 2005: 3).

1.2. Programın Yapısı

6,7 ve 8. sınıflarda 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulanmaya başlanan Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları, öğrencilerin yaşam için gerekli olan temel beceriler kazanmalarını, bu becerileri geliştirmelerini ve yaşam içerisinde çevreyle uyumlu, etkili iletişim kurabilen bireyler olmalarını sağlamayı amaçlamaktadır.

Program, belirtilen bu amaçları gerçekleştirebilmek için “genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları ve bu alanlara yönelik belirlenmiş kazanımlar, etkinlikler ve açıklamalar” şeklinde yapılandırılmıştır.

1.2.1. Genel Amaçlar

İlköğretim Türkçe Dersi 6,7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı Kılavuzunda 2005 Programı ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak öğrencilerin şu temel esasları kazanmaları amaçlanmıştır:

“- Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,

- Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,

- Türkçe’yi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,

- Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,

- Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,

- Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,

- Yapıcı, yaratıcı, akilci, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,

- Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açisi kazanmaları ve seçici olmaları,

- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,

- Hosgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,

- Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır.” (MEB, 2005: 4).

1.2.2. Temel Beceriler

Programda temel beceriler olarak adlandırılan kavram, öğrencilerin öğrenme süreci sonucunda kazanmaları beklenen becerilerdir.

“Temel beceriler, öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişmeleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da sekizinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel becerilerdir. Türkçe Öğretim Programı içerdiği kazanımlarla bu temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır.” (MEB, 2005: 5).

Bu temel beceriler ikinci kademe öğrencileri için;

“- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma

- Eleştirel düşünme

- Yaratıcı düşünme

- İletişim kurma

- Problem çözme

- Araştırma

- Karar verme

- Bilgi teknolojilerini kullanma

- Girişimcilik

- Kişisel ve sosyal değerlere önem verme

- Estetik zevk kazanma

- Millî, manevî ve evrensel değerlere duyarlı olma.” (MEB, 2005: 5).

1.2.3. Öğrenme Alanları

Programda öğrenme alanları olarak adlandırılan kısımda, Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisi olarak bilinen; okuma, yazma, konuşma, dinleme ve bunlara ek olarak da dilbilgisi yer almaktadır. Dilin en önemli işlevi insanlar arasında iletişimi sağlamak olduğuna göre, insanların birbirleriyle iletişim kurmasını sağlayan temel dil becerilerini kazandırmak Türkçe öğretiminin esas amacıdır. Türkçe öğretiminin temeli öncelikle, öğrencilere bu dört temel dil becerisini kazandırmaya dayanır.

1.2.4. Kazanımlar

2005 Programında kazanım olarak ifade edilen kavram, 1981 programında hedef ve davranışlar şeklinde ifade ediliyordu. Kazanımlar; öğrencilerin öğretim süreci içerisinde edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsamaktadır. Programda, öğrencilerin gelişim düzeylerine ve öğrenme alanının özelliğine göre kazanımların 6. sınıftan 8. sınıfa kadar aşamalı bir şekilde verildiği belirtiliyor.

Çalışmamızın konusuyla ilgili olarak, Yenilenen İlköğretim Türkçe Programında, 6.sınıfta okuma alanında toplam 61 tane kazanım yer almaktadır.

1.2.5. Etkinlikler

2005 Programını diğer programlardan ayıran en önemli unsur, programın yapısında etkinliklerin yer almasıdır. Etkinlikler sayesinde öğrenme faaliyetleri oyunlaştırılarak, öğrencilerin hem eğlenip hem öğrenmesi sağlanacaktır. Yeni programda yer alan kazanımların hayata geçirilmesi ve hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması için çeşitli etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Etkinlikler, öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesini sağlaması bakımından önemlidir.

1.2.6. Öğrenme ve Öğretme Süreci

Öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlanan Yenilenen İlköğretim Türkçe Programında öğrenme alanları içerisindeki etkinlikler ve kazanımlar bir bütün olarak ele alınmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımı ve işbirliğine dayalı öğrenmeyi esas alan programın, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde etkin olmasına ve kendilerini ifade etmesine olanak sağladığı açıkça görülmektedir. Programın öğrenme-öğretme süreçleri boyutunda en çok dikkati çeken noktası, etkin öğrenmenin temel alınmasıdır. Bir Kızılderili atasözü; “Anlatırsan, unutabilirim; gösterirsen, anımsayabilirim; beni işine katarsan asla unutmam, öğrenirim” der. Öğrencinin katılımı ile gerçekleşen öğrenme-öğretme faaliyetleri, öğrencinin derse olan ilgisini daha fazla çekebileceği gibi bu süreci daha zevkli ve eğlenceli hâle getirerek öğrenilenlerin kalıcı ve etkili olmasını da sağlar. Etkin öğrenme kavramı, öğrencinin öğrenme faaliyetleri içerisinde edilgen bir rolden sıyrılıp, bizzat kendisinin bilgiye ulaşarak, yaparak, yaşayarak kalıcı öğrenmesini sağlayacak bir öğrenme tarzı olarak tarif edilebilir. Bugün birçok ülke mevcut eğitim sistemlerini sorgulayıp, düşünen ve çözüm üreten bireyler yetistirebilmek için etkin öğrenme imkânı sağlayacak eğitim programları ile eğitim sistemlerini düzeltme yoluna gidiyor. Bu konu ile ilgili olarak Özer sunları söylüyor:

“Günümüzde çoğu ülkede ve Türkiye’de kullanılan öğretim yöntemleri öğrenciyi bilgileri hazır kalıplar biçiminde verip, aynen alma şeklinde bir yol izliyor. Bu öğretim yöntemlerinin uygulanması sırasında, hangi bilgiyi niçin almak zorunda bile olduğunun farkında olamayan öğrenciler, bilmediği bu hedefler uğruna derslerde öğretmenin –kimi zaman neredeyse soru bile sormaksızın- anlattığı bilgileri hafızasına kaydetmeye çalışıyor. Öğrencinin edilgen olduğu bu öğretim yöntemleri artık terk ediliyor. Amaç ise öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını sağlamak.” (www.genetikbilimi.com/genbilim/etkinogrenme.htm).

Görüldüğü gibi bugünün dünyasında kalıp halinde verilen bilgiyi sorgulamadan ezberleyip hafızaya hapsetmek, insanogluna bir şey kazandırmamaktadır. Önemli olan, kişinin kendi becerileri ile bilgiye kendisinin ulaşması ve elde ettiği bilgileri işlevsel bir şekilde hayata aktarması ve bilgiden yeni bilgi üretebilmesidir. Bunların hepsi elbette bireylere eğitim-öğretim süreci içerisinde kazandırılması gereken beceriler arasındadır. Bu da ancak öğrencinin merkeze alındığı, bireyin kendisinin yaparak, yaşayarak, keşfederek öğreneceği bir şekilde yani etkin öğrenme ile gerçekleştirilebilir. Öğretim sürecinin kalitesi için etkin katılım çok büyük bir öneme sahiptir.

Yeni programların temel anlayışında, öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencinin rolü, bütün öğretim etkinliklerine etkin olarak katılmaktır; öğretmenin rolü ise bu süreç içerisinde öğrenciyi yönlendirmek, ona yardımcı olmak, rehberlik etmektir.

Öğrenme ve öğretme süreci içerisinde tamamen öğrenciyi merkeze oturtan program, öğrencilere Türkçe ile ilgili bilgi ve becerileri kazandırmanın yanında onların düşünen, çözüm üreten, öğrendiklerinden yeni bilgiler üretmeyi alışkanlık hâline getirmelerini de amaçlamaktadır. Bu çerçevede;

“- Öğrenciler, karşılaştıkları sorunlara bireysel veya grup olarak yaratıcı çözümler üretir, bu bilgi ve deneyimlerini geliştirerek sosyal çevreleriyle paylaşır.

- Öğrenciler, bağımsız olarak öğrenmeyi, çeşitli araştırma teknikleriyle bilgiye ulaşmayı, değerlendirmeyi, sorgulamayı ve yorumlamayı hayatının bütün safhalarında bir alışkanlık haline getirir.

- Öğretmen, öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştığı zorluklarda onlara yardımcı olur ve yapıcı eleştirilerle onları yönlendirir.

- Öğretmen, öğrenme sürecinin her aşamasında öğrencilerin ürünlerini dikkate alır ve onları destekler.

- Öğretmen, öğrencilerin öğrenme etkinlikleri içindeki gelişimlerini izler, değerlendirir, onları kendilerini değerlendirmeye özendirir.

- Dil becerileri bir bütünlük ve devamlılık gösterdiğinden, öğretmen öğrencilerin aileleriyle iş birliği içinde olmalı, okul dışında da bu becerilerin geliştirilmesini sağlayıcı etkinlikler düzenlemelidir.” (MEB, 2005:9).

1.2.7. Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim ve öğretimin en önemli parçalarından biri olan ölçme ve değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin en son aşamasıdır. Ölçme ve değerlendirme bu sürecin etkililiğini, kalitesini, yeterliliğini ve ne boyutta gerçekleştiğini göstermesi bakımından son derece önemlidir. Eğitim sürecinde uygulanan programlar ile hedeflenen başarıya ulaşıp ulaşılmadığı, öğrencilerin bu süreçte kazanması beklenen bilgi ve becerileri kazanıp kazanmadığı, öğrenme faaliyetleri esnasında kullanılan yöntem ve tekniklerin ne derecede etkili olduğu, programın eksik ve kuvvetli yönleri ancak ölçme ve değerlendirme yoluyla tespit edilebilir. Eğitim-öğretim sürecine başlarken öğrencilerde, bu sürecin sonucunda gerçekleşmesi beklenen davranış değişikliklerinin ne kadarını gerçekleştirebilmişiz ya da ne kadarını gerçekleştirememişiz? Hedeflerimizin ne kadarına ulaşabilmişiz? Bunları yapmaya çalışırken kullandığımız materyal ve yöntemler bize ne kadar yardımcı olmuş? Bu tür sorulara ancak ölçme ve değerlendirme yaparak cevap verebiliriz. Sağlıklı ve kaliteli bir eğitim-öğretim için ölçme ve değerlendirme şarttır. Bu süreç sonucunda, elde ettiğimiz bulgulara göre kullandığımız programı, öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerini, materyalleri, eğitim-öğretim ortamlarını gerektiği şekliyle yeniden düzenleyip sürece devam ettirmeliyiz.

Ölçme, herhangi bir niteliğin doğrudan veya dolaylı bir şekilde gözlemlenerek, gözlem sonuçlarının sayılarla ya da sembollerle ifade edilmesi olarak tanımlanabilir. Değerlendirme ise, ölçme sonucunda elde edilen bu sayı ya da sembollerin belli ölçütlere göre yorumlanması olarak tarif edilebilir. Ölçme, değerlendirme yapabilmek için bir ön koşuldur. Ölçme olmadan değerlendirme yapılamaz. Ölçme sonuçlarının objektif bir şekilde yorumlanması bu sürecin sağlıklı bir biçimde tamamlanması açısından önemlidir. Öğrenme ve öğretme sürecinin değerlendirilmesi sadece öğrencinin başarısını ya da başarısızlığını göstermez. Öğretmen de bu sürecin önemli

bir unsuru olduğuna göre aynı zamanda öğretmenin de başarısını ya da başarısızlığını gözler önüne serer.

“Değerlendirme sonuçları; öğrencilerin gelişim düzeyini, ihtiyaçlarını, bunlara uygun öğrenme etkinliklerini belirleme ve öğrenme ortamını düzenleme açısından yol göstericidir. Türkçe Dersi Öğretim Programında öğretim sürecinin bütün aşamalarının değerlendirilmesi önemli görülmektedir. Bunun sağlanması için de her beceriye yönelik ölçme ve değerlendirme formları hazırlanmıştır. Bu formlara işlenen bilgilerin öğrenciyle ve öğrenciyi sonraki yıllarda yönlendirebilecek eğitimcilerle paylaşılması dil öğretiminin sürekliliği açısından gereklidir.”(MEB, 2005: 10).

Yenilenen İlköğretim Türkçe Programında öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasının bir bütünlük içerisinde değerlendirilmesine önem verilmiş ve bu sebeple programın ölçme ve değerlendirme bölümünde pek çok değerlendirme araç ve yöntemlerine yer verilmiştir.

II. BÖLÜM

OKUMA EYLEMI ve OKUMA BECERISI

I. Okuma Kavramı

Bilgi ve teknoloji çağı olarak adlandırılan, kisisel yeteneklerin daha çok önem kazandığı günümüzde, birey, günlük yaşam içerisinde ihtiyaçlarını gidermek, duygu ve düşüncelerini baskalarıyla paylaşmak, bilgi edinmek ve çağa ayak uydurabilmek için toplum içerisindeki diğer bireylerle iletişim kurmak zorundadır. İnsanlar arasındaki iletişimin en temel unsuru dildir. Dil, insana ait duygu ve düşüncelerin, geliştirilen semboller yoluyla bir diğer insana aktarılmasını sağlar. İnsanlar arasındaki iletişimde bir vasıta olan dil, dört temel beceriye dayanır. Bunlar; okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileridir. Sağlıklı bir iletişim için bu dil becerilerinin en iyi şartlarda bireylere kazandırılması gerekir.

Temel dil becerilerini tam olarak kazanamamış bireylerde öğrenme süreci sağlıklı bir şekilde işlemez. Öğrenme üzerinde diğer dil becerilerine nazaran en önemli role sahip olan okuma becerisidir. İnsan için en etkili ve en kolay öğrenme yolu okumadır. Uygulamadan çok teoriye dayanan eğitim sistemimizde, okullarımızda eğitim-öğretimin daha çok okumaya dayalı olarak yapılması, okumanın ne denli önemli olduğunun bir göstergesidir. Kaldı ki okuma, eğitim-öğretim sürecinde önemli olduğu kadar insanın yaşamını en iyi şekilde sürdürebilmesi için de büyük bir önem arz eder. Okumanın insan yaşamı üzerindeki önemini Çoraklı şöyle ifade eder:

“Okumak mükemmel insan olmanın en önemli etkenidir. Çünkü insan bu dünyaya bilimle mükemmelliği yakalamak için gelmiştir. Kültürümüz okumani gayesini kendini bilmek olarak yorumlar. Buna bir anlamda mükemmel insan olmak diyebiliriz. Okumak hepimiz için gerekli insani bir ihtiyaçtır. Okumayan insan eksiktir. Okumak ve düşünmek insan aklını en çok meşgul eden kavramlardır. Akıl bu kavramlarla ne kadar çok ilgilenirse o ölçüde gelişir.”(Çoraklı, t.y.: 7).

Okuma, insanın yaşamını genişleten, ona yeni ufuklar açan, geniş bir görüş açısı kazandıran, yaşamın kalitesini artıran bir etkinliktir. Okuma, insanın fikri ve duygusal

yönünü besler, düşünce gücünü ve kültür seviyesini artırır. Bu sayede insanlar, yaşam içerisinde karşılaşılan olaylara ve durumlara karşı daha akilci, daha çözümcü, daha geniş bir perspektiften bilinçli bir şekilde yaklaşabilirler. Okumanın başarıya olan katkısı tartışılmaz bir gerçektir. Okuma sayesinde insanın, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilme becerisi de gelişir. Böylece yeni edinilen bilgilerle önceden var olan bilgiler arasında analiz sentez yapma gücü doğar. Bu işlemler sayesinde beynin güçlendiğini savunan uzmanlar, yine okuma sayesinde beynin; düşünme, işlem yapma, problem çözme gibi etkinlikleri gerçekleştirerek uzun seneler genç kalmasını sağladığını söylemektedirler. Yapılan araştırmalar okumanın, insan beyninde bulunan sinir hücreleri arasındaki iletişimi hızlandığını bu durumun da beynin gelişimini hızlandırıp, etkili öğrenmeyi sağladığını göstermektedir.

II. Bir Eylem Olarak Okuma

İnsan yaşamında bu derece önemli bir yere sahip olan okuma konusunda, insanlar uzun yıllardan beri düşünmüşler, okumanın nasıl, niçini üzerinde pek çok görüş bildirmişler, bu temel beceriyi daha fazla geliştirip bu beceriden daha fazla yararlanabilmek için çeşitli araştırmalar yapmış, bu konu üzerinde pek çok şey söyleyip yazmışlardır. Okuma, genel bir ifadeyle yazılı materyaller üzerinde anlam kurma ve bunları yorumlama süreci olarak tanımlanabilir. Okuma ile ilgili sayısız tanım yapılmıştır. Büyük mütefekkir Cemil Meriç okumayı şöyle tanımlar: “Okumak, iki ruh arasında âşikâne bir mülâkattir.” (Meriç, 2004: 111b). Binbasioglu’nun tanımına göre, okuma, çok kısa olarak “...basılı bir sayfadaki yazıdan düşünceyi anlamak yahut bir sayfadan anlam çıkarmaktır. Kuskusuz, düşünce ya da anlam, yazının kendisinde yoktur. Bunu okuyan kişi kendi zihin gücüne ve yasantılarına göre kendisi çıkaracaktır.”(Binbasioglu, 1993: 15). Akyol’un aktardığına göre; Haris ve Sipay okumayı “yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanması” şeklinde tanımlamaktadırlar (Haris ve Sipay, 1990:10’dan aktaran, Akyol,1997: 26). Anderson ve diğerlerine göre okuma, “yazılı kaynaklardan anlam kurma (inşa etme)”dir. (Anderson ve diğerleri, 1985’ten aktaran, Akyol,1997: 26). Perfetti okumayı, “yazılı unsurların ışığında düşünme süreci” olarak tanımlar (Perfetti, 1986’dan aktaran, Akyol,1997: 26). Yalçın, okumayı tanımlarken; “okuma, insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları

özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemi.”olduğunu söyler (Yalçın, 2002: 47). Calp’e göre “okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir.”(Calp, 2005: 80). Türkiye’de okuma üzerinde en çok çalışan isimlerden birisi olan Akyol okumayı son kitabında şöyle tanımlar: “okuma, okuyucu ve yazar arasında uygun bir ortamda gerçekleşen görüş alışverişidir.”(Akyol, 2007: 15). Smith ve Dechant’dan aktaran Dökmen’in belirttiğine göre, okuma, “yazılı bir metnin yorumlanması sürecidir.”(Smith ve Dechant, 1961’den aktaran, Dökmen,1994: 15).Demirel okumayı şöyle tanımlar: “Okuma, bilissel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir.”(Demirel, 2004: 77). Öz’e göre, “Okuma gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamını kavrama ve seslendirmedir.”(Öz, 2001: 193). Karakus, okumayı tanımlarken, okumanın “...beynin göz ile birlikte gerektiğinde ses organlarını da harekete geçirerek ve bir metne bakarak işaretleri anlamlandırma işi...” olduğunu söyler.(Karakus, 2002: 77). Sever’e göre ise “Okuma; sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir.”(Sever, 2004: 12). Alperen, okumayla ilgili olarak şu açıklamalarda bulunur; “Okuma, yazılı işaretlerin tasıdığı anlamlı sesle veya gözle ortaya çıkartma işidir. Baska bir söyleyişle okuma, yazarın demek istediğini keşfetme demektir.”(Alperen, 2001: 19).

Yapılan tüm bu tanımlar bizleri, okumanın göz ile beyin arasında gerçekleşen fiziksel ve zihinsel karmaşık bir eylem olduğu düşüncesine götürüyor. Fiziksel ve zihinsel karmaşık bir eylem olarak nitelendirdiğimiz okuma, aynı zamanda çift yönlü bir eylemdir. Okuyucu, yazılı olan metni öncelikle gözleriyle algılar, daha sonra değerlendirme, yorumlama ve anlamlandırma için beyne gönderir. Beyinde bu anlamlandırma işi esnasında, kişinin geçmiş yaşantısına, hayat deneyimine, kültürel birikimine, duygu, düşünce ve değer yargılarına göre okunan metin anlam kazanır. Savas’ın bu konuyla ilgili olarak şu sözleri okumanın çift yönlü bir eylem olduğunu destekler niteliktedir;

“Dil ve kavrama arasındaki ilişkiyi inceleyen ruhbilimciler, okuma eyleminin görsel ve görsel olmayan iki tür bilgi gerektirdiğini söylemektedirler. Görsel bilgi, sayfanın üzerinde bulunan yazılar, görsel olmayan bilgi ise dilimiz, kitaplar ve çevremizde yaşadığımız tüm

deneyimlerimizdir. Bu iki bilgiyi bir araya getirerek bir metni okur ve verdiği bilgiyi veya iletiyi kavrarız.” (Savas, 2006: 59).

Sonuç olarak sunu söyleyebiliriz ki kisinin metin karsisindaki kültürel hazirbulunuslugu da okuma eylemine anlam katan önemli bir etkindir.

Okuma fiziksel bir eylemdir, çünkü okuyucu, yazıyı gözleriyle görerek, sembolleri algılar. Beyne giden bu semboller orada zihinsel imgelere dönüştürülür. Beyinde zihinsel imge halini alan sembollerin içerisindeki kodlar çözülür ve anlamlandırma işlemi gerçekleşmiş olur. Zihinsel imgelerin islenmesiyle ortaya çıkan bu anlamlar ve mesajlar zihinde muhakeme etme olgusunun başlamasına neden olur. İşte bu yönüyle okuma fiziksel olduğu gibi aynı zamanda da zihinsel bir eylemdir.

III. Bir Beceri Olarak Okuma

İnsanlar arasında iletişimi sağlayan dil, dört temel beceriden oluşur. Bunların okuma, yazma, dinleme ve konuşma olduğu daha önceden belirtilmişti. Bu dört temel beceri içerisinde özellikle de eğitim öğretim açısından en fazla öneme sahip olan beceri kuskusuz okuma becerisidir. Eğitim ve öğretime verilen önemin her geçen gün daha çok arttığı günümüzün bilgi toplumunda, insanların öğrendikleri bilgilerin %60'ni okuma yoluyla elde ettikleri bilinen bir gerçektir. İnsan hayatında önemli bir yeri olan okuma, insanın bu temel beceriyi öğrendiği ilk günden bu yana üzerinde daima düşündüğü ehemmiyetli bir konu olmuştur.

Okuma becerisi ülkemizde temel eğitimde yedi yaşından itibaren bireylere kazandırılmaya çalışılır. İlköğretim birinci sınıfta yapılan ilk okuma yazma öğretiminden sonra, yüksek öğretime kadar olan eğitim sürecinde bu temel becerinin bireylerde geliştirilmesi için okuma becerisine eğitim programlarında genişçe yer verilir.

Eğitim terminolojisinde beceri, bilgi ve performans gerektiren, öğrenme yasantıları içerisinde öğrencilerde kazanılması, geliştirilmesi ve hayata aktarılması beklenen yetenekler olarak tanımlanabilir. TDK sözlüğünde beceri kelimesi, “kisinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi basarma ve bir işlemi amaca uygun olarak

sonuçlandırma yeteneği, maharet” biçiminde tarif edilmektedir.(Türkçe Sözlük, 2005). Okuma, Demirel tarafından “bilissel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği” olarak tanımlanır(Demirel, 2004: 77). Demir’e göre, okuma konusunda eğitimcilerin çoğu “okumanın eğitim yoluyla geliştirilebilen bir beceri olduğu noktasında birleşmektedirler.” (Demir, 2006: 217). O halde okuma, eğitim yoluyla gelişebilen bir becerisi ise bu, sistemli ve etkili bir şekilde okullarda belirli programlar doğrultusunda, nitelikli eğitimciler aracılığı ile gerçekleştirilmesi çok da zor olmayan bir süreçtir. 2005 Türkçe Programında okuma becerisi ile ilgili olarak şu açıklamalara yer verilir; “Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci içine alır.”(MEB, 2005: 5). Programda, bu becerinin tam manasıyla öğrencilere kazandırılmasıyla; öğrencilerin karşılaştıkları yazılı metinleri uygun yöntemleri kullanarak doğru, akıcı, bir biçimde okuyabilmeleri, okuduklarından bir çıkarımda bulunabilmeleri, bu çıkarımları değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve bu beceriyi bir alışkanlık haline getirmelerinin amaçlandığı gözlenmektedir. Okuma, fiziksel, zihinsel, psikolojik ve sosyal unsurların etkileşimiyle oluşan karmaşık bir beceridir. Okuma ediminin bireylerde etkili bir beceriye dönüşmesi için saydığımız unsurların tam olarak bu sürece dâhil olması gerekir. Okuma edimini eğitim yoluyla geliştirip beceriye dönüştüren birey, bu beceriyi yaşamının ayrılmaz bir parçası haline getirerek bir alışkanlığa dönüştürebilir.

IV. Okuma, Anlama ve Anlamlandırma

Okumanın, fiziksel ve zihinsel unsurlardan oluşan karmaşık bir süreç olduğundan önceki kısımlarda bahsedilmisti. Okumanın zihinsel boyutu; gözle görülen yazılı sembollerin zihinde, algılanması, tanınması, kodlarının çözülmesi, önceki bilgilerle sentezlenip, değerlendirilmesi, yorumlanması ve anlamlandırılması sürecini içerir. Eğer okuma sonrasında birey bir çıkarımda bulunmuyorsa o süreçte okumanın gerçekleşmesinden söz edilemez. O anda yapılan okuma değil sadece seslendirmedir. Yaşadığımız bilim ve teknoloji çağına ayak uydurabilmemiz için okuma ve anlama becerisini en üst düzeyde kazanmış olmamız gerekir. Çünkü okuma

ve anlama becerisi bütün öğrenmelerin gerçekleşmesinde kilit noktada bulunmaktadır. Bu hususta Bloom'un su sözleri konuyu netleştirir:

“Dil yeteneği ve özellikle de okuduğunu anlama gücü, genel nitelikteki bilissel ve psiko-motor giriş davranışidir. Daha ilkököl yıllarında iken kazanılan okuduğunu anlama gücünün, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilemesi beklenir.”(Bloom, 1979: 59).

Okunan yazılı metni anlamak için, sahip olunan kelime hazinesinin önemi yadsınamaz. Kelime bilgisinin yanında muhakeme etme yeteneği, kavrama, eleştirme, değerlendirme, yorumlama gibi zihinsel işlemlere de ihtiyaç duyulmaktadır. Günes'in belirttiğine göre;

“Eskiden okunan bir yazıyı anlayabilmek için kelimelerin anlamını bilmenin yeterli olduğu sanılıyordu. Bu yüzden kelimelerin anlamı üzerinde duruluyor ve onun doğru öğretilmesine çalışılıyordu. Zamanla bu durum değişmiştir. Gelişmeler, sadece kelimenin anlamını doğru bilmenin, anlama için yeterli olmadığını, aynı zamanda anlama, kavrama, zihinde düzenleme, aralarında ilişki kurma ve değerlendirme yapmanın da zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır.”(Günes, 1997: 59).

Anlama becerisi okuma becerisi ile birlikte planlı bir eğitim-öğretim süreci ile öğrencilere kazandırılmalıdır. Nitekim okuma ve anlama becerisi Türkçe öğretim programlarında, birlikte kazandırılması amaçlanan beceriler arasında yerini alır. Bununla ilgili olarak Öz, sunları söyler;

“Okuma sadece gözün ve ses yolunun ortak hareketinden doğan bir eylem değildir. Okuma, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama çabasından meydana gelen karmaşık bir etkinliktir. Su halde okumanın anlama ile birlikte yürütülmesi şarttır.”(Öz, 2001: 199).

Okuma bilissel bir süreçtir. Okumanın temel amacı yazılı olandan anlam çıkarmaktır. Okuma eyleminin sonunda anlama gerçekleşmezse o okuma mekanik bir eylem olur. Okuma da dinleme gibi bir anlama becerisidir. Okuma konusuna eğilen araştırmacıların “anlama” kavramı için yaptıkları tanımlardan bir kaçına göz atarsak; Günes, Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi adlı kitabında anlama ile ilgili olarak su bilgilere yer verir;

“Anlama, yazının anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir. Anlama, inceleme, seçim yapma, bir karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihin faaliyetlerini içine almaktadır.” (Günes, 1997: 59-60).

Karakus, Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi adlı kitabında anlamının, “görülenlerden, duyulardan, okunanlardan veya bir kelimedenden, sözden, davranıştan, olay ve olgudan bir sonuç çıkarma, mesaj alma, ne demek istediğini veya neye işaret ettiğini kavrama ve bilgi edinme” olduğunu söyler (Karakus, 2002: 77).

Gögüs ise anlamayı şöyle tanımlar:

“Anlama, yazının ve konuşmanın ne demek istediğini algılamaktır; okuma ve dinlemenin amacıdır. Anlama girişik bir eylemdir. Yazılı sayfa bir belirtiler yığınıdır; zihin, bu belirtiler karşısında ne demek istediğini kavramaya, ilgilerini bulmaya ve bir sonuca varmaya çağılmaktadır.” (Gögüs, 1978: 71).

Yapılan tüm bu tanımlardan hareketle, anlamının okumanın amacını teşkil ettiğini rahatlıkla söyleyebiliriz. Anlama, okuma süreci içerisinde, yazar tarafından kodlanmış bilgilerin okur tarafından çözülmesi işlemi olarak tanımlanabilir.

Okuma üzerine yapılan tanımların hepsinde dikkati çeken husus, okumanın sonucunda anlam çıkarma olgusunun vurgulanmasıdır. Okuma karşılıklı etkileşim yoluyla gerçekleşmektedir. “Anlam okuyucunun rehberliği ve diğer unsurların da yardımına dayanan bir etkinliğin, etkileşimin sonucu oluşturulmaktadır. Okumadan maksat anlam inşa etmektir.” (Akyol, 1997: 26). Günes, okuma sonrasında anlamı zihinde yapılandırma sürecinde “düşünme, inceleme, araştırma, eleştirme, seçim yapma, sorgulama, yorumlama, çıkarımlar yapma, sıralama, sınıflama, tahmin etme, ilişkilendirme, benzerlikleri ve farklılıkları bulma, sebep-sonuç ilişkileri kurma, analiz-sentez yapma, değerlendirme vb. gibi” zihinsel işlemler ve beceriler kullanıldığından söz etmektedir (Günes, 2007: 113). Görüldüğü gibi okuma bir dizi zihinsel beceriyi beraberinde getirir. Bu zihinsel işlemlerin yeterince gelişmemesi veya birinin eksikliği durumunda, anlama olumsuz yönde etkilenir. Aslında okunan metinden anlamın yapılandırılması okuyucudan okuyucuya da değişiklik gösterir. Bir bakıma, anlama okurun kişisel yapısına, geçmişine, psikolojik durumuna, kültürel birikimine, yaşadığı

çevreye göre farklılıklar gösterebilir. Yani bir metinden herkesin aynı anlamı çıkarması beklenemez.

Staiger'den aktaran Günes'in belirttiğine göre, anlama süreci üç aşamadan oluşmaktadır: "1. Anlamı bulma, 2. Anlamı kavrama, 3. Anlamı değerlendirme" (Staiger 1976'dan aktaran, Günes,1997: 60). Birinci aşama olan anlamı bulma aşaması, diğer iki aşamanın temelini oluşturur. Bu aşamada, kelimenin, cümlenin, paragrafın, yazının ve mecazların anlamını bulma basamakları yer alır. Anlamı kavrama aşamasında ise; anlamı çevirme (anlamı şekil, kroki, resim ve sembollerle ifade etme), anlamı yorumlama ve öteleme(anlamdan sonuç çıkarma, özetleme, anlamı genişletme vb.) basamakları bulunur. Son olarak anlamı değerlendirme aşamasında ise; anlamı analiz etme, anlamın sentezini yapma ve anlamı değerlendirme basamakları yer alır (Günes, 1997: 60).

Dökmen'e göre ise okuma becerisi üç bileşenden oluşur. Bunlar: "Kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve organize etme becerisi ile okuma hızı"dir (Dökmen, 1994: 25).

Özbay, Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri adlı eserinde okuma ve anlama ile ilgili çok güzel bir noktaya değinir;

"Anlama bilinen bir dilde gerçekleşir. Hiç bilinmeyen bir dille yazılmış metin belki seslendirilebilir fakat anlaşılamaz. Okurken anlamayı etkileyen tek unsur kelimenin tanınması da değildir. İmlanın, noktalama işaretlerinin ve o dile ait anlam özelliklerinin de bilinmesi gerekir. Aksi halde eksik ve yanlış anlama meydana gelir."(Özbay, 2006: 14).

Okunan bir metinden anlam çıkarmak için okuyucu öncelikle yazılı metnin kodlanmış yapısını çözümlayebilmelidir. Bir mesaj iletme amacıyla oluşturulmuş metnin içeriğini değerlendirme ve yorumlama da bu noktada ikinci bir basamak olarak değerlendirilebilir. Okurun okuduğu her yazılı metinden çıkardığı her çıkarımı kabul edip benimsemesi söz konusu olamaz. Okurun kendi ön bilgileri, değer yargıları ve kültürel birikimiyle o anda okudukları birbiriyle uyusmayabilir. Okur, yazarın düşüncelerini kabul etmeyebilir. Okurun okudukları üzerinde düşünmesi, onları mantıksal bir süzgeçten geçirmesi, ölçüp biçmesi, kabul etmediği tarafları belirtmesi bir bakıma metni elestirmesidir.

5. Okumanın Fizyolojik Unsurları

Okuma eylemi, göz vasıtasıyla gerçekleşir. Okuma esnasında göz, satır üzerinde bakışlarını belirli noktalarda durdurarak, sıçrayarak ilerlemektedir. Okumanın fizyolojik boyutunda göz ve göz kasları yer alır. Yalçın, okuma eğitiminin fiziksel unsurlarından göz ve göz kaslarının anlaşıldığını ifade eder. (Yalçın, 2002: 47) Karakus, "Göz ve göz kasları okumanın fiziki yönünü oluşturur. Okuma eğitiminin esası, gözün görmesi ve göz kaslarının hareketlenmesi esasına dayanır." der (Karakus, 2002: 79).

Okumanın fizyolojik boyutunu oluşturan göz ve göz kaslarının hareketleri neticesinde okumanın fizyolojisi ile ilgili olarak bazı terimler ortaya çıkmıştır. Yalçın, bu terimleri şu şekilde açıklar:

- a. Netlik alanı (Aktif görme alanı),
- b. Netlik açısı,
- c. Okuma mesafesi.

"Gözümüz bir kâğıt üzerindeki herhangi bir yazıya baktığı zaman göz kaslarımız göz sınırlarımızın uyarılması ile iki gözümüze 13-19 derecelik bir açı yaptırmaktadır. Bu açı ile iki gözümüz kâğıt üzerindeki bir alanı net bir biçimde görmektedir. Bu açıya netlik alanı adı veriyoruz." (Yalçın, 2002: 49).

Okumayla ilgili yapılan araştırmalar sırasında bir gözün okuma esnasındaki gerçekleştirdiği hareketleri tespit edilmiştir. Bu tespitlere göre göz, göz kaslarımızın netlik alanı oluşturmaya bağlı olarak okuma eylemini yapabilmektedir. Yani gözün bir satır üzerinde yaptığı sıçramalar sonunda oluşturulan netlik alanı içine giren yazı beyne iletilmektedir. Karakus, okumanın fizyolojik boyutunda gözün hareketleri ve netlik alanı hakkında şu açıklamalarda bulunur:

"Göz bir satıra baktığı zaman satırın bütünü de görse yalnız bir kısmını (netlik alanına giren kısım) algılayabilir. Göz, cümlelerin tamamını göremez; bir kelimeyi veya kelime grubunu görebilir; daha sonra gelenleri pasif/bulanık görür. Bundan sonrakiler zihinsel çağrışım yoluyla algılanmaktadır." (Karakus, 2002: 79,80).

Yapılan tüm bu açıklamalardan anlaşılıyor ki, gözümüz okurken yazı içerisindeki harfleri ya da sözcükleri teker teker değil de bunların hepsini bir bütün

olarak algiliyor. Bu bütünlük içerisinde zihin anlami çıkarmaya çalışıyor. Okuma sırasında gözümüz düz bir çizgi boyunca kesintisiz ilerlemiyor, sıçrama ve duraklamalar yapıyor. Gözün yaptığı bu sıçrayış ve duraklamalar metnin güçlüğüne, satırların uzunluğuna, okuyucunun okuma düzeyine, olgunluğuna ve okuma amacına göre değişir.

Okuma esnasında gözün hareketleri ile ilgili açıklamaları Hildreth'ten aktaran, Tazebay'ın belirttiğine göre;

“Okuma sırasında gözler hareketli bir kamera gibi çalışır. Okumaya alışkın olan bir kişinin gözleri her satırda, soldan sağa doğru, atlamalar yapar. Satır bittikten sonra alt satırın herhangi bir yerinde odaklanır. Okuma sırasında retinada oluşan imge optik sınırlar aracılığı ile beyindeki görme merkezine iletilir. Bu imgeler görme merkezinde anlamlı hale getirilerek anlaşılır biçimde okuma eylemi gerçekleşir. Okuma sırasında gözler atlama ve duraklamalar yapar. Gözlerdeki bu alışkanlıklar arttıkça okuma becerisi de artar. Gözün çalışması tipki bir kamera gibidir. Gözün çalışmasındaki bu fotografik durumu ilk belirleyen 1898 yılında Alman Psikolog Raymond Dodge'dir. Daha sonra Buswel bu görüşü test etmiş ve destekleyici bulgular elde etmiştir.”(Hildreth, 1960'dan aktaran, Tazebay, 1995: 6).

Okumanın fizyolojisi hakkında yapılan tüm bu açıklamalar doğrultusunda, göz ve göz kaslarının hareketleri ve okumayla ilgili olarak bazı kavramlara yer vermek gerekir. Bunlar:

a. Göz Hareketleri: Okumanın fizyolojisi ile ilgili yapılan araştırmaların hemen hepsinde, okuma esnasında gözün hareketleri ile ilgili olarak; gözün okurken sıçrayarak hareket ettiği söylenir. Günes, okuma esnasında gözün hareketleri ile ilgili olarak sunları söyler:

“Önceden okuma eylemi gerçekleşirken gözlerin satır boyunca kesilmeksizin düz bir çizgi halinde hareket ettiği düşünülüyordu. Bu düşüncenin doğru olmadığı 1900'lü yıllarda Emile Javal'ın yaptığı çalışmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Javal, göz hareketlerini bir metrekairelik ekrana yansıtmış, o ekranda gözün hareketlerini incelemiştir. Bu incelemeler sonucunda gözlerin düz bir hat boyunca, kesilmeksizin değil sıçramalarla ilerlediği saptanmıştır. Gözler durakladığı anda kelimeler görülmektedir. Göz satır üzerinde hareket halinde iken, satırın bir parçasını görmek için duraklamakta ve sıçrayarak ikinci bir parçasına geçmekte, okumayı bu sıra ile sürdürmektedir. Okumanın parça parça olması durumu sinemaya benzemektedir. Gözler önce, hareketsiz görüntüleri saptamakta ve bunları ağ

tabakasi yardimiyla birlestirmektedir. Daha sonra ise görüntüler birbiriyle baglantili olarak canlandırılmaktadır.” (Günes, 1997: 53).

Özby, okuma sirasinda gözün hareketleriyle ilgili olarak su sözleri söyler:

“Göz satiri okurken onun üzerinde seri siçramalarla hareket eder. Satirin üzerindeki biralani görmek için durur. Daha sonraki alanı görmek için siçrama hareketi yapar ve okumayı böylece sürdürür. Okuma esnasında gözün siçraması ne kadar çoksa okuma da o kadar hızlı olur.” (Özby, 2006: 10).

b. Göz Duruslari: Önceki kısımlarda gözün okuma esnasında satırlar üzerinde kesintisiz hareket etmediğinden söz etmistik. Göz okuma sırasında siçrayarak ve duruslar yaparak ilerler. Bu duruslar sırasında okuma eylemi gerçekleşir. “Göz okurken yaptığı her siçramadan ve geriye dönüş yaptığı zaman da her geriye dönüşten sonra bir süre duraklar, sonra yeniden siçramaya devam eder. “Okuma” yani yazı şeklinin anlama çevrilmesi, bu duraklama süresinde olur.”(Binbasioglu, 1993: 16). “Göz, okumak için bazı duruslar yapmaktadır. Javal, bu duruslara saptama noktaları adını vermektedir. Göz durusları, ortalama 15 salise sürmekte ve kelime ile harflerin üzerinde yoğunlaşmaktadır.”(Günes, 1997: 54). “Göz, bakış sırasında satirin hepsinde değil, %78.82’si üzerinde durur. Bir satiri okurken geçen sürenin %94’ü durusta, %6’si siçramada harcanır.”(Gögüs, 1978: 61). Okuma eylemi için gözün en önemli hareketi, satir üzerindeki duruslarıdır. Çünkü okuma bu duruslar esnasında gerçekleşir.

c. Netlik Alanı (Aktif Görme Alanı): Bu kavram gözün yazı üzerinde belirli bir açıyla algıladığı alanı ifade eder.

“Göz, metin üzerinde bir noktaya 13 ilâ 19 derecelik bir açıyla bakar. Bu açı içerisinde kalan ve gözün net olarak görüp buradaki bütün şekilleri anlama merkezine gönderebildiği alana netlik alanı denir. Netlik alanının dışında kalan yerler algılanamaz.”(Özby, 2006: 10).

Günes, Özby’in netlik alanı olarak adlandırdığı kavramı, görme yelpazesi olarak adlandırır.

“Gözün bir durusta gördüğü alana görme yelpazesi denilmektedir. Görme yelpazesi dar olan okuyucular bir göz durusunda 5 veya 10 harf görebilirken, görme yelpazesi geniş olan okuyucular bir göz durusunda 5 veya 10 kelime görebilmektedirler.” (Günes, 1997: 54).

Gögüs ise bu kavramla ilgili olarak sunlari söyler; “göz satir üzerinde her durusta iyi okuyucuda 15-20 harflik bir genislik kavrar; buna görüs genisligi (eye span) denir. Bu genislik yavas okuyucuda 6 harflik bir sinira kadar düser.” (Gögüs, 1978: 61).

Tazebay’in belirttiğine göre Hildreth bu kavrami görme alanı olarak adlandırır ve su açıklamalarda bulunur:

“Göz yazıya baktığı zaman belli bir genislikte yazıyı görür. Buna algılama genisligi denilebilir. İki odak arasındaki genislik iyi okuyan için 13-14 harf aralığı iken kötü okuyucu için bu 6 harf aralığına kadar düşmektedir. Ayrıca gözün bir de görme alanı vardır. Görme alanı; göz belli bir odanın dışında da görme eylemine girer, bu alana görme alanı denilmektedir. Bu alanın odasında görüntüler nettir. Odaktan uzaklaştıkça netlik yitmektedir. Görme alanının genisligi, odak noktası her birey için farklıdır.” (Hildreth, 1960’tan aktaran, Tazebay, 1995: 6).

ç. Göz Uzaklığı: Gözün okurken satir üzerinde yaptığı sıçrama hareketleri aynı karaktere sahiptir. Göz kimi zaman kısa, kimi zaman uzun sıçramalar yapar. Binbasioglu bunu şöyle ifade eder:

“Göz, okurken satir üzerinde sanıldığı gibi kayarak ilerlemez. Göz bu sırada, satir üzerinde yer alan sözcük gruplarına birtakim “sıçrama” tepkileri verir. Bu sıçramalar başlangıçta düzgün değildir. Kimi zaman az, kimi zaman çoktur. Okuyan kişi tanıdık sözcüklere rastladıkça “uzun”, anlamını bilmediği yabancı sözcüklere rastladıkça da “kısa” sıçramalar yapar. Bu uzaklığa göz uzaklığı denir.” (Binbasioglu, 1993: 16).

d. Netlik Açısı: Netlik açısı, gözün yazıya baktığı anda oluşan açığa verilen addir. Yalçın bu kavramı şöyle açıklar:

“Bir yazıya baktığımız zaman göz kaslarımız, göz sınırlarımızın uyarılmasıyla 13 ila 19 derecelik bir açı yapmaktadır. Bu açığa netlik açısı denir. Bu açı gözün net olarak algılayabildiği alanı belirler. Bunun dışında kalan alan gittikçe azalan bir şekilde fark edilmektedir.” (Yalçın, 2002: 49).

Tazebay’in belirttiğine göre Hildreth bu kavrami görme açısı olarak adlandırır. “Görme açısı; göz bir objeye baktığı zaman, görüs mutlaka bir açı içinde gerçekleşir. Bu açı yatay olarak 165, dikey olarak ise 60’dır.” (Hildreth, 1960’dan aktaran, Tazebay, 1995: 6).

e. Okuma Mesafesi: Okunacak olan yazı ile göz arasındaki uzaklık okuma mesafesi olarak adlandırılır. “Uygun netlik alanının oluşabilmesi ve gözün çok yorulmaması için gerekli okuma mesafesi normal oda aydınlığında 30-40 cm olmalıdır.” (Özbay, 2006: 10). Bu konuda Yalçın da Özbay’i destekler:

“Okuma mesafesi, göz ile okunan yazı arasındaki mesafedir. Yapılan araştırmalarda netlik alanı oluşabilmesi için bu mesafenin 30-40 cm. olması gerekmektedir. Kisiden kişiye değişmesine rağmen bu mesafe, insan gözünün yorulmadan okuyabilmesinde önemlidir.” (Yalçın, 2002: 50).

6. Okumanın Zihinsel Unsurları

Okuma, algılama, ilişki kurma, eleştirme, değerlendirme, yorumlama, anlamlandırma, muhakeme etme gibi bir takım zihinsel etkinlikleri içeren karmaşık bir süreçtir. Gözle algılanan bilgilerin değerlendirilmesi ve anlamlandırılması zihinde gerçekleşir. Okuma eyleminin gerçekleştiği yer zihindir. Çünkü okuma zihinsel bir etkinliktir. Gözler ve kulaklar zihnin dış dünyaya açılan kapıdır. Göz, yazıyı görür ve bunu beyne iletir. Asıl manada okuma burada gerçekleşir. Göz vasıtasıyla dışarıdan gelen semboller burada zihinsel birtakım işlemlere sokulur ve bu işlemlerin sonucunda okuma eylemi gerçekleşmiş olur. Yalçın’a göre, okuma sırasında gözün netlik alanı içine giren kelime veya kelime grupları beynimizde baslıca şu merkezlerde değerlendirilmektedir:

1. Görüntü,
2. Görüntü tanıma,
3. Görüntü yorum alanı,
4. Okuma.

Göz aracılığı ile ilk olarak görüntü alanına gelen kelime ve kelime grupları burada net olarak algılanmaya çalışılır. Gözün görevi, görüntüyü net bir şekilde bu merkeze ulaştırmaktır. Bu işlemin ardından görüntüler, tanınmak için bir başka merkez olan görüntü tanıma merkezine gönderilir. Burada tanınan görüntü, daha sonra görüntü yorum alanına gider. Burada, okuyan kişinin hafızasında yer alan önceki bilgilerle

karsilastirilir ve yorumlanir. Bu sekilde okuma merkezi tarafından okuma islemi tamamlanmis olur. Tanima merkezine gelen görüntüler burada resim, yazi, fotograf ve desen olarak önce siniflandırilir daha sonra her biri ayri ayri tanımlanarak görüntü yorum alanina gönderilir. Yazilarin kolay algılanabilir olması, resim, desen ve fotoğraflarla aralarındaki belirgin farklılıkların ön plana çıkarılmış olması, tanıma isleminin daha rahat yapılmasını sağlar. Bu asamaların ardından bilgi tanımlanmış bir vaziyette beynin yorum alanına gelir. Burada devreye giren bellek sayesinde, beyinde o bilgi ile ilgili önceden var olan bütün bilgiler karsilastirilir ve son olarak okuma merkezine gönderilir (Yalçın, 2002: 51).

Gögüs, okumanın zihnimizde gelişen serüvenini şöyle anlatır:

“Bildigimiz bir sözcüğün zihnimizde, kendi biçimiyle ilgili görsel bir imgesi vardır. Göz sözcüğü görür görmez, bu imge ile tanır. Görsel imge, zihnin gene daha önce kazandığı anlam imgesini uyandırır; böylece anlam kavranmış, algılanmış olur. Sözcüğün zihinde bir de devimsel imgesi vardır; zihin ve örgenler bunu, sözcüğü söyleyerek kazanmışlardır.” (Gögüs, 1978: 61-62).

Zihnimizin bu şekilde okuma eylemini gerçekleştirmesi onun gelişmesini sağlar. Bu sayede zihnin, işlem yapma, analiz sentez yapma, problem çözme, değerlendirme, anlamlandırma becerileri de gelişmiş olur. İnsan okuyarak gelişme gösterir, zihinsel olarak yükselise geçer, bir mesafe kat etmiş olur. Bu zihinsel yükselis ile anlayışı ve kavrayışı gelişir, ufku ve hayata bakış açisi genişler. Zihin okuduğu her yazıdan bir çıkarımda bulunur ve okuyan insan bu çıkarımları benimseyerek yaşamına adapte eder, bu sayede kendi değerler sistemini kurar. Böylece okuyan insan hayatında daha bilinçli kararlar alır, başarılı ve kaliteli bir yaşam elde eder. “Okumak zihin kısırlığının baslıca ilacıdır. Zihin okumakla açılır, olgunlaşır, bütün fizik ve moral âlem okumakla bir geçit bulur.”(Özön, 1960: 47).

7. Okumanın Psikolojik Unsurları

Okuma, ayri ayri pek çok bileşenden oluşan karmaşık bir süreçtir. Okuma eylemi, fizyolojik bazı etmenlere bağlı olduğu gibi, psikolojik etmenlere de bağlıdır. Okumanın psikolojik boyutu içerisinde; bireyin okumaya yönelik beslediği ilgi, sevgi,

koru, nefret, tutum ve güdülenmislik gibi bazı unsurlar yer alır. İyi bir okuma becerisine sahip olmakta bireyin psikolojik yönünün de çok büyük etkisi vardır. Herhangi bir okuma metnini okuyan kişi onu kendi kişiliği, kendi değer yargıları, duygu ve düşünceleri bunun yanında da geçmiş yaşantılarıyla anlamlandırır. Dolayısıyla bireyin duygusal yönden erdiği olgunluk düzeyi okuma sürecinde yer alan bileşenlerden bir tanesidir.

Hildreth'tan aktaran Tazebay'ın belirttiğine göre, okumanın psikolojik boyutunda dört unsur vardır. Bunları şöyle açıklar; “1- Fikir ve anlamların önemi vardır. 2- Sözcük ve tümceler arasındaki bağlantılar kurulur. 3- Geçici yargılara varılır. 4- Yargılar test edilip son yargıya ulaşılır.” (Hildreth, 1960: 69-70'ten aktaran Tazebay, 1995: 9). Bu ifadelerden anladığımız; okuyucu okuduğu metinde öncelikle, vurgulanan önemli noktaları algılar. Bu, genellikle okunan metinde verilmek istenen mesaj ya da ana fikirdir. Okuyucu bulduğu önemli noktalardan ön çıkarımlar yapar. Daha sonra bunları sahip olduğu ön bilgilerle, deneyimlerle ve birikimlerle sentezleyip asıl yargıya ulaşır.

Okuma ile ilgili pek çok araştırma yapan Oğuzkan okuma üzerinde etkisi görülen psikolojik faktörleri; “zihni olgunluk, hissi olgunluk ve sosyal olgunluk” olmak üzere üç kategoride sınıflandırır. (Oğuzkan, 1962: 25).

Zihni olgunluk kavramıyla; bireyin okumaya hazır olması için belirli bir zekâ yaşına gelmiş olması gerektiği ifade edilir. Hemen hemen bütün çocuklar 5-7 yaş arasında okumayı öğrenmeye başlar. Yalnız bir çocuğun okuma eyleminden tamamiyle faydalanabilmesi için onun belli bir zekâ yaşına gelmiş olması gerekir. Okuma alanında çalışan uzmanlar, okuma öğretimi verilmeye başlamadan önce çocuğun hiç olmazsa 6.5 zekâ yaşına erişmiş olması gerektiği konusunda birleşmişlerdir.

Zihni olgunlukta olduğu gibi bireyin hissi olgunluk seviyesini ölçmek mümkün değildir. Bir insanı duygularının gelişimi bakımından değerlendirip su veya bu seviyede diyemeyiz. Sorumluluk bilincini kazanmış, duygularını yönetebilme yeteneği kazanmış, hirs, ihtiras ve kâprislerinin önüne geçebilen bir birey bu anlamda hissi olgunluğa erişmiş demektir. Bazı çocuklar çeşitli sebeplerle okumayı, eğlendirici olmayan, sıkıcı, nahos bir öğrenme faaliyeti olarak değerlendirirler. Ya da başka öğrenme alanlarında yaşadıkları başarısızlık durumunu okuma alanında

yasayacaklarından korkarlar. Okumaya karsi bu tarz olumsuz tutum içerisinde olan çocukların belirli bir hissi olgunluk düzeyine erisemedikleri bir gerçektir.

Sosyal olgunluk da aynen hissi olgunluk gibi ölçülemez, nicel bir takım sembollerle ifade edilemez. Birey, dünyaya geldiği ilk günden itibaren sosyal açıdan kesintisiz bir gelişme gösterir. Sosyalleşme süreci ilk olarak ailede başlar. Komsuluk ve akraba ilişkileri ile içinde bulunulan yakın çevrede daha sonra okulda ve tüm yaşam içerisinde devam eder. Birey, yaşadığı bu çok yönlü çevre içerisinde belirli bir sosyal olgunluk düzeyine gelir. Okuma sürecinde bireyin sahip olduğu sosyal seviyenin etkisi yadsınamaz. Çünkü birey içinde yaşadığı çevrenin değer ve normları doğrultusunda sosyal bir kişilik edinir. Edindiği bu sosyal kişilikle okuduklarını değerlendirir, eleştirir, yorumlar ve bir çıkarımda bulunur. Elde ettiği çıkarımları kendine mal ederken, sahip olduğu sosyal kişiliğinin süzgecinden geçirerek benimser.

8. Okuma Türleri

Okuma, farklı şekillerde yapılmaktadır. Okuma eylemi, okurun amacına, içinde bulunduğu ruhsal, toplumsal olaylara, boş zaman etkinliklerine bağlı olarak değişik türlere ayrılmaktadır. Bireyin kendisi için uygun gördüğü okuma çeşidi okuyacağı eserden sağlayacağı fayda ile doğru orantılıdır. Okuma üzerinde çalışan araştırmacılar okumayı kendilerine göre çok çeşitli türlere ayırmışlardır. Örneğin, Günes, okumayı; “sesli okuma, yarı sesli okuma ve sessiz okuma” olmak üzere üçe ayırır. (Günes, 1993: 47). Delacroix'den aktaran Gögüs'ün belirttiğine göre, “okuma öğrenme iki aşamalı bir dizgedir: Birinci aşama sesli okumadır: Yazı-ses-düşünce. İkinci aşama, sessiz okumadır: Yazı-düşünce.” (Gögüs, 1978: 64). Demirel, okumayı, “sesli ve sessiz okuma” olmak üzere ikiye ayırır (Demirel, 2004: 85). Kavcar ve diğerleri ise “sesli okuma, sessiz okuma ve insat olmak” üzere üçe ayırırlar (Kavcar ve diğerleri, 1998: 43). Dökmen, okuma türlerini, “sesli okuma, içinden sesli okuma ve sessiz okuma” olmak üzere üç grupta inceler (Dökmen, 1994: 27). Aytas ise ihtiyaca göre okuma çeşitlerini sekize ayırır. Bunlar; göz atarak okuma, gözden geçirme, çalışmak için okuma tipi, serbest okuma, dikkatli okuma, inceleyerek okuma, sürekli okuma, güdümlü okuma ve bölümler halinde okumadır (Aytas, 2005: 464-465). Özbay, okuma tür, yöntem ve teknikleri başlığı altında yirmi çeşit okumadan söz eder. Bunlardan bazıları şöyledir:

Sesli okuma, sessiz okuma, elestirel okuma, tam okuma(dikkatli okuma), seçmeli-esnek okuma vb. (Özbay, 2006: 16-30).

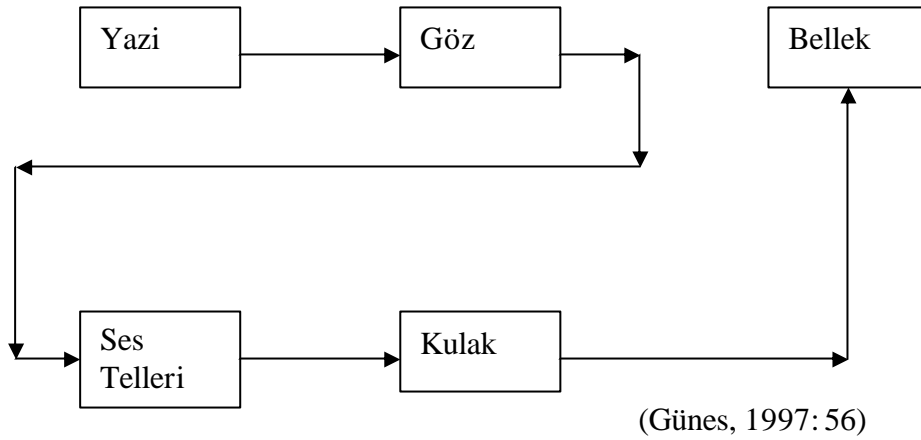
Yazili bir metin fizyolojik olarak sadece iki biçimde okunabilir: a) Sesli olarak, b) Sessiz olarak. Yalnızca gözü kullanarak, metne bakıp ondan anlam çıkararak yapılan okuma sessiz okumadır. Bu sürece ses organlari dâhil edilirse sesli okuma yapılmis olur.

a. Sesli Okuma

Okuma üzerine çalisan arastirmacilar, okuma türleri içersinde yer alan sesli okumayi çeşitli şekillerde tanımlamaya çalismislardir. Günes, sesli okumayi söyle tarif eder: "Sesli okuma, yaziyi görme, kelimeleri seslendirme ve anlami kavramadir. Göz yaziyi görünce tanımakta, ses organlariyla kelimeleri seslendirmekte, seslendirdigi bu kelimeleri kulakla isitmekte ve bellege göndermektedir." (Günes,1997: 56). Kavcar ve digerleri ise sesli okuma hakkındaki görüslerini su sekilde ifade ederler: ‘Sesli okuma, gözle algilanip zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarinin yardimi ile söylenmesidir. Bu tür okumanin tam ve basarili olabilmesi için yazidaki anlamin kavranmasina, sesin ton ve vurgu bakımından ayarlanmasina ihtiyaç vardir Metni anlamadan iyi bir okuma yapılamaz.’ (Kavcar ve digerleri, 1998: 43). Göğüs'e göre sesli okuma, ‘gözün kavradigi sözcüklerin konuşma örgenleriyle söylenmesidir.’(Gögüs, 1978: 64). Sesli okuma hakkında yapılan bu tariflerden ortaya çikan genel yargi; göz ve zihnin birlikte çalismasiyla yazidan çikan anlamin seslendirme organlari araciligıyla disa vurulmasi sesli okuma olarak adlandırilabilir.

Ülkemizde okuma üzerinde en çok çalisan isimlerden birisi olan Günes, okumayi biçimsel olarak söyle ifade eder:

Sekil 1. Sesli Okuma



Önceden her türlü okumanın sesli olarak yapıldığı söyleniyor. Fakat zaman içerisinde yapılan pek çok araştırma, sesli okumanın insana çok zaman kaybettirdiğini, okuma hızını yavaşlattığını ve okunanlardan anlam çıkarmayı da güçleştirdiğini göstermiştir. Günes’in belirttiğine göre, Richaudeau yaptığı araştırmalarda, sesli okumanın, sessiz okumaya göre 4 kat fazla zaman aldığı saptanmıştır. Alain Lieury ise yaptığı deneysel araştırmalarda, gözün bir kelimeyi 10 salise içinde tanıdığını, onu sesli okumak içinse 40 salise harcadığını belirtmektedir (Günes, 1997: 56).

Beynin algılama hızı konuşma hızından çok daha fazla olduğu için sesli okumada anlama ve kavrama, sessiz okumaya nazaran daha düşüktür. Çünkü sesli okumada bu sürece seslendirme organları da dâhil olmaktadır. Yalçın bu durumu şöyle izah eder:

“Sessiz okumada yalnızca gözümüzün hareketlerine ve görüntünün beynimizde izlediği yola bağlı olarak okuma aşamaları bulunmaktadır. Sesli okumada ise bu aşamalara bir de konuşma merkezimizin uyarılarına bağlı olarak konuşma sistemimiz girmektedir. Bu bakımdan sesli okuma daha yavaştır.”(Yalçın, 2002: 60).

Sesli okuma sürecinde isin içine seslendirme organları da dâhil olduğu için bu okuma türü bazı araştırmacılar tarafından konuşma becerisi ile de ilişkilendirilir. Çifçi “Sesli Okuma” başlıklı makalesinde bu okuma türüyle ilgili olarak şu açıklamalarda bulunur:

“Sesli okumanın, okuma eğitiminden ziyade konuşma eğitiminin hedeflerine hizmet ettiği görülür. Sesli okumada esas maksat, bir yazının konuşma dilinin standartlarına uygun

şekilde seslendirilmesidir. Burada okumayla birlikte ses de önem kazanmaktadır.”(Çifçi, 2000: 178).

Sesli okuma konuşma dilinin standartlarına göre bir metni seslendirebilme amacına hizmet ettiği için bu okuma türü konuşma eğitimi içerisine de dâhil edilebilir. Buradan sesli okumada anlamanın gerçekleşmediği gibi bir sonuç çıkartılmamalıdır. Sesli okuma sonucunda da elbette anlama gerçekleşir. Yalnız seslendirme organları da ise dâhil olduğundan anlama ve okuma hızı biraz daha yavaşlar. Çünkü konuşma hızı beynin hızına yetisemez.

Sungu’dan aktaran Çifçi’nin belirttiğine göre; “sesli okuma, okumanın nihai hedefi olan kavramayı olumsuz etkilemektedir. Sesli okuma esnasında okuma hızı düşer, göz-ses genişliği (eye-voice span) daralır, dolayısıyla hızlı okumanın ve kavramanın anahtarı olan konteksti yakalama güçleşir.”(Sungu, 1927: 1-19’dan aktaran Çifçi, 2000: 178). Daha önceki kısımlarda okumanın fizyolojik boyutunu açıklarken, gözün okurken yaptığı her sıçramadan ve geriye dönüştürme sonra bir süre durakladığından, gerçek manada okumanın yani yazının anlama çevrilmesinin de bu duraklama sürecinde gerçekleştiğinden bahsetmiştik. Binbasioglu bu konuyla ilgili olarak şunları söyler:

“Duraklama sayısı ve süresi sesli okumalarda sessiz okumalara göre daha fazla olur. Bu yüzden sesli okuma sessiz okumaya göre daha yavaştır. Duraklama süresi, ortalama olarak sesli okumada saniyenin 1/5’i, sessiz okumada ise 1/6’sidir.”(Binbasioglu, 1993: 17).

“Sesli okumayla sessiz okuma sırasında her durumda gözün harcadığı zamanı karşılaştırdığımızda, sessiz okumaya oranla, sesli okuma için hemen iki katı bir zaman harcamaya gereksinim olduğu görülüyor.”(Sungu, 1997: 214, çev. Binbasioglu). Okuma eylemi esnasında, dil okunanları seslendirene kadar gözler hızla ilerlemektedir. Bu durumda gözler daima ileri koşarken, ses ardından onu yakalama çalışmaktadır.

Kayalan, sesli ve sessiz okuma arasındaki zaman farkını sayısal olarak şu şekilde ifade eder:

Sesli okuma işlemi: 1 sn 1 sözcük

60 sn 60 sözcük

Sessiz okuma işlemi: 1/4 sn 1 sözcük

60 sn 240 sözcük (Kayalan, 2000: 57).

Sesli ve sessiz okumada gözün yaptığı hareketler birbirinden farklıdır. Sesli okumada daha fazla fiksasyon vardır; yani göz belli kelimelere uzun süre takılabilir. Ayrıca sesli okumada zaman zaman geri dönmeler (regression) ve uzun ara vermeler görülür. Sesli okumada her bir kelime tek tek okunur bu yüzden de sessiz okumaya göre daha fazla zaman alır. Sesli okuma vokalizayona dayanır; bu okuma türünde algılamak ve algılananı söylemek söz konusudur. Bu nedenle bu okuma türünde okuyucunun hizini konuşma hızı sınırlar. (Dökmen, 1994:28).

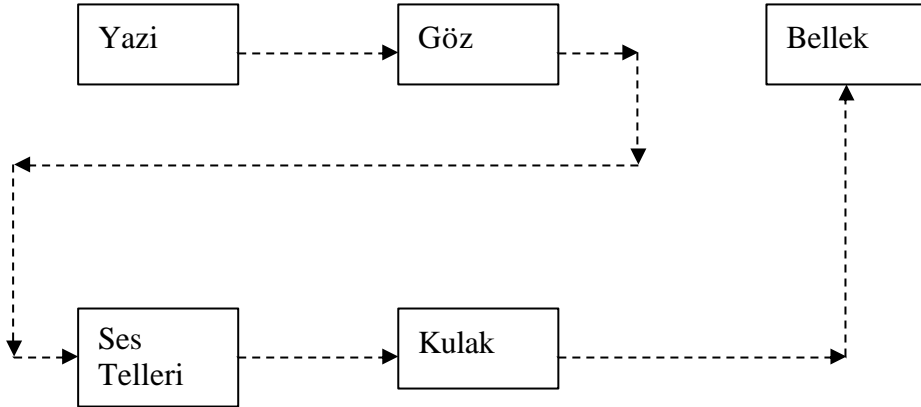
Sesli okuma, okumanın temel hedeflerinden biri değildir. Temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin dışında, pek çok insanın hayatında önemli bir yer işgal etmez. Sesli okuma çoğunlukla ilk ve ortaöğretimde uygulanan bir yöntemdir. Uzmanlar, okuma öğretimine önce sesli okuma ile başlaması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Öğrenci, sesli okuma becerisini tam anlamıyla kazandıktan sonra asama olarak sessiz okuma becerisini geliştirmeye yönelik okuma alıştırmaları yapılmalıdır.

Buraya kadar söylenenlerden sesli okumanın hiçbir işlevinin olmadığı düşünülmemelidir. Söyle ki; bireylerin okuma sürecinde yaşadıkları problemler sesli okuma yaptırılarak teşhis edilip ona uygun çözümler üretilebilir. Okur-yazar oranının düşük olduğu, gelişmekte olan toplumlarda sesli okuma büyük bir önem taşır. Çünkü okuma-yazma bilmeyenlerin eğitimi sesli okuma sayesinde yapılır.

b. Yarı Sesli Okuma (İçten Sesli Okuma)

Sesli okuma türünden sessiz okumaya geçiş bir anda olmamıştır. Sesli okuma türünde belirtilen olumsuzluklardan ötürü giderek sessiz okuma türüne geçilmiştir. Sesli okuma alışkanlığı bir anda bırakılmamış; ses azaltılmış ve yarı sesli olarak okumaya devam edilmiştir. İlköğretim birinci kademe bu okuma türü yaygın olarak görülür. Yarı sesli okumayı içinden sesli okuma olarak adlandıran Dökmen, bu okuma türünde, okuyucunun sanki sesli okuyormuş gibi dilini, dudaklarını ve gırtlaklarını hareket ettirdiğinden, bazen dudakların kipirdadığının dışarıdan da gözlenebileceğinden bahseder.(Dökmen, 1994: 27).

Sekil 2. Yari Sesli Okuma



(Günes, 1997: 56)

c. Sessiz Okuma

Alain sessiz okuma için şu sözleri söyler: “Sessiz okuma, insanlık tarihinde yeni girdiğimiz bir evredir.” Sesli okumadan sonra sessiz okuma, anlama açısından daha elverişli bir okuma türüdür. Çünkü bu okuma türünde okuyucu, diğer okuma türlerine göre daha az çaba sarf edecek daha çok verim elde edecektir. “Yazılı birimlerin yalnız gözlerin işleviyle okunması, seslendirmenin olmamasıdır. Anlamak ve bilgi edinmek amacıyla en çok uygulanan bireysel bir okuma türüdür.”(Kayalan, 2000: 56). Sessiz okumada sadece iki unsur vardır; yazı ve düşünce. Bu okuma türünde göz yazıyı görür görmez onu kavrar ve saklamak için hemen belleğe gönderir. Sesli okumadaki seslendirme organları bu süreçte devreden çıkar. Sessiz okumada okuma hızı artar, anlama düzeyi de yükselir. Göğüs, sessiz okumayı şöyle açıklar:

“Sessiz okumada konuşma organları çalışmaz; zihin anlamları gözlerle kavrayıp geçer. Bundan dolayı Fransızca’da, bu okumaya göz okuması denmiştir. Sessiz okuma, anlamları çok hızlı kavrama olanı verir; asıl önemi bu yöndendir. Yetişkin insan, bütün okuma etkinliğini bu yolla yapar.”(Göğüs, 1978: 68).

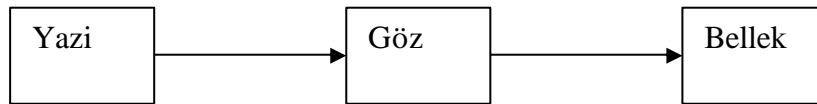
Sessiz okuma türünde göz kelimeleri tek tek okumaz. Cümleleri ve paragrafları bir bütün olarak görür. Sesli okumada ise göz kelimeleri tek tek ayırt eder. Sessiz okuma bu yüzden daha hızlıdır. Göz kelimeleri tek tek ayırt etmek için zaman harcamaz. “Sesli okumada, erişilebilecek maksimum hızı, konuşma hızı belirler. Gözle okuma sırasında ise, konuşma hızı devre dışı kalır, okuyucunun hızını zihnin algılama

kapasitesi belirler.”(Dökmen, 1994: 27). Dolayısıyla gözle okumada sadece "algılamak" söz konusudur, konularak zaman kaybedilmez. Yine bu okuma türünde göz hareketleri sesli okumadan farklı olduğu için okuma esnasında geri dönüşler ve takılmalar yok denecek kadar azdır. Sessiz okumanın yönü sürekli ileriye doğrudur. “Sessiz okumada yalnız algı genişliği (gözün her duruşta algıladığı sözcük sayısı) söz konusudur, sesli okumada olduğu gibi göz-ses genişliği yoktur.”(Gürcan, 1999: 21).

Buraya kadar açıkladığımız okuma türleri içerisinde görülüyor ki okuma eylemi için harcanan emek, zaman ve okuma sonrasında elde edilen verim açısından en kazançlı okuma türü sessiz okumadır. Baymur, sessiz okumanın üstünlüklerini şöyle sıralar:

“Sessiz okuma zaman ve enerjiden tasarrufu temin eder. Çünkü bu okuma sırasında; daha az göz hareketi yapılır, bir hareketle daha çok harf veya kelime kavranır, duraklamalar daha kısa sürer, daha az gerileme hareketi yapılır, tekrar tespitler daha kısa devam eder.” (Baymur, 1943: 237-238).

Sekil 3. Sessiz Okuma:



(Günes, 1997: 57).

Sekil 3'te görüldüğü gibi sessiz okumada bilgi bölünmeden belleğe aktarılmaktadır.

9. Okuma Alışkanlığı

Bilgiye verilen önemin arttığı çağımızda bilgiye ulaşmak, ulaştığımız bilgileri harmanlayıp, işe yarar hale getirmek ve bunları gündelik yaşamda kullanmak modern dünyada insanlığın sahip olması gereken niteliklerindedir. Tabii bu özellikleri elde

etmek için bizlerin sahip olması gereken şey, ileri düzeyde kazanılmış bir okuma becerisidir.

Ülkemizin ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan refaha erisebilmesi için eğitim yönünden en ileri düzeyde olması şarttır. Bu gün Türkiye'nin özlenen bir gelişmişlik düzeyine gelebilmesi için çözülmesi gereken problemlerin en basta geleni süphesiz eğitimidir. “Bu bağlamda ekonomik ve toplumsal kalkınma için gerekli itici güçlerden biri de, toplumsal okuma alışkanlığının ve kitap kültürünün ülke çapında yaygınlaşmasıdır.” (Bayram, 2001: 1). Ülkemizin özlenen gelişmişlik düzeyini yakalayabilmesi ancak meseleler üzerinde kafa yoran, düşünen, eleştiren, tartısan, bireylerle gerçekleştirilebilir. Bireylerin bu özelliklere sahip olması için çok okumaları ve okunanlar üzerinde düşünmeleri ile mümkün olur. Bu konuyla ilgili olarak Cemil Meriç sunları söyler:

“Kendini yığın haline getiren bir millet pâyidar olamaz. Tek kaygısı para olan bir yığın yasayamaz. Düşüncüyü küçümsüyoruz. Kitaba harcadığımız parayı, atlar için harcadığımızla kıyaslırsak, yerin dibine girmemiz gerekmez mi? Kitap sevene kitap delisi diyoruz. Kimseye at delisi dedğimiz yok. Kitap yüzünden sefaletе düşen görülmemis. At uğrunda iflas eden edene. Felaketimizin yokluğu kültür yokluğu.” (Meriç, 2004: 110a).

Toplumların gelişmişliği okur-yazarlık oranları ile doğru orantılıdır. Ancak zaman içinde okur-yazar olabilen her birey okuma alışkanlığını kazanabilmeli bunun yanında okuduğunu anlayacak derecede işlevsel okur-yazarlık becerilerine de sahip olabilmelidir. Scribner ve Cole,'dan aktaran Savas'in belirttiğine göre; “okur-yazarlık, yalnızca belli bir alfabeyle yazılmış bir metnin nasıl okunduğunu bilmek ve o alfabeyle kullanarak bir şeyler yazmaktan ibaret olmayıp bu beceriyi özel birtakım durumlarda, özel amaçlarla kullanma yeteneğidir.”(Scribner ve Cole, 1981'den aktaran; Savas, 2006: 7). Son zamanlarda sadece okur-yazar olmak yeterli değildir. Okur-yazar olmanın bir de işlevsel olanından bahsedilir. Günümüzde çok sık işittiğimiz bu işlevsel ya da diğer bir adıyla fonksiyonel okur-yazarlık kavramı hakkında Günes sunları söyler: “Fonksiyonel okur-yazarlık temel okur-yazarlıktan sonra gelen bir düzeydir. Bu kavram; okuma-yazma ve aritmetikle ilgili bilgi ve becerilerin bireysel, sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda kullanılması durumunu anlatır.”(Günes, 1997: 15).

Yakin zamanda yapılan arastirmalar dünya nüfusunun üçte birinin okur-yazar olmadigini gösteriyor. Türkiye'de Unesco'nun açıkladığı rakamlara göre, yetiskinlerde (15 yas ve üzeri) okur yazar oranı, 1990 yılında 77.9, bu rakam 2000 yılında 85.0'dir (http://portal.unesco.org/education/en/files/25568/10673494215Table2_Adult_youthliteracy.pdf).

Yumusak'ın belirttiğine göre, Unicef'in açıkladığı yetiskin okur-yazarlık rakamlarından hareketle 1990 yılında Türkiye'de erkeklerde okur-yazarlık oranı %89, kadınlarda ise %69'dur. 2000 yılında ise bu oran erkeklerde %93, kadınlarda ise %77'dir. Bu rakamlar modern çağda bile ülkemizde hâlâ okumaz yazmaların olduğunun bir göstergesidir (Yumusak, 2004:162-165). Kitap okuma konusunda ülkemizin içinde bulunduğu duruma göz atacak olursak; Bağımsız Eğitimciler Sendikası AR-GE Kurulunun Türkiye'nin kitap okuma alışkanlığı üzerine yaptığı araştırmanın sonuçları, okuma alışkanlığı konusunda milletçe ne durumda olduğumuzu göstermesi bakımından manidardır. Bağımsız Eğitimciler Sendikası'nın AR-GE raporuna göre;

“Türkiye’de okunan kitaplar genellikle “siyaset, ask, cinsellik” konularını isliyor. Günde ortalama 5 saat televizyon seyreden Türk halkı, kitap okumaya yılda yalnızca 6 saat vakit ayırıyor. Türkiye kitap okuma konusunda çoğu Afrika ülkelerinin gerisinde kalmış durumdadır. Japonya’da toplumun %14’ü, Amerika’da %12’si, İngiltere ve Fransa’da %21’i düzenli kitap okurken Türkiye’de yalnızca on binde bir kişinin kitap okuduğu görülmektedir. Toplam nüfusu sadece 7 milyon olan Azerbaycan’da kitap ortalama 100 bin tirajla basılırken, 71 milyon nüfuslu Türkiye’de bu rakam 2 bin-3bin civarındadır. Birleşmiş Milletler İnsani Gelişim Raporunda, kitap okuma oranında Türkiye; Libya, Tanzanya, Kongo ve Ermenistan gibi ülkelerin bulunduğu 173 ülke arasında 86. sırada yer almaktadır. Arastirmada bir Japon’un bir yılda ortalama 24 kitap, bir İsviçrelinin yılda ortalama 10 kitap, bir Fransız’ın yılda ortalama 7 kitap, bir Türk’ün ise 10 yılda ancak bir kitap okuduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Arastirma sonucuna göre Türkiye’de yalnızca 70 bin kişi okuma alışkanlığına sahiptir. Türkiye’de bir kişinin kitap okumak için ayırdığı zamanın; 300 katını bir Norveçli, 210 katını bir Amerikalı, 87 katını bir İngiliz, 87 katını da bir Japon ayırıyor. Dünya ortalamasının bile bizim kitap okumaya ayırdığımız zamandan 3 kat fazla olduğu görülüyor. Birleşmiş Milletlerin yaptırdığı bir arastirmada kitap için ayrılan bütçeye bakılırsa; Norveçli 137 \$, Alman 122 \$, Belçikalı 100 \$, Avustralyalı 100 \$, Güney Koreli 39 \$, dünya ortalaması 1,3 \$ iken bir Türk ise yılda ancak 0,45 \$ ayırıyor. ABD’de yılda 72 bin kitap basılırken, Rusya’da 58 bin, Japonya’da 42 bin, Fransa’da 27 bin, Türkiye’de ise yılda 7 bin kitap basılmaktadır. Türkiye’de dergi okuma oranı

% 4 iken, televizyon izleme oranı %95'tir. İngiltere'de ortalama bir gazete olan, günlük The Sun gazetesi, Türkiye'deki gazetelerin günlük tirajı kadar satıyor. Türkiye'deki gazete okurlarının %85'inin yalnızca gazetelerin spor ve magazin sayfalarını okudukları yapılan araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Türkiye'de kütüphane sayısı 1412 olmasına rağmen bu kütüphanelerin sadece 400 tanesi uluslararası kütüphane standartlarına sahiptir. Kütüphanelerimizdeki kitap sayısı 12. 221. 392, kütüphanelere kayıtlı üye sayısı 254.007'dir. Türkiye'de ihtiyaç maddeleri sıralamasında kitap 235. sırada yer alıyor. Türkiye'de öğrencilerin sadece %19'u 25'ten daha fazla kitaba sahiptir. Türkiye'de en çok basılan yerli bes kitap; Keloglan Masalları, Nasrettin Hoca Fıkraları, cinsel içerikli kitaplar, Karadeniz fıkraları ve dini bilgiler içeren kitaplardır. En çok basılan yabancı kitaplar ise La Fontaine'nin fablları, Ezop masalları, Andersen masalları, Çocuk Kalbi ve cinsel içerikli kitaplardır. Türkiye'de genç nüfusun %70'inin hiç kitap okumadığı, tüm nüfusun %40'nin hayatı boyunca hiç kütüphaneye gitmediği, %31'nin birkaç kez gittiği, kütüphaneye gidenlerin ise sadece %8'nin kitap okuma amacıyla gittiği aynı araştırmadan çıkan sonuçlar arasındadır.” (www.be-sen.org.tr/download.asp?dosyano=404).

Tüm bu sayısal veriler Türkiye'nin okuma alışkanlığı konusundaki durumunu gözler önüne sermektedir. Türkiye'de okumaya gereken önemin verilmediği, okumanın bir ihtiyaç olarak görülmediği çıkan verilerden de açıkça görülmektedir. Okuma alışkanlığı konusunda ülkemizin durumuna göz attıktan sonra bu olumsuz durumun düzeltilebilmesi için okuma alışkanlığı kavramının ne olduğuna ve okuma alışkanlığının nasıl kazandırılacağı konusuna açıklık getirmekte fayda vardır.

Okuma alışkanlığı, bireyin bu beceriyi kazandıktan sonra tüm yaşamı boyunca sürekli ve düzenli bir biçimde sürdürmesidir. Devrimci'den aktaran Gönen'in belirttiğine göre, “okuma alışkanlığı, kişinin bir gereksinim olarak algılaması sonucu okuma eylemini, yaşamı boyunca sürekli ve düzenli olarak gerçekleştirmesidir.”(Devrimci, 1993'ten aktaran, Gönen, 2007: 61). Kayalan, bu kavramı şöyle açıklar; “okumayı yinlemek ve bunu değişik okuma parçalarında gerçekleştirebilmek, yadigar duruma gelmek, okumayı ve her türlü okuma parçasını, kitabı, yayını hoş görmek, olagan görmek, kabul etmek ve sürekli ister olmak. Kendini, çevreyi ve dünyayı anlayabilmek için okumayı temel bir araç olarak görme ve kullanma isteği.”(Kayalan, 2000: 14). Yapılan bu tanımlardan çıkan sonuç, okumanın hayatı boyunca bir ihtiyaç olarak görülmesi ve sürekli olmasıdır. Okuma, sürekli yapıldığı zaman ancak bir alışkanlığa dönüşebilir. Okuma alışkanlığı kavramı üzerinde süreklilik ve düzenlilik kavramlarının

disinda, okunan kitap sayisi da belirleyici bir etkindir. American Library Association (ALA) 'nin verdigi sikliklari aktaran Yilmaz'a göre;

| | |
|------------------------|--|
| “Zayif aliskanlik: | Yilda 1-5 kitap okuma Yilda 1-5 kez kütüphaneye gitme. |
| Orta düzey aliskanlik: | Yilda 6-11 kitap okuma Yilda 6-11 kez kütüphaneye gitme. |
| Güçlü aliskanlik: | Yilda 12 kitap ve daha fazla okuma Yilda 12 kez ve daha fazla kütüphaneye gitme.” |

(<http://www.unak.org.tr/BilgiDunyasi/eskisayi/5-2.htm>).

Bamberger'den aktaran Gürcan'a göre;

“Okuma aliskanligi okuma eyleminin kisisel, mesleki ve sosyal ilgileri yönünden birey için ne tür yararları olduğu görüldüğünde kazanılmış olacaktır. Bu dogustan var olan ilgi ve ihtiyaçların karsılanması ile baslar, arkadan okumanın getirdigi kazancın ne olduğunun kavranması gelir ve son olarak, kitapla düzenli bir arkadaşlığa dönüşür. Okuma ve kitaplar ancak bu şekilde aliskanlik olarak sağlam ve sürekli bir konuma ulaşabilir.” (Bamberger, 1990: 44'ten aktaran, Gürcan, 1999: 37).

Öğrenme sürecinde okumanın payı büyüktür. En kolay, en ekonomik, en kısa, öğrenme yolunun okuma olduğu göz önüne alındığında ve bütün derslerin okumayı gerektirdigi düşünüldüğünde, okuma aliskanligini kazanmış bir öğrencinin öğrenim hayatı boyunca başarılı olacağı bir gerçektir. Bu noktada 2004 yılında Millî Eğitim Bakanlığınca düzenlenen “Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı”nda Yilmaz, okuma aliskanliginin eğitim açısından işlevini şöyle açıklar:

“1-Eğitimin temel amacı olan, öğrencinin kişilik gelişimine katkıda bulunmak. Bu anlamda öğrencinin anlama/kavrama gücünü geliştirerek eğitimde verimliliği artırmak ve başarıyı yükseltmek.

2-Öğretimi kolaylaştırmak ve desteklemek.” (Yilmaz, 2007: 134).

Okuma aliskanligi bir ülkedeki eğitim sisteminin niteliğine doğrudan bağlı bir olgudur. Araştırmaya dayalı bir eğitim sistemi okuma aliskanligi için doğal bir yapı oluştururken, ezberci bir eğitim sistemi okuma aliskanligini gereksiz kılar ve bir

anlamda engelleyen bir yapıyı ifade eder. Bu şekilde bakıldığında, okuma alışkanlığının eğitim sisteminin yapısını yansıtan bir olgu olduğunu belirtmek yanlış olmayacaktır.

Okuma Alışkanlığını Geliştirmek İçin;

- Çocuklar küçük yaşlarda kitapla tanıştırılmalıdır. Çünkü kitap okuma becerisi ancak küçük yaşlardan başlayarak bir alışkanlığa dönüşebilir. Bu noktada da anne babalara büyük görevler düşmektedir.

- Kitap okuma insanın yaşamında ancak zevk ve hobiye ve dönüştürebildiği zaman alışkanlık boyutuna ulaşır. İnsanın bu işi haz alarak yapması önemlidir. İsrarcı ve baskıcı bir tutum sergilenirse aksi takdirde insanlar okumadan geçebilirler.

- Çocuğun önünde bir model teşkil eden anne ve baba, çocuğun yanında kitap okumalıdır. Hatta zaman zaman sesli okumalar yapılarak çocuğun dinleyerek de olsa bu sürece katılması sağlanmalıdır.

- Evde muhtemelen kitaplık olmalıdır. Hatta mümkünse her çocuğa ait bir kütüphane hazırlanmalıdır.

- Kitap okuduğu için çocuklar ödüllendirilmelidir.

- Çocuğun önem verdiği özel günlerinde ona kitap hediye edilmelidir.

- Çocuğa yönelik kitaplar seçilirken çok dikkatli davranılmalıdır. Kitaplar çocukların bilişsel, ve duygusal gelişim düzeylerine göre özenle seçilmelidir.

- Televizyon ve bilgisayar karşısında geçirilen zamanlar düzenlenmeli, okumaya da zaman ayrılmalıdır.

- Anne babaların okuma konusunda duyarsız olduğu durumlarda bu konudaki görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmen, öğrenci için okuma alışkanlığı konusunda güçlü bir model olmalıdır.

Çocuğun önünde model durumunda olan anne baba ve öğretmenler okumaya karşı her zaman istekli olmak durumundadırlar. Onların okuma eylemine karşı geliştirdikleri en ufak bir olumsuz tavır çocukları okumadan uzaklaştırabilir. Anne baba ve öğretmenlerin okuma alışkanlığı konusunda çocuklara iyi birer örnek olabilmeleri, onların iyi bir okuma alışkanlığına sahip olmasından geçer.

10. Okuma Eğitimi

Okuma eğitimi planlı ve programlı bir şekilde okulda başlar. Ortalama yedi yaşında okula başlayan çocuk ilk olarak alfabeyi tanıyarak ilk okuma yazma eğitimiyle birlikte okuma uğrasında yol kat etmeye başlar. İlköğretimin birinci sınıfında öğrenilen okuma, ilerleyen sınıflarda ilerlemeye ve gelişmeye başlar. Okuma, öğrenme faaliyetlerinin anahtar konumunda olduğu için ilköğretim düzeyinde okulun en önemli işlevi, çocuğa okuma yazmayı öğretmektir. Çünkü öğrenmenin büyük bir kısmı okuma sayesinde gerçekleşecektir. Genellikle birinci sınıflarda çocuğa okumanın öğretilmesiyle bu işin tamamlandığı zannedilir. Hâlbuki okumayı yeni öğrenmiş bir çocuğun yeni edindiği bu öğrenme yasantisini geliştirerek bir beceriye daha da ilerleterek bir alışkanlığa dönüştürmesi beklenir. Birinci sınıfta okumayı öğretmekle okuma eğitimi tamamlanmış sayılamaz. Birinci sınıfta okumayı öğrenmiş çocuğun, ilerleyen eğitim ve öğrenim yasantisi boyunca okumanın tüm inceliklerini kavraması ve bu beceriyi bir yaşam biçimi haline getirip benimsemesi beklenir. İyi bir okur olma yolundaki öğrenci, öğretim süreci boyunca; okuma amacını neye göre belirlemeli, metnin yapısına uygun olarak hangi okuma yöntem ve tekniğini uygulamalı, okuduklarını neye göre anlamlandırmalı, bunun gibi sorulara uygun yanıtlar arayarak bu yolda ilerler. Okuma eğitimi sadece okulla da sınırlı değildir, okuma bir ömür boyunca insana hizmet ettiği için yaşam boyu sürmesi gerekir.

Aytas'ın "Okuma Eğitimi" adlı makalesinde ülkemizde okuma eğitimine verilen önemin ne düzeyde olduğu çarpıcı bir şekilde ifade edilmektedir. Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu (IEA), Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) çerçevesinde, 35 ülkede, ilköğretim 4. sınıf öğrencileri arasında bir araştırma yaptırdı. Bu araştırma kapsamında Türkiye'de 62 ilde 154 ilköğretim okulunda toplam 5390 öğrencinin okuma yeterlilikleri tespit edildi. Araştırma sonucunda, Türk öğrencilerin okuma becerilerinin uluslararası standartların altında olduğu ortaya çıktı. Bu sonuca göre, okuma eğitimi üzerinde daha dikkatle durmak ve bu konuda gerekli tedbirleri zaman geçirmeden almak gerekmektedir (Aytas, 2005: 462).

Okuma eğitiminin planlı ve programlı bir şekilde okulda başladığını söylemistik. Aslında okuma eğitimi ilk olarak ailede başlar, bunu kres veya anaokulu, ilköğretim ve

ortaöğretim izler. Bu asamalardan birinde birey, okuma eylemini ya aliskanlık haline getirir ya da bu asamalardan birinde karsilasacagi olumsuz bir durum ya da güdülenme eksikligi, bireyin okumadan uzaklasmasina ve sogumasina neden olur. Okuma, bir öğrenme süreci ile edinilen, gelisen ve sonrasında da aliskanliga dönüşen bir eylemdir. Aliskanliga dönüşen okuma eylemi, birey için kisisel bir zevk ve hobiye dönüşmüs demektir. Bundan dolayi okuyan kisiye haz verir.

III. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Arastirmanin bu bölümünde, arastirmaya katilan öğretmenlerden anket yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular üzerinde durulmus, öncelikle öğretmenlerin kisisel özellikleriyle ilgili bilgilere daha sonra da Türkçe Programi 6. sinif okuma alan hedefleri hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

3.1. KISISEL ÖZELLİKLERLE İLGİLİ BİLGİLER

Arastirmaya katilan öğretmenlerin; cinsiyetleri, öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi ve öğretmenlerin mezun oldukları okullarla ilgili verilerin dağılımı bu bölümde ele alınmıştır.

Ankete katilan öğretmenlerin cinsiyet faktörlerine göre dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

2. Tablo: Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

| Cinsiyet | N | Yüzde |
|----------|-----|-------|
| Bayan | 103 | 58,9 |
| Bay | 72 | 41,1 |
| Toplam | 175 | 100,0 |

2. Tabloda görülen değerlere göre örnekleme yer alan öğretmenlerin %41,1’i bay, %58,9’u bayandır.

Ankete katilan öğretmenlerin meslekî hizmet sürelerine göre dağılımı 3. tabloda gösterilmiştir.

3. Tablo: Öğretmenlerin Meslekî Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı

| Meslekî Hizmet Süresi | N | Yüzde |
|-----------------------|-----|-------|
| 0-5 yıl | 113 | 64,6 |
| 6-10 yıl | 31 | 17,7 |
| 11-15 yıl | 6 | 3,4 |
| 16-20 yıl | 3 | 1,7 |
| 21 yıl ve üzeri | 22 | 12,6 |
| Toplam | 175 | 100,0 |

3. tablo incelendiğinde ankete katılan öğretmenlerin %1,7 si 16-20 yıl, %3,4'ü 11-15 yıl, %12,6'si 21 yıl ve üzeri, %17,7'si 6-10 yıl, %64,6'sinin 0-5 yıl arasında meslekî kıdem sahibi olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinde 05 yıl arası çalışanların oranı %64,6 ile en fazla olmaktadır. Bu oran, örnekleme yer alan öğretmenlerin çok büyük bir kısmının genç olduğunu göstermektedir.

4. Tablo: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı

| Mezun Olunan Okul | N | Yüzde |
|---|-----|-------|
| Eğitim Fak. Türkçe Öğretmenliği Bölümü | 107 | 61,1 |
| Fen Edebiyat Fak. Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü | 32 | 18,3 |
| Eğitim Fak. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü | - | - |
| Eğitim Fak. Sınıf Öğretmenliği Bölümü | - | - |
| Öğretmen Okulu | - | - |
| Lisans Tamamlama | 9 | 5,1 |
| Diğer | 27 | 15,4 |
| Toplam | 175 | 100,0 |

4. tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, %61,1'i Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü, %18,3'ü Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, %5,1'i Lisans Tamamlama Programı, %15,4'ü ise diğer okul

mezunlarından olmaktadır. Ankete katılan Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü mezunu öğretmenlerin, %61,1 oranla en yüksek degere sahip olması, araştırmanın anlamlılık boyutuna olumlu yönde katkı sağlamaktadır.

3.2. YENİLENEN İLKÖĞRETİM TÜRKÇE PROGRAMLARINA İLİSKİN ÖĞRETMEN GÖRÜSLERİ

Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının geneli ile ilgili öğretmen görüşleri ve 6. sınıf okuma alanı hedefleriyle ilgili öğretmen görüşlerini araştırmak amacıyla uygulanan anketten elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

1. Alt Sorun: Türkçe öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının geneline yönelik görüşleri nelerdir?

5. Alt Sorun: Türkçe öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. sınıf okuma alanı hedeflerine yönelik görüşleri nelerdir?

3.2.1. Türkçe Öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının Geneline Yönelik Görüşleri

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin, Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının geneline yönelik görüşlerinin frekans, yüzde dağılımları, aritmetik ortalamaları ve faktör yüklerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin katılma dereceleri 1'den 5'e kadar; (1) "Kesinlikle Katılmıyorum", (2) "Katılmıyorum", (3) "Bu Konuda Fikrim Yok", (4) "Kısmen Katılıyorum", (5) "Tamamen Katılıyorum" şeklindedir.

5. Tablo: Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının Geneline Yönelik Öğretmen Görüşleri

| ÖNERMELER | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | X | Faktör Yüğü |
|-----------|---|---|-----|-----|------|------|------|------|-------------|
| 1 | 1981'de hazirlanan Müfredat Programi'nin degistirilmesi için gereken sartlar olustumtu. Bu nedenle müfredat programi degisikligi bir gereksinimden kaynaklanmaktadır. | f | 9 | | 6 | 52 | 108 | 4,42 | 0,600 |
| | | % | 5,1 | | 3,4 | 29,7 | 61,7 | | |
| 2 | Yeni İlköğretim Müfredat Programi, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karsilayacak düzeydedir. | f | 5 | 4 | 10 | 116 | 40 | 4,04 | 0,756 |
| | | % | 2,9 | 2,3 | 5,7 | 66,3 | 22,9 | | |
| 3 | Yeni Müfredat Programları eğitim-öğretimdeki sorunları çözecektir. | f | 10 | 4 | 42 | 112 | 7 | 3,58 | 0,752 |
| | | % | 5,7 | 2,3 | 24,0 | 64,0 | 4,0 | | |

5. tabloda görüldüğü gibi ankette yer alan, Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının geneline yönelik maddelerin ortalamaları 3,58 ile 4,42 arasında değişmektedir. Programın geneline yönelik görüşlere ait en düşük (3,58) madde, anketteki üçüncü madde olan “Yeni Müfredat Programları eğitim-öğretimdeki sorunları çözecektir.” maddesidir. Bu maddenin en düşük ortalama değerine sahip olması öğretmenlerin yeni programın eğitim-öğretimdeki mevcut sorunları çözebileceği yönünde umutsuz olduklarının bir göstergesidir. Böyle bir sonucun çıkmasının sebebi; ülkemizde bir eğitim haritası çıkarılmadan, kapsamlı bir alan araştırması yapılmadan, ülkenin dört bir yanındaki okulların sahip olduğu şartlar esit tutularak, ortak bir programın uygulanmaya konulması olabilir. Ortalaması en yüksek olan madde (4,42) anketteki ilk madde olan “1981'de hazirlanan Müfredat Programi'nin degistirilmesi için gereken sartlar olustumtu. Bu nedenle Müfredat Programi degisikligi bir gereksinimden kaynaklanmaktadır.” maddesidir. Bu maddenin en yüksek ortalama değerine sahip olması su durumu açıkça ortaya koymaktadır; öğretmenler, 1981 programının miadini doldurduğu, artık yeni bir programa ihtiyaç duyulduğu görüşlerine sahiptirler. Gelisen

ve degisen dünyada yirmi dört yıl önce hazirlanan programin bugünün eğitim ihtiyaçlarına cevap verememesi, yasanan modern çağın gereksinim duyduğu nitelikli bireyleri topluma kazandırmada yetersiz kalması öğretmenlerin bu görüşünü destekliyor olabilir.

5. tablodan çıkartılan sonuçlara bakılırsa, öğretmenlere göre, bir önceki programın değiştirilmesi için gereken şartlar oluşmuş ve yapılan program değişikliği bir ihtiyaçtan kaynaklanmaktadır. 1981 Programı çağın ihtiyaçlarına cevap vermekten uzaktır. Bu nedenle mevcut sorunları ortadan kaldıracak yeni bir programa ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca uygulanacak olan yeni program yasanılan modern çağın gereksinim duyduğu nitelikli bireyleri yetistirebilecek güce de sahiptir. Dolayısıyla yeni programın öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına fazlasıyla cevap verebilecek bir yapıya sahip olduğu 5. tablodaki sonuçlarda göze çarpmaktadır.

6. Tablo: Eski ve Yeni Programa Yönelik Öğretmen Görüşleri

| ÖNERMELER | | f | % |
|-----------|---|-----|------|
| 4 | Türkçe öğretimi konusunda yeni program ve eski program ile ilgili görüşlerden size göre hangisi en doğrudur? | | |
| | Her ikisi de Türkçe öğretimi için uygundur | 9 | 5,1 |
| | Eskisi Türkçenin daha kısa sürede ve kalıcı öğretimine daha uygundu | 3 | 1,7 |
| | Yenisi Türkçenin kısa sürede ve kalıcı eğitimine daha çok imkan sağlıyor. | 82 | 46,9 |
| | Eskisi Türkçeyi doğru kullanma becerisini geliştirmeyi öngörüyordu. | 4 | 2,3 |
| | Yenisi Türkçeyi doğru ve kurallı kullanma becerisi kazandırmayı öngörüyor. | 77 | 44,0 |
| 5 | Size göre geçen yıla kadar uygulanan Türkçe öğretim programı aşağıdaki amaçlardan hangisini gerçekleştirmeyi ön planda tutmuştur? | | |
| | Öğrencilere çok sayıda Türkçe kelime öğretmek. | 5 | 2,9 |
| | Öğrencilere Türkçe okuma yazmayı öğretmek. | 14 | 8,0 |
| | Öğrencilere Türk dili ile yazılı/sözlü iletişim becerisi kazandırmak. | 39 | 22,3 |
| | Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak. | - | - |
| | Öğrencilere Türkçenin genel kurallarını öğretmek | 117 | 66,9 |

6. tablodaki 1. soruya bakıldığında, “Türkçe öğretimi konusunda yeni program ve eski program ile ilgili görüşlerden size göre hangisi en doğrudur?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde, en yüksek yüzdelik değere sahip olan maddenin, 46,9 değerle “Yenisi Türkçenin kısa sürede ve kalıcı eğitimine daha çok imkân sağlıyor.” maddesidir. Bu sonuca göre öğretmenlerin görüşlerinden; 2005 programının Türkçe öğretiminin mevcut sorunlarına çözüm getireceği, Türkçenin yeni nesiller tarafından daha düzgün, daha akıcı konuşulacağı, ana dili eğitiminin daha nitelikli ve daha etkili bir boyut kazanacağı noktasında yeni program hakkında umut besledikleri sonucuna varıyoruz. Uygulamaya katılan öğretmenlerin %46,9’u yeni programın Türkçenin öğretimi için çok daha faydalı olacağını düşünmektedirler. Yine aynı soruya verilen cevaplara bakıldığında en düşük yüzde değerinin % 1,7 ile “Eskisi Türkçenin daha kısa sürede ve kalıcı eğitimine daha uygundu.” maddesi olduğu görülüyor. Bu maddenin en düşük değere sahip olması verilen cevaplar arasında bir tutarlılığın olduğunun göstergesidir. Çünkü en yüksek yüzde değerine sahip olan madde bu ifadenin tam tersidir. Uygulamaya katılan 175 öğretmenin sadece %1,7’si eski programın Türkçeyi daha kısa ve kalıcı bir şekilde öğretebileceğini düşünmektedir. Bu soru için verilen diğer yanıtlar incelenecek olursa, araştırmaya katılan öğretmenlerin %44,0’i yeni programın Türkçeyi doğru ve kurallı kullanma becerisi kazandırmayı öngördüğünü düşünüyor. Öğretmenlerin % 5,1’i eski ve yeni programın her ikisinin de Türkçe öğretimi için uygun olduğunu düşünüyor. Öğretmenlerin %2,3’ü 1981 Türkçe öğretim programının Türkçeyi doğru kullanma becerisini geliştirmeyi öngördüğünü düşünüyor.

6. tablodaki 2. soruda 1981 programıyla ilgili olarak; “Size göre geçen yıla kadar uygulanan Türkçe öğretim programı aşağıdaki amaçlardan hangisini gerçekleştirmeyi ön planda tutmuştur?” ifadesi yer almaktadır. Çalışmamızın örneklemini içerisinde yer alan öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde en yüksek yüzdelik değere sahip olan maddenin 66,9 yüzdelik değeriyle “Öğrencilere Türkçenin genel kurallarını öğretmek” maddesi olduğu görülüyor. Bu demek oluyor ki örneğimiz içerisinde yer alan 175 öğretmenin %66,9’u, 1981 Türkçe öğretim programının öğrencilere Türkçenin genel kurallarını öğretmeyi amaçladığını düşünüyor. Aynı soru için verilen yanıtlar incelendiğinde, en düşük yüzde değerinin 2,9 yüzdelik değeri ile “Öğrencilere çok sayıda Türkçe kelime öğretmek.” maddesi olduğu göze çarpıyor. 175 öğretmenin %2,9’u 1981 Türkçe öğretim programının, öğrencilere çok sayıda Türkçe

kelime öğretmeyi amaçladığını düşünmektedir. Bu soru için verilen diğer yanıtlara bakılacak olursa; araştırmaya katılan öğretmenlerin %22.3'ü 1981 Türkçe öğretim programının öğrencilere Türk dili ile yazılı/sözlü iletişim becerisi kazandırmayı amaçladığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %8.0'i 1981 Türkçe öğretim programının öğrencilere Türkçe okuma yazmayı öğretmeyi amaçladığını düşünmektedirler.

3.2.2. Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. Sınıf Okuma Alanı Hedeflerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Bu kısımda araştırmaya katılan öğretmenlerin Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. sınıf okuma alanı hedeflerine yönelik görüşlerinin frekans, yüzde, dağılımları, aritmetik ortalamaları ve faktör yüklerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin kazanımlar hakkındaki görüşleri 1'den 5'e kadar; (1) "Hiçbiri", (2) "Yarıya yakını", (3) "Yarısı", (4) "Yarıdan fazlası", (5) "Tamamı" şeklindedir.

7. Tablo: Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. Sınıf Okuma Alanı Hedeflerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

| S | ONERMELER | | | | | | X | Faktör Yüğü | |
|----|--|---|------|------|------|------|------|-------------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| 1 | Hedeflerin (...) açık ve net bir şekilde ifade edilmiştir. | f | 8 | 24 | 26 | 68 | 49 | 3,72 | 0,450 |
| | | % | 4,6 | 13,7 | 14,9 | 38,9 | 28,0 | | |
| 2 | Hedeflerin(...) öğrenci davranışına dönüştürülebilecek şekilde tasarlanmıştır. | f | 19 | 26 | 23 | 68 | 39 | 3,46 | 0,513 |
| | | % | 10,9 | 14,9 | 13,1 | 38,9 | 22,3 | | |
| 3 | Hedeflerin (...) bir öğrenme ürününü kapsayacak niteliktedir. | f | 8 | 25 | 32 | 72 | 38 | 3,61 | 0,574 |
| | | % | 4,6 | 14,3 | 18,3 | 41,1 | 21,7 | | |
| 4 | Hedeflerin (...) basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır. | f | 6 | 17 | 25 | 60 | 66 | 4,10 | 0,792 |
| | | % | 3,4 | 9,7 | 14,3 | 34,3 | 37,7 | | |
| 5 | Hedeflerin (...) öğrencilerin bilişsel alan düzeyine uygun bir şekilde düzenlenmiştir. | f | 13 | 21 | 37 | 63 | 41 | 3,56 | 0,560 |
| | | % | 7,4 | 12,0 | 21,1 | 36,0 | 23,4 | | |
| 6 | Hedeflerin (...) öğrencilerin duygusal alan düzeyine uygun bir şekilde düzenlenmiştir. | f | 10 | 30 | 40 | 70 | 25 | 3,40 | 0,774 |
| | | % | 5,7 | 17,1 | 22,9 | 40,0 | 14,3 | | |
| 7 | Hedeflerin (...) birbirini tamamlayıcı niteliktedir. | f | 3 | 14 | 29 | 82 | 47 | 3,89 | 0,503 |
| | | % | 1,7 | 8,0 | 16,6 | 46,9 | 26,9 | | |
| 8 | Hedeflerin (...) önerilen etkinliklerle uyumludur. | f | 6 | 15 | 35 | 69 | 50 | 3,81 | 0,564 |
| | | % | 3,4 | 8,6 | 20,0 | 39,4 | 28,6 | | |
| 9 | Hedeflerin (...) üstü kapalı ve anlaşılabilir bir şekilde ifade edilmiştir. | f | 7 | 18 | 29 | 30 | 91 | 4,02 | 0,451 |
| | | % | 4,0 | 10,3 | 16,6 | 17,1 | 52,0 | | |
| 10 | Hedeflerin (...) günlük yaşamın gerektirdiği dil becerileridir. | f | 9 | 17 | 31 | 77 | 41 | 3,70 | 0,708 |
| | | % | 5,1 | 9,7 | 17,7 | 44,0 | 23,4 | | |

| S | ONERMELER | | | | | | X | Faktör Yüğü | |
|----|--|---|------|------|------|------|------|-------------|-------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| 11 | Hedeflerin (...) okulların sahip olduğu fiziksel alt yapı olanaklarıyla gerçekleştirilebilir niteliktedir. | f | 61 | 49 | 26 | 33 | 6 | 2,28 | 0,575 |
| | | % | 34,9 | 28,0 | 14,9 | 18,9 | 3,4 | | |
| 12 | Hedeflerin (...) güncel gelişmeleri izleyip öğrenebilme becerisini kazandırmaya yöneliktir. | f | 13 | 37 | 39 | 59 | 27 | 3,28 | 0,734 |
| | | % | 7,4 | 21,1 | 22,3 | 33,7 | 15,4 | | |
| 13 | Hedeflerin (...) genellik ve sınırlılık ilkesine uygundur. | f | 20 | 23 | 39 | 67 | 26 | 3,32 | 0,716 |
| | | % | 11,4 | 13,1 | 22,3 | 38,3 | 14,9 | | |
| 14 | Hedeflerin (...) ölçülebilir niteliktedir. | f | 19 | 20 | 38 | 69 | 29 | 3,39 | 0,759 |
| | | % | 10,9 | 11,4 | 21,7 | 39,4 | 16,6 | | |
| 15 | Hedeflerin (...) öğrenciye kütüphaneden yararlanma alışkanlığı kazandıracak niteliktedir. | f | 15 | 23 | 40 | 66 | 31 | 3,42 | 0,746 |
| | | % | 8,6 | 13,1 | 22,9 | 37,7 | 17,7 | | |
| 16 | Hedeflerin (...) öğrencinin başarısını ölçmede sorulara dönüştürülebilir niteliktedir. | f | 14 | 26 | 42 | 71 | 22 | 3,34 | 0,629 |
| | | % | 8,0 | 14,9 | 24,0 | 40,6 | 12,6 | | |
| 17 | Hedeflerin (...) birden fazla öğrenme ürününü kapsamaktadır. | f | 7 | 22 | 39 | 74 | 33 | 3,59 | 0,513 |
| | | % | 4,0 | 12,6 | 22,3 | 42,3 | 18,9 | | |
| 18 | Hedefler (...) öğrenci düzeyine (6. sınıf) uygundur. | f | 9 | 16 | 31 | 60 | 59 | 3,82 | 0,677 |
| | | % | 5,1 | 9,1 | 17,7 | 34,3 | 33,7 | | |
| 19 | Hedefler (...) yaşamda bir gereksinimi karşılamaya yöneliktir. | f | 10 | 21 | 33 | 71 | 40 | 3,62 | 0,660 |
| | | % | 5,7 | 12,0 | 18,9 | 40,6 | 22,9 | | |
| 20 | Hedeflerin (...) okuma alışkanlığı ve okuma becerisi kazandırma konusundaki sorunları ortadan kaldıracak niteliktedir. | f | 14 | 28 | 38 | 65 | 30 | 3,39 | 0,658 |
| | | % | 8,0 | 16,0 | 21,7 | 37,1 | 17,1 | | |

7. tabloda görüldüğü gibi, ankette yer alan hedeflere yönelik maddelerin ortalamaları 2,28 ile 4,10 arasında değişmektedir. Hedeflere ait en düşük ortalamaya (2,28) sahip olan madde, “Hedeflerin (...) okulların sahip olduğu fiziksel alt yapı olanaklarıyla gerçekleştirilebilir niteliktedir.” maddesidir. Bunun nedeni, yapılandırmacı anlayışın temel alındığı 2005 programında, uygulamaya yönelik eğitim anlayışının benimsenmesi ve okulların sahip olduğu mevcut şartların bu duruma cevap veremeyecek düzeyde olmasıdır. Ayrıca bir diğer neden de 2005 programının ülkedeki tüm okulların fark gözetmeksizin, eşit şartlara sahip olduğunu varsayması ve mevcut durumun göz ardı edilmesidir. Hedeflere ait, ortalaması en yüksek (4,10) olan madde, “Hedeflerin (...) basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır.” maddesidir. Bu maddenin en yüksek ortalamaya sahip olmasının nedeni; Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarında da belirtildiği gibi, hedeflerin, öğrencilerin gelişim düzeyine ve öğrenme alanının özelliğine göre altıncı sınıftan sekizinci sınıfa doğru aşamalı bir şekilde verilmiş olmasıdır.

Öğretmenler, Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarındaki 6. sınıf okuma alanı hedeflerinin, üstü kapalı ve anlaşılabilir bir şekilde ifade edildiği ($x = 4,02$), birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğu ($x = 3,89$), öğrenci düzeyine uygun olduğu ($x = 3,82$), önerilen etkinliklerle uyumlu olduğu ($x = 3,81$), kazanımların günlük yaşamın gerektirdiği dil becerileri olduğu ($x = 3,70$) görüşlerine katılmaktadırlar.

3.3. ÖĞRETMENLERİN CINSİYET, KIDEM, MEZUN OLUNAN OKUL DEĞİSKENLERİNE GÖRE YENİLENEN İLKÖĞRETİM TÜRKÇE PROGRAMLARI VE 6. SINIF OKUMA ALANI HEDEFLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Arastırmanın bu kısmında, Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının geneline yönelik ve 6. sınıf okuma alanı hedeflerine yönelik öğretmen görüşleri, cinsiyet, kıdem ve mezun olunan okul değişkenlerine göre ayrı ayrı analiz edilerek yorumlanmış ve elde edilen bulgular bu kısımda tablolar halinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin ankette yer alan Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının geneline yönelik ve 6. sınıf okuma alanı hedeflerine yönelik 25 soruya verdikleri yanıtların ayrı ayrı toplamları alınarak istatistiksel çözümlenmeleri yapılmıştır.

2. Alt Sorun: Türkçe öğretmenlerinin, Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının geneline yönelik görüşlerinde, cinsiyet açısından bir farklılık var mıdır?

3. Alt Sorun: Türkçe öğretmenlerinin, Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının geneline yönelik görüşlerinde, meslekî hizmet süresi açısından bir farklılık var mıdır?

4. Alt Sorun: Türkçe öğretmenlerinin, Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının geneline yönelik görüşlerinde mezun oldukları okul açısından bir farklılık var mıdır?

6. Alt Sorun: Türkçe öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. sınıf okuma alanı hedeflerine yönelik görüşlerinde cinsiyet açısından bir farklılık var mıdır?

7. Alt Sorun: Türkçe öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. sınıf okuma alanı hedeflerine yönelik görüşlerinde meslekî hizmet süresi açısından bir farklılık var mıdır?

8. Alt Sorun: Türkçe öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. sınıf okuma alanı hedeflerine yönelik görüşlerinde mezun oldukları okul açısından bir farklılık var mıdır?

3.3.1. Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının Genelî İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Bu başlık altında araştırmaya katılan öğretmenlerin, cinsiyet değişkenine göre Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının geneline yönelik görüşlerinin istatistiksel çözümlenmelerine yer verilmiştir.

2. Alt Sorun: Türkçe öğretmenlerinin, Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının geneline yönelik görüşlerinde, cinsiyet açısından bir farklılık var mıdır?

8. Tablo: Cinsiyet Degiskenine Göre Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının Geneline Yönelik Öğretmen Görüşleri

| Cinsiyet | N | X | ss | df | t | P |
|--------------|-----|---------|---------|-----|-------|-------|
| Bayan | 103 | 20,2330 | 2,81872 | 173 | 1,143 | 0,804 |
| Bay | 72 | 19,7500 | 2,65240 | | | |

8. Tablodaki t testi sonuçları incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının geneline yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. ($p > .05$). Bu sonuca göre araştırma kapsamındaki 103 bayan öğretmen ve 72 bay öğretmen, 2005 Programı ile ilgili olarak aynı bakış açısına sahiptirler. Öğretmenlerin bay ya da bayan olmaları onların programın geneli hakkındaki görüşlerini etkilememektedir. Bay ve bayan öğretmenlerin 2005 Programının, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olduğu ve eğitim-öğretimdeki sorunları çözeceği konusunda aynı görüşü paylaştıkları belirtilebilir.

3.3.2. Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. Sınıf Okuma Alanı Hedeflerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Bu başlık altında araştırmaya katılan öğretmenlerin, cinsiyet değişkenine göre Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. sınıf okuma alanı hedeflerine yönelik görüşlerinin istatistiksel çözümlenmelerine yer verilmiştir.

6. Alt Sorun: Türkçe öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. sınıf okuma alanı hedeflerine yönelik görüşlerinde cinsiyet açısından bir farklılık var mıdır?

9. Tablo: Cinsiyet Degiskenine Göre Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlari
6. Sınıf Okuma Alanı Hedeflerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

| Cinsiyet | N | X | ss | df | t | P |
|----------|-----|---------|----------|-----|-------|------|
| Bayan | 103 | 70,5728 | 16,09202 | 173 | -,221 | ,780 |
| Bay | 72 | 71,1250 | 16,49749 | | | |

9. Tablodaki t testi sonuçları incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin 6. sınıf okuma alanı hedeflerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > .05$). Buna göre bay ve bayan öğretmenler Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. sınıf okuma alanı hedefleri hakkında aynı bakış açısına sahiptirler. Cinsiyet faktörü bu konuda öğretmenlerin görüşleri için ayırt edici bir değişken değildir. Öğretmenlerin 6. sınıf okuma alanı hedefleri konusunda, hedeflerin öğrenci düzeyine uygun olduğu, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde olduğu noktasında aynı görüşü paylaştıkları belirtilebilir.

3.3.3. Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının Geneli İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Meslekî Hizmet Süresi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Bu başlık altında araştırmaya katılan öğretmenlerin, meslekî hizmet süresi değişkenine göre Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının geneline yönelik görüşlerinin istatistiksel çözümlerine yer verilmiştir.

3. Alt Sorun: Türkçe öğretmenlerinin, Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının geneline yönelik görüşlerinde, meslekî hizmet süresi açısından bir farklılık var mıdır?

10. Tablo: Meslekî Hizmet Süresi Degiskenine Göre Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının Geneline Yönelik Öğretmen Görüşleri

| Hizmet Süresi | N | X | ss | df | F | P |
|-----------------|-----|-------|------|----------|-------|------|
| 0-5 Yil | 113 | 19,99 | 2,56 | 4 170 | 1,717 | ,148 |
| 6-10 Yil | 31 | 20,45 | 2,96 | | | |
| 11-15 Yil | 6 | 22,16 | 2,13 | | | |
| 16-20 Yil | 3 | 18,66 | 2,51 | | | |
| 21 Yil ve üzeri | 22 | 19,27 | 3,32 | | | |

10. tablodaki tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarına yönelik görüşlerinin meslekî hizmet süresi degiskenine göre farklılaşmadığı görülmektedir ($p > .05$). Bu sonuca göre Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının geneline yönelik görüş bildiren öğretmenlerin meslekî hizmet süreleri, onların aynı görüşleri paylaşmaları hususunda ayırt edici bir degisken degildir. Örneğin 0-5 yıl arasında meslekî hizmet süresine sahip olan bir öğretmenle 16-20 yıl arasında meslekî hizmet süresine sahip olan bir öğretmen, 1981 programının degistirilmesi için gereken şartların olustugu görüşünü paylaşabilir.

3.3.4 Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. Sınıf Okuma Alanı Hedefleri İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Meslekî Hizmet Süresi Degiskeni Açısından Karsilastirilmesi

Bu kisminda arastirmaya katılan öğretmenlerin, meslekî hizmet süresi degiskenine göre Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. sınıf okuma alanı hedeflerine yönelik görüşlerinin istatistiksel çözümlemelerine yer verilmistir.

7. Alt Sorun: Türkçe öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. sınıf okuma alanı hedeflerine yönelik görüşlerinde meslekî hizmet süresi açısından bir farklılık var mıdır?

11. Tablo: Meslekî Hizmet Süresi Değişkenine Göre Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. Sınıf Okuma Alanı Hedeflerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

| Hizmet Süresi | N | X | ss | df | F | P |
|------------------------|-----|-------|-------|----------|-------|------|
| 0-5 Yıl | 113 | 69,79 | 15,40 | 4 170 | 1,535 | ,194 |
| 6-10 Yıl | 31 | 73,45 | 18,88 | | | |
| 11-15 Yıl | 6 | 83,16 | 8,61 | | | |
| 16-20 Yıl | 3 | 78,00 | 18,33 | | | |
| 21 Yıl ve üzeri | 22 | 67,86 | 16,64 | | | |

11.tablodaki tek yönlü varyans analizinden elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. sınıf okuma alanı hedeflerine yönelik görüşlerinin meslekî hizmet süresi değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir ($p > .05$). Meslekî hizmet süresi değişkeni, öğretmenlerin 6. sınıf okuma alanı hedefleri hakkındaki görüşlerinde anlamlı bir fark yaratmamaktadır. Öğretmenlerin, meslekî hizmet süresi farkı gözetmeksizin 6. sınıf okuma alanı hedeflerinin; öğrenci düzeyine uygun olduğu, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilir nitelikte olduğu ve hedeflerin gerçekleştirilebilir nitelikte olduğu konularında aynı bakış açısına sahip oldukları söylenebilir.

3.3.5. Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının Geneli İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Arastırmanın bu kısmında öğretmenlerin mezun olunan okul değişkenine göre Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları ile ilgili görüşlerine ilişkin istatistiksel çözümlemelere yer verilmiştir.

4. Alt Sorun: Türkçe öğretmenlerinin, Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının geneline yönelik görüşlerinde mezun oldukları okul açısından bir farklılık var mıdır?

12. Tablo: Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının Geneline Yönelik Öğretmen Görüşleri

| Mezun Olunan Okul | N | X | ss | df | F | P |
|--|-----|-------|------|----------|------|------|
| Eğitim Fak. Türkçe Öğretmenliği Bölümü | 107 | 19,82 | 2,66 | 3 171 | ,851 | ,468 |
| Fen Edebiyat Fak. Türk Dili Edebiyatı Bölümü | 32 | 20,43 | 2,67 | | | |
| Lisans Tamamlama | 9 | 19,55 | 2,83 | | | |
| Diğer | 27 | 20,55 | 3,16 | | | |

12. tablodaki tek yönlü varyans analizinden elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının geneline yönelik görüşlerinde mezun olunan okul değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p > .05$). Öğretmenlerin mezuniyet durumu, onların programın geneline yönelik görüşleri üzerinde ayırt edici bir değişken değildir. Arastırmaya katılan öğretmenlerin hangi okuldan mezun oldukları hususunda bir fark gözetmeden program değişikliğinin bir ihtiyaçtan kaynaklandığını, yeni programın sorunları çözebilecek niteliklere sahip olduğu görüşünü belirttikleri söylenebilir.

3.3.6. Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. Sınıf Okuma Alanı Hedefleri İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Bu kısımda araştırmaya katılan öğretmenlerin, mezun olunan okul değişkenine göre Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. sınıf okuma alanı hedeflerine yönelik görüşlerinin istatistiksel çözümlenmelerine yer verilmiştir.

8. Alt Sorun: Türkçe öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. sınıf okuma alanı hedeflerine yönelik görüşlerinde mezun oldukları okul açısından bir farklılık var mıdır?

13. Tablo: Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. Sınıf Okuma Alanı Hedeflerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

| Mezun Olunan Okul | N | X | ss | df | F | P |
|--|-----|-------|-------|----------|-------|------|
| Eğitim Fak. Türkçe Öğretmenliği Bölümü | 107 | 68,14 | 16,54 | 3 171 | 2,935 | 0,35 |
| Fen Edebiyat Fak. Türk Dili Edebiyatı Bölümü | 32 | 76,37 | 14,98 | | | |
| Lisans Tamamlama | 9 | 69,77 | 12,67 | | | |
| Diger | 27 | 75,03 | 15,49 | | | |

13. tablodaki tek yönlü varyans analizinden elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. sınıf okuma alanı hedeflerine yönelik görüşlerinde mezun oldukları okul değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p > .05$). Öğretmenlerin mezuniyet durumu onların 6. sınıf okuma alanı hedeflerine yönelik görüşlerinde ayırt edici bir faktör değildir. Ece'nin 2007 yılında yaptığı "İlköğretim I. Kademe 2005 Sosyal Bilgiler Programı'nın Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" adlı araştırmasında 2005 Sosyal Bilgiler Programında da öğretmenlerin mezuniyet durumu, onların programın hedeflerine yönelik görüşlerinde anlamlı bir fark yaratan değişken değildir (Ece, 2007: 85).

TARTISMA, SONUÇ ve ÖNERILER

Türkçe öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları hakkındaki görüşlerini ve 6. sınıf okuma alanı hedeflerine yönelik bakış açılarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmamızda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

%58.9'nu bayan öğretmenlerin, %41.1'ni erkek öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirdiğimiz araştırmamızda, öğretmenlerin yarısından fazlası (%61,1) eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği bölümünden mezun olmuş ve yine yarısından fazlası (%64,6) 0-5 yıl arasında meslekî kıdeme sahiptir. Örneklemimiz içerisinde yer alan öğretmenlerin %61,1'nin eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği bölümlerinden mezun olmaları araştırmamızın anlamlılık ve etkililik düzeyini olumlu yönde etkilemektedir.

Öğretmenlerin, programın geneline yönelik görüşlerine bakıldığında, cinsiyet, kıdem ve mezun olunan okul değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gözle çarpmamaktadır. Öğretmenler programın değişimiyle ilgili olarak genel itibarıyla olumlu görüşlere sahiptirler. Öğretmenler, 1981 programının artık değişmesi gerektiği ve bu değişim için de gereken şartların oluştuğu yönündeki görüşe tamamen katıldıklarını belirtmektedirler (4,42). Yeni programın öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde olduğu (4,04) ve eğitim-öğretimdeki mevcut sorunları çözebileceği (3,58) görüşüne öğretmenlerin kısmen katıldıkları, sorulara verdikleri cevapların ortalamalarında açıkça görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin yeni programla ilgili olumlu görüşlere sahip olduğunu ve program değişiminden memnun oldukları sonucunu çıkartıyoruz.

Öğretmenlere, Türkçe öğretimi konusunda yeni program ve eski programla ilgili görüşleri sorulduğunda, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%46,9) yeni programın Türkçenin eğitimi konusunda daha kalıcı ve daha kısa sürede öğretime imkân tanıdığı ve Türkçe'yi kullanma becerisini daha doğru ve etkili bir şekilde kazandıracığı (%44,0) görüşlerine sahip olduklarını görüyoruz. Öğretmenlerin %66,9'u 1981 programının öğrencilere Türkçenin genel kurallarını öğretmeyi amaçladığını düşünüyor. Buna göre

öğretmenler yeni programın eski programa göre, kazandırılmak istenen bilgi ve becerileri daha kısa sürede ve daha etkili bir şekilde kazandıracığı hususunda, eskisine nazaran daha işlevsel olduğunu düşünmektedirler.

Öğretmenlerin Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. sınıf okuma alanı hedefleri hakkındaki görüşlerine bakacak olursak;

Öğretmenlerin kazanımlar konusunda belirttiği görüşler içerisinde en yüksek ortalama düzeyine sahip olan madde; kazanımların basitten karmaşığa doğru sıralanmış olmasıdır ($x = 4,10$). Öğretmenler 6. sınıf okuma öğrenme alanıyla ilgili hedeflerin yarıdan fazlasının basitten karmaşığa doğru sıralanmış bir biçimde olduğunu düşünüyorlar. Bu sonuç bize programda hedeflerin öğrenci düzeyine göre aşamalı bir şekilde sıralandığını göstermektedir.

Öğretmenlerin hedeflerle ilgili görüşlerinde en düşük ortalama düzeyine sahip olan maddenin; “hedeflerin (...) okulların sahip olduğu fiziksel alt yapı olanaklarıyla gerçekleştirilebilir niteliktedir” maddesidir ($x = 2,28$). Öğretmenler hedeflerin yarıya yakınının okulların sahip olduğu fiziksel alt yapı olanaklarıyla gerçekleştirilebileceğini düşünmektedirler.

Öğretmenler, 6. sınıf okuma alanı hedeflerinin yarıdan fazlasının;

Açık ve net bir şekilde ifade edildiğini, öğrenci davranışına dönüştürülebilecek şekilde tasarlandığını, bir öğrenme ürününü kapsayacak nitelikte olduğunu, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alan düzeyine uygun bir şekilde düzenlendiğini, birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğunu, önerilen etkinliklerle uyumlu olduğunu, üstü kapalı ve anlaşılabilir bir şekilde ifade edildiğini, günlük yaşamın gerektirdiği dil becerileri olduğunu, öğrenciye kütüphaneden yararlanma alışkanlığı kazandıracak niteliğe sahip olduğunu, birden fazla öğrenme ürününü kapsadığını, 6. sınıf düzeyine uygun olduğunu, yaşamda bir gereksinimi karşılamaya yönelik olduğunu düşünmektedirler.

Öğretmenler, 6. sınıf okuma alanı hedeflerinin yarısının; güncel gelişmeleri izleyip öğrenebilme becerisini kazandırmaya yönelik olduğunu, genellik ve sınırlılık ilkesine uygun olduğunu, ölçülebilir nitelikte olduğunu, öğrencinin başarısını ölçmede sorulara dönüştürülebilecek nitelikte olduğunu, okuma alışkanlığı ve okuma becerisi kazandırma konusundaki sorunları ortadan kaldıracak nitelikte olduğunu düşünmektedirler.

Tüm bu söylenenler sonucunda öğretmenlerin, Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları 6. sınıf okuma alanı hedefleri hakkında genel itibarıyla olumlu görüşlere sahip olduğunu, bu hedeflerle Türkçe eğitiminin amaçlarının gerçekleştirilebileceği, hedeflerin etkinliklerle desteklendiği zaman öğrenme-öğretme sürecini kolaylaştıracağı ve daha eğlenceli hale getireceği düşüncelerine sahip olduklarını söyleyebiliriz.

ÖNERİLER

Bu sonuçlara göre aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Türkçe öğretmenlerinin olumlu yönde görüş belirttikleri Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarının sürekliliğinin sağlanması için, program geliştirme ekibi tarafından, programın tüm boyutları devamlı yenilenmeli ve geliştirilmelidir.
2. Yenilenen İlköğretim Türkçe Programları ve 6. sınıf okuma alanı hedefleri programın uygulayıcısı olan öğretmenler tarafından büyük oranda benimsenmiştir. Yeni programın daha rahat uygulanabilmesi için, öğretmenlere hizmetiçi eğitimin düzenli aralıklarla verilmesi sağlanmalıdır.
3. Programın tam anlamıyla amacına ulaşabilmesi ve programda yer alan hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için okulların sahip olduğu fiziksel alt yapı olanakları, kaynak, araç-gereç ve materyal ihtiyacının giderilmesi gerekmektedir.
4. Yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ, işbirlikçi öğrenme ve beyin temelli öğrenme kuramlarına yönelik ders işleme tekniklerini gerektiren yeni programın öğretmenler tarafından rahatlıkla uygulanabilmesi için öğretmenlere düzenli olarak seminerler ve konferanslar düzenlenmelidir.
5. 6. sınıf okuma öğrenme alanı hedeflerinin bazıları öğretmenler tarafından üstü kapalı ve anlaşılmaz bulunmuştur. Hedeflerin daha açık, net ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmesi gerekmektedir.
6. Birden fazla öğrenme ürününü kapsayan yani binisik olan hedeflerin, öngörülen bilgi ve becerilerin öğrencilere rahat bir şekilde kazandırılabilmesi için düzeltilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akyol, Hayati.(1997), “Okuma ve Prensipleri” Çağdas Eğitim Dergisi(233), s.26-28.
- _____ (2007), “Okuma” İlköğretimde Türkçe Öğretimi.(Editör: Ahmet Kirkkiliç, Hayati Akyol) Ankara: Pegem Yayinlari
- Alperen, Nusret. (2001), Türkçe Okuma ve Yazma Eğitimi Rehberi. Ankara: Alperen Yayinlari.
- Aytas, Giyasettin.(2005), “Okuma Eğitimi”, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Güz 2005, C. 3, S. 4, s . 461-470
- Baymur, Fuat.(1943), Okuma Çesitleri, Sessiz Okuma, Yeni Kültür, S.78-2
- Bayram, Servet.(2001), Türkiye’de Kitap Okuma Aliskanligi, Istanbul: ITO Yayinlari
- Binbasioglu, Cavit. (1993), “Okumanin Mekanizmasi ve Okuma Aracinin Bazi Nitelikleri.” Çağdas Eğitim Dergisi(193), s.15-20.
- Bloom, Benjamin, S.(1998), Insan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme (Çev.:Durmus Ali Özçelik), Millî Eğitim Basimevi.
- Büyüköztürk, Sener. (2005), Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Yayinlari.
- Calp, Mehrali. (2005), Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi. Konya: Eğitim Kitabevi
- Çifçi, Musa.(2000), “Sesli Okuma”, Bilge, S.24, Bahar,s.178-183.
- Çorakli, Selim.(t.y.), Kitap Okumanin 77 Yolu. Istanbul: Bilgeoguz Yayinlari.
- Demir, Celal.(2006), “Türkçe/Edebiyat Eğitimi ve Kisisel Kelime Serveti.” Milli Eğitim, S.169, Kis, s.207-226.
- Demirel, Özcan.(2004), Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Yayinlari.
- _____ (2005), Eğitimde Program Gelistirme. Ankara: Pegem Yayinlari.

- Dökmen, Üstün.(1994), Okuma Becerisi, İlgisi ve Aliskanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Arastirma. Istanbul: Milli Egitim Basimevi.
- Duman, Bilal. (2007), “Egitimde Çağdas Yaklasımlar”, Öğretim İlke ve Yöntemleri, (Editör: Gürbüz Ocak) Ankara: Pegem Yayinlari.
- Ece, Bahriye. (2007), İlköğretim Birinci Kademe 2005 Sosyal Bilgiler Programinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayimlanmamis Yüksek Lisans Tezi)
- Erden, Münire.(t.y.), Egitimde Program Gelistirme. Ankara: Ani Yayıncılık.
- Gögüs, Besir.(1978), Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Egitimi. Ankara: Gül Yayinlari.
- Gönen, Mübeccel.(2007), “Öğretim Boyunca Okuma Aliskanlığı”. Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunlari Toplantisi 06 Aralık 2004. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Günes, Firdevs. (1993), Hizli Okuma Teknikleri. Ankara: Ocak Yayinlari.
- _____ (1997), Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi. Ankara: Ocak Yayinlari.
- _____ (2007), Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapilandırma. Ankara: Nobel Yayinlari.
- Gürcan, Halil I.(1999), Okuma Aliskanlığı İle Kitap Yayıncılığın Kültürel İletişim ve Teknolojisine Bağlı Sorunlari Karsısında Türkiye Kosullari Temelinde Bir Model Önerisi, Eskisehir: Anadolu Üniversitesi Basimevi.
- Karakus, İdris.(2002), Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi. Ankara: Anittepe Yayıncılık.
- Karasar, Niyazi.(2005), Bilimsel Arastirma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayinlari
- Kavcar, Cavit. ve Diğerleri (1998), Türkçe Öğretimi. Ankara: Engin Yayınevi.

- Kayalan, Meriç.(2000), Etkili ve Hızlı Okuma Sanatı. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- MEB, (2005), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (Taslak Basım),
Ankara: MEB Yayınları.
- Meriç, Cemil.(2004a), “Kıtap” Bu Ülke. İstanbul: İletişim Yayınları.
- _____ (2004b), “Okumak Üzerine” Bu Ülke. İstanbul: İletişim Yayınları
- Ocak, Gürbüz.(2007), “Yöntem ve Teknikler” Öğretim İlke ve Yöntemleri (Editör,
Gürbüz Ocak) Ankara: Ani Yayıncılık.
- Oguzkan, Ferhan.(1962), Okumaya Etki Yapan Çeşitli Faktörler, İlköğretim, C. 28-29,
S.505.
- Öz, M. Feyzi.(2001), Uygulamalı Türkçe Öğretimi. Ankara: Ani Yayıncılık
- Özbay, Murat. (2005), Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi, Ankara: Akçag
Yayınları.
- _____ (2006), Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdamar, Kazım.(1999), Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi 1 Eskişehir:
Kaan Kitabevi.
- Özön, Mustafa. N. (1960), Yazmak Sanatı ve Kompozisyona Giriş. İstanbul: Remzi
Kitabevi.
- Savas, Bekir.(2006), Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi. İstanbul: Alfa Basım
Yayımları.
- Sever, Sedat. (2004), Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. Ankara: Ani Yayıncılık.
- Sungu, İhsan. (1997), Okuma Üzerine İncelemeler, (Çev.: Cavit Binbaşioğlu) Öğretmen
Dünyası, S.214.
- Tatlıdil, Hüseyin. (1992), Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Analiz. Ankara:
Hacettepe Üniversitesi İstatistik Bölümü.

Tazebay, Atilla.(1995), İlkokul Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okudugunu Anlamaya Etkisi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Türkçe Sözlük (2005). Ankara: TDK Yayınları,

Varis, Fatma.(1996), Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Alkim Yayıncılık.

Yalçın, Alemdar.(2002), Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar. Ankara: Akçag Yayınları.

Yılmaz, Bülent. (2007), “Okuma Alışkanlığı ve Öğretmen”. Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı 06 Aralık 2004. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Yumusak, I. Güran.(2004), “Gelişmekte Olan Ülkeler ve Türkiye Açısından Kadın Eğitiminin Ekonomik Ve Sosyal Boyutu Üzerine Bir Değerlendirme”, Disiplinlerarası Kadın Sempozyumu, Yeditepe Üniversitesi, 1-4 Mart 2004, İstanbul.

INTERNET KAYNAKLARI

Bağımsız Eğitimciler Sendikası AR-GE Kurulu, “Türkiye’nin Kitap Okuma Alışkanlığı”, www.be-sen.org.tr/download.asp?dosyano=404 (Erişim tarihi: 07.03.2008)

Özer, Zerrin. “Etkin Öğrenme Düşünen, Tartışan, Çözüm Üreten Toplum İçin”, www.genetikbilimi.com/genbilim/etkinogrenme.htm (Erişim tarihi: 28.04.2008)

Yılmaz, Bülent.(2004), “Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarında Ebeveynlerin Duyarlılığı.” Bilgi Dünyası, <http://www.unak.org.tr/BilgiDunyasi/eskisayi/5-2.htm>. (Erişim tarihi, 15.09.2007).

UNESCO, (2003), Gender and Education for All, The Leap to Equality, Adult and Youth Literacy, http://portal.unesco.org/education/en/files/25568/10673494215Table2_Adult_youthliteracy.pdf/Table2_Adult_youthliteracy.pdf (Erisim tarihi, 07.03.08)

EKLER

Ek 1 :Anket Formu

ANKET

Bu anket, İlköğretim II. Kademe 6. Sınıf Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan "Okuma Öğrenme Alanı" ile ilgili hedef davranışlar hakkındaki öğretmen görüşlerini belirlemek ve değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır.

Anketimiz iki bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde, 2005-2006 Eğitim Öğretim yılında hazırlanan ve halen pilot uygulaması devam eden İlköğretim II. Kademe Müfredat Programları'nın geneli hakkındaki öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

İkinci bölümde ise 6. Sınıf Türkçe Öğretim Programı'ndaki "Okuma Öğrenme Alanı"nda yer alan hedef davranışlarla ilgili öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

Genel olarak "Türkçe eğitimi ve öğretimi" ve özellikle de "okuma eğitimi ve öğretimi"ndeki güçlükler hakkındaki görüş ve önerileriniz, üretilecek çözüm önerilerini daha tutarlı, daha saygın kılacaktır. Bu çalışmanın amacına ulaşması için sorunlarla sürekli olarak yüz yüze bulunan değerli Türkçe öğretmenlerinin görüşleri essiz bir değer tasımaktadır.

Yapacağınız değerli katkılar için teşekkür ederiz.

1. Cinsiyetiniz:

- Bayan
 Bay

2. Öğretmenlikte kıdeminiz:

- 0-5 yıl
 6-10 yıl
 11-15 yıl
 16-20 yıl
 21....

3. Mezun olduğunuz okul:

- Eğitim Fakültesi'nin Türkçe Öğretmenliği Bölümü
 Fen - Edebiyat Fakültesi'nin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
 Eğitim Fakültesi'nin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü
 Eğitim Fakültesi'nin Sınıf Öğretmenliği Bölümü
 Öğretmen okulu
 Lisans tamamlama
 Diğer (Belirtiniz.)

I. BÖLÜM

1. 1981’de hazirlanan Müfredat Programi’nin degistirilmesi için gereken sartlar olusmustu. Bu nedenle müfredat programi degisikligi bir gereksinimden kaynaklanmaktadır.

- Tamamen katiliorum.
- Kismen katiliorum.
- Bu konuda fikrim yok.
- Katilmiyorum.
- Kesinlikle katilmiyorum.

2. Yeni İlköğretim Programi, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak düzeydedir.

- Tamamen katiliorum.
- Kismen katiliorum.
- Bu konuda fikrim yok.
- Katilmiyorum.
- Kesinlikle katilmiyorum.

3. Yeni İlköğretim Programları eğitim-öğretimdeki sorunları çözecektir.

- Tamamen katiliorum.
- Kismen katiliorum.
- Bu konuda fikrim yok.
- Katilmiyorum.
- Kesinlikle katilmiyorum.

4. Türkçe öğretimi konusunda yeni program ve eski program ile ilgili görüşlerden size göre hangisi en doğrudur?

- Her ikisi de Türkçe öğretimi için uygundur.
- Eskisi Türkçenin daha kısa sürede ve kalıcı öğretimine daha uygundu.
- Yenisi Türkçenin kısa sürede ve kalıcı eğitimine daha çok imkân sağlıyor.
- Eskisi Türkçeyi doğru kullanma becerisini geliştirmeyi öngörüyordu.
- Yenisi Türkçeyi doğru ve kurallı kullanma becerisi kazandırmayı öngörüyor.

5. Size göre geçen yıla kadar uygulanan Türkçe öğretim programı aşağıdaki amaçlardan hangisini gerçekleştirmeyi ön planda tutmuştur.

- Öğrencilere çok sayıda Türkçe kelime öğretmek.
- Öğrencilere Türkçe okuma yazmayı öğretmek.
- Öğrencilere Türk dili ile yazılı/sözlü iletişim becerisi kazandırmak.
- Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak.
- Öğrencilere Türkçenin genel kurallarını öğretmek.

II. BÖLÜM

BU BÖLÜMDE YER ALAN MADDELER, YENİLENEN İLKÖĞRETİM TÜRKÇE PROGRAMI 6. SINIF OKUMA ÖĞRENME ALANI İLE İLGİLİ HEDEFLER (KAZANIMLAR) KONUSUNDADIR. DOĞRU BULDUGUNUZ SEÇENEĞİ İSARETLEYENİZ.

1. Hedeflerin (...) açık ve net bir şekilde ifade edilmiştir.

- Tamami
- Yaridan fazlasi
- Yarisi
- Yariya yakini
- Hiçbiri

2. Hedeflerin (...) öğrenci davranışına dönüştürülebilecek şekilde tasarlanmıştır.

- Tamami
- Yaridan fazlasi
- Yarisi
- Yariya yakini
- Hiçbiri

3. Hedeflerin(...) bir öğrenme ürününü kapsayacak niteliktedir.

- Tamami
- Yaridan fazlasi
- Yarisi
- Yariya yakini
- Hiçbiri

4. Hedeflerin(...) basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır.

- Tamami
- Yaridan fazlasi
- Yarisi
- Yariya yakini
- Hiçbiri

5. Hedeflerin (...) öğrencilerin bilişsel alan düzeyine uygun bir şekilde düzenlenmiştir.

- Tamami
- Yaridan fazlasi
- Yarisi
- Yariya yakini
- Hiçbiri

6. Hedeflerin (...) öğrencilerin duygusal alan düzeyine uygun bir şekilde düzenlenmiştir.

- Tamami
- Yaridan fazlasi
- Yarisi
- Yariya yakini
- Hiçbiri

7. Hedeflerin (...) birbirini tamamlayıcı niteliktedir.

- Tamami
- Yaridan fazlasi
- Yarisi
- Yariya yakini
- Hiçbiri

8. Hedeflerin(...) önerilen etkinliklerle uyumludur.

- Tamami
- Yaridan fazlasi
- Yarisi
- Yariya yakini
- Hiçbiri

9. Hedeflerin (...) üstü kapalı ve anlaşılmaz bir şekilde ifade edilmiştir.

- Tamami
- Yaridan fazlasi
- Yarisi
- Yariya yakini
- Hiçbiri

10. Hedeflerin (...) günlük yaşamın gerektirdiği dil becerileridir.

- Tamami
- Yaridan fazlasi
- Yarisi
- Yariya yakini
- Hiçbiri

11. Hedeflerin (...) okulların sahip olduğu fiziksel alt yapı olanaklarıyla gerçekleştirilebilir niteliktedir.

- Tamami
- Yaridan fazlasi
- Yarisi
- Yariya yakini
- Hiçbiri

12. Hedeflerin (...) güncel gelişmeleri izleyip öğrenebilme becerisini kazandırmaya yöneliktir.

- Tamami
- Yaridan fazlasi
- Yarisi
- Yariya yakini
- Hiçbiri

13. Hedeflerin (...) genellik ve sınırlılık ilkesine uygundur.

- Tamami
- Yaridan fazlasi
- Yarisi
- Yariya yakini
- Hiçbiri

14. Hedeflerin (...) ölçülebilir niteliktedir.

- Tamami
- Yaridan fazlasi
- Yarisi
- Yariya yakini
- Hiçbiri

15. Hedeflerin (...) öğrenciye kütüphaneden yararlanma alışkanlığı kazandıracak niteliktedir.

- Tamami
- Yaridan fazlasi
- Yarisi
- Yariya yakini
- Hiçbiri

16. Hedeflerin (...) öğrencinin başarısını ölçmede sorulara dönüştürülebilecek niteliktedir.

- Tamami
- Yaridan fazlasi
- Yarisi
- Yariya yakini
- Hiçbiri

17. Hedeflerin (...) birden fazla öğrenme ürününü kapsamaktadır.

- Tamami
- Yaridan fazlasi
- Yarisi
- Yariya yakini
- Hiçbiri

18. Hedeflerin (...) öğrenci düzeyine (6. sınıf) uygundur.

- Tamami
- Yaridan fazlasi
- Yarisi
- Yariya yakini
- Hiçbiri

19. Hedeflerin (...) yaşamda bir gereksinimi karşılamaya yöneliktir.

- Tamami
- Yaridan fazlasi
- Yarisi
- Yariya yakini
- Hiçbiri

20. Hedeflerin (...) okuma alışkanlığı ve okuma becerisi kazandırma konusundaki sorunları ortadan kaldıracak niteliktedir.

- Tamami
- Yaridan fazlasi
- Yarisi
- Yariya yakini
- Hiçbiri