

**ORTAOKUL (6-8. SINIFLAR) TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA
YER ALAN OKUMA YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİN UYGULANABİLİRLİĞİ
VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Mustafa Enes AKGÜMÜŞ

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Celal DEMİR

Ağustos, 2015

Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAOKUL (6-8. SINIFLAR) TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM
PROGRAMINDA YER ALAN OKUMA YÖNTEM VE
TEKNİKLERİNİN UYGULANABİLİRLİĞİ VE ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Hazırlayan

Mustafa Enes AKGÜMÜŞ

Danışman

Doç. Dr. Celal DEMİR

AFYONKARAHİSAR 2015

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Ortaokul (6-8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Okuma Yöntem ve Tekniklerinin Uygulanabilirliği ve Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

19 /08/2015

Mustafa Enes AKGÜMÜŞ

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

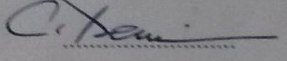
JÜRİ ÜYELERİ

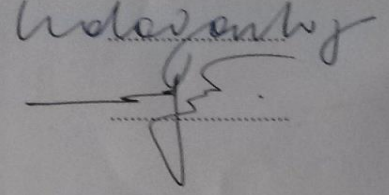
Tez Danışmanı : Doç. Dr. Celal DEMİR

Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Erdoğan BOZ

: Prof. Dr. M. Hilmi UÇAN

İmza





Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Mustafa Enes AKGÜMÜŞ'ün "Ortaokul (6-8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Okuma Yöntem ve Tekniklerinin Uygulanabilirliği ve Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı tezi, 19.08.2015 günü saat 10:00'da Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ahmet YARAMIŞ
Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ÖZET

ORTAOKUL(6-8. SINIFLAR) TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN OKUMA YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİN UYGULANABİLİRLİĞİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Mustafa Enes AKGÜMÜŞ

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

Ağustos 2015

Danışman: Doç. Dr. Celal DEMİR

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerini kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma Ankara ili merkez ilçelerinde (Çubuk ve Keçiören) resmi ve özel ortaokullarda görev yapan 113 Türkçe öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma için oluşturulan veri toplama aracı 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde genel bilgiler, ikinci bölümde ise okuma yöntem ve tekniklerinin kullanımı ile ilgili maddeler yer almaktadır. Bu maddelerin her biri için “Hiçbir zaman, çok nadir, bazen, çoğunlukla, her zaman” seçenekleri verilmiştir. Anketin uygulanmasından sonra katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları incelenmiş, araştırma problemine dayalı olarak belirlenen alt problemlere ilişkin olarak betimsel istatistik yapılarak yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Aynı zamanda sıklık düzeylerini ifade eden değişkenler arasındaki ilişki de araştırılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin okuma yöntem/tekniklerini kullanma düzeyleri değişmektedir. Öğretmenler, çoğunlukla programda yer verilen yöntem ve teknikleri bilmekte ve kullanmaktadır. Uygulama açısından zaman ve emek gerektiren bazı yöntem ve teknikler, bazı öğretmenler tarafından daha az

kullanılmaktadır. Ayrıca bazı okuma yöntem/tekniklerinin yaygın olarak kullanılıp kullanılmaması öğretmenlerin tercihlerine göre şekilleniyor olabilir.

Anahtar kelimeler: Türkçe öğretim programı, okuma, okuma eğitimi, okuma yöntem ve teknikleri.

ABSTRACT

THE EVALUATION OF THE METHODS AND TECHNIQUES IN SECONDARY SCHOOL TURKISH TEACHING PROGRAMME (FOR 11-15 YEARS) ACCORDING TO THE ASPECT OF THEIR BEING APPLICABLE AND TEACHER'S POINT OF VIEWS

Mustafa Enes AKGÜMÜŞ

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT of TURKISH TEACHING**

August 2015

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Celal DEMİR

This study was conducted with aim to determine Turkish teachers' levels of using the reading methods and techniques in which the Teaching Programme of Turkish Course. The survey was carried out on 113 Turkish Teachers who work in public and private secondary schools in the central district of Ankara (such as Çubuk and Keçiören).

The data collection tool being created for the study consists of two parts. The first section is included in general information and the second one is included in some items on the use of reading methods and techniques. There are some options for each one of these items such as 'never, rarely, sometimes, often and always'. After the implementation of the survey, the frequency and percentage distributions were examined on the demographic characteristic of the participants and the percentage and frequency values were calculated by producing descriptive statistic made in relation to the sub- problems identified based on the research programme Also, the relationship between variables expressing the frequency level was investigated.

According to the findings, the level of the usage on reading methods/techniques of teachers can be varied. Teachers generally know and practice

the methods and techniques involving in this programme. Some methods and techniques requiring time and effort in terms of application are used less by some teachers. In addition, it can be variable on the preferences of teachers whether some reading methods and techniques are commonly used or not.

Key words: Turkish language teaching program, reading, reading training, reading methods and techniques.

ÖN SÖZ

Bilim dünyasında yaşanan hızlı gelişmeler bilgi edinmenin en etkin yollarından biri olan okumanın önemini daha da arttırmaktadır. Okuma yazılı kaynaklardaki sembollerin anlamlandırılmasının yanında, çevremizdeki olay ve varlıkların yorumlanmasını ve çözümlenmesini de karşılamaktadır. Tüm bu anlamlandırma, yorumlama ve çözümlenme faaliyetlerinin doğru ve kusursuz olması etkili okuma ile olur. Etkili okuma için ise doğru yöntem ve tekniğin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Bu bilgiden hareketle, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerinin uygulanma düzeylerini belirlemeye yönelik olarak yapılan bu çalışmada; bana her türlü yardımı ve kolaylığı sağlayan, değerli fikirleri ile çalışmama ışık tutan danışmanım ve değerli hocam Doç. Dr. Celal DEMİR'e, verilerin analizinde ve yorumlanmasında bilgi ve desteklerini esirgemeyen Muhsin AKGÜMÜŞ ve çalışma arkadaşlarıma, çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerine teşekkürü bir borç bilirim.

Yetişmemde büyük emeği olan ve hayatımın her alanında olduğu gibi çalışma sürecinde de manevi desteğiyle yanımda olan aileme ve zaman konusunda bana sabır gösteren sevgili eşim ve çocuklarım Cemanur ve Ahmet Yusuf'a en içten duygularla teşekkürlerimi sunuyorum.

Mustafa Enes AKGÜMÜŞ

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
YEMİN METNİ.....	i
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

DİL VE TEMEL DİL BECERİSİ

1. DİL.....	5
2. TEMEL DİL BECERİLERİ.....	7

İKİNCİ BÖLÜM

OKUMA EĞİTİMİ

1. OKUMA NEDİR?.....	9
2. OKUMANIN ÖNEMİ.....	12
3. OKUMA ALIŞKANLIĞI.....	15
3.1. OKUMA ALIŞKANLIĞINDA AİLENİN ÖNEMİ.....	17
3.2. OKUMA ALIŞKANLIĞINDA OKUL ve ÖĞRETMENİN ÖNEMİ.....	20
4. OKUMA SÜRECİ İLE İLGİLİ YAKLAŞIMLAR	22

4.1. OKUMAYI BÜTÜNLEŞTİRİCİ (AŞAĞIDAN YUKARIYA) BİR SÜREÇ OLARAK GÖREN YAKLAŞIM.....	23
4.2. OKUMAYI ÇÖZÜMLEYİCİ (YUKARIDAN AŞAĞIYA) BİR SÜREÇ OLARAK GÖREN YAKLAŞIM.....	24
4.3. ETKİLEŞİMSSEL OKUMA SÜRECİ.....	26

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINDA OKUMA EĞİTİMİ

1. İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA OKUMA BECERİSİ.....	28
2. PROGRAMDA YER ALAN TEMEL BECERİLER.....	29
3. OKUMA BECERİSİ TEMEL AMAÇLARI VE KAZANIMLARI.....	29

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

OKUMA YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

1. STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİK KAVRAMLARININ İNCELENMESİ.....	43
1.1. STRATEJİ.....	43
1.1.1. Öğrenme Açısından Strateji Kavramı.....	44
1.1.2. Öğretme Açısından Strateji Kavramı.....	45
1.2. YÖNTEM.....	45
1.3. TEKNİK.....	46
2. TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN OKUMA YÖNTEM VE TEKNİKLER.....	46
2.1. SESSİZ OKUMA.....	48
2.2. SESLİ OKUMA.....	49

2.3. GÖZ ATARAK OKUMA.....	50
2.4. ÖZETLEYEREK OKUMA	52
2.5. NOT ALARAK OKUMA.....	52
2.6. İŞARETLEYEREK OKUMA.....	53
2.7. TAHMİN EDEREK OKUMA.....	54
2.8. SORU SORARAK OKUMA.....	55
2.9. SÖZ KOROSU.....	56
2.10. OKUMA TİYATROSU.....	57
2.11. EZBERLEME.....	58
2.12. METİNLERLE İLİŞKİLENDİRME.....	59
2.13. TARTIŞARAK OKUMA.....	60
2.14. ELEŞTİREL OKUMA.....	61
3. FARLI METİN TÜRLERİNE ÖZGÜ OKUMA EĞİTİMİ.....	62
3.1. ÖĞRETİCİ (BİLGİ VEREN) METİN.....	64
3.2. ÖYKÜLEYİCİ (ANLATMAYA BAĞLI KURMACA) METİN.....	66
3.3. ŞİİR METİNLERİ.....	69

BEŞİNCİ BÖLÜM

DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERİN TÜR VE OKUMA YÖNTEM VE TEKNİKLERİ BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

1. TÜRKÇE (6, 7, ve 8. SINIF) DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERİN TÜR VE OKUMA YÖNTEM VE TEKNİKLERİ BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ.....	72
2. OKUMA METİNLERİNDE BULUNMASI GEREKEN ÖZELLİKLER.....	72
3. METİN TÜRÜ.....	74
4. 6, 7 ve 8. SINIFLARDA YER VERİLMESİ GEREKEN TÜRLER.....	74

ALTINCI BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	79
2. EVREN VE ÖRNEKLEM	79
3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	79
4. VERİLERİN ANALİZİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ.....	80

YEDİNCİ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	83
2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	86
3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	89
4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	93
5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	96
6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	99
7. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	102
8. SEKİZİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	103
9. DOKUZUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	104
10. ONUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	105
11. ON BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	111
12. ON İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	114
13. ON ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	117
14. ON DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	120

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	123
KAYNAKÇA.....	134
EKLER.....	144

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Okuma Becerisi Amaçları, Kazanımları ve Açıklamaları.....	31
Tablo 2. MEB Yayınları Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma, Dinleme ve Serbest Okuma Metinlerinin Dağılımı.....	75
Tablo 3. MEB Yayınları Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin Tür Dağılımı.....	76
Tablo 4. MEB Yayınları Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Yöntem ve Tekniklerinin Dağılımı	77
Tablo 5. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	81
Tablo 6. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Okuma Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	83
Tablo 7. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Okuma Yöntem ve Tekniklerini Öğretici Metinlerde (Makale, Deneme, Fıkra vb.) Hangi Sıklıkta Kullandığına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	86
Tablo 8. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Okuma Yöntem ve Tekniklerini Olay Çevresinde Gelişen Edebî Metinlerde (Roman, Hikaye, Masal vb.) Hangi Sıklıkta Kullandığına İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları.....	89

Tablo 9. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Okuma Yöntem ve Tekniklerini Coşku ve Heyecana Bağlı Edebî Metinlerde (Şiir) Hangi Sıklıkta Kullandığına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	92
Tablo 10. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Okuma Yöntem ve Tekniklerini Öğrencinin Okuma Hızını Arttırmaya Yönelik Okuma Çalışmalarında Hangi Sıklıkta Kullandığına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	95
Tablo 11. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Okuma Alanında Kullanılması Önerilen Yöntem ve Tekniklerin Uygulanabilme Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	98
Tablo 12. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Okuma Alanında Kullanılması Önerilen Yöntem ve Tekniklerin Çeşitliliğinin Okuma Alışkanlığı ve Okuma Becerisi Kazandırma Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	101
Tablo 13. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Okuma Alanında Kullanılması Önerilen Yöntem ve Tekniklerin “Okuma Becerisine Yönelik Temel Amaçlar” İle Tutarlılık Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları...	102
Tablo 14. Ders Kitaplarındaki Metinlerin Uygulanması İstenen Okuma Yöntem ve Tekniğine Uygunluk Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	103
Tablo 15. Öğretmenlerin Okuma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Genel Kullanım Sıklıkları ile Diğer Değişkenlerdeki Kullanım Sıklıkları Arasındaki İlişkiye Ait Cramer-V Analiz Sonuçları.....	104

Tablo 16. Öğretmenlerin Okuma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Genel Kullanım Sıklıkları ile Yöntem ve Tekniklerin Uygulanabilirliği Arasındaki İlişkiye Ait Cramer-V Analiz Sonuçları.....	110
Tablo 17. Öğretmenlerin Okuma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Genel Kullanım Sıklıkları ile Yöntem ve Tekniklerin Çeşitliliği Okuma Alışkanlığı ve Okuma Becerisi Kazandırma Sıklığı Arasındaki İlişkiye Ait Cramer-V Analiz Sonuçları.....	113
Tablo 18. Öğretmenlerin Okuma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Genel Kullanım Sıklıkları ile Okuma Becerisine Yönelik Temel Amaçlar ile Tutarlılık Durumu Arasındaki İlişkiye Ait Cramer-V Analiz Sonuçları.....	116
Tablo 19. Öğretmenlerin Okuma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Genel Kullanım Sıklıkları ile Ders Kitaplarındaki Metinlerin Uygulanması İstenen Okuma Yöntem ve Tekniğine Uygun Olma Durumu Arasındaki İlişkiye Ait Cramer-V Analiz Sonuçları.....	119

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Temel Dil Becerileri.....	8
---	---

KISALTMALAR DİZİNİ

akt : Aktaran

C : Cilt

çev : Çeviren

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

s : Sayfa

S : Sayı

TDÖP : Türkçe Dersi Öğretim Programı

GİRİŞ

Dil, temel iletişim aracı olmasıyla birlikte insanlar için pek çok öğrenme ve öğretme sürecinin de ön şartıdır. Dil aracılığıyla oluşturulan düşünceler yine dil vasıtasıyla aktarılır. Bu düşüncelerin oluşturulma ve aktarılma sürecinde okumanın önemli bir yeri vardır.

Okuma, insanoğlunun kendini yenileme isteği ve öğrenme ihtiyacının doğal bir sonucudur. Türkçe eğitiminin en önemli hedeflerinden biri olan dört temel dil becerisinin geliştirilmesinde okuma eğitimi önemli bir yer tutar. Ayrıca bireylerin sosyal ve akademik hayatta gösterecekleri başarıda da okumanın payı büyüktür.

Bilgiye ulaşmanın en kolay ve ekonomik yollarından biri olan okuma, bireylere küçük yaşlarda kazandırılması gereken bir beceridir. İnsan hem eğitim hayatı boyunca hem de bunun dışında kalan zamanlarda birçok bilgiyi kitap, gazete, dergi, vb. basılı kaynaklardan edinir. Ayrıca sosyal hayatta ve iş hayatında bilgi alışverişi okuma sayesinde sağlanır. Bu nedenle bireyin dil, düşünce ve sosyal gelişiminde okuma hayatı bir öneme sahiptir.

Ülkemizde okuma eğitimine yönelik sistemli çalışmalar yapılmıştır. Ancak okuma yöntem ve tekniklerine yönelik kapsamlı çalışmalar mevcut değildir. Bu bakış açısıyla hazırlanan bu çalışma yedi bölümden oluşmaktadır:

Birinci bölümde dil ve temel dil becerisi üzerinde durulmuştur. Dilin tanımları verilip temel dil becerilerinin neler olduğu hakkında da bilgiler verilmiştir.

İkinci bölümde okuma kavramı tarif edilerek okuma eğitimiyle ilgili ayrıntılı bilgiye yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma eğitimi konusu üzerinde durulmuş, programda yer alan temel beceriler, okuma becerisi, okuma becerisi temel amaç ve kazanımları ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Dördüncü bölümde yöntem, strateji ve teknik kavramları açıklanmış ve okuma eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca farklı metin türlerine özgü okuma da bu bölümde ele alınmıştır.

Beşinci bölümde MEB Türkçe ders kitaplarındaki (6, 7 ve 8. sınıflar) metinler, okuma yöntem ve teknikleri ile tür bakımından incelenmiştir.

Altıncı bölümde çalışmanın yöntemi hakkında bilgi verilmiştir.

Yedinci bölümde bulgular ve yorumlar ele alınmış sonuç ve önerilere de yer verilmiştir.

Araştırmanın konusu; Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerinin uygulanma durumunun öğretmen görüşlerinden hareketle araştırılmasıdır.

Amacı ise, Türkçe öğretmenlerinin programda yer alan okuma yöntem ve tekniklerini bilme ve kullanma düzeylerini ortaya koymaktır. Çalışma öğretmenlerin okuma yöntem ve tekniklerinden hangilerini sıklıkla kullandığını ortaya koyarak, metin türlerine özgü okuma yöntem ve tekniklerini belirleme bakımından önemlidir.

Araştırma için belirlenen problem ve alt problemler ise şu şekildedir:

Türkçe Dersi öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerini Türkçe öğretmenlerinin kullanma ve uygulama durumları ne düzeydedir?

Alt Problemler:

1. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerini kullanma sıklıkları nedir?
2. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerini öğretici metinlerde (makale, deneme, fıkra vb.) kullanma sıklıkları nedir?
3. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerini olay çevresinde gelişen edebî metinlerde (roman, hikâye, masal vb.) kullanma sıklıkları nedir?
4. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerini coşku ve heyecana bağlı edebî metinlerde (şiir) kullanma sıklıkları nedir?
5. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerini öğrencinin okuma hızını arttırmaya yönelik okuma çalışmalarında kullanım sıklıkları nedir?
6. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma alanında kullanılması önerilen yöntem ve tekniklerin uygulanabilme durumları nedir?

7. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma alanında kullanılması önerilen yöntem ve tekniklerin çeşitliliğinin (tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, eleştirel okuma vb.) okuma alışkanlığı ve okuma becerisi kazandırma durumu nedir?
8. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma alanında kullanılması önerilen yöntem ve tekniklerin "Okuma Becerisine Yönelik Temel Amaçlar" (okuma kurallarının uygulama, okuduğu metni anlama ve çözümleme, okuduğu metni değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme, okuma alışkanlığı kazanma) ile tutarlılığı ne düzeydedir?
9. Ders kitaplarındaki metinlerin, uygulanması istenen okuma yöntem ve tekniğine uygunluk durumu ne düzeydedir?
10. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerini genel kullanma sıklıkları ile öğretici metinlerdeki kullanım sıklıkları, olay çevresinde gelişen edebi metinlerdeki kullanım sıklıkları, coşku ve heyecana bağlı edebi metinlerdeki kullanım sıklığı ve öğrencinin okuma hızını artırmaya yönelik okuma çalışmalarındaki kullanım sıklıkları arasında ilişki var mıdır?
11. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerine ait genel kullanım sıklıkları ile okuma yöntem ve tekniklerinin uygulanabilirliği arasında ilişki var mıdır?
12. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerine ait genel kullanım sıklıkları ile yöntem ve tekniklerin çeşitliliğinin (tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, eleştirel okuma vb.) okuma alışkanlığı ve okuma becerisi kazandırma sıklığı arasında ilişki var mıdır?
13. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerine ait genel kullanma sıklıkları ile "Okuma Becerisine Yönelik Temel Amaçlar" (Okuma Kurallarının Uygulama, Okuduğu Metni Anlama ve Çözümleme, Okuduğu Metni Değerlendirme, Söz Varlığını Zenginleştirme, Okuma Alışkanlığı Kazanma) ile tutarlılık durumu arasında ilişki var mıdır?
14. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerine ait genel kullanım sıklıkları ile ders kitaplarındaki

metinlerin uygulanması istenen okuma yöntem ve tekniğine uygun olma durumu arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın varsayımları şöyle ifade edilmiştir:

1. Öğretmenlerin anket sorularını samimi ve tarafsız cevapladıkları varsayılmıştır.
2. Araştırma için geliştirilen veri toplama aracının, araştırmanın amaçlarına ulaşmayı sağlayacak derecede yeterli ve geçerli olduğu varsayılmıştır.

Araştırmanın sınırlılıkları ise:

1. Araştırma Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 14 okuma yöntem ve tekniği ile sınırlıdır.
2. Araştırma Ankara merkez ilçelerinde (Çubuk ve Keçiören) görev yapan 113 Türkçe öğretmenleri ile sınırlıdır.

Araştırma içinde yer verilen temel kavramlar şunlardır:

Strateji: “Strateji ya da “yaklaşım” diye ifade edilen kavram, adı geçen terimlerin (yöntem ve teknik) en kapsamlısı ve diğer ikisini de içine alanıdır”(Calp, 2005:247).

Yöntem: “Hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yol ya da bir konuyu öğrenmek için seçilen düzenli yol”dur (Demirel, 2012:152).

Teknik: “Bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünü”dür (Demirel, 2012:133).

BİRİNCİ BÖLÜM

DİL VE TEMEL DİL BECERİSİ

1. DİL

İnsanoğlu dili sayesinde duygu ve düşüncelerini ifade eder ve diğer insanlarla iletişim kurar. Geçmiş ve gelecekte söz etmek, ihtiyaçları karşılamak ve olayları keşfetmek dil sayesinde olur. Baştürk'e (2004) göre, insan fizik ya da matematik öğrenmek için değil, konuşmak ve dil öğrenmek için programlanmıştır.

Dil, insanlığın gereksinimleri neticesinde doğan, insanı diğer canlılardan ayıran ve üstün kılan bir yetidir. İnsan için bu kadar mühim olan dil, bir çok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımların her biri dilin farklı bir yönünü göstermektedir. Örneğin Türkçe sözlükte dil, "İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban" diye tanımlanır" (TDK, 2005:526).

Aksan'a göre (2009:11); "Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyüğü bir varlıktır. O, gerek insan gerek toplum gerekse insan ve toplumdan ayrı düşünölemeyecek olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur".

Muharrem Ergin (2002:3) "Türk Dil Bilgisi" adlı kitabında dili şöyle tanımlamaktadır: "Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örölmüş içtimaî bir müessesedir".

Korkmaz'a (2010:43) göre ise dil, "İnsanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre şekillenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örölü çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir".

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

Kıran ve Kıran (2012), Saussure’ün dil ile ilgili görüşlerini şu şekilde aktarırlar:

“F. de Saussure’e göre dil, dil yetisinin toplumsal ve kurallaşmış yönüdür; insanlar arasında geniş bir sözleşmeden, bir uzlaşmalar bütününden doğan toplumsal bir kurumdur. Gerçekten de dil topluma ait olup; ancak toplum içerisinde değerini bulur. Toplum olmadan dil olamayacağı gibi dil olmadan da toplum içinde anlaşma olmaz. Konuşan ve anlaşmazlık istemeyen birey, bu ortaklaşa uzlaşmayı değiştir(e)mez; ona uymak zorundadır” (Kıran ve Kıran, 2012:119).

Saussure dille ilgili bu değerlendirmesiyle, dilin toplumsal yönünü ön plana çıkarmaktadır.

Kıran ve Kıran, “Dil bir göstergeler bütünü ile bu göstergelerin işleyiş kurallarını içeren bir dizgedir; bu nedenle dilin bir topluluk tarafından kullanılan bir kod olduğunu söyleyebiliriz” (Kıran ve Kıran, 2012:120) derken dilin bir millet için önemini de şu şekilde vurgularlar:

“Dil sadece kuru bir kod değil, özel kullanımları, gelenekleri, duyarlılığı, şimdisi ve geçmişiyle ait olduğumuz topluluğun yaşamının ta kendisidir. Bu nedenle dilini kaybetmek, bir ulus için, yabancılaşmanın en korkunç olgusu olsa gerek” (Kıran ve Kıran, 2012:121).

Toplumsal açıdan bakınca dil olmadan insanların birlikte yaşamaları, anlaşabilmeleri ve toplumu oluşturmaları söz konusu değildir. Dil, bir topluluğu topluma dönüştürür. Bir toplumu ulus yapan bağların en güçlüsüdür. Kuşaktan kuşağa aktararak gelen dil, bireyleri ulusuna, yurduna, geçmişine sıkı sıkıya bağlar ve geçmişle gelecek arasındaki zincirin bir halkası durumuna getirir (Aksan, 2009:13)

Hacıeminoğlu (2011), insanın dili yani konuşma hassası yok ise insan da yoktur diyerek, dilin insan için önemini vurgular. Ergin’in dil tanımında vurguladığı özellikleri hatırlatan şu değerlendirmeyi de ekler:

“Canlının insan seviyesine yükselmesinin biricik şartı olan dilin diğer mühim bir hususiyeti de, insanla beraber fakat onun dışında, onun üstünde, kendiliğinden ve tabii şekilde meydana gelmiş olmasıdır. Yani dil, insanlar tarafından tedvin veya terkip edilmemiştir. O, insan zekâsının bir eseri değildir. Onun için dil de en az insan kadar eski, en az insan kadar canlıdır. Ve insanın emrinde değildir. Kendi hususi kanunlarına

göre gelişir. Ama aynı zamanda insandan ayrılamaz. Ayrı düşünülemez. Eski deyişle söylersek, dil ile insan, birbirinin lazım-ı gayr-ı müfarıkıdır” (Hacıeminoğlu, 2011:13).

Dil ve düşünce ilişkisi araştırmacıların üzerinde durduğu konulardan biridir. Dil ve düşüncenin birbirini destekleyen bir yapısını Hacıeminoğlu (2011) şu şekilde açıklar:

“Psikologlar düşünme için ‘insanın kendi kendisi ile sessiz konuşmasıdır’ derler. Yahut da ‘konuşmak insanın sesli düşüncesidir’ denir. Gerçekten de insan zihninin ve ruhunun bütün verimi dil ile dil sayesinde ortaya çıkar. Başka türlü söylemek istersek, dil olarak, dil şeklinde ortaya çıkar. Bu itibarla her şeyi dile getiren dildir. Çünkü dil düşüncenin aletidir. Çünkü dil düşüncenin anasıdır. Çünkü dil düşüncenin evidir. Hatta dil düşüncenin kendisidir. Hasılı, her türlü zihni ve ruhi tezahürlerin kelimeler hâlinde billurlaşmasıdır” (Hacıeminoğlu, 2011:13-14).

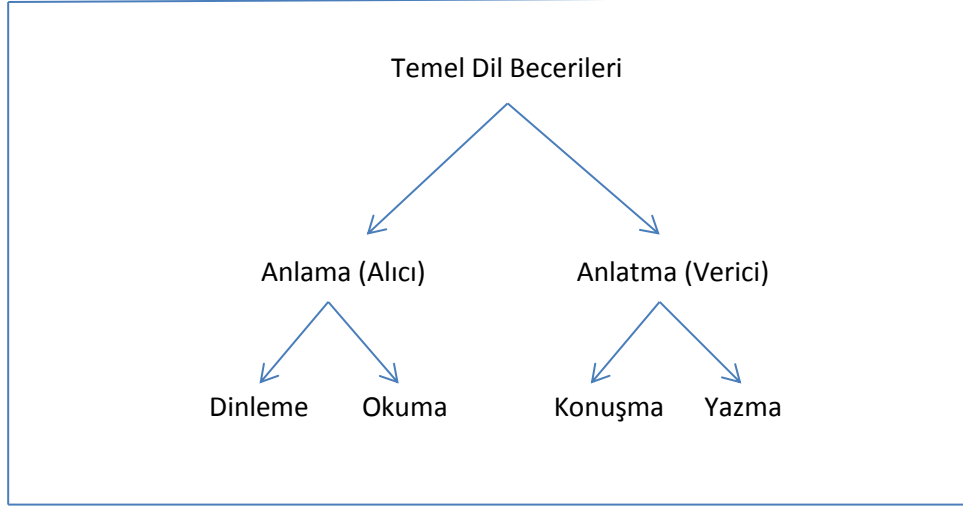
İletişim aracı olmasıyla birlikte dil, öğrenme ve öğretme sürecinin de vazgeçilmezidir. Bu nedenle eğitimin her kademesinde öğrencilere dil eğitimi verilmekte ve bu beceri geliştirilmeye çalışılmaktadır.

2. TEMEL DİL BECERİLERİ

Dil, temel dil becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır (Demirel, 2003:9). Dil, okuma ve dinleme yani anlama; konuşma ve yazma yani anlatma temel becerilerinden oluşur.

Ana dili öğretiminin dört temel beceri alanı vardır: dinleme, konuşma, okuma, yazma. Bu becerilerden ikisi (okuma, dinleme) “algılayıcı beceriler”, diğer ikisi de (yazma, konuşma) “üretken beceriler” olarak kabul edilmektedir (Razı, 2008:15). Bütün dillerde olduğu gibi Türkçe eğitiminde de temel amaç bu dört temel dil becerisinin öğrencilere kazandırılmasıdır. Çünkü temel dil becerilerini kazanmak ve uygulamak dili öğrenmek demektir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (TDÖP) öğrenme alanları içerisinde verilen bu becerilerin öğretimi birbirini desteklemekte ve birbirinden etkilenmektedir.

Özdemir ve Yangın, anlamaya dayalı dil becerilerini alıcı; anlatmaya dayalı dil becerilerini de verici beceriler olarak isimlendirir. “Dinleme ve okuma becerileri, bilgi edinme, öğrenme ile ilgili oldukları için bunlar alıcı beceriler olarak tanımlanmıştır. Konuşma ve yazma becerileri ise bilgiyi yayma işlevi gördükleri için verici beceriler olarak tanımlanmıştır” (Özdemir, 1983:11; Yangın, 1998:36). O halde temel dil becerileri şu şekilde gösterilebilir:



Şekil 1. Temel Dil Becerileri

Bu dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma), insanın başta iletişim olmak üzere “dil” ile yapmayı planladığı bütün faaliyetleri kapsar. Dil eğitiminde bu dört temel becerinin kazandırılması en önemli hedefdir. Bu dört temel beceri birbirini etkilediğinden bir bütünlük içinde düşünülmeli ve birbirleriyle ilişkilendirilerek öğrencilere kazandırılması gerekmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

OKUMA EĞİTİMİ

1. OKUMA NEDİR?

İnsan, doğduğu andan itibaren çevresinde olup bitenleri idrak etmeye çalışır. Canlıların ve varlıkların özelliklerini, evrende oluş sebeplerini ve davranışlarını anlamaya çalışır. Bu, geniş anlamda bir okumadır. Edebi manada ise okuma, harfler aracılığıyla oluşturulan ve yazı adı verilen sembollerin çözümlenip anlamlandırılmasıdır.

Okuma, eğitimciler tarafından farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Türkçe sözlükte okuma (TDK, 2005:1494), “Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümlenip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek” olarak tanımlanır.

Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2006:6) ise; “Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması süreci” olarak tarif edilir.

İnsan yaşamında çok önemli bir yer tutan okuma becerisinin diğer tanımlarına bakılacak olursa şu tanımları görürüz:

“Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir” (Kavcar ve diğerleri, 2005:41).

“Okuma, görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir” (Güneş, 2007:117).

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

“Yazılmış bir metni anlamlandırabilmek için beynin, gözlerin ve konuşma organlarının ortaklaşa gerçekleştirdikleri eyleme verilen addır” (Saraçoğlu, 2000).

“Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Okuma işi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerini ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur” (Demirel, 2007:109).

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

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

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

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

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

“Okuma edimi baştan sona, önümüzdeki metni okuma, yaşantımızın geçmiş, bugün, geleceği arasında bir etkileşimdir” (Göktürk, 1997:132).

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

“Gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmesidir” (Öz, 2011:193).

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

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

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

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

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

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

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

Akşit (2000:45) ise okumanın farklı anlamlarına dikkat çekerek okumayı şöyle açıklamıştır:

Okuma gündelik Türkçede çok değişik anlamlarda karşımıza çıkabilen bir sözcük, “Onun okuması yoktur.”, “Çok okuyan çok bilir.”, “Bizim çocuk iyi okuyor.”, “Oku da adam ol!” bu tümcelerdeki değişik anlamların yanı sıra, bir şeyi ezberden söylemek, okumak üflemek gibi edimleri de belirleyebiliyor okuma. “Canına okumak” dizisinden eğretilmeli kullanımlarda ise daha başka doğrultuda anlamlar kazanıyor. Sözcüğün, yazılı basılı metinlerde anlam çıkarmaya değin gündelik kullanımlarını birazcık düşünmek, çağdaş yaşamın bu önemli edimi konusundaki tutumumuzun olumlu olumsuz, belirli belirsiz yönlerini bir ölçüde açıklamaya yeter. Sözgelisi, “Çok okuyan çok bilir.” tümcesinde, bireyin sürekli bir şeyler okuma alışkanlığını belirtiyor. “Bizim çocuk iyi okuyor.” tümcesinde okuma, öğrenim görmek anlamına geliyor. “Oku da adam ol!” ise yerine göre ya da söyleyenin öfkesine göre bu üç anlamdan herhangi birini belirtebiliyor.

Yapılan bu okuma tanımlarına bakıldığında tanımların ortak özelliğinin, okumanın algılama, anlam kurma ve yorumlama süreçlerini taşıyan zihinsel bir etkinlik olduğu görülecektir.

Ülkemizde okuma eğitimi genel olarak bir ders kitabı metninin ilgili yönergeler doğrultusunda bölümler halinde sesletilmesiyle gerçekleştirilmektedir. Oysa okuma öğretimi, öğrencinin bir metni okurken nelere dikkat edeceği, metinden nasıl çıkarımlarda bulunacağı ve farklı metin türleri karşısında nasıl davranması gerektiğini kapsayan geniş bir süreçtir (Topuzkanamış ve Maltepe, 2010:658).

Göktürk (1997), okumanın üç temel anlamsal boyutuna dikkat çekmiştir. Birincisi, bireyin kağıt üzerindeki işaretlerden anlam çıkarabilmesi ve ifade etmek istediklerini bu işaretler aracılığıyla kağıda dökme becerisi olan temel okuma-yazma becerisidir. İkincisi bu okuma-yazma becerisinin alışkanlığa dönüşmesidir. Üçüncüsü

ise okuma alışkanlığının eleştirel bir yön kazanmasıdır. Üçüncü aşama üst düzey zihinsel beceri gerektiren bir süreçtir. Öğrencilerin okuma becerisini kazandıktan sonra bunu alışkanlık haline getirmesi ve eleştirel bir tavır sergilemesi önemlidir. Bu son iki boyut iyi bir okur olabilmenin de şartıdır.

Okumanın basit algısal bir eylem değil; süreç içinde gelişen karmaşık ve zihinsel bir eylem olduğu 1960'lı yıllara kadar anlaşılmamıştır. 1960'lara kadar okuma, dil süreci değil, algısal bir süreç olarak görülmüştür. Okuma öğretiminde anlama üzerinde durulmamış, öğrencinin kendisine verilen cümleyi seslendirmesi şeklinde yapılmıştır. Daha sonra Chomsky ile ruh dil bilim (piko-dil bilim) adı verilen yeni araştırma alanı gelişmeye başlamıştır. Ruh dil bilimciler (psiko-dil bilimciler)okumadan çok anlama üzerine yoğunlaşmışlardır (Çakmak, 2007:41-45).

Çakmak'a (2007) göre, ruh dil bilimciler okuma öğretimi konusunda var olan bakış açısını değiştirmişler, okumada anlamlaştırma üzerinde durmuşlar ve okumanın amaçlı yapılması gerektiğini savunmuşlardır.

2. OKUMANIN ÖNEMİ

İnsanoğlunun kişisel gelişimi açısından son derece önemlidir okuma. Okuma, insanın hayal dünyasını ve fikir yapısını geliştirir, sözcük dağarcığını arttırır ve kişiye ucuz tecrübeler kazandırır.

Öğretim alanlarının ve tekniklerinin gelişmesine rağmen biçimi değişse de okuma halen temel bilgi edinme yoludur. Okuma bireye kazandırdığı dil, düşünce, başarı, eğitim, kişilik, verimlilik, prestij gibi faydaların yanında toplumların gelişmişlik düzeyini de doğrudan etkilemektedir (Yılmaz, 1993:26).

“Ana dili öğretiminde önemli bir yeri olan okuma eğitim ve öğretiminin amacı; okuyan, okuduklarını anlayan, yorumlayıp eleştirebilen öğrenciler yetiştirmektir. Gelecekte iyi konuşan, düşünerek dinleyen, yaratıcı bir zekâyla yazı yazabilen kişilerin yetişmesi bu becerilerin geliştirilmesine bağlıdır” (Gökçe, 2012:825).

Okuma çağdaş olmanın ölçütlerinden birisidir. Çağdaş, yaratıcı, yapıcı ve özgür düşünceye sahip, üretken, eleştirel bakan bireylerden oluşan bir toplum olmak okuma bilinci aşılınmış bireylerle mümkündür. Çünkü toplumun gelişmeler ve değişmelere uyum sağlaması, bu bilincin sağlanması ile söz konusudur (Bircan ve Tekin, 1989: 393).

Değişen dünya şartları, insanların iletişimlerinin büyük bir kısmını okuma yoluyla gerçekleştirmelerini sağlamıştır. Bunun farkına varan gelişmiş ülkeler, çağdaş dünyanın ortaya çıkardığı insan modelinde okuma becerisinin çok önemli olduğunu görmüşler ve eğitim sistemleri içinde bu konuya özel önem vermişlerdir (Coşkun, 2002:234).

Okuma, yaşamı keşfetmeyi ve zenginleştirmeyi sağlar. İnsanlar okuma sayesinde görmediğini görür, yaşamadığını yaşar. Bu okumanın önemli bir işlevidir. Özdemir'e (1983) göre, okumanın bu işlevi okunan yapıtlar düzeyi ile ilişkilidir. Örneğin sanatlıca yazılmış eserler, insanı gerçek dünyanın dışına çıkarır ve gerçekleri farklı bir bakış açısıyla görmeyi sağlar.

Okuma, insanın kişiliğinin gelişmesi, düşünce ve davranışlarının şekillenmesi, farklı bakış açıları aracılığıyla yaşamını anlamlı hale getirmesi ve en nihayetinde kendini gerçekleştirmesinde son derece önemli bir role sahiptir. Okuma, tek başına büyük bir okuldur. Her okur kendi ilgi, ihtiyaç ve eğilimlerine göre eğitilebilir. Bu okulda insan hayal gücünü geliştirir, düşünce dünyasını zenginleştirir ve hayatını sıradanlıktan kurtarır. Hiçbir okul bitirmediği halde bilim ve sanat dünyasında yer edinen kişilerin en önemli sırrı okumak ve araştırmaktır.

Weingoran (1954) tarafından yapılan araştırma sonucunda okumanın öğrencilerin ruh sağlığını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (akt. Luma, 2002).

“Okumak, öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımalarına, ideal benlik geliştirmelerine, kitaplardaki bazı kahramanlarla kendilerini özdeşleştirmelerine ve hatta meslek seçiminde karar vermelerine de katkıda bulunmaktadır. Aynı zamanda insanların kendilerini ve çevrelerini algılama şekillerini değiştirerek benlik saygılarını ve benlik kavramlarını yükseltmekte, iç kaynaklı denetim odağı geliştirmelerinde ve ruh sağlıklarını korumalarına yardımcı olmaktadır” (Dökmen, 1994).

Bireysel açıdan bu kadar önemli olan okumanın, toplumsal açıdan önemi de büyüktür. Bireyler ilişkilerini toplumda var olan değer yargılarına göre düzenlerler. Bireylerin topluma karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirme, toplumun beklentilerini karşılama bilinci taşımaları önemlidir. Bu bilinçlenmede okumanın payı büyüktür. Okuma sayesinde bireyler, değişen ve gelişen toplumsal koşullara uyum sağlayabilirler.

Okuyan bireylerden oluşan toplumlar karşılaştıkları sorunları daha kolay aşarlar. Çünkü bilimsel düşünen, eleştiren ve toplumsal bilinci yerleşmiş bireyler sorunları daha hızlı ve kolay çözer. Bu davranışların gelişmesinde de okumanın payı büyüktür.

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

Yazılı metinler geçmiş ile gelecek arasında bir köprü görevi görür. Bu yazılı metinler aracılığıyla kültürel miras kuşaklar arasında aktarılır. Okuma etkinliği sayesinde bu devinim devam eder; toplumların ve kültürel mirasın gelişmesine katkı sağlar.

Okuma ile ekonomik gelişme, güç, suç, okuldan ayrılma, işinde başarılı olamama arasında çeşitli korelasyonların olduğu saptanmıştır. Ekonomik gelişme için bir ülke nüfusunun en az %40'ının okur-yazar olması gerektiği hesaplanmıştır (Tosunoğlu, 2002). O halde bir toplumun gelişmiş milletler arasında yerini alması iyi okurlara sahip olmasına bağlıdır.

Okuma ülke kalkınmasını, ekonomik ve toplumsal gelişmeyi ve değişmeyi hızlandırmaktadır. Okumanın önemini anlayan ve okuduklarını eleştirip sorgulayan okurlara sahip toplumlar daha hızlı gelişir.

Günümüzde birey gelişiminin temeli olan okuma, toplumsal bir güç haline gelmiştir. Sancı'ya (2002) göre, bireyin anlama gücünü geliştiren, bilgi dağarcığını

zenginleştiren ve böylece öğrenmenin temel aracı olan okuma, bireyin değişimin bilincine varmasında ve doğru seçim yapmasını sağlayarak ülkesinde demokratik yapının yaşatılmasında da önemli bir rol oynar.

İnsan için önemi inkâr edilemeyecek okuma, hem bireyin kişisel gelişimi hem de toplumun kalkınması için önemlidir. Özellikle toplumun her alanda gelişmesi okumanın hak ettiği önemi ve değeri görmesi ile mümkündür.

“Gerçekte okumanın önemini belli yargılar içinde dondurmak oldukça güçtür. Okuma; öğrenme, anlama, düşünme, düşleme, yargılama gibi eylemlerin aracı olduğu gibi kişinin düşünce ve duyarlılığını etkileyen; davranışını biçimlendiren; ekonomik, toplumsal ve siyasal değişimlerin bilincinde olmalarını sağlayan değişkenlerden biridir” (Özdemir, 1983:25).

Büyük bir hızla gelişen dünyamızda geleceğe yön verecek toplumların okumayı önemseyen toplumlar olacağı unutulmamalıdır.

3. OKUMA ALIŞKANLIĞI

Okuma sınırları olan bir etkinlik değildir. Hayatın belli bir döneminde başlayıp bitmez. Bilgi edinmenin temel kaynağı olan okuma yaşam boyu sürdürülmelidir. Bunun için okuma etkinliğinin alışkanlık haline gelmesi gerekir. Alaylıoğlu ve Oğuzkan (1976:8), alışkanlığı “bir şeyin sık sık tekrarlanması sonucu meydana gelen huy” olarak tanımlar. Yani bireyin okuma davranışını benimseyerek istekle yapması ve bu davranışı yaşamının bir parçası haline getirmesidir.

“Okuma ilgi ve sevgisini okuma alışkanlığı izlemektedir. Okuma alışkanlığı temel okur yazarlıktan sonra gelen aşamadır. Bu aşamada birey okumayı bir ihtiyaç olarak algılayarak sürekli ve düzenli bir biçimde gerçekleştirir” (Yılmaz, 1990:10). “Okuma alışkanlığı, kişilerin herhangi bir konuda yaptığı araştırmalara kaynak oluşturmak ya da gezmeye, müzik dinlemeye benzer şekilde hayatını eğlenceli kılmak amacıyla okumayı sürekli ve düzenli bir biçimde sürdürmesidir” (Odabaş, 2005:1).

“Alışkanlık sözcüğü okumaya düşünceyi, duyarlılığı geliştirici, eleştirel bir anlam kazandırır; okudukları üzerinde düşünmeyi, değerlendirmeyi, kendi

yargılarını kullanabilmeyi alışkanlık durumuna getirmeyi ifade eder” (Aşılıoğlu, 2007:37).

Okuma alışkanlığı okumayı öğrendikten sonra başlamasına rağmen çocukta okumaya ilgi okul öncesinde oluşmaktadır. “Çocukların kitapla tanışması anne ve babanın etkisiyle okul öncesi döneme kadar uzanır. Ancak öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi ve okuma alışkanlığı kazanmaları ilköğretim düzeyinde gerçekleşmektedir” (Güneş, 2007:118).

Okuma alışkanlığı kazanma zamanını Çiftçi (2007:19) şöyle açıklar:

Okuma alışkanlığının kazanılması için en uygun dönem, çocukluk ve gençlik dönemidir. Çünkü kişilik oluşumunun ve hayata ilişkin ilk deneyimlerin yaşanmaya başladığı, algılama ve etkilenmenin en yoğun olduğu çocukluk dönemi ile bedensel ve ruhsal gelişmenin hızlandığı ve yaşama hazırlık diye nitelenen gençlik dönemi, okuma alışkanlığının edinilmesi yönünden birbirinin devamı olan iki evredir.

Okumanın okulla birlikte öğrenilmesiyle okuma alışkanlık ve zevki de kazanılmaya başlanır (Kavcar vd. 2005:5). Okuma alışkanlığı kazanma zamanını Yıldız ve diğerleri de (2010:119) şu şekilde açıklar:

“İnsanlardaki okuma motivasyonu özellikle küçük yaşlarda ve okul döneminde daha yüksektir. Okuma ve yazmanın öğrenilmesinin ardından yoğun bir şekilde görülecek olan okuma motivasyonu başta çocuk kitapları ve dergileri olmak üzere uygun materyallerle desteklenmezse okuma alışkanlığının kazandırılması ileride daha güç olacaktır”.

Devrimci’ye (1993) göre, “Bir eğitim sisteminin üyeleri olan öğrenciler okul çağında iken bu beceriyi edinememişlerse, yetişkinlik döneminde edinmeleri çok güç olacaktır”.

Bamberger’in (1990:9) okuma alışkanlığı ile düşünceleri ise şu şekildedir:

“Çocukların kitaba ve okumaya olan yoğun ilgilerinin ilerleyen yaşlarda düşmesi okuma alışkanlığının yerleşmemiş olmasına bağlanmaktadır. Genelde okuma alışkanlığının erken yaşlarda edinilmemiş olmasının ilerleyen yaşlardaki okuma alışkanlığını da olumsuz etkilediği bilinmektedir. Ancak küçük yaşlarda okuma alışkanlığı kazandırılırsa bile bunu ilerleyen yaşlarda bırakılabildiği de görülebilmektedir. Bu durumun başlıca sebepleri şunlardır:

- Çocukluk çağındaki gelişim dönemi ihtiyaçları olarak ortaya çıkan macera isteği vb. duyguların azalması, bu duyguyla okumaya yönelen çocukları okumaktan da uzaklaştırabilmektedir.
- Yaş ilerlemesi ve gerçek hayatla yüzleşmenin gerçekleşmesiyle birlikte okulla birlikte yürütülen okuma da bırakılabilmektedir.

- Diğer eğlence ve eğitim ortamları okumanın yerini alabilmektedir”.

Okuma alışkanlığının başta akademik başarı olmak üzere hayatın bir çok safhasında öğrencilere katkı sağladığı bir gerçektir. “Okuma alışkanlığı sayesinde çocuklar zekâ, düşünme gücü, dil ve kişilik gelişimlerini daha sağlıklı bir şekilde tamamlayabilirler” (Yılmaz, 2000:453).

“Okuma eylemi, bireyin okunan olayları düşünerek, metinde geçen kişi ve yerleri zihinlerine kaydederek ve olaylar arasında bağ kurarak zihni sürekli olarak canlı tutmasına katkı sağlamaktadır” (Bamberger, 1990:2).

Yılmaz (1992:5), öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olmasının, onlara yansıyan iki önemli yararı olduğunu belirtmiştir. Bu yararlar şunlardır:

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

Okuma eyleminin sürekli olması, yani alışkanlık halini alması öğrencinin bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkı sağlar.

“Okuma alışkanlığı yaşam boyu öğrenmenin temelidir. Okuma bireyin;

- Bilgi edinmesini sağlar.
- Davranışlarını ve başkalarıyla ilişkilerini yönlendirir.
- İç dünyasını zenginleştirir.
- Bakış açısını genişletir.
- Çevresine ön yargısız, yansız ve hoşgörülü bakmasını sağlar.
- Beğeni düzeyini artırır.
- Düşünme ve yaratma özgürlüğü ile değerlendirme alışkanlığı kazanmasını sağlar” (Odabaş vd., 2008:433).

Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında başta aile olmak üzere okul ve öğretmenin de önemli sorumlulukları vardır.

3.1. OKUMA ALIŞKANLIĞINDA AİLENİN ÖNEMİ

Çocuğun davranışlarının şekillenmesinde aile ortamının ve anne-baba davranışlarının payı çok büyüktür. Birçok beceri ve alışkanlığı kazanmada olduğu gibi okuma alışkanlığı kazanmada da ailenin sorumluluğu vardır. Anne-babanın

okumaya yönelik ilgi ve tutumu çocuğu etkiler ve okuma alışkanlığının temelini aile ortamında atılmasını sağlar.

“Okuma alışkanlığının temeli oyun dönemi de denilen ilk çocukluk döneminde atılır. Bu dönemin en önemli özelliği çocuğun annesini ya da babasını örnek almasıdır. Özdeşim denen bu süreçte çocuk kendi kişiliğini ve cinsel kişiliğini oluşturur. Okuma alışkanlığı kazanılmasında bu dönemde kurulan özdeşim ve anne-babanın model davranışları önemlidir” (Aşılıoğlu, 2007). Bu durumu Aktaş ve Gündüz (2005:21) şu şekilde belirtir: “Sigara, içki kullanmayı çocuklarına yasaklayıp kendileri bu maddeleri kullanan, televizyon izlettirmeyen ama televizyonu hiç kapatmayan, çocuklarını okumaya zorlayıp kendileri okumayan ailelerin inandırıcılıkları olamaz. Çünkü okuma sevgisi ve okuma alışkanlığı yaşayarak ve uygulamalı olarak kazanılabilir”.

Eve kitap, dergi, gazete almayan, aile içinde okuma ortamları oluşturarak çocukların okuma merakını uyarmayan ve en önemlisi kitap okumayan ebeveynler, okuma alışkanlığı kazanmaları açısından çocuklarına kötü bir model olurlar. “Çocuğa ‘oku’ demek yerine anne-baba olarak örnek olmak, ona okumanın yararını sezdirmek ve okuduğu zaman pekiştireç vermek etkili olur. Yetişkinlerin zamanlarının bir bölümünü okuyarak geçirmeleri ve bunu çocukların görmesi, hem yapılan işi merak etme hem de taklit etme yoluyla okuma alışkanlığı kazanmaları yolunda önemli katkılar sağlar” (Aşılıoğlu, 2007).

Aileler genellikle çocuklarının kitap okumadığından yakınırılar ve kitap okumaları konusunda onlara baskı yaparlar. Bu durum okuma alışkanlığı kazandırmak bir yana olumsuz sonuçlar bile doğurabilir. Aileler okuyarak çocuklarına örnek olmuyorsa çocuklar okumaya direnç gösterebilir. Deangelo, Reents ve Zomboracz’a göre (1997) göre de, “çocuğun okuma sürecinde başarısını etkileyen en önemli faktör evde anne ya da babasıyla okuma yapıp yapmadığıdır”.

“Aileler okuma alışkanlığının kazandırılmasında model olma yanında uygun yönlendirmeler yapmada da önemli rollere sahiptir” (Calp, 2005:95). “Başta kütüphaneler ve kitapçılar olmak üzere okuma alışkanlığının yerleşmesine hizmet edecek yerlere yönlendirmede ailelerin belirgin etkileri bulunmaktadır. Uygun

örneklerin seçilerek tavsiye edilmesi ve evde uygun okuma ortamının sağlanması ailenin, çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmalarında üzerine düşen sorumluluklardandır” (Maraşlı, 2006:75-79).

Aileler çocuklarının okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmaları noktasında, çocuklarına kitap seçerken bazı noktalara dikkat etmelidirler. Anne ve babalar çocuklarına kitap seçerken çocuğun gelişim özelliklerini, ilgi ve gereksinimlerini göz önünde bulundurmalıdır. Çocuğun ilgisini çekmeyen, gereksinimlerini karşılamayan ve gelişim dönemine uymayan kitaplar okumaya yönelik olumsuz tutum gösterilmesine neden olur. “Çocuk okudukları hakkında yetişkinlerle konuşmak, bazı noktaları onlarla paylaşmak ister. Bu nedenle anne-babalar çocuklarına kitap alımında doğru seçim yapabilmek ve çocuklarının kitabı severek okumasını sağlamak için çocuk yayınlarını yakından takip etmeli, bu yayınlara ilgi göstermelidir” (İpşiroğlu, 1994).

Çocukta okuma sevgisinin gelişmesi ve alışkanlık haline gelmesinde çocuğun evde kendisine ait bir kitaplığının olması önemlidir. Zamanla bu kitaplığın zenginleştirilmesi ve bir çocuk dergisine abone olunması okuma alışkanlığının oluşmasına yardım edecektir. Nas’a (2003) göre, ailelerin çocuklarıyla birlikte kitapçılara giderek kitap seçimini onlara yaptırmaları da çocuğun, bunu kendisine karşı güven olarak algılamasını sağlar ve bu durum okumaya karşı ilgisini olumlu yönde etkiler. “Okuma alışkanlığının yerleşmesi ve kitaba değer verme duygusunun kazandırılması için aileler çocuklarına harçlıklarının bir bölümüyle kitap alma bilincini yerleştirmeye çalışmalıdırlar. Ailelerin ders çalışmayı kitap okumadan daha önemli göstermeye çalışması da alışkanlık oluşturmaya engelleyebilmektedir” (Sevim, 2006:79-84).

Ailelerin evde okuma saatleri düzenlemeleri de çocuklara okuma alışkanlığı kazandırma yolunda atılacak önemli bir adımdır. Bu durum TDÖP’de şöyle ifade edilmektedir:

Öğretmen okuma alışkanlığı kazandırmada velilerle iş birliği yaparak öğrencilere evde de okuyabilecekleri kitaplar önermelidir. Bu amaçla da velileri, çocuklarına örnek olacak şekilde kitap okumaları, evde kitap okuma saatleri düzenlemeleri, çocuklarıyla okudukları kitapları değerlendirmeleri, çocuğa ait bir kitaplık

oluşturmaları; onları ödüllendirmeleri ve onlara özel günlerde kitap hediye etmeleri konusunda bilgilendirmelidir” (MEB, 2006:205).

Küçük yaşlardan itibaren çocuğun okumaya karşı merakı olması için ailelerin özellikle ev ortamında bazı konulara dikkat etmeleri faydalı olacaktır.

“Ailelerin okuma alışkanlığını kazandırabilmek için dikkat edebilecekleri bazı unsurları şu başlıklar altında toplamak mümkündür:

- Çocuk doğduğu andan itibaren oyuncaklar yanında renkli, ilgi çeken kitaplarla da tanıştırılmalıdır.
- Evde çocuğun sürekli görebileceği bir kitaplık olmalıdır.
- Ev içinde anne ve baba kitap, dergi, gazete vb. okuyarak çocuğa örnek olmalıdır.
- Özellikle küçük yaşlardaki çocuklara ilgi çekici masal ve hikayeler anlatılmalıdır.
- Kitap okuma başlangıçta bir oyun gibi başlamalı, çocuklar sıkılmamalıdır.
- Önemli günlerde çocuğa kitap hediye edilmesi, kitabın değerine ilişkin olumlu bir bakış açısı kazanılmasını sağlar.
- Çocukların halk kütüphanesi ve kitap kulüplerine üye olmaları teşvik edilmelidir.
- Anne ve baba çocuğunu kitapçılara götürmeli, kitap ve yazar söyleşileri gibi etkinliklere katılmasını teşvik etmelidir” (Yılmaz, 2000:456-457).

Küçük yaşlarda kazanılan davranışların kalıcı olduğu düşünüldüğünde ailede verilecek kitap ve okuma bilinci, bir alışkanlık olarak hayat boyu devam edecek ve çocuğun başta eğitim hayatı olmak üzere tüm hayatını olumlu yönde etkileyecektir.

3.2. OKUMA ALIŞKANLIĞINDA OKUL ve ÖĞRETMENİN ÖNEMİ

Okuma alışkanlığı kazandırmada aile büyük bir etkiye sahip olsa da tek başına yeterli değildir. Çocuğun gelişim çağında aile ortamından sonra en çok vakit geçirdiği yer okuldur. Dolayısıyla aile ortamından sonra okuma alışkanlığının kazanıldığı ikinci yer de okuldur. Okullarda bu alışkanlığı kazandıracak kişiler ise öğretmenlerdir.

“Bireylerin eğitim sürecinin en önemli unsurlarından biri okul ve öğretmenlerdir. Okumaya ve okuma alışkanlığına yönelik olumlu tutum ve davranışları bulunan bir öğretmen, öğrencilerine de olumlu tutum geliştirmede model olur” (Gambrell, 1996:20).

Çocukların özellikle ilköğretimde anne ve babalarından sonra örnek aldığı kişiler genellikle öğretmenlerdir. Öğretmenlerde tıpkı anne ve babalar gibi öğrencilerine okuyarak model olmalıdır. Öğretmenin okuduğu kitabı sınıfa getirmesi, öğrencilerin yanında kitap okuması, öğrencileri etkileyip okuma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olacaktır. Okuma kültürünün hiç olmadığı bir ailede yetişen çocuk bile öğretmenin bu bilinçli yaklaşımından etkilenebilir. Kaldı ki okuma kültürü gelişmemiş ailelerde yetişen öğrencilerin bu alışkanlığı kazanabilmeleri noktasında tek şansları okul ve öğretmenlerdir.

“Okuma alışkanlığı kazandırma konusunda sorumluluk sahibi olan öğretmenlerin iki noktanın bilincinde olması ve ona göre davranması gerekir. Bunlar; öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırma sorumluluğunun bilinci ve okuma alışkanlığı kazandırma yollarını bilme sorumluluğunun bilincidir” (Yılmaz, 1992:6). “Doğal olarak öğretmenin kişiliği, özellikle de okuma alışkanlığı çocukların okuma ilgilerini ve okuma alışkanlıklarını geliştirmede son derece önemlidir. Ayrıca öğretmenin eğitimi de kesin olarak öğrencilere olan etkisine katkı da bulunabilir” (Bamberger, 1990:48).

Okuyarak öğrencilerine model olmayan öğretmenlerin, okuma konusunda verecekleri ögütlerin çok etkili olmayacağı aşikardır. Bu sebeple başta öğretmenlerin okuması çocuğun bu davranışı kazanmasında önemlidir. Öğretmenler arasında yaygın ve yanlış olan görüş okuma alışkanlığı kazandırmanın sadece Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin görevi olduğudur. Oysa okuma alışkanlığı kazandırmanın yararı tüm dersler için aynıdır. “Okuma alışkanlığının yerleştirilmesinde okul içinde özellikle rehberlik görevini yürüten öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin öncelikle, okumanın eğitim sürecinin tamamında ve kişisel gelişimde kazanılması gereken en temel becerilerden biri olduğu düşüncesini, başta tutum düzeyinde olmak üzere öğrencilerine aktarması gerekir. Bu sadece Türkçe öğretmenlerinin sorumluluğunda da değildir” (Gönen vd. 2004:9).

Öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde mesleki formasyon içinde branş farkı gözetilmeksizin okuma alışkanlığını geliştirme çalışmalarına yer verilmesi ileride model olacak öğretmenler için önemlidir (Tekışık, 1992:2). “Farklı alanlarda da olsa öğretmenler okuma alışkanlığının kazandırılabilmesi için ortak bir bakış açısıyla

çalışmalara katılmalı, aile ile yakın ilişki kurarak okuma alışkanlığının ebeveyn ve öğretmen arasındaki sıkı iş birliğiyle yerleştirilmesine gayret etmelidir” (Yılmaz, 2000:457).

Öğretmenlerin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için sınıf içerisinde değişik etkinliklere yer vermesi yararlı olabilir. Öğrenciler tarafından okunan kitaplarla ilgili tartışmalar yapılması, haftanın ve ayın kitabının seçilmesi, öğrencilere okudukları kitabı sınıf ortamında tanıtmaya imkânı verilmesi bunlardan birkaçı olarak sayılabilir. Ayrıca sınıf içerisinde de okuma saatleri düzenlemek ve bu saatlerde Türk ve dünya edebiyatının seçkin örnekleriyle çocukları tanıştırmak okuma alışkanlığı kazanmalarını yolunda yararlı olacaktır.

Kıbrıs (2000), okuma alışkanlığı kazandırılmasında öğretmenlerin önemini şöyle ifade etmektedir:

“Öğretmenlerin çocukların okuma alışkanlıklarının geliştirilmesinde üzerine düşen görevleri ve yapabileceklerini şu başlıklarda özetlemek mümkündür:

- Okunmasını gerekli gördüğü kitaplardan oluşan sınıf kitaplığının oluşturulmasını sağlamak,
- Kitapları öğrencilerin kolayca ulaşabilecekleri şekilde düzenlemek,
- Sınıf içinde yeri geldikçe okuma türleri hakkında değerlendirmelerde bulunarak öğrencilerin ilgisini çekebilecek eserleri onlara tanıtmak,
- Öğrencilere vereceği ödevlerle bir okuma planı kavramı yerleştirmek,
- Uygun zamanlarda öğrencileriyle okunan kitaplar hakkında konuşmak,
- Okuma yarışmaları düzenleyerek çok okuyan öğrencileri kitapla ödüllendirmek,
- Okuma alışkanlığı kazanmış öğrencilerini bu özelliklerinden dolayı takdir etmek,
- Sınıf ve okul gazetelerinde kitap tanıtım yazılarına da yer vermek (Kıbrıs, 2000:24-25).

4. OKUMA SÜRECİ İLE İLGİLİ YAKLAŞIMLAR

Okuma tanımlarında, okumanın bir süreç olduğu vurgulanır. Okuma üzerine yapılan araştırmalarda, metnin okuma sürecinde okuyucu tarafından nasıl anlamlandırıldığına odaklanılmıştır. Bu kavram, okuyucunun metni kavrarken gözlerinde ve zihninde ne olup bittiğini anlatır. Okumanın ne olduğu ve nasıl gerçekleştiği üzerinde önemle duran araştırmacılar bunu açıklamak için üç yaklaşım öne sürmüşlerdir:

1. Okumayı Bütünleştirici (Aşağıdan Yukarıya) Bir Süreç Olarak Gören Yaklaşım
2. Okumayı Çözümleyici (Yukarıdan Aşağıya) Bir Süreç Olarak Gören Yaklaşım
3. Okumayı Etkileşimsel Bir Süreç Olarak Gören Yaklaşım

Bu üç yaklaşım arasındaki fark, okurun hangi aşamalardan geçerek metni okuduğu yani yazılı metni nasıl bir işlemde geçirdiğidir. Üç yaklaşım arasındaki benzer iki nokta ise okur ve metindir.

4.1. OKUMAYI BÜTÜNLEŞTİRİCİ (AŞAĞIDAN YUKARIYA) BİR SÜREÇ OLARAK GÖREN YAKLAŞIM

Bu yaklaşımda önemli olan metindir. Okuyucunun anlam kurma sürecinde ön bilgilerinin önemi yoktur. Anlam kurmada okunan metnin, okuyucudan daha çok katkısı vardır.

Bu yaklaşımın aşağıdan yukarıya olarak adlandırılmasının nedeni, okuyucunun okumaya aşağıdan yani metni kelime düzeyinde, kelimeyi de harf düzeyinde ele alarak, harfleri tek tek tanıyıp analiz ederek başlaması, üst seviyeler doğru parçanın anlamını verinceye kadar çıkmasıdır (Sancı, 2002).

Heilman ve diğerleri (1986) bu yaklaşıma tümevarım yaklaşımı da der ve şu şekilde açıklar:

“Tümevarım yaklaşımına göre; okuyucunun metne getireceği ön bilgiler değil, metnin kendisi temel araçtır. Okuyucu okuduğu metnin içeriği ve anlamı hakkında bilgisi olmadan metni işlemde geçirir. Okuyucu kelimelere yönelir ve her kelimeyi harf harf analiz eder. Böylece kelimedeki bulunan her harf sese dönüştürülür ve her kelimenin sesli olarak ifade edilmesi okuyucunun anlama ulaşmasını kolaylaştırır. Aşağıdan yukarıya yaklaşımı, her kelimeye ayrı bir önem verilmesini ve anlamın bütün kelimelerin bir araya getirilmesinden oluşacağını öne sürer” (Heilman, Blair ve Rupley, 1986:5-6).

Bu görüşe göre, okuyucu metinde önce kelimeye yönelir, kelimelerdeki harfleri tek tek analiz eder, bu harfler görsel hafıza aracılığıyla tanınır ve seslendirilir. Sırasıyla harfler, kelimeler ve cümleler seslendirilirken zihinde anlam oluşur. Bu yaklaşım okuyucunun her şeyden önce yazılı bilgiyi (harf, hece, kelime vs.) göz aracılığı ile aldığını, daha sonra sentaktik (yapısal) ve semantik (anlamsal) süreçlerin oluştuğunu kabul eder (Güneş, 1997:8).

Bu yaklaşıma göre, okumada temel unsur kod çözümlemesidir. Yani seslendirme kelimelerin anlamlarına ulaşılmasını sağlamakta; kelime anlamları birleşerek anlam üniteleri oluşturmakta ve cümlelerin anlamlarından daha sonra da paragraf ve metin anlamlarına ulaşılmaktadır.

Akyol'a (1998:678) göre ise, bu yaklaşımda okumanın oluşumuyla ilgili temel esaslar şunlardır:

- Okuyucunun metni anlaması için her harfi, heceyi ve kelimeyi tanıması zorunludur.
- Okuyucunun bilinmeyen kelimeleri tanıması için ses, harf ve kelime gibi ipuçlarını kullanması gerekir.
- Okumanın kazanılması kelime tanıma becerilerinin kazanılmasına ve kelimelerin anlamlı olarak birleştirilmesine bağlıdır.
- Okuma öğretiminde harfler, harf-ses ilişkisi ve kelime tanımaya öncelik verilmelidir.
- Öğretimde harfler, harf-ses ilişkisi ve kelimeler üzerinde durulmalıdır.
- Öğrencilerin başarıları değerlendirilirken, alt becerileri ayrı ayrı değerlendirilmelidir.

“Bu süreçte okuyucu, en alttan başlayarak önce harfleri sonra kelimeleri daha sonra da cümleleri tanıyıp ayırt etmekte ve anlamaktadır. Öğretmen merkezli bu yaklaşım, anlam kurmasında okuyucuya pasif bir görev yüklemektedir” (Akyol:2001).

4.2. OKUMAYI ÇÖZÜMLEYİCİ (YUKARIDAN AŞAĞIYA) BİR SÜREÇ OLARAK GÖREN YAKLAŞIM

Bu yaklaşım okumayı aşağıdan yukarıya doğru bir süreç olarak kabul eden yaklaşıma karşıt olarak geliştirilmiştir ve tümdengelim olarak da adlandırılır. Bu yaklaşıma göre okuyucu, genel kültür bilgisi ile metni önce bütün olarak sonra parça parça algılamaktadır. Okumayı anlam kurma (inşa etme) olarak gören bu yaklaşımda öğrenci merkezli bir anlayış benimsenmiştir.

Okuyucunun bilişsel yetenekleri, dile ait (dilin yapısı, işleyişi vs.) bilgileri ve tecrübelerini okumada temel unsur alan bu yaklaşıma göre, okuyucu biraz grafik (harf vs.) bilgisine sahip olduktan sonra okuduğu materyal hakkında hipotezler kurmaya başlar. Süreç ilerledikçe okuyucu hipotezini daha iyi hale getirir, doğrular veya reddeder. Burada hipotez oluşturma işi, okuyucunun ön bilgisine büyük ölçüde bağlıdır. Okuyucu kelimelerden ve yazılı metinlerden elde ettiği bilgiye ek olarak, değişik yerler, insanlar hakkındaki bilgileri de seçmekte ve kullanmaktadır. Buna göre okuma, okuyucunun kafasındaki bilgi ile yazılı metnin sunduğu bilginin, müşterek kullanımı yoluyla anlam kurma sürecidir (Akyol, 2001:18).

“Çözümleyici (yukarıdan aşağıya) okuma sürecinde okur, metinden bir satır tarayarak satırdaki belli bir noktaya bağlanan öncelikli seçenekleri, dil bilgisi, bilişsel biçimleri ve öğrendiği stratejiler doğrultusunda ipuçlarını belirleyen, kısmen gördüğü kısmen de görmeyi umduğu görüntüyü kuran ve kesin olmayan bir seçim yapan kişidir” (Ay, 2003:18; Kuzu, 2003:80).

Okumayı yukarıdan aşağıya bir süreç kabul eden bu yaklaşıma göre, okuyucu okumaya tamamen boş olarak başlamaz. Geçmiş deneyimlerine dayanan bilgi ve fikirlerini de getirir. Bu nedenle, okuyucular kelimeler ve kelime parçacıklarına önem vermez, harf harf ya da kelime kelime ilerlemek yerine beklentileriyle ilgili seçerek okurlar. Okurken anlamı tahmin etmek için deneyimlerini, genel dünya bilgisini, okuduğu metinde bulunan bilgilerle ilgili bilgisini kullanır.

Okuyucu metindeki bilgileri tahmin etmek için kendi bilgilerine daha çok güvenir (Heilman, Blair ve Rupley, 1986).

Akyol’a (1998:680) göre bu yaklaşımda okumanın oluşumuyla ilgili temel esaslar şunlardır:

- Okuyucu her kelimeyi tanımadan da metni anlar.
- Öğrenciler bilinmeyen kelimeleri tanımak için ses-şekil ipuçlarına ek olarak anlam ve gramer ipuçlarını da kullanmalıdır.
- Öğrenci, okumayı anlamlı faaliyetlerin neticesinde kazanır; okur, yazar, konuşur ve dinler.
- Öğretimde seçilmiş cümleler, paragraflar ve metinler üzerinde durulmalıdır.
- Okumada anlama ve anlam kurma önemlidir.
- Öğrencilerin değerlendirilmesinde, okuma vasıtasıyla kazanılan bilginin tümü göz önünde bulundurulmalıdır.

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

Bu yaklaşımda okuyucu, kendi bilgilerinden yola çıkarak ne okuyacağını tahmin edebilir. Tahminde bulunma okunan metnin içeriğine ve okuyucunun dile ait

bilgilerine de bağlıdır. Okuyucu anlam kurmaya çalışır ve aktiftir. Metne bu şekilde yaklaşan okur, metin içi öğeleri göz ardı edeceğinden metinde olmayan anlamlara da ulaşabilir. Bu yüzden çözümleyici (yukarıdan aşağıya) okuma süreci eleştirilir.

4.3. ETKİLEŞİMSEL OKUMA SÜRECİ

Okumayı etkileşimsel bir süreç olarak gören bu yaklaşım, bütünleştirici ve çözümleyici okuma süreci yaklaşımlarının çeşitli yönlerini alarak okumanın etkileşimsel bir süreç olduğunu ortaya koymuştur. Etkileşimsel okuma sürecinin diğer iki yaklaşımdan en önemli farkı, okuyucunun metni anlamak için hem yazılı metnin özelliklerini hem de ön bilgilerinden yola çıkarak kendi tahminlerini kullanmasıdır.

“Belleğin işleyişine odaklanan bu modele göre, farklı bilgi kaynakları arasında sürekli etkileşim vardır. Okuma sürecinde birey, metni anlamlandırmada sözcük, cümle, metin içi ve metin dışı bağlamlar arasında sürekli olarak etkileşimsel bir ilişki içindedir” (Karatay, 2014:31).

Okuyucu bir metni okurken tanımadığı bilgilerle karşılaştığında, aşağıdan yukarıya yaklaşımını kullanırken; metindeki bilgilerle ilgili ön bilgilere sahip olduğunda yukarıdan aşağıya yaklaşımını kullanır (Heilman, Blair ve Rupley, 1986:6).

Etkileşimsel yaklaşıma göre, bilgi aşağıdan başlayarak önce harflerle sonra kelimelerle sonra da cümlenin anlamıyla olacak şekilde ilerleyerek gelişir. Ancak okuyucu yukarıdan aşağıya doğru inen yaklaşımı da kullanır; analiz etmeye çalıştığı cümlenin anlamıyla ilgili tahmin ve beklentiler süreci daha aşağı seviyede kelime düzeyinde etkili olur. Benzer şekilde ele alınan kelimeyle ilgili tahmin ve beklentiler kelimeyi de harf düzeyinde etkiler. Dolayısıyla bu son görüşün farklı yönü, okuyucunun tahmin ve beklentilerinin sadece dili anlamının en üst seviyede değil, aynı zamanda kelime ve harf tanıma gibi alt seviyelerde de görülmesidir (Sancı,2002).

Okumanın en önemli amacı metni anlamaktır. Bu amaç için metinde yer alan kelimelerin anlamını bilmek oldukça yararlıdır. Metni okurken her kelimenin tek tek anlamını çıkararak okumadığımız da unutulmamalıdır.

Çok karmaşık bir süreç olan okumada, hangi görüşün doğru olduğu tartışma konusudur. Ancak “etkileşimsel görüş” diğer görüşlere nazaran daha çok kabul

görür. Akyol'da (2006) bu yaklaşımı destekler nitelikte okumanın, okuyucunun ön bilgileri ve okuduğu metindeki bilgileri bütünleştirerek anlam kurma süreci olduğunu belirtmiştir.

Okuma sürecinin tanımlanması ve okuma yaklaşımlarında ortak bir fikir sağlanamasa da araştırmacıların hem fikir olduğu noktalar vardır:

“Okuma, yazılı dil ile iletişim içindedir.

Yazılı dil ile etkileşimin ürünü okuduğunu anlamadır.

Okuma yeteneği sözlü dil yeteneği ile yakından ilgilidir.

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

Okuma süreci yaklaşımlarına genel olarak bakıldığında, aşağıdan yukarıya (bütünleştirici) okuma yaklaşımında metnin unsurlarının zihindeki oluşuma etkisi; yukarıdan aşağıya (çözümleyici) okuma yaklaşımında okuyucunun zihninde daha önceden var olan bilgilerin metindeki unsurları anlamlandırmaya etkisi öne çıkmaktadır. Etkileşimsel yaklaşımda ise anlamın, okurun beklentileri ile metne ait unsurların birbirinden etkilenmesi ile oluşturulduğu savunulur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINDA OKUMA EĞİTİMİ

1. İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA OKUMA BECERİSİ

Okuma, eğitim sonucu kazandırılan ve zamanla gelişen bir davranıştır. İnsanlar günlük hayatlarında birçok bilgiyi okuma yoluyla edinirler. Okuma becerisi bilgi edinmeyi sağladığından oldukça önemlidir.

Eğitim-öğretim sürecinde sadece Türkçe dersi değil, bütün dersler okuma eylemini içerdiğinden öğrencilerin diğer derslerde ve alanlarda da başarılı olmaları, okuma becerilerini geliştirmelerine bağlıdır. Yani başarılı bir eğitim-öğretim hayatı okuma ve okuduğunu anlamaya dayanır. Bu sebeptir ki okuma ve okuduğunu anlama temel dil becerileri içinde ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda özel bir yere sahiptir.

Okuduğunu anlamının önemini Bloom (1979:48) şöyle açıklamaktadır:

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

Okuma becerisinin gelişimiyle öğrencilerin kişiliği de gelişir ve yaşadıkları toplumla sağlıklı ilişkiler kurmaları kolaylaşır. Okuma becerisinin kazanılması, kullanımını günlük hayat açısından da önemlidir. Caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilanlarını, günlük gazeteleri etkili bir şekilde okumak; vatandaşlık hak ve sorumluluklarını öğrenmek, okuma ve anlama becerilerini kullanmayı gerektirmektedir (Çiftçi, 2007:98).

Aytaş'a (2005:461) göre, diğer dil becerilerini de içinde barındırdığı için okuma eğitimi daha çok önemsenmektedir. Çünkü diğer dil becerileri okuma becerisinin üzerine inşa edilmektedir. TDÖP'de temel dil becerileri ve dil bilgisi oranları tablo halinde verilmişti ve bu tabloda okuma becerisinin oranı %30'du. Bu oran diğer dil becerilerinden (dinleme, yazma, konuşma) yüksekti. Ancak 4+4+4 eğitim sistemine geçişle birlikte, 2013 yılında bu tablo Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan çıkarılmıştır.

2. PROGRAMDA YER ALAN TEMEL BECERİLER

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın başında öğrencilerin dil gelişmelerindeki becerilerine bağlı, yatay olarak her öğretim yılının sonunda; dikey olarak sekizinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları beceriler belirtilmiştir. Öğrencilere ilköğretim sürecinin sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları dokuz temel becerinin kazandırılması amaçlanmıştır. Bu temel beceriler şunlardır:

1. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
2. Eleştirel Düşünme
3. Yaratıcı düşünme
4. İletişim Kurma
5. Problem çözme
6. Araştırma
7. Karar verme
8. Bilgi ve teknolojilerini kullanma
9. Girişimcilik

3. OKUMA BECERİSİ TEMEL AMAÇLARI VE KAZANIMLARI

Okuma becerisi, belli bir amaç için yapıldığında daha verimli sonuçlar elde edilir. TDÖP'de okuma becerisiyle öğrencilerin yazılı metinleri doğru ve akıcı olarak okumaları, okuduklarını eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık haline getirmeleri amaçlanmaktadır. Güneş'e (1997) göre, okuduğunu anlama yani anlamı yapılandırma okumanın en önemli amacıdır.

Programda okuma becerisine yönelik olarak belirlenen amaçlar beş ana başlığa ayrılmıştır. Bunlar;

1. Okuma Kurallarını Uygulama
2. Okuduğu Metni Anlama ve özümleme
3. Okuduğu Metni Değerlendirme
4. Söz Varlığını Zenginleştirme
5. Okuma Alışkanlığı Kazanma

Programda, okuma kurallarını uygulama amacı altında 5; okuduğu metni anlama ve çözümleme amacı altında 31; okuduğu metni değerlendirme amacı altında 2; söz varlığını zenginleştirme amacı altında 4 ve okuma alışkanlığı kazanma amacı altında 9 olmak üzere toplam 51 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımlar öğrencilerin, öğretim süresince edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsar. Öğrencilerin dil becerilerinde gelişme sağlamaları bu kazanımların edinilmesine bağlıdır.

Programda kazanımlar öğrenciye dönük cümlelerle ifade edilmiştir ve öğrencilerin neler yapacağını belirtmektedir. “Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır”, “Akıcı biçimde okur”, “Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler” kazanımları örnek verilebilir.

TDÖP’de (MEB, 2006:24-29) okuma becerisi ile ilgili amaçlar, kazanımlar ve açıklamalar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Okuma Becerisi Amaçları, Kazanımları ve Açıklamaları

AMAÇ VE KAZANIMLAR	AÇIKLAMALAR
I. Okuma kurallarını uygulama 1. Sesini ve beden dilini etkili kullanır. 2. Akıcı biçimde okur. 3. Kelimeleri doğru telaffuz eder. 4. Sözü ezgisine dikkat ederek okur. 5. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.	[!] Metin öğrenciler tarafından okunmadan önce, öğretmen örnek okuma yapabilir. Örnek okuma, metnin niteliğine ve seçilen yöntemin özelliğine göre metnin bütününe yönelik olarak yapılabileceği gibi belli bölüme yönelik olarak da yapılabilir. Örnek okumadan hareketle telaffuzu zor olan kelimeler; vurgu ve tonlama gerektiren cümlelerin okunuşuyla ilgili alıştırmalar yaptırılır. [!] Sesli ve sessiz okumada hata yapan öğrencilere geribildirimde bulunulur. Gerekli görülen öğrenciler ses terapistlerine yönlendirilir. 1. 1. Sesini mekâna ve dinleyiciye göre ayarlamının, nefesi kontrol etmenin önemi vurgulanır. 1. 2. Akıcı biçimde okumada noktalama işaretlerinin işlevine dikkat çekilir. [!] 1. 4. Gerekli yerlerde vurgu, tonlama, duraklama ve ulama yapılır. [!] Kısaltmalarda Türk alfabesindeki harflerin okunuşuna uyulur. 1. 5. Her okuma etkinliği belirli bir yöntem ve tekniğe göre yapılmalı, her etkinliğin farklı bir yöntemle yapılmasına özen gösterilmelidir.
II. Okuduğu metni anlama ve çözümleme 1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. 2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler. 3. Metnin konusunu belirler. 4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. 5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler. 6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler. 7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler. 8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder. 9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder. 10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur. 11. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder. 12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde	[!] Okuduğu metni anlama ve çözümlemeye yönelik kazanımların gerçekleştirilmesinde okuma metinlerinden hareket edilir. 2. 1. Öğrenciler tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmek amacıyla sözlük kullanmaya yönlendirilir. Öğretmen tarafından sunulan örneklerin yanında öğrencilerin anlamını bilmediği kelime ve kelime gruplarıyla ilgili çalışmalara da yer verilir. Örneklerden hareketle öğrencilerin “gerçek, mecaz anlam ile terim anlamı”nı kavramaları sağlanır. 2. 2. Okunanlarda çağrışıma açık, konunun anlaşılmasına yardımcı olan ve hatırlamayı kolaylaştıran kelimelere dikkat edilir. 2. 4. Ana fikir/ana duygu bulunurken öğrencilerin düşüncelerini serbestçe ve kendine özgü bir şekilde ifade etmelerine imkân verilmelidir. 2. 6. Metindeki anlatımın kaçınıcı şahsın (1. ya da 3. şahsın) ağzından yapıldığı tespit edilir, anlatıcının özelliklerine ve olayla ilişkisine dikkat çekilir.

<p>özetler.</p> <p>13. Metne ilişkin sorulara cevap verir.</p> <p>14. Metne ilişkin sorular oluşturur.</p> <p>15. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.</p> <p>16. Metnin planını kavrar.</p> <p>17. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.</p> <p>18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.</p> <p>19. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.</p> <p>20. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.</p> <p>21. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.</p> <p>22. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.</p> <p>23. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.</p> <p>24. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.</p> <p>25. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.</p> <p>26. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.</p> <p>27. Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.</p> <p>28. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.</p> <p>29. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.</p> <p>30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.</p> <p>31. Metnin yazarı veya şairi hakkında bilgi edinir.</p>	<p>2.10. Cümlede doğrudan söylenmeyen ancak cümlenin anlamından çıkarılabilecek diğer yargılar bulunur. Örneğin, Mehmet Akif Ersoy'un "Allah bir daha bu millete İstiklal Marşı yazdırmaz!" ifadesinden "Bir daha milletimiz bağımsızlık savaşı vermek zorunda kalmaz, aynı zor günler yaşanmaz." yargılarına ulaşılabilir.</p> <p>2. 15. Bir tema boyunca işlenecek okuma metinlerinin türü farklı olmalıdır. Öğrenciler, türün özelliklerini en iyi temsil eden metinler aracılığıyla tür hakkında genel olarak bilgilendirilir. Metinde kullanılan anlatım biçimleriyle düşünceyi geliştirme yollarının türle ilgisi vurgulanır.</p> <p>2. 17. Okuma sürecinde karşılaşılan, olay ve düşüncelerin yönünü değiştiren "ne var ki, hâlbuki, fakat, ama, ancak, oysa, öte yandan, bir de ne göreyim, ... ise" vb. kelime, kelime grubu ve ifadelerin kullanım özelliklerine dikkat çekilir.</p> <p>[!] 2. 18. Metinde geçen mecaz, benzetme, kişileştirme, konuşurma ve abartma sanatlarına dikkat çekilir.</p> <p>2. 25. Şiirde ses akışını sağlayan kafiye, redif gibi ahenk unsurları fark edilir. Kafiye ve redif terimleri kullanılmaz, bunların çeşitlerine değinilmez. Şiirin duygu, düşünce ve hayalleri ifade eden derin bir anlatım olduğu kavranır. Kendi anlamları dışında kullanılarak şiirde çağrışımlara yol açan kelimeler belirlenir.</p> <p>2. 31. Yazarın/şairin hayatı ve yaşadığı dönemin şartları çeşitli etkinlik (drama, canlandırma) ve görsel materyallerle (film, çizgi roman, resim vb.) öğrenci seviyesine uygun olarak işlenir. Yazarla/şairle yapılan röportaj veya anketlerden de yararlanır.</p>
<p>III. Okuduğu metni değerlendirme</p> <p>1. Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.</p> <p>2. Metni içerik yönünden değerlendirir.</p>	<p>3. 1. Dil ve anlatım açısından değerlendirme çalışmaları etkinlikler aracılığıyla yapılır. Metnin dil ve anlatımının değerlendirilmesinde uygulanacak etkinlikler, yazarın anlatımında öne çıkan özellikler doğrultusunda düzenlenmelidir. Söz gelimi yazar uzun ya da kısa cümleleri belirgin biçimde kullanıyorsa cümle uzunluğuna yönelik bir etkinlik düzenlenebilecekken, bunun bir anlatım özelliği olarak karşımıza çıkmadığı, metinlerde cümlelerin uzunluk açısından değerlendirilmesi istenmemelidir.</p>

	Bu tür etkinlikler ile öğrencinin metni “Açık, anlaşılır, sade bir dil kullanılmış; anlatım etkileyici ve sürükleyici” gibi basmakalıp ifadelerle değerlendirmesinin önüne geçilmelidir.
<p>IV. Söz varlığını zenginleştirme</p> <p>1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.</p> <p>2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.</p> <p>3. Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.</p> <p>4. Okuduklarından hareketle öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.</p>	<p>4.1. Eş anlamlılık, yakın anlamlılık, karşıt anlamlılık, eş seslilik ilişkileri üzerinde durulur. Kazanım ele alınırken bütüncül bakış açısıyla yaklaşılarak bir örnekten hareketle diğer anlam ilişkilerine de farklı metin parçalarıyla değinilebilir. 7. sınıfta fiil çekimiyle ilişkilendirilerek olumsuz anlamın zıt anlam olmadığı vurgulanır.</p> <p>4.2. Metin işlenişi sırasında yalnız dinlenenlerde geçen kelimelere değil, kelimenin kavram alanına giren diğer kelimelere de değinilir. Örneğin; metinde yat kelimesi geçiyorsa “gemi, tekne, kotra, sandal, yelkenli” gibi kelimelere de değinilerek aynı kavram alanına giren bu kelimeler arasındaki anlam farklılıkları da verilir.</p> <p>[!] Söz varlığını zenginleştirme çalışmalarında Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, terimler sözlüğü, ansiklopedik sözlük vb. den yararlanılır.</p>
<p>V. Okuma alışkanlığı kazanma</p> <p>1. Okuma planı yapar.</p> <p>2. Farklı türlerde metinler okur.</p> <p>3. Süreli yayınları takip eder.</p> <p>4. Okuduğu kitaplardan kitaplık oluşturur.</p> <p>5. Kitaplık, kütüphane, kitap fuarı ve kitap evlerinden faydalanır.</p> <p>6. Okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşır.</p> <p>7. Şiir ezberler, şiir dinletileri düzenler, ezberlediği şiirleri uygun ortamlarda okur.</p> <p>8. Ailesi ile okuma saatleri düzenler.</p> <p>9. Beğendiği kısa yazıları ezberler.</p>	<p>5. 1, 2. Öğrenciler, “İlköğretim Okulları İçin 100 Eser”i okumaya yönlendirilir. Hangi sınıfta hangi eserlerin okutulacağı Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin ortak kararıyla belirlenir.</p> <p>5. 5. Sınıf kitaplıkları kitap temin edilerek zenginleştirilir.</p> <p>5. 6. Okunanlarla ilgili duygu ve düşüncelerin paylaşılması, beğenilen şiirlerin ve düz yazıların kaynaktan veya ezbere okunması için uygun ortam hazırlanır.</p> <p>[!] Her öğrenci için okuma gelişim dosyası düzenlenir. Okuma gelişim dosyası; öğretmen ve öğrenci değerlendirme formlarını, öğrencinin yıl boyunca yaptığı okuma etkinlikleriyle ilgili çalışma kâğıtlarını ve kitap raporlarını içerir. Değerlendirmeler dönem sonlarında yapılır.</p>

TDÖP'nin okuma becerisine yönelik ilk amacı okuma kurallarını uygulamadır. Bu amacın daha çok sesli okumaya yönelik olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü; “Sesini ve beden dilini etkili şekilde kullanır”, “Akıcı biçimde okur”, “Kelimeleri doğru telaffuz eder”, “Sözün ezgisine dikkat ederek okur” gibi

kazanımlar bunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru ve akıcı olarak uygun yöntem ve teknikleri kullanarak okumaları önemlidir. Bu kazanıma da okuma kurallarını uygulama amacı altında yer verilmiştir.

Yalçın'a (2002:60) göre, "okuma eğitimine sesli okuma ile başlanması daha sonra sessiz okumaya geçilmesi gerekir. Okuma eğitimine sesli okuma ile başlanmasının sebebi, çocukların okumadaki gelişimlerinin öğretmen tarafından kontrol edilebilmesinden kaynaklanmaktadır". Okuma eğitimi sesli okumayla başlamasına rağmen sınıf düzeyi ilerledikçe ve günlük hayat içerisinde insanın en çok kullanmaya başladığı okuma yöntemi sessiz okuma olmaktadır. Yani sesli okumayla başlayan okuma eğitimi yerini sessiz okumaya bırakmaktadır. Sesli okuma ve sessiz okuma arasındaki dengenin sağlanması okuma becerisi kazandırmada önemlidir.

"Araştırmalar sessiz okumada anlamının daha iyi olduğunu ve bunun bireysel okuma eğitiminin temeli olduğunu, yüksek sesle okumanın ise gerileme ile sonuçlanabileceği ve yaşam boyu sürecek okuma yanlışlarına yol açabileceğini göstermektedir. Bu yüzden sesli okuma oranı yüksek sınıflara geçtikçe azaltılmalıdır" (Calp, 2005:97).

İnsanlar günlük hayatlarında çoğunlukla sessiz okumayı kullanmakta, edindiği bilgilerin çoğunu bu okuma ile elde ettiğinden TDÖP'de okuma becerisine yönelik okuma kurallarını uygulama amacı başlığı altında sessiz okumaya ve sessiz okumanın geliştirilmesine yönelik kazanımlara yer verilmesi doğru olacaktır.

Sesli okumanın temel amacının, okunan materyalin konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak biçimde seslendirilmesi olduğundan sadece anlama değil anlatma yönü de vardır. "Temel eğitim ikinci basamakta öğretmenler sesli okuma eğitimini konuşma becerisine yönelik olarak yaptırmalıdır" (Yalçın, 2002:60). Başarılı bir sesli okuma için sesin ton ve vurgu bakımından ayarlanması, metnin noktalama işaretlerine uygun olarak okunması ve kelimelerin doğru telaffuz edilmesi gerekir. Zaten bu özellikler okuma kurallarını uygulama amacı altında yer alan kazanımlarda ifade edilmektedir.

“Akıcı bir şekilde okur” ve “Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır” kazanımları da okuma kurallarını uygulama amacı altında yer alır. İyi okuyucular metni uygun bir hızda okumaktadır. Metnin uygun hızda okunması okura zaman kazandırır. Zayıf okuyucular ise metni kelime kelime okumaktadır ve okuma sürecinde çok zaman kaybetmektedirler. Bu durum okumadan alınan zevkin azalmasına ve okumanın alışkanlık haline gelmesine engel teşkil etmektedir. “Öğretmenler akıcı okumayı öğrencilere modellik ederek kavratmalıdırlar. Bunun en iyi yolu her gün ilginç materyallerden çocuklara sesli okuma yapmaktır” (Akyol, 2006:34). Programda okuma alanında kullanılmak üzere değişik yöntem ve tekniklerin kullanılması önerilmektedir. Öğrencilerin okuyacakları metne uygun yöntem ve tekniği kullanmaları hem okuma becerisi kazanmalarını hem de akıcı okumalarını sağlayacaktır.

TDÖP'nin okuma alanında en çok kazanıma sahip olan amaç, okuduğu metni anlama ve çözümlemedir. En çok kazanımın bu amaç altında toplanmasının nedeni okuma tanımlarında da ısrarla üzerinde durulduğu gibi okumanın asıl amacının anlam kurmak, metinde verilen anlamı kavramak olmasıdır. Şayet okuyucu metindeki anlamı yapılandıramaz, kavrayamaz ve kendine özgü anlamlar çıkaramazsa okuma eylemi tam manası ile gerçekleşmiş olmaz.

Anlama, yorum yapmak ve okunanları yararlı hale getirmek için zemin hazırlar. Çünkü insan bilmediği ya da anlamadığı şeyler hakkında yorum yapamaz.

Okumada öncelikle anlamın bulunması gerekmektedir. Bu aşamada kelime, cümle, paragraf, ana fikir, dilbilgisi, noktalama gibi unsurların dikkate alınarak okunanların zihinde açıklığa kavuşturulması vardır. Anlamı kavrama basamağında ise anlam, farklı şekillerde ifade edilerek çevrilebilir, yorumlanabilir, özetlenebilir ve uygun sonuçlar çıkarılır. Anlamı değerlendirme düzeyinde ise analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında anlama ilişkin tespitlerde bulunulur (Güneş, 2000:61).

“Anlama, duyulan ses, söz, anlatımlardan, okunan materyalden, görülen olay ve olgulardan bir sonuç çıkarma, mesaj alma, denmek isteneni veya neye işaret

edildiğini kavrama ve bilgi edinmedir. Anlama, bütün bunları önceki bilgilerimizle karşılaştırarak yorumlama ve yeniden anlamlandırma sürecidir” (Calp, 2005:66).

Metin içerisindeki bilinmeyen kelimelerin anlamlarını bulmaya çalışmak ve anahtar kelimeleri belirlemek metni anlamak ve çözümlmek için önemlidir. Çünkü okuduğunu anlamada okunan sözcüklerin anlamının bilinmesi gerekmektedir. Anlamı bilinmeyen sözcük sayısı arttıkça anlama güçleşecektir. Metni anlama ve çözümlmeye yönelik amaçlar altında metinde geçen bilinmeyen kelimelerin anlamlarını bulma ve anahtar kelimeleri belirlemeye yönelik kazanımlar da vardır.

“Okunan metnin anlaşılmasını engelleyen kelimeler varsa bunların anlamları açıklanmalıdır. Ancak açıklanacak kelime sayısı arttıkça okumadan zevk alma güçleşir” (Öz, 2011:199).

“Okuma esnasındaki doğru anlama süreci büyük oranda kelimelerle de yakından ilgilidir. Kelimeler anlatma becerisinin ötesinde anlama becerisinin de öncelikli unsurudur. Bu sebeple metin içinde bilinmeyen kelimelerin oranının artması, anlama sürecini de olumsuz etkilemektedir” (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008:32).

Okuma becerisinde okuduğu metni anlama ve çözümlmeye yönelik kazanımlardan bir diğeri de öğrencinin okuduğu metnin konusunu, ana fikrini/ana duygusunu belirlemesidir. Öğrencilere bu kazanım edindirilirken konu ve ana fikrin aynı şey olmadığı, konunun genel; ana fikrin ise daha özel, verilmek istenen mesajı içerdiği belirtilmelidir. Gagne’ye (1985; akt. Akyol, 2006) göre, verilen bilgilerle dayalı olarak ilköğretim ikinci kademedede, bir metnin ana fikrinin, iş analizi yaparak, yapılacak işi, öğrenme çeşidini ve bunlara bağlı olarak yazılacak hedefleri ortaya koyarak öğretilbileceğini savunmuştur.

Akyol’a (2006:58) göre ise, “ana fikir öğretimi konu ve detayların kavratılmasıyla yakından ilgilidir. Bir konu üzerinde çalışırken en önemli hususlardan birisi ana fikri aramaktır”.

“Öğrencinin, metni okumaya başlamadan önce kendi kendisine ‘Bunu niçin okuyorum?’, ‘Bu metni kim ve niçin yazdı?’ gibi sorular sorması edindiği bilgileri

özümsemesini, çocuğun metinle sağlıklı bir ilişki kurmasını sağlayacaktır. Alınan cevaplar da okuma eğitimini olumlu yönde etkileyecektir” (Yalçın, 2002). Öğrencilerin metni okurken sorular sormaları metni anlamalarını ve çözümlmelerini kolaylaştıracaktır.

TDÖP’de okuma becerisi alanında okuduğu metni anlama ve çözümlleme amacı altında yer alan; “Metindeki olay, şahıs, yer, zaman, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler, metindeki sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkilerini fark eder, metindeki anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler, okuduklarındaki örtülü anlamları bulur, okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder, metne ilişkin sorular oluşturur, metne ilişkin sorulara cevap verir” gibi kazanımlar öğrencilerin okuduğunu anlamasına yardımcı olan kazanımlardır.

Okuduğunu anlama ve çözümllemeye yönelik kazanımlardan bir diğeri de: “Okuduklarını kendi cümleleriyle kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.” kazanımıdır. Özetleme becerisi kolay kazanılan bir beceri olmadığından bu kazanıma ulaşmak biraz zaman gerektirir ve her öğrenci bu beceriyi kazanamayabilir.

“Özetleme ana fikri, yazarın bakış açısını ve metinde sunulan bilgilerin mantıklı bir şekilde aşamalandırılmasını içermelidir” (Akyol, 2006:36). Boling ve Evons’a (2008) göre; “özetleme okuma becerisine yönelik en zorlayıcı, en entellektüel etkinliktir. Çünkü özetleme hem okunanı anlamayı hem de anlatılanları kendi cümleleriyle ifade etmeyi gerektirir”.

Okuma becerisi alanında okuduğunu anlama ve çözümlleme amacına yönelik kazanımlardan biri de metinle ilgili görsel öğeleri yorumlamadır. Metinler arasındaki görseller öğrencilerin ilgilerini çekmesi bakımından önemlidir. Görsel öğelerin farklı duyuları aktif kıldığı bir gerçektir. Böylece öğrencilerin daha çok duyu organı okuma sürecine katıldığından etkili okuma gerçekleşebilir. “Yazılı kaynaklarda grafik ve resimlerin kullanılmasını savunan Comenius’la birlikte özellikle çocuk kitaplarında görsellerin kullanımı temel özellik haline gelmiştir. Bugünün teknolojisi, detayları anlamlandırmak ve yorumlamak için yazılı dil ile görsel dili birleştirerek geleceğe yeni bir adım atmaktadır” (White, 1991: akt. Akyol, 2006:109).

Anderson'a (2002, akt. Akyol, 2006:116) göre, "Hikaye kitaplarındaki görseller duygusal ve estetik cevapların ortaya çıkmasına ve şekillenmesine neden olduklarından dolayı mesajların iletilmesinde metinler kadar önemlidirler". O halde okunan metnin anlaşılması ve yorumlanmasında görseller oldukça önemlidir. Sadece yazılı dili anlamak ve yorumlamak her zaman yeterli değildir. Yazılı dilin yanında okuma metinlerinde verilen görsel iletileri de okumak ve anlamlandırmak gerekmektedir. Metinlerin yanı sıra karikatür ve resim iletileri, günlük hayatta kullanılan simge, kroki, afiş, duyuru, ilan vb. araçlarla aktarılan iletileri algılama ve yorumlama öğrencilerin ders başarılarını da olumlu etkileyebilir. Ayrıca günlük hayatta sıkça karşılaştığımız görsellerle verilen iletileri anlamak hayatı kolaylaştırabilir. Bu nedenle öğrencilere "görsel öğeleri yorumlama" becerisinin kazandırılması önemlidir.

Okuduğunu anlama ve çözümlmeye yönelik kazanımlarda "şiir dilinin farklılığını ayırt eder" ve "şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder" kazanımları coşku ve heyecanı dile getiren metinlerle ilgili kazanımlardır. Öğrencilerin şiirin kendine özgü yapısını, dilinin farklılığını ve şiirdeki duyguyu hissetmeleri önemlidir. Bu sebeple öğrencilere şiirle ilgili kazanımların verilmesi gerekir.

Programda okuma alanında öğrencilere empati kurma becerisi kazandırmak için öğrencinin "kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar" kazanımına yer verilmiştir. Bu kazanımla öğrencilerin metindeki kişilerin veya varlıkların bakış açısını ve özelliklerini kavramaları amaçlanmıştır.

"Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunma", "metnin öncesi ve sonrasına ait kurgular yapma" kazanımları da okuduğunu anlama ve çözümlleme amacı altında yer almaktadır.

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

Bu kazanımların edinilebilmesi için, öğrencilerin bakış açılarını ve kendi düşünce dünyalarını ifade etmelerine fırsat verilmeli, öğrencilerin yaratıcı fikirlerini destekleyen etkinliklere yer verilmelidir.

TDÖP’de okuma becerisine yönelik amaçlardan bir diğeri okuduğu metni değerlendirmedir. Bu amaç için önerilen kazanımlar ise, “metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir” ve “metni içerik yönünden değerlendirir” kazanımlarıdır.

Okuma sürecinin en önemli parçası değerlendirmedir. Değerlendirme, okurun okudukları hakkında yargıya ulaşmasıdır. Okuma sürecinin son aşamasıdır ve anlamadan sonra gelir. Değerlendirme esnasında okur, ortaya çıkan sonuç hakkında bir yargıya varır ve karar verir. Karar verme sürecinde eleştirel bir bakış açısı gerekir. Programda kazandırılmak istenen temel becerilerden birinin de eleştirel düşünme becerisi olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin okuduğu metni değerlendirme amacına ulaşmaları ve eleştirel düşünme arasında sıkı bir ilgi olduğu görülecektir.

“Her okur kendi bakış açısına göre aynı metni değerlendirir. Farklı yorumlardan dolayı okuyucu suçlanamaz, aksine bu yorumlar metni zenginleştirir. Okuyucu metne kişisel deneyimlerini de katarak anlamlandırır. Okuyucunun yazarın düşüncelerinin aynısını düşlemek gibi bir amacı olamaz” (Günay, 2007:16-17). Bu düşünceden hareketle okunan metin hakkında her öğrencinin aynı yorumu yapması, aynı duygu ve düşünceleri yaşaması beklenemez.

Pasif bir okuyucu metinde verilen her şeyi doğru olarak kabul eder. Bu tür okuyucular ile metin arasındaki ilişki çok zayıftır. Oysa okuduğu metni değerlendiren öğrenciler, metinde yazılanları olduğu gibi kabul etmez, sorgular. Öğrencilerin eleştirel bir bakış açısı kazanmaları için okudukları metinlerin mantık bakımından tutarlı olup olmamaları ve okunanları kendi hayatları ile karşılaştırıp ilgi kurmaları önemlidir.

Akyol'un (2006:36) değerlendirme ile ilgili düşünceleri şu şekildedir:

“Değerlendirme veya yargıya ulaşma, metinle okuyucu arasındaki iletişimin son hedefidir. Yazılı materyalleri değerlendirme, farklı boyutların dikkate alınmasını gerektirir. Bunlardan bazıları;

- Yazarın amacını ve bakış açısını belirleme
- Gerçekleri fikirlerden ayırt etme
- Kurguları gerçeklerden ayırt etme
- Fikirlerin gerçekliğini belirleme
- Propaganda unsurlarını ve ifadelerini belirleme
- Edebi niteliği yargılama
- Değerlere bakış açısını veya uyumunu belirleme”.

Metinlerin içerik ve dil anlatım yönünden değerlendirilmesi kazanımları, öğrencilerin metin yazarlarının dil ve anlatım özelliklerini görerek, kendi dil ve anlatımlarının gelişmesini sağlar.

Okuma becerisi altında bulunan bir diğer amaç söz varlığını zenginleştirmedir. Bu amaca yönelik kazanım sayısı dördütdür ve bu kazanımlar şunlardır:

1. “Kelimeler arasındaki anlam ilişkisini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.
2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.
3. Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.
4. Okuduklarından hareketle öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur” (MEB, 2006:28).

Kelime hazinemizin zenginliği ile okuma ve okuduğunu anlama arasında sıkı bir ilişki vardır. Aynı şekilde okuma ile kelime dağarcığının gelişmesi birbiriyle ilişkilidir. Çünkü insan okuma sayesinde yeni sözlüklerle karşılaşır ve kelime hazinesini zenginleştirir.

Karatay'ın (2007:144) sözcük varlığının zenginleştirilmesi ile ilgili düşünceleri ise şöyledir:

“Sözcükler insan düşüncesini zenginleştiren, maddi ve manevi kültürün gelişmesini sağlayan dil birimleridir. Sözcük dağarcığında var olan eksiklik, bireyin herhangi bir düşünceyi anlamasını; hissettiği bir durumu anlatmasını engelleyerek sorun oluşturur. Aynı zamanda sözcükler, kavramların oluşmasında ve kazanılmasında birer semboldürler, zihni gelişimin sağlanmasında da önemli rolleri vardır. Bu bakımdan insan için sözcük kazanımının, dil gelişimi açısından önemi büyüktür”.

Bu bağlamda okuma becerisi içerisinde söz varlığını zenginleştirme amacının olması ve öğrencilerin sözcük dağarcıklarının geliştirilmek istenmesi doğru bir yaklaşımdır.

“Sözcük dağarcığındaki sözcükler aktif ve pasif olmak üzere iki çeşittir. İnsanların günlük hayatta sürekli kullandığı sözcükler aktif, anlamını bildiği ama kullanmadığı sözcükler ise pasif sözcüklerdir” (Güleryüz, 2002). Öğrencilere yeni kelimeler öğretmek, öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmek üzere yapılması gerekenleri Calp (2005:235) şöyle sıralar:

“Okunan bir metinde karşılaşılan sözcüklerin öğrencilere kazandırılmasında;

- Sözcüklerin anlamlarını, sözün gelişinden çıkarma,
- Sözcük bir varlığı ifade ediyorsa önce varlığın kendisini, yoksa resmini gösterme,
- Sözcüğün anlamını sözlük, ansiklopedi ve dipnotlardan buldurma,
- Sözcüklerin eş, zıt, yakın anlamlarını vererek birbirleriyle karşılaştırma,
- Soyut sözcük ise tanımından hareketle öğrencilerin sözcük dağarcığına katma yoluna gidilmelidir”.

Karatay’a (2007:146) göre, öğretim hayatını eğlenceli hâle getirerek sevdirmek, okuma alışkanlık ve zevki edindirmek, derslerdeki başarıyı artırma dilin küçük birimleri olan sözcükleri edindirmek çalışmalarını ile yakından ilişkilidir.

TDÖP’de okuma becerisine yönelik beşinci ve son amaç “okuma alışkanlığı kazanma”dır. Bu amacın kazanım sayısı ise dokuzdur.

Öğrencilere okul dışında okuma alışkanlığı kazandırmak zor olduğundan, eğitim-öğretim süreci içerisinde bu alışkanlığın kazandırılması önemlidir. Programda okuma becerisi başlığı altında böyle bir amacın var olmasının nedeni budur.

TDÖP’de (MEB, 2006:205) okuma alışkanlığı kazandırılması ile ilgili şöyle denmektedir:

“Bütün derslerin okumayı gerektirdiği göz önünde tutulacak olursa, okuma alışkanlığı ve sevgisi kazanmış bir öğrencinin diğer derslerde de başarılı olacağı açıktır. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında zekâ seviyesi, fiziksel ve psikolojik durumu, toplumsal çevresi, kişisel deneyimi önemli rol oynar. Bu nedenle okuma çalışmalarında öğrencilerin sosyal, ekonomik, kültürel, zihinsel ve duygusal durumları göz önünde bulundurulmalıdır. Her öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırılabilir. Bunun için öğretmenin öğrenciyi ilgisini çekebilecek türde kitaplar okumaya yönlendirmesi gerekir. Öğretmen, kitap okumaktan hoşlanmayan öğrencileri kısa, resimli ve onların ilgisini çekebilecek kitaplar okumaya teşvik

ederken okuma alışkanlığı kazanmış öğrencileri de edebi değer taşıyan eserleri okumaya yönlendirmelidir. Yeri geldiğinde yapılan küçük yardımlar ve özendirme, düzenlenen yarışmalarda verilen ödüllerle öğrencilerin okuma zevki ve alışkanlığı kazanmaları sağlanmalıdır”.

Programda okuma alışkanlığı kazandırabilmek için okuma gelişim dosyasına yer verilmiştir. Bu dosyaların öğrenciler tarafından doldurulması ve dönem sonlarında öğretmenler tarafından değerlendirilmesi istenmiştir. Böylelikle okuma alışkanlığının kazanılacağı düşünülmüştür. Yine bu alışkanlığı kazandırmak için öğrencilere, sınıf içinde okuduğu kitabı tanıtmaya, sınıf kitaplığı oluşturma ve düzenleme, kitap fuar ve sergilerine geziler vb. etkinlikler öğrencileri kitap okumaya özendirilebilir.

Programda okuma alışkanlığı kazanma amacıyla ilgili öğretmenin velilerle işbirliği yapmasının önemli olduğu, çocuklara evde okuyabilecekleri kitaplar önermesi gerektiği de belirtilmiştir. Aynı zamanda öğretmenin, velileri çocuklarına örnek olacak şekilde evde kitap okumaları, evde kitap okuma saati düzenlemeleri, çocuklarıyla okudukları kitapları değerlendirmeleri, çocuğa ait bir kitaplık oluşturmaları, onları ödüllendirmeleri ve onlara özel günlerde kitap hediye etmeleri konusunda bilgilendirmesi gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2006:205).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

OKUMA EĞİTİMİNE YÖNELİK YÖNTEM VE TEKNİKLER

Okuma eğitimiyle ilgili literatür incelendiğinde ve yapılan çalışmalara bakıldığında, okuma eğitimiyle ilgili çeşitli yöntem ve tekniklerden bahsedilmektedir. Çalışmanın bu bölümünde, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen okuma yöntem ve teknikleri hakkında bilgi verilecektir. Ancak öncelikle yöntem, teknik ve strateji kavramları üzerinde durulacaktır.

1. STRATEJİ, YÖNTEM VE TEKNİK KAVRAMLARININ İNCELENMESİ

Strateji, yöntem, teknik kavramları hakkında pek çok kaynakta çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Özellikle eğitim ve öğretimde kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin adlandırılmasında karmaşaların yaşandığı dikkat çekmektedir. Yaşanan bu karmaşanın kavramların anlam özelliklerinin yeterince göz önünde bulundurulmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Örneğin, bazı kaynaklarda “yöntem” adıyla geçen kavramın diğer kaynaklarda “teknik” olarak adlandırıldığı görülmektedir.

Arıcı (2006), bu kavramları şu örnekle somutlamaktadır: “Balık tutmak isteyen bir insanın, balığı denizde mi, gölde mi yoksa nehirde mi tutacağı yaklaşım(strateji)dir. Balığı tekneyle mi, kayıkla mı tutacağı yöntem; ağla mı, oltayla mı tutacağı ise teknik olarak düşünülebilir.”

1.1. STRATEJİ

Büyükkaragöz ve Çivi (1999:61) eğitim öğretim süreci açısından strateji kavramını şu şekilde açıklar:

“Clark ve Starr’a göre, strateji dersin hedeflerine ulaşılmasını sağlayan oldukça genel bir yaklaşımdır. Bu anlamda strateji ilgili konunun seçimini, konunun kendi içerisinde analizini ve sentezlenmesini ve konunun öğretiminde psikolojik temele göre hangi öğrenme modelinin uygulanacağını belirlenmesini kapsar. Belirli ölçüde strateji sınıf içi öğretim etkinliklerinin belirlenmesinden değerlendirilmesine kadar dersle ilgili öğretim sürecine yön verir. Bu anlamda strateji, dersin hedeflerine ulaşılmasını sağlayan ve metodun belirlenmesine yön veren genel bir yaklaşımdır”.

Calp (2005:247) strateji kavramını, “Strateji ya da ‘yaklaşım’ diye ifade edilen kavram adı geçen terimlerin (yöntem ve teknik) en kapsamlısı ve diğer ikisini de içine alanıdır” şeklinde tarif eder.

“Strateji genel olarak bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulanmasıdır” (Yılmaz ve Sünbül, 2007: 127).

Tanımlara bakıldığında stratejinin genel bir kavram olduğu, yöntem ve teknik kavramlarını kapsadığı söylenebilir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde stratejinin öğrenme ve öğretme olmak üzere iki boyutta ele alındığı görülür.

1.1.1. Öğrenme Açısından Strateji Kavramı

Yapılan tanımlara bakıldığında öğrenme faaliyetlerinin merkezinde öğrencinin olması, öğrenme stratejisi üzerine yapılan tanımların öğrenci odaklı olmasını sağlamıştır. Arends’e (1997) göre, “öğrenme stratejileri, belleğe yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici, yürütücü biliş süreçlerini kapsayan ve öğrencinin öğrenmesini etkileyen, öğrenci tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine hitap etmektedir” (Arends,1997, akt. Demirel, 2012:139).

“Öğrenme stratejileri, öğrencilerin bilgiyi işleme biçimini etkilemeyi amaçlayan davranışlardır” (Mayer, akt. Arı, 2011:6).

Katims ve Harris’in (1997) öğrenme stratejileri hakkındaki düşünceleri şu şekildedir:

“Öğrenme stratejileri, öğrencilerin bağımsız olarak kendi öğrenme görevlerini gerçekleştirmelerini sağlayan teknikler, ilkeler ya da alışkanlıklardır. Bir strateji bireyin bir görev ya da duruma yaklaşımını gösterir. Bu yaklaşım öğrencilerin öğrenme görevlerini planlarken, gerçekleştirirken, sonuçları ve performansını değerlendirirken nasıl düşüneceği ve hareket edeceğini içermektedir” (Katims ve Harris, akt. Demirel, 2012:139).

Öztürk (1995)’e göre de, “öğrenme stratejisi, ilgi ve becerinin edinimini kolaylaştırmak için, özel bir öğrenme durumunda birey tarafından kullanılan zihinsel taktiklerin tamamıdır” (Öztürk, akt. Şen, 2011:102).

Tanımlara bakıldığında öğrenme stratejisi genel olarak öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğreneni etkin kılan bir yaklaşım olarak tanımlanabilir.

1.1.2. Öğretme Açısından Strateji Kavramı

Strateji ve öğrenme stratejisi tanımlarında olduğu gibi öğretim stratejisi konusunda da araştırmacılar farklı tanımlar yapmışlardır. Örneğin, Demirel (2012:104) öğretim stratejisini, “dersin hedeflerine ulaşmayı sağlayıcı oldukça genel bir yol” olarak tanımlar.

Açıkgöz’e göre “öğretim stratejisi, öğrencinin öğrenmeyi gerçekleştirmek için duyuşsal durumunu etkileyecek, bilgi seçip örgütlenmesine yardımcı olacak çabalara ilişkin kararlar ve çabalardan oluşur” (Açıkgöz, akt. Arı, 2011:6).

Şen (2011:107) ise, öğretim stratejilerini öğretmenlerin öğretim sürecinde izlediği farklı bilgi aktarım yolları ve derslerin hedeflerine ulaşılmasını sağlayan yöntem, teknik ve araç-gereçlerin belirlenmesine yön veren genel yaklaşımlar olarak değerlendirmiştir.

Tanımlardan hareketle öğretim stratejisi, öğretim sürecini kapsayan genel bir yaklaşımdır.

1.2. YÖNTEM

Yöntem, araştırmacılar tarafından genel olarak eğitim öğretim sürecinde izlenen ‘yol’ olarak adlandırılmaktadır. Clark ve Starr’a göre yöntem, “öğrenme ünitesinin hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla, teknikleri, içeriği, araç-gereç ve kaynakları ilişkili bir biçimde hizmete sunan bir öğretim yoludur” (Clark, L.H. ve Starr, I.S., akt. Arı, 2011:8).

Oğuzkan (1993) yöntemi iki şekilde tanımlar: “1. Bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yol. 2. Yeni gerçekleri bulmak, bilinen gerçekleri yorumlamak ve açıklamak için uyulan mantıklı düşünce yolu” (Oğuzkan, akt. Özbay, 2007:22). Fidan (1986), öğretim yönteminin, öğrenciyi hedefe ulaştırmak için izlenen yol olduğunu belirtir ve yöntemle belli öğretim teknikleri ve araçları kullanılarak öğretmen ve öğrenci etkinliklerinin bir plana göre düzenlenmesi ve yürütülmesinin amaçlandığını söyler (Fidan, akt. Yılmaz ve Sünbül, 2007: 128).

Tanımlardan hareketle yöntem, verilmek istenen bilgi için seçilen en kısa ve en etkili yol olarak tanımlanabilir.

1.3. TEKNİK

Teknik kavramı genellikle yöntem kavramı ile birlikte kullanılır. Tanımı yapılırken de yöntem kavramı üzerinden yapılır. Demirel (2012:133) tekniği, “bir öğretim yöntemini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünü” olarak tanımlamaktadır.

Büyükkaragöz ve Çivi, yöntem ve teknik kavramları arasında iç içe bir ilişki bulunduğunu ve bu ilişkide öğretim metodunun daha genel ve kapsamlı bir kavram olup öğretim tekniğini kapsadığını belirtirler ve öğretim metodunu, belirli görüş, ilke ve kurallara göre geliştirilmiş olan öğretim yapma yolu; tekniği ise öğretmenin öğretim metodunu uygulamaya koyma biçimi olarak tanımlarlar (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999:70).

Bilgilerden hareketle öğretmenin öncelikle uygulayacağı stratejiye karar vermesi, daha sonra uygun yöntemleri seçmesi ve son olarak tekniği belirlemesi gerekir. Bir başka ifade ile strateji yöntemi, yöntemde tekniği kapsamaktadır.

2. TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN OKUMA YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Türkçe dersinde okuma becerisine yönelik tüm amaç ve kazanımları tek başına öğretebilecek bir yöntem olmadığından okuma becerisi kazandırma ve geliştirmede birden fazla yöntemin kullanılması gerekmektedir. Öğretim yöntem ve tekniklerinde olduğu gibi okuma yöntem ve tekniklerinde de her yöntemin avantaj ve dezavantajları vardır. Bu nedenle okuma becerisi kazandırma ve geliştirmede uygun yöntemleri bulmak gerekir.

“Türkçe dersi çok yönlü bir derstir. Bu bakımdan bu dersle ilgili çalışmalar sırasında birden çok değişik yöntem ve tekniğe başvurulması hem doğal hem de zorunludur” (Kavcar ve diğerleri, 2005:16).

Temel okuma yöntemlerini Grellet (1981:4) şu şekilde tanımlar:

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

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

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

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

Türkçe dersi öğretim programında okuma becerisi için 14 yöntem ve teknik önerilmektedir. Programda bu yöntem ve tekniklerin amacı ve uygulama şekli açıklanmıştır. Programda okuma becerisine yönelik olarak kullanılması önerilen yöntem ve teknikler şunlardır:

- Sessiz Okuma
- Sesli Okuma
- Göz Atarak Okuma
- Özetleyerek Okuma
- Not Alarak Okuma
- İşaretleyerek Okuma
- Tahmin Ederek Okuma
- Soru Sorarak Okuma
- Söz Korosu
- Okuma Tiyatrosu
- Ezberleme
- Metinlerle İlişkilendirme
- Tartışarak Okuma
- Eleştirel Okuma

Okuma becerisi ve alışkanlığını geliştirmek için önerilen bütün bu yöntem ve tekniklerin ortak noktası öğrencileri okuma sürecinde aktif hale getirmektir. Bu durum, programın öğrenci merkezli anlayışı benimsemesi ile örtüşmektedir. Programda yer alan okuma yöntem ve teknikleri ile öğrenciler farklı okuma ve

okuduğunu anlama stratejilerini geliştirebilir, böylece okuma zevki ve alışkanlığı kazanmaları kolaylaşabilir.

2.1. SESSİZ OKUMA

“Sessiz okuma, okuma becerisi kazanıldıktan sonra bireyin kendi başına gerçekleştirdiği, ses dışarı verilmeden göz-zihin ilişkisiyle yapılan bir okuma şeklidir” (Özbay, 2007).

“Ses organları kullanılmadan sadece gözle yapılan okumadır” (Kavcar ve diğerleri, 2005).

“Sessiz okuma, yazının gözle takip edilip anlaşılmasıdır” (Arıcı, 2012:35).

“Okuma süreci göz hareketleri ve beynin ortaklaşa çalışması sonucunda gerçekleşmektedir. Sessiz okumada dikkat sesli okumadaki gibi ayrıntılara (ses, dudak, dil, ses telleri gibi) dağılmadığı ve okunan yazıya yoğunlaşıldığı için anlama düzeyi açısından daha verimli sonuç alınır, yani sessiz okuma daha çabuk anlama imkânı sağlar” (Nas, 2003).

“Sesli ve sessiz okuma arasındaki en önemli fark, sesli okumanın sadece anlamayı değil anlatmayı da kapsamasıdır” (MEB, 2006:66). Bu sebeple sessiz okuma, sadece anlamayı esas aldığından okuma hızını artırır ve zaman kaybını önler.

“Öğrencilere sessiz okumanın içinden konuşmak olduğu anlatılmalı ve öğrencilerin sessiz okuma sürecinde yazıyı parmakla izlemeleri, baş ve gövde hareketleri yapmaları engellenmelidir” (Çiftçi, 2007:47).

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2006:66), sessiz okuma çalışmalarının amacı “Öğrencilerin akıcı ve hızlı okumalarını sağlamak” şeklinde açıklanmıştır.

TDÖP’de (MEB, 2006:66), sessiz okuma çalışmalarının uygulaması ise şu şekilde açıklanmıştır:

Uygulama: Sessiz okuma, her gün veya haftada bir defa uygulanabilir. Öğrenciler, sınıfta okunacak olan herhangi bir metni veya kendi istedikleri bir kitabı öğretmenin belirlediği bir sürede okurlar. Bütün sınıf sessiz okuma sürecine katılırken, öğretmen de sessiz okuyarak öğrencilere örnek olur. Bu süreçte öğrencilerin başkalarını rahatsız etmeden okumalarına dikkat edilir.

Sessiz okuma sürecinin sonunda, sınıfça veya grup içinde metinle ilgili tartışmalar yapılır. “Bu kitabı neden seçtiniz?”, “Kitapta ilginizi çeken noktalar nelerdir?”, “Bu kitabı arkadaşlarınıza tavsiye etmenizin sebebi nedir?” gibi sorular sorularak öğrencilerin kitapla ilgili görüşleri alınır.

Öğrenciler, metinde ilgilerini çeken veya anlamadıkları bölümleri, metni okurken neler hissettiklerini yazılı veya sözlü olarak ifade ederler.

2.2. SESLİ OKUMA

“Sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir. Bu tür okumanın tam ve başarılı olabilmesi için yazıdaki anlamın kavranmasına, sesin ton ve vurgu bakımından ayarlanmasına ihtiyaç vardır” (Kavcar ve diğerleri, 2005:43).

Genellikle ilk okumaya başlamada kullanılan sesli okuma, bu beceri kazanıldıktan sonra da çeşitli amaçlarla kullanılan bir okuma yöntemidir. Özellikle öğrencilerin okuma seviyelerini belirlemenin yanında, güzel konuşma yeteneğinin ve zihinsel faaliyetlerinin de gelişmesini sağlar.

“Sesli okumanın en önemli şartı, kelimeleri doğru telaffuz etmek, öğrencilerde okuma zevki uyandırmak ve konuşur gibi okumaktır. Sesli okumada hızlı okumaktan çok, uygun yerlerde duraklama yapmak önemlidir. Ses tonu metindeki duygu ve düşüncelere bağlı olarak ayarlanmalıdır” (MEB, 2006:66).

Sesli okuma, yazının çeşitli organlar yardımıyla ses haline gelmesidir. Sesli okumada tonlama ve vurgu önemlidir. Yazının kolay anlaşılması ve anlamın kavranması bu iki öğenin yerine gelmesine bağlıdır. Öğrencilerin okuma gelişiminin belirlenmesi, dinleyenlerde ilgi ve haz uyandırma, doğru telaffuz alışkanlığını geliştirme, dinleyenleri fikrî faaliyete sevk etme, standart konuşma dilinin özelliklerinin kavranılması, öğrencilerin sosyalleşmesine yardım etmesi ve sessiz okuma için temel oluşturması bakımından faydaları vardır (Çiftçi, 2000:178).

Sesli okumada, önemli noktalardan biri de okuyucu motivasyonudur. Stres ve heyecan okumanın etkisini azaltır ve metnin hedeflerini yansıtamaz. Ayrıca sesli okuma öğrencilerin konuşma becerilerini ve topluluk önünde kendilerini ifade etme

yeteneklerini de geliştirir. Bunun için okunacak metin ile dinleyici kitlesinin beklentileri uyuşmalıdır. Seçilen metinler ya dinleyicilerin düzeyine uygun olmalı ya da uygun hale getirilmelidir.

TDÖP’de sesli okumanın 3 farklı yol ile yapılabileceği ifade edilmiştir. Bu 3 farklı şeklin ortak noktası ise öğretmenin örnek okuma yapmasıdır. Öğretmenler örnek okuma yaptıktan sonra öğrencilere okutturmalı, onlar okurken vurgu ve tonlamaya dikkat edip etmediklerine, ses ve beden dillerini etkili kullanıp kullanamadıklarına dikkat etmeleri önerilmiştir.

TDÖP’de (MEB, 2006:66) sesli okuma çalışmalarının amacı şöyle açıklanmıştır:

Amaç: Öğrencilerin okunan metinde geçen kelimelerin nasıl telâffuz edildiğini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamalarını sağlamaktır. Sesli okuma, öğrencilerin okuma seviyesini belirlemeye yardımcı olurken, dinleyenlerin zihinsel faaliyetlerinin gelişmesine de katkı sağlar. Öğrencilerin düzgün konuşma yeteneğini geliştirir. Sesli ve güzel okuma, dinleyicilerin konuya ilgi duymasını sağlar ve okuma zevki uyandırır.

TDÖP’de sesli okuma çalışmalarının uygulaması ise şu şekilde açıklanmıştır:

Uygulama: Sesli okuma farklı şekillerde yapılabilir. Birinci yol, öğretmenin açık ve anlaşılır bir biçimde, herkesin duyacağı bir ses tonuyla örnek okuma yaptıktan sonra, öğrencilere metni kavramaya yönelik sorular sorması ve etkinlikler yaptırmasıdır. İkinci yol, öğretmenin örnek okumasından sonra bir öğrencinin sesli okumasıdır. Üçüncü yol ise, yine öğretmenin örnek okumasından sonra öğrencilerin gruplara ayrılarak her gruptan bir öğrenci veya grubun tamamının sesli olarak okumasıdır. Sesli okumanın en önemli şartı, kelimeleri doğru telâffuz etmek, okuma zevki uyandırmak ve konuşur gibi okumaktır. Sesli okumada hızlı okumaktan çok, uygun yerlerde duraklama yapmak önemlidir. Ses tonu, metindeki duygu ve düşüncelere bağlı olarak ayarlanmalıdır. Okunan metin dikkatle dinlenmeli, okuma süreci kesintiye uğratılmamalı, düzeltmeler ve açıklamalar okumanın sonuna bırakılmalı, aynı parça sebepsiz yere tekrar okutulmamalıdır.

2.3. GÖZ ATARAK OKUMA

Göz atarak okuma, okunacak metnin ana hatlarını görmeye yönelik okumadır. Bu yöntem metin okunmadan önce uygulanabilecek bir yöntemdir. Okunacak metnin içeriği hakkında bilgi sahibi olmak, konusunu ve ana fikrini anlamak için metin şekil olarak incelenir. Bu yöntemle metin hakkında genel bir düşünce edinmek amaçlanır.

Bu sebeple metnin kim tarafından yazıldığına ve içeriğine şöyle bir bakılır. Tam bir algılama ve anlama olmadığından metin hakkında kesin bir düşünce oluşmaz.

“Göz atarak okuma, konunun ayrıntılara girilmeden, ana hatlarıyla kavranmasını sağlar. Gözden geçirme, sayfaları kuş bakışı görme bir başka ifade ile gözleri sayfa üzerinde hızla gezdirme tekniğidir” (Gündüz ve Şimşek, 2011:187).

“Göz atarak okumada ilgi ve dikkatin önemli bir yeri vardır. Öğrencilere göz atarak okuma yönteminin nasıl kullanılacağı öğretilirken bir kitap belli bir süre gösterildikten sonra kitabın yazarının kim olduğu, kapağın şekli ve rengi gibi sorular sorulabilir. Böylece öğrencilerin göz atarak okumanın önemini kavramaları sağlanmış olur” (Aytaş, 2005:464).

Göz atarak okuma yöntemi, öğrencilerin metinle alakalı ön bilgilerini harekete geçirmek, metni niçin okuyacaklarını kavramalarını ve ayrıntıya girmeden ana düşünceyi bulmalarını sağlamak için kullanılabilir.

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

TDÖP’de (MEB, 2006:66) göz atarak okunma çalışmasının amacı ve uygulanışı şöyle açıklanmıştır:

Amaç: Konunun ayrıntılara girilmeden, ana hatlarıyla kavranmasıdır.

Uygulama: Metnin içeriğini anlamak ve istenen bilgiye ulaşmak için önce metnin başlığına bakılır; uzunluğu ve biçimi incelenerek metin şekil bakımından değerlendirilir. Metnin konusunu anlamak için gözler hızla metin üzerinde gezdirilir. Zihinde oluşan soruların cevabı olabilecek cümleler bütün olarak okunur. Böylece ayrıntılar atlanarak ana fikre ulaşılmış olur. Öğretmen, verilen metnin ana fikrinin bulunması için belirli bir süre verir. Bu süre sonunda öğrencilerin verdikleri cevaplar tartışılır ve ana fikir söylenir.

2.4. ÖZETLEYEREK OKUMA

Akyol'a (2006) göre, okuyucuların okurken zaman zaman durup ne okuduklarını özetlemeleri anlam oluşturma açısından son derece önemlidir. Programda özetleyerek okuma yönteminin amacı, okunan metindeki konunun ana hatlarıyla kavranmasını sağlamak olarak açıklanmıştır.

TDÖP'de (MEB, 2006:67) özetleyerek okuma yönteminin uygulanışı ise şöyle tanımlanmıştır:

Uygulama: Metni okumaya başlamadan önce, tahtaya

- Metinde geçen şahıs ve varlıklar kimlerdir?
- Olaylar nerede ve ne zaman geçmektedir?
- Metnin giriş ve sonuç bölümlerinde ne tür değişiklikler olmuştur?

gibi sorular yazılır. Öğrencilerden metni dinlerken veya okurken bu soruların cevaplarını bulmaya çalışmaları istenir. Okuma süreci zaman zaman kesintiye uğratarak öğrencilere okunan bölümün özetini çıkarmaları için süre verilir. Okuma bittikten sonra, her bölümün özetini bir veya iki cümle ile yeniden ifade etmeleri ve bu cümleleri birleştirerek tek bir paragrafa dönüştürmeleri istenir. Metin ikinci kez okunur ve öğrenciler gerekli düzeltmeleri yaparlar.

“Özetleyerek okuma, okuduğumuz malzemeyi ne kadar anladığımızı ölçmeye, bir okur olarak kendimizi test etmeye imkan verir. Yazarın düşüncelerini kendi sözcüklerimizle ifade etmenin zorluğunu keşfettirir (Gündüz ve Şimşek, 2011:194)”.

Özetleyerek okuma yöntemi, bir metnin okunması sırasında metnin öğrenciler tarafından bölüm bölüm özetlenmesi amacıyla kullanılabilir. “Böylelikle öğrenciler ders çalışırken okudukları metinleri hatırlama, bilgileri tekrar kullanma gereği duyduklarında tekrar okuma yüküyle baş etmeyi öğrenmiş olurlar” (Karatay, 2014:61).

2.5. NOT ALARAK OKUMA

Not alarak okuma, öğrencilerin okudukları metinde önemli gördükleri yerleri hatırlamalarına yönelik kullanılacak bir yöntemdir. “Bir kitaptan işimize yarayacak bilgileri ayıklayarak bir kenara kaydetmektir” (Gündüz ve Şimşek, 2011:198).

Not olarak okumada okunacak metnin türü ve konusu hakkında öğrencilere bilgi verilir. Not alma esnasında öğrencilerin dikkat etmesi gereken noktalar belirlenir. Okuma sonunda ise notlar değerlendirilir. Metnin özüne uygun not alınıp alınmadığı değerlendirme sonucunda ortaya çıkarılır.

Çiftçi (2007:49), not olarak okuma yönteminin iki aşamada uygulanacağını söyler. İlk olarak metin sesli okunur ve önemli bölümler ikinci kez okunarak öğrencilerin dikkati çekilir. Bu aşamadan sonra öğrencilerin tuttukları notlar toplanır. İkinci aşamada öğrenciler metni kendileri sessiz olarak okur ve okuma esnasında önemli görülen yerler not edilir. Bu aşamadan sonra tutulan notlar değerlendirilir. “Bu yöntemle öğrencilerin metni oluşturan önemli yapıları fark etme ve bunları kendilerine özgü bir yazma tekniği ile not etme; belli bir düzene koyarak tekrar kullanmaları gerektiğinde hatırlayabilecekleri şekilde arşivleme, saklama, kaydetme ve kodlama becerileri geliştirilmeye çalışılır” (Karatay, 2014:61).

TDÖP’de (MEB, 2006:67), not olarak okuma yönteminin amaç ve uygulanışı şu şekilde açıklanmıştır:

Amaç: Öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak, onların önemli bilgi, düşünce ve olayları hatırlamalarını sağlamaktır.

Uygulama: Sesli ve sessiz okuma sırasında öğrencilerden, okuma amaçlarına göre not almaları istenir. Bunun için öğrencilere farklı çalışma kâğıtları verilebilir. Sesli okuma öncesinde öğrencilere, metnin türü ve konusu hakkında bilgi verilerek not alma sırasında dikkat etmeleri gereken noktalara değinilir. Öğretmen, önemli cümleleri veya bölümleri ikinci kez okuyarak öğrencilerin dikkatini çeker. Okuma sonunda öğrencilerin aldıkları notlar değerlendirilir. Sessiz okuma sırasında öğrenciler, kartlara veya kâğıtlara önemli gördükleri yerleri not ederler.

2.6. İŞARETLEYEREK OKUMA YÖNTEMİ

İşaretleterek okuma yöntemi öğrencilerin okudukları metinde önemli gördükleri yerleri belirlemelerine dayanan bir okuma yöntemidir. “Konuyu anlamaya yardımcı olacak anahtar sözcük ve kavramlar tespit edilir. Metnin önemli görülen yerleri belirlenir ve altı çizilir” (Gündüz ve Şimşek, 2011:206).

İşaretleterek okuma yönteminde amaç, öğrencilerin okunan metindeki konuyu anlamalarına yardımcı olacak anahtar kelime ve kavramlar ile önemli

görülen yerlerin belirlenmesidir (MEB, 2006:67). İşaretleyerek okuma yönteminin not alarak okuma yönteminden farkı öğrencilerin önemli gördükleri yerleri metin üzerinde işaretlemeleridir. Bu yöntemde daha sonra öğrencilerin altını çizdikleri ya da çeşitli işaretlerle belirledikleri bölümleri kendi cümleleriyle ifade etmeleri beklenir.

“Metinde işaretlenen bölümler, öğrenciler tarafından kendi cümleleriyle ifade edilerek anlamlı bir metin oluşturulur. Metin ana hatlarıyla ortaya çıkarılmış olur” (Çiftçi, 2007:49).

İşaretleyerek okuma yöntemiyle öğrencilerin, metnin konusunu, ana düşüncesini ve bunu destekleyen temel yargıları veya bunları barındıran anahtar sözcükleri, kavramları tespit etme, yerlerini belirleme becerileri edinmelerini sağlar (Karatay, 2014:62). İşaretleyerek okuma, okuma sonunda metni özetlemede kolaylık sağlamaktadır.

2.7. TAHMİN EDEREK OKUMA

Tahmin ederek okuma yöntemiyle öğrencilerin okuyacakları metindeki olaylara, durumlara ve problemlere karşı merak duymaları amaçlanmaktadır. TDÖP’de (MEB, 2006:67), tahmin ederek okuma yönteminin amacı, “Öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak için metinde geçen duygu, düşünce ve olaylarla ilgili merak uyandırmaktır.” şeklinde açıklanmıştır.

Tahmin ederek okuma yöntemi Türkçe öğretiminde çeşitli şekillerde kullanılan bir yöntemdir. Metin görselleri ve başlığından hareketle içeriğin tahmin edilmesi, okunan metindeki olaylarla öğrencilerin tahminlerinin karşılaştırılması, metin okundukça soruların cevaplarının bulunması ve metinle alakalı sorulara tahmini cevaplar verilmesi bu yöntemin uygulanma şekillerindedir.

Akyol’a (2006) göre, iyi okuyucular okudukları metinlerle ilgili sürekli olarak tahminlerde bulunurlar. Çünkü tahminlerin anlam kurmada önemli bir yeri vardır. “Tahmin ederek okuma yöntemi okuma öncesinde kullanılırsa sadece ön bilgilere

dayalı kullanım gerçekleşir. Okuma sırasında kullanılırsa hem ön bilgiler hem de metinden sağlanan bilgiler kullanılır” (Akyol, 2006:34).

TDÖP’de (MEB, 2006:67-68), tahmin ederek okuma yönteminin uygulanması şu şekilde açıklanmıştır:

Uygulama: Öğrencilere, metinde geçen bazı kelime ve ifadelerin metnin devamı hakkında fikir verebileceği açıklanır. Tahmin ederek okuma çeşitli yollarla yapılabilir:

1. Metnin verilen kısmı öğrenciler tarafından okunur. Öğretmen, öğrencilerden “metinde gelişen ve gelişebilecek olayları” iki ayrı sütuna listelemelerini ister. Metnin kalan bölümü öğretmen tarafından okunduktan sonra metindeki olayların nasıl sonuçlandığı ayrı bir sütuna yazılır. Bunun için öğrencilere her bölümle ilgili düşüncelerini yazmaları için üç sütundan oluşan çalışma kâğıdı verilir.

2. Öğretmen metnin bir kısmını sesli okur. Öğrencilerde merak uyandıran ifadeler ve bunlarla ilgili sorular tahtaya yazılır. Metnin devamında soruların cevapları buldukça üstleri çizilir.

3. Öğretmen, öğrencilerden metni okumaya başlamadan önce, metnin başlığı ve görsel unsurlardan hareketle metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunmalarını ister. Sesli okuma sırasında duraklamalar yaparak “Sizce bundan sonra ne olabilir?”, “Metnin devamında olayların tahmin ettiğiniz gibi gelişmesinin sebebi nedir?” gibi sorularla öğrencinin dikkatini metne yoğunlaştırır.

2.8. SORU SORARAK OKUMA

Bu yöntem Türkçe öğretiminde özellikle okunan metin üzerinde çalışma yaparken kullanılan bir yöntemdir. Öğrencilerin okudukları metinler üzerine düşüncelerini sağlamak ve metinlerin daha iyi anlaşılması için kullanılır. “Bir metin, birtakım sorulara cevap bulmak amacıyla okunursa hem daha iyi anlaşılır hem de dikkat daha yüksek tutulur. Sorulara cevaplar bulmaya çalışılacağı için bu süreç okumayı da zevkli kılar” (Çiftçi, 2007:50).

TDÖP’de soru sorarak okuma yöntemi, okuma öncesinde ve okuma esnasında öğrencilerin metinle ilgili sorular hazırlamaları ve metni daha iyi anlamak için metin üzerinde düşünceleri amacıyla kullanılacağı belirtilmiştir.

Soru sorarak okuma yönteminin TDÖP’de (MEB, 2006:68) uygulanışı şu şekilde verilmiştir.

Uygulama: Bu yöntemin uygulanması iki şekilde gerçekleştirilir:

1. Metin sesli veya sessiz okunduktan sonra öğrenciler, okuma sürecinde zihinlerinde oluşan soruları yazarlar. Gruplara ayrılarak bu sorulara cevap ararlar. Her gruptan veya sınıftan bir öğrenci, bir arkadaşına soru sorar.

2. Öğrenciler metni okumadan önce ve okuma sırasında, metnin başlığı ve görsel unsurlarıyla ilgili zihinlerinde oluşan soruları tahtaya yazarlar. Cevaplandırılan soruların üstleri çizilir.

Okunan metinlerle ilgili sorular sormaya ve sorulara cevaplar bulmaya dayanan bu yöntem, öğrencilerin derse katılımını ve ilgisini arttırabilir ve grup halinde düşünme alışkanlığı kazandırabilir. “Soru-yanıt yönteminin uygulamada geleneksel soru-yanıt yöntemine, yani öğrencilerin önceden belirlenmiş sorulara kalıplaşmış yanıtlar vermelerine yol açan bir yöneme dönüşmesine engel olunmalıdır” (Kavcar ve diğerleri, 2005:19).

2.9. SÖZ KOROSU

Söz korusu Türkçe eğitiminde okuma çalışmalarında önceden beri kullanılan yöntemlerdendir. “Söz korusu, belli bir gruba ait üyelerin bir sözü, metni topluca sesli okuması, seslendirmesidir” (Karatay, 2014:63).

TDÖP’de öğrencilerin birlikte okuma ve çalışma becerilerini geliştirmek için uygulanması amaçlanmaktadır. Programda (MEB, 2006:68), bu yöntemin şiir ya da düz yazının bölümlere ayrılarak her bölümün bir grup öğrenci tarafından okunması, metnin tamamının hep birlikte okunması, öğrencilerin iki gruba ayrılarak metnin belirlenen yerlerini karşılıklı okuması ve nakaratlı metinlerin gruplarca veya hep birlikte okunması gibi dört şekilde uygulanması önerilmektedir.

Karataya’a (2014:64) göre söz korusu yöntemi şu dört şekilde uygulanabilir:

1. **Birlikte okuma:** okunacak metnin önce öğretmen veya grup üyelerinden biri tarafından sesli okunması/seslendirilmesi ardından sınıfın veya grubun tamamı tarafından hep birlikte tekrar edilmesi, okunması (Andımız, Gençliğe Hitabe).
2. **Grup olarak okuma:** grup üyeleri duruma okunacak metne/metinlere göre kendi içinde gruplara ayrılarak metnin/metinlerin her bölümünün veya her birinin bir grup tarafından okunması (Gençliğe Hitabe ve Gençliğin Atatürk’e Cevabı).

3. **Karşılıklı okuma:** metnin bölümlere ayrılarak iki farklı öğrenciye veya gruba okutulmasıdır. Özellikle “dedim dedi” redifli, müracaalı şiirlerde bu teknik uygulanabilir.
“Dedim dilber didelerin ıslanmış
Dedi çok ağladım sel yarasıdır”- Erzurumlu Emrah
4. **Nakaratlı metinleri okuma:** öğrencilerin iki gruba ayrılarak metnin bazı bölümlerini bir grubun okumasının ardından tekrarlanan nakaratlarının diğer grup veya bütün grupların birlikte okuması etkinliğine dayanır.

“Özellikle türkü formundaki şiirlerin ezgi ile seslendirilirken ana bölümlerini bir öğrenci veya bir grup öğrenci seslendirir, nakarat bölümlerinin diğer grup veya bütün grup tarafından okuma/seslendirme etkinlikleri yaptırılabilir” (Özbay, 2009).

“Grup halinde okuma öğrenciyi sesini ve okuma hızını arkadaşlarına uydurabilmek için dikkatli olmaya zorlar. Bir duygu ve düşünceyi arkadaşlarıyla birlikte anlatma heyecanı duyurur. Öğrenciye zevk de verir” (Göğüş, 1978:68).

Söz korusu yöntemi yeni bir sözcüğün sesletiminde, seslerin tanıtımında, sayıların öğretiminde ve yabancı dil öğretiminde sıkça kullanılır. Bu yöntem konuşma bozukluklarının düzeltilmesine, öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine ve kendilerini ifade ederken heyecanlanma, utanma, sıkılma gibi duygularının kontrol edilmesine yardımcı olur.

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

2.10. OKUMA TİYATROSU

Okuma tiyatrosu, okunan metnin diyaloglara dönüştürülerek canlandırılmasına dayanır. “Okuma tiyatrosu, öğrencilerin öyküleyici metinlerin karakteristik özelliklerini kavramalarını, metinde yer alan kişilerin özelliklerini anlamalarını sağlamayı amaçlamaktadır” (Karatay, 2014:64).

“Metinde yer alan kahramanlar farklı öğrenciler tarafından canlandırılırlar. Her bir kahramanı canlandıran öğrenci, kahramanın kişilik özellikleriyle özdeşleşerek ses tonu ve davranışlarını kahramanın özelliklerine uygun bir biçimde ayarlar. Böylelikle okunan metne can katılmış olur. Bu tekniğin uygulanmasında öğretmen model okuma yaparak öğrencilere örnek olabileceği gibi tiyatrocular ve

tiyatro yeteneği olan kimseler sınıfa davet edilerek öğrenciler karşısında model okumalar da yaptırılabilir” (Şahin, 2011:39).

TDÖP’de (MEB, 2006:68) okuma tiyatrosunun amaç ve uygulaması Şu şekilde açıklanmıştır:

Amaç: Öğrencilerin metnin yapısını, dilini ve metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun özelliklerini anlamalarını sağlamaktır.

Uygulama: Metin okunduktan sonra diyaloglara dönüştürülerek tiyatro metni hâline getirilir. Metnin içeriğiyle ilgili değişiklik yapılmaz, konuşma cümlelerinden ve olaylardan hareketle diyaloglar oluşturulur. Her öğrenci okuyacağı bölüme hazırlanır. Aynı zamanda metnin kavranması sağlanmalıdır. Öğrenciler, okudukları bölümde vermeleri gereken duyguyu, metnin bağlamından hareketle açıklayabilmelidir.

“Bu okuma tekniği hem metnin bütün yönleriyle kavranmasını pekiştirir hem de öğrencilerin kendilerini topluluk önünde rahatça ifade etmeleri için özgüvenlerini artırır, kişisel gelişimlerine katkı sağlar” (Karatay, 2014:65).

2.11. EZBERLEME

“Ezberleme, okunan bir sözcüğün, cümlenin, bir metnin veya hafız yetiştirmede olduğu gibi bir kitabın ekleme çıkarma yapmadan olduğu gibi hafızaya kaydedilmesi ve ihtiyaç duyulduğunda hatırlanarak kullanılması eylemidir” (Şahin, 2011).

Türkçe derslerinde öğrencilerin şiirler, özlü sözler ezberlemeleri beklenmektedir. TDÖP’de ezberleme yöntemiyle, “Öğrencilerin hafızalarını güçlendirmek, kültürel ve edebi değere sahip metinlerdeki cümle yapılarını ve söz varlığını kavrayarak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamak” amaçlanmıştır (MEB, 2006:68).

Okuyucu ve dinleyiciler üzerinde olumlu etki yapmak için konuşma ve yazılarımızı zaman zaman alıntılarla desteklemek isteriz. Bu durum hem zenginlik hem de kültürlü olma göstergesidir. Yeri geldiğinde güzel sözler kullanabilmek için hafızamızda kayıtlı dil malzemelerine ihtiyaç vardır. Okuma yöntemlerinden ezberleme bunu sağlamaktadır.

Ezberleme, öğrencilerin hem hafızalarının gelişmesine hem de sözcüklerin doğru seslendirilmesine katkı sağlar. Çiftçi'ye (2007:52) göre, ezberleme yöntemiyle şiir ya da metin okumak, öğrencilerin kendilerine olan güvenini artırır ve sosyalleşmesine katkı sağlar.

Ezberleme yöntemiyle öğrencilerin seviyelerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre belirlenen metinlerin belirli bir süre içinde öğrenciler tarafından ezberlenmesi beklenmektedir. Ezberlenen metinlerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde sunulmasıyla öğrencilerin söz varlığı zenginleşir ve Türkçeyi kurallarına uygun kullanma becerileri gelişir.

2.12. METİNLERLE İLİŞKİLENDİRME

TDÖP'de okuma becerisini geliştirmek amacıyla kullanılması önerilen yöntem ve tekniklerden olan metinlerle ilişkilendirme Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılmayan, 2006 Türkçe dersi öğretim programı ile birlikte gündeme gelen yöntem ve tekniklerdendir.

Programda metinlerle ilişkilendirme yöntemi ile öğrencilerin, okudukları metni daha önce okudukları diğer metinlerle ilişkilendirmeleri amaçlanmaktadır. “Metinlerle ilişkilendirme tekniğinde öğrencilerin, okudukları metinle daha önce karşılaştıkları, okudukları diğer metinler arasında benzerlikleri ve farklılıkları tanıma, ilişki kurma ve düşünme becerileri geliştirilmeye çalışılır” (Karatay, 2014:65).

Metinlerle ilişkilendirme yönteminde metin okunduktan sonra öğrencilere metnin yeri, zamanı, şahıs ve varlık kadrosu, konusu ile metinde anlatılan düşünce ve olayın daha önce okunan diğer metinlere benzeyip benzemediği sorulur. Böylece düşünme becerisinin geliştirilmesi sağlanır. Calp'e (2005:97) göre, “Bir hikayenin ardından başka bir hikayenin veya bir roman parçasının okutulması, metinler arasında ilişki kurulmasına; tür, biçim ve konu bakımından benzerlik ve farklılıklara dikkat çekilmesine; olay, yer, zaman ve şahısların karşılaştırılmasına; anlatımdaki farklılığın tespit edilmesine imkan sağlar”.

Akyol'a (2006) göre, okumanın amacı, anlam kurmaktır. Okuma oranımızın düşük olması, sınıf içinde anlam kurma tek kitap veya tek metinle sınırlı kalması, öğrencilerin okuma zevkini olumsuz etkilemektedir. Metinlerle ilişkilendirme, öğrencileri ezber yerine anlamaya, sorun çözmede alternatif bakış açıları geliştirmeye yöneltecektir.

2.13. TARTIŞARAK OKUMA

Tartışma, Türkçe öğretiminde kullanılan bir yöntemdir. "Tartışma, öğrencileri bir konu üzerinde düşünmeye yöneltmek, anlaşılmayan noktaları açıklamak ve verilen bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir" (Demirel ve Şahinel, 2006:36).

"Tartışarak okuma, aynı metnin birden fazla kişi tarafından okunması ve okunulan metin hakkında karşılıklı bilgi, duygu ve düşüncelerin paylaşılması anlamına gelir" (Şahin, 2011:42). Programın (MEB, 2006:69) okuma alanında tartışarak okuma yönteminin amacı: "Öğrencilerin metinde işlenen konuyla ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmalarını ve onların bilgi ve görüşlerinden yararlanarak farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktır." şeklinde açıklanmıştır.

TDÖP'de tartışarak okuma çalışmalarının uygulanması şöyle tarif edilmiştir:

Uygulama: Bu yöntem, metin bölümlere ayrılarak uygulanabileceği gibi metnin bütününe yönelik olarak da uygulanabilir. Tartışma sınıfça veya küçük gruplar hâlinde yapılabilir. Tartışma sonunda varılan ortak düşünceler not edilerek metin hâlinde sunulur. Bütün öğrencilerin tartışmaya katılması ve birbirlerinin düşüncelerine saygı duyması sağlanır.(MEB, 2006:69)

"Tartışarak okuma tekniği, okuma sürecinin sonunda okuduğunu doğru kavrayıp kavramadığını denetlemek, metinde doğrudan söylenmeyen iletileri yakalamak için öğrencilerin metinde işlenen konuyla ilgili edindikleri bilgi, duygu ve düşünceleri başkalarıyla paylaşmalarını, onların bilgi ve görüşlerinden yararlanarak farklı bakış açıları kazanmalarını sağlar" (Karatay, 2014:65).

Bu yöntemle öğrencilere edinilen bilginin doğruluğunu denetleme, sorunlara farklı bakış açıları ve çözüm önerileri geliştirme ve bilgilerini başkalarıyla paylaşma alışkanlığı kazandırılmaya çalışılır.

2.14. ELEŞTİREL OKUMA

“Eleştirel okuma, kişinin okuduğu metin üzerinde düşünmesi, okuduklarını değerlendirmesi ve okuduklarına ilişkin kendi yargılarını kullanabilmeyi alışkanlık durumuna getirmesidir” (Özdemir, 1998).

“Eleştirel okuma, okunan metinle ilgili yorumlar, değerlendirmeler yapabilmektir. Okuma sürecinde yorum çok önemlidir. Eğer okur okuduğu şeyi sorguluyorsa okuduğunu eleştirebiliyor demektir. Eleştirel okuma, metinle iletişimsel bir etkileşim içine girmez. Başka bir deyişle yazarın bize ilettiği alımlama edimidir” (Arıcı, 2012:46).

Eleştirel okuma yönteminin uygulanmasıyla öğrencilere okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırmak, böylece öğrencilerin okunan metin hakkında düşüncelerini sağlamak, konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek kendi doğrularını buldurmak amaçlanmaktadır. Nas’a (2003) göre, okuma eylemi doğru ve tam anlamak için yapılır. Ancak okur okuduklarının hepsini irdilemeden doğru kabul ediyorsa, eleştirel süzgeçten geçirmiyorsa okuduğunu doğru ve tam anlasa da bu iyi bir okuma değildir. Bu nedenle eleştirel okuma yöntemi oldukça önemlidir.

“Eleştirel okuma iki biçimde kendini gösterir. Okuyucu ya okuduğu metni ön yargılı biçimde, sadece kusurlar bulmaya dönük olarak okur veya metni tarafsız bir gözle okuyarak metinde verilen bilgilerin geçerliliğini ve güvenilirliğini içe dönük sorularla değerlendirerek okur. Eleştirel okumada amaç, okuyucunun okuduğu metni tarafsız bir bakış açısıyla okumasıdır. Eleştirel okuyucu okuduğu metinle ilgili olarak duygu, düşünce ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurar, okuduklarından bir sentez yapar” (Şahin, 2011:44).

Programda eleştirel okuma çalışmalarının uygulaması şöyledir:

“Metin okunurken öğrenciler, katılıp katılmadıkları yerleri belirler ve zihinlerinde oluşan sorulara cevap ararlar. Duygu, düşünce ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaya çalışırlar. Kişisel deneyimlerinden hareketle okuduklarını anlamlandırırılar” (MEB, 2006:69).

TDÖP’de öğrencilere kazandırılması amaçlanan temel becerilerden eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında eleştirel okuma yönteminin faydası olabilir. Öğrencilerin eleştirel okuma yöntemini kullanmayı alışkanlık haline getirmesi, eleştirel düşünme gücünün gelişmesine katkı sağlayacaktır.

3. FARKLI METİN TÜRLERİNE ÖZGÜ OKUMA EĞİTİMİ

Okuma ve anlama sürecinde metinlerin yapı farklılıkları önem taşır. Yapı farklılıklarına dikkat edilerek okuma-anlama sürecinin planlanması, okuma amaç ve yönteminin bu doğrultuda belirlenmesi anlama sürecine fayda sağlayacaktır.

“Okuduğunu kavrama sürecinin temel basamaklarından birisi belki de en önemli basamağı, kişinin okuduğu metnin türüne özgü özellikleri ve bu türün gerektirdiği okuma stratejilerinden uygun olanları işletebilme becerisi, bilişsel farkındalığıdır. Çünkü, farklı türden metinler, kavrama gücünü artırmak için farklı okuma tekniklerini, yaklaşımlarını kullanmayı gerektirir” (Karatay, 2014:123).

“Yazınsal ya da bilgilendirici türlerden yararlanabilmek için öğrencilerin, bu türlerde neler arayacaklarına alıştırılması gerekmektedir. Bir makalenin veya denemenin anlattıkları, amaçları dolayısıyla okurun bu türlerde araması gereken yönlerle bir romanın veya öykünün anlattıkları birbirine benzemez” (Göğüş, 1978:140). Öğrenciler eğitim süreci içerisinde bu ayırımın farkına varmalı ve metnin türüne göre okuma yöntem ve tekniğini belirleyebilme becerisi kazanmalıdır.

Okuduğunu anlama sürecinde metinlerin çözümlenebilmesini sağlamak için yapılarını bilmek gerekir. Bu amaçla çeşitli metin sınıflamaları yapılmaktadır. Metinlerin sınıflandırılmasında farklı ölçütlerin ele alındığı görülür. Örneğin, Cemiloğlu (2009:18), metinleri işledikleri konunun türüne göre üçe ayırmıştır:

1. Bir fikri anlatan metinleri, bilgi verici metinler
2. Bir olayı anlatan metinleri, hikâye edici metinler

3. Bir duyguyu anlatan şiir metinleri

Benzer bir metin türü sınıflamasını Aktaş ve Gündüz (2005:126) yapar:

1. Öğretme amaçlı metinler, öğretici/didaktik metinler
2. Sanatsal kaygılarla tamamen yazarın yarattığı bir evrene ait itibari, kurmaca (fiktif) metinler
3. Anlatma esasına bağlı metinler; coşku ve heyecan uyandırmak amacıyla kaleme alınan ve duygulara dayanan dramatik metinler

Günay'a (2007:151) göre, metinlerin sınıflandırılmasında üç temel ölçüt kullanılabilir. Bunlar; metnin tonu, tipi ve türüdür; fakat bu özelliklerin tamamı metinde çok belirgin bir şekilde bulunmayabilir. Özdemir (1998:33), Güneş (2002:88) ve Akbayır (2006:269) metin sınıflandırmada temel ölçütün dilin kullanımı olduğunu ve metinlerin temelde öğretici metinler ve yazınsal metinler olmak üzere ikiye ayrıldığını savunurlar.

Tansel (1987:109) ve Kantemir'e (1997) göre yazarın amacı ölçüt alındığında metinler şu şekilde sınıflandırılır:

1. **Hikâye edici anlatım:** Yazarın amacı okuru heyecanlandırmak ise olayı, okuru adeta anlatılan vakanın içine çekecek şekilde hikâye eder.
2. **Betimleyici anlatım:** Yazarın amacı olay veya olguyu okurun zihninde canlandırmak ise yazar, olayı veya olguyu tasvir eder.
3. **Açıklayıcı anlatım:** Yazarın amacı okuru bir şey hakkında bilgilendirmek ise yazar, o şey hakkında doğrudan doğruya bilgi verir.
4. **İspat edici (tartışmacı) anlatım:** Yazarın amacı okuru verilen bilgiye inandırmak ise yazar, amacı doğrultusunda söylemi ispat ve delillere dayandırır.

Kavcar ve Oğuzkan (1999), metin türleri içinde şiir, öykü ve romanı birlikte değerlendirirler, bilgilendirici metin türleri içinde makale, fıkra, deneme, eleştiri, anı ve gezi yazılarını bir arada sınıflandırır.

Baraz ve Özdemir'e (1997:41) göre ise yazınsal ve öğretici metin türleri kendi içlerinde de sınıflandırılabilir:

1. Öğretici metinler; dergi ve gazete yazıları (makale, fıkra röportaj, eleştiri, deneme); gerçek yaşam yazıları (günlük, anı, mektup, yaşamöyküsü, öz yaşamöyküsü, gezi yazısı) olmak üzere kendi içinde ikiye ayrılır.
2. Yazınsal metinler ise şiirsel türler (epik, lirik, dramatik, didaktik, pastoral) ve düz yazıya dayalı türler (öykü, roman, tiyatro, bilimkurgu) olarak da kendi içinde ikiye ayrılır.

Güneş (2007:217), şiir türünün diğer metin yapılarından farklılığını belirtmek üzere sınıflamasını bilgilendirici metin, öyküleyici metin ve şiir şeklinde yapar.

“2006 tarihli yeni Türkçe Öğretim Programı ile birlikte metinler tematik bir anlayışla incelenmeye, öğrencilere bilgilendirici, öyküleyici ve şiir türündeki farklı metin yapıları sunulmaya başlanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin öğretim sürecinde metinlerin yapı farklılıklarına da dikkat çekmeleri gerektiğini göstermektedir” (Akyol, 2007:10).

“Metinlerin karmaşık yapıları nedeniyle belirli bir tip ve tür tasnifine gitmek zordur. Hatta sınıflanan bir metin yapısı içinde farklı bir yapının izlerinin görülemeyeceği garanti edilemez” (Balcı, 2013:93). Okuma çalışmalarında metin türleri ile ilgili ayırt edici özelliklerin bilinmesi, okuma eyleminin daha bilinçli yapılmasını, doğru okuma yöntem ve tekniğinin belirlenmesini, öğrencilerin okuma zevk ve beğenisinin artmasını ve okuma alışkanlığı edinmelerini sağlayacaktır.

3.1. ÖĞRETİCİ (BİLGİ VEREN) METİN

Çağımızın bilgi çağı olarak adlandırılması ve öğrencilerin bilgi edinme ihtiyaçlarının artması eğitim sürecinde öğretici metinlerin öğretiminde gerekli olduğunu göstermektedir. “Okuyucuya belirlenen herhangi bir konu hakkında bilgi vermek veya konuyu betimlemek amacıyla oluşturulmuş metinlerdir” (Günay, 2007:166).

“Öğretici nitelikli metinlerin temel amacı, okurun bilgi dağarcığını zenginleştirme, gerçek hayatta kullanılacak bilgileri iletmedir” (Özdemir, 1998:36).

Üzerinde anlaşılmış tek bir yapı ve sınıflama olmamasına rağmen öğretici metinler altı ana başlık altında incelenmektedir:

1. Listeleme - Tanımlama
2. Kronolojik Sıralama
3. Açıklama
4. Karşılaştırma ve Kıyaslama
5. Problem Çözme
6. Sebep - Sonuç İlişkisi (Gunning, 2005:328; Akyol, 2008:168)

Bilgilendirici metinlerde kullanılan dil duygusal ve çağrışımsal bir nitelik taşımaz. Metin yapısı olarak okuduğunu anlama becerisi kazanmış her bireyin bu metinlerden aynı anlamı çıkarması, gerektiğinde hayatına uyarlayabilmesi beklenir (Özdemir, 1998:30). Ancak öğretici metinler bilgi vermenin yanında bazen sanatsal işlevde üstlenir. Bu tür metinlerde kelimeler genellikle gerçek anlamları ile verilir. Açıklamaya dayanan bir anlatım ağır basmaktadır.

Ders kitaplarında ağırlıklı olarak öğretici metinler kullanılır. Öğretim sürecinde öğrencilere doğru anlama becerisi kazandırmak amacıyla kullanılan bu öğretici metinlerde ana ve yardımcı fikirlerin tespit edilmesi önemlidir. "... anlam birimlerindeki yazarın konuya bakış açısını doğru olarak belirleyebilmek de anlamayı etkiler. Bu sebeple konu ve açıklanan fikirler yanında bakış açısına da dikkat edilmelidir" (Özdemir, 1998:45).

Gunning (2005:327), öğretici metinlerle öyküleyici metinler arasındaki farkı şöyle açıklar:

"Okuduğunu anlama sürecinde bilgilendirici metinlerin kavranması ve bu becerinin gelişmesi öyküleyici metinlerden daha sonradır. Bilgilendirici metinler yapıları gereği daha büyük ve farklılaşan bir tema yapısına sahiptir. Bu yönüyle okuma ve okuduğunu anlama sürecine yeni başlayan bireylerde bu şemaları tamamlayacak ön bilgiler henüz oluşmamıştır. Ayrıca öyküleyici metinlerdeki karakter, olay örgüsü, problem ve çözüm süreçleri bilgilendirici metinlere oranla okuma esnasında daha tahmin edilebilir niteliklere sahiptir. Bilgilendirici metinleri anlama sürecinde yazarın metnin yapısında düzenlediği ana fikir ve bakış açısı önem kazanır".

Bu görüşten hareketle öğretici metin yapısıyla yeni karşılaşan öğrenciler bu türdeki metinlerin açıklama, tanımlama, kıyaslama vb. farklı nitelikleri nedeniyle bu metinleri anlamada ve metne ait şema oluşturmada zorlanırlar. Bir başka deyişle okumayı yeni öğrenen bireylerin ön bilgileri ve şema oluşturma yetileri gelişmediğinden bireyler bu metinleri anlama ve hatırlamada zorlanırlar. Okumayı öğrenmiş ve belli bir ön birikime sahip bireyler ise öğretici metinlerden daha fazla istifade edebilirler.

Gündüz ve Şimşek'in (2011:125) öğretici metinlerle ilgili görüşleri ise şu şekildedir:

"Öğretici metinleri okuma, bilgilenme amaçlı bir okumadır. Genel kültürünü artırmak ve alan bilgisini geliştirmek için girişilen bir okuma etkinliğidir. İlgi

duyulan konular, kavramlar, çevreler, öğretici metinler yoluyla daha yakından tanınır. Söz konusu metinlerde okura sunulanlar, bilimsel ya da deneysel bilgiler olabileceği gibi gözleme, izlenime dayalı öznel bilgiler, görüşler, düşünceler, yaklaşımlar da olabilir. Öğretici metinler:

1. Okurun ufkunu genişletir.
2. Olaylara, kavramlara ve durumlara eleştirel bakmayı öğretir.
3. Karşılaştırma, ilişki kurma, benzerlik ve farklılıkları belirleme, düşünme ve fikir üretme yetisini geliştirir”.

Okuma ve anlama sürecinde öğretici metinlerden gereği gibi faydalanmak adına okuma yöntem ve tekniklerinin doğru belirlenmesi ve öğretici metinlerin yapı özelliklerinin bilinmesi hem öğretimin kalitesini arttıracak hem de anlamayı kolaylaştıracaktır.

3.2. ÖYKÜLEYİCİ (ANLATMAYA BAĞLI KURMACA) METİN

Hikâye (öykü), insanların başından geçmiş ya da geçebilecek olayları anlatan kısa yazılardır (Akalin, 1984:136). Hikâyenin temelinde olayların anlatılması vardır. Bu yönüyle öğretici metinlerden ayrılır.

Hikâye edici anlatım biçimi insanların duygu, düşünce ve deneyimlerini paylaşmada en çok başvurdukları anlatım biçimidir. Aynı zamanda öykü, bir öğrenme biçimidir. İnsan yaşadığı olay ve durumları kavrar, hatırlamaya çalışır ve başkalarına bu biçimde aktarır.

Öyküleyici anlatım biçimi başkalarına duygu, düşünce ve deneyimleri aktarma aracı olmanın yanında, gerçekliği olmayan ya da gerçekte yaşanabilecek veya eğlenceli zaman geçirmek amacı ile anlatılan masal, hikâye, roman vb. edebi türlerin de anlatım biçimidir. Bu durum öyküleyici anlatım biçimini tanımlamada değişik kavramların çıkmasını sağlamıştır.

Özdemir (2007), belli edebi türlere ait öyküleyici anlatım biçiminin bu özelliğini dikkate alarak yaşıtıcı ya da kurmacasal metin tabirini kullanmakta ve bunu şu örnekle açıklamaktadır:

“Diyelim ki, kıskançlık konusunda yazılan bir deneme ya da makaleden kıskançlığın aşırılık kazanması insanoğlunu yıkımlara götürür, düşüncesini öğreniyoruz. Bunu aşağı yukarı Shakespeare’in Othello’sunu okur ya da seyredersek de öğreniyoruz. Ancak Othello’da bu düşüncüyü yaşama ağıdırarak, insana bağlayarak daha doğru somutlayarak vermiş yazar. Bunun için de kuru bir bilgi olmaktan çıkmıştır bu düşünce. Yaşantımızın bir parçası durumuna gelmiştir. Othello’yu seyrederken ya da

okurken öfkelenmiş, kızmış, eğlenmişizdir belki. Ama kıskançlığın, kişiyi nasıl bir yıkıma uğrattığını da yaşayarak öğrenmişizdir”.

Tekin (2009), öyküleyici anlatım metinleri için kurmaca tabirini kullanır. Ona göre roman, temel niteliği itibariyle kurmaca bir özellik taşır. Bir anlamda hayattan aldığı, kendi mantığına göre kurar, kurgular. Gülsoy (2009), öyküleyici anlatım biçimi için yanılısama ve kurmaca metin terimlerini kullanır. Günay (2007) ise, öyküleyici anlatım için anlatsal ve fiktif metinler terimlerini kullanır. Anlatsal metin tipi için şunları söyler: “Bir metnin anlatsal tip olmasını sağlayan ilk özellik; bir olay örgüsünün anlatıcı tarafından belirli bir bakış açısı ile belirli bir zaman kesiti içinde ve onun (anlatıcının) belirleyeceği bir sıralama düzeninde anlatılmasıdır”.

Aktaş ve Gündüz (2005), öyküleyici anlatımı; edebi, fiktif, itibarî ve kurmaca gibi terimlerle adlandırır. İtibarî sözcüğünü kurmaca (fiktif) anlamında kullandıklarını, bunların ise uydurma, hayali olan, mevhum (yanılısama) anlamına geldiğini, Türkçenin anlam çerçevesi içinde gerçek olandan hareketle ve gerçek olana nispetle kurulan yeni âleme fiktif âlem (itibarî dünya) demenin daha isabetli olduğunu belirtirler.

Öğretici metnin belirli öğelerden oluşması gerekmektedir. Araştırmacılar bu öğeleri şu şekilde açıklar:

Gunning (2005:324), öyküleyici bir metnin yapısının sahne, karakterler, problem, amaç, olay örgüsü ve sonuçlardan oluştuğunu belirtir. Akyol (2008:158-159), hikâyede bulunacak elementleri sahne, ana ve yardımcı karakterler, başlangıç olayı, problem, problem çözme teşebbüsleri, sonuç, ana fikir ve tepki başlıkları altında değerlendirir ve bu elementleri şu şekilde açıklar:

“Sahne’de olayın mekân ve zamanına ilişkin değerlendirmelerle ana karakterlerin genel tanıtımı bulunmaktadır. Ana ve yardımcı karakterler metindeki olayı yaşayan/anlatan, olaydan etkilenen canlı (insan, hayvan, bitki) ve cansız (nehir, dağ vb.) varlıklardır. Hikâyenin en önemli, problemin oluşmasında ve çözümünde etkisi olan karakter ana karakterdir. Sayısı birden fazla olabilir. Ana karakter kadar etkin olmayan diğer karakterler yardımcı karakterler olarak adlandırılır. Hikâye uzunluğu ve olay sayısı arttıkça ana ve yardımcı karakterlerin sayısında da artış olur. Başlangıç olayı hikâyede işlenen problemi başlatan olay ya da olaylardır. Hikâyedeki temel sorun, çözülmesi gereken durum ise problemi oluşturur. Problem çözme teşebbüsleri metindeki problemin çözümü için başvuru olan etkinliklerin bütünüdür. Sonuç’ta ise problem olumlu veya olumsuz yönde çözüme kavuşturulmuş ve inandırıcı şekilde olay sonuçlandırılmıştır. Ana fikir metnin okuyucuya vermek istediği temel

mesajdır. Analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme süreçleriyle ulaşılır ve bu becerilerin geliştirilmesinde sıklıkla kullanılır. Tepki ise ana karakterin veya okuyucunun olayla ilgili sergilediği davranıştır”(Akyol, 2008:158-159).

Güzel-Özmen’de (1999:105) hikâye yapısını sahne, başlangıç olayı, tepki, plan, girişimler, çözüm, sonuç ve tepki başlıklarını esas alarak açıklar. Coşkun (2007:256) ise farklı tasnifleri esas alarak hikâye yapısını dekor, kahramanların tanıtılması, başlatıcı olay, problem, girişim, sonuç ve tepki başlıkları altında inceler.

Öyküleyici metinler kurmaca olmalarına rağmen konularını yaşanmış olaylardan da alabilirler. Yazar gerçek hayattan aldığı olayı hayal dünyasında kurgulayıp estetik kaygıyı da düşünerek yeniden oluşturur. Bu tür metinlerdeki olay ya da olaylar okuyucunun okuma ilgisini canlı tutması sebebiyle metnin temel unsurudur.

“Yazar tarafından oluşturulan kurgunun hareket noktası dış dünyadır. Kurulan olay örgüsünün iyi bir sahneye yani mekâna ihtiyacı vardır” (Çelik, 2006:8).

Hikâyeler kurgu olmalarına rağmen inandırıcılıkta okuyucular üzerinde derin bir etki bırakırlar. Çocukların dil ve kişilik gelişimlerini olumlu etkilerler. Hikâye kahramanı ile kurulacak özdeşlik, duygu gelişimine katkı sağlayacaktır. Ayrıca hikâyeler, kelime hazinesinin zenginleşmesi, okuma alışkanlığı kazanılması ve toplumun değer yargılarının kazanılması gibi birçok olumlu etkiye sahiptir. “Bu metinler tahmin etme, yorumlama ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde de sıklıkla kullanılırlar” (Akyol, 2008:147). Hikâye elementlerinden hareketle oluşturulan hikâyeye ilişkin şemalar aşamalı olarak gelişen olayların anlaşılmasında kullanılmaktadır (Harris ve Sipay, 1990:564).

Öyküleyici metinlerin temel unsurunu oluşturan olay ve olay örgüsü metinlerin yapısının kavranmasında oldukça önemlidir. Coşkun (2005:230), bu durumu şu şekilde ifade eder:

“Okul öncesi dönemde anlatılan hikâyeleri dinlemekle başlayan süreç okuduğu hikâyeyi anlama, değerlendirme ve anlatabilme becerisine doğru ilerlemektedir. Bu doğrultuda düşünüldüğünde iyi okuyucuların hikâye elementlerini doğru olarak anlamaları ve değerlendirmeleri beklenmektedir. Zayıf okuyucular ise elementler arasında ilişki kuramamakta, özetleme sürecinde olayları ilişkisiz bir şekilde sıralamakta ve hikâye yazmakta zorlanmaktadır”.

“Metindeki anlatıcı da bilgilendirici metinlerden farklı olarak olay örgüsünü ifade eden kişi olarak önemlidir. Bu sebeple öyküleyici metinlerde bakış açısının ve anlatıcının belirlenmesi olay akışının, konunun ve mesajın belirlenmesini sağlamaktadır” (Özdemir, 1998:147).

Bu durumda öyküleyici metinler için şunlar söylenebilir:

1. Öyküleyici anlatıma dayalı metinlerde aktarılacak bilgi veya tecrübe her zaman doğrudan verilmeyebilir.
2. Öyküleyici metinlerin anlatımında kullanılan dilin mecazlı olması durumunda işledikleri konuyu ve ana düşünceyi kavramak okuyucunun, dinleyicinin bilişsel gelişim düzeyine göre farklılaşabilir.
3. Bilgilendirici metinlerde işlenen konu ve bununla ilgili anlatıcının bakış açısı dışında, öyküleyici anlatıma dayalı metinlerde olay, kişi kadrosu, yer ve zaman öğeleri vardır. Bunlar arasında yazarın işlediği konuyu ve bununla ilgili bakış açısını kavramak için okurun da farklı kavrama stratejileri kullanmasını gerektirir (Karatay, 2014:159).

3.3. ŞİİR METİNLERİ

Şiir, bilinen en eski edebi türlerden biridir. Şiirin tanımı konusunda farklı görüşler ileri sürülmüştür. Şiir genellikle dilin kullanım özellikleri, şiir tekniğine ait özellikler, ifade tarzı gibi başlıklar etrafında tanımlanmaya çalışılmıştır. Şiirin tanımlanmayacağını söyleyenlerde olmuştur. Melih Cevdet’in: “Tanım akıl işidir. Şiir ise akıl dışıdır” sözleri (akt. Aksan, 1993:8) bunu gösterir.

“Şiir sözcüğü Arapça olduğu için bununla ilgili yapılan tanımlar ya Araplar ya da Arap diliyle uğraşan eski dil bilimcilerine aittir. Bunlara göre şiir kelimesi, şuurla aynı köktendir ve ‘bilmek ve bir manayı kavramak’ anlamındadır. Hiç düşünmeden, önce kurup kararlaştırmadan söylenen sözdür” (Çavuşoğlu, 1986:2).

“Şiir gerek içerik, öz gerekse söze dönüştürme, sunulmuş açısından özgün, etkilemeye, duygulandırmaya yönelik, yaratı niteliği taşıyan bir söz sanatı ürünüdür” (Aksan, 1993:8).

“Şiir, zengin hayallerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan edebiyat türü”dür (Kavcar ve Oğuzkan, 1999:3).

“Dilin üst düzeyde ve bireysel kullanımından doğan coşkuya dayalı metinlere” şiir denir (Şimşek, 2005:219).

Yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere şiir diğer türlerden farklı ve kendine özgü bir yapıya sahiptir. Bu farklılık dilin kullanım şekli ve teknik özelliklerinden ileri gelir (Özdemir, 1998:163). Dilinin farklılığı ve söyleyiş özelliği şiiri diğer türlerden ayırır.

Şiirde ses tekrarları, ölçü kafiye ile sağlanan ahenk okuyucunun dikkatini çeker ve okuyucuyu etkiler. “Özellikle ilköğretimin ilk sınıflarında bulunan öğrenciler hedef alınarak yazılmış şiirlerde bu ahenk duygusunun yerleştirilebilmesi için ölçü ve kafiyenin kullanımına daha çok dikkat edilmesi önerilmektedir” (Yalçın ve Aytaş, 2003:185).

Şiir dili genellikle kısa ve eksiltilidir. Şiirin günlük dilden farklı olan bu yönünden başka şiirde kullanılan çağrışımlara, anlam yoğunlaşmalarına ve mecazlara dikkat çekmek şiiri anlama ve sevme noktasında önemlidir. Çocuklar için yazılan şiirler hariç, şiirler genellikle okurun yaş ve seviyesi gözetilerek hazırlanmaz. Çocukların şiiri sevmesi ve anlaması için dilin ve konunun çocuğa göre olması önemlidir. “Küçük yaşlarda öğrencilerde şiir zevkinin ve sevgisinin oluşabilmesi için eğitim sürecinde şiirlere yer verilmelidir. Ancak dönem içinde az sayıda örnek kullanmak, seviyeye uygun şiirler yerine zor ve soyut konuların işlendiği şiirlere ağırlık vermek öğrencileri şiirden uzaklaştırabilir” (Akyol, 2008:128).

Oluşturduğu anlam bütünlüğü açısından şiirin de bir metin olduğu düşünüldüğünde öğretici ve öyküleyici metinlerde olduğu gibi şiirlerinde anlaşılması özel yapı farklılıklarına dikkat etmekle olur. Şiiri anlama noktasında şiirin yapısal özelliklerinin dikkate alınması önemlidir. Bu nedenle öğrencilerin eğitim sürecinde şiirle karşılaşmaları ve şiiri incelemeleri gerekir.

Oğuzkan (2000), şiirlerin farklı yapısı gereği bazı özellikleri olması gerektiğini şu şekilde açıklar:

“Şiirin dil kullanımındaki zenginliği yansıtması ve geliştirmesi özellikle ilköğretim sürecinde bulunan öğrencilere okutulacak şiirlerde daha belirgin bazı özelliklerin aranması ihtiyacını doğurmuştur. Bu nitelikleri şu başlıklarda toplamak mümkündür:

- Kafiyeleler -eğer kullanılmışsa- belirli olmalı ve birbirine yakın mısralarda kullanılmalıdır.
- Düşünceler beyit veya dörtlük bütünlüğü gözetilerek açıkça anlatılmalıdır.
- Tasvirler yalın olmalıdır.
- Benzetme, istiare, mecaz gibi sanatlara çok az yer verilmelidir.
- İşlenen hayal ve duyguların çocuk dünyasına yabancı olmamasına dikkat edilmelidir.
- Mısralar kısa, cümleler doğal düzeninde ve kullanılan kelimeler özenle seçilmiş olmalıdır.
- Ölçü ve kafiyeden ahenk zenginliğı için yararlanılmalıdır.
- Konu olumlu değerleri ve duyguları işlemelidir” (Oğuzkan, 2000:259).

“Çocuklarda şiire ilgi küçük yaşlardan itibaren ninniler ve masallardaki tekerlemelerle başlamaktadır. Buradaki melodi ve ritim çocukta aynı zamanda müzik ihtiyacını da karşılar” (Şimşek, 2005:219).

Şiir metnlerinin öğrencilere kazandırdıklarını Gökşen (1985) şu şekilde ifade etmektedir:

“Şiir, öğrencilerde hayal gücünü zenginleştirme ve zengin anlatım özelliklerinin kazandırılmasında önemli bir türdür. Şiirdeki ifade zenginliğine alışılması konuşulan dilin inceliklerini kavramak için de önemlidir. Basit düzeyde yapılan şiir ezberleme çalışmaları bile dil sevgisi ve estetik zevk kazandırma gibi pek çok değer kazandırılması ile hayal gücünün zenginleştirilmesini sağlayabilmektedir” (Gökşen, 1985:146).

“Okuma sürecinde şiirlerin kullanımı öğrencilerin okuma becerilerinde ritim, tonlama ve duraklamayı kazanmalarında yardımcı olur” (Stewig, 1981; akt. Akyol, 2008:128). Açıklamalara bakıldığında şiir metinleri için TDÖP okuma alanında önerilen yöntem ve tekniklerden özellikle sesli okuma, söz korusu ve ezberleme yöntem ve tekniklerinin kullanılabilereğı görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

1. TÜRKÇE (6, 7, ve 8. SINIF) DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERİN TÜR VE OKUMA YÖNTEM VE TEKNİKLERİ BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Türkçe dersinin en önemli ders aracı kitaplardır. “Ders kitapları öğrenciye hem bilgi vermeyi hem de birçok duyuşsal özellik kazandırmayı amaçlayan materyallerdir” (Çeçen, 2008:151). Özbay (2003:7), yaptığı araştırmada Türkçe öğretmenlerinin ders kitabından %94,44 oranında yararlandıklarını tespit etmiştir. Ders kitaplarında bulunan metinler ise kitapların en önemli ögesidir. Öğretim programındaki kazanımlar bu metinler aracılığıyla oluşturulan etkinliklerle öğrencilere verilmeye çalışılır.

Çeçen ve Çiftçi (2003:39) bu durumu şu şekilde açıklar:

“Ders kitabı özellikle Türkçe derslerinde, öğrencilere, temel dil becerilerini kazandırmak için önemli bir işleve sahiptir. Bu işlev kitaplarda yer alan metinlerden kaynaklanmaktadır. Çünkü, Türkçe derslerinde, bütün dil becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme) metinlerden hareketle hazırlanan etkinlikler yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır”.

Türkçe öğretiminde öğrencilere temel dil ve kişisel becerilerin kazandırılması bakımından kitaplarda kullanılan metinlerin niteliği önem arz etmektedir. Kitaplarda okutulacak metinler belirlenirken hedef kitlenin yaş, merak, ilgi ve hayal dünyalarına yönelik tercihler yapılmalıdır. “Metinlerin seçimi özen gerektiren bir konudur. Anlamanın, dolayısıyla da öğrenmenin büyük oranda okuyarak gerçekleştiği düşünüldüğünde, seçilecek metinlerin nasıl bir önem arz ettiği daha iyi anlaşılmaktadır”(Çiftçi ve diğerleri, 2007:207).

TDÖP’de okuma metinlerinde bulunması gereken özellikler 28 madde halinde verilmiştir. Bu maddeler şunlardır:

2. OKUMA METİNLERİNDE BULUNMASI GEREKEN ÖZELLİKLER

1. “Metinler, Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olmalıdır.
2. Metinlerde millî, kültürel ve ahlâkî değerlere, milletimizin bölünmez bütünlüğüne aykırı unsurlar yer almamalıdır.
3. Metinlerde ayrımcılığa yol açacak bölücü, yıkıcı ve ideolojik ifadeler yer almamalıdır.

4. Metinlerde öğrencilerin sosyal, zihinsel, psikolojik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek cinsellik, karamsarlık, şiddet vb. öğeler yer almamalıdır.
5. Metinlerde insan hak ve özgürlüklerine, demokratik değerlere aykırı öğeler yer almamalıdır.
6. Metinler, dersin amaçları ile kazanımlarını gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır.
7. Metinler kitapların yanı sıra, dergi, gazete, ansiklopedi, ansiklopedik sözlük, resmî internet siteleri ile basılı materyallerin çevrim içi sunumlarından seçilebilir. Aynı kaynaktan ikiden fazla metin alınmamalıdır.
8. Metinler, öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyesine uygun olmalıdır.
9. Metinler, işlenecek süreye uygun uzunlukta olmalıdır.
10. Metinler, Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini yansıtan eserlerden seçilmelidir.
11. Metinler; dil, anlatım ve içerik açısından türünün güzel örneklerinden seçilmelidir.
12. Şiir türündeki metinler öğrenci seviyesine uygun, şiir dilinin özelliklerini yansıtan, söz varlığını zenginleştiren, türünün güzel örneklerinden seçilmelidir.
13. Metinlerde tutarlılık ve bütünlük olmalıdır.
14. Dünya edebiyatından seçilen metinlerin çevirilerinde, Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanılmış olmasına özen gösterilmelidir.
15. Metinler, öğrencilerin dil zevkini ve bilincini geliştirecek, hayal dünyalarını zenginleştirecek nitelikte olmalıdır.
16. Metinler, öğrenciye eleştirel bir bakış açısı kazandıracak özellikler taşınmalıdır.
17. Metinler, öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunacak ve onlara estetik bir duyarlılık kazandıracak nitelikte olmalıdır.
18. Metinler, öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirmek amacıyla yönelik olarak farklı yazar ve şairlerden seçilmelidir.
19. Metinler, yazar ve şairlerin yalnızca edebî yönlerini ön plana çıkarmalıdır.
20. Metinler, öğrenciye okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandıracak nitelikte olmalıdır.
21. Yıl boyunca işlenecek okuma metinlerinin 1/2'si bütün hâlinde alınmalıdır. Şiirlerin bütün hâlinde alınması esastır. Şiir dışında bütün hâlinde alınan metinlerde eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler varsa -metnin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla en fazla bir cümle, cümlelerin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla en fazla beş kelime- çıkarılmalıdır.
22. Yıl boyunca işlenecek okuma metinlerinin 1/3'ünde metnin özünü ve anlam bütünlüğünü bozmamak kaydıyla kısaltma ya da düzenlemeye gidilebilir. Düzenleme sırasında metne cümle ya da paragraf düzeyinde ekleme yapılamaz.
23. Her metin, öğrencinin söz varlığını zenginleştirecek yeni öğrenilecek söz ve söz gruplarına yer vermeli; ancak bu oran metni oluşturan kelimelerin yüzde beşini geçmemelidir.
24. Yıl içinde -dinleme metinleri de dâhil olmak üzere- bir yazardan ikiden fazla metin işlenmemelidir.
25. Tek yazarlı ya da birden çok yazarlı ders kitaplarında yazarlar tarafından yazılan ya da hazırlanan metin sayısı ikiyi geçmemelidir.
26. Ders kitabındaki metinler, içeriğe uygun çeşitli görsel materyaller (fotoğraf, resim, afiş, grafik, karikatür, çizgi film kahramanları vb.) in yanı sıra atasözü, özdeyiş, duvar yazısı veya sloganlarla desteklenebilir.
27. Ders kitabında temaları destekleyen serbest okuma metinlerine yer verilebilir.
28. Romandan, tiyatro metninden, biyografik ve otobiyografik eserlerden alınan bölüm kendi içinde bütünlük taşınmalıdır” (MEB, 2006:56).

3. METİN TÜRÜ

Türkçe öğretiminde tür denilince genellikle edebi türler anlaşılmaktadır. Metinlerin farklı türlerde yazılması sınıflama kolaylığı yanında çeşitli yararlar sağlar.

“Türleri bilmek, öğrencilere, okurken yazarın amacını fark etme imkanı verdiği gibi yazmada amaca göre nasıl bir üslup kullanılması gerektiğini, hangi anlatım biçimleri ve düşünceyi geliştirme yollarını kullanmanın daha doğru ve yerinde olacağını belirlemeyi de öğretir” (Çeçen, 2011:133).

TDÖP’de Türkçe ders kitaplarında hangi tür metinlere yer verileceği şu şekilde ifade edilmiştir:

4. 6, 7 ve 8. SINIFLARDA YER VERİLMESİ GEREKEN TÜRLER

6. Sınıfta; şiir, hikâye, anı, masal, fabl, deneme, tiyatro, mektup

7. Sınıfta; şiir, hikâye, anı, deneme, tiyatro, sohbet (söyleşi), gezi yazısı, biyografi

8. Sınıfta; şiir, hikâye, anı, makale, roman, deneme, sohbet (söyleşi), eleştiri, destan türlerinde metinlere mutlaka yer verilmelidir. Bu türler dışındaki türlerde de metinlere yer verilerek öğrencilerin farklı türden metinlerle karşılaşması sağlanmalıdır.

Ders kitaplarında işleniş verilen 4 metin dışında 2 ek metne yer verilmelidir. Bu metinler, öğretmenin isteğine bağlı olarak ve etkinlikleri öğretmen tarafından düzenlenerek işlenebilecektir. Temada verilen diğer metinlerle aynı türde olabilecek bu metinlerin türü birbirinden farklı olmalıdır.

Her temada iki olaya, bir düşünceye dayalı metne yer verilmelidir. Altı temadan en az dördünde şiir türünde metin yer almalıdır” (MEB, 2006:57-58).

Bu bilgiler ışığında Milli Eğitim Bakanlığı yayınları Türkçe ders (6, 7 ve 8. sınıf) kitabına bakıldığında;

Tablo 2. MEB Yayınları Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma, Dinleme ve Serbest Okuma Metinlerinin Dağılımı

	6. SINIF	7. SINIF	8. SINIF
Okuma	18	18	18
Dinleme	6	6	6
Serbest Okuma Metni	12	12	12
Toplam	36	36	36

İncelenen kitaplarda altışar temaya yer verilmiş ve metinler öğretim programında belirtilen dağılıma uygun olarak her temada en az bir dinleme metni olacak şekilde düzenlenmiştir. Ayrıca her temada iki serbest okuma metnine yer verilmiştir. Metin sayıları tüm sınıflarda aynı; serbest okuma metinleri hariç 24'tür.

Ayrıca 6. sınıfta “Sevgi”, 7. sınıfta “Milli Kültür” ve 8. sınıfta “Toplum Hayatı” zorunlu temalarına uyulduğu ve belirtilen sınıf seviyelerinde bu temalara yer verildiği görülmektedir.

Ders kitaplarında bulunan metin türlerine ne kadar yer verildiği tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. MEB Yayınları Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin Tür Dağılımı

EDEBİ TÜRLER	6. SINIF	7. SINIF	8. SINIF
Şiir	6	5	6
Hikâye	9	11	2
Deneme	5	7	4
Sohbet	2	-	-
Biyografi	1	1	3
Makale	2	2	2
Anı	2	2	6
Masal	1	-	-
Fabl	1	-	1
Mektup	1	-	-
Tiyatro	1	2	-
Gezi Yazısı	2	2	1
Roman	1	-	1
Fıkra	1	1	-
Söyleşi	1	2	4
Destan	-	1	1
Eleştiri	-	-	1
Söylev	-	-	1
Manzum Hikaye	-	-	1
Efsane	-	-	2
Tür Sayısı	15	11	15

Tablo 3'te yer alan türler öğretmen kılavuz kitaplarındaki adları ile verilmiştir. Tablo incelendiğinde 6 ve 8. sınıfta 15; 7. sınıfta ise 11 edebi türe yer verildiği görülmektedir. Her üç sınıfta da ortak olan türler şunlardır: Şiir, hikâye, deneme, biyografi, makale, anı, gezi yazısı ve söyleşidir. Sayı olarak en çok yer verilen türler: Şiir, hikâye, deneme, anı, makale ve söyleşidir. Sohbet, masal ve mektuba sadece altıncı sınıfta; eleştiri, söylev, manzum hikâye ve efsaneye sadece sekizinci sınıfta yer verilmiştir. Her üç sınıf seviyesinde yer verilen türler ise: Şiir, hikâye, deneme, biyografi, makale, anı, gezi yazısı ve söyleşidir. Özellikle yedinci sınıfta şiir türünden 11 örneğin bulunması türlerin sayı bakımından bir birine yakın dağılmadığını göstermektedir.

Öğretim programında sınıflar seviyesinde verilmesi zorunlu tutulan türlere uyulmuş ve MEB yayınları Türkçe ders kitaplarında bu türlere yer verilmiştir.

Verilen bu türlerde uygulanması istenen okuma yöntem ve teknikleri de tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. MEB Yayınları Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Yöntem ve Tekniklerinin Dağılımı

OKUMA YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	6. SINIF	7. SINIF	8. SINIF
Sesli Okuma	3	-	6
Sessiz Okuma	1	1	1
Göz Atarak Okuma	-	-	1
Özetleyerek Okuma	1	1	-
Not alarak Okuma	1	3	-
İşaretleyerek Okuma	3	2	4
Tahmin Ederek Okuma	2	1	1
Soru Sorarak Okuma	3	3	2
Söz Korosu	2	3	1
Okuma Tiyatrosu	2	2	-
Ezberleme	-	-	-
Metinlerle İlişkilendirme	-	1	1
Tartışarak Okuma	-	-	-
Eleştirel Okuma	-	1	1
Toplam	9	10	9

Tablo 4 incelendiğinde 6. ve 8. sınıfta 9; 7. sınıfta ise 10 okuma yöntem ve tekniğinin uygulandığı görülür. Ezberleme ve tartışarak okuma yöntemlerine hiçbir sınıf seviyesinde yer verilmemiştir. Göz atarak okumaya ise sadece sekizinci sınıfta yer verilmiştir. Her üç sınıf seviyesinde yer verilen okuma yöntem ve teknikleri şunlardır: Sessiz okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, söz korosu ve soru sorarak okuma.

Sekizinci sınıfta sesli okuma yöntemine altı metinde yer verilmesi dikkat çekicidir. Genellikle ilk okumaya başlamada ve öğrencilerin okuma hızlarının belirlenmesinde kullanılan sesli okuma yöntemine sekizinci sınıf seviyesinde bu kadar çok yer verilmesi şaşırtıcıdır.

MEB yayınları Türkçe ders kitaplarına genel olarak bakıldığında;

Çok sayıda metin türüne yer verildiği (ortalama 13) görülmektedir. Bu durum ders kitaplarının tür çeşitliliği açısından zengin olduğunu göstermektedir. Kitaplarda programda belirtilen zorunlu temalara uyulmuş ve sınıflar düzeyinde bu temalar

verilmiştir. Aynı şekilde programda belirtilen edebi türlere riayet edilmiş ve verilmesi gereken sınıf düzeylerinde bu edebi türler işlenmiştir. Programda yer almamasına rağmen fıkra, röportaj, efsane gibi türlerin bulunması, tür açısından zenginliğin bir başka göstergesidir. Kitaplardaki tür çeşitliliği kadar türe ilişkin metin sayısı da önem arz etmektedir. Öğrencilerin aynı türden fazla eserle karşılaşması yararlı olacaktır, ancak bir türün öne çıkarılıp diğer türlerin geri planda yer alması türlerin dağılımı açısından uygun değildir.

MEB yayınları Türkçe ders kitaplarının okuma yöntem ve tekniklerinin dağılımı açısından uygun olduğu söylenebilir. TDÖP’de uygulanması önerilen 14 yöntem ve tekniğin 12’sinin kitaplarda uygulandığı görülmektedir. Ancak ezberleme ve tartışarak okuma yöntemlerinin 6, 7 ve 8. sınıf metinlerinin hiçbirinde uygulanmasının önerilmemesi bir kusur olarak söylenebilir. Programda uygulanması önerilen okuma yöntem ve tekniklerinin her birinin en az bir kere kullanılması yararlı olacaktır.

ALTINCI BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerini kullanma düzeylerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma bu durumu ile var olan bir durumu ortaya çıkarmaya yönelik tarama modelindedir. Karasar (2012)'a göre, tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır.

“Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu 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 gösterilemez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde ‘gözleyip’ belirleyebilmektir” (Karasar, 2012:77).

2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Çalışmanın evrenini Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise Ankara ili merkez ilçelerinde (Çubuk ve Keçiören) resmî ve özel ortaokullarda görev yapan 113 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır.

3. VERİ TOPLAMA ARACI

Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerini hangi sıklıkta kullandıklarını ortaya çıkarmak için araştırmacı tarafından bir anket geliştirilmiştir. Anketin geliştirilmesinde, anket geliştirme sürecindeki temel adımlar izlenmiştir (Shaughnessy ve Zechmesiter, 1997; Baş, 2003). Buna göre araştırmanın kapsamı belirlenmiştir. Kapsamın belirlenmesinde, öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerine ilişkin öncelikle literatür taraması yapılmış, konu ile ilgili yapılmış araştırmalar incelenmiştir. Alan uzmanı olan ve ölçme uzmanı olan akademisyenlere anket soruları incelenmiş ve anketin genel yapısı belirlenmiştir. Uygulamada yer

alan soruların amaca uygun olarak belirlenen problemi tespit edip edemeyeceği de uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir.

4. VERİLERİN ANALİZİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Yapılan araştırmada toplanan veriler SPSS-21 paket programına işlenmiştir. Araştırma amacına uygun olarak belirlenen katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları incelenmiştir. Aynı zamanda araştırma problemine dayalı olarak belirlenen alt problemlere ilişkin olarak frekans ve yüzde dağılımlarına bakılmıştır. Sıklık düzeylerini ifade eden değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılmasında Cramer's V analizi kullanılmıştır. Ulaşılan her bulgu ve sonuç tablolar hâlinde gösterilmiştir.

YEDİNCİ BÖLÜM
BULGULAR VE YORUM

Tablo 5. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Özellikler	Kategoriler	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	68	60,2
	Erkek	45	39,8
Mesleki Kıdem	1-10	43	38,1
	11-20	32	28,3
	21 ve Üzeri	38	33,6
Çalışılan Okuldaki Kıdem	0-2 Yıl	41	36,3
	3 ve Üzeri	72	63,7
Eğitim Durumu	Lisansüstü	20	17,7
	Eğitim Fakültesi	60	53,1
	Eğitim Enstitüsü	6	5,3
	Fen-Edebiyat	17	15,0
	Diğer	10	8,8
Öğrenci Sayısı	0-500	20	17,7
	501-1000	75	66,4
	1001 ve üzeri	18	15,9
Sınıf Mevcudu	20-30	40	35,4
	31 ve üzeri	73	64,6
Türkçe Öğretmeni Sayısı	1-3	18	15,9
	4-6	55	48,7
	7 ve Üzeri	40	35,4
Toplam		113	100,0

Tablo 5'e göre öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin dağılımları incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre, 68 (%60,2) kadın öğretmen ve 45 (%39,8) erkek öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, "1-10" yıl mesleki kıdeme sahip olan 43 (%38,1) öğretmen, "11-20" yıl mesleki kıdeme sahip olan 32 (%28,3) öğretmen ve "21 ve Üzeri" yıl mesleki kıdeme sahip olan 38 (%33,6) öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki kıdemlerine göre dağılımlarına bakıldığında "0-2" yıl kıdeme sahip olan 41 (%36,3) öğretmen ve "3 ve Üzeri" yıl kıdeme sahip olan 72 (%63,7) öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında, "Lisansüstü" eğitim mezunu olan 20 (%17,7) öğretmen, "Eğitim Fakültesi" mezunu olan 60 (%53,1) öğretmen, "Eğitim Enstitüsü" mezunu olan 6 (%5,3) öğretmen, "Fen-

Edebiyat Fakültesi” mezunu olan 17 (%15,0) öğretmen ve “Diğer Fakültelerden” mezunu olan 10 (%8,8) öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğrenci sayılarına göre dağılımları incelendiğinde, “0-500” öğrenci sayısına sahip okulda görev yapan 20 (%17,7) öğretmen, “501-1000” öğrenci sayısına sahip okulda görev yapan 75 (%66,4) öğretmen ve “1001 ve Üzeri” öğrenci sayısına sahip okulda görev yapan 18 (%15,9) öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin derse girdikleri sınıf mevcutlarına göre dağılımları incelendiğinde, “20-30” öğrenci bulunan sınıflarda derse giren 40 (%35,4) öğretmen ve “31 ve Üzeri” öğrenci bulunan sınıflarda derse giren 73 (%64,6) öğretmen bulunmaktadır. Görev yaptıkları okulda bulunan Türkçe öğretmeni sayılarına göre öğretmenlerin dağılımları incelendiğinde, okulunda “1-3” Türkçe öğretmeni bulunan 18 (%15,9) öğretmen, okulunda “4-6” Türkçe öğretmeni bulunan 55 (%48,7) öğretmen ve okulunda “7 ve Üzeri” Türkçe öğretmeni bulunan 40 (%35,4) öğretmen bulunmaktadır. Genel itibari ile çalışmaya katılan 113 (%100,0) öğretmen bulunmaktadır.

1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Birinci Alt Problem: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerini kullanma sıklıkları nedir?

Tablo 6. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Okuma Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Okuma Yöntem ve Teknikleri	Hiç Kullanmam		Çok Az Kullanırım		Bazen Kullanırım		Sık Sık Kullanırım		Her zaman Kullanırım	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
A1.Sesli Okuma					6	5,3	54	47,8	53	46,9
A2. Sessiz Okuma			7	6,2	36	31,9	43	38,1	27	23,9
A3.Göz Atarak Okuma	3	2,7	27	23,9	62	54,9	18	15,9	3	2,7
A4. Özetleyerek Okuma	5	4,4	24	21,2	59	52,2	21	18,6	4	3,5
A5.Not Alarak Okuma	1	0,9	26	23,0	54	47,8	31	27,4	1	0,9
A6. İşaretleyerek Okuma	6	5,3	21	18,6	45	39,8	32	28,3	9	8,0
A7.Tahmin Ederek Okuma	12	10,6	25	22,1	42	37,2	30	26,5	4	3,5
A8.Soru Sorarak Okuma	6	5,3	17	15,0	41	36,3	42	37,2	7	6,2
A9.Söz Korosu	26	23,0	35	31,0	32	28,3	15	13,3	5	4,4
A10. Okuma Tiyatrosu	20	17,7	43	38,1	35	31,0	15	13,3		
A11. Ezberleme	35	31,0	40	35,4	30	26,5	8	7,1		
A12. Metinlerle İlişkilendirme	2	1,8	10	8,8	40	35,4	50	44,2	11	9,7
A13.Tartışarak Okuma	2	1,8	20	17,7	46	40,7	38	33,6	7	6,2
A14.Eleştirel Okuma	3	2,7	25	22,1	49	43,4	30	26,5	6	5,3

Tablo 6'da Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerini kullanım sıklıkları incelenmiştir.

“Sesli Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 6 (%5,3) öğretmen bazen kullanırım, 54 (%47,8) öğretmen sık sık kullanırım ve 53 (%46,9) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Sessiz Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 7 (%6,2) öğretmen çok az kullanırım, 36 (%31,9) öğretmen bazen kullanırım, 43 (%38,1) öğretmen sık sık kullanırım, 27 (%23,9) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Göz Atarak Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 3 (2%,7) öğretmen hiç kullanmam, 27 (%23,9) öğretmen çok az kullanırım, 62 (%54,9) öğretmen bazen

kullanırım, 18 (%15,9) öğretmen sık sık kullanırım, 3 (%2,7) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Özetleyerek Okuma“ yöntem ve tekniğine bakıldığında: 5 (%4,4) öğretmen hiç kullanmam, 24 (%21,2) öğretmen çok az kullanırım, 59 (%52,2) öğretmen bazen kullanırım, 21 (%18,6) öğretmen sık sık kullanırım, 4 (%3,5) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Not Alarak Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 1 %(0,9) öğretmen hiç kullanmam, 26 (%23,0) öğretmen çok az kullanırım, 54 (%47,8) öğretmen bazen kullanırım, 31 (%27,4) öğretmen sık sık kullanırım, 1 (0,%9) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“İşaretleyerek Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 6 (%5,3) öğretmen hiç kullanmam, 21 (%18,6) öğretmen çok az kullanırım, 45 (%39,8) öğretmen bazen kullanırım, 32 (%28,3) öğretmen sık sık kullanırım, 9 (%8,0) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Tahmin Ederek Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 12 (%10,6) öğretmen hiç kullanmam, 25 (%22,1) öğretmen çok az kullanırım, 42 (%37,2) öğretmen bazen kullanırım, 30 (%26,5) öğretmen sık sık kullanırım, 4 (%3,5) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Soru Sorarak Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 6 (%5,3) öğretmen hiç kullanmam, 17 (%15,0) öğretmen çok az kullanırım, 41 (%36,3) öğretmen bazen kullanırım, 42 (%37,2) öğretmen sık sık kullanırım, 7 (%6,2) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Söz Korosu” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 23 (%23,0) öğretmen hiç kullanmam, 35 (%31,0) öğretmen çok az kullanırım, 32 (%28,3) öğretmen kullanırım, 15 (%13,3) öğretmen sık sık kullanırım, 5 (%4,4) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Okuma Tiyatrosu” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 20 (%17,7) öğretmen hiç kullanmam, 43 (%38,1) öğretmen çok az kullanırım, 35 (%31,0) öğretmen bazen kullanırım, 15 (%13,3) öğretmen sık sık kullanırım cevabını vermiştir.

“Ezberleme” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 35 (%31,0) öğretmen hiç kullanmam, 40 (%35,4) öğretmen çok az kullanım, 30 (%26,5) öğretmen bazen kullanım, 8 (%7,1) öğretmen sık sık kullanım cevabını vermiştir.

“Metinlerle İlişkilendirme” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 2 (%1,8) öğretmen hiç kullanmam, 10 (%8,8) öğretmen çok az kullanım, 40 (%35,4) öğretmen bazen kullanım, 50 (%44,2) öğretmen sık sık kullanım, 11 (%9,7) öğretmen her zaman kullanım cevabını vermiştir.

“Tartışarak Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 2 (%1,8) öğretmen hiç kullanmam, 20 (%17,7) öğretmen çok az kullanım, 46 (%40,7) öğretmen bazen kullanım, 38 (%33,6) öğretmen sık sık kullanım, 7 (%6,2) öğretmen her zaman kullanım cevabını vermiştir.

“Eleştirel Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 3 (%2,7) öğretmen hiç kullanmam, 25 (%22,1) öğretmen çok az kullanım, 49 (%34,4) öğretmen bazen kullanım, 30 (%26,5) öğretmen sık sık kullanım, 6 (%5,3) öğretmen her zaman kullanım cevabını vermiştir.

Genel itibari ile öğretmenlerin okuma yöntem ve tekniklerine ait kullanım sıklıkları incelendiğinde; öğretmenler, “Sesli Okuma” ve “Sessiz Okuma” yöntem ve tekniklerinin sık sık kullanıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, “Göz Atarak Okuma”, “Özetleyerek Okuma”, “Not Alarak Okuma”, “İşaretleyerek Okuma”, “Tahmin Ederek Okuma”, “Soru Sorarak Okuma”, “Söz Korosu”, “Metinlerle İlişkilendirme”, “Tartışarak Okuma”, “Eleştirel Okuma” yöntem ve tekniklerini bazen kullandıklarını ifade etmişlerdir. “Okuma Tiyatrosu” ve “Ezberleme” yöntem ve tekniklerini çok az kullandıklarını ifade etmişlerdir.

2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

İkinci Alt Problem: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerini öğretici metinlerde (makale, deneme, fıkra vb.) kullanma sıklıkları nedir?

Tablo 7. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Okuma Yöntem ve Tekniklerini Öğretici Metinlerde (Makale, Deneme, Fıkra vb.) Hangi Sıklıkta Kullandığına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Okuma Eğitimi Yöntem ve Teknikleri	Hiç Kullanmam		Çok Az Kullanırım		Bazen Kullanırım		Sık Sık Kullanırım		Her zaman Kullanırım	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
B1. Sesli Okuma	1	0,9	1	0,9	15	13,3	49	43,4	47	41,6
B2. Sessiz Okuma	1	0,9	6	5,3	29	25,7	44	38,9	33	29,2
B3. Göz Atarak Okuma	5	4,4	18	15,9	53	46,9	31	27,4	6	5,3
B4. Özetleyerek Okuma	4	3,5	17	15,0	48	42,5	35	31,0	9	8,0
B5. Not Alarak Okuma	3	2,7	18	15,9	34	30,1	50	44,2	8	7,1
B6. İşaretleyerek Okuma	2	1,8	15	15,9	36	31,9	44	38,9	13	11,5
B7. Tahmin Ederek Okuma	17	15,0	33	29,2	33	29,2	25	22,1	5	4,4
B8. Soru Sorarak Okuma	5	4,4	16	14,2	34	30,1	47	41,6	11	9,7
B9. Söz Korosu	48	42,5	29	25,7	23	20,4	13	11,5		
B10. Okuma Tiyatrosu	43	38,1	36	31,9	18	15,9	15	13,3	1	0,9
B11. Ezberleme	55	48,7	29	25,7	22	19,5	5	4,4	2	1,8
B12. Metinlerle İlişkilendirme	4	3,5	14	12,4	36	31,9	45	39,8	14	12,4
B13. Tartışarak Okuma	8	7,1	9	8,0	36	31,9	51	45,1	9	8,0
B14. Eleştirel Okuma	3	2,7	18	15,9	34	30,1	51	45,1	7	6,2

Tablo 7'de öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerini öğretici metinlerde (Makale, deneme, fıkra vb.) hangi sıklıkta kullandığına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları incelenmiştir.

“Sesli Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 1 (%0,9) öğretmen hiç kullanmam, 6 (%5,3) öğretmen çok az kullanırım, 15 (%13,3) öğretmen bazen kullanırım, 49 (%43,4) öğretmen sık sık kullanırım ve 47 (%41,6) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Sessiz Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 1 (%0,9) öğretmen hiç kullanmam 7 (%6,2) öğretmen çok az kullanırım, 29 (%25,7) öğretmen bazen

kullanırım, 44 %(38,9) öğretmen sık sık kullanırım, 33 (%29,2) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Göz Atarak Okuma “ yöntem ve tekniğine bakıldığında: 5 (%4,4) öğretmen hiç kullanmam, 18 (%15,9) öğretmen çok az kullanırım, 53 (%46,9) öğretmen bazen kullanırım, 31 (%27,4) öğretmen sık sık kullanırım, 6 (%5,3) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Özetleyerek Okuma“ yöntem ve tekniğine bakıldığında: 4 (%3,5) öğretmen hiç kullanmam, 17 (%15,0) öğretmen çok az kullanırım, 48 (%42,5) öğretmen bazen kullanırım, 35 (%31,0) öğretmen sık sık kullanırım, 9 (%8,0) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Not Alarak Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 3 (%2,7) öğretmen hiç kullanmam, 18 (%15,9) öğretmen çok az kullanırım, 34 (30,1) öğretmen bazen kullanırım, 5 (%27,4) öğretmen sık sık kullanırım, 8 (%7,1) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“İşaretleyerek Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 2 (%1,8) öğretmen hiç kullanmam, 15 (%15,9) öğretmen çok az kullanırım, 36 (%31,9) öğretmen bazen kullanırım, 44 (%38,9) öğretmen sık sık kullanırım, 13 (%11,5) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Tahmin Ederek Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 17 (%15,0) öğretmen hiç kullanmam, 33 (%29,2) öğretmen çok az kullanırım, 33 (%29,2) öğretmen bazen kullanırım, 25 (%22,1) öğretmen sık sık kullanırım, 5 (%4,4) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Soru Sorarak Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 5 (%4,4) öğretmen hiç kullanmam, 16 (%14,2) öğretmen çok az kullanırım, 34 (%30,1) öğretmen bazen kullanırım, 47 (%41,6) öğretmen sık sık kullanırım, 11 (%9,7) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Söz Korosu” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 48 (%42,5) öğretmen hiç kullanmam, 29 (%25,7) öğretmen çok az kullanırım, 23 (%20,4) öğretmen bazen kullanırım, 13 (%11,5) öğretmen sık sık kullanırım cevabını vermiştir.

“Okuma Tiyatrosu” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 43 (%38,1) öğretmen hiç kullanmam, 36 (%31,9) öğretmen çok az kullanırım, 18 (%15,9) öğretmen bazen kullanırım, 15 (%13,3) öğretmen sık sık kullanırım, 1 (%0,9) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Ezberleme” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 55 (%48,7) öğretmen hiç kullanmam, 29 (%25,7) öğretmen çok az kullanırım, 22 (%19,5) öğretmen bazen kullanırım, 5 (%4,4) öğretmen sık sık kullanırım, 2 (%1,8) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Metinlerle İlişkilendirme” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 4 (%3,5) öğretmen hiç kullanmam, 14 (%12,4) öğretmen çok az kullanırım, 36 (%31,9) öğretmen bazen kullanırım, 45 (%39,8) öğretmen sık sık kullanırım, 14 (%12,4) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Tartışarak Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 8 (%7,1) öğretmen hiç kullanmam, 9 (%8,0) öğretmen çok az kullanırım, 36 (%31,9) öğretmen bazen kullanırım, 51 (%45,1) öğretmen sık sık kullanırım, 9 (%0,8) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Eleştirel Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 3(%2,7) öğretmen hiç kullanmam, 18 (%15,9) öğretmen çok az kullanırım, 34 (%30,1) öğretmen bazen kullanırım, 51 (%45,1) öğretmen sık sık kullanırım, 7 (%6,2) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

Genel itibari ile öğretmenlerin okuma yöntem ve tekniklerinin öğretici metinlerde (makale, deneme, fıkra vb.) kullanma sıklıkları incelendiğinde; öğretmenler, “Sesli Okuma”, “Sessiz Okuma”, “Not Alarak Okuma”, “İşaretleterek Okuma”, “Soru Sorarak Okuma”, “Metinlerle İlişkilendirme”, “Tartışarak Okuma”, “Eleştirel Okuma” yöntem ve tekniklerini sık sık kullandıklarını ifade etmişlerdir. “Göz Atarak Okuma”, “Özetleyerek Okuma”, “Tahmin Ederek Okuma”, yöntem ve tekniklerini bazen kullandıklarını ifade etmişlerdir. “Söz Korosu”, “Okuma Tiyatrosu” ve “Ezberleme” yöntem ve tekniklerini hiç kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.

3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Üçüncü Alt Problem: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerini olay çevresinde gelişen edebî metinlerde (roman, hikaye, masal vb.) kullanma sıklıkları nedir?

Tablo 8. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Okuma Yöntem ve Tekniklerini Olay Çevresinde Gelişen Edebî Metinlerde (Roman, Hikaye, Masal vb.) Hangi Sıklıkta Kullandığına İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları

Okuma Eğitimi Yöntem ve Teknikleri	Hiç Kullanmam		Çok Az Kullanırım		Bazen Kullanırım		Sık Sık Kullanırım		Her zaman Kullanırım	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
C1.Sesli Okuma	1	0,9	1	0,9	17	15,0	37	32,7	57	50,4
C2.Sessiz Okuma			1	0,9	29	25,7	35	31,0	48	42,5
C3.Göz Atarak Okuma	8	7,1	19	16,8	45	39,8	32	28,3	9	8,0
C4.Özetleyerek Okuma	4	3,5	12	10,6	49	43,4	39	34,5	9	8,0
C5.Not Alarak Okuma	8	7,1	32	28,3	40	35,4	28	24,8	5	4,4
C6.İşaretleterek Okuma	8	7,1	27	23,9	40	35,4	33	29,2	5	4,4
C7.Tahmin Ederek Okuma	5	4,4	27	23,9	35	31,0	36	31,9	10	8,8
C8.Soru Sorarak Okuma	9	8,0	20	17,7	33	29,2	41	36,3	10	8,8
C9.Söz Korosu	49	43,4	34	30,1	18	15,9	10	8,8	2	1,8
C10.Okuma Tiyatrosu	24	21,2	29	25,7	38	33,6	18	15,9	4	3,5
C11.Ezberleme	60	53,1	20	17,7	26	23,0	4	3,5	3	2,7
C12.Metinlerle İlişkilendirme	7	6,2	8	7,1	36	31,9	45	39,8	17	15,0
C13.Tartışarak Okuma	11	9,7	16	14,2	40	35,4	39	34,5	7	6,2
C14.Eleştirel Okuma	9	8,0	20	17,7	40	35,4	36	31,9	8	7,1

Tablo 8'de öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerini olay çevresinde gelişen edebî metinlerde (roman, hikaye, masal vb.) hangi sıklıkta kullandığına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları incelenmiştir.

“Sesli Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 1 (%0,9) öğretmen hiç kullanmam, 1 (%0,9) öğretmen çok az kullanırım 17 (%15,0) öğretmen bazen kullanırım, 37 (%32,7) öğretmen sık sık kullanırım ve 57 (%50,4) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Sessiz Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 1 (%0,9) öğretmen çok az kullanırım, 29 (%25,7) öğretmen bazen kullanırım, 35 (%31,0) öğretmen sık sık kullanırım, 48 (%42,5) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Göz Atarak Okuma“ yöntem ve tekniğine bakıldığında: 8 (%7,1) öğretmen hiç kullanmam, 19 (%16,8) öğretmen çok az kullanırım, 45 (%39,8) öğretmen bazen kullanırım, 32 (%28,3) öğretmen sık sık kullanırım, 9 (%0,8) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Özetleyerek Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 4 (%3,5) öğretmen hiç kullanmam, 12 (%10,6) öğretmen çok az kullanırım, 49 (%43,4) öğretmen bazen kullanırım, 39 (%34,5) öğretmen sık sık kullanırım, 9 (%8,0) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Not Alarak Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 8 (%7,1) öğretmen hiç kullanmam, 32 (%28,3) öğretmen çok az kullanırım, 40 (%35,4) öğretmen bazen kullanırım, 28 (%24,8) öğretmen sık sık kullanırım, 5 (%4,4) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“İşaretleterek Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 8 (%7,1) öğretmen hiç kullanmam, 27 (%23,9) öğretmen çok az kullanırım, 40 (%35,4) öğretmen bazen kullanırım, 33 (%29,2) öğretmen sık sık kullanırım, 5 (%4,4) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Tahmin Ederek Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 5 (%4,4) öğretmen hiç kullanmam, 27 (%23,9) öğretmen çok az kullanırım, 35 (%31,0) öğretmen bazen kullanırım, 36 (%31,9) öğretmen sık sık kullanırım, 10 (%8,8) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Soru Sorarak Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 9 (%8,0) öğretmen hiç kullanmam, 20 (%17,7) öğretmen çok az kullanırım, 33 (%29,2) öğretmen bazen kullanırım, 41 (%36,3) öğretmen sık sık kullanırım, 10 (%8,8) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Söz Korosu” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 49 (%43,4) öğretmen hiç kullanmam, 34 (%30,1) öğretmen çok az kullanırım, 18 (%15,9) öğretmen bazen

kullanırım, 10 (%8,8) öğretmen sık sık kullanırım, 2 (%1,8) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Okuma Tiyatrosu” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 24 (%21,2) öğretmen hiç kullanmam, 29 (%25,7) öğretmen çok az kullanırım, 38 (%33,6) öğretmen bazen kullanırım, 18 (%15,9) öğretmen sık sık kullanırım, 4 (%3,5) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Ezberleme” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 60 (%53,1) öğretmen hiç kullanmam, 20 (%17,7) öğretmen çok az kullanırım, 26 (%23,0) öğretmen bazen kullanırım, 4 (%3,5) öğretmen sık sık kullanırım, 3 (%2,7) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Metinlerle İlişkilendirme” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 7 (%6,2) öğretmen hiç kullanmam, 8 (%7,1) öğretmen çok az kullanırım, 36 (%31,9) öğretmen bazen kullanırım, 45 (%39,8) öğretmen sık sık kullanırım, 17 (%15,0) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Tartışarak Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 11 (%9,7) öğretmen hiç kullanmam, 16 (%14,2) öğretmen çok az kullanırım, 40 (%35,4) öğretmen bazen kullanırım, 39 (%34,5) öğretmen sık sık kullanırım, 7 (%6,2) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Eleştirel Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 9 (%8,0) öğretmen hiç kullanmam, 20 (%17,7) öğretmen çok az kullanırım, 40 (%35,4) öğretmen bazen kullanırım, 36 (%31,9) öğretmen sık sık kullanırım, 8 (%7,1) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

Genel itibari ile öğretmenlerin okuma yöntem ve tekniklerini olay çevresinde gelişen edebî metinlerde (roman, hikaye, masal vb.) kullanma sıklıkları incelendiğinde; öğretmenler, “Sesli Okuma” ve “Sessiz Okuma” yöntem ve tekniklerinin her zaman kullanıldığını ifade etmişlerdir. “Göz Atarak Okuma”, “Özetleyerek Okuma”, “Not Alarak Okuma”, “İşaretleterek Okuma”, “Okuma Tiyatrosu”, “Metinle İlişkilendirme”, “Tartışarak Okuma”, “Eleştirel Okuma” yöntem ve tekniklerinin bazen kullanıldığını ifade etmişlerdir. “Soru Sorarak Okuma”, “Tahmin Ederek Okuma” yöntem ve tekniklerinin sık sık kullanıldığını

ifade etmişlerdir. Öğretmenler, “Söz Korosu” ve “Ezberleme” yöntem ve tekniklerini hiç kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.

4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Dördüncü Alt Problem: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerini coşku ve heyecana bağlı edebî metinlerde (şiir) kullanım sıklıkları nedir?

Tablo 9. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Okuma Yöntem ve Tekniklerini Coşku ve Heyecana Bağlı Edebî Metinlerde (Şiir) Hangi Sıklıkta Kullandığına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Okuma Eğitimi Yöntem ve Teknikleri	Hiç Kullanmam		Çok Az Kullanırım		Bazen Kullanırım		Sık Sık Kullanırım		Her zaman Kullanırım	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
D1.Sesli Okuma					7	6,2	24	21,2	82	72,6
D2.Sessiz Okuma	11	9,7	17	15,0	27	23,9	41	36,3	17	15,0
D3.Göz Atarak Okuma	23	20,4	25	22,1	33	29,2	28	24,8	4	3,5
D4.Özetleyerek Okuma	40	35,4	36	31,9	24	21,2	11	9,7	2	1,8
D5.Not Alarak Okuma	29	25,7	26	23,0	34	30,1	19	16,8	5	4,4
D6.İşaretleterek Okuma	22	19,5	28	24,8	41	36,3	16	14,2	6	5,3
D7.Tahmin Ederek Okuma	36	31,9	41	36,3	15	13,3	16	14,2	5	4,4
D8.Soru Sorarak Okuma	32	28,3	26	23,0	27	23,9	24	21,2	4	3,5
D9.Söz Korosu	13	11,5	10	8,8	23	20,4	33	29,2	34	30,1
D10.Okuma Tiyatrosu	22	19,5	16	14,2	38	33,6	22	19,5	15	13,3
D11.Ezberleme	3	2,7	13	11,5	28	24,8	38	33,6	31	27,4
D12.Metinlerle İlişkilendirme	10	8,8	26	23,0	25	22,1	41	36,3	11	9,7
D13.Tartışarak Okuma	25	22,1	30	26,5	38	33,6	16	14,2	4	3,5
D14.Eleştirel Okuma	24	21,2	23	20,4	34	30,1	24	21,2	8	7,1

Tablo 9'da öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerini coşku ve heyecana bağlı edebî metinlerde (şiir) hangi sıklıkta kullandığına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları incelenmiştir.

“Sesli Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 7 (%6,2) öğretmen bazen kullanırım, 24 (%21,2) öğretmen sık sık kullanırım, 82 (%72,6) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Sessiz Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 11 (%9,7) öğretmen hiç kullanmam, 17 (%15,0) çok az kullanırım, 27 (%23,9) öğretmen bazen kullanırım,

41 (%36,3) öğretmen sık sık kullanım, 17 (%15,0) öğretmen her zaman kullanım cevabını vermiştir.

“Göz Atarak Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 23 (%2,4) öğretmen hiç kullanmam, 25 (%22,1) öğretmen çok az kullanım, 33 (%29,2) öğretmen bazen kullanım, 28 (%24,8) öğretmen sık sık kullanım, 4 (%3,5) öğretmen her zaman kullanım cevabını vermiştir.

“Özetleyerek Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 40 (%35,5) öğretmen hiç kullanmam, 36 (%31,9) öğretmen çok az kullanım, 24 (%21,2) öğretmen bazen kullanım, 11 (%9,7) öğretmen sık sık kullanım, 2 (%1,8) öğretmen her zaman kullanım cevabını vermiştir.

“Not Alarak Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 29 (%25,7) öğretmen hiç kullanmam, 26 (%23,0) öğretmen çok az kullanım, 34 (%30,0) öğretmen bazen kullanım, 19 (%16,8) öğretmen sık sık kullanım, 5 (%4,4) öğretmen her zaman kullanım cevabını vermiştir.

“İşaretleyerek Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 22 (%19,5) öğretmen hiç kullanmam, 28 (%24,8) öğretmen çok az kullanım, 41 (%36,3) öğretmen bazen kullanım, 16 (%14,2) öğretmen sık sık kullanım, 6 (%5,3) öğretmen her zaman kullanım cevabını vermiştir.

“Tahmin Ederek Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 36 (%31,9) öğretmen hiç kullanmam, 41 (%36,3) öğretmen çok az kullanım, 15 (%13,3) öğretmen bazen kullanım, 16 (%14,2) öğretmen sık sık kullanım, 5 (%4,4) öğretmen her zaman kullanım cevabını vermiştir.

“Soru Sorarak Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 32 (%28,3) öğretmen hiç kullanmam, 26 (%23,0) öğretmen çok az kullanım, 27 (%23,9) öğretmen bazen kullanım, 24 (%21,2) öğretmen sık sık kullanım, 4 (%3,5) öğretmen her zaman kullanım cevabını vermiştir.

“Söz Korosu” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 13 (%11,5) öğretmen hiç kullanmam, 10 (%8,8) öğretmen çok az kullanım, 23 (%20,4) öğretmen bazen kullanım, 33 (%29,2) öğretmen sık sık kullanım, 34 (%30,1) öğretmen her zaman kullanım cevabını vermiştir.

“Okuma Tiyatrosu” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 22 (%19,5) öğretmen hiç kullanmam, 16 (%14,2) öğretmen çok az kullanırım, 38 (33,6) öğretmen bazen kullanırım, 22 (%19,5) öğretmen sık sık kullanırım, 15 (%13,3) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Ezberleme” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 3 (%2,7) öğretmen hiç kullanmam, 13 (%11,5) öğretmen çok az kullanırım, 28 (%24,8) öğretmen bazen kullanırım, 38 (%33,6) öğretmen sık sık kullanırım, 31 (%27,4) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Metinlerle İlişkilendirme” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 10 (%8,8) öğretmen hiç kullanmam, 26 (%23,0) öğretmen çok az kullanırım, 25 (%22,1) öğretmen bazen kullanırım, 41 (%33,3) öğretmen sık sık kullanırım, 11 (%9,7) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Tartışarak Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 25 (%22,1) öğretmen hiç kullanmam, 30 (%26,5) öğretmen çok az kullanırım, 38 (%33,6) öğretmen bazen kullanırım, 16 (%14,2) öğretmen sık sık kullanırım, 4 (%3,5) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Eleştirel Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 24 (%21,2) öğretmen hiç kullanmam, 23 (%20,4) öğretmen çok az kullanırım, 34 (%30,1) öğretmen bazen kullanırım, 24 (%21,2) öğretmen sık sık kullanırım, 8 (%7,1) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

Genel itibari ile öğretmenlerin okuma yöntem ve tekniklerini coşku ve heyecana bağlı edebî metinlerde (şiir) kullanım sıklıkları incelendiğinde; öğretmenler “Sesli Okuma” ve “Söz Korosu” yöntem ve tekniklerinin her zaman kullanıldığını ifade etmişlerdir. “Sessiz Okuma”, “Ezberleme”, “Metinlerle İlişkilendirme” yöntem ve tekniklerinin sık sık kullanıldığını ifade etmişlerdir. “Göz Atarak Okuma”, “Not Alarak Okuma”, “İşaretleyerek Okuma”, “Okuma Tiyatrosu”, “Tartışarak Okuma”, “Eleştirel Okuma” yöntem ve tekniklerinin bazen kullanıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, “Soru Sorarak Okuma”, “Özetleyerek Okuma” yöntem ve tekniklerini hiç kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. “Tahmin Ederek Okuma” yöntem ve tekniklerini çok az kullandıklarını ifade etmişlerdir.

5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Beşinci Alt Problem: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerini öğrencinin okuma hızını arttırmaya yönelik okuma çalışmalarında kullanım sıklıkları nedir?

Tablo 10. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Okuma Yöntem ve Tekniklerini Öğrencinin Okuma Hızını Arttırmaya Yönelik Okuma Çalışmalarında Hangi Sıklıkta Kullandığına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Okuma Eğitimi Yöntem ve Teknikleri	Hiç Kullanmam		Çok Az Kullanırım		Bazen Kullanırım		Sık Sık Kullanırım		Her zaman Kullanırım	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
E1.Sesli Okuma	1	0,9	1	0,9	13	11,5	47	41,6	51	45,1
E2.Sessiz Okuma			5	4,4	21	18,6	55	48,7	32	28,3
E3.Göz Atarak Okuma	4	3,5	19	16,8	50	44,2	29	25,7	11	9,7
E4.Özetleyerek Okuma	6	5,3	21	18,6	50	44,2	28	24,8	8	7,1
E5.Not Alarak Okuma	9	8,0	28	24,8	38	33,6	34	30,1	4	3,5
E6.İşaretleterek Okuma	6	5,3	30	26,5	38	33,6	36	31,9	3	2,7
E7.Tahmin Ederek Okuma	11	9,7	31	27,4	40	35,4	24	21,2	7	6,2
E8.Soru Sorarak Okuma	13	11,5	27	23,9	32	28,3	32	28,3	9	8,0
E9.Söz Korosu	30	26,5	30	26,5	34	30,1	16	14,2	3	2,7
E10.Okuma Tiyatrosu	31	27,4	22	19,5	40	35,4	17	15,0	3	2,7
E11.Ezberleme	42	37,2	28	24,8	22	19,5	12	10,6	9	8,0
E12.Metinlerle İlişkilendirme	8	7,1	19	16,8	34	30,1	38	33,6	14	12,4
E13.Tartışarak Okuma	12	10,6	28	24,8	43	38,1	20	17,7	10	8,8
E14.Eleştirel Okuma	19	16,8	25	22,1	38	33,6	23	20,4	8	7,1

Tablo 10'da öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerini öğrencinin okuma hızını arttırmaya yönelik okuma çalışmalarında hangi sıklıkta kullandığına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları incelenmiştir.

“Sesli Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 1 (%0,9) öğretmen hiç kullanmam, 1 (%0,9) öğretmen çok az kullanırım 13 (%11,5) öğretmen bazen kullanırım, 47 (%41,6) öğretmen sık sık kullanırım ve 51 (%45,1) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Sessiz Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 5 (%4,4) öğretmen çok az kullanırım, 21 (%18,6) öğretmen bazen kullanırım, 55 (%48,7) öğretmen sık sık kullanırım, 32 (%28,3) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Göz Atarak Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 4 (%3,5) öğretmen hiç kullanmam, 19 (%16,8) öğretmen çok az kullanırım, 50 (%44,2) öğretmen bazen kullanırım, 29 (%25,7) öğretmen sık sık kullanırım, 11 (%9,7) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Özetleyerek Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 6 (%5,3) öğretmen hiç kullanmam, 21 (%18,6) öğretmen çok az kullanırım, 5 (%44,2) öğretmen bazen kullanırım, 28 (%24,8) öğretmen sık sık kullanırım, 8 (%7,1) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Not Alarak Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 9 (%8,0) öğretmen hiç kullanmam, 28 (%24,8) öğretmen çok az kullanırım, 38 (%33,6) öğretmen bazen kullanırım, 34 (%30,1) öğretmen sık sık kullanırım, 4 (%3,5) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“İşaretleyerek Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 6 (%5,3) öğretmen hiç kullanmam, 30 (%26,5) öğretmen çok az kullanırım, 38 (%33,6) öğretmen bazen kullanırım, 36 (%31,9) öğretmen sık sık kullanırım, 3 (%2,7) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Tahmin Ederek Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 11 (%9,7) öğretmen hiç kullanmam, 31 (%27,4) öğretmen çok az kullanırım, 40 (%35,4) öğretmen bazen kullanırım, 24 (%21,2) öğretmen sık sık kullanırım, 7 (%6,2) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Soru Sorarak Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 13 (%11,5) öğretmen hiç kullanmam, 27 (%23,9) öğretmen çok az kullanırım, 32 (%28,3) öğretmen bazen kullanırım, 32 (%28,3) öğretmen sık sık kullanırım, 9 (%8,0) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Söz Korosu” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 30 (%26,5) öğretmen hiç kullanmam, 30 (%26,5) öğretmen çok az kullanırım, 34 (%3,1) öğretmen bazen kullanırım, 16 (%14,2) öğretmen sık sık kullanırım, 3 (%2,7) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Okuma Tiyatrosu” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 31 (%27,4) öğretmen hiç kullanmam, 22 (%19,5) öğretmen çok az kullanırım, 40 (%35,4) öğretmen bazen kullanırım, 17 (%15,0) öğretmen sık sık kullanırım, 3 %(2,7) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Ezberleme” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 42 (%37,2) öğretmen hiç kullanmam, 28 (%24,8) öğretmen çok az kullanırım, 22 (%19,5) öğretmen bazen kullanırım, 12 (%10,6) öğretmen sık sık kullanırım, 9 (%8,0) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Metinlerle İlişkilendirme” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 8 (%7,1) öğretmen hiç kullanmam, 19 (%16,8) öğretmen çok az kullanırım, 34 (%30,1) öğretmen bazen kullanırım, 38 (%33,6) öğretmen sık sık kullanırım, 14 (%12,4) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Tartışarak Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 12 (%10,6) öğretmen hiç kullanmam, 28 (%24,8) öğretmen çok az kullanırım, 43 (%38,1) öğretmen bazen kullanırım, 20 (%17,7) öğretmen sık sık kullanırım, 10 (%8,8) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Eleştirel Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 19 (%16,8) öğretmen hiç kullanmam, 25 (%22,1) öğretmen çok az kullanırım, 38 (%33,6) öğretmen bazen kullanırım, 23 %(20,4) öğretmen sık sık kullanırım, 8 (%7,1) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

Genel itibari ile öğretmenlerin okuma yöntem ve tekniklerini öğrencinin okuma hızını arttırmaya yönelik okuma çalışmalarında kullanım sıklıkları incelendiğinde; öğretmenler, “Sesli Okuma” yöntem ve tekniğinin her zaman kullanıldığını ifade etmişlerdir. “Sessiz Okuma”, “Metinlerle İlişkilendirme” yöntem ve tekniklerinin sık sık kullanıldığını ifade etmişlerdir. “Göz Atarak Okuma”, “Özetleyerek Okuma”, “Not Alarak Okuma”, “İşaretleyerek Okuma”, “Tahmin Ederek Okuma”, “Soru Sorarak Okuma”, “Söz Korosu”, “Okuma Tiyatrosu”, “Tartışarak Okuma”, “Eleştirel Okuma” yöntem ve tekniklerinin bazen kullanıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, “Ezberleme” yöntem ve tekniğini ise hiç kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.

6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Altıncı Alt Problem: Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma alanında kullanılması önerilen yöntem ve tekniklerin uygulanabilme durumları nedir?

Tablo 11. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Okuma Alanında Kullanılması Önerilen Yöntem ve Tekniklerin Uygulanabilme Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Okuma Eğitimi Yöntem ve Teknikleri	Hiçbir Zaman		Çok Nadir		Bazen		Çoğunlukla		Her zaman	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
F1.Sesli Okuma			2	1,8	5	4,4	27	23,9	79	69,9
F2.Sessiz Okuma			2	1,8	17	15,0	33	29,2	61	54,0
F3.Göz Atarak Okuma	1	0,9	13	11,5	53	46,9	35	31,0	11	9,7
F4.Özetleyerek Okuma			16	14,2	43	38,1	46	40,7	8	7,1
F5.Not Alarak Okuma			14	12,4	48	42,5	38	33,6	13	11,5
F6.İşaretleterek Okuma	2	1,8	17	15,0	43	38,1	38	33,6	13	11,5
F7.Tahmin Ederek Okuma	2	1,8	16	14,2	54	47,8	31	27,4	10	8,8
F8.Soru Sorarak Okuma	6	5,3	16	14,2	41	36,3	33	29,2	17	15,0
F9.Söz Korusu	17	15,0	44	38,9	27	23,9	20	17,7	5	4,4
F10.Okuma Tiyatrosu	17	15,0	41	36,3	31	27,4	15	13,3	9	8,0
F11.Ezberleme	28	24,8	34	30,1	27	23,9	16	14,2	8	7,1
F12.Metinlerle İlişkilendirme	4	3,5	17	15,0	29	25,7	37	32,7	26	23,0
F13.Tartışarak Okuma	6	5,3	15	13,3	44	38,9	31	27,4	17	15,0
F14.Eleştirel Okuma	5	4,4	20	17,7	36	31,9	33	29,2	19	16,8

Tablo 11'de Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma alanında kullanılması önerilen yöntem ve tekniklerin uygulanabilme durumlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları incelenmiştir.

“Sesli Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 2 (%1,8) öğretmen çok az kullanırım, 5 (%4,4) öğretmen bazen kullanırım, 27 (%23,9) öğretmen sık sık kullanırım, 79 (%69,9) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Sessiz Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 2 (%1,8) öğretmen çok az kullanırım, 17 (%15,0) öğretmen bazen kullanırım, 33 (%29,2) öğretmen sık sık kullanırım, 61 (%54,0) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Göz Atarak Okuma“ yöntem ve tekniğine bakıldığında: 1 (%0,9) öğretmen hiç kullanmam, 13 (%11,5) öğretmen çok az kullanırım, 53 (%46,9) öğretmen bazen

kullanırım, 35 (%31,0) öğretmen sık sık kullanırım, 11 (%9,7) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Özetleyerek Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 16 (%14,2) öğretmen çok az kullanırım, 43 (%38,1) öğretmen bazen kullanırım, 46 (%40,7) öğretmen sık sık kullanırım, 8 (%7,1) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Not Alarak Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 14 (%12,4) öğretmen çok az kullanırım, 48 (%42,5) öğretmen bazen kullanırım, 38 (%33,6) öğretmen sık sık kullanırım, 13 (%11,5) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“İşaretleyerek Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 2 (%1,8) öğretmen hiç kullanmam, 17 (%15,0) öğretmen çok az kullanırım, 43 (%38,1) öğretmen bazen kullanırım, 38 (%33,6) öğretmen sık sık kullanırım, 13 (%11,5) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Tahmin Ederek Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 2 (%1,8) öğretmen hiç kullanmam, 16 (%14,2) öğretmen çok az kullanırım, 54 (%47,8) öğretmen bazen kullanırım, 31 (%27,4) öğretmen sık sık kullanırım, 10 (%8,8) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Soru Sorarak Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 6 (%5,3) öğretmen hiç kullanmam, 16 (%14,2) öğretmen çok az kullanırım, 41 (%36,3) öğretmen bazen kullanırım, 33 (%29,2) öğretmen sık sık kullanırım, 17 (%15,0) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Söz Korosu” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 17 (%15,0) öğretmen hiç kullanmam, 44 (%38,9) öğretmen çok az kullanırım, 27 (%23,9) öğretmen bazen kullanırım, 20 (%17,7) öğretmen sık sık kullanırım, 4 (%4,4) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Okuma Tiyatrosu” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 17 (%15,0) öğretmen hiç kullanmam, 41 (%36,3) öğretmen çok az kullanırım, 31 (%27,4) öğretmen bazen kullanırım, 15 (%13,3) öğretmen sık sık kullanırım, 9 (%8,0) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Ezberleme” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 28 (%24,8) öğretmen hiç kullanmam, 34 (%30,1) öğretmen çok az kullanırım, 27 (%23,9) öğretmen bazen kullanırım, 16 (%14,2) öğretmen sık sık kullanırım, 8 (%7,1) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Metinlerle İlişkilendirme” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 4 (%3,5) öğretmen hiç kullanmam, 17 (%15,0) öğretmen çok az kullanırım, 29 (%25,7) öğretmen bazen kullanırım, 37 (%32,7) öğretmen sık sık kullanırım, 26 (%23,0) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Tartışarak Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 6 (%5,3) öğretmen hiç kullanmam, 15 (%13,3) öğretmen çok az kullanırım, 44 (%38,9) öğretmen bazen kullanırım, 31 (%27,4) öğretmen sık sık kullanırım, 17 (%15,0) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

“Eleştirel Okuma” yöntem ve tekniğine bakıldığında: 5 (%4,4) öğretmen hiç kullanmam, 20 (%17,7) öğretmen çok az kullanırım, 36 (%31,9) öğretmen bazen kullanırım, 33 (%29,2) öğretmen sık sık kullanırım, 19 (%16,8) öğretmen her zaman kullanırım cevabını vermiştir.

Genel itibari ile öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda okuma alanında kullanılması önerilen yöntem ve tekniklerin uygulanabilme durumları incelendiğinde; öğretmenler, “Sesli Okuma” ve “Sesiz Okuma” yöntem ve tekniklerinin her zaman uygulanabildiğini ifade etmişlerdir. “Metinlerle İlişkilendirme” ve “Özetleyerek Okuma” yöntem ve tekniklerinin çoğunlukla uygulanabildiğini ifade etmişlerdir. “Göz Atarak Okuma”, “Özetleyerek Okuma”, “Not Alarak Okuma”, “İşaretleyerek Okuma”, “Tahmin Ederek Okuma”, “Soru Sorarak Okuma”, “Tartışarak Okuma”, “Eleştirel Okuma” yöntem ve tekniklerinin bazen uygulanabildiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, “Söz Korosu”, “Okuma Tiyatrosu”, “Ezberleme” yöntem ve tekniklerinin çok nadir uygulanabildiğini ifade etmişlerdir.

7. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Yedinci Alt Problem: Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma alanında kullanılması önerilen yöntem ve tekniklerin çeşitliliğinin (tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, eleştirel okuma vb.) okuma alışkanlığı ve okuma becerisi kazandırma durumu nedir?

Tablo 12. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Okuma Alanında Kullanılması Önerilen Yöntem ve Tekniklerin Çeşitliliğinin Okuma Alışkanlığı ve Okuma Becerisi Kazandırma Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Hiçbir Zaman		Çok Nadir		Bazen		Çoğunlukla		Her zaman	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Okuma Alışkanlığı ve Okuma Becerisi	1	0,9	10	8,8	47	41,6	52	46,0	3	2,7

Tablo 12'de Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma alanında kullanılması önerilen yöntem ve tekniklerin çeşitliliğinin (tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, eleştirel okuma vb.) okuma alışkanlığı ve okuma becerisi kazandırma durumuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımları incelenmiştir.

Okuma alışkanlığı ve okuma becerisi kazandırma durumuna ilişkin dağılıma bakıldığında: 1 (%0,9) öğretmenin hiçbir zaman, 10 (%8,8) öğretmenin çok nadir, 47 (%41,6) öğretmenin bazen, 52 (%46,0) öğretmenin çoğunlukla ve 3 (%2,7) öğretmenin her zaman yanıtını verdiği görülmektedir.

Öğretmenler içerisinde okuma eğitimine ait yöntem ve tekniklerin okuma alışkanlığı ve okuma becerisini çoğunlukla kazandırdığını ifade edenlerin daha çok olduğu görülmektedir.

8. SEKİZİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Sekizinci Alt Problem: Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda okuma alanında kullanılması önerilen yöntem ve tekniklerin “Okuma Becerisine Yönelik Temel Amaçlar” (okuma kurallarının uygulama, okuduğu metni anlama ve çözümleme, okuduğu metni değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme, okuma alışkanlığı kazanma) ile tutarlılığı ne düzeydedir?

Tablo 13. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Okuma Alanında Kullanılması Önerilen Yöntem ve Tekniklerin “Okuma Becerisine Yönelik Temel Amaçlar” İle Tutarlılık Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Hiçbir Zaman		Çok Nadir		Bazen		Çoğunlukla		Her zaman	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Okuma Becerisine Yönelik Temel Amaçlar İle Tutarlılık Durumu			15	13,3	40	35,4	50	44,2	8	7,1

Tablo 13’te Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda okuma alanında kullanılması önerilen yöntem ve tekniklerin “Okuma Becerisine Yönelik Temel Amaçlar” (okuma kurallarının uygulama, okuduğu metni anlama ve çözümleme, okuduğu metni değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme, okuma alışkanlığı kazanma) ile tutarlılık durumuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımları incelenmiştir.

Okuma becerisine yönelik temel amaçlar ile tutarlılık durumuna ilişkin dağılıma bakıldığında: 15 (%13,3) öğretmenin çok nadir, 40 (%35,4) öğretmenin bazen, 50 (%44,2) öğretmenin çoğunlukla ve 8 (%7,1) öğretmenin her zaman yanıtını verdiği görülmektedir.

Genel itibari ile yöntem ve tekniklerin okuma becerisine yönelik temel amaçlar ile çoğunlukla tutarlı olduğunu söyleyen öğretmenlerin sayısının daha yüksek olduğu görülmektedir.

9. DOKUZUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Dokuzuncu Alt Problem: Ders kitaplarındaki metinlerin, uygulanması istenen okuma yöntem ve tekniğine uygunluk durumu ne düzeydedir?

Tablo 14. Ders Kitaplarındaki Metinlerin, Uygulanması İstenen Okuma Yöntem ve Tekniğine Uygunluk Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Hiçbir Zaman		Çok Nadir		Bazen		Çoğunlukla		Her zaman	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ders kitaplarındaki metinlerin uygulanması istenen okuma yöntem ve tekniğine uygunluğu	2	1,8	27	23,9	50	44,2	33	29,2	1	0,9

Tablo 14’te ders kitaplarındaki metinlerin uygulanması istenen okuma yöntem ve tekniğine uygunluk durumuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımları incelenmiştir.

Ders kitaplarındaki metinlerin uygulanması istenen okuma yöntem ve tekniğine uygunluğuna ilişkin dağılıma bakıldığında: 2 (%1,8) öğretmenin hiçbir zaman, 27 (%23,9) öğretmenin çok nadir, 50 (%44,2) öğretmenin bazen, 33 (%29,2) öğretmenin çoğunlukla ve 1 (%0,9) öğretmenin her zaman yanıtını verdiği görülmektedir.

Metinlerin uygulanması istenen yöntem ve tekniğine bazen uygun olduğunu ifade eden öğretmen sayısının yüksek olduğu görülmektedir.

10. ONUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Onuncu Alt Problem: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerini genel kullanım sıklıkları ile öğretici metinlerdeki kullanım sıklıkları, olay çevresinde gelişen edebi metinlerdeki kullanım sıklıkları, coşku ve heyecana bağlı edebi metinlerdeki kullanım sıklıkları ve öğrencinin okuma hızını artırmaya yönelik okuma çalışmalarındaki kullanım sıklıkları arasında ilişki var mıdır?

Tablo 15. Öğretmenlerin Okuma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Genel Kullanım Sıklıkları ile Diğer Değişkenlerdeki Kullanım Sıklıkları Arasındaki İlişkiye Ait Cramer-V Analiz Sonuçları

Okuma Eğitimi Yöntem ve Teknikleri	Cramer V	Öğretici Metinlerde	Olay çevresinde gelişen edebî metinlerde (roman, hikâye, masal vb.)	Coşku ve heyecana bağlı edebî metinlerde (şir)	Öğrencinin okuma hızını artırmaya yönelik okuma çalışmalarında
A1.Sesli Okuma	r p	,50 ,000	,41 ,000	,33 ,000	,35 ,000
A2. Sessiz Okuma	r p	,64 ,000	,40 ,000	,33 ,000	,30 ,001
A3.Göz Atarak Okuma	r p	,45 ,000	,30 ,001	,29 ,002	,30 ,002
A4. Özetleyerek Okuma	r p	,54 ,000	,41 ,000	,28 ,003	,44 ,000
A5.Not Alarak Okuma	r p	,34 ,000	,38 ,000	,32 ,000	,34 ,000
A6. İşaretleyerek Okuma	r p	,53 ,000	,31 ,000	,24 ,057	,29 ,002
A7.Tahmin Ederek Okuma	r p	,43 ,000	,34 ,000	,40 ,000	,64 ,000
A8.Soru Sorarak Okuma	r p	,48 ,000	,41 ,000	,40 ,000	,32 ,000
A9.Söz Korosu	r p	,34 ,000	,33 ,000	,30 ,001	,61 ,000
A10. Okuma Tiyatrosu	r p	,42 ,000	,43 ,000	,21 ,236	,34 ,000
A11. Ezberleme	r p	,25 ,000	,39 ,000	,32 ,001	,25 ,000
A12. Metinlerle İlişkilendirme	r p	,54 ,000	,42 ,000	,40 ,000	,32 ,000
A13.Tartışarak Okuma	r p	,34 ,000	,33 ,000	,24 ,047	,30 ,000

A14.Eleştirel Okuma	r	,40	30	,27	,32
	p	,000	,001	,006	,000

Tablo 15'e göre okuma yöntem ve tekniklerine ilişkin genel kullanım sıklıkları ile öğretici metinlerdeki kullanım sıklıkları, olay çevresinde gelişen edebi metinlerdeki kullanım sıklıkları, coşku ve heyecana bağlı edebi metinlerdeki kullanım sıklıkları ve öğrencinin okuma hızını arttırmaya yönelik okuma çalışmalarındaki kullanım sıklıkları arasındaki ilişki incelendiğinde; "Sesli Okuma" yöntem ve tekniğine ait genel kullanım sıklığı ile öğretici metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,50$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, olay çevresinde gelişen edebi metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,41$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu, coşku ve heyecana bağlı edebi metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,33$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu ve öğrencinin okuma hızını arttırmaya yönelik okuma çalışmalarındaki kullanım sıklığı arasında $r=,35$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

"Sessiz Okuma" yöntem ve tekniğine ait genel kullanım sıklığı ile öğretici metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,64$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde yüksek düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu, olay çevresinde gelişen edebi metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,40$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu, coşku ve heyecana bağlı edebi metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,33$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu ve öğrencinin okuma hızını arttırmaya yönelik okuma çalışmalarındaki kullanım sıklığı arasında $r=,30$, $p=,001<,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

"Göz Atarak Okuma" yöntem ve tekniğine ait genel kullanım sıklığı ile öğretici metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,45$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu, olay çevresinde gelişen edebi metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,30$, $p=,001<,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, coşku ve heyecana bağlı edebi metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,29$, $p=,002<,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve öğrencinin okuma hızını arttırmaya yönelik okuma

çalışmalarındaki kullanım sıklığı arasında $r=,30$, $p=,002<,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

“Özetleyerek Okuma” yöntem ve tekniğine ait genel kullanım sıklığı ile öğretici metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,54$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, olay çevresinde gelişen edebi metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,41$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu, coşku ve heyecana bağlı edebi metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,28$, $p=,003<,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve öğrencinin okuma hızını arttırmaya yönelik okuma çalışmalarındaki kullanım sıklığı arasında $r=,44$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

“Not Alarak Okuma” yöntem ve tekniğine ait genel kullanım sıklığı ile öğretici metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,34$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu, olay çevresinde gelişen edebi metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,38$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu, coşku ve heyecana bağlı edebi metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,32$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyin biraz üstünde anlamlı bir ilişki olduğu ve öğrencinin okuma hızını arttırmaya yönelik okuma çalışmalarındaki kullanım sıklığı arasında $r=,34$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

“İşaretleyerek Okuma” yöntem ve tekniğine ait genel kullanım sıklığı ile öğretici metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,53$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, olay çevresinde gelişen edebi metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,31$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyin biraz üstünde anlamlı bir ilişki olduğu, coşku ve heyecana bağlı edebi metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,24$, $p=,057>,05$ 'e göre ilişki olmadığı ve öğrencinin okuma hızını arttırmaya yönelik okuma çalışmalarındaki kullanım sıklığı arasında $r=,29$, $p=,002<,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

“Tahmin Ederek Okuma” yöntem ve tekniğine ait genel kullanım sıklığı ile öğretici metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,43$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, olay çevresinde gelişen edebi

metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,34$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu, coşku ve heyecana bağlı edebi metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,40$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve öğrencinin okuma hızını arttırmaya yönelik okuma çalışmalarındaki kullanım sıklığı arasında $r=,64$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde yüksek düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

“Soru Sorarak Okuma” yöntem ve tekniğine ait genel kullanım sıklığı ile öğretici metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,48$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, olay çevresinde gelişen edebi metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,41$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, coşku ve heyecana bağlı edebi metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,40$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve öğrencinin okuma hızını arttırmaya yönelik okuma çalışmalarındaki kullanım sıklığı arasında $r=,32$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

“Söz Korosu” yöntem ve tekniğine ait genel kullanım sıklığı ile öğretici metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,34$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu, olay çevresinde gelişen edebi metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,33$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu, coşku ve heyecana bağlı edebi metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,30$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve öğrencinin okuma hızını arttırmaya yönelik okuma çalışmalarındaki kullanım sıklığı arasında $r=,61$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde yüksek düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

“Okuma Tiyatrosu” yöntem ve tekniğine ait genel kullanım sıklığı ile öğretici metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,42$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, olay çevresinde gelişen edebi metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,43$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, coşku ve heyecana bağlı edebi metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,21$, $p=,236>,05$ 'e göre ilişki olmadığı ve öğrencinin okuma hızını arttırmaya yönelik okuma çalışmalarındaki kullanım sıklığı arasında $r=,34$,

$p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

“Ezberleme” yöntem ve tekniğine ait genel kullanım sıklığı ile öğretici metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,25$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, olay çevresinde gelişen edebi metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,39$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, coşku ve heyecana bağlı edebi metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,32$, $p=,001<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu ve öğrencinin okuma hızını arttırmaya yönelik okuma çalışmalarındaki kullanım sıklığı arasında $r=,25$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

“Metinlerle İlişkilendirme” yöntem ve tekniğine ait genel kullanım sıklığı ile öğretici metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,54$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, olay çevresinde gelişen edebi metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,42$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, coşku ve heyecana bağlı edebi metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,40$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve öğrencinin okuma hızını arttırmaya yönelik okuma çalışmalarındaki kullanım sıklığı arasında $r=,32$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

“Tartışarak Okuma” yöntem ve tekniğine ait genel kullanım sıklığı ile öğretici metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,34$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu, olay çevresinde gelişen edebi metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,33$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu, coşku ve heyecana bağlı edebi metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,24$, $p=,047<,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve öğrencinin okuma hızını arttırmaya yönelik okuma çalışmalarındaki kullanım sıklığı arasında $r=,30$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

“Eleştirel Okuma” yöntem ve tekniğine ait genel kullanım sıklığı ile öğretici metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,40$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, olay çevresinde gelişen edebi metinlerdeki

kullanım sıklığı arasında $r=,30$, $p=,001<,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, coşku ve heyecana bağlı edebi metinlerdeki kullanım sıklığı arasında $r=,27$, $p=,006<,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve öğrencinin okuma hızını arttırmaya yönelik okuma çalışmalarındaki kullanım sıklığı arasında $r=,32$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

11. ON BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

On Birinci Alt Problem: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerine ait genel kullanım sıklıkları ile okuma yöntem ve tekniklerinin uygulanabilirliği arasında ilişki var mıdır?

Tablo 16. Öğretmenlerin Okuma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Genel Kullanım Sıklıkları ile Yöntem ve Tekniklerin Uygulanabilirliği Arasındaki İlişkiye Ait Cramer-V Analiz Sonuçları

Okuma Yöntem ve Teknikleri	Cramer V	Okuma Yöntem ve Tekniklerinin Uygulanabilirliği
A1.Sesli Okuma	r p	,49 ,000
A2. Sessiz Okuma	r p	,47 ,000
A3.Göz Atarak Okuma	r p	,28 ,004
A4. Özetleyerek Okuma	r p	,26 ,035
A5.Not Alarak Okuma	r p	,30 ,002
A6. İşaretleyerek Okuma	r p	,26 ,016
A7.Tahmin Ederek Okuma	r p	,38 ,000
A8.Soru Sorarak Okuma	r p	,29 ,002
A9.Söz Korosu	r p	,35 ,000
A10. Okuma Tiyatrosu	r p	,35 ,000
A11. Ezberleme	r p	,22 ,000
A12. Metinlerle İlişkilendirme	r p	,52 ,000
A13.Tartışarak Okuma	r p	,31 ,000
A14.Eleştirel Okuma	r p	,46 ,000

Tablo 16'ya göre öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerine ait genel kullanım sıklıkları ile yöntem ve tekniklerin uygulanabilirliği arasındaki ilişki incelendiğinde; "Sesli Okuma" yöntem ve

teknikine ait öğretmenlerin genel kullanım sıklıkları ile bu yöntem ve tekniğin uygulanabilirliği arasında $r=,49$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. “Sessiz Okuma” yöntem ve tekniğine ait öğretmenlerin genel kullanım sıklıkları ile bu yöntem ve tekniğin uygulanabilirliği arasında $r=,47$, $p=,000>,05$ 'e pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. “Göz Atarak Okuma” yöntem ve tekniğine ait öğretmenlerin genel kullanım sıklıkları ile bu yöntem ve tekniğin uygulanabilirliği arasında $r=,28$, $p=,004<,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. “Özetleyerek Okuma” yöntem ve tekniğine ait öğretmenlerin genel kullanım sıklıkları ile bu yöntem ve tekniğin uygulanabilirliği arasında $r=,26$, $p=,035<,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. “Not Alarak Okuma” yöntem ve tekniğine ait öğretmenlerin genel kullanım sıklıkları ile bu yöntem ve tekniğin uygulanabilirliği arasında $r=,30$, $p=,002<,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. “İşaretleyerek Okuma” yöntem ve tekniğine ait öğretmenlerin genel kullanım sıklıkları ile bu yöntem ve tekniğin uygulanabilirliği arasında $r=,26$, $p=,016<,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. “Tahmin Ederek Okuma” yöntem ve tekniğine ait öğretmenlerin genel kullanım sıklıkları ile bu yöntem ve tekniğin uygulanabilirliği arasında $r=,38$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. “Soru Sorarak Okuma” yöntem ve tekniğine ait öğretmenlerin genel kullanım sıklıkları ile bu yöntem ve tekniğin uygulanabilirliği arasında $r=,29$, $p=,002<,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. “Söz Korosu” yöntem ve tekniğine ait öğretmenlerin genel kullanım sıklıkları ile bu yöntem ve tekniğin uygulanabilirliği arasında $r=,35$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. “Okuma Tiyatrosu” yöntem ve tekniğine ait öğretmenlerin genel kullanım sıklıkları ile bu yöntem ve tekniğin uygulanabilirliği arasında $r=,35$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. “Ezberleme” yöntem ve tekniğine ait öğretmenlerin genel kullanım sıklıkları ile bu yöntem ve tekniğin uygulanabilirliği arasında $r=,22$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. “Metinlerle İlişkilendirme” yöntem

ve tekniğine ait öğretmenlerin genel kullanım sıklıkları ile bu yöntem ve tekniğin uygulanabilirliği arasında $r=,52$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. “Tartışarak Okuma” yöntem ve tekniğine ait öğretmenlerin genel kullanım sıklıkları ile bu yöntem ve tekniğin uygulanabilirliği arasında $r=,31$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. “Eleştirel Okuma” yöntem ve tekniğine ait öğretmenlerin genel kullanım sıklıkları ile bu yöntem ve tekniğin uygulanabilirliği arasında $r=,46$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

12. ON İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

On İkinci Alt Problem: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerine ait genel kullanım sıklıkları ile yöntem ve tekniklerin çeşitliliğinin (tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, eleştirel okuma vb.) okuma alışkanlığı ve okuma becerisi kazandırma sıklığı arasında ilişki var mıdır?

Tablo 17. Öğretmenlerin Okuma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Genel Kullanım Sıklıkları ile Yöntem ve Tekniklerin Çeşitliliği Okuma Alışkanlığı ve Okuma Becerisi Kazandırma Sıklığı Arasındaki İlişkiye Ait Cramer-V Analiz Sonuçları

Okuma Yöntem ve Teknikleri	Cramer V	Yöntem ve tekniklerin çeşitliliğinin okuma alışkanlığı ve okuma becerisi kazandırma durumu
A1.Sesli Okuma	r p	,19 ,424
A2. Sessiz Okuma	r p	,19 ,465
A3.Göz Atarak Okuma	r p	,17 ,663
A4. Özetleyerek Okuma	r p	,20 ,297
A5.Not Alarak Okuma	r p	,16 ,760
A6. İşaretleyerek Okuma	r p	,24 ,054
A7.Tahmin Ederek Okuma	r p	,24 ,046
A8.Soru Sorarak Okuma	r p	,30 ,001
A9.Söz Korosu	r p	,21 ,272
A10. Okuma Tiyatrosu	r p	,20 ,371
A11. Ezberleme	r p	,18 ,575
A12. Metinlerle İlişkilendirme	r p	,30 ,001
A13.Tartışarak Okuma	r p	,24 ,052
A14.Eleştirel Okuma	r p	,40 ,000

Tablo 17'ye bakıldığında öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerine ait genel kullanım sıklıkları ile bu yöntem ve

tekniklerin çeşitliğinin okuma alışkanlığı ve okuma becerisi kazandırma sıklıkları arasındaki ilişki incelendiğinde; “Sesli Okuma” yöntem ve tekniğinin genel kullanım sıklığı ile okuma alışkanlığı ve okuma becerisi kazandırma sıklığı arasında $r=,19$, $p=,424>,05$ ’e göre ilişki yoktur. “Sessiz Okuma” yöntem ve tekniğinin genel kullanım sıklığı ile okuma alışkanlığı ve okuma becerisi kazandırma sıklığı arasında $r=,17$, $p=,663>,05$ ’e göre ilişki yoktur. “Göz Atarak Okuma” yöntem ve tekniğinin genel kullanım sıklığı ile okuma alışkanlığı ve okuma becerisi kazandırma sıklığı arasında $r=,19$, $p=,424>,05$ ’e göre ilişki yoktur. “Özetleyerek Okuma” yöntem ve tekniğinin genel kullanım sıklığı ile okuma alışkanlığı ve okuma becerisi kazandırma sıklığı arasında $r=,20$, $p=,297>,05$ ’e göre ilişki yoktur. “Not Alarak Okuma” yöntem ve tekniğinin genel kullanım sıklığı ile okuma alışkanlığı ve okuma becerisi kazandırma sıklığı arasında $r=,16$, $p=,760>,05$ ’e göre ilişki yoktur. “İşaretleterek Okuma” yöntem ve tekniğinin genel kullanım sıklığı ile okuma alışkanlığı ve okuma becerisi kazandırma sıklığı arasında $r=,24$, $p=,054>,05$ ’e göre ilişki yoktur. “Tahmin Ederek Okuma” yöntem ve tekniğinin genel kullanım sıklığı ile okuma alışkanlığı ve okuma becerisi kazandırma sıklığı arasında $r=,24$, $p=,056>,05$ ’e göre ilişki yoktur. “Soru Sorarak Okuma” yöntem ve tekniğinin genel kullanım sıklığı ile okuma alışkanlığı ve okuma becerisi kazandırma sıklığı arasında $r=,30$, $p=,001<,05$ ’e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. “Söz Korosu” yöntem ve tekniğinin genel kullanım sıklığı ile okuma alışkanlığı ve okuma becerisi kazandırma sıklığı arasında $r=,21$, $p=,272>,05$ ’e göre ilişki yoktur. “Okuma Tiyatrosu” yöntem ve tekniğinin genel kullanım sıklığı ile okuma alışkanlığı ve okuma becerisi kazandırma sıklığı arasında $r=,20$, $p=,371>,05$ ’e göre ilişki yoktur. “Ezberleme” yöntem ve tekniğinin genel kullanım sıklığı ile okuma alışkanlığı ve okuma becerisi kazandırma sıklığı arasında $r=,18$, $p=,575>,05$ ’e göre ilişki yoktur. “Metinlerle İlişkilendirme” yöntem ve tekniğinin genel kullanım sıklığı ile okuma alışkanlığı ve okuma becerisi kazandırma sıklığı arasında $r=,30$, $p=,001<,05$ ’e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. “Tartışarak Okuma” yöntem ve tekniğinin genel kullanım sıklığı ile okuma alışkanlığı ve okuma becerisi kazandırma sıklığı arasında $r=,24$, $p=,052>,05$ ’e göre ilişki yoktur. “Eleştirel Okuma” yöntem ve tekniğinin genel kullanım sıklığı ile okuma alışkanlığı ve okuma

becerisi kazandırma sıklığı arasında $r=,40$, $p=,001<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

13. ON ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

On Üçüncü Alt Problem: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerine ait genel kullanma sıklıkları ile “Okuma Becerisine Yönelik Temel Amaçlar” (Okuma Kurallarının Uygulama, Okuduğu Metni Anlama ve Çözümleme, Okuduğu Metni Değerlendirme, Söz Varlığını Zenginleştirme, Okuma Alışkanlığı Kazanma) ile tutarlılık durumu arasında ilişki var mıdır?

Tablo 18. Öğretmenlerin Okuma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Genel Kullanım Sıklıkları ile Okuma Becerisine Yönelik Temel Amaçlar ile Tutarlılık Durumu Arasındaki İlişkiye Ait Cramer-V Analiz Sonuçları

Okuma Eğitimi Yöntem ve Teknikleri	Cramer V	“Okuma Becerisine Yönelik Temel Amaçlar” ile tutarlılık durumu
A1.Sesli Okuma	r p	,18 ,266
A2. Sessiz Okuma	r p	,21 ,093
A3.Göz Atarak Okuma	r p	,18 ,528
A4. Özetleyerek Okuma	r p	,10 ,991
A5.Not Alarak Okuma	r p	,25 ,052
A6. İşaretleyerek Okuma	r p	,26 ,030
A7.Tahmin Ederek Okuma	r p	,25 ,051
A8.Soru Sorarak Okuma	r p	,27 ,013
A9.Söz Korosu	r p	,26 ,025
A10. Okuma Tiyatrosu	r p	,22 ,048
A11. Ezberleme	r p	,26 ,006
A12. Metinlerle İlişkilendirme	r p	,35 ,000
A13.Tartışarak Okuma	r p	,23 ,118
A14.Eleştirel Okuma	r p	,26 ,024

Tablo 18'e göre öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerine ait genel kullanım sıklıkları ile “Okuma Becerisine

Yönelik Temel Amaçlar” ile tutarlılık durumu arasındaki ilişki incelendiğinde; “Sesli Okuma” yöntem ve tekniğinin öğretmenler tarafından genel kullanım sıklıkları ile “Okuma Becerisine Yönelik Temel Amaçlar” ile tutarlılık durumu arasında $r=,18$, $p=,266>,05$ ’e göre ilişki yoktur. “Sessiz Okuma” yöntem ve tekniğinin öğretmenler tarafından genel kullanım sıklıkları ile “Okuma Becerisine Yönelik Temel Amaçlar” ile tutarlılık durumu arasında $r=,21$, $p=,093>,05$ ’e göre ilişki yoktur. “Göz Atarak Okuma” yöntem ve tekniğinin öğretmenler tarafından genel kullanım sıklıkları ile “Okuma Becerisine Yönelik Temel Amaçlar” ile tutarlılık durumu arasında $r=,18$, $p=,528>,05$ ’e göre ilişki yoktur. “Özetleyerek Okuma” yöntem ve tekniğinin öğretmenler tarafından genel kullanım sıklıkları ile “Okuma Becerisine Yönelik Temel Amaçlar” ile tutarlılık durumu arasında $r=,10$, $p=,991>,05$ ’e göre ilişki yoktur. “Not Alarak Okuma” yöntem ve tekniğinin öğretmenler tarafından genel kullanım sıklıkları ile “Okuma Becerisine Yönelik Temel Amaçlar” ile tutarlılık durumu arasında $r=,25$, $p=,052>,05$ ’e göre ilişki yoktur. “İşaretleyerek Okuma” yöntem ve tekniğinin öğretmenler tarafından genel kullanım sıklıkları ile “Okuma Becerisine Yönelik Temel Amaçlar” ile tutarlılık durumu arasında $r=,26$, $p=,030<,05$ ’e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. “Tahmin Ederek Okuma” yöntem ve tekniğinin öğretmenler tarafından genel kullanım sıklıkları ile “Okuma Becerisine Yönelik Temel Amaçlar” ile tutarlılık durumu arasında $r=,25$, $p=,051>,05$ ’e göre ilişki yoktur. “Soru Sorarak Okuma” yöntem ve tekniğinin öğretmenler tarafından genel kullanım sıklıkları ile “Okuma Becerisine Yönelik Temel Amaçlar” ile tutarlılık durumu arasında $r=,27$, $p=,013<,05$ ’e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. “Söz Korosu” yöntem ve tekniğinin öğretmenler tarafından genel kullanım sıklıkları ile “Okuma Becerisine Yönelik Temel Amaçlar” ile tutarlılık durumu arasında $r=,26$, $p=,025<,05$ ’e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. “Okuma Tiyatrosu” yöntem ve tekniğinin öğretmenler tarafından genel kullanım sıklıkları ile “Okuma Becerisine Yönelik Temel Amaçlar” ile tutarlılık durumu arasında $r=,22$, $p=,048<,05$ ’e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. “Ezberleme” yöntem ve tekniğinin öğretmenler tarafından genel kullanım sıklıkları ile “Okuma Becerisine Yönelik Temel Amaçlar” ile tutarlılık durumu arasında $r=,26$, $p=,006<,05$ ’e göre pozitif

yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. “Metinlerle İlişkilendirme” yöntem ve tekniğinin öğretmenler tarafından genel kullanım sıklıkları ile “Okuma Becerisine Yönelik Temel Amaçlar” ile tutarlılık durumu arasında $r=,35$, $p=,000<,05$ 'e göre pozitif yönde orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. “Tartışarak Okuma” yöntem ve tekniğinin öğretmenler tarafından genel kullanım sıklıkları ile “Okuma Becerisine Yönelik Temel Amaçlar” ile tutarlılık durumu arasında $r=,23$, $p=,118>,05$ 'e göre ilişki yoktur. “Eleştirel Okuma” yöntem ve tekniğinin öğretmenler tarafından genel kullanım sıklıkları ile “Okuma Becerisine Yönelik Temel Amaçlar” ile tutarlılık durumu arasında $r=,26$, $p=,024<,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

14. ON DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

On Dördüncü Alt Problem: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerine ait genel kullanım sıklıkları ile ders kitaplarındaki metinlerin uygulanması istenen okuma yöntem ve tekniğine uygun olma durumu arasında ilişki var mıdır?

Tablo 19. Öğretmenlerin Okuma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Genel Kullanım Sıklıkları ile Ders Kitaplarındaki Metinlerin Uygulanması İstenen Okuma Yöntem ve Tekniğine Uygun Olma Durumu Arasındaki İlişkiye Ait Cramer-V Analiz Sonuçları

Okuma Eğitimi Yöntem ve Teknikleri	Cramer V	Ders kitaplarındaki metinlerin uygulanması istenen okuma yöntem ve tekniğine uygun olma durumu
A1.Sesli Okuma	r p	,20 ,357
A2. Sessiz Okuma	r p	,18 ,508
A3.Göz Atarak Okuma	r p	,14 ,915
A4. Özetleyerek Okuma	r p	,13 ,957
A5.Not Alarak Okuma	r p	,14 ,931
A6. İşaretleyerek Okuma	r p	,24 ,066
A7.Tahmin Ederek Okuma	r p	,16 ,812
A8.Soru Sorarak Okuma	r p	,17 ,659
A9.Söz Korosu	r p	,22 ,157
A10. Okuma Tiyatrosu	r p	,21 ,217
A11. Ezberleme	r p	,24 ,066
A12. Metinlerle İlişkilendirme	r p	,19 ,438
A13.Tartışarak Okuma	r p	,30 ,001
A14.Eleştirel Okuma	r p	,20 ,447

Tablo 19'a göre öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerine ait genel kullanım sıklıkları ile ders kitaplarındaki

metinlerin uygulanması istenen okuma yöntem ve tekniğine uygun olma durumu arasındaki ilişki incelendiğinde; “Sesli Okuma” yöntem ve tekniğine ait öğretmenlerin genel kullanım sıklıkları ile ders kitaplarındaki metinlerin uygulanması istenen okuma yöntem ve tekniğine uygun olma durumu arasında $r=,20$, $p=,357>,05$ ’e göre ilişki yoktur. “Sessiz Okuma” yöntem ve tekniğine ait öğretmenlerin genel kullanım sıklıkları ile ders kitaplarındaki metinlerin uygulanması istenen okuma yöntem ve tekniğine uygun olma durumu arasında $r=,18$, $p=,508>,05$ ’e göre ilişki yoktur. “Göz Atarak Okuma” yöntem ve tekniğine ait öğretmenlerin genel kullanım sıklıkları ile ders kitaplarındaki metinlerin uygulanması istenen okuma yöntem ve tekniğine uygun olma durumu arasında $r=,14$, $p=,915>,05$ ’e göre ilişki yoktur. “Özetleyerek Okuma” yöntem ve tekniğine ait öğretmenlerin genel kullanım sıklıkları ile ders kitaplarındaki metinlerin uygulanması istenen okuma yöntem ve tekniğine uygun olma durumu arasında $r=,13$, $p=,957>,05$ ’e göre ilişki yoktur. “Not Alarak Okuma” yöntem ve tekniğine ait öğretmenlerin genel kullanım sıklıkları ile ders kitaplarındaki metinlerin uygulanması istenen okuma yöntem ve tekniğine uygun olma durumu arasında $r=,14$, $p=,931>,05$ ’e göre ilişki yoktur. “İşaretleterek Okuma” yöntem ve tekniğine ait öğretmenlerin genel kullanım sıklıkları ile ders kitaplarındaki metinlerin uygulanması istenen okuma yöntem ve tekniğine uygun olma durumu arasında $r=,24$, $p=,066>,05$ ’e göre ilişki yoktur. “Tahmin Ederek Okuma” yöntem ve tekniğine ait öğretmenlerin genel kullanım sıklıkları ile ders kitaplarındaki metinlerin uygulanması istenen okuma yöntem ve tekniğine uygun olma durumu arasında $r=,16$, $p=,812>,05$ ’e göre ilişki yoktur. “Soru Sorarak Okuma” yöntem ve tekniğine ait öğretmenlerin genel kullanım sıklıkları ile ders kitaplarındaki metinlerin uygulanması istenen okuma yöntem ve tekniğine uygun olma durumu arasında $r=,17$, $p=,659>,05$ ’e göre ilişki yoktur. “Söz Korosu” yöntem ve tekniğine ait öğretmenlerin genel kullanım sıklıkları ile ders kitaplarındaki metinlerin uygulanması istenen okuma yöntem ve tekniğine uygun olma durumu arasında $r=,22$, $p=,157>,05$ ’e göre ilişki yoktur. “Okuma Tiyatrosu” yöntem ve tekniğine ait öğretmenlerin genel kullanım sıklıkları ile ders kitaplarındaki metinlerin uygulanması istenen okuma yöntem ve tekniğine uygun olma durumu arasında $r=,21$, $p=,217>,05$ ’e göre ilişki yoktur. “Ezberleme” yöntem ve tekniğine ait öğretmenlerin genel kullanım sıklıkları

ile ders kitaplarındaki metinlerin uygulanması istenen okuma yöntem ve tekniğine uygun olma durumu arasında $r=,24$, $p=,066>,05$ 'e göre ilişki yoktur. “Metinlerle İlişkilendirme” yöntem ve tekniğine ait öğretmenlerin genel kullanım sıklıkları ile ders kitaplarındaki metinlerin uygulanması istenen okuma yöntem ve tekniğine uygun olma durumu arasında $r=,19$, $p=,438>,05$ 'e göre ilişki yoktur. “Tartışarak Okuma” yöntem ve tekniğine ait öğretmenlerin genel kullanım sıklıkları ile ders kitaplarındaki metinlerin uygulanması istenen okuma yöntem ve tekniğine uygun olma durumu arasında $r=,30$, $p=,001<,05$ 'e göre pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. “Eleştirel Okuma” yöntem ve tekniğine ait öğretmenlerin genel kullanım sıklıkları ile ders kitaplarındaki metinlerin uygulanması istenen okuma yöntem ve tekniğine uygun olma durumu arasında $r=,20$, $p=,447>,05$ 'e göre ilişki yoktur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN SONUÇLAR

Birinci Alt Problem: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerini kullanma sıklıkları nedir?

Öğretmenlerin okuma eğitimi yöntem ve tekniklerine ait kullanım sıklıkları incelendiğinde; öğretmenler, “Sesli Okuma” ve “Sessiz Okuma” yöntem ve tekniklerini sık sık kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu yöntemlerin sık sık kullanılması uygulanmasının kolay ve zahmetsiz olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenler, “Göz Atarak Okuma”, “Özetleyerek Okuma”, “Not Alarak Okuma”, “İşaretleterek Okuma”, “Tahmin Ederek Okuma”, “Soru Sorarak Okuma”, “Söz Korosu”, “Metinlerle İlişkilendirme”, “Tartışarak Okuma”, “Eleştirel Okuma” yöntem ve tekniklerini bazen kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu yöntem ve tekniklerin bazen kullanılmasının bir ders saati içinde okuma etkinliğinin tamamlanmamasından kaynaklandığı tahmin edilmektedir.

Öğretmenler, “Okuma Tiyatrosu” ve “Ezberleme” yöntem ve tekniklerini ise çok az kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu iki yöntem ve tekniğin çok az kullanılması uygulanacak metin türünün belirli özellikler taşımasından kaynaklandığı söylenebilir. Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan programda, “Ezberleme” yöntemine az yer verilmesi ve öğretmenlerin bu yöntemi sadece belirli türlerde kullanması yöntemin çok az kullanılmasını sağlamıştır.

Programda yer alan 14 okuma yöntem ve tekniğinin 12'sinin öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılması, okuma eğitiminde çeşitli yöntemlerin tercih edilmesi bakımından olumlu bir sonuçtur. Çünkü, eğitimin çeşitli yöntem ve tekniklerle yapılması, etkililiği arttıracığı gibi eğitim öğretim ortamını sıkıcılıktan kurtarır.

İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN SONUÇLAR

İkinci Alt Problem: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerini öğretici metinlerde (makale, deneme, fıkra vb.) kullanma sıklıkları nedir?

Öğretmenlerin okuma yöntem ve tekniklerini öğretici metinlerde (makale, deneme, fıkra vb.) kullanma sıklıkları incelendiğinde; öğretmenler, “Sesli Okuma”, “Sessiz Okuma”, “Not Alarak Okuma”, “İşaretleyerek Okuma”, “Soru Sorarak Okuma”, “Metinlerle İlişkilendirme”, “Tartışarak Okuma”, “Eleştirel Okuma” yöntem ve tekniklerini sık sık kullandıklarını; “Göz Atarak Okuma”, “Özetleyerek Okuma”, “Tahmin Ederek Okuma”, yöntem ve tekniklerini bazen kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretici metinlerde bu kadar fazla yöntem ve tekniğin kullanılması metin türünün özelliğinden kaynaklandığı tahmin edilmektedir. Çünkü öğretici metinlerde seviyelere göre farklı yöntem ve teknikler kullanılması gerekmektedir. Ayrıca öğretici metinlerin bilgi verici özelliğinin olması ve çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılıyor olması, öğretimin etkililiği açısından önemli bir sonuçtur. Çünkü her öğrencinin zekâ seviyesi ve türü farklıdır. Yöntemlerin çeşitlendirilmesi, farklı zekâ türlerine ve seviyelerine sahip öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracaktır.

Öğretmenler, “Söz Korosu”, “Okuma Tiyatrosu” ve “Ezberleme” yöntem ve tekniklerini hiç kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu yöntem ve tekniklerin öğretici metinlerde hiç kullanılmamasının nedeni, yöntem ve tekniklerin öğretici metinlerde uygulanmaya müsait olmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN SONUÇLAR

Üçüncü Alt Problem: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerini olay çevresinde gelişen edebî metinlerde (roman, hikaye, masal vb.) kullanma sıklıkları nedir?

Öğretmenlerin okuma yöntem ve tekniklerini olay çevresinde gelişen edebî metinlerde (roman, hikaye, masal vb.) kullanma sıklıkları incelendiğinde; öğretmenler, “Sesli Okuma” ve “Sessiz Okuma” yöntem ve tekniklerinin her zaman kullandıklarını, “Soru Sorarak Okuma”, “Tahmin Ederek Okuma” yöntem ve

tekniklerini sık sık kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu dört yöntemin olay çevresinde gelişen edebî metinlerde çok sık kullanılması metin türünün özelliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Programda “Tahmin Ederek Okuma” yönteminin uygulanması ile ilgili metnin uygun bir yerde kesilerek devamının öğrenciler tarafından tahmin edilmesi yoluyla uygulanması önerilmektedir. Olay çevresinde gelişen türlerde bu yöntemin uygulanması için uygundur.

Öğretmenler, “Göz Atarak Okuma”, “Özetleyerek Okuma”, “Not Alarak Okuma”, “İşaretleyerek Okuma”, “Okuma Tiyatrosu”, “Metinlerle İlişkilendirme”, “Tartışarak Okuma”, “Eleştirel Okuma” yöntem ve tekniklerinin bazen kullanıldığını ifade etmişlerdir. Genel olarak öğretmenlerin yöntemlerin çoğunluğunu kullanması olumlu bir sonuçtur. Sürekli aynı okuma yönteminin kullanılması öğrencilerde bıkkınlık ve derse karşı olumsuz bir tutum oluşturacağı bilinmektedir.

Öğretmenler, “Söz Korosu”, ve “Ezberleme” yöntem ve tekniklerini hiç kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu yöntemlerin olay çevresinde gelişen edebî metinlerde kullanılmaması metinlerin özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Genel olarak hem öğretici metinlerde hem olay çevresinde gelişen metinlerde programda belirtilen yöntem ve tekniklerin çoğunun kullanılması okuma eğitiminin niteliği açısından önemlidir.

DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN SONUÇLAR

Dördüncü Alt Problem: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerini coşku ve heyecana bağlı edebî metinlerde (şiir) kullanım sıklıkları nedir?

Genel itibari ile öğretmenlerin okuma yöntem ve tekniklerini coşku ve heyecana bağlı edebî metinlerde (şiir) kullanım sıklıkları incelendiğinde; öğretmenler “Sesli Okuma” ve “Söz Korosu” yöntem ve tekniklerinin her zaman kullandıklarını, “Sessiz Okuma”, “Ezberleme”, “Metinlerle İlişkilendirme” yöntem ve tekniklerini de sık sık kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretici ve olay çevresinde gelişen metinlerden farklı olarak coşku ve heyecana bağlı metinlerde “Ezberleme, Metinlerle İlişkilendirme ve Söz Korosu” yöntem ve tekniklerinin kullanılması

dikkat çekicidir. Bu durumun şiir metinlerinin bu yöntem ve tekniklerin uygulanmasına elverişli olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Özellikle “Ezberleme” yönteminin coşku ve heyecana bağlı metinler dışında neredeyse kullanılmaması dikkat çeken bir başka sonuç olarak karşımıza çıkar.

Öğretmenler “Göz Atarak Okuma”, “Not Alarak Okuma”, “İşaretleyerek Okuma”, “Okuma Tiyatrosu”, “Tartışarak Okuma”, “Eleştirel Okuma” yöntem ve tekniklerinin bazen kullanıldığını ifade etmişlerdir. “Soru Sorarak Okuma”, “Özetleyerek Okuma” yöntem ve tekniklerini hiç kullanmadıklarını, “Tahmin Ederek Okuma” yöntem ve tekniklerini çok az kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu yöntem ve tekniklerin az kullanılması şiir metinlerinin özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. “Özetleyerek Okuma ve Tahmin Ederek Okuma” yöntem ve tekniklerinin coşku ve heyecana bağlı metinlerde kullanılmasının uygun olmadığı sonucuna ulaşılabılır.

BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN SONUÇLAR

Beşinci Alt Problem: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerini öğrencinin okuma hızını arttırmaya yönelik okuma çalışmalarında kullanım sıklıkları nedir?

Öğretmenlerin okuma yöntem ve tekniklerini öğrencinin okuma hızını arttırmaya yönelik okuma çalışmalarında kullanım sıklıkları incelendiğinde; öğretmenler, “Sesli Okuma” yöntemi her zaman kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sesli okuma, genellikle okuma hızını ölçmek için kullanılan bir yöntemdir. Öğretmenlerin okuma hızını arttırmaya yönelik çalışmalarda bu yöntemi her zaman kullanmaları bunun bir göstergesidir.

Öğretmenler, “Sessiz Okuma”, “Metinlerle İlişkilendirme” yöntem ve tekniklerinin sık sık; “Göz Atarak Okuma”, “Özetleyerek Okuma”, “Not Alarak Okuma”, “İşaretleyerek Okuma”, “Tahmin Ederek Okuma”, “Soru Sorarak Okuma”, “Söz Korosu”, “Okuma Tiyatrosu”, “Tartışarak Okuma”, “Eleştirel Okuma” yöntem ve tekniklerini bazen kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu yöntem ve tekniklerin okuma hızını arttırmaya yönelik okuma çalışmalarında sık sık kullanılması okuma eğitimi açısından olumludur.

Öğretmenler, “Ezberleme” yöntemini öğrencilerin okuma hızını arttırmaya yönelik okuma çalışmalarında hiç kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu yöntemin hiç kullanılmamasının nedeni “Ezberleme” yönteminin okuma hızını arttırmada etkisinin olmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN SONUÇLAR

Altıncı Alt Problem: Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda okuma alanında kullanılması önerilen yöntem ve tekniklerin uygulanabilme durumları nedir?

Türkçe Dersi Öğretim Programı okuma alanında kullanılması önerilen yöntem ve tekniklerin uygulanabilme durumları incelendiğinde; öğretmenler, “Sesli Okuma” ve “Sessiz Okuma” yöntemlerinin her zaman uygulanabildiğini ifade etmişlerdir. Bu yöntemlerin her zaman uygulanabilmesi uygulama açısından zaman ve emek gerektirmemesi ve sınıf kontrolünün kolay sağlanmasından kaynaklandığı tahmin edilmektedir.

Öğretmenler, “Metinlerle İlişkilendirme” ve “Özetleyerek Okuma” yöntem ve tekniklerinin çoğunlukla uygulanabildiğini; “Göz Atarak Okuma”, “Özetleyerek Okuma”, “Not Alarak Okuma”, “İşaretleterek Okuma”, “Tahmin Ederek Okuma”, “Soru Sorarak Okuma”, “Tartışarak Okuma”, “Eleştirel Okuma” yöntem ve tekniklerinin bazen uygulanabildiğini ifade etmişlerdir. Bu yöntem ve tekniklerin her zaman uygulanmamasının öğretmen alışkanlıklarından ve analiz, sentez gibi üst düzey zihinsel becerilerin kazandırılacağı metinlerde kullanıldığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenler, “Söz Korosu”, “Okuma Tiyatrosu”, “Ezberleme” yöntem ve tekniklerinin çok nadir uygulanabildiğini ifade etmişlerdir. Bu yöntem ve tekniklerin çok nadir olarak uygulanması uygulanacak metin türünden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Genel itibari ile programda yer verilen okuma yöntem ve tekniklerinin uygulanabildiği, ancak uygulanma sıklıklarının farklı olduğu görülmektedir.

YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN SONUÇLAR

Yedinci Alt Problem: Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma alanında kullanılması önerilen yöntem ve tekniklerin çeşitliliğinin (tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, eleştirel okuma vb.) okuma alışkanlığı ve okuma becerisi kazandırma durumu nedir?

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma alanında kullanılması önerilen yöntem ve tekniklerin çeşitliliği (tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, eleştirel okuma vb.) okuma alışkanlığı ve okuma becerisi kazandırma durumları incelendiğinde, öğretmenler içerisinde okuma yöntem ve tekniklerinin okuma alışkanlığı ve okuma becerisini çoğunlukla kazandırdığını ifade edenlerin daha çok olduğu görülmektedir. Bu durum, programdaki okuma becerisi temel amaçları ile uyumluluk göstermektedir. Okuma becerisi temel amaçlarından biri de okuma alışkanlığı kazandırmadır. Öğretmenlerin çoğunluğunun okuma yöntem ve tekniklerinin okuma alışkanlığı kazandırdığını ifade etmesi programın tutarlılığı bakımından önemlidir.

SEKİZİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN SONUÇLAR

Sekizinci Alt Problem: Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma alanında kullanılması önerilen yöntem ve tekniklerin “Okuma Becerisine Yönelik Temel Amaçlar” (okuma kurallarının uygulama, okuduğu metni anlama ve çözümlenme, okuduğu metni değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme, okuma alışkanlığı kazanma) ile tutarlılığı ne düzeydedir?

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma alanında kullanılması önerilen yöntem ve tekniklerin “Okuma Becerisine Yönelik Temel Amaçlar” (okuma kurallarının uygulama, okuduğu metni anlama ve çözümlenme, okuduğu metni değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme, okuma alışkanlığı kazanma) ile tutarlılık durumları incelendiğinde, yöntem ve tekniklerin okuma becerisine yönelik temel amaçlar ile çoğunlukla tutarlı olduğunu söyleyen öğretmenlerin sayısının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin çoğunluğunun farklı yöntem ve teknikler tercih etmesinin bir sonucu olabilir. Bu da programın tutarlılığı ile okuma eğitiminin etkililiği açısından son derece önemlidir.

DOKUZUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN SONUÇLAR

Dokuzuncu Alt Problem: Ders kitaplarındaki metinlerin, uygulanması istenen okuma yöntem ve tekniğine uygunluk durumu ne düzeydedir?

Metinlerin uygulanması istenen yöntem ve tekniğine bazen uygun olduğunu ifade eden öğretmen sayısının yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen kılavuz kitabında okuma metinleri için uygulanmasını istenen yöntem ve tekniklerin öğretmenlerin çoğu tarafından bazen uygun olduğunun söylenmesi kitabı hazırlayan yazarlar ve yayınevleri ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Çünkü Türkçe ders kitaplarındaki metinler, türünün en güzel örneğini sunacak nitelikte ve uygulanması istenen okuma yöntem ve tekniğine uygun olmalıdır. Bu durum dikkate alınarak hazırlanan kitaplarda sonuç daha olumlu çıkabilir.

ONUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN SONUÇLAR

Onuncu Alt Problem: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerini genel kullanım sıklıkları ile öğretici metinlerdeki kullanım sıklıkları, olay çevresinde gelişen edebi metinlerdeki kullanım sıklıkları, coşku ve heyecana bağlı edebi metinlerdeki kullanım sıklıkları ve öğrencinin okuma hızını artırmaya yönelik okuma çalışmalarındaki kullanım sıklıkları arasında ilişki var mıdır?

Genel itibari ile bakıldığında öğretmenlerin okuma yöntem ve tekniklerinden “Sesli Okuma, Sessiz Okuma, Göz Atarak Okuma, Özetleyerek Okuma, İşaretleyerek Okuma, Soru Sorarak Okuma, Okuma Tiyatrosu, Metinlerle İlişkilendirme, Tartışarak Okuma ve Eleştirel Okuma” yöntem ve tekniklerinin genel kullanım sıklığına ait en yüksek ilişkinin öğretici metinlerdeki kullanım sıklığı olduğu görülmektedir. Bu yöntem ve tekniklere dikkat edildiğinde analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey zihinsel becerilerin öğrencilere kazandırılmasında ve bilgi ağırlıklı metinlerde kullanılan yöntem ve teknikler olduğu görülecektir. Bu nedenle yöntem ve tekniklerin genel kullanım sıklığı ile öğretici metinlerde kullanım sıklığı arasındaki ilişkinin diğerlerine göre daha yüksek olmasında bu durumun etkili olduğu düşünülmektedir.

“Not Alarak Okuma ve Okuma Tiyatrosu” yöntem ve tekniğine ait genel kullanım sıklığı ile en yüksek ilişkinin olay çevresinde gelişen edebi metinlerdeki kullanım sıklığında olduğu görülmektedir. Bu durum olay çevresinde gelişen metinlerin bu yöntem ve tekniklerin uygulanmasına müsait olmasından kaynaklandığı tahmin edilmektedir.

“Söz Korosu” yöntemine ait genel kullanım sıklığı ile en yüksek ilişkinin, coşku ve heyecana bağlı edebi metinlerdeki kullanım sıklığı olduğu görülmektedir. Şiir türünün söz korosu yöntemiyle okumaya uygun olmasının bu sonucun ortaya çıkmasını sağladığı söylenebilir.

Ayrıca “Ezberleme” yöntemine ait genel kullanım sıklığı ile öğretici metinlerde kullanım sıklığı ve öğrencinin okuma hızını artırmaya yönelik okuma çalışmalarındaki kullanım sıklığı düşük ve eşit düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durumun ezberleme yönteminin öğretici metinler ve öğrencinin okuma hızını arttırmaya yönelik çalışmalarda çok kullanılmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

ON BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN SONUÇLAR

On Birinci Alt Problem: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerine ait genel kullanım sıklıkları ile okuma yöntem ve tekniklerinin uygulanabilirliği arasında ilişki var mıdır?

Genel itibari ile bakıldığında okuma eğitimi yöntem ve tekniklerinin uygulanabilirliğine ait kullanım sıklıkları ile en yüksek ilişkiye sahip kullanım sıklığının “Sesli ve Sessiz Okuma” yöntemlerine ait olduğu görülür. Sesli ve sessiz okuma yöntemlerinin araştırmaya katılan neredeyse tüm öğretmenler tarafından hem kullanılması hem de uygulanabilir olduğunun belirtilmesi aralarındaki kullanım sıklığı ilişkisinin yüksek olmasını sağlamıştır. Kullanım sıklığı ve uygulanabilirlik arasındaki ilişkinin yüksek olmasında bu yöntemlerin genellikle uygulama açısından zaman ve emek gerektirmemesinden ve uygulanmasının kolay olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okuma eğitimi yöntem ve tekniklerinin uygulanabilirliğine ait kullanım sıklığı ile en düşük ilişkiye sahip kullanım sıklığının “Ezberleme” yöntemine ait olduğu görülür. Bu durum bu yöntemin hem genel kullanımda hem de uygulanabilirliğinde öğretmenler tarafından fazla tercih edilmemesinden kaynaklandığı tahmin edilmektedir.

ON İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN SONUÇLAR

On İkinci Alt Problem: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerine ait genel kullanım sıklıkları ile yöntem ve tekniklerin çeşitliliğinin (tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, eleştirel okuma vb.) okuma alışkanlığı ve okuma becerisi kazandırma sıklığı arasında ilişki var mıdır?

Yöntem ve tekniklerin çeşitliliğinin okuma alışkanlığı ve okuma becerisi kazandırma sıklığı ile en yüksek ilişkiye sahip kullanım sıklığının “Eleştirel Okuma” yöntem ve tekniğine ait genel kullanım sıklığı olduğu görülürken, en düşük kullanım sıklığının “Not Alarak Okuma” yöntem ve tekniğine ait genel kullanım sıklığına ait olduğu görülmektedir. Yöntem ve tekniklerin çeşitliliğinin okuma alışkanlığı ve beceri kazandırması sıklığı ile genel kullanım sıklığı arasındaki en yüksek ilişkiye sahip yöntemin “Eleştirel Okuma” olması dikkat çekicidir. Bu durum, öğretmenlerin okuma eğitiminde farklı yöntem ve teknikler tercih ettiğini göstermektedir. Bu da öğretimin etkililiği açısından son derece önemlidir.

ON ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN SONUÇLAR

On Üçüncü Alt Problem: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerine ait genel kullanma sıklıkları ile “Okuma Becerisine Yönelik Temel Amaçlar” (Okuma Kurallarının Uygulama, Okuduğu Metni Anlama ve Çözümleme, Okuduğu Metni Değerlendirme, Söz Varlığını Zenginleştirme, Okuma Alışkanlığı Kazanma) ile tutarlılık durumu arasında ilişki var mıdır?

Yöntem ve tekniklerin okuma becerisine yönelik temel amaçlar ile tutarlılık durumuna ait sıklık düzeyi ile en yüksek ilişkiye sahip kullanım sıklığının “Metinlerle İlişkilendirme” yöntemi olduğu görülürken, en düşük kullanım sıklığının

“Özetleyerek Okuma” yöntemine ait olduğu görülmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin metinleri ilişkilendirmesinin Türkçe dersi temel amaçlarına yardımcı olduğunu göstermektedir. Ayrıca “Özetleyerek Okuma” yönteminin genel kullanım sıklığı ile Türkçe dersi temel amaçları arasındaki ilişkinin düşük olması dikkat çekicidir.

ON DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN SONUÇLAR

On Dördüncü Alt Problem: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan okuma yöntem ve tekniklerine ait genel kullanım sıklıkları ile ders kitaplarındaki metinlerin uygulanması istenen okuma yöntem ve tekniğine uygun olma durumu arasında ilişki var mıdır?

Genel itibari ile bakıldığında yöntem ve tekniklerin ders kitaplarındaki metinlerin uygulanması istenen okuma yöntem ve tekniğine uygun olma durumu ile en yüksek ilişkiye sahip genel kullanım sıklığının “Tartışarak Okuma” yöntemine ait olduğu görülürken, en düşük kullanım sıklığının “Özetleyerek Okuma” yöntemine ait olduğu görülmektedir. Her ne kadar yöntem ve tekniklerin genel kullanım sıklığı ile uygulanması önerilen yöntem ve teknikler arasındaki ilişkide en yüksek oran “Tartışarak Okuma” yönteminde olsa da diğer yöntem ve tekniklerde bir birine çok yakın orandadır. Bu durum öğretmen kılavuz kitaplarında önerilen okuma yöntem ve tekniklerinin uygulanması istenen metinlere uygun olmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Yukarıdaki sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

1. Türkçe dersi okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerinin de yer aldığı, öğrenciyi diğer derslere de hazırlayan ve sonraki yaşantısında kullanacağı unsurları kazanacağı bir derstir. Dolayısıyla öğretmenler, kullanacakları her okuma yöntem ve tekniğini öğrenciye anlamlı bir farkındalık kazandırma adına uygulamalıdır.

2. Okuma yöntemlerinin çeşitliliği öğrenciye okuma alışkanlığı ve okuma becerisi sağlama noktasında önemlidir. Bu anlamda öğretmenler derslerde sadece belli yöntem ve teknikleri değil bütün okuma yöntem ve tekniklerini yeterince kullanmalıdırlar.

3. Ders kitaplarında yer alan metinler hem türünün en güzel örneğini sunacak nitelikte hem de uygulanması istenen okuma yöntem ve tekniğine uygun olmalıdır. Türünün özelliklerini üzerinde barındıran metinleri uygun okuma yöntem ve tekniği ile okumak öğrencilerin okumaya ve derse ilgisini arttıracakı unutulmamalıdır.

4. Öğretmenler programda yer alan okuma yöntem ve tekniklerinin neredeyse hepsini farklı oranlarda kullanmaktadırlar. Bu yöntem ve tekniklerin okuma çalışmalarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Ancak öğretmenlerin en az kullandıkları yöntemin ezberleme yöntemi olduğu saptanmıştır. Bu yöntem genellikle şiir okuma çalışmalarında kullanılmaktadır. Ezberleme yönteminin kullanımını arttırmak için sadece şiir okuma çalışmalarında değil metinlerin canlandırılmasında söz korusu ve okuma tiyatrosu yöntem ve teknikleri ile kullanılması sağlanabilir.

5. Okuma yöntem ve teknikleri konusunda öğretmenlerin gelişimi için hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmeli, MEB tarafından bu yöntem ve tekniklerin etkin kullanılacağı kaynak ve materyaller sunularak hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin gelişimine olanak sağlanmalıdır.

6. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırabilmesi ve öğrencilerin okuma zevki alabilmesi için, sadece ders kitaplarındaki metinler değil dergi, gazete vb. kaynaklardan metinler uygun yöntem ve tekniklerle okunmalıdır.

7. Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki okuma yöntem ve teknikleri dışında literatürde geçen yöntem ve tekniklere de programlarda yer verilmelidir. Çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması (ya da sürekli aynı yöntem ve tekniklerin kullanılmaması) dersi sıkıcılıktan kurtarıp eğlenceli hale getirebilir.

8. Türkçe dersine yönelik ders saati noktasında düzenleme yapılabilir. Ders saatinin arttırılması zaman gerektiren bazı yöntem ve tekniklere (not alarak okuma, tartışarak okuma vb.) daha rahat yer verilmesini sağlayabilir.

9. Metin türlerine özgü okuma yöntem ve teknikleri tespit edilerek öğretmen kılavuz kitaplarında bir metne yönelik birkaç yöntem ve tekniğin verilip öğretmenin bu yöntem ve tekniklerden sınıfına uygun olanı seçmesi dersi daha ilgi çekici ve zevkli hale getirebilir.

KAYNAKÇA

- Akalın, L. S. (1994). *Edebiyat Terimleri Sözlüğü* (6.Baskı). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Akbayır, S. (2006). *Eğitim Fakülteleri İçin Cümle ve Metin Bilgisi* (4. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Aksan, D. (1987). *Türkçenin Gücü*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Aksan, D. (1993). *Şiir Dili ve Türk Şiir Dili*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim* (5. Baskı) içinde 1. Cilt. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2005). *Yazılı ve Sözlü Anlatım* (7. Baskı). Ankara: Akçağ Basım Yayım.
- Akyol, H. (1998). *Kelime Tanıma ve Okumaya Etkisi*. Selçuk Üniversitesi VII. Eğitim Bilimleri Kongresi. 9-11 Eylül 1998. C.1 Konya.
- Akyol, H. (2001). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). "Okuma". A. Kırkkılıç ve H. Akyol, (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (15-48). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H. (2007). Türkçe Öğretim Programı: Yenilikler ve Sorunlar. *İlköğretmen Dergisi*, S.6. Şubat, 2007
- Akyol, H. (2008). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara:Kök Yayıncılık.
- Arı, E. (2011). Temel Kavramlar. S. Büyükalın Filiz. (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (1. Baskı) içinde (2-23) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Arıcı, A.F. (2006). Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji-Yöntem ve Teknikler.

- Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C.7 S.1 299-307.
- Arıcı, A.F. (2012). *Okuma Eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aşlıoğlu, B. (2007). Çocuklarda Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesi. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*. S.6. 37-40.
- Ay, S. (2003). *Okuma Stratejileri ile Çoklu Zeka Kuramının İlişkilendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri*, C.3 Sayı.4, 461-469.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve Anlama Eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*. Çev. Bengü Çapar. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Baraz, T. ve Özdemir, E. (1991). *Türk Dili ve Edebiyatı Yazın Türleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Baş, T. (2003). *Anket*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Baştürk, M. (2004). *Dil Edinim Kuramları ve Türkçenin Anadili Olarak Edinimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Bircan, İ. ve Tekin, M. (1989). Türkiye’de Okuma Alışkanlığının Azalması Sorunu ve Çözüm Yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22, 393-410.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (Çev. D. A. Özçelik), Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Boling, C. ve Evons, W. (2008). Reading success in the secondary classroom. *Preventing School Failure*. C.52. S.2. 59-66.
- Büyükkaragöz, S. S. ve Çivi, C. (1999). *Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama Uygulama* (10. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

- Calp, M. (2005). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Eğitim Kitabevi.
- Cemiloğlu, M. (2009). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi* (5. Baskı). Bursa: Alfa Aktüel Yayıncılık.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 11. 231-244.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Coşkun, E. (2007). *Türkçe Öğretiminde Metin Bilgisi*. İlköğretimde Türkçe Öğretimi. Kırkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakmak, E. (2007). Bir Süreç Olarak Okuma ve Okuma Öğretimi. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, c.6. 41-45.
- Çavuşoğlu, M. (1986). Divan Şiiri. *Türk Dili (Türk Şiiri Özel Sayısı II, Divan Şiiri)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. (52), 415-417.
- Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 173. 39-49.
- Çeçen, M. A. (2008). 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Hikâyelerin Metin Elementleri Açısından İncelenmesi. *I. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*. Doğu Akdeniz Üniversitesi Bildiri Kitabı, 151.
- Çeçen, M. A. (2011). *Yazma Eğitimi Açısından Metin Bilgisi*. M. Özbay (Ed.). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Çiftçi, M. (2000) Sesli Okuma. *Bilge Dergisi*, Sayı.24, 178.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A. ve Melanlıoğlu, D. (2007). 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Açısından Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 6, (22). 206-219.

- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşılma Düzeyinin Belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Deangelo, N., Reents, K. ve Zomboracz, C. (1997). Improving reading achievement through the use of parental involvement and paired reading. *M. A. Action Research Project*. Saint Xavier University, Chicago.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe Öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi* (7. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Yabancı Dil Öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Devrimci, H. (1993). *İlkokul Beşinci Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlıkları Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ergin, M. (2002). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Dağıtım.
- Gambrell, L. B. (1996). Creating Classroom Cultures That Foster Reading Motivation. *The Reading Teacher*. 50. (1). 14-25.
- Gedizli, M. (2006). *Okuyabilmek*. İstanbul: Marka Yayınları.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gökçe, E. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları. S. Sever, (Ed.), 3. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu İçinde* (s.823-833)

- Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Gökşen, E. N. (1985). *Örnekleriyle Çocuk Edebiyatımız* (5. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Göktürk, A. (1997). *Okuma Uğraşı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gönen, M., Çelebi Öncü, E. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 32. (164). 7-35.
- Gunning, T. G. (2005). *Creating Literacy- Instruction For All Students*. (Fifth Edition). USA: Pearson Education, Inc.
- Güleryüz, H. (2002). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Gülsoy, M. (2009). *Büyübozumu: Yaratıcı Yazarlık*. İstanbul: Can Yayınları.
- Günay, V. D. (2007). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Anlama Teknikleri I Uygulamalı Okuma Eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi* (2. Baskı). Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2002). *Ders Kitaplarının İncelenmesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, M. (1997). İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri ve Dikkat Özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ankara İlinde Bir Araştırma). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güzel-Özmen, R. (1999). Öykü Yapısı ve Öykü Yapısının Okuduğunu Anlama Öğretiminde Kullanılması. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 11. 105-119.
- Grellef, F. (1981). *Developing reading skills*. İngiltere: Cambridge University Press.

- Hacıeminoğlu, N. (2011). *Türkçenin Karanlık Günleri*. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.
- Harris, E.J. ve Sipay E.R. (1990). *How to increase reading ability a guide to Developmental and remedial methods*. New York: Longman.
- Heilman, A., Blair, T. ve Rupley, W. (1986). *Principles and practices of teaching reading* (6. Baskı). USA: Charles E. Merrill Publishing.
- İpşiroğlu, Z. (1994). Okuma Sevgisi Nasıl Kazandırılır? *Çağdaş Eğitimde Sanat*. 127-139.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (23. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 141-153.
- Karatay, H. (2014). *Okuma Eğitimi Kuram Ve Uygulama* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe Öğretimi* (8. Baskı). Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C. ve Oğuzkan, F. (1999). *Örnek Edebi Metinlerle Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Keskinkılıç, K. (2005). *İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kıbrıs, İ. (2000). *Uygulamalı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Kıran, Z. ve Eziler Kıran, A. (2012). *Dilbilime Giriş* (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Korkmaz, Z. (2010). *Grammer Terimleri Sözlüğü* (4. Baskı). Ankara: TDK Yayınları.
- Kuzu, T. (2003). *Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe*

- Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Leipzig, D. H. (2001). *What is reading?* 11.04.2015 www.readingrockets.org/article/what-reading.
- Luma, S. (2002). *İlköğretim Okulu Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Beceri ve Alışkanlıklarını Geliştirmeye Yönelik Bir Araştırma.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Maraşlı, A. (2006). *Okumayı Sevdirmeye Yolları.* İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Nas, R. (2003). *Türkçe Öğretimi.* Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Odabaş, H. (2005). *Ülkemizde Okuma Alışkanlığı ve Eleştirel Okuma.* Etimesgut Nasreddin Hoca İlköğretim Okulu Öğrenen Toplumda Okul Kütüphaneleri Paneli.
- Odabaş, H., Yonca, Z. ve Coşkun, P. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı. *Bilgi Dünyası*, 2. (9). 431-465.
- Oğuzkan, F. (2000). *Çocuk Edebiyatı* (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öz, M.F. (2011). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2003). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi.* Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I.* Ankara: Öncü Basımevi.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Haziran 5 (1), 30-45.
- Özbay, M. (2009). *Anlama Teknikleri I Okuma Eğitimi.* Ankara: Öncü Basımevi.
- Özdemir, E. (1998). *Eleştirel Okuma* (3. Baskı). Ankara: Ümit Yayıncılık.

- Özdemir, E. (1983). *Okuma Sanatı*. İstanbul: İnkilap Kitabevi.
- Özdemir, E. (1983). Anadili Öğretimi. *Türk Dili, Dil Öğretimi Özel Sayısı*. s.5-38.
Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özdemir, E. (2007). *Yazınsal Türler*. Ankara: Bilgi Yayınları.
- Razı, S. (2008). *Okuma Becerisi Öğretimi ve Değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayıncılık.
- Sancı, D. (2002). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Toplumsal, Ekonomik ve Kültürel Durumlarının Okuma Motivasyonlarına Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Saraçoğlu, A. (2000). *Dil ve Edebiyat Terimleri Sözlüğü*. Eskişehir: Etam AŞ.
- Sevim, O. (2006). *Kitap Okuma Alışkanlığı Kazandırma Projesi* (2. Baskı). İstanbul: Erdem Yayınları.
- Shaughnessy, J. J. ve Zechmesiter, E. B. (1997). *Research Methods in Psychology*. McGrawHill: Singapore.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma Eğitimi*. Konya: Eğitim Akademi Yayıncılık.
- Şen, H. Ş. (2011). Öğrenme Öğretme Stratejileri. S. Büyükalan Filiz. (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* (1. Baskı) içinde (98-114). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şimşek, T. (2005). Çocuk Şiirleri. *Hece Dergisi*, 9. 104-105. Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı, 219-230.
- Tansel, F. A. (1987). *İyi ve Doğru Yazma Usulleri III*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- Tekışık, H. H. (1992). Türk İnsanı Niçin Az Okuyor? *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 176. 1-4.
- Tekin, M. (2009). *Roman Sanatı*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- TDK (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27. 655-667.
- Torgesen, J. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: the lingering problem of treatment resister. *Learning Disabilities Research and Practice*, S.1, 55-64.
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe Öğretiminde Okuma Alışkanlığı ve Çocukların Okuma Eğilimleri. *Türk Dili Dergisi*. S.609, 567-584.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretiminde Yöntemler, Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Basım Yayım.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2003). *Çocuk Edebiyatı* (2. Baskı). Ankara: Akçağ Basım Yayım.
- Yangın, B. (1998). *Dinlediğini Anlama Becerisi Geliştirmede Elves Yönteminin Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, C. (2003). *Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi* Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2010). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yılmaz, B. (1990). *Okuma Alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, B. (1992). Okuma Alışkanlığında Öğretmenin Rolü. *Eğitim Dergisi*. 2. (1). 5-12
- Yılmaz, B. (1993). *Okuma Alışkanlığında Halk Kütüphanelerinin Rolü*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Yılmaz, B. (2000). Çok Kùltürlü Toplumlarda Etnik Azınlık Çocuklarının Okuma ve Kùtùphane Kullanma Alışkanlıkları. *Türk Kùtùphaneciliđi*, 4. (14). 451-465.

Yılmaz, H. ve Sùnbùl, A.M. (2007). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (4. Basım). Konya: Çizgi Kitabevi.

EKLER

“ORTAOKUL (6-8. SINIFLAR) TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN OKUMA YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİN UYGULANABİLİRLİĞİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ”

Değerli Öğretmenim,

Yukarıda başlığı verilmiş olan çalışma, Türkçe Öğretim Programı okuma alanında yer alan okuma yöntem ve tekniklerinin uygulanabilirliğini ve bu yöntem ve tekniklerden hangisinin öğretmenler tarafından daha çok tercih edildiğini belirlemek amacıyla yapılmaktadır.

Vereceğiniz cevapların bu çalışmaya değerli bir katkı olduğunu biliyoruz.

Katkılarınız ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Mustafa Enes AKGÜMÜŞ

Kişisel Bilgiler

I. Cinsiyetiniz

Kadın

Erkek

II. Mesleki kıdeminiz:..... Yıl

III. Çalıştığınız okuldaki kıdeminiz:..... Yıl

IV. Eğitim durumunuz

1

Lisansüstü

3

Eğitim Enstitüsü

2

Eğitim Fakültesi

4

Fen- Edebiyat

5

Diğer

V. Okulunuzdaki toplam öğrenci sayısı:.....

VI. Dersine girdiğiniz sınıf mevcudu:.....

VII. Okulunuzdaki toplam Türkçe öğretmeni sayısı:.....

Aşağıdaki tabloda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda önerilen “Okuma Eğitimi Yöntem ve Teknikleri” sıralanmıştır. Lütfen, bu yöntem ve teknikleri hangi sıklıkta kullandığınızı belirtiniz.

	Hiç kullanmam	Çok az kullanırım	Bazen kullanırım	Sık sık kullanırım	Her zaman kullanırım
Sesli Okuma					
Sessiz Okuma					
Göz Atarak Okuma					
Özetleyerek Okuma					
Not Alarak Okuma					
İşaretleyerek Okuma					
Tahmin Ederek Okuma					
Soru Sorarak Okuma					
Söz Korosu					
Okuma Tiyatrosu					
Ezberleme					
Metinle İlişkilendirme					
Tartışarak Okuma					
Eleştirel Okuma					

Lütfen, **Türkçe Dersi Öğretim Programı**'nda önerilen **“Okuma Eğitimi Yöntem ve Teknikleri”**ni **öğretici metinlerde** (makele, deneme, fıkra vb.) hangi sıklıkta kullandığınızı belirtiniz.

	Hiç kullanmam	Çok az kullanırım	Bazen kullanırım	Sık sık kullanırım	Her zaman kullanırım
Sesli Okuma					
Sessiz Okuma					
Göz Atarak Okuma					
Özetleyerek Okuma					
Not Alarak Okuma					
İşaretleyerek Okuma					
Tahmin Ederek Okuma					
Soru Sorarak Okuma					
Söz Korusu					
Okuma Tiyatrosu					
Ezberleme					
Metinle İlişkilendirme					
Tartışarak Okuma					
Eleştirel Okuma					

Lütfen, **Türkçe Dersi Öğretim Programı**'nda önerilen **“Okuma Eğitimi Yöntem ve Teknikleri”**ni **olay çevresinde gelişen edebî metinlerde** (roman, hikaye, masal vb.) hangi sıklıkta kullandığınızı belirtiniz.

	Hiç kullanmam	Çok az kullanırım	Bazen kullanırım	Sık sık kullanırım	Her zaman kullanırım
Sesli Okuma					
Sessiz Okuma					
Göz Atarak Okuma					
Özetleyerek Okuma					
Not Alarak Okuma					
İşaretleyerek Okuma					
Tahmin Ederek Okuma					
Soru Sorarak Okuma					
Söz Korusu					
Okuma Tiyatrosu					
Ezberleme					
Metinle İlişkilendirme					
Tartışarak Okuma					
Eleştirel Okuma					

Lütfen, Türkçe Dersi Öğretim Programı 'nda önerilen “Okuma Eğitimi Yöntem ve Teknikleri” ni coşku ve heyecana bağlı edebî metinlerde (şiir) hangi sıklıkta kullandığınızı belirtiniz.					
	Hiç kullanmam	Çok az kullanırım	Bazen kullanırım	Sık sık kullanırım	Her zaman kullanırım
Sesli Okuma					
Sessiz Okuma					
Göz Atarak Okuma					
Özetleyerek Okuma					
Not Alarak Okuma					
İşaretleyerek Okuma					
Tahmin Ederek Okuma					
Soru Sorarak Okuma					
Söz Korosu					
Okuma Tiyatrosu					
Ezberleme					
Metinle İlişkilendirme					
Tartışarak Okuma					
Eleştirel Okuma					

Lütfen, Türkçe Dersi Öğretim Programı 'nda önerilen “Okuma Eğitimi Yöntem ve Teknikleri” ni öğrencinin okuma hızını arttırmaya yönelik okuma çalışmalarında hangi sıklıkta kullandığınızı belirtiniz.					
	Hiç kullanmam	Çok az kullanırım	Bazen kullanırım	Sık sık kullanırım	Her zaman kullanırım
Sesli Okuma					
Sessiz Okuma					
Göz Atarak Okuma					
Özetleyerek Okuma					
Not Alarak Okuma					
İşaretleyerek Okuma					
Tahmin Ederek Okuma					
Soru Sorarak Okuma					
Söz Korosu					
Okuma Tiyatrosu					
Ezberleme					
Metinle İlişkilendirme					
Tartışarak Okuma					
Eleştirel Okuma					

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma alanında kullanılması önerilen aşağıdaki yöntem ve teknikler uygulanabilir mi?

	HİÇBİR ZAMAN	ÇOK NADİR	BAZEN	ÇOĞUNLUKLA	HER ZAMAN
Sesli Okuma					
Sessiz Okuma					
Göz Atarak Okuma					
Özetleyerek Okuma					
Not Alarak Okuma					
İşaretleyerek Okuma					
Tahmin Ederek Okuma					
Soru Sorarak Okuma					
Söz Korusu					
Okuma Tiyatrosu					
Ezberleme					
Metinle İlişkilendirme					
Tartışarak Okuma					
Eleştirel Okuma					

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma alanında kullanılması önerilen yöntem ve tekniklerin çeşitliliği (Tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, eleştirel okuma vb.) okuma alışkanlığı ve okuma becerisi kazandırıyor mu?

	HİÇBİR ZAMAN	ÇOK NADİR	BAZEN	ÇOĞUNLUKLA	HER ZAMAN

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma alanında kullanılması önerilen yöntem ve teknikler "Okuma Becerisine Yönelik Temel Amaçlar" (Okuma Kurallarının Uygulama, Okuduğu Metni Anlama ve Çözümleme, Okuduğu Metni Değerlendirme, Söz Varlığını Zenginleştirme, Okuma Alışkanlığı Kazanma) ile tutarlı mı?

	HİÇBİR ZAMAN	ÇOK NADİR	BAZEN	ÇOĞUNLUKLA	HER ZAMAN

Ders kitaplarındaki metinler uygulanması istenen okuma yöntem ve tekniğine uygun mu?

	HİÇBİR ZAMAN	ÇOK NADİR	BAZEN	ÇOĞUNLUKLA	HER ZAMAN