

Original article

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Okuma Kazanımlarının (1-4. Sınıflar) Değerlendirilmesi ¹

The Evaluation of Reading Attainment of Grades 1-4 in the Context of Turkish Qualifications Framework in 2018 Turkish Lesson Educational Programs

Merve Hülya Kibar Furtun ^a, Demet Sancı Uzun ^a & Serkan Furtun ^{a, *}

^a Department of Turkish and Social Sciences Education, Faculty of Education, Recep Tayyip Erdoğan University, Rize, Turkey

Özet

Bu çalışmanın amacı, son yıllarda pek çok kez güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki 1-4. sınıf düzeyleri için hazırlanmış olan okuma öğrenme alanındaki kazanımların değerlendirilmesidir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan öğretim programlarında (2015, 2018, 2019) yer alan okuma eğitimi sürecinde birden fazla okuma boyutunu ele aldığı ve kazanımlara ilişkin çeşitli kategoriler belirlendiği için iç içe geçmiş tek durum deseni özelliği göstermektedir. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı bir önceki program olan 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve sonraki 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Seçilen öğretim programları içerisinde alan uzmanlarının değerlendirmesi sonucu kazanımların süreçteki değişimi ve gelişimi özetlenmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda önceki öğretim programında 55 farklı kazanıma yer verildiği ve 2019 programı ile önemli bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Okuma kazanımları 1-4. sınıflar için "Okumaya Hazırlık, Akıcı Okuma, Söz Varlığı ve Anlama Kazanımları" şeklinde boyutlandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitimi, Öğretim Programı, Okuma, Anlama, Kazanım.

Abstract

The aim of this study is to be in the 1-4th of the Turkish Course Curriculum, which has been updated many times in recent years. It is the evaluation of the acquisitions in the field of reading learning prepared for grade levels. Case study, one of the qualitative research methods, was used in the study. The research shows the intertwined single case pattern feature as it deals with more than one reading dimension in reading education in the curricula prepared for Turkish teaching (2015, 2018, 2019) and various categories are determined regarding the acquisitions. 2018 Turkish Course Curriculum has been evaluated in comparison with 2015 Turkish Course Curriculum and 2019 Turkish Course Curriculum. The change and development of the achievements in the process as a result of the evaluation of field experts among the selected curriculums were tried to be summarized.

As a result, it was concluded that the 2018 Turkish Course Curriculum included 55 achievements different from the previous curriculum and did not differ significantly with the 2019 program. Reading outcomes 1-4. For the classes, it has been dimensioned as "Preparation for Reading, Fluent Reading, Word Presence and Comprehension objective".

* Corresponding author:

Furtun S. is a research assistant in the Department of Turkish Education at Recep Tayyip Erdoğan University in Rize, Turkey. His research interests include the Turkish Education, Reading Education and Writing Education. He has lived, worked, and studied in Rize, Turkey.
Email: serkan.furtun@erdogan.edu.tr

Keywords: Turkish Language Education, Curriculum, Reading, Understanding, objective.

Received: 15 January 2021 * **Accepted:** 23 January 2021 * **DOI:** <https://doi.org/10.29329/jsve.2020.298.3>

GİRİŞ

Ülkelerin gelişmişlik düzeyi ve bireye verdiği önem, çağın ihtiyaçlarına verdiği yanıtla ve eğitim programlarının güncelliğiyle ilişkilidir. Bilim ve teknoloji, eğitimin her alanını etkilemekte, özellikle eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu kılmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı bilgi ve teknoloji çağında, çoklu zekâ ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımları ön plâna çıkmaktadır. Bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde, öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine; öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin kendi yaşantıları yoluyla bilgiyi yapılandırmasına ağırlık verilmektedir (MEB, 2005).

Değişimle ortaya çıkan bu gelişmelere ayak uydurabilmek, ihtiyaçlara yanıt vermek ve öğretmenlerin yenilikleri takip etmelerine yardım etmek eğitim programlarının görevidir. Bu sebeple eğitim programları gelişmeye ve güncellenmeye açık olmalıdır. Doğan ve Semerci (2016: 286), programların uygulanmasında yaşanan sorunların kısa sürede belirlenmesinin ve çözülmesinin, programların başarıya ulaşmasına yardımcı olduğunu ve aynı zamanda öğrenci başarısını da doğrudan etkilediğini belirtir.

İşman (1999, 56) iyi bir eğitim programının işlevsel, esnek, ekonomik, amaçlara yönelik, bilimsel, uygulanabilir, toplumun inandığı değerlere dayalı; aynı zamanda uygulamalara yol gösterici nitelikte olması gerektiğini belirtir ve programı “iyi bir yöntem kitabı” olarak nitelendirir. Bireylerin küresel gelişmelere uyum sağlayabilecek ve her açıdan yeterli olabilecek biçimde yetiştirilmesinde önemli bir etkiye sahip olan öğretim programları, eğitim sürecinin başat bir parçasıdır.

Öğretim programı, eğitimde istenilen düzeye ulaşabilmek için öğrencilerin karşılaştıkları düzenli öğrenme yaşantılarının tümü olarak tanımlanabilir (Bilen, 2006:46). Bu bağlamda programın işlevsel olması gereklidir. Bir öğretim programının işlevsel olabilmesi için tüm öğelerin anlamlı bir şekilde birbirine bağımlı olması gerekir. Çünkü meydana gelebilecek en ufak değişim diğer öğeleri de etkilemektedir (Aykaç, 2005). Öğretim programları hazırlanırken ise hedef (kazanım), içerik (kapsam), öğrenme öğretme süreci (eğitim durumları) ve ölçme değerlendirme (sınama durumu) gibi temel öğelerden önce kazandırılacak hedeflerin belirlenmesi gerekir (remcdbcrb.org, 2020). Daha sonra ise belirlenen hedefler (kazanımlar) doğrultusunda “Ne öğretilim” sorusunun cevabı olan içerik belirlenir (Demirel, 2010:37).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2006:2) genel anlamda dil öğretiminin amacı şu şekilde ifade edilmiştir: “Öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir.” Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen dil öğretiminin genel amacına ulaşılması için öğrenme alanları içerisinde kazanımlara yer verilmiştir. Kazanım, “öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları belirten ifadeler” (MEB, 2005:8) olarak tanımlanabilir. Buna ek olarak Türkçe Sözlük'te kazanım kavramı “kazanma işi” şeklinde tanım bulmaktadır (TDK, 2005).

Türkçe programının temel açıklamaları ve yaklaşımı ve yine bunun yanında genel amaçları ve öğrenme alanlarına yönelik kazanımları, dil öğretimi hususundaki ana hedeflerimizin göstergesidir. Bir programın içinde yer alan tek bir “kelime” dahi derinlemesine düşünülmelidir (Baş, 2012:272).

Türkçe derslerinin temel ilkesini Yıldız (2003:4), “öğrencilere bugün ve gelecekte dil kullanımı açısından her türlü beklentiye karşılık verebilecek becerileri kazandırmak” olarak ifade etmektedir. Türkçe dersinin içeriği dört temel dil becerisi esas alınarak oluşturulur. Dil becerileri içinde önemli bir yere sahip olan okuma becerisi, dinleme ve konuşmadan farklı olarak okul öğrenmeleriyle başlar ve eğitim süreci boyunca gelişmeye devam eder. Öğrencilerin okuma becerilerindeki gelişim bu becerinin doğru bir biçimde anlaşılmasına ve kazanımların gelişimi sağlayacak biçimde belirlenmesine bağlıdır.

Özdemir (2000: 11) okumayı basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama ve yorumlama olarak tanımlar. Akyol (2012: 29) ise okumayı yazar ve okur arasındaki aktif ve etkili bir iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma süreci olarak görür. Okuma, göz kaslarının ve ses organlarının birlikte oluşturduğu çabadan ortaya çıkan çetin bir süreçtir. Bu süreç içerisinde okuduğunu anlama, okuduklarını yorumlama ve okudukları arasında ilişki kurma da gerçekleşmektedir bu nedenle Özbay ve Özdemir (2012:19)'in de ifade ettiği gibi “Okuma, yalnızca kelimelerin birbirine bağlandığı basit bir birleştirme işlemi değildir. Çünkü okuma sırasında yalnızca sembollerini görmek yetmez, bunları anlamak, yorumlamak, karşılaştırmak, akıl yürütmek ve yargıya varmak da gerekmektedir.” Anamlı okumayı sağlayabilmek ve okuduğunu anlayabilmek için okumada otomatikleşme yani akıcı okuma bu nedenle önemlidir.

Oğuzkan (1997:37) okumayı bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğelerle algılama ve kavrama süreci olarak tarif ederken, Çelik (2006:18) bu çabayı, “gözlerin ve ses organlarının farklı hareketlerinden ve zihnin anlamı kavramak için verdiği çabadan meydana gelen bir etkinlik” olarak ifade etmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB,2009) ise okumayı “görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç” olarak tanımlamaktadır.

Okuma, birkaç duyu organımızın aynı anda çalıştığı karmaşık bir süreçtir. Yapılan araştırmalarda genellikle, öğrenmelerin %1'i tatma, %1,5'i dokunma, %3,5'i koklama, %11'i işitme ve %83'ü ise görme yoluyla sağlanmaktadır. Okumanın meydana gelmesi fiziksel ve zihinsel bir eylem, devamlılığı ise sosyal bir durumdur (Arıcı, 2012: 4). Özdemir (2000:11), Harris ve Sipay (1990: 10) ve Rozan (1982:19) okumayı en genel hâliyle “basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp anlamlandırma” olarak tanımlar. Demirel'e (1999:59) göre ise “okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir.” Bunun yanında okuma hayatın her alanında kullanılacak bir eylemdir. Bu özellikleri nedeniyle okuma öğrenme alanı Türkçe Dersi Öğretim Programında çok fazla önemsenmiş, nicelik olarak en fazla bu beceriyle ilgili kazanıma yer verilmiştir.

“Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Özel Amaçları” bölümünde (MEB, 2019:7) bütün becerileri kapsayan “dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi” gibi amaçların yanında özellikle okuma becerisine yönelik amaçlar da bulunmaktadır:

- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması.

Amaçların yarısının özellikle okuma becerisine yönelik olması bu becerinin önemini gösterir. Öğretim Programında “Temalar ve Konu Önerileri” başlığı altında yer alan temalardan biri de “Okuma Kültürü”dür. Tüm sınıf düzeylerinde sekiz tema ve her temada dört metin bulunmaktadır. Her temada kazanımlara ulaşmak amacıyla kullanılacak bu araçların üçünün okuma metni olması da öğrenmede okuma becerisinin gerekliliğine işaret eder.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 1-4. sınıflar için toplamda 235 kazanım bulunurken bu kazanımların 103 tanesi okuma kazanımıdır. Okuma kazanım sayısı, neredeyse toplam kazanımın yarısına tekabül ederek öğretim programında öğrenme alanları içerisinde en büyük paya sahiptir. Tüm bunlar da programın okuma öğrenme alanına verdiği önemi göstermektedir.

Türkçe Dersi yani dil öğretimi diğer tüm derslerle doğrudan ilgilidir. Sözel derslerin temel öğrenme aracı olan kitaplar okunur. Bu okuma becerisinin yalnız bilgi edinmek için kullanıldığı

anlamına gelmez. Çünkü okuduğunu anlama, okuduklarıyla ilişki kurma, okuduklarından yola çıkarak yeni fikirler ortaya koyma becerileri gelişmiş bireyler analitik ve sayısal düşünme gücüne sahip bireyler olarak da yetişmektedir. Çocukta eğitim dil ile başladığından ve okuma becerisi de dil ediniminde önemli bir yere sahip olduğundan okuma başarısı diğer dersleri de doğrudan etkilemektedir. Bireylerin yaşamında ve öğrenme faaliyetlerinde bu denli önemli olan okuma becerisinin eğitiminde de çağdaş, bilimsel yöntemlerin kullanılması, programda okuma kazanımlarının gelişmeler doğrultusunda güncellenmesi kaçınılmazdır.

Çağdaş eğitim anlayışlarına uyum sağlamak amacıyla Türkiye’de de yapılandırmacı öğretim anlayışına uygun öğretim programları hazırlanmış ve 2005 yılında ilköğretim kademelerinde uygulamaya konmuştur. Sonraki yıllarda yapılan güncellemeler ile program geliştirme süreci devam etmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımın eğitimde uygulanmaya başlamasının ardından Türkçe Dersi Öğretim Programı da çeşitli değişikliklerle (2008, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 yıllarında) günümüzdeki halini almıştır. Program geliştirme sürecinin dinamik bir süreç olduğu düşünüldüğünde Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yapılan değişiklikler de sürecin işlediğinin göstergesidir. Yenilenen öğretim programında “değişime açık olma” bizzat program içeriğinde bahsedilen bir anlayıştır. Bu anlayış öğrenme kazanımlarının eğitim araştırmacıları tarafından da değerlendirilmesi, farklı bakış açılarıyla ele alınarak eksikliklerinin tespit edilmesi ihtiyacını doğurmuştur.

Araştırmanın Amacı

Okuma eğitimi bu kadar fazla önem arz ettiğinden Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan okuma kazanımlarının bu becerinin anlama, birleştirme, çözümlenme, değerlendirme, uygulama boyutlarını öğrenciye kazandırabilecek özelliklere sahip olması ve ifade bakımından kazanım yazma ilkelerine uyması beklenir. Öğretmenler ve araştırmacılar tarafından da bu beklentiye uygun olup olmadığı değerlendirilir. Çünkü değerlendirme, bir eğitim programının uzun vadede kullanımı açısından gereklidir. Öğretmenler ve toplum, eğitim programını destekleyecekse eğitimciler etkili bir değerlendirmeye ve raporlaştırma süreçlerine önem vermelidir (Ornstein ve Hunkins, 2014: 387, akt. Arı, 2017).

Çalışmanın amacı 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki ilköğretim düzeyinde (1-4) sınıflarda yer alan okuma kazanımlarını incelemek ve değerlendirmektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada sorunlar hakkında ayrıntılı fikirler elde edebilmek (Chmiliar, 2010:582) ve derinlemesine betimleme yapabilmek (Merriam, 2013:103) için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmada, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki okuma öğrenme alanı kazanımlarına yönelik durumlar tespit edilmiştir. Araştırmanın deseni durum çalışmalarından iç içe geçmiş tek durum modelidir. Durum çalışmalarında amaç, araştırmada temalar oluşturularak bu temaların derinlemesine incelenmesi (Creswell, 2007) ve “nasıl” ve “niçin” sorularına odaklanmaktır (Yin, 1984).

Araştırma, Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan öğretim programlarında (2015, 2018, 2019) yer alan okuma eğitimi sürecinde birden fazla okuma boyutunu ele aldığı ve kazanımlara ilişkin çeşitli kategoriler belirlendiği için iç içe geçmiş tek tutum modeli özelliği göstermektedir.

Araştırmanın İnceleme Nesneleri

Araştırmanın inceleme nesneleri, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı okuma öğrenme alanında yer alan kazanımlardır. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı bir önceki program olan 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve sonraki 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. 2017 yılında uygulanan Öğretim Programı taslak olduğundan bu program, inceleme sürecine dâhil edilmemiştir. Çalışmanın gerçekleştirildiği yıldan sonra Türkçe Dersi Öğretim Programı son şeklini 2019’da almıştır. Bu nedenle bilimsel bir etkinlikte sözlü bildiri olarak sunulan çalışmanın inceleme nesnesine sonradan 2019 programı da dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın inceleme nesnelinde yer alan kazanımlar ve altında yer alan açıklamalar, doküman analizi tekniklerinden betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Kazanımlarla ilgili verilerin değerlendirilmesinde özcü yaklaşım benimsenmiştir. “Özcü yaklaşımdaki değerlendiriciler, eğitim programını bağımsız olarak incelerler. Değerlendirme ölçütleri genellikle işlevsel biçimde belirlenmez. Buna karşılık değerlendiriciler sadece ‘eğitim programı ne kadar iyi?’ sorusuna cevap bulmaya çalışırlar. Özcü değerlendiriciler, programda yer alan belirli bir içerik, içeriğin sıralanmasında takip edilen yol, doğruluğu, içerik ile ilgili önerilen yaşantı çeşitleri ve kullanılan materyal türleri üzerinde çalışırlar” (Ornstein ve Hunkins, 2014: 403; akt. Arı, 2017: 687).

Çalışmada, verilerin bütün halinde görülmesini sağlamak amacıyla kazanımlar tablolar halinde sunulmuş, kazanımların sınıf düzeyleri de tabloda gösterilmiştir. Bulguların yorumlanmasında Arı (2017)’nın çalışması referans alınmış; boyutlar, alt boyutlara ayrılarak betimlenmiş ve kazanım talimatlarıyla (Program’da kazanımın altında italik yazılan kısa açıklamalar) ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Çalışmanın bulguları, yorumlarıyla birlikte verilmiştir. Seçilen öğretim programları

içerisinde alan uzmanlarının değerlendirmesi sonucu kazanımların süreçteki değişimi ve gelişimi özetlenmeye çalışılmıştır. Önceki ve sonraki programlarla karşılaştırmalar yapılırken programların yayın yılına (2015, 2018, 2019) atıf yapılmıştır. Ayrıca yeri geldiğinde, programın bütünlüğüyle ilgili değerlendirmelerde bulunurken okuma ile dinleme/izleme, konuşma, yazma alanları arasındaki ilişkilerin nasıl kurulduğuna da değinilmiştir. Literatürdeki kazanım yazma ile ilgili genel bilgilerle bağlantı kurarak kazanımların niteliği (anlaşılabilirlik, bütünsellik, kapsayıcılık, amaçlara uygunluk, gelişim dönemlerine uygunluk, program perspektifine uygunluk) belirlenmeye çalışılmış, 2018 programının 2015 ve 2019 programı ile karşılaştırması yapılmış, kazanımların sınıflara dağılımı hakkında bilgi verilerek kazanım yazmadaki sorunlar belirlenmiştir

BULGULAR

Çalışmanın bulguları, yorumlarıyla birlikte verilmiştir. Seçilen öğretim programları içerisinde alan uzmanlarının değerlendirmesi sonucu kazanımların süreçteki değişimi ve gelişimi özetlenmeye çalışılmıştır. Önceki ve sonraki programlarla karşılaştırmalar yapılırken programların yayın yılına (2015, 2018, 2019) atıf yapılmıştır. Ayrıca yeri geldiğinde, programın bütünlüğüyle ilgili değerlendirmelerde bulunurken okuma ile dinleme/izleme, konuşma, yazma alanları arasındaki ilişkilerin nasıl kurulduğuna da değinilmiştir. Literatürdeki kazanım yazma ile ilgili genel bilgilerle bağlantı kurarak kazanımların niteliği (anlaşılabilirlik, bütünsellik, kapsayıcılık, amaçlara uygunluk, gelişim dönemlerine uygunluk, program perspektifine uygunluk) belirlenmeye çalışılmış, 2018 programının 2015 ve 2019 programı ile karşılaştırması yapılmış, kazanımların sınıflara dağılımı hakkında bilgi verilerek kazanım yazmadaki sorunlar dile getirilmiştir.

Tablo 1. Farklı Kazanım Sayısının Sınıflara Dağılımı

Boyutlar	Farklı Kazanım Sayısı	Sınıflar			
		1	2	3	4
Okumaya Hazırlık	5	5	-	-	-
Akıcı Okuma	11	7	7	7	6
Söz Varlığı	9	-	3	4	6
Okuduğunu Anlama	30	7	10	18	24
Toplam	55	19	20	29	36

Tablo 1’de bakıldığında 1. 2. 3. ve 4. sınıf düzeyleri için hazırlanan 55 farklı okuma kazanımı olduğu görülmektedir. Bu kazanımlar dört farklı boyutta farklı açıklama ve eklemelerle sınıflara dağıtılmıştır. Farklı kazanımların sınıflara dağılımına bakıldığında 2. 3. ve 4. sınıflardan farklı olarak 1. sınıfta “okumaya hazırlık” boyutu da yer almaktadır. “Söz varlığı” boyutu ise yalnızca 1. sınıf düzeyinde bulunmamaktadır. Söz varlığı boyutunun 1. Sınıf düzeyinde bulunmaması kazanımların kümelenmesinde birtakım sorunlar oluşturmuştur. Bununla ilgili gerekli tespit, açıklama ve tartışmalara “akıcı okuma” ve “söz varlığı” başlıkları altında yer verilmiştir. En fazla kazanımın “okuduğunu

anlama” boyutunda bulunmaktadır. Bu durum okumanın nihai amacı açısından uygundur. Kazanım ifadelerindeki sorunlar, kronolojik sorunlar, bazı kazanımların ilişkisiz boyutların altında kümelenmesi, gereksiz tekrar gibi hataların tespit edildiği kazanımlara aşağıdaki başlıklarda değinilmiştir.

Okumaya Hazırlık Kazanımları (2018-2019)

- Okuma materyalindeki temel bölümleri tanır.

“Kitabın ön kapak, arka kapak ve içeriği hakkında kısaca bilgi verilir.”

- Harfi tanır ve seslendirir.
- Hece ve kelimeleri okur.
- Basit ve kısa cümleleri okur.
- Kısa metinleri okur.

Yalnızca 1. sınıf düzeyinde yer alan ve 2015 T.D.Ö.P.’nda “İlk Okuma” boyutunu karşılayan “Okumaya Hazırlık” kazanımları önceki programa göre uygulanabilirlik ve ardışıklık/aşamalılık açısından daha üstündür. Bu yönüyle söz konusu kazanımlar 2015 programına göre nicelik ve nitelik bakımından farklılık göstermektedir.

Okuma serüveninin henüz başında olan bireyler için programın ilk kazanımı “Okuma materyalindeki temel bölümleri tanır.” olarak düzenlenmiştir. Okuma materyallerinin tanınması ile ilgili önceki programlarda kazanım yer almamaktadır. Önceki programların özel amaçlarında okuma alışkanlığı kazanmaya yönelik ifadeler vardır ancak okuma alışkanlığının nasıl kazandırılacağı ile ilgili bir kazanım maddesi veya açıklaması yoktur. Yeni programdaki bu kazanım Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın özel amaçlarından biri olan “okuma yazma sevgisi ve alışkanlığı kazanma” maddesine hizmet eden uygun bir kazanımdır. Programın amaçlarına uygunluk açısından olumlu bir gelişmedir. Ancak kazanımın açıklama kısmı programın perspektifine yani yapılandırmacı yaklaşıma uymamaktadır. Bilgi vererek beceri aktarılamaz, okumaya karşı ilgi istek artırılmaz ve okuma kültürü oluşturulamaz. Öğrencilerin kendilerinin bu bölümlerin işlevlerini fark etmeleri, keşfetmeleri sağlanmalıdır.

Son dört kazanımda önce sesler/harfler, sonra hece ve kelimeler ardından basit ve kısa cümleler, sonunda da kısa metinleri okuma kazanımlarının olması 2018 programında hem psikomotor hem bilişsel aşamalılık/ardışıklık olduğunu göstermektedir. Basitten karmaşığa yönelimi de bireyin gelişim dönemlerinin dikkate alındığının göstergesidir.

2015 programında bulunan “Hece, kelime ve cümleleri akıcı bir şekilde okur. Kısa metinleri vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okur.” kazanımlarındaki boyut karmaşasının 2018 programında

giderildiği görülmektedir. Çünkü “akıcı şekilde okumak ve vurgu- tonlamaya dikkat etmek” okumaya hazırlık değil akıcı okuma boyutuyla ilgilidir.

Son olarak Uygulamada Dikkat Edilecek Hususlar bölümünde ilk okuma yazmaya hazırlık alıştırmalarında hem 2018 hem de 2019 programında “a) Dinleme Eğitimi Çalışmaları” yönergesinin yer alıyor olması okumanın diğer öğrenme alanlarıyla ilişkisinin kurulması ve bütünsellik ilkesinin gerçekleştirilmesi açısından olumlu bir durumdur. İlk okuma yazma sürecinde dinleme etkinliklerine yer verilmesi Ses Temelli Cümle Yöntemi’nin gerekliliklerinden biridir. Güneş (2007:224), sesi öğrencilere hissettirmek ve tanıtmak için önce zihinsel hazırlık yapmak gerektiğini belirtir. Bu aşamada öğrencinin kazandırılacak sese dikkatini çekmek, zihnini ve kulağını sese hazırlamak amacıyla ses ile ilgili canlandırma yapılabilir, ses ile ilgili tekerleme, şarkı vb. dinletilebilir, bilmece sorulabilir, sesin geçtiği bir öykü, olay anlatılabilir. Sesi kazandırma sırasında zihinsel hazırlık ve ön bilgileri harekete geçirme aşamalarında dinleme etkinlikleri öğretmene yardımcı olabilecek temel araçlardır.

Akıcı Okuma Kazanımları

Tablo 2. Akıcı okuma kazanımları dağılımı

Sayı	Kazanımlar	Sınıflar			
		1	2	3	4
1	Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.	✓	✓	✓	
2	Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.	✓	✓	✓	✓
3	Şiir okur.	✓	✓	✓	✓
4	Görsellerden hareketle kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.	✓			
5	Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.	✓	✓	✓	✓
6	Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.	✓	✓		
7	Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.			✓	
8	Okuma stratejilerini uygular.	✓	✓	✓	✓
9	Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanır.		✓	✓	
10	Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.				✓
11	Metinleri türün özelliklerine uygun biçimde okur.				✓

2018 programında akıcı okuma ile ilgili 10 kazanım bulunmaktadır. Bunlardan bazıları bütün sınıf düzeylerinde kimi zaman farklı talimatlarla yer alırken bazıları da bir ya da birkaç sınıf düzeyinde yerini almıştır.

Tablo incelendiğinde aynı amaca hizmet eden ve 1. ve 10. kazanımların 1-3. sınıf düzeyinde “Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.” şeklinde yer alırken 4. sınıfta “Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.” şeklinde ifade edilmiştir. 1-3. sınıf düzeyleri ile ilgili ifade ile 4. sınıf düzeyi ile ilgili ifade aslında aynı bilgiyi iletmektedir. Çünkü genel olarak okuma da sesli ve sessiz okumayı kapsamaktadır. 4. sınıfla ilgili kazanım ifadesi gereksizdir. İlk sınıflarda öğrencinin okuma gelişimini sağlamak ve bu gelişimi takip etmek için “sesli okuma” becerisi öncelenmek istenmiş ise ibarenin bu sınıf düzeylerinde olması beklenebilirdi. Ancak 1-3. sınıf düzeyinde de öğrenciler noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma yaparken zaten sesli ve sessiz okuma yapmaktadır. Bu ifade farkının yalnızca 4. sınıfta gerekli görülmesi olmasının nedeni anlaşılmamıştır. Benzer durum 2019 programında da görülmektedir. Programda tekrar eden kazanımların bulunması programın sade ve anlaşılır olma anlayışına uygun düşmemektedir.

2015 programında “Vurgu ve tonlamalara dikkat ederek, işitilebilir bir ses tonuyla okur.” şeklindeki ifadeden “işitilebilir bir ses tonuyla” ibaresi çıkarılarak kazanım 2018 programında “Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.” olarak düzenlenmiştir. “Akıcı okuma; noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okumaya denir.” (Akyol, 2012:4). 2018 programında “işitilebilir ses tonu”nun kazanımdan çıkarılması akıcı okumanın niteliklerinden biri olmadığı için isabetli olmuştur.

Akıcı okumanın temelinde kelime tanıma ve ayırt etme yeteneği yatar. 2018 programında bulunan “Görsellerden hareketle kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.” kazanımı kelime tanıma becerisine yöneliktir. Akıcı okumanın vurgu ve tonlama özellikleri okunan kelimenin tanınması ile mümkündür. Akıcılık bir çocuğun ne kadar iyi anladığı, kelime tanımasının ne kadar otomatik olduğu, yeni kelimelerle karşılaştığında stratejileri kullanabilme becerisi hakkında bilgi verir (Serravallo, 2010: 31). Programda özellikle birinci sınıfta kelime tanımaya yönelik kazanımın olması olumlu bir özelliktir.

Programda vurgu ve tonlamayı doğrudan etkileyen noktalama işaretleri için ayrı bir kazanım ifadesi bulunmaktadır. Vurgu ve tonlama anlamıyla ilgili yani bilişsel, telaffuz ise doğru okumayla ilgili psikomotor nitelikleri de içeren unsurlardır. Bu nedenle noktalama ile ilgili kazanım gibi vurgu ve tonlama kazanımlarının da ayrı ayrı yazılması binişiklik sorununu ortadan kaldıracaktır.

Sesin özelliklerinden biri de şiddetidir. İyi bir sesli okumada ortamın şartlarını dikkate alarak işitilebilir bir sesle okumak önemlidir. İşitilebilirlik, akıcı okumanın olmasa da sesli okumanın bir niteliğidir. 2018 programında “işitilebilir ses tonuyla okur” ifadesinin kazanımdan çıkarılması akıcı okuma becerisinin kapsamı açısından isabetli olmuşsa da bu özelliğe programda yer verilmemesi sesli okumayla ilgili bir eksiklik ortaya çıkarmıştır.

Bütün sınıf düzeylerinde bulunan “Şiir okur.” kazanımının açıklaması, 1.sınıfta “kısa şiirleri ve İstiklâl Marşı’nın ilk iki kıtasını okumaları sağlanır.” 2. sınıfta “öğrencilere kısa şiir ve İstiklâl Marşı’nın ilk iki kıtasını okuma ve ezberleme çalışmaları -zorlamamak kaydıyla- yaptırılır.” 3. sınıfta “öğrencilere kısa şiir ve İstiklâl Marşı’nın ilk altı kıtasını okuma ve ezberleme çalışmaları -zorlamamak kaydıyla- yaptırılır.” 4. sınıfta “öğrencilere kısa şiir ve İstiklâl Marşı’nın ilk on kıtasını okuma ve ezberleme çalışmaları -zorlamamak kaydıyla- yaptırılır.” şeklinde ifade edilmektedir.

2015 programında “düz metin ve şiirleri okur ve grup okumalarına aktif olarak katılır.” şeklinde yer alan kazanım 2018 programında yalnızca “şiir okur” olarak geçmektedir. İlk okuma yazma sürecinde grup okumaları okuma zevki kazandırma ve motivasyonu sağlama açısından önemlidir. Grup olarak okuma bir okuma stratejisi olduğu için bu ifadenin kazanımdan çıkarılması isabetli olmuştur. Çünkü okuma stratejilerini kullanmaya yönelik 8. kazanım bu amaç için yeterlidir. Açıklama kısmında sınıf düzeylerine göre hangi stratejilerin kullanılacağı belirtilerek öğretmene rehberlik edilebilir.

Tabloda 11. sırada yer alan ve 4. sınıf düzeyi ile sınırlandırılan “metinleri türün özelliklerine uygun biçimde okur” kazanımı “şiir okur” kazanımıyla aynı amaca yöneliktir ve bu kazanımı kapsamaktadır. Şiir de bir metin türüdür. Zaten kazanımın açıklaması da “Hikâye edici ve bilgilendirici metinler ile şiir okutulur.” şiir okumayı kapsamaktadır. Bu açıdan kazanımlarda hedeflenen içerik açısından tekrara düşüldüğü ve binişik bir yapının olduğu söylenebilir. 1., 2. ve 3. sınıf düzeylerinde sadece şiir okumayla ilgili kazanımın bulunması, diğer metin türleri bu sınıflarda okutulmaz ya da türün özelliklerine uygun okunması önemsenmez gibi bir algı oluşturmaktadır. Oysaki her sınıf düzeyinde türün özelliklerine uygun okuma çalışmaları yapılır, öğrenciler kendi öğrenme hızlarında başarı gösterir. “Şiir okur” kazanımı sesli, sessiz, tahmin ederek ve soru sorarak okuma yapılması talimatının verildiği okuma stratejilerini uygulamaya yönelik kazanımdan sonra gelmesi gerekirken önce gelmiştir. Kısacası önce okuma stratejileri, yöntem, teknik ve türlerine yönelik alıştırmalar yapan ve böylece türün özelliklerini kavrayan öğrenci metinleri türün özelliklerine göre okuyabilecektir. Bu sorunların giderilmesi 3. kazanımın kaldırılması ile mümkündür.

4. sınıf düzeyinde yer vermeye başlanan “metinleri türün özelliklerine uygun biçimde okur.” kazanımının açıklaması “Hikâye edici ve bilgilendirici metinler ile şiir okutulur.” açıklamasında da bir anlatım bozukluğu bulunmaktadır.

“Şiir okur” kazanımıyla ilgili açıklamalarda sınıf düzeyi yükseldikçe kısa metinlerin yanı sıra İstiklâl Marşı’nın kıta sayılarını zorlamamak kaydı ile ezberletme çalışmaları bulunmaktadır. Programın genel özelliklerine bakıldığında hedeflenen insan tipine ulaşmak için programın değer kazandırma hedefli olduğu görülmektedir. Öğretim programlarının perspektifi bölümünde de değer aktarımının öncelendiği belirtilmiştir. Millî-manevi değerlerin kazandırılması amacıyla önceki programlarda yer almayan bir açıklamanın 2018 programında yer aldığı görülmektedir. Kazanım açıklamalarının programın perspektifine uygun olduğu söylenebilir. Fakat ifade edilen açıklamalarda 1. sınıf düzeyinde

İstiklâl Marşı'nın öğrencilerin söz varlığına uygun olmaması pedagojik açıdan uygun görülmediği için bu metnin ezberletilmemesi, bu sınıf seviyesinde ezberlemeye yer verilmediği şeklinde anlaşılabilir. Bu yanlış anlamının giderilmesi gerekmektedir. Çünkü ilk okuma yazma sürecindeki bir öğrenci için şiir ezberlemek hem zevkli hem de faydalı bir etkinliktir. 1. sınıf düzeyinde daha kısa ve yalın cümlelerden oluşan metin türlerine ilişkin ezber etkinliklerinin yer alması öğrencinin pedagojik gelişimi açısından uygundur.

Kazanımın açıklama kısmındaki bir diğer sorun ise 4. sınıf düzeyinde dil anlatım açısından yapılan hatadır. “İstiklâl Marşı'nın ilk on kıtasını okuma ve ezberleme” şeklinde kurulan ifadede koyu yazılan kısımdaki “ilk” sıfatı anlatım bozukluğu oluşturmaktadır. İfade 2019 programında da aynı şekilde yer almıştır. Ayrıca 2. sınıf düzeyinde açıklama kısmında “ezberleme” kelimesi iki kez tekrar edilmiştir.

Akıcı Okuma kazanımlarından biri olan “görsellerden hareketle kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.” 1. sınıf seviyesi için aynı zamanda bir söz varlığı kazanımıdır. Kazanımın açıklama kısmındaki “kelime haritası, kelime kartları ve benzer araçlar” söz varlığını geliştirmek için kullanılan araçlardır. 1. sınıfta okuma kazanımlarına söz varlığı boyutunun eklenmesi programdaki eksikliği ortadan kaldıracaktır. Bu sınıf seviyesi öğrencilerin söz varlığının önemli olduğu ve geliştirildiği bir dönemdir. Aynı kazanım diğer sınıflarda “Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder (2.sınıf). Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder (3.sınıf). Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder (4.sınıf)” şeklinde söz varlığı boyutunda ele alınmıştır. Söz varlığı boyutunun 1. sınıfta yer almamasından kaynaklanan kazanım yerleştirme sorununa bir diğer örnek ise “Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.” kazanımıdır. Diğer sınıf düzeylerinde bu kazanım söz varlığı boyutunda da bulunmaktadır. İçeriğin sıralanması ve sınıflandırılması açısından bir tutarsızlık olduğu gibi gereksiz tekrara de neden olmaktadır.

“Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.” kazanımı bütün sınıflarda yer almaktadır. Kazanım ile ilgili açıklamanın yapıldığı tek sınıf düzeyi ise 1. sınıftır. Açıklamada “her türlü basılı içerik, katalog, tabela, reklam panoları, kitap kapakları gibi çeşitli yüzeylerdeki farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okumaları sağlanır.” ifadesi yer almaktadır. Açıklamanın bu şekilde yapılmış olması güncel hayatla ilişki kurulması açısından olumludur. Ancak diğer sınıf düzeylerinde açıklama yapılmadan tek başına bir kazanım ifadesi olarak yer alıyor olması kazanımın sürekliliğini engellemektedir. Kazanım için 2., 3. ve 4. sınıf seviyeleriyle ilgili de hedef belirleyen açıklamalar yapılması faydalı olurdu.

“Okuma stratejilerini uygular.” kazanımı bütün sınıf düzeylerinde farklı açıklamalarla yer almaktadır. 1. ve 2. sınıfta “öğrencilerin sesli ve sessiz okuma yapmaları sağlanır.”, 3. sınıfta “öğrencilerin sesli, sessiz ve tahmin ederek okuma yapmaları sağlanır.”, 4. sınıfta “öğrencilerin sesli,

sessiz, tahmin ederek ve soru sorarak okuma yapmaları sağlanır.” şeklinde açıklamalara yer verilmiştir. Okuma stratejileri alanyazında metinde anlamı oluştururken karşılaşılan sorunları çözmek için yapılan planlama, teknik ve yöntemlerdir ifadeleri ile tanımlanır (Sarıkaya, 2018:157). Öğrenme-öğretme sürecinde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası şeklinde bir dizi etkinlik olarak planlanır. Sesli ve sessiz okuma akıcı okumayla ilgili olmakla beraber diğer okuma teknikleri okuduğunu anlama ile ilgilidir ve okuduğunu anlama boyutunda ele alınmaları amaca ulaşma açısından daha sağlıklıdır.

1.sınıf düzeyinde okumaya hazırlık boyutunda ele alınan “okuma materyallerindeki temel bölümleri tanıır.” kazanımına 2. ve 3. sınıflarda akıcı okuma boyutunda çeşitli açıklamalarla yer verilmiştir. 1. sınıf açıklamasında olduğu gibi diğer sınıf düzeylerindeki açıklamalar da öğrenci merkezli yaklaşıma uygun değildir. “Okuma materyallerindeki içindekiler ve sözlük bölümleri tanıtılarak işlevlerine değinilir.” (2.sınıf), “Okuma materyallerindeki içindekiler, sözlük ve kaynakça bölümleri tanıtılarak kısaca işlevlerine değinilir.” (3.sınıf) Açıklama bölümlerinde kazanımın işlevleri devam ettirmeye çalışılmış bu kazanımın sürekliliği yani ardışıklığı açısından olumlu bir durumdur. Ancak açıklamalardaki ifadelerin gelenekselliği öğrenciyi keşfetmeye yönlendirmekten uzaktır. Öğretmen merkezli açıklamalar kazanımın amacına ulaşmasını engellemektedir. Okuma materyallerindeki ön kapak, arka kapak, içerik, içindekiler, sözlük ve kaynakça bölümlerinin işlevlerini öğrencinin kendisinin öğretmen rehberliğinde keşfetmesi ve fark etmesi sağlanmalıdır. Bilgi ve işlevlerin doğrudan öğretmen tarafından aktarılması öğrenci merkezli yaklaşımla örtüşmemektedir.

Söz Varlığı Kazanımları

Tablo 3. Söz varlığı kazanımları dağılımı

Farklı Kazanımlar	Sınıflar		
	2	3	4
1 Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.	✓	✓	
2 Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.	✓		
3 Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.		✓	✓
4 Kelimelerin eş anlamlılarını tahmin eder.	✓		
5 Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.		✓	✓
6 Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.		✓	✓
7 Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri belirler.			✓
8 Deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını kavrar.			✓

9	Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	✓
---	---	---

1.sınıfta akıcı okuma boyutunda yer alan aynı zamanda söz varlığını geliştirme amacına hizmet eden “görsellerden hareketle kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.” kazanımı 2. ve 3. sınıfta olması gerektiği gibi söz varlığı boyutunda kullanılmıştır. Bu kazanım, 2. ve 3. sınıflarda “Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.” şeklinde yer almaktadır. 3. sınıfta bu kazanımın açıklamasında “Resimli sözlük, kavram haritası, sözlük, deyimler ve atasözleri sözlüğü ve benzer araçlardan yararlanılır.” ifadesi yer almaktadır. 2. sınıftaki aynı kazanımın talimatından farklı olarak kavram haritası, deyimler ve atasözleri sözlüğünün eklenmiş olması kazanımın sürekliliği açısından olumludur.

“Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.” kazanımının söz varlığı içinde yer alması doğru bir tercihtir. 1. sınıfta bu kazanım “Akıcı Okuma” boyutu altında yer almaktadır. Akıcı okuma boyutunun 2. ve 3. sınıf düzeylerinde yer alan zıt anlamla ilgili kazanımların asıl bulunması gereken yer de burasıdır. Programda gereksiz tekrar yapılmıştır. Akıcı okuma boyutundaki ilgili kazanımlar kaldırılmalıdır. Kelimelerin zıt anlamlarını bulur/ tahmin eder, kelimelerin eş anlamlılarını bulur/ tahmin eder, Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder ve metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri belirler kazanımlarıyla dilbilgisi konuları sınırlı tutulmuştur. Bu olumlu bir gelişmedir.

“Deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını kavrar.” kazanımı sadece 4. sınıf düzeyinde vardır. Oysaki deyim ve atasözleriyle öğrenciler, eğitimin ilk aşamasından itibaren karşılaşmaktadır. Bu konularla ilgili kazanımın sadece 4. sınıfta olması gerçekçi değildir. Daha erken sınıflarda da öğrencinin anlayabileceği deyim ve atasözleri kullanılarak bu kazanıma ulaşılabilir.

“Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.” kazanımı da sadece 4. sınıf düzeyinde bulunmaktadır. Zıt anlam ipuçları, eş anlam ipuçları, tanım ipuçları gibi bağlam ipuçları ilkökul öğrencilerinin düzeyine uygundur. Bu bağlam ipuçları aşamalı olarak önceki sınıf düzeylerinde de kullanılabilir. Böylece söz varlığı ile ilgili diğer kazanımların da pekiştirilmesi sağlanabilir.

Okuduğunu Anlama Kazanımları

Tablo 4. Okuduğunu anlama kazanımları dağılımı

Anlama Kazanımları	Sınıflar			
	1	2	3	4
1 Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	✓	✓	✓	✓

2	Görsellerden hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.	✓			
3	Metinle ilgili soruları cevaplar.	✓	✓	✓	✓
4	Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.	✓	✓	✓	✓
5	Metnin konusunu belirler.	✓	✓	✓	✓
6	Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	✓	✓	✓	✓
7	Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.	✓	✓	✓	✓
8	Metin türlerini tanıır.	✓			
9	Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler.	✓	✓		
10	Yazılı yönergeleri kavrar.	✓	✓		
11	Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	✓	✓		
12	Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.		✓	✓	
13	Metinle ilgili sorular sorar.		✓	✓	
14	Metin türlerini ayırt eder.		✓	✓	
15	Metinleri oluşturan öğeleri tanıır.		✓		
16	Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar.		✓	✓	
17	Metindeki gerçek ve hayalî öğeleri ayırt eder.		✓	✓	
18	Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.		✓	✓	
19	Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir.		✓	✓	
20	Tablo ve grafiklerde yer alan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.		✓	✓	
21	Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.			✓	
22	Hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan öğeleri tanıır.			✓	
23	Yönergeleri kavrar.			✓	
24	Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır.			✓	
25	Metindeki renkli, altı çizili, koyu ifadelerin önemli noktaları vurguladığını kavrar.			✓	
26	Metinler arasında karşılaştırma yapar.			✓	

27	Medya metinlerini değerlendirir.	✓
28	Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.	✓
29	Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	✓
30	Okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade eder.	✓

Okuduğunu anlama boyutunda görsellerden hareketle anlam kurmaya yönelik 5 ayrı kazanım bulunmaktadır. Bütün sınıf düzeylerinde bulunan “Görsellerle ilgili soruları cevaplar” kazanımı oldukça genel içeriklidir ve diğer kazanımları da kapsamaktadır. Görselle ilgili sorulan soru yoluyla öğrencilerin metnin içeriğini, konusunu tahmin etmeleri, görsel ile içeriğin ilişkisini bulmaları sağlanabilir. Buna rağmen 1. sınıf düzeyinde “Görsellerden hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder” kazanımı, 2. ve 3. düzeylerinde “Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.” kazanımı ve 4. sınıfta “Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.” kazanımlarına ayrı ayrı yer verilmiştir. 3. ve 4. sınıf düzeylerinde ise “Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir.” olarak bir başka kazanım yazılmıştır. Bu kazanımların tamamı görsellerden hareketle anlam kurma ilişkisi barındıran kazanımlardır. 1. sınıfta yer alan 1 ve 2 numaralı kazanımlar ile 2015 programında “Metinle birlikte sunulan görsel öğeleri anlamlandırır ve ilişkilendirir.” olarak muğlak bırakılan kazanım, 2018 programında ilişkinin nelerle kurulacağını belirterek daha açık ve net ifade edilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Ancak bu sefer de gereksiz tekrarlar oluşmuştur. Bunun yerine tek kazanım yazılıp sınıf düzeyine göre açıklamalar yapılarak daha sade bir kazanım tablosu elde edilebilirdi. 2. sınıf düzeyinde metnin içeriğinin yerini metnin konusunu tahmin etme almıştır. 2015 programında tahmin etmeyle ilgili kazanım yer almamaktadır. Bu eksiklik 2018 programında giderilmeye çalışılmıştır. Tahmin stratejisi okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında da kullanılabilir ve bu kazanım okuma sırası ve sonrası için kullanılabilir. Bununla birlikte bu kazanıma 4. sınıfta “başlıktan hareketle” ifadesi eklenmiştir. Başlık içerik uyumunun kavratılması ve tahmin ettirilmesi daha erken sınıf düzeyinde bulunabilir.

3. ve 4. sınıftaki “Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir.” ifadesi kazanım olarak görsel-metin ilişkisi kurabilme ihtiyacını karşılamaktadır ancak kazanımın 3. sınıf düzeyinde yer alan “Görsel ve konu arasındaki ilişki vurgulanır.” açıklaması anlama boyutundaki “görsellerle ilgili soruları cevaplar, görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder” ve “görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder” kazanımlarının tekrarı niteliğindedir, kazanımlar da birbirinin tekrarıdır. Bu kazanımlar görsel-konu, görsel-içerik ilişkisini kavratmak için yeterlidir. Kazanımların ve açıklamaların birbirinin tekrarı olması yalınlık ilkesine aykırıdır. Ayrıca açıklamanın yüklemine “vurgulanır” olarak ifade edilmesi yapılandırmacı yaklaşıma uygun değildir, görsel-konu ilişkisini öğrencinin kendisinin kurması gerekirken öğretmen tarafından yapılmasının istenmesi hatalı

bir yaklaşımdır. 3. sınıftaki bu kazanımın açıklamasındaki kusur, 4. sınıftaki açıklamaya yakın bir talimatla düzeltilebilir, böylece kazanımın daha işlevsel olması sağlanmış olur. “Görsellerin metinde aktarılan anlama nasıl katkı sağladığını (duygu oluşturma, kahramanların veya yerlerin özelliklerini vurgulama vb.) açıklaması ve yorumlaması sağlanır.”

Okuduğu metni anlamaya ve anlatmaya yönelik kazanımların bir kısmı bütün sınıf seviyelerinde ele alınmıştır. “Metnin konusunu belirler.” ve “Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler” gibi. Bir kısmı ise bazı seviyelerde var bazılarında yoktur. “Metinle ilgili soruları cevaplar” şeklindeki 1. sınıf kazanımı, 2. 3. ve 4. sınıfta “okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar” şeklinde ifade edilmiştir. İlk okuma yazma sürecinin başında okuma becerilerinin yerini dinleme becerisinin alması doğaldır. “Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler” kazanımında bir ifade sorunu vardır. Amaç, başlığı olan bir metne farklı başlıklar bulmaktır. Kazanım ifadesi bu haliyle başlığı olmayan bir metne uygun başlık belirlemeyi amaçlamış gibi anlaşılmaktadır. Burada “farklı başlık/başlıklar” şeklinde ifade edilmesi gerekirken kazanım bu haliyle amaca net bir şekilde hizmet etmemektedir.

3. ve 4. sınıftan sonra ulaşılması beklenen “Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.”, “Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.”, “Metinle ilgili sorular sorar.” kazanımları; 4. sınıfta ulaşılması beklenen “Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır.” ve “Metinler arasında karşılaştırma yapar.” kazanımları bilişsel alan farklı aşamalarıyla ilgilidir. Ancak bu 4. sınıf seviyesinden önce öğrenci okuduğu metindeki kahramanları karşılaştıramaz anlamına gelmez. Bu kazanımların hepsi her sınıf seviyesinde gerçekleştirilebilir fark kullanılan metinlerde olmalıdır. Öğrencinin seviyesine göre seçilmiş metin ve etkinlikler ile ilgili açıklamalar yapılarak kazanımların hepsi bütün sınıf seviyelerine alınabilir.

Aşamalılık ile ilgili bir sorun da 2. ve 3. sınıf düzeylerinde bulunan “Yazılı yönergeleri kavrar.” kazanımı ile 4. sınıf düzeyinde bulunan “Yönergeleri kavrar.” kazanımı arasında vardır. Yazılı olmayan yönergeler ya sözlü ya da görseldir ki dinleme ve görme becerileri okuma becerisinden önce gelişir. Okuma yazma öğrenmeden önce birey sözlü veya görsel yönergeleri anlayıp uygulayabilir. Dolayısıyla birbirinden farklı ifadeler yerine her sınıf seviyesinde “Yönergeleri kavrar.” ifadesinin bulunması yeterlidir.

Öğrencilerin programda ifadesini bulan “Dijital Yetkinlik”e sahip olmalarını sağlamak amacıyla hizmet eden “Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar.”, “Medya metinlerini değerlendirir.” kazanımları programın perspektifi ile uyumludur. Hatta Uzaktan Eğitim sürecinin yaşandığı son dönemde bu kazanımların 1. ve 2. sınıf düzeylerine de alınabileceği söylenebilir. Çünkü öğretim materyallerinin yarıdan fazlasını teknolojik materyaller oluşturmaktadır.

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiş yeterliliklerden biri de “Öğrenmeyi Öğrenme”dir. Programın 4. sınıf seviyesinde bulunan “Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.” kazanımı daha önceki seviyelerde yoktur. Oysa teknolojik olsun olmasın bu kaynaklar önceki seviyelerde de kullanılmaktadır. Kazanım cümlesinin de diğer sınıflarda bulunması gerekmektedir. Aynı yeterliliği oluşturmaya hizmet eden “Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.” kazanımının 4. sınıf düzeyinde olması uygundur. Bilişsel ve duyuşsal açıdan olgunlaşmadan bilgi kaynağının güvenilirliğini sorgulamak ve doğru neticelere varmak mümkün değildir.

Bütün sınıf düzeylerinde “Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.” olarak geçen kazanımın yalnızca 1. sınıf düzeyinde açıklaması bulunmamaktadır. 2. 3. ve 4. sınıftaki “olayların oluş sırasına göre anlatılmasına dikkat edilir. (2.)” “Olayların oluş sırasına göre anlatılması sağlanır. (3)” “Olayların oluş sırasına göre anlatılmasına dikkat edilir. (4)” şeklindeki açıklamalar ise kapsayıcılık ve ardışıklık açısından sorunludur. 2015 programında “okuduğu metni ana hatlarıyla yeniden anlatır.” ve “metinlerde anlatılanları oluş sırasına göre sıralar.” şeklinde yer alan iki ayrı kazanım burada tek bir kazanım olarak sunulmuştur. 2015 programındaki iki kazanım iki metin türünün anlatılmasını ayrı ayrı ele almıştır. Metni ana hatlarıyla anlatma bilgilendirici metinlerle, oluş sırasına göre anlatma öyküleyici metinlerle ilgilidir. Bu ayırım yeni programda açıklama kısmında yapılabilecekken yalnızca öyküleyici metnin anlatılmasına yönelik bir açıklama yer almaktadır. İçeriğin düzenlenmesi ile ilgili sıkıntı olduğu ortaya çıkmıştır. Üstelik açıklamalar ardışıklık açısından değerlendirildiğinde 2. 3. ve 4. sınıf açıklamalarının ardışık olmadığı görülmektedir. 2 ve 4 açıklaması aynı iken 3. sınıf açıklaması farklıdır.

“Okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade eder.” kazanımında da yine hikâye edici metin vurgusu vardır. Açıklama olarak olgu, durum, duygu ifadeleri eklendiği takdirde diğer türleri de kapsayan bir kazanım elde edilmiş olacaktır.

Okumanın boyutlarından biri de görsel okumadır. Görseller de bir iletiye sahip olduklarından metin kategorisinde değerlendirilir. Bu nedenle öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımların programda bulunması bir ihtiyaçtır.

4. sınıf düzeyinde bulunan “Metindeki renkli, altı çizili, koyu ifadelerin önemli noktaları vurguladığını kavrar.” ifadesi yazılı metne eklenen görsel işaretler ile ileti gönderdiği için görsel okuma kapsamında değerlendirilebilir. Öğrencinin metni anlaması için bu görsel öğelerin anlamını çözmesi gerekir.

Bütün sınıf düzeylerinde farklı açıklamalarla yer alan “Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.” kazanımının yalnızca 1. sınıfta açıklama kısmı yoktur ve bu nedenle 1. sınıf için kazanım izaha muhtaçtır. Ana kazanım cümlesi çok genel bir ifadedir, açıklamalardaki talimat olmaksızın ucu açık görünmektedir. Çünkü kastedilen şekil, sembol ve işaretler her sınıf düzeyinde farklı kapsamda açıklamalarla belirtilmiştir. 2. sınıfta “Geri dönüşüm işaretleri ve özel gereksinimli bireylere yönelik

semboller üzerinde durulur.” açıklaması öğretim programının genel amaçlarındaki “sosyal beceriler kazanmış bireyler olma” ifadesine uygundur. Sosyal duyarlılık kazandırma açısından programın değer eğitimi perspektifine de uygundur. 3. sınıfta “bilşim teknolojileri (bilgisayar, tablet) ve iletişim araçlarında kullanılan şekil ve semboller üzerinde durulur.” 4. sınıf açıklaması ise “haritalar, medya işaretleri ve sembolleri üzerinde durulur.” şeklindedir. 3. sınıfın açıklamasında ifade edilen semboller zaten medya işaretleri kapsamına girmektedir. Dijital yetkinliği barındırma ve bilşim teknolojilerini kavrama amacı taşıyan bu kazanımların daha gelişmiş önermelerle sunulması gerekebilir. Hızla gelişen dijital çağa uyum sağlama konusunda öğrencilerin öğrenme hızı ve gelişim düzeyleri de buna göre ilerlemektedir.

2015 programında görsel okuma ilgili 3. sınıf kazanımı olarak “okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.” kazanımının açıklamasında “Görsellerin metinde aktarılan anlama nasıl katkı sağladığını (duygu oluşturma, kahramanların veya yerlerin özelliklerini vurgulama vb.) açıklaması sağlanır.” yer almaktaydı. 4. sınıf içinse aynı kazanımın talimatı “görsel, sözel, grafik, tablo, çizelge ve benzeri biçimlerde sunulan bilgilerin metnin anlaşılmasına nasıl katkı sağladığını açıklayarak bu bilgileri yorumlaması sağlanır.” şeklinde dolaylı olarak bahsedilmektedir. Ancak 2018 programında görsel okumaya hizmet eden bu kazanımlar daha açık ve tam bir şekilde yer almıştır. Bunun nedeni çağdaş okuryazarlık türlerine programda yer verme isteği ya da PISA raporlarında istenmeyen sonuçların önüne geçmek için bir tedbir alınması olabilir. Sebebi ne olursa olsun görsel okuma ile ilgili kazanımların bu şekilde daha açık, daha alt sınıflarda ve daha bağımsız olarak yer alması olumlu bir durumdur. 3. sınıfta “Tablo ve grafiklerde yer alan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.” Şeklinde yer alan kazanım 4. sınıfta “Grafik, tablo ve çizelgelerle ilgili soruları cevaplar.” şeklinde ifade edilmiştir.

Anlama kazanımlarının bir kısmı da metinlerin türünü çözümlmeye yöneliktir. Programda özellikle metin türlerini tanıma, ayırt etme, metni oluşturan öğeleri tanıma gibi kazanımların oluşturulmasında ve sıralanmasındaki sorunların karmaşıklığı göze çarpmaktadır. “Metin türlerini tanı.” kazanımı sadece 2. sınıf düzeyinde yer almaktadır. Açıklaması ise “Örneklerle desteklenerek düzyazı ve şiir hakkında kısa bilgi verilir.” şeklinde ifade edildiği için yapılandırmacı yaklaşıma uygun değildir. Metin türlerini tanımaya yönelik öğrencinin keşfetmesini sağlayacak talimatlar oluşturulabilir. Metin türlerini tanımanın yerini 3. ve 4. sınıfta “metin türlerini ayırt eder.” kazanımı almıştır. Kazanımın 3. ve 4. sınıfa ait açıklaması “hikâye edici, bilgilendirici metin ve şiir hakkında örneklerden yararlanılarak genel kısa bilgiler verilir.” şeklindedir. Açıklamalardaki “bilgi verilir” ifadeleri programın yaklaşımına uygun değildir.

Metin türlerini tanıma ve ayırt etme kazanımlarından sonra programda 3. sınıfta “Metinleri oluşturan öğeleri tanı.” 4. sınıfta ise “Hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan öğeleri tanı.” kazanımı gelmektedir. Buna göre önce metin türlerini ayırt eder, sonra metinleri oluşturan öğeleri tanı kazanımının bulunması tümdengelim yaklaşımının bir yansımasıdır. Oysaki yapılandırmacı yaklaşım

tümevarımı önerir. Yani metinleri oluşturan öğeleri tanıyarak kazanımından sonra metin türleri tanıma ve ayırt etme kazanımları verilmelidir. Bu sayede açıklamalarda öğretmen tarafından bilgi verilmesi yerine bulma/fark etme ifadesi yer alabilir. Öğrenci de metinler arasındaki farkları kendisi bulur ve yapılandırır. Öğrenci aktif kılınarak metin temelli bir öğrenme sağlanmış olur.

“Metindeki gerçek ve hayalî öğeleri ayırt eder.” Öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metin ayırımını yapabilmeleri için uygun bir kazanımdır. Bu yönüyle içerik sıralaması açısından “metin türlerini ayırt eder” kazanımından önce yer alması gerekirken, sonra gelmiştir.

3. sınıfın metni oluşturan öğeleri tanıma kazanımındaki açıklamalar “a) Başlık ve paragraf hakkında kısa bilgi verilir. b) Kıta ve dize hakkında kısa bilgi verilir.” Bu durum kazanımlar ile açıklamalar arasında bir öğretim yaklaşımı tutarsızlığı olduğunu göstermektedir. Buluş yöntemi mi sunuş/anlatım yöntemi mi; yapılandırıcı yaklaşım mı geleneksel yaklaşım mı esas alınmıştır. Öğretmen hangisine göre hareket etmelidir? Bu kazanımın içeriğin sıralanması açısından ikinci sınıfta yer alması gerekmektedir. Kazanımların sıralanmasında hata vardır. Önce metni oluşturan öğeleri tanıma ile başlayan becerinin devamında metin türlerini tanıma ve ayırt etme gelmelidir. Çünkü keşfederek öğrenmenin doğasına göre öğrenci önce metnin öğelerini tanıyarak daha sonra bu öğeler yardımıyla metin türlerini tanıyarak aralarındaki farkı ayırt edebilir. Sıralama hatasının olduğu bir diğer kazanım ise “metin türlerini ayırt eder” kazanımından sonra “Hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan öğeleri tanıyarak” kazanımıdır. Yine aynı şekilde öğrencinin yapılandırıcılığa uygun bir keşif yoluyla bilgi ve beceri edinmesi isteniyorsa bu iki kazanımın sıralamasının değişmesi gerekmektedir. Önce Hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan öğeleri tanıyarak daha sonra metin türlerini ayırt eder. Ayrıca hikâye edici ve bilgilendirici metin türleri için olduğu gibi şiir türünün öğelerini tanıyarak yönelik ayrı bir kazanımın olmaması programın metin türlerine olan yaklaşımının dengeli olmadığını göstermektedir. Anlama boyutunda şiire “b) Kıta ve dize hakkında kısa bilgi verilir.” açıklamasıyla yalnızca 3. sınıfta verilmesi ilköğretim I. kademe için bir eksikliklerdir.

Programda diğer metin türlerine göre hikâye türünün öne çıkarılmasına bir diğer örnek kazanım ise 2. ve 3. sınıfta yer alan “okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler.” kazanımıdır. 2. sınıfa ait açıklaması “metnin şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.” 3. sınıf açıklaması “Metnin olay örgüsü, mekân, şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.” şeklindedir. Açıklamalar süreklilik ve ardışıklık açısından olumludur. Bu kazanımın da hikâye unsurlarıyla ilgili olması kazanımlarda hikâye edici metinlerin ağırlıkta olduğunu göstermektedir. Hikâye ile ilgili kazanımlar hem müstakil hem metinle ilgili kazanımlar içinde yer almaktadır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Çalışmada Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-4. sınıf okuma kazanımlarına ilişkin tablolar incelendiğinde toplam 55 farklı kazanıma yer verildiği görülmektedir. Kazanımların değerlendirilmesi ile ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

“Okumaya Hazırlık” kazanımlarının 2018 programında önceki programa göre uygulanabilirlik ve ardışıklık/aşamalılık açısından daha üstün olduğu tespit edilmiştir. 2018 programında daha önceki programlarda bulunmayan “Okuma materyallerinin bölümlerini tanır” kazanımı okuma kültürü oluşturmaya yönelik bir kazanım olarak eklenmiştir. Ancak kazanımın açıklaması bilgi vermeye yönelik olduğu için programın yaklaşımına uygun değildir ve uygulayıcıları yanıltabilir. Çünkü öğretmenler bu açıklamalara göre eğitim-öğretim sürecini düzenlemektedir. Aynı kazanım 2. ve 3. sınıf düzeylerinde akıcı okuma boyutunda yer almakta, bilgi aktarmaya yönelik ifadeler kullanılmaya devam etmektedir.

Okumaya hazırlık kazanımlarının sesler/harfler, hece, kelimeler, basit ve kısa cümleler, kısa metinleri okuma biçiminde sıralanması 2018 programında hem psikomotor hem bilişsel aşamalı/ardışıklık olduğunu hem de gelişim dönemlerinin dikkate alınarak basitten karmaşığı öğretim ilkesine uyulduğunu göstermektedir. 2015 programında bulunan “Hece, kelime ve cümleleri akıcı bir şekilde okur. Kısa metinleri vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okur.” kazanımı boyut karmaşasının 2018 programında giderildiği, bu kazanımın akıcı okuma boyutuna taşındığı görülmektedir.

Uygulamada Dikkat Edilecek Hususlar bölümünde ilk okuma yazmaya hazırlık alıştırmalarında hem 2018 hem de 2019 programında “a) Dinleme Eğitimi Çalışmaları” yönergesi yer almaktadır. Bu yönerge programda öğretim alanları açısından bütünsellik ilkesine uyulduğunun göstergesidir.

2018 programında akıcı okuma ile ilgili 10 kazanım bulunmaktadır. 1-3. sınıf düzeyinde yer alan “Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.” ifadesi ile 4. sınıfta düzeyinde bulunan “Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.” kazanımları aynı amaca hizmet etmektedir. Programda tekrar eden kazanımların bulunması programının ekonomik, sade ve anlaşılır olma anlayışına uygun düşmemektedir.

Sesli okumanın sesin şiddeti, vurgu, tonlama, telaffuz boyutları vardır. Bu boyutların her biri farklı bilgi ve beceriler gerektirir ancak programda sesli okumanın boyutlarının bir kısmı kazanımlarda yer almamaktadır. Özellikle akıcı okumaya yönelik özellikler kazanım olarak ele alınmış, sesli okumanın diğer nitelikleri eksik bırakılmıştır. Bu durum sesli okuma becerilerinin geliştirilmesinde eksikliklere yol açabilir. Akıcı okuma kazanımlarının açıklamalarında okuduğunu anlamaya yönelik stratejiler önerilmiştir. Sesli okuma becerilerini geliştiren okuma teknikleri de önerilmelidir. Söz korusu öğrencilerin okuma ve birlikte iş yapabilme becerilerini geliştirir (Gündüz ve Şimşek, 2011; 211). Söz korusu yani grupla okuma özellikle çekinen, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin cesaretlendirilmesi için tercih edilen bir okuma türüdür.

Programda “kelime tanıma becerisi”ne yönelik bir kazanıma yer verilmesi özellikle ilkokuma yazma süreci açısından programın olumlu yönlerindedir ancak söz varlığı ile ilgili boyutun olmaması bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

2015 programında “düz metin ve şiirleri okur ve grup okumalarına aktif olarak katılır.” kazanımından grup okumalarıyla ilgili ifadenin çıkarılması kazanımın sadeleştirilmesi açısından isabetlidir. Ancak 2018 programında bulunan “metinleri türün özelliklerine uygun biçimde okur” kazanımı “Şiir okur.” kazanımını kapsamaktadır. Şiir de bir metin türüdür. Bu açıdan kazanımlarda hedeflenen içerik açısından tekrara düşüldüğü ve binişik bir yapının oluştuğu söylenebilir.

Millî manevi değerlerin kazandırılması amacıyla önceki programlarda yer almayan bir açıklamanın 2018 programında “şiir okur” kazanımında yer aldığı görülmektedir. Kazanım açıklamaları programın perspektifine uygun biçimde düzenlenmiştir. Aynı açıklamalarda 1. sınıf düzeyinde herhangi bir ezberleme etkinliğinin bulunmaması bir eksiklik sayılabilir. Şiir okunurken, kim olursa olsun, dahası yaşlı biri bile çocukluğundan kalma ezbere bir şiir okurken, dilini ölçünlü (standart) biçimde kullanmaya özen gösterir. Çünkü şiir bir tür kalıp sözler bütünüdür. Her okuyan kişi, şiirin hiçbir sözcüğünü değiştirmeden, en güzel biçimde okumaya çalışır. İşte her insandaki bu doğal tutum, şiir etkinliklerinde öğretmenlerin şhini kolaylaştıracaktır. Ancak burada tek sorun, içinde öğrencinin kendisinden bir şeyler bulabileceği, nitelikli şiirlerle karşılaşmış karşılaşmadıklarıdır (Kıbrıs, 2008: 58).

2. 3. ve 4. sınıf düzeyindeki “Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.” kazanımında farklı yazı karakterleri ile kastedilen yazı stilleri açık bir biçimde ifade edilmemiş ve sınıf seviyelerine göre aşamalı olarak belirtilmemiştir.

Programda söz varlığı boyutu 1. sınıflar için başlıklandırılmamıştır. Bunun sonucu olarak “Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.” kazanımı ilgisi olmadığı halde akıcı okuma kazanımları arasında sunulmuştur. Söz varlığı ile ilgili kazanımlar 2. ve 3. sınıflar için de hem akıcı okuma hem söz varlığı alt başlıklarında ele alınmıştır. Okumanın boyutları ile kazanımları birbirine karışmıştır.

Söz varlığı ile ilgili kazanımların ilgili oldukları boyutta, kazanımlar arasındaki süreklilik ilkesine uyularak oluşturulduğu tespit edilmiştir. Zıt anlam, eş anlam, eş sesli olma ve mecaz anlam sıralaması basitten karmaşığa ilkesine uygundur. Öğrencilerin bilişsel gelişimlerine uygun yapılandırıldığı görülmektedir.

Deyim ve atasözleriyle öğrenciler, eğitimin ilk aşamasından itibaren karşılaşmalarına rağmen programda millî ve manevi değerleri taşıyan bu söz varlığı unsurlarına yönelik kazanım 4. sınıf düzeyine kadar yoktur.

2018 programında “Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.” kazanımı da sadece 4. sınıf düzeyinde bulunmaktadır. Kazanımların açıklamalarında birtakım sınırlamalar ve tutarsızlıklar mevcuttur. 3. sınıf söz varlığı kazanımlarından biri olan

Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder kazanımının açıklamalarında öğrenciyi tahmin etmenin basamaklarından uzaklaştıran ve doğrudan kelimenin anlamını sözlükten bulmaya yönlendiren açıklamalar mevcuttur. Benzer bulgulara ilköğretim ikinci kademe okuma kazanımlarında da rastlanmıştır (Arı, 2017). Karadağ (2013: 84-87) bilinmeyen kelime ile karşılaşıldığında bağlama başvurma, başka cümle ve metin bağlamında arama, şekil bilgisi farkındalığından yararlanma ve tahmin stratejilerinden sonra sözlük kullanmanın gerekliliğinden bahsetmiştir.

Anlama kazanımlarında metin ve görseller arasındaki ilişkiye dayalı 5 kazanımın olduğu ve bu kazanımların birbirlerini kapsadığı tespit edilmiştir. Bu kazanım sayısının gereksiz yere artmasına ve karmaşa yaşanmasına sebep olmaktadır.

2015 programında “Metinle birlikte sunulan görsel öğeleri anlamlandırır ve ilişkilendirir.” olarak muğlak bırakılan kazanım, 2018 programında ilişkinin nelerle kurulacağını belirterek daha açık ve net ifade edilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Ancak bu sefer de gereksiz tekrarlar oluşmuştur. Bunun yerine tek kazanım yazılıp sınıf düzeyine göre açıklamalar yapılarak daha sade bir kazanım tablosu elde edilebilirdi.

“Dijital yetkinlik” ve “Öğrenmeyi öğrenme” yetkinliklerine yönelik kazanımların bulunması programın perspektifine uygundur. Ancak bu yetkinliklerin 1. ve 2. sınıflarda da yer alması gerekmektedir. Çünkü eğitimin her aşaması Uzaktan Eğitim sürecinin başlamasıyla birlikte bu yetkinliğin erken yaşta kazanılmasını gerekli kılmıştır.

“Okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade eder.” kazanımında olduğu gibi okuduğunu anlama kazanımlarının pek çoğunda hikâye edici metin vurgusu olduğu görülmüştür. Oysa çok yönlü gelişim için bütün metin türlerinin eğitim ortamlarında kullanılması gerekir.

Anlama kazanımlarının bir kısmı da metinlerin türünü çözümlenmeye yöneliktir. Programda özellikle metin türlerini tanıma, ayırt etme, metni oluşturan öğeleri tanıma gibi kazanımların oluşturulmasında ve sıralanmasındaki sorunların karmaşıklığı göze çarpmaktadır.

Genel olarak 2018 programında kazanım ifadelerinin açık olmadığı, bazı kazanımların ilişkili boyutlarda yer almadığı, içeriğin sıralanması ve sınıflandırılması açısından tutarsızlıkların olduğu, kazanımların açıklamalarında birtakım sınırlamalar, programın perspektifine ve anlayışına uymayan ifadeler, dil yanlışlıklarının olduğu söylenebilir. 2018 ve 2019 Programlarındaki kazanım yazma sorunları 2015 Programı’ndan daha azdır. Arı ve Keskin (2016)’nin de belirttiği gibi 2015 Programı okuma öğrenme alanı kazanımları kapsam, binişiklik, ardışıklık, süreklilik, bütünlük ve bağdaşım bakımından karmaşık biçimde tasarlanmıştır. 2018 ve 2019 Programlarında kazanımlar ayrıştırılmış ve birtakım karmaşıklıklar giderilmiştir. Sonuç olarak, 2019 programını 2018 programından ayıran önemli bir değişime rastlanmamıştır.

Öneriler

- Açıklamaların da yaklaşıma uygun biçimde düzenlenmesi gereklidir.
- Aynı amaca hizmet eden, birbirini kapsayan kazanımlar belirlenmeli ve gereksiz kazanım ifadeleri kazanımlardan çıkarılarak binişik yapı ortadan kaldırılmalı, program sadeleştirilmelidir.
- Programlarda sesli ve akıcı okuma kazanımları bu becerilerin gerektirdiği niteliklere hizmet edecek şekilde hazırlanmalıdır.
- Sesli okuma becerilerini geliştirmeyi ve gözlemlemeyi sağlayan okuma tiyatrosu, grup olarak okuma, söz korusu teknikleri kazanım ifadelerine dahil edilmelidir.
- Kazanımlarla ilgili açıklamalar yanlış yönlendirmeler yapmayacak biçimde anlaşılır hale getirilmelidir.
- Kazanım cümlelerinin dil ve üslup açısından gözden geçirilmesi ve örnek oluşturması amacıyla dil hatalarının giderilmesi sağlanmalıdır.
- Programda 1. sınıf düzeyi için de söz varlığı alt başlığı oluşturulmalı ve ilgili kazanımlar bu bölüme alınmalıdır.
- Kazanımların hangi boyutla ilgili olduğu karmaşasını ortadan kaldırmak amacıyla okuma stratejileri okuduğunu anlama boyutuna alınabilir.
- Öğrencilerin anlayabileceği deyim ve atasözleri kullanılarak konuyla ilgili kazanımın daha önceki sınıf seviyelerinde yer alması sağlanabilir.
- Zıt anlam ipuçları, eş anlam ipuçları, tanım ipuçları gibi bağlam ipuçları ilkökul öğrencilerinin düzeyine uygundur. Bu bağlam ipuçları aşamalı olarak önceki sınıf düzeylerinde de kullanılabilir. Böylece söz varlığı ile ilgili diğer kazanımların da pekiştirilmesi sağlanabilir.
- Her sınıf seviyesinde gerçekleştirilebilen kazanımların bazı sınıflarla sınırlandırılmasının önüne bilişsel gelişim açısından öğrencinin seviyesine göre seçilmiş metin ve etkinlikler ile ilgili açıklamalar yapılarak geçilebilir ve kazanımların hepsi bütün sınıf seviyelerine alınabilir.
- Uzaktan Eğitim sürecinin yaşandığı son dönemde “Dijital yetkinlik” ile ilgili kazanımların 1. ve 2. sınıf düzeylerine de alınabileceği söylenebilir. Çünkü öğretim materyallerinin yarıdan fazlasını teknolojik materyaller oluşturmaktadır.

- Okuduğunu anlama kazanımlarının açıklamaları tür ayrımı yapılmaksızın yazılarak ya da ifadelere olgu, durum, duygu ifadeleri eklenerek diğer türleri de kapsayan kazanım elde edilebilir.
- Programda bazı kazanımlarının yerleri değiştirilerek bazı kazanımlar da sınıf düzeyleri açısından yeniden sıralanarak tümevarım yaklaşımına uygun bir program oluşturulabilir.
- 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda önceki programda bulunan pek çok aksaklığın giderilmiş olması program değerlendirme çalışmalarının önemini ve etkisini göstermektedir. Farklı zamanlarda, farklı bakış açıları ile farklı araştırmacıların programı değerlendirmeye devam etmeleri önerilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2012). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Arı, G. (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (Ortaokul) Okuma Kazanımlarının Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 685-703.
- Arı, G. ve Keskin, H. K. (2016). Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı Okuma Öğrenme Alanındaki Kazanımlarla İlgili Eleştirel Bir Değerlendirme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 144-169.
- ARICI, A. F. (2012). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aykaç, N. (2005). *Öğretme Öğrenme Sürecinde Aktif Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Naturel Yayınları
- Baş, Bayram (2012). İlköğretim Türkçe Programına Sözlü ve Yazılı Kültür Temelli Bir Eleştiri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (1), 271-290.
- Bilen, M. (2006). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, C. Ergun (2006). Sesli ve Sessiz Okuma ile İçten Okumanın Karşılaştırılması. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 18-30.
- Çelik, F. (2006). Türk Eğitim Sisteminde Hedefler ve Hedef Belirlemede Yeni Yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(11) 1-15.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs in A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). USA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches (2. Edition)*. USA: SAGE Publications.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (12. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Özcan. (1999). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Doğan, D. & Semerci N. (2016). “Eğitim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar ve Sorunların Çözümüne İlişkin Yönetici Görüşleri. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, Volume 11(9), 279-304.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı Okuma Eğitimi El Kitabı Anlama Teknikleri 1*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Harris, Albert J. and E. R. Sipay. (1990). *How to Increase Reading Ability. (Ninth Edition)*. New York: Longman.
- İşman A. ve Eskicumalı A. (1999). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. Sakarya: Değişim Yayınları.
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. İstanbul: Kriter yayınları.
- Kardaş, M., Koç, R. (2018). *Dil ve Edebiyat Eğitiminin Temel Kavramları: Okuma Eğitiminin Temel Kavramları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kıbrıs, İ. (2008). Okuma ve Yazma Çalışmalarında Şiir Etkinliklerinden Nasıl Yararlanılabilir? *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 53-66
- MEB (2006). *Türkçe Dersi Öğretim Programı Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Basım Müdürlüğü.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1.-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Basım Müdürlüğü.
- MEB. (2018). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (2019). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Oğuzkan, F. (1993), *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim Programı Temeller, İlkeler, Sorunlar (Çev. Ed. A. Arı)*. Konya: Eğitim yayınları.
- Özbay M. ve Özdemir B. (2012). Okuduğunu Anlama Sürecinde Çıkarım Yapma Becerisinin İşlevi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (12), 17-28.
- Özdemir, E. (2000). *Eleştirel Okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- remcdbc.org: Etkileşim: (2020). Erişim adresi: <https://remcdbc.org/program-tasarisi-hazirlama-hedef-ve-hedef-turleri/>
- Rozan, Norma. (1982). Okuma Alışkanlığında Öğretmenlerin Rolü. *Eğitim ve Bilim*. 7, (39), 19-23.
- Türk Dil Kurumu Sanal Sözlük. (Aralık, 2020) Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Yıldız, C. (2003). *Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler*. Ankara: Anı Yayınları.
- Yin, R. (1984). *Case Study Research: Design and Methods. (3. Basım)*. California: Sage Public