

EXAMINING THE READING SKILLS'

**PROCESS OF DEVELOPING IN THE WAY OF
TURKISH LANGUAGE TEACHING CURRICULUM**

Okuma Becerisinin Geliştirilmesi Sürecinin Türkçe Dersi

Öğretim Programı Doğrultusunda İncelenmesi¹

Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK²

Abstract

The aim of this research is to evaluate the reading skills' process of developing by way of activities, method-technical, instruments in sixth grades in the way of Turkish Language Teaching Curriculum which has been valid since 2006-2007 academic years. The research is a descriptive survey study. The population of the research is the teachers who teach in state and private elementary schools in central districts (Seyhan and Yüreğir) of Adana. The sampling for the data was determined via random stratified sampling. Each school in the population was regarded as a group and 214 teachers who teach Turkish to the 6th grade were selected with purposeful sampling out of 129 schools which are determined through random stratified sampling. The data of the study were collected through "The Questionnaire to Evaluate the Field of Reading in Turkish Language Teaching Curriculum for 6th Grade of Elementary School" which was developed by the researcher at the end of 2006-2007 academic years. The data of the questionnaire which was applied to teachers was analyzed with the techniques of descriptive statistics, namely frequencies and percentages. Consequently, most of teachers plan activities else except which are in the teachers' guidance book about the field of reading rarely. It is determined that majority of methods used by teachers are oral and silent reading, reading by asking, reading by forecasting and reading by debating. Also the frequently used materials of teachers were, the teachers' guidance book, the course book and the students' activity book. More than half of the teachers did not use sufficient materials for the field of reading and it was stated that the main reason for this situation was the lack of materials in schools.

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

Özet

Bu araştırmanın amacı, okuma becerisinin altıncı sınıflarda etkinlikler, yöntem-teknikler ve araç-gereçlerle geliştirilmesi sürecini 2006-2007 öğretim yılında uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda değerlendirmektir. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma evrenini Adana ili merkez ilçelerindeki (Seyhan ve Yüreğir) resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan ve altıncı sınıflara giren Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Verilerin elde edildiği örneklem, olasılığa dayalı küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Evrendeki her bir okul bir küme kabul edilerek yansız küme örnekleme yoluyla belirlenen 129 ilköğretim okulundan, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak, altıncı sınıf derslerine giren 214 Türkçe öğretmeni seçilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen "İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanını Değerlendirme Anketi" kullanılarak, 2006-2007 öğretim yılı sonunda toplanmıştır. Öğretmenlere uygulanan anket sonucunda elde edilen veriler betimsel istatistik tekniklerinden frekans ve yüzde kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin çoğu,

¹ Bu makale "İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden geliştirilmiştir.

² Yrd. Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, bkarakoc@cu.edu.tr

öğretmen kılavuz kitabında okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin dışında nadiren başka etkinlik geliştirmekte ya da başka etkinlik geliştirmemektedir. Öğretmenlerin en çok kullandıkları yöntemlerin, sesli ve sessiz okuma, soru sorarak okuma, tahmin ederek okuma ve tartışarak okuma olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin en çok kullandıkları araç-gereçlerin öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı olduğu, yarısından çoğunun okuma alanına yönelik olarak yeterince araç ve gereç kullanmadıkları, bunun en önemli nedeninin okullarındaki araç-gereç eksikliği olduğu saptanmıştır.

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

Giriş

Dil öğretimi, bilgi aktarımı ile değil; okuma, yazma, konuşma ve dinleme temel dil becerilerinin kazandırılması yoluyla yapılır. Çünkü dil edinimi bu becerilerin etkili bir şekilde kullanılmasıyla gerçekleşir. Sever'e (2004: 27) göre, birey anlam evrenini okuma, yazma, konuşma ve dinlemenin karşılıklı etkileşimi içinde oluşturur. Yaşam ve okul eğitimi süresince de bu becerileri kullanarak bilgi, duygu ve düşünce yapısını biçimlendirir, zenginleştirir. Ünlü Alman düşünürü Goethe'ye "Bir dil nasıl öğrenilir?" diye sorulduğunda, Goethe "Okumakla" yanıtını vermiştir. Dolayısıyla dil öğretiminde okumanın ayrı bir yeri ve önemi vardır. Çünkü okuma, dil öğretiminin temel yapı taşıdır. Çiftçi'ye (2006) göre, konuşmanın içeriğini zenginleştirmek, yazarken uygun ve doğru üslubu belirlemek, yazacaklarımız konusunda uzayıp giden tereddütler yaşamamak, dinlerken doğru anlamak için okuma yoluyla elde edilecek zengin birikimlere, kitaba bağlı bilgi zeminine ihtiyaç vardır.

"Okumak, alıcının metin karşısında yaptığı düşünsel bir etkinliktir. Dar anlamda okuma, yazılı bir metnin şifresini çözme, grafiksel olarak kodlanmış bir bildirinin kodunu çözme demektir. Geniş anlamda ise okuma, yazınsal bir metni yorumlamak demektir (Günay, 2003: 9)". Okuma, fizyolojik, psikolojik ve toplumsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Fizyolojik olarak okuma, basılı ya da yazılı işaretleri seslendirme ya da göz yoluyla takip etmedir. Ancak okuma sürecinde, zihin de algılama, anlama ve yorumlama gibi eylemlerde bulunur. Bu anlamda okuma, bir eylemsizlik durumu değil, yaratıcı bir etkinliktir (Adalı, 1983).

Thorndike (1917), okumayı düşünme gibi tanımlamış ve okumanın da tıpkı düşünme gibi, öğrenme, yansıtma, analiz, sentez, problem çözme, sonuç çıkarma, düzenleme, karşılaştırma ve eleştirme içerdiğini belirtmiştir (Akt: Heilman, Blair ve Rupley, 1986, 184). Okuma eyleminin gerçekleşmesi için gerekli olan öğeler; yazar, okur, metin ve amaçtır. Bu öğeler birbirine bağlıdır ve okuma eylemini oluşturan vazgeçilmez öğelerdir. Heilman, Blair ve Rupley (1986) anlamanın, okuma sürecinin ürünü olduğunu belirtmişlerdir. Yani anlama olmadan gerçekleştirilen okuma eylemi değersizdir.

Okuma, çağdaş ve gelişmiş toplumların gereksinim duyduğu, düşünen ve duyarlı bireylerin kazanması gereken en temel becerilerden biri olarak kabul edilmiştir. Çünkü okuyan insanlar kendi gelecekleriyle beraber ülkelerinin geleceklerini de olumlu yönde değiştirmekte, yaşadıkları toplumun ilerlemesinde önemli rol oynamaktadırlar. Tosunoğlu'na (2002: 563) göre, "bilgili, dünya uluslarına kendisini kabul ettirmiş, düşünen, anlayan, yorumlayan, fikir üretebilen insanlardan oluşmuş, gelişmeye açık bir toplum varlığını devam ettirebilir ve geleceğe emin adımlarla yürüyebilir. Buna ulaşabilmenin en önemli yolu da okumadır".

Türkiye'de de eğitimin en önemli sorunlarından biri, belki de en önemli sorunu bilgi çağında okuma eğitiminin çağın gereklerine göre gözden geçirilememiş olmasıdır (Çiftçi, 2006). Eğitimde de verimliliğin artırılması ve öğretimin daha sağlıklı bir temelde yürütülmesi, öğrencinin okuma becerisi kazanması ve bu sayede anlama düzeyinin yükseltilmesi ile yakından ilgilidir (Calp, 2005).

OECD ülkelerindeki 15 yaş grubu öğrencilerinin zorunlu eğitim sonunda, bilgi toplumunda karşılaşabilecekleri durumlara ne ölçüde hazırlıklı yetiştirildiklerini belirlemek amacıyla Uluslararası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı (PISA) geliştirilmiştir. Türkiye ile birlikte 41 ülkenin katıldığı PISA (Program for International Student Assessment, 2003) araştırmaları sonucunda yapılan değerlendirmeye göre, Türkiye okuma alanında ortalama 441 puan almıştır. Bu puanla Türkiye projeye katılan ülkeler içinde, Uruguay ve Tayland'la aynı performansı sergilemiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) çerçevesinde de, 35 ülkede, ilköğretim 4. sınıf öğrencileri arasında bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma sonucunda Türk öğrencilerin okuma becerilerinin uluslararası standartların altında olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırma sonuçlarından da yola çıkarak Türkiye'de okuma kültürünün tam olarak gelişmemiş olduğu, bu durumun ülke açısından çok ciddi bir sorun olduğu söylenebilir.

Çiftçi'ye (2006) göre, Türkiye'de ana dili öğretimindeki en önemli sorun, bireylerin çoğunun okuryazar olduğu halde, okuma-yazma alışkanlığı geliştirmedeki başarısızlıktır. Türkiye'deki bu durum göz önüne alındığında işlevsel anlamda okuryazarlığın yaygınlaştırılmasına her zamankinden daha çok ihtiyaç vardır. Tüm altıncı sınıflarda, 2006-2007 öğretim yılında uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da [TDÖP] hayat boyu öğrenmenin gerçekleşmesinde, okumaktan zevk almanın ve okuma alışkanlığı kazanmanın önemli bir amaç olduğu kabul edilmiştir (MEB, 2006).

Program okuma becerisi açısından incelendiğinde, okuma becerisinin geliştirilmesi ve hayatın bütün aşamalarına yayılan bir alışkanlık haline getirilmesi amacıyla yapılacak çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Programda tematik bir yaklaşımla metinler seçilmiş, okuma becerisini geliştirmek için tartışarak okuma, eleştirel okuma, tahmin ederek okuma, metinlerle ilişkilendirme, soru sorarak, işaretleyerek, göz atarak okuma gibi yöntem-tekniklerin kullanılması önerilmiştir. Okuma becerisine ilişkin gelişimin değerlendirilmesinde de geleneksel ölçme araçlarının yanı sıra farklı ölçme araç ve yöntemlerine yer verilmiştir. "Programın uygulanması sonucunda yetersiz kalan ve ters işleyen öğelerin olup olmadığı, varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak için de programın değerlendirilmesi gerekir (Demirel, 2005: 183-184)". Programın değerlendirilmesi ile uygulanmakta olan programın ne derece etkili ve yeterli olduğu saptanabilir. Bir öğretim programının etkililiği ve yeterliliği hakkında karar verebilmek için en sağlıklı bilgiler programların uygulayıcısı olan öğretmenlerden edinilebilir.

Okulda eğitim programının uygulanmasında öğretmenler, programın uygulayıcısı ve sınıf düzeyinde geliştiricisi olarak çok fazla sorumluluk sahibidir (Ornstein ve Hunkins, 1998). Bu nedenle yapılan araştırmada da Türkçe Dersi Öğretim Programının öğelerinden öğrenme-öğretme sürecine yönelik öğretmen görüşlerine dayalı bulgular ortaya konmuştur. Bu bağlamda TDÖP'yi 6. sınıflarda uygulayan Türkçe öğretmenlerinin programın okuma alanını geliştirmeye yönelik süreci değerlendirmelerinin önemli olacağı düşünülmüştür.

Ulaşılabilen kaynaklar çerçevesinde TDÖP'nin okuma becerisi ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamış olması böyle bir araştırma yapmanın önemli olacağı fikrini doğurmuştur. Okuma becerisinin geliştirilmesi sürecinin program temelli bir bakış açısıyla değerlendirilmesiyle, programın bu yöndeki etkililiğinin belirlenebileceği, ulaşılan sonuçların varsa eksikliklerin giderilmesinde etkili olacağı ve bu doğrultuda öneriler getirileceği düşünülmüştür. Bu nedenle, yapılan araştırmada 2006-2007 TDÖP'yi altıncı sınıflarda uygulayan Türkçe öğretmenlerinin, programın okuma alanına yönelik etkinlikler, yöntem-teknikler ve araç-gereçlerle geliştirilmesi sürecine ilişkin görüşlerinin alınması hedeflenmiştir.

Okuma alanına yönelik olarak elde edilen bulguların, okuma eğitiminin etkili bir şekilde yapılması için önemli veriler sunabileceği ve Türkçe öğretmenlerinin öğretim çalışmalarına rehberlik edebileceği düşünülmektedir. Ayrıca Türkçe öğretmenlerini, okuma becerisini geliştirme konusunda yaşadıkları güçlüklerden kurtarmak ve öğretmenlerin okuma becerisine yönelik olarak yaptıkları çalışmaları başarılı bir şekilde yürütmelerini sağlamak için de araştırma bulgularından yararlanılabileceği düşünülmektedir.

Yapılan araştırma, TDÖP'nin okuma alanına yönelik değerlendirilmesi olsa da elde edilen sonuçların programın bütününe yönelik bir bakış açısı sunabileceği ve böylece programın genel olarak değerlendirilmesine ışık tutabileceği, gelecekte TDÖP'ye ilişkin olarak yapılacak program değerlendirme çalışmalarına kaynak oluşturacağı ve katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, altıncı sınıflarda okuma alanının etkinlikler, yöntem-teknikler ve araç-gereçlerle geliştirilmesi sürecini 2006-2007 öğretim yılında uygulanan TDÖP doğrultusunda değerlendirmektir. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. TDÖP okuma alanına yönelik olarak hazırlanan etkinlikler hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
2. TDÖP okuma alanında kullanılması önerilen yöntem ve teknikler hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
3. TDÖP okuma alanında kullanılması önerilen araç ve gereçler hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005: 77).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Adana ili merkez ilçelerindeki (Seyhan ve Yüreğir) resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem, olasılığa dayalı küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Küme örnekleminin de "oransız" şekli tercih edilmiştir. Yansız küme örnekleme yoluyla 125 resmi okul, 4 özel okul belirlenmiştir. Bu ilköğretim okullarındaki altıncı sınıf Türkçe öğretmenlerinin seçiminde ise olasılığa dayalı olmayan "amaçlı örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Çünkü ön koşulumuz altıncı sınıf öğretmenleridir. Araştırmanın amacına uygun grubu bulup seçme işlemi yapılmıştır. Bu kapsamda 214 Türkçe öğretmeninden anket yoluyla veri toplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, araştırmanın amacına ve alt amaçlarına uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanını Değerlendirme Anketi" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada kullanılan anketi geliştirirken, öncelikle araştırma amacı doğrultusunda ilgili alanyazını taranmış, ne tür veri toplama araçları geliştirildiği incelenmiştir. Aynı zamanda yeni uygulanan TDÖP

okuma alanı ile ilgili olarak öğretmenlerin yaşadıkları gözlenmiş ve okuma becerisine yönelik program öğeleri hakkında 5 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacının deneyim ve uygulamaları da önemli bir kaynak olmuştur. Bu incelemeler sonucunda, araştırmacının alt amaçları da göz önünde bulundurularak anket maddeleri yazılmıştır. Böylece “İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanını Değerlendirme Anketi”nin ilk taslağı hazırlanmıştır. Hazırlanan anket Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri ve İlköğretim bölümlerinde görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerine sunulmuş ve alınan uzman görüşleri doğrultusunda ankette bazı düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra anketin dil geçerliği için 20 öğretmene anket verilerek pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan bu uygulamanın ardından alınan geribildirimlere göre gereken düzeltmeler yapılarak anket formuna son şekli verilmiştir.

Anket iki bölümden ve 41 sorudan oluşmaktadır. Öğretmenlerin anketteki soruları, soru ifadelerine bağlı olarak “Tamamen uygun, uygun, biraz uygun, çok az uygun, hiç uygun değil”, “Tamamen, çoğunlukla, biraz, çok az, hiç” ve “Her zaman, sık sık, bazen, nadiren, hiç” seçeneklerinden oluşan 5’li derecelendirme ölçeğini kullanarak yanıtlamaları istenmiştir. Toplam 260 anket dağıtılmış, 214 anket geri alınmıştır. Bu durumda, anketlerin geri dönme oranının % 82 olduğu saptanmıştır.

Verilerin Analizi

Anketlerin uygulanması sonucunda elde edilen nicel veriler SPSS- Windows 11,5 paket programına aktarılmış, araştırmacının alt amaçları doğrultusunda istatistiksel analizler yapılmıştır.

Verilerin analizinde betimsel istatistik tekniklerinden frekans ve yüzde hesaplaması yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenler cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü ve bölüm açısından incelenmiş, elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilere İlişkin Dağılımı

		f	%
Cinsiyet	Kadın	149	69,6
	Erkek	65	30,4
Öğrenim Durumu	Lisans	199	93,0
	Yüksek Lisans	15	7,0
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	74	34,6
	6-10 yıl	66	30,8
	11-15 yıl	28	13,1
	16-20 yıl	19	8,9
Okul Türü	20 yıldan fazla	27	12,6
	Eğitim Enstitüsü	19	8,9
	Eğitim Fakültesi	102	47,7
Bölüm	Fen - Edebiyat Fakültesi	93	43,4
	Türkçe Öğretmenliği	82	38,3
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	39	18,2
	Almanca Öğretmenliği	1	0,5
	Fransızca Öğretmenliği	1	0,5
Toplam	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	83	38,8
	Almanca Bölümü	2	0,9
	Diğer	6	2,8
		214	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin 149’u kadın, 65’i ise erkektir. Öğretmenlerin %93’ü lisans mezunu, % 7’si ise yüksek lisans mezunudur. Türkçe öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun lisans mezunu, çok az bir bölümünün yüksek lisans mezunu olduğu, doktora programından mezun Türkçe öğretmenin olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 34,6’sının 0-5 yıllık, % 30,8’nin 6-10 yıllık, %13,1’nin 11-15 yıllık, % 8,9’unun 16-20 yıllık ve %12,6’sının 20 yıldan fazla hizmet süresine sahip görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %65’ini 1-10 yıllık öğretmenlerin oluşturduğu, dolayısıyla örnekleme yer alan öğretmenlerin yarısından fazlasının genç öğretmenler olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin % 47,7’si eğitim fakültesi, % 43,4’ü fen edebiyat fakültesi mezunudur. Öğretmenlerin sadece % 8,9’u eğitim enstitüsü mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 77’sinin Türkçe Öğretmenliği ile Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun oldukları ve bu oranın öğretmenlerin çoğunluğunu oluşturduğu görülmektedir.

Etkinliklere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin TDÖP okuma alanına yönelik olarak öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinlikleri uygulama sıklıkları, bu etkinliklerin dışında başka etkinlik geliştirme sıklıkları, öğretmen kılavuz kitabındaki etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olup olmadığı, öğrencileri ne ölçüde aktif hale getirdiği, öğretmenlerin etkinlikleri öğrencilere açıklarken ne sıklıkla zorluk yaşadıkları ve etkinlikleri uygulamak için verilen sürenin yeterli olup olmadığıyla ilgili bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlerin etkinlikleri ne sıklıkla uyguladıklarına ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabında Yer Alan Etkinlikleri Uygulama Sıklıklarının Dağılımı

Altıncı sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın okuma alanına yönelik olarak öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinlikleri ne sıklıkla uyguluyorsunuz?	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç	TOPLAM
	f %	f %	f %	f %	f %	f %
	78 36,4	105 49,1	25 11,7	6 2,8	0 0	214 100

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinlikleri öğretmenlerin % 36,4’ünün her zaman, % 49,1’inin sık sık, % 11,7’sinin bazen, % 2,8’inin ise nadiren uyguladığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmenlerin tümünün, farklı sıklıklarda olmakla birlikte, öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinlikleri uyguladıkları görülmektedir. Etkinlikleri uygulamayan öğretmen bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin, öğretmen kılavuz kitabında okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin dışında, ne sıklıkla başka etkinlikler geliştirip uyguladıkları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Öğretmen Kılavuz Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dışında Başka Etkinlik Geliştirme Sıklıklarının Dağılımı

Öğretmen kılavuz kitabında okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin dışında ne sıklıkla başka etkinlikler geliştiriyorsunuz?	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç	TOPLAM
	f %	f %	f %	f %	f %	f %
	0 0	0 0	47 21,9	85 39,7	82 38,3	214 100

Tablo 3'e göre, öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinliklerin dışında her zaman ya da sık sık etkinlik geliştiren öğretmen yoktur. Öğretmenlerin % 21,9'u bazen, % 39,7'si nadiren başka etkinlikler geliştirmektedir. Öğretmenlerin yarısından çoğunun, öğretmen kılavuz kitabında, okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin dışında bazen veya nadiren başka etkinlikler geliştirdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin, öğretmen kılavuz kitabında okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinlikleri, ne ölçüde öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte bulunduğu Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Etkinliklerin Ne Ölçüde Öğrencilerin İlgisini Çekecek Nitelikte Olduğuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Öğretmen kılavuz kitabında okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin ne ölçüde öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olduğunu düşünüyorsunuz?	¶ Tamamen	¶ Çoğunlukla	¶ Biraz	¶ Çok az	¶ Hiç	¶ TOPLAM
	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%
	18	144	42	10	0	214
	8,4	67,3	19,6	4,7	0	100

Tablo 4'e göre, öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinliklerin, öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmadığını düşünen öğretmen yoktur. Öğretmenlerin yarısından çoğu bu etkinliklerin çoğunlukla öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen kılavuz kitabında, okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin, öğrencileri ne ölçüde aktif hale getirdiğine yönelik öğretmen görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Etkinliklerin Öğrencileri Ne Ölçüde Aktif Hale Getirdiğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Öğretmen kılavuz kitabında okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin öğrencileri ne ölçüde aktif hale getirdiğini düşünüyorsunuz?	¶ Tamamen	¶ Çoğunlukla	¶ Biraz	¶ Çok az	¶ Hiç	¶ TOPLAM
	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%
	22	138	49	5	0	214
	10,3	64,5	22,9	2,3	0	100

Tablo 5'e göre, öğretmenlerin tamamı etkinliklerin öğrencileri aktif hale getirdiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin % 75'i bu konudaki görüşlerini belirtirken tamamen ya da çoğunlukla seçeneklerini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin sadece % 2,3'ü etkinliklerin öğrencileri çok az aktif hale getirdiğini belirtirken, aktif hale getirmediğini düşünen öğretmenin olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin, öğretmen kılavuz kitabında okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinlikleri öğrencilere açıklarken ne sıklıkla zorluk yaşadıkları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Etkinlikleri Öğrencilere Açıklarken Öğretmenlerin Yaşadıkları Zorlukların Sıklık Dağılımı

Öğretmen kılavuz kitabında okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin nasıl yapılacağını öğrencilere açıklarken ne sıklıkla zorluk yaşıyorsunuz?	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç	TOPLAM
	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%
	0	0	20	80	114	214
	0	0	9,3	37,4	53,3	100

Tablo 6 incelendiğinde, etkinlikleri öğrencilere açıklarken öğretmenlerin % 9,3'ünün bazen, % 37,4'ünün ise nadiren zorluk yaşadığı görülmektedir. Öğretmenlerin yarısından çoğu ise zorluk yaşamamaktadır. Öğretmen kılavuz kitabında okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinlikleri öğrencilere açıklarken her zaman veya sık sık zorluk yaşayan öğretmenin ise olmadığı görülmektedir.

Öğretmen kılavuz kitabındaki okuma alanına yönelik etkinlikleri uygulamak için verilen sürenin ne ölçüde yeterli olduğuna yönelik öğretmen görüşleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmen Kılavuz Kitabındaki Okuma Alanına Yönelik Etkinlikleri Uygulamak İçin Verilen Sürenin Yeterliliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Öğretmen kılavuz kitabında okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinlikleri uygulamak için verilen sürenin ne ölçüde yeterli olduğunu düşünüyorsunuz?	Tamamen	Çoğunlukla	Biraz	Çok az	Hiç	TOPLAM
	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%
	1	8	41	88	76	214
	0,5	3,7	19,2	41,1	35,5	100

Tablo 7 incelendiğinde, sadece bir öğretmenin etkinlikleri uygulamak için verilen sürenin tamamen yeterli olduğunu düşündüğü görülmektedir. Sürenin çoğunlukla yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı % 3,7 iken, biraz yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı % 19,2, çok az yeterli olduğunu düşünenlerin oranı ise % 41,1'dir. Etkinlikleri uygulamak için verilen sürenin yeterli olmadığını düşünen öğretmenlerin oranının ise % 35,5 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin çoğu, etkinlikleri uygulamak için verilen sürenin nadiren yettiğini veya yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Sürenin yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin oranının ise oldukça az olduğu görülmektedir.

Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular

TDÖP'de okuma alanına yönelik olarak kullanılması önerilen yöntem ve teknikleri, öğretmenlerin ne sıklıkla kullandıklarına yönelik bulgular elde edilmiş ve söz konusu bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin TDÖP’de Okuma Alanına Yönelik Olarak Kullanılması Önerilen Yöntem ve Teknikleri Kullanma Sıklıklarının Dağılımı

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç	TOPLAM
	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%
Sessiz Okuma	79	98	29	8	0	214
	36,9	45,8	13,6	3,7	0	100
Sesli Okuma	105	93	14	2	0	214
	49,1	43,5	6,5	0,9	0	100
Göz Atarak Okuma	10	41	103	40	20	214
	4,7	19,2	48,1	18,7	9,3	100
Özetleyerek Okuma	17	44	96	46	11	214
	7,9	20,6	44,9	21,5	5,1	100
Not Alarak Okuma	12	31	100	48	23	214
	5,6	14,5	46,7	22,4	10,7	100
İşaretleterek Okuma	10	45	104	38	17	214
	4,7	21,0	48,6	17,8	7,9	100
Tahmin Ederek Okuma	70	82	29	19	14	214
	32,7	38,3	13,6	8,9	6,5	100
Soru Sorarak Okuma	76	87	27	20	4	214
	35,5	40,7	12,6	9,3	1,9	100
Söz Korosu	11	40	100	46	17	214
	5,1	18,7	46,7	21,5	7,9	100
Okuma Tiyatrosu	11	31	107	48	17	214
	5,1	14,5	50,0	22,4	7,9	100
Ezberleme	5	11	44	75	79	214
	2,3	5,1	20,6	35,0	36,9	100
Metinlerle İlişkilendirme	32	35	105	29	13	214
	15,0	16,3	49,0	13,6	6,0	100
Tartışarak Okuma	22	105	35	37	15	214
	10,3	49,0	16,3	17,3	7,0	100
Eleştirel Okuma	67	80	33	19	15	214
	31,3	37,3	15,4	8,9	7,0	100

Tablo 8’e göre, anket uygulanan öğretmenlerin tamamı, sesli ve sessiz okuma yöntemlerini kullanmaktadır. Öğretmenlerin bu yöntemleri kullanma oranları her zaman ve sık sık seçeneklerinde yoğunlaşırken, nadiren kullanan öğretmenlerin oranının ise çok düşük olduğu görülmektedir. Sessiz okuma yöntemini öğretmenlerin % 37’si her zaman, % 46’sının ise sık sık kullanmaktadır. Sesli okuma yöntemini ise öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı her zaman, % 44’ü sık sık kullanmaktadır. Bu yöntemleri hiç kullanmayan öğretmenin olmadığı görülmektedir. Öğretmenler, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleterek okuma, söz korosu, okuma tiyatrosu ve metinlerle ilişkilendirme yöntemlerini kullanmakla birlikte, bu yöntemleri kullanım sıklıkları bazen seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma ve eleştirel okuma yöntemlerini ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun her zaman ve sık sık kullandığı görülmektedir. Hiç kullanmayanların oranı ise oldukça azdır. Ezberleme yöntemini öğretmenlerin çoğunluğunun nadiren kullandığı veya hiç kullanmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin tartışarak okuma yöntemini kullanma sıklıkları ise sık sık seçeneği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı bu yöntemi sık sık kullandığını belirtmiştir.

Araç-Gereçlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin TDÖP okuma alanına yönelik olarak kullandıkları araç-gereçlerin neler olduğu ve bunları kullanım sıklıkları, öğretmenler okuma alanına yönelik olarak yeterince araç ve gereç kullanamıyorlarsa bunun nedenlerine yönelik bulgular elde edilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin okuma alanına yönelik olarak kullandıkları araç-gereçler ve bunları kullanma sıklıkları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin Okuma Alanına Yönelik Olarak Kullandıkları Araç-Gereçler ve Bu Araç-gereçleri Kullanma Sıklıklarının Dağılımı

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç	TOPLAM
	f %	f %	f %	f %	f %	f %
Öğretmen kılavuz kitabı	161 75,2	53 24,7	0 0	0 0	0 0	214 100
Ders kitabı	155 72,4	59 27,5	0 0	0 0	0 0	214 100
Öğrenci çalışma kitabı	156 72,9	37 17,3	21 9,8	0 0	0 0	214 100
Çalışma kâğıtları	26 12,1	61 28,5	110 51,4	16 7,5	1 0,5	214 100
Dergi	0 0	25 11,7	116 54,2	46 21,5	27 12,6	214 100
Gazete	0 0	23 10,7	125 58,4	54 25,2	12 5,6	214 100
Ders kitabı dışındaki okuma kitapları	23 10,7	62 28,9	115 53,7	12 5,6	2 0,9	214 100
Türkçe Sözlük	114 53,3	82 38,3	18 8,4	0 0	0 0	214 100
Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü	114 53,3	82 38,3	24 11,2	4 1,9	0 0	214 100
Yazım Kılavuzu	94 43,9	86 40,1	26 12,1	8 3,7	0 0	214 100
Fotoğraf, resim, karikatür gibi görseller	0 0	34 15,8	87 40,6	88 41,1	5 2,3	214 100
Televizyon	2 0,9	53 24,7	40 18,6	99 46,2	20 9,3	214 100
Müzik Seti	3 1,4	15 7,0	46 21,4	94 43,9	56 26,1	214 100
DVD, VCD	5 2,3	54 25,2	99 46,2	31 14,4	25 11,6	214 100
Bilgisayar	5 2,3	27 12,6	62 29,0	39 18,2	81 37,9	214 100
Projeksiyon	0 0	0 0	0 0	35 16,4	179 83,6	214 100
Tepegöz	0 0	0 0	0 0	41 19,1	173 80,8	214 100
CD, kaset	4 1,9	44 20,5	94 43,9	39 18,2	33 15,4	214 100

Tablo 9'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin tamamı öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabını kullanmaktadır. Öğretmenlerin bu araçları kullanma sıklıkları

her zaman ve sık sık seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin yarısından çoğu çalışma kâğıtları, dergi, gazete ve ders kitabı dışındaki okuma kitaplarını bazen kullanmaktadır. Dergi ve gazeteyi her zaman kullanan öğretmen yoktur. Çalışma kâğıtlarını her zaman kullanan öğretmenlerin oranı % 12,1, sık sık kullananların oranı % 28,5, bazen kullananların oranı % 51,4'dir. Öğretmenlerin % 10,7'si gazeteyi sık sık, % 58,4'ü bazen kullanırken, ders kitabı dışındaki okuma kitaplarını % 28,9'u sık sık, % 53,7'si bazen kullanmaktadır. Bu araçları kullanmayan öğretmenlerin oranının ise düşük olduğu görülmektedir.

Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü ile yazım kılavuzunu kullanmayan öğretmenin olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu bu araçları her zaman ya da sık sık kullandıklarını belirtmişlerdir. Türkçe sözlüğü nadiren kullanan öğretmen bulunmazken, atasözleri ve deyimler sözlüğü ile yazım kılavuzunu da nadiren kullanan öğretmen sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Fotoğraf, resim, karikatür gibi görselleri her zaman kullanan öğretmenin olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin % 40,6'sı bu görselleri bazen, % 41,1'i ise nadiren kullandığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin % 46,2'si televizyonu, % 43,9'u ise müzik setini nadiren kullanmaktadır. Öğretmenlerin çok azı bu araçları her zaman kullanmaktadır. DVD, VCD, CD ve kaset kullanma sıklığının bazen seçeneğinde yoğunlaştığı, bu araçları her zaman kullanan öğretmenlerin oranının düşük olduğu görülmektedir. Bilgisayarı kullanan öğretmenlerin kullanma sıklıkları bazen seçeneğinde yoğunlaşırken, öğretmenlerin çoğunun bilgisayarı ise hiç kullanmadığı görülmektedir. Projeksiyonu ve tepegözü her zaman, sık sık ve bazen kullanan öğretmenin olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin % 16,4'ü nadiren projeksiyon kullanırken, % 83,6'sı hiç kullanmamaktadır.

Öğretmenlerin en çok kullandıkları araç-gereçlerin öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı olduğu, bu araçları nadiren kullanan veya kullanmayan öğretmenin olmadığı görülmektedir. Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü ile yazım kılavuzunu öğretmenlerin büyük çoğunluğu her zaman veya sık sık kullanmaktadır, bu araçları da hiç kullanmayan öğretmen yoktur. Öğretmenlerin yarısının çalışma kâğıtları ve ders kitabı dışındaki okuma kitaplarını kullanım sıklıklarının bazen; fotoğraf, resim, karikatür gibi görselleri kullanım sıklıklarının ise bazen ve nadiren seçeneklerinde yoğunlaştığı, dergi ve gazete kullanımının ise çok sık olmadığı görülmektedir. Televizyon ve müzik setini ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun nadiren kullandığı, bilgisayarı bazen kullandıkları veya hiç kullanmadıkları görülmektedir. DVD veya VCD ile kaset veya CD kullanımını bu araçlara göre nispeten daha fazla iken, öğretmenlerin projeksiyon ve tepegözü kullanım oranı ise oldukça düşüktür. Bu araçları hiç kullanmayan öğretmenlerin oranının oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okuma alanına yönelik olarak yeterince araç-gereç kullanmamalarının nedenleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin Okuma Alanına Yönelik Yeterince Araç ve Gereç Kullanmamalarının Nedenlerinin Dağılımı

	f	%
Araç-gereç eksikliği	136	63,6
Sınıf mevcudunun fazla olması	76	35,5
Araç-gereç kullanmada bilgi eksikliği	34	15,9
Araç-gerece ihtiyaç duyulmaması	21	9,8
Diğer (Lütfen belirtiniz.)	-	-

Tablo 10'a göre, okuma alanına yönelik yeterince araç-gereç kullanmamalarının nedeni olarak öğretmenlerin % 63,6'sı araç-gereç eksikliğini işaretlemiştir. Öğretmenlerin %

35,5'i sınıf mevcudunun fazla olmasını, % 15,9'u araç-gereç kullanmada bilgi eksikliğini ve % 9,8'i araç-gerece ihtiyaç duyulmamasını öne sürmüştür. Öğretmenler bunların dışında herhangi bir neden belirtmemişlerdir. Bu bulgulara dayanarak öğretmenlerin, okuma alanına yönelik olarak yeterince araç-gereç kullanmamalarında öne sürdükleri en önemli nedenin araç-gereç eksikliği olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlere okuma alanına yönelik olarak TDÖP doğrultusunda önerilen etkinlikleri ne sıklıkla uyguladıkları sorulduğunda ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu her zaman ve sık sık uyguladıklarını belirtmişlerdir. Etkinlikleri hiç uygulamayan öğretmenin olmadığı saptanmıştır. Programda öğrencilerin amaç ve kazanımlara ulaşabilmesi için etkinliklere yer verilmiş ve öğrenme-öğretme süreci etkinlik temelli bir hale getirilmiştir. Öğretmenler tarafından kullanılmak üzere hazırlanan öğretmen kılavuz kitabında etkinliklere göndermeler yapılmış, böylece öğretmenlerin etkinlikleri izleyerek ders işleme sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrenci çalışma kitapları da öğrencilerin etkinlikleri üzerine yapacakları şekilde hazırlanmıştır. Öğretmenler, Türkçe derslerinde öğretmen kılavuz kitaplarını kullanarak ders işlemeye yönlendirildikleri için dersleri etkinliklerden bağımsız bir şekilde sürdüremiyor ve etkinliklere sürekli yer veriyor olabilirler. Aynı zamanda araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun etkinlikleri her zaman ya da sık sık uygulaması, programın getirdiği öğrenme- öğretilme sürecini benimsediklerinin ve programı uyguladıklarının işareti olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlere okuma alanına yönelik olarak program doğrultusunda önerilen etkinliklerin dışında ne sıklıkla başka etkinlik geliştirdikleri sorulduğunda öğretmenlerin çoğu, nadiren başka etkinlikler geliştirdiklerini ya da başka etkinlik geliştirmediklerini belirtmişlerdir. Akkaya ve Kırmızı (2006) tarafından yapılan araştırma sonucunda da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenler etkinlikler hakkında görüşlerini ifade ederken ders kitabı dışında etkinlik düzenleyemediklerini, bunun var olan etkinlikleri yetiştirememelerinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere okuma alanına yönelik etkinliklerin ne ölçüde öğrencilerin ilgisini çektiği sorulduğunda anket uygulanan öğretmenlerin hepsi farklı oranlarda olmakla birlikte etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin yarısından çoğu etkinliklerin "çoğunlukla" öğrencilerin ilgisini çektiğini ifade etmiştir. Bulmaca, hikâye canlandırma, kelime ve kelime gruplarını, atasözleri ile deyimleri anlamlarıyla eşleştirme, verilen resimleri inceleyerek resimlerle birlikte verilen anahtar kelimelerle cümle kurma, resimlerle ilgili hikâye yazma, resimlerin altındaki kutulara olayların metindeki akış sırasını yazma türündeki etkinlikler öğrencilere eğlenceli geliyor olabilir. Aynı zamanda altıncı sınıf öğrencilerinin yaş grubu dikkate alındığında bu etkinlikler çocuklara oyun gibi geliyor ve böylece çocukların ilgilerini çekiyor olabilir. Nas'a (2003) göre, öğrencilerin öyküler tasarlayıp yazmaları, öyküleri kısa oyunlara dönüştürüp oynamaları yaratıcılığı geliştiren çalışmalardır. Öğrenciler hikâye yazma, canlandırma ve tahlil etme etkinliklerini yaparken kendilerini daha özgür hissediyor ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarıyor olabilirler. Okunan bir hikâyenin özetlenmesi, okunan metinle ilgili sorular hazırlama, çözüm üretme ve araştırmaya dayalı etkinlikler ise öğrenciye öğrenme ve üretme sorumluluğunun verilebileceği, öğretmenin rehberlik yapmasını sağlayabilecek etkinliklerdir. Özellikle öğrencileri araştırmaya yönelten etkinlikler, öğrencilerin yeni bilgiler keşfetmesini sağlıyor; bir araştırma sonucu ortaya koymasına imkân vererek özgüvenlerini artırıyor, onlara başarıya zevki ve mutluluğu yaşıyor olabilir. Bu nedenle öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunuyor olabilir.

Okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin öğrencileri ne ölçüde aktif hale getirdiği sorulan öğretmenlerin hepsi etkinliklerin öğrencileri aktif hale getirdiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin bu görüşlerinin TDÖP'nin genel felsefesi ile uyumlu

olduğu söylenebilir. Çünkü programdaki etkinlikler öğrenci merkezli ve öğrencinin aktif bir rol üstleneceği şekilde hazırlanmıştır. TDÖP öğrencilere Türkçeyle ilgili bilgi ve becerileri kazandırmanın yanı sıra, onların yeni bilgiler ve çözümler üretmeyi alışkanlık haline getirmelerini de amaçlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin bütün öğretim etkinliklerine etkin olarak katılmaları beklenmektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olması yapılandırmacılık yaklaşımının da temelini oluşturur. Pressley ve Hamilton, öğrencilerin kendi ürettiklerini işleme stratejilerinin, öğretmenin sunduğu bilgilere göre hatırlama üzerinde daha etkili olduğunu saptamışlardır (Akt: Açıköz, 2003). TDÖP'de de öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle sürekli iletişim içinde olmalarının ve etkinliklerin her aşamasında katılımcı olarak yer almalarının programın uygulanması açısından önemli olduğu belirtilmiştir.

Öğretmenlere okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin nasıl yapılacağını öğrencilere açıklarken zorluk yaşayıp yaşamadıkları sorulduğunda öğretmenlerin çoğu yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Zorluk yaşayan öğretmenlerin çoğu ise nadiren zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlere etkinlikleri uygulamak için verilen süreyi ne ölçüde yeterli buldukları sorulduğunda ise öğretmenlerin çoğu, etkinlikleri uygulamak için verilen sürenin nadiren yettiğini ya da tamamen yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Sürenin yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı oldukça azdır. Etkinliklerin nasıl yapılacağını öğrencilere açıklarken zorluk yaşayan öğretmenlerin çoğunun yaşadığı en önemli sorun zamanın yetmemesidir. Bir programın veya dersin amacına ulaşmasında etkili olan faktörlerden biri zamandır. Zamanın yetersiz olması öğrenme-öğretme sürecinde yapılan uygulamaların etkililiğini azaltabilir. Sönmez'e (2005) göre, program düzenlenirken amaçlar için ayrılan zamanın üzerine %10 ile %20'lik zaman eklenmelidir. Çünkü öğrenme eksikliklerini gidermek ve öğrenciye yardım etmek için ek zamana gerek duyulabilir. Etkinliklerin hepsini uygulamak için sürenin yeterli olmadığını belirten öğretmenler, amaç ve kazanımlara ulaşmak için önemli olan etkinlikleri yetiştiremiyor ve üzerinde ayrıntılı bir şekilde durulması gereken etkinliklerde duramıyor olabilirler. Aynı zamanda, etkinliklerin nasıl yapılacağı ve öğrenciden ne istediği ile ilgili yönerge ya da soru köklerinin yeterince açık olmaması öğretmenlerin de bu etkinlikleri anlamakta güçlük çekmesine ve etkinliklerin nasıl yapılacağını öğrencilere açıklamaya çalışırken sorun yaşamasına neden olmuş olabilir. Bununla birlikte öğretmenler, öğrencilerin seviyesinin üzerinde buldukları etkinlikleri açıklamaya çalışırken öğrencilerin anlamayacağını, o konuda ön bilgilerinin yeterli olmadığını düşünerek sıkıntı duymuş olabilirler.

Öğretmenlere TDÖP'de, okuma alanına yönelik olarak kullanılması önerilen yöntem ve teknikleri ne sıklıkla kullandıkları sorulmuş, öğretmenlerin en çok kullandıkları yöntem-tekniklerin, sesli ve sessiz okuma, soru sorarak okuma, tahmin ederek okuma, tartışarak okuma ve eleştirel okuma olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin en az kullandıkları yöntem ezberleme yöntemi iken, göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek, söz korusu, okuma tiyatrosu ve metinle ilişkilendirme yöntem ve tekniklerini kullanma sıklıklarının ise bazen seçeneğinde yoğunlaştığı saptanmıştır. Türkçe derslerinde seçilmiş metinlerin okunması ve metinlerle ilgili olarak yapılan çalışmalar oldukça önemlidir. Bu nedenle sesli ve sessiz okuma Türkçe öğretiminde genellikle kullanılan temel yöntemlerdir. Her iki yöntemde de öncelikle okunan metni anlamak önemlidir. Okumada vazgeçilmez amaç anlama olduğu için okuma eğitiminde bu iki yöntemin kullanılması kaçınılmazdır. Ancak sesli okumada anlamın kavranmasının yanı sıra anlatmak da önemlidir. Çünkü sesli okuma, sözcüklerin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir. Bu okuma yöntemi, okuma yeteneğinin geliştirilmesi çalışmalarında, özellikle okuma eyleminin başladığı yıllarda, çocuğun okuma becerisi kazanması ve doğru okumayı geliştirmesi açısından önemlidir. Aynı zamanda öğrencilerin okunanı dinleyerek okuma zevki duymalarında ve düzgün konuşma yeteneklerinin gelişmesinde de etkilidir. Ancak sesli okuma, hızı ve

anlamayı yavaşlattığı için ilkokul üçüncü sınıftan itibaren azaltılmalıdır (Güneş, 1997: 247). Yalçın'a (2002) göre, okuma eğitime sesli okuma ile başlanmalı, gittikçe sessiz okuma becerisini geliştirmeye geçilmelidir. İnsanların günlük hayatlarında sessiz okuma becerisinin daha çok yer tuttuğu ve kullanıldığı bilinmektedir (Yalçın, 2002, Demirel ve Şahinel, 2006). Öğretmenler bilgi edinmek, anlamı çabuk kavramak ve hızlı okumak için sessiz okuma yönteminin daha kullanışlı olduğunu, öğrencilerin günlük hayatlarında sessiz okumaya ihtiyaç duyacaklarını düşünerek bu yönteme daha çok yer veriyor ve öğrencilerin sessiz okuma becerisini geliştirmeyi önemsiyor olabilirler. Ünalın'a (2001: 88) göre, "sessiz okuma etkinliklerinde asıl amaç, çocuklara kendi kendilerine okuma alışkanlığı kazandırmaktır".

Yapılan araştırmada okuma eğitiminde en fazla kullanılan yöntemlerden bir diğerinin soru sorarak okuma yöntemi olduğu belirlenmiştir. Etkinliklerde öğrencilerin metni anlayabilmeleri ve çözümlayebilmeleri için metinle ilgili sorular sorulmakta ve öğrencilerden de sorular hazırlamaları istenmektedir. Okunan metinler bazı sorulara cevap bulmak için okunduğunda metinlerin anlaşılması kolaylaşıyor, öğrencilerin bu sorulara cevap bulmaya çalışması okuma çalışmalarını zevkle hale getiriyor olabilir. Bu nedenle de öğretmenler soru sorarak okuma yöntemini sıklıkla kullanıyor olabilirler.

Tahmin ederek ve tartışarak okuma yöntemlerinin de öğretmenler tarafından fazla tercih edildiği saptanmıştır. Tahmin ederek okuma yönteminin kullanılmasının amacı, okuma sürecinde öğrencileri etkin hale getirerek metne yönelik merak uyandırmaktır. Öğrencilerin okuma çalışmaları öncesinde, okuyacakları metinle ilgili başlıktan ve görsellerden yola çıkarak metnin içeriği hakkında tahminlerde bulunmaları, okuduğunu anlama açısından çok önemlidir. Çiftçi (2006), okuma eğitiminin en önemli sorunlarından birinin yaratıcı okuma etkinliklerine yer verilmemesi olduğunu belirtmiştir. Tahmin ederek okuma yönteminin kullanılması ile yaratıcı okuma etkinliklerine yer verilebilir ve TDÖP'de öğrencilere kazandırılması amaçlanan temel becerilerden yaratıcı düşünme becerisinin gelişmesi de sağlanabilir. "Öğrenciler metne yönelik kestirimlerde bulunarak kurgusal dünyayı kavrayabilir. Metin gerçekliği ile kurgusal gerçeklik arasındaki bağlantıyı daha iyi algılayabilir, bunun sonucunda da okurken izlenimlerini kontrol etme alışkanlığı kazanabilir (Çiftçi, 2006: 88)".

"Tartışarak okuma yönteminin amacı ise, öğrencilerin metinde işlenen konuyla ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmalarını, onların bilgi ve görüşlerinden yararlanarak farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktır (MEB, 2006: 68)". Okunan metindeki konuyla ilgili farklı görüşlerin tartışılması metnin daha iyi anlaşılmasını ve eleştirel bakışın güçlenmesini sağlayabilir. Aynı zamanda tartışarak okuma yöntemi öğrencileri, programın öngördüğü gibi aktif hale getirdiği, onlara duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etme imkânı verdiği için öğretmenler tarafından yararlı görülüyor ve daha çok kullanılıyor olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eleştirel okuma yöntemini kullanma sıklıkları sık sık seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin TDÖP ile okuma çalışmalarında kullanılması önerilen eleştirel okuma yöntemine karşı kayıtsız kalmadıklarını göstermektedir. Eleştirel okuma, okuma eğitiminin en önemli parçasını oluşturmaktadır ve üretici düşünebilmenin anahtarıdır (Çiftçi, 2006). "Eleştirmenler, eleştirel okumayı öğrenmeyi, başlı başına bir öğretim tekniği olarak kabul etmişlerdir (Aktaş ve Gündüz, 2005: 33)".

Öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı okuma tiyatrosu ve söz korosu yöntemlerini bazen kullandıklarını belirtmiştir. "Okuma tiyatrosunu kullanmanın amacı, öğrencilerin metnin yapısını, dilini ve metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun özelliklerini anlamalarını sağlamaktır (MEB, 2006: 67)". Böylece değişik rollere giren öğrenciler, kendini o karakterlerin yerine koymaya, onların hissettiği gibi hissetmeye ve dolayısıyla başkalarını

anlamaya başlayabilirler. Ünalın'a (2001: 70) göre, "oyunlaştırma etkinlikleri aracılığıyla çocuklar hem kendilerini, hem de başkalarını daha iyi tanımaya başlarlar. Kelime hazinelerinin zenginleşmesinin yanında, anlatım bakımından da gelişme gösterirler." Aynı zamanda öğrencilerin metinleri canlandırarak oyunlaştırmaları okuma eğitimine aktif olarak katılmalarını sağlayabilir. Öğretmenlerin okuma tiyatrosu yönteminin bu tür faydalarını ve öğrenciler tarafından sevilen bir yöntem olmasını göz önünde bulundurarak okuma eğitiminde bu yöneme yer verdikleri söylenebilir. Söz korusu yöntemi ise öğrencilerin okuma ve birlikte çalışma becerilerinin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Ses koroları, tutuk ve çekingen çocukların da şiir ve metinleri seslendirme etkinliklerine katılmalarını sağlar (Calp, 2007: 117)". Böylece öğrencilerde sorumluluk duygusu gelişebilir ve işbirliğine dayalı çalışma alışkanlığı kazanılabilir. Söz korusu yöntemi, öğrenciler için okuma çalışmalarını zevkli hale getirebilir ve şiir okuma alışkanlığının gelişmesine yardımcı olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı özetleyerek okuma yöntemini bazen kullandıklarını belirtmişlerdir. Özetleyerek okuma yönteminin amacı, konunun ana hatlarıyla kavranabilmesidir. Okunan bir metnin, bir kitabın özetlenmesi Türkçe derslerinde genellikle başvurulan bir yöntemdir. TDÖP'de yer alan özetleyerek okuma yöntemi, okuma süreci zaman zaman kesintiye uğratarak ve öğrencilere okunan bölümün özetini çıkarmaları için süre verilerek kullanılmaktadır. Öğretmenler bu yöntemin kullanılmasıyla öğrencilerin metinleri daha dikkatli ve sindirerek okuyacaklarını, bu yöntemin okunan metnin daha iyi anlaşılmasını sağlayacağını düşünüyor olabilirler.

Öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı göz atarak, not alarak, işaretleyerek okuma ve metinlerle ilişkilendirme yöntemlerini kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin bu yöntemleri kullanma sıklıkları bazen seçeneğinde yoğunlaşmaktadır. Göz atarak, not alarak, işaretleyerek okuma ve metinlerle ilişkilendirme yöntemlerinin öğretmenler tarafından daha az kullanılmasının nedeni, öğretmenlerin TDÖP öncesinde derslerinde bu yöntemlere daha az yer vermeleri olabilir. Aynı zamanda öğretmenler, örneğin işaretleyerek okumada olduğu gibi, metni anahtar kelimeleri belirleyerek okumak ve bunları kendi cümleleriyle ifade ederek anlamlı bir metin oluşturmak gibi uygulamaların çok zaman alacağını düşünüyor olabilirler.

Yapılan araştırma sonucunda, görüşleri anket yoluyla öğrenilen öğretmenlerden ezberleme yöntemini nadiren kullanan ile hiç kullanmayan öğretmenlerin oranının birbirine yakın olduğu saptanmıştır. Yani öğretmenlerin çoğu bu yöntemi hiç kullanmamakta ya da nadiren kullanmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin, TDÖP doğrultusunda, bilgi ve becerilerin öğrencinin zihninde yapılandırılması gerektiği anlayışını benimsedikleri, ezberci bir eğitim anlayışından uzak durdukları söylenebilir.

Öğretmenlere okuma alanında kullandıkları araç-gereçler ve bu araç-gereçleri kullanım sıklıkları sorulduğunda anket yapılan öğretmenlerin %70'ten fazlası öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabını her zaman kullandıklarını, diğer öğretmenler de bu araçları sık sık kullandıklarını belirtmişlerdir. Susar (1999) tarafından yapılan araştırmada 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde en çok ders kitabını kullandıkları, diğer öğretim materyallerini kullanma oranlarının düşük olduğu saptanmıştır. Başaran'ın (2003) yaptığı araştırma sonucunda da benzer bulgulara rastlanmış, öğretmenlerin en çok tercih ettiği araç-gereçlerin başında ders kitabının geldiği belirlenmiştir. Yanpar'a (2005) göre, ders kitapları eğitim programına uygun olarak hazırlandığı, takip edilmesi ve ödevlendirilmesi rahat olduğu için vazgeçilmezdir. TDÖP ile birlikte Türkçe derslerinde ders kitaplarının yanı sıra öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitapları kullanılmaya başlanmıştır. Bu araçların öğretmenlerin tümü tarafından kullanılmasının nedeni de aralarındaki bu bağlantı ve TDÖP doğrultusunda

kullanılmalarının gerekliliği olabilir. TDÖP ile Türkçe derslerinde kullanılması söz konusu olan çalışma kâğıtlarını ise anket yapılan öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı bazen kullandığını belirtmiştir. Çalışma yaprakları, bir konunun uygulanması aşamasında öğrencilerin yapacağı etkinliklere yol gösterici açıklamaları içeren kâğıtlardır. Bir konunun pekiştirilmesinde ve tekrar edilmesinde kullanılabilir (Yanpar, 2005: 116). TDÖP’de yer verilen etkinlik örneklerinin çoğunda çalışma kâğıtlarının kullanılması önerilmektedir. Bu nedenle de çalışma kâğıtları öğretmenler tarafından okuma çalışmalarında kullanılıyor olabilir. Aynı zamanda öğretmenler, çalışma kâğıtlarının öğrencilere uygulama yapma imkânı vererek, amaç ve kazanımlara ulaşmalarını kolaylaştırdığını düşünüyor olabilirler.

Öğretmenlerin yarısından çoğu okuma alanında dergi, gazete ve ders kitabı dışındaki okuma kitaplarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Okuma motivasyonu açısından öğrencilerin değişik kaynaklar ile hep aynı kaynaktan okumaları kıyaslandığında, değişik kaynaklardan okumanın öğrencileri okumaya karşı daha çok motive edeceği söylenebilir (Başaran, 2003). Balcı’ya (2003) göre de, dergiler içerisindeki farklı yazı türleriyle, çocukların serbest okuma alışkanlığı kazanmaları, kelime dağarcıklarının zenginleşmesi ve verilen mesajlarla olumlu değerleri kazanmaları gibi çok yönlü işlevleri üzerinde barındırmaktadır. Türkçe sözlük, atasözü ve deyimler sözlüğü ile yazım kılavuzu, araştırmaya katılan öğretmenler tarafından en çok kullanılan araçlardır. Anket yapılan öğretmenlerin yarısından fazlası Türkçe sözlük ile atasözü ve deyimler sözlüğünü her zaman kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yazım kılavuzunu kullanma oranları ise her zaman ve sık sık seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır. Öğrencilerin söz varlığını zenginleştirme amacına ulaşma yollarından biri de sözlük kullanarak yeni sözcükler öğrenmeleridir. Araştırmaya katılan öğretmenler de söz varlığını zenginleştirme amacına ulaşılabilmesi için, okuma metinleri üzerinde yapılan anlama çalışmaları sırasında, öğrencilerin sözlük kullanmasını sağlıyor olabilirler.

Öğretmenlerin çoğunun televizyon ve müzik setini nadiren kullandığı, bilgisayarı kullanma sıklıklarının ise bazen ve hiç seçeneklerinde yoğunlaştığı saptanmıştır. Proje ve tepegöz kullanılan öğretmenlerin oranı ise oldukça düşüktür ve bu araçları kullanan öğretmenler de nadiren kullandıklarını belirtmişlerdir. Türkçe derslerinde görsel-işitsel araçlar kullanıldığında, öğrencilerin daha çok duyusuna hitap edildiği için dil becerilerinin kazanılması da kolaylaşabilir, etkinliklerden daha verimli sonuçlar alınabilir. Aynı zamanda, görsel ve işitsel araçların kullanılması TDÖP’deki genel amaçlardan okuduğu, öğrencilerin dinlediği ve izlediğinden hareketle söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri amacına ulaşılmasını kolaylaştırabilir. Yalın’ın (2003) da belirttiği gibi, bu araç-gereçlerin kullanımı, öğrenme işlemine katılan duyu sayısını artırarak daha fazla ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma alanında bilgisayarı çok sık kullanmadıkları saptanmıştır. Birkets (2004, 51) bilgisayarın okuma alışkanlığını geriletmediğini; Lieberman (1986) ise, bilgisayar oyunlarının okumadan alınan zevkin azalmasına, okuma başarısının düşmesine neden olduğunu dile getirmektedirler (Akt; Aksaçoğlu ve Yılmaz, 2007). Başaran’a (2003) göre ise bilgisayar okuma eğitiminde etkili olarak kullanılabilir. Paket programlar aracılığı ile kelime tanıma, kelime atlama, cümle içindeki kelimelerin sıralandırılması, metinlerin yeniden oluşturulması gibi birçok okuma alıştırmaları yapılabilir. Öğretmenlerin fotoğraf, resim, karikatür gibi görselleri kullanım sıklıkları ise bazen ve nadiren seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır. Görsellerle ilgili etkinlikler daha çok metne yönelik görselleri gözden geçirme, işlenecek metnin görsellerinden hareketle içerik hakkında tahminde bulunma üzerinde yoğunlaşmaktadır. Okuma çalışmalarında fotoğraf, resim, karikatür gibi görsellerin farklı şekillerde kullanılması anlama açısından

katkı sağlayabilir, soyut konuların somutlaştırılmasını kolaylaştırabilir. Bu nedenle görsellerin öğretmenler tarafından daha sık kullanılması yararlı olabilir.

Araştırma kapsamında öğretmenlere okuma alanına yönelik olarak yeterince araç-gereç kullanmıyorlarsa bunun neden kaynaklandığı sorulduğunda anket yapılan öğretmenlerin % 60'ından fazlası okullarındaki araç-gereç eksikliği nedeniyle kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Başaran'ın (2003) ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğretim materyallerini kullanma durumlarını incelediği araştırmasında da öğretmenlerin istenilen araç-gerecin okulda bulunmaması nedeniyle araç-gereç kullanmadıkları saptanmıştır. Susar (1999), Seferoğlu (2002) tarafından yapılan araştırmalar sonucunda da benzer bulgulara rastlanmıştır. Öğretmenlerin derslerinde araç-gereç kullanmama nedenlerinin başında okullarda yeterli araç-gerecin bulunmayışı gelmektedir. TDÖP açısından düşünüldüğünde, TDÖP ile Türkçe derslerinde teknolojik araçların kullanılması önem kazanmış, bazı etkinlikler bu doğrultuda hazırlanmıştır. Bu bağlamda, okulların teknolojik donanım açısından yetersizliğinin, programın etkili bir şekilde uygulanabilmesini olumsuz etkileyebileceği söylenebilir.

Anket yapılan öğretmenlerin %36'sı ise sınıf mevcutlarının fazla olması nedeniyle yeterince araç-gereç kullanmadığını belirtmiştir. Başaran (2003) tarafından yapılan araştırma sonucunda da benzer bulgulara rastlanmıştır. Öğretmenlerden % 16'sı ise araç-gereç kullanma konusunda kendini yetersiz hissettiği için araç-gereç kullanmadığını belirtmiştir. İşman (2001) tarafından, öğretmenlerin eğitim teknolojileri yönünden yeterlilikleri araştırılmış, öğretmenlerin yeni teknolojileri çok az seviyede kullanabildikleri saptanmıştır. Susar'ın (1999), ilköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin Türkçe öğretiminde eğitim teknolojilerini kullanma yeterlilikleri üzerine yaptığı araştırma sonucunda da benzer bulgulara rastlanmış, öğretmenlerin tamamına yakınının bu konuda kendini yetersiz gördüğü belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden yaklaşık olarak %10'unun okuma alanında araç-gereç kullanmama nedeni ise araç-gerece ihtiyaç duyulmadığını düşünmeleridir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun böyle düşünmemesinin nedeni, dil becerilerini kazandırma konusunda araç-gereç kullanmanın oldukça önemli olduğunun bilincinde olmaları, dolayısıyla okuma alanında da farklı araç-gereçlerin kullanılmasının amaç ve kazanımlara ulaşılmasını kolaylaştıracağını düşünmeleri olabilir. Çünkü öğretim sürecinde araç-gereç kullanımı, öğretim sürecini zenginleştirdiği, öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve arttırdığı, öğrenme zamanını kısalttığı, bilgileri pekiştirdiği, kalıcılığı sağladığı, hatırlamayı kolaylaştırdığı, dikkat çekici olduğu, katılımı arttırdığı, okuma ve araştırma arzusu uyandırdığı, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına hitap ettiği, farklı zamanlarda birbirleriyle tutarlı içeriğin sunulmasını sağladığı için son derece önemlidir (Yalın, 2003). Bu nedenle hangi konu alanında olursa olsun araç-gereç ihtiyacının duyulması kaçınılmazdır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur:

Etkinliklerin yetersiz olduğunu düşünen bazı öğretmenler buna gerekçe olarak bazı amaçlara ulaşmadaki yetersizliği göstermiştir. TDÖP doğrultusunda yer verilen etkinlikler öneri niteliğindedir. Etkinlik sayısını fazla bulan veya bazı etkinlikleri gereksiz bulan öğretmenler aynı tür etkinliklerin hepsini yapmak zorunda değildir. Etkinlikleri yetersiz bulan öğretmenler ise hangi amaca yönelik etkinliklerin yetersiz olduğunu belirleyerek programdaki etkinliklerin dışında başka etkinlikler geliştirmelidir.

Programda okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin dışında başka etkinlik geliştiremeyen öğretmenlerin en önemli engeli zaman yetersizliğidir. Araştırma sonuçlarına göre, etkinlikleri uygulamak için verilen sürenin yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı oldukça azdır. Bazı etkinliklerin nasıl yapılacağını öğrencilere

açıklarken sorun yaşayan öğretmenler de bunun nedenlerinden birinin zamanın yetersizliği olduğunu belirtmişlerdir. İlköğretim altıncı sınıfta Türkçe dersİ haftada beş saattir. Bu bağlamda MEB'in öğretmenlerin zamanla ilgili yaşadıkları sıkıntıyı göz önünde bulundurarak Türkçe ders saatini arttırma yoluna gitmesi önerilebilir.

Öğretmenlerin en az kullandıkları yöntemin ezberleme yöntemi olduğu saptanmıştır. Okuma eğitiminin ezberci bir anlayışla yapılması ve okuma çalışmalarında ezberleme yönteminin sıklıkla kullanılması doğru değildir. Ancak bu yöntemin şiir okuma çalışmalarında ya da bir metnin canlandırılması sırasında kullanılması sağlanabilir.

Öğretmenlerin çoğu, okuma alanına yönelik olarak yeterince araç-gereç kullanmamalarının nedeninin okullarındaki araç-gereç eksikliği olduğunu belirtmişlerdir. MEB program doğrultusunda kullanılması gereken araç-gereçleri okullara göndermeli, okulların teknolojik araç-gereç yönünden eksikleri giderilmelidir. Böylece öğretmenlerin bu araç-gereçlere kolaylıkla ulaşmaları sağlanmalıdır.

Genel olarak TDÖP'nin ve özel olarak okuma alanının uygulanmasında bazı sorunlar yaratan sınıf mevcutlarını azaltabilecek çözümler bulmalıdır. Aynı zamanda öğretmenlere farklı araç-gereç kullanımının önemi ve teknolojik araç-gereçlerin nasıl kullanılacağına ilişkin hizmet içi eğitimler verilmelidir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. (5. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adalı, O. (1983). Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne. *Türk Dili Dergisi Dil Öğretim Özel Sayısı*, S. 379-380, 31-35.
- Akkaya, N. ve Susar Kırmızı, F. (2006, Eylül). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin yeni Türkçe programına ve programın uygulanmasına ilişkin görüşleri*. Sözel Bildiri, XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Muğla.
- Aksaçoğlu, A. G. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 2 (1), 3-28.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*. (7. Baskı), Ankara: Akçağ Basım Yayım.
- Balcı, A. (2003). Bir Okuma Materyali Olarak Çocuk Dergileri ve Çocuklara Rehber. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 319-349.
- Başaran, M. (2003). *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıflarda Öğretmenlerin Türkçe Derslerinde Öğretim Materyalleri Kullanma Durumları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Eğitim Kitabevi.
- Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: Eğitim Kitabevi.
- Çiftçi, M. (2006). Türkçe öğretiminin sorunları. İçinde Gülsevin, G ve Boz, E. (Ed.), *Türkçenin çağdaş sorunları*. (s. 77-134). İstanbul: Divan Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme*. (8.Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretim*. (7. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Günay, D. (2003). *Metin bilgisi*. (2. Baskı). İstanbul: Multilingual
- Güneş, F. (1997). *Okuma ve yazma alışkanlığının geliştirilmesi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Heilman, A., Blair, T. ve Rupley, W. (1986). *Principles and practices of teaching reading*. (6. Baskı). USA: Charles E. Merrill Publishing.
- İşman, A. (2001). Sakarya İli Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Yönünden Yeterlilikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(4), 176-188.

- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6,7,8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: Foundation, principles and issues*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2005). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. (12. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Susar, F. (1999). İlköğretim Okullarının 4. ve 5. Sınıflarında Görev Yapan Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Eğitim Teknolojisi Sağlama, Kullanma Yeterlilikleri ve Düşünceleri Nelerdir?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (15), 124-132.
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe Öğretiminde Okuma Alışkanlığı Ve Çocukların Okuma Eğilimleri. *Türk Dili*, 609, 567-584.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretiminde yöntemler, yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Basım Yayım.
- Yalın, H. İ. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. (9. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yanpar, T. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.