



Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi  
Fırat University Journal of Social Science  
Cilt: 21, Sayı: 1, Sayfa: 169-196, ELAZIĞ-2011

# İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NDAKİ "OKUMA" ÖĞRENME ALANINA İLİŞKİN KAZANIMLARIN GERÇEKLEŞME DÜZEYİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

*Teachers' Perceptions of Realization Level of Learning Attainments in "Reading" Learning Domain in Second Grade Elementary School Turkish Language Curriculum*

**Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ<sup>1</sup> Ahmet Turan SİNAN<sup>2</sup> Sezgin DEMİR<sup>3</sup>**

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programındaki "Okuma" öğrenme alanı ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyini belirlemektir. Araştırmada veri toplamak amacı ile 32 maddeden oluşan Likert Tipi Okuma Öğrenme Alanı Ölçeği geliştirilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu Malatya il merkezinde görev yapan 191 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. "Okuma" öğrenme alanı ile ilgili kazanımların edinimi noktasında Türkçe Öğretim Programının genel olarak uygulamada etkili olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin ilköğretim öğrencilerinin seviyesine uygun yöntem ve teknikleri kullanarak, onların okuma-anlama hızı ile becerilerini artırmaları önerilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:**Türkçe Dersi Öğretim Programı, Yapılandırmacılık, Türkçe Eğitimi, Okuma

## ABSTRACT

The aim of this study is to determine to what extent the learning attainments related to "reading" learning domain in Turkish language curriculum at Elementary school's second grade were realized. A 32 item Likert Style Reading Learning Domain Scale was developed by the researchers to collect the data. The study covers 191 teachers of Turkish Language working in Malatya city center. Mean scores and standart deviation were used to analyze the data. With the study, Turkish Language curriculum was found effective in acquiring the learning attainments related to "reading" learning domain. It is offered that teachers should increase reading-understanding speed and skills of the students by using methods and technics suitable for their level.

**Key Words:** Turkish language curriculum, constructivism, Turkish language education, reading

<sup>1</sup> Doç. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Elazığ

<sup>2</sup> Yrd. Doç. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Elazığ

<sup>3</sup> Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi, Elazığ

### **Giriş**

Birey, doğası gereği sürekli öğrenme ve öğrendiklerini geliştirme süreci içerisinde. Bu sürecin başarılı olması ve istedik yönde davranış değişikliklerinin gerçekleştirilmesi çağın gereklerini yansıtan zengin bir eğitim programının gerçekleştirilmesi ve sürekli geliştirilmesi ile mümkündür. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanıp 2004 yılından itibaren uygulanmaya başlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (İTDÖP), yapılandırmacı yaklaşımı merkeze almıştır. Aydın (2007: 12) yapılandırmacılıkta genel olarak bilginin insan tarafından oluşturulduğunu ve bu oluşumun zihinsel bir tutamağının bulunduğunu belirtir.

İnsan bilgiyi çevreden pasif olarak elde etmez, aksine aktif şekilde bilgiyi gerçekleştirir, oluşturur (Jaworski, 1996). İTDÖP’te birey aktif olarak değerlendirilir ve öğrenme süreci de dikkate alınır. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda, öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle çözümler üretmesi, öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınması, dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğu yaklaşım olarak benimsenmiştir (MEB, 2005: 3). Bireysel bakış açısının ve değerlendirmenin ön plana çıktığı İTDÖP’te bilgiye ulaşmak, tecrübe ile yeni bilgilerin yorumlanmasına dayalıdır: “Yapılandırmacılığın temel ilkelerinden birisi de yorumsamalıdır. (...) Her şeyin göreceli olması, her şeyin değişebilirliği, her şeyin gidebilirliği veya farklı anlam ve yorumların ortaya çıkabilmesi için metinler üzerinde yapılacak yorumların büyük bir önemi vardır” (Aydın, 2007: 38). Bu durum bir yandan öğrenci üzerindeki baskıyı ortadan kaldırırken bir yandan da özellikle Türkçe öğretimi açısından anlamlandırmanın daha verimli gerçekleşmesine ortam sağlayacaktır. Öğrenciler kendi kişisel düşüncelerinin, dolayısıyla kendilerinin değerli olduklarını düşünecektir. Bilgiye ulaşmayı bireysel aktivitelere dayandıran yapılandırmacılık bu yolla bireyin öğrenme süreci içerisinde aktif olarak yer almasını sağlayacaktır.

Hein (1991) öğrenmeyi sosyal bir aktivite olarak tanımlar ve insanların birbirleriyle etkileşimi sonucu ancak onu belirli bir ölçüde tanıyabileceğimizi belirtir. Eğitim-öğretim ortamı da son derece önemli olup gerek birey gerekse de grup ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmelidir: “Yapılandırmacı eğitim ortamları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak bir biçimde düzenlenir. Bu tür eğitsel ortamlar sayesinde bireyler, zihinlerinde daha önce yapılandırdıkları bilgilerin doğruluğunu sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler” (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007: 511). Öğrencilerin öğrenme ortamında daha fazla sorumluluk almaları ise yapılandırmacılıkta temel yaklaşımdır (Gömlüksiz ve

Kan, 2007: 61). Yapılandırmacı yaklaşım ile düzenlenen eğitim programında, davranışçı yaklaşımdan farklı olarak öğretmen merkezli öğretim modeli terk edilmiştir. Bunun yerine öğrenci merkezli ve çoklu zekâ kuramını merkeze alan, probleme dayalı öğrenme uygulamalarına ağırlık verilmiştir: “Probleme dayalı öğrenme, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcılık ve bağımsızlıklarını geliştirmelerini ve öğrenme sorumluluğunu kendi üzerlerine almalarını sağlayan öğrenci merkezli yöntemleri içerir” (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007: 512). Bu anlayışta öğrenci-öğretmen iletişimi ve etkileşimi ön plana çıkarılmıştır. Yapılandırmacı eğitim, öğrencilerin gelişim evrelerine, ilgilerine ve ihtiyaçlarına yanıt verirken gerçek yaşamla bağımlı koparmaz. Çünkü konu odaklı bir öğretim anlayışı yerine, öğrenenin gelişim, ilgi ve beklentilerine yönelik bir anlayış temel alır (Aydın, 2007: 65). Aynı zamanda yapılandırmacı anlayış sonuca değil, sürece odaklıdır. Önemli olan öğrenciye eleştirel düşünme, sorgulama, karşılaştırma vb. becerileri kazandırabilmektir. Sonuç olarak; “yapılandırmacılığın temel anlayışı, öğrencilerin bilgiyi yığmamaları, aksine bilgilerini etkin bir biçimde sürekli yeniden yapılandırmaları esasına dayanmaktadır” (Yıldız, 2003: 3). Ülkemizde ilköğretimden üniversiteye kadar uygulamaya konulan bu eğitim anlayışı, bütün eğitim öğretim etkinliklerine yön vermekte ve şekillendirmektedir. Bu bakımdan yapılandırmacılığın temel özelliklerini yakından bilmek son derece önemlidir. Öğrenmeye odaklanma, bilginin içeriğe bağımlı olması, gerçek ortamla bağlantı kurma ve bunu basite indirgememe, bilgiyi önceden belirlemeden esnek bir yapıyı oluşturma ve ortaklaşa-ışbirlikli etkinliklerini uygulama gibi durumlar yapılandırmacı yaklaşımın temel özellikleri arasında yer almaktadır. Bunların yanı sıra, öğrenci denetimi, her öğrencinin kendi gerçeğini keşfetmesi, süreç değerlendirmesi ve tasarımın alana bağımlı olması yapılandırmacılığın özellikleri arasında yer almaktadır (Gürol, 2002: 164). Davranışçı anlayışla hazırlanmış olan eski programa ilişkin eleştiriler genellikle haklı bulunmasına rağmen; yeni programa yapılan eleştiriler ise felsefi boyuttan çok uygulama boyutunda yoğunlaşmaktadır (Kayıkçı ve Sabancı, 2009: 242). Zamanın yetersizliği, değerlendirme sürecindeki sıkıntılar, geleneksel anlayıştan kopmamak gibi sorunlar yapılandırmacı modelle hazırlanan programlara yönelik olarak sürekli dile getirilmektedir.

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan, çift eklemlilik özelliği ile de diğer iletişim araçlarından ayrılan toplumsal bir araçtır. Bilindiği gibi Saussure dili, dil yetisinin birey dışında kalan toplumsal bir yönü olarak tanımlar (Saussure, 1998: 44). Saussure’e göre birey onu tek başına ne yaratabilir, ne de kendi isteği doğrultusunda değiştirebilir. Aksine dil varlığını yalnızca, topluluk üyeleri arasında yapılan bir tür sözleşmeye borçludur. Bu durum dilin bireyi belirli bir topluluğa bağladığı ve ona aidiyet duygusu kazandırdığı gerçeğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda dil öğrenimi ile çevre arasındaki yakın

ilişkiyi de gözler önüne sermektedir. Chomsky de dil ediniminin gerçekte çocuğun yaptığı bir şeyden çok, çocuğun bedeninin beslenerek gelişmesi gibi çevresel uyaranlarla oluştuğunu belirtmektedir (Chomsky, 2009: 159). Bu nedenle dil öğretiminin gerçekleşeceği çevrenin özellikleri başarıyı yakından etkileyecektir. Bir dilin geliştirilmemesi, insan deneyiminin birçoğuna ulaşamamak, dolayısıyla da düzgün bir biçimde düşünememek demektir (Chomsky, 2009: 220). Çünkü dil, bireye soyut bir dünyanın kapısını açar. Kişi, dış dünyadaki kavramları kendi dilinin penceresinden anlamlandırır veya anlamlandıramaz.

Dil, aynı zamanda; bireyin çevresi ile sürekli etkileşim içerisinde bulunmasını sağlayan, çok boyutlu, devingen ve aynı zamanda kalıtsal boyutları olan bir sistemdir: “Dil, kalıtsal boyutları ile birlikte bir etkileşimdir. Bu etkileşimin merkezinde başlangıçta kalıtsal nitelikleriyle insan yavrusu, çocuk ve anne; sonrasında sırasıyla, ailenin diğer bireyleri, yakın aile çevresi, okul ve akran grupları ve her türlü canlı ve cansız aracıyla yaşamın insan odaklı dinamizmi yer almaktadır” (Demir ve Yapıcı, 2007: 181). Bu bakımdan ne aileden gelen dilsel özellikler, ne de formal eğitim kurumlarında geliştirilmesi amaçlanan dilsel beceriler şansa bırakılmalıdır. Çünkü dil, insanın dünyadaki yer ve konumunu belirleyen başlıca olgudur (Öztürk Dağabakan ve Dağabakan, 2007: 155).

Ana dili öğretimi, bireyi geleceğe hazırlar ve belirli bir hayat tecrübesi kazanmasına fırsat verir. Aslında ana dili öğretimi bir tür çıraklık dönemi niteliğinde olup, öğrencinin derinleşmek için seçeceği bilim dalını incelemesine ve toplum içinde yaşayıp çatışmasına yardım eder (Marshall, 1994: 19). İnsan ana dili ile dünyayı ve yaşamı anlamlandırır, belirli bir düşünce sistemine sahip olur. Ana dilin yaşama etkisini Aksan: “Evren zihnimizde, anadilimize göre biçimlenir; biz çevremize ana dilimizin penceresinden bakar, varlıkları, durumları hep onun anlama ve anlatma yolundan giderek adlandırırız” biçiminde açıklar (Aksan, 1973: 430). Ana dili, bireye aidiyet duygusu kazandırarak onları bir insan yığını olmaktan kurtarıp millet bilinç ve sevgisini kazandırır: “Ana dili, bireyleri birbirine bağlayan, bir toplumu gelişigüzel insan yığını olmaktan çıkarıp milletteştiren en önemli etkenlerden biridir. Bu sebeptendir ki her devirde toplumlar, kültürlerini yaşatabilmek ve gelecek kuşaklara aktarabilmek için ana dillerini toplumun bütün fertlerine öğretme gayreti içerisine girmişlerdir” (Özbay ve Melanlıoğlu, 2009: 9). Bu yönü ile de ana dili eğitimi ciddiyetle ele alınması, kültürel değerlerle beslenmesi gereken bir uygulama alanıdır. Gelişmiş ülkelerde ana dili eğitimi anlama ve anlatma olmak üzere iki temel dil becerisi üzerine kuruludur. Anlama becerisi okuduğunu ve dinlediğini anlama, anlatma becerisi ise konuşarak ve yazarak anlatma becerisi şeklinde ayrıştırılmaktadır (Demir, 2009: 53).

Öğretmen ve öğrencilerin akademik başarısızlıklarının ortak nedenleri arasında olarak okuma alışkanlığının olmaması gösterilmektedir (Altun, 2009: 571). Okuma eylemi bireyin en önemli ve etkili öğrenme aracıdır. İnsanoğlu bütün kültürel birikimini dile kodlamış ve dilsel ürünler aracılığı ile günümüze kadar ulaştırmıştır. 20. yüzyılda ise metin dil bilim ve özellikle gösterge bilim alanındaki gelişmeler ‘metin’ kavramının da sınırlarını genişletmiş, okuma eğitiminin önemini bir kat daha artırmıştır. Bu nedenle ana dili eğitiminde kullanılan metinler seçilirken son derece dikkatli olunmalıdır. Bu metinlerin, türünün güzel örneklerinden seçilmesi kadar, türünün özelliklerini yansıtmaları da önemlidir (Çeçen ve Çiftçi, 2007: 47). Öğrenci bu metinlerde ana dilinin en doğru ve güzel örnekleri ile karşılaşmalıdır. Öğrencilerin bunları kavramasına yönelik etkinlikler gerçekleştirilmelidir.

İTDÖP’te okuma, “ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması süreci” şeklinde tanımlanır (MEB, 2005: 5). Okuma eylemi bir metindeki anlamın yazar, okur ve metin üçgeninde yeniden kurulması, ilgili metindeki anlamsal boşlukların dil dışı ansiklopedik göstergelerden yararlanarak alınılanmasıdır. Akyol (2006: 29) okumayı “yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci” olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle okurun girişimi, metnin amacı üzerine bir tahmin yürütmekten ibaret olup, bu tahminin de organik bir bütün olarak düşünülen metnin bütünü tarafından kabul edilmesi gerekmektedir (Eco, 1991: 38). Kısaca okuma; “metnin düşünsel örüntüsünü kavrama, düşünceler arasındaki bağıntı ve ilişkileri bulgulayıp saptama, bunları kendi içinde bir düzene koymaya yönelik bir etkinlik” olarak tanımlanabilir (Özdemir, 1983: 11).

İlköğretim ikinci kademe öğrencileri, okumanın mekanik yönü olan harfleri, kelimeleri ve bunları seslendirebilme gibi becerileri kazanmış, zevk için okuma becerilerine de kısmen ulaşmışlardır. Bu dönemde gerçekleştirilecek okuma eğitimi ise çocuğun çok yönlü ve hızlı olan gelişim yeteneklerine cevap verecek; doğru, hızlı ve anlamlı okuma becerilerini geliştirecek nitelikte olmalıdır (Özbay, 2007: 4). Aksi halde çocuğun fiziksel, bilişsel ve dilsel gelişim alanlarına pek de uygun olmayan bir okuma programının uygulanma tehlikesi ortaya çıkar. “Araştırmacı ve sorgulayıcı, öğrenci merkezli eğitim sistemi öğrencilerde okuma alışkanlığını geliştirebilmektedir. Öğrenci hem araştırma yeteneğini geliştirebilmekte hem de gerek kendisini gerekse ülkeyi ilgilendiren olayları sorgulayabilmekte ve olaylara eleştirel yaklaşabilmektedir” (Gömlüksiz, 2004: 187-188).

Okuma edimi bu bağlamda, bireyi geleceğe hazırlamakta ve karşılaşılabilecek problemlere farklı çözümler üretilebilecek becerilerle donatmaktadır. Okuma eğitimi

gerçekleştirilirken bireysel farklılıklar önemli bir etken olarak kendisini göstermekte ve öğrenme hızını etkilemektedir: “Çocuklar, okumayı değişik yaş ve aşamalarda öğrenirler. Bir çocuk anaokuluna başladığında bazı tek sözcükleri okuyabilirken, başka bir çocuk ilkököl döneminin bitimine dek bu gelişim aşamasına ulaşamayabilir” (Yavuzer, 2004: 45). Bu bireysel farklılıklar öğrenme sürecinde gerek öğretmen, gerek öğrenci, gerekse de eğitim programı açısından dikkate alınmalı ve öğrenci asla öğrenme hızındaki yavaşlıktan dolayı eleştirilmemelidir. Yapılandırmacı eğitim anlayışında ise bilgi, bireye ait kavramsal yapılar tarafından gerçekleştirilir (Matthews, 1993). Özellikle; “Bireyin, bireyselliğinin bilincine varması, üyesi olduğu toplumla ilişkilerini düzenlemesi okuma gücünü kazanmasına bağlıdır büyük ölçüde” (Özdemir, 1983: 17). Bu bağlamda düşünüldüğünde ise okuma, dil ve kişiliği en etkili şekilde geliştirecek en önemli araçlardan biridir (Özbay, 2007: 2).

Okuma eğitiminde unutulmaması gereken diğer bir nokta da bu eylemin kişiden kişiye değişen bir yaratıcılık sergilemesidir: “ Aynı sayfayı okurken gülen okur olduğu gibi ağlayan okurun da bulunması gerçeği okumanın yaratıcı bir eylem oluşunu göstermesi açısından anlamlıdır” (Manguel, 2004: 116). Bu nedenle sınıf içerisinde her öğrenciden metni aynı şekilde yorumlamasını beklemek aynı zamanda onların yaratıcılıklarına ket vurmaktır. Aksine öğrencilerden gelebilecek farklı yorumların önü açılmalı, hatta metinden kopmadığı sürece bu türden farklı yorumlara değer verilmelidir. “Sıradışı bir okuma için; metni anlama, alımlama, yorumlama kuram ve yöntemleri öğretilmeli ve muhakkak uygulamalar yapılmalıdır” (Akay, 2009: 33). Okuma çalışma alanının en önemli hedefleri, öğrencileri bağımsız birer okur olarak yetiştirmek, onlara basılı ve diğer görsel araçları kendi başına kullanabilme yetisini kazandırabilmektir. Yine kültürler arası eğitim uygulamalarına katkıda bulunabilmek, farklı ülkelerdeki yaşamları, diğer ülkelerdeki çocukların yaşam şartlarını yansıtan metinlerin yanı sıra, farklı kültürlerle ait metinler, hikâyeler, efsaneler ve komedi kitaplarının da sunulmasına bağlıdır (Yıldız, 2003: 105-106). Çocukta okuma eğitimi ilköğretim çağının sonlarına denk gelen 15 yaşın sonuna kadar planlı ve sürekli bir şekilde gerçekleştirilirse okuma alışkanlığı oluşur. Birey ise bundan sonra hayatı boyunca okuyacağı gazete ve kitaplar ile ömrünün sonuna kadar kişisel gelişimini sürdürür (Yalçın, 2002: 54).

#### **Araştırmanın Amacı**

Tarama modelindeki bu araştırmanın amacı İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki “Okuma” öğrenme alanı ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlar şunlardır:

1. “Okuma” öğrenme alanı ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri nedir?
2. Okumaya hazırlık aşamasındaki kazanımların gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri nedir?
3. Okuma kurallarını uygulama aşaması ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri nedir?
4. Okuduğu metni anlama ve çözümlenme aşaması ile ilgili kazanımların gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri nedir?

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim öğretim yılında Malatya il merkezindeki ilköğretim okulları ikinci kademe görev yapan 255 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Evrenin tümü örneklem olarak alındığından ayrıca örneklem seçimine gidilmemiştir. Araştırmanın yürütüldüğü dönemde izinli veya raporlu olduğundan 13 öğretmene ulaşılmamıştır. 27 öğretmen araştırmaya katılmak istememiş ve ölçeği cevaplandırmamıştır. 24 tane ölçek de amaca uygun doldurulmadığından değerlendirme dışında bırakılmış ve toplam 191 öğretmen araştırma kapsamında yer almıştır. Araştırma kapsamında 111 (%58,1) kadın, 80 (%41,9) erkek öğretmen yer almıştır. Öğretmenlerin 37’si (%19,4) 1-5 yıl arası, 88’i (%46,1) 6-10 yıl arası, 29’u (%15,2) 11-15 yıl arası, 37’si de (%19,4) 16 yıl ve üzeri hizmet süresine sahiptir. Bu öğretmenlerden 149’u (%78,0) Eğitim Fakültelerinden, 30’u (%15,7) Fen Edebiyat Fakültelerinden, 12’si de (%6,3) Eğitim Enstitülerinden mezun olmuşlardır.

### **Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi**

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından 32 maddelik beşli Likert tipi bir ölçek hazırlanmış ve uygulanmıştır. Ölçek geliştirilirken önce ilgili alan yazın incelenmiş ve bir taslak ölçek oluşturulmuştur. Geliştirilen taslak ölçek Malatya il merkezinde görev yapan beş Türkçe öğretmenin görüş ve değerlendirmesine sunulmuş ve öğretmen görüşleri alınmıştır. Ardından ölçek içerik geçerliliği açısından, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ve Eğitim Bilimleri Bölümlerinde görev yapan öğretim üyelerinin değerlendirmelerine sunulmuştur. İlgili uzmanlardan gelen görüş ve eleştiriler doğrultusunda maddeler yeniden değerlendirilmiş, bazı düzeltmeler yapılarak ön değerlendirmeye hazır hale getirilmiştir.

Ölçeğe ilişkin analiz sonucunda KMO değeri 0,911, Bartlett Testi ise 2891,328 olarak hesaplanmış ve bu sonuç 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç maddelere faktör analizi uygulanabileceğini göstermektedir. Faktör analizi sonucunda faktör yüklerinin 0,48 ile 0,68 arasında değiştiği belirlenmiştir. İlk 16 madde için

Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,90, ikinci 16 madde için ise 0,89 bulunmuştur. Ölçeğin bütün olarak Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı da 0,94 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin Spearman\_Brown güvenilirlik katsayısı 0,88; Guttman split half katsayısı da 0,88 şeklinde hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

### Verilerin Çözülmesi

Verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Araştırmada her bir maddenin gerçekleşme düzeyini belirlemek amacıyla “Tamamen (5)”, “Çok (4)”, “Biraz (3)”, “Az (2)” ve “Hiç (1)” dereceleri kullanılmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında ise; 1,00-5,00 arasındaki ortalama değerler “Tamamen: 4.21-5.00”, “Çok: 3.41-4.20”, “Biraz: 2.61-3.40”, “Az: 1.81-2.60” ve “Hiç: 1.00-1.80” şeklinde belirlenmiştir.

### Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular, bu alanda yapılan benzer çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılmalı olarak birlikte ele alınmış ve yorumlanmıştır.

Madde No	Maddeler	Öğretmenler	
		$\bar{X}$	ss
1	Öğrenciler, ana ve alt başlıklardan hareketle metnin içeriği hakkında fikir yürütebilmektedir.	3,90	0,67
2	Öğrenciler, görsel unsurlardan hareketle metnin içeriği hakkında fikir yürütebilmektedir.	4,06	0,66
3	Öğrenciler için imgesel anlama yönelik yönlendirmeler yeterlidir.	3,46	0,79
<b>Toplam <math>\bar{X} = 3,80</math></b>			

Türkçe dersi, metni daha iyi anlayabilmesi için okumaya hazırlık aşamasında bireyden birtakım ön eylemler gerçekleştirmesini istemektedir. “Konuyu belirlemenin okumayı kolaylaştırdığından bahsederek, önemli bir iş olduğu öğrenciye anlatılmalı ve metinler üzerinde başlık ve görselleri kullanarak konu belirleme alıştırmaları yapılmalıdır” (Akyol, 2006: 31). Bu bağlamda öğretmenlere yöneltilen maddelerden biri İTDÖP ile ilişkili olarak “Öğrenciler, ana ve alt başlıklardan hareketle metnin içeriği hakkında fikir yürütebilmektedir” maddesidir. Bu maddeye yönelik olarak araştırmaya katılan öğretmenler “çok” ( $\bar{X}=3,90$ ) düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuca göre araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin İTDÖP’ü öğrencilerin okumaya ön hazırlık eylemlerinden biri olarak başlıklardan hareketle metnin içeriğine yönelik tahminde bulunmak için yeterli gördüklerini ortaya koymaktadır. Yapılan bir araştırmada da öğretmenler, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin metinlerden hareketle başlıktan içeriği



%63,9 düzeyinde tespit edebildiklerini belirtmişlerdir (Temizkan ve Bağcı, 2008: 189).

Okuma metinleri ile birlikte kullanılan görsellerin öğrenciler tarafından yorumlanması ve birtakım çıkarımlarda bulunulması metnin anlaşılabilirliği açısından önemlidir: “Bellekte kodlanan resim ve şekiller simgesel belleğe yerleştirilmektedir. Bu bellek kalıcı, dayanıklı ve etkili bellektir. Yıllar önce kaydedilmiş resim ve şekil görüntülerini bile istendiğinde göz önüne getirilebilmektedir” (Atmaca, 2006: 320). Bu nedenle ana dili eğitiminde kullanılan kitapların görsel yönden zengin ve çekici olması gereklidir. Okumaya hazırlık aşamasında ilköğretim öğrencilerinden gerçekleştirmeleri beklenen eylemlerden biri de görsellerden yararlanmaktır.

Okuma eylemi, sadece dilsel unsurlara yönelik gerçekleşen bir eylem değildir. Dilsel unsurlarla kodlanan metinlerin yanı sıra; mimari bir eser, fotoğraf, resim, heykel, reklam, sinema filmi vb. ürünler de yorumlanabilir; gösterge bilimsel anlamda okunabilir. Bu bağlamda ana dili eğitiminde kullanılan metinlere yönelik olarak seçilen görsellerin içerik ile ilişkili olması ve metin hakkında öğrencilere ipuçları vermesi son derece önemlidir. Bununla ilgili olarak öğretmenler kendilerine yöneltilen “*Öğrenciler, görsel unsurlardan hareketle metnin içeriği hakkında fikir yürütebilmektedir*” maddesine “çok” ( $\bar{X} = 4,06$ ) düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuç öğretmenlerin İTDÖP’ü bu maddeyle ilgili olarak yeterli bulduklarını göstermektedir. Temizkan ve Bağcı da araştırmalarında öğretmen görüşlerinden hareketle öğrencilerin %66,7 düzeyinde görsel unsurlardan yeterince yararlanabildiklerini tespit etmişlerdir (Temizkan ve Bağcı, 2008: 190).

Her tür okuma sonuçta belirli bir mesaja ve imgeye ulaşmak içindir. Türkçe dersinde yapılan okuma eğitimi çalışmalarlarıyla da öğrencinin imgesel dünyası zenginleştirilmeye, üretken biri olması sağlanmaya çalışılır. Bu noktada hem bu dersin öğretmenlerine, hem de İTDÖP’e, yönlendirme bağlamında çok önemli görevler düşmektedir. Araştırmada yöneltilen “*Öğrenciler için imgesel anlama yönelik yönlendirmeler yeterlidir*” maddesine “çok” ( $\bar{X} = 3,46$ ) düzeyinde görüş belirtilmiştir. Buna göre öğretmenlerin İTDÖP’ü imgesel anlama yönelik yapılan yönlendirmeler açısından başarılı buldukları söylenebilir. Öğrencilerin okumaya hazırlık aşamasındaki kazanımları edinme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin toplam aritmetik ortalaması 3,80 olarak belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin bu yöndeki kazanımları edinmelerine ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin “çok” düzeyinde olduğu ve öğretmenlerin İTDÖP’ü bu yönde etkili buldukları söylenebilir.

Çizelge 3: Öğrencilerin Okuma Kurallarını Uygulama Aşamasındaki Kazanımları Edinme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri			
Madde No	Maddeler	Öğretmenler	
		$\bar{X}$	ss
4	Öğrenciler, okurken seslerini ortama ve dinleyicilere göre ayarlayabilmektedir.	3,60	0,71
5	Öğrenciler, okurken kelimeleri doğru şekilde telaffuz edebilmektedir.	3,64	0,67
6	Öğrenciler, sözün ezgisine dikkat ederek okuyabilmektedir.	3,36	0,77
7	Öğrenciler, noktalama işaretlerine dikkat ederek okuyabilmektedir.	3,43	0,78
8	Öğrenciler, metinlerde eğik, altı çizili ve koyu renkte yazılmış kısımları daha dikkatli okuyabilmektedir.	3,60	0,83
9	Öğrenciler, sesli okurken beden dilini (jest, mimiklerini) etkili şekilde kullanabilmektedir.	3,18	0,83
<b>Toplam <math>\bar{X} = 3.47</math></b>			

İnsan beyninin temel etkinliklerinden biri olan okumak; algılama, belleğe kaydetme ve yeniden oluşturma ya da yapılandırma olmak üzere üç temel aşamada gerçekleşmektedir (Günay, 2003: 18). Bu çok boyutlu etkinliği gerçekleştirme aşamasında da son derece dikkatli olunmalı, gerekli yönlendirmelerde bulunulmalıdır. Okuma kurallarını uygulama aşamasına yönelik olarak öğretmenlere yöneltilen “Öğrenciler, okurken seslerini ortama ve dinleyicilere göre ayarlayabilmektedir” maddesine “çok” ( $\bar{X}=3,60$ ) düzeyinde görüş belirtilmiştir. Bu bulgu öğretmenlerin İTDÖP’ü bu yönden yeterli gördüklerini göstermektedir. İlköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin okuma eğitimlerinde sözcüklerin doğru bir şekilde telaffuz edilmesine ve vurgu, tonlama, durak gibi bürünsel yapı özelliklerine dikkat edilmelidir: “Sesli okumanın en önemli şartı, kelimeleri doğru telaffuz etmek, okuma zevki uyandırmak ve konuşur gibi okumaktır” (Özbay, 2007: 18). İTDÖP’ün bu kazanımın gerçekleşmesi ile ilgili durumunun ortaya konulmasına yönelik olarak öğretmenlere “Öğrenciler, okurken kelimeleri doğru şekilde telaffuz edebilmektedir” maddesi yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler bu madde ile ilgili olarak “çok” ( $\bar{X}=3,64$ ) düzeyinde görüş belirterek İTDÖP’ü bu kazanımın gerçekleşmesinde yeterli buldukları söylenebilir.

Her metnin yapısal özelliklerinden kaynaklanan kendine özgü bir ritmi ve ezgisi vardır. Bu nedenle okuma eğitimine dair etkinlikler metnin ritmi ve ezgisine dikkat etmeli ve ona göre yönlendirmeler yapılmalıdır: “Çocuk yedi yaşından itibaren dilini geliştirmeye başlar. Kelimelerin duygusal değerlerini keşfeder. Cümleyi tonlayarak söylemenin, sesine duygusal bir renk vererek konuşmanın önemini hisseder. Dilin insan üzerindeki etkisini anlar ve bu gücü kullanmaya başlar” (Demir ve Yapıcı, 2007: 180). Bu nedenle bir metnin ezgisine ve ritmine göre okunması ilköğretim öğrencisinin okuma zevk ve alışkanlığı kazanmasını sağlayacak ve gelecek yaşamında da iyi bir okur olmasına fırsat

verecektir. Bir metnin yapısal özellikleri, türü, bireyin okuma seviyesi ve okuma birikimi gibi faktörler ezgiye dikkat ederek okumada etkili olmaktadır. Bu bağlamda Türkçe öğretmenleri kendilerine yöneltilen “*Öğrenciler, sözün ezgisine dikkat ederek okuyabilmektedir*” maddesine “biraz” ( $\bar{X}=3,36$ ) düzeyine görüş belirtmişlerdir. Elde edilen bu bulguya göre araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri İTDÖP’ü bu maddeye yönelik olarak çok fazla yeterli bulmamaktadırlar. Bu kazanıma ulaşılmasında birtakım sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

Okuma çok boyutlu, içerisinde birçok etkenin bulunduğu bilişsel bir süreç ve etkinliktir. “Okurken anlamayı etkileyen tek unsur kelimenin tanınması da değildir. İmlanın, noktalama işaretlerinin ve o dile ait anlam özelliklerinin de bilinmesi gerekir” (Özbay, 2007: 11). Araştırmada yöneltilen “*Öğrenciler, noktalama işaretlerine dikkat ederek okuyabilmektedir*” maddesine öğretmenler tarafından “çok” ( $\bar{X} = 3,43$ ) düzeyinde görüş belirtilmiştir. Buradan hareketle araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin İTDÖP’ü bu yönü ile yeterli buldukları söylenebilir. Bir metinde önemli yerlerin altının çizilmesi, koyu renkle ya da italik yazılması son derece yaygındır. Bu durum aynı zamanda yazar – metin – okur arasında gerçekleşen üçlü iletişim kanalının canlı ve güçlü kalmasına katkıda bulunur. “Bir metindeki koyu yazılmış, italik yazılmış, altı çizilmiş kısımların özellikleri ve önemi belirtilmelidir” (Özbay, 2007: 16). Bu durumla ilişkili olarak araştırmada “*Öğrenciler, metinlerde eğik, altı çizili ve koyu renkte yazılmış kısımları daha dikkatli okuyabilmektedir*” maddesi yöneltilmiş ve öğretmenlerin buna ilişkin olarak “çok” ( $\bar{X}=3,60$ ) düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bu sonuca göre Türkçe öğretmenleri İTDÖP’ü bu açıdan yeterli bulmakta ve ilgili kazanımın gerçekleştiğini düşünmektedirler.

Sesli okumada beden dilini kullanmak sınıf içerisinde okur ile dinleyici konumundaki diğer öğrenciler arasında gerçekleşen iletişimi artıracak, öğrencilerin metnin tadına varmalarını sağlayacak, aynı zamanda güzel ve etkili konuşma becerisini geliştirecek çok önemli bir etkinliktir. Bu çerçevede araştırmaya katılan öğretmenlere “*Öğrenciler, sesli okurken beden dilini (jest, mimiklerini) etkili şekilde kullanabilmektedir*” biçiminde bir madde yöneltilmiş ve öğretmenlerin bu maddeye “biraz” ( $\bar{X}=3,18$ ) düzeyinde yanıt verdikleri görülmüştür. Bu bulgu öğretmenlerin, öğrencilerin bu kazanımı edinmelerinde İTDÖP’ü az da olsa yetersiz bulduklarını göstermektedir. Ülkemizde, beden dili ana dili eğitiminde gerek program, gerekse de öğretmen yönlendirmeleri açısından çok fazla üzerinde durulmayan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Metinle sesli iletişim kurmak demek olan sesli okumada metnin içeriği sesli mesajlara aktarılmakta; bu yolla öğrencinin dikkatini geliştirmesine,

okuduklarına yoğunlaşmasına, kendine güvenmesine katkı sağlanmaktadır (Güneş, 2007: 154). Öğrencilerin okuma kurallarını uygulama aşamasındaki kazanımları edinme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin toplam aritmetik ortalaması 3,47 olarak belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin bu yöndeki kazanımları edinmelerine ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin “çok” düzeyinde olduğu ve öğretmenlerin İTDÖP’ü bu yönde etkili buldukları söylenebilir.

Madde No	Maddeler	Öğretmenler	
		$\bar{X}$	ss
10	Öğrenciler metnin bağlamından kelime ve kelime gruplarının anlamlarını bulabilmektedir.	3,60	0,63
11	Metinde ilk kez karşılaşılan kelimelerle ilgili olarak çeşitli sözlüklerden yararlanabilmektedir.	3,66	0,85
12	Öğrenciler, metindeki örtük anlamları bulabilmektedir.	3,28	0,85
13	Öğrenciler, metindeki anlatıcının kim olduğunu ayırt edebilmektedir.	3,81	0,77
14	Metindeki; olay, yer, zaman, şahıs-varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları bulabilmektedir.	4,01	0,76
15	Öğrenciler, metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark edebilmektedir.	3,47	0,83
16	Öğrenciler, kurgulanmış olanla gerçeği ayırt edebilmektedir.	3,83	0,86
17	Öğrenciler, okunan metnin konusunu doğru belirleyebilmektedir.	3,77	0,69
18	Öğrenciler, okunan metnin ana fikrini/ana duygusunu doğru belirleyebilmektedir.	3,55	0,86
19	Öğrenciler, okuma esnasında yardımcı fikirleri tespit edebilmektedir.	3,32	0,82
20	Metindeki olayın ve düşüncenin yönünü değiştiren kelime ve kelime gruplarını ayırt edebilmektedir.	3,31	0,80
21	Yazarın ikna veya inandırıcılık için kullandığı düşünce, bilgi ve yöntemleri belirleyebilmektedir.	3,33	0,81
22	Öğrenciler, metindeki sorunlara farklı çözümler üretebilmektedir.	3,53	0,72
23	Öğrenciler, okunan metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt edebilmektedir.	3,96	0,78
24	Öğrenciler, sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkilerini fark edebilmektedir.	3,74	0,74
25	Metindeki duygu, düşünce, hayal ve olayların sırasını ve birbiriyle olan ilişkilerini belirleyebilmektedir.	3,76	0,75
26	Öğrenciler, metindeki söz sanatlarının anlama olan katkısını fark edebilmektedir.	3,50	0,81
27	Öğrenciler, metindeki ipuçlarından hareketle metnin giriş, gelişme ve sonucunu bulabilmektedir.	3,73	0,85
28	Öğrenciler, metne yönelik kurgular yapabilmektedir.	3,64	0,77
29	Okuduklarını kendi cümleleriyle kronolojik sıra ve mantık akışı içinde sıralayabilmektedir.	3,77	0,74
30	Öğrenciler, şiirin biçim özelliklerinin anlama olan katkısını fark edebilmektedir.	3,43	0,81
31	Öğrenciler, şiirin kendilerinde uyandırdığı duyguları ifade edebilmektedir.	3,61	0,73
32	Öğrenciler, şiir biçiminde yazılmış olay yazılarını fark edebilmektedir.	3,74	0,87
<b>Toplam <math>\bar{X} = 3.62</math></b>			

Sözcükler hem bağlamsal anlamlarıyla hem de dizimsel ve dizgesel olarak ortaya koydukları ilişkiler ile bir metnin anlamlandırılmasında son derece önemlidir. Bu nedenle anlamı bilinmeyen sözcükler metnin dokusu üzerinde anlamsal boşluklar oluşturacak, doğal olarak da alımlamayı zorlaştıracaktır: “Metin içinde anlamı bilinmeyen kelimeler okuma hızını yavaşlatır. Eğer metindeki anlam bağlamlarından yararlanılarak bu kelimeler anlaşılıyorsa metnin tümünün anlaşılması da zorlaşır” (Özbay, 2007: 12). Bireyin sözcük dağarcığının zayıf ya da zengin olması, temel dil becerileri olan anlama ve anlatma yeteneğini etkilemektedir (Karatay, 2007: 143). Bu nedenle Türkçe dersinde kullanılan metinlerin ilköğretim öğrencilerinin söz varlığına uygun olması, aynı zamanda da geliştirecek nitelikte olması son derece önemlidir. Bu çerçevede öğretmenlere “*Öğrenciler metnin bağlamından kelime ve kelime gruplarının anlamlarını bulabilmektedir*” maddesi yöneltilmiş ve öğretmenlerin bu yöndeki görüşü “çok” ( $\bar{X}=3,60$ ) düzeyinde benimsedikleri belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin İTDÖP’ü bu kazanımın gerçekleşmesi ile ilgili olarak yeterli buldukları söylenebilir. Okuma eğitimi ilköğretim öğrencilerine yeni sözcükler kazandırması bakımından da son derece önemlidir. Örneğin ortalama iki yüz sözcüklük bir metinde on beş kadar yabancı sözcük bulunması uygun görülmektedir (Özbay, 2007: 12). Okuma eğitimi sırasında yabancı sözcüklerle karşılaşan ilköğretim öğrencilerine gerekli yönlendirmelerin yapılması öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmek açısından oldukça önemlidir. Bu amaçla öğretmenlere “*Metinde ilk kez karşılaşılan kelimelerle ilgili olarak çeşitli sözlüklerden yararlanabilmektedir*” maddesi yöneltilmiş ve öğretmenler bu yöndeki görüşü “çok” ( $\bar{X}=3,66$ ) düzeyinde benimsemişlerdir. Bu durumdan hareketle araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin İTDÖP’ü bu yönü ile de yeterli buldukları söylenebilir. Çeşitli sözlüklerin kullanılması bilinmeyen sözcüklerin bilişsel olarak kazanılmasını sağlayacağı için ilköğretim öğrencilerinin söz varlığını zenginleştirmesi açısından son derece önemlidir.

Dilsel birimlerle kodlanan mesajlar yüzeysel anlamlarının yanı sıra birtakım örtük anlamları da bünyesinde saklı tutmaktadırlar. Tam okumada önemli olan da yüzeysel yapıya yansıyan anlamlar altında gizil olarak yer alan örtük anlamlara da bireysel yorumlarla ulaşabilmektir. Bu nedenle araştırmaya katılan öğretmenlere “*Öğrenciler, metindeki örtük anlamları bulabilmektedir*” maddesi yöneltilmiş ve öğretmenler “biraz” ( $\bar{X}=3,28$ ) düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin ilköğretim öğrencilerinin örtük anlamlara ulaşma düzeyleri bakımından İTDÖP’ü pek de yeterli bulmadıklarını ortaya koymaktadır. Yazar ile anlatıcı birbirinden tamamen farklı, birbiriyle örtüşmeyen iki ayrı unsurdur: “Yazar ve okur, gerçek dünyaya ait kişilerdir.

Yani bizim gibi etten ve kemikten varlıklardır. Halbuki anlatan ve anlatılan dil içinde gerçekleşen ve metin bağlamında varlık bulan kişilerdir. Anlatıcı kavramı, anlatısal metinlerde öyküyü anlatan kişiyi belirtir” (Günay, 2003: 122). Bu çerçevede öğretmenlere yöneltilen “*Öğrenciler, metindeki anlatıcının kim olduğunu ayırt edebilmektedir*” maddesine yönelik olarak “çok” ( $\bar{X}=3,81$ ) düzeyinde görüş ortaya çıkmıştır. Buna göre Türkçe öğretmenleri İTDÖP’ü bu yönü ile yeterli bulmaktadırlar. Bu durum ilköğretim seviyesinde bu ayırımın yapılabilmesi açısından oldukça olumludur.

Ana dili eğitiminde kullanılan yazınsal metinler, öğrencilere farklı bir dünya sunmakta, onların bu dünya içerisinde yaşam tecrübelerini artırmaları ve geleceğe hazırlıklı olmalarını sağlamaktadır. Bunlar birbirine son derece bağlı olan ve metnin kurgusunu oluşturan unsurlardır. “Oyuncu, zaman ve uzam söylemde birbirine bağlı bir bütün oluşturur. Bu öğelerden birinde değişiklik olduğunda diğer ikisi kesinlikle etkilenir, söylemin yapısında, anlatımında ve anlamında değişiklik olur” (Eziler Kıran ve Kıran, 2003: 141). Bu bağlamda değerlendirildiğinde bir metindeki olay, yer, zaman, şahıs-varlık kadrosu vb. unsurların doğru şekilde alınılması metnin anlaşılabilirliği açısından son derece önemlidir. Bu çerçevede öğretmenlere “*Metindeki; olay, yer, zaman, şahıs-varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları bulabilmektedir*” biçiminde bir madde yöneltilmiş ve öğretmenler bu maddeye “çok” ( $\bar{X}=4,01$ ) düzeyinde görüş belirtilmiştir. Bu durumdan hareket araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin İTDÖP’ü bu yönü ile yeterli buldukları söylenebilir. Bir metin içerik olarak birbirini destekleyen ya da birbirinden farklı fikirleri yansıtabilir. Yapısal olarak metin içerisindeki bu fikirler arasında geçişleri sağlayan dil bilimsel ve anlam bilimsel unsurlar vardır. İyi bir okuma eğitiminde yapılması gereken şeylerden biri de okurun bu geçişleri fark edebilmesini sağlamaktır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin “*Öğrenciler, metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark edebilmektedir*” maddesine yönelik olarak “çok” ( $\bar{X}=3,47$ ) düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler İTDÖP’ü bu yönü ile yeterli bulmuşlardır.

Yazar tarafından verilmek istenilen ileti, kurmaca olaylar arkasına saklanarak ve sözcüklere değişik anlamlar yüklenerek verilir. Doğal olarak da bu tür metinleri hem yapı olarak hem de dil olarak anlamak farklı ve özel çabalar ister (Özbay, 2007: 17). Bu doğrultuda öğretmenler kendilerine yöneltilen “*Öğrenciler, kurgulanmış olanla gerçeği ayırt edebilmektedir*” maddesine yönelik olarak “çok” ( $\bar{X}=3,83$ ) düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin bu yöndeki kazanımın edinilmesinde İTDÖP’ü yeterli bulduklarını göstermektedir. Konu, bir metnin nesnel dünyada ilgili olduğu çevre, olay ya da varlıktır. Okurun bir metnin konusunu doğru bir şekilde belirlemesi, o metnin

kavranması açısından son derece önemlidir. Okur yazınsal gerçeklik içerisindeki metni bu yolla nesnel dünya ile ilişkilendirecek, kurmaca dünya üzerine yaptığı yorumlarla aslında kendi yaşantısı üzerinde bir birikime sahip olacaktır. Araştırmada öğretmenlere yöneltilen “*Öğrenciler, okunan metnin konusunu doğru belirleyebilmektedir*” madde ile ilgili olarak “çok” ( $\bar{X}=3,83$ ) düzeyinde görüş belirtilmesi İTDÖP’ün bu kazanımın edinimine yönelik yeterli bulunduğunu göstermektedir. Okurun ulaşması gereken hedef, en son nokta metnin ana fikridir: “Ana fikir, bir eserin varoluş sebebidir. Bu yüzden eserin tamamında geçerlidir. Sanatçının her kelimesi ana fikrin ifadesinde az veya çok bir görev üstlenmiştir. Eserin tamamını kapsamayan ifadeler ana fikir olamaz” (Yalçın ve Ayaş, 2008: 45). Bir metnin tam anlaşılması demek bir anlamda da metnin savunduğu ana fikre doğru şekilde ulaşmaktır. Bu amaçla öğretmenlere “*Öğrenciler, okunan metnin ana fikrini / ana duygusunu doğru belirleyebilmektedir*” maddesi yöneltilmiş ve öğretmenlerin “çok” ( $\bar{X}=3,55$ ) düzeyinde görüş belirttikleri saptanmıştır. Buradan hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin İTDÖP’ü bu kazanımın edinimi için yeterli buldukları söylenebilir. Bu bulgu Temizkan ve Bağcı’nın (2008: 189) araştırma sonuçları ile de örtüşmektedir. Araştırmacılar 5. sınıf İTDÖP üzerine yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin yarısından çoğunun öğrencilerin metnin konusuna, ana fikrine ve yardımcı fikirlerine ulaşabildiklerini belirtmişlerdir. Bir metinde yer alan her unsur, her fikir ana fikri desteklemeye yöneliktir. Bu nedenle çok boyutlu tam bir okumada ana fikre ulaşmak ve metni tam olarak alımlamak için savunulan yardımcı fikirlere de ulaşılması son derece önemlidir. Araştırmada yer alan öğretmenlere yöneltilen “*Öğrenciler, okuma esnasında yardımcı fikirleri tespit edebilmektedir*” maddesine öğretmenler “biraz” ( $\bar{X}=3,32$ ) düzeyinde görüş belirtilmiştir. Bu bağlamda İTDÖP’ün öğretmenler tarafından bu madde ile ilgili olarak yetersiz bulunduğu söylenebilir.

Okuma etkinliğinin amaçlarından biri de konuyu anlamaya yardımcı olacak anahtar sözcük ve kavramların, önemli görülen yerlerin okur tarafından tespit edilebilmesidir (Özbay, 2007: 23). Bu anahtar sözcük ve kavramlar okuma etkinliğinin çağrışımsal çevrenini de belirleyecek ve bu etkinliğe yön verecektir. Bu çerçevede öğretmenlere “*Metindeki olayın ve düşüncenin yönünü değiştiren kelime ve kelime gruplarını ayırt edebilmektedir*” biçiminde bir madde yöneltilmiş ve öğretmenlerin bu maddeye ilişkin görüşü “biraz” ( $\bar{X}=3,31$ ) düzeyinde benimsedikleri görülmüştür. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin İTDÖP’ü bu kazanımın edinimi noktasında yetersiz bulduklarını göstermektedir.

Düşünce yazılarında çoklukla yazar savunduğu fikirleri sözcelem aşamasında kodlayarak çeşitli yöntem ve tekniklerle metne yerleştirir. Okuma esnasında ise metnin

gösterdiği ve göstermediği gizil durumdaki fikirlere ulaşmak bir anlamda bu yöntem ve tekniklerin farkına varmakla da doğru orantılıdır. Bu çerçevede araştırmada öğretmenlere “*Yazarın ikna veya inandırıcılık için kullandığı düşünce, bilgi ve yöntemleri belirleyebilmektedir*” maddesi yöneltilmiştir. Öğretmenler bu maddeye “biraz” ( $\bar{X}=3,33$ ) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu durumdan hareketle araştırmada görüşleri alınan katılımcıların İTDÖP’ü bu kazanımın edinimi noktasında yetersiz buldukları söylenebilir.

Okuma eyleminin temel amaçlarından biri, belki de en önemlisi, yeni bilgilere ulaşmaktır. Bu amaçla okunan metin iyi anlaşılmalıdır. Elde edilen iletiler, önceki bilgi birikimi ile yorumlanmalı ve yeni bilgilerin oluşturulması sağlanmalıdır. Önemli olan okur konumundaki ilköğretim öğrencisinin metindeki sorunlara farklı çözüm önerilerinde bulunmasıdır. Araştırmada İTDÖP’ün “*Öğrenciler, metindeki sorunlara farklı çözümler üretebilmektedir*” maddesi yöneltilmiş ve katılımcılardan da “çok” ( $\bar{X}=3,53$ ) düzeyinde görüş alınmıştır. Öğretmenlerin bu kazanımın ediniminde İTDÖP’ü yeterli buldukları söylenebilir.

İlköğretim, öğrencilerin kişisel ifadeler ile nesnel ifadeleri birbirinden ayırt edebilmeleri, dilsel gelişimleri açısından önemlidir. Özellikle gelecek yaşantıları açısından bu kazanımın elde edilmesi bireyi hayata hazırlamak, kendi düşüncelerini ortaya koyabilmek, gerektiğinde de nesnel yaklaşımlarda bulunabilmek bakımından gereklidir. Bu doğrultuda öğretmenler kendilerine yöneltilen “*Öğrenciler, okunan metindeki öznel ve nesnel yarguları ayırt edebilmektedir*” maddesine “çok” ( $\bar{X}=3,96$ ) düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde bu kazanımın edinimi bakımından İTDÖP yeterli bulunmuştur.

Okurdan beklenen bir diğer önemli kazanım da, okuma esnasında metinde gerçekleşen eylemlerin sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkileri bakımından değerlendirilip, belirli bir mantık çerçevesine oturtulmasıdır. Bu durum, hayal gücü son derece güçlü ve yoğun olan ilköğretim çağındaki çocuğu nesnel dünyaya bağlayacaktır. Bunun için öğretmenlere “*Öğrenciler, sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkilerini fark edebilmektedir*” biçiminde bir madde yöneltilmiştir. Öğretmenlerin buna ilişkin olarak “çok” ( $\bar{X}=3,74$ ) düzeyinde görüş belirtmeleri bu kazanımın edinilmesinde İTDÖP’ü yeterli gördüklerini göstermektedir. Temizkan ve Bağcı (2008: 189) ilköğretim 5. sınıflar üzerinde yaptıkları araştırmada da öğretmenlerin, öğrencilerin neden-sonuç ilişkileri, karşılaştırmalar, benzetmeler, tanımlamalar gibi önemli unsurlara ulaşabildikleri sonucu elde edilmiştir. Yapısal olarak sağlam bir metinde duygu, düşünce, hayal ve olayların belirli bir sıra ve mantık düzeni içerisinde kurgulanması gereklidir. Alımlamayı gerçekleştiren okurun da metin üzerinde tam okumayı gerçekleştirmesi bir anlamda bu kurguyu fark edebilmesine



bağlıdır. İTDÖP'ün bu yöndeki kazanımının gerçekleşme düzeyini belirlemek amacıyla öğretmenlere “*Metindeki duygu, düşünce, hayal ve olayların sırasını ve birbiriyle olan ilişkilerini belirleyebilmektedir*” yönünde bir madde yöneltilmiş ve öğretmenlerin bu maddeye “çok” ( $\bar{X}=3,76$ ) düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgu, programın bu kazanımın edinimi noktasında yeterli bulunduğunu göstermektedir.

Yazar bir metin oluştururken her zaman sözcükleri ilk anlamlarıyla kullanmaz. Daha etkili ve daha güçlü bir anlatım gerçekleştirmek, okur-metin iletişimini canlı tutmak amacıyla dilsel birimleri kimi zaman farklı işlevlerde kullanarak, kimi zaman da anlam birimlerini kasıtlı olarak değiştirerek söz sanatları oluşturur. Burada dikkat edilmesi gereken ise, ana dili öğretiminde kullanılan metinlerde yer alan söz sanatlarının ilköğretim öğrencilerinin seviyelerine uygun olmasıdır. Bu çerçevede araştırmada yöneltilen “*Öğrenciler, metindeki söz sanatlarının anlama olan katkısını fark edebilmektedir*” maddesine öğretmenlerin “çok” ( $\bar{X}=3,50$ ) düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür. Elde edilen bu bulgu öğretmenlerin İTDÖP'ü bu açıdan yeterli bulduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin okuma sürecinde etkin kılınması için metindeki duygu, düşünce ve olaylara yönelik merak uyandırılması bu etkinliğin amaçlarından biridir (Özbay, 2007: 23). Bu doğrultuda okuma esnasında metne kodlanmış ipuçlarının peşine düşülmesi, okuma zevkini artıracak gibi metnin alımlama boyutunda yeniden yapılandırılmasına da katkıda bulunacaktır. Bunun için araştırmada İTDÖP'ün bu yöndeki kazanımın edinilmesindeki etkisini belirlemek amacıyla öğretmenlere “*Öğrenciler, metindeki ipuçlarından hareketle metnin giriş, gelişme ve sonucunu bulabilmektedir*” yönünde bir madde yöneltilmiş ve bu maddeyi öğretmenlerin “çok” ( $\bar{X}=3,73$ ) düzeyinde benimsedikleri belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin İTDÖP'ü bu kazanımın ediniminde yeterli buldukları söylenebilir. Temizkan ve Bağcı'nın (2008: 189) araştırmasında da öğretmenlerin yarıdan fazlasının giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini kavrayabildikleri sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç mevcut araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir.

Dil, düşünce eyleminin sınırlarını belirler ve bu eylemin gerçekleşmesinde aktif rol alır: “Dil, bir taraftan düşünme için hammadde oluştururken, diğer taraftan düşünebilme yeteneğine paralel olarak işlemektedir” (Öztürk Dağabakan ve Dağabakan, 2007: 158). Dil ile düşünce arasındaki bu yakın ilişki, tam okuma esnasında bilişsel birtakım işlemleri zorunlu kılmaktadır. Okuma, aslında bir metnin yapısında yer alan boşlukların okur tarafından sahip olduğu dil dışı ansiklopedik göndergelerle doldurulması, metnin yeniden dokunmasıdır. Bu bağlamda düşünüldüğünde öğrenci okuma esnasında kendi birikimi ile

bu dokumayı gerçekleştirecek, yani metne yönelik kendince kurgular yapacaktır. Bu durumla bağlantılı olarak öğretmenler kendilerine yöneltilen “*Öğrenciler, metne yönelik kurgular yapabilmektedir*” maddesine “çok” ( $\bar{X}=3,64$ ) düzeyinde görüş belirtilmiştir. Elde edilen bu bulgu katılımcıların İTDÖP’ü bu kazanım ile ilgili olarak yeterli bulduklarını ortaya koymaktadır.

Okuma süreci gösterge bilimsel anlamda bir tür yeniden üretim, yeniden yapılandırma sürecidir. Metin okur tarafından alınılırken bilişsel bir süreçten geçer, kodlar çözümlenir ve elde edilen iletiler yorumlanarak bireye özgü olarak yeniden yapılandırılır. Bu bağlamda “*Okuduklarını kendi cümleleriyle kronolojik sıra ve mantık akışı içinde sıralayabilmektedir*” maddesi öğretmenler tarafından “çok” ( $\bar{X}=3,77$ ) düzeyinde benimsenmiştir. Elde edilen bu sonuç katılımcıların İTDÖP’ü bu kazanımla ilgili olarak yeterli bulduklarını göstermektedir.

Şiir, düz yazıya göre anlamsal yoğunluğu fazla olan, imgesel bir anlatıma sahip olan yazın türüdür. Düz yazıya göre daha az yer kaplayan şiirde, şairler kısa zamanda ve az bir alanda mümkün olduğunca çok ve çeşitli anlamlar içeren şeyler söylemek zorundadır (Özünlü, 2001: 73). “Ümitler, hayaller, aşklar hep şiirle ifade edilir. Şiirin gücünü fark eden bir öğrenci, hayallerini zenginleştirebilmeyi ve karşısındakini etkileyebilmeyi öğrenmiş olur” (Aytaş, 2006). Bu tür metinlerin okunması hem belirli bir dikkat, hem de belirli bir okuma birikimini gerekli kılar. Metnin arka planına ulaşılması okurun belirli bilişsel özelliklerle donanmasına da bağlıdır. Bu amaçla ilköğretim öğrencilerinin yazınsal eğitimleri açısından şiir türündeki metinlerle yapılan okuma eğitiminin ayrı bir yeri vardır. Bu çerçevede öğretmenlere “*Öğrenciler, şiirin biçim özelliklerinin anlama olan katkısını fark edebilmektedir*” maddesi yöneltilmiş ve “çok” ( $\bar{X}=3,43$ ) düzeyinde görüş alınmıştır. Ulaşılan bu bulguya göre katılımcılar bu kazanımı edinmede İTDÖP’ü yeterli bulmaktadırlar.

Şiirler belirli bir ezgiye sahip, okur üzerinde birtakım duygular uyandırmayı amaçlayan yazınsal türlerdir. Nitekim Aksan (1999: 26) insanın duygu yönünün ağır bastığı bildirilerin en iyi örneklerinin şiir dilinde bulunduğunu ifade etmektedir. Ana dili eğitimi ise sadece dil bilgisi konularının kavratılmasını amaçlamamalıdır, öğrencinin duygusal gelişimini desteklemelidir. Bireyi duygusal gelişimini destekleyen bir eğitim programının izlenmesi, bu gerçekleştirilirken de yazınsal ürünlerden faydalanılması gereklidir. Bununla ilgili olarak araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen İTDÖP “*Öğrenciler, şiirin kendilerinde uyandırdığı duyguları ifade edebilmektedir*” maddesine yanıt olarak “çok” ( $\bar{X}=3,61$ ) düzeyinde yanıt verilmiştir. Bu durumdan hareketle İTDÖP’ün bu kazanımın ediniminde araştırmaya katılan öğretmenler tarafından yeterli

bulunduğu söylenebilir.

Yazar, her zaman belirli bir olay kurgusunu düz yazı ile aktarma yolunu seçmez. Bazen bu kurguyu şiir türünün biçim özelliklerini kullanarak aktarma yolunu tercih eder. Bunda şiir türünün metin dil bilimsel açıdan anlamsal bir bütün olarak okur tarafından alınmamasının da etkisi vardır. Bu bağlamda, araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen “*Öğrenciler, şiir biçiminde yazılmış olay yazılarını fark edebilmektedir*” maddesine “çok” ( $\bar{X}=3,74$ ) düzeyinde görüş belirtilmesi, İTDÖP’ün bu kazanımla ilgili olarak yeterli bulunduğunu göstermektedir. Öğrencilerin okuduğu metni anlama ve çözümleme aşamasındaki kazanımları edinme düzeylerine İlişkin öğretmen görüşlerinin toplam aritmetik ortalaması 3,62 olarak belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin bu yöndeki kazanımları edinmelerine ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin “çok” düzeyinde olduğu ve öğretmenlerin İTDÖP’ü bu yönde etkili buldukları söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerden ayrıca okuma öğrenme alanı ile ilgili gözlemlerine ilişkin görüşlerini de aktarmaları istenmiştir. Öğretmenlerin bu yönde yaşadıkları sorunlar genel olarak şöyle ifade edilebilir: Öğretmenler yoğun olarak etkinlikleri uygulamada zaman sıkıntısı çekmektedirler. Özellikle öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olduğu, okuma metinlerinin uzun olduğu ve birinci kademedeki kalma okuma problemlerinin etkili olduğu yönünde görüş belirtilmiştir. “Okuma” öğrenme alanı ile ilgili belirtilen bir diğer görüş ise metinlerin öğrenci seviyesinin üstünde olduğu ve yeterince ilgi çekmediği yönündedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, ilköğretim öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önüne alan metinlerin seçilmesini istemişlerdir. Öğrencilerin düşünce yazılarını anlamakta zorlandıklarını; buna karşılık öykü, masal, fabl gibi anlatı türündeki metinleri ise daha rahat anlayabildiklerini belirtmişlerdir. Yine sesli okuma gerçekleştirilirken bazı sözcüklerin telaffuzlarında sıkıntı çekildiğini, buna yönelik çalışmaların faydalı olabileceğini dile getirmişlerdir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Yeni ilköğretim programı, salt bilgiyi esas alan bir mantık üzerine kurulu değildir. Aksine bilgiyi bireyden bağımsız görmeyen, yorumlama ve yeniden yapılandırma sürecine dayalı, esnek bir yapıdadır. Sarmallık ilkesine göre düzenlenen programın değişikliklere dinamik bir şekilde uyum sağlayabilecek kadar esnek olması benimsenmiştir. Aynı zamanda programda araştıran, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, yaratıcı ve eleştirel düşünen bireylerin yetişmesi esas alınmıştır (Yıldırım, 2008: 321). Bu sayede öğrencinin gelişim özellikleri ve öğrenme hızına uygun bir öğretim programının izlenmesi amaçlanmıştır. Temelde ise yapılandırmacılık, davranışçılık üzerine kurulu eğitim anlayış ve uygulamalarından bilişsel teori üzerine temellendirilen bir paradigma

değişimini yansıtmaktadır (Gürol, 2002: 162). Bu değişim anlayışı her ne kadar olumlu sonuçlar ortaya çıkarsa da uygulamada bazen eski anlayışın izlerini görmek mümkündür. Gerçekleşen bu kadar köklü bir değişim hakkında ilk olarak bilgi sahibi olması gereken kişilerin başında eğitim-öğretim etkinliklerini uygulayan öğretmenler gelmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan ve uygulamaya konulan programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin değişen rolü, artık bilgiyi aktarmak değil; öğrencilerin etkin ve yaratıcı katılımlarını desteklemek, onların çalışmalarında rehber olmak ve onlara uygun öğrenme ortamları düzenlemektir (Güven, 2008: 228). Bu bakımdan öğretmenlerin yeni eğitim anlayışı hakkında bilgilencmeleri sağlanmalıdır. Geleneksel yöntemlerde ısrar etmek yerine, çağın gereklerine uygun öğrenme/öğretme yöntem ve tekniklerinin uygulanması noktasında ısrarlı olunmalıdır. Yapılandırmacı anlayışta öğrenme, önceden sahip olunan bilgilerin yeni deneyim ve yaşantılar ışığında yeniden yorumlanıp yapılandırılması; öğretme ise öğrencilere eski deneyim ve yaşantılarını kullanma olanağı yaratabilecek ve karşılıklı etkileşime dayalı ortamların sağlanması süreci şeklinde tanımlanmaktadır (Gürol, 2002: 162). Bu bağlamda düşünüldüğünde İTDÖP'te "okuma" öğrenme alanı ile ilgili kazanımların edinimi noktasında öğrencilerin mevcut tecrübeleri yeniden yapılandıracakları bir ortam sağlanmalıdır. Özellikle son yıllarda büyük bir gelişim gösteren metin dil bilim ve gösterge bilimin bir metnin anlamının okurdan bağımsız olarak düşünülmemeyeceği savı da bu durumu kesinlemektedir. Aksine bir metin, özellikle yazınsal ürünler, yazar-metin-okur etkileşiminde alımlanması gereken çok boyutlu bir düzendir.

Yapılandırmacılık, bireyi birtakım özelliklerle donatarak onu geleceğe hazırlar. Yapılan bir araştırmada ilköğretim sınıf öğretmenleri; Türkçe dersi adına İTDÖP'ü sebep-sonuç ilişkisi kurma, akıl yürütme, eleştirel düşünme, görsel sunu - görsel okuma, araştırma ve girişimcilik gibi üst düzey becerilerin gelişmesinde katkı sağladığını belirtmişlerdir (Epçaçan ve Erzen, 2008: 196). Eğitim-öğretim faaliyetlerinin kademe kademe birbiri üzerine yapılandırıldığı düşünüldüğünde son derece olumludur. Dil eğitimi de belirli bir zaman ve mekân sınırı olmayan çok boyutlu bir süreçtir. Dil, belli bir yaş ya da dönemde öğrenilip bitirilen bir bilgi ve beceri alanı olmadığından, bireylere ana dili ile ilgili davranış örüntülerinin kazandırılmasına ilköğretimden üniversiteye kadar, her aşamadaki öğretim kurumunda devam edilir (Güneyli, 2008: 82). Bu nedenle ana dili eğitiminin her aşaması büyük bir ciddiyetle ve planlı bir şekilde yürütülmelidir. Günümüzde bilim, teknoloji ve iletişim alanındaki çok hızlı gelişmeler beraberinde yeni yeni öğrenme yöntem ve teknikleri, stratejilerinin geliştirilmesine olanak sağlamaktadır. Ancak buna rağmen insan hayatındaki en etkili öğrenme yolu olarak 'okuma' önemini

korumaktadır. Ülkemizde ise hem okuma alışkanlığı hem de okuma eğitimi bakımından gerekli önemin verildiği söylenemez. Dolayısıyla Türk öğrencilerinin başarısızlık nedenlerinden biri de okuma becerilerindeki yetersizliktir (Tok ve Kaya, 2007: 8). Bu durumun birçok nedeni olmasına rağmen yapılan bazı araştırmaların sonuçları dikkate değerdir. Topçu'nun (2007: 53) yaptığı araştırmada baba ve annenin eğitim düzeyi ile ailenin ekonomik geliri arttıkça öğrencilerin ders kitapları dışında kitap alma oranlarının da arttığı ortaya çıkmıştır. Yine aynı araştırma göstermiştir ki öğrencilerin okuma alışkanlığında en çok örnek aldıkları kişi öğretmenleridir (Topçu, 2007: 56). Buradan hareketle sosyoekonomik bakımdan zayıf ailelerden gelen öğrencilere destek amaçlı bir okuma programının gerçekleştirilmesi okuma alışkanlığı kazanılmasındaki önemli bir engelin aşılmasını sağlayacaktır. Yine, öğretmen yetiştirirken onların okuma zevk ve disiplinine, okuma eylemi hakkında gerçekten yeterli bilgiye sahip olmaları sağlanmalıdır.

Okuma, bir metindeki dilsel birimlere kodlanan bilgilerin çözümlenmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Okuma; yazılı bir metni mekanik olarak tekrar etmek değil, basılı bir metinden anlam çıkarmaktır. Bu nedenle tüm öğrenmeler için gerekli olan okuma eylemi ancak anlama gücü ile desteklendiği zaman hedefine ulaşır (Ocak, 2004: 20). Bu nedenle özellikle öğrencinin sesli ve sessiz okumanın yanı sıra İTDÖP'te yer alan göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, grup olarak okuma, soru sorarak okuma, söz korosu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma, hızlı okuma ve eleştirel okuma yöntem ve tekniklerini de kullanması sağlanmalıdır (MEB, 2005: 167-171). Bu yöntem ve teknikler uygulanırken de öğrencinin metni anlaması esastır. Anlam yoluyla metin yeniden üretilmeli, yani yeniden yorumlanıp yapılandırılmalıdır. Okuma konusundaki bir diğer önemli nokta da bireyin eleştirel okur olmasını sağlamaktır. Bilginin eski bilgilerle yeniden yorumlanıp yapılandırılması okuma eylemi için de gerekli ve zorunludur. Her öğrenciden aynı anlamı çıkarması beklenmemeli, kendi düşüncelerini açıkça ortaya koymaları sağlanmalıdır. Okur her yeni okumada farklı bir anlama ulaşabilir, farklı bir yapılandırma gerçekleştirilebilir. Günlük hayatta bireyin gerek yazılı, gerekse de görsel dizgelerle karşı karşıya kaldığı düşünülünce eleştirel okuma bu dizgelerin yanıltıcı ve zararlı etkilerinden koruyacaktır.

Okuma eylemi sadece bir öğrenme etkinliği olarak düşünülmemelidir. Aksine bireyi hayata hazırlar, sosyalleşme yolunda karşılaşılması olası engelleri aşması için belirli bir tecrübe kazandırır; doğal olarak da toplum içerisinde bir konum kazanmasında yardımcı olur. Okuma bireyin kişiliğini geliştiren, düşünce dağarcığını zenginleştiren ve

dolayısıyla onun toplumda daha iyi bir yer edinmesini sağlayan en önemli araçtır (Yılmaz, 2006: 2). Bu nedenle sadece eğitim amaçlı bir eylem değildir, aksine okuma sosyal yönü olan bir tecrübe anahtarıdır. Okuyucunun okuma-anlama sürecinde gerçekleştirdiği stratejileri okuma öncesi, okuma anında ve okuma sonrası kullandıkları olmak üzere üç bölümde ele alınabilir (Beydoğan, 2009: 67). Bu nedenle İTDÖP'teki "okuma" öğrenme alanı ile ilgili kazanımların edinimini bu üç aşamada incelemek mantıklı olacaktır. Bu üç aşama da aslında birbirini destekler ve tamamlar niteliktedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde her üç aşamaya da gerekli özenin gösterilmesi son derece önemlidir. Okuyucunun okumaya hazırlık aşamasında dikkatini toplaması, metinle ilgili öngörüler oluşturması, tahminlerde bulunması, metnin satır aralıklarına gizlenmiş bilgiyi ortaya çıkarması ve gizli anlamı yakalamasına yardım eder (Beydoğan, 2009: 67). Bireysellik ve yorumsallık üzerine kurulu olan yapılandırmacılıkta okuma eyleminin başarıya ulaşması belirli bir oranda dikkate, odaklanmaya ihtiyaç duyar. Dikkatin toplanmasında ise okumaya hazırlık aşamasındaki kazanımların edinimi çok önemlidir. Okuyucunun metinle ilgili temayı yorumlarken çocukluk döneminde edindiği ön yaşantılarına sıkı sıkıya bağlı kalması ve okumaya başlamadan önce konu üzerinde düşünmesinin, metinle ilgili resimlere, metin başlıklarına bakmasının gereksiz olduğuna inanması okuyucunun okuma öncesinde temel iki problemidir (Beydoğan, 2009: 67). Bu noktada ana dili eğitimini gerçekleştiren öğretmenlerin, özellikle ilköğretimde, çok dikkatli olmaları gerekmektedir. Öğrenciye gerekli yönlendirmeler yapılmalı, okuma eyleminin bu aşamasına gerekli özen gösterilmelidir.

Sesli okuma, bürünsel özellikleri ile ilköğretimde öğrencilere okuma zevk ve anlayışını, yazınsal estetiği kazandıran etkinliktir. Özellikle ilköğretimde birden çok duyu organını okuma eylemine katması bakımından son derece önemli olan bu etkinlik, ne yazık ki ana dili eğitiminde gerekli özen gösterilmeden gerçekleştirilmektedir. Ülkemizde okuma alanında yapılan çalışmalara bakıldığında, sessiz okuma becerisine temel oluşturan sesli okuma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalara yeterince yer verilmediği; sesli okuma becerisiyle ilgili çalışmalarda ise, dilin parçalarıyla ilgili olan seslendirme hataları üzerinde durulduğu görülmektedir (Yılmaz, 2009: 9). Hâlbuki 'sesli okuma' da anlamın yapılandırılmasında sıkça kullanılması gereken bir tekniktir. Türkçe öğretmeni özellikle ses eğitimine büyük önem vermeli, metnin ritmine ve ezgisine uygun bir sesle okunmasını sağlamalıdır: "İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında sesli okuma becerisi kazandırılırken, söyleyiş çalışmalarının yanında, dilin süreyle ilgili boyutunu oluşturan ve dinleyicinin kavrayışına yardımcı olan duraklara da gerekli özen gösterilmelidir (Yılmaz, 2009: 16). Unutulmamalıdır ki ana dili eğitimi aynı zamanda bir

yazın eğitimidir. Bireye sadece ana dilinin kurallarını öğretmeyi amaçlayan, yazınsal eğitimi amaçlamayan, yazınsal zevk kazandırmayan bir eğitim-öğretim uygulaması başarılı olamaz. Sesli okuma çalışmalarının aynı zamanda “konuşma” öğrenme alanındaki kazanımların edinimine de olumlu etkisi olacaktır. Öğrenci, kendi sesini bu yolla tanıyacak, sesini kontrol etmeyi öğrenecektir. Bağcı ve Temizkan tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin, öğretmenlerinin vurgu ve tonlamaya dikkat ederek örnek okuma yapmasını yüksek oranda istedikleri tespit edilmiştir (Bağcı ve Temizkan, 2006: 489). Bu nedenle ana dili eğitimi gerçekleştiren öğretmenlerin örnek okuma çalışmalarını metnin gerektirdiği doğrultuda gerçekleştirmeleri “okuma” öğrenme alanı ile ilgili kazanımların gerçekleşmesi bakımından olumlu etki yapacaktır. Sesli okuma çalışmalarında beden dilinin de kullanılması yazar-metin-okur iletişimini kuvvetlendirecek, metnin daha iyi şekilde anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.

Okuma eylemi, sadece fiziksel bir etkinlik değildir, aksine zihinsel bir anlamlandırma sürecidir. Bu eylem okuduğunu anlama, inceleme ve seçim yapma, bir karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihin faaliyetlerini içine almaktadır (Yılmaz – Köksal, 2008: 52). Birey bu yolla metni çözümler, metin içerisindeki örtük anlamları bulmaya çalışır. İşte bu noktada bireysel farklılıklar etkili olmakta ve metnin anlaşılmasında bazı öğrenciler için birtakım problemlerin belirmesine neden olmaktadır. Yapılması gereken ise zihinsel ve fiziksel yönden bir sorunu olmadığı halde okuma veya okuduğunu anlama güçlüğü çeken öğrencilere uygun yöntem ve tekniklerle öğretim sunulmasıdır (Yılmaz ve Köksal, 2008: 52). Bu öğrenciler sınıfta yok sayılmamalı, aşağılanmamalıdır. Öğrenciler okunan bir metni anlamsal ve yapısal olarak tam anlamaya çalışmalıdırlar. Bu yönü ile metnin konusuna, anlatılan olaya, savunulan fikirlere, yapı-anlam ilişkisi gibi özellikler kavranmaya çalışılmalıdır. Bu da belirli bir okuma eğitimi yolu ile sağlanmalıdır. Bu yolla okur, metnin yapı -anlam ilişkisini bozacak, birimlere ayırarak ve daha sonra da ayrıştırdığı bu birimleri yeniden birleştirip, metni bir bakıma aynı dil içerisinde erek bir metne dönüştürecektir.

Bir metin, her ne kadar sınırlı bir anlam çevreni sunuyormuş gibi düşünülse de bu görüş son derece yanlıştır. Yazar, istediği kadar bir metni çok yoğun yazdığını ifade etse de bu görüş tam olarak doğru değildir. Metin dil bilim, bir metnin gösteren ve gösterilen boyutlarının her ikisinde de boşluklar olduğunu ortaya koymuştur. Bu boşluklar arasında da geçiş yapmayı sağlayan gösteren ve gösterilen boyutunda dilsel unsurlar kullanılmıştır. Bir okur, bu geçiş unsurlarını doğru tespit ederse metnin anlam evreninin kapısını aralayacak ve sınırsız anlam boşluklarında gezinecektir. Tam okumanın gerçekleşmesi

belirli bir oranda metnin yapısal olarak kavranması, anlamsal geçişlerin fark edilmesi, bu geçişleri sağlayan dilsel ve anlamsal birimlerin belirlenmesi, yerdeşlik gösteren unsurların tespit edilmesine paraleldir. Öğrenciler hangi türde hangi özellik ve amaçları arayacaklarının, metin içi bağlantıları nasıl bulabileceklerinin, iletileri ortaya çıkarma yollarının, önemli ayrıntıları diğerlerinden ayırabilme becerilerinin farkında olmalıdırlar (Güneyli, 2008: 90). Bu şekilde gerçekleşecek detaylı bir okuma gizil anlamları ortaya çıkaracağı gibi, metnin yeniden yapılandırılmasının da önünü açacaktır. Ana dili eğitiminin en önemli görevlerinden biri de öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmektir. Bu nedenle deyimler gibi; atasözü, argo, ikileme, dua, beddua, terim de dilin başvurduğu önemli söz varlıklarını da kazandırmaya yönelik çalışmalara ağırlık verilmelidir (Sinan, 2001: 10). Okuma eğitimindeki temel amaçlardan biri de halkın ortak estetik anlayışının ürünleri olan bu dilsel unsurları öğrencilere kazandırmak, bu sayede bireyin söz varlığını geliştirmek, düşünce kapasitesini artırmaktır. Unutmamak gerekir ki kişi sahip olduğu söz varlığı ile düşünür, fikirlerini bu unsurlarla ortaya koyar. İlköğretim öğrencisi bu yolla yaşadığı topluma ait ortak bir estetik anlayışına sahip olacak ve sosyalleşmesi daha kolay olacaktır.

Kazandırılması beklenen bir diğer önemli beceri ise öğrencilerin ana dili eğitiminde kullanılan metinlerde karşılaştıkları problemlere farklı çözüm yolları bulabilmektir. Bu da okur konumundaki öğrencilerin kurgulanmış olanla gerçek yaşam arasında bilinçli bir bağ kurmakla mümkün olabilir. Gerçekte kurmaca metinlerin iletişimde okur ilgisini, gerçek yaşamdaki birtakım edimlere, nesnelere, olgulara değil, metnin somut anlam düzeyi ile soyut anlam düzeyi arasındaki ilişkiye yöneltir (Göktürk, 2002: 60). Bu nedenle okurun önce metnin kendi içerisindeki kurguyu anlaması, sonra da bu kurgu ile gerçek yaşam arasındaki bağı ortaya koyması gerekmektedir. Bu kazanımın edinilmesi, ilköğretim öğrencisini geleceğe hazırlayacak ve sorunların çözümünde çatışmacı bir yol yerine uzlaşmacı ve mantıklı bir yol izlemesini sağlayacaktır. İlköğretim öğrencilerine kazandırılması gereken bir diğer önemli beceri de yazınsal metnin yapısal ve anlamsal özelliklerini kavratarak hayal gücünün geliştirilmesini sağlamaktır. Yazınsal metnin işlevi, gerçek dünyadan alınan ya da iç dünyamızda oluşturduğumuz çeşitli değerlerdeki imajları kendi hayal dünyamızda birleştirip estetik bir anlayışla yeniden kurmak ve dilin imkânlarını en iyi şekilde kullanarak, bu kurmaca dünyayı anlatmaktır (Buran, 2008: 172). Kurgu-hayal ilişkisinin öğrencilere kavratılması, hem öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirecek, hem de geleceğin yazarlarının yetişmesine olumlu katkı sağlayacaktır.

Yapılandırıcılık, genel olarak etkinlikler üzerine kurulu olan, öğrencilerden



mevcut bilgileri ile eski bilgilerini uygulamalarla bir araya getirerek yeni bilgilere ulaşmalarını amaçlamaktadır. Ancak araştırmaya katılan öğretmenler, etkinlikleri gerçekleştirmede zaman sıkıntısı çektikleri yönünde yoğun olarak görüş belirtmişlerdir. Güven (2008) tarafından Ankara’da yapılan araştırmaya katılan öğretmenler de etkinlikler gerçekleştirilirken zaman sıkıntısı çektikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Okuma öğrenme alanı ile ilgili kazanımların etkili bir şekilde gerçekleştirilmesindeki ilgili sorunun giderilmemesi, ana dili eğitiminin vazgeçilmezi olan okuma eğitiminin başarısızlığa uğramasına neden olacaktır. Sonuç olarak ise okuduğunu anlamayan, okuma zevk ve alışkanlığını kazanmamış, söz varlığı yetersiz, çevresi ile sağlıklı iletişim kuramayan, sanatsal duyarlılıktan yoksun nesiller yetişecektir. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre Türkçe dersinde kullanılan metinlerin uzunluğu, bu metinlerin anlaşılabilirlik bakımından öğrencilerin gelişim düzeylerinin üstünde olması gibi nedenler okuma öğrenme alanı ile ilgili kazanımların edinimini olumsuz yönde etkilemektedir. Kırmızı ve Akkaya tarafından yapılan bir araştırmada okuma öğrenme alanı ile ilgili bu sorun ortaya konmuştur. Bu araştırmada öğretmenler kitaplarda yer alan metinlerin uzun ve öğrencilerin gelişim düzeylerinin üstünde olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılara göre hem sözcük dağarcığı hem de uzunluk açısından metinler öğrencilere uygun değildir (Kırmızı ve Akkaya, 2010: 44). İlköğretim öğrencilerinin seviyelerinin üstünde metinlerin kullanımı hem metnin anlaşılabilirliğini zora sokmakta, hem de uygulamada zaman sıkıntısı yaşanmasına neden olmaktadır.

### **Öneriler**

Yapılandırmacılığın en önemli özelliklerinden biri olan “esneklik” asla göz ardı edilmemelidir. Eski sistemin kalıntıları olan ve değişmez bilgiyi esas alan uygulamalardan kaçınılmalıdır. Uygulama aşamasındaki en önemli kişiler olan öğretmenlerin İTDÖP hakkında yeterince bilgi sahibi olmaları için hizmet içi eğitim faaliyetleri yoğun şekilde gerçekleştirilmelidir. Bilginin yorumlanmasına ve yeniden üretilmesine dayalı etkinlikler ciddiyetle uygulanmalıdır. Metnin sınırsız anlam evrenine ulaşılmasını sağlayacak olan günümüz bilgi kuramlarından öğretmen ve öğrencilerin haberdar olmaları sağlanmalıdır. Bu anlamda gösterge bilimsel ve metin dil bilimsel gelişmeler yakından takip edilmeli, okuma eğitiminde bu bilim dallarının ortaya koyduğu bilgilerden faydalanılmalıdır. Okuma, ilköğretim öğrencisine belirli bir yaşam tecrübesi kazandıracak, onu hayata hazırlayacaktır. İleriki yaşantısında karşılaşılması muhtemel sorunlara hazırlıklı olması sağlanacaktır. Ana dili eğitiminin temel amaçlarından biri de çocuğu zevkle okuyacağı ulusal ve evrensel yazın ürünleri ile tanıştırmaktır. Bu bağlamda sosyoekonomik bakımdan zayıf olan ailelerden gelen öğrencilerin belirli bir okuma

kültürü kazanmaları doğrultusunda destekleyici okuma uygulamaları gerçekleştirilmelidir. Gerek rehberlik anlamında, gerekse de kitap, dergi, gazete vb. materyal temininde bu öğrencilere gerekli destek sağlanmalıdır. Metnin tam olarak anlaşılmasını kolaylaştıracak olan ve İTDÖP'te yer alan 16 farklı okuma dikkate alınmalıdır. Bu okuma türleri kurallarına uygun olarak taviz vermeden uygulanmalıdır. İlköğretim öğrencileri, gelecek yaşantılarında gerçekleştirecekleri okumalarda da bu yöntem ve teknikleri uygulamaları doğrultusunda yönlendirilmelidirler.

Okuma eylemi, aslında bir tür sosyalleşme eğitimidir. Bu yolla bireyin sağlıklı bir şekilde topluma ayak uydurması ve toplum içerisinde yetişmiş bir birey olarak kendine yer bulması amaçlanmaktadır. Okuma öncesi, okuma anında ve okuma sonrası olmak üzere üç temel aşamadan oluşan bu eylemin başarıya ulaşması kazanımların ediniminde gerekli hassasiyetin gösterilmesi ile alakalıdır. Özellikle dikkatin toplanmasında başlıklardan, görsellerden hareketle tahmin etme gibi uygulamalar ciddiyle uygulanmalıdır. Her metnin belirli bir ritmi, ezgisi vardır ve buna göre bir sesli okuma ister. Bu da bir eğitim ve yönlendirme işidir. Metnin ritmine ve ezgisine dikkat ederek okuma uygulamaları gereklilikleri doğrultusunda gerçekleştirilmelidir. İlköğretim öğrencileri tarafından yapılan yanlışlar, cesaretini kırarak şekilde eleştirilmemelidir. Aksine ses kontrol uygulamaları ve yönlendirmeleri ile öğrenciler cesaretlendirilmelidir. Her öğrenci aynı okuma hız ve becerisine sahip değildir. Bu nedenle öğrenciler asla bu bağlamda sınıflandırılmamalıdır. Aksine öğretmenler iyi bir gözlemci olmalı ve okuduğunu anlayamayan öğrencileri belirlemelidir. İlköğretim öğrencilerinin seviyesine uygun yöntem ve tekniklerle bu öğrencilerin okuma-anlama hızı ile becerisi artırılmalıdır. Bir okumada okur tarafından ulaşılması beklenen unsurların başında metnin konusu, ana fikri ve yardımcı fikirleri gelir. Bu nedenle özellikle yardımcı fikirleri belirleyecek etkinlikler ciddiyle uygulanmalıdır. Çünkü okur, yardımcı fikirlerden hareketle konu ve ana fikre ulaşmaktadır.

**KAYNAKÇA**

- Akay, H. (2009). "Okuma'nın Yeniden Okunması: Bile Bile Okumak – 'İle Bile Okumak", [http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/hasan\\_akay\\_okuma.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/hasan_akay_okuma.pdf). 11.03.2010 tarihli erişim.
- Aksan, D. (1973). "Anadili", **Türk Dili**, XXXI/285, 423-434.
- Aksan, D. (1999). *Şiir Dili ve Türk Şiir Dili*, Engin Yayınevi, Ankara.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Altun, S. A. (2009). "İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısızlıklarına İlişkin Veli, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi", <http://ilkogretim-online.org.tr/vol8say2/v8s2m24.pdf>. 11.03.2010 tarihli erişim.
- Atmaca, A. E. (2006). "İlköğretim Ders Kitaplarında Görsel Tasarım ve Resimleme", **Millî Eğitim**, Sayı 171, 318-328.
- Aydın, H. (2007). *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*, Nobel, Ankara.
- Aytaş, G. (2006). "Edebi Türlerden Yararlanma", <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/169/ay.pdf>. 09.03.2010 tarihli erişim.
- Bağcı, H. ve Temizkan, M. (2006). "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Öğretmenlerinden Beklentileri", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Güz 2006, 4 (4), 477-498.
- Beydoğan, H. Ö. (2009). "Okuma-Anlama Sürecinde İşe Koşulan Stratejiler ve Bu Stratejiler Kapsamında Kullanılan Taktikler", **Millî Eğitim**, Sayı 181, 65-83.
- Buran, A. (2008). "Dil ve Edebiyat", **Makaleler**, Turkish Studies, 170 -172, Ankara.
- Chomsky, N. (2009). *Bilgi Sorunları ve Dil: Managua Dersleri*, (Çev. Veysel Kılıç), bgst Yayınları, İstanbul.
- Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2007). "İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi", **Millî Eğitim**, Sayı 173, 39-49.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). "Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları", <http://www.sosbil.aku.edu.tr/dergi/IX2/10CDemir.pdf>. 11.03. 2010 tarihli erişim.
- Demir, S. C. (2009). "Dinleme / İzleme Eğitimi ve 2005 Türkçe Dersi Programındaki Yeri", **Millî Eğitim**, Sayı 181, 53-64.
- Eco, U. (1991). *Alımlama Göstergelimi*, (Çev. Sema Rifat), Düzlem, İstanbul.
- Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2008). "İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi", [http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi4/sayi4pdf/epcacan\\_erzen.pdf](http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi4/sayi4pdf/epcacan_erzen.pdf). 07.03.2010 tarihli erişim.
- Eziler, K. A. ve Kıran, Z. (2003). *Yazınsal Okuma Süreçleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Göktürk, A. (2002). *Okuma Uğraşı*, YKY, İstanbul.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği", **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 14(2), 185-195.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2007). "Yeni İlköğretim Programlarının Dayandığı Temel İlke ve Yaklaşımlar", **Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları**, 5(2), 60-66.
- Gültekin, M., Karadağ, R. Yılmaz, F. (2007). "Yapılandırmacılık ve Öğretim Uygulamalarına Yansımaları", **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 7(2), 503-528.
- Günay, D. (2003). *Metin Bilgisi, Multilingual*, İstanbul.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Nobel, Ankara.
- Güneşli, A. (2008). "Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması (Ankara Üniversitesi Örneği)", **Millî Eğitim**, Sayı 179, 82-92.
- Gürol, M. (2002). "Eğitim Teknolojisinde Yeni Paradigma: Oluşturmacılık", **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 12(1), 159-183.
- Güven, S. (2008). "Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Ders Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri", **Millî Eğitim**, Sayı 177, 224-236.

- Hein, G. E. 991). "Constructivist Learning Theory", <http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/constructivistlearning.html>. 28.03.2010 tarihli erişim.
- Jaworski, B. (1996). "Constructivism and Teaching - The Socio-cultural Context", <http://www.grout.demon.co.uk/Barbara/chreods.htm>. 28.03.2010 tarihli erişim.
- Karatay, H. (2007). "Kelime Öğretimi", **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, (27)1, 141-153.
- Kayıkcı, K. ve Sabancı, A. (2009). "Yeni İlköğretim Programının Değerlendirilmesi", **Millî Eğitim**, Sayı 181, 240-252.
- Kırmızı, F. S. ve Akkaya, N. (2010). "Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulamasına İlişkin Olarak Branş Öğretmenlerinin Görüşleri", **Millî Eğitim**, Sayı 185, 33-47.
- Manguel, A. (2004). Okumanın Tarihi, (Çev. Füsün Elioğlu), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Matthews, M. R. (1993). "Constructivism in Science and Mathematics Education", <http://www.esi.unian.it/educa/inglese/matthews.html>. 28.03.2010 tarihli erişim.
- Marshall, J.(1994). Anadili ve Yazın Öğretimi: Avrupa Devletleri Müfredat Programlarının İncelenmesi – Uygulanan Yöntemler, (Çev. Cahit Külebi), Çağdaş Yayınları, İstanbul.
- MEB (2005). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu.
- Ocak, G. (2004). "İlköğretim Okulu 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Düzeyine Videonun Etkisi", <http://ilkogretim-online.org.tr/vol3say2/v03s02m2.pdf>. 07.03.2010 tarihli erişim.
- Özbay, M. (2007). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II, Öncü Kitap, Ankara.
- Özbay, M. ve Melanlioğlu, D. (2009). "Türkçe Öğretiminde Deyimlerin Öğretme Öğrenme Süreci Bakımından Değerlendirilmesi", **Millî Eğitim**, Sayı 181, 8-19.
- Özdemir, E. (1983). Okuma Sanatı, Nasıl Okumalı Neler Okumalı, Varlık, İstanbul.
- Öztürk, D. F. ve Dağbakan, D. (2007). "Dil ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları", **Millî Eğitim**, Sayı 174, 155-161.
- Özünü, Ü. (2001). Edebiyatta Dil Kullanımları, Multilingual, İstanbul.
- Saussure, F. D. (1998). Genel Dilbilim Dersleri, (Çev. Berke Vardar), Multilingual, İstanbul.
- Sinan, A. T. (2001). Türkçenin Deyim Varlığı, Kubbealtı Yayıncılık, Malatya.
- Temizkan, M. ve Bağcı, H. (2008). "2005 İlköğretim Türkçe Dersi Alanlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", **Millî Eğitim**, Sayı 179, 178-194.
- Tok, Ş. ve Kaya, F. (2007). "İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi", **Millî Eğitim**, Sayı 176, 8-17.
- Topçu, Y. E. (2007). "İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları", **Millî Eğitim**, Sayı 176, 36-57.
- Yalçın, Y. A. (2002). Türkçe Öğretim Yöntemleri (Yeni Yaklaşımlar), Akçağ, Ankara.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2008). Çocuk Edebiyatı, Akçağ, Ankara.
- Yavuzer, H. (2004). Okul Çağı Çocuğu, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yıldırım M. C (2008). "Yeni İlköğretim Programının Değerlendirilmesi", **Millî Eğitim**, Sayı 180, 314-323.
- Yıldız, C. (2003). Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Yılmaz Z. A. (2006). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığı", <http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/v5s1m1.PDF>. 06.03.2010 tarihli erişim.
- Yılmaz, M. ve Köksal, K. (2008). "Tekrarlı Okuma Yönteminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi", **Millî Eğitim**, Sayı 179, 51-65.
- Yılmaz, M. (2009). "Sesli Okuma Hatalarının Tekrarlı Okuma Yöntemiyle Düzeltilmesi", **Millî Eğitim**, Sayı 183, 19-41.