



5, 6, 7 VE 8. SINIF TÜRKÇE DERSİ OKUMA KAZANIMLARININ OKUMA MODELLERİ İLE İLİŞKİSİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Yelda KÖKÇÜ*

Şener DEMİREL**

Geliş Tarihi: Nisan, 2017

Kabul Tarihi: Haziran, 2017

Öz

Bu araştırmanın amacı, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma kazanımlarını incelemek ve bu kazanımların okuma modelleri ile olan ilişkisini ortaya koymaktır.

Doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı araştırmanın ilk aşamasında, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 5, 6, 7 ve 8. sınıflara ait okuma kazanımları tespit edilmiştir. Bu aşamada, 5, 6, 7 ve 8. sınıflara ait ortak okuma kazanımları belirlenerek tablolştırılmıştır. Sonraki aşamada ise belirlenen okuma kazanımlarının okuma modelleri ile olan ilişkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda; açıklayıcı okuma modeli, okuma teknikleri modeli, örnekleme modeli ve işlemsel okuma modeli ile okuma kazanımları arasında doğrudan bir ilişki tespit edilememiştir. Bununla birlikte okuma kazanımlarının 41'inin etkileşimsel, 5'inin bütünleştirici ve 2'sinin çözümleyici okuma modeli ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Araştırma, okuma kazanımları ile okuma modelleri arasındaki ilişkiyi somut bir şekilde göstermesi açısından önemlidir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe eğitimi, okuma, kazanım, model, inceleme.

A RESEARCH ON THE RELATION BETWEEN READING ACQUISITIONS OF 5, 6, 7 AND 8TH CLASSES' TURKISH COURSES AND MODELS OF READING

Abstract

The purpose of this research is to determine reading acquisitions in 5, 6, 7 and 8th grade Turkish courses and determining the relationship between those acquisitions and reading models.

Reading acquisitions in Turkish Courses Curriculum of 5, 6, 7 and 8th classes are detected and in this research document research method is used. At this step, common reading achievements of 5, 6, 7 and 8th classes are tabulated by determining. In next step, the relation between reading models and determined reading acquisitions are examined. With respect to results of this research, there is no relationship found between explanatory reading model, reading technics model, sampling model and operational reading model, and reading acquisitions. The interaction has been determined between The Transactional Reading model and 41 of reading achievements.

* Arş. Gör.; Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, yekokcu@hotmail.com.

** Prof. Dr.; Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, demirel63@hotmail.com.

The research is significant in order to shows relation between reading achievements and reading models concretely.

Keywords: Turkish education, reading, achievement, model, research.

Giriş

Okuma ve okuduğunu anlama becerisi alanında yaşanan sorunlar, etkili okuma modellerinin geliştirilmesini zorunlu kılmıştır. Okuduğunu anlayan, okuduklarından çıkarımlar yapabilen, bu becerilerini disiplinler arası alanda kullanabilen, analitik ve eleştirel düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirmek ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (TÜDÖP) nihai amaçlarından olmuştur.

Okuma becerilerinin test edildiği uluslararası düzeyde yapılan testlerin sonuçları, belirlenen hedeflere ne ölçüde yaklaşıldığını yansıtması açısından önemlidir. Son yıllarda Türkiye'de okuma becerisi alanında yapılan çalışmalara bakıldığında alanda bazı eksiklikler göze çarpmaktadır.

Bu eksiklerin tespit edilmesi noktasında eğitimcilere kapsamlı veriler sunan araştırmalardan olan PISA araştırmaları, 15 yaş grubu öğrencilerin kazanmış oldukları becerileri test eden uluslararası ölçekli bir araştırma projesidir. Öğrencilerin okuma becerilerinin de test edildiği 2015 PISA raporu, öğrencilerin özellikle okuduklarını anlama ve etkili okumalar gerçekleştirmelerinde ciddi sorunlar yaşadıklarını bildirmektedir. 2015 PISA raporuna göre okuma becerileri alanında, tüm ülkelerin puan ortalaması 460 iken Türkiye'nin ortalaması 428'dir. PISA okuma becerileri alanındaki ortalama puanlar yıllara bağlı olarak incelendiğinde öğrencilerin 2015 yılı PISA performansının PISA 2012 ve PISA 2009'a göre daha düşük olduğu görülmektedir (MEB, 2016: 22).

Okuma farklı bilgi, düşünce ve tecrübe dünyalarına açılan bir penceredir. Anlamaya dayalı dil becerilerinden olan okuma becerisi, dıştan içe doğru gelişen soyut ve karmaşık bir süreçten meydana gelir. Okuma insanın doğuştan sahip olmadığı; ancak eğitim-öğretim yoluyla sahip olduğu bir beceri olduğundan edinimi eğitim gerektirir. Bireye yaşam boyu öğrenmenin kapılarını aralayan okumanın fiziksel ve zihinsel unsurlardan meydana gelen çok yönlü bir süreç olması okuma hakkında yapılan tanımları çeşitlendirmiştir.

Özdemir (2000: 11) okumayı en genel hâliyle “basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama ve yorumlama” olarak tanımlar. Akyol (2005: 1) ise okuma sürecinde ön bilgilerin önemine dikkat çekerek okumayı “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkileşime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, uygun bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” şeklinde

tanımlamıştır. Okuma; bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleri görme, algılama ve kavrama sürecidir (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016: 67; Calp, 2010: 91). Harris ve Sipay'e (1990: 10) göre okuma “yazı dilinin anlamlı bir şekilde yorumlanmasıdır.” Tinker ve Mc Cullough (1968: 8) ise okuma sürecinde geçmiş yaşantılara dikkat çekerek okumayı şöyle açıklar: “Okuma, geçmiş yaşantılar vasıtasıyla metinden çıkarılan anlamların hatırlanması ve okuyucunun sahip olduğu kavramları kullanarak yeni anlamlar kurması için uyarıcı görevinde olan yazılı sembollerin tanınması ve bunların algılanması sürecidir” (Akt, Karatay, 2014: 8). Okumanın meydana gelmesi fiziksel ve zihinsel bir eylemken devamlılığı ise sosyal bir durumdur (Arıcı, 2012: 4).

Okuma, bireyin hayatının her aşamasında ihtiyaç duyduğu çok yönlü bir beceridir. Gündüz ve Şimşek (2013: 9) de okumanın ömür boyu ihtiyaç duyulan bir beceri olduğunu belirterek “biriktirme, saklama, taşıma, aktarma, yorumlama, karşılaştırmalar yapıp kavramlar arasında ilişki kurma gibi amaçlarla yapıldığı düşünüldüğünde okumanın ömür boyu süren bir süreç” olduğuna vurgu yaparlar.

Okuma; öğrencilerin zihinsel düşünme becerisini geliştiren, yeni bilgiler öğrenmesini sağlayan, duygu ve düşüncelerini karşı tarafa söz veya yazıyla ifade etmesine yardımcı bir beceri olduğundan geliştirilmesi oldukça önemlidir. Bireyin bilişsel, duyuşsal hatta sosyal yönden gelişimini etkileyen bu becerinin edinilmesi ve geliştirilmesi ancak eğitim-öğretim ile mümkündür. Öğretmenler ve uygulamada olan öğretim programları bu noktada büyük etkiye sahiptir.

2015 TUDÖP'e bakıldığında dil becerilerinin sözlü iletişim, okuma ve yazma olmak üzere üç başlık altında toplandığı görülür. Bu beceriler arasında okumanın yeri önemlidir. Programda yer alan okuma öğrenme alanında; metinlerin doğru bir şekilde anlaşılması ve çözümlenmesi, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline getirilmesine yönelik çeşitli kazanımlara yer verilmiştir. Okuma öğrenme alanındaki kazanımlar anlama, akıcı okuma ve söz varlığı olmak üzere üç alt grupta yapılandırılmıştır (MEB, 2015).

Modeller, eğitim-öğretim ortamının bakış açısını yansıtmakla beraber uygulamaların düzenini de ortaya koyar. Eğitim programına şekil vermede, öğretim materyallerini düzenlemede yani kısaca öğretimi yönlendirmede modellerden faydalanılır (Akpınar, 2012: 172). Okuma sürecini iyileştirmek ve bu süreçte meydana gelen sorunları en aza indirmek amacıyla oluşturulan okuma modelleri, okuma becerisinin gelişimine yardımcı olacak çalışma sistemleridir. Oluşturulan her okuma modeli, okuma sürecinin belli bir yönüne yoğunlaşarak o noktadaki soruna çözüm bulmaya çalışmaktadır. Geçmişten bugüne kadar okuma becerisini,

okuma sürecini ve okuma ortamlarını inceleyen ve bu süreçte meydana gelen çeşitli sorunlara çözüm arayan pek çok model geliştirilmiştir.

Okuma ve okuduğunu anlama sürecini açıklamaya ve okullarda verilen okuma eğitimi becerisinin niteliğini arttırmaya yönelik olarak yapılan çalışmaların yanında okuma ve anlamının nasıl gerçekleştiğini açıklamaya çalışan okuma modelleri de ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu modellerin bir kısmı çok fazla eleştiri almış bir kısmı ise kendinden önce oluşturulan modelin eksiklerinden yola çıkarak bu eksikleri tamamlamaya çalışmıştır (Uyar, 2015: 26).

Tarihi gelişimi içerisinde bütünleştirici, çözümleyici, etkileşimsel ve dönüşümsel okuma yaklaşımlarının etkisinde farklı anlamlar yüklenen okumanın esas amacının anlam kurmak olduğu konusunda araştırmacılar fikir birliği içerisindeyler. Her okuma yaklaşımı, okumayı farklı şekilde ele almakta dolayısıyla okuyucunun rolleri ve okuma işi de buna göre farklılaşmaktadır.

Yukarıda sözü edilen okuma modellerinin en çok ele alınan ve bilimsel araştırmalarda etkisi en çok incelenenleri; bütünleştirici okuma modeli, çözümleyici okuma modeli, etkileşimsel okuma modeli ve işlemsel okuma modelidir.

Bütünleştirici okuma modelleri daha çok okuyucuların kelime tanıma süreçlerine odaklanırken, çözümleyici okuma modelleri anlamın her okuyucunun okuma ortamına getirdiği ön bilgi ve deneyimlerine bağlı olduğunu iddia etmektedir. Etkileşimsel okuma modelleri ise her iki sürecin birlikte harekete geçirilmesiyle anlamın elde edileceğini belirtmekte ve okuma öğretimi sürecinde sağlanacak desteğin önemine vurgu yapmaktadır. Bu modellerin hepsinde okuyucunun ve öğretmenin rolleri farklılaşsa da anlamın kaynağı olarak metinler işaret edilmektedir (Akyol, Yıldırım, Ateş *vd.*, 2013: 41). Güneş (2014: 137) ise okuma modellerini geleneksel ve gelişimsel modeller olarak iki gruba ayırmış daha sonra bu iki grubu alt başlıklar hâlinde değerlendirmiştir.

Bu çalışmada açıklayıcı okuma modeli, okuma teknikleri modeli, örnekleme modeli, etkileşimsel okuma modeli, bütünleştirici okuma modeli, çözümleyici okuma modeli ve işlemsel okuma modeli ele alınmış ve TÜDÖP'te yer alan okuma kazanımları ile olan ilişkileri incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 2015 TÜDÖP'te yer alan okuma öğrenme alanına ait kazanımlarla, alan yazında var olan okuma modelleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için alan yazından elde edilen bilgiler ışığında okuma modelleri

belirlenmiş ve bu modellerin 2015 TUDÖP’te yer alan 5, 6, 7. ve 8. sınıflara ait okuma kazanımları ile olan ilişkisi incelenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın ilk aşamasında 2015 TUDÖP’te yer alan okuma kazanımları belirlenmiş ve 5, 6, 7. ve 8. sınıflara ait kazanımlar tablolaştırılarak ortak kazanımlar belirtilmiştir.

Tablo 1. TUDÖP’te Yer Alan Okuma Öğrenme Alanına Ait Kazanım Sayısı

Sınıf Seviyesi	Kazanım Sayısı (f)	Yüzde (%)
5.sınıf	23	21
6.sınıf	27	24
7.sınıf	28	26
8.sınıf	31	29
Toplam	109	100

TUDÖP’te yer alan 5. sınıflarda 23 (%21), 6. sınıflarda 27 (%24), 7. sınıflarda 28 (%26) ve 8. sınıflarda 31 (%29) olmak üzere toplam 109 okuma kazanımı yer almaktadır. Bu kazanımlardan ortak olanlar tespit edilerek kazanım listesinde ayrıca belirtilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında okuma modellerinin tespiti yapılmıştır. Farklı araştırmalarda ortaya koyulan okuma modelleri bir araya getirilmiş ve bu çerçevede alanda kabul görmüş 7 okuma modeli belirlenmiştir. Söz konusu okuma modellerinden “etkileşimsel okuma modeli, çözümleyici okuma modeli, bütünleştirici okuma modeli ve işlemsel okuma modeli” etkileri çeşitli çalışmalarla incelenmiş modeller iken “açıklayıcı okuma modeli, okuma teknikleri modeli ve örnekleme modeli” daha özel okuma amaçları olan modellerdendir.

Araştırmanın son aşamasında ise okuma kazanımları ile okuma modelleri arasındaki uyum ve ortak amaçlar belirlenmeye çalışılmıştır. Okuma kazanımlarından hangi kazanımın hangi model ile doğrudan ya da dolaylı ilişkili olduğu tablolaştırılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma deseni ile desenlenmiştir. Doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı çalışma, betimsel bir niteliktedir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular ile ilgili bilgileri içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi; dokümanlara erişme, özgünlüğü kontrol etme, dokümanları doğru bir şekilde anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217).

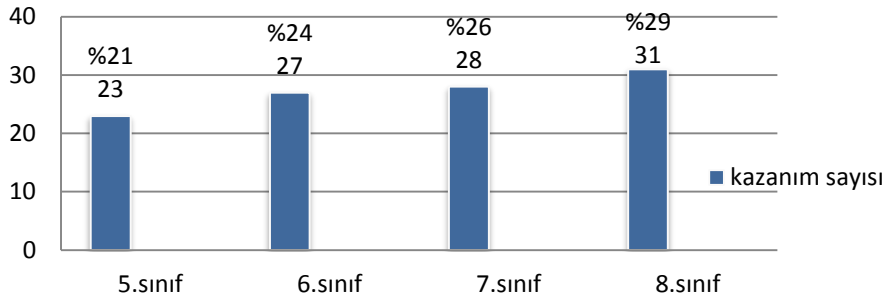
Araştırma kapsamında TUDÖP’te yer alan okuma kazanımları taranarak kazanımlar ve modeller arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Aralarında ilişki tespit edilen kazanım ve modeller

belirtilerek kullanım sıklıkları incelenmiştir. Herhangi bir okuma modeli ile aralarında ilişki tespit edilemeyen okuma kazanımları da kendi aralarında sınıflara ayrılıp tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

2015 yılında güncellenen TÜDÖP’te öğrenme alanları sözlü iletişim, okuma ve yazma olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Okuma öğrenme alanı da kendi içerisinde; anlama, akıcı okuma ve söz varlığı olmak üzere üç alt amaca ayrılmıştır.

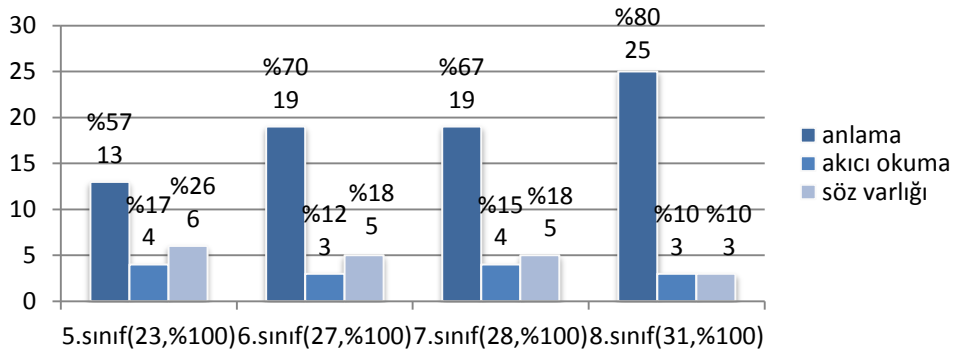
Genel olarak bakıldığında, okuma öğrenme alanına ait kazanımların sınıflara göre dağılımı aşağıdaki gibidir:



Grafik 1. Okuma Öğrenme Alanına Ait Kazanım Sayısının Sınıflara Göre Dağılımı

Grafik 1’e bakıldığında 5, 6, 7 ve 8. sınıf TÜDÖP’te toplam 109 okuma kazanımının yer aldığı görülür. Kazanım sayıları, sınıf düzeyine bağlı olarak düzenli bir şekilde artmaktadır. 5. sınıflarda 23 (%21) olan kazanım sayısı, 6. sınıflarda 27 (%24), 7. sınıflarda 28 (%26) ve 8. sınıflarda 31’e (%29) ulaşmıştır.

Bu öğrenme alanıyla öğrencilerin; metinleri akıcı ve doğru bir şekilde okuyabilmeleri, okudukları metinden çıkarım yapabilmeleri, okuduklarını değerlendirebilmeleri ve çeşitli dil bilgisi konularını öğrenerek ilgili konu hakkında uygulama yapabilmeleri amaçlanmıştır. Tablo 2’de yer alan okuma kazanımları incelendiğinde özellikle okuduğunu anlamaya yönelik kazanım sayısının fazla olduğu dikkat çekmektedir. Anlama, akıcı okuma ve söz varlığına yönelik kazanım sayısına bakılacak olursa:



Grafik 2. Okuma Becerisi Alt Kazanımlarının Sınıflara Göre Dağılımı

Grafik 2'ye bakıldığında okuduğunu anlamayı esas alan okuma kazanımlarının sayısının, akıcı okuma ve söz varlığını artırmaya yönelik kazanımlara göre fazla olduğu görülmektedir. Bu veriden hareketle, TÜDÖP'te okuduğunu anlamaya oldukça önem verildiğini söylemek mümkündür. Bu kazanımların sayısı, sınıf seviyeleriyle orantılı bir şekilde artmaktadır. 5.sınıflarda anlamaya yönelik 13 kazanım bulunurken 8. sınıflarda bu sayı 25'e ulaşmıştır. Akıcı okumayı esas alan kazanımların sayısı ise neredeyse bütün sınıflarda aynıdır. Öğrencilerin düşünce dünyalarını geliştiren söz varlığına ait kazanım sayısı en fazla 5. sınıflarda (f=6) iken en az 8. sınıflardadır (f=3).

Tablo 2. Okuma Kazanımları ve Okuma Modellerinin Uyumu

Okuma Kazanımları	Açıklayıcı Okuma Modeli	Okuma Teknikleri Modeli	Örnekleme Modeli	Etkileşimsel Model	Bütünleştirici Model	Çözümleyici Okuma Modeli	İşlemsel Okuma Modeli
1.Okuduklarının konusunu ve ana fikrini belirler.							
2. Metnin nesnel bir özetini yapar.				√			
3. Okuduklarında yardımcı fikirleri belirler ve yardımcı fikirlerin ana fikri nasıl desteklediğini açıklar.				√			
4.Başlık ve içerik uyumunu sorgular.				√			
5. Metni yorumlarken metinden aktarımlar yapar.				√			
6. Metinden anlam çıkarırken metin içeriğine atıfta bulunur.				√			
7. Okudukları ile izlediklerini karşılaştırır.				√			
8. Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini belirler ve karşılaştırır.				√			

9. Metinler arası karşılaştırma yapar. ✓
10. Yönlendirici ifadelerin anlamda yaptığı değişikliği fark eder.
11. Öyküleyici metinlerde bölümler ilerledikçe olayların nasıl değiştiğini belirler.
12. Metinde cümlenin, bölümün, sahnenin veya dörtlüğün olay akışına nasıl katkı sağladığını analiz eder. ✓
13. Hikâye, drama veya şiirde bölümlerin, sahnelerin veya dörtlüklerin metnin bütününe nasıl ilişkilendirildiğini veya birbirini nasıl tamamladığını açıklar. ✓
14. Gerçek ve kurguyu ayırt eder. ✓
15. Paragrafın yapısını bilir.
16. Okuduklarında anlatım biçimlerini ve düşünceyi geliştirme yollarını fark eder.
17. Çoklu medya kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. ✓
18. Bir bilgiye erişmek için basılı ve dijital içeriklerde içindekiler ve sözlük bölümünü kullanmayı bilir. ✓
19. Okuduğu metnin türünü belirler. ✓
20. Okuduklarını anlamlandırmak için metnin içinden alıntı yapar. ✓
21. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır. ✓
22. Hikâye edici metinlerde olay örgüsünü çözümler. ✓
23. Bilgilendirici metinleri çözümler. ✓
24. Bilgilendirici metinde yazarın amacını veya konuya bakış açısını belirler.
25. Bağımsız olarak metin türlerini uygun hızda okur. ✓
26. Bilgilendirici metinlerde kanıtlarla desteklenmiş görüşleri, desteklenmeyenlerden ayırt eder. ✓
27. Bilgilendirici metinlerde sunulan gerçekleri ve kanıtları değerlendirir. ✓
28. Bilgilendirici metinlerde bir cümlenin paragrafın veya bölümün metin ile nasıl ilişkilendirildiğini analiz eder. ✓
29. Heceleme, tekrar ve geri dönüşler yapmadan işitilebilir bir tonda okur, vurgu ve tonlamalara dikkat eder. ✓ ✓
30. Şiirin tür ve şekil özelliklerini bilir.
31. Şiirin şekil özelliklerini bilir.
32. Okuduklarında anlama dayalı anlatım bozukluklarını fark eder. ✓

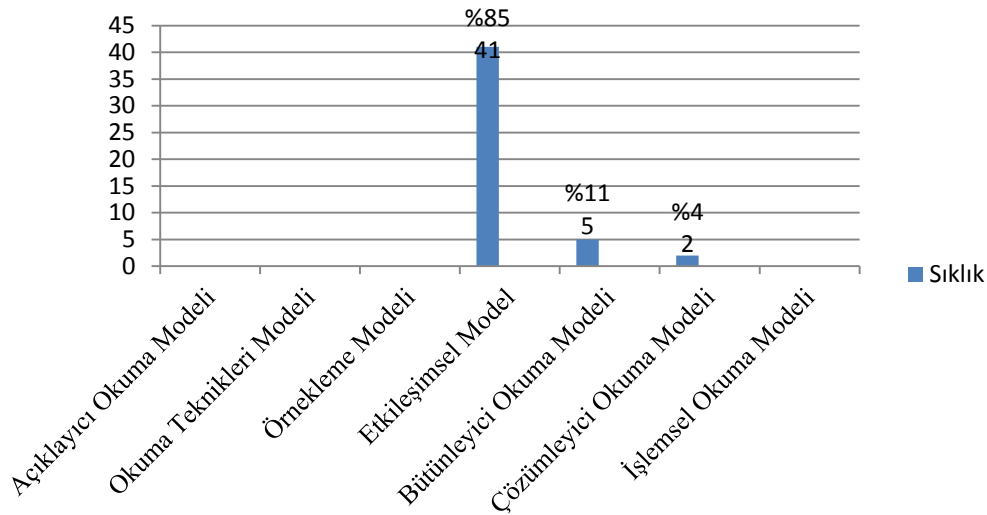
33. Yazarın metindeki bakış açısını belirler.
34. Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek uygun hızda sesli veya sessiz okur. ✓ ✓
35. Bilgilendirici metinde bir yazarın konuyu ve olay sunuşunu bir başka yazarla karşılaştırabilir. ✓
36. Aynı konuda yazılmış farklı türlerdeki bilgilendirici metinleri karşılaştırır. ✓
37. Metni türüne göre dramatize ederek okur. ✓ ✓
38. Aynı konu üzerinde birbiri ile çelişen bilgileri analiz eder. ✓
39. Anlamını bilmediği sözcükleri ve sözcük gruplarını öğrenir.
40. Okuduklarındaki olay zincirlerini neden-sonuç ilişkisiyle açıklar. ✓
41. Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder. ✓
42. Okuduklarındaki söz sanatlarını bulur. ✓
43. Kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bilir.
44. Bağımsız olarak farklı türdeki metinleri uygun hızda okur. ✓
45. Eş sesli kelimelerin anlamını ayırt eder. ✓
46. İsimlerin ve sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder.
47. İsim ve sıfat tamlamalarını fark ederek anlama olan katkılarını bilir. ✓
48. Yazım ve noktalama işaretlerine dikkat ederek uygun hızda sesli veya sessiz okur. ✓ ✓
49. İki farklı yazarın aynı konuda yazılmış aynı türdeki bilgilendirici metinlerini karşılaştırır. ✓
50. Çoklu medya kaynaklarındaki mesajları anlar ve değerlendirir. ✓
51. Bir eserin yazılı metni ile aynı eserin medya sunumunu karşılaştırır. ✓
52. Bağımsız olarak farklı türde metinleri okur ve anlar. ✓
53. Kurgu metinler ile anonim eserleri karşılaştırır. ✓
54. Kelime ve kavramların farklı anlamlarını öğrenir ve bunları bağlama uygun şekilde kullanır. ✓
55. Dilin ses, şekil ve söz dizimi kurallarına uyararak okur. ✓
56. Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder.
57. Edat, bağlaç ve ünlemlerin anlama olan katkısını fark eder.
58. İmge olarak kullanılan sözcüklerin veya deyimlerin metindeki anlamını belirler. ✓

59. Fiillerin cümleye kattığı anlam özelliklerini fark eder.
60. Zarfların cümleye kattığı anlamı ve işlevini fark eder.
61. Fiilimsilerin cümledeki işlevini fark eder.

Tablo 2’de okuma kazanımlarının hangi okuma modeli ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Genel olarak bakıldığında okuma kazanımlarının büyük çoğunluğunun “etkileşimsel okuma modeli” ile ilişkili olduğu görülür. Etkileşimsel modele göre farklı bilgi kaynakları arasında sürekli bir etkileşim vardır. Okuyucu da bu farklı bilgileri arka plan bilgisini de kullanarak zihninde yapılandırır. Akyol’un (2005: 10) da belirttiği gibi etkileşimsel okuma modelinde, okuma süreçleri doğrusal bir süreçten çok paralel süreçler olarak kabul edilmektedir.

Kazanımlar arasında eleştirel düşünme, yorum yapma, analiz etme gibi beceriler, etkileşimsel okuma modeli ile ilişkilendirmiştir. Örneğin 3 numaralı okuma kazanımında “okuduklarında yardımcı fikirleri belirler ve yardımcı fikirlerin ana fikri nasıl desteklediğini açıklar” ifadesi yer almaktadır. Etkileşimsel okuma modeli de okuyucunun bilgiler arasında ilişki kurmasını ve ön bilgiler ile yeni bilgilerin etkileşimini esas aldığından bu kazanımın etkileşimsel okuma modelinin amaçları ile uyumlu olduğu söylenebilir. Açıklayıcı model, okuma teknikleri modeli, örnekleme modeli ve işlemsel okuma modeli ile herhangi bir kazanımın ilişkilendirilememiştir. Burada açıklayıcı model, okuma teknikleri modeli ve örnekleme modelinin özel amaçları olan etkinliğe dayalı okuma modelleri olmasının etkisi olduğu söylenebilir. Okuma teknikleri modelinin temel felsefesi 2015 ve özellikle 2006 TÜDÖP’ün içeriğine sindirilmişse de somut okuma kazanımları tespit edilememiştir.

Çağdaş bir yaklaşımı esas alan işlemsel okuma modeli, okuma modelleri arasında okuyucu, ortam ve süreç açısından en zengin ortamları içeren modeldir. Bununla birlikte okuyucunun beklentilerini, ilgi ve isteklerini gözetken söz konusu okuma modeli ile okuma kazanımları arasında uyum tespit edilememiştir.



Grafik 3. Okuma Kazanımlarının Okuma Modelleriyle İlişkilendirme Sayıları

Toplam 61 okuma kazanımınının 48'i Tablo 5'te yer alan okuma modelleri ile ilişki içerisindedir. Okuma kazanımlarınının 41'i (%85) etkileşimsel okuma modeli, 5'i (%11) bütünleyici okuma modeli ve 2'si (%4) ise çözümleyici okuma modelinin amaçları ile uyumludur. Araştırmada, açıklayıcı okuma modeli, okuma teknikleri modeli, örnekleme modeli ve işlemsel okuma modeli ile eşleşen kazanım tespit edilememiştir. Bu kazanımların 4'ünün ise birden fazla okuma modeli ile uyumlu olduğu belirlenmiştir. Tablo 3'te yer alan 29, 34, 37 ve 48 numaralı okuma kazanımları hem etkileşimsel hem de bütünleyici okuma modeli ile aynı amaçlara yönelik ifadeler içermektedir. Örneğin 29 numaralı okuma kazanımı “heceleme, tekrar ve geri dönüşler yapmadan işitilebilir bir ses tonuyla okur, vurgu ve tonlamalara dikkat eder” şeklindedir. Bu kazanımın sesli okumaları esas alan bütünleştirici okuma modeli ve hem sesli hem sessiz okumaları önemseyen etkileşimsel okuma modeli ile ilişkili olduğu söylenebilir. Diğer ortak kazanımlar için de aynı durum söz konusudur.

Okuma Modelleri ile Aralarında İlişki Tespit Edilemeyen Kazanımlar

Herhangi bir okuma modeli ile ilişkilendirilemeyen kazanım sayısı ise 17'dir. Bu kazanımlar, Tablo 3'te açık bir şekilde görülmektedir. Daha çok öğrencilerin bir konu hakkında farkındalıklarını arttırmak, metnin yapısını tanıtmak, dil bilgisi konularını tekrar etmek ve öğrencilerin okudukları metinde farklı noktaları tespit etmeleri amacıyla hazırlanmış bu kazanımlar, söz konusu okuma modelleri ile doğrudan ilişkilendirilememiştir. Okuma modelleri ile doğrudan ilişkisi tespit edilemeyen okuma kazanımlarını şu başlıklara ayırmak mümkündür:

Tablo 3.Okuma Modelleri ile Eşleşmeyen Kazanım Kategorileri ve Kullanım Sıklıkları

Kategori	Kullanım Sıklığı (f)	Yüzde (%)
----------	----------------------	-----------

Dil bilgisi becerilerini kavratmaya yönelik kazanımlar	6	35
Metne yönelik kazanımlar	4	23
Sözcük gruplarını kavratmaya yönelik kazanımlar	2	12
Yazar merkezli kazanımlar	2	12
Şiir türünü kavratmaya yönelik kazanımlar	2	12
Paragrafın yapısını kavratmaya yönelik kazanımlar	1	6
Toplam	17	100

Bu kazanımlar, genelde dil bilgisi, özelde ise metin bilgisi konuları ile ilgili olan kazanımlardır. Dil bilgisi konuları, 2015 programında diğer öğrenme alanlarına sindirildiği için bu kazanımların okuma modelleriyle ilgisi bulunamamıştır. Örneğin Tablo 2’de yer alan 61 numaralı “fiilimsilerin cümledeki işlevini fark eder” kazanımı, belirlenen 7 okuma modelinin hiçbirisiyle ortak amaç taşımamaktadır. Bu nedenle bu kazanım, Tablo 3’te “dil bilgisi becerilerini kavratmaya yönelik kazanımlar” başlığı altında yer almaktadır.

Söz konusu kazanımlar, alanlar üstü beceri olarak adlandırılabilir. Alanlar üstü beceri, öğrenme ortamlarında yetenek ve becerilerin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanmış etkinlikleri kapsamaktadır. Yıldız (2003: 15) alanlar üstü beceriyi şöyle açıklar: “Öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen bir derste yetenek ve becerilerin geliştirilmesi için derslerde tekrarların yapılması gerekir. Çünkü derslerin verimli bir şekilde ilerleyebilmesi için bu becerilerin sıkça kullanılması gerekir. Örneğin yazım ve noktalama hatalarının çok fazla tekrarlanmaması gereklidir. Yanlış bir imla ile yazılan sözcüklerin doğru şekilde yazılması için ayrıca çaba ve zamana ihtiyaç vardır.” Bu nedenle dil bilgisi, metin öğretimi gibi amaçlar program ve kazanımlara sindirilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Okuma modelleri, okuma sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi ve bu süreçte yaşanan sorunların en aza indirilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle, okuma becerisinin geliştirilmesi, okuma amaçlarının gerçekleştirilmesi için okuma modellerinin ihmal edilmemesi gerekmektedir.

Genel olarak ana dili eğitim programlarını geliştirmek ve bu becerilerin en iyi şekilde kullanımını sağlamak amacıyla Erginer (2000), eğitim programlarını ayrıntılı bir şekilde inceleyerek bir model önerisi sunmuştur. Erginer, araştırmasında ana dili eğitim programlarının geçirdiği gelişim sürecini ana dili konu alanı uzmanları ile eğitimde program geliştirme

uzmanlarının değerlendirmeleri doğrultusunda irdeleyerek geleceğe yönelik bir model geliştirmeyi amaçlamıştır.

Okuma modelleri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında ise Şengül ve Yalçın'ın (2004), okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak bir model önerisi tasarladıkları görülmektedir. Var olan çalışmalarda belirlenen okuma süreci işlem basamaklarına yeni maddeler ekleyerek oluşturulan model, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik bir çalışmadır. Öğrencilerin metin ile ilgili ilk izlenimleri ile başlayan bu model, öğrenciyi konuya yakınlaştırma, metnin okunması, özetlenmesi, tahminde bulunma, tahmini doğrulama, metnin anlam bağlantılarını tanıma, anlam bağlantılarını ortaya koyma, metin içi anlamlandırma, metnin kavranması, metnin özetlenmesi, ana fikir ve yardımcı fikirlerin tespit edilmesi, metnin yeniden yapılandırılması ve metnin değerlendirmesi olmak üzere toplam 12 aşamadan oluşturulan ayrıntılı ve işlevsel bir okuma modeli önerisidir.

Kuzu (2003) etkileşimsel okuma modelinin öğrencilerin okudukları metinleri anlama düzeyine etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Ön-test ve son-teste dayalı deneysel olarak yürütülen araştırmanın sonucunda, etkileşimsel modelin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmesinde geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Uyar (2015) ise çalışmasında ortaokul 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı becerilerini geliştirmeyi ve bu gelişimin öğrencilerin okuduklarını anlama becerileri üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Deneysel müdahalenin yapıldığı grupta, çalışmanın kuramsal temelini okuma becerisi alanında işlevsel okuma modeli, öz düzenlemeye dayalı öğrenme alanında ise sosyokültürel yaklaşım oluşturmuştur. Uyar, hem okuma eğitimi hem de öz düzenlemeye dayalı öğrenme alanındaki kuramsal bilgileri bir araya getirerek öz düzenlemeye dayalı okuma modeli geliştirmiştir. Çalışmanın sonunda, öz düzenlemeye dayalı okuma modelinin öğrencilerin okuduklarını anlama ve stratejileri bağımsız şekilde kullanabilme becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Bu çalışmanın sonunda elde edilen veriler ışığında ise şu sonuçlara ulaşılmıştır: TÜDÖP'te yer alan okuma öğrenme alanına ait 5. sınıflarda 23 (%21), 6. sınıflarda 27 (%24), 7. sınıflarda 28 (%26) ve 8. sınıflarda 31 (%29) okuma kazanımı tespit edilmiştir. Bu kazanımların sayısı, öğrencilerin bilişsel ve fiziksel gelişimlerine bağlı olarak sınıf düzeyi ilerledikçe artmıştır.

Okuma öğrenme alanına ait alt kazanımlar arasında en fazla kazanım sayısı okuduğunu anlamaya aittir. Programda anlama becerisine yönelik 5. sınıflarda 13, 6 ve 7. sınıflarda 19, 8. sınıflarda ise 25 okuduğunu anlamaya yönelik kazanım yer almaktadır. Bu verilerden hareketle

TÜDÖP'te öğrencilerin okuduklarını anlamalarına oldukça önem verildiği görülmüştür. Okuduğunu anlamamanın önemi, alanda yapılmış birçok çalışma ile de ortaya koyulmuştur (Kuşdemir, 2014; Yıldız ve Akyol, 2011; Epçaçan, 2008; Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Odabaş ve Polat, 2008; Karatay, 2007).

Okuma kazanımları ile okuma modelleri arasındaki uyuma bakıldığında ise söz konusu kazanımların 41'inin etkileşimsel okuma modeli ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bütüncü okuma modeli ile 5, çözümleyici okuma modeli ile ise 2 okuma kazanımının ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte açıklayıcı okuma modeli, okuma teknikleri modeli, örnekleme modeli ve işlemsel okuma modeli ile kazanımlar arasında doğrudan bir ilişki tespit edilememiştir.

Okuma modelleriyle ilişkisi bulunmayan toplam 17 kazanım tespit edilmiştir. Bu kazanımlar kendi aralarında; dil bilgisini kavratmaya yönelik kazanımlar (f=6), metne yönelik kazanımlar (f=4), sözcük gruplarını kavratmaya yönelik kazanımlar (f=2) yazar merkezli kazanımlar (f=2), şiir türünü kavratmaya yönelik kazanımlar (f=2) ve paragrafın yapısını kavratmaya yönelik kazanımlar (f=1) olarak sınıflandırılmıştır.

Yapılan çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, araştırmacılara ve yapılacak çalışmalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

- Okuma modelleri ve strateji kullanımı, okuma eğitiminde oldukça önemlidir. Bu konular, TÜDÖP'e dâhil edilerek okuma becerisinin programdaki etkililiği artırılabilir.
- Bu çalışmada kazanımların okuma modelleri ile olan ilişkisi incelenmiştir. Diğer öğrenme alanlarında da (dinleme, konuşma, yazma) benzer çalışmalar yapılarak kazanım ve modellerin uyumuna bakılabilir.
- Okuma modellerinin, okuduğunu anlama becerisine etkisini inceleyen çalışmaların sayısı artırılıp bu modellerin etkisi incelenebilir.
- Okuma öğrenme alanında, okumaya yönelik olumlu beceri ve tutum geliştirme gibi amaçlarla yeni okuma modelleri geliştirilebilir.
- Okuma modelleri ile öğrenme kuramından elde edilen bilgiler ışığında yeni okuma modelleri geliştirilerek modelin, öğrencilerin okuduklarını anlama becerisine olan etkisi araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- AKPINAR, B. (2012). *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: Data Yayınları.
- AKYOL, H. (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- AKYOL, H., YILDIRIM, K., ATEŞ, S. ve ÇETİNKAYA, Ç. (2013). Anlamaya Yönelik Nasıl Sorular Soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1).

- ARICI, A. F. (2012). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- CALP, M. (2007). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- ÇİFTÇİ, Ö. ve TEMİZYÜREK, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9).
- EPÇAÇAN, C. (2008). *Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel ve Duygusal Öğrenme Ürünlerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara.
- ERGİNER, E. (2000). Anadil Eğitim Programları ve 2000’li Yıllar İçin Bir Model Önerisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. (1): 37-43.
- GÜNDÜZ, O. ve ŞİMŞEK, T. (2013). *Anlama Teknikleri 1 Uygulamalı Okuma Eğitimi*. Ankara: Grafik Yayınları.
- GÜNEŞ, F. (2014). *Türkçe Öğretimi-Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- KARATAY, H. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Bir Alan Araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KARATAY, H. (2014). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- KAVCAR, C, OĞUZKAN, F. ve HASIRCI, S. (2016). *Türkçe Öğretimi (Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- KUŞDEMİR, Y. (2014). *Doğrudan Öğretim Modelinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- KUZU, T. (2003). *Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- MEB (2015). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- MEB (2016). *PISA 2015 Ulusal Ön Raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- ODABAŞ, H., ODABAŞ, Y. ve POLAT, C. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- ÖZDEMİR, E. (2000). *Eleştirel Okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- ŞENGÜL, M. ve YALÇIN, S. K. (2004). Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 164(4), 36-58.
- TDK (2012). *Yazım Kılavuzu*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- UYAR, Y. (2015). *Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Becerisinin Geliştirilmesi ve Anlamaya Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILDIZ, C. (2003). *Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- YILDIZ, M. ve AKYOL, H. (2011). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3).