



Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı Okuma Öğrenme Alanındaki Kazanımlarla İlgili Eleştirel Bir Değerlendirme

Gökhan ARI¹, Hasan Kağan KESKİN²

Öz: Okuma, belirli bir program çerçevesinde okulda edinilen ve hayat boyu kullanılan bir anlama becerisidir. İlkokul ve ortaokul düzeyinde ana dili öğretim programlarında okuma becerisiyle ilgili kazanımlar ve bunların uygulanması önemlidir. Çünkü nitelikli bir okuma eğitimi alan öğrenciler sonraki öğrenim basamaklarında akademik anlamalarının önemli bir kısmını bu beceri ile sağlayacaklardır. Bu çalışmanın amacı 2015 yılında yayımlanan Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı okuma öğrenme alanındaki ilkokuma, akıcı okuma, söz varlığı ve anlama kazanımlarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmektir. Değerlendirme, özcü değerlendirme yaklaşımıyla doküman incelemesi yönetimi kullanılarak yapılmıştır. Kazanımlar incelendiğinde akıcı okumanın metin türü, okuma hızı, vurgu, tonlama, yazım kuralları ve noktalama işaretlerine odaklandığı görülmektedir. Söz varlığını oluşturan kazanımlar anlam ve dil bilgisi temellidir. Anlama kazanımları ise anlama için yapılması gereken davranışlar, metin türü, metinlerarasılık, anlam kurma, açıklama ve anlatma gibi özellikleri ihtiva etmektedir. Program'daki temel sorunlardan birisi, kazanım ifadelerinin yazımındaki hatalardır. Program'da okuma öğrenme alanını oluşturan kazanımlarla ilgili önemli bir sorun; söz varlığı ve anlama, akıcı okuma ve anlama kazanımlarının birbiri içerisinde tekrar etmesi, çakışması; yani binişik olarak yazılmasıdır. Bir başka sorun da bir sınıfta başlayan kazanımın sürekliliğinin olmamasıdır. Bir sınıfta başlayan kazanım üst sınıfta yer almamakta ama daha üst sınıf düzeyinde tutarsız biçimde işlenmektedir. Okumanın doğasında var olan temel özelliklerin (alışkanlık kazanma, çıkarım yapma vs.) kazanımlaştırılmadığı, dolayısıyla eksiklerin olduğu gözlenmektedir. Bu

¹ Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, gokhanari@duzce.edu.tr

² Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, kaگانkeskin@duzce.edu.tr

eksiklerin, yanlışların, tutarsızlıkların giderilmesi ve okuma öğrenme alanının -diğer öğrenme alanlarının da- iyi yapılandırılması gerekmektedir.

Anahtar kelimeler: Türkçe eğitimi, okuma, ilkokuma, akıcı okuma, söz varlığı, anlama.

A Critical Evaluating of Acquisitions in Reading Learning Areas of Turkish Curriculum (1-8th Grades)

Abstract: Reading is a comprehension skill acquired at school within a particular program and used lifelong. Acquisitions for reading skills and implementation of them in mother language teaching programs at the level of both primary school and secondary school are important. Because students who receive a qualified education for reading will be able to provide a significant portion of their academic understanding in the next levels of learning thanks to this skill. The aim of this study is to evaluate the acquisitions of elementary-reading, fluent-reading, vocabulary, and comprehension in reading as a learning area in the Turkish Language Teaching (1-8th Grades) Curriculum published in 2015 with a critical perspective. The evaluation has been conducted by using the document review technique and self-assessment approach. When the acquisitions are examined, it seems that fluent reading focuses on the type of text, the speed of reading, emphasis, intonation, writing rules and punctuation marks. The acquisitions that make up the vocabulary are based on meaning and grammar. Nevertheless acquisitions of comprehension include the features such as behaviors need to do for comprehension, the type of text, intertextuality, construction of meaning, explanation and narration. It has been found that the main problem in the program is that there are mistakes in the writing the expression of acquisitions. An important problem with the acquisitions of reading as a learning area in the program is that the acquisitions of the vocabulary and comprehension, the acquisitions of fluent-reading and comprehension are repeated within each other, superposed and written over and over. Another problem is that there is no continuity of the acquisition that is started/emerged in a class. The acquisition that started with a class are not included in the upper class, but are taught at that class level inconsistently. It is observed that the basic features that are caused from the nature of reading (acquiring a habit, making an inference, etc.) are not conceptualized, and therefore they are missing. These deficiencies, mistakes, inconsistencies must be eliminated and reading as a learning area and also the other learning areas need to be well structured.

Key Words: Turkish education, reading, elementary reading, fluent reading, vocabulary, comprehension.

Giriş

Okuma, görsel öğelerin algılanmasının (harf ve biçimlerin, kelimelerin tanınması) yanında ilişki kurma (kelime öbekleri, cümleler ve cümleler arası ilişkiler, paragraf arası bağlantılar, metnin bütününe ön bilgiler ile karşılaştırma vs.) ve anlam kurma sürecine dayanır (Arı, 2014: 539). Okuma, kişinin hayat boyu kullanacağı bir anlama becerisidir. Bu sebeple ana dili öğretim programlarında yer alan okuma kazanımları önem arz etmektedir.

Bir dersin öğretim programı; toplumun ve bireylerin ihtiyaçları, teknolojik gelişmelerin etkisi göz önünde bulundurularak; eğitim felsefesi, tarihi, sosyolojisi, psikolojisi gibi temellerden hareket ederek var olan programdaki sorunların çözümü için gözden geçirilir ve belirli kuramlara, modellere, bağlantılara, araştırmalara bağlı olarak yenilenebilir. Yenilenen programın, paradigma değişimlerini dikkate alarak önceki programın uygulanmasında karşılaşılan sorunlara çözüm getirmesi, eksikleri gidermesi beklenir (Arı, 2016: 236). Öğretim programları, öğretim süreci ve içeriği için bir çerçeve sunar; program, çağdaş ve yetkin özelliklere yer verdiği ölçüde öğretim süreci nitelikli hâle gelir. Bu inceleme, 2015 yılında yayımlanan Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı okuma öğrenme alanındaki kazanımların bu beklentiye karşılamadaki durumunu değerlendirmeye yönelik yapılmış bir çalışmadır. Bu bölümde yeni program (2015) ile ilkököl (2005) ve ortaoköl (2006) Türkçe dersi programları karşılaştırılarak genel bilgi verilmeye çalışılacaktır.

Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı (2015), 2005 (1-5. sınıflar) ve 2006 (6-8. sınıflar) yıllarında yayımlanan programlardaki sınıf/kademe farklılığını ortadan kaldırmıştır. Oysa programların yayımlandığı ve sonrasındaki zaman diliminde eğitim sistemi, ilköğretim adı altında tek çatı altına alınmış iken aynı ders için iki öğretim programı bulunmaktaydı; hâlihazırda ilkököl (1-4. sınıflar) ve ortaoköl (5-8. sınıflar) birbirinden ayrı bir teşkilatlanma içermesine rağmen tek bir öğretim programı hazırlanmıştır.

İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı (2005 Programı) dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere beş öğrenme alanından; İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı (2006 Programı) dinleme, konuşma, okuma, yazma, dil bilgisi olmak üzere beş öğrenme alanından oluşmaktaydı. 2005 programında, programın hazırlanmasında “yapılandırmacı yaklaşımın da göz önünde bulundurulduğu” (s. 3) vurgulanmaktadır. 2006 programında ise yapılandırmacılığa dair bir ifade bulunmamaktadır. Önceki iki programda da geniş açıklamalara, yöntem ve tekniklerle

ilgili kısa bilgilere, kazanımların uygulanmasına yönelik belirtke tablolarına ve etkinlik örneklerine yer verilmiştir. 2005 programındaki kazanımlar sınıflara göre dağıtılmış sarmal özellikler göstermektedir. 2006 programındaki kazanımlar ise her sınıfta aynı ifadelerle yer aldığı için örtük bir programdır. Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı (2015) ise sözlü iletişim, okuma ve yazma olmak üzere üç öğrenme alanından müteşekkildir (dil bilgisi çıkarılmış olup dinleme ve konuşma birleştirilmiştir). Yeni program, yüzeysel açıklamaların yapıldığı, kazanımların sıralandığı ve bu kazanımların tabloyla tekrar sunulduğu bir belgedir. Önceki programlara herhangi bir göndermede bulunulmamaktadır ancak Program'ın girişinde 2005 ve 2006 programlarından bazı bilgiler alıntı yapılmaksızın aynen ifade edilmiştir. Programın yenilenmesinin sebebi belirtilmemektedir. Kazanımlar incelendiğinde örtük olmadığı anlaşılmalı birlikte sarmal olup olmadığını belirlemek güçtür.

Okuma öğrenme alanında 2005 programında okuma kurallarını uygulama, okuduğunu anlama, anlam kurma, söz varlığını geliştirme; tür, yöntem ve tekniklere uygun okuma amaçları ve bunlara bağlı kazanımlar; 2006 programında okuma kurallarını uygulama, okuduğu metni anlama ve çözümleme, okuduğu metni değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme, okuma alışkanlığı kazanma amaçları ve bunlara bağlı kazanımlar vardır. 2015 programında ilkokuma, akıcı okuma, söz varlığı ve anlama üst kazanımlar (amaç değil, başlık) ve bunlara bağlı alt kazanımlar bulunmaktadır. 2006 programında okuma alışkanlığı kazanmayla ilgili 9 kazanım bulunmaktadır ancak bu kazanımların uygulanabilirliği göreceli olarak zordur. 2015 programında ise okuma alışkanlığı ile ilgili kazanım yoktur. 2015 programında okuduğu metni değerlendirmeye ilgili de kazanım bulunmamaktadır. Bunlar hariç tutulduğunda, teorik olarak, önceki programlardaki amaçlar ile yeni programdaki üst kazanımlar birbiriyle örtüşebilmektedir.

Bu çalışmanın amacı Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'ndaki okuma öğrenme alanına ait kazanımları değerlendirmek ve Program'ın hazırlanmasındaki ilişkileri göz önünde bulundurarak dil becerilerinin doğasındaki bütüncül ilişkilerin bu öğrenme alanında nasıl kazanımlaştırıldığını ve kazanım yazma sorunlarını tespit etmektir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Program'ın genel olarak değerlendirilmesinde ve okuma öğrenme alanındaki kazanımların değerlendirilmesinde, eleştirel bir bakışla sunulmasında özcü yaklaşım benimsenmiştir. "Özcü yaklaşımdaki değerlendiriciler, eğitim programını bağımsız olarak incelerler. Değerlendirme ölçütleri genellikle işlevsel biçimde belirlenmez. Buna karşılık değerlendiriciler sadece 'eğitim programı ne kadar iyi?' sorusuna cevap bulmaya çalışırlar. Özcü değerlendiriciler, programda yer alan belirli bir içerik, içeriğin sıralanmasında takip edilen yol, doğruluğu, içerik ile ilgili önerilen yaşantı çeşitleri ve kullanılan materyal türleri üzerinde çalışırlar" (Ornstein ve Hunkins, 2014: 403). Değerlendirme yapılırken kazanım ifadelerinin hangi kavramlara ya da işlemlere dayandığını belirlemek için kategori incelemesi yapılmıştır. Elde edilen bulgular yorumlanarak raporlaştırılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde üst kazanımlar (ilkokuma, akıcı okuma, söz varlığı ve anlama) başlık olarak sunulmuştur. Alt kazanımlar kategorilere ayrılarak alt başlıklar hâlinde gruplandırılarak verilmiştir. Kategoriler ve kazanım örnekleri aktarıldıktan sonra eleştirel biçimde yorumlanmaya çalışılmıştır. Bulgu ve yorumların sunulmasında her kazanım için bir açıklama yapılmamış, sorun olarak tespit edilen durumlar ele alınmıştır. Çalışma, özcü değerlendirme yaklaşımına uygun biçimde tasarlandığından bulgu, yorum, tartışma ve öneriler iç içe sunulmuştur.

İlkokuma Kazanımları

İlkokuma ile ilgili kazanımlar 1. sınıfta işlenmektedir. "*Sesleri hisseder, tanır ve ayırt eder*", "*harfleri tanır ve doğru seslendirir*", "*hece, kelime ve cümleleri akıcı bir şekilde okur*", "*kısa metinleri vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okur*", "*metni canlandırarak okur*" ve "*düzeyine ve konuya uygun görsel okuma yapar*."

İlkokuma kazanımları incelendiğinde ifadelerin binişik bir yapıda olduğu söylenebilir. Örneğin "*Sesleri hisseder, tanır ve ayırt eder*." kazanımı üç farklı işlemi (hissetme, tanıma, ayırt etme) tek bir kazanım içerisinde vermeyi amaçlamaktadır. Ancak bunun uygulanabilirliği oldukça güçtür. Çünkü sesi tanıma için önce sesin hissettirilmesi

gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle ses hissettirildikten sonra tanıtılır (Baştuğ ve Demirtaş, 2016: 27). Bu kazanımda sesin hissettirilmesi, tanınması ve ayırt edilmesi işlemleri arasındaki aşamalı yapının göz ardı edildiğini söylemek mümkündür.

"Hece, kelime ve cümleleri akıcı bir şekilde okur." kazanımında heceleri akıcı okuma ile anlatılmak istenen, yeterince açık değildir. Özellikle ABD'de akıcı okuma çalışmalarında, İngilizce kelimelerin yazılış ve okunuş özelliklerinden dolayı, hecenin akıcı okunmasına yönelik uygulamalar yaptırılmaktadır. Ancak Program'da hecenin nasıl akıcı okunacağına dair bir açıklama bulunmamaktadır. Üstelik Program ilk grup harflerde ağırlıklı olarak hece düzeyinde kalınmasını daha sonrasında kelimeye ulaşılmasını salık vermektedir (MEB, 2015: 12). Bu ifadede amaçlanan heceleri bir çırpıda okuyarak kelimenin akıcı okunması ise bu otomatikleşme ile ilgili bir durumdur. Kaldı ki otomatikleşme kelimedden başlayarak metnin tamamında gözlenebilen bir beceridir. Bu durumun sorunsuz bir şekilde işlemesi, yani seslendirilmesi ise kelime tanıma olarak ifade edilmektedir (Akyol, 2012). Sayılan nedenlerden dolayı hecenin akıcı okunmasından beklenen beceri ve öğrenciye yönelik kazanım Program'da daha açık ifade edilmelidir.

"Hece, kelime ve cümleleri akıcı bir şekilde okur.", kazanımından sonra *"Kısa metinleri vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okur."* kazanımının verilmesi, akıcı okuma becerilerinin edinilmesi süreci ile de çelişmektedir. Çünkü kelime ve cümleleri akıcı olarak okuyabilen bir öğrenci zaten vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okumaktadır. Bu nedenle bu iki kazanımın, becerilerin edinilme sırası ve amaçları yönünden yeniden ifade edilmesi gerekmektedir. Bir başka kazanım olan, *"Metni canlandırarak okur."* kazanımı ise oldukça geneldir. Dikkat edilirse bu kazanımın içerisinde aslında vurgulama, tonlama, akıcı okuma, uygun bir hızda okuma gibi akıcı okumanın temel bileşenlerinin tamamını kapsadığı görülmektedir. Bu noktada genel ifadeler içeren kazanımların yeniden düzenlenmesi ve daha açık hâle getirilmesi önerilebilir.

Akıcı Okuma Kazanımları

2005 programında (okuma kurallarını uygulama; tür, yöntem ve tekniklere uygun okuma amaçlarına bağlı kazanımlar) akıcı okuma becerisine yönelik kazanımlar bulunmaktaydı. 2015 Programında akıcı okumaya yönelik kazanımlar daha belirgin hâlde edilmektedir. Akıcı okumada hangi kazanımların ne düzeyde ve ne zaman kazandırılacağı

konusunu, öğrencilerin gelişim özellikleri ve akıcı okumanın yapısal özelliklerini incelemekten ele almak oldukça zordur. Bu nedenle bu özelliklere değinmekte yarar vardır.

Okumanın öğrenilmesi aşamalı olarak gerçekleşen bir süreci içermektedir. Chall (1983) bu süreci ilkokuldan başlayarak, üniversite ve sonrasını da kapsayan bir sürece yaymıştır. *Çocuk, 0-6 yaş arasında harflerle numaralar arasındaki farkı kavrayıp, kendi ismini de içeren birkaç kelimeyi öğrenerek okumaya temel düzeyde yaklaşmış olur. İlkokul 1. sınıfın 2. döneminde öğrencilerin büyük bir kısmı okumayı öğrenmektedir. Ancak bu dönemdeki okuma, metindeki anlamdan ziyade kelimeleri doğru seslendirmeye odaklanmaktadır. Chall'a göre 1,5-2,5. sınıflar arasında daha çok, öğrenci kelime tanıma ve ayırt etmeye odaklanmıştır. Anlama becerileri ise yeni yeni görülmeye başlanır. Okumanın akıcı hale gelmesi ise 2,5 - 4 sınıf düzeyinde görülmeye başlanır. Bu dönemin en önemli unsurlarından biri de öğrencinin dikkatini okunanın anlamı üzerinde yoğunlaştırmaya başlamasıdır* (akt. Akyol, 2012: 45-46). Dikkatin anlamaya ayrılmasının temel nedeni ise öğrencinin yeterli düzeyde otomatikleşme becerisini kazanmış olmasıdır (Samuels, 1979). Yapılan çalışmalar, bu teorik çıkarımı desteklemekte ve akıcı okuma ile anlama arasında güçlü bir ilişkinin varlığına işaret etmektedirler (Samuels, 2006; Vaughn ve diğerleri, 2000; Wolf ve Katzir-Cohen, 2001). Dolayısıyla, 1. sınıfta anlama becerisinin tam olarak geliştiğini söylemek zordur. Programdaki birinci sınıf kazanımları içerisinde de akıcı okuma kazanımları arasında anlamaya yönelik bir kazanımın olmaması, alan yazınında da belirtildiği gibi daha çok doğru okumanın ve seslendirmenin dikkate alındığını göstermektedir. Bu nedenle birinci sınıf akıcı okuma kazanımlarının gelişimsel aşamalara göre ifade edildiğini söylemek mümkündür.

Akıcı okumayı, noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma olarak tanımlamak mümkündür (Akyol, 2012: 4). Bu tanımın içerisinde barındırdığı unsurlar oldukça önemlidir ve akıcı okumayı çok boyutlu bir yapıda ele almaktadır. Bu nedenle Program'daki akıcı okuma kazanımlarının bu boyutlar ışığında irdelenmesi gerekmektedir.

1. Yazım kuralları ve noktalamayı içeren kazanımlar: *Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okur (1 ve 2. sınıf), yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek uygun hızda sesli veya sessiz okur (5. sınıf), Yazım ve noktalama işaretlerine dikkat ederek uygun hızda sesli veya sessiz okur (6, 7, 8. sınıf).*

Yazım kuralları ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma, akıcı okumada anlam ünitelerinin oluşturulmasına katkı sağlayan ve okuyucunun nefes alış verişini düzenleyen faktörlerden birisidir. Programda bu özellik 1, 2; 5, 6, 7, 8. sınıflar kazanımları içerisinde bulunmaktadır. Bu özelliğin 1. sınıfta ele alınması, özelliğe 3. ve 4. sınıflarda gerek görülmemesi bir çelişki olarak düşünülebilir. Çünkü öğrenciler 3 ve 4. sınıflarda, 1. sınıfa göre yazım kurallarının ve noktalama işaretlerinin çoğunu kavramışlardır. Diğer bir ifadeyle bunları, akıcı okumada kullanma olasılıkları daha yüksektir. Bu kazanımların programlanmasında ardışıklık unsuru sekteye uğratılmıştır.

2. Vurgu ve tonlamayı içeren kazanımlar: Vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuma, 1-5. sınıflara ait kazanımların içerisinde verilmiştir. 1, 2. sınıflarda vurgu ve tonlama özelliğinin yanında *“iştirilebilir bir ses tonu”* da eklenmiştir. 3. sınıfta ise *“Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.”* şeklinde vurgu ve tonlama sesli okuma ile birlikte ele alınmıştır. 4 ve 5. sınıflarda vurgu ve tonlamanın yanında yine *“iştirilebilir bir ses tonu”* işaret edilmiş ve *“heceleme, tekrar ve geri dönüşler yapmadan”* ibaresi eklenmiştir. Kazanımlardan da anlaşıldığı üzere, Program’da akıcı okumada vurgu ve tonlamaların önemine dikkat çekilmiş ve üzerinde durulmuştur. Akıcı okumanın tanımında da bu özelliğin üzerinde durulduğu (H. Akyol, 2012) ve akıcı okumanın bir göstergesi olarak kabul edildiği belirtilmektedir (National Reading Panel, 2000; Rasinski, 2006; Wolf ve Katzir-Cohen, 2001). Diğer taraftan *“Metin türüne göre dramatize ederek okur (5,6, 7. sınıf)”* kazanımında da aslında beklenen vurgu ve tonlamaların okumada gösterilmesidir. Vurgu ve tonlama ile okuma becerisinin kazandırılmasına yönelik sınıflara göre dağıtımı yapılan kazanımların uygun olduğu söylenebilir. Ancak, 5. sınıfta sesli okumanın azaltılması ve sessiz okumaya daha fazla zaman ayrılması, okumanın gelişimi dikkate alındığında daha isabetli olacağı söylenebilir. Çünkü Chall’ın okuma aşamalarına bakıldığında, ikinci aşamadan üçüncüye geçişi, okumayı öğrenme sürecinden öğrenmek için okumaya geçiş süreci olarak tanımlamak mümkündür (Chall, Jacobs ve Baldwin, 1991: 14). İkinci ve üçüncü aşamalar, 2,5 ile 4. sınıf düzeyini işaret etmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin 5. sınıfa gelmeden aslında akıcı okumaya ilişkin becerileri tamamen kazanması gerekmektedir. Çünkü öğrenmek için okuyan bir öğrencinin doğru okuma, okuma hızı, prozodik okuma ve anlama açısından sorun yaşamaması gerekmektedir.

3. Metin türüne göre okumayı içeren kazanımlar: Akıcı okuma üst kazanımına bağlı metin türlerine atıfta bulunan ve metin türünü bilme ve ona göre okuma davranışını kazandırmayı amaçlayan kazanımlar bulunmaktadır. Bu kazanımlar, *“türün özelliklerine uygun okur (2. sınıf), metin türüne göre dramatize ederek okur (5,6, 7. sınıf), şiiri ve düz yazıyı türün özelliklerine göre okur (3. sınıf), metin türünü dikkate alarak okur (5. sınıf), metin türüne göre dramatize ederek okur (5,6, 7. sınıf).”* şeklindedir. Bu kazanımların ortak özelliği, metin türünün gerektirdiği şekilde okuma yapılmasını salık vermektedir. Ancak kazanımların ifade edilmesi ve sınıflara dağılımı oldukça sıkıntılıdır. 2. sınıfta *“Türün özelliklerine uygun okur.”* kazanımı zaten metin türünün gerektirdiği okumayı içermektedir. Özellikle şiir türü metinler bunu gerektirmektedir. Aynı kazanım 3. sınıfta farklı şekilde ifade edilmiştir. 4 ve 5. sınıfta ise *“Metin türünü dikkate alarak okur.”* ifadesiyle aynı önerme tekrarlanmıştır. Aslında bu kazanım *“metin türü farkındalığı”* ve *“farkındalığı ortaya koyan okuma şekli”* olarak temelde ikiye ayrılıp aşamalı olarak verilebilirdi. 2. sınıfta bulunan *“Bir diyalogu kahramanları canlandırarak okur”* kazanımı ise yine metin türü özelliklerine göre bir okuma olup oldukça spesifik bir örnektir. Bu kazanımda diğer metin türü kazanımlarına göre oldukça detaya inilmiştir. 2006 Programı’nda da benzer şekilde kazanımların detaylı ya da daha genel olarak ifade edildiği belirtilmiştir (Karadağ, 2012). Bu noktada önceki programdaki benzer eksikliklerin devam ettiği ve bu nedenle kazanımların yeniden gözden geçirilmesinin isabetli olacağını söylemek mümkündür. Metin türü farkındalığı ayrıca *“anlama”* üst kazanımı/başlığı altında yine kazanımlaştırılmıştır. Böylece öğrencinin yaptığı bir işlemde birden çok kazanım elde edilmiştir.

4. Okuma hızına yönelik kazanımlar: Bu konu Program’da, *“Parmakla takip etmeden uygun hızda okur (1. sınıf), parmakla takip etmeden sınıf düzeyine uygun hızda okur (2, 3. sınıf), parmakla takip etmeden uygun sınıf düzeyine uygun hızda sesli veya sessiz okur (3. sınıf), uygun hızda sesli veya sessiz okur (4. sınıf), bağımsız olarak metin türlerini uygun hızda okur (5. sınıf), bağımsız olarak farklı türdeki metinleri uygun hızda okur (6. sınıf), yazım ve noktalama işaretlerine dikkat ederek uygun hızda sesli veya sessiz okur (6, 7, 8. sınıf).”* şeklinde ele alınmıştır.

Kazanımlardan da anlaşıldığı üzere aynı anlama sahip ama farklı ifade edilmiş kazanımlar bulunmaktadır. Üstelik bu kazanımlarda uygun hızda okuma tek başına değil de diğer becerilerle birlikte ele alınmıştır. Oysa uygun okuma hızı, akıcı okumanın en önemli

göstergelerinden birisidir ve akıcı okumayı değerlendirmeye yönelik geliştirilen araçlarda da kullanılmaktadır (NAEP, 2005; Rasinski, 2010).

Söz Varlığı Kazanımları

Söz varlığı başlığı altındaki kazanımlar kelime ya da kelime grubunun anlamı ve dil bilgisi boyutlarından oluşmaktadır.

1. Anlam ile ilgili kazanımlar: Bu tür kazanımlar kelime ya da kelime gruplarının anlamını bulma, bilme, öğrenme, fark etmeye ilişkin ifadelerdir. *Anlamını bilmediği sözcükleri öğrenir (1. 2. 3. 4. sınıf), kelime ve kavramların cümle içinde kazandığı anlamı bilir (4. sınıf), anlamını bilmediği sözcükleri ve sözcük gruplarını öğrenir (5. sınıf), anlamını bilmediği sözcük ve sözcük gruplarının anlamını belirler (6, 7, 8. sınıf), okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder (5, 6, 7, 8. sınıf), imge olarak kullanılan sözcüklerin veya deyimlerin metinde kullanılan anlamlarını belirler (7. sınıf), kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulur (2, 3, 4. sınıf), kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bilir (5. sınıf), eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder (4, 5. sınıf).*

Anlam ile ilgili söz varlığı kazanım ifadelerinde tutarsızlıklar görülmektedir. Bunların başında Program hazırlayıcılarının terim/kavram seçiminde gerekli özeni göstermediği anlaşılmaktadır. Bu başlık altında “kelime ve sözcük” terimleri birlikte kullanılmıştır: sözcükleri öğrenir, eş sesli kelimeler gibi. Bir başka tutarsızlık kelimenin anlamını bilme ve öğrenme ile ilgili kazanımlarda görülmektedir. “*Anlamını bilmediği sözcükleri öğrenir (1. 2. 3. 4. sınıf)*” kazanımı için “Sözcükleri öğrenmek için görseller, resimli sözlük, sözlük, kelime haritası, kelime duvarı, kelime kartları ve benzer araçlar kullanılacaktır.” şeklinde bir açıklama; “*Anlamını bilmediği sözcük ve sözcük gruplarının anlamını belirler (6, 7, 8. sınıf)* kazanımı için “Sözcükleri öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçlar kullanılacaktır.” şeklinde bir açıklama bulunmaktadır. Program hazırlayıcılarının ilk dört sınıfta çeşitli materyallerden yararlanarak kelime öğrenmeyi teşvik etmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. 6, 7, 8. sınıflarda yer alan kazanım ifadesi ise “...belirler” şeklinde bitmektedir. Bu ifadeden öğrencinin, metinde yer alan kelime ya da kelime grubunun anlamını “bağlam temelinde” tayin etmesi anlaşılmaktadır. Kazanım açıklaması ise metin dışı materyaller yardımıyla anlamın bulunması önerilmektedir. Dolayısıyla “belirleme” ve “öğrenme” farklı anlamlara gelmekte, bunun için de farklı işlemler gerekmektedir. Ayrıca “... fark eder” ifadesi ile biten kazanım da aslında aynı anlama gelmektedir. Öğrencinin

yapacağı tek bir işlemde birden fazla kazanım ifadesinin işe koşulması önemli bir tutarsızlık ve programlama yanlışı olarak değerlendirilebilir.

Karadağ (2013: 84-85) bilinmeyen bir kelime ile karşılaşıldığında sırasıyla; kelimenin anlamını bağlamdan bulma, kelimeyi başka ifade, cümle ve metin bağlamında arama, şekil bilgisinden yararlanma, tahmin etme ve sözlüğe başvurmayı önermektedir. Sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğünden yararlanma alt sınıflarda başlangıçta yararlı olabilir. Ancak ortaokul düzeyinde kademeli olarak sözlükten yararlanma son çare olmalıdır.

“Kelime ve kavramların farklı anlamlarını öğrenir ve bunları bağlama uygun şekilde kullanır (6. sınıf)” ifadesinde aslında iki kazanım bulunmaktadır. Birincisi, kelime ve kavramların farklı anlamlarını öğrenir; ikincisi, kelime ve kavramları bağlama uygun şekilde kullanır. Bir kelime ya da kavram; yazma ya da konuşma metninde kullanılır, yani üretici söz varlığıyla ilgilidir. Okuma ise alıcı söz varlığı kapsamında değerlendirilebilir. Bağlama uygun şekilde kullanma “okuma” kapsamına alınmaz.

Söz varlığını geliştirme okuma becerisinde önemli bir süreçtir. Ancak kelime kazanmayla ilgili açık ve net bir kazanım yoktur. Anlam da eş-zıt, eş sesli kelimeler şeklinde çok dar bir bakış açısıyla kazanımlaştırılmıştır. Kelimenin çok anlamlılığı ile ilgili kazanım sınırlıdır. Yan anlam, terim anlam, kavram alanı gibi çeşitlendirilmemiştir. Örneğin 2006 Programı’nda yer alan “Aynı kavram alanına ait kelimeleri öğrenir/bilir.” anlamına gelecek bir kazanıma ihtiyaç duyulmaktadır. Bir örnekle gerekçelendirmek gerekirse “para” sözcüğünün kavram alanında “ücret, fiyat, eder, ihtiyaç, maliye, ekonomi, maaş, döviz, masraf, kazanma, harcama, tutumluluk, iflas” gibi adlar; “kazanmak, harcamak, kaybetmek, istemek” gibi fiiller; “ucuz, pahalı, tutumlu, müsrif” gibi sıfatlar; “astarı yüzünden pahalı, sudan ucuz” gibi deyimler; “zam yapmak, döviz kuru” gibi eş dizimler “Damlaya damlaya göl olur.” gibi atasözleri bulunmaktadır. Söz varlığı denince bu türden kelime ve gruplarını bilmek, öğrenmek, ilişkilendirmek akla gelmeli ve kazanımlaştırılmalıdır. Bunlar kelime öğretiminin önemli unsurlarıdır. Verilen örnekler söz varlığının “ağırlık” (bir konuda çok kelime bilmek) boyutuyla ilgilidir. Diğer boyutlar ise “derinlik” (kelimelerin çeşitli anlamlarını bilmek ve anlamak) ve “genişlik” (çeşitli konularda çok kelime bilmek) boyutlarıdır (akt. Göğüş, 1978: 360). Kazanımlar kelime kazandırmada derinlik, genişlik ve ağırlık boyutlarını dikkate alarak yazılmalıdır. Söz varlığı kazanımlarının “söz varlığını

içermeyen" unsurları barındıran ve söz varlığını geliştirmede etkisiz kalabilen kazanımlardan oluştuğu gözlenmektedir.

2. Dil bilgisi ile ilgili kazanımlar: Bu tür kazanımlar çekim eklerini ve kelime türlerini kapsamaktadır. *Çekim eklerinin işlevlerini bilir (3, 4. sınıf), basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder (5. sınıf), isim ve fiilleri ayırt eder (3. sınıf), isimlerin ve sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder (5. sınıf), isim ve sıfat tamlamalarını fark ederek bunların anlama olan katkılarını bilir (5. sınıf), zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder (6. sınıf), edat, bağlaç ve ünlemlerin anlama olan katkısını fark eder (6. sınıf), fiillerin cümleye kattığı anlam özelliklerini fark eder (7. sınıf), zarfların cümleye kattığı anlamı ve işlevini fark eder (7. sınıf), fiilimsilerin cümledeki işlevini fark eder (8. sınıf).*

2006 Programında dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımlar, yeni programda okuma ve yazma öğrenme alanlarına aktarılmıştır. Okuma öğrenme alanında söz varlığı başlığı altında işlenmiştir: *"İsim ve fiilleri ayırt eder.", "Çekim eklerinin işlevlerini bilir.", "Fiilimsilerin cümledeki işlevini fark eder."* gibi kazanımların gerçekleşmesi dil bilgisi konuları işlemeyi gerektirir. Ekler 3. ve 4. sınıfta; isimler ve sıfatlar 5. sınıfta; zamirler, edatlar, bağlaçlar, ünlemler 6. sınıfta; zarflar ve fiiller 7. sınıfta; fiilimsiler 8. sınıfta kazanımlaştırılmıştır.

Söz varlığı başlığı altında "çekim ekleri" ile ilgili kazanım bulunmasına rağmen "yapım ekleri" ile ilgili doğrudan bir kazanıma yer verilmemesi kabul edilebilir bir anlayış değildir. Çünkü yapım eklerinin mantığını anlamak yeni karşılaşılan kelimeleri daha çabuk kavramayı sağlar. Yapım ekleri yeni kelime türettiği için öğrencinin söz varlığını geliştirme açısından bir basamak oluşturur. 4. sınıfta yer alan *"Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder."* kazanımının açıklamasında *"Kelime türetmenin mantığı kavratılır, Yapım ekleri ezberletilmez."* bilgisi verilmektedir. Ancak söz varlığı bakımından 4. sınıftan üst sınıflarda yapım ekleri işlenmemektedir. Ayrıca yazma öğrenme alanında dil bilgisi tabanlı *"çekim ve yapım eklerini doğru kullanır (5. sınıf).", "Yapım eklerini bilir; basit, birleşik ve türemiş sözcükleri ayırt eder (6. Sınıf)." şeklinde binişik kazanımlar bulunmaktadır. Söz varlığı bakımından yapım eklerinin okuma öğrenme alanında işlenmesinin daha doğru olabileceği göz ardı edilmemelidir.*

Anlama Kazanımları

Anlama başlığı altındaki kazanımlar incelendiğinde "anlama"nın şu alt boyutlardan/kategorilerden oluştuğu anlaşılmaktadır:

1. Anlama için yapılması gereken işlemleri/davranışları içeren kazanımlar: Bu boyuttaki kazanımlar doğrudan anlamayla ya da metin çözümlemeyle ilgili değildir. Daha çok bilgiye ulaşmayı temsil etmektedir. *Bir bilgiye veya içeriğe erişmek için basılı ve dijital içeriklerde içindekiler ve sözlük bölümünü kullanmayı bilir (3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıf), okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır (2, 3, 4, 5. sınıf), çoklu medya kaynaklarının güvenilirliğini sorgular (5, 6. sınıf), buradan edindiği bilgileri sorgular (7, 8. sınıf), bu kaynaklardaki mesajları anlar ve değerlendirir (8. sınıf).*

Kazanımlar arasında, özellikle 5. ve 6. sınıfta, bilgi kaynağının güvenilirliğini sorgulama kazanımı dikkat çekmektedir. Güvenirlik için de medya aracının adının sonundaki “org., gov., edu., com.” adlarının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Program’daki başlık “anlama” olmasına rağmen 5. ve 6. sınıfta medya araçlarında ulaşılan bilgiyi anlamayla ilgili kazanım yoktur. Ancak “Çoklu medya kaynaklarındaki mesajları anlar ve değerlendirir.” kazanımı sadece 8. sınıftadır. Alt sınıflarda sürekli olarak güvenilirlik sorgulaması yapılacağı sonucuna ulaşılmaktadır. Oysa sorgulama için “anlama” gerekir. Hem anlama hem de sorgulamanın aynı sınıf kazanımlarında olması gerekmektedir.

2. Tür çözümlemelerini içeren kazanımlar: Bilgilendirici, hikâye edici metinleri, şiiri anlama ve çözümleme gibi üstmetinsel özellikleri belirleme ile bunun için gerekli zihinsel işlemleri içerir. *Hikâye edici, bilgilendirici ve şiir gibi metinleri ayırt eder (3. sınıf), metin türleri arasındaki farkı belirler (4. sınıf), metnin türünü belirler (5, 6, 7, 8. sınıf), gerçeği ve kurguyu ayırt eder (5, 6. sınıf); bilgilendirici metinde yazarın amacını veya konuya bakış açısını belirler (6. sınıf) bilgilendirici metinlerde gerekçelerle ve kanutlarla desteklenmiş görüşleri, gerekçelerle ve kanutlarla desteklenmeyen görüşlerden ayırt eder (6. sınıf), bilgilendirici metinde sunulan gerekçeleri ve kanutları değerlendirir (7, 8. sınıf) vs.; okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini belirler ve karşılaştırır (5, 6. sınıf) okuduklarındaki olay zincirlerini neden-sonuç ilişkileriyle açıklar (8. sınıf) vs.; şiirin şekil özelliklerini bilir (7. sınıf), şiirin tür ve özelliklerini bilir (8. sınıf).*

Program’da tür çözümleriyle ilgili kazanımlar; metin türü, bilgilendirici ve hikâye edici metinler ve şiir ile ilgili bilgileri karmaşık ifadelerle sınıflara yayılmaktadır. Kazanımların sınıflara dağılımında 5. sınıfta bilgilendirici metinlerle ilgili açık bir kazanımın olmaması dikkat çekicidir. Ancak yazma öğrenme alanında 5. sınıfta bilgilendirici metin yazmayla ilgili 10 kazanım bulunmaktadır. Okumada bilgilendirici metinlerle ilgili özel bir kazanım bulunmamasına rağmen yazma öğrenme alanına 10 kazanım yazılması bilişsel ve

duyuşsal bakımdan sakıncalıdır. Çünkü bilgilendirici metnin yazılması için bu tür metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi gerekir. Daha sonra “yazma” işlemi gerçekleşebilir. Bu durum program tasarımında bütünlük ilkesine (programın tüm parçaları arasında bağlantı kurma) uymamaktadır. Program’da belirtildiği şekliyle “Öğrenme alanlarının her birinde edinilen bilgi ve beceriler öğrenme sürecinde birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır.” (s. 3) ve “Kazanımlar arasında açık bir hiyerarşi ve öncelik-sonralık söz konusudur.” (s. 15) açıklamalarıyla çelişmektedir. Yani Program’ın açıklamaları ile kazanım ifadeleri birbirini tutmamaktadır.

3. Metinlerarasılığı içeren kazanımlar: Metinlerarası karşılaştırma, okuduğu ile izlediğini karşılaştırma gibi benzerlik, zıtlık ilişkilerini belirlemeyi amaçlayan kazanımlardır. *Metinlerarası karşılaştırma yapar (5, 6. sınıf), aynı konuda yazılmış farklı türdeki bilgilendirici metinleri karşılaştırır (8. sınıf), okudukları ile izlediklerini karşılaştırır (7, 8. sınıf), kurgu metinlerle anonim eserleri karşılaştırır (8. sınıf), aynı konu üzerinde birbiri ile çelişen bilgileri/görüşleri analiz eder [Birbiri ile çelişen bilgiler sunan iki farklı bilgilendirici metinde görüş farklılığının olgulardan mı yorum farklılığından mı kaynaklandığının belirlenmesi sağlanır] (8. sınıf).*

Metinlerarasılığı içeren kazanımlar 8. sınıfta yoğunlaşmıştır. Bu sınıf seviyesinde yoğunlaşması kabul edilebilir gerekçelere dayanmaktadır. Çünkü 8. sınıftaki bir öğrenci sadece Türkçe dersinde bile bu sınıfa kadar birçok metinle karşılaşmış ve okuma becerisi bakımından birikime ve deneyime sahip olmuştur. Bu tür kazanımların yer alması öğrencilerin karşılaştırma becerisini geliştirici yöndedir.

4. Anlam kurmayı içeren kazanımlar: Konu, ana fikir, yardımcı fikir bulmayla ilgili kazanımlardır. *Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına cevap arar (2, 3, 4. sınıf), yazarın metindeki bakış açısını belirler (7, 8. sınıf), metnin nesnel bir özetini yapar (6, 7, 8. sınıf), okuduklarının konusunu ve ana fikrini/ana duygusunu belirler (5, 6, 7, 8. sınıf), okuduklarında yardımcı fikirleri belirler ve yardımcı fikirlerin ana fikri nasıl desteklediğini açıklar (5, 6, 7, 8. sınıf), başlık ve içerik uyumunu sorgular (5, 6, 7, 8. sınıf).*

Anlam kurma işlemleriyle ilgili kazanımlar metinde anlam kurmayı kapsamaktadır. Bu kazanımlar asıl “anlama”yı gerçekleştirebilecek unsurlar olarak görülmektedir. Çünkü anlam kurmak için anahtar kelimeleri belirleme, metnin konusunu, ana fikrini ve destekleyici fikirleri belirlemek gerekir. Diğer bir deyişle anlam kurmanın iskeletini bu belirlemeler oluşturmaktadır. Ancak bu önemli işlevi gerçekleştirecek Program’daki

kazanımlar birden çok yargıyı bir arada barındırmaktadır. “Okuduklarının konusunu ve ana fikrini/ana duygusunu belirler.” kazanımı ortaokul düzeyinde her sınıfta yer almaktadır. Bir kazanımda iki işlem gerçekleşmektedir: Konu ve ana fikir belirleme. Bu tür kazanım yazmanın da birçok olumsuz tarafı vardır. Konu ve ana fikir ilişkisi şöyle özetlenebilir: Ana fikir belirlemek için önce konuyu belirlemek gerekir. Bu iki unsurun belirlenmesi öncelik ve sonralık ilişkisine dayanmaktadır. Konuyu belirlemek için genel bir değerlendirme; ana fikri bulmak için ise çözümlenme yapmak gerekmektedir. Yani iki kavramı belirlemek için zihnin yaptığı işlemler farklıdır. Konu yargı barındırmaz, geneldir, kavramsallık ya da olgusalılık içeren sözcük grubudur; ana fikir tam bir yargıdır, bir konu hakkında amacı ve bakış açısını barındıran, özel bir durumu gösteren bir cümledir. Bu anlatılanlardan yola çıkarak iki ayrı işlemin bir kazanımda birleştirilmesi ölçme ve değerlendirme açısından da sakıncalar doğurmaktadır. Aynı durum sözlü iletişim öğrenme alanında da geçerlidir. “Bir öğrenci konuyu belirlese de ana fikri bulamayabilir, ana fikri belirlese bile konuyu ifade edemeyebilir” (Arı, 2016: 242). Dolayısıyla konu ve ana fikrin birlikte yer aldığı kazanımın gerçekleşip gerçekleşmediğinin öğretmen tarafından tespit edilmesini zorlaştırmaktadır. Bu tür kazanımlar binişik (birden çok yargı/işlem barındıran) değil, bitişik (tek tek, birbirini etkileyen, hiyerarşi oluşturan) hâlde ifade edilmelidir: “Metnin konusunu belirler.”; “Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.”; “Metnin yardımcı fikirlerini belirler.”; “Metnin yardımcı fikirlerinin ana fikri nasıl desteklediğini açıklar.” Yani konu, ana fikir ve yardımcı fikir belirleme, 2005 (1-5. sınıflar) ve 2006 (6-8.sınıflar) programlarındaki gibi ayrı ayrı birer kazanım olarak yazılmalıdır.

İlk dört sınıfta soru sorma ve cevap vermeye ilgili birden fazla kazanım vardır ve bu kazanımlar gereksiz tekrarlardan oluşmaktadır. Örneğin 3. ve 4. sınıfta “Metinle ilgili soru sorar ve sorulan sorulara cevap verir.” ve “Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına cevap arar.” kazanımları bulunmaktadır. Bu kazanımlar birbiriyle iç içedir, ayırt edilemez. Somutlaştırmak gerekirse bir öğrenci “ne zaman” sorusunu sorup cevap verdiğinde iki kazanımı birden gerçekleştirmiş olur. Bu önemli bir kazanım yazma hatasıdır. 3. ve 4. sınıfta bu binişik kazanımlar varken 5, 6, 7, 8. sınıfta soru sorma ve cevap vermeye ilgili hiçbir kazanım yoktur. Oysa ders kitaplarındaki önemli bir unsur anlama sorularıdır ve anlama öğrencinin de soru sormasına dayanmaktadır. Anlama sürekli gelişen ve temelinde

soru sorma, cevap arama, tahmin etme gibi alt beceriler ve stratejiler gerektiren bir süreçtir. Son dört sınıfta soru-cevapla ilgili kazanım bulunmaması önemli bir tutarsızlık örneğidir.

5. Metni açıklamayı içeren kazanımlar: Metni açıklamak için metinden yararlanmayı gerektiren kazanımlardır. *Metindeki olayları sırasına göre açıklar (3. 4. sınıf), metni yorumlarken metinden aktarımlar yapar (5. sınıf), metinden anlam çıkarırken metin içeriğine atıfta bulunur (6. sınıf), metinden anlam çıkarırken anlamı desteklemek için metin içeriğine en az birkaç doğrudan atıf yapar (7. sınıf), okuduklarını anlamlandırmak için metnin içinden alıntılar yapar (8. sınıf).*

Metni açıklamayı içeren kazanımlarda, anahtar kavram gönderme yapmaktır. Program'daki kazanımlar "aktarım, atıf ve alıntı" kavramlarıyla sınıflara dağıtılmıştır. Aslında temelde yapılan iş aynıdır. Ancak farklı kavramlar kullanarak gereksiz kazanımlar yazılmıştır. Özellikle muğlak bir ifade dikkat çekmektedir: *Metinden anlam çıkarırken anlamı desteklemek için metin içeriğine en az birkaç doğrudan atıf yapar (7. sınıf).* "En az birkaç kez doğrudan atıf yapar" ne demektir? Doğrudan atıf yapmak; alıntı yapmak mı, aktarımda bulunmak mıdır? Sekiz kez atıf yapmak ya da iki kez atıf yapmak aynı şey midir? 7. sınıftaki bir öğrenci bir metne bir kez atıf yapınca bu kazanım gerçekleşmemiş olur mu? 8. sınıftaki kazanım için bir öğrenci metinden iki kez alıntı yapınca kazanımı gerçekleştirmiş olur mu? Kazanım ifadelerinden bu sorulara cevap vermek mümkün olamamaktadır çünkü ifadeler problemlidir. Program yazarları, bir hiyerarşi oluşturmak –ardışıklık sağlamak: bir alt düzeyde içeriğe, içerik ekleme- için alıntı yapma sayısı belirlemeye çalışmışlardır. Ancak ardışıklığı sağlamak için dört temel öğrenme ilkesi kullanılır: "basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, bütünden parçaya öğrenme ve tarihsel öğrenme" (akt. Ornstein, Hunkins, 2014: 252). İşlem sayısını artırarak kazanımı ardışık hâle getirmek, bu dört ilkenin hiçbirine uymamaktadır.

6. Anlatmayla ilgili kazanımlar: Bu tür kazanımlarda anladığını ifade etme söz konusudur. *Okuduğu metni ana hatlarıyla yeniden anlatır (1. sınıf), okuduğu metni ana hatlarıyla anlatır (2. sınıf), görseller, yazılı metinler ve medya metinlerinden ne anladığını ifade eder (2. sınıf), okuduğu fabl, masal veya hikâyeyi anlatır (3. sınıf), vs.*

Anlama başlığı altında bulunan ama anlatmayla ilgili iki kazanım dikkat çekicidir: "Okuduğu metni ana hatlarıyla yeniden anlatır." (1. sınıf), "Okuduğu metni ana hatlarıyla anlatır." (2. sınıf). 1. sınıfa ait kazanımdaki "yeniden" ifadesi, birkaç anlam çıkarılmasına neden olacak şekilde kazanımı muğlak hâle getirmiştir. Bir cümleden iki anlama ulaşılmaktadır.

Birinci anlam: Öğrenci metni bir kere anlatacak, sonra yeniden bir kere daha anlatacak (!)
İkinci anlam: 2. sınıftaki kazanım cümlesi, yani bir kere anlatacak. Ayrıca, bu kazanımın uygulaması anlatma olacağına göre aslında sözlü iletişim öğrenme alanına girmektedir: *“Okuduğu ya da dinlediği bir metni ana hatlarıyla anlatır.”* Bir işlem iki farklı öğrenme alanında aynı durumu içeren iki kazanım şeklinde yazılmıştır.

Diğer Hatalar ve Eksiklikler

Yukarıdaki kategorilere giren kazanım hatalarının dışında, Program’da yer almayan ancak okumanın doğası gereği kazanıma dönüştürülmesi gereken bazı hususları ve var olan kazanımlarda önemli görülen birkaç yanlış belirtmekte yarar vardır:

Program’da, akıcı okuma üst kazanımına bağlı, anlam ünitelerine göre okuma becerisinin kazandırılmasına yönelik herhangi bir kazanıma rastlanılmamaktadır. Sadece *“Noktalama işaretlerine dikkat edilerek okur.”* şeklindeki noktalama işaretlerinin önemine atıf yapan kazanımların, anlam ünitelerine göre okumaya yardımcı olabileceği söylenebilir. Anlam ünitelerine göre okumanın gerçekleşmesinde noktalama işaretlerine göre okumak oldukça önemlidir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Ancak, özellikle İngilizcede, Chafe (1988)’e göre noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma, anlam üniteleri ile okumayı da tek başına garanti etmemektedir (akt: Patel ve McNab, 2011). Bu nedenle anlam ünitelerine göre okuma becerisini kazandırabilecek, Türkçenin yapısına uygun yöntem ve tekniklerin en azından kılavuz kitaplarda verilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Akıcı okuma tanımında işaret edilen *“konuşurcasına okuma”* vurgusu (Akyol, 2012) ise birçok özelliği içinde barındırmaktadır. Konuşurcasına okumada gözlenen en temel olgu ise prozodidir. Ancak Program’da, prozodik okumaya ilişkin açık bir kazanım işaret edilmemiş onun yerine, *“tonlama, vurgulama ve uygun hız vb.”* unsurları ile ifade edilmeye çalışılmıştır. 1. sınıf kazanımlarında bulunan *“vurgu ve tonlama”* cümle temelinde mi yoksa kelime temelinde mi üretilen vurguyu kastettiği belirsizdir.

Program’da dikkat çeken bir nokta da kazanımların farklı cümlelerle ifade edilmesidir. Hâlbuki kazanımın amaçladığı becerinin çok da farklı olmadığı görülmektedir. Örneğin, 3. sınıfta *“Bağımsız olarak hikâye, drama ve şiirleri okur ve anlar.”* ile 4. sınıftaki *“Bağımsız olarak farklı metin türlerini okur ve anlar”* kazanımları birbirine yakındır. 3. sınıflar için metin türü belirtilmiş, 4. sınıflar için genel bir ifade kullanılmıştır.

Program'da işaret edilen başka bir nokta da parmakla takip etme davranışıdır. Parmakla takip etme, okumanın tamamını ilgilendiren ve istenmeyen bir davranıştır. Parmakla takip eden bir öğrencinin akıcı okuma yapabilmesi mümkün değildir. Bu kazanımlar, "*Parmakla takip etmeden uygun hızda okur (1. sınıf), "parmakla takip etmeden sınıf düzeyine uygun hızda okur (2, 3. sınıf), "parmakla takip etmeden uygun hızda sesli veya sessiz okur (3. sınıf)*" şeklindedir. Program'da, "parmakla takip etmeden okuma" üzerinde durulduğu ve kazanım olarak 1, 2, 3. sınıflarda ele alındığı görülmektedir. Bu kazanım ve yükümlü olduğu sınıf düzeyleri oldukça uygundur. Parmakla, kalemle veya başka bir işaretçiyle yazının takip edilmesi, öğrencinin akıcı okumaya ulaşmasını güçleştirebilir. Çünkü çocuğun parmak ucuyla veya kalemle satırı izlemesi, ileriye doğru sıçramalar yapmak isteyen gözün hareketini engellemektedir (Güneş, 1997:251). Oysaki göz okuma sırasında ileri doğru sıçramalar yapar ve bu sıçramalar arasındaki duraksamalarda ise odaklanmayı gerçekleştirir (Rayner, 1998). Parmakla takip etmeden okuma becerisi 2. sınıflarda "uygun hızda okur", 3. sınıflarda ise "sınıf düzeyine uygun hızda okur" önermeleriyle birlikte verilmiştir. Ancak "uygun hızda okuma" kriteri yeterince açık değildir. Program'ın geneline bakıldığında sınıf düzeylerine göre okuma hızını ölçeklendirecek bir kriter rastlanılmamaktadır. Bu durum bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Program'da göze çarpan bir diğer unsur ise kazanımların bir kısmının binişik bir yapıda ifade edilmesidir. Örneğin, "*Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.*" ifadesi, iki farklı beceriyi amaçlamaktadır. Doğru telaffuzun ayrı, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okumanın ise ayrı bir kazanım olarak verilmesi gerekirdi. Yine, "*Heceleme, tekrar ve geri dönüşler yapmadan işitilebilir bir ses tonuyla okur, vurgu ve tonlamalara dikkat eder.*" kazanımı da aynı durumdadır ve iki ayrı kazanım olarak ifade edilmelidir. Bu durumda olan diğer kazanımlar da yeniden düzenlenmelidir.

Akıcı okumanın önemli göstergelerinden biri olan sesli okuma prozodisinin gelişebilmesi için öğrencilere uygun modellerin sunulması gerekmektedir. Bu modellerin hangi araç, teknik, yöntem veya kişi ile sunulabileceği Program'da yeterince açık değildir. Akıcı okumanın kazandırılması ve niteliğinin artırılması için hem bireysel hem de sınıf ölçeğinde uygulanabilecek oldukça farklı etkinlikler bulunmaktadır (Akyol ve Baştuğ, 2015; Keskin, 2012; Meyer ve Felton, 1999; Rasinski, 2010; Samuels, 1979; Therrien ve Hughes,

2008; Topping, 2014; Vaughn ve diğerleri, 2000). Bu konuda öğretmenlere destek olunması gerekmektedir. Örneğin, doğru okuma konusunda sorunu olmayan ama prozodik okuyamayan veya okuduğunu yeterince anlayamayan bir öğrenci için hangi etkinliklerin nasıl uygulanması gerektiği konusunda bir açıklama bulunmamaktadır. Ayrıca akıcı okumanın geliştirilmesine yönelik kullanılan yöntem ve teknikler de oldukça kısıtlıdır. Program'a ek olarak bu tür etkinliklerin okullara dijital ortamlarda hazırlanmış örneklerin ulaştırılması önerilebilir.

Akıcı okumanın değerlendirilmesi oldukça farklı uygulamalarla yapılmaktadır. ABD'de ulusal eğitim süreçlerini değerlendiren ve izleyen bir kurum olan National Assessment of Educational Progress (NAEP)'in geliştirdiği "Sesli akıcı okuma ölçeği" okumayı bir bütün olarak ele almakta ve dört farklı düzeyde değerlendirmektedir. Değerlendirme sonucu Seviye 1 ve Seviye 2'de kalan öğrenciler "akıcı okuyamayan", Seviye 3 ve Seviye 4'e ulaşabilen öğrenciler ise "akıcı okuyabilen" olarak değerlendirilmektedir (NAEP, 2005:28). Akıcı okumayı bütüncül olarak ölçen bu ve buna benzer rubrik türü akıcı okuma ölçekleri oldukça pratik araçlardır. Ancak, akıcı okumanın önemli bir bileşeni olan prozodiyi doğrudan ölçemediği ve prozodik özellikleri ayırt ediciliğinin yeterince hassas olmadığı da belirtilmektedir (Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker ve Stahl, 2004:3). Diğer taraftan akıcı okumayı, okuma hızı, doğru okuma, prozodi, anlama, kelime seslendirme ve fonetik boyutlarını da içeren ölçme çalışmaları yapılmaktadır (Hasbrouck ve Tindal, 2006; Hudson ve diğerleri, 2005; Hudson, Pullen, Lane ve Torgesen, 2009; Keskin, 2012; Schwanenflugel ve diğerleri, 2004) Yukarıda belirtilen akıcı okumanın değerlendirilmesine ilişkin kriterler veya benzeri yaklaşımlar, Program'da bulunmamakta veya bununla ilgili göndermeler açık şekilde belirtilmemektedir. Program'ın ölçme ve değerlendirme kısmında ölçme araçları ve kriterleri yerine daha çok gözleme dayalı bir değerlendirmeden, yaklaşımdan söz edilmektedir (MEB, 2015: 13). Bu noktada, Program'da akıcı okumayı ölçmenin nasıl yapılacağına ilişkin açıklamanın olmamasını önemli bir eksiklik olarak değerlendirmek mümkündür.

Yukarıda değinilen hususlar, ders kitaplarının yazımında ilgili programın belirleyici olacağı düşünüldüğünde daha da önem kazanmaktadır. Çünkü programların yapısı ders kitaplarının içeriğini doğrudan etkilemektedir (Ülper ve Yalınkılıç, 2010). Program'da göze çarpan bir diğer konu da metinlerin seçimindeki kısıtlamalardır. Program'da metinlerdeki

ifadelere sadık kalınması ve metnin ikincil aktarımlar yerine yazarın eserinden alınması gerektiği belirtilmektedir. Ancak bu durum akıcı okuma becerilerinin kazandırılması açısından oldukça kısıtlayıcıdır. Çünkü akıcı okuma değişken ve içeriğe bağımlı bir süreçtir. Akıcı okuyan bir öğrenci bile içerik açısından düzgün oluşturulmamış bir metinle karşılaştığında, sahip olduğu okuma performansını tam olarak gösteremeyebilir (Topping, 2006:173). Bu nedenle Program'da, metinlerin anlamını değiştirmeyecek şekilde yeniden düzenlenmesinin kısıtlanması, akıcı okuma çalışmalarında yeterince metin bulunamamasına yol açabilecektir. Buradan hareketle akıcı okuma çalışmalarına yönelik özel yapılandırılmış metinlerin oluşturulması bir öneri olarak sunulabilir.

“Okuduklarında anlama dayalı anlatım bozukluklarını fark eder.” kazanımını gerçekleştirebilmek için metnin dışında suni metin yaratılarak ya da yayımlanmış eserlerden ve medya araçlarından metin bularak sınıf içerisinde çalışma yapmayı gerektirir. Bu kazanımın yerine *“Çoklu medya araçlarında ya da okuduğu metinlerde anlatım bozukluklarını fark eder.”* ya da *“Fark ettiği anlatım bozukluklarını düzeltir.”* şeklinde bir kazanıma yer verilebilir.

“Okuduğu metinde önemli noktaları fark eder (2. sınıf).” kazanımının -parantez içindeki açıklama okunduğunda- yanlış ifade edildiği kazanımın açıklamasından anlaşılmaktadır. Bu ifadeden metinde geçen önemli bilgiler ya da olaylar anlaşılabilir. *“Okuduğu metindeki yazıların büyük harf, altı çizili, koyu ve renkli kısımlarını fark eder.”* şeklinde yer almalıdır. Çünkü *“önemli nokta”* ifadesinin biçimsel/otografik özellikleri karşıladığını düşünmek güçtür.

“Anlama stratejilerini kullanmada öncelikli zihni faaliyetlerden biri tahmin etmedir” (Arı, 2014: 541). Tahmin etme, anlamın, anlayış geliştirmenin önemli bir aşamasıdır. Program'da sözlü iletişim becerilerinde tahmin ile ilgili kazanım yazılmasına (Dinlediklerini zihninde canlandırarak olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin eder) rağmen okuma öğrenme alanında bununla ilgili herhangi bir kazanımın bulunmaması çok önemli bir eksiklik. Bu eksiklik, alıcı dil becerileri arasındaki ilişkiyi görmezden gelme anlamına gelmekte ve Program'da bir tutarsızlığa neden olmaktadır. Tahmin etmeyle ilgili şu kazanımlara yer verilebilir: *“Metni okurken metnin öncesiyle ilgili tahminlerde bulunur.”*, *“Metni okurken sonraki kısım ile ilgili tahminlerde bulunur.”*, *“Okuduğu metnin sonrasıyla*

ilgili tahminlerde bulunur.”, “Metni okurken yaptığı tahminleri değerlendirir (kontrol eder, doğrular, yeni tahminler üretir).

Duffy (2009), anlamanın; okuyucunun düşünce ve dikkat bakımından aktif olduğu, tahminler yürüttüğü, yazar ile etkileşimli olduğu, çıkarıma dayanan yansıtıcı bir süreç olduğunu belirtir. Sözlü iletişim öğrenme alanında “*Dinledikleri/izledikleri ile ilgili çıkarımlar yapar.*” kazanımına yer verilirken buna benzer bir kazanımın okuma öğrenme alanına yazılmaması -“çıkartım yapma” gibi önemli bir üst düzey becerinin eksikliği- bir tutarsızlık ve örtüşmezlik örneğidir.

Program’ın genel amaçlarından biri “Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamak”tır (MEB, 2015: 5). Ancak okuma alışkanlığı kazanmayı sağlayan doğrudan ya da dolaylı herhangi bir kazanım bulunmamaktadır. 2006 programında okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik kazanımlar vardı. Özellikle bu durum önemli bir programlama hatası olarak yorumlanabilir.

Program’da “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve karar verme gibi temel becerilere yer verildiği” (MEB, 2015: 4) belirtilmiştir. Okuma öğrenme alanı bağlamında -okuma ve anlama ile doğrudan ilişkili olan- eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi, problem çözmeyi, karar vermeyi ihtiva eden kazanımlara yer verilmediği gözlenmektedir. Oysa 2006 programında “Okuduklarında örtülü anlamları bulur.”, “Metne ilişkin sorular oluşturur.”, “Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler bulur.” gibi ifadeler, bu temel becerilere yönelik kazanımlardır.

Sonuç

Bulgular bölümünde kazanımlar ayrıntılı olarak incelenmiş ve yorumlanmış ve hatalı görülen kazanımlar için önerilerde bulunulmuştur. Bu bölümde kazanımlarla ilgili genel değerlendirmeler yapılmıştır.

Sonuç olarak Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı (2015) okuma öğrenme alanındaki kazanımlar kapsam, binişiklik (birden çok önerme, başka bir kazanımı da barındırma) ardışıklık (sınıf seviyelerine göre dağılım, yatay ilişki), süreklilik (tekrarlılık, dikey ilişki), bütünleştirme (diğer öğrenme alanları) ve bağdaşım (yatay ve dikey ilişki) bakımından karmaşık biçimde tasarlanmıştır. Kazanımlar ve Program’ın yapısı genel olarak

incelendiğinde “Program’ın giriş kısmında belirtildiği gibi, ardışıklığa ya da sarmallığa göre hazırlandığı anlaşılmalı birlikte açık bir biçimde, mantığını ve işlevselliğini gösteren bir bilgi ya da yönergeye rastlanmamaktadır. Bilgiyi çıkarımla sağlayabilecek örneklerin [ve açıklamaların], yeterliliği ve tutarlılığı tartışmalıdır. Ön koşul bildiren bazı kazanımlar vardır ancak süreklilik göstermemektedir” (Arı, 2016: 250).

Kazanımlar, birden çok önermeyi birlikte sunmanın yanı sıra yapılacak işlemle ilgili çok ayrıntı barındırmaktadır. Oysa “programlamada kazanımlar, binişik değil, bitişik olmalı; kazanımların biri, diğerinin kapsamına girmemelidir. İfadeler tek bir önerme/yargı şeklinde olmalıdır (Büyükkaragöz, 1997; Demirel, 2000). Ayrıca kazanımlar, genel ve bütüncül olmalıdır (bk. Doğanay ve Sarı, 2006). Bu yönlerden okuma öğrenme alanı kazanımlarından önemli bir kısmı binişik ve ayrıntılı bir yapıdadır. Bu çalışmanın bulgular kısmında belirtildiği üzere anlama kazanımlarından bazılarının kapsamı akıcı okumada, bazıları söz varlığı kapsamına girmekte ve tekrar etmektedir.

Kazanımların ifade edilişi gözlenebilir, ölçülebilir, istenebilir özellikler taşımalıdır (Demirel, 2000: 119). Birçok kazanım binişik şekilde ifade edildiği için gözlenebilir ve ölçülebilir olmaktan uzaktır. Bulgularda da örneklendiği gibi konu ile ana fikir, ana fikir ile destekleyici fikirler bir arada ifade edildiği için bunları ölçmek ve değerlendirmek zordur.

İlkokuma kazanımlarının hemen hemen tamamının birden çok yargı bildirmektedir. Kazanımların birçoğu okumayı öğrenme hiyerarşisi göz önünde bulundurulmadan sıralandığı; sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme becerilerinin kazanılmasındaki hiyerarşiyi dikkate almadan kazanımlaştırıldığı görülmektedir.

Akıcı okuma kazanımlarından bazılarının anlama üst kazanımlarını ihtiva ettiği ve tekrar kazanımlaştırıldığı tespit edilmiştir. Akıcı okuma kazanımları arasında yer alan “uygun hızda okur” önermesini test edebilecek optimal okuma hızının ne olduğunu ölçecek bir bilgi bulunmamaktadır. Prozodik okumanın göstergelerinden birisi olan anlam ünitelerine göre okumayı belirten bir kazanımın olmaması önemli eksikliklerdir.

2015 programının öğrencilerde söz varlığını geliştirmek bakımından eksiksiz bir yapıya sahip olduğunu söylemek mümkün değildir (Kurudayıoğlu, Soysal: 2016: 597). Söz varlığı kazanımlarının önemli bir kısmı dil bilgisi konularını içermektedir. Kelime kazanma ve anlam (kavram alanı, çok anlamlılık, bağlam vs.) ile ilgili eksikler görülmektedir.

Anlama kazanımlarından bazıları anlatmayı kapsamaktadır. Metin türleri ile ilgili gereğinden fazla kazanım bulunmaktadır. Anlam kurmayı içeren kazanımların çok az olması, çıkarım yapmayla ilgili kazanımların bulunmaması önemli eksikliklerdir.

Bayburtlu'ya (2015: 155) göre "2015 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006 programının bol kazanım ve karmaşık bir yapısının aksine kazanım sayılarını azaltmış ve daha çok beceriyi temel alan bir yaklaşım yöntemiyle hazırlanmıştır." Bu yorum, hatalı tespitler içermektedir. 2015 Programı'nın okuma öğrenme alanını oluşturan kazanımlar, 2006 Programı ile karşılaştırıldığında kazanım sayısının arttığı görülmektedir. 2015 Programı'nda okuma öğrenme alanında toplamda 130 kadar kazanım bulunmaktadır. 2006 Programı'nda okuma öğrenme alanında 5 amaçta (başlıkta) toplam 51, 2015 programının ortaokul sınıflarında ise 3 üst kazanımda (başlıkta) toplam 67 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımların bazılarının bulgularda belirtildiği gibi birbiri içine girecek-binişik- şekilde ifade edildiği düşünüldüğünde kazanımların daha karmaşık olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle okuma öğrenme alanı kazanımlarının uygulanmasında, uygulansa bile hedeflenen öğretim çıktıları üzerinde, beklenen etkiyi oluşturmayacağı öngörülmektedir. Birçok kazanım ölçme ve değerlendirme açısından da hatalar ve eksiklikler içermektedir. Bütün kazanımların yeniden ele alınması ve sarmal yapıya uygun olarak tasarlanması gerekmektedir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, M. ve Baştuğ, M. (2015). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Trakya University Journal of Social Science*, 17(1), 125-141.
- Arı, G. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin kullandığı ASOAT ve YO-DE okuma stratejilerinin anlamaya etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 535-555.
- Arı, G. (2016). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı sözlü iletişim öğrenme alanındaki kazanımlara eleştirel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 235-253. DOI: 10.19126/suje.40827
- Baştuğ, M. ve Demirtaş, G. (2016). *İlkokuma ve yazma öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 137-158. Doi: 10.7827/TurkishStudies.8817
- Büyükkaragöz, S. S. (1997). *Program geliştirme kaynak metinler*. Konya: Öz Eğitim.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A. ve Baldwin, L. E. (1991). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Demirel, Ö. (2000). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A.
- Doğanay, A., Sarı, M. (2006). Öğretim amaçlarının belirlenmesi, ifade edilmesi ve uygun içeriğin seçilmesi. In A. Doğanay ve E. Karip (Eds.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (pp. 31-76). Ankara: Pegem Akademi.
- Duffy, G. (2009). *Explaining reading*. New York: Guilford.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu.
- Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak.
- Hasbrouck, J. ve Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636-644. doi: 10.1598/rt.59.7.3
- Hudson, R. F., Lane, H. B. ve Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B. ve Torgesen, J. K. (2009). The Complex Nature of Reading Fluency: A Multidimensional View. *Reading & writing quarterly: overcoming learning difficulties*, 25(1), 4 - 32.
- Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)'na eleştirel bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 97-110.
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. İstanbul: Kriter.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2016) Cumhuriyet dönemi ilkököl Türkçe dersi öğretim programlarının söz varlığının geliştirilmesi açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 559-598.

- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim.
- Meyer, M. S. ve Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306.
- NAEP (2005). *Fourth-grade students reading aloud: NAEP 2002 special study of oral reading*. Washington, DC: National Assessment of Educational Progress.
- National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. *National Reading Panel*.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı temeller, ilkeler, sorunlar*. (çev. ed. A. Arı). Konya: Eğitim.
- Patel, R. & McNab, C. (2011). Displaying prosodic text to enhance expressive oral reading. *Speech Communication*, 53(3), 431-441. doi: 10.1016/j.specom.2010.11.007
- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704-706.
- Rasinski, T. (2010). *The fluent reader*. New York: Scholastic.
- Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin*, 124(3), 372-422.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *Reading Teacher*, 32, 403-408.
- Samuels, S. J. (2006). Reading fluency: Its past, present, and future. In T. V. Rasinski, C. L. Z. Blachowicz & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction : research-based best practices* (pp. xvii, 302 p.). New York ; London: The Guilford Press Inc.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M. ve Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *J Educ Psychol.*, 96(1), 119-129. doi: 10.1037/0022-0663.96.1.119
- Therrien, W. J. ve Hughes, C. (2008). Comparison of repeated reading and question generation on students' reading fluency and comprehension. *Learning Disabilities -- A Contemporary Journal*, 6(1), 1-16.
- Topping, K. J. (2006). Paired Reading. Impact of a Tutoring Method on Reading Accuracy, Comprehension, and Fluency. In T. Rasinski, C. Blanchowicz ve K. Lems (Eds.),

Fluency Instruction. Research-Based Best Practices (Vol. 10). New York: The Guilford Press.

Topping, K. J. (2014). Paired Reading and Related Methods for Improving Fluency. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 57-70.

Ülper, H. ve Yalınkılıç, K. (2010). Son iki Türkçe programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının nicel ve nitel görünümü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 449-461.

Vaughn, S., Chard, D. J., Bryant, D. P., Coleman, M., Tyler, B.-J., Linan-Thompson, S. ve Kouzekanani, K. (2000). Fluency and comprehension interventions for third-grade students. *Remedial and Special Education*, 21(6), 325-335. doi: 10.1177/074193250002100602

Wolf, M. ve Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211-239.