



Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (Ortaokul) Okuma Kazanımlarının Değerlendirilmesi

*Gökhan ARI**

Öz

Türkçe dersi öğretim programı son on yılda üçüncü kez yenilenmiştir. Bu çalışmada, yenilenen programın okuma kazanımları ele alınmıştır. Çalışmanın amacı Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2017) ortaokul sınıflarında yer alan okuma kazanımlarını değerlendirmektir. Değerlendirme özcü yaklaşımla doküman incelemesi tekniğiyle yapılmıştır. İnceleme sonucunda kazanım yazma sorunları ile birlikte, kazanımların boyutlara (akıcı okuma, söz varlığı, anlama) yerleştirilmesiyle ve sınıflara dağıtılmasıyla ilgili sorunlar belirlenmiştir. Okuma ile dinleme/izleme, konuşma ve yazma kazanımları arasındaki ilişkilerin iyi kurulabildiği görülmektedir. Okuma kazanımlarının 2006 ve 2015 yılında yayımlanan öğretim programlarındakilere göre daha nitelikli olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi öğretim programı, okuma kazanımları, akıcı okuma, söz varlığı, anlama

Evaluation of (Secondary School) Learning Outcomes in Reading in the Turkish Curriculum

Abstract

The Turkish curriculum has been renewed for the third time in the last ten years. In this study, learning outcomes in reading in the renewed curriculum are discussed. The purpose of the study is to evaluate the reading learning outcomes in secondary school classes in the Turkish curriculum. The evaluation was conducted by using document review technique and essentialist assessment approach. As a result of the examination, it is understood that there are some problems related to the placement of learning outcomes into dimensions (fluency, vocabulary, comprehension) and distribution at grade level in addition to problems about writing. It seems that both the relations between reading and listening/watching learning outcomes and the relations between speaking and writing learning outcomes are established well. It can be said that the reading learning outcomes are more sufficient than those in the curricula published in 2006 and 2015.

Keywords: Turkish curriculum, learning outcomes, reading fluency, vocabulary, comprehension

Giriş

Okuma, birbirine bağlı birçok alt becerinin bir araya gelmesi sonucunda anlamayı ve bilginin edinilmesini sağlayan en önemli dil becerisidir. Okuma, birbirine bağlı fiziksel ve bilişsel özellikleri kapsadığı için karmaşık bir süreç olarak betimlenmektedir. İlkokulda edinilen okuma becerisi, ortaokulda birçok boyutlarıyla geliştirilmeye çalışılır. Ortaöğretimde edebiyat dersleriyle gelişerek

* Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü. Düzce, Türkiye. e-posta: gokhanari@duzce.edu.tr

hayat boyu devam eder. Dünya bilgisi ile birlikte akademik bilgi ve problem çözme becerileri, okuma sayesinde güçlenir. Bu yönüyle, okuma, bireyin düşünme becerilerini etkileyen bir öneme sahiptir.

Bilindiği üzere ülkemizde okuma eğitimi; becerisi, ilgisi ve alışkanlığı pek parlak bir seviyede değildir. Eğitim sistemindeki türlü değişim yapılanmaları, öğretim programlarında yapılan değişiklikler, öğretmen yetiştirme sorunları, okul çağındaki çocukların ve gençlerin bilgisayar ve teknoloji alışkanlıkları vs. karşısında, okuma, bir problem çözme aracı olmaktan ziyade kendisinin bir problem olduğu hissini uyandırmaktadır. Okumanın bireysel toplumsal boyutunu kapsayan okuma eğitimi; öğretim programı, ders kitapları, öğretim süreci ve kullanılan yöntemler, diğer basılı ve elektronik materyaller vs. ile gerçekleştirilmektedir. Öğretim sürecine, yöntemlerin ve diğer materyallerin kullanımına yön veren en önemli resmî belge ise öğretim programlarıdır.

Öğretim programı; eğitimin genel amaçları doğrultusunda dersin genel amaçlarını, müfredatı ve kazanımları belirleyerek sistemin bütününe (okul, öğretmen, öğrenci, ders kitabı hazırlayıcıları vs.) bir çerçeve sunar. Çerçevenin nitelikli olması, ana dili eğitimi becerilerinin bütünlük içinde birbiriyle ilişkili olması gerektiği kadar bir becerinin alt boyutlarının da o beceriye özgü kazanımları barındırması bakımından da önemlidir. “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” (Ari, 2016: 236). Bu bağlamda Türkçe dersi öğretim programları yakın geçmişte üç defa yenilenmiştir.

Ortaokul düzeyindeki son üç Türkçe dersi öğretim programında öğrenme alanları farklılık arz etmektedir. Bu bağlamda 2006 Programı’ndaki beş öğrenme alanı (dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma, dil bilgisi), 2015 Programı’nda üçe (sözlü iletişim, okuma, yazma) indirilmiş, 2017 Programı’nda dörde (dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma) çıkarılmıştır. Ana dili becerilerinin programdaki yansımaları olan öğrenme alanlarının niceliğinin değişmesi, niteliğinin değişmesi anlamına gelmese de kâğıt üstünde “keskin değişiklikler” olarak yorumlanabilir. Bu değişiklikler kazanım sayısını, sınıf dağılımını, beceri alanlarının boyutlarını etkileyebilir. Ancak programda yer alan bütün kazanımları değerlendirmek zor olduğu için ve derinlemesine bir değerlendirme sunabilmek için bu çalışmada sadece okuma kazanımları incelemeye alınmıştır.

Çalışmanın amacı Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda (2017), ortaokul sınıflarındaki okuma kazanımlarını incelemek ve değerlendirmektir. “Değerlendirme, bir eğitim programının uzun vadede kullanımı açısından gereklidir. Öğretmenler ve toplum, eğitim programını

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (Ortaokul) Okuma Kazanımlarının Değerlendirilmesi

destekleyecekse eğitimciler etkili bir değerlendirmeye ve raporlaştırma süreçlerine önem vermelidir” (Ornstein ve Hunkins, 2014: 387). Bu sebeple literatürdeki genel bilgilerle bağlantı kurarak kazanımların niteliğini belirleme, önceki programlarla (2006, 2015 ve Taslak-2017) ilişkilendirme, kazanımların sınıflara dağılımı hakkında bilgi verme, kazanım yazmadaki sorunları belirleme ve bunları değerlendirme gibi işlemlere başvurulmuştur.

Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Değerlendirmede 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 veriler yorumlanarak raporlaştırılmıştır.

Değerlendirmelerin sunumunda okumayı oluşturan boyutlar, Program'daki gibi alt başlıklar hâlinde verilmiştir. Program'da kazanımların sınıflara dağılımı tek tek yapıldığından kazanım-sınıf ilişkileri bütün hâlinde gösterilmemiştir. Bu çalışmada bütün hâlde sunmak adına kazanımlar tablolastırılarak hangi kazanımın hangi sınıflarda geçtiği işaretlenmiştir. Boyutlar, alt boyutlara ayrılarak (akıcı okuma; söz varlığı; kelime ve anlam bilgisi ile ilişkili söz varlığı, dil bilgisiyle ilişkili söz varlığı; anlama; anlama için yapılması gereken işlemler, tür çözümlenmeleri, metinlerarasılık, anlam kurma) betimlenmiş ve kazanım talimatlarıyla (Program'da kazanımın altında italik yazılan kısa açıklamalar) ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Bu işlemler, özcü değerlendirme yaklaşımına uygun biçimde tasarlandığından bulgu, yorum, tartışma ve öneriler birlikte sunulmuştur. Kazanım alıntıları için Program'daki sayfa numarası belirtilmemiş, sadece talimat veya açıklamalar için sayfa numarası referans olarak gösterilmiştir. Önceki programlarla karşılaştırmalar yapılırken programların yayın yılına (2006, 2015, 2017 ve Taslak Program 2017) atıf yapılmıştır. Ayrıca gerek görüldüğünde, program bütünlüğüyle ilgili değerlendirmelerde okumada ilkökul ve ortaokul kazanımları; ortaokul düzeyinde okuma ile dinleme/izleme, konuşma, yazma alanları arasındaki ilişkilerin nasıl kurulduğuna da değinilmiştir.

Okuma Kazanımlarının Değerlendirilmesi

Yenilenen Program'da okuma kazanımları üç boyutta sunulmaktadır (Dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerileri ise boyutlara/alt başlıklara ayrılmamıştır). Bu boyutlar 2015 Programı'nda olduğu gibi akıcı okuma, söz varlığı ve anlama başlıklarından oluşmaktadır:

Tablo 1. Okumanın boyutları ve sınıflara dağılımı

	Boyutlar	Sınıflar			
		5	6	7	8
Akıcı okuma	(4)	4	4	4	4
Söz varlığı	(25)	7	10	9	7
Anlama	(33)	23	21	25	24
Toplam	(62)	34	35	38	35

Tablo 1’de görüldüğü gibi okuma alanında üç boyutta toplam 62 kazanım sınıflara dağıtılmıştır. Ancak bu sayılar, kazanım yazmadaki ve boyutlara yerleştirmedeki sorunlar sebebiyle aslında gerçek sayıları yansıtmamaktadır. Çünkü Program’da, kelimesi kelimesine aynı olan bazı kazanımlar hem söz varlığı hem de anlama boyutlarında aynen kullanılmıştır. Bu konular, ilgili başlıklarda ele alınmış olup sorunlu kazanım yazma ifadeleri, başka kazanımın sınırlarına dâhil olma, tekrarlama sebebiyle göreceli olarak hatalı olduğu tespit edilen kazanımlar; sonuç ve tartışma bölümünde belirtilmiştir.

Akıcı Okuma Kazanımları

Kelime tanıma, otomatikleşme, doğru okuma, ayrıştırma, prozodi [vurgu, ton, durak, ritim] (Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010) ve okuma hızı gibi unsurları barındıran akıcı okuma, okuma becerisinin edinilmesinde ve geliştirilmesinde önemli bir boyutu teşkil eder. Zuttel ve Rasinski (1991)’ye göre akıcı okuma; kelime tanımaya fazla çaba sarf etmeden otomatik olarak, cümle içindeki anlam ünitelerine dikkat ederek tonlamaları, vurgulamaları gereken yerlerde doğru uygulayarak yazarın heyecanını ve duygularını, okuma işine yansıtarak yapılan okumadır (akt. Keskin, 2012: 20). Akıcılık bir çocuğun ne kadar iyi anladığı, kelime tanımmasının ne kadar otomatik olduğu, yeni kelimelerle karşılaştığında stratejileri kullanabilme becerisi hakkında bilgi verir (Serravallo, 2010: 31). Okuma kazanımlarının, akıcılığın işaret ettiği unsurları ihtiva etmesi gerekmektedir.

Program’da akıcı okuma başlığı altında verilen kazanımlar tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2. Akıcı okuma kazanımları ve sınıf dağılımları

Kazanımlar	Sınıflar			
	5	6	7	8
Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	X	X	X	X
Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.	X	X	X	X
Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.	X	X	X	X
Okuma stratejilerini kullanır.	X	X	X	X
Toplam	4	4	4	4

Tablo 2’den de anlaşılacağı üzere akıcı okuma boyutunda toplam dört kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlar bütün sınıflarda aynen tekrar edilmiş olup bu yönüyle de 2015 Programı’ndan nicelik ve nitelik bakımından, Taslak Program’dan (2017) nitelik bakımından önemli farklılıklar göstermektedir.

Taslak Program'daki *“Noktalama işaretlerine dikkat ederek uygun hızda sesli veya sessiz okur.”*, kazanımı, *“uygun hızda”* kısmı atılarak yeni Program'da *“Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.”* hâline getirilmiştir. Uygun hız, akıcı okumanın bir unsurudur ve önemli bir göstergesidir (Akyol, 2008; Arı ve Keskin, 2016). Dolayısıyla akıcı okumanın doğasındaki bir unsurun atmanın doğru olmadığı düşünülebilir.

Yeni Program'da ilkökul sınıflarında (1-4. sınıflar) *“Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.”* kazanımı bulunurken ortaokulda buna yer verilmemesi anlaşılabilir. Oysa Taslak Program'da birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar her sınıf seviyesinde bu kazanım bulunmaktaydı. Akıcı okumada vurgu, tonlama ve telaffuzla ilgili 5-8. sınıflarda kazanımın bulunmaması, bu boyutun bütünlüğünü bozmaktadır. Noktalama işaretleriyle ilgili yukarıda değinilen kazanım, göreceli olarak akıcı okumadaki prozodik unsurları (vurgu, ton, durak, ritim) karşılayabilir ancak doğru okuma, yani Program'daki ifadesiyle *“telaffuza dikkat ederek”* kısmındaki anlamı taşımamaktadır. Buna ilave olarak ilkökul kazanımlarında hem vurgu tonlama hem de noktalama işaretleri ayrı ayrı kazanımlaştırıldığını (bk. MEB, 2017b: 60) belirtmekte yarar var. Yani akıcı okuma kazanımları arasında ilişki açık kurulmadığı gibi kazanımlar, tutarsız biçimde yerleştirilmiştir.

Taslak Program'daki *“Farklı türdeki metinleri uygun hızda anlayarak okur.”*, yeni Program'da *“Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.”* şeklinde değiştirilerek yine *“uygun hız”* ifadesi atılmıştır. Böylece Taslak Program'daki ifade bulanıklığı giderildiği söylenebilir.

“Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.” kazanımı kanaatimizce izaha muhtaçtır. Yazı karakterinden kastedilen yazı tipi yani times, arial gibi fontlar ise okumayı bilen bir ortaokul öğrencisi bilgisayar ya da kitaptaki metinleri zaten okur, bunun için böyle bir kazanıma ihtiyaç duyulması yanlıştır. Yazı karakterinden el yazısı kastediliyorsa (ki ifadede *“metin”* değil, *“yazılmış yazılar”* ibaresi geçmektedir) kitap dışında bir kâğıttaki ya da defterdeki elle farklı karakterde yazılmış metinleri okumak anlaşılabilir. Her iki ihtimal de ortaokul öğrencilerinin bilişsel düzeylerinin altında bir kazanım olarak görülebilir.

Akıcı okumadaki son kazanım *“Okuma stratejilerini kullanır”*dır (ilkokul kısmında bu kazanımın eş değeri, 1. sınıfta okumaya hazırlık başlığı altında; 2-4. sınıflarda akıcı okuma başlığı altında geçmektedir). Talimatta şunlar ifade edilmektedir: 5. sınıfta sesli, sessiz, tahmin ederek, grup hâlinde, soru sorarak, söz korusu, ezberleyerek ve hızlı okuma; 6. sınıfta sesli, sessiz, tahmin ederek, not alarak, soru sorarak, okuma tiyatrosu ve hızlı okuma; 7. sınıfta göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma; 8. sınıfta göz atarak, özetleyerek, not alarak, tartışarak ve eleştirerek okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır (MEB, 2017b: 60). Talimatta geçen kavramların bazıları tür, bazıları yöntem, bazıları stratejidir. Hızlı okuma bütüncül bir okuma değildir,

kelimelerin tek tek okunmadığı bir okuma da akıcı olamaz. Tahmin ederek okumada kastedilen 2006 Programı'ndaki tahmin ederek okuma ise tamamen anlamayla ilgilidir, akıcı okumayla dolaylı ilgisi vardır. Bunun gibi özetleyerek, soru sorarak, göz atarak, işaretleyerek okuma tamamen okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında anlam kurma ile yani anlama ile ilgilidir (bk. MEB, 2006: 67-69.) Bu kazanımın anlama boyutuna yerleştirilmesi daha uygundur.

Tablo 2'de gösterilen ilk iki kazanımın akıcı okuma kavramını yansıttığı, üçüncü kazanımın ortaokul seviyesinin altında olduğu ve dördüncü kazanımın bu boyutta yer almaması gerektiği düşünülmektedir.

Söz Varlığı Kazanımları

Söz varlığı, dildeki bütün kelimeleri ve anlam yapılarını içine alan bir terimdir. Öğrenciler, okula başlamadan dinleme/izleme becerileriyle sonrasında ise hem dinleme/izleme hem de okuma beceriyle kişisel söz varlıklarını (kelime ve anlam bilgilerini) geliştirir. Öğrencinin kelime bilgisi, okuduğunu anlamada ön bilgilerini ve deneyimlerini kullanmasını sağlayan en önemli unsurdur ve özellikle okumayla da gelişimini sürdürür. Söz varlığını geliştirmede derinlik, genişlik, ağırlık önemli kavramlardır. Derinlik, kelimelerin çeşitli anlamlarını bilmek ve anlamak; genişlik, çeşitli konularda kelimeler bilmek; ağırlık, çeşitli konularda kelimeler bilmek (akt. Göğüş 1978) demektir. Bunlar, bilinmeyen kelime ile karşılaşıldığında bağlamdan hareket ederek kelime anlamını çıkarmada önem taşımaktadır.

Program'da söz varlığı başlığı altında verilen kazanımlar tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3. Söz varlığı kazanımları ve sınıf dağılımları

Kazanımlar	Sınıflar			
	5	6	7	8
Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	X	X	X	X
Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	X	X	X	
Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.				X
Metindeki söz sanatlarını tespit eder.		X	X	X
Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	X			
Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.		X		
Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.		X		
Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.		X		
İsim ve sıfatların metnin anlamına katkısını açıklar.		X		
İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.		X		
Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.	X			
Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.	X			
Kökleri ve ekleri ayırt eder.	X			
Yapım ekinin işlevlerini açıklar.	X			
Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.		X		
Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.			X	
Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.			X	
Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.			X	
Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.			X	

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (Ortaokul) Okuma Kazanımlarının Değerlendirilmesi

Anlatım bozukluklarını tespit eder.			X	
Filimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.				X
Metindeki anlatım biçimlerini belirler.				X
Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.				X
Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.	X	X		
Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.				X
Toplam (25)	7	10	9	7

Tablo 3'te de görüldüğü üzere, 2015 Programı'ndaki gibi kelime ve anlam bilgisi konuları ile dil bilgisi konuları, söz varlığı boyutunda birleştirilerek kazanımlaştırılmıştır.

Kelime ve Anlam Bilgisiyle İlişkili Kazanımlar

Her sınıfta yer alan “*Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.*” kazanımının talimatı şöyledir: a) 5. sınıfta öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb.; 6, 7, 8. sınıfta sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır. b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir (MEB, 2017b: 60). Talimatın a maddesinde bir ifade hatası göze çarpmaktadır. Kanaatimizce, tahmin edilen bir “kelime ve kelime grubunu öğrenmek” ibaresinin anlamı bozuktur. Bu ibare “kelime ve kelime grubunun ‘anlamını’...” şeklinde düzeltilmelidir. “Öğrenmek için” yerine “doğrulamak” ya da “kontrol etmek”, Türkçe kullanım bakımından, daha doğrudur. Dolayısıyla talimat ifadesinin ilgili kısmı “öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime grubunun anlamını doğrulamak için...” şeklinde olmalıdır. Çünkü kelime ya da kelime grubu sözlükten öğrenilemez, sözlükten anlamına bakılıp anlamı öğrenilebilir. Bu itibarla talimatın özensizce yazıldığı söylenebilir. Ancak kazanım ifadesi olması gerektiği gibidir ve doğrudur. Karadağ (2013: 84-87) bilinmeyen kelime ile karşılaşıldığında bağlama başvurma, başka cümle ve metin bağlamında arama, şekil bilgisi farkındalığından yararlanma ve tahmin stratejilerinden sonra sözlük kullanmayı önermektedir. Kazanımda sadece tahmin kullanılmış, talimatta doğrudan sözlük kullanmaya yönlendirilmiştir. Tahmin etmek için yapılması gereken işlemler basamaklandırılmamıştır.

“*Metindeki söz sanatlarını tespit eder.*” (6, 7, 8. sınıf) kazanımı altındaki terimler sınıftan sınıfa farklılık göstermektedir. Kazanım talimatında söz sanatları sınıflara şöyle dağıtılmıştır: konuşurma, karşıtlık (6. sınıf); kişileştirme, konuşurma, karşıtlık, abartma (7. sınıf); benzetme, kişileştirme, konuşurma, karşıtlık, abartma (8.sınıf) (MEB, 2017b: 61). Öğretim sürecinde metin içerisinde öğrenci tarafından kolay tespit edilebilen “benzetme”nin alt sınıflarda değil de sadece 8. sınıfa yerleştirilmesi dikkat çekicidir.

Bu kazanımın kelimesi kelimesine aynı biçimde 5. sınıfta “anlama” boyutuna yerleştirilmesinden dolayı bir sorun yumağı oluşturduğu gözlenmektedir. Talimattaki bilgi ise şöyledir: Benzetme ve kişileştirme söz sanatları verilir (MEB, 2017b: 63). Bu, önemli bir tutarsızlık örneğidir. İki

sorun birleştirildiğinde üçüncü bir sorunla karşılaşırız: Söz varlığı ve anlama boyutlarında benzetme 5. ve 8. sınıfta; kişileştirme 7. ve 8. sınıfta işlenecektir. Talimattaki kişileştirme terimi, Program'ın bütünlüğünü ilgilendiren başka bir sorunu ortaya çıkarmaktadır: Program'da sınıf düzeylerine göre metin türlerinin dağılımı incelendiğinde kişileştirmenin en çok işlendiği türlerden biri olan "fabl"ın 1-8. sınıf her ders kitabında olması gerektiği anlaşılmaktadır (bk. MEB, 2017b: 19-20). Dolayısıyla öğretim sürecinde kişileştirmeye, anlama boyutunda 5. sınıfta, söz varlığı boyutunda 7. ve 8. sınıfta değinilecek, 6. sınıfta değinilmeyecektir. 6. sınıfta benzetme ve kişileştirmenin yer almasının sebebi olarak bu sınıf düzeyinde dil bilgisi konularının yoğunlaşması gösterilebilir. Analitik düşünüldüğünde kazanımın farklı boyutlara, -talimata göre- bazı söz sanatlarının sınıf atlanarak yerleştirilmesi, yapılmaması gereken bir programlama hatası olarak yorumlanabilir.

Söz varlığı boyutunda söz sanatları konusuyla ilgili kazanım bulunurken kelime anlamı özelliklerini ihtiva eden gerçek, mecaz, terim anlama yer verilmemesi de dikkat çekicidir. Aslında Program'da bu konuya da yer verilmiştir ama anlama boyutunda (5. sınıf): *Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.* Çoğu kazanım ifadesi "metindeki" kelimesiyle başlarken burada "okuduğu metindeki" ile başlamıştır. Ayrıca Program'daki kazanım ifadelerinin çoğunda "kelime" tercih edilirken bu kazanımda "sözcük" yeğlenmiştir. Ana dili dersi programında buradaki gibi kelime seçimi, Türkçenin kullanımı açısından program metninin tutarlılığını bozması hoş karşılanmamalıdır.

1-4. sınıfı da dâhil ederek söz varlığı kazanımlarına göz gezdirildiğinde kelime düzeyinde zıt anlam (1-5. sınıflar), eş anlam (2-5. sınıf); eş sesli kelimelerde anlam (3-5. sınıflar) kazanım ifadelerinde yer almaktadır. Buna mukabil gerçek, mecaz ve terim anlam konularının 5. sınıfta "anlama" boyutunda yer almasını anlayabilmek güçtür. Çünkü bağlamdan yararlanarak anlam verme "söz varlığı" boyutunda ama kelimedeki anlam çeşitleri "anlama" boyutunda kazanımlaştırılmıştır. Boyutlara yerleştirmede ve sınıf düzeylerine dağıtmada belirlenen bu karmaşa, Program'ın anlatım değerini düşüren etkenler olarak karşımıza çıkmaktadır.

5, 6, 7. sınıflarda geçen "*Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.*" cümlesi içine 8. sınıflarda "özdeyişler" eklenerek fazladan bir kazanım elde edilmiştir.

Söz varlığı boyutunda derinlik, genişlik, ağırlık özelliklerini barındıran doğrudan bir kazanımın bulunmaması önemli bir eksikliklerdir. Ancak "*Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.*" kazanımının talimatında geçen "(b) Öğrencinin [yeni] öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir." (MEB, 2017b: 60) şeklindeki yönlendirme eksikliği gidermek adına olumlu bir açıklamadır.

Yukarıdaki kazanımların dışında, söz varlığı başlığı altında, 5. sınıftan sonraki düzeylerde kelimedede anlam konusuyla ilgili bir kazanım bulunmamakta, dil bilgisi konularına yer verilmektedir.

Dil bilgisiyle ilişkili söz varlığı kazanımları

Dil bilgisi kuralları sözden ve yazıdan ayrı hazır sonuçlar olarak öğretilemez, böyle bir öğretim, dil bilgisi kurallarını ezberlemeye alıştıırır, uygulama gücü kazandırmaz (Yıldız, 2003: 125). Program'da dil bilgisi adıyla bir öğrenme alanı olmadığına göre dil bilgisini ilgilendiren kazanımların okuma ve yazma alanlarında yer alması kabul edilebilir.

Tablo 3 incelendiğinde dil bilgisi konularının sınıflara dağılımı şöyle gösterilebilir: 5. sınıfta kök ve ekler; yapım ekleri; 6. sınıfta isme gelen çekim ekleri; basit, türemiş, birleşik kelimeler; isimler ve sıfatlar, isim ve sıfat tamlamaları; zamirler, edat, bağlaç ve ünlemler; 7. sınıfta fiile gelen çekim ekleri; basit, türemiş ve birleşik fiiller, fiilin anlam özellikleri (iş, oluş, durum) zarflar, bağlaçlar, anlam yönünden anlatım bozuklukları; 8. sınıfta fiilimsiler, bağlaçlar, dil bilgisi yönünden anlatım bozuklukları (Cümle türleri, ögeler ve fiilde çatı konuları yazma kazanımlarında işlenmektedir).

Dağılımlar dikkate alındığında zarf ve fiiller hariç bütün kelime türleri 6. sınıfta yer almaktadır. 5. sınıfta kelime türüyle ilgili herhangi bir kazanım bulunmamaktadır. 2015 Programı'nda isim ve sıfatlar ile isim ve sıfat tamlamaları 5. sınıfta yer almaktadır. 6. sınıftaki yoğunluğu azaltmak için isim ve sıfatların 5. sınıfta yer alması daha makul görülebilir.

Edat ve bağlaçların başka şekilde ifade edilmesi sorunlu iki kazanım ortaya çıkarmıştır: “*Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.*” (6, 7. sınıf) ve “*Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.*” (8. sınıf). İki önerme arasındaki anlam farkı nedir? İlk bakışta birinci önermenin anlamından metni oluşturan cümleler arasındaki geçiş ve bağlantıları, ikinci önermenin anlamından ise metnin tamamında (ya da okunan bütün metinlerde) geçiş ve bağlantıları bulmanın kastedildiği düşünebilir. Bu anlam karmaşasını aşmak için kazanımların talimatına bakmak gerekir: 6. sınıfta ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen; 7. sınıfta oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur. 8. sınıfta oysaki, başka bir deyişle, özellikle, kısaca, böylece, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur (MEB, 2017b: 60-61). Yani 7. sınıfın bağlama ögelerine, 8. sınıfta “kısaca, böylece” eklenmiştir. Anlam yönünden (özet ve çıkarım ifadesi olarak) bu iki bağlama ögesinin diğerlerinden farklılık göstermesi, programlama (kazanım yazma ve sınıflara dağıtma) açısından fazladan bir kazanım elde etmeyi gerektirmemelidir ki bu iki kazanımın da gereksiz olduğu düşünebilir. Çünkü yukarıda sayılan bağlama ögelerinin bazıları edat bazıları da bağlaçtır ve 7. sınıfta bunları içeren başka bir kazanım daha vardır: “*Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.*” Bunlara binişik yani birbirini ihtiva eden kazanımlar denilebilir.

“Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.” kazanımı anlama başlığı altında 5. sınıfa yerleştirilmiştir. Kazanım talimatı ise şöyledir: Ama, fakat, ancak, lakin ifadeleri üzerinde durulur (MEB, 2017b: 62). Yani bu bağlantı öğelerinin, 6. sınıftaki söz varlığı boyutunda işlenmesi de bir tutarsızlık örneğidir. Buna ek olarak kelime türleriyle ilgili dil bilgisi konularının dikey ilişkileri genelde okuma ve yazma becerisi ile kurulurken bağlantı öğeleriyle ilgili kazanımlar, konuşma becerisiyle de ilişkilendirilmiştir (bk. MEB, 2017b: 58, 65).

Program’da dil bilgisi terimi anılmadan dil bilgisi konularının söz varlığı içinde yer alması ilginçtir. Oysa 4. sınıfta yer alan “Yazdıklarını düzenler.” kazanımı altında “Öğrenciler, yazdıklarını dil bilgisi ve anlatım bozuklukları yönünden kontrol etmeye teşvik edilir.” (MEB, 2017b: 36) şeklinde bir talimatın yer alması ve yukarıda sıralanan kazanım yazma sorunları, Program’ın söz varlığı-dil bilgisi-anlam ayrımı noktasında karmaşıklığını gözler önüne serdiği gibi okuma boyutlarının ve diğer beceri alanlarının birbiriyle ilişkisinin titiz bir şekilde ve doğru mantıkla düzenlenmediğinin göstergesidir. Ancak Program’ın bütünlüğü bakımından okumadaki dil bilgisi konuları ile yazmadaki dil bilgisi konuları arasındaki ilişkilerin birbirini karşıladığı, birbiriyle örtüştüğü görülmektedir (yazma kazanımları için bk. MEB, 2017b: 64-66).

Program’da boyutlara yerleştirmede tarafımızca anlaşılmayan diğer bir durum da anlatım biçimleri konusunun söz varlığında kazanım hâline getirilmesidir. “Metindeki anlatım biçimlerini belirler.” kazanımı 7. sınıfta anlamaya, 8. sınıfta söz varlığına yerleştirilmiştir. Anlatım biçimiyle söz varlığı arasında bağ kurmak oldukça zordur. Anlatım biçimleri kelime ve anlam bilgisi ile de dil bilgisi ile de doğrudan ilişkili değildir, metin bilgisi konusudur. Metin bilgisi ile ilgili konular ise Program’da anlama boyutunda kazanımlaştırılmıştır. Bu kazanımın anlama boyutunda olması gerekmektedir.

Tablo 3’te gösterilen söz varlığı kazanımlarından bazılarının bu boyuta yerleştirilmesinde ve sınıflara dağıtılmasında hatalar yapıldığı gözlenmektedir.

Anlama Kazanımları

Anlama, bütün boyutlarıyla, bir süreci kapsayan bilişsel bir işlemdir. Okuduğunu anlama süreci, metin temelli bilgiyi yapılandırma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç boyunca okuyucu, metnin özelliklerini ve kendi dünya bilgisini kullanarak metnin anlamının zihnî bir temsilini yaratır. Okuyucu metin temelli bilgi ile ön bilgilerini bütünleştirdiğinde derin anlama gerçekleşir (Hock, Brasseur-Hock ve Deshler, 2015:100).

Okumanın nihai hedefi anlamadır. Duffy (2009) anlamının temel özelliklerini şöyle sıralar (akt. Arı, 2014: 540):

Aktifliktir: Okuyucunun etkin bir şekilde düşünmesi ve sürekli anlamı takip etmesi gerekir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (Ortaokul) Okuma Kazanımlarının Değerlendirilmesi

Geçicidir: Bir anda yapılan tahminler, daha sonra her an değişebilir.

Kişiseldir: Okuma, ön bilgiler ile denetlenir ve okuyucunun yorumuna katkıda bulunur.

Etkileşimdir: Okuyucunun bilgileri ile yazarın niyeti ile etkileşim hâlinindedir.

Düşünce ve dikkat gerektirir: Yazarın vermek istediği iletiyi elde etmeyi sağlayan ipuçlarını analiz etmek gerekir.

Simgeseldir (özellikle hikâye edici metinler): Yazar okuyucunun zihninde bir resim oluşturmak için betimleyici bir dil kullanır.

Çıkarım gerektirir: Okuyucu, yazarın vermek istediği anlamla ilgili iyi oluşturulmuş tahminlerde bulunur.

Yansıtıcıdır: İyi okuyucular, okuduklarını değerlendirir. Okuma bittikten sonra bunların önemi üzerinde durarak nasıl kullanacağını belirlerler.

Kazanımların, bu temel özellikleri kapsayan süreçleri ve kavramları taşıması, anlama bakımından önem taşımaktadır.

Program'da anlama başlığı altında verilen kazanımlar tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4. Anlama kazanımları ve sınıflara dağılımı

Kazanım	Sınıflar			
	5	6	7	8
Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.	X	X	X	X
Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	X	X	X	X
Metin türlerini ayırt eder.	X	X	X	X
Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	X	X	X	X
Metinle ilgili sorular sorar.	X	X	X	X
Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	X	X	X	X
Metinle ilgili sorulara cevap verir.	X	X	X	X
Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	X	X	X	X
Metnin konusunu belirler.	X	X	X	X
Okuduklarını özetler.	X	X	X	X
Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	X	X	X	X
Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	X	X	X	X
Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.	X	X	X	X
Metinler arasında karşılaştırma yapar.	X	X	X	X
Metnin içeriğine uygun başlık belirler.	X	X	X	X
Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	X	X	X	X
Metindeki hikâye unsurlarını belirler.	X	X	X	X
Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.			X	X
Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.	X			
Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.		X	X	X
Medya metinlerini değerlendirir.	X	X	X	
Medya metinlerini analiz eder.				X
Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.			X	
Okuduklarında kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.				X
Metindeki anlatım biçimlerini belirler.			X	
Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.			X	X

Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	X			
Metindeki yardımcı fikirleri belirler.			X	X
Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.	X			
Metni yorumlar.	X			
Metnin içeriğini yorumlar.		X	X	X
Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.	X			
Şiirin şekil özelliklerini açıklar.		X		
Toplam (33)	23	21	25	24

Tablo 4 incelendiğinde Program'da bazı kazanımlar farklı sınıflarda hem söz varlığı hem de anlama başlıkları altına yerleştirildiği görülmektedir. Bu kazanımlara bir önceki bölümde değinildiği için burada söz konusu edilmemiştir.

Anlama başlığı altındaki kazanımlar; anlama için yapılması gereken işlemler/davranışlar, tür çözümlemesi, metinlerarasılık ve anlam kurmayla ilgili kazanımlar olarak dört alt boyuta ayrılabilir.

Anlama için yapılması gereken işlemleri/davranışları içeren kazanımlar

“Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.” kazanımında ifade sorunu vardır. Kazanımın talimatında *“Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır.”* (MEB, 2017b: 62-63) bilgisi bulunmaktadır. Talimatla anlatılmak istenenin tipografik unsurlar olduğu anlaşılabilir. Bu sebeple *“Metinde önemli bilgilere dikkat çekmek için farklı biçimsel özellikler kullanıldığını kavrar.”* şeklinde yazılabilir. Bu kazanıma gerçekten ihtiyaç duyulmuş ise 5. ve 6. sınıflarda yer alması daha isabetli görünmektedir.

Bu kazanımın 5. sınıfa yönelik talimatında ilginç bir madde vardır: *“b) Köprü metinlerin (hipertekst) dış bağlantı olduğu belirtilir.”* (MEB,2017b: 62) Bilindiği kadarıyla köprü metin (hipertekst), bilgisayar ve internet ortamındaki metinlerle ilgili bir terimdir. Akla iki soru gelmektedir: Acaba bu ifade bilgisayar ya da medya okuryazarlığı ile ilgili bir kazanım mıdır? Diyelim ki bu kazanım doğrudan Türkçe dersi ile ilgili, niçin 6, 7, 8. sınıflarda bu kazanımın açıklaması sadece renkli, koyu, eğik yazı tipleriyle sınırlandırılmıştır? Bu sorulara kabul edilebilir cevaplar verilemeyeceği aşikârdır. Başka bir mesele de açıklamaya bağlı olarak kitap yazarları ders kitabında bunu metin üzerinde ancak resim ve şekillerle bir bilgisayar dersi kitabındaki gibi gösterebileceğidir. Bu sebeplerle talimatta geçen b maddesinin son derece gereksiz olduğu görülmektedir.

Öğrencinin okuyacağı farklı metinlerdeki farklı bilgilere ulaşması, bunlarla ilgili ön işlemleri yapması için Program'da iki önemli kazanıma yer verilmektedir: *“Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.”* ve *“Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.”* Buna benzer kazanımlar 2015 Programı'nda *“bilgi kaynakları”* yerine *“çoklu medya”* şeklinde ifade edilerek sınıflara karmaşık biçimde dağıtılmış ve birbirinin sınırına giren anlamlarla gereksiz kazanımlara yer verilmiştir (bk. Arı ve Keskin, 2016). Bu

itibarla 2017 Programı'nda bu konuyla ilgili az sayıda kazanım farklı bilgi kaynaklarına ulaşmayı ve kullanmayı ifade etmesi bakımından doğru şekilde düzenlenmiştir.

Tür Çözümlmelerini İçeren Kazanımlar

Anlama kısmında tür çözümlmeleri ile ilgili kazanımlar genellikle olması gereken niteliği ve niceliği barındırmaktadır. Ancak yine kazanım yazma, talimatlarla açıklama ve sınıflara dağıtma noktasında sıkıntılar barındırmaktadır.

“Metin türlerini ayırt eder.” kazanımının talimatı şöyledir: a) Hikâye, fabl, masal, haber metni türleri tanıtılır. (5. sınıf) Anı, mektup, tiyatro, gezi yazısı türleri öğretilmelidir. (6. sınıf) Söyleşi, biyografi, otobiyografi, günlük türleri üzerinde durulur (7. sınıf). Fıkra (köşe yazısı), makale, deneme, roman, destan türleri üzerinde durulur (8. sınıf). b) Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemelidir (MEB, 2017b: 61-62). Yani öğretimde metin türleri hakkında ayrıntılı bilgi verilmemesi önerilmekle birlikte talimatların yüklemeleri *“tanıtılır”, “öğretilmelidir”, “üzerinde durulur”* şeklinde bitmektedir. Açıklamalarda belirtilen b maddesinin gereksiz bir talimat olduğu düşünülebilir. Öğretim sürecinde öğretmenler sınıfın özelliklerine göre bu konuları esnek bir biçimde işleyebilirler.

Birbiriyle ilişkili *“Medya metinlerini değerlendirir.”* (5-7. sınıf) ve *“Medya metinlerini analiz eder.”* (8. sınıf) kazanımlarının talimatları okunduğunda bu kazanımların dinleme/izleme becerisini daha çok ilgilendirdiği söylenebilir: 5-7. sınıf için: İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlar. 8. sınıf için: Medya metinlerinin amaçlarının (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, eğlendirme, ikna etme) belirlenmesi sağlar (MEB, 2017b: 62-63).

“Şiirin şekil özelliklerini açıklar.” kazanımı sadece 6. sınıfta bulunmaktadır. Program'ın bütünlüğü açısından bu kazanımın yüklemi *“belirler”* şeklinde olmalıdır çünkü *“Metindeki hikâye unsurlarını belirler.”* kazanımına benzemektedir. Hikâye unsurlarını belirleme, her sınıfta (ortaokul) yer alırken şiirin şekil özelliklerinin sadece 6. sınıfta yer alması Program'ın metin türlerine konusuna bakışının açık ve net olmadığını göstermektedir. Ayrıca *“açıklar”* ifadesi anlatmayla ilgili, *“belirler”* ifadesi anlamayla ilgili işlemdir.

Yukarıda anılan kazanımların ve talimatların dışındaki metin türü ve tür çözümlmelerini içeren kazanımlar yerinde ve kararındadır. Oysa 2015 Programı'nda *“tür çözümlmeleriyle ilgili kazanımlar metin türü; bilgilendirici, hikâye edici metinler ve şiir ile ilgili bilgiler karmaşık ifadelerle sınıflara yayılmaktadır”* (Arı ve Keskin, 2016: 157). Bu bakımdan 2017 Programı'nda bir iyileştirme söz konusudur.

Metinlerarasılığı İçeren Kazanımlar

Doğrudan metinlerarasılığı işaret eden iki kazanım bulunmaktadır: “*Metinler arasında karşılaştırma yapar.*” ve “*Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.*” 2015 Programı’nda metinlerarasılığı karşılayan daha çok kazanım bulunmaktadır ancak 2017 Programı’nda bu konuyla ilgili çok amaçlı kazanım, daha iyi ifade edilmektedir.

Anlam Kurmayla İlişkili Kazanımlar

2015 Programı’nda okuma öğrenme alanında tahmin etmeyle ilgili herhangi bir kazanım bulunmaması önemli bir eksiklik (Keskin ve Arı, 2016: 163). Bu durum Taslak Program’da düzeltilmemiş, yeni Program’da düzeltilmeye çalışılmıştır: “*Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.*” Ancak bu kazanım okuma öncesi ile ilgilidir. Tahmin stratejisi okuma öncesinde ve sırasında ve okuma sonrasında kullanılmaktadır. Bu bakımdan eksiklik tam olarak giderilmemiştir. 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*” (Keskin ve Arı, 2016: 163-164). “*Metni okurken tahminler yapar ve tahminlerini sorgular*” (Arı, 2017: 51) önermelerinden bir ikisi kazanım hâline getirilmelidir. Okumada, ortaokul düzeyinde bu tür kazanımların “*Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.*” gibi biçimsel bir önermeden daha gerekli olduğu düşünülmelidir.

“*Metnin içeriğine uygun başlık belirler.*” şeklinde belirtilen kazanım sorunludur. Dinlemede “*Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.*” kazanımında “farklı başlık” doğru bir şekilde ifade edilmiştir ancak okumadaki kazanım, başlıksız bir metne başlık bulmayı gerektirecek bir cümle anlamı kastedilmiştir. Aslında okumada kastedilen metne farklı bir başlık belirlemektir.

Yorumlamayla ilgili iki kazanımda, ifade sorunu olduğu görülmektedir: “*Metni yorumlar.*” (5. sınıf), “*Metnin içeriğini yorumlar.*” (6, 7, 8. sınıf). İki kazanım da aynı anlamı karşılamaktadır. 5. sınıfa iki talimat yazılmıştır ve burada “metnin içeriği”ne değinilmektedir: b) Metin içeriğinin yorumlanması sırasında metinlerdeki örneklere ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır (MEB, 2017b: 61). Aynı talimat içeriği diğer sınıflarda yer almaktadır ancak üst sınıflarda öznelliğe ve nesnellığe gönderme yapılmıştır. Dolayısıyla aynı anlamı içeren fazladan bir kazanım ortaya çıkmıştır. Bu sorun aynı şekilde “*Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.*” (7. sınıf) ve “*Okuduklarında kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.*” (8. sınıf) kazanımlarında da bulunmaktadır. İlki bir metindeki, ikincisi her metindeki anlamını taşıya bile gereksizlik söz konusudur. Program metninde bu kazanımla ilgili herhangi bir talimat yoktur.

Önceki programlarda açık ve tam bir önerme hâline getirilmeyen “*Metinde yer alan resim, şekil, tablo ve grafikleri yorumlar.*” (Arı, 2017: 51) şeklinde bir kazanıma gerek duyulmaktaydı. Yeni

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (Ortaokul) Okuma Kazanımlarının Değerlendirilmesi

Program'da görsel okumayla ilgili unsurların açık ve net yazılmış kazanımlara dönüştürülmesi isabetlidir: *"Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar."*, *"Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar."*, *"Görsellerle ilgili soruları cevaplar."* 2015 Programı'nda ve Taslak Program'da bu unsurlar *"Okuduğunu anlamada görsellerden yararlanır."* kazanımının talimatında *"Grafik, tablo, çizelge vb. biçimlerde sunulan görsellerin metnin anlaşılmasına nasıl katkı sağladığını açıklayarak bu bilgileri yorumlaması sağlanır."* (MEB, 2015: 40; MEB, 2017a: 41) şeklinde dolaylı olarak belirtilmektedir. Görsellerle ilgili bu şekilde daha açık kazanım yazmanın arkasında PISA değerlendirmelerindeki istenmeyen sonuçlar için tedbir alma düşüncesi olabileceği gibi çağdaş okuryazarlık türlerine Program'da yer verme isteği de olabilir. Sebep ne olursa olsun bunların kazanım hâlinde yazılması olumlu bir durumdur.

Anlama; sürekli gelişen ve soru sorma, cevap arama, tahmin etme gibi alt beceriler ve stratejiler gerektiren bir süreçtir. 2015 Programı'nda ilk dört sınıfta soru sorma ve cevap vermeye ilgili birden fazla gereksiz kazanıma yer verilmesine rağmen son dört sınıfta bununla ilgili hiçbir kazanımın olmaması önemli bir eksiklik (Keskin ve Arı, 2016). Bu eksiklik, Taslak Program'da *"Metinle ilgili sorular sorar ve sorulan sorulara cevap verir."* şeklinde düzeltilmeye çalışılmıştır. Bu kazanıma iki uçlu (soru-cevap) ve ölçme-değerlendirme açısından sıkıntı doğuracak bir anlam yüklenmiştir. Ancak yeni Program'da, soru sorma ve cevap verme birbirinden ayrılarak -2006 Programı'ndaki gibi- tam ve doğru iki kazanıma ulaşılmıştır: *"Metinle ilgili sorular sorar."* ve *"Metinle ilgili sorulara cevap verir."*

Bir başka tam ve doğru kazanım yazma da konu, ana fikir ve yardımcı fikir bulmayla ilgilidir. 2015 Programı'nda *"Okuduklarının konusunu ve ana fikrini/ana duygusunu belirler."* şeklinde iki ayrı zihinsel işlem gerektiren unsurlar birleştirilerek hatalı bir kazanım oluşturulmuştur. Bu birleştirmenin yanlış bir düşünce olduğu, sebepleri, örnekleri ve kanıtları ile uzun uzadıya açıklanmış ve 2005 ve 2006 programlarındaki gibi ayrı kazanımlar hâlinde yazılması önerilmiştir (bk. Arı ve Keskin, 2016). Taslak Program'da ise *"Okuduklarının konusunu, ana fikrini/ana duygusunu ve yardımcı fikirlerini belirler."* kazanımıyla daha da yanlış bir şekilde üç işlem birleştirilmiştir. Ancak yeni Program'da bu üç ayrı işlem gerektiren zihni faaliyetler, doğru biçimde üç ayrı ifade ile kazanımlaştırılmaktadır: *"Metnin konusunu belirler."*, *"Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler."*, *"Metindeki yardımcı fikirleri belirler."* Anlam kurmada önemli olan konu, ana fikir ve yardımcı fikir belirleme işleminin doğru biçimde ayrı ayrı kazanımlaştırılması, yeni Program'ın daha olumlu bir bakış açısı ile yazıldığının izlerini taşımaktadır.

İsabetli başka bir önerme de 2006 Programı'nda olup 2015 Programı'nda ve Taslak Program'da yer verilmeyen ancak 2017 Programı'na -tekrar- konulan *"Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir."* kazanımıdır. Okuyucunun bir metindeki bilgiyi yazardan farklı biçimde

işlemesi, metindeki bilgilere eleştirel bir bakışla - önceki bilgilerinden de hareket ederek- kendisinden bir şeyler katması, doğrudan anlama becerisini kuvvetlendiren, başka bir ifadeyle yaratıcılığını geliştiren bir bilişsel işlemdir. Dolayısıyla bu kazanım, öğrencilerin bakış açısını ve yaratıcılığını geliştirici bir niteliktedir.

2015 Programı'nda okuma öğrenme alanında çıkarım yapmayla ilgili bir kazanımın bulunmaması önemli bir eksiklik (Arı ve Keskin, 2016). 2017 Programı'nda *"Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur."* kazanımının yer alması, bu eksikliğin giderildiğini göstermektedir.

Metindeki işlemleri sıralamakla ilgili kazanımlar, 2015 Programı'nda daha çok ilkököl sınıflarında yer almaktadır. Yeni Program'da bunu içeren kazanımlar 7. ve 8. sınıfa yerleştirilmektedir: *"Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar."* Talimat okunduğunda bu kazanımın tür çözümlenmesiyle (talimatname ve kullanım kılavuzu okuma) örtüştüğü söylenebilir. Aslında ortaokul düzeyinde oluş sırasını belirlemeye her sınıfta yer verilebilir.

Anlam kurmayla ilgili kazanımları tamamlamak için 2006 Programı'nda geçen *"Metindeki anahtar kelimeleri belirler."* önermesine benzer bir kazanıma ihtiyaç duyulduğu düşünülebilir.

Tablo 4'te gösterilen kazanımların (özellikle anlam kurma ile ilgili olanlar), Duffy (2009)'nin belirttiği anlamının temel özelliklerini azami ölçüde taşıdığı gözlenmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Türkçe Dersi Öğretim Programı (ortaokul) okuma kazanımlarının incelenmesi sonucunda iki önemli sorunla karşılaşıldığı görülmektedir:

Dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerilerinin boyutlandırılmamış olmasına karşılık okuma kazanımları üç boyutta ele alınmaktadır. Söz varlığı boyutuna alınması gereken bazı kazanımlar anlamada, anlama boyutuna alınması gereken bazı kazanımlar akıcı okuma ve söz varlığında işlenmektedir.

Kazanımların sınıflara dağıtılmasında öncelik-sonralık ve içerik ilişkileri bazı sorunları beraberinde getirmektedir. Gerek kazanım ifadelerindeki muğlaklıklar gerekse kazanımda ifade edilemeyen müfredat konuları talimatlarla açıklanarak sınıflara dağıtılmıştır. Bunlarda da eksikler ve hatalar bulunmaktadır.

Bu sorunlar kazanım sayısını etkilemektedir. Bu çalışmada tablolar incelendiğinde toplam 62 kazanım bulunmaktadır, sorunlu yerleştirme ve dağıtım çözüldüğünde göreceli olarak aslında toplam 55 kazanım bulunmaktadır, yani yanlışlar 7 kazanımı doğrudan etkilemektedir (strateji kullanma, deyim, atasözü, özdeyiş; düşünceyi geliştirme yolları, anlatım biçimleri, söz sanatları, geçiş ve bağlantı ifadeleri, metni yorumlama ile ilgili kazanımlar). Kanaatimizce yanlış ifadeler doğru

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (Ortaokul) Okuma Kazanımlarının Değerlendirilmesi

anlamlandırıldığında, birbirini ihtiva eden kazanımlar birleştirildiğinde, boyutlara yanlış yerleştirilen kazanımlar doğru ayrıştırıldığında göreceli olarak akıcı okumada 3, söz varlığında 21, anlamada 31; toplamda 55 kazanım olması gerekmektedir.

Bu iki önemli sorun özetlendikten sonra 207 Programı'ndaki okuma kazanımları, önceki programlarla karşılaştırıldığında şu sonuçlara varılabilir:

2006 Programı'ndaki bütün kazanımlar her sınıf düzeyinde sarmal bir şekilde yer almaktadır. Bu durumun ders kitaplarının niteliğini ve öğrenme öğretme sürecini olumlu etkilemediği söylenebilir. 2015 Programı'nda ve Taslak Program'da ise konuların bir kısmı sınıflarda farklı kazanımlarla dağıtılmasına rağmen aşamalandırılmasında (öncelik-sonralık ilişkisi) çok sayıda problem bulunmaktadır. 2017 Programı'nda bu durum kısmen talimatlarla çözülmek istense de hatalı dağıtımlara, binişik kazanımların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

2015 Programı okuma öğrenme alanı kazanımları kapsam, binişiklik, ardıcılık, süreklilik, bütünlük ve bağdaşım bakımından karmaşık biçimde tasarlanmıştır (Arı ve Keskin, 2016). Karmaşıklığın asıl sebebi bir kazanımın birden çok önerme belirtmesi (binişiklik), üstelik benzer önermelerin başka kazanımlarda tekrar etmesi (kapsam, ardıcılık ve bütünlük ilişkilerinin bozulması) olarak gösterilebilir. 2017 Programı'ndaki ortaokul okuma kazanımlarında binişik ifadelerin en aza indirilmesi, karmaşıklığın giderilmesi yönünde bir gelişim göstermiştir. Ancak aynı kazanım ifadelerinin farklı boyutlarda (söz varlığı ve anlama) farklı sınıflara dağıtılması, bütünlük ve bağdaşım bakımından sorun oluşturmuştur. Yeni Program'da kazanım yazma sorunları 2015 Programı'ndan daha azdır.

2015 Programı'nda dinleme/izleme ile konuşmanın birleştirilerek sözlü iletişim öğrenme alanı oluşturulması ve bu alandaki kazanımların yanlış boyutlarda tutarsızlıklar sergilemesi, okuma öğrenme alanı ile ortak kazanımların karşılıksızlığı dinleme-okuma, konuşma-okuma ilişkilerinin eksik ve çelişkili kurulması programın bütünlüğünü bozmaktadır (bk. Arı, 2016; Arı ve Keskin, 2016). Yeni Program'daki okuma-dinleme/izleme, okuma-konuşma, okuma-yazma kazanımları arasında kurulan paralel ilişkiler, birkaç eksiğe rağmen 2015 Programı'ndan üstündür.

2006 Programı'nda metnin değerlendirmesiyle ilgili gereksiz kazanımlar, okuma alışkanlığı kazanmakla ilgili gözlenmesi, daha doğrusu ölçme değerlendirmesi mümkün olmayan birçok kazanım bulunmaktadır. 2017 Programı'nda bu tür kazanımların bulunmaması, 2006 Programı'na göre bir iyileştirme olarak yorumlanabilir. Ancak okuma alışkanlığı kazanmaya ilişkin bir kazanım bulunmamaktadır. Okuma alışkanlığıyla ilgili unsurları kazanımlaştırmanın zorluğu tartışılabilir. Yeni Program'daki anlama boyutunda 2006 Programı'ndaki okuduğu metni anlama ve çözümleme kazanımlarına yer verildiği gözlenmektedir.

Kazanımlar, genel ya da özel çıktıkları belirleyen ifadelerdir (Ornstein ve Hunkins, 2014: 319). Kazanımlar istenebilir, gözlenebilir, ölçülebilir nitelikte olmalıdır (Demirel, 2000: 127). Yeni Program'da özellikle anlama kazanımlarının çoğu bu niteliklere uymaktadır. Anlamada 2015 Programı'na göre anlatmayla ilgili kazanımların en aza indirgenmesi anlamının niteliğini olumlu etkilemektedir. Yeni Program'da; 2015 Programı'ndaki binişik kazanımların azaltılması, ölçme ve değerlendirme açısından da iyileştirildiğini göstermektedir.

Bu çalışmada belirtilen sorunlara rağmen 2017 Programı'ndaki okuma kazanımları; karmaşık şekilde düzenlenmiş, çelişkili, tutarsız, hatalı, izaha muhtaç birçok kazanımın yer aldığı 2015 Programı'nın okuma öğrenme alanından çok daha iyidir. Bu sebeple 2015 Programı'ndan vazgeçilmesi doğru ve yerinde bir uygulamadır. Ancak yine de düzeltmelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için "oluşturulan programların belirli aralıklarla yeniden değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sürecinde öğretmenler ve akademisyenlerin görüşlerinin dikkate alınması gerekir. Sürekli kendini yenileyen ve eksiklerini gidermeye çalışan bir program, Türkçe dersinin amaçlarına ulaşmasını kolaylaştıracaktır" (Temizyürek ve Balcı, 2006: 461). Program'daki okuma kazanımları tekrar düzenlenmezse ya da ilişkiler doğru kurulmazsa bundan ders kitabı yazarları olumsuz etkilenecektir. Olumsuzluklar da öğrenme öğretme sürecine yansiyacaktır.

"Öğretmenlik mesleği üst düzey karar verme becerileri gerektiren bir meslektir. Öğretmenler, öğretim amaçlarını [kazanımları] seçerken bunların birçok açıdan değerli olup olmadığını sorgulamalı ve değerli gördüklerini seçmelidirler" (Doğanay ve Sarı, 2006: 66). Bu sebeple belirtilen düzeltmeler ve düzenlemeler gerçekleşmez ise Türkçe öğretmenlerine önemli sorumluluklar düşmektedir.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Arı, G. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin kullandığı ASOAT ve YO-DE okuma stratejilerinin anlamaya etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 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.
- Arı, G. (2017). Okuma becerisi kazanımlarının bilişsel kategorilere göre sınıflandırılması. R. Gürses (Ed.) *Ana Dili Olarak Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Toplantısı Bildirileri (Sivas, 30-31 Ekim 2014)* (ss.35-52). Ankara: TDK.
- Arı, G. ve Keskin, H. K. (2016). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı okuma öğrenme alanındaki kazanımlarla ilgili eleştirel bir değerlendirme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 144-169.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2006). Öğretim amaçlarının belirlenmesi, ifade edilmesi ve uygun içeriğin seçilmesi. A. Doğanay ve E. Karip (Ed.) *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (ss. 31-76). Ankara: Pegem Akademi.
- Duffy, G. G. (2009). *Explaining reading*. New York: Guilford.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (Ortaokul) Okuma Kazanımlarının Değerlendirilmesi

- Hock, M. F., Brasseur-Hock, I. F., Deshler, D. D. (2015). Reading comprehension instruction for middle and high school students in english language arts: research and evidence-based practices. K. L. Santi ve D. K. Reed (Ed.) *Improving reading comprehension of middle and high school students* (ss. 99-118). New York: Springer.
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. İstanbul: Kriter.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel P.J., Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2000). *İlköğretim Okulu Türkçe-Yazı Programı 6-7-8. Sınıf*. İstanbul: MEB, 2. baskı
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2015). *İlköğretim Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017a). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)* [taslak]. Ankara: Millî Eğitim.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017b). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı temeller, ilkeler, sorunlar*. (çev. ed. A. Arı). Konya: Eğitim.
- Serravallo, J. (2010). *Teaching reading in small groups*. Portsmouth: Heinemann.
- Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. Ankara: Nobel.
- Yıldız, C. (2003). *Ana dili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A.