

PAPER DETAILS

TITLE: Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programının İncelenmesi

AUTHORS: Damla ELDELEKLİOĞLU ONUK, Baris AVCI

PAGES: 343-359

ORIGINAL PDF URL: <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/1416612>



Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programının İncelenmesi

*Damla ELDELEKLİOĞLU ONUK**
*Barış AVCI***

Öz

Uluslararası değerlendirme programı sonuçları ile çeşitli araştırmaların bulguları okuma becerisi alanında Türkiye'nin alt sıralarda yer aldığını, öğrencilerin uzun metinlerden ziyade kısa metinleri okumayı tercih ettiğini göstermektedir. Buna ek olarak yetişen bireylerin üst bilişsel becerilere ulaşmasındaki güçlüklerin de vurgulanması nedeniyle 5. ve 6. sınıflar seçmeli Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nın incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak DAPDEM öğretim programı değerlendirme ölçütleri ile 5 boyutta toplanan veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda, ölçüt kapsamında öğretim programında yeterli bilgi verilmediği ancak programın bir felsefesinin olduğu ve bu doğrultuda programın şekillendirildiği, hedef/kazanımların yatay ve dikey boyutta çoğunlukla uyumlu olduğu, içerik ve öğretme-öğrenme süreci açısından programda kısıtlı bilgiye yer verildiği ve öğretmenin içerik seçimi ve öğretme-öğrenme süreci konusunda esnek bırakıldığı, ölçme ve değerlendirme kapsamında da öğretmeni yönlendirecek araç ve gereçlere yer verildiği söylenebilir. Ders kapsamında uygun içerikli kitapların önerilmesi, üst bilişsel beceri gerektiren kazanımların saatlerinin artırılması ve programda iyileştirmelerin yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuma becerileri, öğretim programı, nitel araştırma, doküman inceleme

The Examination of Reading Skills Curriculum

Abstract

International assessment program results with the findings of various researches show that Turkey is located in the bottom row in the field of reading skills and students prefer to read short texts rather than long texts. In addition to that, because of emphasizing the difficulties in reaching metacognitive skills of grown-up individuals, it was aimed to examine the 5th and 6th grades elective Reading Skills Course Curriculum. Accordingly, the collected data in five dimensions using document analysis, one of the qualitative research methods, and DACEM curriculum evaluation criteria was analysed by descriptive analysis method. As a result of the examination, within the scope of the criteria, it can be inferred that the information in the curriculum is inadequate but, the program has a philosophy and developed according to it, the target/attainments of the program are mostly coherent in horizontal and vertical dimensions, the limited information was given in terms of context and learning-teaching process and the teacher is flexible in terms of selection of context and learning-teaching process, assessment and evaluation instruments were included to lead the teachers. Within the course, it is recommended to propose appropriate thematic books for the course, increase the course hours for learning outcomes requiring Meta cognitive skills and improve the program.

Keywords: Reading skills, curriculum, qualitative research, document analysis

*Öğr. Gör. Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, damlaeonuk@gmail.com , ORCID: orcid.org/0000-0002-8207-7719

**Doktora Öğrencisi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Eskişehir, barisavci@anadolu.edu.tr , ORCID: orcid.org/0000-0002-7584-7113

Giriş

Okumak eylemi, ilk okumayı da içerisine alan, harfleri tanıma, kelimeleri ve cümleleri okuyabilme, sese dökme olarak tanımlanırken; okuma becerisi, okunulan kelimelerin, cümlelerin anlamlarını idrak edip bunlar üzerine düşünme, eleştirel fikir geliştirebilme ve kendi fikrini oluşturma şeklinde ifade edilebilmektedir. Buna göre; okumak eylemi ve okuma becerisi birbirlerinden ayrılan iki kavramdır. Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre okumak, yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek; bir şeyin anlamını çözmek, kavramak olarak tanımlanmakta okuma ise; okumak işi olarak belirtilmektedir. Coşkun (2013), okumayı yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanması, okuma becerisini ise; okumanın sürekli kullanılıp geliştirilmesi olarak tanımlamaktadır.

OECD ise okuma becerilerini, kişinin hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak amacıyla çeşitli şekillerde sunulan metinleri anlaması, kullanması, değerlendirmesi, ilişkilendirmesi ve metinler üzerine derinlemesine düşünmesi şeklinde tanımlamaktadır (MEB, 2019). Okumanın bir beceri olarak tanımlanması, onun geliştirilebilir ve alışkanlığa dönüştürülebilir olduğu anlamına gelmektedir (Ceran ve Karabacak, 2013).

Bu beceriler ile donanmış, üstün niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde okuma eğitiminin özel bir yeri bulunmakta, bu yolla bireylerin birçok yönden gelişimi desteklenmektedir (Uyanık, 2014). Bu gelişimi desteklemek amacıyla okuma eğitimi üzerine çeşitli araştırmalar yürütülmekte, okuma eğitiminin daha verimli ve kalıcı hâle gelmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmektedir (Arıcı, 2018). Bu bağlamda okuma eğitimi kapsamındaki okuma becerilerinin Türkçe (1.-5. sınıflar) ve Türkçe (5.-8. sınıflar) ile seçmeli okuma becerileri dersi (5.-6. sınıflar) öğretim programlarındaki yeri incelenmekte (Demirtaş ve Süğümlü, 2013) ve alanyazında 19 okuma çeşidinin öğretime yer verildiği görülmektedir (Erdağı Toksun, 2018).

Okuma becerilerinin gelişimi ilköğretim süresince gerçekleşirken, bu becerilerin sürekli gelişerek devamı zorunlu eğitim süresince atılan temele bağlı olmaktadır (Özbay, 2009). Bu süreç içerisinde Türkçe dersinin bir parçası olarak yürütülen okuma becerileri, 2012 yılında seçmeli ders olarak ilköğretim programlarında 5. ve 6. Sınıflar için ayrı bir ders olarak yapılandırılmıştır. 2012 yılında oluşturulan Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı genel itibarıyla metni merkeze alarak, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeyi amaçlamıştır (MEB, 2012). 2012 yılında hazırlanan bu programda değişiklikler yapılarak, 2018 yılında okuma becerileri dersi programı yeniden yapılandırılmıştır.

Programın yeniden yapılandırılma sürecinde, Türkiye'nin okuma becerileri yeterliklerinin de ölçüldüğü Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (Progress in International Reading Literacy Study) -PIRLS ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment) -PISA sınavındaki düşük başarısı etkili olmuş olabilir.

Bu doğrultuda PIRLS, Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Birliği tarafından 2001 yılında hayata geçirilmiş olup bu alanda çalışmalarına günümüzde de devam etmektedir. 5 yılda bir düzenlenen bu sınava Türkiye 2001 yılında katılarak 35 ülke arasında okuma başarısında 28. sırada yer almasının ardından (Mullis, Martin, Gonzalez, Ann ve Kennedy, 2003) bir daha bu sınava katılmamıştır.

PISA, OECD tarafından 2000 yılında uygulamaya başlanılan, 15 yaşındaki öğrencilerin sahip olduğu bilgi ve becerileri ölçen ve ülkelerin eğitim sistemi hakkında fikir veren; okuma, matematik ve fen okuryazarlığı alanlarında ölçüm yapan bir Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'dır (MEB, 2010). Türkiye, 2003 yılında bu programa katılmaya başlamıştır (Eraslan, 2009). PISA ölçümleri, üçer yıllık aralarla yapılmakta ve her üç yıllık ölçümde bir döngü tamamlanmaktadır. Böylece, her ölçüm yapılan yılda bir alana daha fazla ağırlık verilmektedir (Bozkurt, 2014). 2000, 2009 ve 2018 yıllarında yapılan PISA ölçümlerinde, temel ağırlıklı alan okuma becerileri alanı olmuştur.

Türkiye'nin yıllara göre okuma performansları Tablo 1'de şu şekilde özetlenmektedir (MEB, 2019):

Tablo 1.

Türkiye'nin 2000-2018 Yılları Arası PISA Okuma Becerileri Performansı Sonuçları

Uygulama Yılı	2003	2006	2009	2012	2015	2018
Puan	441	447	464	475	428	466

Okuma Performansı OECD Ortalaması	494	492	493	496	493	487
OECD ülkeleri arasındaki sıralama	(28/29)	(28/30)	(31/34)	(31/34)	(32/34)	(31/37)

PISA okuma becerileri sonuçları incelendiğinde, Türkiye'nin bu alanda bekleneni karşılamayarak son sıralarda yer aldığı göze çarpmaktadır (Olkun, Altun ve Aydoğdu, 2003). Karşılaştırmaya imkân tanıyan bu sınav sonuçları da okuma becerileri konusundaki öğretim programlarının başarısının sorgulanarak (İnce ve Gözütok 2018) okuma eğitimi politikalarının gereksinime cevap verici şekilde iyileştirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Bozkurt, 2016). Çağımızın bir gereği olarak, düşündüklerini etkili ve doğru şekilde dile getiren, okuyan ve okuduklarını sentezleyebilen, edindiği kuramsal bilgileri günlük hayata aktarabilen bireyler yetiştirmek gerekmektedir (Çarkıt, 2019). Bu gereksinime cevap veren birey yetiştirmede kullanılacak en etkili araçlardan biri olarak görülen okuma eğitimi, bilgi toplumuna ayak uydurma ve gelişmişlik düzeyini artırmada da oldukça önem arz etmektedir (Coşkun, 2002; Ortaş, 2014). Bu doğrultuda, okuma eğitimi üzerinde daha dikkatli bir şekilde durularak bu konuda gerekli tedbirlerin zaman geçirmeden alınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Aytaş, 2005). Okuma becerileri dersi ve öğretim programı alanında yapılan araştırmalar da bu bulguyu desteklemektedir (Batur ve Alevli, 2014; Genç, 2018; Çarkıt, 2019; Yılmaz Aydın, 2019).

Bu araştırmada, uluslararası değerlendirme programı sonuçları ve yapılan çeşitli araştırmalarda okuma becerisi alanında Türkiye'nin sıralamalarda aşağılarda yer alması, öğrencilerin uzun metinlerden ziyade kısa metinleri okumayı tercih etmesi, yetişen bireylerin üst bilişsel becerilere ulaşmasındaki güçlükler (MEB, 2019) nedeniyle 5. ve 6.sınıflar Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nın Demirel Analitik Program Değerlendirme Modeli (DAPDEM) ile incelenmesi amaçlanmıştır. Modelin tercih edilmesinde (1) eğitim programının tasarlanması, (2) değerlendirilmesi (3) ve geliştirilmesi süreçlerinde izlenecek adımları net bir şekilde ifade ederek hangi ölçütlerin esas alınacağı konusunda çerçeve sunması etkili olmuştur. Bu kapsamda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nın bağlam boyutu nasıldır?
2. Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nın hedef/kazanım boyutu nasıldır?
3. Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nın içerik boyutu nasıldır?
4. Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme/öğretme süreci boyutu nasıldır?
5. Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme boyutu nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemini esas almıştır ve doküman inceleme tekniği kullanılarak elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma kapsamında, Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'na ilişkin yazılı belgeler analiz edilmiş ve veri sağlanmıştır. Doküman inceleme denilen bu teknik; "araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır" (Turgut, 2014, s.239). Bowen (2009), doküman incelemesini, dokümanları inceleme ve değerlendirmenin sistematik bir süreci olarak ifade etmiştir. Doküman analizi, sadece dokümanlardan elde edilecek bilgilerden ötürü değil aynı zamanda doğrudan gözlem veya görüşme ile elde edilebilecek araştırmanın yolunu da belirleyebileceği için önemlidir (Patton, 2014, s. 294). Yıldırım ve Şimşek (2016) ise; araştırılacak durumlara dair bilgi içeren yazılı materyaller olarak tanımlarken doküman analizinin aşamalarını (1) dokümanlara ulaşma, (2) özgünlüğü kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) veriyi analiz etme ve (5) veriyi kullanma şeklinde 5 aşamadan oluştuğunu ifade etmektedir. Aşağıda verilen açıklamalar çerçevesinde bu çalışma gerçekleştirilmiştir:

1. Dokümanlara ulaşma ve özgünlüğünün kontrol edilmesi: Bu araştırmada, Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı incelendiğinden Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı internet sayfasından öğretim programına ulaşılmıştır. Resmi internet sayfasından erişildiği için belge özgündür.
2. Dokümanları anlama: Araştırmanın amacı doğrultusunda incelemeye tabi tutulmuştur. İncelemede kullanılan ölçüt vasıtasıyla doküman derinlemesine incelenmiştir.

3. Verilerin analiz edilmesi ve kullanılması: Elde edilen veriler tablolaştırılmış ve elde edilen bilgiler doğrultusunda raporlaştırılmıştır.

Bu araştırmada doküman incelemesi kapsamında Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı (5.-6. Sınıflar) ve MEB Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi ile Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine basın açıklaması metni kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak Yazçayır (2016) tarafından hazırlanan DAPDEM öğretim programı değerlendirme ölçütleri kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yürütülerek saha çalışmaları yapılan somut ve yol gösterici bir çerçeve sunması modelin tercih edilme sebebi olmaktadır. Öğretim programının bağlam boyutu; program geliştirme çalışma grupları, programın felsefi temelleri, öğrenme kuramları, program tasarımı, program geliştirme modeli, ihtiyaç analizi ve programın kullanım kılavuzları, hedef/kazanım boyutu; hedef/kazanımların amaçlarla ilişkisi ve yatay boyutta özellikleri, içerik boyutu; içerik seçimi, içerik düzenlemesi ve tabloları, öğrenme-öğretme süreci boyutu; kuramsal temelleri, etkinliklerin uygunluğu, yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikleri, öğretim teknolojisi ve materyaller, ölçme ve değerlendirme boyutu; ölçme ve değerlendirme ile ilgili genel bilgiler, ölçme aracının özellikleri ve program değerlendirme ve geliştirme boyutlarından oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, öncelikle incelenen öğretim programına ulaşılmasının ardından öğretim programının incelenmesinde kullanılan DAPDEM öğretim programı değerlendirme ölçütlerinin kullanımı için gerekli izin alınmıştır. Ölçütte yer alan bağlam, hedef/kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme boyutlarında öğretim programının incelenmesi tamamlanmış ancak, öğretim programının program değerlendirme ve geliştirme boyutu incelemeye tabi tutulmamıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı internet sayfası üzerinden edinilen Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı (5.-6.Sınıflar) (MEB, 2018) verileri, DAPDEM ölçütleri kapsamında mevcut durum analizi için hazırlanan inceleme formu kullanılarak betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2016, s.239) betimsel analizde elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanabileceğini ve verilerin araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceğini belirtmekte; elde edilen veriler, sistematik bir biçimde betimlendikten sonra açıklandığını ve yorumlandığını, neden-sonuç ilişkileri irdelendiğini ve sonuçlara ulaşıldığını ifade etmektedir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile toplanan verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenip yorumlanmasından oluşan bir nitel veri analizidir (Özen ve Hendekçi, 2016). Bu kapsamda, araştırmanın soruları ve boyutları (bağlam, hedef/kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme) dikkate alınarak bir çerçeve oluşturulmuş, tematik olarak düzenlenen çerçeveye veriler işlenmiş, bulgular tanımlanıp yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen kodlamaların güvenirliğini sağlamak amacıyla, tutarlılıkları [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] formülü ile hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Kodlamaları yapan araştırmacılar arasındaki uyum 0,85 olarak hesaplanmıştır. Uyum değerinin 0,70 ve üzeri olması yeterli kabul edildiğinden (Miles ve Huberman, 1994) verilerin analizi için kodlayıcılar arası uyumun iyi ve yeterli bir güvenirliğe sahip olduğu söylenebilmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel

Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Bu bölümde programın bağlam, hedef/kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme ile bulgularına yer verilmektedir.

Bağlam Boyutuna İlişkin Bulgular

Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı (OBÖP) içerisinde bağlam boyutunu oluşturan tüm alt boyutlara ilişkin bilgi verilmediği göze çarpmaktadır.

Program Geliştirme Çalışma Grupları

Bu doğrultuda programda, karar ve koordinasyon grubu, programın felsefi ve öğrenme kuramları temelleri, program tasarım ve geliştirme modeli ile ihtiyaç analizi hakkında net bir bilgi verilmemektedir. Ancak, Millî Eğitim Bakanlığı’nın öğretim programlarına ilişkin açıklamaları doğrultusunda çeşitli çıkarımlarda bulunulmuştur. Program karar ve koordinasyon grubundaki uzmanların sayıları ile yeterlikleri hakkında bilgi verilmediği ancak, programların “Türkiye’nin farklı illerinde ve farklı okul türlerinde görev yapan öğretmen ve akademisyenlerden, referanslar ve tavsiyeler kullanılarak çalışma grupları oluşturulduğu.” ifade edilmiştir (MEB, 2017).

Programın Felsefesi/Programın Felsefi Temelleri

“Kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünümüze ve yarınlarımıza uzanmaktadır” ifadeleri ile “eğitim sistemi sadece akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı değildir. Temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek asli görevidir ...” ifadeleri esaslı yaklaşımın temel prensiplerini yansıtmaktadır. Program içerisindeki “eğitim sistemimiz yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlar (s.4)” ifadesi ile birlikte yetkinliğe ulaşmak amacıyla da bilim/teknoloji alandaki yenilikleri takip etme, inisiyatif alma ve çağın gereklilikleri doğrultusunda hareket etme ifadelerinin kullanılması ise ilerlemecilik yaklaşımının benimsendiğini göstermektedir.

Programın Öğrenme Kuramları Temelleri

Programın felsefi ve öğrenme kuramları temellerinin uyum içerisinde olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda programda bilişsel ve yapılandırmacı kuramların izlerine rastlanmaktadır. Bilişsel kurama ilişkin olarak “(1) öğrenmenin anlamlı olabilmesi için soyut olay, olgu ve kavramların mümkün olduğunca günlük hayatla ilişkilendirilmesine imkân sağlayan,” ve (2) “öğrenilenlerin önceki bilgilerle ve diğer disiplin alanlarıyla ilişkilendirilmesine hizmet eden” (s.11) ifadeleri örnek gösterilebilmektedir. (1)” ... temel bilgi ve becerilerin yanı sıra eleştirel düşünme, özgün düşünme, araştırma yapma, sorun çözme gibi bilişsel becerilerin kazandırılmasını zorunlu kılmaktadır” ifadeleri ile (2) “... anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, sağlam ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş...” (s.3) ifadelerine yer verilirken; yapılandırmacı kurama ilişkin (1) “ öğrenmenin anlamlı olabilmesi için soyut olay, olgu ve kavramların mümkün olduğunca günlük hayatla ilişkilendirilmesine imkân sağlayan,” ve (2) “öğrenilenlerin önceki bilgilerle ve diğer disiplin alanlarıyla ilişkilendirilmesine hizmet eden” (s.11) ifadeleri örnek gösterilebilmektedir (MEB, 2017).

Program (Tasarım) Yaklaşımı ve Modeli

Program yaklaşımı ve modeli durumuna ilişkin bulgular incelendiğinde ise, “Sonuç olarak mevcut müfredatlar, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler doğrultusunda çağın gerekliliklerini karşılayacak şekilde yenilenmiştir” (s.4) ifadelerine yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda, öğrenme kuramları ile tasarım yaklaşımları, programın felsefesi ile tutarlıdır. Buna ek olarak, programın genel itibarıyla hem konu merkezli hem de öğrenci merkezli bir yaklaşım şeklinde tasarlandığı görülmektedir. Konu merkezli yaklaşımın basitten zora, genelden özele yapılandırılması ile

içerik seçimindeki, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını gözeten öğrenci merkezli tasarım bağlamında programın her iki tasarım modeliyle de uyum içerisinde olduğu söylenebilmektedir. “Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre okuma becerileri dersinin şekillenmesi, seçilecek metinlerin öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyine uygun olması, ruh dünyalarını olumlu etkileyecek metinlere yer verilmesi” gibi ifadeler öğrenci merkezli tasarımı destekler niteliktedir. Konu merkezli tasarım ile, öğrenme kuramı olan bilişselcilik kuramının örtüştüğü; diğer bir yaklaşım olan öğrenci merkezli tasarım ile de yapılandırmacılık kuramının uyum içerisinde olduğu görülmektedir.

Program Geliştirme Modeli

OBÖP’ün geliştirilmesinde kullanılan modele, programa ilişkin paylaşılan verilerle ulaşılması da oldukça güçtür; bu veriler birçok program geliştirme modelinin ortak aşamalarından meydana gelmektedir. Programın geliştirilmesinde kullanılan modelin belirtilmemesi modelin programın felsefesi ve uyumunun kontrol edilmesi ile öğrenme kuramları arasındaki ilişkinin net görülememesine de neden olmaktadır. Ancak, OBÖP modelinin önceden ve uzmanlar tarafından geliştirilmesi, programın bilgi ve konu odaklı olması, disiplin odaklı program geliştirme anlayışına önem vermesi, bilişsel hedeflerin daha önemli olmasıyla birlikte duyuşsal hedeflerin erdem, etik gibi kavramların geliştirilmesini içermesi modelin, esasici felsefe ilkeleri ile şekillendirildiğini de desteklemektedir. Bu bilgilere ek olarak, OBÖP’ün ağırlıklı olarak bilişsel öğrenme kuramları ile yapılandırmacılık öğrenme kuramları çerçevesinde şekillendirilmesi de konu ve öğrenen odaklı program geliştirme modeli ile uyum içerisinde dir. Program bir çerçeve sunarken, öğretmen ve öğrenciye esneklik sağlamıştır.

İhtiyaç Analizi

OBÖP içerisinde ihtiyaç analizine ilişkin veri paylaşılmamıştır. Ancak, MEB’in (2017) “Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine...” basın açıklaması metninde: “Sonuç olarak mevcut müfredatlar, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler doğrultusunda çağın gerekliliklerini, ferdin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yenilenmiştir” (s.4) ifadelerine yer verilmektedir. Bu doğrultuda, programın ihtiyaç analizi kısmını yerine getirdiği söylenebilmekle beraber bu süreç şeffaflıktan uzaktır. İlgili paydaşların görüşlerinin neler olduğu ve bunların programa yansımalarından bahsedilmemiştir. İhtiyaç belirleme yaklaşımına ilişkin tercih edilen yöntem hakkında programda bilgi yer almamaktadır.

Programın Kullanım Kılavuzları

OBÖP için hazırlanan öğretmen ve öğrenci kılavuzu bulunmamaktadır. Programda, öğretmenlere yönelik olarak “Öğretim Programının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar” a yer verilmiştir. Programda, öğrencilerin kullanımına ilişkin herhangi bir yönerge veya açıklama bulunmamaktadır. Buna ek olarak programda yer alan açıklamalar, programın etkili olarak uygulanmasını sağlayacak yeterlikte ve nitelikte değildir.

Hedef/Kazanım Boyutuna İlişkin Bulgular

Hedef ve kazanım boyutuna ilişkin bulgular, program kazanımlarının dikey ve yatay boyutta incelenmesidir.

Program Hedeflerinin/Kazanımlarının Dikey Boyutta Hedeflerle/Amaçlarla İlişkisi

Bu bağlamda, kazanımların millî eğitimin genel hedefleri ile programın yürütüldüğü öğretim düzeyi ve dersin genel amaçları ile uyumlu olduğu, dolayısıyla ülkenin uzak hedefleri ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Programın genelinde öğretmenlerin Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun şekilde metinler seçmeleri, öğrenci kazanımlarını sağlamaları, öğrencilerin millî, manevi ve evrensel değerlere önem vermelerini sağlamaları, Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerlerin öğrenciler tarafından tanınmasının sağlanması belirtilmektedir. Buna ek olarak, dersin genel amaçları, öğrencilerin görsel okuma, akıcı okuma, söz varlığını zenginleştirme, anlam kurma, eleştirel okuma ve okuma kültürü edinme becerilerini kazandırmaktır.

Bu becerileri kazandırırken de öğretmenlerin millî eğitimin genel amaçları çerçevesinde programı uygulamaları beklendiğinden ilköğretimin amaçları ile de uyumlu olduğu söylenebilir.

Program Hedef/Kazanımlarının Yatay Boyutta Özellikleri

Programın kazanımlarının yatay boyutta incelenmesi ise; taksonomik sınıflama boyutunda ele alınmaktadır. Program içerisinde taksonomiye ilişkin bilgiye yer verilmemekle birlikte, araştırma kapsamında yenilenmiş Bloom taksonomisine göre kazanımlar analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, 36 kazanım içerisinde bilişsel alanda 32 kazanıma yer verilirken, duyuşsal alanda 4 kazanım yer almıştır. Psikomotor alandaki kazanımlara ise programda yer verilmemektedir.

Kazanım sayıları incelendiğinde bilişsel alanda en çok anlama basamağındaki kazanımlara yer verildiği görülmektedir. Üst bilişsel beceriler kapsamında taksonomik sınıflamaya bakıldığında çözümleme basamağında 5 (beş), değerlendirme basamağında 5 (beş), yaratma basamağında 3 (üç) kazanımın kazandırılması amaçlanmıştır. Taksonomi basitten karmaşığa, kolaydan zora şeklinde ilerleyip ilerlemediği açısından incelendiğinde; becerilerin başlıkları basitten karmaşığa doğru ilerlemekle birlikte her beceri altında yer alan kazanımlara bakıldığında bu sıralamaya uyulmadığı görülmektedir. Tablo 2’de de verildiği üzere, önceki ve sonraki kazanımların edinilmesinde taksonomi ilkelerine uyulduğu yorumu yapılamamaktadır.

Kazanımların, toplumsal koşul ve gereksinimlere uygunluğu incelendiğinde, ihtiyaç belirlenme aşamasının şeffaflıktan uzak olması kazanım-gereksinim ilişkisinin ortaya konulmasını güçleştirse de incelenen 36 kazanımın tümünün toplumda karşılığını bulan ifadeler olduğu görülmektedir. Kültür ve değer bağlamında anayasa, yasa ve yönetmeliklerce belirlenen çerçeve doğrultusunda hareket edilmiştir.

Tablo 2.

Okuma Becerileri Dersi Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi

Bilgi Boyutu	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU					
	1. Hatırlama	2. Anlama	3. Uygulama	4. Çözümleme	5. Değerlendirme	6. Yaratma
a. Olgusal Bilgi	6.2	3.3	-	-	-	-
b. Kavramsal Bilgi	-	1.1-1.2- 1.3-3.2- 4.4-4.10	3.1-4.1	4.5-4.6-4.8- 5.5	3.4-5.4	-
c. İşlemsel Bilgi	-	4.3-4.9- 5.6	1.6-2.2-2.3	1.4	5.1	-
d. Üst bilişsel Bilgi	-	2.1-4.2	1.7	-	1.5-5.2	4.7-4.11- 5.3
TOPLAM	1	12	6	5	5	3
	DUYUŞSAL SÜREÇ BOYUTU					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Alma	-					
Tepkide Bulunma	6.1 – 6.3					
Değer Verme	-					
Örgütlenme	-					
Kişilik Hâline Getirme	6.4 - 6.5					
TOPLAM	4					

Duyuşsal alanda ise, kazanımlar tepkide bulunma ve kişilik hâline getirme basamaklarında yoğunlaşırken diğer basamaklarda bir kazanıma yer verilmemiştir. Öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine göre, kazanımların duyuşsal gelişimlerine uygun olduğu söylenebilmektedir.

11-12 yaş grubu devinsel olarak küçük kasların hızlı geliştiği bir dönemdir. Bu dönemde top oynama, müzik enstrümanı çalma, çeşitli aletleri kullanma gibi alanlarda başarılı olabilirler. El yazısı daha okunaklıdır. Sinir, kas ve eklem koordinasyonu sağlanmaya başlanmıştır. Görme duyusu olgunlaştığından uzun süre yorgunluk belirtisi göstermeden okuyabilmektedirler. Devinsel alana uygun bir hedef/kazanımın öğretim programında yer alması da bilişsel kazanımların gerçekleştirilmesinde öğrencilerin psikomotor gelişimi göz önüne alınmıştır.

Öğretim programının felsefi temellerinin esaslılık ve ilerlemecilik felsefelerine dayandığı, programın öğretmene ve öğrenciye esneklik sağlaması, öğrenci merkezli olması gibi etkenlerden dolayı ilerlemecilik felsefesinin daha baskın olduğu görülmektedir. Programın kazanımları incelendiğinde; “çoklu medya kaynaklarında verilen mesajları sorgular ve değerlendirir”, “okuma amacını ve yöntemini belirler”, “metinden hareketle anlamını bilmediği sözcük ve sözcük gruplarını tespit eder ve anlamlarını bulur”, “okuduklarını kendi yaşantısıyla ve günlük hayatla ilişkilendirir”, “yazarın olaylara/konuya bakış açısını tespit eder ve kendi bakış açısını ifade eder” ve “edebi metinleri uygun ortamda ezberden paylaşır” gibi kazanımlar program kazanımlarının ilerlemecilik felsefesi ile uyumlu olduğuna örnektir. Bu doğrultuda, öğretim programı bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme kuramlarından etkilenmiştir. Kazanımlar incelendiğinde, öğrencinin aktif olduğu, öğrencinin yeni bilgiyi ve kendi öğrenmesini yapılandırmaya teşvik ettiği görülmektedir. Buna ek olarak, kazanımların kendi içerisinde tutarlı olmasıyla birlikte, çoğu kazanım ulaşılabilir düzeydedir. Ancak, öğrencilerin üst bilişsel becerileri kazanması ve eleştirel okuma becerisi edinmesi için ayrılan sürenin yetersiz olduğu düşünüldüğünden, bu kazanımlara ulaşamayabileceği sonucuna ulaştırmaktadır.

Ayrıca, kazanımların taksonomik olarak incelenmesinin ardından kazanımların öğretmenin derste yapacağı etkinlik ve uygulamalarla süreç içerisinde ve sonunda ölçülebilir nitelikte olduğu görülmektedir. Kazanımlar, eğitim yoluyla gerçekleştirilebilir olsa da özellikle okuma kültürü edinme becerisinin sadece formal eğitim yoluyla kazanılabileceği düşünülmemektedir; öğrencinin ailesi, çevresi, akran grupları da bu süreçte etkili olmaktadır.

İçerik Boyutuna İlişkin Bulgular

OBÖP içerik açısından incelendiğinde, içerik boyutu; içerik seçimi, içerik düzenlemesi ve içerik tablolarından oluşmaktadır.

İçerik Seçimi

İçerik seçimi boyutunun 9 (dokuz) alt basamağı ile ilgili programda herhangi bir bilgiye yer verilmediği tespit edilmiştir.

İçerik Düzenlemesi

İçerik düzenlemesi boyutunda 7 (yedi) alt basamak yer almaktadır ve bu basamaklardan sadece biri ile ilgili bilgi yer alırken diğer alt basamaklar ile ilgili herhangi bir bilgiye yer verilmediği tespit edilmiştir. Alt basamaklarda yer alan içeriğin belirlenmesinde ve düzenlenmesinde dikkate alınması gereken ölçütler ile ilgili olarak, OBÖP içerisinde içerik seçimi hakkında dikkat edilecek hususlara yer verilmiş ve seçim öğretmenlere bırakılmıştır. Ancak, öğretmenlerin dersin amaç ve kazanımlarına uygun seçimler yapmaları, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel özelliklerini sınıf düzeyi, yaş seviyesi ve ruh dünyaları ön planda tutulmak suretiyle seçimlerini hassas yapmaları, seçilecek metinlerin içeriklerinin programın felsefesi ile tutarlı olacak şekilde öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirirken millî ve manevi değerler ile evrensel yargıları da kapsayacak nitelikte seçilmesi konusunda önem gösterilmesi, yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden edebi değer taşıması gerekliliği ile çağdaş bilgiler ışığında yönlendirmeler yapıldığı söylenebilmektedir. Ders kapsamında ele alınacak kitaplarla ilgili karar öğretmenlere bırakılmakla birlikte belirtilen ilkeler çerçevesinde seçim yapmaları beklenmektedir.

İçerik Tabloları

İçerik tablolarına ilişkin boyutta ise; 4 (dört) alt basamak yer almaktadır. Bu basamaklar incelendiğinde ise; içerik analizi yapılmadığı, programda hedef/kazanım-içerik ve zamanlama

tablolarına yer verilmediği tespit edilmiştir, programın uygulanması için belirlenen öğretim süresine ise yer verilmiştir. Programda 36 kazanım için 72 saatlik ders süresi öngörülmüştür. Her bir kazanıma iki ders saati düşmekte ve böylece 36 hafta ve 180 günlük bir öğretim yılı boyunca her hafta için 1 kazanım hedeflenmektedir. En fazla kazanımı içeren ve ders saati gerektiren kazanım anlam kurma kazanımıdır. Süre oranında da %31 ile ilk sırada yer almaktadır.

Öğretme-Öğrenme Süreci Boyutuna İlişkin Bulgular

OBÖP öğretme-öğrenme süreci; öğretme/öğrenme etkinliklerinin kuramsal temelleri, öğrenme/öğretme etkinliklerinin uygunluğu, öğrenme-öğretme yaklaşımı, strateji, yöntem ve teknikleri, öğretim teknolojisi ve materyaller kapsamında incelenmiştir.

Öğretme/Öğrenme Etkinliklerinin Kuramsal Temelleri

Programda öğretme/öğrenme sürecine yer verilmediği görülmektedir. Hikâye edici metinler kapsamında hikâye, masal, fabl, roman gibi türler; bilgi verici metinler kapsamında kronolojik sıralamaya, tanımlamaya, karşılaştırmaya, sebep sonuca ve problem çözmeye dayalı özellikleri barındıran metinlere ve gezi yazısı, deneme, söyleşi, köşe yazısı, makale, biyografi gibi türlere yer verilmesi ve düzeye uygun şiirlere yer verilmesi belirtilmiştir. Programda yer alan bilgiler ışığında, öğrenme-öğretme yaklaşımlarından yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlendiği düşünülmektedir. Bu noktada, programın felsefesi ile tutarlı olduğu söylenebilir. Uygulama aşamasında, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde öğrenme-öğretme sürecini yürütecekleri varsayıldığında, öğrencileri hedef/ kazanımlara ulaştırıcı nitelikte olduğu söylenebilir. Öğretim stratejisi olarak buluş yoluyla öğrenme stratejisinin benimsendiği düşünülmektedir. Buluş yoluyla öğretim stratejisinde, daha çok kavrama ve uygulama düzeyindeki kazanımlar ön plandadır. Kazanımların yenilenmiş taksonomiye göre incelemesinde; anlama ve uygulama basamaklarındaki kazanım oranının diğer basamaklardan fazla olduğu görülürken; bu durum, buluş yoluyla öğretim stratejisinin benimsendiğini göstermektedir.

Öğretme/Öğrenme Etkinliklerinin Uygunluğu

Yapılandırmacı yaklaşım ve buluş yoluyla öğretim stratejisinin öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun olduğu söylenebilir. Kullanılacak yöntem/tekniklere göre, öğrencilerin duyuşsal düzeylerine de hitap edebilir. Öğretmenlere sunulan önerilerde, problem çözmeye dayalı özellikleri içeren metinlerin kullanımı belirtilmiştir.

Öğretme/Öğrenme Yaklaşımı, Strateji, Yöntem ve Teknikleri

Programda, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir, strateji, yöntem ve tekniklerin nasıl işe koşulacağı belirtilmemiştir, etkinlik ve ders planları bulunmamaktadır, öğrenme stil ve stratejileri işe koşulmamıştır. Ancak, öğrenme-öğretme sürecinin belirtilmemiş olmasının öğretmene esneklik sağladığı düşünülmektedir. Verilen öneriler doğrultusunda, öğretmen uygun gördüğü metinleri seçebilir ve uygun gördüğü yöntem teknik ve stratejilerle hedef kazanımlara ulaşabilir.

Öğretim Teknolojisi ve Materyaller

Öğrenme-öğretme sürecine yer verilmediği için teknolojiye yer verilip verilmediği bilinmemektedir. Programın hedef/kazanımlarında internet kaynaklarının güvenilirliğini sorgulama ve e-okuma sürecinde strateji belirleme üzerine kazanımlar mevcuttur. Bu kazanımların kazandırılması sürecinde, öğretmenin teknolojik materyallerden faydalanabileceği düşünülmektedir. Programda kullanılacak materyal ve kaynakların içeriklerinin nasıl olması gerektiği ile ilgili yönlendirici bilgiler yer almaktadır. Öneriler doğrultusunda öğretmen tarafından seçilip sınıfa getirilecek metinlerin programda belirtilen hedef/kazanımlara, konu alanına, öğrenci düzeyine uygunluğuna, kullanışlılığına, güvenliğine dikkat edilerek seçileceği varsayılmaktadır. Öğretmene metinleri seçerken dikkat edilmesi gereken hususlar bölümünde, bu alanlara dikkat ederek metin seçimi yapmaları gerektiğine yer verilmiştir.

Ölçme ve Değerlendirme Süreci Boyutuna İlişkin Bulgular

OBÖP ölçme ve değerlendirme süreci; ölçme ve değerlendirme ile ilgili genel bilgiler, ölçme aracının özellikleri ve ölçülecek özelliğe uygunluğu kapsamında incelenmiştir.

Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Genel Bilgiler

Programda, ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili bir standart belirlenmemiş olmakla birlikte MEB tarafından 7 (yedi) ilke belirlenmiş ve bu ilkeler doğrultusunda ölçme ve değerlendirme sürecinin yürütülmesi beklenmektedir. Programda, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin verilen bilgilerin yeterli ve tutarlı olduğu görülmektedir. Kazanımların nasıl değerlendirileceğine ilişkin örnek verilmekte ve alternatif ölçme araçlarının kullanımı tavsiye edilmektedir. Belirlenen ilkelerin ve öğretim programında sunulan kullanılabilecek ölçme teknikleri ve araçlarının programın dayandığı felsefe ve yaklaşıma uygun olduğu düşünülmektedir.

Ölçme Aracının Özellikleri ve Ölçülecek Özelliğe Uygunluğu

Hedef kazanımların zihinsel becerileri (üst bilişsel beceriler de dahil) karşılayacak nitelikte ölçme teknikleri ve araçlarına yer verilmiştir. Ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı ve hazırlanmasına ilişkin önerilere yer verilmektedir. Ölçme araçlarının hazırlanmasına ilişkin örnekler paylaşılmamaktadır. Benzer şekilde belirtke tablolarına da program içerisinde yer verilmemiştir. Öğretmenlere, yalnızca bilişsel değerlendirmeye odaklanmaktan kaçınmaları ve öğrencilerin duyuşsal ve devinimsel becerilerini de dikkate almaları önerilmiş, detay verilmemiştir. Değerlendirmede hem süreç hem de sonuç değerlendirmenin önemi vurgulanmıştır. Her bireyin öğrenme sürecinin farklı olduğundan ve bu nedenle ölçme değerlendirme aşamasında da farklı değerlendirme tekniklerine yer verilmesi önerisinde bulunulmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nın bağlam boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde program geliştirme çalışma gruplarının görüşlerine başvurulduğu belirtilmekte, ancak bu kişilerin uzmanlık alanları ve görev tanımlarına ilişkin bilgilere yer verilmediği göze çarpmaktadır. Benzer bir durum, programın özellikle ihtiyaç analizi kısmı için de geçerliğini korumaktadır. Geniş bir paydaş katılımının esas alındığı belirtilmesine rağmen görüşlerin nasıl toplandığı ve analiz edildiği, bunun sonucunda hangi adımların atıldığına ilişkin veri paylaşılmamıştır. Taba'ya (1962) göre, ihtiyaç analizinin anahtar rol oynadığı programın planlanması aşamasında ilgili tüm paydaşların görüşlerine başvurulması ve bu görüşlerin bilimsel şekilde analiz edilerek raporlaştırılması program geliştirme sürecinin kapsayıcılığını ve objektifliği arttırmaktadır. Ancak, OBÖP içerisinde bu süreçle ilişkin yeterli düzeyde veri paylaşılmaması programın şeffaflığının sorgulanmasına neden olmaktadır. Bu doğrultuda, OBÖP'ün dayandığı modelin belirsiz olması da bilimsel açıdan etkililiğinin değerlendirilmesini güçleştirmekte; olası problemlerin kaynaklarının incelenmesini zorlaştırmaktadır.

Diğer dikkat çekici bir husus da programın oluşturulmasında temel alınan felsefenin net ve bilimsel bir şekilde ifade edilmemesidir. Kendisinden sonra gelen tüm aşamalar üzerinde etkisi olan bu ögenin çok önemli olduğu program içerisinde vurgulanmasına rağmen kendine net bir yer ayrılması dikkat çekici bir ikilem oluşturmıştır. Bu bulgu, Diker Coşkun'un (2016) araştırmasıyla da desteklenmektedir. Net bir şekilde adı konulmamasına karşın, OBÖP'te yer alan ifadeler sonucunda programın felsefesinin esasılık ile çoğunlukla ilerlemecilik olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu felsefi anlayışlar ile program tasarımında kullanılan konu ve öğrenci merkezli tasarım yaklaşımlarının da uyum içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, ilerlemecilik felsefesinin ülkemiz öğretmenlerince en çok benimsenen felsefe olması da (Hayırsever ve Oğuz, 2017) programın uygulanmasındaki uyumu arttıracaktır. OBÖP içerisinde vurgu yapılan kültürel değerlerin aktarımı ise esasılık felsefesi ile örtüşmekte (Brubacher, 1962) program üzerinde etkisi bulunan üst politika metinleri olan "2023 Vizyon Belgesi" ve "Hükümet Programları" ile de tutarlık göstermektedir. Kültürel değerlere program içerisinde yer verilmesi, programın ülkenin genel hedeflerine ulaşmasına da önemli katkılar sağlamaktadır (LeSourd, 1990; Offorma, 2016).

Kazanımların basitten karmaşığa, somuttan soyuta olacak şekilde aşamalı sıralanmasına da önem verilmesi gerektiği alanyazında vurgulanmaktadır (Gazel ve Erol, 2011). Bu doğrultuda OBÖP'ün

bu kriter çerçevesinde yapılandırıldığı sonucuna ulaşılabilmektedir. Ancak, kazanımlar kendi içinde değerlendirildiğinde taksonomik sıra göz ardı edilmiştir.

Programda hedef/kazanımlar içerisinde üst bilişsel becerilere verilen ağırlığın diğer becerilerden daha az olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. PISA sonuçlarında ilk sıralarda yer alan Finlandiya'nın Ana Dil ve Edebiyat dersi programında okuma becerisine verilen ağırlık incelendiğinde; öğrencilerin temel eğitim aldığı 1. ve 9. sınıflar arasında her öğrenim yılında ana dil dersi aldığı ve bu derslerde okuma becerilerine yıldan yıla farklı boyutlarda ağırlık verdikleri görülmekte, PISA sınavına katıldıkları yaş döneminde öğrencilerin metin analisti ve eleştirel yorumcu olmalarının amaçlandığı ifade edilmiş ve program hedeflerinde öğrencilerin okuma etkinliklerinin çeşitlendirilmesi, edebiyat bilgilerinin derinleştirilmesi belirtilmekle birlikte bu hedeflere ulaşmak için de okuma sürecine önem verilmesi, uygun okuma metotlarının seçilmesi, okuma deneyimlerinin paylaşılması, edebi metinleri yorumlama, metinlerin anlamsal ve yapısal açıdan çözümlenmesi, metinlerin değerlendirilmesi ve kısa metin türleri olduğu kadar uzun eserlerin de okunması ile ulaşılabileceği ifade edilmiştir (Leino ve Sulkunen, 2016). Türkiye'de ise, seçmeli ders olarak sunulan Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programında üst düzey becerilere verilen önemin uluslararası okuma becerilerini değerlendiren programların beklentileri ile örtüşmediği düşünülmektedir. Buna ek olarak, programda ihtiyaç analizine açık olarak yer verilmediği göze çarpmaktadır. Ancak, okuma becerileri dersinin 5. ve 6. sınıf öğrencileri için seçmeli ders olarak programlarda yer almasının en önemli nedenlerinden biri PISA sonuçlarındaki yetersizlik olarak bilinmesine rağmen; program içerisinde PISA sınavları çerçevesinde belirlenen gereksinimler ile 21.yy bireylerinden beklenen yetkinliklerden bahsedilmemesi, programın gereksinimleri karşılayıp karşılamadığının belirlenmesini güçleştirmektedir.

Benzer bir şekilde, Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi'nde (Progress in International Reading Literacy Study) -PIRLS sonuçlarında görülmektedir. 5 yılda bir düzenlenen bu sınava, Türkiye en son 2001 yılında katılarak 35 ülke arasında okuma başarısında 28. sırada yer almasının (Mullis, Martin, Gonzalez, Ann, 2003) ardından bir daha bu sınava katılmamıştır. MEB tarafından PIRLS sınavına 2001 yılından sonra neden yer alınmadığına ilişkin bilgi de paylaşılmaması oldukça dikkat çekicidir. Her iki sınav ve okuma becerileri öğretim programına etkileri üzerinde alanyazında yürütülen çalışmaların henüz yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir.

Uluslararası okuma becerileri araştırmalarında da başarılı olan ülkelerdeki öğretmenlerin niteliklerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Mullis, Martin, Gonzalez, Ann, 2003). Dolayısıyla, okuma becerileri dersini okutabilecek Türkçe dersi öğretmenlerinin (MEB, 2014) alan becerileri ve yeterlikleri ile kendilerine OBÖP içerisinde birçok alanda sağlanan özerkliği etkin şekilde kullanabilme becerilerinin araştırılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Evin Gencel araştırmalarında (2010) bu ders öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin "orta" düzeyde olduğu sonucuna ulaşarak, hizmet içi eğitim önerisinde bulunmuşlardır. Okuma Becerileri dersi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin uluslararası okuma becerileri araştırmalarında başarılı olan ülkelerdeki öğretmenlerin nitelikleri ile karşılaştırıldığında; sınıflar, okullar arası farklılıklara yol açabileceği, öğretmenin bu derse uygun seçimleri yapabilecek yetkinlikte olamayabileceği ve okuma becerisi sürecinin üst bilişsel okuma becerilerinin geliştirilmesi aşamasında yetersiz olabileceği gibi sonuçları ortaya çıkabilmektedir.

OBÖP'ün içerik ve öğretme-öğrenme süreci boyutuna ilişkin olarak içerik seçimi konusunda ise yönlendirici ifadelerle yer verilerek, kullanılacak metinler öğretmenin kararına bırakılmaktadır. Ancak bu hususta süreç içerisinde değişikliğe gidildiği görülmektedir. Bu doğrultuda, 2004 yılında uygulamaya konulan "100 Temel Eser" uygulaması, 2018 yılında kaldırılarak okuma bağlamında "...öğrencilerimizin öğretmenlerimizin rehberliğinde Anayasa'ya, yasalara ve millî eğitimin temel amaçlarına ters düşmeyecek, millî ve insanî değerlere saygılı bütün eserlerden yararlandırılmaları uygun görülmüştür." (MEB, 2018b) ifadeleri ile de desteklenmiştir. Bu ifadelerin OBÖP içerisinde yer alan ilkeler ile de örtüşmesi, MEB'in okuma becerilerine yönelik tutumunda öğretmenlere esneklik sağlayan uygulamalara yer verme gayreti içerisinde olduğunu gösterirken, bu durumun da programın felsefesiyle uyumlu olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, okuma becerileri dersi öğretmenleri kazanımlara ulaşmak için uygun yöntem ve teknikleri kullanmakta özerkliğe sahiptirler. Kendilerine

tanınan bu özerklik, niteliği arttırıcı birçok avantajı da beraberinde getirmektedir (Smith, 2000; Helgøy ve Homme, 2007; Sehrawat, 2014).

Nitelikli öğrenme ortamının oluşturulmasının öğrencilerin başarılarının artırılmasında önemli role sahip olduğu bilinmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin becerileri ile öğrencilerin uluslararası sınavlardan aldıkları puanlar araştırmalara konu olmuştur. Meroni, Costa ve Vera-Toscano (2015) "Alt düzey öğretmenler iyi öğrenciler yetiştirebilir mi?" PIAAC ve PISA sınavlarından ampirik bilgiler çalışmalarında bu ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada öğretmen niteliğinin, öğrencilerin okuma performansı üzerinde %17.1 etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, Türkiye'nin 2018 yılında ağırlıklı alanı okuma becerileri olan PISA sonuçlarına göre, okuma becerileri alanında 79 ülke arasında 40. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 31. sırada yer alması (MEB, 2019) okuma becerileri dersi öğretmenlerinin yeterliliğinin incelenmesini gerekli kıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Batur ve Alevli (2014) de çalışmalarında okuma becerileri dersi öğretmenlerine dersle ilgili hizmet içi eğitim sunulmasının gerekliliğine değinmektedir.

PISA'da yer alan okuma becerileri sorularının üst bilişsel düşünme becerilerini gerektirdiği görülmekteyken (OECD, 2019) OBÖP'ün daha alt düzey basamaklara hitap edecek şekilde yapılandırılmış olması önemli bir eksikliktir. Hedef/kazanımlara göre öğrencilerin bilişsel olarak değerlendirme ve yaratma, duyuşsal olarak da kişilik hâline getirme düzeylerine hitap edecek etkinliklerin kullanımı öğrencilerde üst bilişsel düşünme becerilerinin desteklenmesini sağlayacaktır. Ancak yenilenmiş taksonomiye göre çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarında daha fazla kazanımı olan eleştirel okuma becerisi için ayrılan ders saati süresi bir öğretim yılında 12 saattir ve bu sürenin üst bilişsel düşünme becerilerini geliştirmede yetersiz olduğu düşünülmektedir. Bu bulgu Okuma Becerileri Programı'nı öğretmen bakış açısıyla değerlendiren Batur ve Alevli'nin (2014) bulguları ile de örtüşmektedir. Bu bulgular, Türkiye'nin PISA puanlarında yükselme hedefi ile de çelişmektedir. Diğer yandan, öğretimde kullanılacak teknolojik altyapının, MEB'in (2020) verileri doğrultusunda genel itibarıyla yeterli düzeyde olduğu söylenebilmektedir. Bu doğrultuda, uluslararası alanda okuma becerilerine ilişkin başarı ortalaması yüksek olan okulların ortamlarına bakıldığında, eğitim-öğretim materyallerinin ve teknik donanımın iyi durumda olduğu tespit edilmiştir (Mullis, Martin, Gonzalez, Ann, 2003). Ülkemizde öğrencilere ücretsiz sağlanan tabletler ve bilgisayarların OBÖP'ün ilgili kazanımların gerçekleştirilmesine imkân sağlayarak, elektronik ortamda yapılan uluslararası sınavlara öğrencilerin aşinalığının artmasına katkıda bulunacaktır.

OBÖP ölçme ve değerlendirme boyutunda, ölçme ve değerlendirme sürecinde sadece bilişsel ölçümlere değil duyuşsal ve devinimsel ölçme tekniklerine de yer verilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Programın kazanımları incelendiğinde, ağırlıklı olarak bilişsel boyutta kazanımlar içermesine rağmen duyuşsal kazanımlara da yer verildiği belirlenmiştir. Kazanımların farklı boyutları (bilişsel, duyuşsal) içerirken ölçme ve değerlendirme yaklaşımının da bu doğrultuda şekillendirilmiş olması programın kazanım ve ölçme ve değerlendirme basamaklarının birbiri ile uyum içerisinde ve tutarlı olduğunu ortaya koymaktadır. Okuma becerileri dersinin süreç ve performans odaklı bir ders olduğundan yola çıkarak hem süreç ve performans hem de sonuç odaklı ölçme araçlarının kullanımı teşvik edilip alternatif ölçme araç ve tekniklerine yer verilmiş olması öğretmenler için yol gösterici niteliktedir. OBÖP incelemesinin yapıldığı bu çalışmada, öğretmen görüşleri ve sınıf içi uygulamaya dair gözlemler yapılamadığı için programın uygulama durumundaki etkililiği değerlendirilememiştir. Arda (2009), süreç değerlendirmesi ile öğrencilerin öğrenme süreçleri izlenerek uygulanan sınıf etkinliklerinde, öğrenme etkinliklerinde ve öğretim etkinliklerinde gerekirse değişiklik yapılabileceğini belirtmiştir. Öğretim programında ölçme ve değerlendirme aşamasında öğretmenin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını da kullanabileceği bir şekilde esnek bırakılması öğrencinin ve programın çok yönlü olarak farklı tekniklerle değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Ancak programı uygulayacak olan öğretmenlerin programdaki bu esnekliği programın amaç ve hedeflerini iyice kavrayıp uygulaması durumunda anlam ifade etmektedir. Bu doğrultuda, Çarkıt'ın (2019) okuma becerileri dersine yönelik öğretmen görüş ve uygulamalarını incelediği araştırmasında ders içi etkinliklerin hedeflere ulaşmada yetersiz kaldığı ifade edilmektedir. Yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin ölçme yöntemlerini kullanmada yetersiz olabildikleri ortaya koyulmaktadır (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Dolayısıyla,

öğretmen tarafından sınıfta sadece geleneksel ölçme araçları ve sadece sonuç odaklı ölçme değerlendirmenin yapılması programın etkililiği hususunda da olumsuz etkiye neden olabilecektir.

Öğretim programında tanınan esneklikler, programın yapılandırmacı öğrenme kuramı ve bireyi merkeze alan yapısından ötürü olağan bir durumdur. Arsal (2012) yapılandırmacı yaklaşımın pragmatik felsefeye dayandığını ve pragmatik felsefede de hedefler ve programın diğer öğelerinin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre esnek biçimde belirlendiğini ifade etmektedir. Aydın (2010), program içeriğinin yeni durumlara uyum sağlayabilecek ve diğer disiplinlerle bütünlük kurabilecek nitelikte esnek olması gerektiğini ifade etmiştir. Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı ise, Türkçe dersi ile bütünlük sağlayacak şekilde oluşturulmuş ve içerik seçimi konusunda belirli öneriler doğrultusunda öğretmeni esnek bırakmıştır. Bir öğretim programının esnek olması; okul çevre ve iklim koşullarının farklı olması, okul çevresinde yaşayan insanların profili ve insanlar arasındaki uygarlık farklılıkları, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar ve bilim ve teknolojideki son değişikliklerden ötürü olabilir (Aydın, 2010). Programın esnek olması yukarıda sayılan etmenlerden ötürü ve öğretmene öğrencilere farklı kaynaklardan farklı içerikler sunabilme özgürlüğünü verebilmesi açısından olumlu değerlendirilirken, öğretmenlerin esnek programa alışkın olmaması, esnek programı ve içerik oluşturmayı bilmemesi ve uygun içerikleri seçebilecek yetkinlikte olmaması gibi çeşitli etkenler programın esnekliğinin olumsuz yanları olarak değerlendirilebilmektedir. Bu durum Çarkıt'ın (2019) araştırmasında vurgulanarak Okuma Becerileri dersi için etkili bir içerik geliştirilmesinin gerekliliği ile öğrencilerin ders içi etkinliklerde kullanılan kitaplara erişiminin kolaylaştırılması üzerinde durmaktadır.

Gençer (2018) ise Okuma Becerileri Öğretim Programı'nda örneklendirme yapılmasına rağmen programın uygulanabilirliği adına öğretmenleri yönlendiren herhangi bir yönerge ya da kılavuz kitap yayınlanmadığını dolayısıyla programda yer alan amaçlara ulaşmada yetersiz kalındığının altını çizmektedir. Son olarak, Okuma Becerileri dersini konu edinen diğer bir çalışmada ise okuduğunu anlama başarısı üzerine odaklanılarak elde edilen bulgulara göre Okuma Becerileri dersini alan öğrencilerle, Okuma Becerileri dersini almayan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (Yılmaz Aydın, 2019).

Programın iyileştirilmesine (geliştirilmesine) yönelik öneriler ise (1) etkili okuma becerisi, okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerisinin kazandırılması için bu dersi uygulayan öğretmenlere yönelik kapsamlı bir kılavuz kitap hazırlanmalı ve öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve yaşları da dikkate alınarak uygun içerikli kitaplar önerilmelidir. Ayrıca (2) üst bilişsel becerilerin kazandırılmasının hedeflendiği kazanımlarda derse ayrılan sürenin artırılması ile (3) PISA ve PIRLS gibi uluslararası göstergeler sonucunda alınan geri bildirimler ile birlikte programın işleyen ve işlemeyen yönlerinin belirlenerek kanıta dayalı iyileştirmeler yapılmalı ve şeffaf bir süreç gerçekleştirilmelidir.

Araştırmacılara yönelik öneriler ise (1) programın uygulanması sürecinin de değerlendirilmesi için öğretmen görüşleri ve gözlem gibi farklı veri toplama araçları kullanılarak programın incelenmesi önerilmektedir. Buna ek olarak, (2) OBÖP'ün program öğelerinin PISA ve PIRLS gibi uluslararası sınavlarda okuma becerileri alanında yüksek puan alan ülkelerin programları ile karşılaştırılması ve uygulamaların incelenmesi de önerilmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Yazarların katkı oranları 1. yazar için %50, 2. yazar için %50'dir.

Çıkar Çatışması

Araştırma kapsamında çıkar çatışması teşkil edebilecek durum ve ilişki bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür

Bu makalenin hazırlanma sürecinde zaman ayırarak değerli katkılarını sunan Anadolu Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalı öğretim üyesi Dr.Öğr.Üyesi Derya Atik Kara, doktora öğrencileri Nuriye Batmaz Derer ve Kürşad Derer'e teşekkür ederiz.

Kaynaklar

- Arda, D. (2009). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin 2005 öğretim programı ekseninde ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlilik ve görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arsal, Z. (2012). İlköğretim Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırmacılık ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 1-14.
- Aşıcı, M., Baysal, Z. N., Şahenk Erkan, S. S., Apak Tezcan, Ö. ve Aydemir, Z. (2019). *PISA uluslararası öğrenci değerlendirme programı öğretmen kılavuzu okuma becerileri okuryazarlığı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A. (2010). Cumhuriyet dönemi ortaöğretim Kimya öğretim programlarının esnek program ve uygulamaları açısından değerlendirilmesi. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 61-74.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3(4), 461-470.
- Batur, Z. ve Alevli, O. (2014). Okuma Becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 22-30.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye’de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1673-1686.
- Bozkurt, Ü. (2014). PISA 2000’den PISA 2009’a Güney Kore’de okuma becerisinin gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 140-154.
- Brubacher, J.S. (1962). *Modern philosophies of education*. Mcgraw-Hill Book Company, Inc.
- Ceran, D. ve Karabacak, E. (2013). Okuma Becerileri seçmeli dersine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science*, 6(7), 247-275. DOI: 10.9761/JASSS1737.
- Cooper, K., White, R. E., Colin, C., McLuhan, H., Cairo, F. G. & Lankshear, C. (2012). The recursive process in and of critical literacy: action research in an urban elementary school. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 41-57.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *TÜBAR*, 11, 231-244.
- Coşkun, Y.D. (2013). Türkçe ders kitaplarının PISA sınavı okuma ölçütleri açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 22-43.
- Çarkıt, C. (2019). Ortaokul Okuma Becerileri dersine yönelik öğretmenlerin görüş ve uygulamaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 841-856.
- Demirtaş, T. ve Süğümlü, Ü. (2013). Çocukluk döneminde okuma (8-14 yaş). A. Okur. (Ed.), *Yaşam boyu okuma eğitimi* içinde (s.135-184). Ankara: Pegem Akademi.
- Diker Coşkun, Y. (2016). *ERG eğitim izleme raporu 2016-2017 öğretim programları*. Eğitimde reform girişimi. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/profile/Yelkin_Coskun/publication/320271970_ERG_Egitim_Izleme_Raporu_2016_2017_Ogretim_Programlari/links/59d9eccc272e6096bc2f1/ERG-Egitim-Izleme-Raporu-2016-2017-Oegretim-Programlari.pdf
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya’nın PISA’daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(2), 238-248.
- Erdağı Toksun, S. (2018). Okuma tür, yöntem ve teknikleri. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Ed.) *Okuma becerileri* içinde (s.75-102). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gazel, A. ve Erol, H. (2012). İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders programındaki kazanımların taksonomik açıdan değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 202-222.

- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gençer, G. (2018). *Okuma Becerileri dersine yönelik hazırlanan etkinliklerle yapılan öğretimin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama, okumaya yönelik tutum ve okuma motivasyonları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Hayırsever, F. ve Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 757-778.
- Helgoy, I. & Homme, A. (2007). Towards a new professionalism in school? A comparative study of teacher autonomy in Norway and Sweden. *European Educational Research Journal*, 6(3), 232–249.
- İnce, M. ve Gözütok, F.D. (2018). Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının uluslararası öğrenci değerlendirme programında (PISA) yoklanan okuma becerileri açısından analizi (Zonguldak örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1613-1621.
- Leino, K. & Sulkunen, S. (2016). Finland-PIRLS 2016 international results in reading, PIRLS 2016 *Encyclopedia Finland*, 1-11.
- LeSourd, S. J. (1990). Curriculum Development and Cultural Context. *The Educational Forum*, 54(2), 205–216.
- MEB. (2010). PISA 2009 ulusal ön raporu. Ankara: MEB-EARGED.
- MEB. (2014). Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları. Erişim Adresi: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-alanlari-atama-ve-ders-okutma-esaslari/icerik/201>
- MEB. (2017). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine... Erişim Adresi: http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf
- MEB. (2018). Okuma Becerileri dersi öğretim programı (ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5 veya 6. sınıflar). Ankara: MEB
- MEB. (2018b). 2018/17 Sayılı genelge. Erişim adresi: http://salihli.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/20085807_100_temel_eser_listesi.pdf
- MEB. (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu. Erişim Adresi: http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- MEB. (2020). Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi SSS. Erişim Adresi: <http://Mufredat.Meb.Gov.Tr/Sss.aspx>
- Meroni, E. C., Vera-Toscano, E. & Costa, P. (2015). Can low skill teachers make good students? Empirical evidence from PIAAC and PISA. *Journal of Policy Modeling*, 37(2), 308–323.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Mullis, Ina V.S., Martin, Michael O., Gonzalez, Eugenio J. & Ann M. (2003), PIRLS 2001 *International Report*. International Study Center, Lynch School of Education.
- OECD. (2009). PISA 2009 Results: Executive Summary. Paris: OECD Publications.
- Olkun, S., Altun, A. ve Aydoğdu, T. (2003). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar deneyimleri ile uzamsal düşünme ve geometri başarıları arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 21(4), 45-58.
- Ortaş, İ. (2014). Türkiye ve dünyada kitap okuma değerlerinin karşılaştırması ve sosyal yaşamımıza etkileri. *Türk Kütüphaneciliği*. 28(3), 323-337.
- Özen, F. ve Arslan Hendekçi, E. (2016). Türkiye’de eğitim denetimi alanında 2005–2015 yılları arasında yayımlanan makale ve tezlerin betimsel analizi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 619-650.
- Patton, M. Q., (2014). *Qualitative research & evaluation methods integrating theory and practice (fourth edition)*. CA. Sage Publications.
- Saracaloğlu, A. ve Karasakaloğlu, N, Gencel, İ. (2010). Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 265-283.

- Sehrawat, J. (2014). Teacher autonomy: key to teaching success. *Bhartiyam International Journal Of Education & Research*, 4(1).
- Smith, R. (2000). *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions*. PP: Longman.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Turgut, Y. (2014). Verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması: nicel ve nitel. A. Tanrıöğen (Ed.) *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s.193-247). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uyanık, H. (2014). Çocuk ve okuma eğitimi. *Türk Kütüphaneciliği*, 28, (1-2), 26-27.
- Yazçayır, N. (2016). DAPDEM öğretim programı değerlendirme ölçütlerinin geliştirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 169-186.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz Aydın, N. (2020). *Seçmeli Okuma Becerileri dersinin ortaokul öğrencilerinin okuma başarısı ve alışkanlığına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.

Extended Abstract

Introduction

Reading and reading skill are two different concepts. According to Turkish Language Institution (TLI), reading is defined as to learn what the written text means, understand the meaning of text. Reading skill is defined by OECD as to understand, use, evaluate and identify with and reflect on the texts for the purpose of achieving one's objectives, improving one's knowledge and potential and joining the society. The PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) and PISA (Programme for International Student Assessment) exams, which evaluate the reading skills competencies, have been applied periodically and the success of Turkey at both exams is very low. With the effect of the low success at the international exams, the Program of Reading Skills Course was restructured in 2018. The aim of this study is to examine Reading Skills Course (5th and 6th grade) Curriculum in accordance with Demirel Analytical/Beneficiary Curriculum Evaluation Model (DACEM) Curriculum Evaluation Criteria in consequence of the results of international assessment programs, Turkey's taking part down in the field of reading skills research, students' preference of shorter texts rather than long ones and the difficulties of students to reach meta cognitive skills.

Method

In this study, the Program of Reading Skills Course was examined using document analysis method, which is one of the methods of qualitative research. Within the frame of the instructions given below, the study was carried out:

1. Accessing the documents and checking the authenticity: The Program of Reading Skills Course was accessed on the website of Ministry of Education Board of Education. The document is authentic as it is accessed on the official website.
2. Understanding the documents: The program was examined in accordance with the aim of the study. The document was in-depth examined by used criteria.
3. Analysing and using the data: The obtained data was tabulated and reported.

DACEM Curriculum Evaluation Criteria, which was published in 2016 by Yazçayır, was used as data collection tool. DACEM Curriculum Evaluation Criteria includes context, target/attainments, content, learning-teaching process, measurement-evaluation and program evaluation and development dimensions. The context dimension forms from curriculum development working groups, philosophical foundations of the program, learning theories, curriculum design, curriculum development model, needs analysis and curriculum implementation guidelines; the target/attainments dimension forms from relationship of target/attainments with goals and their characteristics in horizontal dimension; the content dimension consists of selection and regulation of content; the learning-teaching process dimension consists of theoretical format, the convenience, approach, strategy, method and techniques of activities, instructional technology and materials; the measurement-evaluation dimension consists of general information, features of measurement tool

and program evaluation and development. The program evaluation and development dimension was not examined in this study. The data was analysed by descriptive analyse method.

Result and Discussion

When the findings regarding the context dimension of the Reading Skills Course Curriculum were examined, it's stated that the opinion of curriculum development working groups were asked, however; there is not any information regarding the specialties and job descriptions of these persons. It's not mentioned in the program about how and when the needs analyses were completed. The ambiguity of the model, on which the program is based, also makes it difficult to evaluate its scientific effectiveness and examine the sources of possible problems. The philosophy, based on the development of the program, is not clearly and scientifically expressed. Although it was emphasized in the program that this item, which has an impact on all subsequent stages, is very important in the program, it is a remarkable dilemma that it was not indicated transparently.

It's appeared that target/attainments are consonant with the aims of the country's educational aim. Although there is not any information about classifying the attainments according to the taxonomy, a classification was prepared by the researchers according to revision of Bloom's taxonomy. When the attainments of the program were examined, the alignment of the expected acquired skills aligned simple to complex. But, when the attainments were examined in itself, it can be said that the taxonomic alignment was ignored. Meta cognitive skills are in the program, however; the emphasis on the meta cognitive skills is lower than the other ones. While it is seen that the reading skills questions in PISA require higher meta cognitive thinking skills, it is an important deficiency that the program is structured to address lower levels. According to the revision of Bloom taxonomy, the course hours allocated for critical reading skill, which has more attainments in the stages of analysing, evaluating, and creating, is 12 hours in an academic year, and this period is considered to be insufficient in developing meta cognitive thinking skills.

Regarding the content and the learning-teaching process dimension, directive statements are included in the content selection, and the texts to be used are left to the decision of the teacher. It shows that the philosophy of progressivism is more dominant through program as the Ministry of Education wants to include the activities, which are more flexible for teachers, in the reading skills course. Teachers are autonomous in using appropriate methods and techniques to achieve goals.

The teacher is left flexible to decide which measurement tool will be used while the program guides the teacher about the selection of measurement tools and method. The program puts emphasis on individual differences and encourages teachers to use different measurement tools and methods, taking into account individual differences while measuring and evaluating students' reading skills. It's stated that not only cognitive measurement methods, but also affective and psychomotor measurement methods should be used while measuring and evaluating. When the attainments of the program were examined, although they mainly include cognitive attainments, affective ones are also included. While the attainments include different dimensions (cognitive, affective), the measurement and evaluation approach has been shaped accordingly, revealing that the attainment and measurement and evaluation steps of the program are in harmony and consistency with each other.

While the flexibility of the program is positively evaluated in terms of giving the teachers freedom to provide students with different content from different sources, various factors such as the teachers' not being accustomed to the flexible program, the inability to create flexible program and content, and the incompetence to select appropriate content are considered the negative sides of the flexibility of the program.