

**2004 İLKÖĞRETİM PROGRAMI'NIN OKUMA VE
KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARI
AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Asiye Şermin Dengiz

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı

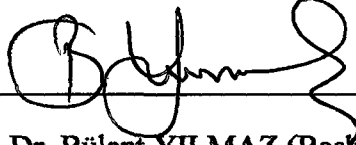
Yüksek Lisans Tezi

173837

Ankara, 2006

KABUL VE ONAY

Asiye Şermin Dengiz tarafından hazırlanan “2004 İlköğretim Programı’nın Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı bu çalışma, 22 Mayıs 2006 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Bülent YILMAZ (Başkan-Danışman)

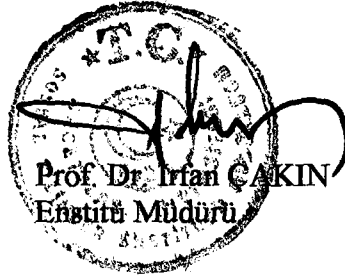


Doç. Dr. İnci ÖNAL



Doç. Dr. Selahattin GELBAL

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



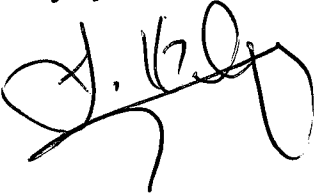
BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarını Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezin/Raporumun sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezin/Raporumun.....yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

22.05.2006

Asiye Şermin DENGİZ





Canım kızım NİL'e...

ÖZET

DENGİZ, Asiye Şermin. 2004 İlköğretim Programı'nın Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans. Ankara, 2006.

İlköğretim, yaşam boyu sürecek olan eğitimin önemli bir parçasıdır. Eğitim ve öğretimin bu kademesinde, okuma-yazma, hesap yapma gibi temel bilgilerin yanı sıra, insanın kendi yaşamını sürdürebilme, toplumda değer gören tutum, davranış ve alışkanlıkları edinme gibi becerilerin de temelleri atılmaktadır. Bu nedenle, bireyin edinmesi gereken önemli alışkanlıklardan olan okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının çocuklara, ilköğretim aşamasında kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Eğitim için kılavuz sayılan ilköğretim programlarının bu alışkanlıkları içermeye düzeyi, çocukların okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını kazanmalarında belirleyici olmaktadır. İlköğretim programlarının bu açıdan ele alınması, sözü edilen konunun olumlu ya da olumsuz yanlarının belirlenmesi ve bu konuda çözümler üretilmesi gerekli görünmektedir.

Bu çalışma, Türkiye'de 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan 2004 İlköğretim Programı'nın okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını hangi düzeyde ve nasıl bir yaklaşım içinde ele aldığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma, Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde bulunan 2'si özel 7 ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede, bu okullardaki 118 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırmanın hipotezi; "2004 İlköğretim Programı, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını bütünsel-sistemik olmayan bir yaklaşım içerisinde ve kısmen yeterli bir düzeyde içermektedir." biçiminde oluşturulmuştur. Çalışmada, önce, ilköğretim 1-5. sınıf Türkçe, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji ile Matematik dersleri öğretim programları okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından değerlendirilmiştir. Daha sonra, bu konuya ilişkin öğretmen görüşleri analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda, 2004 İlköğretim Programı'nın okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından bütünsel bir yapıya sahip olmadığı ve kısmen yeterli olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler

Okuma alışkanlığı, kütüphane kullanma alışkanlığı, ilköğretim programları.



ABSTRACT

DENGİZ, Asiye Şermin. Evaluation of the 2004 Programme of the Primary Schools in terms of Reading and Library Use Habits. MA. Ankara, 2006

Primary schools are the basic components of the education which continues during the lifetime. In this phase of the education, in addition to basic knowledge like literacy, accounting, surviving, general values, which are better to learn and imply, of the society are learnt. Therefore, it is very important for children to be imposed to use of library and reading habit during the primary school. On that point, how much the primary school programmes include those aspects have the key roles to have these habits. It is seemed to be necessary to take the subject in terms of those habits whether they are promoted or not in the programmes.

This work has done to clarify how much the 2004 Programme of the Primary Schools that was implemented in 2005 – 2006 educational year, include those habits, on what level and how. The work was conducted with class teachers in 2 private and 7 public schools that are in the borders of the Ankara Municipality. The questionnaire was asked to 118 teachers of those schools. The hypothesis of the search; “the 2004 Programme of the Primary Schools include reading and library use habits partially sufficient and in an incomplete – unsystematic way.” In the work, firstly, the teaching programmes of the lessons of Turkish, Social Sciences, Daily Life, Science and Technology, Mathematics are examined and evaluated in terms of reading and library use habits. Subsequently, opinions of teachers on the matter are analysed.

As a result, 2004 Programme of the Primary Schools does not have a complete structure and it is partially enough in terms of reading and library use habits

Keywords

Reading habit, library use habit, programmes of the primary schools.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
KISALTMALAR	viii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
ÖNSÖZ	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. KONUNUN ÖNEMİ	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE HİPOTEZİ	9
1.3. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI.....	9
1.4. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ VE VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ.....	11
1.5. ARAŞTIRMANIN DÜZENİ	12
1.6. KAYNAKLAR	13
2. ÖĞRETİM PROGRAMLARI	16
2.1. TANIM VE İÇERİK.....	16
2.2. ÖĞRETİM PROGRAMLARININ ÖNEMİ VE İŞLEVİ.....	23
2.3. ÖĞRETİM PROGRAMLARININ TEMEL UNSURLARI.....	27
2.4. İLKÖĞRETİM VE İLKÖĞRETİM PROGRAMLARI	32
3. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ	41
3.1. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN GENEL YAPISI.....	41
3.2. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE İLKÖĞRETİM	41
3.3. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE İLKÖĞRETİMİN TARİHİ GELİŞİMİ.....	47
3.4. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE İLKÖĞRETİM PROGRAMLARI.....	48
4. ÖĞRETİM PROGRAMLARI-OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALİŞKANLIKLARI	55
4.1. OKUMA ALİŞKANLIĞI.....	55
4.2. KÜTÜPHANE KULLANMA ALİŞKANLIĞI.....	59
4.3. EĞİTİM-OKUMA ALİŞKANLIĞI İLİŞKİSİ.....	61

4.4.	EĞİTİM- KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIĞI İLİŞKİSİ	65
4.5.	ÖĞRETİM PROGRAMLARI-OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARI İLİŞKİSİ	70
4.6.	İLKÖĞRETİM PROGRAMLARI VE OKUMA-KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARI	73
5.	2004 İLKÖĞRETİM PROGRAMI'NIN OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ	76
5.1.	TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI.....	77
5.1.1.	Programın Temel Yaklaşımı ve Yapısının Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Kazandırılması Açısından Değerlendirilmesi.....	79
5.1.1.1.	Programın Temel Yaklaşımının Değerlendirilmesi	79
5.1.1.2.	Programın Yapısının Değerlendirilmesi	82
5.1.2.	Program Kazanımlarının Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Açısından Değerlendirilmesi.....	85
5.1.3.	Program Kılavuzunun Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Açısından Değerlendirilmesi.....	91
5.2.	SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI.....	98
5.3.	HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI.....	103
5.3.1.	Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Kazandırılması Açısından Değerlendirilmesi.....	105
5.3.1.1.	Temel Beceriler Açısından Değerlendirilmesi.....	105
5.3.1.2.	Temalar Açısından Değerlendirme	108
5.3.1.3.	Öğrenme-Öğretme Süreci Açısından Değerlendirme	111
5.3.1.4.	Ölçme Değerlendirme Açısından Değerlendirme	112
5.4.	FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI	116
5.5.	MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI	121
6.	2004 İLKÖĞRETİM PROGRAMI'NDA OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIĞINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ANKETİ BULGULARININ DEĞERLENDİRİLMESİ	127
6.1.	ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ DENEYİMLERİ.....	127

6.2. YENİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINA GEREKSİNİM OLUP OLMADIĞINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ.....	128
6.3. ÖĞRETMENLERE GÖRE YENİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINA OLAN GEREKSİNİMİN NEDENLERİ	129
6.4. YENİ ÖĞRETİM PROGRAMLARIYLA İLGİLİ VERİLEN SEMİNERE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	131
6.5. ÖĞRETMENLERİN UYGULANMAYA BAŞLANAN YENİ ÖĞRETİM PROGRAMLARIYLA İLGİLİ GENEL DÜŞÜNCELERİ.....	132
6.6. ÖĞRETMENLERE GÖRE UYGULANMAYA BAŞLANAN YENİ ÖĞRETİM PROGRAMLARIYLA ESKİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI ARASINDAKİ FARK	134
6.7. ÖĞRETMENLERE GÖRE UYGULANMAYA BAŞLANAN YENİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ OLUMLU VE OLUMSUZ YANLARI.....	135
6.8. ÖĞRETMENLERE GÖRE OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARININ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA YER ALMA GEREKLİLİĞİ.....	138
6.9. OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARININ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA NEDEN YER ALMASI GEREKTİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ.....	139
6.10. ÖĞRETMENLERE GÖRE OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARININ YENİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA YER ALMA DÜZEYİ.....	140
6.11. ÖĞRETMENLERE GÖRE OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARININ ESKİ VE YENİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI AÇISINDAN DURUMU	142
6.12. OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARININ YENİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA YER ALAN DERSLERLE OLAN İLİŞKİSİ HAKKINDA ÖĞRETMEN DÜŞÜNCELERİ.....	144
6.13. YENİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARININ KAZANIM OLARAK YER ALMA DURUMUNA İLİŞKİN ÖĞRETMEN DÜŞÜNCELERİ.....	145

6.14. YENİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARININ BECERİ OLARAK YER ALMA DURUMUNA İLİŞKİN ÖĞRETMEN DÜŞÜNCELERİ.....	147
6.15. YENİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARININ ETKİNLİK OLARAK YER ALMA DURUMUNA İLİŞKİN ÖĞRETMEN DÜŞÜNCELERİ.....	148
6.16. OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARININ YENİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARACI OLARAK YER ALMASI KONUSUNDA ÖĞRETMEN DÜŞÜNCELERİ.....	149
6.17. YENİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARI AÇISINDAN UYGULANABİLİRLİĞİ.....	151
6.18. YENİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARI AÇISINDAN UYGULANABİLİRLİĞİNDE DEVLET VE ÖZEL OKULUN FARKI KONUSUNDA ÖĞRETMEN DÜŞÜNCELERİ	153
6.19. YENİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARINA YÖNELİK YAKLAŞIMI KONUSUNDA ÖĞRETMEN DÜŞÜNCELERİ	154
6.20. OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARI AÇISINDAN ÖĞRETMENLERİN İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINA İLİŞKİN DİĞER DÜŞÜNCELERİ	156
7. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	158
7.1. SONUÇ	158
7.2. ÖNERİLER.....	165

Kaynakça

Ekler

KISALTMALAR

ALA	: American Library Association
APA	: American Psychological Association
A.Ü.E.B.F.	: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
BSB	: Bilimsel Süreç Becerileri
EĞİTİM-SEN	: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası
EARGED	: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi
FTTÇ	: Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre
G.Ü	: Gazi Üniversitesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical Package of Social Science
T.C	: Türkiye Cumhuriyeti
TD	: Tutumlar ve Değerler
TV	: Televizyon
UNESCO	: United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization
WWW	: World Wide Web

TABLOLAR LİSTESİ

TABLO 1.	Öğretmenlerin Mesleki Deneyimleri.....	126
TABLO 2.	Öğretmenlere Göre Yeni Öğretim Programlarına Gereksinim Olup Olmadığı.....	127
TABLO 3.	Devlet ve Özel Okulda Görev Yapan Öğretmenlere Göre Yeni Öğretim Programlarına Gereksinim Olup Olmadığı.....	128
TABLO 4.	Öğretmenlere Göre Yeni Öğretim Programlarına Neden Gereksinim Olduğu.....	129
TABLO 5.	Yeni Öğretim Programlarıyla İlgili Verilen Seminerler Konusunda Öğretmenlerin Düşünceleri.....	130
TABLO 6	Öğretmenlerin Yeni Öğretim Programlarıyla İlgili Genel Düşünceleri.....	131
TABLO 7.	Yeni Öğretim Programlarıyla İlgili Öğretmenlerin Genel Düşünceleri Açısından Devlet ve Özel Okul Farkı.....	132
TABLO 8.	Öğretmenlere Göre Yeni Öğretim Programlarıyla Eski Öğretim Programlarının Farkı.....	133
TABLO 9.	Çalıştığı Okul Türüne Göre Yeni Öğretim Programlarıyla Eski Öğretim Programları Farkı Konusunda Öğretmen Düşünceleri.....	134
TABLO 10.	Öğretmenlere Göre Uygulanmaya Başlanan Yeni Öğretim Programlarının Olumlu Yanları.....	135
TABLO 11.	Öğretmenlere Göre Uygulanmaya Başlanan Yeni Öğretim Programlarının Olumsuz Yanları.....	136
TABLO 12.	Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarının Öğretim Programlarında Yer Alıp Almama Konusunda Öğretmen Düşünceleri.....	137
TABLO 13.	Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarının Öğretim Programlarında Neden Yer Alması Gerektiğine İlişkin Öğretmen Düşünceleri.....	138
TABLO 14.	Öğretmenlerine Göre Yeni Öğretim Programlarının Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarını İçerme Düzeyi.....	140

TABLO 15. Öğretmenlerine Göre Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarını İçerme Düzeyi Açısından Eski ve Yeni Öğretim Programlarının Farkı.....	141
TABLO 16. Devlet ve Özel Okul Öğretmenlerine Göre Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Açısından Eski ve Yeni Öğretim Programlarının Farkı.....	142
TABLO 17. Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarının Yeni İlköğretim Programlarındaki Derslerle Olan İlişkisi Konusunda Öğretmen Düşünceleri.....	143
TABLO 18. Yeni İlköğretim Programlarında Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarının Kazanım Olarak Yer Alma Durumuna İlişkin Öğretmen Düşünceleri.....	144
TABLO 19. Yeni İlköğretim Programlarında Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarının Beceri Olarak Yer Alma Durumuna İlişkin Öğretmen Düşünceleri.....	146
TABLO 20. Yeni İlköğretim Programlarında Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarının Etkinlik Olarak Yer Alma Durumuna İlişkin Öğretmen Düşünceleri.....	147
TABLO 21. Öğretmenlere Göre Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarının Öğretim Programlarında Ölçme-Değerlendirme Ölçütü Olup Olmadığı.....	148
TABLO 22. Öğretmenlerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarını Kendi Uygulamalarında Ölçme-Değerlendirme Aracı Olarak Ne Kadar Kullandıkları.....	149
TABLO 23. Öğretmenlere Göre Yeni İlköğretim Programlarının Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Açısından Uygulanabilirliği.....	150
TABLO 24. Öğretmenlere Göre Yeni İlköğretim Programlarının Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Açısından Uygulanabilir Olmama Nedeni.....	151
TABLO 25. Yeni İlköğretim Programlarının Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Açısından Uygulanabilirliği Konusunda Öğretmen Düşünceleri.....	152

TABLO 26. Yeni İlköğretim Programlarının Okuma ve Kütüphane Kullanımına Yönelik Yaklaşımı Konusunda Öğretmen Düşünceleri.....	154
--	------------



ŞEKİLLER LİSTESİ

- ŞEKİL 1. Eğitimde Programlar Hiyerarşisi
ŞEKİL 2. Eğitimde Programlar Döngüsü
ŞEKİL 3. Türk Eğitim Sistemini Düzenleyen Esaslar



ÖNSÖZ

Bilgi çağını yaşadığımız bu yıllarda, toplumsal, kültürel ve teknolojik gelişmeler büyük bir hızla yaşanmakta ve buna bağlı olarak bilgiye verilen önem de hızla artmaktadır. Bilgiyi elde etmenin önemini kavrayan toplumlar, eğitim sistemlerini bu doğrultuda yenilemekte, öğretim programlarını çağın gereklerine uygun olarak geliştirmektedirler. Bu değişim süreci içinde, bireysel ve toplumsal gelişmenin en önemli dinamiklerinden sayılan okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının, öğrencilere, ilköğretim düzeyinde kazandırılmasının önemi ve gerekliliği kendini belirgin bir biçimde hissettirmektedir; ancak bunun sağlanabilmesi, sözü edilen alışkanlıkların öğretim programlarında güçlü bir biçimde yer almasına bağlı görünmektedir.

Bu çalışma, yeni ilköğretim programlarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını hangi düzeyde ve içerikte ele aldığını belirlemek üzerine biçimlendirilmiştir.

Çalışmanın ortaya çıkmasında, gerek düşünce gerekse hayata geçirilme aşamasında büyük yardım ve desteklerini gördüğüm tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Bülent YILMAZ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Her konuda yardımcı olan ve manevi destekleriyle beni yalnız bırakmayan sevgili eşim Cengiz DENGİZ'e, biricik annem Aynur KAHYA'ya, Genel Müdürüm Sayın Ayşe BAŞÇAVUŞOĞLU'na değerli müdürüm Sayın Ferhat ERDOĞAN'a ve değerli arkadaşlarım Nermin GÜL ÇAĞLAR'a, Özgül GÜLBAŞ'a, Mine VEZNEDAROĞLU'na, Gül SOYDAN KOÇ'a, Selda OCAK'a, Pelin ERDEM'e, Dr. Ayşe ERDEM'e, Dr. Murat BÜYÜKYAZICI'ya Aynur KARAASLAN'a, Bilge ÖZTEPE'ye, Ayşegül AKSAÇLIOĞLU'na ve Özge ÖZCAN'a şükranlarımı sunarım.

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. KONUNUN ÖNEMİ

Ülkelerin gelişmişliğinde ekonomiyi temel alan yaklaşımlar, bunun uzantısında eğitim olgusuna ulaşıldığını kabul etmektedirler. Bir başka deyişle, eğitim bir ülkedeki her türlü gelişmenin altyapısal koşulu olarak kabul edilmektedir. Ekonomide verimliliği ve yenileşmeyi, teknolojiye değişimi ve gelişimi, kültürde güçlenmeyi, toplumsal yaşamda başarıyı ve bireysel yaşamda da iletişimi sağlayan temel unsurun eğitim olduğu söylenebilir.

Toplumsal gelişme açısından böylesine önemli bir alanı, ülkeler, sistem anlayışı içinde ele almakta, diğer bir deyişle, onu sistemleştirmektedir. “Her ülkede eğitim sisteminin görevi, toplumsal yaşam düzeyinin bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişme ve değişmelere uyumlu biçimde sürdürülüp geliştirilmesinden sorumlu olan toplumsal sistemleri işletecek nitelikteki insan gücünün yetiştirilmesidir.” (“Eğitim”, 2006, s.34). Toplumsal yaşam değiştikçe gereksinim duyulan insan gücünün de niteliği değişmektedir. Bu değişim doğal olarak eğitime yansımakta ve eğitim kendini yeni insan gücünü yetiştirecek biçimde değiştirmekte ve yenilemektedir. “Eğitim sisteminin bu görevi yerine getirebilmesi için, eğitim programları bireylerin ve toplumun sosyal, ekonomik ve kültürel gereksinimlerini karşılayabilecek şekilde düzenlenir” (“Eğitim”, 2006, s.34). Kısaca, eğitim toplumsal gelişmenin temel dinamiğidir ve kendini sürekli gözden geçirerek, yenilemek durumundadır.

Bir ülkedeki eğitim sisteminde yer alan bütün derslerin gerçekleştirilmesinde bir anlamda “yol haritası, kılavuz” olan ve derslerin yaklaşım, içerik, amaç, uygulama ve

ölçme-değerlendirme yönlerini ayrıntılarıyla ortaya koyan öğretim programları (müfredat) Yavuz (2005, s.12) ve Kavak (2005, s.11)'a göre, bir eğitim sisteminin **ekseni** ya da **odak** noktasıdır. Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu (2005, s.18), öğretim programlarının eğitim açısından önemini “hukuk sisteminde yasaların rolü ne ise eğitim sisteminde de programların rolü odur” biçiminde ifade etmektedirler. Aynı yazarlar, eğitim sürecinin üç temel boyutu arasında öğrenci ve öğretmenle birlikte, **öğretim programını** da saymaktadırlar (s.20). Dolayısıyla, öğretim programlarında yapılacak değişikliklerin bütün eğitim sistemi üzerinde kapsamlı etkiler yapacağı dile getirilmektedir (Kavak, 2005, s.11).

Eğitim sisteminin odak noktası sayılan *öğretim programlarının*, özellikle bireylerin bedensel, zihinsel-bilişsel ve psiko-sosyal gelişmelerinin bir bütün olarak desteklendiği ve onların yaşam boyu öğrenmeleri için gerekli olan temel öğrenme araçları ile bireysel ve toplumsal yaşamları için gerekli olan ortak temel bilgi, beceri, alışkanlık, tutum ve değerleri kazandıkları temel eğitim basamağı olan ilköğretim için önemi çok daha büyüktür. Bir anlamda, bir ülkedeki bütün eğitim sisteminin yönünü ve niteliğini belirleyecek olan ilköğretim programları, son derece duyarlı olunması gereken bir konudur. Genelde, alışkanlıkların kazanıldığı ve pekiştirildiği dönem olarak kabul edilen (Gürün, 1984, s.69) ilköğretim dönemini eğitim açısından şekillendiren, öğretmen-öğrenci ilişkisini belirleyen, eğitimin, temellendiği yapıyı çizen, eğitimin bütün unsurları için rol oluşturan öğretim programları, doğal olarak, bu çalışmada ele alınan okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları için de belirleyici bir olgudur. Bireyin bilgi ile ilişkisinin temel araçlarından olan okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları, bir bilgilenme süreci anlamına gelen eğitimin en önemli parçaları arasında yer almaktadır. Araştırmaya dayalı ve öğrenci merkezli bir eğitim sistemi okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını zorunlu olarak içermek durumundadır. Buna karşın, eğitim süreci de bu alışkanlıklar için “ana unsur” sayılabilir. Kısaca, eğitim süreci ile sözü edilen alışkanlıklar arasında karşılıklı ve doğru orantılı bir ilişki söz konusudur. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının kazanılması ve güçlendirilmesindeki en önemli etkenin “eğitim”, eğitimi fiilen yönlendiren parçanın ise öğretim programları olduğu göz önüne alınırsa, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları ile öğretim programları arasındaki ilişki anlaşılır olmaktadır. Bir başka

deyişle, bir ÷lkede okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı yaratma ve geliştirmede eğitim temel etken, ilköğretim dönemi de bu etkenin en önemli parçasıdır. Bir ÷lkede ilköğretim programlarındaki yaklaşımın okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından belirleyici bir çerçeve olduğu rahatlıkla söylenebilir. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını bütünsel ve sistematik bir yaklaşımla eğitimin organik ve zorunlu parçası olarak algılayan ilköğretim programları, bu alışkanlıkların yaratılması açısından “temelin varlığı” anlamına gelecektir. Tersine, bu alışkanlıkları eğitim sürecinin ikincil, üçüncül unsurları olarak gören ve onlara organik bir işlev yüklemeyen ilköğretim programları, ÷lkede okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını “temelsiz” bırakacaktır. Dolayısıyla, ilköğretim programlarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından değerlendirilmesi hem bu programların niteliğine ışık tutacak hem de sözü edilen alışkanlıklar için temel unsur sayılan sistemin irdelenmesi anlamına gelecektir. İlköğretim programlarının bir ÷lkede okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını kazandırma ve güçlendirme için temel kaynak olduğu ve bu alışkanlıkların bir anlamda geleceğini belirleyeceği, bu nedenle de sözü edilen programların okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından incelenmesinin çok büyük önem taşıdığı söylenebilir.

Daha önce söz edildiği üzere, eğitim programları özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimi, küreselleşme, uluslararası ekonomik ve siyasi birleşmeler gibi dış gelişmeler ile ÷lke içi toplumsal, ekonomik, siyasal ve kültürel değişmelere bağlı olarak zaman zaman gözden geçirilmekte ve yenilenmektedir (“Eğitim”, 2006, s.34-35). Toplumların değişen insan gücü gereksinimlerine göre eğitim programları da zorunlu olarak değiştirilmektedir.

Türkiye’de T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu’nun 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile ilköğretim okullarının 1-5. sınıfları için 2005-2006 öğretim yılından itibaren yeni “İlköğretim Programı” uygulanmaya başlanmıştır.* Yeni İlköğretim Programı, 2004-2005 öğretim yılında 9 ilde 120 ilköğretim okulunda 1 yıl süre ile pilot program olarak uygulanmıştır. Yeni İlköğretim

* 2004 İlköğretim Programı için bkz.

http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=18

Programı'nın 2004 yılında resmi olarak açıklanmasıyla birlikte gerek bu programa, gerek pilot uygulamaya, gerekse 2005-2006 yılında başlayan genel uygulamaya ilişkin değerlendirmeler yapılmaya, olumlu ve olumsuz eleştiriler yöneltilmeye başlanmıştır. Pilot uygulamaların değerlendirilmesi MEB'in 17.9.2004 tarih ve 9273 sayılı onayı ile Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED)'ne yaptırılmıştır (MEB, 2005a). Programa yönelik olarak yapılan olumlu eleştiriler genelde şu başlıklar altında toplanabilir:

- Programda yenilik getirici bir bakış açısı bulunmaktadır. Öğrenciyi daha fazla merkeze alan, geleneksel yöntemlerden farklı yöntemler öneren bir yapıda olan ve bireysel farklılıkları vurgulayan bir programdır.
- Öğrenmede davranışçı yaklaşımdan çok bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları dikkate alınmıştır.
- Programda, içeriklerin düzenlenmesinde genellikle tematik yaklaşım göz önüne alınmış ve bu çerçevede öğrenme alanları belirlenmiştir. Ayrıca, programda ara disiplinler tanımlanmış ve öğrenme alanları ile ilişkilendirilmiştir. Programlar arası ilişkilendirmeler çok önemsenmiştir.
- Program, derslerin ezbercilikten uzak, eğlenceli, hayatın içinde ve kullanılabilir bilgi ve beceriler kazandırılmasına öncelik vermektedir.
- Program, parçalı yapıda olmayıp, sekiz yıllık program bütünlüğü içinde düzenlenmiştir.
- Program, öğrenme-öğretme sürecinde eskiye göre daha çok araç-gereç kullanımını özendirilmektedir.
- Program yapısı değişimlere uyum sağlayabilecek esneklikte tasarlanmıştır.
- Programda, doğrusal düşünce yerine, nedensellik ilkesi ve çoklu neden-sonuç anlayışı öne çıkarılmıştır.
- Ölçme ve değerlendirmede sonuçla birlikte süreci de dikkate alan bir yaklaşım benimsenmiştir.

- Programda öğretmene “öğretici” yerine “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” roller yüklenmiştir (Kavak, 2005, s.11; Sabancı Üniversitesi, 2005, s.3-6).

2004 İlköğretim Programı'na yönelik olumlu yaklaşımların yanı sıra olumsuz bazı önemli eleştiriler de yöneltilmektedir. Bunları da kısaca şöyle sıralayabiliriz:

- İlköğretim Programı, hazırlanırken önceki program geliştirme çalışmaları göz ardı edilmiştir.
- Yeni Program, tek bir eğitim anlayışına dayandırılmıştır.
- Yeni İlköğretim Programı'nın hazırlanmasında, uygulanmakta olan programların geliştirilmesi yerine, başka ülkelerde uygulanan programların uyarlanması yoluna gidilmiştir.
- Yeni Program'ın hazırlanmasının kısa bir süreye sığdırılması, program geliştirme çalışmalarının bir sistem bütünlüğü içinde ele alınmasını engellemiştir.
- Programın deneme uygulaması zaman ve kapsam yönünden yetersiz kalmıştır.
- Programın deneme uygulaması öncesinde öğretmenler yeterli düzeyde hizmet içi eğitimden geçirilmemiştir.
- Programların, ölçme ve değerlendirme boyutunda eksiklikler bulunmaktadır (“Eğitim”, 2006, s.34-38)

Kuşkusuz, bu çalışma Yeni İlköğretim Programı'nı genel anlamda değerlendirmeyi amaçlamamaktadır. Biz, Yeni Programı yukarıda belirlenen olumlu ve olumsuz eleştiriler ışığında okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından irdelemeyi hedeflemiş bulunmaktayız.

Bir önceki ilköğretim programının uygulamadan kaldırılarak 2004 İlköğretim Programı'nın oluşturulmasında temel gerekçelerden bir tanesi, ilköğretimde

araştırmacılığı ve yaratıcılığı ön plana çıkararak bir eğitim verilmesi olarak belirtilmektedir (Özdaş, Tanışlı, Köse ve Kılıç, 2005, s.240). Böyle bir yenilenme gerekçesi, araştırma ve yaratıcılık kavramlarıyla doğrudan bağlantılı olan okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını 2004 İlköğretim Programı çerçevesinde değerlendirmeyi de anlamlı hale getirmektedir. Bir başka deyişle, araştırmacılığı ve yaratıcılığı içermeye iddiasında olan bir ilköğretim programının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını da içermesi beklenir. Çalışmamız, bu beklentinin irdelenmesi anlamına gelmektedir.

Gerek genel yapısı ve gerekse okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından durumunu değerlendirmede, sürecin henüz başında bulunduğu, dolayısıyla, erken olduğu düşünülebilir. Ancak, çalışmamız başlıca iki ana değerlendirme bölümünden oluşmaktadır. Bunlardan ilki, doğrudan programın içeriğine yönelik kişisel değerlendirmelerimizdir. Program değişmediği sürece içerik değerlendirmesi için zamanlama sorunun bulunduğu söylenemez. Kaldı ki, bu konuda sürecin daha başlangıcında yapılacak değerlendirmeler, programda eğer eksiklikler varsa kısa sürede bunların farkına varılması açısından daha önemli ve değerli olacaktır. Nitekim, aşağıda açıklanacağı üzere, literatürde buna ilişkin çok sayıda değerlendirme göze çarpmaktadır. Çalışmada değerlendirmemizin ikinci ana bölümünü oluşturan “Öğretmen Görüşleri” de 1 yıllık pilot (deneme) uygulaması ve 1 dönemlik genel uygulamaya dayanmaktadır. Yukarıda programın içeriğine yönelik sürecin başlarında yapılacak değerlendirmelerin, eksiklikleri sorun oluşturmadan yakalamak açısından daha önemli olabileceği gerekçesi “Öğretmen Görüşleri”nin alınması ve değerlendirilmesi için de önemli oranda geçerli olacağı söylenebilir. Daha önce sözü edilen ve MEB’in kendi bünyesindeki Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED)’ne yaptırdığı 2004 İlköğretim Programı’nın pilot uygulama değerlendirmesi oldukça kapsamlı bir rapor olarak yayımlanmıştır. 10-14 Ocak 2005 tarihinde EARGED uzmanları gözetiminde 9 pilot ilde 120 ilköğretim okulunun sınıf öğretmenlerine uygulanan anketlerin sonuçları Mart 2005 tarihinde birinci rapor olarak Temmuz 2005 tarihinde de ikinci rapor olarak yayımlanmıştır. Yeni Öğretim Programı’ndaki her bir ders için ayrı ayrı değerlendirmelerin yapıldığı programda anketler ve dolayısıyla değerlendirmeler (öğretim programlarının anlaşılabilirliği, öğretim programlarındaki açıklamalar, öğretim

programlarındaki örnekler, ölçme ve değerlendirme ile ilgili açıklama ve örnekler, öğretim programlarının planlamalar için yeterliliği, tutarlılığı ve dengesi, görsel öğelerin anlaşılabilirliği ve yeterliliği, işlenen ünitelerin değerlendirilmesi, öğretimin değerlendirilmesi, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin değerlendirilmesi) başlıkları temelinde ayrıntılı olarak yapılmıştır. Yaptığımız çalışma için temel kaynaklardan birisi olan bu rapor konuyu bütün boyutlarıyla ortaya koyar niteliktedir. Yine, literatürde “Yeni İlköğretim Müfredatının 1. Yarıyıl Uygulama Sonuçları” başlıklı rapor (Türk Eğitim-Sen, 2006) hazırlandığı görülmektedir. Ayrıca, Özdaş ve arkadaşlarının yaptığı bir çalışma (Özdaş ve diğerleri, 2005) Yeni İlköğretim Programı Matematik Dersi Programının öğretmen görüşlerine dayanarak değerlendirilmesini içermekte, yaklaşım olarak çalışmamızla örtüşmektedir. Kısaca, konunun bu aşamada hem içerik hem de uygulayıcıların görüşleri temelinde değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Literatürde, Yeni İlköğretim Programı'nın okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından değerlendirilmesine ilişkin bir çalışmaya rastlanamamıştır. Ancak, Programa yönelik genel değerlendirmeler azımsanmayacak düzeydedir.

Akademisyenlerden oluşan bir kurulun 30 Mayıs 2005 tarihinde Sabancı Üniversitesi'nde yaptığı toplantıda, “Yeni İlköğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu” (Sabancı Üniversitesi, 2005) başlığı ile hazırlanan kapsamlı rapor, yenilenen ilköğretim programlarını tek tek ve ayrıntılarıyla değerlendirmektedir.

14-16 Kasım 2005 tarihleri arasında Erciyes Üniversitesi'nde yapılan “Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu” oldukça kapsamlı çalışmaları içermektedir. Toplantıda konuya ilişkin 37 bildiri sunulmuştur. Programa yönelik hemen her konunun ele alındığı sempozyum bildirileri, kitap olarak da yayımlanmıştır (Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, 2005).

Alanında uzman 13 profesörden oluşan bir kurulun 2.12.2005 tarihinde Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde gerçekleştirdikleri “Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını

Değerlendirme Toplantısı” sonunda yayımlanan sonuç bildirisi (“Eğitim”, 2006, s.34-38) literatürde dikkati çeken bir çalışmadır. Yeni programa yönelik genelde olumsuz eleştirilerin yöneltildiği bildiri, konuya farklı açıdan bakmaya katkıda bulunmaktadır.

Türkiye’deki en büyük eğitim sendikalarından Türk Eğitim-Sen’in 2006 yılında “Yeni İlköğretim Müfredatının 1. Yarıyıl Uygulama Sonuçları” adıyla yayımladığı rapor (Türk Eğitim-Sen, 2006), ile literatürde Kavak (2005) ve Yavuz (2005)’un konuyla ilgili çalışmaları da dikkat çekmektedir.

2004 İlköğretim Programı’na yönelik okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından değerlendirmeler içeren çalışma bulunmamasına karşın, bu konuda daha önceki programları okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından belirli ölçüde değerlendiren başlıca iki çalışmaya rastlanmıştır. Bunlardan ilki, Soysal (1969)’ın küçük bir bölümünde, Türkiye’deki öğretim programlarını okul kütüphaneleri açısından değerlendirdiği çalışmasıdır. Diğeri, Önal (1992)’in doktora tez çalışmasıdır. Bu çalışmada, lise öğretim programları, öğrencilerin bilgi gereksinimlerinin karşılanmasında okul kütüphanelerine verilen önem açısından incelenmiştir. Önal, bu incelemede konuyla ilgili bazı çalışmalardan (Yücel, 1938; Milli Eğitim Bakanlığı, 1972; Bayraktar ve Duman, 1982; Cicioğlu, 1983; Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 1982) da söz etmektedir.

Kısaca, literatürde doğrudan ilköğretim programlarına yönelik okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından bir boşluk söz konusu olduğundan bu konuda okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları için “odak noktası” sayılabilecek öğretim programlarının irdelenmesi büyük önem taşımaktadır.

Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları birbirini besleyen, bütünleyen ve destekleyen alışkanlıklar olarak kabul edilebilir. Aralarındaki doğru orantılı ilişki “klasik” sayılabilir. Bu nedenle bu çalışmada, 2004 İlköğretim programı’nın her iki alışkanlık açısından değerlendirilmesi uygun ve önemli görülmüştür.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE HİPOTEZİ

Araştırmada, öğretim programlarının, tanımı, kısa tarihi, önemi ve işlevi belirtilerek, eğitim sistemi içindeki yeri ele alınmaya çalışılmıştır. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının öğretim programlarındaki durumu da incelenmiş ve yeni ilköğretim programları bu çerçevede irdelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın amacı, 2004 İlköğretim Programı'nda okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının hangi düzeyde ve nasıl bir yaklaşım içerisinde ele alındığını belirleyerek Programı belirtilen alışkanlıklar açısından değerlendirmektir. Buna bağlı olarak **araştırma problemi**; “Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları, 2004 İlköğretim Programı'nda nasıl bir yaklaşım içinde ele alınmaktadır?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu çerçevede **araştırma hipotezimiz**; “Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları, 2004 İlköğretim Programı'nda bütünsel-sistemik olmayan bir yaklaşım içerisinde ele alınmaktadır.” biçiminde oluşturulmuştur.

1.3. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

Çalışmanın evrenini, Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde görev yapmakta olan ilköğretim sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. İlköğretim okullarının yer aldığı toplumsal çevrenin okulun olanaklarını ve gelişmişliğini belirleyeceği, bunun da öğretmenlerin genel olarak eğitim ve öğretime, özel olarak da ilköğretim programlarına bakışlarını etkileyeceği sayıtlısıyla örnekleme oluşturan öğretmenlerin görev yaptığı okulları Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde kabul edilen ilçelerden seçilmiştir.

Çalışmada, Türkiye’de özel okulların[†] giderek yaygınlaştığı göz önüne alınarak örneklemimize özel ilköğretim okulları da dahil edilmiştir. Ayrıca, özel okulların devlet okullarına göre, genelde daha geniş olanaklara sahip olduğu düşünülürse, bu okullarda görev yapan öğretmenlerin, uygulanabilirlikleri olanaklarla bağlantılı olan programlar hakkında düşüncelerini almak önemli görülmüştür. Örneklemimizi oluşturan öğretmen sayıları ile bunların görev yaptıkları ve üç sosyo-ekonomik düzeyde yer alan, tesadüfi yöntemle seçilmiş ilköğretim okulları aşağıda verilmiştir.

İlköğretim Okulunun Adı	Statüsü	İlçesi	Anket Uygulanan Öğretmen Say.	Pilot Uygulamadaki Öğretmen Say.
A. Ö. Tevfik Fikret İlköğretim O.	Özel	Çankaya	25	3
Gazneliler İlköğretim O.	Devlet	Sincan	20	2
Nedret Arif İlköğretim O.	Devlet	Sincan	16	2
Özel Bilkent İlköğretim O.	Özel	Çankaya	17	2
Şehit Öğretmen Yasemin Bayram Tekin İlköğretim O.	Devlet	Mamak	9	1
Yasemin Karakaya İlköğretim O.	Devlet	Çankaya	25	3
Yeşiltepe İlköğretim O.	Devlet	Mamak	6	1
Toplam			118	14

Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmeni sayısı, 9154’tür.[‡] Çıngı’ya (1990, s.262) göre, 10.000 kişilik kitle genişliği $\pm 0,04$ hoşgörü miktarında 113 denekle örneklenebilmektedir. Bu durumda, örneklemimiz evreni temsil etmektedir.

Belirlenen okullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinden 14’üne (%12) 6-7 Şubat 2006 tarihlerinde, oluşturulan anketin uygulanabilir olup olmadığını anlamak ve olası eksik ve hataları belirlemek için anketin pilot uygulaması yapılmış, 10-17 Şubat 2006 tarihleri arasında bütün deneklere anket uygulanmıştır. Araştırma sürecinde, anket

[†] Özel okul: 625 sayılı kanun kapsamında faaliyette bulunan okulöncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim okullarını ifade eder (MEB, 2005b). Bu okulların belirleyici özelliği eğitim ve öğretimin ücretli olmasıdır. Devlet okulu ise, öğrencilerinden ücret talep etmeden eğitim-öğretim hizmeti veren okullardır.

[‡] S. İşgör, kişisel iletişim, 26 Aralık 2005

uygulanan okullardaki okul müdürleri, müdür yardımcıları ve sınıf öğretmenleri ile de araştırma konumuz hakkında görüşmeler yapılmıştır.

Çalışmamızda 2004 yılında öğretim programları değiştirilen ve 2005-2006 yılından itibaren uygulanmaya başlanan ilköğretim 1-5. sınıf Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen ve Teknoloji derslerinin öğretim programları incelenmiştir. Diğer bir deyişle, Yeni İlköğretim Programı, 1-5. sınıfların yukarıda belirtilen dersler için söz konusu olduğundan, bu sınıf ve dersler çalışma kapsamına alınmıştır.

Çalışmamızın kuramsal bölümlerinde açıklanacağı üzere ele aldığımız konu, literatürde genellikle “İlköğretim Programı”, “İlköğretim Programları”, “İlköğretim Ders Programları”, “Eğitim Programları”, “Öğretim Programları”, “... Dersi Öğretim Programı” ve “İlköğretim Müfredatı” biçiminde geçmektedir. Biz, bu çalışmada, resmi adı “İlköğretim Programı” olduğu için bu kavramı kullandık. Ancak, literatürde yaygın kullanımı olan ve aynı anlama gelen “İlköğretim Programları”, “Öğretim Programları” ve “... Dersi Öğretim Programı” kavramları da kullanılmıştır.

1.4. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ VE VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ

Araştırmada betimleme yöntemi kullanılmıştır. “Betimleme, varlıkların durumlarını, özelliklerini, sözcüklerle resim çizer gibi anlatımdır” (Kantemir, 1995, s.216). Diğer bir deyişle, “Başarılı bir betimleme yapmamız beş duyu organımızı tam olarak kullanmaya ve gözlem gücümüzden yararlanmaya bağlıdır” (Özdemir, 1997, s.187). Kaptan ise bu yöntemi şu şekilde tanımlamaktadır:

Olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan incelemelerdir. Bunlar nedir? sorusuna cevap bulmaya yöneliktir. Bununla mevcut durumlar, koşullar, özellikler aynen ortaya konmaya çalışılır. Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki

olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedefler (1995, s.59).

Araştırma kapsamında, başlıca veri toplama tekniği olarak anket uygulanmış, görüşme tekniğinden de yararlanılmıştır. Anket sonuçları SPSS (Statistical Package of Social Science) istatistik programı ile değerlendirilmiştir.

Anket soruları, “2004 İlköğretim Programı’nın genel yapısı ve içeriği ile programın okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından ele alınışı” olmak üzere iki ana bölümden oluşturulmuştur.

1.5. ARAŞTIRMANIN DÜZENİ

Araştırma 7 bölümden oluşmaktadır:

I. Bölümde, araştırma konusunun önemi, araştırmanın amacı ve hipotezi, araştırmanın kapsamı, araştırmada kullanılan yöntem ve veri toplama teknikleri, araştırma düzeni ile yararlanılan kaynaklar hakkında bilgi verilmiştir.

II. Bölümde, öğretim programlarının tanım ve içeriği, öğretim programlarının önemi ve işlevi, öğretim programının temel unsurları, ilköğretim programlarının tarihi gelişimi ve özellikleri irdelenmiştir.

III. Bölümde, Türk eğitim sisteminin genel yapısı, genel ve özel amaçları, temel ilkeleri, eğitim sistemini düzenleyen esaslar, Türk eğitim sistemini yürüten Milli Eğitim Bakanlığı’nın tarihsel gelişimi, örgüt yapısı, ilköğretiminin temel amaçları, ilkeleri ve tarihi gelişimi ile ilköğretim ve ilköğretim programlarının gelişim süreci anlatılmıştır.

IV. Bölümde, öğretim programlarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları ile ilişkisi irdelenmeye çalışılmıştır. Bu başlık altında, okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanma alışkanlığı ayrı ayrı tanım, önem ve işlevleri çerçevesinde ortaya konarak, bu iki olgunun eğitimle olan ilişkisi incelenmiştir.

V. Bölümde, 2004 İlköğretim Programı'ndaki, öğretim programları okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından belirlenen dersler ayrı ayrı değerlendirilmeye çalışılmıştır.

VI. Bölüm, araştırmamız kapsamında uygulanan anket çalışması sonucunda elde edilen bulguların değerlendirildiği bölümdür.

VII. Bölüm'de araştırmamızda elde edilen veriler ışığında ulaşılan sonuçlar açıklanarak, bazı öneriler geliştirilmiştir.

Tezin sonunda "Kaynakça" ile "Ekler" bölümüne yer verilmiştir.

1.6. KAYNAKLAR

Araştırma için gerekli teorik bilgilere ulaşabilmek amacıyla literatür taraması yapılmıştır. Taramada kullanılan yayınlar şöyledir.

Bilgi Dünyası (2000-2006)

Digital Dissertation Abstracts (Online Edition 1980-2006)

EbscoHost Veritabanı: Academic Search Premier ve Eric (Online Edition 2006)

Library and Information Science Abstracts (1995-2006)

PreQuest Veritabanı (1995-2006)

Social Science Citation Index (Online Edition 2006)

Türkiye Bibliyografyası (1980-)

Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni (1952-1986)

Türk Kütüphaneciliği (1987-2006)

Türkiye Makaleler Bibliyografyası (1995-2006)

Türkiye Tez Kataloğu (1987-2006)

Ayrıca, kütüphane ve online yayıncı katalogları, gazete arşivleri, “Yaşadıkça Eğitim”, “Bilimin Aydınlik Dünyası”, “Çağdaş Eğitim”, “Milli Eğitim Dergisi”, “School Library Journal” dergileri taranmıştır. Tarama yapılırken genellikle aşağıdaki konu başlıkları ve anahtar kelimeler kullanılmıştır.

Primary / elementary curriculum and reading habit

(İlköğretim programları ve okuma alışkanlığı)

Primary / curriculum and library use habit

(İlköğretim programları ve kütüphane kullanma alışkanlığı)

Primary / elementary curriculum and reading skill

(İlköğretim programları ve okuma becerisi)

Primary / elementary curriculum and library use skill

(İlköğretim programları ve kütüphane kullanma becerisi)

Student or child and reading

(Öğrenci veya çocuk ve okuma)

Student or child and library

(Öğrenci veya çocuk ve kütüphane)

Araştırma raporunun yazımında Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından hazırlanmış olan; Tez ve Rapor Yazım Yönergesi (2005) ve Kaynak Gösterme El Kitabı (Kurbanoğlu, 2005) kullanılmıştır. Tezde verilen alıntılar,

göndermeler ve kaynakça Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Ana Bilim Dalı'nın belirlemiş olduğu APA sistemine göre düzenlenmiştir.



2. BÖLÜM

ÖĞRETİM PROGRAMLARI

2.1. TANIM VE İÇERİK

İnsanlık tarihiyle özdeş olan eğitim, bilim ve teknikteki değişmeye paralel bir yapı içinde gelişmektedir. “Yaşamakta olduğumuz bilgi çağında bilginin hızla artması, iletişim olanaklarının çoğalması ve teknolojinin yaygınlaşması eğitimden umulan beklentileri de değiştirmiştir” (Arslan, 2000, s.42).

Bilgiye ulaşmayı, problemleri nedenleriyle sorgulama ve çözümleme yollarını bilimsel bir yaklaşımla öğrenen ve uygulayan toplumlar, 21. yüzyılı daha sağlıklı bir eğitim sistemiyle geçirme çabası içine girmiştir. Çünkü, bu toplumlar, her alandaki kalkınmışlığın temelinde yer alan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi için nitelikli bir eğitim sisteminin zorunlu olduğunun bilincindedirler. Bu nedenle, yatırımlarının büyük bölümünü, istedik davranış değişikliğini planlı bir şekilde gerçekleştirme süreci olan eğitime yapmakta, eğitim sistemlerini ve programlarını bu yönde yenilemektedirler.

Günümüze değin eğitim, çeşitli yazarlar tarafından tanımlanagelmiştir. Bu tanımlardaki ortak nokta, eğitimin bir süreç olmasıdır. Ertürk, eğitimi şöyle tanımlamaktadır: “... bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değiştirme meydana getirme sürecidir” (1994, s.12).

İnsan davranışlarının tamamına yakın bir kısmı öğrenilmiş davranışlardır ve onlar insan yaşamının belirleyicisi durumundadır. İnsan, biyolojik bir organizma olarak içinde bulunduğu kültürel uyarıcılar örüntüsüyle sürekli iletişim halindedir. Birey, kültürel ve toplumsal çevresiyle etkileşimi sonucunda yeni yeni davranışlar kazanır. Birey açısından sosyalleşme-kültürlenme, toplum açısından ise sosyalleştirme-kültürleme olarak adlandırılan bu süreç, aslında kapsamlı bir öğrenme ya da öğretme sürecidir (Girgin, 2003, s.3).

Kültürlemenin kasıtlı ve istendik bir biçimi olan eğitim (Ertürk, 1994, s.12-13), bireyin etkileşimde bulunduğu çevre şartlarını, daha geniş ve büyük ölçüde kontrol altında tutmasını sağlamaktadır. Kültürün birikmiş olan kısmı, oldukça geniş bir içeriğe sahiptir. Çocuk kendi gelişim süresince bu birikimin bir kısmını gelişigüzel öğrenmektedir. Çocuğun topluma uyum sağlaması için okullar aracılığı ile eğitim süreçlerinin de düzenli bir şekilde örgütlenmesi gerekmektedir. Çocuğun, zihinsel, duyuşsal ve sosyal yönden gelişmesine yardım eden bütün öğrenim yaşantılarının hepsi eğitimin bir alt sistemi olan eğitim programlarının kapsadığı çok geniş bir alanı içine almaktadır.

“İzlençe” olarak adlandırılan program; “belirli koşullara ve bir düzene göre yapılacak eylemlerin, işlemlerin tümü” olarak tanımlanmaktadır (Dil Derneği, c.1, 1998, s.692)

Eğitim bilimcilerinin tanımlarına bakacak olursak; Oliver (1977, s.3), öğrencilerin, okulun sorumluluk alanına giren tüm yaşantılarını kapsadığını söylemekte ve içinde ders içi etkinlikler, ders dışı etkinlikler ve rehberlik hizmetleri yer alır şeklinde açıklamaktadır. Eğitim programının ortaya çıkmasında temel kabul edilen Tyler (1949, s. 54) ise programı şöyle tanımlamaktadır: “... öğelerin seçilmesi ve seçilmiş olan bu öğelerin yatay ve dikey bir biçimde örgütlenmesi sonucu elde edilen bir bütünlüktür”. Diğer yandan Türk eğitim bilimcilerinden olan Ertürk, programa “yetişek” demekte ve programı, “...öğrenci açısından bir öğrenme yaşantıları düzeni...” olarak tanımlamaktadır (Ertürk, 1994, s.95-96).

“Eğitim alanındaki program kavramı; eğitim programı, öğretim programı, müfredat programı ve ders programı gibi değişik adlar altında kullanılmaktadır.” (Büyükkaragöz, 1997, s.1).

Bu kavramları açıklayacak olursak;

Genel anlamda eğitim programı, öğrencilerin yaşantılarını düzenleme olarak tanımlanabilir (Demirel, 1997, s.6). Bu kavramın ilk defa kullanılması, M.Ö. birinci yüzyıla kadar uzanır. Julius Ceasar ve askerleri, üzerinde yarıştıkları oval biçimdeki

koşu pistini, Latince “*curriculum*” olarak adlandırmışlardır. Zamanla koşu pisti olarak bilenen somut bir kavramdan, günümüzde “izlenen yol” anlamına gelen, eğitimde ise, ders programı olarak adlandırılan soyut bir kavrama geçilmiştir (Oliva, 1988, s. 4).

Eğitim programı kavramı, 20. yüzyıla kadar “konular listesi” anlamında kullanılmıştır. Oliva (1988, s.6), eğitim programı tanımı konusunda yapılan ortak yorumları şöyle sıralamıştır:

Eğitim programı, konular listesidir.

Eğitim programı, ders içerikleridir.

Eğitim programı, çalışmaların programlanmasıdır.

Eğitim programı, öğretim materyalleri listesidir.

Eğitim programı, derslerin sıralanmasıdır.

Eğitim programı, hedef davranışlar grubudur.

Eğitim programı, okul içinde ve dışında öğretilen her şeydir.

Eğitim programı, okul personeli tarafından planlanan her şeydir.

Eğitim programı, kapsamlı ve çok boyutlu olduğu için tanımında güçlükler ve çeşitliliklerle karşılaşmaktadır. Bu nedenle literatürde eğitim programının tanımı birbirinden farklıdır. Bu tanımlar çoğunlukla yazarların eğitim anlayışlarına, felsefelerine ve planlı eğitimin hangi boyutlarda olabileceğine dair görüşlerine bağlı olarak değişmektedir (Erden, 1998, s.2). Bu doğrultuda, eğitim programları konusunda yapılmış tanımların bazıları aşağıda verilmiştir.

Pratt (1980, s.4), eğitim programını, biçimsel eğitim ve öğretim etkinliklerini örgütleme takımı olarak görürken; Saylor, Alexander ve Lewis (1981, s.8), “eğitilecek bireylere, öğrenme yaşantılarını kazandırma planıdır” şeklinde nitелеmektedir.

Ronald C. Doll (1992, s.8) ise, eğitim programının tanımı biraz daha geniş tutmuştur. Ona göre eğitim programı, okulun kontrolünde öğrencilerin değer, tutum ve davranışlarını değiştiren, bilgi ve becerilerini geliştiren bir süreçtir ve öğrencilerin tüm yaşantılarını kapsamaktadır.

Bu tanımların yanı sıra birbirlerinden etkilenen eğitim bilimciler de bulunmaktadır. Eğitim programlarının temel otoritelerinden sayılan Tyler ve Taba, “eğitim programı, istendik hedef ve davranışların kazanılması için çeşitli öğretim stratejilerinin belirlendiği yazılı doküman ya da eylem planı olarak tanımlanır” görüşünü benimsemişlerdir (Demirel, 1997, s.5)

Varış, eğitim programını, “bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar” şeklinde tanımlamaktadır (Varış, 1997, s.14; Büyükkaragöz 1997, s.1). Bir diğer tanım, “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” şeklindedir (Demirel, 1997, s.7).

Kuşkusuz eğitim programını, ders ya da faaliyet listesine indirgeyerek basit ve dar bir çerçeveye sokmak yetersiz bir yaklaşım olacaktır. Eğitim programı tanımlarını birleştirip tek bir tanımla özetleyen Hızal, eğitim programı ve kapsamını şöyle belirtmektedir:

Eğitim programının herhangi bir eğitim kuruluşunda veya herhangi bir eğitim aşamasında milli eğitimin amaçlarını, eğitim kuruluşunun amaçlarını, bu amaçlara ulaşmak için belirlenmiş öğretim ve ders programlarını, ders içi ve ders dışı etkinlikleri, içeriğin etkinlikle kazandırılmasını sağlayacak süreç, metot ve teknikleri, amaçlara ne dereceye kadar ulaşıldığını kontrol etme işlevine sahip değerlendirme etkinliklerini kapsadığını söyleyebiliriz. (Hızal, 1982, s.4).

Taba, eğitim programlarının, değişik biçimlerde tanımlansa da belli öğelerden oluştuğunu söylemektedir. Bunlar;

- Hedefler ve hedef davranışlar,
- İçeriğin seçimi ve örgütlenmesi,
- Öğrenme-öğretme süreci,
- Hedeflerin değerlendirilmesidir (1962, s.11).

Eğitim programının altında bir alt program olarak kabul edilen ve çalışmamızın asıl ilgi konusu olan ğretim programı kavramı, eğitim programı kavramıyla birlikte anılmakta, hatta çoğu kez biri diğerinin yerinde kullanılmaktadır. Aykaç ve Başar (2005, s.344), eğitim programının alt boyutu olarak gördükleri ğretim programını planlamadan uygulamaya kadar yapılacak olan etkinliklerin örgütlü bir biçimde düzenlenmesini ve uygulanmasını kapsadığını belirtmektedirler.

Taba'ya göre ğretim programı kısaca, bir öğrenim planıdır (1962, s.55). Bir diğer tanımında ise Tyler (1949, s.29), ğretim programını, öğrencilerin okul tarafından, eğitimsel hedeflere ulaşılması için, planlanan ve yürütülen bütün ğrenimdir, biçiminde ifade etmektedir.

Öğretim programlarının performansıyla ilgili olarak 1960'larda başlayıp 1990'larda devam eden bir kaygı baş göstermiştir. O yıllardaki bu kaygı, ğretim programlarının okullarda "sorumluluk" olarak adlandırılmasına ve tanımlarında sonuçların vurgulanmasına neden olmuştur: Öğretim programı, öğrencinin öğrenme durumlarında neler yaptığını değil, yaptıklarının sonucunda neler öğrendikleriyle ilgilenir. Öğretim programı sonuçlarla ilgilenir (Johnson, 1970, s.38).

Wiles ve Bondi ğretim programını, öğrenciler için sınıf deneyimi olarak sonuçlanacak, geliştirme sürecini etkinleştiren bir değerler/hedefler kümesi olarak tanımlamaktadır (1993, s.10-11).

Variş (1997, s.14), ğretim programının eğitim programı altında değer taşıdığını vurgulayarak tanımlamaktadır:

... eğitim programı içinde ağırlık taşıyan bu kesim, genellikle, belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır.

Özçelik (1998, s.4) ise öğretim programını özetle şöyle tanımlamaktadır: “...bir dersle ilgili öğretme-öğrenme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz, başka bir deyişle bu nitelikte bir proje planıdır.”

Çoğu zaman, *eğitim programı* ve *öğretim programı* kavramları birbirleriyle karıştırılmaktadır. “Öğretim programı eğitim programı içinde ağırlık taşımakta, genellikle, belli bilgi kategorilerinin bir sistem dahilinde düzenlenmesiyle oluşmaktadır” (Varış 1997, s. 13). Bloom, öğretim programını ikiye ayırmaktadır (1998, s. 168-169):

Birincisi, okulun *görünen* (resmi, manifest) öğretim programı; ilk bakışta göze çarpan, öğrencilerin neleri öğrenmelerinin beklenmekte olduğunu belirleyen programdır. Bu programın geliştirdiği yeterlikler, kazandırdığı ilgi ve tutumlar ve tanıdığı iş ve meslek fırsatları bakımından önemi olabileceği gibi önemsiz bazı ayrıntıları da kapsamakta olabilir. Bu öğretim programı duruma göre etkili ya da etkisiz bir şekilde uygulanmakta olabilir. İkincisi ise, okuldaki kişilerin birbirleriyle etkileşimlerine dayanmakta olan *gözükmeyen* (latent) öğretim programıdır. Bu program birincisi kadar açık olmayıp, her öğrenciye insanlar, düşünceler ve etkinlikler dünyasında kendi yerini öğretebilir.

Görüldüğü gibi, öğretim programlarının yazılı olmayan, öğrencinin açıkça fark edemeyeceği fakat tutum ve davranışlarına yansıyan anlamlı bir işlevi bulunmaktadır. Bu bakımdan öğretim programları öğrenciyi hayata hazırlarken gerekli bilgi düzeyindeki donanımları sağlamanın yanı sıra, davranış ve düşünme becerisi kazandırması bakımından da büyük önem taşımaktadır.

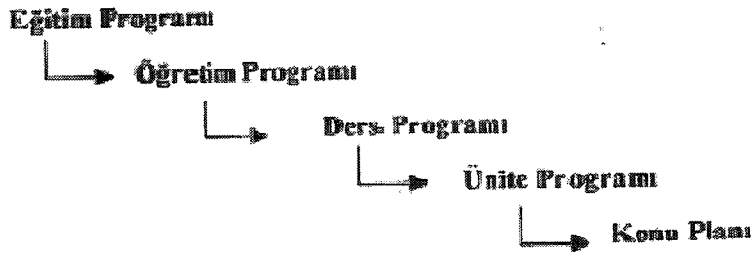
Daha çok eski program anlayışını yansıtan *müfredat programı* terimini açıklayacak olursak; tek tek bir takım konulardan oluşan bir program anlamına gelmektedir. Çünkü, daha önceleri öğretim programları birbiri ardına sıralama anlamına gelen müfredat niteliği taşıyordu. Yani, eğitim ve öğretim için amaçlar, ilkeler, yöntem ve teknikler belirtilmiyor, buna karşılık, öğretmenin okutacağı konular en ince ayrıntılarına kadar tek tek sıralanıyordu. Bu nedenle eski anlamdaki müfredat terimi bir yana bırakılmış, yerine yeni tip eğitim programları kabul edilmiştir. Fakat bu programın kapsamında daha çok

“Öğretim Programı” anlamına daha yakın bir durum bulunmaktadır (Büyükkaragöz, 1997: 2-3). Bununla birlikte ülkemizde hala yaygın bir şekilde “müfredat programı” kavramı kullanılmaktadır. Bu çalışmada anlam kargaşasına yer vermemek amacıyla çoğunlukla öğretim programı/programları kavramı tercih edilecektir. Ancak, çalışmamız çerçevesinde inceleyeceğimiz öğretim programlarının resmi adının “İlköğretim Programı” olması nedeniyle bu kavram da zaman zaman kullanılacaktır. Ayrıca, tek bir dersin öğretim programından söz ederken, örneğin, Türkçe Dersi Öğretim Programı ifadesinin kullanılması tercih edilecektir.

Ders programı kavramı ise şu şekilde tanımlanmaktadır:

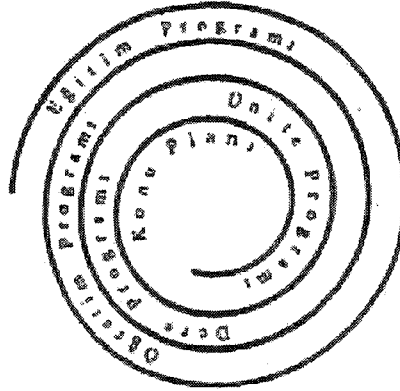
konunun özel amaçlarını gerçekleştirmek üzere belli bir süreye göre planlanmış üniteler, öğretmen-öğrenci etkileşimi, konunun özüne uygun öğretim ilke ve yöntemlerinin uygulanması, programda içerik ögesini destekleyen ve zenginleştiren ders kitapları ve diğer materyallerin geliştirilmesi esastır (Varış 1997, s.14).

Buraya kadar sıraladığımız kavramları, birbirleriyle ilişkileri, yani, hiyerarşik yapı içindeki konumlarını Varış (1997, s.15), şu iki şekilde anlaşılır hale getirmektedir.



Şekil 1. Eğitimde Program Hiyerarşisi

(Kaynak: Varış, 1997, s.15)



Şekil 2. Eğitimde Programlar Döngüsü

(Kaynak: Varış, 1997, s.15)

Eğitim programı, diğer kavramlara göre daha kapsamlı bir anlam taşımakta hatta öğretim programı ve ders programı kavramları yanı sıra eğitici kol çalışmaları, kurslar, geziler, toplantılar, belirli gün ve haftalarla ilgili çalışmalar, sağlık, rehberlik vb. ders dışı çalışmaları da içermektedir. Ancak daha önce de belirtildiği üzere, biz bu çalışmada “öğretim programları” kavramı ile ilgilenmekteyiz.

2.2. ÖĞRETİM PROGRAMLARININ ÖNEMİ VE İŞLEVİ

Eğitime yatırım yapan toplumlar, eğitimi, ülke kalkınmasına dönüştürmek için önlem almaktadır. Bu önlemlerin, eğitim niteliği ile doğrudan ilişkili olanı eğitim programları olduğu söylenebilir. Programlar, eğitilenlerin davranış standartlarından, öğrenme ve öğretim etkinliklerine değin, çalışmalara kılavuzluk etmekte ve bir aracı rol oynamaktadır (Varış, 1997, s.12). Bilen (1996, s.13), öğretim programlarının önemini vurgulamak için eğitim kavramının tanımından yola çıkmaktadır:

Öğrenci davranışında istendik değişmelerin oluşabilmesi için uzun zamana ve sürekli, tutarlı, kaynaşmış öğrenme yaşantılarının öğrenciyi etkilemesine gerek vardır. Bu gereklilik öğrenme yaşantılarının belirli ilkelere göre düzenlenmesini ve örgütlenmesini gerekli kılar.

Polat (1999, s.45) ise bu önemi, eğitimin planlı ve kontrollü bir süreç olmasını sağlayan olgunun öğretim programları olduğunu söyleyerek vurgulamaktadır. Daha geniş bir ifadeyle söylemek gerekirse,

eğitimin açık bir sistem olmasından, bilim ve teknikteki gelişmelerin onu etkilemesinden, sistemin onarılıp yeniden düzenlenmesinden, yapılan yatırımların boşa gitmemesinden, yani insanın tutarlı davranışlarla donatılması gereğinden dolayı, programlı eğitime gitme zorunluluğu vardır (Sönmez, 1986, s. 147).

Büyükkaragöz'e göre, toplumların ideal olarak benimsedikleri eğitim hedeflerine ulaşabilmeleri, bu alandaki çalışmaları belli programlara uygun olarak sürdürmelerine bağlı bulunmaktadır (1997, s.1). Özetleyecek olursak, davranış değiştirme ya da geliştirme mühendisliği olarak görülen eğitimin (Ertürk, 1994, s.V; Özçelik, 1998, s.V) ürünü 20-30 yıl gibi uzun sürede alınmaktadır. Gerekli sürenin uzun olması, malzemenin insan olması ve geriye dönüşün imkansızlığı nedeniyle eğitim sürecinin her kademesinin en etkili şekilde kontrol altına alınmasına ve ürünlerdeki hataların en aza indirilerek verimliliğin artırılmasına gerek duyulmaktadır. Bu da büyük ölçüde eğitimin planlanması, dolayısıyla öğretim programlarıyla olabilmektedir.

Anlaşılacağı üzere, bir ülkede eğitim sisteminin temelini ve genel yapısını öğretim programları oluşturmaktadır. Eğitim sisteminde yapılan tüm düzenlemeler programlarla okullara yansıtılmaktadır. Ancak, eğitimin sistematik ve amacına uygun bir biçimde yürütülebilmesi için öğretim programlarının etkili kılınması gerekmektedir.

Bir dersin öğretim programının etkili kılınması için, belirtilen esaslara uygun olarak bir öğrenme-öğretme süreci tasarlamak, buna uygun öğrenme ortamını oluşturmak ve programı iyi yetişmiş bir personelle bilimsel ilkelere uygun olarak uygulamakla mümkün olacaktır. Bu oluşturulamadığı takdirde, en iyi program da hazırlansa, uygulamada istenen davranışların kazandırılması mümkün olmayacaktır (Aykaç ve Başar, 2005, s.344).

Görüldüğü gibi, birçok eğitim bilimci tarafından ileri sürülen öğretim programının tanımı ve önemi konusundaki ortak nokta, programların dinamik ve organize bir yapıya sahip oluşudur. Eğitim sistemleri, eğitim-öğretim programlarıyla işlerlik kazanmaktadır. Eğitim kurumlarındaki birçok faaliyet, önceden hazırlanan öğretim programları çerçevesinde yürütülmektedir. Uygulanmakta olan eğitimin niteliği, büyük ölçüde uygulanan programa bağlıdır. Bu çerçevede öğretim programı, öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış etkinliklerin, bir başka deyişle, öğrencilerde beklenen öğrenmelerin gerçekleşmesine dönük faaliyetlerin büyük kısmını kapsamaktadır. Kısaca söylemek gerekirse, etkin bir öğretme-öğrenme ortamı oluşturmak için yapılan girişimler öğretim programı bütünlüğü içerisinde yer almaktadır. Bu nedenle Özçelik'in de söylediği gibi, öğretim programı ve öğretim hizmeti sürekli denenip geliştirilmelidir. Programın dayandığı tüm neden-sonuç ilişkilerinin gerçeğe uygun, tanımlayıcı ilişkilerin de yeterince güçlü oldukları görüldükten sonra öğretim programının uygulamaya konması gerekmektedir (Özçelik, 1998, s.258-260).

Eğitim programının eğitime kazandırdığı yararları öğretim programları için de söylemek mümkündür. Bu yararlar şöyle sıralanabilir.

- Eğitim etkinliklerine yön verir: Öğretim programı ilgili okulun amaçlarını, okutulacak dersleri ve konuları belirtmek suretiyle öğretmen ve öğrencilerin etkinliklerini daha bilinçli ve anlamlı bir yönde yapmalarını sağlar.
- Aynı eğitim basamağındaki okullarda eğitimin aynı amaçlar çerçevesinde hemen hemen aynı yönde gerçekleşmesini sağlar: Okullar toplumun benimsediği değer ölçülerine uygun vatandaşlar yetiştirmek ve vatandaşlar arasında birlik ve beraberlik sağlamakla görevli kurumlardır. Öğretim programları okulların bu görevlerini yapmalarında önemli rol oynamaktadırlar. Çünkü aynı seviyedeki okullarda genelde aynı öğretim programı uygulanmaktadır.
- Eğitimde verimi artırır: Öğretmenin eğitim etkinliklerini sadece kendi görüş ve anlayışına göre düzenlemesi ve yürütmesi bir takım hatalara yol

açabilir. Bu hataları önlemek için öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri, alışkanlık ve değer-takdir duygularının onların yaş, ilgi ve yeteneklerine göre seçilmesi ve denemesi gerekir. Öğretim programı bu tabloda seçilmiş ve denenmiş konuları kapsadığından gereksiz zaman, emek ve masrafı önlemektedir. Bunun yanında öğretmeni planlı, bilinçli ve düzenli bir çalışmaya yönelterek eğitimde verimi artırmaktadır.

- Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere rehberlik eder: Yani, öğretim programı, meslekte yeterli tecrübeye sahip olmayan öğretmenler için önemli bir yardımcıdır. Aslında, öğretmen ne kadar hazırlıklı olursa olsun yine de programsız bir öğretim kargaşaya yol açabilir. Bu bakımdan, hazırlıklı ve tecrübeli öğretmenler için de öğretim programı aynı ölçüde önemli bir rehberdir (Büyükkaragöz, 1997, s.4-5).

Programlar “ne”, “niçin”, “ne zaman”, “kim” ve “ne ile” sorularının meydana getirdiği temellere dayanmaktadır (Büyükkaragöz, 1997, s.7).

“Ne” sorusunun yanıtı, sosyal çevre ve konu alanı olmak üzere iki temelde bulunmaktadır. Bu iki temel birbiriyle ilişkilendirilerek kurulduğunda, ne sorusunun cevabı, toplumun ihtiyaçlarına ve konu alanının gerektirdiklerine uygun olarak verilebilir. “Niçin” sorusunun cevabını yapacaklarımızın yanıtını veren eğitim felsefesinde buluruz. “Nasıl” ve “ne zaman” sorularının yanıtını eğitim psikolojisi vermektedir. Eğitim etkinliklerinin ne zaman ve nasıl yapılacağı, eğitim psikolojisinin bulgularına göre tespit edilmektedir. Nasıl sorusunun yanıtı öğretim yöntem ve tekniklerini, ne zaman sorusunun yanıtı öğretim zamanını belirlemektedir. Öğretimin zamanı; öğretimin, hangi yaşta, yılın hangi aylarında, haftanın hangi günlerinde, günün hangi saatlerinde daha verimli olacağını kapsamaktadır. “Kim” sorusunun cevabını bireyin kendisi yani öğrenci vermektedir. Düşünülenler, tasarlananlar, kimin için, kime göre ve kime uygulanacaktır? Bu soruların yanıtını bireysel temel vermektedir. Bireysel temeli güçlü atılan programın, gerçeklik derecesi yüksek olmaktadır. “Ne ile” sorusunun yanıtı, maddi olanaklarımızı ortaya koymayı gerektirmektedir. Programın uygulanmasında gerekli kaynaklar, araç-gereçler ve okul binaları gibi yeterlikler ekonomik temeli ilgilendirmektedir (Büyükkaragöz, 1997, s.7).

2.3. ÖĞRETİM PROGRAMLARININ TEMEL UNSURLARI

Öğretim programı tasarısı hazırlanırken; toplum, konu alanı ve bireyin analizinden elde edilen veriler doğrultusunda programın öğelerinin nasıl düzenleneceğine karar verilir. Furst, bir programın hedefler, öğrenme yaşantıları, yaşantıların örgütlenmesi ve değerlendirme olmak üzere dört temel unsurdan oluştuğunu belirtmektedir (1958, s.2). Bloom ve arkadaşları ise bu unsurların, hedefler, davranışlar, basitten karmaşığa doğru aşamalı bir biçimde dizilmiş yaşantılar ve her aşamanın sonunda yer alan değerlendirme sürecinden oluştuğunu söylemektedir (1971, s.26).

Yakın zamana değin “öğretim programı” denilince bir okul programında bulunan derslerde işlenecek konuların başlıklarını gösteren bir liste akla gelirdi. Bugün, öğretim programının öğeleri konusunda değişik görüşler olmakla birlikte, hemen hemen tüm eğitimciler dört öğede görüş birliğine varmaktadır:

Bunlar; hedefler, kapsam (içerik), eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreci) ve değerlendirme (sınama) olarak sıralanmaktadır (Erden, 1998, s.7; Hızal, 1982, s. 4-7; Ertürk, 1994, s.14);

- **Hedefler:** Hedef kavramı, yetiştirilen insanda bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikte istendik özellikler olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1994, s.14). Eğitimde üç düzeyde hedef belirtilmektedir.
 1. Uzak Hedef: Ülkenin politik felsefesini yansıtan ve oldukça genel olarak belirlenen hedeflerdir. “Anayasada yer alır ve eğitimin genel amaçlarını (hedeflerini) tespit ederken yön tayin etmeye yarar” (MEB, 1996, s.9)
 2. Genel Hedef: Uzak hedefin yorumu, aynı zamanda da okulun iş görüşünü yansıtan hedeflerdir. Yani, okulun yetiştireceği insan gücünün sosyal, ekonomik, kültürel yönden niteliğine uygun olarak hazırlanır.
 3. Özel Hedef: Bir disiplin ya da bir çalışma alanı için hazırlanmış olan hedeflerdir. Bunlar, öğrenciye kazandırılması uygun görülen özellikleri kapsar.

Programın temel belirleyicisi olacak hedefler, toplumun uzak hedefleri, eğitimin genel hedefleri ve okulun hedefleri ile tutarlı olmak zorundadır (MEB; 1996, s.10)

- **Kapsam (içerik):** İstenilen hedeflere ulaşılmasını sağlarken öğrenenlerin öğrenecekleri konuların düzenlenmesi ile oluşturulmaktadır. İçerik düzenlemesinde temel ilkeler arasında; somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya ya da parçadan bütüne, günümüzden geçmişe, olaylardan kavrama ve genellemelere, yakın çevreden uzağa doğru yapılan bir sıralama vardır. Programın içerik boyutunda belirlenen hedeflere ulaşmak için “ne öğretelim?” sorusuna yanıt aranmaktadır.
- **Eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreci):** Programın en can alıcı ögesi eğitim durumlarıdır. Öğretmen tarafından bir ders ya da konu alanı için belirlenen hedef davranışların öğrenciye nasıl, hangi yollarla kazandırılacağı belirlenmesi gerekmektedir. Öğretmen bunun için, sınıfı ya da öğrenme ortamını öğrenci açısından en kolay öğrenmeyi sağlayacak biçimde düzenlemelidir. Eğitim durumu, öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeneği, öğretmen açısından ise öğretme yaşantıları düzeneği olarak belirtilebilir. Bunun için, eğitim durumları düzenlenirken bir takım şartları yerine getirmek bu sürecin önemliliği bakımından zorunludur. Bunlar (MEB, 1996, s.12):
 - Amaca (hedefe) görelilik: Eğitim ortamları amaca hizmet etmelidir.
 - Öğrenciye görelilik: Eğitim ortamları, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmelidir.
 - Ekonomiklik: Eğitim ortamlarında işe koşulacak araç-gereçler, amaç (hedef), davranış kazandırmada etkili olmanın yanında ucuza mal edilmeli, birden fazla kullanım özelliği taşımalıdır.
 - Önceki öğrenmelerle kaynaşıklık: Eğitim durumu, önceki öğrenmeleri destekleyici, bir başka anlatımla derinleştirici olup diğer derslerle de yatay yani dayanışık olacak biçimde düzenlenmelidir.
 - Öğrendiklerini uygulamaya dönüklük: Eğitim durumları, öğrencilere öğrendiklerini yapma fırsatı verecek biçimde düzenlenmelidir.

- **Değerlendirme (sınama):** Öğrencinin kazanması istenilen davranışları kazanıp kazanmadığını, bir ölçme aracı olarak kullanarak yoklamak amacıyla düzenlenmektedir.

Programın son boyutu olan değerlendirme boyutunda, “ne kadar?” sorusuna yanıt aranmakta, bir bakıma yapılan eğitimin kalite kontrolü yapılmaktadır. Değerlendirme sonuçları eğitimin amaçlarına ne kadar ulaşıp ulaşılmadığını ortaya koymaktadır. Bir bakıma bu sonuçlar sisteme dönüt (geri besleme) sağlamaktadır (MEB, 1999a, s.150-151).

Kısaca, öğrencilerin öğretim süreci sonucunda neler yapabileceklerini tanımlayan ifadeler hedefleri, öğretim sürecinde öğrencilere kazandırılacak bilgiler kapsamı, öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşmalarını sağlayacak dış koşulların düzenlenmesi eğitim durumlarını ve öğrencilerin belirlenen hedeflere ne derece ulaştıklarını belirli ölçme araçları ile tespit edilmesi de sınav durumu oluşturmaktadır (Erden, 1998, s.7). Öğretim programı, bu öğeler arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Varış, 1997, s.16). Çünkü, bu öğelerin birinde veya birkaçında meydana gelecek aksaklık ya da eksiklikler, programın uygulama aşamasında hata oluşturacaktır. Bu nedenle, programlara ilişkin kararlar alınırken program öğelerinin hepsinin göz önüne alınması ve kararların bunlara göre değerlendirilmesi gerekmektedir (Erden, 1998, s.7-8).

Varış (1997, s.17-18)’ın eğitim programlarının yapısında birbiriyle etkileşim halinde bulunduğunu belirttiği unsurlar ve öğretim programları için de geçerli olan yapısal unsurlar şunlardır:

- Programın geliştirileceği kurumun amaç ve işlevi,
- Programın genel amaçları,
- Programın kimlere verileceği,
- Programın ne zaman verileceği,
- Öğretim mekanı,
- Öğrenim alanı,
- Davranışsal amaçlar,
- Giriş davranışlarının saptanması,

- İçerik ve etkinlikler,
- Öğretim elemanlarının seçiminde uygulanacak kriterler,
- Süre, ayrıntılı zamanlama,
- Uygulanacak yöntemler,
- Kullanılacak öğretim araçları, yayınlar vb.
- Destek faaliyetler,
- Sosyal faaliyetler,
- Maliyet/yarar,
- Değerlendirme,
- Geliştirme programı,

Programlar, değerlendirme sonuçlarının gereklerine göre sürekli sınanmaya, geliştirme ve yenileştirme sürecine tabi tutulmaktadır.

Program geliştirmede şu ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır (Büyükkaragöz, 1997, s.176-181):

- Eğitim ve eğitim kurumlarının fonksiyonu: Eğitim kurumunun bulunduğu çevresi, çevresine hizmet götürme durumu, götürdüğü hizmetin özellikleri program geliştirmede önemli özelliklerdir.
- Bireysel veriler: Bireylerin gelişim özellikleri ve gelişim dönemleri düşünülerek çeşitli eğitim kademeleri oluşturulmuştur. Bunlar okul öncesi, ilk, orta lise ve yüksek okullardır. Bu okullara yönelik eğitim programı geliştirmede öğrencilerin gelişim çağlarının özellikleri, ihtiyaçları bilindiği takdirde amaçların, içeriğin ve öğretim süreçlerinin daha gerçekçi esaslara dayanması mümkündür.
- Program geliştirmede amaçlar belli kriterlere göre belirlenir. Amaçların hiyerarşik düzeniyle bağıntı kurularak davranış değişikliği gerçekleştirilmelidir:

Bu hiyerarşi şöyle bir sıra halinde gösterilebilir:

1. Milli Eğitimin amaçları,
2. Okulun amaçları,
3. Dersin amaçları,

4. Konunun amaçları,

- İçeriğin yapısı ve seçimi üzerinde objektif incelemelere dayanan tercihler yapılmalıdır: Bilimsel çalışmaların gelişmesine paralel olarak, insanların faydalandığı bilgiler de artmaktadır. Artan bilgilerin tümünü öğrencilere verme durumunda olunamayacağına göre yapılacak iş, programların içeriğini geliştirme ve yeniliklere göre yeniden düzenlemek olmalıdır.
- Öğretim süreçleri değerlendirilmeli; araç-gereç unsurları geliştirilip sağlanmalıdır: Seçilmiş içeriğin, öğretim sırasında bir karışıklığa neden olmaması için yeniden düzenlenmesi gerekir. Bu düzenleme, okutulacak işlemleri destekleyecek kaynak kitapları, yaptırılacak ödev ve projeleri, eğitim araçlarını, gerekli takım araç ve gereçler dikkate alınarak kapsamlı olarak yapılır. Destekleyici ve yardımcı materyallerde yenileme olmadan programın geliştirilmesini düşünmek güçtür.
- Program geliştirme bir araştırma sürecidir.

İyi bir eğitim ve dolayısıyla öğretim programı şu özellikleri taşımalıdır:

1. Görevsel (işlevsel) olmalıdır: Öğretim programının görevsel olması demek, programda yer verilen konuların ve etkinliklerin hayatta geçerli olması yani işe yaraması demektir. Bunun yanı sıra programın birey ve toplumun ihtiyaçlarına cevap vermesi, bireyin yeteneklerini ortaya çıkarması ve geliştirmesi gibi niteliklere de sahip olması demektir.
2. Esnek (elastiki) olmalıdır: İyi bir öğretim programının esnek olmasını gerektiren nedenleri şöyle sıralayabiliriz:
 - a) Bir ülkedeki okulların buldukları yerlerin çevre ve iklim bakımından farklı olması
 - b) Öğrenciler arasında bireysel farklılıkların olması
 - c) Bilimsel, teknolojik ve toplumsal alanlarda hızlı gelişmelerin meydana gelmesi
3. Devletin ve toplumun görüş ve isteklerine uygun olmalıdır
4. Uygulayıcılara yardımcı olmalıdır (Büyükkaragöz, 1997, s.4-6).

2.4. İLKÖĞRETİM VE İLKÖĞRETİM PROGRAMLARI

Her çağda olduğundan daha başat biçimde yaşamakta olduğumuz 21'inci yüzyılın başlarında bilim ve teknoloji, her alanda insan yaşamını, toplumun sosyo-ekonomik yapısını etkilemektedir. Pek çok konuda yanlıtsı (hatası) daha az, yeterli ve nitelikli bilgiye olan gereksinim artmıştır. Bu nedenle, her insanın okur-yazar olmasının ötesinde bilgi toplumu için gerekli temel bilgi ve becerilere, bunları insanlık yararına kullanacak iyi duygulara, tutum ve davranışlara sahip olması gerekmektedir (Ersoy, 1997, s.4). Bu bağlamda, ilköğretim, eğitim ve öğretimin ilk basamağı nitelikte olması nedeniyle hayati önem taşımaktadır.

İlköğretim, bireyin yaşamının her aşamasında üstleneceğı görev ve sorumluluklar için hayata hazırlanmasına temel oluşturan bir öğretim kademesidir. Gelişen bilim ve teknolojinin gereklerine uyum sağlayabilen demokrat bir insan olmanın temelleri ilköğretim kademesinde oluşturulmaktadır. İlköğretimde kazanılan alışkanlıklar, bilgi, beceri ve değerler, yaşamın diğer aşamalarında da başarılı ve mutlu olmayı etkilemektedir. Çocuğun ilköğretim sürecinde kazandığı bilgi, beceri ve değerler, gelecekteki öğrenim yaşamındaki başarısını etkileyebileceğı gibi, toplumsal yaşamını da çeşitli yönlerde şekillendirmektedir (Gözütok, 1997, s.227). Bu dönemde edinilen değer ve tutumlarla çocuğun sosyal gelişiminin ilk temellerinin atıldığı göz önüne alınırsa; çocuğun, ileriki zamanlarda birey olarak kendine, toplum olarak ailesine, çevresine ve devlete kazandırabilecekleri, bireye verilmiş olan eğitimin bir bakıma karşılığı, diğer bir deyişle “geri dönüşü” olarak düşünülebilir.

İlköğretim, eğitim sisteminin belli yaşlara göre düzeylere ayrıldığı ilk ya da ikinci basamağıdır. İlköğretim deyimi, eğitim sisteminin ilk, orta ve yüksek biçiminde kademelere ayrıldığı ülkelerde, okul sisteminin yapısını belirlemek amacıyla kullanılır (Gülcan, Türkeli, Parabakan, Şölen ve Albayrak, 2003, s.4). Genel anlamda bu eğitim kademesi çoğu kez ilköğretim, bazen de temel eğitim ve zorunlu eğitim olarak adlandırılmaktadır (Başaran, 1982, s.13).

Zorunlu öğrenim, bir yurttaşın belirtilen bir çağa girince gösterilen eğitim kurumlarında (okullarda) öğrenimini sürdürmesini zorunlu kılan yasal bir deyim olarak anlaşılırken, temel eğitim,

her yurttaşa yaşamında karşılaştığı ve karşılaşacağı kişisel, toplumsal sorunları çözmeye, toplumun değerlerine düzgülerine uyum sağlamada; üretken ve tutumlu olmada temel yeterlilikleri, alışkanlıkları kazandıran bir eğitim (Başaran, 1982, s.13).

olarak tanımlanmaktadır. Zorunlu eğitim bazı ülkelerde temel ve ilköğretimi içine alırken, bazı ülkelerde ise orta ve lise düzeyindeki eğitim kademelerini de içeren bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Hollingsworth ve Kenneth, 1999, s.6; Gülcan ve diğerleri, 2003, s.4; Başaran, 1982, s.21).

Görüldüğü gibi, ilköğretim, temel eğitim ve zorunlu öğretim kavramları birbirleriyle iç içe geçmiş kavramlar olup, içerik açısından benzeşmektedir. Bu üç kavramın ortak nitelendirildikleri eğitim kademesi, ülke çocuklarına iyi yurttaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları kazandırmayı, bireyleri ilgi, istidat ve kabiliyetlerine göre toplumun değer ve düzgülerine uygun insan yetiştirmeyi ve üst öğretime hazırlamayı amaçlamaktadır.

İlköğretimin toplum ve birey için taşıdığı önem her türlü tartışmanın dışında tutulmaktadır. Çünkü, ilköğretim çocuk için gerçek fırsat eşitliği ve şanstır. Çocuğun yaşadığı topluma ait bir varlık ve öge olması ancak ilköğretim sayesinde olmaktadır. O yüzden de eğitimin bu kademesi, çoğu ülkede olduğu gibi ülkemizde de, “temel eğitim” olarak adlandırılmaktadır (Arslan, 2000, s.42).

Temel eğitim deyimi, ilk kez UNESCO tarafından 1950 yılında okuma yazma bilmeyen yetişkinlere verilecek eğitimi anlatmak için kullanılmıştır. Ülkemizde ise, ilk kez 05.01.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun birinci maddesiyle yasal bir deyim olarak kullanılmıştır. 1970’lere doğru temel eğitim deyiminin bu anlamı daha da genişletilerek değişik mesleklerde, alanlarda insanların daha sonraki yaşamı,

öğrenimi için temel nitelikte olacak eğitimi anlatmak için kullanılmıştır (Başaran, 1982, 11).

İlköğretimin önemli bir parçası olarak kabul edilen “elementary school” (ilkokul) teriminin ilk defa İngiltere’de kullanılması, ilköğretim deyiminin doğmasına neden olmuştur. **Elementary school** terimi ile fakir ailelerin çocuklarına eğitimin basit unsurlarını (element’lerini) kazandırmak üzere organize edilen okul anlatılmak istenmişti. İlkokul, bu gibi çocuklara, onları hayata hazır hale getirecek kadar, ancak, toplum içindeki durumlarından memnun olmaz bir hale de sokmayacak ölçüde eğitim vermek için düşünülmüştü. Demokratik fikirler gelişip yayıldıkça ve eğitim daha genel (evrensel) hale geldikçe bu terim önemini kaybederek yerini, bugün dünyanın birçok ülkesinde yaygın bir şekilde kullanılan daha geniş kapsamlı **primary education (ilköğretim)** terimine bırakmıştır (Cramer, 1974, s.209).

Kavak’ın (1997, s.12) Bishop’tan yaptığı alıntıya göre, 1960 ve 1970’lerde, hatta 1980’lerde daha fazla eğitim sağlama, gelişmekte olan ülkelerin ulusal kalkınma planlarının başlıca hedefiydi. Tüm gelişmekte olan ülkeler, olası en kısa zamanda evrensel ilköğretimi sağlama amacını gerçekleştirmeye girişmişlerdir. Bunun bir sonucu olarak, eğitim talebinde büyük bir patlama olmuştur (Kavak, 1997, s.12).

2000’li yıllara gelmeden, ilköğretime erişme ve eğitimi tamamlama olgusunun evrenselleştirilmesini öngören Herkes İçin Eğitim Dünya Beyannamesi’nin (Mart 1990) ardından, çocuklara sağlam bir temel eğitim verme sorumluluğunu devletlerin omzuna yükleyen Çocuk Hakları Sözleşmesi (Eylül 1990) onaylanmıştır. Bu bağlamda, Sözleşme, çocuğun eğitim görme hakkını, devletin de bu olanağı ona sağlama yükümlülüğünü ortaya koymaktadır (Kavak, 1997, s.11-12). Böylece ilköğretim, devletin yurttaşlarına vermekle hükümlü olduğu bir görev halini almıştır.

Eğitimin belirlenen amaçlarını gerçekleştirilmesinde ve insanların düşünce, davranış ve alışkanlıklarında temel olabilecek bilgilerin kazandırılmasında; zorunlu eğitimin diğer bir deyişle, zorunlu ilköğretimin öteki eğitim-öğretim basamaklarına oranla daha büyük bir öneme sahip olduğu eğitimcilerce üzerinde birleşilen bir konudur. Herhangi bir

eğitim sisteminde, eğitimin diğer basamaklarında verilen eğitimin adı ne olursa olsun, zorunlu eğitime ve bu kademedede kazandırılan bilgi ve becerilere dayandırılmak durumundadır (Akbyık, 1984, s.1). Ülkelerin kalkınmışlık ve gelişmişlik seviyeleri ile zorunlu eğitim süreleri arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Güçlüol, 1991, s.5). Dolayısıyla, bu ilişki, eğitime verilen önemin de bir göstergesi olarak görülebilir. Dinçsoy, ilköğretimdeki zorunluluk süresiyle eğitime verilen önem arasındaki doğru orantıyı şu şekilde ifade etmiştir (1995, s.80):

Birçok ülkedeki yerleşik eğitim sistemlerinde özellikle ilköğretimdeki zorunluluk süresi, aynı zamanda o ülkelerin eğitim düzeyleri ve eğitime verdikleri önemin bir göstergesidir. Gelişmiş ülkeler arasında, çocuklarına gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması, toplumsal değerlerin yerleştirilmesi ve iş yaşamlarına hazırlanmalarının ancak, 10 veya 11 yıllık bir temel eğitimle gerçekleştirebileceği görüşü yaygındır.

Temel eğitim süresinin, ülkelere göre farklılıklar göstermesi çeşitli nedenlerle açıklanmasına karşın, bu sürenin üç temel bakışla belirlendiği söylenebilir (Başaran, 1982, s.121):

1. Devletin temel eğitim hakkını verme gücü,
2. Yurttaşa layık görülen temel eğitim düzeyi,
3. Eğitilenlerin gelişim düzeylerine göre gelişim gereksinimleri.

Ülkemizde ilköğretim süresinin çok uzun yıllar beş yıl olarak devam etmesi daha çok devletin temel eğitim verme gücü ile bağlantılı olduğu söylenebilir. Bunun en açık kanıtı, 1973 yılından bu yana kanunla belirlenmesine rağmen sekiz yıllık temel eğitim süresinin uzun yıllar beş yıl olarak devam etmesidir (Akbyık, 1984, s.2).

Ülkelerin eğitime verdikleri önem arttıkça ve eğitim olanakları yükseldikçe okulun süresini ekonomik olanaklara göre ayarlamaktan kurtararak, eğitileceklerin gelişim düzeylerine göre uyarlamaya başlanmıştır. Bir başka deyişle, eğitimin düzenlenmesinde ülkenin ekonomik durumu ön planda iken, giderek, eğitileceklerin gereksinimleri, gelişimleri ön plana çıkmaya başlamıştır. Daha önceleri Avrupa ülkelerinde, her

kademedeki okulun süresi değişik iken 1950'lerden sonra, eğitimin aşama ve süreleri çocukların gelişim süreçlerine göre düzenlenmeye başlanmıştır (Başaran, 1982, s.123).

Başaran'ın McLure ve Pence'den yapmış olduğu alıntıya göre, okulu öğrencinin gelişim sürecine uydurma konusundaki gelişmeler incelendiğinde genel eğilimin, aşağıdaki gibi olduğu görülmektedir (1982, s.123):

1. Birinci çocukluk çağı, 3-5 yaşlar, okulöncesi eğitim,
2. İkinci çocukluk çağı, 6-8 yaşlar, temel eğitim I-III. sınıflar,
3. Erinlik çağı, 9-11 yaşlar, temel eğitim IV-VI. sınıflar,
4. İlk erinlik çağı, 12-14 yaşlar, temel eğitim VII-IX. sınıflar,
5. Son erinlik çağı, 15-17 yaşlar, ortaöğretim X-XII. sınıflar,
6. İlk yetişkinlik çağı 18-20 yaşlar, yükseköğretim çağı.

Anlaşılabacağı üzere, çoğu ülkede genel anlamda temel eğitim çağı, 6-14 yaş arası eğitimi kapsamaktadır. Bu dönemin, çocuğun bedenen ve zihnen gelişiminde temel oluşturduğu bilinen bir gerçektir. Bu anlamda, bu dönemdeki çocuklara uygulanacak eğitim için kullanılan "temel eğitim" deyimiyile örtüştüğünü söyleyebiliriz. Önemi herkes tarafından kabul edilen bu eğitim alanıyla hedeflenen amaçları ortaya koymamız gerekirse:

Temel eğitim ile şunlar amaçlanmaktadır (Gülcan ve diğerleri, 2003, s.2; Tezcan, 1993, s.39-40):

- Bireysel gelişme: Sorumluluk bilinci, eleştirel düşünce, sağlıklı kişi, günlük yaşam bilgisi, disiplin, bağımsız öğrenme, düşünme yeteneğini geliştirme, çalışkanlık, anadilini kullanma, bedence ve kafaca uyumlu gelişme, bilim eğitimi vb.
- Ekonomik gelişme: Kazanç, harcama, tasarruf etme bilgisi, endüstriye ilişkin temel anlayış vb.
- Yurttaşlık bilgisi: demokrasi, insan hakları, gelenekler, devleti anlama, barış, milliyetçilik, uluslararası dayanışma vb.

- Toplumsal ilişkiler: katılım, iş birliği, insan ilişkilerinde anlayış vb.

Bu nedenlerden dolayı, ilköğretimin ülkedeki tüm yurttaşlara ulaştırmak devletin temel görevlerinden biri olarak kabul edilmektedir.

Kısaca, ilköğretim ya da temel eğitimin amaçlarından birisi öğrencilere temel bilişsel becerileri kazandırmak, diğeri de öğrencilerin toplumda etkin biçimde işlevde bulunabilmeleri için gerekli davranış ve tutumları geliştirmektir. Bu yönüyle ilköğretim, uluslaşma amaçlarına da katkıda bulunur. Böylece ilköğretim, çocuklara toplumun amaçlarını, değerlerini ve sembollerini kazandırarak onların genel bir değerler sistemi oluşturmalarını sağlar (Fidan ve Baykul, 1991, s.14; Kavak, 1997, s.12; Gülcan ve diğerleri, 2003, s.3). Buradan da anlaşılacağı üzere, ilköğretim deyiminin temel eğitim deymiyle örtüşen önemli bir anlamı bulunmaktadır.

İlköğretim, çocuk sağlığı, beslenme ve çocukların eğitimi üzerindeki kuşaklararası etkilerinin yanında, ekonomik büyüme, kazanç, verimlilik, gelir dağılımı ve doğurganlık üzerinde de doğrudan olumlu etkilere sahiptir (Kavak, 1997, s.14). Örneğin, The World Bank'ın (1990) ortaya koyduğu çalışmaya göre, Hong Kong, İsrail, Japonya, Kore ve Singapur evrensel ya da evrensele yakın ilköğretimi hızlı ekonomik büyümenin hemen öncesinde başarmışlardır (1997, s.16). Kavak'ın yine Bishop'tan yaptığı alıntıya göre, diğer ülkelere ek olarak, Danimarka'da doğal kaynaklardan yoksun olmasına karşın, yüksek düzeyde temel eğitime sahip bir toplum olması nedeniyle hızla gelişen ülkeler için iyi bir örnektir (1997, s.16).

Bir ülkedeki yurttaşların tümünün ilköğretim eğitimi almış olması, onlardan önce ülkenin yararı için gerekli olduğu benimsendiğinde, devletin her yurttaşına ilköğretim olanağını açması zorunlu olmaktadır. Özetlemek gerekirse;

ilköğretimin toplumsal ve kişisel yararlarına ilişkin literatür, ilköğretimin (ya da temel eğitimin) toplum ve birey açısından vazgeçilmez bir araç olduğunu kanıtlayacak düzeydedir. Bu bağlamda ilköğretim, kültürel sürekliliğin sağlanmasının, istikrarlı bir demokratik toplumun oluşturulmasının, halkın yaşam

kalitesinin yükseltilmesinin, yaşam boyu sürecek bir öğrenmenin ve insan gelişiminin temelidir (Kavak, 1997, s.17).

İlköğretimin tarihi açıdan gelişimine baktığımız zaman; çoğu ülkede ilk açılan ilkokullar, çocukların büyük bir kısmına, birkaç yıl süren öğrenim boyunca, yılda sadece birkaç ay eğitim olanağı sağlardı. Sınıf sisteminin genel olarak benimsenmesi ve mecburi-devam kanunlarının kabulü ile bu süre yavaş yavaş uzamıştır (Cramer, 1974, s.210). Günümüzde ilköğretimin süresi 4-10 yıl arasında değişmektedir (Kavak, 1997, s.22). İlköğretime ayrılan sürenin artmasıyla öğretim programları da genişlemiştir. Başlarda sadece okuma yazma ve aritmetik dersleri verilirken, bu sürenin uzamasıyla bu derslere coğrafya, tarih, müzik, resim, fen bilgisi, beden eğitimi ve sağlık bilgisi gibi dersler eklenmiştir (Cramer, 1974, s.210).

İlköğretim çağına gelen birey ilk defa, planlı, programlı amaçlı güdümlü ve destekli bir öğretim süreci içerisine girmektedir. Bu yönüyle ilköğretim bireyin gelişiminde ve eğitimde çok önemli ve kritik bir dönemi oluşturmaktadır (Taşdemir, 2000, s.22). Bu nedenle, eğitim ve öğretim programları her çocuğun erişmiş olduğu olgunluk ve hazırlık seviyesine göre düzenlenmeli ve hiçbir çocuk ulaştığı seviyenin üstünde veya altında bulunan çalışmalara zorlanmamalıdır (Boobekova, 2001, s.27). Dünyanın her tarafında çocuk psikolojisine ve öğrenme sürecine (prosesine) karşı gittikçe artan bir ilgi vardır. Psikologlar, olgunlaşma ilkesi ve bir okulda “hazır oluş” un önemini vurgulayan bilgiler vermektedir. Hazır oluş, bazı çocuklar okumayı öğrenmeye 5 yaşında hazır iken, öteki çocukların hemen hemen 7 yaşına kadar bekledikleri takdirde bu beceriyi daha kolay öğrenebilecekleri anlamına gelmektedir. Öğretmenin seçtiği uygun yöntemler ve çocuklar için uygun yaşantılar (programlar), erken bir yaşta, ileri yaşlara kıyasla çok daha etkili hazır oluş durumu meydana getirebilir (Cramer, 1974, s.210). Bu durum, ilköğretim programlarının önemini daha da açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Başaran (1982, s.20)’a göre, temel eğitim, öğrencileri gelecek yaşamlarına hazırlayabilmek için davranış kazandırmaktan daha çok olacağı tasarlanan davranışları yapmaya onları yeterli kılmayı gerçekleştirebilir. İşte bu olması düşünülen geleceğin çok iyi kestirilmesi gerekmektedir. Bu da eğitimin uzman eğitimcilerin elinde biçimlenmesine

ve planlanmasına bağlıdır. Ayrıca, Başaran, ilköğretim programlarının genelde uygulanan şeklini şu biçimde açıklamıştır:

Batı ülkelerinde yaygınlaşan uygulamaya göre, temel eğitim düzeyinde öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumlar derslere (disiplinlere) ayrılmadan bir bütün olarak verilmektedir. Temel eğitimdeki bu tümel (küllü) yaklaşım, ortaöğretime de sıçramıştır. Eğitimde bu tümel yaklaşımın savı, öğrencinin sorunlarını çözerken kazandığı bilgi, beceri ve tutumlarını, kaynağına bakmadan, hangi bilim dalından geldiğinin ayırımına varmadan kullandığıdır (Başaran 1982, s.118).

Bu doğrultuda Başaran (1982, s.118-120), temel eğitim için altı eğitim alanı önermiştir:

1. Dil eğitimi: Bu eğitim alanı okuma, yazma, konuşma ve dinlemeyi kapsamaktadır. Bu alana gerekirse yabancı dil de katılabilir. Dil eğitiminde kullanılacak konular eğitilenin gelişim düzeyine göre kültürel, toplumsal alanlardan seçilebilir. Bu alan özellikle eğitilene birinci derecede iletişim yeterliği, ikinci derecede de öğrenme, araştırma, işbirliği, sağlıklı yaşama, üretme, yeterlikleri kazandırmak için düzenlenebilir.

2. Matematik eğitimi: Bu alan, öğrencilere matematiğin mekanik işlemlerini öğretmekten çok düşünmeyi, yargılamayı, sorun çözmeyi güçlendirecek sayısal ve çizimsel anlatım yeterliğini kapsamaktadır. Matematik eğitim programının eğitilenlerde, iletişim, öğrenme ve araştırma yeteneklerini geliştirecek biçimde düzenlenmesi gereklidir. Ayrıca, bu eğitim alanı eğitilenlerin işbirliği, sağlıklı yaşama, üretme yeterliliklerini de geliştirebilir.

3. Sanat eğitimi: Bu alan, dil eğitiminin sözel, simgesel, matematik eğitiminin sayısal çizimsel anlatımına koşut olarak eğitilenlerin ses, çizgi, renk, madde, devinim gibi tüm yollarla kendini anlatmalarını sağlayacak süreç ve araçları kapsamaktadır. Bu eğitim alanı eğitilenlerin iletişim, işbirliği, öğrenme, araştırma, sağlıklı yaşama, üretme yeterliklerini geliştirmede kullanılabilir. Böylece bu eğitim alanı, tüm yeterlik alanlarını kapsayacak biçimde temel eğitim programında yer almalıdır.

4. Toplumsal eğitim: Bu eğitim alanı, toplumun kültürel, toplumsal, siyasal, ekonomik değerlerini içeren konuları kapsayabilir. Eğitilenin iyi bir yurttaş

olabilmesi, toplumsal kurallara uyum sağlayabilmesi bu eğitim alanında ele alınabilir. Bu eğitim alanı, özellikle yurt sorunlarına yönelik olmalı, eğitilenin bu sorunları kendi düzeyinde çözmesine katkıda bulunmalıdır. Yine bu alan eğitilenin iletişim, işbirliği, öğrenme, araştırma, sağlıklı yaşama, üretme yeterliklerini kazanmasında başarıyla kullanılabilir.

5. Fen eğitimi: İnsan organizması ile onu çevreleyen her türlü fen olayları, olguları bu alana girmektedir. Eğitilenin kendini ve evrenini tanıması bir takım yaşantıları gerçekleştirebilmesi için bir zorunluluktur. Bu alan, öğrencinin fen alanındaki yeteneklerini ortaya çıkarmada ve öğrenciyi bir mesleğe yönlendirmede büyük öneme sahip olmaktadır. Özellikle öğrencinin üretim, sağlıklı yaşama, öğrenme ve araştırma alanlarındaki yeterliklerini artırmada kullanılacak olan bu alan, yetişkinlerin mesleklerinde daha başarılı olmalarına da yardımcı olabilir.

6. Teknik eğitim: Bu alan, eğitilenin bulunduğu çevreyle uyum içerisinde yaşayabilmesi, bir mesleğe yönelmesi ve seçtiği meslekte başarılı olması açısından önem taşımaktadır. Temel eğitim çağındaki öğrencilerin bir mesleğe yönelmesinde, yöneldiği mesleğin ön hazırlıklarını yapmasında ve bu meslekle ilgili temel becerileri kazanmasında bu alana gerek duyulmaktadır.

3. BÖLÜM

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ

3.1. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN GENEL YAPISI

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası ile belirlenmiş olan bugünkü Milli Eğitim Sistemi “Örgün Eğitim” ve “Yaygın Eğitim” olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Örgün eğitim, belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla okul çatısı altında düzenli olarak yapılan eğitimidir. Örgün eğitim, okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsar. Yaygın eğitim ise, örgün eğitimin dışında yapılan her türlü planlı eğitimi kapsamaktadır (MEB, 2001, s.43-45).

3.2. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE İLKÖĞRETİM

İlköğretim, yurttaş yetiştirme ve yaşam boyu öğrenmenin temelini oluşturma bakımlarından bir ülkenin geleceğidir. Bireyin, ilgi ve yeteneklerine uygun bir ilköğretime sahip olması ve sistemin içinde yetenekleri oranında en üst düzeye ulaşabilmesi için gerekli fırsatların sağlanması, eğitimin temel görevlerindedir. Toplum içinde birlik ve bütünlüğü korumak ve her bireyin toplumdaki fırsatlardan yararlanmasını sağlamak için zorunlu olan ilköğretimin her çocuk tarafından kazanılmış olması devlet için önemli bir konudur. Çağımızdaki karmaşık toplumsal yapı içinde, sorunlarını çözebilmesi için her bireye ilköğretimi tamamlama olanağı sağlanması gerekmektedir. İlköğretim düzeyinde, bireyin ilerdeki yaşamında önem kazanacak olan okuma, yazma, hesap yapma, kendi yaşamını sürdürebilme becerisi, toplumca değerli görülen sosyal davranışları ve sorumluluk bilinci gibi becerilerin çocuğa kazandırılması gerekmektedir. Her bireyin önce bir çocuk, daha sonra da yetişkin olarak yaşamını sürdürdüğü düşünülürse, başarılı ve mutlu bir yaşam için her bireyin bu temel konularda

eğitilmesi gerekmektedir (Doğan, 1997, s.42). Bu nedendir ki, ilköğretim kuşkusuz eğitim sisteminden soyutlanarak düşünülemez. Örgün eğitim kademeleri ölçüt olarak alındığında, Türkiye’deki her 4 okuldan 3’ü ilköğretim okuludur. Her 11 öğrenciden 9’u ilköğretim okulu öğrencisidir ve her 4,5 öğretmenden 3’ü ilköğretim okulu öğretmenidir. Süre bakımından ele alındığında ilköğretim; anasınıfı, lise ve üniversite kademelerinin süresine eşit bir süreye sahiptir. Bu rakamlar göstermelidir ki, ilköğretim eğitim isteminin “okuma-yazma, biraz da hesap” öğretilen kolay, basit bir başlangıcı değil, temelidir. Bu temel sağlam geleneklere, değerlere oturmuyorsa, problemlerini kendi iç dinamiklerinden aldığı güçle çözemiyorsa, alt ve üst eğitim kademelerinin işlevsel olması mümkün olmayacaktır (Çağlar, 1999, s.125).

Görüldüğü gibi ilköğretim, çocuğa verilecek eğitimin ilk aşamasıdır. Yaşam boyu sürecek olan eğitimi bir bütün olarak düşünecek olursak, ilköğretim bu bütünün önemli bir parçasıdır denilebilir. İlköğretimden mezun olan çocuğun yukarıda bahsedilen temel becerilere sahip olması hem çocuk için hem de bu eğitimi vermekle yükümlü olan devlet için oldukça önemli bir konudur.

İlköğretim, kadın-erkek bütün Türklerin milli amaçlarına uygun olarak bedeni zihni ve ahlaki gelişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir. Bireyler, ilgi, istek ve becerileri doğrultusunda eğitim kurum ve programlarına yöneltilerek yetiştirilmektedir (MEB, 1999b, s.81). İlköğretim 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsamakta olup, kız ve erkek bütün yurttaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır (MEB, 1998, s.5). İlköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşmakta olup, bu okullarda kesintisiz eğitim yapılmakta ve bitirenlere ilköğretim diploması verilmektedir (MEB, 1961).

Çalışmamızda ilköğretim programlarının ele alınacak olmasından dolayı, Türk eğitim sisteminin ilköğretim hizmeti verirken hedeflediği amaçları belirtmemizde yarar görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde ilköğretimin genel amaçları Türk Milli Eğitimi’nin amaç ve ilkeleri doğrultusunda şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 2003):

- Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirerek onları hayata ve üst öğrenime hazırlamak,
- Öğrencilere, Atatürk ilke ve inkılâplarını benimsetme; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na ve demokrasinin ilkelerine, insan hakları, çocuk hakları ve uluslararası sözleşmelere uygun olarak haklarını kullanma, başkalarının haklarına saygı duyma, görevini yapma ve sorumluluk yüklenebilen birey olma bilincini kazandırmak,
- Öğrencilerin, millî ve evrensel kültür değerlerini tanımalarını, benimsemelerini, geliştirmelerini bu değerlere saygı duymalarını sağlamak,
- Öğrencileri, kendilerine, ailelerine, topluma ve çevreye olumlu katkılar yapan, kendisi, ailesi ve çevresi ile barışık, başkalarıyla iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışan, hoşgörülü ve paylaşmayı bilen, dürüst, erdemli, iyi ve mutlu yurttaşlar olarak yetiştirmek,
- Öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine, sosyal, kültürel, eğitsel etkinliklerle millî kültürümüzü benimsemelerine ve yaymalarına yardımcı olmak,
- Öğrencilere bireysel ve toplumsal sorunları tanıma ve bu sorunlara çözüm yolları arama alışkanlığı kazandırmak,
- Öğrencilere, toplumun bir üyesi olarak kişisel sağlığının yanı sıra, ailesinin ve toplumun sağlığını korumak için gerekli bilgi ve beceri, sağlıklı beslenme ve yaşam tarzı konularında bilimsel geçerliliği olmayan bilgiler yerine, bilimsel bilgilerle karar verme alışkanlığını kazandırmak,
- Öğrencilerin becerilerini ve zihinsel çalışmalarını birleştirerek çok yönlü gelişmelerini sağlamak,
- Öğrencilerin kendilerine güvenen, sistemli düşünebilen, girişimci, çağdaş teknolojileri etkili biçimde kullanabilen, plânlı çalışma alışkanlığına sahip estetik duyguları ve yaratıcılıkları gelişmiş bireyler olarak yetiştirmek,
- Öğrencilerin ilgi alanlarının ve kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlamak, meslekleri tanıtmak ve seçeceği mesleğe uygun okul ve kurumlara yönleltmek,
- Öğrencileri derslerde uygulanacak öğretim yöntem ve teknikleriyle sosyal, kültürel ve eğitsel etkinliklerle kendilerini geliştirmelerine ve gerçekleştirmelerine yardımcı olmak,

- Öğrencileri ailesine ve topluma karşı sorumluluk duyabilen, üretken, verimli, ülkenin ekonomik ve sosyal kalkınmasına katkıda bulunabilen bireyler olarak yetiştirmek,
- Doğayı tanıma, sevmeye ve koruma, insanın doğaya etkilerinin neler olabileceğine ve bunların sonuçlarının kendisini de etkileyebileceğine ve bir doğa dostu olarak çevreyi her durumda koruma bilincini kazandırmak,
- Öğrencilere, bilgi yüklemek yerine onlarda zekâyı ve yaratıcı düşünceyi ortaya çıkarmak, onlara bilgiye ulaşmanın yöntem ve tekniklerini öğretmek,
- Öğrencileri bilimsel düşünme, çalışma ve araştırma alışkanlığına yöneltmek,
- Öğrencilerin, sevgi ve iletişimin desteklediği gerçek öğrenme ortamlarında düşünsel becerilerini kazanmalarına, yaratıcı güçlerini ortaya koymalarına ve kullanmalarına yardımcı olmak,
- Öğrencilerin kişisel ve toplumsal araç-gereci, kaynakları ve zamanlarını verimli kullanmalarını, okuma zevk ve alışkanlığı kazanmalarını sağlamak ilköğretim kurumlarının amacıdır.

Kısaca özetlemek gerekirse, ilköğretimin amacı; her Türk çocuğunun iyi birer yurttaş olabilmesi için, gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazanmasını, milli ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır. Bu amaçlar doğrultusunda, ilköğretimin son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere, ortaöğretimde devam edebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere rehberlik servislerince gerekli çalışmalar yapılmaktadır. İlköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşmaktadır. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir (MEB, 1998, s.5).

Genel amaçlarla birlikte ilköğretimde aşağıdaki ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır (MEB; 2003):

- İlköğretim okullarında sekiz yıllık kesintisiz eğitim, her Türk vatandaşının hakkıdır ve zorunludur.

- İlköğretim okullarının bütün sınıflarında her derste ve her durumda Türk dilinin doğru öğretilmesi, Türkçe'nin güzel yazılıp konuşulması temel hedeftir.
- İlköğretim kurumlarının kuruluş ve işleyişi ile her türlü eğitim-öğretim programlarının hazırlanması ve uygulanmasında Atatürk ilke ve inkılâplarına uyulur. Evrensel değerler içinde millî kültürün öğrenilmesine ve geliştirilmesine önem verilir.
- İlköğretim kurumları; dil, ırk, cinsiyet, felsefi inanç ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, zümre veya sınıfa ayrıcalık tanınmaz.
- Eğitim-öğretim etkinlikleri; öğretim ilkeleri, öğrenci düzeyi, çevre özellikleri ve programda belirtilen esaslar dikkate alınarak 5 inci maddedeki amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve uygulanır.
- İlköğretim kurumlarında herkese imkân ve fırsat eşitliği sağlanır. Ekonomik durumu iyi olmayan öğrencilere, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacıyla parasız yatılılık ve bursluluk imkânları sağlanır. Özel eğitim gerektiren ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel önlemler alınır.
- İlköğretim okullarında eğitim-öğretim hizmetleri, öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleriyle toplumun ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenir.
- İlköğretim kurumlarında demokrasi bilincinin geliştirilmesi, hür ve demokratik bir eğitim-öğretim sürecinin yaşatılması sağlanır. Bu amaçla öğrenci, öğretmen, personel, yönetici ve veliler; kurumda iş birliği, iş bölümü, seçme, seçilme, katılma ve düşüncelerini açıklayabilme gibi demokratik kuralların uygulandığı, sevgi ve saygıya dayalı uyumlu bir çalışma ortamı oluştururlar.
- İlköğretim kurumlarında karma eğitim-öğretim yapılıdır.
- İlköğretim kurumlarında uygulanan programlar, yöntem ve teknikler ile kullanılan eğitim teknolojisi; bilimsel ve teknolojik gelişmelere uygun olarak yenilenecek, okul, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli geliştirilir.
- İlköğretim kurumlarında açıklık, güvenilirlik ön plânda tutulur. Eğitim-öğretim ve yönetim etkinliklerinin kurul ve komisyonlarca yürütülmesi, öğrenci, öğretmen, veli ve çevrenin gözetim ve denetimine açık tutulması sağlanır.
- İlköğretim kurumlarında kaynaklar etkili ve verimli olarak kullanılır, eğitim-öğretimde kalite artırılır, kurumun rekabet gücü geliştirilir.

- Yönetici ve öğretmenler, eğitim-öğretim ve yönetimde mevzuat ve programların ön gördüğü plânları hazırlar ve uygular. İlköğretim kurumlarında öğrencilerin eğitimlerini her yerde ve her zaman sürdürmeleri için gerekli önlemler alınır.
- Eğitim-öğretimde kalite, etkili bir okul, aile ve çevre iş birliği ile sağlanır.
- Öğrencilere temel bilgi, beceri ve değerleri kazandırmak, öğrencilerin davranış, ilgi ve yeteneklerini belirlemek, programlar doğrultusunda başarılarını not ile değerlendirmek, meslek alanlarını tanıtmak ve yönlendirmek için gerekli önlemler alınır.

İlköğretimdeki çalışmalar, yukarıda belirlenmiş olan amaçlar ve ilkeler doğrultusunda yürütülmektedir. Bunlar, ilköğretimin Türk eğitim sistemindeki yerini, önemini ve çerçevesini belirleyen maddelerdir. Bunların yanı sıra uygulanacak olan eğitim ve öğretimde Ayrıca, göz önünde bulundurulması gereken konular bulunmaktadır. Bu konulardan çalışmamıza ışık tutacağı düşünülmüş olan bazı maddeler şunlardır (MEB, 2003):

- İlköğretimde öğrenciler oldukları gibi kabul edilerek değer verilir.
- İlköğretim kurumlarında öğrenciler, temel bilgi ve becerileri kazanırken; yapıcı, yaratıcı, eleştirel düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen ve karşılaştığı problemleri çözebilen bireyler olarak yetişmeleri için öğrenci merkezli eğitime yer verilir.
- Öğrencilerin temizlik, sağlık ve beslenme ile ilgili bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazanmaları için gerekli önlemler alınır.
- Öğrencilerin bedensel ve ruhsal bakımdan sağlıklı olarak gelişmeleri için sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere yer verilir.
- Öğrencilerin başarılarını artırmak ve eğitim-öğretimin niteliğini geliştirmek amacıyla yetiştirme kursları ile etüt saatleri düzenlenebilir.
- Kurum binalarının yerleşim plânında belirtilen yönetim odaları, derslikler, lâboratuvar, teknoloji derslikleri, resim, müzik derslikleri, ana sınıfı, çok amaçlı salon gibi üniteler amacına ve projesine uygun olarak donatılır ve kullanılır.
- Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması kapsamında; ilköğretim kurumlarında ana sınıfı açılması, özendirici önlemlerle öğrenci sayısının artırılması sağlanır.

- Haftalık ders dağıtım programı hazırlanırken öğrencilerin bedensel, zihinsel ve sosyal etkinliklerinin yoğun olduğu saatlerin uygun derslere ayrılması, okulun özel derslikleri ve araçlarının ortak bir plân dahilinde kullanılması sağlanır.
- Öğretmen, yeri geldikçe günlük olaylara ve fırsat eğitimine yer verir.

Görüldüğü gibi, Türk eğitim sisteminde ilköğretim; belirlenen amaç, ilke ve temel nitelikteki genel konularıyla bütün kriterler göz önünde bulundurularak düzenlenmiştir. Bütün bu açıklamalardan sonra, Türkiye'deki ilköğretim oluşumunun tarihi gelişimine bakmak da faydalı olabilir.

3.3. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE İLKÖĞRETİMİN TARİHİ GELİŞİMİ

Cumhuriyetin ilanından sonra, yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim sisteminin ana çerçevesi 3 Mart 1924 tarihinde çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu'yla çizilmiştir. Bu kanun sadece bugünkü eğitim sisteminin değil, bir bakıma Türkiye Cumhuriyeti tarihinin eğitimdeki temel taşı olma niteliğini sürekli korumuştur. Dinçsoy, öğretimin birleştirilmesi anlamına gelen bu kanunun önemini şu sözlerle ifade etmiştir:

Bu kanunla, Tanzimat'tan bu yana süregelen değişik duygu ve düşüncede insanlar yetiştiren mevcut ikili eğitim sistemi kaldırılarak, yerine ulus bilinciyle öğrenci yetiştirecek yeni bir "*milli eğitim sistemi*" öngörülmüştü (1995, s.39).

Cumhuriyet tarihinin en büyük eğitim devrimi olan Tevhid-i Tedrisat Kanunu, büyük ölçüde ilköğretim okullarındaki bölünmüşlüğü ortadan kaldırmak amacıyla yapılmıştır (Çağlar, 1999, s.129-130).

1961 yılında çıkarılan yasayla ilköğretim yeniden düzenlenmiştir. 1970'li yılların başında milli eğitimde model arayışları hızlanmıştır. 1971 yılından itibaren, 8 yıllık temel eğitim uygulaması deneme projesi başlatılmış, 1981'den itibaren ilköğretim okullarının açılmasına hız verilmiştir (MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü, 1993, s.37). 1973 yılında bugünkü Türk Milli Eğitim Sistemi'nin temellerini oluşturan 1739 sayılı

“Milli Eğitim Temel Kanunu” kabul edilmiştir. Kanunla birlikte, zorunlu temel eğitimin süresi 8 yıl olarak belirlenmiştir. Bu modele göre beş yıllık ilkokullar ile daha önceden ortaöğretimin birinci devresini oluşturan üç yıllık ortaokullar “temel eğitim” adı altında birleştirilmiştir (Erdoğan, 2003, s.8). Ancak, temel eğitimin sadece 5 yıllık ilkokul bölümü zorunlu tutularak Anayasa’nın 42. maddesinde belirtilen ilköğretimin bütünlük kavramıyla çelişkiye düşülmüştür (Gazalcı, 1998, s.336).

1924 Anayasası’nda olduğu gibi, 1961 Anayasası’nın 50. maddesinde ve 1982 Anayasası’nın 42. maddesinde ilköğretimin zorunlu olduğu ve devlet okullarında parasız olduğu tekrarlanmıştır. 1983 yılında 1739 ve 222 sayılı kanunlarda yapılan değişikliklerle “Temel Eğitim” kavramı yerine “İlköğretim” kavramı getirilmiştir (MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü, 1993, s.37). 16.08.1997 tarihinde 4306 sayılı kanunla ilköğretim 8 yıla çıkarılmıştır (MEB, 1961).

3.4. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE İLKÖĞRETİM PROGRAMLARI

Eğitim sisteminin temelini oluşturan ilköğretim okullarında çocuk, temel bilgi ve becerileri, bizzat yaparak ve yaşayarak öğrenmektedir. Bu öğretim basamağını bitirenler hayata atılabilecekleri gibi, bir üst öğrenim kurumlarına da gidebilmektedir. Bunlar, liseler ile meslek ve teknik liselerdir. Bu nedenle ilköğretim kurumlarında, bu durumlara hazırlayıcı nitelikte, hayata yönelik programlar yer almalıdır (Binbaşıoğlu, 1988, s.159). Bu amaca yönelik programlar, ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yürütülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen amaçlara ulaşmak için yapılacak etkinlikleri, kullanılacak araç ve gereçleri ve hedeflere ne denli ulaşıldığını anlamaya olanak sağlayan değerlendirmeyi içeren öğretim programları, öğretmen ve öğrencilerin amaçlarına hizmet etmektedir. Programlar, öğretmen ve öğrencilere, her aşamada nerede olduklarını, hangi basamağa varmaları gerektiğini bilmelerine olanak tanımaktadır (Yağcı, 1998, s.29). Bu durum, programların sürekli gelişim içerisinde olması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Ülkemizde Cumhuriyetin ilanı ile birlikte Türk toplumunun sosyal, siyasi, kültürel ve ekonomik yapısına yeni bir biçim ve ruh verenler, bu yeni yapıyı işletecek nesilleri yetiştirecek olan eğitim sistemine ve bu kapsamda öğretim programları üzerinde çalışmaya önem vermişlerdir (Yüksel, 2003).

Türkiye’de program geliştirme çalışmalarına bakıldığında, çalışmaların Cumhuriyetin ilanı ile başladığı görülmektedir. Program geliştirme etkinliklerinin 1950’li yıllardan itibaren sistemli bir biçimde yürütülmesi yolunda çabalar artmıştır (Gözütok, 2003). Eğitim sistemimizde uzun süre dersler ve konular listesi anlamında kullanılan “Müfredat programı” anlayışı 1950’li yıllardan sonra “Eğitim Programı” anlayışına bırakmıştır (Demirel, 1997, s.20). Program geliştirmede sürekliliğin ve standartlaşmanın sağlanabilmesi için halen çalışmalar büyük bir hızla sürmektedir. Bunun yanı sıra, dış ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de çeşitli eğitim kademelerine göre program hazırlanmasına yönelik olarak belirli bir tarihi süreç yaşanmıştır. Bu sürecin bir parçası olan ilköğretim programlarını ele alacak olursak, ilköğretim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesine yönelik günümüze gelinceye dek çok önemli gelişmeler kaydedilmiştir.

8 Kasım 1846 tarihinde “Mekatib-i Umumiye Nezareti” kurulduktan sonra 8 Nisan 1847’de hükümetçe ilköğretim yönetmeliği denilebilecek olan bir “talimat” hazırlanmıştır. Yirmi maddeden meydana gelen bu “talimat” ilköğretimin amaçlarını, ilkelerini, öğretim sürecini ve dersleri içermektedir. 5 Haziran 1876 yılında, ilköğretimin genel ders cetveli, dört yıl üzerinden, her sınıfta bir haftada hangi derslerin kaç saat ve nasıl okutulacağını göstermek suretiyle saptanmıştır. Bu, otuz yıl sonra ele alınan ders çizelgesi niteliğinde bir çabadır (Varış, 1997, s.34; Büyükkaragöz, 1997, s.230). Anlaşılacağı üzere, ilköğretim düzeyinde yapılan program hazırlıkları oldukça geri bir tarihe dayanmaktadır.

1891 yılında programlar ders çeşidi yönünden zenginleştirilmiştir. 1904 yılında Tarih ve Coğrafya derslerinin programdan çıkarıldığı, meşrutiyetin ilanı ile bu derslerin tekrar konduğu görülmektedir (Varış, 1997, s.34). 1913 yılında “Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkat-ı” kabul edildikten sonra altı sınıfa çıkarılan ilkokulların programları yeniden

düzenlenmiş ve ilkokullarda Resim-İş, Müzik, Beden Eğitimi, Ziraat, Ev İdaresi, Biçki-Dikiş vb. derslere yer verilmiştir (Büyükkaragöz, 1997, s.230). Bu dönemlerde, ilköğretim programlarıyla ilgili arayışların sürmüştüğü anlaşılmaktadır.

Cumhuriyet döneminde ilkokul programları 1924, 1926, 1936, 1939, 1948 ve 1968 yıllarında önemli değişikliklere uğramıştır. 1968 programı ilkokuldaki derslerin tamamını bir bütün olarak düzenlemiştir (Türk Eğitim-Sen, 2001, s.142). Cumhuriyetin ilk yıllarında yürürlüğe giren Öğretim Birliği Yasası, Türk eğitim sisteminin temelini oluşturmuştur.

1924 yılında çıkarılan Öğretim Birliği Yasası'yla tüm öğretim kurumları MEB bünyesi altında hızla toplanmış ve okul programları üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılmıştır. Bu çerçevede laiklik ve batıya yönelik üst düzeyde bir ivme kazanmıştır (Babadoğan, 1993, s.66).

Cumhuriyet döneminin ilk programı, 1924 yılında hazırlanmıştır. Bu amaçla oluşturulan komisyonlar, programlarda önemli ölçülerde ayıklamalar yaparak programları hafifletmişlerdir (Wilson ve Başgöz, 1973, s.206).1924'te Türkiye'ye davet edilen John Dewey'in hazırladığı rapor doğrultusunda ilköğretim programlarının geliştirilmesine yönelik çalışmalara ağırlık verilmiştir (Demirel, 1997, s.20). Böylece, tek tip ve 5 yıllık ilkokul için bir program hazırlanarak 1924 ilkokul programı oluşturulmuştur (Varış, 1997, s.34). Daha çok geçiş programı niteliğinde olan bu programın önceki programlardan farkı, çok az sayıda bazı derslerin konulması, değiştirilmesi ve bazı ders konularının Cumhuriyet yönetimine uyarlanmasıdır (Tazebay, Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000, s.35). İlkokul programında cumhuriyet döneminde yapılan en büyük değişiklik, 1926 tarihli "İlk Mekteplerin Müfredat Programı" adlı programın hazırlanmasıyla olmuştur. Bu programda ilkokulun başlıca amacı, "genç neslin, çevreye etkin bir biçimde uyumunu sağlamak suretiyle, iyi yurttaşlar yetiştirmek" olarak saptanmıştır. 1924 programı değişiklikleriyle 5 yıla indirilmiş olan ilkokulların öğrenim süresi bu programla ikiye bölünmüştür. İlk üç yıl birinci dönem, son iki yıl ikinci dönem olarak tespit edilmiştir. Bilgiler arasındaki ilişkilere bu programda çok önem verilmiştir. Özellikle, birinci dönemde, bütün dersler, *hayat* ve *toplum* ekseninde etrafında ve "toplulu öğretim" esasını kabul edilerek yürütülmüştür. Bunun için eski programlarda

“Tabiat Tetkiki”, “Musahabat”, “Tarih” ve “Coğrafya” gibi dersler, yeni programda birinci dönemde “Hayat Bilgisi” adı altında toplanmıştır. Bu ders, bütün öğretimin adeta bel kemiği olmuş, diğer dersler bu derse dayandırılmıştır (Binbaşoğlu, 1999, s.133-134). 1926 programıyla ayrıca, “çocuğun ilgisinden hareket etmek” ve “öğretimi, iş esaslarına göre öğrencinin kişisel çabası ile öğretmek” şeklinde yeni bir yöntem izlenmiştir. 1926 programının getirdiği bir başka yenilik de, her dersin hedefinin belirlenmiş olmasıdır. Diğer yandan çevre koşulları ve gereksinimlerine de yer verilmiştir (Binbaşoğlu, 1999, s.133-134; Cicioğlu, 1982, s.95; Özalp ve Ataüenal, 1977, 78).

1926 yılında, toplu öğretim, çocuğa özgelik, yakın çevre ilkelerine göre gözden geçirilen program, 1936 ve 1948 yıllarında daha iyi bir duruma getirilmiştir (Varış, 1997, s.34; Kalaycı, 1998, s.24). 1936 yılında çıkan İlkokul Programı, 1926 programının getirdiği yenilikleri aynen korumuş ve buna açıklayıcı bazı paragraflar ve cümleler eklenmiştir. 1936 programında dikkati çeken önemli bir konu, eski “İlk Mektepler Müfredat Programı” adının “İlkokul Programı” şeklinde değiştirilmesi ve içeriğinin de buna göre düzenlenmesidir (Binbaşoğlu, 1999, s.135). 1936 programında ilkokulun amaçları ilk kez geniş olarak yer almış ve ilkokulun eğitim-öğretim ilkeleri belirlenmiştir (Kalaycı, 1998, s.24). İlköğretim programlarıyla ilgili olarak yapılan işlerin belki de en önemlisi, Milli Eğitim’in amaçlarına ek olarak, ilköğretim amaçlarının da belirlenmesi olmuştur (Varış, 1997, s.35; Büyükkaragöz, 1997, s.231).

1948 ilkokul programında hedeflerin gerçekleştirilme yöntemleri açıklanmıştır. Bu programda öğretim yöntemi olarak tümdengelim yöntemi ağırlıklı olarak benimsenmiştir. “Belirli gün ve haftalara” yer verilerek hayat ve okul arasındaki bağ güçlendirilmeye çalışılmıştır (Çakmak, 2002, s.66). Bu programda, ilkokulun eğitim-öğretim ilkeleri, birleştirilmiş sınıfların yönetimi, her sınıfta işlenecek konular açıklanmıştır (Kalaycı, 1998, s.24). 1948 programı yayımlandıktan kısa bir süre sonra, programın çok yüklü olduğuna ilişkin tartışmalar başlamıştır. Bunun üzerine Bakanlık 1951 yılında, Amerika’dan eğitim uzmanı Prof. Dr. K. V. Wofford’ı bir rapor vermek üzere Türkiye’ye davet etmiştir. 1968 programına giden süreç böylece başlamıştır (Binbaşoğlu, 1999, s.136). Buna rağmen, 1948 programı 20 yıl uygulamada kalmıştır.

Bugün yürürlükte bulunan ilköğretim programının ana temelini, çok iyi yapılandırılmış olan 1968 programı oluşturmaktadır (Türk Eğitim-Sen, 2001, s.142). Bu programla, Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi dersleri Sosyal Bilgiler adı altında birleştirilmiştir. Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerine bağlı olarak 1968 programında, toplu öğretim zorunluluğu getirilmiştir (Binbaşoğlu, 1999, s.35-36).

Ortaokul programlarında da 1924, 1932, 1937, 1949 ve 1970 yıllarında değişiklikler yapılmıştır. 1924 yılında ilkokul üzerine üç yıllık ortaokullar, bunun üzerine de üç yıllık liseler kurularak, “Orta Mektep ve Lise Programları” düzenlenmiştir. 1931-1932 öğretim yılında ortaokul ve lise programlarında köklü değişiklikler yapılmıştır. Fizik, Kimya ve Tabii Bilimler dersi “Fen Bilgisi” adıyla okutulmaya başlanmıştır. Bunlarla ilgili kitaplar İngilizce’den Türkçe’ye çevrilerek Bakanlık tarafınca yayımlanmıştır. 1937-1938 öğretim yılında Fen Bilgisi dersi yeniden Fizik, Kimya ve Biyoloji olarak ayrılmıştır. 1940-1941 öğretim yılından itibaren, ilkokullarla birlikte ortaokul ve liselerde birkaç yıl önce kaldırılan Dil Bilgisi dersinin yeniden okutulması kararlaştırılmış, Dil Bilgisinin eskisi gibi, birtakım tanım ve kurallar şeklinde öğretilmesi yasaklanmıştır. 1948 ortaokul programında, Milli Eğitimin amaçları ve ilkelerine ilk kez yer verilmiştir. 1953-1954 öğretim yılında orta dereceli okullarda program geliştirme denemeleri başlamıştır. Ortaokul ve dengi okul programlarına 1956-1957 öğretim yılından itibaren isteğe bağlı olarak Din dersleri konulmuştur. 1982 Anayasası ile bu ders ilk, orta ve lise derecesindeki okullarda zorunlu ders olarak okutulmaya başlanmıştır (Binbaşoğlu, 1999, s.136-139).

Üçüncü Beş Yıllık (1973-1977) Kalkınma Planı’nda yer alan tedbirler çerçevesinde ilkokullar temel eğitimin birinci kademesi, ortaokullar da temel eğitimin ikinci kademesi haline getirilerek program bütünlüğü sağlanmaya çalışılmıştır. Ancak, temel eğitim okulları ile bağımsız ilkokul ve ortaokulların haftalık ders çizelgelerinde bazı farklılıklar oluşmuştur. Örneğin; haftalık ders saati sayısı bağımsız ilkokullarda 25, ilköğretim okullarının ilk beş sınıfında 30, bir ara 33 olarak uygulanmıştır. Uygulamadaki bu karışıklıklar 1997 yılına kadar sürmüş, zorunlu eğitimi sekiz yıla çıkartan 4306 sayılı kanun ile ilköğretimde tek tip program uygulamasına geçilmiştir (Türk Eğitim-Sen, 2001, s.142).

1968 yılından sonra bazı genelgelerle programlarda değişiklikler yapılmıştır. 1981 yılında, ilkokul programlarının yeniden hazırlanması için komisyonlar kurulmuş ve program geliştirme çalışmalarına başlanmıştır. Bu komisyonlarda Matematik dersi öğretim programı hazırlanmış, bu program ancak, 1983 yılında yürürlüğe girebilmiştir. Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili çalışmalar daha önce tamamlanmasına rağmen 1981 yılında uygulamaya geçilmiştir. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ise, 1997 yılına dek uygulanmıştır. Görüldüğü gibi, Türkçe programı 13 yıl, Hayat Bilgisi programı 29 yıl küçük değişikliklerle uygulanmıştır (Kalaycı, 1998, s.25). 1970'li yıllarda ve daha sonrasında sekiz yıllık ilköğretim okulu uygulaması denemesi ve bu konuyla ilgili program çalışmaları gündeme gelmiştir. Ancak, bu çalışmalar, deneme aşamasında kalmıştır.

1990'lı yıllarda hazırlanan Fen Bilgisi, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Yabancı Dil programları hep sekiz yıllık ilköğretim bütünlüğüne yönelik hazırlanmış programlardır. Bu programlarda hedefler hiyerarşisine ve hedeflerin davranışsal ifadelerine yer verilmiş olmasının çağdaş program geliştirme anlayışına uygun olduğu düşünülmektedir (Arslan, 2000, s.48).

1997 yılında “Sekiz Yıllık Zorunlu İlköğretim” uygulamasına geçilmesiyle, eski ilk ve ortaokul programlarında değişiklikler yapmak gereği kaçınılmaz olmuştur. Talim ve Terbiye Kurulu'nun 10.09.1997 tarih ve 143 sayılı kararına göre, sekiz yıllık ilköğretim okulunun haftalık ders dağıtım çizelgesinde şu dersler yer almıştır (Binbaşoğlu, 1999, s.139):

Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen Bilgisi, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Resim-İş, Müzik, Beden Eğitimi, Trafik ve İlk Yardım Eğitimi, Bireysel ve Toplu Etkinlikler, Seçmeli Dersler. Böylece, yaşanan bu tarihi süreçte ilköğretim programları konusunda olumlu yönde gelişim sağlandığı söylenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nda, 1997 yılından itibaren ilköğretimin zorunlu ve kesintisiz sekiz yıl olmasıyla birlikte, program geliştirme yanında ders kitabı ve rehber kitap hazırlama çalışmalarına yoğun bir biçimde devam edilmektedir (Arslan, 2000, s.48).

İlköğretim programlarında, Cumhuriyetin ilanıyla başlayıp günümüze kadar süren çabalarla önemli gelişmeler kaydedilmiş olduğu söylenebilir. Bu zaman süresince programların hantal yapısı hafifletilmek istenmiş, öğrenciyi ezbercilikten uzaklaştırmak amacıyla konulardaki rutin tekrarlardan olabildiğince kaçınılmaya çalışılmıştır. Günümüzde, öğrencilerin yetenek ve ilgilerinin dikkate alındığı programlar hazırlanmaya çalışılmaktadır.



4. BÖLÜM

ÖĞRETİM PROGRAMLARI-OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARI

4.1. OKUMA ALIŞKANLIĞI

Günlük yaşantımız içinde öğrendiğimiz bilgilerin birçoğunu okuyarak öğrendiklerimiz oluşturmaktadır. Bu bağlamda, okumanın kişiye kazandırdıkları yaşamın her alanına yansımaktadır. Kişi okuyarak, entelektüel bilgisini ve eleştirel yeteneğini arttırmakta, kendini geliştirmekte, düşünmeyi öğrenmekte ve en önemlisi yaşamını sürdürmesi için gerekli olan bilgilerin büyük bir çoğunluğunu edinmiş olmaktadır. Kazanımları bu kadar çok olan bu eylemin alışkanlığa dönüştürülebilmesi yolunda yeterince çabanın harcanması gerekmektedir.

Okuma en basit anlamıyla, yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanması olarak tanımlanabilir (Haris ve Sipay, 1990, s.10). Bir başka deyişle, yazar tarafından verilmek istenen mesajın okuyucu tarafından anlaşılma çabası olarak da ifade edilebilir (Ogunrombi ve Adio, 1995, s.50). Okuma, bir boyutuyla fizyolojik bir olaydır. Okuma esnasında göz ve beyin işbirliği içinde çalışmaktadır. Bu fizyolojik eylem “bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci” olarak değerlendirilebilir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995, s.41). Binbaşoğlu okumanın, yaratıcı, kişisel ve yapısal bir nitelik taşıdığını ve yaşam biçimi olarak algılanması gerektiğini belirtmektedir (Binbaşoğlu, 1995, s.7).

Günümüzde bu etkinlik, beyin teknolojisini geliştirme aracı olarak tanımlanmaktadır. Bu anlamda okuma, yazılı işaretlerin zihinsel kavranmasına ek olarak aynı zamanda bunların doğrudan beyine yüklenmesi işidir. Başka bir deyişle, okuma sonunda elde edilen bilgilerin belleğe kaydedilmesi olarak da nitelendirilebilir (F. Güneş, 1997, s.53).

Bütün bu tanımları tek bir tanımla özetleyecek olursak okuma, basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama; zihinsel ve düşünsel bir edim, basılı ve yazılı simgelerle iletişimsel bir etkinlik içerisine girme, birtakım algısal ve bilişsel işlemlerden oluşan bir algılama, yorumlama ve tepki verme sürecidir (Özdemir, 1998, s.9; Yağcıoğlu ve Değer, 2002, s.34). Okuma eylemi aynı zamanda bireyin, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kapasitelerini geliştirme anlamına gelmektedir (Tazebay, 1997, s.4). Bamberger, okumanın bir süreç olduğu görüşüne katılmakta ancak, bu sürece öğrenmeyi de dahil etmektedir. “Okuma bir mesaj alma aracı, aklın gelişimini sağlayan zihinsel bir süreç ve bir öğrenme biçimidir” (Bamberger, 1990, s.1). Okumanın psikolojik yönüne dikkat çeken Binbaşıoğlu (1995, s.10) ise, kavramın öğrenmeyle olan ilişkisini şu sözlerle bağdaştırmaktadır:

Biz kendi izlenimlerimize (yaşantılarımıza) dayanarak okuruz. Biz, daha önce gördüğümüz, işittiğimiz, kokladığımız, tattığımız ve duyduğumuzdan (duyumsadığımızdan) yararlanarak okuruz. Biz, daha önce almış olduğumuz coşkuyu, yaşadığımız aşkı, geçirdiğimiz korkuyu, duyduğumuz tiksintiyi duyarak okuruz. Biz, yaptığımız gözlemlere ve bu gözlemlerden çıkardığımız sonuçlara, elde ettiğimiz kanılara ve bu kanılar üzerine kurduğumuz üküllere göre okuruz. “Okumayı öğrenme”, gerçek anlamıyla, zihinsel gerçeklerimizi genişletmek ve o gereçleri “yaratıcı” bir biçimde kullanmayı öğrenmek demektir.

Görüldüğü gibi, okuma bir öğrenme işidir ve belli bir süreci gerektirmektedir. Yılmaz’ın Robeck’e dayanarak yaptığı tanımda ise okuma karmaşık bir hiyerarşi gibi görülen ama bu karmaşıklığın kendi içindeki otomatik düzeninden söz edilen bir beceri olarak anlatılmaktadır:

Okuma, ruhsal bir çalışma ile harekete geçirilmiş ve okuyucu amaçlarıyla bir düzen içinde bütünleştirilen, karmaşık bir hiyerarşinin birbirine geçişiyle oluşan, birtakım alt faktörler tarafından desteklenen simgesel anlamlandırmanın görsel-işitsel-söze dayalı işlem becerisidir (Yılmaz, 1990, s.7; Yılmaz, 1993a, s.22).

Özetleyecek olursak; “okuma, bireysel düzlemde gelişmiş bir kişiliğin, toplumsal düzlemde ise, verimli bir ekonomi, demokratik bir yapı ve sağlıklı bir toplumun en

önemli koşul ve güvencelerinden birisidir” (Yılmaz, 1990, s.10). Bütün bu tanımların yanı sıra okuma, belli bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilen bir etkinliktir. Bu amaçlar;

- 1) Zevk, boş zamanları değerlendirme ve dinlenme amaçlı okuma,
- 2) Bilgi edinme amaçlı okuma,
- 3) Ders çalışma amaçlı okuma,
- 4) Yukarıdaki maddelerin birbiriyle kombinasyonu sonucu oluşan okuma olmak üzere dört ana başlık altında özetlenebilir (Ogunrombi ve Adio, 1995, s.50).

Sıralanan bu amaçların, bireyin kalıcı bir okuma alışkanlığı edinmesinde bir araç niteliği taşıdığını söylemek mümkündür. Okuma ve okuma alışkanlığı kavramları birbirinden ayrı düşünülemeyen, birbiriyle doğru orantılı bir ilişki içinde gelişen kavramlardır. Dündar (2001, s.37-38)’ın da söylediği gibi günümüzde insanları salt okuryazar yapmak, dilindeki ses imgelerini birbirine çatıp seslendirme becerisi kazanmış bir insan üretmek hiçbir anlam taşımamaktadır.

Okuma eyleminin alışkanlığa dönüştürülmesi, bireyin hem düşünme becerilerini geliştirmesi, hem bilgilerini canlı tutabilmesi hem de toplum içinde başarılı olabilmesi bakımından hayati önem taşımaktadır. Bu durumda “okuma alışkanlığı nedir?” sorusuna yanıt bulmamız gerekmektedir. Yılmaz (2000a, s.453) okuma alışkanlığını, “bireyin bir gereksinim olarak algılaması sonucu okuma eylemini yaşam boyu, sürekli düzenli ve eleştirel bir biçimde gerçekleştirmesidir” şeklinde ifade etmektedir. Öyleyse, “okuma kavramını, bireyin yaşam bilgisini artırması, okuma alışkanlığı kavramını ise, bu artışın süreklilik kazanması, sonuçta; her iki kavramın da bireyin gelişmesi, yaşamda etkin olması anlamına geldiği söylenebilir” (Yılmaz, 1989, s.48).

Okuma alışkanlığı düzeyleri konusunda dünyada kabul edilen standart ölçütler bulunmamaktadır. Her toplum var olan uluslararası yaklaşımları kendi kültürel ve toplumsal özelliklerini de göz önüne alarak bu konuda bazı ölçütler geliştirebilir. Bu çalışmada özellikle ALA (1978) ve UNESCO’nun (Staiger, 1979) önerdiği ölçütlerden yararlanarak şu düzeyler temel alınacaktır.

1. **Üst Düzey Okuyucu:** 1 ayda 2 kitap ve daha fazla okuyan okuyucudur. (ALA'ya göre ayda 2 kitap veya daha fazla kitap UNESCO'ya göre bir yılda 21 veya daha fazla kitap okuyanlardır).
2. **Orta Düzey Okuyucu:** Ayda 1 kitap okuyan okuyucudur. (ALA'ya göre ayda 1 kitap, UNESCO'ya göre bir yılda 6 ile 20 arasında kitap okuyanlardır).
3. **Zayıf Okuyucu:** 2 ayda 1 kitap ve daha az okuyan okuyucudur. (ALA'ya göre 2 ayda 1 kitap veya daha az, UNESCO'ya göre bir yılda 1 ile 5 arasında kitap okuyanlardır).

Günümüzdeki ekonomik ve teknolojik gelişmeler, insanların bilgilerini sürekli canlı tutmalarını gerektirmektedir. Bireyler, böylece daha bilgili ve başarılı olurken toplumsal anlamda ise bilgiye bağlı olarak yaşanan gelişmelerle ayrı bir heyecan yaşanmaktadır. Güneş'e göre, yapılan incelemeler, bilgilerin %70'ten fazlasının yazılı olarak yayıldığını göstermektedir. Bunlar, kitap, makale, mektup, gazete, rapor, not, özel yazılar vb. ile gerçekleşmektedir. O halde, bu yazılı bilgilerin daha kolay okunmasını, kullanılmasını ve öğrenilmesini kolaylaştırmak için, okuma yeteneğinin geliştirilmesi gerekmektedir (F. Güneş, 1993, s.30). Bunun bir sonucu olarak okuma alışkanlığı edinilmektedir. Ancak, okuma alışkanlığının yararlarını sadece bireysel içerikli düşünerek sınırlandırmak yetersiz bir yaklaşım olacaktır. Yılmaz, bu alışkanlığı, bireysel olduğu kadar toplumsal yararları da olan bir edinim olarak değerlendirmektedir.

Bireysel düzlemde sağlıklı ve gelişmiş bir kişiliğin en önemli kaynaklarından birisi olan okuma (okuma alışkanlığı), toplumsal düzlemde ise demokratik yapının ve uygarlığın temellerini oluşturan bir unsurdur. Okuma, toplumların az gelişmişlik sorunlarını aşmalarında, ekonomi, eğitim ve kültür alanlarında göstermeleri gereken çabaların hem bir bileşeni ve hem de hızlandırıcısı niteliğindedir (Yılmaz, 1995, s.325).

Görüldüğü gibi; okuma alışkanlığı, gelişim, aydınlanma ve ilerleme yönünde bireyden topluma uzanan zincirin önemli bir halkasını oluşturmaktadır.

4.2. KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIĞI

Yukarıda sözü edilen okuma alışkanlığı kavramıyla iç içe varlık gösteren ve bu kavramdan bağımsız düşünülemeyen bir diğer kavram, kütüphanedir. Bayram (1990, s.13)'ın belirttiği gibi, "her tür kütüphane, okuyucusunun okuma alışkanlığı kazanması için bir araç olmak zorundadır." Kütüphane kullanımı ve okuma alışkanlığı birbirleriyle etkileşim halinde olan iki olgudur. Okuma, kitabı; kitap ise kütüphaneyi, kütüphane de kitabı ve tabii beraberinde okumayı çağrıştırmaktadır. Sonuçta, her iki kavramın alışkanlık boyutunda birbirini beslediğini söylemek mümkündür.

Blahe ve Bennett (1993 s.86)'e göre, alışkanlık öğrenilen ve her durumda otomatik olarak gerçekleştirilecek şekilde pekiştirilen karakteristik davranış biçimidir. Bir davranışın alışkanlık haline gelmesi için doyum sağlayıcı, gereksinim giderici ve tekrar edilmiş olması gerekmektedir. Bu nedenle, bireyin, okuma alışkanlığı kazanabilmesi için okuma eylemini bir zevk ve gereksinim kaynağı olarak algılaması son derece önemlidir. Ancak, bu şekilde algılayan bireylere yaşam boyu sürekli ve düzenli eleştirel nitelikte okuma alışkanlığı kazandırılabilir (Yılmaz 2000a, s.453; 1995, s.328; 1993a, s.30). Aynı şeyleri kütüphane kullanma alışkanlığı için de düşünmek mümkündür. Kütüphane kullanma alışkanlığı edinebilmek için, öncelikle okumanın bir zevk haline dönüştürülmesi gerekmektedir. Okumayla birlikte gelişen araştırmacı, sorgulayıcı kişilik, bireyde kütüphane kullanma ihtiyacı doğuracak ve bu ihtiyacın düzenli giderilmesiyle birlikte alışkanlığa dönüşecektir.

Yılmaz (2000a, s.455), kütüphane kullanımını, bireylerin bilgilenme, eğitimsel, kültürel ve boş zamanlarını değerlendirme amaçlarına yönelik kütüphaneden yararlanmaları olarak nitelendirmektedir. Buna bağlı olarak kütüphane kullanma alışkanlığını ise, zihinsel gereksinimin karşılanması amacıyla bir kütüphanenin sürekli ve düzenli olarak kullanılması şeklinde tanımlamaktadır (Yılmaz, 2004a, s.116). Bir başka deyişle, ihtiyaç doğrultusunda gelişen ve bunun sıkça tekrarlanmasıyla oluşturulan bir alışkanlıktır.

Kütüphane kullanma alışkanlığı, çocuğun okul öncesi dönemde kitap ve çocuk kütüphanesiyle tanışmasıyla başlayan, daha sonra okul ve halk kütüphanesi

kullanımıyla gelişen, bireyin yaşam biçimine göre üniversite, milli kütüphane vb. kullanımıyla süren bir aşamalar zinciridir (Yılmaz, 1996b, s.309).

Kütüphane kullanma sıklıkları konusunda belirli bir standart olmamakla birlikte, bu konudaki araştırmalara ilişkin belirtilen ölçütler benzerlik göstermektedir. Yılmaz, bu konuya yönelik varolan ölçütlerden yararlanarak kütüphane kullanma sıklıklarını şöyle gruplandırılmıştır (Yılmaz, 1996a, s.24):

1. **Az kullanan kullanıcı:** Kütüphaneyi yılda 1-5 kez kullanan kullanıcı.
2. **Orta sıklıkta kullanan kullanıcı:** Kütüphaneyi yılda 6-23 kez kullanan kullanıcı.
3. **Alt-Orta sıklıkta kullanan kullanıcı:** Kütüphaneyi yılda 6-11 kez kullanan kullanıcı.
4. **Üst-orta sıklıkta kullanan kullanıcı:** Kütüphaneyi yılda 12-23 kez kullanan kullanıcı. **Sık kullanan kullanıcı:** Kütüphaneyi yılda 24 kez ve daha fazla kullanan kullanıcı.

Bireyin kütüphane kullanma alışkanlığı kazanmasında ve bunun geliştirilmesinde birçok etken rol oynamaktadır. Bunlar, gerek bireysel gerekse toplumsal içerikli olabilmektedir. Özellikle, kültür yapısı, eğitim sistemi, düşünce özgürlüğü, medya gibi toplumsal etkenlerin yanı sıra aile, öğretmen, kütüphaneci, arkadaş grubu gibi yakın çevrenin etkisi de söz konusu olmaktadır (Yılmaz, 2004a, s.116). Yapılan araştırmalar bunları destekler nitelikte görünmektedir. Çalışmamıza dayanak olması açısından bu araştırmalardan eğitim içerikli olanlar örnek seçilmiştir.

Yapılan araştırmalar, kişilerin kütüphaneye ilk kez ya aile üyelerinden birisi, ya arkadaşlar ya da bir okul/sınıf gezisi kapsamında öğretmen eşliğinde gittiklerini göstermektedir. Başlangıçta, pek farkında olunmayan bu gidışler, aslında bilimsel bir bilinç ile kültürlü bir kişilik yapısının temelini atmaktadır. Sağlam bir kütüphane kullanma alışkanlığı, çocukluk döneminde aile, arkadaş çevresi ve öğretmenin etkisiyle oluşmaktadır (Yılmaz, 1993b, s.7). Ankara'daki 8 merkez ilçede okuyan ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanımını konusunda yapılan bir araştırmada, çocukların sadece %4.4'ü gerçek anlamda kütüphane kullanıcısı olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin beşte dördünün kütüphane kullanıcısı olmayan ya da zayıf kullanıcı olarak

nitelendirilmesi, bireylerin kütüphane kullanma alışkanlığı edinmeleri konusunda ciddi sorunlar yaşanmakta olduğu gerçeğine işaret etmektedir. Diğer yandan, aynı araştırma sonuçlarına göre, kütüphanenin çoğunlukla ödev yapma amaçlı kullanılması ve bir kütüphaneye üye olma oranının oldukça alt seviyelerde olması kütüphane kullanma alışkanlığıyla ilgili olarak nitelik sorunu yaşandığını göstermektedir (Yılmaz, 2004a, s.134). Yılmaz, zorunluluklar nedeniyle oluşan kütüphane kullanımının bu alışkanlığın kazandırılmasında çok etkili olmadığını vurgulamaktadır:

Ödev yapmak amacıyla kullanım da belirli ölçüde anlam taşımaktadır. Ancak, bu amaç, kalıcı bir kullanım alışkanlığı yaratmada tercih edilir bir seçenek olarak görünmemektedir. Çünkü öğrenci kısa süreli bir zorunluluktan dolayı kütüphaneye gelmekte, bu zorunluluk olmadığı ya da ortadan kalktığı zaman kütüphaneyi kullanmamaktadır (Yılmaz, 2004a, s.130).

Bu durum doğrudan öğretim programlarının bu konuya olan yaklaşımını akla getirmektedir. Bu konu, çalışmamızın problem durumunu niteleyen konulardan biri olmasından ayrı bir bölümde ele alınacaktır.

4.3. EĞİTİM-OKUMA ALIŞKANLIĞI İLİŞKİSİ

Çocukluk yılları okuma eyleminin alışkanlığa dönüştürülmesi için en uygun zamandır. Çünkü kitapla ilk tanışma bu yıllara rastlamaktadır. Devrimci'nin de söylediği gibi, çocukluk döneminde kitap konusunda atılan sağlam temeller ve kazanılan olumlu deneyimlerin çocuğun kitapla olacak birlikteliğini kuvvetlendirmektedir (1993, s.12). Ancak, özellikle ilkökul dönemi okuma eyleminin alışkanlık haline dönüştürülmesinde ayrı bir öneme sahiptir. Bamberger (1990, s.41) bu dönemin dördüncü ve beşinci sınıfına dikkat çekmektedir:

“okulun dördüncü ve beşinci yılları okuma alışkanlıklarını geliştirmek için özellikle önemli yıllardır. Bu yıllarda bir çocuk hevesli bir okuyucu değilse ve herhangi bir özel okuma ilgisi geliştirmemişse, durumun daha sonraki yıllarda pek az değişme ümidi olduğu, geniş bir deneyime dayanılarak söylenebilir.” Çünkü, okul dönemindeki

öğrenmenin geniş ölçüde okumaya dayalı olarak yürütülmekte olması, bu eylemin alışkanlığa dönüşmesinde az da olsa etkili olmaktadır.

Okullardaki öğretim-öğrenme sürecinde yer alan etkinlikler incelendiğinde bunlar arasında, yazılı kaynaklardan yararlanma önemli yer tutar. Özellikle yazılı kaynaklar dışındaki öğretim malzemesine çok az yer veren öğretim-öğrenme durumlarında okuma başlıca öğrenme yolu haline bile gelebilir. Ders kitabının başlıca kaynak olduğu, uygulamalı çalışmaların ortadan kalktığı görülen okullarımızda okuma adeta biricik öğrenme yolu gibidir (Özçelik, 1998, s.102).

Yılmaz'ın "Ankara'da 6 yaş ve üzerindeki nüfusun okuma alışkanlıkları" üzerine yaptığı araştırma anketlerinin sonuçlarına göre, 6-14 yaş grubu çocuklarının diğer yaş gruplarına oranla daha fazla kitap okuduğu gözlenmiştir.(Yılmaz, 1995, s.330). O halde, çocuğun eğitiminde ilköğretim çağına rastlayan bu dönem, çocuğa okuma alışkanlığı kazandırılması için en uygun dönemdir. Bu dönemde çocuğun, zamanının büyük bir çoğunluğunu okulda geçirdiği gerçeğinden yola çıkarak, eğitim sürecinin okuma alışkanlığı kazanmadaki etkisini ortaya koymak olanaklı görünmektedir. Çocuk-kitap ilişkisinin sağlıklı gelişmesi, çocuğun kendisine ve çevresine olduğu kadar devlete de katkı sağlayan önemli bir süreçtir.

Toplumların varlıklarını sürdürebilmeleri ve yaşam düzeylerini yükseltebilmeleri açısından en güvenceli yatırım çocuğa yapılan yatırımdır. Çağdaş, demokratik ve sağlıklı bir toplum yaratılmak isteniyorsa, çocuk fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim yönünden bir bütün olarak ele alınmalı ve eğitimine büyük önem verilmelidir. Bu noktada, anne babaların yanı sıra devlete de büyük sorumluluklar düşmektedir (Başar, 1997, s.37-38). Daha önceki bölümlerde bahsedildiği gibi, bireylerin gelişim düzeylerine göre eğitim vermek devletin en büyük yükümlülüklerinden sayılmaktadır.

Eğitim, öğrencide kişilik oluşturma ve geliştirme devresidir. Birey, bu dönemde edindiği okuma alışkanlığının etkisiyle, sağlıklı, çok yönlü, dinamik ve eleştirel bir kişilik kazanmakta ve bu alışkanlığın ilerleyen çağlarda devam ettirilmesiyle kişiliği daha da gelişerek zenginleşmektedir. Bamberger'a göre, eğitimde verimliliğin artırılması ve öğretimin sağlıklı bir temelde yürütülmesi, öğrencinin anlama-kavrama

düzeyinin yükseltilmesiyle yakından ilgili görünmektedir. Okuma alışkanlığının, kavrama anlama gücünü geliştirme aracılığıyla eğitimde %30 oranında verimlilik sağladığı yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Bamberger, 1990, s.4).

Yılmaz (2004b, s.69), okuma alışkanlığının eğitim sürecindeki rolünü ya da eğitim-okuma alışkanlığı ilişkisinin odaklandığı noktaları genel olarak şu şekilde sıralamıştır:

1. Birey, okuma alışkanlığı sayesinde eğitim sürecinin gereği olan sürekli bilgi edinmeyi gerçekleştirmektedir. Dolayısıyla, okuma alışkanlığı, bir bilgi edinme süreci olan eğitimin gerçekleştirilmesinde ve sürekli kılınmasında önemli bir araçtır.
2. Yapılan araştırmalar, okuma yeteneğinin iyileştirilmesinin, aynı zamanda öğrenme yeteneğini de bir bütün olarak geliştirdiğini göstermektedir. Öyleyse, okuma alışkanlığı, eğitimde öğrenmeyi yeterli ve verimli kılmanın araçlarından birisi olarak gösterilebilir.
3. Okuma alışkanlığı, bireyin anlama, algılama, kavrama gücünü arttıran bir eylemdir. Eğitim, anlama-kavrama-algılama, kısaca zihinsel gücü yüksek bireyler yetiştirmeyi ana amaçlarından birisi olarak kabul etmektedir. İşte, “sürekli zihinsel etkinlik” olarak okuma alışkanlığı, eğitim sürecindeki bireylerin anlama gücünü artırmada önemli araçlardan birisi işlevini görmektedir.
4. Eğitim sürecinin en önemli boyutlarından birisi de “dil” dir. Eğitimin hedeflerinden biri olan dil gelişimi sayesinde kişiler, eğitimde daha başarılı ve verimli oldukları söylenebilir. Okuma alışkanlığı, dilin sistematik gelişimini olumlu yönde etkileyen bir araç olarak gösterilebilir. Dolayısıyla, dil gelişimi açısından, okuma alışkanlığı, eğitim sürecinin önemli parçalarından birisidir.
5. Bireylerin kişiliklerini geliştirme ve onların yaşadıkları dünya hakkında bir kavrayışa sahip olma eğitimin hedefleri arasında olan maddelerdendir. Kişiler, okuyarak bu kavrayışa sahip olmakta, kendine bakış açısı oluşturmakta ve böylece kişiliğini geliştirerek zenginleştirmektedir. Bu durum eğitimin hedefleri açısından önemli bir destek anlamına gelmektedir.

6. Çağdaş ve nitelikli eğitimin bireysel farklılıklardan yola çıkarak geliştirdiği temel eğitim-öğretim yönteminin araştırmaya dayalı olduğu nitelendirilmektedir. Araştırma süreci, “bilgi bulma çabası” olarak kabul edilebilir. Okuma alışkanlığı, bilgi ile ilişkinin sürekliliğini ifade etmesi bakımından okuma olgusunu çağrıştırmakta, en azından, o sürece katkıda bulunma olanağına sahip görünmektedir. Bamberger’a göre, UNESCO’nun yaptığı bir araştırmada okuma alışkanlığının öğrencilerde araştırıcı bir eğilim geliştirdiğini ve bilimsel başarıya %30 katkı sağladığını göstermiştir.
7. Nitelikli eğitim açısından, kişilerin eleştireci düşünme biçimine sahip olmaları son derece önemli, gerekli ve hatta zorunlu bir özelliktir. Sürekli okuduğu ve farklı şeyleri okuduğu için birey, çok boyutlu düşünmeye, sağlam bir akıl süzgeci oluşturmaya ve doğru ile yanlış bu akıl süzgecinden geçirmeye başlayacak, bu da ona eleştireci bir düşünme yapısı kazandıracaktır. Dolayısıyla, okuma alışkanlığının, nitelikli eğitimin hedefleri arasında yer alan ve eleştirel bakabilen bireyi yaratmaya katkıda bulunan bir araç anlamına geldiği söylenebilir.

Mavi’nin “Okuma Hatalarının Okuma Alışkanlığına Etkisi” isimli tez çalışmasında okuma alışkanlığını olumsuz yönde etkileyen faktörler belli başlıklar altında gruplandırılmıştır. Bu faktörler arasında okuldan kaynaklanan, yani eğitim kaynaklı nedenler şu şekilde sıralanmıştır (1995, s.96):

- 1) Bina yetersizlikleri, sınıfların kalabalık olması,
- 2) Okullardaki sosyal etkinliklerin yetersizliği,
- 3) Sınıf ve okul kütüphanelerinin bulunmaması ya da yetersiz oluşu,
- 4) Okuma alışkanlıklarını özendirici etkinliklerin yetersizliği,

Son iki madde, okuma-kütüphane kullanma alışkanlığı ve eğitim programları ilişkisini düşündürmektedir. Bu üçlü etkinin dengede olması, bireyin kendi ve çevresiyle uyum içinde varlık göstermesi, toplumun kalkınması ve çağdaş düzeye yükselmesi için kaçınılmaz bir zorunluluk olarak görülmektedir.

4.4. EĞİTİM- KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIĞI İLİŞKİSİ

“Günümüzde çağın değerlerine sahip birey ve onun içinde bulunduğu toplum için kullanılan çağdaşlık nitelemesi, genelde eğitim, kültür, bilim ve teknoloji alanlarındaki gelişmişliği anlatmaktadır” (Yılmaz, 1993b, s.6). Belli bir yöntem çerçevesinde ve belli bir amaç doğrultusunda insan gücü yetiştirmek çağdaş eğitimin konusudur. Eğitim, artık görgü ölçülerinin, nezaket kurallarının ve yaşamda kolaylıklar sağlayan birtakım yolların öğrenilmesi gibi basit bir kavram değildir. Kişiyi geliştiren, yetiştiren ve zekasını yetenekleri doğrultusunda yönlendirerek topluma güç ve verim katan çok yönlü bir kavramdır (Üstün, 1983, s.103). Çağdaş eğitim;

- a) Bireylerin farklı zeka ve başarı düzeyleri ile farklı ilgi ve yeteneklere sahip oldukları gerçeğinden hareket etmekte;
- b) Bu temel ilkenin gerçekleştirilmesi için eğitim/öğretim sürecinin araştırma ve etkinliğe dayalı olmasını zorunlu kılmaktadır (Yılmaz, 1996b, s.307).

Farklı zeka, ilgi ve yetenekteki öğrencilerin eğitimi için zorunlu olan araştırma ve etkinliğe dayalı öğretim yöntemi, çok ve çeşitli türdeki bilgi kaynağına ve dolayısıyla, kütüphaneye gereksinim duymaktadır. Bireylerin bu sayıda ve türdeki kaynağa kendi olanakları ile ulaşabilmesi oldukça güç görünmektedir. Bireyleri buna zorlamak ise, bu güçlüğü yanı sıra eşitsizliğe neden olabilecektir. Bu durumda kütüphane, sözü edilen nitelikteki eğitim sisteminin en önemli bileşeni ve hem de eğitimde eşitliği sağlayan bir kurum olarak kabul edilmek durumundadır (Yılmaz, 1996b, s.308). O halde, önce kütüphanenin daha sonra da okul kütüphanesinin tanımını yapmak gerekli görünmektedir.

Kütüphane, dünyanın herhangi bir yerinde üretilen ve çeşitli biçimlerde (kitap, kaset, film vb.) kaydedilen bilgiyi toplayarak, düzenleyen ve gereksinim duyana sunan toplumsal bir kurumdur. Sağlam bir kütüphane kullanma alışkanlığı çocukluk döneminde, özellikle okul öncesi ve ilkökul çağlarında oluşmaktadır (Yılmaz, 1993b, s.7-8). Bu alışkanlığın kazanılmasında kişi olarak anne-baba ile öğretmenin, kurum olarak da aile ve okulun belirleyici etkileri bulunduğunu savunan Yılmaz, bu

alışkanlığın öneminin ve nasıl kazandırılabilceğinin bilincinde olan ebeveyn ve öğretmenlerin sözü edilen sürecin sağlıklı işleminde çok önemli rol oynadıklarını belirtmektedir. Yılmaz'ın yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre, bireyleri yaşamlarında bir kütüphaneye ilk kez gitmeye yönelenler içinde en büyük orana (%24.6) öğretmenlerin sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuç, bireye kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırılmasında en önemli görevin eğitim kurumlarına düştüğünü göstermektedir (Yılmaz, 1996b, s.309). Dolayısıyla, okul kütüphaneleri de bu dönem için kütüphane kullanma alışkanlığının oluşturulmasına temel teşkil edecek yerler olarak önemini hissettirmektedir.

Okul kütüphanesi, ilköğretim ile her düzey ve türdeki orta dereceli öğretim kuruluşunda oluşan; gerek eğitimin temel ilke ve amaçları gerekse okulun özel olarak yöneldiği amaçların gerçekleşmesine yardımcı; okul eğitiminin önce fırsat eşitliği içinde bütünlük ve gelişen bir içerik kazanarak yürütülmesi, sonra da eğitimin yaşam boyu sürecek bir kişisel etkinliğe dönüşmesini sağlamakla yükümlü, hizmet birimidir (Soysal, 1998, s.181).

Okul kütüphanesi hizmetleriyle amaçlananlar, geniş ölçüde okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik, eğitim-okuma alışkanlığı ilişkisini destekleyici nitelikte görünmektedir. Bu amaçları şöyle sıralayabiliriz:

- 1) Bilgi gereksinimleri duyma ve bilgi gereksinimlerini karşılama becerisini kazandırmak,
- 2) Okuma zevkini aşılama ve okuma alışkanlıklarını geliştirmek,
- 3) Derslerin daha canlı ve çekici olmasını sağlamak,
- 4) Öğretim programlarının işlemlerini kolaylaştırmak,
- 5) Bilgi kaynaklarını tanıtarak, kullanımlarını öğretmek,
- 6) Boş zamanı değerlendirme ve ders dışı çalışmalarını özendirme,
- 7) Bilgi kazanma yollarını öğretmekle eğitimde verimliliği artırmak (Önal, 1995, s.14).

Ancak, üstte betimlenen amaçlar ve kavramsal içerik ötesinde, okul kütüphanesinin, bilgiyi yaşam biçimi ya da kişilik oluşumunun parçası kılacak ilk düzenli ve özgür

potansiyel güç niteliği taşımak şeklinde daha özel bir boyutu bulunmaktadır (Soysal, 1998, s.181). Bilgiyi yaşam biçimi haline getirmekse bireyin düzenli okuma alışkanlığına sahip olmasıyla mümkün görünmektedir. Çocuklarda okuma alışkanlığı yaratmanın, çağdaş eğitimin en temel hedefleri arasında bulunduğunu belirtmiştik. Kütüphane ise, okuma alışkanlığının kazandırılmasında oldukça önemli işlevlere sahiptir (Yılmaz, 1996b, s.308). Bu durumda eğitim ve kütüphane olgusu, birbirinden ayrı düşünülemez gibi, birbirini tamamlar nitelikte iki olgudur. Okul öncesi eğitim, okul dönemi ya da halk eğitimi gibi eğitimin her kademesinde kütüphane etkili bir rol oynamaktadır (Üstün, 1983, s.103). Bu etkin rol, eğitim-kütüphane ilişkisini doğurmaktadır. Bireyi, ilgi, yetenek ve kişisel etkinliklerindeki farklılaşma yönünden dikkate alma zorunluluğu ile onun, etkin ve bağımsız çalışma yeteneğini kazanmasına yardım edecek okuma, araştırma ve sentez yapma koşullarının sağlanması gereği, eğitim-kütüphane ilişkisini karakterize eden temel etkidir (Yılmaz, 1996b, s.306; Soysal, 1969, s.35). Kuşkusuz, eğitim-kütüphane ilişkisi temelde eğitim anlayışındaki değişim ve gelişmelere dayanmaktadır. Karakaş (2001, s.289), ülkemizde de gözlenen bu yeni eğitim anlayışının temel hedefinin, öğretim amaçlarını kullanmada bireye etkinlik kazandırma, eğitimde ağırlık merkezini öğretmenden öğrenciye, ders kitabından çeşitli bilgi kaynaklarına yöneltme şeklinde yapılandırıldığına dikkat çekmektedir. Elbette, bu yeni yapılanma, öğrencinin kütüphane kullanma alışkanlığı edinmesinde büyük ölçüde etkili olmaktadır. Böylece, kütüphane kullanma alışkanlığı ile eğitimdeki verimlilik karşılıklı olarak artmaktadır.

Eğitim-kütüphane ilişkisinde olduğu gibi; kütüphane kullanımının okuma alışkanlığına etkisi göz önüne alındığında, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları kavramları arasında da benzer bir ilişki bulunduğu anlaşılmaktadır. Yılmaz (2000a, s.455)'a göre, okuma alışkanlığına sahip bir kişinin kütüphaneyi daha çok kullanacağı; kütüphane kullanma alışkanlığı olan kişinin de daha çok okuyacağı kabul edilen bir gerçektir. Bir anlamda eğitim-kütüphane ilişkisinden beslenen ve eğitimle birlikte gelişen kütüphane kullanma alışkanlığı, çağdaş toplum olabilmenin en önde gelen gereklerindedir. Çağdaş toplum olabilmenin yolu ise, çağdaş bir eğitimden geçmektedir.

Çağdaş eğitimde kütüphane, gerçekleştirdiği çeşitli çalışmalarla ders programını zenginleştiren, ortak temel bilgilerin kazandırılmasında, öğrenciye bağımsız ya da temel gruplar halinde çalışma ve araştırma olanağı sağlayan, bireysel farklılıklardan doğan gereksinimleri karşılayan, boş zamanların olumlu bir biçimde değerlendirilmesinde, kişiliğin geliştirilmesinde ve toplumsal davranışlar kazandırılmasında önemli işlevleri bulunan bir kurumdur (Yılmaz, 1996b, s.308; Soysal, 1969, s.116). Kuşkusuz, sözü edilen niteliklerin bireyi, kütüphane kullanımına özendirici bir etkide olduğunu söylemek mümkündür. Kütüphane kullanma alışkanlığı, bireye, çağın değerlerine ayak uydurmada yardımcı olacak bilgi birikimini sağlamaktadır.

Kütüphane kullanma alışkanlığı, genel çağdaşlık değerlerinin bir anlamda besin kaynağıdır. Başka bir deyişle, bir kişinin eğitilmiş ve kültürlü olabilmesi, herhangi bir bilim alanında ilerleyebilmesi ve yeni teknolojilere ayak uydurabilmesi, bunlarda temel girdi olan “bilgi”ye ulaşabilmesi ile yakından ilgilidir (Yılmaz,1993b, s.6-7). Bilgiye ulaşmanın en etkin yolu kütüphane ise, eğitim ile kütüphane kullanma alışkanlığı arasındaki ilişki bu bağlamda dikkati çeken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim ve kütüphane ilişkisini organik bir bağ olarak gören Yılmaz, eğitimin kütüphaneye, kütüphanenin de eğitime olan katkısının yadsınamayacak kadar önemli olduğunu şu sözlerle vurgulamaktadır:

Eğitim ve kütüphane ilişkisi en kısa ve somut olarak, “eğitim ve kütüphane kurumu arasında organik, karşılıklı ve doğru orantılı bir ilişki bulunmaktadır” biçiminde ifade edilebilir. Yani, kütüphanenin işlevselliği ve kullanılma oranı yükseldikçe, eğitimde nitelik ve verimlilik artmakta; aynı biçimde, eğitimde nitelik ve düzey yükseldikçe kütüphane kullanımı artmakta ve kütüphane işlevselleşmektedir (1994, s.103-104).

Önal (1994, s.167), “uygulanan eğitim sistemi bilgi gereksinimlerinin ortaya çıkmasını, biçimlenmesini ve tanımlanmasını sağlarken; bilgi gereksinimlerinin karşılanmasında da kütüphaneler temel kuruluşlar olarak önem kazanmaktadır.” demektedir. Soysal (1969, s.12)’ın Wofford’dan yaptığı alıntıda, kütüphanenin eğitimde mutlaka aranılan şart haline gelmesinde klasik okul anlayışından modern okul anlayışına geçişle birlikte

uygulanen yöntem ve tekniklerdeki değişim gösterilmektedir. Bu değişimi gerekli kılan eğitimsel ve toplumsal görüşler, aynı zamanda, kütüphaneye bu öğretim kademelerinde öncelik kazandıran unsurlar olarak kabul edilmektedir. XIX. yüzyılda yaşanan gelişmeler sonucunda, okuma materyallerine karşı gelişen ihtiyaca paralel olarak özel nitelikte sınıf koleksiyonları kurulması yoluna gidilmiştir. Bu durum, eğitim ve kütüphane kurumu arasındaki ilk etkileşim olması bakımından ilgi çekicidir (Soysal, 1969, s.20-21; Üstün, 1983, s.104). Kısaca özetlemek gerekirse, eğitim anlayışında meydana gelen değişikliğin kökleri oldukça derinlere inmekle beraber, bunun eğitim-kütüphane ilişkisi üzerindeki etkisi, XIX. yüzyılın sonları ile XX. yüzyılın başlarına dayanmaktadır (Soysal, 1969, s.20-21). XX. yüzyılda kütüphaneler, özellikle okul kütüphaneleri, yeni bir anlam kazanmıştır. Bunun nedeni, eğitimin daha geniş bir açıdan yorumlanması, araştırmaya ve incelemeye yönelik bir biçim alması, çocuğun ilgisini geliştirmenin ve yönlendirmenin amaç edinilmesidir (Üstün, 1983, s.104). Günümüzdeki eğitim anlayışında gelinen noktada, okul kütüphanesi uygulanan öğretim programlarının o derece ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir ki, okulun nerede bitip kütüphanenin nerede başladığını ifade etmek zordur (Soysal, 1969, s.12). Geleneksel eğitimin çöküşünden ve yerine aktif öğretim metodunun yerleşmesinden sonra kütüphane, eğitim ve öğretimin tamamlayıcısı, vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir (Üstün, 1983, s.105). O halde, kütüphane, eğitimin bir parçası, yaşayan bir sistemi olmak zorundadır. Ancak, çalışmamızın temel noktasını oluşturan ilköğretim kademesi, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından değerlendirildiğinde ortaya çok da iç açıcı bir sonucun çıkmadığı görülmektedir. Bu durumu ilköğretim Temel Kanun'u esas alarak irdeleyen Yılmaz, konuya ilişkin politika eksikliğini şu sözlerle dile getirmiştir:

Böylesine ayrıntılı bir yasada kütüphane ögesine doğrudan ya da dolaylı olarak hiç değinilmemiş olması, eğitim politikasında kütüphaneyi ilköğretimin bir parçası olarak görememe anlamına gelmektedir. Bu ise son derece ciddi bir algılama eksikliğine işaret etmektedir. Kütüphane kullanma alışkanlık ve kültürünün büyük ölçüde ilköğretimde temellendiği ve kazanıldığı düşünülürse, eğitim politikasındaki böyle bir algılama eksikliği ve yaklaşım yetersizliğinin bütün eğitim sürecini etkileyeceği açıktır (Yılmaz, 2004b, s.118).

Okullarda kütüphane kullanımını artırıcı nitelikte eğitimin verilmesi gerekliliği özellikle yapılan araştırmalarla pekiştirilmektedir. Yılmaz'ın Ankara'da ilköğretim okulu öğretmenlerinin okuma alışkanlıkları üzerine yaptığı araştırmada çok çarpıcı sonuçlar elde edilmiştir. Bu araştırmada, öğretmenlere öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları hakkındaki düşünceleri sorulduğunda, okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin oranı %11 olarak belirtilirken, kütüphane kullanma alışkanlığı %1.6 seviyelerinde kalmıştır (2000b, s.450, 457). Bu sonuçlardan da anlaşılacağı üzere, eğitim kütüphane ilişkisi prosedür gereği sadece kağıt üzerinde kalmamalı uygulama aşamasında da koordineli çalışmalarla etkin kütüphane kullanımı yaratılmalıdır.

4.5. ÖĞRETİM PROGRAMLARI-OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARI İLİŞKİSİ

Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları adından da anlaşılacağı üzere bireylerin otomatik olarak gerçekleştirdikleri etkinliklerdir. Bu alışkanlıkların kazandırılması ise, büyük ölçüde eğitim sürecine dayalıdır. Çocuk, gerek okulda gerekse okula başlamadan önceki dönemde (aile ortamında) belli bir eğitime tabi tutulmaktadır. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının kazanılmasında diğer etmenler olmakla birlikte, aile ve okul, bu alışkanlıkların ilk tohumlarının atıldığı ortamlar olarak bilinmektedir. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının kazanılmasına ve geliştirilmesine olanak sağlayan bireysel ve toplumsal koşullar için genel bir çerçeve çizen Yılmaz, duyarlı ve bilinçli davranabilen aile ile öğretmenin çocukta bu alışkanlıkların temellerinin atılmasında başlıca rolü oynadıklarını söylemektedir (2000c, s.281-282). Öyleyse, eğitimi kütüphaneden kütüphaneyi okuma eyleminden ayrı düşünmek olanaksızdır. İyi bir okuma alışkanlığı edinme doğru kitaplara ulaşabilmeye ilgilidir (Ogunrombi ve Adio, 1995, s.55). Kaynak çeşitliliği ve koleksiyon oluşturmada gösterilen özen nedeniyle kütüphaneler, doğru kitaplara ulaşabilmek için son derece önemli yerlerdir. Bu nedenle, okuma ve kütüphane birbiriyle organik ilişki içinde olan kavramlardır.

Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları hem bireysel hem de toplumsal ve kültürel kalkınmanın anahtar öğeleri arasında sayılabilir. Okuyan ve kütüphane kullanan bireylerin daha güçlü, sağlıklı ve zengin kişiliğe sahip olacakları; böyle kişiliğe sahip bireylerden oluşan toplumların ise karşılaşacakları sorunları daha kolay aşabilecekleri açıktır (Yılmaz, 2000a, s.452). Bilimsel düşünen, eleştiren, toplumsal bilinci yerleşmiş bireyler yetistirmede önemli bir etken olan okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının bireylere kazandırılması, uygulanan eğitimle yakından ilgilidir. Çünkü, bilimsel düşünme, eleştirme, toplumsal bilinç gibi kavramlar eğitimin temel amacı kapsamına giren kavramlardır. Dolayısıyla, bunlar ve buna benzer erdemler okuma alışkanlığıyla doğru orantılı bir şekilde gelişmektedir.

Türk toplumu olarak “az okuduğumuz” genel olarak kabul edilmekte, bilimsel araştırmalar da bunu doğrulamaktadır. G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakülte’sinde 350 son sınıf öğrencisi üzerinde yapılan “Türkiye’de Az Okuma Nedenleri ve Etkililik Dereceleri” konusundaki araştırma sonucunun ilk 14 maddesi şunlardır (Ş. Güneş, 2000, s.18-19):

1. Eğitimde okuma zevk ve sevgisinin kazandırılmayışı,
2. Kişinin tembelliğinden kaynaklanan nedenler,
3. Aile bireylerinin yeterli okuma alışkanlığının olmayışı,
4. Öğrencilerin okumaya yönelik araştırmaya yönlendirilmemesi,
5. Toplumun okuma dışındaki (futbol, TV, vb.) alanlara yöneltilmesi,
6. Diğer gereksinimlerin(yetişkinlerde) okumanın önüne çıkması,
7. Okumama nedenlerini azaltacak çalışmaların yeterince yapılmaması,
8. Okumaya merak uyandıracak eğitim uygulamalarının yapılmayışı,
9. Ezberciliğe dayalı okuma yapılması,
10. Kitle iletişim araçlarının ilgiyi başka alanlara çekmesi,
11. Öğretmenlerin okumaya yönelik etkinliklerinin azlığı,
12. Dil ve edebiyat derslerinin istek uyandıracak şekilde verilmeyışı,
13. Okuma etkinliklerinin ve düzenli çalışma, alışkanlıklarının verilmeyışı,
14. Günlük yaşamın getirdiği sıkıntılar.

Yapılan bu araştırma, az okumanın nedenlerinin kapsam olarak eğitim içerikli olduğunu göstermektedir. Bu sonuçtan da anlaşılacağı üzere, okuma alışkanlığı ve kütüphane ilişkisi okulların öğretim programlarında ciddi olarak ele alınması gereken konulardır.

Buna karşılık Yörükoğlu (1980), Türkiye'deki okullarda ders çalışmakla okumanın birbiriyle çelişen uğraşlar olarak algılandığı belirtmekte, okul programlarında gereksiz birçok konunun her yıl yinelenmesine, oysa öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırabilecek etkinliklere yeterince yer verilmediğine dikkat çekmektedir (s.70-71). Okuma alışkanlığı, temelde örgün eğitim kurumlarında kazanılan bir beceridir. Bir eğitim sisteminin üyeleri olan öğrencilerin, okul çağında bu beceriyi edinmemişlerse, yetişkinlik döneminde edinmeleri oldukça güç olmaktadır (Devrimci, 1993, s.12). Bu nedenle, okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik programlara özellikle bu alışkanlıkların ilk temellerinin atıldığı ilköğretim döneminde yeterince yer verilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin okuduklarından yola çıkarak birtakım çıkarımlarda bulunmalarını sağlamayan, onları belli bir konu üzerinde düşündürmeyen ve düşündüklerini yazılı ve sözlü olarak etkili bir şekilde ifade etmelerine olanak vermeyen, onların yaratıcı ve eleştirel düşüncelerinin gelişimini engelleyen, üst düzey bilişsel becerilerin gerçekleşmesine olanak sağlamayan bir programın içeriği öğretme-öğrenme faaliyetlerine hiçbir katkı sağlamaz. Bu yüzden öğrenim süreci içerisinde bireylere, kuru bir okuma yazma becerisi kazandırma değil; belli alanlarda araştırmacı, bilgilendirici, düşünceyi, duyarlılığı geliştirici bir okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır (Göktürk, 2002, s.47).

Bu durumda, eğitim sistemine bağlı olarak öğrencilere okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları kazandırmaya yönelik çalışmaların eğitim politikalarında ve öğretim programlarında yer alması kaçınılmaz bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Yılmaz, eğitim-okuma alışkanlığı ilişkisinin önemini ve bu alışkanlığın öğrenciye kazandırılmasında eğitim sisteminin üstlendiği rolü şu sözlerle ifade etmektedir:

Okuma alışkanlığının temel kaynakları arasında en önemli yeri eğitim almaktadır. Okuma alışkanlığına yönelik önlemler içermeyen bir eğitim politikası ve eğitim sisteminin olduğu ülkelerde okuma alışkanlığının toplumsal düzeyde gelişmesini beklemek gerçekçi bir tutum olmayacaktır. Öğrencisi/bireyi araştırmaya yöneltmeyen ve öğretmenler ile standartlaşmış ders kitaplarını temel bilgi kaynakları olarak sunan eğitim politika ve sistemleri okuma alışkanlığını yaratma yönünde son derece olumsuz koşulların ifadesi olmaktadır (Yılmaz, 1993a, s.37-38).

Aksaçoğlu'nun "öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi" adlı tez çalışmasında 222 öğrenciye uygulamış olduğu anket sonucunda, öğrencilerin kitap okuma sıklıkları konusunda oldukça olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Bu olumlu tabloya temel dayanak olarak, kitap okumanın öğretim programlarında zorunlu bir etkinlik olarak ele alınmasının ve öğretmenlerin bu konudaki duyarlı davranışlarının gösterilmiş olması dikkat çekici bir durumdur (Aksaçoğlu, 2005, s.81). Okuma etkinliklerinin genelde Tükçe ders programlarıyla sınırlı kalmasına karşın böyle olumlu bir tabloyla karşılaşılması umut verici nitelikte değerlendirilebilir. Ancak, araştırmanın yapıldığı okulların üst sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin devam ettiği nitelikte olmaları da göz ardı edilmemelidir. Öğretim programlarında hem okuma hem de kütüphane kullanımına özendirici etkinliklerin diğer derslerde de işlenecek şekilde daha kapsamlı bir çerçevede ele alınması durumunda ise bu olumlu tablonun daha da geliştirilebileceği düşünülebilir.

4.6. İLKÖĞRETİM PROGRAMLARI VE OKUMA-KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARI

İlköğretim programları ile okuma-kütüphane kullanma ilişkisini ortaya koyabilmek için öncelikle ilköğretimin, ilköğretim döneminin ve okuma kütüphane kullanma alışkanlıklarının kazanılma sürecinin temel özelliklerine değinmek gerekmektedir.

Bireylerin bedensel, zihinsel-bilişsel ve psikososyal gelişmelerinin bir bütün olarak desteklendiği ve onların yaşam boyu öğrenmeleri için gerekli olan temel öğrenme araçları ile bireysel ve toplumsal yaşamları için gerekli olan ortak temel bilgi, beceri, alışkanlık, tutum ve değerleri kazandıkları eğitim aşaması ilköğretimdir (“Eğitim”, 2006, s.37).

Temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırıldığı eğitim aşaması olmasının yanı sıra, ilköğretim, dönem olarak da bu bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanıldığı dönemdir. Kısaca, bu dönem bireyin hem eğitim yaşantısının hem de genel yaşamının temellerinin atıldığı çok önemli bir dönemdir.

Bir beceri ya da alışkanlık olarak okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları da bu dönemde kazanılır. Okuma ve yazmanın öğrenilmesi ile birlikte çocuk, okuma ve bunu en iyi yapabileceği ortamlardan olan kütüphane dünyasına girer. Bu alışkanlıklara yaşam boyunca sahip olup olamayacağı çok büyük olasılıkla bu eğitim aşamasında ve bu dönemde belirlenecektir. Çünkü, Yaşar, Gültekin, Türkan ve Yıldız (2005, s.51)’in belirttiği üzere, öğretim programları yetiştirilecek insanın özelliklerinin belirleyicisidir.

Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları için en önemli unsurun genelde eğitim ve özel olarak da ilköğretim dönemi olması, eğitim-öğretim planları anlamı taşıyan öğretim programlarını öne çıkarmaktadır. İlköğretim aşaması için oluşturulmuş derslerin amacı, içerik, yaklaşım, öğretme, etkinlikler, ölçme ve değerlendirme gibi yönlerini planlayan ve bunlar için bir anlamda kılavuz olan ilköğretim programlarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına ilişkin içerik ve yaklaşımları büyük önem taşımaktadır. Nitekim, Aykaç ve Başar (2005, s.344), öğretim programlarını bir dersle ilgili öğretme-öğrenme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz olarak kabul edilebileceğini belirtmektedir. Bu nedenle, bu alışkanlıkların çocuklara kazandırılması için gerek öğretmene gerekse öğrencilere ne yapacakları konusunda yol gösteren, temel ilke ve uygulamaları belirleyen, planlayan ve uygulayan ilköğretim programları bir ülke için toplumsal gelişmede önemli katkılar sağlama potansiyeline sahiptir.

İlköğretim programlarının bu alışkanlıklar açısından başka bir önemi de bulunmaktadır.

Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları için ilköğretim programlarında belirlenecek ilke, yaklaşım ve uygulamalar, bu konuda, eğitimin bundan sonraki kademeleri için de büyük ölçüde belirleyici olacaktır. Bir başka deyişle, ilköğretim programları, daha sonraki eğitim aşamalarına ilişkin programların yapısına da yön verecektir. Bu nedenle, bu çalışmada ele alınan programların önemi büyüktür. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını tutarlı, bütünsel ve sistematik bir yaklaşımla ele almayan ilköğretim programları öğrencilerin bu alışkanlıkları kazanmaları açısından kullanılmayan en önemli kanal anlamına gelecektir.



5. BÖLÜM

2004 İLKÖĞRETİM PROGRAMI'NIN OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Öğretim programları genelde, öğrencinin okul dışındaki gerçek dünya ile uyum içinde yaşamasını sağlayacak becerilere sahip olmasını hedeflemektedir. Öğrencilerin sadece diploma almaları için değil, gerçek hayatlarının anlamlı olması için derslerin ve içeriklerinin hayat ile ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Kuşkusuz, kurulacak olan bu ilişkiler içinde öğrencilere okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları kazandırmaya yönelik olanlar en önemlilerindedir. Çünkü, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları yaşamın bir parçasıdır. Bu bölümde, halen uygulanmakta olan ilköğretim 1-5. sınıf öğretim programları okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından olumlu olumsuz yanlarıyla değerlendirilecektir.

Yürürlüğe en son giren ilköğretim programları, 8 temel öge üzerine yapılandırılmaktadır (MEB, 2005c, s.7). Bunlar;

- **Kazanımlar:** Öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencide görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir.
- **Tema:** Birbiri ile ilişkili ünite, konu ve kavramların bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapıdır.
- **Etkinlikler:** Kazanımları gerçekleştirmek amacıyla belli teknik ve yöntemlere göre düzenlenen davranışlar bütünüdür.
- **Açıklamalar:** Kazanımlar, etkinlikler ve temaların, kişisel nitelikler, diğer dersler, ara disiplinler ve becerilerle ilişkilendirilmesini ve ölçme değerlendirme durumlarını kapsayan bölümdür.
- **Kişisel Nitelikler:** Öğrencilerde öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan özelliklerdir.

- **Ara Disiplinler:** Program hazırlama sürecinde göz önünde bulundurulmuş ana disiplinlerle açık ve kapsayıcı biçimde örtüşen diğer disiplinlerdir.
- **Semboller:** Programın açıklanmasında kullanılan simgelerdir.
- **Ölçme-Değerlendirme:** Eğitim-öğretim sürecini ve sonucunu izleyerek aksaklıkları zamanında tespit ve düzenleme işidir.

Konu, bu öğeler çerçevesinde ele aldığımız dersler itibariyle incelenmeye çalışılacaktır. Ancak, sözü edilen bu 8 öğe için her ders programında somut bir çerçeve olmadığından biz değerlendirmelerimizi genellikle kazanımlar, etkinlikler, ilişkilendirmeler ve ölçme-değerlendirme öğelerine dayandırdık.

5.1. TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI

Günümüzde hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimin her alanını etkilemekte ve özellikle eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu kılmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı içinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında, çoklu zeka ve yapılandırıcı eğitim yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde, öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine; öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir. Bu gelişim sürecinde öğrencilerin;

- Anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma,
- Kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla işbirliği yapma, tartışma, problem çözme, ortak karar verme ve girişimcilik

gibi çeşitli zihinsel ve üst düzey becerileri kazanmaları beklenmektedir. Bu becerilerin kazanılması ve geliştirilmesi, öğrencilerin dili doğru ve etkili kullanmalarına bağlıdır (MEB, 2005d, s.13).

Öğrencilerin iletişim kurmaları, bilgi edinmeleri, öğrenmeleri ve kendilerini her yönden geliştirmelerinde dilin önemli bir yeri bulunmaktadır. Dil, öğrencilerin çevrelerindeki olayları sorgulayarak karar vermelerine, olayları farklı açılardan bakarak değerlendirmelerine, sosyalleşmelerine ve çağdaşlaşmalarına büyük katkı sağlamaktadır (MEB, 2005d, s.13). Dayıoğlu ve Tan'a göre, bir çocukta dilin gelişiminde en önemli ölçütlerden birisi, çocuğun sahip olduğu dil dağarcığıdır. Bu anlamda kitap, çocuğun kelime dağarcığını geliştirerek onun dil gelişimine çok anlamlı bir katkı sağlamaktadır (Dayıoğlu, 1998, s.26; Tan, 1995, s.51). Okuma ile dil gelişimi arasında birbiriyle etkileşimli bir ilişki bulunmaktadır. Okumayla kelime dağarcığı artmakta, ana dilin doğru ve etkin kullanımı sağlanmaktadır. Özkan (2001, s.29)'ın da belirttiği gibi, kelime dağarcığındaki zenginlik, çocuğun okuma beceri, zevk ve alışkanlığını artırmakta, toplumsallaşmasını ve okul başarısını artırmaktadır. Kütüphaneler, okunacak kitap çeşitliliğini en ucuz ve en etkin şekilde kullanıcılara sunan yerler olarak bu konuyla yakından ilgili görülmektedir. Kütüphane kullanma alışkanlığı edinmiş olmak, bir anlamda okuma etkinliğiyle de ilgilenmek anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, doğru cümle kurma, kelimeleri yerinde ve doğru anlamlarıyla kullanma, yalın ve doğru bir anlatım biçimine sahip olmada okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları kazanmış olmanın çok önemli işlevleri bulunmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin, okuma ve kütüphane kullanmayla ilgili temel becerileri kazanmaları gerekmektedir. Dil gelişim sürecinde de bu iki olgu karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır.

Anadili öğretiminde, bilginin aktarılması ve yapılandırılmasından önce, ilköğretimin birinci sınıfından başlayarak öğrencileri okuma kültürü edinmiş kişiler olarak yetiştirebilme genel bir amaç olarak benimsenmelidir. Bu nedenle, anadili öğretiminde bilgi edindirmeye dayalı süreçler yerine, öğrencilerin, sanatçı duyarlılığıyla hazırlanmış, anadilinin anlatım gücü ve güzelliğini yansıtan, onlara duyma ve düşünme sorumluluğu veren, kurallarının yaşama geçirildiği çeşitli türdeki metinlerle karşılaştırılması yeğlenmelidir (Sever, 2005, s.179).

Bu nedenle, okuma alışkanlığıyla birlikte, kütüphane kullanma alışkanlığının da öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Türkçe Öğretim Programları, genelde kütüphane kullanma alışkanlığından daha çok okuma alışkanlığının kazandırılmasına

yönelik eğitime ağırlık vermekte, bu anlamda kütüphane kullanma alışkanlığına yönelik yaklaşım sınırlı kalmaktadır. Ancak, Türkçe Dersi Öğretim Programı, yalnızca okuma alışkanlığıyla değil bu alışkanlıkla etkileşimli bir ilişki içinde olan kütüphane kullanma alışkanlığıyla da ilgili bir konudur. Dolayısıyla, söz konusu alışkanlıkların, Türkçe öğretiminde bir bütün olarak ele alınması gerekmektedir.

2004 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu; “giriş”, kazanımlar” ve “program kılavuzu” olmak üzere üç ana bölümden oluşmaktadır. 1. bölümde, hazırlanan Türkçe Öğretim Programı’nın vizyonu, temel yaklaşımı, özellikleri sıralanmış, programın yapısı, “genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, dil bilgisi, kazanımlar, Atatürkçülük, etkinlikler ve açıklamalar” alt başlıklarıyla ele alınmıştır. Programın 2. bölümünde, dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel sunu olarak adlandırılan öğrenme alanlarına ilişkin “kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalar”, 3. bölümde ise, “program kılavuzu” yer almaktadır. Bu bölüm, “yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretimi, öğrenme-öğretme süreci, kazanımların öğrenme-öğretme sürecine dağılımı, zorunlu ve seçmeli temalar, metin seçme ve işleme, ilk okuma ve yazma öğretimi, etkinlikler, öğrenme tür yöntem ve teknikleri ölçme-değerlendirme ve kitap okuma dosyası” alt başlıklarıyla biçimlendirilmiştir.

5.1.1. Programın Temel Yaklaşımı ve Yapısının Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Kazandırılması Açısından Değerlendirilmesi

5.1.1.1. Programın Temel Yaklaşımının Değerlendirilmesi

Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırmacı yaklaşım tabanlı Türkçe Dersi Öğretim Programı, kazandırılacak temel becerilerinin yanında öğrencilere, metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel süreçleri de etkin bir şekilde kullandırmayı hedeflemiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları; Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır (MEB, 2005d, s.14).

Programın vizyonunda okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını ilgilendiren konular şu noktalarda odaklanmıştır (MEB, 2005d, s.14):

- Türkçe'yi doğru ve etkili kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen,
- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,
- Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum beklenmektedir.

Burada sözü edilen nitelikler arasında okumaya verilen önem, belirgin bir şekilde göze çarpmaktadır. Okumanın bir zevk kaynağı olarak nitelenmesi olumlu bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte **bilgi teknolojilerini kullanan** şeklindeki ifade, okumanın yanı sıra, kütüphane kullanma alışkanlığının da bu yaklaşım içindeki önemine işaret etmektedir. Programlarda, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, kütüphaneyi ve bilgi kaynaklarını kullanma alt becerisini içeren bir yapıyla karşımıza çıkmaktadır. Ancak burada, kütüphane kullanma becerisine dolaylı açıdan gönderme yapılmış olması, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının bir bütünlük içinde ele alınmamış olması önemli bir eksiklik noktası oluşturmaktadır. Çalışmamızın 4. bölümünde detaylı bir şekilde açıklanmış olan okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının etkileşimli ilişkisi, programlarda bu iki olgunun dengeli bir biçimde anılmasını zorunlu olarak gerektirmektedir.

Diğer yandan, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, bilimsel yöntem ve aşamalar izlenerek ve çok sayıda uzman, veli ve öğrencilerin görüşleri alınarak hazırlandığı ileri sürülen programın temel özellikleri ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Bunlardan okuma ve kütüphane kullanımını ilgilendiren maddeler şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2005d, s.15):

- Programda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçe'yi doğru etkili ve güzel kullanma, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.
- Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışına uygun olarak; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında düzenlenmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojisinin hızla gelişmesi, iletişimde bilgiye ulaşmada büyük önem kazanması; görsel okuma ve görsel sununun ayrı bir öğrenme alanı olarak programa yansıtılmasını gerektirmiştir.
- Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla; sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmiş; ayrıca, metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.

Görüldüğü gibi, okuma, Türkçe dersinin en önemli unsurlarından biri olarak nitelenmekte ve birçok becerinin temeli bu etkinliğe dayandırılmaktadır. Yukarıda açıklandığı gibi, okumanın alışkanlığa dönüştürülmesiyle, anlama becerileri artarak gelişmektedir. Anlama becerisinin gelişmesi sadece Türkçe dersinin değil programdaki diğer derslerin de veriminin artırılmasında etkili olacak bir durumdur. Daha önce de açıklandığı gibi, kütüphane kullanımının okuma alışkanlığıyla karşılıklı etkileşimi düşünülerek, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları kazandırılmaya yönelik bütün programların bu çerçevede ele alınması gerekmektedir.

5.1.1.2. Programın Yapısının Değerlendirilmesi

İlköğretim 1-5 öğrencilerinin gelişim özellikleri dikkate alındığında, onlara dile ilişkin kuralları aktarmak yerine; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamak amaçlanmıştır. Bu nedenle dilbilgisi, ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, diğer alanlar içine dağıtılmıştır. Programın genel amaçları bölümünde okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarıyla doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili görülen noktalar aşağıda sıralanmıştır (MEB, 2005d, s.16-23):

1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu dil becerilerini geliştirmek,
2. Türkçe'yi sevdirmek doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak,
3. Zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
4. Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,
5. Eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözme ve girişimcilik becerilerini geliştirmek,
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
7. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
8. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
9. Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlamak,
10. Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,
11. Okuma sevgisini ve alışkanlığını kazandırmaktır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, okuma alışkanlığı kazandırmanın öneminin, programın vizyonu, özellikleri, genel amaçları bölümlerinde ayrı ayrı kapsam içinde

alınması, programın bu alışkanlığa genel bakışını önemli ölçüde yansıtmaktadır. Genellikle, Türkçe dersinin önemli işlevlerinden biri olarak kabul gören okuma alışkanlığı, bu açıdan bakıldığında programda olması gereken yerini almış görünmektedir. Bu durum, programın okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik yaklaşımının çalışmamız açısından olumlu değerlendirilmesi anlamına gelmektedir. Ancak, programın vizyonu ve özellikleri bölümlerinde olduğu gibi genel amaçlar çerçevesinde de kütüphane kullanımı doğrudan Türkçe dersiyle ilişkilendirilmemektedir. Buna karşın bizce, bilgiyi araştırma, keşfetme, bilgiye ulaşma, bilgi teknolojilerini kullanarak okuma biçimindeki yaklaşım, kütüphane kullanımına ilişkin olup, öğrencinin bu yönde yönlendirilmesini gerektiren etkinliklerdir. Ayrıca, **bilgi teknolojilerini kullanarak okuma** ifadesi, dolaylı da olsa, okuma ve kütüphane kullanımı arasındaki etkileşime dikkat çekmektedir. Türkçe dersi için böyle bir bağlantının kurulmuş olması olumlu, bu bağlantı kapsamında kütüphane kullanımının dolaylı yoldan ilişkilendirilmiş olması ise olumsuz bir değerlendirme olmaktadır. Okuma gibi kütüphane kullanımı da toplumsal yaşamın bir parçasıdır. Dolayısıyla, kütüphane, öğretim programlarında doğrudan yer almalı ve çeşitli etkinliklerle aktif kullanımı sağlanmalıdır.

Programın genel amaçları bölümünde belirgin bir şekilde önemi vurgulanan okuma alışkanlığının, temel beceriler bölümüne gelindiğinde aynı önemle kapsama alınmadığı görülmektedir. Sözü edilen 11 temel becerinin 9'u (Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, metinler arası okuma) okuma ve kütüphane kullanımıyla doğrudan ilgili olmasına rağmen, sözü edilen iki olgu programa bu şekilde yansıtılmamıştır. Okuma alışkanlığı kazandırma Türkçe programının genel amaçlarından biri olarak nitelenmesine karşın, temel becerilerde metinler arası okuma becerisiyle sınırlandırılmıştır. Kütüphane kullanımı ise, daha önce de üzerinde durulduğu gibi, bilgi teknolojilerini kullanma ve araştırma becerisi altında bile açık bir ifadeyle yer almamıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı, dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır (MEB, 2005d, s.17). Bu

öğrenme alanlarının hem kendi içerisinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır. Okumanın başlı başına bir öğrenme alanı olduğu bilinmektedir. Programda okuma öğrenme alanı başlığı altında okumanın önemine ve okuma alışkanlığının ilköğretim kademesi için anlamına değinilmiştir.

Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları özellikle ilköğretim düzeyinde şekillenmektedir. İlköğretim düzeyinde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirerek; düşünen, anlayan, eleştiren, tartışan, ön bilgileriyle okudukları arasında ilişkiler kuran ve yeni anlamlara ulaşan okuyucular olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin zihinsel ve üst düzey becerileri geliştirilmelidir. Okuma becerisinin gelişimi, öğrencinin kişiliğini geliştirmesi ve yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması açısından da önemlidir. Öğrenciler okula başlar başlamaz okuma becerilerini kazanmalarına gereken önem verilmelidir. Sınıf düzeyleri yükseldikçe okumayla ilgili beklentiler de yükselmektedir. Öğrencilerin diğer derslerde ve alanlarda da başarılı olmaları, okuma becerilerini yeterince geliştirmelerine bağlı olmaktadır. Diğer taraftan okuma becerilerinin kazanımı ve kullanımı günlük hayat açısından da önemlidir. Caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilânlarını, günlük gazeteleri etkili bir şekilde okumak; televizyonda izlenen bir programı anlamak; vatandaşlık hak ve sorumluluklarını öğrenmek, okuma ve anlama becerilerini gerektirmektedir (MEB, 2005d, s.21).

Yukarıda, okumanın ve okuma alışkanlığı kazandırmanın ilköğretim kademesi için yaşamsal önemi vurgulanmaktadır. Aynı şekilde, okumayla yakın ilişkisi bulunan ve beceri niteliği taşıyan kütüphane kullanma alışkanlığının da bu kapsam içerisine alınması düşünülebilirdi. Ancak, okuma alışkanlığının oldukça yoğun ele alındığı bu öğrenme alanına, kütüphane kullanımıyla yakından ilişkili olduğu halde böyle bir yaklaşım yansıtılmamıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki bu ve bunun gibi ilişkilendirme eksiklikleri ve yaklaşım yetersizliği, programa, kütüphane kullanımının eğitim yaşamındaki değerini, daha sonrasında ise toplumsal yaşamdaki değerini azaltıcı nitelik kazandırmaktadır. Eğitimin vazgeçilmez bir parçası olarak kütüphane ve kütüphane kullanımının programlardan soyutlanması ya da yetersiz bir yaklaşım içinde ele alınmış olması programların, çalışmamızın kapsamı gereği olumsuz değerlendirilmesine neden olmaktadır. Diğer yandan, öğrenme alanlarının içeriğine

bakıldığında, ilişkilendirme yönünden başka eksiklikler de göze çarpmaktadır. Konuşma öğrenme alanının dinleme öğrenme alanıyla ilişkilendirildiği görülmektedir. Konuşmanın, dinleme kadar okumayla da yakından ilgili bir öğrenme alanı olduğu düşünülmektedir. Kişilerin okudukça konuşma yeteneklerinin artacağı bilinen bir gerçektir. Buna rağmen, bu öğrenme alanı okuma öğrenme alanıyla herhangi bir şekilde ilişkilendirilmemiş, sözü edilen gerçek gözden kaçırılmıştır. Bunun yanında “öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına bağlı olduğu” ifade edilerek yazma becerisi ile okuma becerisi arasında doğrudan ilişki kurulmuştur.

Özetleyecek olursak; Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın, temel yaklaşımı ve yapısı incelendiğinde belirlenen diğer amaçların yanı sıra, genel anlamda öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik olumlu yaklaşım içinde olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmamızın diğer ana bileşeni içinse, aynı şeyleri söylemek mümkün görünmemektedir. Kütüphane kullanımı, program bütünlüğünde, gerek kazanımlar gerek etkinlikler, gerekse yapılan ilişkilendirmeler açısından değerlendirildiğinde ayrıntı niteliğinin dışına çıkamamıştır. Bu sonuç, nitelikli eğitim anlayışının temel unsurlarından olan kütüphane kullanma olgusunun programda, temel beceriler arasına alınmaması ve kazanımlarla doğrudan ilişkilendirilmemesinden çıkarılmaktadır. Program, öncelikle bu başlık altında temel beceriler ve öğrenme alanları açısından ayrıntılı bir şekilde ele alınmasında yarar görülmektedir.

5.1.2. Program Kazanımlarının Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Açısından Değerlendirilmesi

Kazanımlar, bir öğretim yılı sonunda öğrencilerin edinmeleri beklenen bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Kazanım, öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerleri ifade etmektedir (MEB, 2005d, s.23).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kazanımlar, 1-5. sınıfa kadar her sınıf için tablolar halinde ayrı ayrı bölümlendirilmiş, daha sonra kazanımların genel bir dağılımı

yapılmıştır. Atatürk ile ilgili kazanımlar başka bir başlık altında ele alınmış, son olarak ise, ara disiplinlerdeki kazanımlar değerlendirilmiştir. Kazanımlar, sınıflara göre dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu olmak üzere beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanlarındaki kazanımlar, çeşitli kategorilere ayrılıp ayrıntılı olarak kendi aralarında sıralanırken, program, kazanımlara ilişkin etkinlik örnekleri ve açıklamalarla desteklenmiştir. Biz de değerlendirmemizde, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları konularının, kazanımlarda, kazanımlar için gerçekleştirilecek etkinlik örneklerinde ve açıklamalarda yer alıp almadığı noktalara bakılacaktır. Değerlendirme yapılırken programda verilen sıraya bağlı kalınacaktır.

Değerlendirmemizde en önce ele alınacak olan dinleme öğrenme alanı, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları kazandırmayla yakından ilişkili görünmese de çocukların dil edinme sürecine dinleme ile başlamaları nedeniyle dinlemenin, konuşma, okuma ve yazma becerilerine temel oluşturduğu söylenmektedir (MEB, 2005d, s.18). Dinleme kazanımı bu açıdan ele alınacak olursa, kazanımla ilgili olarak sıralanmış kategoriler içinde okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını ilgilendiren ifadeler, **dinlediğini anlama ve dinleme kurallarını uygulama** kategorilerinde karşılaşılmaktadır. Bu kategorilerle ilişkili olarak yer alan **bilinmeyen kelimelerin anlamlarını araştırma ve dinleyeceği konuyla ilgili bilgi toplama** şeklindeki ifadelerler, aslında okuma ve kütüphane kullanımıyla çok da ilgili görülmemektedir. Diğer yandan, dinleme kazanımı, okumaya temel oluşturduğu ileri sürülmesine rağmen okumayla bu düzeyde ilişkilendirme yapılmamıştır. Programda yer alan haber, sunu, belgesel dinleme etkinliği gibi, dinleme amaçlı sesli okuma etkinlikleri de konulabilir, bu açıdan okuma alışkanlığıyla ilişkilendirilebilirdi. Kütüphane kullanımıyla ilgili olarak ise, yukarıda sözü edilen birkaç ilişkilendirme dışında bağlantı kurulmamıştır. Araştırır, bilgi toplar ifadeleri kütüphane kullanımını çağrıştıran nitelikte ifadeler olmasına rağmen, vurgulanmak istenen anlam kütüphane kullanımına yönlendirici nitelikte görülmemektedir.

Konuşma öğrenme alanına bakacak olursak, bu alanla ilgili olarak dinleme öğrenme alanına göre okuma ve kütüphane kullanmayla daha belirgin ilişki kurulduğu, ancak,

kurulan ilişkilerde yaklaşım yetersizliğinin dikkat çektiği görülmektedir. Konuşma öğrenme alanında okuma alışkanlığıyla ilgili olarak şu ifade yer almaktadır: “Gazete veya dergiden okuduğu bir haber ya da yazı hakkında eleştiriler yapar.” Tür, yöntem ve tekniklere uygun konuşma kategorisinde, sorgulayıcı konuşma kazanımına bağlı olarak verilmiş olan bu açıklama, okuma alışkanlığı kazandırılmasına yönelik verebileceğimiz tek örnektir. Bunun dışında okumayla ilişkilendirilmesi gerektiği halde ilişkilendirilmeyen birçok ifadeye rastlanmıştır. Bunlar;

- Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanma,
- Kelimeleri doğru telaffuz etme,
- Akıcı konuşma,
- Konuşmalarda edinilen söz varlığını kullanma,
- Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunma,
- Konuşurken betimlemeler yapma.

Sıralanan bu kazanımlar okumanın düzenli olarak yapılmasıyla, bir başka deyişle, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarıyla birlikte gelişen kavramlar olmasına karşın, buna yönelik hiçbir etkinlik ya da açıklama bulunmamaktadır. Bu durum, daha önce de sözüne ettiğimiz programın okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına olan yaklaşım yetersizliğini ortaya koymaktadır. Okumanın dil gelişimine, dolayısıyla, konuşmaya olan olumlu etkilerine bu bölümün başında detaylı bir şekilde değinilmiştir. Yukarıda sıralanan kavramlar tamamen dil gelişimiyle ilgili olup okumanın sürekli olarak düzenli bir şekilde yapılmasıyla pekiştirilen kavramlardır. Bu anlamda konuşma kazanımlarının okumayla ve okumanın bir uzantısı niteliğinde olan kütüphane kullanımıyla doğrudan ilişkilendirilmesi gerekirdi. Diğer yandan, programda kütüphane kavramına sadece, **bulunduğu ortamı dikkate alarak konuşma kazanımına bağlı olarak kütüphanede alçak sesle konuşulması gerektiğinin anlatıldığı açıklamalar kısmında rastlanmaktadır. “Sınıfta, kütüphane, sokak veya topluluk önündeki konuşmalarla; arkadaş, öğretmen, anne baba veya bir yetkiliyle konuşmanın birbirinden farklı olması gerektiği vurgulanmalıdır “** şeklinde ifadelendirilen bu açıklama 3,4 ve 5. sınıf düzeyinde düşünülmüş, küçük sınıflar bunun dışında bırakılmıştır.

Kazanımlar bölümünde okuma ve kütüphane kullanıma alışkanlıklarına ilişkin olarak en çok değinilen öğrenme alanı okumadır. Öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırılmasına yönelik yaklaşım, 1. sınıftan başlayarak 5. sınıfa kadar düzenli olarak sürdürülmekte, aynı süreklilik okuma ve kütüphane kullanma etkileşimine bağlı olarak kütüphane kullanma alışkanlığına yönelik olarak da devam ettirilmektedir. Doğrudan ilişkilendirmelerle ortaya konan bu yaklaşım, şu noktalarda dikkat çekmektedir (MEB, 2005d, s.38,57,75,94,96):

- Okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla 1-5. sınıflar arasında her sınıf için serbest okuma zamanları düşünülmüştür. **“Serbest okumalardan amaç, okumanın alışkanlık haline getirilmesidir. Okumanın alışkanlık haline getirilebilmesi için, haftada üç ders saati serbest okumaya zaman ayrılmalıdır. Bu derslerin ilk 15 dakikasında serbest okumalar yaptırılmalı, geri kalan zamanda ise okuma dosyası doldurulmalı ve okuduklarına ilişkin (canlandırma, resimleme, sözlü ve yazılı anlatma, okuduğu kitabı sözlü ve yazılı olarak tanıtmaya vb.) etkinlikler yaptırılmalıdır. Okul dışında ise velilerle işbirliği halinde hareket edilerek, öğrencinin her gün okumaya zaman ayırmasına, ailenin öğrenciyle okumasına, okuduklarını paylaşmasına ve ödüllendirilerek okumaya teşvik edilmelidir. Bu sınıf seviyesinde okunan kitapların kısa ve bol resimli olmalarına dikkat edilmelidir.”**
- Tür, yöntem ve tekniklere uygun konuşma kategorisinde bilgi edinmek için okuma kazanımına kütüphaneye gezi etkinliği konulmuştur. Öğrencilere kütüphane tanıtımını amaçlayan bu etkinlik, **“bilgi edinmek için kütüphanelerden yararlanmalarını sağlayın”** açıklamasıyla desteklenmiştir.
- Metinler arası anlam kurma kazanımına bağlı olarak **“okuduğu en az iki hikaye arasında karakter, yer, zaman açısından karşılaştırma”** etkinliğine yer verilmiştir.
- Tür, yöntem ve tekniklere uygun konuşma kategorisinde gazete ve dergi okuma kazanımıyla ilişkili olarak **“bilgi edinmek, günlük olayları takip etmek, okuma alışkanlığını kazanmak ve eleştirel düşünmeyi geliştirmek**

amacıyla; önemli gördükleri haberleri/yazıları, öğretmenin rehberliğinde sınıfta paylaşması” şeklinde açıklama yapılmıştır.

Görüldüğü gibi, okuma öğrenme alanında, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına yönelik kazanım, etkinlik ve açıklamalar açık bir dille ifade edilmektedir. Ancak, okuma alışkanlığına belirgin bir şekilde vurgulama yapılırken, kütüphane kullanma alışkanlığına daha az değinildiği dikkat çekmektedir. Dolayısıyla, okuma alışkanlığına verilen önemin kütüphane kullanma alışkanlığı için zayıf kaldığı söylenebilir. Bu durum, Türkçe Öğretim Program’ının sözü edilen alışkanlıkları kısmen ele alındığını göstermektedir. Diğer yandan, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına yönelik kazanım, etkinlik ve açıklamaların her sınıf için ayrı ayrı tekrarlanmış olması ise, programın bu konudaki istikrarına işaret etmektedir. Ayrıca, bu programda ilk kez kullanılan metinler arası okuma olarak adlandırılan yeni bir kazanımla, öğrencilerde okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları daha da işlevsel hale dönüştürülmesi amaçlanmıştır. Bunun yanında programda bu alanla ilgili olarak eleştiri konusu olabilecek bir takım eksiklikler de bulunmaktadır. Az önce sözü edilen olumlu yaklaşımın sürekli aynı kazanımlar çerçevesinde düşünülmüş olduğu görülmektedir. Bunlar bizce, olumlu değerlendirilmekle beraber, okuma ve kütüphane kullanımıyla ilişkili olduğu halde bu derece açık ifadelerle ilişkilendirilmeyen ya da hiç ilişkilendirilmeyen kazanımların olması programla ilgili “kısmi” yeterliliğe dikkat çekmektedir. Kelimelerin doğru telaffuz edilmesi, akıcı konuşma, eğlence amaçlı okuma şeklindeki ifadeler okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarıyla doğrudan ilişkili ifadeler olmasına rağmen, buna yönelik herhangi bir açıklamaya rastlanmamaktadır.

Özetleyecek olursak; okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları, ağırlıklı olarak okuma öğrenme alanında vurgulanmaktadır. Okuma alışkanlığı, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın on üç amacından biri olarak nitelendirilmesine ve kütüphane kullanımına amaçlar bölümünde dolaylı açıdan yer verilmiş olmasına karşın, okuma dışındaki öğrenme alanlarında (dinleme, konuşma, yazma, görsel okuma ve sunu) okuma alışkanlığı ve buna bağlı olarak kütüphane kullanma alışkanlığına yeterince yer verilmemiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı bir bütün olarak ele aldığımızda bu

durumun, daha önce de tekrarlanmış olan programın temel yaklaşımıyla programın içeriği arasında bir tutarsızlık oluşturduğunu söyleyebiliriz.

Yazma öğrenme alanında ise, okuma öğrenme alanı dışındaki diğer alanlarda olduğu gibi okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının yazma becerisini geliştirici etkileri dikkate alınmamıştır. Konuşmanın bir nevi kağıda dökülmesi olarak nitelendirilebilecek olan bu alan tıpkı konuşmada olduğu gibi, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına bağlı olarak pekişen ve gelişen bir öğrenme alanı olarak değerlendirilebilir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, programın yapısı bölümünde yazma becerisi, okuma becerisiyle doğrudan ilişkili görülmüştür. “Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır” denilerek okumanın yazma becerisine olan katkısı önemle vurgulanmıştır (MEB, 2005d, s.22). Buna rağmen, yazma becerisine bağlı olarak gelişen kazanımlarda okuma ve kütüphane kullanımına dair etkin bir ilişki kurulmadığı görülmektedir. Kitle iletişim araçlarından gazete ve dergilerde verilen bilgileri sorgulama, Atatürkçülük kazanımına bağlı olarak verilen görsel materyallerden yararlanma ve okunan bir hikayenin kahramanına mektup yazma ifadelerine bağlı olarak okuma ve kütüphane kullanımıyla kurulabilecek olan ilişki aslında biraz zorlama bir ilişki olacaktır. Bu nedenle, yazma becerisinin kazanımları arasında doğrudan okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları kazandırılmaya yönelik bir yaklaşımın bulunmadığını söylemek mümkündür.

Son olarak, görsel okuma ve sunu öğrenme alanı, adıyla ilgili olarak okumayla yakından ilişkili gibi görünse de bu öğrenme alanının, Türkçe Dersi Programına farklı amaçlarla katıldığı anlaşılmaktadır. Bu öğrenme alanı şekil, sembol, resim, grafik tablo, beden dili, doğa ve sosyal olayları anlama ve yorumlama şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2005d, s.22). Görsel okuma ve sunu öğrenme alanına ait kazanımların, çalışmamızın iki temel bileşeni olan okuma ve kütüphane kullanımı alışkanlıklarına yönelik bir yaklaşımla ele alınmadığı, bunların alışkanlığa dönüştürülmesi için görsel okuma ve sunu öğrenme alanı kapsamında herhangi bir amaç güdülmeyeceği anlaşılmaktadır.

Kazanımların genel dağılımına bakılacak olursa, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okumayla ilgili kazanımlar daha çok okuma becerisine yönelik düşünülmüş kazanımlardır. Çalışmamız açısından bu kazanımların, ilişkilendirme ve açıklamaları olmaksızın yalın şekliyle pek bir anlam ifade etmediği söylenebilir. Atatürkçülük ile ilgili kazanımlar ise Atatürk'ün hayatına dair okuma ve bilgi toplama şeklindeki dolaylı ilişkilendirmeler dışında okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları kazandırmaya yönelik daha genel bir yaklaşım görülmektedir. Atatürk'ün hayatını öğretme amacına yönelik hazırlanmış olan bu kazanımlarda, okuma ve kütüphane kullanımı bir araç niteliği taşımaktan öteye gidememiştir. Diğer yandan, Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların ara disiplin kazanımlarıyla eşleştirilmesinin yapıldığı tabloda, dergi ve gazete okuma **Girişimcilik**, kütüphaneden yararlanma **Rehberlik ve Psikolojik Danışma** ara disiplin alanlarıyla ilişkilendirilmiştir. Birebir ilişkili olmadığı halde kurulan bu ilişki, seçilen ara disiplinler arasında okuma ve kütüphane kullanımıyla doğrudan ilgili herhangi bir disiplinin olmayışından kaynaklanmaktadır. Bütün bunlara bağlı olarak okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları, temel amaçlar kapsamında önemle ele alınmasına rağmen, buraya kadar incelenen program içeriği; sözü edilen alışkanlıkların, okuma öğrenme alanındaki birkaç vurgu dışında, dolaylı yoldan ve ayrıntı boyutunda ele alındığını gösterir niteliktedir. Dolayısıyla, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları program bütünlüğü açısından amaç olmaktan çok araç niteliğinde bir yaklaşımla ele alınmıştır.

5.1.3. Program Kılavuzunun Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Açısından Değerlendirilmesi

Program Kılavuzu Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın etkili ve verimli kullanılması, öğrenme ve öğretme sürecinde uygulayıcıya rehberlik etmesi amacıyla hazırlanmıştır. Kılavuzda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özellikleri, yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretimi, öğrenme ve öğretme süreci, ilk okuma-yazma öğretimi, tür, yöntem ve teknikler, etkinlikler, Atatürkçülükle ilgili kazanım ve etkinlikler, ölçme ve değerlendirme, kitap okuma dosyası ile ilgili çeşitli bilgilerle açıklamalara yer verilmektedir. (MEB, 2005d, s.151).

Çağımızdaki gelişmeler, bireylerin kendilerine aktarılan bilgileri aynen kabul etmeleri ve yönlendirilmeyi beklemleri yerine, bilgiyi yorumlayarak anlamlandırılmaları ve yeni bilgiler üretmelerini gerektirmektedir. Bu nedenle bireylerden bilgiyi ezberlemeleri yerine, bilgiyi anlamaları, yorumlamaları, üretmeleri ve bu becerilerini hayat boyu sürdürmeleri beklenmektedir. Bu becerilerin kazandırılması ise çağdaş bir eğitim anlayışı olan yapılandırıcı yaklaşımı gündeme getirmektedir. Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenci:

- Bilgiyi araştırır, bulur, yorumlar ve analiz eder,
- Bilgi aracılığı ile zihinsel becerilerini geliştirir,
- Ön bilgileriyle yeni bilgileri bütünleştirir ve yeniden yapılandırır (MEB, 2005d, s.151).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde bilgi edinme sürecine, anlamlı bir yapı kazandırılmıştır. Kalıplaşmış bilgiler yerine, öğrencinin anlama ve kendini ifade etmesine dönük birtakım kazanımlar amaçlanmıştır (MEB, 2005d, s.152). Bilgiyi araştırma, bulma, sentezleme ve buna bağlı olarak zihinsel becerileri geliştirme kuşkusuz okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarıyla yakından ilişkili görünen konulardır. Bu nedenle, sözü edilen alışkanlıkların kazanılması, Türkçe Dersi Öğretim Programı için bir araç değil amaç niteliği taşımak zorundadır. Amaç olarak okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları, bu zamana kadar kuramsal alanlarda önemle vurgulanmasına rağmen, bu kazanımlara ders işleme boyutunun aktarıldığı bölümlerde öğrencinin edinmesi istenilen diğer kazanımlar için çoğu zaman zayıf bir araç görevi yüklenmiştir. Kuşkusuz, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının birer beceri olma özelliklerinin yanında birçok becerinin kazanılmasında araç olduğu kabul edilir bir gerçektir. Ancak, bunun olabilmesi için öncelikle bu alışkanlıkların öğrenciye kazandırılması gerekmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki öğrenme ve öğretme sürecine bakıldığında, bilginin beş basamağından söz edildiği görülmektedir. Bunlar (MEB, 2005d, s.153);

- Ön bilgilerin harekete geçirilmesi,

- Yeni bilgilerin anlaşılması,
- Bilginin yapılandırılması,
- Bilginin uygulanması,
- Bilginin değerlendirilmesi şeklinde sıralanmaktadır.

Bilginin çeşitli şekillerde yapılandırıldığı anlaşılan bu programda, bilgiye en kolay şekilde ulaşılması anlamına gelen okuma ve kütüphane kullanımına gereken önem verilmelidir. Buna bağlı olarak okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları bütün programı kapsayıcı nitelikte ele alınmalı, her öğrenci bilinçli birer okuyucu ve aktif birer kütüphane kullanıcısı olarak yetiştirilmelidir.

Öğrenme ve öğretme süreci beş aşamalı olarak oluşturulmuştur. Bunlar; hazırlık, anlama, metin aracılığı ile öğrenme, kendini ifade etme ve değerlendirme aşamalarıdır. Her aşamada öğrencilerin, çeşitli etkinlikler yoluyla aktif duruma getirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2005d, s.155). Aşamalar tek tek ele alınıp incelendiğinde okuma ve araştırma aşamaları, çalışmamızla doğrudan bağlantılı aşamalar olarak dikkatimizi çekmektedir. Ancak, bunlar içerik açısından değerlendirildiğinde, okumanın teknik anlamda ele alındığı, araştırma boyutunda ise kütüphanenin yer almadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte kazanımların öğrenme- öğretme sürecine dağılımı ve zorunlu temalar bölümleri de okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına ilişkin bir yaklaşım içermemektedir. Metin işleme bölümlerinde ise okuma, daha çok sesli ve sessiz okuma şeklindeki okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler dikkat çekmekte, kütüphane kullanımına yönelik olarak ise araştırma yapar, bilgi toplar şeklinde gizli göndermeler dışında herhangi bir yaklaşıma rastlanmamaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında ele alınan bir diğer konu ilk okuma-yazma öğretimidir. İlk okuma yazma öğretiminin öğrencilere okuma ve yazma becerilerini kazandırmaktan daha geniş bir içeriği bulunmaktadır. Bu süreçte sadece okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması değil aynı zamanda Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme gibi temel becerilerin de geliştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2005d, s.225). Sözü edilen temel beceriler, daha

önce de tekrarlandığı gibi, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları edinilmesiyle birlikte doğrudan gelişen becerilerdir. Dolayısıyla, bu becerilerin, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarından ayrı tutulması düşünülemez. İlk okuma-yazma öğretimini bu açıdan değerlendirecek olursak; okumaya hazırlık bölümünde, **kitap tutma ve açma** ile birlikte **okumaya özendirme** aşamaları çalışmamızla ilişkili konular olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu aşamaların ilkinde, öğrencilere kitabı nasıl tutmaları ve sayfaları nasıl açmaları gerektiğiyle birlikte, göz ile kitap arasındaki uzaklığın en uygun şekilde sağlanması gerektiği anlatılmaktadır. Okumaya özendirme kısmında ise, öğretmenin örnek okuma yaparak öğrencileri okumaya özendirmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu amaçla programda;

- Hikaye, masal, fıkra, şiir, şarkı, tekerleme vb. okuma,
- Öğrencilerin resimli hikayeleri okuyormuş gibi anlatmalarını sağlama çalışmaları yapılması önerilmektedir.(MEB; 2005b, s.228-229).

Bunun dışındaki bölümlerde, ağırlıklı olarak okuma-yazma öğretiminin tekniklerinden söz edilmektedir. Yukarıda sıralanan amaçlar doğrultusunda hazırlanmış etkinlik örneklerinde okuma ağırlıklı çalışmalara önem verildiği görülmektedir. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu öğrenme alanları ile ara disiplin alanları ve Atatürkçülükle ilgili etkinlik örnekleri, kazandırılması amaçlanan becerilerle birlikte verilmiştir. Okuma içerikli etkinliklerin, genelde şu temel becerileri kazandırmayı hedeflediği söylenmektedir: Karar verme, Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma, yaratıcı düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim, kişisel ve sosyal değerlere önem verme. Bu bölümde, sözü edilen beceriler okumayla ilişkilendirilmesine rağmen, daha önceki bölümlerde eleştiri konusu olan programın temel yaklaşımı ve yapısı bölümünde böyle bir ilişkilendirme söz konusu olmamıştır. Ayrıca, ara disiplin alanlarına yönelik etkinlik örneklerinde, dolayısıyla, programın temel yapısı ve yaklaşımının anlatıldığı bölümlerle diğer bölümler arasında yeterince ilişki kurulmadığı, kurulan ilişkilerde ise eksikliklerin yaşandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, programa yönelik eleştiriler de bu durumu destekleyici nitelikte görülmektedir. Bu eleştirilerde (Sever, 2005, s.192), Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın kendi içinde tutarlılık taşımayan özellikler gösterdiği; bu tutarsızlıkların hem öğrenme ve öğretme

süreçlerine ilişkin açıklamalarda hem de dil ve anlatımda çok belirgin olduğu belirtilmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının geniş ölçüde ele alındığı bölümler, daha önce üzerinde ayrıntılı bir şekilde durulmuş olan okuma öğrenme alanıyla şimdi ele alacağımız ölçme ve değerlendirme alanlarıdır. Ölçme değerlendirme programda şu kapsamla ele alınmıştır:

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğrenme stratejisi benimsenmiştir. Programın bu anlayışı, öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçme ve değerlendirmede farklı değerlendirme yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen çoklu değerlendirme yapılmasını gerektirmektedir. Bilgi ve becerilerin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan testlerin kullanılmasının yanında, süreci değerlendirmeye yönelik olarak gözlem formları, görüşmeler, kendini değerlendirme ölçekleri, çalışma dosyaları vb. araç ve yöntemler kullanılmaktadır (MEB, 2005d, s.386).

Ölçme değerlendirme bölümünde öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları edinmiş olmaları değerlendirmenin önemli bir parçası olarak görülmüştür. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda özellikle bu amaç için hazırlanmış, her sınıf düzeyi için kitap okuma dosyaları bulunmaktadır. Kitap okuma dosyalarının detaylı incelenmesine geçmeden önce, okuma ve kütüphane kullanımının ölçme aracı olarak kullanıldığı gözlem ve değerlendirme ölçeklerini ele almakta yarar görülmektedir. Öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi amacıyla hazırlanmış ölçeklerin yanı sıra, öğrencinin kendi kendini değerlendirdiği ölçekler de bulunmaktadır. Öğrenci merkezli öğretimin önemli bir avantajı olarak görülen bu durum, öğrencinin kendi yeteneklerini keşfetmesine, güçlü ve zayıf yönlerini tanınmasına ve güdülenmesine yardımcı olmaktadır (MEB; 2005b, s.388). Programda yer alan ölçeklerde okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları şu noktalarda değerlendirme ölçütü olarak ele alınmaktadır:

- Bilgi kaynaklarına nasıl ulaşacağını bilir. (Öğrencinin kütüphane kullanımını bilmesine bağlıdır)
- Ulaştığı kaynaklardan etkin bir biçimde yararlanır.
- Bilgi toplamak için çeşitli kaynaklara başvurur.
- Kendisine verilen kaynaklarla yetinmeyip başka kaynaklar araştırır (MEB, 2005d, s.390).

Sıralanmış olan ölçütlerin hepsi etkin kütüphane kullanımına bağlı olarak gelişen becerilerdir. Ancak, kütüphane kullanımının ifade olarak yer almaması sadece bu alan için değil, okuma öğrenme alanı dışında programın bütünü için genellenebilecek bir durumdur. Bu yaklaşım, bilgiye ulaşmanın en etkin yolunun kütüphaneler olduğu gerçeğinden uzaktır. Okumayı, okuyarak bilgilenmeyi, dolayısıyla, okuma ve kütüphane kullanımı yalnızca okuma öğrenme alanına bağlı olarak yapılan bir etkinlik olarak değil, yaşam tarzı, yaşamın bir parçası ve bir alışkanlık olarak algılanmasını sağlamak gerekmektedir.

Programda, kütüphane kullanımının yanı sıra, okuma alışkanlığına yönelik ölçütler de bulunmaktadır. Okuma öğrenme alanına bağlı olarak geliştirilen öğrencinin kendi kendini değerlendirdiği ölçekte, “**okumamı geliştirmem için yapmam gerekenler**” ve “**iyi bir okuyucu olmak ve okuma alışkanlığı kazanmak için yapmam gerekenler**” şeklinde iki açık uçlu soru bulunmaktadır. Bunların, doğrudan öğrencinin okuma alışkanlığına yönelik kazanımını ölçmek ve bu yönde öğrenciyi güdülemek amacıyla hazırlanmış olduğu anlaşılmaktadır.

Son olarak kitap okuma dosyalarını ele alacak olursak, bu bölümün zengin bir içeriğe sahip olduğunu söylemek mümkündür. Kapsam olarak, her sınıf için ayrı ayrı kitap okuma dosyası hazırlanmış olması ve her düzey için öncelikle çocuk kitaplarının özelliklerinin sıralanmış olması öğretmen için yol gösterici nitelik taşıdığını göstermektedir. Daha sonra hem öğretmenin hem de öğrencinin doldurması için kitap okuma gözlem formları hazırlanmıştır Bu formlarla her sınıf düzeyindeki öğrenciler,

okumaya isteklilik, okunan kitabın yazarı hakkında bilgi edinme, bilgi edinmek için okuma ve eğlence (hobi) amaçlı okuma açılarından ayrı ayrı değerlendirilmektedir. Ayrıca, formlar arasında, okunulan kitaplarla ilgili öğrencilerin değerlendirilmesine ilişkin soruların yer aldığı ayrı bir format da bulunmaktadır.

Ölçme değerlendirme formlarında yer alan değerlendirme ölçütleri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının kazanılmasına yönelik olarak yeterli içeriğe sahip görülmektedir. Dolayısıyla, ölçme değerlendirme bölümü okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından programın en kapsamlı hazırlanmış bölümü olarak nitelendirilebilir.

Özetleyecek olursak, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, programın temel yapısı ve yaklaşımıyla program içeriği arasında bir takım yaklaşım sorunu ve tutarsızlıklar bulunmaktadır. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları çoğunlukla okuma öğrenme alanı kapsamında ele alınmıştır. Diğer öğrenme alanlarından özellikle konuşma ve yazma, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarıyla birlikte gelişen öğrenme alanları olmasına rağmen, bu alanlarla ilgili yeterince ilişkilendirmeler yapılmamıştır. Programın amaçları arasında okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları edindirme belirgin bir biçimde yer almasına karşın, öğrencilere kazandırılması amaçlanan beceriler, kazanımlar, bunlarla ilgili konulan etkinlikler ve açıklamalar kısmında bu konuyla ilgili yeterli düzeyde ilişkilendirmeler söz konusu olmamaktadır. Yapılan ilişkilendirmelerde ise, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının araç olma özelliğine ağırlık verilmiştir. Dolayısıyla, program bütünlüğünde okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları kısmen yer almakta ve nitelendirildiği gibi amaç olmaktan çok araç olma özelliğiyle ön plana çıkmaktadır.

5.2. SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI

Bilgi, insanlık tarihinin her döneminde önemli olmakla beraber, iletişim olanaklarının küçülttüğü dünyamızda en önemli etken durumuna gelmiştir. Çağımızda avantaj “bilgiyi üreten” ve “bilgiyi kullanan”ların olmaktadır. Bilginin kazanılmasında, kullanılmasında ve donanımlı insan gücünün yetiştirilmesinde de en önemli görev eğitim sistemine düşmektedir (MEB, 2005e, s.50).

Türk eğitim sisteminin temel amaçları arasında yer alan, demokratik bir toplumda var olması gereken değerleri özümsemiş, haklarının ve sorumluluklarının bilincinde, sosyal anlamda etkili ve katılımcı yurttaşlar yetiştirmek ilköğretimde Sosyal Bilgiler dersinin kapsamına girmektedir. Bu ders programda şu şekilde tanımlanmaktadır:

Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi (MEB, 2005e, s.51).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın vizyonu; 21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, vatandaşlar yetiştirmektir (MEB, 2005e, s.50).

Millî Eğitim Şûrası ve benzeri platformlarda sıklıkla, öğretim programlarının, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerine, sorun çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğu dile getirilmektedir. Bütün bu ihtiyaçlar doğrultusunda dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak, öğretim programlarında yeni yaklaşımlar dikkat çeker duruma gelmiştir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim amaçlamaktadır. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, dolayısıyla, etkinlik merkezli, sosyal bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır (MEB, 2005e, s.50-51).

Bilginin taşıdığı değerden, bilgiye ulaşma yollarının öneminden gerek programın vizyonunda gerekse programın temel yaklaşımının açıklandığı bölümlerde sıklıkla sözü edilmekte ve bunun yanında bilginin elde edilmesiyle gelişecek diğer önemli kazanımlara da dikkat çekilmektedir. Dolayısıyla, bu durum programda okumaya ve kütüphane kullanımına yönlendirici etkinliklere önem verilmesi ve böylece öğrencilere bu alışkanlıkların edindirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Programın yapısının anlatıldığı bölümde okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının kazandırılmasına yönelik detaylı bilgilerin yer aldığı dikkat çekmektedir. Becerilerin tek tek ele alınarak açıklandığı kısımlarda, programın okuma ve kütüphane kullanımını birer beceri olarak kabul ettiği görülmektedir. Araştırma becerisi, **okuduğunu anlama ve bilgiyi bulma, kullanılabilir biçimde planlama ve yazma** şeklinde iki beceriyle başlıklandırılmıştır. Bunlardan ilki olan okuduğunu anlama becerisi, bir yandan okumanın farklı boyutlarını alt beceri olarak anlamlandırırken, diğer yandan kaynak kullanımına da göndermeler yapmaktadır. Bu durum, programın, okumanın kütüphaneye bir bütünlük oluşturduğunun farkındalığıyla ele alındığını göstermektedir. **Bilgiyi bulma, kullanılabilir biçimde planlama ve**

yazma becerisi ise, tamamen kütüphanenin nasıl kullanılacağına ilişkin alt beceriler üzerine yapılandırılmıştır. Kütüphane kullanımının etrafıca ele alındığı bu bölümde alt beceriler şu şekilde sıralanmaktadır (MEB; 2005c, s.54-55):

- Kütüphane kullanma (Bilgisayarda katalog tarama, kitap fiş katalogu kullanma)
- Özel referans kaynaklarına ulaşma (almanak, ansiklopedi, sözlük, il yıllıkları, mikrofişler, dergiler)
- Basılı ve görsel kaynaklardaki bilgilere ulaşma (gazete, dergi, televizyon, radyo, video kaset...)
- Kitabın farklı bölümlerini kullanma (dizin, içindekiler...)
- Anahtar sözcükleri, ciltlerdeki rakam ve harfleri, indeksi ve referansları kullanma
- Bilgi kaynaklarını değerlendirme (basılı, görsel, elektronik..)
- Uygun bilgi kaynağı kullanma
- Kaynak olarak toplumu kullanma ve bireylerle görüşmeler yapma (sözlü tarih çalışmaları)
- Bilgiyi kullanılabilir biçimlerde planlama ve yazma (Konunun ana fikrini çıkarma, özet hazırlama, not alma, bilgiyi kaydetme, dipnot, italik kullanma, bilgi için dinleme, yönergeyi kullanma, rapor yazma).
- Yararlandığı kaynakları “kaynakça”da titizlikle gösterme.

Görüldüğü gibi, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda okuma ve kütüphane kullanımı araştırma becerisinin bir parçası olarak görülmektedir. Bu durum, öğrencilere okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları kazandırılması açısından önemli bir yaklaşımdır. Diğer yandan, Türkçe’yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisine yönelik okumanın, bir alt beceri olarak ele alındığını görmekteyiz. Programda, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının kazandırılmasına yönelik birçok becerinin yer alması, bu becerilerin konularla ilişkilendirilmesi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin derslerde işlenecek konuların bir gereği olarak okuma ve kütüphane

kullanımına yönlendirilmesi gerekecektir. Böylece bu iki olgu, öğrenciler açısından zamanla bir alışkanlık olarak benimsenmesine neden olacaktır. Bu anlamda programlar için belirlenen beceriler, verilecek eğitimin kalitesini belirleyen unsurlar arasında büyük önem taşımaktadır.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, konularla doğrudan verilecek beceriler arasında okuma ve kütüphane kullanımı açısından önemli sayılabilecek ilişkilendirmeler içermektedir. Bu konuyla ilgili verilen tabloda; 4. sınıfta “küresel bağlantılar”, 5. sınıfta “bilim, teknoloji ve toplum”, “güç, yönetim ve toplum” konuları, doğrudan kütüphane kullanma becerisiyle ilişkilendirilmektedir. Konularla ilgili olarak yaptırılacak kütüphane çalışmaları öğrencilerde okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları kazandırmayı amaçlamaktadır. Bütün bunların yanı sıra programda Sosyal Bilgiler dersinin en önemli amaçlarından biri olarak; öğrencilerde, kanıt kullanma, kanıta dayalı akıl yürütme becerilerini geliştirme gösterilmektedir. Bununla bağlantılı olarak, Sosyal Bilgiler dersinde, öğrencileri kanıt niteliği taşıyan birincil kaynaklar ve ikincil kaynaklarla karşılaştırmak gerektiği söylenmektedir. Buna yönelik olarak birincil ve ikincil kaynakların tanımı yapılmakta ve bu kaynakların hangi doküman ve nesnelere oluştuğu anlatılmaktadır. Bu ayrıntılar; öğrencilerin, sözü edilen kaynaklara en kolay ve en etkin bilinçli kütüphane kullanımıyla ulaşacakları düşünüldüğünde, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından büyük önem oluşturmaktadır.

Bununla birlikte kütüphane ve referans kaynaklarını kullanma ayrı bir bölüm olarak; kütüphaneden araştırma yapma, ansiklopedi, almanak, atlas kullanma ve okuduğunu düzenleme biçiminde üç başlık altında açıklanmaktadır. Öğrencilerin araştırma amaçlı kütüphaneye yönlendirilmesi gerektiğinin vurgulandığı bu bölümde, kütüphanelere nasıl erişileceğinden, kütüphanenin kullanımıyla ilgili katalog kartları ve opac siteminden, katalog taramadan, açık ve kapalı raf sisteminden, referans kaynaklarının nasıl kullanılacağından, ansiklopedi, almanak ve atlasların hangi bilgileri içerdiğinden detaylı bir biçimde bahsedilmektedir. Bununla birlikte, okumayla ilgili olarak özet çıkarma ve not tutmanın önemini üzerinde durulmuştur (MEB, 2005e, s.73-74). Ayrıca, kaynak sorgulamanın önemine değinilerek bu sürecin öğrencilere, kaynakları karşılaştırma, bilgi üretme ve sonuç çıkarma becerileri kazandıracakları vurgulanmıştır.

Okuma ve kütüphane kullanımına yönelik belirlenen beceriler, konularla bu beceriler arasında kurulan bağlantılar, okuma ve kütüphane kullanımını gerektiren çalışmalar ve kütüphane kullanımının detaylı olarak açıklanmış olması programın, yapısı açısından olumlu bir yaklaşım içinde olduğunu göstermektedir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, yukarıda açıklanan olumlu özelliklerinin yanında okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını yetersiz ele alınışı yönünde bir takım olumsuzlukları da içermektedir. Bu olumsuzluklar, en başta araştırma becerisinin dışında kalan becerilerde kendini göstermektedir. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarıyla birlikte düşünülmesi gereken yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, karar verme, iletişim gibi becerilerle sözü edilen alışkanlıklar arasında hiçbir bağlantı kurulmamış olması çalışmamız açısından dikkat çekicidir. Bu becerilerin geliştirilmesinde, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları kazanılmış olmasının önemli katkıları bulunmaktadır. İnsanın düşünme becerisi, farklı kaynaklardan farklı bilgilere ulaşarak, bunları okuyup, zihninde birleştirip yorumlayarak gelişmektedir. Dolayısıyla, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları sözü edilen sürecin ayrılmaz bir parçası durumundadır. Aynı şeyleri iletişim becerisinin geliştirilmesi için de söylemek mümkündür. Okumanın insana katmış olduğu edinimler sayesinde bireyler, daha rahat iletişim kurmakta ve kendimizi daha açık ifade edebilmekteyiz. Bu açıdan bakıldığı zaman, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının bu beceriler çerçevesinde ele alınmamış olması program için önemli bir eksikliğin ifadesi olmaktadır.

Beceriler alanında görülün eksikliklerin yanında kavramlar, değerler, öğrenme alanları, öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme değerlendirme ve örnek etkinliklerin verildiği bölümlerde de okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının yeterli bir yaklaşımla ele alınmadığı görülmektedir. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları doğrudan öğrenciye verilmesi gereken beceriler arasında gösterilmesine ve konularla bu anlamda bağlantı kurulmuş olmasına rağmen, bunların uygulamaya ilişkin bölümlere yeterince yansıtılmaması programın ele aldığımız konu açısından bütünsel bir yaklaşım içinde olmadığı gerçeğini ortaya koymaktadır. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının programda önemli birer beceri olarak ele alınması, bu becerilerin kazandırılması

yönünde çeşitli uygulamaların yapılmasına ihtiyaç oluşturmaktadır. Programın işlerliği açısından bu becerilerin diğer alanlarla ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Bu becerilerin uygulama bölümlerine, yani verilen etkinlik örneklerine ve programın diğer alanlarına yeterince yansıtılmamış olması önemli bir eksikliklerdir.

Sosyal Bilgiler dersi, tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimler ve vatandaşlık bilgisi konularının içeren bir ders olmasından dolayı okuma ve araştırmaya yönelik çalışmalara dayandırılmak durumundadır. Programın teorik yanının anlatıldığı kısımlarda araştırmaya dayalı becerilerin dikkate alındığı şeklinde bir izlenim oluşturulmasına karşın, bunun programın bütününe yeterli ölçüde yansıtılmadığı görülmektedir. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları, Sosyal Bilgiler dersinin işlenmesi ve uygulanması aşamalarında derse temel oluşturan bir özelliğe sahiptir. Bu nedenle, Sosyal Bilgiler dersinin, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının kazandırılması yönünde ayrı bir önemi bulunmaktadır. Ancak, programın, çalışmamız kapsamında ele alınıp incelenmesi sonucunda buna yönelik olarak yeterli düzeyde ve içerikte yapılandırılmadığını söylemek mümkündür. Başka bir deyişle, programda ele alınan okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına yönelik becerilerin, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı bütünlüğü içinde dengeli bir dağılımı söz konusu olamamıştır.

5.3. HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI

Hayat Bilgisi dersi, toplu öğretim yaklaşımına dayalı olarak oluşturulmuş bir derstir. Çocukların hem kendilerini hem de içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı tanımaları için tasarlanan bu ders, 1924, 1936, 1948, 1968 ve 1998 ilköğretim programlarında yer almıştır. Bu program, ilköğretim 1, 2 ve 3. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin;

- Hayat Bilgisi dersindeki kazanımlarını,
- Bu kazanımlara hangi temalar çerçevesinde ve hangi öğrenme-öğretme durumlarında erişebileceklerini,

- Öğrenme-öğretme sürecinin ve sonuçlarının nasıl değerlendirileceğini içermektedir (MEB, 2005c, s.7).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, program hakkında genel bilgilere yer verilmiştir. Bu bölümde giriş, programın vizyonu, temel yaklaşımı ve yapısı, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme alt başlıkları bulunmaktadır. İkinci bölümde Hayat Bilgisi programının ilk bölümde açıklanan özelliklere uygun olarak geliştirilen ve 1, 2 ve 3. sınıflarda ortak olan “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam”, “Dün, Bugün, Yarın” temaları yer almaktadır. Üçüncü bölümde, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda yapılan temel değişiklikler, 1998 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’yla karşılaştırmalı olarak açıklanmaktadır (MEB, 2005c, s.7). Program, ilk iki bölümün okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları edinilmesine olan katkısı bağlamında değerlendirilecektir. Üçüncü bölüm, çalışmamızın kapsamı dışında kalması nedeniyle değerlendirme dışında tutulacaktır.

Hayat Bilgisi dersi, adından da anlaşılacağı üzere, hayatın içinde yer alan olgu, yaşam ve olayları öğrenciye öğretmeyi amaçlayan bir derstir. Okuma ve kütüphane kullanımı ise bireye yeni ufuklar açan, insan olmanın gereklerini gerçekleştirebilmesi için onu yeni bilgilerle donatan, bu anlamda yaşam kalitesini yükselten ve hayatla olan bağı güçlendiren etkinliklerdir. Bir başka deyişle yaşam kalitesi bilgili olmayı, bilgili olmaksa başka bazı etkinliklerin yanı sıra okumayı ve kütüphane kullanımını gerektirmektedir. Dolayısıyla, hayatla bu denli içe içe varlık gösteren bu iki olgunun, öğrenciye alışkanlık olarak kazandırılması, Hayat Bilgisi dersinin de temel amaçlarından biri olmak durumundadır. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı bu çerçevede, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından üç temel öge üzerinden değerlendirilecektir. İlgili programda tablo halinde de sunulan bu öğeler şunlardır:

1. **Kazanımlar:** Öğrenciye kazandırılması hedeflenen becerilerdir.
2. **Etkinlikler:** Öğrencilere bu becerileri kazandırmak için yapılacak uygulamalardır.

3. **Açıklamalar:** Yapılacak etkinliklerin dışında becerilerin diğer ders konuları ve ara disiplinlere yapılan ilişkilendirmeleridir.

5.3.1. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Kazandırılması Açısından Değerlendirilmesi

5.3.1.1. Temel Beceriler Açısından Değerlendirilmesi

Programın öncelikli amacı, öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarına ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Program ile öğrencilerin şu becerileri kazanmalarına yardımcı olunacaktır (MEB, 2005c, s.12):

- Eleştirel düşünme,
- Yaratıcı düşünme,
- İletişim,
- Araştırma ve sorgulama,
- Problem çözme,
- Karar verme,
- Bilgi teknolojilerini kullanma,
- Girişimcilik,
- Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma,
- Kaynakları etkili kullanma (zaman, para, materyal kullanma bilinçli tüketici olma, çevre bilinci ve çevredeki kaynakları etkili kullanma, planlama ve üretim,
- Güvenlik ve korunmayı sağlayabilme (doğal afetlerden korunma, trafik kurallarına uyma, hayır diyebilme, sağlığını koruyabilme)
- Öz yönetim (etik davranma, eğlenme, öğrenmeyi öğrenme, amaç belirleme, kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme, duygu yönetimi, kariyer planlama, sorumluluk, mekân ve zamanı algılama)
- Katılım, paylaşım, işbirliği ve takım çalışması (liderlik, farklılıklara saygı, paylaşım)

- Bilimin temel kavramlarını tanıma (değişim, etkileşim, neden sonuç, değişkenlik/benzerlik, karşılıklı bağımlılık, süreklilik, korunum).
- Temalarla ilgili temel kavramları tanıma.

Görüldüğü gibi, programda öğrenciye kazandırılması düşünülen beceriler arasında okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları yer almamaktadır. Hayatın bir parçası olan kütüphane kurumu ve okuma olgusuna yönelik olarak bu alışkanlıkların, öğrencilere kazandırılması gereken temel beceriler arasında sayılmaması bizce bir eksikliklerdir. Bunun yanı sıra,, bu eksikliği belli ölçülerde giderebilecek olan yaklaşım da görülmemektedir. Bu yaklaşım yukarıda sıralanan temel becerilerin içeriğinde okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının yer almasıdır. Program, yukarıda sıralanan beceriler ve alt becerilerle birlikte detaylandırılarak oluşturulmuştur. Ancak, **eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma ve sorgulama, problem çözme, karar verme, Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma, öz yönetim, bilimin temel kavramlarını tanıma, temalarla ilgili temel kavramları tanıma** gibi okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını zorunlu olarak içermesi gereken temel becerilerde de böyle bir yaklaşım görülmemektedir. Okuma ve kütüphane kavramlarına bazı becerilerin altında yer verilmiş olması ise, bu kavramlarla dolaylı bir şekilde bağlantı kurulduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, okuma ve kütüphane kullanımı kavramlarının hangi alt becerilerle ilişkilendirildiğinin ve kurulan bu ilişkilendirmenin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına ne ölçüde etki edebileceğinin irdelenmesi gerekli görünmektedir.

Kütüphane ifadesi, ilk olarak **bilgi teknolojilerini kullanma** becerisinin altında *“kütüphaneden ve yazılı kaynaklardan yararlanma”* ve *“toplumdaki bilgi kaynaklarını kullanma”* şeklinde iki alt beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Hayat Bilgisi Programı’nda kütüphane kullanımının kazandırılması gereken temel beceriler arasında gösterilmeyip, alt beceriler arasında yer verilmiş olması yine de olumlu değerlendirilebilir. Ancak, bunun dışındaki yerlerde kütüphane olgusu, dolaylı olarak ele alınmış ve bir beceri olarak değil, becerilerin kazanılmasında bir araç olarak düşünülmüştür. Örneğin; **araştırma** becerisinin altında geçen *“veri toplama”* alt becerisi ile kütüphane kullanımına dolaylı bir gönderme söz konusudur. Burada veri

toplama bir beceri, kütüphane kullanımı ise veri toplamada bir araç olduğu düşüncesi söz konusudur. Araştırma, kütüphaneyle özdeşleşmiş bir kavram olmasına karşın kütüphane ifadesinin doğrudan kullanılmamış olması programda geçen temel beceriler kadar önemli olan kütüphane kullanma becerisine yeterince önem verilmediğini düşündürmektedir. Yine aynı şekilde, **öğrenmeyi öğrenme** becerisinde de “*bilgiye ulaşma*” ifadesi kullanılarak kütüphane dolaylı yoldan ilişkilendirilmiştir. Diğer yandan programda, kütüphaneyle ilgili olup kütüphane ifadesinin kullanılmadığı alt becerilerin olduğu da göze çarpmaktadır. Örneğin, **kaynakları etkili kullanma** becerisi “*zaman*”, “*para*”, “*materyal*” olarak sınıflandırılmıştır. Materyal kavramı, bilgiyi çağrıştırmasına rağmen, bu becerinin altında bilgiyi etkili kullanma ya da kütüphaneyi etkin kullanma şeklinde hiçbir ifade bulunmamaktadır. Materyal kavramı bir alt beceri olarak sunulmuş, kütüphane kullanımı bu alt becerinin altında bile yerini bulamamıştır. **Çevre bilinci** becerisinin altında geçen “*kendi kültürünü ve başkalarının kültürlerini keşfetme ve kültürün farklı veya aynı bölümlerini tanıma*” alt becerisinde de aynı düşünce hakimdir. Aynı şekilde **bilimin temel kavramlarını tanıma** becerisi alt disiplinlerle çeşitlendirilmiş, Ancak, kütüphane kullanımı bu disiplinlerin dışında tutulmuştur. Okuma becerisine ise temel beceriler içerisinde hiç değinilmemiştir. **Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, karar verme, Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma, öz yönetim, bilimin temel kavramlarını tanıma, temalarla ilgili temel kavramları tanıma** gibi becerilerin dolaylı olarak okuma etkinliğiyle gelişeceği gerçeği gözden kaçırılmıştır. Bu eksiklik, Türkçe dersine yapılan bağlantılarla giderilmeye çalışılmıştır. Diğer yandan, **Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma** becerisinin altındaki alt becerilerde okumanın hiç geçmemiş olması oldukça dikkat çekicidir. Okuma kavramına, alt beceri olarak **eğlenme ve zaman ve mekanı doğru algılama** alanlarında ele alınmasının dışında herhangi bir beceri ya da alt beceride rastlanmamaktadır.

Özetleyecek olursak; programdaki konuların yukarıda belirtilen temel beceriler üzerine biçimlendirildiği düşünüldüğünde, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının dolaylı olarak ele alınmış olması ya da yetersiz ele alınmış olması çalışmamız açısından önemli bir değerlendirme sayılabilir. Günümüzde okumanın bir “yaşam tarzı” olarak kabul edildiği ve kütüphane kullanımının okumadan soyutlanmadığı gerçeği, Hayat

Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda bu kavramlara doğrudan yer verilmesini gerektiren bir nitelik taşımaktadır. O halde bu programda, kazandırılması hedeflenen temel beceriler alanında okuma ve kütüphane kullanımına yapılan ilişkilendirmelerin yetersiz ya da eksik yapıldığı sonucu çıkmaktadır.

Programda ayrıca, aşağıda belirtilen ara disiplinlerle de bağlantı kurulmuştur (MEB, 2005c, s.12-13):

- Afet eğitimi,
- Girişimcilik,
- İnsan hakları ve vatandaşlık,
- Kariyer bilinci geliştirme,
- Özel eğitim,
- Rehberlik ve psikolojik danışma,
- Sağlık kültürü,
- Spor kültürü ve olimpik eğitim,

Ancak, sıralanan bu disiplinler arasında okuma ve kütüphane kullanma kültürünün yer almadığı görülmektedir. Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Girişimcilik, Spor Kültürü, Afet eğitimi gibi spesifik disiplinlerle bütünleştirilen program eğitimin organik bir parçası niteliğindeki kütüphane biriminden ve okuma olgusundan ayrı tutulmuştur.

5.3.1.2. Temalar Açısından Değerlendirme

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Program'ındaki temalar "Okul Heyecanım", "Benim Eşsiz Yuvam" ve "Dün Bugün Yarın" başlıklarıyla yer almaktadır. Üç yıl boyunca aynı adlandırmayla devam eden temalar; kazanımların pekiştirilmesini, önceki öğrenme temellerinin üzerine yenilerinin eklenmesini ve çocuğun ihtiyaçlarına, yeteneklerine ve gelişim düzeylerine uygun içerik belirlenmesini ve bunun uygulanmasını sağlamak amacını taşımaktadır (MEB, 2005c, s.31).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda temalar, beceriler, ara disiplinler ve kişisel niteliklerle birlikte diğer derslerle bütünleştirilmeye; aynı zamanda da çocuğun dünyasındaki olgu ve olaylar yansıtılmaya çalışılmıştır. 2004 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda temalar seçilirken aşağıda belirtilen özellikler göz önünde bulundurulmuştur (MEB, 2005c, s.31):

1. Öğrencinin ilgisini çekmesi,
2. Öğrencilerde merak ve araştırma isteği yaratması,
3. Öğrencilerin yeni çalışmaları denemelerine ve beceri kazanmalarına fırsat vermesi,
4. Öğrencilerin doğal öğrenme yolunu izlemelerine fırsat vermesi.
5. Kişisel niteliklerin kazanılmasına imkân sağlaması,
6. Derslerin temelini teşkil eden bir yapı taşıması,
7. Çeşitli öğrenme yaklaşımlarına uygun olması,
8. Birçok alana uygulanabilmesi,
9. Diğer disiplinlerle bütünleşecek kadar genel, eğitim yoluyla ulaşabilecek kadar sınırlı olması,
10. Öğrenmede derinliği ve genişliği teşvik etmesi

Yukarıda sıralanan maddeler arasından 2, 3, 5 ve 10. maddelerle okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencide merak ve araştırma isteği, birtakım olumlu kişisel niteliklerin ve becerilerin kazanılması, büyük ölçüde okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına bağlı olarak gelişen özelliklerdir. Özellikle, çocukluk döneminde bu alışkanlıkların temellerinin atılması, sözü edilen becerilerin kalıcı olmasında büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları diğer becerilerin de bir bakıma temelini oluşturmakta, çocuğun hayata hazırlayıcı bilgilerle donanmasında yardımcı olmaktadır. O halde, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda ele alınan konuların çocuğu hayata hazırlayıcı nitelikte olmasının yanı sıra, kaliteli yaşamın en önemli unsurlarından olan okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını da içermesi gerekmektedir.

Programda konu/temalar, ders kazanımları ve ara disiplinlere ait kazanımlar tablolarla sınıflara göre eşleştirilmiştir. 1. sınıfta çocuğun henüz okuma yazmayı bilmediği düşünüldüğünde okuma ve kütüphaneye gerçek anlamda tanışma 1. sınıftan sonra başlamakta, programlarla yeterince desteklendiği durumlarda ilköğretim çağında iyice gelişmektedir. Bu nedenle okumanın ve kütüphanenin sevdirmesi bu dönem için büyük önem taşımaktadır.

Her birey, çevresindeki olaylar üzerinde denetim kurmaya ve böylece yetkinliğini artırmaya güdülenmiştir. Bu durum çocuklarda merak duygusu şeklinde kendini gösterir. Bu nedenle öğrenme-öğretme ortamları düzenlenirken, öğrenmeye güdülenmenin de temelinde yatan merak duygusundan yararlanılmalıdır (MEB, 2005c, s.64).

İlgi çekici konuların okuma ve kütüphaneye ilişkilendirilmesi çocuğun okuma ve kütüphaneye karşı merak uyandırmasında ve bu merakın zamanla artmasında etkili olacaktır. Program bu çerçevede incelendiğinde; **ayırt eder, fark eder, sorgular, araştırır, kavrar, anlatır, açıklar, fikir edinir, fikirler üretir, proje tasarlar** gibi ifadelerin çocuğu bu yönde özendirici nitelikte olduğu düşünülebilir. Ancak, bu ve buna benzer dolaylı anlatımlar öğrencilerde okuma ve kütüphane kültürünü yerleştirmek için yeterli görülmemektedir. Ayrıca, programın yukarıda eleştirilen beceriler kısmında ve ara disiplinlerde okuma ve kütüphane alışkanlıklarına doğrudan yer verilmemiş olması (sadece kütüphane alt disiplin olarak ifade edilmiş, okuma ise hobi olma amacının dışına çıkamamıştır), sözü edilen alışkanlıkların diğer alanlarla yeterince ilişkilendirilmediği anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle, kurulan ilişkilendirmeler beceriler temelinde kurulduğundan, bu yöndeki eksiklik, okuma ve kütüphane kullanımına doğrudan bir ilişki kurulmamasına neden olmaktadır. Dolaylı ilişkilendirmeler ise, ya yeterince açıklayıcı olmamakta ya da gerçekten yetersiz kalmaktadır. Sözü edilen yetersizlikler, programın okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından önemli bir eksikliği olarak görülmektedir.

5.3.1.3. Öğrenme-Öğretme Süreci Açısından Değerlendirme

Program, öğrenme-öğretme süreci açısından incelendiğinde yukarıdakine benzer bir tabloyla karşılaşılmaktadır. Programın temel yaklaşımı ve yapısının açıklandığı bölümde, öğrenme-öğretme sürecinde çocukların bilgilerini sürekli olarak güncelleyebilme becerilerinin geliştirilmesi, daha da önemli hale gelmektedir ifadesi kullanılmıştır (MEB, 2005c, s.64). Bu açıklama, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarıyla yakından ilgilidir. Temel öğrenme alanı olarak seçilen sekiz disiplin ve kurulan bağlantılar incelendiğinde kütüphane kullanımının ifadelendirilmediği, okumanın ise “sessiz okuma” ve “yüksek sesle” okuma şeklinde okuma öğretimi kapsamında sadece 2 disiplinde kullanıldığı görülmektedir. Bunun dışında dolaylı içermeler bulunmaktadır: Resimli romanların tavsiye edilmesi, masal ve kitap kasetlerini dinleme, olay ve öyküler hakkında sohbet etme gibi.

Görüldüğü gibi programda, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları başlı başına bir öğrenme alanı olarak ele alınmayıp, bu alışkanlıkların belirlenen ana disiplinlerle dolaylı ve sınırlı nitelikte ilişkilendirilmesi yoluna gidilmiştir. Bu durum programın temel yaklaşımı ile içeriği arasında bir takım tutarsızlıklar olduğunun göstergesidir.

Öğrenme öğretme sürecinin “kavramlar” bölümünde Hayat Bilgisi dersinin temel amacı, öğrencilerin günlük yaşamda ihtiyaç duydukları ve kullanabilecekleri yaşam becerilerini kazanmalarına yardımcı olmak şeklinde nitelendirilmiştir (MEB, 2005c, s.69). Bunun yanı sıra, diğer derslere temel oluşturabilecek bazı kavramlar da tanıtılmıştır. Bu amaçla verilmiş olan listede okuma ve kütüphane kullanımıyla ilgili 5 kavram belirlenmiştir. Bunlar listede, kaynak, resimli kaynak, görsel materyal, kaynak kitap, bilgi teknolojisi şeklinde geçmektedir. Sözü edilen kavramlar kütüphaneye doğrudan ilgili ve hepsini kapsayıcı nitelikte olmasına rağmen, kütüphane kullanımına ilişkin hiçbir kavramın listeye alınmamış olması oldukça dikkat çekici bir durumdur. Dolayısıyla, bu durum programın hazırlanmasında çalışmamızın konusu açısından yeterli özenin gösterilmediği gerçeğini ortaya koymaktadır. Öğrenme-öğretme uygulamaları sırasında göz önünde bulundurulması gereken faktörler arasında bilgiye

ulaşmanın önemine işaret edilmesine karşın, bilgiye ulaşmanın en etkin yolu olan okuma ve kütüphane olgularından söz edilmemiş olması bu duruma gösterilecek bir başka örnektir. Diğer yandan, öğrenme-öğretme süreci içerisinde öğretmenin rolü de detaylı bir tabloyla belirlenmiştir. Öğrencilere okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları kazandırılmasında önemli görevler düşen öğretmene bu konuda herhangi bir çerçeve çizilmemiştir. Bu alışkanlıkların öğrencilere kazandırılması konusu tamamen öğretmenin kendi tercihiyle bırakılmıştır. Yine aynı bölüm kapsamında belirli gün ve haftalar ele alınmış, Kütüphane Haftası, Hayat Bilgisi dersinin son yılında yani 3. sınıfta programa dahil edilmiştir. Bu durum olumlu değerlendirilmekte ancak, ilk iki sınıfta Kütüphane Haftası'nın öğrenciye tanıtılmaması, programın, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından yaklaşım sorunu olduğunu desteklemektedir. Bu konuya ilişkin Küçükahmet de, çeşitli eleştiriler getirmekte, programla ilgili kapsamlı ve bilimsel bir çalışmanın yapılması gerektiğini söylemektedir (2005, s.375-376).

5.3.1.4. Ölçme Değerlendirme Açısından Değerlendirme

Öğrenme-öğretme sürecinin bir başka alanı ölçme-değerlendirmedir. Değerlendirme, eğitim ve öğretimin önemli bir parçasıdır. Eğitim programlarının başarısı, öğrencilerde beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediği, ölçme ve değerlendirme yoluyla tespit edilmektedir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme, eğitim-öğretimi sürekli izleyerek aksaklıkları zamanında tespit etme ve düzenleme şansı vermektedir (MEB, 2005c, s.77). Okuma ve kütüphane kullanımına özendirici ifadeler, **değerlendirme araç ve yöntemlerinde ve ölçme değerlendirme formlarına ilişkin örneklerde dikkati çekmektedir.** Bu alanlarda okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına ilişkin yaklaşımın yoğunlaştığı noktalar şunlardır:

- Kullandığınız kaynaklar raporun sonunda belirtilmelidir. Nereden bilgi toplayacağınız konusunda bir strateji geliştirmelisiniz. Bunun için

öğretmeninizle, ailenizle, sınıf arkadaşlarınızla veya **kütüphane** görevlileriyle görüşebilirsiniz.

- Yazma, **okuma** ve düşünme becerileri arasında bağlantı sağlar.
- Çalışmalarım sırasında değişik materyaller kullandım.
- Araştırmada çeşitli kaynaklardan yararlandık.
- Bilgi kaynaklarına nasıl ulaşacağımı bilir.
- Ulaştığı kaynaklardan etkin bir biçimde yararlanır.
- Derse değişik yardımcı kaynaklarla gelir.
- Bilgi toplamak için çeşitli kaynaklara başvurur.
- Kendisine verilen kaynaklarla yetinmeyip başka kaynaklar araştırır.
- İnceleme ve araştırma ödevlerini özenerek yapar.
- Araştırma ve inceleme sonucunda genellemeler yapar.
- Farklı kaynaklardan bilgi toplama
- Türkçe'yi doğru ve düzgün kullanma
- Toplanan bilgilerin analiz edilmesi

Görüldüğü gibi, ölçme değerlendirmeye ilişkin alanlarda diğer alanlara oranla kütüphaneye yönlendirici etkinlik daha fazladır. Bilgilerin nereden toplanacağı konusunda strateji geliştirme ve bununla ilgili kütüphaneciyle görüşme yapma biçimindeki ifadeler, kütüphane kullanma alışkanlığı edinilmesi yönünde öğrenciyi özendirici niteliktedir. Materyal çeşitliliği, bilgi kaynaklarına ulaşma, derse değişik yardımcı kaynaklarla gelme, bilgi toplama, kaynak araştırma, araştırma ve inceleme kütüphane kullanımına dayanan etkinliklerdir. Her ne kadar bu alanla ilgili okuma alışkanlığı kazandırılmasına yönelik fazla ilişkilendirme yapılmamışsa da kütüphane hizmetlerinin, araştırma ve inceleme etkinliğinin bir alt ögesi olarak kabul edilmiş olması çalışmamız adına önemli bir bulgudur. Bu anlamda, öğrenci başarısının ölçülmesinde kütüphane kullanımı büyük ölçüde önemli tutulmuştur. Ancak, yukarıda ayrıca eleştirilen alanlarda yeterince konu edilmeyen kütüphane kullanma alışkanlığının

öğrencinin başarısının ölçülmesinde önemli bir ölçüt olarak sunulmuş olması programdaki tutarsızlığı yansıtmaktadır.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda konular, öğrencilere edindirilmesi istenilen kazanımlar, bu kazanımlara yönelik etkinlik örnekleri ve kazanımların ilişkilendirildiği beceriler ve ara disiplinler şeklinde biçimlendirilmiş tablolarla sunulmuştur (MEB, 2005c, s.96-206). Bu tabloların incelenmesi sonucunda okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarıyla doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili gördüğümüz kazanımlar, etkinlikler ve ilişkilendirmeler topluca değerlendirilmiştir.

Aşağıda sıralanan kazanım, etkinlik ve ilişkilendirmeleri okuma ve kütüphane kullanımı ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili görmemize neden olan sözcük ya da ifadeler tarafımızdan koyu harflerle gösterilmiştir. Ancak, belirtilmesi gereken en önemli nokta şudur: Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını kazanım, etkinlik ve ilişkilendirmelerle ilgili görmemize neden olan başlıca sözcük ya da ifade genellikle “araştırma” kavramı olmuştur.

Genel açıdan bakıldığında, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın vizyonu, gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanıma sahip bireyler yetiştirmektir. Okuma ve kütüphane hayatın içinde bulunan kurum ve olgulardan ikisidir. Dolayısıyla, bu iki olgu, Hayat Bilgisi ders konuları içinde doğrudan yer alabilir. Ancak, incelenen programda böyle bir yaklaşım yeterince bulunmamaktadır.

Hayat Bilgisi Öğretim Programı, konularla bağlantılı olarak okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından dolaylı ve yeterli olmayan kazanımlar içermektedir. Okuma etkinliği ve kütüphane kullanımının becerilerde doğrudan ele alınmamış olmasından ilişkilendirmeler eksik ya da yetersiz kalmıştır. **Bilgi toplar, araştırır, sorgular, çeşitli kaynaklardan yararlanır** şeklindeki ifadeler büyük ölçüde okumayı ve kütüphane kullanımını gerektirdiği halde ilgili kaynağı “okur” ya da “kütüphaneyi kullanır” şeklinde ifadelere rastlanmamış, bunlara dolaylı göndermeler yapılmıştır.

Detaylı açıdan ele alacak olursak; **“Atatürk’ün liderliğinde ülkemizde yaşanan değişiklikleri görsel materyaller kullanarak açıklar”** kazanımında internet kullanımı ve inceleme gezisi araştırma kapsamına alındığı halde kütüphane kullanımı bu kapsamın dışında tutulmuştur. Kimi kazanımlarda cümleler, araştırır, sorgular, proje tasarlar, kaynaklardan yararlanır ifadeleriyle kurulmasına rağmen, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları araştırma becerisiyle ilişkilendirilmemiştir. İlişkilendirilen kazanımlarda ise kütüphanesiz araştırma yapmaya yönlendirme söz konusudur. Kütüphanenin araştırmadan soyutlanamayacağı, dolayısıyla, **araştırma becerisinin** kütüphane kullanımını içermek zorunda olduğu gerçeğinin programın hazırlık aşamasında gözden kaçırıldığı anlaşılmaktadır. Kütüphane kullanımının alt beceri olarak asıl yer aldığı **“bilgi teknolojilerini kullanma”** becerisine ise oldukça az ilişkilendirme yapılmıştır. Programda, araştırmamızın bir diğer bileşeni olan okuma alışkanlığına yönelik yaklaşıma, Türkçe dersine yapılan ilişkilendirmeyle ilgili olarak karşılaşılmaktadır. Ancak, bu yaklaşımın çalışmamız kapsamında ele alınan anlamından daha çok görsel okumayla ilişkili olarak karşımıza çıkmaktadır. Bütün bunlar, beceri alanının irdelendiği bölümde olduğu gibi, programın okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından yetersiz bir yaklaşım içinde bulunduğunu destekleyici niteliktedir. Bir başka deyişle, programın, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları kazandırılmasına yönelik **“kısmi”** bir yeterlilikte olduğunu söylemek mümkündür. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının, eğitimde verimliliğin artırılmasında önemli etkilerinin bulunmasından dolayı öğretim programlarının birer ögesi olmak durumundadır. Ancak, bu yaklaşım Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda yeterince görülmemektedir. Dersin, **“öğrenme-öğretme süreci”**nin açıklandığı bölümde yer alan şu ifade okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının bu dersin zorunlu parçaları olmasını gerektirmektedir. Ancak, programın okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına ilişkin yetersiz yapısıyla çelişmektedir.

Öğrenme-öğretme sürecinde, çocukların bilgilerini sürekli güncelleyebilme becerilerinin geliştirilmesi daha önemli hale gelmiştir. Bunu da öğrencilerin aktif olduğu yöntemlerle gerçekleştirmek gerekmektedir (MEB, 2005c, s.64).

Görüldüğü gibi, öğrenme-öğretme sürecinin temel vurgusu/ilkesi “aktif” öğrenme üzerinedir. Aktif öğrenmenin/katılımın temel aracının okuma ve kütüphane olduğu ise açıktır. Aktif öğrenmenin böylesine güçlü biçimde dile getirilmesine karşın, okuma alışkanlığı ve kütüphane kavramlarının bu denli silik kalması önemli bir yaklaşım eksikliği ve çelişkidir. Bir başka deyişle, programda sunulan anlayış ile okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının programın tema, kazanım, beceri, etkinlik, ve kişisel nitelikler gibi farklı öğelerine yeterince ve güçlü biçimde yansıtılmaması bir çelişki anlamına gelmektedir. Bunun dışında, programda öğrencilere kazandırılacak beceriler arasında yer alan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma, iletişim, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma, öğrenmeyi öğrenme ve bilimin temel kavramlarını tanıma okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını zorunlu olarak içermesi gerektiği belirtilmemektedir. Dolayısıyla, bu anlayış/yaklaşım eksikliği bu alışkanlıkların ilgili becerilerin edinilmesinde gerçekleştirilecek etkinliklere yansıtılmamaktadır.

5.4. FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI

Günümüzde yaşanan hızlı ekonomik, sosyal, bilimsel ve teknolojik gelişmeler yaşam şeklimizi önemli ölçüde değiştirmektedir. Özellikle bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hayatımıza etkisi günümüzde belki de geçmişte hiç olmadığı kadar açık bir biçimde görülmektedir. Küreselleşme, uluslararası ekonomik rekabet, hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmeler gelecekte de hayatımızı etkilemeye devam edecektir. Bütün bunlar dikkate alındığında ülkeler, güçlü bir gelecek oluşturmak için her vatandaşın fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmesinin gerekliliğinin ve bu süreçte fen derslerinin anahtar bir rol oynadığının bilincindedir (MEB, 2005f, s.3). Dolayısıyla, yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler eğitim sektörünü de etkilemekte ve Fen ve Teknoloji dersinin eğitim sürecindeki önemini artırmaktadır. Bu durum fen ve teknoloji okuryazarlığının bir deyim olarak ortaya çıkmasına ve yaygın bir şekilde kullanılmasına neden olmuştur.

Fen ve teknoloji okuryazarlığı, genel bir tanım olarak; bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, etraflarındaki dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir kombinasyonudur (MEB, 2005f, s.3).

Bilgi çağını yaşadığımız günümüzde fen bilimleri, büyük bilgi birikimi ve teknolojideki hızlı değişmelerle karakterize edilmektedir. Buna bağlı olarak eğitim sistemimizdeki temel amaç, öğrencilerimize mevcut bilgileri aktarmaktan çok, bilgiyi elde etme becerilerinin kazandırılması olmalıdır. Başka bir deyişle, öğrencilerimizin, ezberden çok kavrayarak öğrenmelerini, karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilmelerini, analitik ve yaratıcı düşünerek bilimsel yöntem ve süreç becerilerini kullanmalarını sağlamak olmalıdır (Kaptan, 2005, s.283). Fen, fiziksel ve biyolojik dünyayı tanımlamaya ve açıklamaya çalışan dinamik ve beşeri bir faaliyettir. Teknoloji ise, sadece bilgisayarlar gibi elektronik cihazlar ve bunların çeşitli uygulamaları değildir. Teknoloji hem diğer disiplinlerden (örneğin fen, matematik, kültür) elde edilen kavram, ve becerileri kullanan bir bilgi türüdür hem de materyalleri, enerjiyi ve araçları kullanarak, belirlenen bir ihtiyacı gidermek veya belirli bir problemi çözmek için bu bilginin kullanılmasıdır. Fen ve teknoloji yaşamımızın ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrencilerin fen ve teknoloji ile ilgili bilgi, anlayış, beceri, tutum ve değerleri geliştirmeleri, fen ve teknolojinin hayatımızdaki her alanındaki etkilerinin belirgin bir biçimde görüldüğü bilgi çağında özel bir öneme sahiptir (MEB, 2005f, s.5-6).

Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı iki ana bölümden oluşmaktadır. “Program temelleri” adı altındaki birinci bölümde programın vizyonu, teknoloji boyutu, öğrenme öğretme ve değerlendirme ile ilgili temel felsefi ve bunların öğretim programlarına etkin şekilde yansımaları için öğretim programlarının düzenlenmesindeki ilkeler ortaya konulmuştur. İkinci bölümde ise program temellerinde anlatılan ilkelere uygun olarak hazırlanan 4. ve 5. sınıf Fen ve Teknoloji derslerinin öğretim programları sunulmuştur. Bu bölümde her sınıf için bilgi kazanımları ile anlayış, beceri, tutum ve değer kazanımları ve birinci bölümdeki esaslar gözetilerek hazırlanmış, öğrenme etkinlikleri ile öğretim ve değerlendirme etkinliklerine örnekler verilmiştir (MEB, 2005f, s.1).

Bilim ve fenin ilerlemesinde araştırmanın önemi yadsınamayacak kadar büyüktür. Yoğun araştırma çalışmalarıyla desteklenen bu bilimin ders olarak öğretilmesinde de araştırma kavramına, dolayısıyla, okuma ve kütüphane kullanımına gereken önemin verilmesi gerekmektedir. Bugüne değin ortaya konan bütün bilimsel çalışmalar araştırmalarla gerçeklikleri kanıtlanmış ve geliştirilmiştir. Araştırma yapmanın gösterilen en önemli adreslerinden biri kütüphanelerdir. Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı bu açılardan değerlendirildiğinde okuma ve araştırma yapmanın önemine programın amaçları bölümünde vurgu yapıldığı görülmektedir. Ancak, kütüphane kavramına, araştırma kavramı içinde örtük bir gönderme dışında çok fazla değinilmemiştir. “Araştırma, okuma ve tartışma amacıyla yeni bilgileri yapılandırma becerilerini kazanmalarını sağlamak” şeklinde dile getirilen bu amacı, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarıyla dolaylı açıdan ilişkilendirmek mümkündür. Bunun dışında öğretim stratejilerinin anlatıldığı kısımda kütüphane taraması öğrenci merkezli bir öğretim yöntemi olarak ele alınmıştır. Aynı zamanda sorgulayıcı araştırma tekniği şeklinde bir strateji de bulunmakta, ancak, bunun içerik açısından çok fazla okuma ve kütüphane kullanımını ifade etmediği daha çok deneysel yöntemin ağırlıklı olarak işlendiği anlaşılmaktadır. Diğer yandan, fen ve teknoloji eğitiminde etkileşimli ve ilgi çeken çeşitli yazılı ve yazılı olmayan kaynakların kullanılması gerektiğine dikkat çekilmesine rağmen bu bağlamda okuma ve kütüphane kullanımıyla herhangi bir bağlantı kurulmamaktadır. Programda basılı ve basılı olmayan kaynaklar ayrı ayrı tanımlanmakta ve açıklanmakta, ancak, bu tür kaynaklara en etkin ulaşılacak yerler olan kütüphanelerden söz edilmemektedir. Program hedeflediği amaçlar kapsamında okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını kazanmayı gerektiren bir nitelikte görülmektedir.

Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı, sadece günümüzün bilgi birikimini öğrencilere aktarmayı değil; araştıran, sorgulayan, inceleyen, günlük hayatıyla fen konuları arasında bağlantı kurabilen, hayatın her alanında karşılaştığı problemleri çözmeye bilimsel metodu kullanabilen, dünyaya bir bilim adamının bakış açısıyla bakabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2005f, s.34).

Görüldüğü gibi, araştırma, inceleme, sorgulama, öğrenilenlerle günlük hayat arasında ilişki kurma ve bir bilim adamının bakış açısına ulaşma gibi erdemler okumanın düzenli bir alışkanlık haline getirilmesiyle ve kütüphanenin etkin kullanımıyla yakından ilgili bulunmaktadır. Bu bağlamda sözü edilen amaçlar okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının bir uzantısı niteliğinde olmasına rağmen, bu alışkanlıkların kazandırılmasına yönelik gereken önemin çok fazla verilmediği anlaşılmaktadır.

İlköğretim 4. ve 5. Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programları canlılar ve hayat, madde ve değişim, fiziksel olaylar, dünya ve evrenden oluşan dört konu içeriği öğrenme alanlarından ve Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ), bilimsel süreç becerileri (BSB), tutumlar ve değerler (TD) olmak üzere beceri, tutum ve değerlerle ilgili üç tane öğrenme alanından oluşmuştur. Bu kazanımlar tek tek ele alınarak değerlendirildiğinde okuma ve kütüphane kullanımının hiçbir şekilde ifadelendirilmediği görülmektedir. Diğer programlarda olduğu gibi, araştırır, bilgi toplar gibi okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarıyla ilgili örtük ifadelerle rastlanmakta, ancak, bunların gerçek birer kazanım olarak ele alınmadığı anlaşılmaktadır. Bilgi ve veri toplama düzeyinde çalışmalarda gözlem, deneyler, fotoğraflar, kitaplar gibi kaynaklardan bilgi toplama okuma ve kütüphane kullanmayla ilişkili olmasına rağmen, bu anlamda hiçbir bağlantı göze çarpmamaktadır.

Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nda üniteler belli bir düzen içinde sıralanmıştır. Her ünite kendi içinde, genel bakış, ünitenin amacı, ünitenin odağı, önerilen konu başlıkları, ünitenin kavram haritası, öğretim programı ve önerilen öğretim ve değerlendirme etkinlikleri şeklinde bölümlerden oluşmaktadır. Ölçme ve değerlendirme bölümü, diğer öğretim programlarından farklı olarak her ünite için ayrı ayrı düzenlenmiştir. Program, bu bölümler dikkate alınarak değerlendirilecektir.

Programda verilen canlılar ve hayat, madde ve değişim, fiziksel olaylar, dünya ve evren üniteleri yukarıda belirlenen her bir bölüm için tek tek ele alınıp incelendiğinde, sadece bir yerde konuyla ilgili bir okuma parçasının verildiği görülmektedir. Bunun yanında ışık ve ses ile fiziksel olaylara bağlı dünya ve evren ünitelerine kütüphaneden araştırma

yapma etkinliği konulduğu görülmektedir. Diğer yandan lme ve değerlendirme alanıyla ilgili olarak oluşturulması önerilen gruplar için aktif kitap okuma etkinliğiyle öğrenme ve kütüphaneden farklı kaynaklardan yararlanma etkinliği bir lme değerlendirme lt olarak verilmektedir. Sözü edilen bölümler dışında gerek ünitelerin tanıtımının yer aldđđı genel bakış, ünitenin amacı, ünitenin odağı, konu başlıkları ve kavram haritası bölümlerinde gerekse, disiplinler arası ilişkilendirmelerde okumaya ve kütüphane kullanımına yönlendirici hiçbir ifadeye rastlanmamaktadır. Programda araştırmaya yönelik çalışmalar daha çok görsel ve deneysel etkinliklerle verilmektedir.

Fen ve Teknoloji dersi tamamen araştırmaya dayalı nitelikte bir derstir. Görsel etkinlikler kadar konuyla ilgili kaynakların okunması ve bununla ilgili olarak kütüphane taramasının yapılması son derece önemlidir. Buna rağmen, diğer ğretim programlarında olduğu gibi, bilgi toplar, kaynak araştırır şeklindeki ifadeler kullanılarak, okumaya ve kütüphane kullanımına dolaylı açılardan göndermeler yapılmaktadır. Ancak, yönlendirmenin büyük lde önemli olduğu ilköğretim çağında okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına dayalı birtakım özel etkinliklerin zorunlu tutulması gerekmektedir. Okumanın, tablo ve grafik okuma dışında gerçek anlamda bir kazanım olarak verilmesi gerekmektedir. Okuma ve kütüphane kullanımı programda işlendiği gibi, sadece ışık ve ses, dünya ve evren konularıyla ilgili olmayıp diğer bütün konuları kapsayacak nitelikte programın bir parçası olmak durumundadır. Bu anlamda programda, okumaya ve kütüphane kullanımına yönelik uygulamalara ağırlık verilmelidir. Verilen etkinlik örneklerinde bu tür uygulamalara yukarıda değinilen örnekler ve üstü örtük ifadeler dışında yeterince yer verilmediği gibi, bu yöndeki kazanımlar tamamen öğretmenin özel çabalarına ve tercihine bırakılmaktadır.

Özetleyecek olursak, Fen ve Teknoloji dersi için belirlenen amaçlarda okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına ilişkin belli bir amaç bulunmamakta, sadece kütüphane kullanımına ilişkin araştırma yapma ifadesi yer almaktadır. Diğer yandan, programda, çalışmamızın diğer konusu olan okuma alışkanlığı da yeterli düzeyde ele

alınmamaktadır. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının, yukarıda sözü edilen iki ünite dışında programın bütünlüğüne yansıtılmadığı anlaşılmaktadır.

5.5. MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI

Matematik, nesnel gerçeklikten, insanoğlunun yine nesnel gerçekliği daha iyi kavramak, onu biçimlendirmek için soyutladığı bazı kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerle uğraşmaktadır. Bu uğraşı sırasında da yöntem olarak mantığı kullanmaktadır. Formüller, simgeler matematik için yalnızca birer araçtır. Bu nedenle matematik sanatta, edebiyatta, hukukta, kısaca yaşamda kullandığımız yöntemlerin soyut bir sistematiğidir (Tepedenlioğlu, 1983, s.11). Sanattan edebiyata birçok alanla ilişkilendirilen matematik biliminin, insan yaşamındaki kullanım alanı aynı ölçüde geniş bir yelpazeye sahiptir.

Günlük yaşamda, matematiği kullanabilme ve anlayabilme gereksinimi önem kazanmakta ve sürekli artmaktadır. Değişen dünyamızda, matematiği anlayan ve matematik yapanlar, geleceğini şekillendirmede daha fazla seçeneğe sahip olmaktadır. Matematik eğitimi, bireylere fiziksel dünyayı ve sosyal etkileşimleri anlamaya yardımcı olacak geniş bir bilgi ve beceri donanımı sağlamaktadır. Çeşitli deneyimlerini analiz edebilecekleri, açıklayabilecekleri, tahminde bulunacakları ve problem çözebilecekleri bir dil ve sistematik kazandırmaktadır. Ayrıca, yaratıcı düşünmeyi kolaylaştırmakta ve estetik gelişimi sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, çeşitli matematiksel durumların incelendiği ortamlar oluşturarak bireylerin akıl yürütme becerilerinin gelişmesini hızlandırmaktadır (MEB, 2005g, s.7).

Matematiği öğrenmek; temel kavram ve becerilerin kazanılmasının yanı sıra matematikle ilgili düşünmeyi, genel problem çözme stratejilerini kavramayı ve matematiğin gerçek yaşamda önemli bir araç olduğunu takdir etmeyi de içermektedir. Hayatında matematiği kullanabilen, problem çözebilen, çözümlerini ve düşüncelerini

paylaşabilen, ekip çalışması yapabilen, matematikte öz güven duyabilen ve matematiğe yönelik olumlu tutum geliştiren bireyler yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu çerçevede matematik programında, matematiği öğrenmenin zengin ve kapsamlı bir süreç olduğu görüşü benimsenmiştir (MEB, 2005g, s.8). Bu görüş çerçevesinde program, öğrencilerin etkin katılımını zorunlu kılmaktadır.

İlköğretimde öğrenciler çevreleriyle, somut nesnelere ve akranlarıyla etkileşimlerinden kendi düşüncelerini oluştururlar. Bu doğrultuda matematik öğrenme etkin bir süreç olarak ele alınmıştır. Programda; öğrencilerin araştırma yapabilecekleri, keşfedebilecekleri, problem çözebilecekleri, çözüm ve yaklaşımlarını paylaşarak tartışabilecekleri ortamların sağlanmasının önemi vurgulanmıştır (MEB, 2005g, s.8). Araştırma, kütüphane kullanımını ve beraberinde farklı kaynakların okunmasını gerektiren bir süreçtir. Yeni İlköğretim Programları'yla ilgili 20 sınıf öğretmeni üzerinde yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin çoğunluğu, öğrenci merkezli eğitimin daha çok materyal kullanımını gerektirmesini olumlu buldukları ortaya çıkmıştır (Özdeş ve diğerleri, 2005, s.253). O halde, öğrenci merkezli eğitimin gereği olarak matematik öğretiminde de okuma ve kütüphane kullanımı bu sürecin bir parçası olmak durumundadır. Bu nedenle, diğer derslerde olduğu gibi Matematik Dersi Öğretim Programı'nda da okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları aktif olarak yer almalı ve bu doğrultuda öğrencilere bu alışkanlıkların kazandırılması amaçlanmalıdır.

Yaşanan hızlı değişim ve gelişmelerin eğitime bir yansıması olarak, matematik dersinin de kalıplaşmış formüllerin ezberinden kurtarılması, nedenlerin, niçinlerin sorgulandığı araştırma merkezli bir yapıya kavuşturulması kaçınılmaz bir ihtiyaç olmaktadır. Dolayısıyla, yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği bu programın gereği olarak öğrencilere okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının kazandırılması daha da önemli hale gelmektedir. Matematik dersi öğretim programı, bu bakış açısı dikkate alınarak incelenecektir.

Matematik Dersi Öğretim Programı, giriş, programın vizyonu, programın yaklaşımı, programın temel öğeleri, matematik öğretimi ve öğrenme, öğrenme alanları ve etkinlik

örnekleri, ölçme ve değerlendirme, sınıflara göre matematik programı ve eklerden oluşmaktadır.

Programda, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına programın temel öğelerinin anlatıldığı bölümle ilgili olarak değinilmektedir. Bu bölümde ilköğretim 1-5. sınıflar Matematik Dersi Öğretim Programı'nın yapısını ve içeriğini oluşturan bileşenler açıklanmaktadır. Çalışmamızla ilgili olarak genel amaçlar kapsamında "araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma gücünü geliştirme" amacı yer almaktadır (MEB, 2005g, s.9). Bu amacın, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına yönelik dolaylı bir yaklaşım oluşturduğunu söyleyebiliriz. Araştırma yapmak, daha önce de söylediğimiz gibi kütüphane kullanımı ve buna bağlı olarak okumayla ilişkili bir süreçtir. Bir başka deyişle, kütüphane kullanımının ve okumanın etkin bir bileşenidir. Bu anlamda, Matematik Dersi Öğretim Programı araştırma yapmayı ders içeriğiyle ilgili görmektedir. Diğer yandan program, diğer derslerin programlarında (Hayat Bilgisi, Türkçe, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler) olduğu gibi, öğrencilerin şu ortak becerileri kazanmalarını hedeflemektedir (MEB, 2005g, s.11):

- Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim
- Problem çözme
- Araştırma
- Karar verme
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik

Yukarıda sıralanan becerilerden ilk sekizi okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarıyla doğrudan ilişkili konulardır. Dolayısıyla, diğer derslerde olduğu gibi

matematik dersi kapsamında da bu konulara ağırlık verilmelidir. Matematik Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen ortak becerilerle birlikte problem çözme, iletişim, ilişkilendirme ve akıl yürütme gibi temel matematik becerilerinin üzerinde önemle durulmaktadır. Sözü edilen beceriler ele alınıp incelendiğinde, iletişim becerisinde okumanın öneminin vurgulandığı görülmektedir. Matematik dersiyle ilgili olarak iletişim becerisinin kazanılabilmesi için “matematik hakkında konuşma, yazma, tartışma ve okumanın önemini fark etme” alt becerisinin geliştirilmesinin hedeflendiği belirtilmektedir (MEB, 2005g, s.13). Ancak, bunu dışında üzerinde ayrıntılı olarak durulan problem çözme, akıl yürütme, ilişkilendirme becerilerinin geliştirilmesinde ve özellikle “okumanın önemini fark etme” becerisinde okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarından söz edilmediği görülmektedir.

Aynı şekilde, matematik öğretimi ve öğrenme sürecinde, özellikle okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını içermesi gereken inceleme/araştırma öğretim aşamasında bu konuların ele alınmadığı anlaşılmaktadır. Oysa ki, araştırma sürecinin doğal parçalarından olan okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları, dolayısıyla, araştırmaya dayalı öğretim anlayışının benimsendiği matematik dersinin de önemli birer parçası olmalıdır.

Öğrenme alanları ve etkinlik örnekleri incelendiğinde ise, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları veriyi toplama, açıklama ve yorumlama gibi matematiğin pek çok konusuyla ilgili olabilecek, matematik öğretimine pek çok açıdan katkı sağlayabilecek iken, bu alışkanlıkların hiçbir şekilde söz konusu edilmediği anlaşılmaktadır. Gerek öğrenme alanları ve etkinlik örnekleri, dersle ilgili kazanımlar gerekse ders başarısının değerlendirildiği ölçme değerlendirme çalışmalarında öğrencilerin okumaya ve kütüphane kullanımına yönlendirici bir açıklamaya rastlanmamaktadır.

Programda, öğrenme alanlarıyla ilgili kazanımlar sınıflara göre tablolar halinde verilmektedir. Çeşitli etkinlik örnekleri ve disiplinler arası ilişkilendirmelerin yer aldığı tablolarda okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına yönelik hiçbir etkinlik örneği

ve ilişkilendirme bulunmamaktadır. Araştırmaya dayalı bir öğretim programının okumayı ve kütüphane kullanımını içermesi ve bu yönde öğrencilerin güdülendirilmesi gerekmektedir. Ancak, Matematik Dersi Öğretim Programı'nda bu yönde hiçbir yaklaşım bulunmamaktadır. Dolayısıyla, programda öğrenciye kütüphane kullanımı konusunda hiçbir yönlendirmenin yapılmadığı ve okumanın programda yer alan konulardan tamamen soyutlandırıldığı anlaşılmaktadır. Bu açıdan, matematik öğretim sürecinde önemli eksiklikler görülmektedir.

Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları, yalnızca Türkçe dersiyle ilgili konular olmayıp, diğer derslerle de yakından ilgili bulunmaktadır. Matematik öğretiminde, problem çözmeden, analitik düşünceye kadar birçok konuda okumanın ve kütüphane kullanımının öğrenciye sağlayacağı katkılar bulunmaktadır. Bu alışkanlıkları kazanmış bir öğrencinin derslerde diğer öğrencilere göre daha başarılı olacağı söylenebilir. Bu nedenle bütün dersler için okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının kazandırılmasına yönelik bir yaklaşım oluşturulmalıdır.

Matematik Dersi Öğretim Programı'nda okuma ve kütüphane kullanımının dolaylı açıdan ölçme aracı olarak kullanıldığını görmekteyiz. Ancak, farklı kaynaklardan yararlanma, bilgileri sorgulama şeklindeki ifadeler bir ölçüde kütüphane kullanımını anlatmakta, buna karşın, ifadelerin yeterince açık olmamasından dolayı kütüphane kullanımına yapılan gönderme eksik kalmaktadır. Aynı şekilde, Türkçe'yi doğru ve düzgün kullanma, akıl yürütme gibi ölçütler, genelde okuma alışkanlığının kazanımları arasında olmasına rağmen, okuma bu anlamda matematik dersi için bir değerlendirme ölçütü olmamıştır.

Programların, ölçme ve değerlendirme yaklaşımında, derinliği olmadan çok sayıda kavram ve ilkeyi öğrenme, rutin problemleri çözebilme, ezber bilgi ve yazılı materyallerden bilgiyi aynen aktarmanın önemi azalmıştır. Diğer yandan, okuduğunu anlama, eleştirme, yorumlama, bilgi toplama, analiz etme ve bir sonuca ulaşma, araştırma yapma, vb. becerilerin önemi artmıştır (MEB, 2005g, s.334). Bu durumda, sıralanan becerilerle yakından ilişkisi olan okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları

programlarda daha açık ifadelerle ortaya konmalı, ölçme değerlendirme bölümlerinde belirgin bir ölçüt olarak yer almalıdır. Bu açıdan bakıldığı zaman, Matematik Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediğinin ölçülmesinde kullanılan gözlem formlarında, gerekse ürün dosyalarında okuma ve kütüphane kullanımının açık ifadelerle sözü edilmemekte, belirgin bir ölçüt olarak yansıtılmamaktadır. Bu durumda, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının kazanılması öğrencinin kendi çabalarına ve öğretmenin bu konuyla ilgili kişisel duyarlılığına bırakılmaktadır.

Görüldüğü gibi, ele aldığımız derslerin öğretim programları içinde özellikle Türkçe dersi ve bir ölçüde de Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından görece biraz daha güçlü olduğu, diğer derslere ait öğretim programlarının genelde yetersiz kaldığı söylenebilir. Ancak, tüm derslerin değerlendirdiğimiz konuda sistematik ve bütünsel yapıda öğretim programlarına sahip olmadıkları anlaşılmaktadır.

Bir sonraki bölümde bu konuya ilişkin öğretmen görüşleri değerlendirilecektir.

6. BÖLÜM

2004 İLKÖĞRETİM PROGRAMI'NDA OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIĞINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ANKETİ BULGULARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu bölümde, belirlenen ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanan ve sonuçları Ankara'daki öğretmenlere genellenebilecek anket verileri yorumlanmaya ve bazı değerlendirmeler yapılmaya çalışılacaktır. Gerekli ve anlamlı görülen konularda, devlet okulu-özel okul ayırımıyla irdelenmeler de yapılacaktır.

6.1. ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ DENEYİMLERİ

Mesleki deneyim süresi, fazla olan (tecrübeli) öğretmenlerin daha önceki öğretim programını bilme ve uygulama süreci ve yeni programla karşılaştırma yeterlilikleri açısından önemli bir değişken olarak düşünülebilir. Özellikle, tecrübeli öğretmenlerin program hakkındaki düşüncelerinin anlamlı veriler sunacağı varsayılarak sorulan bu soruda, öğretmenlerin verdiği yanıtlara göre oluşturulan tablo (Tablo1) aşağıdadır.

TABLO 1. Mesleki Deneyim Durumu

<i>Öğretmenlik süresi</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>
1-5 yıl	12	10,2
6-10 yıl	22	18,6
11 yıl ve daha fazla	84	71,2
<i>Toplam</i>	118	100,0

Tablo 1'e göre anketimizi yanıtlayan öğretmenlerin en büyük çoğunluğunu (%71,2) mesleki deneyimi fazla olan öğretmenler oluşturmaktadır. Deneyimi az olan öğretmenlerin oranı (%10) gibi düşük bir oranda görülmektedir. Bu veriler, anketimize

yanıt veren öğretmenlerin çok büyük bir çoğunluğunun program tecrübesi ve uygulaması bulunan öğretmenler olduğu söylenebilir. Araştırmamız açısından bu bir avantaj sayılabilir.

6.2. YENİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINA GEREKSİNİM OLUP OLMADIĞINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Ayrıntıya girmeden önce yeni öğretim programları hakkında öğretmenlerin genel düşüncelerini öğrenmek çalışmamız açısından önemli görülmektedir. Buna yönelik olarak, amacı, uygulamaya başlanan yeni öğretim programlarının bir gereksinim sonucu mu yoksa MEB'in bir öncekini değiştirme tercihiyle mi oluşturulduğuna ilişkin öğretmen düşüncelerini almak olan bu soruya yönelik veriler, Tablo2'de sunulmaktadır.

TABLO 2. Öğretmenlere Göre Yeni Öğretim Programlarına Gereksinim Olup Olmadığı

<i>Yeni öğretim programlarına gereksinim var mıydı?</i>	Sayı	%
Evet	103	87,3
Hayır	15	12,7
<i>Toplam</i>	118	100,0

Ankete yanıt veren öğretmenlerin çok büyük çoğunluğu (%87,3), ilköğretimde yeni öğretim programlarına gereksinim olduğu görüşü üzerinde birleşmektedir. Buna karşılık, yeni öğretim programına gereksinim olmadığını, bir başka deyişle eski öğretim programlarının yeterli olduğunu savunan öğretmenler de bulunmaktadır (%12,7).

Bu konuda özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin düşünceleri arasında fark olup olmadığını gösteren veriler de aşağıdaki tabloda (Tablo 3) yer almaktadır. Bu veriler, öğretmenlerin büyük bölümünün yeni öğretim programları beklentisi içinde olduklarını ve bu değişikliğe olumlu baktıklarını göstermektedir.

TABLO 3. Devlet ve Özel Okulda Görev Yapan Öğretmenlere Göre Yeni Öğretim Programlarına Gereksinim Olup Olmadığı

<i>Yeni öğretim programlarına gereksinim var mı?</i>	Okul türü			
	Devlet		Özel	
	Sayı	%	Sayı	%
Evet	66	84,6	37	92,5
Hayır	12	15,4	3	7,5
Toplam	78	100,0	40	100,0

Ki_Kare=1,481 P=0,224

Devlet ve özel okulda görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (devlet okulundaki öğretmenlerin %84,6'sı; özel okuldaki öğretmenlerin %92,5'i ilköğretimde yeni öğretim programlarına ihtiyaç olduğunu düşünmektedir. Pearson ki-kare testi sonucuna göre, yeni öğretim programlarına gereksinim olup olmadığı düşüncesi açısından devlet ve özel okul öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (P=0,224). Bir başka deyişle, hem devlet okulu hem de özel okul öğretmenleri ilköğretimde programlar açısından bir yeniliğe gereksinim olduğunu düşünmektedir.

6.3. ÖĞRETMENLERE GÖRE YENİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINA OLAN GEREKSİNİMİN NEDENLERİ

Bu soru, yeni öğretim programlarına gereksinim olduğunu düşünen öğretmenlerin bu gereksinimin nereden kaynaklandığı hakkındaki fikirlerini öğrenmek amacıyla sorulmuştur. Gereksinim nedenlerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları ile ilgili olup olmadığı önemli görülmektedir. Dolayısıyla, bu durum, çalışmamız açısından irdelenmesi gereken bir konu olarak değerlendirilmiştir. Yeni öğretim programlarına gereksinim duyulma nedenleriyle ilgili verilen yanıtlar Tablo 4'de gösterilmektedir.

TABLO 4. Öğretmenlere Göre Yeni Öğretim Programlarına Neden Gereksinim Olduğu

<i>Gereksinimin nedeni</i>	<i>Sayı</i>	<i>%</i>
Eski öğretim programlarının öğrenci merkezli olmaması	75	63,6
Eski öğretim programlarının etkinliklere ağırlık vermemesi (ezbere dayalı olması)	25	21,2
Yeni öğretim programlarına gereksinim yoktu	15	12,7
Diğer	3	2,5
<i>Toplam</i>	118	100,0

Öğretmenlerin yeni bir öğretim programına gereksinim duyulmasına ağırlıklı olarak gösterdikleri neden, eski öğretim programlarının öğrenci merkezli olmaması ve etkinliklere ağırlık vermemesi, bir başka deyişle ezbere dayalı olmasıdır. Bu iki seçeneği işaretleyen öğretmenlerin oranı, %84,8'e ulaşmaktadır. Dolayısıyla, çok büyük bir bölümü eski öğretim programlarının hem öğrenci merkezli olmadığını, ezbere dayalı olduğunu hem de etkinliklere ağırlık vermediğini düşünmektedir. Yeni öğretim programlarına gereksinim olmadığını düşünen öğretmenlerin (%12,7) dışında, bu soruya ilişkin "diğer" seçeneğinde görüş bildiren öğretmenler ise, eski öğretim programlarının ağır ve beceriden çok bilgi yüklü olduğunu belirtmişlerdir. Bu veriler, öğretmenlerin, yeni öğretim programlarına yönelik gereksinimin eski programların genelde öğrenci merkezli ve etkinlik ağırlıklı olamama, ezbere dayalı, aşırı bilgi yüklü ve ağır olma gibi niteliklerinden kaynaklandığını düşündükleri biçiminde yorumlanabilir. Öne sürülen nedenler okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından ilgili ve anlamlı görünmektedir. Ezbere dayalı olmayan, öğrenci merkezli ve etkinlik ağırlıklı programlar bu alışkanlıklar açısından tercih edilir bir öğretim yapısıdır. Dolayısıyla, öğretmenlerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından anlamlı sayılacak nedenlerle eski öğretim programlarını eleştirip yenisine gereksinim olduğunu düşündükleri söylenebilir.

6.4. YENİ ÖĞRETİM PROGRAMLARIYLA İLGİLİ VERİLEN SEMİNERE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Yeni öğretim programları uygulanmaya başlanmadan önce 2004-2005 öğretim yılının sonunda 2 hafta ve 2005-2006 öğretim yılı başlamadan önce 2 hafta olmak üzere öğretmenlere verilen seminerlerin bir bölümünde 2004 İlköğretim Programı anlatılmıştır. Öğretmenlere bu konuda verilen eğitim seminerlerinin yeterli olup olmadığı yönünde öğretmen görüşlerini almak çalışmamız açısından irdelenmesi gereken bir konudur. Tablo 5’de bu soruya yönelik veriler sunulmaktadır.

TABLO 5. Yeni Öğretim Programlarıyla İlgili Verilen Seminerler Konusunda Öğretmenlerin Düşünceleri

<i>Öğretmenlere göre verilen seminerler nasıldı?</i>	Sayı	%
Süresi kısaydı	82	69,5
Eğitim verenler yetersizdi	66	55,9
Konular yeterince ele alınmadı	81	68,6

Öğretmenler, yeni öğretim programlarıyla ilgili olarak verilen seminerlerin genelde yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler bu seminerlere ilişkin olarak seminer süresinin kısıllığından (%69,59, eğitim verenlerin yetersizliğinden (%55,9) ve konuların yeterince ele alınmadığından (%68,6) yakınmaktadır.

Dolayısıyla, öğretmenler, seminerlerin yetersizliğini genelde üç nedene bağlamaktadırlar. Bu nedenlerin yanı sıra seminerler “uygulama yanının zayıf kaldığı”, “işlevsel bilgiler sunulmadığı” ve “kuramsal bilginin yoğun olduğu” nedenleriyle de öğretmenler tarafından yetersiz bulunmuştur.

6.5. ÖĞRETMENLERİN UYGULANMAYA BAŞLANAN YENİ ÖĞRETİM PROGRAMLARIYLA İLGİLİ GENEL DÜŞÜNCELERİ

Daha sonraki bölümlerde okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına yönelik ayrıntılı bir biçimde irdelenecek olan yeni öğretim programlarının yeterliliğine ilişkin olarak öğretmenlerin genel düşüncelerini almak hem konumuz hem de konunun sistematikliği açısından gerekli görünmektedir. Buna ilişkin veriler aşağıdaki tabloda (Tablo 6) yer almaktadır.

TABLO 6. Öğretmenlerin Yeni Öğretim Programlarıyla İlgili Genel Düşünceleri

<i>Yeni öğretim programları genel olarak nasıl?</i>	Sayı	%
Yeterli	29	24,6
Yetersiz	18	15,2
Kısmen yeterli	69	58,5
Diğer	2	1,7
Toplam	118	100,0

Tablo 6'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin yalnızca %24,6'sı yeni öğretim programlarının yeterli olduğunu düşünmektedir. Bir başka deyişle bu oran (%24,6), yeni öğretim programlarıyla ilgili olumlu düşüncede olan öğretmenlerin azınlıkta kaldığını göstermektedir. Programların kısmen yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı ise büyük çoğunluğu oluşturmaktadır (%58,5). Bir başka açıdan bakıldığında, yeni öğretim programlarını "kısmen" yeterli bulan öğretmenlerle yetersiz bulan öğretmenlerin oranının %73,7'ye ulaştığı söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin çok büyük çoğunluğunun yeni öğretim programlarıyla ilgili olumsuz ve/veya kısmen olumsuz bir görüşte olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, bir önceki bölümde yaptığımız program değerlendirmeleriyle de tutarlıdır. Öğretmenlerin yeni öğretim programlarına ilişkin düşünceleri daha sonra ele alacağımız okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına ilişkin düşünceleri açısından sistematiklik sağladığı için konumuzla ilgili görülmektedir.

Bu konuyla ilgili olarak devlet ve özel okul öğretmenlerinin düşünceleri arasında farklılık olup olmadığı konumuz açısından ayrıca incelenmesi gerekli görülmüştür. Buna yönelik oluşturulan Tablo 7’de ilgili veriler sunulmuştur.

TABLO 7. Yeni Öğretim Programlarıyla İlgili Öğretmenlerin Genel Düşünceleri Açısından Devlet ve Özel Okul Farkı

<i>Öğretmenlerin yeni öğretim programlarıyla ilgili düşünceleri</i>	Okul türü			
	Devlet		Özel	
	Sayı	%	Sayı	%
Yeterli	14	17,9	15	37,5
Yetersiz	18	23,1	2	5,0
Kısmen yeterli	46	59,0	23	57,5
Toplam	78	100,0	40	100,0

Ki_Kare=9,22 P=0,010

Her iki okul türünde görev yapan öğretmenlerin yarıdan çoğu (devlet, %59; özel, %57,5) öğretim programlarının kısmen yeterli olduğu düşüncesindedir. Diğer yandan, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin %23,1’i yeni öğretim programlarının yetersiz olduğu düşüncesindeyken, özel okuldaki öğretmenler için bu oran, %5,0 gibi düşük bir seviyede kalmaktadır. Bununla birlikte devlet okulundaki öğretmenlerin sadece %17,9’u programların yeterli olduğunu belirtmekte, bu oran özel okullarda %37,5 seviyelerine ulaşmaktadır. Bu durumda yeni öğretim programlarıyla ilgili öğretmen görüşlerinde devlet ve özel okul çalışanları açısından anlamlı bir farklılık bulunduğunu söylemek mümkündür (P=0,010). Yaptığımız görüşmelere ve gözlemlere dayalı olarak bu farklılığın, özel okullarda yeni öğretim programlarıyla ilgili altyapısal koşulların (bina, araç-gereç, laboratuvar, kütüphane, sınıf mevcutları vb.) daha uygun olmasının bu okul öğretmenlerinin programlara daha olumlu bakmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

6.6. ÖĞRETMENLERE GÖRE UYGULANMAYA BAŞLANAN YENİ ÖĞRETİM PROGRAMLARIYLA ESKİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI ARASINDAKİ FARK

Öğretmenlerin yeni öğretim programlarını eski programlara göre olumlu bir aşama olarak görüp görmediklerine yönelik düşüncelerini öğrenmek amacıyla sorulan soruya verilen yanıtlar doğrultusunda oluşturulan Tablo 8'e ait veriler aşağıda yer almaktadır.

TABLO 8. Öğretmenlere Göre Yeni Öğretim Programlarıyla Eski Öğretim Programlarının Farkı

<i>Yeni öğretim programları eski programlara göre nasıl?</i>	Sayı	%
Daha iyi	82	69,5
Daha kötü	12	10,2
Fark yok	22	18,6
Diğer	2	1,7
<i>Toplam</i>	118	100,0

Tablo 8'de görüldüğü gibi, yeni öğretim programlarının eski programlara göre daha iyi olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı büyük çoğunluğu oluşturmaktadır (%69,5). Bir başka deyişle, öğretmenler eskisi ile kıyaslandığında yeni öğretim programlarını tercih etmektedir. Eski ve yeni öğretim programları arasında genel olarak anlamlı bir fark olmadığını düşünen öğretmenlerin oranı düşük (%18,6) görünmektedir. Yeni öğretim programlarının eski programlara göre daha kötü olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı ise en düşük düzeydedir (%10,2). Ancak, bu konuyla ilgili olarak Tablo 6 verilerinde, yeni öğretim programlarının kendi içinde yeterli bir yapıda olmadığı görüşünün (%73,7) ortaya çıktığı da gözden kaçırılmamalıdır. Yani, yeni öğretim programlarını eskisine göre daha iyi bulmaları, öğretmenlerin yeni öğretim programlarını bütünüyle yeterli buldukları anlamına gelmemektedir. Bu durum, öğretmenlerin gerek eski gerekse yeni öğretim programları ile ilgili olarak önemli ölçüde bilinçli olduklarını da göstermektedir. Bu soruyla ilgili "diğer" seçeneğini işaretleyen iki kişi ise, süreç içinde programlarla ilgili belirgin fikirlerin ortaya çıkacağını belirtmişlerdir.

Bu konuyla ilgili devlet ve özel okul öğretmenlerinin düşünceleri arasında farklılık olup olmadığı ayrıca irdelenmiştir. Buna yönelik oluşturulan tablo (Tablo 9) aşağıda sunulmaktadır.

TABLO 9. Çalıştığı Okul Türüne Göre Yeni Öğretim Programlarıyla Eski Öğretim Programları Farkı Konusunda Öğretmen Düşünceleri

<i>Yeni öğretim programları eski programlara göre nasıl?</i>	Okul türü			
	Devlet		Özel	
	Sayı	%	Sayı	%
Daha iyi	45	57,7	37	92,5
Daha kötü	12	15,4	0	0
Fark yok	21	26,9	3	7,5
Toplam	78	100,0	40	100,0
	Ki_Kare=15,668		P=0,000	

Özel okul öğretmenlerinin tamamına yakın kesimi (%92,5) yeni öğretim programlarının eski programlara göre daha iyi olduğunu düşünürken, devlet okulu öğretmenleri için bu oran %57,7 düzeyindedir. Ayrıca, devlet okulu öğretmenlerinin %15,4'ü, yeni öğretim programlarının eski programlara göre daha kötü olduğunu belirtirken, özel okul öğretmenlerinin hiçbiri yeni öğretim programlarının eski programlara göre daha kötü olduğunu söylememektedir. Yapılan ki-kare analizine göre, ele alınan konuda devlet ve özel okul öğretmenlerinin düşünceleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (P=0,000). Bu verilere göre, özel okul öğretmenlerinin yeni programlarla ilgili daha olumlu düşüncelere sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuç Tablo 7 verileriyle de tutarlı görülmektedir.

6.7. ÖĞRETMENLERE GÖRE UYGULANMAYA BAŞLANAN YENİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ OLUMLU VE OLUMSUZ YANLARI

Yeni öğretim programlarının olumlu ve olumsuz yanlarıyla ilgili öğretmen düşüncelerini ortaya koymak ve bunların okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları

ile doğrudan ve dolaylı ilişkisini belirlemek çalışmamız açısından önemli görülmektedir. Bu amaçla oluşturulan açık uçlu sorulara verilen yanıtlar gruplandırılmış biçimde Tablo10 ve Tablo 11’de sunulmaktadır.

TABLO 10. Öğretmenlere Göre Uygulanmaya Başlanan Yeni Öğretim Programlarının Olumlu Yanları

<i>Yeni öğretim programlarının olumlu yanları</i>	Sayı	%
Etkinliklere ağırlık vermesi	92	78
Öğrenci merkezli olması	82	69,5
Araştırmaya dayalı olması	81	68,6
Toplam	118	100,0

Öğretmenlerin yeni öğretim programlarına yönelik olumlu düşünceleri birbirine yakın oranlarda “etkinliklere ağırlık vermesi” (%78), “öğrenci merkezli olması” (%69,5) ve “araştırmaya dayalı olması” (%68,6) seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Bu konuda devlet ve özel okul öğretmenlerinin yaklaşımları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Küçük bir fark ile de olsa etkinliklere ağırlık verme yanı öğretmenlere göre ilk sırada bulunmaktadır.

Öğretmenlere yeni öğretim programlarının olumsuz yanları hakkındaki görüşleri de sorulmuştur. Buna ilişkin veriler, Tablo 11’de yer almaktadır.

**TABLO 11. Öğretmenlere Göre Uygulanmaya Başlanan
Yeni Öğretim Programlarının Olumsuz Yanları**

<i>Yeni öğretim programlarının olumsuz yanları</i>	Sayı [§]	%
Yeterli hazırlık yapılmadan uygulamaya başlanmıştır.	97	82,2
Altyapı koşulları sağlanmadan uygulanmaya geçilmiştir.	96	81,4
Öğretim materyalleri yeterli ve uygun değildir.	62	52,5
Öğretim programlarındaki konular için belirlenen süreler yetmemektedir.	55	46,6
Önemli bir yenilik getirmemektedir.	12	10,2

Öğretmenlerin yeni öğretim programlarına ilişkin olarak belirledikleri en önemli olumsuzluk, programlarla ilgili yeterli hazırlık yapılmadan uygulamaya geçilmesidir (%82,2). Bunu, çok yakın bir oranla (%81,4) “programların altyapı koşulları sağlanmadan uygulamaya geçirilmesi” seçeneği izlemektedir. Programlarla ilgili materyal ve süreyi sorun olarak gören öğretmenlerin oranı diğer iki seçeneğe göre daha düşüktür. Programların önemli bir yenilik getirmediğini bir olumsuzluk olarak düşen öğretmenlerin oranı düşük (%10,2) kalmaktadır.

Kuşkusuz, öğretmenlerin büyük bölümü bir önceki soruda olduğu gibi seçeneklerde sunulan olumsuzlukların hepsinin belirli oranda söz konusu olduğunu düşünmektedir. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından özellikle ikinci sırada dile getirilen altyapısal koşulların olumsuzluğunun ilişkili olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle, yeni öğretim programları için öne sürülen altyapı koşullarının eksikliği olgusuna kütüphane kurumu da dahil edilebilir.

[§] Verilen yanıtlar bağımsız olarak oranlanmıştır. Bu durum, başka bazı tablolarımız için de geçerlidir.

6.8. ÖĞRETMENLERE GÖRE OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARININ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA YER ALMA GEREKLİLİĞİ

Öğretmenlerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığının öğretim programının bir parçası olduğunu düşünüp düşünmediklerini belirlemek çalışmamız için oldukça önemli bir konudur. Bir başka deyişle, öğretmenlerin programlara ilişkin bilinçlerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını da içerip içermediğini öğrenmek, onların genel anlamda okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarıyla ilgili bilinçlerine yönelik ipuçları verecektir. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının güçlü bir biçimde öğretim programlarında yer alması gerektiğinin öğretmenler tarafından destek görmesi tarafımızca tercih edilen bir durumdur.

TABLO 12. Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarının Öğretim Programlarında Yer Alıp Almama Konusunda Öğretmen Görüşleri

<i>Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları öğretim programlarında yer almalı mı?</i>	Sayı	%
Evet	114	96,6
Hayır	4	3,4
<i>Toplam</i>	118	100,0

Öğretmenlerin tamamına yakın bölümü (%96,6), okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının öğretim programlarında yer alması gerektiği görüşünü savunmaktadır. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının öğretmenler tarafından eğitim ve öğretimin bir parçası olarak görülmesi bir boyutuyla öğretim programlarında ağırlıklı olarak yer alması gerektiği gerçeğini ortaya koymaktadır. Bir başka deyişle, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının kazandırılması konusunda öğretim programlarının destekleyici bir yapıda olması gerektiği bütün öğretmenler tarafından kabul edilen bir durumdur. Uygulamanın içinde olan ve öğretimi gerçekleştiren kişiler olarak öğretmenlerin bu yaklaşımı son derece olumlu bir görüntüdür. Yapılan ki-kare analizine

de dayanarak, bu konuda devlet ve özel okul öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yani, her iki öğretmen grubu da öğretim programlarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını yeterince içermesi gerektiğini düşünmektedir.

6.9. OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARININ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA NEDEN YER ALMASI GEREKTİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının öğretim programlarında yer alması gerektiğini düşünen öğretmenlerin buna ilişkin gösterecekleri nedenlerin niteliği bu konudaki bilinçlerine bir başka açıdan ışık tutacaktır. Tablo 13’de bu konuya ilişkin veriler bulunmaktadır.

TABLO 13. Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarının Öğretim Programlarında Neden Yer Alması Gerektiğine İlişkin Öğretmen Düşünceleri

<i>Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları öğretim programlarında neden yer almalıdır?</i>	Sayı	%
Bu alışkanlıklar, araştırma sürecinin parçasıdır	107	90,7
Öğrencilere çeşitli kazanımlar sağlar	98	83,1
Derslerle ilgili etkinliklerin gerçekleştirilmesinde etkilidir	81	68,6
Türkçe dersinin öğrenilmesi ve öğretilmesinde zorunludur	71	60,2

Öğretmenlerin en büyük çoğunluğu (%90,7) okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının araştırma sürecinin bir parçası olduğu için öğretim programlarında yer alması gerektiğini düşünmektedirler. Bu alışkanlıkların öğrencilere çeşitli kazanımlar sağladığı da bir önceki seçeneğe yakın bir oranda öğretmenler tarafından kabul görmüştür (%83,1). Bununla birlikte seçenekler arasında genelde birbirine yakın

değerde bir dağılımın söz konusu olduğu dikkat çekmektedir. Ancak, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları doğrudan Türkçe dersi ile ilişkilendirdiği ve dolayısıyla bir anlamda sınırladığı için programlarda yer alması gerektiğini söyleyen öğretmen oranının %60,2 olması dikkat çekmektedir. En düşük oranda işaretlenen seçenek olması olumlu bir durum gibi görünürken oranın %60,2 olması da olumsuzluk içerebilecek bir görünümdür. Bu durumun, öğretmenlerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını öğretim programlarının bir parçası niteliğinde gördükleri gerçeğini yansıttığı söylenebilir.

6.10. ÖĞRETMENLERE GÖRE OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARININ YENİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA YER ALMA DÜZEYİ

Öğretmenlerin yeni öğretim programlarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını ne kadar içerdiğine yönelik düşünceleri onların, bu programlara sözü edilen alışkanlıklar açısından ne kadar hakim olduklarını da gösterecektir. Bir başka deyişle, aşağıdaki tablo verilerini elde ettiğimiz soru, yeni öğretim programlarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını içermeye düzeyi açısından öğretmenlerin düşüncelerini ortaya koymaktadır. Kuşkusuz, diğer tablolarda olduğu gibi burada da öğretmenlerin birçok nedeni birlikte ele aldıkları görülmektedir. Bu da öğretmenlerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına yönelik bilinçleri adına olumlu bir durumdur.

TABLO 14. Öğretmenlere Göre Yeni Öğretim Programlarının Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarını İçerme Düzeyi

<i>Yeni öğretim programları okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını ne kadar içermektedir?</i>	Sayı	%
Yeterince içermemektedir	34	28,8
Yeterince içermektedir	22	18,6
Kısmen içermektedir	62	52,5
Toplam	118	100,0

Tablo 14'e göre, anket uygulanan öğretmenler arasında yeni öğretim programlarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını yeterince içerdiğini düşünenler %18,6 gibi oldukça düşük bir orana sahiptir. Kısmen içerdiği görüşünün ise öğretmenlerin yarısından fazlası tarafından kabul gördüğü anlaşılmaktadır. Bu oran yeterince içermemektedir görüşüyle birlikte %81,3'e ulaşmaktadır ki, bu durum çalışmamızın hipotezi ile tutarlı görünmektedir. Bu veriler, bizim bir önceki bölümde ders programlarına ilişkin olarak yaptığımız değerlendirmelerle de tutarlıdır. Bu değerlendirmelerde, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının öğretim programlarında genel olarak kısmen yer aldığı sonucuna ulaşılmıştı. Ayrıca, Tablo 12'de tamamına yakın bölümü okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının öğretim programlarında güçlü bir biçimde yer alması gerektiğini söylemelerine karşın öğretmenler, yeni öğretim programlarında bu alışkanlıkların yeterince yer almadığını da belirlemektedirler. Kısaca, öğretmenler okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının yeni öğretim programlarına yeterince yansıtılmadığı ve kısmen yer aldığını düşünmektedirler.

6.11. ÖĞRETMENLERE GÖRE OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARININ ESKİ VE YENİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI AÇISINDAN DURUMU

Bu soru, öğretmenlerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından yeni ve eski öğretim programları arasında bir fark olup olmadığı, varsa ne tür bir değişimin söz konusu olduğuna ilişkin düşüncelerini almak amacıyla sorulmuştur. Öğretim programlarını hazırlayan yetkili kurum olarak MEB'in okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına öğretim programları değişse de yaklaşımının değişip değişmediğini öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirmemiz çalışmamız açısından dolaylı da olsa önemli görülmüştür. Konuya ilişkin öğretmen düşünceleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

TABLO 15. Öğretmenlere Göre Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarını İçerme Düzeyi Açısından Eski ve Yeni Öğretim Programlarının Farkı

<i>Okuma ve kütüphane alışkanlıkları açısından eski ve yeni öğretim programlarının farkı nedir?</i>	Sayı	%
Yeni programlar daha çok içermektedir	57	48,3
Eski programlar daha çok içermekteydi	9	7,6
Aralarında önemli bir fark yok	52	44,1
Toplam	118	100,0

Tablo 15 verileri çerçevesinde belirlenecek ilk nokta, öğretmenlerin çok küçük bir bölümünün (%7,6) okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını içerme açısından eski programların daha olumlu olduğunu düşünmektedir. Sadece bu veriye bakarak öğretmenlerin, yeni öğretim programları hakkında okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından olumlu düşüncede oldukları söylenebilir. Nitekim, öğretmenlerin en büyük bölümü (%48,3), yeni öğretim programlarının bir öncekine göre okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından daha güçlü bir yaklaşıma sahip olduğunu düşündüklerini söylemişlerdir. Ancak, yarıya yakın bölümü (%44,1),

yeni öğretim programlarının sözü edilen konuda anlamlı bir değişiklik getirmediğini düşünmektedir. Bir başka deyişle, öğretmenlerin yarıya yakın bir bölümü yeni öğretim programlarının eski programlara göre okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını içermeleri açısından daha olumlu görürken, yarıya yakın diğer bölümü ise iki program arasında anlamlı bir fark bulunmadığını düşünmektedir.

Bu konuyla ilgili olarak devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin düşüncelerinin irdelenmesi konumuz açısından önemli görülmektedir. İlgili veriler, Tablo 16'da verilmektedir.

TABLO 16. Devlet ve Özel Okul Öğretmenlerine Göre Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Açısından Eski ve Yeni Öğretim Programlarının Farkı

<i>Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığı açısından eski ve yeni program farkı</i>	Okul türü			
	Devlet		Özel	
	Sayı	%	Sayı	%
Yeni programlar daha çok içermektedir	31	39,7	26	65,0
Eski programlar daha çok içermekteydi	8	10,3	1	2,5
Önemli bir fark yok	39	50,0	13	32,5
Toplam	78	100,0	40	100,0

Ki_Kare=7,415 P=0,025

Özel okul öğretmenlerinin büyük bir bölümü (%65,0), eski öğretim programlarına oranla yeni öğretim programlarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını daha çok içerdiğini söylemektedir. Devlet okul öğretmenleri için bu oran (%39,7) daha düşük bir seviyede kalmıştır. Buna rağmen devlet okul öğretmenlerinin yarısı (%50,0), eski ve yeni öğretim programları arasında okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını içermeleri açısından önemli bir fark bulunmadığını belirtmektedir. Bu görüş özel okul öğretmenleri tarafından daha az benimsenmiştir (%32,5). Yapılan ki-kare analizine göre, bu konuda devlet ve özel okul öğretmenlerinin görüşleri arasında istatistiksel olarak da anlamlı fark bulunmuştur (P=0,025).

6.12. OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARININ YENİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA YER ALAN DERSLERLE OLAN İLİŞKİSİ HAKKINDA ÖĞRETMEN DÜŞÜNCELERİ

İlköğretimdeki dersler çerçevesinde düşünüldüğünde, öğretmenlerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını yalnızca Türkçe dersi ile mi ilişkili gördüğü yoksa bu alışkanlıkların bütün derslerle bağlantılı bir beceri mi olduğuna ilişkin düşünceleri onların bu konudaki bilinçlerini bir başka boyutuyla ortaya koyacaktır. Bunun ötesinde, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının öğretim programlarındaki derslerle ilişkilendirilmesi konusundaki öğretmenlerin eksik ya da yanlış düşüncede olması öğretim programlarının da aynı bakış açısıyla değerlendirilmesi anlamına gelecektir. Bu nedenle öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerinin öğrenilmesi önemli görünmektedir.

TABLO 17. Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarının Öğretim Programlarındaki Derslerle Olan İlişkisi Konusunda Öğretmen Düşünceleri

<i>Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları programlarda hangi derslerle ilgili olarak yer almalıdır?</i>	Sayı	%
Bütün Dersler	110	93,3
Türkçe Dersi	6	5,1
Sosyal Dersler	5	4,2

Tablo 17'e göre, öğretmenlerin %93,3 gibi tamamına yakın bir bölümü okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının bütün derslerle ilgili olduğu görüşü üzerinde birleşmişlerdir. Bu sonuç, çalışmamız için oldukça önemli bir sonuçtur. Öğretmenlerin bu bilinçte olması öğretim programlarının buna yönelik olarak düzenlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Diğer seçenekler temelinde görüş bildiren öğretmenlerin önemli bir çoğunluk oluşturmadığı görülmektedir. Kısaca, öğretmenler büyük çoğunlukla okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını bütün derslerle ilgili görmekte ve öğretim programlarındaki derslerin tamamında yer alması gerektiğini savunmaktadır.

6.13. YEN ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARININ KAZANIM OLARAK YER ALMA DURUMUNA İLİŞKİN ÖĞRETMEN DÜŞÜNCELERİ

Yeni öğretim programları 5. bölümde genelde dört temel kavram üzerine oturtmaya çalışılmıştır. Bunlar, kazanım, beceri, etkinlik ve ölçme-değerlendirme idi. Bu bölümde öğretmenlerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları konusunda düşünceleri de aynı kavramlar çerçevesinde ele alınıp değerlendirilecektir. Böylece konu, hem kişisel değerlendirmelerimiz hem de öğretmenlerin değerlendirmeleri açısından aynı ölçütlerle (parametrelerle) ele alınmış olacaktır. Gerek bu kavramlara ilişkin anket sorularının yapılandırılmasında gerekse değerlendirilmesinde yöntemsel olarak tercih ettiğimiz bir başka yaklaşım ise şudur: Ayrı ayrı sorulan anket soruları ile öğretmenlerin öncelikle okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının sözü edilen kavramlarla bağlantılı olarak öğretim programlarında yer alıp almaması gerektiğiyle ilgili düşünceleri alınmıştır. Daha sonra ise, belirtilen bağlantısı içinde konuyu öğretim programlarında yer alma düzeylerine ilişkin olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Veriler, her kavram için “olması gereken” ve “öğretim programlarında var olan” mantığı ile aynı tabloda sunulmuştur.

TABLO 18. Yeni Öğretim Programlarında Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarının Kazanım Olarak Yer Alma Durumuna İlişkin Öğretmen Düşünceleri

Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları yeni öğretim programlarında KAZANIM olarak yeterince;				
	YER ALMALIDIR		YER ALMAKTADIR	
	Sayı	%	Sayı	%
Evet	117	99,2	21	17,8
Hayır	1	0,8	36	30,5
Kısmen	-	-	61	51,7
Toplam	118	100,0	118	100,0

Tablo 18 verilerine göre, öğretmenlerin tamamına yakın bölümü (%99,2) okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının öğretim programlarında yer alması gerektiğini düşünmektedir. Oysa, bu alışkanlıkların öğretim programlarında ne kadar yer aldığına ilişkin soruya verdikleri yanıtlar oldukça farklı oranları yansıtmaktadır. Buna göre öğretmenlerin, yalnızca %17,8'i okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının yeni öğretim programlarında yeterince yer aldığını düşünmektedir. %30,5 oranında öğretmen ise, öğretim programlarını bu alışkanlıklar açısından tamamıyla yetersiz bulmaktadır. Öğretmenlerin en büyük bölümü %51,7 yeni öğretim programlarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını bir kazanım olarak "kısmen" içerdiğini düşünmektedir. Sözü edilen alışkanlıkların öğretim programlarında bir kazanım olarak yer almadığını düşünen öğretmenlerle kısmen yer aldığını düşünen öğretmenlerin oranı, %82, 2'ye ulaşmaktadır ki bu oldukça yüksek bir orandır. Kısaca, öğretmenler okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının bir kazanım olarak öğretim programlarında yer alması gerektiğini düşünmekte ancak, bu yaklaşımın yeni öğretim programlarında yeterince bulunmadığını belirtmektedirler.

Öğretim programlarında kazanımlara ilişkin bir başka boyut ilişkilendirmelerdir. Bu çerçevede, yeni öğretim programlarında öğrencilere verilmek istenen kazanımlar, aynı zamanda ilgili derslerle ve programlarda belirlenen ara disiplinlerle (**afet eğitimi, girişimcilik, insan hakları ve vatandaşlık, kariyer bilinci geliştirme, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma, sağlık kültürü, spor kültürü ve olimpik eğitim**) ilişkilendirilmekte, derslerle ilgili konularına bağlantılar yapılmaktadır. Bu ilişkilendirmelerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından da kurulup kurulmadığına ilişkin öğretmen görüşlerini aldığımızda, öğretmenlerin %59,3'ünün sözü edilen ilişkilendirmelerin "kısmen" olduğunu düşündükleri anlaşılmıştır. %17,8 oranında öğretmen bu konuda ilişkilendirmelerin olmadığını belirtmektedir. Dolayısıyla öğretmenler, gerek kazanım olarak, gerekse kazanımla diğer dersleri ve ara disiplinleri ilişkilendirme açısından okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının programlarda "kısmen" yer aldığını düşünmektedirler.

6.14. YENİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARININ BECERİ OLARAK YER ALMA DURUMUNA İLİŞKİN ÖĞRETMEN DÜŞÜNCELERİ

Bir önceki alt bölümde de belirtildiği üzere, yeni öğretim programlarının üzerine oturtulduğu temel kavramlardan biri de beceridir. Bu bölümde kazanım kavramıyla ilişkili olarak oluşturduğumuz tablo ve yatığımız değerlendirmeleri beceri kavramına ilişkin olarak yapacağız. Böylece, öğretmenlerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının yeni öğretim programlarında bir beceri olarak yer alıp almaması gerektiğine ve ne kadar yer aldığına ilişkin düşünceler ortaya çıkarılacaktır.

TABLO 19. Yeni Öğretim Programlarında Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarının Beceri Olarak Yer Alma Durumuna İlişkin Öğretmen Düşünceleri

	YER ALMALIDIR		YER ALMAKTADIR	
	Sayı	%	Sayı	%
Evet	116	98,3	22	18,6
Hayır	2	1,7	24	20,3
Kısmen	-	-	72	61,0
Toplam	118	100,0	118	100,0

Tablo 19 verileri de bir önceki alt bölümde sunulan kazanıma ilişkin öğretmen düşünceleri ile büyük benzerlik taşımaktadır. Öğretmenlerin çok büyük bir bölümü (%98,3), okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının bir beceri olarak öğretim programlarında yer alması gerektiğini düşünmektedir. Ancak, öğretmenlerden yeni öğretim programlarının bu açıdan değerlendirmeleri istendiğinde en büyük çoğunluğu (%61,0), okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının uygulanmaya başlanan yeni öğretim programlarında bir beceri olarak “kısmen” yer aldığını, %20,3’ü hiç yer almadığını belirtmektedir. İlgili alışkanlıkların öğretim programlarında bir beceri olarak yeterince yer aldığını düşünen öğretmenlerin oranı, %18,6’da kalmaktadır. Dolayısıyla,

öğretmenler beceri kavramında da öğretim programlarında okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından “kısmi bir yeterlilik” olduğunu düşünmektedirler.

6.15. YENİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARININ ETKİNLİK OLARAK YER ALMA DURUMUNA İLİŞKİN ÖĞRETMEN DÜŞÜNCELERİ

Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının öğretim programlarında kazanım ve beceri olarak sorgulanan yerini etkinlik kavramı açısından da değerlendirmek konusal bütünlük için gerekli görülmüştür. Buna ilişkin veriler aşağıdaki tabloda (Tablo20) yer almaktadır.

TABLO 20. Yeni Öğretim Programlarında Okuma Ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarının Etkinlik Olarak Yer Alma Durumuna İlişkin Öğretmen Düşünceleri

Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları yeni öğretim programlarında ETKİNLİK olarak yeterince;				
	YER ALMALIDIR		YER ALMAKTADIR	
	Sayı	%	Sayı	%
Evet	115	97,5	24	20,3
Hayır	3	2,5	24	20,3
Kısmen	-	-	70	59,3
Toplam	118	100,0	118	100,0

Öğretmenlerin öğretim programlarında okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının bir etkinlik olarak yer alıp almamasına ilişkin düşünceleri ile ne kadar yer aldığına yönelik olarak düşünceleri kazanım ve beceri kavramlarına ilişkin durum ile benzerlik göstermektedir. Buna göre, öğretmenlerin çok büyük bir bölümü (97,5), bu alışkanlıkların öğretim programlarında bir etkinlik olarak da yer alması gerektiğini düşünmektedir. Ancak, var olan programların sözü edilen alışkanlıklar açısından bir etkinlik olarak ne kadar yer aldığı sorulduğunda, öğretmenlerin en büyük çoğunluğu (%59,3) “kısmen” seçeneğini işaretlemiştir. %20,3 oranında öğretmen okuma ve

kütüphane kullanma alışkanlıklarının programlarda etkinlik olarak yer aldığını söylerken %20,3'ü de hiç yer almadığını belirtmektedir. Kısaca, öğretmenler, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları konusunda bilince bu boyutuyla da sahip görünürlerken, programların bu açıdan yeterli olmadığına inanmaktadırlar.

6.16. OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARININ YENİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARACI OLARAK YER ALMASI KONUSUNDA ÖĞRETMEN DÜŞÜNCELERİ

Bu soru, öğretmenlerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme ölçütü olarak yeterince yer alıp almadığı konusundaki düşüncelerini öğrenmek amacıyla sorulmuştur. Ayrıca, bu alışkanlıkların öğretim programlarında bir değerlendirme ölçütü olması okuma ve kütüphane kullanımının etkin alışkanlıklara dönüşmesinde yararlı olacağı düşünülmektedir. Aşağıda yer alan tabloda, bu konuyla ilgili veriler gösterilmektedir.

TABLO 21. Öğretmenlere Göre Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarının Öğretim Programlarında Ölçme-Değerlendirme Ölçütü Olup Olmadığı

<i>Öğretmenlere göre okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları yeni öğretim programlarında değerlendirme ölçütü müdür?</i>	Sayı	%
Evet	13	11,0
Hayır	58	49,2
Kısmen	47	39,8
Toplam	118	100,0

Anketimizi yanıtlayan öğretmenlerin yarısı (%49,2), bu konuyla ilgili olarak olumsuz görüş bildirerek, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının öğretim programlarında bir ölçme-değerlendirme aracı olarak yer almadığını belirtmişlerdir. Diğer yandan, sözü edilen alışkanlıkların öğretim programlarında kısmen yer aldığını düşünenlerin oranı da %39,8'dir. Ele alınan konu hakkında olumlu görüş bildiren

öğretmenlerin oranı ise (%11,0), oldukça düşük bir değerde kalmaktadır. Öğretmenler kazanım, beceri ve etkinlik olgularına göre ölçme ve değerlendirme bağlamında okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına ilişkin yaklaşımlarında olumsuz eğilimin daha fazla olduğu görülmektedir. Yapılan ki-kare analizine göre, devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin düşünceleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır ($P=0,714$).

Öğretmenlerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları konusundaki bilinç ve uygulamalarının bir başka göstergesi de bu alışkanlıkları kendi uygulamaları içinde bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanıp kullanmadıklarıdır. Buna ilişkin veriler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

TABLO 22. Öğretmenlerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarını Kendi Uygulamalarında Ölçme-Değerlendirme Aracı Olarak Ne kadar Kullandıkları

<i>Ne kadar kullanabiliyorsunuz?</i>	Sayı	%
Tamamen kullanabiliyorum.	22	18,6
Hiç kullanamıyorum.	38	32,2
Kısmen kullanabiliyorum.	58	49,2
<i>Toplam</i>	118	100,0

Tablo 22’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%49,2), okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını “kısmen” bir değerlendirme ölçütü olarak kullandıklarını söylemektedirler. Öğretmenlerin yalnızca %18,6’sının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını uygulamada bir ölçme-değerlendirme aracı olarak kullandıklarını belirtmesi olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir. Bir önceki tablo verileriyle birlikte ele alındığında öğretmenlerin, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını uygulamada öğretim programlarında ön görülenden daha fazla bir ölçme-değerlendirme aracı olarak kullandıkları anlaşılmaktadır. Bir başka deyişle, öğretmenlerin bu konuda öğretim programlarının ötesinde inisiyatif kullandıkları söylenebilir.

Devlet ve özel okul öğretmenlerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını uygulamada bir ölçme-değerlendirme aracı olarak kullanma düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($P=0,415$).

6.17. YENİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARI AÇISINDAN UYGULANABİLİRLİĞİ

Bu bölümde okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının yeni öğretim programları çerçevesinde ve kazanım, beceri, etkinlik, ölçme-değerlendirme bütünlüğü içinde ne kadar uygulanabilir olduğu öğretmen düşüncelerine dayandırılarak değerlendirilmeye çalışılacaktır. Bu değerlendirme, öğretim programlarının içerikleri dışında uygulanabilirliği konusunu da irdelememize olanak sağlayacaktır.

TABLO 23. Öğretmenlere Göre Yeni Öğretim Programlarının Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Açısından Uygulanabilirliği

<i>Yeni öğretim programları okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından ne kadar uygulanabilir?</i>	Sayı	%
Tamamen uygulanabilir.	42	35,6
Hiç uygulanamaz.	25	21,2
Kısmen uygulanabilir.	51	43,2
Toplam	118	100,0

Tablo 23 verilerine göre, öğretmenlerin yalnızca üçte biri (%35,6) yeni öğretim programlarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları için ön gördüğü yaklaşımın uygulanabilir olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin en büyük bölümü (%43,2) programların bu açıdan “kısmen” uygulanabilir olduğunu belirtmektedir. Hiç uygulanamaz olduğunu düşünen öğretmenlerle birlikte programların uygulanabilirliğine yönelik olumsuz-kısmen olumsuz düşünenlerin oranı, %64,4’e ulaşmaktadır. Kısaca öğretmenlerin büyük bölümü, yeni öğretim programlarını okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından kısmen uygulanabilir-uygulanamaz görmektedirler.

Bu konuda özel okul öğretmenlerinin devlet okulu öğretmenlerine göre daha iyimser düşündükleri görülmektedir. Buna göre, özel okul öğretmenlerinin %57,5'i programları okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından uygulanabilir görürken, devlet okulu öğretmenleri için bu oran %24,4'de kalmaktadır. Benzer biçimde diğer yandan, devlet okulu öğretmenlerinin %30,8'i programların sözü edilen alışkanlıklar açısından uygulanamayacağını düşünürken, özel okul öğretmenlerinin yalnızca %2,5'i bu görüştedir. Yapılan ki-kare analizinde de aradaki fark anlamlı bulunmuştur ($P=0,000$).

Öğretmenlerin yeni öğretim programlarını okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından yeterince uygulanabilir bulmamalarının nedenleri araştırılması gereken bir başka boyuttur. Buna ilişkin tablo verileri (Tablo 24) aşağıdadır.

TABLO 24. Öğretmenlere Göre Yeni Öğretim Programlarının Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Açısından Uygulanabilir Olmama Nedenleri

<i>Neden uygulanamaz?</i>	Sayı	%
Okulda kütüphane yok ya da var olan kütüphane çeşitli yönlerden yetersiz	64	54,2
Sınıf kitaplıkları yok ya da yetersiz	61	51,7
Öğretmenler okuma ve kütüphane alışkanlıkları konusunda yeterince duyarlı değil	42	35,6
Okul yöneticilerinin yaklaşımları yetersiz	23	19,5

Tablo 24 verilerine göre, öğretmenler öğretim programlarının ele alınan alışkanlıklar açısından uygulanabilir görmemelerinde ya da kısmen uygulanabilir görmelerinde en önemli neden olarak (%54,2) okul kütüphanesinin olmaması ya da var olan kütüphanenin yetersizliğini görmektedirler. Bunu sınıf kitaplıklarına yönelik yetersizlik izlemektedir (%51,7). Bu konuda okul yöneticilerinin yaklaşımlarını sorun olarak gören öğretmenlerin oranı, azınlıkta kalmaktadır (%19,5). Öğretmenlerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları konusundaki duyarsızlıklarını uygulama konusunda sorun yaratan neden olarak gören öğretmenlerin oranı da dikkate değer düzeydedir (%35,6). Bu verilere dayanarak, öğretmenlerin öğretim programlarında okuma ve kütüphane

kullanma alışkanlıklarının uygulamaya geçirilmesi konusunda en önemli sorun olarak kütüphane kurumunu gördükleri söylenebilir.

6.18. YENİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARI AÇISINDAN UYGULANABİLİRLİĞİNDE DEVLET VE ÖZEL OKULUN FARKI KONUSUNDA ÖĞRETMEN DÜŞÜNCELERİ

Öğretim programlarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından uygulanabilirliğinde okulun devlet ya da özel okul oluşunun farklılık yaratıp yaratmayacağına yönelik öğretmen görüşlerini yaratan tablo aşağıdadır.

TABLO 25. Yeni Öğretim Programlarının Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Açısından Uygulanabilirliğinde Devlet ve Özel Okulun Farkı Konusunda Öğretmen Düşünceleri

<i>Uygulamada okulun devlet ya da özel oluşu fark yaratır mı?</i>	Sayı	%
Özel okullarda daha iyi uygulanır	76	64,4
Devlet okullarda daha iyi uygulanır	4	3,4
Fark etmez	28	23,7
Diğer	10	8,5
<i>Toplam</i>	118	100,0

Yeni öğretim programlarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından devlet okullarında iyi uygulanabileceğini düşünenlerin oranı (%3,4), oldukça düşük bir seviyede görülmektedir. Buna karşılık, öğretmenlerin yarıdan fazlası (%64,4), özel okullarda olanaklardan dolayı daha iyi uygulanabileceğini belirtmişlerdir. Diğer yandan, her iki okul türü arasında uygulama açısından bir fark oluşmayacağını düşünen öğretmenler de bulunmaktadır (%23,7). Kısaca, öğretmenlerin çoğunluğu öğretim programlarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından özel okullarda daha iyi uygulanabileceğini düşünmektedir. Bir başka deyişle, öğretmenler, öğretim

programlarının içeriğinden çok uygulama konusunda gerekli koşullara dikkat çekmektedirler.

Bu sonuçlarla birlikte, belirtilen seçenekler dışında kendi özel görüşünü bildirenler de olmuştur. Öğretmenler, devlet ya da özel okul ayırımından çok, okulun olanaklarına, altyapı koşullarına, öğretmen ve yönetimin tutumuna, çevresel koşullara, ekonomik ve kültürel seviyeye bağlı olarak yeni öğretim programlarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından uygulanabilirliğinin değişeceğini bildirmişlerdir.

Değerlendirilen konuda devlet ya da özel okul öğretmenlerinin düşünceleri arasında farklılık olup olmadığına yönelik elde ettiğimiz verilere göre özel okul öğretmenlerinin çok büyük çoğunluğu (%85) özel okulların uygulama için daha uygun olduğunu düşünürken, bu oran devlet okulu öğretmenleri için %53,8'de kalmaktadır. Yapılan ki-kare analizinde bu konuda istatistiksel açıdan da fark anlamlı bulunmuştur ($P=0,002$)

6.19. YENİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARINA YÖNELİK YAKLAŞIMI KONUSUNDA ÖĞRETMEN DÜŞÜNCELERİ

Çalışma için oluşturduğumuz hipotez, 5. bölümde konu üzerine yaptığımız kişisel değerlendirmeler ile sınınmıştı. Bu bölümde, uyguladığımız anket ile elde ettiğimiz ve öğretmen düşüncelerini yansıtan veriler ile de hipotezimiz sınınmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede öğretmenlere yeni öğretim programlarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına yönelik genel yaklaşımının niteliği konusundaki düşünceleri sorulmuştur. Elde edilen veriler aşağıdaki tabloda (Tablo 26) yer almaktadır.

TABLO 26. Yeni Öğretim Programlarının Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarına Yönelik Yaklaşımı Konusunda Öğretmen Düşünceleri

<i>Öğretmenlere göre okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları bütünsel bir yaklaşımla ele alınmakta mıdır?</i>	Sayı	%
Bütünsel ve tutarlı bir yaklaşımla ele alınmaktadır.	30	25,4
Bütünsel ve tutarlı bir yaklaşımla ele alınmamaktadır.	28	23,7
Kısmen bütünsel ve tutarlı bir yaklaşımla ele alınmaktadır.	60	50,8
Toplam	118	100,0

Tablo 26’da görüldüğü gibi, anketimizi yanıtlayan öğretmenlerin en büyük çoğunluğu (%50,8), okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının yeni öğretim programlarının genel yapısı içinde bütünsel bir yaklaşımla “kısmen” ele alındığını, %23,7’lik bir kesimi ise, ele alınış niteliğinin bir bütünsellik taşımadığını belirtmişlerdir. Bir başka deyişle, yeni öğretim programlarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından tutarlı ve bütünsel bir yapı göstermediğini düşünen öğretmenlerin oranı ile kısmen tutarlı ve bütünsel bir özellik taşıdığını belirten öğretmenlerin oranı %74,5’e ulaşmaktadır ki bu oldukça anlamlı bir orandır. Programlara ele aldığımız konu açısından olumlu bakan öğretmenlerin oranı yalnızca %25,4’tür.

Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının yeni öğretim programlarında tutarlı ve bütünsel bir yaklaşım içinde ele alınıp alınmadığına ilişkin devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmen görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($P=0,928$). Bir başka deyişle, gerek devlet gerekse özel okul öğretmenleri büyük çoğunlukla, programların, değerlendirilen konuda “kısmen” tutarlı ve bütünsel bir yapıda olduğunu düşünmektedirler.

6.20. OKUMA VE KÜTÜPHANE KULLANMA ALIŞKANLIKLARI AÇISINDAN ÖĞRETMENLERİN İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINA İLİŞKİN DİĞER DÜŞÜNCELERİ

Öğretmenlere açık uçlu bir soru ile programların okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından ele alınışıyla ilgili başka düşünceleri olup olmadığı sorulmuştur. Belirtilen düşünceler, şu noktalarda odaklanmıştır:

- Öğrencilere okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları edindirebilmek için, kütüphanelere gezi düzenlenmelidir. Kütüphane olmayan yerlerde ise, belli zamanlarda okullara gezici kütüphanelerin gelmesi sağlanmalıdır.
- Okulların altyapısı iyileştirilmelidir. Kütüphane olmayan okullara kütüphane kurulmalı, kütüphane olup da birtakım eksiklikler yaşanan (personel, koleksiyon gibi) kütüphanelerin sorunlarını giderici önlemler alınmalıdır.
- Programın ağır yapısı hafifletilerek, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına yönelik eğitime daha fazla zaman ayrılmalıdır.
- Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları kazandırma konusunda gerek devlet okulları gerekse özel okulların yönetimlerinde yaklaşım sorunu bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenler de bu konuya ilişkin yeterli duyarlılığa sahip görülmemektedir. Öğrencilere sözü edilen alışkanlıkları kazandırmaya yönelik öğretmenlerin yönlendirici tavır içinde olmaları gerekmektedir.
- Okumaya ayrılan zaman kadar okunulan kitapların ders içinde tanıtımına da zaman ayrılmalıdır. Ayrıca, programların ağır yükünden öğrenciler, okumaya yeterli zaman ayıramamaktadır.
- Okuma alışkanlığının küçük yaşlarda kazandırılması gerekmektedir. Çocuklara okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları kazandırılarak günümüzde yaşanan sorunların birçoğu çözülmüş olacaktır.
- Öğretim programlarında okuma alışkanlığına yer verildiği ölçüde kütüphane kullanma alışkanlığına yer verilmemektedir. Ayrıca, sözü edilen alışkanlıklara ilişkin kazanımlar daha açık olmalıdır.

- Kütüphane kullanımını alışkanlık haline dönüştürmek için öğrencilere, günümüzde oldukça fazla yaygınlaşan internetin amacına uygun bilinçli kullanımı öğretilmelidir. Çünkü, öğrencilerin birçoğuna kütüphaneden araştırma yapmak zor gelmekte, bunun yerine internetin kolay erişim olanağı tercih edilmektedir.

Bu bölümde hipotezimizle doğrudan ve dolaylı olarak ilgili olan konular öğretmen düşüncelerine dayanarak sınanmaya çalışılmıştır. Bir sonraki bölüm, yorumlanan bu verilere dayalı olarak elde edilen sonuçlar sıralanacak ve bazı öneriler geliştirilmeye çalışılacaktır.



7. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

7.1. SONUÇ

Hatırlanacağı üzere değerlendirme bölümü konu ile ilgili kişisel yorumlarımız ve öğretmen görüşlerinin yorumlanması olarak iki parçadan oluşmaktaydı. Benzer yaklaşım bu bölümde de gösterilecek ve öncelikle programlara ilişkin kişisel değerlendirmelerimize dayalı sonuçlar sunulacaktır. Daha sonra ise öğretmen görüşlerine yönelik değerlendirmelerden elde edilen sonuçlar verilecektir.

İlköğretim programlarında okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına yönelik yaklaşımı değerlendirmek amacıyla gerçekleştirdiğimiz “Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları 2004 İlköğretim Programı’nda, bütünsel-sistemik olmayan bir yaklaşım içerisinde ele alınmaktadır.” biçimindeki hipotezimize dayandırdığımız çalışmada elde edilen sonuçları şöyle sıralayabiliriz.

1. Uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim programları (kazanımlar, tema, etkinlikler, açıklamalar, kişisel nitelikler, ara disiplinler, semboller ve ölçme-değerlendirme) olmak üzere 8 temel öge üzerine yapılandırılmıştır. Doğru yorumlandığında bu öğelerin her birinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarıyla doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili olduğu genel olarak düşünülebilir. Ancak, bu kuramsal bağlantıların programlarda sistemik bir biçimde ve yeterince yer almadığı görülmektedir. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını kazandırma ve geliştirme konusu bazı derslerde daha güçlü bazılarında ise çok zayıf bir biçimde yer almıştır. Aynı biçimde, bazı derslerde kazanım olarak değerlendirilirken, etkinlikler ögesi içinde düşünülmemiştir. Kimi zaman diğer dersler ve ara disiplinlerle ilişkilendirilen okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları, çoğu zaman bu kapsama

alınmamıştır. Sözü edilen alışkanlıklar ilköğretim programlarında ölçme ve değerlendirme aracı olarak da yoğun bir biçimde değerlendirilmemiştir.

Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları, her bir dersin genel yapısına ilişkin açıklamalarda olumlu biçimde o dersin bir ögesi olarak vurgulanırken, o derse ilişkin öğretim programının içeriğini oluşturan kazanım, etkinlik ve ilişkilendirmelerde çoğunlukla aynı ölçüde yer almamıştır. Dolayısıyla, bu anlamda kısmi bir tutarsızlığın söz konusu olduğu söylenebilir.

2. Bu çalışmada, bizim, bir bütünlük içerisinde ele alınması gerektiğini düşündüğümüz okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları ilköğretim ders programlarında böyle bir yaklaşımla değerlendirilmemektedir. Programlarda okuma alışkanlığı kütüphane kullanma alışkanlığına göre daha ağırlıklı bir biçimde ele alınmaktadır. Birbirini yaratan ve besleyen bu iki alışkanlığın programlara aynı ağırlıkta yansıtılmaması bir olumsuzluk olarak değerlendirilmiştir.
3. Çalışmamız kapsamında yer alan Türkçe dersine ilişkin öğretim programında özellikle okuma alışkanlığı diğer derslere göre daha etkili bir biçimde yer almaktadır. Bu derse ait programın vizyonunda okuma alışkanlığı bir zevk kaynağı olarak nitelendirilmekte, Türkçe dersinin üzerine yapılandırıldığı okuma, yazma, dinleme ve konuşma temel becerilerinden özellikle okuma ile olumlu bir biçimde ilişkilendirilmektedir. Bu alışkanlık, programın genel amaçlar bölümünde de olumlu bir biçimde vurgulanmaktadır. Ancak, aynı yaklaşımı kütüphane kullanma alışkanlığı için görememekteyiz. En azından “bilgi teknolojilerini kullanma ve araştırma” becerileri ile ilişkilendirilebilecek kütüphane kullanma alışkanlığının Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda zayıf kaldığı söylenebilir.

Yine de okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından daha önce belirttiğimiz sistematik olmayan ve bazı tutarsızlıklar içeren yaklaşımı Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda da görmek mümkündür. Örneğin, Türkçe programının genel amaçlarından birisi olarak okuma alışkanlığı kazandırma temel becerilerde metinler arası okumayla sınırlandırılmış, kütüphane kullanma

ise hiç yer almamıştır. İşlevi ve kazandırılma sürecinde ilköğretim aşamasının önemi programda açıkça vurgulanmasına karşın, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları temel beceri ve kazanımlar açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı'na sistematik bir biçimde yedirilememiştir. Sonuç olarak, doğru yorumlanır ve bir takım dolaylı çıkarımlar yapılırsa Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın kütüphane kullanma alışkanlığı açısından olmasa da okuma alışkanlığı açısından olumlu bir yaklaşıma sahip olduğu söylenebilir. Ancak, yukarıda da dile getirilen kısmi tutarsızlıklar nedeniyle bu dersin öğretim programına ilişkin “olumlu” nitelememiz “kısmi” ölçüye dönüşmektedir.

4. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda bir beceri ve alt beceri olarak kabul edilmekte ve araştırma becerisinin bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Bu derste konuya ilişkin dolaylı bazı ilişkilendirmeler de görülmekte, konuların araştırılmasında öğrenciler kütüphaneye yönlendirilmektedir. Ancak, beceriler arasında olumlu bir biçimde yer alan bu alışkanlıklar, uygulamaya ilişkin bölümlere etkinlik niteliğinde yeterince yansıtılmamış, dolayısıyla daha önce de sözüne ettiğimiz bütünsellik sağlanamamıştır.
5. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı gerek temel beceriler, tema ve gerekse öğrenme öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme açısından okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını yeterince içermemektedir. Her iki alışkanlık için de dolaylı bir takım ilişkilendirmeler söz konusu ise de genel yaklaşımın yetersiz olduğu söylenebilir. Bu ders öğretim programı için kütüphane kullanımının “bilgi teknolojilerini kullanma” becerisi ile ilişkilendirilmesi dışında okuma ve kütüphane kullanma alışkanlığına doğrudan bir gönderme yapılmamıştır. Kısaca, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı özellikle Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersiyle karşılaştırıldığında okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını yeterli bir duyarlılıkla ve sistematik bir biçimde içermemektedir.
6. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları Fen ve Teknoloji Dersinde dolaylı bazı göndermeler dışında yer almamaktadır. Sözü edilen alışkanlıkların en zayıf biçimde ele alındığı derslerden biri olarak Fen ve Teknoloji Dersi, araştırma kavramını yoğun bir biçimde öne çıkarmasına karşın, bunun bir parçası olan

okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını içermemesi ciddi bir eksiklik ve çelişki olarak değerlendirilmiştir.

7. Öğretim programlarında her ders için öngörülen Türkçe'yi doğru kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme ve bilgi teknolojilerini kullanma becerileri Matematik dersi için de söz konusudur. Bunun dışında, Matematik dersine özgü olarak problem çözme, analitik düşünme, soyutlama, yorumlama gibi kavramların öne çıkarılması bu ders öğretimi programının da okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını içermesi gereğini ortaya çıkarmaktadır. Ancak, sözü edilen alışkanlıklar bu derse ilişkin öğretim programı kapsamında hiç ele alınmamıştır.

Görüldüğü gibi, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları bugüne kadarki geleneksel yaklaşımın etkisiyle ilköğretim ders programlarında bütün derslerin bir parçası olarak ele alınmamakta, daha çok Türkçe dersi ile ilişkili görülmektedir. Eski programlara göre daha olumlu bir görüntü çizmesine karşın, gerek dersler arasında gerekse her dersteki kazanım, etkinlik ve ilişkilendirmeler açısından göze çarpan dengesizlik, eksiklik ve bütünsel olmayan yaklaşımlar uygulanmaya başlanan öğretim programlarının ele alınan alışkanlıklar açısından "kısmi" bir yeterliliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bir başka deyişle, uygulanmakta olan ilköğretim programları tam anlamıyla ne "yeterli" ne de "yetersiz" olarak nitelenebilir. Bu durum ele aldığımız programlarda okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına yönelik sistematik ve bütünsel olmayan yaklaşımında bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

İlköğretim programları üzerine yaptığımız değerlendirmelere dayanarak elde ettiğimiz sonuçlara göre hipotezimiz kanıtlanmıştır.

Çalışmamızda kişisel değerlendirmelerimize dayalı sonuçların yanı sıra, ilköğretim programlarında okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına yönelik yaklaşım hakkında uygulanan bir anket ile öğretmenlerin görüşleri de alınmış ve bir önceki bölümde değerlendirilmiştir. İlköğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri değerlendirmesine dayalı sonuçlar da şöyle sıralanabilir.

1. Anket uygulanan öğretmenler çoğunlukla mesleklerinde deneyimlidirler. Öğretmenlerin deneyimli olmaları öğretim programları konusunda sahip oldukları düşüncelerin daha temelli ve uygulamaya dayalı olduğunu göstermektedir.
2. Öğretmenler yeni öğretim programlarının uygulanmaya başlandığı dönem öncesinde bu konuda bir gereksinim olduğunu düşünmektedirler. Yeni öğretim programlarına gereksinim olduğu konusunda devlet ve özel okul öğretmenleri benzer biçimde düşünmektedir. Öğretmenlere göre, yeni öğretim programlarına gereksinim olmasının en önemli nedeni eski öğretim programlarının öğrenci merkezli olmamasıdır. Bunun yanı sıra eski öğretim programlarının etkinliklere yeterince ağırlık vermemesi, büyük ölçüde ezbere dayalı oluşu sözü edilen gereksinimi yaratan başka önemli nedenlerdir. Öğretmenler eski öğretim programlarının ağır ve beceriden çok bilgi yüklü niteliğine de dikkat çekmektedirler. Öğretmenler, eski öğretim programlarını okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından anlamlı sayılacak nedenlerle eleştirmektedirler. Nedenler açısından devlet ve özel okul öğretmenleri benzer düşünmekte ve uygulanmaya başlanan öğretim programlarının önemli yenilikler getirdiğine inanmaktadırlar.
3. Yeni ilköğretim programları uygulanmaya başlanmadan önce öğretmenlere 2004-2005 öğretim yılı sonunda ve 2005-2006 öğretim yılı başında birer hafta süre ile MEB müfettişleri tarafından programlara yönelik eğitim semineri verilmiştir. Öğretmenler bu seminerin yeterli olmadığını düşünmektedirler. Seminerlerin yetersizliği öğretmenlere göre özellikle sürenin kısa olması, eğitim verenlerin konuya yeterince hakim olamaması ve programlara ilişkin konuların ayrıntılı biçimde ele alınmamasından kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin dile getirdiği bu yetersizlik uygulamada en azından öğretmenler açısından bazı sorunlara neden olacağı öngörülmüştür.
4. Öğretmenler yeni öğretim programlarının genel yapı ve içerik itibarıyla “kısmen” yeterli olduğunu düşünmektedirler. Bu konuda devlet ve özel okul öğretmenleri farklı düşünmektedirler. Buna göre, özel okul öğretmenleri devlet okulu öğretmenlerine göre programların genel yapısını ve içeriğini daha olumlu bulmaktadırlar.

5. Öğretmenler, eski programlarıyla karşılaştıklarında yeni öğretim programlarının daha iyi olduklarını düşünmektedirler. Bu konuda özel okul öğretmenlerinin yeni öğretim programlarına yaklaşımları çok daha olumludur. Özel okul öğretmenlerinin yeni öğretim programlarının yapı ve içeriğine daha olumlu bakmalarının okullarında sahip oldukları iyi olanaklardan kaynaklandığı düşünülmüştür. Çünkü, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin programlar hakkında düşüncelerinin uygulanabilirlik konusunda yoğunlaştığı ve uygulanabilirliğin de okulların sahip oldukları olanaklarla ilgili olduğu belirlenmiştir.
6. Yeni öğretim programlarının araştırmaya dayalı olması, etkinliklere ağırlık vermesi ve öğrenci merkezli olması öğretmenler tarafından programların olumlu özellikleri olarak belirlenmiştir. Buna karşılık, yeterli hazırlık yapılmadan uygulamaya geçilmiş olması ve altyapı koşullarının hazırlanmamış olması yeni öğretim programları için olumsuz bir durum olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra, öğretim materyallerinin yeterli ve uygun olmayışı ve programlardaki konuların işlenişi için belirlenen sürelerin yetersiz kalması yeni öğretim programlarının olumsuz özellikleri arasında gösterilmektedir. Bu sonuçlar literatürle de uyumlu görünmektedir. Dolayısıyla, yeni öğretim programlarına altyapı koşulları sağlanmadan geçilmiş olmasının, bu programlara uygulamada, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından olumsuz etkilerinin olacağı düşünülmektedir. Özellikle, kütüphane kurumunun bu alt yapı koşulları içinde en önemli parçalarından birisi olduğu düşünüldüğünde alt yapı sorununun konumuz açısından önemli olduğu söylenebilir.
7. Öğretmenler, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının öğretim programlarında güçlü bir biçimde yer alması gerektiğini düşünmektedirler. Bu konuda özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenler arasında bir farklılık bulunmamaktadır. Ayrıca, öğretmenler, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının araştırma sürecinin bir parçası olduğunu, öğrencilere çeşitli kazanımlar sağlayacağını, derslerle ilgili etkinliklerin gerçekleştirilmesinde ve Türkçe dersinin verimliliğinde önemli işlevler yükleneceğini düşünmektedirler. Bu nedenle, sözü edilen alışkanlıkların öğretim programlarında bütünsel bir yaklaşımla ele alınması gereği öğretmenler tarafından da dile getirilmiştir. Bir

başka deyişle, öğretmenler, yukarıda belirtilen yararlar nedeniyle okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının yeni öğretim programlarında yer alması gerektiğini düşünmektedirler.

8. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının öğretim programlarında bütünsel bir nitelikte yer alması gerektiğini düşünen öğretmenlere göre, uygulanmaya başlanan yeni öğretim programlarında bu yaklaşım “kısmen” görülmektedir. Bir başka deyişle, öğretmenler okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının yeni öğretim programlarında kısmen yer aldığını belirtmektedirler. Yeni öğretim programlarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını içermeye düzeyi açısından öğretmenler tarafından dile getirilen bu “kısmi yeterlilik” genel olarak olumsuz bir durum olarak değerlendirilmiştir. Bu konuda devlet ve özel okul öğretmenleri farklı düşünmemektedir.
9. Öğretmenler, eski ve yeni öğretim programlarını karşılaştırdıklarında okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını içermeye düzeyi açısından yeni programların daha olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, bu olumluluk da “kısmi” bir nitelik taşımaktadır. Bu konuda özel okul öğretmenlerinin yeni öğretim programların olumluluğuna ilişkin yaklaşımları daha güçlüdür.
10. Öğretmenlere göre, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları öğretim programlarında belirli derslerin değil, bütün derslerin bir parçası ve gereği olarak düşünülmelidir. Bir başka deyişle, öğretmenler, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını sadece bir dersle, “özellikle Türkçe dersi” bağlantılı olarak görmemekte, bütün dersler için gerekli beceri ve alışkanlıklar olarak değerlendirmektedirler. Bu konuda öğretmenlerin bilinçli oldukları anlaşılmıştır.
11. Öğretmenlerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını bir kazanım, beceri, etkinlik ve ölçme-değerlendirme konusu olarak yeni öğretim programları çerçevesindeki değerlendirmeleri tutarlılık göstermektedir. Buna göre öğretmenler, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının kuramsal olarak öğretim programlarında yer alması gerektiğini düşünmelerine karşın, uygulanmakta olan yeni öğretim programlarının buna ilişkin yaklaşımlarını kısmen yeterli bulmaktadırlar. Bir başka deyişle, öğretmenler okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını öğretim programlarında yer verilmesi gereken bir kazanım, beceri, etkinlik olarak görüp, aynı zamanda ölçme ve

değerlendirme konusu yapılması gerektiğini dile getirmektedirler. Ancak, onlara göre, programlar bu alışkanlıkları sözü edilen kavramlar bağlamında “kısmen” içermektedir. Öğretmenler, öğretim programlarında öğrenciler için amaçlanan kazanımların sağlanmasında okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları ile kısmi bir ilişkilendirmenin bulunduğunu düşünmektedirler. Yani, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının kazanımlar elde etmede yeterince güçlü bir araç olduğu düşünülmemektedir. Ele alınan konuda devlet ve özel okul öğretmenlerinin düşünceleri arasında farklılık bulunmamaktadır.

12. Öğretmenler, yeni öğretim programlarını okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından “kısmen” uygulanabilir görmektedirler. Böyle düşüncelerinin temel nedenleri ise, okullarda kütüphane olmayışı ya da var olan kütüphanelerin yetersiz kalışı, sınıf kitaplıklarının yetersizlikleri, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okuma ve kütüphane kullanma konusunda yeterince duyarlı olmamaları yer almaktadır. Ancak, öğretmenlerin, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının yeni öğretim programları çerçevesinde işlerlik kazanmasında temel sorun olarak kütüphane yetersizliğini gördükleri söylenebilir. Bu konuda özel okul öğretmenlerinin yeni öğretim programlarını, ele alınan konu açısından daha uygulanabilir gördükleri anlaşılmıştır.

13. Hipotezimizi kanıtlamak açısından ulaşılan önemli bir sonuca göre, öğretmenler okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının yeni öğretim programlarında bütünsel ve tutarlı bir yaklaşımla ele alınmadığını düşünmektedirler. Bu konuda devlet ve özel okul öğretmenleri farklı düşünmemektedir.

Gerek kişisel değerlendirmelerimiz gerekse öğretmen düşüncelerine dayandırılarak yapılan değerlendirmelerden elde edilen sonuçlara göre hipotezimiz kanıtlanmıştır.

7.2. ÖNERİLER

Programlara ilişkin gerek kişisel gerekse öğretmen görüşlerine dayalı değerlendirmelerden elde edilen sonuçlar temelinde şu öneriler geliştirilmiştir.

1. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları, ulusal eğitim politikasında organik bir parça olarak yer almalıdır. Sözü edilen alışkanlıkların, ulusal eğitim politikasında bu yaklaşımla ele alınması, onların eğitim programlarına da benzer biçimde girmesine neden olacaktır. Bir başka deyişle, ulusal eğitim politikasının içinde gerektiği biçimde olmadığı sürece bu alışkanlıkların öğretim programlarına sistematik bir biçimde yansımaları söz konusu olamayacaktır.
2. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları konusu, Milli Eğitim Şuralarında öğretim programlarına ilişkin olarak yapılan değerlendirmelerin mutlaka içinde olmalıdır. Programlara ilişkin geliştirilecek öneriler, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını sistematik ve bütünsel bir anlayışla programlara yansıtacak nitelikte olmalıdır. Bu konuda kütüphaneciler de duyarlı olmalı ve çaba harcamalıdır.
3. MEB, uygulamaya yeni başlaması nedeniyle, muhtemelen yeni öğretim programlarını zaman zaman gözden geçirecektir. Bu gözden geçirmeler sırasında okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları konusu sistematik ve bütünsel bir yaklaşımla programlara yansıtılmalıdır.
4. MEB, yeni öğretim programlarının, sonuçlarına ilişkin yapacağı araştırmalarda okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına ilişkin durumu da değerlendirmelidir. Bu değerlendirmeler, belli aralıklarla gerçekleştirilmelidir. Yeni öğretim programları gerek genel olarak gerekse okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından MEB'in yıl sonunda okullarda düzenlediği seminerlerde en azından birkaç yıl daha ele alınmalı ve öğretmenler bu konuda eğitime devam edilmelidir. Ayrıca, okul yönetimleri de zümreler aracılığıyla bu konuyu öğretmenler açısından canlı tutmalı, okul içi seminerler düzenlemelidir.
5. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları gerek eğitim politikasında gerekse onun bir parçası olarak öğretim programlarında bir bütün olarak ele alınmalı, bu iki alışkanlığın birbirini yarattığı ve geliştirdiği gözden kaçırılmamalıdır. Aynı biçimde, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına ilişkin sadece Türkçe dersi ile ilişkilendirme yönündeki geleneksel yaklaşım değiştirilmeli, sözü edilen alışkanlıklar bütün derslerde aynı anlayışla ele alınmalıdır.

6. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına ilişkin en önemli alt yapı koşulu sayılabilecek okul kütüphaneleri kurulmalı, varolanların her açıdan eksiklikleri giderilmelidir. Bu kurumlarda mutlaka kütüphaneci çalıştırılmalıdır. Böylece, öncelikle öğretmenlerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarına yönelik olarak dile getirdikleri öğretim programlarının bu alışkanlıklar açısından uygulanabilme sorunu da çözümlenmiş olacaktır. Varolan okul kütüphaneleri uluslar arası standartlar düzeyinde güçlendirilmeden ve kütüphanesi bulunmayan okullara bu nitelikte kütüphaneler kurulmadan öğretim programlarının istenilen sonuçlara ulaşması olanaklı görünmemektedir. Her iki alışkanlığın da öğrencilere kazandırılmasında temel uygulama alanı kütüphanedir. Bu nedenle, çalışmamızın en önemli önerisinin de bu olduğu söylenebilir.
7. MEB hazırlayacağı yayınlarla öğretmenlere okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları konusunda rehber olmalıdır. Öğrencilere okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının nasıl kazandırılacağı konusunda yayınlar göndermeli ve seminerler düzenlemelidir. Ayrıca, öğretmenlerde de bu alışkanlıkları geliştirme yönünde çaba harcamalıdır. Bu alışkanlıklara öğretmenler sahip olmadan öğrencilerin sahip olması gerçekçi görünmemektedir.
8. Okullarda okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik etkinlikler güçlendirilmelidir. Bu çerçevede, serbest okuma saatleri arttırılmalı, bu konuda kütüphane gezileri, yarışmalar, imza günleri ve konferanslar düzenlenmelidir.
9. MEB'in "100 Temel Eser" projesi ele aldığımız konu açısından destekleyici bir öge olarak değerlendirilebilir. Bu çerçevede okul yönetimleri ve okul kütüphaneleri hem öğretmenlere hem de öğrencilere bu eserlerin okutulması konusunu desteklemeli ve bu yönde etkinlikler gerçekleştirmelidir.

Eski ve yeni ilköğretim programlarının bir başka çalışma ile okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından karşılaştırmalı bir biçimde ele alınması bir başka araştırma konusu olarak önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbıyık, S. (1984). *Sekiz Yıllık İlköğretim Okullarının Uygulamada Karşılaştığı Sorunlar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksaçlıoğlu, A. G. (2005). *Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- ALA (1978). *Book reading and library usage: a study of habits and perceptions*. New Jersey: Gallup.
- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları Ve Belli Başlı Özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 42-48.
- Aykaç, N. ve Başar, E. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim Programının Değerlendirilmesi. “Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu”: 14-16 Kasım 2005 (ss. 343-361). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi.
- Babadoğan, C. (1993). Cumhuriyetin 70. Yılında Ülkemizde Program Geliştirme. *Eğitim Dergisi*, 6, 64-70.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme* (B. Çapar, Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Başar, F. (1997). Orta Birinci Sınıfa Devam Eden Çocukların Kitap Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim*, 233, 35-38.
- Başaran, İ. E. (1982). *Temel Eğitim ve Yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

- Başaran, İ. E. (1993). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara.
- Bayram, O. (1990). *İlkokul Çağı Çocuklarının Okuma Alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi Gezici Kütüphane Hizmeti*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bilen, M. (1996). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Binbaşıoğlu, C. (1988). *Eğitime Giriş*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). Okuma Eylemi: Okumak Ne Yapmak Demektir. *Çağdaş Eğitim*, 210, 6-11.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Bilimleri Tarihi*. Ankara: Tekışık Yayıncılık A.Ş.
- Blaha, B. A. ve Bennett, J. M. (1993). *Yeni Okuma Teknikleri*. (D. Şahiner, Çev.). İstanbul: Rota Yayınevi.
- Bloom, Benjamin S. (1998). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (D. A. Özçelik, Çev.). İstanbul: MEB.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T. Ve Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Boobekova, K. (2001). *Türkiye ve Kırgızistan İlköğretim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program Geliştirme*. Konya: Kuzucular Ofset.
- Cicioğlu, H. (1982). *Türkiye Cumhuriyeti'nde İlk Ve Ortaöğretim: Tarihi Gelişimi*. Ankara: A.Ü. Basımevi.

Cramer, J. F. ve Browne, G. S. (1974). *Çağdaş Eğitim*. İstanbul: MEB.

Çağlar, A. (1999). *Cumhuriyet Döneminde İlköğretim: 75. Yılında İlköğretim*. İstanbul: İş Bankası Yayınları

Çakmak, H. (2002). *İlköğretim Okullarında Düşünme Eğitimi: Cumhuriyet Dönemi*. Yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Çıngı, H. (1990). *Örnekleme Kuramı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Dayıoğlu, G. (1998). Çocuk Kitaplarının Ana Dili Eğitimine Etkisi. “*Ana Dili Eğitimi ve Çocuk Kitapları Sempozyumu*”: 20-21 Şubat 1997 (ss. 24-27). Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi.

Demirel, Ö. (1997). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Usem Yayınları.

Devrimci, H. (1993). *İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Dil Derneği, (1998). *Türkçe Sözlük*. (Cilt 1-2). Ankara: Dil Derneği Yayınları.

Dinçsoy, Ö. (1995). *2000’e Beş Kala Türk Eğitim Sistemi*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.

Doğan, A. R. (1999). *Türkiye’de İlköğretim Uygulamaları ve Yeni İlköğretim Modeli*. Adana: Çukurova Üniversitesi

Doll, R. C. (1992). *Curriculum improvement :decision making and process*. Boston: Allyn and Bacon.

Dündar, A. (2001). *Dil ve Düşünce*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi. (2006). *Çağdaş Eğitim*, 329, 34-38.

Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (1998). *Çağdaş Eğitim Sistemleri*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2003). *Yeni Bir Binyıla Doğru Türk Eğitim Sistemi Sorunlar Ve Çözümler*. İstanbul: Sistem yayıncılık

Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.

Ersoy, Y. (1997). Türk Eğitim Sisteminde Gözlemlenen Bazı Sorunlar Ve Öğretmenlerin Sürekli Eğitimi. *Çağdaş Eğitim*, 234, 4-5

Fidan, N. ve Baykul, Y. (1991). *Meeting basic learning needs in primary education schools*. Ankara: Unicef.

Furst, E. J. (1958). *Construction evaluation instruments*. New York: Longmans.

Gazalcı, M. (1998). Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim. “Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim”: 1. Ulusal Sempozyumu: 27-28 Kasım 1998 Başkent Öğretmen Evi içinde (ss. 334-338). Ankara: Tekışık Yayıncılık.

Girgin, Y. (2003). *Cumhuriyetten Günümüze Ortaokul ve İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Genel ve Özel Amaçlarıyla Müfredat Programlarının Gelişimi*. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Göktürk, A. (2002). *Sözün Ötesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Gözütok, D. (1997). Nasıl Bir Öğretmen? “*A.Ü.E.B.F. Sınıf Öğretmenliği Ulusal Sempozyumu.*” (ss. 224-236). Adana: Çukurova Üniversitesi.

Gözütok, F. D. (2003). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.17.10.2005 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/gozutok.htm> adresinden ulaşılmıştır.

Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi. “*Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*”: 14-16 Kasım 2005 (ss. 17-39). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi.

Güçlüoğlu, K. (1991). 8 Yıllık Zorunlu Eğitim Üzerine. *Çağdaş Eğitim*, 191, 4-7.

Gülcan, M. G., Türkeli, Y., Parabakan, F., Şölen, A. ve Albayrak, F. (2003). *Türkiye’de İlköğretim: Dünü, Bugünü, Yarını*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Güneş, F. (1993). Okuma Yeteneğinin Geliştirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 30, 26-30.

Güneş, F. (1997). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak yayınları.

Güneş, Ş. (2000). Kitap ve Çocuk Sevgisi. *Çağdaş Eğitim*, 265, 18-20.

Gürün, O. A. (1984). *Çocuğumuzu Tanıyalım*. İstanbul: İnkılap

Haris, A. J. ve Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental remedial methods*. New York: Longman.

Hızal, A. (1982). *Programlı Öğretim Yönteminin Etkinliği*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Hollingsworth, P. M. ve Kenneth, H. H. (1999). *İlköğretimde Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Rektörlüğü.

Johnson, M. (1970). Definitions and models in curriculum theory. *Educational Theory*, 2, 36-41

Kalaycı, N. (1998). İlköğretim Programlarını Geliştirme İhtiyacı ve İş Gücü Piyasası. *Çağdaş Eğitim*, 244, 23-27.

Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve Sözlü Anlatı*. Ankara: Engin Yayınları.

Kaptan, F. (2005). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programıyla İlgili Değerlendirme. “Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu”: 14-16 Kasım 2005 (ss. 283-298). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi.

Kaptan, S. (1995). *Bilimsel Araştırma Ve İstatistik Teknikler*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Karakaş, S. (2001). Çocuk Kültürü ve Kütüphane. *Türk Kütüphaneciliği*, 3, 285-295.

Karal, E. Z. (1976). *Osmanlı tarihi: Cilt VI*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi

Kavak, Y. (1997). *Dünya 'da ve Türkiye 'de İlköğretim*. Ankara: Pegem.

Kavak, Y. (2005). Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunun Ardından. *Çağdaş Eğitim*, 325, 10-11.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe Öğretimi: Türkçe Ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara: Engin Yayınevi.

Kurbanoğlu, S. S. (2004). *Kaynak Gösterme El Kitabı*. Ankara: Üniversite ve Araştırma Kütüphanecileri Derneği.

- Küçükahmet, L. (2005). 2004 Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi. .“*Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*”: 14-16 Kasım 2005 (ss. 373-381). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi.
- Mavi, S. (1995). *Okuma Hatalarının Okuma Alışkanlığına Etkisi*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- MEB, (1949). *Ortaokul Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (1961). *İlköğretim ve Eğitim Kanunu*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88html> adresinden 20.06.2005 tarihinde ulaşılmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü, (1993). Cumhuriyet ve ilköğretim. *Milli Eğitim Dergisi*, 125, 33-37.
- MEB, (1996). *Program Hazırlama ve Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: MEB.
- MEB, (1997). *İlköğretim Okulu Programı*. Ankara: MEB.
- MEB, (1998). *Cumhuriyetin 75. Yılında Gelişmeler ve Hedefler: Milli Eğitim*. Ankara: MEB.
- MEB, (1999a). *Cumhuriyet Döneminde Eğitim II*. Ankara: MEB.
- MEB, (1999b). *2000 Yılında Milli Eğitim Bakanlığı*. Ankara: MEB.
- MEB, (2001). *2002 Yılı Başında Milli Eğitim*. Ankara: MEB.
- MEB, (2003). *Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88html> adresinden 20.06.2005 tarihinde ulaşılmıştır.

MEB, (2004). Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun. *T.C. Resmi Gazete*.12.05.2004. Sayı: 3797.

MEB, (2005a). Temel Eğitime Destek Programı: Öğretim Programları Uygulaması (İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen Ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler) Değerlendirme Raporu. Ankara: MEB.

MEB, (2005b). *Milli Eğitim Bakanlığı Özel Okullar Çerçeve yönetmeliği*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25883_3.html adresinden 20.06.2005 tarihinde ulaşılmıştır.

MEB, (2005c). *İlköğretim 1, 2, 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB.

MEB, (2005d). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: MEB.

MEB, (2005e). *Sosyal Bilgiler 4.-5. Sınıf Programı*. Ankara: MEB.

MEB, (2005f). *Fen ve Teknoloji Dersi Programı*. Ankara: MEB.

MEB, (2005g). *İlköğretim Okulu Matematik Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB.

Ogunrombi, S. A. ve Adio, G. (1995). Factors affecting the reading habits of secondary school students. *Library Review*, 4, 50-57.

Oliva, P. (1988). *Developing in the curriculum*. Boston: Scott, Foresman and Company.

Oliver, A. I. (1977). *Curriculum impovement: A guide to problems, principles and procedurs*. New York: Hood Mead and Co.

- Önal, H. İ. (1994). Gençliğin Bilgi Gereksinimlerini Etkileyen Unsurların Araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1-2, 159-169.
- Önal, H. İ. (1995). Eğitimde Bilgi Hizmetleri İçin Politika Belirleme ve Program Hazırlama. *Çağdaş Eğitim*, 229, 13-15.
- Özalp, R. ve Ataünal, A. (1977). *Türk Milli Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim Programları ve Öğretim: Genel Öğretim Yöntemi*. Ankara: ÖSYM.
- Özdaş, A., Tanışlı, D., Köse, N. Y., ve Kılıç, Ç. (2005). Yeni İlköğretim Matematik Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. "Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu": 14-16 Kasım 2005 (ss. 239-255). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi.
- Özdemir, E. (1997). *Okuma Sanatı*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Özdemir, E. (1998). *Eleştirel Okuma*. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Özkan, N. (2001). *Çocuk Kitaplarında Dil Sorunu*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Polat, K. (1999). Ortaokul Milli Tarih Programının Değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1-2, 45-60.
- Pratt, D. (1980). *Curriculum: Design and development*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich Pub.

- Sabancı Üniversitesi. (2005, Mayıs). *Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu*. 16.12.2005 tarihinde <http://www.sabanciuniv.edu/forum/showarticle.php?articleID=38> web sitesinden erişilmiştir.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M. ve Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for beter teaching and learning*. New York: Holt, Rinehart&Winston.
- Sever, S. (2005). 2004 Öğretim Programında Türkçe Öğretimi Anlayışı. “*Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*”: 14-16 Kasım 2005 (ss. 177-192). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi.
- Soysal, Ö. (1969). *Çağdaş Eğitim ve Türkiye’de Okul Kütüphanesi*. Ankara: Güven Matbaası.
- Soysal, Ö. (1998). *Türk Kütüphaneciliği: Bilginin Yazgısı*. Ankara: Türk Kütüphaneciler Derneği.
- Sönmez, V. (1986). *Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Staiger, R.C (1979). *Roads to reading*. Paris: UNESCO
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Tan, H. (1995). Okuma Merakı ve Alışkanlığı. *Türk Edebiyatı*, 22(256), 49-51.
- Taşdemir, M. (2000). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Tazebay, A. (1997). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Tazebay, A., Çelenk, S., Tertemiz, N. ve Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim Programları ve Gelişmeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, (2005). *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu": 14-16 Kasım 2005* (ss. 177-192). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi.

Tepedenlioğlu, N. (1983). *Kim Korkar Matematikten?* Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Tezcan, M. (1993). *Zorunlu Eğitim Okullarının Amaçları ve Görevleri*. Ankara: Unesco Türkiye Milli Komisyonu ve A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayını.

Türk Eğitim-Sen, (2001). *21'inci Yüzyılda Türk Milli Eğitimi*. Ankara: Türk Eğitim-Sen.

Türk Eğitim-Sen. (2006, Nisan). *Yeni İlköğretim Müfredatının 1. Yarıyıl Uygulama Sonuçları*. 16.03.2006 tarihinde <http://www.egitimsen.org.tr/index.php?yazi=11> internet adresinden erişilmiştir.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Üstün, A. (1983). Eğitim-Kütüphane İlişkileri. *Türk Kütüphaneciler Derneği*, 3, 103-107.

Varış, F. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*. Ankara: Alkım.

Wiles, J. and Bondi, J. (1993). *Curriculum development: a guide to practice*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

- Wilson, H. E. ve Başgöz, İ. (1973). *Türkiye Cumhuriyetinde Eğitim ve Atatürk*. Ankara: Dost Yayınları.
- Yağcı, E. (1998). *İlköğretim Öğretmen Elkitabı: Ders Planı Örnekleri*. Ankara: Taş Kitapçılık.
- Yağcıoğlu, S. ve Değer, A. C. (2002). Üstbilişsel Okuma Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Atölye Çalışması. "2. Tükçe ve Türk Dili ve Edebiyatı sempozyumu bildirileri." İstanbul: Eyüboğlu Öğretim Kurumları Yayınları.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkan, B. Ve Yıldız, N. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunmuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi: Eskişehir İli Örneği. "Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu": 14-16 Kasım 2005 (ss. 177-192). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi.
- Yavuz, A. (2005). Eğitim Dünyamıza Çağdaş Eğitimin Işıklı Bir Yansıması Daha Düştü: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. *Çağdaş Eğitim*, 325, 12-18.
- Yılmaz, B. (1989). Okuryazarlık ve Okuma Alışkanlığı Üzerine. *Türk Kütüphaneciliği*, 1, s.48-53.
- Yılmaz, B. (1990). *Okuma Alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, B. (1993a). *Okuma Alışkanlığında Halk Kütüphanelerinin Rolü*. Ankara: Kültür Bakanlığı Kütüphaneler Genel Müdürlüğü.
- Yılmaz, B. (1993b). Kütüphane Kullanma Alışkanlığı. *Yaşadıkça Eğitim*, 27, 6-8.
- Yılmaz, B. (1994). Eğitim Kütüphane İlişkisi. *Ayna*, 2, 103-106.

- Yılmaz, B. (1995). Okuma Sosyolojisi: Ankara'da Oturanların Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 9, 325-336.
- Yılmaz, B. (1996a). *Halk Kütüphanesi Kullanımı Sosyo-Ekonomik Bir Çözümleme*. İstanbul: Türk Kütüphaneciler Derneği.
- Yılmaz, B. (1996b). İlk Ve Orta Öğretim Öğretmen Adaylarının Kütüphane Kurumuna İlişkin Bilinç Tutum ve Yaşantıları. "Simpozyum 96 Modern Öğretmen Yetiştirmede Gelişme ve İlerlemeler." Ankara: 30 Eylül- 4 Ekim 1996 içinde (ss.306-327). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Yılmaz, B. (2000a). Çok Kültürlü Topumlarda Etnik Azınlık Çocuklarının Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları. *Bilgi Dünyası*, 4, 451-465.
- Yılmaz, B. (2000b). Ankara'daki İlköğretim Öğretmenlerinin Okuma ve Halk Kütüphanesi Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 16, 441-460.
- Yılmaz, B. (2000c). Viyana İlkokullarında Okuyan Türk Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Bilgi Dünyası*, 2, 280-306.
- Yılmaz, B. (2004a). Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarında Ebeveynlerin Duyarlılığı. *Türk Kütüphaneciliği*, 2, 115-136.
- Yılmaz, B. (2004b). *Türkiye'de Eğitim Politikası ve Kütüphane*. Ankara: Türk Kütüphaneciler Derneği Ankara Şubesi.
- Yörükoğlu, A. (1980). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: İş Bankası Yayınları.
- Yüksel, S. (2003). Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.17.10.2005 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/syuksel.htm>. adresinden ulaşılmıştır.

EK-1

2004 İlköğretim Program'ında Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları – Öğretmen Görüşleri Anketi

Sevgili Öğretmenler,

Bu anket, Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü'nde yapmakta olduğum Yüksek Lisans çalışması için hazırlanmıştır. Elde edilen sonuçlar hazırlayacağım tezde yayımlanacaktır. Bu nedenle sorulara vereceğiniz **İçten yanıtlar** bu araştırma için büyük önem taşımaktadır. Anket formuna adınızı yazmanız gerekli değildir. Sorularda **en güzel seçeneği** değil size **en uygun seçeneği** işaretlemeniz çalışmanın bilimselliği ve güvenilirliği açısından çok önemlidir. Böyle davranacağımızdan emin olarak anketi doldurma konusunda yardımcı olduğunuz için çok teşekkür ederim.

A. Şermin DENGİZ

*H. Ü. Bilgi ve Belge Yönetimi Böl.
Yüksek Lisans Öğrencisi*

1. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?

1 () 1-5 yıl 2 () 6-10 yıl 3 () 11 yıl ve daha fazla

2. İlköğretimde yeni öğretim programlarına (müfredata) ihtiyaç var mıydı?

1 () Evet 2 () Hayır

3. Yeni öğretim programlarına ihtiyaç olduğunu düşünüyorsanız, bunun en önemli nedeni sizce nedir?

(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

1 () Eski öğretim programlarının öğrenci merkezli olmaması (ezbere dayalı olması)

2 () Derslerle ilgili etkinliklere yeterince ağırlık vermemesi

3 () Diğer(Açıklayınız).....

4. Yeni öğretim programlarıyla ilgili aldığımız eğitim seminerleri (MEB ve okulun yaptığı) konusunda ne düşünüyorsunuz?

.....
.....
.....

5. Uygulanmaya başlanan yeni öğretim programları hakkındaki genel düşünceniz nedir?

1 () Yeterli (olumlu)

2 () Yetersiz (olumsuz)

3 () Kısmen yeterli (kısmen olumlu)

4 () Diğer (Açıklayınız).....

6. Yeni öğretim programları genel olarak eski programlara göre nasıldır?

1 () Daha iyi

2 () Daha kötü

3 () Aralarında önemli bir fark yok

4 () Diğer (Açıklayınız)

.....

7. Uygulanmaya başlanan yeni öğretim programlarının olumlu yanları nelerdir?

.....
.....
.....

8. Uygulanmaya başlanan yeni öğretim programlarının olumsuz yanları nelerdir?

.....
.....
.....

9. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları öğretim programlarında güçlü bir biçimde yer almalı mıdır?

1 () Evet

2 () Hayır

10. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları öğretim programlarında neden yer almalıdır? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)
1 () Bu alışkanlıklar, araştırma sürecinin parçasıdır.
2 () Bu alışkanlıklar, eğitim ve öğretimde öğrenciler için çeşitli kazanımlar sağlar.
3 () Bu alışkanlıklar, Türkçe dersinin öğrenilmesi ve öğretilmesinde zorunludur.
4 () Bu alışkanlıklar, derslerle ilgili etkinliklerin gerçekleştirilmesinde etkilidir.
5 () Diğer (Açıklayınız).....
11. Yeni öğretim programları okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını ne kadar içermektedir?
1 () Yeterince içermemektedir 2 () Yeterince içermektedir 3 () Kısmen içermektedir
12. Öğrencilerde okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını geliştirme açısından eski ve yeni öğretim programları arasında nasıl bir fark vardır?
1 () Yeni programlar daha çok içermektedir. 2 () Eski programlar daha çok içermektedir. 3 () Aralarında önemli bir fark bulunmamaktadır.
13. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları öğretim programlarında hangi derslerle ilgili olarak **yer almalıdır?** (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)
1 () Türkçe dersi 2 () Sosyal dersler 3 () Fen ve matematik dersleri 4 () Diğer dersler
5 () Bütün dersler
14. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları öğretim programlarında bir **kazanım** olarak **yer almalı mıdır?**
1 () Evet 2 () Hayır
15. Sizce, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları uygulanmaya başlanan yeni öğretim programlarında bir **kazanım** olarak **yer almakta mıdır?**
1 () Evet 2 () Hayır 3 () Kısmen
16. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları öğretim programlarında **temel bir beceri** olarak **yer almalı mıdır?**
1 () Evet 2 () Hayır
17. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları uygulanmaya başlanan yeni öğretim programlarında **temel bir beceri** olarak **yer almakta mıdır?**
1 () Evet 2 () Hayır 3 () Kısmen
18. Yeni öğretim programlarındaki kazanımların okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarıyla ilişkilendirildiğini (derslerin ilgili konularına yapılan bağlantılar) düşünüyor musunuz?
1 () Evet 2 () Hayır 3 () Kısmen
19. Öğretim programlarında belirtilen kazanımlar için gerçekleştirilecek etkinlikler arasında okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları **yer almalı mıdır?**
1 () Evet 2 () Hayır
20. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları yeni öğretim programlarında gerçekleştirilecek etkinlikler arasında **yer almakta mıdır?**
1 () Evet 2 () Hayır 3 () Kısmen
21. Yeni öğretim programlarını okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını kazandırma açısından uygulanabilir görüyor musunuz?
1 () Tamamen uygulanabilir 2 () Hiç uygulanamaz 3 () Kısmen uygulanabilir

22. Bir önceki soruya yanıtınız **hayır** ise nedenleri ne olabilir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)
- 1 () Okulda kütüphane yok ya da varolan kütüphane çeşitli yönlerden yetersiz.
2 () Sınıf kitaplıkları yok ya da yetersiz
3 () Okul yöneticilerinin yaklaşımları yetersiz
4 () Öğretmenler okuma ve kütüphane alışkanlıkları konusunda yeterince duyarlı değil
5 () Diğer (Açıklayınız).....
23. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları öğretim programlarında bir ölçme ve değerlendirme ölçütü olarak yer almakta mıdır?
1 () Evet 2 () Hayır 3 () Kısmen
24. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarını öğrencileriniz için ölçme ve değerlendirme ölçütü olarak kullanabiliyor musunuz?
1 () Tamamen kullanabiliyorum 2 () Hiç kullanamıyorum 3 () Kısmen kullanabiliyorum
25. Yeni öğretim programlarının uygulanmasında okulun devlet ya da özel okul oluşu farklılık yaratır mı?
1 () Evet, özel okulda daha iyi uygulanabilir.
2 () Evet, devlet okulunda daha iyi uygulanabilir.
3 () Fark etmez.
4 () Diğer (Açıklayınız).....
26. Okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları yeni öğretim programlarında bütünsel ve sistematik bir yaklaşım (beceri, kazanım, ilişkilendirme ve ölçme-değerlendirme bütünlüğü) içinde ele alınmakta mıdır?
1 () Bütünsel ve tutarlı bir yaklaşımla ele alınmaktadır
2 () Bütünsel ve tutarlı bir yaklaşımla ele alınmamaktadır.
3 () Kısmen bütünsel ve tutarlı bir yaklaşımla ele alınmaktadır.
27. Yeni öğretim programları hakkında okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından belirtmek istediğiniz başka bir nokta var mıdır?
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Asiye Şermin DENGİZ
Doğum Yeri ve Tarihi : RİZE-19.11.1971

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
Kütüphanecilik Bölümü.

Yüksek Lisans Öğrenimi : Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

Stajlar : Milli Kütüphane, Hacettepe Tıp Kütüphanesi

Projeler :

Çalıştığı Kurumlar : TOBB Kütüphanesi

British Council

Tevfik Fikret Lisesi Kütüphanesi

İletişim

E-Posta Adresi : ktp@tevfikfikret-ank.k12.tr

Tarih : 22.05.2006