

5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Yrd. Doç. Dr. Mustafa Ersoy
Cumhuriyet Üniversitesi-Türkiye
mersoy@cumhuriyet.edu.tr

Hatice Kurga(Y.L.Öğr.)
Milli Eğitim Bakanlığı-Türkiye
hatice.kurga@hotmail.com

Özet:

Yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenen Türkçe öğretim programı, sözlü iletişim (dinleme ve konuşma), okuma ve yazma ile dilbilgisi öğrenme alanlarından oluşmaktadır. Her bir alana ilişkin kazanımlar o alanın öğretimsel hedeflerini oluşturmaktadır. Okuma öğrenme alanına yönelik kazanımlar üç başlık altında toplanmıştır: okuduğunu anlama, akıcı okuma, söz varlığını geliştirme. Programda bu alanlara yönelik okuma kuralları, okunan metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesine yönelik çeşitli kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden tekil araştırma modeli kullanılmıştır. Sivas il merkezi ve merkeze bağlı köylerde görev yapan 20 Türkçe öğretmenlerinden oluşan bir çalışma grubu, veri toplama imkânı göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerden 12'si kadın 8'i erkektir. Tamamı lisans düzeyinde eğitim görmüş ve eğitim fakültesinden mezun olmuştur. Türkçe Öğretim Programında yer alan 5. Sınıf okuma öğrenme alanına ilişkin kazanımlar, hedeflerde bulunması gereken özellikler açısından öğretmen görüşleri alınarak değerlendirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak sorulara cevap aranmış ve veriler toplanmıştır. Programda yer alan kazanımlara ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenler genel olarak okuma öğrenme alanında yer alan kazanımların beşinci sınıf öğrencisinin seviyesinin üstünde zihinsel beceri gerektirdiği, onların hazırbulunuşluk düzeyinin üzerinde kaldığı bu nedenle de uygulamada sıkıntılar yaşandığı görüşündedir. Bireysel farklılıklar olmakla beraber beşinci sınıf öğrencilerinin Piaget'in zihinsel gelişim dönemlerinden somut işlemler döneminde oldukları (Çelik, 1996: 37) düşünülecek olursa sorgulama, eleştirel düşünme, soyut düşünme ve olaylardan düşünceleri soyutlama gibi becerileri istenen düzeyde neden kazanamadıkları daha iyi anlaşılabilir.

Keywords: Türkçe dersi öğretim programı, okuma öğrenme alanı kazanımları, öğretmen görüşleri, program değerlendirme



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 8, Sayı: 3, 2017,
ss.88-100**

DOI: 10.19160/ijer.366165

**Gönderim : 10.11.2017
Kabul : 07.12.2017**

Önerilen Atf

Ersoy, M. ve Kurga, H. (2017). 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 3, 2017, ss. 88-100, DOI: 10.19160/ijer.366165

GİRİŐ

Yirmi birinci yüzyıla gelindiğinde teknoloji ve bilimdeki hızlı gelişmeler dünya şartlarının da değişmesine yol açmıştır. Toplumlar bu gelişmelerin gerisinde kalmamak ve değişen dünya şartlarına ayak uydurabilmek için insanların sahip olmaları gereken özelliklerde zamanın şartlarına göre değişiklikler ve yenilikler eklemiştir. Artık bireyden; değişime ayak uydurabilen, girişimci, karar verebilen, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, sorun çözebilen başkalarıyla iş birliği yaparak çalışabilen, kendini sürekli geliştiren ve süreçte aktif olan, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilen kısaca öğrenmeyi öğrenen bireyler olması beklenmektedir (MEB, 2005:34). Toplumun bu beklentileri karşılayacak olan eğitim alanında da köklü değişiklikler yapılmıştır. Çünkü geleneksel eğitim anlayışı bu beklentileri karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Yeni yüzyıla hâkim olan yapılandırmacı eğitim felsefesi eğitim programlarına girmiş ve okullarda uygulanmaya başlamıştır (Güneş, 2009:3).

Yeni yaklaşımın eğitime, öğrenmeye, öğretmene ve öğrenciye bakış açısı da geleneksel eğitime göre farklılaşmıştır (Taşpınar, 2009:198-199). Yapılandırmacılığa göre öğrenme, bireyin öznel süreçleri içerisinde zihinde bilginin yeniden inşa edilmesi sürecidir (Sönmez, 2007:148). Öğretmen bilgiyi sunan, aktaran değil öğrenciye öğrenme sürecinde rehberlik eden, onun öğrenmesini kolaylaştıracak ortamlar hazırlayan, materyaller düzenleyen, farklı yöntemleri kullanan, bireysel farklılıkları dikkate alan kişidir. Öğretmen öğretim sürecinin odağı olmaktan çıkmıştır. Sınıfta kontrolü sağlayan, otoriter bir öğretmen yerine öğrencilere seçme, karar verme eleştirel ve yaratıcı düşünme özgürlüğü tanıyan bir öğretmen anlayışı gelmiştir. Öğretmen nesnel bilgiyi aktaran değil öğrencilere düşündürerek, sezdirerek bulduran, kendi öznel gerçekliğince bilgiyi oluşturmasına aracılık edendir (Yurdakul, 2011:50). Öğrenci ise öğretim sürecinin merkezinde yer almaktadır. Onun ilgi ve ihtiyaçları, hazırbulunmuşluk düzeyi ve öğrenciler arasındaki bireysel farklar öğretim sürecinin dolayısıyla da eğitim programlarının odak noktası haline gelmiştir (Akpınar, 2010:18; Taşpınar, 2009: 199-200).

Bir ülkenin ihtiyacı olan yetişmiş insan gücünü sağlamak, ancak eğitimle mümkündür. Eğitimde planlanmış etkinlikler çok önemlidir. Eğitimin planlı olabilmesinin yolu ise eğitim programlarından geçer. Eğitim programı "Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler" şeklinde ifade edilmiştir (Varış, 1996:14).

Eğitim programları hedef, içerik eğitim durumları ve değerlendirme durumları olmak üzere dört temel öğeden oluşmaktadır. Eğitimin programlı olabilmesi hedeflere ulaşmanın ilk şartıdır (Demirel, 2010:5). Programda yer alan hedeflerin gerçekleştirilmesi büyük ölçüde o derste uygulanan eğitim öğretim yaşantılarına yani öğretmenlerce uygulanan strateji, yöntem ve tekniklere bağlıdır. Bu strateji, yöntem ve teknikler de dersin hedeflerine ve içeriğine göre belirlenmektedir (Demirel, 1991:3). Bu anlamda uygun ve etkili hedefler belirlemek programın hayata geçmesindeki en önemli adımdır.

Eğitim programlarının amacı zamanın gerektirdiği özelliklere sahip bireyler yetiştirmektir. Eğitim programında belirlenen amaçlara ulaşmada sorunlar yaşıyorsa mevcut programlar zaman zaman güncel değişiklikler göz önüne alınarak değerlendirilir, yapılan değerlendirme çalışmaları ışığında eğitimciler yeni arayışlar içerisine girer (Güneş, 2009:1). Kapsamlı ve sistemli çabalara yol açan kuramlar geliştirir ve eylem planları yaparlar (Varış, 1996:10-11). Bu sayede eğitim programları geliştirilerek zamanın şartlarına uyumlu hale getirilir. Yapılandırmacı felsefenin eğitime uygulanmasının altında da mevcut eğitim programında yaşanan sorunlar sebebiyle istenen hedeflere ulaşamamak yatmaktadır. Yapılandırmacılığa geçişle birlikte eğitim programda temel alınan felsefe değişmiş, değişen bu anlayışla birlikte programın yapısında da köklü değişiklikler yapmak gerekmiştir. Tüm ders alanları gibi Türkçe öğretim programı da bu anlayışa göre yeniden düzenlenmiştir (Güneş, 2009: 3).

Yapılandırmacı ve çoklu zekâ kuramı temele alınarak hazırlanan Türkçe öğretim programında sadece dil becerileri değil aynı zamanda “düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme” gibi zihinsel becerileri geliştirmek hedeflenmektedir (MEB, 2005:3). Türkçe dersi bireye hayat boyu kendisini ifade etmesini sağlayan dil becerileri ile kendisini hem bireysel hem de sosyal açıdan geliştirmesini sağlayacak zihinsel becerileri kazandırmayı amaçlayan bir derstir. Bireylerde ana dil sevgisi ve saygısı oluşturmak, Türkçenin kurallarına uygun okuma ve yazma alışkanlığı kazandırmak, bireylerin dili doğru, güzel ve etkili bir biçimde kullanmalarını sağlamak, iletişim becerilerini geliştirmek, girişimci, haklarını savunan, okuduklarını eleştirel bir gözle değerlendirebilen, kendine güvenen, bulunduğu ortama uygun bir biçimde görüşlerinin yazılı ve sözlü olarak kanıtlarıyla sunabilen ve savunabilen, işbirliği yapan, bilgi teknolojilerini doğru ve öğrenme amaçlı kullanan, okumaktan, öğrenmekten zevk alan ve öğrendiklerini sentezleyebilen bireyler olmalarını sağlamak Türkçe dersinin öğretim programları aracılığıyla gerçekleştirmeye sağladığı amaçlardandır (MEB, 2015:3). Bu amaçlar çerçevesinde her sınıf düzeyine göre okuma, sözlü iletişim ve yazma alanlarına ilişkin kazanımlar belirlenmiştir.

Kazanım kavramı yapılandırmacılıkla birlikte programa girmiştir. Kazanımlar öğrencilerden bir ders kapsamında, bir konuya ilişkin gerçekleştirmeleri beklenen davranışlardır. Hedef ise, Sönmez'e (2003:21) göre “kişide gözlenmesi kararlaştırılan istendik özellikler”dir. Ertürk (1993:24) ise, “yetiştirdiğimiz insanda bulunmasını uygun gördüğümüz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özellikler” olarak tanımlamıştır. Bu özellikler bilgi ve beceri olabileceği gibi tutum, ilgi ve alışkanlık da olabilir. Bir eğitim programının hedeflerine ulaşabilmesi uzak hedeflerin, genel hedeflerin ve özel hedeflerin birbiri ile uyumlu bir bütün oluşturması ile mümkündür. Hedefler belirlenirken bireyin toplumun ve konu alanının ihtiyaçları dikkate alınır (Ertürk, 1993: 31).

Bir dersin, disiplin alanının veya kurs planının hedefleri özel hedeflerdendir (Çelik, 2006:11). Hedefler belirlenirken hedeflerde bulunması gereken özellikler dikkate alınmalıdır. Özel hedeflerde bulunması gereken özellikler birey, toplum ve konu alanı ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda řu şekilde sıralanabilir:

- Gelişim düzeyine uygunluk
- Bireyin hazırbulunuşluğuna uygunluk
- İlgi ve ihtiyaca uygunluk
- Bireysel farklara uygunluk
- Öğrenci merkezli
- Davranışa dönük
- Açık seçik ifade edilmiş
- Günlük hayatla ilişkilendirilebilir
- Yatay kaynaşıklığa uygun
- Esnek ve yenilenebilir
- İlişkili olduğu eğitim felsefesiyle ve kendi içinde tutarlı olma
- Sosyo-ekonomik duruma uygun
- Toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun
- Nitelikli insan yetiştirmeye uygun
- Demokratik değerlerle uyumlu
- Genellik
- Uygulanabilir
- İçeriğe uygun
- Farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına elverişli
- Ölçülebilir özellikte olma (Ertürk, 1993:53; Varış, 1996:96; Demirel 2010:109).

2015 yılında hazırlanan Türkçe Öğretim Programında 1-8. sınıf düzeyine göre farklılaşan okuma öğrenme alanına yönelik kazanımlar vardır. Okuma öğrenme alanına yönelik kazanımlar üç başlık altında toplanmıştır: okuduğunu anlama, akıcı okuma, söz varlığını geliştirme. Programda bu alanlara yönelik okuma kuralları, okunan metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesine yönelik çeşitli kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir (MEB, 2015:6,7).

Dört temel beceriden biri olan ve öğrenmenin temel yapı taşı olan okuma farklı şekillerde tanımlanabilir. Karatay'a (2009:59) göre "Okuma harf, sözcük, grafik ve resim gibi görsellerin, duyu organları yoluyla algılanması, önceki bilgilerden hareketle tanınması, anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan duyuşsal ve zihinsel etkinliklerin aynı anda işletilmesini gerektiren karmaşık bir süreçtir." Demirel'e göre ise "Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Okuma işi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerini ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur" (aktaran Özarslan, 2012:5).

Okuma konusunda araştırma yapan pek çok kişiye göre okumanın gerçek amacı bir anlam kurma çabasıdır (Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013: 41; Yılmaz ve Köksal, 2008:52). Okumanın amacına ulaşabilmesi ise ancak okuduğunu anlama ile mümkündür. Anlamaktan kastedilen yüzeysel anlamda bire bir kelime anlamlarını bilmekten öte sözcük ve sözcük gruplarının metnin bağlamında değerlendirilerek anlamlandırılması, zihinde eleştirilmesi, üzerine düşünceler üretilmesi ve önceki öğrenmelerle karşılaştırılarak zihinde yapılandırılmasını sağlayacak aktif bir okumayla mümkündür. Server'e (1995) göre; okuma aşağıdaki süreçleri kapsamaktadır:

- Okuma bir iletişim sürecidir.
- Okuma bir algılama sürecidir.
- Okuma bir öğrenme sürecidir.

Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir süreçtir (Server,1995; aktaran Epçaçan ve Demirel, 2011:121).

Bu çalışmada Türkçe dersi kazanımlarından okuma alanına ilişkin olanlar, hedeflerde bulunması gereken özellikler açısından öğretmen görüşü alınarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Önemi:

Bilgiye ulaşmanın en kolay ve etkili yolu okumadır. Okuma her ne kadar okulda başlasa da okulla sınırlı kalmamaktadır. Okuma sadece öğretimin aracı, bilgiye ulaşmanın bir yolu değil aynı zamanda bireyin hayat boyu devam eden kişisel gelişim sürecinin de dinamizmini oluşturur. Teknolojik gelişmeler ile iletişim kaynaklarının zenginleşmesi, sosyal medyanın kullanım oranının her geçen gün artması okulun ve öğretimin sınırlarını kaldırmıştır. Böylece öğrenmenin kapıları dünyaya açılmıştır. Bu şartlarda bilgiye ulaşmak için okuma, okuduğunu anlama, hızlı okuma, belli strateji ve yöntemlere yönelik okuma, hedefe dönük okuma, eleştirel bir bakış açısıyla okuma... gibi kavramlar önem kazanmıştır.

Birey okuduğu ölçüde düşünür, düşündükçe kendini yeniler, geliştirir, buna bağlı olarak da sosyal gruplarda kendine statü edinir, yaptığı işte başarılı ve verimli olur. Bireysel ve toplumsal gelişmişlik düzeyinin artması okumayla mümkündür. Okumaktan kastedilirse anlayarak okuma, okudukları ile önceki öğrenmelerini karşılaştırıp birbiriyle ilişkilendirme, okuduklarının öncesine veya sonrasına ait tahmin ve çıkarımlarda bulunma, eleştirel okuma gibi bireyin zihnen aktif olduğu bir okumadır.

Uluslararası alanda yapılan PISA sınavları verilerine göre (2016) gelişmiş ülkeler arasında Türkiye'nin okuduğunu anlama konusunda gerilerde kaldığı görülmektedir. Okuduğunu anlama konusunda yaşanan problemler öğrencilerin akademik başarılarını da olumsuz etkilemektedir (Çiftçi, 2007). Bu yüzden bireylerin akademik anlamda başarılı olabilmeleri okuduğunu anlamayla

yakından ilişkilidir. Çünkü sadece Türkçe dersi değil diğer derslerin öğrenilmesinde de okuma bir öğrenme aracı olarak kullanılmaktadır. Bu sebeplerle, bireylerin okuduğunu anlama konusunda yaşadıkları problemleri ve bu problemleri ortaya çıkaran nedenleri belirleyecek çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı:

Bu araştırma Türkçe dersi öğretim programında (MEB, 2015) yer alan okuma alanına yönelik kazanımların, hedeflerin taşınması gereken özelliklere uygun olup olmadığına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma modeli:

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma olayları ve olguları doğal ortamında ele alıp bir bütünlük içinde derinlemesine inceleyen bir araştırma yöntemidir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden tekil araştırma modeli kullanılmıştır. Tekil araştırma ile elde edilen veriler, yapıldığı zamanla sınırlı kalan, evrene genellenemeyen ve geleceğe yönelik tahminlerde bulunmayı sağlayan veriler elde etmemizi sağlar (Karasar, 2014: 77).

Çalışma Grubu:

Araştırmada evren örneklem ilişkisine gidilmemiş, Sivas-Merkez ve Merkez'e bağlı köylerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinden oluşan bir çalışma grubu seçilmiştir. Çalışma grubu seçilirken veri toplama imkânı göz önünde bulundurulmuştur. 20 Türkçe öğretmeninden oluşan çalışma grubundaki öğretmenlerden 12'si kadın 8'i erkektir. Tamamı lisans düzeyinde eğitim görmüş ve eğitim fakültesinden mezun olmuştur. Yapılan görüşme kayıtlarının araştırma metnine aktarılmasında ve verilerin karışmaması ve gizliliğın korunması amacıyla çalışma grubundaki öğretmenler için K-01, K-02,... şeklinde rumuzlar kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı:

5. Sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan okuma öğrenme alanına ilişkin kazanımlar, hedeflerde bulunması gereken özellikler açısından öğretmen görüşleri alınarak değerlendirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak sorulara cevap aranmış ve veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme özel bir konuda derinlemesine soru sormayı olanak sağlayarak detaylı bilgi edinmeye yardımcı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile her bir kazanımın, kazanımlarda bulunması gereken özelliklerden hangilerine uygun olup olmadığı sebepleriyle birlikte sorularak öğretmenlerden görüş alınmıştır.

Verilerin Süreci ve Verilerin Analizi:

Bu araştırmada veriler Sivas-Merkez ve Merkez'e bağlı köylerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinden elde edilmiştir. Görüşme formu oluşturma sürecinde, araştırma amacıyla ilgili literatür taraması yapılmıştır ve tarama sonucunda hedeflerde bulunması gereken özelliklerden yararlanılarak taslak bir görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan form uzman görüşü alındıktan sonra gerekli düzeltmeler yapılarak nihai şeklini almıştır. Daha sonra ön uygulama yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların araştırma süreci için uygunluğu teyit edilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama aracının geçerliliği ve güvenilirliği için katılımcıların gönüllü olması önem taşıyacağı için katılımcılara araştırmanın amacı ve önemine dair açıklamalar yapılmış isimlerinin gizli kalacağı belirtilmiştir. Ayrıca yapılan görüşmeden sonra, yanıtları ile ilgili olarak çıkarmak veya düzeltmek istedikleri bir bölüm olup olmadığı katılımcılara sorulmuştur. Veri toplama ve analiz sürecinde nesnel bir tutum sergilenmiştir.

Betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre biçimlendirilmiştir. Okuyucuların anlamasını kolaylaştırmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Altunışık ve diğerleri, 2001; Yıldırım ve şimşek, 2006). Araştırmada verilerin analizinde řu adımlar izlenmiştir:

Görüşmelerin dökümü: Soru maddelerinin geçerliliği belirlendikten sonra 20 Türkçe öğretmenini ile yapılan görüşmeler kayıt edilmiştir. Bu kayıtlar araştırmacılar tarafından çözümlenmiş ve her bir satıra numara verilerek görüşme dökümü hazırlanmıştır.

Görüşme kodlama anahtarlarının hazırlanması: Görüşmenin dökümleri yapıldıktan sonra, görüşme soruları verilen yanıtlar doğrultusunda seçenekler her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı sıralanmıştır. Her bir soru maddesi ile ilgili yanıt seçeneklerinin yazılı olduğu "Görüşme Kodlama Anahtarı" hazırlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik:

Görüşme kodlama anahtarının güvenirliliğini belirlemek amacıyla çoğaltılan görüşme dökümleri ve görüşme kodlama anahtarı ile birlikte araştırmacılar tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Değerlendirme görüşme kodlama anahtarına işaretlenerek yapılmıştır. Bu aşamadan sonra sorulara verilen yanıt seçeneği kontrol edilerek, "Görüş Birliği" ve "Görüş Ayrılığı" biçiminde tespitler yapılmıştır. Eğer araştırmacılar tarafından aynı seçenek işaretlenmişse görüş birliği, farklı seçenekler işaretlenmişse görüş ayrılığı olduğu kabul edilmiştir. Bu nedenle yapılan analizde güvenirliliğin belirlenmesinde uyuşum yüzdesi formülü kullanılmıştır. Uyuşum yüzdesi "Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülüne göre hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Yıldırım ve şimşek'e (2006) göre, güvenirlik hesaplamasındaki uyuşum yüzdesinin %70 olması güvenirlik açısından yeterli kabul edilebilir. Çalışmada, bu formül kullanılarak kodlamalardaki uyuşum yüzdesi sorular için 0,83-0,96 aralığında ve toplamda tüm sorular için genel uyuşum düzeyi ise 0.88 olarak bulunmuştur.

BULGULAR ve YORUM

Öğretmenlerle yapılan görüşme formunda Türkçe Öğretim Programında yer alan okuma öğrenme alanına ilişkin kazanımların hedeflerin taşıması gereken özelliklere uygunluğu sorulmuş, kazanımların taşıması gereken özellikler gerektiğinde hatırlatılarak bu açıdan uygunluğunun değerlendirilmesi istenmiştir. Öğretmenlerin birçoğu kazanımların çok az bir kısmının uygun olmadığını düşünmektedir. Öğretmen görüşleri için yapılan betimsel analiz sonucu elde edilen veriler ve frekans değerleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Kazanımların Uygunluğuna İlişkin Frekans Değerleri ve Veri Kodlama Tablosu

Kazanımlar	Aynı Görüş Sahip Katılımcılar	f	Görüşmelerin Kodlamaları
1.Okuduklarının konusunu ve ana fikrini/ana duygusunu belirler.	K-03, K-08, K-09, K-19, K-20	5	Gelişim düzeyine uygun değil, Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.
2.Okuduklarında yardımcı fikirleri belirler ve yardımcı fikirlerin ana fikri nasıl desteklediğini açıklar.	K-03, K-04, K-05, K-08, K-09, K-18, K-19, K-20	8	Gelişim düzeyine uygun değil, Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.
3.Başlık ve içerik uyumunu sorgular.	K-08, K-11, K-20	3	Gelişim düzeyine uygun değil, Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.

Tablonun devamı

4. Metni yorumlarken metinden aktarımlar yapar.	K-08, K-13	2	Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.
5. Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini belirler ve karşılaştırır.	K-08, K-13	2	Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.
6. Metinler arası karşılaştırma yapar. (Metinlerde temaları, konuları, olayları, karakterleri karşılaştırması sağlanır.)	K-02, K-08, K-11, K-13, K-16	5	Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.
7. Okuduklarındaki yönlendirici ifadelerin anlamda yaptığı değişikliği fark eder. <i>Ama, fakat, oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak, son olarak gibi yönlendirici ifadeleri bulması sağlanır.</i>	K-08, K-11	2	Gelişim düzeyine uygun değil, Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.
8. Hikâye, drama veya şiirde bölümlerin, sahnelerin veya dörtlüklerin metnin bütününde nasıl ilişkilendirildiğini veya birbirini tamamladığını açıklar.	K-01, K-08, K-18, K-20	4	Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.
9. Gerçek ve kurguyu ayırt eder.	K-08, K-19, K-20	3	Gelişim düzeyine uygun değil, Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.
10) Çoklu medya kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	K-01, K-02, K-03, K-04, K-05, K-07, K-08, K-10, K-13, K-16, K-17, K-18, K-19, K-20	14	Gelişim düzeyine uygun değil, Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil. Uygulanabilir değil.
11. Bir bilgiye veya içeriğe erişmek için basılı ve dijital içeriklerde içindekiler ve sözlük bölümünü kullanmayı bilir.	K-02, K-05, K-06, K-08, K-13, K-17, K-18, K-19	8	Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.
12. Okuduğu metnin türünü belirler.	K-02, K-03, K-08, K-11, K-13, K-19, K-20	7	Gelişim düzeyine uygun değil, Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.
13. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.	K-08	1	Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.
14. Bağımsız olarak metin türlerini uygun hızda okur.	K-01, K-11, K-17	3	Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.
15. Heceleme, tekrar ve geri dönüşler yapmadan işitilebilir bir ses tonuyla okur, vurgu ve tonlamalara dikkat eder.	K-01, K-03, K-11, K-17, K-18, K-19, K-20	7	Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.
16. Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek, uygun hızda sesli veya sessiz okur.	K-03, K-04, K-13, K-18, K-19, K-20	6	Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.

Tablonun devamı

17.Metni türüne göre dramatize ederek okur.	K-16, K-19, K-20	3	Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.
18.Anlamını bilmediği sözcükleri ve sözcük gruplarını öğrenir.	K-19	1	Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.
19.Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.	K-03, K-19, K-20	3	Gelişim düzeyine uygun değil, Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.
20.Kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bilir.			
21.Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	K-03, K-19, K-20	3	Gelişim düzeyine uygun değil, Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.
22.İsmlerin ve sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder.	K-13	1	Gelişim düzeyine uygun değil, Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.
23.İsim ve sıfat tamlamalarını fark ederek bunların anlama olan katkılarını bilir.	K-05, K-11, K-13, K-17, K-19, K-20	6	Gelişim düzeyine uygun değil, Hazırbulunuşluk düzeylerine uygun değil.

Elde edilen bulgular incelendiğinde "Kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bilir" kazanımı tüm öğretmenlerce uygun kabul edilmiştir. Öğretmenlerin kazanımları sadece öğrencinin gelişim düzeyi, hazırbulunuşluk düzeyi ve uygulanabilirlik açısından değerlendirdikleri görülmüştür. Bu ölçütler yönünden uygun bulunmayan kazanımlara ilişkin K-01 "...öğrenci o donanımla okula gelmiyor." diyerek öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin kazanıma uygun olmadığına vurgu yapılmıştır. "Birinci kademedede sürekli öğretmen değişimi sonucu öğrenciler ortaokula okuma becerileri gelişmemiş olarak geliyor..." ifadesiyle de öğrencilerin hazırbulunuşluğunun neden uygun olmadığına ilişkin görüş belirtilmiştir. K-03 "Öğrencilere metin türleri ile ilgili bilgiler ilköğretim birinci kademedede verilmediği için öğrenciler hikâye ve masal dışındaki türlerin adını bile bilmiyor." ifadesiyle öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yetersizliği ile ilgili görüş belirtmiştir. K-18 ilkokulda başarılı olamamış öğrencilerin kurallara uygun okuma yapamadıklarını belirterek hazırbulunuşluğun okuma eğitimindeki önemine dikkat çekmiştir.

Programda yer alan kazanımların uygulanabilirlik açısından da uygun olmadığını düşünen öğretmenler vardır: "Çoklu medya kaynaklarının güvenilirliğini sorgular kazanımına ilişkin öğretmenlerin çoğunluğu uygun olmadığı yönünde görüş belirtmiştir. K-01 "Köyde yaşayan öğrenci için uygulanabilir değildir." şeklinde görüş belirtmiştir. Bir başka katılımcı olan K-02 "Mekân ve gelir düzeyi farklı olduğu için uygulanabilirliği zayıf ..." diyerek öğrencilerin içinde buldukları şartların ve yerin önemine dikkat çekmiştir. K-04 "... köy okullarında çoklu medya kaynaklarının sınırlılığından dolayı kazanım uygulama alanı bulamıyor." Diyerek kazanımın uygunsuzluğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Kazanımların çoğuna yönelik öğretmenler öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Araştırmada görüş belirten katılımcılardan K-03 "Öğrencilerin genelinde soyut düşünme ve eleştirel düşünme becerileri tam olarak gelişmediği için sorgulayamıyor." demiştir. K-04 "Öğrenciler çok yönlü düşünme becerine daha erişemedikleri için sorun yaşamaktadır. Daha çok somut olarak doğrudan verilen mesajları algılayabilmektedir." Diyerek kazanımlar için öğrenci gelişim düzeyinin uygun olmadığını belirtmişlerdir. K-05 ise "5. Sınıf düzeyindeki öğrenciler ana fikirle yardımcı fikri karıştırıyor, ... çoklu medya kaynaklarının güvenilirliğini sorgulamak bu yaş grubu için oldukça üst düzey bir beceridir." ve K-13 "Çok yönlü kıyaslamalarda öğrenciler zorlanıyor." ile "K-17 "Günlük yaşamla ilgili olmayan metinleri okumakta güçlük çekiyorlar." Şeklinde görüş belirtmiş ve diğer katılımcıların görüşlerini desteklemişlerdir.

12, 14 ve 15. sırada görüşme yapılan katılımcılar görüşme formunu doldurmaya başladıktan sonra kazanımları incelemeye gerek görmeden tamamına ilişkin uygun görüşünde bulunarak görüşme formunun kalan kısmını doldurmayı reddetmişlerdir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

İlköğretim Türkçe dersi öğretim programında yer alan 5. Sınıf okuma öğrenme alanına ilişkin kazanımlar öğretmenlere sorulduğunda öğretmenlerin öğrencilerin gelişim düzeyine ve hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmadığı ve bazı kazanımların uygulanabilir olmadığı yönünde görüş belirttikleri görülmüştür.

Programda yer alan kazanımlara ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenler genel olarak okuma öğrenme alanında yer alan kazanımların beşinci sınıf öğrencisinin seviyesinin üstünde zihinsel beceri gerektirdiği görülmüştür. Bireysel farklılıklar olmakla beraber beşinci sınıf öğrencilerinin Piaget'in zihinsel gelişim dönemlerinden somut işlemler döneminde oldukları (Çelik, 1996: 37) düşünülecek olursa sorgulama, eleştirel düşünme, soyut düşünme ve olaylardan düşünceleri soyutlama gibi becerileri istenen düzeyde neden kazanamadıkları daha iyi anlaşılabilir.

Çiftçi ve Temizyürek (2008) yaptığı çalışmada 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemeye çalışmış sosyoekonomik durum ve cinsiyetin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Anılan (1998) yaptığı çalışmada 5. Sınıf öğrencilerinin okuma öğrenme alanına ilişkin kazanımları öğrencilerin gerçekleştirme düzeylerini araştırmış ve öğrencilerden özel okula gidenlerin veya özel ders alanların daha başarılı olduklarını anne ve baba eğitim durumu ile sosyo-ekonomik düzeyin de öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kutlu, Yıldırım, Bilican ve Kumandaş (2011) 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olmalarını etkileyen etmenleri araştırmış, cinsiyetin, kitap sayısının, okuduklarını özetlemenin kitaplığa sahip olma durumunun, okuma becerisi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Okuma alanına ilişkin kazanımların uygulanabilir olması ve öğrencilerin bu kazanımları gerçekleştirebilmesi üzerinde etkili olan etmenler program hazırlayanlarca göz önünde bulundurulmalıdır. Sosyal, kültürel ve maddi imkanlar ölçüsünde her öğrenci için uygulanabilir hedefler belirlenmelidir.

Temizkan ve Bağcı (2008) Türkçe öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına ilişkin öğretmen görüşü aldıkları çalışmada öğretmenlerin çoğunun yeni Türkçe öğretim programının öğrencilerde okuma becerisinin gelişimine olumlu katkı sağladığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Durukan (2013) Türkçe öğretim programında yer alan kazanımlara ilişkin öğretmen görüşleri almış, benzer şekilde kazanımların öğrencilerin gelişim düzeyine ve hazırbulunuşluğu uygun olmadığı yönünde bulgular elde etmiştir.

Araştırma sonuçlarına bakılarak program hazırlamada görev alanların öğrencilerin gelişim düzeylerini ve hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate alması gerektiği söylenebilir. Okuma becerisi üzerinde etkili olan değişkenler kazanımların uygulanabilirliğini etkilediği için bu değişkenler dikkate alınarak Türkiye'nin her yerinde sosyal ve kültürel yönden farklı öğrencilerin ulaşabileceği, onlar için de uygulanabilir olan kazanımlar belirlenebilir.

KAYNAKLAR

- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü. *Eğitime Bakış*, 16-20.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya Yönelik Ne Tür Sorular Soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2001). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Adapazarı: Sakarya kitabevi.
- Anılan, H. (1998). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerisiyle İlgili Hedef Davranışların Gerçekleşme Düzeyleri*. Denizli.
- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-15.
- Çelik, L. (1996). *Piaget'in Zihinsel Gelişim Kuramına Göre İlköğretim Matematik Dersi Programının Değerlendirilmesi*. Afyon.
- Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamaya İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara.
- Çiftçi, Ö., ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencokuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Demirel, Ö. (1991). Eğitimde nitelik geliştirmede işbirlikli öğrenme ve tam öğrenmenin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3-10.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8).
- Epçaçan, C., ve Demirel, Ö. (2011). Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırmacılık. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2009). Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S., ve Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 132-139.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). *Türkçe Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015). *Türkçe Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). *PISA 2015 Ulusal Nihai Rapor*. Nisan 9, 2017 tarihinde <http://pisa.meb.gov.tr> adresinden alındı
- Özarlan, A. (2012). 9. Sınıf Öğrencilerinin 6-8. Sınıflar Türkçe Öğretim Programındaki "Okuduğu Metni Anlama ve Çözümleme" Kazanımlarına Ulaşma Düzeyleri.
- Sönmez, V. (2003). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşpınar, M. (2009). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Data Yayıncılık.
- Temizkan, M., ve Bağcı, H. (2008). 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (5. Sınıflar) Öğretim Programı Öğrenme Alanlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim* (179), 178-194.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler"*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Altıncı baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, M., ve Köksal, K. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim* (179), 51-65.
- Yurdakul, B. (2011). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel içinde, *Eğitimde Yeni Yönelimler* (s. 39-64). Ankara: Pegem Akademi

Teachers' Perception related to the Learning Outcomes of the Reading Learning Field in the 5th Grade Turkish Course Curriculum

Assist. Prof.Dr.Mustafa Ersoy
Cumhuriyet University-Turkiye
mersoy@cumhuriyet.edu.tr

Hatice Kurga(M.A.Stud.)
Ministry of National Education-Turkey
hatice.kurga@hotmail.com

Abstract

The Turkish curriculum, organized according to the constructivist approach that started in 2005, consists of verbal communication (listening and speaking), reading and writing and grammar learning. Learning outcomes related to each field constitute instructional objectives of that field. Learning outcomes in the field of reading and learning are grouped under three headings: reading comprehension, fluent reading, developing vocabulary. The program includes reading rules for these areas, understanding and analyzing the texts read, interpretation of the texts read, explanation and evaluation of the texts read and various learning outcomes and activities aimed at transforming the reading into a habitual state (MEB, 2015: 6,7). In this study, the single research model was used as a qualitative research method. The data obtained by the single research are limited to the time it is obtained, cannot be generalized to the population, and provide estimations for the future (Karasar, 2014: 77). The study group consists of 20 Turkish teachers working in villages connected to Sivas-Center. Of the teachers in the study group, 12 are female and 8 are male. They all graduated from the faculty of education. The learning outcomes related to the 5th grade reading learning area in the Turkish Curriculum were evaluated by taking the opinions of the teachers in terms of the properties that should be found in the targets. The data were collected by using the semi-structured interview method. When teachers' views on the learning outcomes in the program are examined, it is seen that the teachers in general have the difficulties in practice because the learning outcomes in the field of learning to read require mental skills above the level of the fifth-grade students and they are above the level of students' readiness. With individual differences, if they are thought to be in the process of concrete processes during the period of mental development of Piaget, it can be better understood why fifth grade students do not achieve the desired level of competence in skills such as questioning, critical thinking, abstract thinking and abstraction of thoughts (Çelik, 1996: 37).

Keywords: Turkish course curriculum, Reading, Outcomes of the Reading Learning Field, Teachers' Perception, Curriculum evaluation



**E-International Journal
of Educational Research,
Vol: 8, No: 3, 2017,
pp.88-100**

DOI: 10.19160/ijer.366165

**Received: 10.11.2017
Accepted: 07.12.2017**

Suggested Citation:

Ersoy, M. ve Kurga, H. (2017). Teachers' Perception related to the Learning Outcomes of the Reading Learning Field in the 5th Grade Turkish Course Curriculum, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 8, No: 3, 2017, pp. 88-100, DOI: 10.19160/ijer.366165

EXTENDED ABSTRACT

Problem: Scientific and technological developments in the last century have also influenced the field of education and the point of views towards teacher, student and educational process have changed (Taşpınar, 2009: 198-199). Educational expectations have changed and there have been radical changes in the characteristics of individuals (Güneş, 2009: 3). It is possible to provide the educated human power that a country needs only through education. Activities planned in education are very important. Providing a planned education requires effective training programs (Varış, 1996: 14). Constructivist Understanding is a philosophical understanding that guides the educational programs as the product of this change.

The Turkish curriculum, organized according to the constructivist approach that started in 2005, consists of verbal communication (listening and speaking), reading and writing and grammar learning. Learning outcomes related to each field constitute instructional objectives of that field. Learning outcomes in the field of reading and learning are grouped under three headings: reading comprehension, fluent reading, developing vocabulary. The program includes reading rules for these areas, understanding and analyzing the texts read, interpretation of the texts read, explanation and evaluation of the texts read and various learning outcomes and activities aimed at transforming the reading into a habitual state (MEB, 2015: 6,7).

The purpose of reading, one of the four basic language skills is to comprehend (Akyol, Yıldırım, Ates and Çetinkaya, 2013: 41, Yılmaz and Köksal, 2008: 52). What is meant by "comprehension" is that words and phrases are interpreted in the context of the text, criticized in mind to produce ideas on them, and structured in the mind by comparing them with previous learning through active reading, rather than knowing the meaning of an individual word in a superficial sense. Individuals think to the extent that they read, and develop themselves as they think.

According to the data obtained from the results of the PISA exams made in the international arena (MEB, 2016), it seems that Turkey lags far behind the developed countries in the field of reading comprehension. The problems experienced in reading comprehension also negatively affect the academic achievement of the students (Çiftçi, 2007). This is because reading is a learning tool not only in Turkish but also in other lessons. Therefore, it is necessary to carry out studies that will reveal the problems that individuals experience in reading comprehension and the causes of these problems. In this research, it was aimed to evaluate the learning outcomes related to the field of learning to read in the 5th grade Turkish curriculum according to the teachers' opinions. In this way, it is aimed to detect the current problems and to develop a proposal for solution of these problems.

Method: In this study, the single research model was used as a qualitative research method. The data obtained by the single research are limited to the time it is obtained, cannot be generalized to the population, and provide estimations for the future (Karasar, 2014: 77). The study group consists of 20 Turkish teachers working in villages connected to Sivas-Center. Of the teachers in the study group, 12 are female and 8 are male. They all graduated from the faculty of education.

The learning outcomes related to the 5th grade reading learning area in the Turkish Curriculum were evaluated by taking the opinions of the teachers in terms of the properties that should be found in the targets. The data were collected by using the semi-structured interview method.

Findings: Many of the teachers think that only a fraction of the learning outcomes is inappropriate. It has been proposed that improper learning outcomes are not appropriate in terms of appropriateness and applicability to the level of development and readiness of students.

Results and Discussion: *When teachers' views on the learning outcomes in the program are examined, it is seen that the teachers in general have the difficulties in practice because the learning outcomes in the field of learning to read require mental skills above the level of the fifth-grade students and they are above the level of students' readiness.*

With individual differences, if they are thought to be in the process of concrete processes during the period of mental development of Piaget, it can be better understood why fifth grade students do not achieve the desired level of competence in skills such as questioning, critical thinking, abstract thinking and abstraction of thoughts (Çelik, 1996: 37).

Based on the results of the research, it can be said that those who take part in program preparation should take the level of development and readiness levels of the students into consideration. Since the variables that influence the reading ability affect the applicability of the learning outcomes, the learning outcomes that can be achieved by the different students from all over the country in the social and cultural direction should be determined by considering these variables.