

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI

TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ PISA OKUMA BECERİLERİ
ALANINDAKİ METİNLER VE SORULAR BAĞLAMINDA
DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYŞE YILDIRIM

BALIKESİR, 2024

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI

TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ PISA OKUMA BECERİLERİ
ALANINDAKİ METİNLER VE SORULAR BAĞLAMINDA
DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYŞE YILDIRIM

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. SAADET MALTEPE

BALIKESİR, 2024

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı'nda 201012535001 numaralı Ayşe YILDIRIM'ın hazırladığı Türkçe Ders Kitaplarının PISA Okuma Becerileri Alanındaki Metinler ve Sorular Bağlamında Değerlendirilmesi konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 11/06/2024 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

Üye (Başkan)Prof. Dr. Ertan ÖRGEN

İmza

Üye (Danışman) Prof. Dr. Saadet MALTEPE

İmza

Üye Doç. Dr. Serdar AKBULUT

İmza

Enstitü Onayı

ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

11/06/2024

İmza

Ayşe YILDIRIM

ÖNSÖZ

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde hazırlanan bu yüksek lisans tezinde, Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma becerisine dönük metinlerin PISA okuma becerisi değerlendirme çerçevesinde yer verilen ölçütlerden metin şekli ile metin türüne göre incelemesi ve okuma becerisine yönelik etkinlikler ile tema değerlendirme sorularının PISA'daki okuma becerileri bilişsel süreçlerine göre değerlendirmesi yapılmıştır.

Araştırma sürecimin tamamında beni cesaretlendiren, bilgi ve deneyimlerini esirgemeyerek bana yol gösteren, sabrı ve anlayışı ile birlikte çalışmanın benim için bir onur olduğu değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Saadet MALTEPE'ye saygılarımı ve şükranlarımı sunarım. Tezimle ilgili danıştığım tereddütsüz destek veren, değerli vaktini ayırarak önerileriyle hatalarımı düzeltmeme yardımcı olan Doç. Dr. Eylem Ezgi AHISKALI'ya ve yüksek lisans tez savunma jürime katılarak yorumları ile tezime katkı sunan Prof. Dr. Ertan ÖRGEN ile Doç. Dr. Serdar AKBULUT'a teşekkür ederim.

Uzun ve zaman zaman oldukça yorucu olan tez yazım süreci boyunca altı yaşında bir çocuğun göstereceğine inanmadığım sabrı ve özeni ile en güçlü destekçim olduğumu hissettiğim canım oğlum Aren Demir YILDIRIM'a ve bu süreçte eksiklerimi tamamlamaya çalışan eşim Rıdvan YILDIRIM'a; eğitim hayatım boyunca bana inanmayı bırakmayan, desteklerini hep arkamda hissettiğim sevgili annem Şükran BAYRAM'a, küçük yaşlardan itibaren öğrenme hevesimi tetikleyen babam Hasan BAYRAM'a ve her zorlukta yanımda olan, her seferinde elimden tutan kardeşim Ali Can BAYRAM'a; araştırma süreci boyunca beni yalnız bırakmayan, fikirleriyle her zaman yardıma koşan kıymetli meslektaşlarım Diler ÇETİN ve Güler GÜRGEN'e sonsuz teşekkür ederim.

BALIKESİR, 2024

AYŞE YILDIRIM

ÖZET

TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ PISA OKUMA BECERİLERİ ALANINDAKİ METİNLER VE SORULAR BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

YILDIRIM, Ayşe

Yüksek Lisans, Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Saadet MALTEPE

2024, 146 Sayfa

Türkçe dersi, tüm derslerdeki akademik başarı üzerinde etkisi olan ve günlük yaşamda gerekli olan becerilerin geliştirildiği derslerden biridir. Çok çeşitli kanallardan ulaşılabilen ve çeşitli şekillerde sunulan bilgilere yönelik konu ve içeriğe uygun okuma becerisini geliştirmek günümüzde öğrenci açısından büyük değer taşımaktadır. Uluslararası düzeyde yapılan ve okuryazarlık becerilerini üç farklı alanda –matematik, fen, okuma becerisi- değerlendirerek dünya çapında eğitim politikalarının iyileştirilmesini hedefleyen PISA; farklı düzeylerdeki problemleri çözme, eleştirel düşünme, akıl yürütme, doğru ve etkili iletişim kurma gibi becerileri ölçerek 15 yaşındaki öğrencilerin aldıkları ulusal eğitimin ardından yaşamsal becerilerinin ne denli geliştiği ve geleceğe ne kadar hazır oldukları konusunda bilgi sağlamaktadır.

Araştırmada, PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesinden yola çıkılarak Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleri ile etkinliklerde ve tema değerlendirme bölümlerindeki metinlerin şekil ve tür özelliklerinin PISA’da ele alınan haliyle incelemesi; okuma becerisine yönelik etkinlikler ile tema değerlendirme bölümlerindeki soruların PISA’daki okuma becerileri bilişsel süreçlerine göre değerlendirmesi yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak 2023-2024 eğitim öğretim yılında kullanılan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları belirlenmiş, bu kitaplarda yer alan okuma metinleri, etkinlik ve tema değerlendirme bölümlerindeki okuma becerisine

dönük metinler PISA’da ele alınan metin şekli ve metin türü bakımından, okuma becerisine dönük sorular da PISA’daki bilişsel süreçler bakımından incelenmiştir. İnceleme sonucu elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Metin şekli bakımından Türkçe ders kitaplarında kullanılan okuma becerisine yönelik metinlerinin daha çok “Devamı olan metinler”den seçildiği, “Karma metin”lerin ise kitaplarda yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Metin türü açısından yapılan incelemede ise Türkçe ders kitaplarındaki okuma becerisine yönelik metinlerin en fazla hikaye ve açıklama türündeki metinlerden seçildiği, diğer metin türlerine (yönerge, etkileşim ve betimleme) az sayıda yer verildiği görülmüştür. PISA’daki bilişsel süreçlere yönelik yapılan inceleme sonucunda ise incelenen ders kitaplarında daha çok “Bilgiye Ulaşma” ve “Anlama” süreçlerine yönelik sorulara yer verildiği, “Değerlendirme ve Derinlemesine Düşünme” sürecine yönelik sorulara daha az yer verildiği görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak; Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin şekil ve tür bakımından çeşitlendirilmesi ve okuma becerisi ile ilgili etkinlik ve tema değerlendirme sorularının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye uygun nitelikte hazırlanması gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: PISA, okuma becerileri ve okuryazarlık, Türkçe ders kitapları, metin şekli ve türü, okuma becerileri bilişsel süreçleri

ABSTRACT

EVALUATION OF TURKISH COURSEBOOKS IN THE CONTEXT OF TEXTS AND QUESTIONS IN PISA READING SKILLS

YILDIRIM, Ayşe

Master Thesis, Department of Turkish and Social Sciences Education

Advisor: Prof. Dr. Saadet MALTEPE

2024, 146 Pages

Turkish language lessons are one of the main classes that impact academic success in all lessons and where the skills necessary in daily life are developed. Developing reading skills appropriate to the subject and content of information that can be accessed through various channels and presented in various ways is of great value for students today. In connection, PISA is conducted internationally and aims to improve education policies worldwide by evaluating literacy skills in three different areas - mathematics, science, and reading skills. It measures students' ability to solve problems at different levels, think critically, reason, and communicate accurately and effectively, obtaining data on how much 15-year-old students' life skills have developed and how ready they are for the future after the national education process.

In the study, based on the PISA reading skills assessment framework, the format and type characteristics in the reading texts, and the texts in the Turkish course books activities and theme assessment sections were examined as discussed in PISA. Additionally, reading skill activities and the questions in the theme assessment sections were evaluated through the lens of PISA cognitive processes for reading skills. Document analysis method as one of the qualitative research methods was used in the study.

Elementary school Turkish lesson course books between the 5th and 8th grades used during the 2023-2024 Academic Year were selected as data collection tools. Reading texts and texts related to reading skills in the activity and theme assessment sections in these books were examined in terms of text format and text type as

addressed in PISA. Questions regarding reading skills, on the other hand, were investigated in the sense of PISA cognitive processes. The data obtained through the investigation were analyzed with the descriptive analysis technique. In terms of text format, it was found that texts for reading skills used in Turkish course books were mostly selected from the “continuous” texts and that “mixed” texts were not used in the books. Based on the investigation of text types, it was seen that texts used for reading skills in Turkish lesson course books were mainly selected from the texts in narration and exposition types, involving only a limited count of other types (instruction, transaction, and description). Upon examining the cognitive processes in PISA, it was revealed that the investigated course books primarily included questions concerning the processes of “Locate Information” and “Understand”, accounting for the process of “Evaluate and Reflect” only very little.

Based on the results of the study, it can be stated that texts in the Turkish lesson course books should be diversified in terms of text format and text types and questions regarding the activities for reading skills and theme assessment should be prepared in a manner suitable for developing students’ higher order thinking skills

Keywords: PISA, reading skills and literacy, Turkish course books, text format and type, cognitive processes of reading skills

*Başta sevgili oğlum Aren Demir olmak üzere güzel ruhlarıyla
çevresine ılık saçan bütün çocuklara...*

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	ix
ÇİZELGELER LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xx
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi (Konusu).....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Araştırmanın Varsayımları	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.6. Tanımlar.....	9
2. İLGİLİ ALANYAZIN	11
2.1. Kuramsal Çerçeve	11
2.1.1. Okuma Becerisi	11
2.1.2. Türkçe Ders Kitapları ve Metin	15
2.1.3. PISA Nedir?	21
2.1.3.1. PISA Okuma Becerileri Değerlendirme Alanı	27
2.1.3.2. PISA Okuma Becerilerinin Boyutları ve Okuma Becerileri Yeterlik	
Düzeyleri	30
2.1.3.3. PISA Metin Şekilleri.....	43
2.1.3.4. PISA Metin Türleri	45
2.1.3.5.PISA Okuma Becerileri Değerlendirme Alanındaki Bilişsel	
Süreçler.....	50
2.1.3.6.Türkiye'nin PISA Okuma Becerileri Değerlendirme Alanındaki	
Başarı Durumu.....	55
2.2. İlgili Araştırmalar	60

3. YÖNTEM	65
3.1. Araştırmanın Modeli	65
3.2. Evren ve Örneklem.....	65
3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri	66
3.4. Veri Toplanma Süreci	67
3.5. Verilerin Analizi	69
4. BULGULAR VE YORUMLAR	71
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumları	71
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumları	86
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumları	99
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	120
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	128
5.1. Sonuçlar	128
5.2. Öneriler	132
5.2.1. Ders Kitaplarına Yönelik Öneriler	132
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	135
KAYNAKÇA	137

ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

<u>Cizelge 1.</u> Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Metin Türlerinin 5-8. Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı	19
<u>Cizelge 2.</u> 2003 PISA Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesinde Yer Alan Yeterlik Düzeyleri	32
<u>Cizelge 3.</u> 2006 PISA Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesinde Yer Alan Yeterlik Düzeyleri	34
<u>Cizelge 4.</u> PISA 2009 ve 2012 Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri ve Özet Tanımları.....	37
<u>Cizelge 5.</u> PISA 2018'de Okuma Becerileri Değerlendirmesi Çerçevesinde Oluşturulan Yeterlik Düzeyleri ve Düzeylere Göre Öğrenci Davranışları	40
<u>Cizelge 6.</u> Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Metin Türleri	46
<u>Cizelge 7.</u> 2003 ve 2006 PISA Değerlendirme Çerçevelerinde Metin Türleri.....	47
<u>Cizelge 8.</u> 2009 PISA Değerlendirme Çerçevesinde Metin Türleri ve Alt Metin Çeşitleri.....	48
<u>Cizelge 9.</u> PISA 2015 ve 2018 Değerlendirmelerindeki Bilişsel Süreçler ve Soruların Yüzdesel Dağılımı.....	55
<u>Cizelge 10.</u> Araştırmaya Dahil Edilen Türkçe Ders Kitapları ve Yayınevleri.....	67
<u>Cizelge 11.</u> PISA Metin Şekilleri.....	68
<u>Cizelge 12.</u> PISA Metin Türleri.....	68
<u>Cizelge 13.</u> Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesinde Tanımlanan Bilişsel Süreçler	68
<u>Cizelge 14.</u> 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin PISA'daki Metin Şekilleri Açısından Sınıflandırması	71

<u>Cizelge 15.</u> 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin PISA'daki Metin Türleri Açısından Sınıflandırması.....	86
<u>Cizelge 16.</u> PISA Bilişsel Süreçlerine Yönelik Kodlama.....	100
<u>Cizelge 17.</u> 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Becerisine Yönelik Etkinliklerin ve Metin Altı Soruların PISA'daki Bilişsel Süreçlere Göre Sınıflandırması.....	100
<u>Cizelge 18.</u> Okuma Becerisine Yönelik Etkinliklerin PISA'daki Bilişsel Süreçler Bağlamında Sınıflara Göre Değerlendirmesi	101
<u>Cizelge 19.</u> 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Becerisine Yönelik Tema Değerlendirme Sorularının PISA'daki Bilişsel Süreçlere Göre Sınıflandırması.....	120
<u>Cizelge 20.</u> Tema Değerlendirme Bölümlerindeki Okuma Becerisine Yönelik Soruların PISA'daki Bilişsel Süreçler Bağlamında Sınıflara Göre Değerlendirmesi.....	121

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

<u>Sekil 1.</u> PISA Döngülerinde Temel ve Ağırlıklı Alanlar.....	25
<u>Sekil 2.</u> PISA 2022’de Alan Bazında Soru Sayıları.....	26
<u>Sekil 3.</u> PISA 2009 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesinin Boyutları ve Aralarındaki İlişkiler.....	37
<u>Sekil 4.</u> 2003 PISA Uygulamasındaki Metin Biçimleri.....	43
<u>Sekil 5.</u> 2018 ve 2022 PISA Okuma Becerileri Alanındaki Bilişsel Süreçler ve Alt Süreçleri.....	52
<u>Sekil 6.</u> 2003-2022 Yılları Arasında Türkiye’nin, OECD Üyesi Ülkelerin ve Tüm Ülkelerin PISA Okuma Becerileri Alanı Performansları.....	56
<u>Sekil 7.</u> 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Devamı Olan Asıl Okuma Metni Örneği.....	74
<u>Sekil 8.</u> 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Devamı Olan Asıl Okuma Metni Örneği.....	75
<u>Sekil 9.</u> 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Devamı Olan Asıl Okuma Metni Örneği.....	76
<u>Sekil 10.</u> 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Devamı Olan Asıl Okuma Metni Örneği.....	77
<u>Sekil 11.</u> 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Devamı Olan Etkinlik Metni Örneği.....	78
<u>Sekil 12.</u> 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Devamı Olmayan Etkinlik Metni Örneği.....	78
<u>Sekil 13.</u> 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Devamı Olan Tema Değerlendirme Metni Örneği.....	79
<u>Sekil 14.</u> 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Devamı Olan Etkinlik Metni Örneği.....	79
<u>Sekil 15.</u> 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Devamı Olmayan Etkinlik Metni Örneği.....	80
<u>Sekil 16.</u> 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Devamı Olan Tema Değerlendirme Metni Örneği.....	80
<u>Sekil 17.</u> 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Devamı Olan Etkinlik Metni Örneği.....	81
<u>Sekil 18.</u> 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Devamı Olmayan Etkinlik Metni Örneği.....	82

<u>Sekil 19.</u> 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Devamı Olan Tema Değerlendirme Metni Örneği.....	82
<u>Sekil 20.</u> 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Devamı Olan Etkinlik Metni Örneği.....	83
<u>Sekil 21.</u> 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Devamı Olmayan Etkinlik Metni Örneği.....	84
<u>Sekil 22.</u> 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Devamı Olan Tema Değerlendirme Metni Örneği.....	84
<u>Sekil 23.</u> 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Devamı Olmayan Tema Değerlendirme Metni Örneği.....	85
<u>Sekil 24.</u> 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Hikaye Türünde Asıl Okuma Metni Örneği.....	90
<u>Sekil 25.</u> 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkileşim Türünde Asıl Okuma Metni Örneği.....	91
<u>Sekil 26.</u> 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Açıklama Türünde Asıl Okuma Metni Örneği.....	92
<u>Sekil 27.</u> 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Tartışma Türünde Asıl Okuma Metni Örneği.....	93
<u>Sekil 28.</u> 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Hikaye Türünde Etkinlik Metni Örneği.....	94
<u>Sekil 29.</u> 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Açıklama Türünde Tema Değerlendirme Metni Örneği.....	94
<u>Sekil 30.</u> 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Betimleme Türünde Etkinlik Metni Örneği.....	95
<u>Sekil 31.</u> 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkileşim Türünde Etkinlik Metni Örneği.....	95
<u>Sekil 32.</u> 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Yönerge Türünde Etkinlik Metni Örneği.....	96
<u>Sekil 33.</u> 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Hikaye Türünde Tema Değerlendirme Metni Örneği.....	97

<u>Sekil 34.</u>	8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Yönerge Türünde Etkinlik Metni Örneği.....	97
<u>Sekil 35.</u>	8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkileşim Türünde Etkinlik Metni Örneği.....	98
<u>Sekil 36.</u>	8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Betimleme Türünde Tema Değerlendirme Metni Örneği.....	98
<u>Sekil 37.</u>	5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1.1.Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği.....	104
<u>Sekil 38.</u>	5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği.....	104
<u>Sekil 39.</u>	6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği.....	104
<u>Sekil 40.</u>	6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği.....	105
<u>Sekil 41.</u>	7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği.....	105
<u>Sekil 42.</u>	7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği.....	105
<u>Sekil 43.</u>	8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği.....	106
<u>Sekil 44.</u>	8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği.....	107
<u>Sekil 45.</u>	5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1.2. Sürecine Yönelik Örnek.....	108
<u>Sekil 46.</u>	6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1.2. Sürecine Yönelik Örnek.....	108
<u>Sekil 47.</u>	7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1.2. Sürecine Yönelik Örnek.....	108
<u>Sekil 48.</u>	8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1.2. Sürecine Yönelik Örnek.....	108
<u>Sekil 49.</u>	5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği.....	108

<u>Sekil 50.</u>	5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği.....	109
<u>Sekil 51.</u>	6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği.....	109
<u>Sekil 52.</u>	6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği.....	109
<u>Sekil 53.</u>	7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği.....	109
<u>Sekil 54.</u>	7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği.....	109
<u>Sekil 55.</u>	5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği.....	110
<u>Sekil 56.</u>	5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği.....	110
<u>Sekil 57.</u>	5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.2. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği.....	111
<u>Sekil 58.</u>	5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.2. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği.....	111
<u>Sekil 59.</u>	6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.2. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği.....	111
<u>Sekil 60.</u>	6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.2. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği.....	112
<u>Sekil 61.</u>	7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.2. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği.....	112
<u>Sekil 62.</u>	7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.2. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği.....	112
<u>Sekil 63.</u>	8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.2. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği.....	113

<u>Sekil 64.</u> 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.2. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği.....	113
<u>Sekil 65.</u> 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği.....	114
<u>Sekil 66.</u> 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği.....	114
<u>Sekil 67.</u> 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği.....	115
<u>Sekil 68.</u> 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3.2. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği.....	115
<u>Sekil 69.</u> 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3.2. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği.....	116
<u>Sekil 70.</u> 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3.2. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği.....	116
<u>Sekil 71.</u> 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3.2. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği.....	117
<u>Sekil 72.</u> 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3.3. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği.....	118
<u>Sekil 73.</u> 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3.3. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği.....	118
<u>Sekil 74.</u> 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3.3. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği.....	118
<u>Sekil 75.</u> 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3.3. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği.....	119
<u>Sekil 76.</u> 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1.1. Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu Örneği.....	123
<u>Sekil 77.</u> 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1.1. Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu Örneği.....	123

<u>Sekil 78.</u> 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1.1. Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu Örneği.....	124
<u>Sekil 79.</u> 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1.1. Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu Örneği.....	124
<u>Sekil 80.</u> 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.1. Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu Örneği.....	124
<u>Sekil 81.</u> 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.1. Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu Örneği.....	124
<u>Sekil 82.</u> 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.1. Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu Örneği.....	124
<u>Sekil 83.</u> 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.1. Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu Örneği.....	124
<u>Sekil 84.</u> 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.2. Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu Örneği.....	125
<u>Sekil 85.</u> 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.2. Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu Örneği.....	125
<u>Sekil 86.</u> 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.2. Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu Örneği.....	125
<u>Sekil 87.</u> 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.2. Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu Örneği.....	125
<u>Sekil 88.</u> 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3.1. Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu Örneği.....	125
<u>Sekil 89.</u> 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3.2. Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu Örneği.....	126
<u>Sekil 90.</u> 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3.2. Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu Örneği.....	126
<u>Sekil 91.</u> 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3.2. Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu Örneği.....	126

<u>Sekil 92.</u> 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3.2. Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu Örneği.....	126
<u>Sekil 93.</u> 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3.3. Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu Örneği.....	126



KISALTMALAR LİSTESİ

ABİDE	: Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi
MEB	: T. C. Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	:Organisation for Economic Co-operation and Development/Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı
PIRLS	: Progress in International Reading Literacy /Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi
PISA	: Programme for International Student Assessment/ Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TDÖP	: Türkçe Dersi Öğretim Programı
TIMMS	:Trends in International Mathematics and Science Study/Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
vb.	: Ve benzerleri
vd.	: Ve diğerleri

1.GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemi, amaçları, önemi, varsayımları, sınırlılıkları üzerinde durulmuştur.

1.1. Araştırmanın Problemi (Konusu)

OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı)'nin 1997'de geliştirdiği Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2000 yılından beri OECD üyesi ülkelerde yapılmaktadır. 2003 yılından beri ülkemizde de uygulanan PISA eğitim alanında yapılan bir değerlendirme çalışmasıdır. Üç yılda bir yapılan PISA sınavı ile örgün öğretime (Ortaokul, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Çok Programlı Anadolu Lisesi) devam eden 15 yaşındaki öğrencilerin bilgi ve becerileri değerlendirilerek ülkelerin dünyadaki sıralamalarını görmeleri sağlanmaktadır. Ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan eğitim değerlendirme çalışmalarıyla ülkelerin ulusal eğitim sistemlerinin yeterliliği ölçülmekte, eksik yönler belirlenerek tamamlama ve iyileştirme çalışmaları yapılmaktadır. Değerlendirme sonuçlarına göre ulusal öğretim programları yeniden şekillendirilmektedir. Uluslararası düzeyde yapılan değerlendirme sınavlarıyla ülkelerin eğitim alanında dünya çapındaki sıralaması belirlenmektedir.

Günümüzde son derece hızlı şekilde değişen ve gelişen teknoloji ve bilim, bu hıza ayak uyduracak ve bu değişimi yönetebilecek bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir role sahip olan eğitim sistemlerinin yeterliliğinin ölçülerek gerekli güncellemelerin yapılmasını mecbur hale getirmiştir.

Sürekli bir değişim içinde olan toplum ve dünya düzeni ülkeleri ulusal öğretim programlarını da yenilemeye yönlendirmiştir. Her ülke eğitim konusunda değişen ihtiyaçları takip ederek yaptığı güncellemelerle çağının gerisinde kalmayan,

soran, sorgulayan, araştıran, toplumun ve dünyanın beklentilerine uygun becerilere sahip, ülkesini gelecek yüzyıla taşıyabilecek yeterlilikte, kendini gerçekleştirmiş bireyler yetiştirme çabasıdır.

“Bireyin, içinde bulunduğu dünyayı anlamlandırıp hem hayatını mutlu bir şekilde sürdürmesi hem de kendi toplumuna ve insanlığa katkı sağlayacak düzeye erişmesi için, eğitim sürecinde, dünyadaki değişim/gelişim hızına paralel birçok bilgi, beceri ve tutum kazanması gerekmektedir. Bu bakımdan eğitim-öğretim programlarının da bu gelişime/değişime ayak uydurması beklenmektedir (Karadağ, 2012, s.98).”

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan, “Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözeabilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır (MEB,2019a). ” açıklamasıyla yetiştirilmek istenen bireyin özellikleri belirtilmiştir.

Her alandaki bu hızlı gelişim eğitim alanındaki uygulamaları da sorgulatarak geliştirme gerekliliğini doğurmuştur. Bir önceki yüzyılda bilginin alıcısı konumundaki birey artık bilgiyi üreten, işleyen ve çözüm sürecine dahil olan kişi durumuna gelmiştir. Tüm bu değişim sürecinde bireyin kişisel gelişiminde büyük öneme sahip olan okuma, okuma becerileri ve okuryazarlık kavramlarına yüklenen anlamlarda da değişim olması kaçınılmazdır.

Evrensel okuryazarlığı ölçen en önemli çalışmalardan biri olan PISA’da ele alınan alanlara bakıldığında “okuryazarlık” kavramı dikkat çekmektedir. “Okuma Becerileri” alanının dışında ölçülen matematik ve fen alanlarında da okuryazarlık kavramı öne çıkarılmıştır. Bozkurt’a göre okuryazarlık, bu sistemde başka bir muhteva kazanarak okuma, matematik ve fen için bilgiyi anlamaya ve karşı tarafa ulaştırmaya yarayan araç anlamında kullanılır (Bozkurt, 2014, s.142).

TDK Sözlük (2023)’te “okuryazar” sözcüğünün anlamı, “Okuması yazması olan, öğrenim görmüş (kimse)” olarak verilmiştir. Fakat bugün okuryazar kelimesine yüklediğimiz mana bu tanımda verilenden daha kapsamlıdır. Ören vd. (2017, s.275), okuryazarlık kavramına dair şu açıklamayı yapmışlardır:

“Eskiden herhangi bir yazılı metni okuyabilmek okur yazar bir insan olmak için yeterli iken şimdi yazılı metnin hangi nesnede ne için bulunduğu ve metni nasıl anlamlandırmak gerektiğini bilmek bir insanı okur yazar yapmaktadır. Kısacası modern çağın günlük hayatta kattığı bilgi iletişim ürünlerini okuyabilmek kadar anlamlandırabilmek de önemlidir.”

Dilidüzgün, okuryazarlığın 1950’li yıllarda temel okuma-yazma becerileri ile ilişkilendirildiğini, daha sonra okuduğunu kavrama ve yazıyla anlatma olarak tanımlandığını, 80’li yıllara doğru ekonomik ve sosyal gelişim doğrultusunda ele alınarak gelişmişliğe giden bir yol olarak değerlendirildiğini ifade eder (Ş. Dilidüzgün, 2021, s.101). Okuma becerisi, son yıllarda teknolojinin artan tesiri ve hızlı gelişimiyle daha önemli hale gelmiştir. Kişisel ilerleme, okul başarısı, ekonomik iştirak ve vatandaşlık gibi alanlarda günümüzden 20 sene önce gereksinim hissedilen okuma becerisi ile bugünkü farklıdır (MEB, 2023). PISA okuma becerileri ile “okuma becerileri okuryazarlığı” anlatılmaktadır. Okuryazarlık bilgiyi kavramayı ve iletmeyi sağlayan araç anlamı taşır. PISA’da okuma becerileri okuryazarlığı, “okumanın etkin bir şekilde belirli bir amaca ve göreve yönelik gerçekleştirilmesini” ifade etmektedir (MEB, 2011, s.37).

OECD 2018 PISA uygulaması raporunda (OECD, 2019b), okuma becerileri ve okuryazarlıkla ilgili yer alan ifade şu şekildedir: “PISA 2018 okuma becerilerini; kişinin hedeflerine ulaşması, bilgi ve potansiyelini geliştirmesi ve topluma katılması için farklı şekillerde sunulan metinleri anlaması, kullanması, değerlendirmesi, metinler üzerine derinlemesine düşünmesi ve metinlerle etkileşime geçmesi olarak tanımlamıştır (OECD, 2019b, s.27).” Bayat, Tavşanlı ve Kaldırım ise PISA’nın okuryazarlık tanımına yönelik;

“PISA’nın okuryazarlık tanımında bireylerin hedeflerini gerçekleştirmesine, bilgi ve potansiyellerini artırmalarına ve toplumsal katılımlarına da vurgu yapılır. Bu noktalar doğrultusunda okuryazarlık, yaşam pratikleri içinde bir işlevi yerine getirme amaçlı kullanılan bireysel donanım olarak belirir. Bireysel beklentilerin gerçekleştirilmesini sağlayan bir araç niteliğindeki bu donanım, işlevini toplumsal yapı içindeki bağlamlarda sergilenecek bireysel edimlerle gerçekleştirir. Bu nedenle okuryazarlık toplumsal katılımı da içeren geniş bir kavramsal niteliğe dayanır (Bayat, Tavşanlı, Kaldırım, 2019, s.286).” açıklamasını yapmışlardır.

PISA’da yenilikçi bir okuryazarlık kavramı tanımlanmıştır. Buna göre, öğrencilerin temel konu alanlarındaki farklı durumlarda karşılarına çıkan sorunları açıklarken, kendine göre değerlendirirken ve çözüm üretirken; var olan bilgi ve yeteneklerini kullanma, çözümleme, mantıklı çıkarımlar oluşturma gibi yeterli olma durumları anlatılmaktadır (MEB, 2023, s.28). PISA’da kalıplaşmış tanımların ötesine geçilerek “okuma” kavramı anlama, yorumlama, değerlendirme, çıkarım oluşturma gibi üst düzey bilişsel yeterlikler ile harmanlanmış, çeşitli formatlarda sunulan metinlerin özümsemesi, yüzeysel anlamın altındaki derin anlamın kavranması ve elde edilen bilgilerin farklı bakış açılarına göre yorumlanabilmesi, bilginin yerinde ve doğru şekilde kullanılabilmesi becerisine dönüşmüştür.

Bilgiye ulaşma kaynaklarının dijitalleştiği günümüzde, aradığı bilgiye edindiği ya da ulaşabildiği yazılı/basılı eserlerden ulaşan, ulaştığı kadarıyla yetinen ve bilginin geçerliği, güvenilirliği üzerine düşünmeyen bireylerin yerini, evindeki internet ile bağlantısı olan bilgisayar, akıllı telefon ya da tablet gibi teknolojik araçları kullanarak arama motorları vasıtasıyla milyonlarca kaynağa ulaşan bireyler almıştır. Bu bilgi yoğunluğu bireylerin okuma becerileri alanında eskisinden farklı yeteneklere sahip olması gerekliliğini doğurmuştur. Dijital ortamda kendisine sunulan bilgiler arasından geçerli, güvenilir ve kanıtlanmış olana ulaşabilmek için bireyin eleme yapması ön koşul haline gelmiştir. Bu elemeyi doğru şekilde gerçekleştirebilmek için de bireyin kendini bu yönde geliştirmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bilgileri kavrama, analiz etme, çözümleme, yorumlama, farklı kaynaklarda verilen bilgileri sentezleme ve çıkarımlar oluşturma gibi basamaklar bireyin günlük, akademik ya da iş yaşamında kritik öneme sahip olmuştur.

Bu bağlamda öğrencilerin okuduğunu anlayan, yorumlayan, bilgileri birbiriyle ilişkilendirebilen ve edindiği okuma becerisini hayatının her alanında doğru şekilde kullanabilecek bireyler olarak yetişmesini sağlayacak nitelikli okuma eğitimi ile tanıştığı Türkçe dersinin de önemi artmıştır.

TDÖP(2019)’nin hedefleri olarak sayılabilecek öğrencilerin bilgiyi arama, ortaya çıkarma, yorumlama ve düzenleme yeteneklerinin; basılmış haldeki ve dijital medya materyallerindeki verilere ulaşma, bunları tanzim etme, yerinde kullanma ve oluşturma yeterliklerinin; okuduklarına yönelik eleştirel bir görüş geliştirme

becerilerinin artırılması gibi kazanımlar Türkçe dersinin okuma becerisini geliştirme hususundaki amaçlarını yansıtmaktadır (MEB, 2019a). Derslerdeki temel öğretim materyali olarak ders kitaplarının kullanıyor oluşu, bu ders araçlarında yer parçaların türleri, biçimleri ve bunlara yönelik hazırlanan etkinlikler ile soruların niteliği ve çeşitliliği üzerine çalışmalar yapılması gerekliliğini beraberinde getirmiştir. Ulusal ve uluslararası düzeyde okuryazarlık ve okuma becerisine yönelik değerlendirme çalışmalarındaki başarı, öğrencilerin bu uygulamalarda karşılaştıkları metin biçim ve türlerine olan hâkimiyetleri ile doğru orantılıdır. Bu da dikkati derslerde bu hâkimiyeti geliştirecek kaynaklara ve etkinliklere ne kadar yer verildiği sorusuna çekmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'nda ölçme ve değerlendirme yaklaşımı olarak sürecin yanında sonuca da odaklanan bir anlayış benimsendiği belirtilmiştir. 4-8.sınıf seviyelerinde bilişle ilgili yeterliklerin ölçülmesi için yazılı sınavların kullanıldığından, bu sınavların düzenlenmesi aşamasında ise öğrencilerin üst düzey bilişsel yeterliklerini kullanabileceği soru çeşitlerine yer verilmesi gerektiğinden bahsedilmiştir. Bu sorular hazırlanırken kısa metinlerin, şiirlerin, tablo ve grafiklerin yanı sıra, görmeye dayanan öğelerin (fotoğraf, resim, karikatür vb.) ve çeşitli grafik düzenleyicilerin de yer alması gerekliliğinden bahsedilmiştir (MEB, 2019a, s.9-10). Bu açıklamalardan hareketle öğrencileri okul içindeki yazılı sınavlara, Liselere Geçiş Sistemi sınavı gibi seçme ve yerleştirmeye dönük sınavlara, ABİDE gibi ulusal ve PISA gibi uluslararası değerlendirme sınavlarına hazırlayan ve Türkçe dersi öğretim aracı olarak kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki okuma parçalarının, bu metinlerden hareketle edinecekleri becerilere yönelik hazırlanmış etkinliklerin ve tema sonlarındaki okuma metinleri bağlamında yer alan soruların yukarıda bahsedilen amaçlara ne kadar hizmet ettiği sorusu aklımıza gelmektedir.

Uluslararası ve ulusal düzeyde yapılan ölçümlerde öne çıkan okuma becerisi performansına bağlı başarı bu alanla ilgili çalışmaların yapılmasını gerekli kılmıştır. PISA'nın ülkemizde de uygulanmaya başlamasıyla bu alanda yapılan araştırma sayısının son yıllarda arttığı görülmektedir (Altun, 2021; Aşıcı vd., 2020; Aydın ve Yahşi, 2021; Batur ve Alevli, 2014; Batur, Ulutaş ve Beyret, 2019; Benzer, 2019;

Bozkurt, 2016; Çepni, 2019; Diker Coşkun, 2013; İnce ve Gözütok, 2017; Kalaycı, 2022; Ören, Konuk, Sarıtaş ve Sefer, 2017; Tuzlukaya, 2019).

Araştırmada, 2023-2024 eğitim – öğretim yılında ortaokullarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki okuma metni ve soru bağlamı olarak kullanılan metinlerin PISA’da yer alan şekil ve tür özelliklerine göre incelenmesi ve kitaplardaki okuma becerisine yönelik soruların PISA okuma becerileri alanındaki bilişsel süreçlere göre değerlendirilmesi araştırmanın problemi olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

2023-2024 eğitim - öğretim yılında 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleri ile etkinliklerde ve tema değerlendirme bölümlerinde soru bağlamı olarak kullanılan metinlerin şekil ve tür özelliklerinin PISA’da ele alınan haliyle incelenmesi; Türkçe ders kitaplarındaki okuma becerisine yönelik etkinliklerde ve tema değerlendirme bölümlerinde yer alan soruların PISA okuma becerileri alanındaki bilişsel süreçlere göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu hedef doğrultusunda, aşağıda yer alan sorulara cevap aranacaktır:

1.Türkçe ders kitaplarındaki;

- a. okuma metinlerinin,
- b. etkinliklerde soru bağlamı olarak verilen metinlerin,
- c. tema değerlendirme bölümlerinde soru bağlamı olarak verilen metinlerin PISA’da ele alınan haliyle şekil özellikleri nasıldır?

2.Türkçe ders kitaplarındaki;

- a. okuma metinlerinin,
- b. etkinliklerde soru bağlamı olarak verilen metinlerin,
- c. tema değerlendirme bölümlerinde soru bağlamı olarak verilen metinlerin PISA’da ele alınan haliyle tür özellikleri nasıldır?

3.Türkçe ders kitaplarındaki okuma becerisine yönelik etkinliklerde yer alan soruların PISA’daki bilişsel süreçlere göre sınıflandırması nasıldır?

4. Türkçe ders kitaplarındaki tema değerlendirme bölümlerinde yer alan okuma becerisine yönelik soruların PISA'daki bilişsel süreçlere göre sınıflandırması nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkçe eğitimi ve öğretimi sürecinin amacı dört temel dil becerisini -dinleme, konuşma, okuma ve yazma- geliştirmektir. Türkçe derslerinin bu temel becerilerle geliştirmeyi amaçladığı ana dil kullanma becerisi, öğrencilerin hem diğer derslerdeki hem de sosyal yaşamdaki başarısını etkilemektedir. Türkçe dersinin temeli olan bu dört dil becerisi esasında bireylerin günlük hayatta mutlak kullandığı yaşamsal becerilerdir. Bu becerilerden okuma becerisi günümüzün bilgi ve teknoloji toplumlarında hayati bir öneme sahiptir. Günümüzde öğrencilerin okuduklarını anlamının ötesine geçerek onları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmesi, sorgulayabilmesi, yorumlayabilmesi, çözümleyebilmesi, farklı şekillerde sunulan metinleri ayrıştırabilmesi, bilgi kaynaklarını tarayarak yararlı/istenilen bilgileri ayırabilmesi gibi becerilere sahip olması beklenmektedir. Okuma becerisi bireyin kişisel gelişimi, iş yaşamındaki başarısı, toplumsal uyumu ve kabulü üzerinde de büyük bir etkiye sahiptir. Sonuç olarak bu denli önemli ve yaşamsal olan okuma, dünyadaki gelişmiş ülkelerin hassasiyetle üzerinde durduğu bir beceri haline gelmiştir. Okuryazarlık kavramına yüklenen anlam dünden bugüne değişip gelişmiş ve bireylerin okuma yazmayı bilmesi ile sınırlı kalmamıştır.

Uluslararası alandaki standartları yakalamak ve gelişmiş ekonomilerden geri kalmamak amacıyla ülkeler, ulusal eğitim sistemlerini düzenlerken bu alanda başarılı olan ülkelerin eğitim sistemlerinde yaptıkları yenilikleri yakından takip etmekte ve ulusal eğitim sistemleriyle bütünleştirmektedir. Koç (2021, s.173), bu durumun dünyadaki birçok ülkede öğretim programları öncelikli olarak eğitimde yer alan birçok unsurun (öğretmen yetiştirme modelleri, okulların şartları, öğrenci nitelikleri, ölçme-değerlendirme yöntemleri vb.) evrensel amaçlara göre planlanmasına ve yanında paralel eğitim çalışmalarının yürütülmesine neden olduğunu belirtmiştir. Küreselleşmenin eğitime yansımaları olarak düşünülebilecek bu durum uluslararası değerlendirme çalışmalarına temel oluşturmuştur, dünyanın ileri gelen

ekonomilerinin yanı sıra gelişmekte olan birçok ülke de bu çalışmalara katılmaya başlamıştır.

Eğitime yönelik geliştirilen evrensel bakış açısının sonucu olarak başarılı ülkelerden esinlenilmiş öğretim programlarını ulusal eğitim sistemlerine uyumlayarak ortak/benzer sonuçlar elde etmeyi hedefleyen birçok ülkenin katıldığı uluslararası değerlendirme uygulamaları, katılımcı ülkelerin eğitim sistemlerine dair sunduğu verilerle yürütülmekte olan eğitsel çalışmaların uluslararası ölçütler çerçevesinde değerlendirilmesine imkân tanımış ve ülkelerin eğitim sistemleri hakkında dönütler sunarak diğer ülkelerle karşılaştırmalar yapılmasını mümkün kılmıştır. Bu çalışmalarla ülkelerin ulusal öğretim programlarıyla dünya çapında kabul gören becerileri öğrencilere ne ölçüde kazandırdığını görmesi ve eğitim alanında gerek duyulan düzeltme, eksikleri giderme çalışmalarını yapması amaçlanmaktadır.

Uluslararası değerlendirme çalışmalarının en önemlilerinden olan PISA'nın üç farklı tematik alanda –okuma becerileri, fen ve matematik- yaptığı çalışmalar, 21.yüzyıl insanında bulunması beklenen beceriler açısından yol göstericidir. Bu durumda, PISA'nın incelediği alanlardan biri olan okuma becerileri alanında temel eğitimini tamamlamış öğrencilerin kazanmış olması beklenen yeterliliklerin Türkçe derslerinde kullanılan ders kitaplarıyla ne ölçüde kazandırılabilirdiği sorusunu akla gelmektedir. Bu bağlamda, ortaokul boyunca Türkçe derslerinde başlıca araç olarak kullanılan ders kitaplarının ülkemizin de 2003 yılından beri katıldığı PISA uygulaması okuma becerileri değerlendirme çerçevesinde yer alan ölçütlere göre incelenmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada, Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin ve metinlere bağlı etkinliklerin okuma becerisine yönelik uluslararası düzeyde kabul gören bilişsel becerileri geliştirme noktasında bu amaca ne kadar hizmet ettiğinin araştırılması ihtiyacından yola çıkılmıştır. Yapılan araştırmanın, Türkçe ders kitaplarının değişen ve gelişen okuryazarlık kavramının taşıdığı yeterlikleri içermesi ve ulusal/ uluslararası düzeyde yapılan değerlendirme uygulamalarında öğrenci başarısını artıracak yenilikçi ve çağdaş bir bakış açısıyla hazırlanması için bu alanda yapılacak

alışmalara kaynaklık etmesi ve Türkçe eğitimi alanında yapılacak diğer araştırmalara katkı sağlaması umulmuştur.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada; ele alınan kitaplardaki metinlerin, metinle ilgili çalışmaların ve tema değerlendirme sorularının incelenmesi sürecinde görüşü alınan uzmanların görüşlerini objektif bir şekilde yansıttığı varsayılmıştır.

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu alışma;

1. 2023-2024 eğitim - ğretim yılında Balıkesir’de okutulan 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitapları ile sınırlanmıştır.

2.Türkçe ders kitaplarında şekil ile tür bakımından incelenen metinler, kitaplardaki okuma metinleri ve etkinlikler ile tema değerlendirme bölümünde soru bağlamı olarak yer alan okuma becerisine yönelik metinler ile sınırlandırılmıştır.

3.Türkçe ders kitaplarında PISA’daki bilişsel süreçlere göre değerlendirilen sorular, okuma becerisine yönelik etkinliklerde ve tema değerlendirme bölümlerinde yer alan okuma becerisine yönelik sorular ile sınırlanmıştır.

1.6. Tanımlar

PISA : OECD’nin üç yılda bir uyguladığı, 15 yaş kategorisindeki öğrencilerin belli konu alanlarındaki bilgi ve yeterliklerini saptayan milletlerarası bir araştırma çalışmasıdır (MEB, 2019b).

METİN TÜRÜ: PISA okuma becerileri değerlendirme alanında bilginin sunumunda hikaye, betimleme, açıklama, tartışma, yönerge, etkileşim olmak üzere ele alınan metin türleridir (MEB,2019b).

METİN şEKLİ: PISA okuma becerileri değerlendirme alanında bir metnin oluşturulma biçimidir. Metin; devamı olan bir düzyazının parçası şeklinde, devamı olmayan (liste gibi) bir metin şeklinde veya bu ikisinin birleşimi olacak şekilde yazılabilir (MEB,2023).

BİLİŞSEL SÜREÇ: PISA okuma becerisi değerlendirme alanında okuyucunun sergilediği bilişle ilgili süreçlerdir. (MEB,2023)

OKURYAZARLIK: Öğrencilerin kararlaştırılan konu alanlarında karşılaşacakları problemleri belirtirken, değerlendirirken ve bunlara çözüm üretirken kullandıkları bilgi, yetenek, çözümleme gücü ve mantığa dayalı sonuçlar oluşturma yeterlikleridir. (MEB,2016)

OKUMA BECERİLERİ: Bireyin amaçlarına yönelik bilgi ve gizil gücünü geliştirmek ve içinde yaşadığı sosyal ortama dahil olmak için farklı biçimlerde ve ortamlarda yer alan metinleri kavraması, birbirleriyle ilişkilendirmesi, onlardan yerinde yararlanması ve metinler üzerine ayrıntılı olarak düşünmesidir. (MEB, 2023)

DERS KİTABI: Bir eğitim ve öğretim programına yönelik olarak yapılandırılmış, ilgili kurum ve kurul tarafından tüm eğitim kurumlarında kullanılması uygun bulunan basılmış veya elektronik materyal. (MEB, 2021)

2. İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, araştırmada ele alınan içeriğe uygun olarak okuma becerisi, PISA sınavı, PISA okuma becerileri değerlendirme alanı, PISA metin türleri, PISA metin şekilleri, PISA okuma becerileri alanındaki bilişsel süreçler, Türkiye'nin PISA'da okuma becerileri alanındaki başarı durumu ile ilgili alanyazın taramasına yer verilmiştir.

2.1.1. Okuma Becerisi

Birey daha anne karnındayken bir dil edinim sürecinin içine girer ve gözlerini açtığı ilk günden itibaren yakın çevresinin etkisiyle gelişen ve toplumsal iletişimin temellerini oluşturan ana dili öğrenme süreci başlamış olur.

Ana dili, toplum olma vasfına sahip bireyleri birbirine bağlayarak ortak bir bellek kurulmasına olanak sağlayan, milli hislerin keşfi ve aktarımı aşamasında büyük rol oynayan, millet olma şuuru kazanılmasına yarayan en önemli araçtır. Ana dili eğitimi, bireyin içinde yaşadığı toplumu anlamasını, duygu ve düşünce dünyasını dışa aktarırken doğru ve eksiksiz ifade edebilme gücünü geliştirmesini ve toplumu oluşturan fertlerin sağlıklı iletişim kurmasını sağlar.

Ana dili eğitiminin temeli olan Türkçe belirli dil becerilerini kazandırmaya yönelik bir derstir. Bahsedilen temel becerileri anlama ve anlatma olarak gruplayabiliriz. Anlama kısmına okumayı ve dinlemeyi, anlatma kısmına ise konuşmayı ve yazmayı koyabiliriz. İlköğretimin ilk yıllarından başlayıp yükseköğretimin ilk yıllarına kadar devam eden Türkçe derslerinde öğrencilere kazandırılmak istenen bu beceriler, bireyin toplum içinde kabul görmesi açısından da önem taşır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri esas alınarak yapılandırılan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilere kazandırılması amaçlanan beceriler şu şekilde özetlenebilir:

- Temel dil becerilerini geliştirmek,
- Anlatım kabiliyetini geliştirerek dilimizi doğru, bilinçli ve özenli kullanmalarını sağlamak,
- Anlamaya yönelik materyallerden hareketle, sözcük bilgisini artırmak; hislerini, fikirlerini ve hayal dünyalarını zenginleştirmek,
- Okumaya ve yazmaya yönelik olumlu tutumlarının alışkanlığa dönmesini sağlamak,
- Bilgiyi arama, ortaya çıkarma, kendine göre açıklama ve belleğinde farklı şekillerde düzenleme gibi yeterliklerini artırmak,
- Farklı şekillerde sunulmuş materyallerdeki bilgilere ulaşma, bilgileri yapılandırma, doğru ve yanlış bilgilere yönelik sorgulama yapma gibi becerilerini geliştirmek,
- Okudukları ile ilgili zihinsel çözümlemeler yaparak tenkidi bir perspektifle yorum yapmalarını sağlamak,
- Karşılaşacakları farklı kültür ve toplumlara ait seçme eserlerden hareketle estetik ve sanatsal değerleri anlamalarını ve özümsemelerini sağlamak (TDÖP,2019,s.8).

“Türkçe öğretiminin; milli bir şuur edinmiş, dünya çapında kabul gören değerlerle barış içinde, iletişim yetenekleri gelişmiş, yazılı haldeki kültürel öğelerle etkili iletişim kurabilen, fikirleri olan, dış etkenlere karşı hassas bireyler yetiştirilmesi mesuliyetini almış olduğu söylenebilir (Sever, Kaya ve Aslan, 2017, s. 13).” Çocuğun ilk okuma yazama süreciyle yani okula başlamasıyla hayatına giren ve yaşam boyu hayatının her aşamasında etkin bir şekilde yer alan okuma becerisi son yıllarda daha çok önem kazanmıştır. “Okuma becerisi edinimi”, “okuma alışkanlığı kazanma”, “okuduğunu anlama” gibi kavramlar giderek günlük hayatta daha sık duyulur hale gelmiştir. Çoğu kez bu kavramların edinimi ile ilgili zorluklardan bahsedilmekte ve bu becerinin geliştirilmesinin önemi vurgulanmaktadır.

Öz (2003, s.193)'e göre okuma, “gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir.” Karatay (2010, s.157) okumayı; “ses, sözcük, grafik, resim ve şekillerin, duyu organları yoluyla algılanması, önceki bilgilerden hareketle anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir süreç” olarak tanımlar.

Okumanın öğrencilerin kişisel, akademik ve sosyal gelişimi üzerinde etkisi olan önemli bir değişken olduğu, okuma kaynaklı yarara sahip olunmasının öğrencinin okumaya yönelmesi ve okuduğunu anlamasıyla paralel olduğu söylenebilir (Yıldız ve Akyol, 2011, s.794). Okumayı, yapısal açıdan metin anlamaya yönelik bilişsel bir “iş” olarak tanımlayan Uzun (2009, s.9), okumanın değişik bilgi kaynakları arasında var olan karşılıklı etkiyi her yönden anlamayı gerektirdiğini söyler.

“Okuma, beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin, anlamı kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyettir. Genellikle, öğrendiklerimizin % 1'ini tatma, % 1,5'ini dokunma, % 3,5'ini koklama, % 11'ini işitme, % 83'ünü görme duyusu yoluyla elde etmekteyiz. Bu sonuçlara göre, göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır (Aytaş, 2005, s.462).”

“Birey, yaşamı boyunca sadece kendi deneyim ve ön bilgileri ile sınırlı kalırsa dünya algısı oldukça sınırlı kalacak, benmerkezci bir tutum sergileyecek ve hayatı kendi duygu ve düşüncelerinden ibaret sanacaktır (Melanlıoğlu, 2021, s.159).” Okuma ve dinleme gibi dil becerileri, bireyin yaşantısı yoluyla elde edemeyeceği bilgi ve kazanımları edinmesinde, içinde yaşadığı çevrenin sunduğu imkânların ötesine geçerek farklı bakış açılarını görmesinde, duygudaşlık yeteneğinin gelişmesinde, karşılaştığı ya da bir gün karşılaşılabileceği problemlere çözüm üretme, eleştirel düşünme, çevresiyle iş birliği içinde olma, sosyal liderlik, özgüven, öz denetim, girişimcilik gibi modern bireyin taşıması hedeflenen özellikleri kazanmasında oldukça önemlidir. Türkçe dersinde yer verilen okuma ve dinlemeye yönelik metinler de bu becerilerin kazanımında etkin bir yere sahiptir. 21. asrın becerileri ile ilgili yapılan tüm gruplandırmalarda yaratıcılığın, eleştiri niteliği taşıyan fikirlerin, ortak çalışmanın ve sorunlara yönelik çözüm üretmenin vurgulandığı söylenebilir (Belet Boyacı ve Güner Özer, 2019, s.711). Bahsedilen niteliklerin Türkçe dersinin özel amaçları ile de örtüştüğünü söylemek

mümkündür. Çünkü Türkçe dersinin farklı seviyelerdeki okuma ve yazma becerilerinin yanı sıra, düşünme etkinliklerini ve duyuşal hareketleri de kapsayan birçok yönü vardır (Öz, 2003, s.3).

Çağdaş dünyada aranan bireyin niteliklerini içine alan ve kısaca 21. yüzyıl becerileri diyebileceğimiz özelliklerin öğrencilere eğitim öğretim hayatları boyunca verilen derslerle kazandırılması amaçlanmaktadır. Belet Boyacı ve Güner Özer, 21. yüzyılda bilgiye ulaşabilmekle yetinmeyip bilginin oluşturulmasında yer alan, grup çalışmalarına katılabilen, sorumluluk üstlenebilen, yaratıcı, araştırma yapabilen ve sorunları çözeabilen niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde en önemli derslerden birinin Türkçe dersi olduğunu belirtmişlerdir (Belet Boyacı ve Güner Özer, 2019, s.711). Bu becerilerin kazandırılması sürecinde Türkçe dersinin diğer derslere göre öne çıktığı söylenebilir.

Gelişen ve dijitalleşen eğitim öğretim teknolojilerinin sınıflarda kullanılabilir duruma gelmesiyle birçok farklı materyalin derslerde daha etkin kullanıldığı günümüzde, Türkçe ders kitaplarında kullanılan metinler hala Türkçe derslerinin temel öğretim aracıdır. Metin temelli eğitimin ana malzemesi olan metinler, Türkçe ders kitaplarında okumaya ve dinleme/izlemeye yönelik metinler olarak iki şekilde yer almaktadır. Dinleme/izleme metinlerine nazaran ders kitaplarında sayıca daha fazla yer alan okuma metinleri, öğrencinin metnin biçimsel özelliklerini ve metin türlerini kavramasını, metinle daha fazla etkileşim içinde olmasını sağlamaktadır. Çocuğun okul sıralarında başlayan okumaya yönelik tutumu, yıllar geçtikçe günlük yaşamının yok sayılamayacak parçası olarak bir yaşam becerisi halini almaktadır. Okuma becerisi çocuğun tüm eğitim öğretim hayatında öne çıkmasını sağlayacak bir beceri olmasının yanı sıra, sosyal hayatının devamlılığını sağlıklı bir şekilde sağlamada da büyük etkiye sahiptir. Çünkü insanlar gündelik işleri esnasında birçok kez okuma becerisini kullanmaları gereken durumlarla karşılaşarak farklı metin biçimlerine ve farklı ihtiyaçlara yönelik okuma yaparlar.

“Günlük yaşamın her evresinde insanlar birçok metinle karşı karşıyadır. Bu metinler bazen kişiyi hiç ilgilendirmeyen unsurları içerebildiği gibi bazen de hayati öneme sahip unsurları içerebilir. Bir reklam, bir şiir, bir hikaye-roman, bir sağlık raporu, bir mahkeme kararı, bir ders aracı insanın günlük hayatta karşılaşabileceği

okuma unsurlarıdır. Bu metinleri okuyarak anlama, modern ve demokratik toplumda yaşamının bir gereğidir (Özbay, 2006, s.2).”

Saracoğlu ve Karasakaloğlu, okuduğunu anlama becerilerinin kişinin ‘okuma’ etkinliğiyle sağladığı bilgi girdilerinin zihinsel işlemlerden geçerek, okunan metnin iletilisinin anlaşılmasındaki süreçlerin tümü olarak ifade edilebileceğini söylemiştir (Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011, s.100). İlk okuma yazma dönemi ile birlikte okumayı öğrenen her öğrencinin okuduğunu anlaması beklenir. Öğrencinin okuduğunu anlaması, yorumlayabilmesi, okuduklarına yönelik çıkarımlarda bulunabilmesi, okuduklarıyla ilgili akıl yürütebilmesi hedeflenir. Ön bilgilerden yola çıkarak metinde yer alan düşünceleri çözmek ve anlamlandırmak okuduğunu anlamadır, kelimeyi seslendirme yaparken yazılı kodu çözen okur sonra da ardından seslendirdiği kelimeyi zihninde anlamlandırır (M. Yılmaz, 2008, s.133).

Okuduğunu anlamanın öğrencilik yaşamının sonrasında da bireyin hayatında elzem bir beceri olarak yer alması sebebiyle okuma alışkanlığının ilk çocukluk döneminde kazandırılması, çocuğun üst düzey bilişsel becerilerinin gelişmesi ve bu bakımdan yeterli bir yetişkin olması açısından son derece önemlidir. “Okuma alışkanlığı, bireyin gereksinimlerinden yola çıkarak, zevk alarak, isteyerek okuma eylemini yaşamı boyunca gerçekleştirme sürecidir. Okuma alışkanlığı bireyin üst düzey düşünme becerilerini, yaratıcılığını, çağdaş bir birey olarak toplumda yer edinmesini sağlayan en etkili yollardan birisidir (Susar Kırmızı, 2021, s.324).”

2.1.2 Türkçe Ders Kitapları ve Metin

Dil öğretimi derslerinin başlıca öğretim aracı olarak kabul edilebilecek metinler, öğrencilerin dili kullanma ve iletişim kurma becerilerinin yanı sıra, zihinsel ve sosyal yönden gelişimini de destekleyici bir rol oynar. Türkçe öğretiminin temel aracının metinler olduğunu ve öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve dil evrenlerine uygun olarak seçilen nitelikli metinlerin, onların duygu ve düşünce eğitiminde önemli sorumluluklar üstlendiği söylenebilir (Sever, Kaya ve Aslan, 2017,s.20). Bu sebeple dil öğretiminin yapıldığı derslere yönelik hazırlanan ders kitaplarında kullanılan metinlerin seçimi ve metin işleme süreci gibi hususlara dikkat etmek gerekmektedir.

Metin sözcüğü, TDK Güncel Türkçe Sözlük (2023)'te: “1. Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü; tekst. 2. Basılı veya el yazması parça; tekst.” olarak tanımlanırken Güneş (2013, s.2) metni; “bilgi, duygu ve düşüncelerin farklı biçim, anlatım ve noktalama özelliklerine göre yerleştirildiği yapılar” olarak açıklar.

Onursal (2003) çalışmasında, metin kelimesini, kendisini oluşturan cümle sıralarının birbirlerine bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleriyle bağlanarak bir anlamsal bütün oluşturan, belli bir amaca yönelik hazırlanmış, başlangıcı ve sonu net olarak çizilen yazılı veya sözlü bir dil ürünü olarak tanımlamıştır. Aktaş'a (2015, s.15) göre ise metin, dilsel iletişim kurmak amacıyla meydana getirilmiş bir anlatma ve anlaşma aracıdır. Günay (2003, s.35), “Metin Bilgisi” kitabında metin kavramı için; “Belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür.” tanımını yapar. Pilav ve Oğuz yaptıkları çalışmada bildirişim görevi olmayan yazılı ya da sözlü belgelerin metin olarak değerlendirilemeyeceğini belirterek ancak birbirini izleyen sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan, karşdakine bir ileti taşıyan dilsel ürünlerin metin olduğunu belirtilmiştir (Pilav ve Oğuz, 2013, s.17).

Yılmaz kitabında bir metnin, cümlelerin/sözcelerin birbiri ardınca sıralanmasıyla kolayca ve gelişigüzel, oluş(turul)madığını; farklı yönlerden (metinsel/sosyal/kültürel/durumsal) belli çıkarımlar/sezdirimler ve mesajlar taşıyan dilsel bir bütünlük ve metinsellik niteliklerine sahip sözlü/yazılı bildirişimsel bir eser olduğunu söylemiştir (E. Yılmaz, 2022, s.2).

PISA'da metin kavramı el yazısı, basılı veya dijital şekilde sunulan yazılı araçlar olarak ele alınmıştır. Bu tanımda tamamen işitsel unsurlar (ses kayıtları, film, TV, animasyonlu görseller vb.) metin kavramının kapsamı dışında bırakılmıştır. Metinler yazıdan oluşabildiği gibi diyagramlar, resimler, haritalar, tablolar, grafikler ve çizgi romanlar gibi görsel göstergeler de içerebilir. Bu görsel öğelere bir metnin içinde yer verilebildiği gibi müstakil metin olarak da yer verilebilir (OECD, 2019a, s. 29). PISA 2018 gibi PISA 2022 de bilgisayar tabanlı olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin metinlere bir bilgisayar ekranından ulaşması sebebiyle metinleri sınıflandırmak için dört boyuta yer verilmiştir (MEB, 2023, s.85). Bu boyutlar; kaynak, etkileşim şekli, metin şekli ve metin türü başlıkları ile belirtilmiştir.

Metin kavramına yönelik tanımları çoğaltılabilir fakat araştırmada ders kitaplarında kullanılan metinler ele alındığı için ders kitaplarında kullanılacak metinlerde aranacak özelliklere de değinmek yerinde olacaktır. Dil öğretiminde başlıca araç olan metinler, ders kitaplarında da önemli bir yere sahiptir. Ders kitaplarının kullanımı günümüzden binlerce yıl öncesine, kil tabletlere kadar dayandırılabilir. Yüzyıllar boyu süregelen değişimler ders kitaplarına da yansımış, içinde bulunulan çağın gelişmişlik düzeyine göre ders kitaplarında da değişimler olmuştur. Bugüne baktığımızda basılı kitapların yanında taşınabilir dijital içerikler şeklinde sunulan kitaplara da derslerde yer verilmektedir. Ders kitaplarında yer verilen metinlerin dışında genel ağda ders ya da araştırma konusunu içeren tüm metinler birer ders aracı olarak kullanılmaktadır. Teknolojinin okullara, sınıflara girmesiyle birlikte eğitimde kullanılan materyallerin çeşitlendiğini söyleyebiliriz fakat hala ders kitapları eğitimde en önemli araç olarak yerini korumaktadır. Eğitsel açıdan bu denli önemli olan basılı ve elektronik ders materyallerinin ilişkili olduğu dersin öğretim programına göre hazırlanması gerekmektedir.

MEB Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinde ders kitabının anlamına yer verilmiştir. Yönetmelikte ders kitapları ile ilgili olarak, “*Herhangi bir eğitim ve öğretim programı çerçevesinde hazırlanmış, Kurulca örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulması uygun bulunan basılı veya dijital ortamdaki kitap ve ekleri veya model prototipi (MEB, 2021).*” tanımı yer almaktadır. Ders kitaplarının öğretim programı çerçevesinde hazırlanması hususunda yapılan vurgu, ders kitaplarının ders esnasında ilk başvuru aracı olmasından kaynaklanmaktadır. Eğitim öğretim yılı boyunca öğretim programı her ders öğretmen tarafından sınıfa getirilip kaynak olarak kullanılmamaktadır. Bu sebeple ders kitapları hazırlanırken her aşamada bilimsel ve çağın gerektirdiği becerilere yönelik olarak düzenlenmiş olan ders öğretim programına uygun hazırlanmalıdır. TDÖP’de Türkçe ders kitaplarında yer alacak eserlerin sahip olması gereken özellikler belirtilmiştir. Buna göre Türkçe ders kitaplarında yer verilecek metinler şu özelliklere sahip olmalıdır:

“1. Alanda genel kabul görmüş yazar ve eserlerden, edebî ve kültürel değer taşıyan metinler seçilerek ders kitaplarına konmalıdır. Türk cumhuriyetleri ve Balkan Türkleri’ne ait edebi eserlere de yer verilmelidir.

2. Seçilen metinler doğrudan yazarın eserinden alınmalı, ikincil aktarımlar yapılmamalıdır.

3. “Bu kitap için yazılmıştır.” açıklamasını taşıyan metinlere yer verilmemelidir. Ancak 1.sınıf ders kitaplarında kitabın yazarı/yazarlarınca yazılmış en çok iki metin kullanılabilir.

4. Özdeş yayınevine ait kitaplarda yer alan metinler, bir sınıf düzeyinde kullanılmalıdır, farklı düzeylerdeki kitaplara konmamalıdır.

5. Aynı kişilere ait (serbest okuma metinleri hariç, ders kitabı yazarı/yazarları tarafından yazılan metinler dâhil) en çok iki metin kullanılabilir.

6. Dünyada öne çıkmış edebi eserlerden alınan metinlerin çevirilerinin doğru ve kaliteli olmasına dikkat edilmelidir.

7. Kitaplardaki temaların içeriklerine uygun özelliklere sahip edebî ve estetik değeri olan serbest okuma metinleri kullanılmalıdır.

8. Ders kitabında yer verilemeyecek uzunluktaki eserlerden alınan metinlerin başında kullanılan kısma kadar olan bölümlerle ilgili özet bilgilere yer verilmelidir.

9. Metinlerde yer alan kaba ve kötü sözler ile uygun olmayan davranışlara yönlendiren ifadeler anlamı ve bütünlüğü bozmayacak şekilde çıkarılmalıdır.

10. Yazarın telaffuzundan ya da Türkçenin o zamanki söyleniş şeklinden kaynaklı imla değişikliklerine dair açıklamalara dipnot olarak yer verilmelidir.

11. Kitapta yer alan farklı tür özellikleri taşıyan metinler (gazete haberi, reklam, dilekçe, tutanak, öz geçmiş, ağ günlüğü (blog) vb.) kitap yazarı/yazarlarınca yazılabilir.

12. Metinlerde belirli bölümler çıkarılabilir çıkarılan kısımlar (...) şeklinde gösterilir.

13. Farklı metinlerde yer alan fakat bağımsız ve kendi içinde bir bütün olan anı, fıkra, anekdot vb. bölümler müstakil olarak ders kitabında kullanılabilir.

14. Yazın alanında öne çıkan isimlerin öz geçmişlerinde (biyografilerinde) edebî yönleri öne çıkarılmalıdır (MEB, 2019a, s.18).”

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda metin seçimiyle ilgili sıralanan niteliklere bakıldığında bu özelliklerin daha çok sayı, edebî değer, yazar ve yayınevi kriterleri, biçimsel nitelikler, değer kazandırmaya uygunluk, tema ve kazanımları içerip içermemesi, kısaltma şartları gibi özellikleri kapsadığı söylenebilir (Evci, 2021, s.32).

5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinler tür bakımından “Bilgilendirici”, “Hikâye Edici” ve “Şiir” şeklinde ana biçimlere ayrılmıştır. Ders kitaplarında toplam 8 tema vardır ve bu temalarda 3 okuma ve 1 dinleme/izleme metni bulunmaktadır. Ayrıca tema sonlarında 1 tane serbest okuma metni bulunmaktadır yani toplam 8 serbest okuma metni kitaplarda yer almaktadır. Hangi metin türlerinin hangi temalarda yer alacağına kitap yazarları tarafından karar verilir. Metin türlerinin kitabın tamamına dengeli bir şekilde dağıtılması gerekmektedir. Çizelge 1’de Türkçe ders kitaplarındaki metin türleri ve alt türlerin sınıf düzeylerine göre dağılımı gösterilmiştir:

Çizelge 1. Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki Metin Türlerinin

5-8. Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

TÜRLER	5	6	7	8
BİLGİLENDİRİCİ METİNLER				
Anı	+	+	+	+
Biyografiler, Otobiyografiler			+	+
Blog		+	+	+
Dilekçe	+		+	+
Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler)	+	+	+	+
e-posta	+	+	+	+
Günlük			+	+
Haber Metni, Reklam	+	+	+	+
Kartpostal				
Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.)	+	+	+	+
Gezi Yazısı		+	+	+
Makale / Fıkra / Söyleşi /Deneme	+	+	+	+
Mektup	+	+	+	+
Özlü Sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.)				
Özlü Sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.)	+	+	+	+
Sosyal Medya Mesajları	+	+	+	+
HİKÂYE EDİCİ METİNLER				
Çizgi Roman	+	+	+	+
Fabl	+	+	+	+
Hikâye	+	+	+	+
Karikatür	+	+	+	+
Masal / Efsane / Destan	+	+	+	+
Mizahi Fıkra	+	+	+	+
Roman	+	+	+	+
Tiyatro	+	+	+	+
ŞİİR				
Mani / Ninni				
Şarkı / Türkü	+	+	+	+
Şiir	+	+	+	+
Tekerleme / Sayısmaca / Bilmece				

Kaynak: TDÖP (1-8. Sınıflar). (2019). Ankara: MEB, s.17.

Türkçe öğretimini yalnızca dinleme, konuşma, yazma, okuma ve görsel sunu olarak ifade edebileceğimiz dil becerilerini geliştirmeye ilgili olarak ele almak eksik olur, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama gibi birçok zihinsel becerinin geliştirilmesi olarak da vurgulamak gerekir (Güneş, 2021, s.1). Türkçe

dersinde, öğrencilerin Türkçeyi hatasız ve etki yaratacak şekilde kullanabilme, sağlıklı iletişim kurabilme, karşılaştıkları sorunları çözebilme, öğretim çıktılarını yaşamsal boyutta kullanabilmeleri gibi becerileri geliştirmeleri beklenmektedir. Ders kitaplarında yer alan okuma metinleri bu beklentileri karşılayacak şekilde hazırlanmalıdır.

Şüphesiz ki tüm derslerde ders kitapları ayrı bir öneme sahiptir. Türkçe ders kitaplarında kullanılacak metinlerin seçiminde gösterilecek özen öğrencinin Türkçe dersine bakış açısı noktasında da belirleyici olabilmektedir. “Her metnin ders materyali olarak kullanılması elbette mümkün değildir. Derste kullanılacak metinlerin, hedef kitlelerin seviyesine, Türkçe eğitiminin ve dersin amaçlarına uygun olması şarttır (Duman, 2003, s.152).”

Aytaş (2001, s.39) çalışmasında;

“Türkçe ders kitabı yazılırken seçilen parçaların öğrencide öğrenme arzusunu uyandıracak, bir başka söyleyişle ana dilinin güzel örneklerinden hareketle, kendi dil ve anlatım yeteneğini geliştirecek nitelikte olmasına özen gösterilmelidir. Bilginin öğrenciye boca edilmesi yerine, o bilgiyi öğrenme arzusunu uyandırmak, bilgiyi elde etmenin önemini ona kavratmak, daha tutarlı ve kalıcı bir yol olsa gerektir.” ifadesini kullanmıştır.

Türkçe dersinde öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek başlıca hedeflerdendir. Ders kitaplarında yer verilen okuma metinleri anlama sürecinde özel bir öneme sahiptir. Anlama sürecinde okuma metinlerinin yanı sıra dinleme/izleme metinleri de rol oynar. Türkçe ders kitaplarında öğrencinin okuma ve dinleme/izleme yoluyla anlama kapasitesini geliştirecek nitelikteki metinlere yer verilmelidir. Anlama çalışmaları öğrencinin anlatma gücünü de geliştirecektir. Konuşma ve yazma becerisine yönelik etkinlikler öğrencinin anlatma gücünü geliştirmenin yanında günlük hayatta kendini ifade edebilme becerisini de geliştirecektir. Dilidüzgün; derslerde kullanılan kitaplarda öğrencilere göre olan edebi metinlere yer verilmesinin çocuğun okuma alışkanlığının, estetik duyarlılığının ve eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesine katkı sağlamayı amaçladığını, seçilen eserin öğrenciye öncekilerden farklı tecrübeler kazandıracak özelliklere sahip olması gerektiğini, bunu yaparken de yalınkat bir öğreticilikten kesinlikle kaçınılmasını; çocuğun sıkılmadan, keyif alarak metni okumasının okuma ilgisi ve alışkanlığını artıracaklarını belirtmiştir (S. Dilidüzgün, 2004, s.52).

Türkçe ders kitaplarındaki metinler aracılığıyla öğrencilerin metni anlaması, çözümlemesi, bilgiye ulaşma yollarını öğrenmesi, edindiği bilgileri yapılandırması, metne yönelik ya da metinden yola çıkarak günlük yaşama dair çıkarımlar yapması, metinler arasında karşılaştırma yapabilmesi, içerikte yer alan sorunlara çözümler üretebilmesi gibi bilişsel beceriler geliştirilebilir. Ayrıca ders kitaplarındaki metinler çocuklara okuma zevkini aşılayacak ilk örnekler olarak öğrencinin okuma alışkanlığı kazanmasında büyük rol oynar. Bu sebeple Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinler ve metinlere yönelik hazırlanacak etkinlikler, hazırlık çalışmaları ve metin altı soruları iyi yapılandırılmalı, öğretim programının amaç ve hedeflerini karşılamalı, evrensel düzeyde beklenen yeterlikleri taşımalı ve öğrenci seviyesine uygun olmalıdır.

2.1.3. PISA Nedir?

PISA (Programme International for Student Assessment); “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı” anlamına gelen ve OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development- Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı) yönetiminde her üç yılda bir dünya çapında birçok ülkede 15 yaşındaki öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilen uluslararası bir tarama uygulamasıdır. Zorunlu eğitim süresini tamamlamış 15 yaşındaki öğrencilerin gerçek yaşama hazır olma durumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan ve temel bilgi ve becerileri ölçen araştırmaya Dünya ekonomisinin %85’ten fazlasının katılmaktadır. (Altun ve Gürbüz,2019,s.1).”

PISA’yı diğer değerlendirme yaklaşımlarından ayıran nokta; mecburi eğitim sürecinin sonuna gelen ya da süreci tamamlayan 15 yaş kategorisindeki öğrencilerin öğrendiklerinin ne kadarını anımsayabildiklerinin yanında, öğrendiklerini okul içinde ve okul dışında kullanıp kullanamadıkları; karşılarına çıkan yeni halleri anlama, sorunları çözme, bilmediklerine yönelik akıl yürütme ve muhakeme gerektiren durumlarda ön bilgi ve becerilerinden ne kadar yararlanabildiklerinin belirlenmesi gibi hedeflerdir (MEB, 2010b, s.1).

OECD üyesi ülkelerin 1997 yılında zorunlu eğitimini tamamlayan öğrencilerin içinde yaşadıkları topluma dahil olmalarına yarayacak temel bilgi ve becerileri ne ölçüde edindiklerini belirlemek amacıyla başlattıkları düzenlenme ilk kez 2000 yılında uygulanmıştır. Ülkemiz PISA değerlendirmelerine 2003 yılından bu yana katılmaktadır. OECD aracılığı ile örgüte üye ülkelerin hükümetleri arasında varılan ortaklığın bir sonucu olan bu araştırmada, ülkeler ve kültürler arasında profesyonel karşılaştırmalar yapılabilmektedir (MEB, 2005, s.1).

TIMSS ve PISA gibi öğrenci başarılarını dünya çapında inceleme ve karşılaştırma imkânı sunan çalışmalar ülkeler arasında bir müsabaka olmayan, katılımcıların milli eğitim sistemlerini değerlendirmelerine, öğrencilerin belirli konu alanlarındaki bilgi ve becerilerinin yıllara göre gelişim seyrinin izlenmesine yarayan projelerdir (MEB, 2010a, s.11). Katılımcı ülkelerin PISA sonuçlarından hareketle milli eğitim anlayışına yönelik yenilikleri gerçekleştirmesi ve adı geçen projelere düzenli katılımın sağlaması bu düzeltme çalışmalarının etkisinin izlenmesi açısından önemlidir.

Küreselleşen dünyanın gerekliliklerini yerine getirme sürecinde ise ülkeler, uluslararası düzeyde konumlarını geliştirebilmek için eğitim alanında da evrensel nitelikteki ölçütleri yakalamayı hedeflemektedir (Yahşi, 2021, s.1).

“Dünya genelinde, politika belirleyiciler kendi ülkelerindeki öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini, projeye katılan diğer ülkelerdeki öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleriyle karşılaştırmak, eğitim düzeyinin yükseltilmesi amacıyla standartlar oluşturmak (örneğin ülkeler tarafından elde edilen ortalama puanlar, ülkelerin eğitim çıktıları ve eğitim fırsatlarında eşitliği en yüksek düzeyde sağlama kapasiteleri) ve eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için PISA sonuçlarını kullanmaktadır (MEB,2010b,s.2).”

Bu bakımdan PISA’nın bir yönden de yalnızca öğrenci başarısında değil, ülkelerin yerel eğitim politikalarında belirlenen eksiklerin giderilmesinde yol gösterici, eğitim sistemlerinin geçerliğini denetleyici ve şekillendirici bir veri toplama çalışması olduğu söylenebilir.

PISA uygulamalarında üç temel belirtke esas alınmaktadır (MEB,2015b,s.7):

1. Öğrencilerin bilgi ve becerilerinin genel bir profilini çıkaracak göstergeler.

2. Öğrenci becerilerinin farklı değişkenlerle olan ilişkisinin nasıl olduğu ile ilgili göstergeler.

3. Öğrenciye yönelik performanslardaki, öğrenciler arasındaki ilişkilerde ve okullar arasındaki ilişkilerdeki farklılıkları içeren eğilimlerdeki göstergeler.

PISA uygulamasının geliştirilmesinde bazı noktalar öne çıkmıştır.

- Politika yönlendirici özelliği: Başarı düzeyleri arasındaki farklılıklardan yola çıkarak yüksek başarı düzeyinde olan eğitim sistemlerinin niteliklerini belirlemek amacıyla; öğrenme sonucu elde edilen veriler, öğrenci nitelikleri ve eğitim ortamı içinde ve dışında öğrenme üzerinde etkisi olan faktörler ile ilgili veriler arasında ilişkiler oluşturur.

- Yeni bir “okuryazarlık” kavramı: PISA’da okuryazarlık, öğrencilerin belirlenen tematik alanlarındaki farklı hallerde karşılarına çıkan problemleri yorumlama ve çözme aşamasında bilgilerini kullanma, çözümleme, mantıklı sonuçlara ulaşma ve etkili iletişim kurma becerileriyle ilgilidir.

- Yaşam boyu öğrenmeyle ilgili olması: Öğrencilerin öğrenmeye yönelik güdülleri, kendilerine yönelik fikirleri ve öğrenme yöntemleri üzerine veriler de bir araya getirilmektedir.

- Düzenli olarak yapılması: Uygulamanın önceden belirlenmiş zaman aralıklarıyla yapılması ülkelerin eğitim konusundaki hedeflerine ulaşma düzeylerinin seyrini görmelerine imkân sağlar

- Dünya üzerindeki birçok ülkenin katılımına dayalı ve iş birliği içindeki yapısı (MEB,2015b,s.3-4).

Ülkemizde uzun yıllardır öğrenci başarısını ölçmeye ve takip etmeye yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Öğrencilerin lise ve yükseköğretime geçiş süreçlerinde tabi tutuldukları seçme ve yerleştirmeye dönük sınavların yanı sıra akademik başarı durumlarını ölçen değerlendirme (ÖBBS, ABİDE) uygulamaları da vardır. PISA 2003 uygulamasının ardından düzenlenen raporda (MEB,2005, s.iii), MEB’in yerel ve uluslararası düzeyde kalite kontrol ve durum belirleme amacıyla bazı çalışmaları yapmakta olduğu, insan yetiştirme kapasitesinin temel eğitim basamağının devamlı olarak gözden geçirildiği belirtilmiştir. Ayrıca ülkemizde ulusal düzeyde üçer yıl arayla yapılan Öğrenci Başarılarını Belirleme Sınavı (ÖBBS) ile ülkemizin katıldığı uluslararası TIMSS-R, PIRLS ve PISA projelerinden söz edilmektedir. Bu

araştırmalarda çeşitli veri toplama teknikleriyle temel eğitimini bitiren bireylerin bilgi dőzeyleri, hangi becerilerin ne kadarına sahip oldukları gibi konularda elde edilen bilgilerin mevcut eğitim sisteminin durumunun tespitinde; özellikle temel eğitim, eğitim politikaları, őęretim programları, őęretim yöntem ve teknikleri, őęretmenlerin yeterlikleri, derslerde kullanılan araç- gereç ve malzemeler gibi öğelerin incelenmesinde ve öteki ölkelerin eğitim sistemleriyle mukayese edilmesinde kullanıldığı belirtilmektedir. Yine aynı raporda PISA 2003 projesinin sonuçlarına yönelik yapılan incelemenin eğitim sistemimizde acil reform yapılması gerektiğini gősterdięi söylenmiştir. Bakanlığın bu araştırmaların ışığında temel eğitimin kalitesini yőkseltmek amacıyla őęretim programlarını yenileme, őęretmen yeterliliğini artırıcı hizmet içi eğitim çalışmaları, ders araç gereçlerine yönelik materyal geliştirme ve fiziki alt yapının iyileştirilmesi çalışmaları yaptığından bahsedilmektedir. Bu rapordan yola çıkarak ulusal ve uluslararası formatta yapılan değerlendirme uygulamalarının őlkelere eğitim politikalarını değerlendirme imkanı sunduğunu, dőnya őleęinde mevcut konumunu gőrmesini sağladığını söyleyebiliriz. PISA ile elde edilen sonuçların, eğitim sistemindeki farklılıkların değerlendirilmesinde ve eksikliklerin bulunmasında önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. (elen, elik ve Seferoğlu, 2011, s.766).

olakoğlu, PISA őlőmőne katılan ölkelerin eğitim ve őęretimde geliştirmeyi hedeflediği temel alanları şu şekilde sıralamıştır:

a)Politikaların yőnlendirilmesi, devletlerin yőrőtőlen eğitim politikalarından deneyim kazanması,

b)Őęrencilerin mőfredat ve mőfredat altı yeterliklerini değerlendirme, őęrencileri őęrenmeye isteklendirme, őęrencilerden kendilerine dőnők bilgiler vermelerini isteme,

c)Ölkelerin eğitsel hedeflerini gerçekleştirme dőzeylerindeki ilerlemeyi izleyebilecekleri bir sistem geliştirmeleri, őęrencilerin okuma, matematik, fen ve problem çözme gibi alanlardaki bilgi ve yeterliklerini karşılaştırma, seçili konularda őęrenci başarısının yorumlanması, őęrencilerin yaşamsal başarısını belirleyen yeterliliklerin anlaşılması (olakoğlu, 2018, s.48).”

Matematik, fen ve okuma becerileri okuryazarlığı olarak ő tematik çevrede yőrőtőlen çalışmalar iki bőlőmde gerçekleştirilir. İlk bőlőmde őęrencilerin bilgi ve

becerileri ölçülürken ikinci bölümde ise katılımcı ülkelerdeki eğitim-öğretimde etkili değişkenlerin nitelikleri incelenmektedir. Bu amaçla ücretli ve ücretsiz farklı veri toplama teknikleri kullanılmaktadır (Altun ve Gürbüz,2019, s.4).

PISA’da her yıl bir alan temel ağırlıklı alan olarak belirlenmektedir. Dokuz yıllık bir döngü sürecine sahip olan PISA’da tüm alanlar sınavın uygulandığı her yıl değerlendirmeye katılır. Şekil 1’de 2003 yılından günümüze PISA döngülerinde yer alan temel ve ağırlıklı alanlar gösterilmiştir.



**Ağırlıklı alanlar italik yazılmıştır.*

Şekil 1. PISA Döngülerinde Temel ve Ağırlıklı Alanlar

Kaynak: MEB. (2023). s.29

PISA uygulamasında 2012 uygulamasından itibaren bu temel alanların dışında yenilikçi bir alanda da öğrencilerin temel bilgi ve becerilere sahip olma derecelerini ölçmeye yönelik bir değerlendirme yapılmaya başlanmıştır. Bu yenilikçi alan, katılımcı temsilcilerinden oluşturulan PISA Yönetim Kurulu tarafından kararlaştırılır. PISA 2012’de “yaratıcı problem çözme”, 2015’te “iş birlikçi problem çözme”, 2018’de “küresel yeterlikler”, 2022 uygulamasında ise “yaratıcı düşünme becerileri” bu alan olarak seçilmiştir (MEB, 2023, s.29). Türkiye son yapılan PISA uygulamasında (PISA 2022) yenilikçi alan çalışmalarına katılmamıştır.

PISA araştırması, ilk dört uygulamada (2000, 2003, 2006 ve 2009) kâğıt-kalem testi şeklinde yapılmıştır. 2006 yılı itibarıyla bilgisayar tabanlı değerlendirme çalışmalarına başlanmış, ülkeler istekleri doğrultusunda bu çalışmalara katılmışlardır. 2012 yılında ağırlıklı alan olan matematik okuryazarlığı alanında bilgisayar tabanlı uygulama yapılırken 2015 değerlendirmesinden sonra ise tüm değerlendirme alanlarında bilgisayar tabanlı değerlendirme sistemi uygulanmıştır. Fakat bazı ülkelerde istekleri doğrultusunda hala geleneksel uygulamaya devam edilmektedir.

PISA uygulamasının hayata geçirildiği ilk yıldan bugüne katılımcı ülke sayısı iki katı kadar artış göstermiştir. 2000 senesindeki uygulamada 43 katılımcı varken 2003'te 41, 2006'da 57, 2009 ve 2012'de 65, 2015'te 72 ve 2018'de ise 79 katılımcı sayısına ulaşılmıştır. 2021 yılında COVID-19 salgını sebebiyle uygulanamayan PISA çalışması yerine yapılan PISA 2022 uygulamasına ise 81 ülke katılmıştır. Bu 81 ülkenin 37'si OECD üyesidir.

PISA 2022'de öğrenciler 582 sorudan oluşan iki saatlik bilişsel süreç testlerine girmişlerdir. Bu testler, öğrenci tarafından yapılandırılan açık uçlu sorulardan ve çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. PISA 2022 değerlendirme çalışmasında alan bazında kullanılan soru sayıları Şekil 2'de gösterilmiştir:



Şekil 2. PISA 2022'de Alan Bazında Soru Sayıları

Kaynak: MEB. (2023). s.32

PISA 2018 uygulamasında ağırlıklı alan olan okuma becerileri alanında uygulanmaya başlanan “bireyselleştirilmiş test” uygulamasına 2022'de matematik ile okuma becerileri okuryazarlığı alanlarında devam edilmiştir. 2018'e kadar olan uygulamalarda kullanılan kitapçıklardaki sorular sabit bir yapıya sahipken 2018 ve 2022 uygulamalarında öğrencinin sorulara verdiği cevaplardan yola çıkarak sınavın devamında karşılaşılabilecek soruların saptandığı değişken bir model kullanılmıştır.

Batur, Ulutaş ve Beyret (2019, s.599) yaptıkları çalışmada, PISA uygulamasının hedefini, temel derslerde kazandıkları bilgi ve becerileri gereken durumlarda kullanabilme, farklı problemleri çözümleyebilme, karşılaştırma yapabilme, ulaşılan sonuçları etkili bir şekilde sunabilmek olarak belirtmiş ve bu hedefi, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, sağlam iletişim yolları oluşturabilen, ekip çalışmalarına uygun, esnek ve uyumlu, sosyal ifade yetenekleri gelişmiş, üretken,

bilgiye ulaşırken izleyeceği yolu bilen bireyler yetiştirmek şeklinde açıkladıkları 21.yüzyıl becerileriyle ilişkilendirmişlerdir. Bu durumda PISA uygulamasının hedefi, okullarda okutulan derslerde 21. yüzyıl yaşam becerilerinin öğrencilere ne ölçüde verildiğini belirlemek ve bu derslerin 21. yüzyıl insanını yetiştirmeye yönelik yeterliliklerini ortaya çıkarmaktır yorumu yapılabilir.

2.1.3.1. PISA Okuma Becerileri Değerlendirme Alanı

“Okuma, görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan, karmaşık bir zihinsel süreçtir (Coşkun, 2002, s.231).” Çok boyutlu bir yapıya sahip olan okuma, yüzyıllar öncesinde yazının icadı ile başlayan ve günümüze kadar gelişimini sürdüren bir beceridir. Önceleri belli bir zümreye özel bir beceriyken zaman içinde toplumun her kesiminin öğrenmesi gereken, toplumsal yaşam içerisinde birincil öncelik haline gelen bir nitelik kazanmıştır. Günümüzdeyse okuma becerisi, toplumdaki tüm bireyleri ilgilendiren yaşamsal bir beceri haline gelmiştir. Küresel bir köy olarak düşünülebilecek dünyada doğru ve etkili ifade becerisine sahip olmak, geniş bir bakış açısıyla düşünebilmek, problem çözebilmek, sebep-sonuç ilişkileri oluşturabilmek, açık olmayan anlamları kavrayabilmek eğitimsel ve toplumsal hayatta başarılı olabilmek için okuma eğitiminin nitelikli olması gereklidir (Göksel, 2022, s.132). “Başarılı her ülkenin ana dili öğretim programında kapsamlı bir biçimde yer alan ve hem akademik başarıyı hem de iletişim becerilerini etkileyen okuma becerisi en genel anlamda metin üzerinde bulunan mesajları duyu organları yoluyla algılayarak zihinsel bir süreç gerçekleştirme işlemidir (Kalaycı, 2022, s.3).”

“PISA’da “okuma okuryazarlığı” olarak adlandırılan okuma becerisi değerlendirme çerçevesinde okuryazarlık kavramı, tüm alanlar için bilgiyi kavramaya ve ulaştırmaya yarayan bir araç anlamındadır (Bozkurt, Uzun ve Lee, 2015, s.298).” PISA’nın üç değerlendirme alanında da ortak olan “okuryazarlık” kavramına daha yakından bakmak PISA uygulamalarının temel amacını anlama açısından gereklidir.

Coşkun yaptığı çalışmada okuma becerisinin zaman zaman okuma yazmayı bilme (okur-yazarlık) anlamına gelecek şekilde kullanıldığını belirtmiş, fakat okumanın okuma becerisinin yalnızca başlangıcı olduğunu, bu sebeple de “okuyabilme”nin okuma becerisiyle bir tutulmaması gerektiğini söylemiş, bu becerinin kullanımının sürekli olduğu ve geliştirildiğinde değer taşıyacağını vurgulamıştır (Coşkun, 2002, s.233). Okuryazarlık terimi, öğrencilerin esas konu alanlarındaki farklı durumlarda karşılaşılan problemleri açıklarken, bu problemlere yönelik yorum yaparken ve bunları çözümlerken, sahip oldukları bilgi ve beceri kullanabilme, mantıksal sonuçlara ulaşabilme gibi yeterlilikler olarak ifade edilebilir (MEB,2016,s.6).

Okuryazarlığa yönelik değişen bakış açısı bu kavramı günümüzde yüklenen anlamlarla tekrar tanımlama gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Okuryazarlık artık geçmişteki tanımından uzaklaşmış, çocukluk çağında edinilmiş okuma yazma becerisi olmaktan çok daha fazlasını kapsar hale gelmiştir. “Okuryazarlık, bireylerin çeşitli bağlamlarla hayatı boyunca akranları ve toplum ile etkileşimi neticesinde becerilerini ve stratejilerini yeniden inşa etme süreci yoluyla genişleyen bilgi dizisi olarak görülmektedir(MEB, 2015b, s.92).”

PISA araştırmasında okuma becerisi, metni seslendirmenin ötesine geçerek okuyucunun belli bir amaç doğrultusunda bir veya daha fazla metindeki bilgiyi kavrayarak ilişkilendirmesine sahip olunan yeterliklerin bütünüdür (MEB, 2023, s.84). “PISA okuma becerileri kavramı, insanların okuma yaptığı bir dizi durumu, yazılı metinlerin sunulma yollarını (ör. basılı kitaplarda, bilgi notlarında, online forum ve haberlerde) ve belirli bir pratik bilgiyi bulmak gibi fonksiyonel ve sınırlı olandan diğer yapma, düşünme ve var olma yollarını anlama gibi derin ve geniş kapsamlı olana kadar okuyucuların metinlere çeşitli yaklaşma ve metinleri kullanma yollarını kapsamaktadır(MEB, 2016, s.28).” “Okuma becerileri yeterliliği, sadece basılı dokümanların dünyasında değil öğrenciler ve yetişkin okumalarının giderek daha önemli bir parçası haline gelen dijital metinlerin anlamlandırılabilmesini de içermektedir(MEB, 2015b, s.91).”

PISA 2018’in değerlendirmesinin yapıldığı ve analitik çerçevesinin çizildiği OECD raporunda (PISA 2018 Assessment and Analytical Framework), 1997 yılında

ilk PISA çerçevesi oluşturulduğunda dünya nüfusunun sadece %1,7'si internet kullandığından, 2014 yılına gelindiğinde ise bu rakamın %40,4'e yükseldiğinden ve üç milyara yakın insana ulaştığından, 2007 ve 2013 yılları arasında cep telefonu aboneliklerinin sayısında iki kat artış olduğundan bahsedilmiştir (OECD,2019a,s.22). Adı geçen raporda, 2009 yılında yapılan uygulamadan sonra ortaya çıkan yeni okuma biçimlerinin, özellikle dijital okuma alanında yaşanan gelişmeler ve hem basılı hem de dijital olarak mevcut olan materyallere yönelik artan çeşitlilik sebebiyle yapılan revize çalışmalarının PISA 2018 okuma çerçevesine dahil edildiği söylenmektedir (OECD, 2019a, s.15).

Hızlı dijitalleşmenin beraberinde getirdiği okumanın da dijitalleşmesi süreci, bireyin tercih ettiği okuma araçlarının değişiminde de önemli bir rol oynamıştır. Yazılı araç gereçlerden elektronik ortamlara sıçrayan okuma alışkanlığı, bu alanda büyük bir hızla ilerlemiştir. Bilgiye daha hızlı, daha kolay ulaşmanın yanında daha fazla bilgi kaynağına da erişimin yolunu açan bu dijital dünya, bireyin okuma becerileri konusunda daha yetkin olmasını zorunlu kılmaktadır. Birçok çeşit ve içerikteki kaynağın amaca uygun olarak ayrıştırılmasını, pragmatik sınırları çizmenin çok zor olduğu internet ortamında yön bulmayı, gerçek ile kurgusalın ayrımını doğru yapabilmeyi gerektiren yeni okuryazarlık kavramı okumayı; yaşamın her alanında karşılaşılan problemlerin yorumlanması ve çözümü esnasında gereken bilgi ve becerilerin doğru kullanımı, okunanlara yönelik mantıksal çıkarımlar yapma, okuma nesnesini doğru analiz etme ve etkili iletişim kurma yeterlikleri ile ilgili hale getirmiştir.

“Basılı ve dijital okumalar için gerekli olan beceriler birçok benzerliğe sahip olmakla birlikte, dijital okuma okuyucuların yeni stratejiler ve yöntemler edinmesini gerekli kılmaktadır. İnternet üzerinden bilgi toplama büyük bir veriyi taramayı, taranan bilgiyi süzmeyi ve güvenilirliğini hemen değerlendirmeyi gerektirmektedir. Bu nedenle eleştirel düşünme, okuma becerileri bakımından her zamankinden daha önemli hale gelmiştir (MEB, 2015b, s.91).”

Okuma becerileri alanının ağırlıklı alan olduğu 2018 uygulamasında okuma becerilerinin ağırlıklı alan olduğu önceki PISA uygulamalarına bazı yenilikler getirilmiştir. PISA 2018 Türkiye Ön Raporu’nda da yer verilen bu yenilikler (OECD,2019b: MEB,2019b, s.31) şu şekilde özetlenebilir:

- PISA 2006 ile başlayan bilgisayar tabanlı değerlendirme çalışmaları (MEB, 2015b, s.91) 2018 PISA’da da uygulanmıştır. Bu uygulama yazılı metinlerin yanında dijital metinlerin de sunulmasına, bireyselleştirilmiş test ve birden fazla kaynaklı metinlerin kullanılmasına imkan sağlamıştır.

- 2018 PISA uygulamasında önceki çerçevelerden farklı olarak, günümüzde kullanım alanı hızla artan dijital okuma araçlarında çok sık karşılaşılan, farklı yazarlar tarafından yazılmış metinler bir araya getirilerek oluşturulmuş birden fazla kaynaklı metinlere daha çok ağırlık yer verilmiştir. Çok kaynaklı metinler, okuma becerileri alanındaki soruların zorluk düzeyini artırırken ileri seviyedeki okuma süreçlerinin ve izlemlerinin ölçülmesine yönelik kapsamının genişlemesini sağlamıştır.

- PISA 2018 uygulamasında okuma akıcılığını (metnin kolay ve etkili okunabilmesini) ölçen “akıcı okuma” bilişsel süreçlere dahil edilmiş ve değerlendirilmiştir.

- 2018 uygulamasında öğrencinin sorulara verdiği cevaplardan yola çıkarak testin devamında karşılaşıacağı soruların belirlendiği bireyselleştirilmiş test deseni (adaptive testing) kullanılmıştır.

2.1.3.2 PISA Okuma Becerilerinin Boyutları ve Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri

PISA uygulamalarında okuma becerilerine yönelik boyutlar yıllar içinde değişiklik göstermiştir. 2009’daki PISA uygulamasında okuma becerilerinin değerlendirilmesi boyutları;

1. Metin

2. Okurun metne yaklaşımı

3. Metnin kullanım amacı şeklinde sıralanırken (MEB,2010,s.23) bugüne kadar yapılan uygulamaların sonuncusu olan PISA 2022 uygulamasında okuma becerileri ölçütü olarak:

- Farklı metin türleri
- Okurun metinle etkileşimde bulunduğu bilişsel süreçler
- Farklı zorluk seviyelerindeki sorular ve görevler (OECD, 2019b, s.34; MEB, 2019b, s.31; MEB, 2023, s.85) olmak üzere üç boyut tanımlanmıştır.

PISA 2022 okuma becerileri değerlendirme çerçevesinde, öğrencilerin farklı zorluk seviyesindeki sorulara ve görevlere yönelik PISA’da aldıkları puanlara göre sınıflandırılacağı sekiz yeterlik düzeyi oluşturulmuştur. 2003’te yapılan PISA uygulamasında ise beş farklı yeterlik düzeyi bulunmaktadır. Her yeterlik düzeyinde yer alan çeşitli okuma durumlarını (özel amaçlar, mesleki gerekleri karşılamak, öğrenme amaçlı, halkın kullanımı için vb.) temsil edecek şekilde hazırlanmış metinler ile ilgili “bilgiye erişme”, “yorumlama” ve “üzerinde düşünme ve değerlendirme” şeklindeki görevleri gerçekleştirmeleri istenmektedir. Her yeterlik düzeyinde yapılması beklenen görevlerin tanımları ve “sürekli metinler” ile “süreksiz metinler” başlıkları altında yapılması beklenen işlemlere yönelik açıklamalar yer almaktadır (MEB, 2005, s.115-116).

PISA’da okuma yeterliğine dair sonuçlar “var” ya da “yok” şeklinde değil, öğrencilerin farklı güçlük derecelerine göre sınıflanmış görevleri tamlayabilme durumlarından yola çıkılarak düzeylere ayrılır. Öğrencilerin en alt düzeyden en üst düzeye kadar basitten karmaşığa ve açık olandan daha az açık olana doğru çeşitli zorluk seviyelerindeki metinleri yorumlayabilmeleri gerekmektedir. PISA yeterlik düzeyleri ile ilgili 2003 yılından 2018 yılına kadar çeşitli güncellemeler yapılmıştır. 2003 yılında okuma becerisi değerlendirme çerçevesinde beş yeterlik düzeyi tanımlanmıştır. Çizelge 2’de 2003 PISA okuma becerisi yeterlik düzeylerine dair ayrıntılara yer verilmiştir:

Çizelge 2. 2003 PISA Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesinde Yer Alan Yeterlik Düzeyleri

5	Bilgiye erişme	Yorumlama	Üzerinde düşünme ve değerlendirme
	Bir kısmı metnin esas kısmının da dışında olabilecek nitelikteki metne iyice gömülü bilgileri bulma ve bunları muhtemelen sıralama ya da birleştirme	Dildeki nüansları açıklama, yorumlama ya da metni ayrıntılarıyla tam olarak anladığını gösterme	Bir alana özel bilgiler üzerinde eleştirel bir değerlendirme yapma ya da hipotezlere ulaşma. Beklentilere aykırı düşen kavramlar üzerinde çalışma ve uzun ya da karmaşık metinler üzerinde derinlemesine bir anlayışa sahip olduğunu gösterme

Süreklî metinler: Konuşma veya ifade (discourse) yapısı açık olmayan ya da açıkça belirlenmemiş olan metinleri, bu metnin kısımlarının onun açıkça ifade edilmeyen konusuna veya yönelimine ilişkilerini ortaya koyacak şekilde analiz etme

Süreksiz metinler: Bazen söz konusu gösterimin dışındaki kaynaklara da gönderme yapabilecek biçimde hazırlanmış olan, uzun veya ayrıntılı olabilen bir gösterim veya ifadede (display) verilen çok sayıda bilginin (information) nasıl bir örüntü (pattern) içinde sunulmuş olduğunu belirleme.

Okuyucunun, metnin söz konusu bölümünü tam olarak anlayabilmesi için aynı dokümanın dipnot gibi başka bölümlerine başvurması gerektiğini kendi kendine fark etmesi gerekebilir.

4	Bilgiye erişme	Yorumlama	Üzerinde düşünme ve değerlendirme
	Okuyucunun aşına olduğu bir bağlam veya biçimde ifade edilmiş ve her biri çoklu ölçütleri (criteria) karşılama durumunda olan metinde gömülü (embedded) bilgileri belirleme ve bunları muhtemelen sıraya koyma ya da birleştirme. Metindeki hangi bilginin eldeki görev için uygun olduğunu belirleme	Metne dayalı yüksek düzeyli çıkarımlardan yararlanarak aşına olunmayan bir bağlamdaki kategorileri anlama ve bunlardan yararlanma, metnin bütünü göz önünde tutarak bir bölümünün anlamını ortaya koymaya çalışma. Belirsizliklerle, beklentiye ters düşen ve olumsuz bir şekilde ifade edilmiş olan düşüncelerle uğraşma	Metin hakkında bir hipotez kurmak ve metni eleştirel bir biçimde değerlendirmek için formal ve herkese açık bilgilerden yararlanma. Uzun veya karmaşık metinleri doğru olarak anlayabildiğini gösterme

Süreklî metinler: Bir metindeki gömülü (embedded) bilgileri bulmak, yorumlamak değerlendirmek, psikolojik ya da metafizikle ilgili anlamları belirlemek için çoğu halde konuşma veya düşünce (discourse) yapısını gösteren işaretlerin bulunmadığı metinlerde birkaç paragraf arasındaki dilbilimsel ve tematik bağlantıları görme

Süreksiz metinler: Genellikle başlıklar ve biçim gibi düzenleme öğelerinden yardım almadan, uzun ve ayrıntılı bir metni, karşılaştırılacak ya da birleştirilecek olan birkaç bilgiye ulaşmak için hızla (süzerek) okuma

Çizelge 2-devamı

3	Bilgiye erişme	Yorumlama	Üzerinde düşünme ve değerlendirme
	Bilgiyi bulma ve bazı durumlarda, her biri çoklu ölçütleri karşılama durumunda olabilecek bilgiler arasındaki ilişkiyi tanıma. Yaygın fakat birbiriyle yarışan bilgilerle uğraşma	Ana düşünceyi belirleme, ilişkiyi anlama ya da bir sözcük ya da ibarenin anlamını araştırma amacıyla bir metnin birkaç bölümünü bir araya getirme, birleştirme. Birçok ölçütü birlikte göz önünde tutarak karşılaştırma ya da kategorilere ayırma. Birbiriyle yarışan bilgilerle uğraşma	İlişkiler kurma, karşılaştırmalar yapma, açıklamalar yapma ya da metnin bir özelliğini değerlendirme; bilinen ve günlük yaşamda yeri olan bilgilere ilişkisini ele alarak ya da daha az bilinen bilgiler üzerinde durarak metni ayrıntılarına kadar anlamış olduğunu gösterme

Süreklî metinler: Varsa metnin örgütlenmesine ilişkin alışlardan (conventions) yararlanma ve bilgiyi bulmak, yorumlamak ya da değerlendirmek için cümleler ya da paragraflarda açık ya da kapalı olarak verilen neden-sonuç ilişkileri gibi bağlantıları takip etme.

Süreksiz metinler: Bir sunu ya da gösterimi, muhtemelen farklı bir biçimde ifade edilmiş olan farklı bir sunu veya gösterim ışığında ele alıp inceleme, bir grafik ya da haritada uzaysal, sözselsel ve sayısal olarak ifade edilen bilgileri bu bilgiler hakkında sonuçlara ulaşmak amacıyla birleştirme

2	Bilgiye erişme	Yorumlama	Üzerinde düşünme ve değerlendirme
	Her biri çoklu ölçütleri karşılama durumunda olabilecek bir veya birkaç bilgiyi bulma. Birbiriyle yarışan bilgilerle uğraşma	Bir metindeki ana düşünceyi belirleme, ilişkileri anlama, basit kategoriler oluşturma veya böyle kategorilerden yararlanma, bilginin çok yaygın olmadığı ve düşük düzeyli çıkarımların söz konusu olduğu durumlarda metnin sınırlı bir kısmından anlam çıkarma	Metin dışındaki bilgilerle metin arasında karşılaştırma yapma, ilişki kurma ya da kişisel deneyim ve tutumlardan hareket ederek metnin bir özelliğini açıklama

Süreklî metinler: Bilgiyi bulmak ve yorumlamak için bir paragraftaki mantıksal ve dilbilimsel bağlantıları takip etme ya da yazarın amacına ilişkin çıkarımlar yapmak için metnin tümü veya kısımlarındaki bilgilerden sentezler yapma

Süreksiz metinler: Basit ağaç diyagramı ya da tablo gibi görsel bir sununun temelindeki yapıyı anladığını gösterme; bir grafik ya da tablodaki iki bilgiyi birleştirme

1	Bilgiye erişme	Yorumlama	Üzerinde düşünme ve değerlendirme
	Metinde onunla yarışan çok az bilgi bulunan veya bu türden hiç bilgi bulunmayan durumlarda, tipik olarak tek bir ölçütü karşılayan ve metinde açıkça verilmiş olan bir veya daha fazla bağımsız bilgiyi bulma	Gerekli bilginin metin içinde yaygınca verilmiş olduğu durumlarda, bilinen bir konuyu ele alan metinlerde ana konuyu ya da yazarın amacını tanıma	Metindeki bilgi ile yaygınca bilinen günlük bilgi arasında basit bir bağlantı kurma

Süreklî metinler: Metindeki ana fikir hakkında bir izlenim edinmek ya da metnin kısa bir kısmında açıkça belirtilen bilgiyi bulmak için tekrarlar ve gereksiz sözcük kullanımı, paragraf başlıkları ya da yaygın baskı karakterine ilişkin alışlardan (conventions) yararlanma

Süreksiz metinler: Basit harita, bir çizgi ya da sütun grafik gibi küçük bir bilgiyi tek bir gösterim (display) içinde, gayet kolaylıkla görülebilir bir şekilde veren ve içindeki sözselsel metin az sayıda sözcük veya ibare ile sınırlandırılmış olan sunularda ayrı ayrı ve tek tek karşımıza çıkan bilgiler üzerinde durma

Kaynak: MEB.(2005). s.114-11

PISA 2006 uygulaması sonrası yayımlanan raporda (MEB, 2010a, s.65); PISA uygulamasında okuma becerileri kavramının üç boyutta ele alındığı belirtilmiş, okuma becerilerinin boyutları; okuma metninin biçimi, okuma görevinin türü ve metnin hangi kullanım ya da durum için yazıldığı olarak sıralanmıştır. PISA 2006 okuma becerilerinin beş yeterlik düzeyi ve bu düzeylere ait özet açıklamaları Çizelge 3'te gösterilmiştir.

Çizelge 3. 2006 PISA Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesinde Yer Alan Yeterlik Düzeyleri

Düzy	Bu düzye erişmiş öğrenci neler yapabilir?
5	Beşinci düzeydeki öğrenciler bir kısmı metnin esas kısmının da dışında olabilecek nitelikteki metne yerleştirilmiş bilgileri bulabilir ve bunları sıralayabilir ya da birleştirebilir. Dildeki farkları açıklar, yorumlar ya da metni ayrıntılarıyla tam olarak anladığını gösterir. Bir alana özel bilgiler üzerinde eleştirel bir değerlendirme yapar ya da hipotezlere ulaşır. Beklentilere aykırı düşen kavramlar üzerinde çalışır ve uzun ya da karmaşık metinler üzerinde derinlemesine bir anlayışa sahip olduğunu gösterir. Konuşma veya ifade yapısı açık olmayan ya da açıkça belirlenmemiş olan metinleri, bu metnin kısımlarının metnin açıkça ifade edilmeyen konusunu veya yönelim ilişkilerini ortaya koyacak şekilde analiz eder. Bazen söz konusu gösterimin dışındaki kaynaklara da gönderme yapabilecek biçimde hazırlanmış olan, uzun veya ayrıntılı olabilen bir gösterim veya ifadede verilen çok sayıda bilginin nasıl bir örüntü içinde sunulmuş olduğunu belirler. Okuyucunun, metnin söz konusu bölümünü tam olarak anlayabilmesi için aynı dokümanın dipnot gibi başka bölümlerine başvurması gerektiğini kendi kendine fark etmesi gerekebilir.

Çizelge 3- devamı

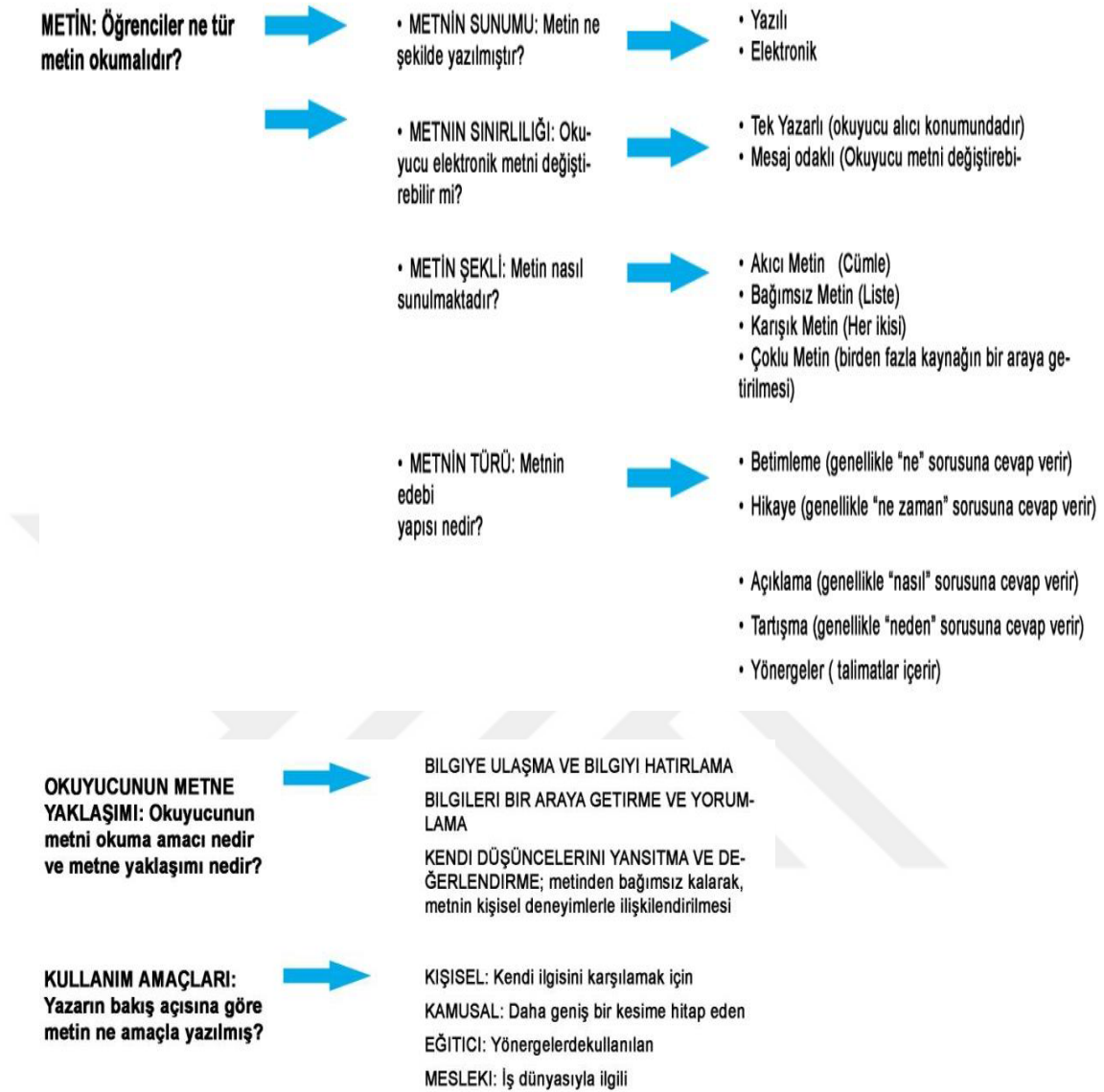
4	Dördüncü düzeydeki öğrenciler okuyucunun aşına olduğu bir bağlam veya biçimde ifade edilmiş ve her biri çoklu ölçütleri karşılama durumunda olan metne yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilir ve bunları sıraya koyar ya da birleştirebilir. Metindeki hangi bilginin eldeki görev için uygun olduğunu belirler. Metne dayalı yüksek düzeyli çıkarımlardan yararlanarak aşına olmadığı bir bağlamdaki kategorileri anlar ve bunlardan yararlanır, metnin bütününe göz önünde tutarak bir bölümünün anlamını ortaya koymaya çalışır. Belirsizliklerle, beklentiye ters düşen ve olumsuz bir şekilde ifade edilmiş olan düşünceleri ele alır. Metin hakkında bir hipotez kurmak ve metni eleştirel bir biçimde değerlendirmek için formal bilgilerden yararlanır. Uzun veya karmaşık metinleri doğru olarak anlayabildiğini gösterir. Bir metne yerleştirilmiş bilgileri bulmak, yorumlamak, değerlendirmek, psikolojik ya da metafizikle ilgili anlamlarını belirlemek için çoğunlukla konuşma veya düşünce yapısını gösteren işaretlerin bulunmadığı metinlerde birkaç paragraf arasındaki dil bilimsel ve tematik bağlantıları görebilir. Genellikle başlıklar ve biçim gibi düzenleme öğelerinden yardım almadan, uzun ve ayrıntılı bir metni, karşılaştırılacak ya da birleştirilecek olan birkaç bilgiye ulaşmak için hızlı okuyabilir.
3	Üçüncü düzeydeki öğrenciler her biri çoklu ölçütleri karşılama durumunda olabilecek bilgiler arasındaki ilişkiyi bulur ve bazı durumlarda da bu bilgiyi tanımlar. Ana düşünceyi belirler, ilişkiyi anlama ya da bir sözcük ya da ibarenin anlamını araştırma amacıyla bir metnin birkaç bölümünü bir araya getirir, birleştirir. Birçok ölçütü birlikte göz önünde tutarak karşılaştırır ya da kategorilere ayırır. İlişkiler kurar, karşılaştırmalar yapar, açıklamalar yapar ya da metnin bir özelliğini değerlendirir; bilinen ve günlük yaşamdan yeri olan bilgilerle ilişkisini ele alarak ya da daha az bilinen bilgileri üzerinde durarak metni ayrıntıları ile birlikte anlamış olduğunu gösterir. Varsa metnin örgütlenmesine ilişkin alanlardan yararlanır ve bilgiyi bulmak, yorumlamak ya da değerlendirmek için cümleler ya da paragraflarda açık ya da kapalı olarak ifade edilen neden-sonuç ilişkileri gibi bağlantıları takip eder. Bir sunu ya da gösterimi, muhtemelen farklı bir biçimde ifade edilmiş olan farklı bir sunu veya gösterim ışığında ele alıp inceler, bir grafik ya da haritada uzaysal, sözel ve sayısal olarak ifade edilen bilgileri bu bilgiler hakkında sonuçlara ulaşmak amacıyla birleştirir.

Çizelge 3- devamı

2	İkinci düzeydeki öğrenciler her biri çoklu ölçütleri karşılama durumunda olabilecek bir veya birkaç bilgiyi belirler. Bir metindeki ana düşüncüyü belirler, ilişkileri anlar, basit kategoriler oluşturur veya böyle kategorilerden yararlanır, bilginin çok yaygın olmadığı ve düşük düzeyli çıkarımların söz konusu olduğu durumlarda metnin sınırlı bir kısmından anlam çıkarır. Metin dışındaki bilgilerle metin arasında karşılaştırma yapar, ilişki kurar ya da kişisel deneyim ve tutumlardan hareket ederek metnin bir özelliğini açıklar. Bilgiyi bulmak veya yorumlamak için bir paragraftaki mantıksal ve dil bilimsel bağlantıları takip eder ya da yazarın amacına ilişkin çıkarımlar yapmak için metnin tümü veya kısımlarındaki bilgilerden sentezler yapar. Basit ağaç diyagramı ya da tablo gibi görsel bir sununun temelindeki yapıyı anladığını gösterir, bir grafik ya da tablodaki iki bilgiyi birleştirir.
1	Birinci düzeydeki öğrenciler metinde çok az bulunan veya bu türden hiç bilgi bulunmayan durumlarda, tipik olarak tek bir ölçütü karşılayan ve metinde açıkça verilmiş olan bir veya daha fazla bağımsız bilgiyi bulur. Gerekli bilginin metin içinde yaygınca verilmiş olduğu durumlarda, bilinen bir konuyu ele alan metinlerde ana konuyu ya da yazarın amacını anlar. Metindeki bilgi ile yaygın olarak bilinen günlük bilgi arasında basit bir bağlantı kurar. Metnin ana fikri hakkında bir izlenim edinmek ya da metnin kısa bir kısmında açıkça belirtilen bilgiyi bulmak için tekrarlar ve gereksiz sözcük kullanımı, paragraf başlıklarından yararlanır. Basit bir harita, bir çizgi ya da sütun grafiği gibi küçük bir bilgiyi tek bir gösterim içinde, gayet kolaylıkla görülebilir bir şekilde veren ve içindeki sözel metin, az sayıda sözcük veya ibare ile sınırlandırılmış olan sunularda ayrı ayrı ve tek tek karşısına çıkan bilgiler üzerinde durur.

Kaynak: MEB. (2010a). s. 66-67

PISA 2009 uygulamasının Türkiye Ön Raporu'nda PISA okuma becerileri değerlendirmesinin; metin, okurun metne yaklaşımı ve metnin kullanım amacı (texts, aspects and situations) olmak üzere üç boyutta yapıldığı belirtilmiştir (MEB, 2010b, s.23). PISA 2009 okuma becerileri değerlendirme çerçevesinin boyutları ve aralarındaki ilişkiler Şekil 3'te gösterilmiştir:



Şekil 3. PISA 2009 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesinin Boyutları ve Aralarındaki İlişkiler

Kaynak: MEB.(2010b). s.23

2009 yılında uygulanan PISA’da okuma becerileri ağırlıklı alan olarak belirlenmiştir. Okuma becerileri değerlendirme çerçevesinde yer alan öğrenci yeterlikleri 6 düzeyde gösterilmiştir, 1.düzye 1a ve 1b olmak üzere iki alt düzeye ayrılmıştır.

PISA 2012 Araştırması Ulusal Nihai Rapor’ unda PISA’nın üç temel boyut üzerine inşa edildiği yinelenmiştir. Bu boyutlar 2009 uygulamasında yer alan

boyutlarla aynı şekilde ele alınmıştır. 2012 yılında uygulanan PISA’da da öğrencilerin aldıkları puana karşılık gelen 6 yeterlik düzeyi tanımlanmış -1. düzey yine 1a ve 1b olarak ikiye ayrılmıştır- ve yeterlik düzeyine göre öğrencilerin yapabildikleri/yapamadıkları değerlendirilmiştir. 2009 ve 2012 PISA okuma becerileri yeterlik düzeyleri ve bu düzeylerdeki öğrenci yeterlikleri Çizelge 4’te gösterilmiştir:

Çizelge 4. PISA 2009 ve 2012 Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri ve Özet Tanımları

Düzye	Bu düzeydeki görevlerin özellikleri
6	Bu düzeyde yer alan öğrenciler, detaylı bir şekilde benzerlikleri ve farklılıkları bulabilir ve çıkarımlarda bulunabilir. Metni veya metinleri ayrıntılarıyla tam olarak anladığını gösterir ve birden fazla metinden elde ettiği bilgileri bir araya getirebilir. Önemli bilgilerin olduğu metnin içerisinde açıkça ifade edilmemiş kavramlarla başa çıkabilir ve soyut kavramları yorumlayabilir. Birçok kriteri ve görüşü göz önünde bulundurarak ve de metnin ötesinde bir anlayış sergileyerek alışagelmış konuların dışındaki metinler üzerinde eleştirel bir değerlendirme yapabilir ya da hipotezlere ulaşabilir. Metindeki önemsiz detayları fark edebilir ve analiz edebilir.
5	Bu düzeydeki öğrenciler, metnin içine yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilir ve gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleyebilir. Özel bilgilere dikkat çekerek eleştirel bir değerlendirme yapabilir ve hipotez kurabilir. Aşına olmadıkları bağlamları ayrıntılarıyla anlayabilirler. Beklentilere ters düşen kavramların üstesinden gelebilir.
4	Bu düzeydeki öğrenciler, metne yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilir ve gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleyebilir. Metni bir bütün olarak ele alarak dil farklılıklarını yorumlayabilir. Metni anlayabilir ve aşına olmadığı bağlamlara sınıflandırmaları uyarlayabilir. Öğrenciler kişisel bilgilerini kullanarak hipotez kurabilir ya da bir metni eleştirel bir şekilde değerlendirebilir. Alışagelmemiş uzun ya da karmaşık metinler üzerinde derinlemesine bir anlayışa sahip olduğunu gösterir.
3	Bu düzeydeki öğrenciler çoklu durumlara karşılık gelebilecek bilgiler arasındaki ilişkiyi belirler ve bazı durumlarda bu ilişkiyi tanımlar. Ana fikri belirlemek, ilişkileri anlamak ve deyimlerin ya da kelimelerin anlamlarını yorumlamak için metindeki bilgileri bir araya getirebilir. Öğrencilerin benzer ve farklılıkları bulabilmek ve sınıflandırabilmek için birçok özelliği dikkate almaları gerekmektedir. Genellikle gerekli bilgi açık olarak verilmemiş olabilir, çok fazla bilgi olabilir ya da beklentilere ters düşen veya olumsuz bir şekilde belirtilen kavramlar gibi başka engellerde olabilir.

Çizelge 4- devamı

	Öğrencilerin ilişki kurmaları, karşılaştırma yapmaları ve açıklama yaparak metinleri irdelemeleri gerekmektedir ya da metnin özelliklerini yorumlayabilmeleri gerekmektedir. Öğrenci metni bilinen veya günlük hayatta kullanılan bilgilerle ilişkilendirerek anladığını gösterir. Öğrenciden metni ayrıntılarıyla anlaması beklenmez ama asgaride genel ifadeleri anlaması beklenir.
2	Bu düzeydeki öğrenciler birçok duruma karşı gelebilecek ya da çıkarımda bulunabileceği bir bilgiyi ya da daha fazla bilgiyi metinde bulabilir. Metindeki ana düşünceyi belirleyebilir, ilişkileri anlayabilir ya da çok fazla bilginin olmadığı, fazla çıkarımda bulunulmayacak durumlarda metnin belli bir bölümünden anlam çıkarır. Metnin bir özelliğine dayanarak benzer ya da farklılıkları bulabilir. Kişisel deneyim ya da tutumlarından yola çıkarak metnin dışındaki bilgilerle metnin içindeki bilgileri karşılaştırabilir, bu bilgiler arasında ilişki kurabilir.
1a	Bu düzeydeki öğrenciler, açıkça ifade edilen bir ya da daha fazla bağımsız bilgiyi metinde bulabilir, aşına olduğu bir konu hakkında yazılmış bir metnin ana fikrini ve yazarın amacını anlayabilir veya metindeki bir bilgi ile yaygın olarak bilinen günlük bilgi arasında ilişki kurabilir. Bu düzeydeki öğrencilerin verilen görevleri yerine getirebildikleri metinlerde bilgiler açıkça ifade edilmiştir ve bu metinlerde çok fazla bilgi bulunmamaktadır. Öğrenciler metindeki ilgili yerlere açık bir şekilde yönlendirilmektedirler.
1b	Bu düzeydeki öğrenciler, hikâye ya da basit bir liste gibi aşına olduğu bir bağlam ya da konu hakkına yazılmış kısa, basit bir metnin içinde açıkça ifade edilmiş bir bilgiyi bulabilir. Bu tür metinler genellikle okuma bilginin tekrarlanması, resim ya da benzer sembollerin kullanılması gibi kanıtlar sunmaktadır. Bu düzeydeki öğrencilerin verilen görevleri yerine getirebildikleri metinlerde çok fazla bilgi bulunmamaktadır. Okur birbirine yakın bilgiler arasında basit ilişkiler kurabilir.

Kaynak: MEB.(2010b). s.33-34; MEB.(2015b). s. 98

2015 uygulamasında da PISA'nın okuma becerileri çerçevesinde tanımladığı boyutlar önceki iki uygulamayla paralellik göstermektedir. 2009 uygulamasında yer verilen PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesinin boyutları ve aralarındaki

ilişkilere (Şekil 3) PISA 2015 Ulusal Raporu’nda da yer verilmiştir. 2015’te yapılan PISA değerlendirmesinde yer verilen okuma becerisi yeterli düzeyleri ve bu düzeylere ait açıklamalar 2009 ve 2012 PISA uygulamalarındakiyle aynı şekilde tanımlanmıştır.

2018 PISA değerlendirmesinde okuma becerileri üçüncü kez ağırlıklı alan olarak uygulanmıştır. 2018 yılındaki uygulamada okuma becerilerinin boyutlarına yönelik ifadeler değişmiş, yeterli düzeylerine ise 1c bölümü eklenmiştir. Böylece temelde 6 yeterli düzeyi sayılırken 1.düzye üç alt düzeye ayrılmış ve toplamda 8 yeterli düzeyi tanımlanmıştır. PISA 2018 Türkiye Ön Raporu’nda okuma becerisiyle ilgili boyutlar;

- Farklı metin türleri
- Okurun metinle etkileşim halinde olduğu bilişsel süreçler
- Farklı zorluk seviyelerindeki sorular ve görevler (OECD, 2019b, s.34; MEB, 2019b, s.31) olarak belirtilmiştir.

PISA 2018’de okuma becerileri değerlendirmesi çerçevesinde oluşturulan yeterli düzeyleri ve düzeylere göre öğrenci davranışları Çizelge 5’te yer almaktadır:

Çizelge 5. PISA 2018’de Okuma Becerileri Değerlendirmesi Çerçevesinde Oluşturulan Yeterlik Düzeyleri ve Düzeylere Göre Öğrenci Davranışları

Düzye	Bu Düzeydeki Öğrencilerin Davranışları
6	Bu seviyedeki öğrenciler, istenenlerin içinde yer aldığı soyut ve uzun metinleri kavrayabilirler. Bilginin kullanımıyla ilgili kararlar almak için farklı ölçütlerden faydalanabilirler, bilgilerin benzer ve karşıt yönlerini karşılaştırabilir ve bunları birleştirebilirler. Metnin kaynağı hakkında yüzeysel düşünmenin ötesine geçebilirler Bilginin kaynağına yönelik ve geçerliğiyle ilgili verilenlerden yola çıkarak aradaki uyumsuzlukları belirleyebilirler. Metinler arası tutarsızlıklara çözüm üretebilirler.
5	Bu seviyede öğrenciler, uzun metinlerde ele alınan konuyla ilgili gizlenmiş bilgileri bulabilirler. Metinlerle ilgili yoğun bir anlayış gösterir ve çeşitli akıl yürütme yollarını kullanabilirler. Farklı metin veya kaynaklarda yer alan bilgiler ile soru arasında bir ilgi kurarak cevapları bulabilirler. Bilgilerden hareketle hipotezler oluşturabilir ya da verilen hipotezlere dair değerlendirme yapabilirler. Karmaşık ve somut olmayan ifadelerin

Çizelge 5- devamı

	varlığında gerçek ile algılanan arasındaki farkı anlayabilirler. Verilen işaretlerden hareketle bilginin kaynağının ya da içeriğinin nesnelliğine yönelik değerlendirmeler yapabilirler.
4	Bu öğrenciler, bir veya daha fazla metindeki uzun parçaları kavrayabilirler. Metnin tamamına yönelik değerlendirmeler yaparak dilsel farklılıkları belirleyebilirler. Farklı bakış açılarının karşılaştırmasını yaparak bir sonuca ulaşabilirler. Metne yer alan bilgileri arama, bunlara ulaşma ve bilgileri bir araya getirebilme gibi görevleri yapabilirler. Bilginin uygunluğuna dair çıkarımlarda bulunabilirler. Yazarın öznel düşüncelerini fikirlerini aktarmak için kullandığı ifadeleri bulabilirler. Farklı parçalarda açık olarak ifade edilen savları karşılaştırabilirler ve verilen kıstaslardan yol çıkarak bilgi kaynağının güvenilirliğini saptayabilirler.
3	Metinden yola çıkarak anlamsak olarak genel bir çıkarımda bulunabilirler. Çok uzun olmayan metinlerin ana fikrini belirleyebilir, bir kelime veya ifadenin anlamına yönelik çıkarım yapabilmek için metnin çeşitli kısımlarındaki bilgileri birleştirebilirler. Bu düzeydeki öğrenciler, bir veya daha fazla metin üzerine detaylı düşünebilir ve verilenlerden yola çıkarak yazarların bakış açılarına yönelik karşılaştırmalar yapabilirler.
2	Bu düzeydeki öğrenciler, orta uzunluktaki metinlerin ana düşüncesini belirleyebilirler. Gerekli bilgilerin açıkça verilmediği durumlarda metnin belirli bir bölümündeki ilişkileri anlayabilir ve bir bölümünden anlam çıkarabilirler. Birkaç sayfalık metin içerisinde konu ile ilgili sayfayı bulabilir ve konuyla ilgili düzeylerini artırabilirler. Gerekli bilgilerin açıkça verildiği durumlarda orta uzunluktaki metinlerin genel amacı ve belirli detaylar üzerine derinlemesine düşünebilirler. İddiaları karşılaştırabilir ve bu iddiaları destekleyen düşünceleri belirleyebilirler.
1a	Bu düzeydeki öğrenciler, cümlelerin veya kısa paragrafların gerçek anlamını kavrayabilirler. Aşına oldukları konularda yazılmış metinlerin ana fikrini ve yazarın amacını anlayabilirler. Metinde verilen bilgiler arasında veya metinde verilen bir bilgiler ile kendi sahip oldukları bilgiler arasında basit bağlantılar kurabilirler. Birkaç sayfalık metinler içinde ilgili sayfayı bulabilir ve kısa metinlerde yer alan bir bilgilere ulaşabilirler. Bilgilerin açıkça sunulması durumunda metinlerin genel amacı ve nispeten önemli bilgileri üzerinde (metnin ana fikri gibi) derinlemesine düşünebilir.
1b	Bu düzeydeki öğrenciler, basit cümlelerin gerçek anlamlarını değerlendirebilirler. Soru ve/veya metindeki bilgiler arasında basit bağlantılar kurarak metinlerin gerçek anlamını yorumlayabilirler. Tek bir cümle, kısa bir metin veya basit bir listede istenen bilgileri tarayabilir ve bulabilirler. Açık bir şekilde istendiğinde birkaç sayfalık metin içerisinde ilgili sayfayı bulabilirler.

Çizelge 5- devamı

1c	Bu düzeydeki öğrenciler, kısa ve basit cümlelerin anlamını kavrayabilirler. Sınırlı bir süre içinde açık, basit ve somut amaçlar için okuma yapabilirler.
----	---

Kaynak: MEB.(2019b). s.36-37

2022 uygulamasında okuma becerileri çerçevesinde yer verilen okuma becerileri boyutları ve yeterlik düzeyleri 2018’de tanımlanan şekliyle uygulanmıştır.

Öğrencinin hayatının her döneminde karşılaşabileceği farklı ortamlarda sunulan metinleri (yazılı/elektronik) okuması, anlamlandırması, metinlerde belirgin veya örtük olarak verilen bilgilere ulaşması ve bu bilgileri yorumlayıp değerlendirebilmesi çağımızda bireyin sahip olması gereken temel niteliklerdendir.

Okuma becerisinin en alt düzeyi olarak tanımlanan 1. düzeyde bile öğrencilerin metinde sunulan bilgileri bulabilmesi, kısa, basit cümleleri ve kısa paragrafları kavrayabilmesi, anlayabilmesi, anlamlandırabilmesi, önceden bildikleri konularda yazılmış metinlerin ana fikrini belirleyebilmesi, birkaç sayfa arasından gerekli bilgileri içeren sayfayı bulabilmesi beklenmektedir. PISA yeterlik düzeylerine göre en üst düzey olarak belirtilen 6. düzeyde okurun metni tam ve doğru anlaması için gerekli sözcük, tümce, paragraf/metin düzeyinde bilişsel işlem yapabilmesi, örtük bilgiye ulaşabilmek için metinle ilgili ya da metinler arası çıkarımlar yapabilmesi beklenmektedir. Metinler arası karşıtlıkları veya metinler arası benzerlikleri belirleyebilmesi, metindeki tutarsızlıkları belirleyerek üstesinden gelebilmesi gerekmektedir.

PISA yeterlik düzeylerine bakıldığında genel olarak en altta yer alan seviyeden en üstteki seviyeye kadar aşamalı bir ilerleme benimsenmiştir. Öğrencilerin tanımlanmış olan yeterlik davranışlarına sahip olabilmeleri için sözcüksel düzeydeki işlemlerden daha üstbilişsel yetkinlikler gerektiren metinsel, metinler arası ve çözümsel düzeydeki işlemleri yapabilmeleri istenmektedir. Öğrencilerin farklı ortamlarda sunulan metinlere (yazılı/elektronik) aşina olmaları, bilgiyi nasıl kullanacağına karar verebilecek beceriye sahip olmaları, sözcüksel, tümcesel ve metinsel düzeyde bilişsel işlemler yapabilmeleri, sözcüksel muğlaklık varlığında doğru anlama yönelik çıkarım yapabilmeleri, artalan bilgileriyle metinde

yer verilen bilgileri bütünleştirebilmeleri, yazarın bakış açısına ve metinde aktarılan bilgilerin nitelik ve güvenilirliğine yönelik çıkarımlar yapabilmeleri okuma becerileri alanında üst düzey yeterlik seviyelerinde olan öğrenci davranışlarındandır. Türkçe derslerinde ders kitabı temelli ya da farklı öğretim araçlarını (EBA vb.) kullanarak yapılacak okuma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar, PISA’da üst yeterlik düzeylerinde bulunan öğrenci oranının artmasını sağlayacaktır.

2.1.3.3. PISA Metin Şekilleri

Öğrencilerin metinleri anlamlandırabilmeleri ve metin oluşturabilmeleri yani doğru şekilde iletişim kurabilmeleri için gereken bulunabilmeleri için gerekli becerileri edinebilmeleri kaliteli metin örnekleriyle karşılaşma imkanı sunulmasına bağlıdır (Türkbelen, 2018b, s. 2155). Uluslararası düzeyde uygulanan PISA sınavlarında öğrencilerin değerlendirildiği alanlardan biri olan okuma becerileri değerlendirme çerçevesine yönelik OECD (1999, s.24)’nin yaptığı açıklamada, metinlere yönelik bir başka sınıflandırma çeşidinin de sürekli ve sürekli olmayan metinler arasındaki ayrıma yönelik olduğu belirtilmiştir.

Türkiye’nin ilk defa yer aldığı PISA 2003 araştırmasında verilen metin biçimine dönük açıklamalarda metin biçimleri sürekli ve süreksiz olarak iki alt ölçeğe ayrılmıştır. Metin biçimine yönelik yapılan bu düzenleme ile farklı biçimlerde sunulan metinlerle başa çıkma becerisi açısından ülkeler arasında nasıl farklılıklar olduğunun da belirlenebileceği belirtilmiştir. Ayrıca ilgili raporda 2000 yılı sonuçları raporlanırken, görevlerin üçte ikisinin sürekli metin alt ölçeğini oluşturmak için kullanıldığı, kalan üçte birinin ise sürekli olmayan metin alt ölçeğini oluşturmak için kullanıldığı belirtilmiştir. İki metin biçimi arasında 2003 yılında da benzer bir görev dağılımı olduğuna yer verilmiştir (OECD, 2003, s.121). 2003 raporunda metin biçimleri şu şekilde gösterilmiştir:

Şekil 4. 2003 PISA Uygulamasındaki Metin Biçimleri Okuma Okuryazarlığı



İlk PISA uygulamalarından bugüne okuma becerileri kavramının boyutlarına dair değişimler olsa da metin biçimi her zaman ele alınan boyutlar arasında yer olmuştur. İlk uygulamalarda (2003 ve 2006) sürekli metinler ve süreksiz metinler (OECD, 2003,s. 109; MEB, 2005, s. 114-116; OECD,2006, s.46-47; MEB, 2010a, s.65) olarak iki alt başlık halinde incelenen metin biçimleri, okuma becerilerinin ağırlıklı alan olduğu 2009 uygulamasında genişletilerek dört alt başlığa ayrılmıştır: Akıcı (sürekli), Bağımsız (süreksiz), Karışık ve Çoklu (OECD, 2009, s.27; MEB, 2010b, s.24). 2012 ve 2015 yıllarında gerçekleştirilen uygulamalarda 2009 yılında çizilen okuma becerisini değerlendirme çerçevesinin genel özelliklerine uyulmuş, metin biçimleri de 2009 uygulaması esas alınarak sınıflandırılmış ve tanımlanmıştır (OECD, 2013, s.63; MEB, 2015b, s.94; OECD, 2017, s.54-55; MEB, 2017, s. 29).

2018 PISA değerlendirmesi dokuz yıllık döngünün ardından yine okuma becerilerinin ağırlıklı alan olduğu uygulamadır. Bu uygulama yılında önceki değerlendirme dönemlerine göre bazı farklılıklar yapılmıştır. Okuma becerileri değerlendirme çerçevesinde metinlerin sınıflandırılması; metnin sunumu, metnin sınırlılığı ve metin türü olarak yapılmıştır. Metin türü sınıflamasına ilişkin alt başlıklar; Kaynak, Etkileşim şekli, Metin şekli ve Metin türü olarak sıralanmıştır. Araştırma kapsamında değerlendirilen PISA metin şekilleri 2018 uygulamasında üç başlık altında değerlendirilmiştir: Devamı olan metin (sürekli), Devamı olmayan metin (süreksiz) ve Karışık metin (OECD, 2019, s. 38; MEB, 2019b, s. 32). Bugüne kadar yapılan son uygulama olan PISA 2022 uygulamasında, okuma becerileri alanında yer verilen metin biçimleri 2018 yılında yapılan sınıflandırmaya göre ele alınmıştır. 2018 uygulaması sonrası açıklanan PISA 2018 Türkiye Ön Raporu'nda "Karışık metin" başlığı PISA 2022 Türkiye Raporu'nda "Karma metin" şeklini alsa da anlamsal bir fark yoktur. OECD tarafından yayımlanan raporlarda (OECD, 2019a; OECD, 2023) metin şekilleri aynı başlıklar altında tanımlanmıştır. Araştırmada metin şekilleri PISA 2022 Türkiye Raporu'nda yer alan başlıklar altında incelenmiştir. PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesinde metinlere yönelik sınıflandırmaların bir çeşidi olan metin şekilleri şu şekilde tanımlanabilir:

Devamı Olan Metinler (Continuous): Paragraflar hâlinde düzenlenebilen cümlelerden oluşurlar. Gazete haberleri, makaleler, romanlar, kısa hikâyeler, inceleme yazıları ve mektuplar bu sınıf içinde değerlendirilebilir (PISA, 2023, s.85).

Devamı Olmayan Metinler (Non-continuous): Bu türdeki metinler genellikle birkaç listenin birleşmesiyle meydana gelir. Kimi metinler tek bir listeden oluşurken bazıları da birbiriyle bağlantısı olan basit listelerden oluşur. Tablolar, grafikler, diyagramlar, reklamlar, planlar, kataloglar ve indeksler bu sınıfta değerlendirilir. Bu tür metinlerin oluşturulma şekli farklı olduğu için okunma yaklaşımı da farklılık gerektirir (PISA, 2023, s.85-86).

Karma Metinler (Mixed): Devamı olan ve devamı olmayan metinler şeklinde düzenlenmiş birçok ögenin bir araya getirilmesiyle oluşmuştur (PISA,2023, s.85-86).

Önceki PISA uygulamalarının bazılarında yer verilen “Çoklu (Birden fazla kaynağın bir araya getirilmesiyle oluşmuş) Metin” başlığı 2022 uygulamasında yer almaması sebebiyle değerlendirmeye katılmamıştır.

2.1.3.4. PISA Metin Türleri

Metin türleri metinlerin konularına, biçimsel ve teknik özelliklerine göre birbirinden ayrılmış şekilleridir (Kaldırım ve Tavşanlı, 2018, s.399).

PISA’da metin türleri; hikaye, açıklama, tartışma gibi okuma çerçevesinin temelini oluşturan kategoriler üzerine temellenmiş ve temel edebi amaçlara göre sınıflandırılmıştır (MEB, 2010b, s.26). PISA’daki metinler farklı türlerin temsil edilmesini sağlamak amacıyla öne çıkan özelliklerine göre sınıflandırılmaktadır (MEB, 2015b, s.95).

Türkçe dersi öğretim programlarında ders kitaplarında yer alacak metin türlerine değinilmiştir. Türkçe öğretim programlarındaki metin türleri genel olarak üç başlık altında toplanabilir: Bilgilendirici metin, Öyküleyici metin ve Şiir. Öğretim programlarındaki metin türleri Çizelge 6’da gösterilmiştir.

Çizelge 6. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Yer Alan Metin Türleri

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, 6, 7, 8. Sınıflar (MEB, 2006, s. 57)	İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 1-5. Sınıflar (MEB, 2009, s. 169)	Türkçe Dersi Öğretim Programı, 1-8.Sınıflar (MEB, 2015, s.9)	Türkçe Dersi Öğretim Programı, İlkokul ve Ortaokul 1-8.Sınıflar (MEB, 2019, s.16)
6.Sınıfta;şiir,hikâye, anı,masal,fabl,deneme, tiyatro, mektup			
7.Sınıfta;şiir, hikâye, anı, deneme, tiyatro, sohbet (söyleşi), gezi yazısı, biyografi 8.Sınıfta; şiir, hikâye, anı, makale, roman, deneme,sohbet (söyleşi),eleştiri, destan	Öyküleyici metin Bilgilendirici metin Şiir	Hikaye edici Bilgi verici Şiir	Bilgilendirici Hikaye edici Şiir

Kaynak: MEB.(2006). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar); MEB.(2009). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar); MEB. (2015a). Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar); MEB. (2019a). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).

Çizelge 6'yı incelediğimizde 2006 yılında metin türlerinin alt türler şeklinde ifade edildiği görülmektedir. 2009, 2015 ve 2019 programlarında ise metin türlerini tanımlayan ortak başlıklar yer almaktadır.

TDÖP (2019)'de metin kavramıyla ilgili metin sayısına ve metin türlerine ilişkin açıklamalar yapılırken ders kitaplarında yer alacak metinlerin üç ana biçim altında toplandığı söylenmiş, bu biçimler; bilgilendirici, hikaye edici ve şiir başlıklarıyla belirtilmiştir. Buradaki “biçim” tanımı PISA’da ele alınan “metin biçimi/şekli” ile örtüşmemektedir. TDÖP’de ele alınan metin biçimleri ders kitaplarında yer verilen metin türlerinin içeriğine göre bir ayrımı ifade ederken PISA’daki “metin biçimi” ile kastedilen metinlerin oluşum şekliyle ilgilidir.

PISA’da okuma yeterliliği, öğrencilerin yaşamlarında karşılaşacakları durumlarda yazılı bilgilerden yararlanma kabiliyetleri açısından ölçülmektedir. Bu yaklaşımda, okuma ile ilgili olarak alışlageldik bilginin kodunu açma (decoding) ve bilgiyi verilen şekliyle, açıkça belirtilen kadarıyla yorumlama anlayışının ötesine geçilmektedir. Öğrenciler, düz yazıdan listeler, grafikler ve şemalara kadar değişebilen farklı yazılı metin türleriyle karşı karşıya getirilmektedirler. Her bir metinle ilgili olarak onlardan, belirlenen bilgiyi elde etme (metinden bulma), metni yorumlama, okudukları üzerinde düşünme ve metni değerlendirme şeklindeki çeşitli görevleri (işlemler) yapmaları istenmektedir (MEB, 2005, s. 114).

PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesinde metinler farklı boyutlarda sınıflandırılmıştır. “Kaynak”, “Etkileşim Şekli”, “Metin Şekli” gibi metinlerin kaynağını, biçimini ve kapsamını ifade eden sınıflandırmaların yanı sıra “Metin Türü” başlığı altında ele alınan boyutta metinlerin içeriğine yönelik tanımlamalara yer verilmiştir. PISA değerlendirme çerçevesinde yer alan metin türlerine dair yıllara göre bir inceleme yapıldığında şu bilgilere ulaşılmıştır:

2000, 2003 ve 2006 yıllarında uygulanan PISA değerlendirmelerinde metin türleri sürekli ve süreksiz olmak üzere metin şekillerine yönelik iki başlık altında incelenmiştir. Çizelge 7’de bu başlıklara ve altı başlıklarına yer verilmiştir

Çizelge 7. 2003 ve 2006 PISA Değerlendirme Çerçevesinde Metin Türleri

Sürekli Metinler	Süreksiz Metinler
Öyküleme(Anlatı) Metinleri	Çizelgeler ve Grafikler
Açıklama Metinleri	Tablolar, Diyagramlar
Betimleme Metinleri	Haritalar, Formlar
Tartışma Metinleri	Bilgi Formları/Sayfaları
Yönerge (Uyarı) Metinleri	Çağrılar ve Reklamlar
Belgeler ve Kayıtlar	Makbuzlar
Köprü Metinler/Hipermetin (Hypertext)	Sertifikalar

Kaynak: OECD. (2006). s.47-48.

2000 yılı uygulamasında metin türlerine yönelik açıklamada Çizelge 7’de yer alan metin türlerinden “Belgeler ve Kayıtlar” başlığına yer verilmemiştir. Yine 2000 yılı uygulamasında “Süreksiz Metin” başlığı altında yer verilen “Listeler” başlığına 2003 yılında yer verilmemiştir (OECD, 1999, s. 26-28).

PISA okuma becerileri alanının ağırlıklı alan olduğu 2009 uygulamasında metin türlerine metin şekillerinden farklı bir başlıkta yer verilmiştir. 2009 PISA’da metin türleri altı başlıkta incelenmiştir: Betimleme (Tanımlama) Metinleri, Öyküleme Metinleri, Açıklama (Bilgilendirme) Metinleri, Tartışma Metinleri, Yönerge Metinleri, Faaliyet Metinleri (OECD, 2009, s.27). Ayrıca raporda hangi tür metinlerin hangi başlık altında ele alınacağına dair bilgiler de yer almaktadır. Çizelge 8’de PISA 2009’da yer verilen metin türlerine ve bu türlerin altında yer alan çeşitli şekillerdeki metinlere yer verilmiştir:

Çizelge 8. 2009 PISA Değerlendirme Çerçevesinde Metin Türleri ve Alt Metin Çeşitleri

Betimleme	Öyküleme (Anlatı)	Açıklama (Bilgilendirme)	Tartışma	Yönerge	Etkileşim/İşlem(trans action)
Gezi yazısı veya günlüklerde yer verilen tasvirler, Kataloglar, Coğrafi bir yer bildiren harita, Çevrimiçi bir uçuş programında yer verilen tasvirler Teknik bir kılavuzdaki işlev veya süreç tanımlaması	Romanlar, Kısa öyküler, Oyunlar, Biyografiler, Çizgi romanlar, Olay anlatan gazete haberleri	Akademik denemeler, Özetler, Tutanaklar, Bilimsel makaleler, Diyagramlar, Bellek modelleri, Nüfus eğilim grafikleri, Kavram haritaları Çevrimiçi ansiklopedideki giriş bölümü	Editöre yazılan mektuplar, Poster reklamı, Çevrimiçi bir forumdaki gönderiler, Bir kitap veya filmin web tabanlı yapılan incelemesi.	Yemek yapılış tarifleri, İlk yardım prosedürlerini gösteren diyagramlar, Bir bilgisayarın yazılım kılavuzu.	Mektuplar, davetiyeler, anketler, mülakatlar, kişisel mektuplar, Toplantı davet iletileri

Kaynak: OECD.(2009). s. 32-33.

2012 ve 2015 uygulamalarında yer alan metin türleri okuma becerisinin ağırlıklı alan olduğu 2009 yılında şekillendirilen haliyle kullanılmıştır. 2012 ve 2015 PISA uygulaması sonuçlarına yönelik OECD tarafından hazırlanan raporlarda PISA okuma becerileri alanının dayandırıldığı üç temel boyuttan biri olan “Metin” başlığı altında yapılan sınıflandırmada alt başlıklardan biri olarak metin türlerine de yer verilmiştir. Buna göre PISA’da kullanılan altı metin türü tanımlanmıştır: Betimleme, öyküleme, açıklama, tartışma, yönerge ve etkileşim(işlem) (OECD, 2013, s.63; OECD, 2017, s.55-56).

2018 PISA değerlendirmesinde okuma becerileri alanı bir kez daha ağırlıklı alan olarak yer almıştır. Bu yıl uygulanan PISA çalışmasında metin sınıflandırması için dört boyut kullanıldığı belirtilerek bu boyutlar şu şekilde sıralanmıştır: Kaynak, Etkileşim şekli, Metin şekli ve Metin türü. Uygulama sonrası hazırlanan raporda bu boyutlara ilişkin açıklamalar yapılmıştır, metin türü ile ilgili yapılan açıklamada metin türlerinin bir önceki çerçeveden farklı olmadığı belirtilmiştir (OECD, 2019b, s.35). Aynı yıl hazırlanan başka bir raporda (OECD, 2019a) metin türlerine dair şu açıklamalara yer verilmiştir:

Betimleme: Bir nesnenin özelliklerini anlatırken kullanılan ve tipik olarak “ne” sorusuna cevap veren metinlerdir. Betimlemeler çeşitli şekillerde olabilir. İzlenime dayalı betimlemeler öznel izlenimlere yer verirken teknik betimlemeler nesnel gözlemlere dayanır. Betimleme türündeki metinlerde diyagramlar ve çizimler kullanılır. Bir gezi yazısındaki ya da günlükteki belirli bölümler, bir yerin tasviri, bir katalog, coğrafi bir harita, çevrimiçi bir uçuş programı ve teknik bir kılavuzdaki tanımlamalar bu türün örnekleri arasındadır.

Hikaye (Anlatı): Hikaye metinlerinde nesnelerin zaman içindeki özelliklerine yer verilir. Bu tür metinler tipik olarak hikayelerdeki kahramanların ne zaman, hangi sırayla ve neden öyle davrandıkları ile ilgili soruları yanıtlar. Bu tür metinlere örnek olarak romanlar, kısa hikayeler, oyunlar, biyografiler, çizgi romanlar ve haber metinlerindeki olay incelemeleri verilebilir.

Açıklama: Açıklama metinleri bilgiyi birleşik kavramlar, zihinsel yapılar ya da bu tür kavramların veya zihinsel yapıların analiz edilebileceği unsurlar olarak sunar. Metin, farklı unsurların birbiriyle ilişkisinin nasıl olduğuna dair soruları yanıtlar. Özetler, tutanaklar, bilimsel makaleler, bir şeyin yapımına dair bir model gösteren diyagramlar, biyolojik sistem fonksiyonları, nüfus eğilimleri grafikleri,

kavram haritaları ve çevrimiçi bir ansiklopedinin girişi bu tür metinlere örnek gösterilebilir.

Tartışma: Bu metinler kavramlar ve önermeler arasındaki ilişkiyi açıklar. Genelde “niçin” sorusunun cevabıdır. İkna eden, görüş bildiren düşünce yazılarında odak düşüncelerde, bakış açılarındadır. Yorumlar olayları, nesneleri ve fikirleri özel bir düşünce, değer ve inanç sistemiyle ilişkilendirir. Bilimsel tartışmalar olayları, nesneleri ve fikirleri düşünce ve bilgi sistemleriyle ilişkilendirir, böylece ortaya çıkan önermelerin geçerli olup olmadığının değerlendirilmesini sağlar. Tartışma türü metinlere örnek olarak editöre yazılan mektuplar, poster ilanları, çevrimiçi bir forumdaki gönderiler ve web tabanlı kitap veya film incelemeleri verilebilir.

Yönerge: Bazen talimat metinleri olarak da adlandırılan yönerge metinleri ne yapılması gerektiği yönündeki yönergeleri kapsar. Bu metinlerde isteneni yerine getirmek amacıyla için yapılması gereken davranışlara yer verilir. Yönerge türü metinlere yemek tarifleri, ilk yardım basamaklarını gösteren bir dizi diyagram ve dijital yazılımın kılavuzu örnek verilebilir.

Etkileşim: Bir şeyin yapılmasını istemek, bir toplantı düzenleme veya bir arkadaşla sosyal ilişki kurmak gibi amaçlara yönelik hazırlanan metinlerdir. Günümüzde kişisel iletişim aracı olarak e-postaların, kısa mesajların, blogların ve sosyal paylaşım sitelerinin yaygınlaşmasıyla birlikte bu tür metinler son yıllarda bir okuma metni türü olarak çok daha önemli hale gelmiştir. Bu tür metinler arasında kişisel mektuplar, toplantıya katılım için yazılan mesajlar, davetiyeler, anketler, mülakatlar sayılabilir. (OECD, 2019a, s.46-48)

2022 yılında uygulanan son PISA döngüsünde metin türleri 2018’de ele alınan haliyle değerlendirilmiştir. Araştırma yapılırken metin türlerine ilişkin incelemelerde 2018 ve 2022 uygulamalarında yer verilen tanımlamalar esas alınmıştır.

2.1.3.5. PISA Okuma Becerileri Değerlendirme Alanındaki Bilişsel Süreçler

PISA’da okurun karşılaştığı bir metni okurken aktif olarak sergilediği süreçler değerlendirme kapsamına alınmış ve buna yönelik bilişsel süreçlere yer verilmiştir. PISA’nın 2000 yılında yapılan ilk uygulamasından günümüze tanımlanan bilişsel süreçlere yönelik birtakım değişimler olmuştur.

PISA okuma becerilerine ilişkin değerlendirme çerçevesi, PISA 2000’de kullanılan çerçeve program gözden geçirilerek geliştirilmiş ve 2009’da yenilenmiştir. PISA 2000’de öğrencilerin verilen bilginin ne kadarını hatırladıkları incelenirken, PISA 2009’da bilgiye ne düzeyde ulaşabilecekleri de incelenmiştir. PISA 2000’de öğrencilerin okuduklarını ne kadar iyi yorumlayabildikleri incelenirken, PISA 2009’da okuduklarını ne kadar iyi bir araya getirebildikleri veya bütünleştirebildikleri de incelenmiştir. Son olarak PISA 2009’da, PISA 2000’deki gibi öğrencilerin okuduklarını nasıl değerlendirdiği ve yansıttığı da dikkate alınmıştır (MEB, 2010b, s.5).

PISA, öğrencilerin çeşitli okuma görevlerini yerine getirme becerilerini değerlendirmektedir. Okuma becerilerinin ağırlıklı alan olduğu ilk PISA değerlendirmesi olan 2000 yılında yapılan uygulamada bilişsel süreçlere yönelik beş farklı okuma becerileri görevi tanımlanmıştır (OECD, 2000, s.18) :

- Bilgiye Erişme/Ulaşma
- Geniş Bir Anlayış Oluşturma
- Bir Yorum Geliştirme
- Metnin İçeriği Üzerine Düşünme
- Metnin Biçimi Üzerine Düşünme

2003 ve 2006 yıllarında yapılan uygulamalarda 2000 yılında yer alan okuma görevleri üç alt boyutta ele alınmıştır:

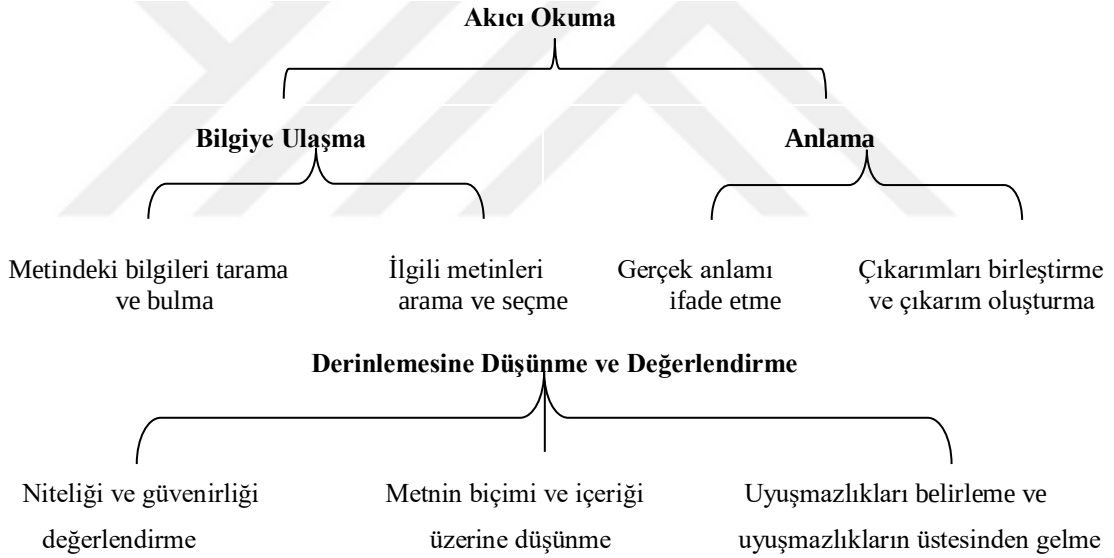
- Bilgiye Erişme,
- Yorumlama,
- Düşünme/Yansıtma ve Değerlendirme (OECD, 2003, s.116; OECD,2006, s.53).

Okurun metne yaklaşımını yani okurun metinle niçin ilgilendiğini gösteren bilişsel süreçler 2009 uygulamasında;

- “Bilgiye Ulaşma ve Bilgiyi Hatırlama,
- Bilgileri Bir Araya Getirme ve Yorumlama,
- Kendi Düşüncelerini Yansıtma ve Değerlendirme kategorilerinde ele alınmıştır (OECD, 2009, s.35; MEB, 2010b, s.27).”

PISA 2009’da bu üç kategoriye bir araya getiren ve ilişkilendiren dördüncü bir sınıflandırma da “karmaşık (complex)” terimi ile ifade edilmiştir (MEB, 2010b, s.27). 2012 ve 2015 yıllarında yapılan PISA değerlendirmelerinde de okuma becerileri bilişsel süreçleri bakımından 2009’da belirlenen çerçeve kullanılmıştır. PISA değerlendirmelerinin önceki uygulamalarında genel olarak “Metne Yaklaşım” başlığı altında yer alan bilişsel görevler/süreçler, okuma becerilerinin bir kez daha ağırlıklı alan olarak uygulandığı 2018 uygulamasında, okuma becerilerinin “Okuyucunun metinle etkileşime girdiği bilişsel süreçler” şeklinde belirtilen boyutu olarak ve “Bilişsel Süreçler” alt başlığında ele alınmıştır. 2018 uygulamasında okuma becerilerine dair bilişsel süreçler dört ayrı başlık altında alt ölçeklere ayrılarak incelenmiştir. PISA 2018’deki bilişsel süreçler ve alt süreçleri 2022 uygulamasında da aynı şekilde yer almıştır. Bu bilişsel süreçler Şekil 5’te gösterilmiştir:

Şekil 5. 2018 ve 2022 PISA Okuma Becerileri Alanındaki Bilişsel Süreçler ve Alt Süreçleri



2018 uygulamasının okuma becerileri açısından yeniliklerinden biri akıcı okuma sürecinin ayrı bir süreç olarak değerlendirilmesidir. Akıcı okuma diğer bilişsel süreçlerin temelini oluşturmaktadır (OECD, 2019b, s.35; MEB, 2019b, s.33). Okuma becerileri bilişsel süreçlerinin tanımlarına aşağıda yer verilmiştir:

Akıcı Okuma: PISA okuma akıcılığını metni etkili okuma, kolay ve verimli anlama olarak tanımlamaktadır. Okuma akıcılığı metnin içerdiği anlamı genel olarak kavramak amacıyla sözcükleri ve metni doğru okuyabilme, ayrıştırabilme, anlatabilme ve inceleyebilme becerisini içerir. PISA 2018’de okuma akıcılığı öğrencilere sunulan

çeşitli cümlelerin anlamlı olup olmadığı sorularak değerlendirilmiştir (OECD, 2019b, s.35; MEB, 2019b, s.33).

Akıcı okuma ile ilişkili maddeler öğrencilere değerlendirmenin başında verilmiştir. Öğrencilere “evet” ve “hayır” şeklinde verecekleri cevabın ardından sonraki cümleye geçeceklerine dair yönergeler sunulmuştur. Akıcı okuma ile ilgili maddeler öğrencilerin genel puanlarının hesaplanmasında dikkate alınmıştır.

Bilgiye Ulaşma: Okumayla ilgili önce gelen bilişsel süreç “Bilgiye ulaşma”dır. Geçmiş uygulamalarda bilgiye ulaşmanın yanı sıra ve bilgiyi hatırlama olarak da ele alınan bu süreç, okurun metnin belli bir bölümünde, belli bir bilgiye dair arama yapmasını ifade eder. Basılı metinlerde bilgiyi bulmak için gösterilen okuma becerileri ile dijital olarak yapılan okumada bilgiyi bulmak için gösterilen beceriler birbirinden farklıdır. Bilgiyi mümkün olan en kısa sürede ve en işe yarar şekilde bulmak amacıyla okurlar parçaların uyumunu, gerçeğe uygunluğunu ve güvenilirliğini belirleyebilmelidir. Okuma hızlarını ayarlayabilmeli, ilgisiz olduğunu düşündükleri bölümlere göz gezdirerek daha dikkatli okuma yapacakları bölümlere gelmelidirler. Başlıklar gibi metindeki bölümlerin konuyla ilgisini gösteren metin düzenleyici yapıları kullanabilmelidirler. PISA 2018’de “Bilgiye ulaşma” süreci kullanılan metin sayısına göre alt süreçlere ayrılmıştır (OECD, 2019b, s.35-36; MEB, 2019b, s.34):

Metindeki bilgileri tarama ve bulma: Okurun birkaç sözcük, cümle ya da sayı temeline dayanan değere ulaşabilmek için tek bir metin parçasını taraması olarak tanımlanabilir. Hedef bilgi metinde bire bir yer alsa da okur metnin tamamına yönelik bir anlam çıkarmalıdır (OECD, 2019b, s.35-36; MEB, 2019b, s.34).

İlgili metinleri arama ve seçme: Okurun birden fazla metin parçasıyla ilgilenmesi gereken durumlarda bu süreç kullanılır. Özellikle ihtiyaç duyulandan çok daha fazla metnin yer aldığı dijital ortamlarda yapılan okuma esnasında kullanılır. İstenen bilgiye ulaşmak için okuyucuların öncelikle uygun metni belirleyebilmesi gerekir ki bu da sürecin karmaşıklığını artırır. Bu süreçte başlıklar, yazar, ortam, yayın tarihi gibi kaynak bilgileri ve arama motoru sonuç sayfaları gibi bağlantı linkleri özel bir öneme sahiptir (OECD, 2019b, s.35-36; MEB, 2019b, s.34).

Anlama: Önceki değerlendirme çerçevelerinde “Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama” olarak adlandırılan “Anlama” sürecinde okur verilen metin parçasındaki anlamı kavrayabilmelidir. Başka bir deyişle, metinde aktarılan anlamı fark etmelidir. Metnin uzunluğuna göre iki alt sürece ayrılmıştır (OECD, 2019b, s.36; MEB, 2019b, s.34):

Gerçek anlamı ifade etme: Bu süreçte, okurların aranan bilgilere erişebilmek için tümceleri veya kısa paragrafları yorumlamaları gerekir. (OECD, 2019b, s.36; MEB, 2019b, s.34)

Çıkarımları birleştirme ve çıkarım oluşturma: Okurların daha uzun metinlerin anlamına yönelik çıkarımlar oluşturabilmeleri, çeşitli paragraf veya metinlerdeki bilgiler arasında bağlantı kurabilmeleri, bunların birbirleriyle (mekânsal, zamansal, nedensel vb.) ve soru ile ilişkileri üzerine çıkarımlar yapabilmeleri gerekmektedir. Okurlar farklı metinler arasındaki farklı bakış açılarını, çelişkileri belirleyebilmelidirler. Metnin ana fikrini belirlemek, metni özetlemek, başlık bulmak gibi görevler bu süreçle ilişkilidir. Daha çok birkaç metni ya da daha uzun bir metin bölümünü okurken bu sürece yer verilmektedir (OECD, 2019b, s.36; MEB, 2019b, s.34).

Değerlendirme ve Derinlemesine Düşünme: PISA 2018 okuma becerileri çerçevesindeki en üst düzey bilişsel süreçtir. Burada okurlar, verilen parçaların gerçek ya da çıkarımsal anlamlarını anlamının ötesine geçerek metnin içeriğini, şeklinin niteliğini, güvenilirliğini değerlendirebilmelidirler. Değerlendirme ve derinlemesine düşünme üç alt süreçte incelenmiştir (OECD, 2019b, s.36; MEB, 2019b, s.34):

Niteliği ve güvenilirliği değerlendirme: Okurun içeriğin geçerliliğine, doğruluğuna ve/veya tarafsız olup olmadığına yönelik değerlendirmeler yaparak karar verdiği süreçtir. Aynı zamanda bilgi kaynağının, yazarın amacının tespit edilmesinin ve yazarın yetkinliğinin ve donanımının değerlendirilmesini de içerir. Başka bir deyişle bu süreçte, metinde söylenenlerin kim tarafından, ne zaman, hangi amaçla yazıldığına belirlenmesi gerekir. (OECD, 2019b, s.36; MEB, 2019b, s.34)

Metnin içeriği ve biçimi üzerine düşünme: Bu süreçte okur metnin niteliğini ve biçimini değerlendirir. İçerik ve biçimin yazarın amacını ve bakış açısı ile tutarlılığını değerlendirebilmelidir. Okurlar gerçek hayattaki bilgi ve tecrübelerinden faydalanarak çeşitli bakış açılarını karşılaştırabilmelidir (OECD, 2019b, s.36; MEB, 2019b, s.34).

Uyuşmazlıkları belirleme ve uyuşmazlıkların üstesinden gelme: Okurların değişik metinlerdeki bilgileri karşılaştırmak, aralarındaki çelişkileri belirlemek ve ardından bu çelişkileri en iyi şekilde yöneterek giderebilmek için karar vermeleri gerekir. Bunu, kaynakların güvenilirliğini ve savların mantık ve sağlamlığını değerlendirerek yapabilirler. Bu bilişsel süreç, çok kaynaklı metinleri incelerken yaygın olarak kullanılır (OECD, 2019b, s.36; MEB, 2019b, s.34).

PISA’da yer alan sorularda öğrencilerin, PISA değerlendirme çerçevesinde yer verilen zihinsel süreçlerden bir veya birkaçını göstermeleri beklenir. Sorular, bir veya birkaç metnin oluşturduğu birimler halindedir (MEB, 2023, s. 88). PISA 2015 ve PISA 2018 uygulamalarındaki bilişsel süreçlerin soru dağılımını gösteren Çizelge 9 aşağıda verilmiştir:

Çizelge 9. PISA 2015 ve 2018 Değerlendirmelerindeki Bilişsel Süreçler ve Soruların Yüzdesel Dağılımı

PISA 2015 Uygulaması		PISA 2018 Uygulaması		
Süreçler	Soru Dağılışı	Süreçler	Alt Süreçler	Soru Dağılışı
Bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama	%25	Bilgiye Ulaşma (%25)	Metindeki bilgileri tarama ve bulma	%15
			İlgili metinleri arama ve seçme	%10
Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama	%50	Anlama (%45)	Gerçek anlamı ifade etme:	%15
			Çıkarımları birleştirme ve çıkarımlar oluşturmak	%30
Kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme	%25	Değerlendirme ve derinlemesine düşünme (%30)	Niteliği ve güvenilirliği değerlendirme	%20
			Metnin içeriği ve biçimi üzerine derinlemesine düşünme	
			Uyuşmazlıkları belirleme ve uyuşmazlıkların üstesinden gelme	%10

Kaynak: OECD.(2019b). s.35; MEB. (2019b). s.35.

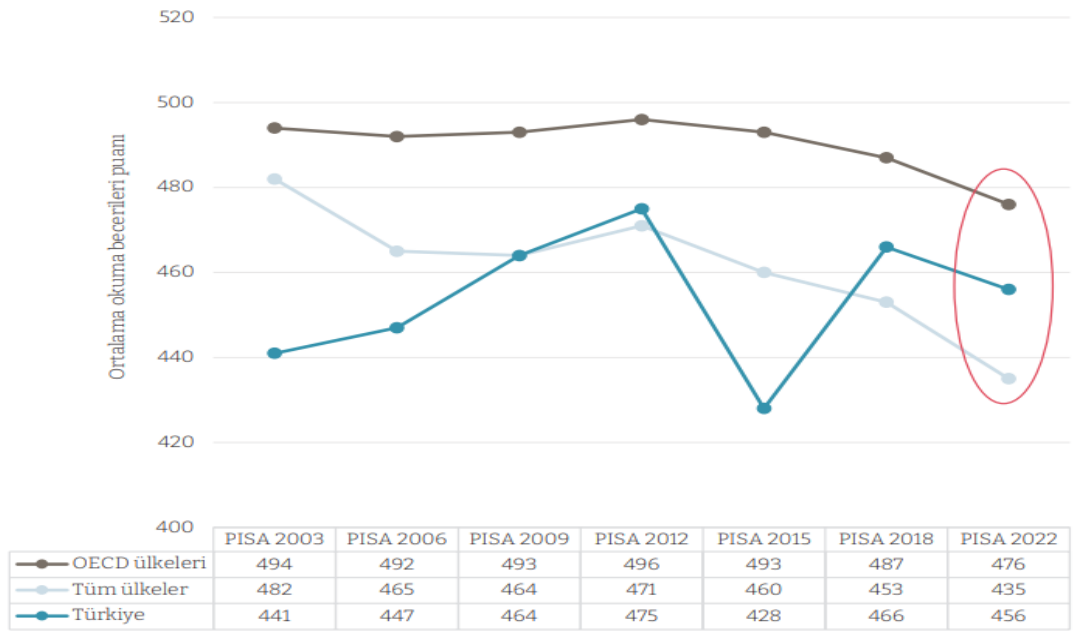
2.1.3.6. Türkiye’nin PISA Okuma Becerileri Değerlendirme Alanındaki Başarı Durumu

PISA 2022’ye 81 ülke katılmıştır. Bu ülkelerin okuma becerileri çerçevesindeki ortalama başarıları 329 ila 543 puan arasında değişmektedir. Katılım sağlayan ülkelerin bu alanındaki ortalama puanı 435’tir. PISA 2022’ye katılan ülkelerden OECD’ye üye olan ülkelerin okuma becerileri alanındaki ortalaması ise

476'dır. Türkiye'nin bu alanındaki ortalama puanı 456 olarak belirlenmiştir. Türkiye okuma becerileri alanında, PISA 2022'ye dahil olan 81 ülke içinde 36., OECD ülkeleri içinde ise 30. sıradadır (MEB, 2023, s.94).

2003-2022 yılları arasındaki PISA döngülerinde Türkiye'nin, OECD üyesi ülkelerin ve tüm katılımcı ülkelerin okuma becerileri alanındaki performansı Şekil 6'da gösterilmiştir:

Şekil 6. 2003-2022 Yılları Arasında Türkiye'nin, OECD Üyesi Ülkelerin ve Tüm Ülkelerin PISA Okuma Becerileri Alanı Performansları



Kaynak: MEB. (2023). PISA 2022 Türkiye Raporu. s.94

2003'ten 2022'ye kadar yapılan PISA değerlendirmelerine ülkemizin okuma becerilerindeki ortalama puanları incelendiğinde, 2003-2022 yılları arasında Türkiye'nin okuma becerileri değerlendirme alanındaki ortalamalarının 428 ila 475 aralığında seyrettiği görülmektedir. 2015 yılına kadar artış gösteren okuma becerileri puan ortalamaları 2015 yılında 47 puanlık bir düşüş yaşamış, 2018 yılında ise katılımcı diğer ülkeler ile OECD ülkelerinin puanlarında düşüş olurken Türkiye'nin puanında artış görülmüştür. 2022 uygulamasında katılımcı tüm ülkelerin okuma becerisi değerlendirme alanındaki puan ortalamalarında düşüş yaşanmıştır (MEB,2023, s.94).

Ülkemizin 2003 senesinde katılmaya başladığı PISA değerlendirmesinin okuma becerileri alanıyla ilgili sonuçlarına bakıldığında, OECD ülkelerinin 494 ortalama sağıp olduğı,Türkiye'nin ortalamasının 441 olduğı görölmüşür. 2003 PISA'sına ait okuma düzeyi verileri incelendiğinde OECD ülkeleri öğrencilerinin ortalaması üçüncü düzeyde bulunurken Türkiye'deki öğrencilerin üçte ikisinin (%67,7) üçüncü düzey ve üstünde yer alamadığı görölmüşür (MEB, 2005, s.118).

2006 yılında uygulanan PISA değerlendirme sonuçları incelendiğinde Türkiye'nin okuma becerileri ortalama puanının 447 olduğı ve 2006 yılında okuma becerisi alanında uygulamaya katılan 29 OECD ülkesi arasında 28. sırada yer aldığı görölmektedir. Ülkemizdeki öğrencilerin %63,2'si 2. okuma yeterli düzeyi ve altında kalmıştır. 1. okuma yeterli düzeyinin de altında kalan öğrenci yüzdesi %10,8, 1.okuma düzeyinde olan öğrenci yüzdesi %21,4'tür. OECD ülkeleri öğrencilerinin ortalama performansı 3. ve 4. düzeyde yer alırken Türkiye'nin 3 düzeydeki öğrenci oranı %24,5, 4.düzeydeki öğrenci oranı ise %10,3'tür (MEB, 2010a, s.71).

Okuma becerilerinin ağırlıklı alan olduğı 2009 yılında, Türkiye'nin okuma becerisi alanında aldığı puan ortalaması 464'ken, OECD ülkelerinkini 493'tür. Öğrencilerimizin okuma becerileri yeterlilik düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde, Türkiye'de örgün eğitimdeki 15 yaş kategorisindeki öğrencilerin 6. düzeyde başarı gösteremediğı görölmektedir. Türkiye'deki öğrencilerin yalnızca %1.8'i 5. düzeyde yer alırken, öğrencilerin %75,5'i 2. düzey ve daha üst yeterlilik düzeylerindedir (MEB, 2010b, s.38-39).

PISA 2012'de Türkiye okuma becerileri alanında 475 puan ortalamasına sahip olmuştur. OECD ülkelerinde ortalama 496'dır. Türkiye bu puan ortalamasıyla katılımcı 65 ülke arasında 42.sırada yer almış ve 24 ülkenin önüne geçmiştir. 2012 sonuçlarına göre; Türkiye'de okuma becerileri performansı açısından ilgili yaş grubu öğrencilerin %52,5'i 2.düzey ve altında performans göstermiştir. Türkiye'deki ilgili yaş grubu öğrencilerden 3.düzey ve üzerinde olanların oranı %47,6'dır. Öğrencilerin %4,1'i 5.düzeyde ve yalnızca %0,3'ü 6. düzeyde yer almaktadır (MEB, 2015b, s.99-102).

PISA 2015 uygulamasında Türkiye'nin okuma becerileri alanındaki ortalama puanında ciddi bir gerileme söz konusudur. 2015 değerlendirmesinde okuma becerileri alanında 428 puan ortalamasına sahip olan Türkiye, bir önceki döneme göre puanını 47 puan düşürmüştür. 2015 uygulamasında OECD ülkelerinin ortalama puanı 493'tür. PISA 2015'te Türkiye, katılım sağlayan 72 ülke arasında 50. sıradadır. PISA 2015 uygulamasında 1. düzey ve altındaki (alt yeterlik düzeyi) öğrenci oranı Türkiye'de %30; OECD'ye üye ülkelerde ise %20,1'dir. 2015 uygulamasında üst yeterlik düzeyi olarak belirtilen 5. düzeyi ve üstünde bulunan öğrenci oranı Türkiye'de %0,06'dır. Bu oran, OECD üyesi ülkelerde %8,3 olarak belirlenmiştir. PISA 2015'te Türkiye'de alt yeterlik düzeylerindeki yer alan öğrenci oranında artış olurken üst yeterlik düzeyine sahip olanların oranının azaldığı söylenebilir (MEB, 2016, s.30-33).

2018 yılında yapılan PISA değerlendirme uygulamasının sonuçları incelendiğinde ülkemizin ağırlıklı alan olan okuma becerilerindeki ortalama puanı 466 olarak belirlenmiştir. Bir önceki uygulama yılına göre okuma becerileri ortalama puanında artış olduğu görülmektedir. 2018 yılındaki uygulamaya katılan tüm ülkelerde ve OECD ülkelerinde bir önceki yıla göre okuma becerileri alanındaki ortalama puanlarda düşüş yaşanırken Türkiye'nin puanındaki artış dikkat çekicidir. Türkiye, okuma becerilerinde aldığı 466 puan ile katılımcıların ortalama puanı olan 453'ün üzerindedir. Öğrencilerin okuma becerileri yeterlilik düzeylerine yönelik sonuçlar ise şu şekildedir: 2018 yılı uygulamasında okuma becerileri değerlendirme çerçevesinde Türkiye'nin 2. ve daha üst düzeylerde yer alan öğrenci oranının %73,9 olduğu görülmüştür. Daha üst düzeyde yer alan öğrencilerin oranlarındaki artış da dikkat çekicidir. 4. yeterlik düzeyindeki öğrenci oranı 2015 uygulamasına göre %7,8 artarak %13,5'e, 5.düzeydeki öğrencilerin oranı ise %0,6'dan %3,1'e yükselmiştir. Türkiye, okuma becerileri alanındaki başarısıyla 79 ülkenin katıldığı PISA 2018'de genel olarak 40., 37 OECD üyesi ülke arasındaysa 31. olmuştur. Araştırmaya dahil olan ülkelerin sayısındaki artışa karşın Türkiye, 50. sıradan 40. sıraya yükselmeyi başarmıştır. Ayrıca Türkiye bir önceki dönem uygulaması olan PISA 2015'e göre okuma becerileri alanında ortalama puanını en çok artıran ikinci ülke olmuştur (MEB,2019b,s.26).

PISA uygulamasının sekizinci döngüsü olan ve 2021 yılında yapılması planlanmasına rağmen COVID-19 salgını sebebiyle 2022 yılında yapılan uygulamanın sonuçları şöyledir:

PISA 2022'ye 81 ülke katılmıştır, Bu ülkelerin okuma becerileri alanındaki ortalama puanları 329 ila 543 arasında değişmektedir. Tüm ülkelerin okuma becerileri çerçevesindeki değerlendirmeye göre ortalama puanı 435'tir. Okuma becerileri alanında OECD ülkelerinin performansı değerlendirildiğinde ortalama puanın 476 olduğu görülmektedir. Türkiye'nin okuma becerileri çerçevesinde aldığı 456 puanı, katılımcı ülkelerin ortalama puanından (435) yüksektir. Türkiye, 2022 PISA uygulamasındaki 81 ülke içinde 36. olduğu okuma becerileri alanında, 37 OECD ülkesi arasında 30. sıradadır. Yeterlik düzeylerine göre ortaya çıkan dağılımı incelediğimizde, Türkiye'de öğrencilerin %71'i okuma becerilerinde en alt yeterlik düzeyine -2.düzy- ulaşmıştır. Bu, Türkiye'deki öğrencilerin onda yedisinin bu alanda belirlenen temel yeterlik düzeylerini taşıdığı şeklinde yorumlanabilir. Türkiye'de öğrencilerin %31'i 2. seviyede, %26'sı 3. seviyede ve %12'si 4. seviyede performans göstermiştir. Üst performans seviyesine (5. ve 6. düzey) ulaşan öğrenci oranı ise %1,9 olmuştur (MEB, 2023, s.90-101).

Türkiye'de geriye dönük on yıllık süreçte alt ve üst düzeyindeki performans oranlarına bakıldığında ise okuma becerilerinde öğrencilerden alt performans seviyesindekilerin oranının arttığı, üst seviyede performans gösterenlerin oranının ise azaldığı söylenebilir (MEB,2023,s.114). Bu sonuçlar, Türkçe eğitiminde öğrencilerin üst performans düzeyindeki gelişimini destekleyecek girdilerin oluşması için kullanılan öğretim yöntemlerini, ders araç gereçlerinin niteliğini, öğrenciye sunulan materyallerin çeşitliliğini, okuma becerileri okuryazarlığı konusundaki öğrenci yetkinliğini sorgulamayı ve eksiklerin belirlenerek giderilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerektiğini göstermektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe Dersi Öğretim Programı, Türkçe dersi merkez sınav soruları ve Türkçe ders kitapları ile PISA okuma becerileri alanı arasındaki ilişkiye yönelik yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Altun (2021) yaptığı araştırmada, 2020-2021 eğitim – öğretim yılında MEB yayınlarından çıkan 8. sınıf Türkçe ders kitabında tema değerlendirme bölümlerinde yer alan soruları PISA okuma becerilerinde yer verilen yeterlik düzeylerine ve Bloom'un yenilenmiş bilişsel alan taksonomisine göre incelemiştir. Çalışmada, bu iki ölçüte göre değerlendirildiğinde ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının üst düzey becerileri ölçmede yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Soruların daha fazla çoktan seçmeli testten oluştuğunu ve alt düzey becerileri yansıttığı ifade edilmiştir.

Tuzlukaya (2019)'nın yaptığı araştırmada 2016-2017 eğitim - öğretim yılı II. dönemindeki 8.Sınıf Türkçe Merkezi Sınavı'nda sorulan 15 soru PISA okuma becerileri yeterlilikleri açısından incelenmiştir. 8.Sınıf Türkçe Merkezi Sınavı'nda yer alan soruların metin sunumu, metin türü ve metne yaklaşım gibi PISA okuma becerileri yeterlilikleri açısından değerlendirmesi yapılmış, şu sonuçlara ulaşılmıştır: 2016-2017 eğitim- öğretim yılında II. dönem 8. Sınıf Türkçe Merkezi Sınavı'nda yer alan soruların tamamının cümle ya da paragraflardan oluştuğu, bağımsız metin özelliği gösteren liste, grafik, tablo vb. ile ilgili sorular sorulmadığı görülmüştür. 8.Sınıf Türkçe Dersi Merkezî Sınav sorularının %40'ının tartışma türünde olduğu tespit edilmiştir. Soruların %26.66'sının olaya dayalı metin (Hikaye) olduğu, %13.33'ünün betimleyici özellikler taşıdığı, %13.33'ünün açıklama türünde metin olduğu, %6.66'sının şiir türünde olduğu belirtilmiştir. Yönerge türünde ise herhangi bir soru sorulmadığı saptanmıştır. 8. Sınıf Türkçe Dersi Merkezî Sınav'ında yer alan soruların 11'inin “bilgileri bir araya getirme ve yorumlama” yaklaşımı ile sorulduğu, “bilgiye ulaşma ve hatırlama” ile “kendi düşüncelerini yansıtmaya ve metni değerlendirme” yaklaşımlarından ikisi sorulduğu belirlenmiştir. 8. Sınıf Türkçe Dersi Merkezî Sınav sorularının yeterlik düzeylerinin 1a, 2 ve 3. düzeylerde yoğunlaştığı; 4, 5 ve 6. düzeyleri ölçecek soru yapılarının sınava dahil edilmediği belirtilmiştir.

Batur, Ulutaş ve Beyret (2019), 2018 yılında yapılan LGS ‘de yer alan Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleriyle örtüşüp örtüşmediğini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada sınav sorularında PISA’nın 1b, 4 ve 5. düzeylerine yönelik sorulara yer verilmediğini; 1a düzeyinde 1; 2. düzeyde 11; 3. düzeyde 7 ve 6. düzeyde 1 sorunun yer verildiğini belirtmişlerdir. Çalışmada, LGS sınavında 4 ve 5. düzeyde değerlendirilebilecek niteliklere yönelik soru türlerine yer verilmemesinin bir eksiklik olduğu belirtilmiş, sorulacak soruların 4, 5 ve 6. düzeylerde olmasının üst düzey anlama becerilerine hizmet edeceği söylenmiştir.

Aktaş (2022), “2018-2021 LGS Türkçe Sorularının PISA Okuma Yeterlik Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada, 2018-2021 yılları arasındaki dört LGS’de yer alan 66 Türkçe (okuduğunu anlama) sorusunu incelemiş ve LGS Türkçe sorularının incelenen yıllarda daha çok 3. düzeyde olduğu, üst düzey düşünme becerilerini ölçmede yeterli olmadığını belirlemiştir.

Aydın (2022), LGS’de yer alan Türkçe sorularının, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve PISA Okuma Becerileri Yeterlikleri bağlamında incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada, 2018-2021 yılları arasında LGS’de sorulan 80 Türkçe sorusunu incelemiş, bu soruların ağırlıklı olarak okuma becerisine, asgari düzeyde yazma becerisine yönelik sorular olduğunu tespit etmiştir. Okuma ve yazma becerisi bağlamında da kimi kazanımlara yönelik soruların her uygulamada yer aldığını kimi kazanımların ise hiçbir uygulamada soru olarak yer almadığını belirtmiş; son dört yılda gerçekleştirilen LGS sınavlarında dinleme ve konuşma beceri alanlarına yönelik soruların da yer almadığını saptamıştır. Araştırmanın bir diğer boyutunda LGS’de yer alan soruların PISA Okuma Becerileri Yeterlikleri kapsamında bir incelemesini yapmış, 2018 ve 2021 yıllarında alt düzey yeterliklerine yönelik soruların; 2019 ve 2020 yıllarında ise nispeten üst düzey yeterliklere yönelik soruların sınavlarda yer aldığı sonucuna ulaşmıştır.

Evcı (2021), yaptığı çalışmada 2019-2020 eğitim-öğretim yılında okutulan ortaokul (5-8.sınıf) Türkçe ders kitaplarındaki metinleri PISA ölçütünde metinsellik özelliklerine göre incelemiştir. Araştırma nesnesini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda okutulan Türkçe ders kitaplarında yer alan ve PISA’nın sürekli

metin olarak kategorize ettiği 99 okuma metni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, PISA ölçütünde metinsellik özelliklerini ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan 99 okuma metninin 67'sinin yeterli, 29'unun orta ve 3'ünün yetersiz düzeyde taşıdığı belirlenmiştir. PISA ölçütünde metinsellik özelliklerinin ortaokul (5-8. sınıf) Türkçe ders kitaplarında en iyi düzeyde 7. sınıf ders kitabında, en kötü düzeyde ise 5. sınıf ders kitabında temsil edildiği saptanmıştır. Araştırmada, PISA ölçütünde metinsellik özelliklerinden “ana düşünce” alt ölçütünün ders kitaplarında en iyi düzeyde temsil edilirken, “farklı bakış açıları” alt ölçütünün en kötü düzeyde temsil edildiği belirtilmiştir.

Batur ve Alevli (2014) tarafından yapılan Okuma Becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilikleri açısından incelendiği araştırmada, 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Okuma Becerisi kazanımlarıyla PISA okuma yeterlilikleri karşılaştırılmış ve Türkçe dersi kazanımlarının daha çok PISA'daki alt düzey yeterliliklere hitap ettiği, PISA'nın beş ve altıncı düzeydeki yeterlilikleriyle doğrudan örtüşebilecek kazanımlarının bulunmadığı görölmüştür. Türkçe dersi kazanımlarının hizmet etmediği bu düzeylerdeki okuma yeterlilikleriyle Okuma Becerileri dersinin eleştirel okuma kazanımlarının büyük oranda örtüştüğü söylenmiştir. Okuma Becerileri dersine giren Türkçe öğretmenlerinin katıldığı araştırmada, uygulamada yaşanan sorunların dersin amacına ulaşmasını engellediği belirtilmiştir.

İlkin (2022), 2018 yılında yapılan PISA uygulamasının okuma becerisi verilerinden yola çıkarak yaptığı araştırmada, her kıtada okuma becerileri alanında birinci olan ölkelerin ana dili öğretim programları ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; ana dili öğretim programlarının kazanım göstergelerindeki benzerliklerin dikkat çektiğini fakat ana dili öğretim programlarında yer alan ve kazanımları destekleyen yetkinliklerin, değerlerin, kullanılan materyallerin, yöntem ve tekniklerin, ölçme ve değerlendirme kriterlerinin farklılıklar gösterdiğini belirtmiştir.

Kalaycı(2022), PISA'da başarılı olarak değerlendirilen ölkelerin ve Türkiye'nin ana dili öğretim programlarını incelemiş ve çalışmada ANFIS ile bu programlar analiz edilmiştir. Araştırmada; 2012-2018 PISA uygulamalarının okuma

becerisi çerçevesinde devamlı olarak ilk 10 içerisindeki Singapur, Hong Kong, Güney Kore, İrlanda, Finlandiya ve Kanada ile sıralamada yükselen İsveç ve ABD'nin ana dili öğretim programları incelenmiş ve Türkçe öğretim programıyla karşılaştırmalı olarak ANFIS ile analiz edilmiştir. Araştırmada ülkelerin tamamının program içeriklerine yer verilirken, ortak olarak alınan dört dil becerisine göre en fazla ve en az kazanımlara sahip ülkeler belirlenmiştir. Araştırmanın ANFIS analizi sonucu tüm dil becerilerindeki kazanım sayısı ile PISA başarı puanı arasında doğru orantı bulunmadığı; okuma-dinleme, okuma-konuşma, okuma ve yazma arasındaki ilişkinin “çok iyi”, okuma-dinleme-konuşma-yazma arasındaki ilişkinin ise “ortalama” düzeyde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Okuma becerisinde başarıya ulaşmak için tüm dil becerilerinin bütünleşik şekilde kullanılmasının ilişki değerini düşürdüğü tespit edilmiştir.

İnce ve Gözütok (2017) tarafından Türkçe 6-8. sınıf ders kitaplarına yönelik PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesinden yola çıkarak yapılan araştırmada, Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinleri format ve tür bakımından PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesinde yer alan “metnin sunumu, metin formatı, metin türü, metne yaklaşımlar, metnin kullanım amaçları” açılarından incelenmiştir. Ulaşılan bulgulardan yola çıkarak; Türkçe 6-8. sınıf öğretim programı kılavuzunda sürekli ve süreksiz metinlerin yer aldığı fakat ders kitaplarında süreksiz metinlerin yer almadığı belirtilmiştir. Ayrıca incelenen ders kitaplarında PISA karma ve çoğul metin türlerine yer verilmediği tespit edilmiştir. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin çoğunlukla öyküleme (hikâye) türünde olduğu, tartışma ve yönerge türlerindeki metinlere yer verilmediği belirtilmiştir.

İnce ve Gözütok (2018) yaptıkları bir başka araştırmada, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının PISA'da yoklanan okuma becerileri açısından analizini yapmışlardır. Buna göre; Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında yer alan okuma becerileri kazanımlarının, PISA'nın 1, 2 ve 3. düzeylerdeki becerilerine yönelik olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmasında Benzer (2019), 2019-2020 yılında ortaokullarda kullanılan Türkçe ders kitaplarının okuduğunu anlama sorularını PISA 2015 ve 2018 uygulamalarında tanımlanan 8 yeterlik düzeyine göre incelemiş, ders kitaplarındaki soruların %0.5'inin 1c, %36.5'inin 1b, %18.9'unun 1a, %28'inin 2. düzey,

%10'unun 3. düzey, %4.9'unun 4. düzey, %1'inin 5. düzey ve %0.1'inin 6. düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Diker Coşkun (2013) araştırmasında, Türkçe ders kitaplarının PISA sınavı okuma ölçütlerine göre incelemesini yapmıştır. Araştırma sonucunda ders kitaplarının ve öğrenci çalışma kitaplarının üst düzey düşünme gerektiren okuma becerilerini geliştirmede yetersiz olduğunu, okuma amacına ve okuma şekillerine göre metin türlerinin ders kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarında yeter sayıda olmadığını ve ölçme değerlendirme çalışmalarının da sözü edilen ölçütleri kapsamadığını ve alt okuma beceri düzeyine ilişkin olduğunu bulmuştur.



3.YÖNTEM

Bu bölümde yapılan araştırmanın yönetimi tanıtılmış, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve teknikleri, verilerin toplama süreci, verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, tarama modeliyle yapılmış betimsel nitelikli bir araştırmadır. Karasar'a göre tarama modelleri, geçmişte var olmuş ya da hala var olmaya devam eden bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Buna göre; araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi ortamında ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır, değiştirilmeye veya etkilenmeye çalışılmaz, önemli olan onun uygun şekilde gözlenmesi ve belirlenebilmesidir (Karasar, 2005, s.77). Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada verilerin toplanması doküman analizi tekniği ile yapılmıştır. Elde edilen verilerin çözülmesi aşamasında nitel veri analizi tekniklerinden biri olan betimsel analiz kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim – öğretim yılında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının onayı ile Türkiye'deki devlet ortaokullarında Türkçe ders kitabı olarak kullanılan kitaplar oluşturmaktadır. Buna göre, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde farklı yayınevlerinden çıkan yedi Türkçe kitabının okullara dağıtıldığı belirlenmiştir. Araştırma aşamasında, araştırma evreninde yer alan tüm kitapları incelemek yerine zaman, kontrol güçlükleri, ekonomi ve ulaşılabilirlik yönünden kolaylık sağlamak amacıyla çalışma evreninden örneklem seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir (elverişli) örnekleme yöntemiyle bu kitaplardan

Balıkesir ilinde 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde okutulan birer kitap seçilerek incelenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Teknikleri

Bu araştırma bir nitel araştırmadır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.39). Araştırma, nitel araştırma metotlardan biri olan doküman analizi tekniği (belgesel tarama) ile yapılmıştır. Araştırmada kullanılan doküman analizi tekniği ile ilgili Şimşek (2009, s.42), doküman incelemesinin araştırılması hedeflenen, olay veya olgular hakkında, bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsadığını söylemiştir.

Dokümanlar, uzun yıllar boyunca nitel araştırmalarda önemli bir unsur olmuştur (Kıral, 2020, s. 170). Doküman analizi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir (Sak vd., 2021, s. 228). Doküman incelemesi, belli bir amaca yönelik olarak; kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar (Karasar, 2005, s. 183).

Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin, etkinliklerde ve tema değerlendirme bölümlerinde soru bağlamı olarak verilen metinlerin PISA'da ele alınan şekliyle biçim, tür özelliklerinin ve Türkçe ders kitaplarındaki okuma becerisine yönelik etkinliklerde ve tema değerlendirme bölümlerinde yer alan soruların PISA'daki bilişsel süreçlere göre sınıflandırmasının nasıl olduğunun araştırıldığı çalışmada verilerin toplanması basamağında kullanılan Türkçe ders kitapları Çizelge 10'da gösterilmiştir.

Çizelge 10. Araştırmaya Dahil Edilen Türkçe Ders Kitapları ve Yayınevleri

Kitabın Adı	Sayfa Sayısı	Yayınevi
Ortaokul/İmam Hatip Ortaokulu 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	255	KOZA Yayın AŞ
Ortaokul/İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	256	MEB
Ortaokul/İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	254	DÖRTEL Yayıncılık
Ortaokul/İmam Hatip Ortaokulu 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	296	MEB

5-8. sınıf Türkçe ders kitaplarında her sınıf düzeyinde 8 tema yer almaktadır. “Erdemler”, “Millî Kültürümüz”, “Millî Mücadele ve Atatürk” temalarının her sınıfta yer verilmesi zorunludur (TDÖP,2019, s.15).

Zorunlu temalar dışında kitapta yer alacak diğer temalar kitap yazarlarınca belirlenebilir. Kitaplarda tüm temalarda 4’er metin bulunmaktadır. Bu metinlerin 3’ü okumaya yönelik, 1’i ise dinleme/ izleme metnidir. Her sınıf düzeyinde Türkçe ders kitaplarında toplam 32 metin bulunmaktadır. Ayrıca yine her sınıf için Türkçe ders kitabında tüm temalarda birer tane olacak şekilde 8 serbest okuma metnine yer verilmiştir. Bu metinlerle beraber ders kitaplarında 40 metin yer almaktadır. Araştırmanın probleminde belirtildiği üzere Çizelge 10’da gösterilen Türkçe ders kitaplarındaki ana okuma metinleri, okuma becerisine dönük olarak etkinliklerde verilen metinler ile tema değerlendirme bölümlerinde yer alan okuma becerisi ile ilgili metinler araştırmaya dâhil edilirken dinleme/izleme metinleri, bu metinlerin etkinlikleri ve serbest okuma metinleri araştırmaya dâhil edilmemiştir.

3.4. Verilerin Toplanma Süreci

Verilerin toplanması süreci araştırmanın alt problemlerini oluşturan sorular doğrultusunda dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Çizelge 10’da gösterilen kitaplar Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün kitap deposundan araştırmacı tarafından temin edilmiştir. Temin edilen ders kitaplarındaki her bir temada ve Tema

Değerlendirme bölümlerinde yer alan okuma metinleri PISA’da ele alınan haliyle “Metin şekli” ve “Metin türü” başlıkları altında incelenmiştir. Okuma becerisine dönük etkinlikler, metin altı sorular ve tema sonlarında bulunan “Tema Değerlendirme” bölümlerinde yer alan metinler ve bu metinlere bağlı sorular “Bilişsel Süreçler” başlığı altında değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler nicel olarak çizelgelerle gösterilmiştir.

PISA 2022 okuma becerileri değerlendirme çerçevesinde yer verilen metin şekilleri (Çizelge 11), metin türleri (Çizelge 12) ve bilişsel süreçler (Çizelge 13) şu başlıklar altında ele alınmıştır:

Çizelge 11. PISA Metin Şekilleri

Devamı Olan Metinler	Devamı Olmayan Metinler	Karma Metinler
----------------------	-------------------------	----------------

Kaynak: MEB.(2023). s. 85

Çizelge 12. PISA Metin Türleri

Hikaye	Betimleme	Açıklama	Tartışma	Etkileşim	Yönerge
--------	-----------	----------	----------	-----------	---------

Kaynak: MEB.(2023). s. 86

Çizelge 13. Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesinde Tanımlanan Bilişsel Süreçler

Akıcı okuma	Bilgiye ulaşma - Metindeki bilgileri tarama ve bulma - İlgili metinleri arama ve seçme
	Anlama - Gerçek anlamı ifade etme - Çıkarımları birleştirme ve çıkarımlar oluşturma
	Değerlendirme ve derinlemesine düşünme - Niteliği ve güvenilirliği değerlendirme - Metnin içeriği ve biçimi üzerine düşünme - Uyuşmazlıkları belirleme ve uyuşmazlıkların üstesinden gelme

Kaynak: MEB.(2023). s.87

PISA 2018 ve 2022 uygulamalarında öğrencilere sunulan çeşitli cümlelerin mantıklı olup olmadığına yönelik çıkarımlar yapmaları istenmiş ve öğrencilerin akıcı okuma yapıp yapamadıkları değerlendirilmiştir (MEB, 2023, s.87). Araştırmada Türkçe ders kitaplarındaki okuma becerisine yönelik etkinliklerde ve Tema Değerlendirme bölümlerinde yer alan sorular, akıcı okuma dışındaki bilişsel süreçlere (Bilgiye ulaşma, Anlama, Değerlendirme ve derinlemesine düşünme) göre PISA 2022’de ele alınan haliyle incelenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Türkçe 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan okuma metinleri, etkinlik ve Tema Değerlendirme bölümlerindeki okuma becerisine dönük metinler, PISA değerlendirme çerçevesinde yer alan metin şekli ve metin türü bakımından doküman incelemesi yöntemiyle incelenmiştir. Ayrıca çalışmada okuma becerisine dönük etkinliklerde ve Tema Değerlendirme bölümlerinde yer alan metin altı sorular PISA’da ele alınan okuma becerileri bilişsel süreçleri açısından değerlendirilmiştir ve elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. İçerik analizleri kendi içinde türlere (meta-analiz, meta sentez (tematik içerik analizi) ve betimsel içerik analizi) ayrılır (Çalık ve Sözbilir, 2014, s.34). Betimsel içerik analizi yöntemi, bir konuda ya da alanda birbirinden bağımsız şekilde yapılan derinlemesine incelenip düzenlenen nitel ve nicel çalışmalar anlamına gelebilir (E. Ültay, Akyurt ve N. Ültay, 2021, s.189). Bu yaklaşımda, elde edilen veriler, daha önce belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmak betimsel analizin amacıdır (Şimşek, 2009, s.44).

Araştırmada, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında okutulan Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinleri ile etkinlik ve tema değerlendirme bölümlerinde soru bağlamı olarak verilen metinlerin şekil ve tür özelliklerine; okuma becerisine yönelik etkinliklerde ve tema değerlendirme bölümlerinde yer alan soruların PISA’da ele alınan haliyle bilişsel süreçlere göre sınıflandırması yapılmıştır. İlk olarak Türkçe ders kitaplarındaki okumaya dönük metinler, etkinlikler ve tema değerlendirmelerde yer alan metinler şekil ve tür bakımından PISA 2022 Türkiye Raporu (MEB, 2023)’nda, “Metin Türleri” başlığı altında verilen

“Metin şekli” ve “Metin türü” boyutlarında yer alan alt başlıklara göre sınıflandırılmıştır. Metinlerin şekil ve tür bakımından incelenmesinin ardından okuma metinleri ile ilgili etkinliklerde ve tema değerlendirme bölümlerinde yer alan okuma becerisine yönelik sorular, PISA 2022 Türkiye Raporu (MEB,2023)’nda “Bilişsel Süreçler” başlığı altında ele alınan bilişsel süreçlere göre kodlanmıştır. Elde edilen verilerden yola çıkarak sonuçlar oluşturulmuştur. Araştırmacı ve alan uzmanı olan iki Türkçe öğretmeni arasında görüş ayrılığı durumlarında ayrılığa sebep olan verilere yönelik inceleme tekrar yapılmıştır. Tüm veriler üzerinde görüş birliğine varıldıktan sonra ulaşılan bulgular PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesi ile ilgili bilgiye sahip olan bir alan uzmanına sunulmuş, görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenirliği, “Görüş Birliği = $\frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$ ” formülünü kullanarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmacı ve alan uzmanları arasında %89 oranında görüş birliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda, PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesi kapsamında 5, 6, 7 ve 8.sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma becerisine dönük asıl metinler ile etkinlik ve tema değerlendirme bölümlerindeki metinlerin şekli, tür özellikleri ve bu metinlere yönelik metin altı soruların bilişsel süreç değerlendirmeleri çizelgelerle gösterilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın problemi ve alt problemleri ile ilgili verilerin incelenmesi sonucu ulaşılan bulgulara ve bulgulardan yola çıkarak yapılan yorumlara yer verilmiştir.

4.1 Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgulara ve bu bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemini oluşturan “Türkçe ders kitaplarındaki okuma metnlerinin, etkinliklerde soru bağlamı olarak verilen metnlerin, tema değerlendirme bölümlerinde soru bağlamı olarak verilen metnlerin PISA’da ele alınan haliyle şekil özellikleri nasıldır?” sorusundan hareketle ders kitaplarındaki okuma metnleri ile etkinliklerde ve tema değerlendirme bölümlerinde soru bağlamı olarak verilen okuma becerisine yönelik 184 metin PISA’daki metin şekilleri açısından incelenmiş, ulaşılan bulgularla ilgili veriler Çizelge 14’te gösterilmiştir:

Çizelge 14. 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Metnlerinin PISA’daki Metin Şekilleri Açısından Sınıflandırması

<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>Devamı Olan Metinler</i>			<i>Devamı Olmayan Metinler</i>			<i>Karma Metinler</i>			<i>Toplam</i>
	<i>Okuma Metni</i>	<i>Etkinlik Metni</i>	<i>Tema D. Metni</i>	<i>Okuma Metni</i>	<i>Etkinlik Metni</i>	<i>Tema D. Metni</i>	<i>Okuma Metni</i>	<i>Etkinlik Metni</i>	<i>Tema D. Metni</i>	
5	24	4	8	-	3	-	-	-	-	39
6	24	21	8	-	5	-	-	-	-	58
7	24	1	10	-	1	-	-	-	-	36
8	24	8	14	-	4	1	-	-	-	51
<i>Toplam</i>	96	34	40	-	13	1	-	-	-	184

Çizelge 14 incelendiğinde 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan asıl okuma metnlerinin şekil olarak “Devamı Olan Metinler” kategorisinde olduğu görülmektedir. Hiçbir sınıf düzeyinde ana metin olarak devamı olmayan ve karma metinler kullanılmadığı saptanmıştır. Devamı olmayan ve karma metinlere Türkçe ders kitaplarında ana metin olarak daha fazla yer verilmesi öğrencilerin bu tür metinleri anlama, kavrama ve yorumlama ile ilgili becerilerinin artması açısından önemlidir. Yine Çizelge 14’ten yola çıkarak tüm sınıf düzeylerinde etkinliklerde yer alan okuma becerisine yönelik metinlerin de metin şekli bakımından daha çok devamı olan metinlerden seçildiği söylenebilir. Etkinliklerde yer alan okuma becerisine yönelik metinlerde, 34 tane devamı olan metin; 13 tane devamı olmayan metin kullanılırken etkinliklerde de karma metin şeklindeki metinler yer almamaktadır.

Etkinliklerde okuma becerisi ile ilgili soru bağlamı olarak kullanılan bu metinler sınıf düzeylerine göre incelendiğinde; 5.sınıflarda 7 metin etkinliklerde soru bağlamı olarak kullanılmıştır. Bu metinlerin 4’ü devamı olan metin; 3’ü ise devamı olmayan metin şeklindedir. 6.sınıf ders kitabında etkinliklerde yer alan 26 metin okuma becerisine dönük soru bağlamı olarak kullanılmıştır. Bu metinlerden 21 tanesi devamı olan metin; 5 tanesi devamı olmayan metindir. İncelemeye dahil edilen 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde 2 metin okuma becerisiyle ilişkili olarak kullanılmıştır. Bu metinlerden 1’i devamı olan metin; 1’i de devamı olmayan metin şekline sahiptir. Okuma becerisine dönük etkinliklerde soru bağlamı olarak verilen metin sayısı 8.sınıflarda 12’dir. Bu metinlerden 8’i devamı olan metin; 4’ü devamı olmayan metindir. 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde yer alan okuma becerisine yönelik metinlerin hiçbirinin karma metin olmadığı belirlenmiştir.

Tema değerlendirme bölümlerinde soru bağlamı olarak kullanılan okuma metinleri incelendiğinde, devamı olan metin sayısının 40; devamı olmayan metin sayısının 1 olduğu görülmüştür. Hiçbir sınıf düzeyinde tema değerlendirme bölümlerinde karma metin kullanılmadığı belirlenmiştir. Tema sonlarında yer alan tema değerlendirme bölümlerinde okuma becerisi ile ilgili soru bağlamı olarak kullanılan bu metinler sınıf düzeylerine göre incelendiğinde; 5.sınıf ders kitabında 8

metin okuma becerisi ile ilişkilidir ve bu metinlerin tümü devamı olan metindir. 6.sınıf kitabındaki tema değerlendirme bölümlerinde okuma becerisine yönelik 8 metin kullanılmıştır ve bu metinlerin tümü devamı olan metindir. 7.sınıf ders kitabındaki tema değerlendirme bölümleri incelendiğinde, bu bölümlerde okuma becerisine yönelik olarak kullanılan 10 metnin tümü “Devamı Olan Metinler” kategorisinde yer almaktadır. 8.sınıf Türkçe ders kitabı tema değerlendirme bölümlerinde okuma becerisine dönük olarak yer alan 14 metnin 13 tanesi devamı olan metin; 1 tanesi devamı olmayan metindir.

Çizelge 14’te verilen bulgular değerlendirildiğinde; 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında okuma metni olarak yer alan ve etkinlikler ile tema değerlendirme bölümlerinde okuma becerisine yönelik soru bağlamı olarak kullanılan metinlere yönelik yapılan inceleme sonucunda kullanılan 184 metnin daha çok devamı olan metinlerden seçildiği söylenebilir.

Etkinliklerde soru bağlamı olarak yer alan metinler sayısal olarak ifade edilirse; MEB Yayınlarına ait 6. sınıf Türkçe ders kitabında 26, 8. sınıf Türkçe ders kitabında ise 12 metnin etkinliklerde bu amaçla kullanıldığı görülmüştür. Diğer yayınevlerinden çıkan 5 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde soru bağlamı olarak kullanılan metin sayıları ise şu şekildedir: 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde okuma becerisine yönelik metin 7; 7. sınıf Türkçe ders kitabında ise 2’dir. Buna göre, MEB yayınlarından çıkan 6.sınıf Türkçe ders kitabında etkinliklerde okuma becerisine yönelik soru bağlamı olarak kullanılan metin sayısının diğer sınıf düzeylerindekiyle daha fazla olduğunu söylemek mümkündür.

Türkçe ders kitaplarındaki tema değerlendirme bölümleri incelendiğinde bu bölümlerde okuma becerisiyle ilgili soru bağlamında kullanılan metinlerin şekil özelliklerine göre şu sonuçlara varılmıştır:

5. sınıf Türkçe kitabında tema sonlarındaki bölümlerde yalnızca devamı olan metinlerden seçilen 8 metin kullanılmıştır. 6. sınıf Türkçe kitabındaki tema değerlendirme bölümlerindeki 8 metnin tamamı devamı olan metindir. 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme bölümlerinde 10 metin okuma becerisine yönelik soru bağlamında kullanılmıştır ve bu metinler devamı olan metin

şeklindedir. 8. sınıf kitabında ise tema değerlendirme bölümlerinde okuma becerisiyle ilintili 15 metin yer almaktadır. Bu metinlerin 14 tanesi devamı olan metinken 1 tanesi devamı olmayan metindir. Bu durumda, incelenen Türkçe ders kitaplarındaki tema değerlendirme bölümlerinde okuma becerisine yönelik soru bağlamında kullanılan metinlerin daha çok devamı olan metinlerden seçildiği söylenebilir.

Aşağıda değerlendirilen Türkçe ders kitaplarında asıl okuma metni olarak kullanılmış devamı olan metin örneklerine yer verilmiştir:

DEDEM KORKUT ÖYKÜLERİ ÜZERİNE

Türklerin Anadolu'ya gelişi, 11. yüzyıla rastlar. Bu gelenler Oğuz Türkleriydi. Bunlara daha sonra Türkmen de denildi. Bunları biliyoruz.

Yazının kullanılmadığı dönemlerde, sözlü edebiyat geleneği vardı. Atasözleri, bilmece, mâniler, türküler, şiirler, destanlar, masallar, öyküler, ağıtlar sözlü edebiyatın başlıca türleriydi. Bunlar, toplumun ortak ürettiği güzelliklerdi. Anlatıla anlatıla, ağızdan ağıza geçe geçe kimi gelişip yaygınlaşır, kimi de yozlaşır, unutulup giderdi. Sözlü edebiyattan yazılı edebiyata geçiş ancak yazının öğrenilip kullanılmasından sonra olmuştur. Söz uçar gider ama yazı kalıcıdır.

Dedem Korkut Öyküleri, Oğuz Türkleri arasında anlatılan birtakım destansı öykülerin yazıya geçirilmiş örneklerinden biri ve en önemlisidir. Oğuzların dilden dile dolaşan destansı öykülerini, adı bilinmedik bir ozanın, 15. yüzyılın ikinci yarısında derleyip yazıya geçirdiği düşünülebilir. Bu öykülerin yazıya geçirilmiş biçiminden, yüzyıllardır kimsenin haberi yoktu. Bu yazılı metin, daha geçen yüzyılda, Avrupa'da bulundu. Biri Dresden Kitaplığında, biri de Vatikan Kitaplığında bulunan iki farklı el yazması, bu büyük belgenin kaybolmadığını kanıtladı. Adı da Oğuzların diliyle Dedem Korkut Kitabı'ydı.

110



Şekil 7. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Devamı Olan Asıl Okuma Metni Örneği s.110



TERUMİ: PARMAKLARLA OKUNAN ÇOCUK DERGİSİ



Japonya'da çocuklar için yayımlanan Terumi adında bir dergi var. Ama Terumi öteki çocuk dergilerinden çok farklı çünkü o, görme engelli çocuklar için hazırlanıyor. İki aylık periyotlar içinde, altı sayı çıkan dergi, 21 yıldır kesintisiz yayın yaşamını sürdürüyor. Derginin yayın yönetmeni Hatta Hisaya. Terumi'nin 500 abonesi var. Öteki okurlar ise dergilerini gazete bayilerinden alıyorlar.

Terumi öylesine çağdaş bir dergi ki öteki çocuk dergilerinden hiçbir farkı yok. Üstelik fazlası var, denilebilir. Yayıncı dergiyi özel bir mürekkeple basıyor. Öyle ki okur sayfaları elini sürdüğünde, elinin ısıısıyla dokunduğu yerdeki mürekkep kabarıyor ve "Braille (Bireyil)" alfabesiyle basılmış kabarıp harfler kâğıdın üstünde tepcikler oluşturuyor. Böylece okurun dergiyi kolaylıkla bir oyun biçiminde okuması sağlanıyor. Ayrıca yine dergide gofre tekniğiyle basılmış, kabartma resimler de var. Bunun dışında az da olsa görebilen çocuklar için mavi mürekkeple basılmış resimler de yer alıyor. Çünkü uzmanlar, görme yetisi sıfıra inmemiş çocuk-



Şekil 8. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Devamı Olan Asıl Okuma Metni Örneği,s.166

ESKİCİ

Vapur rıhtımdan kalkıp da Marmara'ya doğru uzaklaşmaya başlayınca yolcuyu geçirmeye gelenler, üzerlerinden ağır bir yük kalkmış gibi ferahladılar:

— Çocukcağız Arabistan'da rahat eder, dediler.

Hayırlı bir iş yaptıklarına herkesi inandırmış olanların uydurma neşesiyle fakat gönülleri isli, evlerine döndüler.

Önce babadan yetim kalan küçük Hasan, anası da ölünce uzak akrabaları ve konu komşunun yardımıyla halasının yanına, Filistin'in sapa bir kasabasına gönderiliyordu.

Hasan vapurda oyalandı; gırtl gırtl işleyen vinçlere, üstleri yazılı cankurtaran simitlerine, kurutulacak çamaşırlar gibi iplere asılı sandallara, vardiya değiştirilirken çalınan kampanaya bakarak çok eğlendi. Beş yaşında idi; peltek, şirin konuşmalarıyla da güvertede yolcuları epeyce eğlendirmişti.

Vapur, şuraya buraya uğrayıp bir sürü yolcu bıraktıktan sonra sıcak memleketlere yaklaşınca kendisini bir durgunluk aldı. Kalanlar bilmediği bir dilden konuşuyorlardı ve ona İstanbul'daki gibi:

— Hasan gel!

— Hasan git!

Demiyorlardı; adı değişik gibi olmuştu. Hassen şekline girmişti:

— Taal hun yâ Hassen!..

Diyorlardı, yanlarına gidiyordu.

— Ruh yâ Hassen!..

Derlerse uzaklaşıyordu.

Hayfa'ya çıktılar ve onu bir trene koydular.



Şekil 9. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Devamı Olan Asıl Okuma Metni Örneği,s.24

KAŞAĞI¹

Ahırın avlusunda oynarken aşağıda, gümüş söğütler altında görünmeyen derenin hazin şırlıtısını işitirdik. Evimiz iç çitin büyük kestane ağaçları arkasında kaybolmuş gibiydi. Annem, İstanbul'a gittiği için benden bir yaş küçük olan kardeşim Hasan'la artık Dadaruh'un yanından hiç ayrılmıyorduk. Bu, babamın seyisi, ihtiyarca bir adamdı. Sabahleyin erkenden ahıra koşuyorduk. En sevdiğimiz şey atlardı. Dadaruh'la beraber onları suya götürmek, çıplak sırtlarına binmek, ne doyulmaz zevkti. Hasan korkar, yalnız binemezdi. Dadaruh onu kendi önüne alırdı. Torbalara arpa koymak, yemliklere ot doldurmak, ahırını süpürmek, gübreleri kaldırmak eğlenceli bir oyundan çok hoşumuza gidiyordu. Hele tımar... Bu en zevkli şeydi. Dadaruh eline kaşağıyı alıp işe başladı mı, tıkı... tık... tıkı... tık... tıpkı bir saat gibi... yerimde duramaz,

— Ben de yapacağım, diye tuttururdum.

O vakit Dadaruh, beni Tosun'un sırtına kor, elime kaşağıyı verir:

— Haydi yap, derdi.

Bu demir aleti hayvanın üstüne sürer fakat o uyumlu tıkırtıyı çıkaramazdım.

— Kuyruğunu sallıyor mu?

— Sallıyor.

— Hani bakayım!

Eğilirdim, uzanırdım.

Fakat atın sağrisından

kuyruğu görünmezdi.

Her sabah ahıra gelir
gelmez:

— Dadaruh!

Tımarı ben yapacağım,
derdim.

— Yapamazsın.

— Niçin?

— Daha küçüksün de
ondan.

— Yapacağım.

— Büyü de öyle.

— Ne vakit?

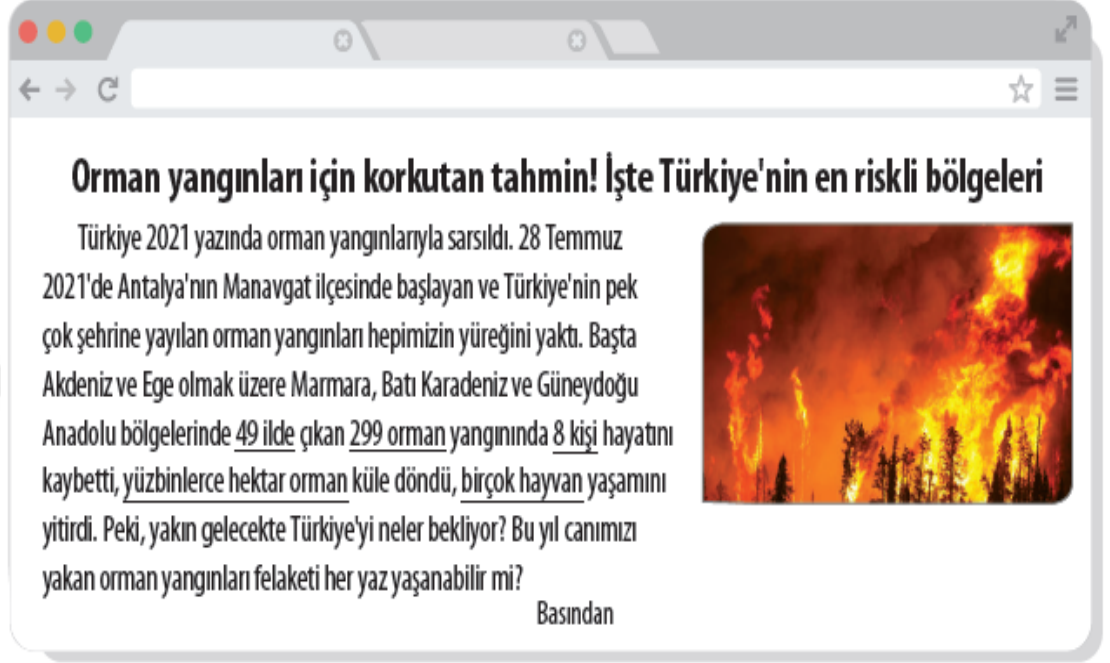
— Boyun at kadar olduğu vakit.

(...)



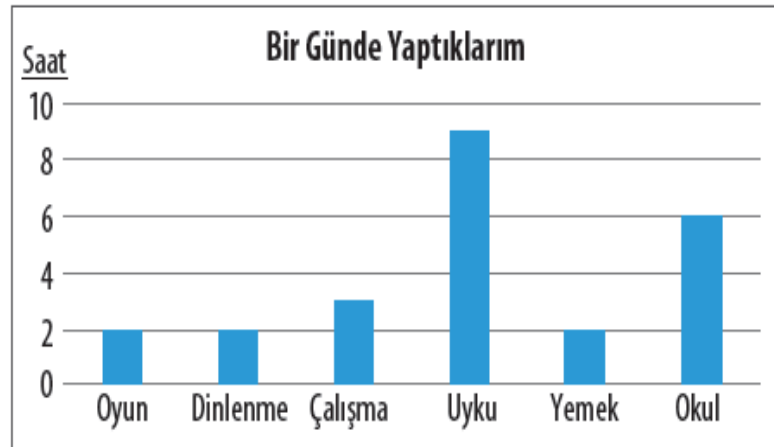
Şekil 10. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Devamı Olan Asıl Okuma Metni Örneği, s.20

İncelenen ders kitaplarından alınan etkinlik ve tema değerlendirme bölümlerinde soru bağlamı olarak kullanılmış devamı olan ve devamı olmayan metin örnekleri aşağıda yer almaktadır:



Şekil 11 . 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Devamı Olan Etkinlik Metni Örneği, s. 140

Melisa'nın bir gününü nasıl geçirdiğini gösteren aşağıdaki grafiği inceleyiniz. Grafikle ilgili soruları cevaplayınız.



Şekil 12. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Devamı Olmayan Etkinlik Metni Örneği, s.180

MENGENLİ AŞÇI KÂMİL

Askerlerimiz yanlarında bulundurdıkları tuz, biber, kekik, kimyon karışımına ekmek banıp yerlerdi. Düşman ise en iyi şekilde beslenirdi. Her türlü konserve, çikolata ve yemek onların vazgeçemediği yiyeceklerdi. Özel aşçıları ve mutfakları vardı. Suları da eksik olmazdı. Su taşımakla görevli römorkör gemileri ile sandalları vardı. Yiyecek ve giyecekleri eksik oldu mu kolay kolay savaşımlardı. Mehmetçik ise âdeti zorluklar içinde eğitilmişti. Günlerce aç ve susuz kalabilirdi.

(...)

Cephelerde herkesin diline dolanan iki düşman vardı: Açlık ve ayakkabısızlık! Köylerden gelen bazı askerler kendi köylerindeki otlara benzediği için yedikleri otlardan zehirlenerek ölmüşlerdi. Bu ota “gelineli” diyorlardı. Subaylar bunun önüne geçmek için bu ottan toplayarak bütün birliklere göndermişlerdi.

Yaşanan bunca sıkıntıya rağmen Türk komutanlar, askerlerin ihtiyacını karşılamak için tüm güçleri ile çalışıyordu. Karavanalar elden geldiğince dolu dolu olur, askerin doyması sağlanırdı. Hele saldırı öncesi askerlere en iyi yiyecekler verilmeye çalışılırdı.

(...)

Bolu’nun aşçıları o zaman da çok meşhurdu. Neredeyse Bolulu her erkek iyi bir aşçıydı. Bu nedenle Bolulu askerler hemen mutfaklara verilirdi. Diğer askerler de onlar sayesinde lezzetli yemekler yerdi.

Bunlardan biri de Geredeli Kâmil Çavuş’tu. Kâmil Çavuş, Çanakkale’nin Gelibolu Yarımadasının en meşhur aşçısıydı. Yaptığı yemeği bütün asker ve subaylar çok severdi. En kıt imkânlarda bile çok güzel yemekler yapardı.

(...)

Ercan DOLAPÇI
(Kısaltılmıştır.)

Şekil 13. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Devamı Olan Tema Değerlendirme Metni Örneği, s. 68

MOR SALKIMLI EV*

Hafızasında hayat, kendini kayda başladığı ilk devrin hiç unutamayacağı zemini, Beşiktaş’ta, doğduğu evde başlar. Evin kendisi çocuğun hafızasında Mor Salkımlı Ev etiketini taşır.

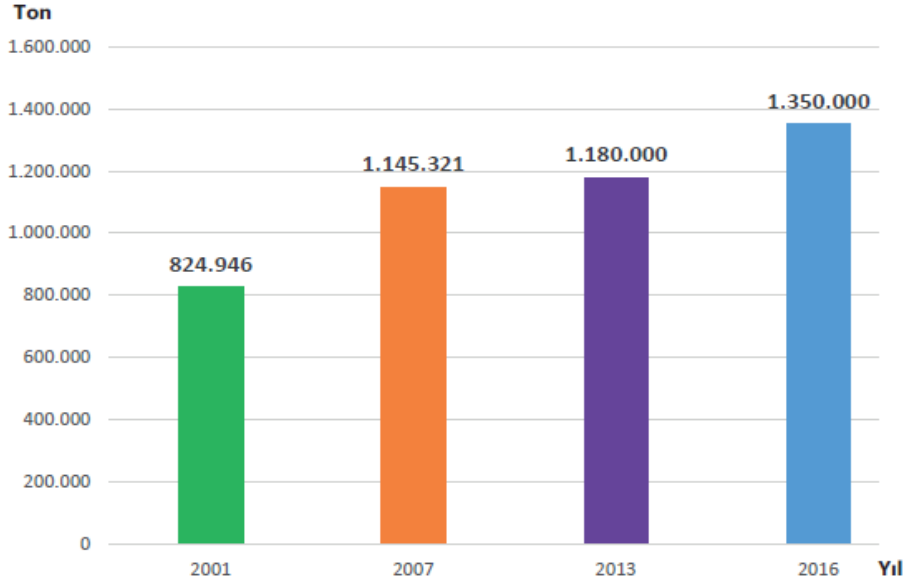
*Bu ev, yarım asırdan ziyade bazen de her gece, bu küçük kızın rüyalarına girmiştir. Sabahın ilk saatlerinde burada dolaşan, çiçek ve ağaç sulayan, bir alay güvercine yem veren bir kadın görürsünüz. Bu kadın, küçük kızın annesidir. İşte Haminne** diye torunlarının hitap ettiği kadının kısaca portresi: Teni hakiki süt gibi, gözleri açık maviye kaçan bir ela, ağzı küçük, dudakları pembe, ince sanatla işlenmiş kıvrımları vardır. Fakat bu güzellik ve hususiyet, o ilk bahçe devrinde, kızda hiçbir ilgi uyandırmış değildir. Mesela nar çiçeklerinin uyandırdığı heyecan ve iç hareketini Haminne uyandırmaz.*

Acaba ilk varlığını idrak ettiren sahne kaç yaşında meydana gelmiştir. Herhâlde dört yaşından önce olacak. Çünkü bu devirde hafızasında çakan şimşeklerin aydınlattığı sahnelerde zaman zaman annesi de görünür.

Halide Edip Adıvar

Şekil 14. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Devamı Olan Etkinlik Metni Örneği, s. 28

3. ETKİNLİK Aşağıda yıllara göre ülkemizdeki çay üretim grafiği verilmiştir. Grafikten hareketle soruları yanıtlayınız.



Şekil 15. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Devamı Olmayan Etkinlik Metni Örneği, s. 137

AERODİNAMİK

Aerodinamiğin ne olduğunu anlayabilmek için sürtünmenin ne olduğunu bilmek gerekir. İki cisim birbirine sürtündüğünde ortaya çıkan kuvvete sürtünme kuvveti denir. Bu kuvvetin etkilerini ellerinizi birbirine sürterek anlayabilirsiniz. Ellerinizi birbirine ne kadar sıkı bastırırsanız hareket ettirmek için o kadar büyük kuvvet uygulamanız gerekir. Kısa bir süre sonra ellerinizin ısındığını hissedersiniz. Eğer ellerinizi sürtmeye uzun bir süre devam ederseniz, sürtünme aşınmaya yol açar ve elleriniz su toplar.

Sürtünme, gücün boşa harcanmasına, ısı üretilmesine ve birbirine sürtünen yüzeylerin zamanla aşınmasına neden olur. Sürtünme azaltılırsa otomobiller daha az enerji harcayarak daha hızlı gidebilir.

Öte yandan bir otomobilin sürtünme olmaksızın hareket edebilmesi mümkün değildir. Tekerlek ile yol arasındaki sürtünme, lastiğin yolu tutmasını ve otomobilin hareket etmesini sağlar. Fren sistemi de sürtünmeyle çalışır.

Günümüzde otomobiller eski otomobillere oranla daha az hava sürtünmesi yaratacak şekilde tasarlanmaktadır. Özel gövde şekilleri ve bazı özellikleri aerodinamik kurallarına göre geliştirilmiştir.

Aerodinamik, hareketli bir cismin hava akımı içindeki davranışının incelenmesidir. İlk olarak uçakları incelemek için geliştirilmiştir ancak günümüzde motorlu araçların incelenmesinde de kullanılmaktadır.

Modern otomobillerin şekilleri yuvarlaklaştırılmıştır, böylece hava otomobilin çevresinden kolayca geçebilmektedir. Bu da havadan kaynaklanan sürtünmeyi azaltır.

Clive GIFFORD
(Kılayv Gifird)

Şekil 16. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Devamı Olan Tema Değerlendirme Metni Örneği, s. 137

SPOR SALONU KULLANMA TALİMATI

- Spor salonunu kullanmadan ve herhangi bir egzersize başlamadan önce tıbbi kontrolden geçiniz.
- Spor salonunu kullanmak veya bilgi almak için “spor yöneticisi”ni arayınız.
- Spor salonuna “spor kıyafeti” ve “temiz spor ayakkabısı”yla giriniz.
- Spor salonundaki aletleri “amaç dışı” kullanmak, asılmak, sallanmak tehlikeli ve yasaktır.
- Spor salonunda çalışmaya başlamadan önce “ısınma ve germe” hareketleri yapmak sağlığınız için gereklidir.
- Spor salonunda çalışma yapan her kullanıcı, salonda bulunduğu süre içinde, kendi sağlık ve güvenliğinden sorumludur.
- Spor salonu ve soyunma odalarında sigara içmeyiniz, içenleri uyarınız.
- Spor salonu ve soyunma odalarını temiz tutunuz.
- Spor salonunda veya soyunma odalarındaki temizlik ile ilgili sorunlarınız için “spor yöneticisi”ni arayınız.
- Spor salonuna veya içindeki malzemelere hasar verenler, bu hasarı karşılamakla yükümlüdürler.

Bu salon sizindir, koruyunuz.

Zarar verenleri uyararak ilgililere bildiriniz.

Hazırlayan
Spor Yöneticisi

Onay

Şekil 17.7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Devamı Olan Etkinlik Metni Örneği, s. 160



Şekil 18.7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Devamı Olmayan Etkinlik Metni Örneği, s. 72

LOKMAN HEKİM

Lokman Hekim ismini bilmeyen var mı? Bu da çağdan çağa, dilden dile söylenip gelmiştir. “Allah dert verip derman aratmasın.” derler ya, bu sözün aslı, “Allah dert verip Lokman aratmasın.” imiş bir zamanlar.

Derler ki Lokman Hekim, doktorların piriymiş. Dünyada ne bilgi varsa bilir, bütün otların, çiçeklerin, ağaçların dilinden anlamış. Kara kaplı bir kitabı varmış ki içinde her işe çare, her derde deva yazılıymış. Lokman Hekim, neyi bilmek dilerse ona bakarmış. Şöyle dağlara, kırlara çıkarsa her bir ot, her bir çiçek, her bir ağaç dile gelir; hangi hastalığa iyi geleceğini, hangi derde deva olacağını söylemiş Lokman’a: “Kopar beni, kaynat, içir insanlara, öksürüğü şıp diye keserim.”, “Yapraklarım boğaz ağrısına iyi gelir.”, “Şurubum iştah açar.” Böyle demiş bitkiler o da onları alır, elleri ile ilaç yapar, insanları iyileştirmiş.

Ali Püsküllüoğlu

Şekil 19. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Devamı Olan Tema Değerlendirme Metni Örneği, s. 67

Pazartesi, 23 Şubat 1920

Dün gece Ömer¹ bizdeydi, mektepte hastalanmış. Anneme: "Hanım teyze, Canip gibi ben de sıtmaya tutuldum galiba, başım ağrıyor!" diye şikâyet etti; annem: "Ah evlâdım, mevsim kış, sokaklarda geç kalıyorsun, kendini üşütüyorsun, dur sana ıhlamur kaynatayım. İç, erkence yat!" dedi. Ömer hakikaten hasta... Bize geldikçe geç vakte kadar kahkahalarla oturur, konuşurduk. Bu gece mütemadiyen "Başım, başım çok ağrıyor!"dan başka bir şey söylemedi. ıhlamuru içti, ilacını aldı; hemen yattı. Bu sabah erkenden o evine gitti, ben İstanbul'a işime indim. Geç vakit döndüm, kendisine uğradım. Yatağını sobalı odasına sürüklemiş, yatmıştı: "Nasılsın?" dedim. "Aman başım... Sanki çatlayacak... Ne oluyorum bilmiyorum!" diye cevap verdi. Beraber bize gitmemizi teklif ettim. "Yolda üşürüm de daha fazla hastalanırım!" diye reddetti.

Ali Canip YÖNTEM

Çarşamba, 25 Şubat 1920

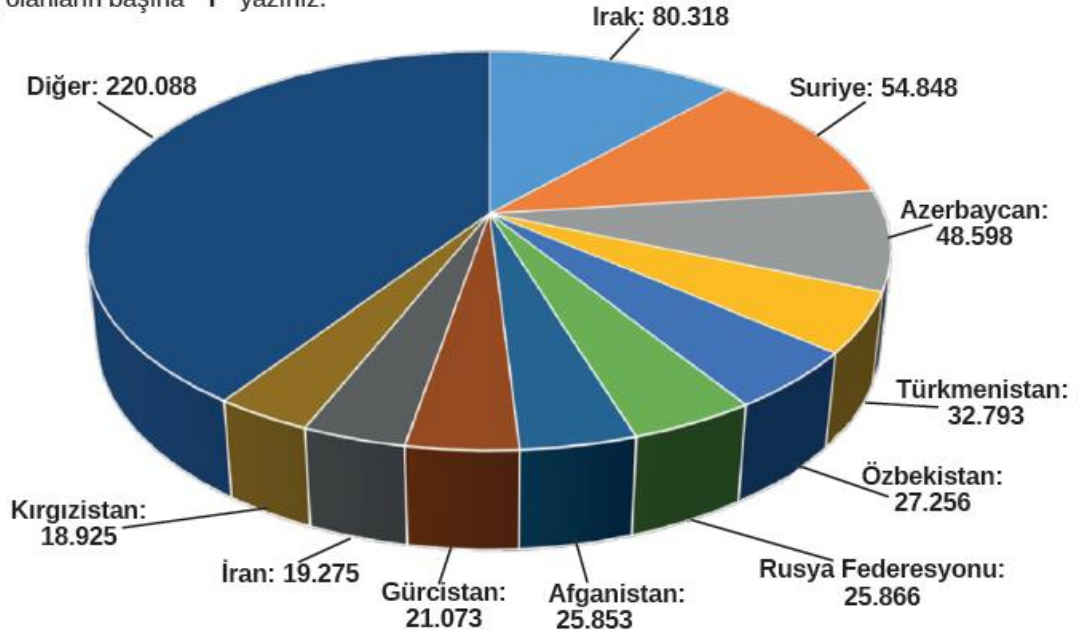
Annemle beraber erkence Ömer'e gittik. Hastalığından korkuyor. Fazla heyecan gösteriyor. Teselli ettim. İstanbul'a inmek mecburiyetindeydim. Vapurda Doktor Tefik Rüştü'ye rast geldim. Hâlini anlattım. Geç vakit döndü. Gazete getirmiştim. Okudu. Havadan sudan konuştuk. Öyle sanıyorum ki hastalığı ehemmiyetli bir şey değil. Bir iki güne kadar geçecek. Fakat kendisinde heyecanlanma fazla.

Ali Canip YÖNTEM

Şekil 20. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Devamı Olan Etkinlik Metni

Örneği, s. 127

Aşağıda 2017 yılı itibari ile Türkiye’de ikamet eden yabancıların uyruklarına göre dağılımını gösteren grafik verilmiştir. Grafiği inceleyerek verilen bilgilerden doğru olanların başına “D”, yanlış olanların başına “Y” yazınız.



Mayıs 2017 Yılında Türkiye’de Aktif Olarak İkamet Eden Yabancıların Uyruklarına Göre Dağılımı

Şekil 21. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Devamı Olmayan Etkinlik Metni
Örneği, s. 274

CUMHURİYET AĞACI

Ağaçlar içinde çok yaşayanları vardır. Çınar ağacı böyle uzun yaşar. Yüzlerce yıllık çınarlar vardır yurdumuzda, en çok Bursa’da. Toprağı severek, güneşi severek yaşarlar. Bizler de özgürlüğü, bağımsızlığı, inkılapları severek Türk yurdunu örten; aydınlığa, esenliğe uzanan dallarımızla cumhuriyet ağacında yaşayacağız. Çok yaşayacağız. Halk yaşadıkça cumhuriyet ağacı da yaşayacaktır. Ne var ki söyledik, gene söyleyelim: Cumhuriyet ağacının yaşaması da koca çınarların yaşaması, yüzyılların sürüp gitmesi gibi insanların, yurttaşların güneşine, emeğine bağlıdır. Dikilen dal emek ister, bakım ister, sevgi ister. Cumhuriyet ağacı da bakım ister. Onu sevgilerimizle, emeklerimizle sulamalıyız. Değişim korusunun usta bahçıvanları, bakıcıları gibi kuruyan, eskiyen dalları düşüncenin, ilerlemenin özeniyle budamalıyız. Yeni dallara yeni yapraklar katmalıyız. Ne de olsa cumhuriyet ağacı yabanda, yazıda, dağda, doğada yalnız başına kalmış alıç ağacı değildir. Bir toplum ağacı, bir insan ağacıdır, bir milletin köklü ağacıdır. Onun yaşaması; toprağı güneşe, güneşi suya, suyu taze dallara, taze sürgün dalları çiçeklere, yemışlere değiştirecek yeni kuşakların gücüne, emeğine, sevgisine bakar.

Ceyhun Atuf KANSU
(Kısaltılmıştır.)

Şekil 22. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Devamı Olan Tema Değerlendirme Metni
Örneği, s. 76

8.	13-19 Yaş Grubu	Saat		
	Faaliyet Adı	Ortalama	Erkek	Kadın
	Toplam	24.00	24.00	24.00
	Yemek ve diğer kişisel bakım	2.39	2.34	2.43
	Eğitim	3.05	2.59	3.11
	Hane halkı ve aile bakımı	1.16	0.33	2.02
	Sosyal yaşam ve eğlence	1.36	1.37	1.35
	Spor ve doğa sporları	0.19	0.30	0.07
	Hobiler ve oyunlar	0.43	0.59	0.25
	Ulaşım ve belirlenmemiş zaman kullanımı	1.03	1.10	0.56
	Uyku	9.25	9.26	9.24

Kaynak: TÜİK, Zaman Kullanım Araştırması, 2014-2015

Şekil 23. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Devamı Olmayan Tema Değerlendirme Metni Örneği,s. 175

5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında ana okuma metni olarak kullanılan, etkinliklerde ve tema değerlendirme bölümlerinde okuma becerisini ölçme veya geliştirme amaçlı kullanılan metinlerin şekil bakımından farklı özellikler taşıyan metinlerden seçilmesi, öğrencilerin farklı biçimlerde oluşturulmuş metinleri tanımasına, alıştıkları metin biçiminin dışında oluşturulmuş bu metinlere yönelik ilgilerinin artmasına ve farklı biçimlerde karşlarına çıkan metinleri okuma, anlama hatta bu tür metinler oluşturma becerilerinin gelişmesine imkan sağlar. İlkokulun ilk yıllarından itibaren akademik alandaki gelişimi sağlamaya ve ilk okuma becerisini pekiştirmeye yönelik hazırlanmış kitaplarda karşılaşılan metinlerin daha çok “Devamı Olan Metinler” kategorisinden seçilmesi ve ortaokul kademesinde de yoğun olarak bu biçimde örülmüş metinlerle karşılaşılması, öğrencilerin devamı olmayan ve karma metin şekline sahip metinleri kavrama becerilerinin gelişmesinin önünde bir engel olabilir. Öğrencilere Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde sunulacak biçimsel zenginlik onların günlük hayatta karşılaşacakları farklı biçimsel özelliklere sahip basılı veya dijital metinlere yönelik farkındalığını artıracaktır.

4.2 Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmanın ikinci alt problemi olarak verilen, “Türkçe ders kitaplarındaki okuma metnlerinin, etkinliklerde soru bağlamı olarak verilen metnlerin, tema değerlendirme bölümlerinde soru bağlamı olarak verilen metnlerin PISA’da ele alınan haliyle tür özellikleri nasıldır?” sorusuna yönelik bulgulara ve bulgularla ilgili yorumlara aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmada ele alınan Türkçe ders kitaplarındaki okuma metnleri ile etkinliklerde ve tema değerlendirme bölümlerinde soru bağlamı olarak kullanılan okuma becerisine yönelik metinler, PISA’daki metin türleri açısından incelenmiş ve inceleme sonucunda ulaşılan veriler Çizelge 15’te gösterilmiştir.

Çizelge 15. 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Metnlerinin PISA’daki Metin Türleri Açısından Sınıflandırması

<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>Metnin Kullanım Yeri</i>	<i>Hikaye</i>	<i>Betimleme</i>	<i>Açıklama</i>	<i>Tartışma</i>	<i>Yönerge</i>	<i>Etkileşim</i>	<i>Şiir</i>	<i>Toplam</i>
5	Okuma Metni	9	-	7	-	-	-	8	24
	Etkinlik Metni	4	-	2	-	1	-	-	7
	Tema D. Metni	4	-	3	-	-	-	1	8
6	Okuma Metni	12	-	7	1	-	1	3	24
	Etkinlik Metni	3	1	14	1	-	5	2	26
	Tema D. Metni	4	-	3	-	-	-	1	8
7	Okuma Metni	9	-	8	-	-	-	7	24
	Etkinlik Metni	-	-	1	-	1	-	-	2
	Tema D. Metni	2	-	4	1	-	-	3	10

Çizelge 15- devamı

8	Okuma Metni	11	-	6	1	-	-	6	24
	Etkinlik Metni	5	-	5	-	1	1	-	12
	Tema D. Metni	4	1	6	-	-	-	4	15
Toplam		67	2	66	4	3	7	35	184

PISA’da yer alan metinler tür bakımından “Hikaye, Betimleme, Açıklama, Tartışma, Yönerge ve Etkileşim” olarak altı başlık altında incelenmektedir. Türkçe ders kitapları da tür bakımından incelenirken bu altı türe ait özellikler bakımından incelenmiş ve sınıflandırılmıştır. PISA’da metin türü olarak yer verilmemesine rağmen Türkçe ders kitaplarında yer alan “Şiir” türündeki metinlere “Şiir” başlığı altında ayrıca yer verilmiştir. Çizelge 15’te verilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

5. sınıf Türkçe ders kitabında okuma becerisine yönelik ana metin olarak kullanılmış, etkinliklerde ve tema değerlendirme bölümlerinde yer almış 36 metin olduğu görülmüştür. Bu metinler şu şekilde gruplanmıştır: 24 tane okuma metni, 7 tane etkinliklerde okuma becerisine yönelik soru bağlamı olarak kullanılan metin ve 8 tane tema değerlendirme bölümlerinde okuma becerisi ile ilgili soru bağlamı olarak kullanılan metin bulunmaktadır. 5. sınıf ders kitabında asıl okuma metni olarak kullanılan metinlerin en fazla “Hikaye” türünde olduğu görülmüştür; incelenen kitapta 9 tane “Hikaye”, 7 tane “Açıklama”, 8 tane de “Şiir” türünde metin bulunmaktadır. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde okuma becerisine yönelik olarak kullanılan metin sayısı 7’dir. Bu metinlerin türe göre tasnifi şu şekildedir: 4 adet “Hikaye, 2 adet “Açıklama” ve 1 adet “Yönerge” türünde metin bulunmaktadır. Tema değerlendirme bölümlerinde yer alan okuma becerisine yönelik metin sayısı ise 8’dir. Bu metinlerin 4’ü “Hikaye”, 3’ü “Açıklama” ve 1’i “Şiir” türündedir. 5. sınıf Türkçe ders kitabında okuma becerisine yönelik olarak “Betimleme”, “Tartışma” ve “Etkileşim” türlerinde metinlere yer verilmemiştir.

6. sınıf Türkçe ders kitabında okuma becerisi ile ilgili olarak kullanılan toplam metin sayısı 58'dir. Asıl metin olarak kullanılan okuma metni sayısı 24, etkinliklerde okuma becerisine dönük soru olarak kullanılan metin sayısı 26 ve tema değerlendirme bölümlerinde kullanılan okuma becerisi ile ilgili metin sayısı 8'dir. Bu metinler tür bakımından değerlendirildiğinde; "Hikaye" türünde 19, "Betimleme" türünde 1, "Açıklama" türünde 25, "Tartışma" türünde 2, "Etkileşim" türünde 6 ve "Şiir" türünde 6 metin kullanılmıştır. 6. sınıf kitabında "Yönerge" türünde metin okuma becerisine yönelik asıl metin olarak ve etkinliklerde ya da tema değerlendirmelerde soru bağlamı olarak yer almamıştır. 6. sınıf Türkçe ders kitabında asıl metin olarak kullanılan okuma metinlerinin; 12 tanesi "Hikaye", 7 tanesi "Açıklama", 1 tanesi "Tartışma", 1 tanesi "Etkileşim" ve 3 tanesi "Şiir" türündedir. Etkinliklerde okuma becerisine yönelik soru bağlamı olarak kullanılan metinler türlerine göre şu şekilde sınıflandırılabilir: 3 adet "Hikaye", 1 adet "Betimleme", 14 adet "Açıklama", 1 adet "Tartışma", 5 adet "Etkileşim" ve 2 adet "Şiir" türünde metin bulunmaktadır. Tema değerlendirme bölümlerinde soru bağlamı olarak yer alan metinlerin; 4'ü "Hikaye", 3'ü "Açıklama" ve 1'i "Şiir" türündedir. 7.sınıf Türkçe kitabı incelendiğinde asıl metin, etkinlik ve tema değerlendirme bölümlerinde okuma becerisine yönelik soru bağlamında kullanılan metin sayısının 36 olduğu görülmüştür. Bu metinlerin tür bağlamında değerlendirmesi yapıldığında kitapta yer alan metinlerin; 11'inin "Hikaye", 14'ünün "Açıklama", 1'inin "Yönerge", 10'unun ise "Şiir" olduğu belirlenmiştir. Asıl metin olarak kullanılan metinlerin 9'u "Hikaye", 8'i "Açıklama", 7'si ise "Şiir" türünden seçilmiştir. Etkinliklerde yer verilen okuma becerisine dönük az sayıda metin, türlerine şu şekilde ayrılmıştır: 1 adet "Açıklama" türünde ve 1 adet de "Yönerge" türünde metin etkinliklerde soru bağlamı olarak kullanılmıştır. 7.sınıf Türkçe ders kitabının tema değerlendirme bölümleri incelendiğinde; 2 "Hikaye", 4 "Açıklama", 1 "Tartışma" ve 3 "Şiir" türünde metin kullanıldığı görülmüştür. Okuma becerisine dönük ana metin ya da etkinlik ve tema değerlendirme bölümlerinde soru bağlamı olarak "Betimleme" ve "Etkileşim" türlerinde metinlere 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer verilmemiştir. 8.sınıf ders kitabında yer alan okuma becerisi ile ilişkili 51 metin tür bakımından incelendiğinde; 20 metnin "Hikâye", 1 metnin "Betimleme", 17 metnin "Açıklama", 1 metnin "Tartışma", 1 metnin "Etkileşim", 1 metnin "Yönerge" ve 10 metnin "Şiir"

türünde olduğu görülmüştür. 8. sınıf Türkçe ders kitabında asıl okuma metni olarak kullanılan metinlerin; 11'i "Hikâye", 6'sı "Açıklama", 1'i "Tartışma", 6'sı "Şiir" türündedir. Etkinliklerde okuma becerisiyle ilgili olarak yer verilen metinlerin türleri ise şu şekildedir: "Hikâye türünde 5 adet; "Açıklama" türünde 5 adet; "Yönerge" türünde 1 adet; "Etkileşim" türünde 1 adet metin 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer almıştır. Tema değerlendirme bölümlerinde yer alan okuma becerisi ile ilgili metinler tür özelliklerine göre değerlendirildiğinde; 4 adet "Hikaye", 1 adet "Betimleme", 6 adet "Açıklama" ve 4 adet "Şiir" türünde metin kullanıldığı görülmüştür.

5-8. sınıf Türkçe ders kitaplarında kullanılan okuma becerisi ile ilgili tüm metinler, tür bakımından kullanım sıklığına bakılarak PISA'daki metin türlerine göre gruplandırılmış;

5. sınıfta en çok "Hikaye" türünde,
6. sınıfta en çok "Açıklama" türünde,
7. sınıfta en çok "Açıklama" türünde,
8. sınıfta en çok "Hikaye" türünde metin kullanıldığı görülmüştür.

Metin türü çeşitliliği bakımından 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında kullanılan okuma becerisine yönelik tüm metinler incelendiğinde, en fazla metin çeşitliliğine 8. sınıf ders kitabında yer verildiği söylenebilir zira incelenen 8.sınıf Türkçe ders kitabında PISA'da tanımlanan metin türlerinin tümüne yer verilmiştir.

Ortaokuldaki tüm sınıf düzeylerinde Türkçe ders kitaplarındaki metinler tür bağlamında değerlendirildiğinde; asıl okuma metinlerinin ağırlıklı olarak "Hikaye", "Açıklama" ve "Şiir" türündeki metinlerden seçildiği belirlenmiştir. "Etkileşim" ve "Tartışma" türlerindeki metinlerin az sayıda olsa da asıl okuma metni olarak kullanıldığı, "Betimleme" ve "Yönerge" türlerine ise sadece etkinliklerde ve tema değerlendirme bölümlerinde yer verildiği belirlenmiştir.

Aşağıda tüm sınıf düzeylerinde incelenen Türkçe ders kitaplarında asıl okuma metni olarak kullanılan metinlerin türleri ile ilgili örneklere yer verilmiştir:

ZAMAN İÇİNDE GEZERKEN GÖRDÜKLERİMİZ

Aşağıdaki metin "Geçmişten Gelen Konuklar" adlı romandan alınmıştır. "Zaman Bisikleti" romanının devamı niteliğinde olan bu romanda, Yağmur ve Damla adlı iki kardeşle babaları, geçmişten gelen Çuka ve Anin adlı konuklarıyla gizemli yolculuklara çıkarlar. Serinin birinci kitabında Yağmur, Damla ve babaları, geçmişteki Karain Mağarası'na gidip orada Çuka ve Anin'le tanışıp birçok ilginç buluşa tanıklık ederler. "Geçmişten Gelen Konuklar"daysa Çuka ve Anin, onları görmeye gelir. Bir süre sonra da zaman bisikletiyle farklı çağlara giderler. Orada ilginç olaylara tanıklık ederler. Okuyacağınız bölüm zaman yolculuğunu yöneten bilgisayarın pilinin bitmesiyle Damla, Yağmur ve babalarının (...) Fatih Sultan Mehmet dönemine gidişlerini ve orada yaşadıklarını anlatmaktadır.

Zaman bisikletiyle, zaman içinde ileriye ya da geriye doğru giderken görülebilen tek şey, sizi çepeçevre sarmış, uçuşan bir ışık ve renk cümbüşüdür. Sizi bir anda sararlar, gideceğiniz zamana ulaştığınızda da bir anda kaybolurlar. İlk anda, uykudan uyanırken gördüğünüz gibi bir parça bulanık görürsünüz çevrenizi.

Bu sefer öyle olmadı. Işık ve renk toplan kesik kesik kayboldular. Utanma duygusu, her zamankinden birazcık daha uzun sürdü. Sonra çevreyi gördüm.

Hiç tanımadığımız bir yerde ve bilmediğimiz bir zamandaydık yine.

"Olamaaaz!" diye bağırdığımı anımsıyorum.

Öfke ve korkudan kendimi yitirmiştim.

Az sonra kendime geldim.

"Zaman içinde sonsuza kadar böyle dolanıp duracak mıyız?" diye söylenip duruyordum kendi kendime.

"Hişt, baba..." diye dürttü Yağmur. "Merak etme, önemli değil, doğru yoldayız. Yalnızca bilgisayarın pilinin gücü bitti."

"Eee?"

"E'si bilgisayarı bisikletin dinamosuna bağlayacağız ve öyle gideceğiz. Gidişimiz biraz yavaş olur ama kendi zamanımıza ulaşırız merak etme..."

Bu hem iyi hem de kötü bir haberd.

"Bisikletin pedallarını kim çevirecek?"



Şekil 24. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Hikaye Türünde Asıl Okuma Metni

Örneği, s. 198

TORUNUMA MEKTUPLAR

26 Ağustos

Merhaba Sevgili Torunum,

İki önemli olayın yıl dönümü bugün. Birincisi 1071 yılındaki Malazgirt Savaşı. Anadolu'yu yurt edinmemizin başlangıç tarihi. Tarih kitapları böyle yazıyor. Ama son zamanlarda yapılan bazı araştırmalara göre, Türkler hep vardı bu topraklarda. Türklerin Sümerlerden geldiğini iddia eden araştırmacılar, bilim insanları var.

İkinci önemli olay ise bağımsızlık savaşımızda düşmana en büyük darbeyi indirdiğimiz Büyük Taarruz. 26 Ağustos 1922 günü, Büyük Önder Atatürk'ün emriyle, her adımda destanlar yaratan ordumuz, ulusuyla kenetlenip düşmanın üstüne yürümüştü.

O günleri içimizde yeterince hissederek anmayı unuttuk gibi geliyor bana. Kuru sözler, şiirler yetmiyor. Algıyı güçlendirecek deliller gerek.

Geçen gün İzmir'den gelen yeğenlerimi, babanı aldım, Anıtkabir'e gittik birlikte. Büyük Ata'nın mozolesi önünde durduk. Uzun zamandır fırsat bulup gidememiştım. İçimde bazı duyguların tozlandığını, ışığını yitirdiğini ilk orada hissettim. Önemsemem gereken birçok şeyin üzerinde düşünmediğimi anladım orada. Bir işim vardı, bir hayatım.

Ailemi geçindirecek kadar para kazanıyordum. Gerisi... Bana bütün bunları sağlayan, bugünkü özgürlüğümü armağan edenleri pek düşünmez olmuştım.

İşte orada bunu fark ettim.

Müzeyi gezdik çocuklarla. Çanakkale deniz ve kara savaşlarının canlandırıldığı bölüme gelince, içimde kabaran duyguları kontrol etmek iyice güçleşti. Biz orada 250 bin şehit vermiştik. Gözlerim dolu, tüylerim diken diken baktım her bir ayrıntıya. Tabloda bir asker, dönmüş bize bakıyordu. Bana, ta gözlerimin içine bakıyordu. Sanki "Biz burada boşuna ölmedik! Bunun farkında mısın?" diye soruyordu gözleriyle.

Sonra Sakarya, Büyük Taarruz.

Kulağımda silah sesleri, yürümeye devam ettim. Her bir galeride bize bu ülkeyi, Cumhuriyet'i armağan edenlerin portreleri, büstleri vardı. Tablolarda, nasıl, ne şartlarda mücadele verildiği, devrimlerin nasıl bir inançla gerçekleştirildiği resmedilmişti.

Müzeden çıktıktan sonra bir kez daha mozoleye yürüdüm. Mozolenin önünde bütün kalbimle minnetimi anlattım Ata'ya. Emanetinin emin ellerde olduğunu söyledim. Onun beni bir

Şekil 25. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkileşim Türünde Asıl Okuma Metni

Örneği, s. 150

VATANDAŞLIK GÖREVLERİ

Toplum içinde yaşayan bir kimsenin vicdanına ve kanunlara göre yapmak zorunda olduğu işlere görev denir. Hak ve görev daima beraber bulunur. Hak olan yerde mutlaka görev de vardır. Birisinden ödünç para alan kimsenin vakti geldiğinde borcunu vermesi ödevidir, alacaklının da alacağını istemesi hakkıdır. Devlet işlerinin düzenli ve sağlıklı bir şekilde yürüyebilmesi için vatandaşların yapmakla yükümlü oldukları birtakım görevleri vardır. Bunların başlıcaları şunlardır:

Seçme ve Seçilme Görevi: Demokrasi idarelerinde millet adına kamu işlerini görece kimseler seçilme iş başına gelirler. Kamu işleri, yurt ve millet işleri ile ilgili çeşitli hizmetlerdir. Egemenliğin asıl sahibi olan millet, kendi işlerini belirli bir süre içinde yürütmek üzere bazı kimselere yetki verir. Seçim, millettten bu yetkiyi alacak kimselerin seçilmesi için yapılır. 18 yaşını bitiren her Türk seçmendir. Seçim; vatandaşların siyasi hak ve görevlerindendir. Herkes bu görevi önemli bir borç



bilmeli, seçimlerde oyunu kullanmalıdır. Memleket işlerinde hepimiz derece derece sorumluyuz. Milletvekili seçimlerinde hepimiz seçime katılmak suretiyle memleket idaresinde sorumluluğumuzu yerine getirmeliyiz. Hem seçime katılmayan hem de memleket idaresinden şikâyet eden kimseler dürüst insan sayılmazlar.

Vatandaş, seçim yolu ile memleket yönetimine katılır. Çünkü bir kimseyi seçmekle onu vekil seçtiğini göstermiş olur. Seçtiğimiz kimseler görevlerini yapamaz veya kötüye kullanırsa bunun sorumluluğu seçmenlere aittir. Çünkü onlara bu görevi veren bizleriz. Seçimlerde parti gayreti, dostluk ve akrabalık gibi kişisel duygulara kapılmamalı, seçeceğimiz kimselerin etkin, bilgili, dürüst ve temiz insanlar olmasına dikkat etmeliyiz. Bir memlekette seçimlere katılan seçmen sayısının yüksekliği, oradaki halkın siyasi olgunluğunu ve yurtseverliğini gösterir.

Vergi Verme Görevi: Herkesin yurt ve millet giderlerini karşılamak üzere gelirlere göre ödemekle yükümlü olduğu paraya vergi denir. Devlete vergi vermek, kamu hizmetleri için yapılan masraflara katılmak demektir. Kamu hizmetleri ise yine vatandaşların rahatı ve mutluluğu için yapılan işlerdir. Şu hâlde vatandaşlar vergi vermekle yine kendi işleri için masraf yapıyorlar demektir. Vergi olarak ödenen paralar, bize hizmet ve iyilik olarak geri dönüyor, demektir.

Şekil 26. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Açıklama Türünde Asıl Okuma Metni

Örneği, s. 131

DİLİMİZ KUŞATMA ALTINDA

Televizyon Kanallarımızın, Reklamcıların Dikkatine!

Bir şeyi sahiplenmek, korumak, geliştirmek, sürdürülebilir kılabilmek için yüreğimize, beynimize silinmemecesine yerleştireceğimiz duygu "sevgi"dir. İnsanoğlunun toplumsal yaşamında, ilişkilerinde, "sevgi"nin var olma gerekliliği bana göre değişmez kuraldır ya da öyle olmalıdır. Kişi mesleğini sevmese başarılı olamaz, ilerleyemez. Kendini sevmese gelişemez, mutsuz olur, çevresine yabancılaşır. Aile bireyleri arasında sevgisizlik çocuğu yalnızlığa iter. Çocuğumuzu sevmesek onu topluma çeşitli sorunlarıyla tek başına terk etmiş oluruz, bu böylece sürüp gider.

Nereye mi varmak istiyorum? Konuştuğumuz Türk diline, dilimize, ana dilimize... Öyle görüyorum ki biz kendi "dilimizi", konuştuğumuz, yazdığımız, insanlarla ilişki kurmakta aracı olan Türkçemizi sevmiyoruz.

Neden mi? Seviyor olsaydık, dilimize özen gösteriyor olsaydık çocuğumuza gösterdiğimiz ilgiyi, sevgiyi, özeni, emeği "Türk diline" vermiş, verebilmiş olsaydık bugünkü duruma düşmezdik. Osmanlıcadan, Acemceden alıntı sözcüklerden arındırılmış bir "Türkçe"yi yerleştirmek uğruna Cumhuriyet'ten günümüze yapılan çalışmalar süredursun, "Türk dili" şimdi de yepyeni bir tehditle karşı karşıya: Küreselleşme adına, İngilizcenin kuşatması altında, giderek benliğinden, özünden uzaklaşıyor. Kimi aydınlarımız, yazarlarımız, çizerlerimiz, basınımız, sanatçılarımız, televizyon kanallarımız,

reklamcılarımız, sözün kısası hemen hepimizin katkısıyla (!) dilimiz giderek "yozlaştırılıyor". (...)

Öyle bir duruma geldik ki alfabeyi bile değiştirdik. Harfleri İngilizce telaffuzu ile dilendirmeye başladık. Taksim, "Taxim" diye yazılıyor. Bununla kalınsa iyi. Başka hiçbir dilde görülmeyen bir buluşla (!) yabancı dillere özenilerek müthiş bir yaratıcılık örnekleniyor. (Dönerchi... Eskiji gibi) Türkçe



Şekil 27. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Tartışma Türünde Asıl Okuma Metni

Örneği, s. 130

İncelenen Türkçe ders kitaplarında etkinlik ve tema değerlendirme bölümlerinde okuma becerisine dönük soru bağlamı olarak kullanılan metinlerin türlerine yönelik örnekler aşağıda gösterilmiştir:

DÜNYANIN EN İYİ ÖĞRETMENİ

49 yıl önce, bir yaz günü, annemin babamın beşinci çocuğu olarak dünyaya geldim. Doğduğum yeri her yıl ziyaret ederim. (...)

İlkokula başlamama yakın Kayseri'ye taşındık. Daha doğrusu, okullar açılınca şehre gidiyor, kapanınca köyümüze dönüyorduk. Hem iyiydi hem kötü. İyiydi, yaz boyu ağaçlara, tepelere tırmanabiliyordum. Ağabeyimle, kendi yaptığımız oltalarla Kızılırmak'tan balık tutuyorduk. Kuşlar, arılar, karıncalar biraz hayal gücüyle arkadaşla dönüşüyorlardı. Kötüydü, çünkü köydekiler şehirli konuşmama, şehirdekiler köylü konuşmama gülüyorlardı. Radyo en doğrusunu bilir diye, onun gibi konuşmaya başladım ben de. Bu kez herkes güldü. Artık bir kekemeydim. Kesintisiz süren tek arkadaşlığım kedimiz Elvan'laydı. Hasır sepetin içinde, ben nereye o oraya...

Okula başlamayı çok istiyordum ama korkuyordum da. Güzel konuşamazsam pekiyi



Şekil 28. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Hikaye Türünde Etkinlik Metni
Örneği, s. 82

HASTALIK NEDİR?

Sağlığı olumsuz yönde etkileyen bir durum olduğunda, vücut bunu bozukluk, rahatsızlık veya hastalık şeklinde dışa vurur. Bir anlamda bu, vücudumuzun ilgilenilmesi gereken bir sorunla karşı karşıya olduğumuzu anlatma biçimidir. Örneğin omuz ağrılarımız, ders çalışırken veya iş yaparkenki yanlış beden duruşumuzdan kaynaklanıyor olabilir. Düzgün beslenmediğimiz ya da hava koşullarına uygun giyinmediğimiz takdirde soğuk algınlığına yakalanabiliriz. Yemeklerden önce ellerimizi yıkamazsak ağız yoluyla bulaşan ve karın ağrısına sebep olan mikroplardan korunamayız.

Gördüğünüz gibi hastalıklardan korunmak ve sağlıklı kalmak için dikkatli ve tedbirli davranmayı alışkanlık hâline getirmek çok önemlidir. Ancak hastalık ortaya çıktığında da tedavi uygulanması gerekir. Bazı durumlarda yarayı mikroplardan arındırıp (dezenfekte edip) yara bandıyla kapatmak gibi evde uygulanabilecek basit tedavi yöntemleri yeterli olur. Ancak inatçı öksürük veya yüksek ateş gibi daha ciddi durumlar, sağlık uzmanlarına danışmayı gerektirir. Rahatsızlıkların kaynağına inip hastaları iyileştirmek, sağlık uzmanlarının görevidir.

Aleix CABRERA (Aleyks Kabrira)
Çeviren: Simge Konu Ünsal

Şekil 29. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Açıklama Türünde Tema Değerlendirme Metni
Örneği, s. 188



Şekil 30. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Betimleme Türünde Etkinlik Metni Örneği, s. 188

İÇİNDEKİ ENGELİ OKUYARAK AŞ!

Ayla Okur
6 Aralık 2017 Çarşamba

Bloguma hoş geldiniz. Bu benim ilk blog yazım. Öncelikle kendimi tanıtayım: Adım Ayla Okur. Ben ortaokul öğrencisiyim. Blogumun adından anlayacağınız gibi kitap okumayı seviyorum çünkü okuyarak pek çok sorunlarımızı aşacağımıza inanıyorum. Bu yüzden gerçek yaşam öykülerinin anlatıldığı kitaplar öncelikli tercihim. Okuduğum umut ve güç verici hikâyeleri de sizlerle paylaşmak istiyorum. Blog açmamın en önemli nedeni de bu. Sözü fazla uzatmadan okuruna ilham veren "Sol Ayağım" adlı romanı tanıtmak istiyorum.

Sol Ayağım yazarın, Christy Brown'un, sol ayağı ile yazdığı gerçek yaşam öyküsüdür. İrlandalı yazar beyin felçli olarak doğar. Sol ayağından başka hiçbir uzvunu kullanamaz. Kullanabildiği sol ayağı onu hayata bağlar. Hayata tutunmasını sağlayan tek şey sol ayağı değildir elbette. Yazara ayağını kullanabilecek azmi veren, ona olan umudunu ve ilgisini hiç kesmeyen annesi de onun en büyük destekçisidir. Bu yüzden yazarın sol ayağı ile yazdığı ilk kelime annedir. Daha sonra doktorunun yönlendirmesi ve katkıları ile hayat hikâyesini yazar.

Bu kitap ile insan, her şeye rağmen hayatın yaşamaya değer olduğunu bir kez daha anlıyor. Umudun ve azmin öyküsü olan bu kitabı okumanızı öneriyorum.

Bir sonraki yazımda geçirdiği çiçek hastalığı nedeni ile küçük yaşta görme yetisini kaybeden fakat gören gözlerden çok daha güzel çiğdemi, laleyi, nergisi, sümbülü anlatan, doğayı konuşturan saz ve söz ustamız Âşık Veysel Şatıroğlu'nun hayat hikâyesini sizlerle paylaşmayı planlıyorum.

İlk blog yazıma burada son vermeden önce sizin de etkilendiğiniz kitapları ve blogumla ilgili yorumlarınızı bilmek istediğimi belirtiyim. Şimdilik hoşça kalın...




Şekil 31. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkileşim Türünde Etkinlik Metni Örneği, s. 17

SPOR SALONU KULLANMA TALİMATI

- Spor salonunu kullanmadan ve herhangi bir egzersize başlamadan önce tıbbi kontrolden geçiniz.
- Spor salonunu kullanmak veya bilgi almak için “spor yöneticisi”ni arayınız.
- Spor salonuna “spor kıyafeti” ve “temiz spor ayakkabısı”yla giriniz.
- Spor salonundaki aletleri “amaç dışı” kullanmak, asılmak, sallanmak tehlikeli ve yasaktır.
- Spor salonunda çalışmaya başlamadan önce “ısınma ve germe” hareketleri yapmak sağlığınız için gereklidir.
- Spor salonunda çalışma yapan her kullanıcı, salonda bulunduğu süre içinde, kendi sağlık ve güvenliğinden sorumludur.
- Spor salonu ve soyunma odalarında sigara içmeyiniz, içenleri uyarınız.
- Spor salonu ve soyunma odalarını temiz tutunuz.
- Spor salonunda veya soyunma odalarındaki temizlik ile ilgili sorunlarınız için “spor yöneticisi”ni arayınız.
- Spor salonuna veya içindeki malzemelere hasar verenler, bu hasarı karşılamakla yükümlüdürler.

Bu salon sizindir, koruyunuz.

Zarar verenleri uyararak ilgililere bildiriniz.

Hazırlayan
Spor Yöneticisi

Onay

Şekil 32. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Yönerge Türünde Etkinlik Metni Örneği, s. 160

(...)

Babam, Selanik'e kadar ağzını açmadı. Trenin penceresinden Makedonya topraklarına, dağlara taşlara baktı durdu. Meşe ağacından yüksek arkalıklı bir koltuğu vardı. Selanik'te vapura bineceğimiz gün, yolculukla ilgili işlemleri tamamlarken yorulmasın diye gümrüğün rıhtıma inen merdivenleri önünde, koltuğuna oturtmuştuk onu. Koltuğunda yine öyle dalgın, tek söz etmeden bekliyordu. Vapura geçeceğimiz sırada birden iki eliyle kavradı rıhtım merdivenlerinin pamaklıklarını. Doksan üç yaşındaydı. Hâlâ güçlü kuvvetliydi. Ben, Fehim Çavuş, Salıp Bey, ellerini çözemedik bir türlü pamaklıklardan. Benim yerim Florina, diyordu. Ölülerimi kimsesiz bırakamam! Toprağımı bırakamam! Siz gidin, bindirin beni trene, Florina'ya geri döneyim, Florina'da öleyim... Vapur kalktı kalkacak, söz anlamıyordu. Zorlukla, sonunda üç kişi koltuğu ile yerden havalandırdık, ayırdık ellerini pamaklıklardan. Ayırdık ama ayaklarına felç inmişti. Vapura, koltuğunda, elden ayaktan kesilmiş olarak bindi. Akli yerindeydi, eskisi gibi rahat konuşuyordu. Göçmen olarak Urla'ya yerleştik. Urla'da üç yıl yatağında silasını yaşadı. Baktığı yerden gözlerini ayırmadan sık sık dalar giderdi. Arada, kendini tutamadığı sıralarda "Ah, Florina'yı bırakmayacaktım, Florina'da ölecektim!"

(...)

Necati Cumalı
(Kısaltılmıştır.)

Şekil 33. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Hikaye Türünde Tema Değerlendirme Metni Örneği, s. 160

Paten Kullanma Kılavuzu

1. Paten öğrenmeye öncelikle denge çalışmaları ile başlanır. Patenler ile ayakta dengeli bir şekilde durulabilmesi için patenler yerde giyildikten sonra ayağa yavaşça kalkılmalı, bu aşamada bir destekten yardım alınmalıdır.

2. Ayakta dururken patenler "V" harfi şeklinde olmalı ve topuklar birbirine dayanmalıdır. Yeterince tekrar yapıldıktan sonra yerden rahatlıkla ayağa kalkılabiliyor ve patenlerle ayakta dengeli bir şekilde durulabiliyorsa patenlerle kaymaya başlanabilir.

3. Patenle kaymak için ayaklar "V" harfi konumundayken uçları biraz daha açılır ve öne doğru ilerleyecek olan ayağın topuğu diğer ayağın orta kısmına doğru kaydırılır. Bu şekilde "T" harfi pozisyonu alan ayaklardan arkadaki ayaktan güç alınarak ön ayakla ileriye doğru kayılır.

4. Hareket sonrasında arkadaki ayak diğer ayağın yanına kadar getirilir ve ayaklar yine "T" pozisyonu alarak bu kez diğer ayakla itme gerçekleştirilir. Bu hareketin sürekli olarak tekrarlanması ile paten kayılmış olur.

5. Paten kayma esnasında vücut, dengeyi sağlamak için bir miktar öne doğru eğilmeli, dizler hafif kırık olmalı ve baş karşıya bakmalıdır. Hareket hâlindeyken herhangi bir anda denge kaybı olduğunda eller dizlerin üzerine dayanarak denge tekrar sağlanmalıdır.

6. Patende fren yoksa arkada kalan ayaktaki paten hareket yönüne dik şekilde yere sürtülmelidir. Yavaşlamak için kullanılan diğer bir yöntem de hareket hâlindeyken paten uçlarının ters "V" harfi şeklinde birbirlerine yaklaştırılıp dışa doğru kuvvet uygulanmasıdır.



Şekil 34. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Yönerge Türünde Etkinlik Metni Örneği, s. 231

Metin türlerine yönelik bulgulardan yola çıkarak PISA gibi uluslararası düzeyde yapılan değerlendirme sınavlarında kullanılan tüm metin türlerine örnek teşkil edecek metinlere Türkçe ders kitaplarında yer verilmediği söylenebilir. Kimi metin türlerine yönelik bazı sınıf düzeylerinde hiç kullanım olmazken kimi metin türlerinde ise sınırlı kullanım yapılmıştır.

Öğrencilerin karşılaşabilecekleri değişik türlerdeki metinler üzerinde çalışmalar yapmamaları, bu türleri bilmemeleri akademik başarıyı elbette olumsuz yönde etkileyecektir. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'nda yer verilen metin türlerinin öğrencilerin ulusal ve uluslararası uygulamalarda karşılaşabilecekleri basılı ve dijital metin çeşitliliğine göre düzenlenmesi, öğrencilerin okuma ve anlama düzeylerini artırarak bu alanda elde edilecek başarı üzerinde olumlu yönde etki oluşturacaktır. Akademik başarının yanı sıra günlük yaşamda okuma becerisine duyulan ihtiyaç da göz önünde bulundurulduğunda en basit şekliyle okurun okuduğu metni anlaması, anlamlandırması ve metne yönelik değerlendirme yapabilmesi açısından metin türlerine yönelik bilgisi olması önemlidir. Bu sebeple, eğitim öğretim sürecinde yer verilen okuma becerisine yönelik çalışmalarda kullanılan metin türlerinin eğitim süreci sonrasında da bireyin okuma ve anlama becerisi üzerinde büyük etkisi olacağı unutulmamalı, bireyin farklı metin türlerine yönelik bilgisini ve tecrübesini artıracak nitelikte metinlere Türkçe derslerinde ve ders kitaplarında yer verilmelidir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemlerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmanın bu bölümünde, “Türkçe ders kitaplarındaki okuma becerisine yönelik etkinliklerde yer alan soruların PISA'daki bilişsel süreçlere göre sınıflandırması nasıldır?” şeklinde ifade edilen üçüncü alt probleme dayalı bulgular ve bu bulguların yorumları yer almaktadır.

PISA'da yer alan bilişsel süreçlerden yola çıkılarak 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında okuma becerisine yönelik etkinliklerin ve metin altı soruların zorluk düzeylerine bakılmaksızın yapılan değerlendirmeye ait bulgulara Çizelge 17'de yer

verilmiştir. Çizelge 17’de PISA’daki bilişsel süreçler, Çizelge 16’da belirtilen kodlama usulüne göre gösterilmiştir. İnceleme aşamasında bilişsel süreçler şu şekilde kodlanmıştır:

Çizelge 16. PISA Bilişsel Süreçlerine Yönelik Kodlama

Bilişsel Süreç	Kod
Bilgiye ulaşma	1.
<i>Metindeki bilgileri tarama ve bulma</i>	1.1.
<i>İlgili metinleri arama ve seçme</i>	1.2.
Anlama	2.
<i>Gerçek anlamı ifade etme</i>	2.2.
<i>Çıkarımları birleştirme ve çıkarımlar oluşturma</i>	2.3.
Değerlendirme ve derinlemesine düşünme	3.
<i>Niteliği ve güvenilirliği değerlendirme</i>	3.1.
<i>Metnin içeriği ve biçimi üzerine düşünme</i>	3.2.
<i>Uyuşmazlıkları belirleme ve uyuşmazlıkların üstesinden gelme</i>	3.3.

Çizelge 17. 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Becerisine Yönelik Etkinliklerin ve Metin Altı Soruların PISA’daki Bilişsel Süreçlere Göre Sınıflandırması

Bilişsel Süreçler	1. Bilgiye Ulaşma		2. Anlama		3. Değerlendirme ve Derinlemesine Düşünme			Toplam
	1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	3.1.	3.2.	3.3.	
Etkinlik	168	-	185	474	9	126	23	985

Çizelge 17’de gösterilen bulgulardan yola çıkarak ortaokullarda okutulmakta olan Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma becerisine yönelik etkinliklerde kullanılan soruların PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesinde yer verilen bilişsel süreçlere göre değerlendirmesi yapıldığında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Türkçe derslerinde kullanılan ve incelemeye konu edilen Türkçe ders kitaplarında okuma becerisine yönelik 985 adet etkinlik ve bu etkinliklerdeki sorular PISA’daki okuma becerileri ile ilgili bilişsel süreçlere göre incelenmiştir. Türkçe ders kitaplarında en fazla “Anlama” sürecine yönelik etkinlik ve metin altı sorular

kullanıldığı görülmüştür. Bu noktada “İlgili metinleri arama ve seçme” başlığı altında incelenen bilişsel sürece yönelik şu ek bilgileri vermek gerekir: PISA’da tanımlanan şekliyle daha çok dijital okuma esnasında birden çok metin parçası ile çalışırken kullanılan bu sürece Türkçe ders kitaplarında da yer verilmiştir. Fakat yer veriliş şekli olarak etkinliklerden ziyade “Sonraki Derse Hazırlık/Gelecek Derse Hazırlık” bölümlerinde ve okuru genel ağda güvenli araştırmaya yönlendiren (edu ve gov uzantılı sitelere yönlendirme içeren) ya da sonraki dersin içeriği ile ilgili genel ağda araştırma yapılmasını isteyen yönergeler olarak yer verilmiştir. Türkçe ders kitaplarındaki okuma becerisine yönelik etkinliklerde;

- 1.1. Metindeki bilgileri tarama ve bulma sürecine yönelik 168,
- 2.1. Gerçek anlamı ifade etme bilişsel sürecine yönelik 185,
- 2.2. Çıkarımları birleştirme ve çıkarım oluşturma sürecine yönelik 474,
- 3.1. Niteliği ve güvenilirliği değerlendirme bilişsel sürecine yönelik 9,
- 3.2. Metnin içeriği ve biçimi üzerine düşünme sürecine yönelik 126 ve
- 3.3. Uyuşmazlıkları belirleme ve uyuşmazlıkların üstesinden gelme bilişsel sürecine yönelik 23 soruya yer verilmiştir.

Çizelge 18’de 5, 6, 7 ve 8.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma becerisine yönelik etkinliklerin PISA’daki bilişsel süreçlere göre sınıflandırması yapılmıştır:

Çizelge 18. Okuma Becerisine Yönelik Etkinliklerin PISA’daki Bilişsel Süreçler Bağlamında Sınıflara Göre Değerlendirmesi

Bilişsel Süreçler		Bilgiye Ulaşma		Anlama		Değerlendirme ve Derinlemesine Düşünme		
Alt Süreçler		1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	3.1.	3.2.	3.3.
Sınıf Düzeyi	5	50	-	30	125	4	24	1
	6	34	-	63	148	2	26	14
	7	31	-	36	103	-	37	3
	8	53	-	56	98	3	39	5
Toplam		168	-	185	474	9	126	23

Çizelge 18’den yola çıkarak şu yorumlar yapılabilir:

5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma becerisine dönük 234 etkinlik incelenmiştir. Bu etkinliklerin, 125 tanesinin “Çıkarımları birleştirme ve çıkarım oluşturma (2.2.)” sürecine yönelik olduğu yani metne yönelik çıkarımlar yapılmasının ve verilen bilgilerin birbirleriyle ya da soru ile ilişkileri hakkında yorumlar yapılmasının istendiği sorulardan oluştuğu saptanmıştır. 50 tanesinin metne göz gezdirerek bulunabilecek birkaç kelime, ifade veya sayısal değeri bulmaya yani “Metindeki bilgileri tarama ve bulma (1.1.)” sürecine yönelik olduğu belirlenmiştir. 30 tanesinin ise metindeki cümleleri ve kısa paragrafları yorumlayarak ulaşılabilecek bilgileri bulma olarak tanımlanan “Gerçek anlamı ifade etme (2.1.)” sürecine yönelik olduğu görülmüştür. 5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma becerisiyle ilgili etkinliklerde ve sorularda “Metnin içeriği ve biçimi üzerine düşünme” olarak tanımlanan ve 3.2. olarak kodlanan bilişsel sürece yönelik 24, “Niteliği ve güvenilirliği değerlendirme (3.1.)” süreciyle ilişkilendirilebilecek 4 ve “Uyuşmazlıkları belirleme ve uyuşmazlıkların üstesinden gelme (3.3.)” olarak adlandırılan sürece yönelik 1 sorunun yer aldığı belirlenmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma becerisine dönük etkinliklerin ve metin altı soruların daha çok “Bilgiye Ulaşma” ve “Anlama” başlığı altındaki bilişsel süreçlere yönelik olduğu görülmüştür. PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesi kapsamında en üst düzey bilişsel süreç olarak tanımlanan “Değerlendirme ve Derinlemesine Düşünme” sürecine yönelik soru ve etkinlik sayısının diğerlerine göre daha az olduğu ve artırılması gerektiği söylenebilir.

6. sınıf Türkçe ders kitabına yönelik yapılan araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, kitapta okuma becerisine dönük etkinliklerde yine daha çok “Bilgiye Ulaşma” ve “Anlama” düzeyinde sorulara yer verildiği belirlenmiştir. Sayısal olarak ifade edilirse 6. sınıf düzeyinde incelenen kitapta yer alan 287 okuma becerisi ile ilişkili etkinlik ve soru PISA’daki bilişsel süreçlere göre sınıflandırılmıştır. İncelenen kitapta; “Bilgiye Ulaşma” başlığı altında yer alan “Bilgileri tarama ve bulma” sürecine yönelik 34, “Anlama” başlığı altında yer alan “Gerçek anlamı ifade etme” sürecine yönelik 63, “Çıkarımları birleştirme ve çıkarım oluşturma” sürecine yönelik 148, “Değerlendirme ve Derinlemesine Düşünme”

başlığı altındaki “Niteliği ve güvenilirliği değerlendirme” sürecine yönelik 2, “Metnin içeriği ve biçimi üzerine düşünme” sürecine yönelik 26 ve “Uyuşmazlıkları belirleme ve uyuşmazlıkların üstesinden gelme sürecine yönelik 14 etkinlik ve metin altı soru bulunmaktadır.

7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklere yönelik inceleme sonucunda 210 etkinliğin okuma becerisi ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu etkinlikler bilişsel süreçlere göre sınıflandırıldığında kitapta;

Metindeki bilgileri tarama ve bulma sürecine yönelik 31,

Gerçek anlamı ifade etme sürecine yönelik 36,

Çıkarımları birleştirme ve çıkarım oluşturma sürecine yönelik 103,

Metnin içeriği ve biçimi üzerine düşünme sürecine yönelik 37 ve

Uyuşmazlıkları belirleme ve uyuşmazlıkların üstesinden gelme sürecine yönelik 3 etkinliğin yer aldığı belirlenmiştir.

8. sınıf Türkçe ders kitabında okuma becerisiyle ilgili etkinliklerin PISA okuma becerileri bilişsel süreçlerine göre sınıflandırması yapıldığında;

53 etkinliğin Metindeki bilgileri tarama ve bulma süreciyle,

56 etkinliğin Gerçek anlamı ifade etme süreciyle,

98 etkinliğin Çıkarımları birleştirme ve çıkarım oluşturma süreciyle,

3 etkinliğin Niteliği ve güvenilirliği değerlendirme süreciyle,

39 etkinliğin Metnin içeriği ve biçimi üzerine düşünme süreciyle,

5 etkinliğin de Uyuşmazlıkları belirleme ve uyuşmazlıkların üstesinden gelme süreciyle ilgili olduğu görülmüştür.

Aşağıda araştırmaya konu olan Türkçe ders kitaplarındaki okuma becerisine dönük etkinlik ve metin altı soruların PISA bilişsel süreçlerini karşılama durumlarına yönelik örneklerle yer verilmiştir:

Metindeki Bilgiler Tarama ve Bulma (1.1.) Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örnekleri:

Bu süreçle ilişkili sorular bir metnin tamamını yorumlamaya gerek duymadan daha çok birkaç sözcük veya cümle ile cevaplanabilecek şekilde örgütlenmiştir. Daha çok hatırlama düzeyinde gerçekleşen bilişsel işlemlere yöneliktir. Bilginin bulunduğu kısmın belirlenmesi ve istenen bilginin bu bölümden doğru şekilde bulunması önem taşır. Okuma becerisi gelişmiş öğrencilerin kolaylıkla doğru cevaplayabileceği türde sorulardır.



4. Etkinlik

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

- Kardeşler, çiftlikte kazandıklarını nasıl paylaşıyorlar?

Şekil 37. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği, s.72

“İki Kardeşin Fedakarlığı” metni ile ilgili olarak hazırlanmış olan sorunun cevabı metnin hemen başında “*Her günün sonunda kardeşler, ne kadar kazanmışlarsa eşit olarak paylaşırlardı.*” şeklinde verilmiştir.

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

- Cömert halife nerede yaşamış?

Şekil 38. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği, s.120

“Padişaha Su Hediye Eden Adam” metnine yönelik hazırlanan yukarıdaki sorunun cevabı “*Bir zamanlar Bağdat’ta çok cömert bir halife vardı.*” şeklinde metnin ilk cümlesi olarak verilmiştir.

2. ETKİNLİK Aşağıdaki soruları metinden hareketle yanıtlayınız.

1. Metindeki olaylar ne zaman ve nerede geçmektedir?

Şekil 39. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği, s.53

6.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Kastamonulu Şerife Bacı” metnine yönelik hazırlanmış olan yukarıdaki sorunun cevabına öğrenci metne göz atarak ulaşabilmektedir. Sorunun cevabı metinde, “*1921 yılının Aralık ayıydı. Şerife Bacı*

kağınsıyla İnebolu'dan Kastamonu Kışlası'na doğru yol alıyordu.” cümlesiyle verilmiştir.

2. ETKİNLİK Aşağıdaki soruları metinden hareketle yanıtlayınız.

1. Terumi adlı dergi kimler için nerede çıkarılmaktadır?
2. Terumi dergisinin 1992 yılında çıkan özel sayısında yayıncı neyi hedeflemiştir?

Şekil 40. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği, s.169

Yukarıda verilen metin altı sorular öğrencinin cevabı metinden kolaylıkla bulabileceği şekilde oluşturulmuştur. İlk sorunun cevabı aynı zamanda metnin giriş cümlesidir: “Japonya’da çocuklar için yayımlanan Terumi adında bir dergi var.”

İkinci sorunun cevabı da yine metinde açıkça verilmiştir: “Terumi dergisi, 1992 yılında özel bir sayı yayımlamış. Amacı, anne babalarının çocuklarıyla birlikte dergiyi okumalarını sağlamak.”

Okuduğunuz metnin içeriğini kavrayabilmek için metinle ilgili aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Öğretmen derste öğrencilere ne anlatıyor?

Şekil 41 . 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği, s.59

“Arıları Sulama Vakfı” metnine yönelik olarak hazırlanmış metin altı sorulardan ilki olarak verilen yukarıdaki sorunun cevabı bir ya da birkaç sözcükle ifade edilebilecek niteliktedir ve “Öğretmenimiz derste vakıfları anlatmıştı.” cümlesi ile verilmiştir.

3. ETKİNLİK

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

Metinde geçen olay nedir?

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

Metindeki kişiler kimlerdir? Özelliklerini yazınız.

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

Metindeki olay nerede yaşanıyor?

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

Metindeki olay hangi zaman diliminde gerçekleşiyor? Yazınız.

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

Şekil 42. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği, s.199

7.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “En İyi Arkadaş” metninin etkinliklerinden alınan yukarıdaki sorulardan “Metindeki olay nerede yaşanıyor?” ve “Metindeki kişiler kimlerdir? Özelliklerini yazınız.” sorularının cevaplarına öğrenciler metne göz gezdirerek ulaşılabilir. Tiyatro metni şeklinde hazırlanmış olan metnin girişinde sahne dekorunu kısaca anlatan kısa bir parça yer almaktadır: “*Bir kitaplık odası. Dolaplar, etajerler, kitaplarla doludur. Köşede bir çalışma masası ve yanında birkaç koltuk bulunmaktadır. Yaşlı, ak sakallı bir ihtiyar bu koltuklardan birine oturmuş, kitap okumaktadır. Bu sırada ayaklarının ucuna basarak saygılı bir şekilde biri erkek, öteki kız iki çocuk içeri girer.*” Giriş bölümünde verilen bilgilerden yola çıkarak ilk soru cevaplanabilir. İkinci soru için ise metni okumaya bile gerek yoktur. Bilgiyi nerede arayacağını bilen ve metnin yapısına hakim olan okurlar soruda istenen cevabı karşılıklı konuşmalar şeklinde yazılmış olan metinden rahatça bulabilirler.

4. Atatürk’ün sevdiği türküler nelerdir?

.....
.....

Şekil 43. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği, s.57

“Atatürk ve Müzik” metninden hareketle cevaplanacak sorulardan biri yukarıda yer almaktadır. Bu sorunun cevabını bulmak için öğrenciler paragrafları taramalı, ilgili bölümü belirlemelidir. Sonuçta metinde yer alan “*En sevdiği türküler arasında, ‘Aliş’imin Kaşları Kare, Atladım Bahçeye Girdim, Ayağına Giymiş Sedef Nalini, Bülbülüm, Dağlar Dağlar, Gide Gide Yarelerin Derildi, Köşküm Var Deryaya Karşı, Maya Dağ’dan Kalkar Kazlar, Manastır, Şahane Gözler, Yemenimin Uçları, Zeynep’ gibi türküler yer almıştır.*” cevabı bulunur.

3. Dijital çağın en yaygın e-hastalığı nedir? Bu hastalığın sonuçları nelerdir?

.....

.....

.....

Şekil 44. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği, s.82

8.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar” metnini kavramaya yönelik olarak hazırlanmış soruda metin içinden bulunacak bir bilgi istenmiştir. Buna göre öğrenciler metne göz atarak metinde yer alan, “*Dijital çağın en yaygın hastalığı phubbing’dir.(...)*” cümlesini sorunun cevabı olarak belirleyebilirler.

İlgili Metinleri Arama ve Seçme (1.2.) Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örnekleri:

İncelenen Türkçe ders kitaplarında bu bilişsel sürece yönelik etkinlik ve sorular PISA’da verilen tanımı kısmen karşılamaktadır. Kitaplarda bu bilişsel süreçle ilişkilendirilebilecek yönergelere yer verilmektedir. Daha çok dijital okuma yaparken ihtiyaç duyulan süreç, çok sayıda metin arasından istenen bilgilere yönelik seçim yapmayı gerektirir. Ağırlıklı olarak “Sonraki/Gelecek Derse Hazırlık” bölümlerinde verilen “gov” ve “edu” uzantılı adreslere yapılan yönlendirmeler, öğrencilerin hangi koşullarda güvenli arama yapacaklarına dair bilgi vermektedir. Aşağıda yer alan örnekler kitaplarda bu süreçle ilintili olarak verilen yönlendirmeleri içermektedir:

7. Etkinlik

ata.msb.gov.tr sitesi “gov” uzantılı resmî bir sitedir. Bu siteyi inceleyiniz. Genel ağ herkesin bilgi paylaşımında bulunduğu geniş bir alandır. Genel ağda yer alan bilgiler her zaman doğru olmayabilir. Genel ağdaki araştırmalarınızda yanlış bilgiler edinmemek için “gov” uzantılı resmî sitelerden ya da üniversitelere ait “edu” uzantılı sitelerden faydalanmalısınız.

“Sonraki Derse Hazırlık” aşaması için araştırma yaptığınız ata.msb.gov.tr sitesi sizce Atatürk ile ilgili yeterince bilgi içeriyor mu? Siz olsaydınız siteye başka hangi bilgileri eklerdiniz? Düşüncelerinizi açıklayınız.

Şekil 45. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1.2. Sürecine Yönelik Örnek, s.47

GELECEK DERSE HAZIRLIK

1. Üç boyutlu yazıcı nedir? Ne işe yarar? Bilgi edininiz.
2. “NASA (Ulusal Havacılık ve Uzay Dairesi)” ile ilgili kütüphaneden, “gov” veya “edu” uzantılı sitelerden bilgi toplayınız.

Şekil 46. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1.2. Sürecine Yönelik Örnek, s.185

Genel ağdan okuduğunuz veya televizyondan izlediğiniz “15 Temmuz Demokrasi Zaferi” ile ilgili bilgileri sınıfta anlatınız. Bu bilgilere, hangi bilgi kaynaklarını kullanarak ulaştığınızı sınıfta arkadaşlarınızla paylaşınız.

Şekil 47. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1.2. Sürecine Yönelik Örnek, s.72



İnternette güvenilir bilgi arıyorsanız “gov, edu” uzantılı internet sitelerini kullanmalısınız. (Örneğin: www.tubitak.gov.tr)

Şekil 48. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1.2. Sürecine Yönelik Örnek, s.101

Gerçek Anlamı İfade Etme (2.1.) Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örnekleri:

“Anlama” sürecinin alt süreçlerinden biri olan bu süreçte öğrencinin cümleleri ve kısa paragrafları anlaması ve yorumlayabilmesi beklenir. Metindeki bir bölümden, parçadan ya da cümleden yola çıkarak benzer ya da yakın anlama gelecek yorumlar yapılır.

- Küçük çam ağacı neden yaşadığı yerdeki en güzel ağaç olduğunu düşünürmü?

Şekil 49. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği, s.138

“Küçük Çam Ağacı” metnine yönelik hazırlanan sorulardan birine yukarıda yer verilmiştir. Öğrencilerin bu soruya cevap verebilmesi için cevabı içeren kısa paragrafı anlamalı ve yorumlamalıdır.

Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.

- Çocukların yetiştirilmesinde ailelere düşen sorumluluk neden büyüktür?

Şekil 50. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği, s.27

Metinde açıkça belirtilmeyen cevaba ulaşmak için öğrenciler ilgili paragrafı okuyup paragrafla ilgili yorum yapmalıdır. Sorunun cevabını içeren birebir eşleşmenin metinde olmadığı ve öğrencinin okuduklarından yola çıkarak benzer ya da yakın anlamlı sözcüklerle soruyu cevapladığı bilişsel süreç, “Gerçek anlamı ifade etme” sürecidir.

2. Buzulların erimesi o bölgede yaşayan Eskimolara nasıl zarar verebilir?
3. İklim değişikliği su kaynaklarını nasıl etkiler? Açıklayınız.

Şekil 51. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği, s.208

6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “İklim Değişikliği ve Toplum” metnini anlamaya yönelik hazırlanmış olan sorular “Gerçek anlamı ifade etme” sürecine yöneliktir. Öğrenciler metinde yer alan ilgili bölümleri okuyarak sorulara cevap vermesi istenmektedir.

1. Yazar, Japonların ev yaşamını neden basit bulmuştur?

Şekil 52. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği, s.85

Öğrencinin yazarın Japonya’daki ev yaşamı ile ilgili yazdığı paragrafı okuyarak soruyu cevaplama beklenmektedir.

2. Yazar, dostumuza hangi durumlarda kötülük yaptığımızı söylüyor?

Şekil 53. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği, s.20

“Dost Acı Söylemeli” metnine yönelik olarak hazırlanan soruda yine öğrencilerin yazarın düşüncelerini anlattığı ilgili paragraftan yola çıkarak yorum yapmaları istenmektedir.

3. Dede neden yakınıyor? Yorumlayınız.

Şekil 54. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği, s.198

“En İyi Arkadaş” metni sonrasında sorulan metin altı soru “Gerçek anlamı ifade etme” süreci ile ilişkili olarak hazırlanmıştır. Çünkü cevap metnin sınırlı bir kısmında ifade edilenlerden yola çıkarak yapılacak yorumu içermektedir.

2. “Bir sincap gibi mesela,
Yani, yaşamının dışında ve ötesinde hiçbir şey beklemeden,
Yani bütün işin gücün yaşamak olacak.” dizeleriyle şairin anlatmak istediği ne olabilir?

Şekil 55. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği, s.264

Şiirden alınan dizelerin yorumlanmasını gerektiren bu soru, öğrencinin metnin tamamından ulaşacağı sonuçları değil, alınan bölüm üzerine düşünerek yapacağı yorumu istemektedir. Yani bu bölümden anladıklarını ifade etmesine yöneliktir.

1. E-postanın içeriğinde hangi sorundan bahsedilmiştir?

Şekil 56. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği, s.85

Bir etkinlik metnine bağlı olarak verilen soruda, öğrencilerin öğretmenin teknoloji bağımlılığı konusunda yazdığı bir e-posta iletisinin içeriğini anlayarak bahsedilen sorunu belirlemeleri istenmektedir.

Çıkarımları Birleştirme ve Çıkarım Oluşturma (2.2.) Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örnekleri:

Görece daha uzun metinler üzerine yapılacak çıkarımları karşılayan bu süreçte; farklı paragraf ya da metinlerdeki bilgilerin birbirleriyle ya da soruyla ilişkilendirilmesi, metinler arası çeşitli bakış açılarının belirlenmesi, metnin tümünden yola çıkarak tahminlere ya da sonuçlara yönelik çıkarımlar yapılması, metinde üstü kapalı olarak verilen anlamların çözülmesi gibi görevler bulunmaktadır. Bu sürece yönelik etkinlik örnekleri aşağıdadır:

3. Etkinlik

Metnin konusunu ve ana fikrini yazınız.

Metnin konusu	Metnin ana fikri

Şekil 57. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.2. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği, s.45

Metnin bütününden yola çıkarılarak ulaşılabilecek olan konu ve ana fikir soruları bu süreçle ilişkilendirilmiştir.

1. Etkinlik

Metnin devamında neler olmuş, olaylar nasıl gelişmiştir? Tahmin ederek yazınız. Metni okuduktan sonra tahmininizin doğruluğunu kontrol ediniz.

Şekil 58. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.2. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği, s.52

Metni okumaya başlamadan önce metinle ilgili bilgi sahibi olmaya yarayan başlık ve görsellerin yorumlanarak metne yönelik çıkarımlar yapılmasının istendiği etkinlikler “Çıkarımları birleştirme ve çıkarım oluşturma” sürecine yöneliktir.

Yukarıdaki paragraflarda olaylar kimin ağzından anlatılmaktadır? Yazınız.

TORUNUMA MEKTUPLAR	BOŞ SAKSI

Şekil 59. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.2. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği, s.153

6.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yukarıdaki soru örneği verilen etkinlik metnindeki ve asıl metinden alınan bölümdeki olayların kimin ağzından anlatıldığının belirlenmesini istemektedir. Anlatıcının belirlenmesine yönelik sorular bu sürece hizmet etmektedir.

1. Sizce satıcıların bir ürünü satarken o ürüne daha güzel bir isim bulmasının sebebi nedir?

Şekil 60. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.2. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği, s.226

6.sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikte yer alan metinde verilenlerin ötesine geçerek çıkarımlar oluşturması istenmektedir.

Okuduğunuz metnin konusunu belirleyiniz. Metinde anlatılanları özetleyiniz.

Konusu:

Metinde anlatılanların özeti

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Şekil 61. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.2. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği, s.29

Metinde anlatılanların özetlenmesinin istendiği soru kalıpları, öğrencinin metnin tamamını anlayıp kendi cümleleriyle ifade etmesi esasına dayandığı için “Çıkarımları birleştirme ve çıkarım oluşturma” sürecine hizmet eder.

Metnin görsellerini sırasıyla inceleyiniz. Görsellerden ulaştığınız sonucu yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Şekil 62. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.2. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği, s.79

Metni desteklemek amacıyla kullanılan görselleri inceleyerek görsellerle ilgili çıkarımlar yapılmasının istendiği bu tarz sorular görsel olarak sunulan metinlerin

bilgileri -kahramanlar, yer, zaman gibi unsurlar açıkça belirtildiğinde metindeki bilgileri tarama ve bulma süreciyle ilişkilidir- bulacağı etkinlik/soruların yanı sıra metindeki örtük anlamları da çözerek belirlemesine yönelik hazırlanmış bu tip etkinlikler kitaplarda yer almaktadır. Bu etkinlikler birden fazla sürece yönelik olabilir. Metinde açıkça verilmemiş yer, zaman, anlatıcı gibi unsurların ve olay örgüsünün öğrenci tarafından belirlendiği durumlar “Çıkarımları birleştirme ve çıkarım oluşturma” sürecine yöneliktir.

Niteliği ve Güvenirliği Değerlendirme (3.1.) Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örnekleri:

Öğrencilerin metinde örgütlenmiş içeriğin doğru, güvenilir, tarafsız, geçerli ve güncel olup olmadığına yönelik karar verdiği bu süreçte, öğrencinin metnin kaynağına inerek yazarın ele aldığı konuyla ilgili ne düzeyde bilgi sahibi olduğunu, metni ne zaman ve hangi amaçla yazdığını belirleyebilmesi beklenir. İncelenen Türkçe ders kitaplarında bu sürece yönelik etkinlikler genel olarak yazarın düşüncelerine katılıp katılmama durumunun belirtilmesi şeklinde yapılandırılmıştır. Aşağıda bu bilişsel süreçte yapılması beklenen görevlere yönelik ders kitaplarında yer alan etkinlik örneklerine yer verilmiştir:

Metni bir kez daha okuyunuz. Yazarın düşüncelerine katılıp katılmadığınızı nedenleriyle birlikte yazınız.

Şekil 65. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği, s.28

Verilen örnekte görüldüğü üzere yazarın ele aldığı konuyla ilgili düşüncelerinin ve bakış açısının belirlenerek bu düşüncelerin doğruluğu üzerine yapılacak değerlendirmeyi içeren sorular “Niteliği ve güvenirliği değerlendirme” süreciyle ilişkilendirilebilir.

4. Yazar, okumanın tadını almamış insanları kimlere benzetiyor? Yazarın bu düşüncesine katılıp katılmadığınızı nedenleriyle açıklayınız.

Şekil 66. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği, s.179

6.sınıf Türkçe ders kitabından alınan örnekte altı çizili bölümde belirtilen kısım öğrencinin yazarın kullandığı benzetmenin doğruluğu üzerine düşünmesini ve

yaptığı değerlendirme sonucunda buna katılıp katılmadığını belirtmesini istemektedir.

2. Eşref saatin gelmesiyle kişilerin hayatında hangi kolaylıklar yaşanır? Siz de bu fikirlere katılıyor musunuz?

Şekil 67. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3.1. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği, s.153

Yukarıda yer verilen örnek soruda da öğrencilerin metinde ele alınan fikirlere katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Bu katılma ve katılmama durumunun belirtilebilmesi için öğrencinin bilgilerin doğruluğu ve geçerliği üzerine fikir yürütmesi gerekmektedir.

Metnin İçeriği ve Biçimi Üzerine Düşünme (3.2.) Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örnekleri:

Bu süreçte öğrencilerin metnin niteliğini ve biçimini değerlendirmesi istenir. Öğrenci bu süreçte, yazarın ele aldığı konuya ilişkin bakış açısının metindeki içerik ve biçimle tutarlı olup olmadığını değerlendirirken kendi bilgi ve deneyimlerini kullanır. Türkçe ders kitaplarında bu süreçle ilişkilendirilebilecek örnekler aşağıda sıralanmıştır:

Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları belirleyerek yazınız.

Gerçek unsurlar

Kurgusal unsurlar

Şekil 68. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3.2. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği, s.203

Örnek olarak verilen soru, öğrenciden metindeki gerçek ve kurgusal unsurları belirlemesini istemektedir. Öğrenci ifadelerin anlamını kavramalı sonra da içerikte verilen bu ifadelerin gerçek olup olmadığına karar vermelidir. Öğrenci, verilen metindeki içeriğin sadece anlamına değil, nasıl kurgulandığına da odaklanmalıdır.

b) Blog yazarının bu yazıyı paylaşma amacı nedir? Sizce bu blog yazısı verdiği ileti açısından yazarın amacına ulaşmasında etkili olmuş mudur? Değerlendiriniz.

Şekil 69. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3.2. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği, s.171

6.sınıf ders kitabında bir etkinlik metni olarak verilen blog yazısına yönelik hazırlanmış olan soruda yazarın bu yazıyı paylaşma amacı sorulmaktadır. Öğrenciden ana fikri belirlemesi istenmemiş, paylaşımın yapılma amacı yani metnin paylaşılma amacı sorulmuştur. Öğrenci öncelikle metnin genel anlamını anlamalı sonra da metnin neden sunulduğunu ve nasıl yazıldığını düşünmelidir yani metnin içeriği ve biçimi üzerinde düşünmelidir.

Okuduğunuz metnin içeriğini yorumlayınız.

- Yazarın olaylara bakış açısı yönünden

.....

- Metindeki öznel ve nesnel yaklaşımlar yönünden

.....

- Örnek ve ayrıntılar yönünden

.....

Şekil 70. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3.2. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği, s.232

Öğrencinin okuduğu metnin içeriğinden hareketle farklı başlıklara yönelik değerlendirme yapacağı soruda, öğrenci ilk bölümde olayları yazarın bakış açısı yönünden değerlendirecektir. İkinci bölümde metinde yer alan ifadelerin nesnel mi yoksa öznel mi olduğunu belirleyecek, içeriğin nesnel olup olmadığına ve yazarın bakış açısını yansıtıp yansıtmadığına karar verecektir. Üçüncü bölümde de içeriği örnek ve ayrıntıların ele alınışı açısından değerlendirecektir. Bu soruda öğrenciden beklenen metnin anlam yönünden ziyade içeriğin sunumuna odaklanmasıdır.

“Göç Destanı” aşağıdaki özelliklerden hangilerini taşımaktadır? Belirlediğiniz maddelerin numaralarını noktalı yere yazınız.

1. Anonim olup halkın ortak belleğinin ürünüdür.
2. Belli bir ulusun özelliklerini yansıtır.
3. Bilimsel bir üslupla yazılır.
4. Genellikle gazetelerden tanıdığımız yazı türüdür.
5. Tarihî ve sosyal olaylardan doğar, beslenir.
6. Olağan ve olağanüstü olaylar iç içedir.
7. Düşüncenin açıklanıp geliştirildiği yazı türüdür.
8. Bir sanat ve düşünce eserinin zayıf ve güçlü yönleri anlatılır.
9. Genellikle yiğitlik, aşk, dostluk, ölüm ve yurt sevgisi gibi temalar işlenir.
10. Genellikle tartışmacı anlatım biçimi kullanılır.

Şekil 71. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3.2. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği, s.182

Etkinlik, öğrencinin metnin türü ile ilgili verilen özelliklerden hareketle metnin içeriği üzerine düşünmesini ve içerikle ilgili ifadelerden yola çıkarak metnin türüne ait özellikleri ayırt etmesini sağlamak amacıyla hazırlanmıştır.

**Uyuşmazlıkları Belirleme ve Uyuşmazlıkların Üstesinden Gelme (3.3.)
Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örnekleri:**

Bu süreçte öğrenciden farklı metinlerle çalışması, bu metinlerdeki bilgileri bütünleştirilmesi, bir uyumsuzluk olup olmadığını saptaması, uyumsuzluk varsa bu uyumsuzluğun ne olduğunu belirlemesi ve uyumsuzluğun üstesinden nasıl geleceğini bulması beklenmektedir. Farklı metinler arasındaki iletileri anlamak, karşılaştırmak ve bunlara yönelik çözüm yolları üretmek üst düzey düşünme becerisi gerektirir. PISA’da bu süreçle ilişkili sorular genel olarak birden fazla metinle çalışmayı gerektirse de tek kaynaktan yola çıkarak bu süreçle ilişkilendirilmiş soru örneği olduğu da görülmüştür (MEB, 2020, s.13). Türkçe ders kitaplarında farklı metinlerin belli yönlerde karşılaştırılmasının istendiği etkinliklerin yanında metinde ele alınan sorunun tespit edilerek bu sorunun çözümüne yönelik çözüm yolları üretilmesinin istendiği etkinlikler de yer almaktadır. Aşağıda bu süreçle eşleştirilen etkinlik örnekleri sunulmuştur:

Metinde Mavi Eşofmanlı Adam, yaşadığı mahallede, insanlar spor yapsınlar diye çözüm yolları arıyor. Size göre insanları ikna etmek için hangi yollara başvurulmalıdır? Önerilerinizi aşağıya yazınız.

Şekil 72. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3.3. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği, s.166

Yukarıda verilen örnekte öğrencinin metni anlamının ötesine geçerek soruda belirtilen sorunun çözümüne yönelik çözüm yolları önermesi istenmektedir. Öğrenci soruna yönelik çözüm yolları ararken öncelikle var olan sorunu kavramalı, bu sorunun çözümüne yönelik fikirlerini belirterek sorunun üstesinden gelmelidir.

b) “Canım Kitaplığım” metni ile “Kitaplar” adlı metnin yazarlarının kitaba bakış açılarını belirtiniz.

Şekil 73. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3.3. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği, s.177

Verilen soruda öğrencinin asıl okuma metni olarak verilen metin ile etkinlikte verilen metinlerle çalışması beklenmektedir. Öğrencinin iki metnin içeriğini anlayıp yazarların ele aldıkları konu ile ilgili bakış açılarını belirlemesi istenmektedir.

Okuduğunuz metni daha önce okuduğunuz “Anadolu’da Kilim Demek” adlı metinle verdikleri mesajlar yönünden karşılaştırınız.

Verilen mesajlar

Şekil 74. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3.3. Sürecine Yönelik Etkinlik Sorusu Örneği, s.51

7. sınıf Türkçe ders kitabından alınan örnek etkinlikte, öğrencinin “Milli Kültürümüz” temasında yer alan iki metnin anlamını kavrayarak bu metinlerde ele alınan iletileri tespit ederek karşılaştırması istenmektedir.

Benzer Yönleri

Farklı Yönleri

Yer verilen örnekte öğrencinin okuduğu iki metindeki benzerlikleri ve farklılıkları belirlemesi istenmektedir. Öğrencinin öncelikle metinlerin içeriği ve biçimi üzerine fikir sahibi olması, yazarın bilgileri işleyişi, metni kurgulayışı ve sunuşu gibi etmenleri değerlendirmesi ardından da iki metnin özelliklerine yönelik bir karşılaştırma yaparak ilgili alana yazması gerekmektedir.

119

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemlerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmanın bu bölümünde, “Türkçe ders kitaplarındaki tema değerlendirme bölümlerinde yer alan okuma becerisine yönelik soruların PISA’daki bilişsel süreçlere göre sınıflandırması nasıldır?” sorusuyla belirtilen dördüncü alt probleme dayalı bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Türkçe ders kitaplarında her temanın sonunda yer alan tema değerlendirme bölümlerinde yer alan okuma becerisine dönük 157 soru PISA’daki okuma becerileri bilişsel süreçlerine göre incelenmiş ve inceleme sonuçları Çizelge 19’da gösterilmiştir.

Çizelge 19. 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Becerisine Yönelik Tema Değerlendirme Sorularının PISA’daki Bilişsel Süreçlere Göre Sınıflandırması

Bilişsel Süreçler	1. Bilgiye Ulaşma		2. Anlama		3. Değerlendirme ve Derinlemesine Düşünme			Toplam
	1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	3.1.	3.2.	3.3.	
Tema Değerlendirme	35	-	41	66	1	13	1	157

Çizelge 19’da gösterilen veriler ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- 1.1. Metindeki bilgileri tarama ve bulma bilişsel sürecine yönelik 35,
- 2.1. Gerçek anlamı ifade etme bilişsel sürecine yönelik 41,
- 2.2. Çıkarımları birleştirme ve çıkarım oluşturma bilişsel sürecine yönelik 66,
- 3.1. Niteliği ve güvenilirliği değerlendirme bilişsel sürecine yönelik 1,
- 3.2. Metnin içeriği ve biçimi üzerine düşünme bilişsel sürecine yönelik 13 ve
- 3.3. Uyuşmazlıkları belirleme ve uyuşmazlıkların üstesinden gelme bilişsel sürecine yönelik 1 soruya yer verilmiştir.

Tema değerlendirme bölümlerinde yer alan okuma becerisine dönük soruların daha çok “Metindeki bilgileri tarama ve bulma”, “Gerçek anlamı ifade etme”,

“Çıkarımları birleştirme ve çıkarım oluşturma” bilişsel süreçlerine yönelik hazırlandığı söylenebilir.

5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarına yönelik yapılan çalışmada kitaplarda tema sonlarında “Tema Sonu Değerlendirme Çalışmaları”, “Tema Sonu Ölçme ve Değerlendirme”, “Tema Değerlendirme Soruları”, “Tema Ölçme ve Değerlendirme Soruları” gibi başlıklar altında verilen sorular incelenmiş ve PISA okuma becerileri bilişsel süreçlerine göre tasnif edilmiştir. Elde edilen bulgular Çizelge 20’de gösterilmiştir:

Çizelge 20. Tema Değerlendirme Bölümlerindeki Okuma Becerisine Yönelik Soruların PISA’daki Bilişsel Süreçler Bağlamında Sınıflara Göre Değerlendirmesi

	Bilişsel Süreçler	Bilgiye Ulaşma		Anlama		Değerlendirme ve Derinlemesine Düşünme		
		1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	3.1.	3.2.	3.3.
Alt Süreçler								
Sınıf Düzeyi	5	10	-	9	19	-	1	1
	6	10	-	12	9	-	4	-
	7	12	-	5	15	-	6	-
	8	3	-	15	23	1	2	-
Toplam		35	-	41	66	1	13	1

Çizelge 20’deki bulgulardan yola çıkarak şu yorumları yapmak mümkündür:

5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan tema değerlendirme bölümlerinde “Bilgiye Ulaşma” sürecinin alt süreçlerinden olan “Metindeki bilgileri tarama ve bulma” süreciyle ilişkili sorular yer almaktadır. Ayrıca “Anlama” bilişsel sürecinin altında yer verilen “Gerçek anlamı ifade etme” ile “Çıkarımları birleştirme ve çıkarım oluşturma” alt süreçlerine yönelik sorulara da yer verilmiştir. “Değerlendirme ve Derinlemesine Düşünme” sürecinin alt basamaklarından “Metnin içeriği ve biçimi üzerine düşünme” ve “Uyuşmazlıkları belirleme ve uyuşmazlıkların

üstesinden gelme” süreçlerine ait yalnızca 2 soru yer alırken “Niteliği ve güvenilirliği değerlendirme” sürecine yönelik sorulara yer verilmemiştir.

6.sınıf Türkçe ders kitabında tema değerlendirme bölümlerine yönelik yapılan değerlendirme sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

10 sorunun “Metindeki bilgileri tarama ve bulma” süreciyle,

12 sorunun “Gerçek anlamı ifade etme” süreciyle,

9 sorunun “Çıkarımları birleştirme ve çıkarım oluşturma” süreciyle,

4 sorunun “Metnin içeriği ve biçimi üzerine düşünme” süreciyle ilgili olduğu belirlenmiştir.

“İlgili metni arama ve seçme”, Niteliği ve güvenilirliği değerlendirme” ile “Uyuşmazlıkları belirleme ve uyuşmazlıkların üstesinden gelme” süreçlerine yönelik soruların tema değerlendirme bölümlerinde yer almadığı görülmüştür.

7.sınıf Türkçe ders kitabına yönelik yapılan incelemenin sonuçlarından yola çıkarak tema değerlendirme bölümlerinde yer alan soruların PISA bilişsel süreçlerine göre sınıflandırması şu şekildedir:

12 soru “Metindeki bilgileri tarama ve bulma” süreciyle,

5 soru “Gerçek anlamı ifade etme” süreciyle,

15 soru “Çıkarımları birleştirme ve çıkarım oluşturma” süreciyle,

6 soru “Metnin içeriği ve biçimi üzerine düşünme” süreciyle ilişkilendirilmiştir.

“İlgili metni arama ve seçme”, “Niteliği ve güvenilirliği değerlendirme” ve “Uyuşmazlıkları belirleme ve uyuşmazlıkların üstesinden gelme” süreçlerine yönelik sorulara, 7.sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme bölümlerinde yer verilmediği görülmüştür.

8.sınıf düzeyinde kullanılan Türkçe ders kitabının tema değerlendirme bölümlerine yönelik yapılan değerlendirme sonucunda;

“İlgili metni arama ve seçme” ve “Uyuşmazlıkları belirleme ve uyuşmazlıkların üstesinden gelme” süreçleri dışındaki tüm süreçlere yönelik sorular

kitabın ilgili bölümlerinde yer almaktadır. Bilişsel süreçlere göre yapılan sınıflama şu şekildedir:

“Metindeki bilgileri tarama ve bulma” süreciyle ilgili 3 soru,

“Gerçek anlamı ifade etme” süreciyle ilgili 15 soru,

“Çıkarımları birleştirme ve çıkarım oluşturma” süreciyle ilgili 23 soru,

“Niteliği ve güvenilirliği değerlendirme” süreciyle ilgili 1 soru,

“Metnin içeriği ve biçimi üzerine düşünme” süreciyle ilgili 2 soru olduğu belirlenmiştir.

Aşağıda incelenen Türkçe ders kitaplarında tema değerlendirme bölümlerinde yer alan okuma becerisine dönük metinlere yönelik hazırlanan metin altı soruların PISA bilişsel süreçlerini karşılama durumlarına örnek olabilecek sorular yer almaktadır:

Metindeki Bilgileri Tarama ve Bulma (1.1.) Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu Örnekleri:

- 2. Fenton’ın annesi ve babası müzede ne iş yapıyorlar?**
- A) Fosil bilimci olarak çalışıyorlar.
 - B) Müzede idari işler yapıyorlar.
 - C) Müzede güvenlik işlerine bakıyorlar.
 - D) Müzede rehberlik yapıyorlar.

**Şekil 76. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1.1. Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu
Örneği, s.218**

- 1. Metindeki olay nerede ve kimler arasında geçmektedir?**

- 2. Haberin kahramanları birlikte ne kadar vakit geçirmişlerdir?**

**Şekil 77. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1.1. Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu
Örneği, s.36**

1. Atatürk, karakter özelliklerini hangi kavramlarla açıklıyor?

.....

.....

Şekil 78. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1.1. Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu
Örneği, s.94

Kuşçenneti Millî Parkı ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A)** Kuşçenneti Avrupa'ya geçen kuşların göç yolu üzerindedir.
B) Kuşçenneti A sınıfı diplomasıyla 1976 yılında ödüllendirilmiştir.
C) Kuşçenneti Marmara Bölgesi'nde Bursa ili sınırları içindedir.
D) Kuşçenneti'nde binlerce kuşun yuva yaptığı kuluçka kolonileri vardır.

Şekil 79. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1.1. Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu
Örneği, s.249

Gerçek Anlamı İfade Etme (2.1.) Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu Örnekleri:

- 1.** Metinde Mehmetçiği düşman askerlerinden ayıran hangi özelliği üzerinde durulmuştur?
- A) En kötü koşullarda bile iyimser olmaları
B) Açlık ve susuzluğa karşı dayanıklı olmaları
C) Düşmana karşı her zaman tetikte olmaları
D) Arkadaşlarına her durumda destek olmaları

Şekil 80. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.1. Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu
Örneği, s.249

2. Kadınlarımız neler yaparak ulusun yaşama yeteneğini canlı tutmuşlardır?

.....

Şekil 81. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.1. Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu
Örneği, s.66

1. Lokman Hekim hangi özellikleriyle adını duyurmuştur?

.....

.....

Şekil 82. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.1. Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu
Örneği, s.67

1. Dünya Ekonomik Forumunun yayımladığı raporda enerji ile ilgili hangi bilgiler verilmiştir?

.....

.....

.....

Şekil 83. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.1. Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu
Örneği, s.112

Çıkarımları Birleştirme ve Çıkarım Oluşturma (2.2.) Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu Örnekleri:

4. Şiirin konusu ve ana duygusu nedir?

Şiirin konusu: _____

Şiirin ana duygusu: _____

**Şekil 84. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.2. Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu
Örneği, s.101**

5. Haber metnine uygun bir başlık yazınız.

.....

**Şekil 85. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.2. Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu
Örneği, s.37**

1. Metinde anlatılan olay nedir? Açıklayınız.

.....
.....

2. Metinden çıkardığınız sonuç (ana fikir) nedir? Yazınız.

.....
.....

**Şekil 86. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.2. Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu
Örneği, s. 122**

Yukarıdaki tabloya göre aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) Kadınlar, eğitime erkeklere göre daha fazla zaman ayırmaktadırlar.
- B) Kadınlar ve erkekler en fazla zamanı uykuya ayırmaktadırlar.
- C) Kadınlar, en az vakti spor ve doğa sporlarına ayırmaktadırlar.
- D) Erkekler kadınlara göre hobiler ve oyunlara daha az zaman ayırmaktadırlar.

**Şekil 87. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 2.2. Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu
Örneği, s. 175**

Niteliği ve Güvenirliği Değerlendirme (3.1.) Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu Örnekleri:

2. Yazar cumhuriyeti neye benzetmiştir? Bu benzetmeyi doğru buluyor musunuz?

.....
.....

**Şekil 88. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3.1. Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu
Örneği, s. 76**

Metnin İçeriği ve Biçimi zerine Düşünme (3.2.) Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu rnekleri:

4. Metnin türü nedir?

Şekil 89. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3.2. Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu rneği, s. 188

5. Metnin dil ve anlatımıyla ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Neden-sonuç cümlesi kullanılmıştır.
- B) Koşul cümlesi kullanılmıştır.
- C) Karşılaştırma yapılmıştır.
- D) Benzetme yapılmıştır.

Şekil 90. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3.2. Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu rneği, s. 219

4. Metin hangi tür yazıdan alınmıştır? Metinden ipuçları göstererek türünü belirleyiniz.

Şekil 91. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3.2. Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu rneği, s. 67

3. şiirin en çok hangi bölümünü beğendiniz? Niçin?

Şekil 92. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3.2. Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu rneği, s. 174

Uyuşmazlıkları Belirleme ve Uyuşmazlıkların stesinden Gelme (3.3.) Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu rnekleri:

5. Evsel atıkların geri dönüşüme kazandırılması için ne tür çalışmalar yapılabilir?

Şekil 93. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı 3.3. Sürecine Yönelik Tema Değerlendirme Sorusu rneği, s. 159

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan tema değerlendirme bölümlerine yönelik yapılan incelemeler sonucunda tüm sınıf düzeylerinde “Bilgiye Ulaşma” ve “Anlama” süreçlerine ait soruların yoğunlukta olduğu, bunun yanı sıra “Değerlendirme ve Derinlemesine Düşünme” süreci içinde yer alan “Metnin içeriği ve biçimi üzerine düşünme” sürecine yönelik tür belirleme sorularına da yer verildiği görülmüştür. Okuma becerisine yönelik soruların dışında farklı becerilere yönelik soruların da yer aldığı belirlenmiştir fakat okuma becerisi dışındaki becerilerle ilgili sorular kapsam dışı bırakılmıştır.

Öğrencilerin Türkçe ders kitaplarındaki tema değerlendirme bölümlerinde yer alan okuma becerisine yönelik metinlerle ilgili hazırlanan sorularda tekrar niteliğindeki soru kalıplarıyla karşılaştığı görülmüştür. Aynı şekilde yapılandırılmış, birbirinin tekrarı şeklindeki soruların öğrencinin okuma becerileri alanındaki gelişimine daha az katkı sağlayacağı söylenebilir.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Alan yazında PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesi üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Araştırmaların bazıları LGS sorularının PISA yeterlikleri bağlamında incelenmesi amacıyla (Aktaş,2022; Aydın, 2022; Batur, Ulutaş ve Beyret, 2019;Tuzlukaya, 2019) yapılırken bazıları Türkçe ders kitapları ve PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesini farklı yönlerden karşılaştırmak, değerlendirmek amacıyla (Altun, 2021, Benzer, 2019; Bozkurt, Uzun ve Lee, 2015; Diker Coşkun, 2013; Evci, 2021; İnce ve Gözütok, 2017; Şenyıldız, 2022) yapılmıştır. Okuma Becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilikleri açısından incelenmesine yönelik araştırma (Batur ve Alevli, 2014) bulunduğu gibi Türkçe Dersi Öğretim Programı ile diğer ülkelerin ana dili öğretim programlarına dair PISA verilerinden yola çıkılarak yapılan karşılaştırmaları içeren araştırmalar da (İlkin, 2022; İnce ve Gözütok, 2018; Kalaycı, 2022) vardır.

Bu araştırmada, Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleri ile etkinliklerde ve tema değerlendirme bölümlerinde soru bağlamı olarak kullanılan metinlerin şekil ve tür özellikleri ile ders kitaplarındaki etkinlik ve soruların bilişsel süreç özellikleri PISA'ya uygulugu bakımından incelenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi olarak Türkçe ders kitaplarındaki okuma becerisine yönelik metinlerin PISA'da ele alınan haliyle şekil özellikleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda tüm sınıf düzeylerinde asıl okuma metinlerinin tamamının devamı olan metinlerden seçildiği, etkinliklerde kullanılan metinlerin çoğunluğunun devamı olan metin şekline sahip olduğu ama devamı olmayan metinlere de yer verildiği görülmüştür. Tema değerlendirme bölümlerinde soru bağlamı olarak yer alan metinlerin de asıl okuma metinleri gibi hemen hemen tamamının devamı olan metinlerden oluştuğu belirlenmiştir. Bununla birlikte hiçbir

sınıf düzeyinde asıl okuma, etkinlik metinleri ve tema değerlendirmelerdeki soru bağlamlarında karma metinlerin kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İncelenen ders kitaplarında en çok devamı olan metinlerin yer aldığı, devamı olmayan metinlerin de daha çok etkinliklerde kullanıldığı, karma metin şeklinin ise hiç kullanılmadığı bulgulanmıştır. Tema değerlendirme sorularının tamamında -8.sınıf ders kitabındaki bir devamı olmayan metin örneği hariç- devamı olan metinler kullanılmıştır. Buradan yola çıkarak incelenen ders kitaplarında devamı olmayan metin şekline yalnızca etkinliklerde yer verildiği söylenebilir. Devamı olmayan metin şeklinin en çok 6.sınıf ders kitabındaki etkinliklerde, en az da 7. sınıf ders kitabındaki etkinliklerde kullanıldığı görülmüştür.

Benzer bir şekilde Dilidüzgün (2021, s.119), TDÖP (2019) temelli yazılmış 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı (MEB, 2019)’nda grafik, tablo vb. süreksiz (devamı olmayan) metinlerin yer aldığını fakat karma ve çoğul metinlere yer verilmediğini belirtmiştir. Diker Coşkun (2013, s. 33), Türkçe dersi kitaplarını PISA okuma ölçütleri yönünden değerlendirdiği çalışmasında tüm sınıflar düzeyinde değerlendirmeye konu ettiği ders kitaplarında yer alan metinlerin şekillerine göre yalnızca akıcı (devamı olan) metinlerden oluştuğunu söylemiştir. İnce ve Gözütok (2017) tarafından yapılan çalışmada, kitaplarda kullanılan metinlerin PISA metin biçimi açısından özellikleri değerlendirilmiş ve kitaplarda yer alan okuma metinlerinin tamamının sürekli (devamı olan) metin olduğu; süreksiz (devamı olmayan), karma ve çoğul metinlerin bulunmadığı belirtilmiştir. Benzer ve Evcı (2021) yaptıkları çalışmada, derslerde kullanılan kitaplarda şekil bakımında “sürekli metin” (devamı olan) sınıflamasındaki metinlerin daha fazla yer aldığını belirterek bu metinlerin belirlenen metinsellik niteliklerini taşıma durumunu değerlendirmeye yönelik bir rubrik geliştirmişler ve geliştirilen rubriğin bu metinlerin değerlendirilmesiyle sınırlandırıldığını belirtmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olarak Türkçe ders kitaplarındaki okuma becerisine yönelik metinler PISA’da ele alınan haliyle tür özellikleri bakımından incelenmiştir. İnceleme sonucunda tüm sınıf düzeylerinde asıl okuma metinlerinin hemen hemen tamamının -6.sınıf ders kitabındaki bir metin etkileşim, bir metin tartışma; 8.sınıf ders kitabında da bir metin tartışma türündedir- hikaye, açıklama ve

şiiir türündeki metinlerden seçildiği söylenebilir. Asıl okuma metni olarak kullanılan metinlerin çoğu hikaye türündedir. Etkinliklerde kullanılmak üzere seçilen metinlerin farklı tür özellikleri taşıdığı görölmüşür. Okuma becerisi bağlamında tüm sınıf düzeylerinde yapılan inceleme sonucunda etkinliklerde hikaye, betimleme, açıklama, tartışma, yönerge, etkileşim ve şiiir türünde metinler kullanıldığı görölmüşür. Etkinliklerde kullanılan metinlerin sınıf esasına göre temsil durumuna baktığımızda farklı türde etkinlik metni en fazla 6.sınıf ders kitabında -yönerge hariç tüm türlerden- kullanılırken en az 7. sınıf ders kitabında -yalnızca açıklama ve yönerge türünde - kullanılmışır. Tema değeriendirme bölümlerinde soru bağlamı olarak yer alan metinler incelendiğinde alt sınıf düzeylerinde (5, 6) daha çok hikaye türünde metinler kullanıldığı ama açıklama ve şiiir türlerine de yer verildiği görölmüşür. 7. sınıf düzeyinde incelenen ders kitabının tema değeriendirme bölümlerindeki metinler daha çok açıklama türünden seçilirken hikaye, tartışma ve şiiir türlerine de yer verilmiştir. 8.sınıf ders kitabında tema değeriendirme bölümlerinde kullanılan metinlerin en fazla açıklama türünde olduğu fakat bu bölümlerde farklı metin türlerinin de bulunduğu belirlenmiştir. Hiçbir sınıf düzeyinde yönerge ve etkileşim türündeki metinler tema değeriendirme bölümlerinde kullanılmamıştır. İnce ve Gözütok (2017) yaptıkları araştırmada, Türkçe ders kitaplarında çoğunlukla öyküleme (hikaye) türündeki metinlerin bulunduğunu; açıklama ve tanımlama türünde metinlere de ders kitaplarında yer verilirken tartışma ve yönerge gibi türlere yer verilmediğini belirtmişlerdir. İncelediğimiz ders kitaplarında betimleme ve yönerge türünde metinlere ana metin olarak yer verilmediği, etkinliklerde ve tema değeriendirme bölümlerinde ise sınırlı sayıda yer verildiği görölmüşür.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olarak belirtilen Türkçe ders kitaplarındaki okuma becerisine yönelik etkinliklerde yer alan soruların PISA'daki bilişsel süreçlere göre sınıflandırmasının nasıl olduğuna dair yapılan incelemede kitaplardaki okuma becerisine dönük etkinlikler ve metin altı sorular incelenmiştir. PISA bilişsel süreçlerine göre yapılan değeriendirmede, okuma becerisi bağlamında kullanılan etkinliklerin ve metin altı soruların daha çok "Bilgiye Ulaşma" ve "Anlama" süreçlerine yönelik hazırlandığı görölmüşür. "Değeriendirme ve Derinlemesine Düşünme" sürecine yönelik etkinliklere ve metin altı sorulara diğer süreçlerden daha az yer verildiği tespit edilmiştir. Bu noktada basılı materyal olan ders kitaplarında,

“Bilgiye Ulaşma” sürecinin alt basamaklarından biri olan “İlgili metinleri arama ve seçme” sürecinin daha çok güvenli araştırmaya (gov ve edu uzantılı sitelere) yönlendirme şeklinde yer aldığını, bu bilişsel sürece ilişkin etkinlik ya da soruların PISA’da yer verilen şekliyle bulunmadığını söylemek gerekir.

Türkçe ders kitaplarındaki “Tema Değerlendirme” bölümünde yer alan okuma becerisine yönelik soruların PISA’daki bilişsel süreçlere göre sınıflandırmasının nasıl olduğu sorusu araştırmanın dördüncü alt problemi olarak belirlenmiştir. Tema değerlendirme bölümlerinde yer alan okuma becerisine yönelik soruların PISA bilişsel süreçleri bağlamında yapılan değerlendirmesi sonucunda; etkinliklerde olduğu gibi bu bölümlerde de daha çok “Bilgiye Ulaşma” ve “Anlama” süreçlerine yönelik soruların olduğu, “Değerlendirme ve Derinlemesine Düşünme” gibi üst düzey becerilerin kullanılmasını gerektiren sorulara daha az yer verildiği görülmüştür.

Alanyazında Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin, metin altı soruların ve tema sorularının bilişsel becerilere göre değerlendirmesinin yapıldığı bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bozkurt, Uzun ve Lee (2015) Korece ve Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının karşılaştırmasını yaptıkları çalışmanın sonucunda, Türkçe ders kitabı örnekleminde üst düzey bilişsel becerileri geliştirebilecek soruların oran olarak az olduğunu, soruların sıradizinsel olmadığını ve aynı tür soruların yığılma gösterdiğini bunun da uzmanlarca tanımlanan zihinsel işlem basamakları ile uyumlu olmadığını belirtmişlerdir. İnce ve Gözütok (2017) araştırmalarında 6- 8.sınıf Türkçe kitaplarındaki metinlerin PISA’daki yaklaşımlar yönünden özelliklerini gösterdikleri çizelgede ders kitabındaki metinlerin, %53 oranında bilgileri bir araya getirme ve yorumlama, %26 oranında bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama, %21’inde ise kendi düşüncelerini yansıtırma ve değerlendirme yaklaşımlarını içerdiklerini belirlemişlerdir. Çelik(2023), Türkçe ders kitaplarını bilimsel yeterlik ölçütlerine göre incelediği çalışmasında, 8.sınıf ders kitabındaki metne yönelik soruların bilgiyi ölçen, hatırlama, anlama düzeyine yönelik sorular olduğunu belirtmiştir. Sur (2022) ortaokul Türkçe ders kitaplarına dair araştırmasında, yaptığı karşılaştırma sonucunda ortaokul Türkçe ders kitaplarında sınıf düzeyi arttıkça metin altı soruların niteliksel

olarak değişmediğini, tüm sınıf düzeylerinde alt düzey bilişsel boyutla ilgili soruların daha yüksek dağılıma sahip olduğunu söylemiştir.

Yapılan araştırma sonucunda Türkçe ders kitaplarındaki okuma becerisine dönük etkinliklerde ve tema değerlendirme bölümlerindeki soruların daha çok hatırlama, bulma, anlama, seçme, metin içi basit çıkarımlar yapma gibi süreçleri temsil edecek şekilde hazırlandığı görülmüştür. Öğrencilerin değerlendirme yapmasına, kendi düşüncelerini yansıtmaya, farklı bakış açılarını kavrayarak uygun olanı belirlemesine ya da yeni bir bakış açısı yaratmasına, farklı metinleri savunulan düşünceler bakımından değerlendirip çözümler üretmesine imkan sağlayarak üst düzey bilişsel beceriler geliştirmesine hizmet edecek etkinlik ve soruların ders kitaplarında daha az sayıda yer aldığı belirlenmiştir.

5.2.Öneriler

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak yapılan öneriler, “Ders Kitaplarına Yönelik Öneriler” ve “Araştırmacılara Yönelik Öneriler” şeklinde iki başlık olarak ele alınmıştır.

5.2.1. Ders Kitaplarına Yönelik Öneriler

İçinde yaşadığımız çağın gereklerine uyum sağlaması açısından yapılan yeniliklere, eğitim teknolojileri alanında sürdürülen araştırma ve geliştirme çalışmalarına ve öğretim teknolojilerinin tüm okullarda kullanılabilir hale gelmesi amacıyla yürütülen projelere rağmen eğitim sistemimizde ders kitapları halen derslerde kullanılan ana materyal konumundadır. Ülke çapındaki tüm devlet okullarında öğretim teknolojilerini kullanılır hale getirmek için yapılan projeler ve uygulamalar kısmen de olsa derslerde kullanılan materyallerin çeşitlenmesine olanak sağlamıştır. Türkçe dersinde öğretilmesi hedeflenen anlama, yorumlama, analiz etme, çözüm üretme, derinlemesine düşünme ve çıkarımlarda bulunabilme gibi bilişsel becerileri geliştirmeye yönelik araçlar olarak kullanılan metinlerin; bu metinlerle ilgili etkinliklerin ve soruların öğrencileri farklı düşünmeye, yaratıcılığa, farklı bakış açılarını kavramaya, çözüm üretmeye yönlendirmesi gerekmektedir.

Benzer veya aynı soru kalıplarıyla örölü kitaplar öğrencilerin farklı sorularla karşılaştıkları değerlendirme çalışmalarında bocalamalarına sebep olmaktadır. Ayrıca alışlagelmiş sorularla yetişen öğrencilerin çoğu bildikleri soru tarzını gördüklerinde üstünkörü okuma yaparak soruyu bilmesine rağmen dikkatsizlik sebebiyle hatalı cevap vermektedir. Eğitim sistemimizde ezbere eğitiminin önüne geçerek öğrenciyi odak noktasına alan modern eğitim yaklaşımlarının benimsenmesine rağmen ders kitaplarında tekrara yönelik soru kalıplarına örgün eğitimin ilk yıllarından sonuna kadar yer verilmesi dersi ezber döngüsünün bir parçası haline getirmektedir. Farklı sınıf düzeylerinde de olsa aynı şekil ve muhtevayı barındıran sorularla dolu ders kitapları öğrenci ilgisinin azalmasına ve derse karşı isteksizliğin artmasına sebep olmaktadır.

Türkçe ders kitaplarındaki metin çeşitliliğinin azlığı, devamı olmayan metin türlerine (grafik, tablo, şekil, çizelge, resim vb.) ya da karma metinlere görece az yer verilmesi öğrencilerin bu tür ve şekillerdeki metinleri tanımamasına neden olmaktadır. Metne nasıl yaklaşacağını öğrenmeyen, metni okumakta ve yorumlamakta deneyim sahibi olmayan öğrenciler bu metinler karşısında ne yapacaklarını bilememektedir.

Hayatını sınav sonuçlarına göre şekillendirmek durumunda olan birçok öğrencinin okuma becerisinin öne çıktığı ulusal veya uluslararası seçme, yerleştirme ya da değerlendirme sınavlarında başarılı olabilmesi için onları bu sınavlara hazırlayan ders kitaplarında kullanılan etkinlikler ve metin altı sorular daha üst seviyedeki bilişsel becerileri geliştirmek amacıyla hazırlanmalıdır. Sınıf düzeylerine göre zorluk seviyeleri artırılmalı, tekrara düşen sorulardan kaçınılmalıdır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı temelli hazırlanan ders kitaplarında kullanılacak dijital ve basılı metinlerin daha çok “Devamı Olan Metinler” arasından seçilmesinin önüne geçilmesi, PISA, TIMMS, ABİDE gibi uluslararası ya da ulusal düzeyde öğrenci başarısını belirlemeye yönelik çalışmalarda kullanılan metin ve soru tiplerinin ders kitaplarına dâhil edilmesi, bu konuda yapılacak hizmet içi eğitim çalışmalarla öğretmen yeterliliğinin artırılması öğrenci başarısına olumlu yönde etki edecektir.

İlköğretimin ilk kademesinden itibaren ders kitaplarında aynı metin biçimleriyle karşılaşan öğrencilerin farklı metin biçimlerine yönelik anlama, kavrama, analiz etme, değerlendirme ve yorumlama gibi bilişsel süreçlerde zorlandıkları görülmektedir. Öğrencilerin farklı metin şekilleriyle karşılaşmalarına imkân sağlayabilecek derslerin başında gelen Türkçe dersinde ana materyal olarak kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin tekdüze olması, öğrencilerin Türkçe dersindeki başarısının yanında derslerdeki başarısını da olumsuz etkilemektedir. Zira farklı şekillerde oluşturulan metinlerin daha fazla yer aldığı ders kitaplarıyla etkileşim içinde olan öğrenciler grafikleri, tabloları, diyagramları, haritaları listeleri daha kolay algılayabilir, bu biçimde hazırlanmış metinlerin sık kullanıldığı matematik, sosyal bilgiler ve fen bilimleri gibi derslere yönelik hazırbulunuşlukları da artar. Aynı şekilde hazırlanmış metinlerin ve bu metinlere bağlı olarak birbirini tekrar eden etkinliklerin, soruların yer aldığı kitaplarla ders işleyen öğrencilerin daha önce karşılaşmadığı tipte metinlere ve bu metinlere bağlı sorulara tepkisel yaklaşabileceği söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin aynı tarz metinlere ve bu metinlere bağlı soruları çözmeye alışması ilk kez ya da seyrek olarak karşılaştıkları şekillerde yapılandırılmış metin sorularını çözmeye yönelik motivasyonlarını düşürebilir. Aynı tip sorularla aynı zihinsel eylemlere yönelik yapılandırılmış etkinlikler, öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirme, farklı yorumlar katabilme ya da farklı durumları ya da olayları anlayarak bunlara yönelik düşünceler geliştirebilme, çözüm üretebilme, bilgileri yapılandırarak farklı durumlarda işlevsel olarak kullanabilme gibi becerileri geliştirme açısından eksik kalmaktadır.

İncelenen ders kitaplarında çoğunlukla aynı türlerdeki (hikaye, açıklama, şiir) metinler kullanılmıştır. Az sayıda olsa da yönerge, etkileşim ve betimleme türündeki metinlere etkinlik ve tema sonlarında yer verilmiştir. Fakat günlük hayatta karşılaşılacak türdeki metinlere (listeler, tablolar, diyagramlar, belgeler, makbuzlar vb.) de ders kitaplarında daha fazla yer verilmelidir.

Ders kitabı yazarlarının uluslararası düzeyde yapılan büyük çaplı değerlendirme imkânı sunan sınavları yakından takip ederek eğitimi yönlendiren evrensel kriterlerin gerisinde kalmayacak ders kitapları hazırlamaları son derece önemlidir. Bu sebeple kitap yazarlarının PISA, TIMMS VE ABİDE gibi sınavlara

yönelik bilgilerini güncel tutmaları, bu sınavlarda soru bağlamında kullanılan metinleri ve soruları analiz ederek özgün etkinlik ve soruları ders kitaplarında kullanmaları öğrenci başarısı açısından faydalı olacaktır.

Birkaç neslin aynı metinleri okuduğu ders kitaplarında güncellemeler yapılmalıdır. Yapılan güncellemeler sonucunda ders kitaplarında çağın gereklerini önde tutan farklı biçim ve türde, nitelikli metinler kullanılarak farklı okuryazarlık türleri geliştirilmelidir. Öğrenci beğenisine ve ilgisine hitap eden metin ve etkinlik belirleme çalışmalarının yapılması bu konuda yapılacak çalışmalara ışık tutabilir. Beş yıllık süreyle kabul edilen ders kitaplarına yönelik yapılacak ara değerlendirmeler sonucunda gerekli bulunursa iyileştirme çalışmaları yapılabilir. Böylece güncel gelişmeler de yakından takip edilerek öğretim süreçlerine dahil edilmiş olur.

5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

PISA gibi yüksek katılımlı değerlendirme çalışmalarında okuma becerileri alanında başarılı olan ülkelerin ana dili öğretimi için kullandıkları ulusal ders kitapları en alt basamaktan başlanarak incelenebilir. Böylece ana dili öğretiminde ilk yıllardan itibaren nasıl bir yol izlendiği belirlenebilir ve Türkçe dersi öğretim süreciyle yapılacak karşılaştırma eksikleri ya da farklılıkları belirleme açısından faydalı olacaktır.

Uluslararası düzeyde yapılan ölçüm sonuçlarına göre başarılı olarak nitelenen ülkelerin ana dili öğretim programları üzerine çalışmalar yapılmıştır fakat ana dili derslerinde kullanılan farklı sınıf düzeylerindeki ders kitaplarında yer alan metinlerin ve ders sürecinde kullanılan çeşitli basılı/dijital materyallerin şekil, tür ve nitelik özelliklerine göre incelemesi yapılarak ders materyallerinin PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesinde yer alan boyutları karşılama düzeyleri belirlenebilir, ülkemizde kullanılan kitapların bu konudaki yeterlikleriyle karşılaştırılabilir. Hangi metin biçimlerinin ve türlerinin hangi sınıf düzeylerinde öğretildiği, bu konuda nasıl bir sıralama izlendiği, ders kitaplarında sınıf düzeyine göre hangi türlerden kaç metin

yer aldığı gibi hususlar araştırılabilir. Yine bu kitaplarda yer alan etkinlik ve soruların hangi bilişsel süreçlere hizmet ettiği belirlenebilir.

Türkçe dersi öğretmenlerinin PISA gibi büyük ölçekli değerlendirme çalışmaları ile ilgili tutumlarını, yeterliklerini ve bu konudaki hizmet içi çalışmalara bakış açılarını değerlendiren araştırmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Aktaş, E. (2022). 2018-2021 LGS Türkçe sorularının PISA okuma yeterlik düzeylerine göre değerlendirilmesi *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(1), 258-276.
- Aktaş, Ş. (2015). *Anlatma esasına bağlı edebî metinlerin tahlili* (2. baskı). Ankara: Kurgan Edebiyat.
- Akyol, H. ve Çoban Sural, Ü. (2021). Okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun geliştirilmesi: bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 69-92.
- Altun, K. (2021). *8. sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının PISA düzeylerine ve yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altun, M. ve Gürbüz M. Ç. (2019). PISA uygulamalarının tanıtımı (1. Bölüm). S. Çepni (Ed.), *PISA ve TIMMS mantığını ve sorularını anlama içinde* (s.1-16) (2.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aşıcı, M., Baysal, Z. N., Şahenk Erkan, S. S., Apak Tezcan, Ö. ve Aydemir, Z. (2020). *PISA Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı öğretmen kılavuzu okuma becerileri okuryazarlığı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2022). *Liselere Geçiş Sınavı'nda (LGS) yer alan Türkçe sorularının Türkçe Dersi Öğretimi Programı ve PISA okuma becerileri yeterlikleri bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, İ. S. ve Yahşi, Ö. (2021). *PISA ve okuma kültürü*.1. basım. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aytaş, G. (2001). Türkçe ders kitaplarının yazımında metin seçimi ve metin altı sorularının hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken bazı hususlar. *Türk Yurdu*, 21(162), 35-42.

- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Baki, Y. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okumaya ilişkin kaygı ve tutumlarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi: bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 371-395
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *BEÜ SBE Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Batur, Z. ve Alevli O. (2014). Okuma becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 22- 30.
- Batur, Z., Ulutaş, M. ve Beyret T. N. (2019). 2018 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 48(1) Özel Sayı/2019), 595-615
- Bayat, N., Tavşanlı Ö. F., Kaldırım A. (2019). Okuma okuryazarlığı (9. Bölüm). S. Çepni (Ed.), *PISA ve TIMSS mantığını ve sorularını anlama içinde* (s.281-336). Ankara: Pegem Akademi.
- Belet Boyacı, Ş. D. ve Özer Güner, M. (2019). Öğrenmenin geleceği:21.yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *AJESI- Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738.
- Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma yeterlik düzeyleri ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109.
- Benzer, A. ve Evci, B. (2021). PISA ölçütünde metinsellik rubriği geliştirme. *Turkish Journal of Primary Education (TUJPED)*, 6 (1), 18-35.
- Bozkurt, B. Ü. (2014). PISA 2000'den PISA 2009'a Güney Kore'de okuma becerisinin gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 140-154
- Bozkurt, B.Ü., Uzun, G.L. ve Lee, Y.H. (2015). Korece ve Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının karşılaştırılması: PISA 2009 sonuçlarına dönük bir tartışma. *International Journal of Language Academy*, 3(9), 295-313

- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye'de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1673-1686.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Education and Science*, 39(174), 33-38.
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, Malatya: İnönü Üniversitesi. ss.765-773
- Çelik, T. (2023). Türkçe ders kitaplarının bilimsel yeterlik ölçütlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 6(2), 237-255
- Çepni, S. (2019). *PISA ve TIMSS mantığını ve sorularını anlama* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çolakoğlu, M. H. (2018). Teachers' views and recommendations about PISA 2015 results. *Journal of Research in Informal Environments*, 3(1), 46-66.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231-244
- Diker Coşkun, Y. (2013). Türkçe ders kitaplarının PISA sınavı okuma ölçütleri açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(26), 22-43.
- Dilidüzgün, S. (2004), Okuma öğretimi hedefleri bağlamında Türkçe ders kitaplarındaki çocuk edebiyatı ürünleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 43-55.
- Dilidüzgün, Ş. (2021). Türkçe öğretiminin yapısı kapsamında okuma kültürü açısından PISA sonuçlarıyla ilişkilendirilmesi (6.Bölüm). İ.S. Aydın ve Ö. Yahşi (Ed.), *PISA ve okuma kültürü içinde* (s.99-129). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Duman, A. (2003). Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde metin seçimi, *TÜBARXIII*, Bahar, 151-154.

- Erdal, N. (2023). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7.sınıf ders kitabı*. Ankara: Dörtel Yayıncılık.
- Ertürk, N., Keleş, S. ve Külünk, D. (2023). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6.sınıf ders kitabı*. İzmir: MEB Yayınları.
- Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2023). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 8. sınıf Türkçe ders kitabı*. İzmir: MEB Yayınları.
- Evcı, B. (2021). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin PISA ölçütünde metinsellik özelliklerine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Göksel, A. (2022). Okumanın unsurları ve gelişim evreleri. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 9, 132-147.
- Göktentürk, T., Demir, İ. ve Arıcı, A. F. (2021). PISA'nın ışığında geliştirilen ABİDE projesinde okuma bakımından ne hâldeyiz? Bir geçerlilik çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 22, 657-665.
- Gönen, M., Çelebi Öncü, E. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, Güz.
- Günay, D. (2003). *Metin Bilgisi*, İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1,1-12.
- Güneş, F.(2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*, Ankara: Pegem Akademi.
- İlkin, A.(2022). *PISA 2018 kıta birincilerinin ana dili öğretim programı ile Türkçe dersi öğretim programının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İnce, M. ve Gözütok, F. D. (2017). Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarının PISA okuma becerilerine göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 12 (33), <https://turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=12782>. (Erişim tarihi:28.11.2022)
- İnce, M., ve Gözütok, F.D. (2018). Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının uluslararası öğrenci değerlendirme programında (PISA) yoklanan okuma

- becerileri açısından analizi (Zonguldak örneği). *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1613-1621.
- Kalaycı, D. (2022). *PISA’da başarılı ülkelerin ve Türkiye’nin ana dili öğretim programlarının incelenmesi ve programların Anfıs ile analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kalaycı, N. ve Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi ve değerlendirilmesi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, Cilt 10 (1), 238-262.
- Kaldırım, A. ve Tavşanlı, Ö. F. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının metin türlerine ve metinlerin Türkçe derslerinde kullanımına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48 (224), 397-414.
- Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)’na eleştirel bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 97-110.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi “kavramlar-ilkeler-teknikler”* (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2010). Türkçe dersi öğretim araçlarında yapılandırmacılık: metinlerarasılık. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 155-178.
- Kıral, Bilgen. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Kurudayıoğlu, M. ve Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19.
- Lüle Mert, E. (2011). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik ölçütlerine uygunlukları. *Dil Dergisi*, 153, 7-23.
- Lüle Mert, E. (2014) Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48

- MEB. (2005). *2003 projesi ulusal nihai rapor*. T. C. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://pisa.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/5> adresinden alınmıştır. (Erişim tarihi: 28.11.2023)
- MEB. (2006). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (6-8. sınıflar). Ankara: MEB. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden alınmıştır. (Erişim tarihi: 05.05.2024)
- MEB. (2009). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar). Ankara: MEB. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden alınmıştır. (Erişim tarihi: 17.03.2024)
- MEB.(2010a). *PISA 2006 ulusal nihai raporu*. T. C. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://pisa.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/5> adresinden alınmıştır. (Erişim tarihi: 28.11.2023)
- MEB.(2010b). *PISA 2009 ulusal ön raporu*. T. C. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://pisa.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/5> adresinden alınmıştır. (Erişim tarihi: 28.11.2023)
- MEB.(2011). *PISA Türkiye*. Ankara: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. Eğitek.
- MEB.(2015a). Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar). Ankara: MEB. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden alınmıştır. (Erişim tarihi: 05.05.2024)
- MEB.(2015b). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai raporu*. T. C. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://pisa.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/5> adresinden alınmıştır. (Erişim tarihi: 28.11.2023)
- MEB.(2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. T. C. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://pisa.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/5> adresinden alınmıştır. (Erişim tarihi: 28.11.2023)
- MEB.(2019a). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>. (Erişim tarihi: 11.10.2023)

- MEB. (2019b). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. T. C. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://pisa.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/5> adresinden alınmıştır. (Erişim tarihi: 02.12.2021)
- MEB. (2020). *PISA 2018 okuma becerileri yayımlanan sorular cevap anahtarı*, Ölçme Değerlendirme Sınav Hizmetleri Müdürlüğü, Ankara <https://pisa.meb.gov.tr/www/aciklanan-sorular/icerik/6>. (Erişim tarihi: 14.09.2023)
- MEB. (2021). Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği. Resmi Gazete. Sayı: 31628 (14 Ekim 2021).
- MEB.(2023). *PISA 2022 Türkiye Raporu*. T. C. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://pisa.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/5> adresinden alınmıştır. (Erişim tarihi: 16.03.2024)
- Melanlioğlu, D. (2021). Okumada anlam kurma süreci ve PISA sınavı (8.bölüm). İ.S. Aydın ve Ö. Yahşi (Ed.), *PISA ve okuma kültürü içinde* (s.159-197). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage Publication
- OECD. (1999). *Measuring student knowledge and skills: a new framework for assessment*.<https://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33693997.pdf>. (Erişim tarihi: 11.05.2024)
- OECD. (2000). *Measuring student knowledge and skills: The PISA assessment of reading, mathematical and scientific literacy*. OECD, Paris, France https://www.oecd-ilibrary.org/education/measuring-student-knowledge-and-skills_9789264181564-en . (Erişim tarihi: 11.05.2024)
- OECD. (2003). *Assessment framework-mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*. <https://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33694881.pdf>. Erişim tarihi: (06.05.2024)

- OECD. (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy, a framework for PISA 2006. Programme for international student assessment.* https://www.oecd-ilibrary.org/education/assessing-scientific-reading-and-mathematical-literacy_9789264026407-en. (Erişim tarihi: 06.05.2024)
- OECD. (2009). *Assessment framework key competencies in reading, mathematics and science.* https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2009-assessment-framework_9789264062658-en. (Erişim tarihi: 06.05.2024)
- OECD. (2013). *PISA 2012 Assessment and analytical framework: mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy.* https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20framework%20e-book_final.pdf . (Erişim tarihi: 06.05.2024)
- OECD. (2017). *PISA 2015 Assessment and analytical framework: science, reading, mathematic,financial literacy and collaborative problem solving.* <https://www.oecd.org/education/pisa-2015-assessment-and-analytical-framework-9789264281820-en.htm> . (Erişim tarihi: 06.05.2024)
- OECD. (2019a). *PISA 2018 Assessment and analytical framework.* OECD Publishing, Paris. <https://www.oecd.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework-b25efab8-en.htm> . (Erişim tarihi: 12.01.2023)
- OECD. (2019b). *PISA 2018 Results (Volume I): what students know and can do.* PISA, OECD Publishing, Paris. <https://www.oecd.org/education/pisa-2018-results-volume-i-5f07c754-en.htm> . (Erişim tarihi: 12.01.2023)
- OECD. (2023). *PISA 2022 Assessment and analytical framework.* OECD Publishing, Paris. <https://www.oecd.org/publications/pisa-2022-assessment-and-analytical-framework-dfe0bf9c-en.htm> . (Erişim tarihi: 10.10.2023)
- Onursal, İ. (2003). *Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık, Günümüz Dilbilim Çalışmaları.* Yayına Hazırlayanlar: Prof. Dr. Ayşe Kıran, Doç. Dr. Ece Korkut, Dr. Suna Ağıldere, İstanbul: Multilingual Yayınları, Dilbilim Dizisi, s.121-132.
- Ören Z., Konuk, S., Sefer A. ve Sarıtaş H. (2017). Ortaokul Türkçe öğretim programlarındaki metin türleri ile PISA'daki metin türlerinin karşılaştırılması.

4. *International Eurasian Educational Research Congress 2017*, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Anı Yayıncılık, s. 275-280.

Öz, M.F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi* (2.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*(1.baskı). Ankara: Öncü Kitap.

Pilav, S. ve Oğuz, M. M. (2013). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türleri üzerine bir araştırma. *Sosyalsbilimler Dergisi*, 3(2), 16-30.

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250.

Saracaloğlu, A. S. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ile çalışma ve öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), s. 98-115

Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan C. (2017). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi* (4.baskı). İzmir: Tudem Yayıncılık.

Sevim, B. (2023). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5.sınıf ders kitabı*. Ankara: Koza Yayın AŞ.

Sur, E. (2022). Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Altı Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 430-451.

Susar Kırmızı, F. (2021). İlkokul öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığı geliştirme 15.bölüm). İ.S. Aydın ve Ö. Yahşi (Ed.), *PISA ve okuma kültürü içinde* (s.323-346). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Şengül, M. ve Yalçın, S. K (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164,Güz.

Şenyıldız, N. (2022). *Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okuma kazanımlarını gerçekleştirme yeterliliği ve PISA'daki okuma becerileri alanındaki etkisi açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Şimşek, H. (2009). Methodical problem in the researches of educational history. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42 (1), 33-51.
- Tuzlukaya, S. (2019). 8. sınıf Türkçe dersi merkezî sınav sorularının PISA okuma becerileri yeterlilikleri açısından incelenmesi. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 5(1), 92-100.
- Türkben, T. (2018a). Beşinci sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin metinsellik ölçütleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 961-986.
- Türkben, T. (2018b). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2152-2166.
- Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük. (2023). <https://sozluk.gov.tr/>. (Erişim tarihi: 29.04.2024)
- Uzun, G.L. (2009). Yaratıcı bir süreç olarak okuma. *Dil Dergisi*, 143, 7-19.
- Ültay, E., Akyurt, H., Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 188- 201.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yılmaz, E. (2022). *Uygulamalı metin bilgisi* (4.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.

