

**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI**



**TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ OKUMA METİNLERİ
VE ANLAMA ETKİNLİKLERİNİN AKADEMİK
BECERİLERİN İZLENMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ
(ABİDE) RAPORUNA GÖRE İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Derya DOĞAN

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Mediha MANGIR

SAMSUN
2022

TEZ KABUL VE ONAYI

Derya DOĞAN tarafından, Dr. Öğr. Üyesi Mediha MANGIR danışmanlığında hazırlanan “TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ OKUMA METİNLERİ VE ANLAMA ETKİNLİKLERİNİN AKADEMİK BECERİLERİN İZLENMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ (ABİDE) RAPORUNA GÖRE İNCELENMESİ” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 18.8.2022 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı Üniversitesi Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	İmza	Sonuç
Başkan	Doç. Dr. Şeyma B. KURAN Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı		<input checked="" type="checkbox"/>
			Kabul
			<input type="checkbox"/>
			Ret
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Neslihan ÇELİK Samsun Üniversitesi Eski Türk Dili Ana Bilim Dalı		<input checked="" type="checkbox"/>
			Kabul
			<input type="checkbox"/>
			Ret
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Mediha MANGIR Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı		<input checked="" type="checkbox"/>
			Kabul
			<input type="checkbox"/>
			Ret

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

ONAY

... / ... / ...

Prof. Dr. Ali BOLAT

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım Yüksek Lisans tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

Etik Kurul Gerekli mi ?

Evet (Gerekli ise ekler kısmına ekleyiniz)

Hayır

İmza
18 /08 / 2022
Derya DOĞAN

TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

Tez Başlığı : TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ OKUMA METİNLERİ VE ANLAMA ETKİNLİKLERİNİN AKADEMİK BECERİLERİN İZLENMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ (ABİDE) RAPORUNA GÖRE İNCELENMESİ

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 19/06/2022 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 19

Tek kaynak oranı : % 5 çıkmıştır.

İmza
18 /08 / 2022
Dr. Öğr. Üyesi Mediha MANGIR

ÖZET

TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ OKUMA METİNLERİ VE ANLAMA ETKİNLİKLERİNİN AKADEMİK BECERİLERİN İZLENMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ (ABİDE) RAPORUNA GÖRE İNCELENMESİ

Derya DOĞAN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Programı

Yüksek Lisans, Ağustos/2022

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mediha MANGIR

Okuma ve okuduğunu anlama becerileri, bireylerin hayatını her alanda etkileme gücüne sahiptir. Türkçe öğretiminde ulaşılmak istenen hedeflerden biri öğrencilere okuma ve okuduğunu anlama becerilerini kazandırmaktır. Ders kitapları hedeflere ulaşmayı sağlayan önemli araçlardan biridir. Kitaplarda bulunan okuma metinleri ve okuduğunu anlama etkinlikleriyle bahsi geçen beceriler geliştirilmeye çalışılır. Bu amaç doğrultusunda ders kitaplarındaki metinlerle okuduğunu anlama etkinliklerinin ulusal ve uluslararası ölçütlere göre yapılandırılması gerekir. Bu çalışmada, Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin ve metne ait okuduğunu anlama etkinliklerinin, ulusal çerçevede Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) araştırmasında belirlenen Türkçe değerlendirme çerçevesi ölçütlerine göre incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Türkçe ders kitaplarındaki metinler ABİDE araştırmasında açıklanan ölçütlere göre incelenmiş ve elde edilen bulgular, ABİDE araştırmasındaki verilerle karşılaştırılmıştır. Çalışma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniğiyle elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından, ölçütler doğrultusunda “yaşamsal alanlar açısından metinleri inceleme formu”, “metin türleri inceleme formu” ve “4 düzeyli yapıya göre okuduğunu anlama etkinliklerini inceleme formu” oluşturulmuştur. İncelemelerde elde edilen veriler frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılarak tablolaştırılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin, %78’i toplumsal, %47’si eğitimsel, %41’i kişisel durumlarla ilişkilidir. Bu metinlerin %56,25’i sanatsal, %43,75’i bilgilendirici ve %3’ü dil dışı görsel içeren metin türündedir. Okuduğunu anlama etkinliklerinin %32,62’si yorumlama-çıkarma yapma, %32,26’sı bilgiyi hatırlama-bulma, %30,49’u anlama ve %23,75’i de değerlendirme düzeyine yöneliktir. 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin %62,5’i kişisel, %59,3’ü toplumsal, %34,3’ü eğitimsel durumlarla ilişkilidir. Bu metinlerin %62,5’i sanatsal, %37,5’i bilgilendirici ve %3’ü dil dışı görsel içeren metin türündedir. Okuduğunu anlama etkinliklerinin %32,75’i bilgiyi hatırlama-bulma, %32,75’i yorumlama-çıkarma yapma, %25,76’sı anlama ve %24 de değerlendirme düzeyine yöneliktir. Ders kitaplarında elde edilen bulgular, ABİDE verileriyle karşılaştırılmış; ders kitaplarından elde edilen bulguların benzerlik ve farklılık taşıdığı tespit edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleriyle okuduğunu anlama etkinliklerini hazırlama sürecinde, ABİDE gibi ulusal boyutlu sınavlarda verilen ölçütlerin göz önünde bulundurulması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okuma becerileri, Okuduğunu anlama, Türkçe ders kitabı,
ABİDE

ABSTRACT

EXAMINATION OF READING TEXTS AND COMPREHENSION ACTIVITIES IN TURKISH TEXTBOOKS ACCORDING TO THE REPORT IN THE MONITORING AND ASSESSING ACADEMIC SKILLS (ABİDE)

Derya DOĞAN

Ondokuz Mayıs University
Institute of Graduate Studies

Department of Turkish and Social Sciences Education
Turkish Education Programme

Master, August/2022

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Mediha MANGIR

Reading and reading comprehension skills have the power to affect people's lives everywhere. One of the targets in the education of Turkish is helping students achieve reading and comprehension skills. Textbooks are one of the important tools to help achieve these targets. These skills can be improved with the reading and comprehension activities in the textbooks. For this intention, the reading and comprehension activities should be structured according to national and international standards. In this study, the reading texts and reading comprehension activities of these texts in Turkish textbooks are intended to be researched according to the criteria of the Turkish evaluation framework determined in the Monitoring and Assessing Academic Skills (ABİDE), executed by the Turkish Ministry of National Education. For this purpose, texts in Turkish textbooks were researched according to the criteria of ABİDE and the findings were compared with the data of ABİDE research. Data of the study were obtained by document analysis technique, one of the objective research techniques. Forms of "Examination in Terms of Life Areas", "Examination of Text Types" and "Examining Reading Comprehension Activities According to Four-Leveled Structure" were created by the researcher. The data obtained in the examinations were tabulated using frequency and percentage calculations. According to the results of the research, the subjects of texts of 5th-grade Turkish textbooks are %78 social, %47 educational, and %41 personal situations. These texts' images are %56,25 artistic, %43,75 informational and %3 non-linguistic. Reading comprehension activities are on %32,62 interpretation-inference, %32,26 finding-remembering the information, %30,49 comprehension and %23,75 evaluation level. Subjects of 8th grade Turkish textbooks are %62,25 personal, %59,3 social, %34,3 educational. These texts' images are %62,5 artistic, %37,5 informational and %3 non-linguistic. Reading comprehension activities are on %32,75 finding-remembering the information, %32,75 interpretation-inference, %25,76 comprehension and %24 evaluation level. Data acquired from coursebooks were compared with ABİDE data. The comparison shows that there are similarities and differences. According to the results, it is recommended to consider the criteria which are given by ABİDE in the preparation of reading texts and reading comprehension activities.

Keywords: Reading skills, Reading comprehension, Turkish textbook, ABİDE

ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR

Tez çalışmamı hazırlama sürecimde bilgisini, tecrübesini ve desteğini hiçbir durumda esirgemeyen, her durumda bizleri motive eden değerli hocam ve danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mediha MANGIR'a; tüm hayatım boyunca her an yanımda duran, isteklerime önem veren ve beni destekleyen başta biricik babam ve annem olmak üzere tüm aileme; bu zahmetli süreçte bana sabreden ve yanımda olan sevgili eşime; yüksek lisans sürecine birlikte başladığımız ve her aşamada birbirimize destek olduğumuz kıymetli arkadaşlarıma sevgi, saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Derya DOĞAN

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAYI	i
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI	ii
TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
TABLolar DİZİNİ	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	2
1.4. Sınırlılıklar	3
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	4
2.1. Dil ve Ana Dili.....	4
2.1.1. Ana Dili Eğitiminin Amacı	5
2.2. Okuma Becerisi.....	8
2.2.1. Okuma	8
2.2.2. Okuma Becerisinin Unsurları.....	9
2.2.3. Okumanın Özellikleri.....	11
2.2.4. Okumanın Önemi	14
2.2.5. Okuma Eğitiminin Amacı	16
2.2.6. Okuma İlgi ve Alışkanlığı.....	18
2.2.7. Okuma Tür, Yöntem ve Teknikleri.....	21
2.3. Okuduğunu Anlama Becerisi	26
2.3.1. Okuduğunu Anlama Düzeyleri	32
2.3.2. Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirme Stratejileri	33
2.3.3. Okuduğunu Anlama Becerisini Değerlendirme	35
2.4. Ders Kitapları.....	37
2.4.1. Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin Özellikleri	41
2.5. Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE)	44
2.5.1. ABİDE Araştırmasının Genel Amaçları	45
2.5.2. 2016 ABİDE Araştırmasının Yöntemi.....	45
2.5.3. 2018 ABİDE Araştırmasının Yöntemi.....	47
2.5.4. ABİDE Araştırmasının Türkçe Dersine Yönelik Bulguları	48
2.5.5. ABİDE Türkçe Değerlendirme Çerçevesi	49
3. YÖNTEM	53
3.1. Araştırmanın Modeli	53
3.2. İncelenen Ders Kitapları	53
3.3. Veri Toplama Araçları	53
3.4. Verilerin Analizi	54
4. BULGULAR.....	56
4.1. Yaşamsal Alanlar Açısından Metin Konularına İlişkin Bulgular	56
4.1.1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabına İlişkin Bulgular	56
4.1.2. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabına İlişkin Bulgular	58
4.2. Metin Türlerine İlişkin Bulgular	62
4.2.1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabına İlişkin Bulgular	62
4.2.2. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabına İlişkin Bulgular	64
4.3. 4 Düzeyli Yapı Açısından Okuduğunu Anlama Etkinliklerine İlişkin Bulgular	66
4.3.1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklere İlişkin Bulgular	66

4.3.2. 4 Düzeyli Yapıya İlişkin 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Etkinlik Örnekleri	76
4.3.3. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklere İlişkin Bulgular	84
4.3.4. 4 Düzeyli Yapıya İlişkin 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Etkinlik Örnekleri	94
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	101
5.1. Tartışma	101
5.2. Sonuç	102
5.3. Öneriler	106
KAYNAKÇA.....	107
EKLER	112

SİMGELER VE KISALTMALAR

ABİDE : Akademik Becerilerin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi
MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 4. 1. Memleket İsterim metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020).....	76
Şekil 4. 2. Özgürlük metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020)	77
Şekil 4. 3. Hoşça Kalın, Güle Güle metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020)	77
Şekil 4. 4. Hoşça Kalın, Güle Güle metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020)	78
Şekil 4. 5. Mustafa Kemal'in Kağnısı metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020).....	78
Şekil 4. 6. Dumlupınar Savaşı metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020).....	79
Şekil 4. 7. Dumlupınar Savaşı metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020).....	79
Şekil 4. 8. Bu Nehir Bizim metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020).....	79
Şekil 4. 9. Bu Nehir Bizim metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020).....	80
Şekil 4. 10. Kilim metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020).....	80
Şekil 4. 11. Kilim metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020).....	80
Şekil 4. 12. Boğaç Han metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020)	81
Şekil 4. 13. Boğaç Han metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020)	81
Şekil 4. 14. Çocuk Bahçesindeki Bekçi metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020)	81
Şekil 4. 15. Çocuk Bahçesindeki Bekçi metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020)	82
Şekil 4. 16. Bilinçli Tüketici metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020)	82
Şekil 4. 17. Özgürlük metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020)	82
Şekil 4. 18. Karagöz Kibarlık Öğreniyor metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020)	83
Şekil 4. 19. Çitlembik metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020)	83
Şekil 4. 20. Spor ve Bedenimiz metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020).....	83
Şekil 4. 21. Barkod metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020)	84
Şekil 4. 22. Eşref Saat metni etkinlik örneği (Eselioğlu, vd., 2021).....	94
Şekil 4. 23. Rüzgâr metni etkinlik örneği (Eselioğlu, vd., 2021)	95
Şekil 4. 24. İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine metni etkinlik örneği (Eselioğlu, vd., 2021)	95
Şekil 4. 25. Kaşığı üzerine metni etkinlik örneği (Eselioğlu, vd., 2021).....	96
Şekil 4. 26. İnsanla Güzel metni etkinlik örneği (Eselioğlu, vd., 2021).....	96
Şekil 4. 27. Kınalı Ali'nin Mektubu metni etkinlik örneği (Eselioğlu, vd., 2021)	96
Şekil 4. 28. Kınalı Ali'nin Mektubu metni etkinlik örneği (Eselioğlu, vd., 2021)	97
Şekil 4. 29. Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar metni etkinlik örneği (Eselioğlu, vd., 2021).....	97

Şekil 4. 30. Simit ve Peynir’le Bilim İnsanı Öyküleri metni etkinlik örneği (Eselioğlu, vd.,2021).....	98
Şekil 4. 31. Parktaki Bilim metni etkinlik örneği (Eselioğlu, vd., 2021)	98
Şekil 4. 32. Portakal metni etkinlik örneği (Eselioğlu, vd., 2021)	98
Şekil 4. 33. Göç Destanı metni etkinlik örneği (Eselioğlu, vd., 2021)	99
Şekil 4. 34. Göç Destanı metni etkinlik örneği (Eselioğlu, vd., 2021)	99
Şekil 4. 35. Yılkı Atı metni etkinlik örneği (Eselioğlu, vd., 2021)	99
Şekil 4. 36. Kalbim Rumeli’de Kaldı metni etkinlik örneği (Eselioğlu, vd., 2021)	100

TABLolar DİZİNİ

Tablo 2. 1. Okuduğunu anlama stratejileri (Akyol, 2021; Epçaan, 2009; Karatay, 2019; Yılmaz, 2008)	34
Tablo 2. 2. ABİDE Araştırmasında Yer Verilen Madde Tiplerinin Dağılımları (MEB, 2017: 138; MEB, 2019b: 208).....	50
Tablo 2. 3. ABİDE Araştırmasında Yer Alan Metinlerin Türlerine Göre Dağılımları (MEB, 2017: 140; MEB, 2019b: 210).....	51
Tablo 3. 1. Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin ve Anlama Etkinliklerinin Sayısı	54
Tablo 3. 2. Metin Konularının İlişkili Olduğu Yaşamsal Alanları İnceleme Formu	54
Tablo 3. 3. Metin Türleri İnceleme Formu	55
Tablo 3. 4. 4 Düzeyli Yapıya Göre Okuduğunu Anlama Etkinliklerini İnceleme Formu	55
Tablo 4. 1. 5. Sınıf Ders Kitabındaki Metinlerin Yaşamlar Alanlara Göre Dağılımı	56
Tablo 4. 2. 8. Sınıf Ders Kitabındaki Metinlerin Yaşamlar Alanlara Göre Dağılımı	58
Tablo 4. 3. 5. Sınıf Ders Kitabındaki Metinlerin Türlerine Göre Dağılımı	62
Tablo 4. 4. 8. Sınıf Ders Kitabındaki Metinlerin Türlerine Göre Dağılımı	64
Tablo 4. 5. “Birey ve Toplum” Temasındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerin Dört Düzeyli Yapıya Göre Dağılımı	67
Tablo 4. 6. “Millî Mücadele ve Atatürk” Temasındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerin Dört Düzeyli Yapıya Göre Dağılımı.....	68
Tablo 4. 7. “Doğa ve Evren” Temasındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerin Dört Düzeyli Yapıya Göre Dağılımı.....	69
Tablo 4. 8. “Millî Kültürümüz” Temasındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerin Dört Düzeyli Yapıya Göre Dağılımı	70
Tablo 4. 9. “Vatandaşlık” Temasındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerin Dört Düzeyli Yapıya Göre Dağılımı.....	71
Tablo 4. 10. “Sağlık ve Spor” Temasındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerin Dört Düzeyli Yapıya Göre Dağılımı.....	72
Tablo 4. 11. “Erdemler” Temasındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerin Dört Düzeyli Yapıya Göre Dağılımı.....	73
Tablo 4. 12. “Bilim ve Teknoloji” Temasındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerin Dört Düzeyli Yapıya Göre Dağılımı	75
Tablo 4. 13. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerin Dört Düzeyli Yapıya Göre Dağılımı	76
Tablo 4. 14. “Erdemler” Temasındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerin Dört Düzeyli Yapıya Göre Dağılımı.....	85
Tablo 4. 15.“Millî Mücadele ve Atatürk” Temasındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerin Dört Düzeyli Yapıya Göre Dağılımı.....	86

Tablo 4. 16. “Bilim ve Teknoloji” Temasındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerin Dört Düzeyli Yapıya Göre Dağılımı	87
Tablo 4. 17. “Birey ve Toplum” Temasındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerin Dört Düzeyli Yapıya Göre Dağılımı	88
Tablo 4. 18. “Zaman ve Mekân” Temasındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerin Dört Düzeyli Yapıya Göre Dağılımı	89
Tablo 4. 19. “Millî Kültürümüz” Temasındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerin Dört Düzeyli Yapıya Göre Dağılımı	91
Tablo 4. 20. “Doğa ve Evren” Temasındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerin Dört Düzeyli Yapıya Göre Dağılımı	92
Tablo 4. 21. “Vatandaşlık” Temasındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerin Dört Düzeyli Yapıya Göre Dağılımı.....	93
Tablo 4. 22. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerin Dört Düzeyli Yapıya Göre Dağılımı	94

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Türkçe, beceri temelli bir derstir. Öğrencilere kazandırılması hedeflenen en önemli becerilerden biri okuma becerisidir. Bu beceri, yenilikleri takip etmek, öğrenmek ve değerlendirmek için anlama kaynağıdır (Balcı, 2016: 13). Okuma becerisi, öğrenciye metinler aracılığıyla kazandırılır.

Okuma becerisinin gerçekleşmiş olması, anlamının gerçekleşmesine bağlıdır. Anlama, metinden bilgileri alma, bunları zihinde işleme, ön bilgilerle birleştirme, yeni anlamlar üretme gibi çeşitli işlem, aşama ve süreçleri içeren karmaşık bir etkinliktir (Güneş, 2021: 18). Bu etkinlik gerçekleşmediği takdirde okuma gerçekleşmiş sayılmaz. Anlamanın gerçekleşip gerçekleşmediği, ölçme-değerlendirme araçlarıyla belirlenir. Ölçme değerlendirme araçları, öğrencilerin farklı düzeylerdeki becerilerini ölçecek biçimde hazırlanmalıdır.

Okuma ve anlama becerileri, öğrenciye ders kitaplarındaki metinler aracılığıyla kazandırılır. Metinler, içerikleriyle öğrencilere farklı durumlar, olaylar ve bilgiler sunar. Bu sebeple, Türkçe derslerinde işlenecek metinlerin belirli ölçütler doğrultusunda seçilmesi gerekir.

Metinlerin ve ölçme değerlendirme çalışmalarının taşınması gereken nitelikler Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda açıklanmıştır. Ancak ders kitaplarında kullanılacak metinlerin ve ölçme değerlendirme çalışmalarının, Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki ölçütlerin yanında ulusal ve uluslararası sınavlardaki ölçütlere de uygun olması gerekir. Çünkü öğrencilerin bu sınavlarda başarılı olabilmeleri, bu ölçütlere uygun metinlerle ve ölçme değerlendirme çalışmalarıyla karşılaşma sıklıklarına bağlıdır.

Bu açıklamalar doğrultusunda, ders kitaplarına metin seçiminde ve öğrencinin okuduğunu anlama becerisini ölçme değerlendirme çalışmalarında ölçüt alınabilecek kaynaklardan biri ABİDE araştırmasıdır. Türkçe testiyle 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmeyi amaçlayan ABİDE araştırmasında, ölçme-değerlendirme çalışmalarında kullanılan metinlerin ve anlama becerilerinin ölçülmesinde benimsenen düzeylerin nitelikleri bellidir.

Belirtilen nedenlerle, araştırmanın temel problemi ortaya konmuştur. “Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleri ve anlama etkinliklerinin Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) raporuna göre incelenmesi” başlıklı bu çalışmanın temel problem cümlesi “Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle okuduğunu anlama etkinlikleri ABİDE Türkçe değerlendirme çerçevesi ölçütlerine uygun mu?” şeklindedir. Bu temel problem çerçevesinde şu sorulara da yanıt aranmıştır:

1. Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleri ABİDE raporunda belirtilen metin konularının yaşamsal alanlarına yönelik sınıflandırma ölçütlerine uygun mudur?
2. Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleri ABİDE raporunda belirtilen metin türlerine yönelik sınıflandırma ölçütlerine uygun mudur?
3. Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerine ilişkin anlama etkinlikleri ABİDE raporunda belirtilen 4 düzeyli yapılarla açıklanan sınıflandırmaya uygun mudur?
4. Bu ölçütlere yönelik Türkçe ders kitaplarından elde edilen veriler ile ABİDE raporunda açıklanan veriler eş güdümlü müdür?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, 2021-2022 eğitim öğretim yılı Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleriyle okuduğunu anlama etkinliklerinin Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) raporunda açıklanan Türkçe değerlendirme çerçevesi ölçütlerine göre incelemek ve tespit edilen eksikliklere yönelik çözüm önerileri sunmaktır. Ayrıca hazırlanan bu çalışmayla ABİDE Türkçe değerlendirme çerçevesi ölçütlerinin Türkçe ders kitabı hazırlama sürecinde de ölçüt olarak kullanılabilme uygunluğunu incelemek amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim öğretim faaliyetlerinde okuma ve anlama becerilerinin kazandırılması ders kitaplarının etkili kullanımı ile ilişkilidir. Çünkü ders kitapları, her öğrencinin kolaylıkla ulaşabileceği materyaldir; ayrıca öğretim programlarının yansıtıcısıdır. Bu gibi önemli detaylar ders kitaplarının belirli ölçütlere göre şekillendirilmesini gerekli kılar. Ölçütler belirlenirken öğretim programıyla beraber ulusal ve uluslararası alanlarda yapılan sınavlarda göz önünde bulundurulmalıdır.

ABİDE araştırması Türkçe alanında okuduğunu anlama becerilerini ölçer. Bu sebeple araştırma sırasında kullanılan metinlerle anlama sorularının belli ölçütleri bulunur. Bu ölçütlerin Türkçe ders kitaplarına da uygulanabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışma, okuma metinleriyle anlama etkinliklerini ABİDE raporunda açıklanan ölçütlere göre incelemesi ve karşılaştırması açısından önemlidir. Ayrıca daha önce Türkçe eğitimi ve ABİDE araştırması ilişkisine yönelik bir çalışma olmamasının tezin önemini arttırdığı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

1. Anıttepe Yayıncılık tarafından basılan 5. sınıf Türkçe ders kitabı ve MEB yayınlarına ait 8. sınıf Türkçe ders kitabı,
2. Belirtilen ders kitaplarındaki okuma metinleriyle tema sonu değerlendirme çalışmalarında bulunan okuma metinleri,
3. Bu okuma metinlerine yönelik hazırlanan okuduğunu anlama etkinlikleri ile sınırlandırılmıştır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil ve Ana Dili

İnsanlar, iletişim kurmak, ihtiyaçlarını belirtmek, düşüncelerini anlamak ve anlatmak amacıyla türlü araçlar kullanmışlardır. Bu araçların en gelişmiş olanı ise dildir. “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir.” (Ergin, 2012: 3).

Aksan (2009: 13) dil olgusunu, sözlü ve yazılı olarak iletişimde kullandığımız, doğduğumuzda hazır bularak edinmeye başladığımız, doğrudan doğruya insana özgü, çok güçlü, büyümlü bir düzen; düşünme ve düşünöleni aktarma dizgesi olarak tanımlar.

F. de Saussure’e göre dil, dil yetisinin toplumsal ve kurallaşmış yönüdür; insanlar arasında geniş bir sözleşmeden, bir uzlaşmalar bütününden doğan toplumsal bir kurumdur. Dil topluma aittir ve değerini toplum içerisinde bulur. Toplum olmadan dil var olmaz; dil olmadan da toplum içinde anlaşma gerçekleşmez. Anlaşma eylemi için konuşan birey, bu ortaklaşa uzlaşmayı değiştiremez; ona uymak durumundadır (Kıran ve Kıran, 2013: 121).

Adalı’ya göre, tüm insanlık serüveni, bilim, sanat, tarih, kısaca insanın tüm yapıp etmeleri, dile yansır ve dil aracılığıyla taşınır. Dil; insan, toplum ve kültürünü birleştiren bir bağıdır (1983: 31).

İnsan kültürü oluşturarak doğanın karşısına geçmiş bir değerler sistemi yaratmıştır. Bu yaratıcılığı sağlayan dildir. İnsanın insan olması da kendi yazgısını kendisinin çizmesi de dil ile olmuştur. Böylece, dil sadece iletişim aracı değil, düşünceyi ve kültürü yaratan bir etkinlik olarak da karşımıza çıkar (Kıran ve Kıran, 2013).

Dil, insanlar arası iletişim aracı olduğu kadar çocukların her alanda gelişimi için de oldukça önemlidir. Çünkü çocuk, zihinsel gelişimini ve sosyal gelişimini dil sayesinde tamamlayabilir. Ayrıca çocuğun fiziksel olarak gelişmesi de dil gelişimini doğrudan etkiler (Coşkun, 2021: 4).

Akerson’a göre (2008: 31) dilin dört temel işlevi vardır. Bunlar:

- Bilincimizin bilincine varma;
- Düşünceyi geliştirme (hatta mümkün kılma);
- İletişim kurma;
- Bilgiyi koruma, saklama, aktarmadır.

Yapılan açıklamalara bakıldığında genel olarak dil kavramıyla ana dilin kastedildiği görülür. Birey, düşüncelerini oluşturup başkalarına aktarabilmesini, ihtiyaçlarını belirtebilmesini ve kültürünü öğrenip benimsemesini; kısaca bireyselleşmeyi ve toplumsallaşmayı ana diline borçludur.

Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 2015: 81). Vardar'a göre ana dili, insanın içinde doğup büyüdüğü aile veya toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir. Ana dili bilinci, dili yabancı öğelere karşı savunur (2007: 17).

Birey gelişirken kendini, farklı nitelikte bir ses dizgesinin ve evreni zihinde şekillendiren bir düşünce dizgesi olarak da başka dillerden ayrılan bir ana dilinin içinde bulur (Aksan, 2015: 51). Ses, anlam ve düşünce örüntüsü olarak bilinçaltına inen ana dili, bir ses dizgesine, daha doğrusu evreni anlama ve anlatma yoluna dönüşür. Bu yönüyle evrene bakış açımızı belirlemede, olayları, olguları alımlayıp yorumlamada baş etkenlerden biri olur. İç dünyamızın sınırlarını, evreni algılayış ve yorumlayış biçimimizi bir yönüyle ana dilimiz çizer (Özdemir, 1983: 20).

Dil, anlama ve anlatmayı sağlayan bir araçtır. Birey anlam evrenini, ana dili aracılığıyla yaptığı duygusal, duyumsal, düşünsel, iletişimsel alışverişler aracılığıyla oluşturur. Kendini çevreleyen değerleri dilsel ilişkiler içinde alır, çevresini dilsel ilişkiler içinde kendinden haberli kılar (Adalı, 1983: 31).

“Bağımsız düşünme ve öğrenme ana dilde başlamakta, sürmekte ve gelişmekte” (Ünalın, 2001: 6) olduğuna göre bireyin güçlü bir ana dili eğitiminden geçmesi gerekir. Ana dilinin imkânlarını en doğru şekilde öğrenen ve alışkanlık haline getiren birey, güçlü bir kişilikle toplumda kendine yer edinecektir.

2.1.1. Ana Dili Eğitiminin Amacı

Ana dili bireyleri birbirine bağlayan, bir toplumu gelişigüzel insan yığını olmaktan çıkarıp uluslaştıran önemli bir etkidir. Bu nedenle her devirde toplumlar

kültürlerini yaşatmak ve gelecek kuşaklara aktarmak için ana dillerini toplumun bütün bireylerine öğretmeye çalışmışlardır (Melanlıoğlu, 2005: 4). Ana dili öğrenme süreci, gelişigüzel kültürleme yoluyla aile ve yakın çevrede başlar, kasıtlı kültürleme yoluyla okullarda devam eder. Okullarda bu yolla gerçekleştirilen ana dili öğretimi, dilin kurallarını ve doğru kullanımını bireylere kazandırmayı amaçlar (Demirel, 2004: 7).

Ana dilini etkili kullanabilme, hem birey hem de toplum açısından gereklidir. Toplum, bir iletişim ağı olarak görülebilir. Öte yandan toplumsal bir çevrede yaşayan birey, ihtiyaçlarını gidermek, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak, bilgi kazanmak ve dengeli bir biçimde yaşayabilmek için toplumun öteki bireyleriyle iletişim kurmak zorundadır (Ünalın, 2001: 5).

İletişimin temel araçlarından biri olan ana dili, araç niteliğinin yanında bir amaç niteliği de taşır. Özdemir (1983: 23), bu durumu şöyle açıklar: “(...) bütün bilim ve bilgi dallarına giden yollar ana dilin toprağından geçer. Ana dili tam gelişmemiş, yetkinleşmemiş bireyler onu etkili bir öğrenme aracı olarak kullanamazlar.(...) Ana dili kişiliği oluşturan bir etken olduğu kadar, yaşantı ve bilgi donanımımızı oluşturan bir araçtır da.”

Bireyin toplumla iletişimi, ana dili aracılığıyla sağlanır. İnsan hayatında önemli bir yere sahip bu aracın, görevini gereği gibi yapabilmesi bir düzen içerisinde işlemesine bağlıdır. Bu işleyişin sağlanması ise çocukluktan itibaren sürekli bir eğitimi zorunlu kılar. Çünkü dil, belirli bir zamanda öğrenilip bitirilen bir bilgi yığını değildir (Özbay, 2014: 4).

Ana dili dersi, hayat boyu geliştirilen bir beceri dersidir. Bu yüzden kurallara değil, uygulamaya dayalı olmalıdır. Bireyin, bu beceriyi alışkanlığa dönüştürerek etkili bir iletişim gerçekleştirme ve düşünce dünyasını zenginleştirme sağlanmalıdır.

Ana dili öğretiminin bireylere doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma; onların düşünme güçlerini geliştirme, yetkinleştirme ve toplumsallaştırma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları vardır. Bu amaçlar, ana dili duyarlılığı ve bilinci yeterince gelişmiş bireylere, yurt ve dünya gerçeklerini ana dilleriyle kavrama ve değerlendirme becerileri kazandırma gibi diğer temel amaçlarla birleşir (Sever, 2015: 5-6)

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2006) dil öğretiminin temel hedefi, öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleri olarak açıklanır.

Ana dili eğitimi, anlama ve anlatma eylemleri üzerine kuruludur. Bu açıdan bakıldığında ana dili eğitiminin amaçları ilköğretimden yükseköğretime kadar köklü bir farklılık göstermez. Bireyden, anlama eylemleri olan okuma ve dinleme becerilerini kullanarak eksiksiz ve doğru bir anlama gerçekleştirilmesi ile bu yollarla bilgi ve düşünce dünyasını geliştirmesi; anlatma eylemleri olan konuşma ve yazma becerileriyle kendini doğru, anlaşılır ve eksiksiz bir biçimde ifade etmesi beklenir. Bu dört temel dil becerisi, birbirini tamamlayan bir bütün olarak kabul edilir ve bu becerilerin eğitimi eş zamanlı gerçekleştirilir.

Göğüş'e göre (1983: 42) “ana dili eğitimiyle çocuğa, anlam ve duyguya göre vurgulayarak düzgün ve doğru bir okuma; iyi dinleme; okuduğunu, dinlediğini doğru ve tam anlama; doğru konuşup doğru yazma; yeterli bir söz dağarcığı kazanma; dil kurallarını öğrenip uygulamaya çalışma; okuduğu yazı ve yapıtlardan zevk almak ve değerini anlamak beceri ve yeteneğini kazandırma amaçlanır.”

Ana dilini öğrenme; ayırma, çözme, birleştirme, düzenleme gibi işlemleri gerektiren konuşma, dinleme, yazma, okuma etkinlikleriyle gelişen düşünsel, duygusal, duyumsal ve bireye özgü bir anlam evreni *oluşturma- dışlaştırma* sürecidir (Adalı, 1983: 35).

Ana dili dersiyle öğrencilere şu yeterlilikler kazandırılmalıdır:

- Dil aracılığıyla ve dille ilgili düşünme becerisini geliştirmek, algılama, tasarlama ve karar verme becerilerini derinleştirmek.
- Dili farklı bilgilendirme ve ifade amaçlarına uygun biçimde, açık ve etkili kullanabilmek.
- Çevredeki olayları algılayıp anlamak, kendini ifade etmek, zihinsel tasarıları düzenlemek amacıyla dili kullanabilmek.
- Dilsel ifadeleri özellikleri içinde anlayabilmek ve eleştirel olarak değerlendirmek.
- Dili zamanla değişen bir araç olarak kavramak.

- Dili kurallıyla bütün olarak kavramak; onun yaratıcı ve oyun imkânlarını kullanmak (Yıldız, vd., 2013: 65).

2.2. Okuma Becerisi

2.2.1. Okuma

Teknoloji çağında bilgi hızla artar ve bireyler bu bilgilere farklı araçlarla ulaşmaya çalışır. Kullanılan araçların farklılaşmasına rağmen, insanlığın başlangıcından bu yana bilgi edinmenin en önemli aracı *okuma* olmuştur. “Yaratıcı, üretken ve eleştirel bir düşüncenin oluşması, bilgili, görgülü, saygılı, uygar ve çağdaş diye adlandırdığımız, içinde bulunduğu çağın özelliklerini taşıyan insan tipinin oluşması okuma ediminin kazanılmasıyla gerçekleşebilecektir.” (İşeri, 1998: 7). Toplumdaki gelişmişlik düzeyinin önemli göstergelerinden biri okumadır. “Okuma, içinde bulunduğumuz bilgi toplumunda bize çok değişik şekillerde sunulan bilgi yığınları arasından bilinçli bir seçim yapabilmektir.” (Yıldız, vd., 2013: 136). Bu nedenle eğitimin temel amaçlarından biri okuyan ve okuduğunu anlayan bireyler yetiştirmektir. “Okuma, dil ve kişiliği sistematik olarak geliştiren en etkili araçlardan birisidir.” (Özbay, 2013: 2).

Geçmişten günümüze, yapılan araştırmalar neticesinde okumayla ilgili birçok tanımlamalar yapılmıştır. Göz ile algılanan yazılı materyalin zihin tarafından anlamlandırılması olarak tanımlanan okuma becerisi, davranışçı yaklaşımın etkisiyle yazılı şifreyi çözme olarak kabul edilirken, yapılandırıcı yaklaşımla farklı boyut kazanmıştır. “Yapılandırıcı yaklaşıma göre okuma, ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden anlamlandırıldığı bir süreçtir. Bu süreç görme, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynimizin çeşitli işlemlerinden oluşmaktadır.” (Güneş, 2019: 127).

İnsan hayatına temel eğitimle giren ve ömür boyu hayatının bir parçası olan okuma becerisiyle ilgili yapılan bazı tanımlar şöyledir:

“Okuma eylemi, çevreden gelen uyarıların gözler aracılığıyla algılanması ile beyin tarafından anlamlandırılması sürecinde gerçekleşen fiziksel ve bilişsel eylemlerin eş güdümlü işletilmesine dayanan bir anlam kurma sürecidir.” (Karatay, 2018: 15).

“Okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir.” (Akyol, 2012: 1).

“Okuma; sözcükleri, cümleleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliğidir.” (Gündüz ve Şimşek, 2011: 13).

“Okuma, gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir.” (Öz, 2011: 211).

“Okuma, farklı anlayış biçimleriyle kaleme alınmış eserlerden yararlanmak suretiyle, kalıp düşünmeden, esnek düşünmeye geçiştir.” (Şahin, 2011: 1).

“Okuma, iletişim anlamında dil öğrenmenin hemen yarısı sayılan depolamayı ifade eder.” (Cemiloğlu, 2001: 152).

“Okuma, yalnızca sözcüklerin ifade edildiği bir kodu çözmek değil, dile dökülmüş düşünceleri çözümlene, yorumlama ve birleştirmeyi gerektiren üst düzey bilişsel bir süreçtir. Bu sürecin işletilmesinde üstbilişin etkin bir biçimde devindirilmesi gerekir.” (Dilidüzgün, vd., 2019: 166).

“Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir.” (MEB, 2006: 6).

Bazı araştırmacılar da okumayı benzer tanımlamalarla “yazıları görme, algılama ve kavrama süreci” (Calp, 2010; Güteryüz, 2002; Nas, 2003; Ünalın, 2006) olarak ifade eder.

Tanımlardan da yola çıkarak okuma ediminin “görme, tanıma, kavrama/ algılama, belleme/ akılda tutma” (Aktaş ve Gündüz, 2011) süreçlerinin gerçekleşmesiyle amacına ulaştığı görülür.

2.2.2. Okuma Becerisinin Unsurları

Okumada, göz ve ses organlarının hareketleri fiziksel unsurları işaret ederken kavrama ve anlamlandırma yönü zihinsel unsurları ifade eder. Fiziksel ve zihinsel unsurlar eş güdümlü çalıştığı takdirde okuma amacına ulaşır.

2.2.2.1. Fiziksel Unsurlar

Göz hareketleri, görme (netlik) alanı, netlik açısı, görme (okuma) mesafesi, göz-ses genişliği okumanın fiziksel unsurlarıdır. Okuma sürecinde fiziksel unsurlar büyük önem taşır çünkü okuma, gözün yazılı sembolleri görüp beyne iletilmesiyle başlar. Fiziksel unsurların sağlıklı işletilmesi anlamlı okumanın temelidir.

Göz Hareketleri: Önceleri okumanın gözün satır üstünde soldan sağa doğrusal hareketiyle gerçekleştiği söylenirken, yapılan araştırmalarla durumun böyle olmadığı tespit edilmiştir. Göz, satır üzerinde sıçramalar yaparak belirli noktalara odaklanır. “Gözler görüntüyü sıçrama esnasında değil, odaklanma esnasında alırlar. Okuma sürecinin % 95’i odaklanma, % 5’i sıçrama sırasında harcanır.” (Karatay, 2018: 16). Göz, odaklanma esnasında kelime ve harfleri tanıyıp beyne sinyal gönderir; beynin algıladığı sinyalleri anlamlandırmaya çalışmasıyla zihinsel süreç başlar. Ayrıca “göz satırları takip edebilmek için aşağı doğru hareket eder. Gözün aşağı doğru hareketinde sıçramalarla sola doğru yaptığı hareketinden daha az enerji harcar.” (Özbay, 2013: 6). Gözün yaptığı sıçrayış ve duraklamalar, okurun bireysel özelliklerine, metnin özelliğine ve okumanın amacına göre değişiklik gösterir.

Görme (Netlik) Alanı: Göz, metinde odaklanılan bir yere 13 ila 19 derecelik açıyla bakar. “Bu açı içerisinde kalan ve gözün net olarak görüp buradaki bütün şekilleri anlama merkezine gönderebildiği alana ‘netlik alanı’ denir.” (Özbay, 2013: 6). Karatay (2018) ve Calp (2010), bu alanın 15 ila 25 harflik bir alanı kapsadığını, yavaş okuyucularda ise 6 harfe kadar düşebildiğini ifade ederler.

“Göz, okurken kelimelere ne kadar aşına ise, bir sıçramada kavradığı alan da o kadar geniş olur. Göz, kelime klişelerine ve bunların muhtevalarına alışık olmadığı zaman, satır üzerinde ritmini bozan birtakım gerileme hareketleri yapar. Gerileme hareketleri çabuk okumayı ve okunanı çabuk anlamayı güçleştirir.” (Aytaş, 2005: 462). “Okuma öğretiminin bir amacı da bu hızı çocukların gelişim düzeylerine uygun olarak arttırmaktır.” (Calp, 2010: 94).

Netlik Açısı: “Okurken görme mesafesi, gözün mutlak görme alanına giren metin ile göz arasında 60-80 derecelik açıya netlik açısı denir.” (Karatay, 2018: 17). Bu açı içinde bulunan unsurlar net olarak algılanır, fakat açı dışına çıktıkça netlik azalır.

Görme (Okuma) Mesafesi: Göz ile okunan materyal arasındaki uzaklığı ifade eder. Görme alanının oluşması ve gözün yorulmaması için okuyucu ve materyal arasında 30-40 cm'lik bir mesafe bulunmalıdır. Ünalın (2001) yazı puntosunun bu mesafeden 1. sınıfta 16, 2. sınıfta 14, 3. sınıfta 12, yetişkinler için ise 10 punto olması gerektiğini ifade eder.

Göz- Ses Genişliği: “Sözcükleri çok hızlı görüp anlamlandırmamıza rağmen sesli okurken anlamı kavramak için daha uzun bir zamana ihtiyacımız vardır.” (Karatay, 2018: 19). “Gözün kelimeyi saptadığı an ile onun sesli okunması arasındaki süreye göz- ses genişliği denir.” (Güneş, 2000: 55).

2.2.2.2. Zihinsel Unsurlar

Okumanın amacına ulaşması anlamlandırmanın gerçekleşmesine bağlıdır. Fiziksel unsurlar sayesinde netlik alanına giren kelime, kelime grubu ya da görsellerin beyinde işletildiği merkezler okumanın zihinsel unsurlarını oluşturur. Bu merkezler şunlardır:

- Görüntüleme merkezi,
- Görüntü tanıma merkezi,
- Görüntü yorum merkezi,
- Okuma merkezi

Ünalın (2001) görüntüleme merkezinin görevini, fotoğraf makinesindeki netlik alanına benzetir. Göz, görüntüyü net bir şekilde bu merkeze ulaştırıncaya kadar çalışır. Görüntü merkezinde netlik sağlandığında beyin ifadeleri ya da görselleri net olarak algılayabilir. Net olarak algılanan ifade ya da görsel görüntü, tanıma merkezine gönderilir. Burada anlamının gerçekleşmesi bireyin yaşantılarına, tecrübelerine ve sahip olduğu kelime hazinesine bağlıdır. “Beyindeki görüntü tanıma merkezinden sonra görüntü yorum alanına gelen kelime, hafızadaki bilgi ve tecrübeler aracılığıyla anlaşılır.” (Özbay, 2014: 11). “Hafızadaki bilgilerle karşılaştırılarak yorumlanan bilgiler son olarak okuma merkezinde işleme tabi tutulur.” (Ünalın, 2001: 92).

2.2.3. Okumanın Özellikleri

Okuma, bireyin bilişsel ve kişisel gelişiminden sosyal gelişimine kadar birçok yönüne etki eden önemli bir beceridir. Okuma becerisini kazanan birey farklı

kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşır (Özby, 2014: 8). Okuma süreci harf, çizgi ve sembollerin algılanmasıyla başlar. Algılama işleminden sonra dikkat yoğunlaştırılır ve anlaşılmaya başlanan metinden ilgi ve ihtiyaca göre bilgiler seçilir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilerek ön bilgilerle birleştirilir ve sunulan bilgilerle yeni bir anlam oluşturulur (Yantır, 2011: 14). Burada yazarın düşüncelerini kodlayarak metne aktarması ve okuyucunun da bu düşünceleri zihninde yeniden yapılandırması sonucu yazar-okur arasında bir iletişim gerçekleşir. Oluşturulan metin ise iletişimin parçası olarak “okurdan onun işine katılmasını isteyen tembel bir araçtır.” (Eco, 1995: 9).

Güneş, okumanın özelliklerini şöyle açıklar:

- *Okumak, yazıların anlamını araştırmaktır.* Okuma sırasında birey yazının anlamını araştırır, bulur ve yorumlar. Okuma süreci keşfetme, ilişkilendirme, birleştirme, yorumlama, sorun çözme, değerlendirme gibi zihinsel işlem ve beceri gerektirir.
- *Okumak sadece şifreyi çözmek değildir.* Okumanın şifreyi çözmek olarak kabul edildiği dönemde kelimenin ayrıntıları önemli bir unsurdu. Ancak okuma, metni anlama, ön bilgilerle birleştirme ve zihinde yapılandırma gibi becerileri içerir.
- *Sesli okuma seslendirme değildir.* Seslendirmede kelimenin anlamını bulma ve okunanı anlama gibi işlemler gerçekleşmez. Okumada ise seslendirme sürecine anlama da dâhil edilir.
- *Okumak, yazının anlamına gönüllü katkı yapmaktır.* Okuma, yazıya bakma, yazıyı görme veya seslendirme değildir. Okuyucu, yazının anlamını ön bilgileriyle birleştirip zihinde yeniden yapılandırarak var olan anlama gönüllü olarak yeni anlamlar katar.
- *Okumak, kendini ve dünyayı sorgulamak demektir.* Okuyucu, yazıdan cevap almak için sorular sorar ve bunları araştırır yani yazıya eşlik eder.
- *Okumayı öğrenme ile öğrenmek için okuma karıştırılmamalıdır.* Okumayı öğrenme okuma-yazma öğretiminin başında yapılır. Öğrenmek için okuma ise bir görevin, işin yürütülmesi, bir konunun

araştırılması için yapılır. Bilgileri öğrenme okumanın amacıdır (2019: 128-129).

Karmaşık bir zihinsel etkinlik olan okuma kişisel, sosyal ve akademik becerileri içerir. Bu sebeple okuma eğitimi ilköğretimin başlamasıyla daha da önem kazanır. Çünkü “öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları, özellikle ilköğretim düzeyinde şekillenir.” (Güneş, 2007: 118). Okuma becerilerinin amacına ulaşabilmesi için bazı prensipler dikkate alınmalıdır. Akyol (2020), bu prensipleri beş başlık altında toplamıştır:

1. Okuma anlam kurma sürecidir:

Metinden hareketle anlam kurmada özellikle ön bilgiler etkilidir. Okuyucular, metnin içeriği ile ilgili farklı tecrübelerine sahiptir. Bu tecrübeler, metnin içeriğinden hareketle anlam kurmayı etkileyecektir. Anlam kurma sürecinde okuyucu anlamı değiştirirken kendisi de değişir. Çünkü bu süreçte üst düzey bilişsel özellikleri kullanarak farklı anlamlara ve düşüncelere ulaşır.

2. Okuma akıcı olmalıdır:

Akıcı okuma; noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarlarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek konuşurcasına yapılan okumadır.

Akıcı okumanın temelini kelime tanıma ve ayırt etme yeteneği oluşturur. Kelime tanıma ve ayırt etme yeteneği, zayıf okuyucularda oldukça yavaştır. Bu durumda kapasitelerinin büyük kısmını kelime tanıma ve ayırt etmeye harcadıklarından anlama becerilerini geliştiremezler. Kelime tanıma ve ayırt etme işlemi ne kadar hızlı gerçekleşirse anlamaya ayrılan zaman o kadar artar.

Akıcı okumanın şartları etkileyici (prozodik), otomatik ve doğru okumadır (Akyol ve Kodan, 2016: 8). Prozodik okuma, tonlama, ses yüksekliği ve süre değişkenlerini içerir; anlamının da önemli bir göstergesidir. Akıcılıkla ilişkili hızlı ve zahmetsiz okuma olan otomatiklik de anlamayı destekler. Okuyucunun aynı kelimeyi sürekli görmesi daha az dikkat ile daha hızlı okumasını sağlar. Doğru okumanın göstergesi ise kelime tanıma ve ayırt etme becerileridir. (Özenç, 2020: 180- 182). Doğru okuma, hızlı okumadan önce gelir.

3. Okuma Stratejik Olmalıdır:

Stratejik okuma okuyucunun, yazılı materyalin güçlük seviyesini göz önünde bulundurarak, konu ile ilgili ön bilgilerini okuma ortamına aktararak, uygun bir amaç ve yöntem belirleyerek okumasını ifade eder. Stratejik okuma becerisi bireye okuma türlerine göre kazandırılmalıdır. Birey, şiirin ve hikâyenin farklı okunacağını kavramalıdır.

4. Çocuk okumaya güdülenmelidir:

Okumayı öğrenme ve geliştirmede ana faktörlerden birisi güdülenmedir. Kendi yetkinliğine inanan bireyler zor okuma metinlerini meydan okuyucu olarak görür ve iyi bir okuma için bilişsel stratejilerini etkili kullanarak başarılı olma eğilimi gösterir.

5. Okuma hayat boyu devam etmelidir:

Okuma sürekli gelişen bir beceridir ve hayat boyu devam eden bir etkinliktir. Okuma etkinliğinde devamlılık sağlanmalıdır; okumaya günlük zaman dilimi ayrılmalıdır. Okuma, çevreden ve yaşamdan soyutlanmış, yazar ile okuyucu arasında geçen bir etkinlik haline getirilmemelidir.

2.2.4. Okumanın Önemi

Okuma öğrenme sürecini yaşam boyu etkileyen bir beceridir. Yaşam boyu süren bu etkinlik, bireylerin düşüncelerini, davranışlarını ve kişiliklerini oluşturmada önemli yere ve işleve sahiptir (İşeri, 1998: 3). Bireyin yeni kelimeler öğrenmesine, anlayışlar kazanmasına, hayaller oluşturmaya, yaratıcılığını geliştirmesine imkân verir. Birey böylece ufkunu genişletir ve derinleştirir (Akyol, 2008: 29). Aytaş (2005), öğrendiklerimizin %1'ini tatma, %1,5'ini dokunma, %3,5'ini koklama, %11'ini işitme, %83'ünü görme duyusu ile kazandığımızı belirtirken göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmeye katkısının %94 olduğunu ifade eder.

Okuma, kişinin düşüncesini oluşturmada, toplumdaki yerini belirlemede, bireyselliğini ortaya koyma konusunda ve bireyin varoluş nedenini anlamasında en önemli becerilerden biridir (İşeri, 1998: 6). “İnsanları gerçek anlamda özgür kılan okuma, kişiyi bilgisizlik ve yanlış inançlardan korur.” (Demirel, 2004: 78).

Okuma, bilgi edinmenin ve öğrenmenin temelini oluşturan bir beceridir. Ayrıca eleştirel düşünme, yorum yapma becerilerinin de temelini oluşturur. Ön bilgiye sahip olmayan birey yorum yapamaz. Yorum yapmak için bilgi sahibi olmak, bilgi sahibi olmak için de devamlı okuma gereklidir (Ungan, 2008: 219). “Okuma eğitimi, bireyin bilgi edinmeye olan ihtiyacının giderilmesi, bu bilgileri eleştirel, yaratıcı ve

etkin bir düşünce konumuna ulaştırılabilmesi, duygu ve düşünce ufkunun genişletilmesi ve toplumda demokratik kültür bilincinin oluşması için bir zorunluluktur.” (Yalınkılıç, 2007: 227).

Okuma becerisi bireyin bilgiye hızlı ulaşmasını, öğrenmesini, kendini gerçekleştirmesini ve toplumun aktif bir parçası olmasını sağlarken kişisel gelişimi de destekler. Yalınkılıç’a göre okuma yalnızca dünyanın içinde olmamızı değil, dünyayı içimizde oluşturmamızı sağlayan bir etkinliktir (2007: 227). Okuma becerisinin kazanılması, bireyi önceki durumundan daha bağımsız ve kendine yeterli duruma getirir. Birey kendisi için çeşitli şeyler bulur ve okuyamayan bireyin ulaşamadığı bilgileri elde edebilir (Howe, 2001: 15). Okuma, insanın hayatındakileri anlamlı hâle getirmeyi sağlar; bunun için akademik becerilerin temelinde yer almalı, temel akademik beceri olarak algılanmalıdır (Özdemir ve Baş, 2020: 29).

Bilgi edinmenin temelinin okumaya dayanması, anlayarak okumanın, insanın hayat boyunca vazgeçemeyeceği bir çalışma şekli oluşturması ve iyi seslendirmenin, etkili konuşmanın yolunun doğrudan okunan nitelikli yazılarla ilişkili olması (Cemiloğlu, 2001: 152); eğitim-öğretimde öğrenme süreçlerinin çoğunlukla okuma temelli olması da bir beceri olarak okumanın üzerinde durulması gerekliliğini ve becerinin geliştirilmesini zorunlu kılar (Türkben, 2021: 95). Çünkü öğrencilerin Türkçe, Matematik, Sosyal ve Fen Bilgiler gibi derslerde başarılı olması okuduğunu anladıklarıyla ilişkilidir.

Okuma becerisini birey tüm hayatı boyunca kullanır. Okuma becerisinin hayat boyu devam eden bir etkinlik olması da bu becerinin eğitim kurumlarıyla sınırlandırılmayacağını gösterir. Benzer ve Bozkurt (2020: 3), okumayı sadece kitaplarda ve derslerde kullanılabilecek bir beceri olarak görmenin yanlış olduğunu vurgular. Okuma becerisi geniş bir bakış açısıyla görülmelidir. Çünkü caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilânlarını, günlük gazeteleri etkili biçimde okumak; televizyondaki programları anlamak; vatandaşlık hak ve sorumluluklarını öğrenmek, okuma ve anlama becerilerini kullanmayı gerektirir (Güneş, 2007: 118). Günay (2008: 3), “günlük dilde duyulan haritayı okumak, şu grubun verdiği mesajı iyi okumak, adamın ağzını okumak, şifre okumak, yüzündeki sevinci / hüznü okumak, meydan okumak” gibi anlatımları örnek vererek okumanın sadece yazılı metinle sınırlandırılmayacağını vurgular.

Okuma becerisinin önemi maddeler hâlinde şöyle özetlenebilir: Okuma;

- Bireyin topluma ve değişen dünya düzenine uyumunu sağlar.
- İnsanın yeni sözcükler ile zihin dünyasını zenginleştirir.
- Kişinin kendisini keşfetmesini sağlar.
- Dil becerisini geliştirir ve diğer öğrenme alanlarını besler.
- Toplumun dilsel anlamda gelişmesini katkı sunarken sosyal ve toplumsal alanda da bireyin kendisini geliştirmesini sağlar.
- Kuşaktan kuşağa aktarılan metinlerin canlılığını korur.
- Bir toplumun kültürel deviniminde başroldür.
- Kişiliği ve etik değerleri oluşturan basamaklardan biridir.
- Öğrenme yolu olarak üstbilişsel şekilde de yapılabilir. (Özkan ve Başkan, 2020: 70)

2.2.5. Okuma Eğitiminin Amacı

Toplumlar, bireylerinin kendilerini doğru, anlaşılır ve etkili biçimde ifade edebilmelerini, bilgiye ulaşmada ihtiyaç duyduğu kaynaklara eleştirel bilinçle ulaşabilmelerini, çağının gereksinimlerine uyum sağlamalarını ve toplumla sağlıklı iletişim kurabilmelerini ister. Bu istekler, amaçları doğurur. Eğitim programları da belirlenen amaçlar doğrultusunda şekillenir. Her dersin bireye kazandırmayı hedeflediği amaçları vardır. Türkçe dersiyle öğrencilerin; temel dil becerilerini geliştirerek, onlarda dil bilinci ve sevgisi oluşturmak, okuma alışkanlığı kazandırmak, okuduklarından hareketle anladıklarını eleştirel bakış açısıyla değerlendirebilmelerini sağlamak amaçlanır (MEB, 2019a: 8).

Bu amaçlarının gerçekleştirilmesi okuma becerisinin kazanılmış olmasına bağlıdır. Okuma becerisinin kazanılması ise okuma alışkanlığının ve devamlılığının sağlanmasıyla mümkündür. Okuma becerisinin ve bireye kazandırdığı yetkinliklerin önemi her geçen gün daha da artar. Çünkü bireylerin okuduğunu kavraması, sorgulaması, kavradığına doğru tepkide bulunabilmesi ve bu becerileri okunan her metne karşı bilinçli ve etkin bir şekilde kullanabilmesi için okuma becerisi ve alışkanlığını kazanması gerekir.

Bazı araştırmacılar okuma becerisinin ve okuma eğitimin amaçlarını Őyle açıklar:

Dökmen'e göre okuma eğitiminin amacı, okuyucunun görsel okuma kapasitesini artırma, kötü okuma alışkanlıklarını giderme ve yeni okuma stratejileri öğretilme; okuyucunun kelime hazinesini, genel kültür düzeyini ve uyarıcıları düzenleme becerisini artırmadır (1994: 29-30).

Şahin'e göre okuma eğitimi, geçmişini tanıma, kültürel değerleri Őimdiki ve gelecek nesillere aktarma, içinde bulunulan zamanın ihtiyaçlarına uygun bireyler yetiştirme ve geleceği Őekillendirme bilgi ve becerisiyle donatma amacı taşıır (2011: 2).

Karatay, okuma eğitiminin amaçlarını üç farklı bilişsel döneme göre açıklar. Okuma, temel okuryazarlık becerisi olarak harf, sözcük ve cümleleri seslendirebilmedir. Okul öncesi için çocukların kavramları tanımaları ve konuşma dilindeki sözcüklerin karşılığı olan görselleri; sayı, resim ve Şekillerini tanıma, kavram ve söz varlığını zenginleştirmedir. Eğitimin ikinci kademesinden sonra ise öğrenme metinleriyle ders kitaplarındaki bilgileri öğrenmek, derslerle baş edebilmek için etkin ve iyi kavrayıcılar yetiştirme çabasına dönüşür (2019: 221).

Erkal ve Çağrıtekin'e (2020: 435) göre bilgi edinmek, eğlenmek, haberleşmek, kendini geliştirmek, metinleri anlamlandırabilmek ve edinilen anlamı ön bilgi ve tecrübelerle yapılandırabilmek okuma becerisinin amacıdır. Okuma eğitimiyle bu amaçlara bağlı olarak öğrencilere okumanın temel yeterlilikleri kazandırılırken bunların devamlılığının sağlanması için gereken bilinç ve farkındalık aşılır.

İşeri'ye göre okumanın amacını belirleyen bireydir. Birey; bilgili, aydın biri olmak, refah bir yaşam için iş bulmak, okumanın zevkini tatmak, gerçek dünyadan uzaklaşarak hayal dünyasında gezinmek için okuyabilir. Belirlediği amaçlara uygun kitapları seçer ve okur (1998: 9).

Özcan ve Başkan (2020) okumanın bireyler için, hızlı, doğru ve anlamlı okuma, zevk ve düzeye göre kitap seçebilme, kelime hazinesini zenginleştirme, metinleri anlayarak anlatım becerisini geliştirebilme, bilgi edinmeyi sağlama, eleştirel beceri kazandırma, metinleri ön bilgilerle karşılaştırma gibi temel amaçları olduğunu ifade eder.

2.2.6. Okuma İlgisi ve Alışkanlığı

Okuma becerisinin öğrenme sürecine katkısı büyüktür. Türkçe dersiyle birlikte diğer derslerde de başarılı olmanın şartı okuma becerisinden geçer. Bundan dolayı okuma eğitiminin temel amaçlarından biri öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırmaktır. Sever'e göre okuma dersinde öğrencilerin başarılı olması, okumayı ders dışında da devam ettirmelerine bağlıdır. Öğrenciler dil bilgisi, sözcük bilgisi ve konuyu anlamada başarılı olsalar da, okumaya süreklilik kazandırmamışlarsa ders amacına ulaşmış sayılmaz (2015: 18).

Özdemir'e göre "gerçek anlamda okuma, bu beceriyi sürekli olarak kullanma, sürekli okuma alışkanlığı kazanmadır." (1983: 29). Okuma alışkanlığı, kişinin okuma faaliyetini bir gereksinim olarak algılaması sonucunda bu faaliyeti yaşam boyu sürekli ve düzenli biçimde gerçekleştirmesidir (EARGED, 2007: 1). Okuma alışkanlığının temelinde sürdürülebilirlik yaklaşımı vardır. Sürdürülebilir okuma alışkanlığı, okuma faaliyetinin bireyin yaşamının her döneminde kalıcı ve düzenli olarak devam ettirilmesini ifade eder (Odabaş vd., 2008: 431).

Öğrencilerin ilgi duydukları konuları bilmek ve onları bu konuları içeren kitaplara yönlendirmek, okuma alışkanlığı kazandırmanın en önemli şartlarından biridir.

Dökmen'e göre,

- Eğlenmek
- Kendini geliştirmek,
- Tutumları güçlendirmek,
- Yeni bilgiler edinmek,
- Eski bilgilerini yapılandırmak,
- Psikolojik savunma mekanizmalarını kullanmak, bireylerin kitaba ve okuyamaya ilgi duymalarını sağlayan bazı temel ihtiyaçlardır (1994: 33).

Öğrencilerin iyi birer okuyucu olmasını sağlamak için onların bu ihtiyaçlardan neye ilgi duyduklarını belirlenmeli ve öğrenciler bu konuları içeren kitaplarla

karşılaştırılmalıdır. Okuma ilgisini artırırken, gerekli olandan çok, okuyucunun ihtiyacına öncelik verilmelidir (Dökmen, 1994: 33).

Karatay, çocukların okuma ilgilerini içeren konuları dört aşamada sınıflandırır:

- 2-7 yaş gelişim düzeyindeki çocukları kapsayan birinci aşamada anne, kardeş, aile sevgisi, hayvanlar, gezi, olağanüstü ve gizemli olaylarla doğa olayları;
- 7-9 yaş gelişim düzeyindeki çocukları kapsayan ikinci aşamada insan, doğa ve hayvan sevgisi, olağanüstü olay ve durumlarla gezi;
- 9-12 yaş gelişim düzeyindeki çocukları kapsayan üçüncü aşamada kahramanlık, macera, mizah, gezi ve fantastik;
- 12-15 yaş gelişim düzeyindeki çocukları kapsayan dördüncü aşamada sevgi, kahramanlık-tarih, gezi, bilim-kurgu, macera, mizah, korku-gerilim gibi konular çocukların ilgilerini çeker. Bu aşamada sevgi konusu kızların, tarih-kahramanlık konusu ise erkeklerin daha çok ilgisini çeker (2018: 218).

Çocukların okuma ilgisini artırmak ve bu beceriyi alışkanlığa dönüştürmek için konuların yaş ve cinsiyete göre belirlenmesi, kitapların içeriğinin anlaşılır ve okunaklı olması, görünüşünün de ilgi çekici olması gerekir (Dökmen, 1994; Karatay, 2018).

Okur'a göre de çocukların okuması gereken kitaplar yaşa ve cinsiyete göre belirlenmelidir. Çünkü bu unsurlar dikkate alınmadığında okuma alışkanlığı kazandırılmaz. Çocuk, kendisine uygun özellikleri taşımayan kitapları o anlık sıkılmadan okusa da bu durum zamanla çocukta bıkkınlık yaratır. Bunun sonucunda çocuk okuma eylemini tamamen terk edebilir (2013: 13).

Güneş, öğrencinin kişisel gelişimini sağlaması, hayat boyu öğrenmeyi devam ettirmesi ve dünyayı doğru yorumlayabilmesi için okuma ilgisini artırmanın, okumayı sevdirmenin ve alışkanlığa dönüştürmenin önemli olduğunu ifade eder. İlgisini çeken bir kitabı severek okuyan öğrenci bunu alışkanlığa daha kolay dönüştürür. Okuma ilgisi ve etkili öğrenme stratejileri, öğrencilerin okul başarısı,

daha ileri eğitime devam etme, yaşam boyu öğrenme ve iş alanındaki fırsatları yakalama durumunu etkiler (2017: 120).

Okuma ve yazma alışkanlığı gelişimsel ve etkileşimsel olarak ele alınır yani kısa bir zamana sıkıştırılmaz. Bu becerilerin geliştirilmesi okul öncesi dönemde başlar ve orta öğretime kadar devam eder. Bu süreç; okul öncesi dönem, okuma yazmaya başlama dönemi ve bağımsız okuma dönemi olarak üçe ayrılır (Güneş, 2007: 369).

Ünalın'a göre okuma eğitimi 15 yaşın sonuna kadar planlı ve devamlı olarak yapıldıktan sonra öğrencide okuma alışkanlığı oluşur ve öğrencinin bütün hayatı boyunca gelişir (2001: 98).

Okuma alışkanlığını kazanan bireyler, ulusal ve evrensel kültür değerlerini yansıtan seçkin örnek yazıları, okuma kitaplarından ve diğer kitaplardan izleyebilirler (Kavcar vd., 2004: 6).

Okuma alışkanlığı edinemeyen birey, eleştirel ve yaratıcı biçimde düşünemez; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanamayacağı için düzgün ve etkili bir iletişim de kuramaz. Problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma ve karar verme becerilerini kazanamaz (Demirtaş ve Süğümlü, 2013: 146).

Okuma alışkanlığının belirlenmesinde; okuyucunun okuduğu yayın türleri, okuma sıklığı, hangi türleri ne oranda okuduğu, okumayı tercih ettiği zamanlar, tek seferde aralıksız ne kadar süreyle okuduğu, okuduğu kitapları elde etme yolları gibi faktörler dikkate alınır (MEB, 2012: 7).

Okuma alışkanlığının kazanılmasında aile, okul ve çevre gibi üç temel toplumsal kurum oldukça etkilidir. En etkili dönem de çocukluk dönemidir. Çünkü erken yaşlarda kazanılan okuma alışkanlığı, çocuğun gelişimini etkileyerek yaşamının ileri dönemlerinde önemli avantajlar sağlayacaktır. Gençlik döneminde okuma alışkanlığının kazanılması, bireyin, özellikle mesleki yönden gelişmesi ve sosyal yönden olgunlaşması için önemlidir. Yetişkinlik döneminde ise etkin okurlar, daha az okuyan yetişkinlere göre, kendilerini ve çevresindekileri olumlu yönde etkiler, daha üretken ve yaratıcı olabilir. (EARGED, 2007: 1)

Çocukların okuma alışkanlığı kazanabilmeleri, örnek alabilecekleri geniş bir çevrenin olmasına bağlıdır. Evde anne babasından, okulda öğretmeninden, çarşı

pazarda esnaftan ya da arkadaşlarından okuyan birilerini görmeyen bireyin yaşamında kitap yer almaz (Ungan, 2008: 220).

Okuma becerisi ve alışkanlığı kazanmanın temelleri ailede atılır. Okul başlamadan önce kitapla çocuk arasında bağ kurmak ve çocuğun okuma ihtiyacı hissetmesini sağlamak ailenin üstlenmesi gereken bir sorumluluktur (Maden ve Önal, 2020: 32).

Sınıf ortamında okuma alışkanlığına karşı duyarsız aileler çoksa, öğrencilere okuma alışkanlığı edindirmede asıl görev öğretmenlere düşer. Öğrencilerin kitap okuması için onları okumaya teşvik etmesi ve onlara iyi bir rol model olması gereken öğretmen, bireylerin zihinsel süreçlerinin hızla geliştiği dönemlerinde, onlara okuma alışkanlığı kazandıracak en etkili kişidir (Ungan, 2008: 221). Öğretmenler bu süreçte öğrencilerin dilsel becerilerinin gelişmesini olumlu yönde etkileyen yazılı kültür ürünlerini ders içi ve ders dışı çalışmalarda kullanabilir (Sever, 2015: 20).

Okuma alışkanlığı kazanmada aile ve okul faktörlerinin yanında sosyoekonomik ve kültürel faktörler de büyük önem taşır. Çünkü sosyoekonomik seviyesi iyi bir çevrede yetişen çocuklar aile ve öğretmenlerinin doğru yönlendirmesiyle okuma alışkanlığı kazanabilirken sosyoekonomik seviyesi düşük çevrede yaşayan çocukları yönlendirme eksik olduğu için okuma alışkanlığının sağlıklı biçimde kazanılması beklenemez (Okur, 2013: 13).

2.2.7. Okuma Tür, Yöntem ve Teknikleri

2.2.7.1. Sesli okuma

Sesli okuma, yazıyı görüp sözcükleri fark ederek sözcüklerin görüntü ve anlamını zihinsel sözlükte bulduktan sonra sözcükleri seslendirme ve anlama işlemidir (Güneş, 2019: 146).

Sesli okuma yöntemiyle öğrencilerin metinde geçen kelimelerin telaffuz edilme biçimlerini ve kullanıldığı bağlamları anlamalarını sağlamak amaçlanır. Ayrıca öğretmen bu yöntemle öğrencilerin okuma düzeyini belirleyebilir. Dinleyicilerin bilişsel gelişimine katkı sağlayan sesli okuma yöntemiyle öğrenciler anlaşılır ve düzgün konuşma becerisini geliştirir. Karatay'a göre sesli okuma esnasında;

- Yazım ve noktalama işaretlerine uyarak,
- Bağlama uygun vurgu ve tonlama yaparak,

- Satırları, cümle ve kelimeleri atlamadan doğru ve eksiksiz oku(t)maya dikkat edilir (2018: 62-63).

Sesli okuma yöntemi, öğretmen tarafından ortama ve öğrenci özelliklerine göre farklı şekillerde uygulanabilir. Metin sadece öğretmen tarafından okunarak anlama etkinliklerine geçebilir ya da öğretmen tarafından örnek okuma yapıldıktan sonra öğrencilere bireysel okuma veya grup halinde okuma etkinliği yaptırılabilir.

2.2.7.2. Sessiz okuma

Sessiz okuma, ses organlarından faydalanmadan, sadece gözle anlamaya yönelik yapılan okumadır (Özbay, 2013: 127).

Sessiz okuma yöntemiyle öğrencilerin akıcı ve hızlı okumaları amaçlanır. Sessiz okumada göz hareketleri ve bilişsel alanda meydana gelen okuma süreçlerinin beraber çalışması esastır. Bu aşamada göz, yazıyı gördüğü anda tanıyarak veriyi belleğe gönderir; böylece okuma sürecine kulak, ağız, ses telleri ve dalgaları dâhil edilmez (Ünveren, 2020: 273). Bu durum sesli ve sessiz okuma arasındaki farkı net bir şekilde ortaya çıkarır. Sesli okuma sadece anlama becerisini değil anlatma becerisini de kapsar.

Karatay (2018: 64), ilkokul üçüncü sınıfa kadar sınıf öğretmenlerinin sesli okuma çalışmalarına önem verdiğini ifade eder. Çünkü öğrencilerin okuma hızlarının gelişip gelişmediği, okuma eylemini akıcı hale getirip getirmediği bu yöntemle kontrol edilebilir. Dördüncü sınıftan itibaren sessiz okuma çalışmalarına yer verilir. Sessiz okuma, öğrencinin kendi kendine öğrenmesine, bağımsız çalışmasına, zaman ve gücünü verimli kullanmasına katkı sağlar. Bu sebeple okul ve okul dışında sessiz okuma çalışmaları özendirilmelidir (Güneş, 2007: 156).

2.2.7.3. Ekran okuma

Gelişen bilim ve teknoloji eğitim dünyasını doğrudan etkilemiş ve eğitim alanında önemli değişiklikler ortaya çıkmıştır. Basılı materyaller yerini önemli ölçüde teknolojik aletlere bırakmaya başlamıştır. Bilgiyi araştırmayı, öğrenmeyi ve paylaşmayı sağlayan bilgi iletişim teknolojileri, öğrenciyi elektronik araçlara yöneltmiştir. Bu durum öğrencilerin dilsel, bilişsel duygusal ve sosyal açıdan gelişimini etkileyen ekran okuma becerilerinin geliştirmesini gerektirir (Güneş, 2019: 357).

Ekran okuma, bireyin bilgisayar, televizyon, telefon ve tablet ekranından, görme, anlama ve zihinde yapılandırma süreçlerini aktif kılarak gerçekleştirdiği okumadır. Ekran okumada, okuma materyali aşağı-yukarı dikey hareket ederken gözler soldan sağa yatay hareket eder. Sayfalar bir bütün olarak değil, parçalar halinde okura sunulur. Birbiri ardına sürekli değişen sayfaların takibinin zor olması gibi etkenler gözün ve zihnin yorulmasına neden olur, daha çok zihinsel beceri kullanmayı gerektirir. Bu durum anlamının gerçekleşmesini de güçleştirir. (Güneş, 2016).

Ekran okuma günümüzde en çok karşılaşılan ve farkında olmadan kullanılan okuma türüdür. Öğrenmede okumanın öneminin bilinmesi ekran okuma becerisinin kazandırılmasını da zorunlu kılar. Bu sebeple ilköğretimden itibaren öğrencilere, önce kâğıttan okumaya ağırlık verilerek, aşamalı şekilde türe ait temel beceri ve teknikler öğretilmelidir. (Maden, 2012).

2.2.7.4. Görsel okuma

Resim, grafik, sembol, şekil ve renk gibi görsellerle çevredeki olayların gözlemlenerek yorumlanması ve zihinde yapılandırılması süreci görsel okuma olarak nitelendirilir. Görsel unsurun fark edilip algılanması görsel okuma sürecinin başladığını gösterir. Zihni yapılandırıcı ve düzenleyici bir süreç olan görsel okuma, öğrencilerin okuma sürecinde oluşan şemalarını daha kolay yapılandırmalarını sağlar (Güneş, 2019: 180).

Türkçe öğretiminde görsel okuma, sosyal ve temel dil becerilerinin gelişimiyle öğrenme, anlama ve hatırlama becerilerini önemli ölçüde etkiler. Yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirir (Güneş, 2019: 181). Bu sebeple öğretmenler, görsellerin önemini fark etmeli, görseli gerekli ölçüde öğrenme ortamında kullanmalı ve öğrencilere görsel okumayı öğretmelidir (Özdemir ve Baş, 2020: 44).

Okuma materyali olarak kullanılacak görseller, yaratıcılığı ve hayal gücünü beslerken ilgi çekici ve anlaşılır olmalı, yorumlanabilmelidir (Susar Kırmızı ve Salgut, 2020: 218).

Güncel gelişmelerle gerekliliğinin daha çok farkına varılan görsel okuma ve ekran okuma birbirinden tamamen farklıdır. Şekil, grafik, sembol, beden dili, doğa işaretleri gibi unsurların algılanıp kavranmasını ifade eden görsel okuma, metnin

içeriğiyle ilişkiliyken ekran okuma, okuma yapılan araçlarla ilgilidir (Arıcı ve Esendemir, 2021: 189).

2.2.7.5. Hızlı okuma

Hızlı okuma, bireyin metni kavrama yeteneğini kaybetmeden belli bir sürede hızlı biçimde okumasıdır (Kırkkılıç, 2014: 377). Hızlı okuma yüzeysel, sadece çapraz veya düz bir okuma değildir; anlayarak ve zihinde yapılandırılarak gerçekleştirilen bir okumadır. Görme çabukluğu (okuma hızı), anlama ve zihinde yapılandırma alanlarından oluşur, ayrıca bu alanlar hızlı okumayı değerlendirmek için birer ölçüttür. (Güneş, 2015: 4).

Okuma ön bilgilere önem verilen hızlı ve seçici bir süreç olmalıdır (Akyol, 2021: 75). Bu süreçte bazı hususlara dikkat edilmelidir:

- Çalışmaların başında kelimeleri hızlı tanımayı sağlayacak ve okuyucunun hızını artıracak görsel tekniklerle okuma sürecinde anlamayı kolaylaştıracak teknikler öğretilmelidir.
- Teknikler hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunda uygulama yapılmaya başlanmalı, teknikleri uygulamak için önce basit kitaplar seçilmelidir.
- Okuma hızıyla birlikte, zihinsel sözlüğü zenginleştirerek anlama becerilerini geliştirmek önemlidir.
- Okuyucu, okuma hızını metnin yapısına ve okuma amacına göre belirlemeli, hızlı okumak uğruna metindeki bilgileri gözden kaçırmamaya özen gösterilmelidir. Okuma hızını kelime bilgisi, okuma (metin) ortamının iyi kullanılması, yazılı ve sözel dilin kapsamlı şekilde yorumlanması etkiler. Ekran okuma ile kâğıttan okuma da hız bakımından farklılıklar gösterir. Ekrandan okuma, kâğıttan okumaya göre %25 daha yavaş gerçekleştirilir.
- Hızlı okumanın bireye hayat boyu bilgi edinmesinde kolaylık sağlayacağı unutulmamalıdır. Ayrıca günlük yaşantıya daha fazla ve uzun metinlerin girmesi, ölçme ve değerlendirme sınavlarının okuma alanında yoğunlaşması hızlı okumaya önem verilmesi gerektiğini

gösterir (Akyol, 2021: 83; Arıcı ve Esendemir, 2021: 178; Güneş, 2015: 10-11).

Okuma becerisinin kazandırılmasında kullanılan diğer yöntem ve tekniklerin bazıları şunlardır: tahmin ederek, soru sorarak, ezberleyerek, not alarak, işaretleyerek, özetleyerek, göz atarak, tartışarak, eleştirerek okuma, söz korusu ve okuma tiyatrosu. Her bir yöntem ve tekniğin öğrenciye kazandırmayı hedeflediği farklı amaçları vardır. Özetleyerek ve göz atarak okumada konunun ana hatlarıyla kavranması amaçlanırken, tahmin ederek okumayla öğrencilerde merak uyandırmak ve bu sayede onları sürece dâhil etmek amaçlanır. Soru sorarak okuma becerisini kazanan öğrenciler, “diğer derslerde karşılaşacakları öğrenme araçlarına daha bilinçli ve amaçlı yaklaşmak için bilişsel farkındalık edinirler.” (Karatay, 2018: 68). Söz korusuyla öğrencilere okuma ve iş birliğiyle çalışma becerisini kazandırmak amaçlanır. Ezberleyerek okumayla öğrencilerin hafızalarını güçlendirmeleri, kültürel ve edebî nitelik taşıyan metinlerdeki söz varlığıyla cümle yapılarını kavramaları; bu sayede Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamak amaçlanır. Konunun anlaşılmasını kolaylaştıracak anahtar kelime, kavram ve önemli görülen yerlerin belirlenmesi için not alarak ve işaretleyerek okuma yöntem ve teknikleri kullanılır. Önemli bilgiler not alarak okumada bir kenara yazılırken, işaretleyerek okumada metin üzerinde işaretlenir. Tartışarak okumayla öğrenciler metne farklı yaklaşımlar getirebilir, çıkarımlarını ve fikirlerini karşılıklı anlayış ve saygı çerçevesinde tartışabilir (Ünveren, 2022: 162). Eleştirerek okumada da öğrenci, metinle iletişimsel bir etkileşime girerek metinle ilgili yorumlamalar, değerlendirmeler yapar (Arici, 2018: 52). Okuma tiyatrosunda, öğrencilerin metnin yapısını, metinde geçen olayları ve kişileri anlamalarını sağlamak amaçlanır.

Okuma becerisini kazanırken bu yöntem ve teknikleri de uygulayabilen öğrenci üst düzey zihinsel becerileri de kazanmış olur. Eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey zihinsel becerileri kazanan öğrenciler ulusal ve uluslararası alanda yapılan sınavlarda daha başarılı olacaktır. PISA ve ABİDE gibi sınavlar öğrencilerin farklı durumlarını ölçüp incelerken, sahip oldukları zihinsel becerileri de ölçmeyi amaçlar. Bu sebeple öğrencilere okuma becerisiyle birlikte okunan metne uygun farklı yöntem ve teknikleri kullanabilme becerisi de kazandırılmalıdır.

2.3. Okuduğunu Anlama Becerisi

Okuma becerisi; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu öğrenme, algılama ve iletişim sürecidir (Sever, 2015: 13). Bu süreçte “okuduğunu anlama ve bu yolla anlama yeteneğini geliştirme” (Epçaan, 2009: 210) temel amaçtır. Anlam kurmaya yönelik bir eylem olan okuma becerisi, anlama becerisiyle birlikte geliştirilmelidir (Baştuğ vd., 2021: 5).

Metinden bilgileri alma, alınan bilgileri zihinde işleme, ön bilgilerle birleştirme, yeni anlamlar üretme gibi çeşitli işlem, aşama ve süreçleri içeren karmaşık bir etkinlik olan anlama, kavram olarak geniş bir alanı kapsar. Sözlü, yazılı, görsel, matematik, fen ve sosyal anlama gibi türleri vardır. Ama anlama denilince akla yazılı bir metni veya sözlü bir mesajı anlama gelir. Bazı kaynaklar bunları dinlediğini, okuduğunu, gördüklerini ya da izlediklerini anlama olarak ifade eder. Eğitim sürecinde önce sözlü ve yazılı anlama, ardından diğer anlama türlerine geçilir (Güneş, 2021: 18).

Anlama, okunan konuyla ilgili daha önce edinilen bilgi ve deneyimleri yazarın ifade ettikleriyle karşılaştırarak, onun görüşlerinden kabul edilenler veya edilmeyenler hakkında türlü yargılara ulaşmaktır (Temizkan, 2008: 132).

Okuduğunu anlama becerisini Karatay (2019: 221), “okurun metinle amaçlı ve bilinçli etkileşim kurmasına dayanan süreç” olarak ifade ederken Yılmaz (2008: 133), “ön bilgilerini kullanarak metinde verilmek istenilen düşünceleri çözmek ve bunlara anlam yüklemek” olarak açıklar. Calp’a (2010: 99) göre ise okuduğunu anlama becerisi, yazıya geçirilmiş, anlamlandırılmış kelime, cümle, paragraf ya da belirli ölçütlerdeki metinlere ruh ve can verme; bunları algısal veya yargısal işlemlerden geçirerek işlevsel hâle getirme, belleğe yerleştirme, bilinçli olarak yeniden anlamlandırma işlemidir.

Okuduğunu anlama becerisinin kazanılmasında bazı unsurlar belirleyicidir. Okuma ve anlama sürecini, fizyolojik açıdan okumayı gerçekleştiren organların olgunlaşmış olması, algısal açıdan okuduğunu anlama stratejilerin kullanılması, duyuşsal açıdan ise okumadan zevk alma gibi durumlar etkiler (Yantır, 2011: 20).

Okuma becerisi anlama işlemi gerçekleştiği takdirde amacına ulaşmış sayılır. Doğru telaffuz okuduğunu anlamanın bir parçası olsa da okumanın kendisi değildir. Anlam kurma süreci olan okumada, kelimeler sadece gözle takip edilip

seslendirilmez; yazarın vermek istediği mesaj çözümlenir, metinde ifade edilenler okuyucu tarafından kendi anlam süzgecinden geçirilerek yorumlanır. Kısaca okuduğunu anlama, bir metni bütün olarak algılama, yorumlama ve eleştirmedir. (Aktaş ve Bayram, 2018: 1402).

Smith ve Dechant'a (1961) göre, okuduğunu anlama becerisini şu ögeler oluşturur:

1. Grafik ve sembollerle -yazı- bunların anlamları arasında çağrışım yapma,
2. Kelimelere, metnin genel kapsamına uygun anlamlar verebilme,
3. Deyimleri, cümlelerin, paragrafların ve tüm parçanın taşıdığı anlamı, küçükten büyüğe doğru hiyerarşik bir şekilde anlama ve gerektiğinde parçalarla bütün arasında ilişki kurabilme,
4. Okuduğunu değerlendirebilme, yazarın amacını ve duygu durumunu anlama,
5. Okuduğu parçadaki fikirleri, geçmiş yaşantılarıyla bağdaştırabilme (akt. Dökmen, 1994).

Akyol'a göre (2021: 40), okuma esnasında;

1. Yeni veya bilinen kelimeler cümle ve paragraf ortamında anlaşılıyorsa,
2. Cümleler karmaşık, anlaşılmaz ve ön bilgilerle örtüşmüyorsa,
3. Paragraftaki cümlelerde anlaşılmazlık ve tutarsızlık varsa,
4. Metnin bir bütün olarak nasıl oluşturulduğu anlaşılıyorsa anlamada sorun yaşanır.

Geleneksel anlayışta, bir metnin anlamına ulaşmak için defalarca okunması gerektiği düşünülüyordu. Sonraki yıllarda metnin sessiz okunması ve metnin sonlarında verilen okuduğunu anlama sorularının cevaplanması ile metnin anlaşılacağı görüşü ortaya çıktı. Günümüzde ise yapılandırıcı yaklaşım çerçevesinde gelişen modeller kabul görür. Bu modeller, süreçsel ve etkileşimsel model olarak gruplandırılır. Süreçsel model, anlamayı gelişimsel bir süreç olarak kabul eder. Metnin anlamını keşfetme esnasında, okuyucunun bilgileri işleme sürecine odaklanır. Bu modele göre, öğrenci metindeki bilgileri inceler, seçer, tahminde bulunur ve önceki bilgileriyle ilişkilendirir. Öğrenci, bilgiyi düzenleyip zihinde yapılandırırken önce küçük yapılar daha sonra büyük yapılar düzeyinde işlemler gerçekleştirir. Bundan dolayı, anlama etkinliklerinde önce kelimelerin anlamı üzerinde durulmalı, sonrasında sırasıyla cümlecik, cümle ve metnin anlamlarına yönelik etkinlikler

yapılmalıdır. Etkileşimsel model ise anlamayı metin, okuyucu ve ortam bileşenlerinden oluşan etkileşimsel bir süreç olarak açıklar. Anlama sürecinde okuyucu okuma öncesi, sırası ve sonrasında ön bilgileri harekete geçirme, tahminler yapma, sorgulama, değerlendirme gibi zihinsel işlemler yaparak anlama sürecini gerçekleştirir. Metin, içerdiği bilgilerle okuyucunun ön bilgilerinin etkileşmesini sağlar. Ortam ise metnin anlaşılmasına fiziksel, sosyolojik ve psikolojik olarak etki eder (Güneş, 2019: 203- 209).

Okuduğunu anlama, yalnızca metin içi bilgilerle sınırlandırılmaz ve metindeki bilginin ötesine geçilerek, daha önce edinilen bilgiyle karşılıklı etkileşimini gerektirir (Özenici, 2009: 473). Bu durum iki önemli detayı ortaya çıkarır. İlki okuyucunun kelime bilgisi ve deneyimidir. Zengin kelime dağarcığına sahip okuyucunun anlaması kelime dağarcığı zayıf olan okuyucuya göre daha kolaydır. Öğrenci metinde okuduğu kelimelerin anlamını bilmezse metnin anlamlandırma zorlanır. İkincisi ise çıkarıma dayalı okuduğunu anlamının oluşmasıdır. Çıkarıma dayalı anlam kurma, okuyucunun bilgi ve deneyimlerini metindeki bilgilerle birleştirip yeni anlamlar oluşturarak metni anlam bakımından zenginleştirmesidir. (Baştuğ vd., 2021: 6).

Okuduğunu anlamının temelini kelimelerin anlamını bilme ve cümleye anlam verme oluşturur. Fakat cümleyi anlamlandırmak okuduğunu anlamının son aşaması değildir. Cümleyi anlamlandırdıktan sonra metni yorumlamak ve değerlendirmek tam anlamının bir parçasıdır. (Arıcı, 2018: 5).

Kelimelerin anlamını bilmenin okuduğunu anlama becerisi için yeterli görüldüğü zamanlarda sadece kelime anlamı üzerinde duruluyor ve kelimelerin doğru öğretilmesi için uğraşılıyordu. Günümüzde ise sadece kelime bilgisinin anlama çalışmaları için yeterli olmadığı kabul edilir. Okuduğunu anlama becerisi kelime bilgisinin yanında anlama, kavrama, zihinde düzenleme, aralarında ilişki kurma ve değerlendirme yapma becerilerini kullanmayı zorunlu kılar (Güneş, 2000: 59).

Anlama, yazının anlamını bulma, onlar üzerine düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir. Anlama, inceleme, seçme, karar verme, yorumlama, analiz- sentez yapma ve değerlendirme gibi zihin faaliyetlerini kapsar. Okuyucu anlama sürecinde, bütün bu zihin faaliyetlerini önceki deneyimleriyle birleştirir ve yazıyı kendi deneyimleri doğrultusunda incelemiştir olur.

Bu sebeple, anlama süreci ile ilgili yapılan açıklamalar, anlamı bulma, kavrama ve değerlendirme aşamalarını içine alır (Güneş, 2000: 60).

İyi okumak ve okunan metni kavramak anlayarak okuma sürecinin aşamalarıdır. Okuma eyleminin amacına ulaşması, anlamının gerçekleşmesine bağlıdır. Okuyucu neyi, niçin okuduğunu bilmelidir. Anlamı bulma, kavrama ve değerlendirme okuduğunu anlama sürecinin aşamalarıdır (Yantır, 2011: 21).

Anlama sürecinin aşamaları (Staiger, 1976; akt. Güneş, 2000: 60- 62):

1. Anlamı bulma

- Kelimenin anlamını bulma
- Cümle, paragraf ve metnin anlamını bulma
- Mecaz kelime ve cümlelerin anlamını bulma
- Dil bilgisi imlâ ve noktalama kurallarının rolünü bilme

2. Anlamı kavrama

- Anlamı çevirme: anlamı, şekil, kroki, resim ve sembollerle ifade etmektir.
- Anlamı yorumlama: anlamı, bireyin kendi kelime ve cümleleriyle ifade etmesidir.
- Öteleme: anlamdan sonuç çıkarma, özetleme, anlamı genişletme çalışmalarıdır.

3. Anlamı değerlendirme

- Anlamı analiz etme: metinde ileri sürülen düşünce kaynak ve delillerin analizini yapmaktır.
- Anlamın sentezini yapma: metne ilişkin sentezler yapmaktır.
- Anlamı değerlendirme: metindeki düşünceyle okuyucunun düşünceleri arasında karşılaştırma yaparak sonuca ulaşmaktır.

Balcı ise anlama aşamalarını; metnin yapısını çözümleme, metnin içeriğini anlama ve yorumlama, metni eleştirme olarak üç başlıkta özetler (2016: 15).

Öğrencilere anlama becerilerini kazandırma, eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almıştır. Çünkü Türkçe dersinin en önemli amaçlarından biri öğrencilere anlama becerilerini kazandırmaktır. Eğitimin ilk yıllarından itibaren bu becerinin geliştirilmesi, öğrenmedeki verimin artırılmasının ve etkililiğinin sağlanmasının bir gereğidir. Bu amacın hedefine ulaşması için öğretmenlerin

öğrencilere çeşitli düşünce ve edebiyat eserlerini anlama etkinliklerinde kullandırması, anlama stratejileri öğretmesi gerekir. Bunun için öncelikle yetişen öğretmenlerin bu beceriyi öğrencilere nasıl kazandırıp geliştirebilecekleri konusunda bilgili ve becerikli olmaları gerekir (Akyol, 2008; Sever, 1994; Temizkan, 2008).

Okuduğunu anlama ile ilgili birçok noktaya değinilmiştir. Okuduğunu anlamanın özellikleri şöyle özetlenebilir.

- Okuduğunu anlama, akıcı okumayı gerektirir. Ancak, okuduğunu anlama için gereklilik olmasına rağmen yeterli değildir.
- Okuma ve anlama amaçlı bir etkinliktir. Amaç metinden anlam oluşturmaktır.
- Okuduğunu anlama karmaşık bir süreçtir. Bunun için öğrenci süreçte aktif kılınmalıdır.
- Okuduğunu anlamak yoğun dikkat gerektirir.
- Okuduğunu anlama; ön bilgileri kullanma, bağlantı kurma, tahminde bulunma, yorumlama, sorgulama, sentez ve analiz yapma gibi üst düzey becerilerin aynı anda kullanılmasını gerektirir.
- Okuduğunu anlama, motivasyon, tutum ve ilgi gerektiren bir beceridir.
- Kelime hazinesi, okuduğunu anlama için oldukça önemli bir unsurdur. Okuma sürecinde karşılaşılan kelimelerin yüzeysel ve derin anlamları bilinmediği takdirde akıcı okumada ve metni anlamada problem yaşanır. Anlama istenilen düzeyde gerçekleşmez.
- Okuduğunu anlama için strateji kullanımı gerekir (Baştuğ vd., 2021: 27-28).

Okuma anlama, metinden hareketle öğrenme sürecidir (Baştuğ vd., 2021: 31). Metinden hareketle anlam kurma metin içi, metin dışı ve metinler arası olmak üzere üç farklı şekilde gerçekleştirilir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019a: 8) okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak biçimde yapılandırılmıştır.

Metin İçi Anlam Kurma: Tek bir kaynağa bağlı kalarak gerçekleştirilen anlam kurmadır. Aranılan anlam bir cümle, paragraf veya paragraflarda bulunabilir. Anlam kaynağın sınırları içerisindedir. Tanıma ve hatırlama gibi basit düzeydeki zihinsel süreçler aktiftir. Okuyucu ezbercidir. Metinden anlam kurmada soruların önemi büyüktür. Bu sorular ilköğretim birinci sınıftan itibaren çocukları hep metin içi

anlam kurmaya yöneltiyorsa, sınıf düzeyle birlikte soru düzeyleri de artmıyorsa çocuklar genellikle ezberci yetişir (Akyol, 2003: 50; Akyol, 2021: 233-234).

Metin Dışı Anlam Kurma: Burada metnin yanında metin (anlamanın yanında anlam) üretme vardır. Okuyucu analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey zihinsel süreçler kullanılır. Metin dışı anlam kurma içten dışa ve dıştan içe gerçekleşebilir. İçten dışa anlam kurma, metinde yer alan kavram, düşünce ve resim gibi unsurların okuyucuyu ön bilgileri ile ilişki kurmaya yöneltmesi sonucu gerçekleşir. Okuyucu bir süreliğine kavram ve düşüncelerin etkisi sonucu etkileşim kurduğu metinden ayrılır ve metnin yanında bir metin oluşturur, sonra tekrar etkileşim kurduğu metne döner. Dıştan içe anlam kurmada ise okuyucu, önündeki metinde çözemediği bir kavramı, kelimeyi ve benzer unsurları dışarıdan yardım alarak (sözlük, yetişkin, vb.) çözer; sonra metni yorumlamaya devam eder (Akyol, 2003: 50; Akyol, 2021: 234).

Metinler Arası Anlam Kurma: Burada ise metinlerden (anamlardan) metin üretme söz konusudur. Metinler arası anlam kurmada okuyucu üst düzey bilişsel süreçleri kullanır. Okuyucu metinlerle tartışarak okur. Metinler arası okuma ve anlam kurma, metinler arası düşünmeyi ve farklı bakış açıları geliştirmeyi sağlar (Akyol, 2003: 51; Akyol, 2021: 234).

Metin dışı anlam kurma ve metinler arası anlam kurma birbirinden farklıdır. Metin dışı anlam kurmada merkezde belli bir kaynak yer alır. Okuyucu bilgi, düşünce ve tecrübeleriyle merkezde bulunan kaynağı zenginleştirmeye çalışır. Merkezdeki kaynaktan hareketle ön bilgisini aktif bir şekilde kullanır. Metinler arası anlam kurmada ise merkeze alınan bir metin yoktur. Farklı metinlerden metin oluşturulur. Metin dışı anlam kurucu, yüksek sesle düşünen okuyucudur (Akyol, 2003: 50; Akyol, 2021: 234).

Metinlerden anlam kurmada basitten karmaşığa (metin içi, metin dışı ve metinler arası) doğru bir yol takip edilmelidir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde de birinci sınıf düzeyinde metin içi anlam kurmaya ağırlık verirken metin dışı ve metinler arası anlam kurma da ihmal edilmemelidir. Sınıf düzeyi arttıkça metin içi anlam kurma etkinlikleri azaltılarak metin dışı ve metinler arası anlam kurma etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir (Akyol, 2003: 51; Akyol, 2021: 242).

2.3.1. Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Robinson ve Good'a (1987) okuduğunu anlama, basit, yorumlayıcı ve sorgulayıcı anlama olmak üzere üç kategoride incelenir (akt. Yılmaz, 2021: 85-86):

1. Basit anlama: Bloom'un bilişsel tasnifinde bilgi basamağına denk gelen bu anlama türünde okuyucu metinde verilenleri yüzeysel olarak anlar. Bilginin yerini bulma, bilgiyi toplama, basamakları izleme, karakterleri belirleme, yerleri belirleme, yönergeleri izleme, yazarın yapısal planını açıklama gibi becerileri kullanmayı gerektirir.
2. Yorumlayıcı anlama: Okuyucu metinde geçenleri kendi ifadeleriyle anlatabilir. Yorumlayıcı anlamada okuyucu; ana fikri bulma, önemli fikirleri seçme ve organize etme, kavram ve prensipleri geliştirme, özetleme, ima manalarını anlama, genelleme yapma, duygusal imaj ve cevap oluşturma, çıktıları ve etkileri hipotez etme, çıkarsama yapma, ilişkileri belirleme, tahminde bulunma, uygulamaları belirleme, bilgileri karşılaştırma, zevk alabilme, yazarın fikir ve eğilimini belirleme, yazarın amacını, karakterlerin eğilim ve motivasyonlarını belirleme, yazara ait fikri tamamlama, ortamı başka ortamlarla karşılaştırma ve kişisel tecrübelerle birleştirme, okuduğunu yeniden yapılandırma, imlâya dikkat ederek okuma gibi becerileri kullanabilmesi gerekir.
3. Sorgulayıcı anlama: Analiz, sentez, değerlendirme gibi üst bilişsel süreçleri içerir. Bu tür anlamada okuyucu, okunanları; kalite, değer, doğruluk, gerçeklik, tarafsızlık, tutarlılık, ilgililik, yeterlilik, gerçek ya da fikir açılarından değerlendirme, yazarın amacını, tavrını ve uzmanlığını değerlendirme, konuyu ortam açısından değerlendirme, ortamdaki dille ortamın genel yapısını değerlendirme, bilgi kaynaklarını değerlendirme gibi becerileri kullanabilmelidir.

Güneş'e göre okuduğunu anlama, genel anlama, yorumlayıcı anlama, sorgulayıcı anlama ve yaratıcı anlama olarak dört düzeyde incelenir. Her düzey anlama için farklı beceriler geliştirilir. Genel anlama, bir metnin yazarı tarafından açıkça aktarılan düşünce ve bilgileri anlamadır. Yorumlayıcı anlama, derinlemesine anlamayı, çıkarımlar yapmayı ve anlaşılana yorumlamayı kapsar. Bu tür anlamada metinde verilmeyen bilgileri de anlamak gerekir. Sorgulayıcı anlamada okuyucu ön bilgilerinden hareketle okuduğu metnin içeriğini, doğruluğunu ve bilgilerini

değerlendirir. Böylece metin hakkında bir yargı oluşturur. Yaratıcı anlamada okuyucu, anladıkları ile kişisel ve günlük yaşamı arasında bağ kurar veya öğrendiği bilgileri uygulayarak yeni bilgiler üretir (2015: 30). Yorumlayıcı ve sorgulayıcı anlama, okuyucunun metinle ilgili zengin ve derinlemesine anlam oluşturduğunun göstergesidir. Öğretmenler, öğrencilerin sınıf seviyesine uygun yorumlayıcı ve sorgulayıcı anlama düzeylerine yönelik etkinlikler gerçekleştirmelidir (Baştuğ vd., 2021: 29).

2.3.2. Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirme Stratejileri

Okuma stratejileri; “okuma öncesi, sırası ve sonrasında metni anlamlandırma sürecini etkin kılmak amacıyla işe koşulan” (Benzer ve Bozkurt, 2020: 1), “metnin anlamını yakalama, metni anlamayı kolaylaştırma ve metinden üst düzeyde anlam kurma için kullanılan planlar ve araçlardır” (Baştuğ vd., 2021: 31).

Farklı okuma konuları, bunların değişik yaklaşımlar ve okuma tutumlarıyla okunmasını gerektirir. Öğrencilerin metinlerden bilgiyi çıkarmayı, onları hayata hazırlayan ve kişisel gelişime katkı sağlayan iletişim ve eğlence aracı olarak kullanabilmeyi öğrenmeleri gerekir (Yıldız, vd., 2013: 137). Bu da okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılması ile mümkündür. Okuma stratejileri sayesinde öğrenciler, farkında olmadan elde ettikleri becerileri geliştirebilir ve yeni beceriler elde edebilirler (Pang, 2008’den akt. Bayram ve Aktaş, 2021: 1841).

Okuduğunu anlama stratejileri bireyler tarafından gelişigüzel değil, bilinçli ve kasıtlı olarak kullanılmalıdır. Bu durumun oluşması yapılandırılmış bir strateji öğretimiyle mümkündür (Benzer ve Bozkurt, 2020: 4). Öğrenme-öğretme faaliyetlerinde okuma çalışmalarına başlamadan önce amaç ve uygun bir strateji belirlemek, öğrencilerin okuma ilgisinin artmasında, okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde, derse karşı olumlu tutum sergilemelerinde ve okuma alışkanlığı edinmelerinde oldukça önemlidir. (Bayram ve Aktaş, 2021: 1825).

Öğrencilerin anlamalarını ve okuma sürecinde karşılaştıkları problemlerin çözümünü kolaylaştıran bilinçli eylemleri ifade eden okuma stratejileri, kişiye ve okuma amacına göre değişiklik gösterir. Okuduğunu anlama sürecinde bazı öğrenciler okuduklarının altını çizer, bazıları okuduklarını özetler ya da başkalarıyla tartışır. Bu etkinliklerin her biri okuma stratejisine örnektir. Zevk amacıyla yapılan

bir okuma ile ders çalışırken yapılan okuma esnasında da öğrencilerin kullandığı stratejileri değişiklik gösterebilir. (Kurnaz, 2018: 60).

Etkili okurlar kavramayı kolaylaştırmak için okuma öncesinde okuma sırasında ve okuma sonrasında bazı stratejiler kullanır (Paris ve Jacobs, 1984'ten akt. Kıroğlu, 2020). Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası uygulanan ön bilgileri kullanma, beyin fırtınası yapma, eleştirme, not alma, özetleme, analiz ve sentez yapma gibi stratejiler, okuduğunu anlamlandırma sürecinde oldukça etkilidir (Aktaş ve Bayram, 2018: 1403). Kötü okurlar bu gibi stratejileri kullanamadıkları için anlamak amacıyla okumak yerine kelimeleri seslendirmek ile sınırlı kalır (Kıroğlu, 2020: 24).

Literatürde okuduğunu anlama stratejileri şu şekildedir:

Tablo 2. 1. Okuduğunu anlama stratejileri (Akyol, 2021; Epçaçan, 2009; Karatay, 2019; Yılmaz, 2008)

Okuma öncesi kullanılan stratejiler	Okuma sırasında kullanılan stratejiler	Okuma sonrası kullanılan stratejiler
<ul style="list-style-type: none">• Göz gezdirme• Okuma için amaç oluşturma• Ön bilgileri okuma ortamına getirme• Tahminde bulunma• Güdülenme stratejileri• Görselleri inceleme• Başkasına öğretiyormuş gibi okuma yapma	<ul style="list-style-type: none">• Akıcı okuma• Anlamayı kontrol etme• Yardımcı stratejileri kullanma• İrdeleme• Not alma• Soru sorma ve cevap arama• Zihinsel imge oluşturma• Altını çizme• Okunanları canlandırma	<ul style="list-style-type: none">• Metni tekrar gözden geçirme• Okunanları özetleme• Sorgulama• Kavram haritası çıkarma• Okunanları değerlendirme• Sentez yapma

Okuma öncesi kullanılan stratejiler, öğrencileri okuma sürecine hazırlar. Okuyucu metni okumaya başlamadan önce neyi, niçin okuyacağını belirler. Okuma sırasında kullanılan stratejiler, metni okurken okunanları kavramayı, anlamlandırmayı ve zihinde yapılandırmayı sağlar. Okuma sürecinin büyük bir kısmını bu stratejiler oluşturur. Okuma sonrası stratejiler ise okunan metnin doğru ve eksiksiz anlaşılıp anlaşılmadığının, belirlenen okuma amaçlarına ulaşılp

ulaşılmadığının, metinle ilgili yapılan tahminlerin doğru olup olmadığını denetlenmesini sağlar (Benzer ve Bozkurt, 2020: 5).

Bugünün çocukları farklı sayıda ve çeşitte yazılı materyalle karşı karşıyadır. Bu durum okuyucuların eleştirel ve stratejik okuyucular olmalarını gerekli kılar. Stratejik okuyucular yetiştirilmediği sürece, eğitim programları her ne kadar revize edilse de toplum olarak çağın ihtiyaçlarını karşılayabilecek ve kendi öğrenme sorumluluklarını alabilecek bir nesil yetiştirmek pek mümkün değildir (Akyol vd., 2013: 52).

2.3.3. Okuduğunu Anlama Becerisini Değerlendirme

Başarılı bir öğretim sürecinin en önemli unsurlarından biri değerlendirmedir. Değerlendirme süreci, yapılan öğretimin öğrencilerde yeterli düzeyde ilerleme sağlayıp sağlamadığının belirlenmesinde önemli bir yardımcıdır. Bir anlamda değerlendirme süreci öğretmenlere ve ebeveynlere çocukların akademik olarak nerede olduklarını ve nereye ulaşmaları gerektiğini, hedeflenen noktaya ulaşabilmek için neler yapabileceklerini gösteren bir yol haritasıdır (Akyol vd., 2014: 1).

Okuma becerisinin, bireylerin eğitim ve meslek hayatlarında başarılı olabilmeleri ve iyi bir yaşam standardı yakalayabilmelerinde önemli bir işlevi vardır. Bu işlevinden ötürü okuma becerisini kazandırmak ve geliştirmek için okuduğunu anlama becerisini geliştirmek gerekir. Bu sebeple sürecin düzenlenmesinde okuduğunu anlama becerisi amaca uygun biçimde ölçülüp değerlendirilmelidir (Göçer, 2018: 198).

Tarakçı ve Bilge'ye göre üst düzey düşünmenin anahtarı olan okuduğunu anlama becerisinde bireyin kelime hazinesi, dilin yapısıyla ilgili farkındalığı, konuya yönelik ön bilgisi ve motivasyonu gibi unsurlar etkilidir. Bundan dolayı öğretmenlerin, öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmeleri ve eğitim planlamalarını bu yönde düzenlemeleri gerekir (2021: 227).

Günümüzdeki anlamayı değerlendirme çalışmaları okuyucunun bilişsel süreçleri ve zihninde kalan anlamları belirlemeye yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda iki tür değerlendirilme yapılır. Birincisi okuma sırasında yapılan süreç değerlendirme, ikincisi de okuma sonrası yapılan sonuç değerlendirmedir. Süreç değerlendirme bilişsel süreçlere, sonuç değerlendirme ise zihinde kalan anlamı belirlemeye yöneliktir (Güneş, 2021: 311).

Okumanın amacı anlamaktır. Anlamayı geliştirmek ve ölçmek için kullanılan temel araçlardan birisi de sorulardır. Sorular anlama becerilerinin geliştirilmesinde hem bir öğretim hem de bir değerlendirme aracı olarak görülür ve kullanılır (Akyol, 2021: 215; Akyol vd., 2013: 42).

Hem okuma sürecinin değerlendirilmesine hem de öğrencilerin dil gelişimini izlemeye yardımcı olan etkinlik örnekleri ve formları, öğrencide merak ve ilgiyi arttırır, yeni bilgiler öğrenmeye yönlendirir. Bunlar, öğrencinin derse aktif katılmasını sağlarken, kavramları sınıflandırmada, temel noktaları fark etme ve problem çözme becerilerini de geliştirir. Metinle birlikte verilen soruların bir başka işlevi de öğrencinin okuma ve anlama becerilerini geliştirmesi, öğrenciye kendini geliştirme fırsatı vermesidir. Böylelikle öğrenciler soruların sadece bir değerlendirme aracı değil, aktif okuyucu olmak için gerekli bir unsur olduğunu anlar. Bu sebeple öğrenciye iyi hazırlanan soruların sorulması okuma öncesi ilginin artmasının sağlanması, sonrasında da metnin anlamlandırılması ve üst düzey düşünme becerilerinin etkinleştirilmesi bakımından önemlidir (Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019: 355; Güneş, 2021: 33; Yıldız vd., 2013: 138).

Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda (2018: 8), okuma becerisinin ölçme değerlendirme süreçlerinin süreç ve performans odaklı olduğu ancak bunun yanı sıra sonuç odaklı ölçme yaklaşımının da uygulanması gerektiği ifade edilir. Programa göre, süreç odaklı ölçme araçları; öz değerlendirme, grup değerlendirme, akran değerlendirme, ürün dosyası, performans görevleri, projeler ile dereceli puanlama anahtarlarıdır. Sonuç odaklı ölçme araçları ise klasik sınavlar ve izleme testleridir. Bu süreçte dikkate alınması gereken soru düzeyleri şu şekildedir: 1. Cevabı metinde açıkça bulunan sorular, 2. Çıkarım soruları, 3. Fikirleri birleştirme ve yorumlama soruları, 4. Metni dil, içerik ve anlatım yönünden değerlendirmeye yönelik sorular.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre, 4-8. sınıflarda sürecin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenmelidir. Programa göre, bu sınıf düzeylerinde bilişsel becerilerin ölçülmesinde yazılı sınavlardan faydalanılır. Yazılı sınavlar yapılandırılırken kullanılan maddelerin öğretim programı kazanımlarının bilgi, beceri tür ve düzeyleri ile tutarlı olması; öğrencilerin üst düzey zihinsel becerileri kullanılmasına imkân verecek çeşitlilikte olması gerekir. Hazırlanan maddeler, yazılı (kısa metin, şiir, tablo, grafik vb.) ve görsel unsurlar (karikatür,

fotoğraf, resim vb.), grafik düzenleyiciler (kavram haritaları, zihin haritaları vb.) gibi öncüllerle zenginleştirilmeli ve bunların aktif kullanımlarını sağlamalıdır. Bu tür maddeler öğrencilerin çıkarımda bulunma, analiz etme, eleştirel düşünme, akıl yürütme, görsel okuma, uzamsal becerilerini kullanmaları ve geliştirmelerine katkı sağlayacaktır (2019a: 9).

Güneş'e göre (2015: 29), metnin anlaşılma durumunu ölçmede en iyi yöntem metnin içeriğine ilişkin farklı anlama düzeyindeki becerileri ölçen sorular sormaktır. Bunlar çoktan seçmeli sorular, metnin sonunda verilen açık uçlu sorular, doldurma testleri, kısa cevaplı sorular, bir metni özetlemeyi ya da yeniden düzenlemeyi içeren geliştirici sorulardır. Ancak bu sorular hazırlanırken soru cevap ilişkisine dikkat edilmeli; cevabı zihinde olan ve çıkarım yapmaya yönelik sorulara daha fazla yer verilmelidir. Bunlar metni okumadan önce, metni okuma sırasında ya da sonrasında verilecek etkinliklere dengeli biçimde dağıtılmalıdır. Yani değerlendirme soruları sadece bilgiye yönelik değil, dil ve zihinsel becerileri geliştirme, düşünce üretme gibi konuları da kapsamalıdır (Güneş, 2012). Üst düzey düşünmeye yönelik sorular için çoktan seçmeli sorular yerine yorum temelli sorular ve açık uçlu sorular tercih edilmelidir (Keray Dinçer, 2016).

Okuduğunu anlamayı değerlendirmede öğretmen soruları hazırlar ve uygular. Bu aşamada öğretmen hangi seviyede anlama becerisini ölçeceğine (hatırlamaya dayalı-çıkarıma dayalı veya Bloom taksonomisine göre) ve hangi yolla değerlendireceğine (sözlü, yazılı, ev ödevi vb.) karar vermelidir. Önemli bir diğer nokta ise akıcı okuyamayan öğrenciler, metinle ilgili üst seviyeli bir anlamayı (uygulama, analiz, değerlendirme, sentez) gerçekleştiremeyebilir. Bu nedenle, akıcı okuyamayan öğrencilerin okumalarının mutlaka geliştirilmesi gerekir (Akyol, 2021).

Okuduğunu anlamayı değerlendirme çok boyutlu karmaşık bir süreçtir. Bu süreç; okuma, metin, okuyucu, öğretmen, ortam, soru, etkinlik gibi çeşitli boyutları içerir (Güneş, 2021: 307). Öğrencilerin anlama becerilerini kazanması tüm bu unsurların uyumuna bağlıdır.

2.4. Ders Kitapları

Bir beceri olarak okuma, her dersin içeriğiyle ilişkilidir. Bununla birlikte, özellikle ilköğretimde Türkçe derslerinin temel amaç ve içeriğini oluşturur (Diker Çoşkun, 2013: 23). Belirlenen temel amaçlara ulaşabilmek, içeriği öğrenciye

kazandırabilmek ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlayabilmek için çeşitli araç-gereçler kullanılır. Planlı, programlı eğitim çalışmalarının en belirleyici ve yol gösterici araçlarından birisi ders kitaplarıdır (Demirel ve Kıroğlu, 2021: 4).

Literatürde ders kitapları ile ilgili çeşitli tanımlamalar vardır. Bu tanımlamalara göre ders kitapları:

Eğitim programlarında yer alan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan basılı bir öğretim materyalidir (Demirel ve Kıroğlu, 2021: 4).

Öğrencilere öğretim programlarıyla ilgili konularda bilgi sağlayan, belirli ipuçları veren ve onlara toplumun istediği davranışları kazandıran, araştırma ve inceleme yapmaya yönlendiren, en uygun öğretme-öğrenme olanağı sunan araçlardır (Kılıç, 2021: 39).

Öğrencileri akademik eğitime hazırlayan ve onlara yaşamda gerekli bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlayan, bireyi zekâ, bilgi ve estetik yönleriyle geliştirmeyi hedefleyen ve belli bir programa göre hazırlanmış öğretim araç-gereçleridir (Yalınkılıç, 2020: 5).

Tanımlara göre ders kitapları, ilgili dersin programında belirlenen genel ve özel amaçlar, kazanımlar ve öğretim durumları gibi unsurların taşıyıcısı ve aktarıcısı durumundadır. Bu sebeple Türkçe öğretmenleri öğretim ortamlarında öğretim etkinliklerini gerçekleştirebilmek için çeşitli sebeplerden dolayı bir öğretim aracı olarak önemli oranda ders kitaplarını kullanırlar (Ülper ve Yalınkılıç, 2010: 450). Bu tür araçların işlevleri ve hazırlanma sürecinde dikkat edilmesi gereken detaylar yönetmeliklerle yasal sınırlar içerisinde açıklanır (Yalınkılıç, 2020: 6).

14/6/1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun “52, 53, 54 ve 55” inci maddeleri ile 10/7/2018 tarihli ve 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesininin 319 uncu maddesininin üçüncü fıkrasının (a) ve (b) bentlerine dayanılarak hazırlanan 31628 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği’nde ders kitapları ve eğitim araçlarının taşınması gereken nitelikler belirlenmiştir. Buna göre ders kitapları,

- a) Anayasa ve kanunlara aykırı hususları içermez.
- b) Bilimsel hata içermez.

c) Eğitim ve öğretim programının amaçladığı kazanımları kapsar.

ç) Dil ve anlatıma uygunluk yönünden hata içermez.

d) Görsel tasarım ve içerik tasarımı öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak yazılır (2021a: 3).

Gülden'e göre (2021: 360) ders kitapları, öğretim programlarında planlanan teorik süreçlerin pratiğe dönüşmüş iz düşümleridir. Öğrenme- öğretim faaliyetlerinin her aşamasının ve paydaşının işlevi, ne kadar detaylı ve amacına uygun biçimde ifade edilse de bu özellikler ders kitaplarında işlevselleşmediği sürece belirlenen hedeflerin sekteye uğraması kaçınılmazdır.

Dünyadaki tüm eğitim sistemlerinde dersin uygulanması, etkinliklerin belirlenmesi, dersin tekrarlanması ve değerlendirme aşamaları için temel araç olan ders kitapları ayrıca öğretmen ve öğrenci arasındaki önemli bir iletişim kaynağıdır. İletişim kaynağı olmasının yanında öğretmenin bilgileri sistematik bir şekilde sunmasını; öğrencilerin derse ve konuya güdülenmesini sağlar (MEB, 2021b). Bu sebeple ders kitapları sınıf içi uygulamalarda en çok kullanılan öğretim materyalidir.

Ders kitapları, öğrencilerin dersin takibini yapabilmesine, öğrendiklerini pekiştirmesine, tekrar yapabilmesine olanak verir (Payza, 2015: 8), ayrıca öğrencinin yaşadığı toplumla bütünleşmesini de sağlar. O toplumun inançlarını, kültürünü, yaşam biçimini, felsefesini, etkileşim biçimlerini, gelenek ve göreneklerini açıklayan ve öğreten ilk kaynak ders kitaplarıdır (Baştürk, 2021: 16).

Açıklamalardan da anlaşılacağı üzere ders kitaplarının belirli işlevleri vardır. Güneş' e göre ders kitaplarının iletişim kurma, bilgilendirme, sorulara cevap verme, görüş oluşturma, harekete geçirme ve uygulama gibi beş önemli işlevi vardır (2017: 122). Kılıç ise ders kitabının işlevlerini şöyle maddeler:

- Bilgi verme,
- Bilgiyi dizgeleştirme (sistematikleştirme),
- Kendi kendine öğrenme,
- Eşgüdümleme (koordine etme),
- Kişilik geliştirme (2021: 42).

Buraya kadar aktarılmaya çalışılan ders kitaplarının eğitim ve öğretim sürecindeki amaç ve işlevleri şöyle özetlenebilir:

Ders kitapları;

1. Öğretim programının amaçlarına ulaşılabilmesi için öğretimin en temel araçlarından biridir.

2. Eğitim hizmetlerinin vazgeçilmez araçları olarak insan kaynaklarının niteliğinin geliştirilmesi açısından ders kitapları; öğretmenler, fiziksel olanaklar ve eğitim programları kadar önemli bir yere sahiptir.

3. Öğretim programının amaçlarının gerçekleşmesinde öğrencilerin ve öğretmenlerin temel başvuru kaynağı ve kılavuzu olma niteliği taşır.

4. Öğretimin gerçekleşmesinde öğretmenin gücünü daha iyi kullanmasını sağlar.

5. Öğretimin niteliğini doğrudan etkileyen unsurların başında yer alır.

6. Biçim ve içerik açısından bilgi yüklü grafiksel tasarım ürünüdür. Bu sebeple, kitaplarda yer alan metinlerin resimlenmesi ve eğitsel açıdan tasarlanması da oldukça önemlidir.

7. En yaygın kullanılan ve en kolay ulaşılabilir olan öğretim araç gereçlerindedir. Bu nitelik onun özenle hazırlanmasını gerekli kılar (İşeri, 2007: 62-63).

Epçaçan ve Okçu, kitapların yapısal olarak yürürlükte olan öğretim programlarına dayandırılmasının, bireyin ve toplumun gereksinimleri göz önünde bulundurularak hazırlanmasının, önerilen etkinliklerin kuramla uygunluk göstermesinin, öğretimin merkezine bireyi alan etkinliklerle düzenlenmesinin, etkinliklerde disiplinler arası ilişkilerin kurulmasının, söz konusu kitabın daha işlevsel olmasına katkı sağlayacağını ifade eder. Bu sebeple Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programında belirlenen temel amaç ve kazanımlar, öğrenme alanları, öğrenme ve öğretme sürecinde önerilen öğretim yöntem ve teknikleri, etkinlikler, belirlenmiş temalara yönelik hazırlanan okuma metinleri ve öğretim programında önerilen ölçme-değerlendirme etkinlikleriyle uyumlu olması beklenir (2010: 41).

2.4.1. Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin Özellikleri

Türkçe dersi, bireyin anlamasını, yorumlamasını ve anladıklarını sözle ya da yazıyla ifade edebilme becerisini kazandırmayı hedefler (Şen, 2021: 249). Bir başka ifadeyle Türkçe derslerinde öğrencilere yazı, ses, görsel veya vücut dili kullanarak metin oluşturma ve metinden anlam kurma becerileri kazandırılır. Bu sebeple dil becerileri öğretiminde kullanılan temel araç metindir (Başaran, 2020: 284).

Sever'e göre, Türkçe öğretiminde kullanılan bu metinler yazınsal ve öğretici niteliğe sahiptir. Türkçenin akıcılığı, yalınlığı, deyimleme ve mecaz gücü ile duygu ve düşünce zenginliğinin yansıtıldığı metinlerle gerçekleştirilen çalışma ve incelemeler, öğrencilere deneyim zenginliği kazandırır (2015: 8).

Metin, geleneksel olarak birçok tümceden oluşan yazılı bir bütünlük (Dilidüzgün, 2017: 21); bilgi duygu ve düşüncelerin, mantıklı bir düzenleme ile yerleştirildiği yapıdır. Bu yapı dille farklı düzeylerde iletişim kurma ve dili somutlaştırma aracıdır (Güneş, 2019: 239).

Güncel araştırmalarda metin kavramının içeriğinin oldukça değiştiği görülür. Metin kavramı artık sadece yazılı ifadelerden oluşan bir yapı olarak görülmez. Baştuğ ve Demirgüneş (2020), günümüzde gerçekleştirilen dil öğretiminde görsel, işitsel ve etkileşimsel metinlerin de yaygın olarak kullanıldığını; bu durumun Türkçe öğretiminde kullanılan metinlere daha geniş açıyla bakılmasını ve buna yönelik araştırmaların yapılmasının gerekliliğini ifade eder.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amacına uygun olarak bireylerin dil bilincini ve duyarlılığını edinebilmeleri için öğretim sürecinde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin özenle seçilmesi, resimlenmesi ve yine aynı özenle işlenmesi gerekir. Türkçe öğretimi, metinler aracılığıyla gerçekleşir. Ayrıca bu metinler, bireyin okuma kültürünü oluşturması ve geliştirmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu anlamda seçilen metinlerin yer aldığı ders kitaplarının niteliği de önem kazanır (İşeri, 2007: 61).

Metin seçimi, ders kitabı hazırlamanın temelidir. Bu sebeple ders kitabına alınacak metinlerin de belli nitelik taşıması gerekir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ders kitaplarında yer alacak metinlerin nitelikleri açıkça belirtilmiştir. Bu nitelikler şöyledir:

1. Ders kitaplarına alanda yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden, edebî ve kültürel değer taşıyan metinler alınmalıdır. Türk cumhuriyetleri ve Balkan Türkleri edebiyatlarından eserlere yer verilmelidir.

2. Seçilen metinler ikincil aktarımlar yerine yazarın eserinden alınmalıdır.

3. Ders kitaplarında “Bu kitap için yazılmıştır.” ifadesini içeren metinler kullanılmamalıdır. Yalnızca 1.sınıf ders kitaplarında ders kitabının yazarı/yazarları tarafından yazılan en fazla iki metne yer verilebilir.

4. Aynı yayınevine ait kitaplarda bir sınıf düzeyi için seçilen metin, başka bir sınıf düzeyinde kullanılmamalıdır.

5. Öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirmek amacıyla aynı yazar ve/veya şairlerden (serbest okuma metinleri hariç, ders kitabı yazarı/yazarları tarafından yazılan metinler dâhil) en fazla iki metin seçilmelidir.

6. Dünya edebiyatından seçilen metinler, doğru ve nitelikli çevirilerden alınmalıdır.

7. Ders kitabında temaları destekler nitelikte edebî ve estetik değer taşıyan serbest okuma metinlerine yer verilmelidir.

8. Tamamı ders kitabına alınamayacak uzunluktaki roman, hikâye, tiyatro, destan gibi türlerdeki eserlerden yapılan alıntılarda eserdeki bağlamın yakalanabilmesi için metnin başında eserin seçilen bölümüne kadar olan kısmın kısa özeti verilmelidir. Seçilen metnin eserin hangi bölümünden alındığına dair kısa bir açıklama yapılmalıdır.

9. Metinlerdeki eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler (argo ve küfür, olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar, cinsellik, şiddet vb. içeren unsurlar) metnin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla çıkarılmalıdır.

10. Yazarın söyleyişinden ya da Türkçenin dönemsel söyleyiş özelliklerinden kaynaklı yazım farklılıkları hata olarak nitelendirilip düzeltilmez. Metin içerisinde yer alan dönemsel farklılıklara (yazım ve noktalama) yönelik açıklamalar dipnot şeklinde verilmelidir. Ayrıca bu hususlardan öğretim amaçlı olarak yararlanılabilir.

11. Ders kitabında gazete haberi, reklam, dilekçe, tutanak, öz geçmiş, ağ günlüğü (blog), sosyal medya uygulamalarında yer alan yazı türlerinde ders kitabının yazarı/yazarları tarafından üretilen metinler de kullanılabilir. Bu türler 3 ve 5. maddelerdeki açıklamalar kapsamında değerlendirilmez.

12. Metinlerde tema ve kazanımlara uygun olarak metnin bütünlüğü ve tutarlılığı korunmak kaydıyla bazı bölümler çıkarılarak kısaltmaya gidilebilir. Çıkarılan bölümler parantez içinde üç nokta ile gösterilmelidir.

13. Çeşitli metinler içinde yer alan kimi bağımsız ve kendi iç bütünlüğüne sahip anı, fıkra, anekdot vb. bölümler metin olarak seçilebilir.

14. Yazar ve şairlerin biyografilerinde yalnızca edebî yönleri ön plana çıkarılmalıdır. (MEB, 2019a: 18).

Türkçe derslerinde yapılan okuma eğitimi etkinlikleri ile öğrencilerin söz varlığı, dili kullanma becerileri, metin kavrama stratejileri ve teknikleri edinmeleri sağlanır; okuma alışkanlıkları ve ilgileri geliştirilmeye çalışılır (Karatay, 2019: 233). Ayrıca okuma etkinliklerinde kullanılan metinler bireyi sosyalleştiren bir araç olarak görülür. Bu metinler sayesinde öğrenci bireysel ve toplumsal olaylara, durumlara ve içeriklere karşı farkındalık kazanır. Öğrenci içinde yaşadığı kültürü ve dünyayı metinler aracılığıyla öğrenir (Baştuğ ve Demirgüneş, 2020: 5).

Türkçe dersleri, temalar ve temalara uygun farklı türde metinlerle etkinlik temeline dayalı, öğrenci merkezli anlayışla gerçekleştirilmeye çalışılır (İşeri, 2020: 94). Derslerde okunan metinlerin genel amacı okunanın anlaşılıp anlaşılmadığıdır. Bunu tespit etmek amacıyla ders kitaplarında yer alan metinlere ilişkin sorular hazırlanmıştır (Ülper ve Yalınkılıç, 2010: 451).

Ülper ve Yalınkılıç, öğrencilerin metne ilişkin soruları doğru yanıtlayabilmelerinde ve sorulardan bilişsel gelişim açısından yararlanabilmelerinde soruların taşıdığı niteliklerin önemli olduğunu ifade eder. Soruların, bilimsel ilkelere göre alanında uzman kişiler tarafından hazırlanması, öğrencilerin metni anlayıp anlamadıklarına ilişkin sağlıklı bir biçimde saptama yapabilmeyi, ayrıca öğrencilerin metne çok yönlü bakabilmelerini, derin metni anlayabilmelerini ve artalan bilgisi oluşturarak metni değerlendirebilmelerini sağlar. Tüm bunlar öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerinin yükselmesine de etki eder (2010: 451).

Özetle metne ilişkin hazırlanan etkinliklerin taşınması gereken nitelikler şöyledir:

- Etkinliklerin tamamı, metinle ilgili olmamalı, öğrenciye farklı çağrışımlar yaptırmamalıdır. Bu sorular, öğrencinin, tespit, eleştiri ve sentez yapabilmesine katkı sağlamalıdır.
- Etkinlikler bilgi, kavrama, açıklama, analiz ve sentez gibi farklı düzeylere yönelik olmalıdır; sadece bir soru türü yeterli görülmemelidir. Soru seçiminde öğrencinin içinde yaşadığı sosyal çevre göz önüne alınmalıdır.
- Etkinlikler ezbere dayalı olmamalıdır. Çünkü ezbere dayalı bilgiler çok kısa süreli hafızada kalır ve hemen unutulur. Bir bilginin hafızada uzun süre kalması için ön bilgilerle öğrenilmeye çalışılanlar arasında anlamlı bağlantılar kurulmalıdır.
- Bilgiye dayalı soruların tanıma ve hatırlama gibi iki boyutu kapsamaması gerekir. Bu boyutlar, öğrenilmiş bilgilerimizin temelini oluşturur. Bu sebeple, bilgiye dayalı sorularda, öğrencinin metin aracılığı ile edinmesi gereken temel bilgiler ölçülmelidir.
- Kavramaya dayalı sorularda ise, öğrencinin bilgi basamağında elde ettiği bilgileri, anlamı kaybetmeden başka biçimde ifade etmesi, anlamını

açıklaması, bu anlama dayanarak nesnelere gelecekteki durumlarını tahmin etmesi gerekir.

- Etkinliklerde, bilgiyi kavramayla birlikte, edinilen bilginin uygulanmasına yönelik etkinlikler de yer almalıdır. Öğrenciye yaşamda olan ya da olabilecek problemler sunulmalı ve bunların çözümü istenmelidir.
- Etkinliklerin oluşturulmasında, öğrencinin kendi birikimini kullanarak, analiz yapabilmesine imkân tanınmalıdır.
- Bilginin analizinden sonra sentez edilmesi gerekmektedir. Sentez, öğrenilenleri belli ilişkilere göre birleştirip bir bütün oluşturma işidir (Aytaş, 2001: 40).
- Okunan metni çeşitli açılardan değerlendirme etkinlikleri de öğrencileri eleştirel düşünmeye yöneltecektir.

2.5. Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE)

Bu bölümde Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) araştırmasının amaç, kapsam, yöntem ve bulgularına değinilmiştir. Aktarılan bilgilerin kaynağını *2016 ABİDE 8. Sınıflar Raporu* (MEB, 2017) ile *2018 ABİDE 8. Sınıflar Raporu* (MEB, 2019b) oluşturur.

Eğitim sistemimizde önemli bir yere sahip olan ulusal sınavlarda çoktan seçmeli sorular fazlaca kullanılır. Çoktan seçmeli sorular, öğrencilerin yanıtlarını kendilerinin oluşturmasına imkân vermezken onları doğru cevabın da içinde bulunduğu sınırlı sayıda seçenek üzerinden tercih yapmaya yönlendirir. Bu durum öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey zihinsel becerilerinin ölçülmesini zorlaştırır. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarında, öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin ölçülmesine fırsat sağlayan ve öğrencilere kendi cevabını oluşturma imkânı veren açık uçlu soruların kullanılması gerekir. Bundan dolayı öğrencilerin okulda öğrendiklerini günlük yaşamda kullanabilme düzeylerinin belirlenmesi ve sahip oldukları zihinsel becerilerin ölçülmesi amacıyla Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) araştırması gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bu araştırmayla öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilere sahip olma durumlarının belirlenmesiyle birlikte, onların başarılarını etkileyen duyuşsal, aile ve okul özelliklerinin bu beceriler ile ilişkisini ortaya koymak da amaçlanmıştır.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin zihinsel becerilerinin ortaya konulması ve öğrencilerin akademik becerileriyle ilişkili öğrenci, öğretmen ve okul özelliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan ABİDE araştırmasının ilki 2016 yılında sadece sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. 2018 yılında sekizinci sınıflara ikinci uygulama yapılmış; ayrıca bu sürece dördüncü sınıflar da dâhil edilmiştir.

ABİDE araştırması, becerilerin ölçülmesine odaklanması yönüyle PISA, kazanımları temel alması yönüyle de TIMSS ile benzerlik gösterir. Uluslararası düzeyde yapılan sınavlar ülkenin genel başarı durumu hakkında bilgi verirken, ABİDE araştırmasında il düzeyinde örneklem oluşturulduğu için illerin kendilerine özel durumlarının tespit edilip izlenmesi ve dönüt verilmesi sağlanır.

2.5.1. ABİDE Araştırmasının Genel Amaçları

ABİDE araştırmasının genel amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin zihinsel becerilerinin ortaya konulması ve öğrencilerin akademik becerileriyle ilişkili öğrenci, öğretmen ve okul özelliklerinin belirlenmesidir.

2.5.2. 2016 ABİDE Araştırmasının Yöntemi

2016 yılında gerçekleştirilen ABİDE araştırmasına, 16118 okul ve 48091 şube katılmıştır. 81 ilde gerçekleştirilen bu çalışmada her bir il için 400 öğrencinin gözlemlenmesi kararlaştırılmıştır. Bu sayıya şubeler yoluyla ulaşmanın kolay ve ekonomik olacağı düşünüldüğü için 400 öğrencinin il bazında kaç şube sayısına denk geldiği belirlenmiştir. Büyükşehirlerde, evreni temsil etme gücünü yükseltmek amacıyla örnekleme dâhil edilen şube sayısı arttırılmıştır. Şubeler tabakalı örnekleme yoluyla, kent-kır, ardından devlet-özel olarak alt tabakalara ayrılmıştır. Devlet okulları ikili-normal öğretim; ikili ya da normal öğretim gerçekleştiren okulların her biri de imam hatip, genel ve YBO (yatılı bölge ortaokulu) olarak şube sayılarıyla orantılı şekilde alt düzeylere ayrılmıştır.

ABİDE araştırmasında soru yazarlarına “açık uçlu ve çoktan seçmeli soru yazma” eğitimleri verilmiştir. Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında çoktan seçmeli ve açık uçlu soru türleri kullanılarak başarı testleri geliştirilmiştir. Öğretim programlarından ve alanyazından faydalanılarak

akademisyenlerin ve alan uzmanlarının katıldığı çalıştay sonucu oluşturulan değerlendirme çerçeveleri, soruların hazırlanmasına kaynaklık etmiştir.

Araştırmanın pilot uygulaması, 3 Haziran 2015 tarihinde Ankara’da gerçekleştirilmiştir. Tesadüfi olarak seçilen 26 ortaokulda yaklaşık 5000 öğrenci, 300 öğretmen ve 26 okul yöneticisi çalışmaya katılmıştır. Pilot uygulamada yer alan açık uçlu sorular, değerlendirme eğitimi verilen öğretmenler tarafından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar, bağımsız iki değerlendirici tarafından puanlanmıştır. Değerlendiricilerin verdiği puanların farklı olması durumunda öğrenci yanıtı üst değerlendiriciler tarafından yeniden incelenerek puanlanmıştır.

ABİDE’nin esas uygulaması 2016 Nisan-Mayıs aylarında seçilen örnekleme 81 ilde gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde, uygulamada görev alacak personele test uygulama esaslarına ilişkin eğitim verilmiştir. Esas uygulamanın her alanında 51 soruya yer verilmiştir. Bu 51 sorunun 27’si pilot uygulamada uygulanan, madde istatistikleri belirlenmiş ve öğrencinin değerlendirilmesinde kullanılan esas sorulardır. Esas sorular Türkçe alanında 13 çoktan seçmeli, 14 açık uçlu soru şeklinde dağılım gösterir. Geriye kalan 24 soru ise ilk kez uygulamada kullanılmak üzere geliştirilen sorulardır. Denenmek ve madde havuzu oluşturmak amacıyla geliştirilen bu sorular öğrenci başarısının değerlendirilmesinde kullanılmamıştır. Bu soruların Türkçe alanına dağılımı ise 13 çoktan seçmeli, 11 açık uçlu soru şeklindedir.

ABİDE araştırmasında standart belirlenirken işaretleme (bookmark) yöntemi kullanılmıştır. Her bir branşta cinsiyet, görev yapılan bölge gibi değişkenler göz önünde bulundurularak seçilen 15 öğretmen yer almıştır. Her ders için 3 masa oluşturulmuş ve masalarda 5’er katılımcının yer alması planlanmıştır. Daha önce ABİDE sürecinin belli aşamalarında yer alan katılımcılar masa lideri olarak belirlenmiştir. Masa liderleri standart belirleme çalışmalarını yönlendirmişlerdir. Oluşturulan masalarda hedef öğrenci tanımlarının ilk taslağı yapılandırılmıştır. Hedef öğrenci tanımları, herhangi bir yeterlik düzeyinde (temelaltı, temel, orta, ortaüstü, ileri) bulunan öğrencinin sahip olması gereken bilgi, beceri ve yetenekleri kapsar. Tanımlar, 2016 yılında yapılan *ABİDE Beceri Geliştirme Çalıştayı*’nda ortaya konan ürünlerle PISA ve TIMSS’in yeterlik tanımlarından yararlanılarak oluşturulmuştur. Bir sonraki aşamada masa liderlerine eğitimler verilmiş ve çalışmalar masalarda

devam etmiştir. Katılımcılar ABİDE kitapçığındaki maddeleri eş zamanlı olarak öğrenci gözüyle cevaplamışlardır. Sonrasında katılımcılara kolaydan zora doğru sıralanmış soru kitapçıkları ve madde haritaları dağıtılmıştır. Katılımcılardan kitapçığındaki soruları incelemeleri ve madde haritasına bu soruların ölçtüğü özellikleri ve soruların kendisinden önceki sorulardan neden daha zor olduğuyla ilgili notları almaları istenmiştir. Bununla birlikte açık uçlu soruların puanlama anahtarları katılımcılar tarafından incelenmiş ve bu şekilde açık uçlu soruların ölçtüğü özellikler açık bir şekilde ortaya konmuştur. Sorularla ilgili yapılan tartışmalar esnasında masa liderleri katılımcılardan hedef öğrenci tanımlarını dikkate alarak, temelaltı-temel, temel-orta, orta-ortaüstü, ortaüstü-ileri şeklinde dört işaretleme yapmasını istemiştir. İşaretlemelerden sonra katılımcılar işaretleme gerekçelerini tartışmışlardır. Tartışmalar dikkate alınarak ikinci ve üçüncü tur işaretlemeler yapıldıktan sonra hedef öğrenci tanımları netleştirilmiştir. Yeterlik düzeyleri *temelaltı*, *temel*, *orta*, *ortaüstü* ve *ileri* düzey olarak sınıflandırılmıştır. Bir öğrencinin Türkçe testinde temel düzeyde yer alabilmesi için en az 253,39; ileri düzeyde yer alabilmesi için ise en az 574,20 puan alması gerekir.

2.5.3. 2018 ABİDE Araştırmasının Yöntemi

ABİDE 2018 araştırmasına 15.840 okul ve 46. 578 şube katılmıştır. 81 ilde yapılan çalışmada her il için 254 ile 384 arasında öğrencinin yeterli olacağına karar verilmiştir. Her il için seçilmesi gereken minimum sayıda öğrenciye şubeler yoluyla ulaşmak ve uygulama yapmak daha kolay ve daha az maliyetli olduğundan gerekli sayıda öğrencinin her bir il için kaç şube sayısına denk geldiği belirlenmiştir. Araştırmanın genellenebilirliğini artırmak için büyükşehirlerde örnekleme gelecek şube sayıları artırılmıştır. 2016 ABİDE araştırmasında olduğu gibi seçilen örneklemin ili temsil etmesini sağlamak için şubeler tabakalı örnekleme yoluyla alt tabakalara ayrılmıştır. Ancak 2018 yılında yapılan çalışmada örnekleme, devlet- özel olarak alt düzeylere ayrıldıktan sonra devlet okulları imam hatip, genel ve yatılı bölge ortaokulu (YBO) olacak şekilde şube sayılarıyla orantılı biçimde alt düzeylere ayrılmıştır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla dört alanda (Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler) geliştirilen beceri testleri ve anketler kullanılmıştır. Beceri testlerinde yer alan sorular değerlendirme çerçeveleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Sorular yarısı çoktan seçmeli, diğer yarısı ise açık uçlu sorulardan

oluşturulmuştur. ABİDE 2018 uygulaması, ABİDE 2016 uygulamasında kullanılan trend sorularla pilot soru olarak kullanılan ve madde istatistikleri dikkate alınarak düzenlenen sorulardan; 2018 uygulamasında ilk kez esas soru olarak kullanılan ve ilk kez pilot soru olarak kullanılan sorulardan oluşmuştur. 2016 ve 2018 uygulamasında kullanılan ortak sorular vasıtasıyla testlerin birbirine bağlanması çalışmaları yürütülmüştür. ABİDE 2018’de her bir değerlendirme alanına ait 72 soru vardır. Bu soruların 36’sı, 2016 uygulamasında da kullanılan ve trend soru haline gelen sorularla yine 2016 uygulamasında ilk kez pilot çalışması yapılmış ve madde istatistiklerine dikkat edilerek düzenlenmiş sorulardır. Diğer 36 soru ise, sonraki uygulamalarda kullanılmak üzere ilk kez 2018 uygulamasında pilot çalışması yapılan sorulardır. Bu soruların yaklaşık yarısı çoktan seçmeli, diğer yarısı ise açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur.

ABİDE 2018 araştırmasında standart belirleme çalışmaları, ABİDE 2016 çalışmasında olduğu gibi işaretleme (bookmark) yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemle netleştirilen Türkçe testi yeterlik düzeylerine göre bir öğrencinin temel düzeyde yer alabilmesi için en az 205,56; ileri düzeyde yer alabilmesi için ise en az 612,32 puan alması gerekir.

2.5.4. ABİDE Araştırmasının Türkçe Dersine Yönelik Bulguları

2.5.4.1. 2016 Yılına Yönelik Bulgular

ABİDE araştırmasının 2016 yılında gerçekleştirilen Türkçe testine ait yeterlik düzeylerinin dağılımı incelendiğinde 34700 öğrencinin %26’sının (N=9023) temelaltı ve temel düzeyde, yaklaşık %45’inin (N=15478) orta düzeyde, %29’unun (N=10199) ise ortaüstü ve ileri düzeyde bulunduğu görülür.

2.5.4.2. 2018 Yılına Yönelik Bulgular

ABİDE araştırmasının 2018 yılında gerçekleştirilen Türkçe testine ait yeterlik düzeylerinin dağılımı incelendiğinde 33487 öğrencinin yaklaşık %25’inin (N=8405) temelaltı ve temel düzeyde, %41’inin (N=13717) orta düzeyde, %34’ünün (N=11365) ise ortaüstü ve ileri düzeyde bulunduğu görülür.

ABİDE 2016 ve 2018 çalışmaları karşılaştırıldığında Türkçe testine ait yeterlik düzeylerinde temelaltı ve orta düzeyde yer alan öğrencilerin yüzdesi 2018 yılında uygulanan çalışmada düşüş göstermiştir. Bununla birlikte ileri düzeylerde yer alan

öğrenci yüzdesi de artmıştır. Çalışmalar arasında alt yeterlik düzeylerinden üst yeterlik düzeylerine doğru bir hareketlilik görülür.

2.5.5. ABİDE Türkçe Değerlendirme Çerçevesi

Türkçe Değerlendirme Çerçevesi 2016 ve 2018 çalışmalarının ikisinde de aynıdır; herhangi bir farklılık yoktur. Türkçe Değerlendirme Çerçevesinde okumayla ilgili bilişsel süreç ve beceriler, ölçmede kullanılan metinler ve özellikleri, soru türleri ve nitelikleriyle ilgili bilgiler yer alır.

ABİDE araştırmasında, uygulanan Türkçe testiyle 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amaçlanmıştır.

Okuma becerisinde anlamın yapılandırılma süreci farklı düzeylerde gerçekleşir. Her bir düzey farklı zihinsel beceriler kullanmayı gerektirir. Ölçme değerlendirme sürecinde, anlam yapılandırılırken kullanılan bu becerilerin niteliklerine göre sınıflandırılması şarttır. ABİDE 2016 ve 2018 çalışmalarında uluslararası standartlara göre ölçme yapmak amaçlandığı için okuma becerisinin ölçülmesinde kullanılan düzeyler, PISA ve PIRLS gibi uluslararası çalışmalarda kullanılan düzeylere göre belirlenmiştir. PISA sınavlarındaki ölçümlerde altı düzeyli; PIRLS sınavlarında ise dört düzeyli bir yapı benimsenmiştir. PISA değerlendirmelerinde kullanılan yapının düzeyleri arasında geçişliliğin fazla olması; PIRLS sınavlarındaki değerlendirmede kullanılan yapının düzeyleri arasında geçişliliğin daha az ve farkın daha net olması sebebiyle ABİDE çalışmasında bu dört düzeyli yapı benimsenmiştir.

Dört düzeyli yapının kapsadığı beceriler şu şekildedir:

1. Bilgiyi Hatırlama- Bulma:

Öğrenci metinde açıkça verilen bilgiyi herhangi bir yorum ya da çıkarım yapmadan bulur. Verilen dağınık bilgileri ise seçer, düzenler ve bir araya getirir. Okuyucu bütün dikkatini kelime, kelime grubu ya da cümle düzeyinde açıkça ve aktarılan bilgiye odaklar.

2. Anlama:

Metinde verilen bilgileri, okuyucu kendi cümleleriyle yeniden ifade eder veya ona benzer olan ifadeleri verilenler arasından seçer. Bilgi kelime grubu, cümle veya birkaç cümle biçiminde olabilir.

3. Yorumlama-Çıkarım Yapma:

Okuyucu anladıklarını ve çıkarımlarını aktarmak için metindeki bilgi ve düşünceleri ilişkilendirir. Örtük veya yoruma açık olabilen bilgiler metnin parçaları arasında ilişki kurulmasını, eksik bölümlerin tamamlanmasını veya çıkarım yapılmasını gerektirebilir. Bilgi metnin bütününden çıkarılır ancak zorluk düzeyi yüksek karmaşık metinlerde bir kelime grubu veya cümlede de olabilir.

4. Değerlendirme:

Okuyucu yazarın amacı, bakış açısı, sanatkârlığı ve etkililiğiyle; metin yapısı, düşüncelerin düzenlenişi, cümle yapıları, kelime seçimi gibi boyutlarla ilgili değerlendirmede bulunur. Değerlendirmeler kişisel tepkilere, düşüncelere veya eleştirel analizlere bağlı olabilir. Öğrenci daha önce okuduğu metinlerle ilişki kurabilir veya birden fazla metinden alınmış bilgileri sentezleyebilir. Metnin yeni bir sunumunun oluşturulması veya belli bir amaç doğrultusunda bilgilerin dönüştürülmesi ya da ilişkilendirilmesi gerekebilir.

Madde tipi: ABİDE çalışmasında kullanılan madde tipleri sınavın geniş ölçekli ve basılı materyalle yapıyor olması sebebiyle çoktan seçmeli maddeler ve açık uçlu maddeler olarak sınırlandırılmıştır.

Tablo 2. 2. ABİDE Araştırmasında Yer Verilen Madde Tiplerinin Dağılımları (MEB, 2017: 138; MEB, 2019b: 208).

Düzye	Açık Uçlu	Çoktan seçmeli	Toplam
Hatırlama- Bulma	%5	%15	%20
Anlama	%10	%15	%25
Yorumlama- Çıkarım	%20	%15	%35
Yapma			
Değerlendirme	%15	%5	%20
Toplam	%50	%50	%100

Metinlerin Özellikleri: Okuma becerisinin ölçülmesinde kullanılacak ana materyal metindir. Metin odaklı anlayışla hazırlanan her bir testte görevin gerektirdiği problemi çözmeye uygun, yeterli düzeyde bilgi veren ve okuyucunun anlayabileceği düzeyde metinler kullanılır. Araştırmada kullanılan okuma metinleri, statik metin olarak ifade edilen basılı metinlerdir.

ABİDE araştırmasında belirli niteliklere göre seçilen okuma metinlerinin, öğrencilerin günlük yaşamlarındaki okuma deneyimlerine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin okul ve okul dışında gerçekleştirdiği tüm okuma deneyimlerine dikkat edilerek hem sanatsal hem de bilgilendirici metinlerin çalışmada kullanılmasına özen gösterilmiştir.

Tablo 2. 3. ABİDE Araştırmasında Yer Alan Metinlerin Türlerine Göre Dağılımları (MEB, 2017: 140; MEB, 2019b: 210).

Metin Türü	Yüzdeler	Metin Sayısı
Tümüyle Dilsel Metin	Sanatsal metin	3
	Bilgilendirici metin	2
Dil Dışı Görsel İçeren Metin	%10	1
Toplam	%100	6

Metinler tür özelliklerine göre seçilirken bazı noktalar göz önünde bulundurulmalıdır: Sanatsal metinlerden en az biri şiir olmalıdır ve yine en az bir metin dil dışı görsel içeren metin türünde olmalıdır. Metinlerin güçlük düzeyi kolay, orta ve zor şeklinde eşit dağıtılmalıdır.

Metin seçiminde dikkat edilmesi gereken bir diğer husus da metinlerin konularının ilişkili olduğu durumlar yani yaşamsal alanlardır. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni doğrultusunda uluslararası sınavlarda metinlerin konu itibari ile ilişkilendirilebileceği dört durum belirlenmiştir. Bunlar; kişisel, toplumsal, eğitimsel ve mesleki durumlardır.

Kişisel durumlar okuyucunun günlük hayatlarındaki pratik uygulamaları, entelektüel ilgi ve gelişimleri veya kişisel hedefleri ile ilişkili metinlerdir. Bu metinler aynı zamanda okuyucunun diğer insanlarla kurduğu ilişkilerini de etkileyen durumları içerir.

Toplumsal durumlar, toplumu ilgilendiren sorunlar, kaygılar, gelişmeler ve toplumsal olaylarla ilişkili metinlerdir. Toplumsal konu ve olaylarla ilgili haber metinleri, resmi dokümanlar bu tür metinlerdir.

Eğitimsel durumlar, insanlara bir şeyler öğretmek için hazırlanan metinlerin içeriğiyle ilişkilendirilebilir. Ders kitaplarının içeriği bu alan için en iyi örneği oluşturur.

Mesleki durumlar, genellikle farklı meslek dallarında işlerin nasıl yapıldığını anlatan, bir işin tamamlanması gereken adımları ele alan metinlerle ilişkilendirilir.

Araştırmada bu dört durumla ilişkili metinlerin oranları şöyle planlanmıştır: Kişisel durumlarla ilişkili metinler %35, toplumsal durumlarla ilişkili metinler %35, eğitimsel durumlarla ilişkili metinler %15 ve mesleki durumlarla ilişkili metinler %15.

Tez çalışması, ABİDE Türkçe dersi değerlendirme çerçevesi ve Türkçe ders kitapları etrafında şekillenmiştir. ABİDE araştırmasında seçilen okuma metinlerinin türü, ilişkili olduğu konular ve anlamı yapılandırma sürecinde kullanılan dört düzeyli yapıya ilişkin verilen kriterler, Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin ve anlamı yapılandırma sorularının değerlendirilmesinde ölçüt alınmıştır. Daha sonra bu kapsamlara yönelik ABİDE verileriyle Türkçe ders kitaplarında tespit edilen veriler karşılaştırılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın modeli, çalışmada incelenen kitaplar ve veri toplama araçlarıyla ilgili bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin ve okuduğunu anlama etkinliklerinin ABİDE raporunda açıklanan Türkçe değerlendirme çerçevesi ölçütlerine göre değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. “Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 41).

Çalışmada veriler doküman incelemesi tekniğiyle elde edilmiştir. Doküman incelemesinde, araştırılan olgu veya olaylarla ilgili bilgi içeren yazılı kaynaklar analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 189).

3.2. İncelenen Ders Kitapları

Bu çalışmada Türkçe ders kitapları incelenmiştir. İncelenen ders kitapları şunlardır:

- Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabı Anıttepe Yayıncılık,
- Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 8. sınıf Türkçe ders kitabı MEB Yayınları.

5. sınıf düzeyinin, ilkokul sürecinden ortaokul sürecine geçişin ilk aşaması olması ve 8. sınıf düzeyinin ortaokul sürecinin son aşaması olması, bu süreçten sonra ortaöğretim faaliyetlerine geçilmesi örneklemin belirlenmesinde etkili olmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama araçları 2018 Türkçe Dersi (1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı kapsamında hazırlanan 2021-2022 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda okutulan 5 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarıdır. Verilerin toplanmasında bu ders kitaplarındaki asıl okuma metinleriyle tema sonu değerlendirme metinleri ve bu metinler üzerinden hazırlanan okuduğunu anlama etkinlikleri dikkate alınmıştır.

Çalışmada doküman incelemesi tekniğiyle belirlenen metin ve etkinlik sayıları Tablo 3.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 3. 1. Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin ve Anlama Etkinliklerinin Sayısı

Sınıf Düzeyi	5. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
Metin Sayısı	32	32	64
Etkinlik sayısı	282	229	511

Tabloya göre incelenen sınıf düzeylerinde toplam 64 metin ve 511 okuduğunu anlama etkinliği yer almaktadır.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde araştırmacı tarafından geliştirilen, ABİDE Türkçe değerlendirme çerçevesi ölçütlerine göre hazırlanan inceleme formları kullanılmıştır. Bu formlar 3 ana başlıkta ele alınmıştır: “metin konularının ilişkili olduğu yaşamsal alanları inceleme formu”, “metin türleri inceleme formu” ve “4 düzeyli yapıya göre okuduğunu anlama etkinliklerini inceleme formu”. Form örneklerine aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 3. 2. Metin Konularının İlişkili Olduğu Yaşamsal Alanları İnceleme Formu

YAŞAMSAL ALANLAR	<i>Kişisel durumlar</i>	<i>Toplumsal durumlar</i>	<i>Eğitimsel durumlar</i>	<i>Mesleki durumlar</i>
METİNLER				
		TEMA		

Tablo 3.2.'de verilen yaşamsal alanları incele formuna tema ve ilgili temada yer alan metinler yazılarak metinlerin hangi yaşamsal alanla ya da alanlarla ilişkili olduğu işaretlenmiştir.

Tablo 3. 3. Metin Türleri İnceleme Formu

METİN	METİN TÜRLERİ		
	TÜMÜYLE DİLSEL METİN		DİL DIŞI GÖRSEL İÇEREN METİN
	Sanatsal metin	Bilgilendirici metin	
TEMA			

Tablo 3.3.'de verilen metin türleri inceleme formuna tema ve ilgili temada yer alan metinler yazılmış ve bu metinlerin hangi türe ait olduğu işaretlenmiştir.

Tablo 3. 4. 4 Düzeyli Yapıya Göre Okuduğunu Anlama Etkinliklerini İnceleme Formu

Metin Adı	1. Düzey:	2. Düzey:	3. Düzey:	4. Düzey:
Okuduğunu Anlama Düzeyleri	Hatırlama- Anlama	Anlama	Yorumlama- Çıkarım Yapma	Değerlendirme
Okuduğunu Anlama Etkinlikleri				

Tablo 3.4.'te verilen 4 düzeyli yapıya göre okuduğunu anlama etkinliklerini inceleme formunda metinler ayrı ayrı incelenmiştir. Forma metin isimleri yazıldıktan sonra anlama etkinliklerinin görselleri ve metin sonu soruları eklenmiştir. Daha sonra bu etkinliklerin ilişkili olduğu düzey ya da düzeyler işaretlenmiştir.

İncelemeler analiz edildikten sonra, elde edilen veriler frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılarak tablollaştırılmıştır. Tablolarda gösterilen sonuçlar, araştırmanın amacına göre yorumlanmış ve karşılaştırılmıştır.

4. BULGULAR

Ders kitaplarında 8 tema işlenir. Erdemler, Millî Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk temaları her sınıf düzeyinde işlenmesi zorunlu temalardır. Çalışmanın ana materyalini oluşturan 5 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında *Birey ve Toplum, Millî Mücadele ve Atatürk, Erdemler, Bilim ve Teknoloji, Millî Kültürümüz, Vatandaşlık, Doğa ve Evren* temalarının ortak olduğu tespit edilmiştir. Kitaplarda işlenen 5. sınıf düzeyindeki *Sağlık ve Spor*, 8. Sınıf düzeyindeki *Zaman ve Mekân* temaları farklıdır.

Her temada 3, tema sonu değerlendirme çalışmalarında da 1 okuma metnine yer verilmiştir. Araştırma okuma metinleri ve bu metinlere yönelik hazırlanan okuduğunu anlama etkinlikleri üzerinedir. Çalışmanın amacı doğrultusunda 5. sınıf düzeyinde 32, 8. sınıf düzeyinde de 32 olmak üzere toplam 64 metin tespit edilmiştir. Ders kitaplarında tespit edilen okuduğunu anlama etkinliklerinin sayısı 5. sınıf düzeyinde 282, 8. sınıf düzeyinde 229 olmak üzere toplam 511'dir.

4.1. Yaşamsal Alanlar Açısından Metin Konularına İlişkin Bulgular

Yaşamsal alanlar açısından metin konuları *kişisel, toplumsal, eğitsel ve mesleki durumlara* göre sınıflandırılmıştır.

4.1.1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabına İlişkin Bulgular

Tablo 4. 1. 5. Sınıf Ders Kitabındaki Metinlerin Yaşamlar Alanlara Göre Dağılımı

Temalar	Kişisel durumlar		Toplumsal durumlar		Eğitimsel durumlar		Mesleki durumlar	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Birey ve Toplum	3	75	3	75	-	-	-	-
Millî Mücadele ve Atatürk	1	25	4	100	2	50	-	-
Doğa ve Evren	-	-	4	100	3	75	-	-
Millî Kültürümüz	2	50	4	100	-	-	-	-
Vatandaşlık	3	75	3	75	2	50	-	-
Sağlık ve Spor	1	25	2	50	3	75	-	-
Erdemler	4	100	2	50	2	50	-	-

Bilim ve Teknoloji	-	-	3	75	3	75	-	-
Toplam	13	41	25	78	15	47	-	-

Metinlerin yaşamsal alanlara göre dağılımını gösteren tablo 4.1. incelendiğinde *Birey ve Toplum* temasındaki metinlerin %75'inin (f=3) kişisel durumlarla, %75'inin (f=3) toplumsal durumlarla ilişkili olduğu görülmektedir. Temada, eğitimsel ve mesleki durumlarla ilişkili metin bulunmamaktadır. *Anadolu'da Konukseverlik Gelenekseldir* metni sadece toplumsal durumlarla ilişkiliyken, *Anne* (tema sonu değerlendirme metni) metni sadece kişisel durumlarla ilişkilidir. *Memleket İsterim* ve *Hoşça Kahn, Güle Güle* metinleriyse hem kişisel hem de toplumsal durumları aktaran metinlerdir.

Millî Mücadele ve Atatürk temasındaki metinlerin %25'i (f=1) kişisel, %100'ü (f=4) toplumsal, % 50'si (f=2) ise eğitimsel durumları ilişkilidir. *Mustafa Kemal'in Kağnısı* isimli şiir türündeki bu metin hem kişisel hem toplumsal durumlarla ilişkilendirilmiştir. *Dumlupınar Savaşı* ve *6 Mart 1915 Gecesi* metinleri hem toplumsal hem de eğitimsel durumlarla ilişkilidir. *Saros Körfezi* (tema sonu değerlendirme metni) metninin sadece toplumsal durumlarla ilişkili olduğu görülür. Metinlerin tamamının toplumsal durumlarla ilişkili olmasında tema içeriğinin etkili olduğu söylenebilir.

Doğa ve Evren temasında verilen metinlerin % 100'ü (f=4) toplumsal, %75'i (f=3) eğitimsel durumlarla ilişkilidir. Bu temada kişisel ve mesleki durumlara ilişkili metinlere yer verilmemiştir. *Bu Nehir Bizim, Oakland Adası* ve *Deprem* metinleri hem toplumsal hem de eğitimsel durumlarla; *Çay Hasadı* (tema sonu değerlendirme metni) metni ise sadece toplumsal durumla ilişkilidir.

Millî Kültürümüz temasında verilen metinlerin %100'ü (f=4) toplumsal durumlarla ilişkiliyken, %50'si (f=2) kişisel durumlarla ilişkilidir. *Vatan yahut Silistre* ve *Dostluk* (tema sonu değerlendirme metni) metinleri sadece toplumsal durumları aktarır. *Kilim* ve *Boğaç Han* metinleri ise her iki yaşamsal alanla ilişkilidir. Bu temada da eğitimsel ve mesleki durumlarla ilişkili metinlere yer verilmemiştir.

Vatandaşlık temasındaki metinlerin %75'inin (f=3) kişisel, %75'inin (f=3) toplumsal ve %50'si (f=2) eğitimsel durumlarla ilişkili olduğu görülmektedir.

Temada verilen *Çocuk Bahçesindeki Bekçi* ve *Bilinçli Tüketici* metinleri her üç alanla da ilişkilidir. *Özgürlük* metni sadece kişisel, *Kimler Doğru Söylüyor?* (tema sonu değerlendirme metni) metni ise sadece toplumsal alanla ilişkilidir.

Sağlık ve Spor temasındaki metinlerin %25'i (f=1) kişisel, %50'si (f=2), toplumsal, %75'i (f=3) ise eğitimsel durumlarla ilişkilidir. *Sağlıklı İnsanlar* (tema sonu değerlendirme metni) ile *Spor ve Beden* metinleri sadece eğitimsel durumları yansıtır. *Karagöz Kibarlık Öğreniyor* metni kişisel ve toplumsal; *Çitlembik* metni ise toplumsal ve eğitimsel durumlarla ilişkilidir.

Erdemler temasında verilen metinlerin tamamı (f=4) kişisel durumlarla ilişkilidir. Ayrıca bu metinlerin %50'sinin (f=2) toplumsal, %50'sinin (f=2) eğitimsel durumlarla da ilişkili olduğu görülür. *İyiliğin Değerini Bilen Kim?* metni kişisel ve toplumsal durumlarla ilişkiliyken, *Büyüklere Saygı* metni hem kişisel, hem toplumsal hem de eğitimsel durumla ilişkilidir. *Yaşama Sevinci* metni sadece kişisel durumları yansıtır. *Akıllı Çiftçi* (tema sonu değerlendirme metni) metni ise hem kişisel hem de eğitimsel durumları içerir.

Bilim ve Teknoloji temasında yer alan metinlerin %75'inin (f=3) toplumsal, %75'inin ise eğitimsel durumlarla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu temadaki *Sosyal Medya Psikolojimizi Etkiliyor* ve *Kitabın Kısa Tarihi* (tema sonu değerlendirme metni) metinleri hem toplumsal hem de eğitimsel durumlarla ilişkilidir. *Barkod* sadece eğitimsel; *Akıllı Ulaşım Sistemleri* ise sadece toplumsal durumu yansıtır. Temada kişisel ve mesleki durumlarla ilişkili metin bulunmamaktadır.

İncelenen 32 metnin %41'i (f=13) kişisel, %78'i (f=25) toplumsal, %47'si (f=15) eğitimsel durumlarla ilişkilidir. Metinlerin çoğunlukla birden fazla yaşamsal durumla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yaşamsal durumların dağılımında tema içeriklerinin etkili olduğu görülmüştür. Ders kitabında mesleki durumla ilişkili metin örneğine yer verilmemiştir.

4.1.2. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabına İlişkin Bulgular

Tablo 4. 2. 8. Sınıf Ders Kitabındaki Metinlerin Yaşamsal Alanlara Göre Dağılımı

Temalar	Kişisel durumlar	Toplumsal durumlar	Eğitimsel durumlar	Mesleki durumlar
---------	------------------	--------------------	--------------------	------------------

	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Erdemler	4	100	1	25	-	-	-	-
Millî Mücadele ve Atatürk	1	25	4	100	1	25	-	-
Bilim ve Teknoloji	-	-	3	75	4	100	-	-
Birey ve Toplum	3	75	3	75	-	-	-	-
Zaman ve Mekân	3	75	1	25	1	25	-	-
Millî Kültürümüz	2	50	4	100	3	75	-	-
Doğa ve Evren	4	100	1	25	1	25	-	-
Vatandaşlık	3	75	2	50	1	25	-	-
Toplam	20	62,5	19	59,3	11	34,3	-	-

8. sınıf ders kitabındaki metinlerin yaşamsal alanlara göre dağılımını gösteren tablo 4.2. incelendiğinde *Erdemler* temasında yer alan metinlerin tamamının ($f=4$) kişisel durumla, %25'inin ($f=1$) toplumsal durumla ilişkili olduğu görülür. *Kaşağı, İnsanla Güzel ve Hayallerinize Sahip Çıkmın* (tema sonu değerlendirme metni) metinleri yalnızca kişisel durumla ilişkilidir. *İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine* metni ise hem kişisel hem de toplumsal durumları yansıtır. Temada, eğitimsel ve mesleki durumlarla ilişkili metin örneklerine yer verilmemiştir.

Millî Mücadele ve Atatürk temasında verilen metinlerin %25'i ($f=1$) kişisel, %100'ü ($f=4$) toplumsal, % 25'i ($f=1$) ise eğitimsel durumları içerir. *Bayrağımızın Altında* ve *Kıvalı Ali'nin Mektubu* metinleri sadece toplumsal durumu yansıtır. *Atatürk ve Müzik* metni kişisel ve toplumsal durumlarla ilişkiliyken, *Cumhuriyet Ağacı* (tema sonu değerlendirme metni) metni toplumsal ve eğitimsel durumlarla ilişkilidir.

Bilim ve Teknoloji temasında verilen metinlerin %75'i ($f=3$) toplumsal, %100'ü ($f=4$) ise eğitimsel durumlarla ilişkilidir. Temada yer alan *Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar, Simit ve Peynir'le Bilim İnsanı Öyküleri* ve *Yenilenebilir Enerji Bir Numara* (tema sonu değerlendirme metni) metinleri hem toplumsal hem de eğitimsel durumları yansıtır. *Parktaki Bilim* metni ise sadece eğitimsel durumla

ilişkilidir. Temada kişisel ve mesleki durumları yansıtan metin örneklerine yer verilmemiştir.

Birey ve Toplum temasında yer alan metinlerin %75'i (f=3) kişisel, yine %75'i (f=3) toplumsal durumlarla ilişkilidir. *Portakal* ve *Mutsuz, Yalnız, Yapayalnız* (tema sonu değerlendirme metni) metinleri kişisel ve toplumsal durumları birlikte yansıtır. *Kaldırımlar* metni sadece kişisel durumla ilişkiliyken, *Dilimiz Kuşatma Altında* metni yalnızca toplumsal durumla ilişkilidir. Temada eğitimsel ve mesleki durumlarla ilişkili metin örneği tespit edilmemiştir.

Zaman ve Mekân temasında verilen metinlerin %25'i (f=1) toplumsal, % 75'i (f=3) kişisel, %25'i (f=1) ise eğitimsel durumlarla ilişkilidir. *Eşref Saat* ve *Otuz Beş Yaş* (tema sonu değerlendirme metni) metinleri sadece kişisel, *Peri Bacaları* metni ise sadece eğitimsel durumları yansıtır. *Türkiye* metni de hem kişisel hem de toplumsal durumla ilişkilidir.

Millî Kültürümüz temasında yer alan metinlerin tamamı (f=4) toplumsal durumlarla ilişkilidir. Bunun yanında metinlerin %50'si (f=2) kişisel, %75'i (f=3) de eğitimsel durumlarla ilişkilidir. *Göç Destanı* ve *Bir Fincan Kahve* metinleri toplumsal ve eğitimsel durumları yansıtırken, *İstanbul'u Dinliyorum* (tema sonu değerlendirme metni) metni kişisel ve toplumsal durumları yansıtır. *Vatan Sevgisini İçten Duyanlar* metni ise kişisel, toplumsal ve eğitimsel durumları birlikte yansıtır.

Doğa ve Evren temasındaki metinlerin %100'ü (f=4) kişisel durumları yansıtır. Yine bu metinlerin %25'i (f=1) toplumsal, %25'i (f=1) eğitimsel durumlarla da ilişkilidir. Temada yer alan *Yılkı Atı* ve *Rüzgâr* metinleri sadece kişisel durumlarla ilişkilidir. *Gündüzünü Kaybeden Kuş* metni hem kişisel hem de toplumsal; *Anadolu'da Bahar* (tema sonu değerlendirme metni) metni de hem kişisel hem de eğitimsel durumlarla ilişkilidir.

Vatandaşlık temasındaki metinlerin %75'i (f=3) kişisel, %50'si (f=2), toplumsal, %25'i (f=1) ise eğitimsel durumlarla ilişkilidir. *Haritada Bir Nokta* ve *Yaşamaya Dair* metinleri yalnızca kişisel durumlarla ilişkilidir. *Kalbim Rumeli'de Kaldı* metni kişisel ve toplumsal; *Çağdaşlaşmada Kadın Hakları* (tema sonu değerlendirme metni) metni ise toplumsal ve eğitimsel durumları yansıtır.

İncelenen 32 metnin %62,5'i (f=20) kişisel, %59,3'ü (f=19) toplumsal, %34,3'ü (f=11) eğitimsel durumlarla ilişkilidir. 8. sınıf ders kitabındaki metinler de

genellikle birden fazla yaşamsal alanla ilişkilidir. Yaşamsal durumların dağılımında tema içerikleri etkili olmuştur. Bu ders kitabında da mesleki durumla ilişkili metin örneğine yer verilmemiştir.

5 ve 8. sınıf ders kitapları karşılaştırıldığında metinlerin yaşamsal durumlara göre dağılımının farklı olduğu görülmüştür. 5. sınıf ders kitabında toplumsal ve eğitimsel durumlarla ilişkili metin örneği fazladır. 8. sınıf ders kitabında ise kişisel durumlarla ilişkili metin örneği fazladır. Bu dağılımda öğrencilerin gelişim özelliklerinin dikkate alındığı yorumu yapılabilir. İlkokuldan ortaokula geçen 5. sınıf öğrencilerinde toplumsal farkındalık oluşturma ve öğretim faaliyetlerinin önemini göz önünde bulundurduğu söylenebilir. 8. sınıf öğrencilerinin ise bireyselleşebilmeleri ve günlük hayata daha iyi uyum sağlayabilmeleri adına kişisel durumla ilişkili metin örneklerine bu düzeydeki ders kitabında fazla yer verildiği ifade edilebilir.

Metinlerin yaşamsal alanlara göre dağılımında temaların etkili olduğu görülmüştür. Her iki kitapta da bir tema haricindeki tüm temalar ortaktır. Bu durum temalardaki dağılımın benzer olmasını sağlamıştır. Örneğin, her iki kitapta da *Erdemler* temasındaki metinlerin tamamı kişisel; *Millî Kültürümüz* temasındaki metinlerin tamamı ise toplumsal durumlarla ilişkilendirilmiştir. *Millî Mücadele ve Atatürk* temasındaki metinlerin hepsi toplumsal durumla ilişkilidir. Kişisel ve eğitimsel durumlardaki dağılım da benzerlik gösterir. *Bilim ve Teknoloji* temasında kişisel ve mesleki durumlara; *Birey ve Toplum* temalarında eğitimsel ve mesleki durumlara ilişkin metin örneklerine yer verilmemiştir ve bu temadaki metinlerin ilişkili olduğu yaşamsal alan dağılımları benzerlik gösterir. Tüm bu benzerliklerin yanında *Doğa ve Evren* temasındaki metinlerin yaşamsal alanlara göre dağılımında sınıf düzeylerinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu temada 5. sınıf düzeyindeki metinlerin tamamı toplumsal durumla ilişkiliyken, kişisel durumla ilişkili metin örneğine yer verilmemiştir. 8. sınıf düzeyinde de metinlerin tümü kişisel durumla ilişkilidir. İncelenen ders kitaplarında mesleki durumla ilişkili hiçbir metin örneğine yer verilmemiştir. Bu durum ders kitaplarındaki metinlerin önemli bir eksikliği olarak karşımıza çıkar. Öğrencilerin geleceği ile ilgili kararlar almasında mesleklerin önemli olduğu bir gerçektir. Bu sebeple meslek özelliklerini içeren metinlere ders kitaplarında yer verilmesi gerekir.

4.2. Metin Türlerine İlişkin Bulgular

İncelenen metinler *tümüyle dilsel metin* ve *dil dışı görsel içeren metin* başlıklarına göre sınıflandırılmıştır. Tümüyle dilsel metinler *sanatsal* ve *bilgilendirici* metin olarak iki alt başlıkta incelenmiştir.

4.2.1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabına İlişkin Bulgular

Tablo 4. 3. 5. Sınıf Ders Kitabındaki Metinlerin Türlerine Göre Dağılımı

Temalar	Tümüyle Dilsel Metin				Dil Dışı Görsel İçeren Metin	
	Sanatsal metin		Bilgilendirici metin		f	%
	F	%	f	%		
Birey ve Toplum	2	50	2	50	-	-
Millî Mücadele ve Atatürk	4	100	-	-	-	-
Doğa ve Evren	2	50	2	50	-	-
Millî Kültürümüz	3	75	1	25	1	25
Vatandaşlık	3	75	1	25	-	-
Sağlık ve Spor	2	50	2	50	-	-
Erdemler	3	75	1	25	-	-
Bilim ve Teknoloji	-	-	4	100	-	-
Toplam	18	56,25	14	43,75	1	3

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin türlerinin dağılımı tablo 4.3.'te gösterilmiştir. Bu tablo incelendiğinde *Birey ve Toplum* temasındaki metinlerin %50'sinin (f=2) sanatsal, %50'sinin de (f=2) bilgilendirici metin olduğu görülmektedir. Şiir türünde kaleme alınan *Memleket İsterim* ve *Anne* (tema sonu değerlendirme metni) metinleri sanatsal; deneme türünde kaleme alınan *Hoşça Kalın, Güle Güle* ve sohbet türünün özelliklerini taşıyan *Anadolu'da Konukseverlik Gelenekseldir* metinleri ise bilgilendirici metin türündedir. Bu temada dil dışı görsel içeren metin örneğine yer verilmemiştir.

Millî Mücadele ve Atatürk temasındaki metinlerin tamamının (f=4) sanatsal metin türünde olduğu tespit edilmiştir. *Mustafa Kemal'in Kağnısı* şiir türünde bir metindir. *Dumlupınar Savaşı, 6 Mart 1915 Gecesi ve Saros Körfezi* (tema sonu değerlendirme metni) hikâye türünde kaleme alınmış metinlerdir. Bilgilendirici metin ve dil dışı görsel içeren metin türüne bu temada yer verilmemiştir.

Doğa ve Evren temasında verilen metinlerin % 50'si (f=2) sanatsal, %50'si (f=2) bilgilendirici metin türündedir. Hikâye tarzında kaleme alınan *Bu Nehir Bizim* ve *Deprem* metinleri sanatsal; gezi yazısı tarzında yazılan *Oakland Adası* ve tanıtım yazısı olan *Çay Hasadı* (tema sonu değerlendirme metni) metinleri ise bilgilendirici türde kaleme alınmışlardır.

Millî Kültürümüz temasında verilen metinlerin %75'i (f=3) sanatsal, %25'i bilgilendirici metin türündedir. Şiir türündeki *Kilim*, tiyatro türündeki *Vatan yahut Silistre* ve karikatür türündeki *Boğaç Han* metinleri sanatsal metin türünde değerlendirilirken sohbet türündeki *Dostluk* (tema sonu değerlendirme metni) metni bilgilendirici metin türünde değerlendirilmiştir. Ayrıca *Boğaç Han* metni karikatürize edilerek aktarıldığı için dil dışı görsel içeren metin türüne de örnek oluşturmuştur. *Boğaç Han* metni ders kitabında dil dışı görsel içeren tek metin örneğidir.

Vatandaşlık temasındaki metinlerin %75'i (f=3) sanatsal, %25'i (f=1) bilgilendirici metin türündedir. Temada yer alan hikâye türündeki *Çocuk Bahçesindeki Bekçi*, şiir türündeki *Bilinçli Tüketici* ve fabl türündeki *Özgürlük* metinleri sanatsal metin türünün örnekleridir. Deneme tarzındaki *Kimler Doğru Söylüyor?* (tema sonu değerlendirme metni) metni ise bilgilendirici metin türündedir.

Sağlık ve Spor temasındaki metinlerin %50'si (f=2) sanatsal, %50'si (f=2), bilgilendirici metin türündedir. Tiyatro örneği olan *Karagöz Kibarlık Öğreniyor* ve hikâye örneği olan *Çitlembik* metinleri sanatsal türde kaleme alınan metinlerdir. Makale tarzında kaleme alınan *Spor ve Beden* metniyle deneme tarzında yazılan *Sağlıklı İnsanlar* (tema sonu değerlendirme metni) metni bilgilendirici metin türü örnekleridir.

Erdemler temasında verilen metinlerin %75'i (f=3) sanatsal, %25'i (f=1) bilgilendirici metin türündedir. Fabl türündeki *İyiliğin Değerini Bilen Kim?*, hikâye türündeki *Yaşama Sevinci* ve masal türündeki *Akıllı Çiftçi* (tema sonu değerlendirme

metni) metinler sanatsal; Sohbet türündeki *Büyüklerle Saygı* metni ise bilgilendirici metin türü örnekleridir.

Bilim ve Teknoloji temasında yer alan makale tarzındaki *Barkod*, haber metni tarzındaki *Sosyal Medya Psikolojimizi Etkiliyor*, fıkra tarzındaki *Akıllı Ulaşım Sistemleri* ve makale tarzındaki *Kitabın Kısa Tarihi* (tema sonu değerlendirme metni) metinlerinin tamamı bilgilendirici metin türü örnekleridir. Bu temayla ilgili sanatsal metin bulmak kolay olmadığı için metinlerin tamamının bilgilendirici türde seçildiği yorumu yapılabilir.

İncelenen 32 metnin %56,25'i (f=18) sanatsal, %43,75'i (f=14) bilgilendirici metin türündedir. Dil dışı görsel içeren metin oranı ise %3'tür (f=1). Bu metin ayrıca sanatsal bir metindir. Metin türlerinin dağılımında temaların etkili olduğu söylenebilir.

4.2.2. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabına İlişkin Bulgular

Tablo 4. 4. 8. Sınıf Ders Kitabındaki Metinlerin Türlerine Göre Dağılımı

Temalar	Tümüyle Dilsel Metin				Dil Dışı Görsel İçeren Metin	
	Sanatsal metin		Bilgilendirici metin			
	F	%	f	%	f	%
Erdemler	3	75	1	25	-	-
Millî Mücadele ve Atatürk	2	50	2	50	-	-
Bilim ve Teknoloji	1	25	3	75	1	25
Birey ve Toplum	2	50	2	50	-	-
Zaman ve Mekân	2	50	2	50	-	-
Millî Kültürümüz	3	75	1	25	-	-
Doğa ve Evren	4	100	-	-	-	-
Vatandaşlık	3	75	1	25	-	-
Toplam	20	62,5	12	37,5	1	3

8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin türlerinin dağılımı tablo 4.4.'te gösterilmiştir. Tabloya göre *Erdemler* temasındaki metinlerin %75'i (f=3) sanatsal, %25'i (f=1) bilgilendirici metin türündedir. Deneme tarzında kaleme alınan *İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine* metni bilgilendirici; şiir türündeki *İnsanla Güzel*, hikâye tarzındaki *Kaşığı ve Hayallerinize Sahip Çıkmın* (tema sonu değerlendirme metni) metinleri sanatsal metin türü örnekleridir.

Millî Mücadele ve Atatürk temasındaki metinlerin %50'si (f=2) sanatsal, %50'si (f=2) ise bilgilendirici metindir. Hikâye türündeki *Bayrağımızın Altında ve Kınalı Ali'nin Mektubu* metinleri sanatsal metin örnekleridir. Makale türündeki *Atatürk ve Müzik* metniyle deneme türündeki *Cumhuriyet Ağacı* (tema sonu değerlendirme metni) metni ise bilgilendirici metin örnekleridir.

Bilim ve Teknoloji temasında verilen metinlerin % 25'i (f=1) sanatsal, %75'i (f=3) bilgilendirici metin türündedir. Sohbet tarzındaki *Parktaki Bilim*, fıkra tarzında kaleme alınan *Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar ve Yenilenebilir Enerji Bir Numara* (tema sonu değerlendirme metni) metinleri bilgilendirici metin türü örnekleridir. *Simit ve Peynir'le Bilim İnsanı Öyküleri* metni ise sanatsal metin türündedir; ayrıca çizgi roman özelliğinde olan bu metin, kitabın tek dil dışı görsel içeren türüdür.

Birey ve Toplum temasında yer alan metinlerin %50'si (f=2) sanatsal, %50'si bilgilendirici metin türündedir. Şiir türündeki *Kaldırımlar* ve hikâye türündeki *Portakal* metinleri sanatsal metin türünün özelliklerini yansıtırken, fıkra türündeki *Dilimiz Kuşatma Altında* ve sohbet türündeki *Mutsuz, Yalnız, Yapayalnız* (tema sonu değerlendirme metni) metinleri bilgilendirici metin türünün özelliklerini yansıtır.

Zaman ve Mekân temasındaki metinlerin %50'si (f=2) sanatsal, %50'si (f=2) ise bilgilendirici metin türündedir. Temada yer alan şiir türündeki *Türkiye* ve *Otuz Beş Yaş* (tema sonu değerlendirme metni) metinleri sanatsal metin türündedir. Sohbet türündeki *Eşref Saat* ve gezi yazısı türündeki *Peri Bacaları* metinleri ise bilgilendirici metin türü örnekleridir.

Millî Kültürümüz temasında yer alan metinlerin %75'i (f=3) sanatsal, %25'i (f=1) bilgilendirici metin türündedir. Destan türündeki *Göç Destanı*, şiir türündeki *Vatan Sevgisini İçten Duyanlar* ve *İstanbul'u Dinliyorum* (tema sonu değerlendirme

metni) metinleri sanatsal türde kaleme alınan metinlerdir. Sohbet tarzındaki *Bir Fincan Kahve* metni ise bilgilendirici metin türü örneğidir.

Doğa ve Evren temasında yer alan roman türündeki *Yılkı Atı*, hikâye türündeki *Gündüzünü Kaybeden Kuş*, , şiir türündeki *Rüzgâr ve Anadolu'da Bahar* (tema sonu değerlendirme metni) metinlerinin tamamı sanatsal metin örnekleridir.

Vatandaşlık temasındaki metinlerin %75'i (f=3) sanatsal, %25'i bilgilendirici metin türündedir. Hikâye türünde kaleme alınan *Haritada Bir Nokta* ve *Kalbim Rumeli'de Kaldı* metinleriyle şiir türündeki *Yaşamaya Dair* metni sanatsal; makale türünde kaleme alınan *Çağdaşlaşmada Kadın Hakları* (tema sonu değerlendirme metni) metni ise bilgilendirici metin türü örneğidir.

İncelenen 32 metnin %62,5'i (f=20) sanatsal, %37,5'i (f=12) bilgilendirici metin türündedir. Dil dışı görsel içeren metin oranı ise %3'tür (f=1). Bu metin ayrıca sanatsal bir metindir. Metin türlerinin dağılımında temaların etkili olduğu söylenebilir.

Ders kitaplarındaki temaların hemen hemen aynı olması metin türlerinin dağılımının da benzer olmasını etkilemiştir. Örneğin incelenen iki kitapta Erdemler, Millî Kültürümüz, Vatandaşlık, Birey ve Toplum temalarında yer alan metinlerin türlere göre dağılımı aynıdır.

4.3. 4 Düzeyli Yapı Açısından Okuduğunu Anlama Etkinliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde tespit edilen okuduğunu anlama etkinlikleri, 4 düzeyli yapıda verilen bilgiyi hatırlama-bulma, anlama, yorumlama-çıkarım yapma ve değerlendirme düzeylerine göre incelenmiştir. İncelemeler sonucunda bazı etkinliklerin birden fazla düzeye yönelik olduğu tespit edilmiştir.

4.3.1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklere İlişkin Bulgular

Birey ve Toplum temasında yer alan *Memleket İsterim* metnine yönelik 11, *Hoşça Kalın, Güle Güle* metnine yönelik 11, *Anadolu'da Konukseverlik Gelenekseldir* metnine yönelik 6 ve *Anne* (tema sonu değerlendirme metni) metnine yönelik 4 olmak üzere toplam 32 okuduğunu anlama etkinliği tespit edilmiştir. Etkinliklerin 4 düzeyli yapıya göre dağılımı tablo 4.5.'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 5. “Birey ve Toplum” Temasındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerin Dört Düzeyli Yapıya Göre Dağılımı

Metin Adı	1. Düzey Bilgiyi hatırlama- bulma		2. Düzey Anlama		3. Düzey Yorumlama- çıkarma yapma		4. Düzey Değerlendirme	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Memleket İsterim	3	27,27	3	27,27	3	27,27	5	45,45
Hoşça Kalın, Güle Güle	2	18,18	4	36,36	4	36,36	2	18,18
Anadolu’da Konukseverlik Gelenekseldir	2	33,33	3	50	2	33,33	-	-
Anne (Tema Sonu Değerlendirme Metni)	-	-	2	50	2	50	-	-
Toplam	7	21,8	12	37,5	11	34,37	7	21,8

Tabloya göre *Memleket İsterim* metnindeki 11 etkinliğin %27,27’si (f=3) bilgiyi hatırlama-bulma, %27,27’si (f=3) anlama, %27,27’si (f=3) yorumlama-çıkarma yapma, %45,45’i (f=5) ise değerlendirme düzeylerine yöneliktir.

Hoşça Kalın, Güle Güle metnindeki 11 etkinliğin %18,18’i (f=2) bilgiyi hatırlama-bulma, %36,36’sı (f=4) anlama, %36,36’sı (f=4) yorumlama-çıkarma yapma, %18,18’i (f=2) ise değerlendirme düzeylerine yöneliktir.

Anadolu’da Konukseverlik Gelenekseldir metnindeki 6 etkinliğin %33,33’ü (f=2) bilgiyi hatırlama-bulma, %33,33’ü (f=2) yorumlama-çıkarma yapma, %50’si (f=3) ise anlama düzeylerine yöneliktir. Değerlendirme düzeyine yönelik etkinlik tespit edilmemiştir.

Anne metninde ise bilgiyi hatırlama-bulma ve değerlendirme düzeylerine yönelik etkinliklere yer verilmemiştir. Metnindeki 4 etkinliğin %50’si (f=2) anlama, %50’si (f=4) ise yorumlama-çıkarma yapma düzeylerine yöneliktir.

İncelenen 32 okuduğunu anlama etkinliğinin %21,8’i (f=7) bilgiyi hatırlama-bulma, %37,5’i (f=12) anlama, %34,37’si (f=11) yorumlama-çıkarma yapma, %21,8’i de (f=7) değerlendirme düzeyine yöneliktir.

Millî Mücadele ve Atatürk temasında *Mustafa Kemal'in Kağnısı* metnine yönelik 13, *Dumlupınar Savaşı* metnine yönelik 10, *6 Mart 1915 Gecesi* metnine yönelik 11 ve *Saros Körfezi* (tema sonu değerlendirme metni) metnine yönelik 8 olmak üzere toplam 42 okuduğunu anlama etkinliği tespit edilmiştir. Etkinliklerin 4 düzeyli yapıya göre dağılımı tablo 4.6.'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 6. "Millî Mücadele ve Atatürk" Temasındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerin Dört Düzeyli Yapıya Göre Dağılımı

Metin Adı	1. Düzey Bilgiyi hatırlama- bulma		2. Düzey Anlama		3. Düzey Yorumlama- çıkarma yapma		4. Düzey Değerlendirme	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Mustafa Kemal'in Kağnısı	5	38,46	2	15,38	4	30,76	3	23
Dumlupınar Savaşı	5	50	3	30	4	40	1	10
6 Mart 1915 Gecesi	5	45,45	4	36,36	2	18,18	2	18,18
Saros Körfezi (Tema Sonu Değerlendirme Metni)	2	25	2	25	3	37,5	1	12,5
Toplam	17	40,47	11	26,19	13	31	7	16,66

Tabloya göre *Mustafa Kemal'in Kağnısı* metnindeki 13 etkinliğin %38,46'sı (f=5) bilgiyi hatırlama-bulma, %15,38'i (f=2) anlama, %30,76'sı (f=4) yorumlama-çıkarma yapma, %23'ü (f=3) ise değerlendirme düzeylerine yöneliktir.

Dumlupınar Savaşı metnindeki 10 etkinliğin %50'si (f=5) bilgiyi hatırlama-bulma, %30'u (f=3) anlama, %40'ı (f=4) yorumlama-çıkarma yapma, %10'u (f=1) ise değerlendirme düzeylerine yöneliktir.

6 Mart 1915 Gecesi metnindeki 11 etkinliğin %45,45'i (f=5) bilgiyi hatırlama-bulma, %36,36'sı (f=4) anlama, %18,18'i (f=2) yorumlama-çıkarma yapma, %18,18'i (f=2) değerlendirme düzeylerine yöneliktir.

Saros Körfezi metnindeki 8 etkinliğin %25'i (f=2) bilgiyi hatırlama-bulma, %25'i (f=2) anlama, %37,5'i (f=3) yorumlama-çıkarm yapma, %12,5'i (f=1) ise değerlendirme düzeylerine yöneliktir.

İncelenen 42 okuduğunu anlama etkinliğinin %40,47'si (f=17) bilgiyi hatırlama-bulma, %26,19'u (f=11) anlama, %31'i (f=13) yorumlama-çıkarm yapma, % 16,66'sı da (f=7) değerlendirme düzeyine yöneliktir.

Doğa ve Evren temasında yer alan *Bu Nehir Bizim* metnine yönelik 12, *Oakland Adası* metnine yönelik 11, *Deprem* metnine yönelik 8, *Çay Hasadı* metnine yönelik 5 olmak üzere toplam 36 okuduğunu anlama etkinliği tespit edilmiştir. Etkinliklerin düzeylere göre dağılımı tablo 4.7.'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 7. “Doğa ve Evren” Temasındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerin Dört Düzeyli Yapıya Göre Dağılımı

Metin Adı	1. Düzey Bilgiyi hatırlama- bulma		2. Düzey Anlama		3. Düzey Yorumlama- çıkarm yapma		4. Düzey Değerlendirme	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bu Nehir Bizim	2	16,66	4	33,33	3	25	5	41,66
Oakland Adası	1	9,09	5	45,45	4	36,36	5	45,45
Deprem	5	62,5	3	37,5	1	12,5	2	25
Çay Hasadı (Tema Sonu Değerlendirme Metni)	3	60	-	-	2	40	-	-
Toplam	11	30,55	12	33,33	10	27,77	12	33,33

Bu Nehir Bizim metnindeki 12 etkinliğin %16,66'sı (f=2) bilgiyi hatırlama-bulma, %33,33'ü (f=4) anlama, %25'i (f=3) yorumlama-çıkarm yapma, %41,66'sı (f=5) ise değerlendirme düzeylerine yöneliktir.

Oakland Adası metnindeki 11 etkinliğin %9,09'u (f=1) bilgiyi hatırlama-bulma, %45,45'i (f=5) anlama, %36,36'sı (f=4) yorumlama-çıkarm yapma, %45,45'i (f=5) ise değerlendirme düzeylerine yöneliktir

Deprem metnindeki 8 etkinliğin %62,5'i (f=5) bilgiyi hatırlama-bulma, %37,5'i (f=3) anlama, %12,5'i (f=1) yorumlama-çıkarma yapma, %25'i (f=2) ise değerlendirme düzeylerine yöneliktir.

Çay Hasadı metnindeki 5 etkinliğin %60'ı (f=3) bilgiyi hatırlama-bulma, %40'ı (f=2) yorumlama-çıkarma yapma düzeylerine yöneliktir. Anlama ve değerlendirme düzeylerine yönelik etkinlik tespit edilmemiştir.

İncelenen 36 okuduğunu anlama etkinliğinin %30,55'i (f=11) bilgiyi hatırlama-bulma, %33,33'ü (f=12) anlama, %27,77'si (f=10) yorumlama-çıkarma yapma, %33,33'ü de (f=12) değerlendirme düzeyine yöneliktir.

Millî Kültürümüz temasında yer alan *Kilim* metnine yönelik 9, *Vatan Yahut Silistre* metnine yönelik 9, *Boğaç Han* metnine yönelik 10, *Dostluk* (tema sonu değerlendirme metni) metnine yönelik 6 olmak üzere toplam 34 okuduğunu anlama etkinliği tespit edilmiştir. Etkinliklerin düzeylere göre dağılımı tablo 4.8.'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 8. "Millî Kültürümüz" Temasındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerin Dört Düzeyli Yapıya Göre Dağılımı

Metin Adı	1. Düzey Bilgiyi hatırlama- bulma		2. Düzey Anlama		3. Düzey Yorumlama- çıkarma yapma		4. Düzey Değerlendirme	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Kilim	5	55,55	2	22,22	2	22,22	2	22,22
Vatan Yahut Silistre	1	11,11	3	33,33	5	55,55	1	11,11
Boğaç Han	5	50	2	20	4	40	2	20
Dostluk (Tema Sonu Değerlendirme Metni)	1	16,66	1	16,66	4	66,66	-	-
Toplam	12	35,29	8	23,52	15	44,11	5	14,70

Kilim metnindeki 9 etkinliğin %55,55'i (f=5) bilgiyi hatırlama-bulma, %22,22'si (f=2) anlama, %22,22'si (f=2) yorumlama-çıkarma yapma, %22,22'si (f=2) ise değerlendirme düzeyine yöneliktir.

Vatan Yahut Silistre metnindeki 9 etkinliğin %11,11'i (f=1) bilgiyi hatırlama-bulma, %33,33'ü (f=3) anlama, %55,55'i (f=5) yorumlama-çıkarma yapma, %11,11'i (f=1) ise değerlendirme düzeylerine yöneliktir.

Boğaç Han metnindeki 10 etkinliğin %50'si (f=5) bilgiyi hatırlama-bulma, %20'si (f=2) anlama, %40'ı (f=4) yorumlama-çıkarma yapma, %20'si (f=2) ise değerlendirme düzeylerine yöneliktir.

Dostluk metnindeki 6 etkinliğin %16,66'sı (f=1) bilgiyi hatırlama-bulma, %16,66'sı (f=1) anlama, %66,66'sı (f=4) yorumlama-çıkarma yapma düzeylerine yöneliktir. Metinde değerlendirme düzeyine yönelik etkinlik tespit edilmemiştir.

İncelenen 34 okuduğunu anlama etkinliğinin %35,29'u (f=12) bilgiyi hatırlama-bulma, %23,52'si (f=8) anlama, %44,11'i (f=15) yorumlama-çıkarma yapma, %14,70'i de (f=5) değerlendirme düzeyine yöneliktir.

Vatandaşlık temasında yer alan *Çocuk Bahçesindeki Bekçi* metnine yönelik 11, *Bilinçli Tüketici* metnine yönelik 7, *Özgürlük* metnine yönelik 13, *Kimler Doğru Söylüyor?* (tema sonu değerlendirme metni) metnine yönelik 2 olmak üzere toplam 33 okuduğunu anlama etkinliği tespit edilmiştir. Etkinliklerin düzeylere göre dağılımı tablo 4.9.'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 9. "Vatandaşlık" Temasındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerin Dört Düzeyli Yapıya Göre Dağılımı

Metin Adı	1. Düzey Bilgiyi hatırlama- bulma		2. Düzey Anlama		3. Düzey Yorumlama- çıkarma yapma		4. Düzey Değerlendirme	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Çocuk Bahçesindeki Bekçi	2	18,18	6	54,54	5	45,45	4	36,36
Bilinçli Tüketici	2	28,57	4	57,14	2	28,57	1	14,28
Özgürlük	4	30,76	5	38,46	2	15,38	6	46,15
Kimler Doğru Söylüyor? (Tema Sonu Değerlendirme Metni)	-	-	2	100	1	50	-	-

Toplam **8** **24,24** **18** **54,54** **9** **27,27** **11** **33,33**

Çocuk Bahçesindeki Bekçi metnindeki 11 etkinliğin %18,18'i (f=2) bilgiyi hatırlama-bulma, %54,54'ü (f=6) anlama, %45,45'i (f=5) yorumlama-çıkarma yapma, %36,36'sı (f=4) ise değerlendirme düzeylerine yöneliktir.

Bilinçli Tüketici metnindeki 7 etkinliğin %28,57'si (f=2) bilgiyi hatırlama-bulma, %57,14'ü (f=4) anlama, %28,57'si (f=2) yorumlama-çıkarma yapma, %14,28'i (f=1) ise değerlendirme düzeyine yöneliktir.

Özgürlük metnindeki 13 etkinliğin %30,76'sı (f=4) bilgiyi hatırlama-bulma, %38,46'sı (f=5) anlama, %15,38'i (f=2) yorumlama-çıkarma yapma, %46,15'i (f=6) ise değerlendirme düzeyine yöneliktir.

Kimler Doğru Söylüyor? metnindeki 2 etkinliğin %100'ü (f=2) anlama, %50'si (f=1) yorumlama-çıkarma yapma düzeylerine yöneliktir. Bilgiyi hatırlama-bulma ve değerlendirme düzeylerine yönelik etkinlik tespit edilmemiştir.

İncelenen 33 okuduğunu anlama etkinliğinin %24,24'ü (f=8) bilgiyi hatırlama-bulma, %54,54'ü (f=18) anlama, %27,27'si (f=9) yorumlama-çıkarma yapma, %33,33'ü de (f=11) değerlendirme düzeyine yöneliktir.

Sağlık ve Spor temasında yer alan *Karagöz Kibarlık Öğreniyor* metnine yönelik 7, *Çitlembik* metnine yönelik 9, *Spor ve Beden* metnine yönelik 6, *Sağlıklı İnsanlar* (tema sonu değerlendirme metni) metnine yönelik 6 olmak üzere toplam 28 okuduğunu anlama etkinliği tespit edilmiştir. Etkinliklerin düzeylere göre dağılımı tablo 4.10.'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 10. "Sağlık ve Spor" Temasındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerin Dört Düzeyli Yapıya Göre Dağılımı

Metin Adı	1. Düzey Bilgiyi hatırlama- bulma		2. Düzey Anlama		3. Düzey Yorumlama- çıkarma yapma		4. Düzey Değerlendirme	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Karagöz Kibarlık Öğreniyor	2	28,57	2	28,57	2	28,57	3	42,85
Çitlembik	4	44,44	3	33,33	3	33,33	-	-

Spor ve Beden	1	16,66	2	33,33	2	33,33	1	16,66
Sağlıklı İnsanlar (Tema Sonu Değerlendirme Metni)	2	33,33	2	33,33	2	33,33	-	-
Toplam	9	32,14	9	32,14	9	32,14	4	14,28

Karagöz Kibarlık Öğreniyor metnindeki 7 etkinliğin %28,57'si (f=2) bilgiyi hatırlama-bulma, %28,57'si (f=2) anlama, %28,57'si (f=2) yorumlama-çıkarma yapma, %42,85'i (f=3) ise değerlendirme düzeyine yöneliktir.

Çitlembik metnindeki 9 etkinliğin %44,44'ü (f=4) bilgiyi hatırlama-bulma, %33,33'ü (f=3) anlama ve %33,33'ü (f=3) yorumlama-çıkarma yapma düzeyine yöneliktir. Metinde değerlendirme düzeyine yönelik etkinlik yer verilmemiştir.

Spor ve Beden metnindeki 6 etkinliğin %16,66'sı (f=1) bilgiyi hatırlama-bulma, %33,33'ü (f=2) anlama, %33,33'ü (f=2) yorumlama-çıkarma yapma ve %16,66'sı (f=1) değerlendirme düzeyine yöneliktir.

Sağlıklı İnsanlar metnindeki 6 etkinliğin %33,33'ü (f=2) bilgiyi hatırlama-bulma, %33,33'ü (f=2) anlama, %33,33'ü (f=2) yorumlama-çıkarma yapma düzeylerine yöneliktir. Değerlendirme düzeyine yönelik etkinlik tespit edilmemiştir.

İncelenen 28 okuduğunu anlama etkinliğinin bilgiyi hatırlama-bulma, anlama ve yorumlama-çıkarma yapma düzeylerine dağılım oranları %32,14 (f=9), değerlendirme düzeyine oranı ise %14,28'dir (f=11).

Erdemler temasında yer alan *İyiliğin Değerini Bilen Kim?* metnine yönelik 12, *Büyükklere Saygı* metnine yönelik 10, *Yaşama Sevinci* metnine yönelik 11, *Akıllı Çiftçi* (tema sonu değerlendirme metni) metnine yönelik 5 olmak üzere toplam 38 okuduğunu anlama etkinliği tespit edilmiştir. Etkinliklerin düzeylere göre dağılımı tablo 4.11.'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 11. "Erdemler" Temasındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerin Dört Düzeyli Yapıya Göre Dağılımı

Metin Adı	1. Düzey Bilgiyi hatırlama- bulma	2. Düzey Anlama	3. Düzey Yorumlama- çıkarma yapma	4. Düzey Değerlendirme
-----------	--	--------------------	---	---------------------------

	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
İyiliğin Değerini Bilen Kim?	-	-	1	8,33	3	25	8	66,66
Büyüklerle Saygı	3	30	2	20	4	40	5	50
Yaşama Sevinci	2	18,18	1	9,09	7	63,63	2	18,18
Akıllı Çiftçi (Tema Sonu Değerlendirme Metni)	2	40	-	-	3	60	1	20
Toplam	7	18,42	4	10,52	17	44,73	16	42,10

İyiliğin Değerini Bilen Kim? metnindeki 12 etkinliğin %8,33'ü (f=1) anlama, %25'i (f=3) yorumlama-çıkarım yapma, %66,66'sı (f=8) ise değerlendirme düzeyine yöneliktir. Metinde bilgiyi hatırlama-bulma düzeyine yönelik etkinlik örneğine yer verilmemiştir.

Büyüklerle Saygı metnindeki 10 etkinliğin %30'u (f=3) bilgiyi hatırlama-bulma, %20'si (f=2) anlama, %40'ı (f=4) yorumlama-çıkarım yapma ve %50'si (f=5) ise değerlendirme düzeyine yöneliktir.

Yaşama Sevinci metnindeki 11 etkinliğin %18,18'i (f=2) bilgiyi hatırlama-bulma, %9,09'u (f=1) anlama, %63,63'ü (f=7) yorumlama-çıkarım yapma, %18,18'i (f=2) değerlendirme düzeyine yöneliktir.

Akıllı Çiftçi metnindeki 5 etkinliğin %40'ı (f=2) bilgiyi hatırlama-bulma, %60'ı (f=3) yorumlama-çıkarım yapma, %20'si (f=1) değerlendirme düzeyine yöneliktir. Metinde anlama düzeyine yönelik etkinlik örneğine yer verilmemiştir.

İncelenen 38 okuduğunu anlama etkinliğinin %18,42'si (f=7) bilgiyi hatırlama-bulma, %10,52'si (f=4) anlama, %44,73'ü (f=17) yorumlama-çıkarım yapma, %42,10'u da (f=16) değerlendirme düzeyine yöneliktir.

Bilim ve Teknoloji temasında yer alan *Barkod* metnine yönelik 11, *Sosyal Medya Psikolojimizi Etkiliyor* metnine yönelik 9, *Akıllı Ulaşım Sistemleri* metnine yönelik 14, *Kitabın Kısa Tarihi* (tema sonu değerlendirme metni) metnine yönelik 5 olmak üzere toplam 39 okuduğunu anlama etkinliği tespit edilmiştir. Etkinliklerin düzeylere göre dağılımı tablo 4.12.'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 12. “Bilim ve Teknoloji” Temasındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerin Dört Düzeyli Yapıya Göre Dağılımı

Metin Adı	1. Düzey Bilgiyi hatırlama- bulma		2. Düzey Anlama		3. Düzey Yorumlama- çıkarma yapma		4. Düzey Değerlendirme	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Barkod	7	63,63	3	27,27	1	9,09	2	18,18
Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor	5	55,55	2	22,22	3	33,33	2	22,22
Akıllı Ulaşım Sistemleri	5	35,71	6	42,85	3	21,42	1	7,14
Kitabın Kısa Tarihi (Tema Sonu Değerlendirme Metni)	3	60	1	20	1	20	-	-
Toplam	20	51,28	12	30,76	8	20,51	5	12,82

Barkod metnindeki 11 etkinliğin %63,63’ü (f=7) bilgiyi hatırlama-bulma, %27,27’si (f=3) anlama, %9,09’u (f=1) yorumlama-çıkarma yapma ve %18,18’i (f=2) ise değerlendirme düzeyine yöneliktir.

Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor metnindeki 9 etkinliğin %55,55’i (f=5) bilgiyi hatırlama-bulma, %22,22’si (f=2) anlama, %33,33’ü (f=3) yorumlama-çıkarma yapma ve %22,22’si de (f=2) değerlendirme düzeyine yöneliktir.

Akıllı Ulaşım Sistemleri metnindeki 14 etkinliğin %35,71’i (f=5) bilgiyi hatırlama-bulma, %42,85’i (f=6) anlama, %21,42’si (f=3) yorumlama-çıkarma yapma ve %7,14’ü (f=1) ise değerlendirme düzeyine yöneliktir.

Kitabın Kısa Tarihi metnindeki 5 etkinliğin %60’ı (f=3) bilgiyi hatırlama-bulma, %20’si (f=1) anlama ve yine %20’si (f=1) yorumlama-çıkarma yapma düzeyine yöneliktir. Metinde değerlendirme düzeyiyle ilgili etkinliğe yer verilmemiştir.

İncelenen 39 okuduğunu anlama etkinliğinin %51,28’i (f=20) bilgiyi hatırlama-bulma, %30,76’sı (f=12) anlama, %20,51’i (f=8) yorumlama-çıkarma yapma, %12,82’si de (f=5) değerlendirme düzeyine yöneliktir.

Tablo 4. 13. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerin Dört Düzeyli Yapıya Göre Dağılımı

1. Düzey Bilgiyi hatırlama- bulma		2. Düzey Anlama		3. Düzey Yorumlama- çıkarma yapma		4. Düzey Değerlendirme	
<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
91	32,26	86	30,49	92	32,62	67	23,75

5. sınıf Türkçe ders kitabında incelenen 282 okuduğunu anlama etkinliğinin %32,26'sı (f=91) bilgiyi hatırlama-bulma, %30,49'u (f=86) anlama, %32,62'si (f=92) yorumlama-çıkarma yapma ve %23,75'i (f=67) ise değerlendirme düzeyine yöneliktir.

4.3.2. 4 Düzeyli Yapıya İlişkin 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Etkinlik Örnekleri

İncelenen bazı etkinlik örnekleri ve düzeyleri şöyledir:

2. ETKİNLİK Aşağıda anlamları verilen kelimeleri bularak bulmacaya yerleştiriniz.

1) Hoşnutsuzluk belirten söz veya yazı, sızlanma, yakınma.
→ ..*sikâyet*.....

2) Son, bitim.
→

3) Özlem.
→

4) Ülke.
→

5) Tarıma elverişli olan, sınırlı ve belirli toprak parçası.
→

6) İçinde gök cisimlerinin hareket ettiği sonsuz boşluk, uzay, sema.
→

Şekil 4. 1. Memleket İsterim metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020)

Söz varlığını zenginleştirmeye yönelik hazırlanan bu tür etkinliklerde öğrencinin, tanımları verilen kelimeleri metinden bulması gerektiği için etkinlik bilgiyi hatırlama-bulma düzeyine yöneliktir. 5 ve 8. sınıf ders kitaplarındaki bu tür etkinliklerin genellikle bilgiyi hatırlama-bulma düzeyine yönelik hazırlandığı tespit edilmiştir. Etkinliklerde tanımlar verilerek kelimelerin bulunması istenir. Bazı

etkinliklerde anlamları öğrenilen kelimeler cümle içinde kullanılmıştır. Bu etkinlikler hem bilgiyi hatırlama-bulma hem de anlama düzeyleriyle ilişkilidir.

1. ETKİNLİK Metinde geçen anlamını bilmediğiniz kelimeleri belirleyerek aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

	Kelime	
Tahminim	Sözlük anlamı	Cümlem

Şekil 4. 2. Özgürlük metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020)

Söz varlığı etkinliklerinden biri de öğrencilerin kelime anlamını bağlamdan hareketle tahmin etmelerini sağlamaktır. Bu etkinlikler 5 ve 8. sınıf ders kitaplarında yedişer metinde yer alır. 5. sınıf ders kitabındaki metinler, *Vatan yahut Silistre*, *Boğaç Han*, *Çocuk Bahçesindeki Bekçi*, *Özgürlük*, *İyiliğin Değerini Bilen Kim?*, *Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor ve Akıllı Ulaşım Sistemleri*; 8. Sınıf ders kitabındaki metinler ise, *İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine*, *İnsanla Güzel*, *Parktaki Bilim*, *Kaldırımlar*, *Türkiye*, *Rüzgâr ve Kalbim Rumeli'de Kaldı*. Bu etkinliklerde de tahmin etme işlemi gerçekleştirildikten sonra kelime anlamının sözlükten bulunması sağlanıyor ve kelime cümle içinde kullanılıyor. Kelime anlamını bağlamdan hareketle tahmin etme, yorumlama-çıkarma yapma; kelimeyi cümlede kullanma anlama düzeyiyle ilişkilidir.

5. sınıf ders kitabında yer alan tema sonu değerlendirme metinlerinin ikisinde (Dostluk ve Sağlıklı İnsanlar) kelime anlamına yönelik etkinliklere yer verilmiştir. 8. sınıf ders kitabındaki tema sonu değerlendirme metinlerinde ise bu etkinliklere yer verilmemiştir.

1. ETKİNLİK Metinde geçen "hoşça kalın, güle güle" sözlerini ne zaman ve hangi durumlarda kullandığınızı yazınız.

.....

.....

.....

Bu sözleri birer cümlede kullanınız.

Cümlem:

.....

Cümlem:

.....

Şekil 4. 3. Hoşça Kalın, Güle Güle metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020)

Hoşça Kalın, Güle Güle metnine yönelik hazırlanan bu etkinlik anlama düzeyine ilişkindir. Çünkü *hoşça kalın, güle güle* ifadelerinin ne zaman ve hangi durumlarda kullanılacağı metinde geçer. Etkinlikte de öğrencinin verilen bilgileri düzenleyerek kendi ifadeleriyle aktarması ve cümle içinde kullanması istenir.

7) Yazar, metindeki bu tür konuşma hatalarına neden dikkat çekiyor olabilir? Açıklayınız.


.....

.....

Şekil 4. 4. Hoşça Kalın, Güle Güle metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020)

Yine Hoşça Kalın, Güle Güle metine ait olan şekil 4.4.'teki etkinlik yorumlama-çıkarım yapma düzeyine yöneliktir. Çünkü etkinlikte öğrenciden yazarın düşüncesi ve bakış açısı konusunda sonuca varması istenir.

4. ETKİNLİK Okuduğunuz şiirin kahramanı kimdir? Bu kahramanın fiziksel ve kişilik özelliklerini şiire göre belirleyerek ilgili yerlere yazınız.



Şiirin kahramanı:

Fiziksel özellikleri:

Kişilik özellikleri:

Şekil 4. 5. Mustafa Kemal'in Kağnısı metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020)

Mustafa Kemal'in Kağnısı isimli şiire ait olan bu etkinliğin anlama ve yorumlama-çıkarım yapma düzeylerine yönelik olduğu tespit edilmiştir. Şiirde geçen (...) *İriydi Elif, kuvvetliydi kağnı başında/Elma elmaydı yanakları üzüm üzümdü gözleri,/Kımalı ellerinden rüzgâr geçerd, daim;/Toprak gülümserdi çarıklı ayaklarına./Alını yeşilini kapmıştı, geçirmişti,/Niceden niceden.*(...) dizeleri karakterin fiziksel özelliklerini verir. Öğrenciden karakterin açıkça verilen fiziksel özelliklerinin belirlemesi ve öğrencinin bu özellikleri kendi cümleleriyle ifade etmesi istendiği için şekil 4.5.'teki etkinlik, anlama düzeyine örnek gösterilir. Şiirde kişilik özellikleriyle ilgili açıkça verilen bilgi yoktur. Öğrencinin, karakterin kişilik özellikleriyle ilgili metnin bütününden çıkarım yapması gerekir. Bu sebeple etkinlik yorumlama-çıkarım yapma düzeyini de örneklendirir.

5) Metinden hareketle dönemsel ve toplumsal yapıyla ilgili hangi çıkarımlarda bulunabilirsiniz? Metinden örnekler vererek açıklayınız.

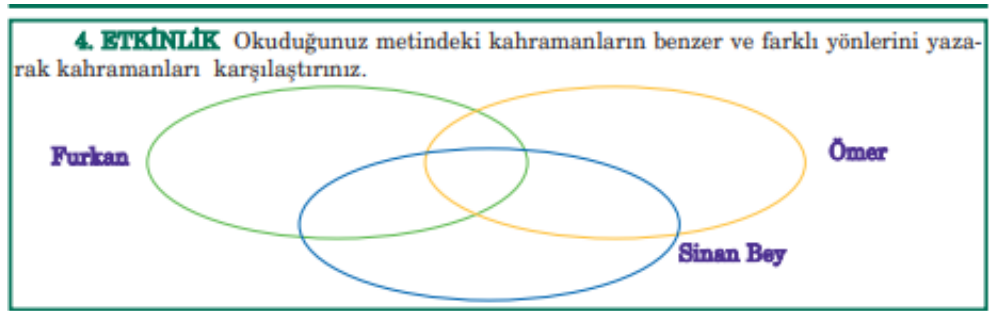
Şekil 4. 6. Dumlupınar Savaşı metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020)

Dumlupınar Savaşı metnine yönelik hazırlanan bu soru, metinde örtük veya yoruma açık şekilde ifade edilen bilgi ve düşüncelerin ilişkilendirilmesini gerektirdiği için yorumlama-çıkarım yapma düzeyinde değerlendirilmiştir.

6. ETKİNLİK Metni özetleyiniz. Özetinizde metni okuma sürecinde işaretlediğiniz yerlerden yararlanabilirsiniz.

Şekil 4. 7. Dumlupınar Savaşı metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020)

Şekil 4.7.'de gösterilen özetleme etkinliklerine, incelenen her iki kitapta da sıkça yer verilmiştir. Bu tür etkinlikler, metindeki bilgilerin öğrencinin kendi ifadeleriyle yeniden aktarılmasını gerektirdiği için anlama düzeyinde değerlendirilmiştir. Her iki sınıf düzeyindeki ders kitaplarında özetleme etkinliklerine yer verilmiştir.



Şekil 4. 8. Bu Nehir Bizim metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020)

Bu Nehir Bizim metninde verilen şekil 4.8.'deki etkinlik, karakterlerin metinde açıkça verilmeyen bilgilerin de kullanılarak karşılaştırılmasını gerektirdiği için değerlendirme düzeyine yöneliktir.

5. ETKİNLİK Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız. Verdiğiniz cevaplardan yola çıkarak metnin türünü belirleyiniz.

a) Okuduğunuz metinde bir olay mı anlatılıyor yoksa bilgi mi veriliyor?
.....

b) Okuduğunuz metinde anlatılanlar gerçekte olabilir mi?
.....

c) Okuduğunuz metinde anlatılanlar, yazarın kendi kurguladığı bir olay mıdır?
.....

• Okuduğum metnin türü:

Şekil 4. 9. Bu Nehir Bizim metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020)

Şekil 4.9.'da verilen metin türünü buldurmaya ve türün özelliklerini kavratmak amacıyla hazırlanan etkinlikler değerlendirme düzeyine yöneliktir. Bu tür etkinliklere 8. sınıf ders kitabında da yer verilmiştir.

3. ETKİNLİK Aşağıdaki soruları okuduğunuz şiire göre cevaplayınız.

a) Şiirde kilim nelere benzetilmiştir?
.....
.....

b) Siz olsaydınız kilimi nelere benzetirdiniz? Neden?
.....
.....

Şekil 4. 10. Kilim metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020)

Kilim şiirine yönelik hazırlanan şekil 4.10.'daki etkinlik anlama ve yorumlama-çıkarm yapma düzeylerine yöneliktir. Kilimin şiirde nelere benzetildiği sorusu anlama düzeyiyle ilişkilidir. *Siz olsaydınız kilimi neye benzetirdiniz? Neden?* sorusu ise şairin düşüncesine alternatif oluşturmayı gerektirdiği için yorumlama-çıkarm yapma düzeyiyle ilişkilidir.

4. ETKİNLİK Aşağıdaki metin ile okuduğunuz metni tür ve biçim özellikleri yönünden karşılaştırınız.

*Anadolu'da kilim, renk demek, renge susamışlık demek...
Göz alabildiğine bozlaşan topraklarda yeşile, kırmızıya, maviye, turuncuya özlem duyan insanlar hıncını kilimlere döktüğü renklerden alır. Ağaçtan yeşil, denizden mavi, çiçekten kırmızı arayan; bulamayınca da tezgâha koşan insanlar, özentilerini kilimlerde dile getirir. Anadolu'da kilim, renk sofrasıdır, renge aç insanların sofrası. Alı-al, moru-mor, akı-karası, sarısı-durusu, nesi var nesi yoksa cömertçe ortaya döker, evini, çadırını bir bayram şenliği, bir düğün alayı gibi renklerle donatır. Bu, onun dünyasıdır.*

Mehmet ÖNDER
(Aldı Sözü Anadolu)


Şekil 4. 11. Kilim metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020)

Şekil 4.11.'de verilen etkinlik iki farklı türü bazı unsurlara göre karşılaştırmayı gerektirdiği için değerlendirme düzeyiyle ilişkilidir.

1. ETKİNLİK Okuma sırasında aşağıdaki soruların cevaplarını tahmin ediniz.	
Soru	Tahminim
Sizce boğayı neden meydana getirmiş olabilirler?	
Dirse Han'ın oğlu boğadan kurtulmak için ne yapmış olabilir?	

Şekil 4. 12. Boğaç Han metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020)

Boğaç Han metnine yönelik hazırlanan şekil 4.12.'deki etkinlik okuma sırasında uygulanan bir etkinliktir. Metinde önceden okunan bilgilere dayandırılmış mantıklı tahminlerde bulunmayı gerektirdiği için yorumlama-çıkarım yapma düzeyiyle ilişkilidir.

5. ETKİNLİK Okuduğunuz metindeki olayı siz anlatsaydınız nasıl kurgulardınız?	
	
Benim Kahramanlarım:
Olayın Geçtiği Yer:
Olay:

Şekil 4. 13. Boğaç Han metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020)

Boğaç Han metnine yönelik hazırlanan 4.13.'teki etkinlik metnin yeni bir sunumunun oluşturulmasını gerektirdiği için değerlendirme düzeyiyle ilişkilidir.

6. ETKİNLİK Aşağıdaki bölümleri metinden hareketle doldurunuz.		
Çocukların parkta yaşadıkları sorun		
Nedeni	Çözüm önerim	

Şekil 4. 14. Çocuk Bahçesindeki Bekçi metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020)

Çocuk Bahçesindeki Bekçi metnine yönelik 4.14.'teki etkinlik, metinde verilen probleme gerçek dünyayla ilişki kurularak özgün bir çözüm üretmeyi gerektirdiği için değerlendirme düzeyiyle ilişkilendirilmiştir.

7. ETKİNLİK Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri örnekteki gibi tamamlayınız.
İlk günlerde bekçi amcaya çok kızıyordum çünkü sürekli düdük çalıp duruyordu.
Parka gitmek zorunda kaldım çünkü
Kardeşimi zor zapt ettim çünkü
Tahterevallı kuyruğunda bize bir türlü sıra gelmiyordu çünkü
Bekçi amcaı artık sevmeye başladım çünkü
Bekçi amca sürekli düdük çalıyordu çünkü

Şekil 4. 15. Çocuk Bahçesindeki Bekçi metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020)

Çocuk Bahçesindeki Bekçi metnine yönelik hazırlanan şekil 4.15.'te eksik bırakılan bilgiler, metnin parçaları arasında ilişki kurulmasını ve eksik kısımların tamamlanmasını gerektirdiği için yorumlama-çıkarım yapma düzeyiyle ilişkilendirilmiştir.

4. ETKİNLİK Aşağıdaki boşlukları okuduğunuz şüre göre doldurunuz.

Başlık ile içerik uyumludur. Çünkü	Başlık ve içerik uyumlu değildir. Çünkü
Benim başlığım	

Şekil 4. 16. Bilinçli Tüketici metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020)

7. ETKİNLİK Metindeki anlatım gerçekte olabilecek bir olay mıdır yoksa kurgu mudur? Açıklayınız.
Metindeki olay çünkü

Şekil 4. 17. Özgürlük metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020)

Bilinçli Tüketici metnine yönelik hazırlanan şekil 4.16.'daki anlama etkinliği ve Özgürlük metnine yönelik hazırlanan şekil 4.17.'deki etkinlik değerlendirme düzeyiyle ilişkilidir. Çünkü öğrenciden metin hakkında desteklenmiş değerlendirmelerde bulunması isteniyor.

3. ETKİNLİK

a) Okuduğunuz metinde Hacivat'ın Karagöz'e kibarlık öğretme yöntemini doğru buluyor musunuz? Yazar, kibarlık öğretme yöntemini neden bu şekilde kullanmış olabilir? Açıklayınız.

.....

.....

.....

b) Hacivat'ın yerinde siz olsaydınız Karagöz'e kibar olmayı nasıl öğrettirdiniz? Açıklayınız.

.....

.....

Şekil 4. 18. Karagöz Kibarlık Öğreniyor metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020)

Karagöz Kibarlık Öğreniyor metnine yönelik hazırlanan şekil 4.18.'deki etkinlik yorumlama-çıkarım yapma ve değerlendirme düzeyleriyle ilişkilidir. Metindeki kahramanların davranışlarının eleştirilmesi, yazarın bakış açısı ve etkililiği ile ilgili fikirleri belirtilmesi değerlendirme düzeyiyle ilişkilendirilirken; kahramanların davranışlarına alternatif üretilmesi yorumlama-çıkarım yapma düzeyiyle ilişkilendirilmiştir.

4. ETKİNLİK Metinden "sevinç, mutluluk" duygularını ifade eden iki cümle yazınız.

.....

.....

.....

Şekil 4. 19. Çitlembik metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020)

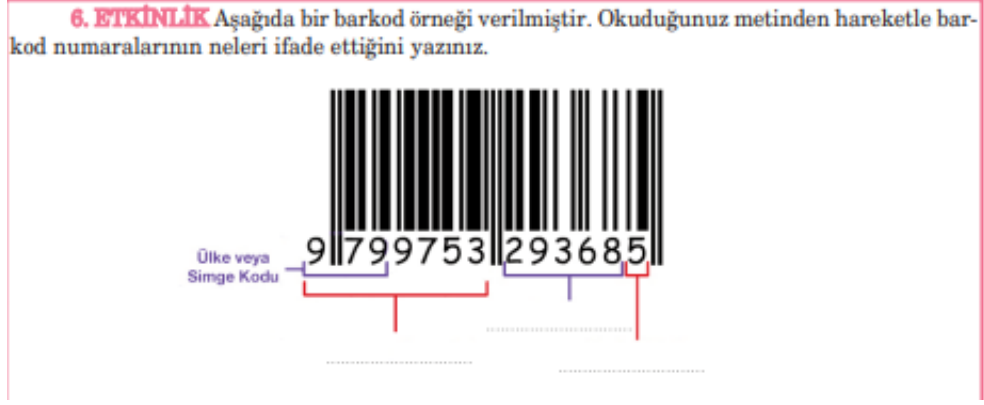
Çitlembik metnine ilişkin hazırlanan şekil 4.19.'daki etkinlik, metnin parçaları arasında çıkarım yapılmasını gerektirdiği için yorumlama-çıkarım yapma düzeyiyle ilişkilendirilmiştir.

1. ETKİNLİK Metindeki fikirlerden katıldıklarınızı ve katılmadıklarınızı aşağıda verilen bölümlere nedenleri ile yazınız.

Katıldığım fikirler	Nedeni
.....
.....
.....
Katılmadığım fikirler	Nedeni
.....

Şekil 4. 20. Spor ve Bedenimiz metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020)

Şekil 4.20.'de verilen etkinlikte, öğrenciden metnin ötesinde bir anlayış sergileyerek eleştirel bir değerlendirme yapılması beklendiği için değerlendirme düzeyiyle ilişkilendirilmiştir.



Şekil 4. 21. Barkod metni etkinlik örneği (Çapraz Baran ve Diren, 2020)

Barkod metnine yönelik hazırlanan şekil 4.21.'deki etkinlikte öğrencinin görevi tamamlaması için metindeki ilgili bilgileri seçmesi gerekir. Bu sebeple, etkinlik bilgiyi hatırlama-bulma düzeyiyle ilişkilidir.

İncelenen metinlerde, örnekleri gösterilen etkinlikler dışında metin altı sorulara da yer verilir. Tema sonu değerlendirme çalışmalarındaki metinlerde görsel etkinliklere hiç yer verilmemiştir. Okuduğunu anlama çalışmaları metin altı sorularla gerçekleştirilmiştir. İncelenen tüm metinlerde metin altı sorulara yer verilmiştir. Bu sorularla farklı düzeylerin ölçülmesi amaçlanır. Örneğin, *Mısırlılar yazılarını neyin üzerine yazıyorlardı?* (Kitabın Kısa Tarihi: 241) sorusu bilgiyi hatırlama- bulma; *“Geceyi horonlar ısıtıyor.”* sözüyle anlatılmak istenen nedir? (Çay Hasadı: 100) sorusu yorumlama; *Yazar, insanların doğadan uzak kalmamalarını neye bağlıyor?* *Siz, yazarın bu düşüncesine katılıyor musunuz? Neden?* (Oakland Adası: 82) sorusu anlama ve değerlendirme düzeylerine yöneliktir. Oakland Adası metninde sorulan soruda olduğu gibi bazı sorular birden fazla düzeyi ölçmeye yöneliktir.

4.3.3. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklere İlişkin Bulgular

Erdemler temasında yer alan *İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine* metnine yönelik 10, *Kaşığı* metnine yönelik 12, *İnsanla Güzel* metnine yönelik 10 ve *Hayallerinize Sahip Çıkmın* (tema sonu değerlendirme metni) metnine yönelik 4 olmak üzere toplam 36 okuduğunu anlama etkinliği tespit edilmiştir. Etkinliklerin düzeylere göre dağılımı tablo 4.14.'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 14. “Erdemler” Temasındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerin Dört Düzeyli Yapıya Göre Dağılımı

Metin Adı	1. Düzey Bilgiyi hatırlama- bulma		2. Düzey Anlama		3. Düzey Yorumlama- çıkarma yapma		4. Düzey Değerlendirme	
	f	%	f	%	f	%	f	%
İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine	4	40	2	20	3	30	2	20
Kaşığı	6	50	2	16,66	3	25	4	33,33
İnsanla Güzel	2	20	2	20	4	40	2	20
Hayallerinize Sahip Çıkm (Tema Sonu Değerlendirme Metni)	2	50	-	-	2	50	1	25
Toplam	14	38,88	6	16,66	12	33,33	9	25

İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine metninde tespit edilen 10 etkinliğin %40’ı (f=4) bilgiyi hatırlama-bulma, %20’si (f=2) anlama, %30’u (f=3) yorumlama-çıkarma yapma ve %20’si (f=2) ise değerlendirme düzeyine yöneliktir.

Kaşığı metninde tespit edilen 12 etkinliğin %50’si (f=6) bilgiyi hatırlama-bulma, %16,66’sı (f=2) anlama, %25’i (f=3) yorumlama-çıkarma yapma ve %33,33’ü (f=4) ise değerlendirme düzeyine yöneliktir.

İnsanla Güzel metnindeki 10 etkinliğin %20’si (f=2) bilgiyi hatırlama-bulma, %20’si (f=2) anlama, %40’ı (f=4) yorumlama-çıkarma yapma, %20’si de (f=2) değerlendirme düzeyine yöneliktir.

Hayallerinize Sahip Çıkm metninde tespit edilen 4 etkinliğin %50’si (f=2) bilgiyi hatırlama-bulma, %50’si (f=2) yorumlama-çıkarma yapma ve %25’i (f=1) ise değerlendirme düzeylerine yöneliktir. Metinde anlama düzeyine yönelik etkinliğe yer verilmemiştir.

İncelenen 36 okuduğunu anlama etkinliğinin %38,88’i (f=14) bilgiyi hatırlama-bulma, %16,66’sı (f=6) anlama, %33,33’ü (f=12) yorumlama-çıkarma yapma, %25’i de (f=9) değerlendirme düzeyine yöneliktir.

Millî Mücadele ve Atatürk temasında yer alan *Bayrağımızın Altında* metnine yönelik 9, *Atatürk ve Müzik* metnine yönelik 8, *Kınalı Ali'nin Mektubu* metnine yönelik 4 ve *Cumhuriyet Ağacı* (tema sonu değerlendirme metni) metnine yönelik 4 olmak üzere toplam 25 okuduğunu anlama etkinliği tespit edilmiştir. Etkinliklerin düzeylere göre dağılımı tablo 4.15.'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 15. "Millî Mücadele ve Atatürk" Temasındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerin Dört Düzeyli Yapıya Göre Dağılımı

Metin Adı	1. Düzey Bilgiyi hatırlama- bulma		2. Düzey Anlama		3. Düzey Yorumlama- çıkarma yapma		4. Düzey Değerlendirme	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bayrağımızın Altında	4	44,44	4	44,44	3	33,33	-	-
Atatürk ve Müzik	5	62,5	2	25	1	12,5	1	12,5
Kınalı Ali'nin Mektubu	3	75	2	50	-	-	1	25
Cumhuriyet Ağacı (Tema Sonu Değerlendirme Metni)	2	50	1	25	1	25	1	25
Toplam	14	56	9	36	5	20	6	24

Bayrağımızın Altında metnine ilişkin tespit edilen 9 etkinliğin %44,44'ü (f=4) bilgiyi hatırlama-bulma, %44,44'ü (f=4) anlama, %33,33'ü (f=3) yorumlama-çıkarma yapma düzeyine yöneliktir. Metinde değerlendirme düzeyine yönelik etkinliklere yer verilmemiştir.

Atatürk ve Müzik metninde tespit edilen 8 etkinliğin %62,5'i (f=5) bilgiyi hatırlama-bulma, %25'i (f=2) anlama, %12,5'i (f=1) yorumlama-çıkarma yapma ve yine %12,5'i (f=1) değerlendirme düzeyine yöneliktir.

Kınalı Ali'nin Mektubu metnindeki 4 etkinliğin %75'i (f=3) bilgiyi hatırlama-bulma, %50'si (f=2) anlama ve %25'i de (f=1) değerlendirme düzeyine yöneliktir. Metinde yorumlama-çıkarma yapma düzeyine yönelik etkinlik bulunmamaktadır.

Cumhuriyet Ağacı metninde tespit edilen 4 etkinliğin %50'si (f=2) bilgiyi hatırlama-bulma, %25'i (f=1) anlama, %25'i (f=1) yorumlama-çıkarm yapma ve %25'i de (f=1) değerlendirme düzeyine yöneliktir.

İncelenen 25 okuduğunu anlama etkinliğinin %56'sı (f=14) bilgiyi hatırlama-bulma, %36'sı (f=9) anlama, %20'si (f=5) yorumlama-çıkarm yapma, %24'ü de (f=6) değerlendirme düzeyine yöneliktir.

Bilim ve Teknoloji temasındaki *Gündelik Hayatımızda E- Hastalıklar* metnine yönelik 9, *Simit ve Peynir'le Bilim İnsanı Öyküleri* metnine yönelik 8, *Parktaki Bilim* metnine yönelik 5 ve *Yenilenebilir Enerji Bir Numara* (tema sonu değerlendirme metni) metnine yönelik 4 olmak üzere toplamda 26 okuduğunu anlama etkinliği tespit edilmiştir. Etkinliklerin düzeylere göre dağılımı tablo 4.16.'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 16. "Bilim ve Teknoloji" Temasındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerin Dört Düzeyli Yapıya Göre Dağılımı

Metin Adı	1. Düzey Bilgiyi hatırlama- bulma		2. Düzey Anlama		3. Düzey Yorumlama- çıkarm yapma		4. Düzey Değerlendirme	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Gündelik Hayatımızda E- Hastalıklar	4	44,44	3	33,33	-	-	4	44,44
Simit ve Peynir'le Bilim İnsanı Öyküleri	3	37,5	4	50	1	12,5	3	37,5
Parktaki Bilim	-	-	-	-	4	80	1	20
Yenilenebilir Enerji Bir Numara (Tema Sonu Değerlendirme Metni)	2	50	-	-	2	50	-	-
Toplam	9	34,61	7	26,92	7	26,92	8	30,76

Gündelik Hayatımızda E- Hastalıklar metninde tespit edilen 9 etkinliğin %44,44'ü (f=4) bilgiyi hatırlama-bulma, %33,33'ü (f=3) anlama ve %44,44'ü de (f=4) değerlendirme düzeylerine yöneliktir. Metinde yorumlama-çıkarm yapma düzeyine uygun etkinlik tespit edilmemiştir.

Simit ve Peynir’le Bilim İnsanı Öyküleri metninde tespit edilen 8 etkinliğin %37,5’i (f=3) bilgiyi hatırlama-bulma, %50’si (f=4) anlama, %12,5’i (f=1) yorumlama-çıkarma yapma ve %37,5’i (f=3) ise değerlendirme düzeylerine yöneliktir.

Parktaki Bilim metnindeki 5 etkinliğin %80’i (f=4) yorumlama-çıkarma yapma, %20’si (f=1) ise değerlendirme düzeylerine yöneliktir. Metinde bilgiyi hatırlama-bulma ve anlama düzeylerine yönelik etkinliklere yer verilmemiştir.

Yenilenebilir Enerji Bir Numara metninde tespit edilen 4 etkinliğin %50’si (f=2) bilgiyi hatırlama-bulma, %50’si (f=2) yorumlama-çıkarma yapma düzeylerine yöneliktir. Metinde anlama ve değerlendirme düzeylerine yönelik etkinliklere yer verilmemiştir.

İncelenen 26 okuduğunu anlama etkinliğinin %34,61’i (f=9) bilgiyi hatırlama-bulma, %26,92’si (f=7) anlama, %26,92’si (f=7) yorumlama-çıkarma yapma, %30,76’sı da (f=8) değerlendirme düzeyine yöneliktir.

Birey ve Toplum temasında yer alan *Kaldırımlar* metnine yönelik 9, *Portakal* metnine yönelik 9, *Dilimiz Kuşatma Altında* metnine yönelik 4 ve *Mutsuz, Yalnız, Yapayalnız* (tema sonu değerlendirme metni) metnine yönelik 4 olmak üzere toplamda 26 okuduğunu anlama etkinliği tespit edilmiştir. Etkinliklerin düzeylere göre dağılımı tablo 4.17.’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 17. “Birey ve Toplum” Temasındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerin Dört Düzeyli Yapıya Göre Dağılımı

Metin Adı	1. Düzey Bilgiyi hatırlama- bulma		2. Düzey Anlama		3. Düzey Yorumlama- çıkarma yapma		4. Düzey Değerlendirme	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Kaldırımlar	2	22,22	1	11,11	6	66,66	1	11,11
Portakal	5	55,55	4	44,44	1	11,11	2	22,22
Dilimiz Kuşatma Altında	1	25	-	-	1	25	2	50
Mutsuz, Yalnız, Yapayalnız (Tema Sonu)	1	25	2	50	2	50	-	-

Toplam	9	34,61	7	26,92	10	38,46	5	19,23
---------------	----------	--------------	----------	--------------	-----------	--------------	----------	--------------

Kaldırımlar metninde tespit edilen 9 etkinliğin %22,22'si (f=2) bilgiyi hatırlama-bulma, %11,11'i (f=1) anlama ve %66,66'sı (f=6) yorumlama-çıkarma yapma ve %11,11'i de (f=1) değerlendirme düzeylerine yöneliktir.

Portakal metninde tespit edilen 9 etkinliğin %55,55'i (f=5) bilgiyi hatırlama-bulma, %44,44'ü (f=4) anlama, %11,11'i (f=1) yorumlama-çıkarma yapma ve %22,22'si (f=2) ise değerlendirme düzeyine yöneliktir.

Dilimiz Kuşatma Altında metnindeki 4 etkinliğin %25'i (f=1) bilgiyi hatırlama-bulma, yine %25'i yorumlama-çıkarma yapma ve %50'si de (f=1) değerlendirme düzeyine yöneliktir. Metinde anlama düzeyine yönelik etkinliklere yer verilmemiştir.

Mutsuz, Yalnız, Yapayalnız metninde tespit edilen 4 etkinliğin %25'i (f=1) bilgiyi hatırlama-bulma, %50'si (f=2) anlama ve yine %50'si (f=2) yorumlama-çıkarma yapma düzeyine yöneliktir. Metinde değerlendirme düzeyine yönelik etkinliklere yer verilmemiştir.

İncelenen 26 okuduğunu anlama etkinliğinin %34,61'i (f=9) bilgiyi hatırlama-bulma, %26,92'si (f=7) anlama, %38,46'sı (f=10) yorumlama-çıkarma yapma, %19,23'ü de (f=5) değerlendirme düzeyine yöneliktir.

Zaman ve Mekân temasında yer alan *Eşref Saat* metnine yönelik 9, *Türkiye* metnine yönelik 8, *Peri Bacaları* metnine yönelik 3 ve *Otuz Beş Yaş* (tema sonu değerlendirme metni) metnine yönelik 5 olmak üzere toplam 25 okuduğunu anlama etkinliği tespit edilmiştir. Etkinliklerin düzeylere göre dağılımı tablo 4.18.'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 18. "Zaman ve Mekân" Temasındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerin Dört Düzeyli Yapıya Göre Dağılımı

Metin Adı	1. Düzey Bilgiyi hatırlama- bulma		2. Düzey Anlama		3. Düzey Yorumlama- çıkarma yapma		4. Düzey Değerlendirme	
	f	%	f	%	f	%	f	%

Eşref Saati	2	22,22	4	44,44	3	33,33	2	22,22
Türkiye	2	25	1	12,5	4	50	3	37,5
Peri Bacaları	1	33,33	-	-	1	33,33	1	33,33
Otuz Beş Yaş (Tema Sonu Değerlendirme Metni)	-	-	-	-	3	60	2	40
Toplam	5	20	5	20	11	44	8	32

Eşref Saat metninde tespit edilen 9 etkinliğin %22,22'si (f=2) bilgiyi hatırlama-bulma, %44,44'ü (f=4) anlama ve %33,33'ü (f=3) yorumlama-çıkarma yapma ve %22,22'si de (f=2) değerlendirme düzeyine yöneliktir.

Türkiye metninde tespit edilen 8 etkinliğin %25'i (f=2) bilgiyi hatırlama-bulma, %12,5'i (f=1) anlama, %50'si (f=4) yorumlama-çıkarma yapma ve %37,5'i (f=3) ise değerlendirme düzeyine yöneliktir.

Peri Bacaları metnindeki 3 etkinliğin %33,33'ü (f=1) bilgiyi hatırlama-bulma, %33,33'ü (f=1) yorumlama-çıkarma yapma ve yine %33,33'ü de (f=1) değerlendirme düzeyine yöneliktir. Metinde anlama düzeyine yönelik etkinliklere yer verilmemiştir.

Otuz Beş Yaş metninde tespit edilen 5 etkinliğin %60'ı (f=3) yorumlama-çıkarma yapma, %40'ı da (f=2) değerlendirme düzeyine yöneliktir. Metinde bilgiyi hatırlama-bulma ve anlama düzeylerine yönelik etkinliklere yer verilmemiştir.

İncelenen 25 okuduğunu anlama etkinliğinin %20'si (f=5) bilgiyi hatırlama-bulma, %20'si (f=5) anlama, %44'ü (f=11) yorumlama-çıkarma yapma, %32'si de (f=8) değerlendirme düzeyine yöneliktir.

Millî Kültürümüz temasında yer alan *Göç Destanı* metnine yönelik 11, *Vatan Sevgisini İçten Duyanlar* metnine yönelik 7, *Bir Fincan Kahve* metnine yönelik 9 ve *İstanbul'u Dinliyorum* (tema sonu değerlendirme metni) metnine yönelik 4 olmak üzere toplam 31 okuduğunu anlama etkinliği tespit edilmiştir. Etkinliklerin düzeylere göre dağılımı tablo 4.19.'da gösterilmiştir.

Tablo 4. 19. “Millî Kültürümüz” Temasındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerin Dört Düzeyli Yapıya Göre Dağılımı

Metin Adı	1. Düzey Bilgiyi hatırlama- bulma		2. Düzey Anlama		3. Düzey Yorumlama- çıkarma yapma		4. Düzey Değerlendirme	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Göç Destanı	6	54,54	3	27,27	2	18,18	3	27,27
Vatan Sevgisini İçten Duyanlar	1	14,28	2	28,57	3	42,85	1	14,28
Bir Fincan Kahve	2	22,22	2	22,22	2	22,22	3	33,33
İstanbul’u Dinliyorum (Tema Sonu Değerlendirme Metni)	1	25	1	25	1	25	1	25
Toplam	10	32,25	8	25,80	8	25,80	8	25,80

Göç Destanı metninde tespit edilen 11 etkinliğin %54,54’ü (f=6) bilgiyi hatırlama-bulma, %27,27’si (f=3) anlama, %18,18’i (f=2) yorumlama-çıkarma yapma ve %27,27’si (f=3) ise değerlendirme düzeylerine yöneliktir.

Vatan Sevgisini İçten Duyanlar metninde tespit edilen 7 etkinliğin %14,28’i (f=1) bilgiyi hatırlama-bulma, %28,57’si (f=2) anlama, %42,85’i (f=3) yorumlama-çıkarma yapma ve %14,28’i (f=1) ise değerlendirme düzeylerine yöneliktir.

Bir Fincan Kahve metnindeki 9 etkinliğin %22,22’si (f=2) bilgiyi hatırlama-bulma, %22,22’si (f=2) anlama ve yine %22,22’si (f=2) yorumlama-çıkarma yapma, %33,33’ü de (f=3) değerlendirme düzeylerine yöneliktir.

İstanbul’u Dinliyorum metninde tespit edilen 4 etkinliğin %25’i (f=1) bilgiyi hatırlama-bulma, %25’i (f=1) anlama, %25’i (f=1) yorumlama-çıkarma yapma ve yine %25’i (f=1) değerlendirme düzeylerine yöneliktir.

İncelenen 31 okuduğunu anlama etkinliğinin %32,25’i (f=10) bilgiyi hatırlama-bulma, %25,80’i (f=8) anlama, %25,80’i (f=8) yorumlama-çıkarma yapma, %25,80’ de (f=8) değerlendirme düzeyine yöneliktir.

Doğa ve Evren temasında yer alan *Yılkı Atı* metnine yönelik 10, *Rüzgâr* metnine yönelik 8, *Gündüzünü Kaybeden Kuş* metnine yönelik 10 ve *Anadolu'da Bahar* (tema sonu değerlendirme metni) metnine yönelik 4 olmak üzere toplamda 32 okuduğunu anlama etkinliği tespit edilmiştir. Etkinliklerin düzeylere göre dağılımı tablo 4.20.'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 20. “Doğa ve Evren” Temasındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerin Dört Düzeyli Yapıya Göre Dağılımı

Metin Adı	1. Düzey Bilgiyi hatırlama- bulma		2. Düzey Anlama		3. Düzey Yorumlama- çıkarma yapma		4. Düzey Değerlendirme	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Yılkı Atı	4	40	4	40	2	20	1	10
Rüzgâr	2	25	1	12,5	5	62,5	-	-
Gündüzünü Kaybeden Kuş	2	20	2	20	4	40	2	20
Anadolu'da Bahar (Tema Sonu Değerlendirme Metni)	-	-	1	25	2	50	1	25
Toplam	8	25	8	25	13	40,62	4	12,5

Yılkı Atı metninde tespit edilen 10 etkinliğin %40'ı (f=4) bilgiyi hatırlama-bulma, yine %40'ı (f=4) anlama, %20'si (f=2) yorumlama-çıkarma yapma ve %10'u (f=1) ise değerlendirme düzeylerine yöneliktir.

Rüzgâr metninde tespit edilen 8 etkinliğin %25'i (f=2) bilgiyi hatırlama-bulma, %12,5'i (f=1) anlama, %62,5'i (f=5) yorumlama-çıkarma yapma düzeylerine yöneliktir. Metinde değerlendirme düzeyine yönelik etkinliklere yer verilmemiştir.

Gündüzünü Kaybeden Kuş metnindeki 10 etkinliğin %20'si (f=2) bilgiyi hatırlama-bulma, %20'si (f=2) anlama, yine %20'si (f=2) değerlendirme ve %40'ı da (f=4) yorumlama-çıkarma yapma düzeylerine yöneliktir.

Anadolu'da Bahar metninde tespit edilen 4 etkinliğin %25'i (f=1) anlama, %25'i de (f=1) değerlendirme, %50'si (f=2) ise yorumlama-çıkarma yapma

düzelelerine yöneliktir. Metinde bilgiyi hatırlama-bulma düzeyine yönelik etkinliklere yer verilmemiştir.

İncelenen 32 okuduğunu anlama etkinliğinin %25'i (f=8) bilgiyi hatırlama-bulma, %25'i (f=8) anlama, %40,62'si (f=13) yorumlama-çıkarm yapma, %12,5'i de (f=4) değerlendirme düzeyine yöneliktir.

Vatandaşlık temasında yer alan *Haritada Bir Nokta* metnine yönelik 11, *Yaşamaya Dair* metnine yönelik 9, *Kalbim Rumeli'de Kaldı* metnine yönelik 4 ve *Çağdaşlaşmada Kadın Hakları* (tema sonu değerlendirme metni) metnine yönelik 4 olmak üzere toplam 28 okuduğunu anlama etkinliği tespit edilmiştir. Etkinliklerin düzeylere göre dağılımı tablo 4.21.'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 21. "Vatandaşlık" Temasındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerin Dört Düzeyli Yapıya Göre Dağılımı

Metin Adı	1. Düzey Bilgiyi hatırlama- bulma		2. Düzey Anlama		3. Düzey Yorumlama- çıkarm yapma		4. Düzey Değerlendirme	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Haritada Bir Nokta	4	36,36	3	27,27	3	27,27	3	27,27
Yaşamaya Dair	1	11,11	4	44,44	3	33,33	2	22,22
Kalbim Rumeli'de Kaldı	-	-	1	25	1	25	2	50
Çağdaşlaşmada Kadın Hakları (Tema Sonu Değerlendirme Metni)	1	25	1	25	2	50	-	-
Toplam	6	21,42	9	32,14	9	32,14	7	25

Haritada Bir Nokta metninde tespit edilen 11 etkinliğin %36,36'sı (f=4) bilgiyi hatırlama-bulma, %27,27'si (f=3) anlama, %27,27'si (f=3) yorumlama-çıkarm yapma ve yine %27,27'si (f=3) ise değerlendirme düzeylerine yöneliktir.

Yaşamaya Dair metninde tespit edilen 9 etkinliğin %11,11'i (f=1) bilgiyi hatırlama-bulma, %44,44'ü (f=4) anlama, %33,33'ü (f=3) yorumlama-çıkarm yapma ve %22,22'si de (f=2) değerlendirme düzeylerine yöneliktir

Kalbim Rumeli'de Kaldı metnindeki 4 etkinliğin %25'i (f=1) anlama, %25'i (f=1) yorumlama-çıkarm yapma ve %50'si (f=2) değerlendirme düzeylerine yöneliktir. Metinde bilgiyi hatırlama-bulma düzeyine yönelik etkinliklere yer verilmemiştir.

Çağdaşlaşmada Kadın Hakları metninde tespit edilen 4 etkinliğin %25'i (f=1) bilgiyi hatırlama-bulma, %25'i (f=1) anlama, %50'si (f=2) ise yorumlama-çıkarm yapma düzeylerine yöneliktir. Metinde değerlendirme düzeyine yönelik etkinliklere yer verilmemiştir.

İncelenen 28 okuduğunu anlama etkinliğinin %21,42'si (f=6) bilgiyi hatırlama-bulma, %32,14'ü (f=9) anlama, %32,14'ü (f=9) yorumlama-çıkarm yapma, %25'i de (f=7) değerlendirme düzeyine yöneliktir.

Tablo 4. 22. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Okuduğunu Anlama Etkinliklerin Dört Düzeyli Yapıya Göre Dağılımı

1. Düzey Bilgiyi hatırlama- bulma		2. Düzey Anlama		3. Düzey Yorumlama- çıkarm yapma		4. Düzey Değerlendirme	
<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
75	32,75	59	25,76	75	32,75	55	24

8. sınıf Türkçe ders kitabında incelenen 229 okuduğunu anlama etkinliğinin %32,75'i (f=75) bilgiyi hatırlama-bulma, %25,76'sı (f=59) anlama, %32,75'i (f=75) yorumlama-çıkarm yapma ve %24 (f=55) ise değerlendirme düzeyine yöneliktir.

4.3.4. 4 Düzeyli Yapıya İlişkin 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Etkinlik Örnekleri

İncelenen bazı etkinlik örnekleri ve düzeyleri şöyledir:

Okuduğunuz metnin konusunu, ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulunuz.

Konu: _____

Ana Fikir: _____

Yardımcı Fikirler: _____

Şekil 4. 22. Eşref Saat metni etkinlik örneği (Eselioğlu, vd., 2021)

Eşref saat metnine yönelik hazırlanan şekil 4.22.'deki etkinlik, konunun metnin bütününden çıkarılmasını ve fikirlerin çıkarım yoluyla bulmasını gerektirdiği için yorumlama-çıkarım yapma düzeyiyle ilişkilidir. Konu ve fikir etkinliklerine incelenen 5 ve 8. sınıf metnlerinin hemen hemen hepsinde yer verilmiştir.

Okuduğunuz şiirin konusunu ve ana duygusunu yazınız.

Konu	Ana Duygu
	

Şekil 4. 23. Rüzgâr metni etkinlik örneği (Eselioğlu, vd., 2021)

Şiir türünde ise öğrenciden konu ve ana duyguyu belirlemeleri istenir. 5 ve 8. sınıf kitaplarında incelenen şiir metnlerinin hemen hemen hepsinde bu tür etkinlikler yer verilmiştir. Konu ve ana duyguyu belirlemeye yönelik olan bu etkinlikler de konunun metnin bütününden çıkarılmasını ve fikirlerin çıkarım yoluyla bulmasını gerektirdiği için yorumlama-çıkarım yapma düzeyiyle ilişkilidir.

a) Aşağıda "İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine" metninin türü ile ilgili bilgiler verilmiştir. Bilgilerden metne uygun olanların başına "D", metne uygun olmayanların başına "Y" yazınız.

D	<input type="checkbox"/> Yazar, kişisel görüş ve düşüncelerini anlatmıştır.
	<input type="checkbox"/> Yazar, kahramanlarını genellikle hayvanlardan seçmiştir.
	<input type="checkbox"/> Öğretici bir metindir.
	<input type="checkbox"/> Metin serim, düğüm, çözüm bölümlerinden oluşmuştur.
	<input type="checkbox"/> Yazar düşüncelerini kanıtlama (sayısal verilerden yararlanma, tanık gösterme...) yoluna gitmiştir.
	<input type="checkbox"/> Sade, anlaşılır bir dil kullanılmıştır.

b) Okuduğunuz metnin türü:

Şekil 4. 24. İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine metni etkinlik örneği (Eselioğlu, vd., 2021)

Örnekte gösterilen metin türünü buldurmaya ve türün özelliklerini kavratmaya yönelik hazırlanan bu etkinlik de değerlendirme düzeyine yöneliktir. Öğrencinin metnin yapısıyla ilgili değerlendirmede bulunmasını sağlayan bu etkinliklere her iki sınıf düzeyinde de yer verilmiştir.

Öğretmeninizin izleteceği "Kaşağı" adlı tiyatro ile okuduğunuz metni (kahramanlar, mekân, zaman, olay örgüsü yönünden) karşılaştırınız.

Benzerlikler	Farklılıklar
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Şekil 4. 25. Kaşağı üzerine metni etkinlik örneği (Eselioğlu, vd., 2021)

Kaşağı metnine yönelik hazırlanan şekil 4.25.'te gösterilen etkinlikte metinlerin özelliklerinin karşılaştırılması, ilişkilendirilmesi istendiği için bu ve benzer etkinlikler değerlendirme düzeyine yöneliktir. Bu tür etkinliklere her iki sınıf düzeyindeki ders kitaplarında yer verilmiştir.

Şiirde geçen söz sanatlarını ve söz sanatlarının geçtiği dizeleri bularak noktalı yerlere yazınız.

Söz Sanatı:

"Sizinle bölüşür sevinci kuşlar."

Söz Sanatı: Kişileştirme

Bulduğunuz dize:

.....

Şekil 4. 26. İnsanla Güzel metni etkinlik örneği (Eselioğlu, vd., 2021)

Söz sanatlarına yönelik olan şekil 4.26.'daki etkinlik, bilgi ve metin arasında ilişki kurulmasını, çıkarım yapılmasını veya eksik yerlerin tamamlanmasını gerektirdiği için yorumlama- çıkarım yapma düzeyiyle ilişkilendirilmiştir.

Aşağıdaki deyimleri anlamlarıyla eşleştiriniz. Deyimleri birer cümlede kullanınız.

1. kına yakmak	2. geri dönmek	3. dalga geçmek	4. selam etmek
5. büyüklerin ellerinden, küçüklerin gözlerinden öpmek			

() Eğlenmek, alay etmek.
Cümlem:

() Geldiği yere gitmek.
Cümlem:


() Kınayı su ile karıştırıp bulamaç kıvamına getirerek boyanacak yere sürmek.
Cümlem:

() Saygı ve sevgi göstermek.
Cümlem:

() Uzakta olan birine esenlik dilemek.
Cümlem:

Şekil 4. 27. Kınalı Ali'nin Mektubu metni etkinlik örneği (Eselioğlu, vd., 2021)

Kınalı Ali'nin Mektubu metninde yer alan şekil 4.27.'deki etkinlikte öğrencilerden deyimleri anlamlarıyla eşleştirmeleri ve cümle içinde kullanmaları isteniyor. Etkinlikte öğrenciden tanımı verilen kelime gruplarını bulmaları istendiği için bilgiyi hatırlama-bulma düzeyiyle ilişkilendirilmiştir. Cümle içinde kullanılması da anlama düzeyiyle ilişkilendirilmiştir. Söz dağarcığını zenginleştirmeye yönelik olan bu etkinliklere de her iki sınıf düzeyinde yer verilmiştir.



Şekil 4. 28. Kınalı Ali'nin Mektubu metni etkinlik örneği (Eselioğlu, vd., 2021)

Ders kitaplarında yer alan bir diğer etkinlik türü şekil 4.28.'deki gibi metne yönelik soru oluşturmaktır. Bir amaç doğrultusunda bilgilerin ilişkilendirilip dönüştürülmesini gerektiren bu etkinlik değerlendirme düzeyiyle ilişkilidir. Bu etkinlikte öğrenciden üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik sorular hazırlaması beklenir. Etkinlik türü her iki sınıf düzeyindeki ders kitaplarında yer almıştır.

Aşağıdaki ifadelerden hangisi okuduğunuz metinden çıkarılamaz? İşaretleyiniz.

- () Teknoloji bağımlılığı en az madde bağımlılığı kadar tehlikelidir.
- () E-hastalıklar teknoloji ve sosyal medyanın yaygınlaşmasıyla ortaya çıkmıştır.
- () E-hastalıklar kolay tedavi edilir.
- () E-hastalıklara en çok gençler yakalanır.
- () "Akıllı telefon bağımlılığı" bireylerin asosyalleşmesine neden olur.
- () E-hastalıklarla baş etmek için ailemizden yardım alabiliriz.

Şekil 4. 29. Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar metni etkinlik örneği (Eselioğlu, vd., 2021)

Gündelik hayatımızda E-Hastalıklar metnine yönelik hazırlanan bu etkinlik, metindeki bilgilere benzer ifadeleri seçmeyi gerektirdiği için anlama düzeyiyle

ilişkilendirilmiştir. Şekil 4.29.'da gösterilen etkinlik türü de her iki sınıf düzeyindeki ders kitaplarında yer alır.

Aziz Sançar ile ilgili çizgi romanı beğenip beğenmediğinizi sebepleriyle yazınız.

Beğendim.

Çünkü

Beğenmedim.

Çünkü

Şekil 4. 30. Simit ve Peynir'le Bilim İnsanı Öyküleri metni etkinlik örneği (Eselioğlu, vd.,2021)

Şekil 4.30.'da gösterilen etkinlik, öğrencinin metninle ilgili eleştirel bir değerlendirme yapması beklendiği için değerlendirme düzeyiyle ilişkilendirilmiştir. Metne ilişkin, farklı unsurları dikkate alarak eleştirel bir değerlendirme yapılmasını isteyen etkinlikler her iki sınıf düzeyindeki ders kitaplarında yer almıştır.

Aşağıdaki cümleleri "amaç-sonuç, koşul-sonuç" anlamları verecek şekilde "Parktaki Bilim" metninden tamamlayınız. Cümlelerdeki anlam ilişkilerini yazınız.

		Anlam ilişkisi
Salıncakta sallanmak için		
	kaydırağın tepesine çıkıp oturmanız ve kendinizi yavaşça ileri itmeniz yeterli olur.	

Şekil 4. 31. Parktaki Bilim metni etkinlik örneği (Eselioğlu, vd., 2021)

Şekil 4.31.'deki etkinlikte metnin parçaları arasında ilişki kurularak çıkarım yapılması veya eksik yerlerin tamamlanması gerektirdiği için etkinlik yorumlama-çıkartım yapma düzeyiyle ilişkilendirilmiştir.

Okuduğunuz metne farklı başlıklar belirleyiniz.

.....

.....

Şekil 4. 32. Portakal metni etkinlik örneği (Eselioğlu, vd., 2021)

Şekil 4.32.'de gösterilen etkinlik örneğinde, öğrenciden okunan metne farklı başlıklar belirlemesi istenir. Öğrencinin başlık belirleyebilmesi için metni bir bütün olarak değerlendirmesi gerekir. Bu sebeple, örnekte gösterilen etkinlik değerlendirme düzeyiyle ilişkilendirilmiştir.

"Göç Destanı" metninde geçen gerçek ve kurgusal unsurları bulunuz.

Gerçek Unsurlar	Kurgusal Unsurlar
.....
.....
.....

Şekil 4. 33. Göç Destanı metni etkinlik örneği (Eselioğlu, vd., 2021)

"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. Tarihi 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 4. 34. Göç Destanı metni etkinlik örneği (Eselioğlu, vd., 2021)

Şekil 4.33. ve 4.34.'te gösterilen etkinliklerde metnin türü, yapısı ve organizasyonu hakkında değerlendirme yapılmasını gerektirir. Bu sebeple etkinlikler değerlendirme düzeyiyle ilişkilendirilmiştir.

Okuduğunuz hikâyeye göre aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

Olay:		Yer: Zaman: Kahramanlar: Hikâyede anlatım kaçınıcı kişi ağzından yapılmıştır?
--	---	---

Şekil 4. 35. Yılkı Atı metni etkinlik örneği (Eselioğlu, vd., 2021)

Şekil 4.35.'te gösterilen etkinlik, metinde verilen olay, yer, zaman ve kahramanlarla ilgili açıkça ifade edilen bilgileri buldurmaya yönelik olduğu için bilgiyi hatırlama-bulma düzeyiyle ilişkilendirilmiştir. Anlatımın kaçınıcı kişi ağzından yapıldığını belirlemek ise anlama düzeyiyle ilişkilidir.

"Kalbim Rumeli'de Kaldı" metninden alınan bölümü okuyunuz. Rum ve Türk ailelerinin birbirlerine yaklaşımlarına yazarın bakış açısı nasıldır? Anlatınız.

Bir gün bakmışlar Pürsüçan sokaklarında hiç tanımadıkları insanlar... Bursa civarından gelmişler. Yeni bir memlekete gelmenin şaşkınlığı ve boşluğu içindelermiş. Mahalle muhtarı, Türk ailelerine evlerini boşaltmalarını ve başka bir Türk ailesinin yanlarına gitmelerini duyurmuş. Çaresiz boyun eğmişler. Zehra da iki çocuğuyla Ahmet Çavuşların evine gitmiş. Boşalttıkları evlerine Rumlar yerleştirilmiş. Zehra Hanım'inkini de Hristo ve Despina adlı bir Rum çifte vermişler. Evlerini, hayvanlarını, kaşıklarına varıncaya kadar her şeylerini paylaşmışlar onlarla. Yeni gelenler Türkçe bildikleri için kolay anlaşıyorlarmış. Geçimleri iyiymiş. Birbirlerinin düğünlerine gidip eğlenirlermiş. Rumlar,"Yakında sizi de Türkiye'ye gönderirler." diyorlarmış.

Şekil 4. 36. Kalbim Rumeli'de Kaldı metni etkinlik örneği (Eselioğlu, vd., 2021)

Kalbim Rumeli'de Kaldı metnine yönelik şekil 4.36.'da gösterilen etkinlikte, öğrenciden yazarın bakış açısına ilişkin değerlendirmede bulunması istenir. Bu sebeple etkinlik, değerlendirme düzeyiyle ilişkilendirilmiştir.

8. sınıf ders kitabındaki metinlerde, okuduğunu anlamayı gerçekleştirmek adına, örnekleri gösterilen etkinlikler dışında metin altı sorulara da yer verilir. Tema sonu değerlendirme çalışmalarındaki metinlerde görsel etkinliklere hiç yer verilmemiştir. Okuduğunu anlama çalışmaları metin altı sorularla gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin metninle ilgili soru hazırlamasını isteyen etkinliklerin yer aldığı metinler dışındaki tüm metinlerde metin altı sorulara yer verilmiştir. Sorular farklı düzeyleri ölçecek biçimde hazırlanmıştır. Örneğin, *Çocuk, kompozisyonunda neyi anlatıyor?* (Hayallerinize Sahip Çıkın: 42) sorusu bilgiyi hatırlama-bulma; *Atatürk, müzik inkılabını gerçekleştirmek için hangi çalışmaları yapmıştır? Açıklayınız.* (Atatürk ve Müzik: 57) sorusu anlama; *"Türkiye, Türkiye çok gülmüş, çok ağlamış,/Sabırlı, bağı yanık insanlar memleketi."* dizelerinden *anladıklarınızı açıklayınız.* (Türkiye: 158) ifadesi yorumlama; *Aziz Sancar, çalışmaları sonucunda hangi bilgiye ulaşmıştır? Bu bilginin insanlığa katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz?* (Simit ve Peynir'le Bilim İnsanı Öyküleri: 92) sorusu anlama ve değerlendirme düzeylerine yöneliktir. Simit ve Peynir'le Bilim İnsanı Öyküleri metninde sorulan soruda olduğu gibi bazı sorular birden fazla düzeyi ölçmeye yöneliktir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Alanda ders kitapları ile okuma becerisinin farklı yönlerden ilişkisini ele alan birçok çalışma vardır. Bu çalışmada olduğu gibi, ders kitaplarındaki metinleri ve okuduğunu anlama etkinliklerini, ulusal ve uluslararası ölçütlere göre inceleyen çalışmaların olduğu görülmüştür. Ancak literatürde ABİDE araştırması ile Türkçe ders kitapları ilişkisini ele alan çalışmalara rastlanmamıştır. ABİDE araştırmasının kaynaklarından olan PISA araştırmasına göre Türkçe ders kitaplarını değerlendiren bazı çalışmaların olduğu görülmüştür.

Diker Çoşkun (2013), çalışmasında 6,7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri ve ölçme değerlendirme çalışmalarındaki soruları PISA ölçütlerine göre incelemiştir. Diker Çoşkun (2013), okuma amacına göre kişisel (%60,71) ve kamusal (%28,57) metinlerin daha fazla, eğitsel metinlerin (%10,71) daha az olduğunu; kitaplarda mesleki metinlere ise hiç yer verilmediğini ifade eder. Diker Çoşkun'un (2013) verileri ile bu çalışmada elde edilen veriler arasında farklılık olsa da, kitaplarda mesleki metinlere hiç yer verilmediği sonucu aynıdır. Bahsi geçen çalışmada, okuma becerilerini geliştirmede üst düzey düşünme gerektiren etkinliklerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki çalışmada, okuma becerisi düzeyleri arasında net bir karşılaştırma yapılamamıştır; ancak çalışmalarda üst düzey sorularla ilgili ulaşılan sonuç farklılık gösterir. Çünkü bu çalışmada temalardaki etkinliklerin 4 düzeyli yapıya göre dağılımının düzensiz olduğu fakat kitaplarda farklı düzeylerde etkinliklere yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer (2019) de yaptığı çalışmada, ders kitaplarındaki PISA okuma becerileri yeterlilik düzeylerine göre üst düzey soruların yetersiz olduğunu; bunun yanında üst düzey soruların en çok 8. sınıf, en az 5. sınıf ders kitabında bulunduğunu ifade eder. Bu çalışmada ise, etkinliklerin 4 düzeyli yapıya göre dağılım oranları arasında çok büyük fark yoktur. Ayrıca sınıf düzeyleri arasındaki dağılım oranları da birbirine yakındır.

8. sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularını, PISA 2018 okuma becerileri yeterlik düzeylerine göre inceleyen Altun (2021), Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının %93,3 oranında alt düzeyi temsil ettiği; üst düzey sorulara ise yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır.

Ders kitaplarındaki metinleri ve soruları PISA ölçütlerine göre inceleyen çalışmalarla, ABİDE ölçütlerine göre inceleyen bu çalışma arasında çelişkiler olduğu görülür.

5.2. Sonuç

Okuma ve anlama becerileri, kişinin akademik başarısını, dünya görüşünü, kişisel ve sosyal hayatını en çok etkileyen becerilerden biridir. Okuma ve anlama becerileri, konuşma, dinleme, yazma becerileriyle yorumlama, problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey becerilerin kazandırılmasında önemli bir role sahiptir. Bu sebeple eğitim öğretim faaliyetlerinde okuma ve anlama becerilerinin üst düzeyde kazandırılması hedeflenir. Türkçe derslerinde beceri kazandırma metinler aracılığıyla gerçekleştirilir. Beceri kazandırmada en çok kullanılan ve ulaşılabilirliği kolay olan materyal metinlerin de yer aldığı ders kitaplarıdır.

Türkçe öğretiminde ders kitaplarının önemli bir yeri olduğu görülür. Ders kitaplarına yüklenen bu önem, kitaplardaki okuma metinlerinin ve okuduğunu anlama sorularının belirli ölçütlere sahip olmasını gerektirir.

Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) araştırmasında öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgilere günlük hayata geçirebilme ve zihinsel becerilere sahip olma düzeylerinin ölçülmesi amaçlanır. Sekizinci sınıf düzeyinde öğrencilerin Türkçe, matematik, fen bilimler ve sosyal bilgiler alanlarında zihinsel becerilere sahip olma düzeyleri belirlenmiştir. Türkçe alanında, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amaçlanmıştır (MEB, 2019b).

Bu çalışmada Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleriyle okuduğunu anlama etkinlikleri, Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) raporundaki Türkçe değerlendirme çerçevesinde verilen ölçütlere göre incelenmiştir. Ölçütler 3 başlıkta ele alınır: 1) metin konularının ilişkili olduğu yaşamsal alanlar, 2) metin türleri, 3) okuduğunu anlama etkinliklerinin 4 düzeyli yapıya göre dağılımı. İncelemeler sonucunda elde edilen sonuçlar kendi içinde ve ABİDE raporunda verilen sonuçlarla karşılaştırılmıştır.

- Metin konularının ilişkili olduğu yaşamsal alanlara yönelik ulaşılan sonuçlar:

5. sınıf Türkçe ders kitabında incelenen metinlerin %41'i kişisel, %78'i toplumsal, %47'si eğitimsel durumlarla ilişkilidir. 8. sınıf Türkçe ders kitabında

incelenen metinlerin ise %62,5'i kişisel, %59,3'ü toplumsal, %34,3'ü eğitimsel durumlarla ilişkilidir. İncelenen iki ders kitabında da mesleki durumlarla ilgili metin örneğine yer verilmemiştir.

Metinlerin yaşamsal alanlara göre dağılımı sınıf düzeyi bakımından karşılaştırıldığında, 5. sınıf düzeyinde toplumsal ve eğitimsel durumlarla ilişkili metinlerin daha fazla olduğu görülür. 8. sınıf düzeyinde ise kişisel durumlarla ilişkili metin örneği fazladır.

Ders kitaplarında işlenen bir tema haricindeki diğer temalar aynıdır. Temalar, metinlerin yaşamsal alanlara göre dağılımını etkilemiştir. İncelenen ders kitaplarındaki temaların neredeyse aynı olması ve metinlerin yaşamsal alanlara göre dağılımında temaların etkili olması sebebiyle temalardaki metinlerin yaşamsal alanlara göre dağılımı da benzerdir.

Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) araştırmasında kullanılan metinlerin %35'i kişisel durumlarla, %35'i toplumsal durumlarla, %15'i eğitimsel durumlarla ve %15'i mesleki durumlarla ilişkilidir (MEB, 2019b: 211). Ders kitaplarındaki dağılımla ABİDE araştırması arasındaki dağılım arasında ciddi bir fark görülmektedir. Ders kitaplarında metin sayısının fazla olması ve metin konularının birden fazla alanla ilişkili olması dağılımların farklılık göstermesine neden olmuştur. Ayrıca ders kitaplarında mesleki durumla ilgili metin olmaması da dağılımı etkilemiştir.

- Metin türlerine ilişkin ulaşılan sonuçlar:

Metinler türlerine göre, tümüyle dilsel metin ve dil dışı görsel içeren metin başlıkları temelinde; tümüyle dilsel metinler, sanatsal metin ve bilgilendirici metin alt başlıklarına göre incelenmiştir.

5. sınıf düzeyindeki tümüyle dilsel metinlerin %56,25'i sanatsal metin, %43,75'i bilgilendirici metin ve %3'ü de dil dışı görsel içeren metin türündedir. 8. sınıf düzeyindeki tümüyle dilsel metinlerin %62,5'i sanatsal metin, %37,5'i bilgilendirici metin, %3'ü dil dışı görsel içeren metin türündedir. Kitaplarda dil dışı görsel içeren metin türü sayısı 1'dir. Bu metinler ayrıca dilsel özellik taşıdığı için sanatsal metin türüne de örnektir.

Temalar, metin türlerinin dağılımını etkilemiştir. Örneğin, *Erdemler* temasında sanatsal metin türü fazlayken *Bilim ve Teknoloji* temasında bilgilendirici metin türü

fazladır. Ders kitaplarındaki temaların hemen hemen aynı olması sebebiyle sınıf düzeyleri arasında metin türlerinin dağılımı karşılaştırılmış ve *Erdemler, Milli Kültürümüz, Vatandaşlık, Birey ve Toplum* temalarındaki metinlerin türlere göre dağılımının aynı olduğu görülmüştür.

ABİDE araştırmasında yer alan metinlerin türlere göre dağılımı incelendiğinde; tümüyle dilsel metinlerin %50'si sanatsal, %40'ı da bilgilendirici metin türündedir. Dil dışı görsel içeren metin türü %10'dur (MEB, 2019b: 210). Bu verilerle araştırma sonucu elde edilen veriler karşılaştırıldığında, 5. sınıf ders kitabındaki tümüyle dilsel metinlerin türlere göre dağılım oranlarıyla ABİDE araştırmasındaki oranların birbirine yakın olduğu görülür. 8. sınıf ders kitabındaki metinlerin tümüyle dilsel metin türlerine göre dağılım oranlarıyla ABİDE oranları incelendiğinde, sanatsal metin türünün 8. sınıf düzeyinde daha fazla orana sahip olduğu görülür. Bilgilendirici metin türü oranları ise birbirine yakındır. ABİDE araştırmasındaki dil dışı görsel içeren metin türü dağılım oranı ile ders kitaplarındaki oran arasında da fark vardır. Ders kitaplarında yer alan metin sayısının fazla olması ve dil dışı görsel içeren metin sayısının az olması dağılımların farklılaşmasına neden olmuştur.

- 4 düzeyli yapıya göre incelenen okuduğunu anlama etkinliklerine ilişkin bulgular:

5 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bazı okuduğunu anlama etkinliklerinin yapıları ve etkinliklerin ilişkili olduğu düzeyler benzerdir. Örneğin, anlamları verilen kelime ve kelime gruplarını metinden bulduran etkinlikler bilgiyi hatırlama-bulma; metindeki bilgilere benzer ifadeleri buldurmaya yönelik etkinlikler anlama; metnin konusunu, ana fikrini buldurmaya yönelik hazırlanan etkinlikler yorumlama-çıkarma yapma; kahramanların özelliklerinin dikkate alınarak karşılaştırılmasını isteyen etkinlikler değerlendirme düzeyleriyle ilişkilidir.

Okuduğunu anlama etkinliklerinin birden fazla düzeyle ilişkili olabildiği görülmüştür. Örneğin, metindeki olay, yer, zaman, kahramanlar ve anlatıcı gibi unsurları buldurmaya yönelik etkinlikler hem bilgiyi hatırlama-bulma hem de anlama düzeyleriyle ilişkilidir.

5 ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki temalara göre okuduğunu anlama etkinliklerinin düzey dağılımları birbirinden farklıdır ve temalar arasında da benzerlik tespit edilmemiştir.

5. sınıf Türkçe ders kitabında incelenen okuduğunu anlama etkinliklerinin %32,26'si bilgiyi hatırlama-bulma, %30,49'u anlama, %32,62'si yorumlama-çıkarma yapma ve %23,75'i değerlendirme düzeyiyle; 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin %32,75 bilgiyi hatırlama-bulma, %25,76'sı anlama, %32,75'i yorumlama-çıkarma yapma ve %24'ü değerlendirme düzeyiyle ilişkilidir. Bu veriler, ders kitaplarındaki etkinliklerin düzey dağılımlarının birbiriyle benzer olduğunu gösterir. Etkinliklerin 5. sınıf ders kitabında yorumlama-çıkarma yapma; 8. sınıf ders kitabında da bilgiyi hatırlama-bulma ve yorumlama-çıkarma yapma düzeylerinde yoğunlaştığı görülür. Etkinlik oranlarının en az olduğu düzey, değerlendirme düzeyidir.

ABİDE araştırmasındaki okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesinde kullanılan maddelerin 4 düzeyli yapıya göre dağılımı şöyledir: %20 bilgiyi hatırlama-bulma, %25 anlama, %35 yorumlama-çıkarma yapma ve %20 değerlendirme. 5 ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan temalardaki okuduğunu anlama etkinliklerinin 4 düzeyli yapı dağılımları ile ABİDE araştırmasında açıklanan dağılımların arasında önemli derecede farklılık ve düzensizlik olduğu görülür. Örneğin; 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki *Vatandaşlık* temasında yer alan okuduğunu anlama etkinliklerinin 4 düzeyli yapıya göre dağılımı şöyledir: %24,24 bilgiyi hatırlama-bulma, %54,54 anlama, %27,27 yorumlama-çıkarma yapma ve % 33,33 değerlendirme. 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki Millî Mücadele ve Atatürk temasında yer alan okuduğunu anlama etkinliklerinin 4 düzeyli yapıya göre dağılımı şöyledir: %56 bilgiyi hatırlama-bulma, %36 anlama, %20 yorumlama-çıkarma yapma ve %24 değerlendirme. Ancak sınıf düzeylerindeki toplam etkinlik sayılarının dağılım oranları ile ABİDE araştırmasında verilen oranların, bilgiyi hatırlama-bulma düzeyi haricindeki düzeylerde benzer olduğu görülür. Bilgiyi hatırlama-bulma düzeyindeki etkinliklerin dağılım oranı 5. sınıf ders kitabında %31,91, 8. sınıf ders kitabında 32,75; ABİDE araştırmasında ise %20'dir. Kitaplarda yer alan etkinlikler, 4 düzeyli yapıya göre bir bütün olarak değerlendirildiğinde, etkinliklerin ABİDE ölçütleriyle (bilgiyi hatırlama-bulma düzeyi hariç) tutarlı olduğu ifade edilebilir. Sınıf ortamı ve ders süresi gibi faktörler dikkate alındığında bilgiyi hatırlama-bulma düzeyine yönelik etkinliklerin daha kullanılabilir olması, bu düzeydeki etkinlik oranlarının kitaplarda daha yüksek çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca ders

kitaplarındaki etkinliklerin fazla olması ve bir etkinliğin birden fazla düzeyle ilişkili olması, 4 düzeyli yapı dağılımının temalara göre farklılık göstermesini etkilemiştir.

5.3. Öneriler

Bu çalışmada, Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinleriyle okuduğunu anlama etkinlikleri, ABİDE araştırması Türkçe değerlendirme çerçevesine göre incelenmiştir. Alana katkı sunduğu düşünülen bu gibi çalışmaların sayısı çoğaltılarak, ders kitaplarının hazırlanma sürecinde ABİDE sınav ölçütlerinin dikkate alınması sağlanmalıdır.

Ders kitaplarında mesleki durumlara yönelik metin örneğinin olmaması önemli bir eksikliklerdir. Bu eksikliğin giderilmesi için ders kitaplarına mesleki durumlara yönelik metinler de eklenmelidir. Metin türlerinin dağılımında özellikle dil dışı görsel içeren metin örneklerinin çok az olduğu görülmüştür. Öğrencilerin farklı türlerde metinlerle karşılaşması, ulusal ve uluslararası sınavlarda da fayda sağlayacağından, ders kitaplarında farklı türden metinlere yer verilmelidir.

Etkinliklerin anlama, yorumlama-çıkarma yapma ve değerlendirme düzeylerine göre dağılımı genel olarak ABİDE verileriyle örtüşse de, bilgiyi hatırlama-bulma düzeyindeki etkinliklerin ders kitaplarındaki oranı daha fazladır. Bu düzeydeki etkinlik oranları biraz daha düşürülmelidir.

4 düzeyli yapıya göre etkinliklerin temalara göre dağılımı oldukça düzensizdir. Temalardaki dağılım düzensizliği ABİDE ölçütleri dikkate alınarak giderilmedi.

Türkçe alanında ABİDE araştırmasıyla ilgili çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu sebeple ABİDE araştırmasında, araştırmaya dâhil edilen ölçütler ve boyutlarla ilgili daha fazla çalışma yapılmalıdır. Ayrıca ABİDE araştırmasıyla Türkçe Dersi Öğretim Programı ve bu araştırmayla benzer becerileri ölçen PISA araştırmasını karşılaştırıp değerlendiren çalışmalar da yapılmalıdır.

Bu çalışma 5 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarıyla sınırlıdır. Diğer düzeylerdeki kitapların ABİDE araştırmasında verilen Türkçe değerlendirme çerçevesi ölçütlerine uygunluğu incelenmelidir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (1983). Anadili olarak Türkçe öğretimi üstüne. *Türk dili aylık dil ve yazın dergisi dil öğretimi özel sayısı*. 379- 380. 31-35.
- Akerson, F. (2008). *Türkçe örneklerle dile genel bir bakış*. İstanbul: Multilingual.
- Aksan, D. (2009). *Anlambilim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, E. ve B. Bayram. (2018). Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 22(3). 1401-1414.
- Aktaş, Ş. ve O. Gündüz. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım okuma, dinleme, konuşma, yazma*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. XIII, 49-58.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2014). “Okuma”. A. Kırkkılıç, H. Akyol (ed.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. (s. 15-48). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2021). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H., vd. (2013). Anlamaya yönelik ne tür sorular soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(1). 41-56.
- Akyol, H., vd. (2014). *Okumayı değerlendirme: öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. ve H. Kodan. (2016). Okuma güçlüğüne yönelik bir uygulama: akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 35(2). 7-21.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F. ve N. Esendemir. (2021). “Sorularla okuma eğitimi”. Ö. T. Kara (ed.). (s. 167-206). Ankara: Asos Yayınları.
- Aytaş, G. (2001). Türkçe ders kitaplarının metin seçimi ve metin altı soruların 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.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, M. (2020). “Metinler ve metinlerle ilgili anlam kurma soruları”. H. Akyol ve A. Şahin (ed.). *Türkçe öğretimi*. (s. 283-310). Ankara: Pegem Akademi.
- Baştuğ, M. ve S. Demirgüneş. (2020). “Türkçe Öğretimi Ders işleme süreci”. F. Susar Kırmızı (ed.). *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi yeni programa uygun*. (s. 1-51). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baştuğ, M., vd. (2021). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme stratejiler, teknikler, uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baştürk, M. (2021). “Ders kitaplarının tarihçesi”. Ö. Demirel ve K. Kiroğlu (ed.). *Ders kitabı incelemesi*. (s. 15-35). Ankara: Pegem Akademi.

- Bayram, B. ve E. Aktaş. (2021). Anlama becerisi açısından okuma ve dinleme/izleme stratejilerinin Türkçe ders kitaplarındaki yeri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 17(35), 1823- 1848.
- Benzer, A. ve B. Bozkurt. (2020). Okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*. 6(1), 1-29.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Çeliktürk Sezgin, Z. ve Y. G. Gedikoğlu Özilhan. (2019). 1.-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 7(2), 353-367.
- Coşkun, İ. (2021). “Dil öğretimi”. M. Yılmaz (ed.). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. (s.1-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demirel, Ö. ve K. Kiroğlu. (2021). “Eğitim ve Ders Kitapları”. Ö. Demirel ve K. Kiroğlu (ed.). *Ders kitabı incelemesi*. (s. 3-13). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, T. ve Ü. Sügümlü. (2013). “Çocukluk döneminde okuma (8-14 yaş)”. A. Okur (ed.). *Yaşam boyu okuma eğitimi*. (s. 135-184). Ankara: Pegem Akademi.
- Diker Coşkun, Y. (2013). Türkçe ders kitaplarının Pısa sınavı okuma ölçütleri açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(26). 22-43.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi uygulamalı bir yaklaşım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dilidüzgün, Ş., vd. (2019). Türkçe öğretiliminde metin türüne uygun okuma eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1). 165-185.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- EARGED. (2007). *Öğrencilerin okuma düzeyleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim tarihi: 25 Nisan 2022. www.meb.gov.tr/earged/earged/okuma_duzey.pdf
- Eco, U. 1995. *Anlatı ormanlarında altı gezinti*. Kemal Atakay (çev.), İstanbul: Can Yayınları.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*. 2(6), 207-223.
- Epçaçan, C. ve V. Okçu. (2010). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*. 40 (187). 39-51.
- Ergin, M. (2012). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/ Yayın/ Tanıtım.
- Erkal, M. ve D. Çağrıtekin. (2020). Okuma stratejilerinin (yöntem ve tekniklerinin) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle uyumu. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.6(1). 433-450.
- Göçer, A. (2018). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gögüş, B. (1983). Anadili eğitim programlarının niteliği. *Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*. 379- 380. 40-48.
- Gülden, B. (2021). “Etkili bir Türkçe öğretiminin bileşenleri”. E. Karagöl (ed.). *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları*. (s. 341-382). Ankara: Pegem Akademi.
- Günay, V. (2008). Neyi, nasıl okuruz ya da okumalıyız?. *Art-e Sanat Dergisi*. 1(2), 1-16.

- Gündüz, O. ve T. Şimşek. (2011). *Uygulamalı okuma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2000). *Okuma- yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2012). Testlerden etkinliklere Türkçe öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*. 1(1), 31-42.
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2016). Kağıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(1). 1-18.
- Güneş, F. (2017). Okuma İlgi ve Gücü. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*. 3(3). 119-128.
- Güneş, F. (2019). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2021). *Anlama öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Howe, M. J. A. (2001). *Öğrenme psikolojisi*. Ebru Kılıç (çev.). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- İşeri, K. (1998). Okuma ediminin eğitimsel işlevi. *TÖMER Dil Dergisi*. 70. 5-18.
- İşeri, K. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitabının ilköğretim Türkçe programının amaçlarına uygunluğunun değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*. 136. 58-74.
- İşeri, K. (2020). “Türkçe ders kitaplarında resimler”. H. Ülper (ed.). *Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri*. (s. 83-91). Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2019). “Okuma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme”. A. Güzel ve H. Karatay (ed.). *Türkçe öğretimi el kitabı*. (s. 219- 262). Ankara: Pegem Akademi.
- Kavcar, C., vd. (2004). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Keray Dinçel, B. (2016). *Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri*. Basılmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Kılıç, D. (2021). “Ders kitabının öğretimdeki yeri”. Ö. Demirel ve K. Kiroğlu (ed.). *Ders kitabı incelemesi*. (s. 37-49). Ankara: Pegem Akademi.
- Kıran, Z. ve A. Eziler Kıran. (2013). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin.
- Kırkkılıç, A. (2014). “Hızlı okuma nedir?”. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (ed.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. (s. 377-430). Ankara: Pegem Akademi.
- Kıroğlu, K. (2020). “Anlamli gruplandırma stratejisi (Chunking)”. K. Kıroğlu (ed.). *Okuduğunu anlama stratejileri*. K. Kıroğlu (ed.). (s. 24-32). Ankara: Pegem Akademi.
- Kurnaz, H. (2018). *Bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler*. Basılmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Malatya.
- Maden, A. ve A. Önal. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilerin okuma eğilimlerine göre değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*. 5(1). 30-41.
- Maden, S. (2012). Ekran okuma türleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3). 1-16.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6,7,8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

- MEB. (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu okuma becerileri dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2017). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi 8. sınıflar raporunu (ABİDE 2016)*. Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2018). *Okuma becerileri dersi öğretim programı (ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5 veya 6. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019a). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019b). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi 8. sınıflar raporunu (ABİDE 2018)*. Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2021a). *Millî eğitim bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği*. Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim: 21.04.2022, 15214644_derskitaplari_yonetmeliği.pdf (meb.gov.tr) .
- MEB. (2021b). *Ders kitaplarını değerlendirme raporu (öğretmen görüşleri)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Melanlıoğlu, D. (2005). *Ortaöğretim müfredat programı ile üniversiteye giriş sınavlarındaki Türkçe sorularının karşılaştırılması*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Türk Dili Edebiyatı Anabilim Dalı, Kırıkkale.
- Odabaş, H., vd. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2). 431-465.
- Okur, A. (2013). “Yaşam boyu okuma için okuma öğretimi”. A. Okur (ed.). *Yaşam boyu okuma eğitimi*. (s. 1-46). Ankara: Pegem Akademi.
- Öz, M. F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2013). *Anlama teknikleri: I Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2014). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (1983). Anadili öğretimi. *Türk dili aylık dil ve yazın dergisi dil öğretimi özel sayısı*. 379- 380. 18-30.
- Özdemir, O. ve Ö. Baş. (2020). “Okuma Eğitimi”. H. Akyol ve A. Şahin (ed.). *Türkçe öğretimi*. (s. 29-54). Ankara: Pegem Akademi.
- Özkan, E. ve A. Başkan. (2020). “Okuma ve söz varlığı ilişkisi”. M. Kaya ve M. N. Kardaş (ed.). *Okuma eğitimi*. (s.67-78). Ankara: Pegem Akademi.
- Özenç, E. G. (2020). “Akılcı Okuma”. M. Kaya, M. N. Kardaş (ed.). *Okuma Eğitimi*. (s. 175-195). Ankara: Pegem Akademi.
- Özenici, S. (2009). İşleyen belleğin okuma anlama sürecindeki rolü ve işlevi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 22. 467-476.
- Payza, T. (2015). *Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Aydın.
- Sever, S. (1994). Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişime etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 27(1). 121-171.
- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Susar Kırmızı, F. ve E. Salgut. (2020). “Görsel okuma ve görsel sunu eğitimi”. F. Susar Kırmızı (ed.). *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi yeni programa uygun*. (s. 207-231). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Şen, Ü. (2021). “Türkçe ders kitabı incelemesi”. Ö. Demirel ve K. Kıroğlu (ed.). *Ders kitabı incelemesi*. (s. 241-268). Ankara: Pegem Akademi.
- Tarakçı, R. ve H. Bilge. (2021). “Okuma Eğitimi”. E. Karagöl (ed.). *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları*. (s. 207-240). Ankara: Pegem Akademi.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28(2). 129-148.
- Türkben, T. (2021). “Okuma eğitimi”. F. Temizyürek ve T. Türkben (ed.). *Türkçe öğretimine genel bir bakış el kitabı*. (s. 93-156). Ankara: Pegem Akademi.
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(1). 218-228.
- Ülper, H. ve K. Yalınkılıç. (2010). Son iki Türkçe programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının nicel ve nitel görünümü. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*. 3(12). (449-461).
- Ünveren, D. (2020). “Okuma yöntem ve teknikleri”. M. Kaya ve M. N. Kardaş (ed.). *Okuma eğitimi*. (s. 271-288). Ankara: Pegem Akademi.
- Ünveren, D. (2022). “Okuma becerisinin geliştirilmesi”. N. Kardaş ve M. N. Kardaş (ed.). *Türkçe öğretimi*. (s. 155-170). Ankara: Pegem Akademi.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutum ve görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*. 1(1). 225-241.
- Yalınkılıç, K. (2020). “Bir öğretim aracı olarak ders kitabı”. H. Ülper (ed.). *Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri*. (s. 3-22). Ankara: Pegem Akademi.
- Yantır, N. (2011). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzurum.
- Yıldırım, A. ve H. Şimşek. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, C., vd. (2013). *Türkçe öğretimi*. C. Yıldız (ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5(9). 131-139.
- Yılmaz, M. (2021). Okuma eğitimi. M. Yılmaz (ed.). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. (s.79-110). Ankara: Pegem Akademi.

İncelenen Ders Kitapları

- Çapraz Baran, Ş. ve E. Diren. (2020). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Eselioğlu, H., vd. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8. sınıf ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

EKLER

(Ek 1) Yaşamsal alanlar açısından 8. sınıf metinlerini inceleme formu

YAŞAMSAL ALANLAR	KİŞİSEL DURUMLAR	TOPLUMSAL DURUMLAR	EĞİTİMSEL DURUMLAR	MESLEKİ DURUMLAR
METİNLER				
1. TEMA “ERDEMLER”				
İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine	✓	✓		
Kaşığı	✓			
İnsanla Güzel	✓			
Hayallerinize Sahip Çıkın (Tema Sonu Değerlendirme Çalışması)	✓			
2. TEMA “MİLLÎ MÜCADELE VE ATATÜRK”				
Bayrağımızın Altında		✓		
Atatürk ve Müzik	✓	✓		
Kınalı Ali'nin Mektubu		✓		
Cumhuriyet Ağacı (Tema Sonu Değerlendirme Çalışması)		✓	✓	
3. TEMA “BİLİM VE TEKNOLOJİ”				
Gündelik Hayatımızda E- Hastalıklar		✓	✓	
Simit ve Peynir'le Bilim İnsanı Öyküleri		✓	✓	
Parktaki Bilim			✓	
Yenilenebilir Enerji		✓	✓	

Bir Numara (Tema Sonu Değerlendirme Çalışması)				
4. TEMA “BİREY VE TOPLUM”				
Kaldırımlar	✓			
Portakal	✓	✓		
Dilimiz Kuşatma Altında		✓		
Mutsuz, Yalnız, Yapayalnız (Tema Sonu Değerlendirme Çalışması)	✓	✓		
5. TEMA “ZAMAN VE MEKÂN”				
Eşref Saati	✓			
Türkiye	✓	✓		
Peri Bacaları			✓	
Otuz Beş Yaş (Tema Sonu Değerlendirme Çalışması)	✓			
6. TEMA “MİLLÎ KÜLTÜRÜMÜZ”				
Göç Destanı		✓	✓	
Vatan Sevgisini İçten Duyanlar	✓	✓	✓	
Bir Fincan Kahve		✓	✓	
İstanbul’u Dinliyorum (Tema Sonu Değerlendirme Çalışması)	✓	✓		
7. TEMA “DOĞA VE EVREN”				
Yılkı Atı	✓			
Rüzgâr	✓			
Gündüzünü Kaybeden Kuş	✓	✓		

Anadolu'da Bahar (Tema Sonu Değerlendirme Çalışması)	✓		✓	
8. TEMA "VATANDAŞLIK"				
Haritada Bir Nokta	✓			
Yaşamaya Dair	✓			
Kalbim Rumeli'de Kaldı	✓	✓		
Çağdaşlaşmada Kadın Hakları (Tema Sonu Değerlendirme Çalışması)		✓	✓	

(Ek 2) 5. sınıf ders kitabı metin türleri inceleme formu

METİN	METİN TÜRLERİ		
	TÜMÜYLE DİLSEL METİN		DİL DIŞI GÖRSEL İÇEREN METİN
	Sanatsal metin	Bilgilendirici metin	
1. TEMA “BİREY VE TOPLUM”			
Memleket İsterim	✓		
Hoşça Kalın, Güle Güle		✓	
Anadolu’da Konukseverlik Gelenekseldir		✓	
Anne (Tema Sonu Değerlendirme Çalışması)	✓		
2. TEMA “MİLLÎ MÜCADELE VE ATATÜRK”			
Mustafa Kemal’in Kağnısı	✓		
Dumlupınar Savaşı		✓	
6 Mart 1915 Gecesi	✓		
Saros Körfezi (Tema Sonu Değerlendirme Çalışması)	✓		
3. TEMA “DOĞA VE EVREN”			
Bu Nehir Bizim	✓		
Okland Adası		✓	
Deprem	✓		
Çay Hasadı (Tema Sonu Değerlendirme Çalışması)		✓	
4. TEMA “MİLLÎ KÜLTÜRÜMÜZ”			
Kilim	✓		
Vatan Yahut Silistre	✓		
Boğaç Han	✓		✓

Dostluk (Tema Sonu Değerlendirme Çalışması)		✓	
5. TEMA “VATANDAŞLIK”			
Çocuk Bahçesindeki Bekçi	✓		
Bilinçli Tüketici	✓		
Özgürlük	✓		
Kimler Doğru Söylüyor? (Tema Sonu Değerlendirme Çalışması)		✓	
6. TEMA “SAĞLIK VE SPOR”			
Karagöz Kibarlık Öğreniyor	✓		
Çitlembik	✓		
Spor ve Beden		✓	
Sağlıklı İnsanlar (Tema Sonu Değerlendirme Çalışması)		✓	
7. TEMA “ERDEMLER”			
İyiliğin Değerini Bilen Kim?	✓		
Büyükklere Saygı		✓	
Yaşama Sevinci	✓		
Akıllı Çiftçi (Tema Sonu Değerlendirme Çalışması)	✓		
8. TEMA “BİLİM VE TEKNOLOJİ”			
Barkod		✓	
Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor		✓	
Akıllı Ulaşım Sistemleri		✓	
Kitabın Kısa Tarihi (Tema Sonu Değerlendirme Çalışması)		✓	

(Ek 3) 4 düzeyli yapı açısından okuduğunu anlama etkinliklerini inceleme formu

	METİN ADI	GÖÇ DESTANI			
	OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİ	Bilgiyi Hatırlama-Bulma	Anlama	Yorumlama-Çıkarım Yapma	Değerlendirme
OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI	<p>1. ETKİNLİK</p> <p>Aşağıdaki sözcükleri anlamlarıyla eşleştiriniz. Sözcükleri cümlelerde kullanınız. Ardından verilen yeni sözcüğün anlamını sözcükten bularak cümle içinde kullanınız.</p> <p>hakan mukadder hadise gözet cenup saadet ehl</p> <p>Sözcük: _____ Anlam: _____ Cümle: _____</p> <p>Sözcük: _____ Anlam: _____ Cümle: _____</p> <p>Sözcük: _____ Anlam: _____ Cümle: _____</p>	✓	✓		
	S1. Metindeki olaylar kimlerin başından geçmiştir?	✓			
	S2. Ağacın gövdesi yarılınca içinden ne çıkmıştır?	✓			
	S3. Uygurlar Bugu Tigin'i hangi özelliklerinden dolayı hakan seçmişlerdir? Sizce bu karar doğru mu?	✓			✓
	S4. Hükümdar, oğlunu niçin Çin prensesi ile evlendirmeyi düşünmüştür?	✓			
	S5. Çinliler prensese karşılık Uygurlardan ne istiyorlar? Niçin?			✓	
	S6. Çinliler kayayı ülkelerine nasıl götürmüşlerdir?	✓			
	S7. Uygurlar niçin göç edip Beş Balığ'a yerleşmiştir? Uygurların buradaki yaşamı sizce nasıl devam etmiş olabilir?			✓	✓

	<p>3. ETKİNLİK</p> <p>Okuduğunuz metnin konusunu ve ana fikrini bulunuz.</p> <p>Konu:</p> <p>Ana Fikir:</p>			✓	
	<p>4. ETKİNLİK</p> <p>"Çiğ, Cesur" metninde geçen gerçek ve kurgusal unsurları bulunuz.</p> <p>Gerçek Unsurlar</p> <p>Kurgusal Unsurlar</p>				✓
	<p>5. ETKİNLİK</p> <p>"Çiğ, Cesur" açıklık özelliklerini kullanarak "Beklediğiniz metnin ne kadarını notları yapıyor?" sorusuna cevap yazınız:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Açıklık kavramını tanımlayın. 2. Belli bir alanda açıklık yapın. 3. Belirli bir alanda açıklık yapın. 4. Genelikle açıklık kavramını tanımlayın. 5. Belli ve belirli alanlarda açıklık yapın. 6. Açıklık ve açıklık kavramını tanımlayın. 7. Açıklık kavramını açıklık kavramı olarak tanımlayın. 8. Bir soruyu açıklık kavramı olarak tanımlayın. 9. Genelikle açıklık kavramını tanımlayın. 10. Genelikle açıklık kavramını tanımlayın. 				✓

ÖZ GEÇMİŞ

Derya DOĞAN, Samsun-Çarşamba Ali Fuat Başgil Anadolu Lisesi'ni bitirdikten sonra Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi'nden 2016 yılında mezun oldu. 2018 yılında OMÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans programına girdi. Orta derecede İngilizce bilmektedir. (22.06.2022).

İletişim Bilgileri

ORCID ID: 0000-0003-0432-5657

Yayımlar:

1. Topçu, D. (2019, Ekim). “2019 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Dil Bilgisi Kazanımları ile 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Dil Bilgisi Etkinliklerinin Eş Güdümlülüğü”. *XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.