

Türkçe Ders Kitaplarının Pısa Sınavı Okuma Ölçütleri Açısından İncelenmesi*

Examination of the Turkish Textbooks In Terms of PISA Reading Skills Criterias

Yelkin Diker Coşkun¹

Alındığı Tarih:03.04.2013, Yayınlandığı Tarih: 31.07.2013

ÖZET

Türkçe dersinde kazanılan okuma becerisi diğer derslerin de başarısını etkileyen bir faktör olduğundan Türkçe ders kitaplarının uluslararası ölçütler doğrultusunda yapılandırılması gerekir. Bu çalışmada, ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler ve ölçme değerlendirme çalışmaları, PISA değerlendirme sisteminde yer alan okuma becerisi ölçütlerine uygunluk bakımından incelenmiştir. Betimsel araştırma yöntemlerinden belgesel tarama ve içerik çözümlemesi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ders kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarının, üst düzey düşünme gerektiren okuma becerilerini geliştirmede yetersiz olduğu saptanmıştır. Okuma amacına ve okuma şekillerine göre metin türlerinin ders kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarında yeterli sayıda olmadığı ve ölçme değerlendirme çalışmalarının da sözü edilen ölçütleri kapsamadığı bulunmuştur. Ayrıca ders kitaplarında yer alan ölçme-değerlendirme sorularının uygunlukla alt okuma beceri düzeyine ilişkin olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Okuma becerisi, Türkçe ders kitabı, PISA.

ABSTRACT

As reading skills gained in Turkish courses is a factor which affects their success in other school subjects, reading materials used in Turkish should be reconstructed considering the international reading criteria. In this study, reading texts and exercises in the middle school Turkish textbooks were analyzed. The results were analyzed using descriptive research methods including document and content analysis techniques. The results revealed that course books and student workbooks were unlikely to contribute to the improvement of students' high level reading skills. The study also revealed that course books did not include enough number of reading texts that require different reading styles with different purposes. Besides, the majority of theme related measurement and evaluation activities and questions were found to measure low level reading skills.

Keywords: Reading skills, Turkish textbooks, PISA.

GİRİŞ

Anlama, konuşma, yazılı anlatım gibi becerilerle birlikte geliştirilmesi beklenen okuma becerisi her ders için temel oluşturmaktadır. Okuma, en temel tanımıyla görsel simgelere anlam verme işidir. Adams'a (1990) göre okuma, bilgi ve becerilerden oluşan bütünsel bir sistem, bilişsel bir süreçtir (akt, Brown, Marsh,

*Bu çalışmanın bir kısmı I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Yrd. Doç. Dr., Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kayışdağı, İstanbul.

Craven ve Cassa, 2005). Okumaya ilişkin verilen tanımlardan da anlaşıldığı gibi okuma sürecinde birçok bilişsel, psikomotor ve duyuşsal beceri işe koşulmaktadır. Okuma eylemi çoğunlukla küçük yaşlarda psikomotor alandaki görsel ve işitsel süreçlerin bilişsel olarak anlamlandırılması ile başlar. Bu anlamlandırma süreci okuma eyleminin yoğunluğuna göre zenginleşir ve bireyin duyuşsal özelliklerinin bir parçası olarak onu etkiler ve değiştirir. Burns ve Griffin (1998) tarafından tanımlanan ve anlamlandırma sürecinde kullanılan “beş temel bütünleşik beceri” ise sırasıyla, 1) alfabenin ilkelerini kavrama, 2) fonetik farkındalık, 3) sözlü okumada akıcılık, 4) sözcük bilgisi ve 5) okuduğunu kavrama aşamaları öğrenme süreci içinde sık sık kullanılmaktadır. Okumaya yönelik tüm süreçler, öğretim materyalleri ve özellikle ders kitapları da sözü edilen becerileri temele almaktadır.

Wakefield (1997, s. 7) “ders kitapları bize ne öğretir?” sorusunu sormakta ve bu soruya verilen yanıtın okuduğunu anlama becerisinden ziyade kapsamlı etkinliklere odaklandığını belirtmektedir. Ülkemizde de 2005 yılında öğretim programları değişikliği ile birlikte ders kitapları da yenilenmiş ve etkinlik ağırlıklı ders kitapları kullanılmaya başlanılmıştır. Ancak bu etkinliklerin büyük çoğunluğunun okuma becerisine etkileri deneysel olarak yeterince incelenmemiştir. Okuma bir beceri olarak her dersin içeriği ile ilişkili olmakla birlikte, özellikle ilköğretimde Türkçe derslerinin temel amaç ve içeriğini oluşturmaktadır. Bu açıdan Türkçe dersi öğretim programının, öğretim materyallerinin tasarımında ve okuma sürecinde, okuma materyali ve o materyale yüklenen anlam giderek daha fazla önem taşımaktadır.

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilâtı - (OECD) (Organisation for Economic Co-Operation and Development) tarafından düzenlenen PISA (Program for International Student Assessment), öğrencilerin, matematik, fen ve okuma becerileri alanlarındaki bilgi ve becerilerinin değerlendirildiği uluslararası en büyük eğitim araştırmalarından biridir. Üç yılda bir yapılan bu değerlendirmeye, OECD üyesi ülkeler ve diğer katılımcı ülkelerdeki (dünya ekonomisinin yaklaşık olarak %90’ı) 15 yaş grubu öğrencilerin, modern toplumda yerlerini alabilmeleri için gereken temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip oldukları değerlendirilmektedir. PISA 2009’da okuma becerileri; *kişisel hedefleri yakalama, belirli bir konuda*

kişinin sahip olduğu bilgiyi ve potansiyeli artırma, toplumda katılımcı bir birey olabilme ve yazılı metinleri anlama, kullanma, yansıtma ve metne ilgi duyma olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2010 akt, EARGED, PISA Ulusal Ön Raporu, 2010, s. 21). PISA okuma becerileri değerlendirmesi ise üç boyutta ele alınmaktadır: *metin, okurun metne yaklaşımı, metnin kullanım amacı*. PISA 2009 değerlendirmesinde, okuma becerileri ile ilgili yeni yeterlik düzeyleri tanımlanmış ve kullanılmıştır. Tablo 1 incelendiğinde PISA sınavında ölçüt olarak alınan yeterlik düzeylerinden en üst düzeyi temsil eden 6. düzeyin okuyucunun üst bilişsel süreçlerini kullanma becerisine odaklandığı anlaşılmaktadır. Okuma ile ilgili yakın zamanlı araştırmalar, okuma becerisinin iki temel bilişsel özelliklerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bilişsel özelliklerden birincisi fonolojik farkındalık yani harflerin birleştirilip sözcüklerin sesli olarak söylenebilmesi durumu, ve daha çok başlangıç düzeyindeki okurların okuma akıcılığı ile ilişkilidir (Share, 2008, akt. Blomert, 2009). Bir diğeri ise hızlı adlandırmadır. Hızlı adlandırma, okuyucuların okuma sürecinde ne kadar etkin olabildiklerini belirlemektedir. Görsel arama, göz taraması yapma, işitsel ardışık işlemler, ayrıklı adlandırma ve yürütücü bilişsel işlemlerin etkin olarak kullanıldığı durumlarda okuyucu etkin adlandırmayı gerçekleştirmektedir (McCartney, 2008). Kişiler bu bilişsel özellikleri çocukluk çağından itibaren aşamalı biçimde kazandıkları takdirde etkin okuyucu olarak tanımlanabilir. göstermektedir. PISA okuma ölçütleri bilişsel özellikler açısından incelendiğinde (Tablo 1) okuma becerisinin 1. düzeyden 6. düzeye dek aşamalı biçimde farklılaştırıldığı anlaşılmaktadır.

Tablo1: PISA 2009 Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri

Düzyey	Bu Düzeydeki Görevlerin Özellikleri
1b	Bu düzeydeki öğrenciler, hikâye ya da basit bir liste gibi aşına olduğu bir bağlam ya da konu hakkına yazılmış kısa, basit bir metnin içinde açıkça ifade edilmiş bir bilgiyi bulabilir. Bu tür metinler genellikle okura bilginin tekrarlanması, resim ya da benzer sembollerin kullanılması gibi kanıtlar sunmaktadır. Bu düzeydeki öğrencilerin verilen görevleri yerine getirebildikleri metinlerde çok fazla bilgi bulunmamaktadır. Okur birbirine yakın bilgiler arasında basit ilişkiler kurabilir.
1a	Bu düzeydeki öğrenciler, açıkça ifade edilen bir ya da daha fazla bağımsız bilgiyi metinde bulabilir, aşına olduğu bir konu hakkında yazılmış bir metnin ana fikrini ve yazarın amacını anlayabilir veya

	<p>metindeki bir bilgi ile yaygın olarak bilinen günlük bilgi arasında ilişki kurabilir. Bu düzeydeki öğrencilerin verilen görevleri yerine getirebildikleri metinlerde bilgiler açıkça ifade edilmiştir ve bu metinlerde çok fazla bilgi bulunmamaktadır. Öğrenciler metindeki ilgili yerlere açık bir şekilde yönlendirilmektedirler.</p>
2	<p>Bu düzeydeki öğrenciler birçok duruma karşı gelebilecek ya da çıkarımda bulunabileceği bir bilgiyi ya da daha fazla bilgiyi metinde bulabilir. Metindeki ana düşünceyi belirleyebilir, ilişkileri anlayabilir ya da çok fazla bilginin olmadığı, fazla çıkarımda bulunulmayacak durumlarda metnin belli bir bölümünden anlam çıkarır. Metnin bir özelliğine dayanarak benzer ya da farklılıkları bulabilir. Kişisel deneyim ya da tutumlarından yola çıkarak metnin dışındaki bilgilerle metnin içindeki bilgileri karşılaştırabilir, bu bilgiler arasında ilişki kurabilir.</p>
3	<p>Bu düzeydeki öğrenciler çoklu durumlara karşılık gelebilecek bilgiler arasındaki ilişkiyi belirler ve bazı durumlarda bu ilişkiyi tanımlar. Ana fikri belirlemek, ilişkileri anlamak ve deyimlerin ya da kelimelerin anlamlarını yorumlamak için metindeki bilgileri bir araya getirebilir. Öğrencilerin benzer ve farklılıkları bulabilmek ve sınıflandırabilmek için birçok özelliği dikkate almaları gerekmektedir. Genellikle gerekli bilgi açık olarak verilmemiş olabilir, çok fazla bilgi olabilir ya da beklentilere ters düşen veya olumsuz bir şekilde belirtilen kavramlar gibi başka engeller de olabilir. Öğrencilerin ilişki kurmaları, karşılaştırma yapmaları ve açıklama yaparak metinleri irdelemeleri ya da metnin özelliklerini yorumlayabilmeleri gerekmektedir. Öğrenci metni bilinen ya da günlük hayatta kullanılan bilgilerle ilişkilendirerek anladığını gösterir. Öğrenciden metni ayrıntılarıyla anlaması beklenmez ama asgaride genel ifadeleri anlaması beklenir.</p>
4	<p>Bu düzeydeki öğrenciler, metne yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilir ve gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleyebilir. Metni bir bütün olarak ele alarak dil farklılıklarını yorumlayabilir. Metni anlayabilir ve aşına olmadığı bağlamlara sınıflandırmaları uyarlayabilir. Öğrenciler kişisel bilgilerini kullanarak hipotez kurabilir ya da bir metni eleştirel bir şekilde değerlendirebilir. Bu düzeydeki öğrenci alışa gelmemiş uzun ya da karmaşık metinler üzerinde derinlemesine bir anlayışa sahip olduğunu gösterir.</p>
5	<p>Bu düzeydeki öğrenciler, metnin içine yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilir ve gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleyebilir. Özel bilgilere dikkat çekerek eleştirel bir değerlendirme yapabilir ve hipotez kurabilir. Aşına olmadıkları bağlamları ayrıntılarıyla anlayabilir. Beklentilere ters düşen kavramların üstesinden gelebilir.</p>
6	<p>Bu düzeyde yer alan öğrenciler, detaylı bir şekilde benzerlikleri ve farklılıkları bulabilir ve çıkarımlarda bulunabilir. Metni veya metinleri ayrıntılarıyla tam olarak anladığını gösterir ve birden fazla metinden elde ettiği bilgileri bir araya getirebilir. Önemli bilgilerin olduğu metnin içerisinde açıkça ifade edilmemiş kavramlarla başa çıkabilir ve soyut kavramları yorumlayabilir. Birçok kriteri ve görüşü göz önünde</p>

bulundurarak ve de metnin ötesinde bir anlayış sergileyerek alışagelmış konuların dışındaki metinler üzerinde eleştirel bir değerlendirme yapabilir ya da hipotezlere ulaşabilir. Metindeki önemsiz ayrıntıları fark edebilir ve analiz edebilir.

Kaynak: MEB, EARGED (2010) PISA (Programme for International Student Assesment) Ulusal Ön Raporu.

Yukarıda sıralanan özelliklerin ülkemiz ders kitaplarında yer alan metin ve değerlendirme çalışmalarının hazırlanmasında göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Okuma eyleminde bireyin kullandığı bilişsel becerilerin kazandırılmasına ders kitaplarındaki metinler aracılık etmektedir. Yağmur (2009) PISA gibi uygulamalarda farklı alanlara özgü metinler, metinlerin yapısı ve soruların özellikleriyle ilgili ölçütlenmiş yaklaşımlar olduğunu ve metinlerin uluslararası alanyazında *düz yazılar* ve *görsel unsurlara dayalı metinler* olarak ikiye ayrıldığını ifade etmektedir. PISA da okuma becerileri çerçevesinde dört metin şekli tanımlanmıştır. Bunlar, akıcı, bağımsız, karışık ve çoklu metinlerdir. Fakat bunlardan sadece ikisi metnin şekliyle ilgili alt ölçekleri oluşturmada kullanılmıştır. Akıcı metinler, düz yazı biçimindeki madde köküne benzer (tam cümle ve paragraflar) ya da akıcı ve bağımsız bölümlerin bir karışımından oluşan metinlerdir. Karışık yapıda metinler ise, öğrencinin karışık yapıdaki bir metnin hem akıcı hem de bağımsız kısımlarını göz önüne almasını gerektirmektedir. Son olarak çoklu metinler, öğrencinin birden fazla metin ile ilgili okuma becerilerini kullandığı metin türüdür (EARGED, PISA Ulusal Raporu, 2010, s. 79). Okuma becerileri geleneksel olarak akıcı metinlerle ilişkilendirilmektedir. Birçok eğitim sisteminde, özellikle de eğitim-öğretim dilinin işlendiği derslerde, okuma becerileri genellikle edebiyat ve açıklayıcı düzyazı ile aynı anlam taşır. Bununla birlikte, programın diğer bölümlerine bakıldığında, bağımsız metinleri anlama ve kullanma becerisinin de en az akıcı metinleri anlama ve kullanma kadar önemli olduğu görülmektedir. Sosyal bilimlerde öğrencilerin harita ve tabloları, fen bilimlerinde ise çizelge ve grafikleri okuyup yorumlayabilmesi gerekir. Yetişkin hayatına bakıldığında, okuma becerisi gerektiren görevlerin önemli bir kısmını, örneğin vergi formları, zaman çizelgeleri, evde enerji tüketimi ile ilgili grafikleri içeren raporlar ve işyeri güvenliği ile ilgili talimatların yer aldığı listeler gibi bağımsız metinler oluşturmaktadır. Görsel okuma metinleri ise, görsel algılama süreçleri yardımı ile

grafik, resim ve görsellerle metin arasında ilişki kurma ve bunlarla ilgili yorum yapmayı gerektirmektedir. PISA 2009 okuma becerileri görevlerinin yaklaşık %30'u gibi önemli bir bölümü öğrencilerin bu tür metinleri okuma becerilerini değerlendirmeye yönelik tasarlanmıştır (EARGED, PISA Ulusal Raporu, 2010, s. 90).

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin seçiminde dil ve anlatım, cümle uzunluğu, sözcük sayısı açısından bazı ölçütler ortaya koymuş (MEB, 2006), ancak metnin kapalı ya da açık anlam içermesi, referans kullanımı, tablo, harita ve resim gibi metin destekleyici materyallerin okuma sürecine dahil edilmesi gibi metin güçlüğüne etkileyen özellikler üzerinde durulmamıştır. Berberoğlu ve Tuncer (2009) ders kitaplarında ve sorularda kullanılan paragraflarda metin güçlüğüne farklı şekillerde ele alındığını ifade etmektedir. Diğer bir deyişle genel olarak tümce uzunluğu, tümce içinde kullanılan farklı sözcük sayısı (Türkçe için toplam morfem sayısı), metinde yer alan sözcüklerin okunabilirlik ve anlaşılabilirlik dereceleri ve metnin kapalı ya da açık anlam içermesi (göndermelerin özellikleri), dört önemli parametre olarak dikkate alınması gereken öğelerdir. PISA'da okuma becerilerinde ele alınan bilişsel yeterlikler; bir metni basit olarak çözümlenmekten sözcük bilgisine, dilbilgisine, dilbilimsel ve metinsel yapı ve özellikleri bilmeye, yaşadığımız dünya hakkında bilgi sahibi olmaya kadar uzanır. Aynı zamanda, metni çözümlerken uygun stratejileri kullanma becerisi ve bu becerinin farkında olma gibi üst düzey bilişsel becerileri de içine alır (MEB, PISA Ulusal Ön Raporu, 2010). Uluslararası değerlendirme araçlarında kullanılan metin türleri ve özellikleri incelendiğinde temel olarak metnin amacıyla ilgili ayrımların yanında metin güçlüğü, metni yorumlamada gereken bilişsel özellikler, metin içinde resim dışı görsel materyalleri barındırma gibi ölçütleri de içinde barındırdığı anlaşılmaktadır. PISA'da yer alan metinlerin sahip oldukları ortak özellikler şöyle sıralanabilir:

- Metin türüne (şiir, öyküleyici, betimleyici) göre çeşitlilik
- Metnin okuma stratejilerini kullanmaya uygunluğu
- Metin güçlüğü (kapalı anlam içermeye uygunluğu)
- Okuma sürecinde bilişsel süreçleri (okuma, yorumlama, çıkarımda bulunma, analiz etme, değerlendirme) kullanmaya uygunluğu

- Metinler arası okuma ve düşünmeye uygunluk
- Metin içinde resim dışı görsel materyalleri barındırma

PISA uygulamasında yer alan metinler, okumanın amacına göre, *kişisel*, *kamusal*, *eğitimsel* ve *mesleki* olmak üzere dört bağlamda ele alınmıştır. Metnin kullanım amacı ile ilgili *kişisel* sınıflandırması, kişinin hem pratik, hem de düşünsel ilgilerine hitap etmek için oluşturulmuştur. Bu kategori, kişinin başkalarıyla olan ilişkisini sürdürmesini ve geliştirmesini içerir. Bu türün örnekleri olan kişisel mektuplar, romanlar, biyografiler ve bilgilendirme metinleri, boş zaman ve eğlence faaliyetlerinin bir parçası olarak, kişisel merakı gidermek için okunmaktadır. *Kamusal* metinler, daha büyük toplulukların ilgi ve faaliyetleriyle ilgili metinlerdir. Bu kategori, resmi belgeleri ve kamu olaylarıyla ilgili bilgileri kapsamaktadır. *Eğitimsel* metinlerin içeriği özel olarak hazırlanır. Basılı ders kitapları ve interaktif eğitim programları bu türe örnek olarak verilebilir. Bilgi edinme olarak tanımlanabilen eğitimsel okuma, eğitimin bir parçasıdır. Genellikle bu tür okumalar, öğrenmek için okumak olarak tanımlanmaktadır. *Mesleki* metinler, genellikle bir işin yapılma aşamalarını içeren, işyerleriyle ilgili ve ne yapılacağını (yapmak için okumak) anlatan metinlerdir. Bu tür metinler, reklam sayfalarından veya internetten bir iş ararken ya da işle ilgili yönlendirmeleri takip ederken okura yardımcı olabilir (MEB PISA Ulusal Ön Raporu, 2010).

PISA'da metin sınıflandırmasında kullanılan bir diğer özellik metnin şeklidir. Metinler şekil bakımından akıcı, bağımsız, karmaşık ve çoklu yapıda olmak üzere dört farklı biçimde sınıflandırılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. PISA Sınıflandırmasına Göre Şekil Bakımından Metinler

Şekil Bakımından Metinler				
Metin Şekli	Akıcı	Bağımsız	Karmaşık	Çoklu
Tanımı	Bir paragraf olacak şekilde düzenlenen cümlelerden oluşur. En küçük birimi cümledir.	Bağımsız metinler, daha çok bir matris formatında düzenlenen ve listelerin farklı kombinasyonlarından oluşan metinlerdir. Bir dizi listeyi oluşturan maddeler en küçük birimidir.	Yazarın bilgiyi sunmak için çeşitli temsiller kullandığı metinlerdir. En küçük birimi simgeler olabilir.	Ayrı ayrı yazılan metinlerin oluşturduğu gruplar
Basılı Örnekleri	Gazete haberleri, makaleler, romanlar, kısa	Listeler, tablolar, grafikler, şekiller, program tabloları, kataloglar, indeksler gibi	Dergiler, kitaplar, raporlar da yer	Yıllıklar, broşürler vb.

Akıcı metinler, genellikle, bir paragraf olacak şekilde düzenlenen cümlelerden oluşur. Gazete haberleri, makaleler, romanlar, kısa hikâyeler, özetler ve mektuplar sürekli yapıda olan metinlerin basılı ortamdaki örnekleridir. Elektronik ortamda ise akıcı yapıdaki metin grubuna özetler, bloglar ve internet haberleri dâhil edilebilir. Bağımsız metinler, daha çok bir matris formatında düzenlenen ve listelerin farklı kombinasyonlarından oluşan metinlerdir. Akıcı ve bağımsız metinlerin her ikisi de basılı ve elektronik metin şeklinde okurun karşısına çıkabilir. Bu durum karışık ve çoklu yapıdaki metinler için de geçerlidir. Akıcı metinlerden farklı olarak düzenlenen bağımsız metinler genellikle belge olarak bilinmektedir ve bu metinler için farklı okuma yaklaşımlarına gerek duyulmaktadır. Akıcı ve bağımsız metinler Bu metinler, hem basılı hem de elektronik ortamda bulunabilir. Akıcı ve bağımsız metinlerde, okurun metnin belirgin yapı ve özellikleriyle ilgili farklı bilgileri ve farklı okuma stratejilerini kullanması gerekmektedir. Bununla beraber, okurun, tüm bu bilgi ve stratejileri, birden fazla ve birbirinden farklı metin türlerinde bulunan bilgileri bir araya getirmek için kullanması gerekebilmektedir. PISA 2009'da bu durum fark edilerek okuma becerileri çerçevesinde karışık ve çoklu yapıdaki metinler kullanılmaya başlanmıştır. Basılı ortamda yazarın bilgiyi sunmak için çeşitli temsiller kullandığı karışık metinler; dergilerde, kitaplarda, raporlarda kullanılan yaygın bir biçimdir. Elektronik ortamdaki internet sayfaları genellikle liste, paragraf ve grafiklerden oluşan karışık yapıdaki metinlerdir. Forum, elektronik posta ve e-formlar gibi mesaj tabanlı metinler şekil itibariyle akıcı ve bağımsız metinlerden oluşur. Çoklu yapıdaki metinler, ayrı ayrı yazılan metinlerin oluşturduğu gruplar olarak tanımlanabilir. Birbiri ile kavramsal olarak ilgili linklerin bulunduğu bir web sayfası çoklu yapıdaki metinlere örnek olarak verilebilir (MEB, PISA Ulusal Ön Raporu, 2010). Görüldüğü gibi metin özellikleri daha dikkatli incelenmesi gereken konulardır. PISA okuma becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan metin zenginliği ve okuma beceri düzeylerinin ülkemiz ders kitaplarında ne şekilde yer alması gerektiği dikkatle planlanmalıdır. Söz konusu gerekçe ile bu araştırmanın amacı, PISA soru ve metin ölçütleri doğrultusunda Türkçe ders kitaplarının incelenmesi ve PISA ölçütlerine uygunluğunun ortaya konmasıdır.

Araştırmanın Amacı ve Problemi

Araştırmanın amacı, ilköğretim 6., 7., ve 8 sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin ve ölçme değerlendirme çalışmalarının öğrencilerin okuma becerilerine etkisi açısından değerlendirilmesi ve PISA sınavı ölçütleri çerçevesinde incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- 6., 7., ve 8 sınıf MEB Türkçe ders kitabında yer alan metinler PISA sınavı okuma becerisi ölçmede kullanılan metin özelliklerine uygun mudur?
- 6., 7., ve 8 sınıf MEB Türkçe öğrenci çalışma kitabında yer alan ölçme değerlendirme çalışmaları PISA okuma becerisi değerlendirme ölçütlerine uygun mudur?

Yöntem

Araştırmada varolan durumu saptamak amaçlandığı için betimsel araştırma yöntemlerinden doküman tarama ve içerik çözümlemesi teknikleri kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu amaçla, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan ilköğretim 6.,7., ve 8. sınıf ders ve çalışma kitabı içerik analizine tabi tutularak içeriğinde yer alan metinler ve ölçme değerlendirme çalışmaları, PISA sınavına giren öğrencilerin değerlendirildiği beceri düzeylerine uygunluk açısından incelenmiştir.

Örneklem

Bu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve yayınlanan ders kitapları araştırma evrenini oluşturmaktadır Araştırma örneklemini ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve ülke genelinde okutulan ilköğretim 6., 7., ve 8 sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırmaya konu olan ders ve öğrenci çalışma kitaplarında incelenen metinler ile ölçme değerlendirme çalışmalarında yer alan soru sayılarına ait bilgiler Tablo 3' de görülmektedir.

Tablo 3. *Ders ve öğrenci çalışma kitaplarında yer alan ve incelenen metinler ile ölçme değerlendirme çalışmalarında yer alan soru sayılarına ait bilgiler*

Sınıf Düzeyi	Metin Sayısı	Soru sayısı
6. sınıf	19	82

7. sınıf	19	92
8. sınıf	18	85
Toplam	56	259

Verilerin

Toplanması ve Analizi

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için araştırmacı ve bir Türkçe öğretimi alanı uzmanı tarafından döküman incelemesinden elde edilen veriler PISA soru düzeylerine göre hazırlanan inceleme ölçütleri formu yardımı ile toplanmış, elde edilen veriler kodlanmış ve tabloluşturulmuştur. Bu form, inceleyicilerin görüşlerinin standart bir ölçme aracı üzerinde belirli kategorilerde toplanması amacıyla kullanılmıştır (Reis ve Cadd, 2000). Elde edilen sonuçlar, görüş birliği formülü ile hesaplanmış ve görüş birliği olan verilerin oranı bulunmuştur. Görüş Birliği =Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)*100 formülünü kullanarak hesaplanmış ve araştırmacı ve alan uzmanı arasında %78,4 görüş birliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu oran iki farklı uzman tarafından elde edilen araştırma verilerinin tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994 akt, Şahin, 2011). Araştırmacı ve alan uzmanı görüş ayrılığında oldukları bulgulara yönelik tekrar verilere dönerek inceleme yapmış ve daha sonra tüm veriler üzerinde görüş birliğine varmışlardır. İç geçerliğin sağlanması amacıyla da inceleme ölçütleri ölçeği okuma becerileri ile ilgili bilgiye sahip olan bir alan uzmanına sunulmuş, görüş ve öneriler doğrultusunda araştırma raporunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Elde edilen veriler çalışmanın amacı doğrultusunda frekans hesaplamaları kullanılarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma için PISA sınavında kullanılan metin özelliklerinin ve ölçme değerlendirme çalışmalarının kitaplardaki dağılımı temel alınmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi “ 6., 7., ve 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinler PISA sınavında okuma becerisini ölçmede kullanılan metin özelliklerine uygun mudur?” şeklinde yapılandırılmıştır. Bu alt probleme yanıt verebilmek için ilköğretim ders kitaplarında yer alan metinler incelenmiş ve metinlere ait özellikler PISA metin ölçütleri açısından tabloluşturularak

yorumlanmıştır. Metinler, PISA’da okuma becerisini ölçmede kullanılan metinlerin sınıflandırılmasına dayanak oluşturan *okuma amacına* ve *şekillerine göre* metin özelliklerinin varlığına göre incelenmiştir. Okuma amacına ve şekillerine göre ders kitaplarında yer alan metinlerin dağılımı Tablo 4’de gösterilmektedir.

Tablo 4. *Okuma amacına ve şekillerine göre metinlerin dağılımına ilişkin bulgular*

Sınıf Düzeyi	Okuma Amacına Göre Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Metin Sayıları			
	Kişisel	Kamusal	Eğitsel	Mesleki
6. sınıf	10	5	4	-
7. sınıf	10	7	2	-
8. sınıf	14	4	-	-

Sınıf Düzeyi	Şekillerine Göre Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Metin Sayıları			
	Akıcı	Bağımsız	Karışık	Çoklu
6. sınıf	19	-	-	-
7. sınıf	18	-	-	-
8. sınıf	18	-	-	-

Tablo 4’te görüldüğü gibi okuma amacına göre incelenen ders kitaplarında metinlerin yoğun olarak kişisel (%60,71) ve kamusal metinlerde (%28,57) yoğunlaştığı, eğitsel metinlerin (% 10,71) sayıca az olduğu ve mesleki metinlerin ise kitaplarda hiç yer almadığı görülmektedir. Kişisel metinlerin çokluğu daha çok öykü, şiir, anı, yaşam öyküsü ya da roman gibi daha çok kurmaca özelliğe sahip metinlerin ders kitaplarında yer alması ile açıklanabilir. PISA’da kişisel metinler daha çok kişinin kendi ilgisini karşılamak için okuduğu metinleri kapsamaktadır. Tablo 3 incelendiğinde daha geniş kesime hitap eden kamusal metinler ya da iş dünyasında kullanılanlara hazırlayıcı metinlerin Türkçe ders kitaplarında yeterli sayıda olmadığı görülmektedir. Bu durum Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin yoğunluklu olarak edebi nitelik taşıması gerektiğine ilişkin görüşlerden kaynaklanıyor olabilir. Elbette ki, Özdemir’in (1981) ifade ettiği gibi metin türlerini kesin tanımlara bağlama, değişmez kuralların kalıbına oturtma olanaksızdır (akt. Güneşli, 2003). Basılı ve elektronik her türlü okuma materyalinin yaygın olarak kullanıldığı günümüzde, okuma becerisinin sadece edebi metinlerle kazandırılmaya

çalışılmasının yetersiz olabileceği düşünülmektedir. Her ne kadar okuma eyleminin temel amacı okuduğunu anlamak, okuduğundan zevk almak ve sözcük dağarcığını geliştirmek olarak açıklansa da günümüzde okuma becerisinin eleştirel düşünme, çıkarımda bulunma, üst bilişsel öğrenme sürecini ve öğrenme stratejilerini destekleme gibi özellikleri de yönlendiren önemli bir beceri olduğu kabul edilmektedir. Özellikle ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan metin çeşitliliğinin uluslararası ölçütler açısından düşünüldüğünde okuma becerisini geliştirme ve bu beceriyi farklı alanlara transfer etme konusunda yetersiz olduğu söylenebilir. Kolaç (2009) tarafından ilköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından incelendiği araştırmada da düşünceye dayalı metin çeşitliliğinin az olduğu, tanımlan türlerin isimlerinde değişiklik olsa bile türlere verilen örnek sayılarının toplamında bir değişiklik olmadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Ders kitabında yer alan metinler, şekillerine göre incelendiğinde ise tüm sınıflar düzeyinde sadece akıcı özellikte tanımlanan metinlerin yer aldığı görülmektedir. Metin şekli yani sunumu, öğrencilerin okuma becerisini kullanırken sadece cümlelerden oluşmuş akıcı metinler dışında, listeler, yönergeler gibi bağımsız metinler ya da bunların birlikte kullanıldığı karışık ve çoklu metinlerle de karşılaşması açısından önem taşımaktadır. Öğrencilerin basılı ders kitapları dışında günlük yaşamda karşılaştığı ve kullandığı okuma materyalleri (ör, gazete, dergi, ilanlar, internet, reçeteler, vb) akıcı metin sunumu dışında sözü edilen diğer metin şekillerinde görülebilmektedir. Bu nedenle, ders kitaplarının metin şekilleri açısından daha zengin hale getirilmesi gerekmektedir. Son yıllarda “dijital yerliler” ya da “ağ kuşağı” olarak anılan (Tonta, 2009, s. 745) ve dijital medya ile büyümüş yeni neslin özellikleri düşünüldüğünde, öğrenme ve okuma becerilerinin kimi zaman ders kitaplarından daha etkili olabilecek elektronik ortamlardan etkilenecek şekillendiği de düşünülmektedir. Grimshaw (2007) araştırmasında, basılı materyal ve elektronik metin kullanan öğrencilerin okuma hızı, kavrama ve bilgiyi hatırlama konularında farklılık gösterdiği ve elektronik materyallerle çalışan öğrencilerin okuduğunu anlama testinde en iyi puanlara ulaştığını bulmuştur (akt. Chau, 2008).

2009 yılında düzenlenen PISA’da metin ile ilgili diğer iki sınıflandırma okuma becerileri tanımının daha kapsayıcı ve yeterli olması için kullanılmıştır. Bunlar metnin sınırlılığı ve metin türleri; yani hikâye, açıklama, tartışma gibi okuma

çerçevesinin temelini oluşturan kategorileri ifade etmektedir (MEB, PISA Ulusal Ön Raporu, 2010). PISA'nın okuryazarlık tanımındaki kapsam geçerliliğinin yeterli olması için metinler, temel edebî amaçlara göre *betimleyici, izlenimsel, açıklama metinleri, özetler, tutanaklar, tartışma, yönerge ve son olarak etkileşim yazıları biçiminde* sınıflandırılmıştır. Türkçe ders kitapları bu açıdan incelendiğinde ise metinler arasında, bilgilendirici yani betimleyici ve açıklayıcı metinlerin daha yoğun kullanıldığı görülmektedir. Bilgilendirici metin türünün amacı okuyucuya açık biçimde bir haber-mesaj-bilgi aktarmadır. Bu amacı gerçekleştirmek için konu başlığı ve metin bölümlerinin örtük anlamlardan uzak biçimde, belirgin bir anlatım diline sahip olması gerekmektedir. Bilgilendirici metinler diğer yazınsal türlerle kıyaslandığında okuduklarından örtük *anlam çıkarma* açısından yazar ve okuyucu etkileşiminin daha alt düzeyde gerçekleştiği, anlatımın olabildiğince nesnel olduğu bir metin türü olarak kabul edilebilir. Türkçe ders kitabındaki metinlerin de büyük çoğunluğunun bilgi ya da açık mesaj verme amacıyla seçilmiş olması (ör: *Anadolu'nun Cirit Oyunları, Anadolu'da Konukseverlik, Türklerde Çiçek Zevki, vb.*) metin çeşitliliğinin ve dolayısıyla metin aracılığıyla kazanılacak öğrenme ürünlerinin sınırlanmasına yol açmaktadır.

Benzer şekilde metinlerde doğrudan bilgi verme okuyucuyu düşünme tembelliğine alıştırmaktadır. Örneğin, karakterlerin özelliklerine ilişkin örtük anlatımlar ya da ilgi çekecek ipuçları vermek yerine niteliksel olarak doğrudan tanımlamaların (ör: *çalışkan öğrenci, üretken köylü, vb.*) yapılmış olması, metin başlıklarının seçimi (ör: *Eski Ankara Evleri, Hayatta Başarının Yolları vb.*) okuyucunun üstbilişsel becerilerini kullanmasını gerektirmemektedir. Metinlerle ilgili görsellerin ağırlıklı kullanımında da aynı yaklaşım görülmektedir. Metinde geçen olaylar ya da karakterlere ilişkin mesajlar doğrudan resimler ile aktarılmakta ancak metin arası okuma materyalleri ya da metin destekleyici resim dışı görseller hiç kullanılmamaktadır. Türkçe öğretim programlarının hazırlanmasında metin türlerinin yanı sıra metnin güçlük düzeyinin de dikkate alınması gerekmektedir. Özellikle sınıf düzeylerine göre öğrencilerin dil gelişimleri ile paralel olarak metin güçlüklerinin de; kullanılan sözcük sayısı, tümce yapısı, tümce uzunluğu, metnin kapalı ya da açık anlam içerip içermediği vb. açısından tanımlanması, programın hedeflediği kazanımlara ulaşmayı kolaylaştıracaktır. Ancak kullanılmakta olan Türkçe öğretim programlarında metinlerin güçlüklerine ilişkin hiçbir öge

tanımlanmamaktadır (Berberoğlu ve Tuncer, 2009). Araştırmanın bu alt problemine ilişkin bulgular Solak ve Yaylı (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulguları ile de örtüşmektedir. İlköğretim ikinci kademe ders kitaplarını türler açısından inceleyen bu araştırma bulguları da Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasında gerekli özenin gösterilmediğine dair işaretler taşımaktadır. Türlerin dengeli dağıtılmaması, önemli türlere kitaplarda yer verilmemesi, öğrenci seviyesinin göz ardı edilmesi, gerçek hayatın kitaplara aktarılamaması, metinlerin çok uzun oluşu ve metinler arası okumaya önem verilmemesi başlıca sorunlardır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “6., 7., ve 8 sınıf MEB Türkçe ders kitabında yer alan ölçme değerlendirme çalışmalarında yer alan sorular PISA sınavı okuma beceri düzeylerine göre nasıl dağılmaktadır?” şeklinde yapılandırılmıştır. Bu alt probleme yanıt verebilmek için Türkçe ders kitaplarında yer alan ölçme değerlendirme çalışmaları (tema değerlendirme) PISA okuma becerisi düzeyleri açısından incelenmiş ve bulgular tablolastırılarak yorumlanmıştır.

Tablo 5. Ölçme değerlendirme çalışmalarının (tema değerlendirme) PISA okuma becerisi düzeyleri açısından incelenmesine ilişkin bulgular

Okuma Düzeyleri	1.Düzye		2.Düzye		3.Düzye		4.Düzye		5.Düzye		6.Düzye	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Soruların Düzeylere Göre Dağılımı												
6. sınıf	28	34,14	21	25,60	23	28,04	9	10,97	1	1,21	-	-
7. sınıf	10	10,86	30	32,60	28	30,43	1	17,39	5	5,43	3	3,26
8. sınıf	12	14,11	26	30,58	20	23,52	1	16,47	8	9,41	5	5,88
Toplam	50		77		71		3		1		8	
							9		3			

Tablo 5 incelendiğinde 6. sınıfta soruların büyük çoğunluğunun 1. düzey (%34,14) olduğu ve okuma becerisinin en üst düzeyi olarak kabul edilen 6. düzeye uygun sorunun yer almadığı görülmektedir. 7. sınıfta ise soruların büyük

çoğunluğunun (%32,60) 2. ve 3. düzey (%30,43) olduğu ve 6. düzeye uygun sadece 3 sorunun yer aldığı tespit edilmiştir. 8. sınıfta ise soruların çoğunluğunun (%30,58) 2. düzeye uygun olduğu, 6. düzeye ise 5 sorunun karşılık geldiği anlaşılmaktadır. Türkçe ders kitaplarında yer alan ölçme değerlendirme çalışmalarında kullanılan soruların güçlük, kapsamlılık ve çeşitlilik açısından yeterli olmadığı söylenebilir. Bu bulgu 2009 PISA sonuçları ile doğru orantılıdır. Buna göre hem içerik, hem de biçim olarak aşına olmadıkları metinlerin üstesinden gelebilmeyi gerektiren 5. düzeyde başarı gösteren öğrenci oranı Türkiye’de %1,8’dir. Bu oran, OECD ülkelerine ait bu düzeydeki ortalama başarı oranının yaklaşık olarak dörtte biridir. Türkiye’deki öğrencilerin %75,5’i 2. düzey (temel yeterlik düzeyi) ve üzerindeki yeterlik düzeylerinde bulunmaktadır (MEB, PISA Ulusal Ön Raporu, 2010). Bu durum, ilköğretim Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında yer alan soruların, metindeki bilgileri tekrarlama, verilen metindeki bir bilgi ile yaygın olarak bilinen günlük bilgi arasında ilişki kurabilme, metindeki ana düşünceyi belirleyebilme, ilişkileri anlayabilme gibi becerilere odaklanıldığına ancak daha üst düzey okuma becerilerini kapsamadığına işaret etmektedir. Alt düzey okuma becerilerine dönük soruların çok fazla bilginin olmadığı, fazla çıkarımda bulunulmayacak durumlarda metnin belli bir bölümünden anlam çıkarma gibi açık bir şekilde yönlendirilme bulunan yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Ölçme değerlendirme çalışmalarında yer alan soruların çeşitlilik açısından da yetersiz olduğu görülmüştür. Yanıtı seçeneklerde verilmiş ya da tek yanıtı sorular dışında okuyucunun farklı metinlerdeki bilgileri ilişkilendirerek yanıtlayabileceği soru türlerine hiç bir sınıf düzeyinde yer verilmemiştir. Ölçme değerlendirme çalışmalarının öğrencinin kendi kendini değerlendirmesi amacından çok soru üzerinden öğrenme sürecinin devam ettirilmesi amacını taşıdığı, özellikle dilbilgisi ile ilgili sorulardan anlaşılmaktadır. Öğrencinin ders kitabında hiçbir şekilde karşılaşmadığı dilbilgisi konularını, öğretmenin derste işlediği biçimiyle kavrayarak yanıtlaması beklenmektedir. Ayrıca daha üst düzey düşünme becerilerini değerlendirme amacı taşıyan açık uçlu sorularda doğrudan yapılan yönlendirmeler ya da yanıtı öğrencinin metinden doğrudan yapacağı alıntılara dayanan soruların (ör., 8. sınıf Milli Kültür teması, 2. soru. *Yazar, çadırı nelere benzetmiş, yazınız. vb*) yoğun biçimde kullanıldığı anlaşılmaktadır.

PISA 2009 sınavında okuma becerileri testi alt ölçeklerine göre daha detaylı olarak incelendiğinde *bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama alt ölçeğinde* Türk öğrencilerin yaklaşık olarak dörtte üçü uzmanlar tarafından temel yeterlik düzeyi olarak ifade edilen 2. düzey ve altındaki becerileri göstermektedir. Genel okuma becerilerinde olduğu gibi Türkiye'deki öğrencilerin çoğunluğunun 2. düzeyde, OECD ülkelerinin çoğunluğunun 3. düzeyde olması da dikkat edilmesi gereken bir başka önemli unsurdur. Benzer biçimde *bilgileri bir araya getirme ve yorumlama alt ölçeği* okunan metnin içselleştirilmesi anlamına gelmektedir. Bu alt ölçeğe ilişkin hedeflenen davranışların öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesi için öğrencinin bir metnin içindeki problem-çözüm, neden-sonuç, sınıflandırma-örnek, denklik, karşılaştırma ve parça-bütün ilişkilerini doğru bir şekilde belirlemesi gerekir. Bu alt ölçekte 2. düzeyin altında kalan Türk öğrencilerin oranı %26,2'dir. 2. düzeyde ve üzerinde bulunan öğrenci oranı ise %73,8'dir. Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama alt ölçeği yeterlik düzeyleri açısından üstün okuma becerilerine sahip okurları ifade eden 6. düzeyde başarı gösteren öğrenci bulunmamaktadır (MEB PISA Raporu, 2010). Göçer (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda da gerek etkinlik içi çalışmalarda gerekse tema sonu değerlendirme bölümlerinde ek soru oluşturma, canlandırma, performans ödevi verme, tartışma yaratma, farklı amaçla yeni ve özgün çalışma kâğıdı kullanmaya yöneltme vb. etkinlikler bakımından Türkçe ders kitapları yetersiz bulunmuştur. Söz konusu sonuçlar araştırmanın bu alt problemini destekler niteliktedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulguları ışığında, PISA sonuçlarına göre Türk öğrencilerin okuma becerileri açısından, akranlarından düşük düzeyde olmalarının aslında sürpriz olmadığı anlaşılmaktadır. Araştırma sonucunda, Türkçe dersi “okuma” öğrenme alanı kazanımlarının öğrenme sürecine aktarılmasında en önemli araç olan ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabının üst düzey düşünme gerektiren okuma becerilerini geliştirmede hem metin türleri hem de ölçme değerlendirme çalışmaları açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan metin çeşitliliğinin uluslararası ölçütler açısından okuma becerisini geliştirme ve bu beceriyi farklı alanlara aktarma konusunda yetersiz

olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrenme sürecinin kalitesini belirleyen ölçme ve değerlendirme açısından ise ders kitaplarında yer alan soruların yoğunlukla alt okuma düzeyine ilişkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ders kitaplarındaki soruların düşünsel becerileri geliştirmek yerine bilgi ve değer aktarmayı amaçladığı ve öğrencilerin sadece metinde yer alan bilgileri tekrarlama, hatırlama ya da o bilgiyi kullanma gibi temel okuma becerileri üzerine odaklandığı anlaşılmaktadır. Konu alanı ile ilgili yapılan araştırmalar tahmin etme, bağlantı oluşturma, görselleştirme, çıkarımda bulunma, sorgulama ve özetleme stratejilerinin okuduğunu anlamayı güçlendirdiğini göstermektedir (Block & Israel, 2005 akt. McKown, Barnett, 2007). İyi okuyucular, okuma sürecini, okuma eyleminin öncesi, sırası ve sonrasında kontrol etmek için bilişötesi stratejilerini kullanırlar. Bilişötesi stratejileri kullanmayan öğrenciler genellikle düşük başarıya sahiptir. Bu öğrenciler çabalarının yetersiz olacağını düşündüğü için çabuk vazgeçerler ya da okuduklarını anlama konusunda başarısız olurlar. Bu öğrencilerin bilişötesi stratejilerini başarılı biçimde kullanması için öğretmenler okuma programına öğrencilerin kendi düşünme sürecinin farkında olmalarını sağlayacak bazı eklemeler yapmalıdır (Block & Israel, 2005 akt. McKown, Barnett, 2007 s. 16). Bu nedenle bu araştırmada ölçüt alınan nitelikte uluslararası sınavlar ışığında öğrencilere kazandırmayı amaçladığımız okuma, anlama ve sorun çözme becerilerini geliştirecek nitelikte öğretim materyallerinin söz konusu beceriler temele alınarak tasarlanması gerekmektedir. Türkçe programının amaçları ile paralel olarak incelendiğinde ders kitaplarının öğrenme sürecinde üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olacak nitelikte olması gerektiği ve özellikle öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin amacının öğrenme sürecini zenginleştirecek, farklı düzeylerde öğrenme ürünlerinin ortaya çıkarılması olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin PISA okuma beceri düzeylerinde 4. ve üzerinde yer alan düzeylere uygun nitelikte sorularla değerlendirilmesi öğretimin niteliğini artıracaktır. Bu amaçla soruların birden fazla metinden elde edilen bilgileri bir araya getirerek yanıtlanması, metnin içerisinde açıkça ifade edilmemiş kavramları bulabilmesi ve soyut kavramları yorumlayabilmesini sağlayacak biçimde yapılandırılması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin sadece istenileni bulmak gibi alt düzey bilişsel süreçlerin etkin biçimde kullanılmasını gerektiren ölçme değerlendirme çalışmaları

yerine metne dayalı eleştirel bir değerlendirme yaptığı, hipotez kurarak kendine ait bilgileri yapılandırdığı yanıtlara dayalı sorulara yer verilmesi doğru olacaktır. Böylece öğrenme sürecinin niteliği ve verimliliği uluslararası ölçütlere uygun hale getirilebilir.

Sonuç olarak, ilköğretim Türkçe dersi program ve materyal geliştirme çalışmalarında bu sınavların ölçtüğü beceriler dikkate alınarak düzenlemeler yapılmalı ve öğrenci değerlendirme sistemi bu yönüyle de gözden geçirilmelidir.

Kaynaklar

Berberoğlu, G., Tuncer Ç. Özgen. (2009) Türkçe Okuduğunu Anlama Becerileri.

Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama Dergisi. Sayı 5, s. 9-19.

Blomert, L. (2009): Cognitive and Educational Profiling of Reading & Reading

Support within the EU

Final Report PROREAD Project nr. 2006-2798, EU- SOCRATES Action 6.1.2 and

6.2 Alındığı kaynak: http://ec.europa.eu/education/transversal-programme/doc/studies/2006proread_en.pdf Alındığı tarih: 12.01.2012

Brown, G. Marsh, H. Craven, R.G., Cassar M. (2005) Improving Standardized Reading Comprehension: The Role of Question-Answering. International

Conference of the Australian Association for Research in Education

Alındığı kaynak: <http://www.aare.edu.au/05pap/abs05.htm>. Alındığı tarih: 05.01.2012

Chau, M. (2008) The Effects of Electronic Books Designed for Children in

Education. Scrool. Design of Electronic Text. Alındığı kaynak:

<http://fdt.library.utoronto.ca/index.php/fdt/article/view/4904/1762> Alındığı tarih: 07.11.2011

Kolaç, E. (2009) İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür

açısından değerlendirmesi. Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt 6 sayı,1.

McCartney, R. E. (2008). "Rapid Automatized Naming and Reading Ability"

Psychology Dissertations. Paper 48. Alındığı kaynak:

http://digitalarchive.gsu.edu/psych_diss/48 Alındığı tarih: 20.12.2011

MEB, EARGED (2010) PISA (Programme for International Student Assesment)

Ulusal Ön Raporu.

MEB (2009) Tebliğler Dergisi, Sayı 2617, s.132-139.

McKown, B, Barnett, C.,L. (2007) Improving reading comprehension through higher-order thinking skills. A Research Project Submitted to the Graduate Faculty of the School of Education in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED496222.pdf> Alındığı tarih: 22.12.2011

Göçer, A. (2008) İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 11, sayı 1. <http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/SBED/article/viewArticle/490> Alındığı tarih: 20.12. 2011

Güneyli, A. (2003) Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması, yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi anabilim dalı.

Reis H.,T., Judd, C., M. (2000) Handbook of research methods in social and personality psychology. Cambridge University Press. Newyork, USA.

Solak, M., Yaylı, D. (2009) İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Türler Açısından İncelenmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. Cilt 2 , Sayı 9, Sayfa 444-453

Şahin, Ç. (2011) Perceptions of prospective teachers about tolerance education. Educational Research and Reviews Vol. 6(1), s. 77-86.

<http://www.academicjournals.org/err/PDF/Pdf%202011/Jan/Sahin.pdf>

Alındığı tarih: 22.10.2011

Tonta, Y. (2009) Dijital Yerliler, Sosyal Ağlar ve Kütüphanelerin Geleceği. Türk Kütüphaneciliği Dergisi. Sayı, 23, 4 , s.742-768

Wakefield, J. F. (1997) Developing Textbooks That Teach: A problem solving model of Textbook Design. Annual Meeting of Text and Academic Authors. Las Vegas, 17-29 Haziran, USA. Alındığı kaynak: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED426412.pdf> Alındığı tarih: 16.10.2011

Yağmur, K. (2009). Türkçe Ders Kitapları Dil Gelişimini Ne Oranda Desteklemektedir? Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama, Sayı 2, s. 53-6.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayınları, Ankara.

Extended Abstract

According to Adams (1990) reading is a cognitive process and a holistic system consisting of knowledge and skills (cited in Brown, Marsh, Craven, & Cassa, 2005). Those skills are conveyed through textbooks. The textbooks should be analyzed in terms of how well the reading passages and exercises in the textbooks aligned with the PISA (Program for International Student Assessment) reading comprehension levels. In the PISA assessment there are 6 levels such that the first level refers to low reading comprehension that the reader is expected to find out information clearly stated in a simple text and the last level refers to high reading comprehension that the reader is expected to bring some concepts in the text together to make conjectures.

Purpose

The purpose of this study is to analyze the texts and assessment and evaluation parts in middle school Turkish course textbooks in the framework of the PISA criteria in terms of their influence on the students' reading skills. The descriptive research methods, document review and content analysis techniques were used to collect and analyze data. In the study, 6th, 7th, and 8th grade Turkish course textbooks that are published by the Ministry of National Education were taken as the samples. Based on the PISA levels, a scale was developed to categorize and analyze the data (Reis & Judd, 2000). The researcher and one expert used the scale to analyze the textbooks and the interrater reliability is found to be 78.4%.

Results

The texts were analyzed in terms of PISA criteria that are used to classify the text in terms of *purpose of reading* and the *form of the text*. The findings revealed that in terms of the purpose of reading most of the texts are in personal category (60,71%), then public category (28,57%), and then educational category (10,71%). There are no texts in professional category. It is evident that although public related texts address the majority of the population, there are a few of them in the textbooks. It may be because of the view that the texts should be chosen from the literature for the textbooks. Furthermore, most of the texts are in fluent category when they are

classified in terms of the form of the text. The results show that Turkish textbooks do not help the improvement of reading comprehension skills because they do not cover examples of various types of the texts that are accepted to be the dimensions of reading comprehension skill by scholars.

The textbooks were analyzed in terms of the measurement and evaluation exercises. It is found that most of the exercises in the 6th grade textbooks measure comprehension skills at the 1st level (34.14%) and there are no exercises to measure skills at the 6th level. In the 7th grade the majority of exercises are at the 2nd (32.60%) and the 3rd levels (30.43%) and only 3 questions are found to be appropriate for the 6th level. In the 8th grade the majority of the exercises are at the 2nd level (30.58%) and there are 5 questions aligned with the 6th level. The findings revealed that the questions in Turkish course textbooks are not satisfactory in terms of difficulty, validity and diversity. This finding is supported by the results of PISA in 2009. According to the PISA results, just 1.8% of Turkish students could attain the 5th level which refers to understanding the texts that students are not familiar to its content and form. This rate is approximately one-quarter the average of the OECD countries at this level. Furthermore, 75.5 % of the students in Turkey at the 2nd and higher level (Ministry of Education, the PISA National Preliminary Report, 2010).

Discussion

The findings indicate that the questions in the student workbooks focused on repetition of the information in the text, establish the relationship between information given in the text and commonly known daily information, determine the main idea in text, understanding the relationships however does not address to higher-level reading skills. In addition, the questions in the assessment and evaluation parts were found to be inadequate in terms of diversity. Most of the questions are response-item type in all grade levels and there are no questions require the reader answer the question by relating information given in different texts. One of the aims of measurement and assessment is to increase students' awareness about their own learning. However, the exercises in the workbooks do not measure students' learning but how careful they are to find direct quotations in the text.

Conclusion

In conclusion, the textbooks and student workbooks used in the middle school Turkish courses are unlikely to contribute to the improvement of high level reading skills. Because the diversity of the texts in the textbooks is low, some of the reading skills identified in the international assessments are unable to improve during the middle grades. Furthermore, the assessment and evaluation questions in the textbooks are designed to measure low level reading skills. Therefore, middle school Turkish course curriculum and materials should be revised in the line of reading comprehension levels identified by PISA.