

Türkçe Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarının PISA Metin Sınıflandırma Yaklaşımına Göre İncelenmesi

A Review of Turkish Language Teaching Curricula and Textbooks Based on PISA Text Classification Categories

Pınar KANIK UYSAL *

Feyza Nur UYGUR**

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi:09.03.2025

Kabul Tarihi:18.11.2025

Doi:10.20296/tsadergisi.1654417

Anahtar Sözcükler:

Türkçe dersi öğretim programı

Türkçe ders kitabı

PISA

Metin türleri

ÖZET

Bu çalışmada, Türkçe Dersi Öğretim Programlarını ve Türkçe ders kitaplarını PISA'nın metin sınıflandırma yaklaşımı bağlamında incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın temel problemi, Programlardaki metin sınıflandırma yaklaşımı ile PISA'daki metin sınıflandırma yaklaşımını karşılaştırmak ve Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin PISA metin sınıflandırma yaklaşımına göre çeşitliliğini incelemektir. Çalışma, doküman inceleme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. 2019 ve 2024 Programları ile Programlara uygun MEB Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Öncelikle Programların metin sınıflandırma yaklaşımı PISA metin sınıflandırma yaklaşımıyla karşılaştırılmış daha sonra PISA metin ölçütleri ile Türkçe ders kitaplarındaki metinler sınıflandırılmıştır. Araştırmada, Programların PISA'ya kıyasla daha sınırlı bir metin sınıflandırma yaklaşımı benimsediği ve ders kitaplarında metin sınıflarının orantısız bir dağılım gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Özellikle dinamik metinlerin, çok kaynaklı metinlerin ve etkileşim türündeki metinlerin sınırlı kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca PISA'nın metinleri biçim, içerik ve amaç gibi çeşitli ölçütlere göre sınıflandırmasına karşın Programların sınıflandırma yaklaşımının yalnızca metin türü temelinde şekillendiği tespit edilmiştir. Çalışma; PISA'nın okuma becerilerini günlük yaşam bağlamında değerlendirdiğini, Programların ise dilin kültürel ve estetik boyutlarını da içeren daha geniş kapsamlı bir eğitim hedeflediğini ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgulardan hareketle Türkçe ders kitapları ve Program hakkında araştırmacılara, program hazırlayıcılara ve ders kitabı yazarlarına öneriler sunulmuştur.

Article Information

Submission: 09.03.2025

Acceptance: 18.11.2025

Doi:10.20296/tsadergisi.1654417

Key Words:

Turkish language teaching curriculum

Turkish language textbook

PISA

Text type

ABSTRACT

As reading literacy increasingly requires engagement with diverse and real-world texts, aligning curricula with international frameworks such as Programme for International Student Assessment has become essential. This study examines the Turkish Language Teaching Curricula and textbooks within PISA's text classification framework, aiming to evaluate their alignment and the diversity of text types presented to students. The study employs document analysis method. The 2019 and 2024 Turkish Language Teaching Curricula and the corresponding textbooks published by the Ministry of National Education (MoNE) were analyzed. The curricula's approach to text classification was compared with PISA's multidimensional framework, and textbook texts were systematically categorized according to PISA criteria. The findings reveal that the curricula adopt a narrower and less comprehensive classification system than PISA, primarily focusing on text type rather than integrating form, content, and purpose. This limitation is reflected in textbooks, where text diversity is unevenly distributed. The study concludes that expanding text classification approaches in curricula and textbooks is crucial for developing students' reading literacy in real-life contexts. It is recommended that curriculum developers and textbook authors incorporate a wider range of text types aligned with international frameworks to enhance instructional effectiveness.

Atıf İçin

Kanık Uysal, P. & Uygur, F. N., (2026). Türkçe Dersi Öğretim Programları ve ders kitaplarının PISA metin sınıflandırma yaklaşımına göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 30(1), 297-313 doi:10.20296/tsadergisi.1654417

* Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Ordu, pinaruyusal32@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1208-9535>

** Türkçe Öğretmeni, ANDEM, Ordu, uygurfeyzanur@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8704-7499>

GİRİŞ

Dil öğretimi sürecinde ve sınavlarda öğrenciler çeşitli metinlerle karşılaşmaktadır. Bu metinler ders kitabı yazarları ve sınav hazırlayıcıları tarafından, öğretim amaçlarını gerçekleştirmek ve doğru ölçme değerlendirme yapmak için Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programlarının [Programlar] kriterlerine ve sınav amaçlarına göre seçilir (MEB, 2024b). Metin seçiminde metnin konusunun ve içeriğinin yanında yapısal özelliklerinin, dil ve anlatım özelliklerinin farklılaşmasıyla metinler türlere ayrılmaktadır. Öğrencilerin farklı türde metinlerle karşılaşmaları, dilin çeşitli özelliklerini fark etmeleri açısından önemli görülmektedir (Tarakcı ve Kayadibi, 2023). Metin türlerini bilen öğrenciler aynı zamanda metindeki bilgilerin nasıl düzenlendiği farkındalığını da kazanırlar. Güneş (2013) metin türünü bilen okuyucunun metni daha kolay anlayacağını ve bilgiyi zihninde daha kolay yapılandıracağını ifade eder. Metin türüne bağlı olarak metin yapısının değişeceğini bilen ve bu yapı doğrultusunda metin çözümlemesini yapabilen öğrenciler okuduklarını daha iyi anlayabilmektedir (He, 2023; Hebert vd., 2016). Bu sebeple Programlarda ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda [PISA] öğrencilerin çeşitli metin türleriyle karşılaşması hedeflenerek tür sınıflamasına gidilmektedir.

Metinleri türlere ayırma yaklaşımları geçmişten günümüze değişim göstermiştir. İşeri (2021), tür kavramının başlangıçta edebiyat disiplinine aitken zamanla dil bilimin çalışma alanına dâhil olduğunu belirtir. Önceleri metin türü sınıflandırmaları biçimsel ölçütlere dayalı olarak "yazınsal türler" başlığı altında yapılırken dil bilimin katkılarıyla yapısal ve işlevsel kriterlerin kullanılmaya başlandığını ifade eder. Yazar, alanda herkesçe kabul görmüş, uzlaşılan bir tür ayırımının bulunmadığına dikkat çekmekle birlikte, dil bilimsel temelli bazı sınıflandırmaların sıklıkla kullanıldığını vurgular.

Güneş (2013) geleneksel dil öğretiminde genellikle edebî metinlerin tercih edildiğini söyler. Bunun nedeninin edebî metinlerin hem dil bilgisi yapılarını hem de kültürü öğretme işlevleri olduğunu ifade eder. Ancak ilerleyen dönemde yeni öğretim yaklaşımları için edebî metinlerin yeterli görülmediğini ve üretilmiş metinler, özgün metinler ile özel metinlerin dil öğretiminde kullanılan temel araçlar hâline geldiğini ekler. Bu bilgileri göz önünde bulundurarak PISA'nın ve Programların metinlere bakışı incelendiğinde; PISA'nın öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabilecekleri, gerçek hayat durumlarına uygun metinler seçerek onların bu tür metinleri anlama, yorumlama ve analiz etme becerilerini değerlendirmeyi amaçladığı ve daha çok işlevsel okuryazarlık becerileri üzerinde durduğu anlaşılabilmektedir (MEB, 2024a). Programlarda ise edebî ve bilgilendirici metinlerin yoğunlukla kullanıldığı görülmektedir (MEB, 2019; MEB, 2024b). Millî, ahlaki, insanî, manevi ve kültürel değerleri benimseyen bireyler yetiştirmek Türk millî eğitiminin temel amaçlarından biridir (Millî Eğitim Temel Kanunu, Madde 2, 1973). Bu nedenle ders kitaplarında kullanılan metinlerin; öğrencilerin metinleri anlama, yorumlama ve analiz etme becerilerini geliştirmesinin yanı sıra millî, edebî ve kültürel öğeler içermesi gerekir.

PISA uluslararası bir değerlendirme programı olduğu için bu sınavda metinlerin farklı kültürlerden ve bağlamlardan seçilmesine dikkat edilerek kültürel öğelerden ziyade, evrensel okuryazarlık becerileri üzerinde durulur. Programlar ise millî eğitim hedefleri doğrultusunda; Türk kültürü ve diline özgü metinlere ağırlık verir, edebî metinleri de kullanarak millî ve kültürel değerler kazandırmayı amaçlar. Görüleceği üzere Programların ve sınavların amaçlarına göre metinler, metin sınıflandırma yaklaşımı ve okuyucudan beklenenler farklılık göstermektedir.

PISA ile okuma becerileri ölçülürken öğrencilerin metni anlama, metnin kalitesini ve güvenilirliğini değerlendirme, metnin içeriği ve biçimi hakkında düşünme dereceleri sorgulanır (OECD, 2023). Bu amaçla öğrencilere metinlerle ilişkili sorular yöneltilir (MEB, 2024c). Bu metinler belirlenirken metinler yalnızca türlere ayrılmaz, farklı metin sınıflandırma yaklaşımlarından da faydalanılır. 2022 PISA Türkiye Raporu'nda (MEB, 2024a) belirtildiği üzere kaynak, etkileşim şekli, metin şekli ve metin türü PISA metin sınıflandırma yaklaşımının ana kategorileridir. Metin türü başlıklı kategori Werlich'in (1983) çalışmasından uyarlanmıştır (OECD, 2018). Werlich'in (1983) metin tipleri sınıflaması beş ana başlıktan oluşur: "Betimleme", "Anlatım", "Açıklama", "Tartışma" ve "Yönerge". PISA'da bu başlıklara "Etkileşim" başlığı eklenmiştir. Bu durum göstermektedir ki PISA'nın metin türü sınıflandırmasında dil bilimsel bir yaklaşım esas alınmış ve bu yaklaşım

geliştirilmiştir. OECD (2018) bu yaklaşımın tercih edilme nedenini açıklarken metinlerin türlere ayrılmaya direnç gösterdiklerini, çoğunun metin türü kurallarına uygun yazılmadığını ve bu yüzden metinleri baskın özelliklerine göre sınıflandırılma yaklaşımının tercih edildiğini ifade eder.

Programlarda (MEB, 2019, 2024b) ise metinler, metin türü ana kategorisinde sınıflandırılır. Alt kategoriler bilgilendirici, öyküleyici/hikâye edici ve şiir başlıklarından oluşmaktadır. Programlarda neden bu sınıflandırma şeklinin tercih edildiğinden ve sınıflandırmanın kuramsal açıklamalarından ise bahsedilmemektedir.

Alan yazını incelendiğinde çalışmanın anahtar kelimeleriyle ilişkili birçok araştırmanın olduğu görülmektedir. Bu araştırmalar; Türkçe ders kitaplarındaki metin türlerine (Civan, 2019; Doğan, 2022; Karacaoğlu ve Karakuş, 2022; Karakaş Doğan, 2019; Kıbrıs, 2019; Maden, 2021; Mutlu ve Uygur, 2023; Pilav ve Oğuz, 2013; Tarakcı ve Kayadibi, 2023; Türkben, 2018; Yıldırım, 2024), Program'daki metin türlerine (Kıbrıs, 2019), PISA'nın okuma becerileri yaklaşımıyla Türkçe ders kitaplarındaki okuma becerileri yaklaşımına (Benzer, 2019; Diker Coşkun, 2013; Evcı, 2021, Ören ve diğerleri., 2017), PISA'nın okuma becerileri yaklaşımıyla Program'ın okuma becerileri yaklaşımına (İnce ve Gözütok, 2018), PISA sonuçlarına (Bozkurt, 2022), PISA sorularının Türkiye'de uygulanan ulusal sınavlarla karşılaştırılmasına (Calp ve Kalkan, 2022; Çiçek ve Dilekçi, 2022) odaklanmaktadır.

Diker Coşkun (2013), Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler ve ölçme değerlendirme çalışmalarını PISA okuma becerisi ölçütlerine uygunlukları bakımından incelemiş ve ders kitapları ile öğrenci çalışma kitaplarının üst düzey düşünme gerektiren okuma becerilerini geliştirmede yetersiz olduğunu saptamıştır. Benzer'in (2019) ders kitabındaki okuduğunu anlama sorularını PISA okuduğunu anlama yeterlik düzeylerine göre sınıflandırdığı araştırmasında ders kitaplarındaki soruların bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama düzeyinde yoğunlaştığını, değerlendirme ve derinlemesine çözümleme sorularının ders kitaplarında yer almadığını açığa çıkarmıştır. Evcı (2021), PISA'nın okuma bilişsel süreçleri ve yeterlik düzeylerinden yola çıkarak PISA ölçütünde metinsellik özelliklerini tespit edip ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin bu özellikleri taşıma durumlarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda PISA metinsellik ölçütlerini en iyi karşılayan Türkçe ders kitabı ile en az karşılayan Türkçe ders kitabını ve hangi metinsellik ölçütünün Türkçe ders kitaplarında ne düzeyde yer aldığını ortaya çıkarmıştır. Karacaoğlu ve Karakuş (2022), okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin kullanımını incelemeyi amaçladıkları araştırmada Program'da yer alan kazanımların kitaplarda dengeli bir dağılımı olup olmadığını okuma becerisi etkinliklerini inceleyerek belirlemişlerdir. Ören ve diğerleri (2017); PISA'nın okuma becerisini ölçmek için kullandığı metin türleri ile Program'da yer alan metin türlerini karşılaştırmış, Program'daki metin türlerinin PISA'daki metin türlerine göre daha sınırlı ve daha genel olduğu sonucuna varmışlardır. Tarakcı ve Kayadibi (2023) de Türkçe ders kitaplarını metin türleri dağılımı açısından inceleyerek metin türlerinin ders kitaplarında dengeli dağılmadıklarını, Program'da yer almayan metin türlerinin ders kitaplarında yer aldığını ve metin türlerinin kullanım sıklıklarını açığa çıkarmışlardır. Türkben (2018) ise Türkçe ders kitaplarındaki metinleri tür ve tema açısından incelemiştir. Yıldırım (2024) ise PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesinden yola çıkarak Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleri ile etkinliklerde ve tema değerlendirme bölümlerindeki metinlerin şekil ve tür özelliklerini PISA'da ele alınan haliyle incelemiş, okuma becerisine yönelik etkinlikler ile tema değerlendirme bölümlerindeki soruların PISA'daki okuma becerileri bilişsel süreçlerine göre değerlendirmesini yapmıştır.

Görüldüğü üzere Türkçe ders kitaplarındaki metin türlerini inceleyen, PISA okuma becerileri yaklaşımları ile Türkçe ders kitaplarının okuma becerileri yaklaşımlarını karşılaştıran, Türkçe ders kitaplarını PISA yeterlikleri bakımından değerlendiren araştırmalar bulunmaktadır. Ancak Programın metin sınıflandırma yaklaşımı ile PISA metin sınıflandırma yaklaşımını karşılaştırarak Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin PISA'ya göre çeşitliliğinin inceleyen az sayıda (Ören ve diğerleri, 2017; Yıldırım, 2024) çalışma olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada PISA'nın metin sınıflandırma yaklaşımı, Program'ın metin yaklaşımı ile kıyaslanmış ve Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleri PISA metin sınıflandırma yaklaşımına göre sınıflandırılarak ders kitabındaki metin çeşitliliği durumunu açığa çıkarmak amaçlanmıştır. Böyle bir çalışmanın; PISA ve Programları metin sınıflandırma yaklaşımlarının benzerlik ve farklılığını ortaya çıkaracağı, ders

kitaplarındaki metin çeşitliliğinin uluslararası ihtiyaçları karşılayabilme düzeyini ölçme fırsatı sunacağı düşünülmektedir.

Programlardaki metin sınıflandırma yaklaşımı ile PISA'daki metin sınıflandırma yaklaşımının benzerlik ve farklılıklarının neler olduğu ile Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin PISA'nın metin sınıflandırma yaklaşımına göre çeşitlilik düzeyinin açığa çıkarılmaya çalışıldığı bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

- Programlardaki metin sınıflandırma yaklaşımları ile PISA metin sınıflandırma yaklaşımlarının benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?
- Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin PISA'nın metin sınıflandırma yaklaşımına göre çeşitliliği nasıldır?

YÖNTEM

Programlar ile PISA metin sınıflandırma yaklaşımlarının benzer ve farklı yönlerini açığa çıkarmayı ve Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerini PISA'nın metin sınıflandırma yaklaşımına göre incelemek için nitel araştırma desenlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesinin veri toplama tekniği veya veri analiz yöntemi olarak sınıflandırıldığı yaklaşımlar (Kıral, 2020) olsa da ulusal ve uluslararası temel metodoloji kaynaklarında doküman inceleme, başlı başına bir nitel araştırma yöntemi olarak kabul edilmektedir (Bowen 2009; Özkan, 2021). Bu yöntem “veri setini oluşturan birincil ve ikincil kaynak niteliğindeki dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizinden oluşur” (Özkan, 2021, s.2). Aşağıdaki başlıklarda ilgili süreç detaylandırılmıştır.

Veri Kaynağı

Çalışmada incelenen dokümanlar şunlardır:

- PISA 2022 Türkiye Raporu (MEB, 2024a),
- 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019),
- 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024b),
- 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yayınlanmasından sonra kullanılmaya başlanan veya kullanılmaya devam edilen 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerindeki MEB Türkçe ders kitapları.
- 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yayınlanmasından sonra 2024 yılında kullanılmaya başlanan 5. Sınıf MEB Türkçe ders kitapları.

Veri kaynağına dahil edilen Türkçe ders kitaplarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1. Veri kaynağı olarak kullanılan ortaokul Türkçe ders kitapları

Sınıf Düzeyi	Kabul Tarihi	Basım Yılı	Editör(ler)	Yazar(lar)
5. Sınıf	17.07.2024	2024	Yusuf Uyar, İsmail Yavuz Öztürk, Bilal Şimşek, Gülbike Yıldırım	Gülşen Akyurt, Leyla Angın, Ümit Arslan, Ali Cin, Sezgi Dalioğlu, Alev Dönmez, Pınar Ersal, Ceyda Han, Nuray Hülür Taşın, Esra İlhan, Mehmet Kavas, Sinan Sayılır, Tülin Sayılır, Fatih Şener
6. Sınıf	24.06.2019	2021	Nihal Ertürk	Nihal Ertürk, Seray Keleş, Damla Külünk
7. Sınıf	28.05.2018	2021	Nurcihan Demirer	Ahmet Akgül, Nurcihan Demirer, Ebubekir Gürcan, Duygu Karadaş, İlkay Karahan, Ali Uysal
7. Sınıf	28.05.2018	2021	Emine Kırman	Tolga Kır, Emine Kırman, Seda Yağız
8. Sınıf	25.07.2018	2021	Ayşe Yücel	Hilal Eselioğlu, Sıdıka Set, Ayşe Yücel

Verilerin Toplanması ve Analizi

O’leary (2004), doküman inceleme sürecinin doküman üretimi içermediği için diğer veri toplama yöntemlerinden farklı olduğunu söyler ve bu süreci sırasıyla “plan”, “toplama”, “inceleme”, “sorgulama”, “yansıtma/onarma” ve “veri analizi” başlıklarıyla aşamalandırır (s.179). Çalışmanın doküman inceleme süreci O’leary’nin (2004) belirttiği aşamalara uygun şekilde gerçekleştirilmiştir.

Plan aşamasında incelenmek istenen dokümanların bir listesi oluşturulmuştur. Dokümanların hassas olarak değerlendirilip değerlendirilmediği, erişilebilir olup olmadıkları kontrol edilmiştir. Seçilen dokümanlar Türkçedir bu nedenle çeviriye ihtiyaç duyulmamıştır. Doküman sayısını kısıtlamak için zaman aralığı belirlenmiş ve son beş sene içinde yayımlanan dokümanlar seçilmiştir. Daha sonra dokümanlardan toplanmak istenen veriler belirlenmiştir. Toplama aşamasında dokümanların dijital kopyaları temin edilmiştir. Veri toplama aşaması öncesinde verileri organize etmede yaşanabilecek aksaklıklar tahmin edilmeye çalışılmış ve bu aksaklıkları giderebilecek yöntemler araştırılmıştır. Bu nedenle belgeleri düzenlemek ve yönetmek için kullanılacak programlar incelenmiş, bu iş için MAXQDA programı seçilmiştir. İnceleme aşamasında dokümanların geçerli ve güvenilir bir kaynaktan (meb.gov.tr ve eba.gov.tr) alındığı teyit edilmiştir. Belgelerin güncel, orijinal ve resmî olduğu belirlenmiştir.

Sorgulama aşamasında belgelerin yayınlanma amacı ve içeriği hakkında bilgi toplanmıştır. Daha sonra veri toplamaya başlanmıştır. Bu aşamada öncelikle PISA, 2019 Programı ve 2024 Programı’ndaki metin sınıflandırma yaklaşımları incelenmiş, metin kategorileri ve alt kategoriler belirlenmiştir. Bu aşamada belirlenen PISA kategorileri ve alt kategorileri, sonraki aşama olan ders kitaplarının PISA metin sınıflandırma yaklaşımına göre incelenmesinde kullanılmıştır. PISA kategorileri ve alt kategorileri MAXQDA programına kod halinde eklenmiştir. Daha sonra Türkçe Ders Kitapları programa yüklenmiş ve ders kitaplarındaki okuma metinleri kategorilerine ayrılmıştır. Böylece ilk kodlama gerçekleştirilmiştir.

Yansıtma/onarma aşamasında ilk kodlama kontrol edilmiştir. Metin kategorilerinin açıklamaları ile kodlamadaki tutarsızlıklar görülmüş, içeriğin keşfiyle ilgili zorluklar fark edilmiş, zorlukları gidermek için uzman görüşü alınarak her kategori için yeni stratejiler geliştirilmiştir.

PISA; “kaynak” ana kategorisindeki metinleri tek yazarlı, tek yazım tarihli, tek referans numaralı veya farklı yazarların yazdığı, farklı yazım tarihli, farklı referans numaralı metinlerin tek bir sayfada gösteriliyor olma durumlarına göre sınıflandırmaktadır (MEB,2024a). Ancak Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleri sınıflandırılırken metinlerde yazarı belli olmayan veya ders kitabı yazarı tarafından metne eklendiği tahmin edilen bölümlerin olduğu görülmüştür. Bu durumda kodlama yapılırken bazı ölçütler belirlenmiştir. Örneğin metnin ders kitabına alınan kısmından öncesini anlatan ve metin yazarı dışında bir kişi tarafından metne eklenmiş özetleri içeren, kelime anlamını gösteren bilgi kutularının eklendiği, ana metnin yazarı dışında gerçek bir kişi tarafından yazılmış şiir, mektup veya not içeren metinler “çok kaynaklı metin” kabul edilmiştir. Ders kitaplarındaki metinlerin çoğunda yer alması nedeniyle objektif bir değerlendirme yapabilmek için yazar biyografisinin verildiği metinler ise “tek kaynaklı metin” olarak sınıflandırılmıştır.

“Etkileşim şekli” kategorisine göre metinler dijital metin olup olmamalarına göre sınıflandırılmaktadır. Bu kategoride istisnai bir duruma rastlanmadığı için ölçüt belirlemeye ihtiyaç duyulmamıştır.

“Metin şekli” kategorisinde ise PISA; hikâye, roman, makale, mektup gibi baştan sona bir anlam akışı olan metinleri “devamı olan metinler” sınıflandırmasına dahil ederken liste, tablo, grafik, diyagramlar, reklam, plan ve katalog metinleri “devamı olmayan metinler” olarak sınıflandırır. Her iki türden metnin bir arada yer aldığı metinler ise “karma metin” olarak kabul edilmiştir. 2022 PISA Türkiye Raporu’nda (MEB, 2024a) PISA’nın resimli paragrafları da karma metin olarak kabul ettiği yer almaktadır. Ancak ders kitaplarındaki metinler sınıflandırılırken resimli paragrafların çok sık kullanılmalarına rağmen çoğunlukla tasarım ve metinde anlatılan olayı görselleştirme amacı taşıdıkları görülmüştür. Daha doğru bulgulara ulaşmak için bu amacı taşıyan resimli paragraflar karma metin olarak kabul edilmemiştir. Metinde geçse de sözle anlatılması zor olan nesnelere, yönergeleri, araçları vb. okuyucunun zihninde canlandırma amacı taşıyan yani tek başına da

metinden bağımsız bir ileti taşıyan görsellerin kullanıldığı metinler karma metin kategorisine eklenmiştir.

“Metin türü” ana kategorisinde “Ne?” sorusuna cevap veren metinler “betimleme”; “Ne zaman?” sorusuna cevap veren metinler “hikâye”; “Nasıl?” sorusuna cevap veren metinler “açıklama”; “Neden?” sorusuna cevap veren metinler “tartışma”; yönerge içeren metinler “yönerge”; mektup, mesaj, anket vb. içerikli metinler ise “etkileşim” kategorilerine dahil edilmektedir (MEB, 2024a). Nu ana kategoriye göre metinler sınıflandırılırken bazı metinlerin birden fazla alt kategoriye uygun içeriğe sahip olduğu görülmüştür. “PISA metinleri, baskın özelliklerine göre sınıflandırılır.” (OECD, 2018, s.36) ifadesi doğrultusunda ders kitabı metinleri ağırlıklı olarak temsil ettikleri kategoriye göre sınıflandırılmıştır. Ayrıca PISA’nın şiir türünde metinleri sınıflandırmak için ayrı bir kategorisi yoktur. Bu nedenle şiir türündeki metinler PISA kategorileri dışında sınıflandırılmıştır.

2024 Programı’ndan itibaren ders kitaplarındaki ünite sayısı sekizden altıya düşürülmüştür. Bu nedenle incelenen 5. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 24 okuma metni varken diğer kitaplarda 32 okuma metni bulunmaktadır. Bu eşitsizlik durumu, bulguların anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle metinler sınıflandırdıktan sonra elde edilen bulgular yüzde değerleri hesaplanarak görselleştirilmiştir.

Verilerin analizinde, var olan kategoriler organize edildiği için betimsel analiz yapılmıştır. Analize PISA raporundaki metin sınıflandırma yaklaşımı kategori ve alt kategorilerinin nitel veri analiz programına girilmesiyle başlamıştır. Daha sonra Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleri bu kategorilere uygunlukları doğrultusunda kodlanmış ve istatistiksel verilere ulaşılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmaların geçerlik ve güvenirliliği nicel araştırmalarda olduğu gibi net kriterlere dayandırılmazsa da nitel araştırmalarda kullanılacak stratejilerle geçerlik ve güvenirlilik sağlanabilmektedir (Eisner, 2017). Bu çalışmanın geçerlik ve güvenirliliği sağlanırken Creswell’in (2017) listelediği geçerlik stratejileri ve güvenirlilik süreçlerinden çalışmanın doğasına uygun olanlar uygulanmıştır.

Derinlemesine betimleme stratejisi araştırma ortamının detaylı betimlenmesini kapsar. Bu stratejiye göre kodlar hakkında farklı perspektiflerin sunulması ile kodlama aşamalarının detaylı bir şekilde anlatılması sonuçların geçerliğini artıracaktır (Creswell, 2017). Bu çalışmada da PISA kategori tanımlarına ek açıklamalar getirilmiş, yeni kodlama stratejileri belirlenmiş ve nedenleri açıklanmıştır. Bu doğrultuda “Verilerin Toplanması ve Analizi” başlığı altında kodlama öncesinde ve sırasında belirlenip uygulanan stratejiler ve kurallar ile araştırmaya dair açıklamalar çalışmanın geçerliğini artırmaktadır.

Creswell’e (2017) göre akran değerlendirmesi ve dış denetleyici kullanma stratejileri de araştırmanın tüm aşamalarında başvuru, geçerliği sağlayan stratejilerdir. Kodlama sırasında bazı PISA kategorilerinin tanım ve açıklamalarının yeterli olmadığı durumlara rastlanmıştır. Bu durumun kodlamada yanlılığa sebep olabileceği fark edildiğinden uzman görüşü alınarak kodlama ile ilgili yeni stratejiler belirlenmiştir. Bu stratejiler “Verilerin Toplanması ve Analizi” başlığı altında açıklanmıştır. Belirlenen stratejilerin kodlayıcının fark edilebilir yanlılığını azalttığı ifade edilebilir.

Kodlamanın titizlikle yapılması, iki uzmanın görüşlerine başvurulması, benzer araştırmalarda çıkan sonuçlara göre araştırmanın sonuçlarının kıyaslanması, gereken durumda kodlamanın yeniden yapılması araştırmanın süresini uzatmıştır. Dolayısıyla alanda uzun zaman geçirilmesi stratejisi de uygulanmıştır.

Creswell’in (2017) önerdiği güvenirlilik süreçlerine göre bu araştırmada uygulanan ilk süreç çözümlerinin kontrolünün yapılmasıdır. Her aşama, araştırmanın konusuyla ilgili kaynaklarla ve uzman görüşleriyle kontrol edilmiştir.

Bir diğer güvenirlilik süreci kodlama süresince kodların tanımlanmasında bir sapmanın olmadığından ve kodların anlamının değişmediğinden emin olunmasıdır. Kodlama süreci farklı zamanlarda tekrar

tekrar kontrol edilmiş, sapma fark edilen kodlardaki sapmanın nedeni araştırılmış, uzman görüşüne başvurulmuş ve yeni stratejiler belirlenerek kodlama yeniden yapılmıştır.

Sonuç olarak literatürde kabul görmüş strateji ve süreçler uygulanarak araştırmada geçerlik ve güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Programlardaki Metin Sınıflandırma Yaklaşımı ile PISA Metin Sınıflandırma Yaklaşımının Karşılaştırılması

PISA metin sınıflandırma yaklaşımı ile 2019 ve 2024 Programları metin sınıflandırma yaklaşımı karşılaştırıldığında en temel farklılığın ana kategorilerde olduğu görülmektedir. Tablo 2’de bu farklılık aktarılmıştır.

Tablo 2. PISA metin sınıflandırma yaklaşımı ile 2019 ve 2024 programları metin sınıflandırma yaklaşımının karşılaştırılması

	PISA	2019 Programı	2024 Programı
Kaynak	+	-	-
Etkileşim Şekli	+	-	-
Metin Şekli	+	-	-
Metin Türü	+	+	+

Tablo 2’de görüldüğü üzere PISA, metinleri dört ana kategoride sınıflandırmaktadır: “kaynak”, “etkileşim şekli”, “metin şekli”, “metin türü”. Bu kategorilerle metinler birden fazla açıdan tasnif edilebilmektedir.

2019 ve 2024 Programları ise metinleri sınıflandırmada yalnızca “metin türü” ana kategorisini kullanmaktadır. Metin türü ana kategorisinin alt kategorileri de PISA ve Programlarda farklılık göstermektedir. Bu farklılık Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3. Metin türü ana kategorisinin alt kategorileri

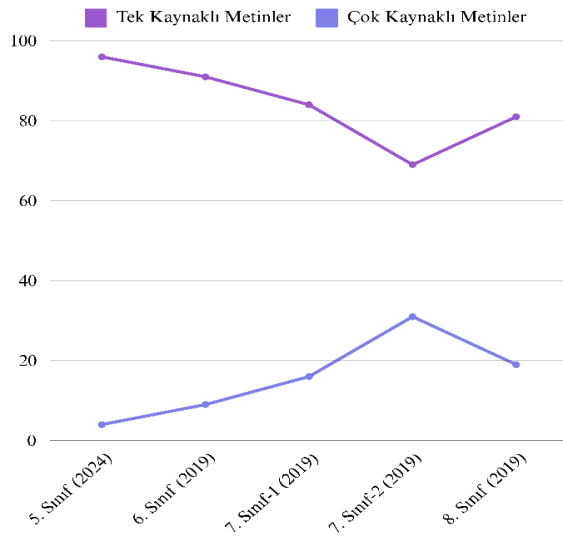
	PISA	2019 Programı	2024 Programı
Metin Türü	Betimleme	Bilgilendirici Metin	Bilgilendirici Metin
	Hikâye	Hikâye Edici Metin	Öyküleyici Metin
	Açıklama	Şiir	Şiir
	Tartışma		
	Yönerge		
	Etkileşim		

PISA, “metin türü” kategorisini “betimleme”, “hikâye” “açıklama”, “tartışma”, “yönerge” ve “etkileşim” alt kategorilerine ayırmaktadır. 2019 ve 2024 Programları ise “metin türü” kategorisini “bilgilendirici metin”, “hikâye edici/öyküleyici metin” ve “şiir” alt kategorilerine ayırmaktadır.

Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin PISA’nın Metin Sınıflandırma Yaklaşımına Göre Çeşitliliği

Bu bölümde ders kitapları PISA’nın metin sınıflandırma yaklaşımına göre tasnif edilmiştir. PISA “kaynak”, “etkileşim şekli”, “metin şekli” ve “metin türü” olmak üzere dört ana kategoriye sahiptir. Ders kitaplarındaki okuma metinlerinin sınıflandırması her kategori için ayrı ayrı yapılmış ve grafiklerle sunulmuştur. Grafik 1’de ders kitaplarındaki metinlerin, PISA’nın “kaynak” başlığı altında tek kaynaklı ve çok kaynaklı olma durumları betimlenmiştir.

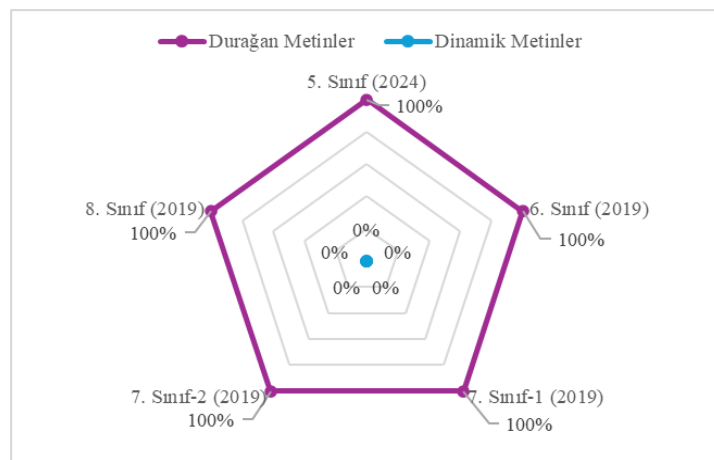
Grafik 1. Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin PISA “Kaynak” kategorisine göre sınıflandırılması



Grafik 1’de görüldüğü üzere MEB tarafından 2024 Programı’na göre hazırlanan 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinin %95,8’i tek kaynaklı metinken %4,2’si çok kaynaklı metindir. MEB tarafından hazırlanan ve 2019 Programı yayımlandıktan sonra da kullanılan 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları incelendiğinde 6. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma metinlerinin %90,6’sı tek kaynaklı metin, %9,4’ü ise çok kaynaklı metindir. 7. Sınıf Türkçe ders kitabı 1’deki metinlerin %84,4’ü tek kaynaklı metin, %15,6’sı ise çok kaynaklı metindir. 7. Sınıf Türkçe ders kitabı 2’deki metinlerin %68,8’i tek kaynaklı metin, %31,3’ü çok kaynaklı metindir. 8. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma metinlerinin ise %81,3’ü tek kaynaklı metin, 18,8’i ise çok kaynaklı metindir.

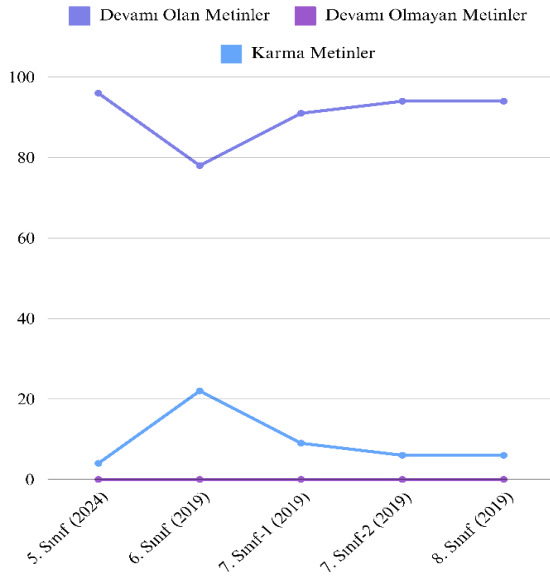
Grafikte yer aldığı üzere incelenen tüm kitaplarda tek kaynaklı metinler, çok kaynaklı metinlerden fazla kullanılmıştır. Tek kaynaklı metinlerin en çok kullanıldığı ders kitabı, 5. sınıf Türkçe ders kitabıdır. Çok kaynaklı metinlerin en çok kullanıldığı ders kitabı ise 7. sınıf Türkçe ders kitabı 2’dir. 7. sınıf Türkçe ders kitabı 2’deki çok kaynaklı metinlerde zor kelimelerin açıklamaları, metin içinde farklı kaynaklı metinler ve metinlerin alındığı kaynağın özeti yer almaktadır.

Grafik 2. Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin PISA “Etkileşim Şekli” kategorisine göre sınıflandırılması



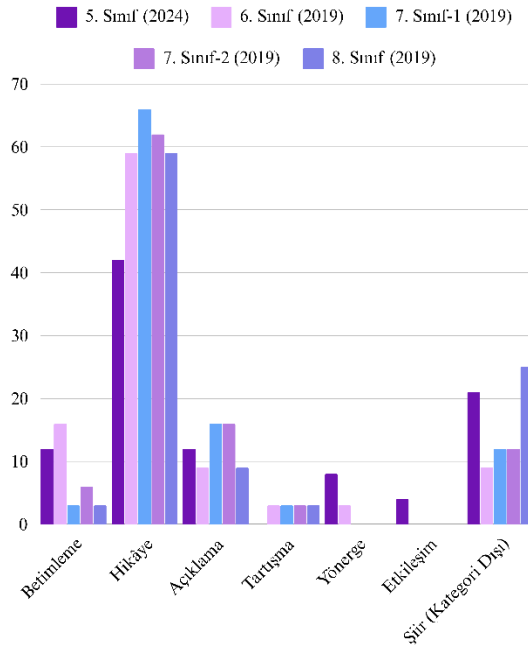
Grafik 2’de görüldüğü üzere Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tamamı durağan metindir.

Grafik 3. Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin PISA “Metin Şekli” kategorisine göre sınıflandırılması



Grafik 3'te görüldüğü üzere Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin çoğu devamı olan metinlerdir. Karma metinler az düzeyde kullanılmıştır. Devamı olmayan metne ise rastlanmamıştır. Devamı olan metinlerin en çok kullanıldığı kitap, 5. sınıf Türkçe ders kitabıdır. Karma metinlerin en çok kullanıldığı kitap ise 6. sınıf Türkçe ders kitabıdır.

Grafik 4. Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin PISA “Metin Türü” kategorisine göre sınıflandırılması



Grafik 4'te görüldüğü üzere 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinin %41,7'si hikâye türünde, %20,8'i PISA kategorilerinde yer almayan şiir türünde, %12,5'i betimleme türünde, %12,5'i açıklama türünde, %8,3'ü yönerge türünde, %4,2'si etkileşim türündedir. Tartışma türünde metne rastlanmamıştır.

6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinin %54,4'ü hikâye türünde, %15,6'sı betimleme türünde, %9,4'ü PISA kategorilerinde yer almayan şiir türünde, %9,4'ü açıklama türünde, %3,1'ü tartışma türünde ve %3,1'ü yönerge türlerindedir. Etkileşim türünde metne rastlanmamıştır.

7. sınıf Türkçe ders kitabı 1'deki okuma metinlerinin %65,6'sı hikâye türünde, %15,6'sı açıklama türünde, %12,5'i PISA kategorilerinde yer almayan şiir türünde, %3,1'i betimleme türünde ve %3,1'i tartışma türündedir. Yönerge ve etkileşim türünde metne ise rastlanmamıştır.

7. sınıf Türkçe ders kitabı 2'deki okuma metinlerinin %62,5'i hikâye türünde, %15,6'sı açıklama türünde, %12,5'i PISA kategorilerinde yer almayan şiir türünde, %6,3'ü betimleme türünde ve %3,1'i tartışma türündedir. Yönerge ve etkileşim türünde metne ise rastlanmamıştır.

8. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinin %59,4'ü hikâye türünde, %25'i PISA kategorilerinde yer almayan şiir türünde, %9,4'ü açıklama türünde, %3,1'i betimleme türünde ve %3,1'i tartışma türündedir. Yönerge ve etkileşim türünde metne ise rastlanmamıştır.

Grafiğe bütünüyle bakıldığında Türkçe ders kitaplarında en çok hikâye türünde, en az etkileşim türünde metne yer verildiği görülmektedir. PISA kategorilerinde yer almamasına rağmen şiir türünde metinler, her kitapta yer almaktadır.

TARTIŞMA / SONUÇ VE ÖNERİLER

Programlar ile ders kitaplarını PISA metin sınıflandırma yaklaşımına göre incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın birinci alt problemi Programlardaki metin sınıflandırma yaklaşımı ile PISA'daki metin sınıflandırma yaklaşımının benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya çıkarmaktır. Çalışmada ulaşılan bulgulara göre PISA, metin sınıflamada dört ana kategori kullanırken Programlar tek ana kategori kullanmaktadır. PISA'daki tasnif; metinlerin biçimsel özelliklerini, sunum şekillerini, amaçlarını ve içeriklerini değerlendirerek metinleri detaylı bir şekilde sınıflandırmaktadır. Bununla birlikte her iki sınıflandırmada da metin türü kategorisi yer almaktadır. Ancak PISA metin sınıflandırma için metin türü kategorisinden başka kategorileri de kullanmaktayken Programların tek kategorisi metin türüdür. PISA metin türleri ana kategorisini betimleme, hikâye, açıklama, tartışma, yönerge ve etkileşim başlıklarıyla alt kategorilere ayırarak metinlerin nasıl sınıflandırılacağı ile ilgili açıklamalara yer vermektedir. Programlarda ise metin türü ana kategorisi; bilgilendirici metinler, öyküleyici/hikâye edici metinler ve şiir alt kategorilerine ayrılmaktadır. Ancak bu kategorilerle ilgili açıklama yapılmamış, yalnızca metin türlerinin isimlerine yer verilmiştir. Bozkurt'a (2018) göre bu türden bir tasnif biçimsel bir yönü vurgulamaktadır. Programlarda şiir kategorisi altında mâni ve ninni gibi diğer türlere de yer verilmekte buna karşılık daha dilbilimsel bir perspektifle ilerleyen PISA, şiir türündeki metinleri değerlendiren kategori içermemektedir. Programların, şiiri bir üst kategori olarak ele alıp içerisinde mâni, ninni gibi türlere de yer vermesi Bozkurt'a (2018) göre hatalı bir kategorizasyondur. Ona göre "şiir bir üst biçim ya da metin türü olarak değerlendirilmemeli" (s. 96), şiir kendi içeriği, bağlamı ve anlatsallığı içerisinde ele alınmalıdır. Buradan bakıldığında Programların, şiir türü tasnifinde daha biçimsel bir ayrımı yeğlediği; PISA'nın, içeriğe ve bağlama vurgu yapan bir yönü olduğu sonucuna varılabilir. PISA gibi uluslararası bir sınav olan PIRLS de şiir türünde metinleri kullanmamaktadır. PIRLS ile farklı metin türleriyle öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ortaya çıkarmak amaçlansa da şiir türünün farklı dillere tercümesinde yaşanan zorluklar nedeniyle bu türden kaçınıldığı belirtilmektedir (von Davier ve Kennedy, 2024). PISA raporlarında şiir türünün kullanılmama nedeniyle ilgili bir açıklamaya yer verilmemiştir. Bu nedenle benzer bir uluslararası sınav olan PIRLS'in şiir kullanmama nedeninin PISA için de geçerli olduğu düşünülebilir.

Özetlenen bulgularla ilgili araştırmalar incelendiğinde; 2019 Programı'nın kazanımlarını PISA yeterlikleri açısından inceleyen araştırmalar, Program'ın alt düzey yeterliklere daha fazla yer verdiğini, üst düzey yeterlikleri ise yeterince kapsamadığını ortaya koymaktadır (Koç, 2021; İnce ve Gözütok, 2018). Bu bulgular, Programların PISA yeterlikleri açısından güçlendirilmesi gerektiği yönünde önerilere yol açmaktadır. Metin türleri açısından yapılan çalışmalar da benzer bir eksikliğe

işaret etmektedir. Kıbrıs (2019), 2018 Programı ve Türkçe ders kitaplarını metin türü farkındalığı açısından incelediği araştırmasında, programda metin seçiminde tür çeşitliliğine daha fazla önem verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Ören ve diğerleri (2017) de 2017 Programı'ndaki metin türleri ile PISA'daki metin türlerini karşılaştırmış ve Program'da yer alan metin türlerinin PISA'ya kıyasla çok genel ve sınırlı olduğunu tespit etmiştir. Söz konusu araştırmaya göre PISA'da kullanılan metin türleri, günlük hayatta karşılaşılabilecek ve bilgi iletişim teknolojileri kullanılarak sunulan metinlerden oluşurken Program'daki metinler günlük yaşamda pek karşılaşılmayan ve dijital ortamda sunulmayan türlerdir. Dilekçi (2023) de ders kitaplarındaki metinler üzerine yaptığı çalışmada Ören ve diğerleri (2017) ile benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Konuyla ilgili birçok çalışmada Programların PISA kriterlerini dikkate alacak şekilde yenilenmesi önerilmektedir (Aktaş, 2022; Calp ve Kalkan, 2022; Dilekçi, 2023; İnce ve Gözütok, 2018; Koç, 2021; Ören ve diğerleri, 2017). Ancak PISA'nın metinleri daha kapsamlı sınıflandırabilmesi ve metin seçiminde daha yol gösterici olması, Program'daki yeniliklerin doğrudan PISA'ya göre yapılması için yeterli bir gerekçe oluşturmayabilir. Çünkü her iki sistemin amaçları birbirinden farklıdır. Program; dili yetkin kullanabilen, Türkçenin zenginliklerine hâkim, Türk kültürünü ve değerlerini benimsemiş nesiller yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2024b). Programın millî değerleri benimsemiş, ana dilini yetkin kullanabilen nesiller yetiştirme amacı PISA'nın hedeflerinden belirgin şekilde ayrılmaktadır. Dolayısıyla PISA gibi okuma okuryazarlığının günlük hayattaki kullanım düzeyini ölçmeyi amaçlayan bir sınavın araçları, bu hedeflerin yalnızca bir boyutunda yol gösterici olabilir. Bozkurt (2016) PISA sonuçlarına göre Türkiye'nin okuma eğitimini değerlendirdiği araştırmasında okuma eğitimindeki sorunların giderilmesi için öncelikle akademik çevrelerce oluşturulan okuma model ve yaklaşımlarının uygulamaya konmasını gerektiğini belirtmektedir. Bu öneri, Program'ın PISA temel alınarak düzenlenmesi önerisine göre daha kapsamlıdır ve Türkçe eğitimindeki sorunların çözümüne daha geniş bir bakış açısı sunabilir.

Çalışmanın ikinci problemi Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin PISA'nın metin sınıflandırma yaklaşımına göre çeşitliliğini ortaya çıkarmaktır. Problemin bulgularına ulaşmak için Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleri, PISA'nın kategorilerine göre incelenmiştir. Bu kategorilerden ilki kaynak kategorisidir. Ders kitaplarının hepsinde tek kaynaklı metinlerin daha çok kullanıldığı görülmüştür. 7. sınıf Türkçe ders kitabı 2'de diğer kitaplara kıyasla metinlerde geçen bilinmeyen kelimelerin açıklamalarına ve metnin alındığı kaynak hakkındaki bilgilere sıklıkla yer verilmesi nedeniyle çok kaynaklı metinler diğer kitaplara kıyasla bu kitapta daha fazladır. Çok kaynaklı metinlerin en az 5. sınıf Türkçe ders kitabında kullanılmıştır. Söz konusu kitabın 2024 Programı'na göre hazırlanması dikkat çekicidir.

Etkileşim şekli kategorisine baktığımızda kitapların tamamında bütün okuma metinlerinin durağan metinler olduğu görülmektedir. Ancak günümüzde dinamik metinlerin önemi, dijitalleşmenin hız kazanmasıyla artmaktadır. Öğrencilerin dijital okuma tecrübelerinin olmaması bilgisayar üzerinden yapılan PISA sonuçlarını etkilemektedir (MEB, 2016). Son yıllarda Programlarda dinamik metin formatında sunulmaya uygun blog, e-posta, hiper metin ve sosyal medya mesajları metin türlerine yer verilmesi bu konudaki gelişimi ve artan önemi göstermektedir. Ancak Programlarda yer alan bu metin türlerinin Türkçe ders kitaplarında okuma metni olarak yer almaması, Programın uygulamaya yansıtılmamasına neden olmaktadır.

Metin şekli kategorisinde tüm kitaplarda en çok devamı olan metinler kullanılmaktadır. Karma türde metinlere tüm kitaplarda az sayıda yer verilmiştir. Ancak kitaplar arasında karma metinlerin en az kullanıldığı kitabın 2024 Programı'na göre hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabı olduğu görülmüştür. Karma türde metinlere en çok yer verilen kitap 6. sınıf Türkçe ders kitabıdır. Bu kitabı diğerlerinden ayıran en önemli özellik, metin dışında anlam taşıyan veya metindeki anlamı genişleten görsellere yer verilmiş olmasıdır. Efemera, broşür, kartpostal, form, grafik simge ve infografik gibi devamı olmayan metin türleri de Programlarda yer almalarına rağmen kitaplarda okuma metni olarak yer almamaktadır.

Metin türü kategorisiyle ders kitaplarındaki okuma metinleri sınıflandırılmıştır. Metinlerin %58,6'sının hikâye, %15,8'inin şiir, %12,5'inin açıklama, %7,9'unun betimleme, %2,6'sının tartışma, %2'sinin yönerge ve %1'inin etkileşim olduğu görülmektedir. Diğer kategorilerde olduğu

gibi bu kategoride de alt kategorilerin bazılarında yığılma meydana gelirken bazılarında az yer verildiği ortaya çıkmaktadır.

Bulgulardan da anlaşılacağı üzere Türkçe ders kitaplarındaki metin çeşitliliği Programların beklentilerine kısmen uygun olsa da (Pilav ve Oğuz, 2013) PISA kategorilerinde dengeli bir dağılıma ulaşamamıştır. Yıldırım (2024) Türkçe ders kitaplarındaki hem okuma metinlerini hem de etkinlik ve tema değerlendirme sorularında kullanılan metinleri PISA sınıflandırmasına göre incelediği çalışmada belirli alt kategorilerde yığılmalar meydana gelirken bazı alt kategorilerde hiçbir metnin yer almadığını göstermiştir. Benzer bir sonuç Diker Coşkun'un (2013) çalışmasında da karşımıza çıkmaktadır. Bu durum bu çalışmanın bulgularında da tekrar etmektedir. Araştırmacılar, Programlarda yer alsa da ders kitaplarında az yer verilen metinler olduğuna dikkat çekmektedir. Tarakçı ve Kayadibi (2023) ders kitaplarında blog, dilekçe, e-posta, özlü sözler, sosyal medya mesajları ve karikatür türlerinin ana metin olarak yer almadığını; günlük, haber metni/reklam, kılavuzlar, mizahi fıkra, roman ve şarkı/türkü türlerinin ise nadiren yer aldığını ifade etmektedir. Mutlu ve Uygur (2023) da ders kitaplarında günlük türüne yeterince yer verilmediğine dikkat çekmektedir. Türkben (2018) de 2018 Programı'nda metin türü çeşitliliği fazla olsa da ders kitaplarında bazı türlerin az sayıda kullanıldığını belirtir. Bu çalışmada da 2024 Programı'nda verilen metin türlerinin 2019 Programı'na kıyasla PISA kategorilerindeki çeşitliliğinin arttığını göstermektedir. Ancak 2024 Programı'na göre hazırlanan ders kitabına bu çeşitlilik yeterince yansıtılamamıştır. Bu konuya Civan (2019), Çalışkan (2016) ve Bozkurt (2016) da dikkat çekmektedir. Söz konusu araştırmalarda, Programlarda yer alan yeniliklere Türkçe ders kitaplarında beklenen oranda yer verilmediği veya bu oranın ders kitabını hazırlayan yayınevine göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebinin Programlarda ders kitabı yazımı ile ilgili yönergeler, bilhassa metin türü seçimi ile ilgili yönergeler, yeterince yer verilmemesi olduğu söylenebilir. 2024 Programı'nda metin yapısı kavramı ile metin seçimine geçmişteki Programlarda olmayan yönergeler eklenmesi bu konuda bir gelişme olduğunu göstermektedir.

Ders kitaplarında metin türlerinin temsili üzerine yapılan çalışmalar; yalnızca metin çeşitliliğini değil, aynı zamanda bilişsel becerilere yönelik katkıyı da değerlendirmektedir. Evcı (2021) PISA Ölçeğinde Metinsellik Rubriği ile yaptığı çalışmada; ders kitaplarında en çok temsil edilen alt ölçütün ana düşünce olduğunu ve farklı bakış açıları, ipuçlarının kullanımı ve farklı bilişsel beceriler alt ölçütlerinin en az temsil edilen alt ölçütler olduğunu tespit etmiştir. Buna göre ders kitaplarında hikâye, betimleme ve açıklama türündeki metinlerin sıkça yer alması ana düşünce alt ölçütünün temsilini artırırken tartışma, etkileşim ve yönerge türlerindeki metinlerin azlığı farklı bakış açıları ve ipuçlarının kullanımı alt ölçütlerinin daha az temsil edilmesine neden olmuş olabilir. Ayrıca dinamik metinlerin kullanılmaması, farklı bilişsel beceriler alt ölçütünün temsilini de sınırlamış olabilir. Evcı'nın (2021) çalışması bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermekte ve ders kitaplarında belirli türlere ağırlık verilmesinin öğrencilerin okuma-anlama becerileri üzerindeki etkilerini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, Türkçe ders kitaplarının hem metin çeşitliliği hem de bilişsel beceri gelişimini destekleme açısından daha dengeli bir yapıya kavuşturulması gerektiğin düşünülmektedir. Bu sayede Türkçe ders kitaplarının, Programların hedeflerine tam anlamıyla ulaşabileceği düşünülmektedir. Böylece ders kitaplarındaki metinler PISA metin kategorilerinde de daha çeşitli bir görünüm sergileyecektir.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle öneriler sıralanmıştır:

- Benzer bir çalışma PISA'da başarılı olan ülkelerin ana dil öğretimi programları ve ders kitapları ile yapılabilir.
- Türk kültürü ve dil becerilerinin birlikte öğretiminde alternatif yöntemlerin uygulandığı deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Türkçe ders kitaplarındaki otantik metinlerin varlığı üzerine araştırmalar yapılabilir.
- Programlarda; Programdan faydalanan öğretmen, ders kitabı yazarı, materyal hazırlayıcılar ve diğerleri için daha detaylı açıklamalara yer verilebilir.

- Türkçe ders kitaplarında kullanılacak metinlerin öğrenme çıktılarını daha iyi destekleyebilmesi için Programların metin sınıflandırma ölçütleri detaylandırılabilir.
- Türkçe ders kitaplarında yer alan haber metni, e-posta, broşür gibi doğası gereği farklı ortamlarda sunulması gereken metin türleri, öğrencilerin bu türleri daha iyi kavrayabilmesi ve dijital okuryazarlık gibi farklı okuryazarlık becerilerini geliştirebilmesi için uygun formatlarda sunulmalıdır.
- Türkçe ders kitaplarında metin türü öğretimi için kullanılması amaçlanan metinler, o türün özelliklerinin tamamını taşımaları ve istisna içermemelidir. Ancak her okuma metni, metin türü öğretiminde kullanılmamalıdır.

KAYNAKLAR

- Aktaş, E. (2022). 2018-2021 LGS Türkçe sorularının PISA okuma yeterlik düzeylerine göre değerlendirilmesi [Evaluation of 2018-2021 LGS Turkish questions according to PISA reading proficiency levels]. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(1), 258-276.
- Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma yeterlik düzeyleri ile imtihanı [Challenge PISA reading proficiency levels of Turkish textbooks]. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109. <https://doi.org/10.35233/oyea.659740>
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye’de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar [A report on reading instruction in Turkey: Implications from PISA scale]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 1673-1686.
- Bozkurt, B. Ü. (2018). Okuma ve yazma eğitiminde metin türlerini sınıflama sorunsalı ve çoklu/karma türlerin öğretimiyle ilgili öneriler [The problem of classification of text types in reading and writing instruction and suggestions for the teaching of multi-generic types]. N. E. Uzun ve B. Ü. Bozkurt (Ed.), *Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar 10* (75-99). Okan Üniversitesi Kitapları.
- Bozkurt, B. Ü. (2022). Öğretmen desteğinin ve sınıf içi öğretim uygulamalarının okuma başarısındaki rolü: PISA 2018 sonuçlarından Türkiye için çıkarımlar [The role of teacher support and in class teaching practices on reading performance: Evidence from PISA 2018 outcomes for Türkiye]. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(Special Issue), 162-178. <https://doi.org/10.21449/ijate.1132980>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.
- Calp, M., & Kalkan, M. (2022). Liselere Geçiş Sınavı Türkçe sorularının PISA okuma becerileri yeterlilik düzeyleriyle uyumluluk durumu [Compatibility of high school entrance exam Turkish questions with PISA reading skills proficiency levels]. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(4), 880-901. <https://doi.org/10.16916/aded.1151295>
- Civan, M. (2019). *6 ve 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarının tema ve metin türü açısından incelenmesi* [Examination of 6th and 7th grade Turkish textbooks in terms of theme and text type] [Unpublished master’s thesis]. Akdeniz University.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları [Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches]*. Eğiten Kitap.
- Çalışkan, G. (2016). Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Türkçe ders kitapları: 5. sınıf Türkçe ders kitabına yönelik bir inceleme [Turkish Language Course Curriculum and Turkish Language Textbooks: An Analysis of the 5th Grade Turkish Language Textbook]. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 200. <https://doi.org/10.16916/aded.93425>
- Çiçek, S., & Dilekçi, A. (2022). LGS Türkçe sorularının PISA okuma ölçütlerine göre değerlendirilmesi [Evaluation of high-school entrance exam Turkish questions based on PISA reading criteria]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1535-1553. <https://doi.org/10.17152/gefad.977568>

- Diker Coşkun, Y. (2013). Türkçe ders kitaplarının PISA sınavı okuma ölçütleri açısından incelenmesi [Examination of the Turkish textbooks in terms of PISA reading skills criterias]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(26), 22-43.
- Dilekçi, A. (2023). Türk öğrencilerin PISA deneyimi [Turkish students' PISA experience]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1286-1310. <https://doi.org/10.29299/kefad.1155890>
- Doğan, D. (2022). *Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleri ve anlama etkinliklerinin akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi (ABİDE) raporuna göre incelenmesi [Examination of reading texts and comprehension activities in Turkish textbooks according to the report in the monitoring and assessing academic skills (ABİDE)]* [Unpublished master's thesis]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Eisner, E. W. (2017). *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Teachers College Press.
- Evcı, B. (2021). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin PISA ölçütünde metinsellik özelliklerine göre incelenmesi [Examining the texts in the secondary school Turkish textbooks according to the textuality features in PISA criteria]* [Unpublished master's thesis]. Marmara Üniversitesi.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi [Choosing the text in Turkish teaching]. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-1. <https://doi.org/10.16916/aded.16014>
- He, Y. (2023). The Role of Text structure in reading comprehension. *Scientific Journal of Technology*, 5(3), 131-133.
- Hebert, M., Bohaty, J. J., Nelson, J. R., & Brown, J. (2016). The effects of text structure instruction on expository reading comprehension: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 108(5), 609.
- İnce, M., & Gözütok, F. D. (2018). Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının uluslararası öğrenci değerlendirme programında (PISA) yoklanan okuma becerileri açısından analizi (Zonguldak Örneği) [Analysis of the Turkish 6th, 7th, 8th grades curricula in terms of reading skills in The Program for International Student Assessment (PISA) (Zonguldak Sample)]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1613-1621. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2186>
- İşeri, K. (2021). *Sözden yazıya dile gelen metin [Text from word to writing]*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karacaoğlu, M. Ö., & Karakuş, N. (2022). Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde metin kullanımı: Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerine bir inceleme [The use of texts in the development of reading comprehension skills: a review on texts in Turkish textbooks]. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 50-78. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1146803>
- Karakaş Doğan, B. (2019, 03-05 Ekim). *2017 Türkçe Dersi Öğretim Programına göre hazırlanan MEB Yayınları 5.6.8. sınıf Türkçe ders kitaplarının metin türü ve yazar tercihi bakımından değerlendirilmesi* [Evaluation of the 5th, 6th, 8th grade Turkish textbooks prepared according to the 2017 Turkish Curriculum in terms of text type and author preference] [Sözlü bildiri]. 12. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı Bildiri Özetleri Kitabı.
- Kıbrıs, S. (2019). *Ortaokul (5-8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarında 'metin türü farkındalığı'* ['Text genre awareness' in Turkish lesson program and textbooks in secondary school] [Unpublished master's thesis]. Başkent Üniversitesi.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi [Document analysis as a qualitative data analysis method]. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189. Siirt Üniversitesi.
- Koç, E. S. (2021). Türkçe Dersi Öğretim Programları ile Okuma Becerileri Öğretim Programının uluslararası okuma yeterlikleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 169-193. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.702775>
- Maden, S. (2021). Metin türü ve yazar tercihleri bağlamında Türkçe ile Türk dili ve edebiyatı ders kitapları arasındaki ilişki [The relationship between Turkish and Turkish language and literature

- textbooks in the context of text type and author preferences]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 734-764. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1029187>
- MEB. (2016). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2015 ulusal raporu* [International student assessment program PISA 2015 national report]: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı* [Turkish Lesson Curriculum].
- MEB. (2024a). *2022 PISA Türkiye raporu* [2022 PISA Turkey report].
- MEB. (2024b). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı* [Secondary School Turkish Lesson Curriculum].
- MEB. (2024c, Kasım, 25). *Yayımlanan sorular* [Published questions]. Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı. <https://pisa.meb.gov.tr/www/aciklanan-sorular/icerik/6>.
- Millî Eğitim Temel Kanunu, Kanun No. 1739 (14 Haziran 1973) [T.C. Resmî Gazete, 24 Haziran 1973, Sayı 14574].
- Mutlu, H. H., & Uygur, M. E. (2023). Türkçe eğitiminde metin türü ve özellikleri açısından günlük/günce türü [Diary/Journal genre in terms of text type and features in Turkish education]. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 1128-1144. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.102>
- O'leary, Z. (2004). *The essential guide to doing research*. SAGE Publications.
- OECD. (2018). *PISA for development assessment and analytical framework: Reading, mathematics and science*. OECD Publishing.
- OECD. (2023). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dfef0bf9c-en>.
- Ören, Z., Konuk, S., Sefer, A., & Sarıtaş, H. (2017). Ortaokul Türkçe Öğretim Programlarındaki metin türleri ile PISA'daki metin türlerinin karşılaştırılması [Comparison of text types in Secondary School Turkish Teaching Programs and text types in PISA]. *Uluslararası EJER Kongresi Bildiri Kitabı*. 276-280.
- Özkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi* [Document review method for educational sciences research]. PEGEM Akademi.
- Pilav, S., & Oğuz, M. M. (2013). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türleri üzerine bir araştırma [A research on the text types in the Turkish coursebooks]. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2). 16-30.
- Tarakcı, Ç., & Kayadibi, N. (2023). Metin türleri açısından ortaokul Türkçe ders kitapları [Secondary school Turkish textbooks in terms of text types]. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 6(1), 150-166. <https://doi.org/10.52974/jena.1302420>
- Türkben, T. (2018). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi [Examining the texts on secondary school Turkish language course books in terms of type and theme]. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2152-2166.
- von Davier, M., & Kennedy, A., Editors (2024). *PIRLS 2026 Assessment frameworks*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb4199>
- Werlich, E. (1983). *A text grammar of English*. Quelle und Meyer.
- Yıldırım, A. (2024). *Türkçe ders kitaplarının PISA okuma becerileri alanındaki metinler ve sorular bağlamında değerlendirilmesi* [Evaluation of Turkish coursebooks in the context of texts and questions in PISA reading skills] [Unpublished master's thesis]. Balıkesir Üniversitesi.

Extended Abstract

This study examines Turkish Language Teaching Curricula and textbooks within the framework of PISA's text classification categories. The main objective is to compare the text classification approach adopted in Turkish Language Teaching Curricula with PISA's systematic classification and analyze the diversity of texts in Turkish textbooks based on PISA's text classification categories. The study employs document analysis, a qualitative research method. In this context, the 2019 and 2024 Turkish Language Teaching Curricula and the textbooks prepared in accordance with these curricula by the Ministry of National Education (MoNE) were analyzed. In the first phase of the research, the text classification approach used in Turkish Language Teaching Curricula was compared with PISA's classification system. Then, the texts in Turkish textbooks were categorized according to PISA's text classification categories. The findings reveal that Turkish Language Teaching Curricula adopt a more limited text classification system than PISA and that the distribution of text types in textbooks is disproportionate. Although dynamic, multi-source, and interactive text types are included in the curricula, they are underrepresented in textbooks, while certain text categories are overrepresented. This discrepancy suggests that Turkish students may not be sufficiently exposed to the diverse range of texts required to develop comprehensive reading skills, which could impact their overall literacy development. PISA's text classification system considers four main categories: source, mode of organizational and navigational structure, text format and text type. In contrast, Turkish Language Teaching Curricula primarily classify texts based on genre. PISA evaluates texts not only based on their types but also in terms of their presentation format, content, and purpose. Additionally, while PISA assesses reading skills within the context of real-life applications, Turkish Language Teaching Curricula adopt a broader perspective on language education, incorporating cultural and aesthetic dimensions. This fundamental difference reflects the varying objectives of the two systems: while PISA prioritizes functional literacy, the Turkish curriculum emphasizes cultural transmission, literary appreciation, and linguistic development. The analysis of texts in Turkish textbooks according to PISA categories shows that the most common text type is narrative, whereas descriptive, explanatory, instructional, and interactive texts are used in very limited numbers. Furthermore, textbooks predominantly feature single-source texts, with multi-source texts being significantly underrepresented. The lack of multi-source texts in Turkish textbooks suggests that students are not sufficiently exposed to complex, multi-referential texts, which are essential for developing advanced reading comprehension skills. This situation may contribute to Turkish students' lower performance in PISA reading assessments compared to their international peers. Exposure to a variety of texts is crucial for fostering critical thinking, comparative reading, and synthesis skills, all of which are central to modern literacy education. Another significant finding is the absence of digital texts in Turkish textbooks. Given the increasing importance of digital literacy skills, this deficiency may hinder students' ability to comprehend and evaluate online information effectively. Digital texts, including blogs, emails, and hyperlinked articles, have become an integral part of modern reading practices. The absence of such texts in Turkish textbooks indicates a gap between the curriculum and contemporary literacy demands. Digital reading is a core component of global literacy assessments, and failing to integrate such texts may place Turkish students at a disadvantage in international comparisons. Including more digital texts in future textbook revisions could help address this gap and better prepare students for the evolving nature of reading in the digital era. The study also highlights that Turkish textbooks lack a balance in text format distribution. PISA classifies texts into continuous, non-continuous, and mixed formats. Continuous texts, such as stories and essays, dominate Turkish textbooks, whereas non-continuous texts, including charts, tables, and infographics, are almost entirely absent. A more even distribution of text formats could improve students' ability to interpret various types of information, a skill emphasized in PISA assessments. Moreover, multi-modal texts that incorporate images, graphs, and written text together could enhance students' ability to navigate complex information structures, a skill that is becoming increasingly relevant in the digital age. Another important aspect to consider is the role of instructional texts in developing students' functional literacy. While instructional texts, such as manuals, guides, and step-by-step explanations, are an essential part of PISA's text classification, they are seldom included in Turkish textbooks. This lack of instructional texts limits students' exposure to procedural reading materials, which are crucial for practical comprehension in everyday life. Additionally, argumentation-based texts, which encourage students to evaluate perspectives, assess evidence, and construct reasoned opinions, are underrepresented in Turkish textbooks compared to PISA standards. The inclusion of more argumentative texts could enhance students' critical reading and reasoning skills, preparing them for academic and real-world challenges. The implications of this study extend to curriculum developers, textbook authors, and educational policymakers. To enhance Turkish students' reading skills and align textbooks more closely with international literacy standards, it is recommended that Turkish Language Teaching Curricula adopt a more detailed text classification system similar to PISA's. Moreover, textbooks should feature a broader range of text types, with a particular emphasis on digital and multi-source texts. Integrating a wider variety of texts could help develop students' analytical, critical thinking, and information evaluation skills. Furthermore, textbook authors should

ensure that texts reflect the diversity of formats found in real-world reading environments, including both printed and digital mediums. Another crucial recommendation is the incorporation of cross-disciplinary reading materials in Turkish textbooks. PISA assessments emphasize texts that integrate knowledge from different subject areas, such as science, history, and social studies. Turkish textbooks, however, primarily focus on literary and informational texts without sufficient integration of cross-disciplinary content. By including a greater variety of subject-based texts, Turkish textbooks could foster students' ability to apply reading skills across different domains, a competency that is increasingly valued in international education frameworks. Additionally, future studies could explore the effectiveness of alternative text classification models and their impact on students' reading proficiency. Research could be conducted on the role of authentic texts—such as newspapers, advertisements, legal documents, and technical manuals—in improving students' literacy skills. Authentic texts provide students with real-world reading experiences and enhance their ability to interpret complex and varied sources of information. By incorporating such texts into Turkish textbooks, educators could bridge the gap between classroom learning and practical literacy demands. In conclusion, this study highlights that diversifying text types in Turkish textbooks could improve alignment with global literacy assessment standards. While Turkish Language Teaching Curricula focus on the cultural and aesthetic aspects of language education, incorporating a wider range of texts, as seen in PISA, could enhance students' reading comprehension and overall literacy skills. The findings underscore the need for curriculum reforms that balance national educational goals with the literacy competencies required in the digital era. Addressing these gaps would not only support Turkish students in international literacy assessments but also equip them with the reading skills necessary for academic success and lifelong learning. By addressing these issues, Turkish education policymakers can work towards fostering a more comprehensive and globally competitive reading curriculum. The study suggests that the future of literacy education in Turkey should emphasize a dynamic and adaptive approach to text selection, one that integrates modern reading practices, digital formats, and diverse text types. Enhancing text diversity in Turkish textbooks would not only support students' success in large-scale assessments like PISA but also cultivate more engaged and capable readers who can navigate the complexities of an evolving global landscape.