



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 14/1 2025 s. 172-191, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

## **TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ PISA OKUMA OKURYAZARLIĞI DEĞERLENDİRME ÇERÇEVESİNE GÖRE İNCELENMESİ**

**Funda AMANVERMEZ İNCİRKUŞ\***

**Geliş Tarihi: 19 Eylül 2024**

**Kabul Tarihi: 1 Şubat 2025**

### **Öz**

Bu çalışmanın amacı ortaokul (5-8. sınıf) Türkçe ders kitaplarında okuma becerileri konusu kapsamına giren metin türleri, okuma etkinlikleri ve metin altı sorularını PISA’da sunulan üç boyutlu okuma becerisi değerlendirme çerçevesine (metin türleri, bilişsel süreçler ve sorular) göre bütüncül olarak incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. İnceleme nesnesi 2023-2024 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda (5-8. sınıf) okutulması kararlaştırılan Türkçe ders kitaplarıdır. Ders kitapları random olarak seçilmiştir. Analiz sürecinde hem betimsel analiz hem de içerik analizinden yararlanılmıştır. Geçerlik için değerlendirmeciler analiz sürecinde sürekli iletişim hâlinde olmuştur. Güvenirlik için ise araştırmacı ve uzman bir Türkçe öğretmeni tarafından karşılaştırma yapılmış ve değerlendirmeciler arası güvenirlilik katsayısı %88 bulunmuştur. Sonuç olarak tüm sınıf düzeylerinde metin türü olarak devamı olan, tek kaynaklı ve öyküleyici metin türüne sıklıkla yer verildiği görülmüştür. Dijital, çok kaynaklı, etkileşim ve yönerge türündeki metinlere hiç yer verilmemiştir. Bilişsel süreçlerde tüm sınıf düzeylerinde sıklıkla bilgiyi tarama ve gerçek anlam düzeyindeki sorulara yer verilmiştir. Değerlendirme ve derinlemesine düşünme sürecine ise çok az yer verilmiştir. Akıcı okuma sürecine hiç yer verilmemiştir. Tüm sınıf düzeylerinde sorular kategorisinde en fazla kısa cevaplı sorulara yer verildiği, açık uçlu sorulara ise çok az yer verildiği görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** PISA, okuma okuryazarlığı değerlendirme çerçevesi, Türkçe ders kitapları.

### **EXAMINATION OF TURKISH COURSEBOOKS ACCORDING TO THE PISA READING LITERACY ASSESSMENT FRAMEWORK**

#### **Abstract**

This study aims to holistically examine the text types / genres, reading activities, and subtext questions related to reading literacy in Turkish textbooks for secondary school students (grades 5-8) using the three-dimensional reading literacy assessment framework presented in PISA. The study used the document review technique, a qualitative research method, and focused on Turkish textbooks for the 2023-2024 academic year. The textbooks were randomly selected and both descriptive and content analysis were used. To ensure validity, the evaluators maintained constant communication during the analysis process, and for reliability, a comparison was made between the researcher and an expert Turkish teacher, which resulted in a reliability rate of 88%. The results showed that continuous, single-source and narrative text

types / genres were frequently included at all grade levels, while digital, multi-source, interactive and instructional texts were not included at all. Cognitive processes focus on information scanning and literal meaning with little evaluation and deep thinking. There was no emphasis on fluent reading. The most common question type was short-answer at all grade levels, with open-ended rarely included.

**Keywords:** PISA, reading literacy assessment framework, Turkish textbooks.

## Giriş

PISA (Programme for International Student Assessment) Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD]) tarafından 1997 yılında başlatılan ve 2000 yılından beri her 3 yılda bir tekrarlanan uluslararası öğrenci değerlendirme programıdır. PISA, gelişen ve değişen dünyada ülkelerinin ve dolayısıyla dünya ekonomisinin gelişmesine katkıda bulunabilecek bireylerin sahip olması gereken temel bilgi ve becerileri ne ölçüde edindiklerini uluslararası karşılaştırmalarla değerlendiren anket formunda bir izleme sınavıdır. PISA değerlendirmeleri 15 yaş grubundaki zorunlu eğitimlerinin sonuna gelen öğrencilerin okuma, fen bilgisi ve matematik temel alanlarındaki bilgi ve becerilerini gerçek yaşam zorluklarıyla başa çıkmak için nasıl kullandıklarını ölçer. Ayrıca öğrencilerin öğrendiklerinden ne kadar iyi çıkarım yapabildiklerini, öğrendiklerini yeniden üretip üretmediklerini, bilgilerini okul içinde ve okul dışında alışılmadık ortamlarda ne kadar uygulayabildiklerini inceler (OECD, 2023a, s. 40). PISA'daki temel amaçlardan biri yaşam boyu öğrenme motivasyonunu sağlamak için bireylere, okullara, eğitim sistemlerine, ebeveynlere ve doğal olarak topluma öğrencilerin yetenekleri hakkında kanıt sağlayabilmektir (Hopfenbeck vd., 2018, s. 333).

Dünyanın birçok bölgesinde eğitim sistemlerinin ve politikalarının belirlenmesinde önemli bir değerlendirme aracı olarak görülen PISA'ya 2022 yılında 81 ülke katılmıştır. PISA, uluslararası kuruluşlar ve ülkeler için önemli geri dönütler sağlamaktadır. (OECD, 2023a, s. 40). Birleşmiş Milletler tarafından 2015 yılında “Eğitimde Sürdürülebilir Kalkınma” hedefleri kapsamında her çocuğun temel okuma ve matematik becerilerine sahip olması amaçlanmıştır. Bu hedefe ulaşıp ulaşılmadığı PISA verileri kullanılarak değerlendirilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023, s. 30). PISA sadece öğrencilerin öğrenme çıktılarını ilgilendiren verilerle ilgilenmemektedir. Bununla birlikte öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumları, öğrenme motivasyonları ve stratejileri, kendileri hakkındaki inançları, okul içinde ve dışında kendi öğrenmelerini şekillendiren temel unsurlara ilişkin verileri de işlemektedir. Böylelikle iyi performans gösteren öğrencilerin, okulların ve eğitim sistemlerinin özelliklerini belirleyerek ülkeler veya okullar arasındaki performans farklarının objektif bir biçimde ele alınmasını ve yenilikçi eğitim politikalarının ortaya konmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte PISA sonuçları ülkelerin düzenli olarak temel öğrenme hedeflerine ulaşmadaki ilerlemelerini izlemelerini sağlar (OECD, 2023a, s. 40).

Türkiye PISA'ya 2003 yılından beri dâhil olmaktadır. Bu sınavda her yıl okuma, fen bilgisi ve matematik temel alanlarından biri ağırlıklı alan olmaktadır. 2022 yılında ağırlıklı alan matematik okuryazarlığı olmakla birlikte 2009 ve 2018 yıllarında ağırlıklı alan okuma okuryazarlığı (*reading literacy*) olmuştur. PISA'daki okuryazarlık kavramı teknolojik, sosyal, ekonomik alanlardaki gelişmelerle birlikte sürekli olarak güncellenmiştir. PISA'nın 2022 yılındaki okuryazarlık kavramı öğrencilerin “temel konu alanlarındaki çeşitli durumlarda

karşılaştıkları problemleri tanımlarken, yorumlarken ve çözerken bilgi ve becerilerini kullanma, analiz etme, mantıksal çıkarımlar yapma ve etkili iletişim kurma” yeterlilikleri üzerinde durmaktadır (MEB, 2023, s. 28). PISA’daki okuryazarlık kavramıyla sorgulamaya, analiz etmeye ve değerlendirmeye yönelik üst düzey bir okuma becerisi tanımlanmaktadır. PISA’dan elde edilen sonuçlarla öğrencilerin okuma beceri alanında ne kadar yeterli olduğu belirlenirken öğrencilerin karmaşık problemleri çözmeye, etkili iletişim ve eleştirel düşünme gibi becerileri de ne kadar gerçekleştirdiği değerlendirilmektedir. Türkçe Öğretim Programı da (MEB, 2019) içinde bulunduğu toplumla uyumlu, iletişim becerileri gelişmiş, dil becerilerini gerçek hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi karmaşık üst düzey düşünme becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla sonuçlar eğitim sisteminin ve / veya öğretim programlarının öğrencileri gerçek hayat problemleriyle başa çıkmaya ne kadar hazırladığıyla ilgili dönüt niteliğindedir (MEB, 2023, s. 10).

PISA’da okuma becerileri “metin türleri, bilişsel süreçler ve sorular” olmak üzere 3 farklı boyutta ele alınmıştır. Okuma ya da okuma alışkanlığından bahsedildiğinde genellikle insanlar basılı metinleri okumaya odaklanmaktadır ancak günümüzde metinlerin kullanıldığı ortamlar çok çeşitlidir. PISA’da 2018 yılından itibaren bilgisayar tabanlı bir değerlendirmeye geçilmiştir. Bu yaklaşımla birlikte ekran okuma da (e-posta, forum, blog, sohbet, sosyal medya haberleri, e-magazin) değerlendirmeye alınmış ve PISA’daki metin kaynakları, türleri bu doğrultuda çeşitlenmiştir. Metin türleri belirlenirken dijital ortamlarda oluşturulabilecek metin tür ve biçim özellikleri de dikkate alınmıştır. Dolayısıyla okuma becerilerini değerlendirmek için farklı metinlerden yararlanılmıştır. Bu metinler; metnin kaynağına, etkileşim şekline, metin tipine, metnin anlatım özelliklerine göre kategorilendirilmiştir. PISA 2022 okuma becerileri boyutları metin türüne, bilişsel süreçlere ve sorulara göre aşağıda özetlenmiştir (MEB, 2023, s. 85-88):

**Metnin Kaynağı:** Metnin kaynağı “tek kaynaklı” ya da “çok kaynaklı” olabilir. Tek kaynaklı metinler basılı veya dijital ortamlarda yazarı, yazılma saati, referans numarası vb. özelliklerinden biri belli olan ve tek bir yerden alınan metinlerdir. Bir blog sayfasından alınan yazı veya basılı bir kitaptan alınan bir bölüm gibi. Çok kaynaklı metinler ise tek bir sayfada görünse dahi yazarı, başlığı, yayınlanma tarihi, referans numarası farklı olan metinlerdir. Örneğin bir gazete sayfasındaki farklı kişilere ait yazılar, farklı kişilerin yorumlarının bulunduğu bir internet sayfası, ders kitaplarında komisyon tarafından hazırlanan metinler gibi (MEB, 2023, s. 85).

**Etkileşim Şekli:** Etkileşim şekli dijital ortamda yapılan okumalar için oluşturulmuş bir kategoridir. Metinler etkileşim şekline göre *durağan* ya da *dinamik* olarak nitelendirilir. Durağan metinler, basılı metinlerdeki sayfa çevirme mantığında okuyucunun basitçe kaydırma ya da okla ilerlemesini sağlayan metinlerdir. Dinamik metinler ise okuyucunun aradığı bilgiye ulaşması, başka sayfaya veya bölüme gitmesi için metin içinde bağlantı linkleri oluşturan, sayfada yer alan arama motoru sayesinde anahtar kelimelerle arama yapabilen ya da sayfada anlık e-posta, forum ya da mesajlaşma bağlantısı olan metinlerdir (MEB, 2023, s. 85).

**Metin Tipi:** Metin tipi, metnin biçim olarak oluşturulma şekline vurgu yapar. Bunlar “devamı olan metinler, devamı olmayan metinler ve karma metinler” olmak üzere üçe ayrılır. Devamı olan metinler, paragraflar hâlinde düzenlenebilen her türlü metinden oluşabilir. Devamı olmayan metinler, tek veya birbiriyle bağlantılı şekilde oluşturulan tablolar, listeler, grafikler, diyagramlar, reklamlar, kataloglar, planlar ve indeksler gibi. Karma metinler ise dinamik ve

durağan yapıdaki metinlerin bir arada sunulduğu metinlerdir. Bu tip bir metinde metnin belli bir yerinde paragraflarla anlatım yapılır ve bununla bağlantılı bir grafik, diyagram, liste vb. bir metin yer alır (MEB, 2023, s. 85).

**Metin Türü:** Metin türü ise edebî açıdan anlatım özellikleri dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. PISA’da yer alan temel metin türleri *hikâye, tartışma, açıklama, betimleme, yönerge* ve *etkileşim* olarak yer almıştır. Hikâye türü kabaca belirli bir zaman diliminde anlatılan olaylardır. Gazetede anlatılan bir olay, bir biyografi, bir anı, gezi ya da oyun kesiti ya da gerçek manada kısa bir öykü hikâye türüne örnektir. Açıklama metinlerinde kavramların zihinde nasıl algılandığı ifade edilir. Ne ve nasıl sorularının cevapları bir açıklama yapmayı gerektirir. Tartışma, okuyucunun neden sorusunun cevabını aradığı farklı bakış açılarının sunulduğu, önerme ve kavramlar arasındaki ilişkinin karşı tarafı ikna etmeye yönelik olarak açıklandığı bir türdür. Yönergeler neyin nasıl yapılacağını anlatan türlerdir. Kullanım kılavuzları, yemek tarifleri bu tür metinlere girer. Etkileşim içeren metinler ise okurla bilgiyi sunan arasında en az ikili bir etkileşim oluşmasını sağlayan metinlerdir. Örneğin bir davetiye, mektup veya mesaj grubunda yer alan metinler etkileşim içeren metinlerdir (MEB, 2023, s. 86).

PISA’da okuyucuların harekete geçirmesi beklenen dört tane bilişsel süreç vardır. Bunlar “*akıcı okuma, bilgiye ulaşma, anlama, değerlendirme ve derinlemesine düşünme*”dir. Akıcı okuma, diğer bilişsel süreçlerin temeli olarak görülmüş ve 2018 yılından beri bilişsel süreç kategorisine eklenmiştir. Okuma becerileri kapsamında ele alınana bilişsel süreçler Tablo 1’de gösterilmiştir (MEB, 2023, s. 87):

Tablo1: Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesinde Tanımlanan Bilişsel Süreçler

<b>AKICI OKUMA</b>	<b>Bilgiye ulaşma</b>
	• <i>Metindeki bilgileri tarama ve bulma</i>
	• <i>İlgili metinleri arama ve seçme</i>
	<b>Anlama</b>
	• <i>Gerçek anlamı ifade etme</i>
	• <i>Çıkarımları birleştirme ve çıkarımlar oluşturma</i>
	<b>Değerlendirme ve derinlemesine düşünme</b>
	• <i>Niteliği ve güvenilirliği değerlendirme</i>
	• <i>Metnin içeriği ve biçimi üzerine düşünme</i>
	• <i>Uyuşmazlıkları belirleme ve uyuşmazlıkların üstesinden gelme</i>

**Akıcı okuma:** Öğrencinin yazılı sembolleri tam olarak seslendirebilmesi ve ortaya çıkan kelime ve cümlelerin ne anlama geldiğini doğru biçimde anlamlandırmasıdır. Kuhn vd. (2010, s. 233) akıcı okumayla, okuyucunun anlam kurma sürecinde hızlı, doğru ve prozodik özellikleri de dikkate alarak yaptığı okumayı ifade eder. PISA’da öğrencilerin akıcı okuma becerilerini değerlendirmek için öğrencilere çeşitli cümleler verilip bu cümlelerin mantıklı olup olmadığı sorgulanmıştır (MEB, 2023, s. 87).

**Bilgiye ulaşma:** Metindeki belli bir bilgiyi bulmaya yönelik süreçtir. Basılı metinlerde bu süreç “*metindeki bilgileri tarama ve bulma*” ve dijital metinlerde ise “*ilgili metinleri arama ve seçme*” olarak işletilir. *Metindeki bilgileri tarama ve bulma* sürecinde okuyucudan metni hızlıca tarayarak metinde tek bir kelime ya da kelime grubu hâlinde yer alan bilgileri bulması beklenir. *İlgili metinleri arama ve seçme* süreci ise özellikle dijital okuma yaparken birden fazla metinde bilgiyi arama ve seçme işlemlerini gerektirir (MEB, 2023, s. 87).

**Anlama:** Metinde açık ya da örtülü olarak aktarılmak istenenlerin kavranmasıdır. Anlama süreci metnin uzunluğuna göre “*gerçek anlamı ifade etme*” ve “*çıkarımları birleştirme ve çıkarımlar oluşturma*” olmak üzere iki alt başlıkta ele alınmıştır. Gerçek anlamı ifade etme

sürecinde okuyucudan beklenen cevabı metinde yer alan bilgileri cümleler ya da kısa paragraflar arasından bulup yorumlamasıdır. *Çıkarımları birleştirme ve çıkarımlar oluşturma* sürecinde ise uzun ve farklı paragraflarda yer alan bilgilerin birbiriyle ilişkilendirilmesi, bunlar üzerinden çıkarım yapılması, farklı bakış açılarının ve zıtlıkların belirlenmesi beklenmektedir (MEB, 2023, s. 87).

**Değerlendirme ve derinlemesine düşünme:** Bu süreçte okuyucudan metindeki gerçek anlamın ve çıkarımların ötesine geçerek metnin niteliğini, güvenilirliğini, içeriğini ve şeklini değerlendirmesi beklenmektedir. Bu süreç “*niteliği ve güvenilirliği değerlendirme*”, “*metnin içeriği ve biçimi üzerine düşünme*” ve “*uyuşmazlıkları belirleme*” ve “*uyuşmazlıkların üstesinden gelme*” olmak üzere üçe ayrılmıştır. *Niteliği ve güvenilirliği değerlendirme* sürecinde okuyucunun metnin yazarının yazma amacının farkında olarak metni okuması, yazarın yazdıklarının, doğruluğunu, tutarlılığını, objektifliğini değerlendirebilmesi beklenmektedir. *Metnin içeriği ve biçimi üzerine düşünme* sürecinde okuyucunun yazarın bakış açısıyla metnin içeriği ve biçimsel özelliklerinin yeterli olup olmadığını değerlendirebilmelidir. Bunu yapabilmek için okurun dış dünya bilgisinden yararlanması gerekir. *Uyuşmazlıkları belirleme ve uyuşmazlıkların üstesinden gelme* süreci farklı metinler arasındaki bilgileri karşılaştırma, karşıtlıkları bulma ve bu karşıtlıkları gidermek için yapılması gerekenlere karar vermeyi gerektirir. Bunun için okurun kaynak, nitelik, amaç, içerik ve biçimle ilgili çok yönlü bir okuma / değerlendirme yapması gerekir (MEB, 2023, s. 88).

PISA’da ölçülmesi hedeflenen bu bilişsel alanlar sorular aracılığıyla somutlaştırılmıştır. PISA’da yer alan sorular yukarıdaki bilişsel süreçleri gerçekleştirmeye dönük bir veya birden fazla metinden oluşan üniteler halinde hazırlanır. Öğrencilere önce bilgiyi bulma, sonra metinde açıkça belirtilen bilgileri inceleme, en sonunda ise iki farklı metindeki görüşleri karşılaştırması istenen sorular sorulur. Soru şekilleri öğrencilerin seçenekler arasından doğru cevabı bulduğu (çoktan seçmeli / evet-hayır, doğru-yanlış gibi) sorular ve cevabı öğrencinin kendisinin oluşturduğu (kısa veya uzun cevaplı) sorular şeklindedir (MEB, 2023, s. 88).

Öğrencilerin belirlenen bilişsel alanlarda vermiş oldukları cevaplara göre değerlendirilen sorular onların neyi başarıp neyi başaramadığı hakkında veri elde edilmesini sağlamaktadır. Bu değerlendirmeye göre 8 tane yeterli düzeyi (1a, b, c-6. düzey) belirlenmiştir. Türkiye’deki öğrencilerin büyük çoğunluğu (%71) 2. yeterli düzeyinde ve onun üstündedir. Bu öğrenciler orta uzunluktaki bir metnin ana fikrini belirleyebilir, metindeki açık ve örtük bilgileri bulabilir ve açıkça yönlendirildiklerinde metnin amacı ve biçimi üzerine düşünebilirler. PISA 2022 raporuna göre (MEB, 2023, s. 22) Türkiye 20 yıldır PISA sınavlarına dâhil olmaktadır. Son 10 yılda fen ve matematik okuryazarlığında gelişme kaydedilirken okuma becerilerinde anlamlı bir değişiklik görülmemiştir. Okuma becerilerinde üst performans düzeyindeki (5 ve 6. yeterli düzeyi) öğrenci oranı ise %1,9’dur. PISA 2022 önceki yıllarla karşılaştırıldığında temel yeterli düzeyinin (2. düzey) altında kalan öğrenci oranı okuma becerilerinde %7 artmıştır (MEB, 2023, s. 19). Genel olarak bakıldığında ise Türkiye okuma becerilerinde OECD ülkelerinin altında puan almıştır.

Türkçe derslerinde ağırlıklı beceri alanı okumadır. Türkçe Öğretim Programlarında ve Türkçe ders kitaplarında okuma beceri ve kazanımlarına daha çok yer verilmektedir (Mutlu ve Yurt, 2019, s. 471). Bunda okumanın kişinin kendi öğrenme sürecini geliştirmesinde ve diğer disiplinlerde başarılı olmasında (Boz ve Ulusoy, 2020, s. 15; Durgun ve Önder, 2019, s. 1) en önemli becerilerden biri olması etkili olmuş olabilir. Türkçe Öğretim Programı’nın temel amaçlarından biri öğrencilerin okuduklarını anlamaları ve bunları eleştirel bir bakış açısıyla

sorgulayarak değerlendirmeleridir (MEB, 2019, s. 8). Programdaki hedeflere ulaşmak ve kazanımları gerçekleştirmek için ders kitaplarından yararlanılır. Ders kitapları öğretim programlarında hedeflenen öğrenme çıktıklarına ulaşmak için sıklıkla tercih edilen ve ulaşılması kolay bir araçtır (İşeri, 2007, s. 61). Tematik yaklaşımla hazırlanan Türkçe dersleri, ders kitaplarında yer alan metinler ve metne bağlı etkinlikler aracılığıyla işlenir. Öğrenciye kazandırılmak istenen davranışlar için ders kitaplarında yer alan etkinliklerden yararlanılır. Yapılan araştırmalar Türkçe öğretmenlerinin dersleri büyük oranda (%92) ders kitabı aracılığıyla işlediğini göstermektedir (Ünal ve Yeğen, 2013, s. 1352; MEB, 2022, s. 41). Öğretmenler ders kitaplarını konu başlığını belirlemek, öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağlamak, kazanımları gerçekleştirmek ve öğrencileri derse hazırlamak için sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir (MEB, 2022, s. 6). Bundan dolayı öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için ders kitaplarına seçilen metin ve etkinliklerin programda belirtilen üst düzey okuma performansını gerçekleştirebilecek biçimde hazırlanması gerekir.

Farklı ülkelerin öğretim müfredatları incelendiğinde de ana dili derslerinde okuma eğitime ağırlık verildiği görülmektedir (Shiel vd. 2022, s. 94). Okuma eğitim-öğretim faaliyeti sonrasında kazanılan sonradan gelişen bir beceri olmakla birlikte bireyin hem formal hem de bireysel olarak öğrenme faaliyetini doğrudan etkilediği için erken dönemlerden itibaren okuma eğitime önem verilmiştir. Bugün PISA’da yüksek sonuçlar alan İskandinav ülkeleri (İsveç, Norveç, Danimarka gibi) PISA’dan alınan ilk olumsuz sonuçlardan ders çıkarmış ve tüm ülkede öğrencilerin okuryazarlık becerilerini eşit bir biçimde geliştirebilmek için ulusal eğitim politikası olarak bir dizi çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların başında ise okuryazarlığa dayalı bir müfredat oluşturulması gelmektedir. Bunun için okuma ve yazma eğitimi okuldaki tüm derslere entegre edilmiş ve hem bireysel olarak öğretmenler hem de kurumsal olarak okullar okuryazarlık uygulamaları hakkında bilgilendirilmiş ve desteklenmiştir (Frones vd. 2020, s. 310-311). Danimarka, İsveç ve Norveç’teki gömülü okuryazarlık çalışmalarının ortak özellikleri ise: “formatif değerlendirme için standartlaştırılmış ve doğrulanmış testlerin ve haritalama araçlarının tanıtımı; risk altında olan öğrencileri belirlemek için yapılacakların belirlenmesi; çeşitli okuma kampanyaları ve hangi türlerde nasıl bir okuma yapılacağını veya okumadan nasıl yararlanılacağını gösteren okuma danışmanlarının kullanılması” şeklindedir (Frones vd. 2020, s. 311). Yapılan bu çalışmalarla İskandinav ülkelerinin istikrarlı ve yüksek okuma performansı sonuçlarına ulaşmasının en belirgin teorisinin, okulda yüksek kaliteli okuma eğitimi verilmesi olduğu çeşitli çalışmalarda belirtilmiştir (Frones vd. 2020, s. 325).

Okuryazarlık becerisinin geliştirilmesinde metin türüne özgü okuma yapılması okuma görevini istenen / beklenen performans düzeyinde gerçekleştirebilmek için önemlidir. Metin türleri öğrencilerin metin yapıları hakkında farkındalığını artırarak öğrencilerdeki bilişsel şemaları işletmelerine, hangi stratejileri kullanacaklarına karar vermelerine, ön bilgilerini düzenlemelerine yardımcı olur. Farklı türdeki metinler öğrencilerden farklı taleplerde bulunur bundan dolayı okuma eğitiminde öğretmenlerin metin türleri arasındaki ayırıcı farkları ve öğrencilerin hangi metne nasıl yaklaşmaları gerektiğini öğretmeleri gerekir.

Ders kitaplarında kullanılan metin türleri farklı yaklaşımlara göre çeşitlilik gösterir. Türkiye’de ana dili öğretiminde 2005 yılından beri temelde yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımda metinler bireyin dört temel dil becerisini geliştirmek için bir araç olarak kullanılmıştır. Bu amaçla Türkçe ders kitaplarında özgün ve özel metinlere yer verilmiştir. PISA sınavlarında da özgün ve özel metinler kullanılmaktadır (Güneş, 2013, s. 8).

Özgün metinler dil öğretmek amacıyla oluşturulmamış ancak öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için kullanılan işitsel, görsel, yazılı, basılı metinlerdir. Özel metinler ise dil öğretiminde kullanılmak üzere özel olarak hazırlanmış metinlerdir. Türkçe Öğretim Programı'nda metin türleri bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olmak üzere üç biçimde kategorileştirilmiştir. Bu türlerin alt türleri ise şöyledir (MEB, 2019, s. 17):

Bilgilendirici metinler: Anı, biyografi, otobiyografi, dilekçe, blog, efemera ve broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler), e-posta, günlük, haber metni, reklam, kartpostal, kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.), gezi yazısı, makale / fıkra / söyleşi / deneme, mektup, özlü sözler, sosyal medya mesajları.

Hikâye edici metinler: Çizgi roman, fabl, hikâye, roman, masal, destan, efsane, fıkra, karikatür, tiyatro

Şiir metinleri: mâni, türkü, ninni, sayısmaca, bilmece, tekerleme, şiir

PISA'da okuma süreçlerinin her biri farklı türler ve metin tipleri arasında değerlendirilir (Siren & Sulkinen, 2023, s. 2). Temel okuma süreçlerinin ötesine geçerek farklı bilişsel okuma süreçlerinden bahsedebilmek için farklı süreçteki, formattaki ve durumdaki metinleri kullanmak gereklidir (OECD, 2023b, s. 15). Doğrudan raporlanmasa da PISA okuma okuryazarlığı çerçevesinde yer alan metin türleri; bilişsel süreçler ve sorulardan oluşan öğeler arasında iyi bir denge sağlamaktadır (Shiel vd. 2022, s. 5). Bu yaklaşım bir bakıma PISA'daki bilişsel süreçleri karşılayan soru düzeyleriyle kullanılan metinlerin doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Bilişsel süreçleri yansıtan sorular ve etkinlikler metne bağlı olarak yapılacağından ana dili derslerinde farklı görünüm, durum, biçim ve türdeki amaca uygun metinlere yer verilmelidir. Çünkü hazırlanan soru ve etkinlikler işlenen metinle doğrudan ilişkilidir.

Literatür incelendiğinde PISA'daki okuma becerilerini farklı açılardan değerlendiren çalışmalar olduğu görülmektedir. Ülkemizde yapılan bu çalışmaların büyük bir çoğunluğu Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma sonrası sorularının, tema sonu değerlendirme sorularının ve ulusal sınavlarda sorulan soruların (Altun, 2021; Aktaş, 2022; Çiçek & Dilekçi, 2022; Calp & Kalkan, 2022; Yorgancı & Harmankaya, 2023), Türkçe Öğretim Programı'nda ve farklı öğretim programlarında yer alan kazanımların (İnce & Gözütok, 2018; Bozkurt vd. 2015; Temizyürek & İnce, 2019) PISA'da yer alan bilişsel alan yeterlik düzeyleriyle karşılaştırılması şeklindedir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda da PISA'dan elde edilen çıkarımlarla okuma performansını değerlendiren çeşitli çalışmalar mevcuttur (Frones vd. 2020; Shiel vd. 2022; Ulvinen vd. 2024)

Bu çalışmalar önemli olmakla birlikte çalışmaların odak noktası bilişsel alan yeterlik düzeyleri ile sınırlıdır. PISA'daki okuma becerileri değerlendirme çerçevesi ise metin türü, bilişsel süreçler ve sorular olmak üzere üç boyutta bütüncül olarak ele alınmaktadır. Bununla birlikte çalışmaların çoğunda 8. sınıf düzeyindeki ders kitapları ya da sonrasında yapılan sınavlar ele alınmıştır. Oysa PISA'daki amaç ortaokul sürecini tamamlayan öğrencilerin neyi yapıp neyi yapamadığını değerlendirmektir. Türkiye'de ortaokul süreci 5. sınıf düzeyinde başlamakta ve 8. sınıfta sona ermektedir. Türkçe Öğretim Programı'nın sarmal bir yapısı vardır dolayısıyla ortaokulda kazandırılmak istenen okuma becerileri bu sürece yayılmıştır. PISA'da ölçülmesi beklenen becerilerin 8. sınıf düzeyinde ve bu düzeydeki ders kitaplarında daha kapsamlı ya da üst düzey bir yapılandırılmayla sunulması / öğretilmesi olağandır ancak PISA'daki değerlendirmeye söz konusu olan metin türleri, bilişsel süreçler ve sorular sadece 8. sınıf düzeyinin konusu değildir. Okuma becerisinin geliştirilmesi tüm sınıf düzeylerini ilgilendiren bir süreçtir. PISA'dan elde edilen çıkarımlarla okuma eğitime yönelik bir iyileştirme yapmak ve üst düzey okuma becerilerini dersin içeriğiyle bütünleştirerek bunların kalıcı hâle getirilmesi isteniyorsa ders

kitaplarındaki okuma becerisi alanına farklı sınıf düzeylerindeki ders kitaplarının içeriğini karşılaştırmalı olarak değerlendirerek bütüncül bir bakış açısıyla bakmak çok yönlü ve kapsamlı bir değerlendirmeye olanak sunabilir. Çalışma bu yönüyle ders kitaplarıyla ilgili yapılan önceki çalışmalardan ayrılmaktadır.

Bu çalışmanın amacı ortaokul (5-8. sınıf) Türkçe ders kitaplarında okuma becerileri konusu kapsamına giren metin türü, okuma etkinlik ve sorularını PISA’da sunulan üç boyutlu okuma becerisi değerlendirme çerçevesine göre bütüncül olarak incelemektir. Okuryazarlık becerisinin gelişmesi bireyin yaşam boyu öğrenen bir birey olmasında önemli bir rol oynar. Türkçe Öğretim Programı’nın hedeflerinden biri de öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken onların üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilmektir. Programda belirlenen hedef davranışlar ve bunların çıktıkları Türkçe derslerinde ders kitapları aracılığıyla gerçekleşir. Bu yüzden Türkçe ders kitaplarında yer alacak metinlerin, etkinliklerin ve soruların öğrenciyi çeşitli yönlerden geliştirecek biçimde dikkatle hazırlanması gerekir. Burada Türkçe ders kitabını değerlendirirken PISA’nın bir ölçüt olarak alınmasında bu sınavın okuryazarlık bağlamında üst düzey becerileri ölçme ve değerlendirme konusunda uluslararası olarak kabul görmesi etkili olmuştur. Bu çalışmada cevap aranan araştırma soruları şunlardır:

1. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında (5-8. sınıf) yer alan metin türleri PISA okuma okuryazarlığı ölçütlerindeki metin türlerine göre değerlendirildiğinde ders kitaplarındaki metin türlerinin dağılımı nasıldır?
2. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında (5-8. sınıf) yer alan metin sonu değerlendirme soruları PISA okuma okuryazarlığı ölçütlerindeki bilişsel süreçlere göre değerlendirildiğinde ders kitaplarındaki metin sonu değerlendirme sorularının dağılımı nasıldır?
3. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında (5-8. sınıf) yer alan okuma etkinlikleri PISA okuma okuryazarlığı ölçütlerindeki soru tiplerine göre değerlendirildiğinde ders kitaplarındaki okuma etkinliklerindeki soru tiplerinin dağılımı nasıldır?

## 1. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırmanın doğasına uygun olarak hem bir araştırma deseni hem de veri toplama tekniği olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217). Doküman incelemesinde araştırmaya uygun dokümanların elde edilmesi, inceleme konusunun belirlenmesi, belirlenen içeriğin analiz edilmesi ve son olarak analizlerin kontrol edilmesi esastır (Karasar, 2012, s. 188; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 223).

### 1.1. İnceleme Nesnesi

Çalışmanın inceleme nesnesi 2023-2024 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda (5-8. Sınıf) okutulması kararlaştırılan Türkçe ders kitaplarında yer alan metin, metin sonrası soruları ve metne bağlı anlamayla ilgili etkinliklerdir. İnceleme nesnesi olarak her sınıf düzeyinden bir adet ders kitabı random olarak seçilmiştir. Random atama yapılmasında incelemeye konu olan ders kitaplarının hepsinin MEB tarafından onaylanmış olması etkili olmuştur. Her ders kitabında sekiz tema her temada ise üç tane okuma metni olmak üzere toplamda yirmi dört (24) metin yer almaktadır. İncelemeye ders kitabında yer alan okuma metinleri dâhil edilmiştir.. İnceleme nesnesine ait tanımlayıcı bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2: İncelenen Ders Kitapları





Sınıf düzeyi	Yazar(lar)	Yayınevi
5	Beşir Sevim	Koza
6	Nihal Ertürk, Seray Keleş, Damla Külünk	MEB
7	Nihat Erdal	Dörtel
8	Hilal Eselioğlu, Sıdıka Set, Ayşe Yücel	MEB

### 1.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması sürecinde doküman incelemesi adımları takip edilmiştir. Öncelikle Tebliğler Dergisi'nden (MEB, 2023) 2023-2024 eğitim-öğretim yılında okutulması kararlaştırılan Türkçe ders kitapları belirlenmiştir. Daha sonra internet üzerinden ders kitaplarının PDF dosyalarına ulaşılmıştır. Araştırma konusuyla ilgili bölümler araştırmacı ve alanında uzman bir Türkçe öğretmeni (on beş yıldır devlet okulunda çalışan, yüksek lisans mezunu) tarafından incelenmiş ve inceleme sonuçları kontrol edilmiştir.

Analiz sürecinde hem betimsel analiz hem de içerik analizinden yararlanılmıştır. PISA'da yer alan okuma becerileri değerlendirme çerçevesine göre ders kitaplarında yer alan metin türleri, metin sonu soruları ve metni anlamaya dayalı etkinlikler içerik analizine tabii tutularak önceden belirlenen kategorilere kodlanmıştır. Konuşma, yazma, dinleme ve sözcüklüğüyle ilgili etkinlikler incelemeye dâhil edilmemiştir.

### 1.3. Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik için araştırmacılar analiz sürecinde sürekli iletişim hâlinde olmuş ve gerekli durumlarda alan uzmanı 3 farklı kişiden görüş almıştır. Uzman görüşüne başvurmak geçerliliği sağlamanın etkili yollarından biridir (Merriam, 2018, s. 205). Güvenirlik için ise değerlendirmeye tabi tutulan her bir araştırma nesnesi araştırmacı ve uzman bir Türkçe öğretmeni tarafından kontrol edilmiş ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Tüm sınıflar düzeyinde metin türünde toplamda 294; bilişsel süreçler düzeyinde 485; sorular düzeyinde 176 toplamda ise 955 karşılaştırma yapılmıştır. Güvenirliği sağlamak için Miles ve Huberman'ın (1994 akt. Baltacı, s. 8) tutarlılık katsayısı hesaplanarak güvenirlik %88 (güvenirlik= görüş birliği / [görüş birliği+ görüş ayrılığı]\*100, 843/[843+112]\*100) bulunmuştur. Güvenirlik katsayısının %80 ve üstü olması değerlendirmeciler arası iyi bir uyumun olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994'ten akt., Baltacı, s. 8) Bulgular sunulurken fikir ayrılığı olan birimler ortak görüş doğrultusunda ilgili kategoriye atanmıştır.

## 2. Bulgular

Bulgular bölümünde Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma beceri alanının PISA'daki okuma becerileri değerlendirme çerçevesine (metin türü, bilişsel süreçler ve sorular) göre nasıl bir dağılım gösterdiği açıklanmıştır.

Öncelikle her bir metin PISA'daki metin türlerine göre değerlendirilmiştir. Etkinlik kısmında metin türünü ilgilendiren bir etkinlik varsa bu etkinlikler de metin türü kategorisine eklenmiştir. Tablo 3 Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin PISA'daki metin türlerine göre dağılımını göstermektedir:

Tablo 3: Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin PISA'daki Metin Türlerine Göre Dağılımı



Metin Türü		Sınıf Düzeyi			
		5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Kaynak	Tek kaynaklı	24	24	24	24
	Çok kaynaklı	0	0	0	0
Etkileşim	Durağan	0	0	0	0
	Dinamik	0	0	0	0
Metin şekli	Devamı olan	24	24	24	24
	Devamı olmayan	1	3	2	1
	Karma	0	0	0	0
Metin türü	Betimleme	4	4	3	4
	Hikâye	10	13	8	12
	Açıklama	9	5	7	3
	Tartışma	1	2	5	5
	Yönerge	0	0	0	0
	Etkileşim	0	0	0	0
TOPLAM		73	75	72	73

Tablo 3'e bakıldığında ders kitaplarındaki metin türlerinin dağılımının sayısal olarak birbirine yakın olduğu görülmektedir. Kaynak türüne göre tüm sınıf düzeylerinde bulunan metinler tek kaynaklıdır. Çok kaynaklı metin yoktur. Türkçe ders kitaplarında tüm sınıf düzeylerinde etkileşim türüne göre durağan ya da dinamik metinler yer almamaktadır. Etkileşim türüne göre metin olmaması Türkçe ders kitaplarında dijital okuma yapmaya yönelik metinlere yer verilmediğini göstermektedir. Metin şekline göre tüm sınıf düzeylerinde konuyu oluşturan temel metinler devamı olan metin niteliğindedir. Yani bu metinler paragraflar hâlinde sunulan öğrencilerin alışık olduğu yazınsal türlerden kesitler sunan metinlerdir. Devamı olmayan metinlere ise anlamaya yönelik etkinliklerde az sayıda da olsa yer verilmiştir. Devamı olmayan metinler “liste, tablo, grafik, diyagram, reklam, plan, katalog ve indeks” şeklinde olabilir. Bu şekiller arasında Türkçe ders kitaplarında kullanılan metin şekli grafik olmuştur. Etkinliklerde dahi olsa bu metin şekillerinin dağılımında artan sınıf düzeyine göre anlamlı bir artış veya azalma olmadığı görülmektedir. 5. sınıf Türkçe ders kitabında 1 tane devamı olmayan metin varken, 6. sınıflarda 3, 7. sınıflarda 2, 8. sınıflarda ise 1 tane devamı olmayan metin bulunmaktadır. Bu bulgu bize devamı olmayan metinlerin Türkçe ders kitaplarına rastgele ve yazarın inisiyatifinde kullanıldığını düşündürmektedir.

PISA'da *metin türü* kategorisinde metnin “betimleme, hikâye, açıklama, yönerge, tartışma, etkileşim” gibi anlatım özelliklerine göre değerlendirme yapılmaktadır. Tablo 3'e bakıldığında tüm sınıf düzeylerinde en fazla yer alan metin türünün “hikâye” olduğu görülmektedir. Hikâye türüne en fazla 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer verilmiştir (n=13). En az ise 7. sınıf ders kitabında yer verilmiştir (n= 8).

Hikâye türünü sırasıyla açıklama, betimleme ve tartışma türü takip etmiştir. Tüm sınıf düzeylerinde “yönerge ve etkileşim” türündeki metinlere hiç yer verilmemiştir. Yönerge türündeki metinler neyin nasıl yapılacağını açıklayan kullanım kılavuzları veya adım adım ilerlemeye dayalı metinlerdir. Etkileşim türündeki metinler ise okuyucuyu etkileşime yönlendiren “mektup, davetiye, e-posta, tebligat, mesajlaşma” gibi metinlerdir. Bu metin türlerinin ders kitaplarında hiç yer almaması Türkçe ders kitaplarında günlük hayatta sıklıkla karşılaşılan gerçek hayat durumlarını yansıtan metinlere yer vermediğini göstermektedir.

2. PISA’da yer alan bilişsel süreçler okuyucuların bir metni okurken aktif olarak işleteceği “akıcı okuma, bilgiye ulaşma, anlama, değerlendirme ve derinlemesine düşünme” şeklindedir. Bilişsel süreçlere ilişkin veriler için metin sonunda yer alan anlama / değerlendirme soruları analiz edilmiştir. Tablo 4’te PISA’daki bilişsel süreçlerin Türkçe ders kitaplarındaki dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 4: PISA’daki Bilişsel Süreçlerin Türkçe Ders Kitaplarındaki Dağılımı

Bilişsel alanlar	Alt alanlar	Sınıf Düzeyi				Toplam
		5	6	7	8	
Akıcı okuma		0	0	0	0	0
Bilgiye ulaşma	Bilgileri tarama ve bulma	66	37	38	56	197
	İlgili metinleri arama ve seçme	0	0	0	0	0
Anlama	Gerçek anlamı anlama	13	72	44	63	192
	Çıkarımları birleştirme ve çıkarımlar yapma	17	45	11	8	81
Değerlendirme ve Derinlemesine Düşünme	Niteliği ve güvenilirliği değerlendirme	2	0	1	0	3
	Metnin içeriği ve biçimi üzerine düşünme	4	4	3	0	11
	Uyuşmazlıkları belirleme ve üstesinden gelme	2	0	0	0	2
Toplam		104	158	96	127	

Tablo 4’e bakıldığında “akıcı okuma” sürecine hiçbir sınıf düzeyinde yer verilmediği görülmektedir. PISA’da akıcı okuma sürecini işletmek için öğrencilere kısa ve basit yapıları cümleler verilip bunların anlamlı olup olmadığı sorulmuştur. Türkçe ders kitaplarında anlamaya yönelik mantık sorusu yer almamaktadır. Bilgiye ulaşma, anlama, değerlendirme ve derinlemesine düşünme süreçlerinden ise her sınıf düzeyinde en fazla alt düzey bir okuma becerisi olan bilgiye ulaşma becerisine yer verildiği; metni anlamının ötesine geçerek üst düzey okuma yapmayı gerektiren değerlendirme yapma ve derinlemesine düşünme becerisine çok az yer verildiği görülmüştür.

Bilgiye ulaşma kategorisinde bilgileri tarama ve bulma süreci en fazla 5. sınıf (f=66) düzeyinde işletilmiştir. 6 (f=37) ve 7. sınıflarda (f=38) bilgileri tarama ve bulma sürecini ilgilendiren soruların sayısı 5. Sınıf düzeyine göre azalırken bu türden soruların 8. sınıf düzeyinde (f=56) tekrar artış gösterdiği görülmektedir. Türkçe ders kitaplarında bilgiye ulaşma kategorisinde yer alan “ilgili metinleri arama ve seçme” süreciyle ilgili soru tipine rastlanmamıştır. Bu süreç etkileşim gerektiren metin türleriyle alakalıdır. Türkçe ders kitaplarında etkileşim gerektiren metin türü yer almadığı için buna yönelik soru tipinin de yer almadığı söylenebilir.

Anlama kategorisinde kısa paragraflar arasında var olan bilgileri bulmaya yönelik “gerçek anlamı anlama süreci” ne yani basit ve kolay denilebilecek bir anlamaya her sınıf düzeyinde daha fazla yer verilmiştir. “Gerçek anlamı anlama” sürecine en fazla sırasıyla 6. sınıflarda (f=72), 8. sınıflarda (f=63), 7. sınıflarda (f=44) ve en az 5. sınıflarda (f=13) yer verilmiştir. Uzun bir metinden çıkarım yapmayı, farklı metinler arasındaki ilişkileri anlamaya yönelik daha üst düzey bir anlama gerektiren “çıkarımları birleştirme ve çıkarımlar yapma” sürecine ise en fazla 6. sınıflarda yer verilmiştir (f=45). Diğer sınıf düzeylerinde (5/f=17; 7/f=11; 8/f=8) ise birbirine yakın sayıda ve 6. sınıflardan çok daha az yer verilmiştir.

“Değerlendirme ve derinlemesine düşünme” kategorisinde öğrencilerden metinlerdeki gerçek anlamın ya da metne dayalı çıkarımların ötesine geçerek ve önceki bilgilerden de yararlanarak değerlendirmeler yapması beklenir. Bu kategori PISA’daki en üst düzeydeki bilişsel süreçtir. Türkçe ders kitapları incelendiğinde tüm sınıf düzeylerinde bu kategoride oldukça az sayıda soruya yer verildiği görülmektedir. 8. sınıf Türkçe ders kitabında bu kategoride yer alan soru tiplerine yer verilmediği görülmektedir. *Niteliği ve güvenilirliği değerlendirme* alanında 6. sınıf ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında hiç yer verilmemiştir. *Uyuşmazlıkları belirleme ve üstesinden gelme* alanında ise 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında hiç yer verilmemiştir.

Tablo 4’teki bulguların hepsi birlikte değerlendirildiğinde PISA’daki bilişsel alan süreçlerinden en fazla anlama düzeyindeki bilişsel süreçlere yer verildiği (f=273) görülmüştür. Anlama düzeyinde metinde açıkça bulunan bilgileri yorumlamaya yönelik sorulara yani basit anlamaya daha fazla yer verilmiştir. En az (f=16) ise PISA’daki okuma becerilerinde asıl hedef olan “değerlendirme ve derinlemesine düşünme” alanına yer verildiği görülmektedir. Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu anlama / değerlendirme sorularına bakıldığında ortaokul düzeyindeki tüm ders kitaplarının üst düzey okuma performansını gerçekleştirecek şekilde hazırlanmadığı görülmektedir. Özellikle bu alanda 8. sınıf düzeyinde soruların yer almaması Türkçe ders kitapları için hazırlanan soruların artan sınıf seviyesine göre bilişsel alan süreçlerine uygun bir dağılım göstermediğini göstermektedir.

3. araştırma sorusuna cevap aramak için Türkçe ders kitaplarında okuduğunu anlamayla ilgili -metin sonu anlama soruları dışında kalan- etkinlikler incelenmiş ve bu etkinliklerde hangi soru tipleri üzerinde durulduğuna bakılmıştır. PISA’daki soru tipleri “öğrencinin seçim yaptığı sorular ve cevabını kendisinin yapılandığı sorular” olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Tablo 5’te PISA’daki soru tiplerinin Türkçe ders kitaplarındaki dağılımına bakılmıştır.

Tablo 5: PISA’daki Soru Tiplerinin Türkçe Ders Kitaplarındaki Dağılımı

			5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	Toplam
Sorular	Seçim yapılan sorular	Evet / hayır	0	0	0	0	0
		Doğru / yanlış	0	0	0		4
		Çoktan seçmeli	15	0	0	0	15
Cevabını öğrencinin yapılandığı sorular	Açık uçlu sorular	Açık uçlu sorular	4	3	2	4	13
		Kapalı uçlu sorular	25	4	10	4	43
		Kısa cevaplı	24	16	30	31	101
Toplam			68	23	42	43	

Tablo 5’e bakıldığında Türkçe ders kitaplarında seçim yapılan sorulara göre (evet / hayır, doğru / yanlış, çoktan seçmeli) cevabının öğrencinin kendisinin yapılandığı sorulara daha fazla yer verildiği görülmektedir. Seçim yapılan soru tiplerinde 5. sınıf düzeyinde en fazla çoktan seçmeli (f=15) olarak yer verildiği görülmüştür. Doğru / yanlış sorularına (f=4) ise 8. sınıf düzeyinde yer verilmiştir. 6 ve 7. sınıf düzeyinde seçim yapılan soru tiplerine yer verilmemiştir.

Cevabını öğrencinin yapılandığı sorularda ise kapalı uçlu / kısa cevaplı sorulara açık uçlu sorulardan daha fazla yer verildiği görülmektedir. Açık uçlu sorulara her sınıf düzeyinde az sayıda da olsa yer verildiği görülmektedir.

Türkçe ders kitaplarında tüm sınıf düzeylerinde PISA’da yer alan soru tiplerinden en fazla kısa cevaplı soruların (f=101) yer aldığı etkinliklere yer verilmiştir. Kısa cevaplı sorular

öğrencinin cevabı kendi yapılandığı ancak kapalı uçlu sorulara nazaran sınırlı da olsa birkaç tane farklı cevap verebileceği sorulardır. Tablo 5'teki bulgular birlikte değerlendirildiğinde Türkçe ders kitaplarındaki okuduğunu anlamaya yönelik etkinliklerdeki soru tiplerinin öğrencilerin basit düzeydeki bilişsel süreçlerini harekete geçirdiği, ders kitaplarında üst düzey düşünme / değerlendirme performansı gerektiren soru tiplerine yer verilmediği görülmektedir.

### 3. Sonuç ve Tartışma

Birinci araştırma sorusundan elde edilen sonuçları özetlemek gerekirse Türkçe ders kitaplarında daha çok tek kaynaklı, devamı olan ve öyküleyici metin türünde kurguya dayalı metinlere yer verildiği görülmüştür. Yani ders kitabındaki tür dağılımında metindeki anlatım özellikleri ön plana çıkmaktadır. Önceki çalışmalarda da Türkçe ders kitaplarında daha çok devamı olan (Önceki çalışmalarda bu ifade yerine *sürekli metin tipi* ifadesi kullanılmıştır.) ve öyküleyici metin türüne yer verildiği belirtilmiştir (İnce, 2016). Coşkun'un (2013) 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarını PISA ölçütlerine göre değerlendirdiği çalışmasında, ders kitaplarında daha çok kurmaca özelliğe sahip kişisel metinlerin yer aldığı; öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri metin türlerine çok az yer verildiği ve metinlerin öğrencileri düşünmeye sevk edecek yapıda olmadığı belirtilmiştir. İnce ve Gözütok'un çalışmasında (2017) da Türkçe ders kitaplarında metin çeşitliliğinin Türkçe Öğretim Programlarında belirtildiği gibi sağlanamadığı ve genellikle ders kitaplarında öyküleyici türde metinlerin yer aldığı belirtilmiştir. Grafik, tablo gibi devamı olmayan metin türlerine ve yönerge türündeki metinlere yer verilmediği belirtilmiştir. Bu çalışmada da önceli çalışmalarla benzer sonuçlar elde edilmiş ve son yapılan PISA sınavının yapıldığı tarihte geçerli olan Türkçe Öğretim Programı'nda (2019, s. 17) farklı metin türlerine yer verile de ders kitaplarında bu metin türlerine çok az yer verildiği ya da hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Örneğin klasik türler dışında kalan e-posta, liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler, blog ve sosyal medya mesajları gibi belirtilen türlerden sadece grafik türüne ders kitaplarının etkinlik bölümünde en fazla bir iki kere yer verilmiştir. Coşkun (2013) yeni neslin dijital medya ile iç içe yetiştiğini dolayısıyla bu durumun onların okuma biçimlerine de etki edebileceğini belirterek yeni nesil dijital metinlere ve metin sunumlarına ders kitaplarında yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ancak programda her ne kadar çevrimiçi okuma bağamlarına yer verilmiş olsa da ders kitaplarında çevrimiçi okuma anlayışı ve stratejilerini öğretmeye dayalı bir etkinlik bulunmamaktadır. İrlanda, okuma performansı OECD ülkelerinin üzerinde olan bir ülke olarak okuma okuryazarlığı performansını daha da iyileştirmek için bazı stratejik önerilerde bulunurken farklı bilişsel süreçleri harekete geçirecek dijital metinleri ve farklı türleri okumaya vurgu yapmıştır (Shiel vd. 2022, s. 147).

Farklı türdeki materyalleri okumanın, okuma anlayışıyla farklı ilişkileri olduğu varsayılabilir, çünkü metin türleri, örneğin metnin uzunluğuna ve kalitesine bağlı olarak okuyucudan talep ettikleri işleme düzeylerinde farklılık gösterir. Belli metin türlerinde okuma alışkanlığı olanların okuma performanslarını inceleyen araştırmalarda bağlamın basılı, çevrimiçi veya dijital formatta sunulmasından ziyade materyalin türünün / uzunluğunun önemli olduğu belirtilmiştir (Ulvinen vd. 2024, s. 2). Okuma performansına etki eden birçok değişken vardır. Okuma materyalinin türü, cinsiyet ve öğrenci ilgisinden kaynaklanan olumsuzlukları en aza indirerek okullarda eşitlikçi bir okuma performansı oluşturulmasına yardımcı olabilir. Bundan dolayı Türkçe ders kitaplarında PISA tabanlı farklı metin türlerine yer verilmesi, öğretmenlerin hangi metin türlerinde nasıl bir okuma yapılacağına dair öğrencileri yönlendirmesi, derslerde ve sınavlarda ders kitabından bağımsız olarak farklı metin türlerine yer vermesi, öğrencileri boş

zamanlarını değerlendirmek için kurgusal metinler kadar diğer metinlere de yönlendirmesi, tablo veya grafiklerle hazırlanan metinlerin okul ödevi olarak teşvik edilmesi öğrencilerin farklı türleri tanıması ve bu türlerdeki okuma görevlerini yerine getirebilecek üst düzey okuma performansı açısından önemlidir.

2. araştırma sorusundan elde edilen sonuçlara bakıldığında Türkçe ders kitaplarında metni anlamak ve değerlendirmek için hazırlanan metin sonu sorularının tüm sınıf düzeylerinde bilgiyi tarama ve bulma ile gerçek anlamı anlama seviyesinde yoğunlaştığı görülmüştür. PISA ölçütlerine göre bu seviyedeki öğrenciler metinde açıkça belirtilen kelime ya da kelime grubu hâlindeki cevapları bulabilir ve metindeki kısa paragraflarda açık veya basit düzeyde örtük olarak cevabı bulunan soruları cevaplayabilir. Bu türden sorular metni yüzeysel anlamaya yönelik basit bilişsel süreçleri işler. Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularını ve ulusal sınavlarda sorulan soruları inceleyen birçok çalışmada da soruların alt düzey bilişsel becerilere yönelik olduğu belirtilmiştir (Aktaş, 2022; Batur vd. 2019; Benzer, 2019, s. 98; Bozkurt, 2016; Sallabaş & Yılmaz, 2020; Tuzlukaya, 2019, s. 97; Yıldırım Suna & Benzer, 2023). Türkçe ve okuma öğretimiyle ilgili programlarla PISA'daki okuryazarlık becerisini karşılaştıran çalışmalarda da programlarda yer alan kazanımların alt düzey okuma süreçlerini işletmeye yönelik olduğu dolayısıyla programdaki okuduğunu anlama becerisiyle PISA'daki üst düzey okuma performansının örtüşmediği belirtilmiştir (Batur & Ulutaş, 2013; Temizyürek & İnce, 2019). PISA, öğrencilerin okuma performansını farklı süreçleri, metinleri içeren sorular aracılığıyla değerlendirir (OECD, 2023b, s. 15). Türk öğrencilerin PISA sınavındaki bilişsel alan yeterlik düzeyi genel olarak 2 seviyesindedir. Türkçe ders kitaplarında yer alan bilişsel süreçler kategorisindeki soruların da genel olarak 1 ve 2 seviyesinde olduğu bu anlamda Türkçe ders kitaplarındaki soru tipleriyle öğrencilerin PISA'dan elde ettikleri sonuçların birbirine paralel olduğunu görmek metne dayalı sorgulamanın düşük seviyede yapıldığını ve dolayısıyla öğrencilerin üst düzey bilişsel alanları yansıtan soruları nasıl cevaplayacaklarına dair bir süreçten geçemediklerini göstermektedir.

Hazırlanan soruların çoğunlukla basit anlama sorularından oluşmasında farklı etkenler olsa da kullanılan metin türünün de bunda önemli bir etken olduğu söylenebilir. Türkçe ders kitaplarında sürekli olarak benzer tür ve tipteki (tek kaynaklı, devamı olan ve öyküleyici-açıklayıcı türde) metinlere yer verilmesi öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşacakları türlere karşı hangi stratejileri geliştireceklerini ve konuyla ilgili bir yoruma veya değerlendirmeye nasıl varacaklarını zorlaştırmaktadır. Benzer'in (2019, s. 104) çalışmasında ders kitaplarında bulunan üst düzey düşünme sorularının genellikle metinden bağımsız sorulardan oluştuğu belirtilmiştir. Böyle bir durum ise PISA'daki okuma okuryazarlığının amaç ve hedefleriyle örtüşmemektedir. PISA'da öğrencilerin amaçlarına ulaşmak için metni anlama, kullanma, değerlendirme, üzerinde düşünme ve metinle etkileşim kurma becerisini geliştirmek amaçlanır. (OECD, 2023b, s. 15). Bunun için okuduğunu anlama performansı bir metin üzerinden işletilen alt ve üst düzey bilişsel süreçlerle birlikte ilerler. PISA'da yer alan metin türleri işletilen bilişsel süreçler ve kullanılan sorular açısından belirleyicidir (Shiel vd. 2022, s. 5). Temel okuma süreçlerinin ötesine geçerek farklı bilişsel okuma süreçlerinden bahsedebilmek için farklı süreçteki, formattaki ve durumdaki metinleri kullanmak gereklidir (OECD, 2023b, s. 15). Eğer okuma eğitiminde kullanılan metin türü ve tipi önemli bir etken olmasaydı öğrencilerin belli konularda ön bilgileri oluşturulduktan sonra çok iyi sorular hazırlanır ve onlardan bu soruları cevaplamaları istenirdi. Bu soruları cevaplayan öğrencilerin de üst düzey düşünme becerilerine sahip olduğu varsayılırdı. Okuma eğitiminin hedeflerinden biri öğrencilerde üst düzey düşünme süreçlerini işletecek eleştirel bir

okuma anlayışına sahip olmalarıdır. Öğrencilerin anlamı yapılandırarak bir değerlendirmeye varabilmeleri için hem alt hem de üst düzey bilişsel soruların metne dayalı olarak hazırlanmasının onların düşünme biçimlerinin şekillenmesinde etkili olacağı söylenebilir. Türkçe ders kitaplarında ise sadece alt bilişsel süreçleri işleten sorular üzerine yoğunlaşılması öğrencilerin üst düzey bilişsel süreçleri işletememelerine neden olmaktadır.

3. araştırma sorusunu cevaplamak için mevcut çalışmada okuma becerisiyle ilgili metni anlama ve değerlendirme sorularının dışında kalan okuma etkinlikleri incelenmiştir. Bu etkinliklerde Türkçe ders kitaplarındaki soru türlerine bakıldığında tüm sınıf düzeylerinde en fazla cevabı öğrencinin yapılandığı kısa cevaplı sorulara yer verildiği, açık uçlu sorulara ise çok az yer verildiği görülmüştür. Açık uçlu sorular öğrencinin farklı alanlardaki bilgilerinden faydalanarak birden fazla farklı bakış açısıyla birden fazla cevap verebileceği sorulardır. Bu türden sorular metnin ötesine geçerek öğrencileri derinlemesine düşünmeye sevk edebilir. Cevabı öğrencinin yapılandığı sorular ise her ne kadar öğrenci cevabı kendi veriyor olsa da verilen cevapların metne bağlı olduğu ve bir iki cevapla sınırlı olduğu sorulardır. Bu tür sorulardaki asıl amaç öğrencinin bilgiyi / anlatıyı kavrayıp kavrayamadığını anlayabilmektir. Metindeki bilgiyi / anlamı bulma ve kendi cümleleriyle ifade etme şeklinde gerçekleştiği için basit bilişsel beceriler gerektirir. 3. araştırma sorusundan elde edilen bu bulgu 2. araştırma sorusundan elde edilen okuma sonrası soruların genellikle 2. düzeyde yoğunlaştığı sonucuyla benzerdir. Bu durum da sorular haricindeki bağımsız etkinliklerin de PISA'daki üst düzey okuma süreçleriyle örtüşmediğini göstermektedir. Dilekçi'nin (2023) PISA'daki soruları öğrenci görüşlerine göre incelediği çalışmasında öğrenciler, PISA'da yer alan okuma sorularının akıl yürütme ve mantığa dayalı sorular olduğunu ancak okuma derslerinde karşılaştıkları soruların bilişsel alan düzeyinin bu sorulara göre düşük kaldığını belirtmişlerdir. Ayrıca derslerdeki soru tiplerinin tekdüze olduğunu PISA'da ise soru biçiminin farklılık gösterdiğini belirterek. PISA'da yer alan açık uçlu soruları cevaplamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir (Dilekçi, 2023, s. 1294). Öğrencilerin bu türden sorularda yetersiz kalmalarının temel sebeplerinden biri çalışmada da belirtildiği gibi eğitim-öğretim sürecinde bu türden sorularla karşılaşmıyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Türkçe ders kitaplarında bu türden etkinliklere yer verilmemesi, ulusal ve okul değerlendirme sistemlerinde çoğunlukla hazırlanması ve değerlendirilmesi daha kolay olduğu için çoktan seçmeli sınavlara ağırlık verilmesi öğrencilerin bu türden sorulardaki başarısızlığının sebebi olabilir. Bozkurt (2016) da çalışmasında öğrencilerin üst düzey bilişsel işlemler gerektiren açık uçlu soruları yanıtlamada OECD'nin altında bir ortalamaya sahip olduklarını belirtmiştir.

Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorular dışında kalan etkinlikler genellikle ana fikri bulma, konuya farklı başlık seçme, metin unsurlarını kavramaya yönelik etkinliklerdir. Bu da bize Türkçe ders kitaplarında yer alan soruların kapsamının sınırlı olduğunu göstermektedir. Hâlbuki etkinlikler hazırlanırken temaya, metnin ana fikrine ya da metinde verilen bir olay veya fikri derinleştirmeye yönelik çok farklı metin türlerinden, tiplerinden ve ölçütlerinden yararlanılarak öğrencileri düşünmeye sevk eden etkinlikler hazırlanabilir.

Özaslan'ın (2019) çalışmasında 8. sınıf öğrencilerine uygulanan 8 haftalık okuma eğitiminde PISA'daki örneklerle uygun olarak sürekli, süreksiz, karışık ve çoklu metinler kullanılmıştır. Süreçte bu metinlerden hareketle öğrencilere yine PISA'daki "bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama, bilgileri bir araya getirme ve yorumlama, kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme bilişsel süreçleri yansıtan çoktan seçmeli, açık uçlu, kapalı uçlu ve kısa yanıtli sorular sormuşlardır. Sonuç olarak farklı bilişsel süreçleri harekete geçiren soruların ve farklı

metinlerin kullanılmasının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Türkçe ders kitapları için hazırlanan etkinliklerde de PISA tabanlı okuma materyalleri kullanmak öğrencilerin okuma performanslarına olumlu etki edebilir. Böyle bir yaklaşım öğrencilerin farklı metin ve soru tiplerine ve bilişsel süreçlere alışmalarına, farklı metin türlerine özgü stratejiler geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Sonuç olarak temel okuma süreçlerinin ötesine geçerek farklı bilişsel okuma süreçlerinden bahsedebilmek için farklı süreçteki, formattaki ve durumdaki metinleri kullanmak gereklidir (OECD, 2023b, s. 15). Doğrudan raporlanmasa da PISA okuma okuryazarlığı çerçevesinde yer alan metin türleri; bilişsel süreçler ve sorulardan oluşan öğeler arasında iyi bir denge sağlamaktadır (Shiel vd. 2022, s. 5). Bu yaklaşım bir bakıma PISA'daki bilişsel süreçleri karşılayan soru düzeyleriyle kullanılan metinlerin doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Bilişsel süreçleri yansıtan sorular ve etkinlikler metne bağlı olarak yapılacağından ana dili derslerinde farklı görünüm, durum, biçim ve türdeki amaca uygun metinlere yer verilmelidir. Türkçe ders kitapları metin odaklı etkinlik yaklaşımına göre hazırlanmıştır. Bundan dolayı öğrencilerden okumada üst performans göstermeleri bekleniyorsa ders kitaplarına Türkçe öğretim programında belirtilen anlama, yorumlama, analiz etme, değerlendirme, eleştirme gibi becerileri işletecek türden PISA tabanlı metinlerin seçilmesi ve bu becerilerin somutlaştırmasına olanak veren soruların / etkinliklerin metinle bağlantılı olarak hazırlanması yerinde olacaktır.

#### 4. Öneriler

Öğrencilerin okuma gelişimini desteklemek, okuma motivasyonunu sağlamak, kız ve erkek öğrenciler arasındaki cinsiyet ve ilgi farklarını en aza indirerek öğrencilerin okuma performansına katkı sağlamak için ders kitaplarında seviyeye uygun PISA tabanlı okuma materyalleri kullanılabilir. Yerel bağlamda hazırlanan farklı içeriklerle öğrencilerin farklı metin türlerine ve dolayısıyla metne bağlı sorulara / etkinliklere aşına olması sağlanabilir. PISA'da başarılı olan ülkelerin okuryazarlık eğitim politikaları dikkatlice incelenerek okullara, öğretmenlere ve ders kitabı yazarlarına okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi hususunda eğitim desteği sağlanabilir.

#### Kaynaklar

- Aktaş, E. (2022). 2018-2021 LGS Türkçe sorularının PISA okuma yeterlik düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(1), 258-276. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2323492>
- Altun, K. (2021). 8. Sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının PISA düzeylerine ve yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1), 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/318527>
- Batur, Z. ve Ulutaş, M. (2013). Pisa ile Türkçe Öğretim Programındaki okuduğunu anlama kazanımlarının örtüşme düzeylerinin incelenmesi, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1549-1563.
- Batur, Z., Ulutaş, M. ve Beyret, T. N. (2019). 2018 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 595-615.



- Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma yeterlik düzeyleri ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109. [Doi:10.35233/oyea.659740](https://doi.org/10.35233/oyea.659740)
- Boz, İ. ve Ulusoy, M. (2020). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ile okuduğunu anlama düzeyi ve rutin olmayan problem çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 13-24. [Doi:10.15659/ankad.v4i1.72](https://doi.org/10.15659/ankad.v4i1.72)
- Bozkurt, B. Ü., Uzun, G. L. & Yanghee, L. E. E. (2019). Korece ve Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının karşılaştırılması: PISA 2009 sonuçlarına dönük bir tartışma. *International Journal of Language Academy*, 3(9), 295-313. [Doi:10.18033/ijla.327](https://doi.org/10.18033/ijla.327)
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye’ de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 1673-1686.
- Calp, M. ve Kalkan, M. (2022). Liselere geçiş sınavı Türkçe sorularının PISA okuma becerileri yeterlilik düzeyleriyle uyumluluk durumu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(4), 880-901. [Doi:10.16916/aded.1151295](https://doi.org/10.16916/aded.1151295)
- Coşkun, D. Y. (2013). Türkçe ders kitaplarının PISA sınavı okuma ölçütleri açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(26), 22-43.
- Çiçek, S. ve Dilekçi, A. (2022). LGS Türkçe sorularının PISA okuma ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1535-1553. [Doi:10.17152/gefad.977568](https://doi.org/10.17152/gefad.977568)
- Dilekçi, A. (2023). Türk öğrencilerin PISA deneyimi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1285-1310. [Doi:10.29299/kefad.1155890](https://doi.org/10.29299/kefad.1155890)
- Durgun, E. ve Önder, İ. (2019). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri başarıları ile okuduğunu anlama, grafik okuma ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Journal of Individual Differences in Education*, 1(1), 1-13. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/724818>
- Frones, T. S., Rasmusson, M. & Bremholm, J. (2020). Equity and diversity in reading comprehension a case study of PISA 2000-2018. T. S. Frønes et al. (eds.). *Equity, Equality and Diversity in the Nordic Model of Education* içinde (ss. 305-335). [Doi:10.1007/978-3-030-61648-9\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-030-61648-9_12)
- Güneş, F. (2013) Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12. [Doi.org/10.16916/aded.16014](https://doi.org/10.16916/aded.16014)
- Hopfenbeck, T. N., Lenkeit, J., El Masri, Y., Cantrell, K., Ryan, J. & Baird, J. A. (2018). Lessons learned from PISA: A systematic review of peer-reviewed articles on the programme for international student assessment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(3), 333-353. [Doi:10.1080/00313831.2016.1258726](https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258726)
- İnce, M. (2016). *Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının uluslararası öğrenci değerlendirme programında (PISA) yoklanan “okuma becerileri” açısından analizi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 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). *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1613-1621. [Doi:10.24106/kefdergi.2186](https://doi.org/10.24106/kefdergi.2186)
- İnce, M. & Gözütok, D. (2017). Türkçe 6, 7, 8. sınıf ders kitaplarının PISA okuma becerilerine göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(33), 213-225. [Doi:10.7827/TurkishStudies.12782](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12782)

- İşeri, K. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitabının ilköğretim Türkçe programının amaçlarına uygunluğunun değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 136, 58-74. [Doi:10.1501/Dilder\\_0000000072](https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000072)
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. bs.). Ankara: Nobel
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J. & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading research quarterly*, 45(2), 230-251. [Doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4](https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4)
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB.
- MEB (2022). *Öğretmenlerin ders kitabı kullanımı ile ilgili sonuç raporu*. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_12/27131608\\_derskitabi\\_arastirmaraporu.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/27131608_derskitabi_arastirmaraporu.pdf)
- MEB (2023). *2022 PISA Türkiye raporu*. [https://pisa.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2024\\_03/21120745\\_26152640\\_pisa2022\\_rapor.pdf](https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_03/21120745_26152640_pisa2022_rapor.pdf)
- MEB (2023). *Tebliğler Dergisi*. 86(2783). 1-105. <http://tebligler.meb.gov.tr>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan Trans. Ed.). Nobel.
- Mutlu, H. H. & Yurt, E. E. (2019). 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin öğrenme alanlarına dağılımının incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 469-474. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/867247>
- OECD (2023a). *PISA 2022 results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*, PISA, OECD Publishing, Paris. [Doi:/10.1787/a97db61c-en](https://doi.org/10.1787/a97db61c-en).
- OECD (2023b). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*, PISA. OECD Publishing, Paris. [Doi:10.1787/dfe0bf9c-en](https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en).
- Özaslan, A. (2019). *Çeşitli metin biçimleri ve farklı bilişsel düzeylere yönelik sorularla yapılandırılmış okuma eğitiminin okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sallabaş, M. E. ve Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabında bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596. [Doi:10.16916/aded.679933](https://doi.org/10.16916/aded.679933)
- Shiel, G., McHugh, G., Denner, S., Delaney, M., Cosgrove, J. & McKeown, C. (2022). Reading literacy in Ireland in PISA 2018: Performance, policy and practice. *Educational Research Centre*. [https://www.erc.ie/wp-content/uploads/2022/05/20-ERC-Reading-Literacy-PISA-2018-Report\\_A4\\_Digital-2-FINAL.pdf](https://www.erc.ie/wp-content/uploads/2022/05/20-ERC-Reading-Literacy-PISA-2018-Report_A4_Digital-2-FINAL.pdf).
- Sirén, M. & Sulkunen, S. (2023). Critical literacy in the PISA 2018 reading literacy assessment, *Scandinavian Journal of Educational Research*. [Doi:10.1080/00313831.2023.2287458](https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2287458)
- Temizyürek, F. & İnce, V. (2019). Okuma becerileri dersi kazanımları ile PISA okuma becerilerine ait düzeylerin içerik açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 73(3). [Doi:10.18033/ijla.25823](https://doi.org/10.18033/ijla.25823)
- Tuzlukaya, S. (2019). 8. Sınıf Türkçe dersi merkezi sınav sorularının PISA okuma becerileri yeterlilikleri açısından incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 5(1), 92-100. [Doi:1034137/jilses.505073](https://doi.org/10.1034137/jilses.505073)

- Ulvinen, E., Psyridou, M., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Siekkinen, M. & Torppa, M. (2024). Developmental leisure reading profiles and their association with reading skills across Grades 1–9. *Learning and Individual Differences*, 109, 102387. [Doi:10.1016/j.lindif.2023.102387](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102387)
- Ünal, F. T., & Yeğen, Ü. (2013). Türkçe öğretmenlerinin okuma yöntem-tekniklerini ve araç-gereçlerini kullanma durumları. *Electronic Turkish Studies*. 8(4). 1351-1365. [https://arastirmax.com/tr/system/files/1066/1719004198\\_77topcuogluunalfulya-vd-edb-1351-1365.pdf](https://arastirmax.com/tr/system/files/1066/1719004198_77topcuogluunalfulya-vd-edb-1351-1365.pdf)
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım Suna Z. ve Benzer, A. (2023). 2022 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri yeterlilik düzeyleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12(4), 1738-1754.
- Yorgancı, O. K. & Harmankaya, M. Ö. (2023). PISA okuma yeterlilikleri çerçevesinde LGS Türkçe soruları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(4), 951-974. [Doi:10.16916/aded.1343184](https://doi.org/10.16916/aded.1343184)

### Extended Abstract

In PISA, reading literacy skills are addressed in three dimensions: “text types/genres, cognitive processes and questions”. The PISA 2022 concept of reading literacy focuses on students' ability to use their knowledge and skills to analyse, reason and communicate effectively. It also emphasises their ability to define, interpret and solve problems in a variety of subject areas. High-level reading literacy, as defined by PISA, involves questioning, analysing and evaluating. The PISA results assess not only students' competence in reading but also their performance in solving complex problems, communicating effectively and thinking critically. The Turkish language education programme (MEB, 2019) aims to produce individuals who are compatible with their society, have advanced communication skills, can use language functionally in real life, and have advanced high-level thinking skills such as problem-solving and critical thinking. Consequently, the results serve as feedback on how well the education system and/or curriculum prepares students to tackle real-life problems (MEB, 2023, p. 10).

This study aims to analyze the types of texts, reading activities, and questions in Turkish middle school textbooks (5th-8th grades) concerning reading skills. This analysis used the three-dimensional reading skills assessment framework presented in PISA. Previous studies have mainly focused on the cognitive levels of the questions in 8th-grade textbooks. However, this study seeks to provide a holistic evaluation of reading skills in textbooks across different grade levels to improve reading education. By integrating high-level reading skills with the curriculum content, the study aims to make these skills more permanent. This study differs from previous ones as it takes a comparative and comprehensive approach to evaluating the content of textbooks. The key questions that this study aims to answer are:

1. When the text types/genres in middle school Turkish textbooks (5th-8th grades) are evaluated according to the text types/genres in the PISA reading literacy criteria, what is the distribution of text types in the textbooks?
2. When the post-reading questions in middle school Turkish textbooks (5th-8th grades) are evaluated according to the cognitive processes in the PISA reading literacy criteria, what is the distribution of post-reading questions in the textbooks?
3. When the reading activities in middle school Turkish textbooks (5th-8th grades) are evaluated according to the PISA reading literacy criteria question types, what is the distribution of question types in the reading activities in the textbooks?

Document review, one of the qualitative research methods, was used in this study. Document review can be used both as a research design and as a data collection technique according to the nature of the research (Yıldırım&Şimşek, 2013, p. 217).

The subject of the study is the text, post-text questions, and text-related comprehension activities in the Turkish textbooks that were decided to be taught in secondary schools (5th-8th grades) in the 2023-2024 academic year. Document review steps were followed during the data collection process. Both

descriptive analysis and content analysis were used in the analysis process. Expert opinion was consulted to ensure validity (Merriam, 2018, p. 205). To ensure reliability, the consistency coefficient of Miles and Huberman (1994 cited in Baltacı, p. 8) was calculated and the reliability was found to be 88% (reliability=consensus/[consensus+disagreement]\*100, 843/[843+112]\*100).

As a result, it was seen that continuous, single-source and narrative text types were frequently included as text types in all grade levels. Digital, multi-source, interaction and instruction-type texts were not included at all. In cognitive processes, information scanning and literal-meaning questions were frequently included in all grade levels. However, evaluation and deep thinking processes were rarely included. The reading fluency process was not included in any textbooks. It was seen that short-answer questions were mostly included in the questions category in all grade levels, while open-ended questions were rarely included.

The PISA reading processes are assessed across various genres and text types (Siren & Sulkinen, 2023, p. 2). To discuss different cognitive reading processes, it is important to use texts in different formats and situations (OECD, 2023b, p. 15). The text types/genres included in the PISA reading literacy framework strike a balance between cognitive processes and elements consisting of questions (Shiel et al. 2022, p. 5). This approach indicates that the question levels corresponding to the cognitive processes in PISA are directly related to the texts used. Since the questions and activities that reflect the cognitive processes are text-dependent, it's important to include appropriate texts with different appearances, situations, formats, and types in the mother tongue classroom. Turkish textbooks have been prepared according to the text-focused activity approach. Therefore, to ensure high performance in reading, it would be suitable to select PISA-based texts that practice the skills specified in the Turkish curriculum, such as comprehension, interpretation, analysis, evaluation, and criticism, and to prepare questions/activities that facilitate the embodiment of these skills concerning the text.