



International Journal of Languages' Education and Teaching
Volume 10, Issue 1, March 2022, p. 77-102

Received	Reviewed	Published	Doi Number
28.02.2022	26.03.2022	30.03.2022	10.29228/ijlet.57807

A Critical View of Reading Activities at Secondary School Level

Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK¹ & Betül YILDIRIM²

ABSTRACT

In light of the developments in the world, the needs of peoples have been changing and the importance of reading skills has increased. Thus, curricula are required to be updated to allow students to keep up with new developments; and the fact that the reading activities in the textbooks are prepared in such a quality to enable them to acquire reading achievements is of great importance. The present study aims to examine the compatibility of the reading activities covered in Turkish textbooks at the secondary-school level with the reading acquisitions included in the 2019 Turkish Course Curriculum. It has been designed as a case study, which is one of the qualitative research designs. Documents used in the research consist of secondary-school level Turkish textbooks. 133 activities at the 5th grade, 113 at the 6th grade, 149 at the 7th grade, and 123 at the 8th grade were examined. Data were collected using a schedule created by the researchers. Reading achievements and reading texts for each theme were included in the schedule created. The achievements in the activities of the reading texts and the number of achievements are shown in the determination table. Descriptive analysis was used in the analysis of the data. The distribution of the achievements within the activities is presented in tables and the findings were determined. It has been revealed that the reading activities in the textbooks are aimed at acquiring the reading achievements of making inferences, interpreting and answering the questions at all grade level. In conclusion, it was found that there were disproportions in the distribution of reading activities to reading acquisitions and the activities were not compatible enough to achieve all reading acquisitions. Suggestions have been developed within the scope of the findings and comments made.

Key Words: Turkish textbooks, reading, activity, curricula, achievement.

Ortaokul Düzeyindeki Okuma Etkinliklerine Eleştirel Bir Bakış

ÖZET

Dünyadaki gelişmeler ışığında her geçen gün insanların ihtiyaçları değişmekte, buna paralel olarak okuma becerisinin önemi artarak öğrencilerin yeni gelişmelere uyum sağlayabilmesi için öğretim programlarının güncellenmesi gerekmektedir; ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin okuma kazanımlarını edindirecek nitelikte olması önem taşımaktadır. Bu sebeple yapılan araştırmada ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin 2019 Türkçe öğretim programındaki okuma kazanımlarıyla uyumunu incelemek amaçlanmıştır, araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın dokümanlarını ortaokul düzeyindeki Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Beşinci sınıf düzeyinde 133, altıncı sınıf düzeyinde 113, yedinci sınıf düzeyinde 149, sekizinci sınıf düzeyinde ise 123 etkinlik incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından oluşturulan bir çizelgeyle veriler toplanmıştır. Oluşturulan çizelgede her tema için okuma kazanımları ve okuma metinleri yer almıştır. Okuma metinlerinin etkinliklerinde hangi kazanıma, kaç kez yer verildiği belirtke tablosunda gösterilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bütün sınıf düzeylerindeki kazanımların etkinlikler içindeki dağılımı tablolaştırılarak bulgular ortaya konmuştur. Türkçe ders kitabındaki okuma etkinliklerinin büyük bir çoğunluğunun çıkarımda bulunma, yorumlama ve sorulara yanıt vermeye yönelik okuma kazanımlarını edindirmeye yönelik olduğu saptanmıştır. Bu sebeple araştırma sonucunda okuma etkinliklerinin okuma kazanımlarına dağılımında orantısızlıklar olduğu, etkinliklerin bütün okuma kazanımlarını karşılayacak bir uyum içinde olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ve yapılan yorumlar kapsamında öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe ders kitabı, okuma, etkinlik, öğretim programı, kazanım.

¹ Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, bkarakoc@cu.edu.tr, ORCID: 000-0002-5783.

² Türkçe Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, 14yildirimbetul@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7991-227X.

Giriş

İnsan dünyaya geldiği andan yaşamının son anına dek dil olgusuyla karşılaşmaktadır. Birey dünyadaki ilk yıllarında dili sadece temel ihtiyaçları doğrultusunda kullanmakta; dünyada zaman geçirdikçe ihtiyaçları artıp farklılaştığından dolayı kendini ve çevresini anlamak, hissettiklerini anlatmak ve anlaşılacak istemektedir. Dolayısıyla bireyin kullandığı dil, içinde yaşadığı topluma göre şekillenebilmekte ve toplum içinde değer kazanmaktadır. Bu sebeple bireyin kendi toplumunun değerlerini göz önünde bulundurması önem taşımakta; bu durum bireyin bir dil farkındalığına sahip olmasını gerektirmektedir. Bireyin kendi dilinin özelliklerine ve kullanımına karşı geliştirdiği bilinç ve duyarlılık olan dil farkındalığının etkili eğitim süreçleri ile kazandırılabilmesi düşünülmektedir (Büyükkantarcioglu, 2006). Etkili bir eğitim-öğretim sürecinin gerçekleşebilmesi için öğrenim hayatı öncesinde edinilen dil becerilerinden dinleme ve konuşma becerilerine öğrencinin okul ortamına adım atmasıyla birlikte okuma ve yazma becerileri de eklenir. Böylece çocuğun belirli bir program dâhilinde edinmediği dil becerileri eğitim-öğretim hayatı içerisinde sistematik olarak öğrenciye kazandırılıp geliştirilmeye çalışılmaktadır. Programların geliştirilmesine bilimsel ve teknolojik değişimlerin etkisiyle toplumun ve bireyin ihtiyaçlarını karşılayabilmek; var olan uygulamalardaki eksikleri giderebilmek için ihtiyaç duyulmaktadır (Erişen, 1998). Dolayısıyla okul gibi yeni bir ortama giren çocuğun yaşantısı değişime uğrayacağından bu değişimin öğrencinin beklentilerini karşılayabilmesi için etkili öğretim programlarına ihtiyaç duyulmakta, öğrencilerin bu değişimlere kolayca uyum sağlayabilmeleri için dil becerilerinin gelişmesi gerekmektedir. Dil becerilerine yönelik kazanımlar Türkçe dersi aracılığıyla öğrencilere kazandırılacağı için Türkçe öğretim programının çağın yeniliklerine göre hazırlanarak öğrencilerin beklentilerini karşılaması ve onları yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde de bu dil becerilerini etkili şekilde kullanabilen bireyler olmalarına olanak sağlayacak biçimde geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirlenen yetkinlikler dikkate alınarak hazırlanan Türkçe öğretim programı (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019), 21. yüzyıl becerileri kapsamında hazırlanan ve bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, finansal okuryazarlık gibi okuryazarlık türlerini de içinde bulunduran P121 programı (Partnership for 21st Century Skills, 2009) ile yetkinlikler yönünden benzerlik göstermektedir. Bu durumla ilgili olarak Türkçe öğretim programları hazırlanırken dünyadaki gelişmelerin göz önünde bulundurulduğu ve bu gelişmelere kayıtsız kalınmamasının önemli olduğu söylenebilir. Çünkü bilginin sürekli olarak hızlı bir değişime uğradığı, ekonomik kaynakların çeşitlendiği ve sanal hâle geldiği, günlük yaşam ihtiyaçlarını karşılarken bile dijitalleşmenin önem kazandığı bir dünyada öğrencilerin geleceğin etkili ve bilinçli vatandaşları olabilmeleri için bağımsız ve eleştirel düşünebilen bireyler olmaları önem taşımaktadır. Bu yüzden Türkçe öğretim programı, öğrencilerin bilgiyi keşfedebilmelerine ve gerçek yaşama uyarlayabilmelerine imkân vererek problem çözen, eleştirel düşünen, toplumsal duyarlılığa sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2019). Eğitimin öğrencilere entelektüel özgüven sağlayacak ve onları bağımsız düşünebilen bireyler hâline getirecek nitelikte olması gerekmekte (Bhave, 2008), toplumların eğitim düzeyi arttıkça bireylerin yaşam koşullarının da iyileşmesi beklenmektedir. İnsani gelişme endeksleri raporunda çok yüksek düzeyde insani gelişme gösteren Norveç, İrlanda, Singapur, Finlandiya (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı-United Nations Development Programme, 2020) gibi ülkelerin üst düzey okuma becerilerini ölçen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment) PISA'da da yüksek performans (MEB, 2019)

gösterdikleri görülmektedir. Üst düzey düşünme becerilerini kullanabilen bireylerin dolayısıyla da toplumların gelişme gösterdiği göz önünde bulundurulduğunda öğrencilere bu becerileri kazandırmaya yardımcı olabilecek bir dil becerisi olarak okuma ön plana çıkmaktadır. Okuma, bireyin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yardım eden en iyi öğrenme aracı olduğundan ilköğretim düzeyinden itibaren programlarda yer almaktadır (Epçaçan, 2018). Dolayısıyla öğrencilerin eğitim-öğretim yaşantısının başlamasıyla okuma becerisinin gün geçtikçe çeşitlenip farklılaşarak derinleşmesi önem kazanmaktadır. Okumanın öğrencilerin okul hayatı dışında da yaşam boyu devam ettirdiği bir etkinlik olması gerekmektedir. Bu yüzden öğrencilerin kendi başlarına da etkili bir okuma ve anlama süreci gerçekleştirebilmeleri için okuma stratejilerini öğrenmeleri, metin ve yazar arasındaki ilişkiyi fark edebilmeleri, okudukları metinlerle kendi yaşamları ya da tanık oldukları olaylarla ve farklı metinlerle bağlantı kurabilmeleri önem taşımaktadır. Taraban, Ryneerson ve Kerr (2000) üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri kullanımlarını incelemek için yaptıkları araştırmalarında okuma amaçlarına göre strateji belirleyen öğrencilerin ödevlerinde de strateji kullandıklarını ve akademik başarılarının strateji kullanmayanlara oranla daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Dolayısıyla okuma stratejilerini kullanmayı öğrenen öğrenciler günlük yaşamda da attıkları her adımda bir amaca sahip olmanın önemini kavrayabilecekler, bu durum onları ilerledikleri yolda daha başarılı kılarak hem hedeflerine doğru sağlıklı adımlar atmalarına hem de yaptıkları işten keyif almalarına imkân sağlayabilecektir. Özdemir (1995) okuma sürecinde bir soruya karşılık bulma, bir konuyla ilgili bilgi edinme, hoşça vakit geçirme gibi amaçlar belirlemeyi öğrenen okuyucuların metinle iletişim kurabilmek için nasıl bir tutuma sahip olmaları gerektiğini öğrendiklerini ifade etmektedir. Böylece öğrencilerin okuma amacı belirlemeleri hangi metne karşı nasıl bir okuma yapabileceklerini fark etmelerini ve metin türlerini belirlemeyi, bu sayede öğrenmelerini kolaylaştırarak metni daha iyi anlamlandırabilmelerini sağlayabilir. Öğrencilerin metni daha iyi anlamlandırabilmeleri için okuma stratejilerini ve gerekli yöntemleri kullanmaları gerekmekte, bunun yolu da okul hayatlarında bu stratejilerle yöntemlerin ne olduğunu ve bunları nasıl kullanabileceklerini öğrenmelerinden geçmektedir. Ulusal Okuma Paneli'nde (National Institute of Child Health and Human Development, 2000) okuma öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının son yıllarda öneminin daha da arttığı; okuma sorunlarının üstesinden gelebilme, okumayı daha etkili kılabilmek ve öğrencilerin neden okuma yaptıklarına dair sorularına nasıl yanıt bulabileceklerini öğrenebilmeleri için okuma stratejilerini kullanmaları gerektiği belirtilmiştir. Okumanın anlamamanın özü olduğu (Durkin, 1993), anlama becerisinin de sadece okul yaşamıyla sınırlı kalmayarak hayatın her alanında öğrencilerin karşısına çıktığı düşünüldüğünde okuma stratejilerinin de içinde yer aldığı okuma kazanımlarının içeriğinin etkili bir şekilde hazırlanmasının önemi anlaşılabilir. Bu kapsamda Belçika, Danimarka, İspanya, Fransa, Avusturya, Birleşik Krallık ve Norveç gibi ülkeler öğretim programlarını yenileyerek özellikle okuma alanına önem vermişler; öğretim programlarında okuma becerilerini geliştirmenin öğrenme için gerekli bir araç olduğunu, bu yüzden de öğrencilerin kendi problemlerini çözebilmeleri için öğrenme araçlarını çeşitlendirmeleri gerektiğini belirterek okumayı tüm dersler ve alanlar için öğrenilmesi gereken bir temel beceri olarak tanımlamışlardır (Education Audiovisual and Culture Executive Agency-Avrupa Komisyonu Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür Yürütme Ajansı, 2011) çünkü ancak okuyan insan çevresindeki değişim hızını fark ederek hayatındaki sorunlara çözüm yolları üretebilir ve önüne çıkan fırsatları değerlendirerek geleceğini şekillendirebilir.

Öğrencilerin değişen yaşam koşullarına uyum sağlayabilen, problem çözebilen ve sorgulayabilen bireyler olabilmeleri için Türkçe öğretim programları da değişimler göz önünde bulundurulurak

güncellenmiş; 2006 yılındaki Türkçe öğretim programı değişerek Türkiye’de yeni bir eğitim felsefesi uygulanmaya başlamış, 1981 programının aksine davranış (MEB, 1981) ifadesinin yerini kazanım ifadesi almıştır. Öğrencilerin öğretim süreci boyunca edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsayan kazanımların edinilmesi, öğrencilerin öğrenme alanlarında gelişme kazanmalarını sağlayacağından (MEB, 2006: 8) öğrencilerde okuma becerisinin gelişimi için beklenenlere, programda okuma kazanımları olarak yer verilmiştir. Okuma becerisinin okul dışında da ihtiyaç duyulan ve önemi günden güne artan bir beceri olması, öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesini önemli hâle getirmektedir. Bu durum da okuma becerisine yönelik kazanımların programın amaçları doğrultusunda öğrencileri bu açıdan yetkin hâle getirecek nitelikte hazırlanmasını zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla ders kitaplarındaki etkinliklerin büyük bir önemle ve nitelikli bir biçimde hazırlanması gerekmektedir.

Türkçe dersinde okuma stratejilerinin kullanılması, etkili bir okumanın gerçekleşmesi gibi okuma becerisiyle ilgili kazanımların metinler aracılığıyla öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu sebeple okuma becerisinin geliştirilmesinde metinlere ihtiyaç duyulmaktadır. Metin olmadan iletişim kurulamayacağı (Güneş, 2013) için öğrencilerin Türkçe öğretim programının da amaçları arasında yer alan dil becerilerini geliştirebilmeleri, okuma alışkanlığını kazanabilmeleri, okuduklarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirip sorgulayabilmeleri (MEB, 2019) gerekmektedir. Ülper (2020) bireylerin dünyayla iletişim kurabilmeleri için kitle iletişim araçlarını kullanarak okuma becerisine ihtiyaç duyduklarını belirtmekte, bu becerinin gelişmesi için okuma kazanımlarının önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu kazanımların yaşam boyu sürdürülebilmesi için okul hayatında öğrencilere edindirilmesi gerekmekte ve öğrencilerin bunun için metinlere; bu metinlere kolay bir şekilde ulaşabilmeleri için de ders kitaplarına gereksinimleri söz konusu olmaktadır.

Ders kitapları çocuğa eğitim ve öğretim hayatında yön vererek ona farkındalık kazandıran en önemli materyallerdendir (Çakır, 2013). Ders kitapları öğretim programlarının yapı taşı oluşturup hem öğretmenlere hem de öğrencilere ders sürecinin nasıl ilerleyeceği hakkında rehberlik ederek öğrencilerin bağımsız bir şekilde öğrendiklerini gözden geçirip yeni öğrenmelerine kaynaklık etme konusunda da yardım ederler (Ur, 1996). Türkçe öğretmenlerinin derslerinde en çok yararlandıkları kaynakların başında ders kitaplarının gelmesi (Özbay, 2003; Kara Özkan, 2021) okuma kazanımlarının etkili bir şekilde öğrenciye edindirilmesi açısından ona önemli bir misyon yüklemektedir. Ders kitaplarının öğrettikleriyle ilgili sadece okuduğunu anlama becerisini geliştirme anlayışı son yıllarda yerini öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirme odaklı etkinliklere bırakmıştır (Wakefield, 1997). Bu durum Türkçe öğretim programında da kendisine yer bulmuş, programda 2006 yılından itibaren etkinlik temelli bir yaklaşım (MEB, 2006) benimsenmiştir.

Temizyürek (2008) Türkçe dersinde metinlerin önemli bir yer tutarak pek çok görev üstlendiğini ve okullardaki öğrenmelerin çoğunun metinlerden hareketle okuma etkinlikleri sayesinde olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca programda okuma becerisi kazanımlarına diğer beceri alanlarından daha ağırlıklı olarak yer verilmesi okumanın ne denli önemli olduğunu (Ülper, 2020) ve öğretmenlerin program doğrultusunda öğrencilere bu kazanımları edindirmesinin gerekliliğini ortaya koymakta; okuma kazanımlarının ders kitaplarındaki etkinlikler aracılığıyla öğrencilere etkili bir biçimde kazandırılabilmesi için ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin programa uygun ve öğrencilerin ilgisini çekecek biçimde hazırlanması gerekmektedir. Diğer Coşkun (2016) öğretim programındaki kazanımların birçok eksiklik ve hata içerdiğini, kazanımların öğrencilere nasıl edindirildiğinin

ölçülmesinin belirsizliklerle dolu olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin kazanımları büyük olasılıkla ders kitaplarında ele alındığı biçimde öğrenebileceklerini ifade etmiştir. Bu durum öğrencilerin etkili bir okur olarak yetişmeleri için ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin programın amaçlarına uygun olarak üst düzey becerileri kazandırmaya uygun bir biçimde hazırlanmasını gerektirmektedir.

Güneş (2017) Türkçe öğretim programının etkinlik temelli yaklaşımla hazırlanmasına rağmen ders kitaplarının bu anlayışa uygun hazırlanmadığını, etkinliklerin alıştırma niteliği taşıdığını ve bunun yapılandırmacı anlayışın aksine davranışçı anlayışın göstergesi olduğunu ifade etmektedir. Bu durum Türkçe ders kitaplarının etkinlik açısından yetersiz kaldığını ve ders kitaplarının program doğrultusunda hazırlanmadığını göstermektedir (Karadağ, 2019). Türkçe öğretim programı okuma yazma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmayı amaçlamasına rağmen Hanedar (2011) öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik çok az etkinliğe yer verildiğini tespit etmiştir. Diren (2010) 8. sınıfa yönelik okuma kazanımlarıyla ilgili öğretmen görüşlerine başvurduğu araştırmasında öğretmenlerin okuma kazanımlarıyla önerilen etkinliklerin uyumlu olmadığı yönünde görüşler ifade ettiklerini saptamış; Peköz (2018) ilköğretim (1-5.sınıflar) Türkçe ders kitaplarını incelediği araştırmasında öğrenciyi metne hazırlayan ön okuma etkinliklerinin okuduğunu anlamayı geliştirmeye katkısı bakımından yetersiz kaldığını, okuma süreçlerine yönelik etkinliklerin doğru bir sıralama ile verilmeyerek birbirine karıştığını, ön etkinlik çalışmalarının yazma becerisi ile sınırlandırıldığını, okuma etkinliklerinin çeşitlilik bakımından yetersiz kalarak sadece tahmin çalışmalarına yönelik olduğunu ve okuma sonrasında grup çalışmalarına yer verilmediğini tespit etmiştir.

Alanyazınında Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin (Çevik ve Güneş, 2017; Aslan, Doğan Güldenoğlu ve Altuntaş, 2018; Eroğlu, 2019; Karadağ, 2019; Mutlu ve Yurt, 2019; Sarıkaya, 2019; Ay, 2020; Mete ve Yarı, 2020; Şimşek ve Demirel, 2020) ve Türkçe öğretim programının ders kitaplarına yansımalarının (İşeri, 2007; Göçer, 2008; Solak ve Yaylı, 2009; Lüle Mert, 2013; Çalışkan, 2016; Direkçi, Akbulut ve Şimşek, 2019; Kayhan, Altun, ve Gürol, 2019; Çağlar ve Canbulat, 2021) incelenmesi; programla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurularak programın değerlendirilmesi gibi çalışmalar (Epçaçan ve Okçu, 2010) olmakla birlikte Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerini Türkçe öğretim programının okuma kazanımları açısından inceleyen çalışmaların oldukça az olmasının yanı sıra (Batur ve Özdemir, 2021) bu çalışmaların ilköğretim düzeyindeki ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi (Demirhan Bal, 2019) ile sınırlı olduğu saptanmıştır. Bu gerekçeler göz önünde bulundurularak yapılan araştırmanın amacı 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin 2019 Türkçe öğretim programında yer alan okuma kazanımlarıyla uyumlu olup olmadığını değerlendirmek şeklinde belirlenmiştir. Okuma kazanımlarının bütün sınıf düzeylerine ait ders kitaplarındaki okuma etkinlikleri açısından incelenmesi ile ilgili herhangi bir çalışma yapılmaması sebebiyle çalışmanın bu yönüyle alana katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bu bağlamda yapılan araştırmanın temel amacı doğrultusunda araştırma problemi "Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin Türkçe öğretim programındaki okuma kazanımlarıyla uyumu nasıl bir görünüm arz etmektedir?" biçiminde ifade edilmiş, bu problem doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Beşinci sınıfa ait okuma kazanımlarının Türkçe ders kitabında yer alan okuma etkinlikleriyle uyumu nasıldır?
2. Altıncı sınıfa ait okuma kazanımlarının Türkçe ders kitabında yer alan okuma etkinlikleriyle uyumu nasıldır?

3. Yedinci sınıfa ait okuma kazanımlarının Türkçe ders kitabında yer alan okuma etkinlikleriyle uyumu nasıldır?
4. Sekizinci sınıfa ait okuma kazanımlarının Türkçe ders kitabında yer alan okuma etkinlikleriyle uyumu nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım, 1999). Durum çalışmalarının en önemli özelliği ise araştırılacak durumların sınırlandırılmasıdır ve araştırılacak şey sınırlı bir birimdir (Merriam, 2018). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin okuma kazanımlarına uygunluğunun nasıl bir dağılım gösterdiği incelendiği için çalışma, durum çalışması olarak desenlenmiştir.

Araştırma Dokümanları

Araştırma kapsamında 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ortaokul 5. sınıfta kullanılan Anıttepe Yayıncılık'ın Türkçe ders kitabı; 6, 7, ve 8. sınıfta MEB'in Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Dört farklı sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitapları ve bu kitaplarda yer alan okuma etkinlikleri araştırma dokümanları olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin 2019 Türkçe öğretim programındaki okuma kazanımlarıyla uyumunu incelemek amaçlandığından doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, hem basılı hem de elektronik materyalleri incelemek ya da değerlendirmek için sistematik bir işlemdir (Bowen, 2009). Araştırma kapsamında incelenen dokümanlar 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dinleme ve serbest okuma metinlerinin dışındaki okuma metinlerinin başındaki okuma yönergeleri ve okuma etkinlikleridir. Beşinci sınıf düzeyinde 133, altıncı sınıf düzeyinde 113, yedinci sınıf düzeyinde 149, sekizinci sınıf düzeyinde ise 123 etkinlik incelenmiştir. Her tema için okuma kazanımlarının ve okuma metinlerinin yer aldığı bir belirtke tablosu tasarlanarak etkinliklerde hangi kazanıma, kaç kez yer verildiği belirtke tablosunda gösterilmiştir. Her iki araştırmacı da ders kitaplarına yönelik farklı zamanlarda analizler yapmış ve analizler sonucunda tespit edilen küçük farklılıklar tartışılarak görüş birliği sağlanmıştır. Doküman incelemesi sonucunda ortaya çıkan veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 224). Veri toplama süreci sonucunda bütün sınıf düzeylerindeki okuma kazanımlarının toplam etkinlikler içindeki dağılımı belirlenerek kazanımların toplam etkinliklerdeki sayısı ve yüzdesi her sınıf düzeyi için ayrı ayrı tablolandırılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Birinci alt probleme yönelik bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda 133 etkinlik incelenmiş, Türkçe öğretim programındaki 5. sınıfa ait okuma kazanımlarının okuma etkinliklerindeki dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Beşinci Sınıf Okuma Kazanımlarının Türkçe Ders Kitabı Okuma Etkinliklerindeki Dağılımı*

Kazanımlar	Etkinliklerde Kazanımlar	
	f	%
T.5.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	23	17,29
T.5.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.	7	5,26
T.5.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.	5	3,75
T.5.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.	19	14,28
T.5.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	8	6,01
T.5.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	8	6,01
T.5.3.7. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.	1	0,75
T.5.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.	2	1,5
T.5.3.9. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	1	0,75
T.5.3.10. Kökleri ve ekleri ayırt eder.	3	2,25
T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar.	2	1,5
T.5.3.12. Metin türlerini ayırt eder.	2	1,5
T.5.3.13. Okuduklarını özetler.	7	5,26
T.5.3.14. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	11	8,27
T.5.3.15. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	3	2,25
T.5.3.16. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.	9	6,76
T.5.3.17. Metni yorumlar.	35	26,31
T.5.3.18. Metinle ilgili sorular sorar.	5	3,75
T.5.3.19. Metinle ilgili sorulara cevap verir.	25	18,79
T.5.3.20. Metnin konusunu belirler.	9	6,76
T.5.3.21. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	1	0,75
T.5.3.22. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	11	8,27
T.5.3.23. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.	2	1,5
T.5.3.24. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	5	3,75
T.5.3.25. Medya metinlerini değerlendirir.	3	2,25
T.5.3.26. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.	6	4,51

T.5.3.27. Metinler arasında karşılaştırma yapar.	6	4,51
T.5.3.28. Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.	7	5,26
T.5.3.29. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	3	2,25
T.5.3.30. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	4	3
T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	73	54,88
T.5.3.32. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	2	1,5
T.5.3.33. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.	8	6,01
T.5.3.34. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.	3	2,25

Tablo 1’de görüldüğü üzere 5. sınıf okuma etkinliklerinde en çok yer verilen kazanım %54,88’lik dağılım ile “Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.” olurken bu kazanımı “Metni yorumlar.”, “Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.”, “Metinle ilgili sorulara cevap verir.” ile “Okuma stratejilerini kullanır.” kazanımları takip etmektedir.

Etkinliklerde en az yer verilen kazanımların %2,25’lik dağılım ile “Kökleri ve ekleri ayırt eder.”, “Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.”, “Medya metinlerini değerlendirir.”, “Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.”, “Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.”; %1,5’lik dağılım ile “Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.”, “Yapım ekinin işlevlerini açıklar.”, “Metin türlerini ayırt eder.”, “Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.”, “Metindeki söz sanatlarını tespit eder.” olduğu saptanmıştır. “Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.”, “Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.” ve “Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.” kazanımlarına yönelik olarak ise sadece birer etkinlik olduğu saptanmıştır.

İkinci alt probleme yönelik bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda 113 etkinlik incelenmiş Türkçe öğretim programındaki 6. sınıfa ait okuma kazanımlarının okuma etkinliklerindeki dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. *Altıncı Sınıf Okuma Kazanımlarının Türkçe Ders Kitabı Okuma Etkinliklerindeki Dağılımı*

Kazanımlar	Etkinliklerde Kazanımlar	
	f	%
T.6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	26	23
T.6.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.	9	7,96
T.6.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.	1	0,88
T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.	3	2,65
T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	3	2,65
T.6.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	5	4,42

T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.	2	1,76
T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	3	2,65
T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.	2	1,76
T.6.3.10. Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	2	1,76
T.6.3.11. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.	1	0,88
T.6.3.12. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	4	3,53
T.6.3.13. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.	1	0,88
T.6.3.14. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	2	1,76
T.6.3.15. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	1	0,88
T.6.3.16. Okuduklarını özetler.	3	2,65
T.6.3.17. Metinle ilgili soruları cevaplar.	22	19,46
T.6.3.18. Metinle ilgili sorular sorar	4	3,53
T.6.3.19. Metnin konusunu belirler.	2	1,76
T.6.3.20. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	5	4,42
T.6.3.21. Metnin içeriğine uygun başlık belirler.	2	1,76
T.6.3.22. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.	6	5,3
T.6.3.23. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	-	-
T.6.3.24. Metnin içeriğini yorumlar.	66	58,4
T.6.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar.	6	5,3
T.6.3.26. Metin türlerini ayırt eder.	3	2,65
T.6.3.27. Şiirin şekil özelliklerini açıklar.	3	2,65
T.6.3.28. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	-	-
T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	55	48,67
T.6.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	6	5,3
T.6.3.31. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.	1	0,88
T.6.3.32. Medya metinlerini değerlendirir.	1	0,88
T.6.3.33. Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.	10	8,84
T.6.3.34. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	1	0,88
T.6.3.35. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.	6	5,3

Tablo 2’de görüldüğü gibi 6. sınıf okuma etkinliklerinde en çok yer verilen kazanım %58,4’lük dağılım ile “Metnin içeriğini yorumlar.” olurken bu kazanımı %48,67 ile “Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.”, %23 ile “Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.”, %19,46 ile “Metinle ilgili soruları cevaplar.” kazanımları takip etmektedir.

Etkinliklerde en az yer verilen kazanımların %2,65'lik dağılım ile "Okuma stratejilerini kullanır.", "Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.", " İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.", "Okuduklarını özetler.", "Metin türlerini ayırt eder.", "Şiirin şekil özelliklerini açıklar.", %1,76 ile "Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.", " İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.", " Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.", "Metindeki söz sanatlarını tespit eder.", "Metnin konusunu belirler.", "Metnin içeriğine uygun başlık belirler," kazanımları olduğu saptanmıştır. % 0,88 dağılım ile sadece bir kez etkinliklerde yer alan kazanımların ise "Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.", "Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.", "Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.", "Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.", "Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.", "Medya metinlerini değerlendirir." ve "Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular." kazanımları olduğu saptanmıştır.

"Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir." ve "Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder." kazanımlarına yönelik ise hiçbir etkinliğin olmadığı saptanmıştır.

Üçüncü alt probleme yönelik bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda 149 etkinlik incelenmiş, Türkçe öğretim programındaki 7. sınıfa ait okuma kazanımlarının okuma etkinliklerindeki dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Yedinci Sınıf Okuma Kazanımlarının Türkçe Ders Kitabı Okuma Etkinliklerindeki Dağılımı

Kazanımlar	Etkinliklerde Kazanımlar	
	f	%
T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	10	6,71
T.7.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.	6	4,02
T.7.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.	3	2,01
T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.	8	5,36
T.7.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	17	11,4
T.7.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	3	2,01
T.7.3.7. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.	1	0,67
T.7.3.8. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	4	2,68
T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.	11	7,38
T.7.3.10. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.	3	2,01
T.7.3.11. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	3	2,01
T.7.3.12. Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.	4	2,68
T.7.3.13. Anlatım bozukluklarını tespit eder.	5	3,35

T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	1	0,67
T.7.3.15. Okuduklarını özetler.	2	1,34
T.7.3.16. Metnin konusunu belirler.	7	4,69
T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	8	5,36
T.7.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.	4	2,68
T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar.	23	15,43
T.7.3.20. Metinle ilgili sorular sorar.	1	0,67
T.7.3.21. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.	2	1,34
T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar.	76	51
T.7.3.23. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	4	2,68
T.7.3.24. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	2	1,34
T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar.	4	2,68
T.7.3.26. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	2	1,34
T.7.3.27. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.	-	-
T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	64	42,95
T.7.3.29. Metin türlerini ayırt eder.	3	2,01
T.7.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	3	2,01
T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir.	1	0,67
T.7.3.32. Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.	18	12,08
T.7.3.33. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	1	0,67
T.7.3.34. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.	2	1,34
T.7.3.35. Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır.	-	-
T.7.3.36. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.	1	0,67
T.7.3.37. Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.	2	1,34
T.7.3.38. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.	1	0,67

Tablo 3'te görüldüğü üzere 7. sınıfa yönelik okuma etkinliklerinde en çok yer verilen kazanım %51'lik dağılım ile "Metnin içeriğini yorumlar." olurken, bu kazanımı "Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.", "Metinle ilgili soruları cevaplar." ve "Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır." kazanımları takip etmektedir.

Etkinliklerde en az yer verilen kazanımların %2,01'lik dağılım ile "Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.", "Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.", "Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.", "Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.", "Metin türlerini ayırt eder.", "Görsellerle ilgili soruları cevaplar, "Okuduklarını özetler.", "Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.", "Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.", "Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere

ilişkin soruları cevaplar.", "Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler." kazanımları olurken, %0,67 ile etkinliklerde sadece bir kez yer alan kazanımların "Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.", "Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.", "Metinle ilgili sorular sorar.", "Medya metinlerini değerlendirir.", "Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.", "Metindeki anlatım biçimlerini belirler." ve "Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar." kazanımları olduğu saptanmıştır.

Yedinci sınıf Türkçe ders kitabında "Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar." ve "Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır." kazanımlarına yönelik ise hiçbir etkinliğin olmadığı saptanmıştır.

Dördüncü alt probleme yönelik bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda 123 etkinlik incelenmiş, Türkçe öğretim programındaki 8. sınıfa ait okuma kazanımlarının okuma etkinliklerindeki dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 4. Sekizinci Sınıf Okuma Kazanımlarının Türkçe Ders Kitabı Okuma Etkinliklerindeki Dağılımı

Kazanımlar	Etkinliklerde Kazanımlar	
	f	%
T.8.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	10	8,13
T.8.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.	7	5,69
T.8.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.	2	1,62
T.8.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.	5	4,06
T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	8	6,5
T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.	4	3,25
T.8.3.8. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	9	7,31
T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.	2	1,62
T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.	6	4,87
T.8.3.10. Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.	2	1,62
T.8.3.11. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.	3	2,43
T.8.3.12. Görsel ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	2	1,62
T.8.3.13. Okuduklarını özetler.	2	1,62
T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar.	20	16,26
T.8.3.15. Metinle ilgili sorular sorar.	5	4,06
T.8.3.16. Metnin konusunu belirler.	14	11,38
T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	12	9,75

T.8.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.	3	2,43
T.8.3.19. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	-	-
T.8.3.20.Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.	5	4,06
T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar.	49	39,83
T.8.3.22. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	2	1,62
T.8.3.23. Metinler arasında karşılaştırma yapar.	3	2,43
T.8.3.24. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	1	0,81
T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	36	29,26
T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder.	4	3,25
T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	3	2,43
T.8.3.28. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.	1	0,81
T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder.	1	0,81
T.8.3.30. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.	8	6,5
T.8.3.31. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	1	0,81
T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	2	1,62
T.8.3.33. Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.	1	0,81
T.8.3.34. Okuduklarında kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.	2	1,62
T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.	1	0,81

Tablo 4'te görüldüğü üzere 8. sınıf okuma etkinliklerinde en çok yer verilen kazanım %39,83'lük dağılım ile "Metnin içeriğini yorumlar." olurken, bu kazanımı "Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur." ve "Metinle ilgili soruları cevaplar." kazanımları takip etmektedir.

Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde en az yer verilen kazanımların % 2,43'lük dağılım ile "Metindeki anlatım biçimlerini belirler.", "Metindeki yardımcı fikirleri belirler.", "Metinler arasında karşılaştırma yapar.", "Görsellerle ilgili soruları cevaplar."; %1,62 ile " Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.", "Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.", "Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.", "Görsel ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.", "Okuduklarını özetler.", " Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.", "Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.", "Okuduklarında kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler."; %0,81 ile "Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.", ".Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.", "Medya metinlerini analiz eder.", "Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.", "Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır." ve "Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar." kazanımları olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte "Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler." kazanımına yönelik ise hiçbir etkinliğin olmadığı saptanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda beşinci sınıf düzeyinde elde edilen bulgulara göre Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin en çok "Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur." kazanımına yönelik olduğu

saptanmıştır. Çıkarımda bulunma; okuyucunun anlamı daha açık hâle getirmek ve anlamı yapılandırmak için metne yönelik varsayımlarını değerlendirip bu varsayımlarına yönelik olarak çözüm önerileri geliştirdiği bilişsel bir süreçtir (Özbay ve Özdemir, 2012). Çıkarımda bulunabilmeyi okuyucunun ön bilgisi, işleyen bellek kapasitesi, okuma becerisi, okuyucunun hedefi ve okuyucunun ilgisi gibi etmenler etkilemektedir (Davoudi, 2005). Bu açıdan değerlendirildiğinde çıkarımda bulunabilme becerisinin gelişebilmesi için öğrencilerin okuma süreçlerinde etkin olması, etkinliklerin okumanın tüm süreçlerine yönelik olması gerekmektedir. Cain (2006) işleyen bellekle çocukların kavrama becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında metni hatırlama düzeyi yüksek olan çocukların metinle ilgili daha güçlü çıkarımlar yapabildiğini saptamış, çıkarım yapabilmeyi iyi bir metin için çok önemli olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple öğrencilerin çıkarım yapabilmeleri için metni iyi anlayıp hatırlayabilmelerine ihtiyaçları vardır. Bunun için de öğrencilerin sadece okuma sırasında değil okuma öncesinde ve okuma sonrasında da bazı stratejiler geliştirip uygulamaları gerekmektedir. Çünkü çıkarım soruları okuyucuların öncesinde sahip olduğu bilgiyle metni okuduktan sonra edindiği bilgiyi bütünleştirmesini gerektirmektedir (Cain, 2006). Bu durumda öğrencilerin çıkarımlar yapabilmeleri için metni okumaya başlamadan önce tahmin çalışmaları yapma, metni okuduktan sonra karşılaştırma, metinde ele alınanlara yönelik farklı bakış açısı geliştirme, edindiği bilgilerden hareketle yeni araştırmalara yönelme gibi yollara başvurması önem taşımaktadır. Oysaki metni okuma öncesinde tahmin etme becerisine yönelik olarak “Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.” kazanımı etkinliklerde en az dağılım gösteren kazanım olmuştur. Öğrenciler metinle ilgili olan görseller aracılığıyla metni okumadan önce zihinlerinde metne yönelik sorular oluşturabilir, gördüklerini kendi çevresinde gördükleriyle eşleştirebilir, ne okuyacağına ve bu metni neden okuması ya da okumaması gerektiğine dair okuma öncesinde çeşitli çıkarımlar yapmaya başlayabilir. Ateş, Sur ve Çelik (2020) görsel okumayla ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirdikleri araştırmalarında öğretmenlerin çoğunluğunun görsel okumayla ilgili tahmin çalışmalarını okuma öncesinde öğrencilerin motivasyonunu arttıran bir unsur olarak görerek görsel okumanın sadece bir yönüne değindiklerini, hâlbuki görsel okumanın kişinin çevresinde yer alan her türlü görseli okuması, anlaması, yorumlaması, analiz etmesi; gerektiğinde doğa ve toplumsal olayları değerlendirebilmesi olduğunu ifade etmektedir. Bu durumda ders kitaplarında söz konusu kazanıma ilişkin sadece bir etkinliğe yer verilmesi, çıkarım becerisini kazandırmaya ilişkin ise çok sayıda etkinlik olmasına rağmen çıkarım becerisinin kazanımıyla ilgili farklı etkinlikler hazırlanmadığını göstermektedir. Bu durum öğrencilerin çıkarım yapma becerilerinin gelişiminde yetersiz kalmalarına sebep olabilecek; metni okumaya başlamadan önce tahmin çalışmalarına yönelik olan söz konusu kazanımla ilgili daha fazla etkinliğe yer verilmesi öğrencilerin çıkarım yapabilmelerine katkı sağlayabilecektir.

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabında metni okuma sonrasında çıkarımda bulunmayla ilişkilendirilebilecek olan “Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.”, “Metinle ilgili sorular sorar.”, “Medya metinlerini değerlendirir.” ve “Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.” kazanımlarına yönelik olarak oldukça az etkinliğin yer alması ise dikkat çekmektedir. Çünkü okuma farklı aşamalardan oluşan ve her boyutunda okurun aktif görev üstlenmesini gerekli kılan bir etkinliktir. Öğrencilerin etkili bir okuma gerçekleştirebilmeleri için metni okurken metindeki tutarsızlıkları, sorunları tespit edebilmeleri; sonrasında da metindeki bu çelişkileri nasıl düzeltebileceklerine, sorunlarına yeni çözüm yollarını nasıl bulabileceklerine dair kendilerine sorular sorup bu soruların yanıtlarını bulmaları, metinlerle ilgili değerlendirmeler yapmaları ve bunları

sadece yazılı metinler üzerinde değil grafik, şekil, tablo gibi farklı şekilde oluşturulmuş metinlerde de uygulamaları gerekmektedir. Öğrenciler bunları uyguladığı takdirde çıkarımda bulunma becerisini de geliştirmeye yönelik bir çaba içerisine girmiş olmaktadır. Dolayısıyla “Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.” kazanımı etkinliklerde en çok yer verilen kazanım olurken bu kazanımla ilişkilendirilecek söz konusu kazanımlara yönelik etkinliklere daha az yer verilmesi tutarsız bir durum olarak görülebilir. Bu durumun da “Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.” kazanımının açıklamasında çıkarım becerisinin sadece neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar üzerinde durulmasının istenmesiyle ilgili olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla öğrencilerin Türkçe öğretim programında (MEB, 2019) da belirtildiği üzere bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama, zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi; okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeler yapabilmeleri için ders kitabındaki etkinliklerin kazanımları yansıtarak dengeli bir şekilde hazırlanması ve kazanımların da alanyazının gözden geçirilerek doğru bir içerikle güncellenmesi gerektiği söylenebilir.

Beşinci sınıfa yönelik bulgular incelendiğinde “Kökleri ve ekleri ayırt eder.”, “Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.”, “Yapım ekinin işlevlerini açıklar.”, “Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.” ve “Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.” kazanımları etkinliklerde en az dağılıma sahip kazanımlardan olmuştur. Bu kazanımlara Türkçe öğretim programında sadece beşinci sınıf düzeyinde yer verilmesine (MEB, 2019) rağmen ders kitabında az sayıda etkinliğin olması dikkat çekmektedir. Sözü edilen kazanımlar okuma alanının söz varlığı başlığı altında yer almaktadır. Söz varlığının gelişmesiyle ilgili etkinlikler öğrencilerin dil zevki kazanıp dil bilincinin oluşmasında katkı sağlayabilirler. Aksan (2006) söz varlığının o dili konuşan milletin maddi ve manevi kültürünü, dünyaya bakış açısını, yaşam şartlarını ve deneyimlerini yansıttığını belirterek söz varlığının geliştirilmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Söz varlığı gelişmiş bireyler gerek ana dili, gerek yabancı dile yönelik iletişimde gerekse de sosyal hayat ve dijital ortamlar açısından günlük hayatta daha etkili bir iletişim kurarak sadece okuma alanında değil konuşma ve yazmada da kendini etkili bir biçimde ifade edebilen bireyler olabilecektir. Çetinkaya (2005) sözcüklerin öğrenilmesinde basit tekrar ve alıştırmaların etkisini araştırmak için yaptığı çalışmada öğrencilerin sözcükleri her yönüyle değerlendirmeleri gerektiğini belirterek metin içindeki anlamının yanı sıra eş, zıt, sesteş anlamlar ve sözcük türleri bakımından nasıl tanımladıklarını ortaya koymak için bir uygulama gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda sözcüklerin öğrenilmesinde kalıcılık sağlanmasının ve öğrencilerin öğrenilenleri uzun süreli belleğe atmalarının sürekli tekrarlar yoluyla gerçekleşebileceği saptanmıştır. Bu durumda sözü edilen ve söz varlığı başlığı altında yer alan kazanımlara yönelik az sayıda etkinlik olması öğrencilerin söz varlığının yeteri kadar gelişmemesine sebep olabilir. Bu yüzden ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinde bu kazanımlara dair etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.

Altıncı sınıf düzeyinde elde edilen bulgular incelendiğinde ders kitabındaki etkinliklerin çoğunun “Metnin içeriğini yorumlar.” kazanımına yönelik olduğu saptanmıştır. Bir metnin içeriğinin yorumlanmasında türüne göre kişi, yer, zaman gibi ögeler dikkate alınabilir; yazarın metne nasıl bir katkı sunduğu, bakış açısının ne olduğu, metni daha etkili bir anlatıma kavuşturmak için hangi örneklerden yararlandığı gibi ölçütler etkili olabilir. Türkiye’nin de katıldığı uluslararası alanda okuma becerilerini ölçen PISA (MEB, 2019) uygulaması okuma becerilerini, bireylerin hedeflerine ulaşmak, bilgilerini ve sahip oldukları potansiyellerini geliştirmek ve toplumsal alanda söz sahibi olabilmek için metinleri anlayıp kullanması, değerlendirmesi, ilişkilendirmesi ve metinler üzerine ayrıntılı olarak düşünmesi olarak tanımlamış; metinleri kaynak, şekil ve tür gibi açılardan sınıflandırmıştır. Ayrıca

okuyucuların metnin içeriğine yönelik olarak yaptıkları yorumlamalarda metinle yazarın bakış açısının tutarlılığını değerlendirmeleri gerekmekte, bunun yolu da gerçek yaşam deneyimlerinden yararlanarak benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırmaktan geçmektedir (OECD, 2019). Öğrencilerin sadece basılı metinlerle değil günlük hayatta da pek çok görsel ve dijital metinle karşılaştığı göz önünde bulundurulduğunda bu metinlerdeki açık ve örtülü iletileri fark edebilmeleri, metinleri eleştirel düşünerek okuyup yorumlamaları önem kazanmaktadır. Nitekim Amerikan Ulusal Lise Eğitimi Birliği de eleştirel düşünme kapsamında belirledikleri yedi ana boyutun ilk basamağında yorumlamaya yer vererek metni yorumlayabilmek için bilgilerin sınıflanmasına, metinde doğrudan ifade edilmeyen dolaylı yargıların tespit edilmesine ve doğrudan ya da gizil olan anlamların açıklanmasına ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir (National Postsecondary Education Cooperative-NPEC, 2000). Dolayısıyla okuma sürecinde metinlerle karşılaşan öğrencilerin ilgili kazanımın açıklamasında da belirtildiği üzere metnin yazarının olaylara bakış açısını, metindeki öznel ve nesnel yaklaşımları tespit edebilmesi, metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapabilmesi gerekmektedir. Bu sebeple yorumlama becerisinin okumanın temelini oluşturup daha derinlemesine bir okumaya yönlmesi, eleştirel düşünebilmeye yardımcı olması gibi özelliklerinden dolayı ilgili kazanıma yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmiş olabilir. Fakat yorumlama becerisinin kazanımın alt boyutlarında öznel ve nesnel açıklamaların üzerinde durulmasının istenmesi sebebiyle etkinliklerin sadece bu boyuta odaklanmasından kaynaklı yorumlama becerisinin diğer boyutlarda eksik kaldığı söylenebilir. Bu durum yorumlamaya yönelik kazanımın etkinlikler içindeki dağılımının fazla olmasına rağmen öğrencilerin yorumlama becerisinin yeteri kadar gelişmemesine sebep olabilir. Çünkü PISA’da tanımlanan okuma becerisinin yeterli düzeylerinde, yorumlama becerisine metinlerin zorluğu, uzunluğu, farklı türlerde oluşturulması gibi sebeplerle farklı düzeylerde yer verilmekte, bu sebeple ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinde “T.6.3.24. Metnin içeriğini yorumlar.” kazanımına yönelik hazırlanacak etkinliklerde farklı düzeylerde yorumlama etkinliklerine yer verilmesi öğrencilerin yorumlama becerisinin gelişimi için önem arz etmektedir.

Altıncı sınıf düzeyinde elde edilen bir başka bulguya göre sadece altıncı sınıf düzeyinde yer alan “İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımı ile “İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.” ve “Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımlarının etkinlikler içerisinde en az dağılıma sahip olan kazanımlar olduğu saptanmıştır. “İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.”, “İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.” ve “Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımları dilbilgisi alanına yönelik olarak hazırlanmış kazanımlardır ve programda dilbilgisinin aşamalı bir şekilde yapılandırıldığı ifade edilmektedir. Hudson (1992) dil bilgisine sahip olmanın dile hakimiyet kazandırmasından dolayı bireylerde dil bilincini geliştirdiğini, dilin ölçünlü halini öğrenmeyi sağladığını, öğrencilerin ders başarısını artırdığını, dilbilgisi öğretimindeki aşamalılık ilkesinin bilimsel düşünme süreçlerinin öğrenilmesine katkı sunacağını ifade etmiştir. Böylece bireylerin dildeki sorunlara daha kolay çözüm üretebileceğini belirtmiştir. Bu sebeplerle dil bilgisi öğretiminin önemli olduğunu ortaya koymuştur. Türkçe dersinin dil bilinci kazandırma, Türkçeyi etkili ve doğru kullanma, eleştirel bakış açısı oluşturma gibi amaçları doğrultusunda dil bilgisinin bir araç olarak kullanılması gerekmektedir. Oysaki Türkçe öğretmenlerinin içinde ezberci bir şekilde kurallara dayalı olarak dil bilgisi öğretenlerin olması (Ertekinöğlü, 2003; Susar Kırmızı, 2000), öğretmenlerin en çok ders kitabını kullanması fakat ders kitabı dışında ders izlencesinde ortak bir tutumla hareket etmemeleri (Erdem, 2007), dil bilgisine yönelik söz konusu okuma kazanımlarıyla ilgili etkinliklerin

ders kitabında nitelikli ve dengeli bir şekilde hazırlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin sözcük türlerini, cümlenin ya da metnin bağlamı içinden bulabilmelerine ilişkin hazırlanacak etkinlikler onların okuma becerisini geliştirmelerinin yanı sıra sözcükler arasındaki ilişkileri kendilerinin keşfetmelerini sağlayacağı için öğrencilerin öğrenmeleri daha kalıcı olabilecek, bu durum anlatım becerilerinin gelişimini de olumlu yönde etkileyebilecektir.

Sadece altıncı sınıf düzeyinde yer alan “Şiirin şekil özelliklerini açıklar.” kazanımının da etkinliklerdeki dağılımının %2, 65 ile az sayıda olduğu saptanmıştır. Şiiri, şiir yapan redif ve kafiye gibi ahenk unsurlarının öğrencilere fark ettirilmesi öğrencilerde edebî zevkin gelişmesini sağlayabilecek, okumaya akıcılık kazandırılmasına yardımcı olabilecektir. Ahenk unsurlarının kulağa hoş gelmesi öğrencilerde şiire karşı bir merak uyandırarak şiir okuma isteği oluşturabilecek, şiirleri çözümleyebilmek için çeşitli düşünme biçimlerini kullanarak okuduğunu anlama düzeylerini yükseltebilecektir. Çocuklara sunulan şiirlerin yazınsal ve biçimsel özellikleri çocukların şiir diliyle iletişimini belirleyen temel değişkenler (Sever, 2013) olduğu için okudukları şiirleri daha iyi anlayabilmek hatta yazma kazanımı kapsamında şiir yazabilmek için şiirin biçimsel özelliklerine yönelik etkinliklerle daha fazla karşılaşmaları gerekmektedir. Şeref (2017) de ortaokul öğrencilerinin şiir çözümleme becerileri ve tutumlarının geliştirilmesine yönelik olarak Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurduğu çalışmada; şiir öğretiminin yeterince önemsenmediği ve şiir öğretimi ile ilgili var olan materyal ya da ders içeriklerinin yeterli olmadığı, bunun sonucunda da şiir öğretiminin başarıya ulaşmadığı yönünde düşünceler tespit etmiştir. Bu sebeplerle ders kitaplarında ilgili kazanıma yönelik yeterli sayıda etkinliğe yer verilmesi öğrencilerin becerilerinin gelişmesi açısından faydalı olacaktır.

Altıncı sınıf düzeyinde yer alan diğer bulgularda “Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.” ve “Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.” kazanımlarına yönelik hiçbir etkinlik olmadığı saptanmıştır. Metinlerin öğrencileri gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri sorunlar ve bu sorunları çözebilme yollarını göstermede hazırlayıcı olmaları; öğrencilerin okul hayatı dışında ve sonrasındaki problemlerinin kolaylıkla üstesinden gelmelerine yardımcı olabilecektir. Mierson ve Parikh (2000) problem çözmeye dayalı öğrenme gruplarında öğrencilerin problemi sadece çözmekle kalmayarak problemin nasıl çözüleceğini öğrendiklerini, öğrencilerin sorunun çözümü için birbiriyle tartıştıklarında iş birliği yaptıklarını ortaya koymuşlardır. Bu durum sorunun üstesinden gelmeye çalışan öğrencilerin bilişsel gelişmelerinin desteklenmesinin yanı sıra birbirlerinin görüşlerine saygı duyma, empati yapabilmek gibi duyuşsal alanda da gelişmesini sağlayabilecektir. Dijitalleşen dünyada bireyler pek çok gerçek dışı haberle karşılaşmakta, gerçek dışı unsurlar içeren oyunlardaki olayların kurgu olduğunu fark edemeyen çocuklar zarar görebilmektedir. Hatta fantastik kurguyla oluşturulan kitaplardan ve filmlerden de olumsuz etkilenebilmekte, çocukların günlük hayat akışları aksayabilmektedir. Güner, Topaloğlu ve Genç (2014) medya iletilerinin gerçekliğiyle ilgili ortaokul öğrencilerinin görüşlerini ortaya koyduğu çalışmada, öğrencilerin gazeteyi en güvenilir medya aracı olarak bulduklarını, medyadaki kurmaca olayları fark edemediklerini ve büyük bir çoğunluğunun televizyon dizilerinin gerçeği yansıttığını düşündüklerini tespit etmiştir. Bu sebeplerle öğrencilerin gerçek ve kurguyu ayırt edebilmeleri önem kazanmaktadır. Dolayısıyla “Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.” ve “Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.” kazanımlarına yönelik etkinliklerin ders kitabında yer almaması öğrencilerin bu yönlerden gelişmesinde bir eksikliğe sebep olabilir.

Yedinci sınıf düzeyinde elde edilen bulgular incelendiğinde beşinci ve altıncı sınıf düzeyinde elde edilen bulgulara benzer olarak metni yorumlama ve okuduklarından çıkarımlarda bulunmaya yönelik kazanımların etkinliklerde en çok yer verilen kazanımlar olduğu saptanmış, “Metinle ilgili soruları cevaplar.”, ile “Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.” kazanımlarının etkinliklerde yer verilme durumlarının bu kazanımları takip ettiği tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama okuyucu ile metin arasındaki etkileşime bağlı olmakta (Rosenblatt, 1978), okuduğunu anlama sürecinde iyi hazırlanmış anlama soruları öğrencilerin metinle etkileşime girmesinde önemli bir görev üstlenmektedir (Day ve Park, 2005). Sokrates de zihinde bilgilerin olduğunu, bireyin karşılaştığı soruların çokluğu ve niteliğiyle düşüncenin oluşacağını savunmuştur. Öğrenciler ne kadar çok farklı düzeydeki sorularla karşılaşır o kadar etkili düşünebilmekte ve farklı düşünceler oluşmakta; öğrenciler olaylara tek yönlü bakamayacağını, bunun sonucunda farklılıklara saygı duyulması gerektiğini öğrenebilmektedir. Bu sebeple “Metinle ilgili soruları cevaplar.” kazanımına yönelik etkinliklere sıklıkla yer verilmiş olabilir fakat bu durumda soruların niteliğinin nasıl olduğu da önem kazanmaktadır. Metinden hareketle sorulacak sorular bilişsel basamakların alt düzeyinde kalmamalı, üst düzey düşünme becerilerine de hitap etmelidir. Çünkü sınıflar farklı düzeyde öğrencilerden oluşmaktadır ve bu sebeple etkinliklerdeki soruların düzeyleri tüm öğrencileri kapsayacak nitelikte hazırlanmalıdır. Öğrencilerin soruları cevaplaması kadar kendilerinin de sorular oluşturmaları önemlidir. Woodward’a (1992) göre öğrenciler soru sorma becerilerini öğretmenleri aracılığıyla öğrenirler ve onların sordukları soruların düzeyi ve içeriği öğrencilerin düşünme süreçlerinin bir göstergesi olur. Dolayısıyla öğretmenler öğrencilerine yönelttikleri sorularla aslında onları soru sormaya teşvik etmekte, böylece öğrencilerin öğrenme durumlarına dair bir kaniya varabilmektedir. Bu durumda soru cevaplama kazanımına yönelik etkinliklere ders kitaplarında yer verilirken “Metinle ilgili sorular sorar.” kazanımına yönelik bir etkinliğin yer alması dikkat çekmekte ve bu durum birbirini tamamlayan nitelikteki kazanımlara dair hazırlanan etkinliklerde dengeli bir dağılımın olmadığını göstermektedir. Böylece öğrenciler soru sorma becerilerini geliştiremediklerinde kendilerine hazır olarak sunulanın dışına çıkamadıklarından üst düzey düşünceler üretmekte zorlanabilmekte, öğrenim hayatlarının ileriki dönemleri de bu durumdan etkilenmektedir. Yılmaz ve Keray (2012) sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin metinle ilgili sorular sormaya yönelik kazanımın ne düzeyde gerçekleştiğini ve soru sorma eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin ön testleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığını, tüm öğrencilerin soru sorma düzeylerinin alt düzey bilişsel basamakta yer aldığını tespit etmişler; deney grubunun son testlerinde öğrencilerin soru sorma düzeylerinin üst basamaklara çıktığını ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla öğrencilerin soru sorma becerisi kazanmaları gerekmekte, bunun için ders kitaplarında soru sorma kazanımına yönelik etkinliklerin artması önem taşımaktadır.

Yedinci sınıf düzeyinde elde edilen bir başka bulguya göre “Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.” kazanımına yönelik etkinliklere sıkça rastlanırken bu kazanımla ilişkili olabilecek “Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.” kazanımıyla ilgili sadece bir etkinliğe yer verilmiştir. Bilgi kaynaklarının çeşitlenmesi ve özellikle internetin gelişmesiyle birlikte pek çok bilgi kaynağı dijital ortama taşındığından dolayı bu durum bilgi okuryazarlığının önemini ortaya koymuş, öğrencilerin de bilgiyi doğru ve etkili kullanabilmeleri gerekliliği bilgi okuryazarlığını Türkçe öğretiminin bir parçası haline getirmiştir. Dünyada bilgi okuryazarlığına yönelik olarak kapsamlı çalışmalar yapan Amerikan Kütüphane Derneği (ALA) bilgi okuryazarı olan kişilerin bilgiye ihtiyacını fark ettiğini, bilgiye ulaşabilmek için karar verme becerisini kullandığını, ihtiyacı olan bilgiye göre sorular oluşturarak bilgi

kaynaklarını tanımladığını ve çeşitli stratejiler oluşturduğunu belirtmiş; bilgi kaynaklarını kullanmanın kendi başına öğrenmeye yardımcı olduğunu, aynı zamanda kişilere sosyal bir sorumluluk yüklediğini ifade etmiştir (Amerikan Kütüphane Derneği -American Library Association, 1998). Dolayısıyla bilgiyi etkili kullanabilmenin yanı sıra bilginin sorgulanması kazanımına yönelik etkinliklerin artırılması gerekmekte, sadece tek çeşit bilgi kaynağının kullanılması değil; basılı ve çevrimiçi kaynakları doğru ve güvenli bir şekilde kullanabilen bireyler yetiştirmek önem taşımaktadır.

Yedinci sınıf düzeyindeki bir başka bulguda “Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.” ve “Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır.” kazanımlarına yönelik ise hiçbir etkinliğin olmadığı görülmektedir. Metinde önemli noktalara farklı yazı karakterleri ve büyüklükleri kullanılarak, ifadelerin altını çizerek ya da ifadeleri tırnak içine alarak dikkat çekilebilir. Böylece öğrenciler metne göz attıklarında dahi bu noktaları fark edebilecekler, metne dair bir tahminde bulunarak düşünme sürecini okumaya geçmeden başlatabileceklerdir. Bu durumda metnin içeriği kadar metnin tasarımının da okuma sürecinde önemli bir yere sahip olduğu ve ders kitaplarındaki tasarımsal öğelere yönelik etkinliklerin konunun uzmanları olan kişilerce hazırlanması gerektiği söylenebilir. Işır, Tanyel Başar ve İnce (2021) çocukların farklı yazı tiplerini ayırt edebilmeleri ve farklı yazı karakterlerinin bir anlam taşıdığını fark edebilmeleri için dördüncü sınıf öğrencileriyle bir atölye çalışması yaptıkları araştırmalarında öğrencilerin aynı sözcüklerin farklı yazı tipleriyle farklı bir anlama kavuştuğu ve önemle vurgulanmak istenen duyguların farklı yazı tipleriyle anlatılabileceği yönünde görüşlerini ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla ders kitabında “Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.” kazanımına yönelik bir etkinliğin olmaması, ayrıca yine bu kazanımla ilişkilendirilebilecek “Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.” (%2,01) kazanımına yönelik az sayıda etkinliğin yer alması; öğrencilerin özellikle toplumsal hayattaki etkisi artmakta olan sosyal medya haberlerindeki ya da sokakta rastladığı reklam afişlerindeki yazı tiplerinin ve vurgulanmak istenen sözcüklerin ne amaçla kullanıldığını fark edemeyip eleştirel gözle yaklaşamamasına sebep olabilir. Son dönemlerde bireyler zaman azlığından yakınabilmekte, bu durum onlarda olabildiğince bilgiye hızlı biçimde ulaşma isteği doğurabilmekte ya da bazı bireyler bir gazete haberini okumak yerine haberin medya sunumlarını dinleyip izlemeyi daha gerçekçi buldukları için tercih edebilmektedir. Fakat bireylerin medyanın olumlu anlamdaki toplumsal gücünün farkında olmaları gerektiğinin yanı sıra olayları gerçekten uzak ya da algı oluşturma amaçlı yansıtabildiklerinin de bilincinde olmaları gerekir. Görgün Baran, Tuba Sarıtaş ve Şahin Kütük (2017) kadın cinayetlerine yönelik haberlerin içerik ve sunum açısından ilişkisini inceledikleri araştırmalarında haber kanallarının içeriğin tamamını yansıtmayarak olayların tek bir yönünü ön plana çıkardığını, bu durumun da izleyicilerde ve okuyucularda yanlış algılar oluşturabildiğini tespit etmişlerdir. Bu sebeple doğru bilgiye ulaşan bireylerin uzlaşmacı bir tavırla hareket ederek toplumsal huzurun oluşmasına katkı sağlayabilecekleri göz önünde bulundurulduğunda aynı metnin hem yazılı hâlini okuyan hem de medya metinlerini izleyen bireyler ikisi arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları bulabilecek, metinlerden kendine özgü çıkarımlarda bulunup yeni bakış açıları geliştirebilecektir. Dolayısıyla öğrencilerin etkili bir medya okuryazarı olmaları için ders kitaplarında “Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır.” kazanımına yönelik etkinliklere yer verilmesi önem taşımaktadır.

Sekizinci sınıf düzeyinde elde edilen bulgulara göre okuma etkinliklerinde en çok yer verilen kazanımların “Metnin içeriğini yorumlar.”, “Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.” ve “Metinle ilgili soruları cevaplar.” kazanımları olduğu saptanmıştır. Etkinlikler içinde kendine en az yer bulan kazanımların “Görsel ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.”, “Metinde ele

alınan sorunlara farklı çözümler üretir.”, “Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.”, “Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.”, “Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.”, “Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.” gibi kazanımlar olması sebebiyle ders kitaplarındaki etkinliklerde tüm sınıf düzeylerinde en çok yer verilen kazanımlarla, daha az yer verilen kazanımların da hemen hemen aynı olduğu söylenebilir. Bu yönüyle sekizinci sınıfa yönelik bulguların diğer sınıf düzeyleriyle benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Calp ve Alpaya (2021) LGS’deki soruların hangi kazanımları karşıladığına yönelik yaptıkları araştırmada soru dağılımının çoğunun bir metni yorumlama, çıkarımlarda bulunma, metnin ana fikrini belirleme biçiminde olduğunu belirlemişlerdir. Ders kitapları ve liseye giriş sınavları arasında bir uygunluk olması gerektiği düşünülürse ders kitaplarındaki etkinliklerde en çok varlığı hissedilen kazanımların söz konusu kazanımlar olmasının sebebi anlaşılabilir. Ancak bu durumda da sınavlarda sorulan soruların ve ders kitaplarındaki etkinliklerin belirli kazanımlara yoğunlaştığı ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine yönelik kazanımları edinemediği, dolayısıyla programın okuma kazanımlarının amacına ulaşamadığı söylenebilir.

Sekizinci sınıf düzeyindeki bir başka bulguda “Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.” kazanımına yönelik hiçbir etkinliğin olmadığı saptanmıştır. Başlık bir metin hakkında okuyucuya en iyi bilgiyi veren öge olmakla birlikte, okuyucunun ilgisini çektiği takdirde metni okumaya karar vermesini, böylece okurun bazı stratejilerle okumasını sağlayabilmektedir. Ayrıca okuduklarını iyi anlayan bir öğrenci metinle uyumlu başlıkları fark edebilecek ve kendi yazdığı yazılarda da en uygun başlığı belirleyebilecektir. Dolayısıyla ilgili kazanım okuma becerisini geliştirmenin yanı sıra yazma becerisinin gelişimine de yardımcı olabilecektir. Başaran (2019) başlığın nasıl bulunacağına yönelik yeteri kadar kaynağın olmadığını belirtmiş ve dördüncü sınıf öğrencilerinin metne uygun dikkat çekici başlık bulmada zorlandıklarını, metni daha iyi anlayan öğrencilerin metnin içeriğine uygun başlık bulmada daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Bu yüzden öğrenciler ders kitaplarında başlık bulmaya yönelik etkinliklerle karşılaşmalıdır.

Araştırma sonucunda Türkçe ders kitabındaki okuma etkinliklerinin büyük bir çoğunluğunun çıkarımda bulunma, yorumlama ve sorulara yanıt vermeye yönelik okuma kazanımlarını edindirmeye yönelik olduğu, altıncı sınıf düzeyinde “Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.” ve “Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.”, yedinci sınıf düzeyinde “Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.” ve “Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır.”, sekizinci sınıf düzeyinde ise “Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.” kazanımlarına yönelik etkinliklere yer verilmediği saptanmıştır. Bu bağlamda okuma kazanımlarının etkinliklere dağılımında orantısızlık olduğu ve okuma etkinliklerinin okuma kazanımlarının tamamına uygun olarak hazırlanmadığı söylenebilir. Birbiriyle ilişkili olabilecek ve okuma süreçlerinde birbirlerinin devamlılığına hizmet edebilecek kazanımların etkinliklere dağılımının arasında da bir eşitsizlik olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca ders kitabındaki etkinliklerin okuma kazanımlarının tamamını kapsamayarak okuma kazanımlarına uygun şekilde hazırlanmaması kazanımların hepsinin önemli olarak görülmediği şeklinde yorumlanabilir. Bu durumda ders kitaplarındaki etkinliklerin programdaki kazanımların öğrencilere edindirilmesi bakımından eksik hazırlanması öğrenciler açısından olumsuz bir durum olmakla birlikte, öğretmen uygulamalarının birbirinden farklı olması sebebiyle ders kitabı dışında farklı etkinliklerle karşılaşmayan öğrenciler ve karşılaşanlar arasında bir ikilik ortaya çıkabilecek, bu durum bir eşitsizliğe yol açabilecektir. Bu sebeple hem ulusal hem uluslararası alandaki sınavlarda başarı elde edilmesi hedefleniyorsa ders kitaplarının eleştirel ve

yaratıcı düşünebilen, problem çözebilen vatandaşlar yetiştirmeye yönelik olarak dikkatli ve özenli hazırlanması büyük bir önem taşımakta, okuma kazanımlarının da bu bağlamda yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bu sebeplerle araştırma doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

1. Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinlikleri hazırlanırken kazanımların her birine yönelik etkinlik hazırlanabilir, etkinliklerin niteliğinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek şekilde olması daha çok dikkate alınabilir.
2. Okuma kazanımlarıyla okuma öncesi, sırası ve sonrasına yönelik olan etkinliklerin birbirini tamamlayacak şekilde olması sağlanabilir.
3. Ders kitabındaki etkinliklerin kazanımlarla uyumuyla ilgili öğrenci ve öğretmen görüşlerine başvurulabilir.
4. Etkinliklerin okuma kazanımlarına uygunluğunu daha kolay değerlendirebilmek için ders kitabı yazarlarının etkinlikleri hazırlarken göz önünde bulundurmaları gereken ölçüt listeleri geliştirilebilir.
5. Okuma alanında uluslararası sınavlarda ilk sıralarda yer alan ülkelerin programlarındaki okuma kazanımları ve ders kitaplarındaki okuma etkinlikleri ile ülkemizdeki Türkçe öğretim programındaki okuma kazanımları ve ders kitaplarındaki okuma etkinlikleri karşılaştırmalı olarak incelenip değerlendirilebilir.

Kaynakça

- Akgül, A., Demirer, N., Gürcan, E., Karadaş, D., Karahan, İ., ve Uysal, A. (2020). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7. sınıf ders kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Aksan, D. (2006). *Anadilimizin söz denizinde*. Bilgi.
- American Library Association. (1998). *Information literacy standarts for student learning standarts and indicators*. American Library Association and the Association for Educational Communications and Technology.
- Aslan, C., Doğan Güldenoğlu, B., ve Altuntaş, İ. (2018). Türkçe ders kitaplarındaki söz sanatlarıyla ilgili sorular ve etkinlikler üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 13(28), 47-66. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14729>
- Ateş, M., Sur, E., ve Çelik, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin görsel okumayla ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-15.
- Ay, V. (2020). *MEB 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki dil bilgisi etkinliklerinin değerlendirilmesi (Nevşehir örneği)*. [Yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Başaran, M. (2019). 4. sınıf öğrencilerinin başlık bulma becerileri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(11), 51-61. <https://doi.org/10.20860/ijoses.513264>
- Batur, Z., ve Özdemir, P. (2021). Türkçe ders kitabı etkinliklerinin kazanımlarla örtüşme durumları. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 47-68.

- Bhave, V. (2008). Özsel olan ve ima edilen. M. Hern (Ed.), *Alternatif eğitim hayatımızın okulsuzlaştırılması* içinde (s.35-43). Kalkedon.
- Bowen, G.A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2),27
- Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). *Toplumsal gerçeklik ve dil*. Multilingual.
- Cain, K. (2006). Children's reading comprehension: The role of working memory in normal and impaired development. *Academic Press* (s. 61-91). içinde. <https://doi.org/10.1016/B978-012554465-8/50005-3>
- Calp, M., ve Alpkaya, C. (2021). LGS Türkçe sorularının Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarına uygunluğu üzerine bir çalışma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* , 9(2), 632-654. <https://doi.org/10.16916/aded.852085>
- Ceylan, S., Duru, K., Erkek, G., ve Pastutmaz, M. (2020). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. MEB.
- Çağlar, M. Ç., ve Canbulat, M. (2021). Türkçe öğretim programının ve Türkçe ders kitabının dilbilim açısından incelenmesi. *Ana dili eğitimi dergisi*, 9(1), 210-224.
- Çakır, P. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin çocuğa görelilik ilkesi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1171-1180.
- Çalışkan, G. (2016). Türkçe dersi öğretim programı ve Türkçe ders kitapları: 5. sınıf Türkçe ders kitabına yönelik bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 200-214.
- Çapraz Baran, Ş., ve Diren, E. (2020). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Anıttepe.
- Çetinkaya, Z. (2005). Basit tekrar ve alıştırmalar yoluyla sözcük öğretimi. *Dil Dergisi*, 130, 68-85.
- Çevik, A., ve Güneş , F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286.
- Day, R. R., ve Park, J.-s. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading In A Foreign Language*, 17(1), 60-73.
- Davoudi, M. (2005). Inference generation skill and text comprehension. *The Reading Matrix*, 5(1), 106-213.
- Demirhan Bal, F. (2019). *2018 Türkçe öğretim programı kazanımları ile 1. sınıf Türkçe ders kitabı etkinliklerinin örtüşmesi*. [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Deniz, K., Tarakcı, R., ve Karagöl, E. (2019). Okuma kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 688-708.
- Diker Coşkun, Y. (2016). *ERG eğitim izleme raporu 2016-2017 öğretim programları*. Eğitim Reformu Girişimi.
https://www.researchgate.net/profile/YelkinCoskun/publication/320271970_ERG_Egitim_Izleme_Raporu_2016-2017_Ogretim_Programlari/links/59d9ecccaca272e6096bc2f1/ERG-Egitim-Izleme-Raporu-2016-2017-Oegretim-Programlari.pdf

- Direkçi, B., Akbulut, S., ve Şimşek, B. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 797 - 813.
- Diren , E. (2010). *Türkçe öğretim programı 8. Sınıf okuma alanı kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ankara ili örneği)*. [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read (6th ed.)*. Allyn and Bacon.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2011). *Avrupa'da Okuma öğretimi bağlam, politika ve uygulamalar*. European Education and Culture Executive Agency.
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 615-630.
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14123>
- Epçaçan, C., ve Okçu, V. (2010). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 39-51.
- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim II.kademede dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma*. [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Erişen, Y. (1998). *Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme*. Pegem.
- Eroğlu, S. (2019). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı okuma-anlama soru ve etkinliklerinin güncellenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Ertekinoglu, S. (2003). *Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Eselioglu, H., Set, S., ve Yücel, A. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 8 ders kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 197-220.
- Görgün Baran, A., Tuba Sarıtaş, C., ve Şahin Kütük, B. (2017). Medyada kadına yönelik şiddet haberlerinin içerik ve sunum açısından analizi: Beyazgazete. com örneği *E Journal of Sociological Studies/Sosyoloji Konferansları*, 55((2017-1)), 107-132.
- Güner, F., Topaloğlu, N., ve Genç, S. Z. (2014). Medya iletilerinin gerçeği yansıtma düzeylerinin öğrenci görüşlerine göre tespiti. *Journal of Computer and Education Research*, 2(3), 69-90.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dil Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12.
<https://doi.org/10.16916/aded.16014>
- Güneş, F. (2017). Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 48-64.
- Hanedar, R. T. (2011). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma*. [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Hudson, R. (1992). *Teaching grammar a guide for the national curriculum*. Oxford: Blackwell.

- İşeri, K. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitabının ilköğretim Türkçe programının amaçlarına uygunluğunun değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 136, 58-74.
- Işır, Ö., Tanyel Başar, Ç., ve İnce, M. (2021). Yazı tiplerinin iletişim açısından önemi. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 652 - 664. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.879647>
- Kara Özkan, N. (2021). Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılıklarına yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 131-150.
- Karadağ, Ö. (2019). Türkçe ders kitaplarında yer alan özetleme etkinlikleri üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 469-485.
- Kayhan, E., Altun, S., ve Gürol, M. (2019). Sekizinci sınıf Türkçe öğretim programı (2018)'nın 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 20-35.
- Lüle Mert, E. (2013). İlköğretim Türkçe programı ile Türkçe çalışma kitaplarındaki kazanım ve esözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5), 13-31.
- Merriam, S. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel.
- Mete, F., ve Yarı, M. (2020). MEB 2018 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin kinestetik öğrenme stiline uygunluğunun incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Güz (33), (191-208). <https://doi.org/10.20427/turkiyat.687765>
- Mierson, S., and Parikh, A. A. (2000). Stories from the field: problem-based learning from a teachers and a students perspective. *The Magazine of Higher Learning*, 32(1), 20-27. <https://doi.org/10.1080/00091380009602705>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1981). Temel eğitim okulları Türkçe eğitim programı. *Tebliğler Dergisi*, 2098, 327-356.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *Türkçe öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mutlu, H. H., ve Yurt, E. E. (2019). 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin öğrenme alanlarına dağılımının incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 469-474.
- National Institute of Child Health and Human Development, NICHD. (2000). *Report of the national reading panel teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: reports of the subgroups*.
- National PostSecondary Education Cooperative, NPEC. (2000). *Definitions and assessment methods for critical thinking, problem solving, and writing*. Department of Education.
- OECD, 2019b. *PISA 2018 results volume I: What students know and can do*. OECD Publishing.

- Özbay, M. (2003). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özbay, M., ve Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 17-28.
- Özdemir, E. (1995). *Eleştirel okuma*. Ümit yayıncılık.
- Partnership for 21st Century Skills. (2019). *Framework for 21st century learning*. Battelle for Kids.
- Peköz, B. N. (2018). İlköğretim (1-5) Türkçe kitaplarında ortak sorunlar ve uygulamalı öneriler. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 2(1), 79-91.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Sarıkaya, B. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki (5, 6, 7 ve 8. sınıf) etkinliklerin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 64, 563 - 580. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat4047>
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Tudem.
- Solak, M., ve Yaylı, D. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının türler açısından incelenmesi. *Journal Of International Social Research*, 2(9).
- Susar Kırmızı, F. (2000). *Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların öğretmen performansına etkileri*. [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Şeref, İ. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiir özümleme beceri ve tutumlarının geliştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 557-570.
- Şimşek, Ş., ve Demirel, İ. F. (2020). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının anlatıma dayalı etkinlikler yönünden karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 2125-2135. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.731886>
- Taraban, R., Rynearson, K., and Kerr, M. (2000). College students academic performance and self-reports of comprehension strategy use. *Reading Psychology*, 21(4), 283-308. <https://doi.org/10.1080/027027100750061930>
- Temizyürek, F. (2008). The impact of different types of texts on turkish language reading comprehension at primary school grade eight students. *Eurasian Journal Of Educational Research*, 30, 141-152.
- United Nations Development Programme. (2020). *Human Development Report 2020 The next frontier Human development and the anthropocene*. AGS an RR Donnelley Company.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching practice and theory*. Cambridge University Press.
- Ülper, H. (2020). Türkçe ders kitaplarında etkinlikler. H. Ülper (Ed.), *Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri* içinde (s. 57-81). Pegem akademi.
- Wakefield, J. F. (1997). Developing textbooks that teach: a problem-solving model of textbook design. (ED426412). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426412.pdf>

- Woodward , C. (1992). Raising and answering questions in primary science: some considerations. *Evaluation & Research in Education*, 6(2-3), 145-153. <https://doi.org/10.1080/09500799209533324>
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yılmaz, E., ve Keray, B. (2012). Söyleşi metinleri yoluyla sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(2), 20-31.