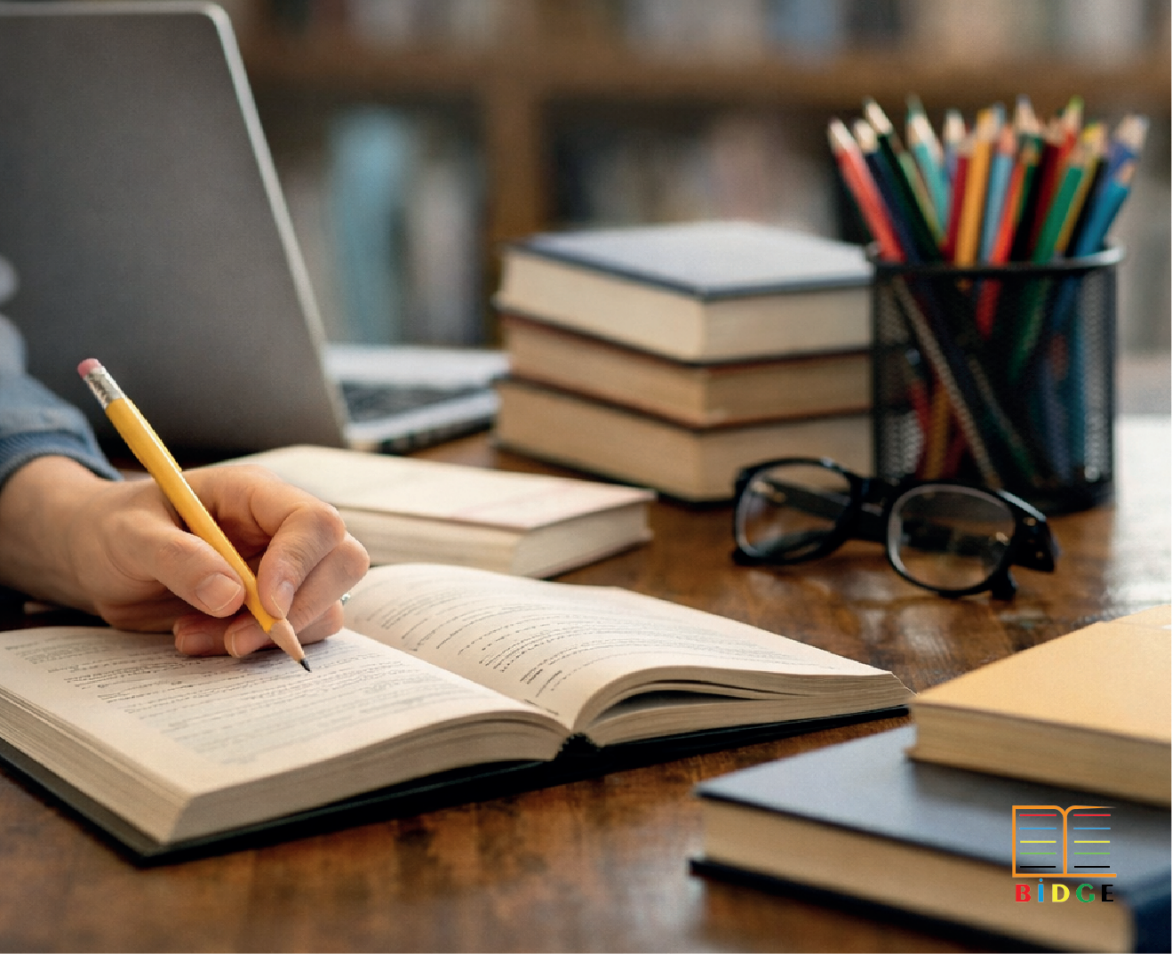


TÜRKÇE EĞİTİMİNDE OKUDUĞUNU ANLAMA VE OKURYAZARLIK BECERİLERİ

Editör: NURULLAH ŞAHİN



BİDGE Yayınları

**Türkçe eğitiminde okuduğunu anlama ve okuryazarlık
becerileri**

Editör: NURULLAH ŞAHİN

ISBN: 978-625-8995-46-6

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: 2026-03-25

BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374

Yayın hakları © BİDGE Yayınları

www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com

Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.

Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya /
Ankara



ÖN SÖZ

İnsanoğlunun öğrenme serüveninin merkezinde okuduğunu anlama becerisi yer alır. Eğitim sisteminin temeli niteliğindeki okuduğunu anlama becerisi, sadece metni seslendirmekten ibaret değildir. Metni yorumlamayı, sorgulamayı, metinden çıkarımlar yapmayı, eleştirel düşünmeyi ve derinlemesine kavramayı da kapsayan okuduğunu anlama becerisi; çok boyutlu bir beceri olarak dikkat çekmektedir. Bu kitap, okuma ve anlamlandırma süreçlerini bilimsel bir bakış açısıyla ele alan üç temel çalışmayı bir araya getirmektedir.

Kitabın “Okuduğunu Anlama İçin Etkili Bir Yaklaşım: Karşılıklı Öğretim” isimli bölümünde, iş birlikli öğrenmenin güçlü bir modeli olan “Karşılıklı Öğretim” yaklaşımı incelenmiştir. “İlkokulda Çıkarım Becerilerini Geliştirme Programı ve Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi” isimli bölümde ilkokul seviyesinde kritik bir öneme sahip olan “Çıkarım Yapma” becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulanan özel programlar tanıtılmış ve bu programların etkililiğine dair sonuçlar paylaşılmıştır. “2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında Okuryazarlık Becerileri ve 5. Sınıf Ders Kitabına Yansımaları” isimli bir diğer bölümde ise, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda okuryazarlık becerileri incelenmiş ve bunların 5. sınıf ders kitaplarındaki yansımaları analiz edilmiştir.

Öğretmenlere, akademisyenlere ve eğitim araştırmacılarına rehberlik etmeyi amaçlayan bu kitap, hem sınıf içi uygulamalara ışık tutmakta hem de alandaki akademik tartışmalara katkı sunmaktadır.

Kitabın hazırlanmasına katkı sunan tüm yazarlara teşekkür eder, çalışmanın tüm eğitim paydaşları için faydalı bir kaynak eser olmasını dilerim.

Prof. Dr. Nurullah ŞAHİN

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

Okuduğunu Anlama İçin Etkili Bir Yaklaşım: Karşılıklı Öğretim ..1

HALİL İBRAHİM ÖKSÜZ, İSMAİL YAŞARTÜRK

İlkokulda Çıkarım Becerilerini Geliştirme Programı ve
Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi 19

MUHAMMET FATİH DOĞAN

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında
Okuryazarlık Becerileri ve 5. Sınıf Ders Kitabına Yansımaları .. 35

MİNE DOĞAN, BAHAR DOĞAN KAHTALI

BÖLÜM 1

OKUDUĞUNU ANLAMA İÇİN ETKİLİ BİR YAKLAŞIM: KARŞILIKLI ÖĞRETİM

HALİL İBRAHİM ÖKSÜZ¹
İSMAİL YAŞARTÜRK²

Giriş

Okuma, birçok bilişsel sürecin yürütülmesini ve koordinasyonunu içeren bir beceri olarak nitelendirmiştir (Wylie ve diğerleri, 2018). Okuma zihinde gerçekleştiği (Akyol, 2015) ve birçok bilişsel sürecin aynı anda işe koşulduğu bir beceri olması sebebiyle karmaşık bir beceridir. Ancak genel bir tanım yapılacak olursa okuma, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişimi esas alan, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda beyinde gerçekleşen karmaşık bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2006). Tanımdan da anlaşılacağı gibi okumanın asıl amacı anlam kurmaktır. Dolayısıyla anlama, okumanın özü ve metinden anlam kazanmanın aktif sürecidir. Okuduğunu anlama, okuyucunun metnin zihinsel bir haritasını oluşturmasını sağlayan otomatik ve stratejik bilişsel süreçler arasındaki bir etkileşimdir (Van den Broek ve Espin, 2012). Bir diğer ifadeyle, anlama, basılı halde var olan metinden

¹ Dr., Gazi Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Orcid: 0000-0003-4338-297X

² Dr., Gazi Üniversitesi, Sınıf Eğitimi, Orcid: 0000-0001-5378-4150

anlam çıkarmayı ve detayları kavramayı gerektiren, ilkokul seviyesinden itibaren kazandırılması gereken dört temel dil becerisinden biridir (Rose ve diğerleri, 2010).

Geliştirilebilir her beceride olduğu gibi okuduğunu anlama konusunda da dezavantaja sahip bireylerin sayısı oldukça fazladır. Bu sebeple de okuduğunu anlama konusunda problem yaşayan öğrencilerin bu problemlerinin üstesinden gelmelerini sağlayacak çeşitli stratejiler geliştirilmiştir. Ancak karşılıklı öğretim ise bu anlama stratejilerinden en sık kullanılan dört stratejiyi içinde barındıran bir yaklaşımdır.

Karşılıklı öğretim anlama problemlerinden mustarip öğrenciler için geliştirilmiş ve bu öğrenciler üzerindeki etkisi çeşitli çalışmalarca (Diehl, 2005; Grant,2013; Öksüz ve Akyol, 2024) iyi kanıtlanmıştır. Yapılan bu müdahale çalışmaları karşılıklı öğretim yaklaşımının etkililiği hakkında bilgi vermesinin yanı sıra okuduğunu anlamanın doğası hakkında da bilgi vermektedir. Okuduğunu anlama doğası gereği geliştirilebilen ve gelişmesinde okuyucunun yeteneklerinin doğrudan etkili olduğu bir beceridir (Garcia ve Cain, 2014). Dolayısıyla bu beceriyi desteklemek için birçok okuduğunu anlama stratejisi geliştirilmiştir. Çünkü iyi okuyucu olarak nitelendirilen ve yüksek düzeyde anlam elde eden bireylerin stratejik birer okur olduğu ifade edilmektedir (Akyol, 2015). Geliştirilen bu okuduğunu anlama stratejileri dört başlık altında toplanabilir. Bunlar; okuma öncesinde kullanılan stratejiler, okuma sırasında kullanılan stratejiler, okuma sonrasında kullanılan stratejiler ve okuma süreci boyunca kullanılan stratejilerdir. Bu süreçlere yönelik stratejilere örnekler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1. Okuduğunu anlama süreçlerine yönelik örnek stratejiler

Süreç	Strateji
-------	----------

Okuma Öncesinde Kullanılan Stratejiler	• Okuma amacını belirleme • Tahmin yürütme • TELLs (Başlığa bak, incele, anahtar kelimelere bak, metne bak, kavram haritası hazırla)
Okuma Sırasında Kullanılan Stratejiler	• Akıcı okuma • Stratejik not alma • Akış şeması hazırlama
Okuma Sonrasında Kullanılan Stratejiler	• Özetleme • Soru sorma • Soru cevap ilişkilendirme
Okuma Süreci Boyunca İşe Kullanılan Stratejiler	• SQ4R (Gözleme, sorma, okuma, yansıtma, bakmadan cevaplama, yeniden gözden geçirme) • KWL (Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?) • İşbirlikli stratejik okuma • POSSE (Tahmin, organize etme, özet, araştırma, değerlendirme) • Karşılıklı öğretim

Tabloda yer verilen strateji ve yaklaşımlar arasında karşılıklı öğretim yaklaşımı ön plana çıkmaktadır. Palinscar ve Brown (1984) tarafından geliştirilen karşılıklı öğretim, okuyucuların okunan metni anlamalarına yardımcı olmak adına basit ve somutlaştırılabilir stratejilerle rehberli uygulama özelliği taşıyan bir yaklaşımdır. Karşılıklı öğretim, okuyucuların ilk olarak öğretmenleriyle birlikte tecrübe ettikleri daha sonra da bu etkinlikleri kademeli bir şekilde bireysel olarak uygulamaları bir dizi üstbilişsel etkinliği ifade etmektedir (Rosenshine ve Meister, 1994). Karşılıklı öğretimin bir stratejiden çok yaklaşım olmasının sebebi, her biri bireysel olarak birer okuduğunu anlama stratejisi olan dört stratejiden meydana gelmesidir. Bunlar tahmin etme, sorgulama, açıklama ve özetleme stratejileridir (Carter, 1997; Palinscar ve Brown, 1984). Hâlihazırda okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde etkili olan dört stratejiyi bir metin özelinde bütüncül olarak ele almak karşılıklı öğretim yaklaşımının okuduğunu anlama güçlüğünden mustarip her yaştan birey için de kullanışlı olmasında etkilidir (Le Fevre ve diğerleri, 2003). Dolayısıyla karşılıklı öğretim yaklaşımı dört okuduğunu anlama stratejisi (Palinscar ve Brown, 1984), üç bileşen (Güldenoğlu ve Kargın, 2012) ve üç öğretmen sorumluluğuna (Stricklin, 2011) sahiptir.

Karşılıklı öğretim yaklaşımının üç bileşeni şunlardır:

1. Yaklaşımı oluşturan tahmin etme, sorgulama, açıklama ve özetleme stratejilerinin öğretilmesi ve uygulanması,
2. Bu stratejilerin gerek öğretiminde gerekse uygulamasında öğrenciler ve öğretmen arasında etkili iletişim ve etkileşimin sağlanması,
3. Son bileşen ise öğretmenin bu etkileşim sırasında model olması ve öğretimin ilerleyen zamanlarında sağladığı yardımı azaltarak geri planda kalmasıdır (Güldenoğlu ve Kargın, 2012).

Karşılıklı öğretimin ilk bileşeni okumanın beş prensibinden (Akyol, 2015) biri olan “okuma stratejik olmalıdır” prensibine karşılık gelmektedir. İkinci bileşen ise karşılıklı öğretimin yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Son olarak üçüncü bileşen ise yapılandırmacı yaklaşımında temelinde olan Vygotsky’nin sosyal yapılandırmacı kuramının etkili olduğunu göstermektedir. Çünkü sosyal yapılandırmacı kuramda iki gelişim alanı mevcuttur. Bu gelişim alanlarından ilki; öğrencinin herhangi bir uzman veya akran yardımı almadan kendi yetenekleriyle gerçekleştirebilecekleri eylemleri temsil ederken, ikincisi ise daha yetenekli akran veya uzman tarafından yardım alarak gerçekleştirebileceği eylemleri ifade eden muhtemel gelişim bölgesidir (Vygotsky, 1978). Dolayısıyla üçüncü bileşen öğretmenlerin sesli düşünme tekniğini sıklıkla kullanarak model olduğu ve öğrencinin yetenekleri geliştikçe sağladığı desteğin oranını ve miktarını azaltması sebebiyle sosyal yapılandırmacı kurama uygundur.

Stricklin (2011) tarafından ifade edildiği gibi karşılıklı öğretim yaklaşımında öğretmenin üç temel sorumluluğu vardır. Bunlardan ilki; okuduğunu anlama üzerinde ve okuma başarısı üzerinde oldukça etkili olan ön bilgi ile ilgilidir (Öksüz ve Akyol, 2023a). Dolayısıyla karşılıklı öğretimde, öğretmenin ilk sorumluluğu mevcut metnin konusu hakkında ön bilgisi olmayan öğrencilere ön bilgi sağlaması ve bununla birlikte ön bilgisi olan öğrencilerin ise ön bilgilerini hareket geçirmesidir. Öğretmen bu sorumluluğu ise karşılıklı öğretim yaklaşımı içinde yer alan ilk strateji olan tahmin ile sağlamaktadır. Öğretmenin ikinci sorumluluğu, öğrencileri stratejileri kullanmaya teşvik etmektir. Öğretmenin son sorumluluğu ise okuma sonrasında üst düzey düşünmeyi teşvik ederek hangi stratejilerin öğrencilerin anlamalarına nasıl katkılar sağladığını sorgulamalarına yardımcı olmaktır (Stricklin, 2011).

Karşılıklı öğretim yaklaşımının bileşenleri ve öğretmen sorumlulukları dikkate alındığında anlama güçlüğü yaşayan okuyucular başta olmak üzere birçok avantaja sahiptir. Bunların başında tahmin stratejisiyle ön bilgilerin harekete geçirilmesi gelmektedir. Çünkü konuyla ilgili ön bilgi anlama üzerinde oldukça etkilidir ve karşılıklı öğretim yaklaşımının ilk stratejisi olan tahmin ile sağlanmaktadır (Öksüz ve Akyol, 2023a; Öksüz ve Akyol, 2024). Benzer şekilde anlama güçlüğü yaşayan okuyucular üst düzey zihinsel süreçleri algılayamamaktadır (Baker ve Beall, 2009). Karşılıklı öğretim yaklaşımı ise sorgulama, açıklama ve özetleme gibi stratejiler ve bunlar üzerine gerçekleştirilen tartışmalar ile üst düzey düşünme becerisini geliştirmektedir. Bu da yaklaşımın bir diğer avantajı olarak gösterilmektedir. Karşılıklı öğretim yaklaşımının önemli bir avantajı ise seçilen dört stratejinin başarılı kavrayıcılar tarafından en sık kullanılan stratejiler olmasıdır (Palinscar ve Brown, 1984). Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, karşılıklı öğretim yaklaşımının okuduğunu anlama üzerinde oldukça etkili olması beklendik bir durumdur. Öğrencilerin aktif katılımını gerektiren yeri geldiğinde grup çalışmalarına imkân veren yapısı nedeniyle yapılandırmacı yaklaşıma da uygun bir yaklaşım olarak ön plana çıkmaktadır (Oczkus, 2006, 2010). Son olarak karşılıklı öğretim yaklaşımında tahmin etme stratejisi okuma öncesi, sorgulama ile açıklama stratejileri okuma sırasında ve özetleme stratejisi ise okuma sonrasında işe koşulan stratejilerden olması sebebiyle okumanın tüm süreçlerine aktif katılımı gerektiren bir yaklaşımdır (Öksüz ve Akyol, 2024). Karşılıklı öğretimin bu süreç temelli ve bütüncül yapısı da tespit edilen son avantajıdır.

Tahmin Etme

Tahmin etme stratejisi, okuma öncesinde işe koşulan oldukça önemli bir anlama stratejisidir. Tahmin etme ile birlikte okuyucular okuma öncesinde yazarın amacı, metinde anlatılanlar hakkında

çıkarımda bulunmaktadır (Güldenöğlü ve Kargın, 2012). Tahminde bulunan öğrenciler, tahminlerinin doğruluğunu sınamak için metni daha dikkatle dinlemekte veya okumaktadırlar. Dikkat ise okuduğunu anlama üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri kanıtlanmış okumanın bilişsel bir boyutudur (Öksüz ve Akyol, 2023a; Öksüz ve Akyol, 2023b). Bu stratejide okuyucu, metne hızla göz atar, varsa resimlerini inceler ve metnin/kitabın başlığını da göz önünde bulundurarak metindeki zaman, mekânlar, kahramanlar ve olaylar hakkında tahminlerde bulunur (Güldenöğlü ve Kargın, 2012). Etkili bir tahmin sürecinin, hikâye edici veya bilgi verici metin okurken farklılık göstermesi beklenmektedir. Hikâye edici metinleri okurken öğrenciler temayı, karakterlerin güdülerini ve duygularını göz önünde bulundurabilir; bilgi verici metinlerde ise metin özelliklerine ve yazarın amacına dikkat etmeleri daha önemlidir (Oczkus, 2006, 2010). Tahmin etme stratejisini etkili bir şekilde kullanmak adına aşağıdaki yönergeler izlenebilir ve Tablo 2’de yer alan çalışma kâğıdı uygulanabilir (Oczkus, 2006, 2010):

Hikâye Edici Metinlerde Tahmin

1. Kapak resmini, başlığı, yazarı ve çizimleri göz at.
2. Görselleri göz atmak için sayfaları çevir.
3. Metin yapısını, ortamı, karakterleri, hikâyenin problemini ve karakterlerin duygularını olayları ve temayı göz önünde bulundurarak incele.
4. Bu incelemelerden hareketle aşağıdaki sorulara cevap ver.
 - “Metnin ____ ile ilgili olduğunu düşünüyorum.
 - ____ ”veya“ ____ olacağını düşünüyorum çünkü ____ . ”

Bilgi Verici Metinlerde Tahmin

1. Kapağa, başlığa, yazara ve çizimlere göz at.

2. Varsa başlıklara, haritalara, tablolara, çizelgelere, diyagramlara, grafiklere, fotoğraflara ve çizimlere göz at.
3. Metin yapısını, olayların sırasını, ana fikri ve ayrıntıları tespit etmeye çalış.
4. Yazarın amacının bilgilendirmek, eğlendirmek veya ikna etmek olup olmadığını düşün.
5. Bu incelemelerden hareketle aşağıdaki sorulara cevap ver.
 - “Sanırım ____ öğreneceğim. Çünkü ____”
 - “Bence yazar bu metni _____ amacıyla yazmış. Çünkü _____”

Tablo 2. Tahmin etme stratejisi için kullanılabilecek çalışma kâğıdı

Tahminim	Kanıtım	Gerçekte Olan

Sorgulama

Metin hakkında sorular sormak gerek öğretmenler gerekse okuyucular tarafından en sık kullanılan stratejilerin başında gelmektedir. İyi okuyucular okuma eylemi boyunca sorular sormaktadırlar (Oczkus, 2006; Palinscar ve Brown, 1984). Sorgulama, soru sorma iki şekilde gelişmektedir. İlki, okuyucu metinden elde edecekleri anlamı artırmak için kendi sorularını oluşturur ve bunlara cevap arar. İkincisi ise öğretmenlerin gerek anlama eyleminin gerçekleşip gerçekleşmediğini tartmak gerekse

anlamayı yönlendirmek, öğrencilerin dikkatlerini bir noktaya toplamak için sorular sormasıdır (Güldenoğlu ve Kargın, 2012). Öğrencilerin kendi sorularını oluşturmaları ve bunlara yanıtlar geliştirmeleri metni kavradıklarının en önemli göstergeleri arasındadır (Karasu, 2013). Dolayısıyla soru sorma/sorgulama stratejisi okuduğunu anlama için önemli bir stratejidir ve aynı zamanda anlamanın gerçekleşip gerçekleşmediği hakkında da fikir vermektedir. Sorgulama stratejisini etkili bir şekilde kullanmak adına aşağıdaki yönergeler izlenebilir ve Tablo 3’te yer alan çalışma kâğıdı uygulanabilir (Oczkus, 2006, 2010):

Hikâye Edici Metinlerde Sorgulama

1. Okumadan önce ve kapağı, başlığı ve metni gözden geçirirken “merak ediyorum” soruları sorun ve bu soruları not alın.
2. Okurken “merak ediyorum” soruları sorun ve bu soruları not alın.
3. Karakterlerin eylemlerine veya yazarın olay örgüsündeki seçimlerine katılıp katılmadığınız hakkında düşünün ve sorular sorun.
4. Metne bağlı sorular sorun. Örneğin, "Yazar neden ____ kelimesini kullandı?"
5. Sorduğunuz soruları sıra arkadaşınıza sorun ve cevaplar üzerine tartışın.

Bilgi Verici Metinlerde Sorgulama

1. Okumadan önce ve kapağı, başlığı ve metni gözden geçirirken “merak ediyorum” soruları sorun ve bu soruları not alın.
2. Metin özelliklerini (ör. Başlıklar, haritalar, tablolar, grafikler, fotoğraflar) kullanarak soruları çeşitlendirin.
3. Metin yapısını, olayların sırasını, ana fikri ve ayrıntıları veya neden-sonuç ilişkilerini kullanarak metin hakkında sorular sorun.

4. Yazarın yaptığı seçimler hakkında metne bağlı sorular sorun, örneğin "Ana kahraman bu yoldan gitmeseydi ne olurdu? "

5. Sorduğunuz soruları sıra arkadaşınıza sorun ve cevaplar üzerine tartışın.

Tablo 3. Sorgulama stratejisi için kullanılabilecek çalışma kâğıdı

SORULARIN	CEVAPLARIN	ARKADAŞININ CEVAPLARI

Açıklama

Açıklama/açıklığa kavuşturma stratejisi, tahmin etme ile sorgulamadan önce veya özetlemeden sonra bile kullanılabilecek bir stratejidir. Açıklama stratejisi, sadece okuyucular tarafından metinde yer alan ve anlamı bilinmeyen kelimelerin araştırılması değildir. Aynı zamanda kafa karıştırıcı noktaların tespit edilip aydınlatılmasını gerektiren üst düzey bir stratejidir (Karasu, 2013; Oczkus, 2010). Yer yer anlamı izleme stratejisi olarak da tanımlanan ve uygulanan bir stratejidir. Çünkü açıklama stratejisinde metnin hangi bölümünde anlamın bozulduğunun okuyucu tarafından takip edilmesi ve tespit edilmesi gerekmektedir (Oczkus, 2010). Böylece öğrenciler anlama becerisini neyin engellediğini kendileri keşfetmektedir (Palinscar ve Brown, 1984). Açıklama/açıklığa kavuşturma stratejisi için aşağıdaki yönergeler izlenebilir ve Tablo 4'te yer alan çalışma kâğıdı uygulanabilir (Oczkus, 2006, 2010):

Bir Kelimeyi Netleştirmek

1. Anlamını bilmediğin kelimeleri işaretle.

2. Bu kelimeleri tekrar oku.
3. Bu kelimeye benzeyen başka bir kelime düşün.
4. İpuçlarını bulmak için okumaya devam et.
5. Bu kelimenin yer aldığı cümlede bu kelimeye başka hangi kelime yazılabilir?
6. Kelimeyi sözlükte ara.

Bir Fikri / Bölümü / Cümleyi / Cümleyi Netleştirmek

1. Anlamadığın bölümleri tekrar oku.
2. Bağlam ipuçlarını aramak için oku.
3. Resimleri, görselleri veya metin özelliklerini kontrol et.
4. Aynı anlama gelen diğer kelimeleri düşün.
5. Bildiklerini düşün.
6. Bir arkadaşınla konuş.

Problemi veya Anlam Bozulmasını Netleştirmek

1. Neyi anlamadın? [kelime, cümle, kısım, görsel, bölüm]
2. Bunun için ne yapmak istersin? [düzeltme stratejileri kullandım, tekrar okudum, kelimeyi parçalara ayırdım, görselleştirdim, bir arkadaşıma sordum]
3. Sence net olmayan paragraf var mı?
4. Bu paragraf neden mantıklı değil?
5. Bu paragraf hakkında ve bu paragrafın metin için önemi hakkında arkadaşlarınla tartış.

Tablo 4. Açıklama stratejisi için kullanılacak çalışma kâğıdı

Okurken kafa karıştıran kısımları veya zor kelimeleri düşünün. Lütfen grup arkadaşlarınızla aşağıdaki adımları sırasıyla tamamlayın:

- Metni, anlamadığınız zor kelimeyi veya metnin bölümlerini arayarak yeniden okuyun.
- Zor fikirleri açıklığa kavuşturmanın en iyi yolları şunlardır:
Tekrar okumak.
Okumaya devam etmek.
Zorluk hakkında neler bildiğini düşünmek.
Bir arkadaşınla konuşmak.
- Metni tekrar okuyun ve okurken zorlandığınız veya anlamını bilmediğiniz kelimeleri not edin.
- Zor kelimeleri nasıl anladığınızı açıklayın.

Bulduğumuz zor kelime veya fikirler;

.

.

.

Bize göre zor kelimeleri ve fikirleri anlamının yolları şunlardır:

.

.

.

.

Özetleme

Özetleme stratejisi birçok beceriyi içinde barındıran ve özetleme yapılırken bu becerileri kullanmayı gerektiren bir stratejidir. Birçok beceriyi kullanmayı gerektirmesi sebebiyle özetleme hem oldukça etkili hem de öğrencilerin uygulamakta zorlandıkları bir stratejidir (Oczkus, 2010; Öksüz ve Akyol, 2024). Dolayısıyla özetle stratejisinde öğretmenin sesli düşünme tekniğini sık sık kullanarak model olması oldukça önemlidir (Palinscar ve Brown, 1984). Bunun yanı sıra öğrencileri özetleme sürecine hazırlamak için ilk olarak sözlü özetlerini dinlemek, özetlerini canlandırmalarına imkân tanımak önemlidir. Özetleme stratejisi için aşağıdaki yönergeler izlenebilir ve Tablo 5’te yer alan çalışma kâğıdı uygulanabilir (Oczkus, 2006, 2010):

Hikâye Edici Metinlerde Özetleme

1. Metni özetlemek için metin yapısını kullan.
2. Özetlemeye yardımcı olması için bölüm başlıklarını ve görselleri kullan.
3. Olayları sırayla anlat ve karakterleri, problemleri, olayların ve çözümünü dâhil et.
4. Karakterlerin duyguları ve motivasyonları hakkında konuş ve kanıtlarını paylaş.

Bilgi Verici Metinlerde Özetleme

1. Ana fikri ve ayrıntıları, sıralamayı, nedenleri ve sonuçları ve problemi ve çözümü özetlemek için metin yapısını kullan.
2. Özetlemek için metin özelliklerini (örn. İçindekiler tablosu, başlıklar, görseller) kullan.

Tablo 5. Özetleme stratejisi için kullanılabilecek çalışma kâğıdı

ÖZETİM ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----
Metnin konusu:
Metnin ana fikri:
Sahne:
Kişiler:
Problem:
Problem çözme teşebbüsleri:
Sonuç:

Karşılıklı öğretim yaklaşımını özetlemek gerekirse, tahmin etme stratejisiyle öğrencilerin ön bilgilerini, şemalarını kullanmaları ve çıkarım yapmalarının önü açılabilir. Açıklama stratejisiyle, öğrencilerin metni anlayıp anlamadığı tespit edilebilir ve daha iyi anlamaları sağlanabilir. Soru sorma stratejisiyle okuyucunun gerekli olan detaylara dikkat etmesine ve ana fikre odaklanmasına destek olunabilir. Özetleme stratejisiyle ise bahsi geçen bütün bu süreçleri kullanarak metnin anlaşılıp anlaşılmadığı ortaya koyulabilmektedir (Takala, 2006). Dolayısıyla karşılıklı öğretim, okuyucuların okuma eyleminin tüm süreçlerine hâkim olmalarını ve tüm bu süreçler üzerine düşüncelerini gerektiren ve yönüyle uzun yıllardır birçok müdahale çalışmanın eylem planında yer alan etkisi iyi kanıtlanmış bir yaklaşımdır (Diehl, 2005; Grant,2013; Oczkus, 2006, 2010; Öksüz ve Akyol, 2024; Palinscar ve Brown, 1984).

Kaynakça

- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma ve yazma öğretimi* (14.bs.). Pegem Akademi.
- Baker, L., & Beall, L. C. (2009). Metacognitive processes and reading comprehension. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension*. Routledge.
- Carter, C. J. (1997). Why reciprocal teaching? *Educational Leadership*, 54(6), 64– 68.

Diehl, H. L. (2005). Snapshots of our journey to thoughtful literacy. *The Reading Teacher*, 59(1), 56-69. <http://doi.org/10.1598/RT.59.1.6>

Garcia, J. R., & Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of Educational Research*, 54(1), 74-111. <https://doi.org/10.3102/0034654313499616>

Grant, C. E. (2013). *"I can read accurately but can't understand the text read": The effects of using a reading intervention on fifth-grade students' "word callers" reading comprehension achievement*. [Doctoral dissertation, Ball State University, Indiana]. Available from Proquest Dissertations & Theses Global. (1432222548).

Güldenöğlü, B., & Kargın, T. (2012). Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(1), 17-34.

Karasu, M. (2013). *Diyaloga dayalı öğretim stratejilerinin okuma tutum ve becerilerini geliştirmeye etkisi*. [Doktora tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 11.05.2021 tarihinde erişildi.

Le Fevre, D., Moore, D., & Wilkinson, I. (2003). Tape-Assisted Reciprocal Teaching: Cognitive bootstrapping for poor decoders. *British Journal of Educational Psychology*, 73 (1), 37-58.

Oczkus, L. D. (2006). *Reciprocal teaching at work strategies for improving reading comprehension*. International Reading Association.

Oczkus, L. D. (2010). *Reciprocal teaching at work: Powerful strategies and lessons for improving reading comprehension* (2.Bs.). International Reading Association.

Öksüz, H. İ., & Akyol, H. (2024). *Effect of reciprocal teaching on comprehension, attention, rapid naming and working memory*. Turkish Journal of Education, 13(3), 180-198. <https://doi.org/10.19128/turje.1453025>

Öksüz, H. İ. & Akyol, H. (2023a). Ön bilgi, okuma hataları ve kelime tanıma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(2), 269-282 <https://doi.org/10.16916/aded.1210693>

Öksüz, H. İ. & Akyol, H. (2023b). Ön bilgi, sözel çalışma belleği ve dikkat becerilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 893-907. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1362041>

Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.

- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479-530.
- Stricklin, K. (2011). Hands-on reciprocal teaching: A comprehension technique. *The Reading Teacher*, 64(8), 620.
<http://doi.org/10.1598/RT.64.8.8>
- Takala, M. (2006). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension in mainstream and special (SLI) education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 559-576.
<http://doi.org/10.1080/00313830600953824>
- Van den Broek, P., & Espin, C. A. (2012). *Connecting cognitive theory and assessment: Measuring individual differences in reading comprehension*. *School Psychology Review*, 41(3), 315-325.
- Vygotsky, L. (1978). *Interaction between learning and development From: Mind and Society* (pp. 79-91). Harvard University.
- Wylie, J., Thomson, J., Leppänen, P., Ackerman, R., Kanninen, L., & Prieler, T. (2018). Cognitive processes and digital reading. In M. Barzillai, J. Thomson, P. van den Broek & S. Schroeder (Eds). *Learning to Read in a Digital World*. (pp. 57-90). John Benjamins.

BÖLÜM 2

İLKOKULDA ÇIKARIM BECERİLERİNİ GELİŞTİRME PROGRAMI VE ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARISINA ETKİSİ

Dr. Muhammet Fatih DOĞAN¹

Giriş

Okuma, sözcüklerin görsel kodlarının çözülmesinden çok daha karmaşık, çok boyutlu ve bilişsel bir süreçtir. Geleneksel okuma öğretimi yaklaşımları uzun yıllar boyunca öğrencilerin kelimeleri doğru ve akıcı bir şekilde seslendirmesine odaklanmış olsa da güncel eğitim psikolojisi araştırmaları "okuduğunu anlama"nın mekanik bir süreçten ziyade aktif bir zihinsel yapılandırma süreci olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sürecin kalbinde ise, metinde açıkça verilmeyen bilgilerin okuyucu tarafından tamamlanması olarak tanımlanan "çıkarım yapma" becerisi yatmaktadır (Cain & Oakhill, 1999; Kintsch, 1988).

İlkokul dönemi, öğrencilerin "okumayı öğrenme" evresinden "öğrenmek için okuma" evresine geçiş yaptıkları kritik bir eşıktir. Bu geçiş sürecinde, özellikle 3. ve 4. sınıftan itibaren metinlerin içerik yoğunluğu artmakta, cümle yapıları karmaşılaşmakta ve örtük anlamlar daha baskın hale gelmektedir. Araştırmalar, birçok

¹ Dr., Tekirdağ, Türkiye, mfdogan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1530-5195

öğrencinin metni akıcı bir şekilde okuyabilmesine rağmen, metnin derin yapısını anlamlandırmada başarısız olduğunu göstermektedir; literatürde bu grup "zayıf anlayanlar" olarak adlandırılır (Yuill & Oakhill, 1988; Clarke vd, 2010). Bu başarısızlığın temel nedenlerinden biri, çıkarım stratejilerinin eksikliği veya yetersiz kullanımıdır.

Kuramsal Çerçeve: Okuma ve Çıkarımın Doğası

Çıkarım becerisinin gelişimini ve öğretimini anlamak için, öncelikle okumanın bilişsel mimarisini açıklayan temel modellerin incelenmesi gerekmektedir.

Basit Okuma Modeli

Gough ve Tunmer (1986) tarafından geliştirilen Basit Okuma Modeli (SVR), okuduğunu anlama karmaşasını sadeleştiren en etkili kuramlardan biridir. Bu modele göre okuduğunu anlama (Reading Comprehension - RC), iki temel bileşenin çarpımıdır:

1. Kod Çözme (Decoding - D): Kelimeleri doğru ve akıcı bir şekilde tanıma becerisi.
2. Dil Anlama (Language Comprehension - LC): Sözlü dili anlama, sözcük dağarcığı ve dilbilgisi yapılarını çözümleme yeteneği.

Formül şu şekildedir: $RC = D \times LC$

Bu model, çıkarım becerisinin "Dil Anlama" (LC) bileşeni altında hayati bir rol oynadığını göstermektedir. Bir öğrenci metni ne kadar hızlı okursa okusun ($D=1$), eğer çıkarım yapma ve dili anlama kapasitesi sıfırsa ($LC=0$), toplam anlama sıfır olacaktır (Gough & Tunmer, 1986; Lexia Learning, 2026). Özellikle ilkokulun ilk yıllarında okuma başarısı büyük oranda kod çözme becerisine bağlıyken, sınıflar ilerledikçe kod çözme otomatikeşir ve okuma

başarısını belirleyen ana faktör "çıkarm yapma" gibi üst düzey dil becerileri olur (Lonigan vd., 2018; Oakhill vd., 2003).

Yapılandırma-Bütünleştirme Modeli

Kintsch (1988, 1998) tarafından öne sürülen Yapılandırma-Bütünleştirme (CI) Modeli, çıkarmın metin temsilindeki işlevini en detaylı açıklayan bilişsel mimaridir. Modele göre okuyucu metinle karşılaştığında iki aşamalı bir süreç işler:

- **Yapılandırma:** Okuyucu, metindeki kelimelerden ve cümlelerden yola çıkarak önermeler oluşturur. Bu aşamada metnin "mikro yapısı" kurulur.
- **Bütünleştirme:** Okuyucu, bu önermeleri kendi uzun süreli belleğindeki ön bilgilerle birleştirerek tutarlı bir "Durum Modeli" inşa eder.

Çıkarm, tam olarak bu bütünleştirme aşamasında devreye girer. Metinler doğası gereği eksiktir; yazar her detayı yazmaz. Okuyucu, metindeki boşlukları doldurmak ve metin içindeki tutarlılığı sağlamak için çıkarm yapmak zorundadır (Kintsch, 2005; Wassenburg vd., 2015). Zayıf okuyucular genellikle metnin yüzeysel "metin tabanını" oluşturabilirken, derinlemesine bir durum modeli kurmakta zorlanırlar çünkü ön bilgileri ile metin arasında köprü kuracak çıkarımları yapamazlar (Kintsch, 1988).

Çıkarm Türleri

Eğitim literatüründe çıkarımlar genellikle işlevlerine göre iki ana kategoride sınıflandırılır. Bu sınıflandırma altta Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1. Çıkarım Sınıflandırması

Çıkarım Türü	Tanım	Örnek
Metin Bağlantılı Çıkarımlar	Metindeki farklı cümleler veya önermeler arasındaki ilişkileri kurmak için yapılan, anlam bütünlüğü için zorunlu çıkarımlardır. Zamir gönderimleri ve neden-sonuç bağları buradadır.	Metin: "Ayşe vazoyu düşürdü. Annesi ona çok kızdı." Çıkarım: "Ona" zamiri Ayşe'dir ve annesinin kızma sebebi vazanın kırılmasıdır (Cain & Oakhill, 1999).
Boşluk Dolduran Çıkarımlar	Metinde açıkça belirtilmeyen bir detayı tamamlamak için okuyucunun kendi dünya bilgisini kullanmasıdır. Metnin zenginleştirilmesini sağlar.	Metin: "Ahmet şemsiyesini alıp dışarı çıktı." Çıkarım: Havanın yağmurlu olduğu (Metinde "yağmur" kelimesi geçmemesine rağmen) (Kispal, 2008).

Oakhill ve Cain (2012), zayıf anlayan çocukların özellikle ön bilgi gerektiren "boşluk dolduran" çıkarımlarda daha fazla zorlandığını, metin bağlantılı çıkarımları ise metne geri dönme izni verildiğinde yapabildiklerini tespit etmiştir. Bu durum, sorunun bazen bellek kapasitesi, bazen de strateji eksikliği olduğunu göstermektedir (Oakhill & Cain, 2012).

Kanıtı Dayalı Müdahale Programları ve Öğretim Stratejileri

İlkokul öğrencilerinin çıkarım becerilerini geliştirmek amacıyla dünya genelinde geliştirilmiş, etkisi deneysel çalışmalarla kanıtlanmış çeşitli programlar ve stratejiler bulunmaktadır. Bu bölümde en öne çıkan dört yaklaşım detaylandırılacaktır.

Çıkarım Eğitimi - Yuill & Oakhill Yaklaşımı

İngiltere'de Sussex Üniversitesi araştırmacıları Yuill ve Oakhill tarafından geliştirilen bu program, özellikle "zayıf anlayanlar" profili için tasarlanmış en köklü müdahalelerden biridir. Program, çocuklara metnin sadece kelime anlamlarını değil, arkasındaki durumu görmeyi öğretmeyi hedefler.

Programın Yapısı ve İçeriği:

Müdahale genellikle 4 hafta boyunca, haftada iki kez 20-45 dakikalık oturumlar şeklinde uygulanır (Yuill & Oakhill, 1988). Küçük gruplar halinde yürütülen çalışmalarda üç temel stratejiye odaklanılır:

1. **Sözcük Dağarcığı Elaborasyonu:** Bu aşamada amaç, kelimelerin sadece sözlük anlamlarını değil, çağrışımsal anlamlarını da aktif hale getirmektir. Örneğin, metinde "sinsi" kelimesi geçtiğinde, öğretmen öğrencilere "Sinsi bir insan nasıl davranır?", "Ne giyer?", "Nasıl konuşur?" gibi sorular sorarak kelimeye dair zengin bir zihinsel imge oluşturmalarını sağlar. Bu, metindeki ipuçlarını fark etmeyi kolaylaştırır (Yuill & Oakhill, 1988).
2. **Soru Üretme:** Pasif okumayı engellemek için öğrencilerden metinle ilgili "Neden?" ve "Nasıl?" soruları üretmeleri istenir. Öğrenci, "Karakter neden böyle davrandı?" sorusunu kendisi sorduğunda, cevabı bulmak için metindeki ipuçlarını ve kendi bilgisini birleştirmek zorunda kalır (Yuill & Oakhill, 1988).

3. Metin Tahmini ve Boşluk Doldurma: Metnin bazı kısımları (genellikle anahtar kelimeler veya sonuç cümleleri) kapatılır. Öğrencilerden, önceki cümlelerdeki ipuçlarını kullanarak bu boşlukları doldurmaları istenir. Bu sadece bir kelime bulma oyunu değil, mantıksal bir zincir kurma egzersizidir (Kispal, 2008).

Etkililik

Yuill ve Oakhill'in (1988) çalışmasında, bu eğitimi alan zayıf anlayan öğrencilerin, sadece kod çözme (hızlı okuma) eğitimi alan veya geleneksel soru çözme pratiği yapan gruplara göre okuduğunu anlama testlerinde anlamlı düzeyde daha yüksek başarı gösterdikleri bulunmuştur. Programın en önemli özelliği, zayıf okuyuculara "nasıl düşüneceklerini" modellemesidir (Yuill & Oakhill, 1988).

Kansas Üniversitesi Stratejik Öğretim Modeli (SIM) - Çıkarım Stratejisi

Amerika Birleşik Devletleri'nde Kansas Üniversitesi Öğrenme Araştırmaları Merkezi (KU-CRL) tarafından geliştirilen Stratejik Öğretim Modeli (SIM), özellikle öğrenme güçlüğü çeken ve akademik başarısızlık riski taşıyan öğrenciler için yapılandırılmış, adım adım öğretimi esas alan bir yaklaşımdır (Fritschmann vd., 2007).

INFER Mnemoniği:

SIM Çıkarım Stratejisi, öğrencilere çıkarım yaparken zihinsel süreçlerini yönetmeleri için "INFER" akrostişini kullanır. Bu adımlar, soyut bir süreci somut ve takip edilebilir hale getirir:

- I - Interact (Etkileşime Gir): Sorularla ve metinle etkileşime gir. Öğrenci önce soruları okur ve metnin başlığına, görsellerine bakarak genel bir fikir edinir.

- N - Note (Not Et): Ne bildiğini not et. Öğrenci soru türünü belirler: Bu bir "Tam Orada" sorusu mu, yoksa "Düşün ve Ara" sorusu mu? Kendi ön bilgilerini zihinsel olarak çağırır.
- F - Find (Bul): İpuçlarını bul. Metni okurken, soruyla ilgili anahtar kelimelerin ve ipuçlarının altını çizer.
- E - Explore (Keşfet): Destekleyici detayları keşfet. İlk bulduğu ipucunu destekleyen başka kanıtlar var mı diye metne tekrar bakar.
- R - Return (Geri Dön): Soruya geri dön ve cevabı oluştur. İpuçları ve ön bilgiyi birleştirerek cevabı yazar.

Uygulama ve Sonuçlar:

Bu strateji, özellikle 4. sınıf ve üzeri öğrencilerde etkilidir. Araştırmalar, INFER stratejisini öğrenen öğrencilerin standart okuma testlerinde ortalama 3 sınıf düzeyi kadar ilerleme kaydettiklerini ve stratejiyi farklı derslere (fen, sosyal bilgiler) transfer edebildiklerini göstermektedir (Matyo-Cepero, 2015).

Grafik Düzenleyicilerle Arka Plan Bilgisini Etkinleştirme (Elbro & Buch-Iversen Modeli)

Danimarkalı araştırmacılar Elbro ve Buch-Iversen (2013), birçok öğrencinin çıkarım yapamamasının nedeninin bilgi eksikliği değil, sahip oldukları bilgiyi okuma anında "kullanıma sokamamaları" olduğunu savunur. Bu model, bilgilendirici metinler için özel olarak tasarlanmıştır (Elbro & Buch-Iversen, 2013).

Öğretim Metodolojisi

Müdahale, öğrencilere çıkarımın şu formülünü görselleştiren bir grafik düzenleyici kullanmayı öğretir:

$$\text{Çıkarım} = \text{Metin İpuçları} + \text{Arka Plan Bilgisi}$$

Eğitim sürecinde öğrenciler 15 farklı bilgilendirici metin üzerinde çalışır. Grafik düzenleyici üç sütundan oluşur:

1. Metin Ne Söylüyor?: Öğrenci metindeki ilgili cümleyi bulur ve yazar. (Örn: "Hayvan kış uykusuna yattı.")
2. Ben Ne Biliyorum?: Öğrenci bu durumla ilgili bildiklerini yazar. (Örn: "Kış uykusuna yatan hayvanlar, kışın yiyecek bulmakta zorlanan ve enerji tasarrufu yapan hayvanlardır, ayılar gibi.")
3. Çıkarımım: İkisini birleştirerek sonuca varır. (Örn: "Bu hayvan kışın yiyecek bulamayacağı bir iklimde yaşıyor olabilir.") (Elbro & Buch-Iversen, 2013).

Bu yaklaşım, özellikle boşluk doldurma çıkarımlarında büyük başarı sağlamıştır. Araştırma sonuçları, bu eğitimin sadece çıkarım becerisini değil, genel okuma kavrayışını da kalıcı olarak artırdığını göstermektedir (Elleman, 2017).

Karşılıklı Öğretim

Palincsar ve Brown (1984) tarafından geliştirilen Karşılıklı Öğretim, sosyal yapılandırmacı bir yaklaşımla öğrencilerin öğretmen rolünü üstlenerek metni küçük gruplar halinde tartıştıkları bir tekniktir. Bu teknik, çıkarımı doğrudan öğretmekten ziyade, anlama sürecini izleyen dört strateji aracılığıyla dolaylı olarak geliştirir:

1. Tahmin Etme: Metnin başlığına veya görsellerine bakarak ne olacağını öngörmek (Doğrudan çıkarım gerektirir).
2. Soru Sorma: Metnin ana fikriyle ilgili sorular sormak.
3. Açıklığa Kavuşturma: Anlaşılmayan kelimeleri veya kafa karıştırıcı bölümleri belirlemek (Anlamayı izleme).

4. Özetleme: Metnin özünü kendi cümleleriyle ifade etmek (Palincsar & Brown, 1984).

Hattie'nin sentezlerinde Karşılıklı Öğretim, 0.74 gibi yüksek bir etki büyüklüğüne sahiptir ve ilkokul düzeyinde okuduğunu anlama becerisini geliştirmede en etkili yöntemlerden biri olarak kabul edilir (Hattie, 2009).

Sınıf İçi Uygulamalar İçin Pratik Etkinlikler

Akademik programların yanı sıra, öğretmenlerin günlük ders akışına entegre edebileceği pratik etkinlikler de çıkarım becerisini desteklemektedir.

Resimden Çıkarıma: "Sanatla Başla"

Çıkarım yapmak, metne özgü bir beceri değildir; görsel bir okuma biçimidir. Henüz okuma becerisi zayıf olan veya dil bariyeri yaşayan öğrenciler için resimler üzerinden çıkarım eğitimi mükemmel bir başlangıç noktasıdır.

- Etkinlik: Öğretmen sınıfa karmaşık bir resim (örneğin, kapının önünde ıslak ve çamurlu bir köpek) gösterir.
- Soru: "Bu resimde ne görüyorsunuz?" yerine "Bu köpek az önce nereden gelmiş olabilir ve bunu nereden anladınız?" sorusu sorulur.
- Süreç: Öğrenci "Dışarıdan gelmiş" der. Öğretmen "Kanın ne?" diye sorar. Öğrenci "Çünkü tüyleri ıslak, demek ki yağmur yağıyor" cevabını verir. Bu süreç, "Metin İpucu + Ön Bilgi = Çıkarım" denkleminin görsel halidir (Lexia Learning, 2026; Once Upon a Picture, 2026).

Sesli Düşünme

Öğretmen, bir metni okurken zihinsel sürecini dışı vurarak öğrencilere model olur. Bu, "üstbilişsel" bir stratejidir.

- Uygulama: Öğretmen okur: "Ali eve girdiğinde annesi ona bakmadı bile, bulaşıkları sertçe yıkamaya devam etti." Öğretmen durur ve sesli düşünür: "Yazar annesinin kızgın olduğunu söylememiş ama ben annesinin kızgın olduğunu çıkarabiliyorum. Çünkü insanlar genellikle bulaşıkları sertçe yıkadıklarında veya birine bakmadıklarında kızgın olurlar. Buradaki 'sertçe yıkamak' benim ipucum." (One Education, 2026).

Soru-Cevap İlişkileri (QAR - Question Answer Relationships)

Öğrencilerin çıkarım soruları karşısında yaşadığı en büyük sorun, cevabın metinde doğrudan yazmadığını görünce "Cevap yok" diye düşünmeleridir. QAR stratejisi, öğrencilere cevabın yerini öğretir:

1. Tam Orada: Cevap metinde, tek bir cümlede.
2. Düşün ve Bul: Cevap metinde ama farklı yerleri birleştirmek gerek.
3. Yazar ve Ben: Cevap metinde yok. Yazarın ipuçları ile benim beynimdeki bilgilerin birleşmesi gerek (Çıkarım).

Bu ayrımı öğretmek, öğrencilerin çıkarım sorularına yaklaşımlarını değiştirir (Raphael & Pearson, 1985).

Araştırma Bulguları ve Meta-Analizler

Çıkarım becerilerini geliştirme programlarının ilkökul öğrencilerinin başarısına etkisi üzerine yapılan nicel sentezler (meta-analizler), bu eğitimlerin güçlü ve pozitif etkilerini ortaya koymaktadır.

Genel Etki Büyüklükleri ve Bulgular

Rice ve Wijekumar (2024) tarafından yapılan en güncel ve kapsamlı meta-analiz, 56 çalışmayı ve 5000'den fazla öğrenciyi incelemiştir. Çalışma sonuçlarına göre, çıkarım öğretiminin öğrencilerin genel okuduğunu anlama ve çıkarım yapma becerileri üzerindeki etkisi $g = 0.495$ olarak bulunmuştur. İstatistiksel olarak bu "orta düzeyde" bir etki büyüklüğüdür ve eğitim müdahaleleri için oldukça anlamlı kabul edilir (Rice & Wijekumar, 2024).

Elleman (2017) tarafından yapılan bir diğer önemli meta-analiz (25 çalışma, K-12), çıkarım eğitiminin etkilerini beceri türüne göre ayırtmıştır. İlgili Tablo 2 altta verilmiştir.

Tablo 2. Çıkarım Eğitiminin Beceri Türüne Göre Etkisi (Elleman, 2017)

Anlama Türü	Etki Büyüklüğü (Cohen's d)	Yorum
Genel Anlama	0.58	Orta-Yüksek düzeyde etki.
Çıkarımsal Anlama	0.68	Yüksek düzeyde etki.
Düz Anlama	0.28	Düşük-Orta düzeyde etki.

"İyi" ve "Zayıf" Okuyucular Üzerindeki Ayırışan Etkiler

Araştırmaların en çarpıcı bulgularından biri, çıkarım eğitiminin farklı yetenek düzeyindeki öğrencilerde farklı mekanizmaları tetiklemesidir.

- Zayıf Okuyucular İçin: Elleman (2017), çıkarım eğitiminin zayıf okuyucuların sadece çıkarım becerilerini değil, aynı zamanda düz anlama becerilerini de $d = 0.97$ gibi çok yüksek bir oranda artırdığını tespit etmiştir. Bu bulgu çok önemlidir; çünkü çıkarım yapmanın, metnin zihinsel modelini güçlendirdiği, bu sayede öğrencinin

basit bilgileri hatırlamasını da kolaylaştırdığı anlamına gelir. Zayıf okuyucular için çıkarım eğitimi, tüm anlama sistemini iyileştiren bir kaldıraç görevi görür (Elleman, 2017).

- İyi Okuyucular İçin: İyi okuyucular zaten otomatik olarak çıkarım yapabildikleri için, bu eğitim onların düz anlama becerilerinde marjinal bir artış ($d = 0.06$) sağlar, ancak zorlayıcı metinlerdeki çıkarımsal anlama becerilerini daha da keskinleştirir (Elleman, 2017).

Öğretim Değişkenlerinin Etkisi

Hall'ın (2016) yaptığı sentez çalışması, müdahalenin niteliğine dair şu bulguları sunar:

- Grup Büyüklüğü: Küçük gruplarla (3-5 öğrenci) yapılan müdahaleler, sınıf geneline göre daha etkilidir, ancak sınıf içi uygulamalar da anlamlı kazanımlar sağlamaktadır.
- Okuma Yöntemi: Rice ve Wijekumar (2024), metinlerin öğrencilere öğretmen tarafından sesli okunmasındansa ($g = 0.28$), öğrencilerin metni bağımsız okumasının ($g = 0.79$) öğretim sırasında daha etkili olduğunu bulmuştur. Bu, öğrencinin metinle aktif mücadelesinin önemini vurgular (Rice & Wijekumar, 2024).

Sonuç

Çıkarım yapma becerisi, okuduğunu anlamanın "görünmeyen motoru"dur. Bir metnin kelimelerini tanımak (kod çözme), o metnin "binasını" inşa etmek için gerekli tuğlaları sağlamaksa; çıkarım yapmak, bu tuğlaları birbirine bağlayan "harç"tır. İlkokul dönemi, bu harcın kalitesinin belirlendiği kritik bir evredir.

Yapılan literatür taraması ve incelenen meta-analizler, çıkarım becerisinin kendiliğinden gelişmesini beklemek yerine, doğrudan ve stratejik olarak öğretilmesi gerektiğini kanıtlamaktadır. Yuill ve Oakhill'in "Sözcük Dağarcığı Elaborasyonu" tekniği, Elbro'nun "Grafik Düzenleyicileri" ve Kansas Üniversitesi'nin "INFER" stratejisi gibi programlar, öğrencilere metindeki boşlukları nasıl dolduracaklarını, ipuçlarını nasıl avlayacaklarını ve ön bilgilerini nasıl aktif hale getireceklerini somut adımlarla öğretmektedir. Özellikle zayıf anlayan öğrenciler için bu eğitimler, sadece karmaşık soruları çözmelerini sağlamamakta, aynı zamanda metnin genelini kavrama ve hatırlama kapasitelerini de dramatik bir şekilde artırmaktadır.

Eğitimciler için temel çıkarım şudur: Okuma dersleri, sadece "metinde ne yazdığının" sorgulandığı değil, "anlamın nasıl oluşturulduğunun" konuşulduğu, düşünme süreçlerinin sesli olarak modellendiği ve öğrencilerin "metin dedektifleri"ne dönüştürüldüğü aktif atölyeler olmalıdır.

Kaynakça

Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 489-503.

Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E., & Hulme, C. (2010). Ameliorating children's reading-comprehension difficulties: a randomized controlled trial. *Psychological science*, 21(8), 1106–1116. <https://doi.org/10.1177/0956797610375449>

Elbro, C., & Buch-Iversen, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: Effects on reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 17(6), 435–452. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.774005>

Elleman, A. M. (2017). Examining the impact of inference instruction on the literal and inferential comprehension of skilled and less skilled readers: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 761–781. <https://doi.org/10.1037/edu0000180>

Fritschmann, N. S., Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (2007). The effects of instruction in an inference strategy on the reading comprehension skills of adolescents with disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 30(4), 245–262. <https://doi.org/10.2307/25474637>

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *RASE: Remedial & Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>

Hall, C. S. (2016). Inference instruction for struggling readers: A synthesis of intervention research. *Educational Psychology Review*, 28, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9295-x>

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163–182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

Kintsch, W. (2005). An Overview of Top-Down and Bottom-Up Effects in Comprehension: The CI Perspective. *Discourse Processes*, 39(2-3), 125–128. https://doi.org/10.1207/s15326950dp3902&3_2

Kispaal, A. (2008). *Effective teaching of inference skills for reading: Literature review* (Research Report DCSF-RR031). National Foundation for Educational Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501868.pdf>

Lexia Learning. (2026). Making Inferences: 5 Classroom-Ready Activities. <https://www.lexialearning.com/blog/making-inferences-5-classroom-ready-activities>

Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Schatschneider, C. (2018). Examining the simple view of reading with elementary school children: Still simple after all these years. *Remedial and Special Education*, 39(5), 260–273. <https://doi.org/10.1177/0741932518764833>

Matyo-Cepero, J. (2015). The effect of the SIM Inference Strategy on reading scores of special education and at-risk students. *Florida Journal of Educational Research*, 53, 1-18.

Oakhill, J. V., & Cain, K. (2012). The Precursors of Reading Ability in Young Readers: Evidence from a Four-Year Longitudinal Study. *Scientific Studies of Reading*, 16, 91-121. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>

Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18(4), 443–468. <https://doi.org/10.1080/01690960344000008>

Once Upon a Picture. (2026). The Inference Collection. <https://www.onceuponapicture.co.uk/the-collections/the-inference-collection/>

One Education. (2026). Teaching Reading Skills and Strategies: Inference.

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1

Raphael, T. E., & Pearson, P. D. (1985). Increasing students' awareness of sources of information for answering questions. *American Educational Research Journal*, 22(2), 217–235. <https://doi.org/10.2307/1162841>

Rice, M., & Wijekumar, K. (K.). (2024). Inference skills for reading: A meta-analysis of instructional practices. *Journal of Educational Psychology*, 116(4), 569–589. <https://doi.org/10.1037/edu0000855>

Wassenburg, S. I., Bos, L. T., de Koning, B. B., & van der Schoot, M. (2015). Effects of an inconsistency-detection training aimed at improving comprehension monitoring in primary school children. *Discourse Processes*, 52(5-6), 463–488. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2015.1025203>

Yuill, N., & Oakhill, J. (1988). Effects of inference awareness training on poor reading comprehension. *Applied Cognitive Psychology*, 2(1), 33–45. <https://doi.org/10.1002/acp.2350020105>

BÖLÜM 3

2024 ORTAOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA OKURYAZARLIK BECERİLERİ VE 5. SINIF DERS KİTABINA YANSIMALARI

Mine DOĞAN¹

Bahar DOĞAN KAHTALI²

Giriş

Teknolojik gelişmelerle birlikte bilim dünyasında yaşanan ilerlemeler yaşamın her alanını etkilemiş ve bu etkiler köklü değişimlere sebep olmuştur. Teknoloji dünyasında yaşanan değişimler bireylerin 21.yüzyılda sahip olmaları gereken becerileri de etkilemektedir. 21. yüzyıl becerileri ulusların kendi programlarını geliştirmelerine öncülük eden önemli bir unsurdur (Aşkar & Altun, 2023). Bireylerin 21. yüzyılda sahip olması beklenen beceriler sosyal ve duygusal beceriler, dil ve iletişim becerileri, üst düzey düşünme becerileri, benlik becerileri, öğrenme becerileri, çalışma becerileri, okuryazarlık becerileri olmak üzere yedi ana beceri sınıfı olarak ortaya konulmuştur (Türel et al., 2023, s. ii).

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Orcid: 0009-0006-4105-8390

² Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Orcid: 0000-0001-6184-2306

Teknoloji dünyasında yaşanan değişimlerin etkilediği en önemli alanlardan biri de eğitim sistemidir. Eğitim sistemi, yaşanan bu değişimlere ve bu değişimlerin ortaya çıkaracağı olumsuz durumlara karşı gerekli becerilerle donatılmış bireyler yetiştirebilmek amacıyla güncellenmektedir. Eğitim sisteminin öğelerinden biri olan öğretim programları durağan bir yapıya sahip değildir ve bu yüzden bilim dünyasında yaşanan değişimlere uygun şekilde güncellenmelidir (Berk & Özer, 2024). Dolayısıyla güncellenen öğretim programlarının incelenmesinin çağın gerekliliklerine, bu gerekliliklerin ortaya çıkardığı öğrenci ihtiyaçlarına ve 21. yüzyıl becerilerine uygun içeriklerin programda yer alıp almadığının değerlendirilmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim öğretim programları eğitim sisteminin hedeflerine ulaşması sürecinde başvurulacak önemli bir araçtır (İşeri & Baştuğ, 2016).

Birçok ülkede olduğu gibi Türk eğitim sistemi de 21. yüzyılın gerekliliklerini dikkate almış ve bu hususta eğitim sisteminde bazı güncelleme çalışmaları gerçekleştirmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütölen en güncel ve önemli çalışmalardan biri Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'dir (TYMM). Çağın gereklilikleri dikkate alınarak hazırlanan TYMM kapsamında okul öncesi dönemden itibaren tüm öğretim programlarında değişiklikler yapılmış ve 2024 yılında ölköe çapında modelin uygulamasına başlanmıştır. İçerik büyük ölçüde aynı kalmakla birlikte, programda öğrencilerin çeşitli donanımlara sahip bireyler olarak yetişmesini sağlayacak uygulama başlıklarına yer verilmiştir.

TYMM; millî ve kültürel değerleri koruma hedefi üzerine inşa edilen, modern çağın gerektirdiği gereksinimlere cevap vermesi beklenen ve topyekün gelişimi vizyon edinen bir dönüşüm girişimidir (Efe, 2024). Yenilikçi bir yaklaşımla hazırlanan TYMM, öğrenmeyi sistematik hale getirmeyi amaçlayan (Karataş, 2024) ve beceri eğitimini odak noktası haline getiren bütöncöl bir modeldir

(Yıldırım & Çalışkan, 2024). TYMM, içerisinde barındırdığı birtakım yeniliklerle önceki öğretim programlarından ve ders müfredatlarından farklılaşmaktadır. TYMM Öğretim Programları Ortak Metni içerisinde yer alan önemli farklılıklardan biri, sistem düşüncesi ve okuryazarlık becerileri bölümünün eklenmesidir.

Okuryazarlık becerileri bağlamında sistem düşüncesinin kazandırılarak öğrencilerin hayat boyu öğrenme yeterliliklerinin güçlendirilmesi TYMM'nin öncelikli amaçlarından biridir (MEB, 2025, s.55). Okuryazarlık becerisi, bir konuya dair bilgilerin anlamlandırılmasına olanak sağlayan ve 21. yüzyılda sahip olunması gereken önemli becerilerden biridir. Bireyin, topluma aktif katılımında ve günlük yaşamında çeşitli alanlarda başarılı olması noktasında önemli bir etkiye sahip olan okuryazarlık kavramı, anlama ve anlatma eylemlerinin birleşiminden ortaya çıkan bir süreçtir (Şakiroğlu, 2021).

Bugünün dünyasında her geçen gün dijitalleşme oranı artmakta ve bu orana bağlı olarak bilgi yoğunluğu da artmaktadır. Dolayısıyla bireylerin toplumsal hayata aktif katılımı, sosyal yaşamlarında başarılı bir şekilde iletişim kurabilmeleri, ihtiyaç duydukları bilgiye nasıl ulaşacaklarını ve bu bilgileri nasıl kullanacaklarını bilmeleri okuryazarlık becerisine sahip olmaları ile mümkündür (Mengüloğlu & Sarıkaya, 2024). Okuryazarlık becerisinin öğretim programlarında yer alması, eğitim sisteminin bu beceriyi öğrencilere kazandırma noktasında önemli bir konu olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla okuryazarlık becerisinin öğretim programları vasıtasıyla öğrencilere nasıl kazandırılacağı, öğretim sürecinde ne gibi uygulamaların işe koşulacağı, öğretim programındaki görünümünün ne olduğu konusunun anlaşılması için 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (OTDÖP) ve 5. sınıf Türkçe ders kitabının okuryazarlık becerileri kapsamında incelenmesinin önemli olduğu ve araştırma sonucunda ulaşılabilecek

bulguların alan yazınına/ araştırmacılara katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı TYMM ile birlikte Türk eğitim sistemine dâhil edilen okuryazarlık becerisinin OTDÖP'deki (MEB, 2024a) görünümünü ve 5. sınıf Türkçe ders kitabına yansımaları incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma problemlerine cevap aranmıştır:

1. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuryazarlık becerileri nelerdir?
2. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuryazarlık becerilerinin program bileşenlerindeki görünümü nasıldır?
3. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 5. sınıf ders kitabında yer alan okuryazarlık becerilerinin dağılımı nasıldır?
 - a. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuryazarlık becerilerinin 5. sınıf düzeyinde yer alan metinlerdeki görünümü nasıldır?
 - b. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuryazarlık becerilerinin 5. sınıf düzeyinde yer alan etkinliklerdeki görünümü nasıldır?
4. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuryazarlık becerilerinin 6. sınıf düzeyindeki dağılımı nasıldır?
5. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuryazarlık becerilerinin 7. sınıf düzeyindeki dağılımı nasıldır?

6. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuryazarlık becerilerinin 8. sınıf düzeyindeki dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, incelenen materyaller, verilerin toplanması ve analizine değinilmiştir.

Araştırmanın Modeli / Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir. Nitel araştırma, incelenen olgu ve olayları kendi doğal ortamı içinde anlamaya ve açıklamaya çalışır (Gürbüz & Şahin, 2018). Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılacak konu hakkında bilgi içeren, basılı ve elektronik ortamlarda bulunan materyalleri inceleme ve değerlendirme olanağı tanıyan sistematik bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2021; Bowen, 2009). Nitel bir araştırmada elde edilen veriler görüşme, gözlem ve dokümanlardan toplanan bilgilerden oluşmaktadır (Merriam, 2023). Çalışmada TYMM kapsamında hazırlanan OTDÖP ve 5. sınıf Türkçe ders kitabı okuryazarlık becerileri bağlamında bir doküman üzerinden incelendiği için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada doküman incelemesi yapıldığı ve veri toplama süreci yer almadığı için herhangi bir etik izin başvurusu yapılmamıştır.

İncelenen Materyaller

Araştırma kapsamında OTDÖP (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) ve her iki 5. sınıf Türkçe ders kitabı incelenmiştir. Bu araştırmada söz konusu materyaller Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni temel alınarak okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmiştir. Her iki kitapta üçer tema olmak üzere toplam altı tema bulunmaktadır. Bu temalarda yer alan okuma

metinleri ve etkinlikler okuryazarlık becerileri bağlamında detaylı olarak incelenmiştir. Araştırma kapsamında sadece bilgilendirici ve öyküleyici metin türündeki okuma metinleri ele alınmıştır. Her türdeki dinleme metinleri ile şiir metinleri araştırmaya dâhil edilmemiştir.

I. ders kitabında sırasıyla “Oyun Dünyası, Atatürk’ ü Tanımak ve Duygularımı Tanıyorum” adlı temalarda yer alan üçer okuma metni ve bir okuma keyfi metni olmak üzere toplam 12 metin incelenmiştir. Oyun Dünyası temasında bulunan metinlerin 1’i bilgilendirici, 2’si ise öyküleyici metin türündedir. Atatürk’ü Tanımak temasında bulunan metinlerin 3’ü bilgilendirici, 1’i öyküleyici metin türündedir. Duygularımı Tanıyorum temasında bulunan metinlerin 1’i bilgilendirici, 2’si öyküleyici metin türündedir.

II. ders kitabında sırasıyla Geleneklerimiz, İletişim ve Sosyal İlişkiler, Sağlıklı Yaşıyorum adlı temalarda yer alan üçer okuma metni ve bir okuma keyfi metni olmak üzere toplam 12 metin incelenmiştir. Geleneklerimiz temasında bulunan metinlerin 2’si bilgilendirici metin türündedir. İletişim ve Sosyal İlişkiler temasında bulunan metinlerin 3’ü öyküleyici metin türündedir. Sağlıklı Yaşıyorum temasında bulunan metinlerin 3’ü bilgilendirici, 1’i öyküleyici metin türündedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın temel dokümanlarını 2024 OTDÖP ve 5. sınıf Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır. Çalışmanın materyallerine Millî Eğitim Bakanlığının resmî web sitesinden erişilmiştir. Araştırmada öncelikle tüm öğretim programlarının içeriğini kapsayan ortak metin ele alınmış, daha sonra güncel program ve 5. sınıf Türkçe ders kitabı araştırma soruları bağlamında incelenmiş ve okuryazarlık becerilerinin çalışma materyallerindeki görünümü saptanmaya çalışılmıştır. Çalışmaya her iki 5. sınıf Türkçe ders kitabı da dâhil

edilmiştir. Türkçe ders kitabında yer alan “ana okuma metinleri ve okuma keyfi” metinleri incelenmiştir. Bu doğrultuda çalışmaya 19 okuma metni dâhil edilmiştir. İlgili başlıklar içerisinde yer alan “okuma keyfi” bölümünde yer alan metinlere dair etkinlikler bulunmamaktadır. Bu yüzden çalışmaya ana okuma metinlerine ait 178 etkinlik dâhil edilmiş ve veri toplama süreci ilgili metinler, etkinlikler üzerinden yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analizde, araştırmada elde edilen verilerin önceden belirlenmiş olan temalara göre özetlenmesi ve yorumlanması söz konusudur” (Kartal, 2021, s.233). Dolayısıyla bu çalışmada betimsel analizin kullanılma nedeni araştırma doğrultusunda incelenen okuryazarlık becerilerinin önceden belirlenmiş olması ve veri analiz işleminin bu okuryazarlık becerileri üzerinden gerçekleştirilmiş olmasıdır. OTDÖP ve Türkçe ders kitabında yer alan okuryazarlık becerilerini belirlemek için TYMM Öğretim Programları Ortak Metni’nde okuryazarlık becerilerine yönelik yer alan bütünleşik beceriler ve süreç bileşenleri temel ölçüt olarak ele alınmıştır. Verilerin analiz edilmesi aşamasında öncelikle Türkçe ders kitabında yer alan okuma metinleri bu ölçütlerle karşılaştırılarak metinde ele alınan konu ve anahtar kelimeler bağlamında metnin öğrencilere hangi türdeki okuryazarlık becerisini kazandırmayı amaçladığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Daha sonra incelenen okuma metinlerine yönelik hazırlanmış olan etkinlikler yine ilgili ölçütlerle karşılaştırılarak analiz edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen okuryazarlık becerileri 2024 OTDÖP’te yer alan okuryazarlık becerileri ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca araştırma verileri 5. sınıf Türkçe I ve II. kitapta yer alan okuma metinleri ve etkinlikler ile sınırlıdır. Bununla

birlikte, okuma metinleri bu metinlerde yer alan baskın okuryazarlık türü temelinde analiz edilmiştir. İlgili metinler incelenirken tüm okuryazarlık öğeleri dikkate alınmakla birlikte, analizlerde yalnızca metinlerde öne çıkan (baskın) okuryazarlık türüne odaklanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada, TYMM kapsamında hazırlanan OTDÖP ve 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinler ve etkinlikler okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmiştir. Çalışmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla ders kitabında yer alan metin ve etkinlikler TYMM Öğretim Programları Ortak Metni'nde yer alan okuryazarlık becerilerine yönelik ölçütler temel alınmıştır. Dolayısıyla okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan analiz ölçütleri OTDÖP doğrultusunda yapılandırılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla araştırma boyunca belirlenen analiz ölçütlerine ve belirlenen alt temalara tutarlı bir şekilde uygulanmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda elde edilen veriler, incelenen metin ve etkinliklerden alınan doğrudan alıntılar yoluyla desteklenerek sunulmuştur. Araştırmanın veri analiz sürecinde her iki araştırmacının görüş birliği dikkate alınmıştır. Analiz edilen veriler arasındaki tutarlılığı sağlamak amacıyla, araştırmacılar elde ettikleri analiz sonuçlarını karşılaştırmış ve anlam farklılıklarının ortaya çıktığı durumlarda görüş birliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ancak görüş birliği sağlanamayan durumlarda, alanda uzman üçüncü bir araştırmacının görüşüne başvurulmuştur. Bu uygulamada, verilerin analiz sürecinde yorumlayıcı öznelliği en aza indirgeyerek analizlerin güvenilirliğini artırmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik ölçütlerini karşıladığı değerlendirilmektedir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen bulgular sunulmuştur.

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan okuryazarlık becerileri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme yönelik elde edilen bulgular Şekil 1’de yer almaktadır.

Şekil 1. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Yer Alan Okuryazarlık Becerileri



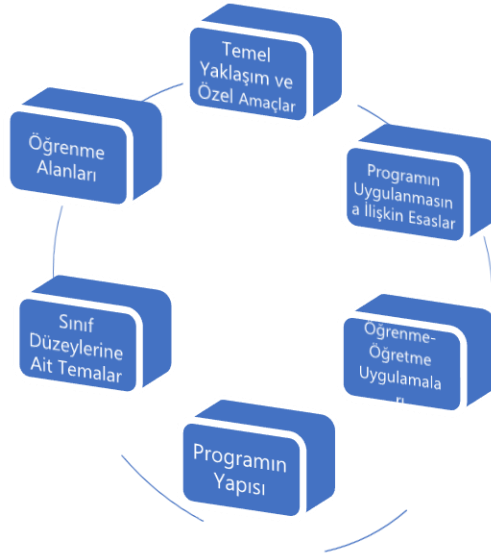
Şekil 1 incelendiğinde OTDÖP’ de bilgi okuryazarlığı (OB1), dijital okuryazarlık (OB2), finansal okuryazarlık (OB3), görsel okuryazarlık (OB4), kültür okuryazarlığı (OB5), vatandaşlık okuryazarlığı (OB6), veri okuryazarlığı (OB7), sürdürülebilirlik okuryazarlığı (OB8), sanat okuryazarlığı (OB9) olmak üzere toplam

9 okuryazarlık türü bulunmaktadır. Bu doğrultuda TYMM Öğretim Programları Ortak Metni'nde yer alan tüm okuryazarlık becerilerine OTDÖP' de de yer verildiği görülmektedir. TYMM Öğretim Programları Ortak Metni'nde bütün okuryazarlık becerileri için bütünleşik beceriler ve süreç bileşenleri yer almaktadır.

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Okuryazarlık Becerilerinin Program Bileşenlerindeki Görünümüne Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuryazarlık becerilerinin program bileşenlerindeki görünümü nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme yönelik elde edilen bulgular Şekil 2’de yer almaktadır.

Şekil 2. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Okuryazarlık Becerilerinin Program Bileşenlerindeki Görünümü



Şekil 2 incelendiğinde OTDÖP' de yer alan okuryazarlık becerilerinin neler olduğu, bu becerilerin hangi temalarda yer aldığı, öğrencilere nasıl sunulacağı ve hangi okuryazarlık becerisinin hangi

öğrenme çıktıları ile ilişkili olduğu gibi hususlar temel yaklaşım ve özel amaçlar, programın uygulanmasına ilişkin esaslar, öğrenme-öğretme yaşantıları, programın yapısı, sınıf düzeylerine ait temalar ve öğrenme alanları çerçevesinde sunulmuştur.

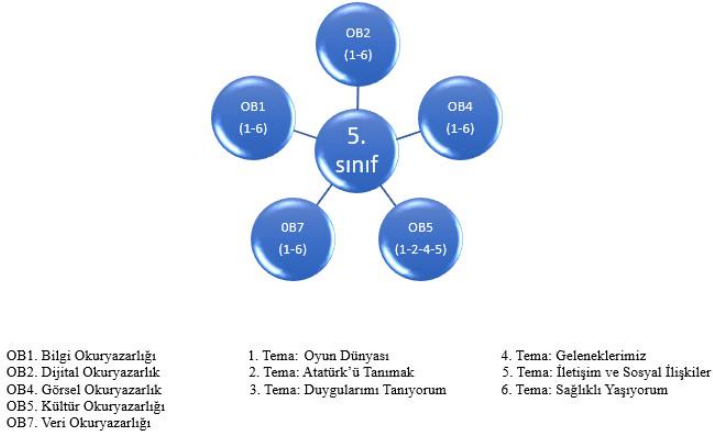
İlgili program bileşenleri incelendiğinde programın uygulanmasına ilişkin esaslar başlığında okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi sürecinde performans görevlerinin verilebileceği, ölçme araçlarında okuryazarlık becerisine de yer verilmesi gerektiği ancak notla değerlendirme yapılmaması gerektiği ifade edilmektedir. Sınıf düzeyine ait temalar başlığına bakıldığında ise okuryazarlık becerilerinin öğrenme yaşantılarına yerleştirildiği ifadesinin yer aldığı görülmektedir (MEB, 2024a). OTDÖP’ te bulunan sınıf düzeylerine ait tema bilgilerinin yer aldığı bölüm incelendiğinde ilgili temada öğrencilere kazandırılması amaçlanan okuryazarlık becerileri kodlarıyla (OB1,OB2...) birlikte sunulmuştur. Tema içeriğinin nasıl sunulması gerektiği hakkında rehberlik eden öğrenme-öğretme uygulamaları başlığında okuryazarlık becerilerinin nasıl kazandırılacağı hakkında ifadeler yer almaktadır. İlgili ifadeler incelendiğinde 6. sınıf düzeyinde yer alan “İletişim ve Sosyal İlişkiler” temasıyla ilişkilendirilen okuryazarlık becerileri içerisinde finansal okuryazarlık (OB3) ifadesi yer almamaktadır ancak bu okuryazarlık becerisi öğrenme-öğretme uygulamaları kapsamında söz varlığı etkinlikleriyle ilişkilendirilerek sunulmuştur. Bu açıdan OTDÖP’ün tema açıklamalarında uyumsuzluk olduğu söylenebilir.

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Okuryazarlık Becerilerinin 5. Sınıf Düzeyindeki Dağılımına Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan okuryazarlık becerilerinin 5. sınıf düzeyindeki dağılımı, metin ve etkinliklerdeki görünümü nasıldır?”

şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme yönelik elde edilen bulgular Şekil 3’te yer almaktadır.

Şekil 3. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ’nda Yer Alan Okuryazarlık Becerilerinin 5. Sınıf Düzeyindeki Dağılımı



Şekil 3’te 5. sınıf düzeyinde yer alan okuryazarlıkların temalardaki dağılımı verilmiştir. OTDÖP’ de 5. sınıf düzeyine yönelik toplam altı tema bulunmaktadır. Temaların incelenmesi sonucunda bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık ve veri okuryazarlıklarının tüm temalarda yer aldığı görülmektedir. Kültür okuryazarlığı “Duygularımı Tanıyorum” ve “Sağlıklı Yaşıyorum” temalarında yer almazken diğer üç temada yer almaktadır Ayrıca finansal okuryazarlık, vatandaşlık okuryazarlığı, sürdürülebilirlik okuryazarlığı ve sanat okuryazarlığına 5. sınıf düzeyindeki hiçbir temada yer verilmemiştir.

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Okuryazarlık Becerilerinin Metinlerdeki Görünümüne Yönelik Bulgular

Okuryazarlık becerilerinin 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerdeki görünümü saptanırken çalışmaya yalnızca okuma metinleri dahil edilmiştir. Bu hususta kitapta yer alan ana metinler ve okuma keyfi metinleri olmak üzere toplam 19 metin incelenmiştir.

Şekil 4. Okuryazarlık Becerilerinin Metinlerdeki Görünümü

BAHARDA ÇİÇEK AÇAR, 23 NİSANDA ÇOCUK

İlkbaharın gelişiyle birlikte yemyeşil bir halı serilir baştanbaşa yeryüzüne. Bu halının üzerinde irili ufaklı rengârenk çiçekler biter. Her bir çiçek birbirine selam verip göz kırpar. Kat kat açan çiçekler sanki coşkulu bir bayramı müjdedir. Çocukların elele tutuştuğu gibi çiçekler de yaprak yaprağa tutuşur. Çeşit çeşit çiçeğin bir araya geldiği bayramı olur da çocukların bayramı olmaz mı hiç?

(...)

23 Nisan... Yarının büyükleri olacak; biz bugünün çocuklarına armağan... Değeri, özgürlüğümüzde saklı... İşte o gün, bizler de çiçekler gibi rengârenk açarız. En sevdiğimiz giysilerimizi giyiniriz. Balonlar, halaylar, şarkılar, şiiirler... Üstelik yalnızca benim ve arkadaşlarımla bayramı değildir. Varyüzünün tüm çiçekleri gibi yeryüzünün tüm çocuklarının bayramıdır. Dünyanın hiç bilmediğim bir yerindeki çocukla, aynı coşkuyu paylaşmak ne güzel! Aklima, Mustafa Kemal Atatürk'ün çocuk olduğu gelir. Bir ulusun geleceğini değiştiren çocuk... "Ben de başarabilir miyim?" diye soranın kendime... Hiç görmediğim çocukların resimlerine, şiiirlerine ve şarkılarına konuk olabilir miyim? O an şaşkınlığımı gizleyemem. Bir insan, kendisiyle tanış olamayan milyonlarca çocuğun kalbine nasıl girebilir?

Her 23 Nisan'da kalbimin üzerine Atatürk resmini takerim. Bir gözüm daima oradadır; düşürmeyeyim diye... Oysa rüzgâr bile kalbimin üstüne taktığım Ata'mızın resmini incitmez. Üstelik yavaşça yüzünü okşar. Bize sunulan bu armağana kayıtsız kalamam. Çocukluğumla birlikte yaşadığım tüm baharların çiçeklerini toplarım. Öyle büyük bir çiçek demeti ki bu avucuma sığmaz; dolup taşar. İşte o zaman, tüm çocuklar birleşip koca bir çember olurlar. Artık çiçek demeti yalnızca benim elimde değildir. Ele ele tutuştuğum çocukların topladığı çiçeklerle birlikte dünyanın en büyük çiçek demetini oluştururuz. Birleşen ellerimiz, uzun bir kurdele gibi çiçek demetimizi kuşatır...

Düğerlerle birlikte, mavi gökyüzüne bakıp selam veriyorum. Elimdeki kurdeleler güneşin ırlıtsıyla daha bir parlıyor. Yalnız okulumun bahçesi değil kalbim de şenlikli bir bayram yeri... Gözlerim beni izleyen büyükbabam ve büyükanneme illiyor. Ellerinde balon, yakalarında Atatürk resmi var. Anlıyorum ki 23 Nisan coşkusu hiçbir zaman bitmiyor!



Mehtap TEMİZ
(Kısaltılmıştır.)

Şekil 5. Okuryazarlık Becerilerinin Metinlerdeki Görünümü

NASREDDİN HOCA



Merhaba arkadaşlar, ben Nasreddin Hoca. Siz bana Nasreddin Dede de diyebilirsiniz. Çünkü ben sizleri torunum olarak görüyorum. Beni çok sevdiğinizi biliyorum. Ben de sizleri seviyorum. Hayatta olmasam da güzel dersler veren fıkralarımla sizlerle beraberim. Şayet siz o fıkraları okur, hayata gülümseyerek bakar, çalışkan, başarılı, ahlaki çocuklar olursanız ben de çok mutlu olacağım.

Ben gülererek doğmuşum!

1208 yılında Eskişehir'in Sivrihisar ilçesinin Hortu köyünde doğdum. Sonradan bu köye benim adımla verdiler. Annemin adı Sıdika, babamın adı Abdullah'tır. Her çocuk ağlayarak doğarmış ya, bu benim için öyle olmamış. Ben ağlayarak değil gülererek doğmuşum. Hem de ne gülüş... Annem babam buna çok şaşırılmışlar ama çok da sevinmişler.

İlk mektebi tamamladıktan sonra Sivrihisar'daki medreseye yazıldım. Ardından Konya'da eğitim gördüm. Babamın ölümünden sonra ise köyümde imamlık, Sivrihisar medresesinde

12

GELENEKLERİMİZ

hocalık yaptım. Sonra evlendim, çocuklarım oldu. Ardından Akşehir'e yerleştim. Orada da hocalık ve kadılık yaptım. 1284'te Akşehir'de vefat ettim. Türbem de oradadır. Hepinizi ziyaretime bekliyorum.

Neler mi söyledim?

Yaşadığım zaman çok sıkıntılı bir zamandı. Savaşlar, işgaller, ekonomik sıkıntılar vardı. İnsanlar hayata küsmüş gibiydiler. Geleceğe dair umutları kaybolmuştu.

İşte bir hoca olarak bunları değiştirmek istedim. Halkın ve sosyal yaşamın içinde bulunduğum için sorunları biliyordum. Tembellik ve bilgisizlik vardı mesela. Hırsızlık, dilencilik, dedikodu çok artmıştı.

İnsanlara doğrudan şöyle yapın, böyle yapmayın, demek olmazdı. Eğitici bir yol bulmalydım.

Fıkralar anlatmam böyle başladı. Nerede içinde yanlışlık olan bir olay görsem hemen bunu fıkra hâline getirip anlatıyordum. Bunlar, ilk bakışta komik sözlerdi. Bu yüzden dinleyenler kahkahalarla gülüyorlardı. Ama çok geçmeden "Hocamız bunu niye anlattı?" diye düşünmeye başlıyorlar ve bir ders çıkıyorlardı.

Mesela Akşehir Gölü'ne yoğun tur mayası dökerken beni görenler ne yaptığımı sorduklarında onlara "Göle maya çalışıyorum," demiştim. Tabii bu olacak bir şey değildi. Bu yüzden "Hocam, göl mayaya tutar mı?" diye sormuşlardı. İşte tam sırasıydı ders vermek. Hemen "Ya tutarsa!" demiştim.

Bunun anlamı "Hiçbir gartta umutsuz olmayın. Başarmak için her yolu deneyin," demekti.

İşte her fıkranın böyle bir mesajı vardır. Sonra fıkralarım dünyanın dört bir yanına yayıldı. Bütün bir dünyanın "Nasreddin Hoca'sı" oldum. Hâlâ da bu fıkralarla yaşamaya devam ediyorum.

Sizden beklentim şudur:

Bu fıkraları yaşıyın. Hem okuyun hem de başkalarına anlatın ki hep sizlerle beraber olayım. Hem de herkes bunlardan bir ders çıksın. Anlayacağınız, gülererek düşünelim ve öğrene- lim. Hepinizi çok seviyorum, hoşça kalın.

Mustafa ÖZÇELİK

Kaynak: 5. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabı (MEB, 2024b, s.12-13)

Temalarda yer alan metinler incelendiğinde, metinlerde, doğrudan okuryazarlık türlerine ilişkin açık ve belirgin ifadeler yer verilmediği görülmüştür. Bununla birlikte metinlerde ele alınan konular genel çerçevesiyle değerlendirildiğinde metinlerin büyük

çoğunluğunda bilgi okuryazarlığı ve kültür okuryazarlığı türlerinin öne çıktığı tespit edilmiştir. Metinlerde öğrencilerin bilgiyi anlama ve yapılandırma becerilerini geliştirmeye yönelik içeriklerin yanı sıra; kültürel değerleri tanıma ve kültürel mirası fark etme gibi amaçlara hizmet eden temaların baskın biçimde yer aldığı tespit edilmiştir. Şekil 4 ve Şekil 5 kültür okuryazarlığı ile ilgili olduğu düşünülen metinlere örnektir. Bu doğrultuda kültür okuryazarlığının “Oyun Dünyası, Atatürk’ü Tanımak ve Geleneklerimiz” temalarında daha fazla yer aldığı söylenebilir.

Şekil 6. Okuryazarlık Becerilerinin Metinlerdeki Görünümü



Kaynak: 5. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabı (MEB, 2024b, s.120-121)

Temalarda yer alan metinler incelendiğinde, "Atatürk ve Çiftlik" adlı metin ele aldığı konu bakımından kültür okuryazarlığı kapsamında değerlendirilmeye uygun görülmüştür. Ancak bu metnin aynı zamanda sürdürülebilirlik okuryazarlığı unsurlarını da içerdiği gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda 5. sınıf OTDÖP'te yer alan

temaların “sürdürülebilirlik okuryazarlığı” ile ilişkilendirilmediği ancak ders kitabında yer alan metinlerin bu okuryazarlık türüne yönelik unsurları içerdiği gözlemlenmiştir. Metin örneklerinden biri Şekil 6’da gösterilmiştir.

5. sınıf OTDÖP’te kazandırılması amaçlanan becerilerden biri de görsel okuryazarlık becerisidir. Bu becerinin kazandırılmasında, öğrencilerin metinleri anlamlandırması noktasında ders kitabında bulunan görsellerin metinde ele alınan konuyla paralellik göstermesi gerektiği düşünülmektedir. Ancak ders kitabındaki metinler birlikte kullanıldığı görseller bağlamında değerlendirildiğinde bir metnin içeriği ile metinde yer alan görseller arasında uyumsuzluk tespit edilmiştir. “Tatlı Günler” adlı metinde yer alan görseller içerikte anlatılan bazı unsurlarla çelişmektedir.

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Okuryazarlık Becerilerinin Etkinliklerdeki Görünümüne Yönelik Bulgular

Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin ilişkili olduğu düşünülen okuryazarlık becerileri bağlamında dağılımlarının sayısal değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Okuryazarlık Becerilerinin 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerindeki Dağılımı

Okuryazarlık Türü	Oyun Dünyası	Atatürk’ü Tanımak	Duygularımı Tanıyorum	Geleneklerimiz	İletişim ve Sosyal İlişkiler	Sağlıklı Yaşıyorum	Toplam
OB1	29	18	19	18	21	31	136
OB2	2	3	3	4	5	10	27
OB3	-	-	-	-	-	-	-
OB4	3	5	3	-	1	4	16
OB5	8	11	3	9	5	9	45
OB6	-	-	-	-	-	-	-
OB7	20	11	14	16	21	30	112
OB8	1	1	-	-	-	2	4
OB9	-	-	-	5	-	-	5

Tablo 1’de yer alan veriler incelendiğinde, 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerde en fazla bilgi okuryazarlığı (136) türüne yer verildiği görülmektedir. Bu okuryazarlık türünü sırasıyla veri okuryazarlığı (112), kültür okuryazarlığı (45), dijital okuryazarlık (27), görsel okuryazarlık (16), sanat okuryazarlığı (5) ve sürdürülebilirlik okuryazarlığı (4) takip etmektedir. Ayrıca incelenen etkinliklerde, finansal okuryazarlık ve vatandaşlık okuryazarlığına dair içerikler tespit edilmemiştir. Tablo 1, özellikle bilgi okuryazarlığı ve veri okuryazarlığına yönelik içeriklerin ders kitabında daha fazla yer aldığını, bazı okuryazarlık türlerinin ise daha sınırlı düzeyde yer aldığını göstermektedir.

Şekil 7. Okuryazarlık Becerilerinin Etkinliklerdeki Görünümü

4A ZALIM

11. ETKİNLİK

a. Dede Korkut'la ilgili aşağıdaki paragrafı okuyunuz.

DEDE KORKUT

Dede Korkut, Türk edebiyatının en önemli ve eski eserlerinden biri olan "Dede Korkut Hikâyeleri"nin bilge anlatıcısıdır. Öğüz Türklerinin destansı kahramanlık hikâyelerini anlatan Dede Korkut, aynı zamanda Türk kültürünün, geleneklerinin ve değerlerinin de taşıyıcısıdır. Dede Korkut, hikâyelerinde cesaret, sadakat, aile bağı ve adalet gibi evrensel temaları işlerken aynı zamanda Türk milletinin tarihsel yaşam biçimini, inançlarını ve sosyal yapısını da yansıtır. Hikâyelerdeki kahramanlar, zorluklar karşısında gösterdikleri dirayet ve erdemleriyle okuyuculara ilham verir. "Dede Korkut Hikâyeleri", günümüzde de Türk kültürünün ve edebiyatının temel taşlarından biri olarak değerini korumakta ve nesilden nesile aktarılmaya devam etmektedir.

20

GELENEKLERİMİZ

b. Okuduğunuz "Nasreddin Hoca" metni ile "Dede Korkut"la ilgili paragraftaki bilgilerden hareketle Türk kültürünün iki önemli ismini aşağıdaki yönergeler doğrultusunda karşılaştırdığınız bir yazı yazınız.

- Yazının amacı, hedef kitlesi, yazma aracı ve ortamını belirleyiniz.
- Nasrettin Hoca ve Dede Korkut'un özelliklerini belirleyiniz.
- Bunların benzerlik ve farklılıklarına yazınızda yer veriniz.
- Benzerlik ve farklılıklardan hareketle yorum, değerlendirme ve düşüncelere yazınızda yer veriniz.
- Yazınızda yazım ve noktalama kurallarını uygulayınız.
- Yazınıza başlık koymayı unutmayınız.

c. Yazma sürecinizi tema sonundaki "Yazma Becerisi Öz Değerlendirme Ölçeği"ni kullanarak değerlendiriniz.

Kaynak: 5. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabı (MEB, 2024b, s.20-21)

5. sınıf ortaokul Türkçe ders kitabında bulunan etkinlikler incelendiğinde bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık, kültür okuryazarlığı ve veri okuryazarlığına ait bütünleşik becerilerinin ve süreç bileşenlerinin yoğunlukta olduğu saptanmıştır. Şekil 7 incelendiğinde Nasreddin Hoca metnine ait 11. etkinlik ile birden fazla okuryazarlık becerisinin kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. İlgili etkinliğin “a seçeneğinde” Türk kültürünün önemli öğelerinden biri olan Dede Korkut hakkında bilgi

verilmesi ve içinde barındırdığı bilgiler sebebiyle kültür okuryazarlığı ile sunulan bütünleşik beceriler ve süreç bileşenleri ile ilişkilendirilmiştir [OB5.1. (SB1., SB2., SB3.)]. Yine ilgili etkinliğin “b seçeneği” bilgi okuryazarlığına ait [OB1.1. (SB1.), OB1.3. (SB1., SB2., SB3.), OB1.4. (SB1., SB2., SB3.), OB1.5. (SB1., SB2., SB3.)] bütünleşik ve süreç bileşenleriyle ilişkilendirilmiştir. Ayrıca etkinliğin “b seçeneği” veri okuryazarlığına ait [OB7.8. (SB1., SB3.), OB7.9. (SB1., SB2.)] bütünleşik ve süreç bileşenleriyle ilişkilendirilmiştir.

Şekil 8. Okuryazarlık Becerilerinin Etkinliklerdeki Görünümü

8. ETKİNLİK

a. Aşağıdaki krokiyi inceleyiniz. Ön bilgilerinizden hareketle Bu krokiyle ilgili neler söyleyebilirsiniz?

b. Krokiyle ilgili verilen bilgilerden doğru olanların başına "D", yanlış olanların başına "Y" yazınız.

- ___ Okul ile market arasında Lale Sokak bulunmaktadır.
- ___ Millet Bahçesi krokinin doğusunda yer almaktadır.
- ___ Aslı ve Ecelerin evleri Millet Bahçesi'nin doğusunda bulunmaktadır.
- ___ Krokideki evlerden Şehir Hastanesine gitmek için caddeyi geçmek gerekmektedir.
- ___ Yazarın Millet Bahçesi'ne gitmesi Aslı'nın gitmesinden daha kısa sürer.
- ___ Millet Bahçesi belediyeden iki sokak ötededir.
- ___ Market ve okul krokinin kuzeyindedir.
- ___ Yazarın evi krokinin en doğusunda yer almaktadır.

Kaynak: 5. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabı (MEB,2024b, s. 72)

Şekil 8’de verilen etkinlik örneği ise “Ev” adlı metine ait 8. etkinliktir. İlgili etkinliğin a seçeneğinde öğrencilerin ön bilgilerinden hareketle görseli yorumlamaları istenmiştir. Bu sebeple ilgili etkinlik bilgi okuryazarlığına ait [OB1.3. (SB1., SB3.) OB1.4. (SB2.), OB1.5.(SB2.)] bütünleşik beceriler ve süreç bileşenleri ile ilişkilendirilmiştir. Yine bu seçenekte öğrencilerin görseller üzerinden çıkarım yapmaları sağlandığından ilgili etkinlik görsel okuryazarlığa ait [OB4.1. (SB1., SB2.), OB4.2 (SB1.), OB4.3.

(SB1., SB2., SB3.)] bütünleşik beceriler ve süreç bileşenleri ile ilişkilendirilmiştir. Yine bu etkinliğin b seçeneğinde öğrencilerden görsel üzerinde yer alan verilerden çıkarım yapmaları istendiğinden ilgili etkinlik veri okuryazarlığına ait [OB7.8. (SB1., SB3) bütünleşik beceriler ve süreç bileşenleri ile ilişkilendirilmiştir.

Şekil 9 . Okuryazarlık Becerilerinin Etkinliklerdeki Görünümü

ATATÜRK'Ü TANIMAK

6. ETKİNLİK

a. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili kelimelerin isim mi fiil mi olduğunu tespit ederek örnekteki gibi yazınız.

İsim
Ülke topraklarının ve-
rimli kullanılması gerekir.

fiil
Doğamızı korumak da
vatan savunması sayılır.

Çevre koruma bilimine sahip
bireyler olmalıyız.

Atatürk, her fırsatta vurgulamıştır
tarımın önemini.

b. İsim olarak belirlediğiniz iki kelimeyi cümle içinde kullanınız.

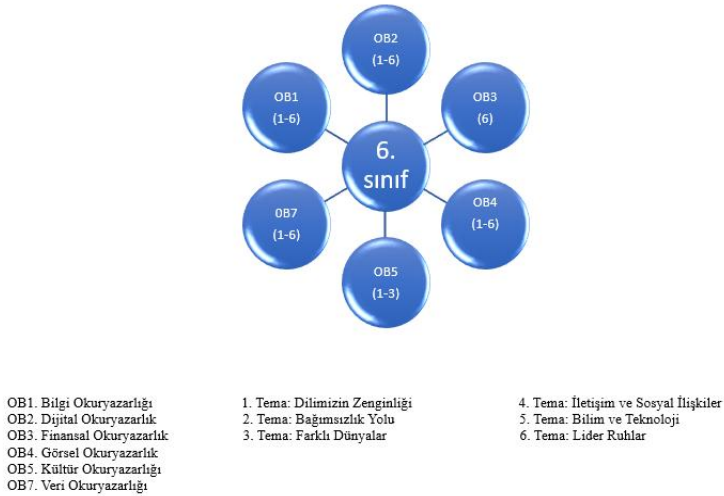
Kaynak: 5. Sınıf Ortaokul Türkçe Ders Kitabı (MEB,2024b, s.125)

Şekil 9'da verilen etkinlik örneği ise Atatürk'ü Tanımak adlı metne ait 6. etkinliktir. İlgili etkinlikte yer verilen cümleler incelendiğinde bu etkinlik sürdürülebilirlik okuryazarlığına ait [OB81. (SB1.), OB8. (SB1.)] bütünleşik beceriler ve süreç bileşenleri ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca bu etkinlikte ilgili okuryazarlıkla ilişkilendirilen cümleler dil yapılarını kazandırma amacıyla birlikte sunulmuştur. Bu durum okuryazarlık becerilerinin ders kitabında yer alan etkinlikler yoluyla doğrudan değil dolaylı ve örtük bir yapıda sunulduğunu göstermektedir. Ayrıca bu durum TYMM'nin öğrencilere kazandırmayı amaçladığı becerileri bütüncül bir yapıda kazandırma amacını destekler niteliktedir.

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Okuryazarlık Becerilerinin 6. Sınıf Düzeyindeki Dağılımına Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan okuryazarlık becerilerinin 6. sınıf düzeyindeki dağılımının nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin elde edilen bulgular Şekil 10’da verilmiştir.

Şekil 10. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Yer Alan Okuryazarlık Becerilerinin 6. Sınıf Düzeyindeki Dağılımı



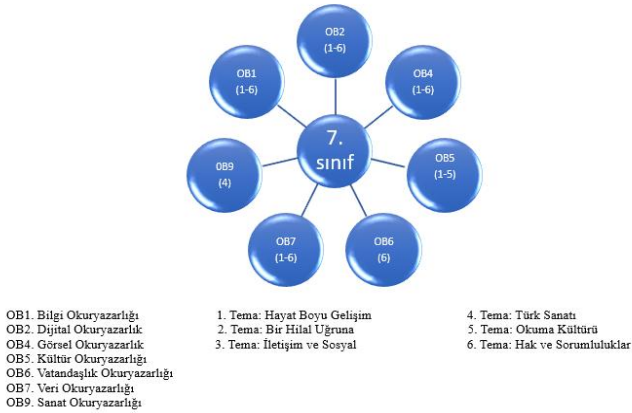
Şekil 10’da 6. sınıf düzeyinde yer alan okuryazarlıkların temalardaki dağılımı verilmiştir. İlgili temaların incelenmesi sonucunda bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık, veri okuryazarlığının tüm temalarda yer aldığı görülmektedir. 6. sınıf düzeyinde kültür okuryazarlığının yalnızca ilk üç temada, finansal okuryazarlığın ise yalnızca “Lider Ruhlar” temasında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca vatandaşlık

okuryazarlığına, sürdürülebilirlik okuryazarlığına ve sanat okuryazarlığına 6. sınıf düzeyindeki hiçbir temada yer verilmemiştir.

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Okuryazarlık Becerilerinin 7. Sınıf Düzeyindeki Dağılımına Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan okuryazarlık becerilerinin 7. sınıf düzeyindeki dağılımı nasıldır? şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme yönelik elde edilen bulgular Şekil 11’de yer almaktadır.

Şekil 11. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Yer Alan Okuryazarlık Becerilerinin 7. Sınıf Düzeyindeki Dağılımı



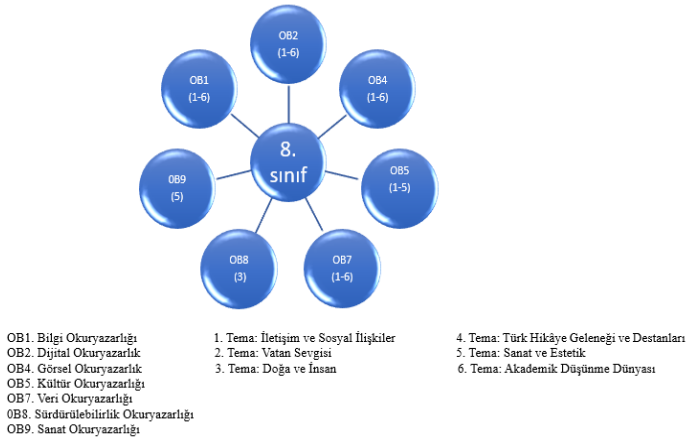
Şekil 11’de 7. sınıf düzeyinde yer alan okuryazarlıkların temalardaki dağılımı verilmiştir. İlgili temaların incelenmesi sonucunda bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık, veri okuryazarlıklarının tüm temalarda yer aldığı görülmektedir. Kültür okuryazarlığı ilk beş temada yer alırken “Hak ve Sorumluluklar” temasında yer almamaktadır. Yine vatandaşlık okuryazarlığı yalnızca “Hak ve Sorumluluklar” temasında, sanat

okuryazarlığı ise yalnızca “Türk Sanatı” temasında yer almaktadır. 7. sınıf düzeyinde yer alan temalarda finansal okuryazarlık ve sürdürülebilirlik okuryazarlığına hiçbir temada yer verilmemiştir.

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Okuryazarlık Becerilerinin 8. Sınıf Düzeyindeki Dağılımına Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan okuryazarlık becerilerinin 8. Sınıf düzeyindeki dağılımı nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme yönelik elde edilen bulgular Şekil 12’de yer almaktadır.

Şekil 12. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Yer Alan Okuryazarlık Becerilerinin 8. Sınıf Düzeyindeki Dağılımı



Şekil 12’de 8. sınıf düzeyinde yer alan okuryazarlıkların temalardaki dağılımı verilmiştir. İlgili temaların incelenmesi sonucunda bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık, veri okuryazarlıklarının tüm temalarda yer aldığı görülmektedir. Kültür okuryazarlığı ilk beş temada yer alırken “Akademik ve Düşünce Dünyası” temasında yer almamaktadır. Ayrıca sürdürülebilirlik okuryazarlığı yalnızca “Doğa ve İnsan;”

sanat okuryazarlığı ise yalnızca “Sanat ve Estetik” temasında yer almaktadır. Finansal okuryazarlık ve vatandaşlık okuryazarlığına 8. Sınıf düzeyindeki hiçbir temada yer verilmemiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada TYMM kapsamında hazırlanan OTDÖP ve 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuryazarlık becerilerinin görünümünün saptanması amaçlanmıştır. İlgili çalışma materyallerinden elde edilen verilere ulaşılmasında TYMM Ortak Metni’nde yer alan okuryazarlık becerileri ve bu becerilere yönelik bütünselik beceriler ve süreç bileşenleri temel ölçüt olarak alınmıştır. Veri toplanması ve analizi sürecinden sonra elde edilen bulgular uygun olduğu düşünülen temalarla sunulmuştur.

Çalışma sonucunda OTDÖP’te bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, görsel okuryazarlık, kültür okuryazarlığı, vatandaşlık okuryazarlığı, veri okuryazarlığı, sürdürülebilirlik okuryazarlığı ve sanat okuryazarlığının yer aldığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda TYMM Ortak Metni’nde bulunan tüm okuryazarlık becerilerinin OTDÖP’te de yer aldığı söylenebilir.

Çalışma sonucunda OTDÖP’ün program bileşenleri, okuryazarlık becerileri bağlamında incelendiğinde bu becerilerin temel yaklaşım ve özel amaçlar, programın uygulanmasına ilişkin esaslar, öğrenme- öğretme yaşantıları, programın yapısı, sınıf düzeylerine ait temalar ve öğrenme alanları çerçevesinde sunulduğu tespit edilmiştir. İlgili başlıklarda okuryazarlık becerilerinin öğrencilere nasıl kazandırılacağı hakkında bilgiler yer almaktadır. Bu bilgiler incelendiğinde okuryazarlık becerilerinin notla değerlendirilmemesi gerektiği ve bu becerilerin öğrenme yaşantılarına yerleştirildiği ifade edilmiştir.

OTDÖP’te bulunan sınıf düzeylerine ait tema bilgilerinin yer aldığı bölümde ilgili temalarla ilişkilendirilmesi gereken okuryazarlık becerileri programın yapısında sunulmuştur. Yine hangi okuryazarlıkların hangi öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirildiği öğrenme-öğretme uygulamaları başlığında yer almaktadır. Bu bölümde yer alan bilgiler incelendiğinde 6. sınıf düzeyinde yer alan “İletişim ve Sosyal İlişkiler” temasıyla finansal okuryazarlık teması ilişkilendirilmemiştir. Ancak bu okuryazarlık türü aynı temanın öğrenme-öğretme uygulamaları başlığında yer alan söz varlığı çalışmalarıyla ilişkilendirilerek sunulmuştur. Bu bakımdan programın tema açıklamaları ile öğrenme-öğretme uygulamalarında yer alan açıklamaların birtakım uyumsuzluklar taşıdığı söylenebilir.

5.sınıf düzeyinde yer alan temalar okuryazarlık becerileri bağlamında değerlendirildiğinde bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık ve veri okuryazarlıkları tüm temalarda yer alırken finansal okuryazarlık, vatandaşlık okuryazarlığı, sürdürülebilirlik okuryazarlığı ve sanat okuryazarlığına 5. Sınıf düzeyindeki hiçbir temada yer verilmemiştir. Kültür okuryazarlığına ise “Duygularımı Tanıyorum” ve “Sağlıklı Yaşıyorum” temalarında yer verilmemiştir.

5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinler okuryazarlık becerileri bağlamında incelendiğinde metinlerde, doğrudan okuryazarlık türlerine ilişkin açık ve belirgin ifadeler yer verilmediği görülmüştür. Bununla birlikte metinlerde ele alınan konular genel çerçevesiyle değerlendirildiğinde metinlerin büyük çoğunluğunda bilgi okuryazarlığı ve kültür okuryazarlığı türlerinin öne çıktığı tespit edilmiştir. Metinlerde öğrencilerin bilgiyi anlama ve yapılandırma becerilerini geliştirmeye yönelik içeriklerin yanı sıra; kültürel değerleri tanıma ve kültürel mirası fark etme gibi amaçlara hizmet eden temaların baskın biçimde yer aldığı tespit edilmiştir. 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan kültür öğelerini tespit etmeyi amaçlayan Köçer (2025), çalışmasında elde ettiği

bulgular sonucunda kültürel içeriklerin “Oyun Dünyası, Atatürk’ü Tanımak ve Geleneklerimiz” temalarında daha fazla yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu çalışmada da benzer bulgulara ulaşıldığı söylenebilir.

Temalarda yer alan metinler incelendiğinde, “Atatürk ve Çiftlik” adlı metin kültür okuryazarlığı ile ilişkilendirilmiştir. Ancak bu metnin aynı zamanda sürdürülebilirlik okuryazarlığı unsurlarını da içerdiği gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda 5. sınıf OTDÖP’te yer alan temaların “sürdürülebilirlik okuryazarlığı” ile ilişkilendirilmediği ancak ders kitabında yer alan metinlerin bu okuryazarlık türüne yönelik unsurları içerdiği gözlemlenmiştir. Bu durum, öğretim programında açıkça yer verilmeyen bazı okuryazarlık türlerinin ders kitabı içeriğinde örtük biçimde sunulduğunu göstermektedir.

Temalar doğrultusunda incelenen metinler içerisinde “Tatlı Günler” adlı metnin içeriğinde sunulan bilgiler ile metinde yer alan görseller arasında birtakım uyumsuzluklar tespit edilmiştir. TYMM’nin görsel okuryazarlık becerisini de kazandırmayı amaçladığı düşünüldüğünde bunun bir eksiklik olarak değerlendirildiği söylenebilir.

5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinlikler okuryazarlıklar bağlamında değerlendirildiğinde etkinliklerin büyük çoğunluğunda bilgi okuryazarlığı ve veri okuryazarlığına ait bütünsel beceriler ve süreç bileşenlerinin öne çıktığı tespit edilmiştir. İncelenen etkinliklerin 136’sı bilgi okuryazarlığı ile ilişkilendirilmiştir. Bu okuryazarlık türünü sırasıyla veri okuryazarlığı (112), kültür okuryazarlığı (45), dijital okuryazarlık (27), görsel okuryazarlık (16), sanat okuryazarlığı (5) ve sürdürülebilirlik okuryazarlığı (4) takip etmektedir. Ayrıca incelenen etkinliklerde, finansal okuryazarlık ve vatandaşlık okuryazarlığına dair içerikler tespit edilmemiştir.

Etkinlikler incelendiğinde dijital okuryazarlık 27 etkinlikle ilişkilendirilmiştir. Teknolojinin son derece hızlı geliştiği bu dönemde öğrencilerin dijital okuryazarlıklarını geliştirecek etkinliklerin sayıca arttırılmasının faydalı olacağı söylenebilir. Nitekim TÜİK (2024) tarafından yayımlanan verilere göre çocukların internet kullanım oranı 2021 yılında %82,7 iken 2024 yılında bu oran %91,3'e ulaşmıştır. Yıllar içerisindeki bu artış çocuklarda internet ve teknolojik araç kullanım oranının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum teknolojinin doğru kullanımının önemini arttırmaktadır. Bu doğrultuda dijital okuryazarlık becerisine dair içeriklerin 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki dağılımının yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.

6.sınıf düzeyinde yer alan okuryazarlık becerileri incelendiğinde bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık, veri okuryazarlığının tüm temalarda yer aldığı tespit edilmiştir. Kültür okuryazarlığı “Dilimizin Zenginliği, Bağımsızlık Yolu ve Farklı Dünyalar” temalarında yer alırken finansal okuryazarlık yalnızca “Lider Ruhlar” temasında yer almaktadır. Bu sınıf düzeyinde vatandaşlık okuryazarlığına, sürdürülebilirlik okuryazarlığına ve sanat okuryazarlığına hiçbir temada yer verilmemiştir.

7.sınıf düzeyinde yer alan okuryazarlık becerileri incelendiğinde bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık, veri okuryazarlıklarının tüm temalarda yer aldığı tespit edilmiştir. Kültür okuryazarlığı ilk beş temada yer alırken “Hak ve Sorumluluklar” temasında yer almamaktadır. Vatandaşlık okuryazarlığı ise yalnızca “Hak ve Sorumluluklar” temasında sanat okuryazarlığı ise yalnızca “Türk Sanatı” temasında yer almaktadır. Bu sınıf düzeyinde finansal okuryazarlık ve sürdürülebilirlik okuryazarlığına hiçbir temada yer verilmemiştir.

8.sınıf düzeyinde yer alan okuryazarlık becerileri incelendiğinde bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, görsel

okuryazarlık, veri okuryazarlıklarının tüm temalarda yer aldığı tespit edilmiştir. Kültür okuryazarlığı ilk beş temada yer alırken altıncı temada yer almamaktadır. Sürdürülebilirlik okuryazarlığı yalnızca “Doğa ve İnsan” temasında, sanat okuryazarlığı ise yalnızca “Sanat ve Estetik” temasında yer almaktadır. Finansal okuryazarlık ve vatandaşlık okuryazarlığına 8. sınıf düzeyindeki hiçbir temada yer verilmemiştir.

Sonuç olarak OTDÖP ve 5. sınıf Türkçe ders kitabının okuma metni ve etkinliklerinin okuryazarlıklar bağlamında incelendiğinde birtakım uyumsuzluklar bulundurmasına rağmen büyük ölçüde uyumlu olduğu söylenebilir. Günümüz dünyası iş, eğitim ve sosyal yaşam bağlamında değerlendirildiğinde öğrencilerin yaşamın çeşitli alanlarında etkin olmalarını sağlayacak bilgi ve becerileri kazanmasında etkili olacak bilgi okuryazarlığı, kültür okuryazarlığı, veri okuryazarlığı ve dijital okuryazarlıkların OTDÖP’te ve 5. sınıf Türkçe ders kitabının okuma metinlerinde yer bulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin liderlik özelliklerine, kişisel gelişimlerine, toplumsal yaşamda etkin ve toplumsal bilince sahip bireyler olmalarına katkı sağlayacak finansal okuryazarlık, vatandaşlık okuryazarlığı ve sürdürülebilirlik okuryazarlığına sınırlı düzeyde yer verilmesi bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

OTDÖP’te ve 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuryazarlık becerilerinin incelenmesiyle elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Bu çalışmada sadece bilgilendirici ve öyküleyici metin türündeki okuma metinleri okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmiştir. Konu ile ilgili çalışma yapacak araştırmacılar için dinleme metinlerinin ve şiir türündeki metinlerin incelenmesi önerilebilir.

- Beşinci sınıf düzeyini tamamlayan öğrencilerin konuyla ilgili okuryazarlık becerilerinin ölçümüne ve Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine yönelik derinlemesine çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aşkar, P., & Altun, A. (2023). K-12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli üzerine bir çalışma. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(1),925-940.
<https://doi.org/10.37669/milliegitim.1308740>
- Berk, Ş. & Özer, B. (2024). “Türkiye yüzyılı” maarif modeli (TYMM) öğretim programlarına ilişkin düşünceler. *Journal of History School*, (73), 3241-3256.
<http://dx.doi.org/10.29228/joh.78177>.
- Bowen, G. A. (2009). Nitel araştırma yöntemi olarak belge analizi. *Nitel Araştırma Dergisi*, 9(2), 27-40.
- Efe, M. E. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli: Eğitimde kültürel değerler ve dijitalleşme perspektifi. *Route Educational & Social Science Journal*, 11(6), 213-224.
<http://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.3606>
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5.baskı). Seçkin Yayıncılık.
- İşeri, K. & Baştuğ, M. (2016). Yeni Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 4(13), 17-35.
<http://dx.doi.org/10.18033/ijla.428>.
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli hakkında. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 5(1), 6-11.
- Kartal, Ş. (2021). Nitel araştırmanın desenlenmesi. M. Çelebi (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 212-236). Pegem Akademi.

- Köçer, N. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe dersi öğretim programı ve 5. sınıf Türkçe ders kitabının kültür okuryazarlığı bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 14(1), 161-171.
- Mengüloğlu, G., & Sarıkaya, B. (2024). Eğitimde okuryazarlık becerileri. *Asya Studies*, 8(30), 41-66. <https://doi.org/10.31455/asya.1574908>
- Merriam, S. B. (2023). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çeviri Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*. <https://tymm.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *5. sınıf Türkçe ders kitabı (1-2)*. <https://tymm.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Türkiye yüzyılı maarif modeli ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Şakiroğlu, Y. (2021). Görsel okuma/görsel sunu ve görsel okuryazarlık becerileriyle ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların analizi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 103-119. <https://doi.org/10.48066/kusob.935691>
- Türel, Y. K., Şimşek, A., Şengül Vautier, C. G., Şimşek, E. & Kızıltepe, F. (2023). *21. Yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu*, <https://ttkb.meb.gov.tr/www/baskanligimizca-21-yuzyil-becerileri-ve-degerlere-yonelik-arastirma-raporu-yayimlandi/icerik/509>
- Türkiye İstatistik Kurumu (2024, 24 Ekim). *Çocuklarda bilişim teknolojileri araştırması*.

<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanım-Arastirmasi-2024-53638> .

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, Y. & Çalışkan, A. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modelinin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi* 13(26), 204-220. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>

