



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Doktora Tezi

**FİLİSTİN İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ARAPÇA DERSİ PROGRAMININ
PIRLS STANDARTLARINI NE ÖLÇÜDE KARŞILADIĞININ İNCELENMESİ**

Sohaib OLWAN
ORCID: 0000-0003-2569-6043

Danışman
Prof. Dr. Ömer BEYHAN
ORCID: 0000-0002-3811-0307

Konya – 2023

ÖN SÖZ

Doktora eğitimim süresince desteğini, bilgi ve tecrübesini hiçbir zaman esirgemeyen danışmanım sayın Prof. Dr. Ömer BEYHAN hocama ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü öğretim üyelerine de akademik hayatım boyunca yaptıkları katkılardan dolayı teşekkür ederim. Ayrıca bana her zaman güvenen ve yardımcı olan ailem ile doktora eğitimimin başlangıcından şu ana kadar maddi ve manevi desteğini esirgemeyip sabırla bana yol gösteren sevgili eşim Heba OLWAN'a ve kızlarım Tasnim, Shahd ve Nur'a sonsuz teşekkür ederim. Son olarak bu yolda adım atmama yardımcı olup bu çalışmamda desteğini esirgemeyen arkadaşım Hatice TUĞ'a yürekten teşekkür ederim.

Sevgi ve saygılarımla.

Sohaib OLWAN

Mart 2023

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR	vii
ÖZET	ix
ABSTRACT	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sayıtlar	3
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar	4
2. ALAN YAZIN	5
2.1. Eğitim Programı	5
2.1.1. Eğitim Programının Öğeleri	6
2.1.2. Eğitim Programının Analizi	16
2.1.3. Eğitim Programının Temelleri.....	17
2.1.4. Eğitim Programı Geliştirme	18
2.1.5. Eğitim Programının Geliştirilme Nedenleri	19
2.1.6. Eğitim Programının Geliştirmenin Temel İlkeleri	20
2.2. Filistin Eğitim Programlarının Geliştirilmesi.....	20
2.2.1. Temel Eğitimde Arap Dili Dersinin Özel Amaçları.....	21
2.2.2. Filistin'de Temel Dördüncü Sınıfın Arap Dili Dersi Kitabının Nitelendirilmesi	24
2.3. Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi: “PIRLS” Mahiyeti.....	25
2.3.1. PIRLS Değerlendirmesinin Genel Çerçevesi	28
2.4. 2016 PIRLS	37
2.4.1. PIRLS Uluslararası Araştırmasının Hedefleri	38
2.4.2. PIRLS 2016 Araştırmasının Uluslararası Standartları	39
2.4.3. PIRLS 2016'daki Uluslararası Standartların Tanıtımı	40
2.4.4. PIRLS Uluslararası Araştırmasının Araçları	42
2.5. Uluslararası Testler Ve PIRLS Araştırması	43
2.5.1. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Program For International Student Assessment).....	43
2.6. İlgili Araştırmalar	47

2.6.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	47
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	50
3. YÖNTEM.....	55
3.1. Araştırmanın Modeli	55
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	55
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	55
3.4. Veri Toplama Süreci	55
3.5. Verilerin Toplanması.....	56
3.6. Verilerin Analizi.....	56
4. BULGULAR	57
4.1. Ölçeğe İlişkin Bulgular	57
4.1.1. Çalışma Aracı	57
4.1.2. Ölçeğin Doğruluk Ve Geçerlik Çalışmaları	58
4.1.2.1. Hakemlerin Geçerliliği	58
4.1.2.2. İç Geçerlilik	58
4.1.2.3. İçerik Analizi	58
4.1.3. Çalışma Araçlarını Uygulama Prosedürleri	67
4.2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular	67
4.2.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	68
4.2.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	69
4.2.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	74
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	80
5.1. Tartışma ve Sonuç	80
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç	80
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç	80
5.1.2. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Tartışma ve Sonuç	84
5.2. Öneriler	86
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	86
5.2.2. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler	86
KAYNAKLAR.....	87
EKLER.....	94

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Filistin İlkokul Dördüncü Sınıf Arapça Dersi Programının PIRLS Standartlarını Ne Ölçüde Karşıladığının İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **115** sayfalık kısmına ilişkin, 27/03/2023 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%15** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

27/03/2023

Sohaib OLWAN

Prof. Dr. Ömer BEYHAN

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

27/03/2023

Sohaib OLWAN

SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

\bar{X} : Aritmetik ortalama

% : Yüzde

N: Frekans



Kısaltmalar

IEA: Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Derneği

PIRLS: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

TIMSS: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması



ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Doktora Tezi

FİLİSTİN İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ARAPÇA DERSİ PROGRAMININ PIRLS STANDARTLARINI NE ÖLÇÜDE KARŞILADIĞININ İNCELENMESİ

Sohaib OLWAN

Bu araştırmanın amacı, Filistin’de öğrenim gören ilkokul 4. sınıf Arapça dersi öğretim programının PIRLS standartlarını ne düzeyde karşıladığını incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Filistin’de yer alan Gazze Şeridi valiliklerindeki devlet okullarındaki dördüncü sınıflarda derse giren Arapça öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu öğretmenler arasından rastgele seçilen 248 öğretmen oluşturmaktadır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada öğretmenlerin görüşlerini belirlemek için PIRLS standartları doğrultusunda ölçek hazırlanmıştır. Arapça ders kitabının içeriğine PIRLS standartlarının ne ölçüde dahil edildiği konusunda öğretmenlerin bakış açısını tespit edebilmek için PIRLS standartlarına dayalı bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçek maddeleri, PIRLS Arapça Dil İçeriği Standart Listesi maddelerinden alınmıştır. Ölçeğin hazırlanmasında program geliştirme uzmanlarından ve alan uzmanlarından yardım alınmıştır. Araştırmacı, uzmanlara danıştıktan sonra dört ana başlık altında sınıflandırılan 64 PIRLS standardı olduğu sonucuna varmıştır. Bunlar; açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapma, doğrudan çıkarımlar yapma, fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlama ve metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme başlıklarından oluşmaktadır. Dört boyuttan oluşan bu ölçek öğretmenlere uygulanmadan önce bakanlıktan gerekli izinler alınmış ve ölçek öğretmenlere elektronik bir ortam aracılığıyla gönderilmiştir. Elde edilen veriler istatistiksel analiz paketiyle analiz edilmiştir. Verilerin analizi için Pearson korelasyon katsayısı, Spearman-Brown korelasyon katsayısı ve Cronbach’s Alpha korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Verilerin analiziyle elde edilen bulgulara bakıldığında; dördüncü sınıf düzeyinde okutulan Arapça dil kitabının PIRLS standartlarına uygunluğunun öğretmenlerce yüksek düzeyde bulunduğu tespit edilmiştir. Alan bazında bakıldığında ise; dördüncü alanın (metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme) PIRLS 2021 standartlarına göre yüksek düzeyde, birinci alanın (açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapma) ise IEA tarafından belirlenen yüzdeye yakın olduğu saptanmıştır. İkinci alanın (doğrudan çıkarımlar yapma) ve üçüncü alanın (fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlama) ise belirlenen standarttan düşük olduğu belirlenmiştir. Dördüncü sınıf Arapça dersine giren öğretmenlerin bakış açılarından ise; öğretmenlerin dördüncü sınıf Arapça ders programını birinci ve ikinci boyutlarda PIRLS standartlarına göre orta düzeyde yeterli gördükleri, üçüncü ve dördüncü boyutlarda ise yetersiz gördükleri söylenebilir. Alanyazın ışığında tartışılan sonuçların ardından son olarak araştırmacı diğer araştırmacılara ve politika yapıcılara yönelik öneriler sunmuştur. Çalışmanın daha sonra yapılacak çalışmalara yol göstereceğine inanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: okuma becerisi, program değerlendirme, temel dil becerileri, PIRLS standartları, üst düzey düşünme.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Educational Sciences
Curriculum and Instruction Program
Doctoral Thesis

ANALYSIS ON HOW THE PALESTINIAN PRIMARY SCHOOL FOURTH GRADE ARABIC COURSE MEETS THE PIRLS STANDARDS

Sohaib OLWAN

The study aims to find out the extent to which the Arabic language curriculum for the fourth grade of primary school in Palestine has PIRLS standards. The study population consists of Arabic language teachers for the fourth grade at schools in the governorates of the Gaza Strip in Palestine in the scholastic year 2021-2022. The study sample consisted of 248 teachers who were randomly selected. The researcher used the descriptive method. Two tools were prepared for the first measurement to analyze the Arabic language curriculum for the fourth grade in terms of the PIRLS standards. The second tool is by knowing the opinions of Arabic language teachers about the extent to which the Arabic language textbook include the PIRLS standards. The sub-indicators for the main areas of the PIRLS standards were built by looking at relevant research and taking the opinions of experts in curriculum development, education supervisors, university professors, and teachers of the required stage. After consulting the experts, the researcher concluded that there are 64 PIRLS standards classified under four main headings. These consist of retrieving information, drawing direct conclusions in the text, interpreting and integrating ideas and information, and evaluating and criticizing text elements and content. Before applying this scale, which consists of four dimensions, upon teachers. The necessary permits were obtained from the Ministry and the scale was sent to teachers via e-mail by the Ministry of Education. The obtained data were analyzed using spss software. Pearson's correlation coefficient, Spearman-Brown correlation coefficient and Cronbach's alpha correlation coefficient were used to analyze the data. The following results were obtained; The Arabic textbook taught in Grade 4 has been met with PIRLS standards at a high level by teachers. The fourth domain (examination and evaluation of elements, content and language of the text) got a high level according to PIRLS 2021 standards, and the first domain (focus on information and its retrieval process) was close to the percentage set by the International Agency (IEA). It was decided that the second domain (reaching direct conclusions in the text) and the third domain (interpreting and integrating ideas and information) got less than the specified standard. From the point of view of teachers of the Arabic language for the fourth basic grade; It can be said that teachers consider the fourth-grade Arabic curriculum in Dimensions 1 and 2 as moderate and appropriate according to PIRLS standards and insufficient in Dimensions 3 and 4. Finally, after discussing the results, the present researcher recommended a set of suggestions to researchers and curriculum designers. The study is expected to be a pathway to other related studies.

Keywords: reading skill, curriculum assessment, basic language skills, PIRLS standards, higher order thinking skills.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri, sayılılar, tanımlar ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz çağ, insan yaşamında büyük bir devrime yol açan, her alanda hızlı bir gelişmeye tanıklık eden, böylece hayata daha geniş ve derin bir bakışla bakılan ve yeni sorunlara daha fazla farkındalık oluşturabildiğimiz bir çağdır. Bu, birçok ülkenin özellikle bilim ve bilgi alanında meydana gelen gelişme ve ilerlemeye ayak uydurması için bir motivasyondur. Bilimle birlikte milletler yükselir ve medeniyetler inşa edilir ve sorunları yaratıcı ve yenilikçi bir şekilde çözebilecek bilinçli bir nesil üretir. Bu nedenle bilimsel ve teknolojik gelişmeye ayak uydurmak isteyen her kim olursa olsun, en yüksek seviyeye ulaşmak için müfredat geliştirerek eğitim sistemini yeniden gözden geçirmek zorunda olduğunu bildiğinden, ülkelerin politika ve düzenlemelerinin akademik müfredatımızı bilim ve teknolojik gelişmelere göre yeniden gözden geçirmesi gerekmektedir.

Müfredat geliştirme, eğitim sisteminin kendisine verilen ağır sorumluluklarla baş edebilmesi, bunun sonucunda karşılaşılan toplumsal değişimlerle yüzleşebilmesi ve çağın değişimlerine kolayca uyum sağlayabilen nesiller inşa edilebilmesi için oldukça önemlidir. Bu gelişme ve modernizasyon, daha etkili öğretim, izleme, değerlendirme kullanımı için geliştirilen çalışma içeriğiyle uyumlu olması gereken, bilgiyi bireylere aktarma mekanizmaları ile yani öğretim yöntemleri ve eğitim teknolojisi ile bağlantılı olmalıdır (Abdel Samie, 2009).

Okul müfredatı, eğitimin amaçlarına ulaşmak için önemli bir unsurdur ve aynı zamanda bunları sahada tecrübe etmek, bireyleri kendileri ve toplumları için etkili ve yararlı olmak, sorumluluk alabilmek için nitelendirmek ve kapsamlı bir gelişmeyi sağlamak ciddi bir girişimdir. Okul müfredatının önemi ve toplum yaşamının gerekliliklerini karşılamak için iyi bir vatandaş geliştirmedeki rolü göz önüne alındığında; müfredat geliştirilmesi, toplumun en değerli mülkiyetini hedeflediği için ulusal çıkar ve ahlaki sorumluluğun gerektirdiği acil bir ihtiyaç olarak kabul edilmektedir. Öğrenciler, vatanın bekası ve geleceğine dair umutları temsil etmektedir. Bu aynı zamanda, okul müfredatının uluslararası ve ulusal standartlara bağlı, kodlanmış, sıkı, kapsamlı ve nitel modellerinde yüksek derecede nitelik ve kalite ile

toplumda olup bitenlere ayak uydurmasını gerektirir. Öğrencilerin, toplumun gelişiminde olup bitenleri takip edebilmelerinin yanı sıra, istenen gelişim için uygun ve arzu edilen bilgi, değer, eğilim ve becerileri kazanması gerekir (Shafiq, 2015).

Eğitim araştırmalarında değerlendirme çalışmaları son yirmi yılda artan önemli bir role sahiptir (Gustafsson, 2008; Kamens, 2009). Bu değerlendirmeler PIRLS, TIMSS ve PISA gibi uluslararası değerlendirmeler de dahil olmak üzere, dünya genelindeki birçok farklı eğitim sistemi hakkında karşılaştırılabilir veriler sağlayan ve belirli bir alandaki bilgi, beceri veya davranışları ölçen çalışmalardır.

Hem TIMSS hem de PIRLS'i Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Derneği uygulamaktadır. PIRLS, dünyanın dört bir yanındaki öğrencileri dördüncü sınıf okuryazarlık becerileri açısından; TIMSS ise dört, sekiz ve onikinci sınıfta öğrenim gören öğrencileri hem matematik hem de fen alanlarında küresel olarak değerlendirmektedir (Stewart, 2012). Boston College Uluslararası Çalışma Merkezi, hem TIMSS hem de PIRLS'in yönetimini denetleyen kuruluştur. Her iki test de PISA'nın da puanladığı konuları değerlendirir. TIMSS ve PIRLS, müfredatının ölçülmesi bakımından PISA'dan farklıdır. Amaçlanan müfredata dayalı uygulanan müfredat ve elde edilen müfredat TIMSS ve PIRLS'in tasarlanmasında kritik bir rol oynar (Brown, 2010).

PIRLS çalışması, özellikle dördüncü sınıf öğrencilerinin ana dillerinde ve dördüncü sınıfta okuma becerilerini ölçmekle ilgili olduğundan, dördüncü sınıfta okuma ve anlama için küresel bir standardı temsil etmektedir. Bu standartlar farklı okuma becerilerinde öğrencilerin seviyelerini bilmek ve onların güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmek, sonrasında bu becerileri geliştirmeye çalışmak ve eğitimin hedeflerine ulaşmak için öneriler geliştirmek; bunun da ötesinde, memleketlerini çeşitli alanlarda kalkındırmaya aktif olarak katkıda bulunabilecek öğrenciler yetiştirmeye katkı sağlamaktayı amaçlar. Dördüncü sınıfların PIRLS için odak noktası olması; bu dönemdeki çocukların okuryazar olarak gelişiminde önemli bir dönüm noktası olduğundandır. Ayrıca temel okuma becerileri gelişimini dördüncü sınıf programlarında uygulayan birçok ülke bulunmaktadır (Körfez Ülkeleri için Arap Eğitim Bürosu, 2011).

Yukarıdaki bilgiler ışığında PIRLS standartlarının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin önemli olduğu düşünülerek; bu çalışmada araştırmacı, Filistin'de okutulan

ilkokul dördüncü sınıf Arapça ders programının PIRLS standartlarını ne ölçüde karşıladığını incelemeyi hedeflemiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Filistin’de okutulan ilkokul dördüncü sınıf Arapça ders programının PIRLS standartlarını ne ölçüde karşıladığını incelemektir. Bu doğrultuda araştırmada “Filistin ilkokul dördüncü sınıf Arapça ders programının PIRLS standartlarını ne ölçüde karşılamaktadır?” problem cümlesine cevap almak amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesinden yola çıkarak hazırlanan alt problemler aşağıda verilmiştir.

1. Dördüncü sınıf Arapça dersi programında bulunması gereken PIRLS standartları nelerdir?
2. Dördüncü sınıf Arapça dersi programı PIRLS sınavının dört alan standartlarını ne ölçüde karşılamaktadır?
3. Dördüncü sınıf Arapça ders programı, öğretmenlerin bakış açısına göre PIRLS standartlarını ne ölçüde içermektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın önemi aşağıda maddeler halinde gibi sıralanmıştır:

- Bu araştırma Arapça müfredatına PIRLS standartlarını dahil edebilmek için Filistin Arapça ders kitapları uzmanlarına katkı sağlayabilir.
- Eğitim müfettişlerinin Arap müfredatındaki PIRLS standartlarına ilişkin farkındalıklarını arttırmalarına yardımcı olabilir.
- Araştırmacıları küresel çalışmalar ışığında Arapça müfredatında çalışmalar yapmaya teşvik etmek önemli bir adıma vesile olabilir.
- Filistin’de dördüncü sınıf Arapça ders kitabında yer alan PIRLS standartlarında Arap dilinin öğretmenleri için analitik bir çalışma sağlayabilir. Filistin için
- Arapça ders kitaplarının içeriğini PIRLS standartlarına göre zenginleştirmek için önerilen bir çerçeve sunabilir.

1.4. Sayıtlar

Bu çalışmanın sayıtları aşağıdaki gibidir:

- Katılımcıların ölçme araçlarını dikkatli ve özenli yanıtladıkları varsayılmıştır.

- Ölçme araçları uygulanırken katılımcıların psikolojik durumları gibi kontrol altına alınamayan değişkenlerin bütün katılımcıları eşit derecede etkilediği kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2021-2022 eğitim öğretim yılının ilk dönemi,
- Filistin'de ilköğretim dördüncü sınıflara yönelik Arapça ders kitapları
- PIRLS standartları verileri ve
- Gazze Şeridi'nde Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarındaki dördüncü sınıflarda ders veren Arapça öğretmenleri ve öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Filistin Arapça ders kitaplarının içeriği: Filistin'de 2021-2022 yılı için yararlanılan dördüncü sınıflara yönelik hazırlanmış Arapça kitapların eğitim içeriğini ifade etmektedir. Bu kitaplar 1998 yılı Filistin Yasama Konseyi Kararıyla ve kısmen Filistin Eğitim Bakanlığı'nın Gazze okullarında ve Batı Şeria'da uygulamaya karar verdiği Filistin müfredatını kapsamaktadır.

Dördüncü sınıf: Yaşları 10-11 arasında değişen ilköğretim öğrencilerini içermektedir.

Standartlar: Psikolojik, sosyal, bilimsel ve eğitici boyutu olan bir görüş oluşturduğu seviyedir. Uygulamaları ile konu hakkında nihai bir yargıya varmak için analiz edilecek ve değerlendirilecek konunun doğruluğunu tespit etmek mümkündür (Al-Lağani ve Al-Jamal, 2003).

PIRLS Standartları: Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Derneği (İEA) tarafından tanımlanan ve birçok ülkede dördüncü sınıf öğrencilerinin çalışma dilinde (ana dil) okuma becerilerindeki yeteneklerini ölçmek için kullanılan bir dizi standartları içermektedir. Bu standartlar öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye, sahip oldukları becerileri geliştirmeye, eğitimin istenen amaçlarına ulaşmaya, eğitimsel gelişimin gereklerini karşılamaya ve öğrencilerin yetenek ve yetkinliklerini geliştirmek için katkıda bulunur.

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

Bu bölümde araştırmanın dayandığı kuramsal çerçeveye ve alanyazında konuyla ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Eğitim Programı

Eğitim programları hakkında konuşmanın çok önemli olduğuna dair hiç şüphe yoktur. Çünkü eğitim programları eğitim sürecini düzeltmek ve geliştirmek, akademik müfredatları geliştirmek, değerlendirmek ve gelişimin gereksinimlerini karşılayacak şekilde güncellemek isteyen dünyanın birçok ülkesinin önceliklerinden birisi olarak kabul edilmektedir. Nitekim eğitim kurumları, müfredat geliştirme sürecinin bilgi, beceri ve değerleri edinmenin önemli bir aracı olduğu için kitapların geliştirilmesinden ayrı olarak gerçekleştiremeyeceğini fark etmiştir (Musevi, 2011). Eğitim programlarının analiz edilmesi ve değerlendirilmesi süreci sayesinde, müfredatın belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını ve bu hedeflerin uluslararası standartlarla ne ölçüde uyumlu olduğunu öğreniriz (Musevi, 2011).

Eğitim programı (curriculum), zaman zaman düzenlenen festivallerde veya yarış liglerinde yer alan anlamına gelen Latince “currere” kelimesinden gelmektedir. Zamanla, yarışmanın veya koşmanın gerekliliği bir eğitim programına dönüşmüştür. Müfredatın terim anlamı ise “öğrenim ve öğretimdeki açık yol” demektir. Bu bağlamda, müfredat geleneksel olarak akademik program, içerik, öğrenim ve öğretim için bir eğitim planı veya zaman içinde birikip toplum tarafından öğrencilerin eğitimi ve yetiştirilmesi için benimsenmiş bir dizi bilgi ve öğreti olarak tanımlanabilir (Zeitoun, 2010)

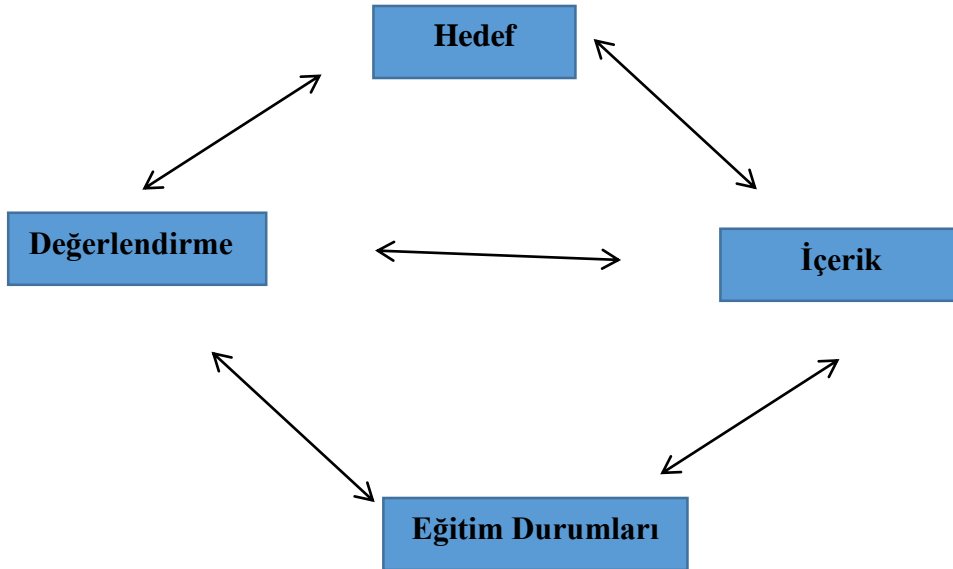
Bu tanımlara ek olarak Saadeh ve İbrahim (2011) eğitim programını, “*öğrencinin kişiliğinin zihinsel, duygusal ve fiziksel yönleriyle bütünleşik gelişimine katkıda bulunmak ve tüm bunların öğrenci tarafından ne ölçüde başarıldığını değerlendirmek amacıyla, öğrenciyle ve toplumla ilgili felsefi, sosyal, psikolojik ve bilişsel temellerden türetilen ve okul içinde ve dışında eğitsel öğrenme durumlarında ve gözetim altında uygulanan hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirmeden oluşan öğeleri kapsayan bir eğitim şeması*” olarak tanımlamıştır. Al-Haşimi ve Attia'nın (2009) belirttiğine göre eğitim programı, eğitim hedeflerine ulaşmak için birbiriyle ilişkili ve etkileşimli şu öğelerden oluşmaktadır: Hedefler, içerik, eğitim durumları, değerlendirme. Tüm bu öğeler birbirini etkilemekte ve birbirinden etkilenmektedir. Al-Lağani (1995), eğitim programının öğretmen, öğrenci ve öğrenme

ortamından oluşan eğitim sürecinin en önemli bileşenlerinden biri olduğunu vurgulamaktadır. Nitekim müfredat, eğitim sürecinin temelidir. Çünkü öğretmen, öğrencilere deneyim kazandırmak ve eğitim sürecinin genel amacı olan ülkesini ilerletebilecek ve günlük yaşamının sorunlarıyla etkin bir şekilde yüzleşebilecek bir vatandaş yetiştirmek için müfredattan yararlanır.

2.1.1. Eğitim programının ögeleri

Eğitim programı ve araştırma literatürü gözden geçirildikten sonra, herhangi birinin bir öncekiyle bağlantılı olmadan başarısı dikkate alınarak müfredat öğelerinin bir dizi iç içe geçmiş bölümler olduğu ortaya çıkmıştır. Nitekim eğitim programı, girdiler, süreçler ve çıktılardan oluşan bütünlük bir plan içeren bir sistemden ibarettir.

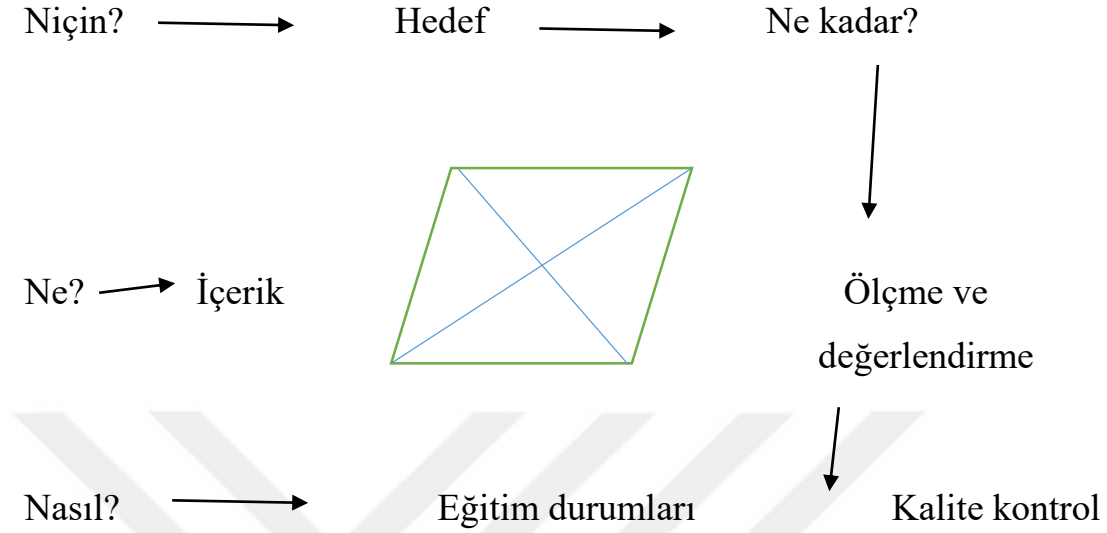
Zeitoun (2010) ayrıca, “Eğitim programının her bir unsurun diğer unsuru etkilediği ve ondan etkilendiği, birbirine bağlı, iç içe geçmiş ve etkileşimli dört temel öge veya bileşenden meydana gelen bütünlük ve etkileşimli bir dörtlü sistem olarak oluşan dört ana ögeyi (hedefler, içerik, eğitim durumları, değerlendirme) içerdiğini” belirtmektedir. Eğitim programının ögeleri geleneksel olarak dörtlü bir sistem olarak bir araya getirildiğinde, bu ögeler aşağıdaki şekilde gösterildiği gibi, organik etkileşimli bir şekilde birbirleriyle bağlantılıdır.



Şekil 2.1. Eğitim programının ögeleri

Bir eğitim programı birbiriyle dayanışma halinde bulunan dört temel öğeden oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirmedir. Programın

bu ögeleri birbirinden bağımsız değildir; her öge diğerini etkilemektedir. Eğitim programının ögeleri ve bu ögelerin birbirleriyle ilişkileri aşağıda yer alan Şekil 2.2’de gösterilmiştir (Gültekin, 2016):



Şekil 2.2. Eğitim programı ögelerinin birbirleriyle ilişkisi

Birinci öge: Hedef

Hedefler, eğitim programının ilk ögesini temsil eder. Çünkü eğitim programının hedefleri açık ve kesin olarak tanımlandığında bu durum, bu hedeflere ulaşmak için çalışan içerik, yöntem ve araçların seçilmesine yardımcı olur. Bu da belirlenen hedeflere ve eğitim hedefine (eğitim sürecinin nihai sonucu, okulun kurulmasındaki gaye ve istenen sonuçlara ulaşmak için amaçlanan eğitim faaliyetlerini yönlendiren kaynak) ne ölçüde ulaşıldığını bilmeyi mümkün kılan değerlendirme yöntemlerini ve araçlarını seçmeye yardımcı olur.

Abu Shuqair ve Al-Muqeed (2017) eğitim hedeflerini “*öğrencinin davranışında istenen değişikliklerin oluşturulması ışığında, gözlemlenebilmesi ve ölçülebilmesi için öğrenciden beklenen eğitim çıktıları*” olarak tanımlamaktadır. Hedefler aynı zamanda eğitim sürecini tanımlamaya çalıştıkları gibi içeriğin ve uygun öğretim yönteminin belirlenmesi ve eğitim sürecine uygun değerlendirme aracının belirlenmesi için bir kriter kabul edilir.

Eğitim hedeflerinin temelleri

Eğitim hedeflerinin belirlenmesi, eğitim programı çalışmasının başlangıç noktasıdır ve bu hedefleri belirlerken birey ve toplum tarafından kabul edilebilir ve ulaşılabilir bir dizi ölçüt veya koşul dikkate alınmalıdır. Bu koşullardan bazıları şunlardır (El-Azzâvî, 2002):

- 1- Sağlam bir sosyal eğitim felsefesine dayanmak: Yani hedefler toplumun felsefesi ile uyumlu olmalıdır. Eğitim hedefleri sayesinde bu felsefe, bu hedeflere ulaşmanın bir aracı olan okul müfredatı aracılığıyla gençlerin davranışlarına yansıtılabilmeli ve dönüştürülebilmelidir.
- 2- Hem okul hem de toplum ışığında gerçekçi ve ulaşılabilir olmalıdır.
- 3- Sağlam psikolojik temellere dayanmalı ve öğrencilerin farklı yetenek ve potansiyellerini hesaba katmalı, yani öğrencinin doğasını ve kişiliğini dikkate almalıdır.
- 4- Eğitimin genel amaçlarıyla bağlantılı ve her ders materyaline özgü olmalıdır.
- 5- Davranışlarını istenen yönde değiştirmeye katkıda bulunarak öğrenciler için anlamlı deneyimler sağlamalıdır.
- 6- Öğretmenler, program geliştiriciler ve kitap yazarları dahil olmak üzere eğitim sürecine dahil olan herkes, kabul ettikleri ve gerçekleştirmek için çalışacakları bu hedeflerin belirlenmesine katılmalıdır.
- 7- Öğrencilerin farklı ihtiyaçları ve onları çevreleyen faktörler dikkate alınmalıdır.
- 8- Söz konusu çevrenin korunması ve geliştirilmesi ile uyumlu olması gereken doğal çevre ile yakın ilişki önemsenmelidir.
- 9- Eğitim kurumunun kalitesi veya kurulduğu eğitim aşaması ile tutarlı olmalıdır. Buna göre eğitim hedefleri, bir önceki şekilde olduğu gibi, bir toplum için geçerli ve iyi olması amacıyla uyulması gereken kriterleri izah eden açıklayıcı bir biçimde olmalıdır.

Eğitim hedeflerinin önemi

Genel olarak hedefler, ulusların ve halkların yaşamlarında büyük önem taşır. Ülkeler ekonomik, sosyal ve kültürel olarak ellerindeki tüm olanakları kullanarak hedeflerine ulaşmak için çaba gösterirler. Ayrıca hedeflerin bireylerin hayatında da açık bir önemi vardır. Öyle ki onların yönlerini belirler, günlük yaşamlarındaki eylem ve tutumlarını düzenler ve amaçlarını ulaşma yolunda onları aktif ve gayretli olmaya teşvik eder. Eğitim hedeflerinin önemi şu şekilde özetlenebilir (Al-Zwaini, 2013):

- 1- Okul eğitim programı için eğitim deneyimlerinin seçilmesine yardımcı olur.
- 2- Uygun öğretim yöntemlerinin belirlenmesine yardımcı olur.
- 3- Sınıf içi ve sınıf dışı eğitim etkinliklerinin belirlenmesine yardımcı olur.

- 4- Bu hedefler gereğince öğrencilerden yapmaları beklenen şeyler tam olarak bilindiği için öğrenme sürecini kolaylaştırır.
- 5- Ders materyalinin içeriğini, etkin ve aktif bir şekilde açıklığa kavuşturulabilecek küçük bölümlere ayırmaya yardımcı olur.
- 6- Öğretmenlere ve eğitim-öğretim göreviyle meşgul olan diğer kişilere, eğitim sürecini değerlendirme ve okul müfredatının genel hedeflerini uygulama hususunda yardımcı olur.
- 7- Dersleri planlama hususunda öğretmen için bir kılavuz sayılır.
- 8- Eğitim programları, eğitim planlaması ve sınavlar ve rehberlik için hedeflerin bulunduğu eğitim kurumunun bölümleri arasındaki çabaları koordine eder (Temimi, 2009).
- 9- Başarılı öğrenmeyi gerçekleştirmek için gereken etkinliklerin türünü ifade eder (Azzavi, 2002).

İkinci öge: İçerik

İçerik ögesi, insan zihninin yaşadığı ve planlara, fikirlere, çözümlere, bilgilere, kavramlara, genellemelere, ilkelere veya teorilere dönüştürmeye çalıştığı yaşam deneyiminin ürünlerinin sonucunda anladığı, inşa ettiği, yeniden düzenlediği ve tertip ettiği şeylerden çıkarılan bir dizi gerçekler, gözlemler, veriler, algılar, duygular, duyular, tasarımlar ve çözümler bütünü olan eğitim programının ikinci ve en önemli ögesidir (Saadeh ve İbrahim, 2008).

Arafat El-Ömer'in (2007) tanımına göre içerik, öğrencilerden öğrenmesi beklenen eğitim programında yer alan bir dizi olgu, kavram, ilke, beceri, değer ve işlemlerin bütünüdür. Bu içerik genellikle öğrencilerin yaş düzeyine ve mevcut eğitimsel gelişmelere (stage developmental) uyacak şekilde belirli kriterlere (content standarts) göre seçilmektedir. Talafha'nın (2012) tanımına göre ise içerik, öğrencinin hayatının çeşitli alanlarında toplumla uyum içerisinde olması için ihtiyaç duyduğu bilgi, kavram, beceri, tutum ve değerleri edinerek gelişimini sağlamak için eğitim programları aracılığıyla sunulan ve öğrencilerin eğitimi için eğitim kurumu tarafından hazırlanan deneyimler bütünüdür (Talafha, 2012).

Eğitim programın içeriğini belirleme süreci, sanıldığı kadar kolay bir iş olmadığı için birçok zorlukla karşılaşılan temel süreçlerden biridir. Bu zorlukların nedenleri şöyle sıralanabilir (Musa, 2001):

- 1- Herkese öğretmesi zor olan büyük miktarda bilgi ve beraberinde gelen “Neyi seçmeliyiz, neyi bırakmalıyız?” sorusudur. Bu ise seçim sürecinde hassasiyet gösterilmesini ve bunun için bazı kriterlerin belirlenmesini gerektirmektedir.
- 2- Ayrıca bilgi ve modern teknolojinin keşfedilmesindeki muazzam hız, bu hıza yetişmeyi zor ama kaçınılmaz hale getirmektedir.
- 3- Bilginin keşfedilmesindeki bu hız, müfredatı her zaman toplumun değişen ihtiyaçları ışığında gözden geçirmemizi gerektiren hızlı sosyal değişimleri de beraberinde getirmektedir.

İçerik seçiminde dikkat edilmesi gereken ilkeler

Eğitim uzmanları, kontrol kuralları olmaksızın gelişigüzel bir şekilde olmasın diye, eğitim programı içeriğinin seçimini kontrol edecek bilimsel ilkeler belirlemek için çalışmaktadır. Bazıları bu ilkeleri güvenilirlik ve önem ilkeleri gibi birincil olarak; öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alma, içeriğin toplum gerçekleriyle ilişkisi, içeriğin derinlik ve kapsamlılıkla nitelenmesi ve öğrenme yeteneği gibi ikincil olarak ayırmıştır. Aşağıda bu kriterlerin bir özeti yer almaktadır:

1- İçeriğin hedeflerle ilişkisi:

İçerik bilişsel, duygusal veya dinamik deneyimler olması fark etmeksizin, öğrencinin kapsamlı ve bütünlük gelişimini sağlamak amacıyla planlayıcı tarafından tanımlanan tüm deneyimleri ifade eder. İçeriğin kendiliğinden veya doğaçlama olarak belirlenemeyeceği pedagojik olarak bilinmektedir. Çünkü içeriğin kapsadığı deneyimler, bir dizi temele ve kritere dayalı olup eğitim programında önceden tanımlanmış hedeflerle doğrudan ilgili, amaçlı ve planlı deneyimler olmalıdır. Yani hedefler seçilirken öğrencinin doğasına, gelişim özelliklerine, yeteneklerine ve ihtiyaçlarına ek olarak ekonomik, sosyal ve politik faktörler gibi iç içe geçmiş faktörlere tabi olduğundan dolayı içerik, eğitimin genel hedeflerine ve belirli bir sınıftaki her bir ders materyaline özgü hedeflere ulaşmayı amaçlamaz. İçerik, bu hedefleri belirleyen tüm faktörler göz önünde bulundurularak, bu hedeflerin dürüst ve gerçek bir tercümesi olmalıdır. Bu nedenle, içeriğin hedeflerle ilişkisi, içeriğin geçerliliğinin boyutunu değerlendirdiğimiz en önemli kriterlerden biri haline gelmiştir. Bu yüzden içerik, hedefleri tüm yönleriyle (bilgi, duygu ve beceri açısından) ne kadar dikkate alırsa aralarındaki ilişki de o orada güçlü olur (Saada ve İbrahim, 2008).

2- İçeriğin güvenilirliği:

İçeriğin güvenilirliği, bilgilerin doğruluğu ve titizliği ile aktarıldığı kaynakların doğruluğu anlamına gelmektedir. Aynı zamanda içeriğin güvenilirliği, çağdaş yaşam hakkındaki bilimsel bilgiye ayak uydurmasında, ders materyalinin gereklilik ve zorunluluğunun boyutunda ve eğitim programın hedefleriyle ne ölçüde ilişkili olduğunda yatmaktadır (el-Mutavi, el-Hısan, 2014).

3- İçeriğin modernliği:

Son zamanlarda, tüm dünyayı küçük bir köy haline getiren şaşırtıcı bilimsel ilerleme ve modern iletişim araçlarının bir sonucu olarak siyasi, ekonomik, sosyal ve tıbbi alanların yanı sıra beslenme ve diğer alanlarda da topluma birçok değişiklik dayatılmıştır. Öğrencinin çağdaş topluma uyum sağlayabilmesi için içeriğin bu ilerlemeyi tüm alanlara yansıtması doğaldır. Dolayısıyla konuların yaşanmış gerçeklikle uyumlu olması, yani bu konuların toplum koşullarıyla ilişkileri ve mevcut olayların ve gelecek beklentilerin değerlendirmesini sağlaması açısından öneme sahip olması suretiyle, içeriğin bu akıma uygun olması zorunlu hale gelmiştir (Saada ve İbrahim, 2008).

4- İçeriğin öğrencilerin düzeyine uygun olması:

Öğrenci, eğitim sürecinin merkezindedir ve genel olarak eğitim müfredatın oluşturulmasını ve özel olarak içeriğin seçimini ve düzenlenmesini doğrudan etkileyen ana faktörlerden biridir. Bu da demek oluyor ki, içinde bulunduğu büyüme aşamasını, yeteneklerini, becerilerini ve gelişim özelliklerini fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönleriyle hesaba katmadan ve ihtiyaçlarını ve eğilimlerini dikkate almadan öğrenciye herhangi bir fikir sunamayız veya ondan herhangi bir iş yapmasını isteyemeyiz. Bu da içeriğin, öğrencilerin büyüme aşamalarına ayak uydurmasının zorunlu olduğu anlamına gelmektedir (el-Mutavi, el-Hısan, 2014).

5- Kapsam ve derinlik arasındaki dengeyi dikkate alma:

Kapsam (yatay genişleme), seçilen materyalin tüm ana yönleri ve fikirleri kapsadığı, materyal ve sistemi hakkında net bir fikri içerdiği ve en fazla sayıda konuyu içerdiği anlamına gelmektedir. Derinlik (dikey genişleme) ise ilkeler, kavramlar ve ana fikirler gibi yönlerden materyali ele almak ve bilimsel materyalde mümkün olduğunca derinlere dalmak anlamına gelmektedir. İçerik belirleyicinin, ana materyali temsil eden ve içeriği ve sistemi hakkında genel ve net bir fikir veren ana fikirleri ve özellikleri seçebilmesi için, derinlik ve kapsam birleştirmesinin yanı sıra bununla genel fikirleri ve temel özellikleri netleştiren ayrıntılı öğeler

arasında denge kurması ve tam bir anlayışa götüren parçalı ilişkilerin ve bağlantıların ayrıntılı öğelerini ve özelliklerini netleştirmesi gerekmektedir (el-Mutavi, el-Hısan, 2014).

Üçüncü öge: Eğitim durumları

Eğitim durumları (Öğretme-öğrenme etkinlikleri) eğitim programının üçüncü temel ögesidir. Bu ögenin içinde “*Ne zaman öğretilim? Nasıl öğretilim? Ne ile öğretilim? Nerede öğretilim?*” sorularına cevap aranır. Eğitim programı hedefe ulaşmak için öğretmen ve öğrencilerin en aktif olduğu ögedir. Program geliştirmenin süreç boyutudur. Bu ögede birçok materyal işe koşulur. Bunun yanında öğretim yaklaşımları, yöntem ve teknikleri kullanılır. Bu süreçte öğretmen çok önemli bir işleve sahiptir. Öğretmen, öğretimi planlarken belirlediği hedeflere/kazanımlara uygun öğretim stratejilerini, yöntemlerini ve tekniklerini seçer. Öğretim yöntemleri ve teknikleri, öğrenme-öğretme stratejileri öğrenme hedeflerine ulaşmak üzere belirlenen konuların öğrenilmesi için izlenen yollardır. Bu yollardan bazıları öğretmen merkezli, bazıları öğrenci merkezlidir. Ancak her durumda öğretmenin süreci gerekli hazırlıkları yaparak süreci iyi yapılandırması gerekir (Demirel, 2005).

Öğretme- öğrenme sürecinin aşamaları

- 1- Giriş:** Bu aşama öğrencinin dersi öğrenmeye hazır hale getirilme aşamasıdır. Öğrenmenin olabilmesi için bu aşamada dört temel özelliğin olması gerekir (Demirel, 2005; Güven, 2015).
 - a. Dikkat çekme:** Herhangi bir uyarıcı (soru, şekil, ses, araç vb.) ile öğrencilerde uyarıcıların farkına varacak uyanıklık sağlama aşamasıdır.
 - b. Güdüleme (motivasyon):** Öğrencide ilgi ve istek uyandırmak üzere konunun önemi ve önceliğini açıklama aşamasıdır.
 - c. Hedeften haberdar etme:** Hangi konuların işleneceğini haber verme aşamasıdır.
 - d. Önkoşul öğrenmeleri hatırlatma:** Eski ile yeni öğrenmeler arasında ilişki kurarak daha kolay kodlama yapılabilmesinin sağlandığı aşamadır (Güven, 2015).
- 2- Gelişme:** Bu aşamada öğrenme gerçekleşir. Planlanan etkinlikler yapılır. İçsel ve dışsal öğrenme süreçleri arasında koordinasyon kurulur. Dışsal uyarılar uygulanmak üzere düzenlenir. Materyal sunumu gerçekleştirilir. Öğrencinin materyalle buluşması sağlanır. Öğretim materyali olarak pekiştiriciler, geri dönüt alma, hatırlatma işlemleri ve düzeltmeler kullanılır. Bu sayede öğrencinin öğrenme sürecine geçmesi beklenmektedir (Demirel, 2006).

3- Sonuç: Kapanış bölümüdür. Burda öğrenme sürecinin geri dönütü alınır. Özet, değerlendirme, bir sonraki işlenecek konuyla irtibat kurma, tekrar yapma, sorularla öğrenilemeyen kısımların tesbiti, kısa özetlerle kalıcılık sağlama ve sonraki dersin işleme metodu için teklifler sunma aşamalarından oluşur (Güven, 2015).

Eğitim durumlarının düzenlenmesi ile ilgili ilkeler

Eğitim ve öğretimde belirlenen amaçların gerçekleşmesi, öğrenme-öğretme süreçlerinin etkili biçimde düzenlenmesi ve belli ilkelere göre hareket edilmesi ile gerçekleşebilir. Eğitim durumlarının düzenlenmesi ile ilgili ilkeler şu biçimde sıralanabilir (Demirel, 2013; Ertürk, 2013; Taşdemir, 2013; Varış, 1996):

Hedefe görelilik: Eğitim durumlarının başarılı olabilmesi başlangıçta belirlenen hedeflerin göz önüne alınmasını gerektirir. Hedefe ulaşılabilmesi için öğrenciye, hedefte belirlenen davranışları yapma olanağı verilmelidir.

Öğrenciye görelilik: Eğitim durumları düzenlenirken öğrencilerin öğrenme özelliklerinin belirlenmesi, bireysel farklılıklarının ve beklentilerinin bu sürece yansıtılması gereklidir. İstenilen davranış öğrencinin gücünün üstünde olursa, öğrenci başarısızlık duygusuna kapılabilir. Öğrencinin gücünün çok altındaki bir davranışı yapmaksa, bilinenin tekrarlandığı düşüncesiyle öğrencinin ilgisini köreltebilir.

Ekonomiklik: Eğitim durumları sistematik ve iyi örgütlenmiş olmalıdır. Gereksiz bilgiye yer verilmemelidir. Öğrenme ve öğretme yaşantıları araç, gereç, süre ve maliyet açısından ekonomik olmalıdır. Öğrenme yaşantıları birden fazla davranışı gerçekleştirici nitelikte olmalıdır.

Kenetlilik/ Kaynaşıklık: Eğitim durumlarında oluşturulan yaşantılar birbiriyle tutarlı olmalı ve birbirini desteklemelidir. Dikey kaynaşıklık, tekrarlanabilirliktir, aşamalıdır. Yatay kaynaşıklık başka yaşantılarla dayanışlılıktır.

İçeriğe görelilik: Eğitim durumları içeriğin doğasına uygun olmalıdır. İçeriğin doğası kullanılacak yaklaşım, model, yöntem ve teknikleri, öğretim materyallerini ve öğretim ortamının özelliklerini ve değişkenlerini etkilemektedir.

Öğretim ilkelerine görelilik: Eğitim durumları öğrenme ve öğretme ilkelerine uygun olmalıdır. Eğitim durumları düzenlenirken bireye görelilik, yaşamsallık, bilinenden bilinmeye,

somuttan soyuta, yaparak yaşayarak ve açıklık gibi öğretim ilkelerinin göz önüne alınması gereklidir.

Dördüncü öge: Değerlendirme

Değerlendirme, reform ve kalkınma amacıyla eğitim sürecindeki zayıf ve güçlü yönleri ortaya çıkarmayı ve hedeflere ulaşmayı amaçlayan, büyümenin tüm yönlerini kapsayan, sürekli, teşhis edici, önleyici ve iyileştirici bir süreçtir (Akıl, 2001). Bloom değerlendirmeyi fikirler, eylemler, etkinlikler, öğretim yöntemleri, materyaller ve diğer çeşitli eğitim konuları hakkında bir yargıda bulunmak olarak tanımlar. Bu durumda değerlendirme, konuların doğruluğunu ve etkinliğini değerlendirmek ve bunların arkasındaki ekonomik fizibiliteyi belirlemek için ölçütlerin, seviyelerin veya kriterlerin kullanılmasını gerektirir. Verilen yargılar ise ya nitel ya da niceldir (Saada ve İbrahim, 2011) Talafha'nın (2012) tanımına göre değerlendirme, eğitim sisteminin öğrencilerin hedeflerine ulaşıp ulaşmadığı hakkında yargıda bulunmayı amaçlayan, sürekli, işbirlikçi bir teşhis sürecidir. Bu nedenle eğitim sistemi hakkında elde edilebilecek tüm veri ve bilgiler, eğitim sistemini düzeltmek, seyrini değiştirmek ve eğitim hedeflerine ulaşmak için kullanılır.

Değerlendirme sürecinin gerekçeleri

Eğitim programı değerlendirme süreci temel ve gerekli bir süreçtir. Bu unsur olmadan eğitim programı tamamlanmış sayılmaz. Halife (2010) eğitim programında değerlendirme ögesine yer verilmesinin nedenlerini şu şekilde vurgulamıştır:

- 1- Değerlendirmenin eğitim alanı da dahil olmak üzere hayatın her alanında yaşanan hızlı teknolojik değişimler ve bilimsel ilerlemeler ışığında temel bir unsur olması.
- 2- Eğitim programında yapılan değişikliklerin, eğitim programının zamana uygun birçok değişkenle zenginleştirilmesine katkıda bulunduğundan, değerlendirme sürecinin eğitim müfredatının verimliliğini ve etkililiğini belirlemeye katkıda bulunması.
- 3- Değerlendirme sürecinin, eğitim programlarını analiz etmek, değerlendirmek, geliştirmek ve eğitimin tüm aşamalarında bilimsel seviyeyi ilerletmek amacıyla eğitimciler tarafından yürütülen araştırmaların sonuçlarına yanıt olması.
- 4- Eğitimli bir toplum oluşturmak için bireylerin eğitimine yönelik tutumlarını geliştirmeyi sağlaması.

Eğitim programını değerlendirmenin temelleri

Şahin (2010) ve Talafha (2013), eğitim programı değerlendirmenin temellerinin şunlar olduğunu belirtmektedir:

- 1- *Kapsamlılık*: Öğretmen, öğrenci, öğretim yöntemleri, öğretim araçları ve etkinlikler gibi eğitim programı hedeflerine ulaşılmasını etkileyen faktörlerin değerlendirilmesinin yanı sıra her türlü hedefi içerir. Ayrıca değerlendirme de hedeflerle bağlantılıdır.
- 2- *Süreklilik*: Değerlendirme, eğitim programı oluşturan öğelerin güçlü ve zayıf yönleri ortaya çıkarmak ve bu eğitim programının hedeflere ulaşabildiğinden emin olarak eksiklikleri gidermek için, müfredatı ve uygulamasını değerlendirme sürecine eşlik eder.
- 3- *Çeşitlilik*: Değerlendirme, sınavlar gibi tek bir değerlendirme türü kullanılarak değil, birçok değerlendirme yöntemi kullanılarak yapılır. Çünkü bu, yazılı ve sözlü sınavlardaki değerlendirmesi sonucunda başarısız olan ancak gelişim içinde olan öğrenciye yapılan büyük bir haksızlıktır.
- 4- *Değerlendirme demokrasisi*: İlgili velilerin, eğitim alanında çalışan kişilerin veya çeşitli topluluk kurumlarından bireylerin, değerlendirme süreci hakkındaki görüşlerini ifade etmelerine ve sağlanan deneyimlerden yararlanmalarına olanak tanır. Bu da öğrenci değerlendirmesi hakkındaki bilgilerimizi zenginleştirir.
- 5- *Değerlendirme ekonomisi*: Değerlendirme için yapılan harcamalar ve sarf edilen çabalar ekonomik olmalıdır. İyi bir değerlendirme, düşük maliyet, zaman ve çaba ile ayırt edilir. Ayrıca değerlendirme, bir sürece ve eğitim süreci hakkında doğru kararların verilmesine dayanır. Nitekim değerlendirme yöntemi, ölçülecek şeyi doğru bir şekilde ölçtüğü ve tekrar tekrar kullanıldığında sabit sonuçlar verdiği için güvenilir, değerlendirmeyi yapan kişinin şahsi faktörlerinden etkilenmediği için objektif, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları ortaya çıkardığı ve güçlü ile zayıfı belirlediği için ayırt edicidir.

Değerlendirme araçları

Değerlendirme sürecinde birçok araç kullanılmaktadır ve bu araçlar kullanıldıkları amaçlara göre farklılık göstermektedir. Sözelimi başarı testleri, öğrencilerin bilişsel yönlerdeki başarısını ölçmek için kullanılırken not kartları, performans becerilerini ve zahiri davranışı ölçmek için kullanılır. Diğer yandan zihinsel yetenek testleri, zekâ düzeyini ölçmek için kullanılırken anketler, bir konu hakkında görüş ve veri toplamak için kullanılır. Duygusal

açından ise iç benliği ortaya çıkarmak için bazı projektif testler kullanılabilceği gibi, tutum ve eğilim ölçekleri de kullanılır (Musa, 2001).

2.1.2. Eğitim programının analizi

Eğitim programının analizi süreci, birçok araştırmacı ve eğitmen tarafından çeşitli alanlarda kullanılan bilimsel araştırma araçlarından bir tanesidir. Analiz sürecinin temel amacı, metinsel bilgiyi nicel/sayısal bir şekilde incelenecek olguyu tanımlayan dijital bilgiye dönüştürmektir. Bazıları, prosedürel adımları içerecek şekilde genişlediğini ve bazıları da tanımını araştırma araçlarından bir araç olarak sınırlayacak şekilde daraldığını düşündüğünden, eğitim programının analizi bu tanımların sahiplerinin dayandığı tanımlara göre değişiklik gösterir.

Al-Hashemi ve Attia'nın (2011) tanımlarına göre eğitim programının analizi süreci, tanımlayıcı araştırma yöntemine giren bir bilimsel araştırma yöntemidir. Amacı, diğer yöntemlerle elde edilen ve istenen gelişme yönünü belirleyen göstergeler olan sonuçlara ek olarak, iletişim materyalinin veya ders kitaplarının özelliklerini bilmek ve bu özellikleri nicel sembollerle ifade etmek suretiyle nicel olarak tanımlamaktır. Yunus ve diğerlerinin (2004) tanımlarına göre ise eğitim programının analizi süreci, herhangi bir akademik seviyedeki öğrencilere verilen ders kitaplarından birinde öğrenme materyalini oluşturan ve eğitimin amaçlarına ulaşmak için belirli bilimsel kriterlere göre seçilen ve düzenlenen tanımlar, kavramlar, ilişkiler, yasalar, teoriler, görevler, değerler ve eğilimler bütünüdür.

Eğitim programının analizinin hedefleri

Eğitim programı analizinin, gerçekleştirildiği alanın doğasına bağlı olarak farklılık gösteren hedefleri olduğu bilinmektedir. Öğretmen, müfredat analizinin hedeflerini belirleyerek öğretim materyalinde ustalaşabilir. Ayrıca analizler ışığında uygun öğretim yöntemi ve öğrenci için uygun olan eğitim yöntemi ve etkinliği seçilir. Eğitim alanındaki müfredatların analizinin en önemli hedefleri Ebu Shuqair ve Al-Muqeed (2017) tarafından aşağıda belirtildiği gibi tanımlanmıştır:

- 1- Ders kitabının geliştirdiği düşünme ve zihinsel beceri kalıplarını belirlemek.
- 2- Sembollerin özelliklerini ve semantik anlamları analiz etmek.
- 3- Temel konular ve bileşenler açısından içeriği bilmek.
- 4- Eğitim programı analizi, öğretim sürecini planlama ve dersi uygulama sürecini kolaylaştırmak için günlük ve üç aylık planlar hazırlama amacındadır.

- 5- Öğretmen, içeriği analiz ederek eğitim sürecinin hedeflerini ortaya çıkarır.
- 6- Öğretmen, içeriği analiz ederek uygun eğitim stratejisini, etkinliğini, yöntemini ve tekniğini seçebilir.
- 7- Öğretmen içerik analizi süreci sayesinde başarı testleri oluşturabilir.
- 8- Öğretmen, içerik analizi süreci sayesinde müfredatın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarır.
- 9- Eğitim programı analizi, telif ve yayım amacıyla veya başka bir amaçla da olabilir.
- 10- Ders kitabının içeriğinde hâkim olan değerlerin ve türlerinin kültürel, siyasi, sosyal veya diğer değerlere ters düşmeyecek şekilde belirlenmesi.

2.1.3. Eğitim programının temelleri

Eğitim programı, eğitim sürecinin temel yapı taşlarından bir tanesi olduğundan, eğitim programının tasarlanması ve hazırlanması, onu eğitim hedeflerini gerçekleştiren uygun bir eğitim programı haline getirecek temellere dayanmalıdır. Müfredatın dayandığı temeller Şahin'in (2010) belirttiği üzere aşağıda başlıklar halinde açıklanmıştır:

Felsefi temeller

Her toplumun kendisini diğer toplumlardan ayıran belirli bir felsefesi, sistemleri ve kriterleri vardır. Toplum felsefesi veya devlet felsefesi, toplumun siyasi, ekonomik, sosyal, kültürel ve eğitim hayatının her alanında inandığı şeydir. Yani toplum tarafından inanılan şeyler, toplumun evlatları için geliştirilen eğitim programının oluşturulmasında büyük bir etkiye sahiptir. Öyle ki her müfredatın belirli bir eğitim felsefesine dayanması gerektiğinden, bu ekonomik, siyasi, sosyal ve pedagojik ilke ve fikirler öğrencilerin yetiştirilmesine ve eğitimine yansımaktadır. Toplum felsefesi evrensel değerlere ters düşmemelidir.

Psikolojik temeller

Eğitim programı yazarları, eğitim programını ve beraberindeki faaliyet ve etkinlikleri oluştururken pedagojik eğilimlerden ve psikoloji teorilerinden etkilenirler. Geçmişte içgüdüler ve zihinsel eğitim teorisi hâkim olduğundan, ders materyali ve nasıl elde edileceği vurgulanmaktaydı ve öğrencileri edebiyat, şiir ve matematik alanlarında eğitmek önemliydi. Bu nedenle hazırlanan eğitim programları da bunlardan etkilenmiştir. Oysa modern psikoloji teorilerinin ışığında müfredat, öğrenciye olgunluk ve gelişim sağlayacak olan deneyimler, bilgiler ve beceriler kazanması için çeşitli fırsatlar sunmayı vurgular.

Sosyolojik temeller

Toplumun ve mensuplarının ihtiyaçlarına, ekonomik ve bilimsel alanlardaki gelişimine, toplumun kültürüne, dini ve ahlaki değerlerine ilişkin temelleri ifade eder.

Bilişsel temeller

Doğası, kaynakları, içerisindeki öğrenme ve öğretme uygulamaları ve öğretimindeki çağdaş eğilimler açısından ders materyaliyle ilgili olan temellerdir.

2.1.4. Eğitim programı geliştirme

Mevcut çağda eğitim programımız, her alanda bilgi patlaması ve çağdaş küresel sorunları ve meseleleri çözmek için gelişmiş bir bilimsel ve bilişsel temel üzerine inşa edilen teknolojik devrim de dahil olmak üzere birçok zorlukla karşı karşıyadır. Herhangi bir eğitim programının geliştirilmesinin dayandığı pek çok önemli temel vardır. Bu temeller doğru şekillerde yönlendirildiklerinde ve modern fikirlerle aşılandıklarında, istenilen ilerleme ve gelişmeye katkı sağlayan muhteşem yaratıcılıklarla karşımıza çıkıyorlar ve bu da her alanda ihtiyaç duyulan ileri teknolojiler ve cihazların dahil edilmesi suretiyle gerçekleştirmektedir.

Eğitim programının geliştirme süreci, ders programını, öğretim yöntemini, ders kitaplarını vb. içerdiğinden, herhangi bir eğitim programı oluşturulurken tüm yönleriyle kapsamlı ve bütünlük bir süreçtir. Böylece eğitim programı, toplumun mevcut durumunu dikkate alan açık ve belirli stratejiler ve yöntemler ışığında oluşturulur (Mahmud, 2009). Bu nedenle, eğitim programı uzmanları ve tasarımcıları, hızla değişen bir çağda yaşam için gerekli bilgi, beceri ve düşünme biçimlerini sağlayan teknolojik eğitimin yanı sıra mantıksal düşünme ve analiz etmeye dair yetenek ve becerilerini geliştirerek ve mevcut bilgi kaynaklarını öğretim ve öğrenme süreçlerinde kullanarak, hızlı gelişime ayak uydurabilen ve uzmanlık alanına uyum sağlayabilen bireyi hazırlamak için eğitim programlarını geliştirirken bu zorlukları dikkate almalı ve bunlara karşı koymalıdır (El-Sherbiny ve El-Tanawy, 2011).

Eğitim programını geliştirme, öğrencinin gelişmiş ülkelerde meydana gelen gelişmelere ayak uydurabilmesini kolaylaştırmak için tüm yönleri kapsayan eğitim programında yeni fikirler getirmeyi içerir. Bu sayede müfredat, bilimsel ve edebi yönleri de içeren değişiklikler yaparak, yaşam savaşında onlara yardımcı olacak her şeyi sağlayarak ve yeni olana dair tüm korkularını ortadan kaldıran ilkeleri aşılayarak toplumumuza kazandırmak istediği eğitim hedeflerine ulaşır. Bu da ancak eğitim programı geliştiriciler tarafından kabul

edilen ve modern olan her şeyi dahil etmeye çalışmak suretiyle gerçekleştirilebilir. Hasan'ın (2012) düşüncesine göre müfredat geliştirme, eğitim programının yeniden düzenlenip iyileştirilebileceği tüm adımlar, eylemler ve prosedürlerdir. Bu nedenle başlangıç noktası, güçlü ve zayıf yönlerini bilmek için mevcut eğitim programını incelemek ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli plan ve programları belirlemeye hazırlanırken eğitim programının hedeflerini yaşayan gerçekliğe dönüştürmektir.

2.1.5. Eğitim programının geliştirilme nedenleri

Mahmud (2009), eğitim programının geliştirme sürecinin gerekli olmasının birkaç nedeni olduğundan bahseder. Bu gerekçelerden önemli olanları şöyledir:

- 1- Toplumda meydana gelen büyük bilişsel değişiklikler.
- 2- Mevcut eğitim programının toplumsal değişime etkin bir şekilde katkıda bulunamaması.
- 3- Eğitim programlarının bilimsel ilerleme ve küresel değişimler doğrultusunda niteliksel gelişime ihtiyaç duyması.
- 4- Eğitim programı geliştirirken dikkate alınması gereken yeni öğretim, yöntem ve stratejilerinin ortaya çıkması.
- 5- Eğitim sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmanın gerekliliği.
- 6- İdari engellerin varlığı: Öğretmenlerin rollerini olumsuz etkileyen ve eğitim programının etkililiğini sınırlandıran otoriter okul yönetim tarzı nedeniyle hâkim okul atmosferi, eğitim programının etkililiğinin sağlanmasına engel olabilir. Bu da yönetim sürecinden sorumlu kişilerin eğitim programının gelişimini teşvik edecek bir form geliştirmesini ve kendilerinin de bunu gerçekleştirmeye ortak olmasını gerektirir (Saada ve İbrahim, 2011).
- 7- Eğitim programının açık ve belirli bir eğitim felsefesinin olmaması: Bu durumda okul müfredatı belirli bir felsefe olmadan başlar ve dolayısıyla içerik, öğretim yöntemleri, etkinlik şekilleri ve çoklu değerlendirme yöntemleri dahil olmak üzere eğitim programının tüm unsurlarına yansıyan hedeflerini belirlerken bir boşluk oluşur (Şahin, 2010).

Shehatanın (2003), eğitim programı geliştiricilerin dikkate alınması gereken en önemli çağdaş küresel eğilimlerin şunlar olduğunu düşünmektedir:

- 1- Eğitim programları toplum, çevre ve yaşamla ilişkilendirilmelidir.
- 2- Teknolojiyi müfredat içeriğine entegre etmek gerekir.
- 3- Eğitim programının bütünlendirici müfredata uygun olarak düzenlenmesi önemlidir.

- 4- Düşünme, planlama ve problem çözme becerisine odaklanılmalıdır.
- 5- Eğitim programının, farklı seviyelerdeki tüm öğrenciler için uygun olması gerekmektedir.
- 6- Eğitim programı içeriğindeki yükün ve kalabalığın azaltılması sağlanmalıdır.
- 7- Öğrencilerin arkadaşlarıyla diyalog kurmaya, tartışmaya ve iletişim kurmaya teşvik edilmesi elzemdir.
- 8- Öğrencileri değerlendirme yöntemlerinin çeşitlendirilmesine özen gösterilmelidir.

2.1.6. Eğitim programının geliştirilmesinin temel ilkeleri

Okul eğitim programının geliştirme ve yenileme süreci, bu eğitim programlarının etkililik, denge, tutarlılık ve modernite ile nitelendirilmesi için dikkate alınması gereken birtakım temel ilkelere dayanmaktadır. Farhan'a (1965) göre bu ilkelere en önemlileri şunlardır:

- 1- Eğitim programı planlama süreci, sağlam eğitim programının dayandığı temeller, yani felsefi, sosyal ve psikolojik temeller ışığında ve çeşitli bilgi alanlarının doğası ve araştırma yöntemleri dikkate alınarak gerçekleştirilmelidir.
- 2- Eğitim programı planlama ve geliştirme süreci süreklilikle nitelenmelidir.
- 3- Eğitim programı planlama ve geliştirme sürecinden etkilenen ya da uygulanmasına doğrudan veya dolaylı katkıda bulunan herkes bu sürece katılmalıdır.
- 4- Eğitim programı planlanırken ve geliştirilirken, çevrede mevcut olan tüm maddi ve beşeri imkanlardan yararlanılmalıdır.
- 5- Eğitim programları belirlenirken, üzerinde mutabık kalınan ve teknik açıdan müfredatın sağlamlığını garanti eden teknik geniş çizgiler, kapsamlılık, denge, tutarlılık gibi açılardan dikkate alınmalıdır.

2.2. Filistin Eğitim Programlarının Geliştirilmesi

1998'de Eğitim Programı Merkezi, ilk ulusal eğitim programı belgesinde kapsamlı bir plan yayınladı. Oysa 1998'den önce Batı Şeria'daki bir öğrenci Ürdün eğitim programını okurken, Gazze Eyaleti'ndeki bir öğrenci farklı eğitim programları okuyan Filistin diasporasına ek olarak Mısır eğitim programını okuyordu (1998'deki ilk Filistin müfredat planı). İlk Filistin eğitim programı 2000 yılında oluşturuldu, bunun ardından müfredat 2016 ulusal eğitim programının geliştirilmesi için referans çerçeve belgesinde belirtilen gerekçelere göre birden fazla kez geliştirilmiştir:

- 1- 2000 yılından itibaren onaylanan müfredatların güncellenmesi ihtiyacı.

- 2- Bilişsel gelişim ve yeniliklere ayak uydurma ihtiyacı.
- 3- Bireyin ve toplumun gelecekteki ihtiyaçları.

Filistin eğitim programlarının oluşturulması, Allah'a inanma, Filistin'e bağlı olma ve İslami, Arap ve yerel ulusal kültürü teşvik etme gibi bir dizi entelektüel ve ulusal temellere, toplumsal değerlere bağlılık ve bireysel ve toplumsal özgürlüklere saygı üzerine odaklanan sosyolojik temellere, Arap diline bağlılıkta ve başka bir dili iyi bir şekilde konuşmada vücut bulan bilişsel temellere ve ulusal kimliğiyle, Arap ve Müslüman oluşuyla gurur duyan vatandaş oluşturmayla sınırlı olan psikolojik temellere dayanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 1997).

Filistin eğitim programının, mevcut eğitim programları öğrenciyi öğrenme ve çevresine uyum sağlama özellikleriyle donatmadığından, Filistin'de eğitimin birleştirilmesi ilkesini gerçekleştirmek için Filistin'deki tüm okullarda kullanılan eğitim programın birleştirilmesini ve eğitim programın mevcut gerçekliğe uygun hale getirilmesini amaçlamıştır. Bu nedenle, ulusun ihtiyaçlarını karşılayan ve ulusal, milli, dini ve insani değerleri ifade eden bir Filistin müfredatına sahip olmanın ve öğrencileri gerekli bilgi ve becerilerle rehabilite etmenin yanı sıra beklenen nüfus artış hızına ayak uydurmak ve ekonomik koşulları iyileştirmek kaçınılmaz hale gelmiştir. Böylece insan kaynakları, eğitim kurumlarının vatani inşa ve imar etme öncelikleri doğrultusunda ülkedeki mevcut kaynakları değerlendirmek için ekonomik ve sosyal kalkınmanın bir aracı olarak kullanılmaktadır (Eğitim Bakanlığı, Birinci Filistin Eğitim Programı Planı, 1997).

Arap dili eğitim programı, değerlere ilgi uyandıran ve onların yerleştirilmesi için çalışan en önemli eğitim programlarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu da Arapçanın, toplumun kültürel miraslarına önem vermesinden ve bu miraslara birinci olarak dini, ikinci olarak manevi ve üçüncü olarak toplumsal-ulusal bir boyutu olan işaretler olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır.

2.2.1. Temel eğitimde Arap dili dersinin özel amaçları

Bu ders, öğrenciyi Arap dilinde temel iletişim becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazandırmayı, Arap-İslam kültürünün kavramlarına aşinalığı ve Arap edebiyatının tadına varmayı, Kur'an-ı Kerim'i tecvitli bir şekilde okumayı ve öğrencinin iş piyasasına katılmasına veya eğitime devam etmesine yardımcı olacak beceriler geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Temel eğitimdeki öğretim planı ışığında, bu ders aşağıdakilerle nitelendirilmektedir (Nasrallah, 2019):

1. Temel eğitim aşamasında Arapça öğretim oranının artırılması.
2. Müfredatın içeriğinin kapsamlı bir şekilde ele alınması ve öğrencileri dilbilimsel kavram ve kurallar (morfolojik, sentaktik ve yazımsal) açısından derinleştiren ve edebiyat zevklerini geliştiren dilbilimsel ve edebi konuların seçilmesi.
3. Öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi, kendi kendine eğitim yöntemlerine odaklanması, öğrencilerin bilgi edinmede bağımsızlık konusunda eğitilmesi, takım çalışması ruhunun geliştirilmesi, yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi ve iletişimin çeşitli alanlarında kalitenin ve dilsel performansın değerinin ölçülmesi.
4. Birinci sınıflarda uygulandığı şekliyle dilsel hazırlık, konular, dilsel kavramlar, etkinlikler ve dilsel uygulamalar ile temel eğitimin son sınıflarında (beşinci sınıf ve üzeri) uygulanan gramer, okuma ve metinlerdeki konular arasında öğrenciye kazandırılması gereken becerilerin çokluğuna göre ders kitaplarının çok olması.
5. Öğrenim Kaynak Merkezi'nin çeşitli imkanları, Arap dilinin öğretiminde kullanılmıştır.
6. Öğrencinin edindiği dilsel bilgi ve becerilerin kullanıldığı pratik durumlar aracılığıyla sözlü ve yazılı anlatım, imla ve dil sağlığının objektif olarak değerlendirilmesine yönelik diyalogların hazırlanması gibi, öğrencinin dilsel performansını ve dilsel yönlerinin kapsamlılığını değerlendirmek için çok fazla yöntemin olması (Nasrallah, 2019).

Arap dili eğitim programının temel eğitim aşamasındaki genel hedefleri, Filistin Arapça dil eğitim programını belgesinde aşağıdaki gibi yer almaktadır:

- 1- Öğrenci kişiliğinin zihinsel, fiziksel, duygusal, ahlaki ve etik olarak geliştirilmesi.
- 2- Öğrencilerin düşünce ve davranışlarında dini ve milli bilincinin geliştirilmesi.
- 3- En yüce insani değerlerin kökleştirilmesi ve dini hoşgörü ve duygusal değerlerin teşvik edilmesi.
- 4- Öğrencilere dil iletişiminin temel becerilerinin (ana dilde okuma, yazma, konuşma ve dinleme) kazandırılması.
- 5- Öğrencilerin estetik ve sanatsal zevklerinin geliştirilmesi ve onların her türlü sanat ve müziğe aşina edilmesi.

- 6- Öğrencilerin, kendilerini kuşatan çevreyi keşfederek ve onunla olumlu bir şekilde etkileşime geçerek bilimsel süreçleri ve farklı düşünme kalıplarını uygulamaları.
- 7- Öğrencilerin yeteneklerinin keşfedilmesi ve geliştirilmesi ve onların farklı düşünmeye teşvik edilmesi (Filistin Eğitim Bakanlığı, 2016).

Eğitim Bakanlığı, başlangıç aşaması için Arapça öğretiminin hedeflerini aşağıdaki gibi belirlemiştir:

- 1- Dinleri, dilleri, Araplıkları ve ülkeleri ile gurur duymak.
- 2- Dil çalışmalarında bilgisayarlar gibi modern teknoloji araçlardan yararlanmak.
- 3- Çeşitli ders içi ve ders dışı, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılmak.
- 4- Dinleme ve duyduğunu özümseme becerisi eğitimi.
- 5- Kısmen veya tamamen harekeli olan materyali anlayarak sesli, görsel ve işitsel bir şekilde okumak.
- 6- Materyali, okunan metinle orantılı bir sürede sessiz ve anlayarak okumak.
- 7- Akıcı, anlaşılır ve fasih bir dille sözlü ve yazılı anlatım.
- 8- Fasih Arapça ile okunan ve dinlenen materyali özetleme eğitimi.
- 9- Yazılarında nesih hattının kurallarına riayet etmek.
- 10- Arapça hat sanatının en belirgin türlerini tanımak.
- 11- Dilsel zenginliklerini artırmak ve bunları konuşmalarında ve yazılarında kullanmak.
- 12- Yazılarında yazım ve noktalama kurallarına özen göstermek.
- 13- Çeşitli alanlarda serbest okuma yapmaya ilgi göstermek.
- 14- Edebi metnin teknik unsurlarını (dil, üslup, imgeler...) tanımak.
- 15- Topladıkları bilgileri belgeleme eğitimi.
- 16- Fonetik, morfolojik ve sentaktik kuralları konuşmalarında ve yazılarında kullanmak.
- 17- Hatayı fark etmelerini ve düzeltmelerini sağlayacak hassas bir dil duygusu geliştirmek.
- 18- Olumlu tutumlar, alışkanlıklar ve değerler edinmek (Filistin Eğitim Bakanlığı, 2016).

İlkokuldaki Arapça eğitim programının genel hedefleri

Al-Dulaimi ve Al-Waeli (2003) tarafından açıklandığı üzere ilkokuldaki Arapça eğitiminin en önemli hedefleri arasında şunlar yer almaktadır:

- 1- Harekeli bir materyalin doğru ve anlamlı bir şekilde okunması ve harekesiz materyalin temel kurallarına bağlı olarak doğru bir şekilde okunması.

- 2- Uygun hızda doğru ve anlaşılır bir şekilde yazmak.
- 3- Yazımda doğru hat ve noktalama kurallarına dikkat etmek.
- 4- Okuduğu veya duyduğu içeriği uygun bir hızda kavrayabilme.
- 5- Okuduğu veya duyduğu ile etkileşime geçebilmek, onu tartışabilmek ve onun hakkında fikir beyan edebilmek.
- 6- Öğrencinin ihtiyaçlarını, duygularını, gözlemlerini ve deneyimlerini sağlam bir sözlü ve fasih bir yazılı anlatımla ifade etmesi.
- 7- Hayatında karşılaştığı durumları doğru bir şekilde ifade etmesini sağlayacak bir dilsel zenginlik kazanmak.
- 8- Öğrendiği sentaktik, morfolojik ve yazınsal kuralları gerektiği gibi uygulayabilme.
- 9- Öğrencide bilgilenip zevk alabileceği serbest okuma alışkanlığı geliştirmek.
- 10- Kendi kendine eğitim arzusu kazanmak ve bilgi edinme hususunda kendine güvenmek.
- 11- Dil sözlükleri ve ansiklopedilerin kullanımına aşina olmak.
- 12- Öğrencide edebi eğilimleri, sanatsal yetenekleri ve estetik zevki geliştirmek.
- 13- Öğrencinin Müslüman-Arap ümmetiyle gurur duymasını sağlamak.

2.2.2. Filistin'de temel dördüncü sınıfın Arap dili dersi kitabının nitelendirilmesi

Filistin Eğitim Bakanlığı tarafından kapsamlı Filistin müfredat planına uygun olarak onaylanan bir Filistinli tarafından yazılmış bir kitaptır. Filistin Eğitim Bakanlığı tarafından basılmış ve Filistin yönetimi bölgelerinde dağıtılmıştır. Kitabın 2020 baskısı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm 149 sayfadır. Bu bölüm okuma, edebi metin, dilbilgisi ve yazım kuralları ve hat öğretiminin birleşiminden oluştuğu düşünüldüğünde 15 akademik üniteyi içermektedir. İkinci bölüm ise 158 sayfadan oluşmakta ve aynı şekilde 15 bütünleşik ders ünitesi içermektedir.

Filistin'de dördüncü sınıf Arap dili kitabının içeriği

1- Birinci bölüm şu ünitelerden oluşmaktadır:

- 1- Öğretmenim Sayesinde
- 2- Balık ve Özgürlük
- 3- Ey Vermenin ve Tahammülün Sembolü
- 4- Şefkat Çiçeği
- 5- Kudüs Pazarlarında Bir Tur
- 6- Güzel Bebek

- 7- Başarımın Sırrı İradem
- 8- Cesur İtfaiyeci
- 9- Hikayesini Anlatan Bir Su Damlası
- 10- Çekirge ve Karınca
- 11- Ulağı Olmayan Mektuplar
- 12- Benim Ülkem En Değerli
- 13- Uyanıklık Rüyaları
- 14- Fayda Doğaldır
- 15- Ne Güzel Bir Gökyüzü

2- İkinci bölüm şu ünitelerden oluşmaktadır:

- 1- Bizim Köyde Bir Gelin
- 2- Bu Güneş
- 3- Kuşlar Gibi Ol!
- 4- Gerçek Sıcaklık
- 5- Umudumuzla Yaşıyoruz
- 6- İyiliğin Karşılığı
- 7- Güzel Bir Hayal
- 8- Ataların Egemenliğinden
- 9- Puşi
- 10- İlk Araba
- 11- Koruma ve Güvenlik
- 12- Acele Etme!
- 13- Doğanın Müziği
- 14- Dürüst Ol!
- 15- Evden Evvel Komşu

2.3. Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi: “PIRLS” Mahiyeti

PIRLS, Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Derneği tarafından düzenlenen uluslararası bir araştırma olup dünyadaki okuma gelişimini ölçmeyi amaçlar. PIRLS, Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi'nin kısaltmasıdır. Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek, daha sonra bu becerileri geliştirmek ve yükseltmek, dördüncü sınıf öğrencilerinin yetenekleri hakkında bilgi sağlamak, kız ve erkek öğrencilerin ve farklı okulların performansları arasındaki farkları analiz etmek ve dünyadaki öğrencilerin

okuduğunu anlama becerilerinin düzeylerini karşılaştırmak için, 2001 yılından itibaren her 5 yılda bir uygulanan ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ana dillerinde okuma becerilerini ölçmeye yönelik karşılaştırmaya dayalı uluslararası bir testtir (Abu Dabi Eğitim Konseyi, 2013).

2021'de, IEA'nın PIRLS beşinci okuma değerlendirmesini yürütür ve ülkeler arasında karşılaştırmalı okuma başarısında 20 yıllık eğilimler hakkında veri sağlar. Okuma becerisi, öğrencinin akademik başarısının ve kişisel gelişiminin temelidir ve PIRLS, yeni veya gözden geçirilmiş politikaların başarıyı etkileyip etkilemediğini incelemek için değerli bir araçtır. PIRLS 2021 Okuma Değerlendirme Çerçevesi ve bu çerçeveyi değerlendirmek için geliştirilen araçlar, IEA'nın ileriye dönük düşünme taahhüdünü yansıtmaktadır (Mullis ve Martin, 2021)

2021 için PIRLS, dijital bir formata dönüştürmeye odaklanmaktadır. PIRLS okuma parçalarını ve öğelerini bilgisayar aracılığıyla sunmak, öğrencileri motive edecek ve operasyonel verimliliği artıracak ilgi çekici ve görsel olarak çekici bir deneyim sunmaktadır. Ayrıca, PIRLS 2021, 2016 yılında başlatılan simüle edilmiş bir internet ortamında çevrimiçi okumanın bilgisayar tabanlı değerlendirmesi olan ePIRLS 2021 ile aynı dijital tabanlı ortamda yönetilebilmektedir (Mullis ve Martin, 2021). PIRLS, okuma yeteneğinin ne anlama geldiğine dair geniş bir nosyona (farklı dünyaları, diğer kültürleri ve bir dizi yeni fikri deneyimlememize izin vermenin verdiği zevk için okumayı içeren bir nosyon) dayanmaktadır. Ayrıca bireysel ve toplumsal hedeflere ulaşmak için araçlar olarak yazılı metinler ve diğer bilgi kaynakları üzerinde düşünmeyi de kapsar, aynı zamanda “yapmak için okuma” olarak da bilinir (Stiggins, 1982).

Araştırmaya katılan ülke sayısı 2001 yılında 35 ülkeden, 2006 yılında 40 ülke ve 5 Kanada eyaletine, ardından 2011 yılında Umman, Katar, Fas, Suudi Arabistan, BAE, gibi Arap ülkeleri de dahil olmak üzere 53 ülkeye yükselmiştir. 2011 yılında, katılımcı Arap ülkeleri, katılımcı ülkeler arasında okuma becerileri seviyelerinde düşük sonuçlar elde etmiştir (Tayyib, 2016). PIRLS 2021, mevcut trend serisindeki PIRLS 2001, 2006, 2011 ve 2016'dan sonra beşinci değerlendirmedir. PIRLS'e katılan ülke sayısı her değerlendirmeyle birlikte artmıştır. 2001'den bu yana önceki döngülere katılanlar da dahil olmak üzere yaklaşık 70 ülke ve alt ulusal kıyaslama kuruluşu PIRLS 2021'e katılmıştır. 2001'den bu yana veriye sahip ülkeler için PIRLS 2021, 20 yıl boyunca toplanan bir dizi trend başarı ölçütünün beşincisini sağlamıştır (Mullis ve Martin, 2021).

Al-Makhali (2010), PIRLS araştırmasının hedeflerinin genel ve özel hedefler olarak iki grupta toplanabileceğini belirtmektedir. PIRLS araştırmasının değerlendirme çerçevesi, genel hedeflerin, dünya çapında okuma öğretimini ve öğrenimini geliştirmek ve ülkelere, çocuklarımızın okuyabileceği herhangi bir niteliksel düzeyde uluslararası bir karşılaştırma elde etmek için benzersiz fırsatlar sağlamak olduğunu belirtir. PIRLS araştırmasının özel amaçlarına gelince, bunlar amaçlara (purposes) ve süreçlere (processes) ayrılmaktadır. Amaçlardan kasıt, bireyin okuma arayışının ardındaki nedenlerdir ve bunlar PIRLS'e göre, bilgi edinmek veya bir metnin edebiyat veya sanatla ilgili içerebileceklerinden zevk almak olabilir. PIRLS araştırmasındaki süreçler ise okuduğunu anlama (comprehension reading) ile ilgilidir, yani zihnin okunan metnin içeriğinin ve yazı yapısının nasıl işlediğini tanımlayan zihinsel süreçlerdir.

PIRLS araştırmasının önemi, katılımcı ülkelere sunduğu şeylerden kaynaklanmaktadır. Musa (2012), Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması olan PIRLS araştırmasının önemlerinin şunlar olduğundan bahsetmektedir: dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerileri hakkında bilgi sağlamak, kız ve erkek öğrencilerin ve farklı okulların performansları arasındaki farkları analiz etmeye yardımcı olmak, öğrencilerin seviyelerini dünya ülkelerinin seviyeleri ile karşılaştırılmak, öğretim uygulamaları, okul materyalleri ve ailenin okumaya teşviki gibi okuma becerilerinin kazanılmasıyla ilgili faktörleri belirlemek ve öğrencilerin okuma düzeylerinin bilinmesine ilişkin güçlü ve zayıf yönleri ortaya çıkarmak.

PIRLS çerçevesi, genç öğrenciler tarafından hem okul içinde hem de okul dışında yapılan okumaların çoğunu oluşturan okuma için iki genel amaca odaklanır: Edebi deneyim için ve bilgi edinme ve kullanma. Buna ek olarak, PIRLS değerlendirmesi, okumanın iki amacının her birinde dört geniş tabanlı anlama sürecini bütünleştirir: odaklanmak ve açıkça belirtilen bilgileri almak, doğrudan çıkarımlar yapmak, fikirleri ve bilgileri yorumlamak ve bütünleştirmek ve içeriği ve metinsel unsurları değerlendirmek ve eleştirmek. Okuma amaçlarının ve anlama süreçlerinin birbirinden veya öğrencilerin içinde yaşadıkları ve öğrendikleri bağlamdan bağımsız olarak işlemediği kabul edilmelidir (Mullis ve Martin, 2021).

Tablo 2.1. PIRLS okuma amaçları ve kavrama süreçleri.

1. Okuma Amaçları
Okuma deneyimi
Bilgiyi elde etme ve kullanabilme
2. Kavrama Süreçleri
Açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapma
Doğrudan çıkarımlarda bulunma

Bilgileri ve fikirleri birleştirme ve yorumlama
Metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme

2.3.1. PIRLS değerlendirmesinin genel çerçevesi

Öğrencilerin okuma amaçları, kavrama süreçleri ve okuma alışkanlıkları - okumaya yönelik tutumlarını belirlemeyi hedefleyen PIRLS değerlendirmesinin temelini okuma amaçları ve kavrama süreçleri oluşturmaktadır (Mullis ve diğerleri, 2011).

Tablo 2.2. PIRLS değerlendirme alanının içeriği.

1. Okuma Amaçları	Yüzde
Okuma deneyimi	%50
Bilgiyi elde etme ve kullanabilme	%50
2. Kavrama Süreçleri	
Açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapma	%20
Doğrudan çıkarımlarda bulunma	%30
Bilgileri ve fikirleri birleştirme ve yorumlama	%30
Metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme	%20

Bu temeller aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Okuma amaçları

Tüm dünyada okuma okuryazarlığı, insanların okuma nedenleriyle doğrudan ilişkilidir; genel olarak bu nedenler arasında zevk ve kişisel ilgi için okuma, öğrenme ve topluma katılım sayılabilir. Çoğu genç öğrencinin erken okuması, genellikle bir hikaye anlatan öyküleyici metinlerin (örneğin hikaye kitapları veya resimli kitaplar) veya öğrencilere çevrelerindeki dünya hakkında bilgi veren ve soruları yanıtlayan bilgilendirici metinlerin okunmasını içerir. Genç öğrenciler okuryazarlık yeteneklerini geliştirdikçe ve müfredat boyunca öğrenmek için okumaları giderek daha önemli oldukça, şüphesiz kitaplardan ve diğer basılı materyallerden bilgi edinmek için okumak daha önemli hale gelmektedir (Dük ve Carlisle, 2011).

PIRLS pasajları birincil amaçlarına göre sınıflandırılmıştır ve beraberindeki sorular okuma için bu amaçları ele almaktadır. Yani edebî olarak sınıflandırılan pasajlarda tema, olay örgüsü, karakterler ve ortam ile ilgili sorular bulunur ve bilgi niteliğinde olarak sınıflandırılanlara pasajlarda yer alan bilgilerle ilgili sorular eşlik eder. Parçalar, okuma amaçları arasında ayırım yapsa da, okuyucuların kullandığı anlama süreçleri, her iki amaç için farklı olmaktan çok benzerdir. Bu nedenle anlama süreçleri, ePIRLS internet benzeri görevler de dahil olmak üzere tüm pasajlarda değerlendirilir.

Okumanın her amacı genellikle belirli metin türleri ile ilişkilendirilir. Örneğin, edebi deneyim için okuma genellikle kurgu okuma yoluyla gerçekleştirilir, bilgi edinmek ve kullanmak için okuma ise genellikle bilgilendirici makaleler ve eğitici metinlerle ilişkilendirilir. Ancak, okuma amaçları metin türleriyle tam olarak örtüşmez. Örneğin, biyografiler veya otobiyografiler öncelikle bilgilendirici veya edebi olabilir, ancak her iki amacın özelliklerini de içerebilir.

Metinler genellikle fikirlerin düzenlenme ve sunulma biçiminde farklılık gösterir ve anlam oluşturmanın çeşitli yollarını ortaya çıkarır (Goldman ve Rakestraw, 2000; Kobayashi, 2002). Metin organizasyonu ve formatı, yazılı materyalin sıralı sıralamasından, resimli ve tablosal verilerle düzenlenmiş kelime ve deyim parçacıklarına kadar büyük ölçüde değişebilir. Belirli bir metin türü için tipik olabilecek içerik, organizasyon ve üslup, okuyucunun metni anlama yaklaşımı üzerinde etkileri olabilir (Lorch vd., 2011; Alexander, 2012).

Mullis ve Martin'in (2021) ifade ettiği gibi, anlamların inşa edildiği ve amaçlara ulaşıldığı okuyucu ve metin arasındaki etkileşimdedir. PIRLS değerlendirmeleri için metin seçerken amaç, her bir okuma amacına uygun geniş bir metin türü yelpazesi sunmaktır. Amaç, her değerlendirmeye katılan öğrenciler için okul içinde ve dışında olabilecekleri otantik okuma deneyimlerine mümkün olduğunca benzeyen bir okuma deneyimi yaratmaktır. Öğrencilerin okuma deneyimi, bilgiyi elde etme ve kullanabilme yönelik tutumlarını belirlemeyi hedefleyen PIRLS değerlendirmesinin temelini okuma amaçları oluşturmaktadır.

1- Okuma deneyimi

Edebi okumada okuyucular olaylara, ortamlara, eylemlere, sonuçlara, karakterlere, atmosfere, duygulara ve fikirlere dahil olmak ve dilin kendisinden zevk almak için metinle ilgilenir. Edebiyatı anlamak ve takdir etmek için, her okuyucu metne kendi deneyimlerini, duygularını, dil takdirini ve edebi form bilgisini getirmelidir. Edebiyat, genç okuyucular için henüz karşılaşmadıkları durumları ve duyguları keşfetme fırsatı sunabilir.

Anlatı kurgusunda tasvir edilen olaylar, eylemler ve sonuçlar, okuyucuların dolaylı olarak deneyimlemelerine ve hayal edilebilseler de gerçek hayattakileri aydınlatan durumlar üzerinde düşünmelerine izin verir. Metin, anlatıcının veya ana karakterin bakış açısını sunabilir ve daha karmaşık bir metnin birkaç bakış açısı bile olabilir. Bilgi ve fikirler doğrudan veya diyalog ve olaylar yoluyla açıklanabilir. Kısa öyküler veya romanlar bazen olayları kronolojik olarak anlatır veya bazen geriye dönüşler veya zaman kaymaları ile

zamanı daha karmaşık bir şekilde kullanır. PIRLS'de kullanılan edebi metinlerin ana biçimi anlatsal kurgudur. Katılımcı ülkelerdeki müfredat ve kültür farklılıkları göz önüne alındığında, PIRLS'nin bazı edebi metin türlerini içermesi zordur. Örneğin, şiirin tercüme edilmesi zordur ve bu nedenle kaçınılır.

2-Bilgiyi elde etme ve kullanabilme

Bilgilendirici metinler çok çeşitli işlevler için hem okunur hem de yazılır. Bilgilendirici metnin birincil işlevi bilgi sağlamak iken, yazarlar genellikle konularını farklı amaçlarla ele alırlar. Pek çok bilgilendirici metin, biyografik ayrıntılar veya bir görevi başarmak için atılan adımlar gibi gerçeklerin doğrudan sunumlarıdır; ancak, bazı bilgilendirici metinler öznedir. Örneğin, yazarlar gerçekleri ve açıklamaları açıklayıcı bir özet, ikna edici bir deneme veya dengeli bir argüman yoluyla aktarmayı seçebilir. Okuyucu, kendi görüşünü oluşturmak için bu metinlere eleştirel bir zihin getirmelidir. Metinlerin çeşitli işlevlerini en iyi şekilde ele almak için içerik, organizasyon ve biçim değiştirilerek bilgiler farklı şekilde sunulabilir. Küçük öğrenciler bilimsel, tarihi, coğrafi veya sosyal olanlar da dahil olmak üzere bir dizi içeriği kapsayan bilgilendirici metinleri okuyabilir. Bu metinler aktarılan içeriğin organizasyonunda da farklılık gösterebilir. Örneğin, tarihsel gerçekler kronolojik olarak düzenlenebilir, talimatlar veya prosedürler adım adım sıralanabilir ve mantıksal olarak sunulan bir argüman (örneğin, neden ve sonuç veya karşılaştırma ve karşıtlık) olabilir.

Bilgi birçok farklı formatta sunulabilir. Öncelikli olarak metin yoluyla sunulan bilgilendirici parçalar bile, gerçekleri belgelemek için bir tablo veya bir açıklamayı göstermek için bir resim içerebilir. Hem basılı materyaller (örneğin kılavuzlar ve gazeteler) hem de web siteleri, listeler, çizelgeler, grafikler ve diyagramlar aracılığıyla önemli miktarda bilgi sunar. Ayrıca, kelimelerin reklamlar veya duyurular gibi sürekli metin biçiminde veya tanımlar, listeler veya zaman çizelgeleri gibi ek bilgiler sunan metnin kenar çubuklarında olması gerekmez.

PIRLS değerlendirmelerinde kullanılan bilgilendirici metinler, öğrencilerin okul içinde ve dışında bilgilendirici metin okuma konusundaki özgün deneyimlerini yansıtır. Tipik olarak, bu pasajlar ve bazı ePIRLS web siteleri, genç bir izleyici kitlesi için yazmayı anlayan yazarlar tarafından yazılmıştır ve öğrencilerin okuduğu bilgi materyallerinin temsilcisi olarak katılımcı ülkeler tarafından sağlanmaktadır.

Kavrama süreçleri

Farklı okuma durumları, okuyucuların farklı şekillerde anlam oluşturmalarını gerektirir. Bu nedenle PIRLS, dördüncü sınıf okuyucular tarafından tipik olarak kullanılan dört geniş tabanlı anlama sürecini değerlendirir: odaklanın ve açıkça belirtilen bilgilere ulaşın; basit çıkarımlar yapmak; fikirleri ve bilgileri yorumlamak ve bütünleştirmek ve içeriği ve metinsel unsurları değerlendirir ve eleştirir. Bu süreçleri aşmak, okuyucuların kendi anlayışlarını incelemelerine ve yaklaşımlarını ayarlamalarına izin veren üstbilişsel süreçler ve stratejilerdir. (Fırcıncı ve Beall, 2009) Buna ek olarak, okuyucuların okumaya getirdiği bilgi ve arka plan deneyimleri, onları materyale ilişkin kavrayışlarını süzgeçten geçirecekleri bir dil, metinler ve dünya anlayışı ile donatır (Kintsch,2012; Kintsch,2013).

PIRLS'de dört anlama süreci, her bir okuma parçasına (veya bir dizi parçaya) veya göreve dayalı anlama sorularını geliştirmek için bir temel olarak kullanılır. Pasajlar boyunca, anlama süreçlerinin çeşitliliğini ölçen soruların çeşitliliği, öğrencilerin yazılı metinlerden anlam oluşturma konusunda çeşitli yetenek ve beceriler göstermelerini sağlar.

Değerlendirme sorularını düşünürken elbette metnin uzunluğu ve karmaşıklığı ile okuma görevinin gerektirdiği anlama süreçlerinin karmaşıklığı arasında önemli bir etkileşim vardır. Başlangıçta açıkça ifade edilen bilgileri bulmak ve çıkarmak, örneğin bütün bir metin üzerinde yorumlar yapmaktan ve bu yorumları dış fikirler ve deneyimlerle bütünleştirmekten daha az zor gibi görünebilir. Ancak metinler ve görevler uzunluk, sözdizimsel karmaşıklık, fikirlerin soyutluğu, organizasyon yapısı ve bilişsel talep açısından farklılık gösterebilir. Bu nedenle metnin doğası, dört tür anlama süreci boyunca ve içinde sorulan soruların karmaşıklığını etkiler.

Öğrencilerin açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapma, doğrudan çıkarımlarda bulunma, bilgileri ve fikirleri birleştirme ve metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme yönelik tutumlarını belirlemeyi hedefleyen PIRLS değerlendirmesinin temelini kavrama süreçleri oluşturmaktadır.

1- Açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapma

Açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapma, okuduğunu anlama becerisinin ilk basamağını oluşturur (Şimşek, 2017). Metinde açık bir şekilde yer alan bilgilerden çıkarım yapma, genellikle bilgi ve hatırlamayı içeren temel becerileri ifade eder (EARGED, 2003). Bu süreçte genelde oldukça net ve bir cümle şeklinde belirtilmiş olan bilgilerin bulunması ile yer ve zaman soruları hedeflenir (Şimşek, 2017).

Okuyucular, metinde açıkça belirtilen bilgilere verdikleri dikkati çeşitlendirir. Metindeki bazı fikirler belirli bir odağı ortaya çıkarabilir ve diğerleri olmayabilir. Örneğin, okuyucular metnin anlamı hakkında yaptıkları veya genel okuma amaçlarıyla ilgili tahminleri doğrulayan veya bunlarla çelişen fikirlere odaklanabilir. Ek olarak, okuyucular genellikle okuma görevine getirdikleri bir soruyu cevaplamak veya metnin anlamının bazı yönlerine ilişkin gelişen anlayışlarını kontrol etmek için metinde açıkça belirtilen bilgileri alma ihtiyacı duyarlar (Schneider ve Pressley, 1997).

Kintsch ve Kintsch'in özetlediği gibi geri alma, bir metnin bir kısmının veya tamamının mikro yapısını oluşturmak için birbiriyle ilişkili olabilecek bir dizi fikir birimiyle sonuçlanır. Ayrıca makro yapı adı verilen bir metnin çeşitli bölümleri arasında ilişkiler vardır. Mikro yapı ve makro yapı, metne çok yakın olan ancak gerçek anlayışı geliştirmek için önemli bir temel olan metin tabanını oluşturur. Açıkça belirtilen bilgilere odaklanma ve bunları geri alma yeteneği, metin tabanını oluşturmanın anahtarıdır (tutarlılık için genellikle çıkarımlar gerekli olsa da). Tipik olarak, bu tür metin işleme, okuyucunun anlamı inşa etmek için kelime, ifade ve cümle düzeyinde metne odaklanmasını gerektirir (Perfetti ve Adlof, 2012; Perfetti, 2007). Ayrıca, metin tabanı makro yapısını oluşturmak, okuyucunun, bilginin nasıl sunulduğuna ilişkin düzenleme özelliğini veya bir anlatının özetini oluşturmak için metindeki birkaç uygun yerden bilgi parçalarını almasını gerektirebilir.

Başarılı bir erişim, aranan bilgi ile ilgili olduğunun kabul edilmesiyle birlikte kelimelerin veya cümlelerin (West ve Stanovich, 2000) oldukça hızlı veya otomatik olarak anlaşılmasını gerektirir. İlginç bir şekilde, basılı metinlerin başlangıçta mikro düzeyde okunması ve işlenmesi muhtemeldir, oysa çevrimiçi arama stratejileri, okuyucunun bilgiyi içeren cümle, ifade veya grafiğin parçasına odaklanmadan önce ilk makro işlemeden faydalanabilir (Afflerbach ve Cho, 2009).

Maddelerin sınıflandırılmasında madde kökü ve metne göre doğru yanıtın incelenmesi esastır. Hem madde kökü hem de doğru yanıt metinden birebir aynı kelimeleri kullanıyorsa ve bir veya iki cümle ile yer alıyorsa, madde "Odaklan ve Al" olarak sınıflandırılır. Bazı eş anlamlılar kullanılıyorsa, öge yine de "Odaklan ve Al" olur. Bu tür metin işlemeye örnek olabilecek okuma görevleri şunları içerir:

- Okumanın özel amacı ile ilgili bilgileri belirlemek ve almak,
- Spesifik fikirler aramak,

- Kelime veya deyimlerin tanımlarını aramak,
- Bir hikayenin ortamını belirleme (örneğin zaman ve yer vb.),
- Konu cümlesini veya ana fikri bulma (açıkça belirtildiğinde) ve
- Bir grafikteki (örneğin grafik, tablo veya harita vb.) belirli bilgileri tanımlama.

2- Doğrudan çıkarımlarda bulunma

Doğrudan çıkarım yapma, metinde anlatılanlarla ilgili akıl yürütme sürecini içermektedir. Bu aşamada ilişkiler, bilgiler ya da fikirler doğrudan verilmeyip öğrenci tarafından açığa çıkarılması beklenir (Şimşek, 2017). Okuyucular metinden anlam oluştururken, açıkça belirtilmeyen fikirler veya bilgiler hakkında çıkarımlarda bulunur (Zwaan ve Singer, 2003). Çıkarımlar yapmak, okuyucuların metin yüzeyinin ötesine geçmesine ve metinlerde sıklıkla meydana gelen anlam boşluklarını çözmesine olanak tanır. Bu çıkarımlardan bazıları, esas olarak metinde tek bir yerde bulunan bilgilere dayandıkları için basittir - okuyucuların yalnızca iki veya daha fazla fikir veya bilgi parçasını birleştirmesi gerekebilir. Fikirlerin kendileri açıkça belirtilebilir, ancak aralarındaki bağlantı değildir ve bu nedenle çıkarılmalıdır. Ayrıca, çıkarım metinde açıkça belirtilmese de metnin anlamı nispeten açık kalmaktadır.

Nitelikli okuyucular genellikle bu tür çıkarımları otomatik olarak yapar (West ve Stanovich, 2000). Metinde belirtilmese de bir ilişkiyi tanıyarak iki veya daha fazla bilgiyi hemen birbirine bağlayabilirler. Çoğu durumda yazar, okuyucuları açık veya doğrudan bir çıkarsamaya yönlendirmek için bir metin oluşturmuştur. Örneğin, bir karakterin hikayenin bir noktasındaki eylem(ler)i açıkça belirli bir karakter özelliğine işaret edebilir ve çoğu okuyucu o karakterin kişiliği veya bakış açısı hakkında aynı sonuca varır.

Bu tür işlemeyle, okuyucular tipik olarak sadece kelime, ifade veya cümle düzeyindeki anlamdan daha fazlasına odaklanır, ancak odak, metnin bir bölümünde yer alan yerel anlamdır. Yukarıda belirtildiği gibi, özellikle çevrimiçi okumada, okuyucuların bir web sitesinde veya bir metinde bilgi bulmak için makro işlemeyi ve ardından mikro işlemeyi kullanması gerekebileceği bazı durumlar vardır. Süreçleri başarıyla birlikte kullanmak, genellikle bilgi aramada kullanılacak en iyi yaklaşımlar hakkında bazı çıkarımlar yapmayı içerir. Çevrimiçi okuma, ilgilenilen bilgileri içermesi olasılığı en yüksek olan web sitelerini ve web sayfalarını belirlemekle başlayarak önemli miktarda çıkarım gerektirir. Okuyucular ayrıca başka bir sayfaya giden bir bağlantıyı izlemenin gerekli veya yararlı olup olmadığı konusunda da fikir yürütebilir.

Öğeleri sınıflandırırken, öge kökü ve doğru yanıt metindeki orijinal ifadelerin veya cümlelerin açıklamalarını kullanıyorsa, öge "Doğrudan Çıkarım" olarak sınıflandırılır. Bu, kök veya çoktan seçmeli yanıtlarda yeni sözcüklerin tanıtıldığı anlamına gelebilir, ancak öğeler yine de çıkarım öğeleri olarak kabul edilir. Ayrıca, eğer maddeye verilen doğru cevaplar metin içinde birkaç yerde bulunuyorsa ancak madde kökü ve doğru cevap hem metindeki kelimeleri tam olarak kullanıyorsa, o zaman madde çıkarım olarak sınıflandırılır. Bu tür metin işlemeye örnek olabilecek okuma görevleri şunları içerir:

- Bir olayın başka bir olaya neden olduğu sonucunu çıkarmak,
- Bir karakterin eyleminin nedenini vermek,
- İki karakter arasındaki ilişkiyi açıklamak ve
- Metnin veya web sitesinin hangi bölümünün belirli bir amaç için yardımcı olacağını belirlemek.

3- Bilgileri ve fikirleri birleştirme ve yorumlama

Fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlama süreci, öğrencinin metinde açıkça ifade edilmeyen fikir ya da bilgilerden faydalanarak kendi tecrübe ve bilgisiyle öznel yorum yapma sürecine karşılık gelir. Bu aşamada öğrenci deneyimlerinden yararlandığı için, çoğu zaman cevaplar kişiden kişiye farklılık göstermektedir (Şimşek, 2017). Daha açık çıkarımlarda olduğu gibi, metindeki fikirleri ve bilgileri yorumlama ve bütünleştirme ile uğraşan okuyucular, yerel veya küresel anlamlara odaklanabilir veya ayrıntıları genel tema ve fikirlerle ilişkilendirebilir. Her durumda, bu okuyucular yazarın niyetini anlamakta ve metnin tamamı hakkında daha eksiksiz bir anlayış geliştirebilmektedir.

Okurlar yorumlayıp bütünleştirdikçe, kişisel bilgi ve deneyimi metinde yer alan anlamla bütünleştirerek metnin daha spesifik veya daha eksiksiz bir anlayışını oluşturmaya çalışmaktadır (Van Dijk ve Kintsch,1983). Örneğin, okuyucular bir karakterin altında yatan güdüyü çıkarmak veya aktarılan bilginin zihinsel bir görüntüsünü oluşturmak için deneyimden yararlanabilir. Genellikle basit çıkarımlardan ziyade, dünya hakkındaki anlayışlarının yanı sıra arka plan bilgi ve deneyimlerinden yararlanmaya ihtiyaç duyarlar.

Okurlar bu yorumlama sürecine girerken, yalnızca örtük değil, aynı zamanda kendi bakış açılarına dayalı bazı yorumlara açık olabilecek bağlantılar kurarlar. Bu nedenle, fikirlerin ve bilgilerin yorumlanması ve bütünleştirilmesi yoluyla oluşturulan anlamın, okuma

görevine getirdikleri deneyim ve bilgilere bağlı olarak okuyucular arasında farklılık göstermesi muhtemeldir.

İnterneti kullanmak, birden fazla çevrimiçi kaynaktan gelen bilgileri okuma ve sindirme becerisini gerektirir (Britt ve Rouet, 2012). Metinler arasında bilgiyi bütünleştirmek ve sentezlemek, çevrimdışı bile olsa çok zordur, çünkü okuyucuların yalnızca bir metni değil, iki veya daha fazla metinde bilgiyi birleştirmesi gerekir. İnternet ortamında bu, animasyon ve videoların yanı sıra açılır pencerelerde ve rollover metin ve grafiklerde sunulan bilgileri içerir.

“Fikirleri ve Bilgileri Yorumlayın ve Bütünleştirin” olarak sınıflandırılan maddeler, metinde açıkça belirtilmeyen kavramları ve genellemeleri kullanır. Yeni fikirler veya bilgiler madde köküne, kabul edilebilir yanıtı veya her ikisine birden dahil edilebilir. Tam bir kredi yanıtı, metnin tamamının veya en azından önemli bölümlerinin yanı sıra metnin ötesine geçen fikir veya bilgilerin anlaşılmasını gerektirir. Bu tür metin işlemeye örnek olabilecek okuma görevleri şunları içerir:

- Bir metnin genel mesajını veya temasını ayırt etmek,
- Karakterlerin eylemlerine bir alternatif düşünebilmek,
- Metin bilgilerini karşılaştırmak,
- Bir hikayenin ruh halini veya tonunu çıkarmak,
- Metin bilgisinin gerçek dünyadaki bir uygulamasını yorumlamak ve
- Metinler veya web siteleri içinde ve arasında sunulan bilgileri karşılaştırma ve karşılaştırmak.

4- Metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme

Metnin öğelerini, içeriğini ve dilini incelenme aşaması, öğrencinin metni kendi öznel bakış açısıyla incelemesini ifade eder. En karmaşık düzeye karşılık gelen bu süreçte, öğrenci bilgilerini, deneyimini kullanarak metnin niteliğini, metinde geçen olayı ya da yazarın bakış açısını değerlendirebilmektedir (Mullis vd., 2003). Okuyucular bir metnin içeriğini ve unsurlarını değerlendirirken, odak noktası anlamı inşa etmekten metnin kendisini eleştirel olarak ele almaya kayar. Bu sürece dahil olan okuyucular, bir metni değerlendirmek ve eleştirmek için bir metinden geri adım atarlar. Metin içeriği veya anlamı, kişisel bir bakış açısıyla veya nesnel bir bakış açısıyla değerlendirilebilir ve eleştirilebilir. Bu süreç, okuyucuların yorumlarına dayanarak gerekçeli bir yargıda bulunmalarını ve metin hakkındaki anlayışlarını dünyayı anlayışlarına karşı tartmalarını gerektirebilir - metnin temsilini

reddederek, kabul ederek veya tarafsız kalarak. Örneğin, okuyucular metinde yer alan iddialara karşı çıkabilir veya bunları onaylayabilir ya da diğer kaynaklarda bulunan fikir ve bilgilerle karşılaştırmalar yapabilir.

Metin yapısının ve dilin öğelerini değerlendirirken ve eleştirirken, okuyucular dil kullanımı, sunum özellikleri ve metinlerin genel veya türe özgü özellikleri hakkındaki bilgilerinden yararlanır (Derewianka,2003). Metin, fikirleri, duyguları ve bilgileri aktarmanın bir yolu olarak kabul edilir. Okuyucular, yazarın dil seçimleri ve anlamı iletmek için kullandığı araçlar üzerinde düşünebilir ve bunların yeterliliğini yargılayabilir. Okurlar, dil geleneklerini anlamalarına dayanarak, metnin yazılma biçiminde zayıflıklar bulabilir veya yazarın sanatının başarılı bir şekilde kullanıldığını fark edebilirler. Ayrıca, okuyucular bilgi vermek için kullanılan modu - hem görsel hem de metinsel özellikler - değerlendirebilir ve işlevlerini (örneğin metin kutuları, resimler veya tablolar) açıklayabilir. Bir metnin organizasyonunu değerlendirirken, okuyucular metin türü ve yapısı hakkındaki bilgilerinden yararlanırlar. Geçmişteki okuma deneyiminin kapsamı ve dile aşinalık, bu sürecin her bir parçası için esastır.

Bir ögenin “Değerlendir ve Eleştir” olarak sınıflandırılması için, o öğeye verilen kabul edilebilir bir yanıt, metnin bazı yönleri hakkında bir yargıyı içerir. Örneğin, öğrencilerin metne dayalı olarak iki bakış açısını (veya her ikisini) tartışmalarının mümkün olduğu durumlarda madde kökü birden fazla bakış açısı sunabilir veya madde kökü bir yargı ve onu destekleyecek kanıt isteyebilir. Bu tür metin işlemeye örnek olabilecek okuma görevleri şunları içerir:

- Metindeki bilgilerin eksiksizliğini veya netliğini değerlendirmek,
- Tanımlanan olayların gerçekten olma olasılığını değerlendirmek,
- Bir yazarın argümanının insanların düşündüklerini ve yaptıklarını değiştirme olasılığını değerlendirmek,
- Metnin başlığının ana temayı ne kadar iyi yansıttığını değerlendirmek,
- Metaforlar veya ton gibi dil özelliklerinin etkisini tanımlamak,
- Metin veya web sitesindeki grafik öğelerin etkisini açıklamak,
- Metnin veya web sitesinin bakış açısını veya önyargısını belirlemek ve
- Bir yazarın ana konuya bakış açısını belirlemek.

Çevrimiçi metinleri değerlendirmek ve eleştirmek için gereken beceriler, basılı metinler için gerekli olan becerilere çok benzemektedir. Ancak, herkes internette herhangi bir şey yayımlayabildiğinden, okuyucular aynı zamanda bilgi kaynağının güvenilirliği hakkında da karar vermeli ve metindeki bakış açısını ve önyargıyı tespit etmelidir (Britt ve Rouet, 2012; Goldman vd., 2013). Ayrıca internetteki görsel ve metinsel özellikler, basılı metnin benzer unsurlarından çok daha çeşitli olma eğilimindedir. Bu tür metin işlemeye örnek olabilecek çevrimiçi okuma görevleri şunları içerir:

- Bir web sitesinde bilgi bulmanın kolaylığını eleştirmek ve
- Web sitesindeki bilgilerin güvenilirliğini değerlendirmek.

2.4. 2016 PIRLS

Beş yıl arayla yapılan PIRLS değerlendirmesinin dördüncüsü 2016'da yapılmıştır. PIRLS 2016'ya 61 katılımcı katılmıştır. 2011'de 49 ülke katılımıyla gerçekleşen çalışmaya katılan ülke sayısı artmıştır. 2016 PIRLS değerlendirmesinde Rusya 581 puanla en başarılı ülke olurken, Singapur 576 puanla ikinci sırada ve Hong Kong 569 puanla üçüncü sırada yer almıştır. Aşağıda yer alan Tablo 2.3'te 2011 PIRLS sonuçlarına göre ortalama puan bazında katılımcı ülkeler ve ortalama puanları verilmiştir. Ortalama puanın ortalaması 500 olarak kabul edilmiştir.

Tablo 2.3. 2016 PIRLS değerlendirmesine katılan ülkeler ve aldıkları ortalama puanlar.

Ülke	Aldığı Puan	Ülke	Aldığı Puan
Ortalama Puan	500	Belçika (Flaman)	525
Rusya	581	Yeni Zelenda	523
Singapur	576	Fransa	511
Hong Kong	569	Belçika (Fransa)	497
İrlanda	567	Şile	494
Finlandiya	566	Gürcistan	488
Polonya	565	Trinidad & Tobago	479
Kuzey İrlanda	565	Azerbaycan	472
Norveç	559	Malta	452
Çin Taipei	559	Birleşik Arap Emirlikleri	450
İngiltere	559	Bahrain	446
Letonya	558	Katar	442
İsveç	555	Suudi Arabistan	430
Macaristan	554	İran	428
Bulgaristan	552	Umman	418
Amerika Birleşik Devletleri	549	Kuveyt	393
Litvanya	548	Fas	358
İtalya	548	Mısır	330
Danimarka	547	Güney Afrika	320
Makao	546		
Hollanda	545		

Avustralya	544
Çek Cumhuriyeti	543
Kanada	543
Slovenya	542
Avusturya	541
Almanya	537
Kazakistan	536
Slovak Cumhuriyeti	535
İsrail	530
Portekiz	528
İspanya	528

2.4.1. PIRLS uluslararası araştırmasının hedefleri

Eğitim ve Öğretim Değerlendirme Komisyonuna (2011) göre uluslararası araştırma şunları hedeflemektedir:

- 1- İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuryazarlığı hususundaki ulusal eğilimlerine ilişkin verilere ek olarak, ülkelere karşılaştırmalı uluslararası veriler sağlamak.
- 2- Olumlu ve olumsuz yönlerine vakıf olmak için okul sistemlerini incelemek ve analiz etmek.
- 3- Dört anket (öğrenci-öğretmen-okul müdürü-öğrenci velisi) dağıtmak suretiyle ev ve okul ortamı ve okuldaki okuma etkinlikleri hakkında veri ve bilgi toplamak ve ardından yüksek okuryazarlık düzeyleriyle ilişkili faktörleri belirlemek için bu veri ve bilgileri analiz etmek.
- 4- Dördüncü sınıf öğrencilerinin yetkinliklerini ve okuma standartlarına göre belirlenen hedeflere ulaşmadaki başarılarını tespit etmenin yanı sıra, erkek ve kızların performansları ve okul türleri arasındaki farklılıkların oranını belirlemek.
- 5- Test sonuçları ve anket verilerinin analizi yoluyla bilgi edinme, öğretim yöntemleri ve okul materyalleri ile ilgili faktörlerin ve ailelerin çocuklarını okumaya teşvik etmek için yaptıklarının belirlenmesi.
- 6- Kız ve erkek öğrencilerin okuryazarlık düzeylerine göre güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkarılması, karar sahiplerine erken yaşta okuryazarlığı geliştirmek için kaynakların yönlendirilmesi gereken alanlar hakkında yeterli bilgi sağlayacaktır.
- 7- Her bir katılımcı ülkedeki erkek ve kız öğrencilerin performans düzeylerinin diğer katılımcı ülkelerdeki kız ve erkek öğrencilerle karşılaştırılmasına ek olarak her bir katılımcı ülkedeki okulların birbirleriyle karşılaştırılması.
- 8- Okullarımızdaki okuma öğretimi sürecinin niteliğini ve zamanının, araçlarının ve materyallerinin ne ölçüde düzenlendiğini bilmek.

- 9- Katılımcı ülkedeki öğretmenlerin eğitim uygulamalarını diğer ülkelerdeki öğretmenlerin uygulamalarıyla karşılaştırmak.
- 10- Aile ortamının öğrencinin okuma performansını ne ölçüde etkilediğini ve ebeveynlerin çocuklarını okumaya nasıl teşvik ettiğini bilmek.
- 11- Özellikle dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma gelişiminin boyutunun fiziksel ve somut bir göstergesini elde etmek; böylece, katılımcı ülkedeki eğitim seviyesini belirleyerek diğer küresel seviyelere kıyasla eğitim çıktılarını iyileştirmek.

2.4.2. PIRLS 2016 araştırmasının uluslararası standartları

Edebi ve öğretici metinlerin tanıtımı: Okuma becerilerinin dünyadaki gelişimini ölçmek için PIRLS 2016 Uluslararası Araştırma Testinin bilişsel çerçevesinin temelini oluşturan iki okuma amacı ile tutarlı olarak, edebi metinler bölümü (anlatı) ve öğretici metinler bölümü olmak üzere iki bölüm ve her ikisini de ele alan sorular arasında ortak paragraflar analiz edilerek ölçülmüştür. Bu test iki amaca ayrılmıştır ve 10 edebi metin ile 10 öğretici metin içeren PIRLS ve PIRLS Liceracy testinde uygulanmıştır (Filistin Eğitim Bakanlığı, 2021).

Edebi okuma: Bu okuma türünde okuyucu, olayların, mekânın, zamanın, eylemlerin, sonuçların, karakterlerin, duyguların, düşüncelerin ve çevrenin (atmosferin) bir parçası olduğunu hissettiği ölçüde metinle etkileşime girer ve aynı zamanda dilin tadını çıkarır (Filistin Eğitim Bakanlığı, 2021).

Edebi okuma parçaları: Edebi metinler incelendiğinde, tam kısa öyküler ya da açıklayıcı yardımlarla birlikte gelen alıntılar olduğu görülmektedir. On okuma parçası, çağdaş metinleri, bir veya iki ana karakter içeren geleneksel metinleri, bir veya iki ana olaydan oluşan bir olay örgüsünü ve kapsayıcı bir hedefi veya mesajı içermektedir. Basit metinler, net bir çizgisel yapıya ve açık anlamlara sahip 500 kelimedenden oluşmaktadır. Dilsel özellikler, günlük kelime dağarcığı ve dolaysız cümle yapılarını içermektedir. Bilgilerin konumunun belirlenmesini desteklemek için metinler ve sorular yan yana verilmiştir. Nispeten karmaşık metinler yaklaşık 800 kelime uzunluğunda olup olay örgüsünün bükülmeleri ve karakterlerin gelişimi gibi çoklu anlam katmanlarını keşfetme alanına sahiptir. Ayrıca, okuma parçaları, birinci tekil şahıs anlatıcının üslubu, iyi mizah, diyalog ve retorik dil alanı gibi bir dizi dilsel yöntem ve özelliği içermektedir (Filistin Eğitim Bakanlığı, 2021).

Öğretici okuma: Öğretici metinler, uzun bir iş listesi için yazılır ve okunur. İlk işlevinin bilgi vermek olduğu doğrudur, ancak yazarın özellikle bu konuda yazmaya yönelme amacına

bağlıdır. Biyografiler, talimatlar, tartışmalar ve makaleler gibi çeşitli metinler kullanılır (Filistin Eğitim Bakanlığı, 2021).

Öğretici okuma parçaları: Ön öğretici okuma parçası, bağlantılı metinler (denemeler) ve bağlantısız metinler gibi çeşitli metinler içermektedir. Grafik, illüstrasyon, harita, resimler ve tablolar gibi sunum özelliklerine sahiptir. Sunulan materyal yelpazesi, tarihi, bilimsel ve biyografik bilgi ve fikirleri kapsamaktadır. Metinlerin yapısı, argüman, mantık ve kronoloji dahil olmak üzere çeşitli yöntemlerden oluşmaktadır. Alt başlıklar ve metin kutuları gibi birçok yapısal özellikler içermektedir. Basit metinler 400 ila 500 kelimedenden ve basit bir yapı, açık ve net anlamlar ve dolaysız cümle yapısından oluşmaktadır. Bilgilerin metin içindeki konumunun belirlenmesini desteklemek için metinler ve sorular yan yana verilmiştir. Nispeten karmaşık metinler 600 ila 900 kelimedenden oluşmakta ve bazıları soyut veya özel fikirlere ve birçok ayrıntıya dayanan zihinsel süreçler açısından daha gereklidir. Ayrıca, cümle yapısı karmaşık ve kelime dağarcığı alışılmadık olabilmektedir (Filistin Eğitim Bakanlığı, 2021).

2.4.3. PIRLS 2016'daki uluslararası standartların tanıtımı

Bu bölümde dördüncü sınıf öğrencilerinin dört uluslararası standardın her birinde sergilediği becerileri açıklanmaktadır. Hem edebi okuma (anlatı metinleri) hem de öğretici okumanın uluslararası standartlarının her bir düzeyi ayrı ayrı açıklanmıştır. Bunun amacı farklı metinlerin çeşitli ihtiyaçlarını ve her okuma türünün özel gereksinimleri olduğunu yansıtmak veya göstermektir. Anlayarak okuma sürecindeki ilerleme, okumanın amaçlarının her biri ile birlikte bir standarttan diğerine geçişin kanıtıdır.

Tablo 2.4. 2016 PIRLS okumada uluslararası performans düzeyleri.

1. Gelişmiş Uluslararası Performans 625

Nispeten karmaşık edebi metinleri okurken öğrenciler şunları yapabilir:

- Sebepleri, güdüleri, duyguları ve karakter özelliklerini değerlendirmek ve metne dayalı tam destek sağlamak için hikâyenin olaylarını ve karakterlerinin eylemlerini yorumlamak.
- Yazarın seçimlerinin ve üslubunun okuyucu üzerindeki etkisini değerlendirmeye başlamak.

Öğretici metinleri okurken öğrenciler şunları yapabilir:

- Metnin farklı bölümlerindeki karmaşık bilgileri ayırt edip yorumlamak ve metne dayalı tam destek sağlamak.
- İlişkileri ve etkinliklerin sırasını açıklamak için metin boyunca bilgileri birleştirmek.
- Metne yazarın bakış açısından bakmak için metinsel ve görsel unsurları değerlendirmeye başlamak.

2. Yüksek Uluslararası Performans 550

Nispeten karmaşık edebi metinleri okurken öğrenciler şunları yapabilir:

- Metinde yer alan önemli eylemleri ve ayrıntıları belirlemek ve ayırt etmek.
- Niyetler, eylemler, olaylar ve duygular arasındaki ilişkileri açıklamak için çıkarımlar yapmak ve bu çıkarımlara metinden tam destek sağlamak.
- Metnin farklı bölümlerindeki hikâye olaylarını ve karakterlerin eylemlerini ve özelliklerini yorumlamak ve birleştirmek.
- Metafor, ritim ve resimler gibi bazı dilsel özelliklerin kullanımını bilmek.

Öğretici metinleri okurken öğrenciler şunları yapabilir:

- Bilgiyle dolu bir metin veya karmaşık bir tablo içindeki bağlantılı bilgileri belirlemek ve ayırt etmek.
- Açıklamalar ve nedenler sağlamak için mantıksal ilişkiler hakkında çıkarımlar yapmak.
- Fikirler arasındaki ilişkiyi açıklamak için metinsel ve görsel bilgileri birleştirmek.
- Metnin içeriği ve öğeleri hakkında genel anlamlar çıkarmak ve değerlendirmek.

3. Orta Uluslararası Performans 475

Basit ve nispeten karmaşık edebi metinlerin bir karışımını okurken öğrenciler şunları yapabilir:

- Metinde açıkça belirtilen fiillerin, eylemlerin, olayların ve duyguların belirlenmesi, tanımlanması ve yeniden biçimlendirilmesi.
- Ana karakterin özellikleri, duyguları ve güdüleri hakkında doğrudan çıkarımlar yapmak.
- Sebepleri ve bariz gerekçeleri açıklamak ve basit açıklamalar yapmak.
- Üslup ve dil özelliklerini tanımayla başlamak.

Basit ve nispeten karmaşık öğretici metinlerin bir karışımını okurken öğrenciler şunları yapabilir:

- Metnin içerisinden iki veya üç parça bilgi çıkarmak ve tanımlamak.
- Gerçekçi açıklamalar sağlamak için doğrudan çıkarımlar yapmak.
- Olayları düzenlemek için bilgileri yorumlamaya ve birleştirmeye başlamak.

4. Düşük Uluslararası Performans 400

Nispeten kolay edebi metinleri okurken öğrenciler şunları yapabilir:

- Metinde açıkça belirtilen bilgileri, eylemleri veya fikirleri almak ve tanımlamak.
- Belirli eylemlere yol açan olaylar ve nedenler hakkında doğrudan çıkarımlar yapmak.
- Hikâyenin olaylarını ve ana fikirleri açıklamaya başlamak.

Nispeten kolay öğretici metinleri okurken öğrenciler şunları yapabilir:

- Metinlerde ve haritalar ve grafikler gibi diğer formlarda açıkça belirlenmiş olan bilgileri tanımlamak ve yeniden biçimlendirmek.
 - Açıklamalar, eylemler ve nitelermeler hakkında doğrudan çıkarımlar yapmaya başlamak.
-

2.4.4. PIRLS uluslararası araştırmasının araçları

PIRLS araştırması, araştırmanın planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve sonuçlarının analiz edilmesi hususunda aşağıda bahsi geçen birkaç temel araca dayanmaktadır:

- PIRLS Değerlendirme Çerçevesi (PIRLS Assessment Framework): Okuma becerilerinin gelişimini değerlendirmek için IEA'ya ait bir çalışma programı olarak geliştirilen, test ve özellikler için bir kılavuz tasarımı içeren ve ayrıca ev, okul ve okumayı öğrenmeyi etkileyen diğer faktörlerin yanı sıra ulusal bağlamları da tanımlayan okuma değerlendirmesinde kapsamlı bir çerçevedir (TIMSS ve PIRLS Uluslararası Çalışma Merkezi, 2011).
- PIRLS Ansiklopedisi (PIRLS Encyclopedia): Eğitim sisteminin yapısına odaklanarak her ülkedeki kültürel, sosyal ve ekonomik durum hakkında bilgi veren genel bir bilgi ansiklopedisidir. Ansiklopedi, PIRLS katılımcısı ülkeler için okuma öğretimi ve öğreniminin ulusal bağlamlarına genel bir bakış sağlar. Öyle ki her katılımcı ülke, özellikle dördüncü sınıfa kadarki okul eğitimine odaklanarak, okuma müfredatları konusunda eğitim sistemlerinin yapısını, ilkökul sınıflarındaki öğretim yöntemlerini, öğretmen hazırlama gerekliliklerini ve değerlendirme uygulamalarını özetleyen bir bölüm hazırlamıştır. Ansiklopedi, dünya çapındaki çeşitli okuma eğitimi ortamlarının anlaşılmasına yardımcı olacak önemli bir kaynaktır (TIMSS ve PIRLS Uluslararası Çalışma Merkezi, 2011).
- Uluslararası Rapor ve Veri Tabanı (International Report & Database): Ülkeler arasındaki iş birliğine ve bu verilerin ülkeler arasında kıyaslanabilirliğinin boyutuna dayalı inceleme sürecinin yanı sıra toplanan ve analiz edilen verilerle ilgilenen herkesin kolayca erişebileceği ve kullanabileceği sonuçların PIRLS uluslararası raporunda açıklanma ve belgelenmiş bir uluslararası veri tabanında kullanıma sunulma süreci sayesinde, katılımcı ülkelerin her birindeki veriler kapsamlı denetim prosedürlerine tabidir. Bunun amacı ise, araştırmacılar, analistler ve eğitimi geliştirmekle ilgilenen diğer kişiler tarafından verilerin kullanımını desteklemek ve teşvik etmektir (TIMSS ve PIRLS Uluslararası Çalışma Merkezi, 2011).
- Uluslararası sonuçlar (International Results): PIRLS araştırması, her bir ülkenin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hususundaki başarısının uluslararası sonuçlarını sunmak için bir rapor hazırlar. Rapor, öğrencilerin PIRLS uluslararası

standartlarındaki performansının yanı sıra, önceki 2001-2006-2011 PIRLS değerlendirmelerine katılanların zaman içerisinde okuma becerilerindeki gelişimine dair eğilimleri içermektedir. Sonuçlar ayrıca okuma amaçları ve anlama süreçlerindeki ilerlemeyi de göstermektedir. Rapor, ev ortamına destek, okumaya yönelik davranış ve tutumlar, okuma müfredatı, öğretmenler, sınıf özellikleri ve etkinlikleri, okumayı öğrenme ve öğretmeye yönelik okul yöntemleri de dahil olmak üzere okumaya yönelik eğitim bağlamlarını açıklayan zengin bir bilgi dizisi sağlar (TIMSS ve PIRLS Uluslararası Çalışma Merkezi, 2011).

- Okuma testi (Reading Test): PIRLS araştırması, anlama süreçlerini ölçmek için teste dayanır. Test, okuma yazma bilmemeyi (ümmiliği) ortadan kaldırmak amacıyla okumayı ölçmek, metinleri test etmek ve öğeleri geliştirmek için en modern yöntemleri içerir. Sonuçların kaydedilmesinin kanıtı ise katılımcılarla iş birliği içinde test edilen kapsamlı bir sürecin sonucudur. Edebi metinler gerçek hikayeleri ve anekdotları içerirken, medya materyalleri sürekli ve sürekli olmayan metinleri içerir. Ayrıca metinler ve materyaller, dergi şeklinde bir kitapçık olan PIRLS Reader dahil olmak üzere bazı kitapçıklar aracılığıyla öğrencilere sunulur (TIMSS ve PIRLS Uluslararası Çalışma Merkezi, 2006).
- Anketler (Questionnaires): PIRLS, okuma hususundaki gelişimlerini açıklamaya bağlam sağlamak amacıyla, öğrencilerin okumayı öğrenme deneyimleri hakkındaki bilgiler aracılığıyla öğrencilerin yanı sıra veliler, öğretmenler ve okul yöneticilerinden çok çeşitli anket verileri toplar (TIMSS ve PIRLS Uluslararası Çalışma Merkezi, 2011).

2.5. Uluslararası Testler ve PIRLS Araştırması

2.5.1. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Program for International Student Assessment)

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ülkelerinden ve bir dizi başka ülkeden katılımcı üyelerin ortak bir çabasıdır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), 15 yaşını doldurmuş, zorunlu eğitimini tamamlamak üzere olan ve hayatın zorluklarıyla yüzleşmeye hazırlanan öğrencilerin başarılarını ölçmek için kavramları anlama ve herhangi bir alanda çeşitli koşullar altında çalışma becerisine odaklanmanın yanı sıra, müfredat içeriğine değil de temel bilgi ve becerilere odaklanarak okuma, matematik ve fen bilimleri olmak üzere üç özel alanı birleştirir. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı, müfredattaki mevcut değişiklikleri

yansıtan bilgi ve becerileri değerlendirmek için genel bir yöntem benimser ve bilgiyi günlük görevlerde ve zorluklarda kullanmayı amaçlayan okul yöntemini uygular. Çünkü bu beceriler, öğrencilerin okulda öğrendiklerini hayatlarının farklı alanlarında uygulayarak eğitimlerine devam edebilme becerilerini yansıtmaktadır.

PISA araştırması, öğrencilerin yaşlarının eşit olması (yalnızca 15 yaş), uygulanan soruların benzerliği ve yerel tarih ve kültür faktörlerinin belirlenmesi (tarih, dil veya din konusunda herhangi bir test yapılmadığından) gibi standartlaştırılmış kriterlere dayanmaktadır. Her üç yılda bir yapılan araştırma testi, her dönemde belirli bir konuya yoğunlaşarak fen bilimleri, matematik ve okumaya odaklanır. Nitekim 2000 yılında okumaya, 2003 yılında matematiğe ve 2006 yılında fen bilimlerine odaklanılmış ve sonuçlar bir sonraki yıl açıklanmıştır. İlk PISA araştırması 2000 yılında 43 ülkenin katılımıyla, ikincisi 2003 yılında 41 ülkenin katılımıyla ve üçüncüsü 2006 yılında 57 ülkenin katılımıyla gerçekleşti; bunlara 3 Arap ülkesi de (Ürdün, Katar ve Tunus) katıldı ki bu ülkelerin hepsi üç test materyalinde listenin sonunda yer almışlar ancak Ürdün biraz öne çıkmıştır (PISA haber bülteni, 2008). PISA araştırması şu bilgi alanları içermektedir:

- 1- *Matematik bilgisi:* Bireyin, matematiğin sağlam temellere dayanan yargılarla iletişim kurmadaki rolünü belirleme ve anlamanın yanı sıra, matematiği etkili ve düşünce sahibi sorumlu bir insan olarak yaşam ihtiyaçlarını karşılayabilmek için kullanma ve ele alma yeteneğidir.
- 2- *Okuma bilgisi:* Bireyin amaçlarına ulaşmak, bilgi ve yeteneklerini geliştirmek ve topluma katılımını artırmak için yazılı metinleri anlama, kavrama ve kullanma becerisidir.
- 3- *Bilimsel bilgi:* Ortaya atılan sorunları belirlemek için bilimsel kavramları kullanma ve doğal çevremiz hakkında kararlar almaya ve insan faaliyetleri yoluyla bu çevrede değişiklikler yapmaya yardımcı olmak için kritik bulgulara ve sonuçlara dayalı kanıtlar üretme yeteneğidir.
- 4- *Problem çözme becerileri:* Bireyin, çözüm yollarının açık ve kolay bir şekilde görünmediği ve bilgi alanlarının veya müfredatın matematik, fen bilimleri veya okuma alanlarından sadece birinde uygulanamadığı iç içe geçmiş disiplinlere sahip bilimsel durumlarla yüzleşmek için bilişsel becerileri kullanma yeteneğidir (PISA bülteni, 2008).

2.5.2. Uluslararası Fen ve Matematik Çalışmalarında Eğilimler (Trends of the International Mathematics and Science Studies)

TIMSS çalışması, dördüncü ve sekizinci sınıflardaki öğrencilerin fen bilimleri ve matematik başarılarındaki eğilimlerin değerlendirmek için düzenlenen uluslararası testlerin performanslarıdır. Matematik ve fen bilimleri öğretimi ve öğrenimini geliştirmek için eğitim politikalarına ve sistemlerine odaklanmayı, uygulanan müfredatın ve bunları öğretme yöntemlerinin etkinliğini ve bunların bilimsel uygulamalarını araştırmayı, başarıyı değerlendirmeyi ve bilgi sağlamayı amaçlayan küresel bir çalışmadır. Bu çalışma, Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Derneği (IEA) gözetiminde dört yılda bir yürütülmektedir (Mullis vd., 2008).

Uluslararası Matematik ve Fen Çalışmasının amacı, dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik ve fen bilimlerinde elde ettikleri başarı eğilimlerini listelemeye devam etmektir. Ayrıca, katılımcı olmayan ülkelere ilk kez çalışma hakkında veri toplama fırsatı sunar. Uluslararası Matematik ve Fen Çalışması (2003), dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerini matematik ve fen bilimleri dersinde değerlendirmiştir. Bu çalışma, sekizinci sınıf öğrencilerinin başarı eğilimlerini ikinci kez ve dördüncü sınıf öğrencilerinin eğilimlerini 1995 yılından bu yana ilk kez ölçmüştür.

TIMSS testleri ve sonuçlarının eğitim politikası planlayıcıları ve karar vericiler için etkili bir araç olması için, Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Derneği (IEA), öğrencileri ilk dört yılın sonunda yani ilkökul dördüncü sınıfta, ardından sonraki dört yılın sonunda yani örgün eğitimin ikinci orta sınıfında değerlendirmeyi tercih etmiştir (Helas, 2012).

TIMSS testinin görevleri

TIMSS testi, başta eğitim hedeflerinin başarısını ölçme, transfer ve seçim, eğitim işlevi ve teşhis işlevi olmak üzere birçok amacı gerçekleştirmektedir (Ebu Cabir, 2005).

- 1- *Eğitim hedeflerinin başarısını ölçme:* Akademik başarıyı değerlendirme aracı olarak TIMSS testi, öğrencinin eğitim hedeflerine ulaşmada kaydettiği ilerlemenin derecesini belirlemeyi amaçlar. Modern eğitim, eğitim, amaçları ve etkinliğinin değerlendirilmesi arasındaki yakın ilişkiyi vurgular. Nitekim etkili eğitim, eğitimsel hedeflerin kesin bir tanımını ve öğrenci tarafından bunlara ne ölçüde ulaşıldığının ölçülmesini gerektirir.

- 2- *Transfer ve sınıflandırma işlevi:* TIMSS testi, öğrencileri bir okul aşamasında daha yüksek bir sınıfa aktarmak veya onları en yüksek eğitim aşamasına aktarmak için bir temel kullanır. Bu bağlamda sınav, öğrencilerin transfer edilmesi, terfi ettirilmesi veya başarısız olmaları ile ilgili idari kararların alınmasına temel teşkil ettiği gibi, okulun eğitimi bireyselleştirmek için bu yönde hareket etmesi durumunda öğrencilerin başarı düzeylerine göre akademik gruplara ayrılmasına da temel teşkil etmektedir.
- 3- *Testlerin öğretim işlevi:* TIMSS testi, öğrencileri faydalı çalışma ve tekrar alışkanlıkları oluşturmaya teşvik ettiği, faaliyetlerini belirlenen hedeflere ulaşmaya yönlendirdiği ve sorular ve problemler ortaya atarak ve çözerek, problem çözme ve problem çözme yöntemiyle öğrenme yeteneğini geliştirdiği için eğitim işlevini yerine getirir.
- 4- *Teşhis testinin işlevi:* TIMSS testi, çeşitli öğrenme güçlüklerini, öğrencinin ve eğitim programının zayıf noktalarını veya öğretmen hatalarını teşhis etme konusunda faydalıdır. Bu tehlikeler ışığında öğrencinin, öğretmenin ve eğitim programının zayıf yönlerinin ele alınmasının yanı sıra sınav, güçlü yönleri de ortaya çıkarır. Bu nedenle sınav sonuçları genellikle akademik ve kariyer rehberliğinde kullanılmaktadır.

2.5.3. PISA, PIRLS, TIMSS arasındaki benzerlik ve farklar

1- Ne Zaman Düzenlenir:

- PISA araştırması her üç yılda bir düzenlenir.
- TIMSS çalışması her dört yılda bir düzenlenir.
- PIRLS araştırması her beş yılda bir düzenlenir.

2- Odak Alanı:

- PIRLS araştırması okuma becerilerine odaklanır.
- TIMSS çalışması matematik ve fen bilimlerine odaklanır.
- PISA araştırması okuma, matematik ve fen bilimlerine odaklanır.

3- Bazı Benzerlikler ve Farklılıklar:

- Tüm testler standart olmayan bir soru kitapçığı kullanır ve her bir teste tabi tutulacak öğrencilere rastgele dağıtılır.
- Tüm testler anketlere ek olarak bilişsel testler içerir.
- Testler her durumda gözetmenler tarafından denetlenir.
- PISA testi 15 yaşına ulaşmış öğrencinin yaşına bağlıken, diğer iki test sınıf düzeyine bağlıdır: PIRLS testi dördüncü sınıf seviyesi, TIMSS testi ise dördüncü ve sekizinci sınıf seviyeleri içindir.

- PISA testi içerik ve becerilere (müfredat ve yeterlilikler), PIRLS testi becerilere (yeterliliklere), TIMSS testi ise içeriğe (müfredata) odaklanır.

4- Hedef Gruplar:

- 56 ülkenin katıldığı PISA testi, bağımsız okullarda, Millî Eğitim Bakanlığı okullarında ve özel Arap okullarında 15 yaşına ulaşmış öğrencileri esas almaktadır.
- PIRLS testi, bağımsız okullarda, Millî Eğitim Bakanlığı okullarında ve özel Arap okullarında dördüncü sınıf seviyesindeki öğrencileri esas almaktadır.
- Aralarında Katar Devleti'nin de bulunduğu 15 Arap ülkesi dahil olmak üzere 68 ülkenin katıldığı TIMSS testi, bağımsız okullarda, Millî Eğitim Bakanlığı okullarında ve özel Arap okullarında dördüncü ve sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencileri esas almaktadır.
- Her durumda, test süresi iki saattir. Anketler PIRLS ve TIMSS testleri için okul müdürlerine ve öğretmenlere, PISA testi için ise bu iki kategoriye ek olarak velilere ve öğrencilere gönderilmektedir.
- PISA testi, bağımsız okulların, Millî Eğitim Bakanlığı okullarının ve özel Arap okullarının öğrencilerine Arapça olarak uygulanırken, uluslararası okulların öğrencilerine İngilizce olarak uygulanmaktadır. PIRLS ve TIMSS testleri ise Arapça olarak uygulanmaktadır.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusuyla ilgili Türkiye’de ve yurt dışında yapılan diğer çalışmalara yer verilmiştir.

2.6.1. Türkiye’de yapılan çalışmalar

Aslanoğlu'nun (2007) çalışmasının amacı, Türkiye'deki 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörlerin PIRLS 2001 verilerine dayalı olarak modellenmesidir. Bu amaçla öncelikle PIRLS 2001 çalışmasında kullanılan öğrenci, öğretmen, okul, aile anketlerinden yararlanılarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili olduğu düşünülen değişkenlerle ilgili alanyazın da göz önünde bulundurularak bir model öne sürülmüştür. Değişkenler belirlendikten sonra öğrenci anketinde yer alan maddeler göz önüne alınarak, okuma ilgisi, okumayla ilgili sınıf içi etkinlikleri ve okumayla ilgili sınıf dışı etkinlikleri ölçekleri geliştirilmiştir. Ölçeklerin faktör yapıları temel bileşenler faktör analizi yöntemi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları, ölçeklerin tek faktörlü kullanılabileceklerini göstermiştir. Ölçeklerin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı okumayla ilgili öğrenci görüşleri ölçeği için 0,62, sınıf içi okuma

etkinlikleri ölçeği için 0,72, sınıf dışı okuma etkinlikleri ölçeği için 0,75'dir. Daha sonra öğrencilerin okuduğunu anlama becerileriyle aile, okul, öğretmen, öğrenci özellikleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapısal eşitlik modeli (YEM) kullanılmış ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Yapısal eşitlik modeli analizi sonucunda elde edilen regresyon denkleminde bakıldığında, belirleme katsayısının 0,51 olduğu görülmüştür. Bu durum, PIRLS çalışmasına katılan Türk öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin 0,51'in bu çalışma için belirlenen aile, okul, öğretmen, öğrenci özellikleriyle açıklandığını göstermektedir. Ayrıca Türk öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olan en önemli değişkenin öğrenci özellikleri olduğu görülmektedir. Buna göre öğrenci özelliklerinden olan öğrencilerin okuma ilgisi, öğrenci özellikleriyle ilişkisi en yüksek olan değişkendir. Bunu sırasıyla sınıf dışında yapılan okuma etkinlikleri, anaokuluna gidip gitmeme durumu (negatif yönde), ödev yapma sıklığı ve okumayla ilgili yapılan sınıf içi etkinlikler izlemektedir. Öğrenci özelliklerinden sonra okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili en önemli değişkenin öğretmen özellikleri olduğu görülmektedir. Öğretmen özelliklerinden öğretmenin kıdemi arttıkça öğretmen özellikleri olumlu etkilenirken, öğretmenin eğitim düzeyi arttıkça öğretmen özelliklerinin olumsuz etkilendiği görülmektedir. Aile özellikleri, öğrenci ve öğretmen özelliklerinden sonra okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili diğer bir değişkendir. Aile özellikleri değişkeni incelendiğinde evdeki kitap sayısının aile özellikleriyle ilişkili en önemli değişken olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla babanın eğitim düzeyi, annenin eğitim düzeyi ve ailenin okumaya ayırdığı zaman izlemektedir. Okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili diğer değişken ise okul özellikleridir. Okul özelliklerinden bir okul kütüphanesine sahip olma değişkeninin okul özellikleriyle ilişkili en önemli değişken olduğu, bunu okulun bulunduğu bölge değişkeninin izlediği görülmektedir.

Akyıldız'ın (2009) çalışmasında, PIRLS 2001 başarı testinin, 35 ülkede yapılmış olan uygulamasından elde edilen faktör yapılarının birbirine denkliği çok gruplu doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Bu çalışmada PIRLS 2001 testinin uluslararası uygulamasından elde edilmiş olan verilerden yola çıkılarak her ülkedeki yapı geçerliliği değerlerinin diğer ülkelerdeki yapı geçerliliği değerlerine denk sayılıp sayılamayacağı araştırılmıştır. Bu doğrultuda PIRLS 2001 uygulamasına ait olan veriler analize alınmıştır. Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda var olan bir durumun olduğu şekliyle araştırılması söz konusu olduğundan, bu araştırma tarama modelinde bir çalışmadır. Elde edilen bulgular PIRLS 2001 testinin faktör yapısının uygulamaya katılan tüm ülkelerde birbirine orta düzeyde denk sayılabileceğini, faktör yapılarının bazı alt testler haricinde çeviri ve SED'den etkilenmediğini göstermiştir.

Ayrıca PIRLS 2001 uygulamasının faktör yapısının, Türkiye ve Avrupa Birliği üyesi ülkelerinde birbirine denk sayılabileceği görülmüştür.

Duman'ın (2016) araştırmasının amacı, okuma becerilerini ölçen PIRLS'te başarılı ülkelerden biri olan Rusya'nın okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yaptığı çalışmaları ortaya koymak ve Türkiye açısından incelemektir. PIRLS'te Türkiye'nin aldığı sonuçlar öğrencilerin okuma durumları hakkında ipuçları vermektedir. Öğrencilerin beklenen başarı düzeyinin oldukça altında puanlar elde ettiği görülmektedir. Bu bağlamda ilkököl düzeyinde okuma becerilerini kazandırma noktasında başarılı ülkelerden biri olan Rusya'nın eğitim sistemini inceleyen ve eğitim sisteminin içerisinde okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik Rus öğretmenlerin görüşleri alınmış ve yorumlanmıştır. Bu çalışmada, veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Araştırma konusuyla ilgili katılımcı görüşlerinin ortaya çıkarılmasının hedeflenmesi dolayısıyla veri toplama yöntemi olarak görüşmeden yararlanılmıştır. Öğrencilere okuma becerileri kazandırmaya ilişkin öğretmenlerin görüşlerini betimlemek amacıyla beş adet demografik soru ve on iki adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve on beş öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Çalışmanın katılımcıları 2015-2016 eğitim öğretim yılında Rus okulunda çalışan öğretmenler arasından belirlenmiştir. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizine başvurulmuş ve bu amaçla NVIVO 11 programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular göstermektedir ki kütüphaneler öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi açısından büyük öneme sahiptir. Öğrencilerin kütüphane kullanımları teşvik edilebilir ve desteklenebilir. Kütüphanelerin öğrenciler açısından ilgi merkezleri haline getirilmesi için çalışmalar gerçekleştirilebilir. Öğretmen, veli ve okul yöneticilerinin öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi noktasında ortak ve koordineli hareket etmesi, gerekli bilgi, motivasyon ve kaynak paylaşımının sağlanması açısından okullarda profesyonel öğrenme toplulukları oluşturulabilir. Araştırma sonuçları okumayı kültür haline getirmiş ailelerin çocuklarının hem okuma becerilerini kazanma hem de akademik başarı noktasında daha avantajlı olduklarını göstermektedir.

Demirel ve Yağmur'un (2017) çalışmasında Türkiye'de ilköğretim 4. sınıftaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre okuma becerilerinde üst düzey düşünme süreçlerine göre gösterdikleri farklılıkları tespit etmek araştırılmıştır. Bu amaçla 2016-2017 eğitim öğretim yılında çalışma grubunu İstanbul Avcılar'da bulunan bir devlet okulundaki ilköğretim 4. sınıf öğrencileriyle, İstanbul Çekmeköy'de ve Cağaloğlu'nda şubeleri bulunan

bir özel vakıf okulunun 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. PIRLS 2011'den alınan iki ayrı metin, Uç Kartal Uç (Öyküleyici), ve Günübirlik Yürüyüş (Bilgilendirici) metinleri kullanılmıştır. Metinlerle ilgili çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular bulunmaktadır. Sonuç olarak, okuma becerileri açısından devlet okulları ve özel okul öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Özellikle beceri düzeyleri incelendiğinde devlet okullarındaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun alt düzeylerde yığıldığı görülmektedir. PIRLS uygulamasındaki üst düzey düşünme süreçlerine bakıldığında hem devlet hem de özel okul öğrencilerinin becerilerinin çok düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca özel okul öğrencilerinin de üst düzey düşünme süreçleri açısından çok iyi becerilere sahip olmadığı ortaya çıkmıştır.

Koç'un (2021) çalışmasında ilkokul ve ortaokul Türkçe dersi ve 5. ve 6.sınıflar okuma becerileri derslerine ait öğretim programlarında yer alan okuma öğrenme alanı kazanımlarının uluslararası yeterlikler çerçevesinde incelenmesi hedeflenmiştir. Bu çalışma bir nitel araştırma örneği olup durum çalışması modeline göre yürütülmüştür. Bu çalışmada kullanılan verilerin kaynağını MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından geliştirilmiş olan ilkokul 2009/2019 1-4. sınıflar ve ortaokul 2006/2019 5-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programları ile 2019 5-6.sınıflar okuma becerileri dersi öğretim programı oluşturmaktadır. Çalışmada 2019 yılı itibariyle uygulanmakta öğretim programlarının dışında bir önceki Türkçe dersi öğretim programları da ele alınmış olup öğretim programları PISA ve PIRLS uygulamalarında yer alan yeterlikler çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretim programlarının analizi sonucunda 2019 ilkokul Türkçe dersi öğretim programının orta ve ileri düzey PIRLS becerilerini karşılamamasına rağmen PIRLS becerilerini karşılama oranının bir önceki programa göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. 5-8. sınıf öğretim programlarının PISA okuma yeterlikleri açısından incelenmesi sonucunda 2019 öğretim programında bir önceki programa göre belirgin düzeyde bir düşüş yaşanarak PISA yeterliklerinin yarı yarıya azalmış olduğu belirlenmiştir. Okuma becerileri dersine ait sonuçlar ele alındığında ise programın PISA yeterlikleri açısından 5-8.sınıflar Türkçe dersi öğretim programına göre daha yetkin bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Staden ve Bosker'in (2014) çalışmasında, Carroll'ın okul öğrenme modelinin özelliklerini kullanarak Güney Afrika'daki 4. sınıf öğrencileri arasında okuma yazma başarısını yordayan faktörleri belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma, Güney Afrikalı 4. sınıf öğrencilerinin sonuçlarını 461'deki uluslararası merkez noktası olan 500'ün (SE = 3,7) önemli ölçüde altına yerleştiren Uluslararası Okuma Okuryazarlığı Çalışmasında (prePIRLS) 2011

öncesi ilerleme verilerine dayanmaktadır. PrePIRLS 2011 öğrenci, veli ve öğretmen anketlerinden seçilen maddeler, öğrenci yeteneği, öğrenme fırsatı ve öğretimsel olayların kalitesinin okuma okuryazarlığı başarısı üzerindeki etkisini belirlemek için iki seviyeli bir modelde kullanılmıştır. Sonuçlar, özellikle okula giden yaşta okumanın temeli olarak erken okuryazarlık etkinliklerinin tanıtılmasına ebeveynlerin katılımı yoluyla, erken yaşlardan itibaren öğrenciler arasında meşgul okumanın ve okuma için motivasyon geliştirmenin istatistiksel önemine işaret etmektedir. Ayrıca sadece resmi okuma dersleriyle sınırlı olmayan müfredat boyunca okumanın değerinin önemi için kanıt sağladığı tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama becerilerinin ve stratejilerinin öğretilmesi, okuma okuryazarlığı başarısının önemli bir yordayıcısı olarak tanımlanmaktadır ve bunun öğretimi sınıfta okuma öğretiminin ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır.

Makhlouf ve Al-Sadiq (2015) çalışmalarında, ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini ve öğrenme özerkliğini geliştirmeye yönelik uluslararası çalışmaların sonuçlarına göre tasarlanmış bir dizi zenginleştirme faaliyetinin etkililiğini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmada hem analitik tanımlayıcı hem de deneysel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin yeterlilik düzeyiyle uyumlu uluslararası çalışmalardan elde edilen okuduğunu anlama becerilerinin bir listesi, birinci dönem öngörülen okuma müfredatına göre dördüncü sınıf öğrencilerinin başarısını ölçen bir okuma testi dahil olmak üzere bir dizi araç içermektedir. 2014-2015 öğretim yılı boyunca ve önerilen okuduğunu anlama becerileri listesine göre tasarlanmış bir okuduğunu anlama ön testinden faydalanılmıştır. Uygulama, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeyi ve öğrenme özerkliklerini teşvik etmeyi amaçlayan bir dizi zenginleştirme faaliyetini içermektedir. Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılının ilk döneminde Menya'da bir deney okulunda görevli erkek ve kız ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan bir örnekleme uygulanmıştır. Sonuçlar, önerilen zenginleştirme stratejilerinin hem öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini hem de öğrenme özerkliğini geliştirmedeki etkinliğini kanıtlamaktadır.

Jameel ve Eltimimi (2015) çalışmasında, Barman modelinin deneysel yöntemle okuma ve metinler konusunda dördüncü kademe edebiyat branşı kız öğrencilerinde okuduğunu anlamayı geliştirmedeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Makalenin amaçlarına ulaşmak için 2013-2014 akademik yılında bir dönem boyunca devam eden bir deney yapılmıştır. Araştırmacılar, deneyi uygulamak için kasıtlı olarak Khalis şehrindeki Al Iraqia Kız Lisesini seçmiştir. Araştırmanın örnekleme eşit olarak iki gruba ayrılan kız öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 25'ü deney 25'ü ise kontrol grubunu

oluşturmaktadır. İki grup yaş, anne-babanın eğitimi, 2013-2014 akademik yılı ara sınav puanları ve dil yeterlilik sonuçları bakımından denkleştirilmiştir. Araştırmacılar, iki grup için ön ve son testlerle deneysel desen uygulamıştır. Uygulama 17 Şubat 2014 ile 8 Mayıs 2014 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Deneyi bitirdikten sonra sonuçlar bağımsız gruplar üzerinde T-testi kullanılarak istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, Barman modeline uygun olarak öğretilen deney grubu kız öğrencilerin, okuduğunu anlamının iyileştirilmesine yönelik geleneksel yöntemle öğretilen kontrol grubu kız öğrencilere göre mükemmel olduğunu göstermiştir.

Muhammed (2017) çalışmasında, “PIRLS” uluslararası okuma programı standartları ışığında okuma yazma programının okuma performansının düzeyini etkileyip etkilemediğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya okuma programı alan dördüncü sınıftaki 377 öğrenci katılmıştır. Araştırma örneğinin okuma performansı “PIRLS” (2016) test modeline göre değerlendirilmiştir. Her beceri için yeterliliği temsil eden referans ortalaması (%60) olan T-testi kullanılmıştır. Bulgular, okuma yazma programı alan dördüncü sınıf öğrencilerinin Uluslararası Çalışma Becerileri standartlarına (PIRLS) kıyasla zayıf okuma becerilerine sahip olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, okuryazarlık programında kullanılan yol gösterici kanıtların geliştirilmesi ve uluslararası çalışmaya (PIRLS) dahil edilen okuryazarlık becerileri ve gelen testler modellerinin eklenmesi gerektiğini göstermiştir.

Al-zaabi ve diğerleri (2019) çalışmalarında, PIRLS testinin Umman verilerini derecelendirilmiş yanıt modelini kullanarak kalibre etmeyi ve bunun psikometrik özelliklerini incelemeyi ve maddelerinin uygunluğunu ve uygunsuzluğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. 146 test ögesinden (74 ikili ve 72 politomlu) oluşan PIRLS 2011 test kitapçıkları kullanılmıştır. Maddeler her biri iki bloklu (bir edebi ve bir bilgilendirici) 13 kitapçığa bölünmüştür. PIRLS test kitapçıkları, Umman Sultanlığı'ndaki 13 grup dördüncü sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 10394 öğrenciye dağıtılmıştır. IRT varsayımları (tek boyutluluk ve yerel bağımsızlık) incelenmiş ve desteklenmiştir. Ayrıca, öge uyumu, Samejima'nın derecelendirilmiş yanıt modeli kullanılarak incelenip desteklenmiştir. Veriler, hem madde hem de yetenek parametrelerini tahmin etmek için Multilog 7.03 programı ile analiz edilmiştir. Sonuçlar, IRT varsayımlarının kanıtlandığını göstermektedir. Ayrıca IRT analizi, test öğelerinin yalnızca %5'ini temsil eden 8 ögenin uyumsuz olduğunu göstermiştir. Bu nedenle, bu sonuç, testin IRT altında iyi psikometrik özelliklere sahip olduğunu doğrulamaktadır.

El-Qahtani ve Matari (2020) çalışmasında, Uluslararası Okuma Okuryazarlığında İlerleme Çalışması (PIRLS) açısından derslerin özelliklerini tanımlamayı ve gelişmiş ülkelerdeki ders özellikleri arasındaki benzerlikleri belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca Suudi Arabistan kurslarının standartlarına göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. 63 ülkeyi kapsayan bu çalışmada tanımlayıcı analitik yaklaşımı benimsenmiştir. Örnekler, ilk beş sıranın bkasitli olarak seçildiği şu ülkelerden elde edilmiştir: (PIRLS Testinde) Rusya Federasyonu, Singapur, Hong Kong, İrlanda ve Finlandiya. Verilerin toplanmasında bir kart ve değerlendirme için başka bir kart kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde 29 ana ifadeye ve 17 Uluslararası Okuma Okuryazarlığında İlerleme Çalışması açısından gelişmiş ülkelerin yaklaşımlarını tanımlayan alt ifadelere ulaşıldığı görülmektedir. Seçilen ülkelerin yaklaşımları arasındaki benzerlik oranı yaklaşık olarak %93 olarak saptanmıştır. Suudi Arabistan kurslarının özellikleri, yaklaşık %61 olan 20 standartlarında bu ülkelerle eşleşmiştir ve önemli bir fark olarak değerlendirilen farklılık oranı ise yaklaşık %39 olarak tespit edilmiştir.

Matari ve Abdel Karim (2020) çalışmasında, ilköğretim düzeyindeki Arapça öğretmenleri ile PIRLS ışığında okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik önerilen bir eğitim programı hazırlamayı amaçlamıştır. PIRLS ışığında örnek eğitim ihtiyaçlarını belirlemek için hazırlanan ölçek doğrultusunda, Sabia ilinde Eğitim Bakanlığına bağlı 142 dördüncü sınıf Arapça öğretmenin yer aldığı örneklem iki şekilde seçilmiştir. Birincisi, öğrencilerinin 2011 PIRLS sınavına katılmış olması ve PIRLS ışığında okuma becerileri eğitimi ihtiyaçlarının öğretiminde örnekleme sonuçlandırmayı amaçlayan uygulamalı araştırmacı kararıdır. Araştırmalar eğitim programı ve araştırma araçlarının hazırlanmasında betimsel yaklaşımdan faydalanmıştır. Araştırma sonucunda PIRLS ışığında okuma öğretimi becerileri listesi ve okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programı hazırlanmış ve araştırmacı tarafından bir dizi önerilere yer verilmiştir.

Hawass (2020) çalışmasında, okuma okuryazarlığının ölçülmesine yönelik uluslararası standartlar ışığında birinci sınıf ticari ortaöğretim Arapça ders kitabı okuma programının okuduğunu anlama becerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, PIRLS standartlarını göz önünde bulundurarak ikinci aşama için gerekli olan okuduğunu anlama becerilerinin bir listesini geliştirmek için tanımlayıcı analitik yaklaşımı kullanmıştır. Liste, yirmi beş alt beceri için dört ana kriter içermektedir. Mevcut araştırmacı, iki yarıyılık birinci sınıf ortaokul öğrencileri için Arapça ders kitabının okuma içeriğini analiz etmek için bir içerik analizi kontrol listesi kullanmıştır. Sonuçlar, programın temel olarak bilgi alma becerilerine odaklandığını, fikirleri sentezleme, bilgiyi yorumlama, içeriği ve dili

değerlendirme gibi diğer becerilerin de yetersiz işlendiğini ve çıkarım becerilerinden tamamen yoksun olduğunu göstermiştir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak araştırmacı, eksiklikleri gidermeye yönelik bir girişim olarak okuma okuryazarlığı standartları ışığında okuduğunu anlama becerilerinin okuma programına dahil edilmesi için bir öneri sunmuştur.

Al-Shanqiti (2020) çalışmasında, Arapça dil öğretmenlerini Uluslararası Okuma İlerleme Testi kriterlerine göre öğrencilerin okuma becerisini artırmaya yönelik en iyi uygulamalara ve buna yönelik eğilimlerine duyarlı hale getirmede bir eğitim programının etkinliğini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın katılımcıları 64 öğretmenden oluşmaktadır. Sonuçlar, boyutsal uygulama lehine istatistiksel anlamlı farklılıklar ortaya çıkarmıştır. Sonuçta araştırmacı eğitim programına yönelik olumlu eğilimlerle sonuçlanmış ve hizmet içi öğretmen eğitim kurumlarının, öğretmenlerin okuma kapasitelerini geliştirme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir dizi eğitim kursu yürütmesini tavsiye etmiştir. Ek olarak bilimsel araştırmaların, okuma kapasitelerinde uluslararası testin sonuçlarına ışık tutmasını ve bunu öğrenci, öğretmen, müfredat, aile ve toplumla ilgili olanlar da dahil olmak üzere çeşitli faktörlerle ilişkilendirmesini önermiştir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırma evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve kullanılan istatistiksel teknikler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Filistin’de bir ilkokuldaki dördüncü sınıfta okutulan Arapça dersi programının PIRLS standartlarını ne ölçüde karşıladığının incelenmesini araştıran bu çalışmada betimsel tarama (survey) araştırma modeli kullanılmıştır. Bu model, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlamaktadır. Aynı zamanda araştırmanın vurgusuna göre veriler sınıflandırılarak tanımlanabilir (Creswell ve Plano Clark, 2006/2020).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Bu araştırmanın evreni, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Filistin’de yer alan Gazze Şeridi valiliklerindeki devlet okullarındaki dördüncü sınıflarda derse giren Arapça öğretmenleriyle oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise, Filistin okullarında çalışan ve rastgele seçilmiş 248 erkek ve kadın öğretmenden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Çalışmanın hedeflerine ulaşmak ve soruları cevaplamak için, dördüncü sınıf Arapça dil kitabı içeriği ve PIRLS standartları açısından analiz edilmiştir. Filistin'deki dördüncü sınıf öğrencileri için Arapça ders kitabının içeriğine PIRLS standartlarının ne ölçüde dahil edildiği konusunda öğretmenlerin bakış açısını netleştirmek için PIRLS standartlarına dayalı bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçek maddeleri, PIRLS Arapça Dil İçeriği Standart Listesi maddelerinden alınmıştır (Bkz. Ek No. 1)

3.4. Veri Toplama Süreci

- PIRLS standartları, International Association for the Assessment of Educational Achievement tarafından onaylanan konulardan elde edilmiştir.
- Mısır’da bulunan PorSaid Üniversitesi’nden Hawass’la (2020) ve bir grup uzmanla birlikte yaptığı çalışmasında kullandığı PIRLS standartlarının bir listesini edinmek için temasa geçilmiştir (Bkz. Ek No. 2)
- Hawass’ın (2020) standartlar listesine Filistin müfredatına uygun olacak şekilde alt gösterge boyutu eklenmiştir.

- Bir standartlar listesi oluşturulmuş ve Filistin'deki bir grup eğitim uzmanı ile bazı eğitim müfettişlerine görüşlerini almak üzere gönderilmiştir. (Bkz. Ek No. 4)
- Hazırlanan bu liste Hawass'a da gönderilmiştir.
- Standartlara ilişkin bir form uzman ve denetçi görüşlerine dayalı olarak düzenlenmiştir. Bu standartlar formu elektronik ortama aktarılmıştır.
- Bu formun dördüncü sınıf Arapça öğretmenlerine ulaştırılabilmesi için Filistin Eğitim Bakanlığı ile temasa geçilmiştir.
- Ek No. 3'te gösterildiği gibi Filistin Milli Eğitim Bakanlığı'ndan onay alınmış ve form her okulun e-posta adresi aracılığıyla okullara ulaştırılmıştır.
- Elde edilen bütün veriler elektronik ortamda toplanmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Evrene daha çok ulaşabilmek amacıyla katılımcılarla akıllı telefonlara uyumlu platformlar (elektronik posta) aracılığıyla iletişime geçilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Ölçekten elde edilen verileri analiz edebilmek için, ölçekten elde edilen veriler doküman haline getirilmiş, istatistiki paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Kullanılan teknikler aşağıdaki gibidir:

- Frekanslar, aritmetik ortalamalar ve yüzdeler.
- Ölçeğin iç tutarlılığını bulmak ve ilişkiler arasındaki ilintiyi ortaya çıkarmak için Pearson korelasyon katsayısı ve
- Ölçeğin kararlılık katsayısını bulmak için eşit yarılar için Spearman-Brown korelasyon katsayısı ve Cronbach's Alpha korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmacı, Filistin ilkokul dördüncü sınıf Arapça dersi programının PIRLS standartlarını ne ölçüde karşıladığını incelemek amacıyla, araştırmanın başlangıcında belirlenen problemleri cevaplamaya çalışmıştır. Bu bölümde öncelikle ölçeğe ilişkin bulgular, sonrasında ise araştırmanın problemlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1. Ölçeğe İlişkin Bulgular

4.1.1. Çalışma aracı

Araştırmacı bu aracı aşağıdaki adımları izleyerek oluşturmuştur:

Bir standart listesi oluşturmak (PIRLS):

Standartlar listesi (PIRLS) bu alanda aşağıdaki kaynaklarda inceleme ve araştırma yapılarak oluşturulmuştur:

- PIRLS standartları, International Association for the Assessment of Educational Achievement tarafından onaylanan konulardan elde edilmiştir.
- Araştırmanın problemi ile ilgili eğitim literatürünü ve önceki çalışmaları gözden geçirdikten ve resmi olmayan nitelikteki kişisel görüşmeler yoluyla uzman görüşlerini inceledikten sonra, bu konuyla ilgili araştırma (Hawass, 2020) ve çalışmalardan (Matari, 2020) yararlanılmıştır.
- Araştırmacı ölçeği aşağıdaki adımlara göre oluşturmuştur:
 - Ölçekte yer alan ana boyutların belirlenmesi
 - Her boyutun altındaki maddelerin tasarlanması
 - Ölçek formunun ilk halinin hazırlanması
 - Ölçeğin veri toplamaya uygun olup olmadığı hususunun danışmanlara arz edilmesi
 - Danışmanın yönlendirmeleri çerçevesinde ölçeğin yeniden düzenlenmesi
 - Filistin üniversitelerinde ve Filistin Milli Eğitim Bakanlığında görevli isimleri de içeren 11 kişilik bir uzman gruba maddelerin sunulması (Maddeler hakkında fikir alınan uzmanlar Ek-2’de belirtilmiştir.)

- Uzman hakemlerden alınan tavsiyeler doğrultusunda ölçekten bazı maddeler silinmiş, bazı maddeler eklenmiş ve yeni düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin son şekli dört temel alan ve 64 madde - başlık içermektedir. Bunlar;

Birinci alan: Açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarım yapma becerisiyle ilişkili 12 kriteri içerir.

İkinci alan: Doğrudan çıkarımlar yapma becerisiyle ilişkili 14 kriteri içerir.

Üçüncü alan: Fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlama becerisiyle ilişkili 18 kriteri içerir.

Dördüncü alan: Metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme becerisiyle ilişkili 20 kriter içerir.

Son olarak ölçek, çalışma örnekleminde yer alan bütün katılımcılara dağıtılmış, böylelikle çalışma için gerekli olan veri ve bilgilerin elde edilmesi amaçlanmıştır.

4.1.2. Ölçeğin doğruluk ve geçerlik çalışmaları

Araştırmacı, ölçek maddelerinin geçerliliğini doğrulamak için aşağıdaki adımları uygulamıştır:

4.1.2.1. Hakemlerin geçerliliği

Ölçeğin doğruluğunu sağlamak üzere ölçek Filistin’de Gazze Şeridi’nde çalışan uzman akademisyenlere gösterilmiştir. Hakemler ölçeğin hazırlanmasına dönük çeşitli tavsiyeler vermiş, maddelerin dil ve içerik bakımından uygun olup olmadığına, boyutlarla alakalı olup olmadığına dair notlarını ve itirazlarını belirtmişlerdir. Onların gözlemleri çerçevesinde bazı maddeler silinerek bazıları değiştirilmiştir.

4.1.2.2. İç geçerlilik

Ölçeğin iç geçerliliği 40 kişilik örnekleme ölçeğin uygulanması yoluyla doğrulanmıştır. Ölçeğin her bir boyutunun dereceleri/puanları ile anketin toplam puanı arasında Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

4.1.2.3. İçerik analizi

İçerik analizi aşağıda yer alan bir dizi adıma göre ilerlemiştir:

1. *Analizin amacını belirleyin:* Analiz süreci, Filistin'deki ilkokul dördüncü sınıf Arapça dil kitabının içeriğinde önceden hazırlanmış listeye göre PIRLS standartlarının kullanılabilirliğini belirlemeyi amaçlamaktadır.
2. *Analiz numunesinin seçimi:* Analiz örneği, Filistin'de dördüncü sınıf için Arapça dil kitabında yer alan ve 2021-2022 akademik yılı için uygulanan tüm çalışma konularını temsil etmektedir. Tablo 4.1 söz konusu kitabın ünitelerini göstermektedir:

Tablo 4.1. Dördüncü sınıf Arapça dil kitabı konuları.

1- Birinci bölüm şu ünitelerden oluşmaktadır:

1. Öğretmenim Sayesinde
2. Balık ve Özgürlük
3. Ey Vermenin ve Tahammülün Sembolü
4. Şefkat Çiçeği
5. Kudüs Pazarlarında Bir Tur
6. Güzel Bebek
7. Başarımın Sırrı İradem
8. Cesur İtfaiyeci
9. Hikayesini Anlatan Bir Su Damlası
10. Çekirge ve Karınca
11. Ulağı Olmayan Mektuplar
12. Benim Ülkem En Değerli
13. Uyanıklık Rüyaları
14. Fayda Doğaldır
15. Ne Güzel Bir Gökyüzü

2- İkinci bölüm şu ünitelerden oluşmaktadır:

16. Bizim Köyde Bir Gelin
17. Bu Güneş
18. Kuşlar Gibi Ol!
19. Gerçek Sıcaklık
20. Umudumuzla Yaşıyoruz
21. İyiliğin Karşılığı
22. Güzel Bir Hayal
23. Ataların Egemenliğinden
24. Puşi
25. İlk Araba

26.	Koruma ve Güvenlik
27.	Acele Etme!
28.	Doğanın Müziği
29.	Dürüst Ol!
30.	Evden Evvel Komşu

3. *Analiz kategorilerini tanımlayın:* Bu çalışmadaki analiz kategorileri, açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma, doğrudan çıkarımlar yapma, fikir ve bilgileri birleştirip yorumlama, metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme ile eleştiren dört alanla temsil edilen PIRLS standartlarının listesidir. Arapça dil kitabında incelenecek olan daha önce hazırlanmış metnin içeriği ve içeriği.
4. *Analiz birimini belirleyin:* Kelime, konu veya fikir, karakter, paragraf, mekan ve zaman ölçeği olmak üzere beş tür analiz birimi vardır. Kategorilerin izlenmesine dayanan bu çalışmada Arapça dil kitabının analiz birimi olarak paragrafın tamamı seçilmiştir.
5. *Kayıt biriminin belirlenmesi:* İçeriğin en küçük parçasıdır ve araştırmacı onu seçer ve sayma ve ölçmeye ayırır. Görünüşü, yokluğu veya tekrarı, kelime, cümle veya paragraf gibi analiz sonuçlarının çizilmesinde belirli bir gösterge olarak kabul edilir. Paragraf, anlamı bir sayfaya kadar uzayabilen birbiriyle ilişkili ibarelerdir. Bu çalışmada paragraf bir kayıt birimi olarak benimsenmiştir.
6. *Analiz sürecinin kontrolleri:* Analiz sürecinin iyi yapılabilmesi için bu süreci yöneten kontrollerin olması gerekir ve bu kontroller şu şekildedir:
 - Analiz, dördüncü sınıf Arapça ders kitabının bilimsel içeriği çerçevesinde dizin ve kitaba giriş hariç tutularak yapılmıştır.
 - Analiz, dördüncü sınıf için Arapça dil kitabının, birinci ve ikinci bölümlerinin içeriğinden oluşmaktadır.
 - Analiz, her ünitenin, bölümün veya bölümün sonunda değerlendirme sorularını içermektedir.
 - Analiz, çeşitli grafik, şekil ve etkinlikler içermektedir.
7. *İçerik analizi aracının geçerliliği:* Aracın geçerliliği, aracın görünür geçerliliğini sağlamak ve aracının gözden geçirilmesi için ilk haliyle bir grup uzmana Ek No. () olarak sunulduğu hakemlerin dürüstlüğüne dayanılarak sağlanmaya çalışılmıştır.

8. *Analiz aracının kararlılığı:* Araştırmacı ölçeğin kararlılığını sağlamak için, analizin başka bir uzmanın yaptığı bireyler arasındaki tutarlılık tutarlılığı yoluyla içerik analizi aracının kararlılık katsayısını veya kararlılığını hesaplamış ve daha sonra analizin kaç kez yapıldığına göre kararlılık faktörü hesaplanmıştır. Ölçeğin kararlılığını sağlamak için analiz edilen kategorilerin toplam sayısına bölünen analistler arasındaki uyuma bakmıştır. Mevcut çalışma aracı için, araştırmacı başka bir meslektaşı ile birlikte dördüncü sınıf için Arapça dil kitabını analiz etmiş ve bu anlaşmadan sonra Tablo 4.2’de yer alan Holste denklemini kullanmıştır. Bu denklem sayesinde Arapça dil kitabı analizindeki anlaşma ve farklılıklar tespit edilmiştir.

Tablo 4.2. Holste denklemi.
Arapça dil kitabı analizindeki anlaşma ve farklılıklar

Araştırmacı	Alan Uzmanı	Anlaşma Noktaları	Fark Noktaları	Kararlılık Katsayısı
1431	1449	1431	18	98,76

9. *Analiz prosedürleri:* Dördüncü sınıf Arapça kitabının analizi, PIRLS kriterleri ışığında aşağıdaki göre ilerlemiştir:

- 2021 yılı dördüncü sınıf öğrencileri için Arapça dil kitabının son baskısına ulaşılmıştır.
- PIRLS kriterleri için ana ve alt kriterler listesini birkaç kez okuyup inceledikten sonra araştırmacı, ait olduğu alanı ve içerdiği fikirleri belirlemek için her bir ünitenin ön okumasını yapmıştır.

- Kitabın her ünitesi için Arapça dil kitabının ikinci kez dikkatli okunarak, tüm bölümler, konular, sorular, formlar, resimler ve etkinlikler yeniden incelenmiştir.

- Form içerisinde uygun yere (✓) işareti konulmuştur. Kriter varsa dahil edilen alana (✓) işareti, standart yoksa (X) işareti konulmuştur.

- SPSS programında kriterlerin kaç kez sağlandığı, ulaşılamayanların sayısı ve yüzdesi hesaplanarak analiz sonuçları elde edilmiştir.

- İkincisi: Dördüncü sınıfta okutulan Arapça dil kitabında bulunması gereken PIRLS standartlarına ilişkin bir ölçek hazırlama

Ölçek, Filistin’de dördüncü sınıfta okutulan Arapça dil kitabının içeriğinde PIRLS standartlarının ne ölçüde yer aldığına ilişkin öğretmenlerin bakış açısını netleştirmek için oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri PIRLS maddelerinden türetilmiştir. Ölçek formunun nasıl

doldurulacağına yönelik talimatları içeren bir liste hazırlanmıştır. Ölçek aşağıdaki adımlar izlenerek hazırlanmıştır:

1. *Dördüncü sınıf için Arapça öğretmenlerine yöneltilecek olan maddelerin bir listesinin hazırlanması:* Ölçeğin paragrafları, dördüncü sınıf Arapça kitabının içeriği için önceden hazırlanmış olan PIRLS standartları listesinden hazırlanmış ve bu standartlar bazında belirli dereceli yanıtlar (beşli likert tipi) ile sağlanmıştır. Her standardın (paragrafın) büyük ölçüde kullanılabilirlik derecesi “çok”, “büyük”, “orta”, “az”, “mevcut değil” şeklindedir. Bu cevaplara verilen nicel bir değerler aşağıda yer alan Tablo 4.3’te gösterilmiştir:

Tablo 4.3. Anketteki her bir kriterin kullanılabilirlik derecesi.

Cevap	Yok	Küçük Bir Düzeyde Var	Orta Düzeyde Var	Büyük Düzeyde Var	Çok Büyük Düzeyde Var
Kantitatif Derecesi	0	1	2	3	4

Cevap (4) ise: Standart bütünsel ve kapsamlı bir şekilde çok büyük ölçüde mevcuttur.

Cevap (3) ise: Kriter bazı açılardan eksik olsa da büyük ölçüde mevcuttur.

Cevap (2) ise: Ölçüt orta derece var, kısmen mevcuttur ve kapsamlı değildir.

Cevap (1) ise: Kriter küçük bir ölçüde de olsa mevcuttur ve bir seferlik geçiş halindedir.

Cevap (0) ise: Kriter bulunmamaktadır.

2. *Ölçeğin amacını belirleyin:* Ölçek, Arapça öğretmenlerinin dördüncü sınıf Arapça ders kitabının içeriğinde PIRLS standartlarının mevcudiyeti hakkındaki görüşlerini keşfetmeyi amaçlamaktadır.
3. *Ölçeğin geçerliliği:* Ölçeğin geçerliliği, hakemlerin samimiyetinden anlaşılan dördüncü sınıf Arapça ders kitabının içeriğindeki PIRLS standartları listesinin geçerliliğine dayanılarak tahmin edilmiştir. araç ve maddelerini gözden geçirmek için, talep edilenler hakemlerin anlaşmasına göre değiştirildi, böylece anketin paragraflarının sayısı 64 olmuştur. Bu alanlar aşağıda yer alan Tablo 4.4'teki gibi dağıtılmıştır:

Tablo 4.4. Anketin her alanına göre anket maddesi sayısı.

PIRLS Ana Gereklilikleri	Frekans	%
Açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapma	12	18,8
Doğrudan çıkarımlar yapma	14	21,9
Fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlama	18	28,1
Metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme	20	31,3
Toplam	64	100

1. *İç tutarlılık geçerliliği:* Ölçeğin iç tutarlılık geçerliliği, 30 kişiden oluşan keşfedici bir örnekleme uygulanarak belirlenmiştir. Ölçeğin her bir boyutundan elde edilen puanlar ile toplam puanı arasında Pearson korelasyon katsayıları aşağıda verilen tablolarda hesaplanmıştır.

Tablo 4.5. Birinci boyuttaki her maddenin ölçek toplamı ile korelasyon katsayısı.

Maddeler	Alt Göstergeler	Pearson korelasyon	<i>p</i>
1	Metinde yer alan bilgilerin, fiillerin veya fikirlerin hatırlanması	,687**	0,000
2	Metinde geçen ana fikrin belirlenmesi	,720**	0,000
3	Metindeki kelimelerin uygun anlamının belirlenmesi	,659**	0,000
4	Metne uygun zıt kelimelerin seçilmesi	,515**	0,004
5	Hikayenin zaman, yer, karakter ve olay gibi unsurlarının belirlenmesi	,758**	0,000
6	Belirli eylemlere yol açan nedenleri belirlenmesi	,627**	0,000
7	Bir çizimden, tablodan, haritadan veya diğerlerinden belirli bilgileri çıkarılması	,687**	0,000
8	Metindeki fikir için destekleyici ayrıntıların belirlenmesi	,832**	0,000
9	Metindeki belirli fikirlerin tanınması	,864**	0,000
10	Fikirlerin yapısının önem sırasına göre sıralanması	,750**	0,000
11	Metinde yer alan bilgileri belirtmek için eş anlamlı kelimelerin tanınması	,588**	0,001
12	Metindeki oluşumlarına göre fikirlerin sırasının bilinmesi	,691**	0,000

* Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Yukarıda yer alan Tablo 4.5 incelendiğinde; boyutun her bir maddesi ile maddelerinin toplam puanı arasındaki korelasyon katsayılarının 0,01 oranıyla istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve korelasyon katsayılarının 0,515 ile 0,864 arasında değiştiği görülmektedir. Bu nedenle, boyut maddeleri ölçüm için elverişli, doğru ve tutarlı kabul edilmektedir.

Tablo 4.6. İkinci boyuttaki her maddenin ölçek toplamı ile korelasyon katsayısı.

Maddeler	Alt Göstergeler	Pearson korelasyon	<i>p</i>
1	Neden-sonuç arasında bağlantı kurulması	,512**	0,004
2	Karakterlerin güdüleri, davranışları ve duyguları hakkında bir açıklamaya varması	,654**	0,000
3	İki karakter arasındaki ilişkinin açıklanması	,708**	0,000
4	Belirli bilgileri çıkarmak için metnin bölümlerinin birbirine bağlanması	,804**	0,000
5	Metinde yer alan fiilleri, olayları ve duyguların kendi tarzında yeniden ifade edilmesi	,825**	0,000
6	Metnin üslup ve dil özelliklerinin tanınması	,792**	0,000

Maddeler	Alt Göstergeler	Pearson korelasyon	p
7	Metinde belirtilen örtük anlamların çıkarılması	,800**	0,000
8	Okunan metne uygun bir son beklenmesi	,806**	0,000
9	Metinde yer alan fikirlerin çıkarılması	,631**	0,000
10	Eski bilgilerle yeni bilgiler arasında bağlantı kurulması	,606**	0,000
11	İki veya daha fazla bilgi veya fikrin birbirine bağlanması	,678**	0,000
12	Olayların sırasının ve karakter özelliklerinin öğrenilmesi	,743**	0,000
13	Yorumunu sağlamak için doğrudan çıkarım oluşturmak için belirli bir başlığa sahip bir paragraf atılması	,848**	0,000
14	Metinde adı geçen karakterin bir özelliğini fiillerinden biri aracılığıyla çıkarılması	,692**	0,000

* Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Yukarıda yer alan Tablo 4.6 incelendiğinde; boyutun her bir maddesi ile maddelerinin toplam puanı arasındaki korelasyon katsayılarının 0,01 oranıyla istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve korelasyon katsayılarının 0,512 ile 0,848 arasında değiştiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle, boyut maddeleri ölçüm için elverişli, doğru ve tutarlı kabul edilmektedir.

Tablo 4.7. Üçüncü boyuttaki her maddenin ölçek toplamı ile korelasyon katsayısı.

Maddeler	Alt Göstergeler	Pearson korelasyon	p
1	Karakterlerin fiillerine alternatifler hayal edilmesi	,613**	0,000
2	Metindeki önemli fiillerin, bilgilerin ve ayrıntıların vurgulanması	,675**	0,000
3	Metin aracılığıyla niyetler, eylemler, olaylar veya duygular arasındaki ilişkileri yorumlanması	,710**	0,000
4	Metnin bölümlerinden fiiller ve karakter özellikleri ile hikaye olaylarını birleştirilmesi	,723**	0,000
5	Açıklamalar ve nedenler sağlamak için mantıksal ilişkileri netleştirilmesi	,828**	0,000
6	Metafor, ritim, imgeler ve benzetmeler gibi bazı dilsel özelliklerin kullanımının belirlenmesi	,760**	0,000
7	Metinde ima edilen anlamlar için açıklamalar yapılması	,814**	0,000
8	Genel fikrin açıklaması	,629**	0,000
9	Metnin ana konusunun belirlenmesi	,609**	0,000
10	Metinde geçen fikirlerin önem derecesine göre sıralanması	,626**	0,000
11	Paragrafların anlamın gücüne göre düzenlenmesi	,704**	0,000
12	Metnin atmosferindeki duygu durumu ve ruh halinin farkındalığı	,848**	0,000
13	Metindeki cümlenin anlamına en yakın cümlelerin seçilmesi	,755**	0,000
14	Metinden bir örnek vererek karakterin sözlerinin arkasındaki motivasyonun açıklanması	,667**	0,000
15	Alınan fikirler aracılığıyla metindeki karakterin ve eylemlerinin bir tanımının yapılması	,634**	0,000

Maddeler	Alt Göstergeler	Pearson korelasyon	<i>p</i>
16	Ana karakterin sorunu ve çözümleri için altta yatan önerilerin bir algısını sağlamak için hikayedeki olayların yorumlanması	,828**	0,000
17	İki veya üç olayı önem sırasına göre sıralamak için verilerin birleştirilmesi	,778**	0,000
18	Metindeki çelişkili duyguların nedenlerinin belirlenmesi	,809**	0,000

* Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Yukarıda yer alan Tablo 4.7 incelendiğinde; boyutun her bir maddesi ile maddelerinin toplam puanı arasındaki korelasyon katsayılarının 0,01 oranıyla istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve korelasyon katsayılarının 0,609-0,848 arasında değiştiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle, boyut maddeleri ölçüm için elverişli, doğru ve tutarlı kabul edilmektedir.

Tablo 4.8. Dördüncü boyuttaki her maddenin ölçek toplamı ile korelasyon katsayısı.

Maddeler	Alt Göstergeler	Pearson korelasyon	<i>p</i>
1	Metinde yer alan bilgilerin yeterliliğinin, eksiksizliğinin ve açıklığının değerlendirilmesi	,601**	0,000
2	Olayların gerçeklikle ne ölçüde ilişkili olduğunun değerlendirilmesi	,569**	0,001
3	Bir yazarın argümanının gücünü, okuyucunun fikrini değiştirme yeteneği açısından değerlendirilmesi	,588**	0,001
4	Başlığın metne uygunluğunun değerlendirilmesi	,459*	0,011
5	Metinde eşlik eden resimlerin etkisinin açıklanması	,644**	0,000
6	Yazarın önyargısının belirlenmesi	,765**	0,000
7	Yazarın seçimlerinin okuyucunun metindeki duyguları üzerindeki etkisinin yargılanması	,418*	0,021
8	Metnin stiline veya kompozisyonunun tanınması	,738**	0,000
9	Yazarın bakış açısının ve amacının belirlenmesi	,648**	0,000
10	Gerçek ve görüş arasındaki farkın ayırt edilmesi	,695**	0,000
11	Metinde yer alan bilgilerin değerlendirilmesi	,483**	0,007
12	Yazarın ana konuya bakışının belirlenmesi	,692**	0,000
13	Metinde makul ve mantıksız arasında ayırım yapılması	,695**	0,000
14	Metne ani bir son oluşturulması	,570**	0,001
15	Metnin doğru bir şekilde yorumlanması	,739**	0,000
16	Metinde yer alan bilgilerin önem derecesine göre karşılaştırmak için değerlendirilmesi	,649**	0,000
17	Metin boyunca yazarın üslubunun değerlendirilmesi	,671**	0,000
18	Alınmayan metin için başka bir başlık seçilmesi	,448*	0,013
19	Yazarın kanıtlarla desteklenen bakış açısını sunmak için içeriği ve metinsel öğeleri değerlendirilmesi	,718**	0,000
20	Yazarın sözlerinin önem sırasına göre değerlendirilmesi	,823**	0,000

Yukarıda yer alan Tablo 4.8 incelendiğinde; boyutun her bir maddesi ile maddelerinin toplam puanı arasındaki korelasyon katsayılarının 0,01 oranıyla istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve korelasyon katsayılarının 0,408-0,823 arasında değiştiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle, boyut maddeleri ölçüm için elverişli, doğru ve tutarlı kabul edilmektedir.

2. *Yapı geçerliliği:* Araştırmacı, aşağıda yer alan Tablo 4.9’da görüleceği üzere boyutların yapı geçerliliğini doğrulamak için ölçeğin her bir boyutunun puanı ile ölçeğin toplam puanı arasındaki korelasyon katsayılarını hesaplamıştır.

Tablo 4.9. Ölçeğin yapı geçerliliği.

PIRLS Ana Gereklilikleri	Pearson korelasyon	p
Açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapma	,835**	0,000
Doğrudan çıkarımlar yapma	,813**	0,000
Fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlama	,923**	0,000
Metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme	,794**	0,000

Yukarıda yer alan Tablo 4.9’a bakıldığında, tüm boyutların istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<0,01$) anlaşılmaktadır. Bu durum, ölçeğin yüksek derecede kararlılığa ve iç tutarlılığa sahip olduğunu doğrulamaktadır.

3. *Güvenilirlik:* Pilot uygulamadaki örnekleme ölçekler uygulandıktan sonra ölçeğin güvenilirlik tespiti için Cronbach Alfa ve iki yarım test (Split Half) teknikleri kullanılmıştır. Bu tekniklerden aşağıda bahsedilmiştir.

- a. *Split Half Coefficient Tekniği:* Araştırmacı, güvenilirlik katsayısını Split Half yöntemiyle ölçmüştür. Öncelikle ölçeğin iki yarıya bölündüğü durumlarda (tek ve çift sayılı maddeler), tek maddelerin puanları ile çift maddelerin puanları arasında korelasyon katsayısı hesaplanmış ve daha sonra korelasyon katsayısı Spearman-Brown Denklemi ile düzeltilmiş, aşağıda bulunan Tablo 4.10’daki sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 4.10. Ölçeğin her bir boyutunun iki yarısı arasındaki korelasyon katsayıları, ölçeğin tamamındaki değişiklikler öncesi ve sonrası güvenilirlik katsayısı.

PIRLS Ana Gereklilikleri	N	Pearson korelasyon	p
Açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapma	12	0,756	0,861
Doğrudan çıkarımlar yapma	14	0,908	0,952
Fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlama	18	0,775	0,873
Metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme	20	0,750	0,857
Toplam	64	0,756	0,861

Yukarıda yer alan Tablo 4.10 incelendiğinde, ölçek boyutlarının toplam geçerlilik katsayısının 0,868 olduğu görülmektedir. Bu sonuç ölçeğin çalışma örnekleme uygulanmasına itimat edilecek kadar yüksek derecede güvenilirliğe sahip olduğunu belirtmektedir.

- b. *Cronbach Alfa Katsayısı*: Araştırmada ölçeğin güvenilirliğini hesaplamak için başka bir yöntem olan Cronbach Alpha yönteminden yararlanılmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 4.11’de görüleceği üzere ölçeğin her bir boyutu ve tamamı için Cronbach alfa katsayı değeri hesaplanarak ölçeğin güvenilirlik katsayısı bulunmuştur.

Tablo 4.11. Ölçeğin her bir boyutu ve tamamından elde edilen Cronbach Alfa katsayıları.

PIRLS Ana Gereklilikleri	N	Cronbach Alfa
Açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapma	12	0,903
Doğrudan çıkarımlar yapma	14	0,929
Fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlama	18	0,947
Metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme	20	0,912
Toplam	64	0,968

Yukarıda yer alan Tablo 4.11’de ölçek boyutlarının toplam geçerlilik katsayısının 0,968 olduğu görülmektedir. Bu sonuç, ölçeğin çalışma örneklemine uygulanmasına itimat edilecek kadar yüksek derecede güvenilirliğe sahip olduğunu belirtmektedir.

4.1.3. Çalışma araçlarını uygulama prosedürleri

Ek-3’de vurgulandığı üzere Gazze Şeridindeki dördüncü sınıf öğretmenlerine uygulanan ölçekler için yetkili makamlardan gerekli izinler alınmıştır. Yönergelerin öğrenilmesi ve resmi makamlardan kolaylıklar tanınmasının ardından araştırmacı tarafından 30 adet ön uygulama yapılmıştır. Böylelikle ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği hesaplanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapıldıktan sonra araştırmacı ölçek formunu elektronik ortamda dağıtmış ve istatistiksel analiz için geçerli olan 248 öğretmene ulaşmıştır. Elde edilen veriler ise, SPSS programı kullanılarak incelenmiştir.

4.2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmacı, Filistin ilkokul dördüncü sınıf Arapça dersi programının PIRLS standartlarını ne ölçüde karşıladığının incelenmesi tespit etmek amacıyla çalışma sorularını yanıtlayarak ve ölçeğin maddelerini analiz ederek en belirgin sonuçlarını sunmuştur. Ölçekten toplanan verilerin istatistiksel olarak işlenmesi için (SPSS) programı kullanılmıştır.

4.2.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Dördüncü sınıf Arapça dersi programında bulunması gereken PIRLS standartları nelerdir?” sorusunu cevaplamaktır. Bu soruyu cevaplamak için araştırmacı, PIRLS standartlarının bir ön listesini yapmak için eğitim literatürünü ve PIRLS standartları eğitimi ile ilgili önceki çalışmalarını gözden geçirmiştir. Araştırmacı, uzmanlara danıştıktan sonra dört ana başlık altında sınıflandırılan 64 PIRLS standardı olduğu sonucuna varmıştır. Bunlar; açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapma, doğrudan çıkarımlar yapma, fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlama ve metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme başlıklarından oluşmaktadır. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda sunulan Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. Filistin için Arapça dersi programında yer alması gereken PIRLS standartları kontrol listesi.

PIRLS Ana Gereklilikleri	N	Alt Göstergeler
Açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapma	1	Metinde yer alan bilgilerin, fiillerin veya fikirlerin hatırlanması
	2	Metinde geçen ana fikrin belirlenmesi
	3	Metindeki kelimelerin uygun anlamının belirlenmesi
	4	Metne uygun zıt kelimelerin seçilmesi
	5	Hikayenin zaman, yer, karakter ve olay gibi unsurlarının belirlenmesi
	6	Belirli eylemlere yol açan nedenleri belirlenmesi
	7	Bir çizimden, tablodan, haritadan veya diğerlerinden belirli bilgileri çıkarılması
	8	Metindeki fikir için destekleyici ayrıntıların belirlenmesi
	9	Metindeki belirli fikirlerin tanınması
	10	Fikirlerin yapısının önem sırasına göre sıralanması
	11	Metinde yer alan bilgileri belirtmek için eş anlamlı kelimelerin tanınması
	12	Metindeki oluşumlarına göre fikirlerin sırasının bilinmesi
Doğrudan çıkarımlar yapma	1	Neden-sonuç arasında bağlantı kurulması
	2	Karakterlerin güdüleri, davranışları ve duyguları hakkında bir açıklamaya varması
	3	İki karakter arasındaki ilişkinin açıklanması
	4	Belirli bilgileri çıkarmak için metnin bölümlerinin birbirine bağlanması
	5	Metinde yer alan fiilleri, olayları ve duyguların kendi tarzında yeniden ifade edilmesi
	6	Metnin üslup ve dil özelliklerinin tanınması
	7	Metinde belirtilen örtük anlamların çıkarılması
	8	Okunan metne uygun bir son beklenmesi
	9	Metinde yer alan fikirlerin çıkarılması
	10	Eski bilgilerle yeni bilgiler arasında bağlantı kurulması
	11	İki veya daha fazla bilgi veya fikrin birbirine bağlanması
	12	Olayların sırasının ve karakter özelliklerinin öğrenilmesi
	13	Yorumunu sağlamak için doğrudan çıkarım oluşturmak için belirli bir başlığa sahip bir paragraf atılması
	14	Metinde adı geçen karakterin bir özelliğini fiillerinden biri aracılığıyla çıkarsanılması
Fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlama	1	Karakterlerin fiillerine alternatifler hayal edilmesi
	2	Metindeki önemli fiillerin, bilgilerin ve ayrıntıların vurgulanması
	3	Metin aracılığıyla niyetler, eylemler, olaylar veya duygular arasındaki ilişkileri yorumlanması

	4	Metnin bölümlerinden fiiller ve karakter özellikleri ile hikaye olaylarını birleştirilmesi
	5	Açıklamalar ve nedenler sağlamak için mantıksal ilişkileri netleştirilmesi
	6	Metafor, ritim, imgeler ve benzetmeler gibi bazı dilsel özelliklerin kullanımının belirlenmesi
	7	Metinde ima edilen anlamlar için açıklamalar yapılması
	8	Genel fikrin açıklaması
	9	Metnin ana konusunun belirlenmesi
	10	Metinde geçen fikirlerin önem derecesine göre sıralanması
	11	Paragrafların anlamın gücüne göre düzenlenmesi
	12	Metnin atmosferindeki duygu durumu ve ruh halinin farkındalığı
	13	Metindeki cümlelerin anlamına en yakın cümlelerin seçilmesi
	14	Metinden bir örnek vererek karakterin sözlerinin arkasındaki motivasyonun açıklanması
	15	Alınan fikirler aracılığıyla metindeki karakterin ve eylemlerinin bir tanımının yapılması
	16	Ana karakterin sorunu ve çözümleri için alta yatan önerilerin bir algısını sağlamak için hikayedeki olayların yorumlanması
	17	İki veya üç olayı önem sırasına göre sıralamak için verilerin birleştirilmesi
	18	Metindeki çelişkili duyguların nedenlerinin belirlenmesi
Metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme	1	Metinde yer alan bilgilerin yeterliliğinin, eksiksizliğinin ve açıklığının değerlendirilmesi
	2	Olayların gerçeklikle ne ölçüde ilişkili olduğunun değerlendirilmesi
	3	Bir yazarın argümanının gücünü, okuyucunun fikrini değiştirme yeteneği açısından değerlendirilmesi
	4	Başlığın metne uygunluğunun değerlendirilmesi
	5	Metinde eşlik eden resimlerin etkisinin açıklanması
	6	Yazarın önyargısının belirlenmesi
	7	Yazarın seçimlerinin okuyucunun metindeki duyguları üzerindeki etkisinin yargılanması
	8	Metnin stiline veya kompozisyonunun tanınması
	9	Yazarın bakış açısının ve amacının belirlenmesi
	10	Gerçek ve görüş arasındaki farkın ayırt edilmesi
	11	Metinde yer alan bilgilerin değerlendirilmesi
	12	Yazarın ana konuya bakışının belirlenmesi
	13	Metinde makul ve mantıksız arasında ayırım yapılması
	14	Metne ani bir son oluşturulması
	15	Metnin doğru bir şekilde yorumlanması
	16	Metinde yer alan bilgilerin önem derecesine göre karşılaştırmak için değerlendirilmesi
	17	Metin boyunca yazarın üslubunun değerlendirilmesi
	18	Alınmayan metin için başka bir başlık seçilmesi
	19	Yazarın kanıtlarla desteklenen bakış açısını sunmak için içeriği ve metinsel öğeleri değerlendirilmesi
	20	Yazarın sözlerinin önem sırasına göre değerlendirilmesi

4.2.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Dördüncü sınıf Arapça dersi programı PIRLS sınavının dört alan standartlarını ne ölçüde karşılamaktadır?” sorusunu cevaplamaktır. Bu soruyu cevaplamak için araştırmacı, dördüncü sınıf Arapça kitabının içeriğini bu amaçla hazırlanmış (PIRLS) standartları ışığında analiz eden bir araç kullanmış, ardından dördüncü

sınıf Arapça kitabının içeriğini analiz etmiştir. Öğrencilerin okul puanları analiz edilmiş ve her bir içerik alanı için frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 4.13 dördüncü sınıf için Arapça dil kitabının içeriğinde PIRLS standartlarının mevcudiyetinin genel sonucunu göstermektedir.

Tablo 4.13. Ölçeğin boyutlarının frekans ve yüzdeleri.

PIRLS Ana Gereklilikleri	Birinci Bölüm		İkinci Bölüm		Toplam		Rütbe
	Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%	
Açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapma	145	10,13	138	9,64	283	19,78	4
Doğrudan çıkarımlar yapma	165	11,53	146	10,20	311	21,73	3
Fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlama	175	12,23	178	12,44	353	24,67	2
Metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme	241	16,84	243	16,98	484	33,82	1
Toplam	726	50,73	705	49,27	1431	100,00	

Yukarıda yer alan Tablo 4.13 incelendiğinde, becerilerin tekrarının 1431 kez olduğu ve “Metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme” becerisinin 484 kez tekrarlanarak %33,82 oranında, “fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlama” becerisinin 353 kez tekrarlanarak %24,67 oranında, “fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlama” becerisinin 311 kez tekrarlanarak %21,73 oranında ve “Açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapma” becerisinin 283 kez tekrarlanarak %19,78 oranında olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmacı, dördüncü sınıf için Arapça dil kitabının içeriğini analiz etme sürecinin sonuçlarının genel resmini sunduktan sonra, analiz aracında yer alan becerilerin her biri ile ilgili en önemli ayrıntılı sonuçların ayrı ayrı sunulması gerektiğini düşünmüştür.

Açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapmayla ilgili sonuçlar

“Dördüncü sınıf Arapça dersi programı PIRLS standartlarını birinci boyutta ne ölçüde karşılamaktadır?” araştırma sorusunu yanıtlamak için frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

Tablo 4.14. Ölçeğin birinci boyutunun PIRLS standartları karşılama frekans ve yüzdeleri.

No	Alt Göstergeler	Birinci Bölüm		İkinci Bölüm		Toplam	
		Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
1	Metinde yer alan bilgilerin, fiillerin veya fikirlerin hatırlanması	15	1,05	15	1,05	30	2,10
2	Metinde geçen ana fikrin belirlenmesi	15	1,05	15	1,05	30	2,10

3	Metindeki kelimelerin uygun anlamının belirlenmesi	8	0,56	8	0,56	16	1,12
4	Metne uygun zıt kelimelerin seçilmesi	7	0,49	6	0,42	13	0,91
5	Hikayenin zaman, yer, karakter ve olay gibi unsurlarının belirlenmesi	13	0,91	8	0,56	21	1,47
6	Belirli eylemlere yol açan nedenleri belirlenmesi	10	0,70	12	0,84	22	1,54
7	Bir çizimden, tablodan, haritadan veya diğerlerinden belirli bilgileri çıkarılması	15	1,05	15	1,05	30	2,10
8	Metindeki fikir için destekleyici ayrıntıların belirlenmesi	15	1,05	14	0,98	29	2,03
9	Metindeki belirli fikirlerin tanınması	15	1,05	15	1,05	30	2,10
10	Fikirlerin yapısının önem sırasına göre sıralanması	15	1,05	15	1,05	30	2,10
11	Metinde yer alan bilgileri belirtmek için eş anlamlı kelimelerin tanınması	2	0,14	0	0,00	2	0,14
12	Metindeki oluşumlarına göre fikirlerin sırasının bilinmesi	15	1,05	15	1,05	30	2,10
Toplam		145	10,13	138	9,64	283	19,78

Yukarıda yer alan Tablo 4.14 incelendiğinde; açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapma becerisinin tekrarının 283 kez ve % 19,78 oranında olduğu görülmektedir. Ayrıca 1, 2, 7, 9, 10 ve 12. maddeler frekans yüzdelerinin %2,10 oranında ve 30 kez tekrarlanmalarıyla ilk sırada yer almıştır. Öte yandan “Metinde yer alan bilgileri belirtmek için eş anlamlı kelimelerin tanınması” ifadesini içeren 11. madde 0,14 yüzde oranıyla frekansı en düşük madde olmuştur.

Doğrudan çıkarımlar yapmayla ilgili sonuçlar

“Dördüncü sınıf Arapça dersi programı PIRLS standartlarını ikinci boyutta ne ölçüde karşılamaktadır?” araştırma sorusunu yanıtlamak için frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

Tablo 4.15. Ölçeğin ikinci boyutunun PIRLS standartları karşılama frekans ve yüzdeleri.

No	Alt Göstergeler	Birinci Bölüm		İkinci Bölüm		Toplam	
		Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
1	Neden-sonuç arasında bağlantı kurulması	10	0,70	10	0,70	20	1,40
2	Karakterlerin güdeleri, davranışları ve duyguları hakkında bir açıklamaya varması	9	0,63	7	0,49	16	1,12
3	İki karakter arasındaki ilişkinin açıklanması	13	0,91	9	0,63	22	1,54
4	Belirli bilgileri çıkarmak için metnin bölümlerinin birbirine bağlanması	15	1,05	13	0,91	28	1,96
5	Metinde yer alan fiilleri, olayları ve duyguların kendi tarzında yeniden ifade edilmesi	0	0,00	0	0,00	0	0,00
6	Metnin üslup ve dil özelliklerinin tanınması	10	0,70	10	0,70	20	1,40

7	Metinde belirtilen örtük anlamların çıkarılması	13	0,91	11	0,77	24	1,68
8	Okunan metne uygun bir son beklenmesi	12	0,84	1	0,07	13	0,91
9	Metinde yer alan fikirlerin çıkarılması	15	1,05	15	1,05	30	2,10
10	Eski bilgilerle yeni bilgiler arasında bağlantı kurulması	15	1,05	15	1,05	30	2,10
11	İki veya daha fazla bilgi veya fikrin birbirine bağlanması	15	1,05	15	1,05	30	2,10
12	Olayların sırasının ve karakter özelliklerinin öğrenilmesi	15	1,05	15	1,05	30	2,10
13	Yorumunu sağlamak için doğrudan çıkarım oluşturmak için belirli bir başlığa sahip bir paragraf atılması	15	1,05	15	1,05	30	2,10
14	Metinde adı geçen karakterin bir özelliğini fiillerinden biri aracılığıyla çıkarsanılması	8	0,56	10	0,70	18	1,26
Toplam		165	11,53	146	10,20	311	21,73

Yukarıda yer alan Tablo 4.15 incelendiğinde; doğrudan çıkarımlar yapma becerisinin % 21,73 oranında ve tekrarının 311 kez olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca 9, 10, 11, 12 ve 13. maddeler frekans yüzdelerinin % 2,10 oranında ve 30 kez tekrarlanmalarıyla ilk sırada yer almıştır. Öte yandan “Metinde yer alan fiilleri, olayları ve duyguların kendi tarzında yeniden ifade edilmesi” ifadesini içeren 5. madde 0,00 yüzde oranıyla frekansı en düşük madde olmuştur.

Fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlamaya ilgili sonuçlar

“Dördüncü sınıf Arapça dersi programı PIRLS standartlarını üçüncü boyutta ne ölçüde karşılamaktadır?” araştırma sorusunu yanıtlamak için frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

Tablo 4.16. Ölçeğin üçüncü boyutunun PIRLS standartları karşılama frekans ve yüzdeleri.

No	Alt Göstergeler	Birinci Bölüm		İkinci Bölüm		Toplam	
		Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
1	Karakterlerin fiillerine alternatifler hayal edilmesi	4	0,28	2	0,14	6	0,42
2	Metindeki önemli fiillerin, bilgilerin ve ayrıntıların vurgulanması	15	1,05	15	1,05	30	2,10
3	Metin aracılığıyla niyetler, eylemler, olaylar veya duygular arasındaki ilişkileri yorumlanması	14	0,98	15	1,05	29	2,03
4	Metnin bölümlerinden fiiller ve karakter özellikleri ile hikaye olaylarını birleştirilmesi	14	0,98	11	0,77	25	1,75
5	Açıklamalar ve nedenler sağlamak için mantıksal ilişkileri netleştirilmesi	4	0,28	6	0,42	10	0,70
6	Metafor, ritim, imgeler ve benzetmeler gibi bazı dilsel özelliklerin kullanımının belirlenmesi	6	0,42	6	0,42	12	0,84
7	Metinde ima edilen anlamlar için açıklamalar yapılması	0	0,00	0	0,00	0	0,00
8	Genel fikrin açıklaması	15	1,05	15	1,05	30	2,10

9	Metnin ana konusunun belirlenmesi	15	1,05	15	1,05	30	2,10
10	Metinde geçen fikirlerin önem derecesine göre sıralanması	15	1,05	15	1,05	30	2,10
11	Paragrafların anlamın gücüne göre düzenlenmesi	15	1,05	15	1,05	30	2,10
12	Metnin atmosferindeki duygu durumu ve ruh halinin farkındalığı	10	0,70	13	0,91	23	1,61
13	Metindeki cümlelerin anlamına en yakın cümlelerin seçilmesi	15	1,05	15	1,05	30	2,10
14	Metinden bir örnek vererek karakterin sözlerinin arkasındaki motivasyonun açıklanması	0	0,00	0	0,00	0	0,00
15	Alınan fikirler aracılığıyla metindeki karakterin ve eylemlerinin bir tanımının yapılması	11	0,77	13	0,91	24	1,68
16	Ana karakterin sorunu ve çözümleri için alta yatan önerilerin bir algısını sağlamak için hikayedeki olayların yorumlanması	8	0,56	8	0,56	16	1,12
17	İki veya üç olayı önem sırasına göre sıralamak için verilerin birleştirilmesi	14	0,98	14	0,98	28	1,96
18	Karakterlerin fiillerine alternatifler hayal edilmesi	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Toplam		175	12,23	178	12,44	353	24,67

Yukarıda yer alan Tablo 4.16 incelendiğinde; fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlama becerisinin % 24,67 oranında ve tekrarının 353 kez olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca 2, 8, 9, 10,11 ve 13. maddeler frekans yüzdelerinin % 2,10 oranında ve 30 kez tekrarlanmalarıyla ilk sırada yer almıştır. Diğer taraftan “Metinde ima edilen anlamlar için açıklamalar yapılması”, “Metinden bir örnek vererek karakterin sözlerinin arkasındaki motivasyonun açıklanması” ve “Karakterlerin fiillerine alternatifler hayal edilmesi” ifadelerini içeren 7, 14 ve 18. maddeler 0,00 yüzde oranıyla frekansı en düşük madde olmuştur.

Metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirmeye ilgili sonuçlar

“Dördüncü sınıf Arapça dersi programı PIRLS standartlarını dördüncü boyutta ne ölçüde karşılamaktadır?” araştırma sorusunu yanıtlamak için frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

Tablo 4.17. Ölçeğin dördüncü boyutunun PIRLS standartları karşılama frekans ve yüzdeleri.

No	Alt Göstergeler	Birinci Bölüm		İkinci Bölüm		Toplam	
		Frekans	%	Frekans	%	Frekans	%
1	Metinde yer alan bilgilerin yeterliliğinin, eksiksizliğinin ve açıklığının değerlendirilmesi	15	1,05	15	1,05	30	2,10
2	Olayların gerçeklikle ne ölçüde ilişkili olduğunun değerlendirilmesi	15	1,05	15	1,05	30	2,10
3	Bir yazarın argümanının gücünü, okuyucunun fikrini değiştirme yeteneği açısından değerlendirilmesi	13	0,91	14	0,98	27	1,89

4	Başlığın metne uygunluğunun değerlendirilmesi	15	1,05	15	1,05	30	2,10
5	Metinde eşlik eden resimlerin etkisinin açıklanması	15	1,05	15	1,05	30	2,10
6	Yazarın önyargısının belirlenmesi	0	0,00	0	0,00	0	0,00
7	Yazarın seçimlerinin okuyucunun metindeki duyguları üzerindeki etkisinin yargılanması	10	0,70	10	0,70	20	1,40
8	Metnin stiline veya kompozisyonunun tanınması	15	1,05	15	1,05	30	2,10
9	Yazarın bakış açısının ve amacının belirlenmesi	15	1,05	15	1,05	30	2,10
10	Gerçek ve görüş arasındaki farkın ayırt edilmesi	15	1,05	15	1,05	30	2,10
11	Metinde yer alan bilgilerin değerlendirilmesi	15	1,05	15	1,05	30	2,10
12	Yazarın ana konuya bakışının belirlenmesi	15	1,05	15	1,05	30	2,10
13	Metinde makul ve mantıksız arasında ayırım yapılması	0	0,00	0	0,00	0	0,00
14	Metne ani bir son oluşturulması	0	0,00	0	0,00	0	0,00
15	Metnin doğru bir şekilde yorumlanması	15	1,05	15	1,05	30	2,10
16	Metinde yer alan bilgilerin önem derecesine göre karşılaştırmak için değerlendirilmesi	15	1,05	15	1,05	30	2,10
17	Metin boyunca yazarın üslubunun değerlendirilmesi	15	1,05	15	1,05	30	2,10
18	Alınmayan metin için başka bir başlık seçilmesi	15	1,05	15	1,05	30	2,10
19	Yazarın kanıtlarla desteklenen bakış açısını sunmak için içeriği ve metinsel öğeleri değerlendirilmesi	8	0,56	9	0,63	17	1,19
20	Yazarın sözlerinin önem sırasına göre değerlendirilmesi	15	1,05	15	1,05	30	2,10
Toplam		241	16,84	243	16,98	484	33,82

Yukarıda yer alan Tablo 4.17 incelendiğinde; metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme becerisinin % 33,82 oranında ve tekrarının 484 kez olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18 ve 20. maddeler frekans yüzdelerinin % 2,10 oranında ve 30 kez tekrarlanmalarıyla ilk sırada yer almıştır. Diğer taraftan “Yazarın önyargısının belirlenmesi”, “Metinde makul ve mantıksız arasında ayırım yapılması” ve “Metne ani bir son oluşturulması” ifadelerini içeren 6, 13 ve 14. maddeler 0,00 yüzde oranıyla frekansı en düşük madde olmuştur.

4.2.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Dördüncü sınıf Arapça ders programı, öğretmenlerin bakış açısına göre PIRLS standartlarını ne ölçüde içermektedir?” sorusunu cevaplamaktır. Bu soruyu yanıtlamak için araştırmacı, PIRLS standartlarını dört boyut halinde incelemiştir. Bu boyutlara ilişkin alt problemler ile ortalama ve standart sapmaya dair tablolara sırasıyla aşağıda yer verilmiştir.

Arapça dersi programının öğretmenlerin bakış açısına göre değerlendirilmesiyle ilgili sonuçlar

“Dördüncü sınıf Arapça dersi programı, öğretmenlerin bakış açısına göre PIRLS standartlarını birinci boyutta ne ölçüde içermektedir?” sorusunu yanıtlamak için araştırmacı, ölçek maddelerinin ortalama, standart sapma ve yüzdelerini hesaplamıştır.

Tablo 4.18. Açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapmaya ilişkin ölçek maddelerinin ortalamaları, standart sapmaları, yüzdeleri ve ölçekteki sıralaması.

No	Maddeler	\bar{X}	Standart Sapma	%	T	p	Rütbe
1	Metinde yer alan bilgilerin, fiillerin veya fikirlerin hatırlanması	3,246	0,709	81,15	18,803	0,000	5
2	Metinde geçen ana fikrin belirlenmesi	3,403	0,736	85,08	21,476	0,000	1
3	Metindeki kelimelerin uygun anlamının belirlenmesi	3,315	0,823	82,86	17,490	0,000	3
4	Metne uygun zıt kelimelerin seçilmesi	3,355	0,781	83,87	19,246	0,000	2
5	Hikayenin zaman, yer, karakter ve olay gibi unsurlarının belirlenmesi	2,935	0,963	73,39	8,759	0,000	11
6	Belirli eylemlere yol açan nedenleri belirlenmesi	2,980	0,817	74,50	11,176	0,000	8
7	Bir çizimden, tablodan, haritadan veya diğerlerinden belirli bilgileri çıkarılması	2,875	0,866	71,88	8,640	0,000	12
8	Metindeki fikir için destekleyici ayrıntıların belirlenmesi	2,972	0,860	74,29	10,467	0,000	9
9	Metindeki belirli fikirlerin tanınması	3,157	0,771	78,93	15,465	0,000	6
10	Fikirlerin yapısının önem sırasına göre sıralanması	2,972	0,836	74,29	10,765	0,000	10
11	Metinde yer alan bilgileri belirtmek için eş anlamlı kelimelerin tanınması	3,101	0,821	77,52	13,443	0,000	7
12	Metindeki oluşumlarına göre fikirlerin sırasının bilinmesi	3,254	0,837	81,35	16,071	0,000	4
Toplam		3,130	0,538	78,26	21,377	0,000	

Yukarıda yer alan Tablo 4.18 incelendiğinde; en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin 2 no’lu madde “Metinde geçen ana fikrin belirlenmesi” olduğu görülmüştür ($\bar{X}=3,403$). 7. madde “Bir çizimden, tablodan, haritadan veya diğerlerinden belirli bilgileri çıkarılması” ise ortalaması en az olan maddedir ($\bar{X}=2,875$). Ölçeğin birinci boyutunun aritmetik ortalaması ise 3,130’dur. Buradan, öğretmenlerin dördüncü sınıf Arapça ders programını, açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar

yapma becerisi bakımından PIRLS standartlarına göre orta düzeyde yeterli gördükleri söylenebilir.

“Dördüncü sınıf Arapça dersi programı, öğretmenlerin bakış açısına göre PIRLS standartlarını ikinci boyutta ne ölçüde içermektir?” sorusunu yanıtlamak için araştırmacı, ölçek maddelerinin ortalama, standart sapma ve yüzdelerini hesaplamıştır.

Tablo 4.19. Doğrudan çıkarımlar yapmaya ilişkin ölçek maddelerinin ortalamaları, standart sapmaları, yüzdeleri ve ölçekteki sıralaması.

No	Maddeler	\bar{X}	Standart Sapma	%	T	p	Rütbe
1	Neden-sonuç arasında bağlantı kurulması	3,052	0,754	76,31	13,631	0,000	7
2	Karakterlerin güdüleri, davranışları ve duyguları hakkında bir açıklamaya varması	2,899	0,811	72,48	9,693	0,000	10
3	İki karakter arasındaki ilişkinin açıklanması	2,875	0,911	71,88	8,208	0,000	11
4	Belirli bilgileri çıkarmak için metnin bölümlerinin birbirine bağlanması	3,117	0,794	77,92	14,225	0,000	4
5	Metinde yer alan fiilleri, olayları ve duyguların kendi tarzında yeniden ifade edilmesi	2,935	0,915	73,39	9,212	0,000	9
6	Metnin üslup ve dil özelliklerinin tanınması	2,815	0,997	70,36	6,548	0,000	13
7	Metinde belirtilen örtük anlamların çıkarılması	2,859	0,952	71,47	7,587	0,000	12
8	Okunan metne uygun bir son beklenmesi	2,976	0,943	74,40	9,611	0,000	8
9	Metinde yer alan fikirlerin çıkarılması	3,226	0,756	80,65	17,191	0,000	3
10	Eski bilgilerle yeni bilgiler arasında bağlantı kurulması	3,375	0,748	84,38	20,533	0,000	1
11	İki veya daha fazla bilgi veya fikrin birbirine bağlanması	3,230	0,810	80,75	16,142	0,000	2
12	Olayların sırasının ve karakter özelliklerinin öğrenilmesi	3,097	0,763	77,42	14,387	0,000	5
13	Yorumunu sağlamak için doğrudan çıkarım oluşturmak için belirli bir başlığa sahip bir paragraf atılması	2,786	0,881	69,66	6,906	0,000	14
14	Metinde adı geçen karakterin bir özelliğini fiillerinden biri aracılığıyla çıkarsanılması	3,077	0,783	76,92	13,603	0,000	6
Toplam		3,023	0,615	75,57	15,935	0,000	

Yukarıda yer alan Tablo 4.19 incelendiğinde; en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin 10 no’lu madde “Eski bilgilerle yeni bilgiler arasında bağlantı kurulması” olduğu görülmüştür ($\bar{X}=3,375$). Öte yandan 13. madde “Yorumunu sağlamak için doğrudan çıkarım oluşturmak için belirli bir başlığa sahip bir paragraf atılması” ise ortalaması en az olan maddedir ($\bar{X}=2,786$). Ölçeğin bu boyutunun genel aritmetik ortalaması ise 3,023’tür. Buradan, öğretmenlerin dördüncü sınıf Arapça ders programını, doğrudan çıkarımlar yapma becerisi bakımından PIRLS standartlarına göre orta düzeyde yeterli gördükleri söylenebilir.

“Dördüncü sınıf Arapça dersi programı, öğretmenlerin bakış açısına göre PIRLS standartlarını üçüncü boyutta ne ölçüde içermektedir?” sorusunu yanıtlamak için araştırmacı, ölçek maddelerinin ortalama, standart sapma ve yüzdelerini hesaplamıştır.

Tablo 4.20. Fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlamaya ilişkin ölçek maddelerinin ortalamaları, standart sapmaları, yüzdeleri ve ölçekteki sıralaması.

No	Maddeler	\bar{X}	Standart Sapma	%	T	p	Rütbe
1	Karakterlerin fiillerine alternatifler hayal edilmesi	2,984	0,758	74,60	12,130	0,000	8
2	Metindeki önemli fiillerin, bilgilerin ve ayrıntıların vurgulanması	3,085	0,751	77,12	14,362	0,000	3
3	Metin aracılığıyla niyetler, eylemler, olaylar veya duygular arasındaki ilişkileri yorumlanması	2,859	0,913	71,47	7,912	0,000	11
4	Metnin bölümlerinden fiiller ve karakter özellikleri ile hikaye olaylarını birleştirilmesi	2,940	0,913	73,49	9,301	0,000	9
5	Açıklamalar ve nedenler sağlamak için mantıksal ilişkileri netleştirilmesi	2,843	0,851	71,07	8,193	0,000	12
6	Metafor, ritim, imgeler ve benzetmeler gibi bazı dilsel özelliklerin kullanımının belirlenmesi	2,653	0,998	66,33	3,994	0,000	17
7	Metinde ima edilen anlamlar için açıklamalar yapılması	2,798	0,977	69,96	6,419	0,000	14
8	Genel fikrin açıklaması	3,202	0,872	80,04	14,473	0,000	2
9	Metnin ana konusunun belirlenmesi	3,294	0,838	82,36	16,804	0,000	1
10	Metinde geçen fikirlerin önem derecesine göre sıralanması	3,085	0,818	77,12	13,183	0,000	4
11	Paragrafların anlamın gücüne göre düzenlenmesi	2,992	0,931	74,80	10,015	0,000	7
12	Metnin atmosferindeki duygu durumu ve ruh halinin farkındalığı	2,907	1,000	72,68	7,990	0,000	10
13	Metindeki cümlelerin anlamına en yakın cümlelerin seçilmesi	3,020	0,911	75,50	10,723	0,000	6
14	Metinden bir örnek vererek karakterin sözlerinin arkasındaki motivasyonun açıklanması	2,823	0,994	70,56	6,693	0,000	13
15	Alınan fikirler aracılığıyla metindeki karakterin ve eylemlerinin bir tanımının yapılması	3,028	0,888	75,71	11,140	0,000	5
16	Ana karakterin sorunu ve çözümleri için altta yatan önerilerin bir algısını sağlamak için hikayedeki olayların yorumlanması	2,746	1,016	68,65	5,362	0,000	15
17	İki veya üç olayı önem sırasına göre sıralamak için verilerin birleştirilmesi	2,714	1,003	67,84	4,924	0,000	16
18	Metindeki çelişkili duyguların nedenlerinin belirlenmesi	2,609	1,063	65,22	3,095	0,002	18
Toplam		2,921	0,696	73,03	11,792	0,000	

Yukarıda yer alan Tablo 4.20 incelendiğinde; en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin 9 no’lu madde “Metnin ana konusunun belirlenmesi” olduğu görülmüştür

(\bar{X} =3,294). Öte yandan 18. madde “Metindeki çelişkili duyguların nedenlerinin belirlenmesi” ise ortalaması en az olan maddedir (\bar{X} =2,609). Ölçeğin bu boyutunun genel aritmetik ortalaması ise 2,921’dir. Buradan, öğretmenlerin dördüncü sınıf Arapça ders programını, fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlamaya becerisi bakımından PIRLS standartlarına nazaran yetersiz gördükleri söylenebilir.

“Dördüncü sınıf Arapça dersi programı, öğretmenlerin bakış açısına göre PIRLS standartlarını dördüncü boyutta ne ölçüde içermektedir?” sorusunu yanıtlamak için araştırmacı, ölçek maddelerinin ortalama, standart sapma ve yüzdelerini hesaplamıştır.

Tablo 4.21. Metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirmeye ilişkin ölçek maddelerinin ortalamaları, standart sapmaları, yüzdeleri ve ölçekteki sıralaması.

No	Maddeler	\bar{X}	Standart Sapma	%	T	p	Rütbe
1	Metinde yer alan bilgilerin yeterliliğinin, eksiksizliğinin ve açıklığının değerlendirilmesi	2,863	0,929	71,57	7,844	0,000	6
2	Olayların gerçeklikle ne ölçüde ilişkili olduğunun değerlendirilmesi	3,121	0,710	78,02	16,000	0,000	1
3	Bir yazarın argümanının gücünü, okuyucunun fikrini değiştirme yeteneği açısından değerlendirilmesi	2,625	0,900	65,63	3,936	0,000	17
4	Başlığın metne uygunluğunun değerlendirilmesi	3,000	0,882	75,00	10,717	0,000	4
5	Metinde eşlik eden resimlerin etkisinin açıklanması	3,004	0,861	75,10	11,051	0,000	3
6	Yazarın önyargısının belirlenmesi	2,472	1,068	61,79	1,058	0,291	20
7	Yazarın seçimlerinin okuyucunun metindeki duyguları üzerindeki etkisinin yargılanması	2,593	0,981	64,82	3,093	0,002	18
8	Metnin stilinin veya kompozisyonunun tanınması	2,794	0,974	69,86	6,374	0,000	11
9	Yazarın bakış açısının ve amacının belirlenmesi	2,770	1,006	69,25	5,795	0,000	12
10	Gerçek ve görüş arasındaki farkın ayırt edilmesi	2,823	1,038	70,56	6,410	0,000	10
11	Metinde yer alan bilgilerin değerlendirilmesi	2,992	0,944	74,80	9,878	0,000	5
12	Yazarın ana konuya bakışının belirlenmesi	2,859	0,990	71,47	7,300	0,000	7
13	Metinde makul ve mantıksız arasında ayırım yapılması	2,762	0,984	69,05	5,797	0,000	13
14	Metne ani bir son oluşturulması	2,734	0,983	68,35	5,351	0,000	14
15	Metnin doğru bir şekilde yorumlanması	2,843	0,906	71,07	7,693	0,000	8
16	Metinde yer alan bilgilerin önem derecesine göre karşılaştırmak için değerlendirilmesi	2,827	0,934	70,67	7,192	0,000	9
17	Metin boyunca yazarın üslubunun değerlendirilmesi	2,585	1,011	64,62	2,878	0,004	19
18	Alınmayan metin için başka bir başlık seçilmesi	3,121	0,878	78,02	12,933	0,000	2
19	Yazarın kanıtlarla desteklenen bakış açısını sunmak için içeriği ve metinsel öğeleri değerlendirilmesi	2,718	0,978	67,94	5,116	0,000	15
20	Yazarın sözlerinin önem sırasına göre değerlendirilmesi	2,706	0,993	67,64	4,848	0,000	16
Toplam		2,810	0,712	70,26	9,083	0,000	

Yukarıda yer alan Tablo 4.21 incelendiğinde; en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin 2 no'lu madde “Olayların gerçeklikle ne ölçüde ilişkili olduğunun değerlendirilmesi” olduğu görülmüştür ($\bar{X}=3,121$). Öte yandan 6. madde “Yazarın önyargısının belirlenmesi” ise ortalaması en az olan maddedir ($\bar{X}=2,472$). Ölçeğin bu boyutunun genel aritmetik ortalaması ise 2,810'dir. Buradan, öğretmenlerin dördüncü sınıf Arapça ders programını, metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme becerisi bakımından PIRLS standartlarına kıyasladıklarında yetersiz gördükleri söylenebilir.



BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, Filistin’de okutulan ilkököl dördüncü sınıf Arapça ders programının PIRLS standartlarını ne ölçüde karşıladığı incelenerek yorumlar yapılmıştır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

5.1.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç

Aşağıda yer alan Tablo 5.1, Filistin’de okutulan ilkököl dördüncü sınıf Arapça dil kitabının içeriğinin PIRLS standartlarının uygunluğunun genel yüzdesini göstermektedir:

Tablo 5.1. Dördüncü Filistin ilkököl sınıfı için Arapça dil kitabında dört alan için PIRLS standartlarının kullanılabilirliğinin genel yüzdesi

PIRLS Standartlarının Ana Alanları	PIRLS Standartları İçin Alt Kriter Sayısı	Filistin’de Okutulan İlkokul Dördüncü Sınıf Arapça Dil Kitabında Mevcut Olan Alt Standartların Sayısı	
		<i>f</i>	%
Birinci Alan	12	11	%92,66
İkinci Alan	1	13	%92,80
Üçüncü Alan	18	15	%83,3
Dördüncü Alan	20	17	%85
Toplam	64	56	%87,5
Filistin’de Okutulan İlkokul Dördüncü Sınıf Arapça Dil Kitabının İçeriğinin PIRLS Standartlarının Uygunluğunun Genel Yüzdesi	Mevcut Kriter Sayısı	× %100=	%87,5
	PIRLS Standartlarının Sayısı		

Dördüncü sınıf için Arapça dil kitabının içeriğinin PIRLS standartlarıyla kıyaslandığında genel kullanılabilirlik yüzdesinin yüksek olduğu, PIRLS standartlarına erişilebilirlik yüzdesinin (%87,5) yüksek olduğu yukarıda yer alan Tablo 5.1 incelendiğinde açıkça görülmektedir. İkinci alan (%92,80) birinci sırada, birinci alan (%91,66) ikinci, dördüncü alan (%85) ve üçüncü alan (%83,3) dördüncü sırada yer almaktadır. Tablo 5.1’den de anlaşılacağı gibi, dördüncü sınıf düzeyinde okutulan Arapça dil kitabının PIRLS standartlarına uygunluğunun yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

5.1.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç

Aşağıda yer alan Tablo 5.1, PIRLS 2021 sınavlarında dördüncü sınıf müfredat içeriğinin Uluslararası Eğitimsel Başarıyı Değerlendirme Derneği (IEA) tarafından belirlenen yüzdesini göstermektedir:

Tablo 5.2. Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Derneği (IEA) tarafından PIRLS 2021 yılında belirlenen yüzde

PIRLS Standartlarının Ana Alanları	%
Birinci Alan	%20
İkinci Alan	%30
Üçüncü Alan	%30
Dördüncü Alan	%20

Yukarıda yer alan Tablo 5.2'de görüldüğü üzere, araştırmacının dört alanda ulaştığı analiz yüzdeleri (Tablo 4.13) ile Uluslararası Eğitimsel Başarıyı Değerlendirme Derneği (IEA) tarafından belirlenen yüzde karşılaştırıldığında, dördüncü alanın analiz sonuçlarının (%33,82) PIRLS 2021 standartlarına göre (%20) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Üçüncü alan incelendiğinde, dördüncü sınıf için Arapça dil kitabının içeriğinin analiz sonuçlarının (%24,67) IEA tarafından belirlenen yüzdeden (%30) düşük olduğu saptanmıştır. İkinci alan incelendiğinde, dördüncü sınıf için Arapça dil kitabının içeriğinin analiz sonuçlarının (%21,73) IEA tarafından belirlenen yüzdeden (%30) düşük olduğu belirlenmiştir. Son olarak birinci alana bakıldığında, dördüncü sınıf için Arapça dil kitabının içeriğinin analiz sonuçlarının (%19,78) IEA tarafından belirlenen yüzdeye (%20) yakın olduğu görülmüştür.

Elde edilen bu sonuçlar, PIRLS kriterlerinin farklı oranlar aldığını göstermektedir. Araştırmacı bu sonucu genel olarak müfredatın yazarlarına, özelde ise Arap dilinin yazarlarına atfedilen dördüncü sınıf Arapça ders kitabındaki yüzdelere uyulmamasına bağlamaktadır. Yaş grubunun gerçek ile kurguyu ayırt etmesini ve metnin güçlü ve zayıf yönlerini netleştirmesini sağlayan karmaşıklık ve yenilik içeren seviye soruları elde edilen bu sonuçlar üzerinde etkili olabilir. Bu aşamada, öğrenciye kritik analitik soruları yanıtlama, ayrıntılara odaklanma ve metni inceleme görevi verilebilir. Bu sonuç gerçek eğitimin, çözümlere ihtiyaç duyan, kelimeleri ve sesleri deşifre etmeyi öğrenen ve öğrencileri eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme ile ilgili beceriler geliştiren durumlara sokan gerçekçi sorular sorarak öğrencilere meydan okuyarak başladığına inanan Vector'u (2005) destekler. Bu beceriler, öğrenciyi bilişse hatırlama basamağından eleştirel ve yaratıcı düzeye çıkarmak için çeşitli öğretim yöntem ve stratejilerine dayanır. Araştırmadan elde edilen bu bulgunun literatürde bazı çalışmalarla da uyumlu olduğu görülmüştür (Duke vd., 2011; El-Qahtani ve Matari, 2020; Matari, 2020; McLaughlin ve DeVogd, 2018; McNamara, 2007; RAND Reading Study Group, 2002).

Birinci alanda yer alan "Açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapma" kavrama süreci PIRLS standartlarına göre orta düzeyde (%78,26) bir orana sahiptir. "Metinde geçen ana fikrin belirlenmesi" maddesi %85,08 ile en yüksek yüzdeyi alırken, "Metne uygun zıt kelimelerin seçilmesi" maddesi %83,87, "Metindeki kelimelerin uygun anlamının belirlenmesi" maddesi %82,86, "Bir çizimden, tablodan, haritadan veya diğerlerinden belirli bilgileri çıkarılması" maddesi ise %71,88 ile en düşük yüzdeyi elde etmiştir. Araştırmacı, bu seviyenin öğrencinin metnin genel fikrini ve metindeki hakim tutkuyu belirleme yeteneğini ölçtüğünü belirtmektedir. Elde edilen bu sonucun, öğrencilerin okuduğunu anlama ve düşüncelerini düzenlemeye yönelik çalışmalar yapmasına ve bu düzenlemenin okumada bağımsızlığa yol açmasına bağlanabilir. Araştırmanın bu bulguları Arap Dil Akademisinin (2004) görüşleriyle nispeten tutarlı gözükmektedir. Arap Dil Akademisine (2004) göre tüm dengeli anlama, anlamın iyi kavranmasıdır ve zihnin çıkarım ve tüm dengeli için hazır olma niteliğidir ve okuyucuya okuma konusu ile ilgili tüm sembolik işaretleri çağırır. Bu sonuç, anlama düzeyinin öğrencinin kelime, cümle ve paragrafın anlamını kavramasına ve öğrencinin metin paragrafında belirtilen zıt ve eş anlamlı kelimeler ile ana fikri netleştirmesine ve özetlemesine yardımcı olduğunu açıklar. Araştırmacı, bu becerilerin çalışma için seçilen yaş grubuna ve dördüncü sınıf Arapça dil kitabının amaçlarına uygun olduğunu düşünmektedir, ayrıca bu seviyedeki öğrenciler kelimelerin uygun anlamı ve fikir düşüncelerini ifade ederek anlatma kabiliyetlerine sahiptir.

Metnin tutarlılığı için çıkarımların önemine rağmen, doğrudan metinde bahsedilen bilgilere odaklanma ve geri alma yeteneği, metin zeminini oluşturmanın anahtarıdır. Bu tür metin işleme, anlamı inşa etmek için okuyucunun metne kelime düzeyinde, cümle düzeyinde ve paragraf düzeyinde odaklanmasını gerektirir. Metin tabanının ana yapısının okuyucu tarafından kurulması, bilgi veya anlamı özetleme ve elde etme yolunu ayırt eden iyi bir öğretmen oluşturmak için metin içindeki birden fazla siteden ilgili bilgilerin bölümlerinin kurtarılmasını da gerektirir. Araştırmanın birinci alanına ilişkin elde edilen bulguların alanyazındaki bazı çalışmalarla da benzer olduğu görülmüştür (Al-Lihyani, 2012; Al-Rubai, 2019; Afflerbach ve Cho, 2009; Batı ve Stanovich, 2000; Erşid, 2022; Elfet ve Zayan, 2009; Hawas, 2020; Saad, 2006; Selman, 2017).

İkinci alanda yer alan "Doğrudan çıkarımlar yapma" kavrama süreci PIRLS standartlarına göre orta düzeyde bir orana (%75,57) sahiptir. "Eski bilgilerle yeni bilgiler

arasında bağlantı kurulması" maddesi %84,38 ile en yüksek yüzdeyi alırken, "İki veya daha fazla bilgi veya fikrin birbirine bağlanması" maddesi %80,75, "Metinde yer alan fikirlerin çıkarılması" maddesi %80,65, "Yorumunu sağlamak için doğrudan çıkarım oluşturmak için belirli bir başlığa sahip bir paragraf atılması" maddesi ise %69,66 ile en düşük yüzdeyi elde etmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar, Arapça dil kitabının öğrencilerin kendi kendine öğrenme yeteneklerini geliştirme, okunan materyali derinlemesine anlama, önceki deneyimleri ışığında yorumlama ve içerdiği bilgileri yeniden inşa etme ile ilgili olduğu gerçeğiyle açıklanabilir. Aynı zamanda öğrencinin metnin bileşenleri arasında kurulan ve metinde yer alan fikirleri önceki deneyimleriyle ilişkilendirmesini sağlayan ilişki türlerini keşfetmesine yardımcı olmayı amaçlar. Ayrıca kitabın, öğrencilerin analiz etme ve derin düşünme becerileri geliştirmeye yardımcı olacağı söylenebilir. Okuyucular metni okurken ve anlam oluştururken, metinde açıkça belirtilmeyen fikir veya bilgiler hakkında çıkarımlar yapabilir. Çıkarım yapmak, okuyucuların metnin yüzeysel anlamından daha derine inmelerine izin verir. Bu tür okuma, okuyucudan ön bilgi ve metinsel bilginin en azından bir kısmını oluşturmasını veya bütünleştirmesini gerektirdiği için daha karmaşıktır. Araştırmanın ikinci alanından elde edilen bulguların literatürdeki bazı çalışma bulgularıyla paralellik gösterdiği görülmüştür (Al-Adhafi, 2015; Al-Dulaimi, 2015; Al-Rubaie, 2009; Al-Mutawa'a, 2000; Al-Shakoor, 2022; Ali, 2017; La Fontaine vd., 2018; Irsheed, 2022; Salah, 2006; West ve Stanovich, 2000; Zwaan ve Singer, 2003).

Üçüncü alanda yer alan "Fikirleri ve bilgileri yorumlama ve bütünleştirme" kavrama süreci PIRLS standartlarına göre orta düzeyde bir orana (%73,03) sahiptir. "Metnin ana konusunun belirlenmesi" maddesi %82,36 ile en yüksek yüzdeye sahipken, "Genel fikrin açıklaması" maddesi %80,04, "Metindeki önemli fiillerin, bilgilerin ve ayrıntıların vurgulanması" maddesi %77,12, "Metindeki çelişkili duyguların nedenlerinin belirlenmesi" maddesi ise %65,22 ile en düşük yüzdeyi almıştır. Araştırmadan elde edilen bu veriler, üçüncü alanın bu seviyesinin öğrencilere metnin yüzeyini nasıl açacaklarını, önceki bilgilerini nasıl inşa edeceklerini ve yeni bilgilerle nasıl bütünleştireceklerini açıkça öğretmesi ile açıklanabilir. Burada karşımıza bazı özellikler çıkmaktadır. Bu özellikler arasında; akıcılık, yeni çözümlere ulaşma, esneklik, tartışma ve diyalog yoluyla beklenmedik fikirler üretme ile öğrencinin yeteneklerini geliştirmeye yönelik etkinliklerde genel ve niteliksel yaratıcı becerileri ortaya çıkarmak için benzeri görülmemiş fikirler üretme yetenekleri yer alır. Okuma ve pekiştirme yoluyla okuyucular, kişisel bilgileri ve önceden var olan deneyimleri metnin altında yatan anlamla bütünleştirerek metnin belirli ve bütünleşik bir anlayışını oluşturmaya

çalışırlar. Okuyucular bu yorumlama sürecine dahil olduklarında, yalnızca örtük değil, aynı zamanda kendi bakış açılarına dayalı bazı yorumlara açık olabilecek bağlantılar kurarlar. Bu nedenle okuyucular arasında fikir ve bilgilerin yorumlanması ve bütünleştirilmesiyle oluşturulan anlamın, okuma görevine getirdikleri deneyim ve bilgilere bağlı olarak değişmesi muhtemeldir. Araştırmanın üçüncü alanından elde edilen sonuçların literatürdeki benzer bazı çalışmalarla uyumlu olduğu görülmüştür (Al-Adhafi, 2015; Al-Dulaimi, 2015; Al-Lihyani, 2012; Al-Rubai, 2009; Hawas, 2020; Irsheed, 2022; Laufer, 1992; McLaughlin ve DeVogd, 2018).

Dördüncü alanda yer alan “Metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme” kavrama süreci PIRLS ölçütlerine göre orta düzeyde bir orana (%70,26) sahiptir. “Olayların gerçeklikle ne ölçüde ilişkili olduğunu değerlendirilmesi” maddesi en yüksek yüzdeye %78,02 sahiptir. “Alınmayan metin için başka bir başlık seçilmesi” maddesi %78,02 oranında ve “Metinde eşlik eden resimlerin etkisini açıklanması” maddesi ise %75,10 oranındadır. En düşük yüzdeyi ise %61,79 oranıyla “Yazarın önyargısını belirlenmesi” maddesi elde etmiştir. Elde edilen bu sonuçlara ilişkin şu yargılara varılabilir: Dördüncü alanın bu seviyesi, öğrencilerin fikir ve fikirlerini ifade etme yeteneklerini geliştirmekle ilgilidir, ancak elde edilen yüzdelerin ilk üç alandaki seviyelerden daha az ölçüde olduğu görülmektedir. Okuyucular, metinde yer alan iddialara itiraz edebilir, bunları teyit edebilir ya da diğer kaynaklarda bulunan fikir ve bilgilerle karşılaştırma yapabilir. Okuyucular, bilgiyi iletmek için kullanılan görsel ya da okunabilir medyayı değerlendirebilir ve işlevlerini (metinler, resimler veya tablolar) açıklayabilir. Okuyucular bir metnin organizasyonunu değerlendirirken, metnin türü ve yapısı hakkındaki bilgilerine güvenirler. Ayrıca önceki okumalarına bağlı deneyim ve kullanılan dile aşinalık, sürecin her parçasının temel öğelerindedir. Araştırmanın dördüncü alanından elde edilen sonuçların literatürdeki paralel çalışmalardan bazılarıyla benzer olduğu görülmüştür (Al-Fait ve Al-Zayan, 2009; Al-Lihyani, 2012; Al-Shakoor, 2022; Derewianka, 2003; Hawas, 2020; Irsheed, 2022; Laufer, 1992; Saad, 2006).

5.1.2. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç

Bu araştırmanın üçüncü alt problemi öğretmenlerin bakış açısına göre dördüncü sınıf Arapça ders programının PIRLS standartlarını ne ölçüde içerdiğini dört alanda da tespit etmektedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin Arapça ders programının PIRLS standartlarını birince ve ikinci boyutlarda orta düzeyde içerdiği; üçüncü ve dördüncü

boyutlarda ise PIRLS uygulamasındaki üst düzey düşünme süreçleriyle kıyaslandığında yetersiz gördükleri belirlenmiştir. Yani öğretmenler ders programının, açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapma becerisi ile doğrudan çıkarımlar yapma becerisini orta düzeyde içerdiğini düşünmektedir. Öte yandan öğretmenlerin Arapça ders programının, fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlama ile metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme becerilerini olması gerekenden az içerdiğini düşündükleri görülmektedir. Buradan Arapça ders programının analiz, sentez, değerlendirme bakımından düşük yeterlikte olduğu; doğrudan çıkarımlar yapma ve bilgiyi hatırlama gibi daha az bilişsel zorluk gerektiren düşünme süreçlerinde yüksek yeterlikte olduğu görülmektedir. Öğretim programı yeniden yapılandırılmadan PIRLS'in okuma becerileri alanındaki standartları yakalamamanın kolay olmayacağı söylenebilir. Benzer bulguyu içeren bir çalışmada Atik (2018), Türkçe dersi öğretim programının uluslararası standartları yeterince içermediğini tespit etmiştir. Aslan (2007), 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metin sonu sorularının en çok yazma becerisini geliştirmeye yönelik olduğunu, dilbilgisini ve okumayı geliştirmeye yönelik soruların istenen düzeyde olmadığını görmüştür. Bahap-Kudret (2016) doktora tezinde, Türkçe ders kitaplarında metinle ilgili hazırlanan soruların metinde açık bir şekilde verilen bilgiler hakkında olduğu, çıkarım yapma gibi üst düzey düşünme becerisi gerektiren soru türlerine ya çok az yer verildiği ya da hiç yer verilmediğini ifade etmiştir. Bu bulgulara paralel olarak Boy (2006) çalışmasında, Türkçe ders kitaplarında çıkarım yapma, neden-sonuç ilişkisi kurma gibi becerileri içeren soruların oldukça az olduğu saptamıştır.

Eğitim-öğretim etkinliklerinin niteliğini belirleyen en temel faktör, tutarlı bir öğretim programına bağlıdır (Demirel ve Yağmur, 2017). Her eğitim programının en önemli derslerini anadil dersleri oluşturmaktadır. Çünkü öğrenirken dili kullanırız. Dil aracılığıyla bilginin aktarımını sağlar, dil aracılığıyla bilgi ediniriz. Dilsel becerilerimiz ne kadar gelişmişirse, diğer alanlarda da becerilerimizi o derecede etkileyeceği şüphesizdir (Yağmur, 2020). Bu nedenle anadildeki eğitim programlarının kalitesi, öğrencilerin akademik başarılarına etki etmektedir. Okuma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir programın, hangi bilişsel süreçleri içereceğinin önceden tasarlanması oldukça önemlidir.

Ders kitapları incelendiğinde öğrencilerin üst düzey düşünme süreçlerini destekleyen içerikten ziyade, çoğu zaman içeriklerin bilgi ve uygulama düzeyinde kaldığı gözlenmektedir. İlköğretimde öğrenciye kazandırılması gereken problem çözme, karar verme gibi temel beceriler kazandırılmazsa öğrenciler ilerleyen yıllarda üst düzey zihinsel becerileri de tam

olarak kavrayamayacaktır. Bu nedenle kitaplarda yer alan etkinlikler, öğrencilerin dilin gündelik yaşamda kullanımını ve farklı bağlamlarda nasıl çeşitlilik gösterdiğini özümseyebilecekleri şekilde düzenlenmelidir (Demirel ve Yağmur, 2017).

5.2. Öneriler

Yukarıda yer alan bulgular ışığında aşağıdaki öneriler yapılabilir:

5.2.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Çalışma daha büyük bir grupta ve farklı örneklerle tekrarlanabilir.
- Bu çalışma ilkökul 4. sınıf Arapça dersi programı ile sınırlıdır. Araştırmacılar Arapça ders kitabını beşinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar inceleyebilir.
- Çalışma farklı ülkelerde de yapılarak sonuçlar karşılaştırmalı olarak yorumlanabilir.
- Bu araştırmanın bir sınırlılığı olarak sadece öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Eğitim müfettişlerinin ve öğrencilerin de görüşlerine başvurmak araştırmayı daha da zenginleştirebilir.
- Filistin'deki Arapça kitapların içeriği ile PIRLS'in sonuçlarında üst sıralarda yer alan ülkelerdeki Arapça kitapların içeriğinin incelendiği çalışmalar yapılabilir.
- Filistin ilkökul dördüncü sınıf Arapça dersi programının PIRLS standartlarını ne ölçüde karşıladığını araştırmak amacıyla daha kapsamlı nitel çalışmalar yapılabilir.

5.2.2. Politika yapıcılara yönelik öneriler

- Eğitimde kalitenin sağlanıp sağlanmadığı kontrol etmek amacıyla Arapça dersi öğretim programları PIRLS standartları doğrultusunda yeniden yapılandırılabilir.
- Öğretim programlarının amaçlarına ulaşmasındaki araçlardan biri olan ders kitaplarında yer alan içeriklerin PIRLS yeterlik düzeyleri göz önüne alınarak düzenlenebilir. Sorunlu olduğu düşünülen yeterlik standartları uzmanlar tarafından geliştirebilir.
- Arapça ders kitaplarında yer alan soruların kapsamı PIRLS standartları temel alınarak genişletilebilir. Ders kitaplarındaki sorular araştırma bulgularında saptanan eksik yeterlik alanlarına dayalı şekilde yeniden hazırlanabilir.
- Hazırlanan yeni ders kitaplarını tanıtmak için öğretmenlere kılavuz kitaplar hazırlanabilir ve hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Öğretmenlere TIMSS, PIRLS ve PISA gibi uluslararası sınavları tanıtmaya yönelik hizmet içi eğitimler sunulabilir.

KAYNAKLAR

- Abu Jaber, M. (2009). TIMSS Tests for Students of The College of Educational Sciences. Ürdün: Dar Al Dhiya for Publishing and Distribution.
- Abu Shuqair, M. ve Al-Muqeed, S. (2017). *Curriculum Analysis and Evaluation*. Gazze: Samir Mansour Library and House for Publishing and Distribution.
- Afflerbach, P. ve Cho, B.Y. (2009). *Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading*. S. E. Israel, G. G. Duffy (Ed.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (s. 69–90) içinde. New York, NY: Routledge.
- Akl, A. (2001). *Towards a Better Calendar*. Beyrut: Arab Renaissance House.
- Al-Athiqi, Y. (2015). The effectiveness of the self-questioning strategy in developing some reading comprehension skills for first-year secondary students. *Journal of the Faculty of Education in Assiut*, 31(3), 268-289.
- Al-Azzawi, F. K. (2002). Educational Objectives. *Al-Mustansiriya Journal of Literature*, 40.
- Al-Dulaimi, A. (2015). *Reading comprehension skills included in our Arabic language book for the seventh grade in Jordan*. Yüksek Lisans Tezi, Mutah Üniversitesi, Ürdün.
- Al-Dulaimi, T. ve Al-Waeli, S. (2003). *The Arabic Language, its Curricula and Methods of Teaching*. Umman: Dar Al-Sharq.
- Alexander, P. A. ve The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory. (2012). Reading into the future: Competence for the 21st century. *Educational Psychologist*, 47(4), 259-280.
- Al-Fleet, J. ve Al-Zayan, M. (2009). Evaluation of reading topics and texts for seventh grade students in Palestine in the light of reading comprehension skills and reading tendencies. *The Ninth Scientific Conference (Books of Teaching Reading in the Arab World between Readability and Direction: Egypt, 1*, 258-281.
- Al-Hashimi, A. R. ve Mohsen, A. A. (2017). *Analyzing the Content of the Arabic language Curricula, an Applied Theoretical Vision*. Umman: Dar Safaa for Publishing and Distribution.
- Al-Hashimi, A. R. ve Mohsen, A. A. (2011). *Analyzing the Content of the Arabic Language Curricula, an Applied Theoretical Vision*. Umman: Dar Safaa for Publishing and Distribution.
- Al-Hashimi, A. R. ve Mohsen, A. A. (2009). Analyzing the content of the Arabic language curricula, an applied theoretical vision. Umman: Dar Safaa for Publishing and Distribution.
- Al-Hashimi, A. R. ve Mohsen A. A. (2004). Analyzing the content of the Arabic language curricula, an applied theoretical vision. Amman: Dar Safaa for Publishing and Distribution.

- Ali, R. (2017). The effectiveness of using the reciprocal teaching strategy in teaching reading on developing some reading comprehension skills and the tendency towards reading among primary school students. *Journal of Educational Sciences*, 17, 324-405.
- Al-Laqani, A. (1995). *Curricula Between Theory and Practice* (3. Basım). Kahire: Arab Republic of Egypt.
- Al-Lihyani, S. (2012). *Evaluation of reading comprehension exercises in the English language book for the second intermediate grade in the light of reading comprehension levels*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Umm Al-Qura Üniversitesi, Mekke-i Mükerrerme.
- Al-Mikhlafl, T. M. (2010). *TIMSS-PIRLS-PISA, a Large-Scale International Assessment Study, a Comparative Analysis of Goals, Curriculum, Content and Their Cultural Implications*. Riyad: Arab Education Library for the Gulf States.
- Al-Moussawi, M. (2011). *Curriculum Concept: Dimensions, Processors* (1. Basım). Beyrut: Insights House and Library.
- Al-Mutawa, F. (2000). Analysis of reading questions and exams in the primary stage, "Analytical and Evaluative Study". *Journal of Educational Research Qatar University*, 18(18), 27-57.
- Al-Omar, A. A. (2007). *The Language of Educators*. Riyad: The Arab Education Library for the Gulf States.
- Al-Qahtani, M. ve Matari, I. (2020). Evaluation of the fourth-grade primary curriculum in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the standards of the curricula of developed countries in the International Study for the Advancement of Reading. *Journal of Education*, 186(3), 521-557.
- Al-Rubei, F. (2019). *The effectiveness of the holistic method in developing the reading comprehension skills of primary school students in Jeddah*. Doktora tezi, Institute of Arabic Language Teaching, Al-İmam Muhammad İbn Saud İslamic University.
- Al-Shakoor, M. (2022). The degree to which the third grade students in the Northern Jordan Valley schools possess reading comprehension skills in the Arabic language from the teachers' point of view. *Journal of the College of Education*, 38(4), 223-249.
- Al-Tamimi, A. J. M. (2009). *The Method and Analysis of the Book*. Bağdat.
- Al-Tayeb, B. A. M. (2016). The effectiveness of a training program in developing the skills of formulating achievement tests for reading teachers and its impact on their pupils in the framework of preparation for international study (PIRLS). *Journal of Reading and Knowledge*, 173, 23-77.
- Al-Zwaini, I. (2013). *Curriculum and Book Analysis*. Umman: Dar Al-Safa Publishing and Distribution.
- Aslan, C. (2007, Eylül). *Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının incelenmesi*. XVI Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri, Tokat, Türkiye.

- Atik, U. (2018). *Hong Kong ve Türkiye temel dil eğitim programlarının okuma - yazma becerileri açısından karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bahap-Kudret, Z. (2016). *Okumada başarılı olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile özetleme becerilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baker, L. Ve Beall, L.C. (2009). *Metacognitive processes and reading comprehension*. S.E Israel, G. G. Duffy (Ed.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (s. 373-388) içinde. New York: Routledge.
- Boy, M. (2006). *5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrenme ve öğretme kuramları açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Britt, M. A. ve Rouet, J.-F. (2012). *Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition*. J. R. Kirby ve M. J. Lawson (Ed.), *Enhancing the Quality of Learning: Dispositions, Instruction, and Learning Processes* (s. 276-314) içinde. New York, NY: Cambridge University Press.
- Caliph, H. (2010). *Contemporary School Curriculum* (1. Basım). Riyad: Al-Rushd Library.
- Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Öğretme Sanatı* (8. Basım). Ankara Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme - Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi* (4. Basım). Ankara: Pegem yayıncılık.
- Demirel, G. ve Yağmur, K. (2017). Uluslararası PIRLS uygulamaları ölçütlerine göre türk öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 95-106.
- Derewianka, B. (2003). Trends and issues in genre-based approaches. *RELC Journal*, 34(2), 133-154.
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L. ve Billman, A. K. (2011). *Essential elements of fostering and teaching reading comprehension*. In A.E. Farstrup ve S. J. Samuels (Ed.). *What Research Has to Say about Reading Instruction* (s. 51-93) içinde. Newark: International Reading Association.
- Duke. N. ve Carlisle, J. (2011). *The development of comprehension*. M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje ve P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of Reading Research* (s. 199-228). New York, NY: Routledge.
- Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED, 2003). *PIRLS 2001 Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi Raporu*. http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pirls_2001_ulusal_raporu.pdf adresinden elde edilmiştir.

- El-Sherbiny, F. ve El-Tanawi, E. (2011). *Development of Educational Curricula*. Umman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme* (6. Basım). Ankara: Edge Akademi.
- Evaluation Authority, Supreme Education Council. (2011). Highlights of the international study on the progress of reading in the world PIRLS 2011. <http://www.sec.gov.qa/Ar/SECInstitutes/EvaluationInstitute/StudentAssessmentOffice/InternationalTests/PIRLS/Pages/default.aspx>
- Farhan, I. (1965). Principles and steps in curriculum development. *Teacher's Journal*, 8(5).
- Goldman, S. R. ve Rakestraw, J. A. Jr. (2000). *Structural aspects of constructing meaning from text*. M. L. Kamil, P.B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr (Ed.), Handbook of reading research (s. 311–335) içinde. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goldman, S. R., Lawless, K. A. ve Manning, F. (2013). *Research and development of multiple source comprehension assessment*. M. A. Britt, S.R. Goldman, J.F. Rouet (Ed.), Reading-From words to multiple texts (s. 180–99) içinde. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Gültekin, M. (2016). *Eğitim, öğretim ve programlarla ilgili temel kavramlar*. M. Gültekin ve İlker Usta (Ed.). Çocuk Gelişiminde Program (s. 1-26) içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güven, M. (2015). "Eğitimde program geliştirme". Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Ed: İlker Usta ve Nejdet Karadağ. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Hawass, N. (2020). Evaluation of reading comprehension skills in the reading program of the Arabic language book in the first commercial secondary grade in the light of the international standards of reading literacy (PIRLS). *Educational Journal*, 70.
- Helles, M. (2012). Quality in the international (TIMSS) tests and its relations with the science and mathematics curricula in Palestine, a working paper for participation in the school day entitled The reality of the Palestinian experience in the (TIMSS) tests, College of Education, Al-Aqsa University, Gaza.
- Irsheed, I. (2022). The effect of using the flipped classroom in developing reading comprehension skills in the English language for tenth grade female students in Ramtha district. *Assiut College of Education*, 38(1), 89-119.
- Kintsch, W. (2013). *Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction*. D. E. Alvermann, N. J. Unrau, R. B. Ruddell (Ed.), Theoretical models and processes of reading (s. 807-839) içinde. Newark, DE: International Reading Association.
- Kintsch, W. (2012). *Psychological models of reading comprehension and their implications for assessment*. J. P. Sabatini, E. R. Albro, T. O'Reilly (Ed.), Measuring Up: Advances in How to Assess Reading Ability (s. 21–37) içinde. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.

- Kobayashi, M. (2002). Method effects on reading comprehension test performance: Text organization and response format. *Language Testing*, 19(2), 193-220.
- Lafontaine, D., Dupont, V. ve Schillings, P. (2018, November). Does reading literacy instruction vary according to language or culture? Similarities and differences in English-, German- and French speaking education systems in PIRLS 2016. *IEA Compass: Briefs in Education*, 4. Amsterdam, The Netherlands: IEA.
- Lorch, R., Lemarié, J. ve Grant, R. (2011). Signaling hierarchical and sequential organization in expository text. *Scientific Studies of Reading*, 15(3), 267–284.
- Mahmoud, Shawqi. (2009). *Curriculum Development a Contemporary Vision*. Cairo: The Arab Group for Training and Publishing.
- Matari, Idris (2020). A proposed training program for developing reading teaching skills in the light of the PIRLS study for Arabic language teachers at the primary stage. *Journal of the College of Education, Mansoura University*, 110, 894-954.
- McLaughlin, L. ve DeVogd, G. (2018). *Reading comprehension, critical understanding: research-based practice*. D. Lapp, D. Fisher (Ed.). Handbook of research in teaching the English language arts (s. 85-110) içinde. New York: Taylor and Francis.
- McNamara, D. S. (2007). *Reading Comprehension Strategies*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Ministry of Education and Higher Education, General Administration of Curricula. (2020). *Our Beautiful Language book for the fourth grade, first and second volumes* (4. Basım). Ramallah, Filistin.
- Ministry of Education and Higher Education. (2016). *General administration of curricula. The Document of The Frame of Reference for the Development of National Curricula* içinde. Ramallah, Filistin.
- Ministry of Education and Higher Education, General Administration of Curricula. (2016). *The First Palestinian Curriculum Plan*. Ramallah, Filistin.
- Ministry of Education and Higher Education (1998). General Administration of Curricula. *The First Palestinian Curriculum Plan*. Ramallah, Filistin.
- Ministry of Education and Higher Education, General Administration of Curricula. (1997). *The First Palestinian Curriculum Plan*. Ramallah, Filistin.
- Mullis, I. V. S. ve Martin, M. O.(2021). *PIRLS 2021 assessment framework*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I. V. S. ve Martin, M. O., Kennedy, A. M.,Trong, K. L. ve Sainsbury, M. (2011). *PIRLS 2011 Assessment Framework*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I. V. S., Kennedy, A. M., Martin, M. O. ve Sainsbury, M. (2006). *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications, Second Edition*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

- Mullis, I. V.S., Martin, O. M., Ruddock, G. R. Chicane, Y, O, A., Ika, A. ve Ebru, E. (2008). *TIMSS 2007 Assess Mend Formwork TIMSS And PIRLS International Study Center*. Boston College, Amerika Birleşik Devletleri.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J. and Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 international report*. Boston: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Musa, M. (2001). *The effect of metacognition strategy in improving reading comprehension patterns, metacognition awareness and question production among middle school students*. Cairo: The First Scientific Conference of the Egyptian Society for Reading and Knowledge (The Role of Reading in Teaching Various Subjects), Faculty of Education, Ain Shams University, 83-148.
- Musa, S. (2012). *Evaluating the content of Palestinian and Israeli science books for the fourth grade in the light of (TIMSS) standards*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, The Islamic University of Palestine, Filistin.
- Mutawa, D. A., Al-Hussan, A. M. (2014). *Elementary school curricula between modernity and quality*. Al-Mutanabi Library, Dammam, Riyad, Cidde.
- Nasrallah, F. (2019). *The effect of the listening triangle strategy on the development of linguistic intelligence among fourth-grade students in Arabic language*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, College of Education, Islamic University, Gazze.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383.
- Perfetti, C. ve Adlof, S. (2012). Reading comprehension: A conceptual framework from word meaning to text meaning. J. P Sabatini, E. Albro, T. O'Reilly (Ed.), *Measuring up: Advances in how to assess reading ability (s. 3-20) içinde*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for Understanding*. Toward and R&D Program in Reading Comprehension. Santa Monica: RAND.
- Saad, M. (2006). *Weakness in Reading and Learning Styles* (1. Basım). Alexandria: Dar Al-Wafaa for printing and publishing.
- Saadeh, J. ve Ibrahim, A. (2011). *Contemporary School Curriculum* (5. Basım). Ümman: Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.
- Saadeh, J. ve Ibrahim, A. (2008). *Contemporary School Curriculum* (5. Basım). Ümman: Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.
- Salah, S. (2006). *The degree of availability of reading comprehension skills in Arabic language books for the fourth, fifth and sixth grades in the Hashemite Kingdom of Jordan*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, College of Graduate Studies and University of Jordan, Ürdün.
- Schneider, W. ve Pressley, M. (1997). *Memory Development Between Two and Twenty* (2. Basım). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Shaheen, A. (2010). *Curriculum Development*. Alexandria: Damanhour.
- Shehata, I. (2009). *Evaluating the content of the general science curriculum for the lower basic stage in the light of the requirements of health enlightenment*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, College of Education, Islamic University, Gazze.
- Stiggins, R. (1982). An analysis of the dimensions of job-related reading. *Reading World*, 21(3), 237-247.
- Şimşek, N. T. (2017). *Okuduğunu anlama başarısının yanıtlama davranışları, sosyoekonomik, sosyokültürel ve bireysel özellikler bağlamında incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taşdemir, M. (2013). *Öğretimin planlanması*. Bilal Duman (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss. 151-264) içinde. Ankara. Anı Yayıncılık.
- The Arabic Language Academy (2004). *Intermediate Lexicon* (4. Basım). Kahire: Al-Shorouk International Library.
- TIMSS & PIRLS International Study Center. (2011). *PIRLS 2011 Contextual Questionnaires*. Erişim adresi: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/international-contextual-q.htm>
- Van Dijk, T. ve Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler* (6. Basım). Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Vector, M. (2005). *Socratic Does Shakespeare: Seminars and Film Rowman & Littefield Education*.
- West, R. F. ve Stanovich, K. E. (2000). *Automatic contextual facilitation in readers of three ages*. K. E. Stanovich (Ed.), *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers* (s. 13-20) içinde. New York, NY: Guilford.
- Yagmur, K. (2020). *Türkçe ders kitaplarının üst düzey bilişsel geliştirme yeterliliği*. H. Ülper (Ed.), *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri* (s. 189-218) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yunus, F., Shehata, H., Afifi, Y., Abdullah, A., Ömer, S., Al-Saeed, S., Moawad, L., Farrag, M., Al-Naqa, M., Şerif, E., El-Müftü, M., Al-Jamal, A., Mohamed, H. ve Raslan, M. (2004). *Basic Curricula - Components - Organizations* (1. Basım). Umman: Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution Development.
- Zeitoun, A. (2010). *Contemporary global trends in science curricula and teaching* (1. Basım). Umman: Dar Al-Shorouk.
- Zwaan, R. A. ve Singer, M. (2003). *Text comprehension*. A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher, S. R. Goldman (Ed.), *Handbook of Discourse Processes* (s. 83-122) içinde. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

EKLER

Ek No. 1: Ölçekler

Değerli öğretmen,

Bu ölçekler Filistin ilkokul dördüncü sınıf Arapça dersi programının PIRLS standartlarını ne ölçüde karşıladığının incelenmesini araştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler toplu olarak değerlendirilecek ve sadece doktora tez çalışmasının amacına uygun olarak kullanılacaktır. Bu nedenle ölçek formlarına kimlik bilgilerinizi yazmanıza gerek yoktur. Sizden ölçekteki sorulara tecrübenize dayanarak Arapça dersi programının PIRLS standartlarını ne ölçüde karşıladığı konusundaki düşüncelerinizi aktarmanız beklenmektedir. Ölçek sorularına vereceğiniz içten yanıtlar bilime katkı sağlayacaktır.

İlgi ve katkılarınız için teşekkür eder saygılar sunarım.

Sohaib Olwan
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Eğitim Programları ve Öğretimi
Doktora Öğrenci

PIRLS ANA GEREKLİLİKLERİ	N	Alt göstergeler	Çok büyük düzeyde var (4)	Büyük düzeyde var(3)	Orta düzeyde var(2)	Küçük düzeyde var(1)	Yok (0)
Açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapma	1	Metinde yer alan bilgileri, fiilleri veya fikirleri hatırlanması.					
	2	Metinde geçen ana fikri belirlenmesi.					
	3	Metindeki kelimenin uygun anlamını belirlenmesi.					
	4	Metinde uygun zıt kelimeyi seçinmesi.					
	5	Hikayenin zaman, yer, karakterler ve olaylar gibi unsurlarının belirlenmesi.					
	6	Belirli eylemlere yol açan nedenleri belirlenmesi.					
	7	Bir çizimden, tablodan, haritadan veya diğerlerinden belirli bilgileri çıkarılması.					
	8	Metindeki fikir için destekleyici ayrıntıları belirlenmesi.					
	9	Metindeki belirli fikirleri tanınması.					
	10	Fikirlerin yapısını önem sırasına göre tanınması.					
	11	Metinde yer alan bilgileri belirtmek ve belirtmek için eş anlamlıları tanınması.					
	12	Metindeki oluşumlarına göre fikirlerin sırasını tanınması.					
Doğrudan çıkarımlar yapma	1	Neden-sonuç arasında bağlantı kurulması.					
	2	Karakterlerin güdüleri, davranışları ve duyguları hakkında bir açıklamaya varması.					
	3	iki karakter arasındaki ilişkinin açıklanması.					
	4	Belirli bilgileri çıkarmak için metnin bölümlerini birbirine bağlanması.					
	5	Metinde yer alan fiilleri, olayları ve duyguları kendi tarzında yeniden ifade edilmesi.					
	6	Metnin üslup ve dil özelliklerini tanınması.					
	7	Metinde belirtilen örtük anlamları çıkarılması.					
	8	Okunan metne uygun bir son beklenmesi.					
	9	Metinde yer alan fikirleri çıkarılması.					
	10	Eski bilgilerle yeni bilgiler arasında bağlantı kurulması.					
	11	İki veya daha fazla bilgi veya fikri birbirine bağlanması.					
	12	Olayların sırasını ve karakter özelliklerini öğrenmesi.					
13	Yorumunu sağlamak için doğrudan çıkarım oluşturmak için belirli bir başlığa sahip bir paragraf atılması.						
14	Metinde adı geçen karakterin bir özelliğini fiillerinden biri aracılığıyla çıkarsanılması.						
1	Karakterlerin fiillerine alternatifler hayal edilmesi.						
2	Metindeki önemli fiilleri, bilgileri ve ayrıntıları vurgulanması.						
3	Metin aracılığıyla niyetler, eylemler, olaylar veya duygular arasındaki ilişkileri yorumlanması.						
4	Metnin bölümlerinden fiiller ve karakter özellikleri ile hikaye olaylarını birleştirilmesi.						
5	Açıklamalar ve nedenler sağlamak için mantıksal ilişkileri netleştirilmesi.						

Fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlama	6	Metafor, ritim, imgeler ve benzetmeler gibi bazı dilsel özelliklerin kullanımını belirlenmesi.
	7	Metinde ima edilen anlamlar için açıklamalar yapılması.
	8	Genel fikrin açıklaması.
	9	Metnin ana anlamını belirlenmesi.
	10	Metinde geçen fikirleri önem derecesine göre sıralanması.
	11	Paragrafları anlamın gücüne göre düzenlenmesi.
	12	Metnin atmosferi üzerinde kamp yapan duygu durumu ve ruh halinin farkındalması.
	13	Metindeki cümlelerin anlamına en yakın cümleleri seçilmesi.
	14	Metinden bir örnek vererek karakterin sözlerinin arkasındaki motivasyonu açıklanması.
	15	Alınan fikirler aracılığıyla metindeki karakterin ve eylemlerinin bir tanımını sağlanması.
	16	Ana karakterin sorunu ve çözümleri için altta yatan önerilerin bir algısını sağlamak için hikayedeki olayları yorumlanması.
	17	İki veya üç olayı önem sırasına göre ilişkilendirmek için bilgileri birleştirilmesi.
	18	Metindeki çelişkili duyguların nedenlerini belirlenmesi.
	1	Metinde yer alan bilgilerin yeterliliğini, eksiksizliğini ve açıklığını değerlendirilmesi.
	2	Olayların gerçeklikle ne ölçüde ilişkili olduğunu değerlendirilmesi.
	Metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme	3
4		Başlığın metne uygunluğunun değerlendirilmesi.
5		Metinde eşlik eden resimlerin etkisini açıklanması.
6		Yazarın önyargısını belirlenmesi.
7		Yazarın seçimlerinin okuyucunun metindeki duyguları üzerindeki etkisini yargılanması.
8		Metnin stilini veya kompozisyonunu tanınması.
9		Yazarın bakış açısını ve amacını belirlenmesi.
10		Gerçek ve görüş arasındaki farkı ayırt edilmesi.
11		Metinde yer alan bilgilerin değerlendirilmesi.
12		Yazarın ana konuya bakışını belirlenmesi.
13		Metinde makul ve mantıksız arasında ayırım yapılması.
14		Metne ani bir son oluşturulması.
15		Metni doğru bir şekilde yorumlanması.
16		Metinde yer alan bilgileri önem derecesine göre karşılaştırma için değerlendirilmesi.
17	Metin boyunca yazarın stilini değerlendirilmesi.	
18	Alınmayan metin için başka bir başlık seçilmesi.	
19	Yazarın kanıtlarla desteklenen bakış açısını sunmak için içeriği ve metinsel öğeleri değerlendirilmesi.	
20	Yazarın sözlerini önem sırasına göre değerlendirilmesi.	

PIRLS ANA GEREKLİLİKLERİ	N	Alt göstergeler	Dahil	Tekrarlama	Dahil değil
Açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapma	1	Metinde yer alan bilgileri, fiilleri veya fikirleri hatırlanması.			
	2	Metinde geçen ana fikri belirlenmesi.			
	3	Metindeki kelimenin uygun anlamını belirlenmesi.			
	4	Metinde uygun zıt kelimeyi seçinmesi.			
	5	Hikayenin zaman, yer, karakterler ve olaylar gibi unsurlarının belirlenmesi.			
	6	Belirli eylemlere yol açan nedenleri belirlenmesi.			
	7	Bir çizimden, tablodan, haritadan veya diğerlerinden belirli bilgileri çıkarılması.			
	8	Metindeki fikir için destekleyici ayrıntıları belirlenmesi.			
	9	Metindeki belirli fikirleri tanınması.			
	10	Fikirlerin yapısını önem sırasına göre tanınması.			
	11	Metinde yer alan bilgileri belirtmek ve belirtmek için eş anlamlıları tanınması.			
	12	Metindeki oluşumlarına göre fikirlerin sırasını tanınması.			
Doğrudan çıkarımlar yapma	1	Neden-sonuç arasında bağlantı kurulması.			
	2	Karakterlerin güdüleri, davranışları ve duyguları hakkında bir açıklamaya varması.			
	3	iki karakter arasındaki ilişkinin açıklanması.			
	4	Belirli bilgileri çıkarmak için metnin bölümlerini birbirine bağlanması.			
	5	Metinde yer alan fiilleri, olayları ve duyguları kendi tarzında yeniden ifade edilmesi.			
	6	Metnin üslup ve dil özelliklerini tanınması.			
	7	Metinde belirtilen örtük anlamları çıkarılması.			
	8	Okunan metne uygun bir son beklenmesi.			
	9	Metinde yer alan fikirleri çıkarılması.			
	10	Eski bilgilerle yeni bilgiler arasında bağlantı kurulması.			
	11	İki veya daha fazla bilgi veya fikri birbirine bağlanması.			
	12	Olayların sırasını ve karakter özelliklerini öğrenmesi.			
	13	Yorumunu sağlamak için doğrudan çıkarım oluşturmak için belirli bir başlığa sahip bir paragraf atılması.			
	14	Metinde adı geçen karakterin bir özelliğini fiillerinden biri aracılığıyla çıkarsanılması.			
1	Karakterlerin fiillerine alternatifler hayal edilmesi.				
2	Metindeki önemli fiilleri, bilgileri ve ayrıntıları vurgulanması.				
3	Metin aracılığıyla niyetler, eylemler, olaylar veya duygular arasındaki ilişkileri yorumlanması.				
4	Metnin bölümlerinden fiiller ve karakter özellikleri ile hikaye olaylarını birleştirilmesi.				
5	Açıklamalar ve nedenler sağlamak için mantıksal ilişkileri netleştirilmesi.				
6	Metafor, ritim, imgeler ve benzetmeler gibi bazı dilsel özelliklerin kullanımını belirlenmesi.				
7	Metinde ima edilen anlamlar için açıklamalar				

		yapılması.
Fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlama	8	Genel fikrin açıklaması.
	9	Metnin ana anlamını belirlenmesi.
	10	Metinde geçen fikirleri önem derecesine göre sıralanması.
	11	Paragrafları anlamın gücüne göre düzenlenmesi.
	12	Metnin atmosferi üzerinde kamp yapan duygu durumu ve ruh halinin farkındalması.
	13	Metindeki cümlelerin anlamına en yakın cümleleri seçilmesi.
	14	Metinden bir örnek vererek karakterin sözlerinin arkasındaki motivasyonu açıklanması.
	15	Alınan fikirler aracılığıyla metindeki karakterin ve eylemlerinin bir tanımını sağlanması.
	16	Ana karakterin sorunu ve çözümleri için altta yatan önerilerin bir algısını sağlamak için hikayedeki olayları yorumlanması.
	17	İki veya üç olayı önem sırasına göre ilişkilendirmek için bilgileri birleştirilmesi.
	18	Metindeki çelişkili duyguların nedenlerini belirlenmesi.
	1	Metinde yer alan bilgilerin yeterliliğini, eksiksizliğini ve açıklığını değerlendirilmesi.
	2	Olayların gerçeklikle ne ölçüde ilişkili olduğunu değerlendirilmesi.
	3	Bir yazarın argümanının gücünü, okuyucunun fikrini değiştirme yeteneği açısından değerlendirilmesi.
	4	Başlığın metne uygunluğunun değerlendirilmesi.
	5	Metinde eşlik eden resimlerin etkisini açıklanması.
	6	Yazarın önyargısını belirlenmesi.
7	Yazarın seçimlerinin okuyucunun metindeki duyguları üzerindeki etkisini yargılanması.	
8	Metnin stilini veya kompozisyonunu tanınması.	
9	Yazarın bakış açısını ve amacını belirlenmesi.	
10	Gerçek ve görüş arasındaki farkı ayırt edilmesi.	
11	Metinde yer alan bilgilerin değerlendirilmesi.	
12	Yazarın ana konuya bakışını belirlenmesi.	
13	Metinde makul ve mantıksız arasında ayırım yapılması.	
Metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme	14	Metne ani bir son oluşturulması.
	15	Metni doğru bir şekilde yorumlanması.
	16	Metinde yer alan bilgileri önem derecesine göre karşılaştırma için değerlendirilmesi.
	17	Metin boyunca yazarın stilini değerlendirilmesi.
	18	Alınmayan metin için başka bir başlık seçilmesi.
	19	Yazarın kanıtlarla desteklenen bakış açısını sunmak için içeriği ve metinsel öğeleri değerlendirilmesi.
	20	Yazarın sözlerini önem sırasına göre değerlendirilmesi.

PIRLS Standartları Listesi

غير متوفر	متوفر بدرجة قليلة	متوفر بدرجة متوسطة	متوفر بدرجة كبيرة	متوفر بدرجة كبيرة جدا	المؤشرات الفرعية	م	متطلبات PIRLS الرئيسية
	1	2	3	4	استرجاع المعلومات أو الأفعال أو الأفكار الواردة في النص	1	التركيز على المعلومات واسترجاعها
					تحديد الفكرة الرئيسية المذكورة في النص	2	
					تحديد معنى الكلمة المناسب في النص	3	
					تحديد عكس الكلمة المناسب في النص	4	
					تحديد عناصر القصة مثل : الزمان والمكان والشخصيات والاحداث	5	
					تحديد الأسباب التي أدت الي أفعال محددة	6	
					استخراج معلومة محددة من رسم توضيحي أو جدول أو خارطة أو غيرها	7	
					تحديد التفاصيل الداعمة للفكرة في النص	8	
					تحديد أفكار معينة في النص	9	
					ادراك تركيب الافكار حسب الاهمية	10	
					تحديد مترادفة لتعيين وذكر معلومة وردت في النص	11	
					ادراك ترتيب الافكار حسب ورودها في النص	12	
					الربط بين الاسباب والنتائج	1	التوصل الي استنتاجات مباشرة في النص
					التوصل الي تعليل حول دوافع وتصرفات ومشاعر الشخصيات	2	
					وصف العلاقة بين شخصيتين وردت في النص	3	
					ربط أجزاء النص لاستنتاج معلومة محددة	4	
					اعادة صياغة الافعال والاحداث والمشاعر الواردة في النص بأسلوبه الخاص	5	
					التعرف على سمات الاسلوب والخصائص اللغوية في النص	6	
					استنتاج المعاني الضمنية التي يصرح بها النص	7	
					توقع نهاية مناسبة للنص المقروء	8	
					استنتاج الأفكار التي اشتمل عليها النص	9	
					ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة	10	
					ربط معلومتين او فكرتين او اكثر	11	
					تعلم تسلسل الاحداث والسمات الشخصية	12	
					تعيين فقرة تحمل عنوانا معيننا لبناء استدلال مباشر لتقديم تفسيرها	13	
					الاستدلال على سمة من سمات الشخصية التي وردت في النص من خلال أحد أفعالها	14	
					تصور بدائل لأفعال الشخصيات	1	تفسير الأفكار
					تمييز الأفعال والمعلومات والتفاصيل المهمة في النص	2	
					تفسير العلاقات بين النوايا أو الأفعال أو الاحداث أو المشاعر من خلال النص	3	
					دمج أحداث القصة مع أفعال وسمات الشخصيات من أجزاء من النص	4	
					توضيح العلاقات المنطقية لتقديم تفسيرات و أسباب	5	

6	تحديد استخدام بعض الخصائص اللغوية مثل : الاستعارة والايقاع والصور والتشبيهات	والمعلومات ودمجها	
7	تقديم تفسيرات للمعاني الضمنية في النص		
8	وصف الفكرة العامة		
9	تحديد العبرة الرئيسية للنص		
10	ذكر الافكار المتضمنة في النص وفقا لأهميتها		
11	ترتيب الفقرات حسب قوة المعنى		
12	ادراك الحالة الشعورية والمزاجية المخيمة على جو النص		
13	اختيار اقرب الجمل معنى الي جملة في النص		
14	تفسير الدافع خلف كلمات تلفتت بها الشخصية بذكر مثال من النص		
15	تقديم وصف للشخصية الواردة في النص وأفعالها من خلال الافكار الواردة		
16	تفسير أحداث القصة لتقديم تصور عن الايحاءات المتضمنة لمشكلة الشخصية الرئيسية وحلولها		
17	دمج المعلومات للربط بين حدثين وثلاثة مع أهميتها بالترتيب		
18	تعيين أسباب المشاعر المتضاربة في النص		
1	الحكم على كفاية المعلومات الواردة في النص واكتمالها ووضوحها		تقييم ونقد عناصر النص ومحتواه
2	تقييم مدى ارتباط الأحداث بالواقع		
3	تقييم قوة حجة المؤلف في قدرتها على تغيير فكرة لدى القارئ		
4	الحكم على مدى ملائمة العنوان للنص		
5	وصف تأثير الرسومات التوضيحية المرفقة في النص		
6	تحديد مدى تحيز الكاتب		
7	الحكم على تأثير خيارات المؤلف على انفعال القارئ في النص		
8	وصف اسلوب النص أو تركيبه		
9	تحديد وجهة نظر الكاتب ومقصده		
10	التمييز بين الحقيقة والراي		
11	الحكم على المعلومات الواردة في النص		
12	تحديد وجهة نظر المؤلف للموضوع الرئيس		
13	التمييز بين المعقول واللا معقول في النص		
14	ابتكار نهاية مفاجئة للنص		
15	اعادة صياغة النص بشكل صحيح		
16	تقويم المعلومات الواردة في النص للمفاضلة حسب الاهمية		
17	تقييم أسلوب الكاتب في النص كله		
18	اختيار عنوان آخر للنص غير الوارد		
19	تقييم المحتوى والعناصر النصية لتقديم وجهة نظر الكاتب مدعومة بأدلة		
20	تقييم ألفاظ الكاتب بحسب ترتيبها وفق الأهمية		

متطلبات PIRLS الرئيسية	م	المؤشرات الفرعية	متضمن	التكرار	غير متضمن	
التركيز على المعلومات واسترجاعها	1	استرجاع المعلومات أو الأفعال أو الأفكار الواردة في النص				
	2	تحديد الفكرة الرئيسية المذكورة في النص				
	3	تحديد معنى الكلمة المناسب في النص				
	4	تحديد عكس الكلمة المناسب في النص				
	5	تحديد عناصر القصة مثل : الزمان والمكان والشخصيات والاحداث				
	6	تحديد الأسباب التي أدت الي أفعال محددة				
	7	استخراج معلومة محددة من رسم توضيحي أو جدول أو خارطة أو غيرهما				
	8	تحديد التفاصيل الداعمة للفكرة في النص				
	9	تحديد أفكار معينة في النص				
	10	ادراك تركيب الافكار حسب الاهمية				
	11	تحديد مترادفة لتعيين وذكر معلومة وردت في النص				
	12	ادراك ترتيب الافكار حسب ورودها في النص				
	التوصل الي استنتاجات مباشرة في النص	1	الربط بين الاسباب والنتائج			
		2	التوصل الي تعليل حول دوافع وتصرفات ومشاعر الشخصيات			
3		وصف العلاقة بين شخصيتين وردت في النص				
4		ربط أجزاء النص لاستنتاج معلومة محددة				
5		اعادة صياغة الافعال والاحداث والمشاعر الواردة في النص بأسلوبه الخاص				
6		التعرف على سمات الاسلوب والخصائص اللغوية في النص				
7		استنتاج المعاني الضمنية التي يصرح بها النص				
8		توقع نهاية مناسبة للنص المقروء				
9		استنتاج الأفكار التي اشتمل عليها النص				
10		ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة				
11		ربط معلومتين او فكرتين او اكثر				
12		تعلم تسلسل الاحداث والسمات الشخصية				
13		تعيين فقرة تحمل عنوانا معيننا لبناء استدلال مباشر لتقديم تفسيرها				
14		الاستدلال على سمة من سمات الشخصية التي وردت في النص من خلال أحد أفعالها				
تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها	1	تصور بدائل لأفعال الشخصيات				
	2	تمييز الأفعال والمعلومات والتفاصيل المهمة في النص				
	3	تفسير العلاقات بين النوايا أو الأفعال أو الاحداث أو المشاعر من خلال النص				
	4	دمج أحداث القصة مع أفعال وسمات الشخصيات من أجزاء من النص				
	5	توضيح العلاقات المنطقية لتقديم تفسيرات و أسباب				
	6	تحديد استخدام بعض الخصائص اللغوية مثل : الاستعارة والايقاع والصور والتشبيهات				
	7	تقديم تفسيرات للمعاني الضمنية في النص				
	8	وصف الفكرة العامة				
	9	تحديد العبرة الرئيسية للنص				
	10	ذكر الافكار المتضمنة في النص وفقا لأهميتها				
	11	ترتيب الفقرات حسب قوة المعنى				

ادراك الحالة الشعورية والمزاجية المخيمة على جو النص	12	تقييم ونقد عناصر النص ومحتواه
اختيار اقرب الجمل معنى الي جملة في النص	13	
تفسير الدافع خلف كلمات تلفظت بها الشخصية بذكر مثال من النص	14	
تقديم وصف للشخصية الواردة في النص وأفعالها من خلال الافكار الواردة	15	
تفسير أحداث القصة لتقديم تصور عن الابعاءات المتضمنة لمشكلة الشخصية الرئيسية وحلولها	16	
دمج المعلومات للربط بين حدثين وثلاثة مع أهميتها بالترتيب	17	
تعيين أسباب المشاعر المتضاربة في النص	18	
الحكم على كفاية المعلومات الواردة في النص واكتمالها ووضوحها	1	
تقييم مدى ارتباط الاحداث بالواقع	2	
تقييم قوة حجة المؤلف في قدرتها على تغيير فكرة لدى القارئ	3	
الحكم على مدى ملائمة العنوان للنص	4	
وصف تأثير الرسومات التوضيحية المرفقة في النص	5	
تحديد مدى تحيز الكاتب	6	
الحكم على تأثير خيارات المؤلف على انفعال القارئ في النص	7	
وصف اسلوب النص أو تركيبه	8	
تحديد وجهة نظر الكاتب ومقصده	9	
التمييز بين الحقيقة والراي	10	
الحكم على المعلومات الواردة في النص	11	
تحديد وجهة نظر المؤلف للموضوع الرئيس	12	
التمييز بين المعقول واللا معقول في النص	13	
ابتكار نهاية مفاجئة للنص	14	
اعادة صياغة النص بشكل صحيح	15	
تقويم المعلومات الواردة في النص للمفاضلة حسب الاهمية	16	
تقييم أسلوب الكاتب في النص كله	17	
اختيار عنوان آخر للنص غير الوارد	18	
تقييم المحتوى والعناصر النصية لتقديم وجهة نظر الكاتب مدعومة بأدلة	19	
تقييم ألفاظ الكاتب بحسب ترتيبها وفق الأهمية	20	

Ek No. 2. Ölçek İzin Yazışması

☆

البريد الوارد STANDARDS LIST

⋮ ↩ ١٤:١١ Sohib Olwan إلى gelgela_y2007

Dear Prof.Dr. Najla Hawass
I'm sohaib Olwan. I am a Palestinian PhD student. In education programs. I am studying at Necimtten Erbakan University in Konya.
I ask your permission to approve the use of your scale used in the study (Hawass 2020) and to change its sub-indicators according to the Palestinian curriculum and its application in Palestine.

With my sincere regards to you and thank you

Sohaib Olwan

⋮ ↩ ١٥:٤٦ naglaa yousef إلى أنا

Agree to benefit from the search, good luck

أرسلت من ال iPhone

في ٢٠٢٢/١٢/٢٦ الساعة ١:١١ م، كتب/كتبت Sohib Olwan
<sohibolwan@gmail.com>

Ek No. 4: Eğitim Uzmanları ile Bazı Eğitim Müfettişlerin ve Öğretmenlerine Görüşleri

Ad Soyad	Meslek
<i>Prof. Dr. Muhammed Zaqout</i>	İslam Üniversitesi Öğretim Üyesi
<i>Prof. Dr. Najla Hawass</i>	Port Said Üniversitesi'nde Öğretim Üyesi
Dr. Halil Hammad	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Moein Al-Far	Eğitim uzmanı
Dr. Somaya Al-Nakhala	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Muhammed Ebu Semaan	Aksa Üniversitesi'nde Öğretim Üyesi
Abdul Karim Gouda	Eğitim müfettişi
Muhammed Ebu Kadous	Eğitim müfettişi
Münir El Ahşm	Arapça öğretmeni
Abdullah Ebu Rekab	Arapça öğretmeni
Muhammed Meqdad	Arapça öğretmeni ve bir okul müdür yardımcısı