

Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye’de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 1673-1686.

Geliş Tarihi: 27/09/2016

Kabul Tarihi: 24/11/2016

TÜRKİYE’DE OKUMA EĞİTİMİNİN KARNESİ: PISA ÖLÇEĞİNDEN ÇIKARIMLAR

Başak Ümit BOZKURT*

ÖZ

Bu çalışma, *Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü* (OECD) tarafından yapılan *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı* (PISA) çerçevesinde Türkiye’nin ulaştığı okuma erişimini, okuma görevi, soru tipi ve metin biçimi bağlamında değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda önce PISA okuma becerisi değerlendirme çerçevesine ilişkin bilgi verilmiş; ardından Türkiye’nin elde ettiği sonuçlar ana hatlarıyla ele alınmıştır. Son olarak PISA 2003’ten PISA 2009’a Türkiye’nin doğru yanıt oranları soru bazında tartışılmıştır. Bir durumda oluşan değişimleri anlama amacı güden bu eğilim araştırmasında raporlar ve veritabanları incelenip değerlendirildiği için nitel veri toplama yöntemlerinden belge inceleme kullanılmış; verilerse kategorisel olarak çözümlenmiştir. 2003 yılından itibaren tekrar edilen sorular yapısal ve niteliksel olarak değerlendirildiğinde Türkiye’nin genel okuma puanının 2003’ten 2009’a artış gösterdiği; fakat Türkiye’den katılan öğrencilerin doğru yanıt genel ortalamasının %51’i geçemediği ve bu ortalamalarla OECD ortalamasının çok altında kaldığı anlaşılmıştır. Okuma ölçeğinde 2. düzey ve altında kalan Türk öğrencilerin çoğunluğu, üst düzey bilişsel işlemleri gerektiren, açık uçlu ve kısa yanıtli sorularda seçenekli sorulara göre daha düşük doğru yanıtlama ortalaması elde etmişlerdir. Ayrıca açık uçlu sorulardaki ortalamalar, yazma becerisinde de zayıflık olduğuna ilişkin ipuçları sunmaktadır. Bu bakımdan ülkelerin eğitim sistemlerinin zayıf ve güçlü yönlerini karşılaştırmaya yarayan bu sınavın sonuçlarının eğitim bakanlığımızca göz önünde bulundurulması; okuma eğitimi politikalarının da gereksinime bağlı olarak iyileştirilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: PISA, Türkiye, okuma okuryazarlığı

A REPORT ON READING INSTRUCTION IN TURKEY: IMPLICATIONS FROM PISA SCALE

ABSTRACT

This study aims to assess the level of reading scores Turkey obtained with regards to reading aspects, question type and text format within the scope of *Programme for International Student Assessment* (PISA) developed by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). In this context, information on the PISA reading skills assessment is communicated and the results obtained for Turkey are briefly addressed. Finally, the rate of correct answers to each questions is discussed with the comparison of PISA 2003 and PISA 2009 for Turkey. As a review, this tendency research involves assessment of reports and databases. Therefore data were collected through document analysis which a qualitative data collection method and data were analyzed categorical. Having been used since 2003, the questions showed that the general reading score of Turkey increased from 2003 to 2009 when they are structurally and qualitatively assessed; however, it was found that the general average of correct answers to questions for students from Turkey was below 51%, which is considerably below the OECD average. Majority of Turkish students who were at or below the 2nd level of reading scale obtained a relatively lower average of correct answers for short response and open constructed response questions which require a higher level of cognitive processing. Nevertheless, the averages for open constructed response questions also indicated a deficiency in the writing skills. In this context, it is required for the Ministry of Education of Turkey to consider the results of this test which aims to compare the strengths and weaknesses of the education system and to improve the reading instruction policies as necessary.

Key Words: PISA, Turkey, reading literacy.

* Yrd. Doç. Dr.; *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı*,
umitbozkurt@gmail.com

1. GİRİŞ

Okuma becerisi, bilgi toplumunun üyesi olan çağdaş bireyin karşılaştığı sorunları çözebilmesi ve yeni durumları anlayabilmesi için gereken bilgiye ulaşmasını, onu gereksiz bilgilerden ayırt etmesini, bilgiyi önceki bilgileriyle ilişkilendirebilmesini ve gerekli yerlerde kullanabilmesini gerektiren en önemli araçtır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) de 2000 yılından bu yana yürüttüğü Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ile yaklaşık yetmiş ülkede 15 yaşına ulaşmış bireylerin sorunları çözmek, bilmedikleri konularda çıkarımda bulunmak ve akıl yürütmek için gerekli olan bilgi ve becerilere ne derece sahip olduklarını ölçmeye yönelik bir sınav yapmaktadır (MEB, 2010: 1). Bu programla ortaya çıkan göstergeler aracılığıyla öğrenci performansının ülkelere, politikalara, sosyo-ekonomik arka plana ve cinsiyete göre nasıl değişiklik gösterdiği incelenebilmektedir. Öğrencilerin ‘okuma’, ‘matematik’ ve ‘fen’ okuryazarlığı alanlarındaki durumları belirlenirken, onların öğrenmeye karşı güdülenmeleri ve öğrenme stratejileri hakkında da veri toplanmaktadır.

PISA’da okuma alanı, *okuma okuryazarlığı* (reading literacy) olarak ifade edilmektedir. *Okuryazarlık* kavramı, burada yeni bir içerik kazanmıştır; okuma, matematik ve fen, her üç alan için de ‘bilgiyi anlamaya ve iletmeye yarayan araç’ anlamında kullanılmaktadır. Okuma okuryazarlığı kavramı ise özelde ‘okumanın etkin bir biçimde belirli bir amaca ve göreve yönelik gerçekleştirilmesi’ olarak ifade edilmektedir (OECD, 2010). Bu kapsamda okuma becerisi, öğrencilerin farklı tür metinlerle ilgili çeşitli görevleri yerine getirebilmelerini gerektirmektedir. Bu görevler, belirli bir bilgiyi bulma ve hatırlama; bilgileri bir araya getirme; yorumlama; çıkarım yapma; değerlendirme; kendi düşüncesini yansıtmaya; metnin içeriği ve özellikleri hakkında derinlemesine düşünme gibi basit ve(ya) karmaşık süreçleri, ayrı ayrı ya da eşzamanlı olarak gerektiren geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır.

Bu görevler genel olarak üç boyutta değerlendirilmektedir:

Okuma aracının veya *metnin biçimi* (text format), metinlerdeki sözcelerin süreklilik taşıyıp taşınamamasıyla ilgilidir. Buna göre metinler *sürekli* (continuous), *süreksiz* (non-continuous), *karma* ve *çoklu* olarak dört grupta ele alınmaktadır (MEB, 2010: 24; OECD, 2009: 14). Bu grupta metinde bilginin sunuluş biçimi belirleyici olmaktadır. Anlatı, açıklama, betimleme ya da tartışma yapısı içeren metinler sürekli; listeler, formlar, grafikler biçiminde bilgi sunan metinlerse süreksiz olarak nitelendirilmektedir. Özgeçmiş, liste, gazete haberi, yönerge, kılavuz, duyuru, poster, mektup ya da harita gibi farklı biçimlerin okuma ölçeğinde yer alması bireylerin hayatta karşılaşacakları her tür metne yönelik okuryazarlığının ölçülmesi gerekliliğinin bir sonucudur.

Okuma görevi (reading aspects), etkin bir okuyucu olabilmek için gerekli olan çeşitli bilişsel becerilere karşılık gelirken, ölçekte kullanılan soruların özelliklerini de belirlemektedir. Bu bağlamda öğrencilerin temel okuma becerileri değerlendirilmemektedir; çünkü PISA okumayı öğrenmekten daha çok öğrenmek için okumaya odaklanmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerden belirli bir bilgiyi bulma, metinle ilgili genel bir anlayış oluşturma, metni yorumlama, kendi dünya görüşü ve deneyimi bağlamında metinlerin içeriği ve biçimi hakkında derinlemesine düşünme ve kendi bakış açısını savunma yeterliklerini göstermeleri beklenmektedir (MEB, 2009: 4). Bu görevler üçlü bir dizge ile sınıflandırılmıştır: *Bilgiye ulaşma-bilgiyi hatırlama* (access and retrieve), *bilgileri bir araya getirme-yorumlama* (integrate and interpret) ve *yansıtmaya*

değerlendirme (reflect and evaluation) (MEB, 2010: 27; OECD, 2009: 14). Bu dizgede bilişsel bir aşamalılık söz konusudur.

Sorular, yapı bakımından ise *çoktan seçmeli* (multiple choice), *kısa yanıtli* (short response), *kapalı uçlu* (closed constructed response) ve *açık uçlu* (open constructed response) olmak üzere sınıflandırılmaktadır.

Üçer yıl arayla yapılan ölçümlerde ülkelerin gelişim ve değişimlerini izleyebilmek için kimi sorular aynı bırakılmakta, kimi sorular ise değiştirilmektedir. Türkiye ise bu uygulamalara 2003 yılından bu yana katılmaktadır. Bu nedenle Türkiye’nin gelişimi 2003’ten bu yana izlenen ve 2009’a kadar tekrarlanan 26 sorudan elde edilen sonuçlarla izlenebilmektedir. 2012’den başlayarak izlenen sorular değiştirildiğinden bu çalışmada 2003, 2006 ve 2009 yılları ile sınırlı kalınacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmada Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) çerçevesinde Türk öğrencilerin okuma erişiminin *metin biçimi*, *okuma görevi* ve *soru tipi* bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda PISA 2003’ten PISA 2009’a Türkiye’nin okuma eğitimine ilişkin durumu tartışılabilecektir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Türkiye PISA okuma sınavının 2003 uygulamasında 441; 2006 uygulamasında 447; 2009 uygulamasında ise 464 puan almıştır. Bu süreçte Türk öğrencilerin büyük bir çoğunluğu altı birimlik performans çizelgesinde 2. düzey ve altında bir performans sergileyebilmiştir. Bu puanlara göre erişide rakamsal bir artış görülse de, Türkiye sıralamada gerilemekte ve OECD ortalamasının altında kalmaktadır. Bu durumdan yola çıkılarak Türkiye’nin gösterdiği artışın bütünsel değil; soru yapısı temelinde niteliksel çözümlenmesinin yapılması, eğitim bakanlığınca uygulanan okuma eğitimi yaklaşımlarını değerlendirmek ve uzun süreli iyileştirmeler yapılabilmesi bakımından yararlı sonuçlar ortaya koyacaktır. Diğer yandan PISA’ya Türkiye’den katılan öğrencilerin elde ettikleri sonuçların soru soru; yapısal ve niteliksel olarak ele alınmamış olması da, bu çalışmanın ülkemizde okuma eğitimi politikalarını değerlendirmede bir eksikliği giderebileceğinin öngörülmesini sağlamaktadır.

2. YÖNTEM

Türkiye’nin PISA’da okuma becerisi alanında gösterdiği erişiyi betimlemeyi amaçlayan bu araştırma, bir durumda oluşan değişimleri anlama amacı güttüğünden bir eğilim çalışmasıdır.

Betimlemenin gelişimsel olarak yapılabilmesi için, sürece ilişkin belgelerin taranması ve sonuçların karşılaştırılarak olası açıklamaların geliştirilebilmesi amacıyla araştırma, nitel veri toplama yöntemlerinden belge incelemeyle yürütülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 187). Belge incelemede çalışmayla ilgili kayıtların ve belgelerin toplanarak belirli bir sistem içinde sınıflandırılıp çözümlenmesi işlemi yapılmaktadır. Bu nedenle bu yöntem, tarihsel ve nitel araştırmalarda öne çıkmaktadır. Bu araştırmada belge inceleme süreci iki aşamada tamamlanmıştır. İlk olarak ilgili belgelere ulaşılması gerekmektedir. Bunun için PISA sonuçlarını içeren OECD raporlarına ve OECD veritabanına ulaşılmıştır. Daha sonra belirlenen ulamlar (soru yapısı) çerçevesinde veritabanından ve

raporlardan elde edilen sayısal veriler, PISA sorularının yapısı ve Türk öğrencilerin doğru yanıtlama oranları kategorisel olarak çözümlenmiş; yüzdelik değerlerle sunulmuştur.

3. BULGULAR ve TARTIŞMA

PISA okuma sınavından elde edilen doğru yanıtlama oranlarını soru yapısı bakımından ele almadan önce ilk sıralardaki ülkeler ve OECD ortalaması ile Türkiye'nin karşılaştırılması yerinde olacaktır. Bu kapsamda uygulama yıllarına göre bu ülkelerin okuma alanı ortalama puanları aşağıdaki çizelgede sunulmaktadır:

Çizelge 1.

Türkiye'nin ve en yüksek puana sahip ilk üç ülkenin yıllara göre okuma alanındaki ortalama puanları

Sıra	PISA 2003		PISA 2006		PISA 2009	
	Ülke	Ort. Puan	Ülke	Ort. Puan	Ülke	Ort. Puan
1	Finlandiya	543	Kore	556	Şangay	556
2	Kore	534	Finlandiya	547	Kore	539
3	Kanada	528	Hong Kong	536	Finlandiya	536
	OECD ort.	494	OECD ort.	492	OECD ort.	493
	Türkiye	441	Türkiye	447	Türkiye	464

Çizelgeye bakıldığında 2003 yılından 2009 yılına, Türkiye'nin 23 puanlık bir artış gösterdiği; ancak her üç uygulamada da OECD ortalamasının altında kaldığı anlaşılmaktadır. Diğer yandan sıralama bakımından da gerilemektedir. Türkiye PISA okuma ölçeğinde 2003 yılında 34.; 2006 yılında 38.; 2009 yılında 41. sırada yer almıştır. Bu bakımdan ilerlemenin niteliğinin anlaşılabilmesi ve Türkiye'nin okuma çalışmalarındaki güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenebilmesi için okuma görevine, metnin biçimine ve soru tipine göre öğrencilerin doğru yanıtlama oranlarının incelenmesini gerekmektedir. Çizelge 2'de bununla ilgili ayrıntılı içerik sunulmaktadır:

Çizelge 2.

Okuma görevine, metnin biçimine ve soru tipine göre Türk öğrencilerin doğru yanıt oranları

Ünite	Soru Numarası	Okuma Görevi	Metnin Biçimi	Soru Tipi	Doğru Yanıt Oranı		
					PISA 2003	PISA 2006	PISA 2009
Örümcek	R055Q01	Bilgileri bir araya getirme-yorumlama	Sürekli	Seçenekli	48,4	54,6	68,4
	R055Q02	Yansıtma-değerlendirme	Sürekli	Açık uçlu	24,5	22,7	38,7
	R055Q03	Bilgileri bir araya getirme-yorumlama	Sürekli	Açık uçlu	31,3	31,2	37,3
	R055Q05	Bilgileri bir araya getirme-yorumlama	Sürekli	Açık uçlu	62,2	61,3	67,9
Ezop	R067Q01	Bilgileri bir araya getirme-yorumlama	Sürekli	Seçenekli	76,4	72,8	77,3
	R067Q04	Yansıtma-değerlendirme	Sürekli	Açık uçlu	54,8	57,3	63,3
	R067Q05	Yansıtma-değerlendirme	Sürekli	Açık uçlu	62,4	70,6	74,5

Türkiye’de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar

Tişörtler	R102Q04A	Bilgileri bir araya getirme-yorumlama	Sürekli	Açık uçlu	17,3	12,8	15,4
	R102Q05	Bilgileri bir araya getirme-yorumlama	Süreksiz	Kapalı uçlu	10,3	4,9	24,7
	R102Q07	Bilgileri bir araya getirme-yorumlama	Karma	Seçenekli	69,8	67,1	76,0
Telefon	R104Q01	Bilgiye ulaşma-bilgiyi hatırlama	Süreksiz	Kapalı uçlu	69,2	75,2	70,9
	R104Q02	Bilgiye ulaşma-bilgiyi hatırlama	Süreksiz	Kapalı uçlu	43,0	48,3	41,9
	R104Q05	Bilgiye ulaşma-bilgiyi hatırlama	Süreksiz	Kısa yanıtli	26,9	33,7	18,3
Değişim Öğrencisi	R111Q01	Bilgileri bir araya getirme-yorumlama	Sürekli	Seçenekli	49,5	48,3	56,2
	R111Q02B	Yansıtma-değerlendirme	Sürekli	Açık uçlu	24,5	17,1	26,7
	R111Q06B	Yansıtma-değerlendirme	Sürekli	Açık uçlu	29,2	32,3	23,1
Öğemiş	R219Q02	Yansıtma-değerlendirme	Süreksiz	Açık uçlu	73,1	75,6	74,3
Güney Kutbu	R220Q01	Bilgiye ulaşma-bilgiyi hatırlama	Karma	Kısa yanıtli	20,5	30,2	30,0
	R220Q02B	Bilgileri bir araya getirme-yorumlama	Karma	Seçenekli	44,3	39,7	49,5
	R220Q04	Bilgileri bir araya getirme-yorumlama	Sürekli	Seçenekli	63,6	59,7	62,5
	R220Q05	Bilgileri bir araya getirme-yorumlama	Sürekli	Seçenekli	69,5	67,2	75,0
	R220Q06	Bilgileri bir araya getirme-yorumlama	Sürekli	Seçenekli	53,0	52,0	59,6
Gözükü	R227Q01	Bilgiye ulaşma-bilgiyi hatırlama	Karma	Seçenekli	52,9	53,5	50,2
	R227Q02T	Bilgiye ulaşma-bilgiyi hatırlama	Sürekli	Karmaşık seçenekli	42,0	41,6	50,6
	R227Q03	Yansıtma-değerlendirme	Sürekli	Açık uçlu	41,0	42,3	40,4
	R227Q06	Bilgiye ulaşma-bilgiyi hatırlama	Süreksiz	Kısa yanıtli	47,2	49,5	66,7

Çizelge 2’de 2003’ten bu yana hangi sorularda artış ve düşüş olduğu izlenebilmektedir. Burada öncelikle dikkati çeken, uygulamaya Türkiye’den katılan öğrencilerin doğru yanıtlama genel ortalamasının %51’i (*genel ortalama 2003’te 46,4; 2006’da 47; 2009’da 51,5*) geçemediğidir. OECD ortalamasının çok altında kalan Türk öğrencilerin çoğunluğunun okuma ölçeğinde 2. düzey ve altında kaldığı düşünüldüğünde bu durum anlaşılabilir (bkz. Çizelge 3).

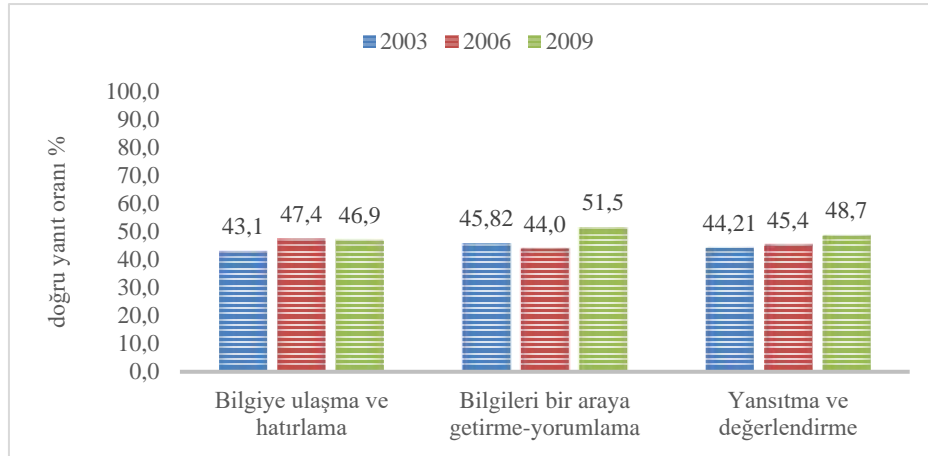
Çizelge 3.*Uygulamaya katılan öğrencilerin okuma becerileri yeterlik düzeylerine göre dağılımı*

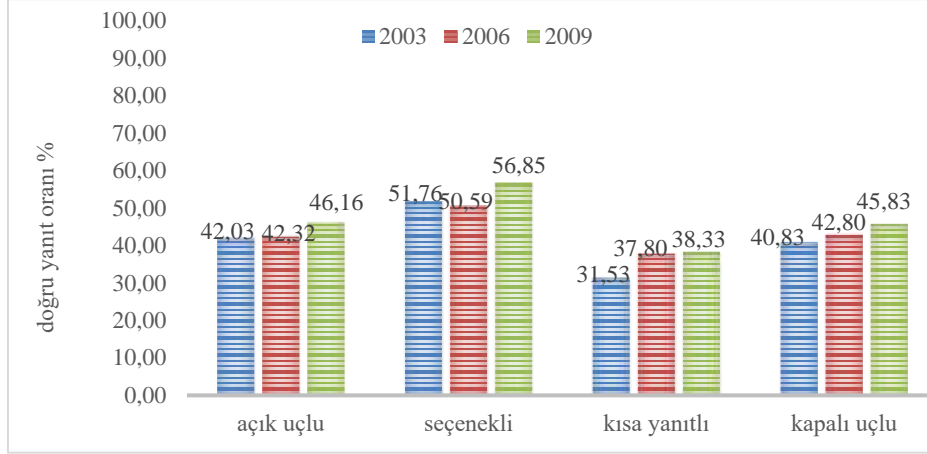
PISA 2009	Ortalama puan	1b düzeyinin altı	1b düzeyi	1a düzeyi	2. düzey	3. düzey	4. düzey	5. düzey	6. düzey
Türkiye	464	0.8	5.6	18.1	32.2	29.1	12.4	1.8	0.0
OECD Ort.	493	1.1	4.6	13.1	24.0	28.9	20.7	6.8	0.8

OECD (2010). *PISA 2009 Database*, Tablo I.2.14 <http://dx.doi.org/10.1787/888932343133>)

Ayrıca Türkiye'deki öğrencilerin hiçbirinin 6. düzeye erişemediği de görülmektedir. Bu sonuçlarla öğrencilerin üst düzey okuma hedeflerini gerçekleştirme ortalaması, OECD ortalamasının (%28) yarısı kadardır. Türkiye bu sonuçlarla Kolombiya, Uruguay, Arjantin, Romanya, Litvanya ve Bulgaristan ile aynı dilimde yer almaktadır (MEB, 2010: 37).

Çizelge 2'ye göre dikkat çeken önemli bir bulgu da 26 soru içinden 12 tanesinin 'bilgileri bir araya getirme-yorumlama' sorusu olması ve 2006 uygulamasında bu 12 sorudan 11'inde düşüş yaşanmasıdır. Ayrıca en düşük doğru yanıt oranının da bu tür sorularda olduğu görülmektedir (R102Q05 kodlu soru, %4). Diğer yandan açık uçlu ve kısa yanıtli sorularda da doğru yanıt oranlarının düştüğü göze çarpmaktadır. Bu bağlamda sonuçların soru yapısı bakımından çözümlenmesi gündeme gelecektir. Aşağıda sunulan Grafik 1 ve Grafik 2, bilişsel düzeylere (okuma görevi) ve soru tipine göre Türk öğrencilerin doğru yanıt oranlarını göstermektedir:

Grafik 1.*Okuma görevi bakımından Türk öğrencilerin doğru yanıt oranları***Grafik 2.***Soru tipi bakımından Türk öğrencilerin doğru yanıt oranları*



Grafik 1 incelendiğinde, öğrencilerimizin her üç düzeyde de %50’nin altında ortalamaya sahip olduğu; sınavda önemli paydayı kaplayan ve üst düzey bilişsel işlemleri gerektiren ‘bilgileri bir araya getirme-yorumlama’ sorularında 2006 yılında düşüş olduğu; 2009 yılında ise yine üst düzey bilişsel işlemleri gerektiren ‘yansıtma-değerlendirme’ sorularında düşüş olduğu anlaşılmaktadır. Grafik 2’de ise açık uçlu, kapalı uçlu ve özellikle kısa yanıtli sorularda ortalamamızın %40’ın altına düştüğü dikkat çekmektedir. Bu durum birkaç soru üzerinden ayrıntılı ele alınarak somutlaştırılabilir.

Bu örneklerle *açık uçlu-yansıtma ve değerlendirme* sorularından başlanabilir. Örneğin *Örümcek* adlı ünitenin ‘metnin savlarına karşı çıkmayı’ gerektiren R055Q02 numaralı sorusu, metinde doğrudan yer almayan bilgileri çıkarımlamayı gerektiren üst düzey sorulardandır (Kim ve diğerleri, 2008: 51). Bu soruda, katılımcı ülkelerin genel ortalamasında doğru yanıtlama oranı %47.4 iken Türk öğrencilerin doğru yanıtlama oranı %28.6’dır.

R111Q02B numaralı soru da *açık uçlu*dur ve yine bir *yansıtma-değerlendirme* sorusudur. Metnin açık ve örtük içeriğine ve metnin yazılma biçimine dikkat ederek okumayı gerektiren bu soruda, Türk öğrencilerin doğru yanıtlama oranının oldukça düşük olduğu gözlenmiştir (%22.7). Aynı üniteden R111Q06B numaralı soruda ise ortalama doğru yanıtlama oranı 2003’ten 2009’a düşüş göstermiştir ve 2009’da %23’e kadar inmiştir.

R227Q03 numaralı soru ise dünya bilgisiyle metnin içindeki özel bir bölümle bağlantı kurabilmeyi gerektiren *açık uçlu* bir *yansıtma-değerlendirme* sorusudur. Bu soru, metinde yeni verilen bir bilgiye ilişkin değerlendirme yapmayı gerektirmektedir (Kim ve diğerleri, 2008: 55). Bu soruda Türk öğrencilerin doğru yanıtlama oranı 41.2’dir. Katılımcı ülkelerin genel ortalaması ise %54.1’dir.

Bu örneklerden anlaşılmaktadır ki; Türk öğrencilerin büyük bir kısmı metne ilişkin kendi düşüncelerini ifade etmekte; bir savı akla vurarak gerekçelendirmekte, dünya bilgisiyle metni ilişkilendirmekte zorlanmaktadır. Metni okuduktan sonra ulaşılan sonuç ile kendi düşüncesini eleştirel ve akla uygun biçimde ifade etme becerilerini içeren yansıtma-değerlendirme süreci, içyapısı gereği açık uçlu türdeki yanıtlama biçimiyle örtüşmektedir. Açık uçlu soru biçimi, yazma becerisini gerektirdiğinden bu sonuçlar, Türk öğrencilerin okuma alanındaki zayıflığının yazma becerisiyle de koşut olduğuna işaret etmektedir.

Açık uçlu olup bilgileri bir araya getirme-yorumlama hedefli olan sorular incelendiğinde de benzer durumlarla karşılaşmaktadır. Örneğin *Tişörtler* ünitesinin R102Q04A numaralı sorusunda Türkiye'nin doğru yanıt oranı 2003'ten bu yana %15'e kadar düşmüştür. Benzer bir biçimde *Örümcek* adlı bilgilendirici metnin açık uçlu yanıt gerektiren R055Q03 numaralı sorusunda Türk öğrencilerin doğru yanıt oranı %33.2'dir.

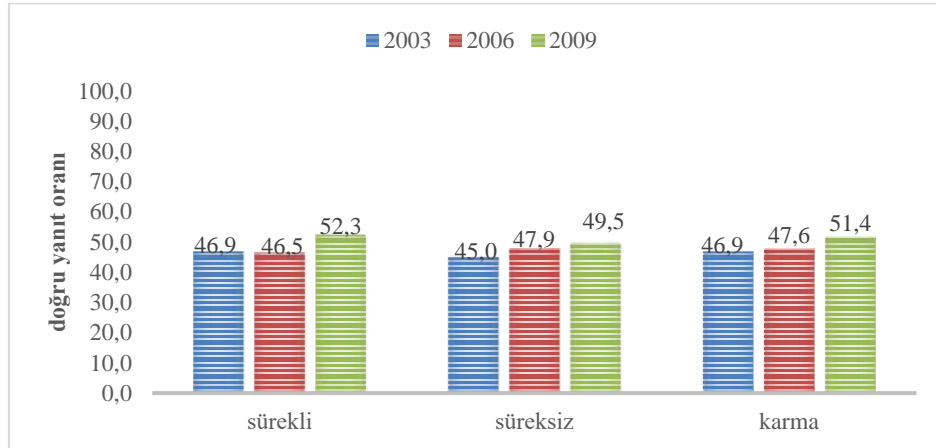
PISA okuma sınavının izlenen sorularından üçü ise *kısa yanıtlıdır*. Bu üç soru da *bilgiye ulaşma-bilgiyi hatırlama* sorularıdır. Kısa yanıtlı bu sorular, 'evet/hayır', 'doğru/yanlış' gibi iki seçeneği olan sorulardır. Bu sorulardan düşüşün çok belirgin olarak gözlemlendiği R104Q05 numaralı soru *Telefon* adlı kamusal amaçla, süresiz bir yapıda oluşturulmuş metne yöneliktir. İlgili soruda doğru yanıt oranı %15.4'e kadar düşmüştür. Yine aynı üniteden R104Q02 numaralı soruda da 2003'ten 2009'a düşüş vardır ve doğru yanıtlama oranı %41.9'dur.

Seçenekli sorularda ise genel ortalamaların daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. *Seçenekli* olan *bilgileri bir araya getirme-yorumlama* sorularında doğru yanıtlama oranları %76'ya kadar çıkmaktadır. Bu durum, Türk öğrencilerin bilgileri bir araya getirme-yorumlama sorularında değil, daha çok açık uçlu ve kısa yanıtlı sorularda başarısız olduklarına ilişkin ipuçları sunmaktadır. Dolayısıyla, sorunun bilişsel düzeyinden daha çok soru tipinin başarıyı engellediği düşünülebilir. Ülkemizde uygulanan ölçme ve değerlendirme sistemleri de göz önünde bulundurulduğunda seçenekli sorularda görece daha iyi ortalamalara erişilmesi beklenen bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakat çağdaş okuma yaklaşımları okuma becerisinin yazma becerisi ile bütünleşik olarak yapılmasını önermektedir. Böylece metinle etkileşip kendini ifade edebilen okurların yetiştirilmesi mümkün olabilecektir.

Doğru yanıtlama oranlarının metnin biçimine (sürekli/süresiz) göre değişiklik gösterip göstermediği ise Grafik 3 incelenerek anlaşılabilir:

Grafik 3.

Metin biçimi bakımından Türk öğrencilerin doğru yanıt oranları



Grafik incelendiğinde metnin biçimine bağlı sistemli bir düşüş ya da artış olmadığı, genel olarak 2003'ten 2009'a kısmi bir artış olduğu görülmektedir. Durum Çizelge 2'ye göre ele alındığında da, her iki tip sorularda da çok düşük ortalamaların olabildiği (%12, %4 vb.) fark edilmektedir.

4. SONUÇ ve DEĞERLENDİRME

PISA 2003’ten 2009’a Türkiye’nin okuma erişisini ele alan bu araştırmanın verileri ile sınava Türkiye’den katılan 15 yaşına ulaşmış öğrencilerin doğru yanıt ortalamasının genel ortalamanın çok altında olduğu (yaklaşık %50); özellikle açık uçlu ve kısa yanıtli sorularda bu durumun belirginleştiği; dolayısıyla okuma becerisindeki zayıflıkla doğru orantılı olarak yazma da zayıflık olduğu bulgulanabilmektedir. Diğer yandan Türkiye’nin genel okuma puanının 2003’ten 2009’a artış gösterdiği; fakat bu artışa karşın içinde bulunduğu yüzdelik dilimin değişmediği de ortaya çıkmaktadır. Bu bakımdan ülkelerin eğitim sistemlerinin zayıf ve güçlü yönlerini karşılaştırmaya yarayan bu sınavın sonuçlarının eğitim bakanlığımızca göz önünde bulundurulması; okuma eğitimi politikalarının da gereksinime bağlı olarak iyileştirilmesi gerekmektedir.

Okuma eğitiminin çağdaş bir bireyin sahip olması gereken yeterlilikler çerçevesinde planlanması, uzun vadede ülkemizin çıkarlarını olumlu yönde etkileyebilecektir. Çünkü eleştirel düşünebilen; doğruyu yanlışla akla vurarak ayırt edebilen; insana ve doğaya saygılı; kendi varlığını anlamlandırabilen bireylerin yetiştirilmesi, okuma çalışmalarının desteğiyle olanaklı olabilecektir.

Günümüzde okuma çalışmaları, bireyi kendi öğrenmesini yönetme, sorun çözme, karşılaştırma yapma, sınıflandırma, çıkarım yapma gibi üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek bir biçimde yürütülmektedir. Çağdaş okuma yaklaşımları da bu temel üzerine kurulmaktadır. Ülkemizde de bu yönde çalışmalar, uğraşlar bulunmaktadır. Öğretim programları ve ders kitapları üzerine iyileştirmeler yapılmaya çalışılmaktadır. Ancak sistemli bir iyileştirmeden daha çok kökten değişikliklere gidilmektedir. Böylece gelinen nokta, okuma eğitiminde beklenen düzeye ulaşamadığını göstermektedir. PISA, CITO-OİS, PIRLS gibi büyük ölçekli sınavlar bu durumu somutlaştırmaktadır. Öğretim programlarını ve ders kitaplarını bu sınavların sonuçları bakımından değerlendiren araştırmalar da bu yönde sonuçlardan söz etmektedir.

Türkçe ders kitapları üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini ne oranda sağlamaktadır? adlı çalışmada araştırmacı (Yağmur, 2009), güncel okuma yaklaşımlarının temel ilkelerinin Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinde yer almadığından söz etmektedir. Ayrıca Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımların üst düzey düşünme süreçlerini gerektirdiğini; fakat ders kitaplarında ve çalışma kitaplarında bu kazanımların birçoğunun çok yetersiz bir şekilde ele alındığını ileri sürmektedir. Yargılarını CITO Türkiye Öğrenci İzleme Sistemi (OİS) uygulamasının bulgularına da dayandıran araştırmacı, düşünsel süreçlerden çok değer yargısı oluşturmaya yönelik metinlerin ve uygulamaların, öğrencilerin bilişsel çıkarımlardan ziyade ahlaki çıkarımlar yapmasına neden olabileceğini örneklerle göstermektedir.

Batur ve Ulutaş (2013) 6-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programında yer alan okuma becerisi kazanımları ile PISA 2009 okuma becerileri yeterlik düzeylerini karşılaştırmışlardır. Çalışmada Türkçe dersinin okuduğunu anlama kazanımlarının genel olarak PISA kazanımlarının birinci ve ikinci düzeyinde kaldığı; ayrıca Türkçe dersinin alt düzeydeki kazanımlarıyla PISA okuma becerisi yeterlilikleri karşılaştırıldığında Türkçe dersi kazanımlarının özelleştirilmemiş ve gerçekleştirilebilirliklerinin göreceli olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Ayrıca araştırmacılar ortaya çıkan bu durumun Türkiye’nin PISA uygulamalarında alt sıralarda kalma nedeni olabileceği yargısını ifade etmektedirler.

Bozkurt, Uzun ve Lee (2015) ise Korece ve Türkçe ders kitaplarının metin sonu sorularının bilişsel düzeyleri ile PISA 2009 sonuçlarını karşılaştırmışlar; Türkçe ders kitabı örneğinde *bilgiye ulaşma-hatırlama* düzeyini temsil eden soruların oranının %50; *bilgileri bir araya getirme-yorumlama* düzeyini temsil eden soruların oranının %27; *yansıtma-değerlendirme* düzeyini temsil eden soruların oranının ise %23 olduğunu belirlemişlerdir. Buna göre Türkçe ders kitaplarında ağırlık, *bilgiye ulaşma-hatırlama* hedefli temel düzey sorulara aittir. Araştırmacılar bu durumun PISA okuma becerisi değerlendirme çerçevesinde ağırlıklı olarak (%75) üst düzey düşünme becerisini hedefleyen soruların bulunmasının ve dolayısıyla Türkiye'deki öğrencilerin aşına olmadığı okuma etkinliklerinde düşük puanlar almasının arkasında yatan nedenlerden biri olabileceği görüşünü öne sürmüşlerdir.

Bu araştırmanın bulguları ile yukarıda özetlenen araştırma bulgularından yola çıkılarak Türkiye'de okuma becerisinin istenen düzeyde gelişemediği ve okumanın ülkenin genç bireyleri için etkin bir araca dönüşemediği anlaşılmaktadır. Bunun için akademik çevrelerce ortaya konan okuma model ve yaklaşımlarının uygulamaya konması, atılması gereken ilk adım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda incelemeler yapıldığında öğretim programı düzeyinde iyileştirmelerin yapıldığı fakat bunların ders kitaplarına yansımadağı görülmektedir. Bu açıdan bu araştırma;

- ✓ Öğretim programlarının düzenlenmesinde, (Türkiye bağlamında) okuma eğitimiyle ilgili makale, kitap, tez ve raporların göz önünde tutulmasına;
- ✓ Ders kitaplarının öğretim programlarına uygunluğunun denetlenmesine;
- ✓ Okuduğunu anlama etkinliklerinde üst düzey düşünme becerilerinin hedeflenmesine;
- ✓ Türkçe dersinin temel aracı olan metinlerin düşünme becerilerini geliştirici bir niteliğe sahip olmasına;
- ✓ Okuma sürecinde sınıf içi ölçme-değerlendirmenin açık uçlu sorular yoluyla, dolayısıyla yazma süreciyle bütünleşik yapılmasına;
- ✓ Öğrencilere bağımsız okurlar olabilmeleri için kendi okuma süreçlerini yönetebilmelerine yardımcı olacak üst bilişsel okuma stratejilerinin kazandırılmasına yönelik iyileştirmeleri önermektedir.

KAYNAKÇA

- Batur, Z. & Ulutaş, M. (2013). PISA ile Türkçe öğretim programındaki okuduğunu anlama kazanımlarının örtüşme düzeylerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1549-1563.
- Bozkurt, B.Ü.; Uzun, G.L. & Lee, Y.H. (2015). Korece ve Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının karşılaştırılması: PISA 2009 sonuçlarına dönük bir tartışma. *International Journal of Language Academy*, 3(9), 295-313.
- Kim, K. H., Kim, S. J., Kim, N. H., Park, S. Y., Kim, J. Y., Park, H. & Hee, J. S. (2008). *TIMSS ve PISA'da Koreli öğrencilerin erişti düzeylerinin özellikleri* [Orijinal adı: 국제 학업성취도 평가(TIMSS/PISA) 에서 나타난 우리나라 중·고등학생의 성취 변화의 특성], Seoul: KICE.
- MEB (2009). *PISA 2009 broşürü*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı-EARGED.

- MEB (2010). *PISA 2009 ulusal ön raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı-EARGED.
- OECD (2009). *PISA 2009 assessment framework* [Online] Retrieved April 12, 2010 from <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>
- OECD (2010). *PISA 2009 results: What students know and can do* [Online] Retrieved December 8, 2010, from <http://www.oecd.org/dataoecd/10/61/48852548.pdf>
- Yağmur, K. (2009). Türkçe ders kitapları üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini ne oranda sağlamaktadır? *CİTO Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 5, 20-34.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) has been conducting a test designed to measure the level of necessary skills and knowledge students of age 15 and above have in order to solve problems, to draw conclusions from subjects they are not fully mastered and to reason with its Programme for International Student Assessment (PISA) implemented in approximately 70 countries since the year 2000 (MEB, 2010: 1). Using the indicators found as a result of this program, it is possible to collect data on the students' motivation for learning and the learning strategies having identified their status in reading, mathematics and science literacy.

According to PISA, *reading literacy*, in particular, is defined as 'reading efficiently in order to achieve a specific goal and fulfill a duty' (OECD, 2010). In this context, reading literacy requires a student to perform a number of tasks associated with different type texts. Among these tasks are a wide range of simple and/or complex processes which needs to be performed simultaneously such as accessing and retrieving a specific information; integrating and interpreting the information; deducting; assessing; reflecting one's own ideas; contemplating on the content and characteristics of a text.

These tasks, in general, are addressed in three distinct ways: Reading tool or *text format* is about the continuity of the statements available in the text. Thus, text is categorized in four groups, namely, *continuous, non-continuous, mixed and multiple*. The *reading task* corresponds to a number of cognitive skills necessary in order to become an efficient reader while specifying the properties of the questions used in the scale. These tasks are classified by a system with three aspects: *Access and retrieve, integrate and interpret and reflect and evaluate* the information. This system involves a cognitive progressivity. It is also classified as *multiple choice, short response, closed constructed response and open constructed response* with respect to the question type.

Performed every third year, the measurements include questions same as the previous test and new questions in order to be able to monitor a country's development and progress. Turkey has been participating in this program since 2003. Therefore, it is possible to monitor Turkey's development using the results obtained from 26 questions repeated between 2003 and 2009. As the questions were changed in 2012, this study is limited with the years 2003, 2006 and 2009. In this context, this study aims to assess the reading score of Turkish students for the PISA scale with respect to *text format, reading task and question type*. With this in mind, it will be possible to discuss the reading education available in Turkey from PISA 2003 to PISA 2009.

2. Method

Aimed at characterizing the score Turkey obtained in PISA for reading skills, this review is a trend evaluation as it has a goal to understand the changes in a specific condition. In order for this characterization to be developmental, this study adopted document analysis, a qualitative data collection method, to be able to produce possible explanations reviewing relevant documents of this process and comparing the results obtained. Document analysis involves classification and analysis of relevant records and documents using a specific system. Thus, this method is commonly used in historical and

qualitative studies. Document analysis process involved two stages in this study. First, relevant documents need to be accessible. For this purpose, access to OECD reports containing the PISA results and to OECD database was obtained. Then, numerical data, structure of the PISA questions and rate of correct answers given by Turkish students obtained from the database and the reports were classified and analyzed with respect to the categories (question structures) defined.

3. Findings, Discussion and Results

When data is analyzed, it was found that Turkey's PISA score increased by 23 points from 2003 to 2009, however, all three scores were below the OECD average. On the other hand, Turkey’s ranking was decreased. Turkey ranked 34th in 2003; 38th in 2006 and 41st in 2009 in the PISA reading scale. Nevertheless, it was found that none of the Turkish students were able to reach up to the 6th level. According to these results, Turkey’s average for realizing high level reading goals is only half of the OECD average (28%). Turkey is in the same segment with Colombia, Uruguay, Argentina, Lithuania and Bulgaria with these results. In this context, the rate of correct answers with respect to the reading task, text format and question type must be explored in order to be able to identify Turkey’s strengths and weaknesses in reading instruction.

When OECD database is assessed, it is observed that Turkish students scored below 50% for each one of these three categories and that there is a decrease in the scores for questions requiring high level cognitive processes which make up an important dimension of the test. In addition, scores below 40% for *open constructed response*, *closed constructed response* and especially for *short response* questions are considerable. The situation can be illustrated using some of these questions.

Question numbered R055Q02, one of the *open constructed response* and *reflect and evaluate* questions under the chapter called *Spider* which requires students to refute the arguments, is a high level question which requires students to deduct the information that is not given in the text. The average of correct answers from participating countries for this question is 47.4% while it is 28.6% for Turkish students. Question numbered R111Q02B is also an *open constructed response* and *reflect and evaluate* question. Requiring attention to the open and implicit content and text format, this question also shows a lower correct answer percentage for Turkish students (22.7%). It was found that average of correct answers to the question numbered R111Q06B from the same chapter was decreased from 2003 to 2009 to a level of 23% in 2009. These examples indicate that most of the Turkish students are having a hard time to express their ideas about the text; to reason an argument with thinking process; and to associate the text with their general knowledge. The reflect-evaluate process which involves one’s skills to express his/her own ideas in a critical and reasonable manner in accordance with the result obtained after reading the text intrinsically corresponds to the open constructed response questions. As open constructed question type requires *writing skills*, it indicates that the poor reading skills of Turkish students also parallels with their writing skills.

Similar results were found when *open constructed response*, *integrate-interpret* questions were investigated. For example, question numbered R102Q04A in the *T-shirts* unit shows a 15% drop in Turkey’s correct answer percentage since 2003. Similarly, the correct answer percentage of Turkish students for the open constructed response question numbered R055Q03 available in the informative text, *Spider*, is 33.2%.

Three of the monitored questions available in the PISA reading text are *short response* question. These three questions are also classified as *integrate-interpret* questions. These short response questions may offer answers such as ‘yes/no’ or ‘true/false’. Among these questions, the question numbered R104Q05 is associated with the text, *Telephone*, formed in a non-continuous manner with public purposes and the decrease in score for this question is very clear. The correct answer percentage was decreased by 15.4% for this question.

Relatively higher averages for multiple choice questions are striking and the correct answer percentages for *multiple choice integrate-interpret questions* reaches up to 76%. These results indicate that Turkish students most commonly fail open constructed response and short response questions but not the *integrate-interpret questions*. Therefore, it can be said that question type hinders the success more than the cognitive level of the question. Given the measurement and assessment systems available in Turkey, relatively higher averages for multiple choice questions are an expected result. Furthermore, modern reading approaches recommend reading skills to be developed in connection with writing skills. Thus, it will be possible to bring up readers who are able to relate with a text and to express their ideas.

Considering the characterizations of this study, it is required for the Ministry of Education of Turkey to address the results of this test which aims to compare the strengths and weaknesses of the education system and to improve the reading instruction policies as necessary.