

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI

TÜRKÇE 6, 7, 8. SINIF ÖĞRETİM PROGRAMININ
ULUSLARARASI ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRME PROGRAMI'NDA
(PISA) YOKLANAN “OKUMA BECERİLERİ” AÇISINDAN ANALİZİ
(ZONGULDAK ÖRNEĞİ)

DOKTORA TEZİ

MURAT İNCE

Ankara, Kasım, 2016

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI

TÜRKÇE 6, 7, 8. SINIF ÖĞRETİM PROGRAMININ
ULUSLARARASI ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRME PROGRAMI'NDA
(PISA) YOKLANAN “OKUMA BECERİLERİ” AÇISINDAN ANALİZİ
(ZONGULDAK ÖRNEĞİ)

DOKTORA TEZİ

MURAT İNCE

Danışman: Prof. Dr. F. DİLEK GÖZÜTOK

Ankara, Kasım, 2016

KABUL/ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne;

Murat İnce'nin hazırladığı "Türkçe 6. 7. 8. Sınıf Öğretim Programının Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda (PISA) Yoklanan 'Okuma Becerileri' Açısından Analizi (Zonguldak Örneği)" başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Programları Anabilim Dalı / Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalında DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan Prof. Dr. F. Dilek Gözütok

Üye Prof. Dr. Fatma Bıkmaz

Üye Prof. Dr. R. Nükhet Demirtaşlı

Üye Doç. Dr. Hanife Akar

Üye Doç. Dr. Banu Aktürkoğlu

İmza
.....
.....
.....
.....
.....

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından .../.../20.. tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20.. tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail GÜVEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BİLDİRİM

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.



Murat İNCE

ÖZET

TÜRKÇE 6, 7, 8. SINIF ÖĞRETİM PROGRAMININ ULUSLARARASI ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRME PROGRAMI'NDA (PISA) YOKLANAN “OKUMA BECERİLERİ” AÇISINDAN ANALİZİ (ZONGULDAK ÖRNEĞİ)

İnce, Murat

Doktora, Eğitimde Program Geliştirme Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. F. Dilek Gözütok

Kasım 2016, 221 sayfa

Bu araştırmada, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının, gerekçesi ve yaklaşımı, önerdiği ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, araçları, temel aldığı öğrenme ve öğretme ilkeleri bakımından incelenmesi, PISA okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımlarının örtüşüp örtüşmediğinin değerlendirilmesi, PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesine göre, Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan metinlerin özelliklerinin incelenmesi, PISA okuma becerileri testi sonuçlarının 7, 8 ve 9. sınıf öğrencilerinin başarı düzeylerinde eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı ve PISA okuma becerileri testi sonuçlarının öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyleri, anne-babalarının eğitim durumları ve ailelerin sunduğu eğitsel olanaklar açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Zonguldak ilindeki Anadolu Liselerinde bulunan 9. sınıf öğrencileri ve ortaokullarda bulunan 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada, 7. sınıf 94, 8.sınıf 95 ve 9. sınıf 362 öğrenci olmak üzere toplam 551 öğrenci yer almıştır. Verilerin toplanmasında, Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Analizi için Ölçütler Formu, Sormaca ve PISA Okuma Becerileri Testi kullanılmıştır. Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Analizi için Ölçütler Formu alan uzmanları ile yapılandırılmış ve Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programındaki okuma becerileri kazanımları, Türkçe ders kitaplarındaki metinler bu form ile incelenmiştir. Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Analizi için Ölçütler Formu kullanılarak toplanan veriler, doküman incelemesi yapılarak raporlaştırılmıştır.

Sormaca ve PISA Okuma Becerileri Testi, PISA uygulamasında yer alan test maddelerinden seçilerek oluşturulmuştur. Sormaca ve PISA Okuma Becerileri Testi uygulamasından elde edilen veriler, “Bağımlı Gruplar için t testi, Bağımsız Gruplar için t testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Pearson Çarpım Moment Korelasyon” testleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının yapılandırmacılık yaklaşımı temel alınarak geliştirildiği, programda, hem öğrencinin kendini değerlendirmesi, hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için çeşitli ölçme ve değerlendirme aracı örneklerine ayrıntılı bir biçimde yer verildiği belirlenmiştir. Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında yer alan okuma becerileri kazanımlarının, PISA’nın çoğunlukla birinci, ikinci ve üçüncü düzeylerindeki okuma becerileri yeterlikleri ile örtüştüğü tespit edilmiştir. Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımları ile PISA 5. düzey okuma becerileri yeterliklerinin yaklaşık %33’ünün ve 6. düzey okuma becerileri yeterliklerinin yaklaşık %20’sinin örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarındaki metinlerin incelenmesiyle, ders kitaplarında listeler, tablolar, grafikler, şemalar, ders programları, kataloglar, endeksler ve formlardan oluşan süreksiz metinlerin yer almadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, ders kitaplarında, metin çeşitliliğinin sağlanmadığı, kitaplarda çoğunlukla öyküleme (hikâye) türünde metinlerin olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada, 7, 8 ve 9. sınıf öğrencilerinin PISA okuma becerileri testinde düşük performans gösterdikleri tespit edilmiştir. Araştırmada yer alan öğrencilerin başarı testindeki öntest-sontest puan farkları beklenen düzeyde olmamasına rağmen, eğitim öğretim yılı içinde istatistiksel olarak sontest lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sontest puanlarına göre, 7. sınıflar ile 8. sınıflar arasında 8. sınıflar lehine; 7. sınıflar ile 9. sınıflar, 8. sınıflar ile 9. sınıflar arasında da 9. sınıflar lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından, kız öğrencilerin PISA okuma becerileri testinde, erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, anne ve babaların eğitim düzeyleri arttıkça, öğrencilerin PISA okuma becerileri testinden aldıkları puanlar da artmıştır. Son olarak, ailelerin sunduğu eğitsel olanaklar ile öğrencilerin okuma becerilerindeki başarıları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında yer alan okuma becerisi kazanım ifadelerinin ölçülebilirlik, kazanım ifadesine uygunluk, anlaşılabilirlik ve PISA okuma becerileri yeterlik düzeyleri açılarından incelenmesi; Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında metin çeşitliliğinin sağlanması için alan uzmanlarından, metin yazarlarından ve Türkçe öğretmenlerinden oluşan bir komisyon tarafından ders kitaplarının yeniden yazılması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf öğretim programı, Okuma becerileri, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), PISA okuma okuryazarlığı, PISA okuma becerileri yeterlikleri.



ABSTRACT

ANALYSIS OF THE TURKISH 6th, 7th, 8th. GRADES CURRICULA IN TERMS OF “READING SKILLS” IN THE PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT (PISA) (ZONGULDAK SAMPLE)

İnce, Murat

Doctoral Dissertation in Curriculum Development

Thesis Supervisor: Prof. Dr. F. Dilek Gözütok

November 2016, 221 pages

The aim of this study is to investigate Turkish 6th, 7th, 8th. grades curricula of the Ministry of National Education (MoNE) in terms of its reason, approach, its assessment and evaluation instruments and its teaching-learning principles; evaluate whether the PISA reading proficiencies correspond to the objectives in the Turkish 6th, 7th, 8th. grades curricula; investigate Turkish 6th, 7th, 8th. grades text books according to PISA reading literacy, and whether the results of the PISA reading skills test vary according to gender, class levels, educational status of parents and educational opportunities provided by their parents, to students in 7th, 8th and 9th grades.

Survey design was used in the study. The population of the study was comprised of 9th grade students in Anatolian High Schools in the province of Zonguldak, and 7th, 8th grades students in the secondary schools of the same province. 551 students took part in the study – with 94 being 7th grade, 95 being 8th grade and 362 being 9th grade students. The Assessment Criteria Form for Curriculum Analysis, a Questionnaire and the PISA Reading Skills Test were used for data collection. The data, which were collected using the Assessment Criteria Form for Curriculum Analysis were made into a report following an examination of the documents. The data obtained from the Questionnaire and the PISA reading skills test were analysed using a “Paired Samples t Test (Dependent Samples t Test), Independent Samples t Test, One-Way ANOVA Test and Pearson’s Product-Moment Correlation”.

In the study, it was determined that constructivism was the main approach in Turkish 6th, 7th, 8th. grades curricula and there were many new and common assessment and evaluation instruments. It was determined as a result of the study, that there was a partial correspondence between the PISA reading proficiencies and the objectives in the Turkish 6th, 7th, 8th. grades curricula of MoNE, and that the partial corresponding objectives corresponded to the reading proficiencies on the lower level of PISA. On examination of the Turkish 6th, 7th, 8th. grades text books, it was found that there were no non-continuous texts which were often in PISA reading tests. It was further determined that there was no variety amongst the texts in the books, and that most texts were narratives.

In this study, 6th, 7th, 8th. grades students got lower scores from PISA reading test. It was found in the study that there was a significant difference in favour of posttest in the academic year although there was a very low increase of students' average scores obtained from the PISA reading skills test. It was also revealed that the posttest average scores of 9th grade students were higher than those of year 7th and 8th grade students. In terms of the gender variable, it was determined that female students were more successful in the PISA reading test, than male students. According to another result of the study, the scores obtained by students in the PISA reading skills test increased as the educational levels of their parents increased. Finally, it was also revealed that there was a high correlation between the reading proficiencies of the students and the socio-economic levels of their families.

Based on the research results, it is recommended that reading skills objectives of the Turkish 6th, 7th, 8th. grades curricula are re-developed in terms of measurability, lucidness, PISA reading skills proficiencies, and that Turkish 6th, 7th, 8th grades text books are re-written in line with the opinions of experts, academicians, copywriters and teachers.

Keywords: Turkish 6th, 7th, 8th. grades curricula, Reading skills, Programme for International Student Assessment (PISA), PISA reading literacy, PISA reading skills proficiencies.

ÖNSÖZ

Türk eğitim sisteminde son zamanlarda değişim ve yeniliklerin önemli bir kısmı öğretim programlarında görülmektedir. Yöneticiler tarafından adına ‘reform’ denen bu değişim sürecine, bilgi toplumuna geçiş, küreselleşme çabaları, ülkelerin evrensel yarışta söz sahibi olmak istemeleri, çağdaş dünyaya uygun insan gücünün yetiştirilmesi ve PISA araştırmalarındaki genel başarısızlık gibi nedenler gösterilmektedir. Bu nedenler göz önünde bulundurularak 2005 yılında yenilenen öğretim programlarından biri de Türkçe öğretim programlarıdır. 1-5. sınıflar için hazırlanan öğretim programları 2005 yılında, 6. 7. 8. sınıflar için hazırlanan öğretim programları 2006, 2007 ve 2008 yıllarında kademeli olarak uygulamaya konulmuştur.

Türkçe öğretim programlarının yenilenmesine rağmen, PISA gibi uluslararası eğitim araştırmalarında, bugün de ilerleme sağlanamaması ve özellikle bilgiye ulaşmanın temelinde yer alan ve bireylerin eğitim öğretim sürecinde anahtar bir rol oynayan okuma becerileri alanında, öğrencilerin PISA’nın alt düzey okuma becerileri yeterlik düzeylerinde kalmaları, 2005 yılında uygulanmaya başlanan Türkçe öğretim programlarının etkililiğini sorgular niteliktedir. Araştırma, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının, gerekçesi ve yaklaşımı, önerdiği ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, araçları, temel aldığı öğrenme ve öğretme ilkeleri bakımından incelenmesini, PISA okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımlarının örtüşüp örtüşmediğinin değerlendirilmesini, PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesine göre, Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan metinlerin özelliklerinin incelenmesini, PISA okuma becerileri testi sonuçlarının 7, 8 ve 9. sınıf öğrencilerinin başarı düzeylerinde eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığının ve PISA okuma becerileri testi sonuçlarının öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyleri, anne-babalarının eğitim durumları ve ailelerin sunduğu eğitsel olanaklar açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesini amaçlamaktadır.

Doktora araştırmamın her aşamasında beni yönlendiren ve akademik gelişimimde en büyük role sahip olan değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. F. Dilek Gözütok’a teşekkür ederim. Araştırma süresince, tüm yoğunluklarına rağmen, desteğe ihtiyacım olan her an yardımlarını esirgemeyen, geribildirimleriyle araştırmaya değerli katkılar sunan Tez İzleme Komitesi (TİK) üyeleri hocalarım Prof. Dr. Fatma Bıkmaz ve

Prof. Dr. R. Nükhet Demirtaşı'ya; akademik alanda bu günlere gelmemde önemli rolü olan Prof. Dr. Mehmet A. Kısakürek'e çok teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama aşamasında, bana her konuda destek veren, benden yardımlarını esirgemeyen akademisyenler, okul müdürleri ve öğretmenlere teşekkür ederim.

Doktora sürecinin farklı aşamalarında benimle birlikte olan, karşıma çıkan g  l kl rleri kolaylaştıran, akademik ve manevi olarak desteklerini hep yanımda hissettiğim arkadaşlarım Okt. İshak Turan'a, Okt. Dinçer Biçer'e, Ar . G r. Alper Yetkiner'e, Okt. Eda Baki Zengin'e ve BE . Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanı Mustafa İnan'a teşekkür ederim.

Son olarak, hayatım boyunca varlıklarıyla bana g   veren ve bugünlere gelmemde büyük emeğ  olan başta annem  zcan İnce olmak üzere aileme sonsuz te ekk rl r.

Kasım, 2016

Murat İnce

İÇİNDEKİLER

KABUL/ONAY	iii
TEZ BİLDİRİM	iii
ÖZET	iv
ÖNSÖZ	ix
İÇİNDEKİLER	xi
ÇİZELGELER DİZİNİ	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xx
BÖLÜM 1	1
1.1. Giriş	1
1.1.1. Okuma Becerileri.....	5
1.1.2. PISA Okuma Becerileri	8
1.1.2.1. PISA'nın Okuryazarlık Tanımı.....	8
1.1.2.2. PISA Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi.....	8
1.1.2.2.1. Metnin sunumu.....	9
1.1.2.2.2. Metin formatı.....	9
1.1.2.2.3. Metin türü	10
1.1.2.2.4. Okuyucunun metne yaklaşımı	10
1.1.2.2.5. Metnin kullanım amaçları	11
1.1.2.3. PISA okuma becerileri yeterlik düzeyleri.....	13
1.1.3. Cumhuriyet'in İlanından 2016'ya Türkçe Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi	15
1.1.3.1. 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı	16
1.1.3.2. 1929 Orta Mektep Türkçe Programı	16
1.1.3.3. 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı.....	16
1.1.3.4. 1938 Ortaokul Türkçe Programı	17
1.1.3.5. 1949 Ortaokul Türkçe Programı	17
1.1.3.6. 1962 Ortaokul Türkçe Programı	17
1.1.3.7. 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Programı	18
1.1.3.8. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı.....	18
1.1.3.9. 2015 Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı	20

1.1.4. İlgili Araştırmalar	21
1.1.4.1. PISA Okuma Becerileri ile İlgili Araştırmalar	21
1.1.4.2. MEB Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı ile İlgili Araştırmalar	29
1.1.5. Problem.....	31
1.1.6. Amaç.....	33
1.1.7. Önem.....	34
1.1.8. Sınırlılıklar.....	35
1.1.9. Tanımlar.....	36
1.1.10. Kısaltmalar.....	36
BÖLÜM 2	38
2.1 Yöntem	38
2.1.1. Araştırma Modeli.....	38
2.1.2.Çalışma Grubu	42
2.1.3. Veri Toplama Araçları	44
2.1.3.1. Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Analizi için Ölçütler Formu.....	44
2.1.4. Ön Uygulama.....	46
2.1.5.Verilerin Toplanması	47
2.1.5.1.Doküman İncelemesi ve Araştırma Süreci.....	47
2.1.5.2. PISA Okuma Becerileri Testi Öntest-Sontest Uygulaması.....	49
2.1.6. Verilerin Analizi	49
2.1.6.1. Birinci Araştırma Sorusu ile ilgili Verilerin Analizi.....	50
2.1.6.2. İkinci Araştırma Sorusu ile ilgili Verilerin Analizi	50
2.1.6.3. Üçüncü Araştırma Sorusu ile ilgili Verilerin Analizi	51
2.1.6.4. Dördüncü Araştırma Sorusu ile ilgili Verilerin Analizi.....	51
2.1.6.5. Beşinci Araştırma Sorusu ile ilgili Verilerin Analizi.....	53
BÖLÜM 3	56
3.1. Bulgular ve Yorumlar.....	56
3.1.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	56
3.1.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	62
3.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	78
3.1.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	83
3.1.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	86

BÖLÜM 4	112
4. 1. Sonuçlar ve Öneriler.....	112
4.1.1. Sonuçlar	112
4.1.1.1. Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programının, Gerekçesi ve Yaklaşımı, Önerdiği Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı, Araçları, Temel Aldığı Öğrenme ve Öğretme İlkeleri Bakımından İncelenmesine İlişkin Sonuçlar	112
4.1.1.2. PISA Okuma Becerileri Yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programındaki Okuma Becerileri Kazanımlarının Örtüşme Durumlarına İlişkin Sonuçlar	113
4.1.1.3. PISA Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesine göre, Türkçe 6, 7 ve 8. Sınıf Ders Kitaplarındaki Metinlerin Özelliklerinin İncelenmesine İlişkin Sonuçlar	114
4.1.1.4. 7, 8, 9. Sınıf Öğrencilerinin PISA Okuma Becerileri Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar	115
4.1.1.5. Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarının Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar	115
4.1.1.6. Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarının Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar	115
4.1.1.7. Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarının Öğrencilerin Anne ve Babalarının Eğitim Durumlarına göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar	116
4.1.1.8. Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarının Ailelerin Sunduğu Eğitsel Olanaklar Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar	116
4.1.2. Öneriler	117
4.1.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	117
4.1.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	119
KAYNAKÇA.....	121
EKLER.....	138
EK 1: Sormaca.....	138
EK 2: PISA Okuma Becerileri Testi	141
EK 3: PISA Okuma Becerileri Testi Puanlama Anahtarı.....	162

EK 4: PISA Okuma Becerileri Başarı Testi Sorularının ve Soru Metinlerinin Özellikleri.....	183
EK 5: PISA Okuma Becerileri Testi Belirtke Tablosu.....	188
EK 6: Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Analizi için Ölçütler Formu.	189
EK 7: Araştırma İzni	190
EK 8: MEB Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programının Hazırlanmasında Görev Alanlar.....	192
EK 9: PISA Okuma Becerileri Test Maddelerinde Ölçülen Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Okuma Becerileri Kazanımları.....	193
EK 10: PISA 2012 Ülke Puan ve Sıralamaları (MEB, 2013)	194
EK 11: PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeylerinin Özet Tanımları (MEB, 2013).....	195
EK 12: Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Ders Kitaplarındaki Metinlerin PISA Çerçevesinde Değerlendirilmesi	196
ÖZGEÇMİŞ	200

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1 PISA Uygulamasına Katılan Ülkeler (MEB, 2013).....	3
Çizelge 2 Ülkelere göre Eğitsel Olanakları Zayıf Öğrencilerin Yüzdesi (MEB, 2013)	4
Çizelge 3	12
PISA Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi.....	12
Çizelge 4	15
PISA 2012'ye göre 5. ve 6. Yeterlik Düzeylerinde Yer Alan Türk Öğrencilerin Oranı(MEB, 2013)	15
Çizelge 5 Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilere İlişkin Bilgiler	43
Çizelge 6	47
Test Maddelerinin Ayırtedicilik (D) ve Güçlük (P) Dereceleri	47
Çizelge 7	52
İki Puanlayıcı Arasındaki Pearson Korelesyon Katsayısı.....	52
Çizelge 8 Araştırma Soruları ve Verilerin Analizi Özet Çizelgesi	54
Çizelge 9 PISA Birinci Düzey Okuma Becerileri Yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Okuma Becerileri Kazanımlarının Karşılaştırılması.....	68
Çizelge 10	69
PISA 1. Düzey Okuma Becerileri Yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programındaki Okuma Becerileri Kazanımlarının Örtüşme Durumlarının Yüzdelik Değerleri	69
Çizelge 11 PISA İkinci Düzey Okuma Becerileri Yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Okuma Becerileri Kazanımlarının Karşılaştırılması.....	69
Çizelge 12	70
PISA 2. Düzey Okuma Becerileri Yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programındaki Okuma Becerileri Kazanımlarının Örtüşme Durumlarının Yüzdelik Değerleri	70
Çizelge 13 PISA Üçüncü Düzey Okuma Becerileri Yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Okuma Becerileri Kazanımlarının Karşılaştırılması.....	71
Çizelge 14	72

PISA 3. Düzey Okuma Becerileri Yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programındaki Okuma Becerileri Kazanımlarının Örtüşme Durumlarının Yüzdelik Değerleri.....	72
Çizelge 15 PISA Dördüncü Düzey Okuma Becerileri Yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Okuma Becerileri Kazanımlarının Karşılaştırılması.....	73
Çizelge 16	74
PISA 4. Düzey Okuma Becerileri Yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programındaki Okuma Becerileri Kazanımlarının Örtüşme Durumlarının Yüzdelik Değerleri	74
Çizelge 17 PISA Beşinci Düzey Okuma Becerileri Yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Okuma Becerileri Kazanımlarının Karşılaştırılması.....	74
Çizelge 18	75
PISA 5. Düzey Okuma Becerileri Yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Okuma Becerileri Kazanımlarının Örtüşme Durumlarının Yüzdelik Değerleri	75
Çizelge 19 PISA Altıncı Düzey Okuma Becerileri Yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Okuma Becerileri Kazanımlarının Karşılaştırılması.....	76
Çizelge 20	77
PISA 6. Düzey Okuma Becerileri Yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programındaki Okuma Becerileri Kazanımlarının Örtüşme Durumlarının Yüzdelik Değerleri	77
Çizelge 21	79
Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Ders Kitaplarındaki Metinlerin PISA Metin Formatı Açısından Özellikleri	79
Çizelge 22	79
Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Ders Kitaplarındaki Metinlerin PISA Metin Türü Açısından Özellikleri	79
Çizelge 23	80
Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Ders Kitaplarındaki Metinlerin PISA Metne Yaklaşımlar Açısından Özellikleri	80
Çizelge 24	80
Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Ders Kitaplarındaki Metinlerin PISA Metnin Kullanım Amaçları Açısından Özellikleri	80

Çizelge 25 7, 8 ve 9. Sınıf Öğrencilerinin PISA Okuma Becerileri Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri.....	83
Çizelge 26 9. Sınıfların PISA Okuma Becerileri Testine ait Bağımlı Gruplar İçin t-Testi	84
Çizelge 27 8. Sınıfların PISA Okuma Becerileri Testine ait Bağımlı Gruplar İçin t-Testi Sonuçları.....	84
Çizelge 28 7. Sınıfların PISA Okuma Becerileri Testine ait Bağımlı Gruplar İçin t-Testi Sonuçları.....	85
Çizelge 29 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre PISA Okuma Becerileri Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri.....	86
Çizelge 30 Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Testi Öntest Puanlarına ilişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları	87
Çizelge 31 Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Testi Sontest Puanlarına ilişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları	87
Çizelge 32 7, 8 ve 9. Sınıf Öğrencilerinin PISA Okuma Becerileri Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri.....	89
Çizelge 33 Sınıf Düzeyleri Açısından PISA Okuma Becerileri Testi Öntest Puanlarına ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	89
Çizelge 34 Sınıf Düzeyleri Açısından PISA Okuma Becerileri Testi Öntest Puanlarına ait Scheffe Testi Sonuçları.....	90
Çizelge 35 Sınıf Düzeyleri Açısından PISA Okuma Becerileri Testi Sontest Puanlarına ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	90
Çizelge 36	91
Sınıf Düzeyleri Açısından PISA Okuma Becerileri Testi Sontest Puanlarına ait Scheffe Testi Sonuçları	91
Çizelge 37 7. Sınıf Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre PISA Okuma Becerileri Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri	93
Çizelge 38 8. Sınıf Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre PISA Okuma Becerileri Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri	94
Çizelge 39 9. Sınıf Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre PISA Okuma Becerileri Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri	95

Çizelge 40 Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre PISA Okuma Becerileri Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri.....	96
Çizelge 41 Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumları Açısından PISA Okuma Becerileri Testi Sontest Puanlarına ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	97
Çizelge 42 Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumları Açısından PISA Okuma Becerileri Testi Sontest Puanlarına ait Scheffe Testi Sonuçları	97
Çizelge 43 7. Sınıf Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre PISA Okuma Becerileri Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri	98
Çizelge 44 8. Sınıf Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre PISA Okuma Becerileri Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri	99
Çizelge 45 9. Sınıf Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre PISA Okuma Becerileri Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri	100
Çizelge 46 Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre PISA Okuma Becerileri Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri.....	101
Çizelge 47 Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumları Açısından PISA Okuma Becerileri Testi Sontest Puanlarına ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	102
Çizelge 48 Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumları Açısından PISA Okuma Becerileri Testi Sontest Puanlarına ait Scheffe Testi Sonuçları	102
Çizelge 49	104
Eğitsel Olanaklar Açısından Güçlü ve Zayıf 7. Sınıf Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri.....	104
Çizelge 50	105
Eğitsel Olanaklar Açısından Güçlü ve Zayıf 8. Sınıf Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri.....	105
Çizelge 51	106

Eğitsel Olanaklar Açısından Güçlü ve Zayıf 9. Sınıf Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri.....	106
Çizelge 52	107
Eğitsel Olanaklar Açısından Güçlü ve Zayıf Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri.....	107
Çizelge 53 Ailelerin Sunduğu Eğitsel Olanaklar Açısından Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Testi Öntest Puanlarına ilişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları	108
Çizelge 54 Ailelerin Sunduğu Eğitsel Olanaklar Açısından Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Testi Sontest Puanlarına ilişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları	108
Çizelge 55 Öğrencilerin Sormaca Puanları ve PISA Okuma Becerileri Öntest Puanları Arasındaki Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analiz sonuçları.....	109
Çizelge 56 Öğrencilerin Sormaca Puanları ve PISA Okuma Becerileri Sontest Puanları Arasındaki Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analiz sonuçları.....	109

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Araştırmanın 1. Aşaması	40
Şekil 2: Araştırmanın 2. Aşaması	41
Şekil 3: Araştırmanın 3. Aşaması	41



BÖLÜM 1

Bu bölümde, araştırma ile ilgili kuramsal çerçeveye, ilgili araştırmalara, probleme, amaçlara, öneme, sınırlılıklara, tanımlara ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Giriş

Küreselleşme, modern dünyayı ekonomik, kültürel ve siyasi açıdan etkileyen karmaşık bir olgudur. Ülkelerin, finansal, toplumsal ve teknolojik alandaki değişimleri sürdürebilme istekleri ile doğrudan ilişkili bir olgu olan küreselleşmenin, bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle hızlı ve yaygın bir biçimde toplumları etkilemesi kaçınılmaz bir süreçtir. Devlet Planlama Teşkilatı (2000) raporuna göre, küreselleşme ülkeler arasındaki ekonomik, toplumsal ve siyasi ilişkilerin yaygınlaşması, para hareketliliğinin artması, ekonomik açıdan sınırların ortadan kalkması ve kültürel alanda homojen bir dünya oluşturulurken yerel değerlerin canlandırılması olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan hareketle, küreselleşme olgusundan, hızlı bir değişim ve dönüşüm içerisinde olan çağdaş dünyanın tüm sistem ve kurumlarının etkilendiği söylenebilir. Karaman, (2010) küreselleşmenin doğrudan etkilediği kurumların başında kaçınılmaz olarak eğitim kurumlarının geldiğini belirtmektedir. Bologna süreciyle birlikte öğrenci hareketliliğinin artması, öğrenci değişim programlarının yaygınlaşması, diploma, belge ve sertifikaların uluslararası ölçütlere göre yeniden düzenlenmesi, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerdeki program geliştirme çalışmalarının evrensel çerçevede yeniden yapılandırılması, eğitimin küresel boyutunu göstermektedir.

Hesap verilebilirlik, küreselleşme ile birlikte kurumları etkileyen bir diğer kavram olarak dikkat çekmektedir. En yaygın tanımıyla hesap verilebilirlik, bir kurumdaki yöneticilere, belirli bazı görev ve sorumlulukları yerine getirme konusunda ölçütler oluşturma ve bu sorumlulukların kullanılmasıyla ilgili kişilere yanıt verebilir olma anlamına gelmektedir. (Newman, King ve Rigdon, 2010). Eğitimde hesap verilebilirliğe göre, yöneticiler eğitim sisteminin başarısı için anlaşılabilir, ölçülebilir hedefler ve öğrenme ile ilgili ölçütler oluşturmakla sorumludur (Demirtaşlı, 2014). Aynı zamanda, hesap verilebilirlik ile eğitim yöneticileri kamuoyuna saydam bir işleyiş için

eğitim sistemi ve yönetimi hakkında hesap vermek ve bağlı oldukları topluma karşı sorumluluklarını yerine getirmek zorundadır. Demirtaşlı (2014), bir ülkedeki eğitim sisteminin hesap verilebilirliği için eğitimin niteliğine ilişkin göstergelerin, öğrenci, öğretmen, veli gibi eğitimin tüm paydaşlarını içine alan bir biçimde geçerli ve güvenilir ölçme araçlarıyla yapılan değerlendirmelerin önemine dikkat çekmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, eğitimde uluslararası projelere katılan ülkeler, hesap verilebilirlik ilkesi gereğince eğitim sistemlerinin durumunu ayrıntılı bir analiz ve kontrol sürecine sokabilirler ve eğitim sistemlerinde eksik olan konularda iyileştirme yapabilirler (Henry, 2001).

Dale, (2000) ve Anderson, (2005) hesap verilebilirlik ve küreselleşmenin eğitim ile doğrudan ilgili kavramlar olduğunu söylemekte ve eğitim politikalarının bu kavramların getirdiği yeni eğilimlerden etkilenmesinin doğal ve kaçınılmaz bir süreç olduğunu belirtmektedir. Berberoğlu ve Kalender'e göre (2005) eğitimin evrensel bir boyut kazanması, uluslararası kuruluşların eğitim yaklaşımlarına yön vermek için uluslararası karşılaştırmalar yaparak eğitim politikalarını belirleme isteğini ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle, ülkelerin eğitim programlarını yeniden yapılandırmaları, eğitim programlarındaki eksiklikleri giderebilmeleri ve uluslararası eğitim alanında kendi yerlerini görebilmeleri için son yıllarda dünya çapında bazı eğitim araştırmaları gerçekleştirilmektedir.

Castells (2008), hükümetler üstü düzenlemelerin yaygınlaşarak uluslararası çalışmalar yürütülmesinin, eğitim politikalarında küreselleşmenin etkisi ile olduğunu açıklamaktadır. Karaman (2010), eğitimin giderek uluslararası bir niteliğe büründüğünü belirtmiş, bu yönünün Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), Uluslararası Para Fonu (IMF), Avrupa Birliği (AB), gibi uluslararası kuruluşların eğitimle ilgili yerel ve evrensel boyutta bazı düzenlemeler yapmalarına yol açtığını ifade etmiştir. Eğitim çalışmalarını ve araştırmalarını küresel çapta gerçekleştiren kurumların başında, Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for The Evaluation of Educational Achievement –IEA–) ve Türkiye Cumhuriyeti'nin de kurucu üyesi olduğu Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) gelmektedir (Özer, 2009).

Yukarıda adı geçen uluslararası kuruluşlar, ülkeler arası karşılaştırmalar yaparak yeni eğitim politikaları belirlemek amacıyla, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) gibi projeleri

gerçekleştirmektedirler. Küresel düzeydeki bu eğitim araştırmaları, öğrencilerin farklı beceri alanlarındaki düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır (OECD, 2010). TIMSS öğrencilerin matematik ve fen bilimlerinde göstermiş oldukları başarıya, PIRLS ise öğrencilerin okuma becerilerinde göstermiş oldukları başarıya odaklanmıştır (TIMSS, 2007).

PISA her üç senede bir matematik, fen bilimleri ve okuduğunu anlama alanındaki okuryazarlık yeterliklerinden birisine odaklanmaktadır ve bu bakımdan diğer uluslararası sınavlarla karşılaştırıldığında, PISA'nın daha kapsamlı bir proje olduğu söylenmektedir (Bennet, 2009). PISA, öğrencilerin, matematik, fen ve okuma becerileri okuryazarlıklarının, öğrencilerin ve ailelerinin sosyo-ekonomik göstergelerinin değerlendirildiği bir uluslararası eğitim araştırmasıdır. PISA, OECD üyesi 34 ülke ve üyesi olmayan 31 diğer ülkedeki zorunlu eğitimini tamamlamış 15 yaşındaki öğrencilerin ihtiyaç duydukları temel bilgi ve becerilere hangi ölçüde sahip olduklarını göstermektedir (OECD, 2011). PISA uygulamasında, zorunlu eğitimlerini tamamlamış 15 yaşındaki öğrencilerin öğrendiklerinin ne kadarını anımsayabildiklerinin yanında, öğrendiklerini okul içinde ya da okul dışındaki sosyal ortamlarda ne ölçüde kullanabildiklerinin belirlenmesi de önem taşımaktadır (Acar, 2008). PISA 2012 uygulamasına toplam 65 ülke katılmıştır. Bu ülkeler Çizelge 1'de gösterilmiştir:

Çizelge 1

PISA Uygulamasına Katılan Ülkeler (MEB, 2013)

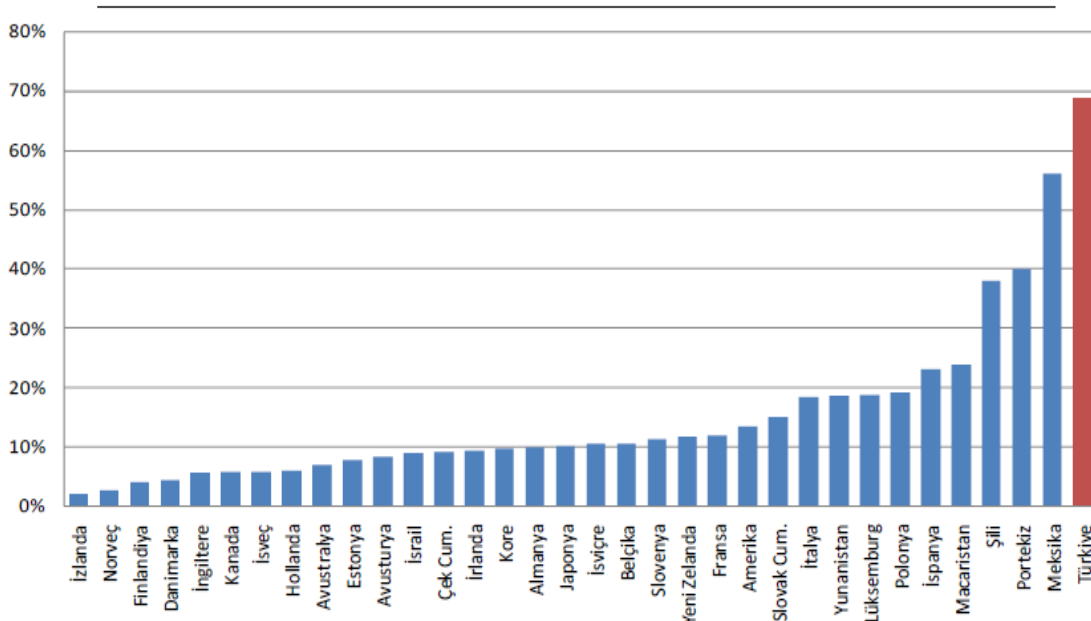
OECD Üyesi Ülkeler: Almanya, Amerika, Avustralya, Avusturya, Belçika, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İspanya, İsrail, İsveç, İsviçre, İtalya, İzlanda, Japonya, Kanada, Kore, Lüksemburg, Macaristan, Meksika, Norveç, Polonya, Portekiz, Slovak Cumhuriyeti, Slovenya, Şili, Türkiye, Yeni Zelanda, Yunanistan.
OECD Üyesi Olmayan Ülkeler: Arjantin, Arnavutluk, Birleşik Arap Emirlikleri, Brezilya, Bulgaristan, Çin (Hong Kong), Çin (Makau), Çin (Tayvan), Endonezya, Güney Kıbrıs, Hırvatistan, Karadağ, Katar, Kazakistan, Kolombiya, Kosta Rika, Letonya, Lihtenştayn, Litvanya, Malezya, Peru, Romanya, Rusya, Sırbistan, Singapur, Tayland, Tunus, Uruguay, Ürdün, Vietnam

PISA uygulamasına ilk kez 2003 yılında katılan Türkiye, okuma becerileri alanında 2009 sonuçlarına göre, uygulamaya katılan 69 ülke arasında 39. sırada yer almıştır. Aralık 2013’de açıklanan 2012 PISA sonuçlarına göre, Türkiye, okuma becerileri alanında sınava katılan 34 OECD ülkesi arasında 31. sırada, 65 ülke arasında da 42. sırada (Ek: 10) yer almıştır (MEB, 2013).

PISA uygulamalarında, okuma becerileri, fen bilimleri ve matematik alanlarının dışında öğrencilerin ev yaşantısına ilişkin, sosyo-ekonomik ve kültürel göstergeleri belirlemeye yardımcı olan yoklamalar da bulunmaktadır. Steenseel (2006) öğrenci anketlerinden oluşturulan bu yoklamalara dikkat çekerek, ailelerin öğrencilere sağladığı eğitsel olanaklara ait verilerle, öğrencinin PISA sonuçları arasındaki ilişkinin PISA’ya katılan ülkeler için önemli bir gösterge olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, Dickinson ve Tabors (2001), Gülleroğlu ve Demirtaşlı (2014), ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleriyle birlikte anne ve babanın eğitim düzeylerinin öğrencilerin okuma becerilerindeki başarılarında etkili olduğunu söylemektedir. PISA, öğrencilerin eğitsel olanaklar açısından güçlü veya zayıflık indeksini hesaplarken, anne babanın eğitim düzeyi, öğrencinin evde eğitimle ilgili sahip olduğu araç ve gereçleri vs. göz önünde bulundurmaktadır. Çizelge 2’de, PISA 2012 sonuçlarına göre bazı ülkelerin eğitsel olanaklar açısından zayıf öğrencilerinin yüzdelik oranları yer almaktadır.

Çizelge 2

Ülkelere göre Eğitsel Olanakları Zayıf Öğrencilerin Yüzdesi (MEB, 2013)



Çizelge 2’de görüldüğü gibi, PISA 2012’ye göre eğitsel olanaklar açısından **zayıf** olan Türk öğrencilerin oranı yaklaşık %69’dur. Bu oran, PISA’da başarılı olan ülkelerde daha düşük düzeydedir. Örneğin; Finlandiya, Norveç, Hollanda gibi öğrencilerin eğitsel olanaklar açısından güçlü olduğu ülkeler, PISA uygulamalarında daha başarılı sonuçlar elde etmektedirler (OECD, 2013).

2015 PISA uygulamasında, Fen Bilimleri temel alan olarak belirlenmiştir. 2018 yılındaki PISA’da ise okuma becerisi ile değerlendirme döngüsü sürecektir. Gelecekte yapılacak PISA uygulamalarında, daha çok öğrencilerin dijital (elektronik) metinleri okuma becerisi ve dijital formatta verilen problemleri çözme becerisi üzerine odaklanılacaktır (OECD, 2013).

1.1.1. Okuma Becerileri

Okuma, “*bir yazıyı oluşturan simgesel imleri seslendirmek ya da imlerin belirttiği düşünceleri anlamak eylemidir*” (TDK, 2011). Smith’e göre (2010) okuma, görme ve düşünme gibi birbiriyle yakından ilişkili iki mekanizmadan oluşmaktadır. Okuma, görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme süreçlerini içerir. Bu açılardan değerlendirilecek olursa, okumanın dört özelliği vardır (Genç, 2001). Bu özellikler şöyle sıralanabilir:

- ✓ Okuma bir iletişim sürecidir.
- ✓ Okuma bir metni anlamlandırma sürecidir.
- ✓ Okuma bir öğrenme sürecidir.
- ✓ Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

Güneş (2006) okumanın, yalnızca harfleri öğrenmek, sözcükleri tanımak ve cümleleri doğru bir biçimde ifade etmek olarak düşünülmemesi gerektiğini vurgulamıştır. Dohn’a göre (2007) okuma bireylerin okuduklarını anlayıp, okuduklarıyla ilgili fikir yürütmesi, okuduklarından anladıklarını yaşamlarına yansıtması ve bu sayede olumlu davranışlar edinip dünya görüşünü geliştirmesi demektir.

Çağdaş dünyada okuma becerileri bireysel, toplumsal, ekonomik anlamda gelişimin ve değişimin önemli bir ögesi olarak görülmektedir. Hauser, Edley Jr, Koenig ve Elliott (2005), kişisel hedeflere ulaşmada ve toplum içinde katılımcı bireylerin yetişmesinde okuma becerilerinin önemine dikkat çekmişlerdir. Çağdaş toplumdaki her vatandaşın gereksinimi olan okuma, bireylerin internetten araştırma yaparken, gazete okurken, oy kullanırken, raporları değerlendirirken, elektronik postaları ve faturaları incelerken gereksinimini duyduğu çok önemli bir beceridir. Bilgiye ulaşmanın temel ve kolay yollarından biri olan okuma becerileri yaşamın her alanında bireyin başarısını etkileyen bir etmendir.

Bloom (1995), öğrenme eyleminin bir unsuru olarak, okuma becerisine dikkat çekmektedir. Ayrıca, temel eğitimde elde edilen okuma becerisinin, sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmeleri büyük ölçüde etkilediğini vurgulamaktadır. Okuma becerisi ve öğrencilerin akademik başarıları üzerine araştırmalar yapan Fidan ve Baykul (1994), Berberoğlu ve Kalender (2005) gibi araştırmacılar, uluslararası sınavlarda Türk öğrencilerin başarısızlık nedenlerinin okuma becerilerindeki eksikliklerinden kaynaklandığını belirtmektedirler.

Okuma becerisi anlama ile doğrudan ilgilidir. Anlama görülen, işitilen, okunanların algılanması ve kavranmasıdır (Smith, 2010). Okuma becerisi açısından anlama, metinlerin iletisini algılama eylemidir. Diaconu (2004), bir metni anlamış olmak için dört amaca ulaşmanın gerekli olduğunu söyler. Bunlar;

- ✓ Yazının konusunu anlamak,
- ✓ Sözcüklerin, sözcük kümelerinin anlamlarını kavramak,
- ✓ Paragraflardaki düşünceleri açıkça görebilmek,
- ✓ Yazıyla ilgili sorulara yanıt verebilmek olarak belirtilmiştir.

Bir metinde ya da yazıda bulunan duygu ve iletinin tam olarak kavranması için okuyucunun metni anlamaya dair zihinsel bir çaba göstermesi gerekmektedir. Calfee ve Drum (2003), okuduğunu anlamak için bireyin göstermesi gereken çabaları şu şekilde sıralamaktadırlar:

- ✓ Birey metnin yapısını çözümlmeli, metinde verilen mesajı bir bütün olarak görebilmelidir.
- ✓ Okuyucu, metni içerik açısından iyi analiz edebilmeli, metni anlayıp yorumlayabilmelidir.
- ✓ Birey okuduğu metnin içeriğini kendi düşünceleri ile sentezleyebilmeli ve içerikte yer alan iletileri ve düşünceleri eleştirebilmelidir.

Bireyin göstermesi gereken çabalardan anlaşılacağı gibi, konuşma eyleminde, bir başkasının düşüncelerine katılma veya katılmama nasıl söz konusu oluyorsa, okunan metinde de yazarın bazı düşüncelerine katılma bazı düşüncelerine de katılmama söz konusu olabilmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, okuma becerisi öğretiminin en önemli amacının, okuduklarını kavrayan, okuduklarına tepkide bulunma yeteneğine sahip ve bu yeteneği her okuma eyleminde etkili bir şekilde kullanan okuyucular yetiştirmek olduğu söylenebilir.

Bilgi teknolojilerinin yaygın bir biçimde kullanıldığı 21. Yüzyılda, Pont ve Werquin (2001), internet ortamındaki yazıların, elektronik postaların anlaşılması ve küresel çapta bilgi alışverişinin yaygınlaşması için okuma becerilerinde başarılı bir birey olmanın gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Bu doğrultuda, bireylerin okuma becerilerinde gösterdiği başarı, hem eğitim sistemi içerisinde yer alan diğer disiplinlerdeki başarı için gerekli bir temel, hem de yetişkin bireyler için çeşitli mesleki alanlarda ön koşul haline gelmiştir (Cunningham ve Stanovich, 1998). Benzer şekilde, Avrupa Komisyonu (2001) okuma becerilerinin, eğitim ve eğitimle ilgili tüm alanlardaki önemine dikkat çekmekte; okuma becerisinin bireylerin yaşam boyu öğrenme sürecine katılımını sağladığını ve bireylerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunduğunu belirtmektedir.

Özetle, okuma becerisi bireylerin, modern topluma uyum sağlamasında, kişisel gelişimini gerçekleştirmesinde eğitim ve iş yaşamında başarıya ulaşmasında anahtar bir rol üstlenmektedir.

1.1.2. PISA Okuma Becerileri

PISA, okuma becerilerini bireylerin okuduklarını anlaması, metindeki iletiyi yorumlayabilmesi ve okuduklarıyla ilgili kendi düşüncelerini yansıtabilmesi olarak tanımlamıştır (OECD, 2013). PISA'nın okuma becerileri tanımından yola çıkarak, bu bölümde PISA'nın okuryazarlık kavramına, PISA'nın okuma becerileri değerlendirme çerçevesine ve PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerine yer verilmiştir.

1.1.2.1. PISA'nın Okuryazarlık Tanımı

Okuryazarlık sözcük bilgisi, dilbilgisi, dilbilim, metin yapıları ve metin özelliklerinden, dünya ile ilgili bilgilere kadar uzanan ve zihinsel yetenekleri içeren bir kavramdır (MEB, 2010). PISA'da belirtilen okuryazarlık kavramı, tanımı herkes tarafından bilinen okuyabilme yeteneğinden çok daha geniş kapsamlıdır. Bir bireyin sahip olduğu veya olmadığı bir yetenek olarak değil, bir süreç olarak ölçülür (Clyde, 2011).

PISA'nın okuryazarlık kavramını süreç olarak değerlendirmesi, bireylerin okuryazarlığı yaşamları süresince devam ettirmesi gerçeğine vurgu yapmaktadır (OECD, 2010). PISA'da, okuryazarlık, yalnızca eğitimin ilk yıllarında kazanılan bir yetenek olarak tanımlanmamakta; aynı zamanda, yaşam boyunca sosyal çevrede etkileşimli olarak edinilen bilgi ve becerinin çeşitlendirilmesi olarak da görülmektedir (Eustane, 2012). PISA, okuryazarlık kavramıyla bireyin sosyal yaşama tam katılımının sağlanması, bireysel tatmin duygusunun yaşanması, kişisel olarak gelişimin sağlanması ve bunun sonucunda bireyin iş yaşamında başarılı olması konularına dikkat çekmektedir.

1.1.2.2. PISA Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi

OECD (2011), PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesinin, okuma becerileri alanındaki soruların değerlendirme çalışmalarına dayanak oluşturduğunu ve değerlendirme sonuçlarının raporlaştırılması için bir ölçüt sağladığını açıklamıştır. PISA' da yer alan okuma becerileri değerlendirme çerçevesi, metnin sunumu, metin

formatı, metin türü, okuyucunun metne yaklaşımı ve metnin kullanım amaçları başlıkları altında açıklanmıştır.

1.1.2.2.1. Metnin sunumu.

PISA uygulamasında metnin sunumu iki açıdan ele alınmaktadır. Bunlar:

a) *Basılı Metinler*: Kâğıt üzerinde tek bir sayfa, broşür, dergi veya kitap şeklinde olan metinlerdir.

b) *Dijital (Elektronik) Metinler*: İnternet ve bilgisayar ortamında verilen metinlerdir. Okuyucular, gezinme çubukları butonlar, menüler ve sekmeler gibi gezinme araçlarından faydalanırlar (OECD, 2011).

İçinde Türkiye'nin de olduğu bazı ülkeler, PISA uygulamasında dijital (elektronik) metinlerin bulunduğu teste katılmamaktadır.

1.1.2.2.2. Metin formatı

PISA'da metinler dört farklı formatta verilmektedir. Bunlar:

a) *Sürekli Metinler*: Paragraflar halinde düzenlenmiş cümlelerden oluşur. Sürekli metinler formatına örnek olabilecek basılı metinlere, gazete makaleleri, bilimsel makaleler, romanlar, kısa hikâyeler, incelemeler ve mektuplar gösterilebilir. Dijital formattaki sürekli metinler ise incelemeler, bloglar ve yazılı raporlardır.

b) *Süreksiz Metinler*: Süreksiz metinler listeler, tablolar, grafikler, şemalar, metro veya otobüs duraklarının haritaları, ders programları, kataloglar, endeksler ve formlardan oluşmaktadır. Bunlar; basılı ve dijital formatta olabilir.

c) *Karma metinler*: Sürekli ve süreksiz formattaki metinlerin bir arada verildiği metinler olarak tanımlanabilirler. Örneğin; karma metnin içerisinde, paragraf ve grafikler iç içe olabilmektedir (Kennedy, 2009).

d) *Çoğul metinler*: Birden fazla farklı metnin bir araya getirildiği metinlerdir. Farklı metinler birbirini tamamlayabilirler ya da zıt görüşleri içinde barındırabilirler. Bireylerden, farklı metinler arasındaki benzerlik veya farklılıkları anlayabilmesi ve yorumlayabilmesi beklenir (OECD, 2011).

1.1.2.2.3. Metin türü

PISA’da (2011) kullanılan metin türleri ve kısa tanımları şu şekildedir:

a) *Tanımlama (Description)*: Bu metinler (Ek: 2), genellikle “ne?” sorusuna yanıt verir ve nesnelerin özelliklerini niteler. Tanımlamaya örnek olarak bir gezi yazısındaki veya günlükteki bir yerin tanımı, bir katalog, bir coğrafya haritası ve bir kullanma kılavuzundaki özelliğin, işlevin veya işlemin tanımı verilebilir.

b) *Öyküleme (Narration)*: Bu metinler (Ek: 2), çoğunlukla “ne zaman?” sorusuna yanıt verir. Öykülemeye örnek olarak romanlar, kısa hikâyeler, oyunlar, biyografiler, karikatürler ve gazete haberleri verilebilir.

c) *Açıklama (Exposition)*: Bu metinler (Ek: 2), bilgiyi kavramlar veya zihinsel kurgular şeklinde sunar ve çoğunlukla “nasıl?” sorusuna yanıt arar. Açıklayıcı makaleler kavramlar, zihinsel kurgular veya kişisel görüşlerle ilgili bilgi verir (Grabe, 2008). Açıklamaya örnek olarak bilimsel makaleler, nüfusun değişimini gösteren bir grafik, kavram haritası ve çevrimiçi bir ansiklopedideki girdiler verilebilir.

d) *Tartışma (Argumentation)*: Bu metinler (Ek: 2), kavramlar ya da önermeler arasındaki ilişkiyi açıklar ve çoğunlukla “neden?” sorusuna cevap verir. Bir editöre yazılan mektup, bir poster ilanı, çevrimiçi bir foruma gönderilen yazılar, bir kitap ya da filmin internet tabanlı incelemeleri tartışma türü örneklerindendir.

e) *Yönerge (Instruction)*: Bu metinler (Ek: 2), bir eylemin veya bir işin “nasıl yapılacağı?”, hangi aşamalar kullanılarak gerçekleştirileceği konusunda açıklama sağlar. Yönergelere örnek olarak, yemek tarifi, ilk yardım aşamalarını gösteren şemalar, yazılımları kullanma yönergeleri verilebilir (OECD, 2011).

1.1.2.2.4. Okuyucunun metne yaklaşımı

PISA’da okuyucunun metne yaklaşımı üç açıdan ele alınmaktadır, bunlar; bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama, bilgileri bir araya getirme ve yorumlama, kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme yaklaşımlarıdır (OECD, 2011).

Basılı ve dijital formatta, *bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama* yaklaşımı, bilgiyi metnin içinden bulmayı ve seçmeyi kapsar. Okurlar, bu yaklaşımı barındıran metinlerde belirli bilgileri arar. Örneğin; “Tren saat kaçta hareket edecektir?” “Makaleyi kim

yazmıştır?” gibi. Bu biçimdeki sorularda, istenen bilgiyi bulmak oldukça basittir çünkü bilgi, metinde açık biçimde verilir (Koda, 2009).

Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama yaklaşımında, okurun metni tam olarak anlaması, problem çözme ve neden-sonuç ilişkilerini bütünüyle kavrayıp metindeki bilgileri, duygu ve düşünceleri yorumlaması gerekmektedir.

Kendi düşüncelerini yansıtma ve değerlendirme yaklaşımında, okurun metne bağlı kalmaksızın önceki bilgilerinden yararlanmayı bilmesi gerekmektedir. Metne göre düşünceler yansıtılırken, okurlar kendi deneyim veya bilgilerini metinle ilişkilendirerek yargılara varabilmelidir (OECD, 2011). Bu yaklaşımın olduğu metinlerde, okurlar kendi sözcükleriyle metinle ilgili düşüncelerini aktarabilmelidir.

1.1.2.2.5. Metnin kullanım amaçları

Metnin kullanım amaçları, yazarın metni oluşturma amacı ile ilişkilidir. PISA’da metnin kullanım amaçları şu başlıklar altında ele alınmaktadır:

a) *Kişisel metinler*: Bireyin ilgi alanlarına göre oluşturulan metinlerdir. Mektuplar, kurgusal hikâyeler, biyografiler ve bireyin merakını tatmin etmesi için okunan ve boş zamanlarda okunan bilgilendirici metinler, kişisel metinlere örnek olarak verilebilir.

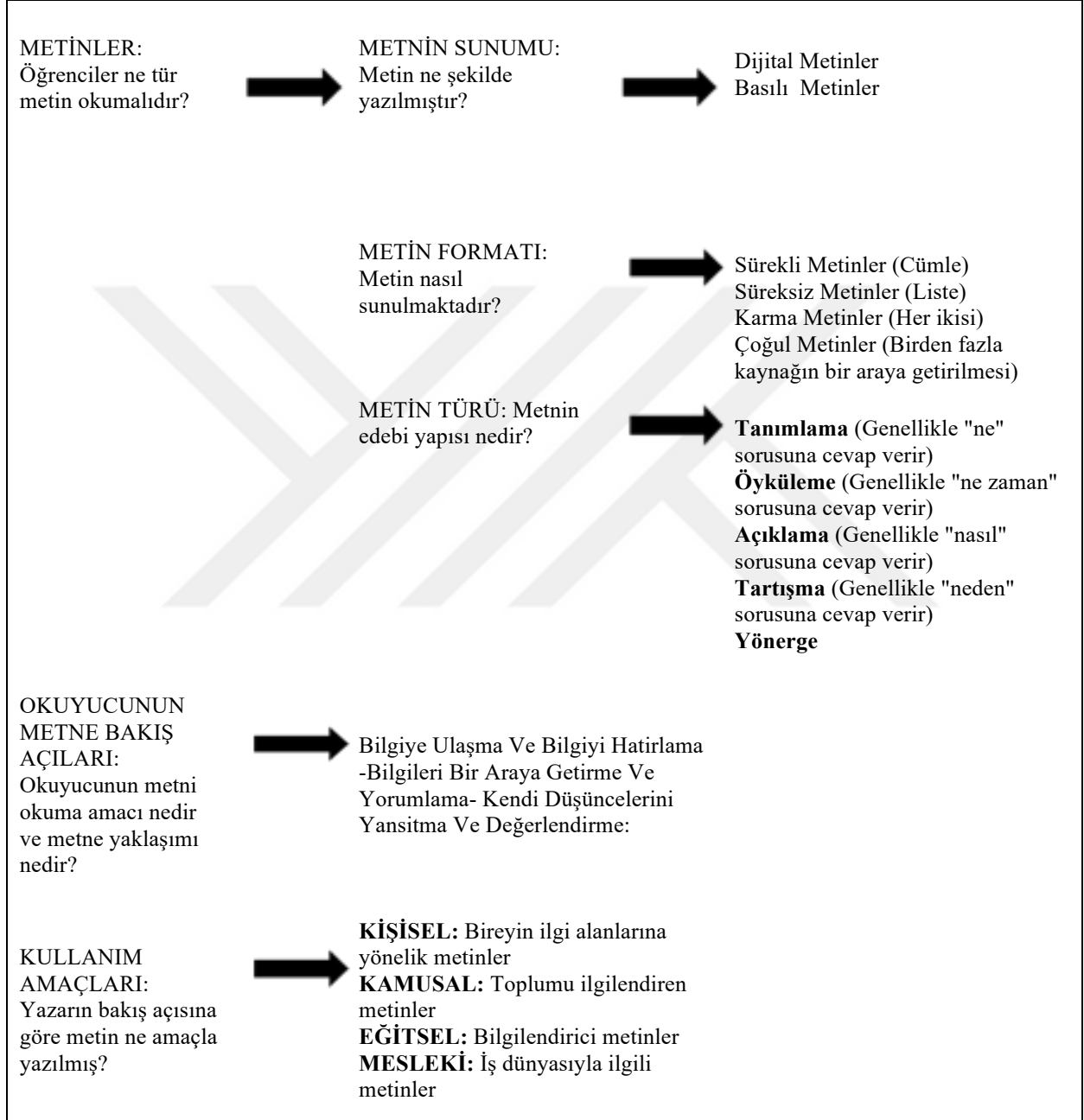
b) *Kamusal metinler*: Toplumu bir bütün olarak ilgilendiren etkinlik ve uğraşlarla ilgili metinleri kapsar. Kamuya ait resmi belgeler, tartışma biçimindeki blok yazıları, haber sitelerindeki kamuya ait yazılar ve makaleler kamusal metinlere örnek olarak verilebilir.

c) *Eğitsel metinler*: Metinler, bir konu hakkında bilgilendirme amacına yöneliktir. PISA’ya göre eğitsel metinlerde okurdan beklenen “öğrenmek için okuma” yapmasıdır (Upton, 2008).

d) *Mesleki metinler*: Bireyin, iş yaşamını kolaylaştırıcı ve destekleyici unsurları içinde barındıran metinlerdir. Bu metinler, okurların iş ararken gazetelerin ilân bölümlerini incelemelerine veya işyerindeki kuralları öğrenmelerine yardımcı olabilir (OECD, 2011).

Çizelge 3’de PISA’nın okuma becerileri değerlendirme çerçevesi özet olarak verilmiştir:

Çizelge 3

PISA Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi

Çizelge 3’de görüldüğü gibi, PISA, okuma becerileri değerlendirme çerçevesini ayrıntılı olarak ele almaktadır. Okuma becerilerine ait soruların değerlendirilmesinde ölçüt olarak kullanılan bu çerçeve, sonuçların raporlaştırılmasında uygulamaya katılan ülkeler için önemli bir veri kaynağı olarak düşünülmektedir (Nonoyama, 2006).

1.1.2.3. PISA okuma becerileri yeterlik düzeyleri.

PISA, uygulamaya katılan öğrencilerin okuma becerileri performansını altı yeterlik düzeyinde (Ek: 11) değerlendirmektedir (OECD, 2009). PISA’da 1. düzey en temel düzey, 6. düzey ise en yüksek düzey olarak kategorize edilmiştir. Öğrencilerin aldıkları puana göre yeterlik düzeylerinde okuduğunu anlama bakımından hangi yeterliklere sahip oldukları aşağıda özetlenmiştir.

6. Yeterlik Düzeyi

PISA okuma becerileri sonuçlarına göre 6. yeterlik düzeyinde yer alan öğrenciler yüksek düzeyde okuma becerilerine sahip okurlardır. Bu düzeydeki öğrenciler, metinlerde verilen tüm bilgileri anlayabilir, metinden çıkarımlar yapabilir, metnin iletisini ayrıntılı bir biçimde yorumlayarak analiz edebilirler.

Bu düzeydeki öğrenciler, okuma becerisi sorularının neredeyse hepsini doğru yanıtladıklarından, tüm metin türlerini anlayabildiklerini göstermişlerdir. 2012 PISA okuma becerileri sonuçlarına göre, OECD ülkelerinde öğrencilerin ortalama %0,8’i bu yeterlik düzeyinde yer almıştır (OECD, 2013).

b) 5. Yeterlik Düzeyi

5. yeterlik düzeyinde yer alan öğrenciler, metindeki bilgileri bulabilir, metinden anladıklarını ayrıntılı bir biçimde gösterebilir ve hangi bilginin metinle ilgili olduğu konusunda çıkarımda bulunabilirler. Ayrıca, bireyler metinleri eleştirel olarak değerlendirebilir ve bunlarla ilgili hipotezler kurabilir, metindeki bilgiler hakkında çıkarımda bulunabilirler. OECD ülkelerinde PISA 2012’ye katılan öğrencilerin ortalama %8’i, 5. yeterlik düzeyinde bulunmaktadır (OECD, 2013).

c) 4. Yeterlik Düzeyi

4. yeterlik düzeyinde yer alan öğrenciler, okuma parçalarını anlayabilir, metnin ana fikrini kolayca bulabilir, ana fikri kendi sözcükleriyle ifade edebilir ve metni eleştirel olarak analiz edebilirler. Öğrenciler, bu düzeydeki “bilgileri bir araya getirme ve yorumlama” özelliği taşıyan metinleri önemli ölçüde anlayabilirler ve metinlerden çıkarım yapabilirler. PISA 2012’ye göre OECD ülkelerindeki öğrencilerin ortalama %28’i 4. yeterlik düzeyinde yer almıştır (OECD, 2013).

d) 3. Yeterlik Düzeyi

3. yeterlik düzeyinde yer alan öğrenciler, çoklu metinleri anlayabilir, metinlerin içinden birkaç bilgiyi bulabilir, metnin farklı bölümleri arasında ilişki kurabilir ve bunları günlük bilgileriyle ilişkilendirebilirler. Bu düzeydeki metinler, öğrencilerin bilgiyi bulmasını ve bazı durumlarda birkaç farklı bilgi arasındaki ilişkiyi anlamasını gerektirebilir. OECD ülkeleri öğrencilerinin ortalama %57'si 3. yeterlik düzeyinde yer almaktadır (OECD, 2013).

e) 2. Yeterlik Düzeyi

2. yeterlik düzeyinde yer alan öğrenciler, basit düzey sürekli metinlerde yer alan bilgiyi bulabilirler. Bireyler, metinde doğrudan verilen bilginin anlamını kavrayabilir, metin ile kişisel deneyimleri arasında bağlantı kurabilirler. OECD ülkelerinde her beş öğrenciden dördü (%81) 2. düzeydeki okuma becerileri yeterliklerine sahiptirler (OECD, 2013).

f) 1. Yeterlik Düzeyi

1. yeterlik düzeyinde yer alan öğrenciler metinde açık biçimde verilen bilgiyi bulabilir, metnin konusu hakkında kısa cümlelerle düşüncelerini ifade edebilirler ve metinlerdeki bilgi ile günlük deneyimleri arasında bağlantı kurabilirler. OECD ülkelerindeki öğrencilerin büyük çoğunluğu (%94'ü) 1. yeterlik düzeyinde yer alan becerilere sahiptirler.

OECD'nin yeterlik düzeyleri ile ilgili bakış açısına göre, bilgi çağında PISA'ya katılan öğrencilerin hepsinin en azından 2. yeterlik düzeyine ulaşmış olması beklenmektedir (MEB, 2013). PISA 2012 okuma becerileri alanında, 6. yeterlik düzeyinde yer alan Türk öğrencileri %1'in; 5. yeterlik düzeyinde yer alan Türk öğrencileri ise %2'nin altındadır (OECD, 2013). PISA 2012 okuma becerileri sonuçları incelendiğinde, Türk öğrencilerin %30'unun 3. yeterlik düzeyinde, %30'unun 2. yeterlik düzeyinde; % 22'sinin ise 1. yeterlik düzeyi ve altında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca, OECD'nin (2013) yayınladığı sonuç raporunda, PISA okuma becerileri 5. ve 6. yeterlik düzeylerine, içinde Türkiye'nin de bulunduğu Kolombiya, Arjantin, Endonezya, Katar, Peru, Ürdün, Tunus, Birleşik Arap Emirlikleri, Sırbistan gibi ülkelerin öğrencilerinin ancak % 5'inin ulaşabildiği belirtilmektedir.

PISA 2012 sonuçlarına göre Türk öğrencilerin 5. ve 6. Yeterlik düzeylerindeki oranları Çizelge 4’de verilmektedir.

Çizelge 4

PISA 2012’ye göre 5. ve 6. Yeterlik Düzeylerinde Yer Alan Türk Öğrencilerin Oranı(MEB, 2013)

5. ve 6. Yeterlik Düzeyindeki Türk Öğrenciler	MATEMATİK	OKUMA	FEN
OECD Ortalaması	%13	%8	%8
Türk Öğrencilerin Oranı	% 5.9	% 4.3	% 1.8
SIRA	42	42	45

Çizelge 4’de görüldüğü gibi, PISA 2012 sonuçlarına göre Türk öğrenciler, önceki uygulamalarda olduğu gibi, üst düzey yeterliklere ulaşabilme bakımından PISA 2012’de yer alan tüm alanlarda OECD ortalamasının çok altında kalmışlardır. Okuma becerileri alanında 5. ve 6. yeterlik düzeylerine ulaşan öğrencilerin OECD ortalaması %8 iken Türk öğrencilerin oranı %4.3’de kalmıştır. Bu verilere bakılarak, Türk öğrencilerin PISA uygulamasında üst düzey performans göstermedikleri, her üç alanda da temel okuryazarlık düzeylerinde yer aldıkları anlaşılmaktadır.

1.1.3. Cumhuriyet’in İlanından 2016’ya Türkçe Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi

Cumhuriyet’in ilanından sonra her alanda olduğu gibi dil öğretimine, özellikle de okuma-yazma öğretimine büyük önem verilmiş; hem eğitim ve öğretimle ilgilenenler hem de konuya ilgi duyan yazarlar ve düşünürler Türkçe öğretim programlarını hazırlama sürecine katılmışlardır (Calp, 2005). Cumhuriyet döneminde 1923 yılından 2016 yılına kadar geçen süre içinde Türkçe öğretim programları, programdaki eksiklikler nedeniyle sürekli değişikliğe uğramıştır. Aşağıda, Türkçe öğretim programlarının tarihsel süreç içindeki gelişimi sırasıyla verilmiştir.

1.1.3.1. 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı

Cumhuriyet döneminin ilk programı 1924 yılında lise öğretim programıyla yayınlanan “1340 (1924) Lise Birinci Devre Müfredat Programı” dır (Yıldız, 2010). 1924-1929 yılları arasında 5 yıl uygulamada kalmıştır. İlköğretim programının lise programıyla yayınlanmasının nedeni ise o dönemde liselerin iki devreli olmasıdır. 1924 yılında, 6, 7 ve 8. sınıflar lisenin birinci devresini oluşturmuştur. Türkçe dersleri birinci yıl 7 ders, ikinci yıl 5 ders ve üçüncü yıl 4 ders olarak düzenlenmiştir ve bu dersler için bağımsız saatler konulmuştur (Ünalın, 2006). 1928 yılında, Türk harflerinin kabulü yeni bir öğretim programı hazırlanmasının gerekçesini oluşturmuştur.

1.1.3.2. 1929 Orta Mektep Türkçe Programı

1 Kasım 1928 tarihinde Arap harflerinden vazgeçilerek Latin harfli Türk alfabesinin kabulüyle 1929 yılında yeni Türk alfabeli ilk program hazırlanmış ve 1930 yılında uygulamaya başlanmıştır (Calp, 2005). 1929 yılında hazırlanan Türkçe programı 2 yıl uygulamada kalmıştır. Temizyürek ve Balcı'ya göre (2006) öğretim programında, 1924 Programı'ndan farklı olarak öne çıkan ilk özellik, dil becerilerinin bir bütünlük içerdiğini belirtmesidir. Dikkati çeken bir diğer özellik, 1929 Programı'nın hem Türkçe dersinin amaçlarını hem de temel dil becerilerinin amaçlarını ortaya koymuş olmasıdır. Programda, “*Talebeyi meramını ağızdan ifadeye alıştırmak demek*” söylenerek konuşma becerisinin, “*Talebeyi yazı ile meramını ifadeye alıştırmak demek*” söylenerek yazma becerisinin, “*Değerli kitaplarla temas etmek ve onları okurken düşünerek ve zevkini tadararak okumak demek*” söylenerek de okuma becerisinin amaçları sıralanmıştır (Yıldız, 2010: 82-83). Bu becerilerin kazanılması için okullarda Gramer, Tahrir ve Kıraat adlı dersler verilmiştir (Yıldız, 2010).

1.1.3.3. 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı

1931 yılındaki bu Türkçe programı, 1929 Programı'nın yalnızca dilbilgisi ilgili bölümlerinin değiştirilerek sunulduğu bir programdır. Dilbilgisi dışındaki bölümlerde herhangi bir değişiklik yoktur. 1931 yılında ise 1929 Programı'nın ‘gramerle’ ilgili bölümlerinde bazı değişiklikler ve eklemeler yapılmıştır (Ünalın, 2006). Bu program 1938 yılına kadar uygulamada kalmıştır.

1.1.3.4. 1938 Ortaokul Türkçe Programı

1938 Ortaokul Türkçe programı 11 yıl uygulamada kalmıştır. Türkiye Cumhuriyet'inin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün Türk dili incelenip, kuralları belirleninceye kadar dilbilgisi konularının öğretim programından çıkarılması isteğinin ardından, yeni bir öğretim programı hazırlanmaya başlanmıştır (Yıldız, 2010). 1938 yılında yayımlanan 1938 Ortaokul Türkçe programından dilbilgisi kuralları çıkarılmıştır. Bunun dışında “1938 Programı, 1929 Programı'nın yeniden düzenlenmiş şeklidir. Yapılan değişiklikler bazı sözcükler ve ifade biçimleriyle sınırlıdır (Ünalan, 2006).

1.1.3.5. 1949 Ortaokul Türkçe Programı

1949 Ortaokul Türkçe Programı 1948-1949 öğretim yılı içerisinde 1 Kasım 1948 tarihinde uygulanmaya başlamıştır (Yıldız, 2010). Önceki programlarla karşılaştırıldığında daha kapsamlı olduğu görülen bu öğretim programı 13 yıl uygulamada kalmıştır. Öğretim programında Türkçe derslerinin birinci sınıfta 6, ikinci ve üçüncü sınıflarda 4'er saat olarak okutulmasına karar verilmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2006). 1948 Türkçe Öğretim Programı'nın ilgili bölümlerinde diğer öğretim programlarından farklı olarak derslerin genel amaçlarının yanı sıra sınıflarla ilgili özel amaçlara da yer verilmiştir. Ancak bu amaçların tümü öğretmen davranışları yönünden ele alınmıştır (Calp, 2005).

1949 Ortaokul Türkçe programında dil becerilerinin bir bütün olarak ele alınması gerektiği savunulmuş, bu düşünceyle okuma, yazma, dilbilgisi için ayrı ayrı dersler konulmasına gerek duyulmamıştır (Ünalan, 2006). Ayrıca; Türkçe dersinin bilgi değil, beceri dersi olduğunun vurgulanmasından sonra ana dili dersinde kazanılamayan ya da eksik kazanılan becerilerin kazanılmasında ve düzeltilmesinde tüm öğretmenlerin sorumluluk üstlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Okuma bölümünün amaçlar kısmında dikkati çeken bulgu, öğrencilere sesli ve sessiz okuma alışkanlığı kazandırma, kişisel sözcük dağarcığını zenginleştirme, okuma ilgi ve sevgisi kazandırma ve ana dili bilinci geliştirme gibi hedeflere yer verilmesidir (Temizyürek ve Balcı, 2006).

1.1.3.6. 1962 Ortaokul Türkçe Programı

1962 Ortaokul Türkçe Programı, 1949 yılında uygulamaya konulan Ortaokul Türkçe programı'nın gözden geçirilmiş bir baskısı olarak değerlendirilmektedir

(Ünalan, 2006). 1962’de yayımlanan öğretim programı 21 yıl uygulamada kalmış ve 1981 yılına kadar değişiklik yapılmamıştır.

1.1.3.7. 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Programı

1981 İlköğretim Okulları Türkçe Programı, önceki hazırlanan Türkçe öğretim programları ile karşılaştırıldığında çağdaş program geliştirme anlayışına göre hazırlandığı görülen öncü bir öğretim programı niteliğindedir (Temizyürek ve Balcı, 2006). Bu öğretim programı, 1979 yılında ilkokullar ve ortaokulların birleştirilmesiyle oluşturulan ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanmış ve 2005 yılına kadar 24 yıl uygulamada kalmıştır.

1981 İlköğretim Okulları Türkçe Programında, okuma, dinleme, izleme, sözlü anlatım, yazılı anlatım ve dil bilgisiyle ‘öğrencilere kazandırılacak davranışlar’ her sınıf düzeyine göre ayrı ayrı belirlenmiştir. Ayrıca, ‘Yöntem’ başlığı altında bir Türkçe dersinin nasıl işleneceği anlatılmıştır (Ünalan, 2006). Öğretim programında yer alan “Yöntem”, “Araç ve Gereçler” bölümleri daha önceki öğretim programlarında yer almamıştır. Dolayısıyla, bu bölümlerin programda yer alması, çağdaş program geliştirme anlayışına uygun olarak hazırlandığı belirtilen bu öğretim programı için önem taşımaktadır. Bunun dışında, 1981 İlköğretim okulları Türkçe programında, ders kitaplarını destekleyici alıştırma kitapları, test kitapları, öğretmen kitabı, video kaseti, yazım klavuzu gibi araç gereçler listelenmiştir, ancak programda bu ders materyallerinin nasıl kullanılacağına ilişkin açıklamalara yer verilmemiştir (Yıldız, 2010). Son olarak, 1981 öğretim programında, ölçme ve değerlendirme adında bir bölüm olmasına rağmen, ölçme tekniklerine ve sınama durumlarına ilişkin örneklerle yer verilmemiştir. Özellikle dört temel dil becerilerinin nasıl test edileceği konusunda öğretmenlere örnek sunulmaması, 1981 öğretim programı için eksiklik olarak değerlendirilebilir.

1.1.3.8. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı

2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndan farklı olarak, birinci kademe ve ikinci kademe için ayrı ayrı hazırlanmıştır. 1-5. sınıflar için hazırlanan öğretim programları 2005 yılında, 6, 7, 8. sınıflar için hazırlanan öğretim programları 2006, 2007 ve 2008 yıllarında kademeli olarak uygulamaya konulmuştur. Bu öğretim programlarının hazırlama komisyonunda (Ek: 9) uzmanlık alanı Yeni Türk Edebiyatı olan bir genel

koordinatör ve uzmanlık alanı Halk Edebiyatı olan bir komisyon başkanı, bir program geliştirme ve bir ölçme değerlendirme uzmanı, dokuz Türkçe Öğretmeni, bir de Türk Dili okutmanı yer almıştır. Modern dünyada, teknoloji, bilim ve eğitim alanlarındaki gelişmeler, öğretim programlarının hazırlanma sürecini ve programları hazırlayan uzmanların belirlenmesini etkilemektedir. Ornstein ve Hunkins (2009), program geliştirme çalışmalarının bir program çalışma grubu aracılığıyla yürütülmesinin gerektiğini belirtmektedir. Program hazırlama sürecinde birçok soruya yanıt aranmaktadır; bu nedenle, program çalışma grubu farklı disiplinlerden bilim insanları ve öğretmenlerin katılımıyla oluşmalıdır. O'Neill (2010)'a göre, bir öğretim programını hazırlayan çalışma grubunda aşağıda belirtilen uzmanlar bulunmalıdır:

- ✓ Eğitimde Program Geliştirme Uzmanı
- ✓ Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı
- ✓ İlgili konu alanı uzmanı (üniversiteden uzman)
- ✓ İlgili konu alanı öğretmenleri (uygulayıcılar)

Yukarıda belirtildiği gibi, 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı hazırlama komisyonunda ilgili konu alanı uzmanı olarak yalnızca Yeni Türk Edebiyatı ve Halk Edebiyatı bölümlerinden uzmanlar yer almıştır. Türkçe eğitimi ana bilim dalından bir uzmanın, program hazırlama komisyonunda bulunmaması bilimsel veriler ışığında hazırlandığı söylenen Türkçe öğretim programı için büyük bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, bilgi toplumuna geçiş, küreselleşme çabaları, ülkelerin evrensel yarışta söz sahibi olmak istemeleri, yeni dünya düzenine uygun insan gücünün yetiştirilmesi gerekliliği, önceki programın öğrenciyi ezbere yönlendirdiği, PISA, TIMSS gibi uluslararası sınavlardaki başarısızlık gerekçe gösterilerek hazırlanmıştır.

Temel yaklaşım olarak yapılandırmacılık anlayışının belirlendiği 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında, çoklu zekâ kuramı ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımından da yararlanılmıştır (MEB, 2005).

2005 yılında hazırlanıp, kademeli olarak 2006, 2007 ve 2008 yıllarında uygulanmaya başlanan Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programı, ve programda yer alan okuma becerileri alanı bu çalışmanın önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Çünkü, PISA gibi uluslararası eğitim araştırmalarında, bugün de ilerleme sağlanamaması ve

özellikle bilgiye ulaşmanın temelinde yer alan ve bireylerin eğitim öğretim sürecinde anahtar bir rol oynayan okuma becerileri alanında, öğrencilerin PISA'nın alt düzey okuma becerileri yeterlik düzeylerinde kalmaları, 2005 yılında uygulanmaya başlanan Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının etkililiğini sorgular niteliktedir. Bu nedenle, çalışmada Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında yer alan okuma becerileri alanı PISA okuma becerilerine göre ayrıntılı bir biçimde incelenmiş ve *Bulgular* bölümünde raporlaştırılıp yorumlanmıştır.

1.1.3.9. 2015 Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı

05. 08. 2015 tarihinde “652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 28. maddesinin 6. fıkrasının (a) bendi hükmü gereğince İlköğretim Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programının, 2016-2017 Eğitim ve Öğretim Yılından itibaren 1 ve 5. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulamaya başlanacağı kamuoyuna duyurulmuştur. 2017-2018 Eğitim ve Öğretim yılından itibaren 6, 7 ve 8. Sınıflarda uygulanmaya başlanması düşünülen programın deneme uygulaması ile ilgili bilgiler kamuoyu ile paylaşılmamıştır. Öğretim programı tam olarak uygulamaya başlanmadığı için, 2015 Türkçe öğretim programları ile ilgili ayrıntılı bir analiz henüz yapılamamaktadır. Ancak, Türkçe öğretim programı kılavuzunda (2015) yer aldığı kadarıyla, “Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri sözlü iletişim, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır” ifadesi dikkat çekmektedir. Öğretim programında öğrenme alanlarının, 1. sınıftan 8. sınıfa kadar bir bütün olarak düşünüldüğü belirtilmektedir (MEB, 2015)

1.1.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, alanyazın taraması sonucunda, PISA okuma becerileri ve MEB Türkçe öğretim programları ile ilgili ulaşılan araştırmalara yer verilmiştir.

1.1.4.1. PISA Okuma Becerileri ile İlgili Araştırmalar

PISA okuma becerileri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların genellikle PISA okuma becerileri sonuçları, PISA’da yer alan anketler ve araştırma formlarından elde edilen veriler hakkında olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, PISA okuma becerileri ile ilgili araştırmaların birçoğunun ülkelerin PISA sonuçlarını karşılaştırdığı görülmektedir.

a) PISA Türkiye verileri ile ilgili yapılan araştırmalar

Berberoğlu ve Kalender (2005)’de yaptıkları çalışmada, üniversite giriş sınavı ile PISA 2003 sonuçlarını öğrenci başarısına, yıllara, okul türlerine ve bölgelere göre incelemeyi amaçlamışlardır. İkincil veri analizi yapılan çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin başarısında yıllara göre bir değişim olmadığı, bölgesel farklılıkların öğrencilerin başarısını etkilediği belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, Türkiye’deki okul farklılıklarının öğrencilerin PISA ve üniversite giriş sınavındaki başarılarını doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Şengül (2011) Türk öğrencilerin PISA 2009 öğrenci anketine verdikleri yanıtlarla okuma becerileri değişkenlerini belirlemeyi amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. PISA 2009’a katılan Türk öğrencilerin verilerinin kullanıldığı araştırmada, okuma becerileriyle ilgili değişkenler PISA öğrenci anketindeki maddeler aracılığıyla belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulguların sonucunda, öğrencilerin okuma becerilerini açıklayan en önemli değişkenin edebi eserlere sahip olma değişkeni olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, edebi eserlere sahip olan öğrenciler içinde en başarılı olanların kız öğrenciler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bahadır (2012) tarafından yapılan araştırmada, Türkiye’deki öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen değişkenlerin PISA 2009 verileri kullanılarak modellenmesi ve modele alınan değişkenlerle bölgeler arasındaki farklılıkların incelenmesi

amaçlanmıştır. Çalışmada, okuma becerisini etkilediği düşünülen ailenin öğrenciye sağladığı olanaklar faktör analizi sonucunda belirlenmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde, bölgeler arasında en büyük farklılığın anne-baba eğitim düzeyinde ve ailenin öğrenciye sağladığı olanaklarda olduğu görülmüştür. Beş bölgede en yüksek faktör yükü gösteren değişkenler anne-baba eğitim durumları iken Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde öğrencilere sağlanan olanakların daha yüksek faktör yüküne sahip değişkenler olduğu belirlenmiştir.

Saatçioğlu (2014) PISA 2009 uygulamasına katılan ülkelerdeki öğrencilerin, genel ortalama puanları üzerinde gözden kaçması muhtemel olan özellikleri belirlemeyi ve okuma becerileri alt testinde ele alınan madde kategorilerinin güçlü ve zayıf yanlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Tarama modelinde yürütülen araştırmanın örneklemini PISA 2009 uygulamasına katılan öğrenciler oluşturmuştur. Çalışmada, PISA 2009 okuma becerileri alt testi için katılımcı ülkelerden toplanan veriler kullanılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, uygulamaya katılan Türk öğrencilerin okuma becerileri alt testindeki genel başarısı düşük olmasına rağmen madde kategorileri çerçevesinde yapılan profil analizi sonucunda, Türkiye, çoktan seçmeli madde kategorisinde en iyi performans gösteren 11. ülke olmuş ve birçok ülkenin önünde yer almıştır. Açık uçlu madde kategorisinde ise Türkiye OECD ortalamasının altında yer almıştır. Metin formatı madde kategorilerine ait bulgular incelendiğinde, Türkiye'den uygulamaya katılan öğrencilerin sürekli metin kategorisindeki performanslarının ölçme modelinin öngördüğünden manidar bir biçimde yüksek, süreksiz metin kategorisinde ise manidar bir biçimde düşük olduğu görülmektedir. Metnin zihinsel süreç düzeyi boyutundaki madde kategorileri için yapılan profil analizi sonuçlarına göre, Türkiye'den uygulamaya katılan öğrencilerin kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme, bilgileri bir araya getirme ve yorumlama kategorilerindeki maddelerde ölçme modelinin öngördüğünden manidar bir şekilde düşük performans gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan Türk öğrencilerin bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama kategorisindeki performansları ölçme modelinin öngördüğünden yüksek olmasına rağmen, öğrencilerin bu kategorideki gözlenen ve beklenen performansları arasındaki fark, istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır.

Coşkuner (2013) PISA 2009 uygulamasına katılan 15 yaş grubu Türk öğrencilerin okuma becerileri başarısını etkileyen faktörleri incelediği araştırmasında, ilişkisel tarama modelini kullanmıştır. Araştırmanın evreni Türkiye'de eğitim alan tüm

15 yaş grubu öğrencilerden, araştırmanın örneklemi ise PISA testi ve anketi uygulanan 170 okuldaki 4996 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin okuma becerileri başarısını etkileyen okul için gerçekleştirilen okumalar, okumaktan zevk alma, çevrimiçi okuma, anlama ve bilgiyi hatırlama stratejisi, kontrol stratejisi, materyal çeşitliliği ve ezberleme stratejisinden oluşan yedi faktörlü yapı belirlenmiş ve belirlenen faktörlerin toplam varyansın %59.71'ini açıkladığı belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, okumaktan zevk alma, çevrimiçi okumalar ve kontrol stratejisinin okuma becerileri başarısını pozitif yönde etkilediği, materyal çeşitliliği, okul için gerçekleştirilen okumalar, ezberleme stratejisi, anlama ve bilgiyi hatırlama stratejisinin ise negatif yönde etkilerinin olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz (2012)'de yaptığı çalışmada, PISA 2009 sonuçlarına göre, sosyo-ekonomik altyapılarına rağmen başarı gösteren öğrencileri cinsiyet ve okul türü değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırmanın evreni, meslek liselerinde ve genel liselerde öğrenim gören 15 yaş öğrencileri; araştırmanın örneklemi ise PISA uygulamasına katılan öğrencilerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre, PISA 2009 okuma becerileri alanında, cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Okul türü değişkeni açısından da en başarılı okullar; Fen Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Meslek Liseleri şeklinde sıralanmışlardır.

Karabay (2013)'de yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, PISA uygulama dönemlerine (2003, 2006, 2009) göre, 15 yaşındaki öğrencilerin okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığını okul içi ve okul dışı özellikleri açısından yordayan değişkenlerin bulunup bulunmadığını; varsa bu değişkenlerin neler olduğunun saptanmasını amaçlamıştır. Araştırmada korelasyonel araştırmalardan yordayıcı korelasyon araştırması yöntemi kullanılmış, araştırmanın evrenini 15 yaş öğrencileri, örneklemini ise bu evrenden tabakalı örnekleme yoluyla seçilmiş PISA 2003 uygulaması için 4855, PISA 2006 uygulaması için 4942 ve PISA 2009 uygulaması için 4996 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre, anne-babanın eğitim durumunun öğrencilerin başarısında en güçlü yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, ailenin öğrencilere sağladığı eğitsel olanakları içinde yer alan “öğrencilerin evlerindeki kitap sayısının”, “öğrencinin kendine ait bir odaya ve evde bilgisayara sahip olmasının” PISA uygulama alanları (okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığı) için istatistiksel olarak anlamlı yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın, Sarier ve Uysal (2014) Türkiye'nin 2003-2006-2009 PISA sonuçlarını doküman incelemesi yaparak analiz etmişlerdir. Araştırmada, Türkiye'nin PISA okuma becerileri alanındaki sonuçları karşılaştırılmıştır. Bulgular doğrultusunda yapılan incelemede, Türkiye'nin başarısının, yapılan tüm PISA uygulamalarında OECD ortalamasının çok gerisinde olduğu, yıllara göre öğrencilerin başarı düzeylerinin değişmediği belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma becerileri alanında yer alan metin türlerinden süreksiz metinlerle ilgili soruları yanıtlarken zorlandıkları ve açık uçlu soruları yanıtlamada beklenen başarıya ulaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, PISA sonuçları incelendiğinde Türk eğitim sisteminin yaratıcı, eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneği gelişmiş bireyler yetiştiremediği gerçeğine dikkat çekilmiştir.

Yıldırım (2012)'de yaptığı doktora tez çalışmasında, Hollanda, Kore ve Türkiye PISA 2009 sonuçlarını incelemeyi ve bu ülkelerdeki PISA'ya katılan öğrencilerin okuma becerileri başarılarını okul türlerinde etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini yukarıda belirtilen ülkelerin PISA uygulamasına katılan öğrencileri oluşturmuştur. PISA 2009'da kullanılan okuma becerileri testi ve öğrenci anketleri ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara göre, öğrencilerin okuma becerileri başarıları Hollanda, Kore ve Türkiye'de farklılık göstermiştir. Türkiye'deki öğrenciler diğer iki ülkenin öğrencileriyle karşılaştırıldığında, PISA okuma becerileri yeterliklerinin 1. ve 2. düzeylerinde kalmışlardır. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, Türkiye'deki öğrencilerin okul türleri öğrencilerin başarılarında Hollanda ve Kore'ye göre daha etkilidir. Ayrıca, araştırmada, okulların bulunduğu bölgelerdeki finansal ve kültürel farklılıkların, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin niteliklerinin okuma becerilerini okul türleri açısından etkileyen faktörlerden olduğu belirtilmiştir.

Batur ve Ulutaş (2013) Türkiye'de uygulanan öğretim programlarının PISA'da ölçülen beceriler ile ne düzeyde örtüştüğünü incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada, doküman incelemesi yapılmıştır. PISA 2009 okuma becerileri değerlendirme çerçevesi ile Türkçe programında yer alan okuma becerisi kazanımları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre, PISA okuma becerileri testine katılan Türk öğrencilerin PISA okuma becerileri 1. ve 2. yeterlik düzeyinde kaldıkları belirlenmiştir. Ayrıca, Türkçe programındaki kazanım ifadelerinin anlaşılabilirliklerinin ve ölçülebilirliklerinin güç olduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır.

Bozkurt (2014) çalışmasında, PISA sonuçlarına göre Güney Kore'nin okuma becerileri alanındaki erişim düzeyini incelemektedir. Araştırmada, Koreli öğrencilerin

ulaştıkları okuma erişişinin, soru türleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, Güney Kore'nin PISA sonuçları değerlendirilmiş ve PISA 2000 ile PISA 2009'da okuma becerileri alanında öğrenci başarıları ile soru türleri arasındaki ilişki karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, 2000 ve 2009 yılları arasındaki PISA okuma becerileri testinde, Koreli öğrencilerin açık uçlu soru türlerinde artan bir başarı grafiği yakaladıkları belirlenmiştir. Araştırmacı açık uçlu soru türünde, öğrencilere ait bu başarının 2000'li yıllarda başlayan Kore eğitim programlarının yeniden yapılandırılması çalışmalarıyla doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamıştır.

Gülleroğlu, Bilican ve Demirtaşlı (2014) çalışmalarında, 2003-2006 ve 2009 PISA uygulamaları için öğrencilerin okuma becerilerini yordayan sosyo-ekonomik ve kültürel düzey değişkenlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada, Türkiye'nin PISA 2003 - 2006 ve 2009 sonuçları açısından yordayıcı değişkenler (anne ve babanın eğitim durumu, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve ailenin öğrencilere sağladığı eğitim olanakları) indeks değerleri ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre, 2003-2006 ve 2009 PISA okuma yeterliğini en iyi yordayan değişkenler, “ailenin öğrencilere sağladığı eğitim olanakları, anne ve babanın eğitim durumu” olarak belirlenmiştir.

Sümer (2015) yüksek lisans tez çalışmasında, PISA 2012'ye katılan öğrencilerin okuma becerileri başarısını etkileyen okul ortamlarına ait faktörlerin neler olduğunu araştırmıştır. Araştırmaya Türkiye'deki farklı okul türlerinden öğrenci, öğretmen ve idareci katılmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak PISA 2012'de öğrencilerin, öğretmenlerin ve idarecilerin yanıtladığı anketler ve araştırma formları kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenmeyi önemli ölçüde etkileyen okul ortamlarına ait faktörlerin; okul yönetimi, okuldaki öğrenci sayısı, öğretmenin motivasyonu, öğrenim sürecine veli katılımı olduğu belirlenmiştir.

Özbay (2015) PISA 2012 sonuçlarına göre, Türkiye'deki öğrencilerin matematik, okuma becerileri ve fen bilimleri performansları arasındaki farklılıkları okul türü ve coğrafi bölge açılarından incelemeyi amaçlamıştır. İkincil veri analizinin yapıldığı araştırmada, veriler PISA 2012 Türkiye sonuç raporundan elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, Türk öğrencilerin matematik, okuma ve fen bilimleri performanslarında hem coğrafi bölgeler hem de okul türleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya göre, en manidar farkın okul türü

değişkeninde gözlendiği, uygulamaya katılan fen ve anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin diğer okul türlerine oranla daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Coşkun (2014) Türkiye’de eğitim başarısındaki eşitsizliklerin boyutlarını ve nedenlerini belirlemek amacıyla bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Çalışmada, iki veri seti kullanılmıştır. Birinci veri seti, PISA 2012 sonuçları olmuştur. İkinci veri seti de araştırmacının Ankara merkezde yaptığı saha çalışması ile oluşturulmuştur. Farklı başarı düzeylerinde altı Anadolu lisesinin durum çalışması olarak incelendiği araştırmada, okullar arası başarı farklarının nedenleri okul yöneticileri ve öğretmenleri ile yapılan derinlemesine görüşmelerle analiz edilmeye çalışılmıştır. PISA 2012’nin sonuçları ile saha çalışmasında elde edilen bulgular karşılaştırılarak tartışılmış, Türkiye’de eğitim başarısındaki eşitsizliklerin toplumsal eşitsizliklerle ilişkili olduğu; bu nedenle öğrencilerin eğitim süreçlerinde sosyo-ekonomik ve kültürel arka planlarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun iyileştirilmesi için ise etkin ve sürdürülebilir eğitim politikalarının yanında güçlü sosyal politikalara ihtiyaç olduğu önemle vurgulanmıştır.

Yıldız (2013) doktora tez çalışmasında, Finlandiya’nın PISA başarısına etki eden faktörleri ve Türkiye’nin PISA gibi uluslararası sınavlardaki başarısızlığının nedenlerini araştırmıştır. Araştırmada nitel yöntem kullanılmıştır. 20 öğretmen ve idareci ile yapılan görüşmeler aracılığıyla veriler toplanmış ve elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen ve idareciler, Türkiye’de öğretmenlerin profesyonelliği, eğitim programının dışındaki etkinlikler, iç ve dış değerlendirme, destekleyici eğitim seminerleri konularında genelde olumlu görüş belirtmiş, ancak yapılan yenilikleri okul ve sınıf ortamına uyarlama konusunda çok isteksiz, güvensiz ve endişeli olduklarını söylemişlerdir. Finlandiya’da ise yeniliklerin sınıf ortamına uyarlama konusunda zorluk yaşanmadığı, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için destekleyici kurs ve eğitimlere katılmalarının uluslararası sınavlarda Finlandiya’nın başarısına etki eden faktörlerin başında geldiği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra görüşmede sorulan sorulara verilen yanıtlardan, öğretmen ve idarecilerin eğitim sisteminde köklü değişiklikler yapılması konusunda isteksiz ve endişeli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

b) Diğer Ülkelerin PISA Verileri ile Yapılan Araştırmalar

Cullinan (2006)' da yaptığı araştırmada, ailenin öğrenciye sağladığı eğitim olanaklarının öğrencilerin okul başarısına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırma, New York eyaletinden 15 yaşındaki 320 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada PISA'da uygulanan öğrenci anketi ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, eğitsel olanakları güçlü olan öğrencilerin okul başarısının, eğitsel olanakları zayıf olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Saalik, Nissinen ve Malin (2015)'deki çalışmalarında, İskandinav ve Baltık ülkelerindeki PISA 2009 bulgularıyla öğrencilerin okuma becerileri yeterliklerini öğrenme stratejileri kapsamında incelemeyi amaçlamışlardır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada üç İskandinav üç de Baltık ülkesinin PISA 2009 sonuçları ikincil veri analizi yapılarak incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, İskandinav ülkelerindeki öğrencilerin üst bilişsel öğrenme stratejisi farkındalıklarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Baltık ülkelerindeki öğrencilerin ise daha çok ezber gibi geleneksel yöntemleri kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, PISA 2009 okuma becerileri sonuçlarının incelendiği araştırmada, İskandinav ülkelerindeki öğrencilerin, Baltık ülkelerindeki öğrencilere göre daha başarılı olduğu vurgulanmıştır.

Jehangir ve Van den Berg (2015) Hollanda'nın PISA 2009 sonuçlarına göre öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile okuma becerisi başarısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Analizlerin, 'çokdüzeylik' modeli kullanılarak gerçekleştirildiği çalışmada, doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırmanın verileri, Hollanda PISA 2009 sonuçlarından elde edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyinin öğrenci başarısını doğrudan etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca, devlet okullarında ve özel okullarda eğitim alan öğrencilerin PISA okuma becerileri başarı durumları incelendiğinde, özel okullardaki öğrencilerin, PISA okuma becerileri alanında daha yüksek puanlar alarak üst yeterlik düzeylerinde yer aldıkları belirtilmiştir.

Mikk (2015) PISA 2009 öğrenci anketleri sonuçlarına göre Finlandiya ve Estonya'nın okuma becerileri puanlarını incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, ülkelerin PISA 2009 okuma becerileri testi ve öğrenci anketleriyle veriler toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, okuma materyallerinin çeşitliliği ve ailelerin öğrencilere sağladığı eğitsel olanaklar açısından Finlandiya'nın sosyo-ekonomik düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer

sonucuna göre, Estonya'daki öğrencilerin çevrimiçi (online) okuma seçeneklerini daha çok kullandıkları belirlenmiştir. İki ülkenin PISA 2009 sonuçlarına göre, eğitsel olanakları güçlü olan öğrencilerin okuma becerileri alanında daha başarılı oldukları ve PISA okuma becerileri 5. ve 6. yeterlik düzeylerinde yer aldıkları vurgulanmıştır.

Stoet ve Geary (2013) Birleşik Krallık PISA matematik ve okuma becerileri alanlarının sonuçlarını öğrencilerin cinsiyetine göre incelemeyi amaçlamıştır. İkincil veri analizinin yapıldığı araştırmada, PISA 2003, 2006 ve 2009 sonuçlarının verileri kullanılmıştır. Araştırmada, PISA 2003, 2006 ve 2009 sonuçları açısından Birleşik Krallıkta, okuma becerileri alanında kız öğrencilerin daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, yukarıda belirtilen yıllarda gerçekleştirilen PISA uygulamalarında, matematik alanında öğrencilerin cinsiyetleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı vurgulanmıştır.

Jhang Fang (2015)'de yaptığı çalışmada, Şangay/Çin PISA 2012 sonuçlarına göre, öğrencilere aileleri tarafından sağlanan eğitsel olanakların, öğrencilerin okuma becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Örneklemi Şangay'daki PISA'ya katılan öğrencilerin oluşturduğu araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulguların ışığında, eğitsel olanakları güçlü öğrencilerin PISA 2012 okuma becerileri testinden, eğitsel olanakları zayıf olan öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldıkları ve okuma becerileri alanında daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Rajchert, Zultak ve Smulczyk (2014) lisede eğitim alan öğrencilerin bir yıllık eğitim-öğretim süreçlerindeki okuma becerileri göstergelerini ve okuma becerileri açısından gelişimlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Polonya'daki meslek liselerinden ve genel liselerden 3352 örneklem ile yürütülen araştırmada, başarı testi olarak PISA'da yer alan soru maddeleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, okuma becerileri testinde genel lise öğrencileri meslek lisesi öğrencilerine oranla daha yüksek puanlar almışlardır. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, bir eğitim-öğretim yılı içinde, öntest ve sontest puanları açısından kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Konuyla ilgili alanyazında elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirilecek olursa, PISA okuma becerileri sonuçlarına göre, hem Türkiye'de hem de dünyanın farklı ülkelerinde, cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu, anne-babaların eğitim durumlarının öğrencilerin PISA okuma becerisi başarılarında etkili olduğu belirlenmiştir. İlgili araştırmalarda, PISA sonuçlarına göre, öğrencilerin eğitim aldıkları okul türlerinin öğrencilerin okuma

becerileri başarısını etkileyen değişkenlerden olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca, ailelerinin sağladığı eğitsel olanakların, öğrencilerin okuma becerileri başarısını doğrudan etkilediği ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerinin çocuklarının PISA okuma becerileri testinde yüksek puanlar aldıkları görülmektedir.

1.1.4.2. MEB Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı ile İlgili Araştırmalar

MEB Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programıyla ilgili araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların genellikle yeni öğretim programları ile eski öğretim programlarının karşılaştırılmalı analizi hakkında olduğu anlaşılmaktadır.

Eyüp (2008) İlköğretim İkinci Kademe 1981 ile 2005 Türkçe Programlarını karşılaştırmayı, iki program arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada, 1981 ile 2005 programı arasındaki benzerlikler ve farklılıklar belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, 1981 programının davranışçı yaklaşımla 2005 programının da yapılandırmacı yaklaşımla hazırlandığı belirtilmektedir. 2005 programında, 1981 programına oranla bilgiye çok az yer verildiği anlaşılmıştır. Her iki programda da değişen toplum beklentileri ve gelişen eğitim uygulamalarının programlara yansıtıldığı belirtilmiştir. Son olarak araştırmada, her iki programda yer alan okuma becerileri hedef davranışlarının ders kitaplarındaki metinlerle öğrencilere kazandırılmayacağı vurgusu yapılmıştır.

Ertürk (2008) yenilenen Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf öğretim programı ile ilgili öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Afyonkarahisar, il merkezi ve ilçelerinde çalışan 175 Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, kişisel bilgilerle, programın geneliyle ve 6. sınıf okuma becerileri kazanımları ile ilgili soruları içeren bir anket veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler program değişikliği konusunda, yeni programın kazanımlarının ölçülebilirliği, anlaşılabilirliği ve ders kitaplarında yer alan metinlerin çoğunlukla öyküleyici metinlerden oluşması sorunlarını çözebileceği, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebileceği görüşünde olmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin programın geneline yönelik görüşlerinde cinsiyet, çalışma süresi ve mezun olunan okul değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kırmızı ve Akkaya (2009), yeni Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programı ile ilgili olarak öğretmen görüşlerini belirleyerek, programın olumsuz yönlerini eleştirel bir

bakış açısıyla ortaya koymayı; uygulamadaki yetersizliklere ve gelecekte yapılacak değişikliklere ilişkin önerilerde bulunmayı amaçlamışlardır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın evrenini, İzmir'in Buca İlçesindeki 47 okul; örneklemini ise tabakalı seçkisiz örnekleme ile belirlenmiş 15 okul oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler ders kitaplarında yer alan metin türlerinin çeşitliliğinin yetersiz olduğunu, programda öğrenme alanlarında yer alan kazanımların sınıf içi etkinliklerle örtüşmediğini belirtmişlerdir. Araştırmada, öğretmenler kazanım ve etkinliklerin gözden geçirilerek programın yeniden geliştirilmesini, ders kitaplarında yer alan eksikliklerin giderilip yeni ders kitaplarının hazırlanmasını önermişlerdir.

Çiftçi (2010)'da yaptığı çalışmada, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında yer alan okuma becerileri kazanımlarının taksonomideki bilişsel becerilere dağılımını incelemeyi amaçlamıştır. Doküman incelemesi yapılan araştırmada, kazanımların büyük çoğunluğunun, bilişsel basamaklardan bilgi ve kavrama düzeyinde kaldığı, kazanımların çok azının analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst bilişsel basamaklarda yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, kazanımların üst bilişsel basamaklarda yeteri kadar yer almaması, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında bulunan 'kazanımlar, öğrencilerin üst bilişsel becerilerinin gelişmesini sağlayacaktır' iddiasıyla çelişmiştir.

Karadağ (2012) Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında yer alan okuma becerileri alanını kazanımlar ve etkinlikler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Doküman incelemesinin yapıldığı araştırmada, veriler Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programı kılavuzu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, okuma becerileri alanında yer alan kazanım ifadelerinin bazılarının çok genel, bazılarının ise içinde çok ayrıntı barındırdığı ve bazı kazanımların da ölçülüp değerlendirilebilir olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, bazı etkinliklerin ilgili kazanımlarla örtüşmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan, Kayır ve Kaplan (2015) öğretmenlerin yenilenen 2005 öğretim programları ile ilgili görüşlerini ortaya koymayı ve programlar ile ilgili 2005-2011 yılları arasında gerçekleştirilmiş olan araştırmaları içerik analizi yaparak incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda, ulusal ve uluslararası dergiler taranmış ve belirlenen ölçütlere göre toplam elli araştırmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmalar makale analiz formu yardımı ile içerik analiz tekniği kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler yenilenen öğretim programları hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir. Ancak, araştırmada öğretmenler, hizmet içi

eğitim eksikliği, sınıfların kalabalıklığı, öğretim programlarının tam olarak anlaşılamaması, sınav sistemi ile olan uyumsuzluk, etkinliklere ayrılan süre vb. sorunlar konusunda çözüm bulunmadığını da belirtmişlerdir.

Konuyla ilgili alanyazında, yenilenen Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının kazanımlar ve etkinlikler açısından sorunları olduğu açıkça görülmektedir. Alanyazın taramasında ortaya çıkan bir diğer dikkat çeken bulgu da; ders kitaplarında metin formatlarının ve türlerinin çeşitliliğinin sağlanamamış olmasıdır. İlgili araştırmalarda, Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan okuma becerileri kazanımlarının yeniden yazılması, ders kitaplarıyla kazanımların uyumlu hale getirilerek etkinliklerin düzenlenmesi ve ders kitaplarında yer alan metinlerin yeniden hazırlanması gerekliliği vurgulanmaktadır. Son olarak, çalışmalarda, öğretim programlarıyla ilgili öğretmenlere verilen hizmetiçi eğitimlerin yetersiz olduğu belirtilmektedir.

1.1.5. Problem

Eğitim, toplum içerisinde yaşayan bütün bireyleri ilgilendirir ve sistemli bir yapılanmayı gerektirir. Belli amaçlara göre bireyin davranışlarında değişiklik oluşturma süreci olarak tanımlanan eğitimin üç önemli ögesi bulunmaktadır. Bunlar; öğrenci, öğretmen ve eğitim programıdır (Gözütok, 2003). Türkiye’de eğitim programı uzmanlık alanı öncülerinden Varış (1988) eğitim programını, “bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük etkinlikler bütünü” olarak tanımlamıştır. Ertürk (1994) eğitim programını “yetişek” olarak adlandırmış, okulun ve öğretmenin öncülüğünde, okul içi ve dışındaki tüm öğretme-öğrenme etkinlikleri olarak tanımlamıştır.

Türk eğitim sisteminde son zamanlarda değişim ve yeniliklerin önemli bir kısmı öğretim programlarında görülmektedir. Bıkmaz’a göre (2006) programlardaki bu değişim yalnızca Türkiye’de değil ABD, Avusturalya, İngiltere, Çin, Rusya, Fransa ve Malezya vb. gibi birçok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkede de yaşanmaktadır. Yöneticiler tarafından adına ‘reform’ denen bu değişim dalgasının bütün dünyada yaygın olmasına; bilgi toplumuna geçiş, küreselleşme çabaları, ülkelerin evrensel yarışta söz sahibi olmak istemeleri ve yeni dünya düzenine uygun insan gücünün yetiştirilmesi gerekliliği gibi nedenler gösterilmektedir (Erdoğan, 2008). Bu nedenler göz önünde bulundurularak 2005 yılında yenilenen öğretim programlarından biri de

Türkçe öğretim programlarıdır. 1-5. sınıflar için hazırlanan öğretim programları 2005 yılında, 6. 7. 8. sınıflar için hazırlanan öğretim programları 2006, 2007 ve 2008 yıllarında kademeli olarak uygulamaya konulmuştur.

Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programı, genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları ile dil bilgisi ve bu öğrenme alanlarına yönelik belirlenmiş kazanımlar, etkinlik örnekleri ile açıklamalardan oluşmaktadır (MEB, 2005). Türkiye’de eğitim sisteminde ve öğretim programlarında karşılaşılan sorunları çözmeyi, çağdaş, bilimsel, eleştirel, yaratıcı düşünen, özgüveni yüksek bireyler yetiştirmeyi hedefleyen yeni öğretim programlarının hazırlanma gerekçelerinden biri, öğrencilerin PISA, PIRLS, TIMSS gibi uluslararası sınavlarda düşük puanlar almaları olarak ifade edilmektedir (MEB, 2006). PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda, okuma becerileri ve matematik alanları açısından Türkiye’deki öğrencilerin başarı düzeylerinin istenen düzeyde olmadığı görülmektedir. Özellikle okuma becerileri alanına bakıldığında, Türkiye’nin sonuçlarının bekleneni karşılamayıp son sıralarda yer aldığı Olkun ve Aydoğdu (2003) ve Ardahan ve Ersoy (2004) gibi araştırmacılar tarafından da belirtilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde davranışçı yaklaşım ile hazırlanmış eski öğretim programlarının değişmesi, yeni bir anlayışla ve öğretim yaklaşımlarıyla yapılandırılması gerekliliği Ateş (2008), Coşkun (2002) ve Koçyiğit (2003) gibi araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır. Geliştirilen yeni programlarda temel yaklaşım olarak yapılandırmacılık benimsenmiştir. Yapılandırmacılık, “bilgi, bilginin doğası, bilginin yapılandırılması sürecinin nasıl bir süreç olduğu, bu sürecin nelerden etkilendiği gibi konuları merkeze alan bir yaklaşımdır” (Açıkgöz, 2003). Yapılandırmacılık, öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak tanımlanmış ve zaman içinde öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır (Brooks, 2003).

Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte, çoklu zekâ kuramı ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımından da yararlanılmıştır (MEB, 2005). Yapılandırmacılığa göre hazırlanan Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programı öğrenme, öğrenme-öğretme süreci ve öğretmenin rolünde önemli değişiklikler meydana getirmeyi amaçlamaktadır. Yapılandırmacılıkta, öğrenme öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırarak yeni bilgiler üretmesi temeline dayalıdır ve öğretimden çok öğrenme üzerinde durulmaktadır. Bu yaklaşımda, öğrencinin öğrendiği her bilgi bir sonraki bilginin alt yapısını oluşturur. Yeni bilgiler önceden yapılandırılmış bilgiler ile bütünleştirilir ve ikisi arasında anlamlı bağlar kurulur. Bu işlem bilginin biriktirilmesi ya da üst üste konulması demek değil, bilgi üzerinde düşünülmesi, bilginin

anlamlandırılması, analiz edilmesi ve ön bilgilerle yeniden sentezlenmesidir (MEB, 2005).

Yukarıda belirtilen gerekçelerden hareketle, PISA gibi uluslararası eğitim araştırmalarındaki genel başarısızlık neden gösterilerek hazırlanan ve uygulanan MEB Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programından geçen öğrencilerin başarı düzeyleri, 2012 yılındaki PISA uygulamasında yine beklentileri karşılamamıştır. Öğretim programlarının yenilenmesine rağmen, uluslararası eğitim araştırmalarında bugün de ilerleme sağlanamaması ve özellikle bilgiye ulaşmanın temelinde yer alan ve bireylerin eğitim öğretim sürecinde anahtar bir rol oynayan okuma becerileri alanında öğrencilerin düşük performans göstermeleri araştırmanın problemi oluşturmuştur. 2012 yılında uygulanan PISA, sonuçları itibarıyla 2005 programlarının etkililiğini sorgular niteliktedir. Ayrıca bu durum, PISA okuma becerileri alanındaki yeterlikler ile MEB Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımlarının örtüşüp örtüşmediği problemi de ortaya çıkarmaktadır.

1.1.6. Amaç

Bu araştırmada, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının, gerekçesi ve yaklaşımı, önerdiği ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, araçları, temel aldığı öğrenme ve öğretme ilkeleri bakımından incelenmesi, PISA okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımlarının örtüşüp örtüşmediğinin değerlendirilmesi, PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesine göre, Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan metinlerin özelliklerinin incelenmesi, PISA okuma becerileri testi sonuçlarının 7, 8 ve 9. sınıf öğrencilerinin başarı düzeylerinde eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı ve PISA okuma becerileri testi sonuçlarının öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyleri, anne-babalarının eğitim durumları ve ailelerin sunduğu eğitsel olanaklar açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlara ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının;

- a) gerekçesi ve yaklaşımı
- b) önerdiği ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, araçları
- c) temel aldığı öğrenme ve öğretme ilkeleri

nelerdir?

2. PISA okuma becerilerinde ölçülen yeterlikler, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımları ile ne ölçüde örtüşmektedir?

3. PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesine göre, Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan metinlerin özellikleri nelerdir?

4. PISA okuma becerileri testi puanları, 7, 8 ve 9. sınıflarda eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

5. PISA okuma becerileri testi puanları;

- a) öğrencilerin cinsiyetine göre
- b) öğrencilerin sınıf düzeylerine göre
- c) öğrencilerin anne babalarının eğitim durumlarına göre
- d) ailelerin sunduğu eğitsel olanaklara göre

anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

1.1.7. Önem

Okuma becerileri bireylerin eğitim öğretim sürecinde anahtar bir rol oynamakta; bireylerin okuma becerilerinde gösterdikleri başarı, hem öğrenim hem de sosyal yaşamlarında gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. PISA gibi uluslararası eğitim araştırmalarında, öğrencilerin okuma becerileri alanından sorumlu olmaları göz önünde bulundurulduğunda, bu becerilerin Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programına odaklanılarak değerlendirilmesi önem kazanmaktadır, çünkü 2009 ve 2012 yıllarında uygulanan PISA, sonuçları itibariyle 2005 yılında hazırlanan öğretim programlarının etkililiğini sorgular niteliktedir.

Bu araştırma;

- Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında yer alan okuma becerileri alanının incelenmesi,
- PISA okuma becerilerinde ölçülen yeterliklerin, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımları ile örtüşme durumunun değerlendirilmesi,
- PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesine göre, Türkçe 6, 7, 8. sınıf ders kitaplarında yer alan metinlerin incelenmesi,
- PISA okuma becerileri testi sonuçlarının 7, 8 ve 9. sınıflarda eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi;
- Ailelerin sunduğu eğitsel olanakların öğrencilerin başarı durumlarını ne düzeyde etkilediğinin ortaya çıkarılması açısından önemlidir.

Daha önemlisi, araştırmada ulaşılabacak sonuçların, öğrenci merkezli olduğu, çoklu zekâ kuramını uyguladığı ve yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlandığı belirtilen Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının geliştirilmesine kaynaklık edeceği umulmaktadır.

1.1.8. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2015-2016 Eğitim ve Öğretim yılında Zonguldak ilindeki Anadolu liselerinde bulunan 9. sınıf öğrencileri ve ortaokullarda bulunan 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile,
2. Öğrencilerin veri toplama araçlarına verdiği yanıtlar ile,
3. PISA'daki okuma becerileri testinde yoklanan okuduğunu anlama yeterlikleri ile,
4. Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri alanı ile,
5. 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler ile sınırlıdır.

1.1.9. Tanımlar

Okuma: “Bir yazıyı oluşturan simgesel imleri seslendirmek ya da imlerin belirttiği düşünceleri anlamak eylemidir” (TDK, 2011).

Okuryazarlık: Bireyin bilgilerini günlük yaşamda kullanmak, mantıksal çıkarımlar yapmak, çeşitli durumlarla ilgili problemleri yorumlamak ve çözmek için öğrendiklerinden çıkarımlar yapmasına denir (OECD, 2009).

PISA: Öğrencilerin, matematik, fen ve okuma becerileri okuryazarlıklarının yanında öğrencilerin ve ailelerinin sosyo-ekonomik göstergelerinin de değerlendirildiği bir uluslararası eğitim araştırmasıdır.

PISA Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi: PISA okuma becerileri alanındaki soruların değerlendirme çalışmalarına dayanak oluşturan ve PISA okuma becerileri sonuçlarının raporlaştırılması için bir ölçüt sağlayan değerlendirme çerçevesidir (OECD, 2009).

PISA Okuma Becerileri Testi: MEB Türkçe Öğretim programı okuma becerileri kazanımlarını kapsayan ve PISA’da yer alan özgün sorulardan oluşturulan bir ölçme aracıdır. Öğrencilerin bir eğitim yılında Türkçe öğretim programında ve PISA’da yer alan okuma becerileri kazanımlarına ulaşp ulaşılmadığını belirlemeye yönelik bir testtir.

1.1.10. Kısaltmalar

Aşağıda, araştırmada geçen kısaltmalar, alfabetik sıra ile verilmiştir:

AB: Avrupa Birliği

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı

IEA: International Association for The Evaluation of Educational Achievement/
Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu

IMF: Internatioal Monetary Fund/ Uluslararası Para Fonu

ITEMAN: Item and Test Analysis Programme/Madde ve Test Analiz Programı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD: Organization for Economic Co-Operation and Development/ Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü

PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study/ Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi

PISA: Programme for International Student Assessment/ Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

TÖPİG: Türkçe 6, 7, 8. sınıf Öğretim Programını İnceleme Grubu

TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study/ Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/ Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü



BÖLÜM 2

2.1 Yöntem

Bu başlık altında araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve araştırma süreci ile verilerin analizine yer verilmiştir.

2.1.1. Araştırma Modeli

Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının, gerekçesi ve yaklaşımı, önerdiği ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, araçları, temel aldığı öğrenme ve öğretme ilkeleri bakımından incelenmesi, PISA okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımlarının örtüşüp örtüşmediğinin değerlendirilmesi, PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesine göre, Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan metinlerin özelliklerinin incelenmesi, PISA okuma becerileri testi sonuçlarının 7, 8 ve 9. sınıf öğrencilerinin başarı düzeylerinde eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı ve PISA okuma becerileri testi sonuçlarının öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyleri, anne-babalarının eğitim durumları ve ailelerin sunduğu eğitsel olanaklar açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi bu araştırmanın amaçlarındandır. Araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, Büyüköztürk (2008) tarafından “geçmişteki ya da bugünkü bir durumu kendi koşulları içerisinde betimlemeye olanak tanıyan bir araştırma modeli” olarak tanımlanmaktadır. Erkuş (2005) ise “tarama modelini, araştırmaya konu olan birey ya da nesneleri değiştirme ya da etkileme çabası göstermeden onları kendi koşulları içerisinde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma modeli” olarak tanımlamaktadır. Araştırmada, MEB Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında yer alan okuma becerileri kazanımları incelenmiş ve bu kazanımlar PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerindeki yeterliklerle karşılaştırılmıştır. Hazırlanan başarı testi ile öğrencilerin okuma becerileri alanındaki yeterlikleri betimlenmeye çalışılmıştır.

Ayrıca, araştırmada Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının, gerekçesi ve yaklaşımı, önerdiği ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, araçları, temel aldığı öğrenme ve öğretme ilkeleri bakımından incelenmesi, PISA okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımlarının örtüşüp örtüşmediğinin değerlendirilmesi, PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesine göre, Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan metinlerin özelliklerinin incelenmesi için doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsayan bir araştırma yöntemidir (Bryman, 2004). Yıldırım ve Şimşek (2006), döküman incelemesinin, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsadığını belirtmiştir. Doküman incelemesi yoluyla yapılan sentezler, o alanda yapılmış bütün eserleri belirli özelliklere göre sınıflandırabilme özelliğine sahiptir (Çepni, 2012). Eğitim odaklı araştırmalarda ders kitapları, öğrenci ve öğretmen kitapları, ders ve ünite planları, program yönergeleri, eğitimle ilgili resmi belgeler döküman incelemesinin veri kaynağı olarak kullanılabilir (Bogdan ve Biklen, 1998). Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde, döküman incelemesinin aşağıda belirtilen üç aşamada yapıldığı vurgulanmaktadır (Balcı, 2011):

- ✓ Belgelere ulaşılması
- ✓ Belgelerin orijinalliğinin kontrol edilmesi
- ✓ Belgelerin anlaşılması

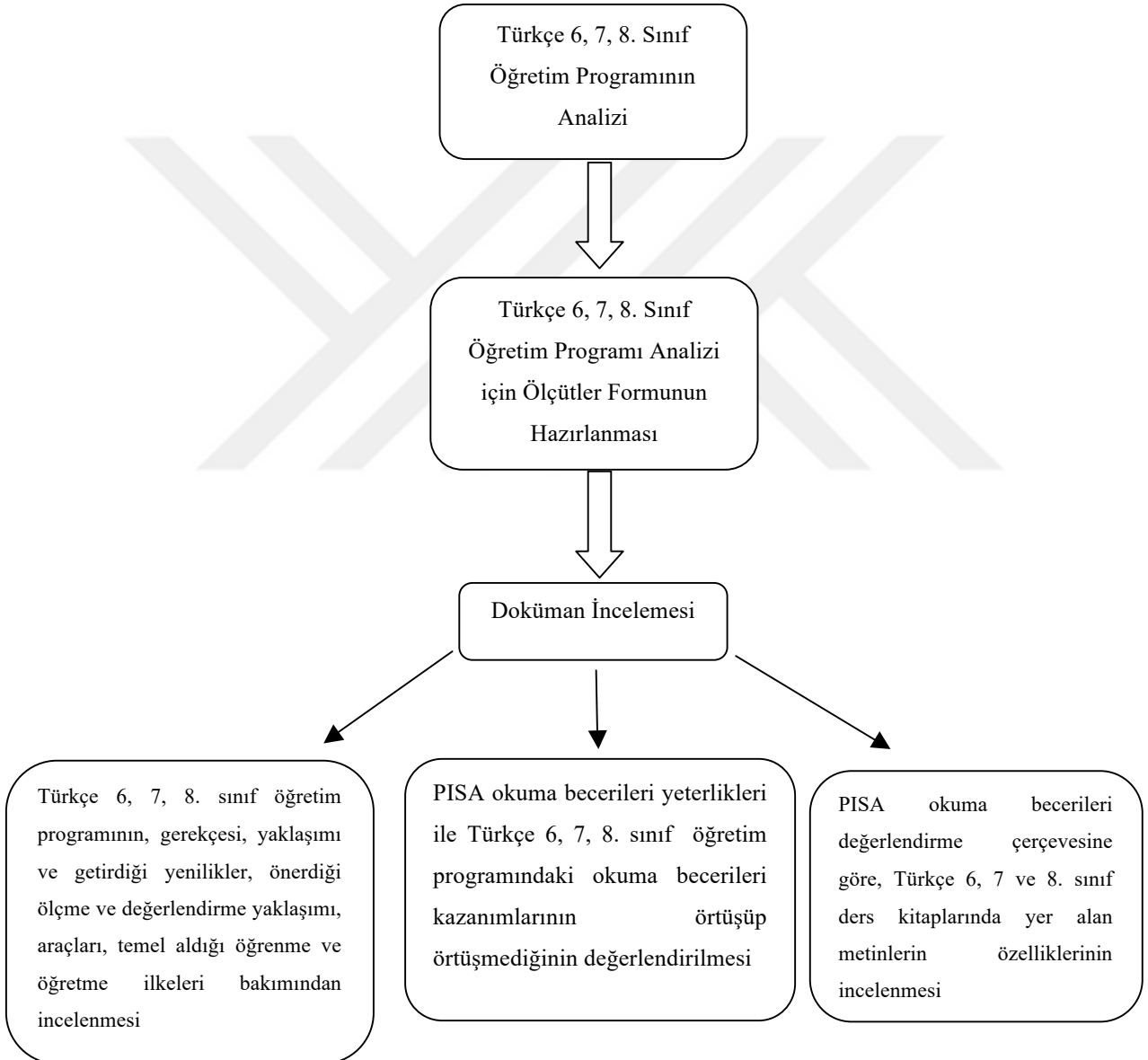
Bu araştırmada da başlangıçta, alanyazın taranmış ve ilgili kaynaklara ve belgelere ulaşılmıştır. Ardından, belgelerin gerçekliğinin ve anlaşılır olduğunun doğrulanması için alan uzmanlarının görüşlerine ve önerilerine başvurulmuştur. Son olarak da, Türkçe 6, 7, 8. Sınıf öğretim programında bulunan okuma becerileri alanı ve okuma metinlerinin bulunduğu Türkçe dersi kitapları, öğretmen kılavuz kitapları ve PISA ile ilgili raporlar ayrıntılı bir şekilde alan uzmanlarıyla birlikte incelenmiştir.

Araştırma üç aşamadan oluşmaktadır:

1.AŞAMA: Araştırmanın birinci aşamasında Türkçe 6, 7, 8. Sınıf öğretim programının analizi yapılmıştır. İlk olarak analizin yapılabilmesi için Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Analizi için Ölçütler Formu hazırlanmıştır. Ölçütlerin hazırlanma sürecinde, alanyazın ve öğretim programı analizlerini içeren yayınlar incelenmiştir. Daha sonra, araştırmanın amaçlarına uygun olarak yapılandırılan form

uzman görüşüne sunulmuş ve son biçimini almıştır. Ardından, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının, gerekçesi ve yaklaşımı, önerdiği ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, araçları, temel aldığı öğrenme ve öğretme ilkeleri bakımından incelenmiş, PISA okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımlarının örtüşüp örtüşmediği değerlendirilmiş ve PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesine göre, Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan metinlerin özellikleri analiz edilmiştir.

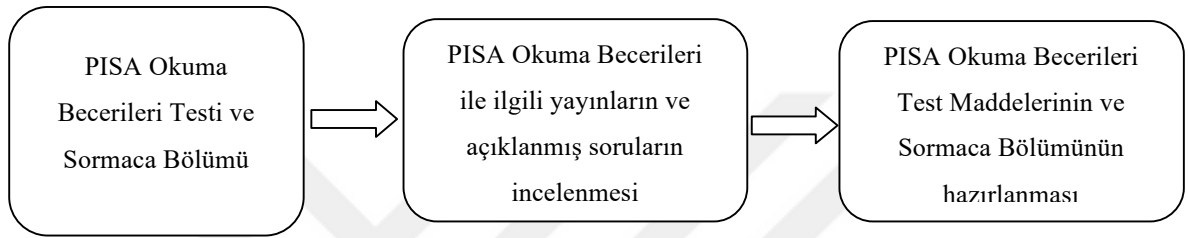
Araştırmanın 1. Aşaması Şekil 1’de verilmiştir:



Şekil 1: Araştırmanın 1. Aşaması

2.AŞAMA: Araştırmanın ikinci aşamasında PISA okuma becerileri testi ve bir sormaca bölümü hazırlanmıştır. Başarı testinin ve sormaca bölümünün hazırlanması öncesinde PISA ve okuma becerileri ile ilgili alanyazın taranmış, PISA okuma becerileri alanında yer alan açıklanmış sorular ve Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programlarında yer alan okuma becerileri kazanımları incelenmiştir. Daha sonra, uzman görüşü alınarak PISA okuma becerileri test maddeleri hazırlanmış ve belirtke tablosu oluşturulmuştur.

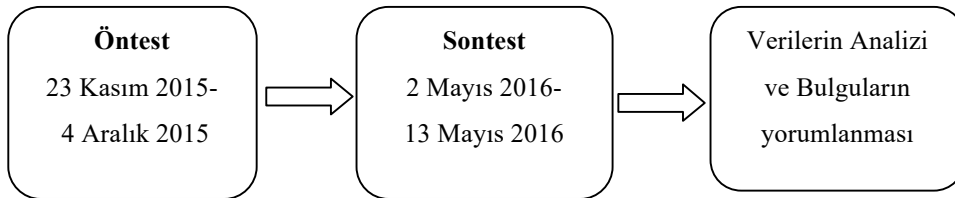
Araştırmanın 2. Aşaması Şekil 2’de verilmiştir:



Şekil 2: Araştırmanın 2. Aşaması

3.AŞAMA: Araştırmanın üçüncü aşamasını PISA okuma becerileri öntest ve sontest uygulamaları oluşturmaktadır. Araştırmada öntest uygulaması 23 Kasım 2015- 4 Aralık 2015 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sontest uygulaması 2 Mayıs 2016 - 13 Mayıs 2016 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın 3. Aşaması Şekil 3’de verilmiştir:



Şekil 3: Araştırmanın 3. Aşaması

2.1.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Zonguldak ilindeki Anadolu Liselerinde bulunan 9. sınıf öğrencileri ve ortaokullarda bulunan 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Örneklemenin belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, bir araştırmada gözlem birimlerinin belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, 2008). PISA, 15 yaş öğrencilerinin matematik, fen ve okuma becerileri okuryazarlıklarının, ailelerinin sosyo-ekonomik göstergelerinin değerlendirildiği bir uluslararası eğitim araştırmasıdır. PISA'ya katılan öğrencilerde 15 yaş koşulu arandığı için, araştırmada 9. sınıf öğrencilerinin yer alması ve çalışma grubunun oluşturulmasında ölçüt örnekleme yönteminin kullanılması gereğini ortaya çıkarmıştır. Araştırmada, hazırlanan başarı testi ile öğrencilerin okuma becerileri alanındaki yeterlikleri betimlenmeye çalışılmıştır. Okuma becerileri alanındaki sarmal yapı nedeniyle öğrencilerin okuma becerileri alanındaki gelişimlerinin sınıf düzeyinde analiz edilebilmesi için 7 ve 8. sınıf öğrencileri araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

Araştırma, Zonguldak il merkezinde bulunan beş Anadolu lisesinde ve üç ortaokulda gerçekleştirilmiştir. MEB'in düzenlediği Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavında en başarılı öğrenciler Fen liselerini tercih etmişlerdir. Bu sınavlar sonucunda tercih etme hakkı kazanamayan öğrenciler ise Meslek liselerine yerleştirilmişlerdir (Özbay, 2015). Ayrıca, okul değişkeni açısından PISA 2012 uygulamasında, Fen liseleri en başarılı okul türü, Meslek liseleri ise en başarısız okul türü olmuştur (Coşkun, 2014). Bu nedenle, araştırmaya PISA uygulamasındaki en başarılı ve en başarısız okul türleri dahil edilmemiş, öğrencilerin okuma becerileri alanındaki ortalama başarı düzeylerinin yansıtılabilmesi için Zonguldak il merkezinde okul türü olarak sayıca en fazla olan Anadolu liseleri araştırmada yer almıştır. Ayrıca, araştırmada yer alan ortaokullar, Zonguldak il merkezinde yer alan ve öğrenci sayısı en fazla olan okullardan seçilmiştir. Araştırmaya 7, 8 ve 9. sınıflardan toplam 551 öğrenci katılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin bilgiler Çizelge 5’de yer almaktadır.

Çizelge 5

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilere İlişkin Bilgiler

Değişken	Sınıf Düzeyi	N	%
Sınıf Düzeyi	7. sınıf	94	17,06
	8. sınıf	95	17,41
	9. sınıf	362	65,53
	TOPLAM	551	100,00
Cinsiyet	Kız	287	52,06
	Erkek	264	47,94
	TOPLAM	551	100,00
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	225	40,93
	Ortaokul	231	41,83
	Lise	71	12,93
	Üniversite	24	4,31
	TOPLAM	551	100,00
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	57	10,59
	Ortaokul	316	57,27
	Lise	143	25,85
	Üniversite	35	6,29
	TOPLAM	551	100,00

Çizelge 5’e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin % 65.53’ü 9. sınıf, % 17.41’i 8. sınıf, % 17.06’sı da 7. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin, % 52.06’sı kız, % 47.94’ü erkektir. Öğrencilerin annelerinin % 40.93’ü ilkokul, % 41.83’ü ortaokul, % 12.93’ü lise ve % 4.31’i üniversite mezunu iken; babalarının, % 10.59’u ilkokul, % 57.27’si ortaokul, % 25,85’i lise ve % 6.29’u üniversite mezunudur.

2.1.3. Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında, verilerin toplanmasında kullanılan araçlara ve bu araçların hazırlanma ve uygulanma biçimlerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.3.1. Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Analizi için Ölçütler Formu

Araştırmada, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının, gerekçesi ve yaklaşımı, önerdiği ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, araçları, temel aldığı öğrenme ve öğretme ilkeleri bakımından incelenmesi, PISA okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımlarının örtüşüp örtüşmediğinin değerlendirilmesi, PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesine göre, Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan metinlerin özelliklerinin incelenmesi için doküman incelemesi yapılmıştır. Bu çalışmaya Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Analizi için Ölçütler Formu hazırlanarak başlanmıştır.

Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Analizi için Ölçütler Formu (Ek: 6), hazırlanma sürecinde, ilgili alanyazın ve kaynak kitaplar taranmıştır. İlk olarak, form yapılandırılırken, öğretim programları analizini içeren yayınlarda ve kitaplarda yer alan ölçütler incelenmiştir. Ardından, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının, gerekçesi ve yaklaşımı, önerdiği ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, araçları, temel aldığı öğrenme ve öğretme ilkeleri bakımından incelenebilmesi, PISA okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımlarının örtüşüp örtüşmediğinin değerlendirilebilmesi, PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesine göre, Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan metinlerin özelliklerinin incelenebilmesi için formda yer alan ölçütler yapılandırılmış ve form alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının dönütleri ve görüşleri çerçevesinde, forma araştırmanın amaçları ile örtüşen bazı yeni ölçütler eklenerek son biçimi verilmiştir.

Döküman incelemesi, yukarıda belirtilen formdaki ölçütler doğrultusunda Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim dalında görev yapan bir öğretim üyesi ve Zonguldak ilinde MEB'e bağlı Anadolu lisesinde ve bir ortaokulda çalışan toplam üç Türkçe Öğretmeninden oluşan Türkçe 6, 7, 8 sınıf Öğretim Programını İnceleme Grubu (TÖPİG) ile yapılmıştır.

2.1.3.2. Sormaca

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri, anne-babalarının eğitim durumları, ailenin sunduğu eğitsel olanaklar (kitap, sözlük vb.) ile ilgili verileri toplamak için başarı testinin başına bir sormaca bölümü (Ek: 1) eklenmiştir.

Sormaca bölümünde yer alan maddeler, PISA uygulamalarında kullanılan öğrenci tanıma anketinden alınmış ve uzman görüşüne sunularak son halini almıştır. Sormaca bölümünde, öğrencilerden sınıfları, cinsiyetleri, anne ve babalarının eğitim durumları ile ilgili bilgiler istenmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerden, ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin en önemli göstergesi olan bazı araç-gereçlerin, eğitim materyallerinin (çalışma masası, bilgisayar, evdeki kitap sayısı, edebi eserler vb.) evlerinde bulunup bulunmadığına ilişkin bilgiler maddeler halinde sorgulanmıştır. Bu amaçla, PISA 2006 ve 2009 uygulamalarındaki öğrenci anketinde yer alan sorular kullanılmıştır. Her bir eğitim olanağının varlığı 1, yokluğu 0 ile puanlanmıştır. Buna göre, bir öğrenci Sormaca Bölümünden en düşük 1, en yüksek 18 puan alabilmektedir. Çalışma grubunun eğitsel olanaklar bakımından güçlü ve zayıf olarak ayırt edebilmek için grubun eğitsel olanaklar puan ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin ortalama puanı 9.22; standart sapma ise 2.01 olmuştur. Bu hesaplamanın ardından, formül kullanılarak her öğrencinin eğitsel olanak puanı Z puanına dönüştürülerek puanların grup içinde karşılaştırılması sağlanmış, ailenin sunduğu eğitsel olanaklara ilişkin verilere ve öğrencilerin sormaca puanlarına ulaşılmıştır.

2.1.3.3. PISA Okuma Becerileri Testi

PISA Okuma Becerileri Testinin (Ek: 2) hazırlanması sürecinde konu ile ilgili yayın ve kaynaklar taranmıştır. PISA Okuma becerileri testi, TÖPİG ve uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Test maddeleri daha önceki PISA uygulamalarında çıkmış sorulardan oluşmaktadır. Okuma becerileri testinde PISA uygulamalarında olduğu gibi metin çeşitliliğinin sağlanmasına dikkat edilmiş, metinler PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesindeki metin özelliklerini (Ek: 4) yansıtmıştır. Bununla ilgili olarak, MEB Türkçe 6, 7, 8. Sınıf öğretim programında da, metin çeşitliliğinin sağlanması için ders kitaplarında sürekli, süreksiz ve çoğul metinlerin olması gerekliliği vurgulanmaktadır (MEB, 2005).

PISA okuma becerileri testindeki sorular hem PISA'nın okuma becerileri yeterliklerini hem de Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında yer alan okuma becerileri kazanımlarını kapsamaktadır. Bu nedenle, testte yer alan her maddenin PISA'daki bir okuma becerisini ve aynı zamanda Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında bulunan bir okuma becerisi kazanımını ölçmesine dikkat edilmiş ve bir belirtke tablosu (Ek: 5) hazırlanmıştır. Özellikle, Türkçe öğretim programında yer alan okuma becerileri ile ilgili kazanımlar belirlenirken kapsamlı bir hazırlık yapılmıştır. Çünkü programda yer alan kazanım ifadelerinin bazılarının ölçülebilirlik, kazanım ifadesine uygunluk, anlaşılabilirlik açılarından sorunlu olduğu anlaşılmıştır. Başarı testi hazırlanırken bu kapsamda kazanım ifadesi olarak sorunlu olduğu düşünülen kazanımlar (Ek: 9) uzman görüşü alınarak yeniden yazılmıştır.

PISA Okuma Becerileri Testinde 8 farklı metin vardır. Testte, 14 çoktan seçmeli ve 16 açık uçlu soru olmak üzere toplam 30 madde bulunmaktadır. Çoktan seçmeli maddeler için PISA testi cevap anahtarı, açık uçlu sorular için de PISA'nın puanlama anahtarı (EK: 3) kullanılmıştır. Tüm soruları doğru yanıtlayan öğrenci toplam 46 puan almaktadır. Çoktan seçmeli sorular bir puandır. Açık uçlu sorular ise PISA uygulamasında olduğu gibi tam puan (karşılığı iki puan), kısmi puan (karşılığı bir puan) ve sıfır puan şeklinde kategorize edilmiştir.

2.1.4. Ön Uygulama

Başarı testinin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin veriler elde etmek amacıyla hedef kitleye benzer özellikler gösteren bir gruba ön uygulama yapılması gerekmektedir (Scheuren, 2004; Mertens, 2010). Ön uygulama test maddelerindeki olası problemleri belirlemede önemli bir aşamadır.

Araştırmanın öntest uygulamasından önce çalışma grubunun dışında yer alan bir öğrenci grubu ile ön uygulama yapılmıştır. Başarı testinin kapsam geçerliliğini kanıtlamak için uzman görüşü alınmış, ölçme aracında gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Başarı testi, ortaokul 7 ve 8. sınıflardan toplam 319 öğrenci ile 1 Ekim 2015 ve 9 Ekim 2015 tarihleri arasında uygulanmıştır. Başarı testinde yer alan 14 çoktan seçmeli maddenin güvenirlik analizi ITEMAN (Item and Test Analysis program, Version 3.00) programı ile yapılmıştır. Yapılan madde analizinin sonucunda testin iç tutarlılık değeri (Cronbach Alpha) 0.94 olarak bulunmuştur.

Çizelge 6’da, test maddelerinin ayırtedicilik (D) ve güçlük (P) dereceleri verilmiştir.

Çizelge 6

Test Maddelerinin Ayırtedicilik (D) ve Güçlük (P) Dereceleri

Madde	D	P
Madde 1	0.53	0.42
Madde 2	0.59	0.66
Madde 3	0.65	0.58
Madde 4	1.00	0.06
Madde 5	0.79	0.48
Madde 6	0.68	0.59
Madde 7	0.90	0.35
Madde 8	0.52	0.41
Madde 9	0.93	0.12
Madde 10	0.56	0.54
Madde 11	0.89	0.26
Madde 12	0.76	0.29
Madde 13	0.91	0.21
Madde 14	0.68	0.49

2.1.5.Verilerin Toplanması

Bu başlık altında verilerin toplanma sürecine yer verilmiştir.

2.1.5.1.Doküman İncelemesi ve Araştırma Süreci

Araştırmada, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının, gerekçesi ve yaklaşımı, önerdiği ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, araçları, temel aldığı öğrenme ve öğretme ilkeleri bakımından incelenmesi, PISA okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımlarının örtüşüp örtüşmediğinin değerlendirilmesi, PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesine göre, Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan metinlerin özelliklerinin incelenmesi için doküman incelemesi yapılmıştır. İlk olarak, alanyazın taranmış ve ilgili kaynak ve belgelere

erişilmiştir. Uzman görüşü alınarak yapılandırılan Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Analizi için Ölçütler Formu ile, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının, gerekçesi ve yaklaşımı, önerdiği ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, araçları, temel aldığı öğrenme ve öğretme ilkeleri, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında yer alan okuma becerileri alanı, 6. 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesi göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Türkçe ders kitaplarının incelenmesinde, 9. sınıfa ait ders kitabı değerlendirme dışı tutulmuştur, çünkü ortaöğretim 9. sınıftan itibaren Türkçe derslerinin yerini Türk Edebiyatı ve Ortaöğretim Dil Anlatım dersleri almaktadır. Ayrıca, bu derslerin öğretim programlarında okuma becerileri ile ilgili kazanımlar bulunmamaktadır.

Bülent Ecevit Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim dalında görev yapan bir öğretim üyesi ve Zonguldak ilinde MEB'e bağlı Anadolu lisesinde ve ortaokulunda çalışan üç Türkçe Öğretmeni ile 1 Eylül 2015 ve 30 Ekim 2015 tarihleri arasında toplam 6 görüşme gerçekleştirilmiştir. Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Analizi için Ölçütler Formunda yer alan ölçütler doğrultusunda belgeler üzerinde çalışma yapılmış, alanyazında yer alan araştırmalar tartışılıp karşılaştırmalar yapılarak konuyla ilgili döküman incelemesi tamamlanmıştır. Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının, gerekçesi ve yaklaşımı, önerdiği ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, araçları, temel aldığı öğrenme ve öğretme ilkeleri bakımından incelenerek raporlaştırılmıştır. PISA okuma becerileri yeterlikleri ve Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında yer alan kazanımların örtüşme düzeyleri incelenirken üç Türkçe öğretmeninden ve alan uzmanlarından görüş alınmış, örtüştüğü düşünülen PISA okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe öğretim programında yer alan kazanım ifadeleri çizelgelerde verilerek yorumlanmıştır. Ayrıca, TÖPİG ile 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan toplam 47 metin, PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesi doğrultusunda incelenmiş ve çizelgeler yoluyla bu metinlerin özellikleri belirtilerek yorumlanmıştır.

2.1.5.2. PISA Okuma Becerileri Testi Öntest-Sontest Uygulaması

Araştırmada öntest ve sontest uygulamasını yapabilmek için Zonguldak il Milli Eğitim Müdürlüğünden izin (Ek: 7) alınmıştır. Ardından, uygulamanın gerçekleştirileceği Anadolu Liselerinin ve ortaokullarının müdürleri, bu okullardaki Türkçe öğretmenleri ve sınıfların danışman öğretmenleri ile görüşülmüş, araştırmanın kapsamı hakkında yetkililere bilgi verilmiştir.

Araştırmanın öntest uygulaması, 23 Kasım - 4 Aralık 2015 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş ve bu uygulamaya 551 öğrenci katılmıştır. Uygulamada, ilk olarak öğrenciler sormaca bölümüyle ilgili soruları yanıtlamışlar, ardından başarı testindeki sorulara cevap vermişlerdir. Araştırmanın öntestinde sormaca bölümü de yer aldığı için öğrencilere tüm sorular için iki ders saati (80 dakika) süre verilmiştir. Araştırmanın sontest uygulaması 2 Mayıs ve 13 Mayıs 2016 tarihleri arasında yapılmış ve araştırmaya 551 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sontest uygulamasında çalışma grubundan yalnızca başarı testini yanıtlamaları istenmiş ve öğrencilere 60 dakika süre verilmiştir.

2.1.6. Verilerin Analizi

Bu başlık altında, verilerin analizinde kullanılan teknik ve işlemlere yer verilmiştir.

Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının, gerekçesi ve yaklaşımı, önerdiği ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, araçları, temel aldığı öğrenme ve öğretme ilkeleri bakımından incelenmesi, PISA okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımlarının örtüşüp örtüşmediğinin değerlendirilmesi, PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesine göre, Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan metinlerin özelliklerinin incelenmesi, PISA okuma becerileri testi sonuçlarının 7, 8 ve 9. sınıf öğrencilerinin başarı düzeylerinde eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı ve PISA okuma becerileri testi sonuçlarının öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyleri, anne-babalarının eğitim durumları ve ailelerin sunduğu eğitsel olanaklar açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi bu araştırmanın amaçlarındandır. Amaçlara ulaşmak için araştırmada beş araştırma sorusu bulunmaktadır. Bu beş araştırma sorusuna yanıt aramak amacıyla toplanan verilerin analizi şu şekilde yapılmıştır:

2.1.6.1. Birinci Araştırma Sorusu ile ilgili Verilerin Analizi

Araştırmanın, “Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının, gerekçesi ve yaklaşımı, önerdiği ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, araçları, temel aldığı öğrenme ve öğretme ilkeleri nelerdir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programı kılavuzu ve bu öğretim programının analizi ile ilgili kaynaklar doküman incelemesi ile değerlendirilmiştir. Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Analizi için Ölçütler Formunun kullanıldığı çalışmada, TÖPİG ile ortak bir çalışma yürütülmüştür. İlk olarak, öğretim programı kılavuzu kapsamlı bir biçimde incelenmiş, öğretim programının gerekçesi ve yaklaşımı belirtilmiştir. Ardından, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının önerdiği ölçme ve değerlendirme yaklaşımına değinilmiş, özellikle okuma becerileri alanında önerilen ölçme ve değerlendirme araçları örneklendirilerek sunulmuştur. Son olarak, öğretim programının temel aldığı öğrenme – öğretme ilkeleri değerlendirilmiş, kılavuzda belirtilen ilkeler kısaca yorumlanarak raporlaştırılmıştır.

2.1.6.2. İkinci Araştırma Sorusu ile ilgili Verilerin Analizi

Araştırmanın, “PISA okuma becerilerinde ölçülen yeterlikler, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımları ile ne ölçüde örtüşmektedir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında bulunan okuma becerileri kazanımları doküman incelemesi ile değerlendirilmiştir. Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Analizi için Ölçütler Formunun kullanıldığı çalışmada, TÖPİG ile ortak bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmanın başlangıcında, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında bulunan toplam 51 okuma becerisi kazanımı PISA okuma becerileri alanında yer alan yeterlikler ile karşılaştırılmıştır. PISA Okuma Becerileri Yeterlikleri düzeyler halinde (OECD, 2011) oluşturulan çizelgelerin bir sütununda belirtilmiş, diğer sütununda ise bu yeterliklerle örtüşen Türkçe öğretim programlarındaki okuma becerisi kazanımları (MEB, 2006) karşılaştırmalı verilmiştir. Ardından, PISA okuma becerileri yeterliklerinin, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımları ile ne ölçüde örtüştüğü yaklaşık bir yüzdelik değer verilerek raporlaştırılmıştır. Yüzdelik değer hesaplanırken, örtüşen

kazanımlar ve yeterliklerin sayısı dikkate alınmıştır. Frekans çizelgeleri ile bulgular sunularak yorumlanmıştır.

2.1.6.3. Üçüncü Araştırma Sorusu ile ilgili Verilerin Analizi

Araştırmanın, “PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesine göre, Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan metinlerin özellikleri nelerdir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla, Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan toplam 47 metin ve öğretmen kılavuz kitabı doküman incelemesi ile değerlendirilmiştir. Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Analizi için Ölçütler Formunun kullanıldığı çalışmada, TÖPİG ile ortak bir çalışma yürütülmüştür. Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan okuma metinleri format ve türleri PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesinde yer alan “*metnin sunumu, metin formatı, metin türü, metne yaklaşımlar, metnin kullanım amaçları*” açılarından incelenmiştir. Çalışmada 9. sınıfa ait ders kitabı değerlendirme dışı tutulmuştur, çünkü ortaöğretim 9. sınıftan itibaren Türkçe derslerinin yerini, Türk Edebiyatı ve Ortaöğretim Dil Anlatım dersleri almaktadır. Yapılan doküman incelemesi sonucunda, PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesi ve 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin özellikleri çizelgelerde sunulmuş ve metinlerin özellikleri yüzdelik değer verilerek raporlaştırılmıştır. Frekans çizelgeleri ile bulgular yorumlanmıştır.

2.1.6.4. Dördüncü Araştırma Sorusu ile ilgili Verilerin Analizi

Araştırmanın, “PISA okuma becerileri testi puanları, 7, 8 ve 9. sınıflarda eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla başarı testi öntest ve sontest uygulamaları çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin çoktan seçmeli sorulara verdikleri yanıtlar araştırmacı tarafından PISA okuma becerileri testi cevap anahtarı ile puanlanmıştır. Öğrencilerin başarı testinin açık uçlu sorularına verdikleri yanıtlar ise puanlayıcılar arası güvenilirliğin sağlanması amacıyla iki Türkçe öğretmeni tarafından değerlendirilmiş ve puanlanmıştır.

Bu puanlamanın öncesinde, puanlayıcılar arası güvenilirlik için, rastgele seçilen (random) 101 öğrencinin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar iki ayrı Türkçe öğretmeni tarafından aynı cevap anahtarı ile puanlanmıştır. Puanlayıcılar arası güvenilirlikle ilgili alanyazın taranmış ve “Uyuşma Yüzdesi” (uyuşum sayısı/toplam) hesabı yapılmıştır.

Bunun sonucunda iki puanlayıcı arasında %87 oranında uyuma sağlandığı belirlenmiştir. Şencan'a göre (2005), puanlayıcılar arası değerlendirme sonuçlarının güvenilir sayılabilmesi için uyuma yüzdesinin %75'in üzerinde olması gerekmektedir.

Araştırmada, puanlayıcılar arası güvenilirlik analizinde kullanılan başka bir yöntem olan Pearson korelasyon katsayısı da kullanılmıştır. Bu bağlamda, iki Türkçe öğretmenin yaptığı puanlama sonucu elde edilen aynı öğrencilere ait iki dizi puan arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Çizelge 7'de iki Türkçe öğretmenin yaptığı puanlama sonucu elde edilen korelasyon verilmiştir.

Çizelge 7

İki Puanlayıcı Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı

Değişken	N	r	p
Puanlayıcı 1	101	.993	.000
Puanlayıcı 2			

Çizelge 7'de görüldüğü gibi, korelasyon katsayısı olarak .993 bulunmuştur. Şencan'a göre (2005), puanlayıcılar arası değerlendirme sonuçlarının güvenilir sayılabilmesi için Pearson Korelasyon katsayısının anlamlı olması gerekmektedir. Çizelge 7' de görüldüğü gibi, belirlenen korelasyon istatistiki açıdan anlamlıdır ($p = .000$). Yapılan bu iki analiz sonucunda, açık uçlu soru maddelerinde iki puanlayıcının yaptıkları puanlamanın öntest ve sontest uygulaması için güvenilir ve tutarlı olduğu kabul edilmiştir.

Puanlayıcılar arası güvenilirliğin belirlenmesinin ardından başarı testinden elde edilen veriler incelenmiştir. Veriler üzerinde yapılan analiz sonucunda, Pearson korelasyon katsayısı .982 olarak bulunmuş, verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu analiz doğrultusunda, parametrik testlerin uygulanma koşulunun sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri öntest ve sontest puanlarının anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı Bağımlı Gruplar için t testi ile analiz edilmiş ve raporlaştırılmıştır.

2.1.6.5. Beşinci Araştırma Sorusu ile ilgili Verilerin Analizi

Çalışma grubundaki öğrenciler, araştırmanın sormaca bölümünde yer alan soruları öntest uygulamasında yanıtlamıştır. Beşinci araştırma sorusunda araştırmanın dört alt amacıyla ilgili araştırma soruları maddeler halinde yer almaktadır. Bu araştırma soruları, öğrencilerin sormaca bölümündeki sorulara verdikleri yanıtlar ve PISA okuma becerileri testi sonuçları ile ilişkilidir. Araştırmanın dört alt amacıyla ilgili araştırma sorularını yanıtlamak için toplanan verilerin analizi şu şekilde yapılmıştır:

PISA Okuma Becerileri Testi puanlarının;

- a) öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı, Bağımsız Gruplar için t testi ile,
- b) öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı, Tek Yönlü Varyans Analizi ile,
- c) öğrencilerin anne babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı, Tek Yönlü Varyans Analizi ile,

analiz edilmiştir.

- d) PISA Okuma Becerileri Testi puanlarının ailelerin sunduğu eğitsel olanaklar açısından anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, eğitsel olanaklar yönünden güçlü ve zayıf öğrenciler, öğrencilerin Z puanları hesaplanarak tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Z puanları hesaplanırken aşağıdaki formül kullanılmıştır:

$$Z = \frac{X - \bar{X}}{S_x}$$

Z puanlarının hesaplanmasının ardından, eğitsel olanaklar açısından güçlü ve zayıf öğrenciler belirlenmiştir. PISA Okuma Becerileri Testi öntest ve sontest puanlarının eğitsel olanakları güçlü ve zayıf öğrenciler açısından anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Gruplar için t testi yapılmıştır. Bu analizlere ek olarak, öğrencilerin eğitsel olanaklar kısmından aldıkları puan ile PISA okuma becerileri testinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi yapılmıştır.

Aşağıda verilerin analizi ile ilgili özet çizelge yer almaktadır:

Çizelge 8

Araştırma Soruları ve Verilerin Analizi Özet Çizelgesi

Araştırma Soruları	Analiz	Çalışma grubu / Belge(ler)
1) Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının; a) gerekçesi ve yaklaşımı b) önerdiği ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, araçları c) temel aldığı öğrenme ve öğretme ilkeleri nelerdir?	Doküman İncelemesi yapılmıştır.	Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Kılavuzu ve Öğretim Programının analizi ile ilgili alanyazın
2) PISA okuma becerilerinde ölçülen yeterlikler, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımları ile ne ölçüde örtüşmektedir?	Doküman İncelemesi yapılmıştır.	Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı, PISA ve PISA Okuma Becerileri ile ilgili belgeler
3) PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesine göre, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin özellikleri nelerdir?	Doküman İncelemesi Yapılmıştır.	Türkçe 6, 7 ve 8. Sınıf Ders kitaplarında yer alan metinler, Öğretmen kılavuz kitabı ve PISA Okuma Becerileri ile ilgili belgeler
4) PISA okuma becerileri testi puanları, 7, 8 ve 9. sınıflarda eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?	PISA Okuma Becerileri öntest ve sontest puanlarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı Bağımlı Gruplar için t testi ile analiz edilmiştir	7, 8 ve 9. sınıf öğrencileri - PISA Okuma Becerileri Testi Sonuçları
5a) PISA okuma becerileri testi puanları, öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?	PISA okuma becerileri testi puanlarının öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar için t testi kullanılmıştır	7, 8 ve 9. sınıf öğrencileri - PISA Okuma Becerileri Testi Sonuçları

5b) PISA okuma becerileri testi puanları, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?	PISA okuma becerileri testi puanlarının öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır.	7, 8 ve 9. sınıf öğrencileri - PISA Okuma Becerileri Testi Sonuçları
5c) PISA okuma becerileri testi puanları, öğrencilerin anne-babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?	PISA okuma becerileri testi puanlarının öğrencilerin anne-babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır.	7, 8 ve 9. sınıf öğrencileri - PISA Okuma Becerileri Testi Sonuçları
5d) PISA okuma becerileri testi puanları, ailelerin sunduğu eğitimsel olanaklara göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?	PISA Okuma Becerileri Testi puanlarının eğitimsel olanakları güçlü ve zayıf öğrenciler açısından anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar için t testi kullanılmıştır. Sormaca puanları ile PISA okuma becerileri testinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi yapılmıştır.	7, 8 ve 9. sınıf öğrencileri - Öğrencilere ailelerinin sağladığı eğitimsel olanakların değerlendirme sonuçları (Z puanı sonuçları- Eğitimsel olanaklar açısından güçlü ve zayıf öğrenciler) ve Sormaca Puanları

BÖLÜM 3

3.1. Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında, araştırmanın amaçları doğrultusunda, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının, gerekçesi ve yaklaşımı, önerdiği ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, araçları, temel aldığı öğrenme ve öğretme ilkeleri bakımından incelenmesine, PISA okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımlarının örtüşüp örtüşmediğine, PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesine göre, Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan metinlerin özelliklerinin incelenmesine, PISA okuma becerileri testi sonuçlarının 7, 8 ve 9. sınıf öğrencilerinin başarı düzeylerinde eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığına ve PISA okuma becerileri testi sonuçlarının öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyleri, anne-babalarının eğitim durumları ve ailelerin sunduğu eğitsel olanaklar açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular sunulurken yorumlanmıştır.

3.1.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın, “Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının, gerekçesi ve yaklaşımı, önerdiği ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, araçları, temel aldığı öğrenme ve öğretme ilkeleri nelerdir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programı kılavuzu ve bu öğretim programının analizi ile ilgili kaynaklar doküman incelemesi yapılarak değerlendirilmiştir. Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Analizi için Ölçütler Formunun kullanıldığı çalışmada, TÖPİG ile ortak bir çalışma yürütülmüştür.

a) Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programının Gerekçesi ve Yaklaşımı

Türkiye’de 2004 yılında yeni öğretim programları hazırlanmaya başlanmıştır. 1-5. sınıflar için hazırlanan öğretim programları 2005 yılında, 6, 7 ve 8. sınıflar için hazırlanan öğretim programları 2006, 2007 ve 2008 yıllarında kademeli olarak işe koşulmuştur.

MEB (2006) yeni programlarının hazırlanma gerekçelerini;

- ✓ Dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeler,
- ✓ Eğitimde ortaya çıkan yeni yaklaşımlar,
- ✓ Öğrenme - öğretme yöntem ve tekniklerinde ve değerlendirme anlayışındaki değişme ve gelişmeler,
- ✓ Eğitimdeki kalite farkını ortadan kaldırarak eşitliği sağlama gerekliliği,
- ✓ PISA, TIMSS gibi uluslararası öğrenci başarılarını ölçen sınavlarda istenilen sonuçlara ulaşamaması, olarak belirtmiştir.

Son yıllarda, birçok gelişmiş veya gelişmekte olan ülkede yeni eğitim programları hazırlanmaktadır. Bu çalışmaların bütün dünyada yaygın olmasına; bilgi toplumuna geçiş, ülkelerin küresel yarışta söz sahibi olmak istemeleri ve yeni dünya düzenine uygun insan gücünün yetiştirilmesi gerekliliği gibi nedenler gösterilmektedir. Belirtilen nedenler göz önünde bulundurularak Türk Eğitim sisteminde, 2005 yılında yenilenen öğretim programlarından biri de Türkçe dersi öğretim programlarıdır.

Korkmaz, Ercilasun, Zülfikar, Parlatır, Akalın, Gülensoy ve Birinci (2008), Türk Millî Eğitim sisteminde uzun yıllar davranışçı yaklaşımın egemen olduğunu ve bu yaklaşımda, öğretmenin sınıfın mutlak hâkimi ve öğrencilerin alıcı konumunda bulunduğunu ve değerlendirme aşamasında sürecin değil ürünün önemli olduğunu vurgulamaktadır. 2006, 2007, 2008’de kademeli olarak uygulanmaya başlanan Türkçe öğretim programı, davranışçı yaklaşım yerine yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanmıştır.

Önceki öğretim programlarında, herhangi bir yaklaşımın temel alındığından söz edilmemiştir. 2005 yılında hazırlanan Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının ise yapılandırmacılık yaklaşımı temel alınarak geliştirildiği belirtilmiştir. MEB’e (2006) göre, öğretimin merkezinde öğrenci vardır; öğrenciler bilgiye ulaşır, kendi

birikimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretir ve kendine ait özgün bilgiyi süreç içinde yapılandırır.

Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programı, genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları ve dil bilgisi ve bu öğrenme alanlarına yönelik belirlenmiş kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalar başlıkları ile yapılandırılmıştır (MEB, 2006). Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının genel amaçları şu şekilde sıralanmıştır:

“Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programı ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

- Türkçe’nin millî birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,
- Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,
- Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz, sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
- Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,
- Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,
- Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,
- Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,
- Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,
- Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır” (MEB, 2006: 4).

Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının genel amaçlarına bakıldığında, programın genel amaçlarının programın yaklaşımı ile örtüştüğü söylenebilir. Programda, öğrencilere dinleme, konuşma, yazma, okuma becerileri, ana dil bilinci, bilgiye ulaşma ve kullanma becerisi, çeşitli yollarla edindikleri bilgilere eleştirel bakış

açısıyla yaklaşma becerisi kazandırılmasının; öğrencilerin yapıcı, yaratıcı, akılcı ve doğru düşünme yollarını öğrenmeyi alışkanlık haline getirmelerinin amaçlandığı görülmektedir.

Özetle, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının gerekçesi ve yaklaşımı ayrıntılı bir biçimde program kitapçığında yer almıştır. “Yapılandırmacılık, çoklu zeka, öğrenci merkezlilik, etkin öğrenme, öğrenci katılımı, bireysel farklılıklar, sorun çözebilme” gibi gelişmiş ülkelerin öğretim programlarında yer alan kavramlar, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında da bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, 2005 yılında hazırlanan Türkçe programının, öğretim programlarının geliştirilmesiyle ilgili yenilikleri “kuramsal anlamda” yansıttığı söylenebilir.

b) Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programında Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı, Araçları

Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, araçları program kitapçığında ayrıntılı bir biçimde yer almaktadır. Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında, dersin ölçme ve değerlendirme uygulamaları, öğretimin başında, sonunda ve öğretim sürecinde yapılan değerlendirmeler olarak belirtilmiştir (MEB, 2006). Öğretimin başındaki değerlendirmeyle öğrencilerin hazırbulunuşluklarını ölçmenin, öğretim sürecindeki değerlendirmeyle öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksiklerinin belirlenmesinin, öğretim süreci sonunda yapılan değerlendirmeyle de öğrenci başarılarının ölçülmesinin amaçlandığı ifade edilmiştir.

Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında, hem öğrencinin kendini değerlendirmesi, hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için değişik ölçme aracı örneklerine yer verilmiştir. Bu açıdan, önceki öğretim programlarında yalnızca geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin örneklendiği düşünülürse, çeşitliliğin arttığı söylenebilir (Yangın, 2005). Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında, değerlendirme araçları olarak performans görevi ve proje ödevlerinin, ürün dosyalarının, tutum ölçeklerinin işe koşulduğu belirtilmiştir.

Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programı okuma becerileri alanında, öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmek amacıyla gözlem formu oluşturulmuş ve form, program kılavuzunda öğretmenlerin kullanımı için sunulmuştur. “Okuma becerisi Kontrol Listesi” adındaki bu gözlem formunun, her öğrenci için tutulması öğretmenlere önerilmiştir. Bunlara ek olarak, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında öğrencilere

“okuma kültürünün ve okuma alışkanlığının” kazandırılması için öğrencilerden “okuma gelişim dosyası” tutmaları istenmiştir. MEB’e göre (2006: 205) “okuma gelişim dosyasında”;

- “Öğrencinin kimlik bilgisi,
- Evde okunan her kitap için tanıtıcı bilgi,
- Okunan her kitapla ilgili duygu ve düşünceler yer almalıdır.”

Program kılavuzunda, öğretmenin, dönem sonlarında “öğretmen değerlendirme formu” kullanarak, öğrenciler tarafından doldurulacak okuma gelişim dosyasını öğrencilerin okuma alışkanlığı, okunan kitapların türü, okuma süresi vb. açılarından değerlendirmesi önerilmiştir.

Özetle, ölçme ve değerlendirme araçları, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında örneklerle açıklanarak sunulmuş, öğretmenlerin bu araçları nasıl kullanacağına ilişkin bilgiler program kitapçığında ayrıntılı bir biçimde yer bulmuştur.

c) Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programında Temel Alınan Öğrenme ve Öğretme İlkeleri

MEB’e göre (2006: 8), “Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programı, öğrencinin birikim, beceri ve gelişimlerini göz önünde bulunduran ve öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla” hazırlanmıştır. Programda, bireylere Türkçe’nin dil bilgisi, sözcük yapısı gibi temel bilgilerini edindirmek amaçlanmaktadır. Bunun yanında, öğrencilerin eleştirel düşünmesini, bilgiyi değerlendirip yorumlamasını sağlamak programda iddia edilen diğer amaçlardandır.

2005 yılında hazırlanan Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında, öğrenme ve öğretme süreçleri ve öğretmenin rolü önceki programlara göre daha ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. Bilgi ve becerilerin edinimi ile ilgili uygulama sürecine dönük öneriler yapılmış ve “Etkinlik Örnekleri” verilmiştir. Program kılavuzunda, etkinliklerin örnek niteliğinde olduğu ve uygulamada bireysel farklılıklar ve çevresel koşullar dikkate alınarak esnek olmanın gereği üzerinde durulmuştur. Önceki programlarda, temel alınan öğrenme-öğretme ilkeleri hakkında herhangi bir açıklama yapılmamıştır.

2005 Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında önceki programlara oranla öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla somut araç-gereç kullanımının özendirildiği ve bununla ilgili somut örneklerin verildiği görülmektedir (Yangın, 2005). Öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katılmasını sağlayacak

etkinliklerin kullanılması önerilmiştir. Ayrıca, “yaparak-yaşayarak” öğrenme etkinliklerinin önemli olduğu vurgulanmış ve iş birlikli öğrenme stratejilerinin gerektiği ölçüde kullanılması öngörülmüştür. Etkinlikler de çoklu zeka kuramına dayandırılmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin rolü, öğrencilere rehberlik yaparak öğrenmeyi kolaylaştırmak olarak belirlenmiştir.

Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında yer alan öğrenme ve öğretme ilkeleri şu şekilde belirtilmiştir:

- “Öğrenciler, karşılaştıkları sorunlara bireysel veya grup olarak yaratıcı çözümler üretir, bu bilgi ve deneyimlerini geliştirerek sosyal çevreleriyle paylaşır.
- Öğrenciler bağımsız olarak öğrenmeyi çeşitli araştırma teknikleriyle bilgiye ulaşmayı, değerlendirmeyi, sorgulamayı ve yorumlamayı yaşamının tüm aşamalarında bir alışkanlık haline getirir.
- Öğretmen öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştığı zorluklarda onlara yardımcı olur ve yapıcı eleştirilerle onları yönlendirir.
- Öğretmen, öğrenme sürecinin her aşamasında öğrencilerin ürünlerini dikkate alır ve onları destekler.
- Öğretmen, öğrencilerin öğrenme etkinlikleri içindeki gelişimlerini izler, değerlendirir, onları kendilerini değerlendirmeye özendirir.
- Dil becerileri bir bütünlük ve devamlılık gösterdiğinden, öğretmen öğrencilerin aileleriyle iş birliği içinde olur, okul dışında da bu becerilerin geliştirilmesini sağlayıcı etkinlikler düzenler” (MEB, 2006: 9).

Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında yer alan öğrenme ve öğretme ilkelerinden anlaşılacağı gibi, öğrenciler yapılandırmacılık yaklaşımının bir gereği olarak, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere kendi istekleri ile katılabilecekler, öğrenme sürecinde akranları ile deneyimlerini paylaşabileceklerdir. Bunun yanı sıra, öğrenciler sosyal çevreleriyle etkileşimlerini sürdürerek öğrenme sürecine yaşamında edindikleri deneyimleri de katabileceklerdir. Yukarıda, öğretim programında bulunan öğrenme öğretme ilkeleri, alanyazın incelendiğinde birçok araştırmacı tarafından (Güneş, 2006; Smith, 2010; Diaconu, 2004) belirtilmiş ve önemi vurgulanmıştır.

3.1.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın, “PISA okuma becerilerinde ölçülen yeterlikler, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımları ile ne ölçüde örtüşmektedir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında bulunan okuma becerileri kazanımları doküman incelemesi yapılarak değerlendirilmiştir. Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Analizi için Ölçütler Formunun kullanıldığı çalışmada, TÖPİG ile ortak bir çalışma yürütülmüştür.

a) Türkçe Dersi 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programında Bulunan Okuma Becerileri Kazanımları

Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programı kılavuzunda, Türkçe’yi doğru ve etkili kullanmanın ve iletişimin önemli dil becerilerinden olduğu vurgulanmaktadır. MEB (2006)’da, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının okuma, dinleme / izleme, konuşma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluştuğu belirtilmiştir. Türkçe öğretim programlarında, okuma alanına ait dört temel amaç bulunmaktadır. Okuma kurallarını uygulama, okuduğu metni anlama ve çözümleme, okuduğu metni değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme ve okuma alışkanlığı kazanma olarak belirtilen amaçların altında maddeler halinde toplam elli bir kazanım yer almaktadır (MEB, 2006: 24).

“Okuma kurallarını uygulama” amacına yönelik olarak beş kazanım belirlenmiştir:

- Sesini ve beden dilini etkili kullanır.
- Akıcı okur.
- Sözcükleri doğru telâffuz eder.
- Sözün temposuna dikkat ederek okur.
- Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.

“Okuduğu metni anlama ve çözümleme” amacına yönelik olarak otuz bir kazanım belirlenmiştir:

- Metnin bağlamından hareketle sözcük ve sözcük gruplarının anlamlarını çıkarır.
- Metindeki anahtar sözcükleri belirler.
- Metnin konusunu belirler.
- Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
- Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.
- Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.
- Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
- Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.
- Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.
- Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.
- Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
- Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.
- Metne ilişkin sorulara cevap verir.
- Metne ilişkin sorular oluşturur.
- Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.
- Metnin planını kavrar.
- Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.
- Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.
- Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.
- Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.
- Kendisini birey olarak kabul edip; olayları, duygu ve düşünceleri yorumlar.
- Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.
- Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.
- Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.
- Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.
- Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.
- Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.
- Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.
- Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.
- Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.

- Metnin yazarı veya şairi hakkında bilgi edinir.

“Okuduğu metni değerlendirme” amacına yönelik olarak iki kazanıma yer verilmiştir:

- Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
- Metni içerik yönünden değerlendirir.

“Söz varlığını zenginleştirme” amacına yönelik olarak dört kazanıma yer verilmiştir:

- Sözcükler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili sözcüklere örnek verir.
- Aynı kavram alanına giren sözcükleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.
- Okuduğu metinde geçen sözcük, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.
- Okuduklarından hareketle öğrendiği sözcüklerden sözlük oluşturur.

“Okuma alışkanlığı kazanma” amacına yönelik olarak dokuz kazanım belirlenmiştir:

- Okuma planı yapar.
- Farklı türlerde metinler okur.
- Süreli yayınları okur.
- Okuduğu kitaplardan kitaplık oluşturur.
- Kitaplık, kütüphane, kitap fuarı ve kitap evlerinden faydalanır.
- Okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşır.
- Şiir ezberler, şiir dinletileri düzenler, ezberlediği şiirleri uygun ortamlarda okur.
- Ailesi ile okuma saatleri düzenler.
- Beğendiği kısa yazıları ezberler (MEB, 2006: 24).

Alanyazın incelendiğinde, okuma becerisi eğitiminin en önemli amacının, okuduklarını kavrayan ve yorumlayan, kendi duygu ve düşünceleri ile metinden anladıklarını sentezleyebilen okuyucular yetiştirmek olduğu söylenebilir. PISA'nın da okuryazarlık kavramında belirttiği temel özellikler bunlardır. Yukarıda, programda yer alan “Okuduğu metni anlama ve çözümleme” başlığı altında sunulan kazanımlar ders kitaplarında uygulamaya dönük olarak üzerinde önemle durulması gereken okuma becerileri kazanımlarıdır. Ancak, bu kazanımlardan büyük bir kısmının sınıf içi etkinliklerde yer almadığı ya da çok basit düzeyde ele alındığı (Çiftçi, 2010; Berberoğlu, Arıkan, Demirtaşlı, İş Güzel, Özgen, 2009; Ertürk, 2008; Kırmızı ve Akkaya, 2009, Karadağ, 2012) belirtilmektedir. Korkmaz (2006), İş Güzel, Berberoğlu, Demirtaşlı, Arıkan ve Özgen Tuncer (2009), öğrencilerin bilişsel becerilerinin gelişimi için gerekli olan yorumlama, çıkarım yapma, değerlendirme, akıl yürütme gibi üst düzey düşünme süreçlerinin öğretim programında ve okuma becerileri ile ilgili sınıf içi etkinliklerinde yeterince yer almadığını vurgulamaktadır. Ayrıca, okuma metinlerinin uzun oluşu ve çoğunluğu öyküleyici (hikaye) olan tek tip metin kullanımı, yukarıda belirtilen kazanımların birçoğunun etkinliklerde yer bulamamasına yol açmaktadır (Karadağ, 2012). Bu nedenle, sunulan okuma kazanımları üst düzey bilişsel düşünme süreçleri açısından incelendiğinde, birçoğunun bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerinde kaldığı söylenebilir. Uygulama düzeyindeki etkinliklerin de çoğunlukla şiir okuma ve kitapta bulunan ya da öğretmenin verdiği şiirin ezberlenerek okunması biçiminde olmaktadır.

b) PISA’da Yoklanan Okuma Becerileri ile Türkçe Öğretim Programlarında Bulunan Kazanımların Örtüşme Düzeylerinin Değerlendirilmesi

Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında bulunan kazanımlar, PISA’da yoklanan temel okuma becerilerinden “bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama, bilgileri bir araya getirme ve yorumlama, kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme” çerçevesinde TÖPİG ile incelenmiştir.

“**Bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama**” temel becerisinin kapsamına giren Türkçe dersi okuma becerileri kazanımları aşağıda belirtilmiştir:

- Metindeki anahtar sözcükleri belirler.
- Metnin konusunu belirler.

- Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
- Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.
- Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.
- Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
- Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.
- Metnin yazarı veya şairi hakkında bilgi edinir.
- Farklı türlerde metinler okur.

“Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama” kapsamında değerlendirilebilecek Türkçe dersi okuma becerileri kazanımları şunlardır:

- Metnin bağlamından hareketle sözcük ve sözcük gruplarının anlamlarını çıkarır.
- Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.
- Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.
- Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.
- Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
- Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.
- Metnin planını kavrar.
- Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.
- Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.
- Kendisini birey olarak kabul edip; olayları, duygu ve düşünceleri yorumlar.
- Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.
- Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.
- Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.
- Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.

“Kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme” kapsamına girebilecek Türkçe dersi okuma becerileri kazanımları da aşağıda belirtilmiştir:

- Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.
- Metne ilişkin sorulara cevap verir.
- Metne ilişkin sorular oluşturur.
- Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.

- Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.
- Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.
- Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.
- Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
- Metni içerik yönünden değerlendirir.
- Sözcükler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili sözcüklere örnek verir.
- Aynı kavram alanına giren sözcükleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.
- Okuduğu metinde geçen sözcük, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.
- Okuduklarından hareketle öğrendiği sözcüklerden sözlük oluşturur.

Yukarıda, PISA’da yoklanan okuma becerileri ile ilgili üç temel beceri kapsamına giren ve bunlarla tam olarak veya kısmen örtüşen Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımları sunulmuştur. PISA’nın okuma becerileri alanı 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 süreçleri gerektiren geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır (OECD, 2013). Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerilerine ait kazanımların dağılımı açısından PISA’da yoklanan becerilerle “kağıt üzerinde” kısmen örtüştüğü belirtilebilir. Ancak, Türk öğrencilerin PISA okuma becerileri testlerinde aldığı sonuçların kaygı verici olduğuna alanyazında (Karadağ, 2012; Çiftçi, 2010; Aydın, Erdağ ve Taş, 2011; Baydık, 2011; Aydın, Sarier ve Uysal, 2014; Batur ve Ulutaş, 2013; Coşkun, 2013) dikkat çekilmektedir. Bu nedenle, araştırmada Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında yer alan kazanımların, PISA okuma becerileri yeterlik düzeyleri açısından incelenmesine, kazanımların PISA’daki hangi yeterlik düzeylerinde yer aldıklarının belirlenmesine gerek duyulmuştur.

PISA okuma becerileri yeterlik düzeyleri ve Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programında bulunan okuma becerisi kazanımları, TÖPİG ile ortak bir çalışma yürütülerek incelenmiştir. Aşağıda, PISA Okuma Becerileri Yeterlikleri düzeyler halinde (OECD, 2011) çizelgenin bir sütununda belirtilmiş, diğer sütununda ise bu yeterliklerle örtüşen Türkçe öğretim programlarındaki okuma becerisi kazanımları (MEB, 2006) karşılaştırmalı verilmiştir.

PISA birinci düzey okuma becerileri yeterlikleri ile örtüştüğü düşünülen Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı okuma becerileri kazanımları Çizelge 9’da verilmiştir.

Çizelge 9

PISA Birinci Düzey Okuma Becerileri Yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Okuma Becerileri Kazanımlarının Karşılaştırılması

PISA 1. Düzey Okuma Becerileri Yeterlikleri	Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Okuma Becerileri Kazanımları
1. Açıkça ifade edilen bir ya da daha fazla bağımsız bilgiyi metinde bulabilir. 2. Sıklıkla karşılaştığı (aşına olduğu) bir konu hakkında yazılmış bir metnin ana fikrini ve yazarın amacını anlayabilir. 3. Metindeki bir bilgi ile yaygın olarak bilinen günlük bilgi arasında ilişki kurabilir. 4. Metindeki sorulara cevap verebilir, kendisi metinle ilgili sorular sorabilir.	2.4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. 2.8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder. 2.9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder. 2.13. Metne ilişkin sorulara cevap verir. 2.14. Metne ilişkin sorular oluşturur. 2.27. Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.

Çizelge 9 incelendiğinde, PISA’nın birinci düzey okuma becerileri yeterliklerinde, öğrencilerin okuduğu metindeki bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirmeleri, metinde açıkça verilen bilgileri bulabilmeleri, birbirine yakın bilgiler arasında temel ilişkileri kurabilmeleri beklenmektedir. Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programındaki okuma becerisi kazanımlarına (MEB, 2006) bakıldığında, altı kazanımın PISA’nın okuma becerileri yeterlikleri açısından birinci düzeyi ile örtüştüğü görülmektedir. Türkçe dersinin alt düzeydeki okuma becerileri kazanımlarıyla PISA okuma becerileri yeterlikleri karşılaştırıldığında Türkçe dersi kazanımlarının çok genel ve gerçekleştirilebilirliklerinin göreceli olduğu söylenebilir; örneğin: “2.13. Metne ilişkin sorulara cevap verir. / 2.14. Metne ilişkin sorular oluşturur.” kazanımları çok geneldir. Öğrencinin metne ait hangi soru türlerine yanıt arayacağı, metne ilişkin ne tür sorular oluşturacağı açık değildir.

PISA 1. düzey okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programında yer alan kazanımların örtüşme durumlarının yaklaşık yüzdelik değerleri Çizelge 10’da verilmiştir.

Çizelge 10

PISA 1. Düzey Okuma Becerileri Yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programındaki Okuma Becerileri Kazanımlarının Örtüşme Durumlarının Yüzdelik Değerleri

Örtüşme Durumu	f	%
Örtüşen Yeterlikler	3	75
Örtüşmeyen Yeterlikler	1	25
Toplam	4	100

Çizelge 10 incelendiğinde, PISA 1. düzey okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı kazanımlarının yaklaşık %75'i örtüşmektedir. PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerinden en düşüğü olarak belirtilen bu düzeyde, öğretim programındaki okuma becerileri ile örtüşmeyen yeterlik %25 olarak belirlenmiştir. PISA 1. düzey okuma becerilerinde yer alan “Açıkça ifade edilen bir ya da birden fazla bağımsız bilgiyi metinde bulabilir” yeterliği ile örtüşen okuma becerileri kazanım ifadesi Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında bulunmamaktadır.

PISA ikinci düzey okuma becerileri yeterlikleri ile örtüştüğü düşünülen Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı okuma becerileri kazanımları Çizelge 11’de verilmiştir.

Çizelge 11

PISA İkinci Düzey Okuma Becerileri Yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Okuma Becerileri Kazanımlarının Karşılaştırılması

PISA 2. Düzey Okuma Becerileri Yeterlikleri	Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Okuma Becerileri Kazanımları
1. Birçok duruma karşı gelebilecek ya da çıkarımda bulunabileceği bir bilgiyi ya da daha fazla bilgiyi metinde bulabilir.	2.4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
2. Metindeki ana düşünceyi belirleyebilir, ilişkileri anlayabilir ya da çok fazla bilginin olmadığı, fazla çıkarımda bulunulmayacak durumlarda metnin belli bir bölümünden anlam çıkarabilir.	2.23. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.
	2.24. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.

3. Metnin bir özelliğine dayanarak benzer ya da farklılıkları bulabilir.	2.27. Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.
4. Kişisel deneyim ya da tutumlarından yola çıkarak metnin dışındaki bilgilerle metnin içindeki bilgileri karşılaştırabilir , bu bilgiler arasında ilişki kurabilir	

Çizelge 11 incelendiğinde, PISA’nın ikinci düzey okuma becerileri yeterlikleri, öğrencinin okuduklarını anlama, metnin ana fikrini bulma ve metinden çıkarımlar yapma becerisine vurgu yapmaktadır. Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı kazanımlarından dördü PISA’nın ikinci düzey okuma becerileri yeterlikleri ile örtüşmektedir.

PISA 2. düzey okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programında yer alan kazanımların örtüşme durumlarının yaklaşık yüzdelik değerleri Çizelge 12’de verilmiştir.

Çizelge 12

PISA 2. Düzey Okuma Becerileri Yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programındaki Okuma Becerileri Kazanımlarının Örtüşme Durumlarının Yüzdelik Değerleri

Örtüşme Durumu	f	%
Örtüşen Yeterlikler	3	75
Örtüşmeyen Yeterlikler	1	25
Toplam	4	100

Çizelge 12 incelendiğinde, PISA 2. düzey okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe öğretim programları okuma becerileri kazanımları yaklaşık %75’i örtüşmektedir. PISA 2. düzey okuma becerileri yeterliklerinde, öğretim programlarındaki okuma becerileri kazanımları ile örtüşmeyen yeterlik yaklaşık %25 olarak belirlenmiştir. PISA 2. düzey okuma becerilerinde yer alan “Metnin bir özelliğine dayanarak benzerlik ya da farklılıkları bulabilir” yeterliği ile örtüşen okuma becerileri kazanım ifadesi Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında bulunmamaktadır.

Çizelge 10 ve 12 de görüldüğü gibi; en temel okuma becerileri yeterliklerin yer aldığı PISA 1. ve 2. düzeylerde dahi Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programındaki kazanımlarla örtüşmeyen yeterliklerin olduğu tespit edilmiştir.

PISA üçüncü düzey okuma becerileri yeterlikleri ile örtüştüğü düşünülen Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı okuma becerileri kazanımları Çizelge 13’de verilmiştir.

Çizelge 13

PISA Üçüncü Düzey Okuma Becerileri Yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Okuma Becerileri Kazanımlarının Karşılaştırılması

PISA 3. Düzey Okuma Becerileri Yeterlikleri	Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Okuma Becerileri Kazanımları
1. Çoklu durumlara karşılık gelebilecek bilgiler arasındaki ilişkiyi belirler ve bazı durumlarda bu ilişkiyi tanımlayabilir. 2. Ana fikri belirlemek, ilişkileri anlamak ve deyimlerin ya da kelimelerin anlamlarını yorumlamak için metindeki bilgileri bir araya getirebilir. 3. Öğrenciler metnin içeriğindeki benzerlik ve farklılıkları bulabilir ve bunları sınıflandırabilir. 4. Genellikle gerekli bilgi açık olarak verilmemiş olabilir, çok fazla bilgi olabilir ya da beklentilere ters düşen veya olumsuz bir şekilde belirtilen kavramlar gibi başka engeller de olabilir. 5. Öğrencilerin ilişki kurmaları, karşılaştırma yapmaları ve açıklama yaparak metinleri irdelemeleri gerekmektedir ya da metnin özelliklerini yorumlayabilmeleri gerekebilir. 6. Öğrenci metni bilinen veya günlük hayatta kullanılan bilgilerle ilişkilendirerek anladığını gösterebilir. 7. Öğrenciden metni ayrıntılarıyla anlaması beklenmez ama genel ifadeleri anlaması beklenir	2.1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. 2.4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. 2.27. Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.

Çizelge 13’e göre; PISA’nın üçüncü düzey okuma becerileri yeterliklerinde, metinde açıkça belirtilmemiş ifadelerin fark edilmesi, karşılaştırma yapma ve metnin genel hatlarıyla anlaşılması beklenmektedir. Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı okuma becerisi kazanımlarına bakıldığında, PISA’nın üçüncü düzey okuma becerileri yeterliklerinden yalnızca üç maddesiyle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Türkçe 6, 7, 8.

Sınıf Öğretim Programı kazanımları ayrıntılı verilmemiştir. Yazılan kazanımların gerçekten bu düzeydeki yeterliklerle örtüşüp örtüşmeyeceği şüphelidir. PISA'nın *“çoklu durumlara karşılık gelebilecek bilgiler arasındaki ilişkiyi belirler ve bazı durumlarda bu ilişkiyi tanımlar./ Öğrencilerin benzer ve farklılıkları bulabilmek ve sınıflandırabilmek için birçok özelliği dikkate almaları gerekmektedir./ Metinlerde beklentilere ters düşen veya olumsuz bir şekilde belirtilen kavramlar gibi başka engelleri fark edebilir.”* okuma becerileri yeterliklerine karşılık gelecek Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı kazanımları öğretim programında yer almamaktadır.

PISA 3. düzey okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programında yer alan kazanımların örtüşme durumlarının yaklaşık yüzdelik değerleri Çizelge 14'de verilmiştir.

Çizelge 14

PISA 3. Düzey Okuma Becerileri Yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programındaki Okuma Becerileri Kazanımlarının Örtüşme Durumlarının Yüzdelik Değerleri

Örtüşme Durumu	f	%
Örtüşen Yeterlikler	3	40
Örtüşmeyen Yeterlikler	4	60
Toplam	7	100

Çizelge 14 incelendiğinde, PISA 3. düzey okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı okuma becerileri kazanımları yaklaşık %40'ı örtüşmektedir. PISA 3. düzey okuma becerileri yeterliklerinde, öğretim programlarındaki okuma becerileri kazanımları ile örtüşmeyen yeterlik yaklaşık %60 olarak belirlenmiştir.

PISA dördüncü düzey okuma becerileri yeterlikleri ile örtüştüğü düşünülen Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı okuma becerileri kazanımları Çizelge 14'de verilmiştir.

Çizelge 15

PISA Dördüncü Düzey Okuma Becerileri Yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Okuma Becerileri Kazanımlarının Karşılaştırılması

PISA 4. Düzey Okuma Becerileri Yeterlikleri	Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Okuma Becerileri Kazanımları
1. Metne yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilir ve gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleyebilir. 2. Metni bir bütün olarak ele alarak dil farklılıklarını yorumlayabilir. 3. Metni anlayabilir ve sıklıkla karşılaştıkları (aşına olmadığı) bağlamlara sınıflandırmaları uyarlayabilir. 4. Öğrenciler kişisel bilgilerini kullanarak hipotez kurabilir ya da bir metni eleştirel bir şekilde değerlendirebilir.	2.10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.

Çizelge 15 incelendiğinde, PISA'nın dördüncü düzey okuma becerileri yeterliklerine göre öğrencinin metinde verilen bilgiyi veya düşüncüyü ayrıntılarıyla anlaması beklenmektedir. Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı okuma becerisi kazanımlarına bakıldığında yalnızca bir kazanımın dolaylı olarak bu maddelerden birini karşıladığı söylenebilir.

PISA 4. düzey okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programında yer alan kazanımların örtüşme durumlarının yaklaşık yüzdelik değerleri Çizelge 16'da verilmiştir.

Çizelge 16

PISA 4. Düzey Okuma Becerileri Yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programındaki Okuma Becerileri Kazanımlarının Örtüşme Durumlarının Yüzdelik Değerleri

Örtüşme Durumu	f	%
Örtüşen Yeterlikler	1	20
Örtüşmeyen Yeterlikler	4	80
Toplam	5	100

Çizelge 16 incelendiğinde, PISA 4. düzey okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı okuma becerileri kazanımları yaklaşık %20'si örtüşmektedir. PISA 4. düzey okuma becerileri yeterliklerinde, öğretim programlarındaki okuma becerileri kazanımları ile örtüşmeyen yeterlik yaklaşık %80 olarak belirlenmiştir.

PISA beşinci düzey okuma becerileri yeterlikleri ile örtüştüğü düşünülen Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı okuma becerileri kazanımları Çizelge 17'de verilmiştir.

Çizelge 17

PISA Beşinci Düzey Okuma Becerileri Yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Okuma Becerileri Kazanımlarının Karşılaştırılması

PISA 5. Düzey Okuma Becerileri Yeterlikleri	Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Okuma Becerileri Kazanımları
1. Metnin içine yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilir ve gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleyebilir. 2. Özel bilgilere dikkat çekerek eleştirel bir değerlendirme yapabilir ve hipotez kurabilir. 3. Beklentilere ters düşen kavramların üstesinden gelebilir.	2.10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.

PISA'nın beşinci düzey okuma becerileri yeterliklerine göre, öğrencilerin, okuduğu metinleri anlamasının yanında metnin içine yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilmesi, metinde verilen düşüncelerle ilgili bir karar verebilmesi, özel bilgilere dikkat çekerek metni eleştirel değerlendirebilmesi, hipotez kurabilmesi ve beklentilere ters düşen kavramların üstesinden gelebilmesi beklenmektedir. Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı okuma becerisi kazanımları arasında PISA'nın beşinci düzeyiyle örtüşebilecek yalnızca bir kazanımın bulunduğu görülmektedir.

PISA 5. düzey okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programında yer alan kazanımların örtüşme durumlarının yaklaşık yüzdelik değerleri Çizelge 18'de verilmiştir.

Çizelge 18

PISA 5. Düzey Okuma Becerileri Yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Okuma Becerileri Kazanımlarının Örtüşme Durumlarının Yüzdelik Değerleri

Örtüşme Durumu	f	%
Örtüşen Yeterlikler	1	33
Örtüşmeyen Yeterlikler	2	67
Toplam	3	100

Çizelge 18 incelendiğinde, PISA 5. düzey okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı okuma becerileri kazanımları yaklaşık olarak %33'ü örtüşmektedir. PISA 5. düzey okuma becerileri yeterliklerinde, öğretim programlarındaki okuma becerileri kazanımları ile örtüşmeyen yeterlik yaklaşık %67 olarak belirlenmiştir.

PISA altıncı düzey okuma becerileri yeterlikleri ile örtüştüğü düşünülen Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı okuma becerileri kazanımları Çizelge 19'da verilmiştir.

Çizelge 19

PISA Altıncı Düzey Okuma Becerileri Yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Okuma Becerileri Kazanımlarının Karşılaştırılması

PISA 6. Düzey Okuma Becerileri Yeterlikleri	Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Okuma Becerileri Kazanımları
1. Ayrıntılı bir şekilde benzerlikleri ve farklılıkları bulabilir ve çıkarımlarda bulunabilir. 2. Metni veya metinleri ayrıntılarıyla tam olarak anladığını gösterir ve birden fazla metinden elde ettiği bilgileri bir araya getirebilir. 3. Önemli bilgilerin olduğu metnin içerisinde açıkça ifade edilmemiş kavramlarla başa çıkabilir ve soyut kavramları yorumlayabilir. 4. Birçok ölçütü ve görüşü göz önünde bulundurarak ve de metnin ötesinde bir anlayış sergileyerek alışlagelmiş konuların dışındaki metinler üzerinde eleştirel bir değerlendirme yapabilir ya da hipotezlere ulaşabilir. 5. Metindeki önemsiz ayrıntıları fark edebilir ve analiz edebilir.	2.10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.

Çizelge 19’da yer alan PISA’nın altıncı düzey okuma becerileri yeterliklerine göre, öğrencilerin okuduğu metinlerde yer alan düşüncelerin ayrıntılı bir şekilde benzerliklerini ve farklılıklarını bulabilmesi ve bu düşüncelerle ilgili çıkarımlar yapabilmesi, birden fazla metinden elde ettiği bilgileri bir araya getirebilmesi, metnin içinde yer alan açıkça ifade edilmemiş soyut kavramları yorumlayabilmesi, metinle ilgili özgün ve eleştirel yorum ve değerlendirmeler yapabilmesi, metindeki önemsiz ayrıntıları dahi fark edebilmesi ve bunları analiz edebilmesi beklenmektedir. Çizelge 12’de görüldüğü üzere, Türkçe dersi okuma becerisi kazanımları arasında PISA’nın altıncı düzeyiyle örtüşebilecek yalnızca bir kazanım bulunmaktadır.

PISA 6. düzey okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programında yer alan kazanımların örtüşme durumlarının yaklaşık yüzdelik değerleri Çizelge 20’de verilmiştir.

Çizelge 20

PISA 6. Düzey Okuma Becerileri Yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programındaki Okuma Becerileri Kazanımlarının Örtüşme Durumlarının Yüzdelik Değerleri

Örtüşme Durumu	f	%
Örtüşen Yeterlikler	1	20
Örtüşmeyen Yeterlikler	4	80
Toplam	5	100

Çizelge 20 incelendiğinde, PISA 6. düzey okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı okuma becerileri kazanımları yaklaşık %20'si örtüşmektedir. PISA 6. düzey okuma becerileri yeterliklerinde, öğretim programlarındaki okuma becerileri kazanımları ile örtüşmeyen yeterlik yaklaşık %80 olarak belirlenmiştir.

Çizelgelerden anlaşılabileceği gibi, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında yer alan okuma becerileri kazanımlarının, PISA'nın çoğunlukla birinci, ikinci ve üçüncü düzeylerindeki okuma becerileri yeterlikleri ile yaklaşık yüzdelik değer olarak daha fazla örtüştüğü görülmektedir. PISA okuma becerileri yeterlik düzeyleri yükseldikçe, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında yer alan kazanımların PISA'daki yeterliklerle örtüşme yüzdesi düşmüştür. Yukarıda sunulan çizelgelerde görüldüğü gibi, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımları ile PISA 5. düzey okuma becerileri yeterliklerinin yaklaşık %33'ü ve 6. düzey okuma becerileri yeterliklerinin yaklaşık %20'si örtüşmektedir. Üst düzey yeterlik düzeylerinde örtüşen okuma becerisi kazanımlarının azlığı ve yetersizliği, okuma becerisinin en önemli amaçları içinde yer alan okuduklarından hareketle yeni düşüncelere ulaşma yaklaşımından ne kadar uzak kalındığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Bunlara ek olarak, Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programındaki okuma becerileri ile ilgili kazanımlar sınıflara göre ayrı ayrı belirtilmemiştir. Program kitapçığında verilen kazanımların hangi sınıfın kazanımları olduğu açık bir biçimde yazılmamıştır. PISA'nın okuma becerileri alanında belirtilen okuma yeterlikleri açık ve somut bir biçimde verilmişken; Türkçe dersi öğretim programında belirtilen bazı kazanımların tam olarak neyi ifade ettiği belli olmamaktadır, örneğin: “2.18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.” Bu kazanımda, “söz sanatları” ve

“anlatıma olan katkı” ifadeleri açık değildir. Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programındaki bazı kazanımların çok genel ve gerçekleştirilebilirliklerinin göreceli olduğu söylenebilir; örneğin: “2.13. Metne ilişkin sorulara cevap verir. / 2.14. Metne ilişkin sorular oluşturur.” kazanımları çok geneldir. Öğrencinin metne ait hangi soru türlerine yanıt arayacağı, metne ilişkin ne tür sorular oluşturacağı açık değildir. Sonuç olarak, Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programında yer alan kazanım ifadelerinin bazılarının ölçülebilirlik, kazanım ifadesine uygunluk, anlaşılabilirlik açılarından sorunlu olduğu görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, benzer bulgulara ulaşıldığı anlaşılmaktadır. Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki kazanımlar ile öğrencilerin PISA’nın okuma becerileri alanında bulunan üst yeterlik düzeylerine çıkarılmasının oldukça güç olduğu (Karadağ, 2012; Çiftçi, 2010; Aydın, Erdağ ve Taş, 2011; Ertürk, 2008; Berberoglu, Arıkan, Demirtaşlı, İş Güzel, Özgen, 2009; Baydık, 2011; Aydın, Sarier ve Uysal, 2014; Batur ve Ulutaş, 2013; Coşkun, 2013; Yılmaz, 2012) belirtilmektedir. Araştırma bulgularına bakarak, öğrencilere okuma becerilerinin kazandırılması ve programdaki kazanımların PISA’nın üst düzey okuma yeterlikleri ile örtüşmesinin sağlanması konusunda, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımlarının incelenerek, öğretim programının yeniden yapılandırılması gerekliliğinin ortaya çıktığı söylenebilir.

3.1.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın, “PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesine göre, Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan metinlerin özellikleri nelerdir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla, Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan toplam 47 metin ve öğretmen kılavuz kitabı doküman incelemesi yapılarak değerlendirilmiştir. Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Analizi için Ölçütler Formunun kullanıldığı çalışmada, TÖPİG ile ortak bir çalışma yürütülmüştür. Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinleri, PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesinde yer alan “*metin formatı, metin türü, metne yaklaşımlar, metnin kullanım amaçları*” açılarından incelenmiştir (EK: 12).

6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan metinlerin PISA’daki metin formatı açısından özellikleri Çizelge 21’de verilmiştir.

Çizelge 21

Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Ders Kitaplarındaki Metinlerin PISA Metin Formatı Açısından Özellikleri

Metin Formatı	f	%
Sürekli Metin	47	100
Toplam	47	100

Çizelge 21 incelendiğinde, 6, 7 ve 8. sınıflar Türkçe ders kitapları okuma metinleri, PISA'daki metin formatı ölçütleri açısından incelendiğinde, kitaptaki bütün metinlerin sürekli metinlerden oluştuğu belirlenmiştir. 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında süresiz metin, karma ve çoğul metin bulunmamaktadır.

6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan metinlerin PISA'daki metin türü açısından özellikleri Çizelge 22'de verilmiştir.

Çizelge 22

Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Ders Kitaplarındaki Metinlerin PISA Metin Türü Açısından Özellikleri

Metin Türü	f	%
Öyküleme	29	62
Açıklama	12	25
Tanımlama	6	13
Toplam	47	100

Çizelge 22'de, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleri, PISA'daki metin türü ölçütü açısından incelendiğinde, ders kitabındaki metinlerin %62 sinde öyküleme, %25 inde açıklama ve %13 ünde de tanımlama türleri kullanılmıştır.

6, 7 ve 8. Sınıf ders kitaplarında yer alan metinlerin PISA'daki metne yaklaşımlar açısından özellikleri Çizelge 23'de verilmiştir.

Çizelge 23

Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Ders Kitaplarındaki Metinlerin PISA Metne Yaklaşımlar Açısından Özellikleri

Metne Yaklaşımlar	f	%
Bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama	12	26
Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama	25	53
Kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme	10	21
Toplam	47	100

6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarındaki metinler, metne yaklaşımlar ölçütü açısından incelendiğinde, %53 bilgileri bir araya getirme ve yorumlama, %26 bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama, %21 inde de kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme yaklaşımlarını içermektedir.

6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan metinlerin PISA'daki metnin kullanım amaçları açısından özellikleri Çizelge 24'de verilmiştir.

Çizelge 24

Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Ders Kitaplarındaki Metinlerin PISA Metnin Kullanım Amaçları Açısından Özellikleri

Metnin Kullanım Amaçları	f	%
Eğitsel Metinler	31	62
Kişisel Metinler	15	36
Kamusal Metinler	1	2
Toplam	47	100

Çizelge 24'de, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarındaki okuma metinleri, PISA'daki metnin kullanım amaçları ölçütleri açısından incelendiğinde, metinlerin %62 sinin eğitsel metin %36 sınıfın kişisel metin olduğu görülmektedir. Metinlerin %2 si kamusal metin olma özelliğini yansıtmaktadır.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının ders kitaplarında bulunmasını zorunlu gördüğü ölçütler ve Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında yer alan “okuma metinlerinde bulunması gereken özellikler” incelendiğinde, Türkçe ders kitaplarında metin çeşitliliğinin sağlanmasının, roman, tiyatro eseri, biyografi ve otobiyografi türlerinde metinlerin olmasının ve içinde grafik, afiş, endekslerin bulunduğu metinlere yer verilmesinin önemi vurgulanmaktadır (MEB, 2006). Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarının incelenmesi sonucunda, MEB’in ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının ders kitaplarına dair öngördüğü bazı ölçütlerin ve özelliklerin kitaplarda yer almadığı belirlenmiştir. PISA okuma becerileri alanında metin olarak sıklıkla karşılaşılan endekslerin, grafiklerin, haritaların olduğu süreksiz metinlere ve öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade etmelerine yardımcı olabilecek karma ve çoğul metinlere ders kitaplarında hiç yer verilmemesi, öğrencilerin PISA okuma becerileri alanında ve okuma becerileri kazanımlarına ulaşmalarında yetersiz kalmalarının bir nedeni olarak değerlendirilebilir. Süreksiz metinler, öğrencilerin metinde verilen bilgileri çözümlemesini, yorumlamasını, metinde yer alan şekil, harita ya da grafikten çıkarımlarda bulunmasını, analiz ve sentez yapabilmesini sağlayan bir metin formatıdır (Çiftçi, 2010; Karadağ, 2012). Özellikle, süreksiz metinlerin ders kitaplarında yer almamasının öğrencilerin okuma becerileri alanındaki akademik başarısını doğrudan etkilediği söylenebilir. Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında bu türden metinlere hiç yer verilmemiş olması, ders kitaplarının hem Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının belirttiği ölçütler hem de PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesindeki özellikler bakımından yeniden incelenmesini ve yazılmasını gerektirmektedir.

Alanyazında, metinlerle ilgili sunulan çizelgeler ve şekillerde yer alan bulgularla doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili araştırmalar bulunmaktadır. Berberoğlu ve Kalender (2005), Ertürk (2008) gibi araştırmacılar Türkçe ders kitaplarında metin çeşitliliğinin sağlanmadığını, metinlerin çoğunlukla hikâye türünde ve sürekli metinlerden oluştuğunu belirtmektedir. Berberoğlu, Arıkan, Demirtaşlı, İş Güzel ve Özgen Tuncer (2009), Saatçioğlu (2014), Coşkun (2014) gibi araştırmacılar da, MEB’in hazırlamış olduğu Türkçe öğretim programlarında yer alan kazanımların, ders kitaplarındaki metinlerin içerikleriyle örtüşmediğine; metinlerin öğrencileri üst düzey bilişsel becerilere ulaştırma konusunda yetersiz kalacağına dikkat çekmektedir.

Özetle, Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitabındaki okuma metinleri, PISA da yer alan okuma becerileri değerlendirme çerçevesi açısından incelendiğinde;

- Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin tamamının sürekli metinlerden oluştuğu ortaya çıkmıştır.
- Türkçe öğretim programı kılavuzunda sürekli ve süreksiz metinlere yer verildiği belirtilmesine rağmen, ders kitaplarında, PISA'daki metin formatlarından süreksiz metinlerin yer almadığı tespit edilmiştir. Bu bulgunun, PISA uygulamasına katılan öğrencilerin başarısını etkileyen önemli bir eksiklik olduğu söylenebilir, çünkü PISA okuma becerileri alanında bulunan metinlerde listeler, tablolar, grafikler, şemalar, ders programları, kataloglar, endeksler ve formlar gibi süreksiz metinler sıklıkla yer almaktadır.
- Türkçe ders kitaplarında PISA uygulamasında yer alan karma ve çoğul metinler bulunmamaktadır. Karma ve çoğul metinler, öğrencilerin metinler arasındaki ilişkiyi anlamasını, analiz ve sentez gibi üst düzey bilişsel becerileri kazanmalarına olanak tanıyan metinlerdir.
- Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde, çoğunlukla öyküleme (hikaye) türündeki metinler bulunmaktadır. Metin türlerinden açıklama ve tanımlama da ders kitaplarındaki metinlerde yer almaktadır. Ancak, PISA uygulamasında yer alan tartışma ve yönerge gibi metin türleri ders kitaplarında bulunmamaktadır.
- Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler PISA'daki okuyucunun metne yaklaşımı açısından incelendiğinde, metinlerin büyük kısmında bilgileri bir araya getirme ve yorumlama yaklaşımı bulunmaktadır. Ders kitaplarında, metne yaklaşım olarak bilgiye ulaşma ve hatırlama ile kendi düşüncelerini yansıtma ve değerlendirme yaklaşımlarına daha az yer verilmiştir.
- Türkçe ders kitaplarındaki metinler PISA'daki metnin kullanım amaçları ölçütü göz önünde bulundurularak incelendiğinde, metinlerin büyük kısmı eğitsel metinler olarak ortaya çıkmaktadır. Ders kitaplarında, kişisel metinlere de yer verilmiştir, ancak ders kitaplarında kamusal ve mesleki metinlerin yeterli ölçüde yer almadığı belirlenmiştir.

3.1.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın, “PISA Okuma Becerileri Testi puanları, 7, 8 ve 9. sınıflarda eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla başarı testi öntest ve sontest uygulamaları çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir.

Aşağıda, 7, 8 ve 9. sınıf öğrencilerinin PISA Okuma Becerileri testinden aldıkları öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması ile ilgili analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

7, 8 ve 9. sınıf öğrencilerinin PISA okuma becerileri testinden aldıkları öntest-sontest ortalama puan, standart sapma değerleri Çizelge 25’de yer almaktadır.

Çizelge 25

7, 8 ve 9. Sınıf Öğrencilerinin PISA Okuma Becerileri Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri

Ölçüm		N	$\bar{x}$	ss	Std. Hata Ortalaması
Öntest Puanları	7. Sınıf	94	15.35	5.95	.614
	8. Sınıf	95	18.45	7.80	.800
	9. Sınıf	362	22.06	9.94	.522
Sontest Puanları	7. Sınıf	94	16.21	5.74	.592
	8. Sınıf	95	20.31	7.45	.765
	9. Sınıf	362	23.03	9.79	.514

PISA okuma becerileri testinde bir öğrenci en yüksek 46 tam puan alabilmektedir. Çizelge 25’de görüldüğü gibi, eğitim öğretim yılının başında, 7. sınıf öğrencilerinin PISA okuma becerileri başarı testinin ortalama puanları 15.35 iken, eğitim öğretim yılının sonunda uygulanan başarı testinin ortalama puanları 16.21 olmuştur. Eğitim öğretim yılının başında, 8. sınıf öğrencilerinin PISA okuma becerileri başarı testinin ortalama puanları 18.45 iken, eğitim öğretim yılının sonunda uygulanan başarı testinin ortalama puanları 20.31 olmuştur. Eğitim öğretim yılının başında, 9. sınıf öğrencilerinin PISA okuma becerileri başarı testinin ortalama puanları 22.06 iken, eğitim öğretim yılının sonunda uygulanan başarı testinin ortalama puanları 23.03 olmuştur. Bu bulgular ışığında, 7, 8 ve 9. sınıf öğrencilerinin başarı testi puanlarındaki eğitim öğretim yılı içindeki artışın beklenen düzeyde olmadığı söylenebilir.

Aşağıda, PISA Okuma Becerileri testi sonuçları, 7, 8 ve 9. sınıflarda eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Bağımlı Gruplar için t Testi sonuçları yer almaktadır.

9. sınıfların PISA Okuma Becerileri Testine ait Bağımlı Gruplar İçin t Testi sonuçları Çizelge 26’da verilmiştir.

Çizelge 26

9. Sınıfların PISA Okuma Becerileri Testine ait Bağımlı Gruplar İçin t-Testi

	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Öntest	362	22.06	9.94	361	-11.05	.000*
Sontest	362	23.03	9.79			

* $p < 0.05$

Çizelge 26 incelendiğinde, araştırmaya katılan 9. sınıf öğrencilerinin PISA Okuma Becerileri öntest puan ortalamasının 22.06 (ss = 9.94) ve aynı grubun sontest puan ortalamasının 23.03 (ss = 9.79) olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($t_{(361)} = -11.05$; $p < 0.05$).

8. sınıfların PISA Okuma Becerileri Testine ait Bağımlı Gruplar İçin t-Testi sonuçları Çizelge 27’de verilmiştir.

Çizelge 27

8. Sınıfların PISA Okuma Becerileri Testine ait Bağımlı Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Öntest	95	18.45	7.80	94	-8.32	.000*
Sontest	95	20.31	7.45			

* $p < 0.05$

Çizelge 27’de, araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin PISA Okuma Becerileri önötest puan ortalamasının 18.45 (ss = 7.80) ve aynı grubun sontest puan ortalamasının 20.31 (ss = 7.45) olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($t_{(94)} = -8.32$; $p < 0.05$).

7. sınıfların PISA Okuma Becerileri Testine ait Bağımlı Gruplar İçin t-Testi sonuçları Çizelge 28’de verilmiştir.

Çizelge 28

7. Sınıfların PISA Okuma Becerileri Testine ait Bağımlı Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Öntest	94	15.35	5.95	93	-5.57	.000*
Sontest	94	16.21	5.74			

* $p < 0.05$

Çizelge 28 incelendiğinde, araştırmaya katılan 7. sınıf öğrencilerinin PISA Okuma Becerileri öntest puan ortalamasının 15.35 (ss = 5.95) ve aynı grubun sontest puan ortalamasının 16.21 (ss = 5.74) olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($t_{(93)} = -5.57$; $p < 0.05$).

7, 8 ve 9. sınıf öğrencilerinin PISA okuma becerileri öntest-sontest ortalama başarı puanları arasında Çizelge 25'deki bulgular dikkate alındığında, sontest lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Yukarıda verilen çizelgeler incelendiğinde, araştırmaya katılan 7, 8 ve 9. sınıf öğrencilerinin PISA okuma becerileri testinden aldıkları ortalama puanların yıl içinde arttığı belirlenmiş ve sontest lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ancak, istatistiksel olarak anlamlı olan farkı, uygulamada anlamlı olarak kabul etmek mümkün değildir. Öğrencilerin PISA okuma becerileri testinden aldıkları puanların eğitim-öğretim yılı içindeki artışı beklenen düzeyde olmamıştır. PISA, 15 yaşındaki öğrencilerin katıldığı bir araştırmadır. Bu nedenle, 9. sınıf öğrencilerinin yıl içinde PISA okuma becerileri testi sonuçlarında daha yüksek puan farkları beklenebilir. Ancak, Çizelge 25'de görüldüğü gibi, yıl içinde öğrencilerin ortalama puanlarındaki artış sınıflar arasında benzer düzeydedir. Bu duruma, 9. sınıftan itibaren Türkçe derslerinin yerini yalnızca Türk Dili ve Edebiyatı ve Ortaöğretim Dil Anlatım derslerinin alması ve bu derslerin öğretim programlarında okuma becerileri ile ilgili kazanımların bulunmaması gibi nedenler gösterilebilir. Ayrıca, PISA okuma becerileri testinden öğrencilerin aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında, sınıfların düşük performans gösterdikleri, toplam 46 puan üzerinden yıl sonunda en yüksek 23.03 puan ortalamasına ulaştıkları belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde, bu araştırmanın bulgusuyla benzer olarak Türk öğrencilerin PISA okuma becerileri alanında, yüksek performans göstermedikleri ve alt yeterlik düzeyinde yer aldıkları (Batur ve Ulutaş, 2013; Bozkurt,

2014; OECD, 2013; Gülleroğlu, Bilican ve Demirtaşlı, 2014; Şengül, 2011; Aydın, Sarier ve Uysal, 2014) vurgulanmaktadır.

3.1.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Beşinci araştırma sorusunda, araştırmanın dört alt amacı ile ilgili araştırma soruları maddeler halinde yer almaktadır. Bu araştırma soruları, öğrencilerin sormaca bölümündeki sorulara verdikleri yanıtlar ve PISA okuma becerileri testi sonuçları ile ilişkilidir.

a) Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarının Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Aşağıda, öğrencilerin PISA Okuma Becerileri testinden aldıkları öntest-sontest puanlarının öğrencilerin cinsiyetlerine göre karşılaştırılması ile ilgili analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre başarı testinden aldıkları öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri Çizelge 29'da yer almaktadır.

Çizelge 29

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre PISA Okuma Becerileri Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri

		N	$\bar{x}$	ss	Std. Hata Ortalaması
Öntest Puanları	Kız	287	20.68	9.62	.567
	Erkek	264	19.88	9.13	.562
Sontest Puanları	Kız	287	21.67	9.54	.563
	Erkek	264	21.09	8.80	.542

Çizelge 29'da görüldüğü gibi, eğitim öğretim yılının başında, kız öğrencilerin PISA okuma becerileri başarı testinin ortalama puanları 20.68 iken, eğitim öğretim yılının sonunda uygulanan başarı testinin ortalama puanları 21.67 olmuştur. Eğitim öğretim yılının başında, erkek öğrencilerin PISA okuma becerileri başarı testinin ortalama puanları 19.88 iken, eğitim öğretim yılının sonunda uygulanan başarı testinin ortalama puanları 21.09 olmuştur. Bu bulgular ışığında, kız ve erkek öğrencilerin

aldıkları puanların eğitim öğretim yılı içinde bir artış gösterdiği söylenebilir. Ayrıca, ortalama puanlar incelendiğinde öntest-sontest sonuçları açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek puan ortalamasına ulaştığı görülmektedir.

Aşağıda, PISA Okuma Becerileri Testi öntest ve sontest puanlarının, öğrencilerin cinsiyeti açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Bağımsız Gruplar için t testi sonuçları yer almaktadır.

Cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Testi öntest puanlarına ilişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi sonuçları Çizelge 30’da verilmiştir.

Çizelge 30

Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Testi Öntest Puanlarına ilişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kız	287	20.68	9.62	549	.999	.318
Erkek	264	19.88	9.13			

* $p < 0.05$

Çizelge 30’da, araştırmaya katılan kız öğrencilerinin PISA Okuma Becerileri öntest puan ortalamasının 20.68 (ss = 9.62) ve çalışmaya katılan erkek öğrencilerin öntest puan ortalamasının 19.88 (ss = 9.13) olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t_{(549)}=.999$; $p>0.05$).

Cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Testi sontest puanlarına ilişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi sonuçları Çizelge 31’de verilmiştir.

Çizelge 31

Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Testi Sontest Puanlarına ilişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Kız	287	21.67	9.54	549	.736	.462
Erkek	264	21.09	8.80			

* $p < 0.05$

Çizelge 31’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan kız öğrencilerinin PISA Okuma Becerileri sontest puan ortalamasının 21.67 (ss = 9.54) ve çalışmaya katılan

erkek öğrencilerin sontest puan ortalamasının 21.09 ($ss = 8.80$) olduğu gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ($t_{(549)} = .736$; $p > 0.05$).

Çizelge 30 ve 31’de görüldüğü gibi, PISA okuma becerili testi sonuçları açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak, Çizelge 29’de cinsiyet değişkeni açısından, hem öntest hem de sontest puan ortalamalarına bakıldığında, kız öğrencilerin PISA okuma becerileri testinde, erkek öğrencilerden -puan farkı az olsa da- daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde, bu bulguyla doğrudan ilgili bir çok araştırma dikkat çekmektedir. Okuma becerileri alanında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu (Sahlberg, 2007; UNDP, 2010; MEB, 2013; OECD, 2013; Epçayan, 2009; Eraslan, 2009; Savran, 2004; Dall, 2011; Anılan, 2004; Dohn, 2007; Huck, Kiefer, Hepler ve Hickman, 2004; Kennedy, 2009; Spörer, Brunstein ve Kieschke, 2009; Yılmaz, 2012; Stoet ve Geary, 2013; Perie ve Donahue, 2005; Phakiti, 2003; Pressley, 2006; RSG, 2002; Lei, Rhinehart, Howard ve Cho, 2010; Kotte, Lietz ve Lopez, 2005; Kelowna ve Wendel, 2000; Grabe ve Stoller, 2002; Güzel ve Berberoglu, 2005; Dickinson ve Tabors, 2001; Cromley, 2009; Alvermann, 2001) belirtilmektedir. Ayrıca, Dickinson ve Tabors (2001), Stoet ve Geary (2013) araştırmalarında, kız ve erkek öğrenciler arasında okumaktan zevk alma ve sözel dil becerisini etkili kullanmada, kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğunu vurgulamışlardır.

b) Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri testinden aldıkları öntest-sontest puanlarının sınıf düzeylerine göre karşılaştırılması ile ilgili analiz sonuçları aşağıda yer almaktadır.

7, 8 ve 9. sınıf öğrencilerinin PISA okuma becerileri testinden aldıkları öntest-sontest ortalama puan, standart sapma değerleri Çizelge 32’de yer almaktadır.

Çizelge 32

7, 8 ve 9. Sınıf Öğrencilerinin PISA Okuma Becerileri Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri

Ölçüm		N	$\bar{x}$	ss	Std. Hata Ortalaması
Öntest Puanları	7. Sınıf	94	15.35	5.95	.614
	8. Sınıf	95	18.45	7.80	.800
	9. Sınıf	362	22.06	9.94	.522
Sontest Puanları	7. Sınıf	94	16.21	5.74	.592
	8. Sınıf	95	20.31	7.45	.765
	9. Sınıf	362	23.03	9.79	.514

Çizelge 32’de görüldüğü gibi, eğitim öğretim yılının başında, 7. sınıf öğrencilerinin PISA okuma becerileri başarı testinin ortalama puanları 15.35 iken, eğitim öğretim yılının sonunda uygulanan başarı testinin ortalama puanları 16.21 olmuştur. Eğitim öğretim yılının başında, 8. sınıf öğrencilerinin PISA okuma becerileri başarı testinin ortalama puanları 18.45 iken, eğitim öğretim yılının sonunda uygulanan başarı testinin ortalama puanları 20.31 olmuştur. Eğitim öğretim yılının başında, 9. sınıf öğrencilerinin PISA okuma becerileri başarı testinin ortalama puanları 22.06 iken, eğitim öğretim yılının sonunda uygulanan başarı testinin ortalama puanları 23.03 olmuştur.

PISA Okuma Becerileri Testi öntest puanlarının, öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Çizelge 33’de verilmiştir.

Çizelge 33

Sınıf Düzeyleri Açısından PISA Okuma Becerileri Testi Öntest Puanlarına ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar arası	3759.365	2	1879.682	23.009	.000
Grupları içi	44768.225	549	81.694		
Toplam	48527.590	551			

Çizelge 33’de görüldüğü gibi, tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest puanları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(2, 548)} = 23.00; p < 0.05$).

Ayrıca, öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest puanlarının hangi sınıf düzeyleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacı ile öntest puanları üzerinde Post-Hoc testlerinden Scheffe testi gerçekleştirilmiş ve analiz sonuçları Çizelge 34’de verilmiştir.

Çizelge 34

Sınıf Düzeyleri Açısından PISA Okuma Becerileri Testi Öntest Puanlarına ait Scheffe Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	3759.365	2	1879.682	23.009	.000	A-C, B-C
Gruplariçi	44768.225	549	81.694			
Toplam	48527.590	551				

*A: 7. sınıf, B: 8. sınıf, C: 9. sınıf

Çizelge 34 incelendiğinde öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest puanlarının sınıf düzeyleri açısından anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Çizelge 34’deki bulgu, öğrencilerin öntest puanlarına göre 7. sınıflar ile 9. sınıflar ve 8. sınıflar ile 9. sınıflar arasında 9. sınıflar lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

PISA Okuma Becerileri Testi sontest puanlarının, öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Çizelge 35’de verilmiştir.

Çizelge 35

Sınıf Düzeyleri Açısından PISA Okuma Becerileri Testi Sontest Puanlarına ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar arası	3603.223	2	1801.611	23.005	.000
Gruplariçi	42916.937	549	78.316		
Toplam	46520.160	551			

Çizelge 35’de görüldüğü gibi, tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) sonuçlarına göre, öğrencilerin PISA okuma becerileri sontest puanları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(2, 548)} = 23.00; p < 0.05$)

Ayrıca, öğrencilerin PISA okuma becerileri sontest puanlarının hangi sınıf düzeyleri arasında farklılık gösterdiğini belirlemek amacı ile sontest puanları üzerinde Post-Hoc testlerinden Scheffe testi gerçekleştirilmiş ve analiz sonuçları Çizelge 36’da verilmiştir.

Çizelge 36

Sınıf Düzeyleri Açısından PISA Okuma Becerileri Testi Sontest Puanlarına ait Scheffe Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	3603.223	2	1801.611	23.005	.000	A-B, A-C, B-C
Grupları içi	42916.937	549	78.316			
Toplam	46520.160	551				

*A: 7. sınıf, B: 8. sınıf, C: 9. sınıf

Çizelge 36 incelendiğinde öğrencilerin PISA okuma becerileri sontest puanlarının sınıf düzeyleri açısından anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Çizelge 36’daki bulgu, öğrencilerin sontest puanlarına göre 7. sınıflar ile 8. sınıflar arasında, 8. sınıflar lehine; 7. sınıflar ile 9. sınıflar ve 8. sınıflar ile 9. sınıflar arasında 9. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Okuma becerileri alanındaki sarmal yapı nedeniyle öğrencilerin okuma becerileri alanındaki gelişimlerinin sınıf düzeyinde analiz edilebilmesi için 9. sınıf öğrencilerinin yanı sıra 7 ve 8. sınıf öğrencileri araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri açısından, öntest - sontest puanları arasında 9. sınıflar lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. PISA, 15 yaşındaki öğrencilerin, matematik, fen ve okuma becerileri okuryazarlıklarını değerlendiren bir araştırmadır (OECD, 2013). Bu araştırmada, 15 yaş grubunu temsilen yer alan 9. sınıf öğrencilerinin başarı testi puan ortalamalarının diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olması beklenen bir durumdur. 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin PISA okuma becerileri testinden aldıkları puanlar incelendiğinde, 7 ve 8. sınıflar arasında anlamlı farkın 8. sınıflar lehine olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada dikkat çeken bir diğer bulguya göre, araştırmaya katılan öğrenciler, başarı testinde, toplam 46 puan üzerinden yıl sonunda en yüksek 23.03 puan ortalamasına ulaşabilmişlerdir. PISA okuma becerileri testinde, tam puanın yaklaşık % 50’si kadar ortalama puana ulaşabilen öğrencilerden, PISA okuma becerileri alanının

veya Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının öngördüğü metni yorumlama, metinde verilen düşünceden yola çıkarak kendi sözcükleriyle yorum yapma, eleştirel düşünme, metnin analizini yapma gibi üst düzey okuma becerileri yeterlikleri ve kazanımlarına ulaşması beklenemez. Bu bulgu ile 2012’de yapılan PISA okuma becerileri Türkiye sonuçları arasında benzerlik olduğu söylenebilir. PISA 2012 sonuçlarına göre, Türk öğrenciler okuma becerileri alanında düşük performans göstermiş, öğrencilerin ancak %4.3’ü PISA 5. ve 6. düzey okuma becerileri yeterlik düzeylerinde yer almıştır (MEB, 2013). Yukarıda çizelgelerde sunulan istatistiki verilere göre, öğrenciler araştırmada bulunan PISA okuma becerileri testinde de düşük performans göstermiş, öğrencilerin yıl sonunda okuma becerileri testinden aldıkları puanlar –uygulamada- anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Araştırmanın bu bulgusu, okuma becerileri alanında araştırmaya katılan öğrencilerin yıl sonunda beklenen başarıyı gösteremediğini, okuma becerileri alanında yer alan üst düzey okuma becerileri kazanımlarına ulaşamadığını açıkça ortaya koymaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, PISA uygulamalarına yalnızca 15 yaş grubu öğrencileri katıldığı için, sınıf düzeyleri ve PISA okuma becerilerine ilişkin benzer araştırmalara rastlanmamıştır. Ancak, bu araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde, PISA okuma becerileri alanında Türk öğrencilerin düşük performans gösterdikleri ve üst düzey okuma becerileri kazanımlarına ulaşamadıkları alanyazında (Berberoğlu ve Kalender, 2005; Gülleroğlu, Bilican ve Demirtaşlı, 2014; Aydın, Sarier ve Uysal, 2014; Batur ve Ulutaş, 2013; Güzel ve Berberoğlu, 2005; OECD, 2013; MEB, 2013) vurgulanmaktadır. 2009 ve 2012 PISA uygulamalarının sonuçlarının araştırmada yer alan PISA okuma becerileri testi sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

c) Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarının Anne ve Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin PISA okuma becerileri testinden aldıkları öntest-sontest puanlarının öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumlarına göre karşılaştırılması ile ilgili analiz sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Annelerinin eğitim durumları açısından 7. sınıf öğrencilerin öntest ve sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri Çizelge 37’de yer almaktadır.

Çizelge 37

7. Sınıf Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre PISA Okuma Becerileri Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

		N	$\bar{x}$	ss	Std. Hata Ort.	Min.	Maks.
Öntest Puanları	İlkokul	52	13.00	3.58	.496	9.00	25.00
	Ortaokul	27	16.96	6.36	1.22	10.00	29.00
	Lise	12	19.16	7.98	2.30	9.00	29.00
	Üniversite	3	26.33	.577	.333	26.00	27.00
Sontest Puanları	İlkokul	52	14.05	3.92	.544	9.00	26.00
	Ortaokul	27	17.74	5.80	1.11	11.00	28.00
	Lise	12	19.41	7.51	2.16	10.00	28.00
	Üniversite	3	27.00	1.73	1.00	25.00	28.00

Çizelge 37’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 7. sınıf 52 öğrencinin annesi ilkokul, 27 öğrencinin annesi ortaokul, 12 öğrencinin annesi lise ve 3 öğrencinin annesi de üniversite mezunudur. Çizelge 37’ye göre, annesi ilkokul mezunu olan 7. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest ortalama puanı 13.00, sontest ortalama puanı da 14.05 olmuştur. Annesi ortaokul mezunu olan 7. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest ortalama puanı 16.96, sontest ortalama puanı da 17.74 olmuştur. Annesi lise mezunu olan 7. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest ortalama puanı 19.16 iken, sontest ortalama puanı 19.41 olmuştur. Anneleri üniversite mezunu olan 7. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest ortalama puanı 26.33 iken, sontest ortalama puanı 27.00 olmuştur. Bulgulara göre, öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarının 7. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri testi sonuçları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Çizelge 37’de, öğrencilerin öntest ve sontest sonuçlarına bakıldığında, annelerin eğitim düzeyleri ilkokuldan üniversiteye doğru yükseldikçe, öğrencilerin PISA okuma becerileri testi ortalama puanları da artmıştır.

Annelerinin eğitim durumları açısından 8. sınıf öğrencilerin öntest ve sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri Çizelge 38’de yer almaktadır.

Çizelge 38

8. Sınıf Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre PISA Okuma Becerileri Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

		N	$\bar{x}$	ss	Std. Hata Ort.	Min.	Maks.
Öntest Puanları	İlkokul	42	15.28	6.20	.958	9.00	30.00
	Ortaokul	39	19.23	6.99	1.11	8.00	31.00
	Lise	11	23.90	9.52	2.87	11.00	34.00
	Üniversite	3	32.66	1.52	.881	31.00	36.00
Sontest Puanları	İlkokul	42	17.02	5.92	.914	10.00	32.00
	Ortaokul	39	21.38	6.39	1.02	10.00	33.00
	Lise	11	25.18	9.25	2.78	12.00	36.00
	Üniversite	3	34.66	1.15	.666	34.00	36.00

Çizelge 38’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 8. sınıf 42 öğrencinin annesi ilkokul, 39 öğrencinin annesi ortaokul, 11 öğrencinin annesi lise ve 3 öğrencinin annesi de üniversite mezunudur. Çizelge 38’e göre, annesi ilkokul mezunu olan 8. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest ortalama puanı 15.28, sontest ortalama puanı da 17.02 olmuştur. Annesi ortaokul mezunu olan 8. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest ortalama puanı 19.23, sontest ortalama puanı da 21.38 olmuştur. Annesi lise mezunu olan 8. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest ortalama puanı 23.90 iken, sontest ortalama puanı 25.18 olmuştur. Anneleri üniversite mezunu olan 8. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest ortalama puanı 32.66 iken, sontest ortalama puanı 34.66 olmuştur. Bulgulara göre, öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarının 8. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri testi sonuçları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Çizelge 38’de, öğrencilerin öntest ve sontest sonuçlarına bakıldığında, annelerin eğitim düzeyleri ilkokuldan üniversiteye doğru yükseldikçe, öğrencilerin PISA okuma becerileri testi ortalama puanları da artmıştır.

Annelerinin eğitim durumları açısından 9. sınıf öğrencilerin öntest ve sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri Çizelge 39’da yer almaktadır.

Çizelge 39

9. Sınıf Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre PISA Okuma Becerileri Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

		N	$\bar{x}$	ss	Std. Hata Ort.	Min.	Maks.
Öntest Puanları	İlkokul	131	17.25	8.87	.775	7.00	39.00
	Ortaokul	165	22.73	9.37	.730	8.00	39.00
	Lise	48	29.89	6.91	.998	9.00	42.00
	Üniversite	18	32.11	9.74	2.29	11.00	43.00
Sontest Puanları	İlkokul	131	18.37	8.75	.764	8.00	40.00
	Ortaokul	165	23.74	9.38	.730	9.00	40.00
	Lise	48	30.39	6.78	.979	10.00	42.00
	Üniversite	18	34.72	9.25	2.18	14.00	43.00

Çizelge 39’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 9. sınıf 131 öğrencinin annesi ilkokul, 165 öğrencinin annesi ortaokul, 48 öğrencinin annesi lise ve 18 öğrencinin annesi de üniversite mezunudur. Çizelge 39’a göre, annesi ilkokul mezunu olan 9. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest ortalama puanı 17.25, sontest ortalama puanı da 18.37 olmuştur. Annesi ortaokul mezunu olan 9. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest ortalama puanı 22.73, sontest ortalama puanı da 23.74 olmuştur. Annesi lise mezunu olan 9. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest ortalama puanı 29.89 iken, sontest ortalama puanı 30.39 olmuştur. Anneleri üniversite mezunu olan 9. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest ortalama puanı 32.11 iken, sontest ortalama puanı 34.72 olmuştur. Bulgulara göre, öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarının 9. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri testi sonuçları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Çizelge 39’da, öğrencilerin öntest ve sontest sonuçlarına bakıldığında, annelerin eğitim düzeyleri ilkokuldan üniversiteye doğru yükseldikçe, öğrencilerin PISA okuma becerileri testi ortalama puanları da artmıştır.

Annelerinin eğitim durumları açısından araştırmaya katılan tüm öğrencilerin öntest ve sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri Çizelge 40’da yer almaktadır.

Çizelge 40

Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarına Göre PISA Okuma Becerileri Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

		N	$\bar{x}$	ss	Std. Hata Ort.
Öntest Puanları	İlkokul	225	15.90	7.66	.510
	Ortaokul	231	21.47	8.93	.587
	Lise	71	27.15	8.53	1.013
	Üniversite	24	29.95	8.55	1.746
Sontest Puanları	İlkokul	225	17.12	7.58	.505
	Ortaokul	231	22.64	8.79	.578
	Lise	71	27.73	8.35	.991
	Üniversite	24	30.75	8.21	1.677

Çizelge 40’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 225 öğrencinin annesi ilkokul, 231 öğrencinin annesi ortaokul, 71 öğrencinin annesi lise ve 24 öğrencinin annesi de üniversite mezunudur. Çizelge 40’a göre, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest ortalama puanı 15.90, sontest ortalama puanı da 17.12 olmuştur. Annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest ortalama puanı 21.47, sontest ortalama puanı da 22.64 olmuştur. Annesi lise mezunu olan öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest ortalama puanı 27.15 iken, sontest ortalama puanı 27.73 olmuştur. Anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest ortalama puanı 29.95 iken, sontest ortalama puanı 30.75 olmuştur. Bulgulara göre, öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarının öğrencilerin PISA okuma becerileri testi sonuçları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Öntest ve sontest sonuçlarına bakıldığında, Çizelge 40’a göre annelerin eğitim düzeyleri ilkokuldan üniversiteye doğru yükseldikçe, öğrencilerin PISA okuma becerileri testi ortalama puanları da artmıştır.

Öğrencilerin sontest puanları dikkate alındığında, PISA Okuma Becerileri Testinin öğrencilerin annelerinin eğitim durumları açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Çizelge 41’de verilmiştir.

Çizelge 41

Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumları Açısından PISA Okuma Becerileri Testi Sontest Puanlarına ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar arası	9416.337	3	3138.779	46.273	.000
Grupları içi	37103.823	548	67.831		
Toplam	46520.160	551			

Çizelge 41’de, Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, öğrencilerin PISA okuma becerileri sontest puanları öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(3, 547)} = 46.27$; $p < 0.05$).

Ayrıca, öğrencilerin PISA okuma becerileri sontest puanlarının hangi eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemek amacı ile sontest puanları üzerinde Post-Hoc testlerinden Scheffe testi gerçekleştirilmiş ve analiz sonuçları Çizelge 42’de verilmiştir.

Çizelge 42

Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumları Açısından PISA Okuma Becerileri Testi Sontest Puanlarına ait Scheffe Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	9416.337	3	3138.779			
Grupları içi	37103.823	548	67.831	46.273	.000	A-B, A-C, A-D
Toplam	46520.160	551				B-C, B-D

A: İlkokul, B: Ortaokul, C:Lise, D: Üniversite

Çizelge 42 incelendiğinde, öğrencilerin PISA okuma becerileri sontest puanlarının öğrencilerin annelerinin eğitim durumları açısından anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. PISA okuma becerileri sontest puanlarına göre, anneleri ilkokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri ortaokul mezunu öğrenciler arasında, anneleri ortaokul mezunu öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Anneleri ilkokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri lise mezunu öğrenciler arasında, anneleri lise mezunu öğrenciler lehine anlamlı fark vardır. Anneleri ilkokul mezunu öğrenciler ile

anneleri üniversite mezunu öğrenciler arasında, anneleri üniversite mezunu öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Çizelge 42'ye göre, anneleri ortaokul mezunu öğrenciler ile anneleri lise mezunu öğrenciler arasında, anneleri lise mezunu öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Son olarak, anneleri ortaokul mezunu öğrenciler ile anneleri üniversite mezunu öğrenciler arasında, anneleri üniversite mezunu öğrenciler lehine anlamlı fark vardır.

Babalarının eğitim durumları açısından 7. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest ve sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri Çizelge 43'de yer almaktadır.

Çizelge 43

7. Sınıf Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre PISA Okuma Becerileri Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

		N	$\bar{X}$	ss	Std. Hata Ort.	Min.	Maks.
Öntest Puanları	İlkokul	11	13.45	3.07	.927	9.00	21.00
	Ortaokul	55	13.85	4.68	.631	9.00	29.00
	Lise	23	17.30	7.04	1.46	12.00	29.00
	Üniversite	5	27.00	1.00	.447	26.00	30.00
Sontest Puanları	İlkokul	11	14.09	3.88	1.17	9.00	24.00
	Ortaokul	55	14.80	4.54	.613	10.00	29.00
	Lise	23	18.26	6.57	1.37	13.00	30.00
	Üniversite	5	28.45	1.41	.632	26.00	31.00

Çizelge 43'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 7. sınıf 11 öğrencinin babası ilkokul, 55 öğrencinin babası ortaokul, 23 öğrencinin babası lise ve 5 öğrencinin babası da üniversite mezunudur. Çizelge 43'de göre, babası ilkokul mezunu olan 7. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest ortalama puanı 13.45, sontest ortalama puanı da 14.09 olmuştur. Babası ortaokul mezunu olan 7. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest ortalama puanı 13.85, sontest ortalama puanı da 14.80 olmuştur. Babası lise mezunu olan 7. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest ortalama puanı 17.30 iken, sontest ortalama puanı 18.26 olmuştur. Son olarak, babaları üniversite mezunu olan 7. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest ortalama puanı 27.00 iken, sontest ortalama puanı 28.45 olmuştur. Bulgulara göre, öğrencilerin babalarının eğitim durumlarının öğrencilerin PISA okuma becerileri testi sonuçları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Öntest ve sontest sonuçlarına bakıldığında, Çizelge 43'e göre,

babaların eğitim düzeyleri ilkokuldan üniversiteye doğru yükseldikçe, öğrencilerin PISA okuma becerileri başarı testi ortalama puanları da artmıştır.

Babalarının eğitim durumları açısından 8. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest ve sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri Çizelge 44’de yer almaktadır.

Çizelge 44

8. Sınıf Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre PISA Okuma Becerileri Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

		N	$\bar{X}$	ss	Std. Hata Ort.	Min.	Maks.
Öntest Puanları	İlkokul	8	14.37	6.09	2.15	9.00	25.00
	Ortaokul	58	15.75	5.98	.785	8.00	30.00
	Lise	25	23.52	7.18	1.43	10.00	32.00
	Üniversite	4	34.00	2.94	1.47	31.00	38.00
Sontest Puanları	İlkokul	8	15.87	5.61	1.98	10.00	24.00
	Ortaokul	58	17.81	5.81	.763	10.00	33.00
	Lise	25	25.20	6.76	1.35	12.00	35.00
	Üniversite	4	35.00	1.15	.577	34.00	38.00

Çizelge 44’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 8. sınıf 8 öğrencinin babası ilkokul, 58 öğrencinin babası ortaokul, 25 öğrencinin babası lise ve 4 öğrencinin babası da üniversite mezunudur. Çizelge 44’e göre, babası ilkokul mezunu olan 8. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest ortalama puanı 14.37, sontest ortalama puanı da 15.87 olmuştur. Babası ortaokul mezunu olan 8. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest ortalama puanı 15.75, sontest ortalama puanı da 17.81 olmuştur. Babası lise mezunu olan 8. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest ortalama puanı 23.52 iken, sontest ortalama puanı 25.20 olmuştur. Son olarak, babaları üniversite mezunu olan 8. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest ortalama puanı 34.00 iken, sontest ortalama puanı 35.00 olmuştur. Bulgulara göre, öğrencilerin babalarının eğitim durumlarının öğrencilerin PISA okuma becerileri testi sonuçları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Öntest ve sontest sonuçlarına bakıldığında, Çizelge 44’e göre, babaların eğitim düzeyleri ilkokuldan üniversiteye doğru yükseldikçe, öğrencilerin PISA okuma becerileri başarı testi ortalama puanları da artmıştır.

Babalarının eğitim durumları açısından 9. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest ve sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri Çizelge 45’de yer almaktadır.

Çizelge 45

9. Sınıf Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre PISA Okuma Becerileri Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

		N	$\bar{x}$	ss	Std. Hata Ort.	Min.	Maks.
Öntest Puanları	İlkokul	38	15.23	6.92	1.12	7.00	35.00
	Ortaokul	203	20.29	9.58	.672	7.00	39.00
	Lise	95	25.85	8.65	.888	8.00	39.00
	Üniversite	26	32.07	8.86	1.73	9.00	43.00
Sontest Puanları	İlkokul	38	16.02	6.94	1.12	8.00	35.00
	Ortaokul	203	21.34	9.37	.657	9.00	40.00
	Lise	95	26.82	8.69	.891	10.00	41.00
	Üniversite	26	32.57	8.52	1.67	10.00	43.00

Çizelge 45’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 9. sınıf 38 öğrencinin babası ilkokul, 203 öğrencinin babası ortaokul, 95 öğrencinin babası lise ve 26 öğrencinin babası da üniversite mezunudur. Çizelge 45’e göre, babası ilkokul mezunu olan 9. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest ortalama puanı 15.23, sontest ortalama puanı da 16.02 olmuştur. Babası ortaokul mezunu olan 9. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest ortalama puanı 20.29, sontest ortalama puanı da 21.34 olmuştur. Babası lise mezunu olan 9. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest ortalama puanı 25.85 iken, sontest ortalama puanı 26.82 olmuştur. Son olarak, babaları üniversite mezunu olan 9. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest ortalama puanı 32.07 iken, sontest ortalama puanı 32.57 olmuştur. Bulgulara göre, öğrencilerin babalarının eğitim durumlarının öğrencilerin PISA okuma becerileri testi sonuçları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Öntest ve sontest sonuçlarına bakıldığında, Çizelge 45’e göre, babaların eğitim düzeyleri ilkokuldan üniversiteye doğru yükseldikçe, öğrencilerin PISA okuma becerileri başarı testi ortalama puanları da artmıştır.

Babalarının eğitim durumları açısından araştırmaya katılan tüm öğrencilerin öntest ve sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri Çizelge 46’da yer almaktadır.

Çizelge 46

Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarına Göre PISA Okuma Becerileri Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

		N	$\bar{x}$	ss	Std. Hata Ortalaması
Öntest Puanları	İlkokul	57	14.77	6.21	.822
	Ortaokul	316	18.34	8.74	.491
	Lise	143	24.06	8.69	.727
	Üniversite	35	31.57	7.91	1.338
Sontest Puanları	İlkokul	57	15.63	6.25	.828
	Ortaokul	316	19.55	8.51	.479
	Lise	143	25.16	8.60	.719
	Üniversite	35	32.05	7.66	1.296

Çizelge 46’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 57 öğrencinin babası ilkokul, 316 öğrencinin babası ortaokul, 143 öğrencinin babası lise ve 35 öğrencinin babası da üniversite mezunudur. Çizelge 46’ya göre, babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest ortalama puanı 14.77, sontest ortalama puanı da 15.63 olmuştur. Babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest ortalama puanı 18.34, sontest ortalama puanı da 19.55 olmuştur. Babası lise mezunu olan öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest ortalama puanı 24.06 iken, sontest ortalama puanı 25.16 olmuştur. Son olarak, babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest ortalama puanı 31.57 iken, sontest ortalama puanı 32.05 olmuştur. Bulgulara göre, öğrencilerin babalarının eğitim durumlarının öğrencilerin PISA okuma testi sonuçları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Öntest ve sontest sonuçlarına bakıldığında, Çizelge 46’ya göre, babaların eğitim düzeyleri ilkokuldan üniversiteye doğru yükseldikçe, öğrencilerin PISA okuma becerileri başarı testi ortalama puanları da artmıştır.

Öğrencilerin sontest puanları dikkate alındığında, PISA Okuma Becerileri Testinin öğrencilerin babalarının eğitim durumları açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Çizelge 47’de verilmiştir.

Çizelge 47

Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumları Açısından PISA Okuma Becerileri Testi Sontest Puanlarına ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar arası	8967.735	3	2989.245	43.542	.000
Grupları içi	37552.424	548	68.652		
Toplam	46520.160	551			

Çizelge 47’de, tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, öğrencilerin PISA okuma becerileri sontest puanları öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(3, 547)} = 43.54; p < 0.05$)

Ayrıca, öğrencilerin PISA okuma becerileri sontest puanlarının hangi eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemek amacı ile sontest puanları üzerinde Post-Hoc testlerinden Scheffe testi gerçekleştirilmiş ve analiz sonuçları Çizelge 48’de verilmiştir.

Çizelge 48

Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumları Açısından PISA Okuma Becerileri Testi Sontest Puanlarına ait Scheffe Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	8967.735	3	2989.245			
Grupları içi	37552.424	547	68.652	43.542	.000	A-B, A-C, A-D, B-C, B-D C-D
Toplam	46520.160	550				

A: İlkokul, B: Ortaokul, C:Lise, D: Üniversite

Çizelge 48 incelendiğinde, öğrencilerin PISA okuma becerileri sontest puanlarının öğrencilerin babalarının eğitim durumları açısından anlamlı olarak farklılaştığı ve farkın üniversite mezunu lehine olduğu belirlenmiştir. PISA okuma becerileri sontest puanlarına göre, babaları ilkököl mezunu öğrenciler ile babaları ortaokul mezunu öğrenciler arasında, babaları ortaokul mezunu öğrenciler lehine; babaları ilkököl mezunu öğrenciler ile babaları lise mezunu öğrenciler arasında, babaları lise mezunu öğrenciler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Ayrıca, babaları ilkököl

mezunu öğrenciler ile babaları üniversite mezunu öğrenciler arasında, babaları üniversite mezunu öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Çizelge 48'e göre, babaları ortaokul mezunu öğrenciler ile babaları lise mezunu öğrenciler arasında, babaları lise mezunu öğrenciler lehine; babaları ortaokul mezunu öğrenciler ile babaları üniversite mezunu öğrenciler arasında, babaları üniversite mezunu öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Son olarak, PISA okuma becerileri sınav puanlarına göre, babaları lise mezunu öğrenciler ile babaları üniversite mezunu öğrenciler arasında, babaları üniversite mezunu öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Yukarıda sunulan çizelgeler incelendiğinde, anne ve babanın eğitim düzeylerinin öğrencilerin okuma becerilerindeki başarılarında etkili olduğu görülmektedir. Anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin PISA okuma becerileri testinden aldıkları puanlar da artış göstermiştir. Alanyazında, bu bulguyla doğrudan ya da dolaylı ilişkili bir çok araştırma bulunmaktadır. Anne ve babanın eğitim düzeylerinin öğrencilerin okuma becerilerindeki akademik başarılarını etkilediği (Lemke, Calsyn, Lippman, Jocelyn, Kastberg, Liu, Roey, Williams, Kruger ve Bairu, 2001; Spörer, Brunstein ve Kieschke, 2009; Willms, 2001; West, Denton ve Reaney, 2000; Williams, Levine, Jocelyn, Butler ve Haynes, 2000; Ainley, 2003; Diaconu, 2004; Fredriksson, 2002; Johansone ve Foy, 2004; Woessmann ve Fuchs, 2004; Gürsakal, 2012; Jehangir ve Van den Berg, 2015; Mikk, 2015; Jhang Fang, 2015; Coşkun, 2014; Karabay, 2013; Bahadır, 2012; World Bank, 2016; Schleicher, 2016) önemle vurgulanmıştır. Ayrıca, araştırmalar üniversite mezunu anne ve babanın, ev ortamında çocuklarına zengin okuma kaynakları sunabilme konusunda daha bilinçli ve istekli olduklarını ortaya koymaktadır (West, Denton ve Reaney, 2000). Sonuç olarak, eğitim düzeyi yüksek olan anne ve babaların, öğrencilere eğitsel olanaklar sunma konusunda daha bilinçli ve istekli olduğu ve bu durumun, öğrencilerin okuma becerileri alanındaki başarılarını doğrudan etkilediği söylenebilir.

d) Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarının Ailelerin Sunduğu Eğitsel Olanaklar Açısından Karşılaştırılması

Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Testi öntest-sontest puanlarının ailelerin sunduğu eğitsel olanaklar açısından anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için eğitsel olanaklar yönünden güçlü ve zayıf öğrenciler, öğrencilerin Z puanları hesaplanarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin Z puanlarına bakıldığında; toplam 551 öğrencinin 308'i 'eğitsel olanaklar açısından zayıf öğrenciler'; 243'ü de 'eğitsel olanaklar açısından güçlü öğrenciler' kategorisinde yer almışlardır.

Ailelerin sunduğu eğitsel olanaklar açısından güçlü ve zayıf 7. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri Çizelge 49'da yer almaktadır.

Çizelge 49

Eğitsel Olanaklar Açısından Güçlü ve Zayıf 7. Sınıf Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

		N	$\bar{x}$	ss	Std. Hata		
					Ort.	Min.	Max.
Öntest	Olanakları Zayıf	70	12.22	2.44	.292	9.00	19.00
Puanları	Olanakları Güçlü	24	24.45	3.07	.628	17.00	29.00
Sontest	Olanakları Zayıf	70	13.22	2.62	.314	9.00	20.00
Puanları	Olanakları Güçlü	24	24.91	2.53	.517	17.00	30.00

Çizelge 49'da görüldüğü gibi, eğitim öğretim yılının başında, eğitsel olanaklar açısından zayıf 7. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri testinden aldıkları ortalama puan 12.22 iken, eğitim öğretim yılının sonunda uygulanan başarı testinden aldıkları ortalama puanı 13.22 olmuştur. Eğitim öğretim yılının başında, eğitsel olanaklar açısından güçlü 7. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri testinden aldıkları ortalama puan 24.45 iken, eğitim öğretim yılının sonunda uygulanan başarı testinden aldıkları ortalama puan 24.91 olmuştur.

Ailelerin sunduğu eğitsel olanaklar açısından güçlü ve zayıf 8. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri Çizelge 50’de yer almaktadır.

Çizelge 50

Eğitsel Olanaklar Açısından Güçlü ve Zayıf 8. Sınıf Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

		N	$\bar{x}$	ss	Std. Hata Ort.	Min.	Max.
Öntest	Olanakları Zayıf	54	12.64	2.87	.391	8.00	24.00
Puanları	Olanakları Güçlü	41	26.09	5.18	.809	11.00	36.00
Sontest	Olanakları Zayıf	54	13.83	3.08	.419	10.00	25.00
Puanları	Olanakları Güçlü	41	27.53	4.91	.767	15.00	38.00

Çizelge 50’de görüldüğü gibi, eğitim öğretim yılının başında, eğitsel olanaklar açısından zayıf 8. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri testinden aldıkları ortalama puan 12.64 iken, eğitim öğretim yılının sonunda uygulanan başarı testinden aldıkları ortalama puanı 13.83 olmuştur. Eğitim öğretim yılının başında, eğitsel olanaklar açısından güçlü 8. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri testinden aldıkları ortalama puan 26.09 iken, eğitim öğretim yılının sonunda uygulanan başarı testinden aldıkları ortalama puan 27.53 olmuştur.

Ailelerin sunduğu eğitsel olanaklar açısından güçlü ve zayıf 9. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri Çizelge 51’de yer almaktadır.

Çizelge 51

Eğitsel Olanaklar Açısından Güçlü ve Zayıf 9. Sınıf Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

		N	$\bar{x}$	ss	Std. Hata Ort.	Min.	Max.
Öntest	Olanakları Zayıf	184	13.45	4.79	.353	7.00	32.00
Puanları	Olanakları Güçlü	178	30.97	4.61	.346	13.00	43.00
Sontest	Olanakları Zayıf	184	14.62	4.74	.349	8.00	32.00
Puanları	Olanakları Güçlü	178	31.71	4.79	.359	16.00	44.00

Çizelge 51’de görüldüğü gibi, eğitim öğretim yılının başında, eğitsel olanaklar açısından zayıf 9. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri testinden aldıkları ortalama puan 13.45 iken, eğitim öğretim yılının sonunda uygulanan başarı testinden aldıkları ortalama puanı 14.62 olmuştur. Eğitim öğretim yılının başında, eğitsel olanaklar açısından güçlü 9. sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri testinden aldıkları ortalama puan 30.97 iken, eğitim öğretim yılının sonunda uygulanan başarı testinden aldıkları ortalama puan 31.71 olmuştur.

Sınıf düzeyleri açısından değerlendirildiğinde, ailelerin sunduğu eğitsel olanakların 7, 8 ve 9. sınıf öğrencilerin okuma becerileri alanındaki başarılarını etkilediği söylenebilir. Çizelge 49, 50 ve 51’ de görüldüğü gibi, olanakları güçlü olan 7, 8 ve 9. sınıf öğrenciler, PISA okuma becerileri başarı testinde daha yüksek puan ortalamalarına ulaşmışlardır.

Ailelerin sunduğu eğitsel olanaklar açısından güçlü ve zayıf tüm öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri Çizelge 52’de yer almaktadır.

Çizelge 52

Eğitsel Olanaklar Açısından Güçlü ve Zayıf Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Başarı Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

		N	$\bar{X}$	ss	Std. Hata Ortalaması
Öntest	Olanakları Zayıf	308	13.03	4.09	.233
Puanları	Olanakları Güçlü	243	29.50	5.19	.333
Sontest	Olanakları Zayıf	308	14.34	4.11	.234
Puanları	Olanakları Güçlü	243	30.34	5.20	.333

Çizelge 52’de görüldüğü gibi, eğitim öğretim yılının başında, eğitsel olanaklar açısından zayıf öğrencilerin PISA okuma becerileri testinden aldıkları ortalama puan 13.03 iken, eğitim öğretim yılının sonunda uygulanan başarı testinden aldıkları ortalama puanı 14.34 olmuştur. Eğitim öğretim yılının başında, eğitsel olanaklar açısından güçlü öğrencilerin PISA okuma becerileri testinden aldıkları ortalama puan 29.50 iken, eğitim öğretim yılının sonunda uygulanan başarı testinden aldıkları ortalama puan 30.34 olmuştur. Bu bulgulara bakarak, eğitsel olanaklar açısından zayıf ve güçlü öğrencilerin yıl içi başarılarındaki artışta anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Çizelge 52’de dikkat çeken bir diğer bulgu ise, eğitsel olanaklar açısından güçlü ve zayıf öğrencilerin arasındaki ortalama puanların farklılık göstermesidir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Bağımsız Gruplar İçin t-Testi yapılmıştır.

Ailelerin sunduğu eğitsel olanaklar açısından öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Testi öntest puanlarına ilişkin Bağımsız gruplar İçin t-testi sonuçları Çizelge 53’de verilmiştir.

Çizelge 53

Ailelerin Sunduğu Eğitsel Olanaklar Açısından Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Testi Öntest Puanlarına ilişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Olanakları Zayıf	308	13.03	4.09	549	41.618	.000*
Olanakları Güçlü	243	29.50	5.19			

* $p < 0.05$

Çizelge 53’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ve eğitsel olanaklar açısından zayıf öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest puan ortalamasının 13.03 (ss = 4.09) ve eğitsel olanaklar açısından güçlü öğrencilerin öntest puan ortalamasının 29.50 (ss = 5.19) olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t_{(549)}=41.618$; $p<0.05$).

Ailelerin sunduğu eğitsel olanaklar açısından öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Testi sontest puanlarına ilişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi sonuçları Çizelge 54’de verilmiştir.

Çizelge 54

Ailelerin Sunduğu Eğitsel Olanaklar Açısından Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Testi Sontest Puanlarına ilişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Olanakları Zayıf	308	14.34	4.11	549	40.287	.000*
Olanakları Güçlü	243	30.34	5.20			

* $p < 0.05$

Çizelge 54’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ve eğitsel olanaklar açısından zayıf öğrencilerin PISA Okuma Becerileri sontest puan ortalamasının 14.34 (ss = 4.11) ve eğitsel olanaklar açısından güçlü öğrencilerin sontest puan ortalamasının 30.34 (ss = 5.20) olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t_{(549)}=40.287$; $p<0.05$).

Bu analizlere ek olarak, öğrencilerin sormaca bölümünden aldıkları puan ile PISA okuma becerileri testinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi yapılmıştır.

Öğrencilerin sormaca puanları ve PISA okuma becerileri öntest puanları arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson Çarpım Moment Korelasyon analiz sonuçları Çizelge 55’de yer almaktadır.

Çizelge 55

Öğrencilerin Sormaca Puanları ve PISA Okuma Becerileri Öntest Puanları Arasındaki Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analiz sonuçları

Değişken	N	r	p
Sormaca Puanı Öntest Puanı	551	.783	.000

Çizelge 55’de, araştırmaya katılan öğrencilerin sahip oldukları olanaklar ile ilgili veri toplamayı amaçlayan sormaca bölümünden aldıkları puanlar ile PISA Okuma Becerileri öntest puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r = .783$; $p < .05$).

Ayrıca, öğrencilerin sormaca puanları ve PISA okuma becerileri sontest puanları arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson Çarpım Moment Korelasyon analiz sonuçları Çizelge 56’da yer almaktadır.

Çizelge 56

Öğrencilerin Sormaca Puanları ve PISA Okuma Becerileri Sontest Puanları Arasındaki Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analiz sonuçları

Değişken	N	r	p
Sormaca Puanı Sontest Puanı	551	.775	.000

Çizelge 56’da, araştırmaya katılan öğrencilerin sahip oldukları olanaklar ile ilgili veri toplamayı amaçlayan sormaca bölümünden aldıkları puanlar ile PISA Okuma Becerileri sontest puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan Pearson Çarpım

Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r = -.775$; $p < .05$).

PISA okuma becerileri öntest-sontest puanlarının ailelerin sunduğu eğitsel olanaklar açısından anlamlı olarak farklılaştığı ve farkın eğitsel olanaklar açısından güçlü öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bununla birlikte; öğrencilerin evlerinde sahip oldukları eğitsel olanaklarla ilgili olan sormaca bölümünden aldıkları puanlar ile PISA okuma becerileri öntest-sontest puanları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin evlerinde ders materyallerinin dışında sahip olduğu eğitsel olanakların (çalışma masası, bilgisayar, roman, şiir ve hikaye kitapları vb.) öğrencileri zengin eğitim kaynaklarından yararlanma, farklı türden kitapları okuma konularında motive ettiği söylenebilir. Cullinan (2006), okul dışında, özellikle ev ortamında yapılan okumaların, öğrencilerin okuma becerisi alanındaki gelişimlerine ve başarılarına katkı sunduğunu ifade etmektedir.

Alanyazında, ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi ve öğrencilerin başarıları arasındaki yüksek düzeydeki ilişkiye dair benzer bulgulara (Lee ve Burkam, 2002; Nonoyama, 2006; Aikens ve Barbarin, 2008; Cullinan, 2006; Şengül, 2011; Bahadır, 2012; Karabay, 2013; Yıldırım, 2012; Kelowna ve Wendel, 2000; Bradley, Corwyn, Burchinal, Pipes ve Garcia, 2001; Gülleroğlu, Bilican ve Demirtaşlı, 2014; Willms, 2001; Jehangir, ve Van den Berg, 2015; Mikk, 2015; Jhang Fang, 2015; Coşkun, 2014; Xu, 2006; Schleicher, 2016; World Bank, 2016) dikkat çekilmiş ve evde öğrencinin sahip olduğu eğitsel olanakların çeşitliliğinin öğrencinin akademik başarısını doğrudan etkilediği vurgulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen nicel bulgular incelendiğinde;

- 7, 8 ve 9. sınıf öğrencilerinin PISA okuma becerileri testinden aldıkları ortalama puanların yıl içinde artış gösterdiği ve sontest lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. İstatistiksel olarak ortaya çıkan öntest-sontest arasındaki bu puan farkını, uygulamada anlamlı olarak kabul etmek mümkün değildir. PISA okuma becerileri testinde, tam puanın yaklaşık % 50'si kadar ortalama puana ulaşabilen öğrencilerden, PISA okuma becerileri alanının veya Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının öngördüğü metni yorumlama, metinde verilen düşünceden yola çıkarak kendi sözcükleriyle yorum yapma, eleştirel düşünme, metnin analizini yapma gibi üst düzey okuma becerileri yeterlikleri ve kazanımlarına ulaşması beklenemez.

- Cinsiyet değişkeni açısından, PISA okuma becerileri sonuçlarına göre, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. PISA okuma becerileri testinden aldıkları puan ortalamalarına göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden -puan farkı az olsa da- daha başarılı olduğu söylenebilir.
- Öğrencilerin sontest puanlarına göre 7. sınıflar ile 8. sınıflar arasında 8. sınıflar lehine; 7. sınıflar ile 9. sınıflar ve 8. sınıflar ile 9. sınıflar arasında 9. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.
- Anne ve babanın eğitim düzeylerinin öğrencilerin okuma becerileri başarılarında etkili olduğu belirlenmiştir. Anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça ğrencilerin PISA okuma becerileri testinden aldıkları puanlar da artmıştır.
- Ailelerinin sunduğu eğitsel olanaklar ile ğrencilerin PISA okuma becerileri testinden aldıkları puanlar arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM 4

4. 1. Sonuçlar ve Öneriler

Bu başlık altında, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

4.1.1. Sonuçlar

Aşağıda araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen sonuçlar yer almaktadır.

4.1.1.1. Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programının, Gerekçesi ve Yaklaşımı, Önerdiği Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı, Araçları, Temel Aldığı Öğrenme ve Öğretme İlkeleri Bakımından İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

- Dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmelerin, eğitimde ortaya çıkan yeni yaklaşımların ve PISA gibi uluslararası öğrenci başarılarını ölçen sınavlarda istenilen sonuçlara ulaşılamamasının, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının hazırlanmasına temel oluşturduğu program kılavuzunda ayrıntılı bir biçimde belirtilmiştir.
- 2005 yılında hazırlanan ve “köklü değişim” ya da “reform” olarak adlandırılan Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının, yapılandırmacılık yaklaşımı temel alınarak geliştirildiği ifade edilmektedir. Ayrıca, “çoklu zeka, öğrenci merkezlilik, etkin öğrenme, öğrenci katılımı, bireysel farklılıklar, sorun çözebilme” gibi gelişmiş ülkelerin öğretim programlarında bulunan kavramların, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında da yer aldığı belirlenmiştir.

- Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında, dersin ölçme ve değerlendirme uygulamaları, öğretimin başında, sonunda ve öğretim sürecinde yapılan değerlendirmeler olarak belirtilmiştir.
- Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında, hem öğrencinin kendini değerlendirmesi hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için, çeşitli ölçme ve değerlendirme aracı örneklerine yer verilmiştir. Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında, özellikle okuma becerileri alanında ölçme ve değerlendirme araçları olarak performans görevi ve proje ödevlerinin, gözlem formunun, okuma gelişim dosyasının, ürün dosyalarının, tutum ölçeklerinin işe koşulduğu belirtilmiştir.
- Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında bulunan öğrenme ve öğretme ilkeleri gereğince, öğrenme ve öğretme süreçleri ve öğretmenin rolü önceki programlara göre 2005 programında daha ayrıntılı bir biçimde yer almıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin rolü, öğrencilere rehberlik yaparak öğrenmeyi kolaylaştırmak olarak belirtilmiştir.
- Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki öğrenme ve öğretme ilkelerine göre, öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katılmasını sağlayacak etkinliklerin, sınıf içi uygulamalarda kullanılması önerilmiştir. Etkinliklerin de çoklu zeka kuramına dayandırıldığı belirtilmiştir.

4.1.1.2. PISA Okuma Becerileri Yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programındaki Okuma Becerileri Kazanımlarının Örtüşme Durumlarına İlişkin Sonuçlar

- PISA'nın okuma becerileri alanındaki okuma yeterlikleri açık ve somut bir biçimde verilmişken, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında yer alan bazı okuma becerileri kazanımlarının, kazanım ifadesine uygunluk ve anlaşılabilirlik açılarından sorunlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında yer alan okuma becerileri kazanımlarının, PISA'nın çoğunlukla birinci, ikinci ve üçüncü düzeylerindeki okuma becerileri yeterlikleri ile örtüştüğü belirlenmiştir.

- Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımları ile PISA 5. düzey okuma becerileri yeterliklerinin yaklaşık %33'ü ve 6. düzey okuma becerileri yeterliklerinin yaklaşık %20'si örtüşmektedir. Bu sonuç, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımlarının, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde, okuduklarını anlamalarında, okuduklarından hareketle analiz, sentez ve değerlendirme yapabilmelerinde yetersiz olacağını göstermektedir.

4.1.1.3. PISA Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesine göre, Türkçe 6, 7 ve 8. Sınıf Ders Kitaplarındaki Metinlerin Özelliklerinin İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

- Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programı kılavuzunda -PISA uygulamasında da yer alan- sürekli ve süreksiz metinlere yer verildiği bilgisine rağmen, ders kitaplarında listeler, tablolar, grafikler, şemalar, ders programları, kataloglar, endeksler ve formlardan oluşan süreksiz metinler yer almamaktadır. Bu durumun PISA uygulamasına katılan öğrencilerin başarısını etkileyen önemli bir eksiklik olduğu söylenebilir.
- Türkçe 6, 7, 8. sınıf ders kitaplarında PISA uygulamasında yer alan karma ve çoğul metin türlerinin yer almadığı tespit edilmiştir.
- Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde, çoğunlukla öyküleme (hikâye) türü metinler bulunmaktadır. PISA uygulamasında yer alan tartışma ve yönerge türlerindeki metinlerin ders kitaplarında yer almadığı belirlenmiştir.
- Türkçe ders kitaplarında, PISA'daki gibi süreksiz, karma ve çoğul metinlerin yer almaması, tartışma ve yönerge türünde metinlerin olmaması, metinlerle ilgili hazırlanan sorularda "kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme" yaklaşımına çok az yer verilmesi ders kitaplarının yetersizliğinin önemli bir kanıtıdır. Bu nedenle, üzerinde kapsamlı bir çalışma yürütülmeden hazırlanan metinler ile öğrencilerin Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programında yer alan okuma becerileri kazanımlarına ulaşamayacağı açıkça görülmektedir. PISA okuma

becerileri ve bu araştırmanın sonuçları yukarıda belirtilen kazanımlar ve ders kitaplarındaki metinlerle ilgili sorunların varlığını doğrulamaktadır.

4.1.1.4. 7, 8, 9. Sınıf Öğrencilerinin PISA Okuma Becerileri Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

- 7, 8, 9. sınıf öğrencilerinin PISA okuma becerileri testinden aldıkları ortalama puanların yıl içinde bir artış gösterdiği belirlenmiş ve öğrencilerin ortalama puanlarının sontest lehine anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlı olan bu farkı, uygulamada anlamlı olarak kabul etmek mümkün değildir. Öğrencilerin, PISA okuma becerileri testinden aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında, öğrencilerin düşük performans gösterdikleri, toplam 46 puan üzerinden yıl sonunda en yüksek 23.03 puan ortalamasına ulaşabildikleri belirlenmiştir.

4.1.1.5. Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarının Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

- Cinsiyet değişkeni açısından, kız ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Ancak, öğrencilerin hem öntest hem de sontest puan ortalamalarına bakıldığında, kız öğrencilerin PISA okuma becerileri testinde, erkek öğrencilerden -puan farkı az olsa da- daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.1.6. Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarının Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

- Öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest ve sontest puanları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğrencilerin öntest puanlarına göre, 7. sınıflar ile 9. sınıflar ve 8. sınıflar ile 9. sınıflar arasında; 9. sınıflar lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin sontest puanlarına göre, 7 sınıflar ile 8. sınıflar arasında 8. sınıflar lehine; 7. sınıflar ile 9. sınıflar, 8. sınıflar ile 9. sınıflar arasında da 9. sınıflar lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.1.7. Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarının Öğrencilerin Anne ve Babalarının Eğitim Durumlarına göre Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

- PISA okuma becerileri testi puanları, öğrencilerin anne-babalarının eğitim durumları açısından anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
- Öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest-sontest puanları, annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öntest ve sontest sonuçlarına bakıldığında, annelerin eğitim düzeyleri ilkokuldan üniversiteye doğru yükseldikçe, öğrencilerin PISA okuma becerileri testinden aldıkları puanlar da artış göstermiştir.
- Öğrencilerin PISA okuma becerileri öntest-sontest puanları, babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öntest ve sontest sonuçlarına bakıldığında, babaların eğitim düzeyleri ilkokuldan üniversiteye doğru yükseldikçe, öğrencilerin PISA okuma becerileri testinden aldıkları puanlar da artış göstermiştir.

4.1.1.8. Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Testinden Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarının Ailelerin Sunduğu Eğitsel Olanaklar Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

- PISA okuma becerileri öntest-sontest puanlarının ailelerin sunduğu eğitsel olanaklar açısından anlamlı olarak farklılaştığı ve farkın eğitsel olanaklar açısından güçlü öğrencilerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğrencilerin evlerinde sahip oldukları eğitsel olanaklarla ilgili olan sormaca bölümünden aldıkları puanlar ile PISA okuma becerileri öntest-sontest puanları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.
- Eğitsel olanaklar açısından güçlü öğrencilerin PISA okuma becerileri testinden aldıkları puanlar incelendiğinde, ailelerin sunduğu eğitsel olanakların, öğrencilerin okuma becerilerindeki akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.2. Öneriler

Aşağıda, araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

4.1.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- PISA okuma becerileri ve bu araştırmanın sonuçları, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programı okuma becerileri alanının yeniden yapılandırılmasını gerektirmektedir. Araştırmada, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımları ile PISA 5. düzey okuma becerileri yeterliklerinin yaklaşık %33'ünün ve 6. düzey okuma becerileri yeterliklerinin yaklaşık %20'sinin örtüştüğü belirlenmiştir. Öğretim programındaki kazanımların PISA'nın üst düzeyinde yer alan yeterliklerle örtüşmesinin sağlanması için, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımları, ölçülebilirlik, kazanım ifadesine uygunluk, anlaşılabilirlik ve PISA okuma becerileri yeterlik düzeyleri açılarından analiz edilmeli ve sorunlu olduğu düşünülen okuma becerileri kazanımları öğretim programını hazırlayacak uzmanlar tarafından yeniden yapılandırılmalıdır.

- PISA okuma becerileri testinde bulunan süreksiz, karma ve çoğul metinlere Türkçe 6, 7, 8. sınıf ders kitaplarında yer verilmediği tespit edilmiştir. Ders kitaplarında metin çeşitliliğin sağlanması için, Türkçe ders kitapları, alan uzmanlarından, metin yazarlarından ve Türkçe öğretmenlerinden oluşan bir komisyon tarafından yeniden hazırlanmalıdır. PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesinde yer alan metin türleri ve özellikleri, ders kitaplarındaki metinlerin hazırlanmasında bir ölçüt olarak kullanılabilir.
- Araştırmada, öğrencilerin PISA okuma becerileri testinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasındaki fark, okuma becerileri alanındaki üst düzey kazanımlara ulaşılabilmesi bakımından yeterli değildir. Bu nedenle, okul yönetimi ve öğretmenler, öğrencilerin “okuma kültürü” oluşturabilmesi için, Türkçe derslerinin içeriğine okumayı özendirici etkinlikler ekleyebilirler; öğrencileri okul dışında kütüphanelere, kitap fuarlarına, yazar söyleşilerine götürebilirler. Bunun yanında, okullar eğitim-öğretim yılının belirli zamanlarında okul içinde öğrencilerin kitap alma ve okuma alışkanlıklarını arttıracak biçimde yayınevleri ile ortaklaşa çalışmalar yürütebilirler. Okul yöneticileri, yazarları okullara davet ederek onların öğrencilerle yüz yüze gelmelerini, kitapların ve okumanın önemi ile ilgili söyleşi yapmalarını sağlayabilirler.
- Araştırmada, ailelerin sunduğu eğitsel olanakların, anne ve babaların eğitim düzeylerinin öğrencilerin okuma becerileri alanındaki akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, Türkiye Cumhuriyeti’nin devlet olarak sosyal ve kültürel yönden gelişmiş, eğitim düzeyi yüksek bireyler yetiştirmeye önem vermesi gerekmektedir. Eğitim düzeyi arttıkça, bireylerin okumanın önemini daha iyi anlamış olması beklenir. Bir “rol model” olarak anne ve babalar, çocuklara okuma alışkanlığı kazandırabilmek için, öncelikle kendileri ev ortamında okumaya zaman ayırabilirler, çocuklarının yaş düzeylerine uygun kitaplar alarak çocuklarıyla birlikte okuma etkinlikleri yapabilirler. Okul yöneticileri ve öğretmenler, evde kitap okuma alışkanlığı ve çocuklarıyla kitap okuma etkinliği düzenleme konularında anne- babaları yönlendirebilirler.

- Ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi ile öğrencilerin akademik başarıları arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olması bu araştırmanın ve alanyazında konuyla ilgili olan araştırmaların ortak sonucudur. Eğitim politikasını yönlendiren yetkililer, “sosyal adalet ve sosyal devlet” anlayışı çerçevesinde, sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarına ders kitaplarının dışında (roman, şiir kitabı, bilgisayar, çalışma masası vb.) eğitsel olanaklar sağlamalıdır. Ayrıca, bir sosyal sorumluluk projesi kapsamında, bu olanakların sağlanabilmesi için özel sektör ve eğitimle ilgili vakıflar ve kuruluşlar tarafından çalışmalar yürütülebilir.

4.1.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmanın uygulaması Türkiye Cumhuriyeti’nin Batı Karadeniz bölgesinde yer alan Zonguldak ilinde yapılmıştır. PISA okuma becerileri testi sonuçlarına ve ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerine ilişkin bölgesel farklılıkların da değerlendirilebilmesi için, benzer uygulamalar başka bölgelerde bulunan illerde yapılabilir.
- Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının uygulamadaki eksikliklerini daha ayrıntılı bir biçimde incelemek için araştırmaya nitel bir boyut katılabilir: öğretmenlerin, öğrencilerin, okul müdürlerinin, akademisyenlerin ve alan uzmanlarının öğretim programı ile ilgili düşünceleri ve önerileri bir görüşme formu ile, öğretim programının ve Türkçe dersinin sınıf içi uygulamalarına ilişkin veriler de gözlem formu ile toplanabilir.
- Özellikle PISA okuma becerileri testinden yüksek puan alan ülkelerin ana dilleriyle ilgili derslerde yer alan okuma becerileri kazanımları ve bu ülkelerde kullanılan ders kitapları karşılaştırmalı olarak analiz edilerek, nasıl bir öğretim programı ile PISA gibi uluslararası değerlendirmelerde bu yüksek puan başarısına ulaşıldıkları araştırılabilir. Değerlendirmeler ışığında, Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri

kazanımları ve Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri getirilebilir.

- Bu araştırmanın çalışma grubundaki öğrenciler, Zonguldak il merkezindeki Anadolu liselerinde ve ortaokullarda eğitim almaktadır. Yapılacak başka bir çalışmada, okuma becerileri açısından okul türleri arasındaki farklılıkların değerlendirilebilmesi için, farklı okul türlerinde (meslek liseleri, fen liseleri vb.) eğitim gören öğrenciler çalışma grubuna dahil edilebilir. Ayrıca, il merkezlerindeki ve ilçe merkezlerindeki okul türleri arasındaki farklılıkların değerlendirilebilmesi için, ilçe merkezindeki okullarda eğitim alan öğrenciler, yapılacak bir başka çalışmada yer alabilir.



KAYNAKÇA

- Acar, O. (2008). PISA sonuçları ışığında Türkiye'nin rekabet gücünün değerlendirilmesi. *Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV)*. http://www.tepav.org.tr/upload/files/1271251457r2163.PISA_Sonuclari_Isiginda_Turkiye___nin_Rekabet_Gucunun_Degerlendirilmesi.pdf adresinden 16 Mayıs 2015 tarihinde alınmıştır.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. (4. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aikens, N. and Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 235-251.
- Ainley, J. (2003). Early literacy and numeracy achievement influences ENTER scores. *ACER Research Highlights*, 65(3), 8-12.
- Alvermann, D. E. (2001). Reading adolescents' reading identities: Looking back to see ahead. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44(8), 676-691.
- Anderson, J. A. (2005). *Accountability in Education*. Unesco International Academy of Education, International Institute for Educational Planning. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001409/140986e.pdf> adresinden 21 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.
- Anılan, H. (2004). Bazı değişkenler açısından Türkçe dersinde okuduğunu anlama. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 89-102.
- Ardahan, H. ve Ersoy, Y. (2004). *İlköğretim okullarında kesirlerin öğretimi*. <http://www.matder.org.tr> adresinden 18 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.

- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 20 Eylül 2014 tarihinde alınmıştır.
- Aydın, A., Erdağ, C. ve Taş, N. (2011). A Comparative evaluation of PISA 2003– 2006 results in reading literacy skills: an example of top-five OECD countries and Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 11(2), 665-673.
- Aydın, A., Sarier, Y. ve Uysal, Ş. (2014). Evaluation of students' academic achievement in terms of PISA results. *Elementary Education Online*, 13(3), 1065-1074. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 21 Eylül 2015 tarihinde alınmıştır.
- Bahadır, E. (2012). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'na (PISA 2009) göre Türkiye'deki öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen değişkenlerin bölgelere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 20 Nisan 2014 tarihinde alınmıştır.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma*. (9. Baskı.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Batur, Z. ve Ulutaş M. (2013) PISA ile Türkçe öğretim programındaki okuduğunu anlama kazanımlarının örtüşme düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(2), 1549-1563.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Bennet, E. (2009). *An investigation of the influence of metacognition, reading comprehension skill, and background knowledge on studying* (Doctoral dissertation) Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3212531).

- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35.
- Berberoğlu, G., Arıkan, S., Demirtaşlı, N., İş Güzel, Ç. ve Özgen Tuncer, Ç. (2009). İlköğretim 1- 5. sınıflar arasındaki öğretim programlarının kapsam ve öğrenme çıktıları açısından değerlendirilmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*. Ocak-Şubat, Sayı: 1, 9-48.
- Bıkmaz, F. (2006). Yeni ilköğretim programları ve öğretmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 99-116.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev. D. Ali Özçelik), (2. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bogdan R. C. ve Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education. and introduction to theory and methods*. Third Edition., New York: MA, Allyn&Bacon.
- Bozkurt, Ü. (2014). Development of reading literacy in South Korea from PISA 2000 to PISA 2009. *Education & Science*, 36(2), 140-154.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., Burchinal, M., Pipes McAdoo, H. ve Garcia Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States. Part II. Relations with behavioral development through age thirteen. *Child Development*, 72(6), 1868–1886.
- Brooks, J. G. (2003). *In search of understanding the case for constructivist classrooms*. (7th Ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill/ Prentice Hall.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods*. (8th Ed.). New York, Oxford University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Calfee, R. C. and Drum, P. (2003). *Research on teaching reading. In M. C. Wit- trock (Ed.), Handbook of research on teaching*, New York: MacMillan.
- Calp, M. (2010). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*, (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi
- Castells, M. (2008). The new public sphere: Global civil society, communication networks, and global governance, *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 16(1), 78–93.
- Clyde, S. (2011). *Investigation of PISA reading literacy development of English language learners: A two-year longitudinal study* (Doctoral dissertation) Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 4232638).
- Coşkun, E. (2002). “*Lise II. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma.*” (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 18 Mart 2014 tarihinde alınmıştır.
- Coşkun, İ. (2014). *Türkiye’de eğitim başarısındaki eşitsizlikler: PISA 2012 ve Ankara örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 22 Mart 2014 tarihinde alınmıştır.
- Coşkuner, T. (2013). *Uluslararası öğrenci başarı değerlendirme programı (PISA) 2009 uygulaması okuma becerileri okuryazarlığını etkileyen faktörler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 22 Mart 2014 tarihinde alınmıştır.

- Cromley, J. G. (2009). Reading Achievement and Science Proficiency: International Comparisons From The Programme on International Student Assessment. *Reading Psychology*, 30(2), 89-118.
- Cullinan, B. (2006). Independent reading and school achievement. *Research Journal of the American Association of School Librarians*, 3(2), 321-338.
- Cunningham, A. E. and Stanovich, K. E. (1998). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6) 934–945.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (6. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çiftçi, Ö. (2010). İlköğretim Türkçe öğretim programındaki okuduğunu anlama kazanımlarının bilişsel beceriler yönünden değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 21(3), 63-78.
- Dale, R. (2000). “Globalization and education: Demonstrating a “common world educational culture” or locating a “globally structured education agenda.” *Educational Theory*, 50(4), 427–448.
- Dall, A. (2011). Is PISA counter-productive to building successful educational systems? *Social Alternatives*, 30(4), 10-14.
- Demirtaşlı, N. (2014). Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme Arasındaki İlişkiler. N. Demirtaşlı, (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde, (2. Baskı). 3-29. Ankara: Edge Akademi.
- Diaconu, D. (2004). *The effects of early literacy activities upon reading achievement in grade four in Eastern European countries*. Paper presented at the 1st IEA International Research Conference, Lefkosia, Cyprus.

- Dickinson, D. K and Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. (5th Ed.). Baltimore: MD: Brookes Publishing.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı). (2000). *Küreselleşme özel ihtisas raporu*. Ankara: DPT Yayın No: 2544.
- Dohn, B. (2007). Knowledge and skills for PISA: Assessing the assessment. *Journal of Philosophy of Education*, 41(1), 1-16.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA' daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 238-248.
- Erdoğan, M., Kayır, Ç. ve Kaplan, H. (2015). Teachers views on curriculum developed since 2005: A content analysis of the researches between 2005 and 2011. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 171-196.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ertürk, A. (2008). *Yenilenen ilköğretim Türkçe programlarındaki 6. sınıf okuma alanı hedefleri ile ilgili öğretmen görüşleri ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyon. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 22 Mart 2014 tarihinde alınmıştır.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- European Commission (2001) *European report on the quality of school education sixteen quality indicators*, Office for Official Publications of the European Communities. Luxembourg.

- Eustane, D. (2012). *Differentiating the impact of literacy and language skill development on reading acquisition: An explanatory study* (Doctoral dissertation) Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 7316292).
- Erdoğan, İ. (2008). “*Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyetinde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi*” *Çalıştay*. 1-3 Mart 2008. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
- Eyüp, B. (2008). *İlköğretim ikinci kademe 1981 ile 2005 Türkçe programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 10 Mart 2014 tarihinde alınmıştır.
- Fidan, N. ve Baykul, Y. (1994). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılaştırılması *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2) 43-56.
- Fredriksson, U. (2002). *Reading skills among students of immigrant origin in Stockholm* (Doctoral dissertation). Stockholm University, Institute of International Education. https://books.google.com.tr/books/about/Reading_Skills_Among_Students_of_Immigra.html?id=TFwlAQAAIAAJ&redir_esc=y adresinden 19 Şubat 2016 tarihinde alınmıştır.
- Genç, A. (2001). Yabancı dil olarak Almanca dersinde okuma becerisinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3) 80-91.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim*, 160. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/gozutok.htm> adresinden 22 Eylül 2013 tarihinde alınmıştır.
- Grabe, W. (2008). Notes toward a second language reading, goals for a theory of reading. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(8), 102-133.
- Grabe, W. and Stoller, F. L. (2002). *Teaching and Researching Reading*. London: Pearson Education Longman.

- Gülleroğlu, D., Bilican, S. ve Demirtaşlı, N. (2014). Türk öğrencilerinin PISA 2003-2006-2009 dönemlerindeki okuma becerilerini yordayan sosyoekonomik ve kültürel değişkenlerin araştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 201-222.
- Güneş, D. (2006). *Metin bilgisi*, (3. Baskı). İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Gürsakal, S. (2012). PISA 2009 öğrenci başarı düzeylerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 441-452.
- Güzel, C. I. and Berberoglu, G. (2005). An Analysis of The Programme for International Student Assessment 2000 (PISA 2000) Mathematical literacy data for Brazilian, Japanese and Norwegian students. *Studies in Educational Evaluation*, 31(2), 283-314.
- Hauser, R. M., Edley Jr, C. F., Koenig, J. A. and Elliott, S.W. (2005). Measuring literacy: performance levels for adults, *The National Academies Press*, Washington, D.C. <http://www.nap.edu/read/11267/chapter/1> adresinden 13 Nisan 2015 tarihinde alınmıştır.
- Henry, M. (2001). *The OECD, globalisation and education policy*. (1st ed.) Amsterdam/New York: Pergamon.
- Huck, S., Kiefer, B. Z., Hepler, S. and Hickman, J. (2004). *Children's literature in the elementary school*. (8th Ed.). New York: McGraw Hill.
- İş Güzel, Ç., Berberoğlu, G., Demirtaşlı, N., Arıkan, S. ve Özgen Tuncer, Ç. (2009). Öğretim programlarının öğrenme çıktıları açısından değerlendirilmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*. Kasım–Aralık, Sayı 6, 9-30.
- Johansone, I. and Foy, P. (2004). PIRLS 2001 results in the context of the European Union expansion. *Proceedings of the IRC*, 12(3), 36-45.

- Jehangir, K., Glas, C. and Van den Berg, S. (2015). Exploring the relation between socio-economic status and reading achievement in PISA 2009 through an intercepts-and-slopes-as-outcomes paradigm. *International Journal of Educational Research*, 71(2),1-15.
- Jhang Fang, H. (2015). The influences of inductive instruction and resources on students' attitudes toward reading: Evidence from PISA 2012. *Educational Research and Evaluation*, 20(5), 386-410.
- Karabay, E. (2013). *Aile ve okul özelliklerinin PISA okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığını yordama gücünün yıllara göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 12 Nisan 2014 tarihinde alınmıştır.
- Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı'na (6, 7, 8. Sınıflar) eleştirel bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 23-36.
- Karaman, K. (2010). “Küreselleşme ve eğitim”, *Journal of World of Turks*, 2(3), 131–144.
- Kelowna, B. C. and Wendel, T. (2000). *Creating Equity and Quality: A Literature Review of School Effectiveness and Improvement*. Society for the Advancement of Excellence in Education (SAEE) Research Series, Canada.
- Kennedy, G. (2009). *The relationship between reading comprehension skill assessment methods and academic success in PISA* (Doctoral dissertation) Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 4572681).
- Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(4),42-54.

- Koçyiğit, S. (2003). *İlköğretim I. kademedeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin öğrencilere kazandırılmasının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 12 Kasım 2015 tarihinde alınmıştır.
- Koda, K. (2009). *Insights into second language reading: A cross linguistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Korkmaz, D. (2006). *Yeni İlköğretim programının öğretmenler tarafından değerlendirmesi*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Bildiri Kitabı, 2(1), 68-86, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Korkmaz, Z., Ercilasun, A.B., Zülfikar, H., Parlatır, İ., Akalın, M., Gülensoy, T., ve Birinci, N. (2008). *Yüksek öğretim öğrencileri için Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri*, (9. Baskı). Ankara: Yargı Yayınları.
- Kotte, D., Liez, P. and Lopez, M. M. (2005). Factors Influencing Reading Achievement in Germany and Spain: Evidence From PISA 2000. *International Education Journal*, 6(1), 113-124.
- Lee, V. E. and Burkam, D. T. (2002). *Inequality at the Starting Gate: Social Background Differences in Achievement as Children Begin School*. <http://www.epinet.org/content.cfm?id=617.exec> adresinden 16 Mart 2015 tarihinde alınmıştır.
- Lei, S. A., Rhinehart, P.J., Howard, H. A. and Cho, J. K. (2010). Strategies for Improving Reading Comprehension Among College Students. *American Educational Journal*, 47(1), 30-42.
- Lemke, M., Calsyn, C., Lippman, L., Jocelyn, L., Kastberg, D., Liu, Y.Y., Roey, S., Williams, T., Kruger, T. and Bairu, G. (2001). *Outcomes of learning: results from the 2000 Program for International Student Assessment of 15-year-olds in reading, mathematics, and science literacy* (NCES 2002-115). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

- MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı) (2013). *PISA 2012 Türkiye ulusal ön raporu*, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı) (2010). *PISA 2009 Türkiye raporu*, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı) (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6–8) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi
- MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı) (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı) (2015). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Mertens, D. (2010). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. (3. Edition) New York: SAGE Pub.
- Mikk, J. (2015). Explaining the difference between PISA 2009 reading scores in Finland and Estonia. *Educational Research and Evaluation*, 21(4) 324-342.
- Newman, F.M., King, M.B. and Rigdon, M. (2010). Accountability and school performance implications from restructuring schools. *Harvard Educational Review*, 67(1), 41-74.
- Nonoyama, Y. (2006). *A cross-national, multi-level study of family background and school resource effects on student achievement*. (Doctoral dissertation) Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3469548).
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2011). *Building on PISA'S knowledge base*. Paris: OECD Publications.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2010). *PISA 2009 technical report*. Paris: OECD Publications.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2010). *PISA 2009 Results booklet*. Paris: OECD Publications.

- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2009). *Assessing reading, scientific and mathematical literacy – A framework for PISA 2009*. Paris: OECD Publications.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2013). *PISA 2012 Results booklet*. Paris: OECD Publications.
- O'Neill, G. (2010) Initiating curriculum revision: exploring the practices of educational developers. *International Journal for Academic Development*, 49(3), 66-82.
- Olkun, S., Altun, A. ve Aydoğdu, T. (2003). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar deneyimleri ile uzamsal düşünme ve geometri başarıları arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 21(4), 45-58.
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum foundations, principles and issues*. (5th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Özbay, C. (2015). *Türkiye'deki öğrencilerin matematik, fen bilimleri okuryazarlığı ve okuma becerilerindeki performanslarının PISA 2012 verisine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 22 Eylül 2015 tarihinde alınmıştır.
- Özer, Y. (2009). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) Verilerine Göre Türk Öğrencilerin Matematik ve Fen Bilimleri Başarıları ile İlişkili Faktörler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Perie, M., Grigg, W. And Donahue, P. (2005). *The Nation's Report Card: Reading, 2005*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics.

- Phakiti, A. (2003). *A closer at gender and strategy use in L2 reading*. Language Learning, 53(4), 649-703.
- Pont, B. and Werquin, P. (2001). How old are new skills. 20 Eylül 2013 tarihinde www.oecdobserver.org/news/categoryfront.php/id/659 adresinden alınmıştır.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching (Solving problems in teaching of literacy)* (3rd Ed.). New York: Guilford Press.
- Rajchert, M., Zultak, T. and Smulczyk M. (2014). Predicting reading literacy and its improvement in the Polish national extension of the PISA study: The role of intelligence, trait- and state-anxiety, socio-economic status and school-type. *Learning and Individual Differences*, 33(2), 1-11.
- RSG (Reading Study Group). (2002). *Reading for understanding: Toward an R and D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND. http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf adresinden 05 Haziran 2015’de alınmıştır.
- Saalik, Ü., Nissinen, K. and Malin, A. (2015). Learning strategies explaining differences in reading proficiency. Findings of Nordic and Baltic countries in PISA 2009. *Learning and Individual Differences*, 42(3), 36-43.
- Saatçioğlu, Ö. (2014). *PISA 2009 uygulamasına katılan ülkelerin okuma becerileri alt test sonuçlarının profil analizi ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 22 Mart 2014 tarihinde alınmıştır.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171.
- Savran, N. Z. (2004). PISA projesinin Türk eğitim sistemi açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Gazi Üniversitesi*, 2(4), 397- 412.

- Scheuren, F. (2004). *What is a survey*. American Statistical Association. <http://www.amstat.org/sections/srms/pamphlet.pdf> adresinden 11. 12. 2015 tarihinde alınmıştır.
- Schleicher, A. (2016). *Global perspectives on education and skills*. <http://oecdeducationtoday.blogspot.com.tr/2016/05/latvia-is-determined-to-build-on-its.html> adresinden 19 Mayıs 2016 tarihinde alınmıştır.
- Smith, F. (2010). *Understanding reading*. (6th. Ed.). New York: Holt.
- Spörer, N., Brunstein, J.C. and Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19(3), 272-286
- Steenseel, R. V. (2006). Relations between socio-cultural factors, homeliteracy environment and childrens' literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29(1), 367-382.
- Stoet, G. and Geary, D. C. (2013). Sex differences in mathematics and reading achievement are inversely related: within- and across-nation assessment of ten years of PISA DATA. *Cambridge Journal of Education*, 39(3), 345-360.
- Sümer, D. (2015). *PISA 2012 sonuçlarına göre eğitim ortamı kalitesinin okuma becerisi üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 18 Kasım 2015 tarihinde alınmıştır.
- Şencan, H. (2005) *Sosyal ve davranışsal ölçmelerde güvenirlik ve geçerlik*. 3. Baskı. Ankara: Sözkese Matbaacılık.
- Şengül, A. (2011). *Türk öğrencilerinin PISA 2009 okuma becerilerini açıklayan değişkenlerin CHAID analizi ile belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 22 Mart 2014 tarihinde alınmıştır.

- TDK (Türk Dil Kurumu). (2011). *Türkçe sözlük*. (11. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*, (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). (2007). *Ulusal matematik ve fen bilgisi raporu*, TC. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- UNDP (United Nations Development Programme). (2010). *Human developments reports*. from <http://hdrstats.undp.org/en/countries/profiles/TUR.html>. adresinden 29 Nisan 2011 tarihinde alınmıştır.
- Upton, T. A. (2008). *Reading skills for success: A guide to academic texts*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- West, J., Denton, K. and Reaney, L. (2000). *The Kindergarten Year (NCES 2001- 023)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Williams, T., Levine, D., Jocelyn, L., Butler, P. and Haynes, J. (2000). *Mathematics and Science in the Eighth Grade: Findings from the Third International Mathematics and Science Study (NCES 2000-014)*. U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Willms, J. D. (2001). Monitoring School Performance for “Standards-Based Reform”. *Evaluation and Research in Education*, 14(4), 237-253.

- Woessmann, L. and Fuchs, T. (2004). *Computers and student learning: Bivariate and multivariate evidence on the availability and use of computers at home and school*. CESIFO Working Paper, series no: 1321.
- World Bank. (2016). *Shanghai's top ranking in reading, math and science*. <http://www.worldbank.org/en/news/press-release/2016/05/16/world-bank-study-shows-shanghais-1-global-ranking-in-reading-math-science-rests-on-strong-education-system-with-great-teachers> adresinden 19 Mayıs 2016 tarihinde alınmıştır.
- Xu, J. (2006). *Families, Investments in Children and Education: A Cross-National Approach*. (Doctoral dissertation) Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3597934).
- Yangın, B. (2005). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzunun değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 12 - 40.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Ö. (2012). *Okuduğunu anlama başarısıyla ilişkili faktörlerin aşamalı doğrusal modellemeyle belirlenmesi (PISA 2009 Hollanda, Kore ve Türkiye karşılaştırması)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 22 Mart 2014 tarihinde alınmıştır.
- Yıldız, A. (2013). *Finlandiya'nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında Türkiye'nin durumu* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 3 Şubat 2014 tarihinde alınmıştır.
- Yıldız, C. (2010). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe Öğretimi*, (3. Baskı). Ankara: PegemAkademi Yayıncılık.

Yılmaz, L. (2012). *PISA 2009 sonuçlarına göre Türkiye'deki sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin okuma becerileri alanındaki başarılarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 28 Mart 2014 tarihinde alınmıştır.



EKLER**EK 1: Sormaca****Sınıfınız :***(Yuvarlak içine alınız)*

7. Sınıf / 8. Sınıf / 9. Sınıf

Cinsiyetiniz :*(Yuvarlak içine alınız)*

Kız / Erkek

Annenizin Eğitim Durumu:*(Yuvarlak içine alınız)*

İlkokul / Ortaokul / Lise / Üniversite

Babanızın Eğitim Durumu:*(Yuvarlak içine alınız)*

İlkokul / Ortaokul / Lise / Üniversite

Evinizde aşağıdakilerden hangileri var?

(Her sırada yalnızca bir kutucuğu işaretleyin)

a) Çalışma masası	VAR ₍₁₎	YOK ₍₀₎
b) Kendinize ait bir oda	VAR ₍₁₎	YOK ₍₀₎
c) Çalışmak için sessiz bir yer	VAR ₍₁₎	YOK ₍₀₎
d) Dersleriniz için sessiz bir yer	VAR ₍₁₎	YOK ₍₀₎
e) Eğitimle ilgili bilgisayar programı	VAR ₍₁₎	YOK ₍₀₎
f) İnternet erişimi	VAR ₍₁₎	YOK ₍₀₎
g) Kendinize ait hesap makinesi	VAR ₍₁₎	YOK ₍₀₎
h) Edebi eserler (Reşat Nuri Güntekin'in eserleri gibi)	VAR ₍₁₎	YOK ₍₀₎
i) Şiir kitapları	VAR ₍₁₎	YOK ₍₀₎
j) Sanat eserleri (ör. Yağlı boya tablolar)	VAR ₍₁₎	YOK ₍₀₎
k) Okul çalışmalarınız için yardımcı kitaplar	VAR ₍₁₎	YOK ₍₀₎
l) Sözlük	VAR ₍₁₎	YOK ₍₀₎

Evinizde kaç tane kitap var?

Genellikle bir metrelik bir kitaplık rafı yaklaşık 40 kitap almaktadır. Bu sayıya dergileri, gazeteleri ve okul kitaplarını katmayınız.

(Sadece bir kutuyu işaretleyiniz)

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|---|
| 0-10 kitap | ☐ | 1 |
| 11- 25 kitap | ☐ | 2 |
| 26-100 kitap | ☐ | 3 |
| 101-200 kitap | ☐ | 4 |
| 201-500 kitap | ☐ | 5 |
| 500 kitaptan fazla | ☐ | 6 |

Katılımınız için teşekkür ederim.

SÜPERMARKET DUYURUSU

Yerfıstığı Alerjisi Uyarısı**Limon Kremalı Bisküviler**

Uyarı Tarihi: 04 Şubat

Üretici Firma: Duru Gıda Ltd.

Ürün Bilgisi: 125g Limon Kremalı Bisküviler
(Son kullanma tarihi: 18 Haziran ve 01 Temmuz)

Ayrıntılar: Bu gruplarda yer alan bazı bisküviler, içindekiler listesinde bulunmadığı halde yerfıstığı parçacıkları içerebilir. Yerfıstığı alerjisi olan kişiler bu bisküvileri yememelidir.

Tüketicinin Yapması Gerekenler: Bu bisküvilerden satın almışsanız, ürünü satın aldığınız yere iade ederek paranızı geri alabilirsiniz. Daha fazla bilgi için 0 800 666 44 22 numaralı telefonu arayınız.

Önceki sayfada yer alan duyuru bir süpermarkete asılmıştır.

Aşağıda yer alan soruları yanıtlamak için bu duyurudan yararlanınız.

Soru 1: SÜPERMARKET DUYURUSU

Bu duyurunun amacı nedir?

- A Limon Kremalı Bisküvinin reklâmını yapmak
- B İnsanlara bisküvinin ne zaman üretildiğini bildirmek
- C İnsanları bisküviler konusunda uyarmak
- D Limon Kremalı Bisküvinin nereden satın alınacağını açıklamak

PISA’da Ölçülen Temel Beceri: Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama.

MEB. Kazanımı: Örtülü mesaj taşıyan metinlerdeki neden-sonuç ilişkilerini bulur.

Soru 2: SÜPERMARKET DUYURUSU

Bisküvileri yapan firmanın adı nedir?

.....

PISA’da Ölçülen Temel Beceri: Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama.

MEB. Kazanımı: Metne ilişkin sorulara yanıt verir.

Soru 3: SÜPERMARKET DUYURUSU

Eğer siz bu bisküvilerden satın almış olsaydınız, ne yapardınız?

.....

Neden bunu yapardınız?

.....

Yanıtınızı desteklemek için metindeki bilgilerden yararlanınız.

.....

.....

PISA’da Ölçülen Temel Beceri: Kendi düşüncelerini yansıtma ve değerlendirme.

MEB. Kazanımı: Metni içerik yönünden verilen ölçüte göre değerlendirir.

Soru 4: SÜPERMARKET DUYURUSU

Neden duyuruda “Son kullanma tarihleri” belirtilmektedir?

.....

.....

PISA’da Ölçülen Temel Beceri: Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama.

MEB. Kazanımı: Metinler arasında/metin içi unsurlar arasında bağlantı/ilişki kurar.

Soru 5: SÜPERMARKET DUYURUSU

Ayrıntılar bölümünün amacı nedir?

- A Farklı türde bisküvilerin reklâmını yapmak
- B Bisküvilerle ilgili özel bir promosyon bildirmek
- C Bisküvinin içindekiler listesini verme
- D Bisküviler ile ilgili sorunu açıklamak

PISA’da Ölçülen Temel Beceri: Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama.

MEB. Kazanımı: Örtülü mesaj taşıyan metinlerdeki neden-sonuç ilişkilerini bulur.

ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Dışarıda bir yerlerde birçok insan açlık ve hastalıktan ölürken, biz gelecekteki gelişmelerle çok daha fazla ilgilenmekteyiz. Biz bu insanları geride bırakıyor ve unutup yolumuza devam ediyoruz. Büyük firmalarca, her yıl milyarlarca dolar uzay araştırmalarına akıtılmaktadır. Uzayın keşfi için harcanan bu para açgözlülere değil de yoksulların yararına kullanılmış olsaydı, milyonlarca insanın çektiği acılar hafifletilebilirdi.

Ayşe

Uzayı keşfetme mücadelesi birçok insanın ilham kaynağıdır. Biz binlerce yıldır gökyüzünün hayalini kurar, yıldızlara ulaşmanın ve onlara dokunmanın özlemini duyar ve var olabildiğini yalnızca düşlediğimiz bir şeyle iletişim kurmayı bekler ve bilmek isteriz... Biz yalnız mıyız?

Uzay araştırmaları bir tür öğrenmedir ve öğrenme ise dünyamızın yönlendiricisidir. Gerçekçiler bize dünyanın var olan sorunlarını hatırlatırken, hayalciler zihnimizi açarlar. Bizi geleceğe taşıyacak olan hayalcilerin öngörülleri, umutları ve arzularıdır.

Betül

Biz yer altındaki petrol için yağmur ormanlarını tahrip ediyor, uranyum uğruna kutsal topraklara mayın döküyoruz. Kendi yarattığımız sorunların çözümü uğruna başka bir gezegeni de tahrip eder miydik? Kesinlikle!

Uzay araştırmaları, insanlığın sorunlarının çevre üzerindeki egemenliğimizin artması ile çözülebileceğine dair tehlikeli inancı güçlendirmektedir. İnsanlık, nehirler ve yağmur ormanları gibi doğal kaynakları, sanki köseyi dönünce yararlanılmayı bekleyen başka bir gezegen varmış gibi kötüye kullanma özgürlüğü olduğunu hissetmeye devam edecektir.

Dünyaya yeterince zarar vermiş durumdayız. Uzayı rahat bırakmalıyız.

Dursun

Dünyanın kaynakları hızla yok olmaktadır. Dünya nüfusu çarpıcı bir hızla artmaktadır. Eğer bu şekilde yaşamaya devam edersek, yaşam sürdürülemeyebilir. Kirlilik ozon tabakasının delinmesine neden olmuştur. Verimli topraklar elden gitmektedir ve yakında besin kaynaklarımız azalacaktır. Şimdiden aşırı nüfus artışının neden olduğu kıtlık ve salgın hastalık olayları görülmektedir.

Uzay kendi yararımıza kullanabileceğimiz çok büyük bir boş alandır. Uzay araştırmalarını destekleyerek, bir gün üzerinde yaşayabileceğimiz bir gezegen bulabiliriz. Şu anda bu hayal bile edilemez gibi görünüyor ancak uzay yolculuğu da bir zamanlar imkânsız olduğu düşünülen bir kavramdı. Acil sorunların çözümü için uzay araştırmalarını durdurmak büyük bir dar kafalılık ve kısa vadeli bir yaklaşımdır. Yalnızca bu kuşak için değil gelecek kuşaklar için de düşünmeyi öğrenmek zorundayız.

Fatih

Uzay araştırmalarının sağlayacağı şeyleri göz ardı etmek tüm insanlık için büyük bir kayıp olurdu. Evren ve onun başlangıcını daha iyi bir şekilde anlama olasılığı boşa harcanamayacak kadar değerlidir. Diğer gök cisimleri ile ilgili yapılan çalışmalar çevre sorunlarımız ve etkinliklerimizi yönetmeyi öğrenmediğimizde dünyaya neler olabileceği hakkında bilgilerimizi artırmıştır.

Uzay yolculuğu araştırmalarının ayrıca dolaylı yararları vardır. Laser teknolojisi ve diğer tıbbi tedavilerin yaratılışını uzay araştırmalarına borçluyuz. Teflon gibi maddeler insanlığın uzaya yolculuk arayışıyla ortaya çıkmıştır. Bu nedenle uzay araştırmaları için yaratılan teknolojilerin herkes için kısa vadede yararları olabilir.

Kadriye

Önceki iki sayfada yer alan metinler, okulun son sınıfına devam eden öğrenciler tarafından yazılmıştır. Aşağıdaki soruları yanıtlarken bu bölümlerden yararlanınız.

Soru 1: ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Öğrenciler aşağıdaki sorulardan hangisine yanıt arıyor gibi görünüyorlar?

- A Bu gün dünyanın karşı karşıya kaldığı en temel sorun nedir?
- B Uzay araştırmalarının yapılmasına taraftar mısınız?
- C Gezegenimiz dışında yaşam olduğuna inanıyor musunuz?
- D Uzay araştırmalarındaki son gelişmeler nelerdir?

PISA’da Ölçülen Temel Beceri: Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama.

MEB. Kazanımı: Metinler arasındaki geçiş ve bağlantıları ayırt eder.

Soru 2: ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Öğrencilerden hangisinin görüşleri Fatih’in düşünceleriyle **doğrudan** çelişmektedir?

- A Dursun
- B Ayşe
- C Kadriye
- D Betül

PISA’da Ölçülen Temel Beceri: Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama.

MEB. Kazanımı: Metinler arasında/metin içi unsurlar arasında bağlantı/ilişki kurar.

Soru 3: ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Beş öğrenci tarafından ifade edilen fikirleri düşündüğünüzde, en çok hangisinin görüşüne katılırsınız?

Öğrencinin adı:

Seçiminizi, kendi görüşünüze ve ğrenci tarafından sunulan görüşlere dayanarak kendi szcklerinize açıklayınız.

.....

.....

.....

PISA’da llen Temel Beceri: Kendi düşüncelerini yansıtma ve değeriendirme

MEB. Kazanımı: Metni içerik yönünden verilen ölçüte göre değeriendirir.

MACONDO

Sayırsız ve akıl almaz buluşlarla başları dönen Macondolular şaşkınlıklarının nerede başladığını bilemediler. Bütün gece oturuyorlar, Aureliano Triste'nin ikinci tren seferinde getirdiğı santralden enerji alan elektrik ampullerinin ölgün ışığını seyrediyorlardı. Santralin gürültüsüne alışmaları oldukça uzun sürdü. Yükünü tutmuş bir tüccar olan Bruno Crespi'nin aslan ağızlı gişeleri olan tiyatrodan oynattığı canlı resimler ise, Macondoluları çok öfkelen diriyordu. Çünkü bir filmde ölüp gömülen ve ardından seyircilerin gözyaşı döktüğü biri, bir sonraki filmde yeniden canlanıyor ve bu kez Arap kılığında ortaya çıkıyordu. Oyuncuların başlarına gelen felaketleri paylaşmak için adam başına iki centavos verip bilet alan seyirciler, bu sahtekarlık karşısında galeyana geldiler ve sandalyeleri kırdılar. Bruna Crespi'nin zorlaması üzerine, belediye başkanı bir bildiri yayınlayarak, sinemanın seyircilerin duygusal patlamalarını gerektirmeyen bir görüntü makinesi olduğunu açıkladı. Bu cesaret kırıcı açıklamadan sonra, çoğu kişi kendilerini yeni ve gösterişli bir roman numarasının kurbanı saydılar ve kendi dertlerinin kendilerine yettiğine, bir de hayali kişilerin düzmece felaketlerine gözyaşı dökmenin gereksiz olduğuna karar verip sinemayı boykot ettiler.

Önceki sayfadaki metin bir romandan alınmıştır. Hikayenin bu bölümünde tren yolu ve elektrik Macondo isimli hayali kasabaya yeni ulaşmış ve ilk sinema açılmıştır. Metni göz önünde bulundurarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.

Soru 1: MACONDO

Filmlerin hangi özelliği Macondo'luların öfkelenmesine neden olmuştur?

.....

.....

.....

PISA'da Ölçülen Temel Beceri: Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama.

MEB. Kazanımı: Örtülü mesaj veren metinlerde çıkarımda bulunur.

Soru 2: MACONDO

Parçanın sonunda Macondo'lular neden sinemayı boykot etmeye karar verdiler?

- A İnsanlar eğlenceli ve dikkatlerini dağıtacak bir şeyler istediler, fakat filmleri gerçekçi ve iç karartıcı buldular.
- B İnsanlar bilet fiyatlarını karşılayamadılar.
- C İnsanlar duygularını gerçek yaşamda karşılaşılan olaylar için bekletmek istediler.
- D İnsanlar duygusal olarak bağlanabilecekleri bir şey arıyorlardı ama filmleri sıkıcı, inandırıcılıktan uzak ve kalitesiz buldular.

PISA'da Ölçülen Temel Beceri: Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama.

MEB. Kazanımı: Mesajı doğrudan veren metinlerdeki neden-sonuç ilişkilerini bulur.

Soru 3: MACONDO

Metnin sondan üçüncü satırında yer alan “hayali kişiler” ifadesi ile kimden söz edilmektedir?

A Hayaletler

B Lunapark icatları

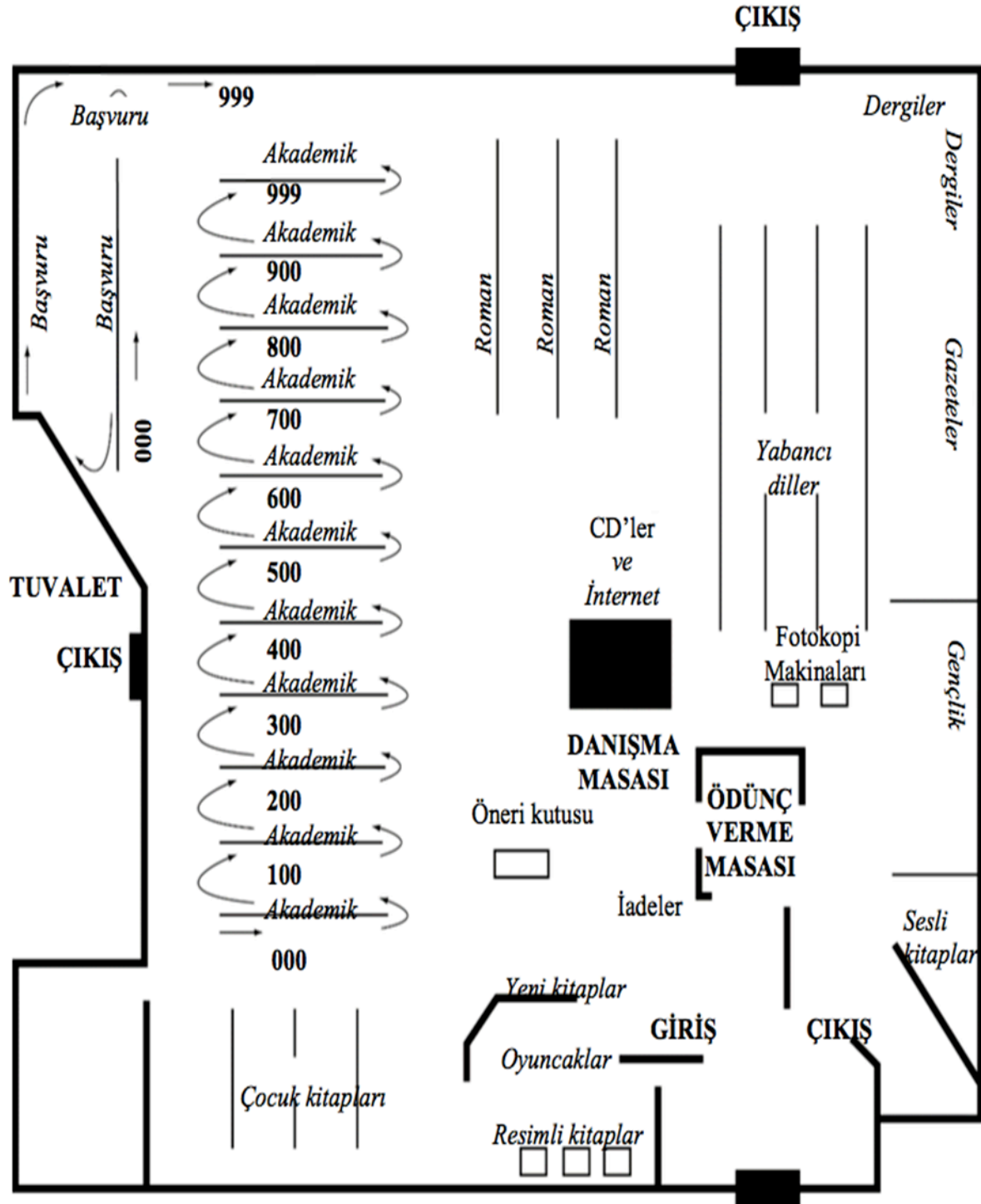
C Filmlerdeki karakterler

D Aktörler

PISA’ da Ölçülen Temel Beceri: Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama.

MEB. Kazanımı: Metne ilişkin doğrudan çıkarımlar yapar.

KÜTÜPHANE YERLEŞİM PLANI



Üst sayfada bir kütüphane yerleşim planı yer almaktadır. Aşağıdaki soruları bu plana göre yanıtlayınız.

Soru 1: KÜTÜPHANE YERLEŞİM PLANI

Okul ödevi için İngilizce bir roman okumanız gerekmektedir. Aradığınız kitabı bulabileceğiniz en uygun bölümü yerleşim planı üzerinde daire içine alın.

PISA’ da Ölçülen Temel Beceri: Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama.

MEB. Kazanımı: Metne ilişkin doğrudan çıkarımlar yapar.

Soru 2: KÜTÜPHANE YERLEŞİM PLANI

Kütüphane yerleşim planına göre *Yeni kitaplar* nerede yer almaktadır?

- A Roman bölümünde
- B Akademik kitaplar bölümünde
- C Girişin yanında
- D Danışma masasının yanında

PISA’ da Ölçülen Temel Beceri: Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama.

MEB. Kazanımı: Metne ilişkin sorulara yanıt verir.

Soru 3: KÜTÜPHANE YERLEŞİM PLANI

Yeni kitaplar için neden bu yerin seçilmiş olabileceğini açıklayınız..

.....

.....

PISA’ da Ölçülen Temel Beceri: Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama.

MEB. Kazanımı: Metindeki olayları, duygu ve düşünceleri yorumlar/ayırt eder/ açıklar.

KAN BAĞIŞI



Kan bağışı gereklidir.

İnsan kanının yerini tam olarak tutabilecek başka bir madde yoktur. Kan bağışı, bu nedenle çok önemlidir ve yaşamları kurtarmada onun yeri doldurulamaz.

Fransa’da, her yıl, 500.000 hasta kan naklinden yararlanmaktadır.

Kan almak için kullanılan araçlar sterildir ve tek kullanımlıktır. (şırıngalar, tüpler, kan torbaları).

Kan vermeniz herhangi bir tehlike yoktur.

Kan bağışı:

Kan bağışı en çok bilinen bağış şeklidir ve süresi 45 dakika ile 1 saat arasında değişmektedir.

450-ml’lik torbaların yanı sıra testlerin ve kontrollerin yapılması için birkaç küçük numune de alınır.

- Bir erkek yılda beş defa, bir kadın üç defa kan verebilir.
- Kan bağışı yapanlar 18 ile 65 yaş arasında olabilir.

Her bağış arasında geçmesi gereken zorunlu süre 8 haftadır

Soru 1: KAN BAĞIŞI

Metinde: “Kan almak için kullanılan araçlar sterildir ve tek kullanımlıktır...”

denilmektedir. Bu metinde bu bilgi neden yer almaktadır?

A Kan bağışının güvenli olduğundan emin olmanız için.

B Kan bağışının gerekli olduğunu vurgulamak için.

C Alınan kanın kullanım şeklini açıklamak için.

D Testler ve kontrollerle ilgili ayrıntıları vermek için.

MEB. Kazanımı: Mesajı doğrudan veren metinlerdeki neden-sonuç ilişkilerini bulur.

PISA’da Ölçülen Temel Beceri: Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama

Soru 2: KAN BAĞIŞI

Bu metnin yazılış amacı nedir?

.....

MEB. Kazanımı: Örtülü mesaj taşıyan metinlerdeki neden-sonuç ilişkilerini bulur.

PISA’da Ölçülen Temel Beceri: Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama

Soru 3: KAN BAĞIŞI

Kan almak için kullanılan steril araçların adları nelerdir?

.....

MEB. Kazanımı: Metne ilişkin sorulara yanıt verir.

PISA’da Ölçülen Temel Beceri: Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama

Soru 4: KAN BAĞIŞI

Bu metinde neden “küçük numune de alınır” ifadesi kullanılmıştır.

.....

MEB. Kazanımı: Metinler arasında/metin içi unsurlar arasında bağlantı/ilişki kurar.

PISA’da Ölçülen Temel Beceri: Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama

Soru 5: KAN BAĞIŞI

Metne göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A 9. Sınıf öğrencileri kan bağışı yapabilirler.
- B Kadınlar yılda 5 defa kan verebilirler.
- C Kan bağışı hayat kurtarmada çok önemlidir.
- D İtalya’da her yıl 500.000 hasta kan naklinden yararlanmaktadır.

MEB. Kazanımı: Metne ilişkin doğrudan çıkarımlar yapar.

PISA’da Ölçülen Temel Beceri: Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama

UZAKTAN ÇALIŞMA

Geleceğin yöntemi

Bir düşünün, bütün işlerin elektronik iletişim ağlarını kullanarak bir bilgisayarla ya da telefonla yapıldığı, “uzaktan çalışma” ne kadar mükemmel olurdu! Bundan sonra kendinizi kalabalık otobüslere ya da trenlere tıkmak, işe geliş gidişlerde saatler harcamak zorunda kalmazdınız. İstedığınız yerde çalışabilirdiniz – bu durumun sağlayacağı iş imkânlarını bir düşünün!

Sevgi

Felâket kapımızı çalıyor

Çalışma saatlerini kısaltmak ve enerji tüketimini azaltmak tabii ki iyi bir fikir. Ama böyle bir hedef, toplu taşımının geliştirilmesi, ya da işyerlerinin, insanların yaşadığı yerlere yakın yerlerde kurulmasıyla gerçekleştirilmelidir. Uzaktan çalışmanın herkesin hayatının bir parçası olması ile ilgili bu iddialı düşünce, yalnızca insanların gitgide daha çok kendine dönük kişiler olmasına sebep olur. Toplumun bir parçası olma duygumuzun daha da yozlaşmasını gerçekten istiyor muyuz?

Umut

“Uzaktan çalışma”, 1970’lerin başında, merkez ofisten uzakta (örneğin evde) bilgisayar başında çalışanların ve ilgili belgeler ile verileri merkez ofise telefon kabloları ile iletenlerin durumunu tanımlamak için Jack Nilles tarafından ortaya atılan bir kavramdır.

Aşağıdaki soruları yanıtlamak için, yukarıda yer alan “Uzaktan çalışma” adlı metinden yararlanınız.

Soru 1: UZAKTAN ÇALIŞMA

Metindeki bireyler, aşağıdaki sorulardan hangisine yanıt arıyor?

- A İş yoğunluğunuz hakkında ne düşünüyorsunuz?
- B “Uzaktan Çalışma” kavramı hakkında fikirleriniz nelerdir?
- C “Uzaktan Çalışma” kavramı neden ortaya çıkmıştır?
- D “Uzaktan Çalışma” ile ilgili son gelişmeler nelerdir?

MEB. Kazanımı: Metinler arasındaki geçiş ve bağlantıları ayırt eder.

PISA’da Ölçülen Temel Beceri: Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama

Soru 2: UZAKTAN ÇALIŞMA

“Geleceğin yöntemi” ile “Felâket kapımızı çalıyor” arasındaki ilişki nedir?

- A Aynı genel sonuca ulaşmak için farklı iddiaları kullanmaktadırlar.
- B Aynı tarzda yazılmışlardır fakat tamamen farklı konular hakkındadırlar.
- C Aynı bakış açısını ifade etmektedirler, birbirinden farklı sonuçlara ulaşmaktadırlar.
- D Aynı konu hakkında, birbirine zıt fikirleri ifade etmektedirler.

MEB. Kazanımı: Metin içi unsurlar arasında içerik açısından bağlantı/ilişki kurar

PISA’da Ölçülen Temel Beceri: Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama

Soru 3: UZAKTAN ÇALIŞMA

Metindeki iki birey tarafından ifade edilen düşüncelerden, en çok hangisinin görüşüne katılırsınız?

Bireyin adı:.....

Seçiminizi kendi görüşlerinize ve birey tarafından sunulan görüşlere dayanarak kendi sözcüklerinizle açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

MEB. Kazanımı: Metni içerik yönünden verilen ölçüte göre değerlendirir.

PISA’da Ölçülen Temel Beceri: Kendi düşüncelerini yansıtır ve değerlendirir

TÜRK SİNEMASI

Her yıl dünyada adını daha fazla duyuran Türk sinemasının “içeride” başka bir sorunu var. Ortalama altmış filmle sezonu kapatan yerli filmler, sayıca artış gösterse de bu filmlerin bazıları gösterim yüzü dahi göremiyor. Görenler de üç beş kopyayla yer bulabildiği sinemalarda kaybolup gidiyor. Yıl içinde büyük bütçeli birkaç yerli filmin 200 ile 400 arası kopyayla sinema salonlarını “kapatması”, bunun sonucu olarak diğer “küçük” filmlerin mecrasının iyice azalması da ayrı bir sorun. Özellikle alışveriş merkezlerindeki (AVM) grup sinemalarında bağımsız Türk filmlerinin kendine yer bulabilme şansı gittikçe azalıyor. Ancak dün Kültür ve Turizm Bakanlığından gelen bir haber, yerli filmlerin son yıllarda daha sık yaşamaya başladığı salon sorununu önemli ölçüde rahatlatacak gibi görünüyor.

Bakanlık, salon bulamadığı için gösterim sıkıntısı yaşayan Türk filmlerinin sorununu çözmek için harekete geçti ve önümüzdeki yıldan itibaren Türk filmlerini ön plana çıkaran sinema salonlarına mali destek sağlayacak bir çalışma başlattı. Kültür ve Turizm Bakanlığı yetkililerinin yaptığı açıklamada Türk filmlerine ağırlık verecek sinema salonlarına mali katkı sağlamayı planladıklarını belirtti. Hedeflerinin Türkiye’de üretilen her filmin gösterime gireceği salon bulmasını sağlamak olduğunu dile getiren yetkililer, birkaç ay içinde sektör temsilcileriyle toplanıp nasıl bir model uygulayabilecekleri konusunu görüşeceklerini belirttiler.

Yukarıdaki metin bir gazete haberinden derlenmiştir.

Soru 1: TÜRK SİNEMASI

Bu metinde Türk sineması ile işlenen temel sorun nedir? Açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

.....

MEB. Kazanımı: Örtülü mesaj veren metinlerde çıkarımda bulunur.

PISA’da Ölçülen Temel Beceri: Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama

Soru 2: TÜRK SİNEMASI

Metne göre Türk Sineması ile ilgisi soruna hangi bakanlık yetkilileri çözüm önerisi getirmiştir?

- A. Sanayi ve Ticaret Bakanlığı
- B. Ekonomi Bakanlığı
- C. Kültür ve Turizm Bakanlığı
- D. Gençlik ve Spor Bakanlığı

MEB. Kazanımı: Metne ilişkin sorulara yanıt verir.

PISA’da Ölçülen Temel Beceri: Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama

Soru 3: TÜRK SİNEMASI

Bu metne göre, sözü edilen “sorun”un çözümü aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Daha fazla sinema filmi izlenmesi için ücretsiz gösterimlerin yaygınlaştırılması.
- B. Yerli filmlerin belli başlı salonlarda gösterilmesi
- C. Sinema işletmecilerinin filmlere ön yargılı yaklaşmamaları
- D. Yerli filmlerin daha fazla gösterilmesi için sinema salonlarının mali açıdan desteklenmesi

MEB. Kazanımı: Mesajı doğrudan veren metinlerde çıkarımda bulunur.

PISA’da Ölçülen Temel Beceri: Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama

Soru 4: TÜRK SİNEMASI

Bakanlık yetkililerinin Türk Sineması ile ilgili çözüm önerisine katılıyor musunuz? Sorun ve çözüm önerisiyle ilgili kendi düşüncenizi, metindeki düşünce ile karşılaştırarak yanıtınızı yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

MEB. Kazanımı: Metni içerik yönünden verilen ölçüte göre değerlendirir.

PISA'da Ölçülen Temel Beceri: Kendi düşüncelerini yansıtma ve değerlendirme.

KÜTÜPHANE

AÇILIŞ SAATLERİ	1 Şubat 1998 tarihinden itibaren geçerlidir				
	Bornova Kütüphanesi	Çamlıdere Kütüphanesi	Çoker Kütüphanesi	Fatih Kütüphanesi	Gülenay Kütüphanesi
Pazar	13:00-17:00	Kapalı	14:00-17:00	Kapalı	14:00-17:00
Pazartesi	11:00-20:00	11:00-17:30	13:00-20:00	11:00-17:30	10:00-17:30
Salı	11:00-20:00	11:00-20:00	11:00-20:00	11:00-20:00	10:00-20:00
Çarşamba	11:00-20:00	11:00-17:00	10:00-20:00	11:00-17:00	10:00-20:00
Perşembe	11:00-20:00	11:00-17:30	10:00-20:00	11:00-17:30	10:00-20:00
Cuma	11:00-17:00	11:00-17:00	10:00-20:00	11:00-17:00	10:00-17:30
Cumartesi	10:00-13:00	10:00-13:00	9:00-13:00	10:00-13:00	9:00-13:00

Bilim Kütüphane sistemi, yeni üyelerine kütüphanenin açılış saatlerini gösteren bir kitap ayracı vermektedir. Aşağıdaki soruları yanıtlamak için bu kitap ayracında yer alan bilgilerden yararlanınız.

Soru 1: KÜTÜPHANE

Fatih kütüphanesi, Çarşamba günü saat kaçta kapanmaktadır?

.....

MEB. Kazanımı: Metne ilişkin sorulara yanıt verir.

PISA’da Ölçülen Temel Beceri: Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama

Soru 2: KÜTÜPHANE

Cuma akşamı, saat 18.00’de hala açık olan kütüphane hangisidir?

- A Bornova Kütüphanesi
- B Çamlıdere Kütüphanesi
- C Çoker Kütüphanesi
- D Fatih Kütüphanesi

MEB. Kazanımı: Mesajı doğrudan veren metinlerde çıkarımda bulunur.

PISA’da Ölçülen Temel Beceri: Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama

Soru 3: KÜTÜPHANE

Bir kitap ayracında kütüphanelerin açılış kapanış saatlerinin bulunması örneğinden yola çıkarak, bu tarz uygulamalar kütüphanelerin kullanılmasında farkındalık yaratır mı? Düşüncelerinizi yazınız.

.....
.....

MEB. Kazanımı: Metindeki olayları, duygu ve düşünceleri yorumlar/ayırt eder/ açıklar.

PISA’da Ölçülen Temel Beceri: Kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme

EK 3: PISA Okuma Becerileri Testi Puanlama Anahtarı**SÜPERMARKET DUYURUSU****Yerfıstığı Alerjisi Uyarısı****Limon Kremalı Bisküviler**

Uyarı Tarihi: 04 Şubat

Üretici Firma: Duru Gıda Ltd.

Ürün Bilgisi: 125g Limon Kremalı Bisküviler
(Son kullanma tarihi: 18 Haziran ve 01 Temmuz)

Ayrıntılar: Bu gruplarda yer alan bazı bisküviler, içindekiler listesinde bulunmadığı halde yerfıstığı parçacıkları içerebilir. Yerfıstığı alerjisi olan kişiler bu bisküvileri yememelidir.

Tüketicinin Yapması Gerekenler: Bu bisküvilerden satın almışsanız, ürünü satın aldığınız yere iade ederek paranızı geri alabilirsiniz. Daha fazla bilgi için 0 800 666 44 22 numaralı telefonu arayınız.

Önceki sayfada yer alan duyuru bir süpermarkete asılmıştır.

Aşağıda yer alan soruları yanıtlamak için bu duyurudan yararlanınız.

Soru 1: SÜPERMARKET DUYURUSU

Bu duyurunun amacı nedir?

- A Limon Kremalı Bisküvinin reklâmını yapmak
- B İnsanlara bisküvinin ne zaman üretildiğini bildirmek
- C İnsanları bisküviler konusunda uyarmak
- D Limon Kremalı Bisküvinin nereden satın alınacağını açıklamak

YANIT 1: C şıkkı

Soru 2: SÜPERMARKET DUYURUSU

Bisküvileri yapan firmanın adı nedir?

.....

YANIT 2:

SÜPERMARKET DUYURUSU PUANLAMA 2

Tam Puan

Üreticinin adını doğru olarak verir.

- Duru Gıda.
- Duru Gıda Ltd.

Sıfır Puan

Yetersiz veya belirsiz bir yanıt verir.

- üretici
- birisi
- firma

Metni doğru anlamadığını ortaya koyar veya akla uygun olmayan ya da ilgisiz bir yanıt verir.

- Limon Kremalı
- süpermarket
- fırıncı

Boş.

Soru 3: SÜPERMARKET DUYURUSU

Eğer **siz** bu bisküvilerden satın almış olsaydınız ne yapardınız?

.....

Neden bunu yapardınız?

Yanıtınızı desteklemek için metindeki bilgilerden yararlanınız.

.....

.....

YANIT 3:**SÜPERMARKET DUYURUSU PUANLAMA 3**

Puanlama Notu: Aşağıdaki kodlama rehberinde; 3A ile birinci bölüm, 3B ile ikinci bölüm kastedilmektedir.

Tam Puan

3A: Bisküvilerin iade edilip parasının alınabileceğini anlamış olduğunu gösteren bir yanıt verir. Bisküvileri yemeye, bisküvileri yememeye, onları iade etmeye ya da başka bir yolla onlardan kurtulmaya değinebilir VE

3B: Metinle ve 3A da verilen yanıtla tutarlı açıklama yapar.

- (3A)
paramı geri isterim.
(3B)
duyuruda öyle yazıyor
yerfıstığı alerjim var
Yanlış bir şey yaptılar
başka bir sorun (daha) olabilir
yerfıstığı sevmem
- (3A)
onları atardım
(3B)
yerfıstığı alerjim var
bir sorun olabilir
- (3A)
onları yedim
(3B)
yerfıstığı bana zarar vermez
yerfıstığı alerjim yok
yerfıstığını severim
- (3A)
onları sınıf arkadaşıma verirdim.
(3B)
Arkadaşımın yerfıstığı alerjisi yok.
- (3A)
hiçbir şey yapmazdım.
(3B)
yerfıstığı alerjim yok.

iade etme zahmetine katlanamam.

3A: Metnin uygun bölümünden alıntı yapar ya da kendi sözcükleri ile anlatır ve daha fazla açıklama yapmaz (metinde ne yapılacağını söylendiğini ve daha fazla açıklamaya gerek olmadığını ima eder).

- (3A) Ürünü satın aldığınız yere iade ederek paranızı geri alabilirsiniz. Ya da daha fazla bilgi için 0 800 666 44 22 numaralı telefonu arayınız.
- (3B) (Boş)
- (3A) Ürünü satın aldığınız yere iade ederek paranızı geri alabilirsiniz
- (3B) (Boş)
- (3A) daha fazla bilgi için 0 800 666 44 22 numaralı telefonu arayınız
- (3B) (Boş)
- (3A) daha fazla bilgi için verilen telefon numarasını arayınız
- (3B) (Boş)

3A: Boş VE 3B: birşey yapmayacağını açıklar

- (3A) (Boş)
- (3B) yerfıstığı alerjim yok
- (3A) (Boş)
- (3B) iade etme zahmetine katlanamam

Sıfır Puan

Yetersiz veya belirsiz bir yanıt verir.

- (3A) bilmiyorum
- (3B) onlarda yerfıstığı olabilir
- (3A) onları ye
- (3B) orada yerfıstığı olabilir

Metni doğru anlamadığını ortaya koyar veya akla uygun olmayan ya da ilgisiz bir yanıt verir.

- (3A) (Boş)
- (3B) içinde fındık olup olmadığına bakardım.
- (3A) onları ye
- (3B) yiyecek kadar iyi görünüyorlar
- (3A) onları başkasına verirdim
- (3B) önemli değil
- (3A) (Boş)
- (3B) yerfıstığı alerjim var
- (3A) (Boş)
- (3B) yerfıstığı tehlikeli olabilir
- (3A) onları at
- (3B) onların son kullanma tarihleri geçmiş

Boş.

Soru 4: SÜPERMARKET DUYURUSU

Neden duyuruda “Son kullanma tarihleri” belirtilmektedir?

.....

.....

YANIT 4:

SÜPERMARKET DUYURUSU PUANLAMA 4

Tam Puan

Son kullanma tarihinin sorundan etkilenen bisküvi partilerinin belirlenmesini sağlayacağına değinir.

- grupları belirlemek için
- böylece hangi paketlerde yerfıstığı olduğunu bilirsin

Sıfır Puan

Bisküvilerin ne zaman yenmesi gerektiğine değinir.

- çünkü bu onları yiyeceğiniz zamandır
- bisküvileri ne zaman yiyeceğini anlatır
- böylece onları çok uzun bir zaman saklamazsın
- geçerlilik süresini anlatır

Yetersiz veya belirsiz bir yanıt verir.

- onun tarihidir.

Metni doğru anlamadığını ortaya koyar veya akla uygun olmayan ya da ilgisiz bir yanıt verir.

- Böylece duyurunun ne zaman ilgisi olmadığını bilirsin.

Boş.

Soru 5: SÜPERMARKET DUYURUSU

Ayrıntılar bölümünün amacı nedir?

- A Farklı türde bisküvilerin reklâmını yapmak
- B Bisküvilerle ilgili özel bir promosyon bildirmek
- C Bisküvinin içindekiler listesini vermek
- D Bisküviler ile ilgili sorunu açıklamak

YANIT 5: D ŞIKKI

ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Dışarıda bir yerlerde birçok insan açlık ve hastalıktan ölürken, biz gelecekteki gelişmelerle çok daha fazla ilgilenmekteyiz. Biz bu insanları geride bırakıyor ve unutup yolumuza devam ediyoruz. Büyük firmalarca, her yıl milyarlarca dolar uzay araştırmalarına akıtılmaktadır. Uzayın keşfi için harcanan bu para açgözlülere değil de yoksulların yararına kullanılmış olsaydı, milyonlarca insanın çektiği acılar hafifletilebilirdi.

Ayşe

Uzayı keşfetme mücadelesi birçok insanın ilham kaynağıdır. Biz binlerce yıldır gökyüzünün hayalini kurar, yıldızlara ulaşmanın ve onlara dokunmanın özlemini duyar ve var olabildiğini yalnızca düşlediğimiz bir şeyle iletişim kurmayı bekler ve bilmek isteriz... Biz yalnız mıyız?

Uzay araştırmaları bir tür öğrenmedir ve öğrenme ise dünyamızın yönlendiricisidir. Gerçekçiler bize dünyanın var olan sorunlarını hatırlatırken, hayalciler zihnimizi açarlar. Bizi geleceğe taşıyacak olan hayalcilerin öngörülleri, umutları ve arzularıdır.

Betül

Biz yer altındaki petrol için yağmur ormanlarını tahrip ediyor, uranyum uğruna kutsal topraklara mayın döküyoruz. Kendi yarattığımız sorunların çözümü uğruna başka bir gezegeni de tahrip eder miydik? Kesinlikle!

Uzay araştırmaları, insanlığın sorunlarının çevre üzerindeki egemenliğimizin artması ile çözülebileceğine dair tehlikeli inancı güçlendirmektedir. İnsanlık, nehirler ve yağmur ormanları gibi doğal kaynakları, sanki köseyi dönünce yararlanılmayı bekleyen başka bir gezegen varmış gibi kötüye kullanma özgürlüğü olduğunu hissetmeye devam edecektir.

Dünyaya yeterince zarar vermiş durumdayız. Uzayı rahat bırakmalıyız.

Dursun

Dünyanın kaynakları hızla yok olmaktadır. Dünya nüfusu çarpıcı bir hızla artmaktadır. Eğer bu şekilde yaşamaya devam edersek, yaşam sürdürülemeyebilir. Kirlilik ozon tabakasının delinmesine neden olmuştur. Verimli topraklar elden gitmektedir ve yakında besin kaynaklarımız azalacaktır. Şimdiden aşırı nüfus artışının neden olduğu kıtlık ve salgın hastalık olayları görülmektedir.

Uzay kendi yararımıza kullanabileceğimiz çok büyük bir boş alandır. Uzay araştırmalarını destekleyerek, bir gün üzerinde yaşayabileceğimiz bir gezegen bulabiliriz. Şu anda bu hayal bile edilemez gibi görünüyor ancak uzay yolculuğu da bir zamanlar imkânsız olduğu düşünülen bir kavramdı. Acil sorunların çözümü için uzay araştırmalarını durdurmak büyük bir dar kafalılık ve kısa vadeli bir yaklaşımdır. Yalnızca bu kuşak için değil gelecek kuşaklar için de düşünmeyi öğrenmek zorundayız.

Fatih

Uzay araştırmalarının sağlayacağı şeyleri göz ardı etmek tüm insanlık için büyük bir kayıp olurdu. Evren ve onun başlangıcını daha iyi bir şekilde anlama olasılığı boşa harcanamayacak kadar değerlidir. Diğer gök cisimleri ile ilgili yapılan çalışmalar çevre sorunlarımız ve etkinliklerimizi yönetmeyi öğrenmediğimizde dünyaya neler olabileceği hakkında bilgilerimizi artırmıştır.

Uzay yolculuğu araştırmalarının ayrıca dolaylı yararları vardır. Laser teknolojisi ve diğer tıbbi tedavilerin yaratılışını uzay araştırmalarına borçluyuz. Teflon gibi maddeler insanlığın uzaya yolculuk arayışıyla ortaya çıkmıştır. Bu nedenle uzay araştırmaları için yaratılan teknolojilerin herkes için kısa vadede yararları olabilir.

Kadriye

Önceki iki sayfada yer alan metinler, okulun son sınıfına devam eden öğrenciler tarafından yazılmıştır. Aşağıdaki soruları yanıtlarken bu bölümlerden yararlanınız.

Soru 1: ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Öğrenciler aşağıdaki sorulardan hangisine yanıt arıyor gibi görünüyorlar?

- A Bu gün dünyanın karşı karşıya kaldığı en temel sorun nedir?
- B Uzay araştırmalarının yapılmasına taraftar mısınız?
- C Gezegenimiz dışında yaşam olduğuna inanıyor musunuz?
- D Uzay araştırmalarındaki son gelişmeler nelerdir?

YANIT 1: B ŞIKKI

Soru 3: ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Beş öğrenci tarafından ifade edilen fikirleri düşündüğünüzde, en çok hangisinin görüşüne katılırsınız?

Öğrencinin adı:

Seçiminizi, kendi görüşünüze ve öğrenci tarafından sunulan görüşlere dayanarak kendi sözcüklerinizle açıklayınız.

.....

.....

.....

ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ PUANLAMA 3

Tam puan

Seçilen öğrencinin uzay araştırmaları konusuna ilişkin pozisyonunu doğru bir kapsamda verir VE neden onunla aynı görüşü paylaştığını açıklar. Seçilen öğrenciye ait özgün kanıtlar ortaya koyar (örneğin öğrencinin uzay araştırmalarına taraf ya da karşı olduğundan daha fazlasını söylemelidir). Açıkça veya örtülü olarak seçilen öğrencinin ana düşüncelerinin birine değinmelidir. Bunu;

(1) kendi destekleyici düşüncesini kullanarak (bu durumda yanıt doğrudan metinden alınmış ya da metni açıklayıcı olmalıdır); VE / YA

(2) Seçilen öğrencinin düşüncesini kendi sözcükleri ile yorumlayarak veya özetleyerek yapar.

Her öğrencinin temel düşüncelerinin özetleri aşağıdadır:

Ayşe: Ayşe uzay araştırmalarına karşıdır ve görüşünü açık ya da örtülü olarak; kaynakların uzay araştırmaları yerine ihtiyacı olan insanlar için kullanılması gerektiği şeklinde belirtir.

- Dünyadaki insanlara yardım etmek uzay araştırmaları için parayı ziyan etmekten daha önemlidir. *[Ayşe'nin düşüncelerini açıklamak için kendi sözcüklerini kullanır]*
- Ayşe – Ben bütün paramızı uzay araştırmalarına savurmadan önce kendi dünyamızda neler olup bittiğine önem vermemiz gerektiğini hissediyorum. Bazı araştırmaların önemini anlıyorum, ancak salgın hastalıklar ve kıtlık konusunda dünyamızın ihtiyaçlarının daha öncelikli olduğunu düşünüyorum. *[Ayşe'nin düşüncesini kendi sözcükleri ile özetleyerek kendi yorumunu ekler.]*

Betül: Betül'ün uzay araştırmalarına taraf olduğunu belirtir ya da ima eder ve doğrudan veya dolaylı olarak Betül'ün, uzay araştırmalarının insanlığın olumlu çabalarının bir ifadesi olduğu görüşüne değinir. Betül'ün uzun vadeli görüşlerine değinebilir ancak Betül'ün durumunun Fatih'in durumundan farkını doğrudan veya dolaylı olarak ayırt eder.

- Betül – “Uzay araştırmaları bir tür öğrenmedir”. Bizim ufkumuzu genişletmemize zarar vermez. *[Metinden alıntı yapar ve ikinci cümlede kendi destekleyici düşüncesini ekler]*

Dursun: Dursun'ın uzay araştırmalarına karşı olduğunu belirtir ya da ima eder ve uzay araştırmalarının çevre tahribatı ile ilişkisine, YA DA insanların fırsat bulsalar uzaya da zarar vereceklerine, YA DA uzay araştırmalarının dünyaya zarar verme konusunda bizi yüreklendirdiğine doğrudan veya dolaylı olarak değinir. Dursun'ın Dünyanın çevre sorunlarına öncelik verdiği YA DA kendimizi ya da tavırlarımızı değiştirmemiz gerektiğini belirten yanıtları kabul ediniz.

- Dursun – Ben onun görüşüne katılıyorum çünkü o çevreye önem veriyor ve uzayı rahat bırakmamız gerektiğini düşünüyor. *[Dursun'ın görüşünün ana bölümünü kendi sözcükleri ile özetler.]*
- Dursun: Dursun çevreyi tahrip etmeyi durdurmamızı istiyor.. Ben bunun gezegenimizin karşılaştığı en önemli sorun olduğunu düşünüyorum. *[Dursun'ın ana görüşlerinden birini özetleyerek destekleyici yorum katar. Dursun'ın uzay araştırmaları karşısındaki duruşunu anladığını örtülü olarak gösterir.]*

Fatih: Fatih'in uzay araştırmalarına taraf olduğunu belirtir ya da ima eder ve onun, insanların yaşamak için başka bir gezegen bulmaları gerektiği VE/VEYA dünyadaki yaşamın devam edemeyeceği görüşüne doğrudan veya dolaylı olarak değinir. Fatih'in çevreyi önemsemesine değinir ancak onun tavrının Dursun'unkinden farklı olduğunu ayırt eder. Fatih'in uzun vadeli yaklaşımına değinir ancak bunun Betül'ün duruşundan farklı olduğunu ayırt eder.

- Fatih: Fatih'in görüşüne katılıyorum eğer yok olmak istemiyorsak. Dünyayı tahrip ettikten sonra başka gidecek bir yer yok. *[Fatih'in temel görüşlerinden birini kendi anlatımı ile ifade eder.]*

Sıfır Puan

Yetersiz ya da yanlış yanıt verir ya da görüşün önemsiz ayrıntılarına odaklanır.

- Ayşe: Biz bu insanları geride bırakıp ve unutup yolumuza devam etmemeliyiz. *[Kapalı bir yeniden ifadelendirme ötesine gitmiyor.]*
- Ayşe: Ayşe'ye katılıyorum çünkü, uzay araştırmaları için harcanan para yoksullar yararına kullanılmalıdır. *[Kapalı bir yeniden ifadelendirme ötesine gitmiyor.]*
- Kadriye: Çünkü en iyi fikir onunki. *[Belirsiz]*
- Fatih: Fatih dünyada yaşamın devam etmeyeceğini ve yaşamak için başka bir gezegen bulmamız gerektiğini söylüyor. *[Kapalı bir yeniden ifadelendirme ötesine gitmiyor.]*
- Fatih – En rahatlatıcı. *[Belirsiz yanıt.]*
- Ayşe – onun makalesi en gerçek ve doğru. *[Ana fikri dikkate almamış]*
- Fatih çünkü ozon tabakasındaki delik önemli bir problemdir. *[Ayrıntıya odaklı]*
- Fatih – O çevre sorunları ile ilgileniyor, Ve o doğaya saygılı iyi bir çocuk. *[Fatih'in tutumunu Dursun'un tutumundan ayırt etmiyor: ikisi de çevre konusıyla ilgileniyor]]*
- Betül Katılıyorum, çünkü uzayın keşfi geleceğimiz için önemli *[Betül'ün tutumunu Fatih'in tutumundan ayırt etmiyor: ikisi de uzay araştırmalarından yana ve ikisi de uzun vadeli bir yaklaşıma sahip..]*

YA DA: Materyalin hatalı kavranması, inandırıcı ya da uygun olmayan yanıt

- Betül: İnsan ırkı dünya üzerindeki yaşamını daha fazla sürdüremeyecek bu nedenle başka yere taşınmalıyız.. *[Betül'nin görüşü hatalı ele alınmış.]*
- Kadriye – o haklı çünkü dünyadaki kaynaklar yakında tükenecek ve biz o zaman ne yapacağız? *[Kadriye'nin görüşü hatalı olarak özetlenmiş. Fatih'in görüşü ile de karıştırılmış gibi görünüyor..]*
- Mücadele – Mücadeleyi her şeyden çok severim (*ilgisiz yanıt.*)

Boş

MACONDO

Sayırsız ve akıl almaz buluşlarla başları dönen Macondolular şaşkınlıklarının nerede başladığını bilemediler. Bütün gece oturuyorlar, Aureliano Triste'nin ikinci tren seferinde getirdiği santralden enerji alan elektrik ampullerinin ölgün ışığını seyrediyorlardı. Santralin gürültüsüne alışmaları oldukça uzun sürdü. Yükünü tutmuş bir tüccar olan Bruno Crespi'nin aslan ağızlı gişeleri olan tiyatrodan oynattığı canlı resimler ise, Macondoluları çok öfkelen diriyordu. Çünkü bir filmde ölüp gömülen ve ardından seyircilerin gözyaşı döktüğü biri, bir sonraki filmde yeniden canlanıyor ve bu kez Arap kılığında ortaya çıkıyordu. Oyuncuların başlarına gelen felaketleri paylaşmak için adam başına iki centavos verip bilet alan seyirciler, bu sahtekarlık karşısında galeyana geldiler ve sandalyeleri kırdılar. Bruna Crespi'nin zorlaması üzerine, belediye başkanı bir bildiri yayınlayarak, sinemanın seyircilerin duygusal patlamalarını gerektirmeyen bir görüntü makinesi olduğunu açıkladı. Bu cesaret kırıcı açıklamadan sonra, çoğu kişi kendilerini yeni ve gösterişli bir çingene numarasının kurbanı saydılar ve kendi dertlerinin kendilerine yettiğine, bir de hayali kişilerin düzmece felaketlerine gözyaşı dökmenin gereksiz olduğuna karar verip sinemayı boykot ettiler.

Yukarıdaki metin bir romandan alınmıştır. Hikayenin bu bölümünde tren yolu ve elektrik Macondo isimli hayali kasabaya yeni ulaşmış ve ilk sinema açılmıştır. Metni göz önünde bulundurarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.

Soru 1: MACONDO

Filmlerin hangi özelliği Macondo'luların öfkelenmesine neden olmuştur?

.....

.....

.....

MACONDO PUANLAMA 1

Tam puan

Sinemaların hayali doğasına veya daha belirli bir biçimde “ öldükten “ sonra tekrar ekranda gözüken aktörlere” değinir. Üçüncü cümleden doğrudan alıntı yapar (“Çünkü bir filmde ölüp gömülen ve ardından seyircilerin gözyaşı döktüğü biri, bir sonraki filmde yeniden canlanıyor ve bu kez Arap kılığında ortaya çıkıyordu. ...”) veya son ifade (bir de hayali kişilerin düzmece felaketleri ...)

- Öldüğünü düşündükleri insanlar tekrar hayata döndü.
- Onlar filmlerin gerçek olduklarını düşündüler ama gerçek değildiler.
- Onlar filmdeki adamın ölmüş gibi yaptığını düşündüler ve aptal yerine konduklarını sandılar.
- Bir filmde ölmüş ve gömülmüş canlı bir karakterin, bir sonraki filmde canlı olarak tekrar ortaya çıkması.
- Onlar filmlerin kurgu olduğunu anlamadılar.
- Çünkü önceki filmde ölen karakterlerin aktörleri sonraki filmde yeni karakterler olarak ortaya çıktılar. İzleyiciler duygularının sömürüldüğünü düşündüler.
- < Her ikisine ya da sadece birine değinen cevaplar >
- Onlar hayali insanların problemlerini izlemeseler de zaten kendilerinin yeterince problemleri olduğunu düşünüyorlar. [*Bir adım ileriye götürmesi ile birlikte “ kurgu” nun, insanların öfkelenmesinde oynadığı rolü anladığını belirten ifadeler*]
- Çünkü bir aktör bir filmde gömüldü ve bir Arap olarak tekrar geri döndü. [*Marjinal: çok ayrıntı*]

Kısmi Puan:

Sahtekarlık, hilekarlık veya izleyicilerin karşılanmayan beklentilerine değinir. Doğrudan “sahtekarlık” veya “ Yeni ve gösterişli bir çingene numarasının kurbanı ” ifadelerini kullanır.

- Onlar kendilerinin aldatıldığını/dolandırıldığını düşündüler.
- Çünkü onlar boş yere üzüldüklerini hissettiler.
- Yeni ve gösterişli bir çingene numarasının kurbanı olarak hissettiler
- Bu sahtekarlık karşısında galeyana geldiler
- Çünkü bu sahtekarlık için onlar, kişi başına iki centavos ödediler, [*9 ve 10. satırlardan doğrudan alıntı; sahtekarlığın nasıl olduğuna doğrudan değinilmemiş*])
- Çünkü işin nasıl yürüdüğünü bilmiyorlardı. [*“ hile” nin başka bir ifadesi (genel)*]

Sıfır Puan

İlgisiz veya yetersiz yanıt

- Bruno Crespi'ye kızdılar.
- Filmleri sevmediler.

- Paralarını geri almak istediler.
- Kurban olduklarını düşündüler.
- Saldırgandılar..
- Aptaldılar..
- Duygularını ifade ediyorlardı.
- İki centavos ödediler ama istediklerini almadılar. [*" ne istedikleri açık değil"*]

VEYA: Parçayı yanlış anladığını gösteren ifadeler veya inandırıcılığı olmayan ilgisiz yanıtlar.

- Onlar diğer insanların problemlerini kendilerine dert etmemeleri gerektiğini düşündüler. Yanlış: *İnsanlar GERÇEK insanların problemlerine üzölmek İSTEDİLER.*
- Paralarını boş yere harcadıkları için protesto edebilecekleri tek yol buydu.
- Öfkeliydiler çünkü ölmüş ve gömölmiş bir insanı görmek zorunda kaldılar. [*Bu ifade " insanlar filmlerde ölü insanları görmek istemediler"- gibi bir anlama gelir*].

Boş.

Soru 2: MACONDO

Parçanın sonunda Macondo'lular neden sinemayı boykot etmeye karar verdiler?

- A İnsanlar eğlenceli ve dikkatlerini dağıtacak bir şeyler istediler, fakat filmleri gerçekçi ve iç karartıcı buldular.
- B İnsanlar bilet fiyatlarını karşılayamadılar.
- C İnsanlar duygularını gerçek yaşamda karşılaşılan olaylar için bekletmek istediler.
- D İnsanlar duygusal olarak bağlanabilecekleri bir şey arıyorlardı ama filmleri sıkıcı, inandırıcılıktan uzak ve kalitesiz buldular.

YANIT 2: A

Soru 3: MACONDO

Metnin sondan üçüncü satırında yer alan "hayali kişiler" ifadesi ile kimden söz edilmektedir?

- A Hayaletler
- B Lunapark icatları
- C Filmlerdeki karakterler
- D Aktörler

YANIT 3: C

Soru 4: MACONDO

Macondo'luların sinemanın değeriyle ilgili aldıkları son karara katılıyor musunuz? Filmler hakkında kendi düşüncenizi, onların düşünceleri ile karşılaştırarak yanıtınızı yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

MACONDO PUANLAMA 4

Tam puan

Filmlerdeki “ gerçekçiliğe “ ve/veya duygusal bağlılığa” olan tutumlara değinir. Verilen yanıt Macondo'luların filmlerde gerçeklik aramaları düşüncesi ile tutarlı olmalıdır. Macondo'lularla kendi tecrübe/tutumlarının karşılaştırıldığı ima edilir veya açıkça belirtilir.

- Bir kez gerçek olmadığını fark ettikten sonra sinemayı gerçeklerden kaçma aracı olarak kullanabilirsin. Filmlerdeki karakterlerin yaşamları ile çok fazla iç içe olmaya gerek yok.
- Evet, katılıyorum. Dünyada o kadar çok üzülecek şey var ki sahtesine gerek yok.
- Hayır, insanlar sinemaya gittiklerinde o ekranda olanların gerçek olmadığını bilirler.
- Macondo'luların aksine ben film boyunca ağlayabilirim ama sinemadan çıktıktan sonra bunu unuturum.
- Onlara katılıyorum. İnsanlar neden kendilerini filmlerde olanlar için üzmemek istesinler. Ben bundan dolayı bilimle uğraşıyorum, çünkü bu, hayallerle değil gerçeklerle ilgili.
- Filmleri severim çünkü filmler kendi problemlerime değil başkalarının problemlerine odaklanmamı sağlıyor.
- Bu değişir. Eğer film çok kötüyse çıkıp gitmek isterim, ama iyi bir filmse kendini kaptırırsın ve gerçek olup olmaması farketmez.
- Hayır, filmleri eğlenmek için severim.
- Evet, filmler uydurmadır. İnsanları gerçek şeyler yaparlarken seyretmek çok daha iyi.
- Hayır, filmlerde olanlar genellikle abartılır.
- Onların tepkilerine katılmıyorum çünkü filmler eğlenmenin bir şekli ve çok ciddiye alınmamalı. Bununla beraber Macondo'lular bunu bilmiyorlar ve onların nasıl hissettiklerini anlayabiliyorum.

Sıfır Puan

Yetersiz veya çok genel bir yanıt verir

- Ben de Macondo'lulara benziyorum çünkü ben de genellikle filmlerin vakit kaybı olduğunu düşünürüm.
- Ben film seyretmeyi severim. Onların tepkisini anlayamadım.

VEYA: Parçayı yanlış anladığını gösteren ifadeler veya inandırıcılığı olmayan ilgisiz yanıtlar.

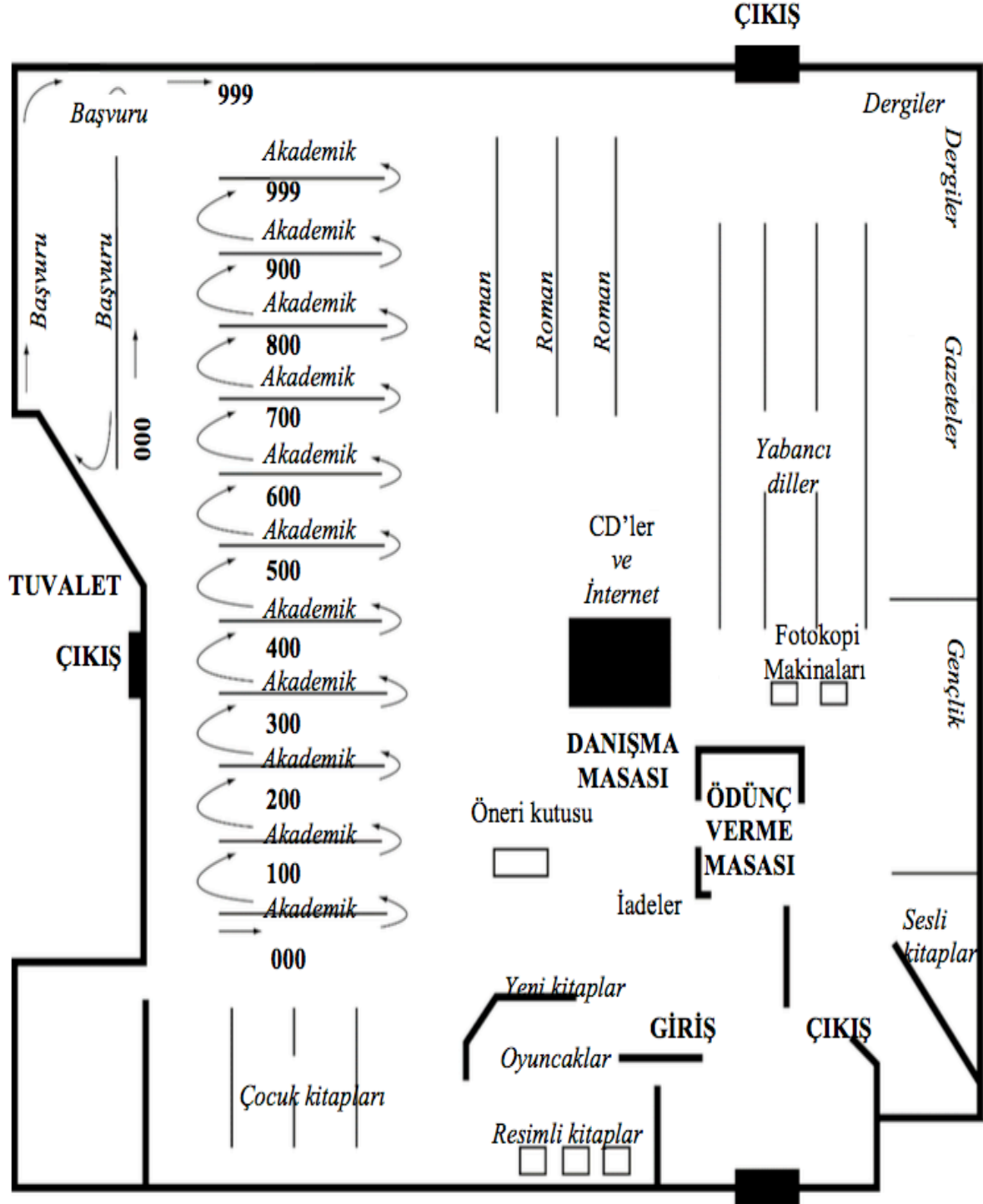
- Evet, filmler seyretmesi rahatlatıcı ve kolay izlenebilir olmasından çok gerçekçi ve duygusal gibi gözüküyor. Filmler bir çeşit eğlencedir, bir çeşit günah keçisi ve gerçek yaşam problemlerini unutmak ve gülmek için bir araçtır. Macondo'lular hayal kırıklığına uğradılar çünkü onların seyrettikleri film rahatlatıcı/eğlenceli değildi, iç karartıcıydı ve onlar onları eğlendirecek bir şey istemişlerdir. *[Yazılan ilk iki cümle soruyla ilgisizdir. Son cümle parçanın yanlış anlaşıldığını belirtir.]*
- Hayır, çok daha pahalı olmaları gerekir, içecek koymak için uygun yerler, patlamış mısır, soğuk kola ve jelibon olmalı. Kolluklar yukarıya kalkabilmeli, ayak dinlendirme yerleri ve surround system (çok iyi bir ses sistemi) olmalı. *[Şaka gibi gelebilir ama eğer değilse parçanın yanlış okunması]*
- Günümüzde sinemalardaki eşyalara zarar verilmesin diye kanunlar var. (tutumdan çok davranışlara odaklanan yanıtlar)
- Bizim sinemalarımız şimdi daha iyi (İlgisiz).
- Evet çünkü film çok iyi değildi ve onları sinirlendirdi (sorunun yanlış anlaşılması)

Boş.

KÜTÜPHANE YERLEŞİM PLANI

Soru 1: KÜTÜPHANE YERLEŞİM PLANI

Okul ödevi için İngilizce bir roman okumanız gerekmektedir. Aradığınız kitabı bulabileceğiniz en uygun bölümü yerleşim planı üzerinde daire içine alın.



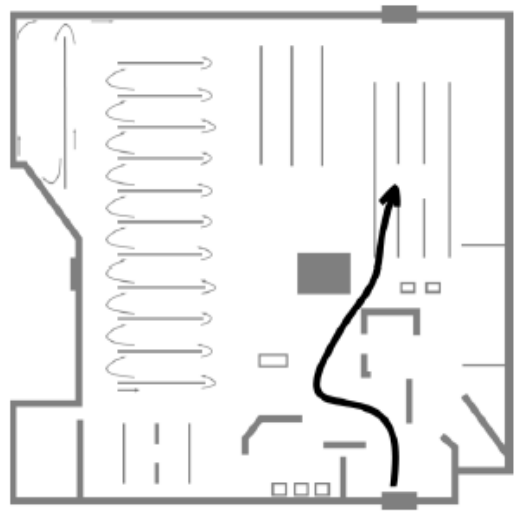
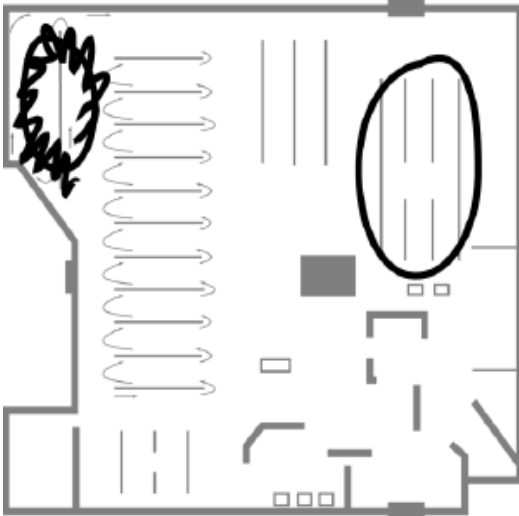
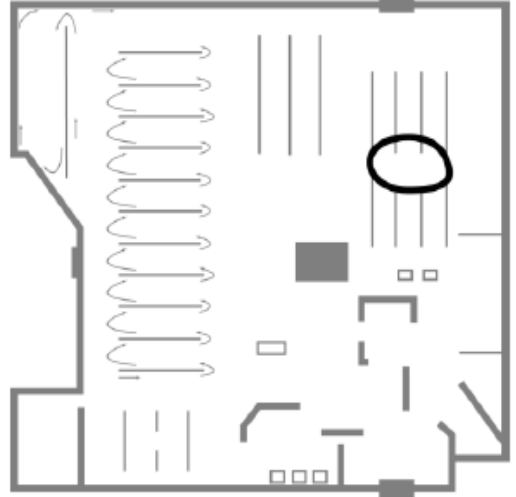
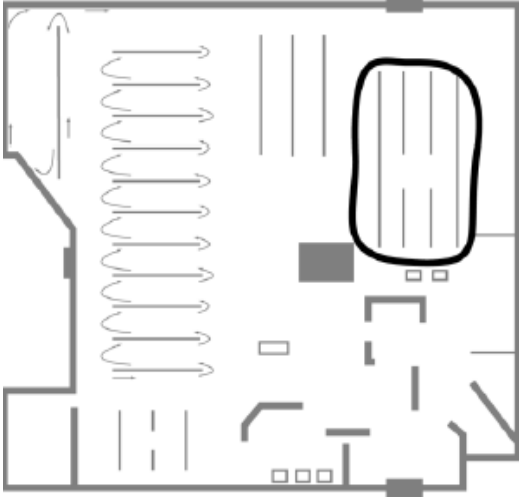
Soru 1: KÜTÜPHANE YERLEŞİM PLANI

Okul ödevi için İngilizce bir roman okumanız gerekmektedir. Aradığınız kitabı bulabileceğiniz en uygun bölümü yerleşim planı üzerinde daire içine alın.

KÜTÜPHANE PUANLAMA 1

Tam Puan

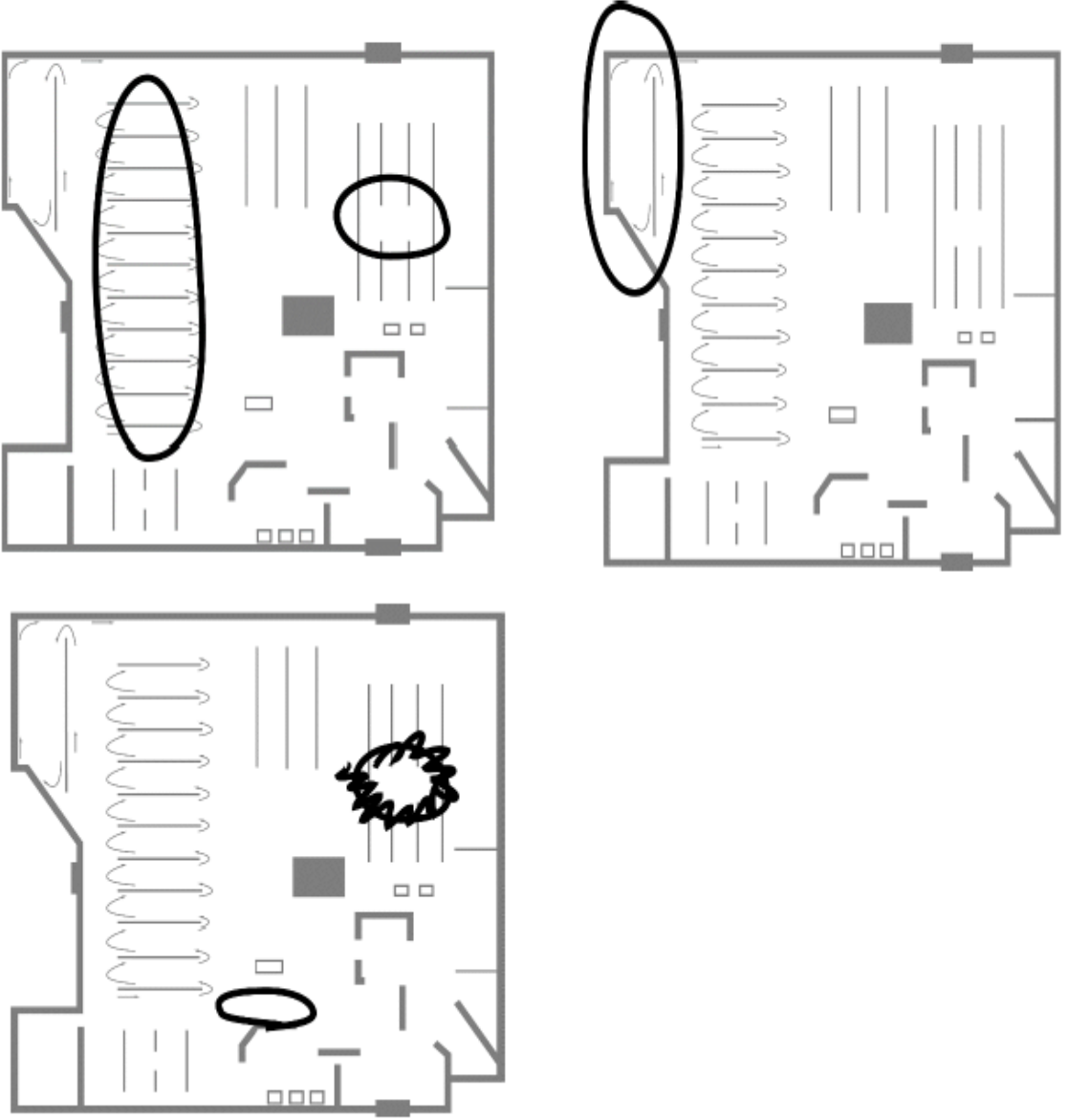
"yabancı diller" sözcüğü ya da bu sözcüğün yanındaki çizgiler daire içine alınmış.



[Yanıtların üzeri çizilmiş kısımlarını göz ardı ediniz..]

Sıfır Puan

Kütüphane planında yer alan diğer bölümlerden herhangi biri daire içine alınmış.



Boş.

Soru 2: KÜTÜPHANE YERLEŞİM PLANI

Kütüphane yerleşim planına göre *Yeni kitaplar* nerede yer almaktadır?

- A Roman bölümünde
- B Akademik kitaplar bölümünde
- C Girişin yanında
- D Danışma masasının yanında

YANIT 2: C

Soru 3: KÜTÜPHANE YERLEŞİM PLANI

Yeni kitaplar için neden bu yerin seçilmiş olabileceğini açıklayınız..

.....

.....

Sıfır Puan

Bir önceki soruya verilen yanıtın doğru ya da yanlış olmasına bakılmaksızın verilen yetersiz ya da belirsiz bir yanıt..

- Çünkü orası en iyi yerdir.
- Onlar da girişe yakın. *[Bir açıklama yapmadan, yeni kitapların nerede oluşunu belirtmektedir.]*
- Yeni kitaplar öneri kutusunun yanındadır. *[Bir açıklama yapmadan, yeni kitapların nerede oluşunu belirtmektedir.]*

YA DA: Parçanın yanlış anlaşıldığını gösteren veya bir önceki soruya verilen yanıtın doğru ya da yanlış olmasına bakılmaksızın yapılan inandırıcı olmayan ya da ilgisiz açıklamalar .

- Böylece insanlar gazetelere bakarken bu kitapları farkedeceklerdir. *[Yanlış-yeni kitapların gazetelerin yanında olduğu ima edilmektedir..]*
- Çünkü onları koyacak başka bir yer yok. *[inandırıcı değil]*
- Bazı insanlar yeni kitapları okumayı severler. *[Soruyla ilgisi olmayan yanıt.]*
- *[R091Q07A'ya verilen yanıt: Roman bölümünde] . Kolayca bulunabilmeleri için.*
(*R091Q07A'ya verilen yanıt ile ilgisi olmayan yanıt*).

Boş

KÜTÜPHANE PUANLAMA 3

Tam puan

Bir önceki soruya (^{R091Q07A}) doğru yanıt verir. "Girişin yanında" yanıtı ile tutarlılık gösteren bir açıklama yapar.

- İnsanların içeri girer girmez kitapları görmesi için.
- Diğer kitapların uzağındalar ve insanlar onları kolayca bulabilirler.
- Böylece insanlar önce onlara bakabilirler. *[yeni kitapların girişin yanında olduğu kastedilmektedir.]*
- Böylece bu kitaplar kolayca görülebilirler.
- Bu kitaplar açıkça görülebilirler ve raflar arasında gizlenmezler böylece onları aramak zorunda kalmazsınız.
- Roman kısmına giderken yolunuzun üzerinde.

YA DA: Bir önceki soruya (^{R091Q07A}) doğru yanıt verir. Yeni kitapların yerini, kütüphanedeki giriş dışında bir bölümle ilişkilendirdiği anlaşılan bir açıklama yapar

- Yetişkinler kitaplara bakarken, çocukların oynama şansı olur. *[Yeni kitapların Oyuncaklar bölümünün yanında olduğu kastedilmektedir.]*
- İnsanlar kitapları iade ederken yeni kitapları görebileceklerdir.

Kısmi puan

Bir önceki soruya (^{R091Q07A}) yanlış yanıt verir. Bir önceki soruya verilen yanıt ile tutarlılık gösteren bir açıklama yapar.

- [^{R091Q07A}'ya verilen yanıt: Roman bölümünde.] Çünkü burası kütüphanenin daha çok insan tarafından kullanılan bir bölümüdür, bu nedenle yeni kitapları farkedebilirler.
- [^{R091Q07A}'ya verilen yanıt: Danışma masasının yanında] Çünkü danışma masasının yanında kütüphaneci bu kitaplarla ilgili soruları yanıtlayabilir.

EK 4: PISA Okuma Becerileri Başarı Testi Sorularının ve Soru Metinlerinin Özellikleri

SORU METNİ 1: SÜPERMARKET DUYURUSU

Süreksiz Metin

Kamusal Metin

Metnin Türü: “Yönerge”

1. soru çoktan seçmelidir.

PISA’ da Ölçülen Temel Beceri: Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama.

MEB Kazanımı: Örtülü mesaj taşıyan metinlerdeki neden-sonuç ilişkilerini bulur.

2. soru açık uçludur.

PISA’ da Ölçülen Temel Beceri: Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama.

MEB Kazanımı: Metne ilişkin sorulara yanıt verir.

3. soru açık uçludur.

PISA’ da Ölçülen Temel Beceri: Kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme.

MEB Kazanımı: Metni içerik yönünden verilen ölçüte göre değerlendirir.

4. soru açık uçludur.

PISA’ da Ölçülen Temel Beceri: Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama.

MEB Kazanımı: Metinler arasında/metin içi unsurlar arasında bağlantı/ilişki kurar.

5. soru çoktan seçmelidir.

PISA’ da Ölçülen Temel Beceri: Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama.

MEB Kazanımı: Örtülü mesaj taşıyan metinlerdeki neden-sonuç ilişkilerini bulur.

SORU METNİ 2: ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Çoklu Metin

Eğitsel Metin

Metin Türü: “Tartışma”

1. soru çoktan seçmelidir.

PISA’ da Ölçülen Temel Beceri: Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama.

MEB Kazanımı: Metinler arasındaki geçiş ve bağlantıları ayırt eder.

2. soru çoktan seçmelidir.

PISA’ da Ölçülen Temel Beceri: Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama.

MEB Kazanımı: Metinler arasında/metin içi unsurlar arasında bağlantı/ilişki kurar.

3. soru açık uçludur.

PISA’ da Ölçülen Temel Beceri: Kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme

MEB Kazanımı: Metni içerik yönünden verilen ölçüte göre değerlendirir.

SORU METNİ 3: MACONDO

Sürekli Metin

Kişisel Metin

Metin Türü: “Öyküleme”

1. soru açık uçludur.

PISA’ da Ölçülen Temel Beceri: Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama.

MEB Kazanımı: Örtülü mesaj veren metinlerde çıkarımda bulunur.

2. soru çoktan seçmelidir.

PISA’ da Ölçülen Temel Beceri: Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama.

MEB Kazanımı: Mesajı doğrudan veren metinlerdeki neden-sonuç ilişkilerini bulur.

3. soru çoktan seçmelidir.

PISA’ da Ölçülen Temel Beceri: Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama.

MEB Kazanımı: Metne ilişkin doğrudan çıkarımlar yapar.

4. soru açık uçludur.

PISA’ da Ölçülen Temel Beceri: Kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme.

MEB Kazanımı: Metni içerik yönünden verilen ölçüte göre değerlendirir.

SORU METNİ 4: KÜTÜPHANE YERLEŞİM PLANI

Süreksiz Metin

Kamusal Metin

Metin Türü: “Tanımlama”

1. soru kısa yanıt gerektiren bir şekil sorusudur.

PISA’ da Ölçülen Temel Beceri: Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama.

MEB Kazanımı: Metne ilişkin doğrudan çıkarımlar yapar.

2. soru çoktan seçmelidir.

PISA’ da Ölçülen Temel Beceri: Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama.

MEB Kazanımı: Metne ilişkin sorulara yanıt verir.

3. soru açık uçludur.

PISA’ da Ölçülen Temel Beceri: Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama.

MEB Kazanımı: Metindeki olayları, duygu ve düşünceleri yorumlar/ayırt eder/ açıklar.

SORU METNİ 5: KAN BAĞIŞI

Süreksiz Metin

Kamusal Metin

Metnin Türü: Açıklama

1. soru çoktan seçmelidir.

PISA’da Ölçülen Temel Beceri: Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama.

MEB Kazanımı: Mesajı doğrudan veren metinlerdeki neden-sonuç ilişkilerini bulur.

2. soru açık uçludur.

PISA’da Ölçülen Temel Beceri: Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama.

MEB Kazanımı: Örtülü mesaj taşıyan metinlerdeki neden-sonuç ilişkilerini bulur.

3. soru açık uçludur.

PISA’da Ölçülen Temel Beceri: Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama.

MEB Kazanımı: Metne ilişkin sorulara yanıt verir.

4. soru açık uçludur.

PISA’da Ölçülen Temel Beceri: Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama.

MEB Kazanımı: Metinler arasında/metin içi unsurlar arasında bağlantı/ilişki kurar.

5. soru çoktan seçmelidir.

PISA’da Ölçülen Temel Beceri: Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama.

MEB. Kazanımı: Metne ilişkin doğrudan çıkarımlar yapar.

SORU METNİ 6: UZAKTAN ÇALIŞMA

Çoklu Metin

Eğitsel Metin

Metin Türü: “Tartışma”

1. soru çoktan seçmelidir.

PISA’da Ölçülen Temel Beceri: Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama.

MEB Kazanımı: Metinler arasındaki geçiş ve bağlantıları ayırt eder.

2. soru çoktan seçmelidir.

PISA’da Ölçülen Temel Beceri: Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama.

MEB Kazanımı: Metin içi unsurlar arasında içerik açısından bağlantı/ilişki kurar

3. soru açık uçludur.

PISA’da Ölçülen Temel Beceri: Kendi düşüncelerini yansıtır ve değerlendirir.

MEB Kazanımı: Metni içerik yönünden verilen ölçüte göre değerlendirir.

SORU METNİ 7: TÜRK SİNEMASI

Sürekli Metin

Kişisel Metin

Metin Türü: “Öyküleme”

1. soru açık uçludur.

PISA’da Ölçülen Temel Beceri: Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama.

MEB Kazanımı: Örtülü mesaj veren metinlerde çıkarımda bulunur.

2. soru çoktan seçmelidir.

PISA’da Ölçülen Temel Beceri: Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama.

MEB Kazanımı: Mesajı doğrudan veren metinlerde çıkarımda bulunur.

3. soru çoktan seçmelidir.

PISA’da Ölçülen Temel Beceri: Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama.

MEB Kazanımı: Mesajı doğrudan veren metinlerde çıkarımda bulunur.

4. soru açık uçludur.

PISA’da Ölçülen Temel Beceri: Kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme.

MEB Kazanımı: Metni içerik yönünden verilen ölçüte göre değerlendirir.

SORU METNİ 8: KÜTÜPHANE

Süreksiz Metin

Kamusal Metin

Metin Türü: “Tanımlama”

1. soru kısa yanıt gerektirir ve açık uçludur.

PISA’da Ölçülen Temel Beceri: Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama.

MEB Kazanımı: Metne ilişkin sorulara yanıt verir.

2. soru çoktan seçmelidir.

PISA’da Ölçülen Temel Beceri: Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama.

MEB Kazanımı: Mesajı doğrudan veren metinlerde çıkarımda bulunur.

3. soru açık uçludur.

PISA’da Ölçülen Temel Beceri: Kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme.

MEB Kazanımı: Metindeki olayları, duygu ve düşünceleri yorumlar/ayırt eder/ açıklar.

EK 5: PISA Okuma Becerileri Testi Belirtke Tablosu

PISA OKUMA BECERİLERİ TESTİ BELİRTKE TABLOSU		Hatırlama										Anlama										Değerlendirme										
		SORU 2 TÜRK SINEMASI - (Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama)	SORU 1 KÜTÜPHANE - (Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama)	SORU 2 KÜTÜPHANE - (Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama)	SORU 3 KAN BAĞIŞI - (Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama)	SORU 5 KAN BAĞIŞI - (Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama)	SORU 3 KAN BAĞIŞI - (Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama)	SORU 1 KÜTÜPHANE YERLEŞİM PLANI-(Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama)	SORU 2 KÜTÜPHANE YERLEŞİM PLANI-(Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama)	SORU 2 SÜPERMARKET DUYURUSU - (Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama)	SORU 1 KAN BAĞIŞI - (Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama)	SORU 2 KAN BAĞIŞI - (Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama)	SORU 4 KAN BAĞIŞI - (Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama)	SORU 1 UZAKTAN ÇALIŞMA - (Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama)	SORU 2 UZAKTAN ÇALIŞMA - (Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama)	SORU 1 TÜRK SINEMASI - (Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama)	SORU 3 TÜRK SINEMASI - (Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama)	SORU 1 SÜPERMARKET DUYURUSU - (Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama)	SORU 4 SÜPERMARKET DUYURUSU - (Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama)	SORU 5 SÜPERMARKET DUYURUSU - (Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama)	SORU 1 ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ - (Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama)	SORU 2 ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ-(Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama)	SORU 1 MACONDO-(Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama)	SORU 2 MACONDO-(Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama)	SORU 3 MACONDO-(Bilgiye ulaşma ve bilgileri hatırlama)	SORU 3 UZAKTAN ÇALIŞMA - (Kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme)	SORU 4 TÜRK SINEMASI - (Kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme)	SORU 3 KÜTÜPHANE - (Kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme)	SORU 3 SÜPERMARKET DUYURUSU - (Kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme)	SORU 3 ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ - (Kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme)	SORU 4 MACONDO-(Kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme)	
1	Mesaj doğrudan veren metinlerdeki neden-sonuç ilişkilerini bulur.																															
2	Örtülü mesaj taşıyan metinlerdeki neden-sonuç ilişkilerini bulur.																															
3	Metinler arasında/metin içi unsurlar arasında bağlantı/ilişki kurar.																															
4	Metinler arasındaki geçiş ve bağlantıları ayırt eder.																															
5	Metni içerik yönünden verilen ölçüte göre değerlendirir.																															
6	Örtülü mesaj veren metinlerde çıkarımda bulunur.																															
7	Mesaj doğrudan veren metinlerde çıkarımda bulunur.	X	X	X	X	X	X	X	X	X																						
8	Metindeki olayları, duyguları ve düşünceleri yorumlar/ayırt eder/ açıklar.																															

SORULAR VE METİN
ADLARI
PISA TEMEL
BECERİLER

MEB. OKUMA BECERİLERİ
KAZANIMLARI

EK 6: Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı Analizi için Ölçütler Formu

1. Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programının Gerekçesi ve Yaklaşımı
2. Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programında Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı, Araçları
3. Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programında Temel Alınan Öğrenme ve Öğretme İlkeleri
4. Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programında Bulunan Okuma Becerileri Kazanımları ve Kazanımların PISA Okuma Becerileri Yeterliklerine göre Değerlendirilmesi
5. Türkçe 6. 7. 8. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin PISA Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesine göre İncelenmesi

EK 7: Araştırma İzni

T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45865702/605.01/12847231
Konu : Anket Çalışması.

14/12/2015

VALİLİK MAKAMINA

Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 25/11/2015 tarihli ve 98761816-302.08.01/E.4281 sayılı yazısında, Eğitim Programları Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Murat İNCE'nin, Prof. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK danışmanlığında yürüttüğü "Türkçe Öğretim Programlarının Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda (PISA) Yoklanan "Okuma Becerileri Açısından İncelenmesi" Konulu tez çalışması kapsamında, İlimiz Merkezinde bulunan Anadolu Liselerinin 9. Sınıflarında ve Ortaokulların 7. Ve 8. Sınıflarında öğrenim gören öğrencilere Başarı Testi Uygulaması yapmak istediği belirtilmektedir.

Müdürlüğümüzde toplanan komisyonumuzca, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Murat İNCE'nin, Prof. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK danışmanlığında yürüttüğü "Türkçe Öğretim Programlarının Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda (PISA) Yoklanan "Okuma Becerileri Açısından İncelenmesi" Konulu tez çalışması kapsamında, İlimiz Merkezinde bulunan Anadolu Liselerinin 9. Sınıflarında ve Ortaokulların 7. Ve 8. Sınıflarında öğrenim gören öğrencilere Başarı Testi Uygulaması yapılmasında sakınca olmadığına karar vermiş olup, "07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama (2012/13 nolu) Genelgesi doğrultusunda" Okul Müdürlüklerinin uygun gördüğü tarih ve saatlerde, Okul Müdürlüğünün gözetiminde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Turgut ÖZBEK
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
.../12/2015

Hüseyin ERGİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

14 12 15
Güvenli Elektronik İmza ile
Aşılıdır.
Şeniz ÇİMSİR
Memur



T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45865702/605.01/12923243

15.12.2015

Konu : Anket Çalışması.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 25/11/2015 tarihli ve 98761816-302.08.01/E.4281 sayılı yazınız.

Enstitünüzün Eğitim Programları Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Murat İNCE'nin, Prof. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK danışmanlığında yürüttüğü "**Türkçe Öğretim Programlarının Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda (PISA) Yoklanan "Okuma Becerileri Açısından İncelenmesi"** Konulu tez çalışması kapsamında, **İlimiz Merkezinde bulunan Anadolu Liselerinin 9. Sınıflarında ve Ortaokulların 7. Ve 8. Sınıflarında öğrenim gören öğrencilere Başarı Testi Uygulaması yapmak** istediği ilgi yazınız ile Müdürlüğümüze bildirilmiş olup, Planlanan çalışmalar için Valilik Makamından alınan 14/12/2015 tarihli ve 45865702/605.01/12847231 sayılı olur ekte gönderilmiş olup, yapılacak anket sonucunun Müdürlüğümüze bildirilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turgut ÖZBEK
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

EK/EKLER :

- 1- Valilik Oluru (1 sayfa)
- 2- Onaylı Anket Formları (26 sayfa)

15 12 15
Güvenli Elektronik İmza
Astrile Aynidir.
Görev ÇİMSİR
Memur

Tel:0372 2536958 E-posta:zonguldakmem@meb.gov.tr
Faks:0372 2519146 int.adresi:http://Zonguldak.meb.gov.tr

**EK 8: MEB Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programının
Hazırlanmasında Görev Alanlar**

Ad- Soyad	Uzmanlık Alanı	
Prof.Dr. Ramazan Kaplan	Yeni Türk Edebiyatı	Genel Koordinatör
Prof. Dr. İsa Özkan	Halk Edebiyatı	Komisyon Başkanı
Hatice Demirbaş	Lisans:Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans: Program Geliştirme- Meslek:Öğretmen(MEB)	Program Geliştirme Uzmanı
Doç. Dr. İsmail Karakaya	Ölçme ve Değerlendirme	Ölçme Değerlendirme Uzmanı
Mustafa Kurt	Türk Dili ve Edebiyatı	Türk Dili Okutmanı
Semra Bayraktar Funda Derin Nihal Çalışkan Aliye Uslu Üstten Şahru Piltin Betül Korkmaz Tuba Korkmaz Ünal Zal Ruhi İnan		Türkçe Öğretmeni

EK 9: PISA Okuma Becerileri Test Maddelerinde Ölçülen Türkçe 6, 7, 8.

Sınıf Öğretim Programı Okuma Becerileri Kazanımları

Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programında Bulunan Okuma Becerileri Kazanımları	Yeniden Yazılan Kazanımlar
Metne ilişkin sorulara yanıt verir.	Kazanım aynı şekilde kullanılmış, birkaç maddede ise b'deki biçimde kullanılmıştır. - a)Metne ilişkin sorulara yanıt verir. - b)Örtülü mesaj veren metinlerde çıkarımda bulunur)
Metindeki (açıkça ifade edilmiş metinlerde) sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.	Mesajı doğrudan veren metinlerdeki sebep-sonuç ilişkilerini bulur/yazar/çıkarır
Metindeki (dolaylı olarak ifade edilmiş metinlerde) amaç-sonuç ilişkilerini saptar	Dolaylı/Örtülü mesaj taşıyan Metinlerdeki neden-sonuç ilişkilerini bulur.
Metnin bağlamından hareketle sözcük ve sözcük gruplarının anlamlarını çıkarır.	*Kazanım ifadesinde değişiklik yapılmamıştır.
Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.	Metindeki ipuçlarından hareketle, metinde yer alan sorunun çözümüne yönelik tahminde bulunur
Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.	Metinler arasındaki geçiş ve bağlantıları ayırt eder.
Metne ilişkin/metin içi karşılaştırmalar yapar.	- Metnin içeriğinden hareketle metindeki bilgilerin doğruluğunu belirtir. - Metinler arasında/metin içi unsurlar arasında ilişki kurar/karşılaştırma yapar.
Metni içerik yönünden kendi sözcükleriyle değerlendirir.	Metni içerik yönünden verilen ölçüte göre değerlendirir.
Metindeki olayları, duygu ve düşünceleri yorumlar(ayırt eder/açıklar).	*Kazanım ifadesinde değişiklik yapılmamıştır.

EK 10: PISA 2012 Ülke Puan ve Sıralamaları (MEB, 2013)

SIRA	MATEMATİK	OKUMA	FEN
1	Çin (Şanghay) (613)	Çin (Şanghay) (570)	Çin (Şanghay) (580)
2	Singapur (573)	Çin (Hong Kong) (545)	Çin (Hong Kong) (555)
3	Çin (Hong Kong) (561)	Singapur (542)	Singapur (551)
4	Çin (Tayvan) (560)	Japonya (538)	Japonya (547)
5	Kore (554)	Kore (536)	Finlandiya (545)
6	Çin (Makau) (538)	Finlandiya (524)	Estonya (541)
7	Japonya (536)	Çin (Tayvan) (523)	Kore (538)
8	Lihtenştayn (535)	Kanada (523)	Vietnam (528)
9	İsviçre (531)	İrlanda (523)	Polonya (526)
10	Hollanda (523)	Polonya (518)	Kanada (525)
11	Estonya (521)	Lihtenştayn (516)	Lihtenştayn (525)
12	Finlandiya (519)	Estonya (516)	Almanya (524)
13	Polonya (518)	Avustralya (512)	Çin (Tayvan) (523)
14	Kanada (518)	Yeni Zelanda (512)	İrlanda (522)
15	Belçika (515)	Hollanda (511)	Hollanda (522)
16	Almanya (514)	Çin (Makau) (509)	Avustralya (521)
17	Vietnam (511)	İsviçre (509)	Çin (Makau) (521)
18	Avusturya (506)	Belçika (509)	Yeni Zelanda (516)
19	Avustralya (504)	Almanya (508)	İsviçre (515)
20	İrlanda (501)	Vietnam (508)	İngiltere (514)
21	Slovenya (501)	Fransa (505)	Slovenya (514)
22	Yeni Zelanda (500)	Norveç (504)	Çek Cum. (508)
23	Danimarka (500)	İngiltere (499)	Avusturya (506)
24	Çek Cum. (499)	Amerika (498)	Belçika (505)
25	Fransa (495)	Danimarka (496)	Letonya (502)
26	İngiltere (494)	Çek Cum. (493)	Fransa (499)
27	İzlanda (493)	Avusturya (490)	Danimarka (498)
28	Letonya (491)	İtalya (490)	Amerika (497)
29	Lüksemburg (490)	Letonya (489)	İspanya (496)
30	Norveç (489)	Lüksemburg (488)	Litvanya (496)
31	Portekiz (487)	Portekiz (488)	Norveç (495)
32	İtalya (485)	İspanya (488)	İtalya (494)
33	İspanya (484)	Macaristan (488)	Macaristan (494)
34	Slovak Cum. (482)	İsrail (486)	Lüksemburg (491)
35	Rusya (482)	Hırvatistan (485)	Hırvatistan (491)
36	Amerika (481)	İzlanda (483)	Portekiz (489)
37	Litvanya (479)	İsveç (483)	Rusya (486)
38	İsveç (478)	Slovenya (481)	İsveç (485)
39	Macaristan (477)	Litvanya (477)	İzlanda (478)
40	Hırvatistan (471)	Yunanistan (477)	Slovak Cum. (471)
41	İsrail (466)	Rusya (475)	İsrail (470)
42	Yunanistan (453)	Türkiye (475)	Yunanistan (467)
43	Sırbistan (449)	Slovak Cum. (463)	Türkiye (463)
44	Türkiye (448)	Güney Kıbrıs (449)	Bir. Arap Emir. (448)
45	Romanya (445)	Sırbistan (446)	Bulgaristan (446)
46	Güney Kıbrıs (440)	Bir. Arap Emir. (442)	Sırbistan (445)
47	Bulgaristan (439)	Tayland (441)	Şili (445)
48	Bir. Arap Emir. (434)	Şili (441)	Tayland (444)
49	Kazakistan (432)	Kosta Rika (441)	Romanya (439)
50	Tayland (427)	Romanya (438)	Güney Kıbrıs (438)
51	Şili (423)	Bulgaristan (436)	Kosta Rika (429)
52	Malezya (421)	Meksika (424)	Kazakistan (425)
53	Meksika (413)	Karadağ (422)	Malezya (420)
54	Karadağ (410)	Uruguay (411)	Uruguay (416)
55	Uruguay (409)	Brezilya (410)	Meksika (415)
56	Kosta Rika (407)	Tunus (404)	Karadağ (410)
57	Arnavutluk (394)	Kolombiya (403)	Ürdün (409)
58	Brezilya (391)	Ürdün (399)	Arjantin (406)
59	Arjantin (388)	Malezya (398)	Brezilya (405)
60	Tunus (388)	Arjantin (396)	Kolombiya (399)
61	Ürdün (386)	Endonezya (396)	Tunus (398)
62	Katar (376)	Arnavutluk (394)	Arnavutluk (397)
63	Kolombiya (376)	Kazakistan (393)	Katar (384)
64	Endonezya (375)	Katar (388)	Endonezya (382)
65	Peru (368)	Peru (384)	Peru (373)
	OECD Ort. (494)	OECD Ort. (496)	OECD Ort. (501)

EK 11: PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeylerinin Özet Tanımları
(MEB, 2013)

Düzy	En Düşük Puan	Bu düzeydeki öğrenci yüzdesi (OECD ortalama)	Bu düzeyde yer alan öğrenciler neler yapabilir?
6	698	OECD ülkelerindeki öğrencilerin %0,8'i en az 6. düzeyde yer alan görevleri yerine getirebilmektedir.	Bu düzeyde yer alan öğrenciler, detaylı bir şekilde benzerlikleri ve farklılıkları bulabilir ve çıkarımlarda bulunabilir. Metni veya metinleri ayrıntılarıyla tam olarak anladığını gösterir ve birden fazla metinden elde ettiği bilgileri bir araya getirebilir. Önemli bilgilerin olduğu metnin içerisinde açıkça ifade edilmemiş kavramlarla başa çıkabilir ve soyut kavramları yorumlayabilir. Birçok kriteri ve görüşü göz önünde bulundurarak ve metnin ötesinde bir anlayış sergileyerek alışagelmış konuların dışındaki metinler üzerinde eleştirel bir değerlendirme yapabilir ya da hipotezlere ulaşabilir. Metindeki önemsiz detayları fark edebilir ve analiz edebilir.
5	626	OECD ülkelerindeki öğrencilerin %7,6'sı en az 5. düzeyde yer alan görevleri yerine getirebilmektedir.	Bu düzeydeki öğrenciler, metnin içine yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilir ve gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleyebilir. Özel bilgilere dikkat çekerek eleştirel bir değerlendirme yapabilir ve hipotez kurabilir. Aşına olmadıkları bağlamları ayrıntılarıyla anlayabilirler. Beklentilere ters düşen kavramların üstesinden gelebilir.
4	553	OECD ülkelerindeki öğrencilerin %28,3'ü en az 4. düzeyde yer alan görevleri yerine getirebilmektedir.	Bu düzeydeki öğrenciler, metne yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilir ve gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleyebilir. Metni bir bütün olarak ele alarak dil farklılıklarını yorumlayabilir. Metni anlayabilir ve aşına olmadığı bağlamlara sınıflandırmaları uyarlayabilir. Öğrenciler kişisel bilgilerini kullanarak hipotez kurabilir ya da bir metni eleştirel bir şekilde değerlendirebilir. Alışagelmemiş uzun ya da karmaşık metinler üzerinde derinlemesine bir anlayışa sahip olduğunu gösterir.
3	480	OECD ülkelerindeki öğrencilerin %57,2'si en az 3. düzeyde yer alan görevleri yerine getirebilmektedir.	Bu düzeydeki öğrenciler çoklu durumlara karşılık gelebilecek bilgiler arasındaki ilişkiyi belirler ve bazı durumlarda bu ilişkiyi tanımlar. Ana fikri belirlemek, ilişkileri anlamak ve deyimlerin ya da kelimelerin anlamlarını yorumlamak için metindeki bilgileri bir araya getirebilir. Öğrencilerin benzer ve farklılıkları bulabilmek ve sınıflandırabilmek için birçok özelliği dikkate almaları gerekmektedir. Genellikle gerekli bilgi açık olarak verilmemiş olabilir, çok fazla bilgi olabilir ya da beklentilere ters düşen veya olumsuz bir şekilde belirtilen kavramlar gibi başka engellerde olabilir. Öğrencilerin ilişki kurmaları, karşılaştırma yapmaları ve açıklama yaparak metinleri irdelemeleri gerekmektedir ya da metnin özelliklerini yorumlayabilmeleri gerekmektedir. Öğrenci metni bilinen veya günlük hayatta kullanılan bilgilerle ilişkilendirerek anladığını gösterir. Öğrenciden metni ayrıntılarıyla anlaması beklenmez ama asgaride genel ifadeleri anlaması beklenir.
2	407	OECD ülkelerindeki öğrencilerin %81,2'si en az 2. düzeyde yer alan görevleri yerine getirebilmektedir.	Bu düzeydeki öğrenciler birçok duruma karşı gelebilecek ya da çıkarımda bulunabileceği bir bilgiyi ya da daha fazla bilgiyi metinde bulabilir. Metindeki ana düşünceyi belirleyebilir, ilişkileri anlayabilir ya da çok fazla bilginin olmadığı, fazla çıkarımda bulunulmayacak durumlarda metnin belli bir bölümünden anlam çıkarır. Metnin bir özelliğine dayanarak benzer ya da farklılıkları bulabilir. Kişisel deneyim ya da tutumlarından yola çıkarak metnin dışındaki bilgilerle metnin içindeki bilgileri karşılaştırabilir, bu bilgiler arasında ilişki kurabilir.
1a	335	OECD ülkelerindeki öğrencilerin %94,3'ü en az 1a düzeyinde yer alan görevleri yerine getirebilmektedir.	Bu düzeydeki öğrenciler, açıkça ifade edilen bir ya da daha fazla bağımsız bilgiyi metinde bulabilir, aşına olduğu bir konu hakkında yazılmış bir metnin ana fikrini ve yazarın amacını anlayabilir veya metindeki bir bilgi ile yaygın olarak bilinen günlük bilgi arasında ilişki kurabilir. Bu düzeydeki öğrencilerin verilen görevleri yerine getirebildikleri metinlerde bilgiler açıkça ifade edilmiştir ve bu metinlerde çok fazla bilgi bulunmamaktadır. Öğrenciler metindeki ilgili yerlere açık bir şekilde yönlendirilmektedirler.
1b	262	OECD ülkelerindeki öğrencilerin %98,9'u en az 1b düzeyde yer alan görevleri yerine getirebilmektedir.	Bu düzeydeki öğrenciler, hikâye ya da basit bir liste gibi aşına olduğu bir bağlam ya da konu hakkına yazılmış kısa, basit bir metnin içinde açıkça ifade edilmiş bir bilgiyi bulabilir. Bu tür metinler genellikle okuma bilginin tekrarlanması, resim ya da benzer sembollerin kullanılması gibi kamtlar sunmaktadır. Bu düzeydeki öğrencilerin verilen görevleri yerine getirebildikleri metinlerde çok fazla bilgi bulunmamaktadır. Okur birbirine yakın bilgiler arasında basit ilişkiler kurabilir.

**EK 12: Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Ders Kitaplarındaki Metinlerin PISA
Çerçevesinde Değerlendirilmesi**

Türkçe 8. Sınıf Ders Kitaplarındaki Metinler ve Özellikleri

Metnin Adı	Metnin Sunumu	Metin Formatı	Metin Türü	Metne Yaklaşımlar	Metnin Kullanım Amaçları
Meraklı Pandora ve Konuşan Sandık	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleme	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama	Eğitsel Metin
Aşk Mektupları	Basılı Metin	Sürekli Metin	Açıklama	Kendi düşüncelerini yansıtır ve değerlendirir	Kişisel Metin
Kazılık Dağı'nın Aslanı Boğaç Han	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleme	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama	Eğitsel Metin
Atatürk Hakkında Hatıralar Belgeler	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleme	Bilgiye Ulaşma ve Bilgiyi Hatırlama	Kişisel Metinler
Atatürk(Kişiliği, İlkeleri, Düşünceleri)	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleme	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama	Kişisel Metinler
Akılcılık, Bilim, Eğitim	Basılı Metin	Sürekli Metin	Açıklama	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama	Eğitsel Metinler
Türkiye'nin Jeopolitik Önemi	Basılı Metin	Sürekli Metin	Açıklama	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama	Eğitsel Metinler
Güney ve Batı Anadolu Ormanları	Basılı Metin	Sürekli Metin	Açıklama	Bilgiye Ulaşma ve Bilgiyi Hatırlama	Eğitsel Metinler
Dünya Yuvarlakmış	Basılı Metin	Sürekli Metin	Açıklama	Bilgiye Ulaşma ve Bilgiyi Hatırlama	Eğitsel Metinler
Ceviz	Basılı Metin	Sürekli Metin	Tanımlama	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama	Eğitsel Metinler
Rio De Janerio	Basılı Metin	Sürekli Metin	Tanımlama	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama	Eğitsel Metinler
Çalıkuşu	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleme	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama	Eğitsel Metinler
Tarihin Tanığı Yazı	Basılı Metin	Sürekli Metin	Açıklama	Bilgiye Ulaşma ve Bilgiyi Hatırlama	Eğitsel Metinler

Tatlı Dil	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleme	Kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme	Eğitsel Metinler
Bayan Hardy	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleme	Kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme	Eğitsel Metinler

Türkçe 7. Sınıf Ders Kitaplarındaki Metinler ve Özellikleri

Metnin Adı	Metnin Sunumu	Metin Formatı	Metin Türü	Metne Yaklaşımlar	Metnin Kullanım Amaçları
Dünyayı Güldüren Adam	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleme	Bilgiye Ulaşma ve Bilgiyi Hatırlama	Kişisel Metin
Anadolu'da Kilim Demek	Basılı Metin	Sürekli Metin	Açıklama	Bilgiye Ulaşma ve Bilgiyi Hatırlama	Eğitsel Metin
Bir Güreş Öyküsü	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleme	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama	Eğitsel Metin
Dil Devrimi	Basılı Metin	Sürekli Metin	Açıklama	Bilgiye Ulaşma ve Bilgiyi Hatırlama	Eğitsel Metinler
Atatürk, Sanat ve İnsan	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleme	Bilgiye Ulaşma ve Bilgiyi Hatırlama	Kişisel Metinler
Atatürk ve Türk Tiyatrosu	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleme	Bilgiye Ulaşma ve Bilgiyi Hatırlama	Kişisel Metinler
Anılar İçinde bir Anı	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleme	Kendi Düşüncelerini Yansıtmaya ve Değerlendirme	Kişisel Metinler
Ümit Dünyası	Basılı Metin	Sürekli Metin	Açıklama	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama	Eğitsel Metinler
Çocuk Kitaplığında Sabah Tartışması	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleme	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama	Eğitsel Metinler
Gülnaz ve Ödünç Sevinç	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleme	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama	Eğitsel Metinler
Yine Bahar Geldi	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleme	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama	Eğitsel Metinler
Uluabat (Apolıyont)	Basılı Metin	Sürekli Metin	Tanımlama	Bilgiye Ulaşma ve Bilgiyi	Kişisel Metinler

Gözü				Hatırlama	
İstanbul Liseli Küçük Hasan	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleme	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama	Eğitsel Metinler
Niçin Sevgi?	Basılı Metin	Sürekli Metin	Açıklama	Kendi düşüncelerini yansıtır ve değerlendirme	Kişisel Metinler
Anneme Mektup	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleme	Kendi düşüncelerini yansıtır ve değerlendirme	Kişisel Metinler

Türkçe 6. Sınıf Ders Kitaplarındaki Metinler ve Özellikleri

Metnin Adı	Metnin Sunumu	Metin Formatı	Metin Türü	Metne Yaklaşımlar	Metnin Kullanım Amaçları
Tünek Ahmet	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleme	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama	Eğitsel Metin
Sevgi Ağacı	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleme	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama	Eğitsel Metin
Atatürk'ün Yaşamı ve Düşünceleri	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleme	Bilgiye Ulaşma ve Bilgiyi Hatırlama	Kişisel Metin
Atatürk ve Halk Bilimi	Basılı Metin	Sürekli Metin	Açıklama	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama	Eğitsel Metinler
Mustafa Kemal Paşa ve Köylü Kadın	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleme	Kendi Düşüncelerini Yansıtır ve Değerlendirme	Kişisel Metinler
Sarı Sıcak	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleme	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama	Eğitsel Metinler
Daha İyi Olabilir	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleme	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama	Kişisel Metinler
Kurtla Tilki	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleme	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama	Eğitsel Metinler
Sanat ve Halk Sanatı	Basılı Metin	Sürekli Metin	Tanımlama	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama	Eğitsel Metinler
Rodin'den Aldığım Ders	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleme	Kendi düşüncelerini yansıtır ve değerlendirme	Kişisel Metinler

Ahmed Adnan Saygun	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleme	Bilgiye Ulaşma ve Bilgiyi Hatırlama	Kişisel Metinler
Onu Örnek Göstermeyin	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleme	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama	Eğitsel Metinler
Yolunuz Açık Olsun	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleme	Kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme	Kişisel Metinler
Mani Dünyamız	Basılı Metin	Sürekli Metin	Tanımlama	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama	Kişisel Metinler
Kar Tanesi	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleme	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama	Eğitsel Metinler
Küreselleştik Isınıyoruz	Basılı Metin	Sürekli Metin	Açıklama	Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama	Kamusal Metinler
Hava Soğuk, Güneş Çok Uzakta	Basılı Metin	Sürekli Metin	Tanımlama	Kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme	Eğitsel Metinler

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Murat İnce
Doğum Tarihi : 01. 01. 1984
İletişim Bilgileri : BEÜ. Yabancı Diller Yüksekokulu: Kozlu/Zonguldak
E-Posta Adresi : muratince20@hotmail.com
Öğrenim Durumu :

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İngiliz Dili ve Edebiyatı	Kocaeli Üniversitesi	2005
Yüksek Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Bülent Ecevit Üniversitesi	2011
Doktora	Eğitim Programları	Ankara Üniversitesi	2016

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
İngilizce Öğretmeni	MEB Gölcük Rheinland Pfalz İlköğretim Okulu	2005-2006
İngiliz Dili Okutmanı	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	2006- Devam ediyor