

The Journal of Academic Social Science Studies



International Journal of Social Science

Volume 6 Issue 2, p. 1549-1563, February 2013

**PISA İLE TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ
OKUDUĞUNU ANLAMA KAZANIMLARININ ÖRTÜŞME
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

*AN ANALYZE OF THE CORRESPONDENCE LEVELS BETWEEN TURKISH
READING PROFICIENCY OBJECTIVES AND THE PISA SCALE*

Yrd. Doç. Dr. Zekerya BATUR

Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

Arş. Gör. Mustafa ULUTAŞ

Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

Abstract

The aim of this study is to present to what extent the teaching programs in Turkey can promote the skills which have been measured in PISA applications. For this purpose, the question “do the reading comprehension objectives in the 6th – 8th grade Turkish teaching program overlap the proficiency levels defined in PISA test?” is tried to be answered. This study is descriptive and it is based on document analysis. In the study, the summary definitions of the “2009 PISA Reading Proficiency Levels” of and “Turkish Course Reading Proficiency Objectives” are reviewed and compared. According to the research, 18 of the 51 objectives of 2006 Primary (6th, 7th, 8th grade) Turkish Reading Proficiency Objectives are observed to overlap the PISA’s low level objectives. The fact that Turkish reading proficiency objectives’ mostly overlapping to the low-level objectives of PISA is remarkable here. In parallel with this, it has been always a problem to advance students to the up next level. It is also seen that, the objectives

planned for the Turkish courses are thought to be usually composed that of 3rd, 4th and 5th grade levels. Therefore, it seems hardly possible for the 6th, 7th, and 8th grade students to advance to the next cognitive levels. According to those low-level objectives, it can be said that the students remain at the literacy level. In this sense, when compared to the PISA proficiency levels, the Turkish course objectives are too superficial and also their implementation levels are relative. Hence, the Turkish course objectives should be changed into more measurable, concrete and applicable state and they should be enhanced to the PISA level.

Key Words: PISA, Turkish, Teaching Program, Reading Comprehension

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de uygulanan öğretim programlarının PISA uygulamalarında ölçülen becerilerin gelişimine ne derece uygun olduğunu ortaya koymaktır. Bu amaçla, “6-8. Sınıflar Türkçe Öğretimi Programı’nda yer alan okuma becerisi kazanımları, PISA testinde tanımlanan okuma becerisi düzeylerini kapsayacak şekilde oluşturulmuş mu?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu çalışma betimsel olup doküman incelemesine dayalı olarak yapılmıştır. Çalışmada PISA 2009 Okuma Becerileri Yeterlik Düzeylerinin Özet Tanımları ile Türkçe Dersi Okuma Becerisi Kazanımları taranarak örtüşme düzeyleri açısından karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmaya göre 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Okuma Becerisi Kazanımlarının elli bir tane olduğu görülmüştür. Bunlardan yaklaşık on sekizinin PISA’nın alt seviyedeki okuduğunu anlama yeterliliklerine denk geldiği görülmüştür. Türkçe dersi okuma becerilerinin çoğunlukla alt düzey kazanımlarından olması dikkat çekici noktalardan biri olmuştur. Buna bağlı olarak da öğrencilerin bir üst düzeye çıkarılması sorun oluşturmuştur. Bununla birlikte Türkçe dersine ilişkin hazırlanan kazanımların genellikle ilkokul 3,4 ve 5.sınıf düzeyindeki kazanımlardan olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda bu kazanımlarla 6, 7 ve 8. sınıfların bir üst bilişsel düzeye çıkarılması oldukça güç görünmektedir. Bu kazanımlara göre öğrencilerin temel okuryazarlık düzeyinde kaldıkları söylenebilir. Bu bağlamda Türkçe dersinin alt düzeydeki kazanımlarıyla PISA yeterlilikleri karşılaştırıldığında Türkçe dersi kazanımlarının çok genel ve gerçekleştirilebilirliklerinin göreceli olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. O halde Türkçe dersi kazanımları daha somut ve uygulanabilir bir duruma getirilmeli ve bu kazanımların yeniden yapılandırılarak PISA düzeyine çıkarılması yönünde gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: PISA, Türkçe, Öğretim Programı, Okuduğunu Anlama

GİRİŞ

Çağdaş gelişmeler ışığında gündemden güne değişen ve yeniden şekillenen yaşam şartları, eğitim alanında da birtakım yeniliklerin belirleyicisi olmaktadır. Siyasi, ekonomik ve toplumsal anlamda belli standartları yakalamak ve bu standartların üzerine çıkmak için çaba gösteren günümüz toplumlarının eğitime yükledikleri görevin kapsamı sürekli genişlemektedir. Eğitim alanında yeni yönelimler ve yaklaşımların birçok yeniliği de beraberinde getirdiği görülmektedir. Bu yenilikleri toplumsal ve kültürel süzgeçlerinden geçirerek eğitim uygulamalarının birer parçası haline getiren ülkeler, yürüttükleri politikaları test etmeye ve bunlara ilişkin birtakım değerlendirmelere gitmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda özellikle son yıllarda, akademik başarıyı ulusal düzeyde test ederken aynı zamanda uluslararası platformda başka ülkelere göre ne düzeyde olduklarını tespit etmek isteyen ülkeler, birtakım değerlendirme çalışmalarına katılarak kendi sistemlerini gözden geçirmektedirler (Berberoğlu ve Kalender, 2005). Bu çalışmalardan biri olarak PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) projesi, birçok ülke tarafından oldukça rağbet gören bir proje olarak dikkat çekmektedir.

OECD (Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı)'nin Eğitim Direktörlüğü öncülüğünde bu teşkilata üye ülkeler tarafından organize edilen PISA projesi, eğitim süreçlerinin test edilmesinde kullanılan oldukça kapsamlı bir çalışmadır. PISA, öğrencilerin zorunlu eğitim sürecinin sonunda bilgi toplumuna tam anlamıyla katılabilmek için ihtiyaç duyulacak birtakım bilgi ve becerileri ne oranda öğrendiklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir projedir. Bu projeye 2000 yılından itibaren her üç yılda bir 15 yaş grubu öğrencilerin okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen bilimleri okuryazarlığı alanlarında bilgi ve beceri testlerine tâbi tutulması ve bu testlerden elde edilen verilerle birtakım tespitler ve sonuçlara ulaşmak amaçlanmaktadır (OECD, 2005).

2000 yılında okuma becerileri testiyle başlayan birinci üç yıllık dönem, 2006 yılında yapılan fen bilimleri okuryazarlığı testiyle sona ermiştir. 2000 yılı okuma becerileri, 2003 yılı matematik okuryazarlığı, 2006 yılı fen bilimleri okuryazarlığı testlerinin yapıldığı yıllar olarak ifade edilmekle birlikte adı geçen yılların her birinde bu üç test alanına da yer verilmiştir. Ancak adı geçen alanlar, belirlenen yıllarda daha ön plana çıkarılmıştır. İkinci üç yıllık dönem 2009 yılında okuma becerileri testiyle başlamıştır ve bu testler yine aynı sırayı ve sistemi takip ederek devam etmektedir.

15 yaş grubu öğrencilerinin temel konu alanlarına yönelik performanslarının incelendiği PISA araştırmalarında, bu öğrencilerin ayrıca öğrenme süreçlerine ilişkin motivasyonları, hem kendileri hakkında hem de öğrenme sürecinde kullandıkları stratejilerle ilgili düşünceleri gibi geniş ölçekli eğitim çıktıları dikkate alınmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED)'nin 2009 PISA uygulamasına dair 2010 yılında hazırladığı "Ulusal Ön

Rapor” da projenin odaklandığı beceriler ve bunların yıllara göre değişimi şu şekilde ifade edilmektedir:

Öğrencilerin üç temel konu alanındaki bilgi ve becerilerini değerlendirmenin yanında, PISA projesinde öğrencilerin öğrenme stratejileri, problem çözme becerileri ve değerlendirilen konu alanına yönelik ilgi ve tutumları da araştırılmaktadır. PISA 2000 uygulamasında öğrencilere motivasyonları ve öğrenmeye yönelik tutumları, bilgisayar kullanımına yatkınlıkları ile öz düzenleyici öğrenme (self-regulated learning) başlığı altında kendi öğrenme süreçlerini yönetmeleri ve izlemeleriyle ilgili sorular sorulmuştur. PISA 2003’te, bu öğeler geliştirilmiş ve değerlendirmeye problem çözme bilgi ve becerileri de dâhil edilmiştir. Fen okuryazarlığının değerlendirildiği PISA 2006’da öğrencilerin motivasyonlarının ve tutumlarının değerlendirilmesine devam edilmiştir. Okuma becerilerinin ağırlıklı alan olarak ele alındığı PISA 2009’da ise, öğrencilerin okuma etkinliklerine katılımına, kendi okuma ve öğrenme stratejileri hakkındaki düşüncelerine odaklanılmıştır (EARGED, 2010b: 3).

PISA, öğrenme süreçleri sonucunda elde edilen bilgileri ölçmekle kalmayıp bu bilgilerin öğrencilerin günlük yaşantılarında uygulanabilir hale getirdikleri birer beceriye dönüşme durumlarına da odaklanmaktadır. PISA projesinin eğitimde ortalamanın üzerine çıkarak daha yüksek standartları yakalayabilmiş ve fırsat eşitliğini sağlayabilmiş ülkeler ile ilgili çarpıcı bilgi ve sonuçları ortaya koymak gibi bir özelliği de bulunmaktadır (OECD, 2005).

PISA 2006’da bir yenilik olarak bilgisayar tabanlı değerlendirmeler fen alanında yapılmaya başlanmış, bunu 2009’da öğrencilerin elektronik metinleri ne kadar iyi okuyabildiklerinin değerlendirilmesine yönelik çalışmalar takip etmiştir. Öğrencilerden bir sorunun cevabına ulaşabilmek için bir arama motoru kullanmaları ya da doğru anahtar sözcükleri ve sayfaları kullanıp takip etmeleri istenerek elektronik metinleri nasıl kullandıklarına ilişkin bilgi elde etmek amaçlanmıştır. Türkiye, PISA 2009 uygulamasının katılımın isteğe bağlı olduğu bu bölümüne katılmamıştır (EARGED, 2010b: 5). 2012 yılında gerçekleştirilen ancak henüz raporlaştırılmamış olan PISA çalışmasında ve bundan sonraki süreçte üç konu alanının her birinin ve öğrencilerin bilgisayar teknolojisine ilişkin becerilerinin tam anlamıyla değerlendirilmesinin mümkün olabileceği belirtilmektedir (egitek.meb.gov.tr).

OECD’ye üye olan ülkeler tarafından müşterek yürütülen PISA projesinin kapsam alanının üye olmayan ülkelerin de çalışmalara dâhil edilmesiyle genişletildiği görülmektedir. Üye olmayan ülkelerin uluslararası bir kıyaslamaya yapıldığı bu projeye katılmak istemesi, onun küresel önemini ortaya koymaktadır (Grek, 2009). PISA’nın eğitim politikalarını yönlendirici özelliği, yeni bir okuryazarlık kavramını ortaya atarak yaşam boyu öğrenmeyle ilgili bir proje olması, düzenli olarak yapılması ve iş birliğine dayalı yapısı (EARGED, 2010b), her dönemde katılımcı sayısını

artırmasında önemli özellikler olarak görülmektedir. Bununla birlikte büyük önem atfedilen PISA projesinin yöntem ve etkililiğinin sorgulandığı da bir gerçektir. PISA araştırmalarının öğrencilerin gündelik hayatta kullandıkları bilgi ve becerilerin ölçülmesinde kullanılan metodolojinin eleştirildiği (Dohn, 2007), bu projenin eğitim sistemlerinde güncellemelere gitmede gerçek bir referans olup olamayacağı sorgulandığı (Dall, 2011), çeviriden kaynaklı dil farklılıklarının ölçme aşamasında ülkelerarası birtakım eşitsizlikler ortaya çıkarabileceğinin önemli bir problem olarak görüldüğü (Çetin, 2010) gibi birtakım çalışmalar bulunmaktadır. EARGED tarafından 2010 yılında hazırlanan “PISA 2006 Ulusal Nihai Rapor”da bu tarz çalışmalara karşılık olarak şu ifadeler yer verilmektedir:

PISA’da ölçülen bilgi ve becerilerin geçerliliği, bu proje ile aynı dönemde yapılan, gençlerin izlendiği diğer güncel çalışmalar ile de doğrulanmıştır. Avustralya, Kanada ve Danimarka’da yapılan çalışmalar, PISA 2000 değerlendirmesine katılan 15 yaş grubu öğrencilerin okuma becerileri performansıyla bu öğrencilerin 19 yaşında ortaöğretimi bitirme ve ortaöğretim sonrası eğitime devam etme olasılığı arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Örneğin okuma becerileri performansı 5. düzeyde (en yüksek düzey) olan 15 yaşındaki Kanadalı öğrencilerin, 19 yaşına geldiklerinde ortaöğretim sonrası eğitime devam etme olasılıkları, okuma becerileri performansında 1. düzey (en düşük düzey) taban puanına ulaşamayan öğrencilere oranla 16 kat daha fazladır (EARGED, 2010a: 3).

Türkiye, 1997 yılında birinci dönem pilot test çalışmalarının başlatıldığı PISA’dan geç haberdar olmuş, söz konusu çalışmaları yürütmesi öngörülen Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının başka projeler üzerinde çalışmasından da kaynaklanan birtakım nedenlerle hem pilot hem de esas test çalışmalarına katılamamıştır (Savran, 2004). PISA projesine 2003 yılında dâhil olan Türkiye, bu tarihten sonraki çalışmaların tümüne katılmıştır.

AMAÇ VE ÖNEM

PISA uygulamalarının 2000 ve 2009 yıllarında odak noktası olan okuma alanı yeterliliği bu projede, öğrencilerin gündelik hayatlarında karşılaşacakları durumlarda yazılı bilgilerden faydalanma becerileri açısından değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Farklı metin türlerinin yer aldığı uygulamalarda öğrencilerden bilgiyi verilen şekliyle yorumlamanın ötesine geçmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin verilen metinlerden istenen bilgiyi bulmaları, metni yorumları, metin üzerinde düşünmeleri ve metni değerlendirmeleri gibi birtakım becerileri göstermeleri gerekmektedir (EARGED, 2005). 2009 öncesi PISA uygulamalarında okuma becerilerine yönelik “5 yeterli düzeyi”, PISA 2009’da “6 düzey” olarak güncellenmiştir. Daha önce en yüksek düzey olan 5. düzeye ilaveten yeni bir 6. düzey tanımlanmış ve bu düzeye uygun yeterlikleri ölçmek için yeni maddeler eklenmiştir. 2009 öncesinde en alt düzeydeki öğrencileri ifade etmek için kullanılan 1. düzey, “1a düzey”i olarak değiştirilmiş ve “1. düzeyin altı” öğrencileri ifade etmek için de “1b

düzeyi” olarak yeni bir düzey eklenmiştir. “1b düzeyindeki” öğrencileri tanımlamak için, daha önceki PISA değerlendirmelerinde kullanılanlara göre zorluk derecesi daha düşük sorular kullanılmış ve eklenen yeni düzeylerin dışında 2, 3, 4 ve 5. düzeylerdeki yeterli tanımlarında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır (EARGED, 2010b). Okuma becerisi yeterli düzeylerinde değişiklik yapılmasının nedeni, bazı ülkelerin puan bazında OECD ortalamasının oldukça altında kalması ve öğrencilerin büyük oranının belirlenen yeterli düzeylerinin altında puan almış olması olarak belirtilmektedir. Artırılan yeterli düzeyleri, üst düzeyde başarı gösteren öğrencilere yönelik daha ayrıntılı tanımlama yapmaya ve çok üst düzeyde başarı gösteren öğrencileri daha iyi belirlemeye olanak sağlamaktadır (EARGED, 2010b: 4-5).

Türkiye’nin de dahil olduğu PISA 2003 projesinin test ve anketleri, 2003 yılının Mayıs ayında yedi coğrafi bölgeden rastgele seçilen 12 ilköğretim okulu ve 147 lisede okumakta olan 15-16 yaş aralığındaki 4855 öğrenciye uygulanmıştır (EARGED, 2005: 3). 543 puanla okuma alanında en yüksek başarıyı Finlandiya’nın gösterdiği bu uygulamada Türkiye 441 ortalama puanıyla 40 ülke arasından 34. sırada yer almıştır.

2004 yılında başlatılan “Öğretim Programları Reformu”nun şekillenmesinde PISA 2003 sonuçları etkili olmuştur. Elde edilen sonuçlara göre geliştirilen ilköğretim ve ortaöğretim müfredatları uygulamaya konulmuş, bu müfredatların değerlendirilmesinin PISA 2006 ile yapılacağı ve sonuçlara göre bu müfredatların da geliştirileceği açıklanmıştır (EARGED, 2005).

Okuma alanında Kore’nin 556 ortalama puanla ilk sırada yer aldığı PISA 2006’da Türkiye, 447 ortalama puanla 56 ülke arasından en iyi 37. (EARGED, 2010a), PISA 2009’da da 464 ortalama puanla en iyi 39. ülke olmuştur (EARGED, 2010b).

PISA 2003 sonuçlarına göre sınava giren öğrencilerinin üçte ikisi (%67,7) okuma becerileri ikinci düzey ve altında yer alan Türkiye’de (EARGED, 2005) bu oranın PISA 2006’da %63,2’ye (EARGED, 2010a), PISA 2009’da ise %56,7’ye (EARGED, 2010b) düştüğü görülmektedir. Bunun yanında PISA 2003’te öğrencilerin %3,8’nin (EARGED, 2005), PISA 2006’da % 2,10’unun (EARGED, 2010a) ve PISA 2009’da da %1,8’inin okuma becerileri 5. yeterli düzeyinde yer aldığı; 2009’da düzenlenen 6. yeterli düzeyinde Türkiye’den hiç öğrenci bulunmadığı dikkat çekmektedir (EARGED, 2010b). 2006 ve 2009 yıllarında temel yeterli düzeyinin altındaki öğrenci sayısının azaldığı, ortalama puanlarda artış sağlandığı, ancak üst düzey okuma becerilerinin tanımlandığı yeterli düzeylerindeki öğrenci sayısının da azaldığı göze çarpmaktadır.

PISA okuma becerisi uygulamalarında Türkiye’nin ortalama puanlarda sağladığı artışı 2004 yılında Öğretim Programları Reformu ve buna bağlı olarak düzenlenen yeni Türkçe Öğretimi Programı’na ya da bu sınava yönelik ülke genelinde oluşan motivasyona bağlamak mümkün görünmektedir. Özellikle PISA

2009’da bir önceki uygulamaya göre sağlanan 17 puanlık artış göz ardı edilmemelidir. Ancak yukarıda verilen istatistiki bilgilerin de işaret ettiği üzere bu artışın okuma becerisi temel ve orta düzeylerinde olduğu, üst düzey beceri puanlarında yükselişin aksine düşüşün gözlemlendiği bir gerçektir.

PISA 2003 uygulamalarının tamamlandığı ve sonuçlarının açıklandığı tarihten günümüze, uygulamalarla ilgili olarak Türkiye’nin konu edildiği birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Alacacı ve Erbaş, 2010; Anagün, 2011; Asil ve Gelbal, 2012; Aydın vd., 2011; Aydın vd., 2012; Berberoğlu ve Kalender, 2005; Çetin, 2010; Demir ve Kılıç, 2010; Erarslan, 2009; Gümüş ve Atalmış, 2011; Gürsakal, 2012; Güzeller ve Akı, 2011; İskenderoğlu vd., 2011; Sarier, 2010; Savran, 2004; Yalçın vd., 2012). PISA projesinin ve PISA uygulamalarından elde edilen sonuçların çeşitli açılardan incelendiği bu çalışmalarda genel olarak Türk eğitim sistemi standartlarının OECD ülkelerinin standartlarının altında olduğu, Türk öğrencilerin tüm testlerde ortalamasının altında performans sergilediği vurgulanmaktadır. Yapılan araştırmalarda Türkiye’nin OECD puan ortalamalarının altında kalmasının nedenleri çeviri problemleri ve kültürel farklılıklar (Asil ve Gelbal, 2012; Çetin, 2010); eğitime ayrılan bütçe farkı, kalabalık sınıflar ve bir öğretmene düşen öğrenci sayısının fazlalığı, öğretmen maaşlarının düşük olması (Aydın vd., 2011); ebeveynlerin eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik statü (Yalçın vd., 2012) olarak ifade edilmektedir. Çalışmalara bakıldığında PISA 2003 sonuçları dikkate alınarak yeniden düzenlenen ve 2005 yılından beri uygulanan öğretim programlarının irdelenmediği ve bu programların Türkiye’nin testlerde elde ettiği sonuçların bir nedeni olarak görülmediği dikkat çekmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de uygulanan öğretim programlarının PISA uygulamalarında ölçülen becerilerin gelişimine ne derece uygun olduğunu tespit etmektedir. Bu amaçla, “6-8. Sınıflar Türkçe Öğretimi Programı’nda yer alan okuma becerisi kazanımları, PISA testinde tanımlanan okuma becerisi düzeylerini kapsayacak şekilde oluşturulmuş mu?” sorusuna cevap aranacaktır.

YÖNTEM

Bu çalışma betimsel olup doküman incelemesine dayalı olarak yapılmıştır. Betimsel çalışma var olan bir durum, olay, olgu ve gözlemi olduğu gibi analiz etme işlemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmada PISA 2009 Okuma Becerileri Yeterlik Düzeylerinin Özet Tanımları (EARGED, 2010b: 33-34) ile Türkçe Dersi Okuma Becerisi Kazanımları (MEB, 2006: 24-29) taranarak örtüşme düzeyleri açısından karşılaştırmaya gidilmiştir. PISA’nın okuma yeterlilikleri, bulgular kısmında her başlığın altında maddeler halinde italik olarak verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde önce *PISA 2009 Okuma Becerileri Yeterlik Düzeylerinin Özet Tanımları* (EARGED, 2010b: 33-34) verilmiş, daha sonra bu yeterliliklere kısmen ya da

tamamen denk gelen *Türkçe Dersi Okuma Becerisi Kazanımlarıyla* (MEB,2006: 24-29) örtüşme düzeyleri yorumlanmıştır

PISA 2009 Altıncı Düzey Okuma Yeterlilikleri ile Türkçe Dersi Okuma Becerisi Kazanımlarının Örtüşme Düzeyi

1. Bu düzeyde yer alan öğrenciler, detaylı 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 kriteri ve görüşü göz önünde bulundurarak ve de metnin ötesinde bir anlayış sergileyerek alışagelmış konuların dışındaki metinler üzerinde eleştirel bir değerlendirme yapabilir ya da hipotezlere ulaşabilir.

5. Metindeki önemsiz detayları fark edebilir ve analiz edebilir.

PISA'nın altıncı düzeydeki becerilerine bakıldığında bir öğrencinin şu yeterliliklere ulaşması beklenmektedir: okuduğu metinden hareketle detaylı çıkarımlara, metinlerarasılıklara, metnin örtük mesajına ulaşılabilmesi; bununla birlikte öğrenciden alışılmışlığın dışındaki bir metnin yapısını eleştirebilme, değerlendirme ve bunlara ilişkin önerilerde bulunarak metindeki gereksiz bilgileri analiz edebilme yeterliliğinin yerine getirilmesi beklenmektedir. 2006 *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Okuma Becerisi Kazanımlarına* (MEB,2006: 24-29) bakıldığında ikinci amacın onuncu maddesinin bu düzeyin sadece bir maddesini tam olmasa da kısmen karşıladığı görülmektedir (2. *Okuduğu metni anlama ve çözümleme/ 2.10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.*).

PISA 2009 Beşinci Düzey Okuma Yeterlilikleri ile Türkçe Dersi Okuma Becerisi Kazanımlarının Örtüşme Düzeyi

1. Bu düzeydeki öğrenciler, 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. Aşına olmadıkları bağlamları ayrıntılarıyla anlayabilirler.

4. Beklentilere ters düşen kavramların üstesinden gelebilir.

PISA'nın beşinci düzeydeki becerilerine bakıldığında bir öğrenciden şu yeterliliklere ulaşması beklenmektedir: okuduğu metindeki bilgilerin oluşumunu ve metinde olması gereken bilgileri düzenleyebilme, metin içindeki özel bilgileri

yakalayabilme, bunları eleştirebilme, değerlendirebilme, bunlarla ilgili hipotez kurma, alışılmadık bağlamları çözümleyebilme ve bilinen bilgilere aykırı kavramları anlayabilme becerisi beklenmektedir. 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Okuma Becerisi Kazanımlarına (MEB,2006: 24-29) bakıldığında ikinci amacın yirmi beşinci maddesinin bu düzeyin sadece bir maddesini karşıladığı görülmektedir (2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme/25. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.).

PISA 2009 Dördüncü Düzey Okuma Yeterlilikleri ile Türkçe Dersi Okuma Becerisi Kazanımlarının Örtüşme Düzeyi

1. Bu düzeydeki öğrenciler, 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 aşına olmadığı bağlamlara sınıflandırmaları uyarlayabilir.

4. Öğrenciler kişisel bilgilerini kullanarak hipotez kurabilir ya da bir metni eleştirel bir şekilde değerlendirebilir.

5. Alışa gelmemiş uzun ya da karmaşık metinler üzerinde derinlemesine bir anlayışa sahip olduğunu gösterir.

PISA'nın beşinci düzeydeki yeterliliklerinden farklı olarak bu düzeydeki öğrencilerden metni bir bütün olarak görüp metindeki dil farklılıklarını yorumlayabilme becerisi beklenmektedir. 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Okuma Becerisi Kazanımlarına (MEB,2006: 24-29) bakıldığında ikinci amacın on altı ve on yedinci maddeler ile üçüncü amacın bir ve ikinci maddeleri bu düzeye kısmen hizmet etmektedir (2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme/2.16. Metnin planını kavrar./2.17. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder; 3. Okuduğu metni değerlendirmel/ 3.1. Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir 3.2. Metni içerik yönünden değerlendirir.).

PISA 2009 Üçüncü Düzey Okuma Yeterlilikleri ile Türkçe Dersi Okuma Becerisi Kazanımlarının Örtüşme Düzeyi

1. Bu düzeydeki öğrenciler çoklu durumlara karşılık gelebilecek bilgiler arasındaki ilişkiyi belirler ve bazı durumlarda bu ilişkiyi tanımlar.

2. Ana fikri belirlemek, ilişkileri anlamak ve deyimlerin ya da kelimelerin anlamlarını yorumlamak için metindeki bilgileri bir araya getirebilir.

3. Öğrencilerin benzer ve farklılıkları bulabilmek ve sınıflandırabilmek için birçok özelliği dikkate almaları gerekmektedir.

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 gerekmektedir.

6.Öğrenci metni bilinen veya günlük hayatta kullanılan bilgilerle ilişkilendirerek anladığını gösterir.

7.Öğrenciden metni ayrıntılarıyla anlaması beklenmez ama asgaride genel ifadeleri anlaması beklenir.

PISA'nın üçüncü düzeydeki becerilerine bakıldığında bir öğrenciden şu yeterliliklere ulaşması beklenmektedir: elde bulunan farklı bilgiler arasındaki ilişkiyi belirleme, ana düşünceyi belirleyebilme, kalıp sözlerin ve kelimelerin anlamlarını yorumlamak için metindeki bilgileri bir araya getirebilme, metindeki benzerlik ve farklılıkları bulup sınıflandırmak için birçok özelliği dikkate alma, metinlerarasılık yaparak karşılaştırma ve açıklama yapıp metnin özelliklerini yorumlayabilme, metindeki bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme, metnin genel ifadelerini anlaması beklenmektedir. PISA'nın bu düzeyindeki ikinci maddesine denk gelen 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Okuma Becerisi Kazanımları (MEB,2006: 24-29) ikinci amacında şu yeterlilikler bulunmaktadır. 1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. 2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler. 3. Metnin konusunu belirler. 4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. 5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler. Bu düzeydeki PISA'nın altıncı ve yedinci maddesine denk gelen 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Okuma Becerisi Kazanımları (MEB,2006: 24-29) ikinci amacının üçüncü ve yirmi altıncı maddesinde şu yeterlilikler bulunmaktadır (2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme/ 2. 3. Metnin konusunu belirler/2.27. Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır).

PISA 2009 İkinci Düzey Okuma Yeterlilikleri ile Türkçe Dersi Okuma Becerisi Kazanımlarının Örtüşme Düzeyi

1.Bu düzeydeki öğrenciler birçok duruma karşı gelebilecek ya da çıkarımda bulunabileceği bir bilgiyi ya da daha fazla bilgiyi metinde bulabilir.

2.Metindeki ana düşünceyi belirleyebilir, ilişkileri anlayabilir ya da çok fazla bilginin olmadığı, fazla çıkarımda bulunulmayacak durumlarda metnin belli bir bölümünden anlam çıkarır.

3.Metnin bir özelliğine dayanarak benzer ya da farklılıkları bulabilir.

4.Kişisel deneyim ya da tutumlarından yola çıkarak metnin dışındaki bilgilerle metnin içindeki bilgileri karşılaştırabilir, bu bilgiler arasında ilişki kurabilir.

PISA'nın üçüncü düzey becerilerine bakıldığında bir öğrencinin şu yeterliliklere ulaşması beklenmektedir: metindeki bilgiden hareketle çıkarımda bulunma, metnin ana düşüncesini belirleme, metnin belli bir bölümünden hareketle anlam çıkarma, benzer ve farklılıkları bulma, kendi deneyimlerinden hareketle

metindeki bilgileri karşılaştırma ve bu bilgiler arasında karşılaştırma yapma. PISA'nın bu düzeyindeki bir, iki, üç ve dördüncü maddelerine denk gelen 2006 *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Okuma Becerisi Kazanımları* (MEB,2006: 24-29) ikinci amacının üçüncü ve yirmi altıncı maddesinde şu yeterlilikler bulunmaktadır: 2. *Okuduğu metni anlama ve çözümleme.* 2.23. *Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.* 2.24. *Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.* 2.27. *Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.* 4. *Söz varlığını Zenginleştirme.* 4.2. *Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.*

PISA 2009 Bir A ve B Düzeyindeki Okuma Yeterlilikleri ile Türkçe Dersi Okuma Becerisi Kazanımlarının Örtüşme Düzeyi

1. 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.

2. Bu düzeydeki öğrencilerin verilen görevleri yerine getirebildikleri metinlerde bilgiler açıkça ifade edilmiştir ve bu metinlerde çok fazla bilgi bulunmamaktadır.

3. Öğrenciler metindeki ilgili yerlere açık bir şekilde yönlendirilmektedirler.

PISA'nın bir A ve B düzeylerindeki becerilerine bakıldığında bir öğrenciden şu yeterliliklere ulaşması beklenmektedir: metinde açıkça ifade edilen bilgileri bulabilir, metnin ana düşüncesini, bildiği bir konu hakkında yazılmış bir metnin amacını anlayabilir, bu bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirebilir. PISA'nın bu düzeydeki kazanımlarına denk gelen Türkçe dersi okuma becerileri şunlardır: 2. *Okuduğu metni anlama ve çözümleme/2.2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.* 2.4. *Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.* 2.5. *Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.* 2.6. *Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.* 2.7. *Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.* 2.8. *Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.* 2.9. *Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.* 2.11. *Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.* 2.12. *Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.* 2.13. *Metne ilişkin sorulara cevap verir.* 2.14. *Metne ilişkin sorular oluşturur.* 2.15. *Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.* 31. *Metnin yazarı veya şairi hakkında bilgi edinir.*

TARTIŞMA VE SONUÇ

Okuduğunu anlama ve anlatma konusunda birçok çalışma yapılmıştır (Anılan, 2004; Baydık, 2011; Çaycı ve Demir, 2006; Epçaçan, 2009; Temizkan ve Sallabaş, 2011; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010;). Bu çalışmaların odaklandığı ana nokta okuduğunu anlama sorunudur. Bu bağlamda PISA uygulamalarına bakıldığında dikkat çekici bir yaklaşımla karşılaşılmaktadır. PISA'nın uygulamalarında öğrenci ya da okuyucunun temel okuryazarlıktan çıkıp daha üst düzeylere çıkması beklenmektedir. PISA'nın alt düzeyde bulunan A ve B seviyeleri, öğrencilerin okuduğu metindeki bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirmeleri, metinde

açıkça verilen bilgileri bulabilmeleri, birbirine yakın bilgiler arasında temel ilişkileri kurma becerisi beklenmektedir. 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Okuma Becerisi Kazanımlarına (MEB, 2006: 24-29) bakıldığında elli bir kazanımdan yaklaşık on sekizi PISA'nın alt düzeyde bulunan A ve B seviyelerine hizmet ettiği görülmektedir. Alt düzeyde kalan kazanımların çokluğu öğrencilerin bir üst düzeye çıkmasına engel olarak durmaktadır. Türkçe dersine ilişkin bu kazanımların çoğu ilkököl 3,4 ve 5. sınıfların kazanımları arasında yer almaktadır. Öğrencilerin temel okuryazarlıkla ilgili becerilerde daha fazla zaman harcadığını göstermektedir. Türkçe dersinin alt düzeydeki kazanımlarıyla PISA yeterlilikleri karşılaştırıldığında Türkçe dersi kazanımlarının çok genel ve gerçekleştirilebilirlikleri göreceli olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Türkçe dersinin kazanımları daha somut ve uygulanabilir bir duruma getirilmeli ve kazanımların bir üst düzeye geçişine zemin hazırlayan nitelikleri olmalıdır.

PISA'nın ikinci düzeyi öğrencinin okuduğundan hareketle ana düşüncüyü bulma ve çıkarım yapma becerisine işaret etmektedir. Türkçe dersi kazanımlarından elli bir kazanımdan yaklaşık dokuzu bu amaca hizmet etmektedir. PISA'nın ikinci düzeydeki okuma becerileri açık ve somut bir şekilde ortaya konulurken Türkçe dersinin kazanımlarının tam olarak neyi ifade ettiği belli olmamaktadır (2.18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.) Türkçe dersinin okuduğunu anlama kazanımları genel olarak PISA kazanımlarının birinci ve ikinci düzeyinde kaldığı görülmektedir. Ortaya çıkan bu durum Türkiye'nin PISA'da alt sıralarda kalma nedenini açıkça ortaya koymaktadır.

PISA'nın üçüncü düzeyinde, ikinci düzeye ek olarak metinde açıkça ifade edilememiş ifadelerin fark edilmesi, karşılaştırma yapma ve metnin genel hatlarıyla anlaşılması beklenmektedir. Türkçe dersinin okuma kazanımlarına bakıldığında PISA'nın kazanımlarına benzerlik gösterdiği söylenebilir. Fakat Türkçe dersinin kazanımları detaylı verilmemiştir. Yazılan kazanımların gerçekten bu düzeye hizmet edip edemeyeceği şüphelidir. PISA'nın bu düzeydeki öğrenciler 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 becerilerine karşılık gelecek Türkçe kazanımları bulunmamaktadır. PISA'nın bu yeterlilikleri okunan metnin anlaşılma düzeyi bakımından dikkat çekilmesi gereken maddelerdendir. PISA'nın bu maddeleri öğrencilerin yavaş yavaş metin dışı okumalara yönelmesine yardımcı olmaktadır.

PISA'nın dördüncü düzeyine göre öğrencinin metnin üst yapısını anlaması beklenmektedir. Metin içi ve dışı unsurların bir bütünlük içinde ele alınması, üst dilin ya da bilinen bağlamların dışındaki söylemlerin anlaşılması gerekliliğine işaret edilmektedir. Türkçe dersi okuma kazanımlarına bakıldığında elli bir kazanımdan

doğrudan PISA'nın kazanımlarına denk gelebilecek ya da örtüşecek bir kazanım bulunmamaktadır. Türkçe dersi kazanımlarından sadece biri dolaylı olarak bu maddelerden birini karşıladığı görülmektedir (2.10. *Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur*). Bu düzeydeki kazanımların azlığı okuma becerisinin asıl amaçlarından olan okuduklarından hareketle yeni fikir ya da hayallere ulaşma yaklaşımından ne kadar uzak kaldığını göstermektedir. Öğrenciler okudukları metinlerin asıl niyetleri anlayamamaları ya da bilinen dışındaki dilsel yapıları kavrayamamaları (*Lambalar öksürüyordu. Lambada titreyen alev üşüyor*), öğrencilerin bir sonraki aşamada olabilecek olay ya da olgular hakkında tahminde bulunmaları ya da eleştirel bir yaklaşım geliştirmeleri mümkün değildir. Bu bağlamda Türkçe dersi için hazırlanan metinlerde öğrencilerin üst düzeyde düşüncelerini sağlayacak bağlam dışı dilsel yapıların kullanılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

PISA'ya göre beş ve altıncı düzeydeki öğrenciler, okuduğu metinleri anlamının yanında metnin yapısal özelliklerini çözümleyebilecek, metne ilişkin analiz, sentez ve değerlendirme yaparak hipotezler kurulması beklenmektedir. Türkçe dersi okuma becerisi kazanımları arasında PISA'nın bu iki düzeyiyle doğrudan örtüşebilecek açıklamalar bulunmamaktadır. Bu durum öğrencilerin analiz, sentez, değerlendirme ve hipotez kurma becerilerinin nasıl kazandırılacağı konusunda çözüm beklemektedir. Türkçe dersinin birçok okuduğunu anlama ile ilgili amacının öğrencilerin seviyesinin altında kaldığı görülmektedir. Özellikle okuma alışkanlığı kazandırma bağlamında verilen kazanımların okuduğunu anlamaya doğrudan hizmet ettiğini söylemek oldukça güç görünmektedir (2. *Farklı türlerde metinler okur*. 3. *Sürelî yayınları takip eder*. 4. *Okuduğu kitaplardan kitaplık oluşturur*. 5. *Kitaplık, kütüphane, kitap fuarı ve kitap evlerinden faydalanır*. 6. *Okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşır*. 7. *Şiir ezberler, şiir dinletileri düzenler, ezberlediği şiirleri uygun ortamlarda okur*. 8. *Ailesi ile okuma saatleri düzenler*. 9. *Beğendiği kısa yazıları ezberler*.) Bu kazanımlar yerine okuduğu metne nasıl bakması gerektiği, bu metnin alt ve üst yapısını analiz ederek gerçek ve tam okuma yapmaları yönünde uygulamalı okuduğunu anlama çalışmalarının yapılmasının yarar getireceği düşünülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin okuduğunu anlama ve anlatma yeterliliklerinin artırılması konusunda Türkçe dersi kazanımlarının yeniden gözden geçirilerek yapılandırılması zorunluluğunu doğurmaktadır.

KAYNAKÇA

- ALACACI, C. ve ERBAŞ, A. K. (2010). Unpacking the inequality among Turkish schools: Findings from PISA 2006. *International Journal of Educational Development*, 30 (2010) 182–192.
- ANAGÜN, Ş. S. (2011). PISA 2006 sonuçlarına göre öğretmen-öğrenme süreci değişkenlerinin öğrencilerin fen okuryazarlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 84-102.

- ANILAN, H. (2004). Bazı değişkenler açısından Türkçe dersinde okuduğunu anlama. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 89-102.
- ASİL, M. ve GELBAL, S. (2012). PISA öğrenci anketinin kültürler arası eşdeğerliği. *Eğitim ve Bilim*, 37 (166), 236-249.
- AYDIN, 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.
- AYDIN, A., SARIER, Y. ve UYSAL, Ş. (2012). Sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından PISA matematik sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 37 (164), 20-30.
- BAYDIK, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- 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.
- ÇAYCI, B. ve DEMİR, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz 2006, 4(4), 437-456.
- ÇETİN, B. (2010). Cross-cultural structural parameter invariance on PISA 2006 student questionnaires. *Eurasian Journal of Educational Research*, 38 (Winter 2010), 71-89.
- DALL, A. (2011). Is PISA counter-productive to building successful educational systems? *Social Alternatives*, 30 (4), 10-14.
- DEMİR, İ. ve KILIÇ, S. (2010). Using PISA 2003, examining the factors affecting students' mathematics achievement. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 38, 44-54.
- DOHN N. BONDERUP. (2007). Knowledge and skills for PISA—Assessing the Assessment. *Journal of Philosophy of Education*, 41 (1), 1-16.
- EARGED. (2005). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA-2003), Ulusal nihai rapor*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- EARGED. (2010a). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA-2006), Ulusal nihai rapor*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- EARGED. (2010b). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA-2009), Ulusal ön rapor*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

- 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
- GREK, S. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe, *Journal of Education Policy*, 24 (1), 23-37.
- GÜMÜŞ, S. ve ATALMIŞ, E., H. (2011). Exploring the relationship between purpose of computer usage and reading skills of Turkish students: Evidence from PISA 2006. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10 (3), 129-140.
- GÜRSAKAL, S. (2012). PISA 2009 öğrenci başarı düzeylerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 441-452.
- GÜZELLER, C. O. ve AKI, A. (2011). The inter-regional inequality of access to information and communication technology in Turkey based on PISA 2009 data. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10 (4), 349-354.
- İSKENDEROĞLU, AYDOĞDU T. ve BAKİ, A. (2011). İlköğretim 8. Sınıf Matematik ders kitabındaki soruların PISA matematik yeterlik düzeylerine göre sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 287-301.
- OECD. (2005). *PISA 2003 technical report*. Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- SARIER, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.
- SAVRAN, N. Z. (2004). PISA projesinin Türk eğitim sistemi açısından değerlendirilmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi-Gazi Üniversitesi*, 2(4), 397-412.
- TEMİZKAN, M. ve SALLABAŞ, M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması, *Dumlupınar Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 207-220.
- TOPUZKANAMIŞ, E. ve MALTEPE, S.(2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve Okuma stratejilerini kullanma düzeyleri, *TÜBAR-XXVII*, 655-677.
- YALÇIN, M., ASLAN, S. ve USTA, E. (2012). Analysis of PISA 2009 exam according to some variables. *Mevlana International Journal of Education*, 2(1), 64-71.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.