

# Türkçe ve Türk Dili-Edebiyatı Öğretmenlerinin Gözünden PISA'daki Okuma Becerisi ve Türkiye'nin Performansı: Bir Odak Grup Görüşmesi

Derya YILDIZ\*

## Atf için:

Yıldız, D. (2021). Türkçe ve Türk dili-edebiyatı öğretmenlerinin gözünden PISA'daki okuma becerisi ve Türkiye'nin performansı: bir odak grup görüşmesi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 27, 208-231. doi:10.14689/enad.27.10

**Öz:** Bu çalışmanın amacı Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin gözünden PISA'daki okuma becerisi ve Türkiye'nin performansını incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Öğretmenlerin PISA'daki okuma becerileriyle ilgili görüşleri; Türkiye'nin PISA'daki genel durumu, metin kavramı, üst düzey becerileri ölçen sorular ve çözüm yolları başlıkları altında nitel veri analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenen öğretmenlerden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında odak grup görüşmesinin basamakları kullanılmış, analizinde içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin PISA'daki okuma becerilerine ilişkin görüşleri; *eksik bilgiler ve düşük başarı temalarıyla*; metin kavramı; *kitaplardaki metinler ve değişen metin kavramı temalarıyla*; üst düzey becerileri ölçen sorular; *hazır sorular ve sistematik sorular temalarıyla*; çözüm yolları ise *sürekli eğitimler temasıyla* açıklanmıştır

**Anahtar Kelimeler:** PISA, okuma becerileri, odak grup görüşmesi, Türkçe öğretmeni, Türk dili edebiyatı öğretmeni.

## Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 27.09.2020  
Düzeltilme Tarihi: 10.03.2021  
Kabul Tarihi:06.06.2021

## Makale Türü

Araştırma

© 2021 ANI Yayıncılık. Tüm hakları saklıdır.

\*  Sorumlu Yazar: Necmettin Erbakan University, Turkey, [deryacintasyildiz@gmail.com](mailto:deryacintasyildiz@gmail.com)

## Giriş

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (International Student Assessment Program: PISA), Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üçer yıllık dönemlerde, en az 7 yıl öğrenim görmüş olması koşuluyla örgün eğitime devam eden 15 yaş grubundaki öğrencilerin bilgi ve becerilerini değerlendiren bir araştırmadır. PISA'nın temel amacı, öğrencilerin bilgi toplumuna katılabilmeleri için gerekli olan bilgi ve becerilere ne derece sahip olduklarını ölçmek ve eğitim sistemleri hakkında çıktılar elde etmektir. PISA'da öğrencilerin; matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerileri yeterlik düzeyleri yanında öğrenme istekleri, öğrenme stratejileri, okul ortamları ile ilgili veriler toplanmaktadır (OECD, 2016).

OECD, PISA'dan elde ettiği verileri karşılaştırmalı olarak raporlarında yayımlamaktadır. Ülkelerindeki öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini, PISA'ya katılan diğer ülkelerdeki öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleriyle karşılaştırmak, eğitim düzeyinin yükseltilmesi amacıyla standartlar oluşturmak, eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için sınav sonuçları kullanılmaktadırlar (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Ülkeler, PISA sonuçlarıyla uluslararası düzeyde durumlarını görmekte ve program geliştirme, öğretmen yetiştirme ve etkin eğitim politikalarında bu göstergeleri dikkate almaktadırlar.

2000 yılında başlayan PISA uygulamalarına Türkiye 2003 yılında katılmıştır. PISA, 2000 yılında 43, 2003 yılında 41, 2006 yılında 57, 2009 yılında 74, 2012 yılında 67, 2015 yılında ise 76, 2018 yılında ise 37'si OECD üyesi olmak üzere 79 ülkedeki yarım milyondan fazla öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir (OECD, 2019a).

Her PISA uygulamasında matematik, okuma ve fen alanlarından biri ağırlıklı alan olarak belirlenmektedir. 2000 ve 2009 yıllarında okuma, 2003 ve 2012 yıllarında matematik, 2006 ve 2015 yıllarında ise fen okuryazarlığı ağırlıklı olarak değerlendirilmiştir. 2018 yılında ağırlıklı alan yine okuma becerileridir (OECD, 2019a).

## PISA'da Okuma Becerisi

PISA'da okuma becerisi, metni sesli olarak ifade etmenin ötesinde okuyucunun belli bir amaç için verilen bir veya daha fazla metindeki bilgiyle yakın ilişki kurmasını sağlayacak yeterliklerin bütünüdür (OECD, 2019b). Başka bir ifadeyle öğrencinin bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak amacıyla çeşitli şekillerde sunulan metinleri anlaması, kullanması, değerlendirmesi, ilişkilendirmesi ve metinler üzerine derinlemesine düşünmesi; öğrencilerin bilgiyi gerçek durumlarda kullanma becerisi üzerine odaklanmaktadır. Okuryazarlık kavramı ile "okumanın etkin bir şekilde belirli bir amaca ve göreve yönelik gerçekleştirilmesi" anlatılmaktadır (OECD, 2010). PISA'da metinler *sürekli*, *süreksiz* (bağımsız), *karma* ve *çoklu* olarak dört grupta ele alınmaktadır (OECD, 2009). Bu grupta metinde bilginin sunuluş biçimi belirleyici olmaktadır. Anlatı, açıklama, betimleme ya da tartışma yapısı içeren metinler *sürekli*; listeler, formlar, grafikler biçiminde bilgi sunan metinlerse *süreksiz* olarak nitelendirilmektedir. Sürekli ve süreksiz metinlerin karma olarak sunuluşu (örneğin grafik ve tablo içeren bir bilimsel

yazı) ya da bu biçimlerin birbiriyle ilişkisiz biçimde bir arada sunulması (katalog gibi) karma ve çoklu metin biçimini oluşturmaktadır.

Farklılaşan metin biçimlerinin yanı sıra PISA'da okuma sürecinde farklı görevler de beklenir. Öğrencilerden belirli bir bilgiyi bulma, metinle ilgili genel bir anlayış oluşturma, metni yorumlama, metinlerin içeriği ve biçimi hakkında derinlemesine düşünme ve kendi bakış açısını savunma yeterliklerini göstermeleri beklenmektedir (MEB, 2010). Ayrıca metinler PISA'da kurgulanma amaçları bakımından da sınıflandırılır. Kişisel bir mektup ya da bir biyografinin "özel" kullanım amacı için, duyuruların "kamusal" kullanım için, bir kılavuz veya raporun "mesleki" kullanım için ve bir ders kitabının "eğitim amaçlı" kullanım için yazılması gibi (OECD, 2009).

Öte yandan okuma becerisinin önemi, teknolojinin etkisiyle artmıştır. Artık sadece yazılı kaynaklardan değil elektronik kaynaklar da kullanılmaktadır. Dijital arama motorları, bireylere milyonlarca cevap sunmakta ve bu cevapların doğruluğunu anlamak bireylere daha fazla okuyazar olma sorumluluğu vermektedir. Okuyazarlık, farklı kaynakların kullanılmasını, gerçek ve algı arasındaki farkı belirleyebilmeyi gerektirir. Kullanım alanları basılı materyalden bilgisayar ekranlarına ve akıllı telefonlara doğru genişledikçe metinlerin yapı ve formatları da değişmiş, okuma, pratik bir ihtiyaç haline gelmiştir. Birden fazla kaynaktan alınan bilgilerin analizi, birleştirilmesi ve yorumlanması gibi işlemler okumanın günlük süreçleri haline gelmiştir. PISA'da okuma becerilerini değerlendirmek için kullanılan yöntemler, okumanın niteliğindeki bu değişikliklere uyum göstermek amacıyla güncellenmiştir.

PISA 2009 ve 2018 uygulamalarında okuma becerileri değerlendirme çerçevesindeki değişiklikler şu şekilde özetlenebilir (OECD, 2019b): Farklı yazarlar tarafından oluşturulan birden çok metnin bir arada sunulduğu çok kaynaklı metinlere daha fazla ağırlık verilmiştir. Bu tür metinler, dijital dünyada gün geçtikçe daha da yaygınlaşmaktadır. PISA okuma becerilerinin bilgisayar tabanlı uygulanması bu metinlerin öğrencilere sunulmasını mümkün kılmıştır. Çok kaynaklı metinlerin kullanılması, bu soruların zorluk düzeyini artırmıştır. PISA araştırması kapsamında ölçülmesi hedeflenen ileri düzey okuma süreçlerinin ve stratejilerinin kapsamının genişlemesine de yardımcı olmuştur. "Öğrencilerin metinleri kolaylıkla ve etkili bir şekilde okuyabilmeleri" şeklinde tanımlanan okuma akıcılığı da PISA 2018 uygulamasında değerlendirilmiştir. Bilgisayar tabanlı değerlendirmede öğrencinin önceki sorulara vermiş olduğu cevaplara göre öğrencinin cevaplayacağı soruların farklı olmasını sağlayan bireyselleştirilmiş test deseni kullanılmıştır. Bireyselleştirilmiş test ve çok kaynaklı metinlerin etkin kullanılmasına olanak sağlayan bilgisayar tabanlı değerlendirme kullanılmıştır.

PISA 2000, 2003, 2006 ve 2009 kâğıt-kalem testi şeklinde, PISA 2015 ve 2018 PISA uygulamaları bilgisayar tabanlı gerçekleştirilmiştir (OECD, 2019b). PISA'ya katılacak okul ve öğrencilerin seçim işlemi, OECD tarafından tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmektedir (OECD, 2019a). PISA 2018 uygulamasına Türkiye 12 bölgeyi temsil eden 186 okul ve 6890 öğrenci ile katılmıştır.

PISA 2018’de Türkiye’nin hesaplanan ortalama puanları her üç alanda da 2015’e göre artmıştır. Ancak okullar arası başarı farkları önemli ölçüde varlığını devam ettirmektedir. Okuma becerileri alanında bölgelere göre dağılımı incelendiğinde, en düşük performansı gösteren öğrenciler Güneydoğu Anadolu (430,8), Kuzeydoğu Anadolu (423,6) ve Ortadoğu Anadolu (409,4) bölgelerindeki öğrencilerdir.

PISA 2018’de Türkiye’de Fen Lisesi öğrencilerinin en başarılı öğrenci grubu olduğu belirlenmiştir. Fen liseleri ve Sosyal bilimler liseleri Türkiye ve OECD ortalamasının üzerinde performans göstermiştir. Anadolu Lisesi öğrencileri, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinden daha yüksek başarı göstermiştir (OECD, 2019a).

Bölgeler ve okul türleri arasındaki bu başarı farkları öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin istenen düzeyde olmadığını göstermektedir. Okuma ile ilgili yapılan araştırmalara (Anılan, 2004; Baydık, 2011; Çaycı ve Demir, 2006; Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2016; Dickens ve Meisinger, 2016; Doğan, Ateş, Çermik ve Yıldırım, 2018; Epçaçan, 2009; Jabamani, 2016; Kim, 2015; Temizkan ve Sallabaş, 2011; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010; Veenendaal, Groen ve Verhoeven, 2016; Yıldız ve Çetinkaya, 2017) bakıldığında da okuduğunu anlamının üzerinde önemle durulması gereken bir beceri olduğu görülmektedir. PISA’da üst düzey okuduğunu anlama becerilerinin de ölçülmesi okuma becerileri alanının ayrıntılı olarak incelenmesini gerektirmektedir.

“PISA’daki okuma becerileri ile ilgili ulusal alanyazında konuyu farklı boyutlarıyla çalışmaya ihtiyaç olduğu ortaya çıkmaktadır. Mevcut araştırmalar değerlendirildiğinde; Fındık ve Kavak (2013) Türkiye’deki sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin PISA 2009 okuma becerileri başarılarını; Bozkurt (2016), PISA 2003’ten 2009’a Türkiye’nin okuma erişimini ele almış, Ören, Konuk, Sefer ve Sarıtaş (2017) ise Türkçe öğretim programlarındaki metin türleri ile PISA’daki metin türlerini karşılaştırmıştır. Uluslararası alanyazında ise Dıpf vd., (2020) PISA’daki kısa cevaplı soruları incelemiş; Lau ve Ho (2016), Hong Kong’taki öğrencilerin PISA 2009 okuma becerileri sonuçlarını değerlendirmiş; Meng vd. (2017) Çin ve Amerika’daki öğrencilerin PISA 2009 okuma becerilerini analiz etmiş, Naumann ve Sälzer (2017); Almanya’daki öğrencilerin PISA 2012’deki dijital okuma yeterliğini ele almış; Torppa vd. (2018), Finlandiya’daki öğrencilerin PISA 2012 okuma becerilerini incelemiş; Tsvetkova (2016), Bulgaristan’daki öğrencilerin PISA 2012 okuma becerilerini değerlendirmiş; Xiao ve Hu (2019) ise PISA 2015’de okuma becerileri alanında başarılı olan ilk beş ülkenin eğitim uygulamalarını analiz etmiştir. Bu bakımdan Türkiye’de de öğrencilerin üst düzey okuduğunu anlama becerilerini geliştirmekle yükümlü olan Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleriyle birlikte PISA’daki okuma becerilerinin ele alınması önem taşımaktadır.

Türkçe ve Türk Dili-Edebiyatı dersleri metinler aracılığıyla düşünme becerilerini geliştirme amacını taşır. Bu durum Türkçe dersi öğretim programında (2019) *“Türkçe dersinde temel dil becerilerinin kazandırılmasında metinlerden yararlanılır. Öğrencilerin okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeleri ve sorgulamaları sağlanmaya çalışılır.”* Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programında ise (2018)

*“Öğrencilerin metinler aracılığıyla okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları amaçlanır ve seçilen metinler, öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirecek; bilgi, beceri, dil ve estetik zevk düzeylerini geliştirecek nitelikte olmalıdır.”* ifadeleriyle belirtilmiştir.

Alanyazında ders kitaplarındaki metinlerin üst düzey becerileri geliştirmede istenen düzeyde olmadığı (Arhan ve Gültekin, 2013; Eskimen, 2016; Öztürk, Tağa ve Ünlü, 2015; Saltık, 2018; Yıldız, Ünal, Bayrakçı ve Polat, 2019) ve bu metinler yerine kendisi metin seçerek derste kullanan öğretmenlerin de metin seçimi bakımından eksiklikleri olduğu (Arslan, 2017; Bayazıt, 2012; Erdem ve Topbaş, 2017) belirtilmiştir. Türkçe (2019) ve Türk Dili ve Edebiyatı dersi (2018) öğretim programlarında ölçme ve değerlendirmede öğretmenlere esneklik sağlandığı ifade edilmiştir; “Öğretim programı, ölçme sürecinde kullanılacak ölçme araç ve yöntemleri açısından uygulayıcılara kesin sınırlar çizmez, sadece yol gösterir. Ancak tercih edilen ölçme ve değerlendirme araç ve yönteminde, gereken teknik ve akademik standartlara uyulmalıdır.” Öğretmenler derslerde ders kitabındaki soruları ve kendi hazırladıkları soruları kullanmaktadır. Alanyazında (Aslan, 2009; Baysen, 2006; Özgür, 2007; Yıldız, 2015) ders kitaplarındaki soruların ve öğretmenlerin kendilerinin hazırladıkları soruların üst düzey düşünme becerilerini ölçmede yetersiz kaldığı ifade edilmiştir.

Bu çalışma ile öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin PISA sınavları ile ilgili görüşleri ve okuma becerilerinin gelişimine yönelik çözüm önerileri ortaya çıkarılacaktır. Çünkü seçtikleri metinlerle ve hazırladıkları sorularla öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeye çalışanlar öğretmenlerdir. Bu da öğretmenlerin öğrencilerini üst düzey becerileri ölçen sorularla buluşturmaları gereği anlamını taşımaktadır.

Öğretmenlerin Türkiye'nin PISA'daki okuma becerileri alanındaki mevcut durumunu değerlendirmeleri, yapılması gerekenlerle ilgili düşüncelerini belirtmeleri Türkiye'nin başta PISA başarısını geliştirecek özede de öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede daha nitelikli metinler, sorular ve derslerle buluşmalarını sağlayacaktır. Böylece eğitimin niteliği artacak ve öğrencilerin bu sorularla sürekli karşılaşmalarıyla da üst düzey bilişsel becerileri geliştirilmiş olacak ve öğrencilerimiz PISA sınavında diğer ülkelerin gerisinde kalmayacaklardır. Bu bağlamda araştırmanın amacı Türkçe ve Türk Dili- Edebiyatı öğretmenlerinin Türkiye'nin PISA'daki okuma becerileri performansı ile okuma becerileri alanındaki sorularda kullanılan soru düzeyleri ve metin türleri ile ilgili görüşlerini almak ve çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın sorusu; “Türkçe ve Türk Dili-Edebiyatı öğretmenlerinin PISA'daki okuma becerisi ve Türkiye'nin performansı ile ilgili görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu çalışma analitik araştırma modelindedir. McMillan (2004), analitik araştırmaların dokümanlar, kayıtlar ve diğer ortamların olaylar, düşünceler, kavramlar ve eserler açısından analiz edildiği bir araştırma yöntemi olduğunu ve verilerin yorumlanma sürecinde bağlamın önemli olduğunu ifade eder. Bu çalışmada PISA'daki okuma becerisi ve Türkiye'nin performansı Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri ile analitik araştırma modelinde odak grup görüşmesi aracılığıyla incelenmiştir.

### Katılımcılar

Katılımcılar 2019-2020 eğitim-öğretim döneminde Konya ili şehir merkezindeki ortaokul ve liselerde görev yapan okuma becerileri ve üst düzey düşünme becerilerini kazandırma yükümlülüğü taşıyan Türkçe ve Türk Dili-Edebiyatı öğretmenleridir. Odak grup görüşmesine dahil edilecek grubun büyüklüğü ilgili alanyazında belirtildiği üzere benzeşik gruplarda en az 5 en çok 12 kişi ile sınırlı olduğu için çalışmada grup büyüklüğü 8 olarak belirlenmiştir (Baş, Çamır ve Özmaldar, 2008; Debus, 1999; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir (4 erkek, 4 kadın). Ölçüt örneklemede öncelikle ölçütler belirlenir ve bu ölçütleri karşılayan bireyler örnekleme dahil edilirler (Creswell, 2016; Schumacher ve McMillan, 2006). Ölçüt örnekleme için şu ölçütler belirlenmiştir;

- PISA 2018'deki Türkiye örnekleme dağılımına uygun olarak (Öğrencilerin %43,7'si Anadolu Lisesi, %31,1'i Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve %13,7'si Anadolu İmam Hatip Lisesi, %4,4'ü Fen Lisesi, %2,4'ü Sosyal Bilimler Lisesi, %4,0'ü Çok Programlı Anadolu Lisesi, %0,6'sı Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi ve %0,3'ü ise ortaokul düzeyindedir.) farklı ortaöğretim kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni ya da ortaokulda Türkçe öğretmeni olarak görev yapıyor olmak,
- PISA'daki okuma becerileri olgusu üzerinde etkili olabilceği için öğretmenlerin farklılaşan mesleki kıdeme sahip olmaları ve kadın-erkek öğretmenlerin eşit sayıda olması.

Odak grup görüşmesi yapılacağı için öğretmenlere daha önceden konu ile ilgili açıklama yapılamayacağı, alanları ile ilgili bir konu üzerine görüşüleceği belirtilmiştir. Öğretmenler gönüllülük esasına göre katılmışlardır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1.

## Katılımcıların Demografik Bilgileri

Öğretmen	Cinsiyet	Kıdem	Okul türü	Branşı
A	K	10 yıl	Fen Lisesi	Türk Dili ve Edebiyatı
B	E	7 yıl	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Türk Dili ve Edebiyatı
C	K	4 yıl	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Türk Dili ve Edebiyatı
D	K	18 yıl	Anadolu Lisesi	Türk Dili ve Edebiyatı
E	E	1 yıl	Sosyal Bilimler Lisesi	Türk Dili ve Edebiyatı
F	E	13 yıl	Ortaokul	Türkçe
G	K	22 yıl	Çok Programlı Anadolu Lisesi	Türk Dili ve Edebiyatı
H	E	15 yıl	Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	Türk Dili ve Edebiyatı

Öğretmenlerin dördü kadın dördü erkektir ve mesleki kıdemleri 1-22 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin biri ortaokulda diğerleri ise farklı lise türlerinde görev yapmaktadır. Ortaokulda görev yapan öğretmenin branşı Türkçe, diğer öğretmenlerin branşı Türk Dili ve Edebiyatı'dır.

## Araştırmacı Roller

Nitel araştırmalarda, araştırmacının rolü çok önemlidir çünkü araştırmacı sürece yön verebilir ve kendi deneyimlerini yansıtabilir. Bu sebeple araştırmacı, süreçteki rolünü ve demografik özelliklerini açıklamakla yükümlüdür (Creswell, 2016; Yin, 2011). Bu çalışmada araştırmacı bir üniversitede Türkçe eğitimi doçenti olarak görev yapmaktadır ve odak grup görüşmesi araştırmacının moderatörlüğünde gerçekleştirilmiştir. Holloway ve Wheeler (2013), araştırmacının araştırma sürecine dâhil olmasının araştırma süreciyle ilgili en geçerli bilgilere ulaşmada önemli olduğuna dikkat çeker. Bu çalışmada araştırmacı katılımcılara müdahalede bulunmamış ve katılımcıların birbirleriyle etkileşime girmelerini desteklemiştir. Araştırmacı tarafından sorular sorularak tartışma teşvik edilmiştir. Her katılımcının tartışmalarda yer almasına, grupta herkesin görüşüne yer verilmesine ve katılımcılar arasında dengenin sağlanmasına çalışılmıştır.

## Verilerin Toplanması: Eğitici Odak Grup Görüşmesi Süreci

Odak grup görüşmesi; nitel araştırma desen ve yöntemleri içerisinde sınırları belirlenmiş bir konuya odaklanmış belirli bir grup katılımcının ayrıntılı bilgi, fikir ve algılarını belirlemek amacıyla dikkatle planlanmış ve bir konu uzmanı (moderatör) tarafından önceden belirlenmiş sorular ışığında yürütülen tartışma tabanlı özel bir grup görüşmesi tekniği (Baş, Çamır ve Özmaldar, 2008; Kruger ve Casey, 2000; Millward, 1995; Ersoy, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2013); bireylerin fikirlerini serbestçe söyleyebileceği bir ortamda grup dinamiğinin etkisini kullanarak dikkatlice planlanmış bir tartışma ve yapılandırılmamış bir görüşmeyle derinlemesine bilgi edinme ve düşünce üretmedir (Merriam, 2013).

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden odak grup görüşmesi yapılmıştır. Kitzinger (1994), odak grup görüşmesinin amacının, katılımcıların görüş açılarını kavramak ve



bazı konulardaki özel bakış açılarını anlamak olduğunu belirtir. Odak grup görüşmelerinde katılımcıların bakış açılarına, deneyimlerine, eğilimlerine, fikirlerine, tutum ve alışkanlıklarına dair derinlemesine ve çok boyutlu nitel bilgi edinmek hedeflenir. Kritik nokta, katılımcıların genel kabul gören görüş yönünde fikir bildirmeleri değil, sadece kendi görüşlerini özgürce ortaya koymalarını sağlayacak ortam oluşturmaktır. Araştırmacının yansız bir davranış sergilemesi, buna büyük oranda katkı sağlayacaktır (Brewerton ve Millward, 2001). Kümbetoğlu'na (2005) göre odak grup görüşmesinde, kişilerin kendi görüşlerini başkalarının görüşlerini de dikkate alarak özgürce ifade ettikleri sosyal bir içerik ile yüksek nitelikli veriler elde edilmektedir.

Odak grup görüşmesi soruları hazırlanırken öncelikle araştırmacı tarafından PISA ile ilgili alanyazın taraması yapılmış ve taslak görüşme soruları hazırlanmıştır. Bu görüşme soruları, PISA üzerine çalışan iki alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda görüşme soruları tekrar yapılandırılmıştır. Örneğin; "Üst düzey becerilerle ilgili görüşleriniz nelerdir?" sorusu alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda "Üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve üst düzey becerileri ölçen sorularla ilgili ne düşünüyorsunuz?" olarak düzenlenmiştir.

Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara görüşmeler sonunda gizlilik ilkesine bağlı kalınarak hareket edileceği ve odak grup görüşmesinin kamera ile kayıt altına alınacağı bildirilmiş ve izinleri alınmıştır. Odak grup görüşmesi 2019-2020 akademik yılı aralık ayında gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerinde görüşme süresi alanyazında belirtildiği üzere en az 1 saat en çok 2 saat olduğundan (Debus, 1999; Yıldırım ve Şimşek, 2013) bu araştırmada görüşmeler 90+90 dakika olarak iki oturumda kamerayla kaydedilmiştir. Veriler daha sonra araştırmacı tarafından kamera kayıtları incelenerek yazıya geçirilmiştir. Araştırmada PISA sonuçları, PISA soru örnekleri, üst düzey beceriler ve bu becerileri ölçen sorularla ilgili bilgiler kullanılmıştır.

Odak grup görüşmesinde alanyazına dayalı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen sorular Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine yöneltilmiştir. Görüşmelerde açık uçlu ve yorum gerektiren sorular sorulmuştur (Baş, Çamır ve Özmaldar, 2008). Görüşme soruları açıklama yapmaya ve ayrıntılı konuşmaya yön verecek şekilde açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Araştırmanın amacına hizmet edecek şekilde aşağıdaki soruların sorulması kararlaştırılmıştır:

1. Türkiye'nin PISA'daki durumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. PISA'daki okuma becerileri ve düzeyleri ile ilgili ne düşünüyorsunuz? (Ne zaman yapıyor? Kimler katılıyor, hangi yaş grubu vb.).
3. Kitaplardaki metinleri PISA'daki metinlerle karşılaştırdığınızda nasıl buluyorsunuz, sizce yeterli mi? Sizin derslerde kullandığınız metinlerle karşılaştırırsanız nasıl değerlendirirsiniz?
4. Üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve üst düzey becerileri ölçen sorularla ilgili ne düşünüyorsunuz? Neden? Üst düzey becerileri ölçen sorular hazırlayabiliyor musunuz? Süreci açıklar mısınız?



5. Türkiye'nin PISA başarısının artırılması için sizce neler yapılmalıdır?
6. Sizce öğretmenlerin PISA da başarılı olabilmek ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için ne tür hizmet-içi eğitim ve kurslara ihtiyaçları vardır?

Araştırmada ortaokul ve liselerde görev yapan ve odak grup görüşmesine gönüllü olarak katılan sekiz öğretmen, bir araştırmacıdan oluşan odak grup oluşturulmuştur. Sorular katılımcılara araştırmacı tarafından yöneltilmiştir.

Odak grup görüşmesinde Krueger (1998) tarafından önerilen uygulama süreci gerçekleştirilmiştir:

1. Araştırmacının PISA üzerine bir odak grup görüşmesi gerçekleştirileceğini, araştırmanın amacı belirterek odak grup görüşmesi sürecini açıklaması
2. Katılımcıların her birinin kısaca kendini tanıtması
3. Tanıtma soruları: Bir, iki soru örneği verilmesi
4. İlk soru ile herkesin görüşünü alma, herkes görüşünü belirttikten sonra ilave görüşleri alma
5. Geçiş soruları: Bir, iki sorunun tartışılması
6. Araştırma soruları: Odak grubun temel sorularının sorulması
7. Final sorusu: Katılımcılara eklemek istedikleri olup olmadığının sorulması

Odak grup görüşmesinde öğretmenlere PISA ile ilgili sorular yöneltilmiş, bilgi eksikliğinde bilgilendirmeler yapılmış sorular tekrar sorulmuştur. Sorular katılımcıların tamamına yönelik olarak sorulmuş, görüşlerini belirtmek isteyen her katılımcıya söz hakkı verilmiştir. Odak grup görüşmelerinde katılımcılar birbirlerinin düşüncelerinden faydalandıkları için yeni ve farklı fikirler ortaya çıkabilmektedir (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Bir başkasının görüşünden hareketle görüşlerini belirtmek isteyenlere tekrar imkân verilmiştir.

Odak grup görüş formunda yer alan sorulara her öğretmenin soruya ilişkin görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Kavram ya da konuların tartışılmasına yönelik rehberlik yapılmış, tartışmalarda katılımcıların genel fikirleri değil, kendi görüşlerini belirtmelerinin önemi belirtilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerini rahatça ifade etmeleri için hiçbir görüşün yargılanmayacağı özellikle belirtilmiştir. Öğretmenlerin görüş belirtmek istedikleri durumlarda fikirleri alınmış; böylece konunun farklı yönlerinin ele alınması sağlanmaya çalışılmıştır.

## Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında odak grup görüşmesinden elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. İçerik analizinde, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmak amaçlanmaktadır. Bu açıdan içerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzer verileri kodlayarak belirli temalar ışığında kategorilendirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı şekilde yorumlamaktır (Glesne, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada veriler analiz edilirken şu dört aşama izlenmiştir; öncelikle verileri kodlama işlemi yapılmış, kodlanan veriler, ortak özelliklerine göre sınıflandırılarak alt temalara ve temalara ulaşılmış, daha sonra oluşturulan alt temalar ve temalar düzenlenerek bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmacının verileri çözümlemesinden sonra iki alan uzmanı daha birbirlerinden bağımsız şekilde, yaptıkları çözümlmeleri karşılaştırarak içerik analizi gerçekleştirmişlerdir. Suler'e (1995) göre odak grup görüşmeleri analiz edilirken sonuçlar, nicelleştirilmemeli, yüzde, frekans, istatistiksel testler veya tablolarla verilmemelidir. Odak grup görüşmesinin raporlaştırılmasında önemli olan sayılar değil öğretmenlerin ne söylediğidir (Creswell, 2016). Bu doğrultuda, odak grup görüşmesinde kodlanan öğretmenlerin kayıt altına alınan görüşleri analiz edilerek temalaştırıldıktan sonra doğrudan öğretmenlerin kullandığı cümleler biçiminde sunulmuştur.

## Geçerlilik ve Güvenirlik

Merriam (2013), iç geçerlik (inandırıcılık) için temel ölçütün araştırmacıların yeterli katılımı ile verinin doyuma ulaştığını hissetmeleri ve alan uzmanlarının ham verilerin mantıksal uygunluğunu değerlendirmesi olduğunu belirtir. Bu araştırmada veri toplama sürecine uygun yeterli katılımın sağlanmasıyla ve oluşturulan tema-alt temaların iki alan uzmanının görüşüne sunulmasıyla inandırıcılık sağlanmıştır.

Patton (2014), nitel araştırmada dış geçerliğin (aktarılabirliğin) sağlanmasında araştırma sonuçlarının ne derecede transfer edilebilir olduğunun belirleyici olduğuna, bunu sağlamak için de zengin betimlemeler yapılması gereğine dikkat çeker. Bu araştırmada, katılımcıların görüşlerinden birebir alıntılar yapılarak görüşleri betimlenmiştir.

Merriam (2013), nitel araştırmalarda güvenirlilik için verilerin tutarlılığın denetlenmesi gereğini belirtir. Bu araştırmada katılımcıların belirlenmesi, verilerin toplanması, temaların-alt temaların kavramsallaştırılmasındaki tutarlılık ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Miles ve Huberman'ın (2014) kodlayıcılar arası güvenirlilik analizi formülünden de yararlanılmıştır. Güvenirlilik analizi formülü sonucunda kodlayıcılar arası güvenirlilik katsayısı 0.78 olarak belirlenmiştir. Görüşmenin güvenirliliğinde, başka bir grubun aynı etkinlikle benzer sonuçları elde edebilmesi için, katılımcı grup özellikleri verilmiş, roller belirtilmiş, veri toplamı ve analizi hakkında bilgi verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

## Bulgular

Öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular neticesinde PISA ile ilgili genel durum kısmında iki ana temaya ulaşılmıştır. Bu temalar; eksik bilgiler ve düşük başarı olarak adlandırılmıştır. Eksik bilgiler temasının alt temaları, ilgisizlik/önemsememe, farkında olmama ve sosyal medya etkisi olarak ortaya çıkmışken düşük başarı temasının alt temaları, başarılı ülkeleri inceleme ve kabullenme/öğrenilmiş çaresizlik alt temaları olarak belirmiştir.

Metin kavramı; kitaplardaki metinler ve değişen metin kavramı temalarıyla açıklanmıştır. Kitaplardaki metinler teması; sürekli metinler ve bilgi eksikliği alt temalarından oluşmaktadır. Değişen metin kavramı teması ise karmaşık yapı, tek tip metin düşüncesi/süreksiz metinleri tanımama ve farklı metinler alt temalarından oluşmaktadır.

Hazır sorular teması; kitap/ etkinlik soruları, seviyeyi düşük bulma ve zamansızlık alt temalarından oluşmaktadır. Sistematik sorular teması; farklı düzeyler, soyut açıklamalar, belirtke tabloları ve cevap anahtarları alt temalarından oluşmaktadır.

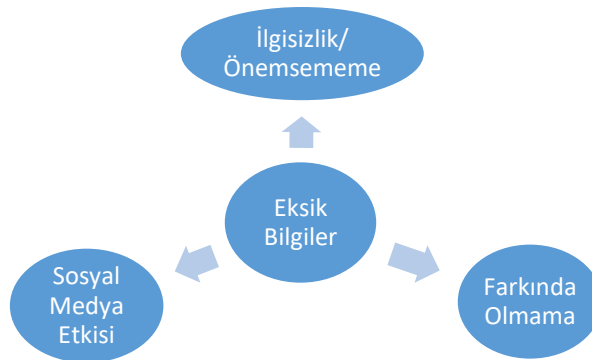
Sürekli eğitimler teması; iş yükü azaltımı, araştırma okuryazarlığı ve motivasyon alt temalarından oluşmaktadır. Çalışmada ulaşılan temalar ve temaların altında toplanan alt temalar aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

### Türkiye'nin PISA'daki Genel Durumuna İlişkin Bulgular

Öğretmenler Türkiye'nin PISA'daki genel durumunu Şekil 1'de belirtilen *eksik bilgiler* ve Şekil 2'de belirtilen *düşük başarı* temalarıyla açıklamışlardır.

#### Şekil 1.

##### *Eksik Bilgiler Teması ve Alt Temaları*



Öğretmenler, *eksik bilgiler* teması altında *ilgisizlik/önemsememe*, *farkında olmama* ve *sosyal medya etkisi* alt temalarını temsil eden düşüncelerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, PISA ile ilgili tam olarak bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum

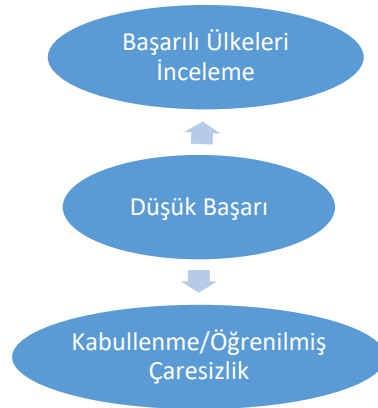
öğretmenlerin PISA ile ilgili farkındalıklarının az olduğunu göstermektedir. Az da olsa PISA ile ilgili bilgiye sahip olanlar da bu bilgilere sosyal medyada karşılaştıklarını dile getirmiştir. Bir öğretmen bu durumu *“Sosyal medyadan takip ettiğim kadarıyla sanırım her yıl yapılıyor ama öğrencilerimiz İngilizce sorulara nasıl cevap veriyorlar bilmiyorum.”* (F) şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde Türkiye’nin PISA’daki durumuna karşı çok ilgili olmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin Türkiye’nin PISA’daki genel durumuna ilişkin *“Başarısız olduğumuzu biliyorum. Ancak tam olarak durumumuz ne düzeyde bilmiyorum.”* (B); *“Bildiğim kadarıyla okuduğunu anlama soruları var.”* (D); *“Sorular her ülkenin diline çevriliyor olmalı ama emin değilim.”* (G) görüşleri birtakım bilgilere sahip oldukları ancak konuya tam olarak hakim olmadıklarını göstermektedir. Öğretmenler PISA gibi uluslararası bir sınavda bilgi eksiklikleri olduğunun daha çok farkına vardıklarını eklemiştir.

Öğretmenler okuma becerilerinin farklı şekillerde ölçüldüğü, okullarında bazen PISA ile ilgili konuşmalar yapan öğretmenler olduğunu dile getirmiştir. Bu öğretmenlerin de tam olarak PISA’daki okuma becerisini bildiklerini düşünmediklerini vurgulamışlardır.

Öğretmenlerin bazıları PISA sonuçlarını bilmediğini söylediği için öğretmenlere Türkiye’nin PISA sınavlarında okuma becerilerinde aldığı sonuçlar diğer ülkelerle karşılaştırılarak gösterilmiştir.

## Şekil 2.

### Düşük Başarı Teması ve Alt Temaları



Öğretmenler düşük başarı temasının alt temaları, *başarılı ülkeleri inceleme* ve *kabullenme/öğrenilmiş çaresizlik* olarak tanımlamışlardır. Öğretmenler PISA’da başarılı olan ülkelerin eğitim sistemlerini incelemek gerektiğini *“Uzak doğu ülkelerinin eğitim sistemlerini incelemeliyiz bence. Özellikle Çin’in.”* (D); *“Bence de bu üst düzeylerde başarılı olan ülkeleri takip etmeliyiz. Neler yapıyorlar, biz nerede eksikiz, bunları anlamamız gerek.”* (E) görüşleri ile dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin *“Çok detaylı bir ölçme olmuş bu. Bu sebeple durumu net biçimde ortaya koyduğunu düşünüyorum. Dersler çıkarmalıyız.”* (A); *“Ama önce durumu da kabullenelim. Öğrencilerimizin durumu bu.”*

(H); "Evet, ne yazık ki bu durum üzücü. Demek ki biz de bir şeyle yolunda değil." (C); "Çok kalabalık sınıflarımız var. Belki de bu yüzden olabilir. Üst düzey beceriler için vaktimiz, enerjimiz kalmıyor." (G); şeklinde belirttikleri görüşleri Türkiye'deki durumu kabullendiklerini göstermektedir.

İki öğretmenin "Bütün sınavlarda ortalamanın epey altında olduğumuzu görmek üzücü." (B); "Birinci ülke ile aramızda neredeyse hep yüz puan fark var. Bu çok fazla." (F) görüşlerini belirtmiş olmaları da öğretmenlerin PISA'dak Türkiye'nin puanlarını daha önce takip etmediklerini ortaya koymaktadır.

Örneklem grubu hakkında bilgi sahibi olmadıklarını belirten katılımcılar için bilgi verilmiştir. Öğretmenler daha önce incelemedikleri için PISA'daki örneklemin belirlenmesini karmaşık bulmuşlardır. Burada öğretmenlerin örneklem belirleme aşamalarına aşına olmamaları da etkili olmuştur. Buna örnek olarak öğretmenlerin "Ülkeler arasında bu kadar sonlarda yer almamız çok düşündürücü. Acaba örnekleme ilgili bir sorun olabilir mi?" (C); "Bütün ülkelerdeki örneklem belirlenirken oranlama yapıldığını biliyorum. Yani burada farklı okul ve sınıflardan öğrenciler var. (A)" ifadeleri gösterilebilir.

## Metin Kavramına İlişkin Bulgular

Öğretmenler metin kavramını *kitaplardaki metinler* ve *değişen metin kavramı* temalarıyla açıklanmıştır. Şekil 3'te *kitaplardaki metinler* teması sürekli metinler ve Şekil 4'te *bilgi eksikliği* alt temaları sunulmuştur.

### Şekil 3.

*Kitaplardaki Metinler Teması ve Alt Temaları*



Öğretmenler arasında sadece kitaplardaki metinleri kullananlar olduğu gibi "Ben kitaplardaki metinleri kullanıyorum." (G); ders kitaplarındaki metinlerin dışında ek metinler de kullanan "Ben ilave metinler kullanıyorum derslerde ama PISA metinlerini hiç görmedim." (D); "Hepimizin tanıdığı, Türk ve dünya edebiyatının önemli kişilerinin eserlerinden bölümleri işliyoruz." (F) öğretmenler de vardır. Ancak öğretmenlerin genel

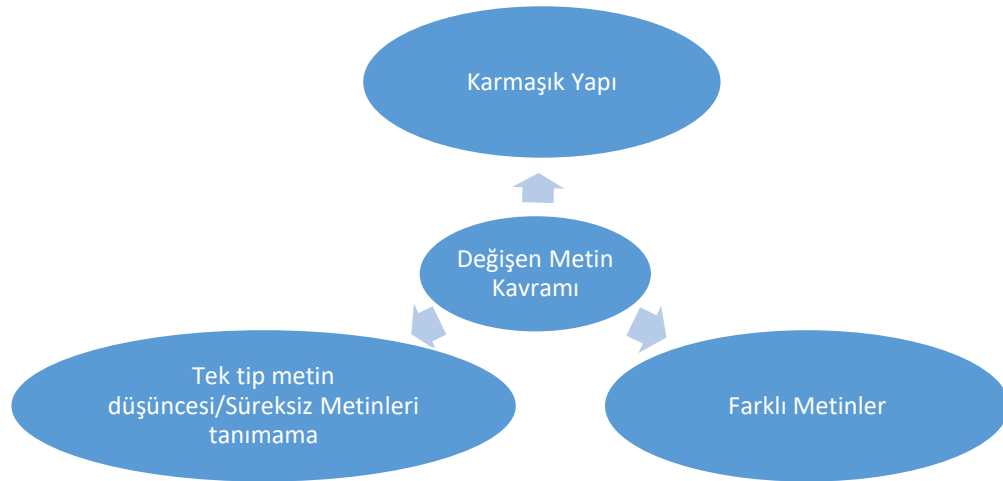
olarak sadece ders kitaplarındaki metinleri kullanmaları, ders kitaplarındaki metinlerin sürekli metinler olmaları dolayısıyla derslerde süresiz metinlerin kullanılmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin “Daha önce PISA’daki metinleri araştırmadım.” (H); “Ne yazık ki ben de PISA’daki metinleri incelememişim. Çok farklı olduğunu düşünmüyorum.” (C) ifadeleri, PISA’daki metin kavramına ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilerin PISA’da karşılaştıkları metin türleri ve içeriklerini derslerde kullanmamaktadırlar.

PISA’daki metinleri daha önce görmediğini ve bilgi sahibi olmadığını belirten öğretmenler için PISA’daki metin kavramı hakkında bilgi verilmiştir.

#### Şekil 4.

Değişen Metin Kavramı Teması ve Alt Temaları



Değişen metin kavramı teması ise karmaşık yapı, tek tip metin düşüncesi/süresiz metinleri tanımama ve farklı metinler alt temalarından oluşmaktadır. Öğretmenlerin “Eğer bunlar da metinse bizim bildiğimiz metin çok farklılaşıyor, genişliyor demektir.” (F); “Çok farklı geldi bunlar bana ama tabii ki kullanılabilir. Ben metin deyince sadece yazılardan oluşan anlıyordum. Böyle biliyoruz çünkü. Buna da alışmalıyız.” (C) biçiminde belirttikleri görüşler bulunmaktadır. Bu görüşler öğretmenlerin, PISA’daki metinler, aşına oldukları sürekli metinlerin yanında süresiz metinleri de kapsadığı için metin kavramının değiştiğini gördüklerini göstermektedir.

Bazı öğretmenlere süresiz metinler karmaşık gelmiştir. Bu öğretmenler görüşlerini; “Metin dediğimiz yapıyı ne kadar farklı açılardan ve detaylı olarak ele almışlar. Aslında olması gereken bu bence ama aynı zamanda da karmaşık geliyor.” (A); “Anlamak için epey vakit ayırmak gerek. Anlaması biraz zor geldi bana.” (B) biçiminde dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı süresiz metin kavramını ilk kez duyduklarını dile



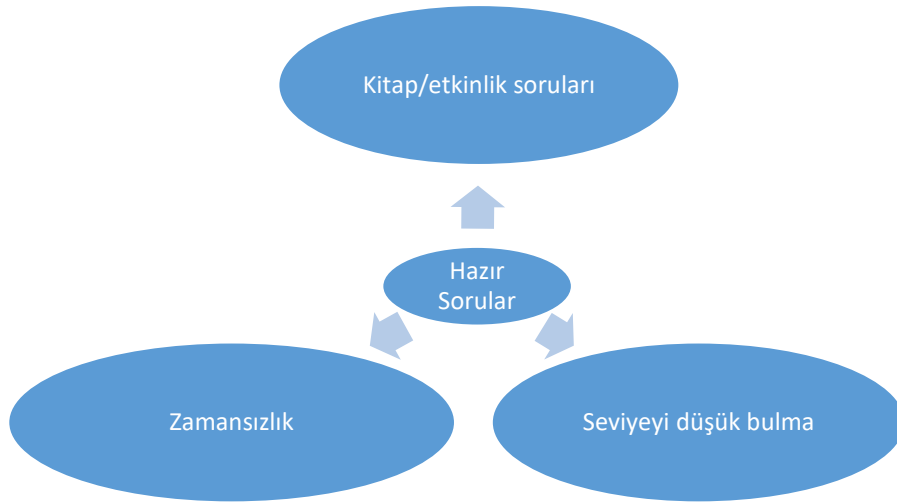
getirmişlerdir. Mesleki hayatları boyunca sürekli metinleri kullandıkları için süreksiz metin kavramını anlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir.

## Üst Düzey Becerileri Ölçen Sorulara İlişkin Bulgular

Öğretmenler üst düzey becerileri Şekil 5'te gösterilen *hazır sorular* ve Şekil 6'da gösterilen *sistematik sorular* temalarıyla açıklamışlardır. Hazır sorular teması; *kitap/etkinlik soruları*, *seviyeyi düşük bulma* ve *zamansızlık* alt temalarından oluşmaktadır.

### Şekil 5.

*Hazır Sorular Teması ve Alt Temaları*



Öğretmenler ağırlıklı olarak ders kitaplarındaki soruları kullandıklarını söylemişlerdir. Bunu da daha çok iş yüklerinin çokluğundan kaynaklanan zamansızlığa bağlamışlardır. Örneğin; *"Tabi ki üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeliyiz. Bu kesin. Ancak bu zamansızlıkta bu becerilere odaklanmamız çok zor."* (G)şeklinde görüşler mevcuttur.

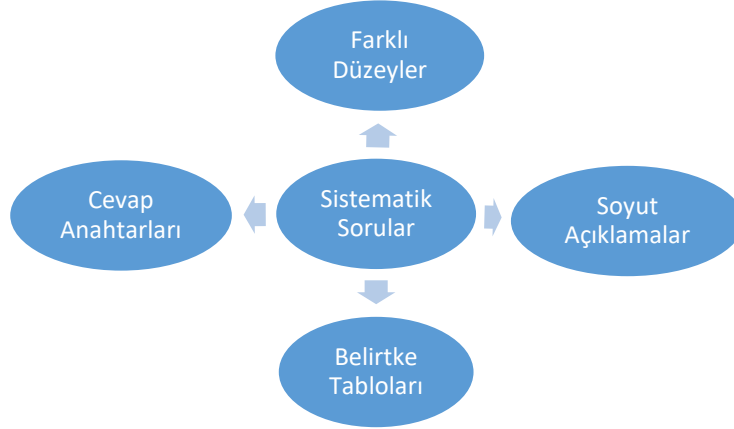
Öğretmenlerin bazıları öğrencilerinin seviyelerini düşük bulduklarını belirterek kitaplardaki soruların yeterli olduğunu savunmaktadır. Bir öğretmenin *"Üst düzey düşünme becerileri için öğrencilerin de buna hazır olması lazım. Ne yazık ki temel düzeyde bile sorun varken öğrencilere üst düzey soru sormak anlamsız olur."* (A) görüşü buna örnek olarak verilebilir.

Ayrıca bazı öğretmenler kitaplardaki soruların üst düzey becerileri de ölçtüğünü düşünmektedir. *"Açıkçası ben kitaptaki soruları kullanıyorum. Gayet güzel sorular. Üst düzeyi de kapsıyor bence."* (D) biçimindeki görüşbu öğretmenin ilave sorulara ihtiyaç duymadığını düşündüğünü gösterir.

Soruları daha önce görmediğini söyleyen öğretmenler için bilgi verilmiştir:

## Şekil 6.

### Sistemik Sorular Teması ve Alt Temaları



Öğretmenler *sistemik sorular* temasını; *farklı düzeyler*, *soyut açıklamalar*, *belirtke tabloları* ve *cevap anahtarları* alt temalarıyla açıklamışlardır.

Öğretmenler PISA'daki soruların değerlendirilme aşaması için yapılan açıklamaları oldukça ayrıntılı olması bakımından tatmin edici bulmuştur. Bir öğretmenin "Puanlamalar çok detaylı verilmiş. Bu çok önemli bence. Bütün ihtimaller düşünülmüş." (A) ifadesi buna örnek olarak verilebilir. Öğretmenler özellikle cevap anahtarındaki kısmi cevaplar bölümünde verilebilecek bütün cevapların yer almasını çok beğendiklerini ifade etmişlerdir.

Ancak öğretmenlerin bazıları düzeyleri belirten açıklamaları yeterli düzeyleri bulmadığını ifade ederken "Bu düzeyler bana çok soyut geldi açıklaması. Daha somut açıklamalar olmalı." (H) bazıları da düzeyleri dikkate alarak soru hazırlamanın vakit alacağı "Her bir düzey için soru hazırlamak oldukça zaman alıcı olmalı." (E) görüşünü savunmuştur.

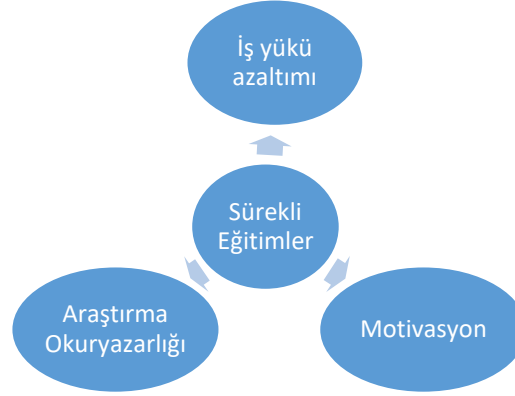
Öğretmenler üst düzey becerileri ölçen soru hazırlayabilmede en zor bölümün düzeylere uygun soru hazırlayabilme olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler bu düzeylere hâkim olmadıkları için düzeyin özelliklerine uygun metin seçiminden başlayan soru hazırlama sürecini oldukça zahmetli olarak nitelendirmişlerdir. Bir öğretmenin "Bütün bu düzeylere göre metin bulmak ve soru oluşturmak zor olabilir gibi geliyor." (G) görüşü örnek olarak sunulabilir.

## Çözüm Yollarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin çözüm yollarına ilişkin görüşlerini Şekil 7'de ifade edilen sürekli eğitimler temasıyla yorumlamışlardır. Temanın alt boyutları; iş yükü azaltımı, araştırma okuryazarlığı ve motivasyondur.

## Şekil 7.

## Sürekli Eğitimler Teması ve Alt Temaları



Öğretmenler eğitimler alarak kendilerini geliştirmeleri gerektiğini ve bunu da sınıf ortamına yansıtmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin “Önce biz PISA’daki metin türleri, düzeyler ve soru hazırlama eğitimleri almamız ki öğrencileri geliştirebilelim. Biz donanımlı olursak onlara üst düzey becerileri kazandırabiliriz. Bunun için özellikle metin seçiminde gerçek yaşama uygun metinler seçmeliyiz. Böylece öğrenci de bilgiyi günlük hayatta kullanabileceğini anlayacaktır.” (E); “Ben teknolojiyi de devreye sokmamız gerektiğini düşünüyorum. Bunun için de eğitimler alınmalı. Nasıl sorular sormamızla ilgili uygulamaya dönük eğitimler. Şunu da unutmamalı kalabalık değil de az kişilik gruplar halinde. Mutlaka tekrarlayan eğitimler.” (G) görüşlerini dile getirmeleri sürekli eğitimler istediklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmenler bu eğitimlerin sadece PISA ile ilgili değil, ölçme-değerlendirme ve teknoloji kullanımı ile ilgili de olmasını istemişlerdir. Öğretmenlerin “Kesinlikle PISA’da başarı için çok şeye ihtiyacımız var. Öncelik bilgi eksikliğinin kalmaması. Ama sadece PISA ile ilgili bilgiler değil. Ölçme-değerlendirmeyle de ilgili çok donanımlı olmak gerek.” (B); “Sorularımızı PISA’daki gibi biz de detaylı cevap anahtarlı hazırlamalıyız. Düzeylerini de belirlemeli, neyi ölçtüğümüzü bilmeliyiz. Bunun için ölçme-değerlendirme konusunda gelişmemiz gerektiğini düşünüyorum.” (A) görüşleri ölçme-değerlendirmedeki eksikliklerinin farkında olduklarını ortaya koymaktadır.

PISA’daki metin ve soru türlerini derslerinde kullanacaklarını dile getirmişlerdir. Bir öğretmen; “Ama burada bütün faturayı öğretmenlere kesemeyiz. Çok dersimiz var. İş yükümüz çok fazla.” (C) görüşünü ifade etmiştir. Ancak diğer öğretmenler PISA’daki özellikle süresiz metinleri de derslerinde kullanacaklarını belirtmişlerdir.

Ayrıca öğretmenler PISA’da üst düzey düşünme becerileri ölçüldüğü için öncelikle öğrencilerini motive ederek bu becerileri edinmelerinde uygun öğrenme ortamlarını oluşturabileceklerini düşünmektedirler.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, Türkçe ve Türk Dili-Edebiyatı öğretmenlerinin PISA'daki okuma becerileriyle ilgili görüşleri; Türkiye'nin PISA'daki genel durumu, metin kavramı, üst düzey becerileri ölçen sorular ve çözüm yolları başlıkları altında nitel veri analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Araştırmada Türkçe ve Türk Dili-Edebiyatı öğretmenlerinin PISA'daki okuma becerilerine ilişkin bilgi eksiklikleri olduğu, PISA'daki metin kavramının ders kitaplarındaki metin kavramından farklı olduğunu düşündükleri, metin kavramına benzer şekilde PISA'daki soruların derslerde ve sınavlarda kullandıkları sorulardan farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler bu farklılıkların giderilmesi için sürekli eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Türkçe ve Türk Dili-Edebiyatı öğretmenlerinin Türkiye'nin PISA'daki okuma becerilerine ilişkin görüşleri *eksik bilgiler* ve *düşük başarı* olmak üzere iki temayla açıklanmıştır. *Eksik bilgiler* temasının alt temaları, *ilgisizlik/önemsememe*, *farkında olmama* ve *sosyal medya etkisi* olarak yorumlanırken, *düşük başarı* temasının alt temaları, *başarılı ülkeleri inceleme* ve *kabullenme/öğrenilmiş çaresizlik* alt temaları olarak yorumlanmıştır. Bu verilerden öğretmenlerin PISA ile ilgili gereken bilgi düzeyine sahip olmadıkları ve PISA'daki puanların artırılması için başarılı ülkelerin eğitim sistemlerinin incelenmesi gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bozkurt (2016), PISA 2003'ten 2009'a Türkiye'nin okuma erişimini incelemiş ve okuma becerisinin istenen düzeyde gelişmediği ve okumanın etkin bir araca dönüşemediğine dikkat çekmiştir. Yıldız, Unal, Bayrakçı ve Polat (2019) da PISA'da ölçülen üst düzey okuduğunu anlama becerileri bakımından Türk öğrencilerin geliştirilmesi gereğine dikkat çekmiştir. Bu bakımdan okuma becerisini geliştirmede öncelikle öğretmenlerin PISA ile ilgili gerekli bilgilere sahip olmalarının önemi ortadadır.

Metin kavramı; *kitaplardaki metinler* ve *değişen metin kavramı* temalarıyla açıklanmıştır. *Kitaplardaki metinler* teması; *sürekli metinler* ve *bilgi eksikliği* alt temalarından oluşmaktadır. *Değişen metin kavramı* teması ise *karmaşık yapı*, *tek tip metin düşüncesi/süreksiz metinleri tanımama* ve *farklı metinler* alt temalarından oluşmaktadır. Bu veriler öğretmenlerin PISA'daki metin kavramına uzak oldukları göstermiştir. Yağmur (2009), güncel okuma yaklaşımlarının temel ilkelerinin Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinde yer almadığını belirtmiştir. Ayrıca Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme süreçlerini gerektirdiğini; fakat ders kitaplarında bu kazanımların birçoğunun yetersiz şekilde ele alındığını ileri sürmekte, düşünsel süreçlerden çok değer yargısı oluşturmaya yönelik metinlerin ve uygulamaların, öğrencilerin bilişsel çıkarımlardan çok ahlaki çıkarımlar yapmasına neden olabileceğini vurgulamıştır. İlköğretim Türkçe Dersi Okuma Becerisi Kazanımlarıyla PISA okuma yeterlilikleri karşılaştırıldığında Türkçe dersi kazanımlarının daha çok PISA'daki alt düzey yeterliliklere hitap ettiği, PISA'nın beş ve altıncı düzeydeki yeterlilikleriyle doğrudan örtüşebilecek kazanımlarının bulunmadığı görülmektedir (Batur ve Ulutaş, 2013). Bozkurt, Uzun ve Lee (2015) Korece ve Türkçe ders kitaplarının metin sonu sorularının

bilişsel düzeyleri ile PISA 2009 sonuçlarını karşılaştırmışlar; Türkçe ders kitabı sorularının ağırlıklı olarak temel düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmacılar bu durumun PISA değerlendirme çerçevesinde ağırlıklı olarak üst düzey düşünme becerisini hedefleyen soruların bulunmasının ve Türkiye'deki öğrencilerin aşına olmadığı okuma etkinliklerinde düşük puanlar almasının arkasındaki nedenlerden biri olabileceği görüşünü öne sürmüşlerdir. Bu bağlamda Türkiye'deki öğrencileri sürekli-süreksiz metinlerle buluşturmanın ve üst düzey becerileri ölçen soru türlerinin derslerde ve kitaplarda yer almasının önemi ortadadır.

*Hazır sorular teması; kitap/ etkinlik soruları, seviyeyi düşük bulma ve zamansızlık alt temalarından oluşmaktadır. Sistematik sorular teması; farklı düzeyler, soyut açıklamalar, belirtke tabloları ve cevap anahtarları alt temalarından oluşmaktadır. Sürekli eğitimler teması ise iş yükü azaltımı, araştırma okuryazarlığı ve motivasyon alt temalarından oluşmaktadır.* Bu verilerden, metin kavramında olduğu gibi öğretmenlerin PISA'daki soru türlerini derslerinde ve sınavlarında kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler PISA'daki soru ve metin türlerini detaylı olarak öğrenmek ve öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerine katkı sağlamak için sürekli eğitimler almaları gerektiği ifade etmişlerdir. Döş ve Atalmış'ın (2016) araştırmasında da öğrenci başı yıllık harcama ile öğretmen maaşı PISA skorlarının hepsiyle pozitif, sınıf başı öğrenci sayısı ve öğretmen başı öğrenci sayısı bu skorlarla negatif bir ilişki gösterdiği, yatırım değişkenleri arasında PISA matematik, okuma ve fen puanlarını yordayan ortak değişkenin öğretmen maaşı olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin yapılan çalışmalarda ücret kavramı sıklıkla vurgulanmış ve maaşların öğretmenlerin niteliğini ve motivasyonunu etkilediği ifade edilmiştir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Figlio, 1997). Ülkemizde öğretmen maaşları Avrupa ülkelerin gerisinde kalmıştır (Tunçkaşık, 2007). Ülkemizin PISA sınavlarında geri kalması bu bilgi ile bağdaştırılabilir. Yani bireyin performansı ve işini iyi yapması, ekonomik kazanımlardan önemli ölçüde etkilenmektedir (Erdem, 2010; Sungü, 2012; Sağlam ve Sağlam, 2005). Sanders (1999) da yaptığı çalışmada öğrenci başı yapılan harcama ve ortalama öğretmen maaşlarının başarıda etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin çok fazla iş yüklerinin olmasına rağmen karşılığını alamadıklarını düşünmeleri araştırma okuryazarlığı becerilerine ve yeterli motivasyona sahip olmalarını engelleyebildiği ileri sürülebilir.

PISA 2018 uygulamasında da ülkelerin okuma becerileri puanlarındaki değişimin %49'unun eğitime yönelik harcamalar tarafından açıklandığı belirlenmiştir. Ülkelerin eğitime yönelik harcamaları ile okuma alanı performansları arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (OECD, 2019b). Türkiye, eğitime yönelik harcamada OECD ortalamasının altında yer almaktadır. Yapılan araştırmalarda özellikle sınıf büyüklüğünün düşük başarı gösteren öğrenciler, ilköğretim okul öğrencileri, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler için anlamlı etkisi vardır (OECD, 2014). Bu gruplar için küçük sınıfların daha etkin olduğu vurgulanmaktadır (Akarhielm, 1995). Özellikle okuma başarısızlığının bir nedeni de sınıf büyüklüğü olduğu belirtilmektedir (Hattie, 2006; Hoxby, 2000). Bu bağlamda çalışmadaki öğretmenlerin görüşleri de değerlendirildiğinde PISA'daki okuma becerileri alanındaki üst düzey becerileri edinmede sınıf mevcutlarının az olmasının kolaylık sağlayacağı belirtilebilir.

PISA sonuçları Türk öğrencilerin okuma becerileri alanında PISA'ya katılan ülkelerin çok gerisinde olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla Türk öğrencilerin özellikle analiz etme, sorgulama ve eleştirel bakabilme gibi üst düzey beceriler bakımından geride oldukları görülmektedir. Halpern (2003), farklı beceri ve tutumları içeren karmaşık bir düşünme süreci olan eleştirel düşünme ve sorgulamanın, insanların ifade edilmemiş varsayımların analiz edilmesine, bir bilgi kaynağının güvenilirliğinin sorgulanabilmesine ve bir problemin çözümünde en iyi yolun takip edilmesine imkân sağladığını belirtir. Bu bağlamda öğrencilerimizin bu becerilere sahip olmalarının önemi ortadadır. Kim vd. (2008), PISA'daki üst düzey soruların metindeki görüşlere karşı çıkmayı, metinde doğrudan yer almayan bilgileri çıkarımlamayı, metinde yeni verilen bir bilgiye ilişkin değerlendirme yapmayı gerektirdiğini belirtir. Üst düzey sorularda, Türk öğrencilerin oranı katılımcı ülkelerin genel ortalamasından oldukça düşük olması Türk öğrencilerin metne ilişkin kendi düşüncelerini ifade etmekte; bir savı akla vurarak gerekçelendirmekte, kendi bilgileriyle metni ilişkilendirmekte zorlanmaktadır. Bu durum, Türk öğrencilerin bilgileri bir araya getirme-yorumlama sorularında değil, daha çok açık uçlu sorularda başarısız olduklarına ilişkin ipuçları sunmaktadır (Bozkurt, 2016). Bu bakımdan öğretmenlerin de belirttikleri gibi üst düzey becerilere geliştirmeyi amaçlayan etkinliklere ve sorulara derslerde önemli bir yer ayrılmalıdır.

Türkiye'de 2. yeterlik düzeyi ve üzerinde olan öğrencilerin oranı %73,9'dur ve bu oranla OECD ortalamasının altındadır. PISA'da 2. yeterlik düzeyi, öğrencilerin ilgili alanda temel becerileri gösterdiği düzeydir. Bu nedenle 2. yeterlik düzeyi ve üzerindeki yeterlik düzeylerinde bulunan öğrenci oranları ülkelerin performansına ait ayrı bir gösterge olarak değerlendirilmektedir. Türkiye'nin 2. ve üzerindeki yeterlik düzeylerindeki öğrenci oranlarının PISA 2018'de PISA 2015'e göre arttığı görülmüştür. 4. yeterlik düzeyindeki öğrenci oranı %5,7'den %13,5'e, beşinci yeterlik düzeyindeki öğrenci oranı %0,6'dan %3,1'e ulaşmıştır (OECD, 2019b). Türkiye'nin 1c yeterlik düzeyindeki öğrenci oranının (%0,01) OECD ortalamasından daha düşük olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan, Türkiye'deki öğrencilerin 1a düzeyinde ve 2. düzeyde OECD ortalamasına göre daha fazla yoğunlaştıkları görülmektedir.

Çalışma sonuçları öğretmenlerin PISA'daki özellikle metin kavramı ve sorularla ilgili bilgi eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan öğrencilerinin özellikle üst düzey becerilerini geliştirmede kullanacakları farklı yapı ve düzeydeki metin ve soruları öğrencilerle buluşturacak olan Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin PISA ile ilgili bilgi eksiklikleri giderilmelidir. Bunun için öğretmenlerin iş yükleri azaltılmalı, ders kitaplarındaki metinler ve sorular da PISA'daki gibi farklı yapı ve düzeylere göre çeşitlendirilmelidir.

Bu çalışmada odak grup görüşmesi yapılması, odak grup görüşmesinin yapısına uygun olarak öğretmenlerin birbirlerinin görüşlerini duymaları anlamına gelmektedir. Dolayısıyla öğretmenler kendi görüşleri yerine genel kabul gören fikirleri belirtme eğiliminde olabilirler. Bu bakımdan farklı araştırmaların nicel veya karma araştırma yaklaşımlarıyla daha fazla katılımcıyla yürütülmesi önerilebilir.



## Kaynaklar

- Akarhielm, K. (1995). Does class size matter. *Economics of Education Review*, 14(3), 229- 241.
- Arhan, S., ve Gültekin, İ. (2015). Türkçe dersi ilköğretim programlarında benimsenen tematik yaklaşımın metin seçimine etkileri yönünden değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(199), 5-31.
- Arslan, M. (2017). Ana dili olarak Türkçe öğretimi ve temel dil becerilerinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(46), 63-77.
- Aslan, C. (2009). Anadili Öğretmenlerinin Sınavlarda Sordukları Soruların "Yüksek Düzeyli Düşünme Becerileri" ni Geliştirmesi Bakımından İncelenmesi. II. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı*, 2-4 Temmuz, Ürgüp.
- Anılan, H. (2004). Bazı değişkenler açısından Türkçe dersinde okuduğunu anlama. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 89-102.
- Baş T., Çamır, M. ve Özmaldar, B. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Batur, Z. ve Ulutaş, M. (2013). PISA ile Türkçe öğretim programındaki okuduğunu anlama kazanımlarının örtüşme düzeylerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1549-1563.
- Bayazıt, Z. (2012). *Türk edebiyatı ile dil ve anlatım derslerinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162).
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 21-28.
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye’de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1673-1686.
- Bozkurt, B.Ü., Uzun, G.L. ve Lee, Y.H. (2015). Korece ve Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının karşılaştırılması: PISA 2009 sonuçlarına dönük bir tartışma. *International Journal of Language Academy*, 3(9), 295-313.
- Brewerton, P. ve Millward, L. (2001). *Organizational research methods: A guide for students and researchers*, London: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev Edt: Bütün, M. ve Demir, S. B). Ankara: Siyasal Kitap.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 4(4), 437-456.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: Lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 809-820.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 95-107.
- Debus, M. (1999). *Methodical review a handbook for excellence in focus group research*. New York: Baltimore.
- Dickens, R. H., & Meisinger, E. B. (2016). Examining the effects of skill level and reading modality on reading comprehension. *Reading Psychology*, 37(2), 318-337.
- Dıpf, F. Z., Kroehne, U., Hahnel, C., & Goldhammer, F. (2020). PISA reading: Mode effects unveiled in short text responses. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 62(1), 85-105.
- Doğan, B., Ateş, S., Çermik, H. ve Yıldırım, K. (2018). Okuma göstergeleri yayıf! İyileştirmek için bir adım atalım, *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, 2(1), 46-62.
- Döş, İ. ve Atalmış, E. H. (2016). OECD verilerine göre PISA sınav sonuçlarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 432-450.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Journal of International Social Research*, 2(6), 207-223.
- Erdem, M. (2010). Öğretmen algılarına göre liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(4), 511-537.

- Erdem, İ. & Topbaş, S. (2017). Dil ve anlatım ile Türk edebiyatı derslerinde karşılaşılan sorunlar ve bunlara yönelik çözüm önerilerine dair öğretmen görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 465-495.
- Ersoy, F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Edt.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s.81-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eskimen, A. D. (2016). Edebiyat (9-12) ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma: Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri (Indiana eyaleti) örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (3), 38-61.
- Fındık, L. Y. ve Kavak, Y. (2013). Türkiye'deki sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin PISA 2009 başarılarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(2), 249-273.
- Figlio, D.N. (1997). Teacher salaries and teacher quality. *Economic Letters*, 55, 267-271.
- Halpern, D.F. (2003). *Thoughts and knowledge: An introduction to critical thinking*. (3rd ed.). New Jersey-London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hattie, J. (2006). The paradox of reducing class size and improving learning outcomes. *International Journal of Educational Research*, 43, 387-425.
- Holloway, I. ve Wheeler, S. (2013). *Qualitative Research For Nurses*. Oxford: Blackwell Science Ltd.
- Hoxby, C. M. (2000). The effects of class size on student achievement: new evidence from population variation. *Quarterly Journal of Economics*, (2000a), 115(4), 1239-85.
- Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş* (2. Baskı). Çev. Ali Ersoy-Pelin Yalçınoğlu. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Jabamani, J. V. (2016). The teaching of reading comprehension and overcoming of reading difficulties under the psychological aspects, *International Journal of Language, Literature and Humanities*, 4(11). 196-205.
- Kim, K. H., Kim, S. J., Kim, N. H., Park, S. Y., Kim, J. Y., Park, H. ve Hee, J. S. (2008). TIMSS ve PISA'da Koreli öğrencilerin erişim düzeylerinin özellikleri [Orijinal adı: 국제 학업성취도 평가(TIMSS/PISA) 에서 나타난 우리나라 중·고등학생의 성취 변화의 특성], Seoul: KICE.
- Kim, Y. S. G. (2015). Developmental, component-based model of reading fluency: An investigation of predictors of word-reading fluency, text-reading fluency, and reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(4), 459-481.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health and Illness*, 16 (1), 103-121.
- Krueger, A. R. (1998). *Quality control in focus group reserach*, David L. Morgan (Ed.). (pp. 63- 74). *Successful focus groups: Advancing state of the art*. Newbury Park, Sage Publications.
- Krueger, R.A. ve Casey, M.A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. California: SAGE.
- Kümbetoğlu, B. (2005), *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*, İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Lau, K. L., & Ho, E. S. C. (2016). Reading performance and self-regulated learning of Hong Kong students: What we learnt from PISA 2009. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(1), 159-171.
- McMillan, J.H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. (4th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Meng, L., Muñoz, M., King Hess, K., & Liu, S. (2017). Effective teaching factors and student reading strategies as predictors of student achievement in PISA 2009: The case of China and the United States. *Educational Review*, 69(1), 68-84.
- Millward, L. J. (1995). Contextualising Social Identity in Considerations of What it Means to be a Nurse. *European Journal of Social Psychology*, 25(3), 303-324.
- MEB (2010). PISA 2009 ulusal ön raporu. Ankara: <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2009-Ulusal-On-Rapor.pdf>.
- MEB (2018). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi (9-12. Sınıflar) öğretim programı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara: MEB.
- MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara: MEB.
- MEB (2013). *Pisa 2012 ulusal ön raporu*. Ankara: Yenilik Ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- MEB (2018). *2018 Liselere geçiş sistemi (LGS): Merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin performansı. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Serisi No:3*. Ankara: MEB Yayınları.

- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed.: Turan, S.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (2014). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Naumann, J., & Sälzer, C. (2017). Digital reading proficiency in German 15-year olds: Evidence from PISA 2012. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(4), 585-603.
- OECD (2009). PISA 2009 assessment framework, <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf> adresinden erişildi.
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: What students know and can do*. <http://www.oecd.org/dataoecd/10/61/48852548.pdf> adresinden erişildi.
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and practices for successful schools*. PISA, Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2019a). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. Paris: OECD Publishing. doi:<https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- OECD (2019b). *PISA 2018 results volume I: What students know and can do*. Paris: OECD Publishing.
- Ören, Z., Konuk, S., Sefer, A. ve Sarıtaş, H. (2017). Ortaokul Türkçe öğretim programlarındaki metin türleri ile PISA'daki metin türlerinin karşılaştırılması. *IV. International Eurasian Educational Research, Bildiri Kitabı*, 275-280.
- Özgür, N. (2007). *Öğretmen soruları: Eleştirel düşünmeye teşvik ediyorlar mı?* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Öztürk, H., Tağa, T. ve Ünlü, S. (2015). Türkçe dersine yönelik sınavlar ile ders kitaplarının metin türleri bakımından örtüşme düzeyleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 207, 189-202.
- Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev Edt: Bütün, M. ve Demir, S. B.). Ankara: PegemA.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sağlam, M. ve Sağlam, A. Ç. (2005). Öğretmenlik mesleğinin maddi yönüne ilişkin genel bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 317-328.
- Saltık, O. (2018). Okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliği üzerine öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 281-296.
- Sanders, W. (1999). Endogenous expenditures and student achievement. *Economics Letters*, 64(2), 223-231.
- Schumacher, S. ve McMillan, J. (2006). *Research in education evidence-based inquiry*. Boston: Pearson Education.
- Suler, J. (1995). *Using interviews in research*, Erişim adresi: <http://www.rider.edu/~suler/interviews.html>
- Süngü, H. (2012). Bazı OECD ülkelerindeki öğretmen maaşlarının karşılaştırmalı bir analizi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 1(2), 21-45.
- Temizkan, 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.
- Tsvetkova, M. (2016). The shadows of reading: Reasons for the bad results of Bulgarians in PISA studies. *European Journal of Contemporary Education*, 17, 368-377.
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *TÜBAR*, 27, 655-677.
- Tunçkaşık, H. (2007). *Türkiye'de ve çeşitli ülkelerde öğretmen maaşları*. Ankara: TBMM Araştırma merkezi.
- Torppa, M., Eklund, K., Sulkunen, S., Niemi, P., & Ahonen, T. (2018). Why do boys and girls perform differently on PISA Reading in Finland? The effects of reading fluency, achievement behaviour, leisure reading and homework activity. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 122-139.
- Veenendaal, N. J., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2016). The contribution of segmental and suprasegmental phonology to reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 51(1), 55-66.
- Xiao, Y., & Hu, J. (2019). Regression analysis of ICT impact factors on early adolescents' reading proficiency in five high-performing countries. *Frontiers in psychology*, 10, 1646.
- Yağmur, K. (2009). Türkçe ders kitapları üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini ne oranda sağlamaktadır? *CİTO Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 5, 20-34.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

- Yıldız, D. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(2), 479-497.
- Yıldız, D., Ünal, A. V., Bayrakçı, M. R., ve Polat, M. (2019). Üst düzey okuduğunu anlama becerileri: Başarı testi geliştirme çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 5(20), 2-22.
- Yıldız, M., ve Çetinkaya, E. (2017). The relationship between good readers' attention, reading fluency and reading comprehension. *Universal Journal of Educational Research*, 5(3), 366-371.
- Yin, R. K. (2011). *Applications of case study research*. California: Sage.

**Yazar**

Derya YILDIZ

Türkçe eğitimi, okuduğunu anlama, üst düzey düşünme becerileri, konuşma becerisi

**İletişim**

Doç. Dr. Derya Yıldız, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, 42090 Meram/ KONYA

E-mail: [deryacintasyildiz@gmail.com](mailto:deryacintasyildiz@gmail.com)