

**OPINIONS OF THE TURKISH TEACHER**

**CANDIDATES FOR CHANGE IN THE READING**

**SKILLS OF THE STUDENTS**

**IN THE 15-YEAR-OLD GROUP**

**Türkçe Öğretmen Adaylarının 15 Yaş Grubu Öğrencilerin**

**Okuma Becerilerine Yönelik Görüşleri**

**Ayfer SAYIN<sup>1</sup> & Nazife Burcu TAKIL<sup>2</sup>**

**Abstract**

The purpose of this study is to examine the change in the reading ability scores of the students in the 2003-2015 cycle according to PISA results. Within the scope of the research, Turkey's average scores on reading skills in the PISA cycles were compared with the OECD's average scores. The order in which Turkey is involved and the changes in proficiency levels in reading skills have been examined. Subsequently, the variables affecting the reading skills of the students in the 15-year-old group, the reasons for their staying at sub-competency levels in reading skills and the solution recommendations were determined according to the opinions of the Turkish teacher candidates. Qualitative research method was used in the research. The PISA reports were analysed by document analysis and the change in the level of reading skills of students was determined. At it again, the opinions of Turkish teacher candidates were taken with the case study of qualitative research methods and they were categorized by content analysis. As a result of research, it was determined that there was a decrease in students' reading skills in the 2015 cycle and this fall was also seen in the areas of ranking and competence. It has been determined that the Turkish teacher candidates stated that the education level and attitude of the family, school education and teacher, interests and attitudes of students in reading a book are mostly effective on the reading ability of the students of 15 years age group. According to Turkish teacher candidates, the lack of understanding and interpretation in the students, the lack of attention, and the fact that the education system is based on memorization and the students have not encountered similar questions before caused the students to take place in the sub-competence areas in reading skills. It was found that the Turkish teacher candidates stated that the education system should be changed for high level skills and the reading skills of the students would increase with the reading habits. 66% of the students who participated in the survey stated that the reading skills of their students will be at a high level in the future, and 32% stated that as a teacher, it would be insufficient for them to raise their reading skills to the highest level only by their own efforts.

**Keywords:** PISA, reading skills, competence fields, interview.

<sup>1</sup> Okt. Dr. Ayfer SAYIN, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı, [ayfersayin@yahoo.com](mailto:ayfersayin@yahoo.com)

<sup>2</sup> Arş. Gör. Dr. Nazife Burcu TAKIL, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, [burcutakil@gmail.com](mailto:burcutakil@gmail.com)

### **Özet**

Bu araştırmanın amacı, PISA sonuçlarına göre öğrencilerin 2003-2015 döngülerindeki okuma becerileri puanlarındaki değişimi incelemektir. Araştırma kapsamında öncelikle Türkiye'nin PISA döngülerindeki okuma becerisine yönelik ortalama puanları, OECD ortalama puanları ile karşılaştırılmıştır. Türkiye'nin okuma becerisinde yer aldığı sıra ve yeterlik düzeylerindeki değişimler incelenmiştir. Ardından Türkçe öğretmen adaylarının 15 yaş grubundaki öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen değişkenlere, okuma becerilerinde alt yeterlik seviyelerinde kalmalarının nedenlerine ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada öncelikle PISA raporları incelenmiş ve öğrencilerin okuma beceri düzeylerindeki değişim incelenmiştir. Ardından Türkçe öğretmen adaylarının okuma becerisine yönelik görüşleri alınmış ve görüşler içerik analizi ile kategorileştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin okuma becerilerinde 2015 döngüsünde bir düşüş olduğu ve bu düşüşün sıralama ve yeterlik alanlarında da görüldüğü belirlenmiştir. Türkçe öğretmen adaylarının 15 yaş grubu öğrencilerinin okuma becerileri üzerinde en çok ailenin eğitim düzeyi ve tutumunun, okuldaki eğitim ve öğretmenin, öğrencinin kitap okumaya ilgi ve tutumunun etkili olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarına göre öğrencilerdeki anlama ve yorumlama eksikliği, dikkat eksikliği, eğitim sisteminin ezber dayalı olması ve öğrencilerin daha önce benzer sorularla karşılaşmamış olması; öğrencilerin okuma becerisinde alt yeterlik alanlarında yer almasına neden olmuştur. Türkçe öğretmen adayları; eğitim sistemi üst düzey becerilere yönelik değiştirilirse ve öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılırsa öğrencilerin okuma beceri düzeylerinin artacağını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerden %66'sı, ileride kendi öğrencilerinin okuma becerilerinin üst düzeyde olacağını; %32'si ise öğretmen olarak sadece kendi çabalarıyla öğrencilerinin okuma becerilerini üst düzeye çıkarmalarının mümkün olmayacağını ifade etmiştir.

**Anahtar kelimeler:** PISA, okuma becerisi, yeterlik alanları, görüşme.

### **Giriş**

Okumak, bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek veya düşüncüyü anlamak (TDK, 2017) olarak basit bir şekilde tanımlansa da okumanın bir dil becerisi olarak ele alınıp incelenmesi daha karmaşık işlemleri muhteva etmektedir.

Okuma, yazılı bir metinden çıkarım yapılarak istenen bilginin mümkün olduğunca verimli bir şekilde anlaşılmasıdır. Okuma pek çok amaçla, pek çok materyalle gerçekleştirilen bir süreçtir. Kısa hikâyeleri, romanları, biyografik yazıları, seyahatnameleri, şiirleri, uyarıları, reklamları, kuralları, işaretleri, gazeteleri, katalogları, menüleri vb. anlamak için okuma becerisine başvurulur (Grellet, 2010: 2-3). Bu süreçte okuma materyalinin cinsine göre pek çok okuma yöntemi kullanılmaktadır. Bireyin hangi materyal karşısında hangi okuma yöntemine karar vermesi gerektiği, onun okuma becerisini ne derece iyi kullanabildiğini göstermektedir. Anlama becerileri içerisinde yer alan okuma, alfabenin doğru öğrenilmiş olması, sesletim unsurlarının iyi kullanılması gibi pek çok koşulu içinde barındırmaktadır. Henüz anne karnında kullanılmaya başlayan dinleme becerisi ile doğum sonrası aile içinde gelişmeye başlayan konuşma becerisinin aksine, okuma ve yazma becerileri için belli bir gelişim düzeyine erişilmiş olması ve ardından teknik pek çok unsurun öğrenilmiş olması gerekmektedir.

Tinker & McCullough (1968: 8-9) okumayı, geçmiş yaşantılar aracılığıyla metinden çıkarılan anlamların hatırlanması ve bireyin zihninde yer alan bilgileri kullanarak yeni anlamlar oluşturması için uyarıcı görevinde olan yazılı sembollerin tanınması, algılanması süreci olarak tanımlar. Bu tanım, okumanın tam olarak gerçekleştirilebilmesi (okunanlardan anlam çıkarılması) için ses-harf ilişkisinin iyi bilinmesi, sözcük dağarcığının genişliği ve kavram bilgisi, sözcükleri tanımada ustalık, bireyin genel kültürü, morfolojik ve sentaktik dil bilgileri, bellek güçleri gibi unsurların gelişmiş olmasını ön plana çıkarmaktadır (Ege, 2015:180). Bu sebeple okuma diğer dil becerilerinden ayrı ele alınamaz. Anlatmak için anlamak gerekir, anlamak için de bilişsel, duyuşsal ve psikomotor pek çok önkoşul sağlanmış olmalıdır.

Okuma becerisi, hem okul hayatındaki akademik başarıyı hem de sosyal hayattaki iletişim becerilerini derinden etkileyen bir beceri olarak ele alınmalıdır. Tekin (1980), dersteki başarısızlığın temelinde okuduğunu anlayamama olduğunu belirtmektedir. Fidan ve Baykul (1994) da ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarıyla diğer derslerdeki başarıları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu sebeple yetişen neslin başarısını ölçme ve artırma süreçlerinde okuma becerisi özellikle ele alınmalıdır.

Zorunlu eğitimi bitiren öğrencilerin toplumdaki yerlerini alabilmeleri için gereken temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip olduklarını ölçmeyi hedefleyen ve araştırmanın konusu olan PISA'da (The Programme for International Student Assessment,) okuma becerisi: "Kişinin topluma katılmak, potansiyelini ve bilgisini geliştirmek, amaçlarını gerçekleştirmek için yazılı metinleri anlaması, kullanması, onlar üzerinde düşünmesi ve onlarla uğraşması" olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım, geleneksel bilgiyi çözümleme kavramının ve yazılı olanı anlamadan daha ötesine gitmektedir. PISA okuma becerileri kavramı, insanların okuma yaptığı bir dizi durumu, yazılı metinlerin sunulma yollarını (ör. basılı kitaplarda, bilgi notlarında, online forum ve haberlerde) ve belirli bir pratik bilgiyi bulmak gibi fonksiyonel ve sınırlı olandan diğer yapma, düşünme ve var olma yollarını anlama gibi derin ve geniş kapsamlı olana kadar okuyucuların metinlere çeşitli yaklaşma ve metinleri kullanma yollarını kapsamaktadır." (MEB, 2016:22) şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda PISA okuma becerisini değerlendirme sürecinde "metin, okurun metne yaklaşımı ve metnin kullanım amacı" olmak üzere üç başlık geliştirmiştir. Metin başlığı altında "Öğrenciler ne tür metinler okumalıdır?", okuyucunun metne yaklaşımında "Okuyucunun metni okuma amacı nedir ve metne yaklaşımı nasıldır?", metnin kullanım amaçlarında ise "Yazarın bakış açısına göre metnin yazılma amacı nedir?" sorularına yanıt aranmıştır (MEB, 2016:22). PISA çalışmasında okuma becerileri için altı yeterlik alanı belirlenmiştir. Bu yeterlik alanlarında yer alan bireylerin hangi özelliklere sahip olduğu tanımlanmıştır. En üst yeterlik alanı olan 6. yeterlik düzeyindeki öğrencilerin yeterliği şu şekilde ifade edilmiştir: "Bu düzeyde yer alan öğrenciler, detaylı bir şekilde benzerlikleri ve farklılıkları bulabilir ve çıkarımlarda bulunabilir. Metni ya da metinleri ayrıntılarıyla tam olarak anladığını gösterir ve birden fazla metinden elde ettiği bilgileri bir araya getirebilir. Önemli bilgilerin olduğu metnin içerisinde açıkça ifade edilmemiş kavramlarla başa çıkabilir ve soyut kavramları yorumlayabilir. Birçok kriteri ve görüşü göz önünde bulundurarak ve metnin ötesinde bir anlayış sergileyerek alışagelmış konuların dışındaki metinler üzerinde eleştirel bir değerlendirme yapabilir ya da hipotezlere ulaşabilir. Metindeki önemsiz detayları fark edebilir ve analiz edebilir." (MEB, 2016: 25). Bu da okumanın bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor süreçlerini kapsayan; iletişim becerilerini kullanarak sosyal hayatta var olmasını sağlayan bir beceri olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sebeple çalışmaya, okuma becerisini örgün öğretim kurumlarında yakından takip etmekle yükümlü olan Türkçe öğretmen adayları dâhil edilmiştir. İleride nasıl yetişkinler olacakları henüz okul sıralarında dil becerilerini kullanmadaki yeterlikleri ile ortaya konan öğrencilerin ni geliştirmede, geleceğin Türkçe öğretmenlerinin sorunlara nasıl baktıkları ve ne gibi çözüm önerilerinde buldukları ele alınmıştır.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Deseni**

İki aşamalı yürütülen çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırmalar; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin

kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin incelendiği çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 14). Çalışmanın birinci aşamasında doküman analizi yapılmış ve PISA 2003-2015 okuma becerilerinin ölçüm sonuçları karşılaştırılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizinde, hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren belgeler incelenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006:187). İkinci aşamada da 15 yaş grubundaki öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen değişkenler, okuma becerisinin alt yeterlik seviyelerinde kalmalarının nedenleri ve çözüm önerileri Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerine göre belirlenmiştir. Bu süreçte de nitel araştırma yöntemlerinden durum araştırması kullanılmıştır. Durum araştırmaları, bir ya da birkaç durumun derinlemesine incelendiği, katılımcıların görüşlerinin alındığı araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2006:191).

### **Çalışma Grubu**

2000 yılında başlayan PISA çalışması her üç yılda bir tekrarlanmaktadır. 2000 yılında yapılan PISA'ya Türkiye katılmadığı için 2003-2015 yılları arasındaki döngülerde yayımlanan PISA raporları incelenmiştir. Bu raporlarda Türkiye'nin okuma becerileri bazında puanları, sıraları ve yeterlik yüzdelerindeki değişimler irdelenmiştir.

Araştırma kapsamında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, 2016-2017 yılı, bahar dönemi 4. sınıfta öğrenim gören 56 öğrencinin görüşü alınmıştır. Araştırmaya katılacak öğretmen adaylarının belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına öncelikle "PISA çalışması hakkında bilginiz var mı?" sorusu yöneltilmiş, "Evet" cevabı verenlere "PISA'da okuma becerileri alanında çıkan örnek soruları incelediniz mi?" sorusu yöneltilmiştir. İkinci soruya da "Evet" cevabı verenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ölçüt olarak PISA okuma becerileri sorularını daha önce incelemiş olma belirlenmiştir.

### **Veri Toplama Aracı**

Doküman analizi kapsamında 2003-2015 döngülerindeki PISA raporları; OECD ve MEB'in internet sitelerinden temin edilmiştir.

Türkçe öğretmen adaylarının okuma becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda yarı yapılandırılmış dört soru bulunmaktadır. Form için sorular hazırlandıktan sonra üç Türk dili ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşü alınmış, sorular üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda formun sonuna PISA örnek soruları eklenmiştir. Ardından üç öğretmen adayı ile ö görüşmeler yapılmış ve sorulara kolaylıkla cevap verilebildiği belirlenmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Raporların incelenmesi sonucunda karşılaştırmalar için tablo ve grafiklerden yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi aşamasında içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, metinlerin düzenlenmesi, sınıflandırılması, karşılaştırılması ve metinlerden sonuç çıkarılmasına dayalı bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2006:89).

### **Bulgular**

#### **1. 2003-2015 PISA döngülerinde öğrencilerin okuma becerilerindeki değişim nasıldır?**

PISA uygulamalarında her bir döngüye OECD üyesi olan ve olmayan ülkeler katılmaktadır. Çalışmaya katılan toplam ülke sayısı ve bu ülkeler içerisinde Türkiye'nin okuma becerileri puanları bazındaki sırası Tablo 1'de yer almaktadır.

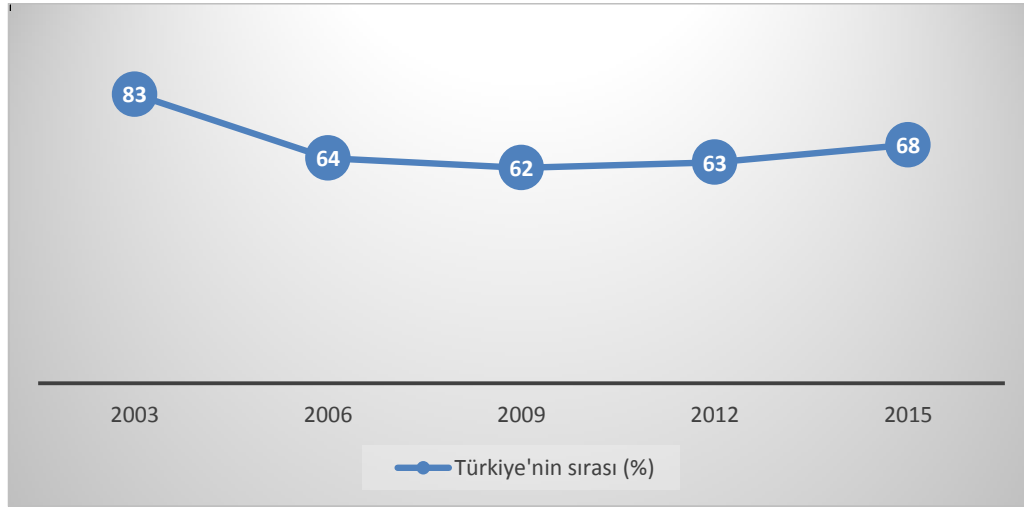
**Tablo 1.** 2003-2015 PISA döngülerine katılan ülke sayısı ve Türkiye'nin okuma becerisi puanlarındaki sırası

Sıralar	2003	2006	2009	2012	2015
Türkiye'nin sırası	34	37	39	42	50
Katılan ülke sayısı	40	56	65	65	72

Tablo 1 incelendiğinde 2003 yılında PISA uygulamasına katılan 40 ülke içerisinde Türkiye'nin okuma becerilerinde 34. sırada yer aldığı görülmektedir. 2015 yılındaki çalışmaya katılan 72 ülke içerisinde Türkiye'nin okuma becerisi puanlarındaki sırası 50'dir.

Her bir döngüde PISA'ya katılan ülke sayısı birbirinden farklılık göstermektedir. Bu doğrultuda karşılaştırma kolaylığı açısından Türkiye'nin okuma becerilerindeki sıraları, yüzölçümüne çevrilmiştir. Sonuçlar Şekil 1'de gösterilmiştir.

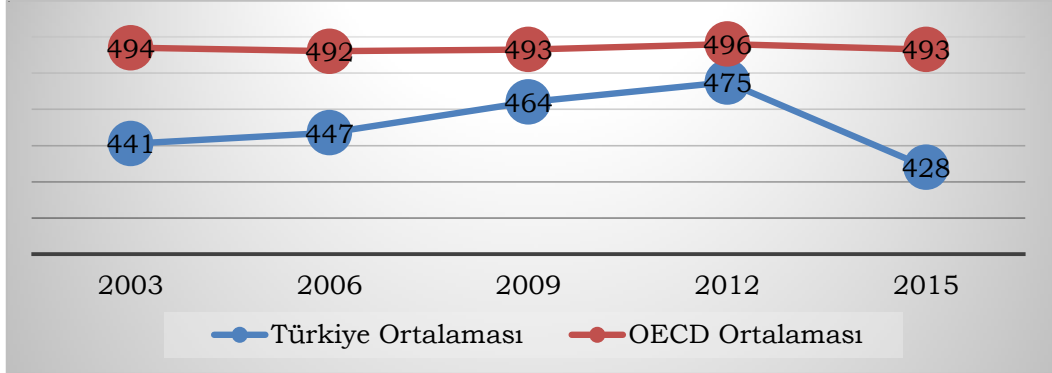
**Şekil 1.** 2003-2015 PISA döngülerinde Türkiye'nin okuma becerisinde gerisinde kaldığı ülke yüzdesi (%)



Şekil 1 incelendiğinde Türkiye'nin okuma becerilerinde 2003 döngüsüne katılan ülkelerin %83'ünün, 2006'da %64'ünün, 2009'da %62'sinin, 2012'de %63'ünün, 2015'te de %68'inin gerisinde kaldığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda sıralamada en kötü 2003 yılında iken en iyi 2009 yılında olduğu söylenebilir. 2015 çalışmasında ise 2012 çalışmasına göre okuma becerilerinde, katılan ülkelerin %4'ünün daha fazla gerisinde kaldığı, sıralamada az da olsa bir düşüş yaşandığı görülmektedir.

Türkiye'nin okuma becerilerindeki ortalama puanları aynı zamanda PISA çalışmasına katılan OECD ülkelerinin ortalaması ile karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Şekil 2'de gösterilmiştir.

**Şekil 2.** 2003-2015 PISA döngülerinde okuma becerilerinde Türkiye ve OECD ortalaması (ranj: 700)



Şekil 2’de görüldüğü gibi PISA’nın tüm döngülerinde Türkiye okuma becerilerinde OECD ülkelerinin ortalamasının altında kalmıştır. OECD ülkelerinin ortalaması 2003-2015 yılları arasında 492 ile 496 arasında değişiklik göstermiştir ve genel olarak birbirine yakın bir şekilde hesaplanmıştır. Türkiye’nin ortalamasında ise yıllara göre farklar olduğu gözlemlenmiştir. En yüksek ortalama 2012 yılına aitken (475) en düşük ortalama 2015 yılına (428) aittir. 2003 yılından 2012 yılına doğru Türkiye’de okuma becerileri puanlarında artış gözlemlenirken son döngüde öğrencilerin okuma beceri puanlarında düşüş olduğu belirlenmiştir.

PISA çalışmasında 2003 ve 2006 yıllarında okuma becerileri alanı için beş yeterlik düzeyi tanımlanmıştır. 2009 yılından itibaren ise yedi yeterlik alanı belirlenmiş ve birinci düzey 1.b ve 1.a olacak şekilde ikiye ayrılmıştır. Bu nedenle yeterlik alanlarındaki değişim iki ayrı tabloda incelenmiştir. Yeterlik alanlarında yer alan öğrenci yüzdelerindeki 2003-2006 yıllarındaki değişim Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** 2003-2006 döngülerinde okuma becerisi yeterlik alanlarındaki yüzdeler-Türkiye ve OECD ortalaması

Yıllar	Ülkeler	1. düzey					
		altı	1.düzyey	2. düzey	3. düzey	4. düzey	5. düzey
2003	Türkiye	12,5	24,5	30,9	20,8	7,7	3,8
	OECD	6,7	12,4	22,8	28,7	21,3	8,3
2006	Türkiye	10,8	21,4	31	24,5	10,3	2,1
	OECD	7,4	12,7	22,7	27,8	20,7	8,6

Tablo 2’de görüldüğü gibi 2003 yılında Türkiye’deki öğrencilerin %88,7’si, 3. düzey ve altında yer almaktadır; öğrencilerin %11,5’i de 4. ve 5. düzeyde bulunmaktadır. 2006 yılında da öğrencilerin %87,7’si 3. düzey ve üzerinde iken %12,4’ü 4. ve 5. düzey yeterlik alanında bulunmaktadır. Hem 2003 hem de 2006 yıllarında OECD ülkelerinde sınava katılan öğrencilerin %70,6’sının 3. düzey ve altında yeterlik alanında olduğu belirlenmiştir.

Türkiye ve OECD ülkeleri ortalamasının 2009-2015 döngülerindeki okuma becerisi yeterlik alanlarındaki değişimleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** 2009-2015 döngülerinde okuma becerisi yeterlik alanlarındaki yüzdeler-Türkiye ve OECD ortalaması

Yıllar	Ortalama	1. b ve						
		altı	1.a	2.düzye	3. düzey	4.düzye	5.düzye	6.düzye
2009	Türkiye	6,4	18,1	32,2	29,1	12,4	1,8	0
	OECD	5,7	13,1	24	28,9	20,7	6,8	0,8
2012	Türkiye	5,1	16,6	30,8	28,7	14,5	4,1	0,3
	OECD	5,5	13,1	24,2	28,4	20,2	7,4	1,2
2015	Türkiye	13,2	26,8	32,6	21,1	5,7	0,6	0
	OECD	6,5	13,6	23,2	27,9	20,5	7,2	1,1

Tablo 3'teki bilgiler incelendiğinde, 2009 yılında Türkiye'deki öğrencilerin %85,8'inin; 2012 yılında %81,2'sinin, 2015 yılında ise %93,7'sinin okuma becerilerinde 3. düzey ve altındaki yeterlik alanında yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin 2009 yılında %14,2'sinin, 2012 yılında %18,9'unun, 2015 yılında ise %6,3'ünün 4. düzey ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. OECD ortalamasında ise tüm yıllarda 3. düzey ve altında öğrencilerin %71,2'sinin yer aldığı belirlenmiştir.

Yıllara göre OECD ortalamasında öğrencilerin yeterlik alanlarındaki değişimlerinin benzer olduğu görülürken Türkiye'de 4. düzey ve üstünde bulunan öğrenci sayısının 2015 yılında azaldığı tespit edilmiştir.

PISA çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin okuma beceri düzeylerinde bir düşüş olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın ikinci aşamasında Türkçe öğretmen adaylarının bu konu üzerindeki görüşleri incelenmiştir.

## 2. Türkçe öğretmen adaylarının okuma becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Türkçe öğretmen adaylarının okuma becerilerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla öncelikle öğretmen adaylarına "15 yaş grubundaki öğrencilerin okuma becerileri üzerinde sizce hangi değişkenler etkilidir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının vermiş olduğu cevaplar kategorileştirilmiş, sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmen adaylarının okuma becerileri üzerinde etkili gördüğü değişkenler

Kategoriler	Alt kategoriler	n	%
Genel (demografik) özellikler	Aile eğitim düzeyi/ tutumu	44	79
	Çevre/arkadaş grubu	20	36
	Ekonomik düzey	16	29
	Cinsiyet	13	23
	Evde kütüphane bulunması	6	11
	Yaşadığı bölge	4	7
	Evdeki çalışma ortamı		4

		2	
<b>Okul/eğitim</b>	Okul / öğretmen	32	57
	Okuldaki başarısı	2	4
	Değerler eğitimi	1	2
<b>Kitap</b>	İlgi/tutum	25	45
	Okuma sıklığı	10	18
	Niteliği	4	7
<b>Diğer</b>	Bilgisayar ve telefon kullanma sıklığı	4	7
	Medya	1	2
	Beslenme ve uyku düzeni	1	2
	Anlama becerisi	1	2
	Paragraf sorusu çözme	1	2

\*(n=56)

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının 15 yaş grubundaki çocukların okuma beceri üzerinde etkili gördüğü değişkenler genel özellikler, okul/eğitim, kitap ve diğer kategorileri altında birleştirilmiştir.

Öğretmen adaylarının öğrencilerin okuma becerileri üzerinde en etkili değişkenin “aile” olduğunu belirttikleri; öğretmen adaylarından %79'unun (n=44) ailenin eğitim düzeyi ile kitap okumaya karşı tutumuna vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarından %36'sının (n=20) öğrencilerin çevresinin ve özellikle arkadaşlarının; %29'unun (n=16) ailesinin ekonomik düzeyinin, %23'ünün (n=13) cinsiyetinin; %11'inin (n=6) öğrencinin evinde kütüphane bulunmasının, %7'sinin (n=4) yaşadığı bölgenin; %4'ünün (n=2) evdeki çalışma ortamının okuma becerileri üzerinde etkili olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Ailenin eğitim düzeyi artış gösterdikçe ve aile evde kitap okudukça öğrencilerin okuma becerilerinin artış göstereceği belirtilmiştir. 15 yaş grubundaki öğrencilerin arkadaşlarından ve çevreden çok fazla etkilendiği, arkadaş grubunda kitap okuyan kişiler arttıkça öğrencilerin de kitap okumalarının ve okuma becerilerinin artış göstereceği ifade edilmiştir. Ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuma becerilerinin daha yüksek olduğu, kadınların erkeklerden daha fazla ve dikkatli okuduğu, bu nedenle de okuma becerilerinin cinsiyetten etkilendiği belirtilmiştir. Evinde kütüphane ve ders kitabı dışında kitap bulunan öğrencilerin okuma becerilerinin daha yüksek olacağı öğretmen adaylarınca ifade edilmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları bölgenin okuma becerileri üzerinde etkili olduğu, özellikle doğu bölgelerinde yer alan öğrencilerin okuma becerilerinin düşük olabileceği belirtilmiştir. Öğrencinin evde çalışma için rahat ve kendisine ait bir odasının bulunmasının da okuma becerileri üzerinde etkili olacağı söylenmiştir.



Öğretmen adayları, 15 yaş grubundaki öğrencilerin okuma becerileri üzerinde devam ettiği okulun ve aldığı eğitimin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından %57'si (n=33) okul türünün, okulda aldığı eğitimin ve öğretmenin tutumunun okuma becerileri üzerinde etkili olduğuna vurgu yapmıştır. Öğretmen adaylarından %4'ü (n=2) öğrencilerin Türkçe ve diğer derslerdeki başarısının, %2'si (n=1) değerler eğitimi almasının okuma üzerinde etkili olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Öğrencilerden okuma dersini ezbere dayalı olmadan alan, fen lisesi gibi giriş puanı yüksek olan, öğretmeni kitap okumaya rol model olan öğrencilerin okuma becerilerinin daha yüksek olacağı öğretmen adaylarınca belirtilmiştir. Öğrencilerin başarısı ve değerler eğitimindeki başarısı artış gösterdikçe okuma becerilerinin de artacağı ifade edilmiştir.

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmen adayları öğrencileri, kitap okumalarının okuma becerileri üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından %45'i (n=25) öğrencilerin kitap okumaya karşı ilgilerinin ve olumlu tutumlarının okuma becerileri üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adaylarından %18'inin (n=10) öğrencilerin kitap okuma sıklıklarının, %7'sinin (n=4) de okuduğu kitabın niteliğinin öğrencilerin okuma becerileri üzerinde etkili olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir.

Öğretmen adayları, kitap okumaya karşı yüksek ilgisi olan, kitap okumaktan keyif alan, kitap okuma sıklığı yüksek olan ve nitelikli kitaplar okuyan öğrencilerin okuma becerilerinin daha yüksek olacağına vurgu yapmışlardır.

Bunun dışında diğer kategorisinde değerlendirilen cevaplar bulunmaktadır. Öğretmen adaylarından %7'si (n=4) öğrencilerin bilgisayar ve telefon kullanma sıklığının, %2'si (n=1) medyanın, %2'si (n=1) beslenme ve uyku düzeninin, %2'si (n=1) anlama becerisinin, %2'si (n=1) de paragraf sorusu çözen öğrencilerin okuma becerileri üzerinde etkili olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Öğretmen adayları, bilgisayar ve telefon kullanmaya az zaman ayıran, beslenmesi ve uykusu düzenli olan, anlama becerisi yüksek olan ve fazla paragraf sorusu çözen öğrencilerin okuma becerilerinin daha yüksek olacağını ifade ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca medyanın da okuma becerilerini yükseltici ya da düşürücü bir etkili olduğu ifade edilmiştir.

Öğretmen adaylarına ikinci olarak "Türkiye'deki öğrencilerin PISA'da okuma becerilerinde alt seviyelerde yer almasının nedenleri sizce nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Görüşme formuna uzmanların görüşleri doğrultusunda üst beceri düzeyinde yer alan örnek sorular yerleştirilmiştir. Öğretmen adaylarına öğrencilerin bu soruları iyi düzeyde cevaplayamadıkları belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının vermiş olduğu cevaplar kategorileştirilmiş ve sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmen adaylarının öğrencilerin okuma becerilerinde alt yeterlik seviyesinde yer almasına ilişkin görüşleri

Kategoriler	Alt kategoriler	n	%
<b>Kişisel özellikler</b>	Anlama ve yorumlama becerisi eksikliği	24	43
	Dikkat eksikliği	12	21
	Okuma alışkanlığının azlığı	8	14

	Görsel okuma zayıflığı	6	11
	Ciddiyetsizlik	4	7
	Yetenek eksikliği	3	5
<b>Sistemin özellikleri</b>	Eğitim sistemi	18	32
	Pratik yoksunluğu	12	21
	Ulusal sınavlar	5	9
<b>Diğer</b>	Kültürel/bölgesel farklılık	4	7
	Sosyo ekonomik düzey	1	2
	Arkadaş ortamı	1	2

\*(n=56)

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmen adayları okuma becerilerinde öğrencilerin alt yeterlik düzeylerinde yer almasının öğrencinin özelliklerinden, sistemin özelliklerinden ve diğer durumlardan kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarından %43'ü (n=24) öğrencilerde genel olarak bir anlama ve yorumlama becerisi eksikliği olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin okuduklarını doğru bir şekilde anlayıp yorumlayamadıkları için, yani gerçekten alt yeterlik seviyelerinde olduğu için, soruları yapamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarından %21'i (n=12) öğrenciler dikkatli okuma yapamadığı, %14'ü (n=8) okuma alışkanlıkları zayıf olduğu için alt yeterlik seviyesinde yer aldığını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından %11'i (n=6) PISA'da okuma becerilerinde görsel okuma sorularının da yer aldığı ve bu sorularda öğrencilerin zayıf olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından %7'si (n=4) öğrencilerin sorulara ciddiyetsiz bir şekilde cevap vermelerinden, %5'i de (n=3) yetenek eksikliğinden dolayı öğrencilerin alt yeterlik düzeyinde yer aldığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından %32'si (n=18) eğitim sisteminin ezbere dayalı olduğunu, okuma becerisinde üst yeterlik düzeylerini geliştirecek nitelikte olmadığını belirtmişlerdir. Bu nedenle de öğrenciler alt yeterlik alanında okuduğunu anlama becerisine sahiptirler. Öğretmen adaylarından %21'i (n=12) öğrencilerin daha önce PISA'da yer alan sorular gibi sorularla karşılaşmadıklarını, bu konuda bir pratik yapmadıklarını, bu doğrultuda da kendilerinden ne istendiğini anlamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının %9'u (n=5) da TEOG, YGS, LYS gibi ulusal sınavların öğrencileri çoktan seçmeli soruya yönelttiklerini, öğrencilerin üst düzey becerilerine odaklanmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının %7'si (n=4) PISA'da yer alan soruların öğrencilerin kültürüne uygun olmadığını, bölgesel olarak sorularda yer alan "metro, plaza" gibi kavramları öğrencilerin yeterince tanımadığı, bu nedenle de soruları doğru cevaplayamadıklarını belirttikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarından %2'si (n=1) sosyo ekonomik düzeyin, %2'si (n=1) de öğrencilerin arkadaş ortamlarının okuma becerilerinde alt düzeyde olmasını etkilediğini ifade ettikleri belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarına “Türkiye’deki öğrencilerin okuma becerilerinde üst seviyelerde yer alması için ya da belirtilen soruları yapabilmesi için sizce neler yapılması gerekir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının cevapları kategorileştirilerek sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmen adaylarının öğrencilerin okuma becerilerinde üst yeterlik seviyesine çıkabilmeleri için gerekli olan durumlara ilişkin görüşleri

Kategoriler	Alt kategoriler	n	%
<b>Eğitim sisteminde köklü değişiklik</b>	Üst düzey becerilere yönelik etkinlikler	30	54
	Görsel okuma	3	5
	Uluslararası standart	3	5
<b>Mevcut eğitim sisteminin düzenlenmesi</b>	Anlama eğitimi	6	11
	Öğretmenler	6	11
	Çoktan seçmeli sınav	5	9
	Aile katılımı	2	4
	Erken yaşta okuma eğitimi	2	4
	Süreklilik	2	4
	Eşit eğitim	2	4
	Önem	1	2
<b>Öğrenci özellikleri</b>	Okuma alışkanlığı	11	20
	Sosyal etkinlikler	2	4
	Nitelikli çalışma	1	2
<b>Diğer</b>	Ekonomik gelişme	3	5
	Teknoloji kullanımı	1	2

\*(n=56)

Tablo 6’da yer alan bilgiler incelendiğinde öğretmen adaylarının eğitim sistemindeki değişiklik ya da düzenleme yapılarak, öğrenciyi sürece katarak ve diğer durumlarla öğrencilerin okuma becerilerinde üst yeterlik alanlarında olabileceğini belirttikleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarının %54’ü (n=30) eğitim sisteminin araştırma, düşünme, yorumlama, yaratma, değerlendirme gibi üst düzey becerileri içerek şekilde değiştirmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından %5’i (n=3) görsel okumanın eğitime eklenmesi

gerektiğini, %5'i (n=3) değişiklik sürecinde uluslararası standartların göz önüne alınmasının, çağın yakalanmasının gerektiğini belirttikleri tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarından %11'i (n=6) anlama eğitimine önem verilmesiyle, %11', (n=6) öğretmenlerin okumaya yönelik olumlu tutumlarıyla, %9'u (n=) sınavlarda çoktan seçmeli soru yerine açık uçlu soru kullanılmasıyla, %4'ü (n=2) eğitim sürecinin ailenin katılımıyla, %4'ü (n=2) okuma eğitime erken yaşta önem verilmesiyle, %4'ü (n=2) eğitimse sistemlilik ve sürekliliğin sağlanmasıyla, %4'ü (n=2) her bölge ve okulda eşit bir eğitim verilmesiyle, %2'si (n=1) okuma eğitiminin matematik ve fen gibi önemli görülmesiyle öğrencilerin okuma becerilerinde üst yeterlik alanlarında yer alabileceğini ifade ettikleri belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarından %20'si (n=11) öğrencilere nitelikli okuma alışkanlığının kazandırılmasının, %4'ü (n=2) öğrencilerin sinema, tiyatro, drama gibi sosyal etkinliklere katılmasının, %2'si (n=1) öğrencilere nitelikli çalışma alışkanlığının kazandırılmasının okuma becerilerinin artmasını sağlayacaklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarından %5'i (n=3) öğrencilerin ekonomik kaygıdan uzak bir şekilde çalışmasının, %2'i (n=1) nitelikli teknoloji kullanmasının öğrencilerin okuma becerilerinde artış sağlayacağını belirtmişlerdir.

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmen adaylarına "Sizin öğrencilerinizin PISA uygulamasına katılması durumunda üst yeterlik seviyelerinde yer alacağını düşünüyor musunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının vermiş olduğu cevaplar Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Öğrencilerinin üst yeterlik alanlarında yer alma durumuna ilişkin görüşler

Kategoriler	n	%
Evet	37	66
Hayır	18	32
Kararsızım	1	2

\*(n=56)

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarından %66'sı (n=37) öğrencilerinin PISA okuma becerilerinde üst yeterlik düzeylerinde yer alabileceğini; %32'si (n=18) ise alamayacağını belirtmiştir. Bir öğrenci de (n=1; %2) bu konuda kararsız olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerinin PISA'da üst yeterlik alanında yer alabileceğini düşünen öğrencilerin gerekçelerine yönelik kategoriler oluşturulmuştur. Sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Öğrencilerinin üst yeterlik alanlarında yer alabileceğini düşünen öğrencilerin gerekçeleri

Kategoriler	n	%
Dört temel dil becerisine yönelik eğitim	17	46

Yapısalcı yaklaşıma yönelik eğitim	7	19
Üniversite eğitimi	5	14
Okuma alışkanlığı	4	11
Rol model olma	4	11
Teknoloji kullanımı	1	3
Görsel okuma etkinliği	1	3
*(n=37)		

Tablo 8'de görüldüğü gibi öğrencilerinin üst yeterlik alanında yer alabileceğini düşünen öğretmen adayları; ileride dört temel dil becerisine yönelik (n=17; %46) ve yapılandırmacı eğitim anlayışına yönelik (n=7; %19) eğitim verecekleri için öğrencilerinin üst yeterlik alanında olabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından %14'ü (n=5) aldıkları üniversite eğitiminin üst düzey okuma becerisine yönelik olduğunu, %11'i (n=4) öğrencilerinde etkili okuma alışkanlığı kazandıracağını, %11'i (n=4) öğrencilerine okumada rol model olacağını; böylelikle de öğrencilerde okuma becerisini artırabileceğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarından %3'ü (n=1) derslerinde teknoloji kullanımına, %3'ü de (n=1) görsel okuma etkinliklerine yer vereceğini ifade etmiştir.

Öğrencilerinin PISA'da üst yeterlik alanında yer alamayacağını düşünen öğrencilerin gerekçelerine yönelik kategoriler oluşturulmuştur. Sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

**Tablo 9.** Öğrencilerinin üst yeterlik alanlarında yer alamayacağını düşünen öğrencilerin gerekçeleri

Kategoriler	n	%
Eğitim sistemi	7	39
Tek çaba	3	17
Temel eğitim eksikliği	2	11
Program	2	11
Toplumun algısı	2	11
Aile	1	6
Diğer öğretmenler	1	6
Tecrübesizlik	1	6
Öğrenci anlayışı	1	6
*(n=18)		

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerinin üst yeterlik alanında yer alamayacağını belirten öğretmen adaylarından %39'u (n=7) eğitim sistemi değişmediği sürece öğrencilerde kalıcı bir değişiklik oluşturamayacağını, öğretmenin tek başına çabasının yetersiz kalacağını (n=3; %17), okuma becerilerinin ilkokuldan itibaren geliştirilmeye başlanmasının gerektiğini aksi halde sonraki çabanın yetersiz olacağını (n=2; %11), öğretmenlerin ne kadar istese de bir programa bağlı kalması gerektiğini (n=2; %11) ve toplumun çoktan seçmeli sınavlardaki başarı gibi PISA okuma becerilerinden farklı bir algısı olduğunu (n=2; %11) belirtmişlerdir. Söz konusu soruya hayır diyen öğretmen adaylarından %6'sı (n=1) ailenin ve öğretmenin (n=1; %6) desteği olmadan öğrenci özelliklerinde değişiklik olmayacağını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarından %6'sı (n=1) kendisinin tecrübesiz olduğunu ve bu alanda yeterli olmadığını, %6'sı (n=1) da öğrenci anlayışının ezbere dayalı olduğunu, bu neticede başarılı olamayacağını belirttiği görülmektedir.

"Sizin öğrencilerinizin PISA uygulamasına katılması durumunda üst yeterlik seviyelerinde yer alacağını düşünüyor musunuz?" sorusuna kararsız olduğunu ifade eden bir öğrenci de "Önceki eğitiminin etkisi olduğu için tek başıma yeterli olamayacağımı düşünüyorum ancak öğrencilerin okuma becerilerini de geliştirip güzelleştireceğim." cevabını vermiştir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Bu araştırma kapsamında, üç yılda bir gerçekleştirilen PISA çalışmasına Türkiye'den katılan öğrencilerin okuma becerilerindeki sırasının değişimi incelenmiştir. Her bir döngüde çalışmaya farklı sayıda ülke katıldığı için Türkiye'deki öğrencilerin gerisinde kaldığı ülke sayısı ayrıca yüzdelik üzerinden hesaplanmıştır. Bu bağlamda Türkiye'nin 2003 döngüsüne katılan ülkelerin %83'ünün, 2006'da %64'ünün, 2009'da %62'sinin, 2012'de %63'ünün, 2015'te de %68'inin gerisinde kaldığı tespit edilmiştir. Diğer bir anlatımla 2015 çalışmasında 2012 çalışmasına göre okuma becerilerinde katılan ülkelerin %4'ünün daha fazla gerisinde kaldığı, sıralamada az da olsa bir düşüş yaşandığı belirlenmiştir. Türkiye'nin en çok 2009 araştırmasında en az ülkenin gerisinde kaldığı saptanmıştır. Bu tarihler ve yüzdeler göz önüne alındığında değişen ve güncellenen Türkçe öğretim programlarının öğrencilerin başarılarına olan etkisini değerlendirmek gerekmektedir. 2005 ve 2015 yıllarında Türkçe öğretim programlarında köklü değişiklikler olmuştur. 2006 yılından sonra, Türkiye'den PISA'ya katılan öğrencilerin diğer ülkelerin 2003'te %83'ünün gerisinde kalırken; 2009'da %62, 2012'de %63'ünün gerisinde kalmaları, 2005 programında yapılan değişikliklerin başarıda etkin rol oynadığını düşündürmektedir. 2005 Türkçe öğretim programının yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş olması, geleneksel etkinliklerin ötesinde uygulamalarda bulunulmasını sağlaması ve programda yer alan temel becerilerin arasında Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimciliğin (MEB; 2005); yer almasının öğrencilerin ezberden daha uzak bir eğitime tabi olduklarını ve bunun da başarıyı olumlu etkilediği düşünülmektedir. 2015 yılında bu başarının gerilemiş olması ise, yenilenen Türkçe öğretim programının yerinde bir uygulama olduğunu göstermektedir. 2015 Türkçe öğretim programı, 2005'e kıyasla kazanım ve etkinliklerin azaldığı ancak becerilerin merkeze alındığı bir uygulamayı beraberinde getirmektedir. Bu haliyle 2015 programının doğru ve etkin uygulanması ile PISA'daki başarıyı 2005 programına göre daha olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Ancak tüm döngülerde Türkiye'nin gerisinde kaldığı ülke sayısının fazla olması, programda köklü değişiklikler yapılırken uluslararası standartların da göz önüne alınması gerektiğini, gerçek yaşamla ilişkilendirilebilecek ve öğrenmeyi öğrenme konusunda etkin olabilecek kazanımların olması gerektiğini göstermektedir.

2003-2015 arasındaki beş döngüde de Türkiye'deki öğrencilerin okuma becerilerindeki ortalama puanlarının OECD ülkelerinin ortalama puanlarının altında olduğu belirlenmiştir. OECD ülkelerinin ortalaması 2003-2015 yılları arasında 492 ile 496 arasında; Türkiye'nin ortalama puanları ise; 428 ile 475 arasında değişiklik göstermiştir. Türkiye'nin okuma becerilerindeki ortalama puanlarının en düşük hesaplandığı yıl, 2015'tir. 2014 ve 2015 TÜİK verilerine göre (tuik.gov.tr); Türkiye nüfusunun %45,7'si televizyon izlemeye zaman ayırırken %3,2'si kitap okumaya zaman ayırmaktadır. 15 yaş grubu çocukların okuma becerisini olumsuz yönde etkileyen önemli etkenlerden biri olan televizyon izleme teknolojik bağımlılık olarak nitelendirilmekte ve toplumun önemli bir kısmı dinlenme vakitlerinin yüksek bir oranını televizyon başında geçirmektedir (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007). TÜİK verileri Türkiye'de ailelerin televizyon izlemeye çok fazla vakit ayırdıklarını, bu nedenle çocuklarına da bu anlamda olumsuz örnek olduklarını göstermektedir. Okuma alanında başarılı olmak için televizyon izleme süresinin azaltılıp kitap okuma süresinin artırılması bir zaruriyet olarak görülmektedir. PISA'da okuma alanındaki en yüksek başarı gösteren ülkeler incelendiğinde (Singapur, Çin, Kanada, Finlandiya), söz konusu ülkelerin kitap okuma oranlarının da yüksek olduğu görülmektedir. Türkiye'nin okuma becerilerinde ortalamasının altında kalması nüfusun kitap okumaya gerekli önemi vermediğinin bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira kitap okuma alışkanlığı ile okuma becerisinin gelişmesi arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Suna, 2006; Aksaçlıoğlu ve Yılmaz 2007). Bu sebeple Türkiye'nin PISA'da okuma alanındaki başarısını artırmak amacıyla kitap okuma alışkanlığının kazandırılması hususunda birtakım çalışmaların başlatılması veya artırılması gerekmektedir. Aynı zamanda çağın gereklikleri doğrultusunda bilgi ve iletişim teknolojilerinin de etkin kullanılması sağlanmalıdır. Bilgi ve iletişim teknolojileri eğitim için dönüşümü kolaylaştıran bir güçtür. Bu teknolojiler yoluyla, öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımı sağlanarak kendi potansiyellerinin farkına varmalarına yardımcı olunur (Barber ve Mourshed, 2009). UNESCO (2011) okuma becerilerinde üst sıralarda yer alan Singapur'da öğretmenlerin bilgi teknolojileri konusunda eğitim aldıklarını, diğer meslektaşlarıyla interaktif bir iletişim içinde olduklarını ve okullarda bu konuda gerekli alt yapının sağlandığını belirtmektedir. Türkiye'de de buna benzer çalışmalar başlatılmalı ve geliştirilmelidir.

Öğrencilerin okuma becerisindeki yeterli alanları doğrultusunda dağılımlar incelenmiştir. İnceleme sonucunda yıllara göre OECD ortalamasında öğrencilerin yeterli alanlarındaki değişimlerinin benzer olduğu görülürken Türkiye'de 4. düzey ve üstünde bulunan öğrenci sayısının 2015 yılında azaldığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, Türkiye'deki öğrencilerin aşına olmadıkları bağlamları anlamada, özel bilgilere dikkat ederek eleştirel bir değerlendirme yapmada, metindeki önemsiz detayları fark ederek değerlendirme yapmada, birden fazla metinden elde ettiği bilgileri bir araya getirmede eksiklikleri olduğunu göstermektedir. Bu durum, eğitim sisteminde okuma becerilerinin söz konusu yeterlik alanları doğrultusunda düzenlenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Eğitimde niteliği geliştirmek için bütçeyi arttırmak ve eğitim programlarında düzenlemeler yapmak önemli olsa da yeterli değildir. Öğrencilerin başarılarını arttırmada en önemli etkenlerden biri de öğretmen kalitesidir (NIE, 2008). Pek çok ülkede yer alan Ulusal Eğitim Enstitüsü, öğrencinin karşısına çıkacak öğretmen için geniş bir değerlendirme süreci kullanmaktadır. Öğretim sürecini kapsayan değerlendirmelerde meslek için yeterli olmayan adaylar, öğrencilerin karşısına çıkmadan sistemden uzaklaştırılır (Auguste, Kihn ve Miller, 2010). Öğrencinin hangi sınavda ne tür sorularla karşılaştığını bilmeyen bir öğretmenin yönlendirme ve bilgilendirme yapması mümkün değildir. Bu sebeple Türkçe öğretmen adaylarının henüz mesleğe başlamadan uluslararası sınavlar hakkında bilgilendirici çalışmalara tabi tutulması faydalı görülmektedir.

Araştırma kapsamında Türkçe öğretmen adaylarının okuma becerileri üzerindeki görüşleri alınmıştır. Öğretmen adayları; 15 yaş grubundaki öğrencilerin okuma becerileri üzerinde en çok ailenin eğitim düzeyi ve tutumunun etkili olduğunu; ailenin eğitim düzeyi arttıkça ve ev ortamında kitap okundukça öğrencilerin okuma becerilerinde artış olacağını ifade etmişlerdir. Wilson (2007), ailelerin günlük gazete okuma alışkanlıklarının öğrencilerin okuma alışkanlıklarını etkilediğini ortaya koymuştur. Janes de ailelerin okuma alışkanlığı konusunda bilgilendirilmeleri ile bu ailelerin çocuklarının da kitap okumaya karşı olumlu yönde değişiklikler olduğunu ortaya koymuştur (Janes, 2008). Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte kitap okumalarının yanı sıra bir okuyucu olarak rol model olmaları, yazıya çocuğun dikkatini çekmeleri ve kütüphane ziyaretleri gibi etkinliklerin dil gelişimi ve okuryazarlık becerilerini desteklediği bilinmektedir (Üstün, 2007). Gülleroğlu, Bilican Demir ve Demirtaşlı (2014) PISA verileri üzerindeki çalışmalarında öğrencilerin başarısının en iyi evdeki eğitim kaynakları, anne ve babanın eğitim durumu ve kültürel olanaklar tarafından açıklandığını ortaya koymuşlardır. Bu durum, Türkçe öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu, öğrencilerin ailesiyle ilişkiler içinde olabileceklerini, öğrencilerin okuma becerilerindeki değişimin kaynaklarına yönelik bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda Aile-okul işbirliğine yönelik, ailelerin de evlerinde kitap okumalarını sağlayacak bilgilendirme toplantıları düzenlemek önem arz etmektedir.

Öğrencilerin okuldaki eğitimlerinin okuma becerisi üzerinde etkili olduğu; okuma dersini ezbere dayalı olmadan alan, fen lisesi gibi giriş puanı yüksek olan, öğretmeni kitap okumaya rol model olan öğrencilerin okuma becerilerinin daha gelişmiş olacağı öğretmen adaylarıca belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen adayları, kitap okumaya karşı yüksek ilgisi olan ve kitap okumaya olumlu tutum geliştiren öğrencilerin okuma becerilerinin yüksek olacağını belirtmişlerdir. Baccus'un (2004), öğretmenlerin kitap okuma ile ilgili deneyimlerinin, öğrencileri yönlendirmeleri, öğrencilerin kitap okumaya yönelmeleri ve motive olmalarında etkili olduğunu ortaya koyması; öğretmen adaylarının bu görüşlerini destekler niteliktedir. Ayrıca tutum ve başarı arasında olumlu yönde güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Wilkins 1978; Gardner ve Macintyre, 1993). Öğretmen adaylarının okuma becerileri üzerinde kitap okuma ve ilgiyi önemli görmeleri; bu süreçteki farkındalıklarının yüksek olduğunu ve ileride öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmek için kitap okuma ve olumlu tutum konusunda bilgi sahibi olacaklarını göstermektedir.

Türkçe öğretmen adayları, 15 yaş grubu öğrencilerde genel olarak bir anlama ve yorumlama becerisi eksikliği olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin okuma sürecinde dikkat eksikliği yaşadıklarına vurgu yapmışlardır. Öğretmen adayları; eğitim sisteminin ezbere dayalı olduğunu ve okuma becerisinde üst yeterlik düzeylerini geliştirecek nitelikte olmadığını belirtmişlerdir. Bu nedenle de öğrenciler alt yeterlik alanında okuduğunu anlama becerisine sahiptirler. Öğretmen adayları aynı zamanda öğrencilerin daha önce PISA'da yer alan sorular gibi sorularla karşılaşmadıklarını, bu konuda bir pratik yapmadıklarını, bu doğrultuda da kendilerinden ne istendiğini anlamadıklarını ifade etmişlerdir. PISA'da yer alan görsel okuma soruları gibi türlerde öğretmen adaylarının çalışmalar yapmaları, PISA'da yer alan soru örnekleri üzerinde çalışmaları sağlanmalıdır. Bu çalışmalar için lisans programındaki ders içerikleri genişletilebileceği gibi ayrı bir ders olarak da sunulabilir. PISA'nın başarıyı ölçme amacıyla sorduğu soru türlerini bilmeyen öğretmen ve öğretmen adaylarının, PISA'da başarı gösterebilecek öğrenci yetiştirmeleri de zor görünmektedir. Türkçe dersinde bilgi ya da kavrama basamağında hazırlanan sınav sorularında yüksek başarı gösteren öğrencilerin, üst düzey bilişsel basamaklarda sorulan PISA sorularında yetersiz kalmaları



olağandır. İpek, Turgut ve Tunga (2016) gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmen adaylarının PISA ve TIMSS'e ilişkin görüşlerini almışlar ve öğretmen adaylarına eğitim vermişlerdir. Eğitim vermeden önce öğretmen adaylarının söz konusu çalışmalar ve uygulamalarda yer alan sınavlar hakkında yeterince bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir (İpek ve diğerleri, 2016). Altun ve Akkaya (2014) da PISA ve TIMSS uygulamalarında öğrencilerin başarısız olmalarına neden olan birçok faktör olduğunu, bu etkenlerden birinin öğretmenlerin uygulamalardaki bilgisinin yetersizliği olduğunu ortaya koymuşlardır (Altun ve Akkaya, 2014). Kabael ve Barak (2016), matematik öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmada, öğretmen adaylarının PISA'da yer alan sorulardan bazılarını tanımadıklarını ve özellikle üst yeterlik alanında yer alan soruları çözerken zorlandıklarını belirlemişlerdir. Bu çalışmaya PISA uygulaması ve okuma becerilerindeki sorular hakkında bilgi sahibi olan öğretmen adayları dâhil edilmiştir. PISA çalışması hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları, öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalarla örtüşen cevaplar vermesini sağlamıştır. Diğer bir anlatımla öğretmen adaylarının uygulamalar üzerindeki farkındalığı, gelecek yaşamları için koyacakları hedeflerin de bir göstergesi olabilir. Bu sebeple PISA'da başarı sağlamak için Türkçe öğretmen adayları/ Türkçe öğretmenlerinin bu sınav hakkında bilgi sahibi olmaları, derste öğrenme ve değerlendirme süreçlerinde sorulan soruları buna göre şekillendirmeleri önemli görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adayları, öğrencilerin okuma becerilerini yükseltebilmek için eğitim sisteminin araştırma, düşünme, yorumlama, yaratma, değerlendirme gibi üst düzey becerileri içerecek şekilde değiştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilere nitelikli okuma alışkanlığının kazandırılması ve anlama eğitimine önem verilmesiyle öğrencilerin okuma becerilerine olumlu katkılar sağlanabileceğini belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarından %66'sı (n=37) ilerde kendi öğrencilerinin PISA okuma becerilerinde üst yeterlik düzeylerinde yer alabileceğini; %32'si (n=18) ise alamayacağını ifade etmiştir. Bir öğrenci de (n=1; %2) bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerinin üst yeterlik alanında yer alabileceğini düşünen öğretmen adayları; ileride dört temel dil becerisine yönelik ve yapılandırmacı eğitim anlayışına yönelik eğitim verecekleri için öğrencilerinin üst yeterlik alanında olabileceklerini belirtmişlerdir. Bu durum, Türkçe öğretmen adaylarının okuma becerilerine yönelik farkındalıklarının yüksek olduğunu ve bu doğrultuda yapmaları gereken işlemlerden haberdar olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerinin üst yeterlik alanında yer alamayacağını belirten öğretmen adaylarından eğitim sistemi değişmediği sürece öğrencilerde kalıcı bir değişiklik oluşturamayacaklarını, öğretmenin çabasının tek başına yetersiz kalacağını ifade etmişlerdir. Bu tespitin haklı yanlarının olmasıyla birlikte, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini sorgulamaları bakımından araştırmaya değer farklı bir çalışma konusunu da ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının sistemin değişmesine yönelik görüşleri daha detaylı bir şekilde incelenebilir.

#### **Kaynakça**

Auguste, B., Kihn, P. & Miller, M. (2010). Closing the talent gap: Attracting and retaining top third graduates to careers in teaching. McKinsey&Company.

- Aksaçloğlu A. G., Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Altun, M., & Akkaya, R. (2014). Mathematics teachers' comments on PISA math questions and our country's students' low achievement levels. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 19-34.
- Baccus, A.A. (2004). Urban fourth and fifth grade teachers' reading attitudes and efficacy beliefs: Relationships to reading instruction and to students' reading attitudes and efficacy beliefs. United States: University of Maryland.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2009). Shaping the future: How good education systems can become great in the decade ahead. McKinsey & Company.
- Ege, P. (2015). Dil ve Kavram Gelişimi. (Ed. Seyhun Topbaş). S.171-185. Kök Yayıncılık. Ankara: 6. Baskı.
- Fidan, N.; Baykul, Y. (1994). İlköğretimde Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 7-20.
- Gardner, R. C.; Macintyre, P. D. (1993). A Student's Contribution to Second Language Acquisition. Part II: Affective Variables. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- Grellet, F. (2010). Language Teaching Library, Developing Reading Skills, Cambridge University Press. New York: 29. Printing.
- Gülleroğlu, D. Bilican Demir, S. ve Demirtaşlı, N. (2014). Türk Öğrencilerinin PISA 2003-2006-2009 Dönemlerindeki Okuma Becerilerini Yordayan Sosyoekonomik ve Kültürel Değişkenlerin Araştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 201-222.
- Janes, J.L.(2008). Families, motivation, and reading: Pre-Adolescent students. Iowa State University Pres.
- İpek, J. Y. Turgut, G. & Tunga, Y. (2016). Matematik öğretmen adaylarının PISA ve TIMMS sınavları hakkındaki görüşleri. *International Journal of Innovative Research in Education*, 3(1), 32-41.
- Kabael, T. & Barak, B. (2016). Ortaokul Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematik Okuryazarlık Becerilerinin PISA Soruları Üzerinden İncelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(2), 321-349.
- MEB. (2016). PISA 2015 Ulusal Raporu. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü: Ankara.
- MEB (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayını, Ankara.
- MEB (2015). Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayını, Ankara.

- National Institute of Education. (2008). Transforming teacher education redefined professionals for 21st century schools.
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) (2016). PISA 2015 Results.
- Suna, Ç. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgisi ve Alışkanlıklarının Analitik Olarak Güncellenmesi ve Değerlendirilmesi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı Yüksek Lisans Tezi.
- TDK (2017). <http://tdk.gov.tr/> Büyük Türkçe Sözlük. Erişim Tarihi: 05.03.2017.
- Tekin, H. (1980). Okuduğunu Anlama Gücü ve Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızda Türkçe Öğretimi. Ankara: Gül Yayın Evi.
- Tinker, M.A.; McCullough, C.M. (1968). Teaching Elementary Reading. (3rd Eds), New York: Appleton-Century-Crofts.
- TUİK (2016). Zaman Kullanım Araştırması, İnternet Erişim: [http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1009](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1009) . 22.03.2017.
- UNESCO. (2011). Transforming education: the power of ICT Policies. Paris, UNESCO.
- Üstün, E. (2007).Okul Öncesi Çocuklarının Okuma Yazma Becerilerinin Gelişimi. İstanbul: Morpa Kültür.
- Wilkins, D. A. (1978). Second Language Learning and Teaching. London: Edward and Arnold.
- Wilson, B.C. (2007). A Newspaper reading habit in college students: Family newspaper literacy practices K-12 newspaper exposure and civic interest. United States: Tennessee Technological University.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.