


<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran Üniversitesi

## Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

### Turkish Students' PISA Experience

Atilla Dilekçi

#### Article Information



DOI: 10.29299/kefad.1155890

Received: 04.08.2022

Revised: 31.01.2023

Accepted: 28.03.2023

#### Keywords:

PISA,  
PISA Reading Literacy,  
PISA Implementation

#### Abstract

This paper aimed to reveal Turkish students' views on PISA and reading literacy questions. To this end, this study adopted a case study design, a qualitative research methods. Data were collected using an interview form. The sample consisted of 20 students who took PISA. The data were analyzed using content analysis. Most participants thought that they performed well in PISA. Participants had difficulty in math literacy the most, followed by science literacy. They had problems in reading comprehension-oriented paragraph questions. They reported that the texts in those questions were quite long and, therefore, time-consuming. Participants were able to answer the questions with figures, tables, and visuals more easily. Therefore, they considered themselves more competent in visual reading. Participants reported that the questions regarding reading literacy require logical reasoning toward reading comprehension. They added that the subjects addressed in language courses emerged as questions in the PISA reading domain. However, participants noted that the, question types and their cognitive processes varied. All participants found it favorable that the exam was administered online. Almost all participants preferred to take the exams online.

### Türk Öğrencilerin PISA Deneyimi

#### Makale Bilgileri



DOI: 10.29299/kefad.1155890

Yükleme: 04.08.2022

Düzeltilme: 31.01.2023

Kabul: 28.03.2023

#### Anahtar Kelimeler:

PISA,  
PISA Okuma Becerileri,  
PISA Uygulaması

#### Öz

Araştırmada, Türk öğrencilerin PISA uygulamasına ve okuma becerisi alanı sorularına yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bunun için araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak görüşme formu hazırlanmış ve PISA uygulamasına katılan 20 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine göre çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin çoğunun sınav performanslarının iyi olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Öğrencilerin PISA'da en çok matematik, ardından fen okuryazarlığı alanlarında zorlandıkları belirlenmiştir. Öğrenciler; okuma becerileri alanındaki okuduğunu anlamaya yönelik paragraf sorularını çözmekte zorlanmış, bu sorulardaki metinlerin oldukça uzun olduğunu ve buna bağlı olarak bu soruların zaman alıcı olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında öğrencilerin şekil, tablo veya görsel bulunan soruları daha kolay cevaplayabildikleri, görsel okuma alanında kendilerini yeterli hissettikleri belirlenmiştir. Öğrencilere göre PISA okuma alanındaki soruların okuduğunu anlama yönelik akıl yürütmeye dayalı mantık gerektirdiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler dil dersinde işlenen konuların PISA'da okuma alanında soru olarak karşılına çıktıklarını belirtmişlerdir. Ancak öğrencilere göre soruların türleri, bilişsel süreçleri farklılaşmaktadır. Araştırmaya katılan bütün öğrenciler sınavın bilgisayar üzerinden gerçekleşmesini olumlu bulmuşlardır. Öğrencilerin tamamına yakını bilgisayar aygıtı üzerinden sınavlara katılmayı tercih etmişlerdir.

## Giriş

Okuma becerisi, okul yaşamında öğrenilen bir beceridir. İlkokul sürecinde öğrencilere harfler tanıtılır ardından harflerin bir araya gelmesiyle oluşan sözcükler sesletilir. Yazılı sembollerin okunması anlama ulaşılması ile temel düzeyde okuma becerisi edinilmiş olur. Üst öğretim kademelerine doğru okuma becerisinin daha derinsel bir noktaya gelmesi için eğitim devam eder (Dilekçi, 2022). Öğrencilerin metindeki bilgileri bulması, ilgili metinleri seçebilmesi, çıkarımlar oluşturması, niteliği ve güvenilirliği değerlendirmesi gibi kazanımları elde etmesi için okuma eğitimi gerçekleştirilir (MEB, 2019). Okuma becerisinin öğrencilerin eğitim yaşamı için önemi ve yaşamsal başarı için gerekliliği dolayısıyla uluslararası sınavlarda değerlendirilen ve araştırılan bir beceri olmuştur.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından organize edilen, üye ülke öğrencilerinin okuma becerileri, fen ve matematik okuryazarlıklarını değerlendirmeye yönelik yapılan uluslararası bir izleme çalışmasıdır. 2000 yılında ilk kez uygulanmış olan bu sınav üç yılda bir yapılmaktadır. Her sınavda bir beceri odağa alınarak değerlendirmeler yapılmaktadır. 2000, 2009 ve 2018 yıllarında PISA’da okuma becerisi odağa alınmıştır.

PISA uygulaması 15 yaş grubundaki öğrencilerin yeterliklerini değerlendirmektedir. 15 yaş grubundaki öğrenciler ortaokul son sınıfta veya lisede olabilmektedir. Sınava katılacak Türkiye örnekleminin belirlenmesi için istatistiki bilgi sistemlerine göre Türkiye 12 bölgeye ayrılır. Öğrenciler bu bölgelerin 15 yaş öğrenci yoğunluğu ve öğrencilerin okul türlerine göre sayıları dikkate alınarak belirlenir. Buna göre 2018 PISA uygulamasındaki örneklem seçimi, katılımcı oranına göre sırasıyla Anadolu liseleri, mesleki ve teknik Anadolu liseleri, Anadolu imam hatip liseleri, çok programlı Anadolu liseleri, fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, güzel sanatlar liseleri ve ortaokullardan seçilmektedir (MEB, 2019).

PISA’da okuma becerileri alanındaki değerlendirme çerçevesi kapsamında “Öğrenciler farklı metin türü ve şekillerinden anlam çıkarabiliyor mu?”, “Öğrenciler amaçları doğrultusunda metindeki uygun bilgiyi belirleyip kullanabiliyor mu?”, “Öğrenciler eleştirel okuma yapabiliyor mu?” gibi sorulara cevap aranmaktadır (MEB, 2010; Tuzlukaya, 2019). Böylece öğrencilerin okuma beceri düzeyleri belirlenmekte dolayısıyla ülkelerin eğitim başarıları değerlendirilmektedir.

PISA okuma becerileri sorularının bilişsel süreçleri, yeterlik düzeyleri, soru türleri, metin türü ve şekilleri çeşitlilik göstermektedir. PISA okuma alanı bilişsel süreçleri; bilgiye ulaşma, anlama, değerlendirme ve derinlemesine düşünmedir. Bu bilişsel süreçlerin yanında 1c, 1b, 1a, 2, 3, 4, 5, 6. yeterlik düzeyleri de bulunmaktadır. PISA’daki okuma becerileri soruları farklı bilişsel süreç ve yeterlik düzeylerine göre oluşturulur.

PISA okuma becerileri alanında çoktan seçmeli, evet-hayır ve doğru-yanlış soru türleri öğrencinin olasılıklar arasından seçim yaptığı sorular; kısa cevaplı ve uzun cevaplı soru türleri, cevabını öğrencinin yapılandığı sorular öğrencilere sorulmaktadır.

PISA okuma becerileri alanında farklı metin türleri ve şekilleri kullanılmaktadır. Metin türleri; açıklama, tartışma, hikâye, betimleme, yönerge ve etkileşimdir (OECD, 2021). Metnin sunum şekilleri; akıcı, bağımsız ve karma metinlerdir. 2015 yılından itibaren PISA uygulaması bilgisayar teknolojileri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Böylece öğrencilerin okuma becerilerinin ölçülmesinde durağan metinlerin yanında dinamik metinler de kullanılmaya başlanmıştır. Durağan metinler geleneksel olarak kullanılan yazıları ifade etmektedir. Dinamik metinler ise başka bir internet sitesine gitmesini sağlayan bağlantı linkleri ya da anahtar sözcüğün başka bir dizinde aramasını içeren hareketli metinlerdir. Dijital metinler ile öğrencilerin metinle etkileşime girmesine imkân veren yenilikçi özellikler içerir. Öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabileceği çeşitli metinleri değerlendirmek için PISA’da farklı metin türlerine ve şekillerine yer verilir (Bozkurt, 2016).

Her bir PISA uygulamasına farklı sayıda ülke katılmaktadır. Türkiye bu sınava 2003 yılından itibaren dâhil olmuştur. Türkiye PISA okuma becerisi alanında 2003 yılından 2015 yılına kadar sıralamada üst sıralara doğru çıkarken 2018 yılında ise alt sıralarda konumlanmıştır. Türk öğrenciler PISA okuma sonuçlarında OECD ortalamasının altında puan almıştır. Bu sınavlarda Türk öğrencilerin büyük bir çoğunluğu genellikle düşük bir performans ortaya koymuşlardır (Bozkurt, 2016). Ortaya çıkan bu sonuçların nedeni üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar öğretim programları (Batur ve Ulutaş, 2013; İnce, 2016; İşeri, 2019; Karabulut, 2017; Koç, 2021; Sefer, Ören, Sarıtaş ve Konuk, 2017; Temizyürek ve İnce), ders kitapları (Benzer, 2019; Bozkurt, Uzun ve Lee, 2015; Coşkun, 2013; Yağmur, 2009), ölçme ve değerlendirme (Aşıcı, Baysal ve Şahenk, 2012; Batur, Ulutaş ve Beyret, 2019; Savran, 2004; Tuzlukaya, 2019) ile ilgilidir. Bunun yanında Türk öğrencilerin PISA sonuçları öğretmenler tarafından da değerlendirilmiştir (Dilekçi, 2022). PISA uygulamasına katılan öğrencilerin sınava yönelik görüşlerinin belirlenmesinin önemli olacağı düşünülmüştür. Öğrencilerin sınava yaklaşımları, sınav uygulaması sürecinde neler hissettikleri, sınava yönelik motivasyonları, sınavdaki soruların zorluk düzeyleri, soru türlerine göre öğrencilerin soruları cevaplayabilme durumları ve sınav soruları ile derslerde işlenen konuların benzerliğinin öğrenci bakış açısıyla ortaya konması alanyazında öğrenci görüşlerine göre PISA’nın değerlendirilmesini sağlayacaktır. Araştırmada PISA uygulamasına katılan öğrencilerin sınava ilişkin görüşleri üzerinden sınavın uygulaması ve sonuçları değerlendirilmiştir.

### **Araştırmanın Amacı ve Problemi**

Bu araştırmanın amacı Türk öğrencilerin PISA deneyimlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla öğrencilerin sınav uygulamasına ve karşılaştıkları sorulara ilişkin görüşlerini belirlemenin önemli olacağı düşünülmüştür. Öğrencilerin sınava yönelik bakış açılarını ortaya koymak için “Türk öğrencilerin PISA’ya yönelik görüşleri nelerdir?” temel problemi çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin PISA uygulaması sonrası sınav hakkındaki düşünceleri nelerdir?

2. Öğrenciler sınavın hangi alanında zorlanmışlardır?
3. Öğrencilerin okuma becerisi ile ilgili kolaylıkla cevapladıkları ya da zorlandıkları soru yapıları (soru türü, metin türü ve şekli) nelerdir?
4. Öğrencilere göre PISA'daki okuma becerisi ile ilgili sorular hangi becerileri ölçmeye yöneliktir?
5. Öğrenciler TDE (Türk dili ve edebiyatı) dersinde işlenen konular ile PISA'daki soruların benzerliği ya da farklılığı hakkında ne düşünmektedir? Öğrenciler TDE dersi sınavlarındaki sorular ile PISA'daki soruların benzerliği ya da farklılığı hakkında ne düşünmektedir?
6. PISA uygulamasının bilgisayar üzerinden gerçekleşmesi öğrencilerin sınav performansını nasıl etkilemiştir? Öğrenciler sınav uygulamasının hangi araçlarla yapılmasını tercih ederler?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırma durum çalışmasına göre yürütülmüştür. Bu araştırma yönteminin seçilme nedeni öğrencilerin PISA uygulamasına ilişkin deneyim durumlarını, görüşlerini belirlemektir. Durum çalışması sürecinde görüşme formu soruları katılımcılara yöneltilir. Katılımcıların deneyimlerinden konuya ilişkin görüşleri, algıları belirlenir (Gillham, 2000). Çalışılan durumların anlaşılmasına ve açıklanmasına imkân verir, böylece ileriye dönük yapılacak uygulamalara rehberlik eder (Merriam, 1990). Araştırmada, PISA uygulamasına katılan Türk öğrencilerin sınava ilişkin deneyimleri ve sınavdaki sorulara ilişkin görüşleri ortaya konmuştur.

### Araştırma Grubu

PISA uygulamasına katılacak Türk öğrenciler seçilirken istatistiki bilgi sisteminden hareketle Türkiye 12 bölgeye ayrılır. 15 yaş öğrenci yoğunluğuna göre bu bölgelerden öğrenci seçilir. İstatistiki bilgi sistemlerine göre Doğu Marmara'da, Türkiye coğrafi bölgelerine göre Batı Karadeniz'de yer alan bir ilin meslek lisesinde PISA uygulamasına katılmış olan 38 öğrenciden 20'si bu çalışma için seçilerek çalışma grubuna dahil edilmiştir. Öğrenciler amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Bu araştırmaya katılım ölçütü, PISA sınavına katılmış olmaktır. 10. sınıf düzeyinde öğrenim gören 15 yaşındaki 20 erkek öğrenci ile çalışma yürütülmüştür.

### Veri Toplama Süreci

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formu, araştırmacı tarafından alanyazın taranarak oluşturulmuştur. 3 uzman değerlendirmesinin ardından forma son hâli verilmiştir. Görüşme formu sekiz açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunda öğrencilerin PISA uygulaması deneyimi, zorlandıkları ve kolaylıkla cevapladıkları alanlar, sorulara ilişkin düşünceleri, PISA uygulamasının neyi ölçtüğü, PISA soruları ile derslerdeki soruların

benzerliği ve farklılığı, PISA uygulaması sürecine ilişkin tercihlerine yönelik sorular mevcuttur. Belirlenen 20 öğrenci ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme sürecinde katılımcıların görüşleri yazılı olarak kayıt altına alınmıştır.

### **Veri Analizi**

Görüşme formundan toplanan veriler nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizine göre çözümlenmiştir. İçerik analiz sürecinde birbirine benzeyen veriler belirli temalar etrafında bir araya getirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bunun için önce ana temalar belirlenir (Balcı, 2009). Araştırmada öğretmenlerden elde edilen veriler araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından incelenmiş ve uygun temalara kodlanmıştır. Tema sıklıkları gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Temaların altında öğrenci görüşleri verilmiştir.

### **Geçerlilik ve Güvenilirlik**

Araştırmada güvenilirlik için verileri araştırmacı ve bir uzman tarafından ayrı ayrı değerlendirmiştir. Ardından yapılan analizler karşılaştırılmıştır. Bu analizlerin %84 oranında uyumlu olduğu belirlenmiştir. (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmacının ve uzmanın görüş ayrılığı yaşadıkları veriler tartışılmış, değerlendirilmiş ve alınan ortak karar ile ilgili bölüme kaydedilmiştir. Böylece araştırmacının güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

### **Araştırmanın Etik İzinleri**

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Etik kurul izin bilgileri:** Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 27.05.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 2022/200

## **Bulgular**

### **1. Alt Problem**

Bu problemin çözümlenmesi için öğrencilerin PISA uygulaması sonrası sınava ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin PISA değerlendirmeleri

Tema	Katılımcılar	f
Sınav iyi geçti.	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 18, 20	14
Sınav kolaydı.	1, 6, 9, 11, 17	5
Ne zor ne de kolaydı.	14, 16, 19	3
Sınav zordu.	15	1

Araştırmaya katılan öğrencilerin 14'ü sınavın iyi geçtiğini, 5'i sınavın kolay olduğunu, 3'ü sınavın ne zor ne de kolay olduğunu ve 1'i sınavın zor olduğunu belirtmiştir. Öğrenci görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir:

“Kolaydı. Beklediğimden iyi geçti (K1)”, “İyi geçti (K2), Çok iyiydi. Düşündüğüm gibi çok zor sorular çıkmadı (K9)”, “Sınav İyiydi fakat sınava girerken biraz stresliydim ama sorulara alıştıkça stresim azaldı (K13)”, “Sınav soruları zordu. Okuma alanı soruları uzundu (K15)”...

### 2. Alt Problem

Bu problemin çözümlenmesi için öğrencilerin PISA uygulamasında zorlandıkları alanlara ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin PISA’da zorlandıkları alanlar

Tema	Katılımcılar	f
Matematik okuryazarlığı	2, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20	12
Okuma alanı soruları ile karşılaşmadım.	2, 3, 5, 6, 8, 9,	6
Fen okuryazarlığı	3, 5, 8, 16, 17	5
Hepsi kolaydı.	4, 9	2
Okuma becerisi	14	1

Öğrencilerin hangi alanda zorlandıklarına bakıldığında 12’sinin matematik, 5’inin fen bilimleri ve 1’inin okuma alanında zorlandığı belirlenmiştir. 2 öğrencinin sınavdaki tüm alanların kolay olduğuna yönelik kanaate sahip oldukları bulgulanmıştır. Bunun yanında 6 öğrencinin okuma alanına ilişkin herhangi bir soru ile karşılaşmadığı belirlenmiştir. Öğrenci görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir:

“Sorular kolaydı, zorluk çekmedim (K4)”, “En çok fen bölümündeki sorular beni zorladı (K5)”, “Okuma alanı ile ilgili sorularla karşılaşmadım (K9)”, “Matematik biraz zordu (K10)”, “Matematik alanında zorlandım (K11)”, “Okuma alanında zorlandım (K14)”...

### 3. Alt Problem

Bu problemin çözümlenmesi için öğrencilerin PISA okuma becerisi ile ilgili kolaylıkla cevapladıkları ya da zorlandıkları soru yapılarına ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 3’te ve Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin okuma alanında zorlandıkları soru türleri

Tema	Katılımcılar	f
Paragraf soruları	1, 7, 10, 13, 17, 18, 20	7
Açık uçlu sorular	4, 11, 12, 14, 15, 16	6
Çoktan seçmeli sorular	12, 19	2
Okuma metinleri uzundu.	15	1

Öğrencilerin 7'sinin paragraf, 6'sının açık uçlu ve 2'sinin çoktan seçmeli soru türlerinde zorlandıkları belirlenmiştir. Bunun yanında 1 öğrencinin okuma metinlerinin uzun olmasından dolayı zorlandığı bulgulanmıştır. Öğrenci görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir:

“Paragraf soruları çok vakit aldı (K1)”, “Okuma bölümünde açık uçlu sorularda biraz zorlandım (K4)”, “Paragraflar biraz uzun olduğundan biraz zordu (K10)”, “Çoktan seçmeli sorularda zorlandım (12)”, “Paragraf sorularını anlamak da zorlandım (K17)”...

Tablo 4. Öğrencilerin okuma becerisi ile ilgili kolaylıkla cevapladıkları sorular

Tema	Katılımcılar	f
Şekli sorular	10, 11, 15, 17, 18, 20	6
Paragraf soruları	12, 14, 16	3
Çoktan seçmeli sorular	4, 13, 18	3
Mantık soruları	10	1
Açık uçlu sorular	13	1

Öğrencilerin 6'sı şekilli soruları, 3'ü paragraf, 3'ü çoktan seçmeli, 1'i mantık ve 1'i açık uçlu soruları kolaylıkla cevapladığını belirtmiştir. Öğrenci görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir:

“Okuma alanındaki çoktan seçmeli soruları kolayca cevapladım (K4)”, “Şekli sorular (K17)”, “Şekli olanlar ve mantık soruları biraz daha kolaydı (K10)”, “Şekli soruları çok kolay cevapladım (K11)”...

#### 4. Alt Problem

Bu problemin çözümlenmesi için öğrencilerin PISA okuma becerisi ile ilgili soruların hangi bilişsel süreçleri ölçtüğüne yönelik görüşleri analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilere göre PISA'daki okuma becerisi sorularının ölçtüğü bilişsel süreçler

Tema	Katılımcılar	f
Okuduğunu anlama	1, 4, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19	11
Okuma becerileri	1, 10, 15, 18	4
Odaklanma	13	1
Akıl yürütme	15	1

Öğrencilerden 11'i okuduğunu anlama, 4'ü okuma becerileri, 1'i odaklanma ve 1'i akıl yürütme bilişsel becerilerinin PISA'daki okuma alanı soruları ölçüldüğünü belirtmiştir. Öğrenci görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir:

“Okuma becerileri ve okuduğunu anlama (K1)”, “En çok okuduğunu anlamayı ölçüyor (K4)”, “Okuduğunu anlamayı ve dikkat etmeye yönelik bir sınav (K13)”, “Okuduğundan hareketle mantık becerisi değerlendiriliyor (K15)”...

#### 5. Alt Problem

Bu problemin çözümlenmesi için öğrencilerin PISA okuma becerisi ile ilgili soruların konu olarak derslerde işlenme durumu ve ders sınavlarındaki sorularla benzerliğine ilişkin yönelik görüşleri analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 6'da ve Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilere göre PISA'daki sorularla ilgili konuların derslerde işlenme durumu

Tema	Katılımcılar	f
PISA soruları derste işlediğimiz konular ile ilişkiliydi.	1, 4, 7, 11, 12, 14, 16, 18, 20	9
Konular ile sınav soruları birbirinden farklıydı.	10, 13, 15, 17, 19,	5

Öğrencilerden 9'u derste işlenen konuların PISA'daki sorularla sorulduğunu belirtmiştir. 5 öğrenci ise derste işlenen konular ile PISA okuma alanı sorularının birbirinden farklı olduğunu dile getirmiştir. Öğrenci görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir:

"PISA sorularını konu olarak TDE derslerinde işledik (K1)", "Edebiyat dersinde işlediğimizi düşünüyorum (K4)", "Hayır, sadece okuduğu anlama soruları vardı (K19)"...

Tablo 7. Öğrencilerin ders sınavlarındaki sorular ile PISA'daki soruların benzerliğine ilişkin görüşleri

Tema	Katılımcılar	f
TDE sınav soruları ile PISA okuma soruları benzerdi.	4, 14, 15, 16, 18	5
TDE sınav soruları ile PISA okuma soruları farklıydı.	1, 10, 13, 19	4
Konular benzerdi ama soru türleri farklıydı.	11, 12, 17	3
PISA'da sorular çok daha zordu.	19	1
PISA soruları TDE sınav sorularına göre daha kolaydı.	7	1

Öğrencilerin ders sınavlarındaki sorular ile PISA'daki soruların benzerliğine ilişkin görüşlerine bakıldığında 5'i soruların benzer, 4'ü soruların farklı, 3'ü konular benzer ama soru türlerinin farklı olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında 1 öğrenci soruların daha zor olduğunu, diğer 1 öğrenci soruların daha kolay olduğunu ifade etmiştir. Öğrenci görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir:

"PISA sorularıyla edebiyat sınavındaki sorular birbirine benziyor (K4)", "PISA'daki sorular daha kolaydı (K7)", "Konular benzerdi ama derste çözülen sorular farklıydı (K11)", "Konular benzerdi ama tarz olarak farklıydı (K12)", "Pek benzerliğin olduğu söylenemez TDE dersinde okuma soruları basit, PISA'daki sorular daha karmaşık (K19)"...

## 6. Alt Problem

Bu problemin çözümlenmesi için öğrencilerin PISA uygulamasında tercih ettikleri araçlara ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin PISA uygulama araçlarına ilişkin tercihleri

Tema	Katılımcılar	f
Bilgisayar	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	18
Kâğıt-kalem	12, 13	2

Öğrencilerin tamamı PISA uygulamasının bilgisayar üzerinden gerçekleşmesinin onları olumsuz etkilemediğini belirtmiştir. Bunun yanında sınavın hangi araçlarla yapılmasını istedikleri sorulduğunda 18'i bilgisayar, 2'si kâğıt-kalemi tercih etmiştir. Öğrenci görüşlerinden kesitler aşağıda verilmiştir:

"Bilgisayardan olması daha iyi oldu (K1)", "Bilgisayar üzerinden yapılması daha iyi (K3)", "Bilgisayar üzerinden sınavın gerçekleşmesi bizi memnun etti. Kâğıt-kalem ile yapınca bu kadar istekli olamıyorum (K5)", "Bilgisayarda sınav olmam kolaylık sağladı (K11)", "Kâğıt ve kalem ile sınavın yapılmasını isterdim (K13)", "Bilgisayar üzerinden sınavın gerçekleşmesi başarıyı olumsuz etkilemedi (K15)"...

## Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğu sınavlarının iyi geçtiğini belirtmişlerdir. Soruların beklediklerinden kolay olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrencilerin sınav sonrası görüşleri olumlu olmakla birlikte önceki dönem sınav uygulamalarında Türk öğrenciler sınavda yüksek bir performans



gösterememişlerdir (Aydın, Erdağ ve Taş, 2011; Bozkurt, 2016). Bunun yanında okul türlerine meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin PISA performansları genellikle düşük olmuştur. Öğrenciler sınav sonrası ilk değerlendirmeleri olumlu olmakla birlikte sınav sonuçlarının beklentinin aksine olumsuz olduğu söylenebilir. Türkçe alanyazındaki araştırmaların çoğu öğrencilerinin okur özyeterlik algılarıyla okuma-anlama puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre özyeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin okuma-anlama puanları da yüksektir (Altunkaya, 2018; İnnalı ve Aydın, 2014; Uçgun, 2014; Ülper ve Şirin, 2020). Buna duruma göre öğrencilerin yüzey metin sorularını yanıtlamada daha başarılı, çıkarım sorularını yanıtlamada ise daha başarısız oldukları belirlenmiştir (Ülper ve Şirin, 2020). PISA okuma sorularının niteliği ve güvenilirliği değerlendirme, metnin içeriği ve biçimi üzerine düşünme, uyuşmazlıkları belirleme ve uyuşmazlıkların üstesinden gelme gibi değerlendirme ve derinlemesine düşünme süreçlerini kapsadığı dikkate alındığında öğrencilerin özyeterlik algılarına göre sınav performansları istedikleri şekilde gerçekleşmemektedir. Türkçe dersi öğretim programlarındaki kazanımların önemli bir bölümü alt düzey becerilerle ilişkili olması (Aslan ve Atik, 2018; Filiz ve Yıldırım, 2019), öğretmenlerin hazırladıkları sınavların daha çok öğrencilerin bilgi, kavrama bilişsel düzeylerini değerlendirmesi ve ortaöğretim geçiş sınavları sorularının bilgileri bir araya getirme ve yorumlama boyutunda yoğunlaştığı (Aşıcı, Baysal ve Şahenk, 2012; Tuzlukaya, 2019) dikkate alındığında üst düzey bilişsel düzeyleri ölçen uluslararası sınavlardaki Türk öğrencilerin başarısız olmasının nedeni olarak ulusal öğretim yaklaşımımızın uluslararası öğretim programlarının hedeflerinden, öğretim süreçlerinden, ölçme ve değerlendirme anlayışından farklı olmasıdır.

Öğrencilerin PISA'da en çok matematik okuryazarlığı, ardından fen okuryazarlığı alanında zorlandıkları belirlenmiştir. Sadece bir öğrencinin okuma becerisi alanında zorlandığı bulgulanmıştır. Öğrenciler okuma becerisi alanında zorlanmadığını dile getirirse de Türk öğrenciler okuma becerisinde OECD ortalamasının altında sonuçlar almıştır. Okuma becerisindeki zayıflıkla doğru orantılı olarak yazma becerisinde de zayıflık olması nedeniyle Türk öğrenciler OECD ortalaması altında kalmıştır (Bozkurt, 2016). Öğretmenler Türkçe dersinde sınıfta metni okuma, metinle ilgili okuduğunu anlama soruları sorma çalışmalarını sıklıkla yapmakta ve en çok okuma becerisine zaman ayırmaktadır. En çok zaman ayrılan dil becerisi okuma becerisi olmasına rağmen PISA'da istenen öğrenci başarısını yakalayamamada işlenen metinlerin, öğretim süreçlerinin ve yapılan etkinliklerin niteliği ile ilgili yetersizliklerden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrenciler en çok okuduğunu anlamaya yönelik sorular olan paragraf sorularını çözmekte zorlanmışlardır. Ayrıca öğrenciler bu sorulardaki metinlerin oldukça uzun olduğunu dile getirmişlerdir. Buna bağlı olarak bu soruların zaman alıcı olduğunu düşünmüşlerdir. Önceki benzer araştırmalarda da öğrencilerin okuma becerilerinde yer alan paragrafların uzunluğu sebebiyle süre sıkıntısı yaşadıkları; soruları uzun, karmaşık ve düşündürücü olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir (Şimşek, Tuncer ve Dikmen, 2018). Metinden anlam çıkarma konusunda Türk öğrencilerin yetersizlikler

yaşadığı önceki PISA sonuçlarında görülmüştür (Aydın ve diğerleri., 2011; Bozkurt, 2016; Dilekçi, 2022). Ayrıca Türk öğrencilerin okuduğunu anlamada sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir (Baydık, 2011; Temizkan ve Sallabaş, 2011; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010). Öğrencilerin üst düzey okuma becerisine sahip olmamaları ve okuma alışkanlığı edinmemiş olmaları araştırmadaki bulguların gerekçesi olarak gösterilebilir. Öğrencilerin farklı metin türleriyle karşılaştırılması, üst düzey bilişsel süreçlerin etkin kullanımını gerektiren metni anlamaya yönelik çalışmalar yapılmaması öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin tam olarak gelişimine engeldir.

Öğrencilerin açık uçlu sorulara cevap vermede zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Nitekim Türk öğrencilerin soru türlerine göre başarıları değerlendirildiğinde, açık uçlu soruları yanıtlamada başarısız oldukları bulgulanmıştır (Aydın, Sarier ve Uysal, 2014; Demir, 2010). Cevabın yapılandırıldığı soru türlerinde öğrenciler kendilerini ifade etmede sorunlar yaşamıştır. Verilen seçenekler arasından birini tercih etmeye dayalı çoktan seçmeli sınavların okullarda sık ve yaygın kullanılması bu sorunun gerekçelerinden biridir. Aynı şekilde üst öğretim kurumlarına geçiş sınavlarının da çoktan seçmeli sorularla yapılması nedeniyle öğrenciler eğitim sürecinde sıklıkla bu sorularla sınavlara hazırlanmaktadır (Karatay ve Dilekçi, 2019). Öğretmenlerin yazılı sınavlarını çoktan seçmeli sorularla yapması, öğrencilere çoktan seçmeli soru çözme ödevlerinin verilmesi ve yazma çalışmalarına derslerde yeteri kadar zaman ayrılması Türk öğrencilerin açık uçlu soruları yanıtlamadaki başarısızlığın gerekçesidir. Bunun yanında ulusal öğrenci değerlendirme sınavlarının bu soru türünden yapılması öğretmenlerin öğretimi bu soru türüne cevaplaya yönelik öğrencileri hazırlamasına ve dersi yapılandırmasına neden olmaktadır. Öğrencilerin açık uçlu sorulara doğru ve yeterli cevap verebilmelerini desteklemek için derslerde yazılı anlatım çalışmaları ve dijital yazma etkinlikleri yapılabilir. Ayrıca özellikle Türkçe ve TDE ders sınavlarında açık uçlu soruların yer alması, öğrencilerin yazma becerisini geliştirecektir. Merkezî sınavlarda da bu soru türlerinin kullanılması öğrencilerin bu tür ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kendilerini kolaylıkla ifade etmelerini sağlayacaktır.

Öğrencilerin bazıları içinde şekil, tablo veya görsel bulunan soruları daha kolay cevaplayabildiklerini belirtmişlerdir. Ancak Türk öğrencilerin sınav performanslarının metnin biçimine göre sistemli bir düşüş ya da artışın olmadığı belirlenmiştir (Başak, 2016). Bu araştırmada öğrencilerin görsel okuma alanında kendilerini daha yeterli hissettikleri belirlenmiştir. Öğrencilere göre metnin görsellerle desteklenmesi, soyut olan düşüncenin somutlaşmasını, metnin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Türkçe ders kitaplarındaki metin tür dağılımı edebi özelliklere göre planlanmaktadır. PISA'daki metinler ise sürekli, süreksiz ve karma metin olarak sınıflandırmaktadır. Türkçe ders kitaplarında öğrencilerin farklı edebi türlerin öğrencilere öğretilmesine odaklanılmışken PISA'daki metinlerde öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri farklı metinlerden anlam çıkarabilmeleri öncelendiği söylenebilir. Bu durumlar nedeniyle öğrencilerin metnin biçiminden bağımsız olarak karşılaştıkları metinden anlama ulaşmaları zor olabilmektedir.

Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilerin üst düzey düşünme süreçlerini geliştirmede yetersiz olması da (Coşkun, 2013) öğrencilerin farklı metinlerden anlama ulaşmalarını engelleyen bir etmendir.

Öğrencilere göre PISA okuma alanı okuduğunu anlama ve okuma becerilerini ölçmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Bunun yanında soruların odaklanma becerisini de ölçtüğünü dile getirmişlerdir. Öğrenciler PISA sorularının bilişsel olarak akıl yürütmeye dayalı mantık gerektirdiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin okuma metinlerinden hareketle bilişsel süreçleri etkin kullanmaları gerektiğinin farkında oldukları söylenebilir. MEB uluslararası sınavlardaki bu soru yapısını dikkate alarak beceri temelli sorular oluşturmuş, öğretmenlerden derslerde bu soru yapılarını kullanılmalarını istemiştir. Öğretmenlerden öğrencilere üst düzey beceri temelli sorular yönelterek onların bilgiyi işleme süreç ve becerilerini geliştirmesi beklenmektedir.

Araştırmaya katılan okuma becerisi alanıyla ilgili sorularla karşılaşan öğrencilerin çoğu TDE dersinde işlenen konuların soru olarak karşısına çıktıklarını belirtmişlerdir. Az bir grup öğrenci ise dersteki konular ile PISA okuma alanı sorularının birbirlerinden farklı olduğunu dile getirmişlerdir. Türkçe ve TDE dersleri öğretim programları kazanımları PISA okuma yeterlik düzeylerine göre incelendiğinde kazanımların alt düzey okuma becerilerine yoğunlaştığı belirlenmiştir (Batur ve Ulutaş, 2013; Demiral ve Menşan, 2017; İnce, 2016; İşeri, 2019; Karabulut, 2017; Koç, 2021). Buna benzer şekilde ders kitaplarında üst düzey düşünme etkinliklerinin olmadığı (Yağmur, 2009), ders kitaplarındaki soruların alt düzey bilişsel süreçlere yönelik olduğu belirlenmiştir (Benzer, 2019; Bozkurt ve diğerleri., 2015). Öğretim programları kazanımlarının PISA okuma yeterlilik düzeyleriyle tam olarak uyum göstermemesine bağlı olarak derslerde işlenen konuların ve ders kitaplarındaki etkinliklerin PISA soruları ile farklılaşmasının gerekçesi olarak gösterilebilir. Uluslararası sınavlar dikkate alınarak öğretim programlarının, ders kitaplarının güncellenmesi bu sorunu ortadan kaldırabilir.

TDE sınav soruları ile PISA okuma sorularını bir kısım öğrenci benzer bulurken diğer bir kısım öğrenci bunların birbirlerinden farklı olduğunu ifade etmiştir. Ders soruları ile PISA sorularını benzer olduğunu düşünen öğrencilerin metin bağlamından hareketle okuduğunu anlamaya yönelik soruları göz önünde bulundurduğu; farklı olduğunu düşünen öğrencilerin ise edebiyat konularından hareketle sorulan soruları dikkate aldığı söylenebilir. Ayrıca son dönemde dil derslerinde dahi daha pratik ölçme ve değerlendirme imkânı vermesi dolayısıyla çoktan seçmeli soruların sınavlarda yaygın kullanılması diğer soru türleri ile öğrencilerin karşılaşmamasına neden olmuştur. PISA'daki soru türleri derslerin sınav soruyla benzer ve farklı yapıda olabilmektedir (Şimşek ve diğerleri., 2018). Bu farklı soru türleri nedeniyle ders sınavları ile PISA uygulamasındaki soru türlerinin benzer olmadığı düşünülmüş olabilir. PISA uygulamasında soruların bilişsel süreçlere göre kategorize edilerek öğrencilere sunulduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin hazırladığı sınav soruları bilişsel basamaklara göre yeterli ve dengeli dağılım göstermemektedir (Karatay ve Dilekçi, 2019). Bu durum nedeniyle öğrenciler PISA

okuma sorularını daha karmaşık ve zor olarak düşünmüşlerdir. Ölçme ve değerlendirme araçlarındaki bu farklılık Türk öğrencilerin PISA'da beklenen başarıya ulaşmasını engellediği söylenebilir.

2000, 2003, 2006, 2009, 2012 yıllarında PISA uygulaması geleneksel eğitim araçları olan kâğıt ve kalem ile gerçekleştirilmiştir. 2015 yılından itibaren ise bilgisayar üzerinden sınav uygulaması gerçekleştirilmektedir. Bu uygulama değişikliğinin öğrencilerin sınav başarısını olumsuz etkilemediği belirlenmiştir. Araştırmaya katılan bütün öğrenciler sınavın bilgisayar üzerinden gerçekleşmesini olumlu bulmuşlardır. Öğrencilerin geneli bilgisayar üzerinden sınavlara katılmayı tercih etmişlerdir. Sadece çok az bir öğrenci grubu bilgisayar uygulamasına olumsuz yaklaşmamakla birlikte sınav uygulamasının kâğıt ve kalem araçları ile yapılmasını tercih etmiştir. Bu tercihler göstermektedir ki teknolojiye uyumlu olan öğrenciler eğitim-öğretim ortamında teknoloji kullanımını onaylamaktadır. Öğrencilerin kendi yaşamlarında bilgisayar, cep telefonu ve interneti sıklıkla kullanmalarına bağlı olarak öğrenciler teknoloji kullanım becerilerine sahiptir. Önceki araştırmanın (Şimşek ve diğerleri., 2018) aksine bilgisayar tabanlı değerlendirme uygulanmasının PISA sonuçlarını etkilemediği söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre birkaç öneri sıralanmıştır. Öğretim programlarındaki kazanımlar üst düzey düşünmeyi hedefleyecek şekilde düzenlenebilir ve ders kitaplarındaki metinler ve etkinlikler PISA okuma ölçütlerine göre dikkati alınarak güncellenebilir. Derslerdeki ve merkezî sınavlardaki ölçme ve değerlendirme çalışmalarındaki soru türleri ve soruların bilişsel düzeyleri PISA okuma alanına uyumlu yapılabilir. Bu güncelleme ve uyum çalışmalarının öğrencilerin PISA performansını olumlu etkileyeceği söylenebilir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

## ENGLISH VERSION

### Introduction

Reading is a skill learned during school life. Teachers introduce the letters to primary school students and then have them pronounce the words formed by the letters. Reading skill is acquired at the basic level by reading written symbols and attributing meanings to them. Education is in progress to further cultivate and enhance this skill, aiming for proficiency at higher levels of education (Dilekçi, 2022). Students develop the ability to extract information from texts, choose pertinent materials, draw conclusions, and assess the credibility and dependability of the provided text through their reading skills (MoNE, 2019). Recognizing its significance in students' academic journey and its essential role in their long-term achievements, reading skills have garnered growing emphasis, leading to their evaluation and scrutiny in international examinations.

The Program for International Student Assessment (PISA), coordinated by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), is an international assessment that measures reading, mathematics, and science literacy. First conducted in 2000, it is held once every three years. In PISA, the major domain of study rotates between reading, mathematics, and science in each cycle. Reading literacy was the major domain in PISA 2000, 2009, and 2018.

The PISA test typically evaluates the knowledge and competencies of 15-year-olds, often enrolled in middle or senior high school. To select the sample from Turkey for test participation, the country was divided into 12 regions using statistical information systems as a basis. The selection process considered both the distribution of students aged 15 across these regions and the number of students categorized by school type. In this regard, the sample for PISA 2018 was selected from Anatolian high schools, vocational and technical Anatolian high schools, Anatolian Imam Hatip high schools, multi-program high schools, science high schools, social sciences high schools, fine arts high schools, and secondary schools depending on the participant rate (MoNE, 2019).

Within the scope of the evaluation framework in the reading domain of PISA, the following questions are addressed: "Can students infer from different text types and text formats?", "Can students identify and use the appropriate information in the text based on their purposes?" and "Can students

carry out critical reading?" (MoNE, 2010; Tuzlukaya, 2019). Consequently, the assessment of students' reading skill levels allows for an evaluation of countries' educational achievements and standings.

PISA contains various questions with cognitive processes, proficiency levels, question types, text types, and text formats. Readers engage in four distinct cognitive processes while perusing a text: access to information, interpretation, evaluation, and reflection. In addition to these processes, the reading scale is divided into a range of proficiency levels as Levels 1c, 1b, 1a, 2, 3, 4, 5, and 6, in an ascending order of proficiency. In the reading domain of PISA, questions are formulated based on various cognitive processes and levels of proficiency.

The question types or tasks in PISA reading literacy may be classified as multiple choice, yes-no, and true-false questions. These questions require students to select from among different options. Certain questions in the Reading Unit may also entail long or short constructed responses. Through those tasks, students must construct and interpret the truth by themselves.

The objective of PISA reading literacy is to offer students a diverse array of texts and tasks that reflect real-world situations, evaluating their ability to comprehend and navigate these texts effectively. Therefore, six major text types have been identified: descriptions, narrations, expositions, argumentations, instructions, and transactions (OECD, 2021). Forms of presentation of the text are fluent, independent, and mixed texts. Starting from 2015, PISA introduced computer-based assessments. As a result, the assessment now encompasses not only static texts but also dynamic texts, providing a comprehensive measure of students' reading skills. Static text refers to text that is presented on paper or online and remains unaltered, with no intention for modification. However, dynamic texts are hyperlinked texts appearing online, such as, a website embedded hyperlinks. These features incorporate innovative elements that allow learners to engage and interact with digital texts. In sum, different text types and text formats are included in PISA to evaluate various texts that students may encounter in their daily lives (Bozkurt, 2016).

Various countries participate in each PISA. Türkiye participated in PISA in 2003 for the first time. Türkiye scored higher in PISA reading skills from 2003 to 2015, while it ranked relatively low in 2018. Turkish students scored lower than the OECD average in reading. In these exams, most Turkish students generally exhibited low performance (Bozkurt, 2016). Numerous studies have been undertaken to explore the root causes of this phenomenon. These studies are related to curricula (Batur and Ulutaş, 2013; İnce, 2016; İşeri, 2019; Karabulut, 2017; Koç, 2021; Sefer, Ören, Sarıtaş and Konuk, 2017; Temizyürek and İnce, 2019), textbooks (Benzer, 2019; Bozkurt, Uzun and Lee, 2015; Coşkun, 2013; Yağmur, 2009), and assessment and evaluation (Aşıcı, Baysal and Şahenk, 2012; Batur, Ulutaş and Beyret, 2019; Savran, 2004; Tuzlukaya, 2019). In addition, the PISA results of Turkish students were evaluated by teachers (Dilekçi, 2022). However, what may be of greatest importance is to determine the opinions of students about the exam. The assessment of PISA from a student perspective in relevant

literature can be facilitated through the examination of factors such as students' exam strategies, emotional experiences during the exam, their motivation towards the exam, question difficulty levels, their proficiency in responding to different question types, and the alignment between exam questions and topics covered in their lessons.

### **The Objective and Research Statement**

This study seeks to investigate the experiences of Turkish students with regards to their participation in PISA. For this aim, we believe it holds significance to ascertain students' perspectives concerning the PISA test and its questions. This study sought answers to the following research questions to reveal students' perspectives on the exam. The main research question was, "What do Turkish students think about PISA?":

1. What do students think about the exam after PISA implementation?
2. In what areas do students have difficulty?
3. What are the question structures (question type, text type and format) that students easily answer or have difficulty concerning reading skills?
4. What reading skills do students think the questions address?
5. What do students think about the similarities or differences between the topics covered in TDE (Turkish Language and Literature- TLL) lesson and the questions in PISA? Also, what do students think about the similarities or differences between exam questions in TLL lesson and PISA?
6. How did computer-based PISA test affect students' performance? By which means do they prefer the exam to be administered?

## **Method**

### **Research Design**

The research adopted a case study design. The rationale of this research design is to determine students' experiences and opinions about the PISA test. During the case study process, participants are interviewed and posed questions in the interview form. In light of their experiences, participants' views and perceptions on the subject matter are determined (Gillham, 2000). A case study allows researchers understand and explain a situation, thus guide further applications (Merriam, 1990). The objective of this study was to delve into students' encounters with the PISA test and their opinions regarding the questions within the test.

### **Study Group**

Türkiye is divided into 12 regions based on statistical information systems regarding Turkish students that will take the exam. Students up to the age of 15 are selected based on the student population density within these regions. The sample consisted of 20 male tenth graders 15 years of age

from a vocational high school in Eastern Marmara. Participants were recruited using purposive criterion sampling. The inclusion criterion was having taken the PISA exam.

### **Data Collection**

The data were collected using a semi-structured interview form developed by the researchers. The researchers consulted three experts and then finalized the form based on their feedback. The interview form consisted of eight open-ended questions that address students' PISA experience and the areas they have difficulty in and easily answered, their opinions on the questions, what PISA implementation is to measure, the similarities and differences between the questions in PISA and in the lessons, and their preferences regarding the implementation process of PISA. Face-to-face interviews were conducted with participants. During the interviews, participants' views were noted down.

### **Data Analysis**

The data were analysed using content analysis, a qualitative data analysis method. In the content analysis process, similar data are collected under specific themes (Yıldırım and Şimşek, 2013). First of all, the main themes are identified (Balci, 2009). In this study, the data were examined by the researcher and a field expert and coded into themes. The frequencies of the themes were tabulated and interpreted. Participants' opinions were given below these themes.

### **Validity and Reliability**

The data were investigated independently by the researcher and a field expert to ensure reliability. Then, the analyses were compared. The consistency between the analyses was calculated as %84 (Miles and Huberman, 1994). Later, the researcher and the expert came together and reached a consensus. Thus, reliability was assured.

### **Research Ethics**

The study adopted the principles based on all the rules within the scope of the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive." None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were carried out.

### **Ethics Committee Permission**

The study was approved by the Human Research Ethics Committee of the Bolu Abant İzzet Baysal University (date 27.05.2022, no. 2022/ 200).

## **Findings**

### **First sub-question**

Participants' views were analyzed to answer the first sub-question "What do students think about the exam?" The findings are given in Table 1.



Table 1. *Participants' evaluations of PISA*

Themes	Participants	f
The exam went well.	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 18, 20	14
The exam was easy.	1, 6, 9, 11, 17	5
The exam was neither hard nor easy.	14, 16, 19	3
The exam was hard.	15	1

Fourteen participants reported that the exam went well. Five participants stated that the exam was easy. Three participants noted that the exam was neither hard nor easy. One participant said that the exam was hard. The following are some quotes:

“It was easy. It was better than I expected (P1)”, “It went well (P2)”, “It was very good. There were not too many difficult questions as I thought (P9)”, “The exam was good. At first, I was a little stressed but then I got used to the questions, and so I was relaxed (P13)”, “The questions were hard. Reading domain questions were too long (P15)”...

### Second sub-question

The second sub-question addressed in what areas the students had difficulty. The findings are presented in Table 2.

Table 2. *Areas that students have difficulty in PISA*

Themes	Participants	f
Mathematical literacy	2, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20	12
I did not encounter any questions in reading domain.	2, 3, 5, 6, 8, 9,	6
Science literacy	3, 5, 8, 16, 17	5
They were all easy.	4, 9	2
Reading skill	14	1

Twelve participants had problems with the mathematics domain. Five participants had problems with the science domain. One participants had problems with the reading domain. Two participants stated that all the areas in the exam were easy. In addition, six participants noted that they did not encounter any questions related to the reading domain. The following are some quotes:

“The questions were easy, I had no difficulty (P4)”, “The questions in the science domain challenged me the most (P5)”, “I did not encounter the questions in the reading domain (P9)”, “Mathematics was a bit too hard (P10)”, “I had difficulty in the mathematics domain (P11)”, “I had difficulty in the reading domain (P14)”...

### Third sub-question

The third sub-question investigated the question structures (question type, text type and format) that students easily answer or have a difficulty concerning reading skills. Tables 3 and 4 present the findings.

Table 3. *The types of questions that participants had difficulty in the reading domain*

Themes	Participants	f
Paragraph questions	1, 7, 10, 13, 17, 18, 20	7
Open-ended questions	4, 11, 12, 14, 15, 16	6
Multiple choice questions	12, 19	2
Reading texts were long.	15	1

Seven participants had difficulty answering paragraph questions. Six participants had difficulty answering open-ended questions. Two participants had difficulty answering multiple choice questions. In addition, one participant had hardships due to the text length. The following are some quotes:

“The paragraph questions took too much time to answer (P1)”, “I had difficulty answering the open-ended questions in the reading domain (P4)”, “It was a bit difficult because the paragraphs were a bit too long (P10)”, “I had problems with the multiple-choice questions (P12)”, “I had difficulty understanding the paragraph questions (P17)”...

Table 4. *Questions easily answered by students regarding reading skill*

Themes	Participants	f
Questions with figures	10, 11, 15, 17, 18, 20	6
Paragraph questions	12, 14, 16	3
Multiple choice questions	4, 13, 18	3
Reasoning Questions	10	1
Open-ended questions	13	1

Six participants reported that they easily answered the questions involving figures. Three participants answered the multiple-choice questions easily. One participant answered the reasoning questions easily, while another answered the open-ended questions easily. The following are some quotes:

“I answered the multiple-choice questions in the reading domain easily (P4)”, “The questions with figures (P17)”, “The ones with figures and reasoning questions were a little easier (P10)”, “I easily answered the questions with figures (P11)”...

#### **Fourth sub-question**

The fourth sub-question looked into the reading skills addressed by the PISA test. The findings are given in Table 5.

Table 5. *Participants views on cognitive processes measured by PISA questions regarding reading skills*

Themes	Participants	f
Reading Comprehension	1, 4, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19	11
Reading Skills	1, 10, 15, 18	4
Concentration	13	1
Reasoning	15	1

Eleven participants stated that the questions in the reading domain measured reading comprehension. Four participants noted that the questions measured reading skills. In addition, one participant reported that the questions addressed concentration. Another participant noted that the questions were related to reasoning skills. The following are some quotes:

“Reading skills and reading comprehension (P1)”, “They measure reading comprehension the most (P4)”, “An exam for reading comprehension and attention (P13)”, “Reasoning skill is measured by reading (P15)”...

#### Fifth sub-question

The fifth sub-subquestion, investigated participants' opinions on whether the PISA questions are covered in lessons as well as the similarity between exam questions in PISA and the lessons. The findings are presented in Tables 6 and 7.

Table 6. *The involvement of the topics related to PISA in the lessons*

Themes	Participants	f
PISA questions were associated with the topics included in our lessons.	1, 4, 7, 11, 12, 14, 16, 18, 20	9
The topics in lessons and exam questions were different.	10, 13, 15, 17, 19,	5

Nine participants noted that the topics addressed in the lessons were asked in PISA. Nevertheless, five participants stated that the topics covered in lessons were different from the reading domain questions. The following are some quotes:

“We covered PISA questions as subjects in our TLL classes (P1)”, “I think we learned them in our literature lessons (P4)”, “No, there were only reading comprehension questions (P19)”...

Table 7. *Participants' views on the similarities between exam questions in lessons and PISA*

Themes	Participants	f
The exam questions in TLL lesson and PISA reading questions were similar.	4, 14, 15, 16, 18	5
The exam questions in TLL lesson and PISA reading questions were different.	1, 10, 13, 19	4
Topics were similar, but question types were different.	11, 12, 17	3
The PISA questions were far more difficult.	19	1
PISA questions were easier than the exam questions in TLL lessons.	7	1

Five participants stated that the questions were similar. However, four participants reported that the questions were different. Besides, three participants emphasized that the topics were similar but that question types were different. However, one participant expressed that PISA questions were far more difficult. Another participant stated that the PISA questions were easier than the exam questions in the lessons. The following are some quotes:

“The PISA questions and the exam questions in the TLL classes are similar (P4)”, “The PISA questions were easier (P7)”, “The topics were similar, but the questions addressed in the lessons are different (P11)”, “The topics were similar, but they were different in format (P12)”, “We can't say there are many similarities; the reading questions in the TLL classes are easy but the ones in PISA are more complicated (P19)”...

#### Sixth sub-question

The sixth sub-question addressed how students preferred to take PISA; online or paper-based. The findings are presented in Table 8.

Table 8. *Participants preferences for PISA test*

Themes	Participants	f
Computer	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	18

All participants stated that online PISA test did not affect them adversely. In addition, 18 participants preferred to take PISA test online, while two participants preferred paper-pencil-based PISA test. The following are some quotes:

“It would be better to administer PISA online (P1)”, “It is better to take it online (P3)”, “We were contented that the exam was conducted by means of a computer. I cannot be so eager when the exam is carried out through paper-pencil (P5)”, “It was easy for me to take the exam on the computer (P11)”, “I would like the exam to be administered through paper-pencil (P13)”, “The fact that the exam was held online did not negatively affect my performance (P15)” ...

### Discussion and Conclusion

Most of our participants pointed out that their exams went well and added that the questions were easier than they thought they would be. Although our participants’ opinions were positive after the exam Turkish students have not exhibited high performance in the exam in previous years (Aydın, Erdağ, and Taş, 2011; Bozkurt, 2016). Furthermore, students from vocational schools generally performed poorly. It can be argued that their first evaluations after the exam are positive although the exam results are negative, contrary to the expectation. Research shows a significant relationship between Turkish students’ perceptions of reading self-efficacy and reading comprehension scores. Accordingly, students with high self-efficacy also have high reading comprehension scores (Altunkaya, 2018; İnnalı and Aydın, 2014; Uçgun, 2014; Ülper and Şirin, 2020). Taken together, students were more successful in answering surface texts, while their success in inference questions was at the medium level (Ülper and Şirin, 2020). Given that PISA reading questions encompass evaluation and reflection, including tasks such as appraising quality and reliability, analyzing content and structure, and recognizing and addressing inconsistencies, students’ performance in the exams often falls below expectations in comparison to their self-efficacy perceptions. Considering the fact that the The difference between our national education approach and the objectives, instructional processes, assessment and evaluation approach of international education programs is the major source underpinning Turkish students’ failures in international exams that measure higher-order cognitive levels for three reasons First, the majority of acquisitions in the Turkish language curriculum are related to low-level skills (Aslan and Atik, 2018; Filiz and Yıldırım, 2019). Second, the exams prepared by teachers mostly assess such cognitive levels as knowledge and comprehension. Third, the questions of the transition to secondary school exam are mainly based on the dimensions of gathering and interpreting information (Aşıcı, Baysal and Şahenk, 2012; Tuzlukaya, 2019),

Our participants had most difficulty answering mathematics literacy questions, followed by science literacy questions. Only one participant had hardships in the reading domain. Although Turkish students stated that they did not have difficulty with the reading domain, they received results below the OECD average in reading skills. Turkish students scored lower than the OECD average because students perform worse in reading and writing skills (Bozkurt, 2016). In Turkish classes, teachers mostly

carry out activities of text-reading and reading comprehension and allocate time to reading skills to the greatest extent. Even though reading receives the most dedicated time for language skill development, it can be posited that the inability to attain the desired level of success in PISA may stem from shortcomings in the quality of texts, teaching methods, and instructional activities.

Our participants had difficulty answering paragraph questions, which are associated with reading comprehension skills. Moreover, they reported that the texts in the questions were quite long, thereby thinking that those questions were time-consuming. Earlier research has shown that students had time problems due to the length of the paragraphs included in the reading domain. Therefore, they believed those questions were too long, complicated, and challenging (Şimşek, Tuncer, and Dikmen, 2018). Former PISA results indicate that Turkish students fail to make inferences from texts (Aydın et al., 2011; Bozkurt, 2016; Dilekçi, 2022). In addition, Turkish students have difficulty answering reading comprehension questions (Baydık, 2011; Temizkan and Sallabaş, 2011; Topuzkanamış and Maltepe, 2010). The fact that students have no high-order reading skills and reading habits can be cited as the justification of the findings of the present study. Because students are not exposed to a variety of text types, their reading comprehension skills may not fully develop, impeding their ability to engage in activities demanding the effective utilization of advanced cognitive processes.

Our participants had difficulty answering open-ended questions. Research also shows that Turkish students fail to answer open-ended questions (Aydın, Sarıer, and Uysal, 2014; Demir, 2010). Students have difficulty expressing themselves in such questions where answers are structured. The frequent and widespread use of multiple-choice questions in schools, based on choosing the best option, is one of the major sources of this problem. In the same vein, students study for a transition to higher education exams through these kinds of questions since these exams are also held along with multiple-choice questions (Karatay and Dilekçi, 2019). Turkish students fail to answer open-ended questions for three reasons. First, teachers administer written exams with multiple-choice questions. Second, students are assigned multiple-choice questions. Third, less time is allocated to writing exercises during lessons. Furthermore, teachers deliver lessons, prepare students based on this question type and construct their lessons accordingly because national exams ask these types of questions. Written expression exercises and digital writing activities can be performed in lessons in order to help students give correct and adequate answers to open-ended questions. In addition, the involvement of open-ended questions in Turkish language and TLL classes will improve students' writing skills. Using these question types in central exams will allow students to easily express themselves in such assessment and evaluation processes.

Some of our participants noted that they could answer questions with figures, tables, or visuals more easily. However, there is no systematic decrease or increase in the exam performances of Turkish students according to the text format (Başak, 2016). Our participants felt more competent in visual

reading. According to them, the use of visuals in texts facilitates the concretization of abstract thoughts and the comprehension of texts. The distribution of text types in Turkish textbooks is planned with respect to literary characteristics. The texts in PISA are classified as continuous, non-continuous, and mixed. Although Turkish textbooks center mainly on teaching students various literary genres, the texts in PISA prioritize students' ability to make inferences from different texts that they may encounter in daily life. Taken together, it may be challenging for students to yield a meaning from a text that they encounter regardless of the text format. The fact that the texts in Turkish textbooks fall behind in improving students' higher-order thinking processes (Coşkun, 2013) also poses a major source that prevents them from comprehending texts.

Based on students' views, the PISA reading domain consists of questions that measure reading comprehension and reading skills. Moreover, our participants reported that the questions also assessed concentration skills. They also noted that PISA questions required reasoning in terms of cognition. It may be alleged that students know that they need to use cognitive processes effectively based on reading texts. The Ministry of National Education has generated skill-based questions by considering this question structure in international examinations and asked teachers to use these question structures in lessons. Teachers are expected to address higher-order skill-based questions to their students to improve their knowledge-processing processes and skills.

Most of our participants emphasized that the subjects addressed in the lessons were asked by PISA test. However, some participants stated that the topics covered in the lessons were different from the questions in the reading domain in PISA test. When examining the acquisitions of Turkish language and TLL curriculum based on the reading proficiency levels of PISA, it was determined that the acquisitions were at low-level reading skills to a great extent (Batur and Ulutaş, 2013; Demiral and Menşan, 2017; İnce, 2016; İşeri, 2019; Karabulut, 2017; Koç, 2021). Similarly, there are no higher-order thinking activities in textbooks (Yağmur, 2009). Moreover, the questions in textbooks are oriented at low-level cognitive processes (Benzer, 2019; Bozkurt et al., 2015). The fact that the curricular acquisitions do not fully comply with PISA reading proficiency levels can be regarded as the reason for the difference between the topics addressed in the lessons, the activities in textbooks, and the questions in PISA test. Updating curricula and textbooks by taking international exams into account can eliminate this problem.

Although some participants stated that the questions in TLL classes and PISA were similar, others argued that they were different from each other. It can be stated that students who think that the questions in lessons and PISA are similar consider the questions for reading comprehension based on the text context, while the ones who think that the questions are different take into account the questions with regard to literary subjects. In addition, recently, the widespread use of multiple-choice questions in exams due to the fact that they ensure more practical assessment and evaluation opportunities even

in language courses has caused students to encounter merely these types of questions. The question types in PISA test may be similar to or different from exam questions in lessons (Şimşek et al., 2018). Depending on these different question types, it may have been thought that the question types in course exams and PISA test were not similar. It has been acknowledged that questions are categorized based on cognitive processes and then administered to students. Questions prepared by teachers do not show an adequate and balanced distribution based on cognitive steps (Karatay and Dilekçi, 2019). Therefore, students regard PISA reading questions as more complicated and difficult. It can be stated that this difference in assessment and evaluation tools prevents Turkish students from attaining the expected success in PISA.

In 2000, 2003, 2006, 2009, and 2012, the PISA test was administered with paper-pencil. Since 2005, the exam has been held online. This change did not adversely affect students' performance. All our participants found it favorable that the exam was held online computer. The majority of our participants preferred taking the exam online. Although a few participants did not regard the computer application as negative, they preferred the paper-pencil version. These preferences show that students who are compatible with technology appreciate the use of technology in educational settings. Students can use technology effectively because they spend a great deal of their time on computers and mobile phones. Unlike previous research (Şimşek et al., 2018), we can state that computer-based exam did not affect PISA results.

In light of our findings, several recommendations are made. The acquisitions in curricula should be organized to target higher-order thinking skills. The texts in textbooks and activities should be meticulously updated based on PISA reading criteria. The types and cognitive levels of questions in assessment and evaluation activities in courses and central exams should be compatible with the PISA reading domain. These updates and adaptations will positively influence the PISA performance of students.

## References

- Aslan, M., & U. Atik (2018). 2015 ve 2017 ilkokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 7(1), 528–547.
- Aşıcı, M., Baysal, Z. N. & Şahenk, S. (2012). Türkiye’de yapılan 2009 PISA ve seviye belirleme sınavındaki (SBS) okuma becerileri sorularının karşılaştırılması. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(2), 2146-9199.
- Aydın, A., Erdağ, C. & Taş, N. (2011). A comparative evaluation of PISA 2003–2006 results in reading literacy skills: an example of top-five OECD countries and Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 665-673.
- Aydın, A., Sarier, Y. & Uysal, Ş. (2014). Evaluation of students’ academic achievement in terms of PISA results. *Elementary Education Online*, 13(3), 1065-1074.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Batur, Z. & Ulutaş M. (2013). PISA ile Türkçe öğretim programındaki okuduğunu anlama kazanımlarının örtüşme düzeyinin incelenmesi. *Journal Of Academic Social Studies Jass*, 6(2), 1549-1562. [http://dx.doi.org/10.9761/jasss\\_651](http://dx.doi.org/10.9761/jasss_651)
- Batur, Z., Ulutaş, M. & Beyret, T. (2019). 2018 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Journal, Primary Education Special Issue*, 48(1), 595-615.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Education and Science*, 36(162), 301-319.
- Benzer, A. (2019). Türkçe Ders kitaplarının PISA okuma becerileri yeterli düzeyleri ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109. <http://dx.doi.org/10.35233/oyea.659740>
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye’de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinde çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal University Journal of Education Faculty*, 16(4), 1673-1686.
- Bozkurt, B. Ü., Uzun, G.L., & Lee, Y. H. (2015). Korece ve Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının karşılaştırılması: PISA 2009 sonuçlarına dönük bir tartışma. *International Journal of Language Academy*, 3(9), 295-313.
- Coşkun, Y. D. (2013). Türkçe ders kitaplarının PISA sınavı okuma ölçütleri açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 13(26), 22 -43.
- Demir, E. (2010). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) bilişsel alan testlerinde yer alan soru tiplerine göre Türkiye’de öğrenci başarıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.



- Demiral, H. & Menşan, N. Ö. (2017). Sekizinci sınıf Türkçe dersinin PISA okuma becerilerine göre değerlendirilmesi. In Özcan Demirel, Kemal İşeri (Eds.), *Küreselleşen Dünyada Eğitim* (ss. 567-580). Ankara: PegemYayımları.
- Dilekçi A. (2022). Evaluation of Turkey's PISA reading literacy scores. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 10(1), 138-146.
- Dilekçi, A. (2022). Türkçe Öğretmenlerinin Dil Becerileri ile İlgili Uygulamaları ve Yeterlikleri. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (54), 1016-1029. doi: 10.53444/deubefd.1104084
- Filiz, S. B., & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi. *Elementary Education Online*, 18(4), 1550-1573.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. London: Continuum House.
- İnce, M. (2016). *Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının uluslararası öğrenci değerlendirme programı'nda (PISA) yoklanan "okuma becerileri" açısından analizi (Zonguldak örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnnalı, H., Ö. & Aydın, İ. S. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume* 9(9), 651-682.
- İşeri, A. (2019). Uluslararası PISA yeterlikleri ve Türkiye öğretim programları kazanımları. *Mersin University Journal of Education Faculty*, 15(2), 392-418.
- Karabulut, A. (2017). MEB'in yayınlamış olduğu örnek PISA sorularının 2015 Türkçe öğretim programı okuma anlama kazanımları çerçevesinde analizi. *International Journal of Education Science and Technology*, 3(3), 166-174.
- Karatay, H. & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi, Temel Eğitim [Özel sayı]*, 685-716. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/pub/milliegitim/issue/51765/674598> 10.06.2022.
- Koç, E. S. (2021). Türkçe dersi öğretim programları ile okuma becerileri öğretim programının uluslararası okuma yeterlikleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Journal*, 50(230), 169-193. <http://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.702775>
- Merriam, S. B. (1990). *Case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed.). Thousand Oaks, Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2010). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2009 Ulusal Ön Raporu*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *PISA 2018 Türkiye Ön Raporu*. Ankara.

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world, PISA*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>.
- Savran, N. (2004). PISA-projesi'nin Türk eğitim sistemi açısından değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 2(4), 397-412.
- Sefer, A., Ören, Z., Sarıtaş, H. & Konuk, S. (2017). Ortaokul Türkçe öğretim programlarındaki metin türleri ile PISA'daki metin türlerinin karşılaştırılması. International EJER Congress. Ankara: Anı Yayıncılık. Erişim adresi [https://ejercongress.org/pdf/bildiri\\_kitabi\\_2017.pdf](https://ejercongress.org/pdf/bildiri_kitabi_2017.pdf) 18.11.2021.
- Şimşek, M., Tuncer, M. & Dikmen, M. (2018). PISA 2015'e katılan öğrencilerin PISA'ya ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(58), 559-569.
- Temizkan, M. & Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar University Journal of Social Sciences*, 30, 207-220.
- Temizyürek, İ. & İnce, V. (2019). Okuma becerileri dersi kazanımları ile PISA okuma becerilerine ait düzeylerin içerik açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 7(3), 157-166.
- Topuzkanamış, E. & Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Journal of Turkology Research*, 27, 655-677.
- Tuzlukaya, S. (2019). 8. Sınıf Türkçe dersi merkezî sınav sorularının PISA okuma becerileri yeterlilikleri açısından incelenmesi. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*. 5(1). <http://dx.doi.org/1034137/jilses.505073>
- Uçgun, D. (2014). 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin incelenmesi: Niğde ili örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(2), 38-47.
- Ülper, H. & Şirin, A. N. (2020). Okuma anlama düzeyleriyle özyeterlik algısı arasındaki ilişki bağlamında ortaokul öğrencilerinin görünümleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 1-14. doi: 10.9779/pauefd.487556
- Yağmur, K. (2009). Türkçe ders kitapları üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini ne oranda sağlamaktadır? *Cito Education: Theory and Practice*, 5, 20-34.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.