

SALİH ÖZENİCİ

PISA

Okuryazarlığı

Araştırmasında
Türk Öğrencilerin
Başarı Düzeylerine
Genel Bir Bakış



PISA Okuryazarlığı Araştırmasında Türk Öğrencilerin Başarı Düzeylerine Genel Bir Bakış

Salih Özenici

Çizgi Kitabevi Yayınları (e-kitap)

©Çizgi Kitabevi
Ekim 2023

ISBN: 978-625-396-126-8
Yayıncı Sertifika No: 52493

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
- Cataloging in Publication Data (CIP) -

ÖZENİCİ, Salih
PISA Okuryazarlığı Araştırmasında Türk Öğrencilerin
Başarı Düzeylerine Genel Bir Bakış

ÇİZGİ KİTABEVİ

Sahiata Mah. | Alemdar Mah.
M. Muzaffer Cad. No:41/1 | Çatalçeşme Sk. No:42/2
Meram/**Konya** | Cağaloğlu/**İstanbul**
(0332) 353 62 65 - 66 - (0212) 514 82 93
www.cizgikitabevi.com
f t i / cizgikitabevi

İÇİNDEKİLER

GİRİŞ.....	6
1. Yöntem.....	10
1.1. Araştırmanın Modeli.....	10
2. Okuma Becerisinin Yapısı ve PISA Okuma Okuryazarlığı.....	10
3. PISA Okuma Okuryazarlığı Alanının Organizasyonu.....	19
4. PISA 2018 Okuma okuryazarlığı çerçevesi.....	21
4.1. PISA okuma okuryazarlığında süreçler/bilişsel yaklaşımlar.....	21
4.1.1. Temel okuma süreçleri.....	21
4.1.2. Karmaşık okuma süreçleri.....	21
5. PISA 218 Okuma okuryazarlığı çerçeve süreçleri.....	23
5.1. Görev Yönetimi Süreçleri.....	24
5.1.2. PISA'da Öğrenme Stratejileri.....	26
5.1.2.1. Bilişsel stratejiler.....	26
5.1.2.1.1. Ayrıntılandırma/detaylandırma Stratejileri.....	27
5.1.2.1.2. Ezberleme Stratejileri.....	27
5.1.2.2. Üstbilişsel Stratejiler.....	27
5.1.2.2.1. Kontrol Stratejileri.....	28
5.1.2.2.2. Üstbilişsel Öz düzenleme.....	29
6. PISA'da öz motivasyonel bileşenler.....	29
7. Anlama düzeyleri ve okuma türleri – PISA okuma okuryazarlığı ilişkisi.....	31
7.1. Literal Anlama Düzeyi.....	31
7.2. Çıkarımsal Anlama.....	32
7.3. Değerlendirmeye dayalı okuduğunu anlama.....	32
8. Bilişsel Süreçler.....	34
8.1. Bilgiye Ulaşma.....	37
8.1.2. bir metin içerisinde bilginin geçtiği yere ulaşma ve bilgiyi geri getirme.....	41
8.1.3. Okuma görevinde belirtilen amaç doğrultusunda metinler arasından uygun/önemli olan metni arama ve seçme.....	42
8.2. Anlama-Okuduğunu Anlama.....	45
8.2.1. Basit/düz anlama düzeyinde bilginin metinde birebir veya eş anlamlı karşılığını bulmak/metnin yüzeysel (literal) anlamının zihinsel bir temsiline ulaşma.....	46
8.2.2. Metnin bölümlerini ve metinleri birbirleriyle ilişkilendirme /entegrasyon” ve “çıkarmada bulunma” veya eşleştirme ve çıkarım süreçleri yoluyla metnin içeriğinin okuyucunun öncül bilgisiyle entegre edilerek entegre bir metin temsiline oluşturulması.....	47
8.2.3. Çoklu kaynaklarda entegrasyon ve çıkarımlarda bulunma- iki veya daha fazla metinde bulunan bilgileri entegre etme/ eşleştirme ve çıkarım süreçleri yoluyla metnin içeriğinin okuyucunun öncül bilgisiyle entegre edilerek entegre bir metnin temsiline oluşturulması.....	49
9. Yorumlama/yorum geliştirme ve metnin genel anlamını oluşturma.....	51
9.1. Yorum geliştirme.....	51

9.2. Okunan Şeye yönelik genel bir anlayış oluşturmak.....	52
10. Değerlendirme ve Kendi Düşüncelerini Yansıtırma.....	54
10.1. Bilgilerin güvenilirliğini ve kalitesini değerlendirmek.....	58
10.2. Metnin iğerriği ve yapısına yönelik yansımalarda bulunma.....	60
10.2.1. Metnin iğerriğine yönelik yansımalarda bulunma.....	60
10.2.2. Metnin yapısına yönelik yansımalarda bulunma	63
11. Anlatım Biçimleri	63
11.1. Öyküleyici anlatım.....	64
11.2. Tanımlayıcı/betimleyici yazı/anlatım	64
11.3. İkna edici yazı/anlatım biçimi.....	64
11.4. Açıklayıcı/bilgilendirici anlatım	65
12. Register/Üslup.....	65
12.1. Üslup türleri.....	65
12.2. Kalıplaşmış/Statik üslup.....	66
12.3. Resmi üslup.....	66
12.4. Danışmacı üslup	66
12.5. Gündelik üslup	66
12.6. Samimi Üslup.....	67
13. Çatışmayı algılama ve üstesinden gelme	69
14. PISA okuma okuryazarlığı bilişsel yeterlilik düzeyleri.....	71
14.1. PISA okuma okuryazarlıđı kapsamında geče biliŐsel düzeylerin zorluk düzeylerini belirleyen faktörler	72
14.2. Boyutlar iče okuma alt ölçekleri üzerinden yedi yeterlik düzeyinin özet tanımları	74
14.3. PISA Okuma Okuryazarlığı Yeterlilik Düzeyleri ve Bilişsel Boyutların Düzeylere Göre İŞlevleri	75
14.3.1. 6. Yeterlilik Düzeyi.....	76
14.3.2. 5. Yeterlilik Düzeyi.....	78
14.3.3. 4. Yeterlilik Düzeyi.....	80
14.3.4. 3. Yeterlilik Düzeyi.....	81
14.3.5. 2. Yeterlik Düzeyi	84
14.3.5. 1a. Yeterlik Düzeyi.....	85
14.3.6. 1B Yeterlilik Düzeyi.....	86
14.3.7. 1C Yeterlik Düzeyi.....	87
15. PISA okuma okuryazarlığı çerçevesinde belirlenen yeterlilik düzeylerine göre Türk öğrencilerin performans düzeyleri.....	88
15.1. Üst düzey performans gösterenler	89
15.2. Orta düzey performans gösterenler.....	89
15.3. Düşük düzey performans gösterenler.....	89
16. 2015 PISA uygulamasında Türk öğrencilerin düzeyler ve bilişsel süreçler bağlamında performansları.....	90
17. 2018 PISA uygulamasında Türk öğrencilerin düzeyler ve bilişsel süreçler bağlamında performansları.....	91
18. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	92
KAYNAKÇA	107

GİRİŞ

Okuma, çevremizdeki dünyayı tanımamıza, anlamamıza ve etkileşimde bulunmamıza yardımcı olan temel bir beceridir. Okuma okuryazarlığının önemi sadece kitap okumakla sınırlı değildir, aynı zamanda sürekli değişen ve yoğun bir bilgi akışına maruz kaldığımız günümüz toplumunda daha da önemli hale gelmiştir. Eğitim, kariyer veya kişisel gelişim gibi hayatın çeşitli alanlarında başarıya giden yolu açan önemli bir beceri olan okuma, etkili iletişim kurmamızı, yeni bilgiler edinmemizi ve farklı bakış açıları edinmemizi sağlar. Okuma okuyazarlığı, öğrencileri sosyal olarak katılımcı bireylere dönüştürmede hayati bir rol oynamaktadır. Okuma okuryazarlığı becerileri, güncel olayları takip edebilmek, etkili iletişim kurabilmek ve dünyamızı şekillendiren sorunları anlayabilmek için oldukça önemlidir.

Elwert (2001) modern bürokratik bir toplumun kurumlarıyla ilişkilerde okuma okuryazarlığının temel rolünü vurgulayarak "sosyal okuryazarlık" kavramını ortaya atmıştır. Elwert'e göre hukuk, ticaret ve bilim gibi alanlar mevzuat, sözleşmeler ve yayınlar gibi yazılı belge ve prosedürlerin kullanımına dayanmaktadır. Bu alanlarda faaliyet gösterebilmek ve bunları anlayabilmek için okuryazarlık becerilerine sahip olmak gerekmektedir. Olson'a (1994) göre, okuma okuryazarlığı, eğitim kurumlarına ve kaynaklarına erişim sağlamak ve düşünme şeklimizi şekillendirerek zihinsel gelişimimiz üzerinde etkili olmaktadır. Freire ve Macedo (1987, akt. Kirsch vd.,2002) okuma okuryazarlığının insanlar için bir güç olduğunu ifade etmekte ve okuma okuryazarlığını, sadece "kelimeyi" okumaktan ziyade "dünyayı okumayı" içeren bir "bilinçlendirme" süreci olarak görmektedir.

Okuryazar toplumlarda okuma, hayatta başarılı olmak için bir ön koşuldur. Moffett ve Wagner (1983) okuduğunu anlamanın "genel anlamadan ""general comprehension"" farklı olmadığını, metinleri anlamak için gerekli olan ana fikri belirleme, ayrıntıları hatırlama, olgular arasında bağlantı kurma, sonuç çıkarma ve sonuçları tahmin etme gibi becerilerin günlük yaşamda da önemli olduğunu savunmaktadır. Gündelik sorunlarla başa çıkarken genel bir örüntüyü fark edebilmek, ayrıntıları hatırlamak, ilişkileri görmek ve deneyimlerden sonuçlar çıkarmak çok önemli becerilerdir. Okuma etkinlikleri, deneyimlerimize katkıda bulunarak toplum içinde yaşamayı öğrenme sürecimizi ilerletir ve geliştirir.

OECD ve Statistics Canada (OECD ve Statistics Canada, 1997) tarafından yürütülen 1997 Uluslararası Yetişkin Okuryazarlığı Araştırması'na (IALS), okuryazarlık becerilerinin, diploma, derece ve sertifika gibi eğitim nitelikleri kontrol altına alındıktan sonra bile vergi öncesi gelir, istihdam durumu, sağlık ve yaşam boyu

öğrenme isteği üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğunu ortaya konmuş ve düşük eğitim seviyesine sahip kişilerin kamu yardımı ve sosyal yardıma gereksinim duyma ve suç etkinliklerine karışma riskinin daha yüksek olduğunu vurgulanmıştır.

Kirsch ve diğerleri (1993) Amerika Birleşik Devletleri'nde yetişkin okuryazarlığı üzerine bir çalışma yürütmüş ve benzer bulgulara ulaşarak okuryazarlığın toplumumuzda bir "değer" olarak kabul edilebileceğini belirtmektedirler. Araştırmacılara göre, genel okuryazarlığın sınırlı olması yalnızca tam zamanlı istihdam olasılığının azalması ve yoksulluk içinde yaşama olasılığının artması gibi kişisel sonuçlara yol açmakla kalmayıp, aynı zamanda bir ülkenin kaynaklarının ve "sosyal, siyasi, sivil veya ekonomik hedeflere" ulaşma kapasitesinin azalmasına da neden olmaktadır.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü, okuryazarlığı eğitim başarısının iyi bir ölçütü olarak görmekte ve özellikle gelişmekte olan bölgelerdeki gençler için genellikle başarıyla tamamlanmış asgari bir eğitim düzeyini yansıttığı için okul eğitiminden daha iyi bir eğitim ölçütü olabileceğini tahmin etmektedir (UNDP, 2002). Aynı yayınında UNDP, okuryazarlık seviyeleri ile sosyal başarı arasında güçlü bir korelasyon olduğuna işaret etmektedir.

Okuryazarlık becerileri, akademik başarının en güçlü belirleyicilerinden biri olarak kabul edilmektedir. Okuma, okul derslerindeki başarılı bir performans için ön koşuldur. PISA 2000, Matematik, Okuma ve Fen okuma okuryazarlığı alanları arasındaki ilişkileri değerlendirmiş, PISA'da Okuma ve Matematik puanları arasındaki korelasyonun 0.81, Okuma ve Fen puanları arasındaki korelasyonun ise 0.86' olduğunu belirtmiştir (Kirsch vd.,2003).

Bu nedenle okuma sadece bir amaç değil; aynı zamanda hem okulda hem de daha sonraki yaşamda eğitim ve bireysel gelişim açısından önemli bir araçtır (Kirsch vd., 2003). Avrupa Komisyonu (2001,s.17) okuma becerilerinin bireyin okuldaki öğreniminde merkezi bir rol oynadığını kabul etmekte ve okuryazarlık becerilerinin okul sonrası yaşam için önemini şöyle vurgulamaktadır: *"Talimatları/yönergeleri ve metinleri okuma ve anlama becerisi, tüm okul derslerinde başarılı olmanın temel şartıdır. Ancak okuma okuryazarlığı becerilerinin önemi, çocuklar okuldan ayrıldıklarında sona ermemektedir. Ancak, okuryazarlık becerilerinin önemi çocuklar okuldan ayrıldıklarında sona ermez. Eğitimin tüm alanlarında ve ötesinde kilit öneme sahip olan bu beceriler, daha geniş bir yaşam boyu öğrenme sürecine katılımı kolaylaştırmakta ve bireylerin sosyal entegrasyonuna ve kişisel gelişimine katkıda bulunmaktadır"*.

Günümüzde, tüm bireylerin yaşam boyu öğrenmeye devam etmesi gerektiği gerçeğinden hareketle, öğrenmenin okulla bitmemesi gerektiği düşüncesi genel olarak kabul görmektedir. Bu amaca ulaşmak için, yani okul çağındaki çocukların yaşam boyu öğrenen bireyler olabilmeleri için eğitim sistemlerinin öğrencileri yaşamları

boyunca karşılaşacakları her türlü bilgiyi, yazılı ya da dijital metinleri ya da farklı bilgi türlerini kullanabilmeleri için bu sürece hazırlamaları gerekmektedir (OECD. 2002'a; Kirsch vd.,2003). Güneş'e (2014) göre eğitimin amacı, yeni nesillerin gerekli yeni bilgi, beceri ve anlayışları edinmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardımcı olurken, onları toplum hayatında yerlerini almaya hazırlamaktır.

Dolayısıyla okuma becerisi hem okul hem de okul sonrası yaşamda eğitim ve kişisel gelişim için sadece bir amaç değil aynı zamanda önemli bir araçtır. Okuma becerisi, temel eğitimi başarıyla tamamlamak ya da iş bulmak gibi açıkça tanımlanmış hedeflerin yanı sıra bireyin hayatını zenginleştiren ve kişisel gelişimine katkıda bulunan tanımlanmamış hedef ve beklentilerin gerçekleştirilmesine de katkı sağlar. Bu nedenle okuma becerilerinin, bireylerin ve ulusların sosyo-ekonomik refahıyla yakından ilişkili olan "beşeri sermaye" kavramının önemli bir bileşeni olması şaşırtıcı değildir (OECD, 2001a). Rekabetçi, bilgi temelli bir toplum inşa etmek için, hızlı toplumsal değişimlere esnek bir şekilde yanıt verebilecek eğitilmiş, yaratıcı ve iyi hazırlanmış insan sermayesine ihtiyaç vardır (Cunningham ve Stanovich, 1998; Smith vd., 2000).

Lizbon Zirvesi'nde (2000), Avrupa Konseyi (2010) Avrupa Birliği'ni "daha fazla ve daha iyi istihdam ve daha fazla sosyal uyum ile sürdürülebilir ekonomik büyüme becerisine sahip, dünyanın en rekabetçi ve dinamik bilgi tabanlı ekonomisi" haline getirme stratejik hedefini belirlemiştir. Eğitim ve istihdam edilebilirlik bu hedefe ulaşmada çok önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, stratejik ve önemli hedeflerden biri de öğretme ve öğrenme süreçlerinde mümkün olan en iyi kaliteye ulaşmaktır. Günümüz bilgi toplumunda, bilgi üretimi ve etkili öğrenme için gerekli olan temel akademik yeterliliklerden biri okuryazarlıktır (Delgadova, 2015).

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) üyesi ülkelerde eğitim kalitesinin artırılması önemli bir politika girişimi olarak görülmektedir. Bunun nedeni, bir ulusun refahının büyük ölçüde beşeri sermayesine ve vatandaşlarının sürekli öğrenme ve bilgi edinme fırsatlarına bağlı olduğunun giderek daha fazla kabul görmesidir (Kirsch vd., 2003).

1985 yılından bu yana OECD, eğitime yatırılan insan ve mali kaynaklar, eğitime erişim, eğitimde ilerleme ve eğitimi tamamlama, eğitim ve öğrenme sistemlerinin işleyişi gibi bir dizi göstergeye ilişkin karşılaştırılabilir veriler toplamaktadır. Doksanlı yılların başından beri OECD bu verileri yıllık raporlar halinde yayınlamaktadır (Kirsch vd., 2003).

PISA, zorunlu eğitimin sonunda veya sonuna yaklaşmış olan 15 yaşındaki genç yetişkinlerin günümüz bilgi toplumlarının zorluklarına ne kadar hazırlıklı olduklarını ölçmeyi amaçlamaktadır. PISA, gençlerin belirli bir müfredata ne ölçüde hakim olduklarını değil, daha ziyade geleceği, yani ister eğitimlerine devam etmeyi ve

akademik bir kariyer yapmayı planlasınlar, ister bir işe girmeye hazırlansınlar, gençlerin bilgi ve becerilerini gerçek hayattaki zorlukların üstesinden gelmek için düşünme ve uygulama becerilerini incelemektedir (Kirsch vd.,2003). Diğer bir ifadeyle, PISA'da "öğrenciler geleceğin zorluklarına iyi hazırlanmışlar mı, analiz yapabiliyorlar mı, mantıklı düşünebiliyorlar mı, fikirlerini etkili bir şekilde iletebiliyorlar mı ve ekonominin ve toplumun üretken üyeleri olarak hayatları boyunca sürdürebilecekleri ilgi alanları geliştirebiliyorlar mı vb sorulara cevap aranmaktadır" (OECD, 2011; OECD. 2003).

Holloway (1999) "okuma okuryazarlığının ortaokul ve lisedeki öğrenci başarısı için kritik öneme sahip olduğunu, ancak birçok öğrencinin yedi veya sekiz yıllık okul hayatından sonra yeterli okuma becerisine sahip olmadığını ve birçok gencin kabul edilemez başarı düzeylerine sahip olmaya devam ettiğini" belirtmektedir.

Öte yandan, Uluslararası Okuma Topluluğu tarafından yapılan bir araştırma (Moore vd., 1999, akt. Clark ve Rumbold, 2006) şu sonuçları ortaya koymuştur: "21. yüzyılda yetişkin dünyasına adım atan ergenler, insanlık tarihinin hiçbir döneminde olmadığı kadar çok okuyup yazacaklardır. Mesleklerini icare etmek, evlerini yönetmek, sorumlu bir vatandaş olarak hareket etmek ve kişisel yaşamlarını sürdürmek için ileri düzeyde okuma okur yazarlığına ihtiyaç duyacaklar, aynı şekilde karşılıklarına çıkacak bilgi seliyle baş edebilmek ve geleceğin dünyasını oluşturabilmeleri için hayal güçlerini besleyecek okuma okuryazarlığına gereksinimleri olacaktır. Karmaşık ve hatta bazen tehlikeli bir dünyada okuma becerileri hayati önem taşıyabilir".

Bunu göz önünde bulunduran birçok eğitimci, tüm ülkelerde eğitimin temel amaçlarından birinin, öğrencilerin teknolojik çağın değişen dünyasıyla başa çıkabilmeleri için anlayarak okuyabilmeleri için gerekli becerileri edinmelerini sağlamak olduğunu kabul etmiştir (Kavi vd., 2015)

Son yıllarda eğitim sorunları içerisinde sonuçları en çok tartışılan konulardan birisi de PISA araştırması sonuçları ve zorunlu eğitim yıllarında öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimidir; çünkü bilgi toplumu olabilmenin temel koşullarından birisi, bireylerin temel eğitim yıllarında okuma becerileri olmak üzere birçok alanda bilgi ve becerileri edinmelerini, diğeri ise, yaşam boyu öğrenmenin ve gelişmenin sürdürülmesini sağlamaktır.

PISA okuma okuryazarlığı araştırmasında Türk öğrenciler, her zaman OECD ortalamasının altında bir performans göstermektedirler, bu bağlamda Türk eğitim sistemi, öğrencileri okuma okuryazarlığı bağlamında okul ve okul sonrası yaşamlarında gereksinim duyacakları bilgileri kazandırmakta yetersiz kalmaktadır, bu durum PISA araştırmasında da kendini göstermektedir. PISA sonuçları ülkemizde sürekli tartışılan bir konudur. Özellikle dikkat çeken bir durum da Türk öğrencilerin

temel yeterlik düzeylerinde OECD ortalamasının üstünde, üst düzey bilişsel becerilerin kullanımını gerektiren düzeylerde ise OECD ortalamasının altında kalmasıdır. Bu sonuçlar, Türk öğrencilerin okuma becerileri açısından yaşadıkları zorlukların nedenlerini ve bu duruma neden olan değişkenleri belirlemeyi gerekli kılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, PISA okuma okuryazarlığı alanını, öncelikli olarak da bilişsel boyutlar ve süreçler ve öğrenme stratejileri bağlamında incelemek ve bu bağlamda Türk öğrencilerin performansını değerlendirmek ve bu doğrultuda öneriler geliştirmektir.

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, PISA okuma okuryazarlığı çerçevesindeki “bilişsel süreçler” boyutunu araştırmak için yapılmıştır. Araştırma, tarama modelinde betimsel olarak düzenlenmiştir. Karasar (2008)’e göre tarama modelleri, geçmişte ve hala var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Araştırma nitel araştırma perspektifinden “Açıklayıcı /Tanımlayıcı Durum” çalışmasıdır. Açıklayıcı/Tanımlayıcı Durum Çalışması betimseldir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde “doküman incelemesi” yöntemi tek başına kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

2. Okuma Becerisinin Yapısı ve PISA Okuma Okuryazarlığı

Okuma becerisi, farklı şekillerde tanımlanabilir, ancak temel olarak "algılama/tanıma" ve "yorumlama/anlama" olmak üzere iki ana süreçten oluşur (Ahvenainen & Holopainen, 2000, 48). Okuma okuryazarlığı, sadece metni okuma becerisinden çok daha fazlasını içerir. PISA'ya göre, okuduğunu anlama, çeşitli metin türlerini; ifadeleri, amaçları ve biçimsel yapıları bağlamında anlama becerisi olarak tanımlanabilir. Bu anlayışa göre, öğrenciler metinleri bir bağlama yerleştirerek bilgiyi doğru şekilde kullanabilirler. Bu okuma okuryazarlığı perspektifi, metinleri algılama ve anlama işlemini, bilgi odaklı, yapılandırıcı bir süreç olarak görür. Okuduğunu anlama, metinde yer alan bilgilerin okuyucunun dünya bilgisiyle entegre edildiği aktif bir yapılandırma ve yorumlama sürecine dayanmaktadır. Bu nedenle okuyucu, okuyucu metni sadece kelime kelime okuyarak çözümleyen değil, aynı zamanda metindeki örtük anlamları ortaya çıkarmak ve okuduğundan sonuçlar çıkarmak için kendi bilgi ve becerilerini de kullanan metin bir yapılandırıcısı olarak görülebilir. Bu

bağlamda, okuma anlama, okuyucunun metni ve metinden okuy okuyucudan metne ve metinden okuyucuya doğru ilerleyen bir keşif sürecinde bu iki sürecin etkileşimi sonucunda metnin anlamının oluşturulduğu bir süreçtir (Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg), 2001; Hurrelmann, 2002). PISA'nın okuryazarlık tanımı, yukarıda açıklanan bu durumu yansıtmaktadır.

PISA Okuma Okuryazarlığı tanımı, kısmen IEA'nın "Okuma Okuryazarlığı Araştırması" (Elley, 1992) ve IALS'den (OECD & STATCAN, 1995) esinlenmiş ve bu çalışmaların bulgularından etkilenmiştir. PISA Okumaokuryazarlığı tanımı, özellikle IALS'ın topluma aktif ve eleştirel katılım için okuma becerilerinin önemine yaptığı vurguyu yansıtmaktadır. Aynı zamanda, okumanın etkileşimli/interaktif doğasını vurgulayan ve çağdaş okuma teorilerinden (Dechant, 1991; McCormick, 1988; Rumelhart, 1985); söylemi anlama modellerinden (Graesser vd., 1997; Kintsch ve Van Dijk, 1978; Van Dijk ve Kintsch, 1983) ve okuma okuryazarlığı görevlerini çözmeyi tanımlayan performans teorilerinden de (Kirsch, 2001; Kirsch ve Mosenthal, 1990) etkilenmiştir.

PISA'da okuma okuryazarlığı "kişinin hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak için yazılı metinleri anlama, kullanma ve üzerinde düşünme" becerisi olarak tanımlanmaktadır (OECD, 1999, s.20). Bu tanım, okuma kavramını sadece yazılı kelimeleri çözümlmek ve kelimesi kelimesine anlamak olarak görmeyi ötesine geçmektedir. Okuma okuryazarlığı sadece anlama olarak değil, aynı zamanda bilgiyi işlevsel amaçlar için kullanma ve refleksiyon becerisi olarak da görülmektedir. Bu tanım, okumanın hem bilişsel hem de sosyal boyutlarını içermektedir.

Esther' e göre (2017), PISA okuma okuryazarlığı, okumanın hem bilişsel hem de sosyal boyutlarını içermektedir. Anlamın nasıl oluşturulduğu boyutuna odaklanan bilişsel okuma modelleri; okuma anlamının yapısalcı özelliğine, okuma anlama sürecinin içerisinde bulunan bilişsel süreçlerin çeşitliliğine ve bu süreçlerin interaktif doğasına vurgu yapmaktadır (Durkin,1993; Kirby,1988; Rumelhart,1984; Smith,1983; Van Dijk ve Kintsch,1983; Binkley vd.,1997; Kintsch,1998; McNamara&Magliano,2009; Oakhill vd., 2003; Snow and RAND Reading Corporation, 2002; Zwaan&Singer,2003). Bilişsel bilimciler, okuma anlamının, metin, okuyucu ve bağlam arasındaki etkileşim sürecinde oluşturulduğunu iddia etmektedirler (Underwood, 1997).

Metin, genellikle sosyal ve kültürel olarak benimsenmiş metinsel ve durumsal ipuçları sağlar; bağlam ise, okuma amacını ve metne uygun okuma stratejilerinin seçimini belirler. Okuyucu, metni işlemek için bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin ve genellikle kültürel ve sosyal temelli olan bir dizi metinsel ve durumsal ipuçlarının yanı sıra ön bilgi ve deneyimlerini kullanarak interaktif bir şekilde anlamı oluşturur (Pavlovic vd., 2011). Yetkin okuyucular, anlamı oluştururken, okuma görevinin

gereksinimleri doğrultusunda bilgiyi bulmak, anlamayı izlemek ve sürdürmek (van den Broek vd., 1995) ve bilginin uygunluğunu ve geçerliliğini eleştirel olarak değerlendirmek için çeşitli süreç ve stratejileri işe koşar (Richter ve Rapp, 2014). Okuyucular hem basılı hem de dijital materyalleri kullanırken birçok sürekli ve süreksiz metinle etkileşimde bulunduğu için bu süreç ve stratejilerin bağlam ve amaca göre değişmesi beklenmektedir (Britt ve Rouet, 2012; Coiro vd., 2008). Bu nedenle, okuyucu, okuduğunu anlama sürecinde aktif bir rol oynamakta ve metinle olan etkileşimi yoluyla farklı anlama düzeylerine ulaşabilmektedir (Esther,2017). Bilişsel okuma modellerinin okumayla ilgili ortaya koyduğu bu görüş, PISA okuma okuryazarlığında açıkça görülebilir. Şöyle ki; PISA okuma okuryazarlığında, anlamı oluşturma sürecinin, mevcut semiyotik kaynakların yardımıyla, metin ve okuyucu arasındaki karşılıklı etkileşim sonucunda meydana geldiği görüşüne vurgu yapılmaktadır (Frønes vd., 2013).

Sosyal okuma modelleri ise, okuma becerisinin işlevsel doğasını vurgular (Elwert, 2001; Freire & Macedo, 1987; Goodman, 1994; Harris & Hodges,1995). Bu modeller, okuyucunun, okuma yoluyla hedeflenen sosyal ve kültürel hedeflere ulaşmak için metinleri kullanma becerisine odaklanır. Dolayısıyla okuma, sosyal bir olay olarak görülür. Okuyucular, okuduklarını anlamaya ve kullanmaya çalışırken bir metne farklı şekillerde tepki verir. Bu bağlamda, okuyucular dilin kullanıcıları olarak ifade edilmektedir (Goodmann,1994). Okuduğunu anlama sürecinde önemli durumsal ipuçları, genellikle sosyal ve kültürel temellidir. Okuma becerisi, bir bireyin, toplum tarafından talep edilen şeyleri veya birey tarafından değer verilen hedefleri ve amaçları beklentilerini yerine getirmesini, örneğin bilgi ve potansiyelini geliştirmesini, sağlar (Esther, 2017).

Goodman, "çevresel okuma" (çevreyi anlamak için), "mesleki okuma" (iş görevlerini tamamlamak için), "bilgilendirici okuma" (bilgi edinmek için), "eğlence amaçlı okuma" (boş zamanın tadını çıkarmak için) ve "ritüel okuma" (dini veya kültürel törenleri yerine getirmek için) olmak üzere beş tür okuma amacı belirlemiştir. Bu bilgilerden de anlaşılacağı gibi, yukarıda da ifade edildiği üzere, okuduğunu anlamak için önemli olan durumsal ipuçları genellikle sosyal ve kültürel temellidir.

Özetle söylemek gerekirse, sosyal modeller, okumanın "neden" boyutunu (okuma yoluyla ulaşılacak hedefler) vurgulamaktadır (Esther,2017). Okuma becerisi, kişisel hedeflere ulaşmak için önemli bir araçtır ve her geçen gün önemi daha da artmaktadır, ayrıca kişinin sosyalleşmesi, çevresiyle sağlıklı iletişim kurabilmesi ve etrafında olanlardan haberdar olabilmesi için de son derece önemlidir. Bu düşünceden hareketle, okuma becerisinin öğrenim hayatından sonra bile, bireyin aktif ve eleştirel bir şekilde toplumsal hayatın birçok alanına katılımındaki öneminden dolayı PISA

okuma okuryazarlığı tanımında, okuma becerilerinin kişiler arası ilişkileri geliştiren sosyal boyutuna da dikkat çekilmektedir (PISA 2009 Ulusal Ön Rapor, 2010b).

PISA, okumanın aksine okumaokuryazarlığını değerlendirmektedir. Okuma genellikle, akademik olmayan genel bir bağlamda, yüksek sesle okuma veya yazılı sembollerini seslere dönüştürme olarak yorumlanmaktadır. PISA okuma okuryazarlığını, okuyucuların bir veya daha fazla metinde sunulan yazılı bilgilerle belirli bir amaç doğrultusunda etkileşim kurmasını sağlayan daha geniş bir yeterlilikler dizesi olarak görmektedir (RAND Reading Study Group ve Snow, 2002; Perfetti vd., 2005).

Okuyucuların okuduklarıyla etkileşime geçebilmeleri için metni anlamaları ve ön bilgileriyle ilişkilendirmeleri, yazarın bakış açısını analiz etmeleri ve metnin güvenilir, doğru ve hedefleri ya da amaçları için önemli olup olmadığına karar vermeleri gerekir (Bråten vd., 2009). Bu bağlamda okuma okuryazarlığı, temel çözümlenme becerileri, kelime bilgisi, dilbilgisi ve anlama için gerekli olan daha geniş dilsel ve metinsel yapılardan, anlamın kişinin dünya bilgisine entegre edilmesine ve metinleri işlerken çeşitli uygun stratejilerin farkında olma ve kullanma becerisinde ifade edilen üst bilişsel yeterliliklere kadar geniş bir bilişsel ve dilsel yeterlilikler yelpazesini kapsamaktadır (OECD,2019a).

PISA ayrıca okumanın çoğu insan için günlük bir aktivite olduğunu ve temel görevlerden birinin de, öğrencileri ileride yetişkin bireyler olarak okumaya ihtiyaç duyacakları farklı senaryolara uyum sağlayabilme becerisine sahip olmaları için hazırlamak olduğunu vurgulamaktadır. Bu senaryolar, kişisel hedefler ve gelişim girişimlerinden, hizmet içi ve sürekli eğitimdeki deneyimlere, işyerindeki, kamu kurumlarındaki, çevrimiçi topluluklardaki ve genel olarak toplumdaki etkileşimlere kadar uzanmaktadır. Yetkin bir okuyucu olmak yeterli değildir; öğrenciler aynı zamanda okumaya motive olmalı ve çeşitli amaçlar için okuyabilmelidir (Britt vd., 2017; van den Broek vd, 2011; OECD.2019).

Tüm bu düşünceler PISA 2018 okuma okuryazarlığı tanımında yansıtılmıştır: 2018 PISA çerçevesinde okumaokuryazarlığı, metinleri "anlama, kullanma, değerlendirme ve yansıtma becerisi, ayrıca kişinin kendi hedeflerine ulaşmak, kendi bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak için metinlerle ilgilenmeye hazır olma" olarak ifade edilmektedir (OECD, 2019a; OECD. 2019). Bu tanımdan hareketle, PISA, okuma okuryazarlığını, farklı türden metinleri, ifadeleri, amaçları ve biçimsel yapıları bağlamında anlayabilme, bunları daha anlamlı bir bağlam içerisine yerleştirebilme ve farklı amaçlar için uygun şekilde kullanabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Artelt vd., 2001, s. 11). Bu bağlamda, okuyucunun, metni genel olarak anlaması, ilgili bilgileri bulması, metni yorumlaması, metinsel bilgileri diğer kaynaklardan gelen bilgilerle ilişkilendirmesi/karşılaştırması, metne objektif olarak

bakması ve metnin yapısını ve uygunluğunu değerlendirmesi gerekmektedir (Artelt vd., 2001).

PISA'da okuma alanı okuma okuryazarlığı olarak adlandırılmaktadır. PISA'da okuma okuryazarlığı kavramına yeni bir içerik kazandırılmış; okuma kavramı "bilgiyi anlamak ve iletmek için bir araç", diğer bir deyişle yeni bilgi edinme aracı olarak okuma okuryazarlığı, belirli bir amaç ve görev için okumanın etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmış ve öğrencilerin farklı durumlardaki sorunları çözerken ve yorumlarken bilgi ve becerileri uygulama, analiz etme, muhakeme etme ve etkili iletişim kurma becerileriyle ilişkilendirilmiştir (OECD, 2010).

Bu açıklamalardan da ortaya çıktığı gibi, PISA'da "okuma okuryazarlığı", çeşitli durumlarda ve çeşitli amaçlar için okumanın aktif, amaca yönelik ve işlevsel kullanımını ifade etmektedir. Bu nedenle, okuma okuryazarlığı becerisi, işlevsel amaçlar için yalnızca bilgiyi anlama değil, aynı zamanda da kullanma ve bu bilgiler temelinde değerlendirme ve yansılarda bulunma becerisi olarak görülebilir. Bu bağlamda, PISA okuma okuryazarlığı araştırmasında, 15 yaşındaki öğrencilerinin temel düzey okuma becerilerinden daha ziyade, okuduğunu anlama, değerlendirme ve yansımada bulunma becerilerine yönelik yeterlikleri, metinleri işlerken uygun öğrenme stratejilerini kullanma becerilerinin yanı sıra bu stratejilere yönelik farkındalıkları ve aynı zamanda motivasyonları da değerlendirilmektedir (OECD.2019a). Diğer bir ifadeyle, PISA okuma okuryazarlığı araştırmasında, öğrencilerin günümüz bilgi toplumlarında karşılaşılabilecekleri durumlar karşısında sahip oldukları bilgi ve becerileri işlevsel ve hedefleri doğrultusunda kullanabilme düzeyleri ve yeterlikleri incelendiği için okumanın aksine, okuma okuryazarlığı değerlendirilmektedir (MEB. EARGED.2010; OECD.2010). Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, PISA' okuma okuryazarlığı, yalnızca temel eğitimin ilk yıllarında edinilen çözümlenme ve metni literal düzeyde anlama becerisini değil, aynı zamanda insanların ait oldukları sosyal gruplarla olan etkileşimleri yoluyla ve yaşamları boyunca edindikleri bilgi, beceri ve stratejilerin birleştirilerek farklı durumlara transfer edilebilmesini ve işlevsel olarak kullanımını ifade etmektedir. Okuma okuryazarlığıyla ilgili bu tanım, okumanın tek tip bir beceriden daha ziyade, okuma etkinliğinin gerçekleştirildiği durum, hedef ve aynı şekilde metin türü ve okuyucuya bağlı olarak değişiklik gösteren süreç, yaklaşım ve becerilerin bir derlemesi olduğunu ifade etmektedir (Campbell vd., 2001).

PISA okuma okuryazarlığı tanımının içeriğini ve amacını daha iyi anlamak için PISA 2018'de yapılan okuma okuryazarlığı tanımının her bir bileşenini daha ayrıntılı açıklamak faydalı olacaktır.

Anlama, okunan metinlerden anlam çıkarma becerisini ifade eder ve bu kavram, tüm okuma sürecinin metinsel bilginin okuyucunun sahip olduğu bilgi yapılarıyla

bütünleştirilmesine dayandığı görüşünü yansıtan "okuduğunu anlama" terimi ile aynı anlamı taşır (Sue vd., 2013).

Kullanma kavramı, uygulama ve işlevsellik (bir hedefe yönelik) kavramlarıyla ilişkilidir ve okunanlardan elde edilen bilgilerin bir görev veya hedef için ya da görüşleri desteklemek/değiştirmek için kullanılmasını ifade eder (OECD, 2018).

Değerlendirme; okuma genellikle bir hedefe yönelik olarak gerçekleştirilen bir etkinliktir. Bu düşünceyle, PISA 2018 okuma okuryazarlığı tanımına "değerlendirme" terimi eklenmiştir. Bu beceri, metindeki argümanların doğruluğunu, yazarın bakış açısını ve metnin kişinin kendi hedeflerine uygunluğunu değerlendirmek ve yansıtmak anlamına gelir (OECD, 2019a). Bu kavramın PISA okuma okuryazarlığı tanımına dahil edilmesinin nedeni, dijital çağda kaynakların güvenilirliğini değerlendirmenin giderek daha önemli hale gelmesidir (Weis vd., 2019). PISA'nın okuma okuryazarlığı tanımında "anlama", "kullanma" ve "değerlendirme" becerilerine ek olarak, okuma becerilerinin etkileşimli doğasını vurgulamak için "yansıtmaya ve düşünme" becerileri de eklenmiştir. Okuyucular metinlerle etkileşimlerinde kendi düşünce ve deneyimlerini de kullanırlar. Her okuma eylemi, metindeki bilgileri gözden geçirme ve metin dışındaki bilgilerle ilişkilendirme sürecinde belirli düzeyde yansıtmaya becerilerinin kullanılmasını gerektirir (OECD, 2019).

Okuryazar bir kişi sadece iyi okuma becerilerine sahip olmakla kalmayıp aynı zamanda okumaya değer verir ve okumayı çeşitli amaçlar için kullanır. Bu nedenle, eğitimin amacı sadece okuma becerilerini değil, aynı zamanda okuma motivasyonunu ve okuma isteğini de geliştirmek olmalıdır. Bu bağlamda, "**ilgi**" kavramı okuma motivasyonu ile ilgilidir ve okumaya ilgi duyma, okumaktan zevk alma, okunan şeyi kontrol etme hissi, okumanın sosyal boyutuna katılım, okuma uygulamalarının sıklığı ve çeşitliliği gibi duyuşsal ve davranışsal özellikleri içerir (OECD, 2019).

Metinler" terimi, ister basılı ve ister dijital olsun, yazı dilinin kullanıldığı tüm metinleri kapsamaktadır (OECD, 2019).

Kişinin hedeflerine ulaşması, bilgi ve potansiyelini geliştirmesi ve topluma katılması; Kişinin hedeflerine ulaşması, bilgi ve potansiyelini geliştirmesi ifadesi, okuma becerilerinin bir eğitim kurumundan mezun olmak, iş bulmak, kişisel yaşamı zenginleştirmek ve geliştirmek veya yaşam boyu öğrenmeye katkıda bulunmak gibi bireysel isteklerin yerine getirilmesini sağladığı düşüncesiyle ilgilidir (Sue vd., 2013). "Katılım" kelimesi, okuma okuryazarlığının insanların kendi ihtiyaçlarını karşılamaya yanı sıra topluma katkıda bulunmalarını sağladığı fikrine atıfta bulunduğu için kullanılmaktadır. Katılım, sosyal, kültürel ve siyasi katılım ile ilişkilidir (Hofstetter vd. 1999; Sue vd. 2013). Örneğin, okuma yazma becerileri gelişmiş kişiler istihdama daha fazla erişime ve kurumlara karşı daha olumlu bir tutuma sahiptir (OECD, 2013). Daha yüksek okuma becerisi düzeylerinin daha iyi sağlık hizmetleri ve

daha düşük suç oranları ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Morrisroe, 2014). Katılım kavramı aynı zamanda eleştirel bir duruş/tutum, kişisel özgürlük, kişisel liberalleşme ve güçlenmeye doğru bir adımı da içerebilir (Lundberg, 1991).

Özetle söylemek gerekirse, PISA, okuma okuryazarlığında, çözümleme ve okuduğunu anlama becerisinin ötesine geçen bireylerin toplumsal hayata katılmak, potansiyel ve bilgilerini geliştirmek ve hedeflerine ulaşmak için metinlerle uğraşma, metinler üzerine yansılarda bulunma, metinleri kullanma ve anlama kapasitesini içeren okuma okuryazarlığı gibi becerileri değerlendirmeyi amaçlanmaktadır (OECD, 2009, s. 14). Diğer bir ifadeyle, PISA okuma okuryazarlığı görevlerinde başarılı olmak için gerekli olduğu ileri sürülen beceriler arasında, temel düzey çözümleme becerisi, kelime bilgisi, metin yapısı, türü ve özellikleri bilgisi, anlamın okuyucunun dünya bilgisiyle entegre edildiği süreçte gereksinim duyulan çok çeşitli bilişsel ve dilbilimsel becerinin yanı sıra metinlerin işlenmesi sürecinde gereksinim duyulan uygun stratejileri kullanma becerisi ve farkındalığını içeren üst bilişsel beceriler bulunmaktadır (OECD.2019, OECD.2009a). PISA okuma okuryazarlığı çerçevesinde tanımlandığı şekliyle okuma okuryazarlığına ulaşmak için bireyin çok çeşitli süreçleri yürütebilmesi gerekir. Bu süreçlerin etkili bir şekilde yürütülmesi ise okuyucunun süreçleri destekleyen bilişsel becerilere, stratejilere ve motivasyona sahip olmasını gerektirir (OECD,2019a).

Ayrıca, PISA'da okuma okuryazarlığı kavramının içeriğinin ve tanımının, öğrenme sürecinin tanımındaki değişiklikler ve okumaokuryazarlığı araştırmalarına paralel olarak yaşam boyu öğrenme kavramının geliştirilmesi nedeniyle sürekli değiştiği hususunu özellikle vurgulamak gerekir (Campbell vd., 2001).

Başarılı bir okuma için gereken beceriler sürekli değişmektedir. İnternette bilgi aramak, giderek daha fazla insan için günlük bir faaliyet haline gelmekte ve okumanın analiz yeteneğinin çok ötesinde beceriler gerektirdiği bir bağlamın açık bir örneğini sunmaktadır. Geleneksel basılı materyaller okuyucuya ulaşmadan önce çok sayıda kişi tarafından gözden geçirilir ve düzenlenir. Ancak internetteki bilgi farklı bir yapıya sahiptir. Bir kısmı düzenlenmiş olsa da, önemli bir kısmı düzenlenmemiştir ve okuyucuların materyali kullanıp kullanmayacaklarına ve nasıl kullanacaklarına karar verirken kendi eleştirel becerilerini kullanmaları gerekecektir. Ayrıca, mevcut bilgilerin çokluğu seçim kriterlerinin kullanılmasını gerektirmektedir. İnternet üzerinden bilgi toplamak, büyük miktarda materyali tarama ve inceleme ve değerini hemen değerlendirme becerisi gerektirir (Kirsch vd., 2003).

Bu nedenle eleştirel düşünme, okuma okuryazarlığında her zamankinden daha önemli hale gelmiştir (Halpern, 1989; Shetzer ve Warschauer, 2000; Warschauer, 1999). Warschauer (2003) "dijital uçurumun" üstesinden gelmenin yalnızca çevrimiçi erişim sağlamakla değil, aynı zamanda insanların bilgiyi entegre etme, değerlendirme ve

iletme becerilerini geliştirmekle de ilgili olduğu sonucuna varmıştır. OECD ülkelerinde internet kullanan ulusal nüfusun oranına ilişkin veriler (CIA, 2001, akt. Kirsch vd.,2003) ile bu ülkelerin PISA 2000 okuma okuryazarlığı puanları arasındaki korelasyon 0.53'tür. İnsanlar internete daha sık başvurdukça, muhtemelen daha yetkin hale geleceklerdir. Ancak eğitim sistemleri, öğrencileri uygun okuma becerileriyle donatarak bu süreci hızlandırabilir (Kirsch vd.,2003).

PISA, teknolojik ilerlemenin birçok alanda insanların bilgiyi okuma ve paylaşma biçimlerini değiştirdiği gerçeğini dikkate almaktadır. Dijitalleşme, hem SMS, açıklamalı arama motoru sonuçları gibi kısa hem de farklı sekmelerdeki web siteleri, çok sayfalı web siteleri, taranmış mikro ağlar şeklinde yeni erişilebilir arşiv materyalleri gibi daha uzun yeni metin yapılarının oluşturulmasına ve kullanılabilirliğine yol açmıştır. Sonuç olarak, dijital (okuma) okuryazarlık becerileri giderek artan bir şekilde öğretim programlarına dahil edilmektedir (OECD.2019b).

Bu bağlamda, PISA 2018 için yeni bir okuma çerçevesi geliştirilerek basılı ve çevrimiçi okuma arasındaki temel farklılıkları ele almak üzere yeniden düzenlenmiştir (Afflerbach & Cho,2010). Çevrimiçi okumada metin verilmez, bilakis okuyucunun kaybolabileceği birçok seçenek ve fırsat sunulduğu bir bağlamda kendi metnini oluşturması, hangi yolları izlemesi ve hangilerini atlaması gerektiğine dair bir seçim yapması gerekir. PISA 2018 okuryazarlığında, çevrimiçi okuduğunu anlamayla ilgili yeni öncül bilgi kaynakları (örn.arama motorları ve web sitesi yapılarıyla ilgili bilgi), daha üst düzey çıkarımsal akıl yürütme becerisi (örn. bir bağlantının arkasında ne olduğunu tahmin etme), fiziksel eylemlerin (örn. tıklama ve aşağı kaydırma) bilişsel süreçlerle entegrasyonu (örn. bilgi kalitesini tahmin etme, takdir etme ve değerlendirme) öz düzenlemeli okumayla ilgili yeni boyutlar gibi Coiro ve Dobler (2007) tarafından tanımlanan çevrimiçi okuduğunu anlama ile ilişkili boyutları incelemeyi amaçlanmış, bu bağlamda hedeflerin ve planların belirlenmesi, izlenmesi ve düzenlenmesi gibi üst bilişsel görev yönetimi süreçlerinin önemine vurgu yapılmıştır, bu nedenle PISA 2018'de, dijital okuma okuryazarlığının artan önemi, üst bilişsel değerlendirme gereksinimini daha da önemli hale getirdiği gerçeğine vurgu yapılmıştır (OECD.2019). Coiro&Dobler (2007), çevrimiçi okumada, okuma hedeflerini ve planlarını kolaylaştırmak için etkili ve spesifik öz düzenleme stratejilerinin (en uygun bağlantıların ve yolların seçilmesi ve dikkat dağıtıcı bilgilerden kaçınılması gibi) çok önemli olduğuna dikkat çekmektedir.

PISA 2018 okuma okuryazarlığı çerçevesinde, dijital metinlerin okunması sürecinde navigasyon becerilerinin de rol oynayabileceği gerçeği göz önünde bulundurularak (Hahnel vd.,2017; Naumann,2013) statik ve dinamik metinleri birbirinden ayıran organizasyon ve navigasyon becerisi bu çerçeve içerisine dahil edilmiş ve bu bağlamda gezinme davranışı gerektiren dinamik metinlere dayalı yeni

görevler geliştirilmiştir (OECD, 2019a). Ayrıca, metinler arasında tek ve çok kaynaklı metinler diye de bir ayırım yapılması ve buna uygun olarak okuma görevlerinin geliştirilmiş olması da yeni bir durumdur. Bu değişiklik, genellikle farklı yazarları olan, farklı zamanlarda yayınlanan veya birden çok başlığı olan internet forumları ve bloklarıyla ilgilidir (OECD, 2019a).

PISA 2018'deki yeniliklerden birisi de metinlerin bir eylem bağlamı içerisine yerleştirilmesidir (OECD, 2019a). Okuma becerisi, başarılması ve sonucu bizzat okuyucu, metnin ve okuma görevinin özelliklerine bağlı olan hedefe yönelik bir eylem olarak görülmektedir (Becker-Mrotzek vd.,2019). Okuma becerisine yönelik değişen gereksinimleri yeterince değerlendirebilmek için PISA 2018 okuma okuryazarlığı araştırmasında, öğrencilerin hedef odaklı okuma becerileri değerlendirilmiş, bu bağlamda da özgün, hedefe ve göreve yönelik okuma durumlarını simüle eden birçok metni içeren okuma senaryoları adı verilen yeni görev formatı kullanılmıştır (Becker-Mrotzek vd., 2019). Senaryo temelli değerlendirme yaklaşımı, spesifik okuma anlama becerilerini ve okuyucuların metinleri kullanma yöntemlerini değerlendirmeyi amaçlayan bir yöntemdir (Sabatini vd., 2014, 2015). Okuma senaryosu, bir veya daha fazla metnin okunarak belirli bir amaca ulaşıldığı bir durumu ifade eder. Bu durum, metnin literal anlama düzeyinin ötesinde anlaşılmasından çok daha fazlasını gerektirir. Bu bağlamda, öncelikli olarak, okuma hedefinin belirlenmesi, bu doğrultuda gerekli bilgilerin bulunması, bir araya getirilmesi ve aynı şekilde önemi ve diğer boyutlar açısından değerlendirilmesi gerekir. Görev farklı şekillerde tamamlanabilir, böylece okuyucuların okuma sürecini kendisinin planlanması ve izlemesi gerekir (Becker-Mrotzek vd., 2019). Senaryo temelli değerlendirme yöntemiyle hem temel hem de üst düzey okuma ve sorgulama becerileri değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme yaklaşımında, okuyuculara çözmeleri için gerçek hayata dair problem ve konulardan oluşan otantik materyaller sunulmaktadır (O'Reilly&Sabatini, 2013). PISA'da kullanılan her bir değerlendirme ünitesi, okuma okuryazarlığı çerçevesinde tanımlanan bir veya daha fazla bilişsel süreci değerlendirmek üzere tasarlanmaktadır. Her görev için, öğrencilere, metin düzeyinde bilgiyi bulma ve çıkarımda bulunma gibi basit okuma anlama sorularından, birden çok metni sentezleme ve entegre etme, web arama sonuçlarını değerlendirme veya çoklu metinlerde geçen bilgi/bilgileri doğrulama gibi farklı dijital okuma anlama becerilerinin kullanılmasını gerektiren daha karmaşık görevlere kadar uzanan görevler sorulabilmektedir (OECD, 2019). PISA 2018 okuma okuryazarlığı çerçevesinde yapılan diğer bir değişiklik de, okuma akıcılığı kavramının bu sürece dahil edilmesi ve incelenmesidir OECD, 2019a)

PISA okuma okuryazarlığı çerçevesinde yapılan bu değişiklikler, okuma becerisine yönelik yapılan araştırma bulgularının ve yaşanan teknolojik gelişmelerin ve bunların okuma okuryazarlığı üzerindeki etkisinin nasıl dikkate alındığını

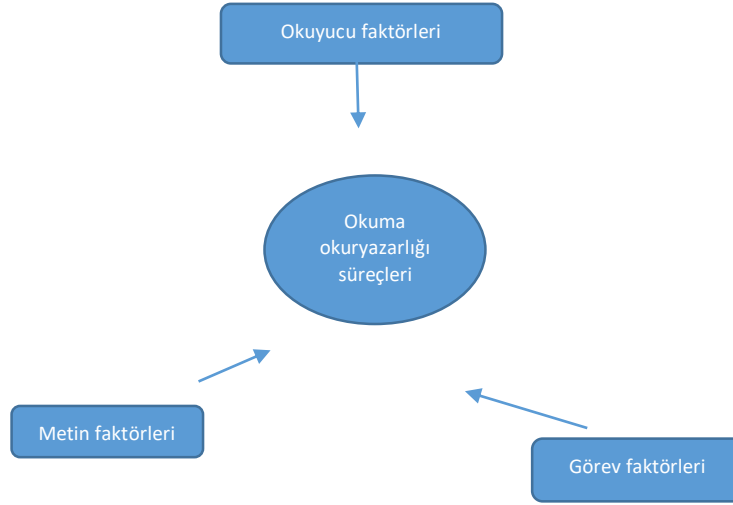
göstermektedir. Bununla birlikte, “işlevsel bir temel öğrenim” anlamında, okuma okuryazarlığı olarak okumaya yönelik temel anlayış korunmaktadır (Artelt vd.,2004; Naumann vd.,2010). Bu bağlamda, PISA’da değişiklikler yapılsa da, temel olarak bilgi ve becerilerin değişik ortamlarda kullanılmasını sağlayan becerilere odaklanılmaktadır. Bu bilgilerden hareketle, PISA 2018'deki okuma okuryazarlığı kavramı, geleneksel anlamdaki okumayı, son yıllarda gelişen ve günümüzde giderek daha yaygın hale gelen yeni okuma biçimleriyle entegre ederek ortaya koymuştur (OECD, 2019a).

Burada da açıkça görülebileceği gibi, PISA okuma okuryazarlığı çerçevesinde bulunan boyutların içeriği ve kapsamı sürekli revize edilmektedir. Bu durum, PISA araştırmasının uygulandığı ilk yıldan günümüze kadar gerçekleştirilen PISA okuma okuryazarlığı araştırmasına yönelik çerçeve programda yapılan değişikliklerde açıkça görülebilmektedir. Bu nedenle, eğitim sistemlerinin bu değişimlere hızlı tepki vermesi ve öğretim programlarını bu bağlamda revize etmesi öğrencilerin okuma performansı ve başarısı açısından oldukça önemli olacaktır.

3. PISA Okuma Okuryazarlığı Alanının Organizasyonu

Okuma anlama becerisi üzerinde, okuyucu, metin ve içerik olmak üzere birbirleriyle karşılıklı ilişkili olan üç öge etkili olmaktadır. Okuyucunun yeterlilikleri, becerileri, bilgileri, deneyimleri ve tutumları okuma eylemini etkilemektedir. Metin, yazılı ve dijital he türlü kaynakla, içerik ise etkinliklerle ilgilidir. Etkinlikler, amaç (okuyucu metni neden okuyor?) süreçler (okuyucu ne tür zihinsel etkinlikleri gerçekleştiriyor/bilişsel süreçler) ve sonuçlar (okuyucu okuma eyleminin sonucu olarak ne öğrendi veya neyi deneyim etti) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır (Snow, 2002, Sweet ve Snow,2003). Bu bağlamda, okuma, çok boyutlu bir aktivitedir. PISA okuma okuryazarlığı araştırmasında bu durum göz önünde bulundurularak, okuma okuryazarlığının birçok boyutunu yeterince yansıtan bir değerlendirme aracı geliştirmek için okuma alanı; okuyucu, metin ve aktivite, görev/okuma amacı olmak üzere düzenlenmiştir. Anlam, okuyucu, metin ve görev boyutlarının okumanın gerçekleştirildiği geniş bir sosyokültürel bağlam içerisinde etkileşimlerinin sonucunda meydana gelmektedir. Bu faktörler aşağıda verilmiştir (OECD. 2019)

Okuma okuryazarlığına katkıda bulunan faktörler



(OECD.2019:31)https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:44142ea4-8d69-4ffd-9e72-c301f144f9cb/pisa_2018_frameworks.pdf

Okuyucuyla ilgili bileşenler, **motivasyon**, ön bilgi ve farklı bilişsel beceriler gibi bir dizi faktörü içermektedir. Okuma etkinliği; metin formatı, kullanılan dilin karmaşıklığı ve bir okuyucunun karşılaştığı metin sayısı ile ilgili olan metinsel faktörlerinin bir fonksiyonudur. Bu açıdan bakıldığında da okuma etkinliği, potansiyel zaman ve okuma görevinin amaçları ve gerçekleştirilecek görevlerin sayısı veya karmaşıklığı gibi değişkenlerle ilgili olan görev faktörlerinin bir fonksiyonudur. Okuyucular, ön bilgi, motivasyon, bilişsel becerileri gibi kişisel özellikleri ve metin ve görev faktörlerine yönelik algıları temelinde bu görevleri gerçekleştirmek için, bilgiyi bulmak ve metinlerden anlam oluşturmak için bir dizi okuma okuryazarlığı süreci uygulamaktadır (OECD. 2019).

PISA okuma okuryazarlığı değerlendirme aracı düzenlenirken öğrencilerin hem okul içi hem de okul dışında ne okuduklarını ve hangi amaçlar için okuduklarını kapsamlı incelemek ve metinlerde ve görevlerde olabildiğince doğal bir zorluk düzeyi oluşturmak olmak üzere iki hususa büyük önem verilmektedir. PISA okuma okuryazarlığı değerlendirmesi, metin (okuma materyali çeşitliliği), süreçler (okuyucuların bir metne yaklaşımını belirleyen bilişsel yaklaşımlar) ve senaryolar (okumanın gerçekleştirildiği amaç/metnin kullanım amacı) olmak üzere üç temel özellik üzerine yapılandırılmaktadır (Sue vd.,2013, s.9; OECD.2019). Bu üç özellik, PISA okuma okuryazarlığı alanının tamamını kapsayacak şekilde bir incelemeye katkı sağlamaktadır. PISA'da bir görevin zorluk düzeyi, farklı bilişsel süreçlerin uygulanmasını gerektiren metinsel özellikler ve okuma görevinin hedefleri manipüle

edilerek oluşturulmaktadır. Bu nedenle, PISA okuma okuryazarlığı değerlendirmesinde, görev ve metin faktörlerini manipüle edilerek öğrencilerin okumaokuryazarlığı sürecindeki yeterlik düzeylerini ölçmek hedeflenmektedir (OECD. 2019).

4. PISA 2018 Okuma okuryazarlığı çerçevesi

PISA 2018 okuma çerçevesi, genel olarak metinler ve bilişsel süreçler olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır (OECD. 2019).

4.1. PISA okuma okuryazarlığında süreçler/bilişsel yaklaşımlar

Okumayla ilgili araştırma bulgularından hareketle, okuma becerisiyle ilgili temel ve karmaşık alt beceriler arasında bir ayırım yapılmaktadır (Gold, 2018; Lenhard, 2013; Richter ve Christmann, 2002).

4.1.1. Temel okuma süreçleri

Temel okuma süreçleri, çözümlene becerileri ve lokal bağdaşıkla ilgilidir. PISA 2018 araştırmasında, temel okuma süreci olarak okuma akıcılığının ilk kez ek bir boyut olarak incelemesi, okuma becerisiyle ilgili güncel araştırma bulgularını göz önünde bulundurulduğunu göstermektedir.

PISA akıcı okumayı, bir kişinin bir metni okuyup anlayabilmesindeki kolaylık ve etkililik olarak tanımlamaktadır. Okuma akıcılığı, kelimeleri ve metinleri doğru ve otomatik olarak okuma ve ardından metnin genel anlamını kavramak için bunları analiz etme, formüle etme ve işleme becerisini içerir (Kuhn & Stahl, 2003). PISA 2018'de, öğrencilere basit ve anlamlı olup olmadıkları belirsiz olan çeşitli cümleler verilmiş ve bu cümlelerin mantıklı olup olmadığı sorularak okuma akıcılığı değerlendirilmiştir. Güncel araştırmalar, okuma akıcılığının, okuma anlama sürecindeki önemli rolünü vurgulamaktadır (Gold, 2018; Nix,2011). Akıcı okuma becerisinin, okuduğunu anlama ile pozitif bir ilişkisi vardır. Bir metni kolayca ve etkili bir şekilde okuyabilen öğrenciler, üst düzey anlama görevleri için bilişsel kaynaklarını korumuş olurlar (Cain ve Oakhill, 2004; Perfetti vd.,1996), buna karşılık, kelime ve cümle düzeyinde akıcı bir şekilde okuyamayan öğrencilerin, daha karmaşık olan metin işleme süreçleri için yeterli düzeyde bellek kapasitesine sahip değildir (Becker-Mrotzek vd.,2019).

4.1.2. Karmaşık okuma süreçleri

PISA 2018 okuma okuryazarlığı modelinde daha karmaşık metin işleme süreçleri, daha önce okumanın yönleri olarak adlandırılan üç okuma sürecine

ayrılmıştır. Güncel okuma araştırmalarında, okuma anlama, başarısı ve sonucu temel olarak okuyucu, metin ve okuma görevi olmak üzere üç faktöre bağlı olan hedefe yönelik bir eylem olarak görölmektedir. Bu görüŖe göre, okuma sürecinin kalitesi ve sonucu, bu faktörlere dayalı özelliklerden etkilenmektedir ve metnin anlamı, ancak bu üç faktörün etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır (Becker-Mrotzek vd., 2019).

Okuyucunun temel özellikleri, dünya bilgisi ve dil bilgisiyle ilgilidir. Dünya bilgisi, temel olarak farklı alanlarla ilgili deklaratif bilgiyi, dil bilgisi ise, kelime dağarcığına ek olarak, morfosentaktik bilgiyi, yani kelimelerden cümle oluşturma ve aynı şekilde bir ifadenin iletişimsel anlamını anlama becerisi olan pragmatik bilgiyi içermektedir (Nussbaumer, 1991). Bir metnin temel özelliği; içeriğinin, yapısının ve uzunluğunun esas alınarak üretildiği içsel amaçlarla veya iletişimsel işleviyle ilgilidir. Örneğin, bir kullanım kılavuzu, okuyucunun bir cihazı kullanmasına olanak sağlamalıdır, bu durum kullanım kılavuzunun yapısında, kullanılan dilsel araçlarda veya görüntü ve resimlerin kullanımında kendisini gösterir (Schnotz,2002).

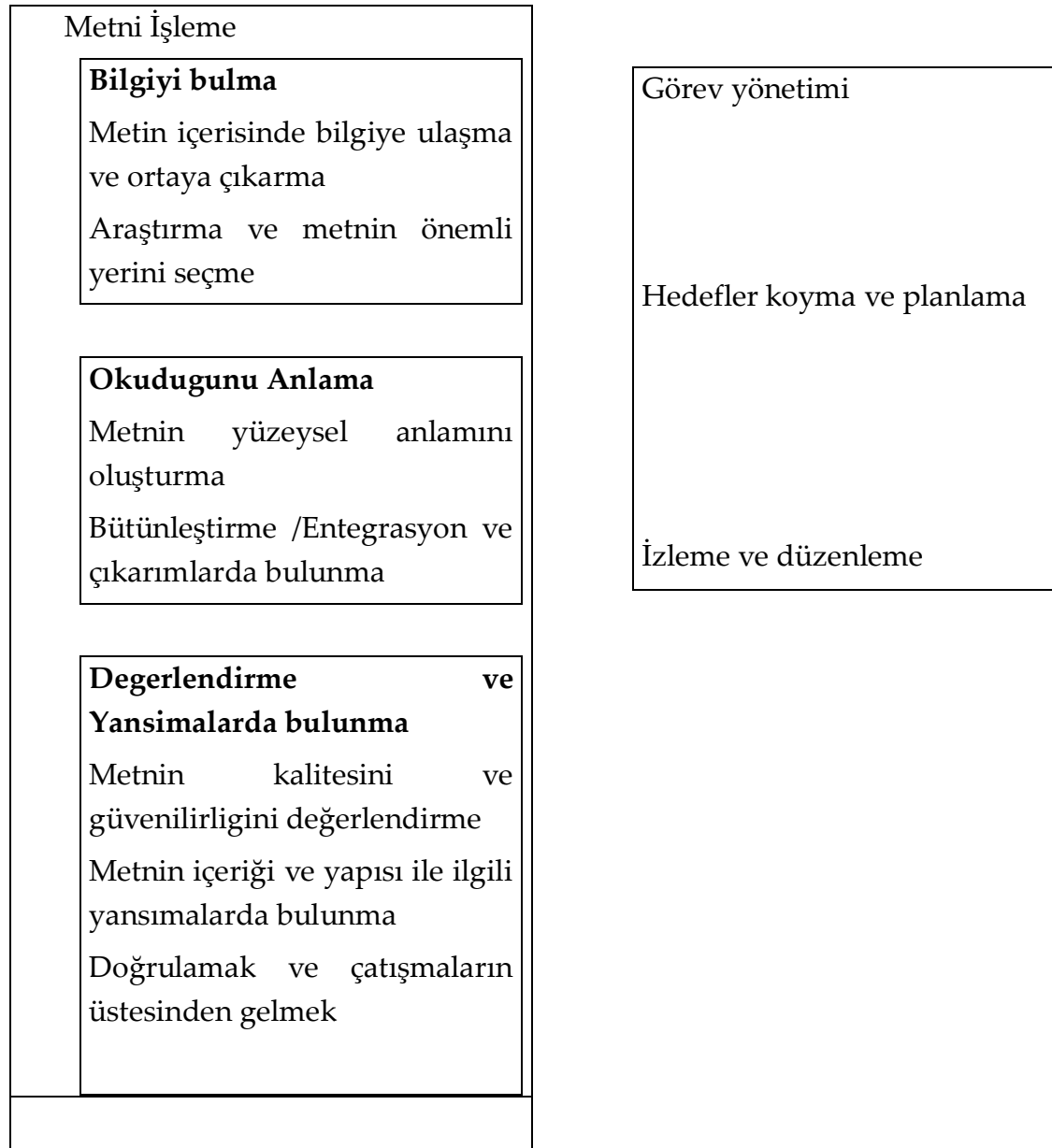
Okuma görevinin temel özellikleri, metnin okunmasıyla ulaşılması beklenen hedefle ilgilidir. Bu hedefler, genellikle metnin okunduğu daha geniş bağlamdan ortaya çıkar. Örneğin, teknik bir cihazla belirli bir işletim sorunu yaşayan herhangi birisi, bir cihaz alma aşamasında olan ve farklı cihazların kullanım kolaylığını karşılaştırmak isteyen birisinden farklı şekilde okuyacaktır. İlk durumda somut bilgiler, diğerinde kapsamlı bir genel bakış söz konusudur (Rosebrock, 2016).

Yukarıda yapılan açıklamalardan hareketle, okuma anlama sürecinin çok farklı beceri ve düzeyleri içerisinde barındıran karmaşık bir süreç olduğu, bu bağlamda da bu süreçte okuyucu ve metin arasındaki karşılıklı etkileşim yoluyla hedeflere ulaşmak için çok değişik bilişsel ve üst bilişsel sürecin işe koşulduğu söylenebilir. Bu süreçte, metnin sağladığı bilgilerin yanı sıra, art alan bilgisi, toplumsal ve kültürel temelli çeşitli içeriksel ve durumsal ipuçları kullanılarak metne yönelik verilen tepkilerle anlam oluşturulmaya çalışılmakta ve bilgiyi bulmak, entegre etmek, çıkarımlarda bulunmak, okuma anlamayı izlemek ve devam ettirmek (van den Broek vd.,1995), bilginin okuma hedefi açısından önemini, geçerliliğini ve güvenilirliğini eleştirel olarak değerlendirmek için çok çeşitli bilgi, beceri ve stratejilere ihtiyaç duyulmakta (Richter &Rapp,2014) ve bu durum, yazılı ve dijital ortamlarda kullanılan değişik metin türleriyle olan etkileşimde bağlam ve amaca göre farklılık göstermektedir (Britt & Rouet,2012; Coiro vd., 2008).

2018 PISA okuma okuryazarlığı çerçevesinde “metni işleme ve görev yönetimi” olmak üzere iki temel boyut arasında ayırım yapılarak, okuma daha üst düzey bir görevin parçası olarak ele alınmıştır (Snow and the Rand Reading Group, 2002). Metin işleme boyutunda okuma süreci; akıcı okuma, bilgiyi bulma, okuma- anlama, değerlendirme ve yansımada bulunma olmak üzere dört kategoriye ayrılmıştır. PISA

okuma okuryazarlığı çerçevesinde gerçekleştirilen değerlendirmede, okuma görevlerini gerçekleştirmek için öğrencilerden beklenen bilişsel becerilerin yanı sıra, öz-düzenleme süreçleri ve üst bilişsel öğrenme stratejileri bağlamında okuma görevine yönelik hedefler koyma, planlama ve okuma anlama sürecini izleme ve düzenleme becerilerini de incelemek hedeflenmektedir (OECD. 2019). Bu boyutlar aşağıda açıklanmıştır.

5. PISA 218 Okuma okuryazarlığı çerçeve süreçleri



5.1. Görev Yönetimi Süreçleri

PISA öğrencilerin sadece bilişsel beceriler bağlamında yeterliklerini değil, aynı zamanda öğrenme yaklaşımları, kişisel inançları, motivasyonları ve öğrenme stratejilerinin kullanımına (bilişsel ve üstbilişsel stratejiler) yönelik tutumlarını da incelemektedir. Çünkü bu tüm boyutlar, öğrencilerin öğrenmeyi düzenleme becerileri açısından önemli alanlar olarak kabul edilmektedir (Hopfenbeck, 2009). Bu, öğrencilerin sadece bilgiyi öğrenme yeteneklerini değil, aynı zamanda nasıl öğrendikleri ve öğrenme süreçlerini nasıl yönlendirdikleri konusundaki becerileri de değerlendirmeyi amaçlar.

Bu bağlamda PISA okuma okuryazarlığı çerçevesinde, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaya ve öz düzenleme becerilerine yönelik tutumlarını incelemek amacıyla "görev yönetimi" boyutu oluşturulmuştur. Görev yönetimi, okuma sürecinin arka planını oluşturur ve gerçek okuma sürecinden (bilgiyi bulma, okuma anlama ve değerlendirme ve yansıtma) farklı etkinlikleri içeren üstbilişsel bir işlem düzeyidir (Becker-Mrotzek vd.,2019). Okuma okuryazarlığı, bireyin bir duruma yönelik okuma gereksinimlerini tam olarak belirleme, okuma sürecini planlama ve okuma görevine uygun hedefler oluşturma, bu hedefler doğrultusunda anlama sürecini izleme ve tüm etkinlik süresince okuma stratejilerini ve hedeflerini kendi kendine düzenleme/ öz düzenleme becerisini içeririr (Hacker, 1998; Winne &Hadwin, 1998).

Öz-düzenleme, bir öğrencinin gerekli stratejileri kullanarak öğrenme sürecini düzenleme ve kontrol etme becerisiyle ilgilidir. Öz-düzenlemeli öğrenme, eylem yeterlikleriyle ilgilidir ve üstbiliş ve öz düzenlemenin öğrenmeye uygulanmasıdır (Deutsches PISA Konsortium, 2001, S. 272) ve öğrencilerin, öğrenmeleri için hedefler belirledikleri ve bu hedeflere ulaşmak için bilişsel süreçlerini, motivasyonlarını ve eylemlerini izledikleri, yönlendirdikleri ve kontrol ettikleri aktif ve döngüsel bir süreçtir (Paris ve Paris, 2001; Pintrich, 2000; Pintrich ve Zusho, 2002; Butler ve Winne, 1995).

Simons (1992) öz-düzenlemeli öğrenmeyi, "bir kişinin diğer unsurların yardımı olmadan kendi öğrenmesini ne ölçüde yönlendirebildiği ve kontrol edebildiği" olarak tanımlar. Simons'a (1992) göre öz-yönetimli öğrenmenin, öğrenenlere yüklediği gereklilikler şunlardır:

-öğrenmeye hazırlanmak (öncül bilgilerin harekete geçirilmesi, öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, hedeflerin önemi),

-öğrenme eylemini gerçekleştirmek (anlama, akılda tutma ve transfer için gerekli bilişsel stratejileri ve süreçleri etkinleştirmek),

-Öğrenmeyi düzenlemek için kontrol ve müdahale stratejilerini kullanma (problem çıkması durumunda alternatif stratejiler kullanmak, öğrenmeyi kontrol etmek),

-öğrenme performansını değerlendirme

-motivasyon ve konsantrasyonu sürdürme

Öz-düzenlemeli öğrenmede, hedeflerin belirlenmesi, bilişsel stratejilerin seçimi ve öğrenme sürecinin kontrolü olmak üzere üç düzey arasında ayırım yapılmaktadır. PISA'da bu beceriye yönelik olarak öğrenme ve problem çözme stratejileri bilgisi, yani, detaylandırma, tekrarlama/ezberleme ve kontrol stratejilerinin kullanımı değerlendirilmektedir (Deutsches PISA Konsortium 2001, S.273).

Öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip öğrenciler, yüksek içsel motivasyona sahip öğrenciler olarak tanımlanmaktadır; yüksek içsel motivasyona sahip öğrenciler, hedefler belirleyebilir, öğrenme sürecini planlayıp izleyebilir ve süreç sonunda öğrenme sonuçlarını değerlendirebilir (Artelt vd., 2003). Hedefler koyan, öğrenmelerini izleyen ve stratejileri etkin bir şekilde kullanan öğrenciler, okuma becerileri gelişmiş öğrencilerdir ve öğrenme motivasyonları daha da yüksektir (Zimmerman, 2014). Öz-düzenleme becerisine sahip öğrencilerin stratejik öğrenciler olduğu, okuma görevine uygun etkili öğrenme stratejilerini seçmede ve bunları uygun şekilde uygulamada etkili oldukları ifade edilmektedir (Dignath ve Buttner, 2008; Perry ,1998; Perry vd., 2007; Zimmerman ve Martinex-Pons, 1988).

Öz düzenlemenin, proaktif bir öğrenme süreci olduğuna dair geniş bir konsensus bulunmaktadır (Hopfenbeck, 2009). PISA çerçevesinde, öğrencilerin, öğrenme sürecinde proaktif bir rol oynadıklarında, öz düzenlemeli öğrenme becerilerine ve yüksek motivasyona sahip olduklarında aynı şekilde uygun öğrenme stratejilerini seçerken net hedefler koyduklarında öz düzenleyici olarak görüldükleri vurgulanmaktadır (Artelt vd., 2003, s.10). Bunu yapabilmek için, öğrencilerin aktif olarak öğrenme görevine odaklanmak için karar verme iradelerini kullanmaları ve çok fazla çalışma gerektirse bile öğrenme görevini çözmek için gerekli çabayı göstermeleri gerekir. Öğrencilerin, öğrenenler olarak algıları (kendileriyle ilgili inançları) bir öğrenme görevini çözmek için gereken zamanı ve çabayı harcama konusunda ne kadar istekli olduklarını, aynı şekilde gerçekten bunu yapabilecek durumda olup olmadıklarına yönelik anlayışlarını etkiler. Bu nedenle, öğrencilerin kendileriyle ilgili inançları, öz-yeterlik ve öz-benlik kavramı gibi motivasyonel bileşenler, öz düzenlemenin önemli ve kritik bileşenleridir ve bu nedenle PISA araştırmasında incelenmektedir (Hopfenbeck, 2009).

PISA'da, öz-düzenleme becerisine sahip öğrencilerle ilgili farklı teoriler göz önünde bulundurularak bu tür öğrencilerin özellikleri şu şekilde özetlemektedir (Artelt, vd., 2003).

- Öğrenme sürecine rehberlik eden uygun öğrenme hedeflerini seçerler,
- Öğrenmeyi yönlendirmek için uygun bilgi ve becerileri kullanırlar,
- bilinçli bir şekilde söz konusu görev için uygun öğrenme stratejilerini seçerler,
- öğrenmeye motive olurlar.

Öz düzenlemeyle ilgili farklı modeller geliştirilmiştir. Zimmermann (2000) tarafından geliştirilen "Phase Structure and Subprocesses of Self-Regulation" Öz Düzenlemenin Aşama Yapısı ve Alt Süreçleri' adlı modelde, öz-düzenleme süreci; ileriye düşünme/öngörü, performans kontrolü ve kendini yansıtma olmak üzere üç döngüsel aşamayı içermektedir (Zimmerman, 2000).

Zimmerman'ın (2000), ön düşünme aşamasındaki iki önemli özellik "görev analizi ve öz motivasyonel inançlar", PISA'da önemli görülen özelliklerdir. Görev analizi, öğrenme eylemiyle ulaşılabilecek hedeflerin belirlenmesini ve stratejik planlamayı içerir. Motivasyon için öz-yeterlik, sonuç beklentisi, içsel motivasyon ve hedef yönelimi olmak üzere dört temel kavram vardır. Öz-yeterlik, öğrencinin etkili öğrenme için yeterli kaynaklara sahip olduğuna dair genel inanç; sonuç beklentisi, öğrencinin belirli bir durumda başarılı olacağına dair inancıyla ilgilidir. İçsel motivasyon, öğrenme içeriğine yönelik kişinin değer yargısını içerir. Öğrencinin hedef yönelimi oldukça önemlidir, çünkü performans, öğrencinin daha çok öğrenme sürecine odaklanıp odaklanmadığına veya yalnızca görevin sonucuyla ilgilenip ilgilenmediğine göre değişir. Eğer öğrenci, öğrenme sürecinin ilerlemesini merkezine almışsa, performansı daha iyi olur. Hem hedef belirleme hem de stratejik planlama, öğrencilerin bunu yapma motivasyonuna bağlı olduğundan, motivasyonel faktörler ön düşünme aşamasında önemlidir. Öz yeterlik gibi öz motivasyonel inançlar, hedef belirlemeyi etkiler.

5.1.2. PISA'da Öğrenme Stratejileri

PISA'da öğrenme stratejileri, öğrencilerin bir görevi planlama, kontrol etme ve uygulama becerisi olarak yorumlanan öz düzenlemeli öğrenme teorisinin bir parçası olarak görülmektedir (Hopfenbeck, 2009) ve ezberleme ve ayrıntılandırma ve kontrol stratejileri (izleme, planlama ve düzenleme) olmak üzere ilk ikisi bilişsel, sonucusu ise üstbilişsel olmak üzere üç öğrenme stratejisi incelenmektedir

5.1.2.1. Bilişsel stratejiler

Bilişsel stratejiler, bilgi işlemeyi organize etmek için kullanılır. Bilişsel öğrenme stratejilerinin kullanılması, öğrencinin belleğinde saklayabileceği ve daha sonra kullanmak üzere geri getirebileceği bir şekilde öğrenme materyalinin yeniden organize edilmesi/detaylandırılması ve tekrarı gibi süreçlerin kullanılmasını içerir

(Weinstein vd., 2000). Bilişsel öğrenme stratejileri, hedefe yöneliktir, bilinçli olarak kullanılır ve bilişsel olarak çok efor gerektirir (Weinstein & Meyer, 1991).

5.1.2.1.1 Ayrıntılandırma/detaylandırma Stratejileri

PISA'da detaylandırma stratejileri, yeni bilgileri dahil ederek ve yeni bilgilerle önceki bilgiler arasında bağlantılar kurarak öğrenilenleri anlamak için kullanılır (Weinstein vd., 2000, s.777). Metnin daha derinlemesine anlaşılması için okuma materyalinin farklı bağlamlarda daha önce edinilen bilgilerle nasıl ilişkilendirildiğinin belirlenmesi veya bilginin farklı durumlarda nasıl uygulanabileceğinin düşünülmesi gibi çeşitli amaçlara hizmet edebilirler. Bu çerçevede, detaylandırma stratejileri öğrencilerin okulda edindikleri bilgileri okul dışında uygulamaya ne derece hazır olduklarını gösterir (OECD, 2010). Detaylandırma/ayrıntılandırma stratejileri, zihinsel bir imge oluşturma veya anımsatıcı teknikler kullanma, başka kelimelerle ifade etme, özetleme, analogiler oluşturma, yeni bilgileri önceki bilgilerle ilişkilendirme, sorgulama ve bilgiyi başka bir kişiye öğretmeye çalışma gibi stratejilerdir (Weinstein vd., 2000, s.777).

5.1.2.1.2. Ezberleme Stratejileri

Ezberleme stratejileri, bilginin en az işlemle veya hiç işlem yapılmaksızın, genellikle kelimesi kelimesine hafızada depolanmasını gerektirir. Bu stratejiler hem basit hem de karmaşık görevlere uygulanabilir. Daha basit görevlerde, ezberleme stratejileri tekrarlama ve ezberleme yoluyla öğrenmeyi içerebilir. Daha karmaşık görevlerde ise bu stratejiler materyali kopyalama, not alma ve anahtar cümlelerin altını çizme gibi eylemleri kapsayabilir (Weinstein ve ark., 2000).

5.1.2.2 Üstbilişsel Stratejiler

Düşünce süreçlerini izleme ve kontrol etme uygulaması olan üstbiliş, kişinin kendi düşüncesini izlemesi ve yönlendirmesiyle ilgili süreçler bütünüdür (Flavell, 1976; akt. NRC, 2001). Öğrenciler, öğrenme sürecinin amaçlandığı gibi ilerlemesini sağlamak için süreci denetleyip düzenlerken üstbilişsel stratejiler kullanırlar. Bu bağlamda, üstbilişsel stratejiler, öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri üzerine düşünme kapasiteleriyle yakından ilişkilidir (Hopfenbeck, 2009).

Üstbilişsel bir etkinlik, öğrencilerin neyi bildiklerini ve neyin önemli olduğunu fark edebilmelerini, hala neye ihtiyaç duyduklarını belirleyebilmelerini, okuma materyalinden öğrenmek için bağımsız olarak bir yaklaşım geliştirebilmeleri ve öğrenme süreci boyunca yaklaşımlarını izlemelerini ve düzenlemelerini gerektirir (Pascarella & Terenzini, 2005). Üstbiliş, öğrencilerin kendi öğrenme yöntemleri üzerinde düşünmelerini, mevcut bilgileri ve belirsizlik alanları hakkında doğru

değerlendirmeler yapmalarını ve daha bilinçli seçimler yapmalarını sağladığı için faydalıdır (Butler & Winne, 1995; Zimmerman, 2001).

Yetkin okuyucular, okuma amaçlarına ve metnin özelliklerine göre nasıl okumaları gerektiğini belirleyebilirler. Örneğin, amaç okuduktan sonra içeriği özetlemekse, metnin ana fikirlerini belirlemeye ve bunlar arasında bağlantılar kurmaya daha fazla odaklanırlar; amaç bir karakterin davranışını değerlendirmekse, metinde ilgili bölümleri bulmaya ve bu açıklamalara dayanarak çıkarımlar yapmaya odaklanmaları gerektiğini bilirler. Bu nedenle, iyi okuyucular iyi üstbilişsel bilgiye (yani okuma stratejilerini nerede ve ne zaman kullanacaklarını bilirler) ve üstbilişsel becerilere (yani okuma sırasında bu stratejileri etkili bir şekilde uygulama becerisi) sahiptirler (Soodla vd., 2017).

PISA okuma okuryazarlığı bağlamında, özellikle değerlendirme ve yansımalarda bulunma becerisini gerektiren görevlerde, üst bilişsel okuma stratejilerinin kullanılarak okuma sürecinin izlenmesi, kontrol edilmesi ve düzenlenmesine yönelik beceriler incelenmektedir (OECD, 2019).

5.1.2.2.1. Kontrol Stratejileri

PISA'da değerlendirilen üstbilişsel stratejiler kontrol stratejileri ile sınırlıdır. Kontrol stratejileri, öğrencilerin kendi bilişsel süreçlerine dair bir anlayışa sahip sahibi olduklarını, bilişsel süreçlerini düzenleyebildiklerini ve bunları öğrenme hedeflerine ulaşmak için kullanabildiklerini gösteren üstbiliş stratejileridir, bu bağlamda kontrol stratejileri üstbilişle yakından ilişkilidir, çünkü öğrenciler bu stratejileri kullandıklarında kendi düşünme ve öğrenme süreçleri üzerine düşünme, öğrenme görevlerini ele alırken kendi öğrenme süreçlerini kontrol etme ve izleme ve kendi strateji kullanımlarının farkında olma becerilerini gösterirler (Lorch vd., 1993).

Kontrol stratejileri, öz değerlendirme, izleme ve anlamayı değerlendirme gibi faaliyetlerle ilgili oldukları için üstbilişsel farkındalık gerektirir. Bu stratejileri kullanan bireyler, bir öğrenme görevi üzerinde çalışırken öğrenme süreçlerini denetledikleri ve izledikleri için kendi strateji kullanımlarının farkındadırlar. Yetkin okuyucular, belirli koşullar altında belirli stratejileri uygulamanın ne zaman uygun olacağına ilişkin bir tür kondisyonel bilgi olan üstbilişsel bilgiye sahiptir (Lorch vd., 1993; S.G. Paris vd., 1983).

Kontrol stratejileri, bir kişinin öğrendiklerini gözden geçirme ve öğrenilmesi gerekenleri belirleme süreçlerinden oluşur, böylece öğrenciler, öğrenmelerini söz konusu göreve uyarlayabilir. Bu tür stratejiler, PISA tarafından ölçülen öğrenme yaklaşımlarının merkezinde yer alır (Artelt vd., 2003). Kontrol stratejilerinin kullanımı, öğrenme stratejilerinin performansla nasıl ilişkili olduğunu göstermek için kullanılır. Bir kişinin öğrenmek için neye ihtiyacı olduğu üzerine düşünmesi ve bunu

öğrenme hedefleriyle ilişkilendirmesi, özellikle öz düzenlemeli öğrenmenin önemli bir boyutudur ve yapılan araştırmalar, bu durumun performansla çok yakın bir ilişkisi olduğunu göstermiştir (Artelt vd., 2003)

5.1.2.2.2. Üstbilişsel Öz düzenleme

Üstbilişsel öz-düzenleme, öğrenmeyi kontrol etme becerisiyle ilgilidir ve genellikle planlama, izleme ve düzenleme stratejilerini ifade eder (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988).

Üst bilişsel stratejik planlama, bir görevi yerine getirmeden önce analiz etmek, bir metni ayrıntılı olarak okumadan önce gözden geçirmek veya sorular hakkında düşünmek olarak tanımlanır. Planlama, kişinin hedeflerini sistematik bir şekilde düzenlemesinde önemli bir faktör olduğu için öz-düzenlemeli öğrenme ile ilgili olan hedef belirlemeyi de içerebilir (Zimmerman, 1989). Öğrenciler öğrenmelerini planlamak gibi üstbilişsel bir strateji kullandıklarında, öğrenme sürecinde önemli olan ön bilgilerini de aktive etmiş olurlar (Pintrich, 1999).

İzleme stratejileri, bir metni okurken kendine sorular sormayı, okuma hızını veya bir görevde kullanılan süreyi ayarlamayı ve anlamayı kontrol ederken öğrenmeyi sürekli gözden geçirmeyi içerebilir (Pintrich, 1999). Öğrenciler üst bilişsel öğrenme stratejilerini kullandıklarında, öğrenmelerini düzenlerler. Bu stratejiler izleme stratejileriyle yakından ilişkilidir ve bu nedenle öğrencilerin bir görevi çözerken strateji kullanımlarını düzenlemelerine yardımcı olur. Öğrenciler bir metni okuduklarında ve anlamakta güçlük çektiklerinde, metni daha iyi anlamak için okuma hızlarını yavaşlatabilirler. Bu strateji düzenleyici bir strateji olarak görülebilir (Pintrich, 1999).

6. PISA'da öz motivasyonel bileşenler

PISA'da öğrenme stratejilerinin değerlendirilmesi, öz yeterlilik ve benlik kavramı gibi motivasyon faktörlerinin araştırılmasıyla ilişkilidir. Öz inançlar, öğrencilerin kendi becerileri ve öğrenme özelliklerine ilişkin geliştirdikleri algıları kapsar ve bu inançlar öğrencilerin öğrenme görevlerine nasıl yaklaştıkları ve başarılı bir şekilde öğrenme çıktılarını elde etme becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Marsh, 1986). Araştırmalar, bu tür inançların öğrencilerin hedef belirleme yöntemleri, kullandıkları stratejiler ve performansları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermiştir (Zimmerman, 1999).

Öğrenmeye karşı olumlu bir tutuma ve olumlu bir öz-değerlendirmeye sahip öğrenciler, etkin öğrenme stratejilerini kullanmaya ve gerekli zaman ve çabayı göstermeye daha istekli görünmektedir (Pintrich, 1999). Öz yeterlilik gibi, öğrencilerin

öğrenen olarak kendilerine yönelik inançları da üstbilişsel stratejileri kullanıp kullanamayacakları konusunda önemli bir faktördür (OECD, 2004).

PISA'ya göre, bir öğrenme görevinin ne gerektirdiği konusunda gerçekçi bir düşünceye sahip olan, örneğin bir görevi çözmek için hangi becerilerin gerekli olduğunu tahmin edebilen bir öğrenci özerk bir öğrencidir ve özerk bir öğrenci ideal bir öğrenci olarak kabul edilmektedir. İdeal öğrenci kendi öğrenimini organize edebilir ve bağımsız olarak öğrenmesini sürdürebilir (Artelt vd., 2003; OECD.2007). Öğrencilerin kendileri hakkındaki görüşleri, nasıl hedefler belirleyecekleri, öğrenme stratejilerinin kullanıma yönelik nasıl karar verecekleri yöntemi ve performans düzeylerini etkilemektedir (OECD. 200 bak).

6.1. Öz yeterlilik

Öz yeterlilik inancı, öğrencilerin öğrenme motivasyonunda önemli bir bileşen olarak kabul edilmektedir (Pajares & Schunk, 2001). Öz yeterlilik, öğrencinin belirli görevleri yerine getirmek için gerekli yeterlilik düzeyine ulaşmak için gerekli eylemleri planlama ve yürütme becerisine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986). Öz-yeterlik, akademik öğrenme süreçlerini kontrol etme konusunda kendilerini sorumlu gören ve yüksek başarı gösteren öğrencilerde gözlenir. Dolayısıyla, öz yeterlilik, öğrencilerin görevleri yerine getirme veya öğrenme becerilerine ilişkin kendi algılarını ifade eder (Zimmerman, 1995).

Öz yeterlilik, öğrencilerin zorlu görevlerin üstesinden gelme konusundaki kararlılıklarını da etkiler ve bu nedenle önemli bir motivasyon bileşeni olarak kabul edilir (Bandura, 1993), çünkü bir öğrencinin öz yeterliliği, çaba gösterme, zorlu görevleri çözme ve başarısız olduğunda bile çalışmaya devam etme konusundaki istekliliğini etkiler. Öz yeterlilik duygusu ne kadar yüksek olursa, öğrenciler zorlu bir göreve girmeye ve engelleri aşmak için çaba göstermeye o kadar istekli olurlar (Pajares, 1996).

PISA'da, öz yeterlik, öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenme durumlarının ve zorluklarının üstesinden gelmek için sorular üzerinde çalışmaya devam etmeye yönelik becerileriyle ilgili inançları olarak tanımlanmaktadır (PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): *PISA 2003*).

Daha önce de belirtildiği gibi, öz-düzenleme süreci, beklenti/tahmin, performans izleme ve öz-yansıtma aşamalarından oluşur (Zimmerman, 2000) ve öz-yeterlilik, görev öncesi, görev sırasında ve görev sonrası da dahil olmak üzere öz-düzenleme sürecinin tüm aşamalarında ve etkili stratejilerin kullanımı için önemlidir (Schunk & Ertmer, 2000).

Görev öncesi aşama olarak bilinen öz-düzenleme sürecinin ilk aşamasında öz-yeterlik, öğrencilerin hedef belirlemelerini, sonuç beklentilerini, problem çözme yaklaşımlarını ve görevin yerine getirilmesi sırasındaki motivasyon ve çalışma yöntemlerini şekillendirmede rol oynamaktadır. Görev sonrası aşamada (öz-yansıtma aşaması), öğrencilerin öz-yeterlilikleri, kendi performansları üzerine düşüncelerinden etkilenir ve başardıklarına veya performans düzeylerine göre yeni hedefler belirlenir. Açıklamalardan da görülebileceği gibi, öz-düzenleme süreci öğrencilerin öz-yeterliliklerine göre şekillendirilmiştir. Etkili öz düzenleme, öğrencilerin öz yeterlilik duygusuna bağlıdır ve gelecekteki başarının güçlü bir belirleyicisidir (Bandura, 1986, 1993).

Metni işleme/bilişsel süreçler bölümüne girmeden önce okuma düzeyleri ve türleri ile PISA okuma okuryazarlığı bilişsel süreçleri arasındaki ilişkiyi açıklamak faydalı olacaktır.

7. Anlama düzeyleri ve okuma türleri – PISA okuma okuryazarlığı ilişkisi

Metni anlama, tutarlı bir bütün oluşturmak için farklı bileşenleri içermektedir (Karbla vd., 2019). Okuduğunu anlama, dilbilimsel ve bilişsel süreçlerin yanı sıra bilginin (Tennet, 2015) literal, çıkarımsal ve değerlendirici anlama düzeylerinde interaktif bir şekilde uygulanmasını içerir (Basaraba vd., 2013).

Bir metni anlamak, çeşitli boyutları içeren çok yönlü ve dinamik bir süreçtir (Cain & Oakhill, 2009) ve kelimeleri, cümleleri, paragrafları ve metnin tamamını anlamak için bilginin, bilişsel süreçlerin, stratejilerin ve bunların entegrasyonunun uygulanmasını gerektirir (Oakhill vd., 2015).Metinler, anlamada sürecinde kullanılan becerilere bağlı olarak farklı düzeylerde anlaşılabilir, örneğin gerçek/literal, çıkarımsal ve değerlendirici (Basaraba vd.,2013). Benzer bir sınıflandırma NAEP (NAEP, 2008) ve PISA'da (OECD, 2008) da kullanılmaktadır.

7.1. Literal Anlama Düzeyi

En temel anlama düzeyi olan düzenlem düzeyinde metinleri anlamak esas olarak dilbilimsel boyutlarla ilgilidir. Bu anlama düzeyinde daha derin yorumlara veya çıkarımlara girmeden, kelimelerin ve cümlelerin yüzeysel anlamlarını anlamaya odaklanılır. Bu düzeyde okuyucular, metne bilgi entegre etmeden metindeki açık bilgileri anlar (Kibui, 2012; NAEP, 2008). Bu nedenle, Roe ve Ross (1999) basit anlamayı, metinde doğrudan ifade edilen düşünceleri anlama becerisi olarak tanımlamaktadır. Literal anlama düzeyindeki görevler okuyucunun, soruda ifade

edilen durumun metinde birebir veya eşanlımlı karşılığının bulmasını gerektirir (Applegate vd., 2002). Bu nedenle, bu anlama düzeyinde, okuyucunun, okuma materyalinde açıkça belirtilen fikirleri ve bilgileri anlaması gerekir. Bu bilgilerin bir kısmı, olguları tanıma ve hatırlama, ana fikri ve destekleyici detayları belirleme, kategorize etme ve özetleme biçimindedir, bu bağlamda okuyucu bilgiyi bulur, anlamı desteklemek için içerik ipuçlarını kullanır, belirli yönergeleri veya bir sırayı takip eder, açıkça belirtilmiş ilişkileri ve organizasyon kalıplarını belirler. Basit anlama düzeyi, daha ileri anlama düzeyleri için temel oluşturmasından dolayı oldukça önemlidir (Roe ve Ross, 1999). PISA okuma okuryazarlığında bilgiyi ortaya çıkarma bilişsel süreci bu anlama türüyle ilgilidir.

7.2. Çıkarımsal Anlama

Roe ve Ross (1999), çıkarımsal anlamayı, metindeki örtük fikirleri ortaya çıkarmak için satır aralarını okuma ve çıkarım yapma olarak tanımlamaktadır, bu nedenle çıkarımsal anlama, genellikle "satır arası" veya "düşün ve ara" anlama olarak da ifade edilir (van den Brock, Kindeou, Kremer, Lynch, Butler, White ve Pugzles Lorch, 2005). Çıkarımsal anlama, metinde verilen bilgi ve ipuçlarının yanı sıra kişinin ön bilgi ve muhakeme becerilerini kullanarak belirli bir metinden sonuç çıkarma, çıkarım yapma veya ek bilgi türetme becerisini ifade eder ve imalı veya gizli anlamları, bağlantıları veya imaları anlamak için metindeki açık bilgilerin ötesine geçmeyi içerir. Bu bağlamda, çıkarımsal anlama, ön bilgilerin kullanılmasını ve çıkarım yapmak için metinsel ipuçlarının tanımlanmasını gerektirir (Roe & Ross, 1999). Çıkarımsal anlama, ana ve destekleyici fikirleri, ima edilen neden-sonuç ilişkilerini, zamir ve zarf referanslarını anlamaya yönelik çıkarımları içerir. Bu bağlamda, bir pasajda verilmek istenen mesajı ve yazarın yazma amacını belirlemeyi, sonuçlar çıkarmayı, mecazi dili yorumlamayı içerir, yani, çıkarımsal anlama, yazarın söylenenlerle ne demek istediğiyle ilgilenir (Roe ve Ross, 1999). Çıkarımsal anlama düzeyinde, okuyucu metinleri analiz eder, metinlerde verilen bilgiler hakkında çıkarımlarda bulunur, çeşitli bilgileri, olayları ve karakterleri karşılaştırarak yeni bilgileri ve önceki bilgileri tutarlı bir yapıya/bütüne entegre eder (Basaraba vd., 2013; Butcher ve Kintsch, 2012). Bu anlama türü, PISA'da entegrasyon ve çıkarım becerisini gerektiren okuma görevlerinde kullanılmaktadır. Bu anlama düzeyinde kullanılan bilişsel beceriler, kıyaslamak, karşılaştırmak, analiz etmek, entegre etmek, çıkarımlarda bulunmaktır.

7.3. Değerlendirmeye dayalı okuduğunu anlama

Değerlendirmeye dayalı okuduğunu anlama, okuduğunu anlamının en üst seviyesidir ve sadece metni anlamayı değil, aynı zamanda eleştirel olarak değerlendirmeyi de içerir. Bu anlama düzeyi, okuyucuların metnin yüzeysel

anlamının ötesine geçmesini, yeni bilgileri önceki bilgileriyle karşılaştırmasını, yazarın amacını ve bakış açısını yorumlamasını ve metnin içeriğiyle ilgili yargılar oluşturmasını gerektirir. Bu seviyedeki okuyucuların sunulan bilginin kalitesini, güvenilirliğini ve geçerliliğini değerlendirmesinin yanı sıra metinde sunulan belirli bir bakış açısının lehinde veya aleyhinde iyi gerekçelendirilmiş argümanlar oluşturması beklenir. Temel olarak, değerlendirici okuduğunu anlama, metnin ve altında yatan mesajların daha derin ve eleştirel bir analizini içerir (Basaraba vd., 2013; Kibui, 2012). Bu bağlamda, değerlendirici anlama genellikle 'metin ötesi' anlama olarak adlandırılır ve 'büyük resmi' anlamayı içerir; bu da okuyucunun metinde verilmek istenen mesajla ilgili olarak ne düşündüğünü ve neye inandığını değerlendirmek için metnin ötesine geçmek anlamına gelir. Çoğu zaman doğru ya da yanlış cevap yoktur, sadece belirli bir düşünme biçiminin gerekçelendirilmesi vardır. Değerlendirme düzeyinde, öğrenciler metinlerin güvenilirliğini, ifadelerin ve argümanların kalitesini eleştirel olarak değerlendirebilirler (NAEP, 2008; OECD, 2008). Bu anlama türü, PISA'da en üst düzeyde değerlendirme ve yansıtma becerisi gerektiren okuma görevlerinde kullanılmaktadır. Bu seviyede kullanılan bilişsel beceriler satır aralarını okuma, metnin ötesine geçme, ön bilgileri bütünleştirme ve sonuç çıkarmadır (Karbla vd. 2019).

Okuma sürecini planlamanın amacı, okuma stilini ve anlama düzeyini belirlemektir. Bir metin, okuma hedefine bağlı olarak farklı şekillerde okunabilir. PISA'da verilen okuma okuryazarlığı görevlerini yerine getirebilmek için öğrencilerin okuma görevinin gerekliliklerine, okuma hedeflerine ve metin türünün özelliklerine uygun okuma stilini ve anlama düzeyini belirleyerek okuma görevini planlayabilmeleri ve okuma hedefine hem zaman hem de bilişsel açıdan daha etkili ve hızlı bir şekilde ulaşabilmeleri için uygun okuma stratejilerini belirleyebilmeleri beklenmektedir.

Okuma sürecinde, okuma materyali ile okuma amacı arasında her zaman karşılıklı bir etkileşim söz konusudur. Bu bağlamda, Groeben (1982) okuma türü ve kalitesinin temel olarak okuma materyali ve okuma amacı ile uyumlu olması gerektiğini ifade etmektedir, çünkü okuma türü ve kalitesi, okuma materyali ve okuma amacı ile ne kadar uyumlu olursa okuma anlamının etkinliği ve verimliliği de o kadar yüksek olacaktır. Okuma türüne yönelik spesifik gereksinimler, hem metin türü ve metnin zorluk düzeyi gibi okuma materyalinden hem de okuyucunun okuma hedefi veya amacından ortaya çıkar. Artelt vd. (2005) okuma amacı, metni işleme hedefi (yüzeysel/derinlemesine) ve okuma materyali (metin türleri ve farklı zorluk düzeyleri vb.) gibi öğelerinin oluşturduğu kombinasyon temelinde, "anlamaya yönelik okuma, eleştirel okuma, yansıtıcı okuma" türleri arasında ayırım yapmaktadır.

Etkili okuyucular, okuma materyaline ve her şeyden önce metnin işleme amaçlarına bağlı olarak anlama türlerini belirleme ve buna göre okuduğunu anlama beceri ve stratejilerine karar verme becerileriyle karakterize edilirler. Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin okuma okuryazarlığına ilişkin PISA araştırması çerçevesinde belirlenen okuma görevlerinde başarılı olabilmeleri için bu farkındalığa ve yukarıda belirtilen anlama türlerinin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olmaları ve bunları okuma görevinin gereksinimlerine uygun olarak kullanabilmeleri büyük önem taşımaktadır.

8. Bilişsel Süreçler

Okuma becerileri, metinleri anlamaktan ve metne dayalı soruları yanıtlamaktan daha fazlasını içerir. Bu beceriler aynı zamanda metinlerin içeriğini ezberleme ve içselleştirme, böylece metnin hafızada anlamlı bir zihinsel temsilini oluşturma becerisini de içerir. PISA'da okuyucuların metinler yardımıyla tamamlamaları gereken görevler hem makro hem de mikro perspektiflerden incelenebilir. Deutsches PISA-Konsortium (2001) okuma becerilerini, okuduğunu anlamaya dahil olan çeşitli boyutları gösteren aşağıdaki şemada tanımlamaktadır.

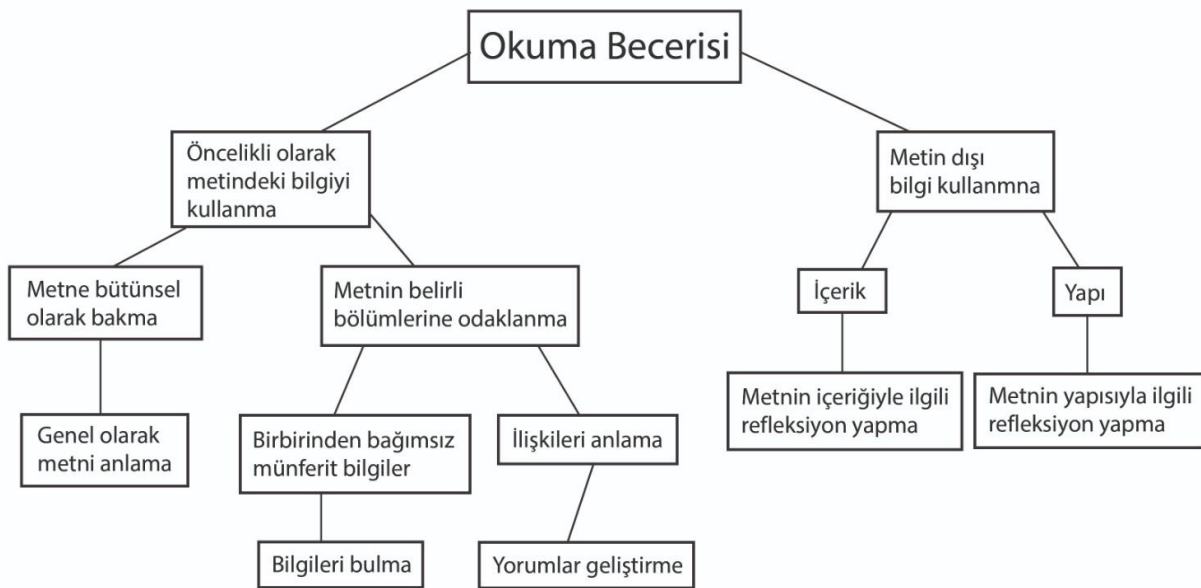


Abbildung 4: Theoretische Struktur der Lesekompetenz in PISA (Artelt et al., 2001, S. 82)

Tablo, okuma görevinin gereksinimlerine bağlı olarak, okuyucuların öncelikle metindeki bilgilere ne ölçüde başvurmaları veya harici bilgilerden ne ölçüde yararlanmaları gerektiğini belirlemeleri gerektiğini göstermektedir. Metne bir bütün olarak mı yaklaşacaklarına yoksa metin içindeki belirli bilgilere mi odaklanacaklarına karar vermeleri gerekir. Buna ek olarak, okuyucunun spesifik veya münferit bir bilgi

bulmaya mı yoksa metnin farklı bölümleri arasındaki ilişkileri anlamaya mı ihtiyacı olduğu da çok önemlidir. Okuyucuların ayrıca metnin tek tek bölümlerine mi yoksa metnin farklı bölümleri arasındaki ilişkilere mi odaklanmaları gerektiğini belirlemeleri gerekir. Nihai olarak da, okuyucular ilgilerinin metnin içeriğinde mi yoksa biçim ve yapısında mı olması gerektiğini belirlemelidir (Artelt vd., 2001, s. 80).

Makro bir perspektiften bakıldığında, PISA araştırmaları okuma ya da okuma becerisinin beş boyutunu ayrıştırarak bunları üç alt boyutta gruplandırmaktadır: "Bilgi Bulma", "Metinleri Anlama" ve "Değerlendirme ve Yansıtma".

-Metnin genel olarak anlaşılması, okuyucunun metni bir bütün olarak veya geniş bir perspektiften incelemesini ve ilk izlenimlerine dayanarak içerik hakkında hipotezler veya varsayımlar oluşturmasını içerir. Amaç, metnin ana fikrini, anahtar kelimelerini ve genel amacını belirlemektir. Bu, metni anlamak ve temel unsurlarını kavramak için temel bir adımdır.

- Bilgiyi bulma, okuyucunun metin içinde bir veya daha fazla özel bilgi parçasını veya bilgi ögesini bulma görevini içerir. Bu boyut, metnin bölümlerinin analizini içerir ve istenen bilgiyi elde etmek için çıkarımlar yapmayı da gerektirebilir. Okuyucular, metinde aradıkları belirli ayrıntıları veya verileri aktif olarak aramalı ve tanımlamalıdır.

-Okuduğunu anlama: Amaç, metne ilişkin genel bir anlayış ve metinle ilgili bir yorum geliştirmektir. Okuyucu, metnin bir veya daha fazla bölümünün anlamını oluşturması, bunlara dayanarak çıkarımlarda bulunması, metnin bölümlerini kanıtlar doğrultusunda birbirleriyle karşılaştırması ve yazarın amacına ilişkin çıkarımlarda bulunması gerekir.

-Metnin içeriği üzerine düşünmek/yansımada bulunmak: Okuyucu soyut düşünebilmeli, metinde yer alan bilgileri diğer kaynaklarla ilişkilendirebilmeli veya karşılaştırabilmeli, kendi deneyimleri, bilgi kaynakları ve fikirleriyle ilişkilendirebilmelidir. Metinde ortaya konan iddialar kişinin kendi dünya bilgisiyle karşılaştırılmalıdır.

- Metnin yapısı üzerine düşünmek, okuyucunun metinden uzaklaşmasını, nesnel bir duruş benimsemesini ve metnin kalitesini ve uygunluğunu değerlendirmesini içerir. Bunu başarmak için okuyucu ironi, mizah ve mantıksal yapı gibi metinsel özellikleri eleştirel bir gözle değerlendirmeli ve bunların metin üzerindeki etkilerini anlamalıdır. Bu boyut aynı zamanda okuyucunun metnin yapısı, türü, üslubu ve dil seviyesinin farkında olmasını gerektirir. Metnin içeriğinin ötesinde, yapısal ve üslupsal unsurlarına odaklanarak daha derinlemesine bir analiz yapılmasını gerektirir

Okuma okuryazarlığını değerlendirmek için kullanılan okuma görevlerine mikro bakış açısından bakıldığında, okuma görevlerinin odak noktası, belirlenecek bilgi türü ve bu bilginin metindeki bilgilerle örtüşme/uyuşma türüyle ilişkilidir

(Deutsches PISA-Konsortium,2000). Bulunması istenen bilgi ne kadar somutsa, görev o kadar kolaydır. Soru ve metin arasındaki örtüşme türü, öğrencilerin görevi tamamlamak için kullanmaları gereken stratejiyi belirler. Şöyle ki:

-**Kolayca bilgiyi bulma** (soruda yer alan bilginin birebir veya eş anlamlı karşılığı olan bilgiyi metinde bulma),

-**Döngüsel bulma** (soruda formüle edilen koşulları karşılamak için özellik eşleştirmesi yaparak belirli bilgilerin bir veya daha fazla eşdeğerini bulma),

-**Entegrasyon** (örneğin benzerlikleri, farklılıkları tanımlamak, bir ilişkiyi veya bir neden-sonuç ilişkisi belirlemek gibi metindeki iki veya daha fazla bilgi parçasını birbirleriyle ilişkilendirme).

-**Oluşturma**, yani metinde yer alan bilgiler entegre edilmeden önce ilişkileri veya kategorileri oluşturma (Deutsches PISA-Konsortium, 2000).

PISA'da belirlenen bu performans boyutlarının her birine alt boyutlar olarak değerlendirilebilecek farklı görevler atanmaktadır. PISA'da okuma okuryazarlığı araştırmasında önemli bir özellik, görevlerin anlatı ve tartışma gibi farklı metin türlerinden oluşan geniş bir yelpazeye ilişkin olması ve ayrıca diyagramlar ve grafikler gibi süreksiz metin unsurları içermesidir (Artelt vd., 2001, s. 83).

Yukarıda da ifade edildiği gibi, PISA okuma okuryazarlığı görevleri, okuma becerisinin beş boyutunu incelemektedir:

- okuyucu metin hakkında genel bir anlayışa sahip mi?

- metindeki spesifik bilgileri bulabiliyor mu?

-bir metnin ana fikrini belirleyerek, metnin çeşitli bölümlerinin dikkate alınması ve entegrasyonu gerektiğinde bile bir ilişkiyi anlayarak veya bir kelime veya cümlenin anlamını çıkararak metin temelli bir yorum geliştirebiliyor mu?

- Metnin içeriği ve yapısı, geniş bir bağlama oturtulup eleştirel olarak değerlendirilebiliyor mu ve ironi, mizah ve mantıksal yapı gibi özellikler fark edilebiliyor mu?

Yukarıda bahsedilen okuma beş boyutu PISA'da "bilgiyi bulma, okuduğunu anlama ve yansıtma ve değerlendirme olmak üzere üç alt boyutta özetlenmiştir (Artelt vd., 2001, s. 83).

Metin okuma, " bilgiyi bulma", "metni anlama" ve "değerlendirme ve yansıtma" olmak üzere üç süreci içeren aktif olarak anlamı yeniden yapılandırma sürecidir. Bu süreçlerle, okuyucuların okuma görevleriyle başa çıkmak veya hedeflerine ulaşmak için bir metinle uğraşırken ve onu kullanırken gerçekleştirdikleri bilişsel ve dil bilimsel süreçler kastedilmektedir. Her okuma sürecinde üç yaklaşımın da kullanılması gerekli değildir, ancak süreçler okuma görevine bağlı olarak farklı şekillerde kombine edilir (Becker-Mrotzek vd., 2019).

Basit anlama düzeyinde bulunan bir okuma anlama becerisi olan **“bilgiyi arayıp bulma”** üst kategorisi **“bir metinde bilginin geçtiği yeri bulma ve bilgiyi ortaya çıkarma”** ve **“araştırma ve metnin önemli bölümünü seçme”** alt kategorilerinden; **“anlama”** üst kategorisi, **“basit anlama düzeyinde metni anlama veya metnin birebir anlamına dayalı bir temsilini oluşturma”** ve **“metnin bölümlerini birbirleriyle entegre etme ve çıkarımlarda bulunma”** alt kategorilerinden; üçüncü ve son kategori ise, eleştirel anlama düzeyinde bulunan öğrencilerin, metnin içeriği, yapısı gibi özellikler açısından eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerini kullanmalarını gerektiren **“değerlendirme ve kendi düşüncesini yansıtma”** üst boyutu **“metinde geçen bilgilerin kalitesini ve güvenilirliğini değerlendirme”**, **“metnin içeriği ve yapısına yönelik kendi düşüncelerini yansıtma”** ve **“çatışmayı algılama ve çözme”** gibi alt boyutlarından oluşmaktadır. (OECD. 2019, s.17).

PISA 2018 okuma okuryazarlığı “bilişsel boyutlar tipolojisi” şu düzeylerden oluşmaktadır

2018 PISA Okuma Okuryazarlığı Çerçevesi	
Tek kaynaklı metin	Çok kaynaklı metin
Tarama ve bilgiyi bulma	Arama ve önemli metni seçme
metnin birebir anlamına dayalı bir temsilini oluşturma entegre etme ve çıkarımlarda bulunma	Entegre etme ve çıkarımlarda bulunma
Metnin kalitesini ve güvenilirliği değerlendirme/ metnin içeriği ve yapısına yönelik yansımada bulunma	Çatışmayı algılama ve çözme/üstesinden gelme

OECD (2019a) PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.178/b25efab8-en>

8.1. Bilgiye Ulaşma

Okumayla ilgili ilk bilişsel süreç, "bilgiyi bulma" sürecidir. Bilginin geçtiği yeri bulma ve okuma görevinde belirtilen özellikler bağlamında alternatif bilgiler arasından uygun olanı seçme çok yaygın olarak kullanılan bir okuma stratejisidir (White vd., 2010).

Günlük hayatta okuyucular, bir ya da daha fazla metinde ya da tablo veya grafik bölümlerinde (örneğin bir telefon numarasını aramak, bir otobüs ya da trenin kalkış saatini kontrol etmek, bir iddiayı kanıtlamak ya da çürütmek gibi) genellikle metnin tamamını okumadan belirli bir olguyu bulmak gibi belirli bilgilere ihtiyaç duyarlar

(OECD.1999). Bu gibi durumlarda, okuyucunun ilgisi yalnızca söz konusu bilgiyi bulmaya odaklanır.

Bilginin yerini bulma, okuyucuların okuma görevinin gereksinimlerini anlamalarına, metin düzenleyicileri (örneğin başlıklar, paragraflar vb.) hakkındaki bilgilerine ve metin bir bölümünün uygunluk düzeyini değerlendirme becerilerine dayanır. Bilgiyi bulma becerisi, okuyucuların bilgi ihtiyaçlarına yönelik stratejik farkındalıklarına ve ilgisiz pasajlardan hızla ayrılma becerilerine bağlıdır (McCrudden ve Schraw, 2007). Buna ek olarak, okuyucular bazen belirli bilgi parçalarını elde etmek için bir dizi paragrafı gözden geçirmek zorunda kalır. Bu durum, kişinin okuma hızını ve bilgiyi işleme derinliğini ayarlayabilmesini ve metindeki bilgileri ne zaman dikkate alacağını ya da ne zaman göz ardı edeceğini bilmesini gerektirir (Duggan ve Payne, 2009[70]). Bu tür durumlar, sürekli değişen okuma hızıyla tarama ve gözden geçirme gibi spesifik arama süreçlerini gerektirir (OECD.1999). Akıcı okuma ve akıcı okumanın bir bileşeni olan değişen okuma hızı bu düzeyde oldukça önemlidir, çünkü okuma görevinin gereksinimleri doğrultusunda metin pasajlarının uygunluğunun değerlendirilmesi ve bilişsel kaynakların olabildiğince verimli ve etkin bir şekilde kullanılması açısından ilgili olmayan bölümlerin göz ardı edilmesi ve ilgili olan pasajlara odaklanması gerekir (McCrudden & Schraw, 2007).

Bilgiye erişim sürecinde, " tarama ve gözden geçirme" olmak üzere iki temel okuma stratejisi kullanılır. Göz gezdirme, ilk izlenimleri edinemey ve ilk oryantasyonu sağlamaya odaklanır. Bunu yaparken, okuyucu kendisine şu gibi yönlendirici sorular yöneltir: Nasıl bir metin söz konusu? Metnin konusu ne? Alt başlıklardan ve/veya diğer metin düzenleme özelliklerinden (örneğin kalın veya italik) ne anlayabilirim? Metinde hangi anahtar kavramlar sıklıkla geçiyor? Göz gezdirme stratejisi, metnin ana fikrini bulmak veya anlamak amacıyla okuma materyalini hızlıca gözden geçirmek için kullanılır. Bu süreçte önce metin türü belirlenir, ardından aranan bilgiyi bulmak için başlıklar ve alt başlıklar, metin yapısı, resimler, grafikler, renkler vb. gibi ek bilgiler kullanılabilir. Gözden geçirme stratejisinin kullanımındaki genel amaç, içeriği bilinmeyen bir metni hiçbir ek bilgi olmadan düzenlemek ve basit düzeyde kategorilere ayırmaktır. Bu nedenle göz gezdirme, genel ve yönlendirici bir okuma biçimidir (Rampillon, 1985: 89)..

Tarama stratejisinin amacı çok spesifik bilgileri bulmaktır. Bu bağlamda, metin, belirli anahtar kelimelere ve boyutlara odaklanılarak taranır. Bu seçici bir okumadır. İnceleme/tarama stratejisi, okuma materyalinde geçen bir cümleyi, kavramı ya da metnin belirli bir bölümünü bulup ortaya çıkarmak için kullanılır ve gözden geçirme stratejisinin aksine belirli miktarda öncül bilgi gerektirir. Bu stratejinin kullanımında okuyucu belirli bir soru ve beklentiyle metne yaklaşır ve bu doğrultuda bilinçli bir şekilde belirli bir bilgiyi, kelimeyi veya kavramı arar. Tarama stratejisini etkin bir

şekilde kullanabilmek için okuma materyalinin nasıl yapılandırıldığıнын belirlenmesi ve okunan şeyin genel olarak anlaşılması gerekir (Rampillon, 1985: 89).

Gözden geçirme” ve “tarama/inceleme” stratejilerinin nasıl kullanılacağını bilen okuyucular esnek okuyuculardır. Esnek okuyucular, amaçları için neyin önemli olduğunun bilincinde olarak okuma hedefleri doğrultusunda okuma etkinliklerini gerçekleştirip ihtiyaç duydukları bilgiyi kolayca elde edebilirler. Bu tür okuyucuların neyi okumaları ve bunun için hangi okuma stratejisi veya tekniğini kullanmaları gerektiğine yönelik farkındalıkları ve becerileri de gelişmiştir, bu bağlamda okuma görevinin gereklilikleri doğrultusunda dikkatli bir şekilde metnin tamamını okuyabilecekleri gibi, metinde veya metinlerde geçen belirli bir bilginin bulunmasını gerektiren amaçlara yönelik olarak sadece ihtiyaç duydukları bilgiye odaklanarak okuma etkinliğini gerçekleştirebilirler, bu durum onların okuma hızını artırır ve bilişsel kaynaklarını daha etkin bir şekilde kullanılmalarına imkân sağlar (White vd. 2010).

Gözden geçirme ve tarama stratejilerinin kullanılarak bilginin geçtiği yerin bulunması ve alternatif bilgiler arasından istenen bilginin seçilmesini gerektiren okuma görevlerinin zorluk düzeyine bağlı olarak metnin dikkatli bir şekilde analiz edilmesi, bilgi yoğunluğu açısından daha kapsamlı bölümlerin tam olarak anlaşılması, bilgilerin birbirleriyle karşılaştırılması, metnin önermesel bir temsilinin oluşturulması, tek tek önermelerin uygun kategorilere göre düzenlenip metindeki diğer önermelerle ilişkilendirilmesi gerekmektedir (OECD.1999; Kirsch vd., 2002).

Bilginin yerini bulma becerisi, okuyucunun okuma görevinin gerekliliklerini anlamasını, metnin organizasyonel yapısı hakkındaki bilgisini (McCrudden & Schraw, 2007), hangi bölümlerin önemli olduğunu belirlemek için başlıklar gibi metin düzenleyicileri kullanmasını (OECD, 2019) ve okuma hedefi açısından metnin öneminin veya uygunluğunun değerlendirilmesi de aynı şekilde önemsiz kısımları hızlı bir şekilde göz ardı etme ve okuma hedefi doğrultusunda önemli kısımlara odaklanma becerisini ve ihtiyaç duyulan bilgiye/bilgilere ilişkin stratejik farkındalığı kullanma becerisini, kısacası gözden geçirme ve tarama okuma stratejilerini etkili bir şekilde kullanma becerisini gerektirir (McCrudden & Schraw, 2007).

Bilginin ortaya çıkarılması metne ve metnin içerdiği açık bilgiye dayanır. Bu bağlamda, aranan bilgi metnin kendisinde bulunduğundan, okuyucuların bu tür soruları yanıtlamak için yalnızca metni kullanmaları yeterli olacaktır (OECD.1999). Bu kapsamda bilgi arama ve keşfetmeye yönelik okuma görevleri çeşitli düzeylerde kavram karmaşası ya da belirsizliği içerebilse ya da okuma görevlerinin zorluk derecesine göre değişebilse de genel olarak soruda açıkça belirtilen ölçütler doğrultusunda istenen bilginin metindeki birebir ya da eşanlamlı karşılığı ile

eşleştirilmesini ve bunun yeni bilgiye ulaşmak için kullanılmasını gerektirir (OECD.1999; Kirsch vd., 2002).

Bilgiyi arayıp bulmaya yönelik okuma görevleri, metin içerisinde açık bir şekilde ifade edilmiş, birebir karşılığı olan bilgiyi bulmaktan, eş anlamlı bir bilgiyi bulmaya kadar değişik türden olabileceği gibi, kategorilendirme ve sınıflandırma becerisinin kullanılmasını veya iki benzer bilgi arasında bir ayırım yapılmasını gerektirebilecek türden de olabilir. İstenen bilgi, metin içerisinde açıkça ifade edilmediği durumlarda ise, okuyucuların basit düzeyde çıkarımda bulunmasını da gerektirebilir (Kirsch vd., 2002). Bu düzeydeki bazı görevler, yalnızca bilginin seçilmesini, bazı görevler ise bir dizi **paragrafın** taranmasını gerektirebilir, bu bağlamda, bilgileri olabildiğince hızlı ve etkili bir şekilde bulmak için okuyucuların pasajların uygunluğunu, doğruluğunu ve güvenilirliğini değerlendirebilmeleri, okuma hedefinin gereksinimleri doğrultusunda önemsiz gördükleri bölümleri göz ardı ederek önemli bölümleri dikkatlice okuyarak okuma hızlarını ve bilgiyi işleme düzeylerini ayarlayabilmelerini gerektirir (Duggan & Payne, 2009).

Bilgiyi arama ve bulma becerisi, özellikle karmaşık dijital bilgi sistemlerinde okuma etkinliğinin gerekli bir boyutu haline gelmiştir (Leu vd., 2013). Günümüzde özellikle hızlı ve yoğun bilgi paylaşımının yaşandığı dijital ortamlarda bilginin geçtiği yeri bulma ve ortaya çıkarmaya yönelik tarama ve gözden geçirme stratejilerinin önemi artmaktadır (Dreher ve Guthrie, 1990; Moore, 1995; Rouet ve Coutelet, 2008; Brand-Gruwel vd., 2005). Dijital metinleri okurken bilgiyi bulmak, basılı metinleri okumaktan farklı beceriler gerektirir. Örneğin, okuyucuların arama motoru sonuçları ve birden fazla sekme ve farklı gezinme işlevlerine sahip web siteleri gibi yeni metin formatlarıyla başa çıkabilmesi gerekir (OECD. 2019).

Basılı metinlere dayalı okuma görevleri, okuyucuların istenen bilgiyi bulmak için başlıkları veya alt/yan metinleri kullanma becerisine sahip olmasını gerektirirken, dijital metinlere dayalı okuma görevleri, okuyucuların bir web sitesinde birden fazla sayfada arama yapma, menüleri, listeleri veya sekmeleri kullanma gibi gezinme becerilerine sahip olmasını gerektirir. Bu bağlamda, dinamik metin görüntüleme alanındaki öğelere erişme ve bunları ortaya çıkarmaya yönelik okuma görevleri, okuyucuların okuma hedefi için önemli olan bilgiyi bulmadan önce metnin uygun bölümüne giden yolu bulma kararı vermelerini ve başlıklar ve alt başlıklar, dizinler, üstbilgiler, altbilgiler ve dipnotlar gibi gezinme özelliklerini kullanmalarını gerektirir, bu nedenle dijital metinlere yönelik okuma görevleri, çok sınırlı miktarda bilgi içeren bir alanda bilgiye erişme becerisinin ötesinde beceriler gerektirir (OECD. 2019).

Bu stratejiler ilk oryantasyon için çok uygundur, ancak her ikisi de literal anlama düzeyinde kalmaktadır. Bir metindeki detayların anlaşılması ve metnin yoğun bir şekilde ele alınması için yeterli olmazlar.

PISA 2018 okuma okuryazarlığında bilgiyi bulma becerisi, metinlerin tekli veya çoklu olmasına bağlı olarak tek bir metin içerisinde bilginin geçtiği yere ulaşma ve bilgiyi geri getirme/ birkaç kelimedenden, kelime öbeklerinden veya sayısal değerlerden oluşan bilgileri bulmak için tek tek metin bölümlerini iyice tarama ve mevcut metinlerden ve metin bölümlerinin hangisinin en önemli veya ilgili veya hangisinin doğru olduğuna karar verme gibi çoklu metinlere yönelik olarak da okuma görevinde belirtilen amaç doğrultusunda metinler arasından uygun/önemli olan metni arama ve seçme olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır (OECD.2003). Metni cümle düzeyinin ötesinde anlamaya gerek yoktur ya da çok azdır. Bazı görevler kelime veya cümle düzeyinde çıkarımlar gerektirse de hedef bilginin belirlenmesi, soruda ve metinde yer alan unsurların birebir veya birebire yakın eşleştirilmesi yoluyla gerçekleştirilir.

8.1.2. bir metin içerisinde bilginin geçtiği yere ulaşma ve bilgiyi geri getirme

PISA 2018 bağlamında bilgiye erişme ve geri getirme becerisinin kullanılmasını gerektiren okuma görevleri, öğrencilerin birkaç kelime, kelime öbeği veya sayısal değeri elde etmek için yalnızca tek bir metni taramalarını gerektirmektedir. Hedef bilginin metinde birebir veya eş anlamlı karşılı olduğu için, metnin tamamının anlaşılmasına gerek yoktur. Metinlerin genel olarak anlaşılması, bu tür görevleri gerçekleştirmek için yeterli olacaktır (OECD.2019).

Aşağıda bu bilişsel düzeyde PISA okuma okuryazarlığını değerlendirme kapsamında yer verilmiş bazı sorulardan faydalanarak örnek soru analizi yapılmaya çalışılmıştır:

Atina'da Demokrasi

Örnek Soru: Neden Thucydides sürgüne zorlandı?

Bilişsel boyut: Bilgiye erişme ve ortaya çıkarma

Sorunun sorulma amacı: İçeriği yoğun bir metinde açık bir şekilde ifade edilmiş bilginin yerini bulma

Bu okuma görevinde, öğrencilerden, Periclesin konuşmasının amacını, konuşmanın içeriğiyle ilişkilendirerek belirlemesi istenmektedir, bu nedenle, kendilerine yabancı bir içeriği olan bir bağlamda çıkarımda bulunmaları ve her iki metni de anlamaları, aynı zamanda da anlam karmaşasına ve farklı anlamlara gelebilen kavramların da üstesinden gelebilmeleri gerekmektedir. İstenen bilgi metinde açık bir şekilde belirtilmesine rağmen, "Amfipolis'te Atinalılar için zafer elde edemedi" ana cümlesi ve metnin ilgili kısmı arasında birebir bir eşleşme söz konusu değildir, bu yüzden, öğrencilerin bilgiyi ortaya çıkarmak için metin içindeki bağlantıları, metindeki olaylar arasındaki sebepsel ilişkileri belirlemek için metin

düzeyinde pronominal çıkarımlarda bulunmaları gerekmektedir. Bu maddedeki bir başka güçlük kaynağı da aşına olunmaması muhtemel karmaşık fikirler içeren yoğun bir metnin söz konusu olmasıdır

<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202009%20reading%20test%20items.pdf>

8.1.3. Okuma görevinde belirtilen amaç doğrultusunda metinler arasından uygun/önemli olan metni arama ve seçme

Etkin okuyuculardan, yalnızca tek bir metinden değil aynı zamanda da çoklu metinlerden de okuma görevinde istenen bilgileri bulup seçme becerisine sahip olmaları beklenmektedir (Rouet & Britt, 2011). Araştırma ve uygun metni bulma; okuyucuların birden çok metinle uğraşmasını gerektiren bilişsel bir süreçtir. Bu durum, dijital ortamlarda gerçekleştiren okuma etkinliğiyle ilgilidir (OECD, 2019).

Elektronik ortamlarda, okuyucuların hemen işleyebileceği bilgi miktarından daha fazla bilgi bulunur, bu nedenle bir dizi metin içerisinde bir metni arama ve seçme, özellikle dijital ortamlarda kullanılan çoklu metinlere yönelik okuma görevlerinde okuma okuryazarlığının ayrılmaz bir bileşeni haline gelmiştir, bu bağlamda çoklu metinlere dayalı okuma görevleri söz konusu olunca, okuyucuların mevcut metinlerden hangisinin okuma hedefi açısından en önemli, en uygun, en güvenilir ve doğru olduğuna yönelik karar verebilmesi gerekir (Rouet & Britt, 2011). Bu kararlar, bir web bağlantısında bulunan bilgi gibi kısmen belirli, bazen de belirsiz göstergelerden hareketle metnin niteliklerinin/özelliklerinin okuyucular tarafından değerlendirilmesiyle ilgili olabilir (Gerjets vd., 2011; Mason vd., 2010; Naumann, 2015; Rieh, 2002). Bu nedenle, bu okuma becerisine, dijital ortamda sunulan çoklu metinlere dayalı okuma görevlerinde belirtilen amaçları gerçekleştirmek için ihtiyaç duyulmaktadır. İstenen bilgileri bulmak için, okuyucuların öncelikli olarak ilgili metni veya metnin ilgili bölümünü belirlemesi gerekir, bu durum bu sürecin karmaşıklığını daha da artırır. Bu süreçte, başlıklar, kaynak bilgiler (örn. yazar, ortam ve yayın tarihi) ve bağlantılar (örn. arama motoru sonuç sayfaları) gibi metin düzenleyiciler özellikle önemlidir (OECD, 2019).

PISA 2018 okuma okuryazarlığı çerçevesinde belirtilen “**metni arama ve seçme**” becerisini ölçmeye yönelik görevler; başlık, yazar, ortam, tarih gibi kaynak bilgilerin, aynı şekilde gömülü veya açık bir şekilde metin içerisine entegre edilmiş olarak verilen arama motoru sonuç sayfaları gibi metin tanımlayıcılarının” text descriptors” kullanabilmesini gerektirir (OECD, 2019; PISA, 2018).

Aşağıda “metni arama ve seçme” becerisinin değerlendirmek için PISA okuma okuryazarlığı kapsamında sorulan bazı sorulardan faydalanılarak örnek soru analizi yapılmaya çalışılmıştır:

Bilgilendirici web sitelerine odaklanan online bir web sitesi tasarlama kursuna katılıyorsunuz. Kurstaki çalışmanın bir bölümü diğer öğrencilerin web sitelerini eleştirel olarak değerlendirmek ve sayfaların içerik ve yapısına yönelik dönüt vermektir. Sizin göreviniz Alejandro ve Christina adlı sınıf arkadaşlarınız tarafından oluşturulan bir web sitesini eleştirel olarak gözden geçirmektir. Alejandro ve Christina Ekvatorludur ve Galapagos adaları hakkında bir web sitesi üzerine çalışmışlardır. Onlar, size web siteleri ile ilgili şu mesaj göndermişlerdir:

Sevgili Eleştirmenler:

Projemiz için yeni bir organizasyon için bir web sitesi tasarlamaya karar verdik: Galapagos Koruma Topluluğu. Bu toplulukğun üyeleri, Galapagos ekosisteminin geleceği ile ilgili kaygıları olan bilim insanları ve Galapagos vatandaşlarıdır. Tüm sayfaları henüz bitirmedik, ama şimdiye kadar yaptığımız sayfalar ile ilgili verebileceğiniz her dönütü ve değerlendirmenizi önemsiyoruz. Sayfaların içeriklerinin yeterli olduğundan emin olmak için size bazı sorular sormak istiyoruz.

Bu değerlendirme ünitesinde, öğrenci, sınıf arkadaşlarının birbirlerinin web sitelerini incelediği çevrimiçi bir web sitesi tasarım kursuna katılıyor. Öğrenciden, bazı sınıf arkadaşlarının oluşturduğu bir web sitesini gözden geçirmesi ve mevcut sayfalarda yeterli içeriğin olup olmadığını belirlemede onlara yardımcı olmak için soruları cevaplandırması isteniyor. Öğrencinin gözden geçirmesi gereken web sitesi, Galapagos Koruma Derneği adı verilen bir örgüttür ve Ekvator sahilinde bulunan Galapagos Adaları hakkında bilgileri içermektedir.

Durum (metnin oluşturulma amacı) eğitimsel kullanım olarak sınıflandırılmıştır. Bu üitedeki metin, "Hakkında", "Hayvanlar", "Koruma" ve "Gönüllü" olmak üzere dört web sayfasından oluşmaktadır. Metin şu şekilde sınıflandırılmıştır: çoklu; dinamik, karışık ve açıklayıcı.

Bu senaryo/değerlendirme, okuma okuryazarlığı çerçevesinde tartışılan okuma okuryazarlığının dijital yönlerini tam olarak ele almak üzere tasarlanmıştır. Metin, dört web sayfası içeren simüle edilmiş bir web sitesinden oluşmaktadır. Bu web sitesi, sayfanın içeriğiyle sekmeyi birbirine bağlamak için her birinin bir başlık ile etiketlendiği web sayfasının başında bulunan tipik gezinme sekmelerini içeren standart bir web sitesine özgü navigasyon öğelerini içerecek şekilde diyazn edilmiştir. Soruları cevaplandırmak için, öğrencinin dört web sayfası arasında arama yapması gerekmektedir. Bazı maddeler, öğrencileri direkt bilginin bulunduğu sayfaya yönlendirirken, bazı görevler için bu durum söz konusu değildir. Öğrencileri, direkt belirli bir web sayfasına yönlendirmeyen maddelerin hepsi, ilgili metni arama ve seçmeye yönelik temel bir bilişsel araştırma ve seçme süreci özelliği göstermektedir. Bazı öğeler yalnızca, öğrencilerin soru kökü veya cevap seçeneklerinden biriyle doğrudan eşleşecek belirli bir bilgiyi bulmak için ilgili metni bulup seçmesini

gerektirmektedir. Bazı ögeler ise, öğrencinin ilgili metni aramasını ve seçmesini gerektirse de, öğrencilerin bu tür görevleri gerçekleştirebilmek için ilgili metni arama ve seçmeye yönelik biliş ötesi becerilerini kullanarak metni daha da derinlemesine analiz etmesini gerektirmektedir.

Aşağıda, web sitesinin her bir web sayfası, tüm gösterimde sunulan içeriği göstermek için sunulmuştur. Öğrenci, ilk önce “Hakkında” adlı üniteyle başlamaktadır. Bu web sayfası adaları tanıtıyor ve adalarda yaşayan hayvanların nasıl ve neden benzersiz olduğunu açıklıyor. Web sayfası ayrıca adalardaki ekosistemin nasıl tehdit edildiğini de açıklıyor. İkinci web sayfası adalara endemik olan üç hayvanla ilgili kısa açıklamalar sunmaktadır. Öğrenci, “Hayvanlar” etiketli sekmeye tıklayarak bu uyarıcıya gider. Üçüncü web sayfası “Koruma” etiketiyle adlandırılmıştır ve Galapagos Kaplumbağası popülasyonunu yeniden kazanmada başarılı olan iki programcıyı tanımlamaktadır. Son web sayfası “Gönüllü” etikleli adlandırılmıştır. Bu web sayfası “yapım aşamasında” ve bilgi içermiyor.

The Galapagos Island –A natural Treasure

Örnek Soru: Deniz İguanaları ne yiyorlar?

Bilişsel süreç: İlgili metni arama ve seçme

Bu okuma görevinde, cevap " Hakkında" etiketli web sayfasında yer almamaktadır, bu nedenle, öğrencinin, yanıtı bulmak için farklı web sayfalarında arama yapması gerekmektedir. Doğru metnin yeri bulunur bulunmaz, Deniz Iguana bölümündeki içerik ile uyarıcadaki seçenekler arasında basit bir eşleştirme yapılması gerekmektedir. Dolayısıyla, bu öge çeşitli web siteleriyle etkileşimi gerektirse de ilgili metnin derin bir analizini gerektirmez.

The Galapagos Island –A natural Treasure

Bilişsel süreç: İlgili metni arama ve seçme

Örnek Soru: Hangi adada uzmanlar dev bir kaplumbağa yetiştirme popülasyonunu yeniden kazanmayı başardılar?

Bu okuma görevinde, öğrencinin dört web sayfası arasında arama yapması ve uygun olan metni, “Koruma” metnini, seçmesi gerekmektedir. Burada, öğrenci kendi kelimeleriyle soruya cevap vermesi de gerekmektedir.

https://www.oecd.org/pisa/test/PISA_2018_FT_Released_New_Reading_Items.pdf alındığı tarih 21.07.2018

8.2. Anlama-Okuduğunu Anlama

Birçok okuma etkinliği, verilmek istenen mesajı anlamak için metnin bölümlerinin analiz edilmesini ve entegrasyonunu içerir. Bu bağlamda, metni anlama veya okuduğunu anlama okunan şeyin detaylı olarak anlaşılabilmesi, yorumlar yapılabilmesi, çıkarımlarda ve değerlendirmelerde bulunulabilmesi için okuyucu tarafından metnin konusuyla ilgili zihinsel bir temsilin oluşturulması olarak görülebilir (Kintsch,1998).

Okuduğunu anlama, literal anlamı yeniden yapılandırmayı, sonuçlar çıkarmayı ve bunları önceki bilgilerle ilişkilendirmeyi içerdiğinden okuma sürecinin özü olarak görülebilir. Bilgilendirici veya edebi metinlerin okunması gibi kapsamlı okuma görevleri, metin pasajlarının anlaşılmasını ve bütünleştirilmesini gerektirir. Bu bağlamda, cümlelerde ya da paragraflarda yer alan bilgiler bir araya getirilerek metnin içeriğine dair bir durum modeli oluşturulur (Kintsch, 1998; Kintsch ve Greeno, 1985) ve hafızada saklanır. Bu duruma bir örnek vermek gerekirse, bir hikaye okunurken, karakterler, eylem yerleri, zaman ve diğer boyutlarla ilgili referanslar ve bilgiler bir araya getirilerek hikayede anlatılan durumun bir modeli oluşturulur. Durum modeli metnin türlerine göre farklılık gösterebilir, örneğin edebi bir metin okunurken durum modelinin sürekli gözden geçirilmesi gerekir, çünkü edebi metinlerde gerilimi artırmak için kasıtlı fikirler vardır, bu da okuyucuların zihninde farklı anlamlara gelebilecek düşüncelere neden olabilir. Bilgilendirici metinlerde ise böyle bir durum söz konusu değildir, çünkü mümkün olduğunca metindeki bilgilerden yola çıkılarak metnin birebir durum modeli oluşturulur. Metin türü ne olursa olsun, bir durum modeli birbirine bağlı iki kaynaktan beslenir: metnin içeriği ve okuyucunun ön bilgisi (Becker-Mrotzek vd., 2019). Buna ek olarak, sonuç çıkarma ve çıkarımda bulunma süreçleri de bir durum modelinin inşasında yer alır. Bu süreçte okuyucular şema bilgisinden ve eylem şemalarından faydalanır (Nussbaumer, 1991).

Bir durum modeli iki temel sürece dayanır: metnin yüzeysel (literal) anlamının zihinsel bir temsiline oluşturulması ve eşleştirme ve çıkarım süreçleri yoluyla metnin içeriğinin okuyucunun ön bilgileriyle bütünleştirilerek metnin bütünleşik bir temsiline oluşturulması (McNamara & Magliano, 2009; Zwaan & Singer, 2003). PISA'daki anlama boyutunda yer alan okuma görevlerinde de durum böyledir.

PISA okuma okuryazarlığı becerilerini ölçmek için geliştirilen ölçme aracında temel olarak okuyucuların okuma etkinliğinde metne yönelik durum modeli oluşturma becerilerinin özellikle "kavrama", "yansıtma ve değerlendirme" boyutlarında değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda Morger & Steidinger (2005) PISA okuma okuryazarlığında işlevsel bir okuduğunu anlamının söz konusu olduğunu ve metinlerin işlevsel olarak kavranmasında metnin zihinsel temsiline

oluşturulması başta olmak üzere üst düzey süreçlerin çok önemli olduğunu belirtmektedir.

PISA okuma okuryazarlığı araştırmasında tek ve çok kaynaklı metinler kullanıldığından, tek ve çok kaynaklı metinlere dayalı bir durum modelinin oluşturulması farklılık göstermektedir. Çoklu metinlere dayalı bir durum modeli oluşturmak tekli metinlere göre daha zordur, çünkü farklı metinlerdeki kavramların bütünleştirilmesi gerekir ve metinler tutarsız ve çelişkili bilgiler içerdiğinde farklı bilgilerin değerlendirilmesi ve gerekirse birbiriyle ilişkilendirilmesi gerekir (Perfetti vd., 1999).

PISA 2018 okuma okuryazarlığı çerçevesinde “okuduğunu anlama” boyutu, anlaşılması gereken metnin uzunluğuna ve sayısına bağlı olarak “**literal anlama düzeyinde bilginin metin içerisinde birebir veya eş anlamlı karşılığını bulmak**” (veya metnin yüzeysel (literal) anlamının zihinsel bir temsilinin oluşturulması) ve “**metnin bölümlerini veya metinleri birbirleriyle entegre etme**” ve “**çıkarımlarda bulunma**” (eşleştirme ve çıkarım süreçleri yoluyla metnin içeriğinin okuyucunun öncül bilgisiyle entegre edilerek metnin entegre bir temsilinin oluşturulması) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır.

8.2.1. Basit/düz anlama düzeyinde bilginin metinde birebir veya eş anlamlı karşılığını bulmak/metnin yüzeysel (literal) anlamının zihinsel bir temsilinin oluşturma

Bir metnin literal anlamının bir temsilini oluşturmak, okuyucuların cümleleri veya kısa pasajları anlamasını gerektirir. Literal düzey anlama görevleri, soru ile bir pasajdaki hedef bilgi arasında doğrudan veya başka kelimelerle ifade edilmiş bir eşleşmeyi içerir. Okuyucunun bilgiyi yerel düzeyde sıralaması, önceliklendirmesi veya yoğunlaştırması gerekebilir (OECD. 2019).

Okuma anlama sürecinin ilk düzeyi olarak görülen literal veya düz anlama düzeyi, bir paragrafta açıkça belirtilen bilgileri ortaya çıkarabilme becerisiyle ilgilidir (Carnine vd., 2010; McCormick, 1992) ve kelime düzeyindeki işlem becerilerinin yanı sıra önermeler ve cümlelerdeki kelime kombinasyonlarının oluşturduğu anlamı kavrayabilme becerisine dayanır (Perfetti vd., 2005). Rupley ve Blair’e (1983) göre, literal anlama süreci, metnin ana fikrini veya metin içerisinde bir detayı bulma ve belirli bir bilginin bir paragrafta geçip geçmediğini belirleme olmak üzere iki stratejiden oluşmaktadır. Bu düzeye dayalı okuma anlama etkinlikleri, okuma materyalinde açıkça belirtilen düşünceleri, bilgileri ve yazarın amacını anlama, önemli ve istenen bilgileri bulma, önemsiz veya daha az önemli fikirleri birbirlerinden ayırt etme, olguları ve görüşleri fark edip belirleyebilme, **metinde geçen ana fikri ve destekleyici/yardımcı detayları bulabilme**, bilgileri uygun kategorilere ayırabilme, bir metnin ana hatlarını belirleme ve **pasajı özetleme veya pasaja bir başlık verme**

gibi tüm pasaj düzeyinde entegrasyon gibi okuma becerilerini gerektirebilir. Basit anlama düzeyinde, anlamı destekleyen bağlamsal ipuçları ve metin içerisinde açık bir şekilde görülebilen neden–sonuç ilişkileri ve benzerlik ve farklılıklar gibi bağlantıları ve organizasyon yapıları belirlenerek, belirli yönerge ve sıralamalar izlenerek metin içerisinde bir sonuca işaret eden açıklamalar belirlenerek metinde bilginin geçtiği yer bulunabilir.

PISA bağlamında, metnin literal anlamına dayalı bir temsilinin oluşturulması, cümlelerin veya kısa paragrafların anlaşılmasını gerektirir. Literal anlama düzeyindeki okuma görevleri, soru ve bir paragraftaki hedef bilgi arasında doğrudan veya dolaylı ifade edilmiş bir eşleştirmeye ilgilidir. Bu bağlamda, okuyucuların, lokal düzeyde bilgileri bir sıraya koyması, önem derecesine göre düzenlemesi veya özetlemesi gerekebilir. Bu düzeydeki tüm paragrafı kapsayan entegrasyon becerisini gerektiren okuma görevleri, ana fikrin bulunması, paragrafın özetlenmesi ve bir paragrafa bir başlık verilmesi şeklinde olabilir (OECD. 2019; OECD.2018).

Aşağıda literal anlama düzeyinde bilginin birebir veya eş anlamlı karşılığını bulma becerisiyle ilgili PISA okuma okuryazarlığını değerlendirme kapsamında yer verilmiş bir sorunun analizi yapılmaya çalışılmıştır.

Cow's Milk

Örnek Soru: Ivana_88 neyi bilmek istiyor?

Bilişsel Süreç: Bilginin birebir veya eş anlamlı karşılığını bulma

Bu okuma görevinde, öğrencinin, Ivana_88'in gönderisini dikkate alması ve metni, literal düzeyde anlaması gerekmektedir. Öğrencinin, Ivana_88'in ilk sorusuyla "tavuğuma aspirin vermem mümkün mü?" "tavuğuma aspirin vermemde bir sakınca var mı?" sorusundaki seçenekleri eşleştirmesi gerekmektedir. Bu soru basit bir "bir metin içindeki bilgilere erişme ve ortaya çıkarma" sorusu olarak görülemez, çünkü soruda verilen seçeneklerle uyarıcı -tepki arasında direkt veya birebir bir eşleşme söz konusu değildir, okuyucunun bunu kendisinin bulması gerekmektedir.

8.2.2. Metnin bölümlerini ve metinleri birbirleriyle ilişkilendirme /entegrasyon" ve "çıkarmada bulunma" veya eşleştirme ve çıkarım süreçleri yoluyla metnin içeriğinin okuyucunun öncül bilgisiyle entegre edilerek entegre bir metin temsilinin oluşturulması

Bütünleştirme ve çıkarım yapma, okuyucuların metnin genel anlamını oluşturmak için metnin daha uzun pasajlarıyla uğraşmasını gerektiren süreçlerdir. Bütünleşik bir metin temsili oluşturmak, cümlelerden başlayarak metnin tüm paragraflarını içerecek şekilde metinle uğraşmayı gerektirir. Okuyucuların çeşitli pasajlardaki veya metinlerdeki bilgiler arasında bağlantı kurması ve bunların birbirleriyle (örneğin uzamsal, zamansal, nedensel veya iddia-argüman bağlantıları) ve potansiyel olarak sorudaki ifadeyle nasıl ilişkili olduğu konusunda çıkarım

yapması gerekebilir. Bu bağlamda, okuyucuların bu süreçte basit bağlantı çıkarımlarından daha karmaşık tutarlılık ilişkilerine kadar çeşitli türlerde çıkarımlar yapması gerekir (van den Broek vd., 1995). Okuyucuların farklı metinler arasındaki çelişkileri çözmesi de gerekebilir (OECD.2019).

Bir metnin derinlemesine anlaşılabilmesi için çıkarımlar yoluyla metnin bütünleşik bir zihinsel temsilinin oluşturulması gerekir (Kintsch, 1988). Bu süreçte bütünleştirme/entegrasyon ve çıkarımsal bağlantıların kurulabilmesi için çıkarım yapma ve bütünleştirme gibi üst düzey/global okuma becerilerine ihtiyaç vardır, çünkü çıkarım yapma ve bütünleştirme/ entegrasyon becerileri ile metinde açıkça ifade edilmeyen, metnin içeriğinden ve psajları arasındaki olgusal ilişkilerden çıkarımlar yoluyla elde edilen yeni bilgiler metnin zihinsel temsiline entegre edilir ve metnin daha derinlemesine anlaşılması sağlanır (Graesser vd., 1994).

PISA bağlamında hem çıkarımda bulunma hem de entegrasyon becerisini değerlendirmeye yönelik okuma görevleri, metnin derinlemesine anlaşılmasını ve metnin tamamının göz önünde bulundurulmasını gerektiren türden görevlerdir (Long vd.,1994). Bu nedenle, **entegrasyon ve çıkarımda bulunma** sürecinde, okuyucuların metindeki ifadeler arasındaki ilişkileri ve örtük anlamları belirlemek, metnin içi ve bölümleri arasında bağdaşıklık ilişkilerini oluşturabilmek için metnin bölümlerini yeniden düzenleyebilmesi ve okunan şeyi daha derinlemesine anlayabilmesi için genel anlama düzeyinin ötesine geçebilmesi, çıkarımlar yoluyla yazarın amacını ve bu amacını gerçekleştirmek için kullandığı metin içerisindeki destekleyici kanıtları da bulabilmesi gerekir (OECD. 2018).

PISA okuma okuryazarlığında, **entegrasyon becerisinin kullanılmasını** gerektiren görevlerde, okuyucuların metnin bağdaşıklığına yönelik anlama düzeylerini ve bir metnin cümleleri, önermeleri veya bölümleri arasındaki ilişkileri fark edip bunları bir araya getirerek anlam bütünlüğü olan bir yapıyı oluşturabilme becerilerini incelemek hedeflenmektedir. Bu becerinin kullanılmasını gerektiren okuma görevleri, problem-çözüm, neden-sonuç, farklılık ve benzerlikleri belirlemek için karşılaştırma ve kıyaslamalar yapma, bilgileri belirli ölçütler doğrultusunda derecelendirme/gruplandırma, sınıflandırma/örneklendirme ve parça-bütün ilişkisini anlama gibi kriterler açısından metnin farklı bölümleri arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını gerektirir. Bu bağlamda, okuyucunun, okuma görevinin hedefleri doğrultusunda uygun bağlantıların ne olduğunu belirlemesi ve bunları uygun bir şekilde birbirleriyle ilişkilendirebilmesi gerekir (OECD, 1999). Bilgileri entegre etme sürecinde, metinde geçen bilgileri bulmak için soruda verilen bilgi kategorileri kullanılır ve okuyuculardan farklı kategorilerle ilişkili metinsel bilgileri, soruda belirtilen ilişkiye uygun olarak birbirleriyle ilişkilendirmesi beklenir. Bazı durumlarda ise, okuyucuların metindeki bilgileri birbirleriyle entegre etmeden önce, bu

kategorileri ve/veya ilişkileri kendilerinin oluşturması da gerekebilir (OECD. 1999; Artelt vd.,2001).

Bütünleşik bir metin temsili oluşturmak, bir metnin veya bir dizi (tekli veya çoklu metinlerin) metnin ana fikrini belirlemek, uzun bir pasajı özetlemek veya bir metne veya bir dizi metne başlık vermek gibi görevlerle ilişkilidir. Metinler arası çıkarımlar, belki de farklı ve zorlu bilişsel süreçler içerdikleri için yüksek düzeyde yeterlilik gerektirme eğilimindedir (Barzilai vd., 2018). Bu süreç, birden fazla metin parçasını okurken veya sadece bir, genellikle daha uzun bir metin parçasını okurken uygulanabilir.

8.2.3. Çoklu kaynaklarda entegrasyon ve çıkarımlarda bulunma- iki veya daha fazla metinde bulunan bilgileri entegre etme/ eşleştirme ve çıkarım süreçleri yoluyla metnin içeriğinin okuyucunun öncül bilgisiyle entegre edilerek entegre bir metnin temsilinin oluşturulması

PISA'da entegre etme ve çıkarımda bulunmayı gerektiren okuma görevleri, cümleler veya tüm bir paragrafta geçen bilgiyi entegre etme şeklinde tekli metinlere yönelik olabileceği gibi, çoklu metinlerde veya kapsamlı uzun bir metinde bulunan bilgi parçalarının biraraya getirilmesi bağlamında çoklu kaynaklara yönelik de olabilir (Perfetti ve diğ., 1999).

Okuyucular birden fazla metinle karşılaştıklarında, entegrasyon ve çıkarımda bulunma işlemlerinin, metinlerin farklı bölümlerinde yer alan bilgi parçalarına dayalı gerçekleştirilmesi gerekebilir (Perfetti vd., 1999). Okuyucuların değişik paragraf veya metinlerde geçen bilgileri birbirleriyle ilişkilendirmesi ve bunların birbirleriyle olan ilişkilerini de (uzamsal, zamansal veya nedensel) çıkarımlar yoluyla bulması gerekebilir (OECD. 2019). Metinler arası çıkarımlar, farklı ve zorlu bilişsel süreçleri içerdikleri için yüksek düzeyde yeterlilik gerektirir (Barzilai ve diğ.,2018). Bu nedenle, PISA`da kullanılan tekli metinlere göre, çoklu metinlerde entegrasyon ve çıkarımda bulunma daha zor ve karmaşıktır (Perfetti vd., 1999).

Birden çok metne dayalı tutarlılığı olan zihinsel bir temsil oluşturmak çok sayıda yukarıdan aşağıya "top-down" ve aşağıdan yukarıya "bottom-up" sürecin kullanılmasını gerektiren zorlu bir görevdir (Rouet, 2006; Britt ve Rouet, 2012). Birden fazla metne dayalı tutarlı ve eksiksiz bir temsil oluşturulabilmek için öncelikle olarak her metnin ayrı ayrı etkili bir şekilde işlenmesi ve belirli bir okuma hedefi doğrultusunda bir durum modeli oluşturulması gerekir (Kintsch, 1988), bu bağlamda okuyucuların her bir metnin güvenilirliğini ve uygunluğunu değerlendirmesi (Richter, 2011), farklı metinlerden gelen bilgi parçalarını çıkarımlar yoluyla bütünleştirmesi ve metinler arasındaki ilişkileri içeren bağdaşıklığı olan bir yapı veya bir model oluşturması gerekir (Perfetti ve diğ.,1999). Okuyucular, birden fazla metne

dayalı bir durum modeli oluştururken metinler arasındaki ayrıntıları ve düşünceleri birbirleriyle ilişkilendirir (Rouet & Britt, 2011); metinler arasındaki bilgileri karşılaştırır, tutarsızlıkları belirler ve bunlarla nasıl başa çıkacaklarına karar verirler; nihai olarak da, çeşitli ayrıntıları ve fikirleri bir araya getirerek tutarlı bir temsil oluşturur (Goldman vd., 2012).

Metinler arasında bilgilerin entegrasyonu, özellikle metinler tutarsız veya çelişkili bilgiler içerdiğinde önemli bir sorun teşkil eder. Bu durum, okuyucuların farklı metinler arasındaki çatışmaları çözebilmesini gerektirir. Bu tür durumlarda, okuyucuların, çatışmanın farkına varması ve çözmesi için değerlendirme süreçlerinde bulunması gerekir (Bråten vd., 2009; Stadtler ve Bromme, 2014). Be nedenle, entegrasyon ve çıkarım süreçleri yoluyla metnin içeriğinin okuyucunun öncül bilgisiyle entegre edilerek entegre bir metnin temsilinin oluşturulması sürecinde değerlendirme becerisine de gereksinim duyulur.

Aşağıda bu grupta bulunan okuma PISA'da okuma okuryazarlığını değerlendirme kapsamında yer verilmiş bir sorunun analizi yapılmaya çalışılmıştır.

Ivana_88 neden bu iletiyi bir internet formuna göndermeye karar verir?

Bilişsel düzey: tekli metne yönelik entegrasyon ve çıkarımda bulunma

Bu maddede, öğrencilerin, Ivana_88'in gönderisini daha detaylı ve derinlemesine anlaması gerekmektedir. Öğrenci, doğru cevabı bulmak için e-mailde belirtilen durumun (pazartesiye kadar veterinerine ulaşamıyorum ve veteriner telefona cevap vermiyor) ve e-mailin yüzeysel/literal anlamının ötesine geçmesi gerekmektedir. Öğrenciler, tavuğunun çok fazla acı çektiği ve Ivana_88'in sorusuna başka türlü (veterinere gitme veya arama) hızlı bir cevap alamayacağı için foruma bu iletiyi gönderdiği sonucunu **çıkabilir**. Bu okuma görevinde, öğrencilerin, Ivana_88'in gönderisini daha derinlemesine anlaması gerekmektedir, yani öğrencilerin doğru cevabı bulabilmek gönderide söz konusu olan metnin düz/yüzeysel anlamının ötesine geçip metnin içeriğinden soruda istenen bilgiyi çıkarmalarla bulması gerekmektedir.

CHICKEN FORUM-7

Bilişsel süreç: çoklu kaynaklara dayalı entegrasyon ve çıkarımda bulunma

Frank, neden Ivana_88'e tavuğu için tam aspirin dozajını veremiyor?

Bu maddede, öğrenci, Ivana_88 ve Frank'ın gönderilerindeki bilgileri birbirleriyle entegre etmelidir. Öğrenci, Frank'ın gönderisinde bilgi bazında ne sağladığını (dozaj bilgisi- vücut ağırlığının kilogram başına 5 mg aspirin) ve sağlamadığını (Ivana_88'in tavuğu için kullanması gereken tam aspirin miktarı) anlaması gerekir. Öğrenci, bu durumun nedenini anlaması gerekmektedir. Bunun

nedeni, Ivana_88'in tavuğunun ağırlığını bildirmemiş olmasıdır, bu da Frank'ın tam aspirin miktarını sağlamak için bilmesi gereken şeydir. Bu madde, öğrencilerin temel düzey çıkarımlarda bulunma kapasitesini ölçmektedir.

<https://www.oecd.org/pisa/test/PISA-2018-Released-New-REA-Items.pdf>

9. Yorumlama/yorum geliştirme ve metnin genel anlamını oluşturma

Her ne kadar PISA 2018 okuma okuryazarlığı çerçevesinde belirtilmese de anlama boyutunun iki alt bileşeni daha bulunmaktadır. Bunlar, “yorumlama/yorum geliştirme ve metnin genel anlamını oluşturma” becerileridir. Bu beceriler okuma anlama sürecinde önemli işlevleri olduğu için aşağıda açıklanmıştır.

9.1. Yorum geliştirme

Yorumlama, söylenmeyen bir şeyden bir anlam çıkarma ya da metnin içsel olarak anlamlandırılması için okunan şeylerin işlenmesi süreciyle ilgilidir. Yorumlama becerisi, açık olmayan bir ilişkinin tanınmasını içerebileceği gibi, daha lokal bir düzeyde kanıt veya gerekçelerden hareketle bir cümlenin veya ifadenin yan anlamını bulmak için de kullanılabilir. Yorumlama sürecinde, muhakeme becerileri temelinde kanıtlar, varsayımlar ve dolaylı anlatımlar belirlenmeye ve metnin içerisindeki ilişki ve bağlantılar bulunmaya çalışılır (OECD.2000; OECD.2013). Bu bağlamda, bir okuyucunun yorumda bulunurken metnin tamamında veya bir bölümün altında yatan varsayımları veya dolaylı anlatımları bulabilmesi gerekir. Yorumlama sürecinde, çıkarımlarda bulunarak metnin bir bölümünün diğer bir bölümüyle olan ilişkisini belirlemek, ana fikirlerin bir özetini oluşturmak için metni işleme, okuma hedefi doğrultusunda metinde geçen temel ve alt öğeler arasında önem/uygunluk derecesi açısından bir ayırım yapabilme, daha önce genel olarak ifade edilmiş/tanımlanmış bir şeyle ilgili spesifik bir durumu metin içerisinde bulma gibi çok çeşitli bilişsel süreçler yer almaktadır (OECD. 1999; OECD.2017)

PISA'da üç yorum türü tanımlanmıştır: ana fikri belirleme, bir ilişkiyi anlama, anlam oluşturma veya analogik akıl yürütme. Gerçekleştirilecek yorumlama türü hem eşleştirme hem de bilgi türüne bağlı olarak değişmektedir. Bu bağlamda, bir karmaşıklık hiyerarşisi oluşturan ve okuma görevlerinin zorluk seviyesiyle ilişkili olan çeşitli süreçler tanımlanmıştır. Okuyucuların bir ana fikir bulmasını gerektiren okuma görevleri düşük zorluk seviyesine sahip görevlerdir. Neden-sonuç, problem-çözüm, amaç-eylem, iddia-kanıt, motivasyon-davranış, önkoşul-eylem, bir davranışın sonucunun açıklanması ve kronoloji gibi bir metnin organizasyonel yapısının doğal

bir parçası olan kavramların ortaya çıkarılmasını ve ilişkilerin anlaşılmasını gerektiren okuma görevleri ise daha yüksek zorluk seviyesine sahiptir (OECD. 2002).

Anlamı oluşturma ve analogik muhakeme becerisinin kullanılmasını gerektiren görevler en yüksek zorluk düzeyine sahip görevlerdir. Anlamı oluşturma becerisi, okuyucunun bağlam içerisindeki belirgin bir etkisini belirlemek için bir kelime, ifade veya cümleye odaklanmasını, aynı şekilde anlam belirsizliklerinin veya nüanslarının üstesinden gelebilmesini gerektirebilecek türden olabilir; analogik akıl yürütme becerisi ise, bir metnin bölümleri arasında benzerlikleri bulma gibi “karşılaştırma”, farklılıkları bulma gibi “kıyaslama” veya bilgileri sınıflandırmak için benzerlikleri ve farklılıkları sınıflandırma gibi “kategorileştirme becerisini” gerektirir. Kategorilere ayırma, örnekleri metinde verilen bir kategoriye uyarlamayı belirli bir kategori için metinden örnekler bulmayı içerebilir (OECD. 2002).

9.2. Okunan şeye yönelik genel bir anlayış oluşturmak

Okuyucular, okuma amaçlarına uygun olup olmadığını belirlemek için ayrıntılı okumaya geçmeden önce genellikle metni genel olarak anlamak ister. Metnin genel anlamını oluşturmak, metni bir bütün olarak ya da geniş bir perspektiften ele almayı gerektirir (Kirsch vd., 2002). Bu süreçte, okuyucular ilk izlenimlerine dayanarak metnin konusu hakkında hipotezler ya da varsayımlar oluştururlar. Bu izlenimler oldukça geneldir, ancak okuma hedefine en uygun ve ilgili okuma materyalini seçmek için çok önemlidir (OECD.1999).

Okunan şey hakkında genel bir anlayış oluşturma becerisi gerektiren okuma görevleri, metnin kendisiyle ilgili oldukları için okuyucunun bilgi edinmesini veya bir yorum geliştirmesini gerektiren türden görevlere benzer. Ancak, bu görevlerin aksine, okuyucuların söz konusu olan şeyi belirleyerek bir bütün olarak metnin özünü kavramaları gerekir (OECD.1999; OECD.2017).

Bu süreçte, metnin ana fikrini ve genel amacını belirlemek gibi birçok bileşen çok önemlidir. Okunanlara ilişkin genel bir anlayış oluşturma becerisini içeren çok çeşitli değerlendirme görevleri vardır. Öğrencilerden metnin ana fikrini veya mesajını ya da metnin kullanım amacını belirleyerek metni başlangıç düzeyinde anlayıp anlamadıklarını belirlemeye yönelik değerlendirme sorularının yanı sıra, özellikle metnin ana fikrinin metinde açıkça belirtildiği durumlarda, öğrencilerden metnin belirli bir bölümünü belirli bir soruyla eşleştirmelerini gerektiren değerlendirme soruları da vardır. Öğrencilerin ana fikir ile küçük ayrıntıları ayırt etmelerini, metnin ana konusunun geçtiği tek bir cümle ya da başlıktaki özet ifadeyi ayırt etmelerini ve belirli bir bilgi kategorisinin tekrarından metnin ana fikrini çıkarmalarını gerektiren görevler; öğrencilerin metindeki birden fazla referansa odaklanmalarını, metindeki fikirler arasında bir hiyerarşi oluşturmalarını ve örtük ana fikri ya da en genel, en

kapsayıcı olanı seçmelerini gerektirebilir (Kirsch vd. , 2002). Ana fikri seçmek, fikirler arasında bir hiyerarşi kurmak ve en genel ve kapsayıcı olanları seçmek anlamına gelir. Böyle bir görev, öğrencinin ana fikirler ile küçük ayrıntıları ayırt edip edemediğini ya da bir cümle veya başlıktaki ana fikrin özetini tanıyıp tanıyamadığını gösterir (OECD.1999).

-Aşağıda bilişsel düzeyde “anlama” bilişsel düzeyiyle ilgili “entegre etme ve yorumlama, bir yorum geliştirme” gibi PISA okuma okuryazarlığını değerlendirme kapsamında yer verilmiş bazı soruların analizleri yapılmaya çalışılmıştır.

Graffiti

Örnek Soru: Bu mektupların her birinin amacı nedir?

Bilişsel boyut: Entegre etme ve yorumlama, bir yorum geliştirme

Bu okuma görevinde, öğrencilerden her bir mektubun ana fikrini belirlemelerini ve bunları birbirleriyle kıyaslayarak iki kısa metnin ortak amacını bulmaları istenmektedir. İstenilen bilgi metin içerisinde açık bir şekilde ifade edilmediği için düşük düzey çıkarımların yapılması gerekmektedir. Sorunun amacı, öğrencilerin metni genel olarak anlayıp anlamadıklarını ve metnin kullanım amacını fark edemediklerini belirlemektir. Okuyucunun, yazarın amacını anlayabilmek için her iki metinden elde edilen bilgileri sentezleyerek metinlerdeki mantıksal bağlantıları izleyebilmesi gerekmektedir. Burada her iki metni karşılaştırma ve kıyaslama, görevin zorluk düzeyini daha artırmaktadır.
<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Take%20the%20test%20e%20book.pdf>
alındığı yer

Hedef Buenos Aires

Örnek Soru: Bu metindeki ana karaktere ne oluyor?

Bilişsel boyut: Entegre etme ve yorumlarda bulunma, metni bir bütün olarak algılama -metni geniş bir bakış açısından göz önünde bulundurma

Sorunun sorulma amacı: Anlatıcı türündeki bir metinde ana konuyu bulmak

Bu okuma görevi, öğrencilerin metni genel ve geniş bir bakış açısından anlayarak ana fikri bulmalarının yanı sıra metnin tamamını kapsayacak bir şekilde ilişkiler/bağlantılar kurmasını ve öykünün genel konusu ile ilgili genellemeler yapmasını gerektirmektedir.
<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Take%20the%20test%20e%20book.pdf>
alındığı yer

10. Değerlendirme ve Kendi Düşüncelerini Yansıtma

PISA 2018'in okuma okuryazarlığında "değerlendirme ve yansıtma" becerileri en üst düzeyde kategorize edilen bilişsel süreçlerdir. Bu becerilerin kullanımını gerektiren okuma görevlerinde, okuyucuların tek veya çoklu metinlerin düz veya çıkarımsal anlamlarının ötesine geçebilmeleri ve metnin içeriğinin ve yapısının kalitesini ve güvenilirliğini değerlendirmek için kanıt gösterebilmeleri gerekmektedir (OECD.2019). Bu düzeyde, eleştirel düşünme becerileri temelinde, bir metnin ya da birden fazla metnin farklı özellikler açısından kalitesinin ve güvenilirliğinin değerlendirilmesi söz konusudur (Becker-Mrotzek vd., 2019).

Applebee vd. (1987)'nin belirttiği gibi, yazarlardan yargılarını veya görüşlerini detaylandırmaları ve savunmaları nasıl bekleniyorsa, okuyuculardan da metindeki fikirleri analiz edebilmeleri ve değerlendirebilmeleri, metindeki bilgileri kendi kişisel bilgi ve deneyimleriyle ilişkilendirerek metnin içeriğini genişletebilmeleri, diğer kaynaklardan gelen bilgilerle karşılaştırarak bilgilerin geçerliliğini/güvenilirliğini test edebilmelerinin yanı sıra içsel mantığını ve tutarlılığını da değerlendirebilmesi beklenir, çünkü metinler çelişkili ifadeler içerebilir, gerçekleri yeterli kanıt veya argüman olmadan sunabilir, yayın tarihi, yazar veya yayın yeri gibi önemli bilgileri eksik olabilir veya bir konu hakkında güncel olmayan veya yanlış bilgiler içerebilir. Bu nedenle eleştirel okuma becerileri oldukça önemlidir. Eleştirel okuma, bir yandan metnin içsel özelliklerini tutarlılık bağlamında kontrol etmeyi, diğer yandan da okuyucunun kendi bilgisiyle bir karşılaştırma yapmasını gerektirir. Bu durum özellikle birçok dijital kaynak için geçerlidir. Eleştirel okumanın bir başka yönü de biçim ve içeriğin değerlendirilmesiyle ilgilidir. Bu bağlamda, seçilen yazı stiline içeriğe uygun olup olmadığının, içeriğin anlaşılır bir şekilde ifade edilip edilmediğinin ve üslubun metnin amaçlarına uygun olup olmadığının kontrol edilmesi önemlidir (Becker-Mrotzek vd., 2019).

Etkili okuma her zaman okuma sırasında metindeki bilginin yanı sıra metin dışındaki bilginin de (genellikle kişinin kendi öncül bilgisi) kullanılması anlamına gelir. Bu bağlamda metin anlama, metin içi ve bilgiye dayalı anlama süreçlerinden oluşur. PISA görevlerinin üçte ikisinden biraz fazlası metin içi anlama performansı ile ilgilidir: Bilgiyi bulma, metne ilişkin genel bir anlayış geliştirme ve metni yorumlama. Diğer okuma görevleri, metinde yer alan bilgilerin ötesine geçmeyi gerektirir. Bu tür görevler metnin biçimi ve içeriği hakkında düşünmeyi ve değerlendirmeyi gerektirir (Gold, 2010).

Değerlendirme ve yansıtma, metne objektif yaklaşılmasını gerektiren süreç ve becerilere dayanır (Reiss vd., 2019). Bu nedenle, okuyucuların metnin içeriği ve yapısına yönelik öncül bilgi ve deneyimlerini kullanmaları, metinden uzaklaşarak metne objektif yaklaşmaları, bu bağlamda öncelikli olarak kendi öncül bilgi ve

deneyimlerini, metnin içeriğiyle ilişkilendirebilmeleri, hipotezler geliştirebilmeleri, metindeki bilgileri belirli ölçütler doğrultusunda birbirleriyle karşılaştırıp kıyaslayabilmeleri, metin içinden ve dışından ve farklı metinlerden kanıtlar bulabilmeleri ve bunları gerekçelendirebilmeleri özellikle de dijital metinler söz konusu olunca, bilgi kaynağının kalitesi, güvenilirliği ve geçerliliği gibi kriterler açısından metin yapısını ve organizasyonu eleştirel olarak değerlendirebilmesi beklenmektedir. Ayrıca, bir varsayımdan yola çıkarak mantıksal bir sonuca götüren “akıl yürütme zinciri” diye tanımlanan yapıların belirlenip izlenebilmesi, üst yapıların kullanılabilmesi “Superstruktüren”, üst düzey çıkarımlar ve öncül bilgiler temelinde örtük anlamların belirlenebilmesi, kullanılan edebi söz sanatlarının anlaşılabilmesi, yazarın kullandığı yazma stilinin değişik kriterler açısından değerlendirilebilmesi bu düzey için önemli görülen becerilerdir (Dominique, 2011; OECD,1999; OECD, PISA 2000; OECD. 2018).

Bu bağlamda, metnin organizasyon yapısı, türü ve özellikleri, anlatım teknikleri ve biçimleri ve metinde kullanılan dilsel özellikler de dahil olmak üzere, sunum stratejileri veya iletişim/retorik stratejiler temelinde metin yapısına ilişkin ölçütler açısından okunan şeyi anlayabilmek ve değerlendirebilmek ve yazarın yazma amacını belirleyebilmek ve yorumlayabilmek de gereklidir (OECD.1999). Sunum stratejileri, metnin pragmatik iletişimsel bağlamıyla ilgilidir ve genellikle belirli içerik unsurlarını vurgulamak için kullanılır. Sunum stratejileri bilgisi, sunum stratejilerinin ve kullanılma amaçlarının belirlenmesi, metindeki olgu ve değerlendirmelerin bulunması ve bunlar üzerine yansımalarda bulunulması, retorik, argumentatif stratejileri ve anlatım biçimlerinin belirlenip ortaya çıkarılmasına imkân sağlaması açısından çok önemlidir, böylelikle okuyucu üst bilişsel bir bakış açısıyla metne yaklaşır, yazarın yazma amacını gerçekleştirmek için kullandığı retorik ve argumentatif stratejileri ve anlatım biçimlerini belirleyerek metnin anlamını uygun bir şekilde yorumlayabilir (Richter/Christmann, 2002; Rosenbrock& Nix, 2008; Bäuerlein, 2014). Üst yapılar ve sunum stratejileri metnin global tutarlılığının oluşturulması sürecinde kullanılır (Richter/Christmann, 2002).

Değerlendirme ve yansıma becerilerinin kullanılmasını gerektiren görevlerin gerekliliklerini yerine getirebilmek için metnin hem önermesel hem de global düzeyde bir temsilinin oluşturabilmesi gerekir (OECD. 1999). PISA okuma okuryazarlığı çerçevesinde, “yansıma ve değerlendirme” becerisine dayalı görevlerde, metnin içeriğinin, okuyucunun deneyimleri, öncül bilgi ve düşünceleriyle ilişkilendirilmesi ve bunun metnin düz anlamı ve okuyucunun öncül bilgilerinin etkileşimi sonucunda oluşturulan durum modeli içerisine entegre edilmesi oldukça önemlidir (Artelt vd., 2004). Ayrıca okuyucuların oluşturdukları durum modeli ile metinsel bilgileri test ederken, kendi düşünme süreçlerini ve metne yönelik verdikleri tepkilerini

izleyebilmeleri, yani üst bilişsel stratejileri kullanabilmeleri gerekmektedir (OECD. 1999).

Daha önce de belirtildiği gibi, PISA okuma okuryazarlığı çerçevesinde bu düzeydeki görevlerde sadece metnin içeriği değil, metnin organizasyonel yapısı ve kullanılan metin türünün ortam açısından uygunluğu gibi daha birçok özellik de değerlendirilmektedir. Bu nedenle metnin yapısına ilişkin ebedi söz sanatlarını bilmek, bunların metindeki etkilerini belirlemek, metinde ifade edilen düşüncelerin altında yatan anlamları doğru çözümlenebilmek için kullanılan dilsel nüansları fark etmek ve anlamak, kullanılan metin yapısının yazarın amacına ulaşması için ne derece uygun olduğunu çözümlenmek ve değerlendirmek gerekmektedir. Ayrıca, okuyucunun yazarın amacını ve metnin içeriğini daha iyi anlayabilmesi için yüksek düzeyde empati kurması gerekir (Artelt vd., 2004). Bu düzeyde, okuyucuların okuduklarını öncül bilgileri ve geçmiş deneyimleriyle ilişkilendirmelerini gerektiren süreçler söz konusu olduğundan, bu durum metnin ötesinde yeni anlamlar ve ilişkiler kurulmasını sağlar ve okuyucuların metne yönelik duyuşsal ya da kişisel tepkilerinin yanı sıra çeşitli düşünme, eleştirel analiz, sentez ve değerlendirme gibi birçok farklı beceri türünün kullanılmasını gerektirebilmektedir (Rupley ve Blair, 1983) (Vacca vd., 2009).

PISA okuma okuryazarlığının bu boyutunda beş yansıtma/düşünme süreci tanımlanmıştır: bağlantı kurma/ilişkilendirme, açıklama, karşılaştırma, hipotez kurma ve değerlendirme (OECD. 2002)

Bağlantı kurma/ilişkilendirme, yansıtmanın en düşük düzeyidir ve metnin içindeki ve dışındaki bilgiler arasında basit bir bağlantı kurulmasını gerektirir. Bağlantı kurma/ilişkilendirme, metnin içeriğinde geçen bir durumla ilgili olabilen metnin altında yatan bir yapının veya kavramın anlaşıldığını göstermekle ilgili olabileceği gibi, örneğin bir kavramla ilgili bir örnek bulmak bulmak (örneğin olgu veya nezaket/kibarlık) veya dilsel özelliklerin hangi amaçlarla kullanıldığını belirlemek gibi bir metnin dilsel özelliklerinin işlevini veya yapısını anlamayı gerektiren bir türde de olabilir (OECD. 2002).

Açıklama, metinde sunulan kanıtlarla uyumlu olan özelliklerin veya metin temelli bilgilerin metinde bulunma veya kullanılma amacına yönelik gerekçeleri açıklamak için metnin ötesine geçmeyi gerektirir, örneğin, bir okuyucudan, potansiyel bir iş başvuru sahibinin iş yerinden ne kadar uzakta yaşadığına dair bir sorunun neden bir iş başvurusu formunda olduğunu açıklaması istenebilir (OECD. 2002).

Karşılaştırma, okuyucunun metindeki bir şey ile metnin dışındaki bir şey arasında benzerlikleri veya farklılıkları bulmasını gerektirir; örneğin, bu becerinin kullanılmasını içeren okuma görevlerinde, okuyuculardan bir anlatıdaki bir karakterin davranışını tanıdıkları insanların davranışlarıyla karşılaştırmaları veya bir

şiiirde ifade edilenlerin kendi yaşamlarına yönelik tutumlara benzer olup olmadığını açıklamaları istenebilir (OECD.2002).

Bu seviyede en yüksek zorluk seviyesine sahip görevler, hipotez kurma veya değerlendirme becerilerinin kullanılmasını gerektiren görevlerdir. Hipotez kurma/veya varsayımda bulunma, metinde sunulan kanıtlarla tutarlı olan metne dayalı bilgi veya özellikler için açıklamalar yapmak üzere metnin ötesine geçmek anlamına gelir. İçerik biliniyorsa veya metinde bazı destekleyici bilgiler verilmişse bu tür bir yansıtma 'açıklama' olarak adlandırılabilir. Ancak, hipotez kurma/varsayımda bulunma, bilinen bir bilgiyi bulup metne uygulamaktan ziyade metnin içinden ve dışından birçok bilgiyi sentezlemeyi ve mantıksal çıkarımlar yapmayı gerektiriyorsa daha da zorlayıcı olabilir. (OECD.2002).

Değerlendirme becerisi bir metnin tamamına ya da bir bölümüne veya özelliğine yönelik de olabilir. Bu tür bir eleştirel düşünme, okuyucunun iyi/kötü, uygun/uygun olmayan, doğru/yanlış gibi içselleştirilmiş bir değerler hiyerarşisi kullanmasını gerektirir. Değerlendirme becerilerinin kullanılmasını gerektiren PISA okuma görevlerinde, değerlendirme süreci genellikle metnin yapısı, stili veya iç tutarlılığı ile ilgilidir. Bu bağlamda, okuyucunun yazarın bakış açısını ya da metnin biçimsel uygunluğunu, mantıksal tutarlılığını ya da tematik tutarlılığını eleştirel bir gözle değerlendirmesi gerekebilir (OECD. 2002).

Yansıtma maddeleri, okuyucuların karşılaştırma, zıtlık veya hipotez kurmak için kendi deneyimlerine veya bilgilerine başvurmalarını gerektiren maddeler olarak düşünülebilir. Değerlendirme maddeleri, okuyuculardan metnin ötesindeki standartlardan yararlanarak bir yargıya varmalarını isteyen maddelerdir. Yansıtma becerilerine dayalı görevlerde, ister dünya bilgisi isterse bir konu alanına özgü bilgi olsun, okuyucunun metnin dışından getirdiği bilginin niteliği önemlidir. Buradaki bilgi terimi, okuyucunun sahip olduğu ve kullanabileceği her türlü bilişsel bilgiyi içeren olgusal bilginin yanı sıra tutumları, inançları ve görüşleri de içerir. Okuyucunun bir metin üzerinde düşünmek için kullanması gereken bilgi ve deneyimin alanı ve referans noktası, görevin zorluk seviyesi üzerinde etkilidir. Eğer bilgi son derece kişisel ve öznel ise, zorluk seviyesi daha düşüktür, çünkü verilebilecek çok çeşitli uygun cevaplar vardır ve bunları değerlendirmek için çok fazla dış standarda gerek yoktur. Kullanılacak bilgi daha spesifik (alana özgü), daha az kişisel ve daha fazla dış referanslı hale geldikçe, uygun yanıtlar daha kısıtlı hale gelir; örneğin, edebi stiller veya sosyal olaylar hakkında bilgi, gerekçeli düşünme için gerekli bir ön koşulsu, bir okuma görevi, ebeveyn davranışına ilişkin kişisel bir görüş gerektiren bir görevden daha zor olabilir. Buna ek olarak, okuyucunun yansımaya ilgili kavramları ne ölçüde oluşturması gerektiği boyutu da görevin zorluk düzeyini etkilemektedir. Bazı durumlarda, okuma görevi, yansımada bulunma sürecinde

nelerin göz önünde bulundurulması gerektiğini açıkça tanımlarken, bazı durumlarda ise, okuyucuların bir hipotez geliştirmek veya değerlendirmede bulunmak için kendi kriterlerini kendilerinin oluşturması veya çıkarımlarda bulunması gerekir (OECD. 2002).

PISA 2018 okuma okuryazarlığında metinlerin tekli veya çoklu olmasına bağlı olarak okuyucuların “**kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirmede bulunma**” sürecinde kullanmaları gereken metnin kalitesini ve güvenilirliği değerlendirme/metnin içeriği ve yapısına yönelik yansımada bulunma ve çoklu dijital metinlere yönelik olarak da çatışmayı algılama ve çözme/üstesinden gelmek olmak üzere üç bilişsel süreç belirlenmiştir.

10.1. Bilgilerin güvenilirliğini ve kalitesini değerlendirmek

Bilgilerin kalitesini ve güvenilirliğinin değerlendirilmesi, okuyucuların içeriğin geçerli, doğru ve/veya tarafsız olup olmadığına karar vermesi anlamına gelir. Bu aynı zamanda bilgi kaynağının ve yazarın amacının belirlenmesini ve yazarın yetkin ve bilgili olup olmadığının değerlendirilmesini de içerebilir. Bu nedenle, kalite ve güvenilirliğin değerlendirilmesi, okuyucunun metnin içeriğini, metni, kimin ne zaman ve ne amaçla yazdığı gibi soruların metin dışı bilgilerle ilişkilendirmesini gerektirir (OECD. 2019).

Reiss ve diğ.’nin de (2019) belirttikleri gibi, metinlerde, çelişkili/tutarsız ifadeler olabileceği gibi, olgular, yeterli kanıt ve arguman olmadan da sunulabilir, aynı şekilde, yazar, yayınlanma tarihi ve yeri gibi önemli bilgiler de eksik olabilir veya eski ve konuyla ilgili yanlış bilgiler de kullanılabilir. Bu nedenle, metindeki bilgilerin güncellik, geçerlilik, doğruluk, tarafsızlık ve güvenilirlik vb. kriterler açısından değerlendirilmesi büyük önem arz etmektedir.

Bilginin kalitesinin ve güvenilirliğinin değerlendirilmesi, metnin güvenilirliğinin ve kalitesinin değerlendirilmesiyle ilgilidir. Yetkin değerlendirme bazen okuyucuların bilgi kaynağını tanımlamasını ve değerlendirmesini gerektirir, örneğin yazarın yetkin, bilgili ve iyi niyetli olup olmadığını değerlendirmek için okuyucunun metnin içeriği ve yapısı üzerinde eleştirel bir şekilde düşünebilmesi gerekir. Başka bir deyişle, kalite ve güvenilirliğin değerlendirilmesi, okuyucunun metinde söylenenlerin içeriğini, kimin ne zaman ve ne amaçla yazdığı gibi çevresel ipuçlarıyla ilişkilendirmesini gerektirir (OECD.2019).

Değerlendirme ve yansımada bulunma becerilerinin önemi özellikle dijital okuma çağında daha artmıştır, çünkü okuyucular artık giderek daha fazla miktarda bilgi ile karşı karşıya kaldıkları için bilgilerin geçerliliği ve güvenilirliği açısından ayırım yapabilmeleri gerekmektedir (OECD. 2019).

Bilginin eleştirel değerlendirmesi internet okuru için yeni karmaşıklıklar ve zorluklar ortaya koymaktadır, çünkü internet herkesin her türlü bilgiyi yayınlatabildiği veya paylaşabildiği bir alandır (Dwyer, 2013). İnternet kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte sınırsız miktarda bilgiye erişim sağlanmakta ve özellikle gençler arasında dijital ortamlarda okuma sıklığı artmaktadır. İnternette yayınlanan ve paylaşılan yoğun bilgi miktarı ve bu bilgilerin çoğunun heterojen yapısı nedeniyle, bilginin geçerli, güncel, doğru ve tarafsız olup olmadığını değerlendirmek için yeni okuma becerileri ve stratejileri edinmek kaçınılmaz hale gelmektedir. Bu tür değerlendirmelerin ve muhakemelerin yapılması, özellikle dijital metinler için daha da önemli hale gelmektedir, çünkü birçok dijital metin kaynağı belirsizdir ve bu tür kaynakların yaygın ve anonim olarak paylaşılması çok daha kolaydır (OECD. 2018). Warschauer (1999) 'in de belirttiği gibi, çevrimiçi ortamlarda bilgilerin güvenilirliğini sağlamak her zaman mümkün olamamaktadır, bu nedenle, bilgilerin hem güvenilirlik hem de okuma hedefine binaen önemi veya uygunluğu aynı şekilde farklı bilgi kaynaklarının kullanılabilirliğinin ve uygunluğunun sürekli olarak değerlendirilmesi, hangi bilgi kaynaklarının dikkate alınması ve hangilerinin göz ardı edilmesi gibi hususlarda sürekli tercih ve değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir.

Metinlerin veya metinlerde geçen bilgilerin güvenilirliğini ve kalitesini değerlendirme sürecinde hem metnin içeriğini hem de yapısını değerlendirmek için eleştirel okuma becerilerine gereksinim duyulur. Eleştirel okuma, bir yandan metinsel özelliklerinin tutarlılık bağlamında kontrol edilmesini, diğer yandan ise bunların okuyucunun kendi bilgileriyle karşılaştırılmasını gerektirir. Bu durum, özellikle dijital olarak sunulan bilgi kaynakları için geçerlidir (Reiss vd., 2019). Basılı ortamdaki bilgilerin güvenilirliğini ve doğruluğunu değerlendirmede olduğu gibi, elektronik ortamda sunulan bilgilerin değerlendirilmesi, eleştirel değerlendirme ve düşünme becerilerini; yazarın amacını, tutumunu ve önyargılarını değerlendirmeye yönelik eleştirel okuma becerilerinin yanı sıra medya duyarlılığı ve bilgilerin güvenilirliği ve kabul edilebilirliğine yönelik bilgi okuryazarlığı becerilerini içermektedir (Dwyer, 2013).

PISA okuma okuryazarlığı çerçevesinde bu boyutla ilgili okuma görevlerinde, öğrencilerin yansıma ve değerlendirme becerilerini kullanarak, metnin organizasyon yapısı vb. kriterler açısından metnin kalitesi; bilgilerin geçerliliği, güvenilirliği, güncelliği, doğruluğu ve tarafsızlığı gibi kriterler açısından da metnin güvenilirliğini ve kalitesini aynı şekilde yazarın yetkinliğini ve tutumunu değerlendirebilmeleri istenmektedir (OECD.2018).

Aşağıda bu bilişsel düzeyde PISA okuma okuryazarlığını değerlendirme kapsamında yer verilmiş **“bilgilerin güvenilirliğini ve kalitesini değerlendirmek”** becerisine yönelik örnek bir soru analiz edilmiştir.

Chicken Healt

Ivana_88 adlı bir kullanıcı forumun diğer kullanıcılarından yaralı tavuğu hakkında tavsiye isteyen bir ileti dizisi başlattı.

Örnek Soru: Ivana_88'in sorusuna en güvenilir cevabı kim gönderdi?

Cevabına yönelik bir gerekçe göster

Bilişsel Düzey: Bilginin geçerliliğini ve güvenilirliğini değerlendirme

Bu okuma görevi, öğrencilerden, Ivana'nın sorusuna en güvenilir cevabı gönderen kişiyi belirlemelerini ve bunu mantıklı bir şekilde gerekçelendirerek bir cevap vermelerini istemektedir. Öğrencilerin ilk önce her bir gönderinin düz/literal anlamını oluşturmaları ve ardından her bir gönderinin hangi unsurlarının Ivana_88'in sorusuna güvenilir bir cevap olduğu hususunda düşünüp karar vermeleri gerekmektedir. A, B ve D seçeneklerinin tümü, makul bir gerekçe sağlandığı sürece doğru olarak kabul edilmiştir (örneğin, Frank en güvenilir olanıydı çünkü o bir veteriner ve uzmanlık alanının kuşlar olduğunu söyledi; veya NellieB79 en güvenilir kişidir çünkü önce veterinerine sorup öyle cevap verdiğini söylemiştir) <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Take%20the%20test%20e%20book.pdf>

10.2. Metnin içeriği ve yapısına yönelik yansımalarda bulunma

Metnin içeriği ve yapısı üzerine yansıtma sürecinde, okuyucular metnin kalitesini ve yazı stilini (bir yazarın bilgi ve fikirleri sunma şeklini) değerlendirir, bu değerlendirme metnin içeriği ve organizasyon yapısı ile yazarın bakış açısı ve amacı arasındaki karşılıklı ilişkiye yöneliktir, bu bağlamda, okuyucuların içerik ve formatın yazarın bakış açısını ve amacını yeterince yansıtıp yansıtmadığını değerlendirmeleri gerekir, bunu yapmak için farklı bakış açılarını karşılaştırmak için kendi deneyimlerini ve teorik bilgilerini kullanmaları gerekebilir. Bu bağlamda, bu becerinin kullanılmasını gerektiren okuma görevleri genellikle öğrencilerin farklı bakış açılarına dayalı hipotezler geliştirmek, farklı bakış açılarını birbirleriyle karşılaştırmak için kendi deneyim ve bilgileri üzerine düşünmelerini gerektirir (OECD. 2019).

10.2.1. Metnin içeriğine yönelik yansımalarda bulunma

Bir metnin içeriği üzerinde yansımada bulunmak, metindeki bilgileri diğer kaynaklardan gelen bilgilerle ilişkilendirmeyi gerektirir. Bu bağlamda, okuyucuların metinde yer alan iddiaları kendi dünya bilgileri ve diğer metinlerin yanı sıra okuma görevinde açıkça belirtilen bilgilerle karşılaştırarak değerlendirmesi gerekir. Bu becerinin kullanılmasını gerektiren görevlerde, okuyuculardan genellikle kendi bakış açılarını ifade etmeleri ve savunmaları istenir, bu durumda bakış açılarını nasıl gerekçelendireceklerini ve savunacaklarını bilmeleri gerekir ve bunu yapmak için

metinde ne söylendiğini ve ne söylenmek istendiğini anlamaları ve önceki bilgilerine veya diğer metinlerde bulunan bilgilere dayanarak bildiklerini ve inandıklarını metnin zihinsel temsiliyle karşılaştırarak test etmeleri gerekir. Buna ek olarak, okuyucuların metinden destekleyici kanıtlar bulmaları ve bunları diğer bilgi kaynaklarıyla karşılaştırmaları, bir konu alanına ilişkin hem genel hem de özel bilgileri ve bilişsel düzeyde akıl yürütme becerilerini kullanmaları gerekir (OECD. 2009, Kirsch vd., 2002).

Bu işlem kategorisindedir yer alan “değerlendirme” görevleri arasında metin dışından kanıt veya argüman sağlama, belirli bilgi veya kanıt parçalarının uygunluğunu/önemini değerlendirme veya ahlaki veya estetik kurallar(standartlar) temelinde karşılaştırmalar yapma yer alır. Görev, öğrencinin bir yazarın argümanını güçlendirmek için alternatif bilgi parçaları sunmasını veya tanımlamasını ya da metinde sağlanan kanıt veya bilgilerin yeterliliğini değerlendirmesini gerektirebilir.

Okuma anlamının bu boyutu, üst düzey üstbilişsel becerilerin kullanılmasını gerektirir, çünkü okuyucular, potansiyel zihinsel modellerini test ederken kendi düşünme süreçlerini ve bir metne yönelik tepkilerini izlemeleri gerekir (OECD.2009)

Metnin içeriğine yönelik yansımalarda bulunma becerisinin kullanılmasını gerektiren görevlerin gereksinimlerinin karşılanabilmesi için, önemli bilgilerin bulunması ve tutarlı bir şekilde düzenlenmesi gerekir. PISA okuma okuryazarlığı çerçevesinde bu kategoride yer alan okuma görevleri, metin dışından kanıt veya argümanların bulunması, bilgi ve kanıtların uygunluğunun ve önemini değerlendirilmesi, bunların ahlaki ve estetik normlar açısından karşılaştırılması, yazarın ortaya attığı bir argümanı destekleyici alternatif bilgilerin metin içerisinden bulunması ve metinde sağlanan bilgi veya kanıtların yeterliliğinin değerlendirebilmesiyle ilgili olabilir. Öğrencilerden, yazarın ortaya attığı bir argümanını destekleyebilecek alternatif bilgiler sunması veya bulması veya metinde sunulan kanıt veya bilgilerin yeterliliğini değerlendirmesi istenebilir (OECD, 2009). Bu bağlamda, metindeki bilgiyle ilişkilendirilmesi gereken dış kaynaklı bilgi, okuyucunun kendi dünya bilgisinden, değerlendirmede kullanılan diğer metinlerden veya soruda açık olarak verilen bilgilerden elde edilebilir (Kirsch vd., 2002; OECD, 2009).

Aşağıda bu bilişsel düzeyde PISA okuma okuryazarlığını değerlendirme kapsamında yer verilmiş “**metinlerin içeriğini değerlendirme ve yansımada bulunma**” becerisine örnek sorular analiz edilmeye çalışılmıştır.

Örnek Soru: Macondo

Macondo halkının filmlerin değeri hakkında nihai kararına katılıyor musunuz? Cevaplarınızı, filmlere olan tutumunuzu onlarınkiyle karşılaştırarak açıklayın.

Bilişsel boyut: Bir metnin içeriğiyle ilgili değerlendirme ve yansımalarda bulunma

Sorunun sorulma amacı: Karakterlerin tutumlarını/düşüncelerini kendi kişisel bilgileri ve deneyimleriyle karşılaştırma

Bu okuma görevi, öğrencilerin kendi deneyimlerini ve fikirlerini kullanmasını ve bunları metinde verilen düşüncelerle karşılaştırmasını gerektiren bir değerlendirme ve yansıma sorusudur ve öğrencilerden, metinde söylenen ve söylenmek istenen şeyleri anladıklarına dair bazı kanıtlar bularak Macondo halkına atfedilen görüşleri kendi dünya bilgilerine karşı karşı test ederek değerlendirmeleri istenmektedir. Her ne kadar böyle bir soru metinlere yönelik herhangi bir yapısal analiz veya muhakeme becerisini gerektirmese de, öğrencilerden hikayenin içeriğini kendi kişisel inançlarına kıyaslamaları ve karşılaştırmaları açısından öyküyü analiz etmelerini gerektirmektedir

<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Take%20the%20test%20e%20book.pdf> .

Hediye

Örnek Soru: İşte “The gift” okuyan iki kişi arasındaki sohbetin bir parçası: Bu konuşmacıların her birinin kendi bakış açılarını nasıl haklı çıkarabileceğini göstermek için hikâyeden kanıtlar gösterin.

Bilişsel boyut: Refleksiyon ve değerlendirme

Bu okuma görevi, öğrencilerin kendi kişisel deneyimleri ve tutumlarından hareketle, metin içi ve dışı bilgiler arasında karşılaştırmalar yapmalarını ve bağlantılar kurmasını gerektiren türden bir sorudur. Bu görev için, merhamet ve zulüm ile ilgili düşüncelerden yararlanılarak ve metinden elde edilen kanıtlar kullanılarak öyküdeki bir karakterin davranışı ve okuyucunun kişisel değerleri arasında bir bağlantı kurulması istenmektedir. Bu bağlamda, öğrencinin hem merhamet hem de zulüm ile ilgili metinden kanıtlar bulması, ayrıca da kendi beklentileriyle tezatlık gösteren kavramlar veya belirsizlikler ile başa çıkabilme yeteneğine sahip olması gerekmektedir.

<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Take%20the%20test%20e%20book.pdf>

alındığı yer

Dondurma

Örnek Soru: Bu sayfa, dünyanın dört bir yanındaki dondurma ve benzeri yiyecekler için arama sonuçlarını göstermektedir. Dondurmanın, sağlıklı bir diyetin bir parçası olup olmadığını bilmek istiyorsunuz. Hangi arama sonucunun en doğru tavsiyeyi vermesi muhtemeldir?

Bilişsel boyut: Yansıma ve değerlendirmelerde bulunma, metnin içeriği ile ilgili yansımada bulunma

Sorunun sorulma amacı: Arama sonuçlarını, bilginin önemi, güvenilirliği/geçerliliği açısından değerlendirme

Bu okuma görevi, internet kullanıcılarının karşılaştığı tipik bir soru türüdür, burada belirli bir amaç doğrultusunda sonuçların güvenilirliğinin değerlendirilmesi istenmektedir, bu durumda, dondurmanın sağlıklı bir beslenmenin bir parçası olup olmadığı hakkındaki tavsiyelerin niteliğini değerlendirmek söz konusudur ve öğrencilerden bu boyutta bir değerlendirme yapmaları beklenmektedir.

<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Take%20the%20test%20e%20book.pdf> alındığı yer

10.2.2. Metnin yapısına yönelik yansımalarda bulunma

Metin yapısına yönelik yansıma becerisi, metnin kalitesinin ve uygunluğunun değerlendirilmesini içerir ve bir metnin belirli bir amaç için uygunluğunun belirlenmesi, bir yazarın belirli bir hedefe ulaşmak için belirli metinsel özellikleri kullanımına yönelik değerlendirmeleri içeren görevlerle ilişkilidir, bu bağlamda da öğrencilerden, yazarın kullandığı yazma tekniğinin, amacının ve tutumunun ne olduğunu belirlemesi veya yorumlaması beklenir (OECD, 2009). Bir metnin yapısı üzerine düşünmek ve değerlendirmek, okuyucuların metinden uzaklaşmasını, onu nesnel olarak ele almasını ve kalitesini ve uygunluğunu değerlendirmesini gerektirir. Metin yapısı, farklı metin türlerine özgü üslup ve yazım biçimi hakkındaki örtük bilgi bu görevlerde önemli bir rol oynar.

Bir metnin biçimini yansıma ve değerlendirmeye yönelik değerlendirme görevlerine örnek olarak, belirli bir metnin belirli bir amaç için kullanılabilirliğini belirlemek ve bir yazarın belirli bir hedefe ulaşmada belirli metinsel özellikleri kullanmasını değerlendirmek verilebilir. Öğrenciden ayrıca yazarın üslup kullanımını betimlemesi veya yorumlaması ve yazarın amacını ve tutumunu belirlemesi istenebilir. PISA okuma okuryazarlığının bu bilişsel boyutunda “üslup ve yazım biçimi” bilgisi önemli olduğu için bu kavramları açıklamak faydalı olacaktır.

11. Anlatım Biçimleri

Daha çok yazılı metinlerle ilgili olan stil/anlatım biçimi kavramı, metnin belirli bir amaca uygun olarak nasıl yazıldığını ifade eder. Stil, metnin amacına bağlı olarak farklılık gösterebilen kelime seçimi, vurgu, dilbilgisi kullanımı, cümle yapısı ve düzenini içerir. Örneğin, metnin amacı okuyucuyu yeni bir ürün almaya ikna etmekse, stil muhtemelen ikna edici olacaktır. Bu bağlamda, hedef kitle ve yazma amacı yazma

stilini belirleyecektir. İkna edici, öyküleyici, açıklayıcı ve bilgilendirici olmak üzere dört ana yazma stili türü vardır (Halliday & Hasan, 1976).

11.1. Öyküleyici anlatım

Gerçek veya tasarlanmış bir olayın belli bir noktadan alınıp geliştirildiği ve sonuca ulaştırıldığı anlatım biçimidir. Anlatımda olay örgüsü bulunur ve olay örgüsü ana olayı destekler niteliktedir. Günlük hayatta bir şeyler anlatırken bu anlatım biçimini kullanılır. Anlatımda olayın ilgi ve merak uyandıracak yönleri belirleyici olur. Öyküleyici anlatım, genellikle hikâye, roman, masal, destan ve tiyatro; daha az olarak da gezi yazısı, hatıra, mektup ve günlük türlerinde kullanılır. Öğretici metinlerden çok sanatsal metinlerde kullanılır, düşünce yazılarında pek kullanılmaz (Halliday & Hasan, 1976). Öyküleyici anlatımda amaç okuyucuyu olayın içinde yaşatabilmektir https://www.sonersadikoglu.com/anlatim_turleri_anlatim_bicimleri.html, alındığı yer ve tarih 27032023. Anlatı yazımında herhangi bir üslup kullanabilir ve üslup seçimi hikayenin bağlamına bağlıdır (Halliday & Hasan, 1976).

11.2. Tanımlayıcı/betimleyici yazı/anlatım

Betimleyici yazı, okuyucu için bir şeyi resmetmeyi amaçlar ve okuyucunun zihninde net bir resim oluşturmak için imgeleri tasvir etmek için kullanılır. Tanımlayıcı anlatım, okuyucuların duyularına hitap ederek yazıya daha fazla bağlanmalarına yardımcı olur. Bu yazım türünde okuyucunun ilgisini çekmek için benzetmeler, metaforlar, alegoriler gibi edebi teknikler kullanılır ve okuyucuları eğlendirmek hedeflenir. Örnekler arasında şiir, şarkı sözleri ve kısa hikayeler roman, tiyatro, gezi yazısı yer alır (Halliday & Hasan, 1976).

11.3. İkna edici yazı/anlatım biçimi

İleri sürülen düşüncelerin bazı görüşlerle desteklendiği ve kanıtlanmaya çalışıldığı anlatım biçimidir. Bu bağlamda anlatım biçiminde; inandırmak, aydınlatmak ve bir başkasına kendi görüşünü kabul ettirmek söz konusudur ve ağırlıklı olarak nesnel ifadeler kullanılır ve tanımlama, örneklendirme, karşılaştırma, tanık gösterme, sayısal verilerden yararlanma" gibi düşünceyi geliştirme yollarından faydalanılır. Dil

sadedir ve göndergesel işlevde kullanılır https://www.sonersadikoglu.com/anlatim_turleri_anlatim_bicimleri.html, alındığı yer ve tarih 27032023) İkna edici yazı örnekleri arasında reklamlar, tavsiye mektupları ve ikna edici denemeler ve editoryal gazete makaleleri ve eleştiri gibi yazılı; açık oturum, münazara gibi sözlü türlerde kullanılır. (Halliday & Hasan, 1976; https://www.sonersadikoglu.com/anlatim_turleri_anlatim_bicimleri.html, alındığı yer ve tarih 27032023.).

11.4. Açıklayıcı/bilgilendirici anlatım

Sınırları çizilen bir kavramın, terimin; çerçevesi belirlenen bir sorunun, kapalı kaldığı düşünülen sözcüklerin açıklandığı anlatım biçimidir. Açıklayıcı anlatım biçimi, bilgi verme, bir şeyler öğretme amacıyla kullanılır. Bu anlatımda "tanımlama, örneklendirme, tanık gösterme ve karşılaştırma" gibi düşünceyi geliştirme yöntemlerinden yararlanır ve bu anlatım biçiminde dil, göndergesel işlevseldir, söz sanatlarına, sözcüklerin mecaz ve yan anlamlarına yer verilmez, dil ve üslup sade, gösterişsiz ve pürüzsüzdür, genelde kısa ve nesnel ifadeler kullanılır ve kişisellikten kaçınılır (https://www.sonersadikoglu.com/anlatim_turleri_anlatim_bicimleri.html, alındığı yer ve tarih 27032023). Açıklayıcı yazı örnekleri arasında 'Nasıl yapılır' makaleleri, ders kitapları, ve iş yazıları yer alır. Makale, fıkra, eleştiri ve deneme gibi öğretici türler de bulunur.

12. Register/Üslup

Dilbilimde üslup, bir konuşmacının dili farklı durumlarda farklı şekilde kullanma biçimi olarak ifade edilmektedir. Üslup terimi, insanların kiminle konuştuklarına ve içinde buldukları duruma bağlı olarak dili kullandıkları çeşitli yöntemlerle ilişkilidir. Örneğin, kelime seçimleri, ses tonu ve beden dili resmi bir durumda (örneğin, bir iş görüşmesi) resmi olmayan durumlara (örneğin, arkadaşlarla takılmak, sohbet etmek) kıyasla muhtemelen farklılık gösterecektir. Biçimsel çeşitlilik olarak da adlandırılan bu formalite farklılıkları, dilbilimde üslup olarak bilinir. Bunlar sosyal durum, bağlam, amaç ve dinleyici kitlesi gibi faktörler tarafından belirlenir (Yule,2014).

Yule, George. "The Study of Language." Cambridge University Press, 2014, Cambridge.

Üslup terimi en yaygın olarak resmiyeti tanımlamak için kullanılsa da, ortak bir şeye sahip olan insan grupları tarafından kullanılan genel dili de tanımlayabilir. Bu, meslekleri içerebilir (örneğin, iki avukatın bir konuşmada hukuki 'jargon' kullanması gibi (Yule, 2014).

12.1. Üslup türleri

Yazılı, sözlü ve işaret dili de dahil olmak üzere tüm iletişim biçimlerinde değişik üslup türleri kullanılmaktadır. Gramer, söz dizimi ve tona bağlı olarak üslup son derece katı veya çok samimi olabilir. Genel olarak donmuş/statik, resmi, istişari/danışmacı, gündelik ve samimi olmak üzere beş temel farklı dilsel üslup türü vardır.

12.2. Kalıplaşmış/Statik üslup

Statik üslup, kullanılan dil türü uzun zamandır değişmediği ve bugün artık kullanılsa bile aynı kalmaya devam ettiği üslup türüdür. Bu durum, kelimelerin her konuşulduğunda veya yazıldığında aynı kaldığı anlamına gelmektedir. Bu üslup genellikle resmi ve ciddi amaçlar için kullanılır. Bu nedenle, standart dilbilgisi ve kelime dağarcığı ve tam cümleler kullanma eğilimindedir. Ancak bu durum, her zaman geçerli değildir. Örneğin, şarkılar ve şiirler donmuş dilin örnekleridir ancak daha gayri resmi unsurlar ve standart olmayan bir dil de (kısaltmalar veya argo gibi) içerebilirler. Statik üslup olarak da bilinen kalıplaşmış üslup, bağlılık yemini, dua, ABD Anayasası'nın Önsözü vb. türleri içerir.

12.3. Resmi üslup

Resmi üslup en yaygın olarak otorite konumundaki ve saygın kişilere (başöğretmenler, polis memurları ve kamu hizmetlerinde çalışanlar vb.) hitap etmek için kullanılır. Daha az kurallı ancak yine de kısıtlı olan resmi üslup, iletişimin saygılı, kesintisiz ve ölçülü olmasının beklendiği profesyonel, akademik veya yasal ortamlarda kullanılır. Resmi üslup genellikle biraz kişisellikten ve duygusallıktan uzaktır, tam cümleler, karmaşık veya daha uzun cümle yapıları ve standart dilbilgisi kullanılır, kullanılan kelime hazinesi daha kapsamlı veya karmaşıktır, şahıs zamirleri kullanımı sınırlıdır, kısaltmalardan, deyimlerden ve mecazi dilden, genellikle emir cümlelerinden, konuşma dilinden, argo kelimelerden, küfürden ve kaba ifadelerden kaçınılır, resmi, formal veya törensel ortamlarda veya bir tür teamüle uyan durumlarda kullanılır. Örneğin; şikâyet mektupları, tavsiye mektupları /referans yazma vb.

12.4. Danışmacı üslup

Danışmacı üslubu, genellikle uzmanlık bilgisi olan veya tavsiye veren biriyle konuşurken kullanılan dildir. Tavsiye istendiği ve verildiği için danışma üslubu saygı tonu içerir ve tipik olarak oldukça formeldir. Ancak, iki kişi arasındaki ilişkiye, ilişki düzeyine ve süresine bağlı olarak daha rahat ve gayri resmi olabilir ve argo gibi unsurlar da içerebilir.

12.5. Gündelik üslup

Bu üslup, resmi iletişim gerektirmeyen rahat ve samimi sosyal durumlarda kullanılan dil türüdür ve tipik olarak arkadaşlar, aile üyeleri, takım arkadaşları ve meslektaşlar arasındaki gayri resmi fikir alışverişlerinde kullanılır, genellikle yaşça yakın olan veya ortak deneyimleri olan kişileri içerir, argo, küfür, kısaltmalar, kaba

ifadeler ve yerel lehçelerin konuşma özelliklerini intiva eder. Gündelik üslup, pratik veya amaca yönelik olmaktan ziyade hafif ve konuşmaya yöneliktir, bu nedenle kendimizi rahat hissettiğimiz, rahat olduğumuz insanlarla etkileşimde bulunduğumuz ve endişelenmediğimiz durumlarda kullanılır. Örnek vermek gerekirse; bir partide veya başka bir sosyal ortamda arkadaşlarla sohbet ederken, yemek masasında ailenizle gününüz hakkında konuşmak, yakın bir iş arkadaşıyla hobileri veya ilgi alanlarını tartışmak vb.

12.6. Samimi Üslup

Samimi üslup, esasen her zaman çok yakın ilişkileri olan kişiler (yakın arkadaşlar, aile üyeleri, romantik partnerler vb.) arasındaki konuşmalarda, genellikle yaşanmışlıklar ve sırlar paylaşılırken, özel veya ihtiyatlı durumlarda kullanılır, içten şakalar, sevecen sataşmalar ve flörtleşmeler içerir ve gayri resmi bir dildir ancak genellikle gündelik dilden daha çok amaca yöneliktir (Yule,2014).

Halliday & Hasan'a (1976) göre, üslup başka bir anlam düzeyi katarak söylemi (yazılı veya sözlü dil) tanımlamaya yardımcı olabilir. Uygun şekilde yanıt verebilmek için yazılı ve sözlü dilde üslupları tanımak önemlidir. Üslup ve yazım önemlidir, çünkü dilin farklı sosyal bağlamlarda nasıl kullanıldığını ve sosyal ve kültürel faktörler tarafından nasıl şekillendirildiğini anlamamızı sağlar. Örneğin, profesyonel bir ortamda resmi dil kullanımı konuşmacının eğitim seviyesini gösterirken, sosyal bir ortamda gündelik dil kullanımı konuşmacının diğer konuşmacılarla olan samimiyet seviyesini yansıtabilir. Halliday & Hasan'a (1976) göre üslup, bağlamsal ipuçlarına (örn. dilbilgisi ve yazım kuralları, noktalama işaretleri, tonlama, kelime seçimi vb) bakılarak belirlenebilir.

Daha önce de ifade edildiği gibi, eleştirel okuma, sadece metnin içeriğine yönelik değil, bilakis metin yapısını değerlendirmek için de yapılıdır. Seçilen yazma stilinin içeriğe uygunluğunun, içeriğin anlaşılır bir şekilde ifade edilip edilmediğinin ve kullanılan anlatım tekniğinin metnin amacına uygun olup olmadığının kontrol edilmesi gerekmektedir (Reissvd., 2019). Bu bağlamda, öncelikli olarak bilgi kaynağının tanımlanması/bulunması, yazarın bilgiyi sunuş şekliyle ilgili olarak metnin içeriğinin ve yapısının göz önünde bulundurularak bir değerlendirme yapılması gerekir (OECD.2018).

Metin yapısı ve farklı metin türleri bilgisi, metin türlerine özgü anlatım teknikleri, kullanılan dilin düzeyi (yazı dili, diyalekt, günlük hayatta kullanılan dil vb.), yazarın yazma stili veya kelime seçimi, cümle yapıları, vurgu, imgeler, mecazi dilin kullanım düzeyi, metnin amacı ve hedef kitlesi bu boyuttaki görevlerin yerine getirilmesinde önemli rol oynar (OECD, 2009; OECD.2010). Bu bağlamda, bir yazarın

yazma gücünün/yetkinliğinin temelini oluşturan bu özellikler, bu nitelikteki görevlerin anlaşılmasında önemli rol oynar (OECD, 2009).

Bu kategoride bulunan görevler, okuyucuların metinden uzaklaşmasını, metni objektif olarak göz önünde bulundurmasını ve bu bağlamda metnin kalitesini ve uygunluğunu değerlendirmesini gerektirir. Bu görevler, eleştirel değerlendirme, ironi, mizah ve mantıksal organizasyon gibi metinsel özelliklerin etkisinin belirlenmesiyle ilgilidir ve bu boyutta ön yargıların algılanıp ortaya çıkarma ve ince nüansları fark etme becerisi söz konusudur (OECD,2009).

Özetle söylemek gerekirse, PISA’da metin yapısına yönelik değerlendirme ve yansıma becerisini gerektiren görevlerde genel olarak şu gibi özellikler değerlendirilmektedir:

-Metnin önemli kısımlarını seçme, daha az önemli kısımları daha önemli kısımlarla ilişkilendirme,

-bir durumu gerekçelendirme,

-Belirli bir amaç için yazılmış bir metnin uygunluğunu/kullanışlılığını belirleme ve değerlendirme,

-Yazarın yazım tarzını, amacını ve tutumunu belirleme ve bununla ilgili yorum ve değerlendirmeler yapma,

-Yazarın belirli metinsel özellikleri (metin türleri, farklı metin türlerine özgü kullanılan dil düzeyleri, kullanılan dilbilgisi yapıları, kelime grupları, vb. konuşma şekilleri ve anlatım tekniklerine dayalı özellikler, vb) kullanma yöntemini ve yeterliliğini değerlendirme (OECD. 2009; Kirsch vd., 2002).

Aşağıda bu bilişsel düzeyde PISA okuma okuryazarlığını değerlendirme kapsamında yer verilmiş “**metin yapısı ile ilgili değerlendirme ve yansımada bulunma**” becerisine yönelik örnek sorular analiz edilmeye çalışılmıştır.

Örnek Soru: İşgücü yapısı ile ilgili bilgiler bir ağaç diyagramı şeklinde sunulmuştur, ancak bu durum, yazılı bir açıklama, bir pasta grafiği, bir grafik veya bir tablo gibi başka birçok şekilde de sunulmuş olabilirdi. Muhtemelen ağaç diyagramı seçilmiştir, bunun nedeni sizce aşağıdakilerden hangisi olabilir?

Biliş boyut: bir metnin yapısı ile ilgili yansımalarda ve değerlendirmelerde bulunma

Bu okuma görevi, metnin bir özelliğinin değerlendirilmesini gerektiren metin yapısına yönelik bilgi ve bunların avantajları ve dezavantajlarına yönelik bir sorudur ve diğer sunum biçimlerinin uygunluğu ile karşılaştırıldığında, belirli amaçlar için ağaç diyagram kullanımının uygunluğunu göz önünde bulundurularak bir değerlendirmede bulunulmasını gerektirmektedir <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Take%20the%20test%20e%20book.pdf> alındığı yer

Graffiti

Örnek Soru: Bir mektubun içeriği ve yazma stili hakkında konuşabiliriz. Hangi mektupla hem fikir olduğunuza bakmaksızın, sizin düşüncenizce göre, hangisi daha iyi bir mektuptur? Cevabınızı, bir veya iki mektubun yazılma şeklini referans alarak açıklayın.

Bilişsel boyut: Metnin yapısıyla ilgili bir yansıma ve değerlendirmede bulunma sorusudur, çünkü bu soruya cevap vermek için okuyucuların iyi bir metin yazma sürecinin nelerden oluştuğuna yönelik kendi anlayışlarından ve bilgilerinden faydalanmaları gerekmektedir.

Bu okuma görevinde, öğrencilerden bir veya iki mektubun yazma stili ve yapısına atıfta bulunarak görüşlerini açıklamaları istenmektedir. Yazının tarzı, argüman yapısı, argümanların tutarlılığı, yazarın yazma stili, kullanılan yazma stili ve okuyucuyu ikna etme stratejileri gibi ölçütler açısından bir değerlendirme yapılması istenmektedir

<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Take%20the%20test%20e%20book.pdf>.

13. Çatışmayı algılama ve üstesinden gelme

Birbiriyle çelişen birden fazla metin parçasıyla karşılaştıklarında, okuyucuların çelişkinin farkında olmaları ve bununla başa çıkmanın yollarını bulmaları gerekir (Britt ve Rouet, 2012; Stadtler ve Bromme, 2013; 2014)

Çatışmayı algılama ve üstesinden gelme becerisi, farklı metinlerdeki bilgileri karşılaştırmayı, metnin bölümleri arasındaki çelişkileri fark etmeyi ve ardından bu çelişkilerin en iyi nasıl üstesinden gelineceğine karar vermeyi gerektirir. Bu, kaynakların güvenilirliği ve iddialarının akla uygunluğu ve sağlamlığı değerlendirilerek yapılabilir (Stadtler & Bromme, 2014). Bu bağlamda, bu strateji, genellikle birden fazla kaynağı değerlendirirken kullanılır (Stadtler & Bromme, 2014).

İnternette kontrolsüz bir şekilde paylaşılan yüksek hacimli bilgi nedeniyle, hem bilgi kaynaklarının seçiminde hem de bilginin kalitesi ve güvenilirliğini değerlendirme sürecinde seçici olmak, ayrıca çoklu metin ortamlarında bilgiyi doğrulamak, potansiyel tutarsızlıkları ve çelişkileri fark etmek ve üstesinden gelmek için gerekli becerilere sahip olmak, bu bağlamda gerekli stratejileri kullanmak, ayrıca birbiriyle çelişen birden fazla metinle karşılaşıldığında çatışmayı fark edebilmek ve bununla başa çıkabilmek gerekmektedir (Britt & Rouet, 2012; Stadtler & Bromme, 2013; 2014).

Bu tür çatışmaları veya uyumsuzlukları çözmek için, kaynakların güvenilirliği, ortaya atılan iddiaların doğruluğu ve farklı iddiaların okuyucunun bilgi kaynaklarına karşı test edilmesi değerlendirilmesi gerekir. Farklı metinlerdeki bilgilerin entegrasyonu, özellikle metinler tutarsız veya çelişkili bilgiler içerdiğinde önemli bir sorun teşkil eder. Bu gibi durumlarda, okuyucuların çelişkileri ya da çatışmaları fark edebilmeleri ve üstesinden gelebilmeleri için değerlendirme süreçleri aracılığıyla çelişkileri ya da uyumsuzlukları tespit edebilmeleri gerekir (Bråten vd., 2009; Stadler & Bromme, 2014). Bu bağlamda, bu seviye aynı zamanda okuyucuların üst bilişsel becerileri kullanabilmelerini gerektirir, bu nedenle anlamayı izleme becerisi bu bağlamda çok önemlidir çünkü Baker'ın (1984a) belirttiği gibi, anlamayı izleme, okuyucunun dünya hakkındaki mevcut bilgisiyle çelişen ve belirsizlikler içeren cümleler veya açıklamalar gibi metindeki tutarsızlıkları tespit edebilmesini gerektiren etkinlikler aracılığıyla değerlendirilir.

PISA okuma okuryazarlığı kapsamında yer alan çelişkiyi belirleme ve çözme bilişsel becerisi, birden fazla metnin birbirini destekleyip desteklemediğini, çeliştiği durumlarda ise bu çelişkinin nasıl ele alınması ve üstesinden gelinmesi gerektiğini belirleme süreciyle ilgilidir. Bu becerinin kullanılmasını gerektiren okuma görevleri, iki yazarın bir problem durumu üzerinde hemfikir olup olmadığının gösterilmesini veya her bir yazarın söz konusu probleme yönelik tutumunun belirlenmesini gerektirebilmekte, bazı durumlarda ise kaynakların güvenilirliği dikkate alınarak daha güvenilir kaynaklardan gelen iddiaların daha az güvenilir kaynaklardan gelen iddialara göre kabul edildiğinin gösterilmesi istenmektedir (PISA, 2018). Çatışmayı ele almak tipik olarak okuyucuların tutarsız iddiaları ilgili kaynaklara dayandırmasını ve iddiaların sağlamlığını ve/veya kaynakların güvenilirliğini değerlendirmesini gerektirir. Bu beceriler çağdaş okumanın temelini oluşturduğundan, 15 yaşındaki çocukların birden fazla metni anlama, karşılaştırma ve bütünleştirme gibi yeni zorlukların üstesinden ne ölçüde gelebildiklerini ölçmek kritik önem taşıyan bir konudur (Bråten vd., 2011; Coiro vd., 2008; Goldman, 2004; Leu vd., 2015; Mason vd., 2010; Rouet ve Britt, 2014).

Aşağıda bu bilişsel düzeyde PISA okuma okuryazarlığını değerlendirme kapsamında yer verilmiş **“Çatışmayı algılama ve çözme”** becerisine yönelik örnek sorular analiz edilmeye çalışılmıştır.

Cow's Milk

Her bir sekme tıklayarak sağdaki her iki kaynağa bakın. Bir seçeneğe tıklayın ve soruyu cevaplamak için bir açıklama yazın.

Anna, Christopher ve Sam iki metin hakkında konuşuyorlar.

Cevabınızı açıklayın: Metinlerden en az birinde geçen bir bilgiye atıfta bulunun.

Örnek Soru: Kime katılıyorsunuz?

Bilişsel Düzey: Çatışmayı algılama ve çözme

Bu değerlendirme senaryosunda, öğrenci, birincisi süt içmeye devam etmeyi destekleyen madde, ikincisi ise daha az süt içmeyi destekleyen madde ve üçüncüsü ise bir sonuca varmadan önce daha fazla şeyin bilinmesi gerektiğini ifade eden madde kökünde verilen üç ifadeyi okur. Öğrenci, bu örneklerle ilişkili senaryodaki üç öğrencinin ifade ettiği görüşlerden birisini seçebilir, ancak öğrencinin, seçimlerini destekleyecek metinden en az bir sebep göstermesi gerekir. Bu madde esas olarak çatışmayı ele almaktan ziyade onu çözmeye odaklanan bir maddedir.. Öğrenciden bir sonuca varmasını ve cevabını desteklemek için web sayfasını veya web sayfalarını kullanmasını isteyerek, öğrenci, iki web sayfasındaki bilgiler arasındaki çelişkiyi nasıl ele aldığını göstermesi istenmektedir.

Cow's Milk

Her bir sekmeyi tıklayarak sağdaki her iki kaynağa bakın. Soruyu cevaplamak için bir seçeneğin üzerine tıklayın

İki metnin yazarları, düzenli bir diyetle sütün rolüyle ilgili hem fikir değiller.

Örnek Soru: Yazarların hemfikir olmadıkları ana nokta nedir?

Bilişsel Düzey: Çatışmayı algılama ve çözme

Bu değerlendirme ünitesinde, öğrencinin, her bir web sayfasının düzenli bir diyetle sütün rolünü nasıl tanımladığını anlaması ve uyuşmadıkları ana noktayı belirleyebilmesi gerekmektedir. Bu bir "Çatışmayı Algılama ve Çözme " becerisini gerektiren bir sorudur. Öğrencinin bir çatışmanın var olup olmadığını tespit etmesi, daha sonra çatışmanın ne olduğunu belirlemesi ve çatışmayı nasıl ele alacağını belirlenmesi gerekmektedir.

https://www.oecd.org/pisa/test/PISA_2018_FT_Released_New_Reading_Items.pdf alındığı tarih, 21.07.2018 (bu tarihleri kontrol edelim)

14. PISA okuma okuryazarlığı bilişsel yeterlilik düzeyleri

PISA 2018'de sekiz yeterlik düzeyi belirlenmiş ve birinci düzey 1a, 1b ve 1c olmak üzere üç alt düzeye ayrılmıştır. 2018 yılında ilk kez öğrencilerin okuma akıcılıkları değerlendirilmiştir. Bu okuma performansı 1c seviyesine atanmıştır; 1b ve 1a seviyeleri giderek zorlaşmaktadır: 1b seviyesindeki okuyucular açık ve net bilgileri bulabilirken, 1a seviyesinde birbirlerine yakın birçok bilgiyi birbirleriyle ilişkilendirebilir ve hatta bir metnin ana temasını veya yazarın amacını tanıyabilirler. Seviye 2'de öğrenciler, bilgi hemen açık olmasa bile çıkarım yoluyla metinsel bağlantıları belirleyebilirler. Seviye 3'te, okuyucular metinler ya da küçük bir metin

derlemesi üzerinde düşünebilir ve açıkça keşfedilebilen bilgileri yorumlayabilir. 4 ila 6. seviyelerde, sunulan metinler veya metin derlemeleri giderek daha soyut hale gelir. Bu seviyelerdeki öğrenciler, okuma görevi açısından önemli olan bilgileri belirleyebilir ve eleştirel olarak değerlendirebilir. Seviye 6'daki okuyucular uzun ve soyut metinleri anlayabilir ve derinlemesine gömülü bilgileri çıkarabilirler. Bu seviyedeki metinler, okuyucuların sorulara doğru bir yanıt bulabilmek için üzerinde düşünmeleri ve değerlendirmeleri gereken çelişkili bakış açıları ve bilgiler içerebilir (Philipp&Jambor-Fahlen,2022).

PISA okuma okuryazarlığında yukarıda açıklanan bilişsel düzeylerin zorluk düzeyleri aşağıda tabloda açıklandığı gibi metinlerin çoklu veya tekli olmasına bağlı olarak değişiklik göstermektedir.

14.1. PISA okuma okuryazarlığı kapsamında geçen bilişsel düzeylerin zorluk düzeylerini belirleyen faktörler

Tekli Metinler	Çoklu Metinler
<p>Tarama ve bilginin metin içerisinde geçtiği yeri bulmaya yönelik okuma görevlerinin zorluk düzeyi, bulunması gereken bilgi ve gerek duyulan çıkarım miktarına, çeldirici özelliği olan bilgilerin metin içerisinde açıkça verilip verilmediğine ve miktarına, aynı şekilde metnin uzunluğuna ve karmaşıklık düzeyine göre değişmektedir.</p>	<p>Çoklu metinlerde bilgi aramayı gerektiren okuma görevlerin zorluk düzeyleri, metin sayısına, hiyerarşik olarak metnin karmaşıklık düzeyine (derinlik ve genişlik), metin yapısının bilinip bilinmemesine, hiyerarşik olarak dizayn edilmemiş bağlantıların miktarına, aranan bilginin metin içerisindeki konumuna, metinde kullanılan başlıkların dikkat çekme özelliğine, okuma görevinin gerektirdiği hedef açısından bilginin önemine ve farklı kaynak metinlerin yapı ve organizasyon/sunum olarak birbirleriyle eş değer olup olmaması gibi özelliklere göre değişmektedir.</p>
<p>Literal/basit anlama düzeyinde anlama, entegre etme ve çıkarımlarda bulunma becerilerini gerektiren okuma görevlerinin zorluk düzeyleri, yapılması istenilen yorumlama türüne, göz önünde bulundurulması gereken bilgi miktarına; metindeki çeldirici özelliği bulunan bilgilerin düzeyine ve açık olarak görülüp görülmemesine ve metnin özelliğine göre değişmektedir. Ayrıca, metnin içeriğinin</p>	<p>Çoklu metinlerde veya birden çok belgede, entegrasyon ve çıkarımda bulunma becerisini gerektiren okuma görevlerinin zorluk düzeyi, metin sayısına, başlığın dikkat çekip çekmemesine, yani başlık okuyucuya ipucu veriyor mu vermiyor mu, metnin içeriğinde kullanılan bilgilerin ifade şekli olarak birbirlerine benzerlik düzeyine (örn. metnin içeriğindeki argümanlarda farklılık bulunup</p>

<p>okuyucuya yabancı olması, metnin içeriğinde çok fazla soyut kavramın kullanılması, metnin uzun ve karmaşık olması, metin yapısının bağdaşıklığının düşük olması görevin zorluk düzeyini etkilemektedir.</p>	<p>bulunmaması, bakış açısında değişkenlik olup olmaması gibi), farklı kaynak metinlerde farklı sunum tekniklerinin ve yapıların kullanılıp kullanılmadığına ve kaynak bilgilerinin açık bir şekilde ifade edilip edilmemesine göre değişmektedir.</p>
<p>Metnin içerik ve yapısına yönelik yansımada bulunma becerisini gerektiren okuma görevlerin zorluk düzeyleri, en kolaydan en zora doğru ilerleyen bir şekilde, örneğin: bağlantı kurma, açıklama, kıyaslama ve karşılaştırma yapma, hipotezler kurma ve değerlendirme yapma gibi yapılması gereken yansıma veya değerlendirme türüne, okuyucunun metne getirmesi gereken bilginin özelliğine (alan bilgisi, dünya bilgisi, metnin içeriğinin soyut kavramlardan oluşmasına ve uzunluğuna ve görevi tamamlamak için gereken metni anlama düzeyine göre, yani okuyucunun metni yüzeysel mi yoksa derinlemesine mi anlayıp anlamaması gibi kriterler açısından değişiklik göstermektedir.</p>	<p>Birden çok belgede veya metinde, doğrulama / çatışmayı algılama ve üstesinden gelme/sentezleme becerisini gerektiren görevlerin zorluk düzeyi, kullanılan metin sayısına, içeriğin benzerliği (metnin içeriğindeki farklılıklara/argümanlara), kaynakların fiziksel sunum yapılarının birbirine benzeyip/benzememesine, kaynağın güvenilirlik düzeyine ve kaynak bilginin açık bir şekilde ifade edilip edilmemesine göre değişmektedir.</p>
<p>Metnin kalitesi ve güvenilirliğini değerlendirme becerisini gerektiren görevlerin zorluk düzeyleri, bir kaynağın açık bir şekilde verilir verilmemesi gibi metinde yönlendiricilerin kullanılıp kullanılmamasına, bir metinde kullanılan anlatım türü açısından bir metnin uygunluğunu değerlendirme kriterine ve bilgilerin güvenilir bir kaynaktan gelip gelmemesi özelliğine göre değişmektedir.</p>	

Alındığı yer. OECD (2019a). PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en> 23/12/2017

14.2. Boyutlar için okuma alt ölçekleri üzerinden yedi yeterlik düzeyinin özet tanımları

PISA okuma okuryazarlığında, metin formatlarının özelliklerine göre yeterlilik düzeylerinde verilen okuma görevlerinin içeriklerinde değişiklik olabilmektedir. Bu durum, aşağıda açıklanmıştır.

Yeterlik Düzeyleri	Metin Formatları	
	Sürekli Metinler	Süreksiz Metinler
	Görevlerin Özellikleri	
6	Öncül bilgilerden faydalanarak içeriği uzun ve yoğun olabilen tekli veya çoklu metinleri kullanabilme, okuma görevinin hedefleri doğrultusunda karşılıklı etkileşim temelinde söylenmek istenen şeyi anlama veya anlamı oluşturabilme, soyut ve örtük anlamların üstesinden gelebilme, metindeki bilgileri, çoklu, karmaşık ya da mantığa aykırı gelen fikirlerle ilişkilendirebilme /entegre edebilme	Bilgi ekranın dışında bulunan dipnot, etiket ve diğer organize ediciler gibi özelliklerden faydalanarak bilinmeyen bir içeriği olan karmaşık bir dokümandaki farklı bilgi parçalarını belirleyip bunları birbirleriyle kombine/entegre edebilme. Metin yapısını ve bu yapının altında yatan özellikleri tam olarak anlayabilme ve bu tür bilgileri kullanabilme
5	Ana fikri veya yazılma amacı açık bir şekilde belli olmayan veya ifade edilmemiş bir metnin belirli bölümleri arasındaki ilişkileri bulabilmek için söylem yapısı düzenli bir şekilde oluşturulmamış metinleri kullanabilme.	Bazen metin içerisinde beklenmedik bir yerde bazen de metnin dışında bulunabilen bilgilerden faydalanarak, bir görüntüleme ekranında sunulan uzun ve detaylı birçok bilgi arasındaki bağlantıları belirleyebilme
4	Söylem belirleyicilerin olmadığı durumlarda genel olarak metin içerisinde açık olarak görülemeyen örtük bilgilerin yerini bulmak, değerlendirmek, yorumlamak için birçok paragrafta geçen çeşitli dil bilgisel ve tematiksel bağlantıları izleyebilme	Etiketler gibi organize edicilerin çok az veya hiç yardımı olmadan, okuma görevinde belirtilen hedefler doğrultusunda önemli olan bilgiyi bulmak, karşılaştırmak veya kombine etmek için birçok bilginin metinlerde geçtiği yeri bulmak için uzun ve ayrıntılı bir metni tarama
3	Olduğu durumlarda metnin organizasyon yapısını kullanabilme ve bilgiyi bulmak, yorumlamak veya değerlendirmek için cümleler	Bir ekranı, muhtemelen farklı bir formatta ikinci ayrı bir belge veya ekranla birlikte göz önünde bulundurma veya birçok grafiksel,

	veya paragraflar arasındaki neden-sonuç ilişkileri gibi açık veya örtük mantıksal bağlantıları izleyebilme	sözel ve sayısal bilgiyi birleştirerek sonuç çıkarabilme veya çıkarımlarda bulunabilme
2	İstenilen bilgiyi bulmak ve bu bilgiye dayalı bir yorum ortaya koymak veya geliştirmek için bir paragraf içindeki mantıksal ve dilbilimsel bağlantıları takip edebilme, ya da yazarın yazma amacını bulmak için bir metnin bölümleri veya metinlerde geçen bilgileri sentez edebilme	Basit bir ağaç şeması veya tablo gibi görsel bir ekranın altında yatan yapıyı kavrayabilme veya bir grafik veya tablodan elde edilen iki bilgi parçasını bileştirebilme
1a	Birçok kez tekrarlanan bilgileri, paragraf başlıklarını veya metin yazım özelliklerini kullanarak veya bunlardan faydalanarak metnin ana fikrini ya da metnin bir bölümünde açıkça belirtilen bilgileri bulabilme.	İçerisinde sözel metnin birçok bölümünün sınırla sayıda kelime veya cümlelerle sunulduğu ve az miktarda açık olarak ifade edilmiş bilgilerin bulunduğu çubuk/çizgi grafiği veya basit bir harita gibi tek bir ekranda sunulan farklı bilgi parçalarına odaklanabilme
1b	Bilinen bir içeriğe ve metin türüne sahip, resimler veya tekrarlanan ipuçları tarafından desteklenen sözdizimsel olarak basit ve kısa metinlerde geçen bilgileri tanıyabilme- fark edebilme becerisi	Basit bir liste yapısı ve tanıdık bir içeriğe sahip olan kısa bir metinde geçen bilgileri bulabilme

Figure A1.2 Summary descriptions of the seven proficiency levels on the reading subscales for text format

(Sue vd.,2013) https://www.acer.org/files/PISA_Thematic_Report_-_Reading_-_web.pdf

14.3. PISA Okuma Okuryazarlığı Yeterlilik Düzeyleri ve Bilişsel Boyutların Düzeylere Göre İşlevleri

PISA okuma okuryazarlığı çerçevesinde, bilişsel düzeyde, öğrencilerin performans profilini belirlemek amacıyla, sekiz farklı beceri düzeyini içeren kategoriler, okuma görevlerinin karmaşıklığı açısından zorluk düzeylerinin yanı sıra

ihtiyaç duyacakları beceri ve bilgileri özetleyen "yeterlilik düzeyleri" oluşturulmuştur. Bu kapsamda yeterlik düzeyleri aşağıda açıklanmıştır.

14.3.1. 6. Yeterlilik Düzeyi

Bu yeterlilik düzeyinde buluna öğrenciler,

- yoruma dayalı hipotezler temelinde kolayca değerlendirme yapabilir,
- Olumlu ve olumsuz değerlendirmeler içeren ifadeleri belirleyebilir,
- edebi metinlerin yorumlanmasında önemli olan kelime ve kelime gruplarını anlaşılır bir şekilde açıklayabilir veya uygun yorumlama yöntemini seçebilir,
- bilgi şemalarını kullanarak metnin farklı yerlerindeki bilgileri belirleyip birbirleriyle ilişkilendirerek metni anlamak için gereken eksik unsurları tamamlayabilir,
- konusuna ve yapısına aşina olmadıkları karmaşık ve uzun metinleri çeşitli amaçlar için esnek bir şekilde kullanabilirler
- söz konusu bilginin açıkça ifade edilmediği ve okuma göreviyle doğrudan ilgili olmadığı durumlarda uzun ve soyut metinleri anlayabilir,
- farklı kriterleri göz önünde bulundurarak, farklı ve muhtemelen çelişkili bakış açılarını yansıtan bilgileri karşılaştırabilir, kıyaslayabilir ve ilişkilendirebilir,
- Birbirine yakın olmayan bilgileri belirleyerek bilginin nasıl kullanılabileceği hakkında çıkarımlarda bulunabilir,
- metin dışı ölçütleri (örn. kendi bilgisi) kullanarak metnin içeriğiyle bağlantılı olarak metnin kaynağı üzerine yansımada bulunabilir,
- kaynakla ilgili örtük bilgileri ortaya çıkararak, yazarın amacını göz önünde bulundurarak ve bilginin güvenilirliğini değerlendirmek için diğer ipuçlarını kullanarak aynı konudaki farklı metinler arasındaki çelişkileri ve çatışmaları tanımlayıp çözebilirler(Weis vd. 2019, OECD.2019).
- metin dışındaki ölçütleri kullanarak bir metnin kaynağı ve içeriği arasındaki ilişki üzerine derinlemesine düşünebilir
- , -farklı metinlerdeki bilgileri karşılaştırabilir ve kıyaslayabilir,
- metinler arasındaki tutarsızlıkları ve çelişkileri belirlemek ve bilgi kaynaklarını, açık veya örtük referansları ve bilginin doğruluğuna ilişkin diğer göstergeleri kullanarak çelişkileri ve tutarsızlıkları açıklığa kavuşturabilir (OECD.2019. OECD.2019b).

Bu düzeydeki okuma görevleri, tipik olarak okuma görevi ve metin arasında bir ilişki kurmak için çok iyi düşünülmüş stratejiler geliştirilmesini, birden fazla kriterin göz önünde bulundurulmasını, örtük bilgi ve dolaylı anlatımların bulunarak detaylı planların oluşturulmasını ve sonuçlar çıkarılması gerektirir. Bu düzeydeki görevlerin

çözülebilmesi için gerek duyulan bilgiler, örtük ve muhtemelen de çeldirici özelliklerinde dolayı hemen fark edilemeyen detaylar şeklinde de olabilir. Bu düzeydeki okuma görevleri, birçok, muhtemelen de birbirleriyle çelişen bakış açısını ve durumları içeren karmaşık ve soyut en az bir metni bazen de tek veya karmaşık çok kaynaklı metinleri içerir. (OECD.2019. OECD.2019b)

Yansıtma ve değerlendirme becerileri gerektiren bu düzeydeki okuma görevlerinde, konusu bilinmeyen karmaşık bir metni eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmek ve varsayımlarda bulunabilmek, yorum yapabilmek için metnin içeriğine ilişkin bir durum modeli temelinde birçok kriteri ve bakış açısını dikkate almak ve metnin ötesine geçen ayrıntılı anlama süreçlerini uygulamak ve metinsel özellikleri bir dinleyici kitlesine uygunlukları açısından değerlendirmek için kategoriler oluşturmak gerekir (OECD,2010; OECD, 2015; OECD, 2018; Minister of Industry Canada, 2001; Nauman, 2010; OECD, 2000 Technical Report)Bu seviyede metnin yapısıyla ilgili yansıtma becerileri gerektiren görevlerde öğrenciler metnin yapısı ve türü, anlatım teknikleri, anlatıcının bakış açısı ve yazarın kullandığı dilin özellikleriyle ilgili bilgilerini kullanabilmelidir (OECD, 2018).

Burada hipotez geliştirme kavramını açıklamak faydalı olacaktır. Okuyucular kendi bilgileri, metin türü, yapısı ve organizasyonu gibi belirli metinsel özelliklerden faydalanarak metnin içeriği ile ilgili hipotezler geliştirebilirler. Okuma öncesi kurulan hipotezlerin, metin içeriğiyle karşılaştırılarak test edilebilmesinden dolayı hipotezler anlama sürecini yönlendirir. Metinsel özellikler temelinde hipotezler kurulurken metnin tamamının gözden geçirilmesi, metin yapısı ve organizasyonuna dayalı (başlıklar, alt başlıklar vb.) bilgilerin kullanılması, metin nasıl yapılandırılmış, hangi başlıklar ve alt bölümler var, metin ne kadar kapsamlı? gibi yönlendirici soruların sorulması ve cevaplandırılması aynı şekilde metindeki önemli anahtar kelimelerin fark edebilip belirlenmesi önem arz etmektedir (Kononova, 2014).

Bilgileri bir araya getirme, yorumlama ve çıkarım yapma becerisi gerektiren bu düzeydeki okuma görevlerinde öğrencilerin, yapısı ve içeriği kendilerine yabancı olan bir metinde çok sayıda ayrıntılı ve net çıkarım yapabilmeleri, metindeki bilgiler arasındaki benzerlikleri veya farklılıkları belirlemek için ayrıntılı karşılaştırmalar ve kıyaslamalar yapabilmeleri, birden fazla metinden gelen bilgileri bütünleştirebilmeleri, oldukça dikkat dağıtıcı ve aşına olmadıkları soyut fikirlerin üstesinden gelebilmeleri ve yorum yapmak için metnin içeriğine ilişkin bir durum modeli yardımıyla soyut kategoriler oluşturabilmeleri (OECD, 2010; OECD, 2015; OECD, 2018; Minister of Industry Canada, 2001; Nauman, 2010; OECD, 2000 Technical Report) ve metnin tamamını veya belirli bir bölümünü eksiksiz ve ayrıntılı bir şekilde anlayabilmeleri gerekmektedir (Sue vd. 2013 ; OECD.2010).

Bu yeterlilik düzeyinde **bilgiyi bulma ve ortaya çıkarma** becerisini gerektiren okuma görevlerinde ise, öğrencilerin, bu düzeydeki metinlerin dikkat çekmeyen birçok detayı içerisinde barındırabilme özelliğinden dolayı üst düzey analizler yapabilmesi, metindeki önemsiz görünen, göze çarpmayan detaylara dikkat etmesi, yapısı ve içeriği kendilerine aışına olmayan tekli ve çoklu metinlerin değişik bölümlerindeki birbirinden bağımsız birçok örtük bilginin yerini bulabilmesi, bunları mantıklı bir sıra içerisinde organize ve entegre edebilmesi, ayrıca hangi bilgi/bilgilerin okuma görevi açısından önemli olduğunu çıkarımlar yoluyla belirleyebilmesi, içeriği kendilerine aışına olmayan bir bağlamda çalışarak düzgün bir sıralama içerisinde karma bir metnin farklı bölümlerinden gelen birbirinden bağımsız bilgileri kombine edebilmesi gerekir (OECD,2010; OECD, 2015; OECD, 2018; Minister of Industry Canada, 2001; Nauman, 2010 ; OECD, 2000 Technical Report; Sue ve diğ.,2013).

14.3.2. 5. Yeterlilik Düzeyi

Bu düzeydeki öğrenciler, uzun metinleri anlayabilir, gözden kaçması kolay olsa bile metindeki hangi bilgilerin okuma göreviyel ilgili olduğunu belirleyebilir. Uzun metinleri detaylı olarak anladıkları için, nedensel veya diğer türden fikir yürütebilirler, aynı şekilde soru ile birkaç metin veya kaynakta yer alan veya birkaç metin veya kaynağa yayılan bir veya daha fazla bilgi arasında bir ilişki kurarak dolaylı soruları yanıtlayabilirler. Karmaşık veya soyut ifadeler söz konusu olduğunda, içerik, amaç aynı şekilde olgular ile düşünceler arasında ayırım yapabilir. Bir metnin tarafsız olup olmadığını, içeriğe ve/veya bilgi kaynağına yapılan açık veya örtük referanslara dayanarak değerlendirebilir ve ifadelerin veya sonuçların ne kadar güvenilir olduğunu da belirleyebilirler (OECD.2019, OECD.2019b)

Bu düzeydeki okuma görevleri, tüm bilişsel süreçler için genel olarak soyut veya mantığa aykırı kavramların üstesinden gelinmesini ve hedefe ulaşılan kadar birçok çözüm aşamasından geçilmesini, bu bağlamda öğrencilerin birçok uzun metinle çalışmasını ve muhtemelen de bilgileri karşılaştırmak ve kıyaslamak için metinler arasında ileri geri geçiş yapmasını gerektirir (OECD.2019; OECD. 2019b).

Bu yeterlilik düzeyinde, öğrencilerin, örtük anlamları ortaya çıkarabilmesi, kendilerine yabancı olan metin yapısını analiz edip çözümleyebilmesi, metinlerin organizasyon yapısına yönelik metin türleri ile ilgili değerlendirmelerde bulunabilmesi, aynı şekilde metnin değişik bölümlerinde bulunan bilgileri birbirleriyle ilişkilendirebilmesi, lokal bağdaşıklık düzeyinde bilgiler arasındaki ilişkileri belirleyebilmesi gerekir. Bu düzeyde, metnin derinliklerinde veya satır aralarında bulunan bilgilerin bulunması, düzenlenip filtrelenmesi gerekir, ayrıca konu alanı bilgisine de gerek duyulur, çünkü öğrencilerden bu bilgiler temelinde eleştirel değerlendirme/yargılarda bulunmaları veya hipotezler kurmaları beklenir. Bu yeterlik

düzeyinde kullanılan metinlerin yapısı ve içeriği, okuyucuya yabancı olabileceği için öğrencilerin metni detaylı bir şekilde anlaması, ayrıca da dünya bilgileriyle metindeki bilgileri ilişkilendirip eleştirel düşünme becerileri temelinde değerlendirmeler yapabilmesi ve varsayımlar geliştirebilmesi gerekir. (OECD, 2010; OECD, 2015; **OECD, 2018**; Minister of Industry Canada, 2001; Nauman, 2010; OECD, 2000 Technical Report).

Yansıtma ve değerlendirme becerileri gerektiren bu düzeydeki okuma görevlerinde öğrenciler, beklentilerle çelişen fikirler içeren karışık veya çoklu metinleri derinlemesine anlayabilir, konu alanına ilişkin bilgilerini ve metnin konusuna ilişkin oluşturdukları durum modelini kullanarak varsayımlarda bulunabilir veya belirli bilgilere dayalı hipotezler geliştirebilir ve test edebilirler, hem metnin dışındaki ve içindeki hem de metinler arasındaki bilgiler arasındaki olası ve mevcut tutarsızlıkları eleştirel bir şekilde analiz edebilir ve değerlendirebilir, karmaşık veya soyut ifadeler söz konusu olduğunda açık veya örtük ipuçlarına dayanarak hem bilginin içeriği hem de kaynağı ile ilgili olarak tarafsızlığı ve önyargıyı değerlendirebilir ve bir metinde sunulan iddiaların veya sonuçların güvenilirliği hakkında çıkarımlar ve değerlendirmeler yapabilir. Bu düzeydeki metnin yapısıyla ilgili düşünme ve değerlendirme becerileri gerektiren görevlerde, metnin yapısı ve türü, anlatım teknikleri, anlatıcının bakış açısı ve yazar tarafından kullanılan dilin özellikleri hakkındaki bilgilerden yararlanılmalıdır. Örneğin, öğrenciler metinde açıkça belirtilmeyen ancak metnin içeriğinden çıkarılması gereken anlatıcı tipi ve bakış açısıyla ilgili özellikleri belirleyerek metni analiz edebilmelidir. (OECD,2010; OECD, 2015; **OECD, 2018**; Minister of Industry Canada, 2001; Nauman, 2010; OECD, 2000 Technical Report; OECD.2019).

Bilgiyi birleştirme, yorumlama ve çıkarım yapma becerisi gerektiren bu düzeydeki okuma görevlerinde öğrencilerin satır aralarında hemen fark edilmeyen ve ilk bakışta algılanması zor olan kelime ya da cümle gibi yapıları fark edip anlayabilmeleri, üst düzey çıkarımlar yaparak metnin geneline dağılmış örnekleri bulmak için ölçütler geliştirip uygulayabilmeleri, metnin içine gömülü birçok bilgiyi bulup bunları mümkün olduğunca birbirleriyle bütünleştirebilmeleri gerekmektedir. Ayrıca, metinde bulunan bilgileri birbiriyle bütünleştirmeden önce, metnin bölümleri arasındaki ilişkileri belirlemek için kategoriler (neden-sonuç vb.) oluşturabilmeleri ve içeriği yabancı olan bir bağlamda, beklentilerle veya varsayımlarla çelişen fikirlerin ve dikkat dağıtıcı özellikleri çok güçlü olan bilgilerin üstesinden gelebilmeleri gerekir (OECD,2010; OECD, 2015; **OECD, 2018**; Minister of Industry Canada, 2001; Nauman, 2010 ; OECD, 2000 Technical Report).

Bu yeterli düzeyinde bilgiyi arama ve ortaya çıkarma becerisi gerektiren okuma görevlerini yerine getirebilmek için öğrencilerin, içeriğine ve yapısına aşina

olmadıkları metin/metinlerde, bazıları metnin ana konusu dışında da olabilen birçok örtük bilgiyi bulabilmeleri ve bu bilgilerden hangilerinin önemli olduğunu çıkarımlar yoluyla filtreleyip belirleyebilmeleri (OECD,2010; OECD, 2015; OECD, 2018; Minister of Industry Canada, 2001; Nauman, 2010 ; OECD, 2000 Technical Report) ve çeldirici özelliği oldukça yüksek, birbirlerine benzerlik gösteren bilgilerin üstesinden gelebilmesi gerekir (Sue ve diğ.,2013)

14.3.3. 4. Yeterlilik Düzeyi

Bu seviyedeki okuyucular daha uzun ve karmaşık tek metinleri veya metin kombinasyonlarını anlayabilir, karmaşık metinlerde önceden verilen alternatifler arasından metnin ana konusuyla ilgili olan kısmı seçebilir, metin türleri arasında ayırım yapabilir, metin türünü dikkate alarak anlatıcının bakış açısını belirleyebilir ve açıklayabilir, verilen bağlamda hangi metin türü özelliğinin en uygun olduğunu belirleyebilir ve bağlamdan kelimelerin anlamını çıkarabilir. (OECD,2010; OECD, 2015; OECD, 2018; Minister of Industry Canada, 2001; Nauman, 2010; OECD, 2000 Technical Report; OECD.2019), makul/mantıklı görünen yanlış alternatif cevaplar verildiğinde metnin derinliklerindeki birçok örtük bilgiyi bulabilir, organize ve entegre edebilir, metnin tamamını göz önünde bulundurarak metnin bir bölümündeki dilsel inceliklerinin (nüans) anlamını yorumlayabilir, içeriği kendilerine aışına olmayan bir bağlamda kategorileri anlayabilir ve bunları uygulayabilir, bir metinle ilgili hipotezler geliştirmek ve bir metni eleştirel bir şekilde değerlendirmek için formal bilgilerinin (formal knowledge) kullanabilir (OECD.2016a; OECD.2019), bakış açılarını karşılaştırabilir ve çoklu kaynaklara dayalı çıkarımlar yapabilir, daha önceki görev bağlamını hatırlanmasını gerektiren görevlerle başa çıkmanın yanı sıra belirli ifadeler ile bir bireyin bir konudaki tutumu veya görüşü arasındaki ilişkiyi değerlendirebilir, belirgin/ göze çarpan metinsel özelliklere (örn. başlıklar ve resimler) dayanarak bir yazarın kendi fikirlerini iletme için kullandığı stratejiler üzerinde yansılarda bulunabilir ve çeşitli metinlerde açıkça ifade edilen iddiaları karşılaştırabilir ve kıyaslayabilir ve bir kaynağın güvenilirliğini ilgili kriterlere göre değerlendirebilir ve okuma görevinden aranması gereken bilgilerin ne kadar önemli olduğunu çıkarabilir (OECD.2019, OECD.2019b).

Bu seviyedeki metinler genellikle daha uzun veya karmaşıktır ve içerik ve biçim açısından her zaman normlara uymaz. Bu seviyedeki görevlerin çoğu birçok metne veya metin kombinasyonuna dayanır. Metinler ve okuma görevleri doğrudan yönergelerden ziyade dolaylı veya örtük bilgiler içerir. Bu yeterlilik seviyesindeki görevlerde, soyut, dikkat dağıtıcı bilgileri tam olarak anlayabilme, daha kapsamlı çıkarımlar ve karşılaştırmalar yapabilme, çıkarımlar yoluyla metindeki ana fikirlerin altında yatan örtük anlamları ayırt edebilme becerisinin yanı sıra tek ve çok kaynaklı

karmaşık metinlerin farklı bölümlerindeki bilgiler arasında bağlantılar/ilişkiler kurabilme ve bu ilişkileri anlayabilme becerisi de oldukça önemli kriterlerdir. Ayrıca metnin bölümleri arasındaki dilsel ve tematik bağlantıları takip edebilmek, çıkarımlar yaparak metinde psikolojik ya da felsefi bir anlam bulabilmek, okuma görevinde gerekli olan bilgileri metinde bulabilmek ve bunlara dayalı değerlendirmeler ve yorumlar yapabilmek de gereklidir. Bu düzeydeki metinlerde öğrencilerin yararlanabileceği açık ipuçları yoktur, aranan unsurlar açık ve hemen anlaşılır değildir, metinler içerik ve yapı bakımından karmaşık ve öğrencilere yabancıdır (OECD, 2010; OECD, 2015; OECD, 2018; Minister of Industry Canada, 2001; Nauman, 2010; OECD, 2000 Technical Report; OECD.2019b).

Bu yeterlik düzeyinde yansıtma ve değerlendirme becerileri gerektiren görevlerde öğrencilerin kendi ön bilgilerini ve metindeki bilgileri kullanarak metnin içeriği hakkında hipotezler geliştirebilmesi, metindeki fikirleri/ifadeleri yorumlamak veya varsayımlarda bulunmak için metni eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmesi ve bunları yapabilmek için içeriği ve yapısı kendilerine yabancı gelebilecek uzun ve karmaşık metinleri tam olarak anlayabilmesi gerekir. (OECD.2010; OECD.2015; OECD.2018; Minister of Industry Canada, 2001; Nauman, 2010; OECD, 2000 Technical Report).

Entegrasyon, yorumlama ve çıkarım yapma becerisi gerektiren bu seviyedeki okuma görevlerinde öğrencilerin metnin tamamını göz önünde bulundurarak metnin bir bölümündeki dilsel nüansları fark edebilmeleri ve anlayabilmeleri/yorumlayabilmeleri, çok anlamlı ve çelişkili kavramların ve anlam karmaşası yaratan bilgilerin üstesinden gelebilmeleri, kendilerine yabancı olan bir bağlamdaki ilişki kategorilerini anlayabilmeleri, bu bağlamda gerektiğinde yeni kategoriler oluşturabilmeleri ve bunları anlamak için metne dayalı çıkarımlar yapabilmeleri, yazılı ve grafiksel olarak sunulan bilgileri entegre edebilmeleri gerekmektedir. (OECD,2010; OECD, 2015; OECD, 2018; Minister of Industry Canada, 2001; Nauman,2010; OECD, 2000 Technical Report, OECD.2019).

Bu yeterlilik düzeyinde bilgiyi bulma ve ortaya çıkarma becerisi gerektiren okuma görevlerinde, öğrenci yapısı veya içeriği kendisine yabancı olan bir metnin farklı yerlerindeki birden fazla bilgi parçasını, her biri çeşitli kriterleri karşılayabilen örtük bilgiler arasındaki ilişkileri dikkate alarak bulabilmeli, ortaya çıkarabilmeli ve düzenleyebilmelidir (OECD,2010; OECD, 2015; OECD, 2018; Minister of Industry Canada, 2001; Nauman,2010; OECD, 2000 Technical Report).

14.3.4. 3. Yeterlilik Düzeyi

Bu seviyedeki öğrenciler, içerik ve metin yapısı desteği olmadan bir veya daha fazla metni literal anlama düzeyinde anlayabilir, içerikler arasında bağlantı kurabilir,

basit/karmaşık çıkarımlar yapabilir, tek bir sayfada gerekli bilgi verildiğinde temel düşünceleri belirleyebilir, bir ilişkiyi anlamak için metnin farklı bölümlerini birbiriyle ilişkilendirebilir veya bağlamdan bir kelime veya cümlenin anlamını çıkarabilir, kolayca görülemeyen ve/veya dikkat dağıtıcı olabilecek hedef bilgileri bulabilir, bazı durumlarda birkaç bilgi parçası arasındaki bağlantıyı ve dolaylı yönergelere karşılık gelen bilgilerin yanı sıra hemen görülemeyen ve/veya yanlış cevap alternatiflerinin eşlik ettiği bilgileri belirleyebilir, bir metin veya küçük bir metin derlemesi üzerine düşünebilir ve açık bilgilere dayanarak birkaç yazarın bakış açısını karşılaştırabilir (Weis ve diğ.,2019; OECD. 2019, OECD.2019b).

Bu yeterlilik düzeyinde, öğrencilerin metin içerisinde birbirlerine yakın önermeler arasındaki ilişkileri kurabilmesi (lokal bağdaşıklık) ve metnin değişik bölümlerinde bulunan bilgilerin birbirleriyle ilişkisini de belirleyebilmesi (global bağdaşıklık) gerekir. Metin yapısı ve organizasyonu ile ilgili bilgilere sahip olunması ve bunların kullanılabilmesi bu düzeydeki görevleri gerçekleştirmek için önemlidir, çünkü bu bilgiler sayesinde, hem metin içerisinde geçen hedef bilgiye kolayca ulaşılabilir hem de genel beklentiye ters bir şekilde yapılandırılmış metin bölümleri belirlenebilir (OECD.2016).

Bu düzeydeki görevler, bilgilerin sınıflandırılmasında, karşılaştırılmasında ve kıyaslanmasında birçok özelliğin göz önünde bulundurulmasını gerektirir, bu bağlamda öğrencilerin bu tür görevleri çözebilmek için bir ana fikri bulmak, bir ilişkiyi anlamak ve bir kelime veya ifadenin anlamını ortaya çıkarmak için bir metnin farklı bölümlerini birbirleriyle entegre edebilmesi, bazı durumlarda ise değişik kriterler temelinde farklı bilgi parçaları arasındaki bir ilişkiyi bulması gerekir. Gerekli bilgiler genellikle metin içerisinde açık bir şekilde ifade edilmediği için hemen görülemez ve metinler çok sayıda çeldirici bilgi içerir. Ayrıca, bu düzeydeki metinler, mantığa aykırı, ya da beklentilere ters düşen, olumsuz ifade edilmiş ifadeler gibi diğer zorlukları da içerebilir (OECD,2010; OECD, 2015; OECD, 2018; Minister of Industry Canada, 2001; Nauman,2010; OECD, 2000 Technical Report, OECD.2019).

Bu seviyedeki okuma görevlerinin başarılı bir şekilde yerine getirilmesi, birçok cümle veya metin bölümü de dahil olmak üzere istenen bilgiyi bulma becerisinin yanı sıra, bunlara dayalı yorum ve değerlendirmeler yapmak için açık veya örtük olarak ifade edilen ilişkileri izleme becerisini gerektirir; anlamlarını oluşturmak ve ortaya çıkarmak için kelimeleri ve cümleleri analiz edebilmenin yanı sıra analogik düşünme becerilerine sahip olmak, anlamını oluşturmak ve bağlamdaki etkilerini belirlemek için bir kelimeye veya cümleye odaklanmak gerektiğinden, belirsizlikler veya dilsel nüanslar üzerinde düşünmek ve bunları analiz etmek, bir metnin bölümleri arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları belirlemek veya bir metindeki bilgileri sınıflandırmak için

benzerlikleri ve farklılıkları belirlemek gibi fikirleri kategorize etmek için analogik düşünme ve akıl yürütme becerileri gereklidir (OECD. 2016).

Bu seviyedeki bazı okuma görevleri metinlerin detaylı bir şekilde anlaşılmasını gerektirse de bazı görevler için bu durum söz konusu değildir, bunun yerine genel dünya bilgisinin kullanılması yeterli olacaktır, bu nedenle öğrencilerin okuma hedefinde belirtilen özelliklerden farklı olabilecek çeldirici özelliği yüksek bilgileri bulabilmeleri ve okuduklarını değerlendirebilmeleri için az miktarda genel dünya bilgisini okuma görevinde belirtilen okuma hedefine uygun bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir. (OECD,2010; OECD, 2015; OECD, 2018; Minister of Industry Canada, 2001; Nauman,2010; OECD, 2000 Technical Report, OECD.2019).

Bu düzeydeki değerlendirme ve yansıtma becerilerinin kullanımını gerektiren okuma görevleri, öğrencilerin bağlantılar kurmasını, karşılaştırmalar ve açıklamalar yapmasını veya metinsel özellikleri belirli ölçütler temelinde değerlendirmesini gerektirir. Öğrencilerden, içerikteki bir ifadenin olgu mu yoksa görüş mü olduğunu belirlemeleri, metinde kullanılan dilbilgisi yapılarının işlevlerini açıklamaları, metnin organizasyon yapısıyla ilgili özellikleri değerlendirmek için metin içindeki ve dışındaki bilgiler arasında ilişki kurmaları istenebilir. (OECD,2010; OECD, 2015; OECD, 2018; Minister of Industry Canada, 2001; Nauman,2010; OECD, 2000 Technical Report, OECD.2019).

Bu yeterlilik seviyesinde yorumlama ve entegrasyon becerileri gerektiren görevler, öğrencilerin bir ana fikri bulmak, bir ilişkiyi anlamak veya bir kelimenin veya cümlenin anlamını yorumlamak için bir metnin birden fazla bölümünü entegre etmelerini, metnin tamamını göz önünde bulundurarak bir metnin bir bölümünün anlamını oluşturmalarını, aşına olmadıkları bir bağlamda kategoriler oluşturmak ve anlamak için metne dayalı çıkarımlar yapmalarını ve karşılaştırma, zıtlık ve kategorilendirme yaparken birden fazla kriteri göz önünde bulundurmalarını gerektirir. İstenen bilgi genellikle metinde kolayca görülemez ya da dikkat dağıtıcı, beklentilerle çelişen ya da bir varsayımla çelişen veya onu çürüten çok sayıda bilgi vardır; bu bağlamda öğrencilerin bunları tanımlayabilmesi ve analiz edebilmesi gerekir (OECD,2010; OECD, 2015; OECD, 2018; Minister of Industry Canada, 2001; Nauman, 2010; OECD, 2000 Technical Report; Sue ve diğ.,2013, OECD.2019).

Bu yeterlilik düzeyinde bilgi bulma ve ortaya çıkarma becerisinin kullanılmasını gerektiren okuma görevlerinde, öğrencilerin kendilerini yanıtlayabilecek bir veya bazen birden fazla kriteri karşılayabilecek çok sayıda bilgiyi bulabilmeleri gerekir. Aranılan bilgiyi bulmak için metin ya da metinler birkaç kez baştan sona taranmalıdır (OECD,2010; OECD, 2015; OECD, 2018; Minister of Industry Canada, 2001; Nauman,2010; OECD, 2000 Technical Report).

14.3.5. 2. Yeterlik Düzeyi

Bu seviyedeki öğrenciler, açık ama aynı zamanda karmaşık talimatlar içeren bir dizi sayfadan doğru olanı seçebilir, çıkarımda bulunarak ve muhtemelen farklı ve kısmen örtük olarak bir veya daha fazla kriteri karşılayan bir veya daha fazla bilgi parçasını bulabilir, orta uzunlukta bir metnin ana fikrini belirleyebilir, ilişkileri anlamak ya da basit çıkarımlar yapmak ve bilgi kolayca fark edilemediğinde ya da metin(ler) bazı dikkat dağıtıcı bilgiler içerdiğinde, açık talimatlar verildiğinde metnin sınırlı bir bölümünün anlamını oluşturmak, ayrıca metnin genel amacı ya da orta uzunlukta bir metnin belirli boyutlarının işlevi ve basit görsel ya da tipografik metinsel özellikler üzerine yansıma yapabilir ve iddiaları karşılaştırabilir ve bunları kısa ve net ifadelerle gerekçelendirebilirler (OECD.2019).

Bu seviyedeki görevler, bilginin yerini bulmak ve yazarın yazma amacını belirlemek için sadece metnin belirli bir bölümündeki mantıksal ve dilsel bağlantıları değil, aynı zamanda metnin farklı bölümlerindeki bilgiler arasında basit mantıksal bağlantılar kurmayı, belirli durumlarda metnin bir özelliğine dayanarak karşılaştırmalar ve kıyaslamalar yapmayı, ayrıca metin ile okuyucunun kendi deneyim ve bakış açısına dayanan dünya bilgisi arasında karşılaştırmalar ve kıyaslamalar yapmayı veya metin içindeki ve dışındaki bilgiler arasındaki ilişkileri belirlemeyi gerektirir. Bu seviyedeki okuma görevleri, metnin tam ve ayrıntılı bir şekilde anlaşılmasını gerektirmez. (OECD,2010; OECD, 2015; OECD, 2018; Minister of Industry Canada, 2001; Nauman,2010; OECD, 2000 Technical Report).

Bu düzeydeki tipik **yansıtma ve değerlendirme becerisini** gerektiren okuma görevleri, öğrencilerin kişisel deneyim ve tutumları temelinde metin içi ve dışındaki bilgiler arasında birçok bağlantı kurmasını ve bu bağlamda kıyaslamalar veya karşılaştırmalar yapabilmesini ve metnin bir özelliğini değerlendirmesini gerektirir (OECD,2010; OECD, 2015; OECD, 2018; Minister of Industry Canada, 2001; Nauman,2010; OECD, 2000 Technical Report; Sue ve diğ.,2013, OECD.2019).

Bu yeterlik düzeyinde birleştirme ve bütünleştirme becerileri gerektiren okuma görevlerinde öğrencilerin bir metnin ana fikrini bulabilmesi, metindeki ilişkileri anlayabilmesi, basit kategoriler oluşturabilmesi veya uygulayabilmesi ya da metnin bölümlerinin anlamını yapılandırabilmesi, bir metindeki birbirine yakın bilgi parçaları arasında basit bağlantılar kurabilmesi ve bunları birbiriyle bütünleştirebilmesi, bilginin açıkça ifade edilmediği ve bu nedenle düşük düzeyli çıkarımlar yapılması gereken durumlarda çeldirici özelliği yüksek bazı bilgilerin üstesinden gelebilmesi gerekir. Analogik düşünme becerileri gerektiren bu düzeydeki görevler, metnin tek bir özelliğini dikkate alarak farklılıkları veya zıtlıkları bulma becerisini gerektirir (OECD,2010; OECD, 2015; OECD, 2018; Minister of Industry Canada, 2001; Nauman,2010; OECD, 2000 Technical Report).

Bu seviyede bilgi bulma ve ortaya çıkarma becerisi gerektiren okuma görevlerinde, öğrencilerin metinde her biri birden fazla kriteri karşılayabilen bir veya daha fazla bilgi parçasını bulabilmesi gerekir. (OECD,2010; OECD, 2015; OECD, 2018; Minister of Industry Canada, 2001; Nauman,2010; OECD, 2000 Technical Report). Dijital metinlere yönelik **bilgiyi bulmayı gerektiren okuma görevlerinde, öğrencilerin,** açık ama bazen de karmaşık ipuçlarını kullanarak bir dizedeki bir sayfayı seçebilmesi ve bu sayfaya erişebilmesi ve birden çok, kısmen örtük kriterler temelinde bir veya daha fazla bilgiyi bulabilmesi gerekebilir (OECD.2019).

14.3.5. 1a. Yeterlik Düzeyi

Bu seviyedeki okuyucular cümleleri veya kısa pasajları literal anlam düzeyinde anlayabilir, konusu bilinen bir metnin ana fikrini veya yazarın amacını bulabilir, birbiriyle yakından ilişkili birkaç bilgi parçası arasında veya verilen bilgi ile kendi öncül bilgileri arasında basit bir bağlantı kurabilir, basit talimatları izleyerek birkaç sayfadan doğru olanı seçebilir, kısa metinlerde bir veya daha fazla bağımsız bilgi parçası bulabilir ve açık talimatlar içeren basit metinlerdeki bilgilerin amacı ve göreceli önemi üzerinde yansıma yapabilir (OECD.2019; OECD.2019b).

Bu düzeydeki okuma görevleri, öğrencilerin, konusu bilinen bir metinde birbirinden bağımsız, açık bir şekilde ifade edilmiş, bazen de çıkarımlar yoluyla bir veya birçok bilginin yerini bulmasını, metnin ana fikrini veya yazarın amacını anlamasını veya metinde bulunan bilgilerle kendi gündelik hayata dair bilgisi arasında basit bir ilişki kurmasını gerektirir. Bazı durumlarda ise, tek bir bilginin metin içerisinde olup olmadığını belirlemek için uzun ve karmaşık metinlerin iyice taranması da gerekebilir. Bu düzeyde lokal bağdaşıklığı gerektiren görevler de bulunmaktadır. İhtiyaç duyulan bilgiler genel olarak metinde açıkça ifade edildiği için kolayca görülebilir ve çeldirici özelliği yüksek olan bilgiler çok az veya yok denecek kadar azdır.

Bu seviyedeki çoğu görev, ne yapılması gerektiğine, nasıl yapılacağına ve okuyucuların dikkatlerini metin/ metinler içinde nereye odaklamaları gerektiğine dair açık ipuçları ve yönlendiricileri içerir (OECD. 2019). Aranılan şey genellikle somut kavramlardır. Metin içerisinde birbirlerine yakın olan ve aralarındaki ilişki açık bir şekilde belirtilmeyen bilgilerin, okuyucunun genel dünya bilgisi özellikle de dilsel bilgileri temelinde birbirleriyle ilişkilendirilmesi gerekir. Soruda belirtilen bilgi, metinde bulunması gereken bilginin aynısı veya eş anlamlısıdır. Bu yeterlilik düzeyindeki görevler, metindeki tek bir özellik temelinde karşılaştırmalar veya kıyaslamalar yapmayı da gerektirebilir (OECD,2010; OECD, 2015; OECD, 2018; Minister of Industry Canada, 2001; Nauman,2010; OECD, 2000 Technical Report).

Yansıma ve değerlendirme becerisini gerektiren görevlerde, öğrencilerin, kişisel deneyim ve görüşleri temelinde metindeki bilgi ile genel, gündelik hayata dair bilgileri arasında basit bir bağlantı kurmaları ve metnin bir özelliğini açıklayabilmesi gerekmektedir (OECD,2010; OECD, 2015; OECD, 2018; Minister of Industry Canada, 2001; Nauman,2010; OECD, 2000 Technical Report) ayrıca açık ipuçları içeren basit metinlerde bilginin genel amacı ve göreceli önemi (örneğin ana fikir ve gerekli olmayan ayrıntı) üzerinde yansımalarda bulunmaları da gerekebilir (OECD 2019).

Bu yeterlik düzeyindeki **kombinasyon ve entegrasyon becerisini** gerektiren okuma görevlerinde, öğrencilerin içeriği bilinen hedef bilginin metin içerisinde belirgin olduğu durumlarda, metnin ana konusunu ve yazarın amacını düşük düzey çıkarımlarda bulunarak belirleyebilmesi gerekir. Ana fikir ya tekrarlar ya da daha önce metin içerisinde geçtiği için açık bir şekilde ifade edilmez (OECD,2010; OECD, 2015; OECD, 2018; Minister of Industry Canada, 2001; Nauman,2010; OECD, 2000 Technical Report).

Bu düzeydeki bilgiyi bulma ve ortaya çıkarma becerisini gerektiren okuma görevlerinde, öğrencilerin birebir veya eş anlamlı karşılığıyla eşleştirerek tek bir kritere uyan metin içerisinde açıkça belirtilen bilgileri bulabilmesi gerekir (OECD,2010; OECD, 2015; OECD, 2018; Minister of Industry Canada, 2001; Nauman,2010; OECD, 2000 Technical Report).

14.3.6. 1B Yeterlilik Düzeyi

Bu düzeydeki okuyucular seviyesindeki okuyucular basit cümlelerin gerçek anlamlarını değerlendirebilirler. Ayrıca, soru ve/veya metindeki birbirine bitişik bilgi parçaları arasında basit bağlantılar kurarak metinlerin gerçek anlamını yorumlayabilirler, seçici okuma yapabilir, tek bir cümle, kısa bir metin veya basit bir listede, göze çarpacak şekilde yerleştirilmiş, açıkça ifade edilmiş tek bir bilgiyi tarayabilir ve bulabilir veya küçük bir dizden ilgili bir sayfaya erişebilirler (OECD.2019; OECD.2019b; OECD. 2009).

Bilindik bir içeriği ve yapısı olan, basit ve kısa cümle yapılarından oluşan bir metinden kolayca görülebilen, açıkça ifade edilmiş tek bir bilginin bulunmasını gerektiren görevler bu düzeyde yer alır. Bu düzey görevlerde, okuyuculara açık olarak görev ve metindeki önemli noktalara işaret eden ip uçları sağlanır. Bu düzeydeki metinler kısadır ve metin/metinlerde belirli bilgilerin tekrarı, resim ve semboller gibi ipuçlarıyla istenilen bilgilerin bulunması sürecinde öğrencilere yardımcı olabilecek öğeler bulunur (OECD,2010; OECD, 2015; OECD, 2018; Minister of Industry Canada, 2001; Nauman,2010; OECD, 2000 Technical Report) çok az düzeyde çeldirici bilgi vardır (OECD.2019).

Bu düzeyde yansıma ve değerlendirme becerisini gerektiren görevler bulunmamaktadır. Bu düzeydeki çıkarımda bulunma ve entegrasyon becerisini gerektiren okuma görevleri, öğrencilerin lokal bağdaşıklığı oluşturmak için birbirlerine yakın bulunan bilgiler arasında basit bağlantılar kurabilmesi gerekir.

Bu düzeydeki bilgiyi bulma ve ortaya çıkarma becerisini gerektiren görevlerde, öğrencilerin çeldirici özelliği yüksek bilgiler olmadığı zaman birebir veya eş anlamlı karşılıyla eşleştirerek basit bir metin içerisinde açık bir şekilde belirtilen tek bir bilginin yerini bulabilmesi gerekir (OECD,2010; OECD, 2015; OECD, 2018; Minister of Industry Canada, 2001; Nauman,2010; OECD. 2000 Technical Report).

14.3.7. 1C Yeterlik Düzeyi

Seviye 1c'deki okuyucular kısa, sözdizimsel olarak basit cümlelerin anlamını literal düzeyde anlayabilir ve onaylayabilir ve sınırlı bir süre içinde açık ve basit bir amaç için okuyabilir. Bu seviyedeki görevler basit kelime dağarcığı ve sözdizimsel yapıları içerir (OECD.2019).

Yukarıda açıklanan yeterlik düzeyleri, öğrencilerin farklı zorluk seviyelerindeki görevleri çözmek için farklı becerilerini ifade etmektedir. Yeterlilik düzeylerinin her biri, kendisiyle ilişkilendirilmiş çeşitli görevlere ayrılmıştır. Bir yeterlik düzeyindeki görevlerin en az yarısını çözemeyenler bu düzeye ulaşamamış demektir (Gold,2010). Bu bağlamda, PISA 2015 Okumaokuryazarlık testinde 2. düzeydeki soruları en az yarısını çözemeyenleri yüzdelik oranı %68,6, 3. düzeyde %79,1, 4. düzeyde %94,7, 5. düzeyde %99,4, 6. düzeyde ise %100'dür. PISA 2018 Okumaokuryazarlık testinde ise 2. düzeye ulaşabilen Türk öğrencilerin yüzdelik oranı %30,2 (bu düzeydeki soruların en az yarısını ve daha fazlasını doğru çözebilen öğrenci sayısı), ulaşamayanların ise %69,8, 3. düzeyde %73,1, 4. düzeyde %86,5, 5. düzeyde %96,9 ve 6. düzeyde ise %99,8'dir

Yukarıda tanımlanan yeterlik düzeyleri, "Bilişsel Psikoloji Okuma Anlaman Hiyerarşik Modelleri'nde" belirtilen metne ilişkin zihinsel temsillerle benzerlik göstermektedir. "Bilişsel Psikoloji Okuma Anlaman Hiyerarşik Modelleri'ne" göre, okuyucular metinleri anlama sürecinde bir metnin birbirleri üzerine yapılandırılan "metnin yüzeysel temsili"; metinde açık bir şekilde ifade edilen bilgilerin semantikselsel temsili içeren önermelerden oluşan "metnin önermesel temsili" ve metinde tanımlanan durumun temsili içeren "durum modeli" olmak üzere üç farklı zihinsel temsili oluşturmaktadır (Schnotz, 2006) (Schnotz, 2006). Bilgiyi bulma ve alt düzey becerilerin gerektirdiği performanslar genellikle metnin yüzeysel temsiline veya önermesel temsiline dayalı olarak gerçekleştirilebilir. Metin tabanlı yorumlarda bulunma veya entegrasyon becerisini gerektiren performanslar ise, en azından metnin önermesel bir temsili yanısıra genellikle bir durum modelinin kullanılmasını da

gerektirir. Refleksiyon ve değerlendirmenin ev aynı şekilde üst düzey becerilerle ilişkili performanslar yüksek düzeyde içeriksel bilgi ve okuyucunun ön bilgisinin dahil edilmesini gerektiren bir durum modelinin kullanılmasını gerektirir, çünkü metin içeriğinin durum modeli, metinde sağlanan bilgilerden daha fazla bilgi içerir. Bu bağlamda, bir durum modelinin oluşturulması metni anlamaya birçok açıdan katkıda bulunabilir; örneğin, oluşturulan durum modeline dayanarak metnin hem açık hem de örtük ifadeleri üzerinde yansımalarla bulunulabilir, bir metnin ifadeleri "yukarıdan aşağıya" yorumlanabilir ve değerlendirilebilir (Rinck, 2008; Müller ve Richter, 2013), yeni öğrenilen bilginin yeni bağlamlarda veya problem çözmede uygulanabilir hale getirilmesi için gerekli olan durum modeli aracılığıyla içerik daha derinlemesine anlaşılır (Kintsch, 1982; McNamara vd. 1996; Renkl, 2015).

Metne dayalı zihinsel temsillerin oluşturulamaması okuduğunu anlama sürecinde problemlere neden olabilir, çünkü bir metnin zihinsel temsilleri birbiri üzerine yapılandırılmaktadır. Eksik yapılandırılmış bir zihinsel temsil, diğer temsil düzeylerinin etkinliğini de olumsuz etkileyeceğinden birçok süreç etkin bir şekilde yürütülemeyebilir. Örneğin metnin önermesel temsili oluşturulamazsa daha üst düzey okuduğunu anlama süreçleri hedeflenen düzeyde gerçekleşmeyebilir. PISA okuma okuryazarlığı bağlamında, özellikle metnin önermesel ve durum modeli temsili, yeterlik düzeylerinde belirtilen bilişsel ve üst bilişsel beceriler bağlamında okuma görevlerinin etkili bir şekilde yerine getirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır

15. PISA okuma okuryazarlığı çerçevesinde belirlenen yeterlilik düzeylerine göre Türk öğrencilerin performans düzeyleri

PISA, okuma okuryazarlığı becerilerini en yüksek seviye 6 ve en düşük seviye 1-C olmak üzere sekiz seviyede değerlendirmektedir. PISA'da bir kişinin okuma okuryazarlığı becerisine sahip olup olmadığını gösteren kesin bir çizgi yoktur. Ancak öğrencilerin "öğrenmek için okuma" "reading to learn" düzeyinde (temel düzey/ileri düzey çözümleme becerileri) beceriler sergilemeye başladığı 2. yeterlik düzeyi, okuma okuryazarlığı bağlamında uluslararası temel yeterlik düzeyi olarak kabul edilmektedir ve bu düzeydeki öğrenciler basit okuma görevlerini yerine getirebilecek okuma yeterliğine sahiptir (OECD. 2016). Seviye 2 ve altında performans gösteren öğrencilerin hayata etkili ve başarılı bir şekilde katılmak için gerekli okuma becerilerinden yoksun olduğu düşünülürken (Knighton, Brochu ve Gluszynski, 2010), seviye 4 veya üstüne ulaşan öğrencilerin sosyal hayata etkili bir şekilde katılmak ve orta zorluktaki okuma görevlerini yerine getirmek için gerekli okuma okuryazarlığı becerilerine sahip olduğu düşünülmemektedir (OECD.2016).

PISA okuma okuryazarlığı çerçevesinde, okuma görevlerini gerçekleştirmek için öğrencilerin göstermeleri gereken performansa bağlı olarak üç performans düzeyi belirlenmiştir.

15.1. Üst düzey performans gösterenler

PISA okuma okuryazarlığı araştırmasında 626 ile 698 arasında puan alan öğrenciler 5. düzeyde, 698'den yüksek puan alan öğrenciler ise 6. düzeyde yer almaktadır. Bu bağlamda 5. ve 6. yeterlik düzeyindeki öğrenciler yüksek yeterlik düzeyine sahiptir ve okuma okuryazarlığında yüksek performans gösteren öğrenciler olarak kabul edilmektedir. 2015 PISA okuma okuryazarlığı araştırmasında OECD ülkelerinin ortalama %8'i yüksek performansla 5. veya 6. yeterlik düzeyine ulaşabilmiştir. PISA 2015'te üst düzeydeki öğrenci oranı OECD'de %8,3, tüm ülkelerde %5,6 iken Türkiye'de %0,06'dır. PISA 2018'de üst düzeydeki öğrenci oranı OECD'de yüzde 8,6, Türkiye'de ise yüzde 3,32 olarak gerçekleşmiş ve 2015 değerlendirmesine göre artış göstermiştir.

15.2. Orta düzey performans gösterenler

PISA 2., 3. ve 4. yeterlilik seviyelerine ulaşabilen öğrenciler orta performans gösteren öğrenciler olarak kabul edilmektedir. 2015 PISA araştırmasında OECD genelinde öğrencilerin ortalama yüzde 72'si bu düzeylerde performans göstermiştir. Türk öğrencilerin ortalama %60'ı bu düzeydedir (Düzyey 2, 32,6, Düzyey 3, 21,1, Düzyey 4, 5,7). Bu performans düzeyinde, Türk öğrenciler 2. yeterlik düzeyinde ortalamanın üzerinde, 3. ve 4. yeterlik düzeylerinde ise ortalamanın altında yer almıştır (OECD. 2016). PISA 2018'de Türk öğrenciler orta performans grubunda 2. ve 3. düzeylerde OECD ortalamasının üzerinde, 4. düzeyde ise OECD ortalamasının altında yer almıştır.

15.3. Düşük düzey performans gösterenler

Düzyey 2'nin altında, yani 408 puanın altında performans gösteren öğrenciler düşük performanslı öğrenciler olarak kabul edilmektedir. PISA 2015'te 1. düzey ve altındaki (alt yeterlilik düzeyi) öğrencilerin oranı OECD'de yüzde 20,1 ve tüm ülkelerde yüzde 31,4 iken Türkiye'de yüzde 30'dur (OECD. 2016). 2015 yılında, Türkiye'de alt yeterlilik düzeyindeki öğrencilerin oranı artarken, üst yeterlilik düzeyindeki öğrencilerin oranı azalmıştır. 2018 PISA araştırmasında ise 1. düzey altındaki bulunan öğrencilerin OECD genelinde ortalaması %23,7, Türk öğrencilerin ortalaması ise %26,1'dir.

16. 2015 PISA uygulamasında Türk öğrencilerin düzeyler ve bilişsel süreçler bağlamında performansları

Seviye 1a'da yeterlik (335'ten yüksek, 407 puan daha düşük) / Seviye 1b ve altı yeterlik (262'den yüksek, ancak 335'ten daha düşük puan)

Düzye 1b, PISA'daki en düşük içerik tanımlı yeterlilik düzeyidir ve değerlendirmede yer alan en kolay okuma görevlerinden bazılarına karşılık gelmektedir. En son 2015 PISA araştırmasında, OECD ülkelerindeki öğrencilerin yüzde 5,2'si yalnızca 1. düzeydeki görevleri çözebilmiş ve öğrencilerin yüzde 1,3'ü bu düzeyde bile yeterli olmamıştır. Türkiye'deki öğrencilerin oranı ise %13,2'dir. (OECD.2016, PISA 2015 Results).

2015 PISA çalışmasında, OECD ülkelerindeki öğrencilerin ortalama %14'ü 1A seviyesindeki okuma görevlerini çözebilirken, bu seviyenin üzerindeki okuma görevlerini çözememiştir. Öğrencilerin yaklaşık yüzde 6,5'i 1A seviyesine bile ulaşamamıştır. Türkiye'deki öğrencilerin oranı ise yüzde 26,8'dir (OECD. 2016, PISA 2015 Results).

2. seviyede yeterlik (407'den yüksek, ancak 480'den düşük puan)

En son 2015 PISA araştırmasında, OECD ülkeleri arasında ortalama olarak öğrencilerin %80'i 2. seviye veya daha yüksek yeterlilik seviyelerinde performans göstermiştir. Türk öğrencilerin oranı ise %32,6'dır (OECD. 2016, PISA 2015 Results).

3. yeterlilik düzeyi (410'dan yüksek, ancak 553'ten düşük puan)

2015 PISA araştırmasında OECD ülkeleri arasında öğrencilerin %57'si, 3. veya daha üst seviyedeki yeterlilik düzeylerinde performans göstermişlerdir. Türkiye'de, öğrencilerin oranı ise % 21,1'dir (OECD. 2016, PISA 2015 Results).

4. yeterlilik düzeyi (553'ten yüksek, ancak 626'dan düşük puan)

2015 PISA araştırmasında OECD ülkeleri arasında ortalama olarak, öğrencilerin %29'u, 4. veya daha üst düzeylerde yeterlilik düzeylerini ulaşabilmişlerdir. Türkiye'de ise, öğrencilerin oranı %5,7'dir (OECD.2016, PISA 2015 Results).

5. yeterlilik düzeyi (626'dan yüksek, ancak 698'den düşük puan)

2015 PISA araştırmasında OECD ülkeleri arasında öğrencilerin %8,3'ü en üst düzey performans seviyesine ulaşabilmektedir. Türkiyeli öğrencilerin bu düzeydeki performans düzeyleri % 0,06'dır (OECD.2016, PISA 2015 Results).

6. yeterlilik düzeyi (698'den daha yüksek puan)

2015 PISA araştırmasında OECD ÷lkeleri arasında, öğrencilerin sadece%1,1'i 6. seviyeye ulaşabilmiştir. Bu oranlar ÷lkelere göre biraz farklılık göstermektedir. Singapur (%3,6), Yeni Zelanda (%2,6), Kanada (%2,4) ve Norveç (%2,1). Türkiyedeki öğrencilerin hiçbirisi bu yeterlik düzeyinin gerektirdiği performans düzeyine erişememiştir (OECD.2016; PISA 2015 Results).

17. 2018 PISA uygulamasında Türk öğrencilerin düzeyler ve bilişsel süreçler bağlamında performansları

	1C altı	1C	1B	1A	2	3	4	5	6
Türkiye	0,0	0,7	6,3	19,1	30,2	26,9	13,5	3,1	0,2
OECD Ort.	0,1	1,4	6,2	15,0	23,7	26,0	18,9	7,4	1,3

Türkiye'de öğrencilerin yüzde 74'ü okuma alanında en az 2. yeterlik düzeyine ulaşmıştır (OECD ortalaması: %77). Bu öğrenciler en azından orta uzunlukta bir metnin ana fikrini belirleyebilmekte, bazen karmaşık olsa da açık kriterlere dayalı olarak bilgiyi bulabilmekte ve açıkça istendiğinde metinlerin amacı ve biçimi üzerine yansıtımlar yapabilmektedir.

Türkiye'deki öğrencilerin yaklaşık %3'ü okuma alanında en iyi performans gösteren öğrencilerdir, yani seviye 5 veya 6'ya ulaşmışlardır. PISA okuma testinde OECD ortalaması %9'dur. Bu seviyelerde öğrenciler uzun metinleri anlayabilir, soyut veya mantığa aykırı kavramların üstesinden gelebilir ve bilginin içeriği veya kaynağı ile ilgili örtük ipuçlarına dayanarak olgu ile düşünce arasında ayırım yapabilir (The Programme for International Student Assessment (PISA) Results from PISA (2018) https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_TUR.pdf)

"Bilgiyi bulma" bilişsel süreci alt ölçeğindeki her seviyedeki öğrenci yüzdesi

	1C altı	1C	1B	1A	2	3	4	5	6
Türkiye	0,1	1,3	6,7	18,6	30,4	27,2	12,7	2,9	0,2
OECD Ort.	0,3	1,8	6,4	14,4	23,0	25,9	19,0	7,7	1,6

"Anlama" bilişsel süreç alt ölçeğindeki her seviyedeki öğrenci yüzdesi

	1C altı	1C	1B	1A	2	3	4	5	6
Türkiye	0,0	0,5	5,3	17,6	29,1	28,1	15,1	3,8	0,3
OECD ort.	0,1	1,5	6,6	15,1	23,3	25,6	18,8	7,6	1,4

Değerlendirme ve yansımada bulunma" bilişsel süreç alt ölçeğindeki her seviyedeki öğrenci yüzdesi

	1C altı	1C	1B	1A	2	3	4	5	6
Türkiye	0,0	1,0	6,5	17,7	27,0	26,3	15,7	5,1	0,8
OECD ort.	0,2	1,6	6,6	14,9	22,5	25,0	18,9	8,4	2,0

18. SONUÇ VE ÖNERİLER

PISA okuma okuryazarlığı becerileri alanındaki ortalama puanlar incelendiğinde, Türk öğrencilerin 2015 araştırmasında da genel ortalamanın altında kaldığı görülmektedir. Okuma okuryazarlığında 2015 OECD ortalaması 493 iken Türkiye'nin ortalaması 460'tır (PISA 2015 Ulusal Raporu) (PISA 2015 Ulusal Raporu)

Yeterlik düzeylerine göre dağılım incelendiğinde, PISA 2015'te alt yeterlik düzeyindeki öğrencilerin oranı OECD'de yüzde 20,1, Türkiye'de ise yüzde 30'dur. PISA 2015'te üst yeterlik düzeyindeki öğrenci oranı OECD'de yüzde 8,3 ve tüm ülkelerde yüzde 5,6 iken Türkiye'de yüzde 0,06'dır. (MEB-PISA 2016).

PISA 2015 okuma okuryazarlığı çalışmasında OECD ve Türkiye ortalamaları yeterlik düzeyleri açısından incelendiğinde, Türk öğrencilerin düşük düzey performans grubunu içeren 1B ve altı ile 1A yeterlik düzeylerinde OECD ortalamasının üzerinde, orta düzey performans grubunu içeren 2, 3 ve 4 yeterlik düzeylerinde ise OECD ortalamasının üzerinde sadece 2. yeterlik düzeyinde performans gösterdikleri görülmektedir. PISA 2015'te Türk öğrencilerin neredeyse üçte biri 2. düzeyde yer almaktadır ve bu nedenle okuma okuryazarlığı açısından yalnızca asgari gereklilikleri yerine getirmektedirler.

PISA 2015'te 1a, 1b ve altı seviyelerde yer alan Türk öğrencilerin dağılımı %40'tır. Bu verilere göre, PISA 2015'te Türk öğrencilerin yüzde 40'ı "öğrencilerin hayata etkin ve verimli bir şekilde katılmalarını sağlayacak okuma becerilerini göstermeye

başladıkları temel anlama düzeyine" bile ulaşamamıştır, yani Türk öğrencilerin yüzde 40'ı basit metinleri bile anlayamamıştır. Bu durum, bu öğrencilerin 15 yaş ve üstü öğrenciler olması açısından oldukça manidardır (OECD.2016b). Okumada temel yeterlilik düzeyine ulaşamayan öğrenciler, bir metindeki ana fikri belirleyemez, açık kriterlere dayalı bilgiyi bulamaz veya açıkça yönlendirildiklerinde metinlerin amacı ve biçimi üzerine yansıtmada yetersiz kalırlar. Temel okuma yeterlilik seviyesine ulaşamayan öğrenciler öğrenimlerine devam edemeyecekleri ve okulu bırakma riskiyle karşı karşıya kalacakları için bu durum oldukça endişe vericidir.

PISA 2015'te Türk öğrencilerin sadece yüzde 27,4'ü asgari düzey gereksinimleri içeren 2. düzeyi aşmayı başarmıştır. Bunların büyük çoğunluğu, yani yüzde 21,1'i, vasat performans anlamına gelen 3. seviyeye ulaşabilmiştir (OECD.2016b). Türk öğrencilerin yüzde 5,7'si 4. seviyededir. Çok iyi öğrencilerin bulunduğu 5. seviyede Türk öğrencilerin oranı yüzde 0,6, 6. seviyede ise yüzde 0.0218'dir!

Türk öğrencilerin PISA 2018 okuma okuryazarlığı performanslarına bakıldığında, PISA 2018 uygulamasında Türkiye'nin ortalama puanı 2015 öncesi PISA uygulamalarındaki artan düzeye yaklaşmış ve 466'ya ulaşmıştır. Bu önemli artış, Türkiye'de okuma becerileri alanındaki iyileşmenin göstergesi olarak görülebilir. Elde ettiği performans artışı ile Türkiye, PISA 2018'de okuma becerileri alanında ortalama puanını PISA 2015'e göre 37 puanlık artışla en fazla artıran ikinci ülke olmuştur. Performanstaki önemli artışa rağmen, Türkiye'nin 466 puanlık okuma puanı OECD ortalamasının oldukça altındadır. PISA 2018 uygulamasında farklı ülkelerde okuma becerileri alanında en düşük performans düzeyini ifade eden 1c düzeyinin altında bulunan öğrenci oranları %0 ile %6,3 arasında değişmektedir. Farklı yeterlik düzeylerinde OECD ülkelerinde hesaplanan ortalama öğrenci oranlarının ise %0,1 (1c düzeyinin altı) ile %26,1 (3. düzey) arasında değiştiği görülmüştür. Türkiye, 1c yeterlik düzeyinin altındaki öğrenci oranı açısından yüksek bir performans göstermiş, bu düzeydeki öğrenci oranının (%0,01) OECD ortalamasından daha düşük olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan, Türkiye'deki öğrencilerin 1a ve 2. düzeyde OECD ortalamasına göre daha fazla yoğunlaştıkları görülmektedir. 3. yeterlik düzeyinde bulunan Türk öğrencilerin oranı %26,9'dur, 4. yeterlik düzeyinde ise %24,1, V. düzeyde %3,1, VI. düzeyde ise %0,2'dir (MEB.2019).

Türk öğrenciler 2018 PISA'da okuma okuryazarlığı alanında OECD ortalamasının altında puan almıştır. OECD ortalamasıyla karşılaştırıldığında, Türk öğrencilerin yüzde 3,1 gibi çok düşük bir oranı V. düzeyde, yüzde 0,2'si ise VI. düzeyde performans göstermiştir. PISA 2018'de iki ve üzeri yeterlik düzeyindeki Türk öğrencilerin oranı, PISA 2015'e kıyasla yüzde 13,9 artarak yüzde 73,9'a yükselmiştir. Daha yüksek yeterlik düzeylerindeki öğrencilerin oranında da önemli bir artış olmuştur. Dördüncü yeterlik düzeyindeki öğrencilerin oranı yüzde 5,7'den yüzde

13,5'e, beşinci yeterlik düzeyindeki öğrencilerin oranı ise yüzde 0,6'dan yüzde 3,1'e yükselmiştir (MEB. 2019). Tüm bu gelişmelere rağmen Türkiye bu oranla OECD ortalamasının altında yer almıştır.

PISA'da kullanılan veri toplama araçlarından biri olan bilişsel alan testlerinin sonuçlarının değerlendirilmesinde sekiz yeterlik düzeyi tanımlanmıştır. Bu tanımlamaya göre asgari yeterlilikler birinci düzeyi, üst düzey yeterlilikler ise altıncı düzeyi oluşturmaktadır. Katılımcı ülkelerin öğrencileri başarı düzeylerine göre bu düzeylerden herhangi birine girebilmektedir. Bu nedenle PISA ölçme ve değerlendirme çalışmalarında Madde Tepki Kuramına uygun olarak Doğrusal Modelleme Tekniği kullanılmakta ve bireysel değerlendirmeler yapılabilmektedir (EARGED. 2005).

Seviye 2'de öğrenciler bilgi edinmek ve çok çeşitli pratik problemleri çözmek için okuma becerilerini kullanma kapasitesini göstermeye başlarlar. Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri bağlamında 2. düzey yeterliliği, tüm çocukların ortaöğretimin sonuna kadar ulaşması gereken "asgari yeterlilik düzeyi" olarak tanımlanmaktadır (OECD. 2019b). Bu bağlamda, Türk öğrencilerin asgari yeterlilik düzeyinde olduğu söylenebilir. PISA'da bir ülkede öğrencilerin en fazla yığılma gösterdiği yeterlik düzeyi, o ülkenin genel yeterlik düzeyinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (EARGED. 2005). PISA 2018 okuma becerileri uygulamasında Türk öğrencilerin en fazla yığılma gösterdikleri yeterlik düzeyi II. düzeydir. Bu bağlamda, 2015 PISA uygulamasında olduğu gibi Türkiye'nin genel yeterlik göstergesinin II. düzey olduğu söylenebilir.

PISA 2015 ve 2018 okuma okuryazarlığı araştırmaları sonuçları incelendiğinde, Türk öğrencilerin temel düzeyin altında ve orta performans düzeyinde (yeterlilik düzeyi 2) bilişsel süreçleri gerçekleştirmede yeterli ve OECD ortalamasının üzerinde oldukları, ancak orta performans düzeyinde (düzey 4) ve özellikle üst performans düzeylerinde (düzey 5 ve 6) yetersizliklerinin dikkat çektiği görülmektedir. PISA okuma okuryazarlığında temelden üst seviyelere doğru aynı bilişsel süreçler kullanılsa da seviyeler yükseldikçe metin ve görev faktörleri manipüle edilerek okuma görevlerinin zorluk dereceleri artırılmakta, bu bağlamda bilişsel süreçlerin seviyeleri ve ihtiyaç duyulan beceri ve stratejiler değişmektedir. Seviyeler arttıkça öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerin yanı sıra üst bilişsel öğrenme ve öz-düzenleme becerilerini de kullanmaları gerekmektedir.

Yukarıda da belirtildiği gibi, Türk öğrenciler temel ve orta düzeylerin 2. ve 3. yeterlik düzeylerinde yeterlik gösterirken, 4. yeterlik düzeyinde ve özellikle üst performans düzeyini oluşturan 5. ve 6. yeterlik düzeylerinde OECD ortalamasının altında performans göstermişlerdir. PISA yüksek yeterlik düzeyindeki değerlendirme ve yansıtma becerileri üst düzey bilişsel süreçlerdir. Eleştirel düşünme PISA okuma

okuryazarlığında önemli bir rol oynamaktadır (OECD 2017a). PISA okuma okuryazarlığı bilişsel süreçleri, özellikle yorumlama, entegrasyon, yansıtma ve değerlendirme becerileri, eleştirel düşünme becerilerini gerektirir (Khamkhong, 2018). Eleştirel düşünme becerileri, akıl yürütme, farklı fikirlerin artılarını ve eksilerini değerlendirme ve mevcut bilgileri yeni problem durumlarına uygulama becerilerini içerir.

Türk öğrencilerin üst seviyelerdeki başarısızlığı, başta eleştirel düşünme becerileri olmak üzere üst düzey bilişsel becerilerdeki yetersizliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Schleicher (2018) PISA çalışmasında bu duruma dikkat çekerek Türk öğrencilerin içerik bilgisinin yeniden üretilmesine ilişkin görevlerdeki performanslarının oldukça iyi olduğunu, buna karşın bildiklerinden sonuç çıkarma ve bu bilgiyi yeni durumlarda yaratıcı bir şekilde kullanma becerilerinde büyük zayıflıklar gösterdiklerini belirtmektedir. Başka bir deyişle, Türk öğrencilerin ezberleme stratejisini kullanma performansları yüksek olsa da eleştirel düşünme becerilerini kullanmada yetersizlikleri olduğu söylenebilir. Türk öğrencilerin temel yeterlik düzeyinde iyi performans gösterip daha üst yeterlik düzeylerinde başarısız olmaları, öğrencilerin bu becerilere yeterli düzeyde sahip olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Şimşek ve diğerleri (2018:565) tarafından yapılan çalışmada katılımcı bir öğrenci bu duruma işaret ederek şunları söylemiştir: *“Ö5: Aslında PISA’da daha bir zorlama, mantık, yorumlama gerekiyordu. Hani normal sınav sorularında okuldaki klasik olduğundan nedenini sormaz, açıkla der nedenini sormaz. Yani biz de nedenini hiç açıklamamışız ya şu ana kadar, PISA’da neden deyince orada bir kısıtlama oluyordu, düşünceyi zorluyordu. Öyle işte PISA’da biraz zorlama da vardı. Düşündürme, yorumlama vardı.”*

Ülkemizde PISA okuma okuryazarlığı becerileri bağlamında yapılan çalışmalar da bu görüşü desteklemektedir. Yağmur (2009), Türkçe öğretim programında yer alan kazanımların üst düzey düşünme süreçlerini gerektirdiğini; ancak bu kazanımların birçoğunun ders ve çalışma kitaplarında çok yetersiz bir şekilde ele alındığını belirtmektedir.

İnce (2016), PISA’da ölçülen okuma becerileri yeterlikleri ile ortaokul Türkçe öğretim müfredatında yer alan kazanımların karşılaştırılmasına ilişkin çalışmasında, PISA okuma becerileri yeterliklerinin bir, iki ve üçüncü düzeyler ile Türkçe öğretim programının örtüştüğünü, ancak müfredatta belirtilen okuma alanına ilişkin kazanımların yarısından fazlasının PISA’daki üst düzey yeterliklerle örtüşmediğini belirtmektedir.

Batur ve Ulutaş (2013) 6-8. sınıflar Türkçe öğretim programında yer alan okuma becerisi kazanımlarını PISA 2009 okuma becerileri yeterlik düzeyleri ile karşılaştırmıştır. Araştırmacılar, Türkçe öğretim programında yer alan 51 okuma

kazanımı arasında PISA'nın 4. düzey kazanımlarıyla örtüşen ya da örtüşebilecek bir kazanım bulunmadığını, Türkçe öğretim programı kazanımlarından yalnızca birinin bu maddelerden birini dolaylı olarak karşıladığını belirtmişlerdir. Bu bilgilerden hareketle araştırmacılar, bu düzeydeki kazanımların eksikliğinin, okuma becerisinin temel amacı olan okunanlardan yola çıkarak yeni fikirlere ya da hayallere ulaşma amacından ne kadar uzak olduğunu gösterdiğini, dolayısıyla öğrencilerin eleştirel bir yaklaşım geliştirmelerinin mümkün olmadığını belirtmektedirler. Benzer şekilde araştırmacılar, PISA'da öğrencilerin okudukları metinleri anlamalarının yanı sıra metnin yapısal özelliklerini analiz edebilmeleri, metne yönelik analiz, sentez ve değerlendirme yaparak hipotezler kurabilmelerinin beklendiği beşinci ve altıncı düzeyler ile Türkçe dersi okuma becerisi kazanımları arasında doğrudan bir örtüşme olmadığını ifade etmektedirler.

Türk öğrencilerin PISA'da temel düzeylerde başarı göstermesine yönelik diğer husus da PISA okuma becerisi testinde kullanılan soru tipleri ve bilişsel düzeyler ile Türkçe Ortaöğretim ders kitaplarında kullanılan soru tiplerinin karşılaştırılmasında ortaya çıkan durumla ilgilidir. Bu bağlamda, Ortaöğretim Türkçe ders kitaplarında kullanılan soru tipleri ile PISA testinde kullanılan soru tipleri ve bilişsel düzeyleri arasındaki uyumsuzluk vurgulanarak eleştiriler yapılmaktadır.

Bozkurt, Uzun ve Lee (2015), Korece ve Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının bilişsel düzeylerini PISA 2009 sonuçlarıyla karşılaştırmış ve Türkçe ders kitabı örneğinde bilgiye ulaşma-hatırlama düzeyini temsil eden soruların oranının %50, bilgiyi bir araya getirme-yorumlama düzeyini temsil eden soruların oranının %27 ve yansıtma-değerlendirme düzeyini temsil eden soruların oranının %23 olduğunu bulmuştur. Bu bulgulara dayanarak araştırmacılar, Türkçe ders kitaplarında ağırlıklı olarak bilgiye ulaşma-hatırlamayı hedefleyen temel düzey sorulara yer verildiğini, PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesinde üst düzey düşünme becerilerini hedefleyen soruların ağırlıklı olarak (%75) yer almamasının nedenlerinden birinin de bu olabileceğini ve bu nedenle Türkiye'deki öğrencilerin aşına olmadıkları okuma etkinliklerinden düşük puan aldıklarını öne sürmüşlerdir.

Bozkurt, Uzun ve Lee (2015) Korece ve Türkçe ders kitaplarının metin sonu sorularının bilişsel düzeyleri ile PISA 2009 sonuçlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında; Türkçe ders kitabı örneğinde bilgiye ulaşma-hatırlama düzeyini temsil eden soruların oranının % 50; bilgileri bir araya getirme-yorumlama düzeyini temsil eden soruların oranının % 27; yansıtma-değerlendirme düzeyini temsil eden soruların oranının ise %23 olduğunu belirlemişlerdir.

Benzer (2019) "Türkçe Ders Kitaplarının PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri ile İmtihani" adlı araştırmasında, 5, 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki soruların % 0,5'i 1c, %36,5'i 1b, %18,9'u 1a, %28'i 2. düzey, %10'u 3. düzey, % 4,9'u 4.

düzyey, %1'i 5. düzyey ve % 0,1'i 6. düzyeyde olduğunu ve 5, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuduğunu anlama sorularından hişbirinin PISA 6. düzyey okuma becerileri yeterliklerini temsil etmediğini ve incelenen kitaplardan yalnızca 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki bir sorunun 6. düzyeye yönelik olduğunu ifade etmektedir. Araştırmacı, bu bulgulardan hareketle, Türkçe ders kitaplarındaki okuduğunu anlama sorularının en çok 1b, 1a ve 2 düzyeylerinde yoğunlaştığını ve PISA 2018 sonuçlarına göre Türkiye'nin 2. düzyey sorularda OECD ortalamasının üstünde olduğunu, bu sonucun bir tesadüf olmadığını, bu sonuçların, PISA sınav sonuçlarıyla ders kitabı arasındaki uyumu göstermesi bakımından manidar olduğunu ifade etmektedir.

şimsek vd.'nin (2018) "PISA 2015'e Katılan Öğrencilerin PISA'ya İlişkin Görüşleri" başlıklı ęalıřmasında öğrenciler okuma becerilerine ilişkin soruları değerlendirirken çok zorlandıkları; soruların uzun, karmaşık ve düşündürücü olduğunu ve PISA'daki soru tiplerinin farklılaştığını belirtmişlerdir. Araştırmacılar bu bulgulardan yola ıkarak, bu durumun 2015 yılında Türkiye'de okuma becerileri sonuşlarında alt yeterlik düzyeyindeki öğrenci oranının arttığı, üst yeterlik düzyeyindeki öğrenci oranının ise azaldığı sonucunu desteklediğini, Türkiye'nin tüm genel ortalamalarda ilk üç düzyeyde yer almasının da bu sonucu doğruladığını ifade etmektedirler

Coşkun (2013), "Türkçe ders kitaplarının PISA sınavı okuma ölçütleri ağısından incelenmesi" başlıklı ęalıřmasında, ders kitaplarındaki soruların düşünsel becerileri geliştirmek yerine bilgi ve değer aktarımını amaçladığını ve öğrencilerin sadece metindeki bilgileri tekrarlamak, hatırlama ya da kullanma gibi temel okuma becerilerine odaklandığını, soruların çoğunlukla alt okuma düzyeyine ilişkin olduğunu, okuyucunun farklı metinlerdeki bilgileri ilişkilendirerek cevaplayabileceği soru türlerine tek cevaplı sorular dışında hiçbir sınıf düzyeyinde yer verilmediğini, metindeki ana fikri belirleyebilme ve ilişkileri anlama gibi becerilere odaklandığını ancak bunların daha üst düzyey okuma becerilerini kapsamadığını belirtmektedir.

Benzer (2019) PISA'da belirtilen gerek bilişsel süreçler gerekse okuma becerileri yeterlik düzyeyleri aktif olarak Türk eğitim sistemine 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla girmiş olmasına ve aradan geçen 14 yıla rağmen ders kitaplarında ıkıkarım yapma, eleştirel düşünme gibi becerilerin kullanılmamasının düşündürücü olduğu gerçeğine dikkat çekerek Türkçe ders kitaplarında 23 yıldır cevabı metinde ağıkça olan, ima edilen/hiç verilmeyen ve cevabı metinler arasında olan olmak üzere üç tip soru tipinin kullanıldığını ve soru tiplerinin, öğretim programlarında yer alan üst bilişsel becerileri iğermediğini ifade etmektedir.

PISA okuma becerileri değerlendirmesinin üç boyutu vardır: metin, metne yaklaşım ve metnin amacı (Sue, Hillman ve De Bortoli, 2013, s. 9). Okuduğunu anlama sürecinde okuyucular metinlere metin türlerinin özellikleri bağlamında yaklaşması ve

okuma hedeflerini/amaçlarını buna göre belirlemesi beklenmektedir. Bu düşünceden hareketle PISA okuma becerileri araştırmasında metne ve metni kullanma amacına ilişkin yeterlikler de incelenmektedir.

PISA'da üst yeterlilik düzeyleri, metin türleri, metinlerin yapısı ve organizasyonu gibi özelliklere dayalı bilgilerin kullanılmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda, Türk öğrencilerin PISA'da üst yeterlilik düzeylerinde başarısızlıklarının nedeni, PISA okuma becerisi testinde kullanılan metin türleri ile Türkçe Ortaöğretim ders kitaplarında kullanılan metin türleri arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanabilir. Bu görüşü destekleyen araştırma bulguları bulunmaktadır.

İnce (2016) "Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programının Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda (PISA) Yoklanan "Okuma Becerileri" Açısından Analizi" adlı doktora çalışmasında, Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin farklı çeşitlilikte olmadığını, ağırlıklı olarak hikâye türünde olay yazılarının yer aldığını ve ders kitaplarında form, grafik, liste, şema, plan, katalog, tablo gibi kullanımlık metinlerin olmadığını belirtmektedir.

İnce ve Gözütok (2017), doküman analizi yöntemini kullandıkları araştırmalarında ortaokullarda kullanılan Türkçe kitaplarını PISA Okuma Becerileri testinde yer alan özelliklere göre metin biçimi vb. açılardan incelemişler ve elde ettikleri bulguların yorumlanması sonucunda Ortaokul Türkçe Dersi öğretim programı kılavuzunda süreksiz metinlere, PISA'da kullanılan karma ve çoğul metinlere, tartışma ve öğretim türünde metinlere yer verilmediğini belirtmişlerdir.

Coşkun (2013) "Türkçe ders kitaplarının PISA sınavı okuma ölçütleri açısından incelenmesi" adlı araştırmasında, PISA' da okuma becerilerini ölçmede kullanılan metinlerin sınıflandırılmasına dayanak oluşturulan ders kitaplarında yer alan metinleri okuma amacına ve şekillerine göre incelemiştir. Amacına göre metinlerin yoğun olarak kişisel (%60,71) ve kamusal metinlerde (%28,57) yoğunlaştığı, eğitsel metinlerin (%10,71) sayıca az olduğu ve mesleki metinlerin ise kitaplarda hiç yer almadığı sonucuna ulaşmıştır. Şekillerine göre metinlerin ise tüm sınıflar düzeyinde sadece akıcı özellikte tanımlanan metinlerin yer aldığı, ders kitaplarında bağımsız, karışık ya da çoklu metinlere rastlanmadığı sonucuna ulaşmıştır. Coşkun (2013) "her ne kadar okuma eyleminin temel amacı okuduğunu anlamak, okuduğundan zevk almak ve sözcük dağarcığını geliştirmek olarak açıklansa da günümüzde okuma becerisinin eleştirel düşünme, çıkarımda bulunma, üst bilişsel öğrenme sürecini ve öğrenme stratejilerini destekleme gibi özellikleri de yönlendiren önemli bir beceri olduğu kabul edilmektedir" düşüncesinden hareketle, özellikle ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki metin çeşitliliğinin uluslararası ölçütler açısından değerlendirildiğinde okuma becerisini geliştirme ve bu beceriyi farklı alanlara transfer etme açısından yetersiz olduğunun söylenebileceğini ifade etmektedir. Araştırmacı, PISA sonuçlarına

göre Türk öğrencilerin okuma becerileri açısından akranlarına göre daha düşük düzeyde olmalarının aslında şaşırtıcı olmadığını ve Türkçe dersinin "okuma" öğrenme alanının kazanımlarının öğrenme sürecine aktarılmasında en önemli araç olan ders kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarının üst düzey düşünme gerektiren okuma becerilerini geliştirecek metin türleri açısından yetersiz olduğunu vurguluyor.

Ören vd. (2017) tarafından yapılan araştırmada, PISA okuma becerilerini ölçmek amacıyla kullanılan metin çeşitleri ve Türkçe programında yer alan metin çeşitleri karşılaştırılmıştır. PISA'da yer alan süreksiz metinler formatında olan ve daha çok görsel okumayı hedefleyen metin türlerinin Türkçe öğretim programlarında yer almadığını, sürekli metin türlerinden yönergeler, belge ve kayıtlar, hipermetinler (hypertext), faaliyet metinleri (transaction) Türkçe öğretim programlarında yer almazken, öyküleyici, bilgilendirici, betimleyici, tartışmacı metin türlerinin programlarda yer aldığını, ancak PISA'daki öyküleyici, bilgilendirici, betimleyici, tartışmacı metin türlerinin alt dalları Türkçe öğretim programlarındakilerle karşılaştırıldığında daha çok gündelik yaşama yönelik ve daha detaylı olduğunu, ayrıca metin formatlarından çoklu ve karışık metinlerin Türkçe öğretim programlarında yer almadığını belirtmektedirler. Araştırmacılar, 2017 programındaki metin türü çeşitliliğinin artmış olmasına karşın PISA'da yer alan hipermetinlere, faaliyet metinlerine, çoklu metinlere ve karışık metinlere yer verilmediğini de ifade etmektedirler.

PISA'da üst yeterlik düzeylerinde üst bilişsel okuma ve öz düzenleme becerilerine yer almaktadır, bu nedenle de öz düzenleme ve üst bilişsel stratejilerin kullanılması gerekmektedir (Dilidüzgün ve diğ.2019). Öğrencilerin üst bilişsel öğrenme stratejilerini kullanmalarında motivasyonel faktörler de (öz yeterlilik vb.) önemli bir rol oynamaktadır.

PIRLS ve PISA gibi uluslararası araştırmalar sürekli olarak birçok çocuğun en yüksek yeterlilik seviyelerine ulaşamadığını göstermektedir (Mullis, Martin, Foy & Drucker, 2012; OECD, 2010a). Bu seviyeler, bir amaç doğrultusunda okumayı ve aktif olarak metinden anlamın oluşturulmasını içeren "yapısalıcı tepki okuma'yı " constructively responsive reading" gerektirir (Pressley & Afflerbach, 1995). Bu durum, okuma sürecinde istenen sonucu elde etmek için okuyucunun bir dizi beceri ve stratejiyi planlı ve bir amaç doğrultusunda çok dikkatli bir şekilde organize etmesini ve kullanmasını gerektirir. Üstbilişsel okuma stratejileri bilgisi, metni iyi anlamak amacıyla okuma sürecinin başarılı bir şekilde planlanması, izlenmesi ve kontrol edilmesi için bir ön koşul niteliğindedir. Çok çeşitli (üst bilişsel) bilişsel strateji bilgisi ve kullanımı, metinlerden etkili bir şekilde öğrenme sürecinde öğrencilere yardımcı olur (Flavell, Miller, & Miller, 1993). Üst bilişsel strateji bilgisi, bir öğrenme hedefine ulaşma yöntemlerinin farkına varılmasına katkıda bulunur. Okuma sırasında bu

stratejilerin bilinçli kullanımı, okuyucunun bir metindeki ilgili bilgileri belirlemesine ve konuyla ilgili ön bilgilerini aktif hale getirmesine, ayrıca anlamayı geliştirmek için öğrenme stratejilerini izlemesine ve düzenlemesine yardımcı olur (Kolić-Vehovec vd., 2014).

Türk öğrencilerin PISA'da üst yeterlik düzeylerindeki başarısızlıklarının nedeni öz-düzenleme ve üstbiliş etkin bir şekilde stratejilerini kullanamamaları ve öz-yeterlik gibi motivasyonel nedenlerden kaynaklanıyor olabilir. Bu konuda yapılan araştırmalar, öz-düzenleme ve üstbiliş stratejilerini kullanabilen ve motivasyonu yüksek olan öğrencilerin PISA okuma becerileri üst yeterlik düzeylerinde daha iyi performans gösterdiklerini ve daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır.

Schleicher (2018) öğrenme stratejileri kullanımı açısından, PISA'da ezberleme stratejilerinin Türk öğrenciler tarafından hala yaygın olarak kullanıldığını, bu stratejilerin ancak oldukça sınırlı karmaşıklığa sahip görevlere yönelik performans için uygun olduğunu, buna karşılık otomatikleşme ve dijital okuma bağlamındaki görevlere yönelik performans için uygun olmadığını belirtmektedir. Yazar, "Google her şeyi bilir" görüşünden hareketle bu durumun, artık öğrencileri yalnızca bildikleri için ödüllendirmeyen bilakis bildikleriyle ne yapabilecekleri için ödüllendiren modern dünyada belirleyici bir dezavantaj olduğunu, öğrencilerin öğrenme zamanı, yeri, yöntemi ve hızı üzerinde daha fazla kontrole ve yeterliliğe sahip olduğu öğretim ortamında değişiklikler gerektireceğini ifade etmektedir. Bu bilgilerden de ortaya çıktığı gibi, PISA okuma okuryazarlığında ezberleme stratejilerinden daha çok üst bilişsel öğrenme stratejilerinin (kontrol stratejileri) ve öz düzenlemeli öğrenme becerilerine gereksinim duyulduğu ve Türk öğrencilerin bu alanda yetersizlik gösterdiği söylenebilir.

Bilican ve Yıldırım (2014) üstbilişin Türkiye'deki öğrencilerin okuma performansı üzerindeki etkisini araştırmak için 2009 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'ndan alınan verilere dayalı yaptıkları araştırmada üstbilişsel stratejilerin, okuma performansının önemli yordayıcısı olduğunu ve bu stratejileri kullanan öğrencilerin, ezberleme stratejilerini kullananlardan daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuşlardır.

Şimsek vd.'nin (2018)'PISA 2015'e Katılan Öğrencilerin PISA'ya İlişkin Görüşleri" başlıklı çalışmalarında, araştırma kapsamında incelenen sınava katılan öğrencilerin tümü PISA soruları için süreyi yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir, özellikle okuma becerileri (...) bölümünde süre sıkıntısı yaşadıklarını ve bazı soruları okuyacak zamanlarının kalmadığını açıklamışlardır. Öğrencilerin sınav sorularına verilen süreye ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Ö1: Süre kısıtlıydı.

Ö2: Türkçe vardı. Orada paragraflar iki sayfa uzunluğundaydı. Ve ben sürenin yarısını sadece Türkçe sorularına harcadım. Hatta bazı soruları okumama imkânım bile oldu.

Birçok öğrenci yazılı metni, özellikle daha karmaşık olan açıklayıcı bir metni anlamada sorunlar yaşar. Bu durum yukarıda da ifade edildiği gibi öğrencilerin okuma stratejilerini, özellikle de üst bilişsel stratejileri kullanma yetersizliğinden kaynaklanabilir. Öğrencilerin kendi okuma sürecini planlamak, izlemek ve düzenlemek için üstbilişsel stratejileri uygulayabilmesi gereklidir (Rosebrock/Nix, 2008). Okuma etkinliğine başlamadan önce metnin içeriğine ve türüne yönelik öncül bilgilerin aktif hale getirilmesi, okuma sürecinin planlanması, okuma görevinin gereksinimleri doğrultusunda okuma hedeflerinin belirlenmesi, metin türü ve metnin zorluk düzeyine uygun okuma stratejilerinin ve okuma stillerinin (global, detaylı, seçici) seçilmesi ve bu bağlamda metnin ele alınması, okuma esnasında bu planlama doğrultusunda okuma sürecinin denetlenmesi gerekir. Ehlers'e (1998, s.79-80) göre, yetkin okuyucular, metnin zorluk düzeyine bağlı olarak uygun stratejileri uygulayabilir ve bunları okuma görevinin gereksinimlerine göre esnek bir şekilde kullanabilir. Öte yandan, zayıf okuyucular stratejik davranışlarını okuma görevinin ve okuma hedefinin gereksinimlerine göre düzenleyemezler, bunun sonucu olarak da metnin başından başlayarak metnin sonuna ulaşana kadar kelime kelime okuma eğilimi gösterirler Ehlers (1998). Dymock (2005), bazı öğrenciler kelimelerin içinde kaybolup büyük resmi göremezler diyerek bu duruma işaret etmektedir.

Türk öğrencilerin 4, 5 ve 6. seviyelerde OECD ortalamasının altında kalmaları, üstbilişsel becerilerdeki (planlama, izleme ve organize etme) ve öğrenme stratejilerindeki, yani öz-düzenleme becerilerindeki yetersizlikten kaynaklanıyor olabilir. Pintrich (1999) öğrencilerin, düşünme ve akademik davranışlarını izlerken, öğrenmelerini düzenlemek ve izlemek için ölçütleriyle karşılaştırabilecekleri bir hedef veya kriter olması gerektiğini, **izleme stratejilerinin okuma sırasında kendi kendine sorular sormayı, okuma hızını veya bir görevde kullanılan zamanı ayarlamayı ve anlamayı** kontrol ederken öğrenmeyi sürekli kontrol etmeyi içerdiğini belirtmektedir. Buradan da açıkça ortaya çıktığı gibi, Türk öğrencilerin okuma görevini planlamada yetersiz kaldıkları, bu doğrultuda hedefler oluşturamadıkları için okuma hızlarını veya sürelerini ayarlama sorunları yaşadıkları ve başarısızlıklarının da bu durumdan kaynaklandığı söylenebilir.

PISA da 1. 2 ve 3. düzeylerde, özellikle 1. ve 2. düzeydeki okuma görevlerinde açık yönergeler ve yönlendirmeler verilirken 3. düzeyde ise metnin literal anlama düzeyinde anlaşılması yeterlidir ve daha üst yeterlik düzeyindeki bilişsel süreçler için açık bilgiler verilmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin 1.,2. ve 3. düzeydeki okuma görevlerini planlama, hedef belirleme, okuma anlama sürecini izleme ve kontrol etme

sürecinde fazla zorluk yaşamadıkları söylenebilir, 4.,5.,6. seviyelerdeki okuma görevlerinde ise açık yönerge ve yönlendirmelerin olmadığı, öğrencilerin bu süreci bizzat kendilerinin planlaması, izlemesi, kontrol etmesi gerektiği söylenebilir. Bu nedenle öğrencilerin öz düzenleyici öğrenci olmaları oldukça önemlidir. PISA okuma okuryazarlığı araştırmasında Türk öğrencilerin 4., 5. ve 6. seviyelerde OECD ortalamasının altında performans göstermesi bu durumu teyit etmektedir.

Yapılan araştırmalar, öğrencilerin öz düzenleme becerileri ile PISA okuma okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır.

Lau ve Ho (2016) tarafından yapılan çok düzeyli analizlerde, kontrol stratejileri (self-regulate) ve üstbilişin, Hong Konglu öğrencilerinin okuma performansının önemli yordayıcıları olduğunun ortaya konulmuş ve öz düzenleme stratejileri farknlığının ve bu stratejileri etkin kullanımının Çinli öğrencilerin okuma gelişimi açısından çok önemli olduğunu ortaya koyan daha önceki araştırma bulgularıyla (Cheng, 2001; Lau, 2006; Lau ve Chan, 2003; Law ve diğ., 2008; Zhang ve Wu, 2009) bu bulguların tutarlı olduğu ifade edilmektedir. Lau ve Ho (2016) yapmış oldukları araştırma bulgularının, Hong Konglu öğrencilerin performansı bağlamında öz düzenlemeli öğrenme ve okuma performansı arasındaki pozitif ilişkiyi desteklediğini belirtmektedirler.

Callan ve diğ. (2016) üstbilişsel ve öğrenme stratejilerinin, okuma, matematik ve fen bilimleri alanındaki başarıyla ilişkisini inceleyen araştırmalarında, üstbilişsel stratejilerin kullanımının her üç akademik konu alanındaki başarı ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu ve her bir alandaki başarının önemli bir yordacısı olduğunu bulmuşlardır ve araştırma bulgularının, üstbiliş stratejilerin çeşitli akademik alanlar ve ülkelerdeki başarı ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu gösteren önceki literatürle tutarlı olduğunu ifade etmektedirler (Gorsuch ve Taguchi, 2010; Mevarech ve Amrany, 2008; Onu ve diğ., 2012).

Yukarıda bahsedilen durumun diğer bir nedeni de, öğrencilerin okuma akıcılığı ve okuma akıcılığının bir bileşeni olan okuma hızı yetersizliğinden kaynaklanabilir. Akıcı okuma önemlidir çünkü çözümleme süreci için ne kadar az bilişsel bilişsel kaynak kullanılırsa, okuma anlama sürecinde gerçekleştirilecek analiz ve eleştirel düşünme için o kadar çok bilişsel kaynak korunmuş olur. Bununla birlikte okuma akıcılığı zayıf ise, okuduğunu anlama bu durumdan olumsuz etkilenir. Yavaş, zorlu bir okuma hızı, bağdaşıklık ve anlamı oluşturmayı daha da zorlaştırır. Yavaş bir okuma hızı, yorgunluğa neden olabilir veya verilen görevin kapsamına ayak uydurmayı zorlaştırabilir. Öğrencilerin okuma görevinin gereksinimleri doğrultusunda sürekli değişen okuma hızıyla tarama ve gözden geçirme gibi spesifik arama süreçlerini işe koşarak (örneğin okuma görevi bağlamında metnin ilgili bölüm veya bölümlerine odaklanma, ilgisiz olanları atlama gibi) metni işlemeleri gerekir. Bir

okuyucu, tüm dikkatini (algılamak, düşünmek ve anlamak için gereksinim duyulan mental enerjisini) çözümlene sürecine yoğunlatırsa, metnin anlamı üzerinde düşünmek için yeterli bilişsel enerjiye sahip olmayabilir, başka bir deyişle üst düzey okuduğunu anlama sürecinde daha fazla ihtiyaç duyacağı bilişsel enerjisini yoğun bir şekilde alt düzey süreçlerde kullanırsa, üst düzey süreçler için yeterli düzeyde bilişsel enerjiye sahip olamayabilir, bu bağlamda okuduğunu anlama sürecinde üst düzey süreçlerin etkin olarak gerçekleştirilebilmesi için daha fazla bilişsel kaynağa gereksinim vardır, bu nedenle alt düzey süreçlerin hızlı ve otomatik olarak gerçekleştirilebilmesi hem zaman hem de bilişsel enerji kullanımı açısından oldukça önemlidir. (Hudson ve diğ.,2005). Finli öğrenciler üzerinde PISA okuma performansında cinsiyet farklılıklarına odaklanan bir araştırmada, araştırma kapsamındaki diğer değişkenlerle eşzamanlı olarak değerlendirilen okuma akıcılığının PISA okuma performansının en önemli yordayıcısı olduğunu ve varyansın yaklaşık %15'ini açıkladığı bulunmuştur (Torppa, Eklund, Sulkunen, Niemi ve Ahonen, 2018)

PISA'da Türk öğrencilerin okuma okuryazarlığı araştırmasındaki başarısızlıklarının diğer bir nedeni de uygulanan değerlendirme yönteminden ve Türk öğrencilerin bu yönteme aşına olmamalarından kaynaklanabilir. PISA bilgisayar tabanlı bir değerlendirmeye geçmiştir. 2018 yılında, okuma okuryazarlığı için adaptif test tamamen uygulanmıştır. Çok aşamalı bir yaklaşım kullanan bilgisayar tabanlı adaptif değerlendirme testi, her öğrencinin yetenek seviyesine göre uyarlanmıştır - öğrenciler ortak bir dizi öğeyle başlamakta ve daha sonra önceki performanslarına göre daha düşük veya daha yüksek zorluk derecesine sahip görevlere aralıklı olarak ilerlemektedir. Öğrenciler soruları doğru cevapladıkça daha zor sorular, yanlış cevapladıkça daha kolay sorular sunulmaktadır.

PISA 2018 bilgisayar tabanlı okuma yeterlilik testinin her bir maddesi "bilgiyi bulma", "anlama" veya "değerlendirme ve yansıtma" olmak üzere üç okuma sürecinden birisine atanmıştır. Bu sınıflandırma, test birimi düzeyinde değil, madde düzeyinde yapılmıştır. Bir test ünitesindeki farklı öğelerle farklı süreçler değerlendirilmiş ve odak noktası yapılmıştır. Örneğin DIE EASTERINSEL'de, 1. ve 4. sorular "Bilgiyi bulma", 2. ve 6. sorular "anlama" ("anlamın yeniden üretilmesi" ve "bilgileri birbirleriyle bağlama ve ilişkiler kurma) ve 3., ve 7 sorular ise "değerlendirme ve yansımada" bulunma okuma süreçlerine atanmıştır (3.soru, yansımada bulunma, 5. ve 7. sorular ise, "çelişkileri tanıma ve açıklığa kavuşturma" okuma sürecine) OECD (2019), PISA 2018 Ergebnisse (Band I): Was Schölerinnen und Schöler wissen und können, PISA, wbv Media, Bielefeld, <https://doi.org/10.1787/1da50379-de>.

Şimşek ve diğ. (2019) tarafından yapılan çalışmada, bir öğrenci, tek soru kökünden ve giderek zorlaşan sorulara ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir. *“Karmaşıktı. Karışıkı yani. Bir soru kökünden beş altı tane soru çıkıyordu. Farklıydı yani, birinci ikinci soruda çok fazla zorlanmıyorduk. Üçüncü sorudan sonra artık nereden soracaklarını bilemiyorduk, yani çok zorlaştırarak sormuşlardı.”*

Bu durum Türk öğrencilerin, zorluk düzeyleri düşük olan temel düzeylerde OECD ortalamasının üstünde, buna karşılık zorluk düzeyi yüksek okuma görevlerinin yer aldığı üst düzeylerde OECD ortalamasının altında performans göstermesinin nedenini göstermektedir.

Ortaya konan bilgilerden hareketle, Türk öğrencilerin PISA okuma becerisi araştırmasındaki, özellikle de üst düzeylerdeki yetersizliklerinin, üst düzey bilişsel becerilerdeki (analitik ve eleştirel düşünme, karar verme becerisi, problem çözme becerisi) zayıflıklarından kaynaklandığı söylenebilir, çünkü üst düzey düşünme becerileri; analiz, değerlendirme, sentez, bir olgunun veya durumun uygunluğuna yönelik hüküm verme becerisi ve yaratıcılık gibi karmaşık bilişsel becerileri içerir ve öğrencilerin olguları ezberlemenin ötesinde, öğrendikleri bilgileri kullanmalarını, yani fikirler arasındaki ilişkileri belirlemelerini, yeni bir sorunu çözmek için kavramları birleştirmelerini ve uygulamalarını veya öğrendiklerine dayalı olarak tamamen yeni fikirler üretmelerini gerektirir. Türkçe Ortaöğretim ders kitaplarındaki kazanımların düzeylerini belirlemeye ve PISA yeterlik düzeylerindeki kazanımlarla olan denkliklerine yönelik bu çalışma kapsamında da değinilen araştırmalar bu durumu açıkça ortaya koymaktadır;

Türk öğrencilerin PISA okuma becerisi araştırmasında, OECD ortalamasının altında bir performans göstermelerinin bir nedeninin de, bilişsel düzeyler ve bu düzeylerin gerektirdiği beceriler açısından Türkçe ders kitaplarındaki soru türleriyle PISA’da kullanılan soru türleri arasındaki uyumsuzluktan kaynaklandığı söylenebilir.

Türk öğrencilerin PISA okuma becerisi araştırmasında, OECD ortalamasının altında bir performans göstermelerinin diğer bir nedeni de PISA’da kullanılan metin türlerinin Ortaöğretim Türkçe ders kitaplarında tam olarak temsil edilememesi, bu bağlamda da öğrencilerin farklı metin türlerine özgü bilgi ve becerileri yeterli düzeyde edinmemeleri ve PISA’da kullanılan metnin yapısı ve türüne yönelik okuma görevlerini çözmede bu bilgi ve becerilerini kullanamamalarından kaynaklanabilir.

Nihai olarak da PISA’da üst yeterlilik düzeylerinde öğrencilerin gereksinim duydukları öz düzenlemeli ve üstbilişsel öğrenme stratejilerini kullanmadaki yetersizlikleri ve okuma motivasyonlarının düşük olması, OECD ortalamasının altında bir performans göstermelerinin nedeni olabilir.

Yapılan bu değerlendirme ve saptamalar neticesinde;

Türkiye'nin PISA araştırmasında elde ettiği sonuçlar, eğitim sisteminde önemli bir reform ihtiyacına işaret etmektedir. The Programme for International Student Assessment (PISA) Results from PISA (2018) https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_TUR.pdf

Hong Konglu öğrencilerin PISA2006'daki okuma performansı son iki döngü ile karşılaştırıldığında çok daha iyiydi ve Hong Konglu öğrenciler tüm okuma süreçlerinde, okuma materyallerinde ve okuma bağlamlarında önemli gelişmeler kaydetmişlerdir. Bu bağlamda Lau (2009) Hong Konglu öğrencilerin daha iyi performans göstermesinin nedenlerini Hong Kong'daki son müfredat reformu perspektifinden tartışmıştır. Eski ve yeni Çince müfredatı PISA değerlendirme çerçevesi ile karşılaştırılarak, yeni müfredatta önerilen okuma eğitimi yaklaşımının PISA değerlendirme konsepti ve modern toplumun okuryazarlık gereksinimi ile eski müfredata göre daha tutarlı olduğu tespit etmiştir. Bu bağlamda Hong Konglu öğrencilerin PISA okuma okuryazarlığında üst düzey performanslarının nedenini öğretim programı ile PISA okuma okuryazarlığı çerçevesi arasındaki uyumdan kaynaklandığı söylenebilir.

Bu bağlamda, Türkçe öğretim programının ve ders kitapları içeriklerinin PISA değerlendirme çerçeve programı ve modern toplumun okuma yazma becerisi gereksinimi ile uyumlu bir şekilde alan uzmanları, metin yazarları, Türkçe öğretmenleri, program geliştirme, ölçme ve değerlendirme uzmanlarından oluşan bir komisyon tarafından hazırlanarak sürekli güncellenmesi

PISA'da üst yeterlilik düzeyleri, metin türü, metin formatı, anlatım teknikleri, söz sanatları vb. gibi özelliklere dayalı bilgilerin kullanılmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda orta öğretimin ilk yılından itibaren ders kitaplarında düzeylere uygun bir şekilde metin türlerine, özellikle de bilgilendirici metin türlerine daha çok yer verilmesi, metin türlerine özgü öğrenme ve üstbilişsel stratejilerin öğrencilere kazandırılması, metin türü ve formatının öğretimini içeren uygulamaların yer aldığı öğretmen el kitaplarının hazırlanması, hizmet içi programlar yoluyla öğretmenlerin becerilerinin geliştirilmesinin sağlanması

Bilgileri tekrarlamak, hatırlamak ya da kullanmayı gerektiren soru türlerinden daha ziyade PISA yeterlilik düzeylerinde belirtilen, özellikle üst düzey yeterlilik düzeyinde, becerilerin gerektirdiği (eleştirel düşünmeyi geliştirici, çıkarım yapmayı ve entegrasyon becerisini gerektiren) soru türlerine Türkçe ders kitaplarında daha fazla yer verilmesi,

PISA okuma becerileri araştırmasında Türk öğrencilerin genel olarak üst yeterlilik düzeylerinde başarısızlıkları dikkat çekmektedir.

Üstbilişin (strateji farkındalığı), öğretim ve destekleyici sınıf uygulamaları yoluyla geliştirilebileceğine dair güçlü araştırma bulguları vardır (Brozo ve Simpson,

2007; Guthrie vd.,2012; Guthrie, vd., 2013; Reeve, 2012).Üstbiliş stratejilerinin direkt öğretimi, hem metni anlamayı hem de bilgiyi kullanmayı geliştirmektedir (National Reading Panel, 2000). Bu bağlamda öğrencilere nasıl öğreneceklerini öğrenmeleri bağlamında bağımsız okurlar olabilmeleri için kendi okuma süreçlerini izleme ve yönetebilmelerine yardımcı olacak üst bilişsel okuma ve öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kazandırılması öğrencilerin üst yeterlik düzeylerinde daha başarılı olmalarını sağlayabilir. Bu nedenle Türkçe ders kitaplarında bu tür becerileri geliştirmeye yönelik etkinliklere daha çok yer verilmesi, özellikle de bu tür becerilerin öğrencilere nasıl kazandırılacağı bağlamında öğretmenlerin becerilerini geliştirmek için hizmet içi programların düzenlenmesi

Bu çalışma kapsamında da belirtildiği gibi, PISA'ya göre eğitim sistemlerinin görevi, öğrencilerin sadece yetkin okuyucu olmalarını sağlamak değil, aynı zamanda, onları çeşitli amaçlar için okumaya ve okuyabilmeye motive etmek olmalıdır, bu nedenle öğrencilerin okuma motivasyonlarını yükseltmek için çalışmaların yapılması faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Afflerbach, P. and B. Cho (2010), "Determining and Describing Reading Strategies: Internet and Traditional Forms of Reading", in Waters, H. and W. Schneider (eds.), *Metacognition, Strategy Use and Instruction*, Guilford Press, New York.
- Ahvenainen, O./Holopainen, E. (2000), *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja petuksen perusteita*. (2. painos.) Kirjapaino Oma Oy, Jyväskylä.
- Applebee, A.N., Langer, J.A. & Mullis, I.V.S. (1987), *Learning to be Literate in America: Reading Writing and Reasoning*. Princeton NJ: Educational Testing Service
- Applegate, M., Quinn, Benson, B. & Applegate, A. J. (2002). Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. *The Reading Teacher*, 56(2), 174–180.
- Artelt, C., Schiefele, U., & Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*, 16(3), 363-383.
- Artelt, Cordula & Stanat, Petra & Schneider, Wolfgang & Schiefele, Ulrich. (2001). *Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse*. 10.1007/978-3-322-83412-6_4.
- Artelt, C., Baumert, J., McElvany, N.-J., & Peschar, J. (2003). *Learners for Life Student Approaches to Learning. Results from PISA 2000*. Paris.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W., Schiefele, U. & Lehmann, R. (2004). Die PISA-Studie zur Lesekompetenz: Überblick und weiterführende Analysen. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA2000* (S. 139-168). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2001). *PISA 2000: Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, Ch., Schiefele, U., Valtin, R. & Ring, K. (2005). *Expertise – Förderung von Lesekompetenz (Bildungsreform Band 17)*. Bonn, Berlin: Langer
- Baker, L. (1984a). Children's effective use of multiple standards for evaluating comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 588-597.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- Basaraba, D., Yovanoff, P., Alonzo, J. & Tindal, G. (2013). Examining the structure of reading comprehension: do literal, inferential, and evaluative comprehension truly exist? *Reading and Writing*, 26(3), 349–379. doi:10.1007/s11145-012-9372-

- Barzilai, S., A. Zohar and S. Mor-Hagani (2018), "Promoting Integration of Multiple Texts: a Review of Instructional Approaches and Practices", *Educational Psychology Review*, Vol. 30(3), pp. 973-999, <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-018-9436-8>.
- Batur, Z. ve Ulutaş, M. (2013). Pisa ile Türkçe Öğretim Programındaki okuduğunu anlama kazanımlarının örtüşme düzeylerinin incelenmesi, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1549-1563.
- Bäuerlein, Kerstin (2014). *Leseverständnisdiagnostik in der Sekundarstufe*, Dissertation, Julius-Maximilians-Universität Würzburg Philosophische Fakultät II, Würzburg University Press
- Becker-Mrotzek, Michael; Thomas Lindauer, Maximilian Pfof; Mirjam Weis, Anselm Strohmaier; Kristina Reiss (2019). Lesekompetenz heute –eine Schlüsselqualifikation im Wandel, In: Reiss, K., Weis, M., Klieme, E., & Köller, O. (Hrsg.) (2019). *PISA 2018: Grundbildung im internationalen Vergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991007>
- Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma yeterlik düzeyleri ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7 (2), 96-109. DOI: 10.35233/oyea.659740
- Bilican, S. & Yildirim, O. (2014). The effects of approaches to learning on student's reflective and evaluative reading performance in Turkey: The results from PISA 2009. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116, 2437-2442.
- Binkley, M., Rust, K., & Williams, T. (Eds.). (1997). *Reading literacy in an international perspective*. Washington, D.C.:US Department of Education
- Brand-Gruwel, S., Wopereis, I., & Vermetten, Y. (2005). Information problem solving by experts and novices: Analysis of a complex cognitive skill. *Computers in Human Behavior*, 21, 487-508.
- Bråten, I., Britt, M. A., Strømsø, H. I., & Rouet, J.-F. (2011). The role of epistemic beliefs in the comprehension of multiple Expository texts: Toward an integrated model. *Educational Psychologist*, 46(1), 48-70
- Bråten, I., Strømsø, H.I., & Britt, M.A. (2009). Trust matters: Examining the role of source evaluation in students' construction of meaning within and across multiple texts. *Reading Research Quarterly*, 44, 6–28. <http://dx.doi.org/10.1598/rrq.44.1.1>.
- Britt, M. A., & Rouet, J.-F. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. In M. J. Lawson & J. R. Kirby (Eds.), *The quality of learning: Dispositions, instruction, and mental structures*. New York: Cambridge University Press.
- Britt, M., J. Rouet and A. Durik (2017). *Literacy beyond Text Comprehension*, Routledge, <http://dx.doi.org/10.4324/9781315682860>.
- Britt, M. A., Goldman, S. R., & Rouet, J.-F. (Eds.). (2012). *Reading: From words to multiple texts*. New York: Routledge
- 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
- Brozo, W. and M. Simpson (2007). *Content Literacy for Today's Adolescents: Honoring Diversity and Building Competence*, Merrill/Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- Butcher, K. R. & Kintsch, W. (2012). Text comprehension and discourse processing. In I. B. Weiner, A. F. Healy & R. W. Proctor (Eds.), *Handbook of psychology: experimental psychology* (2nd ed., vol. 4, pp. 578–605). Somerset: Wiley. doi:10.1002/9781118133880.hop204021
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.

- Cain, K. and J. Oakhill (2004). "Reading Comprehension Difficulties", in Handbook of Children's Literacy, Springer Netherlands, Dordrecht, http://dx.doi.org/10.1007/978-94-017-1731-1_18.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2009). Reading comprehension development from 8 to 14 years: the contribution of component skills and processes. In R. K. Wagner, C. Schatschneider & C. Phythian-Sence (Eds.), *Beyond decoding: the behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 143–175). New York, NY: The Guildford Press.
- Callan, G. L., Marchant, G. J., Finch, W. H., & German, R. L. (2016). Metacognition, strategies, achievement, and demographics: Relationships across countries. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 1485–1502.
- Campbell, R. J., Kelly, D. L., Mullis, I. V. S., Mart'in, M. O., & Sainsbury, M. (2001). *Framework and Specification for PIRLS Assessment 2001*. Boston: Lynch School of Education, Boston College.
- Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J., & Tarver, S. G. (2010). *Direct instruction reading (5th ed.)*. Boston, MA: Merrill.
- Cheng, B. L. (2001). The relations among motivation, goal setting, action control, and learning strategies: The construct and verification of self-regulated learning process model (in Chinese). *Journal of Taiwan Normal University: Education*, 46, 67–92.
- Clark, C. and Rumbold, K. (2006). Reading for pleasure: a research review. London: National Literacy Trust, p.5-6, 10
- Coiro, J. and E. Dobler (2007), "Exploring the Online Reading Comprehension Strategies Used by Sixth-Grade Skilled Readers to Search for and Locate Information on the Internet", *Reading Research Quarterly*, Vol.42 ((2)), pp.214-257, <http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.42.2.2>.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. (2008). Central issues in new literacies and new literacies research. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. Leu (Eds.), *The handbook of Research on new literacies*. Mahwah, NJ.: Erlbaum.
- Cunningham, A.E. and K. E. Stanovich (1998), "Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability ten years later", *Developmental Psychology*, Vol. 33, American Psychological Association, Washington, DC, pp. 934-945, www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9383616
- Dechant, E. (1991). *Understanding and teaching reading: An interactive model*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Delgadova, E. (2015). Reading Literacy as One of the Most Significant Academic Competencies for the University Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 178, 48–53. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2015.03.145>
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2000). Schülerleistungen im internationalen Vergleich: Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten (S. 1-89). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung..
- Deutsches PISA-Konsortium(Hrsg.) (2001): PISA 2000. *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen 2001
- Dignath, C., & Buttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students: A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition Learning*, 3, 231–264
- Coşkun, Y.Diker (2013). Türkçe ders kitaplarının PISA sınavı okuma ölçütleri açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 22-43.
- Dilidüzgün, Şükran, Zeynep Çetinkaya Edizer, Duygu Ak Başoğul, Melda Oryaşın, Neslihan Yücelşen. (2019). Metin Türü Bağlamında Okuma Yöntem-Teknikleriyle Üstbilişsel Okuma Stratejilerinin İlişkileştirme Çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*
- Dominique, Rauch (2011). *Beiträge zur Lesekompetenz von Personen mit unterschiedlicher Sprachbiographie,-* (Frankfurt (Main), Univ., Diss., 2011) urn: nbn:de:0111-opus-79602
- Dreher, M. J., & Guthrie, J. T. (1990). Cognitive processes in textbook chapter search tasks. *Reading, Research Quarterly*, 25, 323-339.

- Duggan, G. B., & Payne, S. J. (2009) Text skimming: the process and effectiveness of foraging through text under time pressure. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 15(3). 228-242.
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read (6th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Dwyer, Bernadette (2013) Developing online reading comprehension: changes, challenges and consequences. In: Hall, Kathy, Cremin, Teresa, Comber, Barbara and Moll, Luis C., (eds.) *International handbook of research in children's literacy, learning and culture*. Wiley-Blackwell, UK, pp. 344-358.
- Dymock, S. (2005). Teaching expository text structure awareness. *The Reading Teacher* 59 (2), 177-82
- Ehlers, Swantje, (1998). *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesetheorie aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: Gunter Narr.
- Elley, W.B. (1992). *How in the world do students read? The Hague*: International Association for the Evaluation of Educational Achievement
- Elwert, G. (2001). Societal literacy: Writing culture and development. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The making of literate societies* (pp. 54–67). Malden, MA: Blackwell.
- Esther, Sui Chu Ho (Editor) (2017). *What We Learned From Pisa: The Outstanding Performance Of Students In Hong Kong And East Asia, The Chinese University of Hong Kong*, published by World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd. 5 Toh Tuck Link, Singapore 596224
- European Commission (2010) "Lisbon Strategy evaluation document", SEC (2010), Brussels, 2 February 2010
- European Commission (2001), European report on the quality of school education: Sixteen quality indicators. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Flavell, J.H., Miller, P.H., & Miller, S.A. (1993). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Frønes, Tove Stjern, Narvhus, Eva Kristin & Marie Cecilie Aasebø (2013) Nordic Results from The Pisa Digital Reading Assessment © Universitetsforlaget, *Nordic Journal Of Digital Literacy, Vol 8* (2013), NR 01-02)
- Gerjets, P., Kammerer, Y., & Werner, B. (2011). Measuring spontaneous and instructed evaluation processes during web Search: Integrating concurrent thinking-aloud protocols and eye-tracking data. *Learning and Instruction*, 21, 220-231. doi: 10.1016/j.learninstruc.
- Gold, Andreas (2010). *Lesen kann man lernen Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr With 13 illustrations* Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen
- Gold, A. (2018). *Lesen kann man lernen. Wie man Lesekompetenz fördern kann (3. Aufl.)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666310638>
- Goldman, S. R. (2004). Cognitive aspects of constructing meaning through and across multiple texts. In N. Shuart-Faris & D. Bloome, (Eds.), *Uses of intertextuality in classroom and educational research*, (pp. 317–351). Greenwich, CT: Information Age
- Goldman, S. R., Braasch, J. L. G., Wiley, J., Graesser, A. C., and Brodowinska, K. (2012). Comprehending and learning from internet sources: processing patterns of better and poorer learners. *Read. Res. Q.* 47, 356–381.
- Goodman, K. S. (1944). Reading, writing, and written texts: A transactional sociopsycholinguistic view. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed.), pp. 1093–1130). Newark, DE: International Reading Association.
- Gorsuch, G., & Taguchi, E. (2010). Developing reading fluency and comprehension using repeated reading: Evidence from longitudinal student reports. *Language Teaching Research*, 14, 27–59.
- Graesser, A.C., Millis, K.K. and Zwaan, R.A. (1997), Discourse comprehension. *Annual Review of Psychology*, 48,163 -189.

- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371–395.
- Groeben, N. (1982). Leserpsychologie I: Textverständnis -Textverständlichkeit. Münster: Aschendorff. Dunlosky, & R. Bjork (Eds.), *Handbook of Memory and Metacognition* (pp. 429-455). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Guthrie, J., S. Klauda and A. Ho (2013). "Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents", *Reading Research Quarterly*, Vol.48(1), pp.9-26, <http://dx.doi.org/10.1002/rrq.035>.
- Guthrie, J., A. Wigfield and W. You (2012). "Instructional Contexts for Engagement and Achievement in Reading", in Christenson, S., A. Reschly and C. Wylie (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, Springer Science, New York, <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>.
- Güneş, F (2014). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Pegem A Yayınları 1.2 baskı2014,3.baskı 2015
- Hacker, D. J. (1998). Metacognition: Definitions and empirical foundations. In D. J. Hacker, J. In R. B. Gernsbacher, & S. R. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse processes* (pp. 83-122). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Hahnel, C., Goldhammer, F., Kröhne, U. & Naumann, J. (2017). Reading digital text involves working memory updating based on task characteristics and reader behavior. *Learning and Individual Differences*, 59, 149–157. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.09.001>
- Halpern, D.F. (1989), *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harris, T. L., & Hodges, R. E. (Eds.). (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association
- Holloway, J. H. (1999) Improving the reading skills of adolescents, *Educational Leadership*, 57(2), pp. 80-82
- Hopfenbeck, Therese Nerheim (2009). *Learning about Students' Learning Strategies, An empirical and theoretical investigation of self-regulation and learning strategy questionnaires in PISA*, Dissertation submitted to the Faculty of Education University of Oslo, Norway
- Hofstetter, C., T. Sticht and C. Hofstetter (1999). "Knowledge, Literacy, and Power", *Communication Research*, Vol. 26 (1), pp.58-80, <http://dx.doi.org/10.1177/009365099026001004>.
- Hudson, R. F., H. B. Lane, and P. C. Pullen. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how. *Reading Teacher* 58(8), pp. 702-714.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. In: PRAXIS DEUTSCH, 176/- 2002, S.6 – 18
- İnce, Murat; Gözütok, F. Dilek (2017). Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Ders Kitaplarının PISA Okuma Becerilerine Göre İncelenmesi, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 12 (33), p. 213-225 DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12782> ISSN: 1308-2140,
- 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.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (Onsekizinci baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karbla, T., Uibu, K. & Mannamaa, M. (2019). National Estonian-language tests: What is measured in text comprehension tasks? *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*. [Online]. 6(5), pp 008–016. Available from: www.prosoc.eu <https://pdfs.semanticscholar.org/fb09/12fa38619f2e551bcae6b5d52cab0ee39f1d.pdf>

- Kavi, Raphael K.; Tackie, Samuel N.B.; and Bugyei, Kwabena A., "Reading for pleasure among junior high school students: case study of the Saint Andrew's Anglican Complex Junior High School, Sekondi" (2015). Library Philosophy and Practice (e-journal). 1234. <http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/1234>
- Khamkhong, Surasak (2018). Developing English L2 Critical Reading and Thinking Skills through the Pisa Reading Literacy Assessment Framework: A Case Study of Thai EFL Learners, 3L: *The Southeast Asian Journal of English Language Studies – Vol 24(3)*: 83 – 94 <http://doi.org/10.17576/3L-2018-2403-07>
- Kibui, A. W. (2012). *Reading and comprehension in the African context: acognitive enquiry* (pp. 13–71). Limuru, Kenya: Zapf Chancery Publishers Africa.
- Knighton, Tamara, Pierre Brochu, and Tomasz Gluszynski (2010) , *Measuring Up: Canadian Results of the OECD PISA Study* (Ottawa: Statistics Canada, 2010)
- Kintsch, W. and van Dijk, T. (1978), Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85: 363-394
- Kintsch, W. (1982) Memory for text. In A. (Dammer & W. Kintsch (Eds.). *Teer processing*, Amsterdam: NorthHolland, 1982. (b)
- Kintsch, W. & Greeno, J. G. (1985). Understanding and solving word arithmetic problems. *Psychological Review*, 92, 109-129. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.1.10>
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction–integration model. *Psychological Review*, 95, 163–182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kirby. J. R. (1988). Style, strategy, and skill in reading. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp.229–274). New York: Plenum Press.
- Kirsch, I. S., & Mosenthal, P. B. (1990). Exploring document literacy: Variables underlying the performance of young adults. *Reading Research Quarterly*, 25, 5–30
- Kirsch, I.S., Jungeblut, A., Jenkins, L. and Kolstad, A. (1993), *Adult literacy in America: A first look at the results of the National Adult Literacy Survey*. Washington, DC: U.S. Department of Education. (s. xix).
- Kirsch, I. (2001). *The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured*. Research Publications Office, Mail Stop 10-R Educational Testing Service Princeton, NJ 08541
- Kirsch, Irwin; de Jong, John; Lafontaine, Dominique; McQueen, Joy; Mendelovits, Juliette; Monseur, Christian (2002). *Reading for Change Performance and Engagement across Countries Results from Pisa 2000*, http://www.oecd.org/education/school/program-meforinternationalstudentassessmentpisa/33690_904.pdf (12/12/2022)
- Kononova, T. (2014). Zur Effektivität Der Texterschliessung Durch Lesestrategien Im Daf-Unterricht, *lotodidactica Biannual, Journal of Applied Linguistics*, 1(V)
- Kuhn, M. and S. Stahl (2003), "Fluency: A review of developmental and remedial practices.", *Journal of Educational Psychology*, Vol.95 (1), pp.3–21, <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>.
- Lau, K., & Ho, E. (2016). Reading Performance and Self-regulated Learning of Hong Kong Students: What We Learnt from PISA 2009. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25, 159-171.
- Lau, K. L. (2006). Reading strategy use between Chinese good and poor readers: A think-aloud study. *Journal of Research in Reading*, 29, 367–382.
- Lau, K. L., & Chan, D. W. (2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good readers and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 26, 177–190

- Lau, K.-L. (2009). The Reading Performance of Hong Kong Secondary Students in the Program for International Student Assessment: Insights for the Chinese Language Curriculum Reform. *Journal of Research in Education Sciences*, 54(2), 85-105. doi:10.3966/2073753X2009065402004
- Law, Y. K., Chan, C. K., & Sachs, J. (2008). Beliefs about learning, self-regulated strategies and text comprehension among Chinese children. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 51–73
- Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen–Diagnostik–Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2013). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy instruction and assessment. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Rudell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading (6th edition)*, pp. 1150-1181). Newark: International Reading Association.
- Leu, D. J., Forzani, E., Rhoads, C., Maykel, C., Kennedy, C., & Timbrell, N. (2015). The new literacies of online reading and comprehension: Rethinking the reading achievement gap. *Reading Research Quarterly*, 50(1), 37-59.
- Long, D. L., Oppy, B. J., & Seely, M. R. (1994). Individual differences in the time course of inferential processing. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20(6), 1456-1470). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lorch, R. F., Lorch, E. P., & Klusewitz, M. A. (1993). College Students' Conditional Knowledge About Reading. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 239-259.
- Lundberg, I. (1991), "Reading as an individual and social skill", in Lundberg, I. and T. Höien (eds.), *Literacy in a world of change: perspective on reading and reading disability*; proceedings, Literacy Conference at Stavanger Forum, Center for Reading Research/UNESCO.
- M. Halliday & R. Hassan. *Cohesion in English*. 1976
- Mason, L., Boldrin, A., & Ariasi, N. (2010). Searching the Web to learn about a controversial topic: are students epistemically active? *Instructional Science*, 38, 607-633
- McCormick, T. W. (1988). *Theories of reading in dialogue: An interdisciplinary study*, University Press of America, New York
- McCormick, S. (1992). Disabled readers' erroneous responses to inferential comprehension questions: Description and analyses. *Reading Research Quarterly*, 27(1), 54–77
- McCrudden, M. T., & Schraw, G. (2007). Relevance and goal focusing in text processing. *Educational Psychology Review*, 19(2), 113-139.
- McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*, 51, 297-384.
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Butler Songer, N. & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14(1), 1-43.
- MEB EARGED. (2010). *PISA 2009 Ulusal Ön Raporu*. Ankara.
- MEB EARGED, (2005). *PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Rapor*. Ankara: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi
- MEB. (2016). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. http://pisa.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor1.pdf
- MEB (2019). *PISA 2018 Türkiye Ön Raporu, Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi* No:http://pisa.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Mevarech, Z. R., & Amrany, C. (2008). Immediate and delayed effects of meta-cognitive instruction on regulation of cognition and mathematics achievement. *Metacognition and Learning*, 3(2), 147–157

- Minister of Industry Canada (2001), *Measuring up: The Performance of Canada's Youth in Reading, Mathematics and Science, OECD PISA Study—First Results for Canadians aged 15*, Patrick Bussière, Fernando Cartwright, Robert Crocker, Xin Ma, Jillian Oderkirk, Yanhong Zhang
- Moffett, J. und B.J. Wagner (1983). *Student-Centered Language Arts and Reading K-13: A Handbook for Teachers*. Boston: Houghton Mifflin
- Moore, P. (1995). Information problem solving: A wider view of library skills. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 1-31.
- Morger, V.; Steidinger, P. (2005). *Fördert ein Training zum induktiven Denken die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern des 5. Schuljahres?* (Hrsg.) Pädagogische Hochschule Thurgau. Lehre Weiterbildung Forschung, [https://www.phtg.ch/fileadmin/dateiablage/50 Hochschule/Dokumente/Publikationen Forschung/PHTG Forschungsbericht_Nr2.pdf](https://www.phtg.ch/fileadmin/dateiablage/50_Hochschule/Dokumente/Publikationen_Forschung/PHTG_Forschungsbericht_Nr2.pdf)
- Morrisroe, J. (2014). *Literacy Changes Lives 2014: A new perspective on health, employment and crime*, National Literacy Trust, London, <http://www.literacytrust.org.uk>.
- Mullis, I.V. S, Martin, M.O., Foy, P., & Drucker, K.T. (2012). *PIRLs 2011 International results in reading*. Chestnut Hill, MA, USA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College
- Müller, Bettina & Richter, Tobias (2013) Lesekompetenz. Erscheint in J. Grabowski (Hrsg.) (2013), *Kompetenzen: Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur*. Leverkusen: Budrich.
- NAEP Govering. (2008). *Reading framework for the 2009 National Assessment of Educational Progress*. Washington, DC: U. S. Department of Education.
- National Research Council (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. Washington, DC: National Academies Press.
- National Reading Panel (2000), *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction: Report of the Subgroups*, National Institutes of Health.
- Naumann, J. (2015). A model of online reading engagement: Linking engagement, navigation, and performance in digital reading. *Computers in Human Behavior*, 53, 263–277
- Naumann, J., Artelt, C., Schneider, W. & Stanat, P. (2010). Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 23–71). Münster: Waxmann.
- Naumann, J. (2013). Online-Leseengagement: Vorhersage von Navigationsverhalten und Textverstehen bei Online-Texten. In C. Rosebrock & A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell* (S. 188–202). Weinheim: Beltz Ju-venta.
- Nix, D. (2011). *Förderung der Leseflüssigkeit: Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Nussbaumer, M. (1991). *Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten*. Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 119. Tübingen: Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783111632308>
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence From component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18, 443–468
- Oakhill, J. V., Berenhaus, M. S. & Cain, K. (2015). Children's reading comprehension and comprehension difficulties. In A. Pollatsek & R. Treiman (Eds.), *The Oxford handbook of reading* (pp. 344–360). New York, NY: Oxford University Press

- OECD.(1999).*Measuring Student Knowledge and Skill, A New Framework for Assessment*, Head of Publications Service, OECD Publications Service <https://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33693997.pdf>)
- OECD,& STATCAN. (1995). *Literacy Economy and Society*. Paris and Ottawa: OECD
- OECD. (2000). *PISA Measuring Student Knowledge and Skills, The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*: OECD Publishing,
- OECD (2001a).*The Well Being of Nations, Paris. Erscheint demnächst in deutscher Sprache unter dem Titel Vom Wohlergehen der Nationen.* <https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690936.pdf>
- OECD. (2002). *PISA 2000 Technical Report, EDITED BY Ray Adams AND Margaret Wu,* <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33688233.pdf>
- OECD. (2002a). *Lesen kann die Welt verändern - Leistung und Engagement im Ländervergleich. Ergebnisse von PISA 2000.*Paris: OECD.
- OECD (2003). *Lesen Kann Die Welt Verändern: Leistung und Engagement im Ländervergleich: Ergebnisse von PISA 2000,* PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264102750-de>.
- OECD (2004). *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003.* Paris: OECD publications.
- OECD (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World,* OECD, Paris.
- OECD. (2008). *Lugemisoskus. PISA 2009 raamdokument [Reading literacy. Framework for the PISA 2009].* Tallinn: Riiklik Eksami-ja Kvalifikatsioonikeskus
- OECD. (2009a). *PISA 2009 Assessment framework. Key competencies in reading, mathematics and science.* PISA: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264062658-en
- OECD (2009): *PISA 2009 assessment framework. Key competencies in reading, mathematics and science.* Paris: OECD
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Learning to Learn: Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III),* PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>.
- OECD. (2010a). *PISA 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften.*Paris:
- OECD. (2010b). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2009 ulusal ön raporu* <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2009-Ulusal-On-Rapor.pdf>
- OECD (2011). *"Einführung in PISA", in PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV),* OECD Publishing, Paris.DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264095410-3-de>
- OECD (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills,* OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.
- OECD (2013). *Pisa 2015 Draft Reading Literacy Framework,* <https://www.Oecd.Org/Pisa/Pisaproducts/Draft%20pisa%202015%20reading%20framework%20.Pdf>
- OECD (2016). *PISA 2018 Draft Analytical Frameworks:May 2016,*<http://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-framework.pdf>.
- OECD (2016a). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education,* PISA, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2016b) *PISA 2015 Ergebnisse. Exzellenz und Chancengleichheit in der Bildung. Band I.* W. Bertelsmann Verlag, Germany. DOI 10.3278/6004573w

- OECD (2017), PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264281820-en>.
- OECD (2017). *PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science, Preliminary Version*, OECD Publishing, Paris, <https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-development/PISA-D-Assessment-and-Analytical-Framework-book.pdf>
- OECD (2017a). *PISA 2015 Assessment and analytical framework: science, reading, mathematic, financial literacy and collaborative problem solving*. Paris, France: OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/19963777>
- OECD (2018). *PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264305274-en>
- OECD (2019). *PISA 2018 Released Field Trial New Reading Items*, https://www.oecd.org/pisa/test/PISA_2018_FT_Released_New_Reading_Items.pdf
- OECD. (2019a). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- OECD (2019b), *PISA 2018 Ergebnisse (Band I): Was Schülerinnen und Schüler wissen und können*, PISA, wbv Media, Bielefeld, <https://doi.org/10.1787/1da50379-de>
- Onu, V. C., Eskay, M., & Igbo, J. N. (2012). Effects of training in math metacognitive strategy on fractional achievement of Nigerian schoolchildren. *US-China Education Review*, 3, 316–325.
- Ören, Z., Konuk, S., Sefer, A., ve Sarıtaş, H. (2017). *Ortaokul Türkçe öğretim programlarındaki metin türleri ile PISA'daki metin türlerinin karşılaştırılması*. International EJER Congress (s.275-280). Anı Yayıncılık
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) and Statistics Canada (STATCAN) (1997), *Literacy Skills for the Knowledge Society: Further Results from the International Adult Literacy Study*. Paris and Ottawa: Author.
- Olson, D. R. (1994) *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*, Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Reilly, T., & Sabatini, J. (2013). *Reading for understanding: How performance moderators and scenarios impact assessment design* (ETS Research Report No.RR-13-31). Retrieved from <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-13-31.pdf>
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. J. Riding & S. G. Rayner (Eds.), *International perspectives on individual differences*, Vol. 2. Self perception (p. 239–265). Ablex Publishing.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36, 89–101.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students* (Vol. 2). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pavlovic Babic, Dragica; Baucal, Aleksandar (2011): The big improvement in PISA 2009 reading achievements in Serbia: improvement of the quality of education or something else? - In: *CEPS Journal 1* (2011) 3, S.53-74- URN: urn:nbn:de:0111-opus-65529
- Perfetti, C., M. Marron and P. Foltz (1996), "Sources of Comprehension Failure: Theoretical Perspectives and Case Studies", In: Cornoldi, C. and J. Oakhill (eds.), *Reading Comprehension Difficulties: Processes and Remediation*, Erlbaum.

- Perfetti, C. A., Rouet, J.-F., & Britt, M. A. (1999). Toward a theory of documents representation. In H. VanOostendorp & S. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 99–122). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227–247). Malden, MA: Blackwell
- Perry, N. E. (1998). Young children's self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90, 715–729.
- Perry, N. E., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2007). Mentoring student teachers to design and implement literacy tasks that support self-regulated reading and writing. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 27–50.
- Philipp, Maik & Jambor-Fahlen, Simone (2022). Lesen: Prozess- und Produktperspektiven von der Wortebene bis zu multiplen Texten. Weinheim: Beltz Juventa. Verfügbar unter: doi.org/10.5281/zenodo.5881980
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459–470.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal-orientation in SRL. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeider (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249–284). San Diego: Academic Press
- PISA (2015). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2015 Ulusal Raporu*. (Haz. Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B. ve Özgürlük, B.). Ankara: MEB
- PISA 2000 Technical Report, EDITED BY Ray Adams AND Margaret Wu, <https://www.oecd.org/pisa/data/33688233.pdf>
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland– Was wissen und können Jugendliche?* Waxmann Verlag, Münster 2005
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rampillon, U. (1985). *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning 1985.
- Reeve, J. (2012), "A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement", In: *Handbook of research on student engagement*, Springer, Boston, MA, http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7.
- Reiss, Kristina; Weis, Mirjam; Klieme, Eckhard; Köller Olaf (Hrsg.) (2019). *PISA 2018 Grundbildung im internationalen Vergleich*, Waxmann 2019 Münster· New York https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungen/PISA_2018_Berichtsband_online_29.11.pdf
- Renkl, A. (2015). Wissenserwerb. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 3–24). Berlin: Springer
- Richter, T. (2011). "Cognitive flexibility and epistemic validation in learning from multiple texts," in *Links Between Beliefs and Cognitive Flexibility*, eds J. Elen, E. Stahl, R. Bromme, and G. Clarebout (New York, NY: Springer), 125–140. doi: 10.1007/978-94-007-1793-0_7
- Richter, T. & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 25–58). Weinheim: Juventa.
- Richter, T., & Rapp, D. N. (2014). Comprehension and validation of text information: Introduction to the special issue. *Discourse Processes*, 51, 1–6.
- Rieh, S. Y. (2002). Judgment of information quality and cognitive authority in the Web. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53, 145–161.
- Rinck, M. (2008). Spatial situation models and narrative comprehension. In M. A. Gluck, J. R. Anderson & S. M. Kosslyn (Hrsg.), *Memory and mind: A Festschrift for Gordon H. Bower* (S. 359–370). New York, NY: Erlbaum.

- Rosebrock, C. (2016). Anforderungen von Sach- und Informationstexten, Anforderungen literarischer Texte. In A. Bertschi-Kaufmann & T. Graber (Hrsg.), *Lesekompetenz, Lese-leistung, Leseförderung – Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 58–75). Zug: Klett und Balmer.
- Rosenbrock, Cornelia; Nix, Daniel (2008): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung.3., überarbeitete Auflage.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rouet, J.-F. (2006). *The skills of document use: From text comprehension to web-based learning.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Rouet, J.-F., & Coutelet, B. (2008). The acquisition of document search strategies in grade school students. *Applied Cognitive Psychology*, 22: 389-406. doi:10.1002/acp.1415
- Rouet, J.-F., & Britt, M. A. (2014). Learning from multiple documents. In Mayer, R.E. (Ed.) *Cambridge handbook of multimedia learning, (2nd edition)*. Cambridge, MA, Cambridge University Press
- Rouet, J.-F., & Britt, M. A. (2011). Relevance processes in multiple document comprehension. In M.T. McCrudden, J. P. Magliano, & G. Schraw (Eds.), *Text relevance and learning from text* (pp. 19-52). Greenwich, CT: Information Age Publishing
- Rumelhart, D. E. (1984). Understanding Understanding. In J. Flood (Ed.), *Understanding-reading comprehension* (pp. 11–20). Newark, DE: International Reading Association.
- Rumelhart, D.E. (1985), *Toward an interactive model of reading.* In H. Singer und R.B. Ruddell (Hrsg.) *Theoretical models and the processes of reading.* 3. Auflage. Newark, DE: International.
- Rupley, W. H., & Blair, T. R. (1983). Reading diagnosis and remediation: Classroom and clinic (2nd ed.). Boston: Houghton Mifflin. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 1093–1130). Newark, DE: International Reading Association
- Sabatini, J. P., O'reilly, T., Halderman, L., & Bruce, K. (2014). Broadening the scope of reading comprehension using scenario-based assessments: Preliminary findings and challenges. *L'Année Psychologique*, 114(4), 693–723. <https://doi.org/10.4074/S0003503314004059>
- Sabatini, J. et al. (2015), "Improving Comprehension Assessment for Middle and High School Students: Challenges and Opportunities", in Santi, K. and D. Reed (eds.), *Improving Reading Comprehension of Middle and High School Students (Literacy Studies)*, Springer, New York.
- Schleicher, Andreas (2018). *Educating Turkey's Students For Their Future, Not Our Past*, http://turkishpolicy.com/files/articlepdf/educating-turkeys-students-for-their-future-not-our-past_en_8791.pdf
- Schnotz, W. (2006). Textverstehen. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 769-777). Weinheim: Beltz.
- Schnotz, W. (2002). Wissenserwerb mit Texten, Bildern und Diagrammen. In L. Issing & P. Klima (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet* (S. 65–81). Wein-heim: Beltz.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. (2000). Self-Regulation and Academic Learning: Self-Efficacy Enhancing Interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation*. San Diego California: Elsevier Academic Press.
- Shetzer, H., and Warschauer, M. (2000), An electronic literacy approach to network-based language teaching. In M. Warschauer and R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (pp. 171-185), New York: Cambridge University Press.

- Smith, F (1983). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (3rd ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Smith, M.C. et al. (2000). "What will be the demands of literacy in the workplace in the next millennium?", *Reading Research Quarterly*, Vol. 35/3, Wiley, Hoboken, NJ, pp. 378- 383
- Snow, Catherine (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2002. https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html.
- Snow, C. and the RAND Corporation (2002). *Reading for Understanding: Toward an R and D Program in Reading Comprehension*, RAND Reading Study Group, Santa Monica, CA, <http://www.rand.org/>.
- Soodla, P., Jögi, A. & Kikas, E. (2017). Relationships between teachers' metacognitive knowledge and students' metacognitive knowledge and reading achievement. *Eur J Psychol Educ* **32**, 201–218 (2017). <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0293-x>
- Stadtler, M., & Bromme, R. (2013). Multiple document comprehension: An approach to public understanding of science. *Cognition and Instruction*, *31*, 122-129.
- Stadtler, M., & Bromme, R. (2014). The content–source integration model: A taxonomic description of how readers comprehend conflicting scientific information. In D. N. Rapp & J. Braasch (Eds.), *Processing inaccurate information: Theoretical and applied perspectives from cognitive science and the educational sciences*(pp. 379-402). Cambridge, MA: MIT Press.
- Sue, Thomson; Hillman, Kylie; De Bortoli, Lisa (2013) *A teacher's guide to PISA reading literacy*, Australian Council for Educational Research, ISBN: 978-1-74286-225-5, https://www.acer.org/files/PISA_Thematic_Report_-_Reading_-_web.pdf
- At Svjetlana Kolić-Vehovec, Barbara Rončević Zubković, Rosanda Pahljina-Reinić (2014) *Development of Metacognitive Knowledge of Reading Strategies and Attitudes Toward Reading in Early Adolescence: The Effect on Reading Comprehension*, *Psychological Topics* 23 (2014), 1, 77-98, <https://core.ac.uk/reader/197699310>
- Sweet, A. P., & Snow, C.E. (Eds.). (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York: Guilford
- Şimşek, M.; Tuncer, M.; Dikmen, M. (2018). Pisa 2015'e Katılan Öğrencilerin Pisa'yallışkin Görüşleri Opinions Of Students Attending Pisa 2015 On Pisa, *The Journal of International Social Research* Volume:11 Issue:58 Year:2018
- Torppa, M., Tolvanen, A., Poikkeus, A.-M., Eklund, K., Lerkkanen, M.-K., Leskinen, E., & Lyytinen, H. (2007). Reading development subtypes and their early characteristics. *Annals of Dyslexia*, *57*(1), 3–52. <https://doi.org/10.1007/s11881-007-0003-https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/58033/1/pisa%20early%20predictors%20final%20draft%202018.04.16.pdf>
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. English Language Series, London: Longman.
- Underwood, T. (1997). On Knowing What You Know: Metacognition and the Act of Reading. *The Clearing House*, *71*(2), 77–80. <http://www.jstor.org/stable/30192088>
- UNDP. (2002), *Human Development Report 2002: Deepening democracy in a fragmented world*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Vacca, J. L. Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A., & McKeon, C. A. (2009). *Reading and learning to read* (7th ed.). Boston, MA: Pearson
- van den Broek, P., Risdien, K., & Husbye-Hartmann, E.,(1995). The role of readers' standards of coherence in the generation of inferences during reading. In R. F. Lorch, Jr., & E. J. O'Brien (Eds.), *Sources of coherence in text comprehension*(pp. 353-373). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- van den Broek, P. et al. (2011), "When a reader meets a text: The role of standards of coherence in reading comprehension", In: McCrudden, M., J. Magliano and G. Schraw (eds.), *Text relevance and learning from text*, Information Age Publishing.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press
- Warschauer, M. (1999). *Electronic literacies: Language culture and power in online education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Warschauer, M. (2003), *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide* Cambridge: MIT Press
- Weinstein, C. E., & Meyer, D. K. (1991). Cognitive learning strategies and college teaching. *New Directions for teaching and learning*, 45, 15 - 26.
- Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D., R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulated Learning* (pp. 725-747). San Diego: Academic Press
- Weis, Mirjam, Doroganova, Anastasia; Hahnel, Carolin; Becker-Mrotzek, Michael; Lindauer, Thomas; Artelt, Cordula & Reiss, Kristina (2019). Lesekompetenz in PISA 2018 – Ergebnisse in einer digitalen Welt, In: Reiss, K., Weis, M., Klieme, E., & Köller, O. (Hrsg.) (2019). *PISA 2018: Grundbildung im internationalen Vergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991007>
- White, Sheida; Chen, Jing; Forsyth, Barbara (2010). Reading-Related Literacy Activities of American Adults: Time Spent, Task Types, and Cognitive Skills Used, *Journal of Literacy Research*, 42:276–307, 2010, DOI: 10.1080/1086296X.2010.503552
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277–304). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Yağmur, K. (2009). Türkçe ders kitapları üst düzey bilişsel becerilerin gelişimini ne oranda sağlamaktadır? *CİTO Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 5, 20-34.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, L. J., & Wu, A. (2009). Chinese senior high school EFL students' metacognitive awareness and use of reading strategies. *Reading in a Foreign Language*, 21(1), 37–59.
- Zimmerman, B.J. (2014). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48, 135-147.
- Zimmerman, B. J., & Martinex-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284–290.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.) *Self-regulated learning and academic achievement* (2nd ed., pp. 1–38). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman BJ 2000. Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In: Boekaerts, M, Pintrich PR & Zeidner M (eds). *Handbook of self-regulation*. New York: Academic
- Zimmerman, B. (1999). Commentary: toward a cyclically interactive view of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 545- 551.
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1995). *Self-efficacy and educational development*. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (p. 202–231). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CB09780511527692.009>

Zwaan, R. A., & Singer, M. (2003). Text comprehension. In A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher, & S. R. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse processes* (pp. 83- 122). Mahwah, NJ: Erlbaum.<http://pisa2009.acer.edu.au/downloads.php>
<http://earged.meb.gov.tr>