T. C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ



ULUSLARARASI ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRME PROGRAMINDA ÖĞRENCİLERİN SOSYOEKONOMİK ÖZELLİKLERİ İLE OKUMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

ELİF ERDOĞAN

TEZ DANIŞMANI

DR. ÖĞR. ÜYESİ MELTEM ACAR GÜVENDİR

EDİRNE 2018

T.C.

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALI

EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif Erdoğan tarafından hazırlanan **"ULUSLARARASI ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRME PROGRAMINDA ÖĞRENCİLERİN SOSYOEKONOMİK ÖZELLİKLERİ İLE OKUMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ"** Konulu **Yüksek Lisans** tezinin Sınavı, Trakya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 9.-10. maddeleri uyarınca **27/06/2018** günü saat **16:30'** da yapılmış olup, tezin *....Kabul edilmesine..... **OYBİRLİĞİ/OYÇOKLUĞU** ile karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ	**KANAAT**	**İMZA**
Dr. Öğr. Üyesi Meltem Acar Güvendir (Danışman)	Kabul edilmesine	
Dr. Öğr. Üyesi Ertuğ CAN	Kabul edilmesine	
Doç. Dr. Tuncer Bülbül	Kabul edilmesine	

* Jüri üyelerinin, tezle ilgili kanaat açıklaması kısmında "Kabul Edilmesine/Reddine" seçeneklerinden birini tercih etmeleri gerekir.

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

Referans No	10204392
Yazar Adı / Soyadı	ELİF ERDOĞAN
T.C.Kimlik No	10670704566
Telefon	5512432293
E-Posta	elif04er@gmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında Öğrencilerin Sosyoekonomik Özellikleri ile Okuma Becerileri Arasındaki İlişki
Tezin Tercümesi	The Relationship Between Students Socioeconomic Attributes and Their Skills in Programme for International Student Assesment
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Trakya Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Denetimi ve Planlaması Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2018
Sayfa	109
Tez Danışmanları	DR. ÖĞR. ÜYESİ MELTEM ACAR GÜVENDİR
Dizin Terimleri	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı=Programme for International Student Assesment ; Hiyerarşik model=Hierarchical model ; Sosyoekonomik özellikler=Socio-economic characteristies ; Okuma becerileri=Reading skills
Önerilen Dizin Terimleri	Öğrenci Özellikleri= Student Properties Okul Özellikleri= School Properties

25.07.2018

İmza:..E. Erdoğan.....

Tezin Adı: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında Öğrencilerin Sosyoekonomik Özellikleri ile Okuma Becerileri Arasındaki İlişki

Yazan: Elif ERDOĞAN

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, uluslararası ölçekte uygulanan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2015 yılı verilerine göre öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerinin okuma becerileri ile ilişkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda verilerin analizi için iki düzeyli hiyerarşik lineer modelleme (HLM) yapılmıştır. Bu çalışmaya 2015 yılı öğrenci ve okul anketlerinden elde edilen veriler dâhil edilmiştir. Öğrenci anketinden elde edilen öğrenci düzeyine ilişkin 1. düzey açıklayıcı değişkenler; anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve ev olanaklarıdır. Bu değişkenlerin hepsi okuma becerileri ile ilişkili bulunmuştur. Bu sonuca göre; anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencinin okuma becerileri azalmış; baba eğitim düzeyi ve ev olanakları arttıkça da öğrencinin okuma becerileri artmıştır.

Okul anketinden elde edilen okul düzeyine ilişkin 2. düzey açıklayıcı değişkenler; okulun bulunduğu yerleşim yeri, okul türü, nitelikli öğretmen eksikliği, eğitimsel kaynak eksikliği, aile katılımı, okul büyüklüğü, öğrenci sayısının öğretmen sayısına oranı ve okulda düzenlenen aktivite sayısı olarak belirlenmiştir. Bu değişkenlerden nitelikli öğretmen eksikliği, yerleşim yeri, okulda düzenlenen aktivite sayısı, öğrenci- öğretmen oranı ve okul büyüklüğü okuma becerileri ilişkili bulunurken; okul türü, eğitimsel kaynak eksikliği ve aile katılımı değişkenleri ile okuma becerileri arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre; nitelikli öğretmen eksikliği ve okul büyüklüğü azaldıkça; öğrenci- öğretmen oranı ve okulda düzenlenen aktivite sayısı arttıkça okuma becerileri artmıştır. Ayrıca yerleşim yeri şehir olan okullarda öğrencilerin okuma becerileri yüksek bulunmuştur. Buna rağmen okul türü, eğitimsel kaynak eksikliği ve aile katılımı değişkenleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasında ilişki görülmemiştir. Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ev olanakları, yerleşim yeri, nitelikli öğretmen eksikliği, okul büyüklüğü, öğrenci- öğretmen oranı ve okulda

düzenlenen aktivite sayısı ile ilgili okuma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılması yararlı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), okuma becerisi, Hiyerarşik Lineer Model, sosyoekonomik özellikler, öğrenci özellikleri, okul özellikleri

Title of the Thesis: The relationship between students socioeconomic attributes and their reading skills in Programme for International Student Assessment

Author: Elif ERDOĞAN

ABSTRACT

The aim of the study is investigating the relationship between students socioeconomic attributes and their reading skilss according to 2015 data of Programme for International Student Assessment. In in accordance with this purpose, two-level hierarchical linear modeling (HLM) was performed for analysis of data. Acquired data from the 2015 student and school surveys were included this study. Level 1 explanatory variables related to student level acquired from student survey are mothers educational level, fathers education level and home facilities. All of these variables are related to reading skill. According to the result, as the level of mother education increased, the students reading skill descreased; as the father education level and home facilities increased, students reading skill also increased.

Second level explanatory variables of the school level acquired from the school survey had been specified as the settlement where the school is located, school type, lack of qualified teachers, access to educational resources, family involvement, school size, student- teacher rate and school activities. While the variables of lack of qualified teachers, settlement, the number of school activities, student-teacher rate and school size are related to reading skills; between the variables of school type, educational source, family involvement and reading skills are not related. According to the result, as the decrease of the lack of qualified teachers and school size increase of student- teacher rate and attendance of the student in the school activities, the reading skills increased. Also, the reading skills of the students are high in the schools placed in the cities. However, there was no relation between the variables of school type, access to educational sources, family involvement and students reading skills. On the basis of results acquired, it will be useful that carrying out studies aimed at improve reading skills related to mother

education level, father education level, settlement, lack of qualified teachers, school size, student-teacher rate, attendance of the students in the school activities.

Key Words: Programme for International Student Assessment (PISA), reading skill, Hierarchical Linear Modeling, socioeconomic attributes, student properties, school propert ies

ÖN SÖZ

Çocukluktan itibaren kaybetmeye yüz tutulan hayal gücü, merak ve keşfetme duygusu; empati kurma, problem çözme ve eleştirel düşünme; dili özenli kullanma, duygu ve düşünceleri anlama ve ifade etme; bilgiyi araştırma, keşfetme, sorgulama, yeniden yorumlama, kullanma ve üretme becerileri ancak öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi ile canlı kalma fırsatına erişebilir. Öğrencilerin bu fırsata erişmesine olanak sağlayan ya da onları bu fırsata erişmekten alıkoyan sosyoekonomik faktörler öğrenci ve okul düzeyinde olmak üzere iki şekilde ortaya çıkar. Bu nedenle öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerinin okuma becerileri ile ilişkisinin belirlenmesi gerekir. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından uygulanan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) öğrencilerin fen, matematik ve okuma becerileri alanlarındaki bilgi ve becerilerini ölçer. Bu araştırmada öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerinin okuma becerileri ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Tez çalışmam süresince bilgi, emek ve desteğini benden esirgemeyen, ne yapacağımı bilemediğim anlarda “telaş etme” diyerek bana her zaman içtenlikle cesaret ve ilham veren danışmanım, değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Meltem Acar Güvendir’ e gösterdiği sabır ve anlayış için teşekkürlerimi sunarım. Tez jürimde bulunarak değerli görüşleriyle çalışmama katkı sağlayan saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Tuncer Bülbül ve Dr. Öğr. Üyesi Ertuğ Can’ a teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve lisansüstü eğitimim boyunca değerli bilgileri ışığında elde ettiğim tecrübeler için tüm hocalarıma teşekkür ederim. Ayrıca çalışmalarından yararlandığım yazar ve araştırmacılara da teşekkür ederim.

Anne karnından itibaren bana kitap okuyan, çocukluğum ve gençliğim boyunca en iyi arkadaşın da en güzel hediyenin de kitap olduğunun farkına varmamı sağlayan, lisansüstü eğitim dâhil her konuda sevgi ve güvenle beni destekleyen annem Şüheda Ulaş ile kendi kalbimi ve zihnimi okumam için beni her zaman cesaretlendiren teyzem Şule Güldiken’ e minnet ve şükranlarımı sunarım. Çalışma ortamını benimle paylaşan, tüm olumsuzluklara rağmen neşeli ve umutlu olmama

sebep olan kardeşlerim Tarık Can Erdoğan ve Batuhan Güldiken' e teşekkür ederim. Düşüncelerimi temiz tutmamı bana sık sık hatırlatan anneannem Leman Ulaş ve dedem Veli Ulaş' a yanımda oldukları her an için teşekkür ederim.

Lisans ve lisansüstü eğitimim boyunca gece gündüz demeden yaratıcılık, neşe ve en önemlisi de sabırla yanımda olan Galip Bektaş' a içtenlikle teşekkür ederim.

Elif Erdoğan

Edirne, 2018

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **i**

ABSTRACT ..... **iii**

ÖN SÖZ ..... **v**

İÇİNDEKİLER ..... **vii**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **x**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xi**

KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xii**

BÖLÜM I

GİRİŞ..……..1

1.1. Problem..……...…….....1

1.2. Araştırmanın Amacı..……..4

1.3. Araştırmanın Önemi…….....5

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları…….6

1.5. Tanımlar..…….…….....6

1.6. İlgili Araştırmalar…….....7

1.6.1. Okuma Becerileri İle İlgili Araştırmalar…….…….....7

1.6.1.1. Okuma Becerileri İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar...……..……7

1.6.1.2. Okuma Becerileri İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar……13

1.6.2. Öğrencinin Sosyoekonomik Özellikleri İle İlgili Araştırmalar……16

1.6.2.1. Öğrencinin Sosyoekonomik Özellikleri İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar..……16

1.6.2.2. Öğrencinin Sosyoekonomik Özellikleri İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar ……..27

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)……...……..…..30

2.1.1. PISA 2015 Anketleri…….....…….……..31

2.1.1.1. Okul Anketi…….…….....31

2.1.1.2. Öğrenci Anketi…….....…….....32

2.1.2. PISA' da Okuryazarlık Kavramı…….....32

2.2. Okuma Becerileri.…….…….……33

2.2.1. Okumanın Tanımları ve Etkileri……...…….....33

2.2.2. Okumanın Kazanımları ve Değerlendirilmesi…..…...……...36

2.2.3. Öğrencinin Okuma Becerileri İle İlişkili Olan Sosyoekonomik Özellikleri……...……41

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli……..……..……..47

3.2. Evren ve Örneklem.…….……..……....47

3.3. Verilerin Toplanması...…….....47

3.4. Verilerin Analizi...…….....50

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Farklılaşmasının İncelenmesine Ait Bulgular ve Yorumlar ……53

4.2. Öğrencilerin Okuma Becerileri ile Sosyoekonomik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Ait Bulgular ve Yorumlar ……55

4.3. Öğrencilerin Okuma Becerileri ile Okulun Sosyoekonomik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Ait Bulgular ve Yorumlar…….62

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar…….71

5.1.1. PISA 2015' e İlişkin Sonuçlar……...71

5.1.1.1. PISA 2015 İçin Öğrenci Düzeyinde Elde Edilen Sonuçlar……..71

5.1.1.2. PISA 2015 İçin Okul Düzeyinde Elde Edilen Sonuçlar……..72

5.2.Öneriler……...…72

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler……....73

5.2.1.1. PISA 2015 İçin Öğrenci Düzeyinde Elde Edilen Sonuçlara Yönelik Öneriler…….73

5.2.1.2. PISA 2015 İçin Okul Düzeyinde Elde Edilen Sonuçlara Yönelik Öneriler……...74

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler……..……..…75

KAYNAKÇA…….76

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanım ve Açıklamalar

Tablo 2. 2015- 2019 Stratejik Planı Performans Hedefi 7 Faaliyetleri

Tablo 3. Okuma Becerileri Değerlendirme Alanları Özet Tablosu

Tablo 4. Yeterlik Düzeylerine Göre Öğrenci Dağılımı

Tablo 5. Yeterlik Düzeylerine Göre Öğrenci Dağılımı (%)

Tablo 6. Öğrenci ve Okul Düzeyindeki Açıklayıcı Değişkenler

Tablo 7. Alt Amaçlara İlişkin Kullanılan HLM Modelleri

Tablo 8. PISA 2015 İçin Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeline Ait Sabit Etkilerin Tahmini

Tablo 9. PISA 2015 İçin Tesadüfî Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeline Ait Varyans Bileşenlerinin Tahmini

Tablo 10. PISA 2015 İçin Tesadüfî Katsayılı Regresyon Modeline ait Sabit Etkilerin Tahmini

Tablo 11. PISA 2015 İçin Tesadüfî Katsayılı Regresyon Modeline İlişkin Varyans Bileşenlerinin Tahmini

Tablo 12. PISA 2015 İçin EKK Regresyon Katsayılarının Tahminleri İçin

Güvenirlikleri

Tablo 13. PISA 2015 İçin Sonuçların Ortalamalar Olduğu Regresyon Modeline Ait Sabit Etkilerin Tahmini

Tablo 14. PISA 2015 İçin Sonuçların Ortalamalar Olduğu Regresyon Modeline Ait Varyans Bileşenlerinin Tahmini

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Shannon ve Weaver İletişim Modeli

KISALTMALAR LİSTESİ

ABİDE: Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi

EARGED: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı

ERG: Eğitim Reformu Girişimi

ESKS: Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Statü Endeksi

HLM: Hiyerarşik Lineer Model

IEA: International Association for The Evaluation of Educational Achievement- Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kuruluşu

ISCED: International Standard Classification of Education- Eğitimin Sınıflandırmasının Uluslararası Standardı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NAEP: National Assessment of Educational Progress- Ulusal Eğitim Sürecini Değerlendirme Kurumu

NCES: National Center for Educational Statistics- Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi

NFER: National Foundation for Educational Research- Eğitim Araştırmaları Ulusal Vakfı

OECD: Organisation for Economic Cooperation and Development- İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı

OKS: Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı

ÖBBS: Öğrenci Başarısının Belirlenmesi Sınavı

PIAAC: Uluslararası Yetişkin Becerilerinin Ölçülmesi Programı

PIRLS: The Progress in International Reading Literacy Study- Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi

PISA: Program for International Student Asessment- Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

SEKSE: Sosyoekonomik ve Kültürel Statü Endeksi

TED: Türk Eğitim Derneği

TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study- Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Çalışması

TIMSS- R: The Third International Mathematics and Science Study-Repeat- Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Çalışması-Tekrar

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization- Birleşmiş Milletler Bilim ve Kültür Organizasyonu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, amaçlarına, önemine, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem

Yüzyıllar boyunca eğitimin ne, neye göre, ne için olduğu, hangi düşünceye dayandığı ve kaç boyutta incelenebileceğine ilişkin çeşitli görüşler ortaya çıkarılmıştır. Bu sebeple "eğitim nedir" sorusuna tek bir cevap vermenin ve yalnız bu cevabı benimsemenin güç olduğunu anlamak zor değildir. Davranış, yaşantı, amaç, süreç olmak üzere dört temel ögeden oluşan ve Ertürk' ün (1975) "bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik yönde değişiklikler oluşturma süreci" olarak alanyazına geçen eğitim tanımı "bireyin doğuştan getirdiği gizil güçlerini ortaya çıkarma ve bunları yeteneğe dönüştürme süreci" olarak yeniden yorumlanmıştır (Karslı, 2010). Bu süreç girdi, çıktı ve bunlar arasındaki etkileşimi ortaya çıkaran kontrol aşamalarından oluşan bir sistemi ifade etmektedir. Kontrol aşamasında eğitim sisteminin başarılı ve başarısız yanlarının ve başarısızlığın kaynaklarının bilinmesi sistem hakkında önlemler alınmasını kolaylaştırır. Ayrıca girişilecek benzer eğitim etkinlikleri hakkında daha gerçekçi planlamalar yapılmasına katkıda bulunur. Sistem ile ilgili önlemlerin alınması ve eğitim etkinlikleri ile ilgili planlamaların yapılması öğrenci başarısının belirlenmesi ile mümkündür. Öğrenci başarısı sınıf içi testlerle ve geniş ölçekli testlerle ulusal ve uluslararası düzeyde ölçülebilir (Turgut ve Baykul, 2012).

Ulusal düzeyde öğrenci başarısını ölçmek amacıyla Amerika Birleşik Devletleri' nde (ABD) bütün eyaletlerde Eğitim Sürecini Değerlendirme Kurumu (National Assessment of Educational Progress- NAEP) tarafından ulusal geniş ölçekli testler uygulanmaktadır (NCES, 2017). İngiltere' de öğrenci başarısını belirlemek amacıyla çalışmalar yapan Eğitim Araştırmaları Ulusal Vakfı (National

Foundation for Educational Research- NFER) ise okuma becerileri ile ilgili çalışmalar yürütmektedir (NFER, 2017). Avrupa' da İzlanda, Portekiz, İskoçya, Lüksemburg, Hollanda, Danimarka, Malta, İrlanda, Slovenya, Letonya, İsveç, Estonya, Polonya, Norveç, Almanya, Romanya, İtalya, Belçika- Fransız Topluluğu, Bulgaristan, İngiltere, Litvanya ve Avusturya' da öğrenci başarı durumlarını belirlemek amacıyla Eğitimin Sınıflandırmasının Uluslararası Standardı (The International Standard Classification of Education- ISCED) kapsamında testler uygulanmaktadır. Türkiye' de ise Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde yer alan Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı (EARGED) tarafından Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavı (ÖBBS) yapılmıştır.

İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organisation for Economic Cooperation and Development- OECD) ve Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for The Evaluation of Educational Achievement- IEA) gibi uluslararası kuruluşlar tarafından yapılan Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (The Progress in International Reading Literacy Study- PIRLS), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Çalışması (Trends in International Mathematics and Science Study- TIMSS) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Program for International Student Asessment- PISA) uluslararası kullanılan geniş ölçekli testler arasındadır (Acar, 2013). Bu geniş ölçekli testler arasında yer alan PISA, öğrenci ve okul anketlerinden elde edilen verilere dayanmaktadır. Zorunlu eğitim sürecinde olan 15 yaş grubu öğrencilerin üçer yıllık dönemlerde katıldığı PISA; öğrencilerin fen, matematik ve okuma becerileri olmak üzere üç alandaki performanslarını değerlendiren uluslararası bir programdır. Öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri, fırsat eşitliği, öğrenmeye ayrılan zaman, öğrencilerin gelecekteki akademik beklentileri, okul öncesi eğitim durumu, öğrenci devamsızlığı, öğrenmeyi engelleyen öğretmen davranışları, öğretmenlerin mesleki gelişimleri, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ve okul kaynakları değişkenleri, PISA' da öğrenci başarısı ile ilişkili olan öğrenci ve okul düzeyindeki değişkenler arasında yer almaktadır (MEB, 2016). Bu çalışmada PISA 2015 konu alanlarından biri olan okuma becerileri seçilmiş; öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri ile okuma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Türkiye' nin ilk kez 2003 yılında PISA araştırmasına katılmasıyla elde edilen verilere dayanarak okuma becerilerinin ele alındığı çalışmalar incelendiğinde ailenin sosyoekonomik özelliklerinin yansıması olan anne ve baba eğitim düzeyinin öğrenci düzeyinde okuma becerileri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (İnce ve Gözütok, 2018; Shala ve Grajcevci, 2018; Ataş ve Karadağ, 2017; Bouhlila, 2017; Zasacka ve Bulkowski, 2017; Abosede ve Akintola, 2016; İnce, 2016; Giambona ve Porcu, 2015; Valenzuela, Vera ve Sotomayor, 2015; Gülleroğlu, Bilican Demir ve Demirtaşlı, 2014; Yalçın, Şengül, Demirtaşlı, Barış Pekmezci ve Pehlivan, 2014; Bahadır, 2012; Gürsakal, 2012; Yıldırım, 2012; Aydın, Erdağ ve Taş, 2011; Magnuson, 2007; Xu, 2006; Kotte, Lietz ve Lopez, 2005; Wolfram, 2005; Hampden Thompson, 2004). Yine öğrenci düzeyindeki değişkenlerden biri olan ev olanakları ile okuma becerileri arasında ilişki görülmüştür (İnce ve Gözütok, 2018; Shala ve Grajcevci, 2018; Zasacka ve Bulkowski, 2017; İnce, 2016; Giambona ve Porcu, 2015; Valenzuela vd., 2015; Gülleroğlu vd., 2014; Karabay, 2013; Acar, 2012; Bahadır, 2012).

Alanyazında, öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerini okul düzeyinde ele alan çalışmalar; okul türünün (Kim, 2018; Ataş ve Karadağ, 2017; Jehangir, Glas ve Berg, 2015), eğitimsel kaynakların (Acar, 2012) ve aile katılımının (Boonk, Gijselaers, Ritzen ve Brand Gruwel, 2018; Hampden Thompson, 2004) öğrencilerin okuma becerileri ile ilişkili olmadığını göstermiştir. Buna rağmen; okulun bulunduğu yerleşim yeri, aktivite sayısı, öğrenci- öğretmen oranı, nitelikli öğretmen eksikliği ve okul büyüklüğü değişkenleri okuma becerileri ile ilişkili bulunmuştur. Yerleşim yeri şehir olan okullardaki öğrencilerin okuma becerilerinin yerleşim yeri kasaba ve köy olan öğrencilerin okuma becerilerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır (Ramos, Duque ve Nieto, 2016; Giambona ve Porcu, 2015; Özbay, 2015; Acar, 2012; Lamb ve Fullarton, 2002). Okulda düzenlenen aktivite sayısı ile okuma becerileri pozitif ilişkili bulunmuştur (Acar, 2012; Won ve Han, 2010; Çalışkan, 2008). Öğrenci-öğretmen oranı arttıkça okuma becerileri de artmıştır (Güzel, 2006). Nitelikli öğretmen eksikliği azaldıkça öğrencilerin okuma becerileri artmıştır (Yorulmaz, Çolak ve Ekinci, 2017; Meroni, Vera Toscano ve Costa, 2015; Şengül Avşar ve Yalçın, 2015; Yıldırım, 2012). Okul büyüklüğü arttıkça öğrencilerin okuma

becerileri azalmıştır (Masci, De Witte ve Agasisti, 2018; Erdoğdu ve Erdoğdu, 2014; Yıldırım, 2012; Çelebi, 2010; Çalışkan, 2008; Güzel, 2006).

Uluslararası düzeyde yapılan çalışmalardan biri olan PISA 2015 sonuçları, öğrencilerin temel konu alanlarında sahip oldukları bilgi ve becerileri ne kadar etkili kullanabildiklerinin dünya genelinde karşılaştırılması sebebiyle ülkelerin eğitim alanındaki güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymak için en güncel rehberdir. PISA 2015' de öğrencilerin okuma becerilerine yönelik detaylı analizler yapılmamış; öğrencilerin genel performanslarına ilişkin bilgiler verilmiştir. Geniş ölçekli testlerle ilgili yapılan çalışmalarda ise ele alınan konu alanı ne olursa olsun sosyoekonomik özelliklerin öğrenci başarısı ile ilişkili olduğu görülmüştür. Alanyazındaki çalışmalarda PISA 2015 okuma becerilerine yönelik detaylı analizler yapılmamıştır. Ayrıca öğrencinin sosyoekonomik düzeyi ya öğrenci ya da okul düzeyinde incelenmiştir. Bu gerekçelerle, alanyazındaki çalışmalardan farklı olarak, geniş ölçekli bir test verisinden elde edilen okuma becerileri ile ilişkili öğrenci ve okulun sosyoekonomik özelliklerinin neler olduğunu detaylı olarak gösteren çok düzeyli modelleme çalışmasının yapılması gerekli görülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, uluslararası ölçekte uygulanan PISA 2015 yılı verilerine göre öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerinin okuma becerileri ile ilişkisinin incelenmesidir. Öğrencinin sosyoekonomik özellikleri öğrenci ve okul olmak üzere iki düzeyde ele alınmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevaplar aranmıştır:

1. Öğrencilerin okuma becerileri öğrenim gördükleri okullara göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin okuma becerileri ile sosyoekonomik özellikleri arasında ilişki var mıdır?
3. Öğrencilerin okuma becerileri ile okulun sosyoekonomik özellikleri arasında ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye, 2000 yılından itibaren üçer yıllık dönemler halinde uygulanan PISA' ya ilk kez 2003 yılında katılmıştır. Bu durum Türkiye' nin ulusal çalışmaların yanı sıra uluslararası değerlendirme çalışmalarına da önem verdiğinin bir göstergesidir. PISA araştırmasının sonuçları ulusal bir rapor olarak sunulmakta ve eğitimsel açıdan Türkiye' nin hangi düzeyde olduğu, eksiklerinin neler olduğu ve hangi tedbirlerin alınması gerektiği konusunda birer yol gösterici olarak öğretmenlere, öğrencilere, okul yöneticilerine ve velilere bilgi vermekte; eğitim araştırmalarına ışık tutmaktadır. Bu araştırmada ise PISA' nın konu alanlarından biri olan okuma becerileri, öğrenci ve okul özellikleri olarak iki düzeyde ele alınarak öğrencilerin okuma becerilerinin sosyoekonomik özellikleri ile ilişkisi incelenmiştir. PISA' nın 2000 yılındaki ilk uygulamasında ve dördüncü döngüsü olan 2009 uygulamasında ağırlıklı alan olarak değerlendirilen, 2015 uygulamasında detaylı analizler yapılmayan okuma becerileri alanında "öğrenciler ne tür metinler okumalıdır, okuyucunun metni okuma amacı ve metne yaklaşımı nedir, yazarın bakış açısına göre metin ne amaçla yazılmıştır" soruları ile genel bir değerlendirme çerçevesi oluşturulmuştur (MEB, 2016). Okuma becerileri alanında yapılan bu değerlendirme "kişinin yazılı metinleri anlaması, kullanması ve bu metinler üzerinde düşünmesi çabasının topluma katılma ve var olan potansiyelini geliştirmesi için ne derece etkili olduğu" sorusuna yanıt vermesi sebebiyle önemlidir.

Bu araştırmada PISA 2015 verilerine dayanarak okuma becerileri ile ilişkili olan okul ve öğrenci özellikleri modellenmiştir. Okuma becerileri ile ilişkili olan özellikler hem okul hem de öğrenci düzeyinde belirlenmiştir. Dolayısıyla, öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri ile okuma becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma ile ilgili bilgi sahibi olmak isteyen araştırmacılar ve ileride yapılacak olan araştırmalar için alanyazına okuma becerileri ile ilgili bir örnek kazandırılacaktır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Hedef kitlesi yedinci sınıf ve üzeri sınıf düzeylerinde örgün eğitime kayıtlı 15 yaş grubu öğrencileri olan PISA araştırması 2000 yılından itibaren üçer yıllık dönemler halinde uygulanmaktadır. Ayrıca, zorunlu eğitimi bitiren öğrencilerin fen, matematik ve okuma becerileri alanlarındaki bilgi ve becerilere hangi ölçüde sahip olduklarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmaya 2015 yılı okul ve öğrenci anketlerinden elde edilen veriler dâhil edilmiştir. Çalışma, okuma becerileri alanı ile sınırlandırılmıştır. Okuma becerileri okuyucunun yazılı bilgiyi anlamasının yanı sıra bu bilgiyi toplumsal hayatta amaçlarına uygun şekilde kullanıp potansiyelini geliştirmesini sağlaması açısından önemli görülmüştür.

Çalışmanın verileri OECD' den elde edilmiştir (OECD, 2017). PISA 2015' e ilişkin ulusal rapor ise Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü' nden (MEB- ODSGM) temin edilmiştir (MEB, 2016). Bu durum araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

1.5. Tanımlar

PISA: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üçer yıllık dönemler hâlinde uygulanan, 15 yaş grubundaki öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendirmeye yönelik bir araştırma projesidir.

Geniş Ölçekli Testler: Uygulama sonuçları öğretmen, öğrenci, veliler, öğretim programı, öğretim stratejileri ve materyalleri hakkında bilgi veren testlerdir.

Okuma Becerileri: PISA 2015 Ulusal Raporu' nda okuma becerileri "kişinin topluma katılmak, potansiyelini ve bilgisini geliştirmek ve amaçlarını gerçekleştirmek için yazılı metinleri anlaması, kullanması, onlar üzerinde düşünmesi ve onlarla uğraşması" olarak tanımlanmaktadır.

Öğrenci Özellikleri: Öğrenci düzeyine ilişkin 1. düzey açıklayıcı değişkenlerdir. Bu açıklayıcı değişkenler; anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve ev olanaklarıdır.

Okul Özellikleri: Okul düzeyine ilişkin 2. düzey açıklayıcı değişkenlerdir. Bu açıklayıcı değişkenler; okulun bulunduğu yerleşim yeri, okul türü, nitelikli öğretmen eksikliği, eğitimsel kaynak eksikliği, aile katılımı, okul büyüklüğü, öğrenci sayısının öğretmen sayısına oranı ve okulda düzenlenen aktivite sayısı olarak belirlenmiştir.

1.6. İlgili Araştırmalar

1.6.1. Okuma Becerileri İle İlgili Araştırmalar

1.6.1.1. Okuma Becerileri İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Okuma becerileri ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmaların seçiminde PISA' nın 2000 yılındaki ilk uygulamasından itibaren okuma becerileri alanını konu alan çalışmalara yer verilmiştir. Aydın, Erdağ ve Taş (2011), PISA 2003- 2006 uygulamalarında değerlendirmeye katılan ülkelerde öğrenim gören 15 yaşındaki öğrencilerin okuma becerilerini, okul kaynakları ve anne- babanın sosyoekonomik düzeylerine göre karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Sonuç olarak OECD ülkelerindeki öğrencilerin büyük bir çoğunluğu okuma becerileri alanında orta seviye üstünde yer alırken, Türk öğrencilerin büyük bir çoğunluğu okuma becerilerinde alt seviyelerde yer almıştır. Anne- babanın sosyoekonomik düzeyleri ise Türkiye' ye kıyasla diğer OECD ülkelerinde daha fazladır.

Şengül (2011) çalışmasında, Türk öğrencilerin PISA 2009 öğrenci anketine verdikleri yanıtlarla okuma becerilerini açıklayan değişkenlerin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 15 yaş ile 16 yaş aralığındaki tüm Türk öğrencilerden oluşan evrenden tabakalı olarak seçilen 4996 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre Türk öğrencilerinin okuma becerilerini açıklayan en önemli değişkenin edebi eserlere sahip olma değişkenidir. Edebi eserlere sahip olan Anadolu Öğretmen Lisesi ve Fen Lisesi öğrencilerinden cinsiyeti kız olanlar en başarılı öğrenciler olarak bulunmuştur. Öğrencilerinin okuma becerilerini açıklayan diğer değişkenler ise; okul türü, sınıf düzeyi, cinsiyet, "çalışırken anlamadığım bir şey olursa, bunu açıklığa kavuşturmak için ek bilgi ararım" maddesi, "metnin önemli

bölümlerinin altını çizerim" maddesi ile öğrencilerin okul ders saati dışında çalışmaya ayırdıkları zaman değişkenleridir.

Acar (2012) çalışmasında, Türkiye' de yaşayan öğrencilerin PISA 2009 fen, matematik ve okuma becerileri ile ilişkili değişkenleri okul ve öğrenci olmak üzere iki düzeyde ele almıştır. Sonuçlara göre öğrencilerin PISA 2009 fen, matematik ve okuma becerileri, öğrenim gördükleri okullara göre farklılaşmaktadır. Okul düzeyinde okuldaki öğrenci- öğretmen oranına ve okulun ders dışı etkinlikler ile ilişkili olan fen, matematik ve okuma becerileri nitelikli öğretmen eksikliği ve okulda bulunan eğitimsel kaynaklar değişkenleri ile ilişkili değildir. Okul büyüklüğü, fen ve okuma becerileri ile negatif ilişkilidir. Öğrenci düzeyinde ise öğrencilerin evde sahip oldukları olanaklar değişkeninin PISA 2009 fen, matematik ve okuma becerileri ile pozitif ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Bahadır (2012), çalışmasında Türkiye' deki öğrencilerin okuma becerileri ile ilişkili değişkenleri PISA 2009 verilerini kullanarak bölgesel farklılıklara göre incelemiştir. Aile ve öğrenci özelliklerini anne-baba eğitim düzeyi ve öğrenciye sağlanan olanakların olduğu aile değişkeni, evde bulunan kültürel varlıkların olduğu kulvar değişkeni ve öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının olduğu tutum değişkeni olmak üzere üç boyutta toplamıştır. Elde edilen sonuçlara göre okuma becerileri ile pozitif ilişkili olan değişkenler sırasıyla aile, kulvar ve tutum değişkenleridir.

Gürsakal (2012), PISA 2009 verilerine göre öğrencilerin fen, matematik ve okuma becerileri ile ilişkili faktörleri incelemiştir. Araştırma sonucuna göre anne-baba eğitim düzeyi fen, matematik ve okuma becerileri alanlarında önemli bir risk faktörüdür. Anne- baba eğitim düzeyi, öğrencilerin okuma becerileri ile pozitif olarak ilişkilidir.

Yıldırım (2012), PISA 2009 uygulamasına Hollanda, Kore ve Türkiye' den katılmış öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını öğrenci ve okul düzeyinde ilişkili faktörleri belirlemek, ülkeler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymak amacıyla PISA 2009 okuma becerileri başarı testinden, öğrenci ve okul anketlerinden Hollanda, Kore ve Türkiye için toplanan verileri analiz etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; Hollanda, Kore ve Türkiye' de öğrencilerin okuduğunu

anlama puanları bakımından okullar arasında farklılıklar vardır. Hollanda ve Türkiye' de okuduğunu anlama puanı bakımından ortaya çıkan farkın çoğunluğu okullar arası farktan kaynaklanmaktayken; Kore' de öğrenciler arası farklardan kaynaklanmaktadır. Ailenin sosyoekonomik düzeyi değişkeninin öğrenci düzeyinde okuma becerileri ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Okulun ortalama ekonomik, sosyal ve kültürel durumunun, okul büyüklüğü ve öğretmen niteliği, değişkenlerinin ise okul düzeyinde okuma becerileri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz Fındık (2012), çalışmasında dezavantajlı yüksek başarılı ve düşük başarılı öğrencilerin okuma becerilerinin PISA yeterlik düzeylerine göre dağılımını belirlemeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak dezavantajlı yüksek başarılı öğrencilerin büyük bir çoğunluğu 3. yeterlik düzeyinde başarı göstermiştir. Dezavantajlı düşük başarılı öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ise 2. yeterlik düzeyinin altında başarı göstermiştir.

Karabay (2013), çalışmasında PISA uygulama dönemlerine (2003, 2006, 2009) göre okul içi ve okul dışı özelliklerinden 15 yaşındaki öğrencilerin fen, matematik ve okuma becerileri ile ilişkili değişkenleri incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrenci başarısı söz konusu olduğunda araştırmada kullanılan aile özellikleri okul özelliklerinden daha yüksek ilişkiye sahiptir. Öğrenci düzeyinde; öğrencilerin evlerindeki kitap sayısı, kendine ait bir oda bulunması, evde bilgisayara sahip olma, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi; okul düzeyinde ise okuldaki eğitimsel kaynaklar fen, matematik ve okuma becerileri ile ilişkili değişkenlerdir.

Yılmaz Fındık ve Kavak (2013) araştırmasında Türkiye' deki sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin PISA 2009 okuma becerileri alanındaki başarılarını değerlendirmiştir. Türkiye ekonomik, sosyal ve kültürel statü (ESKS) endeksi sıralamasında en alt %33' lük dilimde yer alan ve okuma becerileri ortalama puan sıralamasında %67' nin üstünde bulunan 282 öğrenci dezavantajlı yüksek başarılı öğrenci olarak tanımlanırken; ESKS endeksi sıralamasında en alt %33' lük dilimde yer alıp başarı sıralamasında yine en alt %33' lük dilimde yer alan 831 öğrenci dezavantajlı düşük başarılı öğrenci olarak tanımlanmış, değerlendirme bu tanımlamaya göre yapılmıştır. Değerlendirme sonuçlarına göre dezavantajlı

yüksek başarı gösteren kız öğrenci oranları erkek öğrenci oranlarından daha yüksektir. Dezavantajlı yüksek başarılı öğrencilerin okuma becerileri ortalama puanları, Türkiye okuma becerileri ortalama puanından (464) ve OECD ortalama puanından (493) yüksektir. Marmara bölgesi en yüksek dezavantajlı yüksek başarılı öğrenci oranına sahip bölge iken Güneydoğu Anadolu bölgesi, bu oranın en düşük olduğu bölgedir. Dezavantajlı yüksek başarılı öğrenci oranının en yüksek olduğu okul genel lise, en düşük olduğu okul ise teknik lisedir.

Gülleroğlu, Bilican Demir ve Demirtaşlı (2014) çalışmalarında, 2003- 2006 ve 2009 PISA uygulamaları için öğrencilerin okuma becerileri ile ilişkili sosyoekonomik ve kültürel düzey değişkenlerinin belirlenmesi amacıyla anne ve babanın eğitim düzeyi, ailenin sosyoekonomik düzeyi, kültürel olanaklar ve evdeki eğitimsel kaynakları analiz etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre her üç PISA uygulaması için okuma becerileri ile ilişkili değişkenlerin sırasıyla evdeki eğitimsel kaynaklar, anne ve babanın eğitim düzeyi ile kültürel olanaklar olduğu anlaşılmaktadır.

Yalçın, Şengül, Demirtaşlı, Barış Pekmezci ve Pehlivan (2014), Türk öğrencilerin okuma becerilerinde anne- babanın rolünü inceledikleri çalışmalarında PISA 2009 verilerini kullanmışlardır. Sonuçlar anne- babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okuma becerilerinin de arttığını, evde okuma için yapılan aktivitelerin yetersiz olduğunu göstermektedir. Ayrıca anne- babanın öğrenciye model olamadığını, okuma için gerekli olan ev olanaklarının yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır.

Özbay (2015), çalışmasında gittikleri okul türleri göz önüne alarak öğrencilerin PISA 2012 uygulamasındaki fen, matematik ve okuma becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmıştır. PISA 2012' de okul türü değişkeni Düzey 1' den Düzey 6' ya kadar kategorilere ayrılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin fen, matematik ve okuma becerilerinde okul türleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Özkan (2015), çalışmasında PISA 2012' de yer alan okulda düzenlenen aktivite sayısı ve eğitimsel kaynak değişkenlerini okul düzeyinde; öğrenci sayısının

öğretmen sayısına oranı ve okul büyüklüğü değişkenlerini ise öğrenci düzeyinde ele almıştır. Ele alınan değişkenler ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma kapsamında ele alınan tüm okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Şengül Avşar ve Yalçın (2015), çalışmalarında PISA 2009 uygulamasından elde edilen verilere göre öğrencilerin okuma becerileri ile ilişkili olan ailesel değişkenlerin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma becerilerini en iyi açıklayan ailesel faktör öğretmen niteliği ile ilişkili olan "çocuğumun okulundaki öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, alanında yeterlidir ve kendini işine adamıştır" maddesi olarak bulunmuştur. Bu maddeye verilen tepkiler; katılmayanlar, katılanlar ve kesinlikle katılanlar olarak üç kategoriye ayrılmıştır. Bu maddeye kesinlikle katılan ve katılan anne- babaların çocuklarının okuma becerilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yolsal (2016), çalışmasında öğrencilerin sosyoekonomik ve kültürel statülerinin PISA 2012 fen, matematik ve okuma becerileri ile ilişkisini incelemiştir. Öğrencilerin sosyoekonomik ve kültürel statüleri, Sosyoekonomik ve Kültürel Statü Endeksine (SEKSE) göre hesaplanmıştır. Bu endeks; anne- baba eğitim düzeyi, öğrencinin evinde sahip olduğu edebiyat ve şiir kitabı, kendine ait masa, sessiz bir çalışma ortamı, yardımcı kitaplar, teknik başvuru kitapları, sözlük gibi eğitimsel kaynaklar ile bilgisayar, eğitimle ilgili yazılımlar ve internet bağlantısı gibi kaynakları içerir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin sosyoekonomik ve kültürel statüleri öğrencilerin okuma becerileri ile pozitif olarak ilişkilidir.

Ataş ve Karadağ (2017), çalışmalarında PISA 2015 Türkiye uygulaması kapsamında 15 yaş grubu öğrencilerin okuma becerileri ile okul düzeyindeki değişkenlerinin ilişkisini analiz etmişlerdir. Analiz sonucunda baba eğitim düzeyinin okuma becerileri ile pozitif ilişkili olduğu sonucuna ulaşmalarına rağmen; anne eğitim düzeyi ile okuma becerileri arasında herhangi bir ilişkiye rastlamamışlardır. Ayrıca okul türünün de okuma becerileri ile ilişkili olmadığı ulaşılan sonuçlar arasındadır.

İnce (2017), çalışmasına göre anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve ev olanaklarının Zonguldak ilindeki öğrencilerin PISA okuma becerileri testinden aldıkları puanlarla ilişkili olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda anne-baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okuma becerileri de artmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu, ev olanakları ile okuma becerileri arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir. Buna göre öğrencilerin sahip olduğu ev olanakları arttıkça okuma becerileri de artmıştır.

Karakaş (2017), çalışmasında PISA uygulama dönemlerinde (2003, 2006, 2009, 2012, 2015) öğrenci anketlerine verilen cevaplara göre Türkiye' deki öğrencilerin okuma becerilerini incelemiştir. Araştırma kapsamına öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri dahil edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve ev olanakları değişkenlerinin öğrencilerin PISA okuma becerileri puanlarını 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 uygulama dönemlerinde tutarlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur.

Kaya (2017) çalışmasında, PISA 2015 uygulamasına katılan öğrencilerin okuma becerileri ile fen okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca öğrencilerin sözlük, dünya klasikleri ve şiir gibi kaynakları evde bulundurmalarının fen okuryazarlığı ile ilişkisini araştırmıştır. Sonuçlar öğrencilerin okuma becerileri ile fen okuryazarlığı arasında pozitif yönde ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin sözlük, dünya klasikleri ve şiir gibi kaynakları evde bulundurmalarının da fen okuryazarlığı ile pozitif ilişkisi vardır.

Yorulmaz, Çolak ve Ekinci (2017), çalışmalarında OECD ülkelerini PISA 2015 gelir dağılımı ve eğitim harcamaları açısından değerlendirmişlerdir. Araştırmada öğrenci başarısı, PISA 2015 fen, matematik ve okuma becerileri konu alanlarına ait öğrenci puanları ile ifade edilmiştir. Sonuç olarak nitelikli öğretmen eksikliğinin gelir dağılımı ve eğitim harcamalarının önemli bir sonucu olduğu ve öğrenci başarısı ile ilişkili olduğu ifade edilmiştir.

İnce ve Gözütok (2018), çalışmalarında anne- baba eğitim düzeyi ve ev olanakları değişkenlerinin öğrencilerin okuma becerileri ile ilişkisini incelemişlerdir. Sonuç olarak anne- baba eğitim düzeyi arttıkça, öğrencilerin PISA okuma becerileri

testinden aldıkları puanlar da artmıştır. Ayrıca ev olanakları ile öğrencilerin okuma becerileri arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

1.6.1.2. Okuma Becerileri İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Okuma becerileri ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmaların seçiminde PISA' nın 2000 yılındaki ilk uygulamasından itibaren okuma becerileri alanını konu alan çalışmalara yer verilmiştir. Hampden Thompson (2004), odak teması okuma becerileri olan PISA 2000 verilerine dayanan çalışmasında farklı aile yapılarına, ailenin ekonomik özelliklerine, tek ebeveynli olup olmamaya, ev olanaklarına ve aile katılımına göre öğrencilerin fen, matematik ve okuma becerilerini incelemiştir. Yapılan analizlere göre tek ebeveynli öğrencilerin fen, matematik ve okuma becerileri diğerlerine göre daha düşüktür. Ayrıca anne babası boşanmış olmayan öğrenciler daha fazla ev olanağına sahiptir; ev olanakları okuma becerileri ile pozitif ilişkilidir. Aile katılımı ile okuma becerileri arasındaki ilişki ise öğrencinin sosyoekonomik özellikleri ile okuma becerileri arasındaki ilişki kadar yüksek değildir.

Kotte, Lietz ve Lopez (2005), Almanya ve İspanya' da PISA 2000' e katılan 15 yaş grubu öğrencilerinin okuma becerileri ile ilişkili olan faktörleri analiz etmişlerdir. Öğrenci düzeyinde ele alınan değişkenler; anne- baba eğitim düzeyi ve ev olanaklarıdır. Okul düzeyindeki değişkenler; eğitimsel kaynaklar, okul türü ve okul büyüklüğüdür. Öğrenci düzeyinde anne- baba eğitim düzeyi ile ev olanaklarının yüksek olması her iki ülkede de okuma becerileri ile pozitif ilişkilidir.

Nonoyama (2005), çalışmasında PISA 2000 uygulamasına ait verileri kullanmıştır. Anne- baba eğitim düzeyi ve ev olanakları (evde sahip olunan kitap sayısı gibi) değişkenlerini incelemiştir. Sonuç olarak anne- baba eğitim düzeyi ve ev olanakları öğrencilerin okuma becerileri ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Benzer şekilde Park (2005), çalışmasında PISA 2000 sonuçlarından elde edilen verilere göre öğrencilerin okuma becerilerini incelemiştir. Sonuç olarak öğrencilerin okuma becerileri ile ailenin sosyoekonomik düzeyi ilişkili bulunmuştur.

Wolfram (2005), çalışmasında PISA 2000 ve 2003 uygulamalarında yer alan öğrencinin sosyoekonomik özellikleri ile okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sosyoekonomik özellikleri oluşturan değişkenler; anne- baba eğitim düzeyi ve öğrencilerin evde sahip oldukları olanaklardır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencinin sosyoekonomik özellikleri ile okuma becerileri arasındaki ilişki her iki dönemde de pozitiftir.

Thorpe (2006), çalışmasında Birleşik Krallık PISA 2000 okuma becerileri ölçeği ve öğrenci anketlerinden elde edilen verilere göre öğrencilerin okuma becerilerini incelemiştir. Okul türü açısından ele alındığında değişkenler arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Xu (2006), PISA 2000 uygulamasından elde edilen verilere göre öğrencilerin aile yapıları ile fen ve okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre anne eğitim ile baba eğitim düzeyi azaldıkça öğrenci başarısı da azalmaktadır; özellikle fen alanında bu ilişki daha çok görülmektedir.

Rajchert, Zultak ve Smulczyk (2014), çalışmalarında PISA' ya katılan Polonyalı öğrencilerin okuma becerilerini öğrencilerin zeka düzeyi, kaygı düzeyi, sosyoekonomik düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre incelemişlerdir. Öğrencilerin okuma becerileri, ilk ve ortaöğretimin ikinci yılında iki kez ölçülmüş; ardından kaygı düzeyi testi yapılmıştır. Öğrencilerin zeka düzeyleri ise yıl boyunca ölçülmüştür. Elde edilen sonuçlar, ilköğretim okulu öğrencilerinin ilk okuma testindeki lise öğrencilerine göre daha düşük okuma puanlarına sahip olduğunu ve bu farkın ikinci testte daha da büyüdüğünü göstermiştir. Kız öğrencilerin okuma becerilerinin, erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin okuma becerileri ile zeka düzeyleri arasında pozitif; okuma becerileri ile kaygı düzeyleri arasında ise negatif ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Giambona ve Porcu (2015), çalışmalarında PISA 2009 uygulamasına katılan İtalyan öğrencilerin okuma becerileri ile ilişkili öğrenci özelliklerini incelemişlerdir. Sonuç olarak anne- baba eğitim düzeyi, ev olanakları, öğrenci yurdu bölgesi okuma becerileri ile ilişkili öğrenci özellikleri olarak ortaya çıkmıştır. Anne- baba eğitim

düzeyi ve ev olanakları arttıkça okuma becerilerinin arttığı; şehir merkezinden uzaklaştıkça okuma becerilerinin azaldığı görülmüştür.

Meroni, Vera Toscano ve Costa (2015) çalışmalarında, Uluslararası Yetişkin Becerilerinin Ölçülmesi Programı (PIAAC) ve PISA verilerinden yararlanmışlardır. Öğretmen niteliğinin öğrencilerin fen, matematik ve okuma becerileri ile hangi yönde ilişkili olduğu sorusu araştırma problemini oluşturmuştur. Sonuç olarak, öğretmen niteliği ile okuma becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu, öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen niteliğiyle birlikte arttığı görülmüştür.

Valenzuela, Vera ve Sotomayor (2015), çalışmalarında PISA **2**000 ve 2009 uygulamalarında okuma becerileri alanında yüksek performansa sahip ülkelerden biri olan Şili' nin başarısının arkasındaki okul ve öğrenci düzeyindeki değişkenleri incelemişlerdir. Sonuç olarak anne- baba eğitim düzeyi ile okuma becerileri arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin ev olanakları arttıkça okuma becerilerinin de arttığı görülmüştür.

Ramos, Duque ve Nieto (2016), Kolombiya' da PISA 2006, 2009 ve 2012 uygulamalarına katılan okulların yerleşim yerlerine göre dağlımı incelemişlerdir. Kentsel yerleşim yerindeki okullardaki öğrencilerin fen, matematik ve okuma becerilerinde kırsal alanlardaki okullardaki öğrencilerden daha başarılı olmalarının sebeplerini araştırmışlardır. Okulun bulunduğu yerleşim yerinden kaynaklanan başarı farklılıklarının ailenin sosyoekonomik yapısı ile ilişkili olduğunu saptamışlardır.

Bouhlila (2017) çalışmasında, PISA 2012 uygulamasına katılan Arap ülkelerindeki öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerinin fen, matematik ve okuma becerileri ile ilişkisini incelemiştir. Sonuçlar, anne- babanın eğitim düzeyi ve okulun sosyoekonomik düzeyinin PISA 2012 konu alanlarındaki öğrenci başarısı ile pozitif olarak ilişkili olduğunu göstermektedir. Anne- baba eğitim düzeyi ve ev olanakları arttıkça öğrencilerin okuma becerileri de artmaktadır.

Zasacka ve Bulkowski (2017), çalışmalarında ailenin sosyoekonomik düzeyi ve ev olanakları değişkenlerini ele alarak PISA 2000 ve 2009 uygulamalarına katılan öğrencilerin okuma becerileri ile okul başarıları aralarındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuçlar, ailenin sosyoekonomik düzeyi ve öğrencinin sahip olduğu

ev olanakları (özellikle evde kütüphaneye sahip olması) ile okuma becerileri arasında pozitif ilişki olduğunu göstermektedir.

Delprato ve Chudgar (2018) çalışmalarında Avustralya, Portekiz ve İspanya' daki öğrencilerin matematik, fen ve okuma becerilerini PISA' da yer alan okul türü değişkenine göre açıklamışlardır. Sonuçlar, öğrencilerin devlet okulu ya da özel okula devam etmelerinin sadece Avustralya ve İspanya' da öğrenci başarısını açıkladığını göstermiştir. Avustralya ve İspanya' daki özel okullara devam eden öğrenciler, devlet okuluna devam eden öğrencilerden yüksek başarı göstermişlerdir. Başarısı düşük olan öğrenciler söz konusu olduğunda öğrenmeyi iyileştirmek için özel okul uygulamalarının benimsenmesinin yararlı olacağı saptanmıştır.

Shala ve Grajcevci (2018), çalışmalarında PISA 2015' e katılan öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri ile matematik, fen ve okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğrenci düzeyindeki sosyoekonomik özelikleri açıklayan değişkenler anne- baba eğitim düzeyi ile ev olanaklarıdır. Buna göre anne- baba eğitim düzeyi ile ev olanakları arttıkça öğrencilerin okuma becerileri artmıştır.

1.6.2. Öğrencinin Sosyoekonomik Özellikleri İle İlgili Araştırmalar

1.6.2.1. Öğrencinin Sosyoekonomik Özellikleri İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Akyüz (2006), Türkiye, Avrupa Birliği ülkeleri ve Avrupa Birliği' ne aday olan ülkelerdeki öğrencilerin matematik başarıları ile ilişkili olan öğretmen ve sınıf özelliklerini Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Çalışması- Tekrar (The Third International Mathematics and Science Study-Repeat- TIMSS- R) verileri üzerinde iki düzeyli olarak analiz etmiştir. Analiz sonucuna göre, öğrencinin sahip olduğu ev olanakları sınıf ortalaması Romanya harici ülkelerde öğrenci başarısı ile pozitif olarak ilişkilidir.

Güzel (2006), PISA 2003 uygulamasını ele alan çalışmasında sınıf ve okul düzeyinin matematik başarısı ile ilişkisini belirlenmeye çalışmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Türkiye' de daha fazla ev olanaklarına sahip öğrencilerin matematik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca okul büyüklüğü ve okuldaki öğrenci- öğretmen oranı, matematik derslerindeki sınıf ortamı ile pozitif olarak ilişkilidir.

Çalışkan (2008), PISA 2006 verilerini kullanarak fen okuryazarlığı ile ilişkili olan öğrenci, sınıf ve okul özelliklerini açıklamıştır. Çalışmada okul büyüklüğü, öğrenci- öğretmen oranı, okulda düzenlenen aktivite sayısı ve nitelikli öğretmen eksikliği değişkenlerinin fen okuryazarlığı alanında Türkiye' de öğrenci başarıları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre okul büyüklüğü, öğrenci- öğretmen oranı, okulda düzenlenen aktivite sayısı fen okuryazarlığı ile pozitif ilişkilidir. Buna rağmen nitelikli öğretmen eksikliği fen okuryazarlığı ile negatif olarak ilişkilidir.

Akkalkan (2009), çalışmasında, okul büyüklüğü ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. OKS (Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı) sonuçlarına göre büyük okullar küçük okullara göre iki kat daha fazla başarılı bulunmuştur. Büyük okullar, başarı belgesi ile sınıf geçme değişkenine göre de küçük okullardan daha başarılı bulunmuştur. Başarılı öğrenci sayısının ve farklılıkların çok olması açısından avantajlı bulunan büyük okulların; öğrencilere zengin sosyal imkanlar ve rekabet ortamı sunması açısından da avantajlı olduğu vurgulanmıştır. Buna rağmen büyük okullarda öğrenci kontrolü zor sağlanmakta ve disiplin sorunları daha fazla yaşanmaktadır. Bu nedenle büyük okulların disiplin konusunda dezavantajlı olduğu; küçük okullarda ise disiplin sorunlarının daha az yaşandığı ifade edilmiştir. Büyük okullarda sınıf mevcutlarının kalabalık olması öğretmen, öğrenci, yönetici ve veliler için dezavantaja neden olmaktayken; küçük okullarda sınıf mevcutlarının az olmasının etkili bir eğitim-öğretim ortamı oluşturmak için avantaj sağladığı belirtilmiştir. Sonuç olarak, en uygun okul büyüklüğünün 400-900 öğrenciye sahip olan orta büyüklükteki okullar olduğu saptanmıştır.

Anıl (2009), Türkiye' deki öğrencilerin fen okuryazarlıkları ile ilişkili olan değişkenleri araştırmıştır. Araştırmada PISA 2006' dan elde edilen veriler kullanılmıştır. Sonuç olarak Türkiye' deki öğrencilerin fen okuryazarlıkları ile en yüksek ilişkiye sahip değişken baba eğitim düzeyidir. Bu sonuca göre baba eğitim düzeyi ne kadar yüksekse fen okuryazarlığı da o kadar yüksektir.

Dinçer ve Uysal Kolaşin' in (2009) hazırladıkları Türkiye' de Öğrenci Başarısında Eşitsizliğin Belirleyicileri raporuna göre baba eğitim düzeyi, ailenin sosyoekonomik düzeyini yansıtan değişkenler arasında başarı ile en yüksek ilişkiye sahip değişkendir. Anne eğitim düzeyi ile öğrenci başarısı arasında ise manidar bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, okulun kırsal alanda olmasının fen ve okuma becerileri ile ilişkili olmasına rağmen matematik başarısı ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre; 15.000 ve daha düşük nüfusa sahip yerleşim yerlerinde bulunan okullardaki öğrencilerin test sonuçlarında geride kaldıkları ifade edilmiştir.

Özer (2009), çalışmasında, öğrencilerin matematik ve fen başarıları ile ilişkili faktörleri PISA 2006 verilerine göre incelemiştir. Çalışmaya, PISA 2006 öğrenci anketinin boyutlarından elde edilen değişkenler dahil edilmiştir. Bu değişkenler arasında yer alan anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerinin öğrencilerin matematik ve fen başarıları ile pozitif ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Çelebi (2010), PISA 2006 sonuçlarına göre Türkiye, Kanada ve İsveç' te öğrenci ve okul değişkenlerinin 15 yaş öğrencilerinin fen okuryazarlıkları ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda Türkiye' de toplam varyansın yarıdan fazlası okullar arası ve en yüksek oran olarak belirlenirken Kanada ve İsveç için bu değerler çok daha düşük bulunmuştur. Okul türü ve büyüklüğü Kanada ve İsveç için öğrencilerin fen okuryazarlığı ile ilişkili ortak değişkenler olarak belirlenmiştir. Türkiye için ise eğitimsel kaynaklar, fen öğretimini teşvik edici aktiviteler ve öğretmen kalitesi fen okuryazarlığı ile pozitif ilişkili olan okul değişkenleridir.

Demir, Ünal ve Kılıç (2010), PISA 2006 verilerine göre eğitimsel kaynakların öğrencilerin matematik başarıları ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma

sonuçları, nitelikli öğretmen eksikliği ile matematik başarısı arasında negatif ilişki olduğunu göstermiştir. Bu sonuca göre nitelikli öğretmen eksikliği arttıkça öğrencilerin matematik başarıları azalmıştır.

Aktaş (2011), Türkiye' de TIMSS 2007 sınavına giren sekizinci sınıf öğrencilerinin fen başarılarıyla, öğretmen niteliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan analiz sonucunda TIMSS 2007 Türkiye fen başarısı varyansının %65' inin öğrenci, kalanının ise öğretmenlerle ilgili değişkenlerle açıklanabileceğini saptamıştır. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen değişkenler arasında bu başarı ile anlamlı düzeyde ilişkili olan nitelikli öğretmen özelliklerinin hizmet süresi, mesleki doyum ve profesyonel gelişim etkinliklerine katılma endeksi ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Aydın, Sarıer ve Uysal (2012) çalışmalarında, sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenlere göre PISA 2003 ve PISA 2006 uygulamalarına katılan öğrencilerin matematik okuryazarlıklarını karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Bu amaçla, PISA 2003 ve PISA 2006 uygulamalarındaki en başarılı beş OECD ülkesi ile Türkiye' nin matematik dersine ilişkin ortalamalarını analiz etmişlerdir. PISA 2006 uygulamasına ait verilere göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ile matematik okuryazarlığı arasındaki ilişki Türkiye ve Uzakdoğu ülkelerinde benzerlik göstermiştir. Buna göre, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı arttıkça matematik okuryazarlığı da artmıştır. Örneğin; Kore' deki sınıf ortalaması çok yüksek (31.6) olmasına rağmen PISA 2006 uygulamasına katılan en başarılı ülkelerden biri Kore' dir.

Karabay (2012), sosyokültürel değişkenlerin PISA (2003, 2006 ve 2009) uygulamalarına katılan öğrencilerin fen okuryazarlıklarını yordama gücünü araştırmıştır. Araştırmada ele alınan değişkenler anne- baba eğitim düzeyi ve ev olanaklarıdır. Fen okuryazarlığı ile en yüksek ilişkiye sahip değişken ev olanaklarıdır. Öğrencinin sahip olduğu ev olanakları artıkça fen okuryazarlığı da artmıştır. Ev olanaklarından sonra fen okuryazarlığı ile ilişkili bulunan değişken ise anne- baba eğitim düzeyidir. İyi eğitim almış anne- babaların çocuklarının fen okuryazarlığının da yüksek olduğu görülmüştür.

Karakütük, Tunç, Bülbül, Özdem, Taşdan, Çelikkaleli ve Bayram (2012) çalışmalarında, Türkiye' de şehir merkezlerinde bulunan farklı büyüklükteki genel liselerin fiziksel koşullarının yeterliğini incelemişlerdir. Araştırmada okul büyüklüğü, öğrenci sayısına göre belirlenmiştir. 1200 öğrenciye kadar büyüklüğün ortaöğretim kurumlarının fiziksel koşulların yeterliği bakımından en uygun büyüklük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, okullardaki fiziksel koşulların tamamına yakınının yeterliğinin okul büyüklüğüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre; küçük ve orta büyüklükteki okulların fiziksel koşullarının, büyük okullardan daha yeterli olduğu ifade edilmiştir.

Acar (2013), çalışmasında Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavı (ÖBBS) 2005 ve 2008 uygulamalarında öğrencilerin Türkçe dersi başarıları ile öğrenci ve okul özelliklerinin ilişkisini belirlemiştir. Elde edilen sonuçlara göre 2005 yılında öğrenci düzeyinde Türkçe başarısı ile ilişkili olan değişkenler; baba eğitim düzeyi ve ev olanakları değişkenleridir. Okul düzeyinde ise okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenidir. ÖBBS 2008 sonuçları ise; öğrenci düzeyinde baba eğitim düzeyi ve ev olanakları değişkenlerinin Türkçe başarısı ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Okul düzeyinde ise okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkeni Türkçe başarısı ile ilişkili bulunmuştur.

Oral ve McGivney' in (2013) hazırladıkları Türkiye' de Matematik ve Fen Bilimleri Alanlarında Öğrenci Performansı ve Başarısının Belirleyicileri: TIMSS 2011 Analizi raporuna göre öğrenci düzeyinde anne- baba eğitim düzeyi, öğrencinin sahip olduğu ev olanakları; okul düzeyinde ise okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenleri incelenmiştir. Anne ve baba eğitim düzeyi arttıkça öğrenci başarısının da arttığı görülmüştür. Ev olanakları ile dördüncü ve sekizinci sınıf öğrenci başarıları arasındaki ilişki incelendiğinde ev olanakları artıkça öğrenci başarısının da arttığı görülmüştür. Ayrıca, daha yüksek gelirli ailelerin bulunduğu yerleşim yerlerindeki okullarda öğrenci başarısının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Abazaoğlu (2014), TIMSS 2011 uygulamasına katılan Singapur, Güney Kore, Japonya, İngiltere, Türkiye, Romanya, Gürcistan, Malezya ve Makedonya' dan oluşan dokuz ülkenin sekizinci sınıf öğrencilerinin fen başarılarıyla, bu öğrencilerin

kendi özellikleri ve fen bilgisi öğretmenlerinin özellikleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu incelemiştir. Araştırmada öğrenci fen başarı puanlarının ölçüsü olan anne-baba eğitim durumu ve aile katılımı öğrenci düzeyi yani birinci düzeyde kontrol değişkenleri; öğretmen değişkenleri ise ikinci düzey kontrol değişkenleri olarak kullanılmıştır. TIMSS 2011 uygulamasında Türkiye' de öğrencilerin fen başarısı varyansının %28.5' inin öğretmen değişkenleri, kalanının ise öğrenci değişkenleri ile açıklanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Acar Güvendir (2014), ÖBBS 2005 ve 2008' e katılan öğrencilerin Türkçe başarıları ile öğrenci ve okul özelliklerinin ilişkisini incelemiştir. Öğrenci düzeyinde seçilen değişkenlerden baba eğitim düzeyi her iki yılda Türkçe başarısı ile ilişkili bulunmuştur. Okul düzeyinde seçilen değişkenlerden ise okuldaki kız öğrenci oranı ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenleri öğrencilerin Türkçe başarıları ile ilişkili bulunmuştur.

Erdoğdu ve Erdoğdu (2014), PISA 2012 verilerine göre okul ve öğrenci düzeyinde ele alınan değişkenler ile öğrencilerin matematik ve fen başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Okul düzeyinde; öğrenci başına düşen öğretmen sayısı ve okul büyüklüğü arttıkça öğrencilerin matematik ve fen başarıları azalmıştır. Ayrıca özel okullardaki öğrenciler matematik konu alanında devlet okullarındaki öğrencilere göre daha düşük başarı göstermişlerdir. Öğrenci düzeyinde ise öğrencinin evde kendine ait odasının bulunması ve internet bağlantısına sahip olması, anne-baba eğitim düzeyinin yüksek olması matematik ve fen başarısı ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Eğitim Reformu Girişimi (ERG) tarafından hazırlanan "Türkiye PISA 2012 Analizi Genel Bulgular ve Eğilimler (ERG, 2014)" raporuna göre ise Türkiye, sosyoekonomik düzey ve akademik başarı arasındaki ilişkinin güçlü olduğu ülkelerdendir. Bu durum sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin fen, matematik ve okuma becerileri alanlarında daha düşük başarı gösterdikleri anlamına gelmektedir.

Karakütük vd. (2014) çalışmalarında, Türkiye' deki ortaöğretim okullarının büyüklüğü ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada iletişim ve insan ilişkileri, istenmeyen davranışlar ve okula aitlik duygusunun okul büyüklüğüne

göre farklılaştığı belirlenmiştir. Küçük okulların; iletişim, insan ilişkileri ve aidiyet duygusu bakımından, orta büyüklükteki okullar ve büyük okullardan daha üstün olduğu bulunmuştur. Öğrenci sayısı arttıkça istenmeyen davranışların arttığı vurgulanmıştır. Sonuç olarak, okulların küçültülmesinin uygun olacağı ifade edilmiştir.

Oral ve McGivney' in (2014) Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı Araştırma Raporu ve Analizi çalışmasına göre anne ve baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin okullaşma oranları ve akademik başarıları yüksektir. Özer Özkan ve Acar Güvendir (2014) de öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri ile matematik başarıları arasındaki ilişkiyi ÖBBS 2009 ve PISA 2009 uygulamalarından elde edilen verilere göre belirlemeyi amaçlamışlardır. Öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerini okul ve öğrenci olmak üzere iki düzeyde ele almışlardır. ÖBBS ve PISA 2009 uygulamalarında öğrenci başarısı ile ilişkili olan değişkenler; öğrenci düzeyinde, baba eğitim düzeyi ve ev olanaklarıdır. Okul düzeyinde ise okulun bulunduğu yerleşim yerinin gelişmişlik düzeyi matematik başarısı ile ilişkili bulunmuştur.

Türk Eğitim Derneği (TED) düşünce kuruluşu olan TEDMEM tarafından hazırlanan 2014 Eğitim Değerlendirme Raporu (TEDMEM, 2014) kapsamında PISA sonuçları yorumlanmıştır. Buna göre, yerleşim yeri şehir ya da köy olan okullara devam eden öğrenciler arasında ortaya çıkan başarı farklılıklarının mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin yerleşim yeri şehir olan okullarda görev yapmasından kaynaklandığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin ihtiyaç duyulan yerleşim yerlerinde görev yapmalarına yönelik teşvik edici bir sistemin geliştirilmesinin nitelikli öğretmen eksikliğini ve okulların bulunduğu yerleşim yerleri arasındaki başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik faydalı bir uygulama olacağı vurgulanmıştır.

Usta (2014), çalışmasında PISA 2003 ve 2012 uygulamasına katılan Fin ve Türk öğrencilerin matematik okuryazarlığı ile ilişkili öğrenci ve okul düzeyindeki faktörlerin belirlenmesini amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda seçilen öğrenci düzeyindeki değişkenler; anne- baba eğitim düzeyi ve ev olanaklarıdır. Okul düzeyindeki değişkenler ise; okulun bulunduğu yerleşim yeri ve okul büyüklüğüdür.

Anne eğitim düzeyi yalnızca PISA 2012 uygulamasında Finlandiya' da matematik okuryazarlığı ile pozitif olarak ilişkili bulunmuştur. PISA 2003 uygulamasında PISA 2012 Türkiye uygulamasında anne eğitim düzeyi ile matematik okuryazarlığı arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Evdeki eğitim olanakları arttıkça; PISA 2012 uygulamasındaki Türk öğrencilerin ve PISA 2003 uygulamasındaki Fin öğrencilerin matematik okuryazarlıklarının arttığı görülmüştür. Okulun bulunduğu yerleşim yerinin büyüklüğü ile matematik okuryazarlığı arasındaki ilişki PISA 2003 verilerine göre Türkiye için pozitif bulunurken; PISA 2012 verilerine göre Finlandiya için negatif bulunmuştur. Okul büyüklüğü değişkeni ile matematik okuryazarlığı arasındaki ilişki PISA 2012 verilerine göre Türkiye için negatiftir. Finlandiya için ise matematik okuryazarlığı ile okul büyüklüğü arasında manidar düzeyde ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın (2015), öğrenci ve okul kaynaklı faktörlerin öğrencilerin TIMSS matematik başarısı ile ilişkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçları Türk öğrencilerin matematik başarılarında, okullar arası farklılığın % 35 düzeyinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğrenci düzeyinde evdeki eğitim olanaklarının öğrenci başarılarının % 31' ini açıkladığı görülmektedir.

Çeçen (2015), PISA uygulama dönemleri (2003, 2006, 2009 ve 2012) boyunca sosyokültürel ve sosyoekonomik değişkenler ile fen okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, öğrencinin sahip olduğu ev olanakları olarak; öğrencilerin evlerindeki kitap sayısı, evlerinde kendilerine ait bir oda bulunması, evlerinde bilgisayar bulunması değişkenleri seçilmiştir. Öğrencinin sahip olduğu ev olanaklarının, fen okuryazarlığı ile pozitif olarak ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, anne- babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencinin fen okuryazarlığı artmıştır.

Güvendir (2015), ÖBBS 2009' a katılan öğrencilerin İngilizce testinden aldıkları başarı puanları ile öğrenci ve okul düzeyindeki değişkenlerin ilişkisini incelemiştir. Öğrenci düzeyinde ele alınan değişkenler; öğrencilerin anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve ev olanakları (evlerinde kendilerine ait bir oda bulunması, evlerinde bilgisayar bulunması, edebiyat kitabına sahip olma, çalışma

ortamı) değişkenleridir. Okul düzeyinde ele alınan değişkenler ise; okulun bulunduğu yerleşim yeri, okuldaki kız öğrenci oranı ve okul türüdür. Anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve ev olanakları yüksek olan öğrencilerin İngilizce başarıları daha yüksek bulunmuştur. Yerleşim yeri şehir olan okullara devam eden öğrencilerin ÖBBS İngilizce testinden aldıkları başarı puanlarının daha saptanmıştır.

İpekçioğlu Önal (2015), Türkiye, Finlandiya ve İngiltere' deki sekizinci sınıf öğrencilerin fen başarısı ve fene yönelik tutumu ile öğrenci ve öğretmen özellikleri arasındaki ilişkiyi TIMSS 2011 verilerini kullanarak incelediği çalışmasında öğrenci özellikleri ve öğretmen özelliklerini analiz etmiştir. Öğrenci özellikleri olarak ele alınan değişkenler ev olanakları ve aile katılımıdır. Yapılan analiz sonucunda ev olanakları tüm ülkelerin hem fen başarısı hem de fene yönelik tutum değişkenleri ile pozitif olarak ilişkili bulunmuştur.

Türk Eğitim Derneği (TED) düşünce kuruluşu olan TEDMEM tarafından hazırlanan 2015 Eğitim Değerlendirme Raporu' nda (TEDMEM, 2015), 28 Ocak 2015 tarihinde yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik yer almaktadır. Yönetmelikte; "*öğretmenliğe ilk defa atanacaklar bakımından başvuruların ilk günü itibarıyla 40 yaşından gün almamış olmak*" şartı kaldırılmıştır. Farklı bir stajyerlik, oryantasyon, pedagojik bilgi desteği ve hizmet içi eğitim uygulaması olmadan 40 yaş itibariyle mesleğe atanmanın beraberinde akademik ve pedagojik sorunları da gündeme getirebileceği raporda yer alan değerlendirmeler arasındadır. Ayrıca raporda, 15 Nisan 2015 tarihli Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği ile ilk kez aday öğretmenlere performans değerlendirilmesi getirildiği üzerinde durmuştur. Öğretmenlerin mesleki niteliğini arttırmaya yönelik eleme odaklı performans değerlendirmeleri yapılmasının aksine atanmaya hak kazanmış öğretmenlerin zayıf yönlerini güçlendirmeye yönelik işbirliğini esas olan uygulamaların öğretmen niteliğini arttırma ve nitelikli öğretmen eksikliğini azaltma amacının gerçekleştirilmesi için yararlı olacağı vurgulanmıştır.

Özer Özkan (2016), okulları başarılarına göre sınıflandırmada etkili olan değişkenleri PISA 2012 Türkiye verilerine göre incelemiştir. Araştırma sonucunda,

okulda düzenlenen aktivite sayısı arttıkça öğrenci başarının da arttığı görülmüştür. Ayrıca okul büyüklüğü arttıkça öğrenci başarısı azalmıştır.

2016 Eğitim Değerlendirme Raporu' nda (TEDMEM, 2016) öğrenci-öğretmen oranına göre öğretmen profili incelenmiştir. Öğrenci- öğretmen oranı, öğrenci başarısı ile ilişkili faktörlerden biri olarak değerlendirilmiştir. Türkiye' de öğrenci- öğretmen oranı bütün eğitim kademelerinde OECD ülkeleri ortalamasından fazladır. Raporda, öğrenci- öğretmen oranının fazla olmasının öğretmen- öğrenci iletişimi, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanması ve eğitim öğretim sürecinin niteliği ile negatif olarak ilişkili olduğu üzerinde durulmuştur.

Acar Güvendir (2017), çalışmasında PISA 2012 uygulamasına katılan öğrencilerin matematik okuryazarlıkları ile ev ve okul eğitim olanakları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Ev olanakları düzeyinde ele alınan değişkenler; çalışma masası, kendine ait oda, sessiz bir çalışma yeri, bilgisayar, internet bağlantısı, çalışma kitabı, DVD oynatıcısıdır. Bu değişkenlerden; çalışma masası, bilgisayar, çalışma kitabı ve DVD oynatıcısı, matematik okuryazarlığı ile ilişkili bulunmuştur. Buna göre, çalışma masası, bilgisayar, çalışma kitabı ve DVD oynatıcısına sahip olan öğrencilerin matematik okuryazarlığı daha yüksektir. Okul olanakları düzeyinde ele alınan değişkenler ise; okul türü, bölgesi, sınıf büyüklüğü, matematik öğretmeni eksikliği, öğretimsel materyaller, internet bağlantısı, kütüphane materyalleri, binalar ve alanlar, ısınma, soğutma ve aydınlatmadır. Bu değişkenlerden okulda internet bağlantısının olması matematik okuryazarlığı ile ilişkili bulunmuştur.

Türkçe, matematik, fen ve sosyal bilgiler alanlarındaki öğrenci başarısını ölçmeyi amaçlayan Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) (MEB, 2017a) araştırmasının ilk uygulaması 2016 yılında yapılmıştır. 8.sınıf öğrencilerinin okulda öğrendikleri akademik bilgileri günlük hayatta kullanabilme becerilerinin ölçüldüğü bu araştırmada; öğrenci, öğretmen ve okul özellikleri yer almaktadır. Öğrenci özellikleri alt başlığında öne çıkan sonuçlar anne eğitim düzeyi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki ile ilgilidir. Anne eğitim düzeyi arttıkça öğrenci başarısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre; Türkçe, matematik ve fen

alanlarındaki en yüksek puan ortalaması anneleri doktora mezunu olan öğrencilere aittir. Anneleri okula hiç gitmeyen ya da ilkokul terk olan öğrencilerin başarı ortalamaları ise Türkçe, matematik, fen ve sosyal bilgiler alanlarında da en düşük değere sahiptir. Öğretmen özellikleri kapsamında öğretmen niteliğinin belirleyicisi olan öğretmenin eğitim düzeyi, mesleki kıdemi, mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumu incelenmiştir. Sonuç olarak; öğretmenlerin kıdemi ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılma sıklıkları arttıkça öğrencilerin Türkçe, matematik, fen ve sosyal bilgiler alanlarındaki başarıları da artmıştır.

Türkiye' nin TIMSS 2015 Performansı Üzerine Değerlendirme ve Öneriler (TEDMEM, 2017) adlı raporda ilkokul 4. sınıf ve ortaokul 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin fen ve matematik başarıları incelenmiştir. Anne- baba eğitim düzeyi daha yüksek olan 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen ve matematik başarılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ev olanaklarındaki yetersizlikler ve nitelikli öğretmen eksikliği ise öğrencilerin fen ve matematik başarılarının düşük olmasının açıklayıcısıdır.

Özkan, Özer Özkan ve Acar Güvendir (2017), başarı ile ilişkili en önemli faktörün öğretmen niteliği olduğunu belirten Türkiye ve Singapur' u öğretmen mesleki gelişimi ve öğrenimi aksatan öğretmen davranışları açısından incelemişlerdir. Araştırmada PISA 2015 verilerinden yararlanmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre Singapur' da mesleki eğitim programına katılan öğretmen oranı Türkiye' ye göre daha yüksektir.

2017 Eğitim Değerlendirme Raporu' nda (TEDMEM, 2018) nitelikli öğretmen eksikliği ve öğrenci- öğretmen oranı öğrenmeye ve eğitim öğretimin niteliğine ilişkin önemli birer faktör olarak değerlendirilmiştir. Raporda, eğitim fakültelerinin ihtiyacın üzerinde öğretmen yetiştirmesi ve nitelikli öğretmen hedefi ile çelişen ücretli öğretmenlik uygulamasının öğretmen niteliğinin sorgulanmasına neden olduğuna yer verilmiştir. Dezavantajlı bölgelerdeki eğitim- öğretim kalitesini arttırmak, bölgeler arası öğretmen sirkülasyonu ve nitelik farkını önlemek için hayata geçirilen sözleşmeli öğretmenlik uygulaması üzerinde durulmuştur. Sözleşmeli öğretmen istihdamından önce gerçekleştirilen sözlü sınavda yansızlığı sağlayamama

riski ve aday öğretmen yetiştirme sürecinde ölçme ve değerlendirme ile ilgili yaşanan güçlüklerin öğretmen niteliği ile ilgili kaygıları da beraberinde getirdiği vurgulanmıştır. Ayrıca, destekleme ve yetiştirme kurslarına gösterilen yoğun ilgi ve bunun sonucunda ortaya çıkan talebin, öğretmen niteliği ile ilgili duyulan kaygıdan kaynaklandığı belirtilmiştir.

1.6.2.2. Öğrencinin Sosyoekonomik Özellikleri İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Lamb ve Fullarton (2002), TIMSS üzerinde matematik başarısı ile ilişkili olan sınıf ve okul özelliklerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, hem Amerika hem de Avustralya' da sınıf ve okul ortamları arasında farklılığın olduğu ve bu değişkenlerin matematik başarısı ile ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca okulun bulunduğu yerleşim yeri büyüdükçe öğrencilerin matematik başarılarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Schnabel, Alfed, Eccles, Köller ve Baumert (2002), ABD ve Almanya' daki öğrencilerin anne- baba eğitim düzeylerini ve sosyoekonomik statülerini incelemişler; anne- babanın sosyoekonomik statütüsü ile öğrenci başarısı arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra; iyi eğitimli anne- babalar, daha az eğitim düzeyine sahip anne- babalara kıyasla daha yüksek akademik başarı beklentisi içindedirler. İyi eğitimli anneler ise, çocuklarının kendi sahip oldukları sosyal statüye ulaşmaları için daha fazla çalışması gerektiği görüşüne sahiptirler. Bu nedenle de iyi eğitim almış anne- babaların çocuklarının sürekli bir akademik tükenmişlik içerisinde olabildiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Fullarton, Lokan, Lamb ve Ainley (2003), TIMSS verilerine göre, dördüncü ve sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin matematik ve fen başarılarını öğrenci, sınıf ve okul olmak üzere üç düzeyli olarak belirlemişlerdir. Öğrenci düzeyinde ele alınan değişkenler; anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve öğrencinin evde sahip olduğu kitap sayısıdır. Okul düzeyinde ele alınan değişkenler ise; okul büyüklüğü, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve okulun ortalama sosyoekonomik düzeyidir. Yapılan analizler sonucunda öğrenci düzeyindeki değişkenler öğrencilerin matematik

ve fen başarıları ile pozitif olarak ilişkili bulunmuştur. Okul düzeyinde ise okulun sosyoekonomik özelliklerinin öğrencilerin matematik ve fen başarıları ile pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Geske, Grinfelds, Dedze ve Zhang (2006), PISA 2003 verilerine göre okulun bulunduğu yerleşim yerinin büyüklüğü ile matematik okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda; yerleşim yeri şehir olan okullardaki öğrencilerin okuma becerilerinin, yerleşim yeri kasaba ve köy olan öğrencilerin matematik okuryazarlıklarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durumun yerleşim yeri şehir olan okullarda anne- baba eğitim düzeyinin yüksek olmasından kaynaklanabileceği de araştırma sonuçları arasındadır.

Magnuson (2007), çalışmasında, anne eğitim düzeyi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlar; anne eğitim düzeyi ile öğrenci başarısı arasında ilişki olmadığını göstermektedir. Yüksek eğitim düzeyine sahip anneler, öğrenci başarısında önkoşul değildir.

Park (2008), PIRLS 2001 sonuçlarına göre evdeki okuryazarlık durumu ile dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma performanslarını 25 ülkede karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma kapsamında öğrenci ve ülke düzeyleri ele alınmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin sahip oldukları ev olanakları ülkelere göre farklılık gösterdiği ve öğrencilerin okuma becerileri ile pozitif ilişkili olduğu saptanmıştır.

Naftali (2010), çalışmasında bazı iyi eğitim almış annelerin çocuklarının sürekli bir akademik tükenmişlik hali içerisinde olduklarını tespit etmiştir. Bunun sebebi ise okul dönüşü öğrencilerin baş etmek zorunda oldukları ev ödevlerinin yanı sıra annelerin ekstra ev ödevi talebidir. Ayrıca, öğrencinin akademik başarısının yüksek olmasına yönelik ebeveyn baskısı da akademik tükenmişliğin sebeplerindendir.

Won ve Han (2010), TIMSS 2013 verilerine göre Amerika ve Güney Kore' deki öğrenci başarısı ile okulda düzenlenen aktivite sayısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Analiz sonucuna göre öğrenci başarısı ile okulda düzenlenen

aktiviteler arasındaki ilişki düzeyi iki ülkede farklılık göstermiştir. Buna rağmen her iki ülke de başarı ile pozitif olarak ilişkili bulunmuştur.

Abosede ve Akintola (2016), anne istihdamı, medeni durumu ve eğitim düzeyi değişkenlerini öğrencinin sosyoekonomik özelliklerinin belirleyicileri olarak görmüşlerdir. Çalışmalarında, istihdam, medeni durum ve eğitim düzeyi değişkenleri ile öğrencinin akademik başarısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda anne eğitim düzeyi ile öğrencinin akademik başarısı arasında ilişki görülmemiştir.

Boonk, Gijselaers, Ritzen ve Brand Gruwel (2018), çalışmalarında aile katılımı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Aile katılımı ile öğrenci başarısı arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Kim (2018), Güney Kore' deki öğrenci başarısının okul türü değişkeni ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrenci başarısı ile öğrencilerin özel okul ya da devlet okuluna devam etmeleri arasında herhangi bir ilişki görülmemiştir.

Masci, De Witte ve Agasisti (2018), çalışmalarında İtalya' daki öğrencilerin okuma becerileri ile okul büyüklüğü arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Sonuç olarak, okuma becerileri ile okul büyüklüğü arasında negatif ilişki görülmüştür. Okul büyüklüğü arttıkça öğrencilerin okuma becerileri azalmıştır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)

Eğitim sisteminin başarılı ve başarısız yanları ile başarısızlığın nedenlerinin bilinmesi eğitim sistemi hakkında önlemler alınmasını ve gerçekçi planlamalar yapılmasını kolaylaştıran bir değerlendirme ile mümkündür. Öğrenci başarısına yönelik değer yargıları, eğitim sistemine dair alınacak önlemlerin ve yapılacak planların en önemli dayanağıdır. Bu önlem ve planlara yönelik kararların isabetli olması için, öğrenci başarısı hakkında yeterince doğru bir değerlendirme yapılması gerekir (Turgut ve Baykul, 2012).

Öğrenci başarısının değerlendirilmesi aynı zamanda öğrencilerin kazanmaları öngörülen bilgi ve becerileri ne ölçüde kazandıkları hakkında bilgi sahibi olmaya yarayan bir süreci kapsamaktadır. Bu süreç geniş ölçekli testlerden elde edilen sonuçların tespit edilmesine dayanmaktadır (Çakan, 2003). PISA, OECD tarafından yürütülen uluslararası geniş ölçekli testler bazında yer alan bir projedir. Fen, matematik ve okuma becerilerine yönelik olarak 2000 yılından itibaren üçer yıllık dönemler halinde yapılan PISA' nın 2015 yılı uygulaması, kağıt- kalem ya da bilgisayar tabanlı bilişsel testlerden oluşmaktadır. Öğrencilerin akademik performanslarını ölçmeyi amaçlayan bilişsel testlerin yanı sıra zorunlu öğrenci ve okul anketleri ile seçmeli finans okuryazarlığı, veli, eğitim kariyeri, bilgisayar kullanımı ve öğretmen anketleri de yer almaktadır. Test ve anket oturumları, Ulusal Merkez tarafından belirlenen bir ya da daha fazla Test Uygulayıcısı tarafından yapılmaktadır.

2.1.1. PISA 2015 Anketleri

2.1.1.1. Okul Anketi

Test sonuçlarının geliştirilmesi için birer yol gösterici görevi gören anketlerden biri olan okul anketi, eğitim sisteminin ülkeler arasında ve ülkelerin kendi içinde nasıl işlediği ile ilgili PISA yolu ile elde edilen bilgileri toplar. Okul politikaları ve özellikleri hakkında önemli bilgiler elde edilmesini sağlayan okul anketi, güvenli giriş sürecini takip ederek okul müdürü ya da okul müdürünün görevlendirdiği biri tarafından çevrimiçi olarak yapılmaktadır. Hazırlık süreci, uygulama öncesi, uygulama süreci ve sonrası görevleri kılavuzda açıkça belirtilen okul koordinatörünün sorumluluğunda olan bu giriş süreci yine kendisine gönderilen bilgilendirici materyallerin içindedir. Uygulama materyallerinin güvenliği ve gizliliğinin sağlanması için test uygulayıcısının öğrencilerin bilgisayar ekranına bakmaları, PISA materyallerinin fotokopisinin çekilip çoğaltılması, öğrencilerin materyallerin fotoğrafını çekmeleri yasaktır (MEB, 2015).

Okul anketi, okulla ilgili istatistiksel bilgiler içeren sorulardan oluşmaktadır. Okul anketinin ilk kısmında okulun bulunduğu yerleşim yeri, okuldaki kız ve erkek öğrenci sayısı, sınıfta bulunan öğrenci sayısı, okuldaki öğrenci- bilgisayar oranı, okuldaki aktiviteler, fen alanında okulda bulunan olanaklar, okuldaki öğrenmeyi destekleyici aktiviteler ile ilgili sorular yer almaktadır. İkinci kısımda okul yönetiminin okuldaki görev ve sorumlulukların dağılımına yönelik girişimleri, okulun eğitimsel amaçları ve okulda yaşanan problemler, okul türü, okul fonu, öğretmen eksikliği ve eğitimsel materyal eksikliği ile ilgili sorular yer almaktadır. Üçüncü kısımda ise öğretmen niteliği ve son üç ayda öğretmenlerin kendi gelişimlerini destekleyici herhangi bir etkinliğe katılıp katılmadıkları ile ilgili sorular yer almaktadır. Dördüncü ve son kısımda öğretim ve değerlendirme yöntemleri, mezuniyet derecesi, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler, özel gereksinimli öğrenciler ve okul iklimi ile ilgili sorular yer almaktadır. Son kısımda ayrıca eğitim personeli, müfredat, aile katılımı, öğrenci başarısı, öğretmen gelişimi ve eşitlik ile ilgili çalışmalar yapılıp yapılmadığı sorgulanmıştır (OECD, 2017d).

2.1.1.2. Öğrenci Anketi

Öğrenci anketi, öğrencilerin öğrenmeye ve hayat tecrübelerine yönelik tutumlarını araştırmak içindir. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin çoğu uygulama esnasında yardım almamak koşuluyla PISA uygulamasına katılabilmektedirler. Hiçbir öğrenci okul başarısının düşük olmasından ya da ya disiplin sorunlarından dolayı uygulama dışı bırakılamaz. Asıl oturum için bir telafi oturumu düzenlenebilir; velisinin izin vermemesi, özel eğitim ihtiyaçları, kaydını başka bir okula aldırmış olması, uygulama yapılacak okulda kaydı bulunmayıp hangi okula kayıtlı olduğu bilinmemesi, PISA ölçütlerini karşılamaması sebeplerinden dolayı asıl oturuma katılamayan öğrencilerin telafi oturumuna katılması sağlanır (MEB, 2015).

Öğrenci anketinin ilk kısmında öğrencinin yaşı, cinsiyeti, eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, annenin mesleki statüsü, babanın mesleki statüsü, öğrencinin evde sahip olduğu olanaklar, evde konuşulan dil ile ilgili sorular yer almaktadır. İkinci kısımda öğrencinin kendisi için öngördüğü meslek ve okul hakkındaki düşünceleri ile ilgili sorular yer almaktadır. Üçüncü kısımda öğrencinin fen bilgisi ile ilgili görüşlerini öğrenmek amaçlanmaktadır. Dördüncü ve son kısımda ise fene yönelik bakış açısı sorgulanmaktadır (OECD, 2017c).

2.1.2. PISA' da Okuryazarlık Kavramı

Öğrencilerinin toplumda yerlerini alabilmeleri için gereken temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip olduklarını ölçmeyi amaçlayan PISA araştırması, yedinci sınıf ve üzeri sınıf düzeylerinde 15 yaş grubu öğrencileri kapsamaktadır. Söz konusu olan bilgi ve beceriler temel olarak fen, matematik ve okuma becerileri alanlarına odaklanmaktadır. Öğrencilerin temel konu alanlarındaki çeşitli durumlarda karşılaştıkları problemleri tanımlarken, yorumlarken ve çözerken, bilgi ve becerilerini kullanma, analiz etme, mantıksal çıkarımlar yapma ve etkili iletişim kurma yeterlilikleri "okuryazarlık" kavramı ile ifade edilmektedir (MEB, 2016).

Her PISA döngüsünde temel alanlardan biri ağırlıklı alan olarak belirlenmektedir. PISA' nın ilk uygulaması olan 2000 yılında okuma becerileri

bölümü ağırlıklı iken; Türkiye' nin ilk kez projenin ikinci dönemine katıldığı PISA 2003 uygulamasında matematik okuryazarlığı, PISA 2006 uygulamasında fen okuryazarlığı, PISA 2009 uygulamasında okuma becerileri, PISA 2012 uygulamasında matematik okuryazarlığı, PISA 2015 uygulamasında ise fen okuryazarlığı ağırlıklıdır. PISA 2015 uygulamasında fen okuryazarlığı "etkin bir vatandaş olarak fenle ile ilgili fikirlerle ve fenle alakalı meselelerle uğraşabilme becerisi" olarak tanımlanmaktayken; matematik okuryazarlığı, "farklı bağlamlarda öğrencilerin matematiği formüle etme, kullanma ve yorumlama kapasitesini ölçme, bireylere matematiğin dünyada oynadığı rolü fark etmelerine ve bireylerin yapıcı, duyarlı ve yansıtıcı vatandaşlar olmaları için gerekli, sağlam dayanakları olan yargı ve kararları vermelerine yardımcı olma" olarak tanımlanmaktadır. Okuma becerileri ise "kişinin topluma katılmak, potansiyelini ve bilgisini geliştirmek ve amaçlarını gerçekleştirmek için yazılı metinleri anlaması, kullanması, onlar üzerinde düşünmesi ve onlarla uğraşması olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2016).

2.2. Okuma Becerileri

2.2.1. Okumanın Tanımları ve Etkileri

Geçmişin bilgisine sahip olup bugünün dünyasını takip etmenin en temel yolu, okuma etkinliğinin tam ve doğru bir şekilde hayata geçirilmesi ile mümkündür. Bu bakış açısından hareketle alanyazında okuma ile ilgili çeşitli tanımlara yer verilmiştir. Arıcı (2012), okuma ile ilgili tanımları şu şekilde ele almıştır:

Beşir' e (1978) göre okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır. Harris ve Sipay (1990) okumayı yazılı dilin anlamlı şekilde anlamlandırılması olarak tanımlamıştır. Kavcar, Oğuzkan ve Sever' e (1997) göre okuma bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki ögeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir. Day ve Bamford' a (1998) göre okuma, basılı ve yazılı iletiden anlam çıkarmaktır. Urguhart ve Weirb (1998), bir kişinin yazılı metinlerle etkileşimde bulunduğunda kullanabileceği bilgi edinim yeteneğini okuma olarak tanımlar. Demirel' e (1999) göre okuma, bilişsel

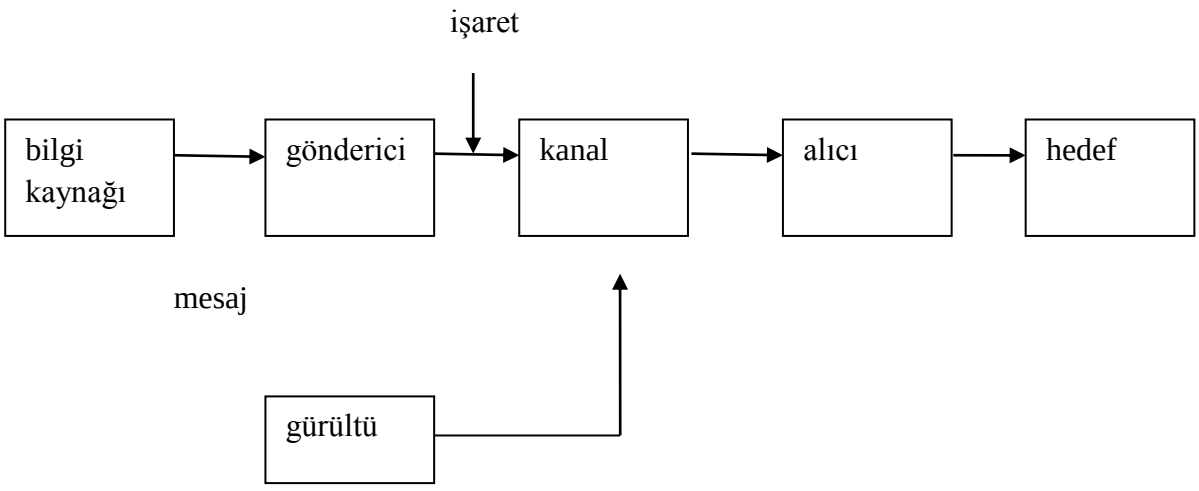
davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Kırkkılıç vd.' ne (1999) göre okuma, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama ve kavrama çabasından oluşan karmaşık bir etkinliktir. Göktürk (2000) ise okumanın "çok okuyan çok bilir", "bizim çocuk iyi okuyor", "oku da adam ol", "canına okumak" gibi farklı anlamlarda kullanılabilen bir sözcük olduğunu ifade eder. Saraçoğlu' na (2000) göre okuma, yazılmış bir metni anlamlandırabilmek için beynin, gözlerin ve konuşma ortamlarının ortaklaşa gerçekleştirdikleri eyleme verilen addır (Akt. Arıcı, 2012).

Güneş (2000) yapılandırmacı yaklaşıma göre okumanın, bireyin ön ilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreç olduğunu ifade eder. Türk Dil Kurumuna (2005) (TDK) göre yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlama ve aynı zamanda seslere çevirme işi okumadır. Okuma ile ilgili yapılan tanımlar "göz ile yazıyı oluşturan ögeleri görme ve bu ögeleri kavrayıp zihinde anlamlandırma süreci", "okuryazarlık ve öğrenim görme", "okuma becerileri ve okuma alışkanlığı" anlamlarına karşılık gelirken; eğretileme söz konusu olduğunda "perişan etmek" anlamına karşılık gelmektedir. Freire (1998) okumanın sözcüklerin şifresini çözmekten ibaret olmadığını; dünyayı okumanın her zaman sözcükleri okumaktan önemli olduğunu; eleştirel algılama, yorum ve okunan şeyin yeniden yazılmasının okumanın olmazsa olmazları olduğunu savunur. Ona göre okuma çocukluğu anımsama ve dünyayı anlama demektir. Sözcük okuma aşamasına geçildikten sonra öğrencilere dayatılan kitap okuma listeleri, okuma özetleri, okuma dersleri öğrencinin bilme ve yaratma eyleminin bir getirisi olan okumayı öğrenme sürecine zarar vermektedir. Bu nedenle okuma eylemi, bir zorunluluk olmaktansa dünyayı anlamanın zevkli bir yolu olmalıdır.

Bireyin kişisel, ekonomik, sosyal, kültürel ve ideolojik gelişimine etki eden okuma; iş güvenliği alanında, ekonomik hak ve özgürlüklerin elde edilmesinde, sendikalaşmada, şehir hayatında günlük işleri sürdürmede, toplumun politik etkinliklerine katılma ve sorumluluk alma söz konusu olduğunda, sosyal kabul görmede, kişinin bağımlılıklarından kurtulması ve özgürleşmesinde, yeni bir statü kazanmada, bilimsel düşünme ve mantıklı hareket etmede, aile baskısından kurtulma

ve aile planlamasında birey üzerinde yarar sağlamaktadır. Okuma eylemine önem veren ve çocuklarını bu eylemi kaliteli bir şekilde gerçekleştirme amacına uygun olarak yetiştirmek için çaba harcayan ailelerin okumanın topluluk, ulus ve dünya üzerindeki olumlu etkilerini arttırmaya yönelik en faydalı ve kalıcı etkiyi ortaya koydukları ortadadır. Buna karşılık okuma- yazmanın sözlü iletişimi azalttığı ve kuvvetli bir özgürlük aracı olduğu görüşü okumanın modernleşmenin olumsuz bir sonucu olarak ortaya çıktığı görüşünü desteklemektedir (Street, 1990; Logan, 1986; Verne, 1975; Akt. Güneş, 2000).

Dökmen' e (1994) göre okuma etkinliği çok sayıda psikolojik sürecin katkısıyla ortaya çıkmaktadır. Bu süreçlerden başlıcaları; iletişim, algılama ve öğrenme sürecidir. Okuma etkinliği yazarın verdiği mesajın kitap, gazete ya da benzeri yollarla okuyucuya ulaştığı bir iletişim sürecidir. İletişim sürecinin en tanınmış modellerinden biri olan Shannon ve Weaver' e (1966) ait iletişim modeli şu şekildedir:



Şekil 1. Shannon ve Weaver İletişim Modeli (Dökmen, 1994).

Mesaj, bilgi kaynağından ortaya çıktıktan sonra kanal adı verilen ileticiyle önce alıcıya sonra da son nokta olan hedefe ulaşır. Mesaj hedefe ulaştığında kimi zaman eksik ya da değişikliğe uğramıştır, bunun sebebi gürültüdür. Yazarın kafasındaki anlamın okuyucunun kafasına aktarılması okuma etkinliğinin bir tür

iletişim olduğunun; okuma için ihtiyaç duyulan zihinsel etkinlikler, okumanın bir algılama süreci olduğunun ve kişilere uygun eğitim verilerek onların okuma becerilerinin geliştirilebileceğinin göstergesidir (Dökmen, 1994).

2.2.2. Okumanın Kazanımları ve Değerlendirilmesi

Öğrencilerin kazanmaları öngörülen okumayla ilgili bilgi ve becerileri ne ölçüde kazandıkları hakkında bilgi sahibi olma çabası, okumanın kazanımlarını içeren bir değerlendirme sürecini ifade etmektedir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu' nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2017b) ile öğrencilerin;

- Dinleme- izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Okuduğu, dinlediği- izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.

Bu amaçlar göz önüne alındığında söz konusu öğrenme sürecini değerlendirmek nasıl mümkündür? Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2017b) süreç ve performans odaklı olup öğrencilere öz değerlendirme yetisi kazandırmayı ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi hedef alan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinden oluşmaktadır. Programın yapısı incelendiğinde okuma becerileri kazanımları akıcı okuma, söz varlığı ve anlama olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır.

Tablo 1. Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanım ve Açıklamalar

Kazanım	Açıklamalar
Akıcı Okuma	Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur. Okuma stratejilerini (Göz atma, not alma, tartışarak ve eleştirerek okuma) kullanır.
Söz Varlığı	Bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar. Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.
Anlama	Görsel ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. Okuduklarını özetler. Metinle ilgili soruları cevaplar, metinle ilgili sorular sorar. Metnin konusunu, ana fikrini- ana duygusunu belirler. Metindeki yardımcı fikirleri belirler. Metnin içeriğine uygun başlık- başlıklar belirler. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler. Metnin içeriğini yorumlar. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir. Metinler arasında karşılaştırma yapar. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. Metin türlerini ayırt eder. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar. Medya metinlerini analiz eder. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar. Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır. Kahramanlar, mekân, zaman ve olay yönünden karşılaştırılması sağlanır. Okuduklarında kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar. Kullanım kılavuzları inceletilir.

Kaynak: MEB (2017)' den uyarlanmıştır.

Tablo 1’ de yer alan kazanımların gerçekleştirilmesi için gereken bilgi, beceri, tutum, davranışın kazandırılması ve 2017 yılında öğrenci başına okunan kitap sayısını artırmak amacıyla MEB 2017 Yılı İdare Faaliyet Raporu’ nda (2018) yer alan faaliyetler Tablo 2’ de açıklanmıştır:

Tablo 2. 2015- 2019 Stratejik Planı Performans Hedefi 7 Faaliyetleri

Faaliyet No	**Faaliyetler**	**Sorumlu Birim**
7.1	Mesleki ve teknik ortaöğretimde öğrenci başına okunan kitap sayısının artırılması ile ilgili farkındalık çalışması yapılacaktır.	MESLEKİ VE TEKNİK EĞT. GN.MD
7.2	“Dost Kitaplar Dost Öğrenciler” kitap okuma etkinliği uygulanacaktır.	DİN ÖĞRETİMİ GN.MD.
7.3	Okur-yazar-okul buluşmaları düzenlenecektir.	DİN ÖĞRETİMİ GN.MD.
7.4	Okullarda Z- kütüphane kurulacaktır.	DESTEK HİZMETLERİ GN.MD
7.5	Z- kitaplar ile diğer elektronik içeriklerin incelenmesi ve değerlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılacaktır.	TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI

Kaynak: MEB, 2018.

Tablo 2’ de yer alan faaliyetler kapsamında kitap okumayı sevdirmek, okuma alışkanlığı kazandırmak, öğrencinin okuduğu kitabı anlamasını sağlamak ve sosyal ve kültürel anlamda gelişmesini sağlamak amacıyla 2016- 2017 eğitim-öğretim yılının yaz tatilinde 9, 10 ve 11’ inci sınıflarda Kitap Okuma Etkinliği düzenlenmiştir. Öğrencilerin okumayı bir yaşam biçimi hâline getirmeleri için uygulanan etkinlik kapsamında yedi öğrenciden oluşan kitap okuma takımları kurulmuş ve takım üyelerinin her ay bir kitabı okumaları esası getirilmiştir. Oluşturulan takımlarda belirlenen takım liderleri kitapların düzenli değişimi, özet çıkarılması, sunum yapılması gibi iş ve işlemleri takip etmişlerdir. Okur, yazar ve okul buluşmaları faaliyeti kapsamında “Okullar Yazarlarla Buluşuyor”, “Okul ve Yazar Buluşmaları”, “Yazar ve Okur Buluşmaları” gibi etkinlik adlarında ülke genelinde imam hatip okullarında çok sayıda etkinlik düzenlenmiştir. Okullarda Z-Kütüphane oluşturulması kapsamında çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Kütüphanecilik iş ve işlemleri ile kitap ve kültür portalı oluşturulmuştur (MEB, 2018).

Öğrencilerin okuma becerileri alanında öngörülen kazanımlara sahip olup olmadıkları, onların okumayı bir yaşam biçimi hâline getirmeleri için uygulanan

okur- yazar buluşmaları ve kitap okuma gibi etkinliklerin değerlendirilmesi ile mümkündür. Bu değerlendirme sürecinde "öğrencilerin ne tür metinler okudukları, ne amaçla yazılan metinleri okudukları ve metni okuma amaçlarının ne olduğu" sorularına verilecek yanıtlar önemlidir. PISA okuma becerileri değerlendirmesi de bu soruları temel alan üç boyuttan oluşmaktadır: Kesin kategorilere ayırmak mümkün olmasa da bu boyutlardan birincisi metin, ikincisi okurun metne yaklaşımı, üçüncüsü ise metnin kullanım amacıdır. Tablo 3 ile PISA okuma becerileri alanındaki değerlendirme çerçevesine ilişkin alt boyutların temel tanımları özetlenmektedir (MEB, 2016).

Tablo 3. Okuma Becerileri Değerlendirme Alanları Özet Tablosu

Okuma Becerileri Değerlendirme Alanları	**Değerlendirme Alanlarının Alt Boyutları**
Metin: Öğrenciler ne tür metin okumalıdır?	Metnin sunumu: Metin yazılı mı elektronik mi? Metnin sınırlılığı: Okuyucu alıcı konumunda mı yoksa metni değiştirebilir mi? Metnin şekli: Metin akıcı metin (cümle) olarak mı bağımsız metin (liste) olarak mı karışık metin (cümle ve liste) olarak mı yoksa çoklu metin (birden fazla kaynak) olarak mı sunulmaktadır? Metnin türü: Metnin edebi yapısı betimleme (ne?) şeklinde mi, hikaye (ne zaman?) şeklinde mi, açıklama (nasıl?) şeklinde mi, tartışma (neden?) şeklinde mi, yönergeler (talimatlar) şeklinde mi yoksa etkileşim (bilgi değişimi) şeklinde mi?
Okuyucunun metne yaklaşımı: Okuyucunun metni okuma amacı ve metne yaklaşımı nedir?	Bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama, bilgileri bir araya getirme ve yorumlama, kendi düşüncelerini yansıtma ve değerlendirme.
Kullanım amaçları: Yazarın bakış açısına göre metin ne amaçla yazılmıştır?	Metin kişisel mi kamusal mı eğitici mi mesleki mi yazılmıştır?

Kaynak: MEB (2016)' dan uyarlanmıştır.

Diker Coşkun (2013) çalışmasında, 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. Kişinin sadece öykü, şiir, anı gibi edebi sayılabilecek kişisel metinlerle etkileşimde bulunarak bilgi edinmesi ve ders kitaplarında tekdüze metin türüne yer verilmesi okuma becerilerini geliştirmek için yetersizdir. Bunun yerine zihnin anlama ve kavrama çabasını arttıracak metin türlerine yer yerilmesi gereklidir.

Değerlendirme alanlarının yanı sıra PISA 2015 değerlendirme alanlarının alt boyutları ve sosyoekonomik faktörler ele alındığında okuma beceri alanında öğrencilerin yeterlik düzeylerine göre dağılımı 1. Düzeyden 6. Düzeye doğru kademeli olarak farklılık göstermektedir. Bu dağılım Tablo 4' de açıklanmaktadır (MEB, 2016):

Tablo 4. Yeterlik Düzeylerine Göre Öğrenci Dağılımı

Düzey	**Bu Düzeydeki Öğrenci Özellikleri**
1b	Öğrenci, hikaye gibi basit ve içinde çok fazla bilgi bulunmayan metinlerin içinde açıkça ifade edilmiş bir bilgiyi bulabilir. Birbirine yakın metinler arasında basit ilişkiler kurabilir.
1a	Öğrenci, açıkça ifade edilen bir ya da birden fazla bağımsız bilgiyi metinde bulabilir, aşina olduğu bir konu hakkında yazılmış bir metnin ana fikrini ve yazarın amacını anlayabilir. Öğrenci, metindeki bir bilgi ile yaygın olarak bilinen günlük bilgi arasında ilişki kurabilir.
2	Öğrenci, birçok duruma karşı gelebilecek ya da çıkarımda bulunabileceği bir ya da birden fazla bilgiyi metinde bulabilir. Metindeki ana düşünceyi belirleyebilir, metindeki ilişkileri anlayabilir, metnin bir özelliğine dayanarak benzerlik ya da farklılıkları bulabilir, kişisel deneyim ya da tutumlarından yola çıkarak metnin dışındaki bilgilerle metnin içindeki bilgileri karşılaştırabilir, bu bilgiler arasında ilişki kurabilir.
3	Öğrenci, çoklu durumlara karşılık gelebilecek bilgiler arasındaki ilişkiyi belirleyebilir ve bazı durumlarda bu ilişkiyi tanımlayabilir. Ana fikri belirlemek, ilişkileri anlamak, deyimlerin ya da kelimelerin anlamlarını yorumlamak için metindeki bilgileri bir araya getirebilir. Öğrenciden metni ayrıntılarıyla anlaması beklenmese de en azından genel ifadeleri anlaması beklenir.
4	Öğrenci, metni bir bütün olarak ele alarak dil farklılıklarını yorumlayabilir, metni anlayabilir ve farklı bağlamlara sınıflandırmaları uyarlayabilir. Kişisel bilgilerini kullanarak hipotez kurabilir, bir metni eleştirel bir şekilde değerlendirebilir.
5	Öğrenci metnin içine yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilir ve gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleyebilir. Özel bilgilere dikkat çekerek eleştirel bir değerlendirme yapabilir ve hipotez kurabilir. Aşina olmadığı bağlamları ayrıntılarıyla anlayabilir, beklentilerine ters düşen kavramların üstesinden gelebilir.
6	Öğrenci detaylı bir şekilde benzerlikleri ve farklılıkları bulabilir, çıkarımlarda bulunabilir. Metni ya da metinleri ayrıntılarıyla tam olarak anladığını gösterir ve birden fazla metinden elde ettiği bilgileri bir araya getirebilir. Önemli bilgilerin olduğu metnin içerisinde açıkça ifade edilmemiş kavramlarla başa çıkabilir ve soyut kavramları yorumlayabilir. Birçok kriteri ve görüşü göz önünde bulundurarak ve metnin ötesinde bir anlayış sergileyerek alışagelmiş konuların dışındaki metinler üzerinde eleştirel bir değerlendirme yapabilir ya da hipotezlere ulaşabilir. Metindeki önemsiz detayları fark edebilir ve analiz edebilir.

Kaynak: MEB, 2016.

Yeterlik düzeylerine göre öğrenci dağılımını gösteren Tablo 4 incelendiğinde Düzey 1b' den Düzey 6' ya doğru öğrencilerin metni ayrıntılarıyla anlama, metinde açıkça ifade edilmeyen soyut kavramlarla başa çıkma, metin üzerinde eleştirel değerlendirme yapabilme ve hipotezlere ulaşabilme becerilerinin kademeli olarak arttığı görülmektedir.

Tablo 5. Yeterlik Düzeylerine Göre Öğrenci Dağılımı (%)

	Düzey 1b altı	**Düzey 1b**	**Düzey 1a**	**Düzey 2**	**Düzey 3**	**Düzey 4**	**Düzey 5**	**Düzey 6**
KIZ	1.25	7.99	24.63	33.15	24.53	7.58	.84	.03
ERKEK	13.79	29.01	32.12	17.59	3.92	.28	.02	.02
TOPLAM	15.4	37	56.75	50.74	28.45	7.86	.86	.05

Kaynak: MEB, 2016.

Tablo 5' de PISA 2015 okuma becerileri konu alanı yeterlik düzeylerindeki öğrenci dağılımı oranları incelendiğinde en fazla öğrenci oranına sahip düzeyin düzey 1a, en az öğrenci oranına sahip düzeyin ise düzey 6 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin % 56.75' inin 1a düzeyinde; % 0.05' inin 6 düzeyinde olduğu görülmektedir.

2.2.3. Öğrencinin Okuma Becerileri İle İlişkili Olan Sosyoekonomik Özellikleri

Başarı, kişinin düşünsel yeteneklerinin geliştirilmesi ile ilgili olan toplumsal hayata katılma etkinlikleridir. Öğrencinin sahip olduğu sosyoekonomik özellikler, öğrenci başarısına yön vermektedir. Anne- babanın eğitim düzeyi ve gelir düzeyinin düşük, ev olanaklarının yetersiz olması öğrenciyi uygun bir çalışma ortamından alıkoymaktadır. Eğitim düzeyi düşük ailelerden gelen öğrencilerin başarılarının da düşük olduğu görülmektedir. Isınma, aydınlanma, temizlenme, giyinme, sağlık, konut, eğitimsel kaynak gibi ihtiyaçların karşılanamaması da öğrenci başarısızlığına, sınıfta kalma ya da okul terkine yol açmaktadır (Tezcan, 1997). Anne- babanın eğitim düzeyi, öğrencinin sosyoekonomik düzeyinin belirlenmesinde etkilidir. Bu nedenle PISA 2015 uygulamasında anne- babanın eğitim düzeyi farklılıklarının

başarıya etkisinin en aza indirgenmesi ve fırsat eşitliğinin sağlanması ön plandadır. PISA 2015 Ulusal Raporu' na göre Türkiye' deki öğrencilerin fen, matematik ve okuma becerileri alanlarına dair başarı farklılıklarının % 9' u sosyoekonomik düzeylerinin farklı olması ile açıklanmaktadır (MEB, 2016). PISA 2015 kapsamında anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi, 1) Düzey 3A (Lise), 2) Düzey 3B- 3C (Mesleki lise), 3) Düzey 2 (Ortaokul), 4) Düzey 1 (İlkokul), 5) Düzey 1 altı (Yok) olarak beş kategori ile elde edilmiştir. PISA 2015 öğrenci anketinde anne- babanın eğitim düzeyi mezun oldukları okul düzeylerine göre derecelendirildikten sonra Düzey 3A' dan Düzey 1' e doğru azalan kategorilere göre okuma becerileri ile ilişkisi incelenmiştir (OECD, 2017c).

Okul öncesinden yükseköğretime kadar her eğitim kademesinde aile, farklı şekillerde eğitim etkinliklerine katılmaktadır. Aile, sosyoekonomik açıdan incelendiğinde dört farklı grup ortaya çıkmaktadır. İlk grup formal ve informal eğitim etkinliklerine oldukça aktif katılım sağlayan ailelerdir ki bu ailelerin yüksek sosyoekonomik düzeye sahip olduğu görülmektedir. İkinci grup okuldaki informal etkinliklere aktif şekilde katılan orta sosyoekonomik düzey ailelerden oluşmaktadır. Üçüncü grup, öğretmeni uzman olarak görüp sorumluluğu öğretmene bırakmaktadır. Dördüncü grup ise okuldaki etkinliklere katılmayan alt sosyoekonomik düzeyden gelen ailelerden oluşmaktadır (Vogel, 2002; Akt. Driessen, Smith, ve Sleegers, 2005). Çocuğun ilk eğitimcisi olan ailenin eğitim etkinliklerine katılması öğrencinin öğrenme çıktılarını destekleyip okul başarısını arttırmaktadır (Berthelsen ve Walker, 2008; Epstein, 1995). Aile özellikleri akademik başarının uzun dönemli belirleyicileri olarak görülmekte; anne- baba eğitim durumu ve gelir düzeyi arttıkça akademik başarı da artmaktadır (Carneiro ve Heckman, 2003; Cameron ve Heckman, 2001). Buna rağmen Schnabel vd.' ne (2002) göre sosyoekonomik düzeyleri yüksek ailelerin, çocuklarından beklentileri yüksektir, iyi eğitim almış anne- babalar çocukları üzerinde okul başarısına yönelik baskı oluşturmaktadırlar. Bu nedenle de iyi eğitim almış anne- babaların çocuklarının sürekli bir akademik tükenmişlik içerisinde olabilirler. Bu durum sosyoekonomik özelliklerin öğrenci başarısı ile negatif yönde ilişkili olabileceğinin bir göstergesidir (Naftali, 2010). Yüksek eğitim düzeyine sahip annelerin, öğrenci başarısında önkoşul olmadığını gösteren çalışmalar

da mevcuttur; buna göre anne eğitim düzeyi ile öğrenci başarısı arasında ilişki yoktur (Abosede ve Akintola, 2016; Magnuson, 2007).

PISA 2015 öğrenci anketinde; öğrencilerin kendilerine ait çalışma masasına, bir odaya, sessiz bir çalışma ortamına, bilgisayara, eğitici yazılıma, internet bağlantısına, edebiyat ve şiir kitabına, okul derslerine yardımcı kitaplara, masaüstü ya da dizüstü bilgisayara, tablet ya da telefona, e- kitap okuyucuya sahip olmaları yeterli ev olanaklarına sahip olup olmadıklarının açıklayıcılarıdır (OECD, 2017c). Ev olanakları arasında ön plana çıkan internet kullanımı öğrencilerin akademik yaşantılarını etkilemektedir. Bilgi kaynaklarına ulaşmak, veri paylaşmak, okul proje ya da ödevleriyle ilgili araştırmalar yapmak, makale incelemek, eğitim- öğretim amaçlı programları ve internet sitelerini incelemek, derslerle ilgili videoları izlemek, güncel bilgileri ve yenilikleri öğrenmek, etkileşimli program örnekleri bulmak, e-öğrenme portalları ile derse ve sınav uygulamalarına katılmak, e- kitap bulup indirmek, eğitim amaçlı forumlardan yararlanmak, e- sözlük kullanmak, yabancı dillerle ilgili kaynaklara ulaşmak, eğitsel oyun aramak, yabancı dildeki metinleri çevirmek, resmi sitelerden ilgili kanun ve yönetmelikler hakkında bilgi edinmek, eğitimsel güncel haber ve olayları takip etmek, farklı öğretim model ve yöntemleri hakkında bilgi edinmek, internetten kütüphaneye erişmek gibi amaçlarla kullanıldığında eğitim sürecini zenginleştirmektedir (Şahin, 2009). Ancak internet kullanım amaçları incelendiğinde 2015, 2016 ve 2017 yıllarının ilk üç ayında bireylerin sosyal medya üzerinde profil oluşturma, mesaj gönderme veya fotoğraf vb. içerik paylaşma amacı taşıdığı görülmektedir. Eğitimsel amaçlı internet kullanımı sonuçları incelendiğinde ise 2015 yılında bireylerin 41.3' ünün eğitim, staj ve bilgi arama amacıyla internet kullanımı gerçekleştirdiği görülmektedir (TÜİK, 2017; TÜİK 2016; TÜİK 2015).

Okulun bulunduğu yerleşim yerinin ekonomik, sosyal ve kültürel açılardan kalkınmış olması, nitelikli öğretmen eksikliğinin en az düzeye indirilmesi ve öğrencinin sağlıklı bir kişilik geliştirmesinde etkili olan okulda düzenlenen aktivite sayısının da öğrenci başarısını arttırdığı görülmektedir (Savaşçı, 2010; Tezcan, 1997). PISA 2015 okul anketinde, okulun bulunduğu yerleşim yeri; bir köy, küçük köy ya da kırsal alan (nüfusu 3.000'den az), kasaba (nüfusu 3.000-15.000 arası),

küçük şehir (nüfusu 15.000-100.000 arası), şehir (nüfusu 100.000-1.000.000 arası), büyük şehir (nüfusu 1.000.000' dan fazla) olmak üzere nüfusa göre beş kategoriye ayrılmış ve okuma becerileri ile ilişkisi ele alınmıştır (OECD, 2017d). Bu değişkenler de kentsel ve kırsal okullar olmak üzere iki baskın kategoriye ayrılıp kentsel ve kırsal okullardaki öğrencilerin okuma becerileri hakkındaki yorumlara açık hale gelmiştir. Buna göre, kırsal yerleşim yerlerindeki okullar, kentsel yerleşim yerlerindeki okullardan daha küçüktür. Ayrıca bu okullara devam eden öğrencilerin anne- baba eğitim düzeylerinin de kentsel yerleşim yerlerindeki okullara devam eden öğrencilerin anne- baba eğitim düzeylerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum, yerleşim yeri şehir olan okullardaki öğrencilerin okuma becerilerinin, yerleşim yeri kasaba ve köy olan öğrencilerin okuma becerilerinden daha yüksek olmasının açıklayıcısıdır (Ramos vd., 2016).

Bireyin yetiştirilmesinde önemli görevleri bulunan öğretmenler, sürekli gelişim göstermeye ihtiyaç duymaktadırlar. Birleşmiş Milletler Bilim ve Kültür Organizasyonu (UNESCO) öğretmenlerin mesleki gelişimlerini "önceliğin önceliği" olarak tanımlamaktadır. Mesleki gelişimin önemi ile ilgili olan bu tanım, nitelikli öğretmen eksikliğinin azaltılması gerektiğine de işaret etmektedir (Özkan, Özer Özkan ve Acar Güvendir, 2017). Öğrenci başarısındaki uluslararası farklılıklar göz önüne alındığında öğretmen niteliğinin önemli bir rolü olduğu görülmektedir; nitelikli öğretmen eksikliği azaldıkça, öğrenci başarısı artmaktadır. Bu demektir ki nitelikli öğretmenler nitelikli öğrenciler yetiştirmektedirler. Mc Kinsey Raporu nitelikli öğretmen eksikliği ile başarı ilişkisine şu atıfta bulunmuştur: "Bir eğitim sisteminin niteliği öğretmen niteliğini aşamaz" (Barber ve Mourshed, 2007; Akt. Hanushek, Piopiunik ve Wiederhold, 2014). PISA 2015 okul anketinde; okul kadrosundaki öğretmenlerin kaç tanesinin tam zamanlı kaç tanesinin yarı zamanlı çalıştığı, kaç tanesinin lisansüstü eğitim aldığı, yüzde kaçının son üç ayda herhangi bir mesleki gelişim programına katıldığı sorgulanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin bir ders için özel bir materyal geliştirip geliştirmedikleri, öğretmenler için hizmetiçi eğitim düzenlenip düzenlenmediği, okuldaki belli başlı sorunlarla baş etmek için ve yeni göreve başlayan öğretmenler için atölye çalışmaları yapılıp yapılmadığı soruları yer almaktadır. Sonuç olarak okuma becerileri ile ilişkisi incelenen nitelikli öğretmen

eksikliği; hiçbir zaman, çok az, bir dereceye kadar ve çok şeklinde derecelendirilmiş cevaplarla belirlenmiş ve okuma becerileri ile ilişkisi incelenmiştir (OECD, 2017d).

Okulda düzenlenen aktivite sayısı; PISA 2015 okul anketinde okul korosu, okul müzik grubu, okul gazetesi, gönüllülük grubu, bilim kulübü, bilim yarışmaları, satranç kulübü, bilgi ve iletişim teknolojileri topluluğu, sanat kulübü, spor kulübü, ülkeye özgü ürünler topluluğu aktivitelerinin okulda düzenlenip düzenlenmediği sorularından elde edilen cevaplarla belirlenmiş ve okuma becerileri ile ilişkisi incelenmiştir (OECD, 2017d). OECD (2017e) tarafından PISA 2015 verilerine göre yapılan "Öğrenci Aktiviteleri, Okul Uygulamaları ve İşbirliği" araştırmasında, okulda düzenlenen aktivite sayısı ile okuma becerileri arasında pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin okulda düzenlenen spor kulübü, bilgi ve iletişim teknolojileri topluluğu gibi aktivitelere katılmaları okuma becerilerini arttırmaktadır.

Türkiye' deki eğitim problemlerinden biri olan okul sayısının az olması; sınıf mevcudunun, dolayısıyla da okul büyüklüğünün fazla olmasına yol açmaktadır. Bu durum "büyük ve küçük okullarda okuyan öğrencilerin deneyimleri ve gelişimleri farklılaşmakta mıdır", "eğer farklılaşmaktaysa okul büyüklüğü öğrencilerin deneyimlerini ve gelişimlerini hangi açıdan ve ne ölçüde etkilemektedir" sorularını beraberinde getirmektedir (Öğülmüş ve Özdemir, 1995). Öğrenci sayısının fazla, okul binası ve derslik sayısının yetersiz olduğu durumlarda sınıf ve okul büyüklüğünün fazla olduğu görülmektedir. Öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda akademik başarı, öğrenci sayısı az olan sınıflara göre daha düşüktür (Yaman, 2006). Öğrenci sayısı az olan küçük okullarda ise öğrenciler daha fazla bilgi edinme fırsatı bulabilmekte, daha iyi öğrenip daha başarılı olabilmektedirler. Özellikle sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesi açısından küçük okullar daha yararlıdır (Bracey, 2001; Akt. Aydın, 2015). PISA 2015' de okul büyüklüğü, okulda bulunan kız ve erkek öğrencilerin sayısı göz önüne alarak belirlenmiş; okuma becerileri ile ilişkisi incelenmiştir (OECD, 2017d).

Kurum türüne göre değişiklik gösteren öğrenci- öğretmen oranı PISA 2015' de, okuldaki ortalama öğrenci sayısının öğretmen sayısına oranı göz önüne alınarak

belirlenmiş ve okuma becerileri ile ilişkisi incelenmiştir (OECD, 2017d). Türkiye, öğrenci sayısına oranla daha az sayıda öğretmene sahiptir. 2015 yılında elde edilen verilere bakıldığında ilkokulda bir öğretmene 18 öğrenci, ortaokulda 17 öğrenci, lisede 14 öğrenci ve yükseköğretimde 22 öğrenci düştüğü görülmektedir (OECD, 2017b). PISA 2015 Ulusal Raporu' na (MEB, 2016) göre Türkiye' de 2006 yılında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 18.5 iken 2015 yılında bu sayı 15.2' ye düşmüştür. Öğrenci- öğretmen oranının fazla olması öğrenciye bireysel destek sağlamayı zorlaştırdığından öğrenme faaliyetlerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için engel olarak görülmektedir. Yine de bireyselleştirilmiş destek için uygun fırsatların sağlanmasıyla yüksek öğrenci- öğretmen oranını başarı ile pozitif olarak ilişkili bir öge haline getirmek mümkündür (Solheim, Rege ve Mc Tigue, 2017).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, PISA 2015' de öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerinin okuma becerileri ile ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu sebeple araştırma iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkileri ve ilişkilerin derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelindedir (Karasar, 2015).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmada kullanılan 2015 Türkiye uygulamasından elde edilen verilerde 15 yaş grubu öğrenci evreni 1.324.089 öğrenci, uygulamaya katılabilecek ulaşılabilir Türkiye evreni ise 925.366 öğrenci olarak belirlenmiştir. PISA 2015 uygulamasına, 12 istatistik bölge biriminden 61 il ve okul türlerine göre tabakalandırılarak PISA uluslararası merkez tarafından seçkisiz yöntemle belirlenen 187 okuldan toplam 5895 öğrenci katılmıştır. Bu çalışmada ise kayıp veriler silindikten sonra ortaya çıkan örneklem sayısının okul düzeyinde 183, öğrenci düzeyinde 5679 olduğu görülmektedir.

3.3. Verilerin Toplanması

Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (MEB- ODSGM) tarafından yürütülen PISA araştırmasının altıncı döngüsü olan 2015 uygulamasında kullanılan veri toplama araçları okul ve öğrenci anketleridir. Araştırmada kullanılan veriler OECD' nin PISA veritabanındaki PISA 2015 veri dosyalarından internet aracılığı ile elde edilmiştir (OECD, 2017a).

Araştırmada, PISA 2015 değerlendirmesinde uygulanan okul ve öğrenci anketlerinde yer alan öğrencilerin ve okulun sosyoekonomik özelliklerini yansıtan maddelere verilen yanıtlar kullanılmıştır. Öğrenci ve okul anketi verilerinden araştırmada kullanılacak değişkenler göz önünde bulundurularak seçilen maddeler SPSS 22.0 paket programında düzenlenmiştir.

Fen, matematik ve okuma becerileri temel alanlarında kullanılan öğrencilerin motivasyonları, kendileri hakkındaki görüşleri, öğrenme süreçlerine yönelik psikolojik özellikleri, okul ortamları ve aileleri ile ilgili veriler toplayan anketler PISA' nın önemli bir parçasıdır ve test sonuçlarının geliştirilmesini sağlayan değerli bilgiler sunar. PISA' da öğrenci ve okul anketleri dışında yer alan diğer anketlere (öğretmen anketi, bilgi ve iletişim teknolojileri anketi, eğitim kariyeri anketi ve ebeveyn anketi) katılmak ülkelerin tercihine bağlıdır. Türkiye, PISA 2015 uygulamasında sadece okul ve öğrenci anketine katılmıştır. Çalışma kapsamında okul ve öğrenci anketinde yer alan sorulara göre belirlenen öğrenci ve okul özelliklerine ait değişkenler Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrenci ve Okul Düzeyindeki Açıklayıcı Değişkenler

Öğrenci Düzeyi (1.düzey)	**Okul Düzeyi (2.düzey)**
Anne Eğitim Düzeyi	Yerleşim yeri
Baba Eğitim Düzeyi	Okul türü
Ev Olanakları	Öğretmen eksikliği
	Eğitimsel kaynak
	Aile katılımı
	Okul büyüklüğü
	Öğrenci- öğretmen oranı
	Aktivite

Kaynak: OECD (2017c) ve OECD (2017d)' den uyarlanmıştır.

Anne Eğitim Düzeyi: PISA kapsamında anne eğitim düzeyi, 1) Düzey 3A (Lise), 2) Düzey 3B- 3C (Mesleki lise), 3) Düzey 2 (Ortaokul), 4) Düzey 1 (İlkokul), 5) Düzey 1 altı (Yok) olarak beş kategori ile elde edilmiştir.

Baba Eğitim Düzeyi: PISA kapsamında baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyinde olduğu gibi 1) Düzey 3A (Lise), 2) Düzey 3B- 3C (Mesleki lise), 3) Düzey 2 (Ortaokul), 4) Düzey 1 (İlkokul), 5) Düzey 1 altı (Yok) olarak beş kategori ile elde edilmiştir.

Ev Olanakları: Bu başlık altında öğrencilerin sahip olduğu olanaklar değişkeni, PISA kapsamında öğrenci anketinde yer alan 1) Size ait çalışma odası, 2) Çalışma masası, 3) Çalışma ortamı, 4) Bilgisayar, 5) Bilgisayar yazılımı, 6) İnternet, 7) Edebiyat kitabı, 8) Şiir kitabı, 9) Sanat kitabı, 10) Ders kitabı, 11) Teknik kaynak kitap, 12) Sözlük, 13) Cep telefonu, 14) E- kitap okuyucu olarak belirtilen on dört kategoriye "var, yok" şeklinde verilen cevaplarla elde edilmiştir.

Yerleşim yeri: Okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkeni 1) Bir köy, küçük köy ya da kırsal alan (nüfusu 3.000'den az), 2) Kasaba (nüfusu 3.000- 15.000 arası), 3) Küçük şehir (nüfusu 15.000- 100.000 arası), 4) Şehir (nüfusu 100.000- 1.000.000 arası), 5) Büyük şehir (nüfusu 1.000.000' dan fazla) şeklinde beş kategoriye ayrılmıştır.

Okul türü: PISA kapsamında okul türleri 1) Devlet okulu ve 2) Özel okul olarak iki kategoriye ayrılmıştır.

Öğretmen eksikliği: Nitelikli öğretmen eksikliği 1) Hiçbir zaman, 2) Çok az 3) Bir dereceye kadar, 4) Çok olmak üzere derecelendirilmiş dört maddeyle belirlenmiştir.

Eğitimsel Kaynak: Eğitimsel kaynak eksikliği derecesinin belirlenmesi için nitelikli öğretmen eksikliğinde olduğu gibi 1) Hiçbir zaman, 2) Çok az 3) Bir dereceye kadar, 4) Çok olmak üzere derecelendirilmiş dört maddeyle belirlenmiştir.

Aile katılımı: Aile katılımının belirlenmesinde; okulun ebeveynlere karşı misafirperver olması, okul- ev iletişimin etkili olması, okulla ilgili alınacak kararlara ailenin katılması, okulun ailelere bilgi vermesi, okulun öğrenci gelişimine kaynak olması, okul aktivitelerine ebeveynlerin dâhil olması ile ilgili sorulara 1) Evet ve 2) Hayır olarak verilen cevaplar ele alınmıştır.

Okul büyüklüğü: Okulda bulunan kız ve erkek öğrencilerin sayısı göz önüne alarak belirlenmiştir.

Öğrenci- öğretmen oranı: Ortalama öğrenci sayısının öğretmen sayısına oranı göz önüne alınarak belirlenmiştir.

Aktivite: Okulda düzenlenen aktivite sayısı göz önüne alınmıştır. Bu aktiviteler; okul korosu, okul müzik grubu, okul gazetesi, gönüllülük grubu, bilim kulübü, bilim yarışmaları, satranç kulübü, bilgi ve iletişim teknolojileri topluluğu, sanat kulübü, spor kulübü, ülkeye özgü ürünler topluluğudur.

3.4. Verilerin Analizi

Sosyal bilimlerde birçok veri hiyerarşik veya iç içe geçmiş yapıdadır. Bu sistemde öğrenciler ve onları tanımlayan değişkenler (öğrencilerin cinsiyetleri, sosyoekonomik durumları, başarıları, vb.) hiyerarşik sistemin birinci düzeyinde yer alırken; sınıflar ve onları tanımlayan değişkenler (sınıf mevcudu, sınıf öğretmeninin deneyimi, öğretim yöntemleri, vb.) sistemin ikinci düzeyinde; okullar ve onları tanımlayan değişkenler (okul mevcudu, okul kaynakları, okul türü, vb.) de sistemin üçüncü düzeyinde yer almaktadır (Atar, 2010). Aynı ortamda birbirine benzer koşullarda bulunan öğrencilerden elde edilen veriler birbirinden bağımsız olarak değerlendirilememektedir. Çok düzeyli verilerin analizinde daha kapsamlı ve ayrıntılı sonuçlara ulaşmak için HLM kullanılmaktadır (Hox, 2002; Akt. Acar, 2013).

Bu çalışmada, öğrencilerin okuma becerilerinin öğrenci ve okul özellikleri ile ilişkisini belirleyebilmek için iki düzeyli HLM yapılmıştır. HLM dosyaları, öğrenciye ait açıklayıcı değişkenlerin bulunduğu öğrenci dosyası ve okula ait açıklayıcı değişkenlerin bulunduğu okul dosyası olmak üzere ayrı ayrı SPSS dosyaları halinde düzenlenmiştir. HLM, büyük verilerde korelasyon katsayısının kesin olarak hesaplanabilmesi için ve düzeyler arasındaki değişkenlerin öğrenci ve okul tahminlerinin doğru yapılabilmesi için avantajlı bir modeldir (Acar, 2013). Verilerin düzenlenmesinde SPSS 22.0 paket programı ve Microsoft Excel 2010; HLM için HLM 7.0 programı kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen istatistiklerin manidarlık testinde .05 düzeyi esas alınmıştır. İki düzeyli bir HLM' de öğrenciler 1. düzey okullar ise 2. düzey olarak ele alınır. Öğrenci düzeyi (1. düzey) modeli aşağıdaki gibidir (Raudenbush ve Bryk, 2002, s.16-22):

$$Yij = \beta_{0j} + \beta_{1j} (Xij - .j) + rij \quad [1]$$

Denklemdeki *Yij*, j. okuldaki i. öğrencinin sonuç değişkenidir. Bu sonuç değişkeni öğrencinin herhangi bir derse ait başarı puanı olabilir. *β0j*, j. okul için başarı puanının ortalaması ve rij ortalaması sıfır, varyansı σ^2 olan bir normal dağılıma yaklaşan öğrenci düzeyi denkleminin hatasıdır. Öğrenci düzeyi hataları (rij) bu düzeydeki tesadüfî etkileri, Var (rij), öğrenci düzeyi varyansını gösterir. Xij j. okuldaki i. öğrenciye ait açıklayıcı değişkendir (yordayıcı değişken). Bu açıklayıcı değişkenler, öğrencinin sosyoekonomik düzeyi, annesinin ve babasının eğitim düzeyi, ev olanakları olabilir. Hiyerarşik lineer modelde okul düzeyi (2. düzey) modeli aşağıdaki gibi tanımlanır (Raudenbush ve Bryk, 2002):

$$\beta 0j = \gamma_{00} + \gamma_{01} Wj + u_{0j} \quad [2]$$

Denklemdeki β_{0j}, j. okulun regresyon sabiti; γ_{00} ise tüm verilerdeki gözlemlere ait başarı puanının genel ortalamasıdır. j. okul için başarı puanlarının ortalamasının beklenen değeri, genel ortalamaya eşittir. γ_{01}, okul düzeyi açıklayıcı değişkeni (Wj) için eğitim parametresidir. u_{0j}, j. okula ait ortalaması sıfır, varyansı τ_{00} olarak değişen tesadüfî etkidir. Tesadüfî etkinin sıfıra yaklaşması okullar arasındaki değişkenliğin az olduğunu gösterir. j. okuldaki başarı puanının ortalamasının varyansı, okullar arasındaki değişkenliğin ortalamasını temsil eder. Wj, okul düzeyi açıklayıcı değişkenidir. Okul düzeyindeki açıklayıcı değişkenler; okul türü, okulun bulunduğu yerleşim yeri, sınıf büyüklüğü, okulun sahip olduğu eğitimsel kaynaklar olabilir.

$$\beta_{10} = \gamma_{10} + \gamma_{11} Wj + u_{1j} \quad [3]$$

İkinci denklemde, β_{1j}, j. okul için eğim parametresidir. Bu parametrede okullara karşı meydana gelen değişimlerin bir kısmı okullara ait özellikler bir kısmı ise tesadüfî etkiler ile açıklanmaktadır. γ_{10}, öğrenci düzeyindeki eğim katsayılarının ortalama değeri; γ_{11}, okul düzeyi değişkeni için eğim katsayısı ve u_{1j}, j. okulun W_j' ye göre koşullandırılmış eğim parametresi üzerindeki etkisidir. 2. düzey hataları (u_{oj} ve u_{1j}) ise bu düzeydeki tesadüfî etkileri, Var (u_{oj}), Var (u_{1j}), Cov (u_{oj}, u_{1j}) 2. düzey varyans- kovaryans bileşenlerini gösterir. Her iki denklemde de yer alanlar sabit katsayılar olduğu için okuldan okula değişmez. [2] ve [3]'de yer alan

denklemler [1]' de yer alan denklemde yerine konulduğunda birleştirilmiş modele ulaşılır.

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01}W_j + \gamma_{10}((X_{ij} - X_{.j}) + \gamma_{11}Wj\,(Xi\,j - X\,.j) + u_{0j} + u_{1j}\,(Xij - X.\,j) + rij$$

Snijders ve Bosker (1999), HLM' de yer alan alt modellerden Tesadüfî Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli (One-Way ANOVA With Random Effects), Tesadüfî Etkili Tek Yönlü ANCOVA Modeli (One-Way ANCOVA With Random Effects), Sonuçların Ortalamalar Olduğu Regresyon Modeli (Means as Outcomes Regression Model), Eğim Parametresi Tesadüfî Olarak Değişmeyen Modelleri (A Model with Nonramdomly Varying Slopes) sabit parametresi tesadüfî olarak değişen modeller (random-intercept models); Tesadüfî Katsayılı Regresyon Modeli (Random Coefficient Regression Model) ile Sabit ve Eğim Parametresi Çıktı Olan Modelleri (Intercepts and Slopes as Outcomes) ise eğim parametresi tesadüfî olarak değişen modeller (randomslope models) olmak üzere iki ana başlık altında incelemişlerdir (Akt. Acar, 2013). Yapılan bu çalışmada öğrencilerin PISA 2015' deki okuma becerileri ile ilişkili olan öğrenci ve okul düzeyindeki sosyoekonomik özellikleri belirleyebilmek için iki düzeyli HLM yapılmıştır. Farkın manidarlığı testinde .05 düzeyi esas alınmıştır. Çalışmanın alt amaçlarını çözümleyebilmek için kullanılan modeller Tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 7. Alt Amaçlara İlişkin Kullanılan HLM Modelleri

Alt Amaç	**Model**
1. Alt Amaç	Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli
2. Alt Amaç	Tesadüfi Katsayılı Regresyon Modeli
3. Alt Amaç	Sonuçların Ortalamalar Olduğu Regresyon Modeli

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde genel amaç doğrultusunda alt amaçlara ilişkin elde edilen bulgular verilmiştir. PISA 2015' e ilişkin öğrenci ve okul düzeyinde elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Öğrenim Gördükleri Okullara Göre Farklılaşmasının İncelenmesine Ait Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın birinci alt amacı olan öğrencilerin okuma becerilerinin öğrenim gördükleri okullara göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için öncelikle tesadüfi etkili tek yönlü ANOVA modeli kurulmuştur. Modele ilişkin öğrenci düzeyi modeli (1.düzey modeli) aşağıda gösterilmiştir;

$$PUAN_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$$

Okul düzeyi modeli (2.düzey);

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

Birleştirilmiş model ise;

$$PUAN_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j} + r_{ij}$$

Sonuç olarak tesadüfi etkili tek yönlü ANOVA modelinde her okul için okuma becerileri, okul ortalamasını gösteren βoj parametreleriyle belirtilmiştir. Tesadüfi etkili tek yönlü ANOVA modelinden elde edilen sonuçlar; sabit etkiler ve varyans bileşenleri olarak Tablo 8 ve 9' da gösterilmiştir.

Tablo 8. PISA 2015 İçin Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeline Ait Sabit Etkilerin Tahmini

Sabit Etkiler	Katsayılar	Standart Hata	t	Serbestlik Derecesi	p
Ortalama Okuma Becerileri, γ_{00}	414.670	4.474	92.671	182	<.001

Tablo 8' e bakıldığında tesadüfî etkili tek yönlü ANOVA modeline göre tüm okullar için ortalama okuma becerileri, t= 92.671 oranı ile γ_{00}= 414.670 olarak tahmin edilmiştir. Bu sonuçlara göre, sabit parametreler manidardır (p<.05). Okuma becerileri okullar arasında manidar bir farklılık göstermektedir. Türk Eğitim Derneği (2008) tarafından yayınlanan raporda yer alan ortaöğretime geçiş sisteminin yeniden düzenlenmesi kapsamında yapılacak çalışmalar için çerçeve iş- zaman çizelgesinde okullar arası başarı farklılıklarının ve eşitsizliklerinin azaltılması konusu, raporda yer alan tüm çözüm önerileri ile alakalı görülmüştür. Okuma becerilerinin okullar arasında farklılık göstermesi, deneyimli öğretmenlerin sosyoekonomik açıdan avantajlı okullarda görev yapmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 9. PISA 2015 İçin Tesadüfî Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeline Ait Varyans Bileşenlerinin Tahmini

Tesadüfi Etkiler	Standart Sapma	Varyans Bileşenleri	Serbestlik Derecesi	χ^2	p
Okul Düzeyi (2. düzey)	59.041	3485.906	182	8072.212	<.001
Öğrenci Düzeyi (1. düzey)	48.901	2391.313			

Tablo 9' da görüldüğü gibi, öğrencilerin okuma becerileri puanları okullar arasında manidar bir farklılık göstermektedir (χ^2 = 8072.212, df=182, p<.05). Ortalama okuma becerileri için %95 güven aralığı verilmiştir.

Güven Aralığı= 414.670± 1.96 (4.474)

(405.901 ≤ γ_{00} ≤ 423,439)

Tesadüfi etkili tek yönlü ANOVA modeli, okuma becerileri puanına ait toplam değişkenliği, okullardaki öğrenciler arasındaki değişkenlik (1. düzey), okullar arasındaki değişkenlik (2. düzey) olmak üzere iki bileşene ayırır. İki bileşen aşağıdaki gibi gösterilir:

$\sigma^2 / (\sigma^2 + \tau_\beta) = 2391.313 / (2391.313 + 3485.906) = .406$

$\tau_{00} / (\sigma^2 + \tau_\beta) = 3485.906 / (3485.906 + 2391.313) = .593$

Bu sonuçlara göre, toplam değişkenliğin %40.6' sı öğrenciler arasındaki farklılıktan, %59.3' ü ise okullar arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır (.593 olarak elde edilen değer aynı zamanda okullar içi korelasyon katsayısını (p) göstermektedir). Yıldırım' a (2012) göre PISA 2009' da Hollanda, Türkiye ve Kore' de öğrencilerin okuma becerileri puanları bakımından okullar arası farklılıklar vardır. Türkiye' de bu farklılığın çoğu okullardan kaynaklanmaktadır.

Tasarım etkisi (TE) = (1 + p(ñ-1) = 18.809

Denklemde yer alan p, korelasyon katsayısıdır. ñ ise okuldaki ortalama öğrenci sayısıdır ve örneklemdeki öğrenci sayısının okul sayısına bölünmesiyle elde edilir. Tasarım etkisi 1' den büyükse iki düzeyli veri seti için tek düzeyli regresyon analizi yerine iki düzeyli HLM kullanılır (Yu, 1999). Tasarım etkisi 18.809 > 1 olduğu için bu bulgu, veri seti için çok düzeyli modellerin uygun olduğunu göstermektedir.

4.2. Öğrencilerin Okuma Becerileri ile Sosyoekonomik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Ait Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın ikinci alt amacı olan öğrencilerin okuma becerileri ile sosyoekonomik özellikleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için tesadüfi katsayılı regresyon modeli kullanılmıştır. Bunun için ailenin sosyoekonomik özellikleri değişkeni dâhil edilmiştir. Bu değişkenler; öğrencinin anne eğitimi (Anne Eğitim), baba eğitimi (Baba Eğitim), evde sahip olduğu olanaklardır (Ev Olanakları).

Analiz sonucunda elde edilen 1. ve 2. düzey modelleri ile birleştirilmiş model, modele ilişkin sabit etkilerin ve varyans bileşenlerinin tahmini aşağıda verilmiştir.

1. düzey modeli;

$$Okuma\ Becerileri\ Puanı\ (_{ij}) = \beta_{0j} + \beta_{1j}*(Anne\ Eğitim_{ij}) + \beta_{2j}*(Baba\ Eğitim_j) + \beta_{3j}*(Ev\ Olanakları_j) + r_{ij}$$

2. düzey modeli aşağıdaki gibidir:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$
$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + u_{1j}$$
$$\beta_{2j} = \gamma_{20} + u_{2j}$$
$$\beta_{3j} = \gamma_{30} + u_{3j}$$

Birleştirilmiş model ise aşağıdaki gibidir;

$$Okuma\ Becerileri\ Puanı(_{ij}) = \gamma_{00} + \gamma_{10}*(Anne\ Eğitim_{ij}) + \gamma_{20}*(Baba\ Eğitim_j) + \gamma_{30}*(Ev\ Olanakları_j) + u_{0j} + u_{1j}*(Anne\ Eğitim_{ij}) + u_{2j}*(Baba\ Eğitim_j) + u_{3j}*(Ev\ Olanakları_j) + r_{ij}$$

Tesadüfî katsayılı regresyon modeli ile elde edilen sabit etki ve varyans bileşenlerinin tahmini Tablo 10 ve 11' de verilmiştir.

Tablo 10. PISA 2015 İçin Tesadüfî Katsayılı Regresyon Modeline ait Sabit Etkilerin Tahmini

Sabit Etkiler	**Katsayılar**	**Standart Hata**	**t**	**p**
Ortalama Okuma Becerileri, γ_{00}	414.637	4.475	92.656	<.001
Anne Eğitim, γ_{10}	3.117	.629	4.950	<.001
Baba Eğitim, γ_{20}	-2.190	.692	-3.163	.002
Ev *Olanakları, γ_{30}*	2.285	.290	7.877	<.001

1 Öğrenci düzeyindeki değişkenler analizden önce grup ortalaması (group mean centering) etrafında merkezileştirilmiştir.

Tablo 10' a bakıldığında öğrenci düzeyindeki değişkenlerin tümü (anne eğitim, baba eğitim, ev olanakları) okuma becerileri ile ilişkilidir. Anne eğitim

düzeyi değişkeni ile okuma becerileri arasında pozitif ve manidar bir ilişki olduğu görülmektedir (Anne Eğitimγ_{10}= 3.117, SH= .629, p<.05). Öğrencinin anne eğitim düzeyi, öğrenci anketinde 1) Düzey 3A (Lise), 2) Düzey 3B- 3C (Mesleki lise), 3) Düzey 2 (Ortaokul), 4) Düzey 1 (İlkokul), 5) Düzey 1 altı (Yok) olarak kategorilere ayrılmaktadır. Anne eğitim düzeyi Düzey 3A' dan Düzey 1' e doğru azalmaktadır. Bu nedenle anne eğitim düzeyi azaldıkça okuma becerileri artmaktadır. Naftali (2010), çalışmasında iyi eğitim almış annelerin çocuklarının sürekli bir akademik tükenmişlik içerisinde olduğunu tespit etmiştir. Schnabel vd. (2002), sosyoekonomik düzeyleri yüksek ailelerin, çocuklarından beklentilerinin yüksek olduğunu; bu yüzden de iyi eğitim almış anneler çocukları üzerinde okul başarısına yönelik baskı oluşturduklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle anne eğitim düzeyi arttıkça öğrenci başarısı azalmaktadır. Anne eğitim düzeyi arttıkça okuma becerilerinin azalması da iyi eğitim almış annelerin yaptığı akademik başarı baskısı sonucu öğrencilerde oluşan akademik tükenmişlikten kaynaklanıyor olabilir. İyi eğitim almış annelerin, teknolojiyi başarının olmazsa olmazı olarak görmesi sonucu teknolojinin olumsuz etkileriyle karşı karşıya gelen öğrencilerin okuma becerilerinin azalması da söz konusu olabilir. Öğrenci başarısının anne eğitim düzeyiyle birlikte artmadığı yapılan çalışmalarla desteklenmiştir. Buna göre anne eğitim düzeyinin yüksek olması öğrenci başarısının yüksek olmasını öngörmemektedir (Abosede ve Akintola, 2016; Dinçer ve Uysal Kolaşin, 2009; Magnuson, 2007). Usta (2014) da PISA 2003 Türkiye ve Finlandiya ile PISA 2012 Türkiye uygulamasında anne eğitim düzeyi ile matematik okuryazarlığı arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmadan farklı olarak yapılan çalışmalarda, öğrenci başarısının anne eğitim düzeyiyle birlikte arttığı sonucuna ulaşılmıştır (İnce ve Gözütok, 2018; Bouhlila, 2017; Karakaş, 2017; Zasacka ve Bulkowski, 2017; İnce, 2016; Gülleroğlu vd., 2014; Bahadır, 2012; Yıldırım, 2012; Aydın vd., 2011; Xu, 2006; Kotte vd., 2005; Wolfram, 2005; Hampden Thompson, 2004; Canerio ve Heckman, 2003; Cameron ve Heckman, 2001). Oral ve McGivney (2013) TIMSS 2011 sonuçlarına göre, anne eğitim düzeyi arttıkça öğrenci başarısı arttığını belirtmişlerdir. Anne eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin okullaşma oranları ve akademik başarılarının yüksek olduğu Oral ve McGivney (2013) tarafından Türkiye Eğitim Sisteminde

Eşitlik ve Akademik Başarı Araştırma Raporu ve Analizi çalışmasında da belirtilmiştir. İlk uygulaması 2016 yılında yapılan ABİDE sonuçlarına göre de anne eğitim düzeyi arttıkça öğrenci başarısı artmıştır. Buna göre; Türkçe, matematik ve fen alanlarındaki en yüksek puan ortalaması anneleri doktora mezunu olan öğrencilere aittir. Buna rağmen; anneleri okula hiç gitmeyen ya da ilkokul terk olan öğrencilerin başarı ortalamaları ise Türkçe, matematik, fen ve sosyal bilgiler alanlarında da en düşük değere sahiptir. TEDMEM (2017) raporunda da anne eğitim düzeyi daha yüksek olan 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen ve matematik başarılarının yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Baba eğitim düzeyi değişkeni ile okuma becerileri arasında negatif ve manidar bir ilişki olduğu görülmektedir (Baba Eğitim$\gamma_{20=}$ -2.190, SH= .692, P<.05). Baba eğitim düzeyine ait katsayının negatif olarak bulunması şu şekilde açıklanmaktadır: Öğrencinin baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyinde olduğu gibi öğrenci anketinde yer alan 1) Düzey 3A (Lise), 2) Düzey 3B- 3C (Mesleki lise), 3) Düzey 2 (Ortaokul), 4) Düzey 1 (İlkokul), 5) Düzey 1 altı (Yok) olarak kategorilere ayrılmaktadır. Baba eğitim düzeyi Düzey 3A' dan Düzey 1' e doğru azalmaktadır. Bu nedenle baba eğitim düzeyi arttıkça okuma becerileri artmakta; azaldıkça da okuma becerileri azalmaktadır. Baba eğitim düzeyi arttıkça okuma becerilerinin artması, iyi eğitim almış babaların çocuklarının eğitim faaliyetlerine daha fazla zaman ayırmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu araştırma ile benzer olarak, yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar baba eğitim düzeyi arttıkça okuma becerilerinin de arttığını göstermektedir (İnce ve Gözütok, 2018; Shala ve Grajcevci, 2018; Ataş ve Karadağ, 2017; Karakaş, 2017; Zasacka ve Bulkowski, 2017; İnce, 2016; Giambona ve Porcu, 2015; Valenzuela vd., 2015; Gülleroğlu vd., 2014; Özdemir ve Gelbal, 2014; Nonoyama, 2005).

Anıl' a (2009) göre, Türkiye' deki öğrencilerin PISA 2006 fen okuryazarlıkları ile en yüksek ilişkiye sahip değişken baba eğitim düzeyidir. Dinçer ve Uysal Kolaşin (2009) baba eğitim düzeyinin, ailenin sosyoekonomik düzeyini yansıtan değişkenler arasında başarı ile en yüksek ilişkiye sahip değişken olduğunu saptamışlardır. Karabay' ın (2012) PISA (2003, 2006 ve 2009) uygulamalarından elde edilen verilere göre gerçekleştirdiği araştırma sonucunda, iyi eğitim almış

babaların çocuklarının fen okuryazarlıklarının yüksek olduğu görülmüştür. Oral ve McGivney (2013) TIMSS 2011 sonuçlarına göre, baba eğitim düzeyi arttıkça öğrenci başarısının arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin okullaşma oranları ve akademik başarılarının yüksek olduğu Oral ve McGivney (2013) tarafından Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı Araştırma Raporu ve Analizi çalışmasında da belirtilmiştir. Çeçen (2015) de, PISA (2003, 2006, 2009 ve 2012) uygulamalarında baba eğitim düzeyi arttıkça fen okuryazarlığının arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Acar Güvendir (2014) ÖBBS 2005 ve 2008' de baba eğitim düzeyi arttıkça Türkçe başarısının arttığını; Güvendir (2015) ise ÖBBS 2009' da baba eğitim düzeyi arttıkça İngilizce başarısının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Özer Özkan ve Acar Güvendir (2014), ÖBBS 2009 ve PISA 2009' da baba eğitim düzeyi arttıkça matematik başarısının arttığını saptamışlardır. TEDMEM (2017) raporunda da baba eğitim düzeyi daha yüksek olan 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen ve matematik başarılarının yüksek olduğu belirtilmiştir.

Öğrencinin sahip oldukları ev olanakları değişkeni ile okuma becerileri değişkeni arasında pozitif ve manidar bir ilişki vardır (Ev Olanakları $\gamma_{30=}$ 2.285, SH= .290, p<.05). Ev olanakları arttıkça öğrencilerin okuma becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmaktadır. Alanyazında öğrencilerin sahip oldukları ev olanakları ile okuma becerileri arasında pozitif ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (İnce ve Gözütok, 2018; Shala ve Grajcevci, 2018; Zasacka ve Bulkowski, 2017; İnce, 2016; Giambona ve Porcu, 2015; Valenzuela vd., 2015; Gülleroğlu vd., 2014; Karabay, 2013). Öğrencilerin kendilerine ait çalışma masasına, bir odaya, sessiz bir çalışma ortamına, bilgisayara, eğitici yazılıma, internet bağlantısına, edebiyat ve şiir kitabına, okul derslerine yardımcı kitaplara, masaüstü ya da dizüstü bilgisayara, tablet ya da telefona, e- kitap okuyucuya sahip olmaları okuma becerilerinin yüksek olmasına sebep olmaktadır. Bu nedenle öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda sahip olduğu ev olanaklarını arttırmaya yönelik düzenlemeler yapılabilir.

Akyüz (2006), TIMSS- R verilerine göre ev olanaklarının öğrenci başarısı ile pozitif ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Park (2008), PIRLS 2001 sonuçlarına göre evdeki okuryazarlık durumunu 25 ülkede karşılaştırmalı olarak incelediği çalışmasında ev olanaklarının öğrencilerin okuma becerileri ile pozitif ilişkili

olduğunu saptamıştır. Karabay' ın (2012) PISA (2003, 2006 ve 2009) uygulamalarından elde edilen verilere göre gerçekleştirdiği araştırması sonucunda, öğrencinin sahip olduğu ev olanakları artıkça fen okuryazarlığı da artmıştır. Oral ve McGivney' in (2013) hazırladıkları Türkiye' de Matematik ve Fen Bilimleri Alanlarında Öğrenci Performansı ve Başarısının Belirleyicileri: TIMSS 2011 Analizi raporunda ev olanakları artıkça öğrenci başarısının da arttığı sonucuna yer verilmiştir. Acar (2013), ÖBSS 2005 ve ÖBSS 2008 verilerini karşılaştırarak elde ettiği sonuçlarla öğrencinin ev olanaklarının fazla olmasının Türkçe başarısını arttırdığını; Güvendir (2015) ise ÖBBS 2009 verilerinden elde ettiği sonuçlara göre İngilizce başarısını arttırdığını ortaya koymuştur. Erdoğdu ve Erdoğdu (2014), PISA 2012' ye katılan öğrencilerin kendilerine ait bir odaya ve evde internet bağlantısına sahip olmalarının matematik ve fen başarılarına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Özer Özkan ve Acar Güvendir (2014), ÖBBS 2009 ve PISA 2009 uygulamalarına katılan öğrencilerin ev olanakları ile matematik başarıları arasında pozitif ilişki olduğunu saptamışlardır. Usta' ya göre (2014), ev olanakları arttıkça; PISA 2012 uygulamasındaki Türk öğrencilerin ve PISA 2003 uygulamasındaki Fin öğrencilerin matematik okuryazarlıkları artmıştır.

Çeçen (2015), PISA (2003, 2006, 2009 ve 2012) uygulamalarında fen okuryazarlığı ile öğrencinin sahip olduğu ev olanaklarını pozitif olarak ilişkili bulmuştur. Giambona ve Porcu (2015), PISA 2009 verilerini inceledikleri çalışmalarında, ev olanaklarının öğrencilerin okuma becerilerini arttırdığını ortaya koymuşlardır. İpekçioğlu Önal (2015), TIMSS 2011 verilerini kullanarak öğrencilerin fen bilgisi başarılarını incelediği çalışmasında, evdeki eğitim olanaklarının öğrenci başarısının açıklayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Acar Güvendir (2017) ise PISA 2012 verilerine göre; çalışma masası, bilgisayar, çalışma kitabı ve DVD oynatıcısına sahip olan öğrencilerin matematik okuryazarlıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaya (2017), çalışmasında öğrencilerin sözlük, dünya klasikleri, şiir kitapları gibi kaynakları evde bulundurmalarının okuma becerileri ile fen okuryazarlıkları arasında pozitif yönde manidar bir ilişkiye yol açtığını belirtmiştir. Türkiye' nin TIMSS 2015 Performansı Üzerine Değerlendirme ve Öneriler (TEDMEM, 2017) raporunda ise ev olanaklarındaki yetersizlikler ilkokul

4. sınıf ve ortaokul 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin fen ve matematik başarılarının düşük olmasının açıklayıcısı olarak görülmüştür. Tesadüfî katsayılı regresyon modeline ilişkin varyans bileşenlerinin tahminleri Tablo 11' de verilmiştir.

Tablo 11. PISA 2015 İçin Tesadüfî Katsayılı Regresyon Modeline İlişkin Varyans Bileşenlerinin Tahmini

Tesadüfi Etkiler	**Standart Hata**	**Varyans Bileşenleri**	**Serbestlik Derecesi**	χ^2	**p**
Okul Düzeyi (2. Düzey), u_0	59.080	3490.511	166	8179.294	<.001
***Anne Eğitim*, u_1**	1.972	3.888	166	154.976	>.500
***Baba Eğitim*, u_2**	2.261	5.114	166	170.900	.381
Ev *Olanakları*, u_3	1.128	1.273	166	182.817	.176
Öğrenci Düzeyi, r	48.311	2333.957			

Tesadüfî etkiler için varyans bileşenlerinin etkileri ve hipotez testleri, bu varyans bileşenlerinin manidar olup olmadığını göstermektedir. Tablo 11' e bakıldığında anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve ev olanakları okullar arasında manidar bir farklılık göstermemektedir (p>.05).

Okul düzeyinde açıklanan varyans, tesadüfî etkili tek yönlü ANOVA modelindeki varyanslar ile tesadüfî katsayılı regresyon modelindeki varyansların karşılaştırılmasıyla elde edilebilir. Bu karşılaştırma, her iki modelden sağlanan σ^2 tahminlerinin karşılaştırılmasıyla öğrenci düzeyindeki varyansın azalma oranını gösterir.

$$\text{1. düzeyde açıklanan varyans oranı} = \frac{\sigma^2\,(\text{ANOVA}) - \sigma^2\,(\text{TesadüfiKatsayılıModel})}{\sigma^2\,(\text{ANOVA})}$$

$$= \frac{2391.313 - 2333.957}{2391.313}$$

$$= 0.023$$

Öğrenci düzeyindeki (1. düzey) açıklayıcı değişkenler olan anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve öğrencinin sahip olduğu olanaklar öğrenci düzeyindeki varyansın % 2.3' ünü açıklamaktadır.

Tablo 12. PISA 2015 İçin EKK Regresyon Katsayılarının Tahminleri İçin Güvenirlikleri

1. Düzey Tesadüfi Katsayılar	**Güvenirlik Tahminleri**
Ortalama Okuma Becerileri, β_0	.975
Anne Eğitim, β_1	.053
Baba Eğitim, β_2	.059
Ev Olanakları, β_3	.085

Tablo 12' ye bakıldığında sabite ait güvenirliğin yüksek olduğu görülmektedir (.975). Bu sonuç okullardaki ortalama okuma becerileri β_{0j}' nin güvenilir bir tahminci olduğunu belirtir.

4.3. Öğrencilerin Okuma Becerileri ile Okulun Sosyoekonomik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Ait Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın üçüncü alt amacı olan öğrencilerin okuma becerileri ile okulun sosyoekonomik özellikleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için sonuçların ortalamalar olduğu regresyon modeline 2. düzey açıklayıcı değişkenlerin tümü dâhil edilmiştir. Bu değişkenler; okulun bulunduğu yerleşim yeri (yerleşim) , okul türü (okul türü), nitelikli öğretmen eksikliği (öğretmen eksikliği), eğitimsel kaynak eksikliği (eğitimsel kaynak), aile katılımı (aile katılımı), okul büyüklüğü (okul büyüklüğü), öğrenci sayısının öğretmen sayısına oranı (öğrenci- öğretmen oranı) ve okulda düzenlenen aktivite sayısı (aktivite) olarak belirlenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen 1. ve 2. düzey modelleri ile birleştirilmiş model, modele ilişkin sabit etkilerin ve varyans bileşenlerinin tahmini aşağıda verilmiştir.

1. düzey modeli;

$$Okuma\ Becerileri\ Puanı(_{ij}) = \beta_{0j} + r_{ij}$$

2. düzey modeli;

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}*(Yerleşim_j) + \gamma_{02}*(\text{Okul Türü}_j) + \gamma_{03}*(\text{Öğretmen Eksikliği}_j) + \gamma_{04}*(\text{Eğitimsel Kaynak}_j) \; \gamma_{05}*(\text{Aile Katılımı}_j) + \gamma_{06}*(\text{Okul Büyüklüğü}_j) + \gamma_{07}*(\text{Öğrenci- öğretmen oranı}_j) + \gamma_{08}*(\text{Aktivite}_j) + u_{0j}$$

Birleştirilmiş model ise;

$$PUAN_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01}* Yerleşimj + \gamma_{02}* \text{Okul Türü}_j + \gamma_{03}* \text{Öğretmen Eksikliği}_j + \gamma_{04}* \text{Eğitimsel Kaynak}_j + \gamma_{05}* \text{Aile Katılımı}_j + \gamma_{06}* \text{Okul Büyüklüğü}_j + \gamma_{07}* \text{Öğrenci-öğretmen oranı}_j + \gamma_{08}* Aktivite_j + u_{0j} + r_{ij}$$

Sonuçların ortalamalar olduğu regresyon modeline ait sabit etkilerin tahmini Tablo 13' te verilmiştir.

Tablo 13. PISA 2015 İçin Sonuçların Ortalamalar Olduğu Regresyon Modeline Ait Sabit Etkilerin Tahmini

Sabit Etkiler	**Katsayılar**	**Standart Hata**	**t**	**p**
Okul Ortalamaları İçin Model 1				
Ortalama Okuma Becerileri, γ_{00}	414.492	3.724	111.302	<.001
Yerleşim Yeri, γ_{01}	13.247	4.006	3.306	.001
Okul Türü, γ_{02}	-34.054	20.996	-1.622	.107
Öğretmen Eksikliği, γ_{03}	-19.049	5.028	-3.788	<.001
Eğitimsel Kaynak, γ_{04}	-5.993	4.304	-1.392	.166
Aile Katılımı, γ_{05}	20.798	15.235	1.365	.174
Okul büyüklüğü, γ_{06}	-.030	.008	-3.644	<.001
Öğrenci- öğretmen Oranı, γ_{07}	2.161	.805	2.685	.008
Aktivite, γ_{08}	8.259	1.884	4.383	<.001

1 Okul düzeyindeki değişkenler analizden önce genel ortalama (grand mean centering) etrafında merkezileştirilmiştir.

Tablo 13' te sonuçların ortalamalar olduğu regresyon modelinden elde edilen sonuçlara göre okul türü (γ_{02}= -34.054, SH= 20.996, p>.05), eğitimsel kaynak eksikliği (γ_{04} = -5.993, SH= 4.304, p>.05) ve aile katılımı (γ_{05} = 20.798, SH= 15.235, p>.05) ile okuma becerileri arasında manidar bir ilişki mevcut değildir. Jehangir, Glas ve Berg (2015) ve Kim (2018) de okul türünün öğrenci başarısı ile ilişkisi olmadığını saptamışlardır. Bu çalışmadan farklı olarak okul türünün okuma becerileri

ile ilişkili olduğu sonucu elde edilen çalışmalar mevcuttur (Delprato ve Chudgar, 2018; Rajchert vd., 2014; Şengül, 2011; Thorpe, 2006) ve eğitimsel kaynak eksikliğinin okuma becerileri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar da mevcuttur (Özkan, 2015; Karabay, 2013; Bahadır, 2012; Aydın vd., 2011; Yorulmaz vd., 2017). Alanyazındaki çalışmalarda, bu çalışma ile benzer şekilde, aile katılımının okuma becerileri ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Hampden Thompson, 2004). Boonk vd. (2018) de çalışmalarında aile katılımı ile öğrenci başarısı arasında herhangi bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Okuma becerileri ile ilişkili olan okul düzeyindeki değişkenler; nitelikli öğretmen eksikliği (γ_{03}= -19.049, SH= 5.028, p<.05), yerleşim yeri (γ_{01}= 13.247, SH= 4.006, p>.05), aktivite (γ_{08} = 8.259, SH= 1.884, p<.05), öğrenci- öğretmen oranı (γ_{08} = 2.161, SH= .805, p<.05) ve okul büyüklüğü (γ_{06} = -.030, SH= .008, p<.05) olmuştur. Okuma becerileri ile en yüksek ilişki gösteren 2. düzey açıklayıcı değişken nitelikli öğretmen eksikliğidir. Nitelikli öğretmen eksikliği ile okuma becerileri arasında negatif bir ilişki mevcuttur (γ_{03}= -19.049, SH= 5.028, p<.05). Nitelikli öğretmen eksikliği azaldıkça okuma becerileri artmaktadır. Bu çalışma ile benzer olarak okuma becerileri ile nitelikli öğretmen eksikliği arasında negatif ilişki olduğunu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Nitelikli öğretmen eksikliği azaldıkça öğrencilerin okuma becerileri artmaktadır (Yorulmaz vd., 2017; Meroni vd., 2015). Nitelikli öğretmen eksikliği azaldıkça okuma becerilerinin artması öğretmenin lisansüstü eğitim almasından, mesleki gelişim programlarına ve hizmetiçi eğitimlere katılmasından, ders için özel bir materyal geliştirmesinden kaynaklanıyor olabilir. Yıldırım (2012), Hollanda' da nitelikli öğretmen eksikliğinin, okulların ortalama okuduğunu anlama puanları ile negatif olarak ilişkili olduğunu saptamıştır. Şengül Avşar ve Yalçın' a (2015) göre nitelikli öğretmen eksikliği ile okuma becerileri arasındaki ilişki negatiftir. Buna göre, çocuğunun okulundaki öğretmenlerin alanında yeterli ve kendini işine adamış olduğunu düşünmeyen anne- babaların çocuklarının okuma becerileri düşüktür.

Demir vd.' ne (2010) göre PISA 2006 uygulamasında nitelikli öğretmen eksikliği arttıkça öğrencilerin matematik başarıları azalmaktadır. 2015 Eğitim Değerlendirme Raporu' nda (TEDMEM, 2015) öğretmenlerin mesleki niteliğini

arttırmaya yönelik eleme odaklı performans değerlendirmeleri yapılmasının aksine atanmaya hak kazanmış öğretmenlerin zayıf yönlerini güçlendirmeye yönelik işbirliği esas olan uygulamaların nitelikli öğretmen eksikliğini azaltmaya yönelik faydalı bir uygulama olacağı belirtilmiştir. ABİDE 2016 (MEB, 2017) bulgularına göre öğretmenlerin kıdemi ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılma sıklıkları arttıkça öğrencilerin Türkçe, matematik, fen ve sosyal bilgiler alanlarındaki başarıları da artmıştır. Özkan vd. (2017) nitelikli öğretmen eksikliği ile öğrenci başarısının negatif ilişkili olduğunu saptamışlardır. 2017 Eğitim Değerlendirme Raporu' nda (TEDMEM, 2018) ihtiyacın üzerinde öğretmen yetiştirme, ücretli öğretmenlik, sözleşmeli öğretmen istihdamından önce gerçekleştirilen sözlü sınav, aday öğretmen yetiştirme sürecinde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme uygulamaların öğretmen niteliği ile ilgili kaygıları da beraberinde getirdiği belirtilmiştir. Ayrıca, destekleme ve yetiştirme kurslarına gösterilen yoğun ilgi ve talebin de öğretmen niteliği ile ilgili duyulan kaygıdan kaynaklandığı vurgulanmıştır. Acar (2012) ise bu çalışmadan farklı olarak PISA 2009 verilerine göre öğrencilerin okuma becerilerini incelediği çalışmasında, bu çalışmadan farklı olarak nitelikli öğretmen eksikliği ile okuma becerileri arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Nitelikli öğretmen eksikliğinden sonra okuma becerileri ile en yüksek ilişki gösteren 2. düzey açıklayıcı değişken yerleşim yeridir. Yerleşim yeri ile okuma becerileri pozitif düzeyde manidar bir ilişki mevcuttur (γ_{01}= 13.247, SH= 4.006, p>.05). Buna göre yerleşim yeri büyüdükçe öğrencilerin okuma becerileri de artmaktadır. Yerleşim yeri şehir olan okullardaki öğrencilerin okuma becerileri, yerleşim yeri kasaba ve köy olan öğrencilerin okuma becerilerinden daha yüksektir. Alanyazında yerleşim yeri değişkeni ile öğrencilerin okuma becerilerinin ilişkisinin incelendiği; benzer sonuçlara ulaşılan çalışmalar mevcuttur (Ramos vd., 2016; Giambona ve Porcu, 2015; Özbay, 2015; Acar, 2013; Lamb ve Fullarton, 2002). Yerleşim yeri şehir olan okullarda mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin görev yapması ve bu okullardaki eğitimsel kaynaklar, yerleşim yeri büyüdükçe öğrencilerin okuma becerilerinin artmasına neden olabilir.

Lamb ve Fullarton (2002) TIMSS verilerine göre öğrencilerin matematik başarıları ile ilişkili olan sınıf ve okul özelliklerini belirlemişler ve okulun yerleşim

yeri büyüdükçe öğrencilerin matematik başarılarının arttığını belirtmişlerdir. Geske vd. (2006), PISA 2003 verilerine göre matematik okuryazarlığı ile yerleşim yeri arasındaki ilişkiyi incelemişler; yerleşim yeri şehir olan okullardaki öğrencilerin matematik okuryazarlıklarının daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Dinçer ve Uysal Kolaşin' in (2009) hazırladıkları Türkiye' de Öğrenci Başarısında Eşitsizliğin Belirleyicileri raporunda 15.000 ve daha düşük nüfusa sahip yerleşim yerlerinde bulunan okullardaki öğrencilerin fen, matematik ve okuma becerinde daha düşük başarı gösterdikleri sonucuna yer verilmiştir. Acar (2013), ÖBSS 2005 ve 2008 yılı verilerini karşılaştırmalı olarak incelediği çalışmasında, yerleşim yeri ve Türkçe başarısı arasında pozitif düzeyde manidar ilişkinin mevcut olduğunu ortaya koymuştur.

Acar Güvendir (2014) yerleşim yeri değişkeni ile ÖBBS 2005 ve 2008' e katılan öğrencilerin Türkçe başarılarını ilişkili bulmuştur. Buna göre okulun bulunduğu yerleşim yerinin şehir olması her iki yılda da Türkçe başarısı ile pozitif ilişkilidir. 2014 Eğitim Değerlendirme Raporu' nda (TEDMEM, 2014) yerleşim yeri şehir ya da köy olan okullara devam eden öğrenciler arasında ortaya çıkan başarı farklılıklarının mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin yerleşim yeri şehir olan okullarda görev yapmasından kaynaklandığı ifade edilmiştir. Usta' ya (2014) göre, okulun bulunduğu yerleşim yerinin büyüklüğü ile matematik okuryazarlığı arasındaki ilişki PISA 2003 verilerine göre Türkiye için pozitiftir. Buna göre yerleşim yeri şehir olan okullardaki öğrencilerin matematik okuryazarlıkları, yerleşim yeri kasaba ve köy olan okullardaki öğrencilerin matematik okuryazarlıklarından daha yüksektir. Giambona ve Porcu (2015), PISA 2009 verilerini inceledikleri çalışmalarında, öğrenci yurdunun bulunduğu yerleşim yerinin öğrencilerin okuma becerileri ile ilişkili olduğu; şehir merkezinden uzaklaştıkça okuma becerilerinin azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Güvendir (2015) ise yerleşim yeri ile ÖBBS 2009' a katılan öğrencilerin İngilizce başarılarını ilişkili bulmuştur. Buna sonuca göre yerleşim yeri şehir olan okullardaki öğrencilerin İngilizce testinden aldıkları başarı puanları daha yüksektir.

Yerleşim yerinden sonra okuma becerileri ile en yüksek ilişki gösteren 2. düzey açıklayıcı değişken aktivitedir. Okulda düzenlenen aktivite sayısı ile okuma

becerileri arasında pozitif olarak manidar bir ilişki mevcuttur (γ_{08} = 8.259, SH= 1.884, p<.05). Acar' a (2012) göre PISA 2009 uygulamasında okul düzeyi göz önüne alındığında öğrencilerin okuma becerileri ile okulda düzenlenen aktivite sayısı arasında pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre okulda düzenlenen aktivite sayısının artması, öğrencilerin okuma becerilerinin de artmasına neden olmaktadır. Bu durum okulda düzenlenen aktivite sayısının fazla olmasının, öğrencilere okuma becerilerini destekleyecek aktivitelere katılma imkanı sağlamasından kaynaklanıyor olabilir.

Çalışkan (2008), PISA 2006 verilerini kullanarak öğrencilerin fen bilgisi başarıları ile ilişkili öğrenci, sınıf ve okul özelliklerini incelediği çalışmasında benzer şekilde okulda düzenlenen aktivite sayısının başarı ile pozitif olarak ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Won ve Han' ın (2010) araştırma sonuçları, TIMSS 2003 uygulamasında öğrenci başarısı ile okulda düzenlenen aktivite sayısının ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu ilişki Amerika ve Güney Kore' de okuldan okula farklılaşmaktadır; fakat aktivite sayısı her iki ülkede de öğrenci başarısı ile ilişkilidir. Özer Özkan (2014), PISA 2012 uygulamasından elde ettiği verilere göre, okuldaki aktivite sayısının öğrenci başarısı ile pozitif ilişkili olduğunu ifade etmiştir.

Aktiviteden sonra okuma becerileri ile en yüksek ilişki gösteren 2. Düzey açıklayıcı değişken öğrenci- öğretmen oranıdır. Öğrenci- öğretmen oranı ile okuma becerileri arasında pozitif olarak manidar bir ilişki mevcuttur (γ_{08} = 2.161, SH= .805, p<.05). Öğrenci- öğretmen oranı arttıkça okuma becerileri de artmaktadır. Alanyazında öğrenci- öğretmen oranı ile okuma becerilerinin pozitif ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Özkan, 2015; Acar, 2012; Yıldırım, 2012). Solheim vd. (2017), artan öğrenci- öğretmen oranının okuma becerileri ile pozitif olarak ilişkili olduğunu saptamışlardır. Öğrenci- öğretmen oranı arttıkça okuma becerilerinin de artması, sınıf içinde bireyselleştirilmiş destek için uygun fırsatların sağlanmasıyla açıklanabilir. Ataş ve Karadağ (2017) ise bu çalışmadan farklı olarak, öğrenci- öğretmen oranı ile okuma becerileri arasında manidar bir ilişkiye rastlamamışlardır.

Güzel (2006), sınıf ve okul düzeyinin matematik başarısı ile ilişkisini incelediği çalışmasında öğrenci- öğretmen oranının sınıf ortamını ve öğrenci başarısı ile pozitif ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışkan (2008), PISA 2006 verilerini kullanarak öğrencilerin fen bilgisi başarıları ile ilişkili öğrenci, sınıf ve okul özelliklerini incelediği çalışmasında benzer şekilde öğrenci- öğretmen oranı ile başarı arasında pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aydın vd.' ne (2012) göre, PISA 2006 uygulamasından elde edilen verilere göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı arttıkça matematik okuryazarlığı da artmıştır. Acar Güvendir (2014) ise kız öğrenci oranını, ÖBBS 2005 ve 2008' e katılan öğrencilerin Türkçe başarıları ile pozitif olarak ilişkili bulmuştur. Buna göre kız öğrenci oranı arttıkça her iki yılda da öğrencilerin Türkçe başarıları artmıştır. Bu çalışmadan farklı olarak 2016 Eğitim Değerlendirme Raporu' nda (TEDMEM, 2016) öğrenci- öğretmen oranının fazla olmasının öğretmen- öğrenci iletişimi, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanması ve eğitim öğretim sürecinin niteliği ile negatif olarak ilişkili olduğu üzerinde durulmuştur.

Öğrenci- öğretmen oranından sonra okuma becerileri ile en yüksek ilişki gösteren 2. Düzey açıklayıcı değişken okul büyüklüğüdür. Okul büyüklüğü ile öğrencilerin okuma becerileri arasında negatif bir ilişki mevcuttur (γ_{06} = -.030, SH= .008, $p<.05$). Bu sonuca göre okul büyüklüğü arttıkça öğrencilerin okuma becerileri azalmaktadır. Benzer şekilde, Güzel (2006) ve Çalışkan (2008), Türkiye' deki okul büyüklüğünün öğrenci başarısı ile nagatif ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Akkalkan (2009) büyük okulların, OKS sonuçları, başarı belgesi ile sınıf geçme değişkenine göre küçük okullardan daha başarılı olduğunu saptamıştır. Büyük okullarda başarılı öğrenci sayısının, farklılıkların, sosyal imkanların fazla olduğunu; buna rağmen büyük okullarda öğrenci kontrolünün zor sağlandığını, disiplin sorunlarının küçük okullardan daha fazla yaşandığını, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının etkili bir eğitim- öğretim ortamı oluşturmayı zorlaştırdığını ifade etmiştir. En uygun okul büyüklüğünün 400-900 öğrenciye sahip olan orta büyüklükteki okullar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çelebi (2010), PISA 2006 sonuçlarına göre Türkiye, Kanada ve İsveç' te okul büyüklüğünün öğrencilerin fen bilgisi başarıları ile negatif olarak ilişkili olduğunu saptamıştır.

Karakütük vd. (2012) küçük ve orta büyüklükteki okulların fiziksel koşullarının, büyük okullardan daha yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. PISA 2009 öğrenci ve okul anketlerinden Hollanda, Kore ve Türkiye için toplanan veriler ele alındığında da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Yıldırım, 2012). Erdoğdu ve Erdoğdu (2014) ise, PISA 2012' ye katılan öğrencilerin matematik ve fen başarıları ile okul büyüklüğü arasında negatif ilişki olduğunu saptamışlardır. Buna göre okul büyüklüğü arttıkça, okuma becerilerinde olduğu gibi, öğrencilerin matematik ve fen başarıları da azalmaktadır. Küçük okulların; iletişim, insan ilişkileri ve aidiyet duygusu bakımından, orta büyüklükteki okullar ve büyük okullardan daha üstün olduğu da Karakütük vd. (2014) tarafından vurgulanmıştır. Sonuç olarak, okulların küçültülmesinin uygun olacağı ifade edilmiştir. Usta' ya (2014) ve Özer Özkan' a (2014) göre okul büyüklüğü değişkeni ile matematik okuryazarlığı arasındaki ilişki PISA 2012 Türkiye verilerine göre negatiftir. Buna göre; okul büyüklüğü artıkça öğrencilerin matematik okuryazarlıkları azalmaktadır. Daha büyük okullardaki öğrenci başarısı düşüktür (Masci vd.,2018). Daha büyük okullarda okuma becerilerinin düşük olması da okul içi iletişimin kısıtlı olması ve disiplin sorunlarının yaşanmasından kaynaklanıyor olabilir. Sonuçların ortalamalar olduğu regresyon modeline ait varyans bileşenlerinin tahminleri Tablo 14' de verilmiştir.

Tablo 14. PISA 2015 İçin Sonuçların Ortalamalar Olduğu Regresyon Modeline Ait Varyans Bileşenlerinin Tahmini

Tesadüfi Etkiler	**Standart Hata**	**Varyans Bileşenleri**	**Serbestlik Derecesi**	χ^2	**p**
Okul Düzeyi (2.Düzey)	48.633	2365.229	174	5102.855	<.001
Öğrenci Düzeyi (1.Düzey)	48.914	2392.674			

Okullar arasındaki artık varyans (τ_{00}= 2365.229) tesadüfî etkili tek yönlü ANOVA modelinden elde edilen varyanstan (τ_{00}= 3485.906) daha küçüktür (Tablo 9 ve 14). Bu azalma okul düzeyindeki özelliklerin modele dahil edilmesinden kaynaklanmıştır. Tesadüfî etkili tek yönlü ANOVA modelinden ve sonuçların ortalamalar olduğu regresyon modelinden elde edilen τ_{00} tahminleri karşılaştırılmış ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

$$\beta_{oj} \text{ deki açıklanan varyans oranı} = \frac{\tau_{00}\,(\text{ANOVA}) - \tau_{00}\,(\text{SonuçOrtOldModel})}{\tau_{00}\,(\text{ANOVA})}$$

$$= \frac{3485.906 - 2365.229}{3485.906}$$

$$= .321$$

Bu sonuca göre, 2. düzey açıklayıcı değişkenleri (yerleşim yeri, okul türü, öğretmen eksikliği, eğitimsel kaynak, aile katılımı, okul büyüklüğü, öğrenci-öğretmen oranı, aktivite) 2. düzey varyansının %32.1' ini açıklamaktadır. Son olarak analizden elde edilen ki kare değeri de okul düzeyindeki beş açıklayıcı değişkenin sabitlerdeki değişkenliğin tümünü birden açıklamadığını göstermektedir (x^2=5102.855; sd=174, p<.05).

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar ve sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmada, uluslararası ölçekte uygulanan PISA 2015 yılı verilerine göre öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerinin okuma becerileri ile ilişkisi araştırılmıştır. Bu kapsamda öğrenci düzeyinde seçilen değişkenler; anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve ev olanaklarıdır. Okul düzeyindeki değişkenler ise; okulun bulunduğu yerleşim yeri (yerleşim) , okul türü (okul türü), nitelikli öğretmen eksikliği (öğretmen eksikliği), eğitimsel kaynak eksikliği (eğitimsel kaynak), aile katılımı (aile katılımı), okul büyüklüğü (okul büyüklüğü), öğrenci sayısının öğretmen sayısına oranı (öğrenci- öğretmen oranı) ve okulda düzenlenen aktivite sayısı (aktivite) olarak belirlenmiştir. Okuma becerileri ile ilişkili olan öğrenci ve okul değişkenlerinin neler olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan HLM sonuçlarına yer verilmiştir.

5.1.1. PISA 2015' e İlişkin Sonuçlar

PISA 2015' e ilişkin sonuçlar, öğrenci ve okul düzeyinde elde edilen sonuçlar olarak iki başlık altında verilmiştir.

5.1.1.1. PISA 2015 İçin Öğrenci Düzeyinde Elde Edilen Sonuçlar

Yapılan HLM' de, PISA 2015 için öğrenci düzeyinde öncelikle üç değişken seçilmiştir. Bu değişkenler; anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve ev olanaklarıdır. Bu değişkenlerin hepsi okuma becerileri ile ilişkili bulunmuştur. Bu

sonuca göre; okuma becerileri söz konusu olduğunda anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencinin okuma becerileri azalmaktadır. Baba eğitim düzeyi ve ev olanakları arttıkça öğrencinin okuma becerileri artmaktadır.

5.1.1.2. PISA 2015 İçin Okul Düzeyinde Elde Edilen Sonuçlar

Yapılan HLM' de, PISA 2015 için okul düzeyinde öncelikle sekiz değişken seçilmiştir. Bu değişkenler; okulun bulunduğu yerleşim yeri (yerleşim), okul türü (okul türü), nitelikli öğretmen eksikliği (öğretmen eksikliği), eğitimsel kaynak eksikliği (eğitimsel kaynak), aile katılımı (aile katılımı), okul büyüklüğü (okul büyüklüğü), öğrenci sayısının öğretmen sayısına oranı (öğrenci- öğretmen oranı) ve okulda düzenlenen aktivite sayısı (aktivite) olarak belirlenmiştir. Bu değişkenlerden nitelikli öğretmen eksikliği, yerleşim yeri, okulda düzenlenen aktivite sayısı, öğrenci-öğretmen oranı ve okul büyüklüğü okuma becerileri ilişkili bulunurken; okul türü, eğitimsel kaynak eksikliği ve aile katılımı değişkenleri ile okuma becerileri arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre; nitelikli öğretmen eksikliği ve okul büyüklüğü azaldıkça okuma becerileri artmıştır. Öğrenci- öğretmen oranı ve okulda düzenlenen aktivite sayısı arttıkça öğrencilerin okuma becerilerinde artış görülmüştür. Yerleşim yeri büyüdükçe okuma becerileri artmıştır; yerleşim yeri şehir olan okullardaki öğrencilerin okuma becerileri yerleşim yeri kasaba ve köy olan öğrencilerin okuma becerilerinden daha yüksektir. Buna rağmen okul türü, eğitimsel kaynak eksikliği ve aile katılımı değişkenleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasında ilişki görülmemiştir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda; araştırma sonuçlarına ve araştırmacılara yönelik olarak önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

5.2.1.1. PISA 2015 İçin Öğrenci Düzeyinde Elde Edilen Sonuçlara Yönelik Öneriler

PISA 2015 öğrenci düzeyinde elde edilen sonuçlara göre, anne eğitim düzeyi değişkeni okuma becerileri ile ilişkilidir. Buna göre anne eğitim düzeyi azaldıkça okuma becerileri artmaktadır. Bu durum, iyi eğitim almış annelerin çocuklarına okul başarısına yönelik baskı yapmasından ve çocukların sürekli bir akademik tükenmişlik içerisinde olmalarından da kaynaklanabilir; farklı sebepleri de olabilir. Anne eğitim düzeyi azaldıkça okuma becerilerinin artmasının sebepleri araştırılmalıdır.

Baba eğitim düzeyi, öğrenci düzeyinde okuma becerileri ile ilişkilidir. Baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okuma becerilerinde de artış görülmektedir. Babanın eğitimdeki kritik önemi hakkında önce babalar üzerinde sonra da aile ve toplumun diğer üyeleri üzerinde farkındalık oluşturmak, baba eğitim düzeyini arttırmak için yapılabilecek temel çalışmaların başında yer almaktadır. Grup toplantıları ve ev ziyaretleri ile okumanın önemi ve okuma becerilerini geliştirecek yöntemler hakkında babaların bilinçlendirilmesi, okulda babaların da katıldığı okuma saatlerinin belirlenmesi ve belirlenen saatlerde baba- çocuk-öğretmen ortak kararı ile belirlenen okuma etkinliklerinin düzenli olarak gerçekleştirilmesi, babaların okumaya yönelik proje üretmeleri için okul yönetimi ve öğretmenler tarafından cesaretlendirilmesi ise öğrencilerin okuma becerilerini geliştirecek temel çalışmalar arasındadır.

Ev olanakları değişkeninin okuma becerileri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kendilerine ait çalışma masasına, bir odaya, sessiz bir çalışma ortamına, bilgisayara, eğitici yazılıma, internet bağlantısına, edebiyat ve şiir kitabına, okul derslerine yardımcı kitaplara, masaüstü ya da dizüstü bilgisayara, tablet ya da telefona, e- kitap okuyucuya sahip olmaları okuma becerilerinin yüksek olmasına sebep olmaktadır. Ev olanaklarının geliştirilmesi ile ilgili yapılabilecek çalışmalar arasında çalışma odasının öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre

düzenlenmesi yer almaktadır. Ayrıca öğrencinin sahip olduğu internet bağlantısını eğitimsel amaçlı kullanması da faydalı olacaktır. Gazete, kitap, dergi, makalelere basılı olarak ulaşmanın hızlı ya da ekonomik olmadığı durumlarda internet erişimi kullanılmalıdır. Okullarda kullanılan ders kitaplarının elektronik ortamda görüntülenebilir hali olan ve z-kitap olarak adlandırılan zenginleştirilmiş kitaplar işitsel ve görsel olarak zenginleştirilip alt yapı ve bilgi yetersizliği en aza indirilip doğru ve titiz bir şekilde kullanılmalıdır.

5.2.1.2. PISA 2015 İçin Okul Düzeyinde Elde Edilen Sonuçlara Yönelik Öneriler

Okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkeni okuma becerileri ile ilişkili bir değişkendir. Buna göre yerleşim yeri büyük şehir olan okullarda yüksek olan okuma becerilerinin; yerleşim yeri köy olan okullarda düşük olduğu görülmektedir. Bu sonucun nedenlerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Yerleşim yerlerindeki eğitimsel kaynakların neler olduğu araştırılabilir.

Nitelikli öğretmen eksikliği okuma becerileri ile ilişkili bir değişkendir. Nitelikli öğretmen eksikliği azaldıkça öğrencilerin okuma becerileri artmaktadır. Nitelikli öğretmen eksikliği nasıl azaltılabilir sorusu öğretmenlere yönelik toplumsal ve mesleki beklentiler her geçen gün artmaktayken öğretmenlerin almış oldukları lisans eğitiminin kişisel, sosyal ve mesleki alanlarda yeterli olup olmadığı sorusunu da beraberinde getirmektedir. Öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceri ile tutum ve değerler alanlarında kendilerini geliştirmeye yönelik çalışmalarda bulunmaları her alanda olduğu gibi okuma becerileri alanında da sahip oldukları bilgi, beceri, tutum ve değerleri öğrencilere aktarma sürecinde öğretmenlere katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara katılmalarının yanı sıra; Milli Eğitim Bakanlı' nın düzenleyeceği hizmetiçi eğitimler de öğretmen niteliğini arttırma konusunda faydalı olacaktır.

Okulda düzenlenen aktivite sayısının artmasıyla öğrencilerin okuma becerilerinin de artması PISA 2015 sonuçları arasında yer almaktadır. PISA okul anketi incelendiğinde okulda düzenlenen aktivitelerin okul korosu, okul müzik

grubu, okul gazetesi, gönüllülük grubu, bilim kulübü, bilim yarışmaları, satranç kulübü, bilgi ve iletişim teknolojileri topluluğu, sanat kulübü, spor kulübü ve ülkeye özgü ürünler topluluğudur. Bu sebeple okullarda; okul korosu, okul müzik grubu, bilim kulübü, satranç kulübü, bilgi ve iletişim teknolojileri topluluğu, sanat kulübü ve spor kulübü kurulmalıdır. Ayrıca, öğrenci- öğretmen ve velileri hedef alan gönüllülük grupları ve bilim yarışmaları sayısı arttırılmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada PISA 2015 yılı verilerine göre öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerinin okuma becerileri ile ilişkisi incelenmiştir. Bu konuda ileride çalışma yapacak olan araştırmacılar, PISA verileri üzerinde öğrenci ve okul özelliklerinin yanı sıra başka özellikleri de dikkate alarak değerlendirmeler yapabilirler. Çalışmada sonuç değişkeni olarak okuma becerileri seçilmiştir. Araştırmacılar matematik ve fen okuryazarlığı alanlarında başarıyla ilişkili olan özellikleri belirleyebilir ya da bu alanlar üzerinde çalışmalar yapabilirler.

Bu çalışmada uluslararası düzeyde elde edilen PISA verileri esas alınmıştır. Benzer çalışmalar ÖBBS gibi ulusal; TIMSS veya PIRLS gibi uluslararası sınavlar üzerinde de yapılabilir ve bu çalışmaların sonuçlarını karşılaştıran araştırmalar yürütülebilir. Bu çalışmaya başlandığında PISA 2018 araştırılması henüz yapılmamıştır fakat; OECD, üç yıl aranın ardında 2018' de tekrar PISA araştırmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmacılar, PISA 2018 verileri raporlaştırıldığında verileri temin ederek farklı çalışmalar yapabilirler. Ayrıca bu çalışmada öğrenci ve okul düzeyleri esas alınmıştır. Araştırmacılar; öğretmen, şehir ya da bölge olarak farklı düzeyleri ele alarak çalışmalar yürütebilirler.

KAYNAKÇA

Abazaoğlu, İ. (2014). *Fen bilgisi öğretmen ve öğrenci özelliklerinin öğrenci fen başarısı ile ilişkisi: TIMSS 2011 verilerine göre bir durum analizi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Abosede, S.C. ve Akintola, O.A. (2016). Mothers' employment, marital status and educational level on students' academic achievement in business studies. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research, 4*(2), 159-165. Erişim Tarihi: 29.04.2018, http://www.apjmr.com/wp-content/uploads/2016/05/APJMR-2016.4.2.21.pdf.

Acar, M. (2013). *Öğrenci başarılarının belirlenmesi sınavında Türkçe dersi başarısının öğrenci ve okul özellikleri ile ilişkisinin hiyerarşik lineer model ile analizi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Acar Güvendir, M. (2014). Öğrenci başarılarının belirlenmesi sınavında öğrenci ve okul özelliklerinin Türkçe başarısı ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim, 39*(172), 163-180. Erişim Tarihi: 28.05.2018, http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2839/614.

Acar Güvendir, M. (2017). Uluslararası öğrenci değerlendirme programında öğrencilerin matematik okuryazarlıkları ile ev ve okul eğitim olanakları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 94-109. Erişim Tarihi: 28.05.2018, http://dergipark.gov.tr/download/article-file/293395.

Acar, T. (2012). 2009 yılı Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı' nda Türk öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 3*(2), 309-314.

Akkalkan, H. (2009). *Ankara ili Çankaya ilçesinde okul büyüklüğünün öğrencilerin akademik başarısı, okula devamı ve disiplini ile ilişkisi*

(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aktaş, I. (2011). *TIMSS 2007 verilerine göre öğrencilerin fen başarısı ile öğretmenlerinin özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akyüz, G. (2006). *Öğretmen ve sınıf özellikleri: Türkiye, Avrupa Birliği ülkeleri ve diğer aday ülkelerde matematik başarısı ile ilişkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Ankara.

Anıl, D. (2009). Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı' nda (PISA) Türkiye' deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim, 34*(152), 87-100. Erişim Tarihi: 03.05.2018, https://www.researchgate.net/publication/44117410_Uluslararasi_Ogrenci_Basarilarini_Degerlendirme_Programi_PISA'nda_Turkiye'deki_Ogrencilerin_Fen_Bilimleri_Basarilarini_Etkileyen_Faktorler.

Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Atar, B. (2010). Basit doğrusal regresyon analizi ile hiyerarşik doğrusal modeller analizinin karşılaştırılması. *II. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi,* Mersin Üniversitesi, 3-7 Mayıs, Mersin.

Ataş, D. ve Karadağ, Ö. (2017). An analysis of Turkey's PISA 2015 results using two-level hierarchical linear modelling. *Journal of Language and Linguistic Studies, 13*(2), 720-727.

Aydın, A., Erdağ, C., ve Taş, N. (2011). 2003-2006 PISA okuma becerileri sonuçlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi: en başarılı beş ülke ve Türkiye. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,11*(2), 651-673.

Aydın, A., Sarıer, Y. ve Uysal, Ş. (2012). Sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından PISA matematik sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve*

Bilim, *37*(164), 20-30. Erişim Tarihi: 16.05.2018, http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/219/360.

Aydın, İ. (2015). *Alternatif okullar.* Ankara: Pegem Akademi.

Aydın, M. (2015). *Öğrenci ve okul kaynaklı faktörlerin TIMSS matematik başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Bahadır, E. (2012). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programına (PISA 2009) göre Türkiye'deki öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen değişkenlerin bölgelere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Berthelsen, D. ve Walker, S. (2008). Parents' involvement in their children' s education. *Australian Institute of Family Studies, Family Matters*, 79, 33-41. Erişim Tarihi:20.04.2018,https://www.researchgate.net/publication/27473504_Parents%27_involvement_in_their_children%27s_education?enrichId=rgreq4b5031466f9848dcaffdce7e41cea713XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI3NDczNTA0O0FTOjk3MDk3NDkxNjgxMjg5QDE0MDAxNjEyNTUyMzY%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf.

Boonk, L., Gijselaers J.M., Ritzen, G., ve Brand Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involment indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. Erişim Tarihi: 06.05.2018, https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X18301027#.

Bouhlila, D. S. (2017). Parents' education and literacy skills: Evidence in inequality of socioeconomic status in Arab countries. *World Development Perspectives*, 5, 34- 43.

Cameron, S. ve Heckman, J. (2001). The dynamics of educational attainment for black, hispanic and white males. *Journal of Political Economy*, *109*(3), 455-499. Erişim Tarihi: 20.04.2018 https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/321014.

Carneiro, P. ve Heckman, J. (2003). Human capital policy. inequality in America: What role for human capital policies. *Cambridge: MIT Press*. Erişim Tarihi: 20.04.2018, http://www.nber.org/papers/w9495.pdf.

Çakan, M. (2003). Geniş ölçekli başarı testlerinin eğitimindeki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim,28*(128), 19-26.

Çalışkan, M. (2008). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı-PISA 2006' da okul ve öğrenci ile ilgili etkenlerin fen okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Öğretimi Bölümü, Ankara.

Çeçen, Y. (2015). Sosyokültürel ve sosyoekonomik değişkenlerin PISA fen okuryazarlığını yordama gücünün yıllara göre incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çelebi, Ö. (2010). *PISA 2006 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda insan kaynakları ve fiziksel kaynakların öğrencilerin fen okuryazarlığına olan etkisinin kültürlerarası karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Öğretimi Bölümü, Ankara.

Delprato, M. ve Chudgar, A. (2018). Factors associated with private-public school performance: Analysis of TALIS- PISA link data. *International Journal of Educational Development,* 61, 155- 172.

Demir, İ., Ünal, H., ve Kılıç, S. (2010). The effect of quality of educational resources on mathematics achievement: Turkish case from PISA-2006. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 1855-1859. Erişim Tarihi: 16. 05. 2018, https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810010384.

Diker Coşkun, Y. (2013). Türkçe ders kitaplarının PISA sınavı okuma ölçütleri açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 26, 22 -43.

Dinçer, M. A. ve Uysal Kolaşin, G. (2009). *Türkiye' de Öğrenci Başarısında Eşitsizliğin Belirleyicileri.* Sabancı Üniversitesi, Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul. Erişim Tarihi: 08.05.2018, http://acikerisim.bahcesehir.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1046/SU0001.pdf?sequence=1.

Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psikososyal bir araştırma.* İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Driessen, G., Smith, F.,ve Sleegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal, 31*(4), 509-532. Erişim Tarihi: 26.04.2018,https://www.slideshare.net/frederiksmit/berj05driessensmitsleegersparentalinvolvem.ent.

Erdoğdu, F. ve Erdoğdu, E. (2014). The impact of access of ICT, student background and school-home environment on academic success of students in Turkey: an international comperative analysis. *Computers and Education*, 82, 26- 49. Erişim Tarihi: 06.06.2018, https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131514002437.

Eğitim Reformu Girişimi (2014). *Türkiye PISA 2012 Analizi Genel Bulgular ve Eğilimler.* Sabancı Üniversitesi, İstanbul. Erişim Tarihi: 08.05.2018, http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG_T%C3%BCrkiye-PISA-2012-Analizi-Genel-Bulgular-ve-E%C4%9Filimler.pdf.

Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Epstein, J.J. (1995). School, family, community partnership. *Phi Delta Kappan,76*(9),701-713.Erişim Tarihi: 26.04.2018, http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172171009200326.

Freire, P. ve Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık: sözcükleri ve dünyayı okuma.* (S. Ayhan, Çev.) Ankara: İmge Kitapevi.

Fullarton, S., Lokan, J., Lamb, S.,ve Ainley, J. (2003). Lessons from the Third International Mathematics and Science Study, TIMSS Australia monograph. *Australian Council for Educational Research*, 4. Erişim Tarihi: 03.12.2017, https://www.acer.org/files/TIMSS_94_lessons.pdf .

Geske, A., Grinfelds, A., Dedze, I., ve Zhang, Y. (2006). Family background, school quality and rural-urban disparities in student learning achievement in Latvia. *Prospects*, 36(4), 419-431.Erişim Tarihi: 21.04.2018,https://www.researchgate.net/publication/225748683_Family_Background_School_Quality_and_RuralUrban_Disparities_in_Student_Learning_Achievement_in_Latvia?enrichId=rgreqf0e135bd9fb8a9ed16f7f56f53c9ed89XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzIyNTc0ODY4MztBUzozNDIwMDkxNTI4NTE5NzJAMTQ1ODU1Mjc0NDUzMQ%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf.

Giambona, F. ve Porcu, M. (2015). Student background determinants of reading achievement ın Italy: A quantile regression analysis. *International Journal of Educational Development*, 44, 95- 107. Erişim Tarihi: 21.04.2018, https://ideas.repec.org/a/eee/injoed/v44y2015icp95-107.html.

Gülleroğlu, H. D., Bilican Demir, S.,ve Demirtaşlı, N. (2014). Türk öğrencilerinin PISA 2003-2006-2009 dönemlerindeki okuma becerilerini yordayan sosyoekonomik ve kültürel değişkenlerin araştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 47*(2), 201-222.

Güneş, F. (2000). *Okuma- yazma öğretimi ve beyin teknolojisi. Ankara:* Ocak Yayınları.

Gürsakal, S**.** (2012). PISA 2009 öğrenci başarı düzeylerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, *17*(1), 441-452.

Güvendir, E. (2015). A multi-level simultaneous analysis of how student and school characteristics are related to students' English language achievement. *Education Research and Perspectives,* 42, 491-527. Erişim Tarihi: 22.05.2018,

http://www.erpjournal.net/wpcontent/uploads/2015/12/4_ERPV42_G%C3%BCvendir_2015_Multilevel-simultaneous-analysis.pdf.

Güzel, İ.Ç. (2006). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda (PISA 2003) insan ve fiziksel kaynakların öğrencilerin matematik okuryazarlığına olan etkisinin kültürler arası karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Öğretimi Bölümü, Ankara.

Hampden-Thompson, G. (2004). *Social policy, family structure and children' s educational achievement: a comparative study* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pennsylvania State University, U.S.A.

Hanushek, E.A., Piopiunik, M., and Wiederhold, Simon (2014). The value of smarter teachers: International evidence on teacher cognitive skills and student performance. *Discussion Papers in Economics*. Erişim Tarihi: 10.06.2018, https://epub.ub.unimuenchen.de/22032/1/Hanushek%2BPiopiunik%2BWiederhold_141125_FINAL.pdf .

İnce, M. (2016). *Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı' nda (PISA) yoklanan "okuma becerileri" açısından analizi (Zonguldak örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İnce, M. ve Gözütok, F. D. (2018). Effect of parental education and home educational resources to student' results of PISA reading skills test. *İlköğretim Online*, *17*(2), 947, 958. Erişim Tarihi: 05.05.2018, http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2488.

İpekçioğlu Önal, S. (2015). *TIMSS 2011 cross country comparisons: relationship between student- and teacher-level factors and 8th grade students' science achievement and attitude toward science* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Öğretimi Bölümü, Ankara.

Jehangir, K., Glas, C., ve Berg, S. (2015). Exploring the relation between socio-economic status and reading achievement in PISA 2009 through an intercepts-and-slopes-as-outcomes paradigma. *International Journal of Educational Research,* 71, 1-15. Erişim Tarihi: 04.06.2018, https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S088303551500004X#.

Karabay, E. (2012). Sosyokültürel değişkenlerin PISA fen okuryazarlığını yordama gücünün yıllara göre incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karabay, E. (2013). *Aile ve okul özelliklerinin PISA okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığını yordama gücünün yıllara göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karakaş, M. R. (2017). *Türk öğrencilerin PISA okuma becerileri başarısına etki eden faktörlerin yıllara göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, G., Taşdan, M., Çelikkaleli, Ö. ve Bayram, A. (2012). Türkiye'de genel ortaöğretim okullarının büyüklüğüne göre fiziksel koşulların yeterliği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 45(2), 183-204.

Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, G., Taşdan, M., Çelikkaleli, Ö. ve Bayram, A. (2014). Examining the relationship between school size and school climate in public high schools. *Eğitim ve Bilim, 39*(171), 304- 316.

Karslı, M. D. (Ed.). (2010). *Eğitim bilimlerine giriş.* Ankara: Pegem Akademi.

Kaya, V. H. (2017). Okuma Becerilerinin Fen Bilimleri Okuryazarlığına Etkisi, *Milli Eğitim Dergisi,* 215, 193-207.

Kim, Y. (2018). The effects of school choice on achievement gaps between private and public high schools: Evidence from Seoul high school choice program. *International Journal of Educational Development,* 60, 25-32. Erişim Tarihi: 09.01.2018, https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059317301943.

Kotte, D., Lietz, P.,ve Lopez, M.M. (2005). Factor influencing reading achievement in Germany and Spain: Evidence from PISA 2000. *International Education Journal, 6*(1), 113-124. Erişim Tarihi: 27.10.2017, http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v6n1/kotte/paper.pdf.

Lamb, S. ve Fullarton, S. (2002). Classroom and school factors affecting mathematics achievement: A comparative study of Australia and the United States Using TIMSS. *Australian Journal of Education, 2*(46). Erişim Tarihi: 09.12.2017, http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/000494410204600205?journalCode=aeda.

Magnuson, K. (2007). Maternal education and children' s academic achievement during middle childhood. *Developmental Psychology, 43*(6), 1497-1512. Erişim Tarihi: 28. 04. 2018, https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18020827 .

Masci, C., De Witte, C., ve Agasisti, T. (2018). The influence of school size, principal characteristics and school management practices on educational performance: An efficiency analysis of Italian students attending middle schools. *Socioeconomic Planning Science,* 61, 52-69. Erişim Tarihi: 05. 05. 2018, https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0038012116300568.

Meroni, E.C., Vera Toscano, E., ve Costa, P. (2015). Can low skill teachers make good students? Empirical evidence from PIAAC and PISA. *Journal of Policy Modeling, (37),* 308-323. Erişim Tarihi: 06.05.2018, https://ac.els-cdn.com/S0161893815000289/1-s2.0S0161893815000289main.pdf?_tid=d8c6189e-157744669eabd65723679138&acdnat=1528311269_9023c7af035aeb5faeac1c8847128f36.

Milli Eğitim Temel Kanunu,*Resmi Gazete,* No: 14574, 24.06.1973, s. 1- 5. Erişim Tarihi: 09.11.2017, http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf.

Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *PISA 2015 Uluslararası Nihai Uygulama Okul Koordinatörü Kılavuzu* Erişim Tarihi: 09.02.2017, http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2015/03/PISA-2015-okul-koordinator-kilavuzu.pdf.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2016). *PISA 2015 Türkiye Ulusal Nihai Raporu.* Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara. Erişim Tarihi: 03. 06. 2017, http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf.

Milli Eğitim Bakanlığı (2017a). 2016 *Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) 8. Sınıflar Raporu*. Erişim Tarihi: 08.05.2018, *https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/30114819_iY-web-v6.pdf*.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2017b). *Türkçe Dersi Öğretim Programı.* Erişim Tarihi: 09.11.2017, http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=222.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı 2017 Yılı İdare Faaliyet Raporu.* Erişim Tarihi: 29.03.2018, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/28093718_Faaliyet_Raporu_yayY.n_28022018_1707.pdf.

National Center for Educational Statistics (2017). National *Assessment of Educational Progress (NAEP)*. Erişim Tarihi: 05. 02. 2018, https://nces.ed.gov/nationsreportcard/assessments/frameworks.aspx.

National Foundation for Educational Research (2017). *NFER tests*. Erişim Tarihi: 05.02.2018, https://www.nfer.ac.uk/

Naftali, O. (2010). Recovering childhood: play, pedagogy, and the rise of psychological knowledge in contemporary urban China. *Modern China, 36*(6) 589–616. Erişim Tarihi: 29.04.2018, http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.889.8218&rep=rep1&type=pdf.

Nonoyama, Y. (2005). *A cross–national, multi–level study of family background and school resource effects on student achievement* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Columbia University, U.S.A. Erişim Tarihi: 04.08.2017,

http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/National%20estimates%20of%20the%20effects%20of%20family%20background%20on%20student%20achievement%20-%20Nonoyama-Tarumi.pdf .

OECD (2017a). *PISA 2015 Database.* Erişim Tarihi: 29.03.2017,http://www.oecd.org/pisa/data/2015database/.

OECD (2017b). Education at a Glance 2017: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. Erişim Tarihi: 27.04.2018, http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm.

OECD (2017c). PISA- D Student Questionnaire. Erişim Tarihi: 18.03.2017, http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISAD%20Main%20Study%20Student%20Questionnaire%20IS.pdf.

OECD (2017d). PISA- D School Questionnaire. Erişim Tarihi: 18. 03.2017, https://nces.ed.gov/surveys/pisa/pisa2015/questionnaires/School_Q_English.html.

OECD (2017e). Student activities, school practices and collaboration, in PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving, OECD Publishing, Paris. Erişim Tarihi: 12.06.2018, https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/978926428552111en.pdf?expires=1528836248&id=id&accname=guest&checksum=4BFC011BE6C5DE4DF4FCE74BACD579B8.

Oral, I.ve McGivney, E. (2013). *Türkiye' de Matematik ve Fen Bilimleri Alanlarında Öğrenci Performansı ve Başarısının Belirleyicileri: TIMSS 2011 Analizi.* Sabancı Üniversitesi, Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul. Erişim Tarihi: 08.05.2018, http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG-TIMSS-2011-Analiz-Raporu.pdf.

Oral, I. ve McGivney, E. (2014). *Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı Araştırma Raporu ve Analiz.* Sabancı Üniversitesi, İstanbul. Erişim Tarihi: 08.05.2018, http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_T%C3%BCrkiye-E%C4%9Fitim-Sisteminde-E%C5%9Fitlik-ve-Akademik-Ba%C5%9Far-Ara%C5%9Ft%C4%B1rma-Raporu-ve-Analiz.pdf.

Öğülmüş, S. ve Özdemir, S. (1995). Okul ve sınıf büyüklüğünün öğrenciler üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *2*(2), 261- 273.

Özbay, C. (2015). *Investigation of Turkish students' performance in mathematics, reading and science literacy in the PISA 2012 data* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İhsan Doğramacı Bilkent University, The Program of Curriculum and Instruction, Ankara.

Özdemir, B. ve Gelbal, S. (2014). PISA 2009 sonuçlarına göre öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin kanonik ortak etki analizi ile incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *39*(175), 41-57.

Özer, Y. (2009). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) verilerine göre Türk öğrencilerin matematik ve fen bilimleri başarıları ile ilişkili faktörler (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özer Özkan, Y. (2016). Examining the effective variables on classification of school' s success through PISA 2012 Turkey data. *International Online Journal of Educational Sciences*, *8*(2), 117-130. Erişim Tarihi: 02.06.2018, https://www.researchgate.net/publication/298912270_Examining_the_Effective_Variables_on_Classification_of_School%27s_Success_through_PISA_2012_Turkey_Data.

Özer Özkan, Y. ve Acar Güvendir, M. (2014). Öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri ile matematik başarıları arasındaki ilişki: PISA ve ÖBBS karşılaştırması. *International Online Journal of Educational Sciences, 6*(3), 776- 789. Erişim Tarihi: 01.06.2018, https://www.researchgate.net/publication/284468473_Socioeconomic_Factors_of_Students%27_Relation_to_Mathematic_Achievement_Comparison_of_PISA_and_OBBS.

Özkan, M. (2015). PISA 2012 Türkiye verilerine göre okul değişkenlerinin öğrenci başarısını yordama gücü. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(5), 477-489.

Özkan, M., Özer Özkan, Y. ve Acar Güvendir, M. (2017). Türkiye ve Singapur okullarının öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve öğretimi aksatan öğretmen davranışları açısından incelenmesi. *26th International Conference on Educational Sciences,* 729, 2777-2780. Erişim Tarihi: 01.06.2018, https://www.researchgate.net/profile/Metin_Oezkan3/publication/325078792_Investigation_Of_Turkey_and_Singapore_Schools_In_Terms_Of_Teacher_Professional_Development_and_Teacher_Behaviors_Hindering_Learning_Variables/links/5af5511caca2720af9c5b112/Investigation-Of-Turkey-and-Singapore-Schools-In-Terms-Of-Teacher-Professional-Development-and-Teacher-Behaviors-Hindering-Learning-Variables.pdf?origin=publication_detail.

Park, H. (2005). *Cross–national variation in the effects of family background and schools on students achievement*, the relevance of institutional and policy contexts (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Wisconsin–Madison, U.S.A. Erişim Tarihi: 07. 01. 2018, https://scholar.google.com/citations?user=DpuRLdsAAAAJ&hl=en.

Park, H. (2008). Home literacy environments and children's reading performance: a comparative study of 25 countries. *Educational Research and Evaluation*, *14*(6), 489–505. Erişim Tarihi: 07.01.2018, https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13803610802576734 .

Rajchert, J. M., Zultak, T.,ve Smulczyk, M. (2014). Predicting reading literacy and its improvement in the polish national extension of the PISA study: The role of intelligence, trait- and state-anxiety, socio-economic status and school-type. *Learning and Individual Differences, 33,* 1-11. Erişim Tarihi: 16.04.2018, https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608014000740.

Ramos, R., Duque, J.C., ve Nieto, S. (2016). Decomposing the rural-urban sifferantial in student achievement in Colombia using PISA microdata. E*studios the Economia Aplicada, (34*)2, 379-412. Erişim Tarihi: 21.04.2018, http://www.redalyc.org/pdf/301/30146038005.pdf.

Raudenbush, S.W. and Bryk, A.S. (2002). *Hierarchical linear models* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Savaşçı, H. S. (2010). *Sosyoekonomik değişkenlerin ve okulun eğitim kaynaklarının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri ile ilişki durumu (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

Schnabel K., Alfed C., Eccles J., Köller O., ve Baumert J. (2002). Parental influence on students' educational choices in the United States and Germany: Different ramifications – same effect?. *Journay of Vocational Behavior*, *60*(2), 178–198. Erişim Tarihi: 29.04.2018, https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0001879101918639.

Shala, A. ve Grajcevci, A. (2018). Kosovo' s low performance in PISA 2015: an explanation from a socioeconomic perspective. *Educational Process: International Journal, 7*(1), 48-59. Erişim Tarihi: 07.06.2017, http://edupij.com/index/arsiv/26/125/kosovos-low-performance-in-pisa-2015-an-explanation-from-a-socioeconomic-perspective.

Solheim, O.J., Rege, M., ve Mc Tigue, E. (2017). Study protocol: "Two teachers": A randomized controlled trial investigating individual and complementary effects of teacher-student ratio in literacy instruction and professional development for teachers. .*International Journal of Educational Research,* 86, 122-130. Erişim Tarihi: 06.06.2018, https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035517309680#bib0080.

Şahin, İ. (2009). Eğitsel internet kullanım özyeterliği inançları ölçeğinin geçerliği ve güvenirliği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 460-471.

Şengül, A. (2011). *Türk öğrencilerinin PISA 2009 okuma becerilerini açıklayan değişkenlerin CHAID analizi ile belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şengül Avşar, A. ve Yalçın, S. (2015). Öğrencilerin okuma başarılarını açıklayan ailesel değişkenlerin CHAID analizi ile belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim,*

40(179), 1-9. Erişim Tarihi: 16.05.2018, http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2890/1023.

TEDMEM (2014). *2014 Eğitim Değerlendirme Raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 2). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. Erişim Tarihi: 08.05.2018, https://tedmem.org/download/2014-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=997.

TEDMEM (2015). *2015 Eğitim Değerlendirme Raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 2). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. Erişim Tarihi: 08.05.2018, https://tedmem.org/download/2015-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=1341.

TEDMEM (2016). *2016 Eğitim Değerlendirme Raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 3). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. Erişim Tarihi: 08.05.2018, https://tedmem.org/download/2016-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=2010.

TEDMEM (2017). *Türkiye' nin TIMSS 2015 Performansı Üzerine Değerlendirme ve Öneriler.* Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. Erişim Tarihi: 08.05.2018, https://tedmem.org/yayin/turkiyenin-timss-2015-performansi-uzerine-degerlendirme-oneriler.

TEDMEM (2018). *2017 Eğitim Değerlendirme Raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 4). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. Erişim Tarihi: 08.05.2018, https://tedmem.org/yayin/2017-egitim-degerlendirme-raporu.

Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*.Ankara: Kendi Yayını, 151-153. Erişim Tarihi: 27.04.2018,http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/150.pdf.

Thorpe, G. (2006). Multilevel analysis of PISA 2000 reading results for the United Kingdom using pupil scale variables, *School Effectiveness and School Improvement,17*(1), 33-62. Erişim Tarihi: 20.04.2018, https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09243450500264473 .

Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Türk Eğitim Derneği (2008). *Ortaöğretime Geçiş Sistemi, Sorunlar ve Çözüm Önerileri Raporu.* Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. Erişim Tarihi: 07.08.2017, http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ortaogretime_gecis_sistemi_raporu.pdf.

Türk Dil Kurumu, (2017). Güncel Türkçe sözlük. Erişim Tarihi: 08.01.2017, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b14176a29aad0.24132126.

Türkiye İstatistik Kurumu (2015). 2015 hanehalkı bilişim teknolojileri kullanımı araştırması. Erişim Tarihi: 27.04.2018, http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18660.

Türkiye İstatistik Kurumu (2016). 2016 hanehalkı bilişim teknolojileri kullanımı araştırması. Erişim Tarihi: 27.04.2018, http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21779.

Türkiye İstatistik Kurumu (2017). 2017 hanehalkı bilişim teknolojileri kullanımı araştırması. Erişim Tarihi: 27.04.2018, http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24862.

Usta, H. G. (2014). *PISA 2003 ve PISA 2012 matematik okuryazarlığı üzerine uluslar arası bir karşılaştırma: Türkiye ve Finlandiya* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Valenzuela, J. P., Vera, G. G. ve Sotomayor, C. (2015). The role of reading engagement in improving national achievement: an analysis of Chile' s 2000–2009 PISA Results.*International Journal of Educational Development*, 40, 28-39. Erişim Tarihi: 18.03.2018, https://pdfs.semanticscholar.org/4aa8/7a720d103cb4998dc4ff1f47ab3e22c56c6c.pdf.

Wolfram, S.(2005). Measuring the socioeconomic background of students and its effect on achievement on PISA 2000 and PISA 2003. *Annual Meetingof the*

American Educational Research Association, Nisan 7–11, San Francisco**.** Erişim Tarihi: 18. 02. 2018, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED493510.pdf.

Won, S. J. ve Han, S. (2010). Out-of-school activities and achievement among middle school students in the u.s and south korea. *Journal of Advanced Academics*, 21*(4),* 628-661. Erişim Tarihi: 07.03.2018, http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1932202x1002100404.

Xu, J. (2006). *Families, investments in children and education: a cross–national approach (Yayımlanmamış Doktora Tezi).* Indiana University, Department of Sociology, U.S.A. Erişim Tarihi: 16. 02. 2018, https://www.sciencedirect.com/search?authors=junyan%20xu&pub=Journal%20of%20Chromatography%20A&show=25&sortBy=relevance&origin=jrnl_issue&zone=search&cid=271409.

Yaman, E. (2006). Eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: büyük sınıflar ve sınıf yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(3), 261-274.

Yalçın, S.,Şengül, A., Demirtaşlı, N.,Barış Pekmezci F., ve Pehlivan, E.B. (2014). The role of parents on Turkish students' reading achievement. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 116, 4393-4396.

Yıldırım, Ö. (2012). *Okuduğunu anlama başarısıyla ilişkili faktörlerin aşamalı doğrusal modellemeyle belirlenmesi (PISA 2009 Hollanda, Kore ve Türkiye karşılaştırması)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz Fındık, L. (2012). *PISA 2009 sonuçlarına göre Türkiye'deki sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin okuma becerileri alanındaki başarılarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz Fındık, L. ve Kavak, Y. (2013). Türkiye'deki sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin PISA 2009 başarılarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Educational Administration: Theory and Practice), 19*(2), 249-273.

Yolsal, H. (2016). Öğrencilerin sosyoekonomik ve kültürel statülerinin PISA 2012 başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Social Sciences Research Journal*, *5*(3), 7-27.

Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ., ve Ergin Ekinci, C. (2017). An evaluation of PISA 2015 achievements of OECD countries within income distribution and education expenditures. *Turkish Journal of Education*, *6*(4), 169-185.

Yu, W. (1999). Design effects of survey estimates derived from the 1996 Medical Expenditure Panel Survey (MEPS), 1999 proceedings of the section on survey research methods. *Agency for Healtcare Research and Quality*, 849-853. Erişim Tarihi: 05. 11. 2017, https://meps.ahrq.gov/about_meps/survey_back.jsp.

Zasacka, Z. ve Bulkowski, K. (2017). Reading engagement and school achievement of lower secondary school students.*Educational Research Institute, 2*(141), 78-99. Erişim Tarihi: 05. 02. 2018, http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-87ee1646-9ebf-485f-a90d-fb0e78ca341e.