

**T.C.  
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**TÜRK ÖĞRENCİLERİN PISA OKUMA BECERİLERİ  
BAŞARISINA ETKİ EDEN FAKTÖRLERİN YILLARA  
GÖRE İNCELENMESİ**

**Hazırlayan  
Mahide Rahşan KARAKAŞ**

**Danışman  
Prof. Dr. Remzi KILIÇ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Ağustos 2017  
KAYSERİ**



**T.C.  
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**TÜRK ÖĞRENCİLERİN PISA OKUMA BECERİLERİ  
BAŞARISINA ETKİ EDEN FAKTÖRLERİN YILLARA  
GÖRE İNCELENMESİ**

**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Hazırlayan  
Mahide Rahşan KARAKAŞ**

**Danışman  
Prof. Dr. Remzi KILIÇ**

**Ağustos 2017  
KAYSERİ**

## BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.



Mahide Rahşan KARAKAŞ



**“Türk Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Başarısına Etki Eden Faktörlerin Yıllara Göre İncelenmesi”** adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ ne uygun olarak hazırlanmıştır.

  
**Hazırlayan**

Mahide Rahşan KARAKAŞ

  
**Danışman**

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

  
**Eğitim Bilimleri ABD Başkanı**

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

**Prof. Dr. Remzi KILIÇ** danışmanlığında **Mahide Rahşan KARAKAŞ** tarafından hazırlanan “**Türk Öğrencilerin PISA Okuma Becerileri Başarısına Etki Eden Faktörlerin Yıllara Göre İncelenmesi**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalında **yüksek lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

22/8/2017

**JÜRİ:**

Danışman : Prof. Dr. Remzi Kılıç

Üye

Doç. Dr. Cevdet Kırpık

Üye

Y.A. Doç. Dr. İzzettin Yılmaz

**ONAY:**

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun **29/09/2017** tarih ve **33-01** .....sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Doç. Dr. Cevdet KIRPIK

Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Bilginin hızla değişim ve gelişim içerisinde olduğu dünyamızda, eğitim bireylere bilgiyi öğretmeyi amaçlamanın yanı sıra bireyin bilgiyi kullanmasını, bilgiyi üretmesini ve bilgiyi değişik durumlarda kullanmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Problem çözme ve üst düzey düşünme yeterliliğine sahip uluslar arası alanda rekabet edebilecek güçte bireyler yetiştirmek pek çok ülkenin amaçları arasındadır.

Eğitim sistemimizdeki hedeflere ulaşip ulaşmadığımızı tespit edebilmek, eksiklik ve aksaklıkların giderilmesini sağlamak ölçme ve değerlendirmeyle mümkündür. Bakanlığımızca düzenli olarak ulusal ve uluslar arası ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı – OECD (Organization of Economic Cooperation and Development) tarafından finanse edilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı – PISA (The Programme for International Student Assessment) uluslar arası düzeyde yapılan katıldığımız en kapsamlı sınavdır. 2000 yılından beri düzenli olarak üç yılda bir yapılan bu sınava Türkiye, 2003'ten beri düzenli olarak katılmaktadır. Matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerilerini kapsayan ve her uygulama yılında ağırlık alanı değişen PISA sınavı öğrenci başarısını belirlemenin yanı sıra öğrenci, aile ve okulla ilgili de bilgiler vermektedir.

Sosyoekonomik ve sosyokültürel özelliklerin öğrenci başarısına etkileri araştırmacıların dikkatini çeken konulardan olagelmıştır. Bu çalışmada sosyokültürel ve sosyoekonomik özelliklerin PISA uygulama dönemlerinde (2003, 2006, 2009, 2012 ve 2015) okuma becerileri uygulama alanındaki öğrenci başarısına etkisi araştırılmıştır.

Danışmanım Prof. Dr. Remzi KILIÇ'a ve tezime yapmış olduğu katkılardan dolayı Dr. Emre TOPRAK'a teşekkür ederim. Çocuklarının okuması için kendi hayatından fedakârlık gösteren annem Şengül YAŞARSOY'a, manevi olarak her zaman yanımda olan annem Şengül KARAKAŞ'a ve tüm aileme, hayatımın her anında olduğu gibi tez yazma sürecinde de desteğini benden esirgemeyen eşim Yavuz KARAKAŞ'a ve bana güç veren büyük mucizem kızım ADA'ya sonsuz teşekkürler.

Mahide Rahşan KARAKAŞ

Ağustos, 2017, KAYSERİ

# TÜRK ÖĞRENCİLERİN PISA OKUMA BECERİLERİ BAŞARISINA ETKİ EDEN FAKTÖRLERİN YILLARA GÖRE İNCELENMESİ

**Mahide Rahşan KARAKAŞ**

**Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Yüksek Lisans Tezi, Ağustos 2017  
Danışman: Prof. Dr. Remzi KILIÇ**

## ÖZET

Bu araştırmada PISA uygulama dönemlerine (2003, 2006, 2009, 2012, 2015) göre 15 yaşındaki Türk öğrencilerin sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik özellikleri (yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları, sosyoekonomik ve kültürel endeks) kapsamında okuma becerilerini tutarlı olarak yordayan değişkenlerin bulunup bulunmadığı, varsa bu değişkenlerin neler olduğunun saptanması amaçlanmıştır. Zaman serisi desenlerinden kesit alma yaklaşımına göre verileri toplanan araştırmanın evrenini uygulamanın yapıldığı zaman itibariyle 15 yaş 3 ay ile 16 yaş 2 ay yaş aralığında olan tüm öğrenciler; örneklemini ise bu evrenden tabakalı örnekleme yoluyla seçilmiş PISA 2003 uygulaması için 4855, PISA 2006 uygulaması için 4942 ve PISA 2009 uygulaması için 4996, PISA 2012 uygulaması için 4848, PISA 2015 uygulaması için 5895 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışma ile Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilere PISA 2003, PISA 2006, PISA 2009, PISA 2012, PISA 2015 kapsamında uygulanan öğrenci anketlerinde yer alan ortak maddelere öğrencilerin verdikleri tepkiler kapsamında sosyokültürel ve sosyoekonomik özelliklerin öğrencilerin okuma becerileri testi arasındaki ilişkisi çoklu regresyon analizi tekniğiyle incelenmiştir. Veriler SPSS 23.00 programında analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda analize alınan sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik değişkenlerin PISA uygulamaları için anlamlı yordayıcı olduğu ve öğrencilerin yaşının, evdeki eğitimsel olanaklarının, anne eğitim düzeyinin, baba eğitim düzeyinin, ailenin kültürel zenginliğinin, sosyoekonomik ve sosyokültürel endeks değişkenlerinin Türk öğrencilerin PISA okuma becerileri puanlarını 2003, 2006, 2009, 2012 ve 2015 uygulama dönemlerinde tutarlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Sosyo-Kültürel ve Sosyo-Ekonomik Özellikler, Okuma Becerileri



**INVESTIGATION OF THE FACTORS THAT AFFECTED TO THE  
PERFORMANCE OF PISA READING SKILLS OF TURKISH STUDENTS BY  
YEARS**

**Mahide Rahşan KARAKAŞ**

**Erciyes University, Institute of Educational Sciences**

**Master Thesis, August 2017**

**Supervisor: Prof. Dr. Remzi KILIÇ**

**ABSTRACT**

The purpose of this research is to determine whether there are variables consistently predicting reading skills of 15-year-old Turkish students' regarding their socio-cultural and socio-economic characteristics (i.e. education level of father, education level of mother, age of student, cultural possessions, home possessions and index of social and economic statue) according to administration period of PISA (2003, 2006, 2009, 2012 and 2015) or not; and if any to determine these variables. The population of this research – designed in the cross-sectional approach of time series patterns-consists all Turkish students at the age range of 15 years (plus 3 months) old to 16 years (plus 2 months) old. The sample of the research consists of 4855 selected students for PISA 2003 administration, 4942 selected students for PISA 2006 administration and 4996 selected students for PISA 2009, 4848 selected students for PISA 2012, 5895 selected students for PISA 2015 administration through stratified sampling method. In this study, the correlation between socio-cultural and socio-economic characteristics and the students' reading was investigated via the multiple regression analyses by analyzing the Turkish students' responses to common items in the student and school questionnaires administered to them within the scope of PISA 2003, 2006, 2009, 2012 and 2015 administrations. The data were analyzed through SPSS 23.00 program.

In conclusion, it is found that socio-cultural and socio-economic variables being analyzed in this study are significant predictors of success for all PISA administrations; and all of variables including education level of father, education level of mother, age of student, cultural possessions, home possessions, index of social and economic statue are found as consistent predictors for PISA reading scores of Turkish students consistently in 2003, 2006, 2009, 2012 and 2015 administration periods.

**Key Words:** Programme for International Student Assessment (PISA), Socio-cultural and Socio-economic Characteristics, Reading Skills

## İÇİNDEKİLER

### TÜRK ÖĞRENCİLERİN PISA OKUMA BECERİLERİ BAŞARISINA ETKİ EDEN FAKTÖRLERİN YILLARA GÖRE İNCELENMESİ

<b>BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK</b> .....	<b>i</b>
<b>YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI</b> .....	<b>ii</b>
<b>KABUL ONAY</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>iv</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>v</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vi</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>vii</b>
<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>x</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>xi</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>xiv</b>

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Problem cümlesi.....	4
1.2.1. Alt Problemler.....	5
1.3. Araştırmanın Amacı .....	6
1.4. Araştırmanın Önemi.....	6
1.5. Tanımlar .....	7
1.6. Sınırlılıklar .....	7
1.7. Sayılıtlar .....	8

## BÖLÜM II

### GENEL BİLGİLER

2.1. Okuma Kavramı ve Okumanın Önemi .....	9
--	---

2.2. Okuma Becerileri ve Okuma Becerilerinin Önemi .....	12
2.3. Okuryazarlık Kavramı.....	15
2.4. Okuma Becerilerini Etkileyen Faktörler .....	16
2.5. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) .....	19
2.6. PISA'nın Amacı ve Önemi .....	20
2.7. PISA'nın Temel Özellikleri .....	21
2.8. PISA'nın Uygulanması (2003-2006-2009-2012-2015) ve PISA'nın Yapısı .....	22
2.9. PISA'nın Değerlendirilmesi.....	25
2.10. İlgili Araştırmalar.....	30
2.10.1. Okuma Becerileri Üzerine Yapılmış Yabancı Çalışmalar .....	30
2.10.2. Okuma Becerileri Üzerine Yapılmış Yerli Çalışmalar.....	32

### **BÖLÜM III**

#### **YÖNTEM**

3.1. Araştırma Modeli .....	36
3.2. Evren ve Örneklem .....	36
3.3. Veri Toplama Araçları .....	39
3.4. Veri Toplama Süreci .....	40
3.5. Verilerin Analizi.....	41

### **BÖLÜM IV**

<b>BULGULAR.....</b>	<b>42</b>
----------------------	-----------

### **BÖLÜM V**

#### **TARTIŞMA – SONUÇ VE ÖNERİLER**

5.1. Tartışma.....	84
5.2. Sonuçlar .....	86
5.2.1. PISA 2003 uygulamasında elde edilen sonuçlar; .....	86
5.2.2. PISA 2006 uygulamasında elde edilen sonuçlar; .....	88
5.2.3. PISA 2009 uygulamasında elde edilen sonuçlar; .....	90

5.2.4. PISA 2012 uygulamasında elde edilen sonuçlar; .....	92
5.2.5. PISA 2015 uygulamasında elde edilen sonuçlar; .....	94
5.3. Öneriler .....	96
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>98</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>109</b>
EK 1. PISA 2009 OKUMA BECERİLERİ ÖRNEK SORULARI.....	109
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>128</b>



## KISALTMALAR

<b>ESKS</b>	: Ekonomik Sosyal ve Kültürel Statü İndeksi
<b>IEA</b>	: Uluslararası Eğitimsel Başarıyı Değerlendirme Kuruluşu
<b>MEB</b>	: Millî Eğitim Bakanlığı
<b>MEBEARGED</b>	: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
<b>OECD</b>	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı
<b>PIRLS</b>	: Uluslararası Okur-yazarlık Gelişimi Çalışması
<b>PISA</b>	: Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı
<b>SES</b>	: Sosyo-Ekonomik Statü
<b>TIMMS</b>	: Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisinde Eğilimler Çalışması
<b>TÜİK</b>	: Türkiye İstatistik Kurumu
<b>UNESCO</b>	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

## TABLOLAR LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b>	PISA'nın Temel Özellikleri .....	21
<b>Tablo 2.</b>	Yıllara Göre Okuma Becerileri Ortalama Puanları .....	22
<b>Tablo 3.</b>	PISA 2003 uygulamasına katılan tüm öğrencilerin okuma becerisi düzeylerine göre dağılımı.....	26
<b>Tablo 4.</b>	PISA 2006 uygulamasına katılan tüm öğrencilerin okuma becerisi düzeylerine göre dağılımı.....	26
<b>Tablo 5.</b>	PISA 2009 uygulamasına katılan tüm öğrencilerin okuma becerisi düzeylerine göre dağılımı.....	27
<b>Tablo 6.</b>	PISA 2012 uygulamasına katılan tüm öğrencilerin okuma becerisi düzeylerine göre dağılımı.....	27
<b>Tablo 7.</b>	PISA 2015 uygulamasına katılan tüm öğrencilerin okuma becerisi düzeylerine göre dağılımı.....	28
<b>Tablo 8.</b>	PISA 2003 uygulamasına katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı.....	37
<b>Tablo 9.</b>	PISA 2006 uygulamasına katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı.....	37
<b>Tablo 10.</b>	PISA 2009 uygulamasına katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı.....	38
<b>Tablo 11.</b>	PISA 2012 uygulamasına katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı.....	38
<b>Tablo 12.</b>	PISA 2015 uygulamasına katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı.....	38
<b>Tablo 13.</b>	Uygulama dönemlerine (2003, 2006, 2009, 2012 ve 2015) Göre PISA Türkiye Örneğine Ait Okul ve Öğrenci Sayıları .....	38
<b>Tablo 14.</b>	PISA 2003 uygulamasında tüm öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları.....	42
<b>Tablo 15.</b>	PISA 2003 uygulamasında erkek öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları.....	44

<b>Tablo 16.</b>	PISA 2003 uygulamasında kız öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları.....	45
<b>Tablo 17.</b>	PISA 2003 uygulamasında alt düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları.....	47
<b>Tablo 18.</b>	PISA 2003 uygulamasında üst düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları.....	49
<b>Tablo 19.</b>	PISA 2006 uygulamasında tüm öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları.....	50
<b>Tablo 20.</b>	PISA 2006 uygulamasında erkek öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları.....	52
<b>Tablo 21.</b>	PISA 2006 uygulamasında kız öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları.....	54
<b>Tablo 22.</b>	PISA 2006 uygulamasında alt düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları.....	55
<b>Tablo 23.</b>	PISA 2006 uygulamasında üst düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları.....	57
<b>Tablo 24.</b>	PISA 2009 uygulamasında tüm öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları.....	59
<b>Tablo 25.</b>	PISA 2009 uygulamasında erkek öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları.....	60
<b>Tablo 26.</b>	PISA 2009 uygulamasında kız öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları.....	62
<b>Tablo 27.</b>	PISA 2009 uygulamasında alt düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları.....	64
<b>Tablo 28.</b>	PISA 2009 uygulamasında üst düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları.....	65
<b>Tablo 29.</b>	PISA 2012 uygulamasında tüm öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları.....	67
<b>Tablo 30.</b>	PISA 2012 uygulamasında erkek öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları.....	69

<b>Tablo 31.</b> PISA 2012 uygulamasında kız öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları.....	70
<b>Tablo 32.</b> PISA 2012 uygulamasında alt düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları.....	72
<b>Tablo 33.</b> PISA 2012 uygulamasında üst düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları.....	74
<b>Tablo 34.</b> PISA 2015 uygulamasında tüm öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları.....	75
<b>Tablo 35.</b> PISA 2015 uygulamasında erkek öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları.....	77
<b>Tablo 36.</b> PISA 2015 uygulamasında kız öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları.....	79
<b>Tablo 37.</b> PISA 2015 uygulamasında alt düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları.....	80
<b>Tablo 38.</b> PISA 2015 uygulamasında üst düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları.....	82



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. PISA Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi .....	29
--	----



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölüm; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, tanımlar, sınırlılıklar, sayıtlardan oluşmuştur.

### 1.1. Problem Durumu

Günümüz toplumunda birçok alanda yaşanan hızlı değişim ve dönüşümler eğitim sistemimizi de etkilemektedir. Toplumlar sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik alan olmak üzere çeşitli gelişmelerle ve değişimlerle karşı karşıya kalmaktadır. Kuşkusuz, bu değişim ve dönüşümlerden en çok etkilenen alanların başında eğitim sistemleri gelmektedir. Gelişmelerin ve değişimlerin hızla yaşandığı dünyamızda bireylerin davranışlarını sürekli hale getirebilmek ve içinde bulunduğumuz zamanın gereksinimlerine ayak uydurabilen, sorgulayan ve kendini gerçekleştirebilen bireyler yetiştirmek eğitimle sağlanmaktadır (Çelen ve diğerleri, 2011, s.3). Türkiye’de de son yıllarda eğitim sisteminde köklü değişimler yaşanmıştır. Bunların başında ilk olarak 1997-1998 öğretim yılında sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilmiş ve daha sonra 2005-2006 öğretim yılında öğrencilerin pasif olduğu davranışçı yaklaşım yerine öğrencilerin aktif rol oynadığı yapılandırmacı yaklaşımı benimsenmiş ve 2012-2013 öğretim yılında ise on iki yıllık zorunlu kademeli eğitim sistemine geçilmesine karar verilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım benimsenmesi öğrenci başarısını belirlemede kullandığımız ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında değişikliklere yol açmıştır. Klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra alternatif yöntemler olan performans ve proje görevleri, öz-akran-grup değerlendirme gibi yöntemler de dâhil edilmiştir.

Küreselleşme içinde olan dünyamızda, eğitim alanında yapılan ulusal değerlendirmelerin yanı sıra uluslararası düzeyde Türkiye’nin dünya üzerinde konumunu belirlemek amacıyla eğitim göstergelerine ihtiyaç duyulmaktadır (EARGED,

2010a). Eğitimin küresel bir boyut kazanması, uluslararası kuruluşların, eğitim yaklaşımlarına yön vermek amacıyla uluslararası karşılaştırmalar yaparak eğitim politikalarını belirleme isteğini ortaya çıkarmıştır. Karaman (2010) eğitimin giderek uluslararası bir niteliğe bürünen yönünün United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), World Trade Organization (WTO), Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), International Monetary Fund (IMF), General Agreement on Tariffs and Trade (GATT), European Union (EU), North American Free Trade Agreement (NAFTA) gibi uluslararası kuruluşların eğitimle ilgili bölgesel ve küresel düzeyde bir takım düzenlemeler yapmalarına neden olduğunu belirtmektedir (s.139). Özer (2009) “Çalışmalarını uluslararası düzeyde yürüten kuruluşlardan biri Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for The Evaluation of Educational Achievement –IEA–)’dur. Diğeri ise kurucu üyesi olduğumuz İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD)’ dir” (s. 1). Uluslararası bu kuruluşlar, ülkeler arası karşılaştırma yaparak yeni politikalar belirlemek amacıyla, Trends in International Mathematics and Science Study (TIMMS), Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) ve Programme for International Student Assessment (PISA) gibi projeleri gerçekleştirmektedirler. Uluslararası düzeyde gerçekleştirilen bu projeler, öğrencilerin farklı beceri düzeylerindeki seviyelerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Bu yüzden MEB ulusal boyutta öğrenci başarılarını değerlendirme çalışmalarının yanı sıra, uluslararası boyutta öğrenci başarılarının değerlendirilmesi ve mevcut eğitim sistemini diğer ülkelerle karşılaştırmak amacı ile bu uluslararası düzeyde yapılan çalışmalara katılmaktadır. TIMSS öğrencilerin matematik ve fen bilimlerinde göstermiş oldukları başarıya odaklanırken, PIRLS öğrencilerin okuma becerilerindeki göstermiş oldukları başarıya odaklanmıştır. PISA ise her üç senede bir bahsedilen bu alanlardan birisine odaklanmakla birlikte diğer beceri alanlarına yönelik değerlendirmeleri de kapsamı bakımından diğer projelere nazaran daha kapsamlı bir projedir (M.E.B., 2010, s.1).

MEB (2003b) TIMSS projesinin amacı eğitimde politika belirleyicilere, öğretim programlarını hazırlayan uzmanlara ve araştırmacılara eğitimdeki işleyişi daha iyi anlayabilmeleri için bir temel sağlamaktır. TIMSS daha çok öğretim programı ve uygulaması, okul çevreleri konusunda hangisinin daha yüksek öğrenci başarısı sağladığını belirlemeyi amaçlar. Matematik ve Fen Bilgisi öğretimini ve öğrenimini

geliştirmek amaçladığı konular arasındadır. MEB (2003a) PIRLS projesiyle ilköğretim dördüncü sınıf çağındaki öğrencilere okuma becerileri, okuma alışkanlıkları kazandırmak ayrıca bu alışkanlıkları kazandırmaları için öğretmenlere uyguladıkları öğretim yöntemleri ve öğretim materyallerinin yeterli olup olmadığını sorgulamak, bu becerileri kazanmalarında öğrencinin ailesinin ne gibi katkıları olduğu konusundaki değişkenleri belirlemek için uluslar arası olarak düzenlenmiş standart test ve anketleri uygulamakta ve projeye katılan ülkelerin verileri ile karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmaktadır. EARGED (2010b) öğrencilerin bilgi ve becerilerini matematik, fen ve okuma becerileri alanında değerlendiren en kapsamlı araştırmalardan biri olan (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment-PISA)'dır. EARGED (2010b) bu projede 15 yaş grubu zorunlu eğitimin sonuna gelen öğrencilerin öğrendikleri bilgileri ne ölçüde hatırlayabildiğinden ziyade öğrendikleri bilgileri de okulda ve okul dışı hayatlarında kullanabilmelerini ve aynı zamanda da karşılıklarına çıkacak olan yeni durumları anlamak, var olan sorunları çözmek, bilmedikleri konularda çıkarımlarda bulunmak ve sorgulamak için bilgi ve becerilerinden ne ölçüde yararlanabildiklerinin bulunması hedeflenmektedir. Bu amaç, PISA'yı diğer değerlendirme yaklaşımlarından ayırmaktadır.

PISA sınavı uygulamadaki her ülke gibi Türkiye için de oldukça anlamlıdır, çünkü sonuçlar, öğrenci performansının yanında, öğrencinin okuma becerileri üzerinde etkili olan aile ve ev yaşamına ilişkin de bilgi vermektedir. PISA sınavında sadece bilişsel testler değil öğrencilerin sosyo-kültürel ve sosyoekonomik özellikleriyle ilgili öğrenci anketleri, aileyle ilgili özellikleri ölçmeye yönelik veli anketleri, okulla ilgili özellikleri ölçmeye yönelik okul anketleri ile veri toplanmaktadır. Çünkü öğrenci başarısında okulun yanı sıra aile özelliklerinin de önemli olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Gülleroğlu ve diğerleri, 2014). Bu araştırmaların başında Coleman ve diğerleri (1966) tarafından yayımlanan Coleman Raporu olarak da bilinen Eşit Eğitim Olanak Araştırması (The Equal Educational Opportunity Survey) gelmektedir. Bu rapor "Coleman Raporu" olarak da bilinmektedir. Rapor öğrenci başarısında o zamanlar için beklenenin aksine okulun değil aile geçmişinin (family background) belirleyici faktör olduğunu göstermiştir. Ailenin sosyo-ekonomik özellikleri bu raporun yayımlanmasından sonra önem kazanmaya başlamıştır. Köse'ye (2007) göre okuldaki akademik başarı, öğretim yöntemleri ve eğitimde yararlanılan

kaynaklar gibi sadece okulla ilgili etkenlere bağlı değildir; bu farklar okula devam etmekte olan öğrencilerin içinde yetiştikleri sosyo-ekonomik ortamdan da etkilenir. Morrow (1983, s.227), evde bulunan bireylerin tutumlarının ve ev ortamının, okuma çağındaki çocukların okumaya ilgisinin bir göstergesi olduğunu ifade etmektedir. Yapılan PISA çalışmalarının sonuçları, okuma becerisini etkileyen en önemli değişkenin ailenin sosyoekonomik ve sosyokültürel değerlerinin olduğunu ve bunun da öğrenci başarısında etkili olduğunu belirtmiştir.

Yukarıdaki ifadeler doğrultusunda sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenlerin okuma becerileri öğrenci başarısı ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle, bu araştırmanın başarıyı yordayan değişkenlerin araştırılması ve araştırma sonuçlarının incelenmesi, eğitim ve ekonomi alanında atılması gereken adımların belirlenmesi konusunda karar vericilere de faydalı olması beklenmektedir. Bu nedenle araştırmada PISA 2003, 2006, 2009, 2012 ve 2015 uygulamalarının öğrenci anketlerindeki bazı değişkenlerin öğrencilerin okuma becerileri ile nasıl bir ilişkisi olduğu ve bu ilişkilerin beş uygulama dönemi içerisinde değişip değişmediği incelenmiştir. Beş uygulama döneminin araştırılması ve böylece PISA başarısını dönemler boyunca yordayan değişkenlerin belirlenmesi, eğitimde öğrenci başarısını etkileyen etkenlerin de belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Bu etkenlerin ortaya konulması; öğretim programlarındaki eksiklerin, sosyoekonomik ve sosyokültürel etkenlere yönelik yapılması gereken düzenlemelerin belirlenmesi ve bu eksiklerin giderilmesini sağlamak amacıyla, Türkiye’de eğitim politikasında yapılması gereken değişikliklerin ortaya konulmasında yardımcı olacaktır.

## **1.2. Problem cümlesi**

Türk öğrencilerin PISA okuma becerisinin yordanmasında sosyoekonomik ve kültürel değişkenlerin etkisi nasıldır?

### 1.2.1. Alt Problemler

1. PISA 2003 uygulamasında sosyoekonomik ve kültürel değişkenler;
  - 1.1. Tüm öğrencilerin okuma becerisini ne düzeyde yordamaktadır?
  - 1.2. Kız öğrencilerin okuma becerisini ne düzeyde yordamaktadır?
  - 1.3. Erkek öğrencilerin okuma becerisini ne düzeyde yordamaktadır?
  - 1.4. Alt düzey öğrencilerin okuma becerisini ne düzeyde yordamaktadır?
  - 1.5. Üst düzey öğrencilerin okuma becerisini ne düzeyde yordamaktadır?
  
2. PISA 2006 uygulamasında sosyoekonomik ve kültürel değişkenler;
  - 2.1. Tüm öğrencilerin okuma becerisini ne düzeyde yordamaktadır?
  - 2.2. Kız öğrencilerin okuma becerisini ne düzeyde yordamaktadır?
  - 2.3. Erkek öğrencilerin okuma becerisini ne düzeyde yordamaktadır?
  - 2.4. Alt düzey öğrencilerin okuma becerisini ne düzeyde yordamaktadır?
  - 2.5. Üst düzey öğrencilerin okuma becerisini ne düzeyde yordamaktadır?
  
3. PISA 2009 uygulamasında sosyoekonomik ve kültürel değişkenler;
  - 3.1. Tüm öğrencilerin okuma becerisini ne düzeyde yordamaktadır?
  - 3.2. Kız öğrencilerin okuma becerisini ne düzeyde yordamaktadır?
  - 3.3. Erkek öğrencilerin okuma becerisini ne düzeyde yordamaktadır?
  - 3.4. Alt düzey öğrencilerin okuma becerisini ne düzeyde yordamaktadır?
  - 3.5. Üst düzey öğrencilerin okuma becerisini ne düzeyde yordamaktadır?
  
4. PISA 2012 uygulamasında sosyoekonomik ve kültürel değişkenler;
  - 4.1. Tüm öğrencilerin okuma becerisini ne düzeyde yordamaktadır?
  - 4.2. Kız öğrencilerin okuma becerisini ne düzeyde yordamaktadır?
  - 4.3. Erkek öğrencilerin okuma becerisini ne düzeyde yordamaktadır?
  - 4.4. Alt düzey öğrencilerin okuma becerisini ne düzeyde yordamaktadır?
  - 4.5. Üst düzey öğrencilerin okuma becerisini ne düzeyde yordamaktadır?
  
5. PISA 2015 uygulamasında sosyoekonomik ve kültürel değişkenler;
  - 5.1. Tüm öğrencilerin okuma becerisini ne düzeyde yordamaktadır?
  - 5.2. Kız öğrencilerin okuma becerisini ne düzeyde yordamaktadır?
  - 5.3. Erkek öğrencilerin okuma becerisini ne düzeyde yordamaktadır?
  - 5.4. Alt düzey öğrencilerin okuma becerisini ne düzeyde yordamaktadır?
  - 5.5. Üst düzey öğrencilerin okuma becerisini ne düzeyde yordamaktadır?

### **1.3. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, OECD tarafından düzenlenen PISA 2003, 2006, 2009, 2012 ve 2015 uygulamasına Türkiye’den katılan öğrencilerin verileri dikkate alınarak PISA okuma becerisi başarısına etki eden sosyoekonomik ve sosyokültürel faktörleri ortaya koymaktır.

### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Okuma becerisi, özellikle ilköğretimde, bütün derslerin temelini oluşturmaktadır ve Matematik dersi, Fen ve Teknoloji dersi gibi diğer alanlarda başarılı olmak ancak bu becerinin kazanılması ve geliştirilmesiyle mümkün olabilir (Aslanoğlu, 2007). Bu sebepten dolayı okuma becerileri alanında yapılan ve özellikle okuma becerisi başarısına etki eden faktörleri bulup ortaya koymaya çalışan bu araştırma, bireylerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yol göstermesi bakımından önem arz etmektedir.

PISA iyi bir örnekleme çalışmasını ortaya koymaktadır. Araştırma 2003, 2006, 2009, 2012 ve 2015 yıllarında yapılan beş PISA çalışmasının uygulanmasından elde edilen verileri içermektedir. Bu beş çalışma Türkiye için tam bir döngü oluşturmakta ve Türkiye’nin süreç içindeki gelişmesinin takip edilmesi bakımından önemli olarak görülmektedir. PISA’nın dünyada söz sahibi olan çok sayıda ülkenin katıldığı uluslararası bir proje olması ve böylelikle bu ülkeler içerisinde kendi başarılarımızı görmemiz açısından önem taşımaktadır.

PISA sınavı sonuçları diğer ülkelerde olduğu gibi bizim ülkemiz için de son derece önemlidir, çünkü başarı testlerinin yanı sıra sınav öncesi yapılan anketlerle öğrencinin okuma becerisi başarısına etki eden ev ortamı ve aile yaşamıyla ilgili bilgiler vermektedir. Öğrencinin akademik başarısının geliştirmede okulun yanı sıra ev ve aile yaşamı da önemlidir. Çocuğun ilk eğitim aldığı yer olan ailenin sahip olduğu olanaklar ve eğitim seviyesi çocuğun akademik başarısı için önem arz etmektedir. Bu çalışmada sosyokültürel ve sosyoekonomik özelliklerin okuma becerilerindeki başarıyı ne denli etkilediği araştırılmıştır. Bu nedenle, ulusal ekonomik ve eğitim politikalarına yön verebilecek bulgular sağladığı düşünülmektedir. Eğitim politikamız belirlenirken öğrencinin sosyokültürel ve sosyoekonomik özelliklerinin de dikkate alınması oldukça önemlidir.

Araştırma mevcut eğitim sistemimizi ortaya koyma açısından önemlidir. Türkiye'nin geleceğini oluşturan öğrencilerimizin günümüz toplumunda önem kazanan üst düzey becerilere ne derece hâkim oldukları, eksikliklerinin neler olduğunu göstermesi bakımından bu araştırma önemlidir. Böylece eğitim sistemimizde gerekli düzenlemeleri yapma fırsatı sağlamaktadır. Aynı zamanda uluslararası düzeyde de kendi başarımızı görebilme imkânı bulmuş oluruz. PISA uygulaması Türkiye'deki eğitim politikaları ve öğretim programlarının gözden geçirilip, bu programların yenilenmesine imkân sağlayan önemli bilgiler sunmuştur.

Bunların yanı sıra bu araştırmayı önemli kılan başka bir unsur ise, araştırma verilerinin PISA gibi uluslararası geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış, ülkemizin program geliştirme süreçlerine temel oluşturan bir çalışmaya dayanıyor olmasıdır.

### 1.5. Tanımlar

**Okuryazarlık:** Günlük hayatlarında kendi bilgilerini kullanmak, mantıksal sorgulamalar yapmak ve bunları farklı durumlarla ilgili problemlerle yorumlamak ve çözmek için öğrendiklerinden çıkarımlar yapma olarak tanımlanmaktadır.

**Okuma Becerileri Okuryazarlığı:** Okuma görevlerinin etkili bir biçimde ve belirli bir hedef doğrultusunda gerçekleştirilmesi ve üst düzey okuma yeterliklerine ulaşılması olarak tanımlanmaktadır.

**Ekonomik Sosyal Kültürel Statü İndeksi (ESKS):** Öğrencinin ebeveynin (hangisi daha yüksekse) mesleki statüsü, (hangisi daha yüksekse) eğitim düzeyi ve evde bulunan eşyalar (çalışma masası, internet erişimi, bilgisayar, klasik edebiyat eserleri, tablo, vs.) dikkate alınarak hesaplanan ve öğrencinin sosyal, ekonomik ve kültürel statüsünü belirleyen özelliklerin bir bütünü.

### 1.6. Sınırlılıklar

1. Bu çalışmada, PISA 2003, 2006, 2009, 2012 ve 2015 uygulamasına katılan 15 yaş grubu Türk öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, OECD PISA veri tabanı ve EARGED'den elde edilen verilerle sınırlıdır.



3. Bu çalışmanın veri toplama aracı, PISA 2003, 2006, 2009, 2012 ve 2015 öğrenci anketi ve okuma becerileri testi ile sınırlıdır.

### **1.7. Sayıtlar**

1. PISA 2003, 2006, 2009, 2012 ve 2015 uygulamasına katılan 15 yaş grubu Türk öğrencilerin soruları cevaplarken gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttıkları varsayılmıştır.
2. PISA 2003, 2006, 2009, 2012 ve 2015 uygulamasına katılan 15 yaş grubu Türk öğrencilerin dil ve kültürden kaynaklanan farklılıklarının başarılarını etkilediği varsayılmaktadır.

## BÖLÜM II

### GENEL BİLGİLER

#### 2.1. Okuma Kavramı ve Okumanın Önemi

Demirel'e (2003) göre "Okuma, yazının anlamlı ses haline dönüşmesidir" (s. 77). Tazebay' a (2005) göre "Okuma, sözcük ve sözcük öbeklerini gözün ayırması, bunları zihnin algılaması, bunların yaşantılara bağlanarak kavranması" diye betimlenebilir (s. 4). Akyol'a (2006) göre "Yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma sürecidir" (s. 29). "Bu süreçte ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve semboller beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilir ve anlamlandırılır" (Özbay, 2007, s.4). Can, Türkyılmaz ve Karadeniz (2010) okumayı, bir başkasının okuyucuya gönderdiği mesajı anlamak olarak tanımlamaktadırlar. Başka bir ifadeyle, okuma eylemi, görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik; kavrama ve anlamlandırma yönüyle psikolojik; bireyin içinde bulunduğu çevrenin özelliklerinin okuma sürecini etkilemesi nedeniyle de sosyal bir etkinlik sürecidir (Demirel, 1999, s.51; Anılan, 2004).

Okuma, insan için en eşsiz ve en karmaşık bilişsel aktivitelerden birisidir. Ayrıca günümüz toplumunda iyi bir yaşam için vazgeçilmezdir. Başarılı bir okuma, harfleri tanıma, harfleri seslerle eşleştirme ile kelime ve sözdizimlerini tanıma gibi temel işlevler gerektirir. Okuyucunun nihai amacı metinden öğrenmek; tarif edilen gerçekleri ve olayları tanıma, bunları birbirleriyle ve ön bilgisiyle birleştirmek ve daha sonra kullanacak şekilde sonuçlarını ezberlemektir. Bu amaç ayrıca, çıkarım yapmak ve akıl yürütme gibi üst düzey işlevler gerektirir (Van Den Broek ve Kremer, 2000, s.1). Güneş (2007)'e göre "Okuma, görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir" (s. 117). Okumanın fiziksel sürecinde, göz hareketleri, göz duruşları, geri dönüş

hareketleri, seslendirme gibi çeşitli işlemler yapılmaktadır. Okuma esnasında göz, düz bir biçimde değil, sıçramalarla ilerlemektedir. Bu şekilde parça parça alınan görüntüler ağ tabakası yardımıyla birleştirilmektedir (Arıcı, 2008, s.13). Bu tanımlardan okumanın hem fizyolojik hem zihinsel beceriler gerektirdiğini söyleyebiliriz.

Sever (2004) ise “Okuma; sözcükleri duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir” diye tanımlamaktadır (s. 12). Sever (2004) aynı zamanda “Okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri vardır” diyerekten okumanın farklı yönlerine dikkat çekmiştir (s. 12). Güneş (2007) bu süreci “Zihinsel süreç çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıyla başlamaktadır. Algılama işlemi ardından dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümleler anlaşılmağa ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilmektedir” şeklinde açıklamaktadır (s. 115). Güneş (2007) seçme sürecinde bireyin hazır bulunuşluğunun önemli olduğunu vurgulamaktadır. Seçilen bilgiler bireyin daha önceki bilgileriyle kıyaslanmakta, daha sonra sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi farklı aşamalardan geçirmektedir. İşlenen bilgiler daha önceki bilgilerle birleştirilmekte ve farklı görsel temalardan da faydalanarak tekrar anlamlandırılmaktadır. Güneş (2007) “Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil bilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır” (s. 115). Nihayetinde zihinde yapılandırılan bilgiyle süreç tamamlanmaktadır. Okuma, yazılı sembollerini anlamlandırma ve yorumlama amacıyla, zihnin göz ve ses organlarıyla birlikte yaptığı etkinlikler bütünüdür (Kantemir 1997, s.22; Özdemir, 1990, s.13). Başka bir deyişle, okuma eylemi, görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik; kavrama ve anlamlandırma yönüyle psikolojik; bireyin içinde bulunduğu çevrenin özelliklerin okuma sürecini etkilemesi nedeniyle de sosyal bir etkinlik sürecidir.

Çalışkan (2000) farklı bir açıdan yaklaşarak okumayı bir öğrenme yolu olarak tanımlamış ve okumanın okul programlarının omurgası niteliğinde olduğunu savunmuştur. Bu yaklaşım öğrencilerin okumanın diğer derslerdeki başarılarının da temeli olduğunu ortaya koymakta ve okumanın önemini vurgulamaktadır. Çiftçi (2007)

okumayı bir çeşit zihinsel eylem olan kelimelerin algılanıp yorumlanması ve sözcüklerin anlamlandırılarak bireyin sözcükleri kavramasını, yorumlamasını ve sentezleyip değerlendirmesini gerektiren bir eylem olarak açıklamıştır. Belet ve Yaşar, (2007), okumayı sayfadaki sembollerin yorumlanmasından çok daha fazlasını gerektirdiğini belirtmişlerdir. Bireyin önceden edinmiş olduğu konuyla ilgili bilgisi, kültürü, yaşam tecrübeleri, ifade ve kelimelerin bireysel yorumları anlamayı etkiler. Bayrav (2001) ve Ülper (2010) bu tanımları biraz daha genişleterek okumayı duyuşsal yönü de olan, belirli bir amaç için çeşitli stratejileri kullanarak yapılan ve her alanda düşünceyi olgunlaştıran bir süreç olarak tanımlamışlardır.

Cumhuriyet öncesi dönemde toplumun küçük bir kesimine ait bir ayrıcalık olan okuma, günümüzde ayrıcalık olmaktan çıkmış hatta içinde yaşadığımız topluma uyum sağlamanın temel koşullarından birisi haline gelmiştir (Coşkun, 2002). Okuma faaliyetinin temel nedeni anlamı doğru ve hızlı kavrayarak algılamaktır. Okuma dil ve düşünce etkileşimi içinde metnin algılanmasını gerektirir. Bu etkileşim yani anlama dayalı okuma eylemi, insan bilinci oluşturan ve geliştiren süreçtir. Okuma bireylerin kişiliğini, değerlerini, ilgisini etkiler. Bu etkileşim duyuşsal boyutlu değişimlere neden olabilir (Sever, 2004, s.2).

Okumanın bireylerin gelişimindeki rolü ve önemi tartışılırken değinilmesi gereken bir başka nokta da okumanın temel bir eğitim aracı oluşudur (Aşılıoğlu, 2008; Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010). Eğitim yaşamı boyunca okuma, öğrencinin bilgiyi edinmesi ve bağımsız olarak öğrenmesini sağlayan en önemli beceridir (Obalı, 2009). Birey, okula başladığı ilk yıl okumayı öğrenmek için çalışır; sonraki yıllarda ise öğrenmek için okur (Aşılıoğlu, 2008). Dolayısıyla okuduğunu anlama öğrencinin derslerdeki başarısına olumlu katkı sağlar (Yılmaz, 2011). Okuma, sadece akademik yaşamımızda değil, hayatımızın daha sonraki evrelerinde de son derece önemli bir yere sahiptir (Ayçin, 2009). İnsanlar dünyada neler olup bittiği, farklı yaşamların nasıl devam ettiği, belki de hiç göremeyecekleri yerlerin nasıl olduğu ile ilgili yazılı kaynakları okuyarak bilgi sahibi olur ve böylece entelektüel gelişimlerine katkıda bulunmuş olurlar (Aslanoğlu, 2007). Diğer taraftan okuma bireyin duyuş ve düşüncelerini zenginleştirir, insanlara ve doğaya hoşgörü ile bakmayı öğretir, kişinin dünya görüşünü genişletir, beğeni düzeyini yükseltir (Kuzu, 2004). Coşkun (2002) okumanın önemini ‘gelişen ve dünyaya yön veren toplumlar, okuyan insanların

meydana getirdiği toplumlardır' (s.5) cümlesiyle vurgulamıştır. Okumayla ilgili çok çeşitli tanımların olduğunu, bunun sebebinin de okuma becerilerinin basit bir süreçten ziyade karmaşık bir süreç gerektirdiğinden kaynaklandığını söyleyebiliriz.

## 2.2. Okuma Becerileri ve Okuma Becerilerinin Önemi

Okuma becerisi genel olarak okur-yazar olma durumu anlamında kullanılırsa da ilk okuma, okuma becerisinin sadece başlangıcıdır (Coşkun, 2002). Okuma becerisi ise; kelime bilgisi, okuduğunu anlama becerisi ve okuma hızını kapsayan karmaşık bir süreçtir (Ayçin, 2009). Grabe ve Stoller (2002, s.9), okuma becerisini yazılı bir metinden anlam çıkarma ve bilgiyi uygun olarak yorumlama olarak tanımlar. Okuma becerisi, sadece yazılı metni oluşturan sözcüklerin tanınması değil; aynı zamanda dilbilimsel ve metinsel yapı bilgisine sahip olmayı, metni çözümlerken uygun stratejileri kullanabilmeyi, okumayı seçilmiş bir hedefe ve göreve yönelik gerçekleştirilmesini, yazılı metni anlamayı, kullanmayı, yansıtmayı ve metne ilgi duymayı (Çiftçi, 2007; Dökmen, 1994; EARGED, 2010; Ülper, 2010;), belirli bir hızda metni okurken metni anlayabilmeyi (Arıcı, 2008) gerektirir. Aksi halde okuma kelimelerin seslendirildiği pasif bir etkinliğe dönüşür (Altın, Ekiz ve Odabaşı, 2011).

Demirel (2002) okuma sürecinin birinci basamağının iyi okumak, ikinci basamağının da okuduğunu anlamak olduğunu söylemiş ve okuma becerisi gelişmiş bir bireyin okuduğu metinden anladıklarını kendi sözcükleriyle ifade edebilmesi, metindeki olay ve kahramanları tasvir edebilmesi, metinde olayın geçtiği yeri ve zamanı söyleyebilmesi, metindeki bilmediği sözcüklerin anlamını içerikten çıkarabilmesi, metnin ana fikrini bulabilmesi, okuduğu metni kendi sözcükleriyle ifade edebilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Dökmen'e (1990) göre, okuma becerisi şu bileşenlerden oluşmaktadır;

- Kelime bilgisi,
- Okuduğunu anlama ve organize etme becerisi,
- Okuma hızı

Okuma, insanoğlunun sonradan kazandığı bir beceridir. Okullarda uygulanan çeşitli, yöntem ve tekniklerle bu beceri çocuklara kazandırılır. Ancak okumayı veya yazmayı sökmek tam olarak okuma becerisine sahip olmak demek değildir. Okuma becerisine tam olarak sahip olmak için okuma hızının yeterli bir seviyede olması ve bu hızda

okurken metni anlayabilme becerisine sahip olmak gerekir (Arıcı, 2008, s.37). Birey hem günlük yaşamında hem de okul yaşamında başarılı olmak için hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirerek okuma becerisine sahip olmak zorundadır (Köksal, 1999, s.4). Türkçe öğretiminin en temel sorumluluklarından biri de öğrencilere okuma beceri ve alışkanlığı kazandırmaktır. Sever (2004) duygu ve fikirlerini tam olarak aktarabilen ve bunu yazılı olarak gösterebilen, problemlerini iletişim kurarak çözebilen bireylerin yetiştirilmesiyle okuma becerisi ve alışkanlığı arasındaki güçlü ilişkiye dikkat çekmiştir.

Aytaş (2005) farklı dil becerilerini de içine almasından dolayı, okuma eğitimi daha çok benimsemekte ve bu alanda üzerinde gerekli çalışmaların yapıldığını vurgulamaktadır. Aytaş (2005) aynı zamanda Okuma alışkanlık kazanmaktan ziyade, süreç içerisinde gelişen ve eğitimle verilen bir davranış olduğunu belirtmektedir. Aytaş (2005) e göre “Okumanın zorla kazandırılacak bir alışkanlık olmadığı, aksine temel bir ihtiyaç olarak anlaşıldığı takdirde, süreklilik arz ettiği görülmektedir” (s. 461). Okuma becerisinin bu tanımlarından yola çıkarak ülkemizdeki okuma becerisi durumuna baktığımızda, Türkiye’de cumhuriyetin ilk yıllarında %11 olan okuma oranı geliştirilen eğitim politikaları sayesinde 2000 nüfus sayımı verilerine göre %80’in üzerine çıkmış olduğunu görmekteyiz (TÜİK, 2010). Ancak okuma oranının bu kadar yükselmesine karşın okuduğunu anlayıp yorumlayabilen birey sayısı oldukça düşük kalmıştır (Topuzkanamış ve Maltepe, 2010). Bu durum da bilgi çağı olan 21. yüzyılda ülkemiz için son derece olumsuz bir durumdur. Çünkü artık öğrenmenin amacı sadece bir yerlerden okuyarak bilgiyi kazanmak değil, kazandığımız bilgileri kullanabilmek ve hatta bu bilgilerden yola çıkarak yenilikler ortaya koyabilmektir (Özkan, 2009). Bilginin kullanılabilmesi için onun doğru kazanılması ve yorumlanması, buna ek olarak bu bilginin doğru olup olmadığının, yararlı olup olmadığının sorgulanması gerekir. Yenilik üretebilmek, var olan bilgilerin sorgulanması, geliştirilmesi ve işlevini kaybedenlerin yerine yenilerinin getirilmesiyle mümkün olabilir. Tüm bu becerilerin kazanılmasında okuma etkinliğinin işlevi ve niteliği önem kazanmaktadır (Sadioğlu ve Bilgin, 2008). MEB (2010)’a göre “PISA’da okuma becerilerinde ele alınan bilişsel yeterlikler; bir metni basit olarak çözümlenmekten sözcük bilgisine, dilbilgisine, dilbilimsel ve metinsel yapı ve özellikleri bilmeye, yaşadığımız dünya hakkında bilgi sahibi olmaya kadar uzanır” (s. 21). Çözümleme sürecinde uygun olan stratejileri kullanma yeteneği ve bu yeteneğin farkındalığı gibi üst düzey bilişsel becerileri de

içerir. Okuma becerileri birçok kavramı içine alan bir yeterlilik alanı olarak görülmektedir. Farklı tanımları yapılabilecek olan bu yeterlilik PISA çerçevesinde şu şekilde tanımlanabilir (OECD 2013a): Okuma becerileri, kişinin hedeflerine ulaşmasını sağlayabilecek, bilgi ve potansiyelini geliştirebilecek ve topluma katılımını sağlayabilecek şekilde bir yazılı metni anlama, kullanma, yansıtma ve ilişkilendirmedir.

Başarılı bir okuyucu olmak, sabit fikirli olmayı ve çok okumayı gerektiren bir hedeftir. Dahası, okumak, öğrenmenin ana sebebidir ve okuma becerisi, hayattaki bireysel hedefleri başarmanın ön koşuludur. Bilgi teknolojisinde okumanın önemi daha da artmaktadır. Okuma ve başarılı bir okur olma sözcükleri ile okumayı öğrenme ve öğretmede kullanılan teknik ve özellikler yeniden tanımlanmaktadır. Yoğun bir bilgiyle karşılaşan okuyucunun, bu bilgiler arasından kendi gereksinimleri için gerekli olanları fark edebilmesi de gerekmektedir. PISA yeni eklemeler ile kendini geliştirmektedir. 2003 yılı PISA sınavına problem çözme yeteneği, 2009 sınavında ise bilgisayar üzerinden problem çözme yeteneğini ve 2012 sınavında bazı ülkelere finans okuryazarlığını da ölçen sınavlar uygulamıştır. Tüm bu ihtiyaçlar ve gereklilikler göz önünde bulundurularak, OECD (2010c)'a göre "PISA 2009 uygulamasında, okuma becerileri ağırlıklı değerlendirme alanının kapsamı genişletilmiş ve okuma becerileri detaylı bir şekilde ele alınmıştır" ( s. 26).

Hauser, Edley Jr, Koenig ve Elliott (2005, s.1), okuma ve yazma becerilerinin, kişisel hedefleri yakalamada, işgücü performansların artmasında ve demokratik toplumlarda katılımcılık gibi, yaşamın tüm alanlarıyla ilgili etkinliklerinde, en etkili beceriler olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda okuma becerileri, internetten araştırma yaparken, gazete okurken, oy kullanırken, raporları değerlendirirken, elektronik postalarımızı ve faturalarımızı incelerken gereksinimini hissettiğimiz en önemli becerilerdendir. Okuma becerileri bilgi edinmenin en temel yollarından birisidir ve okuma becerilerindeki üst düzey yeterlik hayatın tüm alanlarında da başarıyı beraberinde getirebilir (Coşkuner, 2013). Okuma becerilerinde gösterilen başarı ise, sadece eğitim sistemi içerisinde yer alan diğer alanlardaki başarı için gerekli olan bir temel değil, aynı zamanda çok çeşitli alanlarda yetişkin yaşamına katılım için ön koşul niteliğinde olan bir özellik olduğu belirtilmektedir (Cunningham ve Stanovich, 1998, s.934; Smith, Mikulecky, Kibby ve Dreher, 2000, s.378–383). Holloway (1999, s.80), ilköğretim ikinci kademe ve lise öğrencileri için okuma becerilerinin akademik başarı

için çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Avrupa Komisyonu (2001, s.17), okuma becerileri okuryazarlığının eğitim ve eğitimle ilgili tüm alanlarda temel bir anahtar rol oynadığını ifade etmekte daha geniş bir bağlamda ise bireylerin yaşam boyu öğrenme sürecine katılımı sağladığını ve bireylerin sosyal bütünleşme ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunduğunu belirtmektedir.

### **2.3. Okuryazarlık Kavramı**

Bilgiyi yazılı ve sözlü olarak aktarma yetisi insanlığın en önemli değerlerinden biridir. Yüzyıllar boyunca bilgiyi paylaşmak insanlığın temelini oluşturmaktadır. Okumayı ve yazmayı öğrenmek, karmaşık bir dizi beceriyi bilmeyi gerektirmektedir. Genel anlamda okuryazarlık, bilgiyi elde etmek ve iletişim kurmak için kullanılan bir araç olarak tanımlanmaktadır. Araştırmalar, okulda ve okul sonrasında geçirilen eğitim sürelerine kıyasla okuma becerilerinin ülkenin ekonomik ve sosyal yapısına ilişkin daha güvenilir bir gösterge olduğunu ortaya koymaktadır (OECD, 2010a, s.37). Okuryazarlık sadece okulda ya da örgün eğitimde değil aynı zamanda karşılıklı olarak etkileştığımız aile, akran, meslektaşlar gibi geniş topluluklar içerisinde de bizi etkileyen ve değiştiren yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Ayrıca, okuryazarlık, sosyal, kültürel ve siyasi yaşama tam yetişkin katılımının sağlanması, kişisel tatmin duygusunun yaşanması, kişisel olarak gelişimin sağlanması, istihdam olanaklarının artırılması ve başarı için de önemlidir (İş, 2003, s.1). Okuryazarlık geniş bir yelpazede ele alındığında sağlık ve mutlulukta dahil olmak üzere kültürel ve siyasi etkileşimlerinin içinde yer alan önemli bir süreçtir. Aynı zamanda yaşam deneyimleri için gerekli olan kavramlardan birisidir (OECD, 2010(a), s.33). Artık okuryazarlık, eğitimin ilk yıllarında sadece çocukluk döneminde kazanılan bir yetenek olarak görülmemekte, bunun yerine yaşam boyunca arkadaşlarıyla ve çeşitli durumlarla etkileşerek bireysel olarak geliştirilen ve edinilen bilgi, beceri ve stratejinin çeşitlendirilmesi olarak da görülmektedir (OECD, 2009, s.23).

PISA’da kullanılan “okuryazarlık” kavramı; günlük hayatlarındaki kendi bilgilerini kullanmak, mantıksal sorgulamalar yapmak ve bunları farklı durumlarla ilgili problemlerle yorumlamak ve çözmek için öğrendiklerinden çıkarımlar yapma olarak tanımlanmaktadır. OECD (2010a)’a göre “PISA 2009 değerlendirmesinde yeniden tanımlanan “okuryazarlık” kavramı, öğrencilerin temel konu alanlarında bilgi ve



becerilerini kullanma kapasitesi, analiz etme, mantıksal çıkarımlar yapma, etkili iletişim kurma ve çeşitli durumlarda karşılırlarına çıkan problemleri çözmeyi gerektirmektedir” (s.37-38). OECD (2010a)’a göre “15 yaş grubu öğrenciler, öğrenimlerine devam edebilmek ve edindikleri bilgileri günlük yaşamda kullanabilmek için temel süreç ve ilkeleri anlamalı ve bunları günlük yaşamlarında rahat bir şekilde kullanabilmelidir” (s.37-38). Ayrıca okuryazarlık ve ekonomi ilişkisini belirlemeyi amaçlayan bir çalışmada okuryazarlık düzeyi ile ekonomik performans arasında çok uzun bir süreye dayanan güçlü ilişkilerin olduğunu belirtilmekte ve ülkelerin sahip oldukları ortalama okuryazarlık düzeyinin ekonomik gelişim ve eğitimsel başarının yorumlanmasındaki en önemli gösterge olduğu ifade edilmektedir (Coulombe, Tremblay ve Marchand, 2004, s.39).

#### **2.4. Okuma Becerilerini Etkileyen Faktörler**

Günümüzde okuma becerileri, yaşamın her alanında karşılaştığımız ve her alanında geliştirmek ve kullanmak durumunda olduğumuz en önemli becerilerden biridir. Bu açıdan, okuma becerileri hayatımızın pek çok dinamiğini etkilemekte ve pek çok değişkeninden de etkilenebilmektedir. Linnakylä, Malin ve Taube (2004, s.244), PISA 2000 verilerine dayanarak yaptıkları çalışmalarında, düşük okuma becerileri başarısının birçok faktöre bağlı olduğunu; bunların ise, öğrencilerin aile yapıları, sahip oldukları kardeş sayısı, göçmenlik statüleri ve sosyo-ekonomik altyapı olduğunu ifade etmektedirler. PISA’da kullanılan “altyapı (background)” terimi, öğrencinin;

- PISA’nın sosyoekonomik kültürel statü indeksi ile ölçülen sosyo-ekonomik altyapısı,
- Göçmen olup olmaması (öğrenci ya da ailenin başka bir ülkede doğup doğmaması),
- Evinde konuşulan dili (öğrencinin evinde sınavın yapıldığı dili sürekli olarak kullanıp kullanılmadığı),
- Ailesinin yapısı (bir ya da daha fazla anne-baba ile yaşayıp yaşamadığı),
- Okulun ve evin yeri (köy, kasaba ya da şehirde olup olmaması) gibi ailesi ve yaşadığı toplum ile ilgili özellikleri kapsamaktadır (OECD, 2010b, s.29).

Sosyo-Ekonomik Statü (SES), ile ilgili olarak yapılan pek çok tanım bulunmaktadır. Sosyo-ekonomik statü, karmaşık ve göreceli bir kavramdır ve farklı bağlamlarda farklı

anlamlara gelebilmektedir (DEEWR, 2009, s.1-3). DEEWR (2009, s.2) tarafından yayımlanan bir araştırmada, SES; sosyal, kültürel ve ekonomik kaynaklar açısından en geniş anlamda, bireylerin ve grupların bu kaynaklara ne ölçüde eriştiği ve bu kaynaklara farklı birey ve gruplar tarafından verilen göreceli değer olarak tanımlanmıştır. Hansen ve Munck'a (2010, s.1) göre, SES, anne ve babanın eğitim düzeyi, mesleki statüsü ve geliri göz önünü alınarak yapılan bir ölçümdür. Sosyo-ekonomik altyapı ise, bir öğrencinin sosyal, ekonomik ve kültürel statüsünü belirleyen özelliklerin bir bütünüdür. PISA'da sosyo-ekonomik altyapı, PISA'da kullanılan Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Statü İndeksi (ESKS) ile ölçülmektedir. Bu indeks, anne veya babanın (hangisi daha yüksekse) mesleki statüsü, anne veya babanın (hangisi daha yüksekse) eğitim düzeyi ve evde bulunan eşyalar (çalışma masası, internet erişimi, bilgisayar, klasik edebiyat eserleri, tablo, vs.) dikkate alınarak hesaplanır(OECD, 2011). PISA sosyo-ekonomik ve kültürel statü indeksi öğrencilerin sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olup olmadıklarını belirlemek, öğrencilerin okuma becerilerindeki başarı puanları için kullanılmaktadır (OECD, 2010f, s.23).

PISA ekonomik, sosyal, kültürel statü indeksinin OECD ortalaması "0" (sıfır) olarak kabul edilmekte ve her bir ülkeye eşit bir değer verilmektedir. ESKS indeksi +1.0'ın üzerinde bir değer, öğrencinin sosyo-ekonomik ve kültürel statü açısından 6'da 5 daha avantajlı olduğunu, -1.0'ın altında bir değer ise öğrencinin sosyo-ekonomik ve kültürel statü açısından 6'da 5 daha dezavantajlı olduğunu göstermektedir (OECD, 2010, s.29). Sosyo-ekonomik geçmiş ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki bulunmaktadır. Dünya genelinde eğitim çıktıları arasındaki farkların büyük çoğunlukla sosyo-ekonomik statü ile açıklanabildiği görülmektedir. OECD (2010a, s.36) tarafından yayınlanan raporda, öğrencinin başarısındaki toplam varyansın %46'sı sosyo-ekonomik altyapı ile açıklanmaktadır. Türkiye'deki öğrencilerin %58'i uluslararası anlamda dezavantajlı sosyo-ekonomik altyapıya sahip gruptan gelmektedir (OECD, 2010a, s.36).

Yapılan birçok çalışma, daha avantajlı geçmişe sahip öğrencilerin okulda daha başarılı olduklarını göstermektedir. Yapılan son çalışmalar bu durumun yarım yüzyıldan beri çok da değişmediğini ortaya koymaktadır (OECD, 2010f, s.14). Öğrenciler, farklı aile geçmişlerine ve farklı deneyimlere sahiptir. Evde bulunan kitap sayısı, çalışma masası, bilgisayarın olup olmaması, ebeveynlerin eğitim düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik statüsünü göstermektedir ve öğrencinin başarısıyla yakından ilgilidir (MEB, 2011, s.46).

Deneysel araştırmalar göstermektedir ki “sosyo-ekonomik altyapı ile başarı arasında bir ilişki vardır ve yine bu araştırmalar, “sosyo-ekonomik statüsü iyi olan bir aileye ya da daha fazla imtiyazlı bir gruba ait olan öğrencilerin diğerlerine göre daha iyi başarı gösterdiğini” ortaya koymaktadır (Gary, 1999, s.7-8). Başarı, kişinin duyuşsal ve düşünsel yetenekleriyle olduğu kadar, bu yeteneklerin geliştirilmesine, işlenmesine uygun ortam ve şartlarla da yakından ilgilidir. Bu ortam ise kişiye, yetenekleri konusunda özgüven, başarı güdüsü ve ilgisi ve nihayet bunu gerçekleştirme kanallarının sağlanmasını içerir. Toplumsal sınıf, öğrencilerin enerjilerine ve muayyen yönlere yönelmelerine etkisi bakımından da okul başarısını tayin eder. Özellikle alt toplumsal sınıflardan gelen çocuklar bakımından bu etken önem kazanmaktadır. Gelir düzeyleri düşük kimselerin çocukları yeter derecede beslenememekte, bu durum zihinsel gelişimi yavaşlatmakta ve okul başarısını etkilemektedir. Okul araç ve gereçleri kendilerine yeterince sağlanamamakta, kötü sağlık koşulları ve konutların yetersiz ve kalabalık oluşu, onlara uygun bir çalışma ortamı yaratamamaktadır. Baba mesleği ile okuldaki başarı arasında sıkı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Baba mesleği fazla kazanç sağlamakta ise, çocuk, aile çevresinden entelektüel bakımdan yararlı etkilere bağlı olmaktadır. Diğer yandan alt sınıfların inanç ve değerleri de çocuğun başarısını etkileyen bir öğe olmaktadır. Orta sınıf ebeveynler, çocuklarının okuldaki gelişimleri ile işçi sınıfındaki velilerden daha fazla ilgilidir. Çocuklar büyüdükçe ilgileri daha fazla artmaktadır (Tezcan, 1997, s.151).

Ailenin eğitim yapısı, sosyo-ekonomik durumu ve toplumun uygarlaşmışlık düzeyinin okumaya etkisi de okumanın sosyal yönünü oluşturmaktadır (Arıcı, 2008, s.15). MEB (2010) “Anne-babanın eğitim düzeyiyle öğrenci başarısı arasında pozitif yönde kuvvetli bir ilişki vardır” (s.130). Bu sebeple, kendi ülkemiz ve OECD ülkelerini kıyaslarken yetişkinlerin eğitim seviyesi göz önüne alınmalıdır. Ebeveynlerin eğitimi ne kadar yüksekse düşük eğitim düzeyi olanlara göre daha avantajlıdır. MEB (2011) tarafından yayınlanan TIMSS 2007 Ulusal Matematik ve Fen raporunda, Türkiye’de öğrenci velilerinin eğitim durumları ile öğrencilerin başarıları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Velisi üniversite mezunu olan öğrencilerin matematik ortalama başarı puanı (558 puan), velisi ilköğretim mezunu olan öğrencilerden (412), 146 puan daha yüksektir. Öğrencilerin evlerinde bulunan kitap sayısı ile öğrencilerin matematik başarısı arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Bu durum öğrencilerin

evlerinde bulunan kitap sayısı arttıkça öğrencilerin matematik başarısının da arttığını ortaya koymaktadır. Ayrıca yapılan araştırmalar okuma materyallerinin bireylerin ilk okuma dönemlerindeki gelişimini arttırdığını göstermektedir (Applebee, Langer ve Mullis, 1988, s.37; Morrow, 1983, s.221).

## **2.5. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)**

MEB (2010) “Türkiye, ulusal düzeyde yapılan öğrenci başarısını belirleme çalışmalarını uluslararası boyutta da sürdürmek, öğrencilerin başarı düzeylerini ve eğitim sistemini diğer ülkelerin ile karşılaştırarak güçlü ve geliştirmeye açık yönlerini belirlemek için uluslararası çalışmalara katılmaktadır. Bu çalışmalardan biri de Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı’dır” (s. 1). MEB (2012) “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), OECD tarafından 15 yaş öğrencilerinin Matematik okuryazarlığı, Fen Bilimleri okuryazarlığı ve Okuma Becerileri ile bu konu alanlarına yönelik öğrencilerin motivasyonları, kendileri hakkındaki görüşleri, öğrenme biçimleri, okul ortamları ve aileleriyle ilgili verileri toplamayı amaçlayan en büyük eğitim araştırmasıdır” (s. 3). MEB (2012)’ye göre ise ölçülen nitelik “öğrencilerin okulda müfredat kapsamında ele alınan konuları ne dereceye kadar öğrendikleri değil, gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumlarda sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanabilme yeteneği, öğrencilerin düşüncelerini akıl yürütme ve okulda öğrendiklerini okuma becerileri ile birlikte fen ve matematik kavramlarını kullanarak etkin bir iletişim kurma becerisine sahip olup olmadıklarıdır” (s. 5).

PISA ile ülkelerin eğitim sisteminin mevcut durumu tespit edilmekte ve diğer ülkelerin eğitim sistemleriyle karşılaştırmalar yapılmaktadır (MEB, 2012, s.1). İlk defa 2000 yılında uygulanan üç yılda bir tekrarlanan PISA Matematik, Fen ve Okuma ile ilgili günlük yaşamda karşılığı olan becerilerle ilgilenmektedir. PISA, matematik, fen ve okuma becerisi alanlarından birinin döngüsel olarak ağırlıklı ele alınması şeklinde gerçekleştirilmektedir (MEB, 2012, s.3). Türkiye, PISA’nın 2000 yılında uygulanan ilk aşamasına, bu uygulamadan geç haberdar olduğu için katılamamıştır. Ancak 2003 yılında uygulanan ikinci aşamaya Milli Eğitim Bakanlığının onayı ile katılmış ve o günden itibaren yapılan tüm uygulamaları takip etmiştir.

MEB (2013), Dünyada, politikaya yön verenlerin kendi ülkelerindeki öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleriyle, başka ülkelerdeki öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini

kıyaslamak ve eğitim seviyesinin yükseltilmesi hedefiyle standartlar oluşturmak ve eğitim sistemlerinin kuvvetli ve etkisiz yönlerini belirlemek için PISA sonuçlarını kullanmaktadırlar. PISA araştırmaları kapsamında, öğrencilerin PISA temel alanlarındaki performansları incelenmiş ve ayrıca öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyonları, kendileri ve kullandıkları öğrenme stratejileri hakkındaki düşünceleri gibi konuları içeren daha geniş kapsamlı eğitim çıktıları ele alınmıştır. Bu araştırmalarda performansın cinsiyetler arasında ve sosyoekonomik gruplar arasında nasıl değişiklik gösterdiği de incelenmiştir. Ayrıca, bilgi birikimi ve becerilerin evde ve okulda gelişimini etkileyen faktörler ve bu faktörlerin öğrencilerin bilgi birikimi ve becerileri ile nasıl bir ilişki içerisinde bulunduğu ve politika geliştirmek için göstergelerin ne olduğu konularında bir anlayış ortaya koymuştur. En önemlisi, PISA araştırması, eğitimde yüksek performans standartlarını elde etmeyi başaran ve aynı zamanda da eğitimde fırsat eşitliği sağlayan ülkeler hakkında aydınlatıcı bilgiler ortaya koymuştur (MEB, 2012).

## **2.6. PISA'nın Amacı ve Önemi**

MEB (2010)'a göre PISA 15 yaş grubu öğrencilerin ne öğrendiklerinde ziyade bu öğrendiklerinin ne kadarını okul içi ve dışında kullanabildiklerini, bilemedikleri alanlarda ise fikir yürütüp muhakeme yapmalarını, karşılarına çıkan yeni durumlarda bilgilerinden ne ölçüde yararlanabildiklerinin belirlenmesini hedeflenmektedir. PISA uygulamasının farklılığı, genç nüfusun gerçek hayattaki zorluklarla karşılaştığında kendi bilgi ve becerilerini kullanma kabiliyetine yoğunlaşmasıdır. Bu yönelim, sadece öğretim programına özgü kapsamla idare edilmemesinin ve öğrencilerin okulda öğrendikleriyle ne yapabileceklerine yönelik ilgilenmenin arttığı öğretim programlarının kendi amaç ve hedeflerindeki değişikliğe yansımaktadır (OECD, 2010, s.13).

Berberoğlu ve Kalender (2005, s.23), uluslararası projelerin en önemli boyutunun "süreklilik" olduğunu ifade etmektedir. Bu projelerin süreklilik atfetmesi, ülkelere ve yıllara göre karşılaştırma fırsatı sunması açısından oldukça önemlidir. Bu karşılaştırmalar sayesinde yeni politikalar ve eğitim standartları belirlenerek sürdürülebilir bir gelişme sağlanabilir. (M.E.B., 2010, s.1–2). Moutsios (2010), birçok ülkenin, PISA sonuçlarına bakarak okul reformu yapmak için çıkardıkları yasalarda bu sonuçları kullandıklarını ifade etmektedir (s.126). PISA projesi genç bireylerin gerçek

yaşam koşullarıyla karşılaştıklarında öğrendikleri bilgileri kullanma yeteneklerine odaklanmaktadır. Bu bağlamda PISA projesindeki ilerlemede öne planda olan özellikler, politika yönlendirici özelliğinin olması, yeni bir “okuryazarlık” kavramını içermesi, yaşam boyu öğrenmeyle ilgili olması, düzenli olarak yapılması, geniş coğrafi kapsamı ve iş birliğine dayalı yapısının olması şeklindedir (OECD, 2010(a), s.18).

## 2.7. PISA'nın Temel Özellikleri

Temel alanlar olarak matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerilerini dikkate alan PISA, öğrencilerin sadece ürettikleri bilginin tespiti değil aynı zamanda öğrendiklerini okul içi ve dışı farklı ortamlarda nasıl kullanabilecekleri hakkında tahmin yürütmeyi amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, modern ekonomilerin bireylerin bildiklerini ödüllendirmek yerine, bildikleri ile gelecekte neler yapabileceğinin ödüllendirilmesi anlayışını yansıtmaktadır (OECD, 2013b). PISA'nın temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

**Tablo 1.** PISA'nın Temel Özellikleri

Politika yönlendirici özelliği	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Yüksek performans gösteren öğrencilerin, okulların ve eğitim sistemlerinin özelliklerini belirlemek ve performans farklılıklarına dikkat çekmek amacıyla; öğrenci özellikleri, okul içinde ve dışında öğrenmeyi şekillendiren etkenler ve öğrenme çıktıkları arasında bir ilişki kurar.</li> </ul>
Yenilikçi bir kavram "okuryazarlık"	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Okur yazarlık kavramı, öğrencilerin temel konu alanlarındaki çeşitli durumlarla karşılaştıkları problemleri tanımlarken, yorumlarken ve çözerken, bilgi ve becerilerini kullanma, analiz etme, mantıksal çıkarımlar yapma ve etkili iletişim kurma yeterlilikleri olarak ifade edilmektedir.</li> </ul>
Yaşam boyu öğrenmeyle ilgili olması	<ul style="list-style-type: none"> <li>•PISA`da öğrencilere öğrenmeye yönelik motivasyonları, kendileri hakkındaki düşünceleri ve öğrenme stratejileri hakkında da bilgiler sorulmaktadır.</li> </ul>
Düzenli olması	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Değerlendirmenin düzenli olarak belirli aralıklarla (üç yıllık periyotlarla) yapılması ülkelerin eğitim ile ilgili temel hedeflerinin ne kadarına ulaştıklarına izlemelerine imkan tanımaktadır.</li> </ul>
Kapsam genişliği	<ul style="list-style-type: none"> <li>•PISA 2012`ye, OECD üyesi 34 ülke ve üye olmayan 31 ülke katılmıştır.</li> </ul>

Kaynak: OECD (2013b).

## 2.8. PISA'nın Uygulanması (2003-2006-2009-2012-2015) ve PISA'nın Yapısı

Üç yılda bir yapılan her PISA değerlendirme çalışmasında ölçmeye esas temel alanlar olan okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen okuryazarlığı alanlarından biri üzerinde odaklanılmaktadır. PISA'nın döngüsel ölçme ve değerlendirme modeline göre her uygulamada odaklanılan temel alan değişmektedir.

PISA 2000'de Okuma becerileri, 2003'te Matematik, 2006'da Fen, 2009'da Okuma Becerileri, 2012'de Matematik ve 2015'te Fen okuryazarlığı ağırlıklı olarak ölçülmüştür. OECD (2003) İlk defa uygulandığı 2000 yılında genelde "OECD'ye üye ülkelerin katıldığı PISA 275.000'den fazla öğrenciye uygulanıp günümüzde dünya genelinde yapılan en önemli araştırmalardan biri haline gelmiştir" (s. 3). OECD (2009)'a göre "PISA 2000'e iki uygulama şeklinde 43 ülke, PISA 2003'e 41 ülke, PISA 2006'ya 30'u OECD üyesi olmak üzere 57 ülke katılmıştır" (s. 10). Son olarak PISA 2009 projesi, 2009'daki ilk uygulamada 65, 2010'daki ikinci uygulamaya 10 ülkenin katılımıyla birlikte toplamda 75 ülkede gerçekleştirilmiştir (OECD, 2010(b), s.19). 2012'de 65 Ülkenin katılımıyla gerçekleştirilmiş ve beşinci uygulamada ise matematik becerilerine ağırlık verilmiştir (OECD, 2013a). MEB (2010) "PISA 2015, 35'i OECD üyesi olmak üzere 72 ülke ve ekonomideki yaklaşık 29 milyon öğrenciyi temsilen 540.000'e yakın öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir" (s. 1-8). MEB (2010)a göre "PISA uygulamasına katılan ülkelerdeki öğrencilerin okuma becerileri, matematik ve fen alanlarındaki başarılarının değerlendirilmesinin yanında elde edilen eğitim çıktılarının, öğrencilerin başarı düzeylerindeki farklılıklarının cinsiyet ve sosyo-kültürel yönden incelenmesi de yer almaktadır" (s. 1-8).

Tablo 2.'de Türkiye'nin katıldığı yıllardaki Türk öğrencilerin PISA okuma becerileri başarılarının ortalama puanları ve sıralamaları yer almaktadır.

**Tablo 2.** Yıllara Göre Okuma Becerileri Ortalama Puanları

	2003	2006	2009	2012	2015
<b>OECD Ortalaması</b>	494	492	493	496	493
<b>Tüm Ülkeler Ortalaması</b>	488	484	464	471	460
<b>Türkiye Ortalaması</b>	441	447	464	475	428
<b>Sıralama</b>	33	37	39	42	50
<b>Katılan Ülke Sayısı</b>	41	56	65	65	72

Tablo 2.'de okuma becerileri Türkiye ortalamasını incelediğimizde OECD ortalamalarında önemli bir değişiklik olmamıştır ancak 2015'e kadar Türkiye'nin ortalamasında düzenli bir artış görülürken 2015 yılında düşüş görülmektedir. Bu tablodan yola çıkarak PISA sınav sonuçları analiz edilebilir ve Türkiye'de eğitim sisteminin aksayan yönleri belirlenebilir.

Ağırlık uygulamalarını incelediğimizde ise; PISA 2003'te, matematik uygulamasına ağırlık verilmiştir. 2003'teki sınavda ağırlıklı konu matematiğin faydalı olduğu gerçek yaşamdaki durumların sorgulandığı matematik okuryazarlığıydı. Bu sınavda ilk defa test edilen şey problem çözme yeteneğidir. Uygulamanın bir bölümünde öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde durulmakta, okul programının farklı bölümlerinde ele alınmakta olan yaşamsal beceriler üzerinde doğrudan bir değerlendirme yapılmaktadır. PISA 2006 uygulaması fen, matematik ve okuma becerilerini kapsamaktadır ve bu uygulamada fen okuryazarlığına ağırlık verilmiştir. PISA 2009 uygulamasında, okuma becerilerine ağırlık verilmiştir. OECD (2010)'a göre PISA 2009'da okuma becerileri; kişisel amaçları gerçekleştirme, bireyde var olan bilgiyi ve kapasiteyi ilerletme ve topluma katılan bir birey olabilme amacıyla yazılı metinleri anlama, kullanma, yansıtma ve metne ilgi duyma biçiminde açıklanmaktadır. PISA 2009'da okuma becerileri çerçevesinde iki önemli değişiklik göze çarpmaktadır: Dijital metinleri okuyarak birleştirme ile okumaya ilgi duyma ve üst bilişsel yapıların detaylandırılmasıdır (OECD, 2013c). PISA 2009'da kullanılan ölçme araçları, başarı testi, öğrenci anketi, veli anketi ve okul anketinden oluşmaktadır. Okuma becerileri okuryazarlığı odaklı yıl olan 2009'da bununla birlikte, isteğe bağlı olarak bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) anketi de kullanılmıştır. MEB (2010) "PISA 2009'da öğrencilerin okuma etkinliklerine katılımına, kendi okuma ve öğrenme stratejileri hakkındaki düşüncelerine odaklanılmıştır" (s. 3). PISA 2012 uygulamasında, önceki uygulamalardan farklı olarak ilk defa öğrencilerde 'finansal okuryazarlık (financial literacy) değerlendirmesi yer almıştır. Bu değerlendirme, katılımcı ülkeler açısından opsiyonel olarak sunulmuştur. Talep eden ülkelerde PISA taramasının ana alanları dışında finansal okuryazarlık değerlendirmelerine esas olmak üzere ek ölçmeler yapılmıştır. Okuma becerileri, 2000 yılında uygulanan ilk PISA araştırmasında ve 2009'daki dördüncü PISA araştırmasında ağırlıklı alan olarak belirlenmiş ve ayrıntılı olarak incelenmiştir. 2012 yılında yapılan beşinci PISA araştırmasında okuma becerileri



tüm PISA araştırmalarında olduğu gibi incelenmekle birlikte ağırlıklı alan olarak belirlenmediği için 2009 yılında yapılan araştırmasında var olan çerçevesi değişmemiştir (OECD, 2013c). PISA 2012 araştırması, okuma becerileri ve fen okuryazarlığı alanlarını da kapsamakla birlikte ağırlıklı olarak matematik okuryazarlığına odaklı olarak, öğrencilerin akademik performanslarını ölçmeyi amaçlayan bilişsel testler ile öğrenciyi bir bütün olarak değerlendirmek amacıyla hazırlanmış öğrenci ve okul anketlerini içermektedir. MEB (2016)'ya göre uygulamada her yıl yenilikçi bir alana yer verilmektedir. 2012'de bu yenilikçi yaratıcı problem çözme iken, 2015'te işbirlikçi problem çözme olmuştur. PISA 2012 uygulamasında ilk defa matematik alanında 'bilgisayar temelli (computer-based)' ölçme ve değerlendirme uygulamasına yer verilmiştir. Bu uygulama, katılımcı ülkeler açısından opsiyonel olarak sunulmuştur. MEB (2016)'nın belirttiği üzere son döngü olan 2015 uygulamasında fen okuryazarlığı ağırlıklı olmuştur ve bu sebepten dolayı okuma becerilerinde ona kıyasla daha az soru (103) kullanılmıştır. Okuma becerileri alanına ilişkin detaylı analiz yerine genel performans değerlendirilmesi yapılmıştır.

MEB (2016)'ya göre PISA araştırmasında, anketler yardımıyla öğrenci motivasyonu, kişisel görüşleri, okul ortamı, öğrenme süreci, aileleriyle ilgili bilgiler toplanmaktadır. Bilişsel testlerin yorumlarken bu verilere ihtiyaç duyulur. MEB (2016) Anketler, PISA sınavında test sonuçlarını görmemiz için önem sağlayan bilgiler verir. MEB (2016) PISA'da tüm ülkelerin öğrenci ve okul anketlerine katılımı sağlanır. Diğer anketlere katılım ülkelerin tercihine bırakılmıştır. MEB (2016) "Türkiye PISA 2015 uygulamasında sadece okul ve öğrenci anketine katılmıştır"( s. 2). MEB (2016) "İki oturumdan oluşan PISA 2015 uygulamasında her bir oturum için 60 dakika süre verilmiştir. Oturumlar arasında 5-10 dakikalık ara verilmiştir. Başarı testi oturumlarından sonra verilen 15 dakikalık aranın ardından ise öğrenciler yaklaşık 35 dakika süren öğrenci anketini cevaplamışlardır" (s. 4).

PISA uygulamasındaki ankette şu konularda bilgi alınmaktadır;

- Ekonomik, sosyal ve kültürel merkezini içeren öğrencilerin ve ailelerinin geçmişi,
- Öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumu, okul hayatı ve alışkanlıkları ile aile çevresi gibi öğrencilerin yaşam görüşü,

- Okulların insan ve materyal kaynaklar kalitesi, kamu ve kişisel kontrol ile finans sağlama, karar verme süreci, okulun öğretim programına verilen önem ve program dışı faaliyetler gibi okulların durumu,
- Kuramsal yapı ve tipini, sınıf mevcudunu, sınıf ve okul ortamını ve sınıftaki okuma faaliyetlerini içeren öğretim kapsamı,
- Öğrencilerin ilgisi, motivasyonu ile bağlılığını içeren öğrenme durumu ve okuma öğretimi (OECD, 2010, s.16).

## 2.9. PISA'nın Değerlendirilmesi

MEB (2010)'a göre "PISA'da öğrencilerin aldığı puanların anlamlı bir şekilde yorumlanabilmesi için, ölçek istatistikî olarak belirli düzeylere ayrılmıştır. PISA 2009'da, başarı düzeyi düşük öğrencilerin yeterliklerini daha iyi tanımlayabilmek için temel okuma becerilerine uygun nitelikte yeni bir grup madde eklenmiştir" (s. 4). Bazı ülkeler bu maddeleri değerlendirmede dahil etmemiştir. MEB (2010) "Değerlendirmede kullanılan yeterlik düzeyleri, üst düzeyde başarı gösteren öğrencilere yönelik daha detaylı tanımlama yapmayı ve çok üst düzeyde başarı gösteren öğrencileri daha iyi belirlemeyi sağlayacak şekilde genişletilmiştir" (s. 4). PISA 2009'da okuma becerileri içerdiği zorluk kademesine göre 7 düzey olarak gösterilmiştir. PISA okuma becerilerine ilişkin değerlendirme çerçevesi, PISA 2000'deki çerçeve program yenilenmiştir. MEB, (2010) "PISA 2000'de öğrencilerin verilen bilginin ne kadarını hatırladıkları incelenirken, PISA 2009'da bilgiye ne düzeyde ulaşabilecekleri de incelenmiştir. PISA 2000'de öğrencilerin okuduklarını ne kadar iyi yorumlayabildikleri incelenirken, PISA 2009'da okuduklarını ne kadar iyi bir araya getirebildikleri veya bütünleştirebildikleri de incelenmiştir. Son olarak PISA 2009'da, PISA 2000'deki gibi öğrencilerin okuduklarını nasıl değerlendirdiği ve yansıttığı da dikkate alınmıştır" (s. 5). OECD (2010a)'a göre "Daha önceki PISA değerlendirmesinde en alt düzeydeki yeterlikler için kullanılan 1. düzey, "1a düzeyi" olarak tanımlanmış ve 1. düzeyin altı olarak değerlendirilen öğrenciler için de "1b düzeyi" şeklinde yeni bir düzey eklenmiştir. PISA'da 2. düzey, öğrencilerin hayatta başarılı olmaları ve toplumda katılımcı bir birey olmaları için gerekli olan okuma becerilerini gösterdikleri '*Temel düzey (Base line)*' olarak kabul edilmektedir" (s. 47). MEB (2010)'a göre "Örneğin, 3. düzeyde bir puan alan öğrencinin maddelerin en azından %50'sini başarıyla yanıtlaması gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin yapabileceği sorulara göre gösterebildikleri yeterlikler 3. düzey

boyunca değişmektedir. Bu düzeyin en altında yer alan öğrencilerin sınavdaki soruların yaklaşık %50'sini, düzeyin en üstünde yer alan öğrencilerin aynı görevlerin %70'ini yapması beklenir” (s. 32). PISA okuma becerileri ölçme ve değerlendirme çerçevesinde yeterlik düzeylerinin tanımlanması bu alandaki öğrenci performanslarını değerlendirme açısından önem taşımaktadır. Her bir birey puanına karşılık gelen yeterlikler belirlenebilmekte ve belli bir yeterlik düzeyindeki öğrencilerin neleri yapabildikleri ve neleri yapamadıkları da değerlendirilebilmektedir (MEB, 2013).

Tablo 3.'te PISA 2003 uygulamasına katılan tüm öğrencilerin okuma becerisi düzeylerine göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 3.** PISA 2003 uygulamasına katılan tüm öğrencilerin okuma becerisi düzeylerine göre dağılımı

PISA 2003 Okuma becerisi	f	%	PISA 2003 Okuma becerisi	f	%
Düzeyl'in altı	792	16,7			
Düzeyl	1090	23,0	Alt düzey	4125	86,9
Düzeyl2	1290	27,2			
Düzeyl3	953	20,1			
Düzeyl4	396	8,3	Üst düzey	624	13,1
Düzeyl5	162	3,4			
Düzeyl6	66	1,4			

Tablo 3. incelendiğinde PISA 2003 uygulamasına katılan öğrencilerin 792 (%16,7)'sinin Düzeyl'in altında, 1090 (%23,0)'ının Düzeyl'de, 1290 (%27,2)'inin Düzeyl2'de, 953 (%20,1)'ünün Düzeyl3'te, 396 (%8,3)'sının Düzeyl4'te, 162 (%3,4)'sinin Düzeyl5'te ve 66 (%1,4)'sının Düzeyl6'da yer aldığı görülmektedir.

Tablo 4.'te PISA 2006 uygulamasına katılan tüm öğrencilerin okuma becerisi düzeylerine göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 4.** PISA 2006 uygulamasına katılan tüm öğrencilerin okuma becerisi düzeylerine göre dağılımı

PISA 2006 Okuma becerisi	f	%	PISA 2006 Okuma becerisi	f	%
Düzeyl'in altı	687	14,3			
Düzeyl	977	20,4	Alt düzey	4044	84,4
Düzeyl2	1283	26,8			
Düzeyl3	1097	22,9			
Düzeyl4	546	11,4	Üst düzey	750	15,6
Düzeyl5	184	3,8			
Düzeyl6	20	0,4			

Tablo 4. incelendiğinde PISA 2006 uygulamasına katılan öğrencilerin 687 (%14,3)'sinin Düzey1'in altında, 977 (%20,4)'ünün Düzey1'de, 1283 (%26,8)'inin Düzey2'de, 1097 (%22,9)'ünün Düzey3'te, 546 (%11,4)'sının Düzey4'te, 184 (%3,8)'sinin Düzey5'te ve 20 (%0,4)'sının Düzey6'da yer aldığı görülmektedir.

Tablo 5.'te PISA 2009 uygulamasına katılan tüm öğrencilerin okuma becerisi düzeylerine göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 5.** PISA 2009 uygulamasına katılan tüm öğrencilerin okuma becerisi düzeylerine göre dağılımı

PISA 2009 Okuma becerisi	f	%	PISA 2009 Okuma becerisi	f	%
Düzey1'in altı	394	8,4			
Düzey1	843	18,1	Alt düzey	3843	82,3
Düzey2	1358	29,1			
Düzey3	1248	26,7			
Düzey4	651	13,9	Üst düzey	825	17,7
Düzey5	164	3,5			
Düzey6	10	0,2			

Tablo 5. incelendiğinde PISA 2009 uygulamasına katılan öğrencilerin 394 (%8,4)'sinin Düzey1'in altında, 843 (%18,1)'inin Düzey1'de, 1358 (%29,1)'inin Düzey2'de, 1248 (%26,7)'ünün Düzey3'te, 651 (%13,9)'sının Düzey4'te, 164 (%3,5)'sinin Düzey5'te ve 10 (%0,2)'sının Düzey6'da yer aldığı görülmektedir.

Tablo 6.'da PISA 2012 uygulamasına katılan tüm öğrencilerin okuma becerisi düzeylerine göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 6.** PISA 2012 uygulamasına katılan tüm öğrencilerin okuma becerisi düzeylerine göre dağılımı

PISA 2012 Okuma becerisi	f	%	PISA 2012 Okuma becerisi	f	%
Düzey1'in altı	328	7,3			
Düzey1	781	17,3	Alt düzey	3503	77,4
Düzey2	1252	27,7			
Düzey3	1142	25,2			
Düzey4	696	15,4	Üst düzey	1020	22,6
Düzey5	275	6,1			
Düzey6	49	1,1			

Tablo 6. incelendiğinde PISA 2012 uygulamasına katılan öğrencilerin 328 (%7,3)'sinin Düzey1'in altında, 781 (%17,3)'inin Düzey1'de, 1252 (%27,7)'inin Düzey2'de, 1142

(%25,2)'ünün Düzey3'te, 696 (%15,4)'sının Düzey4'te, 275 (%6,1)'sinin Düzey5'te ve 49 (%1,1)'sının Düzey6'da yer aldığı görülmektedir.

Tablo 7.'de PISA 2015 uygulamasına katılan tüm öğrencilerin okuma becerisi düzeylerine göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 7.** PISA 2015 uygulamasına katılan tüm öğrencilerin okuma becerisi düzeylerine göre dağılımı

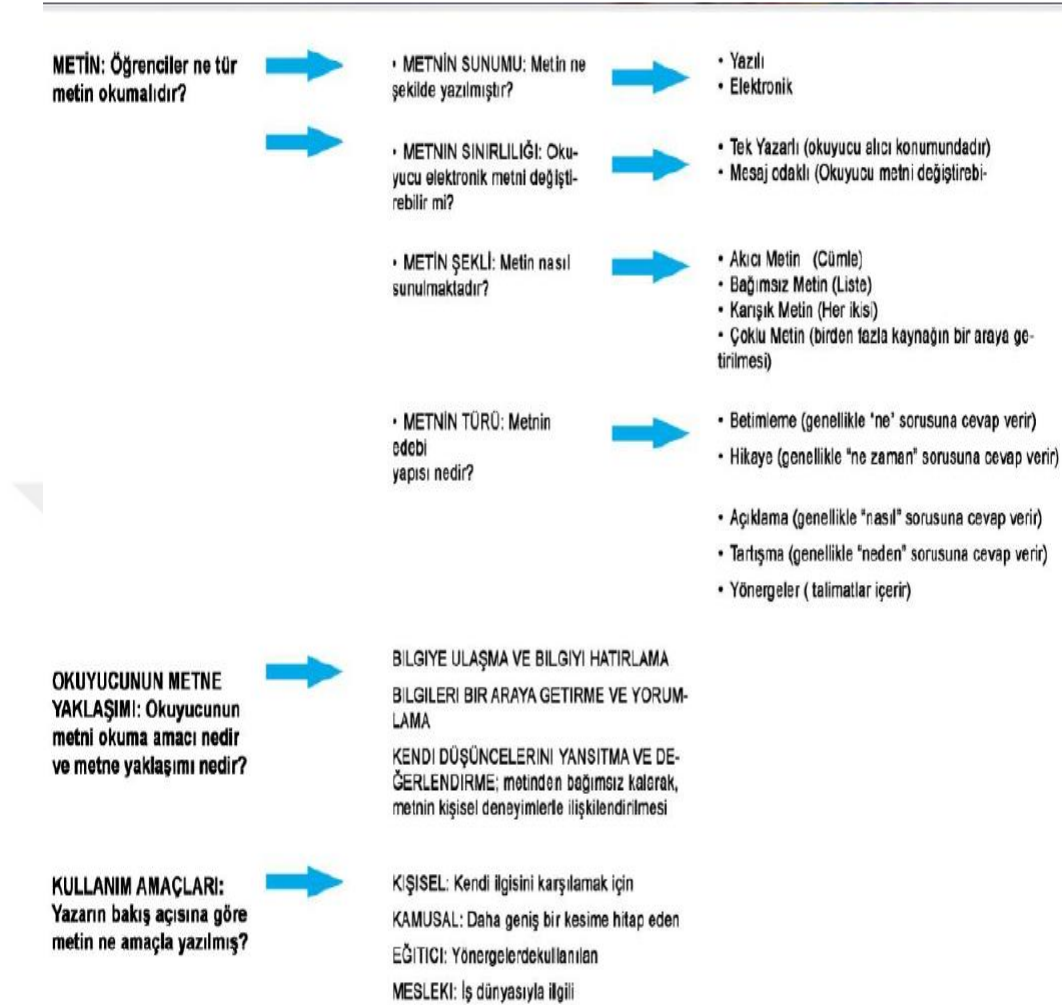
PISA 2015 Okuma becerisi	f	%	PISA 2015 Okuma becerisi	f	%
Düzey1'in altı	1095	19,4			
Düzey1	1495	26,4	Alt düzey	5252	92,9
Düzey2	1584	28,0			
Düzey3	1078	19,1			
Düzey4	332	5,9	Üst düzey	401	7,1
Düzey5	64	1,1			
Düzey6	5	0,1			

Tablo 7. incelendiğinde PISA 2015 uygulamasına katılan öğrencilerin 1095 (%19,4)'sinin Düzey1'in altında, 1495 (%26,4)'inin Düzey1'de, 1584 (%28,0)'ünün Düzey2'de, 1078 (%19,1)'ünün Düzey3'te, 332 (%5,9)'sının Düzey4'te, 64 (%1,1)'sinin Düzey5'te ve 5 (%0,1)'sının Düzey6'da yer aldığı görülmektedir.

Tablo 3.,4.,5.,6.,7. incelendiğinde üst düzey grubunda yer alan öğrencilerin sayısının alt düzeyde yer alan öğrencilere göre daha az olduğu görülmektedir. PISA 2003'te alt düzey 4125 iken üst düzey 624, PISA 2006'da alt düzey 4044 iken üst düzey 750, PISA 2009'da alt düzey 3843 iken üst düzey 825, PISA 2012'de alt düzey 3503 iken üst düzey 1020 ve PISA 2015'te alt düzey 5252 iken üst düzey 401'dir.

PISA 2012 okuma becerileri ölçme ve değerlendirme çerçevesini, yani okuma becerilerinin kuramsal alt yapısını oluşturan üç temel boyut bulunmaktadır: metin, metnin kullanım durumu ve okurun metne yaklaşımıdır.

## PISA Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi



Şekil 1. PISA Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi (Kaynak: MEB,2010, s.23.)

PISA okuma becerileri testlerinde kullanılan maddeler açık uçlu, kapalı uçlu, kısa cevaplı ve çoktan seçmeli şekilde sunulmaktadır. Uzmanlar tarafından kodlanması gereken açık uçlu ve kısa cevaplı maddelerin puanlanmasında uzman yargıları gerekirken kapalı uçlu ve çoktan seçmeli maddelerde kodlayıcıya ihtiyaç duyulmamaktadır (MEB, 2013, s.96).

MEB (2010) “Değerlendirmenin yapısı, kapsamı, anketler, toplanacak veriler ile ilgili kararlar, katılan ülkelerdeki uzmanlar tarafından oluşturulmakta, ülkelerin ortak politikaları doğrultusunda yönlendirilmektedir” (s. 4). Geçerli ve güvenilir ölçme araçlarını katılan tüm ülkelerde gerçekleştirmek için büyük bir gayret sarf edilmektedir. MEB (2010) “Sonuç olarak PISA’da elde edilen bulguların yüksek derecede geçerlik ve

güvenilirliğe sahip olduğu düşünülmektedir. PISA’da ölçülen bilgi ve becerilerin geçerliği, uygulamayı takip eden yıllar boyunca PISA’ya katılan öğrencilerin izlendiği çalışmalar ile de doğrulanmaktadır” (s. 4).

## **2.10. İlgili Araştırmalar**

### **2.10.1. Okuma Becerileri Üzerine Yapılmış Yabancı Çalışmalar**

Rowe (1995) Avustralya’da 70’i devlet okulu, 30’u özel okul olmak üzere 100 farklı ilk ve orta dereceli okuldan seçilen 5000 öğrenci ve onların öğretmenleri ile 1988-1991 yılları arasında dört yıl süren ve bu süreçte öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen temel faktörleri ortaya koyan bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışma sonucunda; yaş büyüdükçe öğrencilerin okuma başarısının arttığı, ailenin ekonomik düzeyi ve özellikle annenin eğitim düzeyi arttıkça (ki bu değişkenler ailenin sosyo-ekonomik düzey göstergeleri olarak kullanılmıştır), öğrencinin okuma başarısının arttığı, evde okuyan öğrencilerin diğerlerine göre daha başarılı olduğu, öğretmenin mezun olduğu fakültenin öğrencinin okuma başarısı üzerinde bir etkisi olmadığı rapor edilmiştir. National Foundation for Educational Research (2003) 35 farklı ülkeden 140.000’den fazla öğrencinin katıldığı PIRLS 2001’e İngiltere’den katılan 10 yaş grubundaki 3156 öğrencinin okuma becerileri alanındaki durumlarını analiz etmek için hazırlanan PIRLS 2001 İngiltere Ulusal Raporunda; kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha başarılı olduğu, evdeki imkânların öğrencilerin başarısını etkilediği, ebeveynlerinin okumaya karşı tutumları ne kadar olumlu olursa öğrencilerin okuma başarılarının da o denli yüksek olduğu, evinde kitap sayısı fazla olan öğrencinin daha başarılı olduğu, okumaya evde ve okulda zaman ayıran öğrencinin ayırmayanlara oranla daha başarılı olduğu rapor edilmiştir.

Briggs, Kolstad ve Whalen (1996, s.431), okuma, yazma ve konuşma becerilerinin matematik yapısının içinde oldukça önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir. Bradshaw, Ager, Burge, ve Wheeler (2010), PISA2009 İngiltere sonuçlarını analiz ettikleri çalışmalarında; kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı olduğu, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuma başarısının da yüksek olduğu ve başarılı öğrencilerin sınıf ikliminden memnun olurken öğretmenleriyle yeterli iletişim kuramadıkları rapor edilmiştir. Park (2005, s.1–199) araştırmasında, PISA 2000 uygulama sonuçlarına göre öğrencilerin okuma başarıları incelediğinde, ailenin sosyo–

ekonomik seviyesi ile öğrencilerin başarısı arasında olumlu bir ilişki bulmuştur. Eğitim düzeylerini ülke çapında standartlaştıran ülkelerdeki sosyo–ekonomik durumu düşük olan ailelerdeki çocuk ile aile arasındaki iletişimin başarıya olumlu katkı yaptığını, belirli bir standartın sağlanamadığı ülkelerde ise sosyo–ekonomik durumu yüksek olan ailelerdeki çocuk aile iletişiminin başarıya olumlu katkı yaptığını tespit etmiştir. Sahip olunan kardeş sayısı ise öğrencinin başarısıyla genelde negatif yönlü ilişkisi olmasına rağmen, bunun etki derecesinin ülkenin gelişmişlik durumuna göre değişebileceğini belirtmiştir. Chiu ve sayısı ile annenin eğitim düzeyi arasındaki çok güçlü bir ilişki bulmuşlar ve okuma becerileri başarısının da, McBride–Chang (2006, s.27), PISA 2000 verilerini kullanarak yaptıkları çalışmada, evde sahip olunan kitap bu durumla ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Morrow (1983, s.227), evde bulunan bireylerin tutumlarının ve ev ortamının, okuma çağındaki çocukların okumaya ilgisinin bir göstergesi olduğunu ifade etmektedir.

Nonoyama (2006, s.1–202), PISA 2000 uygulamasına ait verileri kullanarak gerçekleştirdiği çalışmada, anne ve babanın öğrenim durumu, annenin ve babanın mesleği, evde bulunan eğitim olanakları, evde sahip olunan kitap sayısı, ailenin maddi durumu gibi sosyo–ekonomik faktörlerin öğrencilerin göstermiş oldukları okuma başarılarıyla doğrudan ilişkili olduğunu belirlemiştir. Van Ours (2008, s.323), yine PISA 2000 verilerine dayanarak yaptığı çalışmada okuma becerilerinin ailenin eğitim düzeyi ve evdeki kitap sayısından olumlu yönde etkilendiği, fakat evde var olan birden fazla televizyon sayısından ise olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Hampden–Thompson (2004, s.1–301), PISA 2000yle yaptığı çalışmada, katılan ülkelerdeki öğrencilerin ailesel yaşam koşullarının okuma becerileri, matematik, fen bilimleri başarı puanlarına etkisini incelemiştir. Bulduğu sonuçlara göre, ebeveynlerin boşanmış olması sebebiyle ailedeki üyelerden yalnızca birisinin yanında büyüyen çocukların başarının diğerlerine göre daha düşük olduğunu bulmuştur. Willms (2006, s.149), PISA 2000 verileri ışığında 32 ülkede, okuma becerileri, matematik ve fen bilimleri alanında yaptığı çalışmada ortaya çıkan eşitsizliklerin temelinde aile yapısı olduğunu ifade etmiştir. Coleman (1988, s.118), ailenin sosyo ekonomik yapısının yüksek akademik başarının tipik bir göstergesi olduğunu ifade etmektedir.

(Aikens & Barbarin, 2008) ise aile, okul ve çevre faktörlerinden en çok hangisinin okuma becerilerini etkilediğini bulmayı amaçladıkları çalışmalarında aile özelliklerinin



en fazla okuma becerilerini etkilediğini göstermişleridir. Evdeki eğitim olanakları arttıkça okuma becerilerinin iyileştiği sonucu bulunmuştur.

### **2.10.2. Okuma Becerileri Üzerine Yapılmış Yerli Çalışmalar**

İş (2003, s.151), PISA 2000 verilerini kullanarak yapmış olduğu çalışmasında, okuma becerileri okuryazarlığı ile matematik okuryazarlığı arasında pozitif yönlü çok yüksek bir ilişki olduğunu ifade etmiş ve çalışmasından yer verdiği ülkelerden okuma becerileri okuryazarlığı ile matematik okuryazarlığı arasında en yüksek ilişkinin Japonya’ da olduğu sonucuna ulaşmıştır. Coşkun (2003), farklı değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri üzerinde betimleyici bir tarama çalışması yapmıştır. Bu çalışmayı Ankara’nın merkez ilçelerinde bulunan sosyo-ekonomik düzeyleri farklı 3 okuldan seçtiği toplam 160 öğrenci ile yürütmüştür. Veri toplama aracı olarak; biri gazete haberi metni, biri bilimsel metin, biri de edebi olmak üzere üç metin, bu metinlere ilişkin okuduğunu anlama testleri ve bilgi toplama formları kullanılmıştır. Betimleyici, ilişkisel tarama çalışması şeklinde yürütülen araştırmanın sonucunda, öğrencilerin okuma hızlarının ve anlama düzeylerinin metin türlerine göre değişiklik gösterdiği, cinsiyet ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, anne-babanın eğitim düzeylerinin yüksek olmasının okuduğunu anlama düzeylerini olumlu yönde etkilediği, ailenin gelir düzeyinin yüksek olmasının okuduğunu anlama düzeylerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bunların yanı sıra evdeki ısınma biçimi, kendine ait odasının olup olmaması, öğrencinin çalışma masasına sahip olup olmaması, öğrencinin dershaneye gidip gitmemesi, öğrencinin okuma sıklığı, evlerine gazete alınıp alınmaması da öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde son derece etkilidir.

Anılan (2004), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisine ulaşma düzeylerini belirlemek amacıyla, toplam 9 okulda 997 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmıştır. Verileri kişisel bilgi toplama formunu içeren anket ve okuduğunu anlama testinden elde edilen puanlarla toplamıştır. Araştırma sonucunda, okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyinin, özel okullarda, resmi okullara oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyi, erken yaş grupları açısından, özel ders alan veya dershaneye giden öğrenciler açısından, kendilerine ait bir

çalışma odasının olmasından, anne ve babanın eğitim düzeyinin yüksek olmasıyla ve aile gelir seviyesinin iyi olmasından olumlu olarak etkilenmektedir. Ailenin tek çocuğu olması olumsuz etkilemekte, cinsiyetin ise bir etkisi olmamaktadır.

Aslanoğlu (2007), PIRLS 2001 çalışmasında ülkemizdeki 4. Sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama yeterlilikleriyle ilgili becerilerinin okul, veli ve öğrenci anketlerinden faydalanarak araştırmıştır. Araştırma sonucunda; en önemli değişkenin öğrenci özellikleri olduğunu bulmuştur. Öğrenci özellikleriyle ilişkisi en yüksek olan değişken öğrencilerin okuma ilgisi çıkmıştır. Bunu sınıf dışında yapılan okuma etkinlikleri, anaokuluna gidip gitmeme durumu (negatif yönde), ödev yapma sıklığı ve okumayla ilgili yapılan sınıf içi etkinlikler takip etmektedir. Aile özellikleri değişkende ise aile özellikleriyle ilişkili en önemli değişkenin evdeki kitap sayısını olduğu görülmektedir. Bunu babanın eğitim düzeyi, annenin eğitim düzeyi ve ailenin okumaya ayırdığı zaman takip etmektedir. Sadioğlu ve Bilgin (2008), öğrencilerin cinsiyetinin ve anne-baba eğitim durumlarının öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine olan etkisini belirlemek amacıyla; Bursa ili Osmangazi ve Yıldırım ilçelerindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören toplam 185 5. sınıf öğrencisi ile bir çalışma yapmışlardır. Betimsel olarak tasarlanan bu çalışmanın verileri Ünal (2006) tarafından hazırlanan 'Eleştirel Okuma Ölçeği' kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın sonunda, anne ve baba eğitim durumunun, çocukların eleştirel okuma düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı, cinsiyet faktöründe kız öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerinin daha yüksek olduğunu gözlemişlerdir.

Aydın, Erdağ ve Taş (2011), yaptığı betimsel çalışmasında 2003–2006 PISA sınav dönemlerine katılan ülkelerde öğrenim gören 15 yaşındaki öğrencilerin okuma becerileri sınav sonuçlarının, okul kaynaklarının ve velilerin sosyo-kültürel statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesini hedeflemiştir. OECD'nin verileri ışığında en başarılı beş OECD ülkesi (Finlandiya, Kore, Kanada, Avustralya ve Yeni Zelanda) çalışmada yer almış, bu ülkelerin öğrencileri okuma becerileri başarı seviyeleri, ülkelerin okullara sağladığı kaynaklar ve velilerin sosyo-ekonomik değişkenleri gibi kriterlerle karşılaştırılmıştır. Türkiye OECD ortalamasının altında bir seviyede çıkmıştır Türk öğrencilerin büyük bir kısmı alt düzeyde işlemler yapabilirken, çok küçük bir oranı üst seviyede işlemler yapabilmektedirler; başarılı ülkelerin öğrencilerin büyük bir kısmı üst düzey okuma becerilerine sahipken, çok az kısmı alt düzeyde kalmıştır. Bu

sonucun sebebi olarak, Türk okullarındaki kalabalık sınıflar, daha az kaynak verilmesi, öğretmen eksikliği, öğretmenlerin düşük maaşı, velilerin eğitim düzeyinin OECD ülkelerindeki velilere oranla daha düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Gürsakar (2012), PISA 2009 yılı Türkiye verilerine okuma becerileri ile Fen ve Matematik okuryazarlıklarını etkileyen faktörleri ortaya koymayı amaçlayan bir çalışma yürütmüştür. Çalışma kapsamında öğrencilerin Matematik ve Fen okuryazarlıkları ile okuma becerileri puanlarını etkileyen değişkenleri bulmayı amaçlamıştır. Analiz sonucunda; cinsiyet değişkenine göre, okuma ve Fen alanlarında kız öğrencilerin iyi, matematikte ise erkek öğrencilerin iyi, öğrencilerin okula başlama yaşı değişkenine göre, yaşın arttıkça başarının azaldığı; öğrencilerin evde ve okulda bilgisayar kullanım sıklığı değişkenine göre, bilgisayar kullanım sıklığı arttıkça başarılarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Coşkun (2003), 163 Lise 2. sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmada; okunulan metin türü bir gazete haberi olursa anlama düzeyi bilimsel bir makaleyi anlama düzeyine göre daha yüksek olduğunu; okuduğunu anlamada cinsiyet farkı görünmediğini; tek kardeşi olan öğrencilerin, 2 veya daha fazla kardeşi olan öğrencilere oranla okuma başarıları daha yüksek olduğunu; anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça okuma başarısının da arttığını; ailenin gelir düzeyi arttıkça okuma başarısının arttığını; kendisine ait bir çalışma odasının olması ve kendisine ait bir çalışma masasının olması da öğrencinin okuma başarısını olumlu anlamda etkilediğini; dershaneye giden öğrencilerin okuma başarısı gitmeyenlere oranla daha yüksek olduğunu; kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin okuma başarısı olmayan öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu; evlerine gazete ve/veya dergi alınan öğrencilerin okuma başarıları alınmayan öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Anılan (2004), 997 5. sınıf öğrencisiyle yaptığı çalışmasında; okuduğunu anlama başarısına cinsiyetin bir etkisinin olmadığı; özel dershaneye giden öğrencilerin okuma başarılarının gitmeyenlere oranla daha yüksek olduğu; kendisine ait bir çalışma odası olan öğrencilerin okuma başarılarının olmayanlara oranla daha yüksek olduğu; ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça öğrencinin okuma başarısının da artış gösterdiğini bulmuştur. Aydın, Erdağ ve Taş (2011), 2003 ve 2006 yıllarında yapılan PISA sonuçlarına dayanarak yaptıkları karşılaştırmalı değerlendirme çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla ve ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin olmayanlara oranla okuma becerileri alanında daha başarılı oldukları

sonucuna ulaşmışlardır. Çalışkan (2008, s.181) tarafından yapılan çalışmada, okulların ve öğrencilerin kendi sosyo-ekonomik ve kültürel durum değerlerinin PISA 2006 fen testinde aldıkları puanlar üzerinde olumlu bir etki gösterdiği ortaya konmaktadır. Çalışmada, ğrencinin sosyo-ekonomik altyapısı ile okuldaki fen okuryazarlığı başarısı arasında yüksek düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Çalışkan (2000), 3032 5. sınıf öğrencisiyle yaptığı çalışmada; ailenin gelir düzeyi arttıķa öğrencinin okuma başarısının da arttığını; anne-babaların eğitim düzeyleri arttıķa öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının da arttığını bulmuştur.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın yürütülmesinde genel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (1991) “Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (s. 79). Bu çalışmada da PISA 2003 /2006/ 2009/ 2012/ 2015 uygulamalarından birer kesit alınarak, bu öğrencilerin okuma becerisi incelenmiştir. Araştırmaya konu olan olayın sadece belirli zaman birimlerine yönelik olarak incelenmesi yönüyle bu araştırma kesitsel araştırma olarak da değerlendirilebilir (Büyüköztürk vd., 2008).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmada PISA 2003, 2006, 2009, 2012 ve 2015 uygulamaları kapsamında toplanmış olan 15 yaş gurubundaki öğrencilere ait öğrenci anketi ve okuma becerileri testinden elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Araştırmanın yürütülmesi sürecinde, çalışma evrenindeki tüm öğrencilere ulaşmak yerine, zaman, enerji ve ekonomik açıdan tasarruf sağlamak amacıyla çalışma evreni içerisinde örneklem seçme yoluna gidilmiştir. PISA uygulamasında öncelikle, ulusal merkezler tarafından örneklemin yapısı oluşturulmuştur. Bu yapıda öğrenci ve okulların hangi kıstasa göre (bölge, program türü, okul türü vb.) örnekleme katılacağı yer almaktadır. Oluşturulan örnekleme göre okul ve öğrenci sayıları saptanmıştır. EARGED (2010) ulusal merkezler tarafından uluslararası kuruluşlara gönderilen dosyalar okulların seçkisiz yöntemle

belirlenmesi için belirlenmiş tabakalara ve öğrencilerin temsil edilme oranına göre okullara gönderilmiştir. Bu şekilde seçkisiz yöntemle belirlenen 15 yaş grubu öğrencilerden 35 kişi PISA'ya katılmak üzere seçmiştir. EARGED (2010a) okullara gönderilen bu liste onaylandıktan sonra uygulamaya katılacak okul ve öğrenciler kesinleşmiştir. PISA uygulaması okullarda öğrenim gören öğrenci evreni okul türüne bakılmaksızın ve uygulamanın yapılacağı tarih itibariyle 15 yıl 3 ay ve 16 yıl 2 ay arasında değişen, en az 7 yıllık örgün eğitimi tamamlamış öğrencilerden oluşmaktadır. 15 yaş gurubu öğrencilerin seçilmesindeki amaç, öğrenci başarılarının bütün ülkelerdeki zorunlu eğitimin tamamlanmasından önce karşılaştırılabilmesine olanak sağlamasıdır. Bu bağlamda bu araştırmanın evrenini Türkiye'de eğitim gören tüm 15 yaş gurubu öğrenciler temsil etmektedir.

Tablo 8.'de PISA 2003 uygulamasına katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 8.** PISA 2003 uygulamasına katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	2052	43,2
Erkek	2697	56,8

Tablo 8. incelendiğinde PISA 2003 uygulamasına katılan öğrencilerin 2052 (%43,2)'sinin kız, 2697 (%56,8)'mın erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 9.'da PISA 2006 uygulamasına katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 9.** PISA 2006 uygulamasına katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	2227	46,5
Erkek	2567	53,5

Tablo 9. incelendiğinde PISA 2006 uygulamasına katılan öğrencilerin 2227 (%46,5)'sinin kız, 2567 (%53,5)'mın erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 10.'da PISA 2009 uygulamasına katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 10.** PISA 2009 uygulamasına katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	2291	49,1
Erkek	2377	50,9

Tablo 10. incelendiğinde PISA 2009 uygulamasına katılan öğrencilerin 2291 (%49,1)'sinin kız, 2377 (%50,9)'ının erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 11.'de PISA 2012 uygulamasına katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 11.** PISA 2012 uygulamasına katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	2227	49,2
Erkek	2296	50,8

Tablo 11. incelendiğinde PISA 2012 uygulamasına katılan öğrencilerin 2227 (%49,2)'sinin kız, 2296 (%50,8)'ının erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 12.'de PISA 2015 uygulamasına katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı verilmiştir.

**Tablo 12.** PISA 2015 uygulamasına katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	2839	50,2
Erkek	2814	49,8

Tablo 12. incelendiğinde PISA 2003 uygulamasına katılan öğrencilerin 2839 (%50,2)'sinin kız, 2814 (%49,8)'ının erkek olduğu görülmektedir.

**Tablo 13.** Uygulama dönemlerine (2003, 2006, 2009, 2012 ve 2015) Göre PISA Türkiye Örneğine Ait Okul ve Öğrenci Sayıları

	PISA Uygulama Dönemi				
	2003	2006	2009	2012	2015
Okul Sayısı	159	160	170	170	187
Kız Öğrenci Sayısı	2090	2290	2445	2370	2839
Erkek Öğrenci Sayısı	2765	2652	2551	2478	2814
Toplam Öğrenci Sayısı	4855	4942	4996	4848	5653

*Not:* PISA 2015 yılı öğrenci sayıları bu araştırmada verilerine eksiksiz ulaşabildiğimiz öğrenci sayılarıdır.

PISA'ya katıldığımız beş uygulama dönemine baktığımızda erkek ve kız öğrenci sayıları birbirine yakın değerdedir. 2003, 2006,2009, 2012 yıllarında erkek öğrencilerin sayısının kız öğrencilerin sayısından fazla olduğunu, 2015 yılında ise kız öğrencilerin sayısının erkek öğrencilerin sayısından fazla olduğunu görmekteyiz.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

OECD (2010) ölçme araçları değerlendirme ünite şeklinde oluşan PISA uygulamalarında ünitenin içeriğinde metinler, şekiller, tablolar ve/ veya grafiklerden oluşan ortak bir madde kökü ile ardından gelen metnin, şeklin, tablonun ya da grafiğin farklı yönlerini gösteren maddeler vardır. Bu maddelerin içeriğinde öğrencilerin günlük yaşamlarında rastladıkları görevler içerir.

OECD (2010) PISA'da madde türleri değişkenlik göstermektedir. Bu maddelerin bir kısmı yaklaşık yarısı seçeneklerin 4 ya da 5 şıktan oluştuğu çoktan seçmeli (*basit* çoktan seçmeli) ya da iki yanıtta birini değerlendirdikleri “evet/hayır”, veya “katılıyorum/katılmıyorum” gibi maddelerden (*karmaşık* çoktan seçmeli) oluşmaktadır. Geriye kalan maddeler ise, açık uçlu maddeler olan öğrencinin kendi yanıtlarıdır. Bu tür maddelerin amacı, öğrencilerin kendi bakış açıları ve fikirleriyle soruları yorumlamaları ve yanıtlamalarıdır. İstenenden daha basit bir açıklama yapılan ve sorunun bir bölümü doğru olan cevaplara ise kısmî puan verilmektedir. Puanlama işlem süreci, eğitimli kişiler tarafından, kılavuzda yer alan detaylı yönergelere göre ilerlemektedir. Daha karmaşık olan maddeler bağımsız dört puanlayıcı tarafından tutarlılık sağlanmak için puanlanmaktadır. Buna ilaveten, ülkeler arası bağımsız yanıtlamaları doğrulamak için bağımsız uzmanlarca öğrenci yanıtlarının bir kısmı seçilip değerlendirilmektedir. Bunun sebebi, puanlama işleminin bağımsız ve aynı şekilde yapıldığını teyit etmektir. Sonuçlara bakıldığında puanlama tutarlılığı ülkeler arasında yüksektir.

PISA taramasına katılan her bir ülkede PISA test maddelerinin tamamı, 13 test kitapçığına ayrılarak uygulanmaktadır. PISA uygulamasında kullanılan 13 kitapçık, her bir ülkede, cinsiyet, SED gibi değişkenlerin her bir kategorisinde öğrenci başarı düzeylerini karşılaştırabilmeye yönelik güvenilir tahminler yapılabilmesine olanak sağlayacak anlamlı sayıda öğrenciye uygulanmaktadır. Uygulama kapsamında bütün maddeleri cevaplamayıp 13 madde demeti halinde gruplandırılmış ünitelerden oluşan, belirli bir döngü düzenine göre 13 kitapçığa yerleştirilmiş ve tesadüfî yöntemle



belirlenen kitapçıklardan sadece birini cevaplandırmaktadırlar. Her bir kitapçıkta 4 madde demeti ve en az 1 okuma becerileri mutlaka yer almaktadır. 390 dakika değerlendirmedeki tüm maddelerin cevaplanma süresidir. (OECD, 2013b). Problem çözenin yanı sıra okuma becerileri ve matematik alanlarında bilgisayar tabanlı değerlendirme uygulamasına katılan ülkeler de vardır. Bilgisayar tabanlı değerlendirme için toplam 40 dakika süre verilmiştir (MEB, 2013,s.15).

Öğrencilerin demografik, sosyo-kültürel ve sosyoekonomik özelliklerine yönelik veriler için öğrenci anketlerinden istifade edilmiştir. Öğrenci anketi okuryazarlık değerlendirmesinden sonra uygulanmakta ve anketi cevaplandırmaları için öğrencilere 30 dakika süre verilmektedir. Anket şu başlıkları kapsamaktadır (OECD, 2009):

- Öğrenci özellikleri ve eğitim geçmişleri,
- Aile yapısı ve evdeki kaynaklar,
- Okumaya yönelik kişisel faaliyetleri,
- Öğrenme ve değerlendirmeye ayrılan eğitim zamanı,
- Sınıf ve okul ortamı,
- Kütüphaneye erişim ve kullanım,
- Öğrencilerin okuma stratejileri ve metni anlamaları.

### **3.4. Veri Toplama Süreci**

PISA’da her katılımcı öğrenciye, cevaplamak üzere okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığına ilişkin kâğıt–kalem testleri ile birlikte birer adet öğrenci anketi ve okul anketi uygulanmıştır. PISA uygulamasına dahil edilmek üzere seçilen okullardan birer tane okul koordinatörü belirlenmiştir. Okul koordinatörü, belirlediği okul listesinden 35 öğrencinin PISA ulusal merkez tarafından seçkisiz yöntemle seçilmesini ve uygulamaya katılmasını sağlamıştır. Genel olarak 13 adet kitapçık, 1 adet öğrenci anketi ve 1 adet okul anketi kullanılan PISA uygulamalarında isteğe bağlı olarak bazı ülkeler farklı anketlerde kullanmışlardır. Uygulama 35 kişilik her bir grupta 3 öğrenciden fazlasına aynı kitapçık denk gelmeyecek şekilde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, testte yer alan soruları cevaplamaya başlamadan önce örnek soruları cevaplamışlardır. 2 saatlik bilişsel soruların olduğu test oturumu ve iki bölümden oluşan 30 dakikalık anket oturumu vardır.

Gerçekleştirilen bu çalışmada veri toplama aracı olarak PISA uygulamaları (2003, 2006, 2009, 2012 ve 2015)'te kullanılan okuma becerileri bilişsel testleri ve öğrenci anketleri kullanılmıştır. Bilişsel teste ilişkin örnek sorular Ek-1'de gösterilmektedir. Elde edilen veriler PISA veritabanındaki dosyalardan internet aracılığı ile elde edilmiştir. PISA öğrenci anketi verilerinden çalışmada kullanılacak özellikler dikkate alınarak maddeler seçilmiş, bilgisayar ortamında düzenlenmiş ve gerekli kodlamalar yapılmıştır. OECD'nin resmi internet sitesinden internet aracılığıyla elde edilen veriler araştırmaların kullanımına açık olduğu için bu konuda herhangi bir kurumdan izin alınmamıştır.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Araştırmada yordayıcı değişkenlerin (yaş, anne babanın eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks), yordanan değişkenler olan okuma becerileri başarısındaki değişkenliği açıklama miktarı sınırlanmıştır. Regresyon yöntemi ileriye dönük olup, geleceği yordamak için kullanılmaktadır. Eldeki gözlem ve verilerden yararlanarak bir regresyon eşitliği oluşturmak ve bu eşitliği kullanarak gelecek durumlarda bireysel olaylar ya da gruplar hakkında tahminlerde bulunabilmek amaçlanmaktadır (Kaptan, 1991). Regresyonda kurulan doğrusal bir modeldir. Başka bir deyişle doğrusal model, düz bir çizgi üzerine oturmaktadır ve veri setini düz bir çizgiyle özetlemeye çalışmaktadır (Field, 2005).

Çoklu doğrusal regresyon analizi bir yordanan değişkendeki değişkenliği birden çok yordayıcı değişkenden en çok hangisinin açıkladığının görülmesine olanak vermektedir. Burada değişkenlikle kastedilen şey diğer yordayıcı değişkenlerce paylaşılmayan değişkenliktir (Miller, Acton, Fullerton ve Maltby, 2002). Verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 23.00 programı kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma becerisine etki eden değişkenlerin incelenmesinde çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada manidarlık düzeyi ,05 olarak alınmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde, alt problemler doğrultusunda araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 14.'te PISA 2003 uygulamasında tüm öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 14.** PISA 2003 uygulamasında tüm öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	282,918	67,131		4,214	,000		
Yaş	10,612	4,194	,033	2,530	,011	,035	,037
Anne eğitim düzeyi	6,664	,986	,121	6,760	,000	,320	,098
Baba eğitim düzeyi	,502	1,238	,010	,405	,685	,302	,006
Ailenin kültürel zenginliği	5,842	1,575	,059	3,708	,000	,274	,054
Evdeki eğitim olanakları	15,457	1,285	,199	12,026	,000	,358	,172
Sosyoekonomik ve kültürel endeks	14,486	2,816	,168	5,144	,000	,399	,074
	<b>R=,445</b>	<b>R<sup>2</sup>=,198</b>					
	<b>F<sub>(194,778)</sub></b>	<b>p=,000</b>					

Tablo 14.'e göre yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken (PISA 2003 okuma becerisi) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde;

- Okuma becerisi ile yaş arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,035$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,037$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile anne eğitim düzeyi arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,320$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,098$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

- Okuma becerisi ile baba eğitim düzeyi arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,302$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,006$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile ailenin kültürel zenginliği arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,274$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,054$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile evdeki eğitim olanakları arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,358$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,172$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile sosyoekonomik ve kültürel endeks arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,399$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,074$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2003 uygulamasında tüm öğrencilerin okuma becerileri ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=,445$ ,  $R^2=,198$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %19,8'ini açıklamaktadır

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin önem sırası;

1. Evdeki eğitim olanakları (,199)
2. Sosyoekonomik ve kültürel endeks (,168)
3. Anne eğitim düzeyi (,121)
4. Ailenin kültürel zenginliği (,059)
5. Yaş (,033)
6. Baba eğitim düzeyi (,010)

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise sadece yaş, anne eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin tüm öğrencilerin PISA 2003 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Tablo 15.'te PISA 2003 uygulamasında erkek öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 15.** PISA 2003 uygulamasında erkek öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	235,526	91,442		2,576	,010		
Yaş	13,411	5,721	,041	2,344	,019	,041	,045
Anne eğitim düzeyi	5,293	1,331	,094	3,977	,000	,293	,076
Baba eğitim düzeyi	-,424	1,694	-,008	-,251	,802	,289	-,005
Ailenin kültürel zenginliği	1,287	2,153	,013	,598	,550	,240	,012
Evdeki eğitim olanakları	17,254	1,710	,227	10,092	,000	,369	,191
Sosyoekonomik ve kültürel endeks	17,459	3,815	,201	4,576	,000	,389	,088
	<b>R=,438</b>	<b>R<sup>2</sup>=,192</b>					
	<b>F<sub>(106,193)</sub></b>	<b>p=,000</b>					

Tablo 15.'e göre yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken (PISA 2003 okuma becerisi) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde;

- Okuma becerisi ile yaş arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,041$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,045$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile anne eğitim düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,293$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,076$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile baba eğitim düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,289$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=-,005$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile ailenin kültürel zenginliği arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,240$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,012$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile evdeki eğitim olanakları arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,369$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,191$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile sosyoekonomik ve kültürel endeks arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,389$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,088$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2003 uygulamasında erkek öğrencilerin okuma becerileri ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=,438$ ,  $R^2=,192$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %19,2'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin önem sırası;

1. Evdeki eğitim olanakları (,227)
2. Sosyoekonomik ve kültürel endeks (,201)
3. Anne eğitim düzeyi (,094)
4. Yaş (,041)
5. Ailenin kültürel zenginliği (,013)
6. Baba eğitim düzeyi (-,008)

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise sadece yaş, anne eğitim düzeyi, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin erkek öğrencilerin PISA 2003 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Tablo 16.'da PISA 2003 uygulamasında kız öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 16.** PISA 2003 uygulamasında kız öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	364,570	95,353		3,823	,000		
Yaş	5,701	5,947	,019	,959	,338	,022	,021
Anne eğitim düzeyi	7,978	1,422	,156	5,610	,000	,360	,123
Baba eğitim düzeyi	2,218	1,750	,047	1,267	,205	,334	,028
Ailenin kültürel zenginliği	7,825	2,264	,084	3,456	,001	,287	,076
Evdeki eğitim olanakları	10,919	1,903	,140	5,738	,000	,321	,126
Sosyoekonomik ve kültürel endeks	12,135	4,039	,148	3,005	,003	,416	,066
	<b>R=,451</b>	<b>R<sup>2</sup>=,203</b>					
	<b>F<sub>(86,875)</sub></b>	<b>p=,000</b>					

Tablo 16. incelendiğinde yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken (PISA 2003 okuma becerisi) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde;

- Okuma becerisi ile yaş arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,022$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,021$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile anne eğitim düzeyi arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,360$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,123$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile baba eğitim düzeyi arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,334$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,028$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile ailenin kültürel zenginliği arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,287$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,076$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile yıllar içinde evdeki eğitim olanakları arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,321$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,126$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile sosyoekonomik ve kültürel endeks arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,416$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,066$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2003 uygulamasında kız öğrencilerin okuma becerileri ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=,451$ ,  $R^2=,203$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %20,3'ünü açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin önem sırası;

1. Anne eğitim düzeyi (,156)
2. Sosyoekonomik ve kültürel endeks (,148)
3. Evdeki eğitim olanakları (,140)
4. Ailenin kültürel zenginliği (,084)
5. Baba eğitim düzeyi (,047)
6. Yaş (,019)

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise sadece anne eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin kız öğrencilerin PISA 2003 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Tablo 17.'de PISA 2003 uygulamasında alt düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 17.** PISA 2003 uygulamasında alt düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	361,481	59,141		6,112	,000		
Yaş	4,424	3,698	,018	1,197	,232	,013	,019
Anne eğitim düzeyi	1,875	,892	,040	2,101	,036	,169	,033
Baba eğitim düzeyi	,260	1,102	,006	,235	,814	,172	,004
Ailenin kültürel zenginliği	2,180	1,387	,028	1,572	,116	,186	,024
Evdeki eğitim olanakları	14,147	1,116	,238	12,677	,000	,310	,194
Sosyoekonomik ve kültürel endeks	6,431	2,524	,089	2,548	,011	,260	,040
	<b>R=,332</b>	<b>R<sup>2</sup>=,110</b>					
	<b>F<sub>(84,938)</sub></b>	<b>p=,000</b>					

Tablo 17.'ye göre yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken (PISA 2003 okuma becerisi) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde;

- Okuma becerisi ile yaş arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,013$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,019$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile anne eğitim düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,169$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,033$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile baba eğitim düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,172$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,004$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile ailenin kültürel zenginliği arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,186$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,024$  olarak hesaplandığı görülmektedir.



- Okuma becerisi ile evdeki eğitim olanakları arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,310$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,194$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile sosyoekonomik ve kültürel endeks arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,260$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,040$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2003 uygulamasında alt düzey öğrencilerin okuma becerileri ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=,332$ ,  $R^2=,110$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %11,0'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin önem sırası;

1. Evdeki eğitim olanakları (,238)
2. Sosyoekonomik ve kültürel endeks (,089)
3. Anne eğitim düzeyi (,040)
4. Ailenin kültürel zenginliği (,028)
5. Yaş (,018)
6. Baba eğitim düzeyi (,006)

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise sadece anne eğitim düzeyi, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin alt düzey öğrencilerin PISA 2003 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Tablo 18.'de PISA 2003 uygulamasında üst düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 18.** PISA 2003 uygulamasında üst düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	536,420	102,393		5,239	,000		
Yaş	2,990	6,361	,017	,470	,639	,004	,019
Anne eğitim düzeyi	5,938	1,357	,248	4,377	,000	,389	,174
Baba eğitim düzeyi	,423	1,794	,017	,236	,814	,321	,009
Ailenin kültürel zenginliği	-,480	2,430	-,009	-,198	,843	,167	-,008
Evdeki eğitim olanakları	-3,134	2,658	-,049	-1,179	,239	,122	-,047
Sosyoekonomik ve kültürel endeks	8,275	3,974	,197	2,082	,038	,372	,084
<b>R=,409</b>		<b>R<sup>2</sup>=,167</b>					
<b>F<sub>(20,687)</sub></b>		<b>p=,000</b>					

Tablo 18.'e göre yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken (PISA 2003 okuma becerisi) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde;

- Okuma becerisi ile yaş arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,004$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,019$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile anne eğitim düzeyi arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,389$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,174$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile baba eğitim düzeyi arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,321$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,009$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile ailenin kültürel zenginliği arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,167$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,008$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile evdeki eğitim olanakları arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,122$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,047$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile sosyoekonomik ve kültürel endeks arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,372$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,084$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2003 uygulamasında üst düzey öğrencilerin okuma becerileri ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=,409$ ,  $R^2=,167$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %16,7'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin önem sırası;

1. Anne eğitim düzeyi (,248)
2. Sosyoekonomik ve kültürel endeks (,197)
3. Evdeki eğitim olanakları (-,049)
4. Yaş (,017)
5. Baba eğitim düzeyi (,017)
6. Ailenin kültürel zenginliği (-,009)

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise sadece anne eğitim düzeyi ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin üst düzey öğrencilerin PISA 2003 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Tablo 19.'da PISA 2006 uygulamasında tüm öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 19.** PISA 2006 uygulamasında tüm öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	280,340	66,903		4,190	,000		
Yaş	10,904	4,186	,035	2,605	,009	,052	,038
Anne eğitim düzeyi	2,579	1,042	,046	2,475	,013	,244	,036
Baba eğitim düzeyi	4,680	1,183	,094	3,955	,000	,281	,057
Ailenin kültürel zenginliği	10,705	1,448	,113	7,393	,000	,236	,106
Evdeki eğitim olanakları	8,767	1,231	,128	7,121	,000	,283	,102
Sosyoekonomik ve kültürel endeks	8,199	2,682	,099	3,057	,002	,339	,044
<b>R=,369</b>	<b>R<sup>2</sup>=,136</b>						
<b>F<sub>(125,618)</sub></b>	<b>p=,000</b>						

Tablo 19'a göre yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken (PISA 2006 okuma becerisi) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde;

- Okuma becerisi ile yaş arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,052$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,038$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile anne eğitim düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,244$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,036$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile baba eğitim düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,281$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,057$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile ailenin kültürel zenginliği arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,236$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,106$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile evdeki eğitim olanakları arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,283$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,102$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile sosyoekonomik ve kültürel endeks arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,339$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,044$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2006 uygulamasında tüm öğrencilerin okuma becerileri ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=,369$ ,  $R^2=,136$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %13,6'sını açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin önem sırası;

1. Evdeki eğitim olanakları (,128)
2. Ailenin kültürel zenginliği (,113)
3. Sosyoekonomik ve kültürel endeks (,099)

4. Baba eğitim düzeyi (,094)
5. Anne eğitim düzeyi (,046)
6. Yaş (,035)

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin tamamının tüm öğrencilerin PISA 2006 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Tablo 20.'de PISA 2006 uygulamasında erkek öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 20.** PISA 2006 uygulamasında erkek öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	217,921	92,834		2,347	,019		
Yaş	13,987	5,811	,044	2,407	,016	,065	,048
Anne eğitim düzeyi	1,451	1,459	,025	,994	,320	,226	,020
Baba eğitim düzeyi	4,857	1,658	,096	2,929	,003	,280	,058
Ailenin kültürel zenginliği	7,932	2,013	,083	3,940	,000	,216	,078
Evdeki eğitim olanakları	10,434	1,717	,154	6,078	,000	,299	,119
Sosyoekonomik ve kültürel endeks	8,052	3,704	,098	2,174	,030	,334	,043
<b>R=,364</b>		<b>R<sup>2</sup>=,132</b>					
<b>F<sub>(65,051)</sub></b>		<b>p=,000</b>					

Tablo 20.'ye göre yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken (PISA 2006 okuma becerisi) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde;

- Okuma becerisi ile yaş arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,065$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,048$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile anne eğitim düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,226$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,020$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile baba eğitim düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,280$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,058$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

- Okuma becerisi ile ailenin kültürel zenginliği arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,216$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,078$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile evdeki eğitim olanakları arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,299$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,119$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile sosyoekonomik ve kültürel endeks arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,334$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,043$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2006 uygulamasında erkek öğrencilerin okuma becerileri ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=,364$ ,  $R^2=,132$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %13,2'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin önem sırası;

1. Evdeki eğitim olanakları (,154)
2. Sosyoekonomik ve kültürel endeks (,098)
3. Baba eğitim düzeyi (,096)
4. Ailenin kültürel zenginliği (,083)
5. Yaş (,044)
6. Anne eğitim düzeyi (,025)

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise sadece yaş, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin erkek öğrencilerin PISA 2006 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Tablo 21.'de PISA 2006 uygulamasında kız öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 21.** PISA 2006 uygulamasında kız öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	350,107	91,845		3,812	,000		
Yaş	7,434	5,742	,026	1,295	,196	,037	,027
Anne eğitim düzeyi	4,201	1,421	,080	2,957	,003	,265	,063
Baba eğitim düzeyi	4,617	1,607	,100	2,873	,004	,280	,061
Ailenin kültürel zenginliği	6,362	2,045	,070	3,110	,002	,190	,066
Evdeki eğitim olanakları	7,232	1,685	,111	4,291	,000	,257	,091
Sosyoekonomik ve kültürel endeks	7,897	3,706	,100	2,131	,033	,332	,045
<b>R=,354</b> <b>F<sub>(53,002)</sub></b>		<b>R<sup>2</sup>=,125</b> <b>p=,000</b>					

Tablo 21. incelendiğinde yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken (PISA 2006 okuma becerisi) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde;

- Okuma becerisi ile yaş arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,037$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,027$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile anne eğitim düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,265$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,063$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile baba eğitim düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,280$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,061$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile ailenin kültürel zenginliği arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,190$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,066$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile yıllar içinde evdeki eğitim olanakları arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,257$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,091$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile sosyoekonomik ve kültürel endeks arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,332$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,045$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2006 uygulamasında kız öğrencilerin okuma becerileri ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=,354$ ,  $R^2=,125$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %12,5'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin önem sırası;

1. Evdeki eğitim olanakları (,111)
2. Sosyoekonomik ve kültürel endeks (,100)
3. Baba eğitim düzeyi (,100)
4. Anne eğitim düzeyi (,080)
5. Ailenin kültürel zenginliği (,070)
6. Yaş (,026)

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise sadece anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin kız öğrencilerin PISA 2006 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Tablo 22.'de PISA 2006 uygulamasında alt düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 22.** PISA 2006 uygulamasında alt düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	316,454	61,168		5,174	,000		
Yaş	7,853	3,831	,031	2,050	,040	,042	,032
Anne eğitim düzeyi	-,873	,993	-,017	-,879	,379	,101	-,014
Baba eğitim düzeyi	,774	1,084	,018	,714	,475	,130	,011
Ailenin kültürel zenginliği	8,746	1,314	,114	6,655	,000	,182	,104
Evdeki eğitim olanakları	6,931	1,131	,125	6,129	,000	,202	,096
Sosyoekonomik ve kültürel endeks	4,612	2,460	,065	1,875	,061	,196	,029
	<b>R=,246</b>	<b>R<sup>2</sup>=,061</b>					
	<b>F<sub>(43,396)</sub></b>	<b>p=,000</b>					

Tablo 22.'ye göre yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken (PISA 2006 okuma becerisi) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde;



- Okuma becerisi ile yaş arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,042$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,032$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile anne eğitim düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,101$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=-,014$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile baba eğitim düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,130$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,011$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile ailenin kültürel zenginliği arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,182$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,104$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile evdeki eğitim olanakları arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,202$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,096$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile sosyoekonomik ve kültürel endeks arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,196$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,029$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2006 uygulamasında alt düzey öğrencilerin okuma başarıları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=,246$ ,  $R^2=,061$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %6,1'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin önem sırası;

1. Evdeki eğitim olanakları (,125)
2. Ailenin kültürel zenginliği (,114)
3. Sosyoekonomik ve kültürel endeks (,065)
4. Yaş (,031)

5. Baba eğitim düzeyi (,018)
6. Anne eğitim düzeyi (-,017)

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise sadece yaş, ailenin kültürel zenginliği ve evdeki eğitim olanakları değişkenlerinin alt düzey öğrencilerin PISA 2006 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Tablo 23.'te PISA 2006 uygulamasında üst düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 23.** PISA 2006 uygulamasında üst düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	539,656	71,309		7,568	,000		
Yaş	2,547	4,432	,020	,575	,566	,024	,021
Anne eğitim düzeyi	2,710	,957	,146	2,831	,005	,271	,103
Baba eğitim düzeyi	1,024	1,271	,055	,805	,421	,248	,030
Ailenin kültürel zenginliği	1,065	1,623	,026	,656	,512	,122	,024
Evdeki eğitim olanakları	,046	1,317	,001	,035	,972	,139	,001
Sosyoekonomik ve kültürel endeks	3,634	2,838	,115	1,280	,201	,280	,047
<b>R=,299</b>	<b>R<sup>2</sup>=,089</b>						
<b>F<sub>(12,168)</sub></b>	<b>p=,000</b>						

Tablo 23.'e göre yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken (PISA 2006 okuma becerisi) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde;

- Okuma becerisi ile yaş arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,024$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,021$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile anne eğitim düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,271$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,103$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

- Okuma becerisi ile baba eğitim düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,248$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,030$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile ailenin kültürel zenginliği arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,122$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,024$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile evdeki eğitim olanakları arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,139$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,001$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile sosyoekonomik ve kültürel endeks arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,280$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,047$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2006 uygulamasında üst düzey öğrencilerin okuma başarıları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=,299$ ,  $R^2=,089$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %8,9'unu açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin önem sırası;

1. Anne eğitim düzeyi (,146)
2. Sosyoekonomik ve kültürel endeks (,115)
3. Baba eğitim düzeyi (,055)
4. Ailenin kültürel zenginliği (,026)
5. Yaş (,020)
6. Evdeki eğitim olanakları (,001)

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise sadece anne eğitim düzeyi değişkeninin üst düzey öğrencilerin PISA 2006 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Tablo 24.'te PISA 2009 uygulamasında tüm öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 24.** PISA 2009 uygulamasında tüm öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	340,606	58,569		5,816	,000		
Yaş	6,838	3,675	,024	1,861	,063	,034	,027
Anne eğitim düzeyi	3,941	,893	,078	4,413	,000	,318	,065
Baba eğitim düzeyi	4,987	1,039	,117	4,801	,000	,355	,070
Ailenin kültürel zenginliği	7,794	1,256	,095	6,208	,000	,285	,091
Evdeki eğitim olanakları	10,713	1,190	,170	9,000	,000	,369	,131
Sosyoekonomik ve kültürel endeks	7,945	2,244	,121	3,541	,000	,429	,052
	<b>R=,457</b>	<b>R<sup>2</sup>=,209</b>					
	<b>F<sub>(204,895)</sub></b>	<b>p=,000</b>					

Tablo 24.'e göre yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken (PISA 2009 okuma becerisi) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde;

- Okuma becerisi ile yaş arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,034$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,027$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile anne eğitim düzeyi arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,318$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,065$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile baba eğitim düzeyi arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,355$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,070$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile ailenin kültürel zenginliği arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,285$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,091$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile evdeki eğitim olanakları arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,369$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,131$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile sosyoekonomik ve kültürel endeks arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,429$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,052$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2009 uygulamasında tüm öğrencilerin okuma başarıları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=,457$ ,  $R^2=,209$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %20,9'unu açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin önem sırası;

1. Evdeki eğitim olanakları (,170)
2. Sosyoekonomik ve kültürel endeks (,121)
3. Baba eğitim düzeyi (,117)
4. Ailenin kültürel zenginliği (,095)
5. Anne eğitim düzeyi (,078)
6. Yaş (,024)

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise sadece anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin tüm öğrencilerin PISA 2009 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Tablo 25.'te PISA 2009 uygulamasında erkek öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 25.** PISA 2009 uygulamasında erkek öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	346,198	81,733		4,236	,000		
Yaş	6,126	5,128	,022	1,195	,232	,042	,025
Anne eğitim düzeyi	2,574	1,246	,051	2,065	,039	,292	,042
Baba eğitim düzeyi	3,418	1,428	,080	2,394	,017	,335	,049
Ailenin kültürel zenginliği	6,312	1,720	,080	3,669	,000	,270	,075
Evdeki eğitim olanakları	9,082	1,646	,152	5,517	,000	,361	,113
Sosyoekonomik ve kültürel endeks	11,161	3,080	,173	3,624	,000	,417	,074
	<b>R=,438</b>	<b>R<sup>2</sup>=,191</b>					
	<b>F<sub>(93,519)</sub></b>	<b>p=,000</b>					

Tablo 25.'e göre yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken (PISA 2009 okuma becerisi) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde;

- Okuma becerisi ile yaş arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,042$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,025$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile anne eğitim düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,292$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,042$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile baba eğitim düzeyi arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,335$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,049$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile ailenin kültürel zenginliği arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,270$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,075$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile evdeki eğitim olanakları arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,361$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,113$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile sosyoekonomik ve kültürel endeks arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,417$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,074$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2009 uygulamasında erkek öğrencilerin okuma başarıları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=,438$ ,  $R^2=,191$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %19,1'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin önem sırası;

1. Sosyoekonomik ve kültürel endeks ( $,173$ )
2. Evdeki eğitim olanakları ( $,152$ )
3. Ailenin kültürel zenginliği ( $,080$ )
4. Baba eğitim düzeyi ( $,080$ )
5. Anne eğitim düzeyi ( $,051$ )
6. Yaş ( $,022$ )

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise sadece anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin erkek öğrencilerin PISA 2009 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Tablo 26.'da PISA 2009 uygulamasında kız öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 26.** PISA 2009 uygulamasında kız öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	333,585	78,364		4,257	,000		
Yaş	8,190	4,917	,031	1,666	,096	,027	,035
Anne eğitim düzeyi	5,593	1,195	,120	4,680	,000	,357	,097
Baba eğitim düzeyi	5,989	1,415	,150	4,234	,000	,387	,088
Ailenin kültürel zenginliği	4,698	1,734	,059	2,708	,007	,252	,057
Evdeki eğitim olanakları	9,251	1,624	,147	5,697	,000	,345	,118
Sosyoekonomik ve kültürel endeks	7,211	3,065	,115	2,353	,019	,443	,049
	<b>R=,467</b>	<b>R<sup>2</sup>=,218</b>					
	<b>F<sub>(106,366)</sub></b>	<b>p=,000</b>					

Tablo 26 incelendiğinde yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken (PISA 2009 okuma becerisi) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde;

- Okuma becerisi ile yaş arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,027$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,035$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile anne eğitim düzeyi arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,357$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,097$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile baba eğitim düzeyi arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,387$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,088$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile ailenin kültürel zenginliği arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,252$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,057$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

- Okuma becerisi ile yıllar içinde evdeki eğitim olanakları arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,345$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,118$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile sosyoekonomik ve kültürel endeks arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,443$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,049$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2009 uygulamasında kız öğrencilerin okuma başarıları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=,467$ ,  $R^2=,218$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %21,8'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin önem sırası;

1. Baba eğitim düzeyi (,150)
2. Evdeki eğitim olanakları (,147)
3. Anne eğitim düzeyi (,120)
4. Sosyoekonomik ve kültürel endeks (,115)
5. Ailenin kültürel zenginliği (,059)
6. Yaş (,031)

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise sadece anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin kız öğrencilerin PISA 2009 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Tablo 27.'de PISA 2009 uygulamasında alt düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir.



**Tablo 27.** PISA 2009 uygulamasında alt düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	351,653	54,191		6,489	,000		
Yaş	5,418	3,397	,024	1,595	,111	,032	,026
Anne eğitim düzeyi	1,251	,883	,028	1,417	,157	,198	,023
Baba eğitim düzeyi	2,547	,962	,070	2,647	,008	,235	,043
Ailenin kültürel zenginliği	6,510	1,142	,100	5,702	,000	,232	,092
Evdeki eğitim olanakları	8,152	1,089	,164	7,485	,000	,299	,120
Sosyoekonomik ve kültürel endeks	4,836	2,081	,086	2,324	,020	,314	,037
<b>R=,350</b> <b>F<sub>(84,938)</sub></b>	<b>R<sup>2</sup>=,122</b> <b>p=,000</b>						

Tablo 27.'ye göre yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken (PISA 2009 okuma becerisi) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde;

- Okuma becerisi ile yaş arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,032$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,026$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile anne eğitim düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,198$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,023$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile baba eğitim düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,235$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,043$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile ailenin kültürel zenginliği arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,232$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,092$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile evdeki eğitim olanakları arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,299$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,120$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile sosyoekonomik ve kültürel endeks arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,314$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,037$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2009 uygulamasında alt düzey öğrencilerin okuma başarıları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=,350$ ,  $R^2=,122$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %12,2'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin önem sırası;

1. Evdeki eğitim olanakları (,164)
2. Ailenin kültürel zenginliği (,100)
3. Sosyoekonomik ve kültürel endeks (,086)
4. Baba eğitim düzeyi (,070)
5. Anne eğitim düzeyi (,028)
6. Yaş (,024)

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise sadece baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin alt düzey öğrencilerin PISA 2009 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Tablo 28.'de PISA 2009 uygulamasında üst düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 28.** PISA 2009 uygulamasında üst düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	628,533	59,784		10,513	,000		
Yaş	-3,159	3,761	-,028	-,840	,401	-,024	-,029
Anne eğitim düzeyi	2,399	,764	,153	3,139	,002	,233	,109
Baba eğitim düzeyi	-,253	1,071	-,016	-,236	,813	,183	-,008
Ailenin kültürel zenginliği	,656	1,416	,018	,463	,643	,123	,016
Evdeki eğitim olanakları	,149	1,372	,004	,109	,914	,112	,004
Sosyoekonomik ve kültürel endeks	3,040	2,282	,115	1,332	,183	,222	,047
<b>R=,248</b>		<b>R<sup>2</sup>=,062</b>					
<b>F<sub>(8,958)</sub></b>		<b>p=,000</b>					

Tablo 28'e göre yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken (PISA 2009 okuma becerisi) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde;

- Okuma becerisi ile yaş arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=-,024$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=-,029$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile anne eğitim düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,233$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,109$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile baba eğitim düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,183$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=-,008$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile ailenin kültürel zenginliği arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,123$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,016$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile evdeki eğitim olanakları arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,112$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,004$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile sosyoekonomik ve kültürel endeks arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,222$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,047$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2009 uygulamasında üst düzey öğrencilerin okuma başarıları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=,248$ ,  $R^2=,062$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %6,2'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin önem sırası;

1. Anne eğitim düzeyi ( $,153$ )
2. Sosyoekonomik ve kültürel endeks ( $,115$ )
3. Yaş ( $-,028$ )
4. Ailenin kültürel zenginliği ( $,018$ )
5. Baba eğitim düzeyi ( $-,016$ )
6. Evdeki eğitim olanakları ( $,004$ )

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise sadece anne eğitim düzeyi değişkeninin üst düzey öğrencilerin PISA 2009 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Tablo 29.'da PISA 2012 uygulamasında tüm öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 29.** PISA 2012 uygulamasında tüm öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	244,988	65,665		3,731	,000		
Yaş	15,329	4,128	,050	3,713	,000	,062	,055
Anne eğitim düzeyi	3,281	,947	,064	3,466	,001	,282	,052
Baba eğitim düzeyi	3,349	1,177	,074	2,844	,004	,317	,042
Ailenin kültürel zenginliği	9,556	1,374	,110	6,953	,000	,281	,103
Evdeki eğitim olanakları	10,126	1,395	,129	7,257	,000	,313	,107
Sosyoekonomik ve kültürel endeks	11,187	2,605	,145	4,295	,000	,381	,064
<b>R=,414</b>		<b>R<sup>2</sup>=,172</b>					
<b>F<sub>(155,857)</sub></b>		<b>p=,000</b>					

Tablo 29'a göre yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken (PISA 2012 okuma becerisi) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde;

- Okuma becerisi ile yaş arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,062$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,055$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile anne eğitim düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,282$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,052$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile baba eğitim düzeyi arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,317$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,042$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile ailenin kültürel zenginliği arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,281$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,103$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

- Okuma becerisi ile evdeki eğitim olanakları arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,313$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,107$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile sosyoekonomik ve kültürel endeks arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,381$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,064$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2012 uygulamasında tüm öğrencilerin okuma başarıları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=,414$ ,  $R^2=,172$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %17,2'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin önem sırası;

1. Sosyoekonomik ve kültürel endeks (,145)
2. Evdeki eğitim olanakları (,129)
3. Ailenin kültürel zenginliği (,110)
4. Baba eğitim düzeyi (,074)
5. Anne eğitim düzeyi (,064)
6. Yaş (,050)

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin tamamının tüm öğrencilerin PISA 2012 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Tablo 30.'da PISA 2012 uygulamasında erkek öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 30.** PISA 2012 uygulamasında erkek öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	271,720	93,842		2,895	,004		
Yaş	12,340	5,893	,040	2,094	,036	,046	,044
Anne eğitim düzeyi	2,835	1,331	,055	2,130	,033	,285	,044
Baba eğitim düzeyi	4,215	1,637	,092	2,574	,010	,328	,054
Ailenin kültürel zenginliği	7,921	1,939	,090	4,085	,000	,266	,085
Evdeki eğitim olanakları	11,758	1,944	,150	6,048	,000	,324	,125
Sosyoekonomik ve kültürel endeks	11,334	3,647	,143	3,107	,002	,389	,065
<b>R=,420</b>		<b>R<sup>2</sup>=,176</b>					
<b>F<sub>(81,619)</sub></b>		<b>p=,000</b>					

Tablo 30'a göre yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken (PISA 2012 okuma becerisi) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde;

- Okuma becerisi ile yaş arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,046$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,044$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile anne eğitim düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,285$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,044$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile baba eğitim düzeyi arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,328$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,054$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile ailenin kültürel zenginliği arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,266$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,085$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile evdeki eğitim olanakları arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,324$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,125$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile sosyoekonomik ve kültürel endeks arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,389$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,065$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2012 uygulamasında erkek öğrencilerin okuma başarıları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=,420$ ,  $R^2=,176$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %17,6'sını açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin önem sırası;

1. Evdeki eğitim olanakları (,150)
2. Sosyoekonomik ve kültürel endeks (,143)
3. Baba eğitim düzeyi (,092)
4. Ailenin kültürel zenginliği (,090)
5. Anne eğitim düzeyi (,055)
6. Yaş (,040)

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin tamamının erkek öğrencilerin PISA 2012 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Tablo 31.'de PISA 2012 uygulamasında kız öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 31.** PISA 2012 uygulamasında kız öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	224,130	84,842		2,642	,008		
Yaş	18,336	5,341	,066	3,433	,001	,081	,073
Anne eğitim düzeyi	4,712	1,253	,097	3,762	,000	,320	,080
Baba eğitim düzeyi	1,634	1,572	,039	1,039	,299	,336	,022
Ailenin kültürel zenginliği	4,703	1,835	,059	2,563	,010	,263	,054
Evdeki eğitim olanakları	8,135	1,855	,111	4,385	,000	,317	,093
Sosyoekonomik ve kültürel endeks	14,943	3,461	,214	4,318	,000	,409	,091
	<b>R=,433</b>	<b>R<sup>2</sup>=,188</b>					
	<b>F<sub>(106,366)</sub></b>	<b>p=,000</b>					

Tablo 31. incelendiğinde yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken (PISA 2012 okuma becerisi) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde;

- Okuma becerisi ile yaş arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,081$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,073$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile anne eğitim düzeyi arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,320$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,080$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile baba eğitim düzeyi arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,336$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,022$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile ailenin kültürel zenginliği arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,263$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,054$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile yıllar içinde evdeki eğitim olanakları arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,317$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,093$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile sosyoekonomik ve kültürel endeks arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,409$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,091$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2012 uygulamasında kız öğrencilerin okuma başarıları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=,433$ ,  $R^2=,188$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %18,8'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin önem sırası;

1. Sosyoekonomik ve kültürel endeks ( $,214$ )
2. Evdeki eğitim olanakları ( $,111$ )



3. Anne eğitim düzeyi (,097)
4. Ailenin kültürel zenginliği (,059)
5. Yaş (,066)
6. Baba eğitim düzeyi (,039)

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise sadece yaş, anne eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin kız öğrencilerin PISA 2012 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Tablo 32.'de PISA 2012 uygulamasında alt düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 32.** PISA 2012 uygulamasında alt düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	376,380	58,543		6,429	,000		
Yaş	4,918	3,684	,022	1,335	,182	,022	,023
Anne eğitim düzeyi	-,942	,899	-,022	-1,048	,295	,093	-,018
Baba eğitim düzeyi	1,983	1,048	,055	1,892	,059	,143	,032
Ailenin kültürel zenginliği	5,333	1,221	,082	4,370	,000	,173	,074
Evdeki eğitim olanakları	9,731	1,229	,170	7,919	,000	,231	,133
Sosyoekonomik ve kültürel endeks	1,867	2,341	,030	,798	,425	,194	,013
<b>R=,256</b>		<b>R<sup>2</sup>=,065</b>					
<b>F<sub>(40,796)</sub></b>		<b>p=,000</b>					

Tablo 32.'ye göre yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken (PISA 2012 okuma becerisi) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde;

- Okuma becerisi ile yaş arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,022$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,023$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile anne eğitim düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,093$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,018$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

- Okuma becerisi ile baba eğitim düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,143$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,032$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile ailenin kültürel zenginliği arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,173$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,074$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile evdeki eğitim olanakları arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,231$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,133$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile sosyoekonomik ve kültürel endeks arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,194$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,013$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2012 uygulamasında alt düzey öğrencilerin okuma başarıları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=,256$ ,  $R^2=,065$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %6,5'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin önem sırası;

1. Evdeki eğitim olanakları ( $,170$ )
2. Ailenin kültürel zenginliği ( $,082$ )
3. Baba eğitim düzeyi ( $,055$ )
4. Sosyoekonomik ve kültürel endeks ( $,030$ )
5. Anne eğitim düzeyi ( $-,022$ )
6. Yaş ( $,022$ )

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise sadece ailenin kültürel zenginliği ve evdeki eğitim olanakları değişkenlerinin alt düzey öğrencilerin PISA 2012 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Tablo 33.'te PISA 2012 uygulamasında üst düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 33.** PISA 2012 uygulamasında üst düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	560,502	67,385		8,318	,000		
Yaş	2,433	4,220	,017	,576	,564	,029	,018
Anne eğitim düzeyi	1,460	,837	,075	1,745	,081	,228	,055
Baba eğitim düzeyi	-1,270	1,216	-,066	-1,045	,296	,212	-,033
Ailenin kültürel zenginliği	3,431	1,433	,082	2,394	,017	,192	,075
Evdeki eğitim olanakları	,174	1,537	,004	,113	,910	,155	,004
Sosyoekonomik ve kültürel endeks	7,803	2,614	,234	2,985	,003	,268	,093
<b>R=,287</b> <b>F<sub>(15,204)</sub></b>		<b>R<sup>2</sup>=,083</b> <b>p=,000</b>					

Tablo 33.'e göre yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken (PISA 2012 okuma becerisi) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde;

- Okuma becerisi ile yaş arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,029$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,018$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile anne eğitim düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,228$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,055$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile baba eğitim düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,212$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,033$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile ailenin kültürel zenginliği arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,192$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,075$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile evdeki eğitim olanakları arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,155$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,004$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile sosyoekonomik ve kültürel endeks arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,268$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol

edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,093$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2012 uygulamasında üst düzey öğrencilerin okuma başarıları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=,287$ ,  $R^2=,083$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %8,3'ünü açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin önem sırası;

1. Sosyoekonomik ve kültürel endeks (,234)
2. Ailenin kültürel zenginliği (,082)
3. Anne eğitim düzeyi (,075)
4. Baba eğitim düzeyi (-,066)
5. Yaş (,017)
6. Evdeki eğitim olanakları (,004)

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise sadece ailenin kültürel zenginliği ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin üst düzey öğrencilerin PISA 2012 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Tablo 34.'te PISA 2015 uygulamasında tüm öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 34.** PISA 2015 uygulamasında tüm öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	303,558	56,111		5,410	,000		
Yaş	12,091	3,534	,043	3,421	,001	,039	,045
Anne eğitim düzeyi	-6,649	,737	-,153	-9,018	,000	,092	-,119
Baba eğitim düzeyi	-3,363	,886	-,079	-3,797	,000	,174	-,050
Ailenin kültürel zenginliği	4,840	1,364	,053	3,549	,000	,211	,047
Evdeki eğitim olanakları	5,361	1,146	,076	4,678	,000	,251	,062
Sosyoekonomik ve kültürel endeks	26,649	1,890	,388	14,098	,000	,293	,184
	<b>R=,343</b>	<b>R<sup>2</sup>=,117</b>					
	<b>F<sub>(125,158)</sub></b>	<b>p=,000</b>					

Tablo 34'e göre yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken (PISA 2015 okuma becerisi) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde;

- Okuma becerisi ile yaş arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,039$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,045$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile anne eğitim düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,092$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=-,119$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile baba eğitim düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,174$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=-,050$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile ailenin kültürel zenginliği arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,211$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,047$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile evdeki eğitim olanakları arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,251$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,062$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile sosyoekonomik ve kültürel endeks arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,293$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,184$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2015 uygulamasında tüm öğrencilerin okuma başarıları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=,343$ ,  $R^2=,117$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %11,7'sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin önem sırası;

1. Sosyoekonomik ve kültürel endeks ( $,388$ )
2. Anne eğitim düzeyi ( $-,153$ )
3. Baba eğitim düzeyi ( $-,079$ )

4. Evdeki eğitim olanakları (,076)
5. Ailenin kültürel zenginliği (,053)
6. Yaş (,043)

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin tamamının tüm öğrencilerin PISA 2015 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Tablo 35.'te PISA 2015 uygulamasında erkek öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 35.** Tablo 4.22. PISA 2015 uygulamasında erkek öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	366,984	78,462		4,677	,000		
Yaş	7,384	4,932	,027	1,497	,135	,032	,028
Anne eğitim düzeyi	-7,211	1,008	-,171	-7,156	,000	,076	-,134
Baba eğitim düzeyi	-2,951	1,220	-,072	-2,419	,016	,173	-,046
Ailenin kültürel zenginliği	2,698	1,867	,030	1,445	,148	,187	,027
Evdeki eğitim olanakları	6,195	1,568	,090	3,950	,000	,254	,074
Sosyoekonomik ve kültürel endeks	26,817	2,614	,394	10,259	,000	,289	,190
<b>R=,343</b>		<b>R<sup>2</sup>=,118</b>					
<b>F<sub>(62,520)</sub></b>		<b>p=,000</b>					

Tablo 35.'e göre yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken (PISA 2015 okuma becerisi) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde;

- Okuma becerisi ile yaş arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,032$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,028$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile anne eğitim düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,076$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,134$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile baba eğitim düzeyi arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,173$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,046$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

- Okuma becerisi ile ailenin kültürel zenginliği arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,187$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,027$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile evdeki eğitim olanakları arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,254$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,074$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile sosyoekonomik ve kültürel endeks arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,289$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,190$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2015 uygulamasında erkek öğrencilerin okuma başarıları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=,343$ ,  $R^2=,118$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %11,8'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin önem sırası;

1. Sosyoekonomik ve kültürel endeks (,394)
2. Anne eğitim düzeyi (-,171)
3. Evdeki eğitim olanakları (,090)
4. Baba eğitim düzeyi (-,072)
5. Ailenin kültürel zenginliği (,030)
6. Yaş (,027)

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise sadece anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin erkek öğrencilerin PISA 2015 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

Tablo 36.'da PISA 2015 uygulamasında kız öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 36.** PISA 2015 uygulamasında kız öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	242,038	78,580		3,080	,002		
Yaş	16,589	4,959	,059	3,345	,001	,047	,063
Anne eğitim düzeyi	-5,705	1,058	-,130	-5,393	,000	,119	-,101
Baba eğitim düzeyi	-3,614	1,259	-,085	-2,869	,004	,186	-,054
Ailenin kültürel zenginliği	4,161	1,971	,045	2,111	,035	,214	,040
Evdeki eğitim olanakları	4,457	1,640	,063	2,718	,007	,247	,051
Sosyoekonomik ve kültürel endeks	27,008	2,679	,399	10,079	,000	,303	,186
<b>R=,343</b>	<b>R<sup>2</sup>=,118</b>						
<b>F<sub>(62,982)</sub></b>	<b>p=,000</b>						

Tablo 36. incelendiğinde yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken (PISA 2015 okuma becerisi) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde;

- Okuma becerisi ile yaş arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,047$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,063$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile anne eğitim düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,119$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,101$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile baba eğitim düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,186$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,054$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile ailenin kültürel zenginliği arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,214$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,040$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile yıllar içinde evdeki eğitim olanakları arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,247$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,051$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile sosyoekonomik ve kültürel endeks arasında pozitif ve orta düzeyde ( $r=,303$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol



edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,186$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2015 uygulamasında kız öğrencilerin okuma başarıları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=,343$ ,  $R^2=,118$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %11,8'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin önem sırası;

1. Sosyoekonomik ve kültürel endeks (,399)
2. Anne eğitim düzeyi (-,130)
3. Baba eğitim düzeyi (-,085)
4. Evdeki eğitim olanakları (,063)
5. Yaş (,059)
6. Ailenin kültürel zenginliği (,045)

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin tamamının kız öğrencilerin PISA 2015 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Tablo 37.'de PISA 2015 uygulamasında alt düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 37.** PISA 2015 uygulamasında alt düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	321,841	52,082		6,180	,000		
Yaş	9,710	3,282	,039	2,959	,003	,034	,041
Anne eğitim düzeyi	-7,149	,688	-,183	-10,398	,000	,024	-,142
Baba eğitim düzeyi	-2,883	,823	-,076	-3,500	,000	,118	-,048
Ailenin kültürel zenginliği	2,695	1,276	,033	2,112	,035	,162	,029
Evdeki eğitim olanakları	4,857	1,061	,078	4,578	,000	,214	,063
Sosyoekonomik ve kültürel endeks	21,164	1,757	,342	12,046	,000	,223	,164
<b>R=,294</b>		<b>R<sup>2</sup>=,086</b>					
<b>F<sub>(82,652)</sub></b>		<b>p=,000</b>					

Tablo 37.'e göre yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken (PISA 2015 okuma becerisi) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde;

- Okuma becerisi ile yaş arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,034$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,041$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile anne eğitim düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,024$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=-,142$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile baba eğitim düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,118$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=-,048$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile ailenin kültürel zenginliği arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,162$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,029$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile evdeki eğitim olanakları arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,214$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,063$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile sosyoekonomik ve kültürel endeks arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,223$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,164$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2015 uygulamasında alt düzey öğrencilerin okuma başarıları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=,294$ ,  $R^2=,086$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %8,6'sını açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin önem sırası;

1. Sosyoekonomik ve kültürel endeks ( $,342$ )
2. Anne eğitim düzeyi ( $-,183$ )
3. Evdeki eğitim olanakları ( $,078$ )

4. Baba eğitim düzeyi (-,076)
5. Yaş (,039)
6. Ailenin kültürel zenginliği (,033)

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin tamamının alt düzey öğrencilerin PISA 2015 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Tablo 38.'de PISA 2015 uygulamasında üst düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 38.** PISA 2015 uygulamasında üst düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin standart çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	445,796	84,872		5,253	,000		
Yaş	8,843	5,315	,082	1,664	,097	,075	,084
Anne eğitim düzeyi	,418	1,073	,028	,390	,697	,153	,020
Baba eğitim düzeyi	-1,274	1,322	-,084	-,964	,336	,133	-,049
Ailenin kültürel zenginliği	,895	1,920	,028	,466	,641	,100	,023
Evdeki eğitim olanakları	-2,910	1,901	-,086	-1,531	,127	,008	-,077
Sosyoekonomik ve kültürel endeks	6,689	3,006	,254	2,225	,027	,188	,111
<b>R=,222</b>		<b>R<sup>2</sup>=,049</b>					
<b>F<sub>(3,394)</sub></b>		<b>p=,003</b>					

Tablo 38.'e göre yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken (PISA 2015 okuma becerisi) arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde;

- Okuma becerisi ile yaş arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,075$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,084$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile anne eğitim düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,153$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,020$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile baba eğitim düzeyi arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,133$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=-,049$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

- Okuma becerisi ile ailenin kültürel zenginliği arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,100$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,023$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile evdeki eğitim olanakları arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,008$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=-,077$  olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okuma becerisi ile sosyoekonomik ve kültürel endeks arasında pozitif ve düşük düzeyde ( $r=,188$ ) bir ilişkinin olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=,111$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2015 uygulamasında üst düzey öğrencilerin okuma başarıları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=,222$ ,  $R^2=,049$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %4,9'unu açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin önem sırası;

1. Sosyoekonomik ve kültürel endeks (,254)
2. Evdeki eğitim olanakları (-,086)
3. Baba eğitim düzeyi (-,084)
4. Yaş (,082)
5. Ailenin kültürel zenginliği (,028)
6. Anne eğitim düzeyi (,028)

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise sadece sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkeninin üst düzey öğrencilerin PISA 2015 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA – SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Tartışma

Araştırmada evdeki eğitim olanakları 2003, 2006, 2009, 2012 ve 2015'te tüm öğrencilerin, erkek öğrencilerin, kız öğrencilerin ve alt düzey öğrencilerin okuma becerileri başarısını anlamlı bir şekilde yordarken, 2003, 2006, 2009, 2012 ve 2015'te üst düzey öğrencilerin okuma becerilerini yordamada önemli bir etkiye sahip değildir. Araştırmada evdeki eğitim olanakları arttıkça öğrencilerin okuma becerileri başarıları olumlu bir şekilde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Evdeki eğitim kaynaklarını kullanmak öğrencinin okuma bilgisini ve becerisini artırır. Evdeki eğitim olanaklarının okuma becerileri başarısına etkisi göz önüne alındığında araştırma bulgularının literatürle paralellik gösterdiği(Aikens & Barbarin, 2008; Bradley, Corwyn, Burchinal, Pipes & Garcia, 2001; National Foundation for Educational Research, 2003; Şengül, 2011) görülmektedir.

Araştırmada sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkeninin 2003 ve 2015'te kız öğrencilerin, erkek öğrencilerin, tüm öğrencilerin, alt düzey öğrencilerin ve üst düzey öğrencilerin okuma becerileri başarısını anlamlı bir şekilde yordarken, 2006 ve 2009'da tüm öğrencilerin, erkek öğrencilerin, kız öğrencilerin ve alt düzey öğrencileri, 2012'de ise tüm öğrencilerin, erkek öğrencilerin, kız öğrencilerin ve üst düzey öğrencilerin okuma becerileri başarısını anlamlı bir şekilde yordamıştır. Araştırmada tüm yıllarda öğrencilerin okuma becerileri başarısını ölçmede anlamlı yordayan değişkenlerden biri de sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkendir. Anne veya babanın (hangisi daha yüksekse) mesleki statüsü, anne veya babanın (hangisi daha yüksekse) eğitim düzeyi ve

evde bulunan eşyalar (çalışma masası, internet erişimi, bilgisayar, klasik edebiyat eserleri, tablo, vs.) dikkate alınarak hesaplanan bu endeks literatürdeki araştırma bulgularıyla paralellik (Anılan, 2004; Coşkun, 2003; Çalışkan, 2008; Park, 2005) göstermiştir.

Araştırma bulgularına göre ailenin kültürel zenginliği değişkeni 2003'te tüm öğrencileri; 2006 ve 2009'da tüm öğrencileri, erkek öğrencileri, kız öğrencileri ve alt düzeyi; 2012'de tüm öğrencileri, erkek öğrencileri, kız öğrencileri, alt düzey öğrencileri ve üst düzey öğrencileri; 2015'te ise tüm öğrencileri, kız öğrencileri ve alt düzey öğrencileri anlamlı bir şekilde yordamıştır. Öğrencinin ailedeki kültürel zenginliği kullanması öğrencinin okuma becerisi ve okuma bilgisini arttırmıştır. Başka bir ifadeyle, evde zengin kültürel varlığa sahip olmak öğrenmeyi pozitif bir şekilde destekler ve öğrencinin üst düzey becerilerini geliştirmeyi sağlar. Bu sonuç literatürdeki diğer çalışmalarla (Lee, & Burkam, 2002; Nonoyama, 2006) paralellik göstermektedir.

Araştırmada anne eğitim düzeyi değişkeni 2003'te tüm öğrencileri, erkek öğrencileri, kız öğrencileri, alt düzey öğrencileri ve üst düzey öğrencileri anlamlı yordarken, 2006'da tüm öğrencileri, kız öğrencileri ve üst düzey öğrencileri, 2009'da tüm öğrencileri, kız öğrencileri, erkek öğrencileri ve üst düzey öğrencileri, 2012'de tüm öğrencileri, kız öğrencileri ve erkek öğrencileri; 2015'te tüm öğrencileri, kız öğrencileri, erkek öğrencileri ve alt düzey öğrencileri anlamlı bir şekilde yordamıştır.

Araştırmada baba eğitim düzeyi değişkeni 2003'te önemli bir etkiye sahip değilken, 2006'da tüm öğrencilerin, kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin, 2009'da tüm öğrencilerin, erkek öğrencilerin, kız öğrencilerin ve alt düzey öğrencilerin; 2012'de tüm öğrencilerin ve erkek öğrencilerin; 2015'te ise tüm öğrencilerin, kız öğrencilerin, erkek öğrencilerin ve alt düzey öğrencilerin okuma becerileri başarısını anlamlı bir şekilde yordamıştır.

Anne ve babanın eğitim düzeyinin öğrenci başarısına etkisi göz önüne alındığında araştırma bulgularının literatürle paralellik gösterdiği görülmektedir. Anne baba eğitim düzeyi PISA okuma becerileri başarısını belirlemede önemli etkiye sahiptir. Ebeveyn eğitim düzeyi artarken PISA okuma becerileri başarısı da olumlu bir şekilde artmaktadır (Aslanoğlu 2007; Çalışkan, 2000; ERG, 2009; Güzel, 2006; Lemke, Calsyn, Lippman, Jocelyn, Kastberg, Liu, Roey, Williams, Kruger, & Bairu, 2001; Lemke vd., 2002;

Rowe, 1995; West, Denton, & Reaney 2000; Williams, Levine, Jocelyn, Butler, & Haynes, 2000; Yıldırım, 2009). Bu durum anne-baba eğitiminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisine bir kanıt olarak gösterilebilir. Eğitim seviyesi yüksek anne babalar okuma becerisi için zengin bir okuma çevresi öğrenciye hazırlar bu da öğrencinin okuma becerileri performansını olumlu bir şekilde etkiler (Hernandez 1993 cited in Lemke, Sen, Johnston, Pahlke, Williams, Kastberg, & Jocelyn, 2005). Bunların yanında araştırma bulgularıyla çelişen çalışmalar da bulunmaktadır. (Sadioğlu ve Bilgin, 2008) ise anne baba eğitim düzeyinin öğrencilerin eleştirel okuma düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığını bulmuştur. Çalışmanın sonuçlarının kullanılan yöntemle göre farklılık göstereceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırmada yaş değişkeni 2003, 2012 ve 2015'te tüm öğrencileri, erkek öğrencileri ve kız öğrencileri anlamlı bir şekilde yordarken, 2009'da önemli bir yordayıcı değildir. 2006'da ise tüm öğrencileri, erkek öğrencileri ve alt düzey öğrencileri anlamlı bir şekilde yordarken kız öğrencileri ve üst düzey öğrencileri yordamada önemli bir etkiye sahip değildir. Araştırma literatürle paralellik göstermektedir. (Rowe,1995) yaş büyüdükçe okuma becerisindeki başarı artar. Bunun yanında araştırma bulgularıyla çelişen çalışmalar da bulunmaktadır. (Gürsakal, 2012) de okula başlama yaşı değişkenine göre, yaş arttıkça başarının azaldığı sonucunu bulmuştur. Çalışmanın sonuçlarının kullanılan yöntemle göre farklılık göstereceği göz önünde bulundurulmalıdır.

## **5.2. Sonuçlar**

### **5.2.1. PISA 2003 uygulamasında elde edilen sonuçlar;**

a) PISA 2003 uygulamasında tüm öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2003 uygulamasında tüm öğrencilerin okuma becerileri ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermiştir ( $R=,445$ ,  $R^2=,198$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %19,8'ini açıklamıştır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları sadece yaş, anne eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin tüm öğrencilerin PISA 2003

okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermiştir. Diğer değişken olan baba eğitim düzeyi ise okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

b) PISA 2003 uygulamasında erkek öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2003 uygulamasında erkek öğrencilerin okuma becerileri ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermiştir ( $R=,438$ ,  $R^2=,192$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %19,2'sini açıklamıştır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları sadece yaş, anne eğitim düzeyi, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin erkek öğrencilerin PISA 2003 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermiştir. Ailenin kültürel zenginliği ve baba eğitim düzeyi ise okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

c) PISA 2003 uygulamasında kız öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2003 uygulamasında kız öğrencilerin okuma becerileri ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermiştir ( $R=,451$ ,  $R^2=,203$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %20,3'ünü açıklamıştır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları sadece anne eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin kız öğrencilerin PISA 2003 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermiştir. Yaş ve baba eğitim düzeyi ise okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

d) PISA 2003 uygulamasında alt düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin testi sonuçları incelendiğinde ise yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2003 uygulamasında alt düzey öğrencilerin okuma becerileri ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermiştir ( $R=,332$ ,  $R^2=,110$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %11,0'ini açıklamıştır.



Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları sadece anne eğitim düzeyi, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin alt düzey öğrencilerin PISA 2003 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermiştir. Ailenin kültürel zenginliği, yaş, baba eğitim düzeyi ise okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

e) PISA 2003 uygulamasında üst düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin veriler incelendiğinde; yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2003 uygulamasında üst düzey öğrencilerin okuma becerileri ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermiştir ( $R=,409$ ,  $R^2=,167$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %16,7'sini açıklamıştır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları sadece anne eğitim düzeyi ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin üst düzey öğrencilerin PISA 2003 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermiştir. Evdeki eğitim olanakları, yaş, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği ise okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

### **5.2.2. PISA 2006 uygulamasında elde edilen sonuçlar;**

a) PISA 2006 uygulamasında tüm öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2006 uygulamasında tüm öğrencilerin okuma becerileri ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermiştir ( $R=,369$ ,  $R^2=,136$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %13,6'sını açıklamıştır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin tamamının tüm öğrencilerin PISA 2006 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermiştir.

b) PISA 2006 uygulamasında erkek öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve

kültürel endeks birlikte, PISA 2006 uygulamasında erkek öğrencilerin okuma becerileri ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermiştir ( $R=,364$ ,  $R^2=,132$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %13,2'sini açıklamıştır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları sadece yaş, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin erkek öğrencilerin PISA 2006 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermiştir. Anne eğitim düzeyi ise okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

c) PISA 2006 uygulamasında kız öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2006 uygulamasında kız öğrencilerin okuma becerileri ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermiştir ( $R=,354$ ,  $R^2=,125$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %12,5'ini açıklamıştır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları sadece anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin kız öğrencilerin PISA 2006 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermiştir. Yaş değişkeni ise okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

d) PISA 2006 uygulamasında alt düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2006 uygulamasında alt düzey öğrencilerin okuma başarıları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermiştir ( $R=,246$ ,  $R^2=,061$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %6,1'ini açıklamıştır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları sadece yaş, ailenin kültürel zenginliği ve evdeki eğitim olanakları değişkenlerinin alt düzey öğrencilerin PISA 2006 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermiştir. Diğer değişkenler olan sosyoekonomik ve kültürel endeks, baba

eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi ise okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

e) PISA 2006 uygulamasında üst düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2006 uygulamasında üst düzey öğrencilerin okuma başarıları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermiştir ( $R=,299$ ,  $R^2=,089$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %8,9'unu açıklamıştır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları sadece anne eğitim düzeyi değişkeninin üst düzey öğrencilerin PISA 2006 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermiştir. Diğer değişkenler olan sosyoekonomik ve kültürel endeks, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, yaş ve evdeki eğitim olanakları ise okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

### **5.2.3. PISA 2009 uygulamasında elde edilen sonuçlar;**

a) PISA 2009 uygulamasında tüm öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2009 uygulamasında tüm öğrencilerin okuma başarıları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermiştir ( $R=,457$ ,  $R^2=,209$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %20,9'unu açıklamıştır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları sadece anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin tüm öğrencilerin PISA 2009 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermiştir. Diğer değişken olan yaş ise okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

b) PISA 2009 uygulamasında erkek öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2009 uygulamasında erkek öğrencilerin okuma başarıları ile orta

düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermiştir ( $R=,438$ ,  $R^2=,191$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %19,1'ini açıklamıştır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları sadece anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin erkek öğrencilerin PISA 2009 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermiştir. Diğer değişken olan yaş ise okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

c) PISA 2009 uygulamasında kız öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2009 uygulamasında kız öğrencilerin okuma başarıları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermiştir ( $R=,467$ ,  $R^2=,218$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %21,8'ini açıklamıştır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları sadece anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin kız öğrencilerin PISA 2009 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermiştir. Diğer değişken olan yaş ise okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

d) PISA 2009 uygulamasında alt düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin analizler incelendiğinde; yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2009 uygulamasında alt düzey öğrencilerin okuma başarıları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermiştir ( $R=,350$ ,  $R^2=,122$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %12,2'sini açıklamıştır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları sadece baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin alt düzey öğrencilerin PISA 2009 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermiştir. Diğer değişkenler olan anne eğitim düzeyi ve yaş ise okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

e) PISA 2009 uygulamasında üst düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2009 uygulamasında üst düzey öğrencilerin okuma başarıları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermiştir ( $R=,248$ ,  $R^2=,062$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %6,2'sini açıklamıştır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları sadece anne eğitim düzeyi değişkeninin üst düzey öğrencilerin PISA 2009 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermiştir. Sosyoekonomik ve kültürel endeks, yaş, ailenin kültürel zenginliği, baba eğitim düzeyi, evdeki eğitim olanakları ise okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

#### **5.2.4. PISA 2012 uygulamasında elde edilen sonuçlar;**

a) PISA 2012 uygulamasında tüm öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2012 uygulamasında tüm öğrencilerin okuma başarıları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermiştir ( $R=,414$ ,  $R^2=,172$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %17,2'sini açıklamıştır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin tamamının tüm öğrencilerin PISA 2012 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermiştir.

b) PISA 2012 uygulamasında erkek öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2012 uygulamasında erkek öğrencilerin okuma başarıları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermiştir ( $R=,420$ ,  $R^2=,176$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %17,6'sını açıklamıştır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve

sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin tamamının erkek öğrencilerin PISA 2012 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermiştir.

c) PISA 2012 uygulamasında kız öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; Yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları, sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2012 uygulamasında kız öğrencilerin okuma başarıları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermiştir ( $R=,433$ ,  $R^2=,188$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %18,8'ini açıklamıştır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları sadece yaş, anne eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin kız öğrencilerin PISA 2012 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermiştir. Diğer değişken olan baba eğitim düzeyi ise okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

d) PISA 2012 uygulamasında alt düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2012 uygulamasında alt düzey öğrencilerin okuma başarıları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermiştir ( $R=,256$ ,  $R^2=,065$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %6,5'ini açıklamıştır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları sadece ailenin kültürel zenginliği ve evdeki eğitim olanakları değişkenlerinin alt düzey öğrencilerin PISA 2012 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermiştir. Diğer değişkenler olan yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, sosyoekonomik ve kültürel endeks ise okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

e) PISA 2012 uygulamasında üst düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2012 uygulamasında üst düzey öğrencilerin okuma başarıları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermiştir ( $R=,287$ ,  $R^2=,083$ ,  $p<,01$ ).

Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %8,3'ünü açıklamıştır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları sadece ailenin kültürel zenginliği ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin üst düzey öğrencilerin PISA 2012 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermiştir. Diğer değişkenler olan anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, yaş, evdeki eğitim olanakları ise okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

#### **5.2.5. PISA 2015 uygulamasında elde edilen sonuçlar;**

a) PISA 2015 uygulamasında tüm öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2015 uygulamasında tüm öğrencilerin okuma başarıları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermiştir ( $R=,343$ ,  $R^2=,117$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %11,7'sini açıklamıştır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin tamamının tüm öğrencilerin PISA 2015 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermiştir.

b) PISA 2015 uygulamasında erkek öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2015 uygulamasında erkek öğrencilerin okuma başarıları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermiştir ( $R=,343$ ,  $R^2=,118$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %11,8'ini açıklamıştır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları sadece anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin erkek öğrencilerin PISA 2015 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermiştir. Diğer değişkenler olan yaş ve ailenin kültürel zenginliği ise okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

c) PISA 2015 uygulamasında kız öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2015 uygulamasında kız öğrencilerin okuma başarıları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermiştir ( $R=,343$ ,  $R^2=,118$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %11,8'ini açıklamıştır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin tamamının kız öğrencilerin PISA 2015 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermiştir.

d) PISA 2015 uygulamasında alt düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2015 uygulamasında alt düzey öğrencilerin okuma başarıları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermiştir ( $R=,294$ ,  $R^2=,086$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %8,6'sını açıklamıştır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları ise yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkenlerinin tamamının alt düzey öğrencilerin PISA 2015 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermiştir.

e) PISA 2015 uygulamasında üst düzey öğrencilerin okuma becerilerinin yordanmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ailenin kültürel zenginliği, evdeki eğitim olanakları ve sosyoekonomik ve kültürel endeks birlikte, PISA 2015 uygulamasında üst düzey öğrencilerin okuma başarıları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermiştir ( $R=,222$ ,  $R^2=,049$ ,  $p<,01$ ). Bu değişkenler okuma becerisindeki toplam varyansın yaklaşık %4,9'unu açıklamıştır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları sadece sosyoekonomik ve kültürel endeks değişkeninin üst düzey öğrencilerin PISA 2015 okuma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermiştir. Evdeki eğitim



olanakları, baba eğitim düzeyi, yaş, ailenin kültürel zenginliği, anne eğitim düzeyinin ise okuma becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir.

### 5.3. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak oluşturulan öneriler aşağıda verilmiştir.

1. Bu araştırma kapsamında ele alınan evdeki eğitim olanakları değişkeni 2003, 2006, 2009, 2012 ve 2015 okuma becerileri başarısının önemli bir yordayıcısıdır. Bu bakımdan öğrenciye sağlanan eğitim olanakları ailenin ekonomik durumuyla ilişkisi düşünüldüğünde toplumumuzdaki gelir farklılığını azaltacak önemlerin artırılması ve ekonomik kalkınmanın sağlanmasına yönelik tedbirlerin alınması öğrencilerin başarısını olumlu bir şekilde etkileyeceği düşünülmektedir. Ailenin çalışma ortamları iyileştirilmeli ve ebeveynlere uygun iş pozisyonları iş imkânı sağlanarak değerlendirilmelidir. Böylece ailenin ekonomik durumunun yükseltilmesiyle evdeki eğitim olanakları da artırılabilir.

2. Ailenin kültürel zenginliği (klasik edebi eserlere, şiir kitaplarına ve sanatsal çalışmalara sahip olma) yordayan değişkenlerden bir diğeridir. Üst düzey becerilerin gelişmesini desteklemesi ve öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları için okullarda okuma projelerinin artırılması ve düzenli olarak kontrol edilmesi gerekmektedir. Okuma alışkanlığı geliştirmede ailenin sağladığı olanaklar da düşünüldüğünde aile bu konuda bilinçlendirilmelidir. Okul dışında da okuma alışkanlığının devam etmesi için aileyi bu konuda özendirici çalışmaları yaşam boyu öğrenme kapsamında yapılabilir.

3. Anne ve babanın eğitim düzeyinin öğrenci başarısına etkisi okuma becerileri başarısında bir diğer anlamlı yordayıcıdır. Anne- baba eğitim düzeyinin yüksek olması öğrencilerin eğitimsel başarılarının sonuçlarını belirlemede önemli bir etkiye sahiptir. Öğrenciyi okul seçimi ve kariyer planlaması için yönlendirmekten, öğrencinin eğitimsel ihtiyaçlarını karşılamaktan, evdeki eğitim olanaklarını arttırmaya kadar birçok açıdan anne- baba eğitim düzeyi öğrencinin başarısını belirlemede önemli bir faktördür. Eğitimdeki kalitenin ve verimin artırılmasında anne- baba eğitim düzeyi dikkate alınmalı ve eğitim düzeylerinin geliştirilmesine yönelik gerekli tedbirler alınmalıdır. Dünya Bankası Eğitim Raporu'na (2006) göre, AB üyesi ülkelerdeki katılım oranı % 12 iken, Türkiye'deki katılım oranı sadece % 2 olduğunu göstererek yaşam boyu öğrenmenin önemine dikkat çekmiştir. Bu

sonuca bakarak Türkiye’de yaşam boyu öğrenmenin öneminin yeterince önemsemediği görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme kapsamında öğrenciyle beraber aileyi de içine alan eğitim ortamı sağlanmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

4. Örgün eğitim çağındaki bireyler kadar yetişkin olan bireylerimizin de eğitiminde sürerlilik kazandırmak için MEB yaşam boyu öğrenme ilkesini çağın gereksinimlerine göre düzenlemelidir.

5. Eğitimimizdeki kalitenin geliştirilmesi ve var olan aksaklıkların düzeltilebilmesi için MEB’te ulusal düzeyde yaptığı sınavlarda PISA sınavında kullanılan öğrenci, veli ve okul anketlerine benzer anketler kullanarak veri bankaları toplayabilir ve bu veri bankalarıyla sınav sonuçlarını daha anlamlı bir şekilde yordayarak eğitimimizdeki sorunlara çözüm üretebilecek politikalar üretebilir.

6. Öğrencilerin eşit bir şekilde öğrenmeleri için buna imkân sunan eğitim politikaları geliştirilmeli ve bu politikalar etkili bir şekilde uygulanmalıdır.

### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

1. Gerçekleştirilen bu araştırmada Türk öğrencilerin okuma becerileri başarısını etkileyen faktörler sosyoekonomik ve sosyokültürel açıdan yıllara göre incelenmiştir. Bu doğrultuda ilgi, tutum ve okul özellikleri gibi araştırma kapsamında yer almayan diğer değişkenlerle okuma becerileri başarısı arasındaki ilişkiler incelenebilir.

2. Türk öğrencilerin matematik ve fen bilimleri okuryazarlığı başarısını etkileyen faktörler de sosyoekonomik ve sosyokültürel açıdan yıllara göre incelenebilir.

3. Araştırmada öğrenci anketindeki maddelerden tüm yıllarda ortak bazı maddeler kullanılmıştır. Diğer benzer araştırmalarda modele alınmayan başka özellikler kullanılarak yapılacak araştırmaların katkı sağlayacağı önerilebilir.

4. Bu araştırma kapsamında öğrencilerin okuma becerilerini açıklayan değişkenler yalnızca öğrenci anketiyle belirlenmiştir. Okul ve veli anketi kullanılarak öğrencilerin okuma becerileri başarılarını açıklayan başka değişkenler de bulunabilir.

## KAYNAKÇA

- Aikens, N., & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 235-251.
- Akyol, H. (2006), "Okuma", A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Editör), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, (s. 15-48), Ankara: Pegem A.
- Altın, T., Ekiz, D. ve Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80-101.
- Anılan, H. (2004). Bazı Değişkenler Açısından Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama. *Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 89-102.
- Applebee, A. N., Langer, J. A. and Mullis, I. V. S., Who Reads Best? Factors Related to Reading Achievement in Grades 3, 7, and 11, Educational Testing Service, Princeton N.J., 1988.
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aslanoğlu, E.A. (2007). *PIRLS 2001 Türkiye verilerine göre 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Aşlıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 10, 1-11.
- Aydın, A. , Erdağ, C. ve Taş, N. (2011). 2003-2006 PISA okuma becerileri sonuçlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi: en başarılı beş ülke ve Türkiye. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri*, 11(2), 651-673.
- Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*.2005, Cilt 3, Sayı 4.
- Batur, Zekerya. Alevli, Ozan. *Okuma Becerileri Dersinin PISA Okuduğunu Anlama Yeterlilikleri Açısından İncelenmesi*. Okuma yazma eğitimi araştırmaları, 2(1), 22-30

- Bayrav, S. (2001). Okuma, anlama, yorumlama. İstanbul: Multilingual Yayınevi.
- Belet, S.D. ve Yaşar, Ş. (2007) Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama* 2007, 3 (1):69-86.
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ., “Öğrenci Başarısının Yıllara, Okul Türlerine, Bölgelere Göre İncelenmesi: ÖSS ve PISA Analizi”, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, Vol.22, No.4, (2005), 21–35.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., Burchinal, M., Pipes McAdoo, H., & Garcia Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States. Part II. Relations with behavioral development through age thirteen. *Child Development*, 72(6), 1868–1886.
- Bradshaw, J., Ager, R., Burge, B. ve Wheater, R. (2010). *PISA 2009: Achievement of 15-year-olds in England*. Slough: NFER.
- Briggs, L. D., Kolstad, R. and Whalen, K., “Incorporating Language Arts into the Mathematics Curriculum: A Literature Survey”, *Education*, Vol.116, No.3, (1996), 423–432.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, PegemA: Ankara.
- Can, R. , Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A. (2010) Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11( 3), 1-21.
- Chiu, M. M. and McBride–Chang, C., “Gender, Context, and Reading: A Comparison of Students in 41 countries”, *Scientific Studies of Reading*, No.10, (2006), 331–362.
- Coleman, J. S., “Social Capital in the Creation of Human Capital”, *American Journal of Sociology*, No.94, (1988), 95–120.
- Coleman, J. S., Campell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M.; Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *The equality of educational opportunity study* (Rapor No: ICPSR06389). Ann Arbor, MI: Inter-university Consortium for Political and Social Research.

- Coşguner, Tolga. *Uluslararası Öğrenci Başarı Değerlendirme Programı (pisa) 2009 Uygulaması Okuma Becerileri Okuryazarlığı'nı Etkileyen Faktörler*, Yüksek Lisans Tezi, Antalya, 2013.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu ile ilgili yaklaşımlar. *TÜBAR 11*, 231-244.
- Coşkun, E. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı değişkenler. *TÜBAR 13*, 101-130.
- Coulombe S., Tremblay, J.F. and Marchand, S., *Literacy Scores, Human Capital and Growth Across Fourteen OECD Countries*, Statistics Canada, Ottawa, 2004.
- Cunningham, A. E. and Stanovich, K. E., "Early Reading Acquisition and its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later, *Developmental Psychology*, Vol.33, No.6, (1998), 934–945
- Çalışkan, M. (2000). *Ailenin bazı sosyo – ekonomik faktörlerinin öğrencinin okuduğunu anlama başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Çalışkan, M. (2008). *The Impact of Student and School Related Factors on Scientific Literacy Skills in Programme for International Student Assessment-PISA 2006*. Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Çelen, F. K., Çelik, A., Seferoğlu, S. S. (Şubat, 2011). *Türk Eğitim Sistemi ve PISA*
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- DEEWR. (2009). *Measuring the Socyo-economic Status of Higher Education Students*. Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations-DEEWR
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık

- Demirel, Ö. (2003), *Türkçe Öğretimi* (5.Baskı), Ankara: Pegem A
- Dökmen, Ü. (1990). Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Okuma Becerileri, İlgileri, Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 395-418
- Dökmen, Ü. (1994) Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko – sosyal bir araştırma. İstanbul: MEB yayınları.
- EARGED. (2010a). Web: <http://earged.meb.gov.tr/arasayfa.php?g=83> adresinden 10 Aralık 2016’da alınmıştır.
- EARGED. (2010b). *PISA 2009 Ulusal Ön Rapor*. Web: <http://earged.meb.gov.tr/pdf/pisa2009rapor.pdf> adresinden 17 Aralık 2016’da alınmıştır.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2009. Eğitimde Eşitlik Politika Analizi ve Öneriler. Bu rapor, Açık Toplum Enstitüsü tarafından desteklenen “Türkiye’de Eğitimde Eşitliğin Geliştirilmesi İçin Verilere Dayalı Savunu” projesi kapsamında yayımlanmıştır.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2010). PISA 2009 ulusal ön rapor. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2010a). PISA 2006 ulusal nihai rapor. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- European Report on the Quality of School Education: Sixteen Quality Indicators, Office for Official Publications of the European Communities, European Commission, Luxembourg, 2001
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). London: SAGE
- Gary, M. N. (1999). The Measurement of Socio-economic Status and Social Class. *LSAY Project Technical Paper* No: 14. LSAY Technical Reports. [http://research.acer.edu.au/lsay\\_technical/28](http://research.acer.edu.au/lsay_technical/28) (Son Erişim Tarihi: 22.02.2017)
- Grabe, W ve Stoller, F. L. (2002). *Teaching and Researching Reading*. London: Pearson Education Longman

- Gülleroglu, H. D., Demir, S. B., & Demirtasli, N. (2014). Türk Öğrencilerinin PISA 2003-2006-2009 Dönemlerindeki Okuma Becerilerini Yordayan Sosyoekonomik ve Kültürel Değişkenlerin Arastırılması. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 201.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Gürsakal, S. (2012). PISA 2009 öğrenci başarı düzeylerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17,441-452.
- Güzel, İ.Ç. (2006). A Cross-Cultural Comparison of the Impact Of Human And Physical esource Allocations on Student’s mathematical Literacy Skills In The Programme for International Student Assessment (PISA), Yayınlanmamış Doktora Tezi, ODTU, Ankara
- Hampden–Thompson, G., Social Policy, Family Structure and Children’s Educational Achievement: A Comparative Study (Dissertation of Doctoral of Philosophy), Pennsylvania State University, U.S.A, 2004.
- Hansen, K. Y.,Munck, I. (2010). *Exploring The Measurement Of Socioeconomic Background and Their Differences In Reading Achievement: A Two Level Latent Class Analysis*. Department of Education, University of Gothenburg. [http://www.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/IRC/IRC\\_2010/Papers/IRC2010\\_Yang-Hansen\\_Munck.pdf](http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC/IRC_2010/Papers/IRC2010_Yang-Hansen_Munck.pdf) (Son Erişim Tarihi: 22.01.2017)
- Hauser, R.M., Edley Jr, C.F., Koenig, J.A. and Elliott, S.W., Measuring Literacy: Performance Levels for Adults, The National Academies Pres, Washington, D.C., 2005.
- Holloway, J. H., “Improving the Reading Skills of Adolescents”, Educational Leadership, Vol.57, No.2, (1999), 80–82.
- İş, Ç., “Uluslararası Öğrenci Başarı Belirleme Programına Göre (PISA) Matematik Okuryazarlığını Belirleyen Faktörlerin Kültürler Arası Karşılaştırılması” (Yüksek Lisans Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Ankara, 2003.

- Kantemir, Enise. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kaptan, S. (1991). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık
- Karaman, K., “Küreselleşme ve Eğitim”, *Journal of World of Turks*, Vol.2, No.3, (2010), 131–144.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (dördüncü baskı). Ankara: Sanem Yayıncılık.
- Köksal, K. (1999). *Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Köse, R. M. (2007). Aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile okul ve özel dershanenin liselere giriş sınavına katılan öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 5(17), 46–77.
- Kuzu, S.T. (2004). Etkileşimsel model’e uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-77.
- Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. OECD.
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2002). *Inequality at the Starting Gate: Social Background Differences in Achievement as Children Begin School*. Retrieved from <http://www.epinet.org/content.cfm?id=617#exec>
- Lemke, M., Calsyn, C., Lippman, L., Jocelyn, L., Kastberg, D., Liu, Y.Y., Roey, S., Williams, T., Kruger, T., & Bairu, G. (2001). *Outcomes of learning: results from the 2000 program for international student assessment of 15-year-olds in reading, mathematics, and science literacy* (NCES 2002-115). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Lemke, M., Sen, A., Johnston, J.S., Pahlke, E., Williams, T., Kastberg, D., & Jocelyn, L. (2005). *Characteristics of U.S. 15-Year-Old Low Achievers in an International Context: Findings from PISA 2000* (NCES 2006-010). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.



- Linnakylä, P., Malin, A. and Taube, K. “Factors behind Low Reading Literacy Achievement”, *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol.48, No.3, 231–249.
- MEB (2003b). *TIMSS 1999 Ulusal Rapor* WEB: [http://earged.meb.gov.tr/dosyalar/dokumanlar/uluslararasi/timss\\_1999\\_ulusal\\_raporu.pdf](http://earged.meb.gov.tr/dosyalar/dokumanlar/uluslararasi/timss_1999_ulusal_raporu.pdf) adresinden 25 Aralık 2016’da alınmıştır.
- MEB (2010). *PISA 2009 Projesi Ulusal Ön Raporu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- MEB (2012). *PISA 2012 Türkiye Ulusal Nihai Raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- MEB (2013). *PISA 2012 Ulusal Ön Raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB (2016). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara
- MEB EARGED. (2011). *TIMSS 2007 Ulusal Matematik ve Fen Raporu 8. Sınıflar*. Ankara: Hermes Ofset. <http://earged.meb.gov.tr/arasayfa.php?g=114> (Son Erişim Tarihi: 20.11.2011)
- MEB. (2003a). *PIRLS 2001 Ulusal Rapor*. WEB: [http://earged.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararasi/pirls\\_2001\\_ulusal\\_raporu.pdf](http://earged.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararasi/pirls_2001_ulusal_raporu.pdf) adresinden 23 Aralık 2016’da alınmıştır.
- Miller, R. L., Acton, C., Fullerfton, D. A., & Maltby, J. (2002). *SPSS for social scientists*. New York: Palgrave Macmillan
- Morrow, L.M., “Home and School Correlates of Early Interest in Literature”, *Journal of Educational Research*, No.76, (1983), 221–230.
- Moutsios, S., “Power, Politics and Transnational Policy–Making in Education”, *Globalisation, Societies and Education*, Vol.8, No.1, (2010), 121–141.
- National Foundation for Educational Research (2003). *Reading all over the world-national report for england*. London: National Foundation for Educational Research

- Nonoyama, Y., A Cross-National, Multi-Level Study of Family Background and School Resource Effects on Student Achievement (Dissertation of Doctoral of Philosophy), Columbia University, U.S.A, 2005.
- OECD (2009). *PISA 2009 Assessment Framework, Key Competencies in Reading and Mathematical and Scientific*. Paris: OECD Publications
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Volume II: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes*, OECD Publishing.
- OECD (2013a). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, PISA ,OECD. Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-En>
- OECD (2013b). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I)*, PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>
- OECD (2013c). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>
- OECD, (2011). *PISA in Focus 5: How Do Some Students Overcome Their Socioeconomic Background?* <http://www.oecd.org/dataoecd/17/26/48165173.pdf> (Son Erişim Tarihi: 14.07.2017)
- OECD. (2010a). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do-Students*
- OECD. (2010b). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background-Equity in*
- OECD. (2010c). *PISA 2009 Results: Learning to Learn-Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)*. OECD.
- OECD. (2010f). *Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School*. <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/6/12/47092225.pdf> (Son Erişim Tarihi:20.05.2017)
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II* (2. Baskı), Ankara: Öncü Kitap
- Özdemir, Emin. (1990). *Okuma Sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Özer, Y., Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) Verilerine Göre Türk Öğrencilerin Matematik ve Fen Bilimleri Başarıları ile İlişkili Faktörler (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2009.
- Özkan, H. (2009). Bilgi toplumu eğitim programları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10. 113-132.
- Park, H., Cross-National Variation in the Effects of Family Background and Schools on Students Achievement: The Relevance of Institutional and Policy Contexts (Dissertation of Doctoral of Philosophy), University of Wisconsin-Madison, U.S.A, 2005.
- Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. OECD.
- PISA 2000 Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further results from PISA 2000, OECD, 2003.
- PISA 2009 Assessment Framework: Key Competencies in Reading, Mathematics and Science, OECD, 2009.
- PISA 2009 Results: Overcoming Social Background, Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II), OECD, 2010(b).
- PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I), OECD, 2010(a).
- Rowe, K. (1995). Factor affecting students progress in reading: Key findings from a longitudinal study. *An International Journal of Early Literacy*, 1(2), 57-110.
- Sadioğlu, Ö., ve Bilgin, A.(2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7(3), 814-822.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Smith, M.C., L. Mikulecky, M.W. Kibby and M.J. Dreher, "What will be the Demands of Literacy in the Workplace in the Next Millennium?", *Reading Research Quarterly*, Vol. 35, No.3, (2000), 378-383.
- Sonuçları* [Bildiri]. Akademik Bilişim, Malatya.

- Şengül, A. (2011). *Türk öğrencilerinin PISA2009 okuma becerilerini açıklayan değişkenlerin chaid analizi ile belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tazebay, A. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlaya Etkisi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: (Kendi Yayını).
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *TÜBAR-XXVII*, 655-677.
- TUİK. (2010). Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi (Adnks) sonuçları. <http://tuikapp.tuik.gov.tr> adresinden 07.01.2017 tarihinde alınmıştır.
- Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A. (2010) Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11( 3), 1-21.
- Ülper, H. (2010). Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Van Den Broek, P. ve Kremer, K. E. (2000). *The Mind in Aktion: What is Means to Comprehend During Reading*. Taylor, B. M. , Graves, M. F. , & Van Den Broek, P. (Ed.). *Reading for Meaning: Fostering Comprehension in The Middle Grades, Language and Literacy Series*. Ewark, DE: International Reading Association.
- Van Ours, J.C., “When Do Children Read Books?”, *Education Economics*, Vol.16, No.4, (2008), 313–328.
- West, J., Denton, K., & Reaney, L. (2000). *The Kindergarten Year (NCES 2001-023)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Williams, T., Levine, D., Jocelyn, L., Butler, P., & Haynes, J. (2000). *Mathematics and Science in the Eighth Grade: Findings from the Third International Mathematics and Science Study (NCES 2000-014)*. U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Willms, J. D., “Variation in Socioeconomic Gradients among Cantons in French and Italian–Speaking Switzerland: Findings from the OECD PISA”, *Educational Research and Evaluation*, Vol.12, No.2, (2006), 129–154.

Yıldırım, K. (2009). Uluslar arası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2006 Yılı Verilerine Göre Türkiye’de Eğitimin Kalitesini Belirleyen Temel Faktörler. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.

Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,29,9-14.

## EKLER

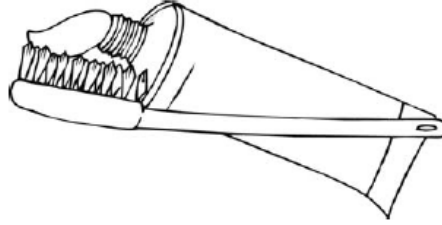
### EK 1. PISA 2009 OKUMA BECERİLERİ ÖRNEK SORULARI

#### DİŞ FIRÇALAMA

Dişlerimizi daha uzun ve daha sert fırçaladığımızda, onlar daha da temiz olur mu?

İngiliz araştırmacılar hayır diyorlar. Bu araştırmacılar, gerçekte birçok farklı yöntemi denemiş ve sonunda dişlerinizi fırçalamanın mükemmel yolunu bulmuşlardır. Çok sert olmayan iki dakikalık bir fırçalama en iyi sonucu vermektedir. Eğer sert fırçalarsanız, yiyecek artıkları ve plakları temizleyemez, diş minelerinize ve diş etlerinize zarar verirsiniz.

Diş fırçalama uzmanı Bente Hansen, diş fırçasını kalem tutar gibi tutmanın iyi bir fikir olduğunu söylüyor. O, "Bir köşeden başlayın ve tüm sırayı fırçalayın" diyor. "Dilinizi de unutmayın! Diliniz, nefesinizin kötü kokmasına neden olabilen çok fazla bakteri barındırabilir."



"Diş Fırçalama" bir Norveç dergisinden alınan bir makaledir.

Aşağıda yer alan soruları yanıtlamak için "Diş Fırçalama" makalesinden yararlanınız.

#### Soru1: DİŞ FIRÇALAMA

R403Q01

Bu makalenin konusu ne ile ilgilidir?

- A Dişlerinizi fırçalamanın en iyi yolu.
- B Kullanılacak en iyi diş fırçası türü.
- C Sağlam dişlerin önemi.
- D Farklı insanların diş fırçalama yöntemleri.

**Kullanım amacı:** Eğitimsel

**Metnin biçimi:** Akıcı

**Metnin türü:** Açıklama

**Metne yaklaşım:** Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama: Genel bir anlayış oluşturma

**Soru biçimi:** Çoktan seçmeli

**Zorluk derecesi:** 350 (1a)

#### DİŞ FIRÇALAMA PUANLAMA 1

SORUNUN AMACI:

Bilgileri birleştirme ve yorumlama: Genel bir anlayış oluşturma

Kısa bir tanımlayıcı metnin ana fikrini bulma

**Tam Puan**

- A. Dişlerinizi fırçalamanın en iyi yolu.

**Soru 2: DİŞ FIRÇALAMA**

R403Q02

İngiliz araştırmacılar ne tavsiye etmektedirler?

- A Dişlerinizi mümkün olduğunca sık fırçalayınız.
- B Dilinizi fırçalamaya çalışmayınız.
- C Dişlerinizi çok sert fırçalamayınız.
- D Dilinizi dişlerinizden daha sık fırçalayınız.

**Kullanım amacı:** Eğitimsel**Metnin biçimi:** Akıcı**Metnin türü:** Açıklama**Metne yaklaşım:** Bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama: Bilgiyi hatırlama**Soru biçimi:** Çoktan seçmeli**Zorluk derecesi:** 355 (1a)**DİŞ FIRÇALAMA PUANLAMA 2**

SORUNUN AMACI:

Bilgiye ulaşma ve hatırlama: Bilgiyi hatırlama  
Kısa bir tanımlayıcı metinde eş anlamlı sözcükleri eşleştirme

**Tam Puan**

C. Dişlerinizi çok sert fırçalamayınız.

**Soru 3: DİŞ FIRÇALAMA**

R403Q03 – 0 1 9

Bente Hansen'e göre neden dilinizi fırçalamalısınız?

.....  
.....

**Kullanım amacı:** Eğitimsel**Metnin biçimi:** Akıcı**Metnin türü:** Açıklama**Metne yaklaşım:** Bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama: Bilgiyi hatırlama**Soru biçimi:** Kısa yanıt**Zorluk derecesi:** 271 (1b)**DİŞ FIRÇALAMA PUANLAMA 3**

SORUNUN AMACI:

Bilgiye ulaşma ve hatırlama: Bilgiyi hatırlama  
Kısa bir tanımlayıcı metinde bilgiyi bulma

**Tam Puan**

Kod 1: Bakterilere YA DA kötü nefes kokusundan kurtulmaya YA DA her ikisine de değinir. Kendi sözcüklerini kullanarak ya da metinden alıntı yaparak yanıtlayabilir.

- Bakterilerden kurtulmak için.
- Dilinizde bakteriler olabilir.
- Bakteriler.

- Çünkü kötü nefes kokusundan kaçınabilirsiniz.
- Kötü nefes kokusu.
- Bakterileri yok etmek için, böylece nefesinizin kötü kokmasını engellersiniz. *[her ikisi]*
- Diliniz, nefesinizin kötü kokmasına neden olabilen çok fazla bakteri barındırabilir. *[her ikisi]*
- Bakteriler kötü nefes kokusuna neden olabilirler.

#### Soru 4: DİŞ FIRÇALAMA

R403Q04

Metinde kalemden söz edilmesinin nedeni nedir?

- A Diş fırçasını nasıl tutacağınızı anlamanıza yardımcı olmak için.
- B Çünkü hem kalem hem de fırçayla bir köşeden başlarsınız.
- C Dişlerinizi birçok farklı şekilde fırçalayabileceğinizi göstermek için.
- D Çünkü diş fırçalamayı yazı yazmak kadar ciddiye almalısınız.

**Kullanım amacı:** Eğitimsel

**Metnin biçimi:** Akıcı

**Metnin türü:** Açıklama

**Metne yaklaşım:** Kendi düşüncelerini yansıtmaya ve metni değerlendirme: Bir metnin biçimini değerlendirme ve kendi düşüncelerini yansıtmaya

**Soru biçimi:** Çoktan seçmeli

**Zorluk derecesi:** 402 (Düzey 1a)

#### DİŞ FIRÇALAMA PUANLAMA 4

SORUNUN AMACI:

Düşünme ve değerlendirme: Bir metnin içeriği üzerinde derinlemesine düşünme ve değerlendirme

Kısa bir tanımlayıcı metindeki karşılaştırmanın amacını fark etme

**Tam Puan**

- A. Diş fırçasını nasıl tutacağınızı anlamanıza yardımcı olmak için.



## CEP TELEFONU GÜVENLİĞİ

### Cep telefonları tehlikeli midir?

#### Önemli Nokta

*Cep telefonlarının yol açtığı sağlık problemleriyle ilgili birbirleriyle çelişen raporlar 1990ların sonunda ortaya çıkmıştır.*

#### Önemli Nokta

*Cep telefonlarının etkilerini araştırmak için yapılan bilimsel araştırmalara şimdiye kadar milyonlarca YTL yatırım yapılmıştır.*

Evet	Hayır
1. Cep telefonlarından yayılan radyo dalgaları, vücut dokularında ısı artışına neden olabilir, bu nedenle, zararlı etkileri olabilir.	Radyo dalgaları vücuda ısı kaynaklı zarar verecek kadar güçlü değildir.
2. Cep telefonları tarafından yaratılan manyetik alanlar, vücut hücrelerinin çalışma biçimini etkileyebilir.	Manyetik alanlar son derece küçüktür ve bu nedenle vücudumuzdaki hücreleri etkileme ihtimali yoktur.
3. Cep telefonu ile uzun konuşmalar yapan insanlar bazen yorgunluk, baş ağrısı ve konsantrasyon kaybından şikayetçi olurlar.	Bu etkiler laboratuvar koşulları altında hiç gözlemlenmedi ve modern yaşam tarzlarındaki diğer nedenlerden kaynaklanıyor olabilirler.
4. Cep telefonu kullanıcılarının beyinlerinin cep telefonuna maruz kalan bölümünde kanser gelişmesi riski 2,5 kat daha fazladır.	Araştırmacılar bu artışın nedeninin cep telefonu kullanımıyla ilişkisinin kesin olmadığını kabul etmektedirler.
5. Uluslar arası Kanser Araştırmaları Derneği, çocukluk yıllarında gelişen kanser ile yüksek gerilim hatları arasında bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yüksek gerilim hatları da cep telefonları gibi radyasyon yaymaktadır.	Yüksek gerilim hatları tarafından üretilen radyasyon, cep telefonlarından gelen enerjiden çok daha fazla enerjide sahip, farklı bir tür radyasyondur.
6. Cep telefonlarındakine benzeyen radyo frekans dalgaları, iplik kurtlarının gen dizilimini değiştirmiştir.	İplik kurtları insan değildir. Bu nedenle, bizim beyin hücrelerimizin aynı şekilde tepki vereceği kesin değildir.

**Önemli Nokta**

*Cep telefonu kullanıcılarının sayısının ne kadar çok olduğu düşünülürse, telefonların yaratacağı küçük bir yan etki bile büyük bir halk sağlığı sorunu yaratabilir.*

**Önemli Nokta**

*2000 yılında yayınlanan Stewart Raporu (İngiltere kaynaklı bir rapor) cep telefonları kaynaklı bilinen bir sağlık problemi olmadığını buldu fakat daha fazla araştırma yapılana kadar özellikle gençlerin önlem almalarını önerdi. 2004 yılında yayınlanan bir sonraki rapor, önceki rapor sonuçlarını desteklemiştir.*

**Eğer bir cep telefonu kullanıyorsanız ...**

Şunları Yapınız	Şunları Yapmayınız
Aramaları kısa tutunuz.	Telefon baz istasyonu ile iletişim için daha fazla güce ihtiyaç duyacağı ve bu nedenle daha fazla radyo dalgası yayacağı için çekim gücü zayıf olduğunda cep telefonunuzu kullanmayınız.
Cep telefonunuzu bekleme konumundayken vücudunuzdan uzakta tutunuz.	"SAR" değeri <sup>1</sup> yüksek olan cep telefonu satın almayınız. SAR değerinin yüksek olması, telefonun daha fazla radyasyon yaydığı anlamına gelir.
Konuşma süresi uzun olan cep telefonları satın alın. Bu daha verimli olur ve daha az radyasyon yayar.	Bağımsız bir kuruluş tarafından test edilmeyen sözde koruyucu cihazları satın almayın.

<sup>1</sup> SAR (belirli emilim oranı) Bir cep telefonu kullanırken vücut dokuları tarafından emilen elektromanyetik dalgaların miktarını belirten bir ölçümdür.

Önceki iki sayfada yer alan metin bir web sitesinden alınmıştır. Aşağıdaki soruları yanıtlamak için bu metinden yararlanınız.

**Soru 2: CEP TELEFONU GÜVENLİĞİ**

R414Q02

Metinde yer alan **önemli noktaların** amacı nedir?

- A Cep telefonu kullanmanın tehlikelerini tanımlamak
- B Cep telefonu güvenliğiyle ilgili tartışmaların halen devam ettiğini ileri sürmek
- C Cep telefonu kullananların almaları gereken önlemleri tanımlamak
- D Cep telefonları kaynaklı bilinen bir sağlık problemi olmadığını ileri sürmek

**Kullanım amacı:** Kamusal

**Metnin biçimi:** Bağımsız

**Metnin türü:** Açıklama

**Metne yaklaşım:** Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama: Genel bir anlayış oluşturma

**Soru biçimi:** Çoktan seçmeli

**Zorluk derecesi:** 576 (Düzey 4)

**CEP TELEFONU GÜVENLİĞİ 2**

SORUNUN AMACI:

Bilgileri birleştirme ve yorumlama: Genel bir anlayış oluşturma  
Metinde yer alan tablonun bir kısmının amacını ayırt etme.

**Tam Puan**

- B. Cep telefonu güvenliğiyle ilgili tartışmaların halen devam ettiğini ileri sürmek

**Soru 11: CEP TELEFONU GÜVENLİĞİ**

R414Q11

“Bir şeyin kesinlikle başka bir şeye sebep olduğunu kanıtlamak zordur.”

Verilen bu bilginin **Cep telefonları tehlikeli midir?** adlı tablonun 4. maddesinde yer alan **Evet** ve **Hayır** ifadeleriyle ilişkisi nedir?

- A Bu bilgi, evet kısmında yer alan iddiayı destekler fakat bunu kanıtlamaz.
- B Bu bilgi, evet kısmında yer alan iddiayı kanıtlar.
- C Bu bilgi, hayır kısmında yer alan iddiayı destekler fakat bunu kanıtlamaz.
- D Bu bilgi, hayır kısmında yer alan iddianın yanlış olduğunu gösterir.

**Kullanım amacı:** Kamusal

**Metnin biçimi:** Bağımsız

**Metnin türü:** Açıklama

**Metne yaklaşım:** Kendi düşüncelerini yansıtmaya ve metni değerlendirme: Bir metnin içeriğini değerlendirme ve kendi düşüncelerini yansıtmaya

**Soru biçimi:** Çoktan seçmeli

**Zorluk derecesi:** 625 (Düzey 4)

**CEP TELEFONU GÜVENLİĞİ PUANLAMA 11**

SORUNUN AMACI:

Düşünme ve değerlendirme: Bir metnin içeriği üzerinde derinlemesine düşünme ve değerlendirme.

Metnin dışında yer alan genel ifadeler ve tabloda yer alan bir çift ifade arasındaki ilişkiyi ayırt etme.

**Tam Puan**

- C. Bu bilgi, hayır kısmında yer alan iddiayı destekler fakat bunu kanıtlamaz.

**Soru 6: CEP TELEFONU GÜVENLİĞİ**

R414Q06-019

Tablonun **Hayır** sütununda yer alan 3. Maddeye bakınız. Burada sözü edilen “diğer nedenlerden” biri ne olabilir? Cevabınızı bir neden yazarak açıklayınız.

**Kullanım amacı:** Kamusal

**Metnin biçimi:** Bağımsız

**Metnin türü:** Açıklama

**Metne yaklaşım:** Kendi düşüncelerini yansıtmaya ve metni değerlendirme: Bir metnin içeriğini değerlendirme ve kendi düşüncelerini yansıtmaya

**Soru biçimi:** Açık uçlu

**Zorluk derecesi:** 536 (Düzey 3)

**CEP TELEFONU GÜVENLİĞİ PUANLAMA 6**

SORUNUN AMACI:

Düşünme ve değerlendirme: Bir metnin içeriği üzerinde derinlemesine düşünme ve değerlendirme

Metinde yer alan bilgiye uygulamak için önceki bilgilerinizden yararlanma.

**Tam Puan**

Kod 1: Modern yaşamda, yorgunluk, baş ağrısı ya da konsantrasyon kaybıyla ilgili olabilecek bir faktörü ifade eder. Verilen cevap yeteri kadar açıktır veya bir açıklama ile verilebilir.

- Yeterince uyuyamamak. Eğer uyuyamazsanız, yorgun olursunuz.
- Çok meşgul olmak. Bu sizi yorar.
- Çok fazla ev ödevi. Bu sizi yorar VE başınızın ağrmasına sebep olur.
- Gürültü– başınızın ağrmasına sebep olur.
- Stres.
- Geç saatlere kadar çalışmak.
- Sınavlar.
- Dünya çok gürültülü.
- İnsanlar rahatlamak için kendilerine eskisi kadar zaman ayırmıyorlar.
- İnsanlar konuları bir önem sırasına koymazlar. Bu nedenle hırçın ve hasta olurlar.
- Bilgisayarlar.
- Hava kirliliği.
- Çok fazla TV seyretmek.
- Uyuşturucular.
- Mikrodalgalar.
- Çok fazla elektronik posta göndermek.

**Soru 9: CEP TELEFONU GÜVENLİĞİ**

R414Q09

**Eğer bir cep telefonu kullanıyorsanız...** başlıklı tabloya bakınız.

Tablo aşağıdaki fikirlerden hangisine dayanmaktadır?

- A Cep telefonu kullanımının herhangi bir tehlikesi yoktur.
- B Cep telefonu kullanımının tehlikeli olduğuna dair kanıt vardır.
- C Cep telefonu kullanımı tehlikeli olabilir ya da olmayabilir. Fakat önlem almakta fayda vardır.
- D Cep telefonu kullanımı tehlikeli olabilir ya da olmayabilir, fakat biz emin olana kadar cep telefonları kullanılmamalıdır.
- E **Şunları yapınız** yönergeleri, tehdidi ciddiye alanlar içindir ve **Şunları yapmayınız** yönergeleri diğer insanlar içindir.

**Kullanım amacı:** Kamusal

**Metnin biçimi:** Bağımsız

**Metnin türü:** Açıklama

**Metne yaklaşım:** *Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama:* Bir yorum geliştirme

**Soru biçimi:** Çoktan seçmeli

**Zorluk derecesi:** 494 (Düzey 3)

**CEP TELEFONU GÜVENLİĞİ PUANLAMA 9**

SORUNUN AMACI:

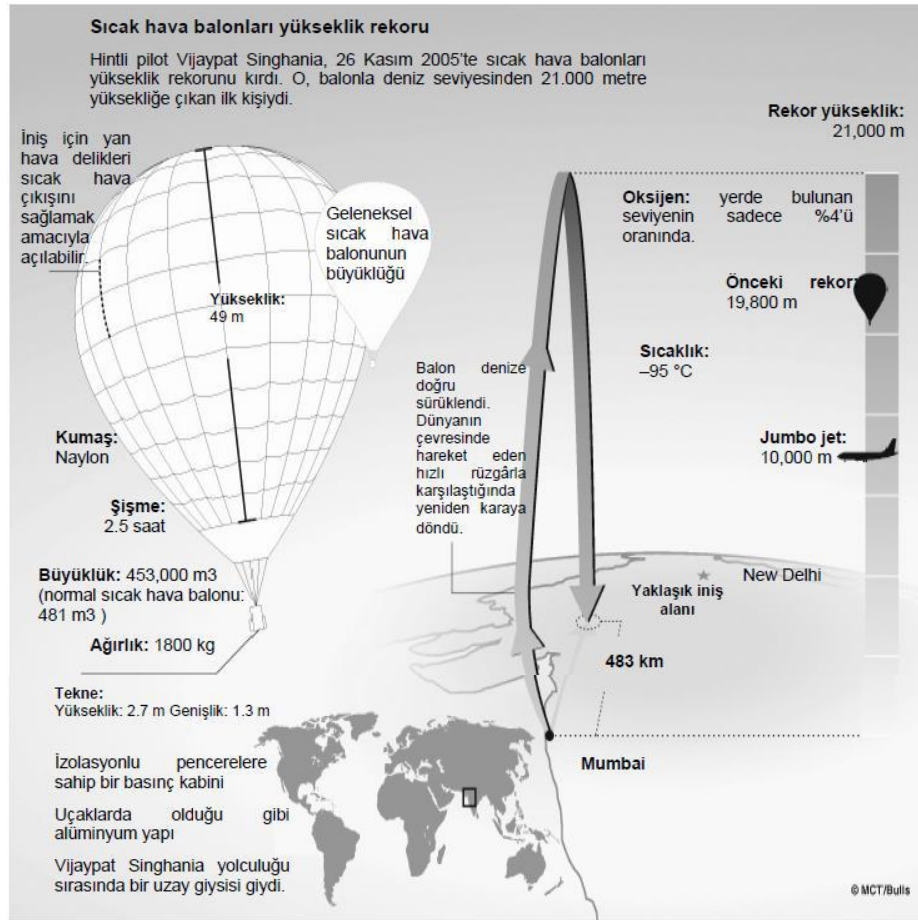
Bilgileri birleştirme ve yorumlama: Bir yorum geliştirme

Açıklayıcı metnin bir kısmında yer alan varsayımı ayırt etme.

**Tam Puan**

C. Cep telefonu kullanımı tehlikeli olabilir ya da olmayabilir. Fakat önlem almakta fayda vardır.

## BALON



Aşağıda verilen soruları yanıtlamak için "Balon" adlı metinden yararlanınız.

### Soru 8: BALON

R417Q08

Bu metnin ana fikri nedir?

- A Singhania balon yolculuğu süresince tehlikede idi.
- B Singhania yeni bir dünya rekoru kırdı.
- C Singhania hem deniz hem de kara üzerinde yolculuk yaptı.
- D Singhania'nın balonu çok büyüktü.

**Kullanım amacı:** Eğitimsel

**Metnin biçimi:** Bağımsız

**Metnin türü:** Tanımlama

**Metne yaklaşım:** Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama: Genel bir anlayış oluşturma

**Soru biçimi:** Çoktan seçmeli

**Zorluk derecesi:** 369 (Düzey 1a)

### BALON PUANLAMA 8

SORUNUN AMACI:

Bilgileri birleştirme ve yorumlama: Genel bir anlayış oluşturma  
Resimli bir metinde ana fikri bulma

**Tam Puan**

Kod 1: B. Singhania yeni bir dünya rekoru kırdı.

**Soru 3: BALON**

R417Q03 – 0 1 2 9

Vijaypat Singhania, diğer iki ulaşım türünde bulunan bazı teknolojileri kullandı. Bunlar hangi tür ulaşımlardır?

1. ....
2. ....

**Kullanım amacı:** Eğitimsel

**Metnin biçimi:** Bağımsız

**Metnin türü:** Tanımlama

**Metne yaklaşım:** *Bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama: Bilgiyi hatırlama*

**Soru biçimi:** Kısa yanıt

**Zorluk derecesi:** Tam puan 623 (Düzey 4); Kısmi puan 458 (Düzey 2)

**BALON PUANLAMA 3**

SORUNUN AMACI:

Bilgiye ulaşma ve hatırlama: Bilgiyi hatırlama  
Resimli bir metinde açıkça belirtilen iki parça bilgiyi bulma

**Tam Puan**

Kod 2: HEM uçak HEM DE uzay gemisine (her hangi bir sırayla) değinir. *[iki yanıt da aynı satıra yazılabilir]*

- 1. Uçak
- 2. Uzay gemisi
- 1. Uçaklar
- 2. Uzay gemileri
- 1. Hava yolculuğu
- 2. Uzay yolculuğu
- 1. Jumbolar
- 2. Uzay roketleri
- 1. jetler
- 2. roketler

**Kısmi Puan**

Kod 1: SADECE uçak YA DA uzay gemisine değinir.

- Uzay gemisi
- Uzay yolculuğu
- Uzay roketleri
- Roketler
- Uzay gemisi
- Uçaklar
- Hava yolculuğu
- Jumbolar
- Jetler

**Soru 4: BALON**

R417Q04 – 0 1 9

Bu metinde bir jumbo jet resmi bulunmasının nedeni nedir?

.....  
.....

**Kullanım amacı:** Eğitimsel

**Metnin biçimi:** Bağımsız

**Metnin türü:** Tanımlama

**Metne yaklaşım:** *Kendi düşüncelerini yansıtma ve metni değerlendirme: Bir metnin içeriğini değerlendirme ve kendi düşüncelerini yansıtma*

**Soru biçimi:** Açık uçlu

**Zorluk derecesi:** 526 (Düzey 3)

**BALON PUANLAMA 4**

SORUNUN AMACI:

Düşünme ve değerlendirme: Bir metnin içeriği üzerinde derinlemesine düşünme ve değerlendirme  
Resimli bir metinde yer alan bir resmin amacını belirleme

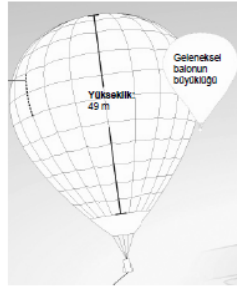
**Tam Puan**

Kod 1: Yüksekliğe değinir. Jumbo jet ve balon arasında karşılaştırma yapabilir.

- Balonun ne kadar yükseğe çıktığını göstermek için.
- Balonun sahiden yükseğe çıktığı gerçeğini vurgulamak için.
- Onun rekorunun gerçekten ne kadar etkileyici olduğunu göstermek için – O jumbo jetlerden daha yükseğe çıktı!
- Yükseklikle ilgili karşılaştırma noktası olarak.

**Soru 6: BALON**

R417Q06



Neden iki balon çizimi bulunmaktadır?

- A Singhania'nın balonunun şişirilmeden önce ve sonraki büyüklüklerini karşılaştırmak için.
- B Singhania'nın balonu ile diğer sıcak hava balonlarının büyüklüklerini karşılaştırmak için.
- C Singhania'nın balonunun yerden daha küçük görüldüğünü göstermek için.
- D Singhania'nın balonunun diğer balonla neredeyse çarpışacağını göstermek için.

**Kullanım amacı:** Eğitimsel

**Metnin biçimi:** Bağımsız

**Metnin türü:** Tanımlama

**Metne yaklaşım:** Kendi düşüncelerini yansıtma ve metni değerlendirme. Bir metnin içeriğini değerlendirme ve kendi düşüncelerini yansıtma

**Soru biçimi:** Çoktan seçmeli

**Zorluk derecesi:** 414(Düzey 2)

**BALON PUANLAMA 6**

**SORUNUN AMACI:**

Düşünme ve değerlendirme: Bir metnin içeriği üzerinde derinlemesine düşünme ve değerlendirme

Resimli bir metinde bağlantılı şekillerin amacını tanıma

**Tam Puan**

- B. Singhania'nın balonu ile diğer sıcak hava balonlarının büyüklüklerini karşılaştırmak için.

## KAN ARANIYOR



Kan bağıışı gereklidir.

İnsan kanının yerini tam olarak tutabilecek başka bir madde yoktur. Kan bağıışı, bu nedenle çok önemlidir ve yaşamları kurtarmada onun yeri doldurulamaz.

Fransa'da, her yıl, 500,000 hasta kan naklinden yararlanmaktadır.

Kan almak için kullanılan araçlar sterildir ve tek kullanımlıktır. (şırıngalar, tüpler, kan torbaları).

Kan vermenizde herhangi bir tehlike yoktur.

Kan bağıışı:

**Kan bağıışı en çok bilinen bağıış şeklidir ve süresi 45 dakika ile 1 saat arasında değişmektedir.**

450-ml'lik torbaların yanı sıra testlerin ve kontrollerin yapılması için birkaç küçük numune de alınır.

- Bir erkek yılda beş defa, bir kadın üç defa kan verebilir.
- Kan bağıışı yapanlar 18 ile 65 yaş arasında olabilir.

Her bağıış arasında geçmesi gereken zorunlu süre 8 haftadır.

Önceki sayfada yer alan "Kan Araniyor" adlı metin bir Fransız internet sitesinden alınmıştır. Aşağıdaki sorulara yanıt vermek için bu metinden yararlanınız.

### Soru 8: KAN ARANIYOR

R429Q08 - 0 1 9

Son on iki ayda iki defa kan veren, on sekiz yaşındaki bir kadın tekrar kan vermek istiyor. "Kan Araniyor" adlı metne göre, onun kan vermesine hangi koşulda izin verilir?

.....

.....

**Kullanım amacı:** Kamusal

**Metnin biçimi:** Akıcı

**Metnin türü:** Tartışma

**Metne yaklaşım:** Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama: Bir yorum geliştirme

**Soru biçimi:** Açık uçlu

**Zorluk derecesi:** 446 (Düzey 2)

### KAN ARANIYOR PUANLAMA 8

SORUNUN AMACI:

Bilgileri birleştirme ve yorumlama: Bir yorum geliştirme  
Kısa bir metinde bağlantılar kurarak bir sonuca ulaşma.

**Tam Puan**

Son kan bağıışından bu yana yeterli zaman geçmesi gerektiğini vurgular.

- Onun son kan vermesinden bu yana 8 hafta geçip geçmediğine bağlı.
- Yeterince süre geçtiyse kan verebilir aksi takdirde veremez.



**Soru 9: KAN ARANIYOR**

R429Q09

Metinde: "Kan almak için kullanılan araçlar sterildir ve tek kullanımlıktır..." denilmektedir.

Bu metinde bu bilgi neden yer almaktadır?

- A Kan bağışının güvenli olduğundan emin olmanız için.
- B Kan bağışının gerekli olduğunu vurgulamak için.
- C Alınan kanın kullanım şeklini açıklamak için.
- D Testler ve kontrollerle ilgili ayrıntıları vermek için.

**Kullanım amacı:** Kamusal

**Metnin biçimi:** Akıcı

**Metnin türü:** Tartışma

**Metne yaklaşım:** Kendi düşüncelerini yansıtma ve metni değerlendirme: Bir metnin içeriğini değerlendirme ve kendi düşüncelerini yansıtma

**Soru biçimi:** Çoktan seçmeli

**Zorluk derecesi:** 365 (Düzey 1a)

**KAN ARANIYOR PUANLAMA 9**

SORUNUN AMACI:

Düşünme ve değerlendirme: Bir metnin içeriği üzerinde derinlemesine düşünme ve değerlendirme

Bir ilanda yer alan bir cümlelerin ikna edici amacını belirler.

**Tam Puan**

- A. Kan bağışının güvenli olduğundan emin olmanız için.

**CİMRİ VE ALTINI**

*Bir Ezop masalı*

Cimri bir adam, bütün mal varlığını satıp bir külçe altın almış ve bu altını eski bir duvarın dibinde açtığı bir çukura gömmüş. Adam, her gün gidip altınına bakarmış. İşçilerinden biri, cimrinin bu yeri sık sık ziyaret ettiğini fark etmiş ve davranışlarını izlemeye karar vermiş. İşçi kısa bir süre sonra, gizli hazinenin sırrını keşfetmiş, burayı kazmış ve çıkan altını çalmış. Cimri, ertesi gün dönünce altının yerinde yeller estiğini görmüş, ağlayarak saçını başını yolmaya başlamış. Onu böyle perişan gören komşusu nedenini öğrenince şöyle demiş: "Üzme kendini bu kadar, git bir taş al, aynı çukura koy ve altının hâlâ orada olduğunu hayal et. Çünkü altın çukurda iken kullanmayı hiç düşünmediğine göre, altın nasıl olsa senin değildi. Taş da aynı işi görecektir."

**Soru 1: CİMRİ**

R433Q01 – 0 1 9

Aşağıdaki cümleleri okuyunuz ve metinde yer alan olayların sırasına göre numaralandırınız.

Cimri, bütün parasını altına çevirmeye karar vermiş.

Bir adam, cimrinin altınını çalmış.

Cimri bir çukur kazmış ve altınını onun içine saklamış.

Cimrinin komşusu ona, altının yerine bir taş koymasını söylemiş.

**Kullanım amacı:** Kişisel

**Metnin biçimi:** Akıcı

**Metnin türü:** Anlatım

**Metne yaklaşım:** Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama: Bir yorum geliştirme

**Soru biçimi:** Kapalı uçlu

**Zorluk derecesi:** 372 (Düzey 1a)

**CİMRİ PUANLAMA 1**

SORUNUN AMACI:

Bilgileri birleştirme ve yorumlama: Bir yorum geliştirme

Bir hikâyedeki olayları sıraya koyma.

**Tam Puan**

Dört seçeneğin tamamı doğru yanıtlanmış: Sırasıyla 1,3,2,4

**Soru 7: CİMRİ**

R433Q07 – 0 1 9

Cimri bir külçe altını nasıl aldı?

**Kullanım amacı:** Kişisel

**Metnin biçimi:** Akıcı

**Metnin türü:** Anlatım

**Metne yaklaşım:** Bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama: Bilgiyi hatırlama

**Soru biçimi:** Kısa yanıt

**Zorluk derecesi:** 301 (Düzey 1b)

**CİMRİ PUANLAMA 7**

SORUNUN AMACI:

Bilgiye ulaşma ve hatırlama: Bilgiyi hatırlama

Kısa bir metnin başında açık bir şekilde belirtilen bilgiyi bulur

**Tam Puan**

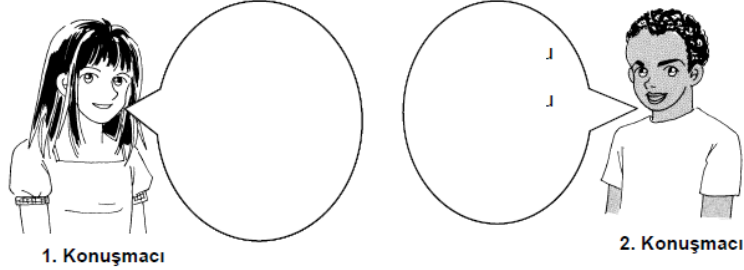
Kod 1: Sahip olduğu her şeyi sattığını belirtir. Kendi sözcükleri ya da metinden alıntı olabilir.

- O her şeyini sattı.
- O bütün mallarını sattı.
- O altını satın aldı. [sahip olduğu her şeyi sattığına dolaylı atıfta bulunma]

**Soru 5: CİMRİ**

R433Q05 – 0 1 9

Aşağıda "Cimri ve Altını" masalını okuyan iki kişi arasında geçen konuşmanın bir bölümü yer almaktadır.



2. Konuşmacı kendi görüşünü desteklemek için ne söyleyebilirdi?

.....

.....

**Kullanım amacı:** Kişisel  
**Metnin biçimi:** Akıcı  
**Metnin türü:** Anlatım  
**Metne yaklaşım:** Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama: Bir yorum geliştirme  
**Soru biçimi:** Açık uçlu  
**Zorluk derecesi:** 569(Düzey 4)

**CİMRİ PUANLAMA 5**

SORUNUN AMACI:

Bilgileri birleştirme ve yorumlama: Bir yorum geliştirme  
 Bir masaldaki ayrıntıyı ana fikirle ilişkilendirme

**Tam Puan**

Masalda verilen altının yararsız ya da değersiz bir şeyle değiştirilmesi mesajını fark eder.

- Özellikle anlatılmak istenen altının yerine değersiz bir şeyin konulması.
- Taş bu masalda önemli, çünkü altın, adam için ne ifade ediyorsa taş da onu ifade etmektedir.
- Eğer onun yerine taştan daha iyi bir şey konulursa, anlatılmak istenen asıl konu kaybolur. Bu yüzden gömülen şeyin gerçekten işe yaramayan birşey olması gerekir.
- Bir taş yararsızdır, fakat cimri için altın da öyle!
- Taştan daha iyi bir şey onun kullanabileceği bir şeydir. O altını kullanmadı, komşunun özellikle anlatmak istediği buydu.

## ASLOLAN OYUNDUR

*Olay İtalya'da sahilde bir şatoda geçer.*

### BİRİNCİ BÖLÜM

*Sahilde bulunan çok hoş bir şatoda gösterişli bir misafir odası. Sağ ve solda kapılar.*  
5 *Oturma alanı sahnenin ortasında hazırlanmış; kanepeler, masa, iki koltuk. Arkada geniş pencereleler. Yıldızlı bir gece. Sahne karanlık. Perde açıldığında bazı adamların yüksek sesle soldaki kapının arkasında konuştuklarını duyuyoruz. Kapı açılır ve smokinli üç adam içeri girer. Biri hemen ışıkları açar. Sessizce ortaya doğru yürürler ve masanın etrafında dururlar.*  
10 *Gal soldaki koltuğa, Turai sağdaki koltuğa ve Ádám da ortadaki kanepeye otururlar*  
15 *Rahatsız edecek kadar uzun bir sessizlik. Gerinmeler. Sessizlik. Sonra:*

GÁL

Neden bu kadar derin derin düşünüyorsun?

TURAI

20 Bir oyuna başlamanın ne kadar güç olduğunu düşünüyorum. Oyunun başında tüm ana karakterleri tanıtmak.

ÁDÁM

Sanırım zor olmalı.

25 TURAI

Son derece zor. Oyun başlar. İzleyiciler susar. Oyuncular sahneye girerler ve işkence başlar. Bu sonsuza dek sürer, izleyici oyunculardan kimin kim olduğunu ve ne yaptığını anlayana  
30 kadar bazen on beş dakika geçer.

GÁL

Sen ne ilginç bir insansın! Mesleğimi bir dakikalığına bile unutamaz mısın?

TURAI

35 Bu mümkün değil.

GÁL

Yarım saat bile tiyatrodan, oyunculardan, oyunlardan söz etmeden duramıyorsun. Bu dünyada başka şeyler de var.

40 TURAI

Hayır yok. Ben bir oyun yazarıyım. Bu benim lanetim.

GÁL

Mesleğinin bu kadar kölesi olmamalısn.

45 TURAI

Eğer yaptığın işe hakim değilsen onun kölesisin. Bunun ortası yok. İnan bana, bir oyunu iyi bir şekilde başlatmanın şakası olmaz. Oyuna iyi bir başlangıç yapmak, sahne mekaniklerinin en zor problemlerinden biridir. Karakterlerini düzgün bir şekilde tanıtmak. Hadi buradaki sahneye bakalım, üçümüze. Smokinli üç adam. Farz edelim biz bu asil  
55 şatodaki bu odaya değil de, bir oyun başladığında sahneye girdik. Bizim kim olduğumuz ortaya çıkana kadar bir sürü sıkıcı konu hakkında sohbet etmek zorunda kalacaktık. Bütün bunlara, ayağa kalkıp kendimizi tanıtarak başlamak daha kolay olmaz mı? *Ayağa kalkar.* İyi akşamlar. Biz üçümüz bu şatoda misafiriz.

Mükemmel bir akşam yemeği yediğimiz ve iki şişe şampanya içtiğimiz yemek odasından az önce geldik. Benim adım Sandor Turai. Ben bir tiyatro yazarıyım, otuz yıldır tiyatro yazıyorum, benim işim budur. Nokta. Sıra sende.

GÁL

70 *Ayağa kalkar.* Benim adım Gal. Ben de tiyatro yazarıyım. Buradaki beyefendi ile beraber ben de tiyatro yazıyorum. Biz ünlü bir tiyatro yazarı ikilisiyiz. Bizi tüm iyi komedi ve operalarının afişlerinde  
75 görürsünüz: Yazan Gal ve Turai. Doğal olarak benim mesleğim de budur.

GÁL ve TURAI

*Birlikte.* Ve bu genç adam...

ÁDÁM

80 *Ayağa kalkar.* Bu genç adam, eğer izin verirseniz, Albert Ádám, yirmi beş yaşında, besteci. Bu nazık beylerin en son operaları için müziği ben besteledim. Bu benim sahne için yaptığım ilk iş. Bu iki  
85 ihtiyar melek beni keşfetti ve şimdi, onların da yardımıyla, ünlü olmak



**Soru 4: ASLOLAN OYUNDUR**

R452Q04

“Bu, sonsuza dek sürer, ..... bazen on beş dakika geçer.” ( 28, 29 ve 30. satırlar)

Turai'ye göre, on beş dakika neden “sonsuza dek” sürer?

- A Kalabalık bir tiyatrodaki izleyicilerin bu kadar uzun bir süre için sessizce otumaları beklenemez.
- B Bir oyunun başında olayların netleşmesi ebediyen sürecekmış gibi gözükür.
- C Bir oyun yazarının bir oyunun giriş kısmını yazması daima çok zaman alır gibi gözükür.
- D Bir oyunda önemli bir olay oluyorken zaman çok yavaş geçiyor gibi gözükür.

**Kullanım amacı:** Kişisel

**Metnin biçimi:** Akıcı

**Metnin türü:** Anlatım

**Metne yaklaşım:** Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama: Bir yorum geliştirme

**Soru biçimi:** Çoktan seçmeli

**Zorluk derecesi:** 478 (Düzey 2)

**ASLOLAN OYUNDUR PUANLAMA 4**

SORUNUN AMACI:

Bilgileri birleştirme ve yorumlama: Bir yorum geliştirme

İçerikle ilgili referansları kullanarak bir oyundaki bir cümlenin anlamını belirleme.

**Tam Puan**

B. Bir oyunun başında olayların netleşmesi ebediyen sürecekmış gibi gözükür.

**Soru 7: ASLOLAN OYUNDUR**

R452Q07

Metnin geneline bakıldığında, oyun yazarı olan Molnár bu alıntıda ne yapmaktadır?

- A Her karakterin kendi problemini kendisinin nasıl çözeceğini gösteriyor.
- B Bir oyunda sonsuzluğun nasıl bir şey olduğunu karakterleri aracılığıyla gösteriyor.
- C Bir oyun için tipik ve geleneksel bir açılış sahnesinin örneğini veriyor.
- D Kendi yaratıcılık problemlerinden birini ifade etmek için karakterleri kullanıyor.

**Kullanım amacı:** Kişisel

**Metnin biçimi:** Akıcı

**Metnin türü:** Anlatım

**Metne yaklaşım:** Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama: Genel bir anlayış oluşturma

**Soru biçimi:** Çoktan seçmeli

**Zorluk derecesi:** 571 (Düzey 4)

**ASLOLAN OYUNDUR PUANLAMA 7**

SORUNUN AMACI:

Bilgileri birleştirme ve yorumlama: Genel bir anlayış oluşturma

Bir oyunun kavramsal temasını tanıma

**Tam Puan**

D. Kendi yaratıcılık problemlerinden birini ifade etmek için karakterleri kullanıyor.

## UZAKTAN ÇALIŞMA

### Geleceğin yöntemi

Bir düşünün, bütün işlerinizin elektronik iletişim ağlarını kullanarak bir bilgisayarla ya da telefonla yapıldığı, "uzaktan çalışma"<sup>1</sup> ne kadar mükemmel olurdu! Bundan sonra kendinizi kalabalık otobüslere ya da trenlere tikiştirmek, işe geliş gidişlerde saatler harcamak zorunda kalmazdınız. İstedığınız yerde çalışabilirdiniz – bu durumun sağlayacağı iş imkânlarını bir düşünün!

*Meral*

### Felâket kapımızı çalıyor

Çalışma saatlerini kısaltmak ve enerji tüketimini azaltmak tabii ki iyi bir fikir. Fakat böyle bir hedef, toplu taşımanın geliştirilmesi, ya da işyerlerinin, insanların yaşadığı yerlere yakın yerlerde kurulmasıyla gerçekleştirilmelidir. Uzaktan çalışmanın herkesin hayatının bir parçası olması ile ilgili bu iddialı düşünce, sadece insanların gitgide daha çok kendine dönük kişiler olmasına sebep olur. Toplumun bir parçası olma duygumuzun daha da yozlaşmasını gerçekten istiyor muyuz?

*Recep*

<sup>1</sup> "Uzaktan çalışma", 1970lerin başında, merkez ofisten uzakta (örneğin evde) bilgisayar başında çalışanların ve ilgili belgeler ile verileri merkez ofise telefon kabloları ile iletenlerin durumunu tanımlamak için Jack Nilles tarafından ortaya atılan bir kavramdır.

Aşağıdaki soruları yanıtlamak için, yukarıda yer alan "Uzaktan çalışma" adlı metinden yararlanınız.

### Soru 1: UZAKTAN ÇALIŞMA

R458Q01

"Geleceğin yöntemi" ile "**Felâket kapımızı çalıyor**" arasındaki ilişki nedir?

- A Aynı genel sonuca ulaşmak için farklı iddiaları kullanmaktadırlar.
- B Aynı tarzda yazılmışlardır fakat tamamen farklı konular hakkındadırlar.
- C Aynı bakış açısını ifade etmektedirler, birbirinden farklı sonuçlara ulaşmaktadırlar.
- D Aynı konu hakkında, birbirine zıt fikirleri ifade etmektedirler.

**Kullanım amacı:** Mesleki

**Metnin biçimi:** Çoklu

**Metnin türü:** Tartışma

**Metne yaklaşım:** Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama: Genel bir anlayış oluşturma

**Soru biçimi:** Çoktan seçmeli

**Zorluk derecesi:** 549 (Düzey 3)

### UZAKTAN ÇALIŞMA PUANLAMA 1

SORUNUN AMACI:

Bilgileri birleştirme ve yorumlama: Genel bir anlayış oluşturma

İki kısa tartışmacı (zıt) metin arasındaki ilişkinin farkına varma

### Tam Puan

Kod 1: D. Aynı konu hakkında, birbirine zıt fikirleri ifade etmektedirler.

**Soru 7: UZAKTAN ÇALIŞMA**

R458Q07 – 0 1 2 9

Uzaktan çalışmayla yapılması zor olan işlerden biri nedir? Yanıtınızı açıklayan için bir neden yazınız.

.....

.....

**Kullanım amacı:** Mesleki

**Metnin biçimi:** Akıcı

**Metnin türü:** Tartışma

**Metne yaklaşım:** Kendi düşüncelerini yansıtmaya ve metni değerlendirme: Bir metnin içeriğini değerlendirme ve kendi düşüncelerini yansıtmaya

**Soru biçimi:** Açık uçlu

**Zorluk derecesi:** 524 (Düzey 3)

**UZAKTAN ÇALIŞMA PUANLAMA 7**

SORUNUN AMACI:

Düşünme ve değerlendirme: Bir metnin içeriği üzerinde derinlemesine düşünme ve değerlendirme

Önceki bilgilerini, metinde tanımlanan bir kategoriye uyan bir örnek vermek için kullanma

**Tam Puan**

İşin türünü belirtir ve bu tür bir iş yapan kişinin neden uzaktan çalışamayacağını belirten mantıklı bir açıklama yapar. Yanıtlar, belirli bir iş için neden fiziksel olarak orada bulunma gereği olduğunu BELİRTMELİDİR YA DA uzaktan çalışmanın verilen durum için neden uygulanamaz olduğunu GÖSTERMELİDİR. (örneğin, konum nedeniyle).

- İnşaat yapmak. Tahta ve tuğlayla herhangi bir yerden çalışmak zordur.
- Sporcular. Oyunu oynamak için gerçekten orada olmanız gerekir.
- Tesisatçı. Kimsenin lavabosunu evinizden tamir edemezsiniz!
- Hemşirelik – Hastaların iyi olup olmadığını internet üzerinden kontrol edemezsiniz.



## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı Soyadı:** Mahide Raşan KARAKAŞ  
**Uyruğu:** Türkiye (T.C)  
**Doğum Tarihi ve Yeri:** 10.10.1989 - Mersin  
**Medeni Durum:** Evli  
**e-mail:** mahide\_3363@hotmail.com

### EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim	2017
Lisans	Erciyes Üniversitesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı	2012
Lise	Hasan Akel Lisesi, Mersin	2007

### İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2013-Halen	MEB- İngilizce Öğretmenliği	4 Yıl
2012-2013	Erciyes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu	1 Yıl

### YABANCI DİL

İngilizce