

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Çiğdem GÜZLE KAYIR

PISA 2009-TÜRKİYE VERİLERİNE DAYANARAK OKUMA BECERİLERİ
ALANINDA BAŞARILI OKULLAR İLE BAŞARISIZ OKULLARI AYIRT EDEN
OKUL İÇİ ETMENLER ve SOSYO-EKONOMİK FAKTÖRLER

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı
Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2012

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Çiğdem GÜZLE KAYIR

PISA 2009-TÜRKİYE VERİLERİNE DAYANARAK OKUMA BECERİLERİ
ALANINDA BAŞARILI OKULLAR İLE BAŞARISIZ OKULLARI AYIRT EDEN
OKUL İÇİ ETMENLER ve SOSYO-EKONOMİK FAKTÖRLER

Danışman

Yrd. Doç.Dr. Mehmet ERDOĞAN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı
Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2012

Akdeniz Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Çiğdem GÜZLE KAYIR'ın bu çalışması jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Selauk UYGUN

Üye (Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Mehmet ERDOĞAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN

Tez Başlığı: PISA-2009 - Türkiye Verilerine Dayanarak Okuma Becerileri Alanında Başarılı Okullar ile Başarısız Okulları Ayırt Eden Okul İçi Etmenler ve Sosyo-Ekonomik Faktörler

Onay : Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Tez Savunma Tarihi : 22/06/2012

Mezuniyet Tarihi : 27/06/2012

Prof.Dr. Mehmet ŞEN
Müdür

.....

İÇİNDEKİLER

TABLolar LİSTESİ.....	iii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	v
KISALTMALAR LİSTESİ.....	vi
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	viii
ÖNSÖZ.....	ix
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM LİTERATÜR TARAMA

1.1 Okuma.....	8
1.2 Okumanın Önemi.....	9
1.3 Okuma Becerisi.....	10
1.4 Okuma Becerisini Etkileyen Faktörler.....	12
1.5 Türkçe Okuma Programında Okuma Becerisi.....	13
1.6 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)	20
1.7 PISA209’da Okuma Becerisi.....	21
1.8 Okuma Becerileri Üzerine Yapılmış Çalışmalar.....	23
1.8.1 Okuma Becerileri Üzerine Yapılmış Yerli Çalışmalar.....	23
1.8.2 Okuma Becerileri Üzerine Yapılmış Yabancı Çalışmalar.....	29
1.8.3 Özet.....	30

İKİNCİ BÖLÜM YÖNTEM

2.1 Araştırma Deseni.....	31
2.2 Evren ve Örneklem.....	34
2.3 Veri Toplama Araçları.....	36
2.3.1 Okuma Becerileri Testi.....	36
2.3.2 Öğrenci Anketi.....	37
2.3.3 Değişkenler.....	37
2.3.3.1 Bağımlı Değişken.....	37

2.3.3.1 Bağımsız Değişkenler.....	38
2.4 Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği.....	43
2.5 Verilerin Düzenlenmesi.....	45
2.6 Verilerin Analizi.....	48
2.6.1 Betimsel Analiz.....	48
2.6.2 Yordamsal Analiz / Binary Lojistik Regresyon.....	48
2.6.2.1 Binary Lojistik Regresyonun Sayıtlıları.....	49

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1 Betimsel Analiz Bulguları ve Tablolaştırma.....	50
3.1.1 Sosyo-Ekonomik Düzey.....	51
3.1.2 Okul İçi Etmenler	54
3.1.2.1 Öğretmenin Kullandığı Öğretim Stratejisi.....	54
3.1.2.2 Öğretmenin Kullandığı Ölçme Stratejisi.....	55
3.1.2.3 Sınıf İklimi.....	56
3.1.2.4 Öğretmen-Öğrenci İletişimi	57
3.1.2.5 Öğrencinin Kullandığı Okuma Stratejileri.....	58
3.2 Yordamsal Analiz Bulguları ve Tablolaştırma.....	60
SONUÇ	67
KAYNAKÇA.....	75
EK 1- Okuma Becerileri Örnek Sorular.....	83
EK 2- Öğrenci Anketi.....	87
Ö Z G E Ç M İ Ş.....	95

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1 Okuma Kurallarını Uygulama Alanı Kazanımları ve Önerilen Etkinlikler.....	15
Tablo 1.2 Okuduğu Metni Anlama ve Çözümleme Alanı Kazanımları ve Önerilen Etkinlikler.....	16
Tablo 1.3 Okuduğu Metni Değerlendirme Alanı Kazanımları ve Önerilen Etkinlikler...	17
Tablo 1.4 Söz Varlığını Zenginleştirme Alanı Kazanımları ve Önerilen Etkinlikler.....	18
Tablo 1.5 Okuma Alışkanlığı Kazanma Alanı Kazanımları ve Önerilen Etkinlikler.....	19
Tablo 1.6 PISA2009 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi (EARGED,2010)....	21
Tablo 2.1 Öğrencilerin Okul Türü, Sınıf Düzeyi Ve Cinsiyet Açısından Dağılımı (n= 2302).....	35
Tablo 2.3 Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Ait Maddelerinin Faktör Yükleri.....	39
Tablo 2.4 Okul İçi Etmenler Değişkenine Ait Maddelerin Faktör Yükleri.....	40
Tablo 2.5 Faktörlerin Güvenirlik Katsayıları.....	44
Tablo 3.1 Bağımsız Değişkenlerin Kayıp Veri Oranları.....	49
Tablo 3.2 Başarılı ve Başarısız Okullarda Sosyo-Ekonomik Düzey Bağımsız Değişkenini Ölçen 20. Maddeye Verilen Cevapların Frekans ve Yüzdeleri.....	51
Tablo 3.3 Başarılı ve Başarısız Okullarda Sosyo-Ekonomik Düzey Bağımsız Değişkenini Ölçen 21. Maddeye Verilen Cevapların Frekans ve Yüzdeleri.....	51
Tablo 3.4 Başarılı ve Başarısız Okullarda Sosyo-Ekonomik Düzey Bağımsız Değişkenini Ölçen 22. Maddeye Verilen Cevapların Frekans ve Yüzdeleri.....	52
Tablo 3.5 Başarılı ve Başarısız Okullarda Öğretmenin İzlediği Öğretim Stratejisi Bağımsız Değişkeni Alt Maddelerine Verilen Cevapların Ortalaması.....	54
Tablo 3.6 Başarılı ve Başarısız Okullarda Öğretmenin İzlediği Ölçme Değerlendirme Stratejisi Bağımsız Değişkeni Alt Maddelerine Verilen Cevapların Ortalaması.....	55
Tablo 3.7 Başarılı ve Başarısız Okullarda Sınıf İklimi Bağımsız Değişkeni Alt Maddelerine Verilen Cevapların Ortalaması.....	56
Tablo 3.8 Başarılı ve Başarısız Okullarda Öğretmen-Öğrenci İletişimi Bağımsız Değişkeni Alt Maddelerine Verilen Cevapların Ortalaması.....	57
Tablo 3.9 Başarılı ve Başarısız Okullarda Öğrencinin Okurken Kullandığı Anlama ve Hatırlama Stratejisi Bağımsız Değişkeni Alt Maddelerine Verilen Cevapların Ortalaması.....	58

Tablo 3.10 Başarılı ve Başarısız Okullarda Öğrencinin Okurken Kullandığı Ezberleme Stratejisi Bağımsız Değişkeni Alt Maddelerine Verilen Cevapların Ortalaması.....	59
Tablo 3.11 Başarılı ve Başarısız Okullarda Öğrencinin Okurken Kullandığı Kontrol Stratejisi Bağımsız Değişkeni Alt Maddelerine Verilen Cevapların Ortalaması.....	59
Tablo 3.12 Değişkenler Arasındaki Korelasyon Kat Sayıları.....	60
Tablo 3.13 Okulların Okuma Becerileri Başarılarına Göre Sınıflandırılması.....	61
Tablo 3.14 Model Katsayılarına İlişkin Omnibus Testi.....	61
Tablo 3.15 Modelin Özeti.....	62
Tablo 3.16 Hosmer ve Lemeshow Testi	62
Tablo 3.17 Lojistik Regresyon Sonucu Elde Edilen Sınıflandırma Tablosu.....	62
Tablo 3.18 Modelin Değişkenlerinin Katsayı Tahminleri.....	63
Tablo 3.19 Başarılı ve Başarısız Okulların Özellikleri.....	63

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1 Araştırma Basamakları.....	32
Şekil 2.2 Verilerin Düzenlenme Basamağı.....	46

KISALTMALAR LİSTESİ

EARGED: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

bkz: Bakınız

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NUTS: Nomenclature d' Unités Territoriales Statistiques / Türkiye İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflandırması

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development / Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü

PISA: Programme for International Student Assessment / Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

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

TDK: Türk Dil Kurumu

TIMSS: Trends in Mathematics and Science Study/ Uluslararası Fen Bilgisi ve Matematik Çalışması

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

TUİK: Türkiye İstatistik Kurumu

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2009 verilerini dikkate alarak Türkiye’deki okuma becerileri alanında başarılı olan okullarla başarısız olan okulları ayırt eden okul içi etmenleri ve sosyo-ekonomik faktörleri ortaya koymaktır.

Araştırma deseni nedensel karşılaştırma araştırmasıdır. Araştırmanın evrenini Türkiye’deki 15 yaş grubu öğrenciler oluştururken, örneklemini ise Türkiye’den PISA 2009’a katılan 15 yaş grubu 4996 öğrenci arasından araştırmanın amacına yönelik olarak seçilen 2302 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak okuma becerileri başarı testi ve öğrencilerin demografik bilgilerini ortaya koyan öğrenci anketi kullanılmıştır. Veri analizi süreci temelde iki basamakta gerçekleştirilmiştir. İlk basamakta analiz için ayıklanan veri seti üzerinde SPSS 17 paket programı yardımı ile kayıp veri analizi ve uç nokta analizleri betimsel analiz teknikleri yardımı ile gerçekleştirilmiş, araştırmanın bağımsız değişkenleri betimlenmiştir. İkinci aşamada ise temizlenen veri seti kullanılarak SPSS.17 paket programı yardımı ile binary lojistik regresyon analizi uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olmasının, sınıf ortamının disiplinli olmasının, öğrenci merkezli sınıflarda öğrenim görmenin, anlama hatırlama stratejisini kullanmanın bireylerin okuma başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan öğretmen-öğrenci iletişiminin iyi olmasının, sınıfa öğrenci merkezli ölçme stratejilerinin kullanılmasının, öğrencinin ezberleme ve kontrol stratejilerini kullanmalarının okuma başarısı üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilecek sonuçlar, program geliştirmecilere yeni programlar geliştirirken; öğretmenlerin ve okul idarecilerinin programın uygulama aşamasını daha verimli kılmalarında, velilere ise evde öğrencilerin çalışma ortamlarını nasıl hazırlayacakları konusunda ışık tutacaktır.

Anahtar Kelimeler: okuma becerileri, sosyo-ekonomik düzey, okul içi etmenler, PISA2009

Çiğdem GÜZLE KAYIR
Antalya,2012

ABSTRACT
**DIFFERENCES AMONG LOW- AND HIGH PERFORMING SCHOOLS ON SOCIO-
ECONOMIC FACTORS AND IN-SCHOOL ACTIVITIES IN READING BASED ON
PISA 2009 RESULTS IN TURKEY**

The purpose of this study was to investigate the differences among low- and high performing schools on socio economic factors and in-school activities in reading using Programme for International Student Assessment2009 (PISA2009) data set.

The research design of the study was a causal-comparative study. The population of the research was 15-years-old students in Turkey; and the sample of the research consisted of 2302 15-year-old-students which were selected from 4996 15-year-old students that participated PISA2009.

As data collection instrument, reading skill test and student's questionnaire, which gives demographic information on students, were used.

Data analysis was carried out in two basic steps. At the first step, missing data analysis and out lier analysis was carried out and independent variables were described as descriptive analysis with the help of SPSS.17 package program. At the second step, binary logistic regression was carried out as inferential analysis.

The results indicate that; high socio-economic status, disciplined classes, student-centered instructional strategy, elaboration strategy have positive effects on student's reading achievement. On the other hand good communication between the teacher and student, student-centered measurement and evaluation strategies, memorization strategy and control strategy have negative effects on student's reading achievement.

As a conclusion; the results of the research will shed light to curriculum developers while they are developing new curricula, to teachers and school administers while implementing the program, to parents while preparing the study environment of students at home.

Key Words: Reading skills, socio-economic status, in-school activities, PISA2009

Çiğdem GÜZLE KAYIR
June,2012

ÖNSÖZ

Bu araştırma kapsamında OECD tarafından düzenlenen PISA 2009’a Türkiye’den katılan okulların verileri dikkate alınarak başarılı olan okullar ile başarısız olan okulları birbirlerinden ayırt eden okul içi etmenler ve öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile ilgili faktörleri ortaya koymak amaçlanmaktadır. Araştırmadan elde edilecek bulguların başta program geliştirme uzmanları olmak üzere, okul idarecileri, öğretmenler ve velilere ışık tutacağı umulmaktadır.

Birçok değerli kişinin bu çalışmanın alt yapısının oluşturulmasında, planlanmasında ve uygulanmasında emeği bulunmaktadır.

Öncelikle sadece tez çalışmam süresince değil; aynı zamanda yüksek lisans eğitimim süresince akademik bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren, akademik alanda kendimi geliştirebilmem için bana yeni ufuklar açan ve açtığı her ufukta desteğini hiçbir zaman esirgemeyen; kişiliği ve liderliği ile her zaman bana örnek olan, tez çalışmam süresince bana büyük bir sabırla yaklaşan ve kıymetli vaktini ayırmakta tereddüt duymayan, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet ERDOĞAN’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Kıymetli vakitlerinden ayırarak tez jürimde olmayı kabul eden, sabırla tezimi okuyan ve değerli eleştirileriyle araştırmama değer katan değerli hocalarım Doç.Dr. Selçuk UYGUN’a ve Yrd. Doç.Dr. Ahmet Zeki GÜVEN’e teşekkür ederim.

Ve tabi ki Program Geliştirme ve Öğretim alanında yetişmemde ve farklı bakış açıları kazanmamda etkisi olan değerli hocalarım Prof. Dr. Şerafettin KARAKAYA’ya, Doç. Dr. Hünkâr KORKMAZ’a, Doç. Dr.Günseli ORHON’a , Yrd. Doç. Dr. Gülfem ÇAKIR’a ve Yrd. Doç. Dr. Cem Oktay GÜZELLER’e teşekkürü borç bilirim.

Ayrıca bu zorlu süreçte kendisinden çaldığım onca zamana rağmen beni sonsuz bir hoşgörü ve sevgiyle destekleyen, yapamayacağımı düşünüp pes etmeye başladığım anlarda beni yüreklendiren, hayatımda olmasından gurur ve sonsuz mutluluk duyduğum biricik eşim Hakan KAYIR’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yaşamımın her döneminde bana güvenen ve eğitimimi her daim destekleyen; ‘Sana bırakacak kalemimizden başka bir şeyimiz yok, gücümüz yettiğinde eğitiminin arkasındayız...’ diyen canım babam Hüseyin Avni GÜZLE ve canım annem Gülnazik GÜZLE’ye ne kadar teşekkür etsem de az kalır.

Yüksek lisans eğitimim süresince birlikte çalışmaktan mutluluk duyduğum, ihtiyaç duyduğumda desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen dönem arkadaşlarım sevgili Hamit KAPLAN’a, Şahin AKBUNAR’a ve Ü. Özlem AŞIK’a ve tezimi okumayı kabul eden değerli arkadaşım Ebru Burcu ÇİMİLİ GÖK’e de çok teşekkür ederim.

Çiğdem GÜZLE KAYIR
Antalya, 2012

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu ortaya konulmuş, araştırmanın önemi ve sınırlılıklarına, araştırmanın amacına, araştırmanın amacına bağlı olarak yanıt aranacak problemler ve alt problemlere, hipotezlere ve önemli kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Okuma; sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp yorumlanması, algılama merkezine gönderilen kelimelerin anlamlandırılması, kavranması, yorumlanması, senteze tabi tutulması ve değerlendirilmesi, sonuç olarak okuyucunun dağarcığında taze bir bilgi birikimi olarak neticelendirilen zihinsel bir eylemdir (Çiftçi, 2007).

Okuma denilince ilk akla gelen okur-yazar olma durumudur; ancak okuma görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme ve yorumlama gibi karmaşık zihinsel süreçler içeren bir beceridir (Coşkun, 2002; Yılmaz, 2011). Yılmaz (2011), okumanın temelinde anlama olduğunu ve anlamadan yapılan okumanın seslendirmeden ibaret olduğunu vurgulamıştır.

Yazının bulunmasıyla birlikte bilginin aktarılmasında yazılı metinlerin kullanılmaya başlanması, okuma becerisini temel bilgi edinme vasıtası olması yönüyle öğrenmenin önemli kaynaklarından birisi haline getirmiştir ve bu durum da okuma becerisine sahip olmanın önemini artmıştır (Balcı, 2009; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010). Ancak okumanın tek faydası bilgi birikimi elde etmek değildir; bunun yanı sıra okumak, bireyin yorum gücünün artmasını, bireyin sosyalleşmesini, bireyin içinde yaşadığı topluma ve dünyaya ayak uydurabilmesini, değerlendirme yeteneğini geliştirebilmesini, güzel konuşmasını ve düşünmeyi öğrenmesini sağlar (Arıcı, 2008; Dengiz, 2006). Nitekim okuma alışkanlığıyla; ülkelerin ekonomik olarak gelişmeleri ve güçlenmeleri, suç oranının azalması, bireyin işinde başarılı olması gibi çeşitli unsurlar arasında sıkı bir ilişki vardır (Gönen, Öncü ve Işıtan, 2004; Keleş, 2006). Bu nedenle bir bireyin zihinsel ve sosyal olarak gelişebilmesi için okumak ne kadar önemliyse, bir ülke için de gelişimini desteklemek adına okuyan birey oranının yüksek olması o kadar önemlidir (Aslan, Çelik ve Çelik, 2009).

Okuma becerisinin bilincinde olan ülkeler ulusal anlamda bireyleri desteklemek ve geliştirmek için, pek çok farklı etkinlik yapmanın yanı sıra, bu anlamda yapılan uluslararası

alışmalara da katılarak öğrencilerini daha geniş bir platformda değerlendirme imkânı bulmaktadırlar (Aslanoğlu, 2007).

Ülkelerin geniş katılım sağladığı uluslararası sınavların en çok tanınanlardan ikisi Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for The Evaluation of Educational Achievement -IEA-) tarafından düzenlenen Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) ve Uluslararası Fen Bilgisi ve Matematik Çalışması'dır (TIMSS). PIRLS; Türkiye'nin de aralarında bulunduğu 35 ülkenin katılımıyla gerçekleşen ve katılımcı ülkelerdeki 4. sınıf ğrencilerinin okuma becerilerinin düzeyini ve zaman içerisindeki gelişimini incelemektedir. PIRLS'ün diğer uluslararası çalışmalardan farkı, kapsamına yalnızca okuduğunu anlama becerilerini alması ve yalnızca bu konu üzerinde çalışmasıdır (EARGED, 2003b). TIMSS ise ilk olarak 1994 -1995 eğitim-öğretim döneminde 5. sınıf düzeyindeki ğrencilerin Matematik ve Fen Bilgisi başarılarını karşılaştırmak üzere gerçekleştirilen bir çalışmadır. TIMSS-R olarak da bilinen TIMSS 1999 ise, ortaöğretimin alt basamağında, pek çok ülkede 8. sınıf düzeyindeki ğrencilerin Fen Bilgisi ve Matematik alanlarındaki başarılarına ilişkin olarak 1995 yılı uygulamasına göre gelişimlerini irdelemek amacıyla tasarlanmıştır. Dolayısıyla TIMSS 1995 ve 1999 yılı uygulaması öğrencilerin başarı düzeylerinin geçen yıllar içerisinde değişip değişmediği konusunda bilgi sağlamaktadır (EARGED, 2003a).

Yapılan bu uluslararası çalışmalardan bir diğeri de Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD)'nün üç yıllık aralıklarla düzenlemekte olduğu ve 15 yaşı grubu ğrencilerin Matematik, Fen Bilimleri ve okuma becerileri alanlarındaki bilgi ve becerilerinin değerlendirilmesine yönelik yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'dır (PISA). Türkiye, 2003 yılından itibaren PISA çalışmalarına katılmış ancak her ne kadar yükselen bir başarı grafiği çizmiş olsa da Matematik, Fen Bilimleri ve okuma becerileri alanında PISA ortalamasının altında kalmış ve uluslararası düzeyde istenilen başarı yakalanamamıştır (Özenç ve Arslanhan, 2010).

2000 nüfus sayımı verilerine göre Türkiye okuma oranı %80'in üzerindedir (TÜİK,2010). Ancak bu sayısal verilerde bahsedilen okuma oranı sadece okur-yazar olma durumudur. Oysaki okuma, sadece yazılı metni oluşturan sözcüklerin tanınması değil; aynı zamanda dilbilimsel ve metinsel yapı bilgisine sahip olmayı, metni çözümleyen uygun stratejileri kullanabilmeyi, okumanın etkin bir şekilde belirli bir amaca ve göreve yönelik gerçekleştirilmesini, yazılı metni anlamayı, kullanmayı, yansıtmayı, metne ilgi duymayı

(Çiftçi, 2007; EARGED, 2010; Ülper, 2010) ve belirli bir hızda metni okurken metni anlayabilmeyi (Arıcı, 2008) gerektirir. Bu durumda PISA'daki başarısızlığımızı okuma oranının bu kadar yükselmesine karşın okuduğunu anlayıp yorumlayabilen birey sayısının oldukça düşük kalmasına bağlayabiliriz (Topuzkanamış ve Maltepe, 2010). Bu durum, bilgi çağı olarak nitelendirilen 21. yüzyılda ülkemiz için son derece olumsuz bir durumdur. Çünkü artık amaç sadece herhangi bir yerden okuyarak bilgiyi kazanmak değil, kazandığımız bilgileri kullanabilmek ve hatta bu bilgilerden yola çıkarak yenilikler ortaya koyabilmektir (Özkan, 2009).

Bu durum karşısında Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) 2004-2005 öğretim yılında ilköğretim programlarını yeni eğitim uygulamaları ve yapılandırmacı (constructivist) yaklaşımı dikkate alarak yeniden geliştirmeye başlamış ve aynı yıl pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bir yıl süren pilot uygulama sonrasında, geliştirilen öğretim programları kademeli olarak yaygınlaştırılmıştır. Benzer program geliştirme çalışmaları orta öğretim ve üniversite öğretim programlarında da gerçekleştirilmiştir ve çalışmalar devam etmektedir. Bu programlarda öğrencilerin okuma becerilerini destekleyecek kazanımlara yer verilmiştir. Yeni programların uygulanmaya başlamasıyla birlikte okuma başarısını artırmak adına Milli Eğitim Müdürlüklerinin okuma saati projeleri uygulanmaya başlamıştır.

2009 yılında yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında Türkiye'nin okuma becerileri başarı oranı önceki yıllara oranla yükselişe geçmiş, Türkiye okuma becerileri alanında ortalama 464 puan alarak projeye katılan 65 ülke arasında 39. sıraya yerleşmiştir. Sayısal veriler incelendiğinde son derece başarılı okullar varken ortalamayı düşüren başarısız okullar olduğu da göze çarpmaktadır (EARGED, 2010).

Okuma becerisi ile ilgili başarısı düşük olan okulların başarısının yükseltilebilmesi ancak bu beceriyle ilişkili faktörlerin ortaya koyulmasıyla mümkündür. Bu nedenle bu çalışmada OECD tarafından düzenlenen PISA 2009-Türkiye verilerine dayanarak başarılı ve başarısız okulları ayırt eden okul içi etmenler ve sosyo-ekonomik faktörlerin etkisi ortaya koyulmaya çalışılacaktır.

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 nedenle okuma becerileri alanında yapılan ve özellikle başarıyı yordayan faktörleri ortaya koymaya çalışan bu araştırma, bireylerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yol göstermesi açısından önem arz etmektedir.

Yapılan literatür taraması sonucunda, okuma alışkanlığı üzerine yapılan birçok araştırmalara rastlanırken, okuma becerisi alanında sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Mevcut araştırmaların çoğunda da küçük ve kolay ulaşılabilen örneklem kullanılmıştır ki bu durum araştırmaların verilerinin genellenebilirlik özelliği ile ilgili sınırlılıklar ortaya koymaktadır. Bu nedenle Türkiye’yi temsil edebilecek nitelikte örneklem seçen ve genellenebilir veriler ortaya koyan PISA 2009 verilerine dayanarak 15 yaş grubu öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen faktörlerin inceleneceği bu araştırmadan elde edilecek bulgular oldukça önemlidir ve literatüre (alan yazına) katkı sağlama potansiyeli oldukça yüksektir.

Elde edilecek bulguların okuma becerileri başarısını artırmaya yönelik öncelikle program geliştirmecilere yeni geliştirilecekleri programlarda ne tür okuma parçalarına yer vermeleri gerektiği, bu okuma parçalarını öğrencinin hangi becerisini güçlendirmeye dönük olması gerektiği, bu becerileri güçlendirmek için nasıl bir öğretim stratejisi benimsenmesi gerektiği konularında yol göstereceği düşünülmektedir.

Diğer taraftan elde edilecek sonuçların başta Türkçe öğretmenleri ile dil öğretmenleri olmak üzere tüm eğitimcilere öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik hangi stratejileri izlemeleri gerektiği, okuma alışkanlığını nasıl daha etkili bir şekilde kazandıracakları, öğretim ortamını buna uygun nasıl organize edecekleri ile ilgili ışık tutacağı umulmaktadır.

Son olarak, elde edilecek sonuçların ebeveynlere, çocuklarının okuma becerilerini geliştirebilmeleri için evdeki çalışma ortamını nasıl düzenlemeleri gerektiği, çocuklarına kitap okuma konusunda nasıl iyi örnek olabilecekleri konularında yol göstereceği umulmaktadır.

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

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, OECD tarafından düzenlenen PISA 2009 uygulamasına Türkiye’den katılan okulların verileri dikkate alınarak okuma becerileri alanında başarılı olan okullar ile başarısız olan okulları birbirlerinden ayırt eden okul içi etmenler ve öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile ilgili faktörleri ortaya koymaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın iki temel sınırlılığı bulunmaktadır;

- Bu çalışma, PISA 2009’a Türkiye’den katılan 15 yaş grubu öğrenciler arasından 4996 öğrenci ve bunlardan elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- Bu çalışmanın veri toplama aracı, PISA2009 öğrenci anketi ve okuma becerileri testi ile sınırlıdır.

Araştırma Soruları ve Hipotezler

1. PISA 2009 Türkiye verilerine göre, okuma becerileri alanında düşük performans gösteren okullar ile yüksek performans gösteren okullar arasında öğrencilerin sosyo-ekonomik değişkenleri (refah düzeyi, teknolojik donanım, çalışma ortamı ve evdeki kitap eşitliliği) açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

H.1. PISA 2009 Türkiye verilerine göre, okuma becerileri alanında düşük performans gösteren okullar ile yüksek performans gösteren okullar arasında sosyo-ekonomik düzey değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır.

2. PISA 2009 Türkiye verilerine göre, okuma becerileri alanında düşük performans gösteren okullar ile yüksek performans gösteren okullar arasında aşağıdaki okul içi etkinlik değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.a. Öğretmenin kullandığı öğretim stratejileri

H.2. PISA 2009 Türkiye verilerine göre, okuma becerileri alanında düşük performans gösteren okullar ile yüksek performans gösteren okullar arasında öğretmenin kullandığı öğretim stratejileri değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır.

2.b. Öğretmenin kullandığı ölçme değerlendirme stratejileri

H.3. PISA 2009 Türkiye verilerine göre, okuma becerileri alanında düşük performans gösteren okullar ile yüksek performans gösteren okullar arasında öğretmenin kullandığı ölçme değerlendirme stratejileri değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır.

2.c. Sınıf iklimi

H.4. PISA 2009 Türkiye verilerine göre, okuma becerileri alanında düşük performans gösteren okullar ile yüksek performans gösteren okullar arasında sınıf iklimi değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır.

2.d. Öğrencinin kullandığı okuma stratejileri

2.d.1. Anlama-hatırlama stratejisi

H.5. PISA 2009 Türkiye verilerine göre, okuma becerileri alanında düşük performans gösteren okullar ile yüksek performans gösteren okullar arasında öğrencinin kullandığı anlama-hatırlama stratejileri değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır.

2.d.2.Ezberleme stratejisi

H.6. PISA 2009 Türkiye verilerine göre, okuma becerileri alanında düşük performans gösteren okullar ile yüksek performans gösteren okullar arasında öğrencinin kullandığı ezberleme stratejileri değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır.

2.d.3.Kontrol stratejisi

H.7. PISA 2009 Türkiye verilerine göre, okuma becerileri alanında düşük performans gösteren okullar ile yüksek performans gösteren okullar arasında öğrencinin kullandığı kontrol stratejileri değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır.

2.e. Öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişim

H.8. PISA 2009 Türkiye verilerine göre, okuma becerileri alanında düşük performans gösteren okullar ile yüksek performans gösteren okullar arasında öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişim değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır.

Tanımlar

Okuma Becerisi: Metni okurken gerekli dilbilimsel ve metinsel yapı bilgisine sahip olmayı, metni çözümlerken uygun stratejileri kullanabilmeyi, okumanın etkin bir şekilde belirli bir amaca ve göreve yönelik gerçekleştirilmesini, yazılı metni anlamayı, kullanmayı, yansıtmayı ve metne ilgi duymayı (Çiftçi, 2007; OECD, 2010c; Ülper, 2010), belirli bir hızda metni okurken metni anlayabilmeyi (Arıcı, 2008) gerektirir.

Sosyo-Ekonomik Düzey: Sosyo-ekonomik düzey genellikle mesleki statü, eğitim düzeyi ve gelir olarak tanımlanmaktadır, ancak PISA öğrenci anketlerinde ailenin gelir düzeyine yer verilmediği için gelir düzeyini yansıtabileceği düşünülen öğrencinin yaşadığı evin imkânlarına (öğrencinin kendisine ait bir oda bulunup bulunmaması vb.) değinilmiştir. Sosyo-ekonomik düzey değişkeninde ele alınan boyutlar;

Çalışma Ortamı; boyutunda öğrencinin evde kendisine ait bir odasının, sessiz bir çalışma ortamının ve/ya çalışma masasının bulunup bulunmamasını ele alınır.

Teknolojik Donanım; boyutunda öğrencinin evinde bilgisayar, internet ve/ya eğitim yazılımları bulunup bulunmamasını ele alınır.

Refah Düzeyi; boyutunda ailenin sahip olduğu ekonomik imkânları belirleyebilmek için ailenin kaç tane arabasının olduğu, evde banyolu kaç tane odanın olduğu ve/ya evde kaç tane televizyon bulunduğu ele alınır.

Evdeki Kitap Çeşitliliği; boyutunda ise evdeki kitap sayısı ile evde ne tür (edebiyat/şiir/sanat vb.) kitaplar bulunduğu ele alınır.

BİRİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR TARAMA

Çalışmanın bu bölümünde okumanın ne olduğuna, okumanın önemine, okuma becerisinin neleri gerektirdiğine, okuma becerisinin hangi faktörlerden etkilendiğine, okuma becerisine Türkçe öğretim programında nasıl yer verildiğine, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programının (PISA 2009) genel tanıtımına, bu programda okuma becerilerine nasıl yer verildiğine ve okuma becerileri üzerine yapılmış yerli ve yabancı çalışmalara değinilecektir.

1.1 Okuma

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe sözlüğünde okumak temel anlamıyla ‘Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek veya düşünceyi anlamak’ olarak tanımlanmıştır (bkz. www.tdkterim.gov.tr/bts).

Aslanoğlu (2007) okumayı algısal yönü çok yüksek, motor yanı daha düşük psiko- motor bir beceri olarak tanımlamıştır. Akbayır (2007), Arıcı (2008) ve Demirel (1999), benzer bir yaklaşımla okumanın bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışması sonucu görme duyumuz tarafından algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması süreci olduğunu ifade etmişlerdir.

Temizkan ve Sallabaş (2009) okumanın bireyler arasındaki iletişimi sağladığını vurgularken, Köksal ve Ünal (2008) okumanın basılı ve yazılı sayfalarla iletişime girilmesi sonucu alınan iletilerin kavranması olduğunu söylemişlerdir. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere okumak ve okuduğunu anlamak iletişimin temel şartlarından birisidir.

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.

Coşkun (2003) ve Demirel (2010) ise okumayı dil becerileri arasında bir anlama becerisi olarak göstermiş ve anlama olmadan okumanın gerçekleştiğinin söylenemeyeceğini vurgulamışlardır. Coşkun (2002,), okumayı ‘ yazılı ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma süreci’ (s.231) olarak tanımlamaktadır.

Benzer bir yaklaşımla Can, Türkyılmaz ve Karadeniz (2010) okumayı, bir başkasının okuyucuya gönderdiği mesajı anlamak olarak tanımlamaktadırlar.

Çiftçi (2007) okumayı sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp yorumlanması, algılama merkezine gönderilen kelimelerin anlamlandırılması, kavranması, yorumlanması, senteze tabi tutulması ve değerlendirilmesi, sonuç olarak okuyucunun dağarcığında taze bir bilgi birikimi olarak neticelendirilen zihinsel bir eylem olarak tanımlamıştır.

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.

Çelik (2006), Çalışkan'ın tanımına daha geniş yaklaşarak okumayı sayesinde bilgi elde edilen ve kültür sahibi olunan bir düşünce süreci olarak tanımlamıştır.

1.2 Okumanın Önemi

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). Aslanoğlu (2007), bireyin topluma uyum sağlamak için okumak zorunda olmasını; içinde bulunduğumuz ortamlarda her yerin okunacak bir şeylerle dolu olmasından ötürü bireylerin gittikleri yerlerde okuma bilmeden hareket bile edemeyeceklerine ve okumanın iletişim becerilerine sağladığı katkı sayesinde bireylerin kendilerini daha iyi ifade edebiliyor olmalarına bağlamaktadır.

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; Coşkun, 2002;). 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). Obalı (2009) ilköğretim 6.sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada, okuduğunu anlama başarısı yüksek olan öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersinde de başarılı olduklarını tespit etmiştir. Oluk ve Başöncül (2009) ilköğretim 8. sınıf öğrencileri ile yaptıkları araştırmada Fen- Teknoloji ve Türkçe dersi başarılarına okurken kullandıkları

okuma stratejisinin etki ettiğini ortaya koymuşlardır. Sallabaş (2008) ilköğretim 8. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada akademik başarıları ile okuduğunu anlama seviyeleri arasında orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Egelioglu (1989) üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada tüm bu araştırma sonuçları Yılmaz (2011)'ın okuduğunu anlama becerilerinin yeterince kazanılmış olmasının akademik başarıya olumlu yönde etki ettiği görüşünü destekler niteliktedir.

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). Okuyan birey bilgi, görgü ve yaşantısını artırır, çeşitli yazılı kaynakları okuyarak başkalarının yaşantılarından yararlanmasını öğrenir (Obalı, 2009). Diğer taraftan okuma bireyin duygu 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.

1.3 Okuma Becerisi

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).

Okuma becerisi, sadece yazılı metni oluşturan sözcüklerin tanınması değil; aynı zamanda dilbilimsel ve metinsel yapı bilgisine sahip olmayı, metni çözümlerken uygun stratejileri kullanabilmeyi, okumanın etkin bir şekilde belirli bir amaca 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.

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 (TUİK, 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).

Bu bilgilerden hareketle diyebiliriz ki; bireyin kişisel hedeflerini gerçekleştirebilmesi ve bilgi çağını yakalayabilmesi için okuma becerisinin geliştirilmesi son derece önemlidir (EARGED, 2010; Sadioğlu ve Bilgin, 2008). Çünkü insanoğlunun en büyük hedeflerinden birisi her zaman daha başarılı olma arzusudur. Bu da ancak içinde bulunduğu çağın bilgi birikimine ulaşabildiği ve bu bilgi birikimini yorumlayabildiği oranda mümkündür. Dünyada süratle bilgi üretildiğini ve insanların ‘bu bilgilerin %80’ine okuyarak ulaşabildiklerini’ düşünecek olursak okuma becerisinin önemini daha net görebiliriz (Yalçın, 2006, s.60). Ayrıca, okuma becerisi aynı zamanda bireyin sosyalleşebilmesi, eğlenebilmesi, insanlarla sağlıklı iletişim kurabilmesi için de gereklidir (EARGED, 2010; Sadioğlu ve Bilgin, 2008). Çünkü okuyan insanlar kelime hazinesi geniş olmaları dolayısıyla etkili ve akıcı konuşabilen, karşısındakinin konuşmalarını doğru yorumlayıp etkili cevap verebilen, nerede ne söylemesi gerektiğini bilen kültür düzeyleri yüksek bireylerdir (Arıcı, 2008).

1.4 Okuma Becerilerini Etkileyen Faktörler

Okuma becerileri üzerine yapılan araştırma çalışmaları incelendiğinde, bu becerileri etkileyen birçok faktörün olduğu gözlemlenmiştir. Bu faktörlerin, öğrenciden kaynaklı, aile kaynaklı, öğretmen ve okul kaynaklı ve öğretmenin kullandığı strateji kaynaklı olduğu yapılan araştırmaların bulgularında görülmüştür.

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.

Belet (2011), 6 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmada; hikâye anlatma yöntemi öğrencilerin derse etkin katılımlarını artırmakta, etkinlikler sonucunda öğrencilerin işbirliği içinde çalışılabilmekte ve birbirlerinin öğrenmelerinin yanı sıra ön bilgilerini etkin olarak kullanmalarına katkı sağlamakta olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) (2010), PISA 2009 verilerinden yola çıkarak yayınladığı raporda disiplinli sınıf ortamına sahip okulların olmayanlara oranla daha başarılı olduğunu belirtmiştir.

Anılan (2004), 997 5. sınıf öğrencisiyle yaptığı çalışmada; 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.

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.

Çalışkan (2000), 3032 5. sınıf öğrencisiyle yaptığı çalışmada; ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencinin okuma başarısının da arttığını; anne-babaların eğitim düzeyleri arttıkça öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının da arttığını bulmuştur.

Doğan (2002b) ve Yılmaz (2008), ayrı ayrı yaptıkları tarama çalışmalarında altını çizme, okunan metnin kenarına not alma, kelimelerin değil düşüncelerin takibini yapma gibi okuma stratejilerinin öğretiminin öğrencilerinin okuma başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Sonuç olarak, okuma becerileri üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde bu becerinin niteliğini; cinsiyetin (Aydın, Erdağ ve Taş, 2011; OECD, 2010), evdeki aile desteğinin ve aile-okul işbirliğinin (Çelenk, 2003), öğrencilerin özel bir dershaneye gidip gitmemelerinin, Türkçe dersinden özel ders alıp almamalarının, öğrencinin kendine ait bir çalışma odasının olup olmamasının (Anılan, 2004; Coşkun, 2003), ailenin sosyo-ekonomik yapısının (Coşkun, 2003; Çalışkan, 2000), altını çizme, okunan metnin kenarına not alma, kelimelerin değil düşüncelerin takibini yapma gibi okuma stratejilerinin öğretiminin (Doğan, 2002b; Yılmaz, 2008), okudukları metin türünün, öğrencinin okuma sıklığının ve eve gazete-dergi alınıp alınmamasının (Coşkun, 2003) öğretmen-öğrenci ilişkisinin ve sınıflardaki disiplin anlayışının (OECD, 2010), hikâye anlatma yönteminin sınıf içinde kullanılmasının (Belet, 2011) etkilediği görülmüştür.

1.5 Türkçe Öğretim Programlarında Okuma Becerisi

Birçok ulusal ve uluslararası araştırma sonucu incelendiğinde (Dünya Bankası Türkiye Raporu (2005), PISA(2003), EARGED (2002), PRILS (2001), TIMMS-R (1999) vb.) ülkemizde uygulanan öğretim programlarının öğrencileri bilgi çağını yakalayabilecek donanımda yetiştiremediğini ortaya çıkmıştır (Şahin, 2007). Örneğin 2001 yılında 4. sınıf öğrencileri ile yürütülen Uluslararası Okuma Becerileri Gelişim Projesinde (PRILS), öğrencilerin okuma başarıları açısından Türk öğrencileri 38 ülke içinde 28. sırada yer almıştır. 2003 yılında 15 yaş grubu öğrencileri ile yürütülen Öğrenci Değerlendirme Programında (PISA) 41 ülke arasında ülkemiz matematik başarısına göre 35. sırada, Fen başarısına göre 36. sırada, okuma becerileri başarısına göre ise 37. sırada yer almıştır. Türk öğrencilerinin bu uluslararası karşılaştırmalı projelerden elde etmiş oldukları düşük başarılar, öğretim programlarında değişikliğe gidilmesini zorunlu kılan nedenlerin başında gelmiştir (TTKB,

2005). Bu nedenle, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 2004-2005 öğretim yılında ilköğretim programlarını yeni eğitim uygulamaları ve yapılandırmacı (constructivist) yaklaşımı dikkate alarak yeniden geliştirmeye başlamış ve aynı yıl pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bir yıl süren pilot uygulama sonrasında, geliştirilen öğretim programları kademeli olarak yaygınlaştırılmıştır.

Bu gerekçelerle 2005 yılında geliştirilen 1.-5. sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma; zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanı olarak tanımlanmaktadır (TTKB, 2005). Türkçe öğretim programında, anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla; sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinliklere yer verilmiştir. Ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.

2006 yılında uygulamaya koyulan 6. – 8. sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde programda 5 öğrenme alanı olduğu, bu öğrenme alanlarını da dilin dört ana becerisinin (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) ve dil bilgisinin oluşturduğu görülmektedir. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak bu bölümde programın öğrenme alanlarından okuma incelenecektir.

Programda; okuma kurallarının edinilmesi, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okunan metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlanabilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesi amaçlanmıştır (Arı ve Yılmaz, 2006; TTKB, 2006 ; Yıldız, Okur,).

Okuma alanındaki kazanımlar tasarlanırken okuma alanı 5 alt başlıkta ele alınmıştır. Bu başlıklar;

1. Okuma kurallarını uygulama
2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme
3. Okuduğu metni değerlendirme
4. Söz varlığını zenginleştirme
5. Okuma alışkanlığı kazanma

Okuma kurallarını uygulama alt başlığı altında ele alınan okuma alanı kazanımları ve bu kazanımların edinilmesinde kullanılması önerilen etkinlikler Tablo 1.1'de verilmiştir.

Tablo 1.1 ‘Okuma Kurallarını Uygulama’ Alanı Kazanımları ve Önerilen Etkinlikler

Öğrenme Alanı	Alt Başlık	Kazanımlar	Önerilen Etkinlikler
OKUMA	OKUMA KURALLARINI UYGULAMA	1. Sesini ve beden dilini etkili kullanır.	“ Ana Haber Bülteni ” : Bir konu belirlenir ve belirlenen konu hakkında öğrencilerden bir haber metni oluşturmaları istenir. Hazırlanan haber metni televizyon hâline getirilmiş
		2. Akıcı biçimde okur.	karton kutunun arkasından bir öğrenciye okutulur. Diğer öğrencilerden okuyan öğrencinin telaffuzuna, nefesini ayarlamasına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okumasına puan vermeleri istenir.
		3. Kelimeleri doğru telaffuz eder.	“ Beni Dinler misin? ”: Öğrenciler tarafından seslendirilen hikâye, fıkra, şiir, tekerleme, anı, bilmece, atasözü veya özlü sözlerden oluşan bir kaset doldurulur. Kasete bir isim bulunur. Kaset kapağı tasarlanır. Reklam afişi hazırlanarak satışa sunulur.
		4. Sözün ezgisine dikkat ederek okur.	“ Şiir Bahçesinden ”: Öğrenciler sevdikleri şiirleri seçerek kendi aralarında okuma yarışması düzenlerler. Sınıf içerisinde beş kişilik bir jüri belirlenir. Jüri, elindeki değerlendirme kartlarına göre şiirini en iyi okuyan öğrenciyi belirler.
		5. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.	

Tablo 1.1’de görüldüğü üzere okuma öğrenme alanında öğrencilerin okumuş olmak için okumaları değil; okurken beden dillerini kullanmaları, sözün ezgisine dikkat ederek ve akıcı okumaları, kelimeleri doğru telaffuz etmeleri ve okuma yöntem ve tekniklerini kullanmaları hedeflenmektedir. Bu hedefe ulaşmak için TTKB’nin önerdiği etkinliklerin tamamı öğrenci merkezli ve öğrenme süresince öğrencinin aktif bir rol üstelenmesiyle yaparak yaşayarak öğrenmesine imkân sağlayan etkinliklerdir. ‘Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle sürekli iletişim içinde olmaları ve etkinliklerin her aşamasında katılımcı olarak yer almaları programın uygulanması açısından önemlidir’ (TTKB, 2006, s.8). Okuma kurallarını uygulama ile ilgili kazanımların değerlendirilmesinde; öz değerlendirme formları, gözlem formları, okuma gelişim dosyası kullanılması önerilmiştir.

Okuduğu metni anlama ve çözümleme alt başlığı altında ele alınan okuma alanı kazanımları ve bu kazanımların edinilmesinde kullanılması önerilen etkinlikler Tablo 1.2’de verilmiştir.

Tablo 1.2 ‘Okuduğu Metni Anlama ve Çözümleme’ Alanı Kazanımları ve Önerilen Etkinlikler

Öğrenme Alanı	Alt Başlık	Kazanımlar	Önerilen Etkinlikler
OKUMA	OKUDUĞU METNİ ANLAMA VE ÇÖZÜMLEME	1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. 2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler. 3. Metnin konusunu belirler. 4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. 5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler. 6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler. 7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler. 8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder. 9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder. 10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur. 11. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder. 12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. 13. Metne ilişkin sorulara cevap verir. 14. Metne ilişkin sorular oluşturur.	“Kelime Harmanı”: Dinlenenlere/izlenenlere yönelik hazırlanmış bulmaca çözülür. “Karakterler Bir Arada”: Şahıs ve varlıkların karakter özellikleri tablo üzerinde sıralanır. Röportaj: Metindeki şahıs veya varlık kadrosuyla hayalî röportaj yapılır. “Ya Kahramanım Olmasaydı!”: Öğrenciler, okudukları metinde geçen şahıs ve varlık kadrosunu kişilik, fizikî görünüm ve olaya olan etkileri gibi unsurlar yönüyle karşılaştırır. Bu karşılaştırma yapılırken karşılaştırma şeması kullanılır. Tüm bunlara göre kurgu metinde geçen kahramanlardan bazıları çıkarılırsa nasıl sonuçlar doğabileceği tartışılır Hikâye ağacı oluşturma: Hikâyedeki unsurlar ve birbirleriyle olan ilişkileri gösterilir. Tamamlama: Metinden cümleler seçilerek sebep ve sonuç bildiren ifadelerle tamamlanır “Kısaca...”: Sınıfta sesli okuma çalışması yapılır. Öğrencilerden okunan metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bularak metni özetlemeleri istenir Film şeridi oluşturma: Kurgusal bir metin verilerek öğrencilerden metinde geçen olayları kronolojik bir sıraya koymaları ve bu olayları resimlemeleri istenir. Resimler bir film şeridi hâlinde sıralanır Beni Düzenle: Metin parçalara ayrılır. Karışık olarak verilen bölümler kronolojik sıraya göre düzenlenir. Düzenlenen metin özetlenir

Tablo 1.2’de görüldüğü üzere okuma öğrenme alanında öğrencilerin okuma kurallarına uygun okumalarından sonra hedeflenen, öğrencinin okuduğunu anlaması ve metni çözümlemesidir. Okuduğu metni anlama ve çözümleme ile ilgili kazanımların değerlendirilmesinde; açık uçlu, kısa cevaplı, doldurmalı sorular; çalışma kâğıtları, proje değerlendirme formları, performans değerlendirme formları, kavram haritası, standart testler, öz değerlendirme formları, gözlem formları, okuma gelişim dosyası kullanılması önerilmiştir.

Okuduğu metni değerlendirme alt başlığı altında ele alınan okuma alanı kazanımları ve bu kazanımların edinilmesinde kullanılması önerilen etkinlikler Tablo 1.3’te verilmiştir.

Tablo 1.3 ‘Okuduğu Metni Değerlendirme’ Alanı Kazanımları ve Önerilen Etkinlikler

Öğrenme Alanı	Alt Başlık	Kazanımlar	Önerilen Etkinlikler
OKUMA	OKUDUĞU METNİ DEĞERLENDİRME	1. Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir. 2. Metni içerik yönünden değerlendirir.	“Okuduklarımı Değerlendiriyorum”: Öğrenciler gruplara ayrılır. Birinci gruptan metindeki cümle ve cümlelerdeki kelime sayılarını belirlemeleri, ikinci gruptan metinde kullanılan sıfatları tespit ederek bunları anlam özelliklerini dikkate alarak gruplandırmaları, üçüncü gruptan ise metindeki mecazlı kullanımları bulmaları istenir. Sonuçlar tartışılarak metnin dil ve anlatımı hakkında genel bir yargıya ulaşılır

Tablo 1.3’te görüldüğü üzere okuduğu metni değerlendirme alt başlığında önceki iki alt başlıktaki kazanımlara oranla daha üst düzey kazanımlara yer verilmiştir. Bu kazanımlar doğrultusunda öğrencilerden ‘Okuma Kurallarını Uygulama’ ve ‘Okuduğu Metni Anlama Ve Çözümleme’ alt başlıklarındaki kazanımların yanı sıra parçayı hem anlatım yönünden hem de içerik yönünden değerlendirmesi beklenmektedir. Bu kazanımları kazandırmaya yönelik uygulanan etkinliklerde öğretmenlere soruları ve etkinlikleri yazarın anlatımında öne çıkan özellikler doğrultusunda düzenlenmeleri böylece öğrencilerin metni basmakalıp ifadelerle değerlendirmesinin önüne geçilmesi önerilmektedir. Okuduğu metni değerlendirme ile ilgili kazanımların değerlendirilmesinde; açık uçlu, kısa cevaplı sorular, çalışma kâğıtları, proje değerlendirme formları, standart testler, öz değerlendirme formları, gözlem formları, okuma gelişim dosyaları önerilmiştir.

Söz varlığını zenginleştirme alanı alt başlığı altında ele alınan okuma alanı kazanımları ve bu kazanımların edinilmesinde kullanılması önerilen etkinlikler Tablo 1.4’te verilmiştir.

Tablo 1.4 ‘Söz Varlığını Zenginleştirme’ Alanı Kazanımları ve Önerilen Etkinlikler

Öğrenme Alanı	Alt Başlık	Kazanımlar	Önerilen Etkinlikler
OKUMA	SÖZ VARLIĞINI ZENGİNLEŞTİRME	1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir. 2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır. 3. Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır. 4. Okuduklarından hareketle öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.	Anlamını yazma: Cümlelerdeki kelimelerin altına, hangi anlamlarıyla kullanıldığı yazılır Farklı olanı bulma: Temel/mecaz/terim anlamlarında kullanılan/kullanılmayan kelimeler arasında farklı olan bulunur Eşleştirme: Kelimeler, eş/zıt/yakın anlamlılarıyla eşleştirilir Şema oluşturma: Kelimelerin eş/zıt/yakın anlamlılarıyla ilgili listeler, şemalar düzenlenir “Sihirli Kareler”: Okunan metinden hareketle hazırlanan bulmacalar çözülür Farkları bulma: Eş sesli kelimelerle ilgili metinler (şiir, mâni, atasözü vb.) okunur, kelimelerin anlam farkları söylenir “Çengel Bulmaca”: Hazırlanan bulmacada numaralandırılmış karelerdeki harfler birleştirilerek atasözü veya deyim bulunur “Ben Hazırladım, Sen Çöz”: Kelime ve kavramlar belirlenerek bunları içeren değişik bulmacalar hazırlanır

Tablo 1.4’te görüldüğü üzere söz varlığını zenginleştirme alanı kazanımları öğrencinin sözcük dağarcığını genişletme ve zenginleştirmeyi, kelimeleri doğru yerlerde kullanmalarını, eş anlamlı, yakın anlamlı, zıt anlamlı, eş sesli kelimeleri öğrenmelerini kapsamaktadır. Bu kazanımların elde edilmesine yönelik yapılan etkinliklerde öğretmenlere öğrencileri sözlük kullanmaya teşvik etmeleri tavsiye edilmiştir. Söz varlığını zenginleştirme ile ilgili kazanımların değerlendirilmesinde; açık uçlu, kısa cevaplı sorular, çalışma kâğıtları, proje değerlendirme formları, standart testler, öz değerlendirme formları, gözlem formları, okuma gelişim dosyaları kullanılabilir.

Okuma alışkanlığı kazanma alanı alt başlığı altında ele alınan okuma alanı kazanımları ve bu kazanımların edinilmesinde kullanılması önerilen etkinlikler Tablo 1.5’te verilmiştir.

Tablo 1.5 ‘Okuma Alışkanlığı Kazanma’ Alanı Kazanımları ve Önerilen Etkinlikler

Öğrenme Alanı	Alt Başlık	Kazanımlar	Önerilen Etkinlikler
OKUMA	OKUMA ALIŞKANLIĞI KAZANMA	1. Okuma planı yapar. 2. Farklı türlerde metinler okur. 3. Süreli yayınları takip eder. 4. Okuduğu kitaplardan kitaplık oluşturur. 5. Kitaplık, kütüphane, kitap fuarı ve kitap evlerinden faydalanır. 6. Okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini Arkadaşlarıyla paylaşır. 7. Şiir ezberler, şiir dinletileri düzenler, ezberlediği şiirleri uygun ortamlarda okur. 8. Ailesi ile okuma saatleri düzenler. 9. Beğendiği kısa yazıları ezberler.	Kitap sergisi: Sınıfta veya okulda konuya, yazara, türe göre kitap sergileri düzenlenir (2. kazanım).  Arşiv oluşturma: Gazete ve dergi kupürü biriktirilir veya belirli konularda gazete ve dergilerde yayımlanan yazılar toplanır (3. kazanım).  Yorumlama: Herhangi bir fotoğraf, resim, gazete ve dergilerdeki insanların yüz ifadeleri veya düzeye uygun bir karikatür hakkında konuşulur (3. kazanım).  Gezi: Kütüphanelere gezi düzenlenir  Haftanın hikâyesi: Öğrenciler tarafından okunan hikâyeler belirli aralıklarla sınıf ortamında paylaşılır. Okuduğu hikâyeyi en güzel şekilde anlatan öğrenci belirlenerek ödüllendirilir  “Haftanın Ödüllü Kitabı”: Okunan kitaplar tanıtılır, en iyi tanıtılan kitap haftanın kitabı olarak seçilir. Kitabı tanıtan öğrenci ödüllendirilir  Pano düzenleme: Öğrencilerin sınıf veya okul panolarına seçtikleri metinlerle katılmaları sağlanır  Soru sorma: Aynı kitap bütün öğrenciler tarafından okunur. Öğrencilerden biri kitabı tanıtırken diğerleri tarafından kitapla ilgili sorular sorulur

Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2009), eğitim sisteminin önemli görevlerinden birisi de öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak olduğu düşüncesindedirler. Bu düşünceye paralel olarak; Tablo 1.5’te görüldüğü üzere 2006’da kullanılmaya başlayan 6-8 Türkçe öğretim programı, bireylerin sadece okuma becerileri kazanmasını değil, aynı zamanda okumayı alışkanlık haline getirmelerini amaçlamaktadır. Bu kazanımların elde edilmesi süresince sınıf içi etkinliklerin yanı sıra okuma becerisini geliştirmek, öğrencilere okuyacakları eserleri kendi başlarına nasıl yorumlayacaklarını ve bu eserlerden nasıl yararlanacaklarını öğretebilmek için programda okuma gelişim dosyalarına, kitap okuma balonlarına, roman okuma formlarına, şiir okuma formlarına, düşünceye dayalı kitap okuma formlarına vb.lerine de yer verilmiştir. Buna ek olarak Milli Eğitim Bakanlığınca, ‘Kitap Okuma Saati Uygulaması’na başlanmış, uygulama kapsamında her gün her sınıf düzeyinde öğretmenin de kitap okuyarak öğrencilere rol model olduğu 20 dakikalık okuma saatleri

düzenlenmiştir. Bu uygulamanın yanı sıra öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarını teşvik etmek için Milli Eğitim Müdürlüklerince her yıl ödüllü 100 Temel Eser okuma kampanyaları ile kitap okuma kampanyaları düzenlenmektedir. Ancak bu noktada bu tür uygulama ve kampanyaların başarıya ulaşabilmesi için okul yönetimlerinin, öğretmenlerin ve velilerin destek vermesi çok önemlidir (Arıcı, 2008b).

1.6 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)

PISA (Programme for International Student Assessment / Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD)'nün üç yıllık aralıklarla düzenlemekte olduğu ve 15 yaş grubu öğrencilerin Matematik, Fen Bilimleri ve okuma becerileri alanlarındaki bilgi ve becerilerinin değerlendirilmesine yönelik yapılan bir tarama araştırmasıdır. Bu çalışmaya OECD üyesi ülkelerin yanı sıra tüm dünya ülkeleri katılma hakkına sahiptir.

PISA, diğer değerlendirme sınavlarından farklı olarak, öğrencinin sahip olduğu bilgiyi ölçmekten ziyade, sahip olduğu bu bilgi ve becerileri gerçek hayatta kullanabilme düzeylerini belirlemeye yönelik bir sınavdır (İş, 2003). Bu sınavda başarı testlerinin yanı sıra; öğrenci, veli ve okul anketlerine de yer verilmektedir.

PISA tarafından sağlanan karşılaştırılabilir bilgi, 15 yaş grubu öğrencileri hayata hazırlama durumuyla ilgili geniş kapsamlı bir değerlendirme olanağı vermektedir. Diğer taraftan öğrenci, veli ve okul anketlerinde yer alan bilgiler öğrencilerimizin başarısızlığına etki eden faktörleri belirleyebilme açısından, bilimsel araştırmaların yapılmasında önemli bir yer tutmaktadır (Anıl, 2009).

PISA projesi ilk olarak 2000 yılında 32 ülkede uygulanmış, bu uygulamada okuma becerilerine ağırlık verilmiştir. 2003'te yapılan ve 40'tan fazla ülkenin katıldığı ikinci uygulamada Matematik becerilerine, 2006'da uygulanan ve 57 ülkenin katıldığı üçüncü uygulamada Fen Bilimleri alanına, 2009'da 68 ülkenin katılımıyla gerçekleştirilmiş ve bu uygulamada yeniden okuma becerilerine ağırlık verilmiştir.

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.

Ülkemizde PISA ile ilgili çalışmaları Milli Eğitim Bakanlığının bir birimi olan Eğitim Araştırma Geliştirme Birimi (EARGED) yürütmektedir.

1.7 PISA 2009’da Okuma Becerisi

PISA 2009 okuma becerileri değerlendirmesi çerçevesinde ‘Dünya genelinde 15 yaş grubu bireyler bir okur olarak ne biliyor ve yeterlikleri nelerdir? Yazılı metinlerde ihtiyaçları olan bilgiyi bulabiliyor, yorumlayabiliyorlar ve kullanabiliyorlar mı? Kendi deneyim ve anlayışlarına göre eleştirel bir şekilde metin hakkında düşünebiliyorlar mı? Kişisel ilgi ve istekleri doğrultusunda ya da daha farklı nedenlerden dolayı, farklı içerikli ve farklı amaçlar için yazılmış değişik metinleri okuyabiliyorlar mı?’ sorularına yanıt aranmaktadır.

Bu sorulara yanıt aranırken öğrencilerin metne yaklaşımı, metnin şekli ve kullanım amaçları olmak üzere üç temel boyutta değerlendirilme yapılmıştır. Okuma becerileri ölçeği ve alt ölçekleri geliştirilirken ve raporlaştırılırken bu temel boyutlar ve alt boyutlar temel alınmıştır. Bu temel boyutlar ve alt boyutları Tablo 1.6’da özetlenmiştir.

Tablo 1.6 PISA2009 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi (EARGED,2010)

Temel Boyut	Alt Boyut	Kapsamı
1. Metin	1. Metnin Sunumu	Metin ne şekilde yazılmış?
	2. Metnin Sınırlılığı	Okuyucu elektronik metni değiştirebilir mi?
	3. Metin Şekli	Metin nasıl sunulmaktadır?
	4. Metnin Türü	Metnin edebi yapısı nedir?
2.Okuyucunun Metne Yaklaşımı	1.Bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama	
	2. Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama	
	3.Kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme	
3. Kullanım Amaçları	1. Kişisel	Kendi ilgisini karşılamak için
	2. Kamusal	Daha geniş bir kesime hitap etmek için
	3. Eğitici	Yönergelerde kullanılan
	4. Mesleki	İş dünyasıyla ilgili

Metin: Metnin sunumu, metnin sınırlılığı, metnin şekli ve metin türü olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır.

Metnin Sunumu: PISA 2009'a katılan öğrencilerin okuma becerileri hem yazılı hem elektronik metinler kullanılarak ölçülmektedir.

Metnin Sınırlılığı: Tek yazarlı ve mesaj odaklı olmak üzere iki farklı metin türü karşımıza çıkmaktadır. Tek yazarlı metinlerde öğrenci bilgi edinmek amacıyla okur ve içerikte herhangi bir değişiklik yapamaz. Diğer taraftan mesaj odaklı metinlerde öğrenci sadece bilgi edinmek amacıyla okumaz, aynı zamanda bu metinleri bir iletişim aracı olarak kullanır ve bu metinler üzerinde değişiklik yapabilir. Metnin sınırlılığı temel boyutunun alt boyutları sadece elektronik metinlerde karşımıza çıkmaktadır.

Metnin Şekli: Literatürde akıcı, bağımsız, karışık ve çoklu olmak üzere dört metin şekli bulunmasına rağmen PISA 2009 okuma becerilerinde bunlardan sadece iki tanesi alt ölçekleri oluşturmanın temeli olarak kullanılmış ve metnin şekli, akıcı metinler alt ölçeği ve bağımsız metinler alt ölçeği olmak üzere iki alt ölçekle değerlendirilmiştir.

Akıcı metinler alt ölçeğinde en düşük yeterlik düzeyindeki metinler öğrencilerin aşına / tanıdık oldukları konularla ilgilidir, metinler daha kısa ve basit yapılıdır. Görevler zorlaştıkça, ilgili metinlerin sözdizimsel yapısı da daha karmaşık hale gelmekte, içerik daha az bilinir ve daha soyut olarak sunulmakta ve öğrencilerin, metni daha geniş anlamda ele almaları veya metnin farklı yerlerinde verilen bilgileri takip etmeleri gerekmektedir. Okuma Becerileri alanındaki metinlerin çoğunluğu akıcı metinler alt ölçeğindedir.

Bağımsız metinler alt ölçeği; öğrencilerin vergi formlarını, zaman çizelgelerini, talimatları, raporları, grafikleri vb.lerini okuma becerilerini ölçmektedir ve okuma becerileri görevlerinin yaklaşık %30'u bu becerileri değerlendirmeye yönelik hazırlanmıştır.

Metne yaklaşım: Öğrencilerin metni okurken gösterdikleri zihinsel becerileriyle ilgilidir ve bu kategoride bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama, bilgileri bir araya getirme, yorumlama, yansıtma ve değerlendirme olmak üzere üç alt ölçeğe yer verilmiştir.

Bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama alt ölçeği; metinde yer alan bilgiyi bulma, seçme ve toplama becerilerini içerir ve genelde ülkelerin bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama alt ölçeğinde gösterdikleri başarı genel okuma becerileri başarılarına oranla daha yüksektir.

Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama alt ölçeği; metnin içindeki problem-çözüm, neden-sonuç, sınıflandırma-örnek, denklik, karşılaştırma ve parça-bütün ilişkilerini doğru şekilde belirleme becerilerini içerir. Okuma becerileri bölümündeki soruların yaklaşık yarısı bu alt ölçeğe ait olduğu için ülkelerin bir araya getirme ve yorumlama alt ölçeğinde sergiledikleri başarı ile genel okuma becerileri başarıları arasında belirgin bir fark yoktur.

Yansıtma ve değerlendirme alt ölçeğinde yansıtmadan kasıt bireyin kendisini yansıtması, değerlendirmeden kasıt ise metni değerlendirmesidir. Bu alt ölçek; metnin içeriği hakkında kendi fikrini söyleme ve değerlendirme yapma, bilgi birikimini metindeki bilgiyle ilişkilendirme becerilerini gerektirir.

Kullanım Amaçları: Kullanım amaçları, kişisel, kamusal, eğitici ve mesleki olmak üzere dört alt boyuttan oluşmakta ve metinlerin yazılış amacını ortaya koymaktadır. Sonuçları rapor etmek amacıyla değil, PISA okuma becerileri uygulamasına dâhil edilen metin çeşitliliğini arttırmak amacıyla kullanılmıştır

PISA 2009 okuma becerileri yeterlik düzeyleri en düşükten en yükseğe doğru 1-b, 1-a, 2, 3, 4, 5 ve 6 olarak belirlenmiştir. Bu yeterlik düzeylerine göre en üst düzey okuma becerisine sahip bir birey; detaylı bir şekilde benzerlikleri ve farklılıkları bulabilmeli, çıkarımlarda bulunabilmeli, metni ayrıntılarıyla tam olarak anlayabilmeli, birden fazla metinden elde ettiği bilgileri bir araya getirebilmeli, metin içerisinde açıkça ifade edilmemiş kavramları algılayabilmeli, soyut kavramları yorumlayabilmeli, önemsiz detayları fark edebilmeli, birçok ölçütü ve görüşü göz önünde bulundurarak ve metnin ötesinde bir anlayış sergileyerek alışlagelmiş konuların dışındaki metinler üzerinde eleştirel bir değerlendirme yapabilmelidir.

1.8 Okuma Becerileri Üzerine Yapılmış Çalışmalar

1.8.1 Okuma Becerileri Üzerine Yapılmış Yerli Çalışmalar

Öğrencilerin okuma becerileri ve bu becerileri etkileyen faktörlerle ilgili yapılan bilimsel araştırmaların taranması sonucunda ülkemizde bu alanda yapılmış 14 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalar 1996-2012 tarihleri arasında yapılmış çoğunlukla betimsel nitelikte çalışmalardır ve çalışmaların 9 tanesi ilköğretim öğrencileriyle, 3 tanesi 9. sınıf öğrencileriyle,

1 tanesi üniversite 4. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür ve sonuncusu ise alan yazın taraması niteliğinde yapılmıştır.

Gürsakal (2012), PISA 2009 yılı Türkiye verilerine okuma becerileri ile Fen ve Matematik okuryazarlıklarını etkileyen faktörleri ortaya koymayı amaçlayan bir çalışma yürütmüştür. Çalışma kapsamında öğrencilerin Fen ve Matematik okuryazarlıkları ile okuma becerileri puanlarını etkileyen faktörler tespit edilmeye çalışılmıştır. Analiz sonucunda; cinsiyet değişkenine göre, okuma ve Fen alanlarında kızların lehine, matematikte ise erkeklerin lehine, öğrencilerin okula başlama yaşı değişkenine göre, yaşı arttıkça başarının azaldığı; öğrencilerin evde ve okulda bilgisayar kullanım sıklığı değişkenine göre, bilgisayar kullanım sıklığı arttıkça başarılarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın, Erdağ ve Taş (2011), 2003–2006 PISA sınavlarında değerlendirmeye katılan ülkelerde öğrenim gören 15 yaşındaki öğrencilerin okuma becerileri sınav sonuçlarının, okul kaynaklarının ve velilerin sosyo-kültürel statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesini hedefleyen betimsel bir çalışma yapmışlardır. OECD'nin PISA değerlendirmelerinde elde ettiği veriler ışığında Türkiye ve okuma becerileri açısından en başarılı beş OECD ülkesi (Finlandiya, Kore, Kanada, Avustralya ve Yeni Zelanda) çalışma kapsamına alınmış, ilgili ülke öğrencileri okuma becerileri başarı seviyeleri, ülkelerin okullara sağladığı kaynaklar ve velilerin sosyo-ekonomik değişkenleri açısından karşılaştırmalı olarak betimlenmiştir. Değerlendirme sonucunda, Türkiye'nin okuma becerileri açısından başarı seviyesinin OECD ülkelerinin ortalama başarı seviyelerinin çok altında olduğu görülmüştür. Türk öğrencilerin çoğunluğu basit düzeyde işlemler yapabilirken, çok küçük bir oranı eleştirel düşünme, soyut düşünme, analitik düşünme, elde edilen bilgiler ile gerçek hayat arasında ilişkiler kurabilme gibi daha üst seviyede işlemler yapabilmektedirler; ama başarılı ülkelerdeki öğrencilerin çok büyük bir oranı yüksek düzey okuma becerilerine sahipken, çok az sayıda öğrenci daha alt beceri seviyelerinde kalmıştır. Bunun nedenlerini açıklamak için yapılan incelemeler sonucunda; başarılı OECD ülkelerine kıyasla Türkiye'de okullara daha az kaynak ayrıldığı, sınıfların daha kalabalık olduğu, öğretmen açığının bulunduğu ve mevcut öğretmenlerin daha düşük maaşlar ile çalıştıkları, Türk velilerin eğitim seviyelerinin OECD ülkelerindeki velilere kıyasla daha düşük olduğu, ortaöğretime daha az öğrencinin devam ettiği, sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan dezavantajlı öğrenciler ile avantajlı öğrencilerin akademik başarıları arasındaki farkın Türk öğrencilere göre daha küçük seviyelerde olduğu gözlemlenmiştir.

Ayçin (2009); 2007–2008 eğitim-öğretim yılı güz yarısında, Adana ili Feke ilçesinde, yatılı ilköğretim bölge okulu (YİBO) 5. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında incele- sorgula- oku- tekrar et-gözden geçir (İSOTEG) tekniğinin akademik başarı, kalıcılık puanları ile okumaya yönelik tutum puanları üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdiği deneysel bir çalışma yürütmüştür. Dersler, deney grubunda İSOTEG tekniğine göre, kontrol grubunda ise mevcut programın öngördüğü ders planlarına göre işlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” öntest, sontest ve kalıcılık olarak verilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin İSOTEG tekniği sayesinde okuduklarını daha iyi anladıkları, okumanın zevkli hale geldiği, metni anladıkları için de derslere daha çok katıldıkları kısacası bu tekniğin başarılarını arttırdığı, ayrıca bu teknik sayesinde soru sorma becerilerinin de geliştiği sonucuna ulaşmıştır.

Topuzkanamış ve Maltepe (2009), Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, Türkçe öğretmenliği, Fen Bilgisi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü 4. sınıfta okuyan toplam 569 öğrenci ile yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma stratejilerini kullanma düzeylerini araştırmışlardır. İlişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan çalışmada okuduğunu anlama düzeyi ve okuma stratejilerini kullanma düzeyinin; ana bilim dalı, öğretim türü, cinsiyet ve akademik başarı puanına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Veriler; Okuma Stratejileri Ölçeği, Bilgilendirici Okuma Metnine Dayalı Okuduğunu Anlama Testi, Öyküleyici Okuma Metnine Dayalı Okuduğunu Anlama Testi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri yetersiz bulunmuştur. Okuduğunu anlama başarı düzeyi açısından en yüksek puana sahip grup Türkçe öğretmenliği öğrencileri iken en düşük puana sahip grup ise Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencileridir.

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.

Köksal ve Ünal (2008), metinler arası okumanın okuduğunu anlamaya etkisini belirlemek amacıyla Ankara ili Yenimahalle ilçesinden seçilen bir ilköğretim okulunun 5. sınıfında okuyan 71 öğrenci ile ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanarak bir araştırma yürütmüşlerdir. Veri toplama aracı olarak, 2005 – 2006 öğretim yılında ders kitaplarında kullanılan metinlere ilişkin; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme düzeyinde anlamaları ölçen yazılı yoklama soruları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda metinlerin, metinler arası okumayla işlendiğinde hem okuduğunu anlamanın hem de bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında anlamamanın üst düzeyde gerçekleştiği sonucuna varmışlardır.

Aslanoğlu (2007), PIRLS2001 çalışmasında kullanılan öğrenci, veli, okul, öğretmen anketlerinden yararlanarak Türkiye’deki 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili olduğu düşünülen faktörlerin modellemesini yapmıştır. Araştırma sonucunda; Türk öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olan en önemli değişkenin öğrenci özellikleri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre öğrenci özelliklerinden olan öğrencilerin okuma ilgisi, öğrenci özellikleriyle ilişkisi en yüksek olan değişkendir. Bunu sırasıyla sınıf dışında yapılan okuma etkinlikleri, anaokuluna gidip gitmeme durumu (negatif yönde), ödev yapma sıklığı ve okumayla ilgili yapılan sınıf içi etkinlikler izlemektedir. Öğrenci özelliklerinden sonra okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili en önemli değişkenin öğretmen özellikleri olduğu görülmektedir. Öğretmen özelliklerinden öğretmenin kıdemi arttıkça öğretmen özellikleri olumlu etkilenirken, öğretmenin eğitim düzeyi arttıkça öğretmen özelliklerinin olumsuz etkilendiği görülmektedir. Aile özellikleri, öğrenci ve öğretmen özelliklerinden sonra okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili diğer bir değişkendir. Aile özellikleri değişkeni incelendiğinde evdeki kitap sayısının aile özellikleriyle ilişkili en önemli değişken olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla babanın eğitim düzeyi, annenin eğitim düzeyi ve ailenin okumaya ayırdığı zaman izlemektedir. Okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili diğer değişken ise okul özellikleridir. Okul özelliklerinden bir okul kütüphanesine sahip olma değişkeninin okul özellikleriyle ilişkili en önemli değişken olduğu, bunu okulun bulunduğu bölge değişkeninin izlediği görülmektedir.

Arıcı(2005), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumlarını (okuma becerileri, okumaya karşı ilgileri, okuma alışkanlıkları ve okuma eğilimleri) belirlemek amacıyla Türkiye genelinde 7 büyük şehir (Ankara, Antalya, Erzurum, Gaziantep, İstanbul, İzmir ve Samsun) merkezindeki 26 ilköğretim okulunda öğrenim gören 2000 öğrenci ve 100 öğretmenle anket ve ölçek kullanarak bir tarama çalışması yürütmüştür. Araştırma sonucunda;

genelde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin yüksek olduğu; anlama becerisinin öğrenim görünen şehre göre farklılaştığı, 8. sınıftaki öğrencilerin 6.-7. sınıftaki öğrencilere göre okuduğunu anlama seviyesinin daha yüksek olduğu, kızların okuduğunu anlama becerilerinin erkeklerin okuduğunu anlama becerilerinden daha yüksek olduğu ve ailesinin geliri yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

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 yas 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.

Çelenk (2003), ilköğretim okulları 1. sınıf öğrencilerinde, okul aile yardımlaşmasının okuduğunu anlama başarısıyla ilişkisini saptamak amacıyla 233 ilköğretim okulu 1. sınıf öğrencisi ile birlikte araştırma yürütmüştür. okuduğunu anlama başarı testi ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda aile üyelerinden eğitim yardımı alan ve okulla yakın işbirliği içerisine giren ailelerden gelen çocukların, okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Coşkun (2003), çeşitli 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.

Doğan (2002a), strateji öğretiminin işbirlikli ve geleneksel sınıflarda, okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkileri ve bu etkilerin cinsiyet ile olan ilişkilerini ortaya koymak amacıyla 4. sınıf düzeyinde toplam 154 öğrenciden oluşan 4 grup ile ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenli bir çalışma yürütmüştür. Strateji öğretimi, birinci deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak yapılmış, ikinci deney grubunda geleneksel sınıf ortamında yapılmış, kontrol gruplarında ise strateji öğretimi yapılmamıştır. Araştırma sonunda, strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu, işbirlikli öğrenme ve geleneksel yöntem takip edilen sınıflar arasında istatistikî açıdan anlamlı bir fark olmadığı, okuduğunu anlama becerileri üzerinde cinsiyetin anlamlı bir farkı olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Doğan (2002b), yaptığı alan yazın tarama çalışmasında okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili yayınları taramış ve 27 yayın üzerinde çalışmıştır. Bu yayınlardan bir kısmına direk ulaşırken bir kısmını yapılan çalışmalardan aktarmıştır. Bu çalışma sonucunda, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışkan (2000), ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin öğrencilerin okuma başarısı üzerindeki etkisini araştırmak üzere Bolu ili Düzce ilçesindeki merkez, köy ve özel ilköğretim okullarında bulunan 3032 5. sınıf öğrencisi ile tarama tekniği kullanarak bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada ailenin sosyo-ekonomik durumunu; ailenin gelir düzeyi, anne-babanın eğitim düzeyi, anne-babanın meslekleri ve ailedeki birey sayısı olmak üzere dört başlıkta incelenmiştir. İncelemesi sonucunda tüm bu değişkenlerin öğrencinin okuma başarısını etkilediği sonucuna varmıştır.

1.8.2 Okuma Becerileri Üzerine Yapılmış Yabancı Çalışmalar

Öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen faktörlerle ilgili yapılan bilimsel araştırmaların taraması sonucunda yurt dışında bu alanda yapılmış 5 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalar 1995-2011 tarihleri arasında yapılmış çoğunlukla betimsel nitelikte çalışmalardır.

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.

Krashen, Lee ve McQuillan (2010), PIRLS 2006 sonuçlarını analiz ettikleri ve değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koydukları çalışmalarında; sosyo-ekonomik düzeyi (gelir, eğitim düzeyi ve hayattan beklenti olmak üzere üç boyutta ele alınmış) yüksek olan öğrencilerin okuma becerileri alanındaki başarılarının da yükseldiğini, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin okul dışında kitaba daha rahat ulaşabildikleri için daha çok okudukları ve çok okuyan öğrencilerin okumayanlara oranla daha başarılı oldukları, okul kütüphanesinde en az 500 kitap bulunan öğrencilerin bulunmayanlara oranla daha başarılı oldukları rapor edilmiştir. Bu çalışmada bir okulun zengin bir kütüphaneye sahip olmasının önemi vurgulanmıştır, gerekçe olarak da bazı öğrencilerin okul dışında kitaba ulaşma şansının olmaması gösterilmiştir.

The National Center for Education Statistics (NCES) tarafından (2007), 2001 ve 2006 yılları PIRLS sonuçlarına dayanarak Amerika'daki 10 yaş grubu öğrencilerin okuma becerileri düzeylerini ortaya koymak için hazırlanan ulusal raporda; kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı olduğu, deneyimli ve derse hazırlıklı gelen öğretmenlerle ders yapan öğrencilerin diğerlerine oranla daha başarılı olduğu, özel okulda okuyan öğrencilerin devlet okulunda okuyanlara oranla daha başarılı olduğu, her gün roman ve/ya hikâye türü kitaplar okuyan öğrencilerin daha nadir okuyanlara oranla daha başarılı olduğu 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 oranla daha başarılı olduğu, evde sahip oldukları 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.

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.

1.8.3 Özet

Bu bölümde okuma becerileri üzerine yapılmış yerli ve yabancı çalışmaların incelemesi sonucu, araştırmaların yöntem özellikleri, üzerinde durdukları değişkenler ve araştırma sonuçları ile ilgili genel bir özet sunulacaktır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde; araştırmaların çoğunluğunda, tarama (n=12) çalışması yapıldığı, veri toplama aracı olarak çoğunlukla anket (n=9) kullanıldığı ve hedef kitle olarak ilköğretim öğrencilerini (n=13) seçtikleri görülmektedir. Ele alınan bağımsız değişkenler açısından bakıldığında en çok kullanılan üç bağımsız değişkenin sırasıyla sosyo-ekonomik düzey(n=8), cinsiyet (n=6) ve anne-baba eğitim düzeyi (n=6) olduğu göze çarpmaktadır. Sonuç olarak yapılan çalışmalar göstermektedir ki seçilen metin öğrencinin aşına olduğu bir konudan seçilmişse, öğrenci özel okulda okuyor ise, kendisine ait bir çalışma odası var ise, anne ve babanın eğitim düzeyi yüksek ise, aile gelir seviyesi yüksek ise, öğrenci sık okuyor ise, evdeki çalışma ortamı uygun organize edilmiş ise (iyi ısıtılıyorsa, çalışma masası varsa vb.) , öğrenci okuma stratejilerini biliyorsa, eve sürekli yayın alınıyorsa, aile okul ile iş birliği içerisindeyse, ebeveynlerin okumaya karşı tutumları olumlu ise, evdeki kitap sayısı ve çeşitliliği fazla ise, öğretmen deneyimliyse ve derse hazırlıklı geliyorsa, okul kütüphanesindeki kitap sayısı fazla ise ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ise öğrencinin okuma becerisi bu özelliklere sahip olmayan öğrencilere oranla daha gelişmiş oluyor.

İKİNCİ BÖLÜM

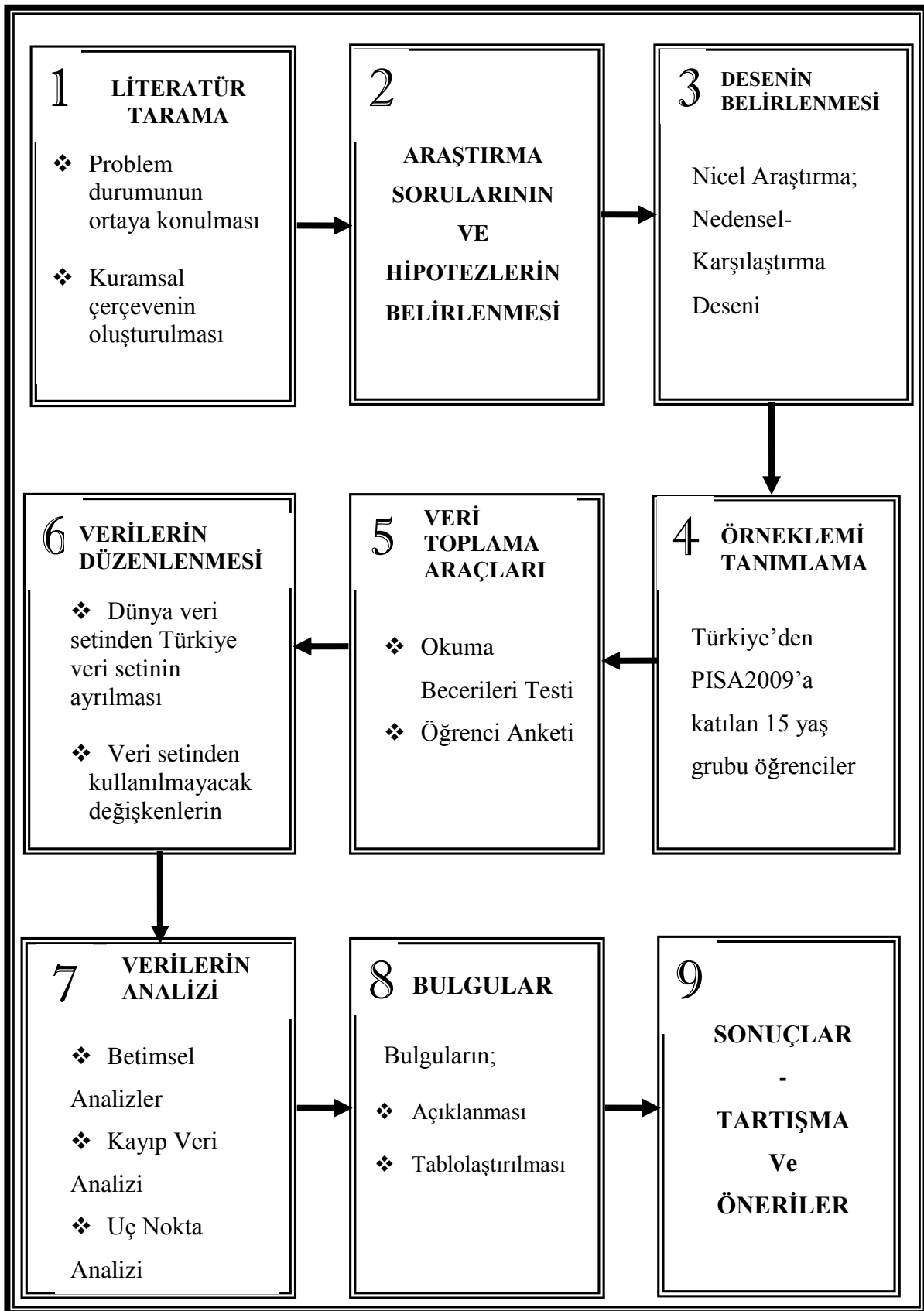
YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sorularına bağlı olarak izlenen yöntem ayrıntılı bir şekilde açıklanacak; araştırma desenine ve araştırma sürecinin şematik anlatımına, evren ve örneklemin demografik özelliklerine, veri toplama araçlarına, araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerine, veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliğine, veri düzenleme sürecine ve verilerin analizine değinilecektir.

2.1 Araştırma Deseni

Bu araştırma, PISA 2009 Türkiye verilerine dayanarak okuma becerileri alanında başarılı ve başarısız olan okulları ayırt eden okul içi etmenler (öğretmenin kullandığı ölçme stratejileri, öğretim stratejileri, sınıf iklimi, öğretmen-öğrenci iletişimi ve öğrencinin kullandığı okuma stratejileri) ve öğrencinin sosyo-ekonomik özellikleri (refah düzeyi, evdeki teknolojik donanım, öğrencinin evdeki çalışma ortamı ve evdeki kitap çeşitliği) ile ilgili faktörleri ortaya koymaya yönelik bir araştırma olduğu için araştırma deseni nicel araştırma desenlerinden nedensel karşılaştırma deseninde tasarlanmıştır. Nedensel karşılaştırma çalışmaları bir durumun ya da olayın neden ortaya çıktığını ve/ya sonucu etkileyen etmenlerin neler olduğunu ve ya etkinin sonuçlarının neler olduğunu en az iki grubu birbiriyle karşılaştırarak ortaya koymaya çalışan bir araştırma desendir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

Bu çalışmada, PISA 2009 Türkiye verileri kullanılarak, okuma becerileri açısından başarılı ve başarısız olan okulları etkileyen okul içi etmenler ve öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda izlenen basamaklar Şekil.1’de özetlenmiştir.



Şekil 2.1 Araştırma Basamakları

Şekil 2.1’de de görüldüğü üzere, araştırma 9 basamakta tasarlanmış ve uygulanmıştır. Bu basamaklarda sırası ile şu işlemler gerçekleştirilmiştir:

İlk basamakta, literatür taranarak problem durumu ortaya konulmuş, araştırmaya temel olan kavramlar farklı perspektiflerden açıklanarak araştırmanın kavramsal çerçevesi çizilmiş, okuma becerileri alanında önceden yapılmış araştırmalar gerek yöntem özellikleri, gerekse ulaşıkları sonuçlar bakımından derinlemesine incelenmiş ve araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

İkinci basamakta, problem durumuna bağlı olarak araştırma soruları yazılmış ve literatüre dayanarak hipotezler belirlenmiştir.

Üçüncü basamakta, araştırma sorularından yola çıkarak araştırmanın deseni ‘nedensel-karşılaştırma’ deseni olarak belirlenmiştir.

Dördüncü basamakta, Türkiye’den PISA 2009’a katılan 15 yaş grubu 4996 öğrenci arasından araştırmanın amacına yönelik olarak seçilen 2302 öğrenci devam ettikleri okul türü, sınıf düzeyi ve cinsiyetleri açısından detaylı bir şekilde tanımlanmıştır.

Beşinci basamakta, araştırmanın amacına uygun olarak seçilen PISA 2009 okuma becerileri testi ve öğrenci anketleri açıklanmıştır. Veri toplama araçlarının güvenilirliğinin ve geçerliğinin Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü tarafından nasıl sağlandığı açıklanmış ve araştırmacı tarafından yapılan cronbach’s alpha güvenirlik analizi sonuçları sunulmuştur. Yine bu bölümde araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri tanımlanmış; bağımsız değişkenleri ölçen maddeler faktör analizine tabi tutularak analiz sonuçları rapor edilmiştir.

Altıncı basamakta, verileri analize hazır hale getirmek amacıyla öncelikle dünya veri setinden Türkiye veri seti ayrılmış, daha sonra veri setinden kullanılmayan veriler temizlenmiş, %27’lik alt ve üst dilim belirlenmiş ve gereken maddelere yeniden kodlama işlemi yapılarak veriler düzenlenmiştir.

Yedinci basamakta, düzenlenen verileri tanımak amacıyla öncelikle betimsel istatistik (kayıp veri analizi, uç nokta analizi ve bağımsız değişkenlerin tanımlanması) yapılmış, akabinde binary lojistik regresyonun sayıltıları test edilerek lojistik regresyon uygulanmıştır.

Sekizinci basamakta, bulgular, betimsel analiz bulguları ve yordamsal analiz bulguları olmak üzere iki başlık altında tablolaştırılarak rapor edilmiştir.

Ve son basamakta, bulgular daha önceden yapılmış araştırma bulguları ile karşılaştırılarak tartışılmış, sonuçlardan yola çıkarak uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

2.2 Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Türkiye'den PISA 2009'a katılan 15 yaş grubu 4996 öğrenci arasından araştırmanın amacına yönelik olarak seçilen 2302 öğrenci oluşturmaktadır.

Türkiye'de PISA 2009 uygulamasında 12 istatistikî bölge biriminden (NUTS) 56 il ve okul türlerine göre tabakalandırılarak PISA uluslararası merkez tarafından seçkisiz yöntemle toplam 170 okul belirlenmiştir. Belirlenen okul türleri arasında; ilköğretim okulu, genel lise, anadolu lisesi, fen lisesi, anadolu öğretmen lisesi, anadolu güzel sanatlar lisesi, meslek lisesi, anadolu meslek lisesi, teknik lise, anadolu teknik lisesi ve çok programlı liseler yer almaktadır. Bu okulların %2'si özel okul, %98'i resmi okullardan oluşmaktadır. Bölgeleri temsil eden okul sayıları, her bölgede bulunan okul sayıları ile orantılı olarak örnekleme yer almıştır. Sonuç olarak, bu okullardan PISA uluslararası merkez tarafından tabakalandırılmış seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak 4996 15 yaş grubu öğrenci seçilmiştir (EARGED, 2010).

Bu araştırmada, araştırmanın amacına yönelik olarak öncelikle her bir okulun okuma becerisi ortalama puanı hesaplanmıştır. Sonraki basamakta öğrenci sayısı 30'un altında kalan okullar parametrik testler yapılabilmesi için veri setinden tamamen çıkarılmış ve okullar ortalama puanlarına göre en yüksekten en düşüğe doğru sıralanmıştır. Puanlara göre sıralanan okulların %27 üst ve %27 alt olmak üzere seçilmiş ve ortada kalan % 46'lık grup analiz dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak, puanlarına göre başarılı ve başarısız olarak sıralanan okulların %27'lik üst grupta kalan 35 okul ve %27'lik alt grupta kalan 35 okul olmak üzere toplam 70 okul örnekleme dâhil edilmiştir. Bu 70 okuldaki toplam 2302 öğrenci bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Orta grupta kalan 100 okul ve 2694 öğrenci araştırma dışında bırakılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin okul türü, sınıf düzeyi ve cinsiyet açısından dağılımı Tablo 2.1'de özetlenmiştir.

Tablo 2.1 Öğrencilerin Okul Türü, Sınıf Düzeyi ve Cinsiyet Açısından Dağılımı (n= 2302)

Okul Türü	Sınıf Düzeyi	Cinsiyet				Toplam <i>f</i>	
		Kız		Erkek			
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%		
Genel Lise	9	66	41.5	93	58.5	159	
	10	221	63.7	126	36.3	347	
	11	15	71.4	6	28.6	21	
	12	-	-	1	100	1	
	Toplam	302	57.2	226	42.8	528	
Anadolu Lisesi	9	41	50	41	50	82	
	10	275	50.4	270	49.6	545	
	11	12	60	8	40	20	
	12	1	100	-	-	1	
	Toplam	329	50.7	319	49.3	648	
Fen Lisesi	9	24	55.8	19	44.2	43	
	10	25	46.3	29	53.7	54	
	11	2	66.6	1	33.3	3	
	Toplam	51	51	49	49	100	
Anadolu Öğretmen Lisesi	9	2	28.6	5	71.4	7	
	10	22	41.5	31	58.5	53	
	11	4	57.1	3	42.9	7	
	Toplam	28	41.8	39	58.2	67	
Meslek Lisesi	9	19	9.3	185	90.7	204	
	10	89	25.8	256	74.2	345	
	11	-	-	9	100	9	
	12	1	50	1	50	2	
	Toplam	109	19.5	451	80.5	560	
Anadolu Meslek Lisesi	9	5	33.3	10	66.6	15	
	10	47	65.2	25	34.8	72	
	11	2	40	3	60	5	
	Toplam	54	58.7	38	41.3	92	
Teknik Lise	9	1	50	1	50	2	
	10	6	16.6	30	83.3	36	
	11	-	-	1	100	1	
	Toplam	7	20.7	32	79.3	39	
Anadolu Teknik Lisesi	9	2	9.5	19	90.5	21	
	10	11	14.1	67	85.9	78	
	11	-	-	1	100	1	
	Toplam	13	13	87	87	100	
Çok Programlı Lise	9	12	24.5	37	75.5	49	
	10	52	46.4	60	53.6	112	
	11	4	57.1	3	42.9	7	
	Toplam	68	40.5	100	59.5	168	
Toplam		961	41.7	1341	58.3	2302	100

Tablo 2.1’de verildiği üzere örneklemini oluşturan 2302 öğrenci Genel Lise, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Meslek Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi, Teknik Lise, Anadolu Teknik Lisesi ve Çok Programlı Lise olmak üzere 9 farklı okul türünde eğitim görmektedir. Bu öğrencilerin %41.7’sini (n=961) kız öğrenciler, %58.3’ünü (n=1341) erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Örneklemin sınıf düzeyi dağılımları incelendiğinde öğrencilerin %71.3’ünün (n=1643) 10. sınıf öğrencisi olduğu, %25.3’ünün (n=582) 9. sınıf öğrencisi olduğu, %3.2’sinin (n=74) 11. sınıf öğrencisi olduğu ve %0.2’sinin (n=4) 12. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

2.3 Veri Toplama Araçları

PISA 2009’da öğrenciler okuma becerileri, Matematik ve Fen başarı testlerini yanıtlamışlardır. Başarı testleri 13 madde demeti halinde gruplandırılmıştır. Her bir madde demetinin yanıtlanma süresi 30 dakikadır. Uygulamaya katılan her ülkede 7 okuma becerileri, 3 Matematik ve 3 de Fen madde demeti bulunmaktadır. Bu madde demetleri belirli bir döngü düzenine göre 13 kitapçığa yerleştirilmiştir. Her bir kitapçıkta 4 madde demeti yer almakta ve her öğrenci seçkisiz yöntemle belirlenen 13 kitapçıktan birini yanıtlamaktadır.

Başarı testlerinin ardından öğrenciler, öğrenci anketi (anne babanın eğitim ve iş durumu, ailenin gelir düzeyi, evdeki kitap sayısı vb.), bilgi ve iletişim teknolojileri anketini yanıtlamışlardır.

Bu araştırmada öğrencilerin okuma becerileri başarı testine verdikleri yanıtlar ve öğrencilerin demografik bilgilerini, okul içi uygulamalar ve okumaya yönelik eğilimlerini ortaya koyan öğrenci anketine verdikleri yanıtlar kullanılmıştır. Bu sorulardan örnekler Ek 2’de verilmiştir.

2.3.1 Okuma Becerileri Testi

PISA 2009 uygulamasında 130’dan fazla basılı metin vardır, bu metinler her bir kitapçıkta ortak metinler olmak suretiyle farklı kitapçıklara yerleştirilmiştir. Her öğrenci tek bir kitapçığı cevapladığı halde, ortak sorulardaki cevap dağılımları yardımıyla, öğrencinin cevaplamadığı sorulardaki muhtemel başarısı da kestirilmektedir. Bu kestirimlerde Madde Tepki Kuramı kullanılmakta ve kestirim hataları göz önünde tutularak bir öğrenci için beş ayrı başarı puanı kestirilmektedir (OECD, 2009).

2.3.2 Öğrenci Anketi

PISA 2009 öğrenci anketi öğrencilerin demografik özellikleri (sınıf, yaş, cinsiyet vb) ve öğrencilerin aile alt yapıları (anne babanın eğitim ve iş durumu, ailenin varlıkları, evdeki kitap sayısı vb.) ile ilgili bilgiler içermektedir. Ayrıca, bu anket öğrencilerin okuma hakkındaki görüş ve eğilimleri (okumaya yönelik tutum, günlük yaşamda yapılan okuma etkinlikleri, okuma öz yeterliliği, kütüphane kullanımı vb.), okuldaki okuma ortamı ve okuma becerisini geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen öğretim sürecinde kullanılan teknikler ve etkinlikler, (okul kütüphaneleri, okulun teknolojik donanımı vb.) ile ilgili soruları da içermektedir. Öğrenci anketleri başarı testlerinden hemen sonra uygulanmış ve tamamlanması 30 dakika sürmüştür.

Ek 2’de öğrenci anketinin çalışmaya dâhil edilen soruları sunulmuştur; ancak EARGED’in Türkçe anketi yayınlamamış olması sonucu tüm araştırmalara rağmen anketin Türkçesine ulaşılamamıştır. Bu nedenle anket soruları ekte İngilizce olarak sunulmuştur. Ancak değişkenler incelenirken anket maddeleri araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilerek verilmiştir.

2.3.3 Değişkenler

Araştırmanın amacına yönelik olarak yukarıda belirtilen veri toplama araçlarında yer alan değişkenlerden bazıları buradaki araştırma için seçilmiştir. Ankette yer alan tüm değişkenler kullanılmamıştır.

Bağımlı ve bağımsız değişkenler aşağıdaki gibidir:

2.3.1.1 Bağımlı Değişken

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni, 15 yaş grubu öğrencilerin okuma becerileri testinden almış oldukları başarı puanlarıdır.

a) Okulların Okuma Başarısı; PISA2009 veri setinde Madde Tepki Kuramı kullanılarak ve kestirim hataları göz önünde tutularak her bir öğrenci için hesaplanan beş ayrı okuma başarı puanı bulunmaktadır. Öncelikle bu puanların ortalamaları alınarak öğrencilerin ortalama başarı puanları hesaplanmıştır. Örneklemdaki öğrencilerin okuma becerileri puanları ‘685.23’ ile ‘207.28’ arasında değişmektedir. Daha sonra öğrencilerin başarı puanlarının ortalamaları alınarak okulların okuma başarı puanları belirlenmiştir.

2.3.1.2 Bağımsız Değişkenler

Bu araştırmanın bağımsız değişkenleri; öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ve öğretim, sınıf ortamı ve okuma becerisini geliştirme teknikleri ile ilgili okul içi değişkenlerdir.

a) Sosyo-Ekonomik Düzey: Literatüre dayanarak sosyo-ekonomik düzeyi öğrenci anketinin 20., 21., 22. soruları ile ölçüldüğüne karar verilmiştir. 20. soru ‘Evet’ ve ‘Hayır’ yanıtlarından oluşan 14 alt maddeden oluşmaktadır. Öncelikle veri setinde ‘1=Evet’ , ‘2=Hayır’ olarak kodlanan bu sorunun kodları analiz aşamasında yanlış yorumlanmaması için ‘1=Hayır’ ve ‘2=Evet’ olarak değiştirilmiştir. 21. Soru ‘Hiç’ , ‘Bir’ , ‘İki’ ve ‘İkiden Fazla’ yanıtlarını içeren 4’lü likert tipte hazırlanmış 5 alt maddeden oluşmaktadır. Evdeki kitap sayısını soran 22. soru ise 6’lı likert tipte hazırlanmış tek sorudur. ‘1=0-10 kitap’ , ‘2=11-25 kitap’ , ‘3=26-100 kitap’ , ‘4=101-200 kitap’ , ‘5=201-500 kitap’ ve ‘6= 500’den fazla kitap’ olarak kodlanmıştır. 20. ,21. ve 22. soruların toplam 20 alt sorusu bulunmaktadır.

Seçilen örneklem veri seti kullanılarak bu 20 madde Temel Bileşenler Analizi kullanılarak Açıklayıcı Faktör Analizine (EFA) tabi tutulmuştur. Açıklayıcı faktör analizinde ortaya çıkan faktörler için öz değerleri 1 ve üzeri olan faktörler dikkate alınmıştır. Öz değeri 1 ve üzeri olan faktör sayısı 4’tür. Bu dört faktörün öz değerleri sırası ile 5.525, 1.63, 1.175 ve 1.4’tür. Faktör sayısını teyit etmek için Scree plot grafiğine (Yamaç birikinti grafiği) bakılmış ve 14 maddenin 4 boyut / faktör altında gruplanacağına karar verilmiştir. Bu faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkı % 49.5 ’tir. Daha sonra, Temel Bilişenler Analizi, Direct Oblimin tekniği kullanılarak 4 faktörlü yapı için yeniden gerçekleştirilmiştir. Faktör yük değeri için. 40 ölçütü dikkate alınmış ve bu ölçüte göre ‘Evde kaç bulaşık makinesi var?’, ‘Evde kaç tane cep telefonu var?’ ve ‘Evde DVD var mı?’ maddelerinin faktör yüklerinin bu değerin oldukça altında olduğu gözlemlenmiş ve analiz dışında bırakılmıştır. Faktörlerde yüklenen maddeler belirlendikten sonra maddelerin ortak özellikleri ve literatür dikkate alınarak faktörler isimlendirilmiştir. Buna göre, 1. faktör ‘Teknolojik Donanım’ , 2. faktör ‘Evdeki Kitap Çeşitliliği’ , 3. faktör ‘Öğrencinin Çalışma Ortamı’, 4. faktör ‘Refah düzeyi, olarak adlandırılmıştır. Faktör yükleri Tablo 2.2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.2 Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Ait Maddelerinin Faktör Yükleri

Maddeler	Faktörler			
	1	2	3	4
Evde bilgisayar bulunması	.941			
Evde internet bulunması	.906			
Evde kaç bilgisayar olduğu	.784			
Evde yazılım bulunması	.700			
Evde şiir kitabı olması		.756		
Evde edebiyat kitabı olması		.657		
Evde kaç kitap bulunduğu		.598		
Evde sanat kitabı olması		.542		
Evde teknik referans kitaplarının olması		.504		
Evde ders kitabı olması		.450		
Öğrencinin çalışma ortamının olması			.703	
Öğrencinin çalışma masasının olması			.629	
Öğrencinin kendi odasının olması			.563	
Öğrencinin sözlüğünün olması			.534	
Evde kaç tane banyonun bulunduğu				.728
Ailenin kaç tane arabasının bulunduğu				.612
Evde kaç tane televizyon olduğu				.588

b) Okul içi Değişkenler: Yapılan literatür taraması sonucunda okul içi değişkenleri ölçtüğüne karar verilen öğrenci anketinin ‘27. sorusu, 34. sorusu, 36. sorusu, 37. sorusu ve 38. sorusu’ altında yer alan toplam 39 madde, Temel Bileşenler Analizi kullanılarak Açımlayıcı Faktör Analizine (EFA) tabi tutulmuştur. Açımlayıcı faktör analizinde ortaya çıkan faktörler için öz değerleri 1 ve üzeri olan faktörler dikkate alınmıştır. Açımlayıcı faktör analizi öz değerleri 1 olarak kabul edildiğinde 7 faktör tanımlanmıştır. Bu yedi faktörün öz değerleri sırası ile 8.925, 2.944, 2.495, 1.835, 1.398, 1.316 ve 1.169’dur. Faktör sayısını teyit etmek için Scree plot grafiğine (Yamaç birikinti grafiği) bakılmış ve bu 5 soru altında yer alan toplam 39 maddenin 7 boyut / faktör altında gruplanacağına karar verilmiştir. Bu faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkı %52.84 ’tür. Daha sonra, Temel Bilişenler Analizi, Direct Oblimin tekniği kullanılarak 7 faktörlü yapı için yeniden gerçekleştirilmiştir. Faktör yük değeri için .40 ölçütü dikkate alınmış ve tüm maddelerin .40 ölçütüne göre faktörlere dağıldığı gözlemlenmiştir. Faktörlerde yüklenen maddeler belirlendikten sonra maddelerin ortak özellikleri ve literatür dikkate alınarak faktörler isimlendirilmiştir. Buna göre, 1. faktör ‘Ölçme Değerlendirme Stratejileri’ , 2. faktör ‘Anlama-Hatırlama Stratejisi’, 3. faktör ‘Öğretmen-Öğrenci iletişimi’, 4. faktör ‘Ezberleme Stratejisi’, 5. faktör ‘Sınıf İklimi’, 6. faktör ‘Öğretim Stratejileri’ ve 7. faktör Kontrol Stratejisi’ olarak adlandırılmıştır. Faktörler tartışılırken iki ayrı faktörde (2.faktör ve 4.faktör) yüklenen 27. sorunun alt sorularının

öğrencinin kullandığı okuma stratejilerinin alt boyutları olduğuna karar verilmiş, bu boyutlar tek ana başlıkta toplanarak Öğrencinin kullandığı okuma stratejileri başlığı altında tartışılmıştır. Faktör yükleri Tablo 2.3'te gösterilmiştir.

Tablo 2.3 Okul İçi Etmenler Değişkenine Ait Maddelerin Faktör Yükleri

Maddeler	Faktörler						
	1	2	3	4	5	6	7
Q38- Öğretmenin çabuk geri dönüt vermesi	.759						
Q38- Öğretmenin öğrencinin anlayıp anlamadığını sorması	.709						
Q38 - Öğretmenin kararlarını açıklaması	.707						
Q38- Öğrencilere soru sormaları için şans verilmesi	.688						
Q38 - Öğrenci çalışmalarının tartışılması	.681						
Q38- Öğrencilerin konsantrasyonlarının kontrol edilmesi	.635						
Q38- Öğretmenin öğrencilerin çalışmalarına not vermesi	.630						
Q38- Öğretmenin öğrencileri motive eden sorular sorması	.563						
Q38 -Öğrencilere onlardan ne beklediğini açıklanması	.544						
Q27- Anlayıp anlamadığını kontrol etme		.703					
Q27- Önemli noktalar		.627					
Q27-Ek bilgi		.583					
Q27- Anlama		.568					
Q27-Yeni bilgilerle ilişkilendirme		.541					
Q27-Anlamama		.517					
Q34- Öğretmenim beni gerçekten dinliyor			-.842				
Q34- Öğretmenim benim iyi olmamla ilgileniyor			-.807				
Q34- Öğretmenimle iyi anlaşıyoruz			-.789				
Q34- Öğretmenim bana fazladan yardım ediyor			-.784				
Q34- Öğretmenim bana adil davranıyor			-.783				
Q27- Her şeyi ezberleme				.785			
Q27- Ayrıntıları ezberleme				.744			
Q27- Defalarca okuma				.720			
Q27- Parçayı tekrar tekrar okuma		.401		.468			
Q36 - Öğrenciler öğretmeni dinlemiyor					.709		
Q36- Gürültü ve düzensizlik var					.824		
Q36- Öğretmen sessizlik için uzun süre beklemek zorunda					.806		
Q36- Öğrenciler iyi çalışmıyor					.761		
Q36- Derse başlamak uzun zaman alıyor					.814		
Q37- Öğretmenin parçayı açıklaması						.797	
Q37- Daha iyi anlaşılması için öğretmenin soru sorması						.793	
Q37- Öğrencilerin parçayla ilgili fikrini açıklaması için cesaretlendirilmesi						.689	
Q37- Kitap tavsiye etme						.567	
Q37- Öğrencilere düşünceleri için zaman verme						.550	
Q37- Yaşamla ilişkilendirme						.517	
Q37- Öğrencilerin geçmiş bilgileri ile ilişkilendirme						.423	
Q27- Okul dışında yararlanma							-.710
Q27- Gerçek yaşamla ilişkilendirme							-.691
Q27- Gerçek yaşam							-.673

Bağımlı değişken ile faktör analizi sonucunda belirlenen bağımsız değişkenler ve değişkenlerin alabilecekleri en düşük-en yüksek puan aralığı Tablo 2.4'te verilmiştir.

Tablo 2.4 Araştırmanın Değişkenleri

Değişkenin Türü	Değişken ismi	Min – Max Puan Aralığı (Ranj)
Bağımlı Değişken	Okulların Okuma Başarısı	207.8 – 685.23
Bağımsız Değişkenler	a. Sosyo Ekonomik Düzey	
	1. Teknolojik Donanım	4-8
	2. Evdeki Kitap Çeşitliliği	6-12
	3.Öğrencinin Çalışma Ortamı	4-8
	4. Refah Düzeyi	3-6
	b. Okul içi Değişkenler	
	1. Öğretim stratejisi	7-28
	2. Ölçme Değerlendirme Stratejisi	9-36
	3. Sınıf İklimi	5-20
	4. Öğretmen-Öğrenci İletişimi	5-20
	5. Öğrencinin Kullandığı Okuma Stratejisi	
	5.a. Anlama ve Hatırlama	6-24
	5.b. Ezberleme	4-16
	5.c. Kontrol	3-12

b.1 Ölçme Değerlendirme Stratejisi: Tablo 2.3'teki 1 numaralı faktör olan 'öğretmenin sınıf içerisinde kullandığı 'Ölçme-Değerlendirme Stratejileri', öğrenci anketinin 38. sorusu ile ölçülmüştür. Q38 4'li likert tipte ('1=Asla', '2=Bazı derslerde', '3=Çoğu derste' ve '4=her derste') hazırlanmış 9 alt maddeden oluşmaktadır. Maddelerin tamamı tek faktörlü olarak sınıfta 'Öğrenci Merkezli' ölçme-değerlendirme stratejisi uygulanıp uygulanmadığını ölçmeye dönük maddelerdir. Buna dayanarak 38. sorunun toplam puanı alınmıştır. Toplam puan 9 ile 36 arasında değişmektedir. 9'a yaklaşıkça öğrenci merkezli ölçme-değerlendirme stratejisi kullanılmadığı veya öğretmen merkezli ölçme-değerlendirme stratejisi kullanıldığı, 36'ya yaklaştıkça öğrenci merkezli ölçme-değerlendirme stratejisinin kullanıldığı sonucuna ulaşılır.

b.2 Öğrencinin Kullandığı Okuma Stratejileri: Öğrencinin kullandığı okuma stratejileri, öğrenci anketinin 27. sorusu ile ölçülen ve Tablo 2.3'te verilen 2. , 4. ve 7. faktörleri içerisine alan genel bir kategoridir. Bu bölümde her bir faktör ayrı ayrı ele alınacaktır.

b.2.1 Anlama-Hatırlama Stratejisi: Öğrencinin okuma etkinliğini gerçekleştirirken gerçekten neye ihtiyacı olduğunu tespit etmeye çalışması, parçadaki bilgileri önceki bilgileriyle ilişkilendirmesi, anlayıp anlamadığını kendi kendine kontrol etmesi, nereleri anlamadığını tespit etmesi, parçanın en önemli noktalarını hatırladığından emin olması, anlamadığı bir nokta olduğunda anlamasını sağlayabilecek ek bilgilere başvurması (EARGED,2010), soru çıkarması, not çıkarması ve gözünde canlandırması (Taşdemir, 2010) gibi etkinlikleri kapsayan bir okuma stratejisidir. Öğrenci anketinin 27. sorusunda 6 alt soru ile ölçülmüştür. Toplam puan 6 ile 24 arasında değişmektedir. Toplam puan, 6'ya yaklaştıkça öğrencinin okuma esnasında anlama-hatırlama stratejisini kullanmadığı, 24'e yaklaştıkça ise öğrencinin okuma esnasında anlama-hatırlama stratejisini kullandığı sonucuna ulaşılır.

b.2.2 Ezberleme Stratejisi: Öğrencinin okuma etkinliğini gerçekleştirirken parçanın içindeki tüm bilgileri ayırt etmeksizin ezberlemesi, metin içinde geçen tüm ayrıntıları ezberlemesi ve bu ezberleme işlemini gerçekleştirmek amacıyla metni defalarca okuması gibi etkinlikleri kapsayan bir okuma stratejisidir (EARGED,2010). Öğrenci anketinin 27. sorusunda 4 alt soru ile ölçülmüştür. Toplam puan 4 ile 16 arasında değişmektedir. Toplam puan, 4'e yaklaştıkça öğrencinin okuma esnasında ezberleme stratejisini kullanmadığı, 16'ya yaklaştıkça ise öğrencinin okuma esnasında ezberleme stratejisini kullandığı sonucuna ulaşılır.

b.2.3 Kontrol Stratejisi: Öğrencinin okuma etkinliğini gerçekleştirirken parçadan elde edeceği bilgileri okul dışında nasıl kullanabileceğini düşünmesi, okurken parçadaki olayları kendi yaşamıyla ilişkilendirerek daha iyi anlaması ve metinde geçen olayların gerçek yaşamla ne kadar örtüştüğünü tespit etmesi gibi etkinlikleri kapsayan bir okuma stratejisidir (EARGED,2010). Bu strateji, etkili ve hayata uyarlanabilen bir öğrenme için çok önemlidir, çünkü öğrencilere öğrendiklerini yaşamlarına uyarlamasında yardım etmektedir (EARGED,2010). Öğrenci anketinin 27. sorusunda 3 alt soru ile ölçülmüştür. Toplam puan 3 ile 12 arasında değişmektedir. Toplam puan, 3'e yaklaştıkça öğrencinin okuma esnasında kontrol stratejisini kullanmadığı, 12'ye yaklaştıkça ise öğrencinin okuma esnasında kontrol stratejisini kullandığı sonucuna ulaşılır.

b.3 Öğretmen-Öğrenci İletişimi: Tablo 2.3'teki 3 numaralı faktör olan 'Öğretmen –Öğrenci İletişimi', öğrenci anketinin 34. sorusu ile ölçülmüştür. Q34 4'li likert tipte ('1=kesinlikle katılmıyorum', '2=katılmıyorum', '3=katılıyorum', '4=kesinlikle katılıyorum') hazırlanmış 5 alt maddeden oluşmaktadır. Maddelerin tamamı tek faktörlü olarak öğrenci-öğretmen iletişiminin iyi olup olmadığını ölçmeye dönük maddelerdir. Buna dayanarak 34. sorunun toplam puanı alınmıştır. Toplam puan 5 ile 20 arasında değişmektedir. Toplam puan 5'e yaklaştıkça öğrenci-öğretmen iletişiminin iyi olmadığı, öğrencilerin öğretmenleri ile rahat ilişki kuramadığı diğer taraftan puan 20'ye yaklaştıkça öğretmen-öğrenci iletişiminin iyi olduğu, öğrencilerin öğretmenleri ile rahat iletişim kurabildiği sonucuna ulaşılır.

b.4 Sınıf İklimi: Tablo 2.3'teki 4 numaralı faktör olan 'Sınıf İklimi', öğrenci anketinin 36. sorusu ile ölçülmüştür. Q36 4'li likert tipte ('1=Asla', '2=Bazı derslerde', '3=Çoğu derste' ve '4=her derste') hazırlanmış 5 alt maddeden oluşmaktadır. Maddelerin tamamı tek faktörlü olarak sınıfta disiplinli bir ortamın olup olmadığını ölçmeye dönük maddelerdir. Buna dayanarak 36. sorunun toplam puanı alınmıştır. Toplam puan 5 ile 20 arasında değişmektedir, ancak maddelerin tamamı ters maddelerdir, bu nedenle öncelikle maddeler ters çevrilmiştir. Maddeler ters çevrildikten sonra sınıf iklimi değişkeninde 5'e yaklaştıkça sınıf ikliminin disiplinsiz ve gürültülü olduğu, öğretmenin sınıfta etkili olmadığı diğer taraftan 20'ye yaklaştıkça sınıf ikliminin disiplinli ve sessiz olduğu, öğretmenin sınıfta etkili olduğu sonucuna ulaşılır.

b.5 Öğretim Stratejileri: Tablo 2.3'teki 5 numaralı faktör olan öğretmenin sınıf içerisinde kullandığı 'Öğretim Stratejileri', öğrenci anketinin 37. sorusu ile ölçülmüştür. Q37 4'li likert tipte ('1=Asla', '2=Bazı derslerde', '3=Çoğu derste' ve '4=her derste') hazırlanmış 7 alt maddeden oluşmaktadır. Maddelerin tamamı tek faktörlü olarak sınıfta 'Öğretmen Merkezli' öğretim stratejisi uygulanıp uygulanmadığını ölçmeye dönük maddelerdir. Buna dayanarak 37. sorunun toplam puanı alınmıştır. Toplam puan 7 ile 28 arasında değişmektedir. 28'e yaklaştıkça öğretmen merkezli öğretim stratejisi kullanılmadığı veya öğrenci merkezli öğretim stratejilerinin kullanıldığı, 7'ye yaklaştıkça öğretmen merkezli öğretim stratejinin kullanıldığı sonucuna ulaşılır.

2.4 Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği

Çok farklı kültür ve dillere sahip ülkelerin bir arada bulunduğu bu çalışmanın kapsam geçerliğini sağlayabilmek için sorular konsorsiyum ve her ülkeden gelen katılımcılar tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan maddeler alan uzmanlarından ve ölçme değerlendirme

uzmanlarından oluşan bir gruba gönderilerek uzman görüşü alınmıştır. Her ülke, hazırlanan maddelerin kendi kültürlerine ve programlarına uygun olup olmadığına ve soruların zorluk derecesine dair görüş bildirmiştir. Soruların her ülke için kapsam geçerliğinin olduğundan emin olduktan sonra çeviri işlemine geçilmiştir. Çeviriler ulusal testler arasında bir eşitsizlik olmaması adına, ters çeviri yöntemine dayanarak yapılmıştır. Anketler ve sorular öncelikle anadile çevrilmiş, ana dile çevrilen anketler ve sorular yeniden temel dile çevrilmiş ve ilk metinle son çeviri yapılan metin karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlayabilmek için; katılımcı ülkelerde sorular çekiliş yoluyla uluslararası konsorsiyumun denetiminde belirlenmiştir. Her adım ulusal proje yönetimince detaylı bir şekilde belgelenmiştir. Testin bütün katılımcı ülkelerde benzer şartlarda uygulanmasını sağlamak amacıyla, sınav esnasında uluslar arası konsorsiyum denetimlerde bulunmuştur. Her devlette bağımsız gözetmenler haber vermeden okullara giderek sınavın nasıl uygulandığıyla ilgili tutanaklar tutmuşlardır. Hiçbir ülkede, belirlenen prosedürlere aykırılık gözlenmemiştir. Bu araştırmada faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktörlerin her biri için SPSS yardımı ile güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiş ve bu alt boyutların Cronbach's alpha (α) güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Aşağıdaki tabloda her bir alt boyutun güvenilirlik katsayısı verilmiştir.

Tablo 2.5 Faktörlerin Güvenirlik Kat Sayıları

Faktör No	Faktör Adı	Cronbach's Alpa (α)
F1	Ölçme – Değerlendirme Stratejisi	.86
F2	Anlama-Hatırlama Stratejisi	.75
F3	Öğretmen-Öğrenci İletişimi	.86
F4	Ezberleme Stratejisi	.67
F5	Sınıf İklimi	.84
F6	Öğretim Stratejisi	.84
F7	Kontrol Stratejisi	.65

Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçme-değerlendirme stratejisine ilişkin cronbach alpha iç tutarlık kat sayısı .86, anlama hatırlama stratejisine ilişkin cronbach alpha iç tutarlık kat sayısı .75, kontrol stratejisine ilişkin cronbach alpha iç tutarlık kat sayısı .86, ezberleme stratejisine ilişkin cronbach alpha iç tutarlık kat sayısı .67, sınıf iklimine ilişkin cronbach alpha iç tutarlık kat sayısı .84, öğretim stratejisine ilişkin cronbach alpha iç tutarlık kat sayısı .84 ve öğretmen-öğrenci iletişimine ilişkin cronbach alpha iç tutarlık kat sayısı .65 olarak

bulunmuştur ki bu sonuçlar faktörlerin güvenirlik seviyelerinin istenilen düzeyde olduğunu göstermektedir.

2.5 Verilerin Düzenlenmesi

PISA2009 verileri temel olarak öğrenci anketine ait veriler, okul anketine ait veriler ve aile anketine ait veriler olmak üzere üç dosya altında toplanmaktadır. Araştırma, Türkiye öğrenci anketi verileri üzerinde yürütüldüğü için PISA2009 dünya öğrenci anketi verileri içerisinde Türkiye verileri ayıklanmıştır. Türkiye verileri araştırmanın değişkenleri göz önünde bulundurularak düzenlenmiş, araştırmaya dâhil edilmeyen değişkenlere ait veriler veri setinden silinmiştir.

PISA2009 veri setinde Madde Tepki Kuramı kullanılarak ve kestirim hataları göz önünde tutularak her bir öğrenci için hesaplanan beş ayrı okuma başarı puanı bulunmaktadır ve bu başarı puanları veri setinde ‘PVREAD1, PVREAD2, PVREAD3, PVREAD4, PVREAD5’ olarak kodlanmıştır. Buradaki araştırma için ‘PVREAD1, PVREAD2, PVREAD3, PVREAD4, PVREAD5’ puanlarının aritmetik ortalaması alınarak her bir öğrencinin okuma toplam puanı belirlenmiştir.

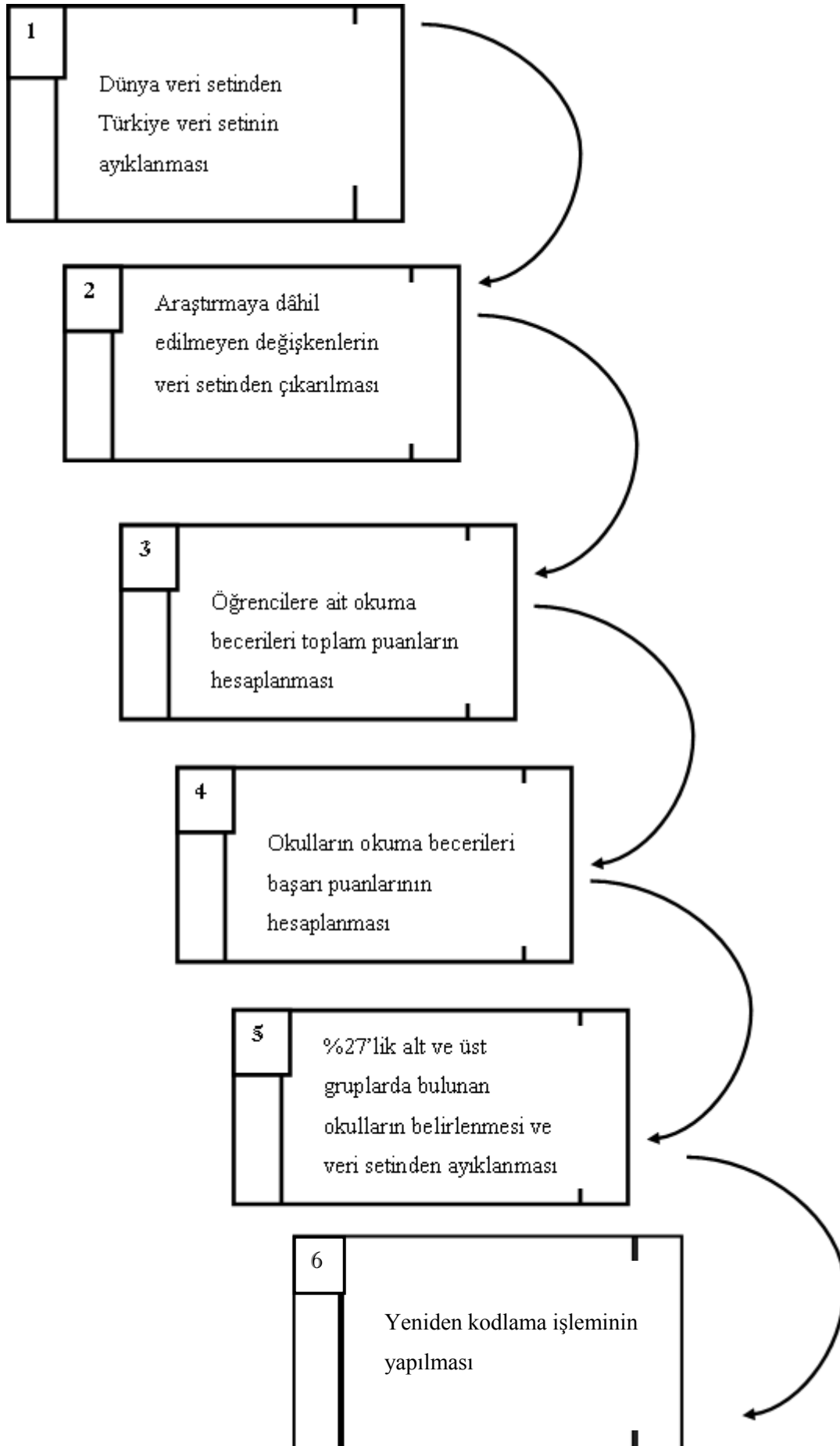
Her bir öğrencinin okuma toplam puanının belirlenmesini takiben okulların okuma becerileri başarı puanını belirlemek amacıyla 170 okul için o okuldaki öğrencilerin okuma toplam puanlarının aritmetik ortalamaları alınmıştır.

Okuma becerileri başarı puanları belirlenen okullardan öğrenci sayısı 30’un altında kalan (Tabacknic ve Fidell, 2001) 33 okul normal dağılım göstermeme riski taşıdığı ve bu bağlamda parametrik testler yapılabilmesini engelleyebileceği düşüncesi ile veri setinden çıkarılmıştır. Geriye kalan 137 okul, okuma becerileri başarı puanlarına göre en yüksekten en düşüğe doğru sıralanmıştır. Daha sonra, okuma başarı puanı açısından başarılı ve başarısız okulların karşılaştırılabilmesi için %27’lik üst grupta olan 35 okul ve %27’lik alt grupta olan 35 okul analize dâhil edilmiştir. Diğer okullar veri setinden temizlenerek veri seti analize hazır hale getirilmiştir.

Veri seti analize hazır hale getirildikten sonra alt maddeleri ölçen soruların kategorileri ve kodlamaları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda; sosyo-ekonomik düzey değişkenini ölçen 20. sorunun kodlamasının ‘1=Evet’ ve ‘2=Hayır’ olarak kodlandığı tespit edilmiştir. Bu durum analiz esnasında az puan ‘olumsuzluk’, çok puan ‘olumluluk’ olarak algılanacağı için

analiz sonuçlarını ters etkileyecektir, bu sebeple kodlama ‘1=Hayır’ ve ‘2=Evet’ olarak yeniden yapılmıştır. Bunun yanı sıra inceleme sonucunda sınıf iklimi değişkenini ölçen 36. sorunun alt maddelerinin tamamının ters maddeler olduğu tespit edilmiştir. Örneğin; ‘Sınıfta gürültü ve düzensizlik vardır’ alt maddesi ‘1=asla’ , ‘2=bazı derslerde’ , ‘3=çoğu derste’ ve ‘4=her zaman’ olarak kodlanmıştır. Sınıfta düzensizliğin olması istenen bir durum olmadığı için bu alt maddede olumlu cevap ‘asla’dır. Dolayısıyla analiz sonuçlarının yanılığa neden olmaması için maddeler ‘1=her zaman’ , ‘2=çoğu derste’ , ‘3=bazı derslerde’ ve ‘4=asla’ olarak yeniden kodlanmıştır.

Üzerinde analizlerin gerçekleştirildiği veri setini düzenleme süreci Şekil.2.2’de özetlenmiştir.



Şekil 2.2 Verilerin Düzenlenme Basamağı

2.6 Verilerin Analizi

Veri analizi süreci temelde iki basamakta gerçekleştirilmiştir. İlk basamakta analiz için ayıklanan veri seti üzerinde SPSS 17 paket programı yardımı ile kayıp veri analizi ve uç nokta analizleri betimsel analiz teknikleri yardımı ile gerçekleştirilmiş, araştırmanın bağımsız değişkenleri betimlenmiştir. İkinci aşamada ise temizlenen veri seti kullanılarak SPSS.17 paket programı yardımı ile binary lojistik regresyon analizi uygulanmıştır.

2.6.1 Betimsel Analiz

Veri setini tanımak, temizlemek ve ileri analizlere hazır hale getirmek amacıyla ilk olarak SPSS.17 paket programı kullanılarak veri seti üzerinde betimsel istatistik uygulanmıştır. Betimsel analiz sonuçlarına göre, her bir alt boyuta ilişkin elde edilen toplam puanların %10'un altında kalan kayıp veriler ortalama ile yer değiştirme (replace with mean) işlemine tabi tutulmuştur (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tahtam,2005). Ayrıca uç nokta analizi (outlier) için veri setinde yer alan bağımlı ve bağımsız değişkenlerin standardizasyonu yapılarak z puanına dönüştürülmüştür. Z puanı $[-4, +4]$ aralığının dışında kalan değerler uç nokta olarak kabul edilmiştir (Hair ve ark., 2006).

2.6.2 Yordamsal Analiz: Binary Lojistik Regresyon

Lojistik Regresyon; bağımlı değişkenin kategorik olduğu durumlarda bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan, diğer çok değişkenli istatistik analizlerine göre daha az sayıtlı olan bir analiz yöntemidir (George ve Mallery,2001; Hair ve ark., 2006).

Bağımlı değişkenin başarılı ve başarısız olmak üzere iki kategoriden oluştuğu bu araştırmada da okuma becerileri alanında başarılı olan okullar ile başarısız olan okullar arasındaki okul içi etmenler ve sosyo-ekonomik faktörler arasından ne gibi farklılıklar olduğu binary lojistik regresyon analizi kullanılarak test edilmiştir.

Binary Lojistik Regresyon analizi gerçekleştirilmeden önce Lojistik Regresyona ilişkin sayıtlılar test edilmiştir. Test edilen sayıtlılar belirlenen koşullara göre uygunluğu sağlandıktan sonra analiz gerçekleştirilmiştir. Test edilen sayıtlılar şu şekildedir.

2.6.2.1 Binary Lojistik Regresyonun Sayıtları

a) Kayıp Değerler (Missing Values): Hiçbir değişken için kayıp veri oranı %10'u geçmediğinden, kayıp veriler o değişkene ait aritmetik ortalama ile yer değiştirilmiştir.

b) Uç Nokta (Outlier) : Veri setinin normal dağılımdan sapmasına neden olabilecek veri olup olmadığını test etmek amacıyla öncelikle değişkenlerin puanları standartlaştırılmıştır. Sonrasında standartlaştırılan puanlar üzerinden yani değişkenlerin z puanları üzerinden betimsel istatistik yapılmış ve z puanının $[-4, +4]$ (Hair ve ark., 2005) aralığı dışında kalan değişkenler analiz dışında bırakılmıştır.

c) Örneklem Büyüklüğü: Lojistik Regresyonda örneklem büyüklüğü, her bir bağımlı değişken için en az 50 birey, her bir bağımsız değişken için de en az 20 birey olacak şekilde olmalıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2009).

d) Çoklu Bağlantı (Multicollinearity) ve Teklik (Singularity) : 'Çoklu bağlantı, test maddelerinin ikiyeşerli olarak birbirleriyle yüksek derecede ilişkili olması durumudur (Çokluk ve diğerleri, 2010:209). Değişkenler arasındaki korelasyon .80'den (Tabacknic ve Fidel, 2002) büyük olamaz. Bu varsayımı test etmek için değişkenlerin toplam puanları arasında çoklu korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir.

'Teklik ise bir testin madde çiftleri arasındaki korelasyon kat sayılarının 1 olmasıdır.' (Çokluk ve diğerleri, 2010:209).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde öncelikle betimsel analiz kapsamında kayıp veri analizine; değişkenlerin kayıp veri oranlarına ve kayıp verilere nasıl bir işlem uygulandığına ve uç nokta analizine; veri setinde kaç tane uç nokta tespit edildiğine değinilmiştir. Diğer taraftan bağımsız değişkenleri oluşturan alt maddeler detaylı bir şekilde irdelenerek bağımsız değişkenlerin başarılı ve başarısız okullarda nasıl dağıldığına dair betimsel bulgular tablolastırılarak sunulmuştur.

Betimsel istatistik bulguları sunulduktan sonra binary lojistik regresyon sayıtlı analizi sonuçları ve binary lojistik regresyon analiz sonuçları sunulmuştur.

3.1 Betimsel Analiz Bulguları

Betimsel analiz kapsamında yapılan kayıp veri analizi, uç nokta analizi ve bağımsız değişkenleri tanımaya dönük yapılmış betimsel analizler bu bölümde rapor edilmiştir.

Kayıp Veri Analizi; sonucunda ulaşılan bağımsız değişkenlerin kayıp veri dağılımları Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1 Bağımsız Değişkenlerin Kayıp Veri Oranları

Değişken	Kayıp Değer	
	<i>f</i>	%
Teknolojik Donanım	-	-
Kitap Çeşitliliği	-	-
Çalışma Ortamı	-	-
Refah Düzeyi	-	-
Sınıf İklimi	40	1.73
İletişim	36	1.30
Öğretmenin Kullandığı Ölçme Stratejileri	93	4.03
Ezberleme Stratejisi	47	2.04
Anlama-Hatırlama Stratejisi	78	3.38
Kontrol Stratejisi	68	2.95
Öğretim Stratejileri	56	2.43

Tablo 3.1 incelendiğinde bağımsız değişkenlerin kayıp veri oranlarının %10’u geçmediği görülmektedir. Dolayısıyla kayıp veriler ortalama ile yer değiştirme (replace with mean) işlemine tabi tutulmuştur.

Uç Nokta Analizi; sonucunda standartlaştırılan değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde çalışma ortamının ‘+4,-4’ ölçütünün dışına çıktığı, diğer bağımsız değişkenlerin hiçbirisinde uç nokta olmadığı tepsi edilmiştir. Uç nokta bulunduğu tespit edilen çalışma ortamı değişkeni için veri seti taranmış, ‘+4,-4’ ölçütünün dışında kalan 26 veri silinerek analiz dışında bırakılmıştır. Uç nokta analizi sonucunda örneklem büyüklüğü 2276’ya inmiştir.

Kayıp veri ve uç nokta analizleri yapıldıktan sonra, her bir bağımsız değişken için o değişkeni ölçen alt maddelerine başarılı ve başarısız okullarda ortalama olarak nasıl cevap verildiği betimsel analiz kullanılarak incelenmiş ve rapor edilmiştir. Böylece başarılı ve başarısız okullarda gözlenen bağımsız değişkenleri daha ayrıntılı bir şekilde irdelenmiştir.

3.1.1 Sosyo-Ekonomik Düzey

Bu değişken, ‘Teknolojik Donanım’ , ‘Evdeki Kitap Çeşitliliği’ , ‘Öğrencinin Çalışma Ortamı’ ve ‘Refah Düzeyi’ olmak üzere 4 faktörden oluşmaktadır ve bu faktörler 17 alt soruyla ölçülmektedir. Başarılı ve başarısız okullarda sosyo-ekonomik düzey bağımsız değişkeni alt maddelerine verilen cevaplar farklı kategorilere sahip oldukları için Tablo 3.2, Tablo 3.3 ve Tablo 3.4 olmak üzere üç ayrı tabloda frekans ve yüzde değerleri sunulmuştur.

Tablo 3.2 Başarılı Ve Başarısız Okullarda Sosyo-Ekonomik Düzey Bağımsız Değişkenini Ölçen 20. Maddeye Verilen Cevapların Frekans ve Yüzdeleri

Maddeler	Başarılı Okullar				Başarısız Okullar			
	Evet		Hayır		Evet		Hayır	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğrencinin çalışma masasının olması	1157	97.2	33	2.8	860	79.2	226	20.8
Öğrencinin kendi odasının olması	1044	87.7	146	12.3	677	62.3	409	37.7
Öğrencinin çalışacak yerinin olması	1122	94.3	68	5.7	898	82.7	188	17.3
Evde bilgisayar bulunması	966	81.2	224	18.8	559	51.5	527	48.5
Evde eğitim yazılımı bulunması	578	49.6	612	50.4	288	26.5	798	73.5
Evde internet bulunması	852	71.7	338	28.3	452	41.7	634	58.3
Evde edebiyat kitabı olması	1061	89.2	129	10.8	630	58.0	456	42.0
Evde şiir kitabı olması	931	78.2	259	21.8	667	61.4	419	38.6
Evde sanat kitabı olması	580	48.7	610	51.3	290	26.7	796	73.3
Evde ders kitabı olması	1160	97.5	30	2.5	853	78.5	233	21.5
Evde teknik referans kitabı olması	959	80.6	231	19.4	502	46.3	584	53.7
Öğrencinin sözlüğünün olması	1180	99.2	10	.8	1055	97.1	31	2.9

Tablo 3.3 Başarılı ve Başarısız Okullarda Sosyo-Ekonomik Düzey Bağımsız Değişkenini Ölçen 21. Maddeye Verilen Cevapların Frekans ve Yüzdeleri

			Evde kaç tane var?			
			Televizyon	Bilgisayar	Araba	Banyolu Oda
Başarılı Okullar	Hiç yok	f	4	216	402	12
		%	0.3	18.2	33.8	1
	Bir tane	f	388	751	661	931
		%	32.6	63.2	55.6	78.3
	İki tane	f	598	173	100	214
		%	50.1	14.5	8.4	18
Başarısız Okullar	Üç veya daha fazla	f	200	50	27	33
		%	16.8	4.2	2.3	2.8
	Hiç yok	f	4	524	579	25
		%	0.4	48.3	53.3	2.3
	Bir tane	f	659	506	442	968
		%	60.7	46.6	40.7	89.1
Başarısız Okullar	İki tane	f	366	50	46	81
		%	33.7	4.6	4.2	7.5
	Üç veya daha fazla	f	57	6	19	12
		%	5.2	0.6	1.7	1.1

Tablo 3.4 Başarılı ve Başarısız Okullarda Sosyo-Ekonomik Düzey Bağımsız Değişkenini Ölçen 22. Maddeye Verilen Cevapların Frekans ve Yüzdeleri

		Evinizde Kaç Tane Kitap Var?					
		0-10	11-25	26-100	101-200	201-500	500'den fazla
Başarılı Okullar	f	83	215	433	229	152	78
	%	7	18.1	36.4	19.2	12.8	6.6
Başarısız Okullar	f	351	350	263	82	24	16
	%	32.3	30.3	24.2	7.6	2.2	1.5

Tablo 3.2 incelendiğinde, başarılı okullardaki öğrencilerin neredeyse tamamının çalışma ortamı alt boyutunu ölçen sorular olan ‘Çalışma masanız var mı?’ (%97.2), ‘Kendinize ait bir odanız var mı?’ (%87.7) ve ‘Çalışacak sessiz bir yeriniz var mı?’ (%94.3) sorularına çoğunlukla ‘evet’ yanıtı verdiği, buna karşın başarısız okullarda bu sorulara verilen ‘evet’ yanıtının nispeten daha az olduğu (sırasıyla % 79.2 / 62.3 / 82.7) görülmektedir.

Başarılı okullardaki öğrencilerin teknolojik donanım alt boyutunu ölçen ‘Evinizde bilgisayar var mı?’(%81.2) ve ‘Evinizde internet var mı?’ (%71.7) sorularına çoğunluğunun ‘evet’ yanıtını verdiği, ancak ‘evinizde eğitimle ilgili bir yazılım var mı?’ (%49.6) sorusuna evet yanıtı verenlerin sayısının daha az olduğu görülmektedir. Buna ek olarak Tablo 3.3’te

sunulan ‘Evinizde kaç tane bilgisayar var?’ sorusuna verdikleri yanıtlara göre başarılı okullarda öğrenim gören öğrencilerin %63.2’sinin evinde 1 bilgisayar var ve sadece %18.2’sinin evinde bilgisayar yoktur. Buna karşın; başarısız okullarda ‘Evinizde bilgisayar var mı?’(%51.5) ve ‘Evinizde internet var mı?’(%41.7) sorularına ‘evet’ yanıtı verenlerin nispeten daha az olduğu, ‘evinizde eğitimle ilgili bir yazılım var mı?’ sorusuna ‘hayır’ yanıtı verenlerin sayısının (%73.5) daha fazla olduğu görülmektedir ve ‘Evinizde kaç tane bilgisayar var?’ sorusuna verdikleri yanıtlara göre başarısız okullardaki öğrencilerin %46.6’sının evinde bir bilgisayar olduğunu ve neredeyse yarısının (%48.3) evinde bilgisayar olmadığı görülmektedir.

Başarılı okullardaki öğrencilerin evdeki kitap çeşitliliği alt boyutunu ölçen ‘Evinizde Edebiyat/Şiir/Sanat/Ders/Teknik Referans Kitapları/Sözlük’ var mı?’ sorularına büyük çoğunluk ‘evet’ yanıtı vermiştir (sırasıyla % 89.2 / 78.2/ 48.7/ 97.5/ 80.6/ 99.2). Ancak ‘evet’ cevabı diğer türlere oranla sanat kitaplarında (% 48.7) fark edilir bir düşüş göstermiştir. Buna karşın; başarısız okullarda bu sorulara verilen ‘evet’ yanıtının nispeten daha az olduğu (sırasıyla % 58/ 61.4/ 26.7/ 78.5/ 46.3/ 97.1) görülmektedir. Bu oranlardan hareketle diyebiliriz ki hem başarılı okullarda (%99.2), hem de başarısız okullarda (%97.1) hemen hemen her öğrencinin evinde sözlük bulunduğu görülmektedir. Buna ek olarak, Tablo 3.4’te başarılı okullardaki öğrencilerin evdeki kitap sayısına verdikleri cevaplar incelendiğinde kitap sayısının %7’sinin evinde 0-10, %18.1’inin evinde 11-25 arasında, %36.4’nün evinde 26-100, %19.2’sinin evinde 101-200, %12.8’inin evinde 201-500 arasında ve %6.6’sının evinde 500’den fazla olduğunu, diğer taraftan başarısız okullardaki öğrencilerin %32.3’ünün evinde 0-10, %30.3’ünün evinde 11-25, %34.2’sinin evinde 26-100, %7.6’sının evinde 101-200, %2.2’sinin evinde 201-500 ve %1.5’nin evinde 500’den fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3’te sunulan refah düzeyi alt boyutunu ölçen alt sorular incelendiğinde ise; başarılı okullardaki öğrencilerin %0.3’ünün evinde hiç televizyon olmadığı, %32.6’sının evinde bir televizyon, %50.1’inin evinde iki televizyon ve %16.8’nin evinde üç veya daha fazla televizyon olduğu; %33.6’sının ailesinin arabasının olmadığı, %55.6’sının ailesinde bir araba olduğu, %8.4’ünün ailesinde iki araba olduğu ve %2.3’ünün ailesinde üç veya daha fazla araba olduğu; %1’inin evinde hiç banyolu oda olmadığı, %78.3’ünün evinde 1 banyolu oda olduğu, %18’inin evinde iki banyolu oda olduğu ve %2.8’inin evinde 3 veya daha fazla banyolu oda olduğu görülmektedir. Buna karşın bu oranların başarısız okullarda; %0.4’ünün evinde hiç televizyon olmadığı, %60.7’sinin evinde bir televizyon, %33.7’sinin evinde iki televizyon ve %5.2’sinin evinde üç veya daha fazla televizyon olduğu; %53.3’ünün ailesinin

arabasının olmadığı, %40.7'sinin ailesinde bir araba olduğu, %4.2'sinin ailesinde iki araba olduğu ve %1.7'sinin ailesinde üç veya daha fazla araba olduğu; %2.3'ünün evinde hiç banyolu oda olmadığı, %89.1'inin evinde 1 banyolu oda olduğu, %7.5'inin evinde iki banyolu oda olduğu ve %1.1'inin evinde 3 veya daha fazla banyolu oda olduğu görülmektedir.

3.1.2 Okul İçi Etmenler

Okul içi etmenler öğretmenin kullandığı öğretim stratejisi, öğretmenin kullandığı ölçme stratejisi, sınıf iklimi, öğretmen-öğrenci iletişimi ve öğrencinin kullandığı okuma stratejileri olmak üzere beş başlık altında ele alınmıştır.

3.1.2.1 Öğretmenin Kullandığı Öğretim Stratejisi

Öğretmenin kullandığı öğretim stratejisini ölçen 37. soru, 4'lü likert tipte hazırlanmış 7 alt maddeden oluşmaktadır. Alt maddelerin ortalamaları 1'e yaklaştıkça sınıfta öğrenci merkezli öğretim stratejisinin izlenmediği, 4'e yaklaştıkça sınıfta öğrenci merkezli öğretim stratejisinin izlendiği anlamına gelmektedir. Tablo 3.5'te başarılı ve başarısız okullarda öğretmenin izlediği öğretim stratejisi bağımsız değişkeni alt maddelerine verilen cevapların ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 3.5 Başarılı ve Başarısız Okullarda Öğretmenin İzlediği Öğretim Stratejisi Bağımsız Değişkeni Alt Maddelerine Verilen Cevapların Ortalaması

Maddeler	Başarılı Okullar		Başarısız Okullar	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
1.Öğretmen öğrencilerden parçanın anlamını açıklamalarını ister.	3.07	.78	2.86	.85
2.Öğretmen öğrencilerin parçayı daha iyi anlayabilmeleri için öğrencilere sorular sorar.	3.09	.76	2.95	.82
3.Öğretmen öğrencilere cevaplarını düşünmeleri için yeterli zamanı tanır.	2.97	.83	2.88	.88
4.Öğretmen öğrencilere okumaları için kitap ya da yazar önerir.	2.76	.87	2.715	.88
5.Öğretmen öğrencileri parça ile ilgili fikirlerini söylemeleri konusunda cesaretlendirir.	2.99	.81	2.756	.81
6.Öğretmen öğrencilere okudukları parçayı yaşamlarıyla ilişkilendirmelerinde yardımcı olur.	2.53	.89	2.523	.86
7.Öğretmen parçaların önceden bildikleri bilgiler üzerine nasıl kurulduğunu öğrencilere gösterir.	2.57	.88	2.540	.87
Toplam Puan	20.04	4.32	15.24	3.02

Tablo 3.5 incelendiğinde öğretmenin izlediği öğretim stratejileri alt maddelerinin her birinde başarılı okullarda başarısız okullara oranla öğretmenlerin daha çok öğrenci merkezli öğretim stratejilerini kullandıkları görülmektedir.

3.1.2.2 Öğretmenin Kullandığı Ölçme Stratejisi

4'li likert tipte hazırlanmış 9 alt maddeden oluşmaktadır. Alt maddelerin ortalamaları 1'e, toplam puanı 9'a yaklaşıkça öğrenci merkezli ölçme-değerlendirme stratejisi kullanılmadığı, alt maddelerin ortalamaları 4'e, toplam puanı 36'ya yaklaştıkça öğrenci merkezli ölçme-değerlendirme stratejisinin kullanıldığı sonucuna ulaşılır. Tablo 3.6.'da başarılı ve başarısız okullarda öğretmenin izlediği ölçme-değerlendirme stratejisi bağımsız değişkeni alt maddelerine verilen cevapların ortalaması verilmiştir.

Tablo 3.6 Başarılı ve Başarısız Okullarda Öğretmenin İzlediği Ölçme-Değerlendirme Stratejisi Bağımsız Değişkeni Alt Maddelerine Verilen Cevapların Ortalaması

Maddeler	Başarılı Okullar		Başarısız Okullar	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
1. Öğretmen öncelikle öğrencilerden ne beklediğini açıklar.	2.59	.81	2.59	.87
2. Öğretmen, öğrenciler okuma görevi üzerinde çalışırken onların konsantre olup olmadıklarını kontrol eder.	2.79	.81	2.78	.81
3. Öğretmen, öğrenciler okuma görevlerini bitirdikten sonra öğrencilerin çalışmalarını tartışır.	2.66	.84	2.64	.82
4. Öğretmen, önceden öğrencilerin çalışmalarının nasıl değerlendirileceğini söyler.	2.74	.84	2.76	.84
5. Öğretmen tüm öğrencilerin okuma görevini nasıl tamamlayacaklarını anlayıp anlamadıklarını kontrol eder.	2.61	.93	2.74	.92
6. Öğretmen öğrencilerin çalışmalarına not verir.	2.89	.85	2.87	.87
7. Öğretmen, öğrencilerin okuma görevi ile ilgili soru sormalarına olanak sağlar.	2.84	.85	2.78	.84
8. Öğretmen, öğrencilerin okuma görevine etkin olarak katılımlarını sağlamak için sorular sorar.	2.81	.89	2.73	.88
9. Öğretmen, öğrencilere okuma görevinde ne kadar iyi yaptıklarını hemen söyler.	2.51	.88	2.60	.87
Toplam Puan	24.47	5.38	24.57	5.17

Tablo 3.6 incelendiğinde toplam puanlara bakıldığında aradaki farkın çok da fazla olmadığı, buna karşın başarısız okullarda başarılı okullara oranla daha fazla öğrenci merkezli ölçme stratejilerinin kullanıldığı görülmektedir. Bazı alt sorularda okullar arasındaki farkın çok küçük olmasına karşın, en belirgin farkların; ‘Öğretmen tüm öğrencilerin okuma görevini nasıl tamamlayacaklarını anlayıp anlamadıklarını kontrol eder’ ve ‘Öğretmen, öğrencilere okuma görevinde ne kadar iyi yaptıklarını hemen söyler.’ Maddelerinde başarısız okullar lehine; ‘Öğretmen, öğrencilerin okuma görevi ile ilgili soru sormalarına olanak sağlar.’ ve ‘Öğretmen, öğrencilerin okuma görevine etkin olarak katılımlarını sağlamak için sorular sorar.’ maddelerinde başarılı okullar lehine olduğu göze çarpmaktadır.

3.1.2.3 Sınıf İklimi

4’li likert tipte hazırlanmış 5 alt maddeden oluşmaktadır. Alt maddelerin ortalamaları 1’e, toplam puan 5’e yaklaşık sınıf ikliminin disiplinsiz ve gürültülü olduğu, öğretmenin sınıfta etkili olmadığı, diğer taraftan alt maddelerin toplam puan ortalamaları 5’e, toplam puan 20’ye yaklaştıkça sınıf ikliminin disiplinli ve sessiz olduğu, öğretmenin sınıfta etkili olduğu sonucuna ulaşılır. Tablo 3.7.’de başarılı ve başarısız okullarda sınıf iklimi bağımsız değişkeni alt maddelerine verilen cevapların ortalaması verilmiştir.

Tablo 3.7 Başarılı ve Başarısız Okullarda Sınıf İklimi Bağımsız Değişkeni Alt Maddelerine Verilen Cevapların Ortalaması

Maddeler	Başarılı Okullar		Başarısız Okullar	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
1. Öğrenciler öğretmenin ne söylediğini dinlemez.*	3.00	.607	2.91	.711
2. Sınıfta gürültü ve düzensizlik vardır.*	3.00	.717	2.79	.851
3. Öğretmen öğrencilerin susmasını uzun süre beklemek zorunda kalır.*	3.05	.797	2.80	.920
4. Öğrenciler iyi çalışamaz.*	3.13	.773	2.86	.849
5. Ders başladıktan sonra uzun bir süre öğrenciler çalışmaya başlayamaz.*	3.10	.779	2.90	.904
Toplam Puan	15.27	2.85	14.25	3.27

*Ters çevrilmiş maddeler (reversed items)

Tablo 3.7’de toplam puanlara bakıldığı zaman başarılı okulların sınıflarının başarısız okulların sınıflarına oranla daha disiplinli olduğu yani sınıfta öğrencilerin öğretmeni daha iyi dinlediği, sınıftaki gürültü ve düzensizliğin daha az olduğu, öğretmenlerin öğrencilerin susması için daha az beklediği, öğrencilerin daha iyi çalışabildiği, ders başladıktan kısa bir süre sonra öğrencilerin çalışmaya başlayabildiği görülmektedir.

3.1.2.4 Öğretmen-Öğrenci İletişimi

4’li likert tipte hazırlanmış 5 alt maddeden oluşmaktadır. Alt maddelerin ortalamaları 1’e, toplam puan 5’e yaklaştıkça öğrenci-öğretmen iletişiminin iyi olmadığı, öğrencilerin öğretmenleri ile rahat ilişki kuramadığı diğer taraftan alt maddelerin ortalamaları 4’e, toplam puan 20’ye yaklaştıkça öğretmen-öğrenci iletişiminin iyi olduğu, öğrencilerin öğretmenleri ile rahat iletişim kurabildiği sonucuna ulaşılır. Tablo 3.8.’de başarılı ve başarısız okullarda öğretmen-öğrenci iletişimi bağımsız değişkeni alt maddelerine verilen cevapların ortalaması verilmiştir.

Tablo 3.8 Başarılı ve Başarısız Okullarda Öğretmen-Öğrenci İletişimi Bağımsız Değişkeni Alt Maddelerine Verilen Cevapların Ortalaması

	Başarılı Okullar		Başarısız Okullar	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
1. Öğretmenlerimin çoğuyla iyi geçinirim.	3.151	.7104	3.151	.7426
2. Öğretmenlerimin çoğu benim refahımla ilgilenir.	3.158	.7124	3.232	.7192
3. Öğretmenlerimin çoğu ne söylediğimi gerçekten dinler.	2.918	.7479	2.964	.7678
4. Eğer fazladan yardıma ihtiyaç duyarsam, öğretmenlerim bana yardım eder.	3.110	.6927	3.146	.7081
5. Öğretmelerimin çoğu bana adil davranır.	2.804	.8567	2.725	.8895
Toplam Puan	15.1420	3.0798	15.2403	2.9784

Tablo 3.8 incelendiğinde öğretmen-öğrenci iletişimi bağımsız değişkeninin gerek alt maddelerine verilen cevapların ortalaması açısından, gerekse toplam puanlar açısından çok fazla bir fark olmadığı, var olan farkınsa tek bir madde hariç (‘Öğretmenlerimin çoğu bana adil davranır’) başarısız okullar lehine olduğu, yani öğretmen-öğrenci iletişiminin başarısız okullarda başarılı okullara oranla daha iyi olduğu görülmektedir.

3.1.2.5 Öğrencinin Kullandığı Okuma Stratejileri

‘Anlama ve Hatırlama (Elaboration)’ , ‘Ezberleme’ (Memorization) ve ‘Kontrol’ (Control) olmak üzere 3 faktörden oluşmaktadır.

Anlama ve Hatırlama Stratejisi 4’lü likert tipte hazırlanmış 6 alt maddeden oluşmaktadır. Alt maddelerin ortalamaları 1’e, toplam puan 6’ya yaklaştıkça öğrencilerin anlama-hatırlama stratejisini kullanmadığı, alt maddelerin ortalamaları 4’e, toplam puan 24’e yaklaştıkça öğrencilerin anlama-hatırlama stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşılır. Tablo 3.9.’da başarılı ve başarısız okullarda öğrencinin okurken kullandığı anlama ve hatırlama stratejisi bağımsız değişkeni alt maddelerine verilen cevapların ortalaması verilmiştir.

Tablo 3.9 Başarılı ve Başarısız Okullarda Öğrencinin Okurken Kullandığı Anlama ve Hatırlama Stratejisi Bağımsız Değişkeni Alt Maddelerine Verilen Cevapların Ortalaması

	Başarılı Okullar		Başarısız Okullar	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Anlayıp anlamadığını kontrol etme	3.16	.72	2.98	.79
Önemli noktaları belirleme	3.08	.75	2.82	.78
Okuduğunu anlamadığında ek bilgilere baş Vurma	2.97	.82	2.76	.88
Anlama	3.14	.72	2.98	.79
Yeni bilgilerle ilişkilendirme	2.98	.77	2.59	.89
Neyi anlamadığını belirleme	2.83	.76	2.71	.82
Toplam Puan	18.27	3.09	17.09	3.42

Tablo 3.9 incelendiğinde gerek alt sorulara verilen cevapların ortalaması açısından gerekse toplam puanlar açısından başarılı okullar lehine bir fark görülmektedir. Başarılı okullarla başarısız okullar arasındaki farkın özellikle ‘yeni bilgilerle ilişkilendirme’ alt maddesinde daha fazlaştığı, ‘anlamama’ alt maddesinde ise diğer maddelere nispeten daha az olduğu görülmektedir.

Ezberleme Stratejisi 4’lü likert tipte hazırlanmış 4 alt maddeden oluşmaktadır. Alt maddelerin ortalamaları 1’e, toplam puan 4’e yaklaştıkça öğrencilerin ezberleme stratejisini kullanmadığı, alt maddelerin ortalamaları 4’e, toplam puan 16’ya yaklaştıkça öğrencilerin ezberleme stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşılır. Tablo 3.10’da başarılı ve başarısız

okullarda öğrencinin okurken kullandığı ezberleme stratejisi bağımsız değişkeni alt maddelerine verilen cevapların ortalaması verilmiştir.

Tablo 3.10 Başarılı ve Başarısız Okullarda Öğrencinin Okurken Kullandığı Ezberleme Stratejisi Bağımsız Değişkeni Alt Maddelerine Verilen Cevapların Ortalaması

	Başarılı Okullar		Başarısız Okullar	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Her şeyi ezberleme	1.92	.70	2.20	.76
Ayrıntıları ezberleme	1.97	.87	2.44	.91
Defalarca okuma	2.27	.89	2.69	.86
Parçayı tekrar tekrar okuma	2.76	.81	2.56	.88
Toplam Puan	8.93	2.30	10.02	2.43

Tablo 3.10’da verilen toplam puanlar incelendiğinde ezberleme stratejisinin başarısız okullarda başarılı okullara oranla daha fazla kullanıldığı, özellikle ‘Ayrıntıları Ezberleme’ ve ‘Defalarca Okuma’ alt sorularında başarısız okullar lehine ciddi bir fark göze çarpmaktadır.

Kontrol Stratejisi 4’lü likert tipte hazırlanmış 3 alt maddeden oluşmaktadır. Alt maddelerin ortalamaları 1’e, toplam puan 3’e yaklaştıkça öğrencilerin kontrol stratejisini kullanmadığı, alt maddelerin ortalamaları 4’e, toplam puan 12’ye yaklaştıkça öğrencilerin kontrol stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşılır. Tablo 3.11.’de başarılı ve başarısız okullarda öğrencinin okurken kullandığı kontrol stratejisi bağımsız değişkeni alt maddelerine verilen cevapların ortalaması verilmiştir.

Tablo 3.11 Başarılı ve Başarısız Okullarda Öğrencinin Okurken Kullandığı Kontrol Stratejisi Bağımsız Değişkeni Alt Maddelerine Verilen Cevapların Ortalaması

	Başarılı Okullar		Başarısız Okullar	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Okul dışında yararlanma	2.49	.94	2.79	.80
Deneyimlerle ilişkilendirme	2.46	.87	2.37	.87
Gerçek yaşam	2.64	.84	2.58	.85
Toplam Puan	7.60	2.08	7.52	1.94

Tablo 3.11’de verilen toplam puanlar incelendiğinde kontrol stratejisinin başarılı okullarda başarısız okullara oranla daha fazla kullanıldığı; ancak ‘okul dışında yararlanma’ alt sorusunda başarısız okulların lehine bir fark olduğu göze çarpmaktadır.

3.2 Yordamsal Analiz Bulguları

Yordamsal analizde öncelikle binary lojistik regresyon sayıtları test edilmiştir. ‘Kayıp Veri’ ve ‘Uç Nokta’ analizleri betimsel istatistik bulguları kısmında rapor edildiği için bu bölümde yeniden ele alınmayacaktır. Örneklem büyüklüğü ve çoklu bağlantı sayıtlı analiz bulguları ise aşağıdaki gibidir:

Örneklem Büyüklüğü; 2276 olan örneklem büyüklüğü her bağımsız değişken için en az 20 kişi, her bağımlı değişken için en az 50 kişi sayıtlısını sağlamaktadır.

Çoklu Bağlantı (Multicollinearity) ve Teklik (Singularity); Bu sayıtlıyı test etmek için bağımsız değişkenler arasında çoklu korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 3.12’de verilmiştir.

Tablo 3.12 Değişkenler Arasındaki Korelasyon Kat Sayıları

	Teknolojik Donanım	Kitap Çeşitliliği	Çalışma Ortamı	Refah	İletişim	Ölçme Stratejileri	Ezberleme	Anlama-Hatırlama	Kontrol	Öğretim Stratejileri	Sınıf İklimi
Teknolojik Donanım	-	.32	-.27	.36	-.04	-.01	-.11	.04	-.04	.01	-.002
Kitap Çeşitliliği		-	-.24	.21	.05	.05	-.08	.20	.16	.09	.12
Çalışma Ortamı			-	-.14	.01	-.01	.09	-.08	.01	-.02	-.09
Refah				-	-.09	-.06	-.09	-.03	-.03	-.03	-.04
İletişim					-	.38	.12	.29	.20	.38	.17
Ölçme Stratejileri						-	.16	.29	.24	.68	.15
Ezberleme							-	.29	.18	.19	-.01
Anlama-Hatırlama								-	.46	.31	.16
Kontrol									-	.26	.08
Öğretim Stratejileri										-	.16

Tablo 3.12 incelendiğinde değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin .68 ile -.27 arasında olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuç, değişkenler arasında ilişki değerinin en fazla .80

olması ölçütüne (Tabacknic ve Fidel, 2002) göre çoklu bağlantı (multicollinerearity) olmadığı bir göstergesidir. Değişkenler arasındaki korelasyona bakıldığında 1 ölçütüne göre teklik (singularity) tespit edilmemiştir.

Binary Lojistik Regresyon Bulguları:

Uygulamaya dâhil edilen 70 okul, araştırmacı tarafından ‘alt grup’ ve ‘üst grup’ şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma, binary lojistik regresyon analizinde bağımlı değişkeni belirlemek için kullanılmıştır. Okuma becerileri alanında okul başarısını yordayan okul içi etmenler ve sosyo-ekonomik faktörler çok değişkenli lojistik regresyon analiziyle belirlenmiştir.

Çalışmaya dâhil edilen 70 okulun bağımlı değişken olan okuma becerileri başarısına göre sınıflandırması Tablo 3.13’te verilmiştir.

Tablo 3.13 Okulların Okuma Becerileri Başarılarına Göre Sınıflandırılması

	Okul Sayısı		Öğrenci Sayısı	
	Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Alt Grup (Başarısız)	35	50	1086	47.71
Üst Grup (Başarılı)	35	50	1190	52.29
Toplam	70	100	2276	100.0

Binary Lojistik Regresyon analizi sonucunda elde edilen model kat sayılarına ilişkin Omnibus Testi sonucu Tablo 3.14’te sunulmuştur.

Tablo 3.14 Model Katsayılarına İlişkin Omnibus Testi

		Ki-kare	S	p
Adım1	Adım	957.626	11	.000
	Blok	957.626	11	.000
	Model	957.626	11	.000

Tablo 3.14. incelendiğinde, model ki kare değişkenine ilişkin p değerinin anlamlı olması, yordanan değişkenlerle yordayıcı değişkenler kombinasyonu arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını göstermektedir.

Tablo 3.15’te modelin özeti sunulmuştur.

Tablo 3.15 Modelin Özeti

Adım	-2 LL	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	2192.826	.343	.458

Tablo 3.15’de sunulan Cox & Snell R Square değeri incelendiğinde; yordayıcı değişkenlerin, okuma başarısı yordanan değişkenindeki varyansın %34.3’sini açıkladığı görülmektedir.

Tablo 3.16’da Hosmer ve Lemeshow Testinin sonucu sunulmuştur.

Tablo 3.16 Hosmer Ve Lemeshow Testi Bulguları

Adım	Ki-kare	S	p
1	7.381	8	.496

Tablo 3.16 incelendiğinde Hosmer ve Lemeshow testi sonucunun .05 düzeyinde anlamlı olmadığı ($p > .05$) gözlenmektedir. Bu değer anlamlı olmaması, modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğu, yani model veri uyumunun yeterli düzeyde olduğu anlamına gelmektedir.

Tablo 3.17’de lojistik regresyon modeli sonucu elde edilen sınıflandırma tablosu sunulmuştur.

Tablo 3.17 Lojistik regresyon sonucu elde edilen sınıflandırma tablosu

Gerçek/Gözlenen Durum			Kestirilen Durum		
			Okullar		Doğru Sınıflandırma Yüzdesi
			Alt Grup	Üst Grup	
Adım 1	Okullar	Alt Grup	792	294	72.9
		Üst Grup	242	948	79.7
Toplam Doğru Sınıflandırma Yüzdesi					76.4

Tablo 3.17 incelendiğinde yordayıcı değişkenlere göre yapılan sınıflamayla, ‘alt grup’ ta yer alan 1086 öğrencinin 792’si doğru sınıflandırılmış, 294’ü yanlış sınıflandırılmış olup doğru sınıflandırma oranı %72.9’dur. Üst grupta yer alan 1190 öğrencinin 948’i doğru

sınıflandırılmış, 242'si yanlış sınıflandırılmış olup doğru sınıflandırma yüzdesi %79.7'dir. Modele ilişkin toplam doğru sınıflandırma oranı %76.4'tür.

Tablo 3.18'de modelin değişkenlerinin katsayı tahminleri sunulmaktadır.

Tablo 3.18 Modelin Değişkenlerinin Katsayı Tahminleri

		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Adım 1	İletişim	-.056	.020	8.024	1	.005	.945
	Ölçme Stratejileri	-.051	.014	13.069	1	.000	.950
	Ezberleme	-.238	.024	95.716	1	.000	.788
	Anlama-hatırlama Stratejisi	.176	.020	74.189	1	.000	1.193
	Kontrol Stratejisi	-.100	.030	10.941	1	.001	.904
	Öğretim Stratejileri	.071	.017	16.724	1	.000	1.074
	Sınıf İklimi	.106	.018	34.696	1	.000	1.112
	Teknolojik donanım (SES)	.385	.059	43.038	1	.000	1.470
	Kitap çeşitliliği (SES)	.766	.063	149.051	1	.000	2.152
	Çalışma ortamı (SES)	.498	.067	55.792	1	.000	1.646
	Refah Düzeyi (SES)	.423	.060	50.230	1	.000	1.526
	Sabit	-.914	.441	4.289	1	.038	.401

Tablo 3.18'de anlamlılık düzeyleri incelendiğinde .01 anlamlılık düzeyinde tüm değişkenlerin anlamlı olduğu görülmektedir. Tablo 3.16'daki 'B' değeri dikkate alındığında ortaya çıkan başarılı ve başarısız okulların özellikleri Tablo 3.17'de verilmiştir.

Tablo 3.19 Başarılı ve Başarısız Okulların Özellikleri

	Başarılı Okullar	Başarısız Okullar
Bağımsız Değişken	1. Teknolojik Donanım (Ses)	1.İletişim
	2. Kitap çeşitliliği (SES)	2.Ölçme Stratejileri
	3. Refah Düzeyi (SES)	3.Ezberleme Stratejisi
	4. Anlama-hatırlama Stratejisi	4.Kontrol Stratejisi
	5. Öğretim Stratejileri	
	6. Sınıf İklimi	
	7. Çalışma ortamı (SES)	

Tablo 3.19’da verildiği üzere; binary lojistik regresyon sonucunda başarılı okullarda okuyan öğrencilerin başarısız okullarda okuyan öğrencilere oranla evlerinde daha fazla teknolojik donanım, kitap çeşidi ve çalışma ortamlarının bulunduğu, ailelerinin refah düzeyinin daha yüksek olduğu, anlama-hatırlama stratejisini daha fazla kullandıkları, başarılı okullarda sınıfların daha disiplinli olduğu ve bu okullarda öğretmenlerin daha yaygın olarak öğrenci merkezli öğretim stratejilerini kullandığı, diğer taraftan başarısız okullarda öğretmenlerin öğrencilerle daha iyi iletişim kurdukları, başarısız okullardaki öğretmenlerin öğrenci merkezli ölçme stratejilerini daha fazla tercih ettiği ve başarısız okullardaki öğrencilerin ezberleme ve kontrol stratejilerinin daha fazla kullandıkları görülmüştür.

Bilindiği gibi lojistik regresyon analizinde anlamlı değişkenlerin katsayılarının yorumlanmasında odds oranları kullanılmaktadır. Tüm değişkenler sırasıyla yorumlanacak olursa;

İletişim değişkeni yani öğretmenle-öğrenci arasındaki iletişimin iyi olması, başarısız okullarda daha sık karşımıza çıkan bir değişkendir ve iletişim yordayıcı değişkenindeki bir odds’luk artışın okuma becerileri alanında başarılı olma olasılığında 5.5 [(1-.945).100] oranında azalmaya neden olduğu görülmektedir.

Ölçme Stratejileri değişkeni yani öğretmenin sınıf içerisinde öğrenci merkezli ölçme stratejilerini benimsemesi, başarısız okullarda daha sık karşımıza çıkan bir değişkendir ve öğretmenin sınıf içerisinde öğrenci merkezli ölçme stratejilerini benimsemesi yordayıcı değişkenindeki bir odds’luk artışın, okuma becerileri alanında başarılı olma olasılığında 5 [(1-.950).100] oranında azalmaya neden olduğu görülmektedir

Ezberleme Stratejisi değişkeni yani öğrencinin okuma esnasında ezberleme stratejisini kullanmaları başarısız okullarda daha sık karşımıza çıkan bir değişkendir ve öğrencilerin ezberleme stratejisini kullanma yordayıcı değişkenindeki bir odds’luk artışın, okuma becerileri alanında başarılı olma olasılığında 21.2 [(1-.788).100] oranında azalmaya neden olduğu görülmektedir.

Anlama hatırlama Stratejisi değişkeni yani öğrencinin okuma esnasında anlama hatırlama stratejilerini kullanmaları başarılı okullarda daha sık karşımıza çıkan bir değişkendir ve öğrencilerin anlama hatırlama stratejisini kullanma yordayıcı değişkenindeki 1 odds’luk

artışın, okuma becerileri alanında başarılı olma olasılığında 19.3 [(1-1.193).100] oranında artışa neden olduğu görülmektedir.

Kontrol Stratejisi değişkeni yani öğrencinin okuma esnasında kontrol stratejilerini kullanmaları başarısız okullarda daha sık karşımıza çıkan bir değişkendir ve öğrencilerin kontrol stratejisini kullanma yordayıcı değişkenindeki 1 odds'luk artışın, okuma becerileri alanında başarılı olma olasılığında 9.6 [(1-.904).100] oranında azalmaya neden olduğu görülmektedir.

Öğretim stratejileri değişkeni yani öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrenci merkezli öğretim stratejilerini kullanmaları başarılı okullarda daha sık karşımıza çıkan bir değişkendir ve okullarda öğrenci merkezli öğretim stratejisi izlenmesi değişkenindeki bir odds'luk artışın, okuma becerileri alanında başarılı olma olasılığında 7.4 [(1-1.074).100] oranında artmasına neden olduğu görülmektedir.

Sınıf İklimi değişkenine yani sessiz ve öğretmenin hâkim olduğu sınıflara başarılı okullarda daha sık rastlanır ve sınıf içerisindeki disiplinde bir odds'luk artışın, okuma becerileri alanında başarılı olma olasılığında 11.2 [(1-1.112).100] oranında artışa neden olduğu görülmektedir.

Teknolojik Donanım (SES) değişkeni yani öğrencinin evde bilgisayarının, internetinin, eğitim yazılımlarının vb. olması başarılı okullarda daha sık karşımıza çıkan bir değişkendir ve teknolojik donanım yordayıcı değişkenindeki bir odds'luk artışın, okuma becerileri alanında başarılı olma olasılığında 47 [(1-1.470).100] oranında artışa neden olduğu görülmektedir.

Kitap Çeşitliliği (SES) değişkeni yani öğrencinin evde klasik edebiyat, şiir, sanat vb. ilgi kitaplarının olması, başarılı okullarda daha sık karşımıza çıkan bir değişkendir ve kitap çeşitliliği yordayıcı değişkenindeki bir odds'luk artışın okuma becerileri alanında başarılı olma olasılığında 115.2 [(1-2.152).100] oranında artışa neden olduğu görülmektedir.

Çalışma ortamı (SES) değişkeni yani öğrencinin kendisine ait odasının, çalışma masasının, çalışacak sessiz bir ortamının olması başarılı okullarda daha sık karşımıza çıkan bir değişkendir ve çalışma ortamı yordayıcı değişkenindeki bir odds'luk artışın okuma becerileri alanında başarılı olma olasılığında 64.6 [(1-1.646).100] oranında artışa neden olduğu görülmektedir.

Refah Düzeyi (SES) değişkeni yani ailenin ekonomik şartlarının iyi olması, başarılı okullarda daha sık karşımıza çıkan bir değişkendir ve ailenin refah düzeyi yordayıcı değişkenindeki bir odds'luk artışın okuma becerileri alanında başarılı olma olasılığında 52.6 [(1-1.526).100] oranında artışa neden olduğu görülmektedir.

SONUÇ

Sosyo-Ekonomik Düzey değişkeni **Çalışma Ortamı** alt boyutuna ait betimsel analiz sonuçları incelendiğinde; öğrencinin çalışma masasının olmasının, öğrencinin kendisine ait bir odasının olmasının ve öğrencinin çalışacak bir yerinin olmasının öğrencilerin okuma başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşılmaktadır. Nitekim Anılan(2004) ve Coşkun(2003) yaptıkları araştırmalarda bu sonuçlara paralel olarak çalışma odası olması ve kendisine ait bir çalışma masası olan öğrencilerin olmayanlara oranla okuma becerileri alanında daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Coşkun(2003) bu sonucu kendisine ait çalışma odası olmayan bir öğrencinin tüm aile fertlerinin bir arada olduğu, hatta bazen misafirlerin geldiği bir odada kitap okumak için sessiz bir ortam bulmasının mümkün olamayabileceği, buna karşın kendisine ait bir çalışma ortamı olan öğrencilerin okumak için sessiz bir ortamlarının olmasının hem okuma şanslarını hem de motivasyonlarını artırabileceği şeklinde yorumlamıştır. Çalışma masası olmayan bir öğrencinin ise okumak için kendisine bir yer bulması gerekecek, bu yer yatak, koltuk gibi çalışmaya uygun olmayan yerler olacak, yatakta okuyan öğrencinin kısa sürede uykusu gelecek, bu durum öğrencinin okuma istek ve başarısını etkileyecektir. Çalışma ortamı alt boyutuna ait yordamsal analiz sonuçlarını incelendiğinde çalışma ortamına sahip olan öğrencilerin olmayan öğrencilere oranla daha başarılı olduğu görülmektedir.

Sosyo-Ekonomik Düzey değişkeni **Teknolojik Donanım** alt boyutuna ait betimsel analiz sonuçları incelendiğinde; evde bilgisayar, internet ve yazılım bulunmasının öğrencilerin okuma başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç Gürsakal'ın (2012), bilgisayar ve internet kullanan öğrencilerin okuma, Fen ve Teknoloji ve Matematik alanlarındaki başarıların düşük olduğu sonucuna ulaştığı araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Gürsakal(2012), araştırma sonuçlarını öğrencilerin bilgisayar başında geçirdikleri zamanı genellikle internete ve oyuna ayırmalarıyla açıklamıştır. Ancak Gürsakal teknoloji'yi öğrencilerin kullanım sıklığına göre ele alırken; buradaki araştırmada teknolojik donanım, öğrencilerin bilgisayar başında ne kadar zaman geçirdiklerinin değerlendirildiği bir alt başlık değil; ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerini belirlemeye dönük kullanılmış bir değişkendir. Diğer taraftan araştırmanın hedef kitlesi olan 15 yaş grubundaki başarılı öğrencilerin çalışmalarını ve boş zamanlarını doğru planlayabilecek yaşta öğrenciler oldukları düşünülürse evlerinde bulunan internet ve bilgisayarın başarılı öğrencilerin başarısını düşürmesi düşünülemez. Teknolojik donanım alt boyutuna ait yordamsal analiz sonuçlarını

incelendiğinde teknolojik donanıma sahip olan öğrencilerin olmayan öğrencilere oranla daha başarılı olduğu görülmektedir.

Sosyo-Ekonomik Düzey değişkeni **Kitap Çeşitliliği** alt boyutuna ait betimsel analiz sonuçları incelendiğinde; evde edebiyat kitabı, şiir kitabı, sanat kitabı, ders kitabı, teknik referans kitaplarının ve öğrencinin sözlüğünün olmasının yani evde çeşitli alanlardan kitaplar olmasının ve evdeki kitap sayısının fazla olmasının öğrencilerin okuma başarısını arttırdığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuçlara paralel olarak National Foundation for Educational Research (2003) evinde kitap sayısı fazla olan öğrencinin okuma alanında daha başarılı olduğunu rapor etmiştir. Nitekim kitap çeşitliliği alt boyutuna ait yordamsal analiz sonuçları incelendiğinde evinde kitap çeşitliliği fazla olan öğrencilerin, olmayan öğrencilere oranla daha başarılı olduğu görülmektedir, ki bu dikkate alınması gereken bir rakamdır. Diğer taraftan bu alt boyutta ele alınması gereken bir diğer sonuç da başarılı ve başarısız okullardaki öğrencilerin evlerinde bulunan kitap sayısı ortalamaları incelendiğinde; başarılı okullarda bu ortalamanın daha çok ‘26-100’aralığında olduğu ve başarısız okullarda ise bu oranın ‘11-25’ arasında olduğu dikkatleri çekmektedir. Bu durum Türkiye’nin okuma becerileri alanında istenilen seviyeye henüz ulaşamamış olmasını (EARGED,2009) açıklayabilecek faktörlerden birisidir.

Sosyo-Ekonomik Düzey değişkeni **Refah Düzeyi** alt boyutuna ait betimsel analiz sonuçları incelendiğinde; televizyon, araba ve banyolu oda sayısı fazla olan öğrencilerin okuma başarılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu değişkenler, ailenin ekonomik anlamda refah düzeyini belirlemek amacıyla kullanılan değişkenler olduğu için diyebiliriz ki ailenin gelirinin yüksek olması öğrencilerin okuma başarısını arttırmaktadır. Bu sonuç Anılan (2004), Arıcı (2005), Coşkun (2003), National Foundation for Educational Research (2003), Çalışkan (2000) ve Rowe (1995)’in araştırmalarında rapor ettikleri sonuçlarına paralel bir sonuçtur. “Refah Düzeyi” alt boyutuna ait yordamsal analiz sonuçları incelendiğinde refah düzeyi yüksek olan öğrencilerin, olmayan öğrencilere oranla okuma becerileri alanında daha başarılı olduğu görülmektedir. National Foundation for Educational Research (2003) bu sonucu, refah düzeyi yüksek öğrencilerin okul dışında kitaba daha rahat ulaşabilmelerinden kaynaklanmasına bağlamaktadır. Ülkemiz şartları düşünüldüğünde bu sonuç, refah düzeyi yüksek öğrencinin düşünmesi gereken fazla bir şey olmamasına ve okumaya vakit ayırabilmesine bağlanabilir. Zira refah düzeyi düşük ailelerde yetişen öğrencilerin pek çoğu okul sonrası maddi gelir elde edebilecekleri işlerde ve/ya çalışan anne babaya yardım etmek

amacıyla ev işlerinde çalışmak durumunda kalabiliyorlar, bu nedenle okumaya ayıracak zaman ve enerjileri kalmayabiliyor.

Sonuç olarak sosyo-ekonomik düzey yapılan birçok araştırmada (Anılan, 2004; Aslanoğlu, 2007; Aydın, Erdağ ve Taş, 2011; Bradshaw ve diğerleri, 2010; Çalışkan, 2000; Coşkun, 2003; National Foundation for Educational Research, 2003; Rowe, 1995 ve Krashen, Lee ve McQuillan, 2010) belirtildiği üzere bireylerin okuma başarılarını arttıran önemli değişkenlerden birisidir. Bu sonuçlar doğrultusunda ‘PISA 2009 Türkiye verilerine göre, okuma becerileri alanında düşük performans gösteren okullar ile yüksek performans gösteren okullar arasında sosyo-ekonomik düzey değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır.’ hipotezi kabul edilmiştir.

Sınıf İklimi değişkenini ölçen alt sorulara ait betimsel analiz sonuçları incelendiğinde; öğrencilerin iyi çalışabildiği, öğretmenin ne söylediğinin öğrenciler tarafından dinlendiği, sınıfta gürültü ve düzensizlik olmayan, öğretmenin öğrencilerin susmasını uzun süre beklemek zorunda kalmadığı sınıflarda yani sınıf ortamının disiplinli ve düzenli olduğu sınıflarda öğrenim görenlerin okuma başarısını artırdığı görülmektedir. Sınıf iklimi değişkenine ait yordamsal analiz sonuçları incelendiğinde; disiplinli sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin görmeyenlere oranla okuma becerileri alanında daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu sonuca paralel olarak, OECD (2010) disiplinli sınıf ortamına sahip okulların olmayanlara oranla daha başarılı olduğunu rapor etmiştir. Bu değişken yorumlanırken, disiplinli sınıf ortamını öğretmenin aktif, öğrencinin pasif durumda olduğu sınıflar olarak algılanmamalı; öğretmenin öğrencilerin öğrenmelerinin oluşabilmesi için en uygun ortamı sağlaması olarak algılanmalıdır. Bu şekilde değerlendirildiğinde, ders dışı gürültülerle kafasının dağılmadığı uygun çalışma ortamında eğitim gören öğrencilerin daha başarılı olması anlaşılabilir bir sonuç olarak karşımıza gelir. Bu sonuçlar doğrultusunda ‘PISA 2009 Türkiye verilerine göre, okuma becerileri alanında düşük performans gösteren okullar ile yüksek performans gösteren okullar arasında sınıf iklimi değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır.’ hipotezi kabul edilmiştir.

İletişim değişkenini ölçen alt sorulara ait betimsel analiz sonuçları incelendiğinde; öğretmen-öğrenci iletişiminin iyi olduğu, öğretmenlerin öğrencinin refahı ile ilgilendiği, öğrenci fazladan yardıma ihtiyaç duyması halinde öğretmenin yardım ettiği, öğretmenlerin öğrencileri dinlediği okullarda öğrenim gören öğrenciler, okuma becerileri alanında başarısız olan öğrenciler olduğu sonucuna ulaşılır. Diğer taraftan öğretmenlerin adil davrandığı

okullarda öğrenim gören öğrenciler okuma becerileri alanında daha başarılı olan öğrencilerdir. İletişim değişkenine ait yordamsal analiz sonuçları incelendiğinde; öğretmen-öğrenci iletişiminin başarısız okullarda daha iyi olduğu görülmektedir. Bu noktada öğretmen-öğrenci iletişiminin iyi olmasının okuma başarısını düşürdüğü sonucuna ulaşmak yerine diyebiliriz ki; başarılı okullar genellikle şehir merkezindeki sınıf ve okul mevcudu çok fazla olan dolayısıyla ister istemez iletişimin azaldığı okullardır. Çünkü öğretmen tüm öğrencilerini iyi tanıma ve onların her birisine zaman ayırma şansına sahip olamayabilir. Diğer taraftan başarısız okullar genellikle kırsal kesimdeki okul ve sınıf mevcutlarının az olduğu, dolayısıyla öğretmenin tüm öğrencilerini tanıma ve her birine zaman ayırma şansına sahip olduğu okullardır. Öğretmen-öğrenci iletişiminin başarısız okullarda daha iyi olması bu duruma bağlanabilir. Bu sonuçlar doğrultusunda ‘PISA 2009 Türkiye verilerine göre, okuma becerileri alanında düşük performans gösteren okullar ile yüksek performans gösteren okullar arasında iletişim değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır.’ hipotezi kabul edilmiştir.

Öğretim stratejileri değişkenini ölçen alt sorulara ait betimsel analiz sonuçları incelendiğinde; öğretmen öğrencilerden parçanın anlamını açıklamalarını istediği, öğretmenin öğrencilerin parçayı daha iyi anlayabilmeleri için öğrencilere sorular sorduğu, öğretmenin öğrencilere cevaplarını düşünmeleri için yeterli zamanı tanıdığı, öğretmenin öğrencilere okumaları için kitap ya da yazar önerdiği, öğretmenin parçaların önceden bildikleri bilgiler üzerine nasıl kurulduğunu öğrencilere gösterdiği, öğretmenin öğrencilere okudukları parçayı yaşamlarıyla ilişkilendirmelerinde yardımcı olduğu, öğretmenin öğrencileri parça ile ilgili fikirlerini söylemeleri konusunda cesaretlendirdiği yani öğrenci merkezli öğretim stratejisinin benimsendiği sınıflarda öğrenim görenlerin okuma başarısını arttırdığı sonucuna ulaşılır. Öğretim Stratejileri değişkenine ait yordamsal analiz sonuçları incelendiğinde; öğretmenin sınıf içerisinde öğrenci merkezli öğretim stratejilerini kullanmalarının okuma başarısını arttırdığı görülmektedir. Literatürde okuma becerileri alanında öğretim stratejisi değişkenini çalışan herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır; ancak Aypay, Erdoğan ve Sözer (2007) TIMMS-99 verilerine dayanarak Fen Bilimleri alanında yaptıkları çalışmada öğretmen merkezli öğretim stratejisinin benimsendiği sınıflarda öğretim gören öğrencilerin öğrenci merkezli öğretim stratejisinin benimsendiği sınıflarda öğrenim gören öğrencilere oranla daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Sonuçlar arasındaki bu çelişki, Fen Bilimleri alanında öğretmenin sınıfta aktif olarak izlediği bazı teknik ve yöntemlerle öğrencilere bilgiyi aktarabileceği, diğer taraftan okuma becerileri alanında başarılı olmak için diğer alanlara oranla anlama ve yorumlama becerisinin daha fazla olması ve bu becerilerin kazandırılabilmesi için öğrencinin aktif kılınması gerektiği ile açıklanabilir. Bu sonuçlar

doğrultusunda ‘PISA 2009 Türkiye verilerine göre, okuma becerileri alanında düşük performans gösteren okullar ile yüksek performans gösteren okullar arasında öğretmenin kullandığı öğretim stratejileri değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır.’ hipotezi kabul edilmiştir.

Ölçme Stratejileri değişkenini ölçen alt sorulara ait betimsel analizi incelendiğinde; toplam puanlara bakıldığında aradaki farkın çok da fazla olmadığı, buna karşın başarısız okullarda başarılı okullara oranla daha fazla öğrenci merkezli ölçme stratejilerinin kullanıldığı görülmektedir. Bazı alt sorularda okullar arasındaki farkın çok küçük olmasına karşın, en belirgin farkların; ‘Öğretmen tüm öğrencilerin okuma görevini nasıl tamamlayacaklarını anlayıp anlamadıklarını kontrol eder’ ve ‘Öğretmen, öğrencilere okuma görevinde ne kadar iyi yaptıklarını hemen söyler.’ Maddelerinde başarısız okullar lehine; ‘Öğretmen, öğrencilerin okuma görevi ile ilgili soru sormalarına olanak sağlar.’ ve ‘Öğretmen, öğrencilerin okuma görevine etkin olarak katılımlarını sağlamak için sorular sorar.’ maddelerinde başarılı okullar lehine olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmenin sınıf içerisinde kullandığı ölçme stratejileri değişkenine ait yordamsal analiz sonuçları incelendiğinde; öğretmenin sınıf içerisinde öğrenci merkezli ölçme stratejilerini kullanmalarına başarısız okullarda daha sık rastlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde kullandıkları öğrenci merkezli ölçme stratejileri değişkeni her ne kadar başarısız okullar lehine sonuçlansa da başarısız okullarda da (toplam puan ortalaması=24.57) başarılı okullarda da (toplam puan ortalaması=24.47) öğrenci merkezli ölçme stratejileri kullanımı çok yaygın değildir. Oysaki 6-8. sınıf Türkçe programında okuma alanı öğretiminin mutlaka öğrenci merkezli ölçme stratejileri ile ölçülmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu durum öğretmenlerin hem ölçme stratejilerini kullanmaları konusunda bilgi yetersizliklerinin olmasına hem de zamanın dar olmasına bağlanabilir (Coşkun, Gelen ve Kan, 2009). Bu sonuçlar doğrultusunda ‘PISA 2009 Türkiye verilerine göre, okuma becerileri alanında düşük performans gösteren okullar ile yüksek performans gösteren okullar arasında ölçme stratejileri değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır.’ hipotezi kabul edilmiştir.

Ezberleme Stratejisi değişkenini ölçen alt sorulara ait betimsel analizi incelendiğinde; ayrıntılar dâhil olmak üzere her şeyi ezberlemenin ve defalarca okumanın yani okurken ezberleme stratejisini kullanmanın okuma başarısını azalttığı görülmektedir. Öğrencinin okuma etkinliği esnasında kullandığı ezberleme stratejisi değişkenine ait yordamsal analiz sonuçları incelendiğinde; öğrencilerin okurken ezberleme stratejisini kullanmaları öğrencilerin okuma başarılarını azaltmaktadır. Zira ezberleme, etkili bir öğrenme yolu değildir ve ezberleme stratejisi kullanan öğrenciler, parçaya kendi yorumlarını

katamayacaklarından sadece düşük düzeydeki sorulara cevap verebileceklerdir. Çünkü ezberleme stratejisine güvenen öğrenciler, bilgiyi çok az işlemiden geçirerek belleklerinde tutmaya çalışırlar (EAGED,2010). Nitekim Turan ve Demirel (2010) ezberleyerek öğrenen öğrencinin yüzeysel bir öğrenme gerçekleştirdiğini ve öğrendiklerini içselleştiremediğini ifade etmeleri bu görüşü destekler niteliktedir. Bu sonuçlar doğrultusunda ‘PISA 2009 Türkiye verilerine göre, okuma becerileri alanında düşük performans gösteren okullar ile yüksek performans gösteren okullar arasında ezberleme stratejisi değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır.’ hipotezi kabul edilmiştir.

Anlama Hatırlama Stratejisi değişkenini ölçen alt sorulara ait betimsel analizi incelendiğinde; okuduğunu anlayıp anlamadığını kontrol etme, önemli noktaları belirleme, okuduğunu anlamadığında ek bilgilere başvurma, okuduğunu yeni bilgilerle ilişkilendirme ve okurken neyi anlamadığını belirleme yani okurken anlama-hatırlama stratejisini kullanma okuma başarısını arttırmaktadır. Öğrencinin okuma etkinliği esnasında kullandığı anlama-hatırlama stratejisi değişkenine ait yordamsal analiz sonuçları incelendiğinde; öğrencilerin okurken anlama-hatırlama stratejisini kullanmaları öğrencilerin okuma başarılarını arttırmaktadır. Taşdemir (2010)’in de belirttiği gibi anlama-hatırlama stratejisi akademik başarıyı etkileyen önemli yeterliliklerden birisidir. Bu sonuçlar doğrultusunda ‘PISA 2009 Türkiye verilerine göre, okuma becerileri alanında düşük performans gösteren okullar ile yüksek performans gösteren okullar arasında anlama-hatırlama değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır.’ hipotezi kabul edilmiştir.

Kontrol Stratejisi değişkenini ölçen alt sorulara ait betimsel analizi incelendiğinde; toplam puanlar açısından kontrol stratejisinin başarılı okullarda başarısız okullara oranla daha fazla kullanıldığı; ancak ‘okuduğu parçadan edindiği bilgileri okul dışında yararlanma’ alt sorusunda başarısız okulların lehine bir fark göze çarpmaktadır. Öğrencinin okuma etkinliği esnasında kullandığı kontrol stratejisi değişkenine ait yordamsal analiz sonuçları incelendiğinde ise, kontrol stratejisinin daha çok başarısız okullarda karşımıza çıktığı görülmektedir. Betimsel istatistik sonuçları ile yordamsal istatistik sonuçları arasında farklılık olması, binary lojistik regresyon analizinde kontrol stratejisi değişkeninin farklı değişkenlerle ilişkiye girdiğini göstermektedir. Bu nedenle kontrol stratejisinin başarısız okullara hizmet ettiğini gösteren bu sonuç anlamlı değildir ve ‘PISA 2009 Türkiye verilerine göre, okuma becerileri alanında düşük performans gösteren okullar ile yüksek performans gösteren okullar arasında ezberleme stratejisi değişkeni açısından anlamlı bir fark vardır.’ hipotezi reddedilmiştir.

Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular dikkate alındığında, iki temel alana yönelik önerilerde bulunulabilir; (1) eğitim-öğretim sürecine yönelik öneriler ve (2) bu alanda çalışan araştırmacılara ve ileriki araştırmalara yönelik öneriler.

Eğitim-Öğretim Süreci İle İlgili Öneriler

Program geliştirme uzmanlarına; öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim stratejileri ve ölçme stratejileri konusunda bilgilendirme yapılarak bu stratejilerin etkililiğinin artırılmasının sağlanması ve Türkçe öğretim programına öğrencilerin anlama-hatırlama stratejisini öğrenmelerini ve etkin kullanmalarını sağlayacak etkinlikler koymaları önerilebilir.

Okul idarecilerine; araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sosyo-ekonomik düzey değişkeni okuma başarısını çok etkilemektedir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzey değişkeni müdahale edilebilir bir durum olmadığı için, bu durumu okul içerisinde etkisizleştirebilecek edebilecek önlemler alınmalıdır. Örneğin; tüm öğrencilerin aynı imkânlarla ulaşabildiği sınıf ve okul kütüphanelerini gerek kitap çeşitliliği, gerekse kitap sayısı bakımından zenginleştirilmesi, günümüzde bilgiye ulaşmada etkin bir yol olan bilgisayar, eğitim yazılımı, internet gibi materyallerin öğrencilerin kolaylıkla ulaşabilecekleri şekilde yaygınlaştırılması önerilebilir. Böylece okul dışında kendi imkânlarıyla kitaba ulaşamayan çocukların okulda farklı türlerdeki kitaplara ulaşabilmelerine, evde sessiz bir çalışma ortamı olmayan öğrencilerin kütüphanelerde okuma etkinliği gerçekleştirebilmelerine ve evde bilgisayar-internet kullanamayan öğrencilerin okuldaki imkânları kullanarak ihtiyaçlarını giderebilmesine olanak sağlanmış olacaktır. Bunlara ek olarak, programın sınıf içerisinde etkili uygulanabilmesi ve disiplinli sınıf ortamlarının sağlanmasının daha kolay olması için sınıf mevcutları mümkün olduğunca az tutmalarıdır.

Öğretmenlere; okuma becerisi açısından yüksek olan sınıfların daha çok disiplinli sınıflar olduğu görülmektedir. Dolayısı ile öğretmenler, öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeye yönelik olarak disiplinli bir sınıf ortamı oluşturabilirler. Öğrenci merkezli öğrenci stratejisinin benimsendiği sınıflarda özellikle anlama-hatırlama stratejisini kullanmayı öğrencilere öğretmeleri ve bu stratejiyi kullanmayı alışkanlık haline getirmelerini sağlayabilirler.

Velilere; evde öğrencilerin rahat çalışabilecekleri, içinde çalışma masası da bulunan bir oda hazırlamaları; evdeki kitap çeşitliliğini ve kitap sayısını arttırmaları önerilebilir. Böylece

öğrenciler tüm aile fertlerinin bir arada oturduğu, sohbet ettiği ve/ya televizyon izlediği bir ortamda olmaksızın sessiz bir ortamda okumaya daha kolay motive olabileceklerdir.

Diğer Araştırmacılara ve İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerin dışında farklı değişkenler belirlenerek bu değişkenlerin okuduğunu anlama becerisiyle ilişkisi araştırılabilir.

Türk öğrenciler ile PISA2009 çalışmasına katılan diğer ülkelerin öğrencileri arasında karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir.

PISA2009 verileri kullanılarak, öğrencilerin okuma becerileri alanındaki başarısı ile Fen ve Teknoloji, Matematik alanlarındaki başarıları arasındaki ilişki incelenerek okuma becerilerinin akademik başarıya sağladığı katkı araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- 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.
- Akbayır, S. (2007). Cümle ve anlam bilgisi. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)’nda Türkiye’deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 152(34), 88-99.
- Anılan, H. (2004). Bazı değişkenler açısından Türkçe dersinde okuduğunu anlama. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 89-102.
- Arıcı, A.F. (2008a) Okuma eğitimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Arıcı, A.F. (2008b). A national reading campaign in Turkey: 100 basic literary works. *World Applied Sciences Journal*, 3(2), 162-167.
- Arıcı, A.F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları: beceri-ilgi-alışkanlık- eğilim*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Aslan, Y. , Çelik, Z. ve Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-124.
- Aslanoğlu, E.A. (2007). *PIRLS 2001 Türkiye verilerine göre 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 10, 1-11.

- Ayçin, A.A. (2009). İSOTEG tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisi yibo: örneği. Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi.
- 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.
- Aypay, A. , Erdoğan, M. ve Sözer, M.A. (2007). Variation among schools on classroom practices in science based on tıms-1999 in Turkey. *Journal Of Research In Science Teaching*, 44 (10), 1417–1435.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Bayrav, S. (2001). Okuma, anlama, yorumlama. İstanbul: Multilingual Yayınevi.
- Belet, Ş.D. (2011). Eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin kullanımı: öğretim deneyi uygulaması. *Bilig*, 59 , 67-96.
- Bradshaw, J., Ager, R., Burge, B. ve Wheeler, R. (2010). *PISA 2009: Achievement of 15-year-olds in England*. Slough: NFER.
- Büyüköztürk,Ş. , Çakmak, K.E., Akgün, E.Ö., Karadeniz,Ş. ve Demirel,F. (2010). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: PegemAkademi.
- Can, R. , Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A. (2010) Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.
- 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.

- Coşkun, E. , Gelen, İ. ve Kan, M.O. (2009). Türkçe derslerindeki performans ödevleri konusunda öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 22-55.
- Coşkun, S. , Kartal, M., Coşkun,A. ve Bircan,H. (2004). Lojistik regresyon analizinin incelenmesi ve diş hekimliğinde bir uygulaması. *Cumhuriyet Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 41-50.
- Çalışkan, M. (2000). *Ailenin bazı sosyo – ekonomik faktörlerinin öğrencinin okuduğunu anlama başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Çelenk, S. (2003). Okul aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 33-39.
- Çelik, C.E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 7, 18-30
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2010). Yabancı dil öğretimi. Ankara: Pegem Akademi
- Demirel, Ö. (2002). Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Demirel, Ö. (1999). İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi. İstanbul: MEB yayınları.
- Dengiz, Ş.A. (2006). *2004 İlköğretim programının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Dökmen, Ü. (1994) Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko – sosyal bir araştırma. İstanbul: MEB yayınları.

- Doğan, B. (2002a). *Strateji öğretiminin işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, B. (2002b). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alan yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1) , 97-107.
- Dünya Bankası. (2006). Türkiye-eğitim sektörü çalışması. Rapor No. 32450-TU. <http://siteresources.worldbank.org/INTTURKEY/> adresinden 25 Nisan 2011 tarihinde alınmıştır.
- EARGED. (2003a). TIMMS 1999 – Üçüncü uluslar arası matematik ve fen bilgisi çalışması. earged.meb.gov.tr adresinden 24 Nisan 2011 tarihinde alınmıştır.
- EARGED. (2003b). PIRLS 2001 – Uluslararası okuma becerilerinde gelişim raporu. Earged.meb.gov.tr adresinden 4 Nisan 2011 tarihinde alınmıştır.
- Egelioğlu, F. V. (1989). *Okuduğunu anlama düzeyi ve öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- George, D. ve Mallery, P. (2001). *SPSS for windows: Step by step* (3rd ed.). Boston:Allyn and Bacon.
- Gönen, M., Öncü, E.Ç. ve Işıtan,S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164.
- Gürsaka, S. (2012). PISA 2009 öğrenci başarı düzeylerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17,441-452.
- Hair, J.F. , Black, C.W. , Rabin, J. B. , Anderson, E.R. ve Tahtam, L.R. (2006). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

- İş, Ç. (2003). *A cross-cultural comparison of factors affecting mathematical literacy of students in programme for international student assessment (PISA)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: ODTÜ.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Köksal, K. ve Ünal, E. (2008). Metinler arası okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (26), 154-169.
- 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.
- National Foundation for Educational Research (2003). Reading all over the world-national report for england. London: National Foundation for Educational Research
- Obalı, B. (2009). *Öğrencilerin fen ve teknoloji akademik başarılarıyla türkçede okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- OECD. (2011). Education at a glance 2011: OECD Indicators, OECD Publishing.
- OECD. (2010a). PISA 2009 at a glance. OECD: Hollanda.
- OECD. (2010b). PISA 2009 results: what students know and can do – student performance in reading, mathematics and science (Volume I). OECD: Hollanda.
- OECD.(2010c). PISA 2009 assessment framework key competencies in reading, mathematics and science. OECD: Hollanda.
- Oluk, S. ve Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin üst biliş okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile fen-teknoloji ve türkçe ders başarıları üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17,183-194.

- Özenç, B. ve Arslanhan, S. (2010). PISA 2009 sonuçlarına ilişkin bir değerlendirme. *TEPAV (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı) Değerlendirme Notu*. <http://tepav.org.tr> adresinden 26.04.2012 tarihinde alınmıştır.
- Özkan, H. (2009). Bilgi toplumu eğitim programları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10. 113-132.
- Palincar, A.S. ve Klenk, L.J. (1991). Learning dialogue to promote text comprehension. (ERIC Reproduction Service No. ED 338 724)
- 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.
- Saracaloğlu, S.A., Yenice, N. ve Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 187-206.
- Şahin, E. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2001). Using multivariate statistics (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Taşdemir, M. (2010). Ders kitaplarının kullanımında anlama stratejilerinin kullanımı ile başarı arasındaki ilişki üzerine bir durum çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 913-947
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED] (2010). PISA 2009 uluslararası öğrenci değerlendirme programı, ulusal ön rapor. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

- TDK (2011). Güncel Türkçe sözlük (<http://www.tdk.gov.tr> adresinden 09.02.2012 tarihinde alınmıştır.)
- Temizkan, M. ve Sallabaş,E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,8 (27) 155-176.
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *TÜBAR-XXVII*, 655-677.
- TTKB. (2005). İlköğretim Türkçe dersi (1-5) öğretim programı. Ankara: MEB.
- TTKB. (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6-8) öğretim programı. Ankara: MEB.
- TUİK. (2010). Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi (Adnks) sonuçları. <http://tuikapp.tuik.gov.tr> adresinden 07.01.2012 tarihinde alınmıştır.
- Turan, S. ve Demirel, Ö. (2010). Öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi: hacettepe üniversitesi tıp fakültesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 279-291.
- Uzuner, S. (2007). *Yenilenen program çerçevesinde birinci kademe türkçe ders kitaplarında yer alan “öyküleyici metinler”in sınıf öğretmenleri açısından algılanma yeterliliklerinin tespiti ve türkçe öğretiminin amaçlarına uygunluğunun belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Ülper, H. (2010). Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Yalçın, A. (2006). Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar. Ankara, Akçağ Yayınları.
- Yıldız, C. , Okur, A. , Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006) Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.

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.

Yılmaz, M. (2008) Türkçe’de okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9) , 131-139.

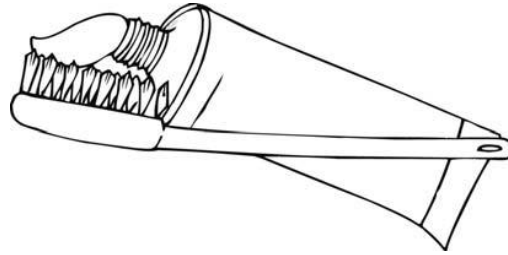
EKLER

EK 1- PISA2009 Okuma Becerileri Örnek Sorular

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.

<u>Kullanım amacı:</u> Eğitimsel <u>Metnin biçimi:</u> Akıcı <u>Metnin türü:</u> Açıklama <u>Metne yaklaşım:</u> <i>Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama:</i> Genel bir anlayış oluşturma <u>Soru biçimi:</u> Çoktan seçmeli <u>Zorluk derecesi:</u> 350 (1a)	<u>SORUNUN AMACI:</u> Bilgileri birleştirme ve yorumlama: Genel bir anlayış oluşturma Kısa bir tanımlayıcı metnin ana fikrini bulma <u>Tam Puan</u> 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.

<u>Kullanım amacı:</u> Eğitimsel <u>Metnin biçimi:</u> Akıcı <u>Metnin türü:</u> Açıklama <u>Metne yaklaşım:</u> <i>Bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama:</i> Bilgiyi hatırlama <u>Soru biçimi:</u> Çoktan seçmeli <u>Zorluk derecesi:</u> 355 (1a)	<u>SORUNUN AMACI:</u> Bilgiye ulaşma ve hatırlama: Bilgiyi hatırlama Kısa bir tanımlayıcı metinde eş anlamlı sözcükleri eşleştirme <u>Tam Puan</u> C. Dişlerinizi çok sert fırçalamayınız.
--	---

Soru 3: DİŞ FIRÇALAMA R403Q03 – 0 1 9

Bente Hansen'e göre neden dilinizi fırçalamalısınız?

<u>Kullanım amacı:</u> Eğitimsel <u>Metnin biçimi:</u> Akıcı <u>Metnin türü:</u> Açıklama <u>Metne yaklaşım:</u> <i>Bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama:</i> Bilgiyi hatırlama <u>Soru biçimi:</u> Kısa yanıt <u>Zorluk derecesi:</u> 271 (1b)	<u>SORUNUN AMACI:</u> Bilgiye ulaşma ve hatırlama: Bilgiyi hatırlama Kısa bir tanımlayıcı metinde bilgiyi bulma <u>Tam Puan</u> 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. <i>[her ikisi]</i> • Diliniz, nefesinizin kötü kokmasına neden olabilen çok fazla bakteri barındırabilir. <i>[her ikisi]</i> • Bakteriler kötü nefes kokusuna neden olabilirler.
--	---

Soru 4: DİŞ FIRÇALAMA R403Q04

Metinde kalemde 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: <i>Kendi düşüncelerini yansıtmaya ve metni değerlendirme:</i> Bir metnin biçimini değerlendirme ve kendi düşüncelerini yansıtmaya Soru biçimi: Çoktan seçmeli Zorluk derecesi: 402 (Düzey 1a)	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.
--	---

UZAKTAN ÇALIŞMA

Geleceğin yöntemi

Bir düşünün, bütün işlerinizin elektronik iletişim ağlarını kullanarak bir bilgisayarla ya da telefonla yapıldığı, “uzaktan çalışma”¹ ne kadar mükemmel olurdu! Bundan sonra kendinizi kalabalık otobüslere ya da trenlere tıktırmak, 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 taşımının 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

1 “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)	SORUNUN AMACI: Bilgileri birleştirme ve yorumlama: Genel bir anlayış oluşturma PISA 2009 ULUSAL ÖN RAPOR – EK 1 176 OKUMA BECERİLERİ ÖRNEK SORULAR 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)	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.
--	--

EK 2- PISA2009 Öğrenci Anketi

SECTION 1: ABOUT YOU

Q1 What <grade> are you in?

<grade>

Q2 Which one of the following <programmes> are you in?

(Please tick only one box)

<Programme 1> ☐ ₁

<Programme 2> ☐ ₂

<Programme 3> ☐ ₃

<Programme 4> ☐ ₄

<Programme 5> ☐ ₅

<Programme 6> ☐ ₆

Q3 On what date were you born?

(Please write the day, month and year you were born)

_____ 19____

Day Month Year

Q4 Are you female or male?

Female Male

☐ ₁

☐ ₂

Q20 Which of the following are in your home?

(Please tick one box in each row)

	Yes	No
a) A desk to study at	☐ ₁	☐ ₂
b) A room of your own	☐ ₁	☐ ₂
c) A quiet place to study	☐ ₁	☐ ₂
d) A computer you can use for school work	☐ ₁	☐ ₂
e) Educational software	☐ ₁	☐ ₂
f) A link to the Internet	☐ ₁	☐ ₂
g) Classic literature (e.g. <Shakespeare>)	☐ ₁	☐ ₂
h) Books of poetry	☐ ₁	☐ ₂
i) Works of art (e.g. paintings)	☐ ₁	☐ ₂
j) Books to help with your school work	☐ ₁	☐ ₂
k) <Technical reference books>	☐ ₁	☐ ₂
l) A dictionary	☐ ₁	☐ ₂
m) A dishwasher	☐ ₁	☐ ₂
n) A <DVD> player	☐ ₁	☐ ₂
o) <Country-specific wealth item 1>	☐ ₁	☐ ₂
p) <Country-specific wealth item 2>	☐ ₁	☐ ₂
q) <Country-specific wealth item 3>	☐ ₁	☐ ₂

Q21 How many of these are there at your home?*(Please tick only one box in each row)*

	<i>None</i>	<i>One</i>	<i>Two</i>	<i>Three or more</i>
a) Cellular phones	☐	☐	☐	☐ ₄
b) Televisions	☐	☐	☐	☐ ₄
c) Computers	☐	☐	☐	☐ ₄
d) Cars	☐	☐	☐	☐ ₄
e) Rooms with a bath or shower	☐	☐	☐	☐ ₄

Q22 How many books are there in your home?*There are usually about 40 books per metre of shelving. Do not include magazines, newspapers, or your schoolbooks.**(Please tick only one box.)*

0-10 books	☐ ₁
11-25 books	☐ ₂
26-100 books	☐ ₃
101-200 books	☐ ₄
201-500 books	☐ ₅
More than 500 books	☐ ₆

Q27 When you are studying, how often do you do the following?

(Please tick only one box in each row)

	<i>Almost never</i>	<i>Sometimes</i>	<i>Often</i>	<i>Almost always</i>
a) When I study, I try to memorize everything that is covered in the text.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) When I study, I start by figuring out what exactly I need to learn.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) When I study, I try to memorize as many details as possible.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) When I study, I try to relate new information to prior knowledge acquired in other subjects.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) When I study, I read the text so many times that I can recite it.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) When I study, I check if I understand what I have read.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
g) When I study, I read the text over and over again.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
h) When I study, I figure out how the information might be useful outside school.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
i) When I study, I try to figure out which concepts I still haven't really understood.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
j) When I study, I try to understand the material better by relating it to my own experiences.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
k) When I study, I make sure that I remember the most important points in the text.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
l) When I study, I figure out how the text information fits in with what happens in real life.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
m) When I study and I don't understand something, I look for additional information to clarify this.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Q34 How much do you disagree or agree with each of the following statements about teachers at your school?

(Please tick only one box in each row.)

	<i>Strongly disagree</i>	<i>disagree</i>	<i>agree</i>	<i>Strongly agree</i>
a) I get along well with most of my teachers	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Most of my teachers are interested in my well-being	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Most of my teachers really listen to what I have to say	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) If I need extra help, I will receive it from my teachers	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) Most of my teachers treat me fairly	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Q35 On average, about how many students attend your <test language> class?

_____ students

Q36 How often do these things happen in your <test language lessons>?

(Please tick only one box in each row)

	<i>Never or hardly ever</i>	<i>In some lessons</i>	<i>In most lessons</i>	<i>In all lessons</i>
a) Students don't listen to what the teacher says	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) There is noise and disorder	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) The teacher has to wait a long time for the students to <quieten down>	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Students cannot work well	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) Students don't start working for a long time after the lesson begins	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Q37 In your <test language lessons>, how often does the following occur?

(Please tick only one box in each row)

	<i>Never or hardly ever</i>	<i>In some lessons</i>	<i>In most lessons</i>	<i>In all lessons</i>
a) The teacher asks students to explain the meaning of a text	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) The teacher asks questions that challenge students to get a better understanding of a text	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) The teacher gives students enough time to think about their answers	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) The teacher recommends a book or author to read	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) The teacher encourages students to express their opinion about a text	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) The teacher helps students relate the stories they read to their lives	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
g) The teacher shows students how the information in texts builds on what they already know.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Q38 In your <test language lessons>, how often does the following occur?

(Please tick only one box in each row)

	<i>Never or hardly ever</i>	<i>In some lessons</i>	<i>In most lessons</i>	<i>In all lessons</i>
a) The teacher explains beforehand what is expected of the students	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) The teacher checks that students are concentrating while working on the <reading assignment>	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) The teacher discusses students' work, after they have finished the <reading assignment>	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) The teacher tells students in advance how their work is going to be judged	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) The teacher asks whether every student has understood how to complete the <reading assignment>	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) The teacher marks students' work	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
g) The teacher gives students the chance to ask questions about the <reading assignment>	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
h) The teacher poses questions that motivate students to participate actively	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
i) The teacher tells students how well they did on the <reading assignment> immediately after	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Ö Z G E Ç M İ Ş

Adı ve SOYADI : Çiğdem GÜZLE KAYIR
Doğum Tarihi ve Yeri : 14.09.1983 – Emirdağ/AFYON
Medeni Durumu : Evli

Eğitim Durumu

Mezun Olduğu Lise : Antalya Hacı Malike-Mehmet Bileydi Anadolu Lisesi (1998-2001)
Lisans Diploması : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü (2001-2006)

Yabancı Dil / Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetler

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitabında Basılan Bildiriler

- ❖ Erdoğan, M. , Akbunar,Ş. , Kayır, G.Ç., Kaplan,H. ve Aşık,Ü.Ö.(2011). Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme süreçleri ile ilgili görüş, tutum ve inançları; 2005-2011 yılları arasında yapılan araştırmaların içerik analizi. 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, BURDUR.

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitabında Basılan Bildiriler

- ❖ Erdoğan, M. , Kayır, G.Ç., Kaplan,H., Aşık,Ü.Ö. ve Akbunar,Ş. (2011). Yeni geliştirilen öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri, 2005-2011 yılları arasında yapılan araştırmaların içerik analizi. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (I. International Congress on Curriculum and Instruction), Eskişehir,TÜRKİYE.
- ❖ Erdoğan, M. , Kaplan,H., Kayır, G.Ç., Aşık,Ü.Ö.ve Akbunar,Ş. (2012). Common method-related problems in selected studies on educational sciences in Turkey. 4th World Conference on Educational Sciences 2012. Barcelona, SPAIN.
- ❖ Erdoğan, M. , Akbunar,Ş., Aşık,Ü.Ö., Kayır, G.Ç., ve Kaplan,H. (2012). The effects of demographic variables on students' responsible environmental behaviors.4th World Conference on Educational Sciences 2012. Barcelona, SPAIN.

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : MEB. Çalkaya Hacıhaliler İlköğretim Okulu (2006- ...)

E-Mail : cigdemguzle@yahoo.com