



T.C

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM
ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

TÜRKİYE'DEKİ ÖĞRENCİLERİN PISA 2015
VE PISA 2018 OKUMA BECERİLERİNİN BAZI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ:
İKİNCİL VERİ ANALİZ ÇALIŞMASI

Esra GÜR TEKİN

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Antalya, 2021

T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

TÜRKİYE'DEKİ ÖĞRENCİLERİN PISA 2015 VE PISA 2018
OKUMA BECERİLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ: İKİNCİL VERİ ANALİZ ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Esra GÜR TEKİN

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Yunus PINAR

Antalya, 2021

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışmada alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

07 / 10 / 2021

Esra GÜR TEKİN

ÖNSÖZ

Akademik çalışmalarımın bir başlangıcı ve ilerleyen yıllarımda bana büyük getirileri olacağına inandığım bu çalışmamda; bilgi birikimi, hayat tecrübesi, kişiliği ile her zaman örnek alacağım değerli tez danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Yunus PINAR'a yardımlarından ve bu tezin tamamlanmasında gösterdiği titiz çalışmalarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bununla birlikte revizyon sürecindeki titiz, yapıcı eleştirileri ve çok değerli katkılarıyla gerek akademik anlamda gelişmemi gerekse tezimin son halini almasını sağlayan kıymetli hocalarım Doç. Dr. Mehmet TORAN ve Dr. Öğr. Üyesi Yakup YILDIRIM'a en kalpten teşekkürlerimi sunarım.

Bana olan sevgilerini ve güvenlerini daima gösteren, karşıma çıkan zorluklarla yılmadan mücadele etmeyi öğreten, hayatımdaki en büyük destekçilerim olan, üzerimdeki emeklerini asla ödeyemeyeceğim canım annem Yaşar GÜR ve canım babam Ali GÜR'e

Çalışmam boyunca bilgisinden ve tecrübesinden yararlanarak desteğini her zaman hissettiğim, öğrenim hayatım boyunca maddi manevi yanımda olan, bu günlere gelmemdeki en büyük destekçim, abladın da öte benim için anne yarısı olan Dilek GÜR ALP'e

Bu süreçte elinden geleni yaparak desteğini esirgemeyen, iyi günde kötü günde yanımda olan hayat arkadaşım, canım eşim Onur TEKİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Esra GÜR TEKİN

Ekim, 2021

ÖZET

TÜRKİYE'DEKİ ÖĞRENCİLERİN PISA 2015 VE PISA 2018 OKUMA BECERİLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ: İKİNCİL VERİ ANALİZ ÇALIŞMASI

Gür Tekin, Esra

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Yöneticisi: Dr. Öğr. Üyesi Yunus Pınar

Ekim 2021, 83 Sayfa

Bu araştırmanın amacı PISA 2015 ve PISA 2018 uygulamasında okul öncesi eğitime başlama yaşı değişkeni ile sosyoekonomik ve kültürel değişkenlerin 15 yaşındaki öğrencilerin okuma becerileri puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemektir. Ayrıca bazı sosyoekonomik ve kültürel değişkenlerin PISA 2015 ve PISA 2018 okuma becerilerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığının tespit edilmesi ve sonuçların yıllara göre karşılaştırılarak tartışılmasıdır.

İkincil verilerin kullanıldığı bu çalışmada, PISA 2015 uygulamasına katılan 5895 kişi ve PISA 2018 uygulamasına katılan 6890 kişiden oluşan Türkiye örneklemini veri seti üzerinden analizler yapılmıştır. Bu doğrultuda PISA 2015 ve PISA 2018 uygulamasına katılan öğrencilerin okuma becerilerinde; okul öncesi eğitime başlama yaşı, anne babanın eğitim durumu ve evdeki kitap sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda PISA 2015 ve PISA 2018 okuma becerilerinin okul öncesi eğitime başlama yaşı, anne ve baba eğitim düzeyi ve evdeki kitap sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

PISA 2015 ve PISA 2018 okuma becerilerini ailenin en yüksek mesleki statüsü, ailenin maddi varlığı, kültürel varlık, bilgi ve iletişim teknolojileri kaynakları ve evdeki eğitim kaynakları değişkenlerinin anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığının tespit edilmesi için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre PISA 2015 okuma becerilerini ailenin en yüksek mesleki statüsü,

kültürel varlık, bilgi ve iletişim teknolojileri kaynakları değişkenlerinin anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. PISA 2015’den farklı olarak PISA 2018’de okuma becerilerini ailenin maddi varlığı değişkeninin anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir. Evdeki eğitim kaynakları değişkeninin ise PISA uygulamasının her iki yılında okuma becerilerini anlamlı olarak yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Her iki yılda da en önemli yordayıcı değişkenin bilgi ve iletişim teknolojileri kaynakları olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: PISA 2015, PISA 2018, Okuma Becerileri, Okul ncesi Eğitim, Sosyoekonomik ve Kültürel zellikler



ABSTRACT

EXAMINING OF READING SKILLS OF TURKISH STUDENTS ACCORDING TO PISA 2015 AND 2018 IN TERMS OF SOME VARIABLES: A SECONDARY DATA ANALYSIS

Gür Tekin, Esra

Master of Thesis, Department of Primary Education

Supervisor: Yunus Pınar, Ph.D.

October 2021, 83 Page

The aim of this study was to examine whether there are significant differences between reading skills test scores of 15-year-old students and starting age for preschool and socioeconomic status according to the results from PISA 2015 and 2018. Therewithal, another purpose of this study was to determine whether socioeconomic variables and cultural influences significantly predict the reading skills test scores of Turkish middle school students in PISA 2015/2018 and discuss the results by comparing them over the years.

In the present quantitative study secondary data has been used to analyze data sets represented 15-year-old students who participated in PISA 2015 (n=5895) and PISA 2018 (n=6890) in Turkey. Thus, One-way analysis of variance (ANOVA) was used to determine whether there was a significant difference in the reading scores of the students who participated in the PISA 2015 and PISA 2018, according to the variables starting age for preschool education, the educational status of parents and the number of books at home. The results show that there is a clear and statistically significant separation between reading test scores of Turkish middle school students in PISA 2015 and in PISA 2018 according to the variables starting age for preschool education, highest parental educational attainment and the number of books at home.

The multiple linear regression method was used to determine whether reading skills scores from PISA 2015 and 2018 were significantly predicted by the indexes of highest parental occupation status, highest parental educational attainment, tangible assets, economic and cultural resources in the home, information and communication technology. The findings reveal that reading skills scores from PISA 2015 were significantly predicted by the indexes (variables) of highest parental occupation status,

cultural resources in the home and information and communication technology. Unlike PISA 2015, it was determined that the reading skills scores in PISA 2018 significantly predicted by tangible assets of parents. It was concluded that the variable of Home educational resources to students did not significantly affect reading skills scores in both years of the PISA. Analyses have shown that the most important predictor variable was the information and communication technologies resources in both years.

Key words: PISA 2015, PISA 2018, Reading Skills, Preschool Education, Socioeconomic Variables and Cultural Influences



İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	I
ÖZET.....	II
ABSTRACT	IV
İÇİNDEKİLER	VI
TABLO VE GRAFİKLER.....	VIII
KISALTMALAR LİSTESİ.....	IX

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.2.1. Alt problemler	9
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Araştırmanın Varsayımları	11
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	11
1.6. Tanımlar	11

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi.....	13
2.2. Sosyoekonomik ve Kültürel Özellikler	16

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	21
3.2. Evren ve Örneklem.....	22
3.3. Verilerin Kaynağı	22
3.4. Verilerin Analizi.....	27

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Alt Problem 1'e Ait Bulgular	33
4.2. Alt Problem 2'ye Ait Bulgular	35
4.3. Alt Problem 3'e Ait Bulgular	38
4.4. Alt Problem 4'e Ait Bulgular	40

BÖLÜM V

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	45
5.2. Öneriler.....	54

KAYNAKÇA	56
-----------------------	-----------

EKLER.....	67
-------------------	-----------

Ek-1 ETİK KURUL ONAYI.....	67
----------------------------	----

ÖZGEÇMİŞ.....	68
----------------------	-----------

İNTİHAL RAPORU	69
-----------------------------	-----------

BİLDİRİM	70
-----------------------	-----------

TABLO VE GRAFİKLER

Tablo 1.1. PISA'nın Yıllara Göre Konu Alanları Değişimi.....	7
Grafik 1.1. Türkiye, OECD ve Tüm Ülkelerin PISA 2015-2018 Puan Ortalamaları ..	8
Tablo 3.1. WEALTH, CULTPOSS, ICTRES, HEDRES İndeks Değişkenlerinin Türetildiği Maddeler	26
Tablo 3.2. PISA 2015 ve PISA 2018 Türkiye Verisi Değişkenlerine Ait Test İstatistikleri ve Normallik Sonuçları	30
Tablo 3.3. PISA 2015 ve PISA 2018 Değişkenlerine Ait Çoklu Bağlantı Sonuçları	31
Tablo 4.1. PISA 2015 Türkiye Örnekleminde Okul Öncesi Eğitime Başlama Yaşı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	33
Tablo 4.2. PISA 2018 Türkiye Örnekleminde Okul Öncesi Eğitime Başlama Yaşı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	34
Tablo 4.3. PISA 2015 Türkiye Örnekleminde Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	35
Tablo 4.4. PISA 2015 Türkiye Örnekleminde Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	36
Tablo 4.5. PISA 2018 Türkiye Örnekleminde Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	37
Tablo 4.6. PISA 2018 Türkiye Örnekleminde Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	38
Tablo 4.7. PISA 2015 Türkiye Örnekleminde Evdeki Kitap Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	39
Tablo 4.8. PISA 2018 Türkiye Örnekleminde Evdeki Kitap Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	40
Tablo 4.9. PISA 2015 Değişkenler Arası Korelasyon Sonuçları	41
Tablo 4.10. PISA 2015 Okuma Becerileri İçin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	42
Tablo 4.11. PISA 2018 Değişkenler Arası Korelasyon Sonuçları	43
Tablo 4.12. PISA 2018 Okuma Becerileri İçin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	44

KISALTMALAR LİSTESİ

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (The Programme for International Student Assessment)

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organization of Economic Cooperation and Development)



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, alt problemler, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve tanımlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Küresel değişimin ivme kazandığı 20. yüzyılın son çeyreğinden günümüze uluslararası alanda meydana gelen; ekonomik, siyasal, teknolojik ve kültürel gelişmeler toplumları önemli oranlarda etkilemiş ve bu gelişmeler toplumların çok yönlü dönüşümünü de kaçınılmaz kılmıştır (Giddens, 2000). Söz konusu bu değişim ve dönüşümlerin etkileri sadece makro düzeydeki sosyal, ekonomik, siyasal, kültürel ve eğitimsel yapılar üzerinde değil, aynı zamanda aile ve okul gibi mikro yapılar ve bu yapıların unsurları olan ebeveynler, çocuklar, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler üzerinde de görülmektedir. Bu unsurların, genel anlamda da toplumun dönüştürülmesinde bir davranış değiştirme süreci olarak eğitim önemli bir rol oynamaktadır (Desjardins, 2015). Günümüz koşullarının gerektirdiği niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde, eğitim ön plana çıkmakta ve hedeflenen insan gücüne ulaşmada işlevselliği ile önem arz etmektedir. Türkiye'nin çağdaş bir toplum olabilmek için gösterdiği çabalar incelendiğinde; eğitimin yapı taşı görevini üstlendiği görülür. Ülke ekonomisine üst düzeyde katkının sağlanması için çocukların nitelikli bir eğitim alması büyük önem taşımaktadır. Gerçekleştirilen *“kalkınma planları ile beraber yıllık toplantılar ve alınan kararlar doğrudan çocukların ülkenin geleceği ve aynı zamanda en büyük yatırımı olarak görülmesinden”* de kaynaklanmaktadır (Toran, 2012). Eğitim dünyadaki batılılaşma hareketleri ile birlikte, eğitim ortamları ile öğretmenlerde, toplumun yapısını geliştiren ve değiştiren, toplumda daha iyi yaşanılabilir bir seviye ortamı sağlayan dinamik bir sosyal güç olarak kabul edilmektedir.

Eğitim sistemini, toplumsal düzenden ve toplumsal gereksinimlerden bağımsız bir durum olarak düşünmek mümkün değildir. Bu yüzden ülkeler değişmekte olan üretim tarzlarına ve üretim yöntemlerine cevap verebilecek şekilde eğitim ve öğretim

sürecini yenilemek durumundadır (Çakmak, 2008). Bireylerin davranışlarında istendik değişiklikler yaratabilmek ve yaşantılar yoluyla nispeten kalıcı bir değişme sağlamak; değişimlere ayak uydurabilen, içinde bulunduğu toplumun beklentilerine karşılık verebilen, araştıran, sorgulayan ve kendini gerçekleştirme potansiyeli taşıyan, özgüven duygusu geliştirebilmiş bireyler yetiştirmek ancak eğitim aracılığıyla mümkün olabilmektedir. Ülkelerin eğitim ve öğretim programlarındaki eksiklikleri saptayabilmeleri, uluslararası düzeydeki başarı durumlarını takip edebilmeleri ve gereken düzenlemeleri yapabilmelerinin yolu ise bilimsel araştırmaların yürütülmesinden geçmektedir (Kesercioğlu, Balım, Ceylan ve Morali, 2001; Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011).

Türkiye’de ise son yıllarda yapılan çalışmalara rağmen eğitimdeki fırsat eşitsizliği devam ederek, bu eşitsizliğe sebep olan etkenler olarak ailenin sosyoekonomik koşulları, öğretmen kalitesi, yaşanan bölgenin sosyal, kültürel ve ekonomik koşulları öne çıkmaktadır (Çelebi, Güner, Taşcı Kaya ve Korumaz, 2014). Özellikle erken çocukluk döneminde kazandırılan temel beceriler ve yaşam becerilerinin daha sonraki yıllarda okul, iş ve yaşam başarısının temellerini atması sebebiyle bu dönemde yaşanan fırsat eşitsizliği çocukların geleceğine de etki edebilmektedir (Yıldırım ve Temel, 2020). Erken dönem çocukluk eğitimi bir diğer ifade ile okul öncesi eğitim, bir toplumda fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmanın en önemli sosyal politika araçlarından biri olarak görülmelidir. Bu nedenle toplumun yoksul ve az eğitime sahip olan kesimlerinden, çocuklarının formal eğitim olan ilkokuldan önce eğitime katılımının sağlanması gerekmektedir.

Okul öncesi dönem, temel akademik becerilerin en üst düzeyde kazanımının sağlanması için oldukça önemli bir dönemdir. Bu dönemde uygulanan temel beceriler, çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeylerini arttırarak eğitim hayatı boyunca akademik becerilerinde daha çok başarılı olmalarına olanak sağlamaktadır. On beş yaşındaki öğrencilerin öğrenim hayatlarına devam etmeleri ile akademik başarı düzeylerinin incelendiği bir araştırmanın sonucuna göre bir yıldan fazla okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin hiç okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Berlinski, Galiani ve Manacorda, 2008). Diğer bazı araştırmalarda okul öncesi eğitimi alan çocukların öğretmenleriyle kurdukları çok yönlü iletişim ve etkileşim deneyimleri sayesinde kendilerini güvende hissettikleri, dikkatlerini ve enerjilerini toplayarak bir şeyler öğrenmeye odaklandıkları ve bu yolla

çocukların akademik becerilerinin daha iyi desteklendiği belirtilmektedir (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta ve Howes, 2002). Okul öncesi eğitimde bulunan okuma yazma becerileri ve matematik becerileri temel akademik becerilerin içerisinde yer almaktadır. Okuma yazma becerileri içerisinde yer alan alıcı ve ifade edici dil becerisi, alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, sözcük bilgisi, aynı sesle başlayan ve aynı sesle biten sözcükleri tanıma, yazılı sözcükler içerisinde söylenen sözcüğü gösterme gibi beceriler okul öncesi dönemdeki çocuklara kazandırılmaktadır.

Çocuklar, okuma yazma ile ilgili ilk deneyimlerini anne-baba, aile bireyleri veya kendileri ile iletişim kuran bakıcıları ile etkileşime girerek edinmektedir. Erken çocukluk dönemi ise beyin gelişiminin ve sinaptik bağlantıların kurulma oranının en yoğun ve en hızlı yaşandığı dönemdir (Buttelmann ve Karbach, 2017; Ekerdt ve diğerleri, 2020). Birey dünyayı deneyimledikçe, aile bireyleri ve kendisine bakan kişilerle bağ kurarak beyinde yer alan nöronlar arasında bağlantılarını oluşturmaktadır. Yaşamın ilk on yılında çocuğun beyinde milyarlarca bağlantı veya sinapslar bulunmaktadır. Bu nedenle beyin yapısındaki nöronlar olgunlaştıkça sinapsların sayısında da artış görülmektedir. Nöron ağları yeterli girdi (input) veya uyaran kaynağının olmadığı, bireyde psikolojik iyilik halinin sağlanamadığı bazı durumlarda vaktinden önce ve aynı bir ağaç gibi budanabilmektedir (Germann, Brederoo ve Sommer, 2021). Bu nedenle yaşamın ilk aylarında ve takip eden yıllarda anne babanın ya da yakın çevrenin desteği ve sosyal etkileşim deneyimleri ile sinapslar arasındaki bağ güçlendirilmelidir. Bu güçlendirme ise bireyin yaşadığı deneyimlerin tekrarlanması ve nitelikli uyaran zenginliği ile sağlanabilmektedir. Birey bu deneyimleri tekrar ettikçe öğrenmeler arasında bağlantı oluşur (Akdağ, 2015).

Beyin gelişimi; çocuğun bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimi için güçlü bir ortam sağlamaktadır. Bu nedenle özellikle okul öncesi dönemde çocuklar çok hızlı büyüyerek gelişim alanlarında da hızlı bir şekilde yetkinleşmektedir. Böylece çocuk kendi potansiyelini ortaya çıkararak toplumda üretken bir birey olarak rol alabilmektedir. Bu nedenle çocuğun içinde bulunduğu çevre onun gelişimi açısından çok önemlidir. Çocuğun bulunduğu çevre çocuğun gelişimini olumlu yönde etkileyebileceği gibi, olumsuz çevre şartlarına bağlı olarak istenmeyen şekilde de etkileyebilmektedir. Bu nedenle çocuğun sağlıklı bir beyin gelişimine sahip bir birey olabilmesi için zengin uyarıcılar ile yeni öğrenme ortamlarının sağlanması gerekmektedir. Okul öncesi dönemde uyaranlar ne kadar zengin olursa çocuk o kadar

hızlı gelişmektedir. Araştırmalar ebeveynleriyle nitelikli zaman geçiren ve nitelikli uyaranlara ulaşma şansı olan çocukların uyaran eksikliğine maruz kalan ve sınırlı etkileşim deneyimleri yaşayan akranlarına kıyasla gelişim alanlarında daha yüksek performans ve yeterlilik gösterebildiklerine işaret etmektedir (Tomasello, 2003; Cano, Perales ve Baxter, 2018). Erken çocukluk döneminde yeterince zengin uyaranlar sağlanamaz, duygusal ve fiziksel destek yeterince sunulamaz, yeni öğrenme fırsatları yaratılmazsa çocuğun beyin gelişimi olumsuz etkilenebilir. Bu durum ise çocukta dil, bilişsel, motor, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında gecikmeler görülmesine ve davranış problemlerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013).

Çocuklarda bilişsel gelişim devam ettiği sürece dil gelişimi süreci de devam etmektedir. Dil; insanlarda düşünmeyi, muhakeme yapabilmeyi, problemleri çözebilmeyi ve bu problemleri çözebilmek için planlama yapabilmeyi sağlamaktadır. Dil gelişimi bilişsel gelişimin devam ettiği dönem içerisinde gerçekleşir (Bacanlı, 2002). Erken çocukluk döneminde çocukların dili kazanabilmesi mühim bir konudur ve herhangi bir nedenle bu dönemdeki çocuğun dil gelişiminde geri kalması tüm yaşamını etkileyebilecektir. Bu nedenle aile bireyleri; çocuk ile olan iletişimini arttırıp, doğru kelimeler ile cümleler kurup ve sohbet ederek çocuğu, yaşadığı topluma uyumlu hale getirmelidir. Çocuk bulunduğu çevrede ne kadar erken ve nitelikli etkileşime girerse dil gelişiminde potansiyellerini gerçekleştirebilme ve ilerleme olanağına kavuşabilecektir (Pınar, 2016). Bu nedenle erken çocukluk döneminde okuma yazmayla ilgili ilk deneyimlerin oluşmasını sağlayan ailenin etkisi büyüktür. Bu dönemde anne-baba ile yapılan işitsel ve görsel algıyı geliştirici okuma yazmaya hazırlık kitapları, büyük resimli kitaplarla okuma etkinlikleri düzenleme, öyküler veya masallar anlatma çocukların okuma yazma öğrenmelerinin ön becerilerini büyük ölçüde gerçekleştirebilmektedir. Bu dönemdeki çocuklar; kitap okuma esnasında satırların sağdan sola doğru gittiğini ve yukarıdan aşağıya doğru yazıların ilerlediğini, yazılanlar ile söylenenlerin aynı olduğunu, bu nedenle yazı diliyle konuşma dilini ilişkilendirebildikleri görülmüştür. Bu süreçte yapılan okuma yazma deneyimleri, çocukların okumaya ve yazmaya karşı isteğinin artmasını sağlayarak okuma yazma materyallerini tanıyıp anlama ve yorumlama becerilerini geliştirmektedir (Yazıcı, 2002; Çelenk, 2003).

Yapılan bir çalışmada sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailelere sahip erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişimlerinin ve ilerleyen yıllarda özgül olarak da okuma yazma becerilerinin olumsuz etkilendiği vurgulanmaktadır (Liu, Georgiou ve Manolitsis, 2018). Ayrıca ailelerin eğitim durumu arasındaki farklar da çocukların okuryazarlık başarısını etkilemektedir. Sosyoekonomik düzeyi ve okuryazarlık düzeyi düşük olan ailelerin çocukları ile sözel olarak daha az etkileşimde bulunduğu ve bu durumun çocukların sözcük bilgisi düzeylerindeki gelişime daha az katkısı olduğu tespit edilmiştir (Erdoğan, Şimşek Bekir ve Erdoğan Aras, 2005). Deneyimler ve tekrarlamalar sonucunda elde edilen sözcük bilgisi, okuma yazma becerileri ile doğrudan bağlantılı olduğu için aileleri ile daha az sözel etkileşimde bulunan çocukların okuma yazma becerileri daha düşük olmaktadır. Sosyoekonomik ve eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarında ise geçirilen nitelikli zaman ve yeteri kadar sözel etkileşimde bulunulması, bu çocukların hem okuma yazma becerilerinin hem de dil gelişimlerinin yüksek olmasını sağlayacaktır (Snow, Burns ve Griffin, 1998; Burchinal ve ark., 2002). Bu nedenle çocukların akademik başarılarında her ne kadar ailenin ve okul faktörünün önemli olduğu bilinse de risk altında bulunan çocuklar için daha çok önemlidir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarına uygulanacak olan nitelikli bir eğitim programı, çocuğun bilişsel ve dil gelişiminde oldukça olumlu etki yaratacaktır (Chapman, Tunmer ve Prochnow, 2000; Campbell, Pungello, Miller-Johnson, Burchinal ve Ramey, 2001; Taner ve Başal, 2005). Bu nedenle okul öncesi eğitime katılan çocukların yazılı materyaller açısından zengin bir sınıf ortamı ile birlikte etkileşim hâlinde kitap okuma etkinliklerinin düzenlenmesi, kaliteli bir eğitim programı ile birlikte materyal açısından zengin bir öğrenme ortamının oluşturulması, bu çocukların okuma yazma becerileri konusunda motive ederek yapılandırmaktadır. Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrenciler arasında yapılan bir çalışmada, okul öncesi eğitime katılan öğrencilerin dil beceri kazanımlarını elde etme açısından okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre bir fark olduğu ortaya konulmuştur. Bu nedenle okul öncesi eğitim programına katılan öğrencilerin ilkokula başladığında dil gelişimine ve okuma yazma becerilerine katkı sağladığı söylenebilir (Akçay, 2006). Yapılan bir başka çalışmada ise okul öncesi döneminde yer alan çocuklara okuma yazma becerilerinin desteklenmesi için zengin yaşantıların sunulması, onların hiç eğitim almayan çocuklara göre okuma yazma becerileri açısından daha başarılı olduklarını ortaya çıkarmıştır (Tutal ve Oral, 2005). Bu nedenle okul öncesi eğitim programlarının

çocukların dil ve bilişsel gelişimine katkı sağladığı, okul öncesi eğitim alan çocukların ilkokula başladıklarında okul öncesi eğitime katılmayan akranlarına göre okuma becerilerinde daha iyi oldukları söylenebilir.

Türkiye’de öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini tespit ederek eğitim durumlarının girdi ve çıktılarını değerlendirmek amacıyla bazı testler uygulanmaktadır. Bunlardan biri Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)’dır. PISA, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından koordine edilerek ülkelerin zorunlu eğitimin sonuna doğru 15 yaş grubundaki öğrencilerin öğrenim sonuçlarının karşılaştırılmasını sağlayan uluslararası bir değerlendirme sistemidir. PISA değerlendirmeleri 15 yaşındaki öğrencilerin her üç yılda bir fen, okuma ve matematik okuryazarlığı alanındaki performansını ölçmektedir. PISA, ilk olarak 2000 yılında 32 ülkede uygulanırken 2015 yılında 72, 2018 yılında 79 ülkenin katılımı sağlanarak uygulanmıştır. Türkiye ise PISA uygulamasına ilk olarak 2003 yılında katılmıştır.

PISA’nın amacı; öğrencilerin fen okuryazarlığı, okuma becerileri ve matematik okuryazarlığı alanındaki bilgilerini gerçek yaşamdaki problemlere uyarlanmasını değerlendirerek genç yetişkinler olarak yaşamın zorluklarına karşı hazırlıklarını incelemektedir.

PISA, açıkça müfredat sonuçlarına odaklanmamakta, her bir alandaki “okuryazarlık” terimini; hem okulda hem de okul dışında öğrenilen bilgi ve becerilerin uygulanmasına odaklandığını belirtmek için kullanmaktadır. Örneğin, PISA fen okuryazarlığını değerlendirirken, 15 yaşındaki öğrencilerin gündelik yaşam içerisinde ortaya çıkan problemleri; okul ve okul dışında karşılaşılabilecekleri ortamlar için bilimi ne kadar iyi anlayabildiğini, kullanabildiğini ve yansıttığını incelemektedir (Kastberg, Ying Chan ve Murray Westat, 2016).

PISA’da her veri toplama aşamasında toplanan veriler her üç konu alanı için değerlendirilse de bu üç konu alanından sadece biri ana konu alanı olarak kabul edilmektedir. Bu ana konu derinlemesine irdelenirken diğer iki konu alanı ise o yılki değerlendirmeler içerisinde küçük konu alanı olarak kabul edilmektedir. Her üç yılda bir üç konunun değerlendirilmesi, ülkelerin üç konunun her birinde tutarlı bir başarı kaynağına sahip olmalarını sağlarken, bir alanı yıllar boyunca ana odak olarak

döndürmektedir. Her konu, her üç döngüde bir ana alandır. Söz konusu alanların yıllara göre değişim tablosu Tablo 1.1’de verilmiştir.

Tablo 1.1. PISA’nın Yıllara Göre Konu Alanları Değişimi

2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018
Okuma Becerileri	Okuma Becerileri	Okuma Becerileri	Okuma Becerileri	Okuma Becerileri	Okuma Becerileri	Okuma Becerileri
Matematik Okuryazarlığı	Matematik Okuryazarlığı	Matematik Okuryazarlığı	Matematik Okuryazarlığı	Matematik Okuryazarlığı	Matematik Okuryazarlığı	Matematik Okuryazarlığı
Fen Okuryazarlığı	Fen Okuryazarlığı	Fen Okuryazarlığı	Fen Okuryazarlığı	Fen Okuryazarlığı	Fen Okuryazarlığı	Fen Okuryazarlığı

Tablo 1.1 incelendiğinde PISA 2015’te öne çıkan konu alanının Fen Okuryazarlığı, ve PISA 2018 araştırmasında öne çıkan konu alanının ise Okuma Becerileri olduğu görülmektedir.

Okuma yazma ve okuma yazma tanımları; toplum, ekonomi ve kültürdeki değişimlere paralel olarak zaman içinde değişmiştir. Öğrenme kavramı, özellikle de yaşam boyu öğrenme kavramı, okuryazarlık okuma algısını genişletmiştir. Artık okuryazarlık sadece çocukluk döneminde okullaşmanın ilk yıllarında edinilen bir yetenek olarak kabul edilmemektedir. Bunun yerine, bireylerin yaşamları boyunca çeşitli bağlamlarda geliştirdikleri, akranlarıyla ve daha geniş topluluklarla etkileşime girerek genişleyen bir bilgi, beceri ve strateji kümesi olarak görülmektedir (OECD, 2017). Bu doğrultuda PISA’da okuma becerileri; bireylerin amaçlarını gerçekleştirmek, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak için yazılı metinleri anlamak, kullanmak, düşünmek ve bunlarla ilgilenmek şeklinde tanımlanmaktadır.

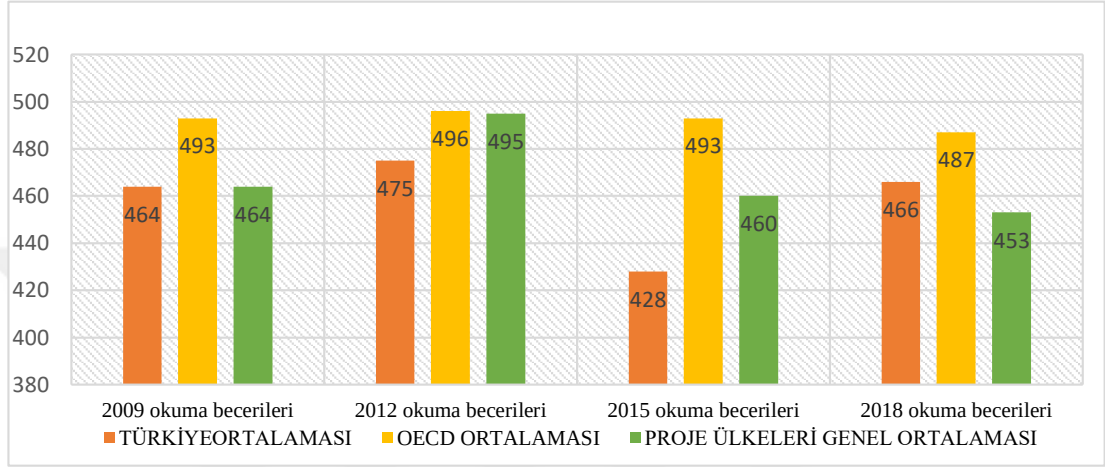
Bu araştırmaya ise 2015-2018 yıllarında yapılan PISA okuma becerileri verileri dâhil edilmiştir.

2015 yılında yapılan PISA sonuçları incelendiğinde Türkiye okuma becerileri konu alanında ortalama 428 puan elde etmiştir. Projeye katılan ülkelerin genel ortalaması 460 puan iken OECD ülkelerinin ortalaması 493 puandır. Türkiye projeye katılan 72 ülke içerisinde 50. sırada yer alırken 35 ülkenin yer aldığı OECD ülkeleri içerisinde 34. sırada yer almaktadır.

2018 yılında yapılan PISA sonuçları incelendiğinde ise Türkiye okuma becerileri konu alanında ortalama 466 puan elde etmiştir. Projeye katılan ülkelerin

genel ortalaması 453 puan iken OECD ülkelerinin ortalaması 487 puandır. Türkiye projeye katılan 79 ülke içerisinde 40. sırada yer alırken 37 ülkenin yer aldığı OECD ülkeleri içerisinde 34. sırada yer almaktadır.

Türkiye'nin PISA 2015-2018 okuma becerileri puanları ortalamasının tüm ülkeler ve OECD ülkeleri puanları ortalamasına göre değişimi Grafik 1.1'de verilmiştir.



Grafik 1.1. Türkiye, OECD ve Tüm Ülkelerin PISA 2015-2018 Puan Ortalamaları

Türkiye'nin PISA 2015 ve 2018 okuma becerilerinde almış olduğu puanlar, OECD ortalaması ve proje ülkelerinin genel ortalamasından elde edilen puanlar ile karşılaştırıldığında geri sıralarda kaldığı gözlenmektedir. Bu durumun nedenlerinin araştırılması ve elde edilen sonuçlardan eğitimdeki eksik yönlerin belirlenebilmesi son derece önemlidir.

PISA uygulamasında birçok değişken ele alınabilmektedir. Söz konusu bu değişkenler; sosyoekonomik durum, öğrencilerin okul öncesi eğitime başlama yaşı, okul öncesi eğitim kademesinde ve ilköğretim kademesinde okullaşma oranları, cinsiyet, öğrenci başına düşen kamu harcamaları, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, yükseköğretimde okullaşma oranları, yaşam boyu öğrenmeye katılım düzeyi, okullar arasındaki standart başarının sürekliliği, öğretmen eğitimi, anne babanın eğitim düzeyi ve öğrenme stratejileri vs. şeklinde sıralanabilir. Yapılan birçok çalışmada söz konusu değişkenlerin öğrencilerin başarılarını etkilediğine dair bulgular mevcuttur.

Bu araştırmanın problemi; Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2015 ve PISA 2018 okuma becerileri ile okul öncesi eğitime başlama yaşı, sosyoekonomik ve kültürel değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; Türkiye’deki öğrencilerin PISA 2015 ve PISA 2018 okuma becerileri ile okul öncesi eğitime başlama yaşı, sosyoekonomik ve kültürel değişkenler (anne babanın eğitim durumu, ailenin en yüksek mesleki statüsü, ailenin maddi varlığı, kültürel varlık, bilgi ve iletişim teknolojileri kaynakları, evdeki eğitim kaynakları, evdeki kitap sayısı) arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi, bazı sosyoekonomik ve kültürel değişkenlerin PISA 2015 ve PISA 2018 okuma becerilerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığının tespit edilmesi ve sonuçların yıllara göre karşılaştırılarak tartışılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen alt problemlere yanıt aranmıştır.

1.2.1. Alt problemler

- 1- Türkiye’deki öğrencilerin PISA 2015 ve PISA 2018 okuma becerileri okul öncesi eğitime başlama yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 2- Türkiye’deki öğrencilerin PISA 2015 ve PISA 2018 okuma becerileri anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 3- Türkiye’deki öğrencilerin PISA 2015 ve PISA 2018 okuma becerileri evdeki kitap sayına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- 4- Türkiye’deki öğrencilerin PISA 2015 ve PISA 2018 okuma becerilerini ailenin en yüksek mesleki statüsü, ailenin maddi varlığı, kültürel varlık, bilgi ve iletişim teknolojileri kaynakları ve evdeki eğitim kaynakları anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Uluslararası durum belirleme çalışmalarında da; Türkiye ve Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerdeki öğrencilerin temel yeterlik düzeyleri açısından, sıralama olarak diğer ülkelere kıyasla daha aşağıda yer alma nedeninin temel eğitimde bulunan fırsat eşitsizliği olduğu vurgulanmaktadır. Bu eşitsizliğin ortadan kaldırılabilmesi ya da en aza indirilmesine yönelik önemli çalışmalardan biri olarak da okul öncesi eğitim görülmektedir (OECD, 2011). Bireylerin temel yeterliklere sahip olma düzeyleri açısından eşitsizliklere neden olan faktörlerden biri de ailenin sosyoekonomik ve kültürel özellikleri olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur (Gillmore, 2005;

Taner and Başal, 2005; Aslanargun, Bozkurt ve Sarioğlu, 2016; Dolu, 2020). Sosyoekonomik ve kültürel özellikler, öğrenci başarısında kritik yordayıcı (critical predictor) değişken olarak önemli bir rol oynamaktadır. Birçok araştırma; sosyoekonomik ve kültürel özelliklerin bir değişken olarak dil gelişimi, bilişsel gelişim ya da genel anlamda akademik başarı üzerinde yadsınamaz etkilerinin olduğunu göstermektedir (Perry ve McConney, 2010; Tomul and Savasci, 2012; UNESCO, 2012; Buldu ve Olgan, 2018; Eisenwort, Aslan, Yesilyurt, Till ve Klier, 2018; Urfalı Dadandı, Dadandı ve Koca, 2018).

Aynı zamanda anne babanın eğitim durumu ve çocuğun okul öncesi eğitime başlama yaşı da akademik başarıyı etkilemektedir. Bilindiği gibi aileler çocukların ilk öğretmenleridir ve çocukların gelecekteki beceri ve kapasiteleri aileler tarafından desteklenebilir ve geliştirilebilir (Conger ve Donnellan, 2007). Bu nedenle ailenin eğitim seviyesinin çocukların gelecekteki başarı düzeyine etkisini incelemek amacıyla 40 yıl süren boylamsal bir araştırmada elde edilen bulgulara göre, ailenin eğitim düzeyinin çocukların farklı öğrenme alanlarındaki gelişimlerine ve IQ düzeylerine önemli düzeyde etki sahibi olduğu ortaya konulmuştur (Dubow, Boxer ve Huesmann, 2009). Bu sebeple çocukların okul başarısı ile akademik becerilerinde ailevi faktörlerin yerinin önemli olduğu görülmektedir.

Okul öncesi eğitimi ise çocukların doğuştan sahip oldukları potansiyellerini destekleyerek sahip olduğu potansiyelleri geliştirmeleri için gerekli ortamlar sunarak onları hayata hazırlamaktadır. Bu nedenle yapılan araştırmalarda; okul öncesi eğitime katılan çocukların eğitim süreleri arttıkça, okul öncesi eğitim hiç almayan yaşlılarına kıyasla akademik başarılarında gözle görülür farklar olduğu saptanmıştır (Berlinski ve diğerleri, 2008; Macours, Schady ve Vakı, 2012; Güngör ve Göksu, 2013).

Bu bağlamda 2015 ve 2018 yılında Türkiye’de yapılan PISA sonuçları; okul öncesi eğitime başlama yaşı, sosyoekonomik ve kültürel değişkenler ele alınarak araştırma kapsamında incelenmiştir. Yapılan bu çalışmanın ülkemizdeki okul öncesi eğitime başlama yaşına katkı sağlayacağı gibi ailelerin sosyoekonomik ve kültürel özelliklerinin etkisine dair dikkate değer sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. PISA 2015 ve 2018 uygulamasında kullanılan öğrenci ile ilgili ölçme aracının ve bilişsel testlerin uyarlanmasında meydana gelen dil ve kültür farklılıklarının Türkiye’deki öğrencilerin okuma becerileri alanlarındaki başarılarını etkilemediği varsayılmaktadır.
2. PISA 2015 ve 2018 uygulamasında, Türkiye’deki öğrencilerin ölçek maddelerini samimi olarak yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Öğrencilerin okuma becerileri alanında hesaplanmış olan başarı puanı, bu alandaki bilişsel test maddelerine verilen cevaplarla sınırlıdır.
2. Öğrencilerin sosyoekonomik, kültürel özellikleri ve okul öncesine başlama yaşı değişkenleri öğrencilerin PISA 2015 ve 2018 uygulamasında öğrenci ile ilgili ölçme aracına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

PISA: PISA (Uluslararası Öğrenci Başarısı Değerlendirme Programı), uluslararası platformda gerçekleştirilen öğrenci değerlendirme programıdır. Bir başka deyişle PISA, öğrencilerin performanslarını değerlendirmek amacıyla, performanslarına etki edebilecek durumlardan (öğrenci, aile, okul faktörü vb.) veri toplayarak açıklama yapan uluslararası bir programdır. Değerlendirmelerin İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD)’na üye olan ve olmayan birçok ülkenin katılımı ile 2000 yılında başlayarak, üç yılda bir gerçekleştirilen ve 15 yaşındaki öğrencilerin okulda edindiği bilgileri günlük hayata aktarmada ne kadar başarılı olduklarını belirlemek için uygulanan bir değerlendirme programıdır. Başka bir deyişle PISA, farklı ülkelerin eğitim sistemlerinde verilen eğitimin kalitesini ve öğrenciler için ne kadar kullanışlı olduğunu uluslararası alanda değerlendirmeyi amaçlamaktadır. PISA’ya katılan öğrenciler; matematik okuryazarlığı, okuma becerileri ve fen okuryazarlığı becerisi gibi alanlarda ölçmeye tabi tutulmaktadır. Bu değerlendirme programı, dünyanın farklı bölgelerindeki ülkeler için olduğu gibi, Türkiye için de eğitim adına çarpıcı gerçeklerin ortaya çıkmasında büyük fayda sağlamaktadır (Buldu ve Olgan, 2018).

Okuma becerileri: Öğrencilerin topluma katılmak amacıyla, sunulan yazılı metinleri anlayıp kullanarak değerlendirmesi ve bu metinlerin üzerinde ayrıntılı olarak düşünüp ilişkilendirebilmesini, edinmiş olduğu bilgilerle birlikte mevcut potansiyelini geliştirerek gerçek durumlarda kullanabilme becerisidir (PISA, 2018).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; okul öncesi eğitimin tanımı, önemi ve bu dönemdeki çocukların gelişimine etkisi, okul öncesi dönemdeki bireylerin dil ve bilişsel gelişim özellikleri, PISA uygulamasında yer alan okuma becerileri ile birlikte sosyoekonomik ve kültürel özelliklere ait anne ve baba eğitim düzeyi, evdeki kitap sayısı, ailenin en yüksek mesleki statüsü, ailenin maddi varlığı, kültürel varlık, bilgi ve iletişim teknolojileri kaynakları ve evdeki eğitim kaynakları değişkenlerinin okuma becerilerine etkisi ile ilgili kuramsal çerçeveden ve ilgili araştırmalardan bahsedilmiştir.

2.1. Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi

Okul öncesi eğitim 0-6 yaş döneminde bulunan çocukların zihinsel, fiziksel, psikomotor, sosyal ve duygusal gibi tüm gelişim alanlarını toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi şekilde yönlendiren ve geliştiren, kendini ifade etmesine ve öz düzenleme becerisinin gelişmesini sağlayan, akıl yürütme sürecine yardım ederek yaratıcılığının gelişmesine olanak tanıyan sistemli bir eğitim sürecidir.

Okul öncesi dönemde bulunan çocukların bilişsel, dil, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimlerinde hızlı bir ilerleme görülmektedir. Bu dönem içerisinde çocuğun yaşadığı tecrübeler daha sonraki yaşamına etki etmektedir. Bloom (1964) tarafından yapılan bir araştırmada; 17 yaşına kadar gerçekleşen bilişsel gelişimin 4 yaşına kadar %50'si, 4 yaşından 8 yaşına kadar %30'u, 8 yaşından 17 yaşına kadar ise %20'si meydana gelmektedir. Bu nedenle 18 yaşına kadarki olan okul başarılarının %33'ü çocukların 0-6 yaş döneminde aldıkları eğitime bağlı olduğu görülmüştür (akt: Tabuk, İnan ve Tabuk, 2018). Bu nedenle eğitime erken yaşta başlayarak çocuğun becerilerini ve yeteneklerini geliştirmesine rehberlik edilmeli, doğru tutum ve davranışlarının kazanımı sağlanmalıdır. Bu kazandırma işi ise doğru ve sistematik bir şekilde planlanmış eğitim ile olabilmektedir.

Okul öncesi dönemde bulunan çocuklar kendilerini ve çevrelerini keşfedebilmek için oyun yolu ile çeşitli materyalleri kullanarak araştırma yapmaya gereksinim duymaktadır. Oyunların kendini ifade etmeden olumsuz duygulanımın

karşı şartlandırılmasına kadar terapötik birçok özelliğinin olduğu söylenebilir (Schaefer ve Drewes, 2011). Okul öncesi eğitim kurumları ise çocuğun bu ihtiyaçlarına karşılık verebilecek gerekli materyalleri ve ortamları hazırlayarak sunabilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları, okul öncesi dönemindeki çocuklar için ilk kez ebeveyni dışında akranlarının da bulunduğu ve akranları ile deneyimlerde bulunabileceği yeni bir fiziksel ortam sunmaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumları ebeveynler için gerekli desteği sağladığı gibi çocuğun gelişimi için gereken işbirliğini de yaparak sağlıklı, istenilen davranışları gösterebilen ve özgüveni gelişmiş bireyler yetiştirilmesine olanak sağlamaktadır.

Gürkan (1979) tarafından yapılan bir araştırmada okul öncesi eğitim alan çocukların ilkokuldaki başarıları üzerine etkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre ilkokula başladıklarında bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimleri ile birlikte çeşitli beceriler ve ilgiler (müzik, beden, resim, el işi çalışmalar, kitap okuma) yönünden daha başarılı oldukları görülmüştür. Aynı zamanda okul öncesi eğitimi alan çocukların okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre bulunduğu çevre ile sosyal davranışlar açısından daha uyumlu ve başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Erbay (2008) tarafından yapılan bir araştırmada ise okul öncesi eğitim alan çocuklar ilköğretime başladıklarında okul öncesi eğitim almayan akranlarına göre bir ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, grupla birlikte iş birliği yapma becerileri, duygulara yönelik becerileri (kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, korkusunu dile getirme, başkalarının duygularını anlama vb.), stresle başa çıkma becerileri, plan yapma ve problem çözme becerileri ile öz denetimini koruma becerileri alanlarında daha başarılı oldukları görülmüştür.

Toluç (2008), okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin gelişim becerilerinin karşılaştırılması konulu araştırmasında; sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim alan çocukların sözel olarak kendilerini ifade etme becerilerinin daha iyi olduğunu ve resimli bir hikâye kitabının resimlerine bakarak hikâyeyi ayrıntılı bir şekilde anlatma konusunda daha başarılı olduklarını ifade etmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitim alan çocukların bu eğitimi almayan çocuklara göre okumalarının akıcı olduğu, seviyelerine uygun dergi ve kitapları okumada istekli oldukları, sesli harfleri daha az karıştırdıkları tespit edilmiştir. Bir başka araştırmada ise okul öncesi eğitimi alan çocuklar ilkokula başladıklarında okul öncesi eğitimi

almayan akranlarına göre okuma ve yazma becerilerine daha önce geçtikleri gözlemlenmiştir (Sığırtmaç ve Yılmaz, 2008).

Yapılan bir araştırmada ise okuma becerileri yönünden okul öncesi eğitim alan çocuklar ile okul öncesi eğitim almayanlar karşılaştırıldığında, okul öncesi eğitim alan çocukların daha iyi bir performans gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu nedenle okul öncesi eğitim alan çocuklar bilişsel yönden okuma yazmayı daha çabuk öğrenebildikleri, çoğu kavramı kazanarak ilkokula başladıkları, kelime dağarcığının daha iyi olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitim alan çocuklar okula uyum sağlama konusunda akranlarına göre daha kolay uyum sağlayarak aileleri ile okul zamanı daha kolay ayrılabilirdikleri tespit edilmiştir (Yıldız ve Kılıç, 2013).

Çelenk (2003), ilk okuma yazma öğrenmede kuluçka dönemi konulu çalışmasında; okul öncesi döneminde bulunan bir çocuğun evinde zenginleştirilmiş okuma araç ve gereçlerinin bulunması, büyük resimli hikâye kitaplarından resimleri inceleyerek okuma çalışmaları yapması, aile bireylerinin çocuğa öykü ya da masal anlatması sonucunda ilkokula başladığında okuma yazma becerileri büyük ölçüde gerçekleştirebildiğini belirtmiştir. Raban ve Ure (2000)'e göre çocuklar yazının anlamını ve biçimini ilkokula başlamadan önce okul öncesi dönemde kavramaya başlamaktadır. Bu nedenle çocukların ilkokulda okuma yazma becerilerindeki başarıları okul öncesi dönem içindeki yazma ile ilgili deneyimler elde etmesi ile ilgilidir (akt: Yangın, 2007). Okul öncesi dönemde yer alan okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri okuma becerilerinin gelişimine etki etmektedir. Bu nedenle ilkokula ön hazırlık olarak okuma yazma becerileri ile ilgili çok sayıda etkinlik yapılmaktadır. Bu etkinlikler çocukların okuma becerilerinin gelişmesine büyük katkı sağlamaktadır (Yıldız ve Kılıç, 2013).

Başarının temelleri, çocukların gelişiminin her aşamasındaki sonuçlarını etkileyen faktörlerdir. Örneğin, 2 yaşından 5 yaşına kadar çocukların gelişimi, ebeveynlerin çocukla ve aile içi ilişkilerle olan etkileşiminden, evde ve erken çocukluk merkezlerindeki bakımın kalitesinden etkilenir. Gelişimin her aşamasında başarı için gerekli koşullar evrensel olarak kabul edilmektedirler (OECD, 2017).

PISA eğitim yolları hakkında geçmişe dönük ve ileriye dönük bilgiler toplamaktadır. Son yıllarda, araştırmacılar ve birçok ülkedeki kamuoyu tartışması erken çocukluk eğitiminin önemini vurgulamıştır (OECD, 2019). Bu nedenle PISA,

öğrencilerin ilköğretim ve okul öncesi eğitime katılımları hakkında en azından bazı bilgiler toplamayı amaçlamaktadır ve bunun çoğunlukla 15 yaşındaki öğrencilerden talep edilebileceğini söylemektedir. Bu nedenle PISA okul öncesi eğitim deneyimini öğrencilere sorarak eğitimin nicelik, kalite ve müfredatın belirli yönlerine geriye dönük olarak erişebilmeyi amaçlamıştır. Söz konusu amaca ulaşmak için öğrencilere sorulan soruların yeterli olmadığını aynı zamanda ebeveynlerin daha güvenilir bir bilgi kaynağı olması beklenildiğinden ebeveynlerin cevaplaması gereken ölçme aracı geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Fakat ebeveyn ölçme aracının uygulanması ülkelerin isteğine bağlı olması sebebiyle Türkiye’de uygulanmamıştır. Araştırma kapsamında öğrencilere sorulan ölçme aracında yer alan okul öncesi eğitime başlama yaşı sorusu ve cevapları kullanılmıştır.

2.2. Sosyoekonomik ve Kültürel Özellikler

PISA’da ekonomik, sosyal ve kültürel statü indeksi-index of economic, social and cultural status (ESCS) hesaplanmıştır. ESCS indeksi; anne babanın eğitim durumu ailenin en yüksek mesleki statüsü ve ev eşyaları göstergeleri tarafından türetilen bir puandır. PISA’da bu bileşenleri kullanmanın amacı; sosyoekonomik durumun genellikle eğitim, mesleki durum ve gelire dayalı olarak görülmesidir. Ayrıca PISA verilerinde doğrudan bir gelir ölçüsü bulunmadığından, evdeki eşyalarının varlığı, aile servetinin temsilcisi olarak kullanılmıştır. PISA uygulamasına katılan ülkelerdeki sosyal, teknik ve ekonomik değişiklikler dikkate alınarak tüm PISA döngülerinde (PISA 2012, PISA 2015 ve PISA 2018 hariç) ev eşyaları göstergeleri çıkarılmış veya eklenmiştir (OECD, 2017). Öğrencilerin ev eşyaları varlığı sorularına verdiği cevaplar üzerinden (evdeki kitap sayısı sorusu hariç) ailenin maddi varlığı, ailenin kültürel varlığı, evdeki eğitim kaynakları, bilgi ve iletişim teknoloji kaynakları indeksleri türetilmiştir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında öğrencilerin sosyoekonomik ve kültürel özelliklerini yansıtan ESCS indeksinin türetildiği anne babanın eğitim durumu ailenin en yüksek mesleki statüsü, evdeki kitap sayısı, ailenin maddi varlığı, kültürel varlık, evdeki eğitim kaynakları ve bilgi ve iletişim teknolojileri kaynakları değişkenleri kullanılmıştır.

OECD (2017) raporunda maddi kaynakların, ailelerin çocuklarının ihtiyaçlarını daha iyi karşılamada, okullarda öğrencilerin öğrenmesini ve sağlıklı gelişimini desteklemede etkin bir rol oynadığı belirtilmektedir. Yoksulluk içinde

yaşayan haneler, çocuklarının okulda gelişmek ve potansiyellerini gerçekleştirmek için ihtiyaç duydukları eğitim ve kültürel kaynaklara erişmelerini sağlamakta zorlanmaktadır. Çocuklara yeterli kaynak sağlamak, yalnızca başarılı gelişme için bir ön koşul değildir. Aynı zamanda yoksulluk içindeki gençlerin kişisel hedeflerini gerçekleştirmesi için yeterli yaşam ve öğrenme koşullarına sahip olabilmeleri için de önemlidir. PISA bu nedenle öğrencilerin evde sahip oldukları kaynak türleri hakkında bilgiler toplamaktadır.

Sosyoekonomik ve kültürel özelliklerin araştırıldığı bir çalışmada söz konusu özelliklerin akademik başarının anlamlı bir belirleyicisi olduğu ve eğitimde fırsat eşitliği hakkında bilgiler verdiği belirtilmektedir (Caro, 2009; Tomul ve Savaşçı, 2012; Dolu, 2020). Araştırmalara göre, bir öğrencinin akademik başarısı ile ilişkili olabilecek sosyoekonomik ve kültürel özellikler; ebeveynlerin eğitimi, öğrencinin ev içindeki eğitim olanakları, ailenin en yüksek mesleki statüsü, ailenin geliri, ailenin kültürel özellikleri ve ailenin evindeki kitap sayısı şeklinde sıralanabilir (Gelbal, 2008; Lim ve Gemici, 2011; Tomul ve Savaşçı, 2012; Aslanargun ve diğerleri, 2016; Buldu ve Olgan, 2018; Urfalı Dadandı ve diğerleri, 2018; Dolu, 2020).

Sosyoekonomik ve kültürel açıdan dezavantajlı olan çocuklar ilkokula akranlarına göre daha az gelişmiş bilişsel becerilerle girerler ve daha sonraki eğitim hayatı süresince bu durum aldığı notlara ve ders başarılarına yansiyarak daha az derece elde ederler (Crosnoe ve Cooper, 2010). Yapılan bazı araştırmalarda ise sosyoekonomik ve kültürel açıdan elverişsiz ortamda bulunan çocukların erken yaşlarda eğitilip, uyarılmaları ile birlikte gereken bir dizi önlemler alındığı zaman sosyoekonomik açıdan elverişli ortamlarda yaşayan akranları kadar başarılı olabilmektedirler (akt: Taner ve Başal, 2005; Bekman, Aksu Koç ve Erguvanlı Taylan, 2004). Ailenin eğitim düzeyi ise sosyoekonomik ve kültürel durumun önemli bir parçasıdır ve çocukların eğitimsel ve davranışsal sonuçları hakkında bilgi verirler (Dubow ve diğerleri, 2009; Tomul ve Savaşçı, 2012). Yapılan bir araştırmada ailenin eğitim düzeyinin akademik başarı için önemli bir yordayıcı olduğunu ve ailenin eğitiminin çocuğun akademik başarısına karşı oluşturulan beklentiler ve başarıya teşvik edici davranışlar yoluyla doğrudan ve dolaylı olarak etkilediği söylenmektedir (Davis-Kean, 2005). Aynı zamanda anne ve babanın eğitim düzeyi çocuğun dil gelişimi sürecine de etki etmektedir. Çoğunlukla sosyoekonomik düzeyi yüksek çevrede yaşayan ve kültürel olarak eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynler, dili

kurallarına uygun ve doğru bir şekilde kullanmanın farkında olup çocuklarının da dili en iyi şekilde kazanması için çaba göstermektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynler; çocukları ile her konuda konuşarak dil gelişimlerine yönelik çocuklarının sormuş olduğu sorulara tatmin edici gramer yapısına uygun cevaplar vererek, resimli kitaplar veya çeşitli eğitim materyalleri kullanarak onların dili kullanabilmeleri için özendirilmektedir. Fakat alt sosyoekonomik düzeyde yaşayan ebeveynlerin ekonomik açıdan yetersiz olmaları; kültürel olarak da yeterli donanımı sağlayamamalarına ve çeşitli eğitim materyallerini temin edememelerine neden olmaktadır. Ayrıca evde bakıma ihtiyacı olan çocuk sayısının fazla olması sebebiyle yeteri kadar ilgilenemeyerek dil gelişimlerini destekleyecek nitelikte zaman ayıramamaktadırlar. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarının farklı sosyoekonomik ve kültürel özelliklere ve farklı eğitim düzeylerine sahip ebeveynlerden gelen çocukların arasındaki uyaran eksikliklerinin en aza indirilmesi için gereken eğitim programları ile birlikte gerekli materyalleri sunacağı düşünülmektedir (Erdoğan ve diğerleri, 2005; Taner ve Başal, 2005).

Farklı sosyoekonomik ve kültürel özelliklerden gelen ilköğretim birinci sınıf çocuklarının dil gelişim düzeyleri dikkate alınarak yapılan bir araştırmada, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan çocukların lehine sonuç bulunmuştur. Ayrıca çocuğun dil gelişim puanı içinde bulunmuş olduğu sosyoekonomik düzeye paralel olarak arttığı görülmüştür (Taner ve Başal, 2005). Bu nedenle çocuğun içinde bulunduğu sosyoekonomik düzey ve ailenin eğitim düzeyi gibi kültürel özelliklerin çocuğun dil gelişimine etki ettiği söylenebilir. Aynı zamanda anne ve babanın eğitim düzeyi çocukların okuma becerilerine de etki etmektedir. Genellikle anne babanın eğitim ve gelir düzeyleri sosyoekonomik ve kültürel özelliklerin birer göstergesi olarak görülmüş ve çocukların okuma becerilerine etkisi olduğu tespit edilmiştir. Sosyoekonomik ve kültürel özellikler bakımından dezavantajlı ailelerden gelen çocukların risk grubunda yer aldığı şeklinde değerlendirilmelerine yol açmıştır (Dearing, McCartney ve Taylor, 2009; Kim ve Quinn, 2013). Bu nedenle yapılan bazı araştırmalarda, ailenin gelir yapısındaki eşitsizlikler nedeniyle evdeki okuryazarlık ortamı çocukların okuma becerisinde başarısız olmasına sebep olabilmektedir (Kim ve Quinn, 2013). Ulusal Boylamsal Çocuk ve Gençlik Araştırması (NLSCY)'nın yapmış olduğu bir araştırmada ise elde edilen bulgulara göre gelir düzeyi yüksek olan ailelerin gelir düzeyi düşük olan ailelere göre evlerinde 10 veya daha fazla kitaba sahip olma

olasılığı daha yüksek olduğu saptanmıştır (Bradley, Corwyn, McAdoo ve Coll, 2001). Yapılan etnografik araştırmalarda, gelir düzeyi düşük olan ebeveynlerin çocuklarıyla kitap tartışmak için daha az zaman harcadıklarını ve gelir düzeyi orta veya yüksek olan ebeveynlere göre çocuklarının okuma ilgileri ve düzeyleri hakkında daha az bilgiye sahip olduklarını göstermektedir (Chin ve Phillips, 2004). Ayrıca, okuma becerilerindeki boşluğun okul öncesi dönem içerisinde ortaya çıktığı, özellikle okuma yazma araçlarının (örneğin; kitaplar, eğitici oyunlar) ve okuma etkinliklerinin (örn. ebeveynin çocuğuna kitap okuması) geliri düşük olan ebeveynlerde daha az yapıldığı tespit edilmiştir (Aram ve Levin, 2002).

Evdeki okuryazarlık ortamı örneğin; ebeveynin çocuğa kitap okuma sıklığı, evdeki çocuk kitaplarının sayısı, ebeveynlerin kitaplara maruz kalması gibi durumlar sosyoekonomik ve kültürel özellik ile ilgili önemli bir faktördür ve çocuğun erken okuryazarlık ve okuma becerilerini etkilemektedir (Korat, Klein ve Segal-Drori, 2007). Yapılan bir araştırmada anneleri aracılığıyla kitap okunan çocukların seviyeleri arasında önemli farklar bulunmuştur. Eğitim seviyesi düşük olan anneler, eğitim seviyesi yüksek olan annelere göre çocuklarının okuma becerilerini daha az seviyede desteklemiştir. Anne aracılığı ile kitap okunan çocuklarda, eğitim düzeyi yüksek olanların okuma becerilerindeki değişime %9 katkıda bulunurken eğitim düzeyi düşük olan anneler çocuklarının okuma becerilerine herhangi bir katkıda bulunmamıştır. Bu nedenle yapılan çalışmanın sonucuna göre düşük eğitim düzeyine sahip olan annelerin çocuklarına daha az kitap okuması ve evdeki kitap sayısının daha az olması ayrıca annenin kitap okuma esnasında yeterince etkili olmaması çocukların okuma becerilerini etkilemediği tespit edilmiştir (Korat ve Shamir, 2008). Bu nedenle anne babanın eğitim düzeyi başta olmak üzere sergilemiş oldukları tutum ve davranışlarda çocukların okuma becerilerini etkilemektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan anne ve babalar çocuklarının erken yaşlarda okuma becerilerini desteklemek için olumlu tutum ve davranışları kazandırırken aynı zamanda kitap okuma alışkanlığı edinmelerini sağlayarak zengin materyaller sunup okuma becerilerine katkıda bulunmaktadır. Yapılan bir araştırmanın sonucuna göre çocukların evlerinde bulunan kitap sayısı akademik başarıyı etkilediği tespit edilmiştir. Evde bulunan kitap sayısı 100'den az olan gruplar arasında yapılan karşılaştırma sonucuna göre kitap sayısı fazla olan çocukların lehine bir sonuç bulunmuştur. Bu nedenle evde bulunan kitap sayısının fazla olması çocuklarda okuma alışkanlığının kazandırılması için ilgi ve merak

duygularını destekleyeceği ve onları okumaya teşvik ederek okuma becerilerine katkıda bulunabileceği söylenebilir (Urfalı Dadandı ve diğerleri, 2018). Sosyoekonomik ve kültürel özellik olarak gelir durumu yüksek olan anne ve babalar çocuklarının akademik başarılarına katkıda bulunabileceği gerekli ev olanaklarını ve sosyal fırsatları sunarak bu fırsatlardan yararlanabilmelerini sağlamaktadır. Bu nedenle aileler çocuklarının eğitimi için nasıl yatırım yaptıkları ve bu durumu nasıl yönettiklerinin önemli olduğu ve gelir seviyesi düşük olan ailelerin çocuklarının okul başarısını arttıracak çeşitli yöntemleri belirlemelerine yardımcı olmak gerektiği söylenmiştir (Crosnoe ve Cooper, 2010).

Alanda yapılan araştırmaların sonuçlarını dikkate aldığımız zaman okul öncesi eğitime başlama yaşı ile birlikte sosyoekonomik ve kültürel özellikler öğrencilerin öğrenim hayatı boyunca akademik başarılarına etki edeceği söylenebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araç ve tekniklerine, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada analiz için ikincil verilerden yararlanılmıştır. İkincil veri analizi sağlık bilimleri (Ekholuenetale ve diğerleri, 2020; Kottner ve diğerleri, 2020), eğitim bilimleri (Logan, 2020; Wotto, 2020) gibi çeşitli alanlarda kullanılan, başka araştırmacı veya kuruluşlar tarafından toplanan mevcut verilerin ikincil elden analizini ifade eden bir araştırma sürecidir. İkincil veri analizi araştırmacılara, zaman ve kaynak tasarrufu sağlarken büyük ölçekli veri kümelerini kullanmak suretiyle araştırma sorularına yanıt verebilme olanağı da sağlamaktadır (Johnston, 2014). Hakim (1982) “ikincil veri analizi”ni başka araştırmacılar tarafından elde edilmiş hâlihazırdaki veri setlerine başvurmak yoluyla ek veya farklı bilgiler elde etme süreci olarak tanımlamaktadır. Bu araştırmanın yöntemi ikincil veri analizi (secondary data analysis) yoluyla tanımlanan araştırma sorularına yanıt veya yanıtlar verebilmektir.

Türkiye’de ikincil veri analizine dayanan sınırlı araştırma olduğu ifade edilebilir. Özkan (2018) tarafından yürütülmüş ikincil verilerden yararlanılan bir çalışmada Türkiye’nin PISA-2015 ve TIMSS-2015 matematik ve fen başarısı sıralamadaki ilk beş ülke ile öğrencilerin devamsızlık durumu bağlamında karşılaştırılmıştır.

Bu çalışmanın yöntemi, OECD’nin resmi internet sitesinde yer alan ikincil verileri toplama, verileri sınıflandırma, analiz etme, açıklamak ve yorumlamaktır. İkincil veri analizine dayanan bu çalışma ile hedeflenen PISA 2015 ve PISA 2018 uygulamasında okul öncesi eğitime başlama yaşı değişkeni ile sosyoekonomik ve kültürel değişkenlerin öğrencilerin okuma becerileri puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı sorusuna yanıtlar verebilmektir.

3.2.Evren ve Örneklem

İkincil verilerin kullanıldığı bu çalışmada PISA 2015 ve PISA 2018 verileri kullanılmıştır. PISA, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından geliştirilen ve uluslararası ölçekte uygulanan bir izleme çalışmasıdır. Her üç yılda bir uygulanan PISA değerlendirmelerine katılan öğrenciler zorunlu eğitimin sonlarına doğru 15 yaş grubu olan öğrencilerden oluşmaktadır.

PISA uygulamasında okul örneklemeleri tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmektedir. PISA 2015 Türkiye uygulaması için ilk aşamada İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) Düzey 1, eğitim türü, okul türü, okulların bulundukları yer ve okulların idari biçimleri tabakaları kullanılarak okullar tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. İkinci aşamada ise bu okullarda uygulamaya katılacak olan öğrenciler seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (MEB, 2016).

PISA 2015 Türkiye uygulamasında 15 yaş grubu öğrenci evreni 1.324.089 öğrenci, uygulamaya katılabilecek ulaşılabilir Türkiye evreni ise 925.366 öğrenci olarak belirlenmiştir. PISA 2015 Türkiye örneklemini ise İBBS Düzey 1'e göre 12 bölgeyi temsil eden 61 ilden 187 okul ve 5895 öğrenci oluşturmaktadır (MEB, 2016).

PISA 2018 Türkiye uygulamasında örnekleme belirlemede okul türü, İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) Düzey 1, okulun idari biçimi, okulun konumu ve cinsiyet dağılımı tabakaları kullanılmıştır. Okulların belirlenmesinden sonra uygulamaya katılacak olan öğrenciler Ulusal Merkez tarafından 15 yaş grubu öğrencileri temsil edecek şekilde seçkisiz olarak belirlenmiştir. PISA 2018 uygulamasına Türkiye'de İBBS Düzey 1'e göre 12 bölgeyi temsil eden 186 okul ve 6890 öğrenci katılmıştır (MEB, 2019).

Bu çalışmanın PISA 2015 evrenini 5895 öğrenci ve PISA 2018 evrenini 6890 öğrenci oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin Kaynağı

Bu çalışmada verilerin toplanması aşamasında ikincil verilerin analizinin yapılabilmesi için öncelikle araştırmanın amacına ve araştırma sorularına göre birincil verilerin uygunluğu araştırılmıştır (Andersen, Prause ve Silver, 2011). PISA 2015 ve

PISA 2018 uygulamasında Türkiye verileri incelenmiştir. Veriler OECD'nin resmi internet sitesinden indirilmiştir. Açık erişime sunulan veriler istatistiksel analize uygun çeşitli formatlarda sunulmuştur. PISA uygulamasına katılan öğrencilere ait bilgilerin toplandığı ölçme aracından elde edilen veriler ile okuma becerileri bilişsel testinden elde edilen puanlar çalışmanın amacı doğrultusunda istatistiksel analizler için kullanılabileceğine karar verilmiştir.

PISA 2015 uygulaması 72 ülkeden 57'sinde bilgisayar tabanlı 15'inde ise kâğıt-kalem tabanlı değerlendirme olarak gerçekleşmiştir. PISA 2015 Türkiye uygulaması bilgisayar tabanlı gerçekleşmiştir. Bilgisayar tabanlı değerlendirme için 66 farklı kitapçık oluşturulmuştur. İki oturumdan oluşan uygulamada her bir oturum için 60 dakika süre verilmiştir. Bilişsel test oturumlarından sonra verilen 15 dakikalık aranın ardından öğrenciler 35 dakika süren öğrencilerin kendileri, evleri, okulları ve öğrenme deneyimleri hakkında bilgilerin toplandığı ölçme aracını cevaplamışlardır (MEB, 2016).

PISA 2018 uygulaması ise bugüne kadarki en yüksek katılımın olduğu PISA döngüsü olmuştur. Katılımcı ülkelerden 70'inde bilgisayar tabanlı 9 ülkede ise kâğıt-kalem tabanlı olarak uygulanmıştır (OECD, 2019). PISA 2018 uygulaması Türkiye'de bilgisayar tabanlı olarak gerçekleşmiştir. PISA 2015 uygulamasında olduğu gibi öğrencilerin cevaplandırması gereken bilişsel testler ve 35 dakika süren öğrenciler hakkında bilgi toplayan ölçme aracı uygulanmıştır.

PISA 2018 uygulamasında bireyselleştirilmiş test kullanılmıştır. PISA 2015 uygulaması bilgisayar tabanlı gerçekleştirilmiş olsa da bilişsel testlerde yer alan maddelerin yeri kâğıt-kalem tabanlı uygulamadaki gibi sabittir. Fakat 2018 uygulamasında öğrencilerin önceki sorulara verdiği yanıtların doğruluğuna göre belirlenen dinamik bir yapı mevcuttur. Bu yapıda öğrencilere yetenek seviyelerine göre maddeler sunularak öğrenciler için daha yüksek düzeyde ölçüm hassasiyeti sağlanır (OECD, 2019).

OECD, 2017 ve 2019 raporuna göre PISA 2015 okuma becerileri bilişsel testinde öğrencilerden *bilgiye ulaşma ve hatırlama, bilgileri bir araya getirme ve yorumlama, kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme* bilişsel süreçlerinden en az birini göstermeleri beklenmektedir. PISA 2018 uygulamasında ise *bilgiye ulaşma, anlama, değerlendirme ve derinlemesine düşünme* bilişsel süreçleri ile alt bilişsel

süreçler belirlenmiştir. Her iki uygulama döneminde de öğrencilerin okuma becerileri testindeki sorulara verdikleri yanıtlar *basit çoktan seçmeli, karmaşık çoktan seçmeli ve yapılandırılmış cevap (öğrencilerin kendi cevaplarını yazdıkları)* şeklinde düzenlenmiştir.

PISA 2015 ve PISA 2018 uygulamasında okuma becerileri bilişsel testinde öğrencilere ait 10 farklı makul değer (puan) hesaplanmıştır (PV1READ-PV10READ). Bu çalışmada 2015 ve 2018 PISA uygulaması için 10 farklı puanın ortalaması alınarak elde edilen puanlar kullanılmıştır. Bu çalışmada PISA 2015 okuma becerileri puan ortalaması PVREAD1, PISA 2018 okuma becerileri puan ortalaması PVREAD2 olarak bahsedilecektir.

PISA 2015 ve PISA 2018 uygulamalarında öğrencilerin kendileri, aileleri, ev ortamları, ilgileri, tutumları, öğrenme deneyimleri, okulları, öğretmenleri vs. hakkında birçok bilgiyi toplamayı sağlayan ölçme araçları kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında öğrenci ile ilgili bilgilerin toplandığı ölçme aracından elde edilen değişkenler kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan söz konusu değişkenler sırası ile açıklanmıştır.

Okul Öncesi Eğitime Başlama Yaşı: PISA uygulamasına katılan öğrencilerin okul öncesi eğitime hangi yaşta başladıklarına dair *1 yaş veya daha erken, 2 yaşında, 3 yaşında, 4 yaşında, 5 yaşında, 6 yaş veya daha geç, hiç katılmamış ve hatırlamıyorum* şeklinde 8 kategorili cevaptan oluşan bir maddedir. Araştırma kapsamında PISA 2015 ve 2018 uygulamasında *hatırlamıyorum* şeklinde cevap veren öğrenciler analiz dışında bırakılmıştır.

Sosyoekonomik ve Kültürel Değişkenler: PISA’da öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerini tanımlamak için ESCS indeksi hesaplanmıştır. ESCS indeksi olarak türetilen değişken PISA uygulamasına katılan ülkelerin sosyal, ekonomik, teknik ve kültürel özellikleri dikkate alınarak belirlenmiştir. ESCS indeksi öğrenci ile ilgili bilgileri toplayan ölçme aracında yer alan sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplardan türetilen bir indeks puanıdır. ESCS puanı *anne ve baba eğitim durumu, ailenin en yüksek mesleki statüsü, ailenin maddi varlığı, kültürel varlık, bilgi ve iletişim teknolojileri kaynakları, evdeki eğitim kaynakları ve evdeki kitap sayısı* alt değişkenlerinden türetilmiştir. Bu çalışmada ESCS’nin türetildiği alt değişkenler kullanılmıştır. Söz konusu bu değişkenler sırası ile açıklanmıştır.

Anne ve Baba Eğitim Durumu: PISA uygulamasına katılan öğrencilerin anne ve baba eğitim durumunu belirlemek amacıyla *ilkokulu tamamlamamış, ilkokul, ortaokul, mesleki lise ve meslek öncesi lise, genel lise, mesleki yükseköğretim, teorik yönelimli lisans ve lisansüstü* olmak üzere yanıtı yedi kategoriden oluşan bir değişkendir. Araştırma kapsamında mesleki lise ve meslek öncesi lise kategorisi ile genel lise birleştirilmiştir. Aynı şekilde mesleki yükseköğretim ve teorik yönelimli lisans ve lisansüstü kategorileri birleştirilmiştir. Analizlerde anne ve baba eğitim düzeyi olarak *ilkokulu tamamlamamış, ilkokul, ortaokul, lise, lisans ve lisansüstü* beş kategorili değişken kullanılmıştır.

Ailenin En Yüksek Mesleki Statüsü (HISEI): PISA uygulamasına katılan öğrencinin hem annesine hem babasına ait mesleki veriler açık uçlu sorulara verilen yanıtlardan elde edilmiştir. Yanıtlar dört basamaklı Uluslararası Standart Meslek Sınıflandırması (ISCO) kodlarına kodlanmış ve ardından uluslararası sosyoekonomik mesleki durum endeksi (ISEI) ile eşleştirilmiştir. Bu doğrultuda ailenin en yüksek mesleki statüsü (HISEI) indeks puanı hesaplanmıştır. Daha yüksek ISEI puanları, daha yüksek mesleki durum seviyelerini göstermektedir (OECD, 2017).

Ailenin Maddi Varlığı (WEALTH): PISA uygulamasına katılan öğrencilere kendine ait bir oda olup olmadığı, internet bağlantısının olup olmadığı gibi sorulardan oluşan ve cevapları *Evet (1), Hayır (2)* şeklinde iki seçenekli olan sorulara verilen cevaplar ile evdeki araba ve bilgisayar sayısı gibi sorulara verilen cevaplar üzerinden türetilen indekstir. WEALTH puanının yüksek olması ailenin maddi varlığının (refahın) yüksek olduğunu göstermektedir.

Kültürel Varlık (CULTPOSS): Öğrencinin evinde klasik edebiyat, şiir kitabı olup olmadığı gibi *Evet (1), Hayır (2)* cevaplı sorular ve evde kaç tane enstrüman olduğu şeklinde sorular sorulmaktadır. Kültürel varlık indeksi bu sorulara verilen yanıtlar üzerinden hesaplanan bir indekstir.

Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kaynakları (ICTRES): Öğrencinin evinde bir internet bağlantısının olup olmadığı evinde kaç tane bilgisayar, telefon gibi teknolojik kaynakların olduğu ile ilgili sorulara verilen cevaplardan türetilen bir indekstir.

Evdeki Eğitim Kaynakları (HEDRES): Öğrencinin evinde çalışma masası, çalışmak için sessiz bir yer, sözlük ve ders kitabı gibi eğitim kaynaklarının olup olmadığı ile ilgili sorulara verilen cevaplardan türetilen bir indekstir.

Evdeki Kitap Sayısı: PISA uygulamasına katılan öğrenciye evinde kaç tane kitap olduğu sorulmuş ve verilen cevaplar *0-10 kitap, 11-25 kitap, 26-100 kitap, 101-200 kitap, 201-500 kitap ve 500’den daha fazla kitap* şeklinde kategorilendirilmiştir.

Araştırma kapsamında kullanılan WEALTH, CULTPOSS, ICTRES, HEDRES sürekli değişkenlerin bir indeks olarak türetildiği maddeler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. WEALTH, CULTPOSS, ICTRES, HEDRES İndeks Değişkenlerinin Türetildiği Maddeler

MADDELER	WEALTH	CULTPOSS	HEDRES	ICTRES
Evinizde Aşağıdakilerden Hangisi Var?				
ST011Q01TA-Ders çalışmak için bir masa			X	
ST011Q02TA-Kendinize ait bir oda	X			
ST011Q03TA-Ders çalışmak için sessiz bir yer			X	
ST011Q04TA-Okul çalışmaları için kullanabileceğiniz bir bilgisayar			X	
ST011Q05TA-Eğitimle ilgili yazılım			X	X
ST011Q06TA-İnternet bağlantısı	X			X
ST011Q07TA-Klasik edebiyat (Örn:Shakespeare)		X		
ST011Q08TA-Şiir kitapları		X		
ST011Q09TA-Sanat Eserleri		X		
ST011Q10TA-Okul çalışmalarınıza yardımcı olacak kitaplar			X	
ST011Q11TA-Teknik referans kitaplar			X	
ST011Q12TA-Sözlük			X	
ST011Q16NA-Sanat, müzik ve tasarımla ilgili kitaplar		X		

ST011Q17TA-Klima tipi ısıtma ve soğutma sistemi	X			
ST011Q18TA-Video Kamera	X			
ST011Q19TA-Ev sinema sistemi	X			
Evinizde Aşağıdakilerden Kaç Tane Var?				
ST012Q01TA-Televizyon	X			
ST012Q02TA-Araba	X			
ST012Q03TA-Küveti veya duşu bulunan odalar	X			
ST012Q05NA-İnternet erişimli cep telefonu (Örn: Akıllı telefon)	X			X
ST012Q06NA-Bilgisayar (masaüstü bilgisayar, taşınabilir dizüstü bilgisayar veya notebook)	X			X
ST012Q07NA-Tablet bilgisayar (Örn:İPad, BlackBerry, PlayBook)	X			X
ST012Q08NA-E-kitap okuyucu (Örn:KindleTM, Kobo, Bookeen)	X			X
ST012Q09NA-Müzik aletleri (Örn: Gitar, piyano)		X		

Bu çalışmada kullanılan okul öncesi eğitime başlama yaşı, anne babanın eğitim durumu ve evdeki kitap sayısı değişkenleri kategorik değişkendir. HISEI, WEALTH, CULTPOSS, HEDRES ve ICTRES değişkenleri ise sürekli değişkenlerdir.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında ikincil verilerin analizinde kullanılan dört adımdan oluşan kılavuzdan faydalanılmıştır (Andersen, Prause ve Silver, 2011). Birinci adım kişinin ihtiyaçlarına uygun ikincil verilerin belirlenmesidir. Diğer bir ifade ile araştırma sorularını yanıtlamak için gereken veri dosyasını tespit etmektir. Bu doğrultuda kişiselleştirilmiş bir veri dosyasının oluşturulması için planlama yapılarak

gerekli veri setleri tespit edilmiştir. İkinci adım kişiselleştirilmiş veri setinin oluşturulmasıdır. Araştırma sorularına gereken yanıtları verecek şekilde veri kümelerinin içinden belirli kategoriler ve kavramlar altında özgün bir veri seti oluşturulmuştur. Üçüncü adım ise araştırma kapsamında kullanılacak olan değişkenlerin oluşturulmasıdır. Bazı ikincil veri setleri, nicel analizler dışındaki amaçlar için toplanmıştır ve sayısal olmayan metin biçiminde nitel bilgiler içermektedir. Bu tür nitel veri setlerinde istatistiksel yazılım kullanılarak değişkenlere sayısal değerler atanabilir ve yeniden kodlama yapılabilir. Araştırma kapsamında kullanılan veri setleri zaten sayısal olarak kodlanmış verilerden oluşmasından dolayı bu basamakta işlem yapılmamış ve ikincil verilerin analizinde dördüncü adım olan istatistiksel değerlendirmeye geçilmiştir. Bu adımda verilerin analizine başlamadan önce istatistiksel hususların değerlendirilmesi gerekmektedir. Andersen, Wade, Possemato ve Ouimette (2010) bu hususlar arasında kayıp (eksik) verilerin ele alınması, örnekleme ağırlıklarının kullanılması ve büyük örneklemelerle çalışmanın istatistiksel sonuçları hakkında dikkatli olunması gerektiğini belirtmiştir (Andersen, Prause ve Silver, 2011). Yapılacak olan analizlerin daha doğru sonucu vermesi amacıyla veri setinin istatistiksel olarak incelenmesi gerekmektedir. Ayrıca büyük örneklemelerde istatistiksel olarak anlamlı bulunan etkinin, standartlaştırılmış Cohen d'si veya eta kare gibi etki büyüklükleri ile pratikteki etkisi tespit edilerek istatistiksel olarak alınan kararlar daha doğru olabilmektedir (Andersen, Prause ve Silver, 2011). Söz konusu hususlar doğrultusunda analizlere başlamadan önce PISA 2015 ve PISA 2018 Türkiye örnekleme veri setleri incelenmiştir.

Kayıp veriler analiz sonuçlarında büyük değişikliklere sebep olmaları nedeniyle analize başlamadan önce araştırılması gerekmektedir. PISA 2015 ve PISA 2018 veri setleri üzerindeki kayıp veriler tespit edilmiş ve analiz dışı bırakılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014).

Kayıp verilerin analiz dışı bırakılmasından sonra geriye kalan veri üzerinde uç değerlerin bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. İlk olarak tek değişkenli uç değerler incelenmiş ve tek değişkenli uç değerlerin bulunabilmesi için değişkenlerin z puanları hesaplanmıştır. Hesaplanan bu standart puanlar üzerinden ± 3 değerinin dışında kalan puanlar uç değeri göstermektedir (Kline, 2011). PISA 2015 ve PISA 2018 veri setlerinde ± 3 değerinin dışında kalan tek değişkenli uç değerlere rastlanılmış ve analiz dışı bırakılmıştır. Daha sonra her iki veri seti üzerinde çok değişkenli uç değerler

araştırılmıştır. Çok değişkenli uç değerlerin tespit edilmesinde Mahalanobis uzaklığı (D) adı verilen bir istatistiksel yöntem kullanılmaktadır. Bu uzaklıkların χ^2 dağılımı kullanılarak $p < .001$ düzeyinde manidar olması çok değişkenli uç değerlerin olduğuna işaret etmektedir (Kline, 2011). Her iki veri setinde de çok değişkenli uç değerler tespit edilmiş ve analiz dışı bırakılmıştır.

Kayıp verilerin ve uç değerlerin analiz dışı bırakılması sonucunda diğer analizlere PISA 2015 veri setinde 4731, PISA 2018 veri setinde 6399 örneklem sayısı ile devam edilmiştir.

PISA 2015 ve PISA 2018 uygulamasında okul öncesine başlama yaşı ve evdeki kitap sayısı kategorik değişkenlerinde alt grupların hacimlerinde (örneklem büyüklükleri) büyük farklar olduğu birbirine yakın olmadığı tespit edilmiştir. Yapılacak olan istatistiksel testin daha güçlü olması ve sonuçların daha doğru yorumlanabilmesi için grupların hacimlerinin birbirine yakın olması istenir. Bu sebeple okul öncesine başlama yaşı ve evdeki kitap sayısı değişkenlerinde grupların örneklem büyüklüğü veri seti üzerinden basit tesadüfi yöntemle yeniden belirlenmiş ve analizlere bu şekilde devam edilmiştir. Ayrıca okul öncesine başlama yaşı değişkeninde *1 yaş veya daha erken* ile *2 yaş* grupları *2 yaş veya daha erken* şeklinde birleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında kullanılacak olan istatistiksel yöntemlere karar vermede önemli olan bir varsayım da normallik varsayımdır. PISA 2015 ve PISA 2018 veri setlerinin normal bir dağılım sergileyip sergilemediği araştırılmıştır. İlk olarak sürekli değişkenler olan HISEI, WEALTH, CULTPOSS, HEDRES, ICTRES ve PISA 2015 okuma becerileri (PVREAD1), PISA 2018 okuma becerileri (PVREAD2) incelenmiştir. Normalliğin iki ögesi çarpıklık ve basıklıktır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırma kapsamında kullanılan sürekli değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Elde edilen test istatistikleri ve normallik sonuçları Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. PISA 2015 ve PISA 2018 Türkiye Verisi Değişkenlerine Ait Test İstatistikleri ve Normallik Sonuçları

	Değişkenler	$\bar{X}$	X_{ort}	Mod	K_y	B_s
PISA 2015	HISEI	36.78	30	12	.832	-.327
	WEALTH	-1.41	-1.40	-3.66	-.089	-.045
	CULTPOSS	-.23	-.13	-1.63	.047	.049
	HEDRES	-.49	-.72	1.16	.086	-.692
	ICTRES	-1.13	-1.08	-.58	-.053	-.144
	PVREAD1	434.76	433.81	302.77	-.053	-.284
PISA 2018	HISEI	37.48	28.97	17.00	.835	-.753
	WEALTH	-1.36	-1.31	-1.04	-.119	.039
	CULTPOSS	-.77	-.82	-2.75	.305	-.116
	HEDRES	-.46	-.69	1.18	.172	-.586
	ICTRES	-1.10	-.94	-.62	-.238	.057
	PVREAD2	467.52	467.95	437.12	-.023	-.434

*HISEI: Ailenin En Yüksek Mesleki Statüsü, WEALTH: Ailenin Maddi Varlığı, CULTPOSS: Ailenin Kültürel Varlığı, HEDRES: Evdeki Eğitim Kaynakları, ICTRES: Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kaynakları, PVREAD1: PISA 2015 okuma becerileri, PVREAD2: PISA 2018 okuma becerileri

Tablo 3.2’de verilen değerler incelendiğinde PISA 2015 ve PISA 2018 verilerine ait değişkenlerin ortalama ($\bar{X}$), medyan (X_{ort}), mod, çarpıklık (K_y) ve basıklık (B_s) değerleri görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında değerler aldığı tespit edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında olması dağılımın normale yakın bir dağılım olduğunun göstergesidir (Rosenthal ve Rosnow, 2008). Ayrıca değişkenlere ait histogram grafikleri de incelendiğinde normallik varsayımının sağlandığı tespit edilmiştir.

PISA 2015 ve PISA 2018 okuma becerilerinin kategorik değişkenler olan okul öncesine başlama yaşı, anne babanın eğitim durumu ve evdeki kitap sayısı değişkenlerinin alt gruplarında normal dağılım sağlayıp sağlamadığı araştırılmış ve yapılan analizler sonucunda bütün alt gruplarda çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında olduğu ve normalliği sağladığı tespit edilmiştir. Alt gruplara ait histogram grafiklerinin de aynı sonucu gösterdiğini söylemek mümkündür.

Değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığı araştırılmıştır. Değişkenler arasındaki korelasyonların $r > .90$ olması hâlinde ortaya çıkan bir problemdir. Ayrıca tolerans değerleri, varyans şişkinlik (VIF) değerleri ve koşul indeksi (CI) değerleri de incelenmiştir. Elde edilen değerler Tablo 3.3’de verilmiştir.

Tablo 3.3. PISA 2015 ve PISA 2018 Değişkenlerine Ait Çoklu Bağlantı Sonuçları

		B	Standart Hata	Beta	Tolerans	VIF	CI
PISA 2015	Sabit	434.131	3.249				
	HISEI	.630	.055	.171	.804	1.244	1.825
	CULTPOSS	6.032	1.294	.071	.764	1.309	2.696
	HEDRES	.066	1.252	.001	.528	1.893	3.882
	ICTRES	23.471	2.492	.294	.184	5.443	7.859
	WEALTH	-3.732	2.427	-.047	.190	5.273	10.784
PISA 2018	Sabit	451.620	2.998				
	HISEI	.943	.047	.254	.809	1.235	2.042
	CULTPOSS	8.447	.954	.118	.733	1.365	3.081
	HEDRES	-1.887	1.295	-.023	.524	1.909	3.944
	WEALTH	-9.825	2.187	-.107	.232	4.314	7.542
	ICTRES	24.695	2.267	.269	.215	4.652	9.976

*HISEI: Ailenin En Yüksek Mesleki Statüsü, WEALTH: Ailenin Maddi Varlığı, CULTPOSS: Ailenin Kültürel Varlığı, HEDRES: Evdeki Eğitim Kaynakları, ICTRES: Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kaynakları

Tablo 3.3 incelendiğinde tolerans değerlerinin .10’dan büyük olduğu, VIF değerlerinin 10’dan küçük ve CI değerlerinin 30’dan küçük olduğu ve değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı tespit edilmiştir (Mertler ve Vannatta, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2013).

Doğrusallık varsayımının test edilebilmesi için değişkenlerin artık (hata) değerleri ile ilgili grafikler incelenmiş ve doğrusal ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Yapılan analizler sonucunda veri setinin normal bir dağılım sergilemesi, değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmaması ve doğrusallık varsayımının sağlanması sebebiyle verilerin analizinde Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA), Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi istatistiksel yöntemleri kullanılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular alt problemler sırasına göre verilmiştir.

4.1. Alt Problem 1'e Ait Bulgular

Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2015 ve PISA 2018 okuma becerileri okul öncesi eğitime başlama yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

PISA 2015 ve PISA 2018 Türkiye uygulamasında okul öncesi eğitime başlama yaşı bağımsız değişkenine göre öğrencilerin okuma becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. PISA 2015 Türkiye örnekleminde elde edilen sonuçlar Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1. PISA 2015 Türkiye Örnekleminde Okul Öncesi Eğitime Başlama Yaşı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Yaş	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark
(1) ≤2	77	401.70	96.81	Gruplar Arası	269702.069	5	53940.414	8.083	.000	1-2
(2) 3	80	473.92	100.83	Gruplar İçi	5198344.079	779	6673.099			1-3
(3) 4	148	448.93	91.26	Toplam	5468046.148	784				2-4
(4) 5	160	428.66	75.94							2-5
(5) 6≤	160	423.57	67.81							2-6
(6) Hiç Almamış	160	427.14	71.39							

Tablo 4.1'de verilen değerler incelediğinde öğrencilerin PISA 2015 okuma becerileri ortalamasının okul öncesi eğitime başlama yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir, $F(5,784) = 8.083, p = .000, \eta^2 = .049$. Söz konusu farkın bağımsız değişkenin hangi düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Dunnett's C'si yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 3 yaşında okul öncesi eğitime başlayan öğrencilerin okuma becerileri ortalamasının 2

yaş ve altında, 5 yaşında, 6 yaş ve üzerinde okul öncesi eğitime başlayan öğrenciler ile hiç okul öncesi eğitimi almamış olan öğrencilerin okuma becerileri ortalamasından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitime 4 yaşında başlayan öğrencilerin okuma becerileri ortalamasının 2 yaşında ve altında okul öncesi eğitime başlayan öğrencilerin okuma becerileri ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarının yorumlanmasında kullanılan bir istatistik de η^2 (eta-kare) etki büyüklüğüdür. Eta-kare için .01, .06 ve .14 değerleri sırasıyla küçük, orta ve geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2015). Söz konusu farka ilişkin η^2 (.049) etki büyüklüğü değerlendirildiğinde etki büyüklüğünün düşük olduğu söylenebilir.

PISA 2018 Türkiye uygulamasında okul öncesi eğitime başlama yaşı bağımsız değişkenine göre öğrencilerin okuma becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. PISA 2018 Türkiye Örnekleminde Okul Öncesi Eğitime Başlama Yaşı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Yaş	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark
(1) ≤ 2	107	447.62	95.35	Gruplar Arası	469898.930	5	93979.786	11.694	.000	1-2
(2) 3	152	514.07	96.78	Gruplar İçi	8912564.278	1109	8036.577			1-3
(3) 4	214	490.09	96.74	Toplam	9382463.208	1114				2-4
(4) 5	214	478.52	93.21							2-5
(5) $6 \leq$	214	466.14	77.95							2-6
(6) Hiç Almamış	214	454.50	80.96							3-6

Tablo 4.2’de verilen değerler incelediğinde öğrencilerin PISA 2018 okuma becerileri ortalamasının okul öncesi eğitime başlama yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir, $F(5,1114) = 11.694, p = .000, \eta^2 = .050$. Söz konusu farkın okul öncesine başlama yaşının hangi düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Dunnett’s C’si yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 3 yaşında okul öncesi eğitime başlayan öğrencilerin okuma becerileri ortalamasının 2 yaş ve altında, 5 yaşında, 6 yaş ve üzerinde okul öncesi eğitime

başlayan öğrenciler ile hiç okul öncesi eğitimi almamış olan öğrencilerin okuma becerileri ortalamasından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitime 4 yaşında başlayan öğrencilerin okuma becerileri ortalamasının 2 yaşında ve altında okul öncesi eğitime başlayan öğrencilerin okuma becerileri ortalamasından ve hiç okul öncesi eğitim almamış olan öğrencilerin ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Söz konusu farka ilişkin η^2 etki büyüklüğünün ise düşük olduğu ifade edilebilir.

4.2.Alt Problem 2'ye Ait Bulgular

Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2015 ve PISA 2018 okuma becerileri anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

PISA 2015 ve PISA 2018 Türkiye uygulamasında anne ve baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin okuma becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. PISA 2015 Türkiye örnekleminde elde edilen sonuçlar Tablo 4.3'te ve Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.3. PISA 2015 Türkiye Örnekleminde Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark
(1)Hiç	563	417.98	67.90	Gruplar Arası	301205.09	4	75301.27	14.572	.000	1-2
(2)İlkokul	1739	433.82	67.72	Gruplar İçi	24421538.17	4726	5167.49			1-3
										1-4
										1-5
										2-4
(3)Ortaokul	856	431.12	71.00	Toplam	24722743.26	4730				2-5
(4)Lise	709	442.62	71.63							3-4
(5) Lisans ve Lisansüstü	864	444.74	82.80							3-5

Tablo 4.3'te verilen sonuçlara göre öğrencilerin PISA 2015 okuma becerileri ortalamasının anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir, $F(4,4730) = 14.572, p = .000, \eta^2 = .012$. Söz konusu farkın hangi anne eğitim düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Dunnett's C'si yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda genel olarak annelerin eğitim seviyeleri yükseldikçe öğrencilerin okuma becerileri ortalamasının

yükseldiği görülmektedir. Ayrıntılı inceleyecek olursak anneleri ilkokulu tamamlamamış olan öğrencilerin okuma becerileri ortalamasının anneleri ilkokul, ortaokul, lise, lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerin okuma becerileri ortalamasından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca anneleri lisans ve lisansüstü eğitim seviyesinde olan öğrencilerin annesi lise mezunu olanlar hariç diğer eğitim seviyelerine sahip öğrencilerin okuma becerileri ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde anneleri lise mezunu olan öğrencilerin okuma becerileri ortalaması annesi ilkokulu tamamlamamış, ilkokul ve ortaokul eğitim seviyesine sahip öğrencilerin ortalamasından daha yüksektir. Söz konusu farka ilişkin η^2 etki büyüklüğünün ise düşük olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.4. PISA 2015 Türkiye Örnekleminde Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark
(1)Hiç	237	413.71	69.01	Gruplar Arası	911596.17	4	227899.04	45.233	.000	1-4
(2)İlkokul	1384	424.58	66.36	Gruplar İçi	23811147.09	4726	5038.33			1-5
(3)Ortaokul	1188	424.07	70.12	Toplam	24722743.26	4730				2-4
(4)Lise	668	452.69	70.17							2-5
(5)Lisans ve Lisansüstü	1254	450.55	77.25							3-4
										3-5

Tablo 4.4'te verilen sonuçlara göre öğrencilerin PISA 2015 okuma becerileri ortalamasının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir, $F(4,4730) = 45.233, p = .000, \eta^2 = .036$. Söz konusu farkın hangi baba eğitim düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Dunnett's C'si yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda annelerin eğitim seviyesine benzer bir durum olduğu tespit edilmiştir. Babaları lisans ve lisansüstü eğitim seviyesinde olan öğrencilerin okuma becerileri ortalamasının babası lise mezunu olanlar hariç diğer eğitim seviyelerine sahip öğrencilerin ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca babaları ilkokul eğitimini tamamlamamış olan öğrencilerin okuma becerileri ortalamasının babaları lise, lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerin ortalamasından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca babaları lise mezunu olan öğrencilerin okuma becerileri ortalaması; babası ilkokulu tamamlamamış, ilkokul ve ortaokul eğitim düzeyine sahip öğrencilerin ortalamasından

daha yüksektir. Söz konusu farka ilişkin η^2 etki büyüklüğünün ise düşük olduğu ifade edilebilir.

PISA 2018 Türkiye örneklemeine ait anne ve baba eğitim seviyesi değişkenine göre ANOVA sonuçları Tablo 4.5 ve Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.5. PISA 2018 Türkiye Örnekleminde Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark
(1)Hiç	655	440.42	75.43	Gruplar	927266.63	4	231816.66	34.474	.000	1-2
				Arası						1-3
(2)İlkokul	1768	465.23	78.26	Gruplar	42996059.93	6394	6724.44			1-4
				İçi						1-5
(3)Ortaokul	1287	466.16	73.83	Toplam	43923326.56	6398				2-5
(4)Lise	1170	465.78	84.96							3-5
(5)Lisans	1519	484.36	92.55							4-5
ve Lisansüstü										

Tablo 4.5’te verilen sonuçlara göre öğrencilerin PISA 2018 okuma becerileri ortalamasının anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir, $F(4,6398) = 34.474, p = .000, \eta^2 = .021$. Söz konusu farkın hangi eğitim düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Dunnett’s C’si yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 2015 PISA sonuçlarına paralel olarak annelerin eğitim seviyeleri yükseldikçe öğrencilerin okuma becerileri ortalamasının yükseldiği görülmektedir. Anneleri ilkokulu tamamlamamış olan öğrencilerin okuma becerileri ortalamasının anneleri ilkokul, ortaokul, lise, lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerin okuma becerileri ortalamasından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca anneleri lisans ve lisansüstü eğitim seviyesinde olan öğrencilerin okuma becerileri ortalamasının anneleri diğer tüm eğitim seviyelerinde olan öğrencilerin ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Söz konusu farka ilişkin η^2 etki büyüklüğünün ise düşük olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.6. PISA 2018 Türkiye Örnekleminde Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark
(1)Hiç	238	438.27	78.90	Gruplar	1891601.57	4	472900.3	71.939	.000	1-4
				Arası			9			1-5
(2)İlkokul	1359	451.01	77.96	Gruplar	42031724.98	6394	6573.62			2-4
				İçi						2-5
(3)Ortaokul	1606	452.49	76.20	Toplam	43923326.56	6398				3-4
(4)Lise	1135	478.56	76.86							3-5
(5)Lisans ve Lisansüstü	2061	487.42	88.92							4-5

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere öğrencilerin PISA 2018 okuma becerileri ortalamasının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir, $F(4,6398) = 71.939, p = .000, \eta^2 = .043$. Söz konusu farkın hangi baba eğitim düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Dunnett’s C’si yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda PISA 2015 uygulamasına yakın sonuçlar elde edilmiştir. Babaları lisans ve lisansüstü eğitim seviyesinde olan öğrencilerin okuma becerileri ortalamasının babası diğer tüm eğitim seviyelerinde olan öğrencilerin ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca babaları lise mezunu olan öğrencilerin okuma becerileri ortalaması babası ilkokulu tamamlamamış, ilkokul ve ortaokul eğitim düzeyine sahip öğrencilerin ortalamasından daha yüksektir. Yanı sıra babaları ilkokul eğitimini tamamlamamış olan öğrencilerin okuma becerileri ortalamasının babaları lise, lisans ve lisansüstü mezunu olan öğrencilerin ortalamasından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu farka ilişkin η^2 etki büyüklüğünün ise düşük olduğu ifade edilebilir.

4.3. Alt Problem 3’e Ait Bulgular

Türkiye’deki öğrencilerin PISA 2015 ve PISA 2018 okuma becerileri evdeki kitap sayına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

PISA 2015 ve PISA 2018 Türkiye uygulamasında evdeki kitap sayısının öğrencilerin okuma becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. PISA 2015 ve PISA 2018 uygulamasına ait sonuçlar Tablo 4.7’de ve Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.7. PISA 2015 Türkiye Örnekleminde Evdeki Kitap Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Kitap Sayısı	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark
(1) 0-10	354	395.00	62.69	Gruplar Arası	1873504.29	5	374700.86	73.898	.000	1-2
(2) 11-25	354	410.53	72.12	Gruplar İçi	9654276.90	1904	5070.52			1-3
(3) 26-100	354	444.77	68.54	Toplam	11527781.19	1909				1-4
(4) 101-200	354	459.61	70.84							1-5
(5) 201-500	317	482.84	74.71							1-6
(6) 500'den fazla	177	466.41	83.84							2-3
										2-4
										2-5
										2-6
										3-5
										3-6
										4-5

Tablo 4.7’de verilen sonuçlara göre öğrencilerin PISA 2015 okuma becerileri ortalamasının evdeki kitap sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir, $F(5,1909) = 73.898, p = .000, \eta^2 = .163$. Söz konusu farkın evdeki kitap sayısının hangi düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Dunnett’s C’si yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda evdeki kitap sayısı arttıkça öğrencilerin okuma becerileri ortalamasının anlamlı bir şekilde yükseldiği söylenebilir. Yalnızca evinde 500’den fazla kitaba sahip öğrencilerin okuma becerileri ortalaması ile 201-500 ve 101-200 arası kitaba sahip öğrencilerin okuma becerileri ortalaması ile 101-200 arası kitaba sahip öğrencilerin ortalaması ile 26-100 kitaba sahip öğrencilerin ortalaması arasında fark bulunamamıştır. Bunun dışında 500’den fazla kitaba sahip öğrencilerin ortalaması 26-100, 11-25 ve 0-10; 201-500 arası kitaba sahip öğrencilerin ortalaması 101-200, 26-100, 11-25 ve 0-10; 101-200 arası kitaba sahip öğrencilerin ortalaması 11-25 ve 0-10; 26-100 arası kitaba sahip öğrencilerin ortalaması 11-25 ve 0-10; 11-25 arası kitaba sahip öğrencilerin ortalaması 0-10 arası kitaba sahip olan öğrencilerin ortalamasından daha yüksektir. Söz konusu farka ilişkin etki büyüklüğünün ise geniş olduğu söylenebilir.

Tablo 4.8. PISA 2018 Türkiye Örnekleminde Evdeki Kitap Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Kitap Sayısı	n	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark
(1) 0-10	524	415.87	71.97	Gruplar Arası	4539108.05	5	907821.61	150.621	.000	1-2
(2) 11-25	524	438.06	74.15	Gruplar İçi	17334162.13	2876	6027.18			1-3
(3) 26-100	524	472.70	73.50	Toplam	21873270.19	2881				1-4
(4) 101-200	524	498.42	80.67							1-5
(5) 201-500	524	521.65	79.76							1-6
(6) 500'den fazla	262	521.38	91.69							2-3
										2-4
										2-5
										2-6
										3-4
										3-5
										3-6
										4-5
										4-6

Tablo 4.8’de verilen sonuçlara göre öğrencilerin PISA 2018 okuma becerileri ortalamasının evdeki kitap sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir, $F(5,2881) = 150.621, p = .000, \eta^2 = .208$. Söz konusu farkın evdeki kitap sayısının hangi düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Dunnett’s C’si yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda genel olarak evdeki kitap sayısı arttıkça öğrencilerin okuma becerileri ortalamasının anlamlı bir şekilde yükseldiği söylenebilir. Yalnızca evinde 500’den fazla kitaba sahip öğrencilerin okuma becerileri ortalaması ile 201-500 arası kitaba sahip öğrencilerin okuma becerileri ortalaması arasında fark bulunamamıştır. Bu durumun dışında, evdeki kitap sayısı fazla olan öğrencilerin kitap sayısı az olan öğrencilerin ortalamasına göre farkı anlamlı ve daha yüksektir. Söz konusu farka ilişkin etki büyüklüğünün ise geniş olduğu söylenebilir.

4.4. Alt Problem 4’e Ait Bulgular

Türkiye’deki öğrencilerin PISA 2015 ve PISA 2018 okuma becerilerini ailenin en yüksek mesleki statüsü, ailenin maddi varlığı, kültürel varlık, bilgi ve iletişim teknolojileri kaynakları ve evdeki eğitim kaynakları anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

PISA 2015 okuma becerileri ile HISEI, WEALTH, CULTPOSS, HEDRES ve ICTRES sürekli değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek

amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. PISA 2015 Değişkenler Arası Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. HISEI	-					
2. WEALTH	.42**	-				
3. CULTPOSS	.28**	.42**	-			
4. HEDRES	.32**	.63**	.43**	-		
5. ICTRES	.41**	.89**	.38**	.66**	-	
6. PVREAD1	.29**	.32**	.21**	.25**	.35**	-

**p<.01

*HISEI: Ailenin En Yüksek Mesleki Statüsü, WEALTH: Ailenin Maddi Varlığı, CULTPOSS: Ailenin Kültürel Varlığı, HEDRES: Evdeki Eğitim Kaynakları, ICTRES: Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kaynakları, PVREAD1: PISA 2015 okuma becerileri

Tablo 4.9’da verilen değerler incelendiğinde; HISEI ve CULTPOSS, HISEI ve PVREAD1, CULTPOSS ve PVREAD1, HEDRES ve PVREAD1 değişkenleri arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. HISEI ve WEALTH, HISEI ve HEDRES, HISEI ve ICTRES, WEALTH ve CULTPOSS, WEALTH ve HEDRES, WEALTH ve PVREAD1, CULTPOSS ve HEDRES, CULTPOSS ve ICTRES, HEDRES ve ICTRES, ICTRES ve PVREAD1 arasında anlamlı pozitif ve orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. WEALT ve ICTRES arasında ise anlamlı pozitif ve yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

PISA 2015 Türkiye örnekleme üzerinde ailenin en yüksek mesleki statüsü, ailenin maddi varlığı, kültürel varlık, bilgi ve iletişim teknolojileri kaynakları ve evdeki eğitim kaynakları değişkenlerinin okuma becerilerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını tespit etmek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Enter metodu kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. PISA 2015 Okuma Becerileri İçin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata(B)	β	t	p	VIF
Sabit	434.131	3.249		133.622	.000	
HISEI	.630	.055	.171	11.462	.000	1.244
CULTPOSS	6.032	1.294	.071	4.660	.000	1.309
HEDRES	.066	1.252	.001	.053	.958	1.893
ICTRES	23.471	2.492	.294	9.419	.000	5.443
WEALTH	-3.732	2.427	-.047	-1.538	.124	5.273

*HISEI: Ailenin En Yüksek Mesleki Statüsü, WEALTH: Ailenin Maddi Varlığı, CULTPOSS: Ailenin Kültürel Varlığı, HEDRES: Evdeki Eğitim Kaynakları, ICTRES: Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kaynakları

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere analize alınan ailenin maddi varlığı ve evdeki eğitim kaynakları değişkenlerinin okuma becerilerini anlamlı bir şekilde yordamadığı tespit edilmiştir, $p > .05$. Öğrencilerin okuma becerilerini ailenin en yüksek mesleki statüsü, kültürel varlık, bilgi ve iletişim teknolojileri kaynakları değişkenlerinin anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Okuma becerilerini yordayan değişkenlerin standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre önem sırası bilgi ve iletişim teknolojileri kaynakları, ailenin en yüksek mesleki statüsü ve kültürel varlık şeklindedir. En önemli yordayıcı değişkenin bilgi ve iletişim teknolojileri kaynakları değişkeni olduğu belirlenmiştir. Söz konusu yordayıcı değişkenlerin okuma becerilerinin varyansını %15 düzeyinde açıkladığı tespit edilmiştir, $R = .39$, $F(5,4730) = 171.122$, $p = .000$.

PISA 2018 okuma becerileri ile HISEI, WEALTH, CULTPOSS, HEDRES ve ICTRES sürekli değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. PISA 2018 Değişkenler Arası Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. HISEI	-					
2. WEALTH	.42**	-				
3. CULTPOSS	.30**	.47**	-			
4. HEDRES	.30**	.60**	.44**	-		
5. ICTRES	.38**	.87**	.43**	.67**	-	
6. PVREAD2	.34**	.27**	.25**	.22**	.31**	-

**p<.01

*HISEI: Ailenin En Yüksek Mesleki Statüsü, WEALTH: Ailenin Maddi Varlığı, CULTPOSS: Ailenin Kültürel Varlığı, HEDRES: Evdeki Eğitim Kaynakları, ICTRES: Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kaynakları, PVREAD2: PISA 2018 okuma becerileri

Tablo 4.11’de verilen değerler incelendiğinde; WEALTH ve PVREAD2, CULTPOSS ve PVREAD2, HEDRES ve PVREAD2 değişkenleri arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. HISEI ve CULTPOSS, HISEI ve WEALTH, HISEI ve HEDRES, HISEI ve ICTRES, HISEI ve PVREAD2, WEALTH ve CULTPOSS, WEALTH ve HEDRES, CULTPOSS ve HEDRES, CULTPOSS ve ICTRES, HEDRES ve ICTRES, ICTRES ve PVREAD2 arasında anlamlı pozitif ve orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. WEALT ve ICTRES arasında ise anlamlı pozitif ve yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

PISA 2018 Türkiye örneklemini üzerinde yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizine (Enter metodu) ait sonuçlar Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. PISA 2018 Okuma Becerileri İçin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata(B)	β	t	p	VIF
Sabit	451.620	2.998		150.666	.000	
HISEI	.943	.047	.254	20.034	.000	1.235
CULTPOSS	8.447	.954	.118	8.857	.000	1.365
HEDRES	-1.887	1.295	-.023	-1.457	.145	1.909
ICTRES	24.695	2.267	.269	10.894	.000	4.652
WEALTH	-9.825	2.187	-.107	-4.493	.000	4.314

*HISEI: Ailenin En Yüksek Mesleki Statüsü, WEALTH: Ailenin Maddi Varlığı, CULTPOSS: Ailenin Kültürel Varlığı, HEDRES: Evdeki Eğitim Kaynakları, ICTRES: Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kaynakları

Tablo 4.12’de verilen değerler incelendiğinde evdeki eğitim kaynakları değişkenin okuma becerilerini anlamlı bir şekilde yordamadığı tespit edilmiştir, $p>.05$. Öğrencilerin okuma becerilerini ailenin en yüksek mesleki statüsü, kültürel varlık, bilgi ve iletişim teknolojileri kaynakları ve ailenin maddi varlığı değişkenlerinin anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Okuma becerilerini yordayan değişkenlerin standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre önem sırası bilgi ve iletişim teknolojileri kaynakları, ailenin en yüksek mesleki statüsü, kültürel varlık ve ailenin maddi varlığı şeklindedir. En önemli yordayıcı değişkenin ise bilgi ve iletişim teknolojileri kaynakları değişkeni olduğu belirlenmiştir. Söz konusu yordayıcı değişkenlerin okuma becerilerinin varyansını %17 düzeyinde açıkladığı tespit edilmiştir, $R=.41$, $F(5,6398)=253.158$, $p=.000$.

BÖLÜM V

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ilişkin sonuçlar ve bu sonuçlar ışığında önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada PISA 2015 ve PISA 2018 Türkiye araştırmasına katılan öğrencilerin okul öncesi eğitime başlama yaşı ile sosyoekonomik ve kültürel değişkenlerin okuma becerilerinden elde ettikleri puanlara etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın sonuçları alt problemler doğrultusunda sırasıyla aşağıda verilmiştir.

Birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular doğrultusunda PISA 2015 ve PISA 2018 Türkiye uygulamasında okul öncesi eğitime başlama yaşı bağımsız değişkenine göre öğrencilerin okuma becerileri puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. 2 ve 3 yaşında okul öncesi eğitime başlayan öğrencilerin okuma becerileri ortalamasının 2 yaş ve altında, 5 yaşında, 6 yaş ve üzerinde okul öncesi eğitime başlayan öğrenciler ile hiç okul öncesi eğitimi almamış olan öğrencilerin okuma becerileri ortalamasından daha yüksek olduğu; 4 yaşında okul öncesi eğitime başlayan öğrencilerin okuma becerileri ortalamasının 2 yaş ve altında okul öncesi eğitime başlayan öğrencilerin okuma becerileri ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. PISA 2015'ten farklı olarak PISA 2018'de 4 yaşında okul öncesi eğitime başlayan öğrencilerin okuma becerileri ortalamasının 2 yaş ve altında okul öncesi eğitime başlayan öğrencilerin okuma becerileri ortalamasından ve hiç okul öncesi eğitim almamış olan öğrencilerin ortalamasından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kreşlerin 2 yaş ve altı çocuklar için sosyalizasyon açısından önemli bir rol oynadığı ve sosyo-emosyonel olarak destekleyici bir nitelik arz ettiği ifade edilse de yapılan bazı görgül araştırmalar, çocukların 2 yaş öncesinde kreşe gönderilmesinin anne ve çocuk arasındaki yakınlığı ve çocuktaki duygusal iyi oluşu olumsuz yönde etkileyebileceğine, kreşlerin bu yaş grubunda ailede gerçekleşen birincil

sosyalizasyonun yerini alamayacağına ve zorunluluk arz etmediğine yönelik bilgiler vermektedir (Zepf ve Seel, 2017). Çocukların kreşe başlama yaşı ile ilgili tartışmaların devam ettiği ifade edilebilir. Örneğin, Federal Almanya Aile Yaşlılar Kadınlar ve Gençlik Bakanlığı (BMFSFJ) 2 yaş ve öncesinde kreşe başlamanın çocuklar üzerinde olumsuz herhangi bir etkisinin olmadığını bildirirken; bazı araştırmacılar ilgili Bakanlık tarafından yayınlanan raporların bilimsel araştırmalar ile örtüşmediğini belirtmekte, ilgili raporların sosyo-politik ve ekonomik kaygılar gözetilerek yayınlandığına işaret etmektedirler (Zepf ve Seel, 2017).

Öte yandan ayrılık anksiyetesi üzerine kreşlerde yapılan çalışmalar; küçük çocukların yeni çevre ve öğretmenlere alışmak konusunda epey zorluklar yaşadıklarını, geçiş (transition) sürecinin iyi yönetilmemesi, geçiş ve uyum süreçlerinin olumsuz deneyimlenmesi ve bunlara ek olarak öğretmenlerin pedagojik anlamda sergiledikleri mesleki yetersizlikler veya çocuğun öğretmenin değişmesi gibi faktörlerin çocukta, duygu düzenleme süreçlerine, sosyal uyum ile akademik düzeylerine zarar verebileceğini göstermektedir (Czada, 2012; Frisch, 2012; Battaglia, 2015; Maciel ve diğerleri, 2018; Crystal ve diğerleri, 2018; Longobardi ve diğerleri, 2019). 2 yaş ve altında okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin okuma becerileri alanında 4 yaşında okul öncesi eğitime başlayan öğrencilere kıyasla daha düşük ortalama puanlar elde etmelerinde yukarıda betimlenen faktörlerin belirli oranlarda rol oynayabileceği olasılık dahilindedir. Ancak, 2 yaşında ve altında okul öncesi eğitime başlayan öğrencilerin okuma becerileri alanında daha düşük ortalamaya sahip olmaları, 2 yaş ve öncesinde verilen kreş eğitiminin niteliği ve bu kurumlarda görevli öğretmenlerin pedagojik yeterliliği ile geçiş ve uyum süreçlerinin yönetilme biçimi gibi konuların görgül olarak araştırılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu yolla daha açık (explicit) ve bilgilendirici argümanlara ulaşmak olanaklı olacaktır.

Çocukların akademik becerilerinin geliştirilebilmesi için okul öncesi dönemden zorunlu eğitim süreci başlayıncaya kadar geçirdikleri birçok kritik dönem bulunmaktadır. Bu dönemde bebekler doğumdan itibaren okuma yazma süreci içerisine girerler ve bu becerileri kazanıncaya kadar da süreç devam eder (Damarlı Oçak, 2007). Doğumdan itibaren bebekler, çevreleri ile ilgili izlenimlerini annesi ya da kendisine bakan kişi aracılığı ile hissetmektedir. Bu dönemde bebek temel ihtiyaçlarının giderildiği, kendini huzurlu ve rahat hissettiği güvenli bir ortama ihtiyaç duymaktadır. Ayrıca çevresindeki nesnelere, insanlara veya olaylara büyük ilgi

duyarak bu nesne ve olayları anlamlandırabilmek için de dokunma ısırma, vurma ya da hareket ettirme davranışları sergileyebilmektedir. Bu dönemde bebek, aile bireyleri ya da çevresindeki diğer bebekler ile dil etkileşiminde bulunarak okuma yazma becerilerine yönelik ilk yaşantılarını oluşturmaktadır. Yaşamın ilk aylarından ikinci yılına kadar, çocukların sözlü dil gelişimi ve okuryazarlıkla ilgili deneyimleri daha sonraki okuma başarısı için bir temel oluşturmaya başlar. 2 ile 3 yaş arası çocuklar ise kitaplara ve oluşturdukları yazılı materyallere yanıt olarak anlaşılır bir dil üretmeye başlarlar. 3 yaş dönemindeki çocuklar merak etme, soru sorma ve girişimde bulunma davranışları gösterirler. Bu dönemdeki çocuklar sorduğu sorulardan ya da girişimlerinden dolayı ebeveynleri ya da çevresindeki diğer insanlar tarafından olumsuz bir eleştiriye maruz kalması ya da ebeveynlerin çocukları için endişelenerek gereksiz kısıtlamalarda bulunmaları; çocuğun merak etme ve soru sorma davranışlarından kaçınıp kendisini değersiz hissederek güven problemi yaşamasına neden olacaktır. Bu nedenle bu yaş grubu çocuklarının çevresine ve başkalarına zarar vermeden araştırıp sorgulayabileceği ortamlar sunularak merak duygusunun desteklenmesi, yapabileceklerinin farkına vararak kendini tanıması, okul öncesi dönemde alacağı eğitim ile desteklenmelidir.

3 ila 4 yaş dönemindeki çocuklar okuryazarlıkta hızlı bir gelişme gösterirler. En sevdikleri kitapları kendi başlarına okumaya başlarlar. Çoğunlukla resimlerden hikâyeyi yeniden canlandırmaya odaklanırlar. Sonuçta, her bir resmi ayrı ayrı anlatmaktan okuma veya yazı dili gibi bir dil kullanarak resimden resme bir hikâye örmeye doğru ilerlerler. Ayrıca bu zamanda çocuklar; karalamalar, harf benzeri formlar ve rastgele harf dizileri oluşturarak yazmayı da denerler (Snow ve diğerleri, 1998; Constantine, 2004). Yetişkinlere yönelik el yazısını taklit etmek için dalgalı karalamalar kullanmaya başlarlar. Harf benzeri formlar veya taklit edilen harfler çocuğun alfabetik harfler oluşturma çabasıdır; bu yazı biçimleri sonunda standart harflere dönüşecektir. Çocuklar, çeşitli yazı biçimlerini kullanırken, anlam yaratma niyetlerini sürdürürler ve genellikle kulağa okuma gibi gelen bir dil kullanarak yazmaya çalıştıkları karalamaları okurlar. Bu yaştaki çocuklar defalarca duydukları kitapları okumaya devam ederler. Bu okumalar yavaş yavaş yetişkinlerin okumadaki tonlama kalıplarını ve kitapta kullanılan dili gösterir. Bu nedenle okuryazarlık açısından zengin okuma yazma araçlarıyla donatılmış bir ortama sahip olan çocuklar, okuma yazma becerilerinde hızlı bir gelişme gösterirler. Fakat bu araçlardan mahrum

kalan çocuklar, çeşitli okuma ve yazma araçları ile donatılmış çevrede büyüyen çocuklara göre okuma becerilerinde daha başarısızdır.

Bu dönemde çocukların başta okuma becerilerini ve çeşitli ihtiyaçlarını destekleyebilmek için ebeveynlerin tek başına bu sorumluluğu üstlenerek vermeleri pek mümkün olmamaktadır. Bu nedenle hem çocuklara hem de ailelere destek olabilmek için çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmış planlı ve sistemli eğitimleri almaları gerekmektedir. Yapılan bir çalışmada çocukların okul öncesi eğitim alma süreleri arttıkça okuma becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada okul öncesi eğitime bir yıl ya da daha az katılan çocuklar nispeten bir yıldan fazla fakat üç yıldan az okul öncesi eğitim alan öğrencilere göre daha düşük okuma becerileri puanları almışlardır (Avrupa Eurydice ve Eurostat Raporu, 2014). Bir başka araştırma da ise alt sosyoekonomik düzeye sahip 3 ile 4 yaş arasındaki anaokuluna giden çocukların anaokuluna gitmeyen çocuklara göre bilişsel, dil ve fiziksel becerilerinde daha yüksek puanlar elde ettikleri bulunmuştur (Schwarz, Strickland ve Krolick, 1974).

Okul öncesi eğitim OECD ülkelerinin büyük bir çoğunluğunda zorunlu olmamasına rağmen okullaşma oranları olabildiğince yüksektir. Okul öncesi eğitime katılım oranının yüksek olmasının sebebi başta eğitim için yapılan harcamalar gerekli alt yapı koşullarının sağlanması ile birlikte eğitimin ücretsiz olmasından kaynaklanabilir. Bu ülkelerde annelerin doğumdan sonra da çalışması, çocukların okul öncesi eğitime daha erken yaşlarda başlamasını mecbur kılmıştır. Bu durum da okul öncesinde okullaşma oranlarının artmasına sebep olmuştur. Türkiye’de ise doğumdan sonra anneler çocuklarına belli bir süre kendileri bakmakta ya da aile büyükleri yardımcı olmaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarına göndermemeyi tercih edebilmektedir. Özellikle kırsal kesimlerdeki toplumlarda okul öncesi eğitimden yoksun kalan çocuklar başta ekonomik yetersizlikler ve okul sayısının azlığı gibi nedenlerden dolayı bu eğitimden faydalanamamaktadır (Aktan ve Akkutay, 2014; Gür, Çelik ve Bozgeyikli, 2018; Martı, 2020). Ayrıca birçok Avrupa ülkesinde 3 ve 4 yaş arasında bulunan çocuklar devletin ücretsiz olarak sunduğu okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim almaktadır. Bu nedenle OECD (2017) raporunda da belirtildiği gibi zorunlu okul çağına gelmeden önce okul öncesi eğitime en az 2 veya 3 yıl önce başlamak çocukların akademik başarılarına katkı sağlayarak PISA sonuçlarında elde edecekleri başarıyı da etkileyecektir. Yapılan bir çalışmada 2, 3 ve 4 yaşında okul

öncesi eğitime başlayan çocuklar diğer yaşlarda eğitim alan ve hiç eğitim almayan öğrencilere kıyasla akademik başarılarında daha iyi performans göstermişlerdir. Ayrıca 6 yaşında okul öncesi eğitime başlayan çocuklar, diğer yaşlarda okul öncesi eğitim alan çocuklara göre daha düşük başarı puanları elde etmişlerdir (Buldu ve Olgan, 2018).

Yapılan çalışmanın bulgularına paralel olarak diğer araştırmalar da irdelendiğinde öğrencilerin okul öncesi eğitime başlama yaşları okuma becerileri puanlarını etkilediği tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim öğrencilerin başta dil ve bilişsel gibi birçok gelişim alanlarına etki etmektedir. Bu durum ise ileride hem okuma becerilerine hem de akademik başarılarına katkıda bulunacağını göstermektedir. Özellikle yapılan araştırmanın bulgularında da belirtildiği gibi 3 yaşında okul öncesi eğitime katılan çocukların okuma becerilerinde başarılı olmaları daha muhtemeldir. Bu dönemdeki çocukların girişimleri desteklenebilmesi için uygun öğrenme ortamları oluşturularak planlanmış bir eğitim sağlanmalıdır.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular doğrultusunda PISA 2015 ve PISA 2018 Türkiye uygulamasında anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi bağımsız değişkenine göre öğrencilerin okuma becerileri puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

PISA 2015 ve PISA 2018’de genel olarak annelerin eğitim seviyeleri yükseldikçe öğrencilerin okuma becerileri ortalamasının da yükseldiği belirlenmiştir. Aynı şekilde annelerin eğitim düzeyinde olduğu gibi babaların da eğitim düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin okuma becerileri ortalamasının yükseldiği tespit edilmiştir.

Daha önce yapılmış olan araştırmalar mevcut araştırmanın bulgularına paralel olarak anne ve baba eğitim düzeylerinin öğrencilerin okuma becerileri puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin okuma becerileri puanlarına anne ve babanın eğitim düzeylerinin etkisinin araştırıldığı bir çalışmada elde edilen bulgulara göre annenin ve babanın eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin de okuma becerileri puanlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Urfalı Dadandı ve diğerleri, 2018). Konu ile ilgili bir diğer çalışmanın bulgularına paralel olarak anne ve baba eğitimi düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuma etkinliklerine katılım puanları düşük eğitim düzeyine sahip olan ailelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Can, Türkyılmaz

ve Karadeniz, 2015). Bir diğer araştırmada ise anne ve babanın eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin okuma becerileri puanlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocukları için zengin bir okuma ortamı sağlama olasılıklarının yüksek olduğu ve çocuklarının performansı için daha yüksek beklentilere sahip olduklarını göstermiştir ve bunların tümü öğrencilerin değerlendirmelerdeki performansını olumlu yönde etkiyebileceğini ifade etmişlerdir (Lemke, Sen, Johnston, Pahlke, Williams, Kastberg ve Jocelyn, 2005; Gülleroğlu, Bilican Demir ve Demirtaşlı, 2014; Aslanargun ve diğerleri, 2016). Anne ve baba eğitim düzeyinin öğrencilerin okuma hazırlık becerilerine etkisinin araştırıldığı bir çalışmada; anne ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okumaya hazırlık becerilerine katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yüksek eğitim düzeyine sahip olan ebeveynler düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynlere göre çocukların eğitimi için araştırmalarda bulunup bilgi edinerek çocukları için farklı ve eğitici ortamlar sunup onları olumlu yönde etkileyecek doğru davranışlarda ve iletişimde bulunarak tüm becerilerini desteklediği tespit edilmiştir (Erkan ve Kırca, 2010). Yapılan bir araştırmaya göre düşük eğitim düzeyine sahip annelerin çocukları ile yeteri kadar sözel iletişimde bulunmadığı bu nedenle çocukların dil gelişimi puanlarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Erdoğan ve diğerleri, 2005). Bu durumda ailenin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarına dilin kullanımında model olarak, dil gelişimini destekleyeceği zengin uyarıcıların olduğu ortamları sunabilmektedir. Bu durum ise öncelikle çocukların okuma becerilerine katkı sağlayacağı gibi akademik başarılarına da olumlu yönde etki edecektir. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeylerinin okuma yazma becerilerine etkisinin araştırıldığı bir çalışmada anne ve babanın eğitim düzeyinin çocukların okuma yazma becerinde farklılıklara yol açtığı gözlemlenmiş ve ailenin eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların da dil gelişimi düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Damarlı Oçak, 2007). Yapılan çalışmalara göre dil gelişimi okuma becerilerinde, akademik başarıda ve çocuğun öğrenim hayatı boyunca okuduğunu iyi bir şekilde anlayarak katıldığı sınavlarda başarılı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bir çalışmaya göre annelerin eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin de başarı puanlarının yükseldiği tespit edilmiştir. Bu durum anne eğitim seviyesi ile çocuğun başarı puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu göstermektedir. Ailenin eğitim düzeyi sosyoekonomik göstergelerin bir parçasıdır ve ailenin eğitim düzeyi yükseldikçe toplumdaki sosyal konumları da yükselerek ekonomik düzeylerinde de bir artış meydana gelmektedir. Ekonomik açıdan iyi

durumda olan aileler ise çocuklarına gereken olanakları sağlayarak akademik başarılarını desteklemektedir (Gelbal, 2008; Çelenk ve Çalışkan, 2014). Anne ve baba eğitim düzeylerinin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerilerine etkisinin ele alındığı bir çalışmada; ailenin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin dinleme becerisi, okuma becerisi, konuşma becerisi ve okuduğunu anlama gibi becerilerden aldıkları puanlarda yüksek olduğu tespit edilmiştir (Obalar, 2009).

Yapılan çalışmanın bulgularına paralel olarak diğer araştırmalar da irdelendiğinde başta öğrencinin okuma becerileri olmak üzere akademik başarılarında da anne ve babanın eğitim düzeyinin önemli bir yerinin olduğu görülmektedir. Ailenin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarının dil gelişimlerini destekleyerek erken yaşlarda okumaya ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olacak materyaller açısından zengin, uygun ortamlar hazırlayıp okuma alışkanlığı kazanmalarına destek oldukları tespit edilmiştir.

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular doğrultusunda PISA 2015 ve PISA 2018 Türkiye uygulamasında evdeki kitap sayısının öğrencilerin okuma becerileri puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Yapılan analizin sonucuna göre hem PISA 2015 hem de PISA 2018’de evdeki kitap sayısı arttıkça öğrencilerin okuma becerileri ortalamasının anlamlı bir şekilde yükseldiği tespit edilmiştir.

Bir evde işitsel ve görsel algıyı geliştirici kitaplar, gazete veya dergi gibi zengin okuma araç ve gereçlerinin olması, okul öncesi dönemindeki bir çocuğun bu araç ve gereçlerle tahmini okumalar yapması, kendisine aile bireyleri tarafından masal ya da öykü okunması, okuma yazma becerilerinin ön koşullarını büyük ölçüde gerçekleştirebildikleri tespit edilmiştir. Çocuklar resimli kitapları okuma esnasında sayfadaki yazılar ile görseller arasında bir bağlantı olduğunu, kitabı soldan sağa, yukarıdan aşağıya doğru okunduğunu ve yazı dili ile okuma dilini ilişkilendirebildikleri fark edilmiştir (Çelenk, 2003). Evdeki okuryazarlık ortamı örneğin, ebeveynlerin küçük çocuğa kitap okuma sıklığı, evdeki çocuk kitaplarının sayısı, ebeveynlerin kitaplara maruz kalması vb. çocukların okuma becerilerini etkileyen önemli bir faktördür (Korat, Klein ve Segal Drori, 2007). Yapılan araştırmanın bulgularına paralel olarak elde edilen bir çalışmanın sonucuna göre çocukların evlerinde bulunan kitap sayısı akademik başarıyı etkilediği tespit edilmiştir. Evde bulunan kitap sayısı 100’den az olan gruplar arasında yapılan karşılaştırma

sonucuna göre kitap sayısı fazla olan çocukların lehine bir sonuç bulunmuştur. Bu nedenle evde bulunan kitap sayısının fazla olması, çocuklarda okuma alışkanlığının kazandırılması için ilgi ve merak duygularını destekleyeceği ve onları okumaya teşvik ederek okuma becerilerine katkıda bulunabileceği söylenebilir (Urfalı Dadandı ve diğerleri, 2018). Yapılan bir diğer araştırmaya göre evde bulunan ortalama kitap sayısı öğrencilerinin başarısını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Gürsakal, 2012). Kutlu, Yıldırım, Bilican ve Kumandaş (2011) yaptığı çalışmada evinde 200 ve üstü kitabı bulunanlar ile öğrencinin kendine ait 76-100 arasında kitabı olması 50 ve daha az kitaba sahip olan öğrencilere göre okuma başarılarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Constantinie (2004) yaptığı çalışmada evdeki çocuk kitaplarının sayısı arttıkça çocukların kelime dağarcığının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocuk kitapları, ebeveynlere çocuklarının kelime dağarcıklarını geliştirme fırsatı vererek kitabın özelliklerini tanıtmaya fırsatları sağlayabilir.

Yapılan çalışmanın bulgularına paralel olarak elde edilen sonuçlara göre evdeki kitap sayısının fazla olması öğrencilerin okuma becerileri için gerekli olan ön bilgi ve davranışların kazanmasını sağlayıp görsel işitsel birçok kavramı anlamalarına yardımcı olduğu söylenebilir.

Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular doğrultusunda PISA 2015 Türkiye uygulamasında ailenin maddi varlığı ve evdeki eğitim kaynakları değişkenleri okuma becerilerini anlamlı bir şekilde yordamazken ailenin en yüksek mesleki statüsü, kültürel varlık, bilgi ve iletişim teknolojileri kaynakları değişkenlerinin anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. PISA 2018 Türkiye uygulamasında ise evdeki eğitim kaynakları değişkeninin okuma becerilerini anlamlı bir şekilde yordamadığı ailenin en yüksek mesleki statüsü, ailenin maddi varlığı, kültürel varlık ile bilgi ve iletişim teknolojileri kaynakları değişkenlerinin anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. PISA 2015 Türkiye sonuçlarına göre sosyoekonomik faktörlerin okuma becerilerine etkisinin araştırıldığı bir çalışmada ailenin mesleki statüsü, ailenin kültürel kaynakları ve evlerinde bulunan bilgi ve iletişim teknolojileri kaynakları okuma becerilerini yordarken ailenin maddi varlıkları ve evdeki eğitim kaynaklarının okuma becerilerini etkilemediği tespit edilmiştir (Urfalı Dadandı ve diğerleri, 2018). Chiu ve Chow (2015) yaptığı bir araştırmada evdeki eğitim kaynakları arttıkça öğrencilerin okuma başarılarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aileler finansal, beşeri, sosyal ve kültürel sermayelerini çocuklarına öğrenme fırsatları

sağlamak için kullanabilmektedir. Spesifik olarak, daha fazla parası (finansal sermayesi) olan aileler daha zengin bir öğrenme ortamı yaratmak için daha fazla eğitim kaynağı (kitap, hesap makinesi vb.) temin edebilir. Kültürel varlıkların 41 ülkede bulunan 15 yaşındaki öğrencilerin okuma başarılarına etkisinin incelendiği bir araştırmada yüksek sosyoekonomik düzeye sahip aileler çocuklarına okul kültürüne uyum sağlayabilmeleri için kendi toplumunun kültürel varlıklarını öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Kısacası; yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler daha fazla finansal, beşeri, sosyal veya kültürel sermayeye sahiptir (Chiu ve Chow, 2010). Yapılan bir araştırmaya göre ailenin sosyoekonomik düzeyi arttıkça öğrencilerin okuma becerileri ve anlama düzeylerinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum sosyoekonomik açıdan yüksek düzeyde olan öğrencilerin kitap, gazete veya dergi gibi materyallere daha kolay erişebildiklerinden kaynaklanabilir (Baştuğ ve Keskin, 2012). Yapılan bir araştırmada, gelir durumu yüksek olan anne ve babalar çocuklarının akademik başarılarına katkıda bulunabilecek gerekli ev olanaklarını ve sosyal fırsatları sunarak bu fırsatlardan yararlanabilmelerini sağlamaktadır. Bu nedenle ailelerin çocuklarının eğitimi için nasıl yatırım yaptıkları ve bu durumu nasıl yönettiklerinin önemli olduğu ve gelir seviyesi düşük olan ailelerin çocuklarının okul başarısını arttıracak çeşitli yöntemleri belirlemelerine yardımcı olunması gerektiği söylenmiştir (Crosnoe ve Cooper, 2010). Aynı zamanda belirli ev ve kültürel varlıkları karşılayabilen ebeveynlerin çocuklarına sosyal, kültürel ve ekonomik kaynaklara daha fazla erişim sunabilecekleri söylenebilir (Lim ve Gemici, 2011). Ergenlik döneminde öğrencilerin okuma alışkanlıklarının araştırıldığı bir çalışmada öğrencilerin kendine ait odalarının olması, okuma sıklığına katkı sağlarken ailenin gelir düzeyinin bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir (Can ve diğerleri, 2015).

Yapılan çalışmanın bulgularına paralel olarak elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin okuma becerileri başarılarına; ailenin maddi varlığından ziyade bu varlığı eğitim kaynaklarında kullanımın etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca evdeki eğitim kaynaklarının sayısı (çalışma odası, ders kitapları, sözlük vb.) ile bilgi ve iletişim teknolojileri kaynaklarının sayısı (bilgisayar, televizyon, teknolojik araç vb.) ailenin maddi varlığını ortaya koyarken kültürel varlığını (klasik edebiyat kitabı, şiir kitabı, enstrüman vb.) ise eğitim ile ilişkili olan mesleki statünün yansıttığı söylenebilir. Bu nedenle ebeveynlerin çocuklarının okuma becerilerini desteklemek için çocuklarına

küçük yaşlarda okuma alışkanlığını kazanabilecekleri zengin ortam ve materyalleri sağlayarak teşvik etmesi gerekmektedir.

Yapılan çalışmanın sonuçlarını özetleyecek olursak; okul öncesi eğitime başlama yaşı, ailenin en yüksek mesleki statüsü, ailenin eğitim durumu, evdeki kitap sayısı, kültürel varlıklar ile bilgi ve teknoloji iletişim kaynakları öğrencilerin okuma becerilerini etkilediği tespit edilirken PISA 2015'ten farklı olarak PISA 2018'de ailenin maddi varlığının da okuma becerilerini etkilediği, evdeki eğitim kaynaklarının ise her iki uygulamayı da etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler

Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre okul öncesi eğitime başlama yaşı, anne babanın eğitim durumu ile sosyoekonomik ve kültürel özellik değişkenlerinin okuma becerilerine etkisini ortaya koymaktadır. Bu nedenle başta okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılabilmesi için bu dönemde alınacak olan eğitimin önemi ve çocuğun akademik başarısına etkisi hakkında çalışmalar yürütülerek başta aileleri ve toplumu bilinçlendirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Yapılan çalışmada anne ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okuma becerileri puanlarının da arttığı tespit edilmiştir. Ancak Türkiye'de anne ve babanın eğitim düzeylerine doğrudan müdahalede bulunarak yükseltme çalışmaları yapmak daha zaman alıcı ve kapsamlı olduğu için eğitim düzeyi düşük olan ailelere, çocuklarının okuma becerilerini ve akademik başarılarını nasıl destekleyecekleri konusunda seminerler ya da eğitimler verilebilir. Okul öncesi eğitim programları, özellikle dezavantajlı geçmişe sahip çocukların bilişsel, fiziksel, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemektedir. Dezavantajlı çocuklar alacakları bu eğitimle akranları ile aralarındaki açığı kapatma fırsatını elde edeceklerdir. Bu nedenle okul öncesi eğitimin zengin kaynak ve materyallerle kalitesi ön planda tutularak elde edilen yeni bilgiler ışığında değiştirerek geliştirilmelidir. Özellikle kırsal kesimlerde bulunan dezavantajlı toplumlarda okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak için birden fazla okul öncesi eğitim çağına çocukları olan aileler maddi açıdan desteklenerek, nitelikli okul sayısı ve öğretmen ihtiyacı giderilebilir. Okul öncesi dönemde çocuklar görsel ve işitsel algılarını destekleyecek okuma materyallerine ihtiyaç duymaktadır. Özellikle 3 yaş dönemindeki çocuklarda

merak ve girişimcilik duygusu ile soru sorma, araştırma davranışlarında artış görülmektedir. Bu çocukların girişimcilik duygularını destekleyerek zengin öğretim kaynakları sunmak okuma becerilerinde başarılı olmalarını sağlayacaktır. Dolayısıyla ailelerin ve çocukların okuma materyallerine erişimlerinin kolaylaştırılması, okumaya teşvik edilmesi vb. durumlarda daha ileriki yaşlarda çocukların akademik başarısına olumlu etkileri gözlemlenecektir. Ülkemizde okul öncesi eğitim kademesi zorunlu eğitim kapsamında değildir. Bu nedenle okul öncesi eğitimin en kısa sürede zorunlu hâle getirilerek ücretsiz olması önem arz etmektedir. Ayrıca bu zorunlu eğitimin sadece 5 yaş dönemindeki çocuklar ile sınırlı kalmayıp okul öncesi eğitime daha erken yaşta başlamanın önemine dikkat çekilmelidir. Bu şekilde 3 ve 4 yaş gruplarındaki çocukların da okullaşması sağlanarak annelerin de istihdam oranı artabilir. Ayrıca devletin okul öncesi dönemdeki çocuklara yapacağı eğitimsel harcamalar ile okul öncesi eğitime katılım oranını arttırarak okul öncesi eğitimde kalma sürelerinin uzamasını sağlayabilir. Yapılan bu çalışmanın sonuçları da okul öncesi eğitimin önemini doğrular şekildedir. Bu nedenle okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarına yönelik girişimler desteklenerek okullaşmanın önünde engel olan durumlar tespit edilip ortadan kaldırılmalıdır.

5.2.2. İleriye Dönük Öneriler

Bu çalışmada PISA 2015 ve PISA 2018 Türkiye örneklemine göre okul öncesi eğitime başlama yaşı, anne babanın eğitim düzeyi ile sosyoekonomik ve kültürel özelliklerin okuma becerilerine etkisi araştırılmıştır. Yapılacak diğer çalışmalarda bu değişkenlerin OECD ülkeleri ve Türkiye ile karşılaştırması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akçay, A. (2016). Okulöncesi eğitimi almanın öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 15-28.
- Akdağ, F. (2015). Çocukta beyin gelişimi ve erken müdahale. Ö. Doğan (Ed.), *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongre Kitabı* içinde, (97-100). Hacettepe Üniversitesi.
- Aktan, O. ve Akkutay, Ü. (2014). OECD ülkelerinde ve Türkiye’de okulöncesi eğitim. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 64-79.
- Andersen, J. P., Prause, J. ve Silver, R. C. (2011). A step-by-step guide to using secondary data for psychological research. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 56-75.
- Andersen, J., Wade, M., Possemato, K. and Ouimette, P. (2010). Association between posttraumatic stress disorder and primary care provider-diagnosed disease among Iraq and Afghanistan veterans. *Psychosomatic Medicine*, 72(5), 498-504.
- Aram, D. and Levin, I. (2002). Mother—Child joint writing and storybook reading: Relations with literacy among low SES kindergartners. *Merrill-Palmer Quarterly* 48(2), 202-224.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S. ve Sarioğlu, S. (2016). Sosyoekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 201-234.
- Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice/Eurostat, (2014). Avrupa’da erken çocukluk eğitim ve bakımı. Eurydice ve Eurostat Raporu. *Lüksemburg: Publications Office of the European Union*.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme* (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri basit ve çıkarımsal arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- Bekman, S., Koç, A., A., Taylan, E., E. ve Vakfı, A. Ç. E. (2004). Güneydoğu Anadolu bölgesinde bir erken müdahale modeli: Yaz anaokulu pilot uygulaması. *Boğaziçi Üniversitesi ve Anne-Çocuk Eğitim Vakfı*, 20(10), 2014.

- Berlinski, S., Galiani, S. & Manacorda, M. (2008). Giving children a better start: Preschool attendance and school-age profiles. *Journal of public Economics*, 92(5-6), 1416-1440.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., McAdoo, H. P. and García Coll, C. G. (2001). The home environments of children in the United States part I: Variations by age, ethnicity, and poverty status. *Child Development*, 72(6), 1844-1867.
- Battaglia, M., Touchette, E., Carrier, G. G., Dionne, G., Côté, S., Vitaro, F., Tremblay and R. and Boivin, M. (2015). Distinct trajectories of separation anxiety in the preschool years: Persistence at school entry and early-life associated factors. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57, DOI:[10.1111/jcpp.12424](https://doi.org/10.1111/jcpp.12424).
- Buldu, E. and Olgan, R. (2018). Examining differences between scores on science literacy skills from the viewpoint of certain indicators: Results of PISA-Turkey Fen okur-yazarlık beceri puanları arasındaki farklılaşmanın bazı göstergeler açısından incelenmesi: PISA-Türkiye bulguları. *Journal of Human Sciences*, 15(3), 1453-1465.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. and Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of school psychology*, 40(5), 415-436.
- Buttelmann, F. and Karbach, J. (2017). Development and plasticity of cognitive flexibility in early and middle childhood, *Front. Psychol.* <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01040>
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Miller-Johnson, S., Burchinal, M. and Ramey, C. T. (2001). The development of cognitive and academic abilities: growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental psychology*, 37(2), 231.
- Can, R., Türkyılmaz M. ve Karadeniz A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.

- Cano, T., Perales, F. and Baxter, J. (2018). A matter of time: Father involvement and child cognitive outcomes. *Journal of Marriage and Family*, 81(1), 164-184.
- Caro, D. H., McDonald, J. T. and Willms, J. D. (2009). Socio-economic status and academic achievement trajectories from childhood to adolescence. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 32(3), 558-590.
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E. ve Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 92(4), 703.
- Chin, T. and Phillips, M. (2004). Social reproduction and child-rearing practices: Social class, children's agency, and the summer activity gap. *Sociology of education*, 77(3), 185-210.
- Chiu, M. M. and Chow, B. W. Y. (2010). Culture, motivation, and reading achievement: High school students in 41 countries. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 579-592.
- Chiu, M. M. and Chow, B. W. Y. (2015). Classmate characteristics and student achievement in 33 countries: Classmates' past achievement, family socioeconomic status, educational resources and attitudes toward reading. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 152.
- Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2nd ed.). New York: Academic Press.
- Conger, R. D. and Donnellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annu. Rev. Psychol.*, 58, 175-199.
- Mertler, C. A. and Rachel, A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: practical application and interpretation*. Glendale, CA: Pyrczak.
- Crystal I. B., Priscilla G., Jodi S., Richard A. F., Laura D. H. and Carol L. M. (2018). Kindergarten school engagement: Linking early temperament and academic achievement at the transition to school, *Early education and development*, 29(5), 780-796, <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1404275>.

- Crosnoe, R. and Cooper, C. E. (2010). Economically disadvantaged children's transitions into elementary school: Linking family processes, school contexts, and educational policy. *American Educational Research Journal*, 47(2), 258-291.
- Czada, S. (2012). *Ein kind voller unruhe und rastlosigkeit – Über die schwierigkeiten der eingewöhnung eines kleinkindes in die kinderkrrippe aufgrund des einflusses ambivalenter gefühle der bezugs- und betreuungspersonen. Eine einzelfallstudie über das erleben von trennung und getrenntsein eines krippenkindes.* (Master thesis). University of Vienna, Vienna.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 33-41.
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik bilişim*, 2(4), 1-9.
- Çelenk, S. (2003). İlk okuma yazma öğretiminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2).
- Çelenk, S. ve Çalışkan, M. (2004). Bazı sosyoekonomik faktörlerin okuduğunu anlama başarısına etkisinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(309), 24-33.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. (3.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of family psychology*, 19(2), 294.
- Dearing, E., McCartney, K. and Taylor, B. A. (2009). Does higher quality early child care promote low-income children's math and reading achievement in middle childhood?. *Child Development*, 80(5), 1329-1349.
- Desjardins, R. (2015). Education and social transformation. *European Journal of Education*, 50(3), 239-244.
- Dolu, A. (2020). Sosyoekonomik faktörlerin eğitim performansı üzerine etkisi: PISA 2015 Türkiye örneği. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 18(2), 41-58.

- Dubow, E. F., Boxer, P. and Huesmann, L. R. (2009). Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success: Mediation by family interactions, child aggression, and teenage aspirations. *Merrill-Palmer quarterly (Wayne State University. Press)*, 55(3), 224.
- Ekerdt, C. E., Kühn, C., Anwender, A., Brauer, J. and Friederici, A. D. (2020). Word learning reveals white matter plasticity in preschool children. *Brain Structure and Function*, 225(2), 607-619. <https://doi.org/10.1007/s00429-020-02024-7>.
- Eisenwort, B., Aslan, H., Yesilyurt, S., Till, B. and Klier, C. (2018). Sprachentwicklung bei kindern mit migrationshintergrund und elterliches vorlesen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*. 46(2), 99-106.
- Ekholuenetale, M., Onikan, A. and Ekholuenetale, C. E. (2020). Prevalence and determinants of mother and newborn skin-to-skin contact in The Gambia: a secondary data analysis. *Journal of the Egyptian Public Health Association*, 95(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s42506-020-00050-1>
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Erdoğan, S., Şimşek-Bekir, H. ve Aras-Erdoğan, S. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 231-246.
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 94-106.
- Frisch, K. (2012). *Kinder müssen loslassen – Mütter aber auch! Die bedeutung der trennung für das kind und die mutter im eingewöhnungsprozess in die kinderkrippe*. (Master thesis). University of Vienna, Vienna.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1.

- Germann, M., Brederoo, S. G. and Sommer, I. E. (2021). Abnormal synaptic pruning during adolescence underlying the development of psychotic disorders. *Current opinion in psychiatry*, 34(3), 222-227.
- Giddens, A. (2000). Sosyoloji. (Çev. Hüseyin Özel ve Cemal Güzel). Ankara: Ayraç Yayınevi. (Eserin orijinali 1994’de yayımlandı)
- Gilmore, A. (2005). The impact of PIRLS (2001) and TIMSS (2003) in low-and middle-income countries. *Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*.
- Gülleroğlu, H. D., Bilican-Demir, S. B. ve Demirtaşlı, N. (2014). Türk öğrencilerinin PISA 2003-2006-2009 dönemlerindeki okuma becerilerini yordayan sosyoekonomik ve kültürel değişkenlerin araştırılması. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 201-221.
- Güner, H., Çelebi, N., Kaya, G. T. ve Korumaz, M. (2014). Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi. *Journal of History Culture and Art Research*, 3(3), 33-75.
- Güngör, G. ve Göksu, A. (2013). Türkiye’de eğitimin finansmanı ve ülkelerarası bir karşılaştırma. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(1), 59-72.
- Gür, B. S., Çelik, Z., Bozgeyikli, H. ve Yurdakul, S. (2018). Eğitime bakış 2018: İzleme ve değerlendirme raporu. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Gürkan, T. (1979). Okulöncesi eğitimin ilkokuldaki etkileri üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Bilim*, 4(22).
- Gürsakar, S. (2012). PISA 2009 öğrenci başarı düzeylerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1).
- Hakim, C. (1982). *Secondary analysis in social research: A guide to data sources and methods with examples*. London, UK: George Allen & Unwin.
- Johnston, M. P. (2014). Secondary data analysis: A method of which the time has come. *Qualitative and quantitative methods in libraries*, 3(3), 619-626.

- Kottner, J., Everink, I., Van Haastregt, J., Blume-Peytavi, U. and Schols, J. (2020). Prevalence of intertrigo and associated factors: A secondary data analysis of four annual multicentre prevalence studies in the Netherlands. *International journal of nursing studies*, 104, 103437.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (11. baskı) Ankara. Nobel Yayınevi.
- Kastberg, D., Chan, J. Y. and Murray, G. (2016). Performance of US 15-year-old students in Science, Reading, and Mathematics Literacy in an international context: First look at PISA 2015. NCES 2017-048. *National Center for Education Statistics*.
- Kesercioğlu, T., Balım, A. G., Ceylan, A. ve Moralı, S. (2001). İlköğretim okulları 7. sınıflarda uygulanmakta olan fen dersi konularının öğretiminde görülen okullar arası farklılıklar. *IV. Fen Bilimleri Kongresi. Mili Eğitim Bakanlığı Yayınevi, Ankara*.
- Kim, J. S. and Quinn, D. M. (2013). The effects of summer reading on low-income children's literacy achievement from Kindergarten to Grade 8: A meta-analysis of classroom and home interventions, *Review of Educational Research*, 83(3), 386-431.
- Klebanov, P., Brooks-Gunn, J., McCarton, C. and McCormick, M. (1998). The contribution of neighborhood and family income to developmental test scores over the first three years of life. *Child Development*, 69(5), 1420-1436.
- Kline, R. (2011). Convergence of structural equation modeling and multilevel modeling. In *The SAGE handbook of innovation in social research methods* (pp. 562-589).
- Korat, O., Klein, P. and Segal-Drori, O. (2007). Maternal mediation in book reading, home literacy environment, and children's emergent literacy: A comparison between two social groups. *Reading and Writing*, 20(4), 361-398.
- Korat, O. and Shamir, A. (2008). The educational electronic book as a tool for supporting children's emergent literacy in low versus middle SES groups. *Computers & Education*, 50(1), 110-124.

- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S. ve Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 132-139.
- Lemke, M., Sen, A., Johnston, J., S., Pahlke, E., Williams, T., Kastberg, D. and Joceyln, L. (2005). Characteristics of US 15-year-old low achievers in an international context: Findings from PISA 2000. Statistical Analysis Report. NCES 2006-010. *National Center for Education Statistics*.
- Lim, P. and Gemici, S. (2011). Measuring the socioeconomic status of Australian youth. *Technical Paper, Adelaide, National Centre for Vocational Education Research*.
- Liu, C., Georgiou, G. K. and Manolitsis, G. (2018). Modeling the relationships of parents' expectations, family's SES, and home literacy environment with emergent literacy skills and word reading in Chinese. *Early Childhood Research Quarterly*, 43, 1-10.
- Logan, T. (2020). A practical, iterative framework for secondary data analysis in educational research. *The Australian Educational Researcher*, 47(1), 129-148. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00329-z>
- Longobardi C., Settanni M., Prino L.E., Fabris M.A. and Marengo D. (2019). Students' psychological adjustment in normative school transitions from kindergarten to high school: Investigating the role of teacher-student relationship quality. *Front. Psychol.* 10(1238). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01238>.
- Hernández M. M., Eissenberg N., Valiente C., Spinrad T. L., Berger R.H., Van Schyndel S. K., Thompson M. S., Southworth J. and Silva K.M. (2018). Balance in positive emotional expressivity across school contexts relates to Kindergartners' Adjustment, *Early Education and Development*, 29(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1364946>.
- Macours, K., Schady, N. and Vakis, R. (2012). Cash transfers, behavioral changes, and cognitive development in early childhood: Evidence from a randomized experiment. *American Economic Journal: Applied Economics*, 4(2), 247–273.

- Martı, M. M. (2020). Türkiye’de okul öncesi eğitimde hedefler ve gerçekleştirmeler (1993-2016). *Verimlilik Dergisi*, (3), 145-173.
- Mertler, C. A. and Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: practical application and interpretation* (3th ed.). Glendale, CA: Pyrczak.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. Ankara.
- Oçak, S. D. (2007). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile okuma-yazma başarısı arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- OECD (2011). *Against the odds: Disadvantaged students who succeed in school*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264090873-en>.
- OECD (2017). *PISA 2015 Technical Report*. Paris, <http://www.oecd.org/pisa/sitedocuent/PISA-2015-technical-report-final.pdf>.
- OECD (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en>.
- OECD (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.
- Özkan, U. (2018). Devamsızlık ve akademik başarı: Seçilmiş ülkeler ve Türkiye arasında karşılaştırmalı bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 32(2), 53-70.
- Perry, L. B. and McConney, A. (2010). Does the SES of the school matter? An examination of socioeconomic status and student achievement using PISA 2003. *Teachers College Record*, 112(4), 1137-1162.
- Pınar, Y. (2016). Anaokulunda sosyal etkileşim, duygu ve dil-ikinci dil edinimi ekseninde bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 4(2), 29-51.

- Richardson, J. T. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review*, 6(2), 135-147.
- Rosenthal, R. and Rosnow, R. L. (2008). *Essential of behavioral research* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Schaefer, C. E. and Drewes, A. A. (2011). The therapeutic powers of play and play therapy. In C. E. Schaefer (Ed.), *Foundations of play therapy* (pp. 15–25). John Wiley & Sons Inc.
- Schwarz, J. C., Strickland, R. G. and Krolick, G. (1974). Infant day care: Behavioral effects at preschool age. *Developmental Psychology*, 10(4), 502.
- Snow, C., Burns, M. and Griffin, P. (Editors). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics: international*(6th ed.). New York: Pearson.
- Tabuk, M., İnan M. ve Tabuk, M. (2018). Okulöncesi dönem çocuklarının matematik becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 184-201.
- Taner, M. ve Başal, H. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2) ,395-420.
- Toluç, Z. (2008). A comparison of the developmental skills of the students who have pre-school education and not taking them according to the opinions of primary school teachers. (unpublished master's thesis). *Beykent University, Istanbul*.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Tomul, E. and Savaşçı, H. S. (2012). Socioeconomic determinants of academic achievement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(3), 175-187.
- Toran, M. (2012). Çocukluğun ve erken çocukluk eğitiminin tarihi ve kuramsal temelleri. M. Toran ve N. Avcı (Editörler), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 1-19). Eğiten Kitap: Ankara.

- Tutal, Ö. ve Oral B. (2015). İlk okuma-yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 96-121.
- Urfalı-Dadandı, P., Dadandı, İ. ve Koca F. (2018). PISA 2015 Türkiye sonuçlarına göre sosyoekonomik faktörler ile okuma becerileri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1239-1252.
- Wotto, M. (2020). The future high education distance learning in Canada, the United States, and France: Insights from before COVID-19 secondary data analysis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(2), 262-281.
- Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitiminin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155.
- Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 294-305.
- Yıldırım, Y. ve Temel, Z. F. (2020). Yaşam becerileri eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların yaşam becerilerine ve sosyal uyumlarına etkisinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 384-405. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020342212>
- Yıldız, M. ve Kılıç, F. (2013). Göçle gelen okul öncesi dönemi çocukların ilkokuma-yazma becerilerine ilişkin 1. sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 212-224.
- Yılmaz, E. ve Sığırtmaç, A. D. (2008). İlköğretim birinci sınıfa devam eden çocukların ilkokuma yazmaya geçiş sürelerinin okul öncesi eğitim alma durumuna göre incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (349), 30-36.
- Zepf, S. and Seel, D. (2017). Würden sich kleine Kinder für ihre Betreuung Kitas ausdenken?—Psychoanalytische Überlegungen zur Primärsozialisation in Kindertagesstätten [Would small children invent day nurseries for their daily care?—Psychoanalytic thoughts on primary socialization in day nurseries]. *Kinderanalyse*, 25(3), 203–230. <https://doi.org/10.21706/ka-25-3-203>.

EKLER

Ek-1 ETİK KURUL ONAYI

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.07.2021-121930



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 01.07.2021
TOPLANTI SAYISI : 07
KARAR SAYISI : 271

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Dr. Öğr. Üyesi Yunus PINAR'ın danışmanlığını, Esra GÜR TEKİN'in araştırmacılığını üstlendiği, "Türkiye'deki Öğrencilerin PISA 2015 ve PISA 2018 Okuma Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurçen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM
(katılmadı)

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT
(görevli-izimli)

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Esra GÜR TEKİN

Doğum Yeri ve Tarihi :

Eğitim Durumu

Ön Lisans Öğrenimi :Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Hizmetleri
Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü

Lisans Öğrenimi :Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim
Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi :Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel
Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi

Bildiği Yabancı Diller :İngilizce

İş Deneyimi

Stajlar :Süleyman Demirel Üniversitesi Kreş ve Anaokulu
Halide Edip Adıvar Anaokulu
Ayten Çağırın Anaokulu

Çalıştığı Kurumlar :Süleyman Demirel Üniversitesi Kreş ve Anaokulu
Kıraç Nüzhet Usta Bilgincan İlkokulu Esenyurt/
İstanbul MEB Öğretmen

İletişim

E-Posta Adresi

Tarih

İNTİHAL RAPORU

6.10.2021 17:54

Turnitin

Turnitin Orijinallik Raporu

İşleme kondu: 06-Eki-2021 14:57 +03
NUMARA: 1666766228
Kelime Sayısı: 18671
Gönderildi: 1

tez Esra Gür Tekin tarafından

Benzerlik Endeksi
%8

Kaynağa göre Benzerlik
İnternet Sources: %6
Yayınlar: %4
Öğrenci Ödevleri: %2

- < 1% match (05-Şub-2021 tarihli internet)
<http://acikerisim.gelisim.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11363/2499/645438.pdf?sequence=1>
- < 1% match (yayınlar)
POLAT, Coşkun and AKKAYA, Mehmet Ali, "MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI BÜNYESİNDE HİZMET VEREN LİSE KÜTÜPHANELERİNİN NİCELİKSEL", Milli Eğitim Bakanlığı, 2015.
- < 1% match (18-Tem-2021 tarihli internet)
<http://acikerisim.karabuk.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/961/10364249.pdf>
- < 1% match (yayınlar)
GÜLLEROĞLU, H. Deniz, DEMİR BİLİCAN, Safiye and DEMİRTAŞLI, Nüket, "Türk Öğrencilerinin PISA 2003-2006-2009 Değerlendirme Okuma Becerilerini Yordayan Sosyoekonomik ve Kültürel Değişkenlerin Araştırılması", Ankara Üniversitesi, 2015.
- < 1% match (16-May-2020 tarihli internet)
<http://acikerisimarsiv.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/7452/471114.pdf?i=8&sequence=1>
- < 1% match (26-Mar-2014 tarihli internet)
http://www.phpderslerim.com/dergi/issues/656_1383406472_org.doc
- < 1% match (yayınlar)
ÖZGAN, Habib, "Örgütsel davranış bağlamında öğretmenlerin örgütsel adalet, güven, bağlılık, yönetici değerlendirme ve çatışma yönetimi stratejileri algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi", İletişim Hizmetleri, 2011.
- < 1% match (yayınlar)
KAKIRMAN YILDLZ, Asive, "TÜRKİYE'DE OKUMA ALIŞKANLIĞI KÜLTÜRÜ İÇİN", Milli Eğitim Bakanlığı, 2015.
- < 1% match (30-Nis-2019 tarihli internet)
http://kalemacademy.com/Cms_Data/Contents/KalemAcademyDB/Folders/Sayf/Makaleleri/~contents/GEW2ZG2SC2P5NULC/10-23863kalem-2018-104.pdf
- < 1% match (13-Ağu-2018 tarihli internet)
<https://www.atilaturuncel.com/assets/upload/static/tez.pdf>
- < 1% match (01-Eyl-2021 tarihli internet)
<https://bskariver.blogspot.com/2014/06/>
- < 1% match (14-Ağu-2021 tarihli internet)
<https://journals.gen.tr/joa/article/view/525>
- < 1% match (16-May-2015 tarihli internet)
http://www.iojes.net/userfiles/Article/IOJES_1475.pdf
- < 1% match (02-Kas-2018 tarihli öğrenci ödevleri)
Submitted to Mugla University on 2018-11-02
- < 1% match (yayınlar)
TAŞDELEN TEKİR, Gülsen, BOZTUNC ÖZTÜRK, Nacihan and EROĞLU, Melek Gülsah, "PISA 2009'a Göre Okuma Becerisi ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi", Hacettepe Üniversitesi, 2014.
- < 1% match (15-Haz-2016 tarihli internet)
<http://anadiliegitimi.com/article/download/5000159811/5000164856>
- < 1% match (26-Kas-2018 tarihli internet)
<https://docplayer.net/64881181-An-analysis-of-the-childhood-trauma-experienced-by-individuals-who-resided-in-institutional-care.html>
- < 1% match (11-Eki-2018 tarihli internet)
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=RYan9_S-Z7Eir3xdWGXBiKSIDenuwNxdKQ4nhIH2AFMzS9La1POxbERV78ssegq1
- < 1% match (21-Oca-2021 tarihli internet)
<https://www.birlikkres.com/okuma-vazma-etkinlikleri>
- < 1% match (28-May-2015 tarihli internet)
<http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/15.uyar.pdf>
- < 1% match (05-Ağu-2021 tarihli internet)
http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/01.turout_ileri_.pdf
- < 1% match (02-Tem-2021 tarihli internet)
<https://www.akademikbilisistemi.com/akademisyen/ydocdr-mehmet-cultekin-2/2/>
- < 1% match (11-Kas-2020 tarihli internet)

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tarih:

İmza:

Esra GÜR TEKİN