



PISA 2015 TÜRKİYE SONUÇLARINA GÖRE SOSYOEKONOMİK FAKTÖRLER İLE OKUMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Pakize URFALI DADANDI*

İbrahim DADANDI**

Fatih KOCA***

Geliş Tarihi: Mart, 2018

Kabul Tarihi: Mayıs, 2018

Öz

Bu çalışmada PISA 2015 Türkiye sonuçlarına göre sosyoekonomik faktörler ile okuma becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma PISA 2015 Türkiye örnekleminde yer alan 2501'i (%50.4) kız, 2462'si (%49.6) erkek olmak üzere toplam 4963 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Veri analiz teknikleri olarak Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, Çoklu Regresyon Analizi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin ebeveynlerinin mesleki statüleri, ailelerinin kültürel kaynakları ve evlerindeki BİT kaynakları okuma becerilerini anlamlı düzeyde açıklamaktadır. Buna karşın ailenin maddi kaynakları ve evdeki eğitim kaynakları okuma becerisinin anlamlı yordayıcıları değildir. Bunların yanı sıra öğrencilerin okuma becerileri annelerinin ve babalarının eğitim düzeyleri ile evlerindeki kitap sayılarına bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Anahtar Sözcükler: PISA 2015, okuma becerileri, sosyoekonomik faktörler.

THE RELATIONSHIPS BETWEEN SOCIECONOMIC FACTORS AND READING LITERACY ACCORDING TO PISA 2015 TURKEY RESULTS

Abstract

The goal of the study is to investigate the relationship between socioeconomic factors and Turkish students' reading skills on PISA tests in 2015. Participants of the study included 2501 (%50.4) female and 2462(%49.6) male students. The researchers conducted Pearson Product-Moment Correlation, multiple regression analysis, and ANOVA methods for the data analysis. The research findings showed that the occupational status of parents, cultural possessions, and ICT resources had statistically significant effects on the students' reading skills. In addition, students' reading scores varied based on their parents' education level and the number of the book in

* Arş. Gör.; Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, pakizeurfali@gmail.com.

** Dr.; ibrahimdadandi@gmail.com.

*** Dr. Öğr. Üyesi; Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, fkoca@ktu.edu.tr.

their home environments. However, family wealth and home educational resources are not significant predictors of reading skills.

Keywords: PISA 2015, reading skills, socioeconomic factors.

Giriş

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]) tarafından koordine edilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (The Programme for International Student Assessment [PISA]) dünya genelinde eğitim politikalarına yön veren en önemli araştırmalardan biridir. İlk defa 2000 yılında uygulanan ve üçer yıllık periyotlar hâlinde düzenli olarak tekrarlanan bu program 15 yaş grubundaki öğrencilerin matematik, fen ve okuma alanlarındaki becerilerini ölçmeyi hedeflemektedir. PISA uygulamalarından elde edilen sonuçlar katılımcı ülkelerin, zorunlu eğitimin son aşamasındaki öğrencilerin bilgi ve becerilerini diğer ülkelerdeki akranlarıyla karşılaştırmalarına, bu yolla da eğitim programlarının etkililiğini ve çıktılarını değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır (Kastberg, Chan ve Murray, 2016).

PISA programındaki ölçme araçları akademik becerileri ölçen başarı testlerinin yanı sıra öğrencilerin demografik ve duyuşsal özellikleri, okul ortamları ve aile özellikleri gibi başarıyı etkileyebilecek çeşitli faktörler hakkında bilgi toplamayı amaçlayan anketleri de içermektedir. Toplanan veriler yüksek performans gösteren öğrencilerin, okulların ve eğitim sistemlerinin özelliklerini belirlemeye, öğrencilerin özellikleri, öğrenmeyi etkileyen okul içi ve okul dışı faktörler ile öğrenme çıktıları arasında bir bağ kurulmasına imkân sağlamaktadır (MEB, 2015). Bu yolla öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerinin katılımcı ülkelerin yanı sıra her bir katılımcı ülkenin farklı demografik alt boyutları açısından da karşılaştırılmasına yardımcı olmaktadır (OECD, 2016). Dolayısıyla PISA verileri öğrencilerin farklı akademik alanlardaki becerilerini etkileyen bireylerarası farklılıkları incelemek isteyen araştırmacılar açısından zengin bir veri kaynağı oluşturmaktadır. Bu çalışmada PISA 2015 Türkiye örnekleminde yer alan öğrencilerin okuma becerileri ile sosyoekonomik özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Okuma günümüzde hemen herkesin sahip olduğu bir beceri ve neredeyse istemsiz olarak yerine getirilen bir eylemdir. Bu nedenle okuma denildiğinde genellikle akla harfleri, kelimeleri tanıma veya yazılanı anlama gelmektedir. Buna karşın okuma sanıldığı kadar basit bir eylem değildir. Görme, algılama ve anlamlandırma gibi bir dizi fiziksel ve zihinsel işlemin eş güdümlü bir şekilde kullanılmasını gerektiren karmaşık bir algılama ve kavrama sürecidir. Kısaca okuma, harfleri ve kelimeleri tanımanın ötesinde sözcükleri, cümleleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliğidir (Gündüz ve Şimşek, 2011: 15). Akyol (2005) okumayı ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili

iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır. Benzer şekilde Güneş de (2013: 128) okumayı bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif bir süreç olarak nitelendirmektedir. Bu tanımlardan okumanın temel hedefinin yazılı metinden anlam üretme yani okuduğunu anlama olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte PISA değerlendirmelerinde okuma daha geniş bir çerçevede ele alınmakta ve “okuma” yerine “okuma becerileri” terimi (reading literacy) tercih edilmektedir. Bu bağlamda okuma becerileri bireyin amaçlarına ulaşmak, bilgisini ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak için yazılı metinleri anlaması, kullanması, onlarla meşgul olması ve onlar üzerine düşünmesi olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2018). Bu tanım basitçe bilgiyi çözme ve metnin anlamının anlaşılmasını içeren geleneksel anlayışın ötesinde çeşitli durumlarda yazılı bir bilgiyi anlamayı, kullanmayı, yansıtmayı ve metni okurken uygun stratejileri kullanma becerisinin farkında olmayı içermektedir (Thomson, Hillman ve Bortoli, 2013). Aynı zamanda iyi bir okur olmanın sadece akademik alanda değil toplumsal yaşamda da başarıya ulaşmak için gerekli temel niteliklerden biri olduğunu vurgulamaktadır.

Bilgiyi aktarmanın ve bilgiye ulaşmanın en pratik yolu olan okuma şüphesiz önemli bir beceridir. Okuma alışkanlığını kazanan ve bu becerilerini geliştiren öğrenciler hemen her konuda anlama, kavrama, yorumlama ve eleştirel düşünme kapasitelerini de geliştirirler. Sonuç olarak akademik açıdan daha başarılı olurlar (Cullinan, 2000). Alan yazındaki araştırmaların sonuçları okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin öğrencilerin sadece sözel derslerdeki değil sayısal derslerdeki performansları üzerinde de olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır (Akbaşı, Şahin ve Yaykırın, 2016; Bayat, Şekercioğlu ve Bakır; Yıldız, 2013). Bu nedenle özellikle eğitimin başlangıç yıllarında düşünen, eleştiren, günlük ve akademik hayatta karşılaştıkları metinleri doğru ve akıcı bir şekilde okuyabilen bireyler yetiştirmek amacıyla öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek hedeflenir (Gündüz ve Şimşek, 2011: 15). Dolayısıyla okuma becerisi genellikle eğitim ortamları ile ilişkilendirilmesine karşın iyi bir okuyucu olmanın etkileri sadece akademik başarı ile sınırlı değildir. Günümüz toplumlarının sosyal ve ekonomik yapısı bireylerin yazılı ve elektronik kaynaklardan elde edilen bilgilere bağımlı bir hayat tarzına uyum sağlamasını gerektirmektedir. İyi bir okuyucu olmak bireye eğitim, kariyer, iş fırsatları ve kişisel özerkliğe ulaşma bakımından ciddi bir avantaj sağlamaktadır (Calhoon, 2005). Bu durum okuma becerisinin eğitimde üzerinde durulması gereken öncelikli alanların başında yer alması gerektiğini göstermektedir.

Türkiye’de son yıllarda eğitime önemli yatırımlar yapılmasına karşın başarı anlamında istenilen sonuçlara ulaşılamadığı görülmektedir. Türkiye ilk defa katıldığı 2003 PISA

uygulamasında okuma becerilerinde elde ettiği 441 ortalama puanla 29 OECD üyesi ülke arasında 28., toplam 41 katılımcı ülke arasında ise 33. sırada yer almıştır (MEB, 2005). 2006 ve 2012 yıllarındaki değerlendirmelerde ise bir önceki sınav puanlarını artırarak anlamlı bir ilerleme kaydetmesine karşın OECD ortalamasının ve genel ortalamasının altında yer almaya devam etmiştir (MEB, 2015). Son olarak 2015 yılında yapılan değerlendirmede önceki sınav sonuçlarına göre oldukça gerilemiştir. Okuma becerilerinde elde ettiği 428 puan ile 2003 yılının da gerisinde kalarak 35 OECD üyesi ülke arasında 34., 72 katılımcı ülke arasında ise 50. sırada yer almıştır (OECD, 2016).

PISA verileri Türkiye'deki ortaöğretim çağındaki öğrenciler açısından okuma becerilerinin önemli bir problem alanı olduğunu göstermektedir. Buna karşın yurt içi alan yazın incelendiğinde konu ile ilgili çalışmaların çoğunlukla ilkökul dönemindeki öğrenciler üzerinde gerçekleştirildiği (ör: Baydık, 2011; Baydık, Ergül ve Kudret, 2012; Dağ, 2010; Sidekli ve Yangın, 2005), ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde yapılan çalışmaların ise sınırlı olduğu (ör: Özmutlu, Gürler, Kaymak ve Demir, 2014) görülmektedir. Dolayısıyla, alan yazında ortaöğretim kademelerindeki öğrencilerin okuma becerilerini betimlemeye ve bu becerileri etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmada 2015 PISA Türkiye verilerine göre sosyoekonomik faktörlerin okuma başarısı üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilecek sonuçların okuma becerileri bakımından dezavantajlı öğrencilere yönelik geliştirilecek sosyal politikadaki öncelikli alanların belirlenmesi açısından yararlı sonuçlar vereceği değerlendirilmektedir.

Yöntem

Nicel araştırma yaklaşımına uygun olarak tasarlanan bu çalışmada ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma yöntemleri kullanılmıştır. İlişkisel türdeki araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri incelemek ve bu değişkenler arasında olması muhtemel neden-sonuç ilişkileri hakkında fikir yürütmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 16). Nedensel karşılaştırmalı araştırmalarda ise bağımsız değişken olarak belirlenen grup farklılıklarının bağımlı değişken üzerinde bir etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla grupları karşılaştırma yoluna gidilmektedir (Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006: 209).

Araştırma Grubu

Çalışmada PISA 2015 uygulamasının verileri kullanıldığından araştırma grubu PISA 2015 Türkiye örnekleminde yer alan 15 yaş grubu öğrencilerden oluşmaktadır. PISA 2015 Türkiye uygulaması için Türkiye'de 15 yaş grubundaki öğrenci evreni 1.324.089, uygulamaya

katılabilecek öğrenci evreni ise 925.366 olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda örneklem PISA 2015 Türkiye İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) Düzey 1'e göre 12 bölgeyi temsil eden 61 ilden tabakalı örnekleme yoluyla belirlenmiş 187 okuldan tesadüfî yolla seçilmiş 5895 öğrenciden oluşturulmuştur (MEB, 2016). Bununla birlikte yapılan incelemede 932 öğrencinin araştırma kapsamındaki değişkenlerden en az biri açısından öğrenci anketindeki soruları boş bıraktığı tespit edilmiş ve bu gözlemler veri setinden çıkarılmıştır. Bu nedenle çalışma 2501'i (%50.4) kız, 2462'si (%49.6) erkek olmak üzere toplam 4963 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir.

Değişkenler ve Verilerin Analizi

Çalışmada bağımlı değişken olarak belirlenen okuma becerileri için PISA verilerinde okuma becerilerine ilişkin tanımlanan 10 farklı puanın (PV1READ-PV10READ) ortalaması kullanılmıştır. Bağımsız değişkenler olarak ise öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerini ifade etmek için kullanılan ekonomik, sosyal ve kültürel durum indeksinin (index of economic, social and cultural status [ESCS]) alt göstergelerini oluşturan türetilmiş değişkenlerden faydalanılmıştır. Bu değişkenler (OECD, 2017) aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Maddi Varlık (WEALTH): Bu endeks otomobil, internet bağlantısı ve öğrenciye ait bağımsız odanın varlığı gibi ailenin gelir düzeyi ve ekonomik durumu ile ilgili maddelere bağlı olarak oluşturulmaktadır. Bu endekse ait puanların yüksek olması ailenin refah düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Kültürel Varlık (CULTPOSS): Bu endeks öğrencinin evinde enstrüman, klasik eserler, şiir kitapları ve sanat eserleri gibi yüksek kültür düzeyi ile ilintili ürünlerin olup olmadığına bağlı olarak türetilmiştir. Dolayısıyla ailenin kültür düzeyini ifade etmektedir.

Evdeki Eğitim Kaynakları (HEDRES): Öğrencinin evinde çalışma masası, bilgisayar, eğitim amaçlı yazılım programı ve sözlük gibi akademik gelişimine katkıda bulunacak kaynakların varlığı ile ilgili bir endekstir.

Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Kaynakları (ICTRES): Öğrencinin evinde erişebileceği bilgisayar, internet ve e-kitap okuyucu gibi bilgi iletişim kaynaklarının olup olmadığına bağlı olarak oluşturulmuş bir endekstir.

Ebeveynin Mesleki Statüsü (HISEI): Bu endeks ebeveynlerin iş durumuna bağlı olarak mesleki statülerini ifade etmek için oluşturulmuştur.

Anne (MISCED)/Baba (FISCED) Eğitim Düzeyleri: PISA verilerinde anne/baba eğitim düzeyleri sınıflandırılırken ortaöğretim kademesi, mesleki ortaöğretim ve akademik ortaöğretim olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Çalışmada bu kategoriler birleştirilmiştir.

Evdeki Kitap Sayısı: Öğrencinin evinde erişebileceği kaç kitap bulunduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır.

Çalışmada, veriler SPSS 17.0 istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Veri analiz teknikleri olarak Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, Çoklu Regresyon Analizi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Bulgular

Çalışmada öncelikle Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılarak değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu analizin sonuçlarının özetlendiği Tablo 1’de görüldüğü üzere öğrencilerin okuma başarıları ile ebeveynlerinin mesleki statüleri ($r = .30$, $p < .01$), BİT kaynakları ($r = .36$, $p < .01$) ve ailelerinin maddi varlıkları ($r = .33$, $p < .01$) arasında orta; ailelerinin kültürel varlıkları ($r = .23$, $p < .01$) ve evlerindeki eğitim kaynakları ($r = .27$, $p < .01$) arasında ise düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Bunların yanında yordayıcı değişkenlerden ailenin maddi varlığı ile evdeki bilgi ve iletişim teknolojileri arasında ($r = .89$, $p < .01$) yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1: Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkiler

Değişken	1	2	3	4	5	6
1. Ebeveyn Mesleki Statü	-					
2. Kültürel Varlık	.29**	-				
3. Ev Eğitim Kaynakları	.32**	.45**	-			
4. BİT Kaynakları	.42**	.41**	.66**	-		
5. Maddi Varlık	.42**	.45**	.64**	.89**	-	
6. Okuma Becerileri	.30**	.23**	.27**	.36**	.33**	-

** $p < .01$

Çoklu regresyon analizlerinde, yordayıcı değişkenler arasında doğrusala yakın bir ilişki bulunması çoklu bağlantı problemine (multicollinearity) yol açarak hatalı sonuçlar elde edilmesine yol açabilmektedir. Bu nedenle ailenin maddi olanakları ve BİT kaynakları arasında .80’den daha yüksek bir ilişki gözleendiğinden (Büyüköztürk, 2005: 100) öncelikle kurulan regresyon modelinde çoklu bağlantı problemi olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla SPSS ile tolerans (T) ve varyans büyütme faktörü (VIF) değerleri incelenmiştir. Analiz sonucunda gözlenen tolerans (T) değerinin .10’dan düşük, varyans büyütme faktörü (VIF) değerinin 10’dan yüksek olması değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olabileceğine işaret etmektedir

(Meyers, Gamst ve Guarino, 2006: 212; Smart, 2002: 287). Regresyon analizi sonuçlarının özetlendiği Tablo 2’de görüldüğü üzere modeldeki yordayıcı değişkenlere ait T ve VIF değerleri belirtilen eşik değerlerin dışında olduğundan çoklu bağlantı problemi olmadığı değerlendirilerek regresyon analizine devam edilmiştir.

Tablo 2: Okuma Başarısını Açıklamaya Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sh	β	t	p	Çoklu Bağlantı	
						T	VIF
Sabit	432.28	3.11		138.90	.000		
1. Ebeveyn Mesleki Statü	.64	.05	.17	11.90	.000	.80	1.25
2. Kültürel Varlık	5.70	1.27	.07	4.48	.000	.74	1.38
3. Ev Eğitim Kaynakları	.94	1.18	.01	.79	.428	.52	1.93
4. BİT Kaynakları	21.43	2.33	.28	9.20	.000	.18	5.45
5. Maddi Varlık	-2.24	2.20	-.03	-1.02	.310	.19	5.26

R = .403, $R^2 = .16$, $\Delta R^2 = .16$
F_(5,4962) = 192.16, p = .000

Enter yöntemi kullanılarak yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları kurulan modelin anlamlı olduğunu ve öğrencilerin okuma başarılarına ait varyansın %16’sını açıkladığını göstermektedir (F_(5,4962) = 192.16, p<.001). Analiz sonuçlarına göre yordayıcı değişkenler olarak seçilen sosyoekonomik göstergelerden ebeveynin mesleki statüsü ($\beta=.17$, p<.001), kültürel varlık ($\beta=.07$, p<.001) ve BIT kaynakları ($\beta=.28$, p<.001) öğrencilerin okuma başarılarını anlamlı düzeyde açıklamaktadır. Buna karşın ev eğitim kaynaklarının ($\beta=.01$, p>.05) ve maddi varlığın ($\beta=-.03$, p>.05) modele katkısı anlamlı değildir. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin göreceli önem sırası BİT kaynakları, ebeveynin mesleki statüsü ve kültürel varlık şeklindedir.

Tablo 3. Anne/Baba Eğitim Düzeyi ve Evdeki Kitap Sayısı Değişkenlerine Dayalı Farklılıklar

Betimsel İstatistikler		ANOVA Sonuçları					Anlamlı Fark	
Değişken	Faktör	N	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Anne Eğitim Durumu	İlkokulu tamamlamadı	615	Gruplar arası	440271.27		88054.25		.000
	İlkokul	1818						6>5 4>3
	Ortaokul	886						6>3 4>2
	Lise	743	Gruplar içi	2.62		5279.37		6>2 4>1
	MYO/Açıköğretim	472						6>1 3>1
	Lisans/Lisansüstü	429	Toplam	2.66				5>1 2>1
Baba Eğitim Durumu	İlkokulu tamamlamadı	259	Gruplar arası	1399115.79		279823.16		.000
	İlkokul	1465						6>5 5>2
	Ortaokul	1237						6>4 5>1
	Lise	692	Gruplar içi	2.52		5085.94		6>3 4>5
	MYO/Açıköğretim	622						6>2 4>3
	Lisans/Lisansüstü	688	Toplam	2.66				6>1 4>2
Evdeki	0-10	1194	Gruplar	4121464.36		824292.87		.000
								6>3 4>3

Kitap Sayısı	11-25	1413	arası			6>2	4>2
	26-100	1423	Gruplar içi	2.25	4536.74	6>1	4>1
	101-200	490				5>4	3>2
	201-500	283	Toplam	2.66		5>3	3>1
	500'den fazla	160				5>2	2>1
						5>1	

Öğrencilerin okuma becerilerinin anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve evdeki kitap sayısı değişkenlerine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin okuma becerilerinin annelerinin eğitim düzeyine ($F_{5,4962}=16.68$, $p<.01$), babalarının eğitim düzeyine ($F_{5,4962}=55.02$, $p<.01$) ve evlerindeki kitap sayısına ($F_{5,4962}=181.69$, $p<.01$) göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Gözlenen farklılıkların kaynaklarını belirlemek için yapılan Benferoni testi sonuçları incelendiğinde annenin eğitim durumu açısından genel olarak yüksek eğitim düzeyi lehine farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre anneleri lisans/lisansüstü mezunu olan öğrencilerin okuma becerileri puanları, anneleri lise mezunu olanlar hariç diğer bütün gruplardan daha yüksektir. Bunun yanı sıra anneleri MYO/Açıköğretim mezunu olanlar anneleri ilkokulu tamamlamamış olanlardan; anneleri lise mezunu olanlar, anneleri ortaokul ve ilkokul mezunu olanlar ile ilkokulu tamamlamamış olanlardan; anneleri ortaokul ve ilkokul mezunu olanlar ise anneleri ilkokulu tamamlamamış olanlardan daha başarılıdır.

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin okuma becerileri arasında anne eğitim düzeyine benzer şekilde baba eğitim düzeyi bakımından da bazı farklılıkların olduğu görülmektedir. Buna göre babaları lisans/lisansüstü mezunu olan öğrenciler okuma becerileri açısından diğer bütün gruplara göre daha başarılıdır. Babaları MYO/Açıköğretim mezunu olanlar babaları ilkokul mezunu olanlar ile ilkokulu tamamlamamış olanlardan; babaları lise mezunu olanlar babaları MYO/Açıköğretim, ortaokul ve ilkokul mezunu olanlar ile ilkokulu tamamlamamış olanlara kıyasla daha yüksek okuma becerisi puanlarına sahiptirler. Buna karşın babaları ortaokul mezunu, ilkokul mezunu ve ilkokulu tamamlamamış olan öğrencilerin okuma becerileri puanları arasında bir farklılık bulunmamaktadır.

Son olarak, evdeki kitap sayısına göre ise evlerinde 500'den fazla kitap olan öğrenciler evlerinde 26-100, 11-25 ve 0-10 arasında kitap olanlara göre okuma becerileri bakımından daha başarılıdır. Evlerindeki kitap sayısı 201-500 arasında olanlar 101-200, 26-100, 11-25 ve 0-10 arasında olanlara; 101-200 arasında olanlar 26-100, 11-25 ve 0-10 arasında olanlara; 26-100 arasında olanlar 11-25 ve 0-10 arasında olanlara; 11-25 arasında olanlar da 0-10 arasında olanlara kıyasla daha yüksek okuma becerisi puanlarına sahiptirler. Bu sonuçlardan evdeki kitap

sayısının artmasının öğrencilerin okuma becerilerinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığı anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada PISA 2015 Türkiye verilerine göre sosyoekonomik göstergeler ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin ebeveynlerinin mesleki statüleri, ailelerinin kültürel kaynakları ve evlerindeki BİT kaynakları okuma becerilerini anlamlı düzeyde yordamaktadır. Buna karşın ailenin maddi varlıkları ve evdeki eğitim kaynakları okuma becerilerini anlamlı düzeyde açıklamamaktadır. Alan yazında, bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer şekilde, sosyoekonomik faktörlerin öğrencilerin okuma becerilerinin önemli bir belirleyicisi olduğunu ortaya koyan çok sayıda araştırma yer almaktadır (Baştuğ ve Keskin, 2012; Chiu ve Chow, 2015; Crowe, Connor ve Petscher, 2009; Çelenk ve Çalışkan, 2004). Bununla birlikte konu ile ilgili geçmiş araştırmalarda genellikle ebeveynlerin eğitim ve mesleki durumları ile gelir düzeyleri sosyoekonomik düzeyin göstergeleri olarak değerlendirilmiştir (Bradley ve Corwyn, 2002; Entwistle ve Astone, 1994). Bu durum çoğunlukla ailenin ekonomik gelir düzeyi ile çocukların okuma becerileri arasında doğrusal bir ilişki kurulmasına (ör: Coşkun, 2003; Çiftçi ve Temizyürek) ve düşük gelire sahip ailelerden gelen öğrencilerin risk grubunda (ör: Dearing, McCartney ve Taylor, 2009; Kim ve Quinn, 2013) değerlendirilmelerine yol açmıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar ise ailelerin maddi olanaklarından ziyade gelirlerinin hangi kaynaklara bölüştürüldüğünün çocuklarının okuma becerileri açısından belirleyici faktör olduğunu göstermektedir. Araştırmada elde edilen bu sonuçların ailenin kültürel özellikleri bağlamında açıklanabileceği düşünülmektedir. Çocuğun bağımsız odasının olması, evdeki televizyon ve teknolojik araç sayısı gibi etmenler ailenin refah düzeyinin önemli göstergeleri olmakla birlikte kültürel düzeyini yansıtmayabilir. Buna karşın genellikle eğitim ile ilişkili olan mesleki statü ve kültürel varlıklara (sanat eserleri, müzik enstrümanları vb.) olan yatırım yüksek kültürel düzey için daha geçerli ölçütlerdir. Söz konusu ailelerin, çocuklarına okuma ile ilgili olumlu tutumlar aşılıyarak, zengin okuma materyalleri sunarak ve onların erken yaşlardan itibaren okuma alışkanlıkları geliştirmelerini teşvik ederek okuma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir. Alan yazında yüksek sosyoekonomik düzeyin okuma becerileri üzerindeki etkisinin okuma alışkanlıkları, ebeveyn tutumları ve okuma materyallerine erişim ile ilgili olabileceğini ortaya koyan araştırmalar (Clark, 2011; Constantino, 2005; Korat, Klein ve Segal-Dori, 2007; Korat ve Shamir, 2008) bu görüşü desteklemektedir.

Bu çalışmanın bir diğer sonucu da öğrencilerin okuma becerilerinin annelerinin ve babalarının eğitim düzeyine göre farklılaşmasıdır. Gruplar arası karşılaştırmalardan elde edilen sonuçlar genel olarak anne ve babaları yüksek eğitim seviyesine sahip öğrencilerin okuma becerilerinin daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bu sonuçlar alan yazında yer alan benzer araştırmaların sonuçlarıyla uyumludur (Coşkun, 2003; Fluss, Ziegler, Warszawski, Ducot, Richard ve Billard, 2009; Gülleroğlu, Bilican-Demir, Demirtaşlı, 2014; Vilenius-Tuohimaa, Aunola ve Nurmi, 2008). Aikens ve Barbarin'in (2008) araştırmaları evdeki öğrenme ortamı ve ailenin eğitime katılımı öğrencilerin okuma başarılarına önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Konu ile ilgili bir diğer araştırmanın bulgularına göre ise anne-baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrenciler düşük eğitim almış ebeveynleri olan akranlarına kıyasla daha sık okuma etkinliklerinde bulunmaktadır (Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2015). Bu sonuçlardan anne/baba eğitim düzeyinin öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisinin ebeveyn tutumlarına bağlı olarak gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin, çocuklarının erken yaşlardan itibaren okumaya ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerine, okuma alışkanlığı edinmelerine yardımcı olarak ve onlara zengin okuma materyalleri sunarak okuma becerilerinin gelişmesine katkıda buldukları değerlendirilmektedir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin okuma başarıları evlerindeki kitap sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Evdeki kitap sayısının 100'den fazla olduğu gruplar arasındaki karşılaştırmalarda çok fazla farklılık görülmemesine karşın 100'den az olduğu gruplardaki bütün karşılaştırmalarda kitap sayısı fazla olanlar lehine farklılıkların ortaya çıkması özellikle dikkat çekicidir. Bu durum okuma becerileri açısından evde belli sayıda kitabın varlığının avantaj olduğunu ortaya koymaktadır. Alan yazında yapılan araştırmalar da benzer şekilde evdeki kitap sayısının öğrencilerin okuma başarılarına anlamlı katkı sağladığına işaret etmektedir (Feitelson ve Goldstein, 1986; Gürsakar, 2012; Kutlu, Yıldırım, Bilican ve Kumandaş, 2011; Sénéchal ve LeFevre, 2014). Bu sonuçlar ışığında evdeki kitap sayısının fazla olmasının çocuklarda ilgi ve merak duygularını uyandırdığı, onları okumaya teşvik ederek bu becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğu ifade edilebilir.

Özetle, bu çalışmanın sonuçları ebeveynlerin mesleki statülerinin, eğitim düzeylerinin, evdeki BİT kaynaklarının, kültürel varlıkların ve kitap sayısının öğrencilerin okuma becerilerini etkilediğini göstermektedir. Dolayısıyla sosyoekonomik açıdan söz konusu nitelikleri düşük öğrencileri okuma becerileri bakımından risk grubu olarak değerlendirmek mümkündür. Bununla birlikte müdahale programları yoluyla sosyoekonomik farklılıkların neden olduğu olumsuz etkilerin telafisi mümkündür. Korat ve Shamir'in (2008) araştırmalarının sonuçlarına

göre okumayı geliştirmeye yönelik müdahaleler düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerde yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha etkili sonuçlar vermektedir. Yani bu öğrenciler yüksek sosyoekonomik düzeydeki akranlarıyla aralarındaki farkı kapatabilmektedirler. Bu bağlamda, düşük sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik müdahale programlarının (ör. strateji öğretimini, okuma hatalarının azaltılmasını ve okumada akıcılığı geliştirmeyi içeren uygulamalar) uygulanmasını, okuma materyallerine erişimlerinin kolaylaştırılmasını ve ailelerine yönelik eğitim programları düzenlenmesini teşvik eden politikaların geliştirilmesinin faydalı olabileceği değerlendirilmektedir.

Kaynaklar

- AIKENS, N. L. and BARBARIN, O. (2008). Socioeconomic Differences in Reading Trajectories: the Contribution of Family, Neighbourhood and School Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 235–251.
- AKBAŞLI, S., ŞAHİN, M. ve YAYKIRAN, Z. (2016). The Effect of Reading Comprehension on the Performance in Science and Mathematics. *Journal of Education and Practice*, 7(16), 108-121.
- AKYOL, H. (2013). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: PegemA.
- BAŞTUĞ, M. ve KESKİN, H. K. (2012). Akıcı Okuma Becerileri İle Anlama Düzeyleri (Basit ve Çıkarımsal) Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- BAYAT, N., ŞEKERCİOĞLU, G. ve BAKIR, S. (2014). Okuduğunu Anlama ve Fen Başarısı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 457-466.
- BAYDIK, B. (2011). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- BAYDIK, B., ERGÜL, C. ve KUDRET, Z. B. (2012). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Akıcılığı Sorunları ve Öğretmenlerinin Bu Sorunlara Yönelik Öğretim Uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789.
- BRADLEY R. H. and CORWYN R. F. (2002). Socioeconomic Status and Child Development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–399.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum* (5. Baskı). Ankara: PegemA.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ-ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: PegemA.
- CALHOON, M. B. (2005). Effects of A Peer-Mediated Phonological Skill and Reading Comprehension Program on Reading Skill Acquisition for Middle School Students With Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 424-433.
- CAN, R., TÜRKYİLMAZ, M. ve KARADENİZ, A. (2015). Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.

- 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), 152-169.
- CLARK, C. and DOUGLAS, J. (2011). *Young People's Reading and Writing: An in-Depth Study Focusing on Enjoyment, Behaviour, Attitudes and Attainment*. London: National Literacy Trust.
- CONSTANTINO, R. (2005). Print Environments Between High and Low Socioeconomic Status Communities. *Teacher Librarian*, 32(3), 22-25.
- COŞKUN, E. (2003). Çeşitli Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinin Etkili Okuma Becerileri ve Bazı Öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 101-130.
- CROWE, E. C., CONNOR, C. M. and PETSCHER, Y. (2009). Examining the Core: Relations Among Reading Curricula, Poverty, and First Through Third Grade Reading Achievement. *Journal of School Psychology*, 47(3), 187-214.
- CULLINAN, B. E. (2000). Independent Reading and School Achievement. *School Library Media Research*, 3(3), 1-24.
- ÇELENK, S. ve ÇALIŞKAN, M. (2004). Bazı Sosyoekonomik Faktörlerin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisinin İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 309, 24-33.
- ÇİFTÇİ, Ö. ve TEMİZYÜREK, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- DAĞ, N. (2010). Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesinde 3p Metodu ile Boşluk Tamamlama (Cloze) Tekniğinin Kullanımı Üzerine Bir Çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(01), 63-74.
- 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.
- ENTWISLE, D. and ASTONE, N. M. (1994). Some Practical Guidelines for Measuring Youth's Race/Ethnicity and Socioeconomic Status. *Child Development*, 65(6), 1521-1540.
- FEITELSON, D. and GOLDSTEIN, Z. (1986). Patterns Of Book Ownership and Reading to Young Children in Israeli School-Oriented and Nonschool-Oriented Families. *The Reading Teacher*, 39(9), 924-930.
- FRAENKEL, J. R. and WALLEN, N. E. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education* (7rd Ed.). New York: McGraw-Hill.
- GÜLLEROĞLU, H. D., BİLİCAN-DEMİR, S. B. ve DEMİRTAŞLI, 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.
- GÜNDÜZ, O. ve ŞİMŞEK, T. (2011). *Anlama Teknikleri 1: Uygulamalı Okuma Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker.
- GÜNEŞ, F. (2013). *Türkçe Öğretimi: Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: PegemA.
- GÜRSAKAL, S. (2012). PISA 2009 Öğrenci Başarı Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 441-452.

- KASTBERG, D., CHAN, J. Y. and MURRAY, G. (2016). Performance of U.S. 15-Year-Old Students in Science, Reading, and Mathematics Literacy in an International Context: First Look At PISA 2015. Retrieved February 2, 2018 from <http://nces.ed.gov/pubsearch>.
- 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.
- 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, 110-124.
- 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, 361-398.
- KUTLU, Ö., YILDIRIM, Ö., BİLİCAN, S. ve KUMANDAŞ, H. (2011). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamada Başarılı Olup-Olmama Durumlarının Kestirilmesinde Etkili Olan Değişkenlerin İncelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 132-139.
- LODICO, M. G., SPAULDING, D. T. and VOEGTLE, K. H. (2006). *Methods in Educational Research: From Theory To Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MEB. (2005). *PISA 2003 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi, Ulusal Nihai Rapor*. Ankara: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Yayınları.
- MEB. (2015). *PISA 2012 Araştırması Ulusal Nihai Rapor*. Ankara: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Yayınları.
- MEB. (2016). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, PISA 2015 Ulusal Raporu*. Ankara: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Yayınları.
- MEYERS, L. S., GAMST, G. and GUARINO, A. J. (2006). *Applied Multivariate Research: Design and Interpretation*. Thousand Oaks: Sage.
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results in Focus*. Retrieved February 5, 2018 from <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- OECD. (2017). *PISA 2015 Technical Report*. Retrieved February 5, 2018 from <http://www.oecd.org/pisa/sitedocument/PISA-2015-technical-report-final.pdf>
- OECD. (2018). *PISA 2018 Stimulus Submission Guidelines: Reading Literacy*. Retrieved 15 January, 2018 from <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2018-Stimulus-Submission-Guidelines-Reading-Literacy.pdf>
- ÖZMUTLU, P., GÜRLER, I., KAYMAK, H. ve DEMİR, Ö. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 1121-1133.
- SÉNÉCHAL, M. and LEFEVRE, J. A. (2014). Continuity And Change in The Home Literacy Environment as Predictors of Growth in Vocabulary and Reading. *Child Development*, 85(4), 1552-1568.
- SİDEKLİ, S. ve YANGIN, S. (2005). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 393-413.
- SMART, J. C. (Ed.) (2002). *Higher Education: Handbook Of Theory And Research*. Dordrecht: Kluwer.

- THOMSON, S., HİLLMAN, K. and DE BORTOLÌ, L. (2013). *A Teacher's Guide To PISA Reading Literacy*. Camberwell: ACER Press.
- VİLENİUS-TUOHİMAA, P. M., AUNOLA, K. and NURMİ, J. E. (2008). The Association Between Mathematical Word Problems And Reading Comprehension. *Educational Psychology*, 28(4), 409-426.
- YILDIZ, M. (2013). Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma Ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478.