



**İLKOKULDA OKUMA BECERİSİNİN ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLERLE İLİŞKİSİ: PIRLS 2021
TÜRKİYE ÖRNEĞİ**

Seda GÖREN

Yüksek Lisans Tezi

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

2025

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**İLKOKULDA OKUMA BECERİSİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERLE
İLİŞKİSİ: PIRLS 2021 TÜRKİYE ÖRNEĞİ**

(The Relationship between Reading Skills and Various Variables in Primary School: PIRLS
2021 Turkey Sample)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Seda GÖREN

Danışman: Prof. Dr. Osman SAMANCI

Erzurum

Ocak, 2025

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Seda GÖREN tarafından hazırlanan “İLKOKULDA OKUMA BECERİSİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERLE İLİŞKİSİ: PIRLS 2021 TÜRKİYE ÖRNEĞİ” başlıklı çalışması 08 / 01 / 2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Doç. Dr. Vedat AKTEPE

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Prof. Dr. Osman SAMANCI

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Ebru OCAKCI

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / / 2025

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Refik DİLBER

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “İlkokulda Okuma Becerisinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi: PIRLS 2021 Türkiye Örneği” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

08 /01/ 2025

Aslı ıslak imzalıdır

Seda GÖREN

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitime başladığım günden itibaren bilgisi, pozitif tutumu ve rehberliğiyle desteğini her an hissettiğim kıymetli danışmanın Prof. Dr. Osman SAMANCI'ya yürekten teşekkür ederim. Ayrıca ilkokuldan bu tezi savunma aşamasına gelene kadar beni destekleyen aileme ve lisansüstü eğitime başlamam konusunda beni cesaretlendiren kıymetli eşim Emrah GÖREN'e teşekkürü borç bilirim.

Seda GÖREN



ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKULDA OKUMA BECERİSİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERLE İLİŞKİSİ: PIRLS 2021 TÜRKİYE ÖRNEĞİ

Seda GÖREN

Ocak 2025, 83 Sayfa

Amaç: Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerisi ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğrenci ile ilgili öğrencinin aldığı okul öncesi eğitim süresi ve erken okuryazarlık görevlerini yerine getirme durumu; ev ortamı ile ilgili evdeki öğrenme kaynakları ve sosyoekonomik durum; ebeveynlerle ilgili ebeveynlerin meslekleri, eğitim düzeyleri, okuldan memnuniyetleri ve okumayı sevme durumları ele alınmıştır.

Yöntem: Araştırma nicel araştırma yöntemlerine göre yürütülmüştür. Araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelidir. Araştırmada PIRLS 2021 Türkiye verileri kullanılmıştır. PIRLS 2021 araştırmasına Türkiye’den 6032 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır.

Bulgular: Araştırmada sekiz değişken ile okuma becerisi arasındaki ilişki incelenmiştir. Ebeveynlerin okuldan memnuniyeti hariç diğer tüm değişkenlerle okuma becerisi ilişkisi anlamlı bulunmuştur. Okuma becerisi ile ilişkisi en yüksek değişken sosyoekonomik durumdur. Sırasıyla ebeveynlerin eğitim düzeyi, evdeki öğrenme kaynakları, okul öncesi eğitim süresi, ebeveynlerin meslekleri ve okumayı sevme durumları okuma becerisi ile en fazla ilişkili değişkenlerdir.

Sonuçlar: Araştırmanın sonuçları, okul öncesi eğitimin, ebeveynlerin eğitim düzeyinin, mesleklerin, öğrenme kaynaklarının ve sosyoekonomik statünün, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerinde önemli etkiler yarattığını göstermektedir. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma puanları daha yüksek çıkarken, ebeveynlerin eğitim seviyesi ve mesleki statüsü yükseldikçe öğrencilerin okuma başarıları da artmaktadır. Evdeki öğrenme kaynaklarının miktarı ve ailenin sosyoekonomik durumu da öğrencilerin okuma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Erken okuryazarlık becerilerine sahip öğrencilerin, okumaya yazma bilmeyenlere kıyasla daha yüksek okuma puanlarına sahip olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin okuma sevgisi, çocuklarının okuma alışkanlıkları ve başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olup, bu durum okuma sevgisinin aile içinde gelişen bir değer olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: PIRLS 2021, okuma becerisi, ilkokul öğrencileri, çeşitli değişkenler, Türkiye

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE RELATIONSHIP BETWEEN READING SKILLS AND VARIOUS VARIABLES IN PRIMARY SCHOOL: PIRLS 2021 TURKEY SAMPLE

Seda GÖREN

January 2025, 83 Pages

Purpose: This study aims to examine the relationship between reading skills and various variables among fourth-grade primary school students. In line with this purpose, student-related factors such as the duration of preschool education received by the student and their performance in early literacy tasks; home environment factors, including learning resources at home and socioeconomic status; and parent-related factors, such as parents' professions, educational levels, satisfaction with the school, and reading interest, were considered.

Method: The study was conducted using quantitative research methods, specifically adopting a correlational survey model. Data from PIRLS 2021 Turkey was utilized, with 6,032 fourth-grade students participating from Turkey in this PIRLS 2021 cycle.

Findings: The study examined the relationship between reading skills and eight variables. All variables, except for parental satisfaction with the school, were found to have a significant relationship with reading skills. Socioeconomic status was the variable most strongly related to reading skills. This was followed by parents' educational levels, the availability of learning resources at home, the duration of preschool education, parents' occupations, and their love of reading.

Conclusions: The results of the study indicate that preschool education, parents' educational levels, occupations, the availability of learning resources, and socioeconomic status have significant impacts on the reading skills of fourth-grade students. Students who received preschool education had higher reading scores, and as parents' educational levels and occupational status increased, students' reading achievement also improved. Additionally, the availability of learning resources at home and the family's socioeconomic status positively influenced students' reading skills. Students with early literacy skills had significantly higher reading scores compared to those without. Parental love for reading was found to have a meaningful impact on children's reading habits and success, highlighting that the value of reading is nurtured within the family and reflects in children's reading skills.

Keywords: PIRLS 2021, reading skills, primary school students, various variables, Turkey

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	4
Araştırmanın Sınırlılıkları	5
Varsayımlar	5
Terim ve Tanımlar	5
İKİNCİ BÖLÜM	6
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	6
Okuma Nedir?	6
Okumanın Önemi	6
Okuma Becerisi Nedir?	7
Okuma Becerisinin Kazanılması.....	8
İlk Okuma Yazma Öğretiminin Önemi.....	9
Okuma Süreci ve Ebeveyn İlişkisi	11
Okulöncesi Eğitim ve Okuma	12
Okuma Becerisini Etkileyen Değişkenler	13
PIRLS Nedir?	14
TIMSS Nedir?	18
PISA Nedir?	19

İlgili Araştırmalar	20
Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	20
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	26
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	28
Yöntem	28
Araştırma Yöntemi.....	28
Evren ve Örneklem	28
Veri Toplama Araçları	29
PIRLS Okuma Başarısı Ölçeği	29
Ebeveyn Anketi.....	29
Araştırma Süreci	31
Verilerin Analizi	33
Geçerlik ve Güvenirlik.....	35
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	36
Bulgular	36
Öğrencilerin Aldıkları Okul Öncesi Eğitim Süresi ve Okuma Puanlarının İncelenmesi	36
Ebeveynlerin Eğitim Düzeyleri ve Okuma Puanlarının İncelenmesi	37
Ebeveynlerin Meslekleri ve Okuma Puanlarının İncelenmesi	39
Öğrencilerin Evlerindeki Öğrenme Kaynaklarının Miktarı ve Okuma Puanlarının İncelenmesi	40
Ebeveynlerin Okula İlişkin Algıları ve Okuma Puanlarının İncelenmesi.....	42
Erken Okuryazarlık Görevlerini Yerine Getirme Durumu ve Okuma Puanlarının İncelenmesi	43
Ebeveynlerin Okumayı Sevme Durumu ve Okuma Puanlarının İncelenmesi.....	44
Ailelerin Sosyoekonomik Durumu ve Okuma Puanlarının İncelenmesi	45
BEŞİNCİ BÖLÜM	48
Tartışma ve Sonuç	48
Okul Öncesi Eğitim Süresi.....	48
Ebeveyn Eğitim Durumu	48
Ebeveyn Mesleği, Ev Öğrenme Kaynakları ve Sosyoekonomik Durum.....	49
Ebeveynlerin Okuldan Memnuniyeti	52
Erken Okuryazarlık Görevlerini Yerine Getirme Durumu	52
Ebeveynlerin Okumayı Sevme Durumu	53
Öneriler.....	54

Öğretmenlere Yönelik Öneriler	54
Erken Çocukluk Eğitiminin Desteklenmesi ve Takibi.....	54
Aile Katılımını Güçlendirme	54
Öğrencilere Çeşitli Öğrenme Kaynakları Sağlama ve Kullanma	54
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	55
Erken Çocukluk Eğitiminin Uzun Vadeli Etkileri Üzerine Araştırmalar	55
Ailelerin Sosyoekonomik Durumunun Eğitimdeki Rolü Üzerine Derinlemesine Analizler	55
Okuma Alışkanlıklarının Geliştirilmesine Yönelik Müdahale Programlarının Etkililiği	55
Karar Vericilere Yönelik Öneriler	56
Erken Çocukluk Eğitimi Politika Reformları.....	56
Eğitimde Fırsat Eşitliği Sağlanması İçin Sosyoekonomik Destekler.....	56
Ebeveyn Eğitimi ve Aile Katılımı Programlarının Yaygınlaştırılması	56
KAYNAKÇA	57
EKLER	64
EK-1.Ebeveyn Anketinden Türetilen Ölçekler	64
EK-2. Değişkenlerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	67
ÖZ GEÇMİŞ.....	70

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Değişkenlerin Uzun ve Kısa Adları</i>	31
Tablo 2. <i>PIRLS 2021 Veri Dosyalarının İçeriği</i>	33
Tablo 3. <i>Ölçeklerin Güvenirlik Değerleri.....</i>	35
Tablo 4. <i>Okul Öncesi Eğitim Durumuna Göre Okuma Puanları ANOVA Testi Sonuçları</i>	36
Tablo 5. <i>Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Okuma Başarısında Post Hoc Testi Sonuçları</i>	37
Tablo 6. <i>Ebeveynlerin Eğitime Göre Okuma Puanları ANOVA Testi Sonuçları</i>	37
Tablo 7. <i>Ebeveynlerin Eğitime Göre Okuma Başarısında Post Hoc Testi Sonuçları</i>	38
Tablo 8. <i>Ebeveynlerin Mesleğine Göre Okuma Puanları ANOVA Testi Sonuçları</i>	39
Tablo 9. <i>Ailenin Mesleğine Göre Okuma Başarısında Post Hoc Testi Sonuçları</i>	40
Tablo 10. <i>Öğrenme Kaynaklarına Göre Okuma Puanları ANOVA Testi Sonuçları</i>	40
Tablo 11. <i>Öğrenme Kaynaklarına Göre Okuma Başarısında Post Hoc Testi Sonuçları</i>	41
Tablo 12. <i>Ebeveynlerin Okula İlişkin Algılarına Göre Okuma Puanları ANOVA Testi Sonuçları</i>	42
Tablo 13. <i>Erken Okuryazarlık Durumuna Göre Okuma Puanları ANOVA Testi Sonuçları ...</i>	43
Tablo 14. <i>Erken Okuryazarlık Durumuna Göre Okuma Başarısında Post Hoc Testi Sonuçları</i>	44
Tablo 15. <i>Ebeveynlerin Okumayı Sevme Durumuna Göre Okuma Puanları ANOVA Testi Sonuçları</i>	44
Tablo 16. <i>Okumayı Sevme Durumuna Göre Okuma Başarısında Post Hoc Testi Sonuçları</i>	45
Tablo 17. <i>SES'e Göre Okuma Puanları ANOVA Testi Sonuçları</i>	46
Tablo 18. <i>SES'e Göre Okuma Başarısında Post Hoc Testi Sonuçları</i>	46

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Okuma Alışkanlığı İle İlgili Unsurlar	11
Şekil 2. PIRLS 2021 Veri Sayfası	32
Şekil 3. PIRLS 2021 Türkiye Veri Dosyaları	32
Şekil 4. Okul Öncesi Eğitim - Okuma Puanlarının Dağılımı.....	36
Şekil 5. Ebeveynlerin Eğitim Durumu – Okuma Puanlarının Dağılımı	38
Şekil 6. Meslek – Okuma Puanlarının Dağılımı	39
Şekil 7. Öğrenme Kaynakları - Okuma Puanlarının Dağılımı	41
Şekil 8. Ebeveynlerin Okula İlişkin Algıları - Okuma Puanlarının Dağılımı	42
Şekil 9. Erken Okuryazarlık Görevleri - Okuma Puanlarının Dağılımı	43
Şekil 10. Okumayı Sevme - Okuma Puanlarının Dağılımı.....	45
Şekil 11. SES - Okuma Puanlarının Dağılımı	46

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

PIRLS	: Uluslararası Okuma Becerilerinin Gelişimi Çalışması
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TIMSS	: Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Eğilimleri Çalışması
IDB Analyzer	: PIRLS Verilerini Birleştirmek İçin Kullanılan Program
IEA	: Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Derneği



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Okuma, bireyin hayat boyu öğrenme sürecinde temel bir araç olarak kabul edilir. İlk bakışta, okumanın işlevi sadece bilgi edinmek değildir. Okuma, bilgi edinmenin yanı sıra eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmek, dil becerilerini artırmak, empati kurmayı teşvik etmek ve hayal gücünü genişletmek gibi çok çeşitli işlevlere sahiptir. Bir metni okurken, okuyucu metinle etkileşime girer, metnin ötesine geçer ve çeşitli bağlamlarda düşünme yeteneğini kullanır. Okuma becerisi, sadece bireyin bilişsel gelişimine katkıda bulunmakla kalmaz, aynı zamanda kişisel ve sosyal bağlamda da derin etkiler bırakır. Dolayısıyla, okumanın işlevleri sadece bilgi edinmekle sınırlı değildir; aksine, bireyin entelektüel, duygusal ve sosyal gelişimine katkıda bulunur.

Okuma becerisi günümüzde eğitim sürecinin en önemli unsurlarından biridir. Okuma, bilgi edinmenin, öğrenmenin ve düşünmenin temel taşıdır. Akademik başarı, mesleki ilerleme ve kişisel gelişimde kritik bir rol oynar. Okuma, sadece kelimeleri anlamakla sınırlı değildir; aynı zamanda metinlerin derinliğini kavramak, eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmek ve bilgiyi sentezlemek için kritik bir araçtır. İçinde yaşadığımız dönem tam anlamıyla bir değişim dönemidir. Bu değişim döneminde günümüz dinamikleri ile başa çıkmada okumak oldukça önemli bir hal almıştır. Bireyler, yaşamları boyunca sürekli olarak okuma pratiğiyle karşı karşıya kalmakta ve çağımızın gereklilikleri doğrultusunda bu eylemi zorunlu olarak yerine getirmektedirler. Günümüz toplumlarında, bireylerin bireysel yeteneklerinin öne çıktığı bir dönemde, iletişim kurma, duygu ve düşüncelerini paylaşma, bilgi edinme ve dengeli bir yaşam sürme gibi temel gereksinimleri karşılamak için diğer bireylerle etkili iletişim kurma ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Dilin etkili kullanımı bu iletişimin temelini oluştururken, dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerinin geliştirilmesi, eğitim süreçlerinde daha etkili öğrenmeyi mümkün kılar (Aslanoğlu & Kutlu, 2007).

Eskiden, toplumların gelişmişlik düzeylerini belirlemede okuma ve yazma oranları önemli bir kıstas olarak kabul edilirken, günümüzde bu durum değişmiştir. Kurnaz ve Yıldız'ın (2015) belirttiği gibi, uluslararası standartlarda yapılan araştırmalar, özellikle PIRLS ve PISA gibi, okuduğunu anlama düzeyini belirleme amacıyla kullanılmaktadır. Bu, toplumların gelişmişlik seviyelerini değerlendirirken artık sadece okuma ve yazma becerilerine değil, aynı zamanda okuduğunu anlama becerilerine de odaklanıldığını göstermektedir. Günümüzde,

bilgiye erişim kolaylaşmış olsa da, bu bilgiyi anlama, sentezleme ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme becerisi giderek daha fazla önem kazanmaktadır.

Bu bağlamda, bireylerin okuma becerilerini geliştirmeleri, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde daha bilinçli, bilgili ve etkili bir iletişim kurma kapasitesine sahip olmalarını sağlar. Okuduğunu anlama becerisi, bireylerin karmaşık metinleri anlamalarına, eleştirel düşüncelerine ve farklı bakış açılarını değerlendirmelerine yardımcı olur. Bu da, bireylerin sadece eğitim hayatlarında değil, aynı zamanda sosyal ve profesyonel yaşamlarında da başarılı olmalarına olanak tanır. Dolayısıyla, okuma becerilerinin üzerine titizlikle çalışmak, bireylerin bilgi çağında güçlü bir temele sahip olmalarını ve yaşamları boyunca sürekli olarak öğrenmeye ve gelişmeye olanak tanır.

Ceylan'a (2016) göre okuma yaşam boyu öğrenme süreçlerinin temel bir bileşeni olmasının yanı sıra bireyin iletişim becerileri açısından da kritik bir rol sahiptir. Okumanın bu derece önemli oluşu onu araştırmaların, eğitim politikalarının ve uluslararası değerlendirme kuruluşlarının öncelikli konularından biri haline getirmiştir. Bu çalışmada okuma ile ilgili önemli çalışmalardan birisi kabul edilen PIRLS 2021 verileri doğrultusunda okuduğunu anlama becerisi ile ebeveyn özellikleri ve aile ortamı arasındaki ilişki irdelenecektir.

Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Derneği (IEA) tarafından 2001 yılından bu yana düzenli olarak gerçekleştirilen PIRLS, dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma yeteneklerindeki eğilimleri değerlendirmek amacıyla tasarlanmış küresel bir standart olarak kabul edilir. Bu değerlendirme, okumanın her öğrencinin gelişimi, eğitimi ve günlük yaşamı için kritik bir öneme sahip olduğu gerçeğinden yola çıkar. Dolayısıyla, IEA, yaklaşık altmış yıldır okuma başarısı ve okuma öğrenme bağlamlarıyla ilgili düzenli uluslararası değerlendirmeler gerçekleştirmektedir. Ülkemiz, PIRLS araştırmalarının ilkine (2001) katılmış ve 2021 yılında yapılan beşinci uygulamaya da katılmıştır. Bu uygulama, Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Derneği ve Millî Eğitim Bakanlığı iş birliğiyle titizlikle yürütülen bir çalışmadır. Bu değerlendirme, ülkelerin okuma eğitimi politikalarını şekillendirmede ve iyileştirmede önemli bir araç olarak kullanılır. Ayrıca, PIRLS sonuçları, ulusal eğitim sistemlerinin etkililiğini değerlendirmek ve öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede hangi alanlarda daha fazla odaklanılması gerektiğini belirlemek için de kılavuz niteliğinde bilgiler sağlar. Zira PIRLS araştırmalarında sadece öğrencilerin okuma başarısını ölçmekle kalınmamaktadır. Ayrıca okuma becerisi ölçülen öğrencilere, velilerine, öğretmenlerine ve okul müdürlerine anketler uygulanarak veriler toplanmaktadır. Bu veriler okuma becerisi ile ilgili değişkenleri incelemek isteyen araştırmacıların kullanımına sunulmaktadır.

Okuma başarısı çok sayıda farklı değişkenden etkilenen bir beceridir. Okuma becerisi üzerinde öğrenci, veli, aile, öğretmen ve eğitim programı özellikleri etkili olmaktadır. Özellikle uluslararası çapta gerçekleştirilen geniş katılımlı sınavlar, ülkelerin eğitim sistemlerini değerlendirmede ve öğrencilerin başarılarına dair kapsamlı bir kaynak sağlamada önemli bir araçtır (Sarı vd., 2017). Bu bağlamda, 4. sınıf öğrencilerinin okuma başarısı ile ilişkilendirilen değişkenlerin belirlenmesi, politika yapıcılara, sivil toplum kuruluşlarına ve araştırmacılara rehberlik etme açısından önemlidir. PIRLS 2021 uygulaması ile araştırmacıları yukarıda belirtilen hususları inceleme adına kaliteli veriler sağlanmaktadır.

Tomul'un (2008) belirttiği gibi okuma becerisi çok sayıda değişkenle ilişkilidir. Bu çalışmada ebeveyn ve ev ortamı özellikleri ile dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerisi arasındaki ilişki incelenecektir. Ailelerin okuma alışkanlıkları, eğitim seviyeleri, sosyoekonomik durumları gibi değişkenler çocukların okuma becerileri ile ilişkili olabilir. Ebeveynlerin okuma alışkanlıkları, çocukların okuma alışkanlıklarını doğrudan etkileyebilir. Evde kitap okuma, gazete veya dergi okuma gibi alışkanlıklar, çocuklara okumanın değerini ve zevkini aşılayabilir. Aynı şekilde, ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma alışkanlığı kazandırmaları ve okumayı teşvik etmeleri, çocukların okuma becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkileyebilir. Bunun yanı sıra, ebeveynlerin eğitim seviyeleri ve sosyoekonomik durumlarının da çocukların okuma becerileri üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Bunların yanı sıra, ebeveynlerin çocuklarına karşı sergiledikleri tutumlar da okuma becerilerini etkileyebilir. Olumlu ve destekleyici bir aile ortamı, çocukların okumaya olan ilgilerini artırabilir ve motivasyonlarını yükseltebilir. Aksine, olumsuz veya kayıtsız bir tutum, çocukların okuma becerilerinin gelişimini engelleyebilir. Bu nedenle, okuma becerilerini desteklemek ve geliştirmek için ailelerin ve ebeveynlerin rolü büyük önem taşır. Ebeveynlerin okuma alışkanlıklarını ve tutumlarını olumlu yönde şekillendirerek, çocukların okuma becerilerini güçlendirebilecekleri bir ortam yaratmaları önemlidir.

Bu çalışma, ev ortamı ve ebeveynler ile ilgili değişkenlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini nasıl etkilediğini belirlemek açısından büyük bir önem taşımaktadır. Elde edilen bulguların, anlama becerisiyle ilişkilendirilen faktörleri kontrol etme amacı güdülmektedir. Bu sayede öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlanabilecektir. Bu bağlamda, araştırma sonuçlarının aileler ve eğitimciler için pratik bilgiler sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; PIRLS 2021 Türkiye verilerine dayalı olarak ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma puanlarında, aldıkları okul öncesi eğitim süresine göre anlamlı bir fark var mıdır?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma puanlarında, ebeveynlerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma puanlarında, ebeveynlerinin mesleklerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma puanlarında, evlerindeki öğrenme kaynaklarının miktarına göre anlamlı bir fark var mıdır?
5. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma puanlarında, ebeveynlerinin okula ilişkin algılarına göre anlamlı bir fark var mıdır?
6. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma puanlarında, erken okuryazarlık görevlerini yerine getirme durumlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?
7. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma puanlarında, ebeveynlerinin okumayı sevmeye durumlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?
8. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma puanlarında, ailelerinin sosyoekonomik durumlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Akademik başarı, eğitimin etkinliğini belirleyen en önemli göstergelerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin akademik başarısını artırmak, eğitimin başlıca hedeflerinden biridir. Okuma becerisi üzerine yapılan önceki araştırmalar çeşitli bulgular sunmuş olsa da, çoğu çalışma küçük veya kolay ulaşılabilir örneklem kullanmış ve bu durum sonuçların genellenmesinde sınırlılıklara neden olmuştur. PIRLS çalışması, bu sınırlılıkları ortadan kaldırarak geniş ve temsil edici örneklem kullanmaktadır. PIRLS 2021 çalışmasında Türkiye'yi temsil eden geniş bir örneklem kullanıldığı için, bu çalışmadan elde edilecek sonuçların Türkiye genelinde genellenmesi mümkündür.

Mullis vd. (2023) PIRLS'in, uluslararası düzeyde öğrencilerin okuma becerilerini karşılaştırmalı bir şekilde değerlendiren en kapsamlı ve güvenilir araçlardan biri olduğunu vurgulamaktadır. Bu açıdan okuma gibi çok temel ve önemli bir becerinin derinlemesine incelenerek anlaşılması hem uygulayıcılara hem alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Elde edilen bulguların, okuma becerisiyle ilişkili faktörlerin kontrol edilmesi ve düzenlenmesi

açısından Türk eğitim sistemine ve okuma becerisi ile ilgili araştırma alanına önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir. Böylece, öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlanabilecektir. Araştırma sonuçlarının aileler ve eğitimciler için pratik bilgiler sunacağı ve okuma becerileriyle ilgili gelecekteki araştırmalara yol gösterici olması beklenmektedir.

PIRLS 2021 araştırması ülkemizin Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma öğretim yaklaşımını benimsedikten sonra katıldığı ilk PIRLS araştırmasıdır. Zira yukarıda ülkemiz PIRLS araştırmalarına 2001 ve 2021 yıllarında katılmıştır. Bu açıdan ülkemizdeki dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerisinin ve bu beceri ile ilgili değişkenlerin incelenmesi önemli görülmektedir. PIRLS sonuçlarında okuma becerisi ile ilgili değişkenlerin incelenmesi ülkemizdeki öğrencilerin başarısını hem diğer ülkelerdeki öğrencilerin başarısı ile hem de okuma konusunda daha önce yapılan araştırma sonuçları ile karşılaştırma olanağı sunması bakımından da ayrı bir öneme sahiptir.

Bu yönleriyle, araştırmamızın sonuçlarının geniş bir kitleye hitap eden ve genellenebilir bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir. Elde edilecek bulguların, eğitim politikaları ve uygulamaları açısından rehberlik edici olması ve öğrencilerin okuma becerilerini artırmaya yönelik stratejiler geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, yalnızca PIRLS 2021 araştırmasının Türkiye örneklemini ve elde edilen sonuçları ile sınırlı tutulmuştur.

Varsayımlar

PIRLS 2021 sürecine katılan öğrencilerin ve ebeveynlerin, kendilerine verilen bağlam anketlerini samimi ve titiz bir şekilde doldurdıkları varsayılmaktadır.

Terim ve Tanımlar

Olası Değer (PV): Madde Tepki Kuramı (MTK) çerçevesinde, bireylere rastgele atanan verileri ifade eder. PIRLS 2021 uygulaması için belirlenen 5 farklı genel okuma puanını kapsar.

Okuma Puanı: Bu araştırmada, PIRLS 2021 araştırması sonuç raporunda yer alan genel okuma puanına ilişkin olası değerlerin ortalaması, öğrencilerin okuma yeteneklerini temsil etmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, okuma kavramının tanımı ve önemi ele alınmıştır. Ayrıca, okuduğunu anlama becerisinin bileşenleri ve ölçümü üzerinde detaylı bir inceleme yapılmış, okuduğunu anlama becerileriyle ilgili kuramsal yaklaşımlara yer verilmiştir. Bunun yanı sıra, okuduğunu anlama becerilerini belirlemeye yönelik bir çalışma olan PIRLS çalışmasının yapısı ve PIRLS ile ilgili araştırmalara odaklanılmıştır.

Okuma Nedir?

Okuma bireyin zihinsel gelişimi açısından son derece önemli bir beceridir. Bu sebeple, okuma öğretimine büyük bir vurgu yapılmakta, çeşitli tanımlamalar yapılmakta ve bu alanda çeşitli yöntemler ile teknikler geliştirilmektedir. Okuma kavramı, yazının bulunmasından günümüze kadar olan eğitim yaklaşımları ve dönemlere bağlı olarak farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Uluğ (1993), okumayı, bir konuyu öğrenmek amacıyla yazıya geçirilmiş bir metni inceleyerek, bu metni sessizce çözümleyip anlama veya aynı zamanda seslere çevirme süreci olarak tanımlamaktadır. Okuma, farklı zihinsel işlemlerin, yani görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümleme gibi unsurların bir arada gerçekleştiği önemli bir eğitim aracı ve dil becerisidir. Okuma insanın kendisini, çevresini ve dünyayı tanıması, bilgi ve kültür kazanması, eleştirel bilince ulaşması gibi yönleriyle hayati bir rol oynar (Coşkun, 2002). Okuma; yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2005).

Okumanın Önemi

Okuma, beş duyu organının katılımı ve zihinsel çaba sarf etme gerektiren karmaşık bir faaliyettir. Bu faaliyet, Aytaş'ın (2005) belirttiği gibi, öğrenilen bilgilerin büyük bir çoğunluğunu görme duyusu aracılığıyla elde etmemizi sağlar. Bu durum, görsel ve işitsel uyaranlara dayalı okumanın öğrenme sürecindeki kritik rolünü vurgular. Ancak, okuma sadece duysal algılar üzerinde değil, aynı zamanda iletişim süreçlerinde de önemli bir işleve sahiptir. Bu bağlamda, okuma becerisinin yaşam boyu öğrenme sürecinde temel bir araç olduğunu söyleyebiliriz (Aytaş, 2005).

Okuma, iletişim süreçlerindeki bu önemli rolüyle bireylerin bilgiye erişimini artırmakta ve iletişim becerilerini geliştirmektedir (Temizyürek vd., 2013). Bir önceki cümleden

anlaşılacağı üzere, bireyler, önemli bir bilgi yüzdesini okuma yoluyla elde etmektedirler. Yapılan araştırmalar, okumanın toplumların gelişiminde kritik bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Toplumsal ilerleme ve bilgi ekonomisi içindeki rolü göz önüne alındığında, okuma becerisinin günümüzde daha da artan bir öneme sahip olduğunu söylemek mümkündür (Tayşi, 2007).

Eski çağlardan günümüze okumanın insan yaşamındaki önemi vurgulanmaktadır. Ünal'ın (2006) ifade ettiği gibi, okuma düşüncüyü besleyen ve geliştiren temel bir kaynak olarak kabul edilmiştir. Bireyin kendi benliğinin farkındalığını artırması ve toplum içindeki ilişkilerini düzenlemesi, okuma becerisinin kazanılmasına bağlıdır. Okumanın, bireyin bulunduğu konumu anlaması ve varoluş nedenini kavraması açısından kilit bir rol oynadığı da vurgulanmaktadır (Oral, 2005).

İnsanın anlama yeteneğinin temelini oluşturan okuma ve dinleme becerileri, bilgiye ulaşmanın temel yöntemlerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Günümüz iletişim teknolojisinin ağırlıklı olarak görsel ve işitsel algılama üzerine odaklanması, okuma faaliyetinin bu bağlamda önemini daha da artırmaktadır. Bu bağlamda, okuma bireylerin gelişiminde göz ardı edilemez bir öneme sahiptir. Eğitimde vazgeçilmez bir araç olarak işlev gören okuma, bilgi edinmek için başvurulacak ilk kaynaklar arasında yer almaktadır. Bu nedenle, okuma becerisi gelişmemiş bireylerden derslerde başarı beklemek mantıklı değildir. Tüm bu gözlemler, okumanın bireyin gelişimi, iletişim, toplumsal kalkınma ve bilgi ekonomisi içindeki kilit rolünü vurgular.

Okuma Becerisi Nedir?

Okuma becerisi, bireyin kendi ihtiyaçları doğrultusunda gerekli bilgi, yetenek ve öğrenme yollarını bulmak için gerekli becerilerin bütünü olarak tanımlanabilir. Okuma becerisi bireyin deneyimlerini genişletmesine ve yaşamını bu deneyimlere göre şekillendirmesine olanak tanır. Okuma becerisi evrensel bir niteliğe sahiptir ve her koşulda, her yerde uygulanabilir bir yetenektir, kişiler doğrudan kendi yaşantıları yoluyla edinemeyecekleri bilgi ve deneyimleri okuyarak elde edebilirler (Akın & Çeçen, 2014).

Modern yaşamın hızla değişen koşullarına adapte olabilmek için kritik bir husus olan okuma becerisi, özellikle internetin yaygınlaşmasıyla birlikte önemini artırmıştır. İnternetin sunduğu hızlı bilgi erişimi, okuma becerisine olan vurguyu ve ihtiyacı artırmıştır, çünkü çoğu internet kaynağı yazılı formatta bilgiler sunmaktadır (Arıcı & Taşkın, 2019). Bu beceri, bireyin kavrama ve düşünme yeteneklerini geliştirerek analiz, sentez, yorumlama ve hüküm verme yeteneklerini güçlendirmektedir. Düşünen, öğrenen, gelişen ve kendilerini etkili bir şekilde ifade eden bireylerden müteşekkil toplumlar, genellikle okuma becerisine sahip bireylerden oluşur.

Okuma becerisinin bireylere kazandırılması kaçınılmaz bir gerekliliktir, çünkü çağın dinamik şartlarına uyum sağlamak, mevcut zamanı etkili bir şekilde anlamak ve yorumlamak, gelecekteki yeniliklere yönelik bir perspektif geliştirmek bu becerinin edinilmesini kritik önemli kılar. Bu hedefe ulaşabilmek için okuma becerisinin diğer dil becerileriyle (dinleme, konuşma, yazma) derinlemesine bir ilişkisinin anlaşılması ve kavranması önemlidir. Okuma becerisi, çeşitli kaynaklara erişim sağlayarak bireyin yeni bilgilerle karşılaşmasını mümkün kılan önemli bir yetenektir. Bilgi edinme yöntemleri çeşitlense de, kitaplar aracılığıyla sağlanan öğrenme süreci, okuma becerisinin önemini vurgular. Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri, okur oranının bir göstergesi olarak değerlendirilir. Ancak, ülkemizde okuryazar oranı yeterli görülse de okur oranının geride kaldığı bir gerçektir (Aytaş, 2005).

Okuma becerisinin gelişimi, zorunlu eğitim sürecinde atılan temellere bağlıdır ve bu nedenle ilköğretim çağında kazanılan temel beceriler, ilerleyen dönemlerdeki gelişim ve alışkanlıkları şekillendirir. Öğrencilere sağlam bir okuma temeli oluşturmak, başarı ve alışkanlıklarını belirleyen önemli bir unsurdur (Özbay, 2009). Okuma becerisi ve alışkanlığı, ilköğretim çağında kazanılan temel bir yetenektir ve Türkçe öğretim programları ve uygulayıcıları, öğrencilere güçlü bir okuma temeli oluşturmak için büyük sorumluluklar taşır. Okuma becerisi, sadece temel bir yetenek olmanın ötesinde, öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünme süreçlerini içeren zengin bir süreçtir. Bu sürecin etkili bir şekilde desteklenmesi, bireylerin bilgiye erişimini ve düşünsel yeteneklerini geliştirmelerine katkıda bulunacaktır.

Okuma becerisi, bireylerin yaşamında kritik bir beceri alanı olarak değerlendirilmektedir. Bu önem, okumanın bireyin akademik başarısı yanı sıra günlük yaşantısı için de temel bir gereklilik olmasından kaynaklanmaktadır. Okuma-yazma becerileri gelişmiş bireyler, ana dil dersleri dışındaki diğer derslerde daha başarılı olma eğilimindedir (Belet & Yaşar, 2007). Ayrıca, okumanın konuşma becerisinin gelişimine katkı sağlaması, bireylerin sosyal ilişkilerinde de olumlu bir etki yaratmaktadır (Özcan & Karakaya, 2020). Bu bilgiler ışığında, nitelikli okuma becerisinin kazanımının bireyin tüm yaşamında olumlu bir rol oynadığı anlaşılmaktadır.

Okuma Becerisinin Kazanılması

Okuma ve yazma, bireyin hem okul hem de gerçek yaşamda başarıya ulaşmasında sahip olması gereken en temel becerilerdendir. Adıgüzel ve Karacabey (2010), gelişmiş bir okuma yazma becerisine sahip olmanın, bireyin mesleki alanda ilerlemesi ve önemli görevlere gelmesi için zorunlu bir yetkinlik olduğunu belirtir. Bu beceri, çocuğun öğrenme özelliklerini dikkate alan çağdaş yöntem ve tekniklerle kazanılmalıdır. İlkokuma yazma sürecinin amacı, öğrencilere

sadece okuma becerisi kazandırmak değil; aynı zamanda iyi bir Türkçe dil becerisi kazandırarak, dilin anlamlı ve etkili bir biçimde kullanılmasını sağlamaktır (Bilir, 2005). Bu çaba, birinci sınıfta başlatılan okuma-yazma çalışmalarının temel öğretim etkinliklerinden biri olarak ele alınması gerektiğini ortaya koyar.

Okuma öğrenme süreci diğer dil becerilerinden bağımsız bir süreç olarak düşünülmez. Sağırılı'ya (2015) göre, okuma öğretimi Türkçe eğitiminin beş öğrenme alanıyla bütünleşik olarak ele alınmış; dinleme ve konuşma becerileri yalnızca okuma ve yazma sürecinden bağımsız düşünülmeyle tüm öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bu alanlar, öğrencilerin dilsel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyen bilgi, beceri, tutum ve değerleri kapsamaktadır. Okumanın bu denli kapsamlı bir süreç olması ve temelde ilköğretimde kazanılması ilk okuma yazma sürecinin önemini bir kez daha gözler önüne sermektedir. Şerefli (2008) bireyin hayat boyu okuryazarlık kültürünü kazanabilmesi açısından, ilk okuma yazma öğretiminin kritik önemde olduğunu vurgulamaktadır. Okuma yazma becerileri, bireylerin akademik başarılarını ve sosyal yaşantılarını doğrudan etkileyen bir unsur olup, bireyin kendini gerçekleştirmesi ve toplumun sürekliliğini sağlaması açısından temel bir yaşam becerisidir. UNESCO, okuma yazmanın temel bir öğrenme ihtiyacı olduğunu, bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri, onurlu bir hayat sürebilmeleri, çalışma ve gelişim süreçlerine katılmaları için gerekli bir yetkinlik olduğunu belirtmektedir (Bozgün & Sağır, 2018).

Okuma yazma öğretiminin temel hedefi; bireylerin hızlı, doğru ve anlayarak okuma becerisi geliştirmeleridir. Bu süreçte, çocukların okuma eyleminden zevk almaları ve işlevsel yazma yeteneklerini geliştirmeleri amaçlanır (Çelenk, 2002). Gül'e (2007) göre, okuryazarlık temelleri erken çocukluk döneminde atılmakta olup, çocukların ilköğretim yıllarında bu temelleri sağlamlaştırmaları sürecin en önemli aşamasıdır. İlkokuma yazma öğretiminin her bir aşaması, öğrencilerin yaşam boyu okuma becerilerinin inşa edilmesinde kilit bir rol oynar ve eğitimin bu ilk adımları, öğrencilerin ilerleyen yıllarda etkili okuryazarlık becerilerine sahip bireyler olarak yetişmesine katkı sağlar.

İlk Okuma Yazma Öğretiminin Önemi

İlk okuma yazma öğretimi, okuduğunu anlama becerisinin temellerinin atıldığı kritik bir süreç olarak kabul edilmektedir. Bu süreçte amaç, çocuklara yalnızca okuma-yazma becerisi kazandırmak değil, aynı zamanda onların hızlı, doğru ve anlamlı bir okuma alışkanlığı geliştirmelerini sağlamaktır. İlköğretim öğrencilerinin akademik başarıları, birinci sınıfta gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretiminin etkinliğine bağlı olarak şekillenir (Adıgüzel & Karacabey, 2010). Bu doğrultuda, ilköğretim sürecinde okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması, bireylerin okuryazarlık düzeyini artırmaya yönelik atılmış önemli bir adımdır.

ve öğrencilerin ileri öğrenim hayatında karşılaşacakları zorluklara hazırlık niteliğindedir (Gül, 2007).

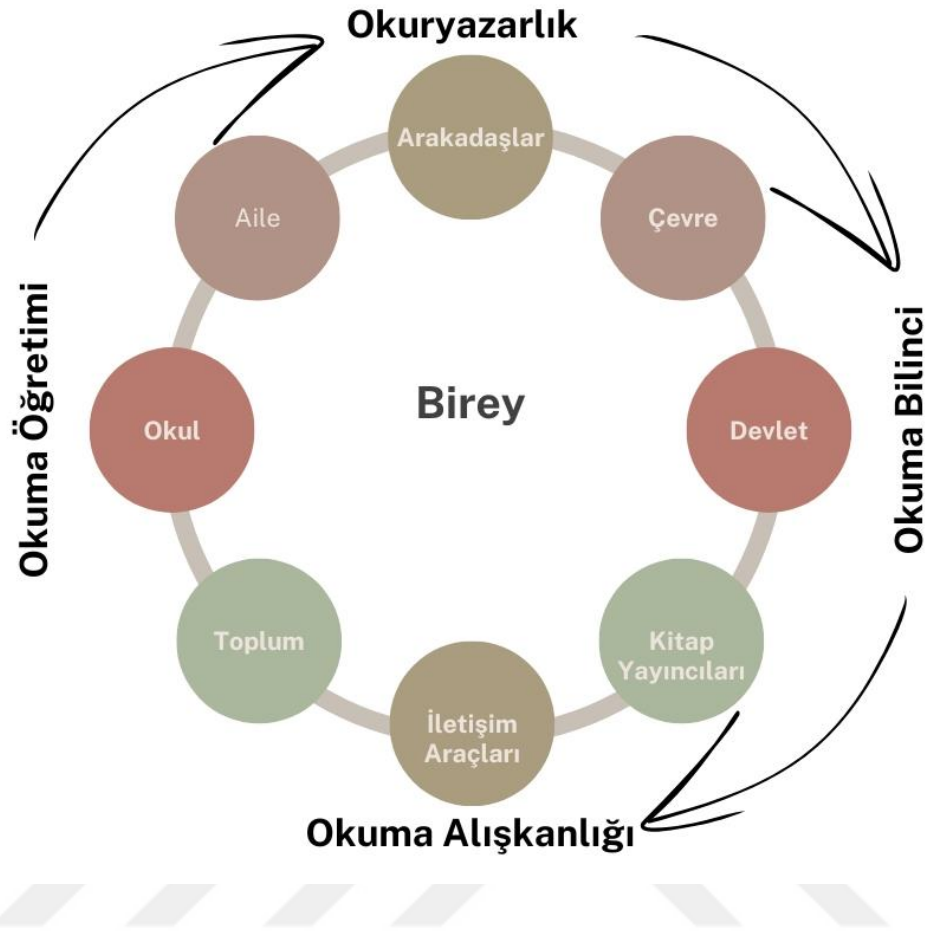
Erken yaşlarda sunulan okuma-yazma deneyimleri, çocukların okuma yazmaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmesi ve bu beceriyi öğrenmeye dair motivasyon kazanmalarını destekler. Altınkaynak (2009) da bu süreçte sunulan deneyimlerin, çocuklarda okuryazarlık için gerekli olan olumlu tutum ve davranışların gelişmesini sağladığını belirtmektedir. Bu süreç yalnızca okuma yazma becerisi kazandırmayı değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, bilgiyi analiz etme ve sentezleme gibi zihinsel becerilerin temelini atmayı hedefler (Çelenk, 2002). Böylece çocuk, yazılı metinleri çözümleyebilme, metinlerden anlam çıkarma ve öğrendiklerini analiz etme kapasitesini geliştirme yolunda önemli bir adım atmış olur.

İlköğretim düzeyinde öğretmenlerin görevi, her öğrenciyi bireysel potansiyeline uygun olarak yetiştirmek ve okuma-yazma sürecinde öğrencilerin başarıya ulaşmalarını desteklemektir. Bu, öğrencinin başarıya olan inancını pekiştirirken ona sürekli bir öğrenme motivasyonu kazandırır (Bilir, 2005). İlkokuma yazma öğretimi, teknik becerilerin kazanılmasını sağlamanın ötesinde, öğrencilerin düşünme, analiz etme ve eleştirel değerlendirme gibi yüksek düzeyde bilişsel yetkinlikler kazanmalarını destekleyerek onların yaşam boyu kullanacakları bilgi işleme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunur (Şerefli, 2008).

Sonuç olarak, okuduğunu anlama becerisinde ilk okuma yazma eğitimi, çocuğun düşünme ve analiz etme yeteneklerinin erken dönemde gelişmesi için sağlam bir temel oluşturur. Bozgün ve Sağır (2018) de bu becerilerin nitelikli bir şekilde kazandırılmasının, bireyin okuma sürecinde metinleri derinlemesine anlamasını ve eleştirel bir gözle değerlendirebilmesini mümkün kıldığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, okuma yazma öğretimi yalnızca öğrenciyi akademik hayata hazırlamakla kalmaz; aynı zamanda toplumsal hayata hazırlayan, düşünsel kapasitesini genişleten ve sürekli öğrenme becerisini pekiştiren kapsamlı bir eğitim süreci olarak değerlendirilebilir.

Okumanın ve okuma yazma öğretim sürecinin öneminin vurgulandığı çalışmalarda birey okuma becerisi kazandıktan sonra okumayı alışkanlık haline getirmenin önemi ifade edilmektedir. Yılar'a (2015) göre, okuma alışkanlığı, kişinin okuma eylemini bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılayarak bunu yaşam tarzına dönüştürüp, sürekli ve düzenli bir şekilde gerçekleştirmesi gereken, hayat boyu devam edebilen ve geliştirilebilen bir yaşam becerisi olarak tanımlanmakta olup, bu beceriye yönelik eğitimin ilk aşamasını farkındalık kazandırma süreci oluşturmaktadır. Okuma alışkanlığının gelişmesini etkileyen faktörler Şekil 1'de uyarlanmıştır. (Gürcan, 1998, Akt., Yılar, 2015).

Şekil 1. Okuma Alışkanlığı İle İlgili Unsurlar



Okuma Süreci ve Ebeveyn İlişkisi

Okuma becerisinin kazanılmasında velilerin desteği, çocukların bu sürece daha hızlı adapte olmaları ve kalıcı öğrenmeler geliştirmeleri açısından kritik bir rol oynamaktadır. Adıgüzel ve Karacabey (2010), velilerin desteğinin çocuğun okuma-yazma öğrenmesini kolaylaştıran temel bir unsur olduğunu belirtmektedir. Ancak, bu desteğin etkin şekilde sağlanabilmesi için velilerin bilinçli bir yaklaşımla sürece katılması gereklidir. Ailelerin, çocuklarının okuma yazma öğrenim süreçlerine yönelik doğru bilgi ve becerilerle donatılması, onlara yönelik eğitimlerin yapılması ile mümkün olabilir. Veliler, çocuklarının okuma sürecine katkı sağladıkça, onların okul başarısına ve sosyal gelişimlerine olan etkileri de artmaktadır. Bu bağlamda, ebeveynlerin sosyo-demografik özelliklerinin, çocuklara sağlanan okuma yazmaya hazırlık desteğinin düzeyini ve niteliğini etkilediği görülmektedir (Haktanır, 2021).

Velilerin okuma yazma sürecine katılımı, çocuğun yalnızca okuma yazma becerileri değil, daha geniş kapsamda okuryazarlık becerilerinin kazanımı açısından da önemlidir. Bu süreçte, ailelerin çocuklarına sağladığı destek, onların okuryazarlık süreçlerindeki yeterliliklerini artırmaktadır (Gül, 2007). Aynı zamanda aileler, çocuklarına evde okuma alışkanlığı kazandırarak, onların eleştirel düşünme ve anlam çıkarma yetilerini geliştirebilir.

Altınkaynak (2009), ailelerin çocukların okuma yazma hazırlığı konusundaki tutum ve davranışlarının, çocukların okuma becerilerini doğrudan etkileyen bir faktör olduğunu ifade etmektedir. Bu kapsamda, öğretmen-veli işbirliği de önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır; ancak Çelenk'e (2002) göre, çocuğun bu işbirliğinden en iyi şekilde fayda sağlaması için velilerin eğitilmesi ve öğretmenle tutarlı bir yaklaşım sergilemeleri gerekmektedir.

Eğitilmiş veliler, çocuklarının okuma yazma sürecine katkıda bulunurken çocuklarına daha bilinçli ve tutarlı bir destek sunabilir. Altınkaynak (2009), ailelerin çocukların okuma yazma hazırlığı konusundaki tutum ve davranışlarının, çocukların okuma becerilerini doğrudan etkileyen bir faktör olduğunu vurgulamakta ve bu doğrultuda ailelerin çocuklarına rehberlik edebilmeleri için eğitilmelerinin önemini dile getirmektedir. Bu nedenle, öğretmen-veli işbirliği sürecinde, öğretmenlerin sene başında velilere rehberlik etmesi, çocukların okuma becerilerini daha sağlıklı geliştirmelerine katkı sunar (Çelenk, 2002). Şerefli (2008), ailelerin çocuklarına okuma yazma desteği sağlamalarının, onların okul başarısını olumlu yönde etkilediğini belirtmekte ve bu katkının en üst düzeye çıkabilmesi için ailelerin eğitilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, velilere yönelik bilinçlendirme programları ve rehberlik çalışmalarıyla onların sürece aktif katılımı sağlanmalı; bu sayede, çocukların okuma yazma becerilerini geliştirme süreci daha verimli hale getirilmelidir.

Okulöncesi Eğitim ve Okuma

Okuma becerisinin kazanılmasında okul öncesi eğitim, çocukların okuma yazmaya hazır bulunuşluk düzeylerini artırarak onların ileriki eğitim hayatındaki başarılarına katkı sağlamaktadır. Ana sınıfına gitmeyen çocukların hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olması, ilk okuma yazma öğretiminde zorluklar yaşanmasına sebep olmaktadır (Adıgüzel & Karacabey, 2010). Bu nedenle, okul öncesi dönemde dil gelişimlerini destekleyen uyaranlarla karşılaşan çocuklar, ilkokulda okuma ve yazma becerilerini daha kolay kazanmakta ve bu becerileri kalıcı hale getirmektedir (Altınaynak, 2009). Tahiroğlu ve Aktepe'ye (2016) göre, okul öncesi dönemdeki dil gelişimi, çocukların okuma başarısını doğrudan etkileyen kritik bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu dönemde yetersiz dil becerileri, çocukların sesleri, kelimeleri ve kavramları anlamalarını zorlaştırarak okuma yazma süreçlerinde başarısızlığa neden olabilmektedir. Bu bağlamda, okul öncesi eğitimde dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik yatırımlar, ilkokul düzeyinde okuma başarısının iyileştirilmesinde belirleyici bir role sahiptir.

Okul öncesi dönemde sağlanan öykü okuma, masal anlatma ve oyun etkinlikleri gibi faaliyetler, çocuğun okuma-yazma öğrenmeye yönelik olumlu eğilimler geliştirmesine katkı sunmaktadır. Çelenk (2002), okul öncesinde sunulan bu etkinliklerin, çocuğun okula bağlılığını ve öğrenmeye yönelik ilgisini güçlendirdiğini ifade etmektedir. Bu dönemdeki eğitim

olanaklarından yararlanamayan çocuklar için, okul olgunluğunu sağlamak adına ilkökul başlamadan önce hazırlık çalışmaları yapılması önemlidir; bu çalışmalar, okul olgunluğuna ulaşma sürecine göre bir haftadan altı haftaya kadar değişebilmektedir (Bilir, 2005).

Okul öncesi dönemde çocuklara verilen okuma yazmaya hazırlık eğitimleri, onların okul hayatına adaptasyonunu kolaylaştırarak ilkökulda daha başarılı olmalarını sağlar. Bozgün ve Sağır (2018), okul öncesi eğitim alan çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim açısından daha yüksek bir hazır bulunuşluk düzeyine sahip olduklarını belirtmektedir. Erken çocukluk döneminde, çocukların okuma yazma becerilerine yönelik yapılan çalışmalar, onların okula başladıklarında daha başarılı olmalarına olanak tanır (Şerefli, 2008).

Erken okuryazarlık düşüncesi, çocukları erken yaşlardan itibaren kitaplarla, öykülerle ve yazma deneyimleriyle tanıştırmayı amaçlar. Gül (2007), okuryazarlık becerilerinin temellerinin erken çocukluk döneminde atıldığını ve bu dönemde kazanılan becerilerin çocukların akademik hayatında kalıcı etkiler bıraktığını ifade etmektedir. Bu bağlamda, okul öncesi dönemde dil ve okuryazarlık becerilerini destekleyici eğitimlerin yaygınlaştırılması, çocukların eğitim hayatına daha hazır bir şekilde başlamalarına katkı sağlayarak onların okuma becerilerini geliştirmelerine ve yaşam boyu öğrenme sürecine güçlü bir temel hazırlamaktadır.

Okuma Becerisini Etkileyen Değişkenler

Okuma becerilerine yönelik gerçekleştirilen birçok araştırma, okumanın ne kadar kritik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir. Bu önem, özellikle ülkemizin uluslararası düzeydeki okuma başarı ortalamalarının gelişmiş ülkelerin gerisinde kalması göz önüne alındığında daha da belirgin hale gelmektedir. Öğrenci başarısının tek bir perspektiften ele alınamayacağı ve bu başarıyı etkileyen birçok değişkenin bulunduğu açıkça belirtilmektedir. Bu sebeple, öğrenci başarısını anlamak ve değerlendirmek için tek bir değişkenin yeterli olmadığı düşünülmektedir. Hem ulusal hem de uluslararası değerlendirmeler, öğrenci başarısının; bireyin kişisel ve duygusal özellikleri, sosyoekonomik koşulları, eğitim aldığı okulun özellikleri ve eğitimsel kaynakları gibi bir dizi faktörle doğrudan ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır (Tomul, 2008). Yapılan çalışmalara göre, son yıllarda uluslararası sınav sonuçlarına odaklanan araştırmalarda öğrenci başarısını etkileyen değişkenler genellikle öğrenci, aile, okul ve öğretmen özellikleri olmak üzere dört temel başlık altında incelenmektedir (Abazaoğlu, 2016; Chiu & Xihua, 2008; Erşan, 2016; Hanushek vd., 2013; Shera, 2014).

Bu çalışmalarda ebeveynlerden toplanan öğrenci, ebeveyn ve ev ortamına ilişkin çeşitli değişkenlerin öğrenci başarısı ile ilişkisi incelenmektedir. Bu bağlamda, öğrenci başarısı ile ilgili faktörlerin geniş bir perspektife dayandığı ve bu faktörlerin birbirleriyle etkileşim içinde

olduğu vurgulanmaktadır. Bu çalışmada öğrenci başarısı ile ilgili öğrenci, ebeveyn ve ev ortamı ile ilgili bazı değişkenler ele alınacaktır.

PIRLS Nedir?

Türkiye, uluslararası arenada geniş çaplı projelere katılarak Türk eğitim sistemini diğer ülkelerle karşılaştırmak için öğrenci ve süreç odaklı unsurları kontrol etmektedir. 2000'li yıllardan itibaren TIMSS, PISA ve PIRLS projelerine de katılım göstermektedir (Sarier, 2020). Okuma becerisi, bireylerin bilgi edinme ve anlama süreçlerinde temel bir role sahiptir. Bu bağlamda, PIRLS okuma becerisini kapsamlı bir anlayışla ele alarak, öğrencilerin farklı kültürleri, dünyaları ve yeni fikirleri deneyimleyerek yazılı metinleri bireysel ve toplumsal hedeflere ulaşma araçları olarak kullanmalarını vurgular. Günümüz toplumunda, öğrencilerin edindikleri bilgileri uygulama becerilerine daha fazla vurgu yapılmaktadır. Bu nedenle, okuma becerisi, temel anlama yeteneğinden yeni durum veya süreçlerde uygulama yeteneğine doğru bir evrim geçirmektedir (Mullis & Martin, 2019).

IEA tarafından yürütülen PIRLS programı, dördüncü sınıftaki öğrencilerin okuma becerilerini değerlendiren ve okuyucu olarak gelişimlerinin önemli bir aşamasını temsil eden uluslararası bir değerlendirme programıdır. Bu değerlendirme, genellikle öğrencilerin temel okuma becerilerini edindikleri ve okuyarak öğrenmeye başladıkları dönemde gerçekleştirilmektedir. PIRLS, 2001 yılından bu yana her beş yılda bir gerçekleştirilen bir inceleme olup, dördüncü sınıftaki öğrencilerin okuma başarısındaki eğilimleri değerlendirmek için küresel bir ölçüt olarak kabul edilmektedir. PIRLS 2021, 20 yıllık trend verilerini sunan beşinci değerlendirme araştırmasıdır ve yaklaşık 70 ülke ile alt ulusal karşılaştırma biriminin katılımıyla gerçekleşmiştir. Katılım sayısının artması, PIRLS'in uluslararası düzeyde kabul görmüş ve güvenilir bir okuma değerlendirme aracı olduğunu göstermektedir (Mullis & Martin, 2019). Türkiye, 2001 yılındaki PIRLS araştırmasına katılmış, ancak 2021 yılına kadar yapılan ara değerlendirmelere katılmamıştır.

Mullis vd. (2023), PIRLS'in temel hedefini, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini uluslararası düzeyde karşılaştırmalı bir perspektifle değerlendirmek olarak ifade etmektedir. Bu program, öğrencilerin okuduğunu anlama yetilerini, okuma alışkanlıklarını ve okumaya yönelik tutumlarını kapsamlı bir şekilde ölçmekte ve bu becerileri etkileyen sosyoekonomik ve kültürel faktörleri derinlemesine analiz etmektedir. PIRLS, yalnızca bilişsel testlerden ibaret olmayıp, aynı zamanda öğrencilerin okuma performanslarını etkileyen çeşitli etmenleri belirlemek amacıyla geniş kapsamlı anketler de içermektedir. Bu anketler, okul müdürleri, öğretmenler, öğrenciler ve ebeveynler tarafından doldurulmakta ve öğrencilerin ev ve okul ortamlarına, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarına ve okuma

müfredatına ilişkin zengin bilgiler sunmaktadır. Toplanan bu veriler, eğitim politikalarının ve uygulamalarının okuma başarısı üzerindeki etkilerini değerlendirmek ve bu alanlarda iyileştirmeler yapmak için değerli bir kaynak oluşturmaktadır.

PIRLS'in okuma okuryazarlığı tanımı, okuyucuların çeşitli yazılı dil formlarını anlaması ve kullanabilmesi gerektiğini belirtir. Bu, okuyucuların metinlerden anlam çıkarabilme ve bu metinleri öğrenme, topluluklara katılma ve keyif alma amacıyla okuma kapasitelerini kapsamaktadır. Okuma okuryazarlığı, okuyucuların anlam inşası sürecinde metinlerle etkileşime girerek okuma stratejileri ve düşünsel becerileri kullanmalarını içerir. PIRLS, öğrencilerin okuma becerilerini iki temel amaca odaklanarak değerlendirir: edebi deneyim için okuma ve bilgi edinme ve kullanma için okuma. Anlama süreçleri ise bilgileri hatırlama, çıkarımlar yapma, fikirleri ve bilgileri entegre etme ve metinleri eleştirel değerlendirme becerilerini kapsar (Mullis & Martin, 2019).

PIRLS ve ePIRLS değerlendirmelerinde kullanılan metinler, geniş bir metin türü yelpazesini kapsar ve öğrencilerin günlük okuma deneyimlerine benzer şekilde tasarlanmıştır. Metinlerin uluslararası geçerliliğe sahip ve kültürel önyargılardan arındırılmış olması önemlidir. PIRLS metinleri, öğrencilerin okul içi ve okul dışı okuma deneyimlerine benzer şekilde seçilir ve değerlendirilir. Bu, öğrencilerin okuma becerilerini gerçek hayatta kullanmalarına yardımcı olacak şekilde tasarlanmıştır. PIRLS, her beş yılda bir gerçekleştirilen düzenli araştırmalarda okuma okuryazarlığındaki trendler hakkında ortak bir başarı ölçeği sunar. PIRLS 2021, kâğıt-kalem formatından dijital formata geçişin başlangıcını yapmıştır; ülkelerin yarısı digitalPIRLS ve yarısı paperPIRLS uygulamayı tercih etmiştir. Bu yeni grup odaklı değerlendirme tasarımı, değerlendirme pasajlarını ve maddelerini üç zorluk seviyesine göre gruplandırır (Wry & Mullis, 2023).

PIRLS değerlendirmesi, katılımcı ülkelerdeki öğrencilerin okuma okuryazarlığı başarısının tam bir resmini sunar. PIRLS 2021, dijital ve kâğıt kalem versiyonlarında, yarısı edebi deneyim için okuma ve yarısı bilgi edinme ve kullanma için okuma olmak üzere 18 okuma pasajı ve bunlara eşlik eden sorulardan oluşur. Her öğrenciye biri edebi deneyim ve diğeri bilgi edinme için iki pasaj sunulur. PIRLS, öğrenci okuma başarısındaki zaman içindeki trendleri ölçmek üzere ilk uygulamadan itibaren tasarlanmıştır ve okuma başarı ölçeği, ülkelerin dönemden döneme dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ilerlemelerini karşılaştırabilecekleri ortak bir ölçü sunar. PIRLS ölçeği, okuma amaçları ve anlama süreçlerini içeren genel bir okuma yeterliliği ölçüsüdür. Genel ölçeğin yanı sıra, okuma amaçları ve anlama süreçleri için ayrı başarı ölçekleri de sağlar (Yin vd., 2023).

PIRLS 2021 değerlendirmesi, her ülkede katılımcı öğrencilerin okuma okuryazarlığı başarısının tam bir resmini sunmak üzere tasarlanmıştır. Değerlendirme, diğital ve kağıt kalem versiyonlarında, yarısı edebi deneyim ve yarısı bilgi edinme ve kullanma için 18 okuma pasajı ve sorulardan oluşur. Her öğrenciye biri edebi deneyim, diğeri bilgi edinme amacıyla iki pasaj sunulur. Diğital PIRLS lkelerinde bazı öğrencilere ePIRLS materyalleri de sunulur. PIRLS araştırması, her biri 40 dakikalık iki oturumdan oluşur; her pasaj veya görev için bir oturum ve kısa bir aradan sonra ğrenci anketi için 30 dakikalık bir oturum düzenlenir (Yin vd., 2023).

PIRLS, okuma başarısındaki zaman içindeki trendleri ölçmek üzere ilk PIRLS araştırmasından itibaren tasarlanmıştır. Bu nedenle PIRLS okuma başarı lği, ülkelerin dönemden döneme dördüncü sınıf ğrencilerinin okuma ilerlemelerini karşılaştırabilecekleri ortak bir ölçü sunar. PIRLS başarı lği, 2001'de katılan tüm ülkeler arasında bir standart sapmaya karşılık gelen 100 puan olacak şekilde kurulmuş ve 500 puanlık merkez noktası, bu ülkelerin uluslararası ortalamasına karşılık gelmiştir. 2001 ve 2006 değerlendirmelerinde uygulanan parçaları iki değerlendirme sonucunu bağlama temel alarak, PIRLS 2006 verileri de bu lğe yerleştirilmiştir, böylece ülkeler 2001'den bu yana öğrencilerin okuma başarılarındaki değişiklikleri lebilmiştir.

PIRLS okuma başarı lği, okuma amaçlarını ve anlama süreçlerini içeren genel bir okuma yeterliliği ölçüsüdür. Genel lğin yanı sıra, okuma amaçları ve anlama süreçleri için ayrı başarı ölçekleri de sağlar. Okuma amaçları için iki ölçek bulunmaktadır: edebi deneyim için okuma ve bilgi edinmek ve kullanmak amacıyla okuma. Okuma anlama süreçleri için de iki ölçek bulunmaktadır: bilgiyi bulma ve basit çıkarsamalar yapma ile yorumlama, entegrasyon ve değerlendirme. Bu lekler doğrultusunda genel okuma, okuma amaçları ve anlama süreçlerinin her biri için ayrı ayrı olası değerler (PVs) retilmektedir. Her bir olası değer beş farklı değer almakta olup, genel okuma başarısı için 5 olası değer, edebi deneyim için 5 olası değer, bilgi edinme amacıyla okumak için 5 olası değer, basit çıkarımlar yapmak için 5 olası değer ve yorumlama değerlendirme becerisi için 5 olası değer olmak üzere veri setinde 25 olası değer bulunmaktadır. Bu araştırmada okuma puanı olarak genel okuma becerisi için üretilen olası değerlerin ortalaması alınmıştır.

Bağlam lekleri. PIRLS 2021, yalnızca öğrencilerin okuma anlama becerilerindeki eğilimleri ölçmekle kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin ev ve okul bağlamları hakkında da veri toplamaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin okuma öğrenme bağlamları hakkında veri toplamak için çeşitli katılımcılara yönelik anketler uygulanmaktadır. Öğrencilerin ebeveynleri, okul müdürleri ve öğretmenleri tarafından doldurulan bu anketler, öğrencilerin ev, okul ve sınıf

deneyimleri hakkında veri sağlamaktadır. Reynolds ve Martin (2023), bağlam ölçekleri ile ilgili detaylı bilgiler sunmaktadır. Bu bilgiler aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Ev bağlamları, öğrencilerin okuma öğrenme süreçlerine ailelerinin katkılarını ve ev ortamında mevcut olan okuma kaynaklarını değerlendirmektedir. Ebeveynler tarafından doldurulan bu anketler, ailelerin sosyoekonomik durumu, ebeveynlerin eğitim seviyeleri, evde bulunan kitap sayısı ve okuma materyalleri gibi bilgileri içermektedir. Ayrıca, ebeveynlerin çocuklarıyla okuma etkinliklerine katılım düzeyleri ve çocukların evdeki okuma alışkanlıkları hakkında veri toplanmaktadır. Bu veriler, öğrencilerin ev ortamlarının okuma becerileri üzerindeki etkilerini anlamaya yardımcı olmaktadır.

Okul bağlamları, okulların genel iklimini ve okuma eğitime yönelik kaynaklarını değerlendiren ölçeklerdir. Bu anketler, okul müdürleri tarafından doldurulmakta olup, okulların öğrenci demografisi, okuma öğretimi için mevcut kaynaklar, okulun disiplin ve güvenlik durumu ve okulun okuma öğretimine verdiği önem gibi konuları kapsamaktadır. Okul müdürlerinin sağladığı bu veriler, okulların okuma eğitimi konusundaki hazırlıklarını ve öğrencilere sağlanan destekleyici ortamları analiz etmeye olanak tanımaktadır.

Sınıf bağlamları, öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları okuma öğretim stratejileri, okuma öğretimine ayrılan süre ve öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılmaktadır. Bu anketler, öğretmenlerin okuma öğretimi konusunda uyguladıkları yöntemler, sınıf içi okuma etkinlikleri, öğretmenlerin iş memnuniyeti ve profesyonel gelişim olanakları gibi bilgileri içermektedir. Öğretmenler tarafından sağlanan bu veriler, okuma öğretiminde kullanılan yaklaşımların ve bu yaklaşımların öğrencilerin okuma başarıları üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır.

Öğrenci özellikleri, öğrencilerin okuma tutumları, okuma öz-yeterlikleri ve demografik bilgilerini içeren ölçeklerdir. Bu anketler, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını, okuma alışkanlıklarını ve öz-yeterlik inançlarını değerlendirmektedir. Ayrıca, öğrencilerin ev ve okul ortamlarına ilişkin (örneğin, okulda zorbalığa maruz kalma veya evdeki kitap sayısı) veriler de toplanmaktadır. Öğrencilerin doldurduğu bu anketler, bireysel farklılıkların ve çevresel faktörlerin okuma becerileri üzerindeki etkilerini ortaya koymak için kullanılmaktadır.

Bu bağlam ölçekleri aracılığıyla toplanan veriler, PIRLS 2021'in öğrenci okuma başarısını etkileyen sosyoekonomik, kültürel ve eğitimsel faktörleri kapsamlı bir şekilde analiz etmesine olanak tanımaktadır. Bu sayede, eğitim politikalarının ve uygulamalarının okuma başarıları üzerindeki etkilerini anlamak ve bu alanda iyileştirmeler yapmak için değerli bilgiler sunulmaktadır.

PIRLS 2021, PIRLS 2001, 2006, 2011 ve 2016'nın ardından gelen beşinci bir değerlendirmeyi temsil eder ve her yeni değerlendirme ile katılan ülke sayısı artmıştır. Yaklaşık 70 ülke ve alt ulusal kıyaslama kuruluşu, PIRLS 2021'e katılmıştır ve çoğu 2001 yılından bu yana önceki araştırmalara da katılmıştır. Uluslararası düzeyde gerçekleştirilen durum değerlendirme çalışmaları arasında, Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) tarafından düzenlenen Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Eğilimleri Araştırması (TIMSS) ve Uluslararası Okuma Becerileri Gelişim Projesi (PIRLS) ile İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından yürütülen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ön plana çıkmaktadır. Türkiye, bu uluslararası projelere, yani TIMSS-R (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması), PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) ve PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) gibi uygulamalara katılım göstermektedir. Bu uygulamalar, ülkeler arasında rekabet olmayan, katılan ülkelerin kendi eğitim sistemlerini değerlendirmelerini, öğrencilerin fen, matematik ve okuma becerilerini belirli aralıklarla izlemelerini sağlamaktadır. Katılan ülkelerin bu sınavlardan elde ettikleri sonuçlar doğrultusunda, genel eğitim reformlarının gerçekleştirilmesi ve bu reformların etkisinin düzenli olarak takip edilmesi amaçlanmaktadır. Bu projelerin çoğunda, öğrencilere yönelik başarı testleri yanı sıra öğrenci, öğretmen ve okul anketleri de yapılmaktadır. Bu bilgiler temel eğitimi tamamlayan öğrencilerin bilgi düzeyleri, kazandıkları beceriler ve eksikliklerinin neler olduğu konusunda önemli veriler sağlamaktadır.

TIMSS Nedir?

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) tarafından gerçekleştirilen, matematik ve fen bilimleri alanlarında öğrenci başarılarını uluslararası düzeyde ölçen bir araştırma programıdır. İlk kez 1995 yılında uygulanmaya başlayan TIMSS, 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik ve fen bilimleri performanslarını değerlendirmeyi amaçlar ve her dört yılda bir düzenlenir.

TIMSS, öğrenci başarılarının yanı sıra, öğretim yöntemleri, okul ve sınıf ortamları, öğrenci motivasyonu ve aile desteği gibi faktörleri de inceleyerek, eğitim sistemlerinin etkinliğini kapsamlı bir şekilde değerlendirmeyi hedefler. Bu sayede, katılımcı ülkeler kendi eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek, eğitim politikalarını ve uygulamalarını geliştirme fırsatı bulurlar.

TIMSS'in temel amaçları şunlardır: Farklı ülkelerdeki öğrencilerin matematik ve fen bilimlerindeki başarı düzeylerini karşılaştırmak, eğitim sistemlerinin etkili ve verimli olup olmadığını değerlendirmek ve geliştirmek, farklı sosyo-ekonomik ve demografik gruplar arasındaki başarı farklarını inceleyerek, eğitimde eşitlik sağlanmasına yönelik önerilerde

bulunmak ve öğrenci başarılarındaki uzun vadeli eğilimleri izleyerek zaman içindeki değişimleri analiz etmek.

TIMSS, geniş kapsamlı veri toplama araçları kullanarak, hem öğrenci başarılarını hem de bu başarıları etkileyen faktörleri detaylı bir şekilde analiz eder. Bu veriler, eğitim araştırmacıları, politika yapıcılar ve eğitimciler için önemli bir kaynak oluşturarak, eğitim sistemlerinin iyileştirilmesine katkı sağlar.

Türkiye'de TIMSS çalışmaları, öğrencilerin matematik ve fen bilimlerindeki başarı düzeylerini uluslararası standartlarda değerlendirmek ve eğitim sistemimizin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Türkiye, ilk kez 1999 yılında TIMSS'e katılmış ve o tarihten bu yana düzenli olarak katılım sağlamıştır. Bu çalışmalar, Türkiye'nin eğitim politikalarını geliştirmesi ve uluslararası düzeyde rekabet edebilir bir eğitim sistemi oluşturması açısından büyük önem taşımaktadır. Türkiye'de elde edilen TIMSS verileri, eğitimde kaliteyi artırmak ve öğrencilerin başarılarını yükseltmek için önemli bir rehber niteliği taşımaktadır.

PISA Nedir?

PISA (Programme for International Student Assessment), OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) tarafından yürütülen ve dünya genelinde 15 yaşındaki öğrencilerin okuma, matematik ve fen bilimleri alanlarında performanslarını değerlendiren uluslararası bir öğrenci başarı değerlendirme programıdır. PISA, öğrencilerin temel becerilerinin yanı sıra bu becerileri günlük yaşamlarında nasıl kullandıklarını da ölçmeyi amaçlar.

PISA'nın temel amacı, ülkeler arasında eğitim sisteminin etkililiğini karşılaştırmak ve uluslararası düzeyde eğitim politikalarının geliştirilmesine katkıda bulunmaktır. PISA testleri, öğrenci başarılarının yanı sıra, eğitimde eşitlik, öğrenci motivasyonu, öğretim yöntemleri ve okul yönetimi gibi faktörleri de analiz ederek kapsamlı bir değerlendirme sunar.

PISA, katılımcı ülkelerin eğitim sistemlerini iyileştirmelerine ve eğitim politikalarını uluslararası standartlara göre ayarlamalarına yardımcı olur. Bu değerlendirme, ülkelerin eğitimdeki güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerini sağlayarak, en iyi uygulamaların yaygınlaştırılmasına olanak tanır.

Türkiye, PISA çalışmalarına 2003 yılında katılmış ve ardından düzenli olarak katılımını sürdürmüştür. PISA Türkiye için, eğitim sisteminin uluslararası düzeydeki konumunu belirlemede önemli bir araç olmuştur. Türkiye'nin PISA verileri, eğitimdeki başarıları ve eksiklikleri belirlemede kritik bir rol oynamış ve eğitim politikalarının şekillendirilmesinde önemli bir rehber niteliği taşımıştır.

PISA'nın Türkiye için sunduğu değerlendirme, eğitim sisteminin güçlü ve zayıf yönlerinin yanı sıra öğrencilerin performansını etkileyen faktörleri anlama konusunda önemli bilgiler sağlamaktadır. Bu bilgiler, Türkiye'nin eğitim kalitesini artırmak ve uluslararası düzeyde rekabet edebilir bir eğitim ortamı oluşturmak için kullanılmaktadır. ISA çalışmaları, Türkiye'nin eğitim politikalarını geliştirme sürecinde kritik bir rol oynamakta olup, eğitimdeki yeniliklerin ve iyileştirmelerin hayata geçirilmesine katkıda bulunmaktadır.

İlgili Araştırmalar

Yukarıdaki bölümlerde de ifade edildiği gibi okuma becerisi hem çok önemli bir beceri hem de çok sayıda değişken ile ilişkilidir. Bu yüzden araştırmacıların ilgisini çeken bir konudur. Bu kısımda önce okuma becerisi ve uluslararası sınavlarla ilgili araştırmalara yer verilmiş daha sonra yurd dışında yapılan araştırmalardan örnekler sunulmuştur. Araştırmalar incelenirken benzer konuları ele alan araştırmalar birlikte incelenerek gruplanmıştır.

Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Kayıran ve Ağaçkiran'ın (2018) araştırması, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarını ve okuma hızlarını değerlendirmiştir. Bulgular, cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, okul öncesi eğitim alımı ve sosyoekonomik düzey gibi değişkenler arasında belirgin ilişkilerin olduğunu ortaya koymuştur. Çiftçi ve Temizyürek (2008) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini ölçmeyi hedeflemiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyine göre başarı sıralamasında belirgin farklılıkların olduğunu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduklarını göstermektedir. Yukarıdaki çalışmalar öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin geniş bir yelpazede çeşitlilik gösterdiğini ve bu faktörlerin sadece sosyoekonomik düzeyle sınırlı olmadığını vurgulamaktadır. Çalışmalar okuma becerisinin sosyoekonomik düzeylerine göre farklılık gösterebileceğini ve okul öncesi eğitimin bu bağlamda önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Uğur ve Tavşanlı (2022) tarafından yürütülen araştırmaya göre, etkileşimli okuma uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını artırdığı belirtilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin rolünün önemini vurgulayarak, etkileşimli okuma uygulamalarının öğrencilerin okuma anlama becerilerini geliştirmede etkili bir strateji olarak değerlendirilmiştir. Deniz ve Dinçel (2015) okuma becerisini Türkçe eğitimi ve ölçme değerlendirme bağlamında ele aldıkları çalışmada mevcut araştırmalarda alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına yeterince odaklanılmadığını vurgulamaktadır. Bu çalışmalar eğitim alanında yapılan araştırmalarda belirli eksikliklere odaklanmıştır. Her iki çalışma da, öğrencilerin akademik

başarılarını değerlendirmede alternatif yöntemlere gereksinim olduğunu vurgulamaktadır. Deniz ve Dinçel'in (2015) perspektifi, mevcut araştırmalarda alternatif değerlendirme yöntemlerine daha fazla önem verilmesi gerektiğini savunurken, Uğur ve Tavşanlı'nın (2022) bakış açısı, öğretmenlerin öğrenci başarısında kritik bir rol oynadığını öne sürmektedir. Bu açıdan, her iki çalışma da eğitim alanındaki önemli konulara ışık tutmaktadır. Bu nedenle, her iki çalışmanın bulguları eğitim uygulayıcıları ve araştırmacılar için farklı açılardan değerlendirilmelidir.

Çelik (2020), anne-babaların okuma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmış ve anne-babaların kitap okuma tutumlarının öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Eligül (2020), aile içi demokratik tutumun çocukların internet kullanım süreleri ve akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu bulmuştur. Kızgın ve Baştuğ (2020), okuma motivasyonu ile öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu araştırmışlardır. Erdoğan (2007), annenin çocuğa yönelik tutumlarının öğrencilerin akademik başarılarını etkilediğini vurgulamıştır. Tüm bu çalışmalar okuma becerisi ile ilgili farklı bir hususu ele almakta ve okuma becerisi ile akademik başarıyı paralel bir yapı olarak görmektedirler.

Sınıf öğretmenlerinin okuma becerilerini değerlendirme uygulamalarını detaylı bir şekilde inceleyen Sönmez (2021), öğretmenlerin okuma becerilerini değerlendirme sürecinde tercih ettikleri yöntemleri ve bu yöntemlerin kullanım amaçlarını açıklamaktadır. Araştırma, sınıf içindeki okuma değerlendirme pratiklerinin nasıl yapılandırıldığına ve öğretmenlerin öğrenci okuma becerilerini nasıl analiz ettiklerine dair önemli bilgiler sunmaktadır. Arıcı ve Taşkın (2019) okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisini incelerken, okuma kültürü üzerine odaklanmıştır. Nitel içerik analizi kullanarak yapılan bu araştırma, okuma becerisinin dinleme, konuşma ve yazma becerileriyle yakın bir ilişki içinde olduğunu belirtmiştir. Bulgular, dil becerilerinin birbirini beslediğini ve geliştirdiğini ve bir becerideki eksikliklerin diğer becerilerdeki eksikliklerle de ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Altun vd. (2011), sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları okuma güçlüklerini ele almıştır. Bu araştırma, öğretmenlerin okuma güçlüklerini belirli sebeplere bağladıklarını ve öğrencileri desteklemek için çeşitli uygulamalar yaptıklarını ortaya koymuştur.

Bu çalışmalar farklı yaklaşımlarla okuma becerisi ve okuma güçlükleri üzerine odaklanmıştır. Çalışmalardan elde edilen bulgular birlikte ele alındığında okuma becerisi ve okuma güçlükleri konularında geniş bir perspektif sağlayabilir.

Tayşi'nin (2007) araştırması ise ilköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme türlerindeki okuduğunu anlama becerilerini karşılaştırmıştır. Bu araştırma, cinsiyet ve yerleşim

bölgelerine göre okuma becerilerinde farklılıklar olduğunu göstermiştir. İki çalışma, farklı öğrenci gruplarını ve okuma becerilerini farklı değişkenlere göre incelemiştir. Coşkun'un (2003) çalışması, lise öğrencilerinin etkili okuma becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelemiş ve öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile çalışma ortamlarının okuma becerilerine etkisini araştırmıştır. Bulgular, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ve çalışma ortamlarına bağlı olarak okuma becerilerinde belirgin farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, öğrencilerin cinsiyetine göre okuma becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Coşkun'un (2003) araştırması lise öğrencilerini sosyoekonomik düzey ve çalışma ortamlarına göre ele alırken, Tayşi'nin (2007) çalışması ise ilköğretim öğrencilerini hikâye ve deneme türlerindeki okuduğunu anlama becerileri üzerinden karşılaştırmıştır. Bu farklılıklar, okuma becerilerinin çeşitli faktörlere bağlı olarak nasıl değişebileceğini göstermektedir.

Fırat vd. (2019) ile Aygün'ün (2019) araştırmaları, okuma yazma becerisinin erken dönemde kazanılmasının çocukların akademik ve sosyal gelişimi üzerindeki etkilerini değerlendirmekte farklı perspektifler sunmaktadır. Fırat vd. (2019) çalışmalarında, ilköğretim öğretmenlerinin gözünden okuma yazma bilerek ilköğretilmeye başlayan çocukların akademik başarılarına, okula uyum süreçlerine ve sosyal becerilere olumlu katkıları vurgulamaktadır, ancak derse odaklanma zorlukları gibi endişeleri de ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin, bu çocukların eğitim süreçlerinde daha iyi tanımlanmaları ve desteklenmeleri gerektiğini belirtmeleri de dikkat çekicidir. Aygün'ün (2019) çalışması ise okuma-yazma becerisinin erken dönem ediniminin çocuğun bireysel özellikleri, sınıf içi rolü ve öğretmen beklentileri açısından önemini vurgulamaktadır. Araştırma, bu becerinin çocuğun tutumu, aile faktörleri ve öğretmenin rolü ile nasıl şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu iki çalışma, okuma yazma becerisinin erken ediniminin çocukların eğitim süreçlerindeki rolünü anlamak için önemli farklılıklar ve benzerlikler sunmaktadır. Fırat vd., (2019), ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerine dayalı somut bulgular sunarken, Aygün (2019), çalışması ise becerinin edinilme sürecinin daha geniş sosyal ve bireysel bağlamlarını ele almaktadır. Bu çalışmalar, ileride yapılacak araştırmalar için okuma yazma bilerek ilköğretilmeye başlayan çocukların eğitim süreçlerini iyileştirmeye yönelik politika ve uygulamalar geliştirme konusunda yol gösterici olabilir.

Araştırmanın bu bölümünde uluslararası sınavlarla ilgili bazı araştırmalara yer verilmiştir. Akkuş (2014), PISA, TIMSS ve PIRLS sonuçlarını Türkiye'nin eğitim performansını değerlendirmek için kullanmıştır. Araştırma, Türkiye'nin PISA ve TIMSS'teki performansının zamanla arttığını, ancak Doğu ve Güneydoğu bölgelerindeki performansın diğer bölgelere göre belirgin şekilde düşük olduğunu belirtmektedir. Çalışma ayrıca, fen liselerinin en başarılı olduğunu, meslek liseleri ve çok programlı liselerin ise en düşük

performans gösteren ortaöğretim kurumları olduğunu ortaya koymuştur. Kız öğrencilerin okuma becerilerinde erkeklere göre daha başarılı olduğu da bu çalışmada vurgulanmıştır. Ek olarak, başarılı olan ülkelerin eğitim harcamalarının bazı yıllarda OECD ortalamalarının altında kaldığı görülmüştür. PIRLS 2001 testinin psikometrik özelliklerini inceleyen Öğretmen (2006), PIRLS testlerinin farklı ülkelerdeki öğrenciler arasında benzer performansı değerlendirmenin zorluğunu vurgulamaktadır. Bu çalışma ayrıca, PIRLS testlerinin farklı dil ve kültürel bağlamlarda öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmeyi amaçladığını belirtmektedir. Kültürel farklılıkların ve dilin test sonuçlarını etkileme potansiyeli, testlerin geliştirilmesi ve yorumlanması süreçlerinde dikkate alınmalıdır. Bu nedenle, PIRLS testlerinin daha geniş bir kültürel çerçevede değerlendirilmesi ve uygulanması gerekmektedir. Araştırmada PIRLS verilerinin psikometrik özelliklerinin oldukça geçerli ve güvenilir olduğu vurgulanmıştır.

Yukarıdaki çalışmalar, uluslararası ölçekteki eğitim değerlendirmelerinin eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini anlamak ve iyileştirmek için önemli bir araç olduğunu göstermektedir. Uluslararası ölçekte yapılan eğitim değerlendirmeleri, bir ülkenin eğitim sisteminin uluslararası standartlarla karşılaştırılmasını sağlar. Bu değerlendirmeler, bir ülkenin eğitim politikalarının etkinliğini değerlendirmek ve uluslararası rekabet gücünü ölçmek için önemli bir araçtır. Özellikle, bu tür çalışmaların eğitim politikası oluşturucularına, eğitimcilerine ve araştırmacılara uluslararası standartlara dayalı bir çerçeve sunarak, eğitimdeki başarıyı artırmak için stratejik kararlar alabilmelerini sağlar. Ayrıca, bu tür değerlendirmeler, farklı ülkeler arasındaki eğitim fırsat eşitsizliklerini belirlemek ve bu eşitsizlikleri azaltmak için politika yapıcıların dikkatini çeker. Dolayısıyla, uluslararası ölçekte yapılan eğitim değerlendirmeleri, küresel ölçekte eğitim kalitesini artırmak ve öğrencilerin başarısını iyileştirmek için önemli bir rol oynar.

Sarıer (2020) araştırmasında TIMSS uygulamalarında Türkiye'nin performansını ve akademik başarıyı etkileyen değişkenleri incelemektedir. Araştırmanın sonuçları, Türkiye'nin TIMSS performansının diğer katılımcı ülkelerin gerisinde kaldığını ve başarıyı etkileyen faktörlerin ev-aile özellikleri, öğrenci özellikleri, okul düzeyi ve öğretmen düzeyinde çeşitlilik gösterdiğini belirtmektedir. Batur ve Alevli (2014) ise Okuma Becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilikleri açısından incelenmesine odaklanmıştır. Araştırmanın sonuçları, Okuma Becerileri dersinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve anlatma yeteneklerini geliştirmek için önemli bir rol oynaması gerektiğini vurgulamaktadır. PISA 2009 uygulamasına katılan Türk öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen faktörleri inceleyen Coşguner'in (2013), okumaktan zevk alma, çevrimiçi okumalar ve kontrol stratejisinin okuma

becerilerini olumlu yönde etkilediğini, ancak ezberleme stratejisinin negatif etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu üç araştırma, uluslararası öğrenci başarı değerlendirme programlarına odaklanarak Türkiye'nin eğitim performansını incelemektedir. Her bir çalışmanın farklı bir noktaya odaklanarak Türkiye'nin uluslararası öğrenci başarısını çeşitli açılardan değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Özcan (2021) gerçekleştirdiği çalışmada ise okuma anlama puanları ile evde bulunan kaynak sayısı, sosyoekonomik düzey, öğretmenlerin eğitim düzeyi ve öğretim süreleri gibi değişkenler arasında bir karşılaştırma yapılmıştır. Çalışma, İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin anne-baba özellikleri, öğretmen özellikleri ve okul özellikleri açısından benzerlikler ve farklılıklar sergilediğini vurgulamıştır. Aslanoğlu ve Kutlu (2007), PIRLS 2001 verilerine dayanarak Türk öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile ilişkili faktörleri incelemiştir. Yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak yapılan analizler, öğrenci başarısının %0.51'inin aile, okul, öğretmen ve öğrenci özellikleriyle ilişkilendirilebileceğini göstermiştir. Her iki çalışma da uluslararası öğrenci başarı değerlendirme programlarına odaklanarak, öğrencilerin okuma becerilerini anlama düzeyinde değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmalar okuma anlama becerilerinin çeşitli açılardan incelenmesine olanak sağlamakta ve uluslararası ölçekte eğitimdeki farklılıkların anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır.

Demirel ve Yağmur'un (2017) yürüttüğü çalışma ile Türk öğrencilerin uluslararası PIRLS araştırmaları ölçütlerine göre üst düzey düşünme becerileri değerlendirilmiştir. Araştırma, Türk öğrencilerin açık uçlu soruları yanıtlama becerilerinin düşük seviyede olduğunu göstermiştir. Rus öğrencilerin PIRLS sınavındaki başarıları üzerinde etkili olan faktörleri inceleyen Duman (2016), kütüphanelerin öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Bulgular, öğrencilerin kütüphane kullanımının teşvik edilmesi ve desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. PISA 2009 uygulamasına katılan Hollanda, Kore ve Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerini inceleyen Yıldırım (2012), ülkelere okullar arasında öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarında farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Öğrenci ve okul düzeyi faktörlerinin birlikte ele alındığı çalışmada okul ve öğrenci düzeyindeki değişkenlerin okuduğunu anlama becerisi ile ilişkisi bakımından ülkeden ülkeye farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Örneğin cinsiyete göre okuma başarısındaki fark Türkiye'de diğer ülkelerden fazladır.

Bu üç çalışma, uluslararası öğrenci başarı değerlendirme programlarına odaklanarak eğitim performansını değerlendirmekte ancak farklı perspektifler sunmaktadır. Duman (2016)

çalışması özellikle kütüphane kullanımının önemini vurgularken, Demirel ve Yağmur (2017) Türk öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ve açık uçlu soruları yanıtlama becerilerini ele almaktadır. Yıldırım'ın (2012) çalışması ise öğrenci ve okul düzeyi faktörlerinin etkisini değerlendirerek uluslararası karşılaştırmalar yapmaktadır.

Okatan'ın (2021), PISA 2018 verilerini kullanarak Türkiye'deki öğrencilerin okuma başarısını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Bulgulara göre, okuma başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biri, okulun bulunduğu yerleşim yerinin büyüklüğüdür. Ayrıca, öğrenci düzeyinde cinsiyet, okul öncesi eğitim durumu ve sosyoekonomik seviye, okuma becerileri ile ilişkilendirilmiştir. Okul düzeyinde ise, öğretmen-öğrenci oranı dışındaki faktörlerin okuma becerileri ile ilişkili bulunmamıştır. Suna ve Özer (2021), Türkiye'deki TIMSS 2011, 2015 ve 2019 verilerini inceleyerek sosyoekonomik düzey ile okullar arası başarı farklarının akademik başarı ile ilişkisini araştırmıştır. Bulgular, zaman içinde ortalama puanlarda artış olmasına rağmen sosyoekonomik özellikler ile başarı arasındaki ilişkinin benzer düzeyde kaldığını, 2019 verilerinde ise kısmi bir azalma olduğunu göstermektedir. Ayrıca okullar arası başarı farklarının arttığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, Türkiye'nin TIMSS performansındaki artışın sosyoekonomik faktörlerin başarı üzerindeki etkisini azaltmadığını işaret etmektedir. Yüksel (2019) çalışmasında, PISA 2015 ve 2019 verilerine dayanarak Türkiye ve Finlandiya'daki okul özellikleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Finlandiya verilerine dayalı analizler, okuma becerileri ile kız öğrenci oranı arasında anlamlı bir ilişki saptamışken, diğer değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Türkiye için ise, eğitim kaynaklarının kalitesi, internete bağlı bilgisayar oranı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, öğretmen eksikliği ve kız öğrenci oranı gibi değişkenlerin okuma becerileri ile anlamlı ilişkiler içinde olduğu tespit edilmiştir. Ancak, okul büyüklüğü ve yerleşim yeri gibi faktörlerde anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir.

Bu çalışmalar, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin karmaşıklığını ve çeşitliliğini açıkça ortaya koymaktadır. Sosyoekonomik durumun yanı sıra, okul özellikleri ve çevresel faktörlerin de öğrenci başarısı üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedirler. Bu bulgular, eğitim politikalarının geliştirilmesi ve uygulanmasında dikkate alınacak önemli ipuçları sunmaktadır. Eğitim sistemlerinin daha etkili hale getirilmesi ve eşitsizliklerin azaltılması için sosyoekonomik, okul ve çevresel faktörlerin birlikte ele alınması gerektiği açıkça ortaya çıkmaktadır.

Sarı vd. (2017), Türkiye'deki sekizinci sınıf öğrencileri, öğretmenleri ve okulları üzerine odaklanmıştır. Bu çalışma, TIMSS 2015 uygulamasına katılan öğrenci ve öğretmenlerden seçilen bir örnekleme dayanmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, matematik başarısındaki

farklılıkların önemli bir kısmı öğrenci ile ilgili değişkenler tarafından açıklanmaktadır. Özyeterlik inancı, matematik başarısını en çok etkileyen değişken olarak belirlenmiş ve evde bulunan eğitimsel kaynakların da önemli bir etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir. Okul algısı boyutunda ise, zorbalık, okula aidiyet ve öğretim etkinlikleri ile matematik başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akyıldız (2009), PIRLS 2001 Testinin Ülkelerarası Yapı Geçerliliğinin İncelenmesi başlıklı çalışması, PIRLS 2001 uygulamasına katılan 4. sınıf öğrencileri üzerinde yoğunlaşmıştır. Akyıldız'ın bulgularına göre, PIRLS 2001 testinin faktör yapısı katılan tüm ülkelerde orta düzeyde benzerlik göstermekte ve faktör yapılarının çoğunlukla çeviri ve kültürel farklılıklardan etkilenmediği tespit edilmiştir. Özellikle, Türkiye ve Avrupa Birliği üyesi ülkeler arasında PIRLS 2001 uygulamasının faktör yapısında benzerlikler olduğu belirtilmiştir.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Sosyoekonomik durum, ebeveyn eğitim düzeyi ve erken çocukluk eğitimi, eğitimde bireylerin başarısını etkileyen çeşitli faktörler üzerine yapılan araştırmalar, bu faktörlerin önemini vurgulamaktadır. Bos ve Kuiper (1999) ile Rowe (1995) tarafından yapılan çalışmalarda, evdeki kitap sayısının öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisi kapsamlı bir şekilde incelenmiş ve önemi vurgulanmıştır. Bourdieu (1986), sosyal ve ekonomik sermayenin bireyin eğitimdeki başarısıyla doğrudan ilişkili olduğunu savunmuştur. Araştırmaya göre, ailelerin mesleki statüsü ve mali durumu, çocukların eğitim olanaklarına erişimini ve bunlardan yararlanma yeteneğini etkiler. Bu bağlamda, mesleki statünün bireyin okuma becerileri üzerindeki etkisini vurgulayan ilk çalışmalardan biri olarak dikkat çekmektedir. Coleman vd. (1966)'nin kapsamlı çalışması olan "Coleman Raporu", SES olarak bilinen sosyoekonomik durumun öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin, okulun fiziksel koşullarından daha önemli olduğunu göstermiştir. Bu araştırma, eğitimde fırsat eşitliği sağlamaya yönelik tartışmalara yol açtı ve özellikle düşük SES grubundaki öğrencilerin dezavantajlı durumlarını ortaya koymuştur.

Dubow vd. (2009), ebeveynlerin eğitim düzeyinin çocukların eğitim beklentileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Yüksek eğitilmiş ebeveynlerin çocuklarının akademik başarılarını daha yüksek düzeyde görme eğiliminde olduklarını ortaya koymuşlardır. Öte yandan, Davis-Kean (2005) tarafından yapılan çalışmalar, yüksek eğitilmiş ebeveynlerin çocuklarının eğitime daha fazla ilgi gösterdiğini ve bu ebeveynlerin çocuklarının akademik başarılarını artırdığını göstermiştir. Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ebeveyn eğitim düzeyinin etkisini vurgulayan Bradley ve Corwyn (2002), ebeveynlerin eğitim düzeyinin çocukların akademik başarılarında önemli bir rol oynadığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde,

Snow vd. (1998), erken okuryazarlık becerilerinin güçlendirilmesi gerektiğini önermektedirler. Çünkü onlara göre bu beceriler, çocukların daha sonraki yıllarda okuma başarısını belirleyen en önemli bileşenlerden biridir.

Reynolds vd. (2011), erken çocukluk eğitiminin genel akademik performans ve sosyal beceriler üzerindeki uzun vadeli pozitif etkilerini vurgulamış ve bu eğitimin okuma becerileri üzerindeki önemini desteklemiştir. Duncan vd. (2007) tarafından yapılan meta-analiz, erken çocukluk dönemindeki okuryazarlık becerilerinin yalnızca okuma değil, aynı zamanda matematik ve sosyal beceriler gibi diğer akademik alanlardaki başarıyı da etkilediğini ortaya koymuştur. Cox ve Guthrie (2001), ebeveynlerin okuma sevgisinin çocukların okuma alışkanlıkları ve genel akademik performansı üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymuştur. Bu çalışma, aile içinde okuma sevgisinin yayılmasının yalnızca okuma becerilerini değil, aynı zamanda diğer akademik alanlardaki başarıları da artırabileceğini göstermiştir.

OECD (2010) raporunda ise sosyoekonomik durumun, özellikle düşük gelirli ailelerin çocuklarının akademik başarılarında büyük bir engel oluşturduğu belirtilmiştir. Raporda ayrıca evdeki kitap sayısının, öğrencilerin okuma performansı üzerinde güçlü bir belirleyici olduğu ifade edilmiştir. Evans vd. (2010) da benzer şekilde, evdeki kitap sayısının çocukların okuma becerileri üzerindeki en güçlü değişkenlerden biri olduğunu vurgulamışlardır. Sirin (2005), sosyoekonomik durumun çocukların akademik başarıları üzerindeki etkisini kapsamlı bir şekilde incelemiş ve mesleki statünün SES'in bir bileşeni olarak okuma becerilerini önemli ölçüde etkilediğini göstermiştir.

Huebner ve Gilman (2006), okul memnuniyetinin tek başına akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını, bunun daha çok öğrencilerin motivasyonları ve okula bağlılıkları ile ilişkilendirilebileceğini savunmuştur. Ma ve Klinger (2000) ise, okul memnuniyetinin öğrencilerin genel okul performansı üzerindeki pozitif etkisini belirtmiştir. Bu bulgular, eğitimin farklı boyutlarının bireylerin okuma becerileri ve genel akademik başarıları üzerindeki etkisini bütüncül bir şekilde ele almanın önemini ortaya koymaktadır.

Yukarıdaki araştırmalardan da anlaşılabacağı üzere hem okuma becerisi hem de uluslararası sınavlarla ilgili farklı bakış açılarını sunan çok sayıda araştırma yapılmıştır. Ancak araştırmaların hiç birinde PIRLS 2021 verileri kullanılmadığı gibi tamamen ev ortamı ve ebeveyn özelliklerine odaklanan bir çalışma da mevcut değildir. Araştırma alandaki bu boşluğu dolduracaktır. Ülkemizin PIRLS araştırmasına 2001 ve 2021 yıllarında katılıp aradaki uygulamalara katılmadığı düşünülürse araştırmanın en son PIRLS verileri ile yapılacak olması ayrıca önemli görülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, PIRLS 2021 Türkiye verilerine dayalı olarak ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri çeşitli değişkenler bakımından incelenmiştir. Bu tür araştırmalar nedensel karşılaştırmalı araştırmalar diye adlandırılabilir. Nedensel-karşılaştırmalı araştırmalar, gruplar arasındaki mevcut farklılıkların olası nedenlerini veya sonuçlarını incelemeyi amaçlayan bir yöntemdir. Bu araştırma türünde, araştırmacı değişkenler arasındaki ilişkilere odaklanır; ancak deneysel bir müdahale olmadığından nedensellik iddiasında bulunulmaz. Bu yöntem, özellikle deneysel bir yaklaşımın mümkün olmadığı durumlarda, grupların belirli özellikler açısından karşılaştırılmasını sağlar (Fraenkel vd., 2022). Nedensel-karşılaştırmalı araştırmalar, korelasyonel araştırmalarla benzer yönler taşısa da, gruplar arasındaki farklılıkların olası nedenlerini veya sonuçlarını belirlemeye yönelik bir çerçeve sunar. Bu çalışmalar, bağımsız değişken üzerinde herhangi bir kontrol olmadığı için kesin nedensellik ilişkileri ortaya koymakta sınırlıdır; bu nedenle, sonuçlar yalnızca gözlemlenen farklılıklar üzerinden yorumlanmalıdır (McMillan & Schumacher, 2014). Araştırmada PIRLS 2021 verilerinde genel okuma puanı için sunulan beş olası değerin (PV) ortalaması okuma başarısını gösteren bağımlı değişkendir. Araştırmada; “Evdeki Öğrenme Kaynakları”, “Ebeveynlerin Okula İlişkin Algısı”, “Ebeveynlerin Eğitim Düzeyi”, “Ebeveynlerin Mesleği”, “Öğrencinin Okul öncesi Eğitim Süresi”, “Öğrencinin Okula Erken Okuryazarlık Görevlerini Yerine Getirme Durumu”, “Ebeveynlerin Okumayı Sevme Durumu” ve “Ailenin Sosyoekonomik Durumu” bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmada PIRLS 2021 Türkiye verileri kullanılmıştır PIRLS 2021 uygulamasında Türkiye örnekleme ilişkin bilgiler Almaskut vd. (2023) tarafından yapılan çalışmadan alınarak özetlenmiştir. PIRLS 2021 uygulamasının evrenini Türkiye genelindeki tüm 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem ise PIRLS 2021 araştırmasına katılan öğrencilerdir. PIRLS 2021 için belirlenen evren, 17562 okul ve 126921 öğrenciden oluşmaktadır. PIRLS 2021 araştırmasına Türkiye’den 192 okul ve 6032 öğrenci katılmıştır.

PIRLS araştırması, iki aşamalı bir rastgele örnekleme tasarımı kullanmaktadır. İlk aşamada, evrendeki okullardan bir örneklem seçilirken, ikinci aşamada ise seçilen okullardan bir veya daha fazla sınıf seçilmektedir (Almaskut vd., 2023). Tabakalı örnekleme ise popülasyonun heterojen yapısını göz önünde bulundurarak örnekleme yapmayı amaçlayan bir yöntemdir. Bu yöntem, popülasyonu temsil eden farklı tabakalar veya alt gruplar oluşturarak her bir tabakadan rastgele örnekler seçmeyi içerir (Büyüköztürk vd., 2010). PIRLS tabakalı örneklem uygularken ülkemizi gelişmişlik düzeylerine göre 13 bölgeye bölmüş ve araştırma için her bölgeden rasgele okullar seçmiştir.

Veri Toplama Araçları

PIRLS Okuma Başarısı Ölçeği

PIRLS okuma başarıları ölçeği, PIRLS 2001'de tüm katılımcı ülkelerdeki başarıları temel alınarak ve her ülkeye eşit davranılarak oluşturulmuştur. Öğrencilerin başarıları, en son PIRLS 2021 için olmak üzere, birbirini takip eden PIRLS araştırmalarıyla ölçeğe yerleştirilir. Birbirini izleyen her PIRLS değerlendirmesinden elde edilen başarı verilerinin PIRLS ölçeğinde raporlanması, değerlendirme araştırmaları boyunca başarıdaki artış veya azalışların izlenmesini sağlar. Ölçek, 300 ile 700 arasında tipik bir başarı aralığına sahiptir. Ölçeğin merkez noktası olan 500 puan 2001 yılındaki genel başarı ortalamasına, 100 puan ise standart sapmaya karşılık gelecek şekilde ayarlanmıştır. PIRLS ölçeğinin merkez noktasını değerlendirmeden değerlendirmeye sabit kalan bir referans noktası olarak kullanır (Mullis vd., 2023).

Ebeveyn Anketi

PIRLS 2021, öğrencilere, ebeveynlerine, öğretmenlere ve okul müdürlerine uygulanan anketler aracılığıyla okuma öğretme ve öğrenme bağlamları hakkında kapsamlı veriler toplamıştır. Bu araştırmada öğrencilerin ebeveynlerine uygulanan anket verileri kullanılacaktır. Evdeki öğrenme kaynaklarının miktarı, ebeveynlerin okula ilişkin algıları, ebeveynlerin eğitim düzeyleri, ebeveynlerin meslekleri, çocukların aldıkları okul öncesi eğitim süresi, erken okuryazarlık görevlerini yerine getirme durumu, ebeveynlerin okumayı sevme durumu ve ailelerin sosyoekonomik durumu bu araştırmada ele alınan değişkenler olacaktır. Bu değişkenlerden ev öğrenme kaynakları, ebeveynlerin okuma ilişkin algıları, ebeveynlerin okumayı sevme durumu, sosyoekonomik statü ve erken okuryazarlık görevlerini yerine getirme durumu ayrı birer ölçek olarak ele alınmıştır. Bu ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur. Ayrıca ölçeklerdeki maddelere Ek -1'de ulaşılabilir. Diğer üç değişken ise (ebeveynlerin eğitim düzeyleri, ebeveynlerin meslekleri ve çocukların aldıkları okul öncesi eğitim süresi) PIRLS 2021 Türkiye verilerinde demografik veri olarak sunulmuştur. Yin ve Reynolds (2023), değişkenlere ilişkin aşağıdaki bilgilere yer verilmiştir.

Çocukların Aldıkları Okul Öncesi Eğitim Süresi. Öğrenciler okul öncesi eğitim alma durumlarına göre “eğitim almayanlar, 1 yıl veya daha az eğitim alanlar, 2 yıl eğitim alanlar ve 3 yıl veya daha fazla eğitim alanlar” olmak üzere dört kategoriye ayrılmıştır.

Ebeveynlerin Eğitim Düzeyleri. Araştırmaya katılan öğrencilerin ebeveynleri eğitim düzeylerine göre “ilkokul mezunu veya okumamış, ortaokul mezunu, lise mezunu, ön lisans mezunu ve lisans veya daha üstü mezunu” olmak üzere beş kategoriye ayrılmıştır.

Ebeveynlerin Meslekleri. Araştırmaya katılan öğrencilerin ebeveynleri mesleklerine göre “profesyonel meslek sahipleri, küçük işletme sahipleri, büro çalışanları, vasıflı işçi, işçi ve ücretli çalışmamış” olmak üzere altı kategoriye ayrılmıştır.

Ev Öğrenme Kaynakları Ölçeği. Ev Öğrenme Kaynakları ölçeği, ebeveynlerin raporlarına dayanarak evdeki öğrenme materyallerinin varlığını ve kullanılabilirliğini değerlendirmektedir. Ölçekte beş farklı kaynak bulunmaktadır: kitap sayısı, çocuk kitapları sayısı, bilgisayar veya tablet varlığı, internet bağlantısı ve çalışma masası veya alanı. Ölçek puanları 4.08 -14.50 aralığında değişmektedir. Ölçek puanı 11.7 ve üzeri olanlar "fazla kaynak", 7.6-11.7 aralığında olanlar "biraz kaynak" ve 7.6'dan küçük olanlar "az kaynak" şeklinde kodlanmıştır.

Ebeveynlerin Çocuklarının Okuluna İlişkin Algıları Ölçeği. Ebeveynlerin Çocuklarının Okuluna İlişkin Algıları Ölçeğinde, ebeveynlerin okullarla ilgili altı ifadeye verdiği yanıtlar üzerinden öğrencilere puan verilmiştir. Dörtlü likert tipi maddelerden oluşan bu ölçekten elde edilen puanlar 3.76-12.13 aralığında değişmektedir. Ölçek puanı 9.5 ve üzeri olan ebeveynler "çok memnun", 6.3-9.5 aralığında olanlar "biraz memnun" ve 12'den küçük olanlar "memnun değil" olarak kodlanmıştır. Bu ölçek, ebeveynlerin çocuklarının okulları hakkındaki memnuniyetlerini, öğretmenlerle olan iletişimlerini, okulun genel atmosferini ve eğitim kalitesini nasıl algıladıklarını ölçmektedir.

Erken Okuryazarlık Görevleri Ölçeği. Erken Okuryazarlık Görevlerini Yerine Getirme Durumu Ölçeği, öğrencilerin ebeveynlerinin raporlarına dayanmaktadır. Bu ölçek çocukların ilkokula başlamadan önce altı okuryazarlık görevini ne kadar iyi yapabildiklerini değerlendirmektedir. Dörtlü likert tipi 6 maddeden oluşan bu ölçekten elde edilen puanlar 4.74 -13.92 aralığında değişmektedir. Ölçek puanı 11.6 ve üzeri olan öğrenciler "çok iyi" 9.5-11.6 aralığında olanlar "biraz" ve 9.5'tan küçük olanlar "zayıf" olarak kodlanmıştır. Bu ölçek, çocukların harfleri tanıma, basit kelimeleri yazma gibi temel okuryazarlık becerilerini ne kadar iyi yapabildiklerini ölçmektedir.

Ebeveynlerin Okumayı Sevme Durumu Ölçeği. Ebeveynlerin Okumayı Sevme Durumu ölçeği, ebeveynlerin okumayı ne kadar sevdiğini değerlendiren sekiz ifadeye ve ebeveynlerin eğlence için okuma sıklığına dayanmaktadır. Dörtlü likert tipi maddelerden oluşan bu ölçekten elde edilen puanlar 2.77-13.72 aralığında değişmektedir. Ölçek puanı 10.4 ve üzeri olan ebeveynler "çok seviyor", 8.10-10.4 aralığında olanlar "biraz seviyor" ve 8.10'dan küçük olanlar "sevmiyor" olarak kodlanmıştır.

Ev Sosyoekonomik Durum Ölçeği. Ev Sosyoekonomik Durumu ölçeği, öğrencilerin evlerindeki sosyoekonomik koşulları değerlendirmektedir. Bu ölçek, ebeveynlerin eğitim düzeyi, meslekleri ve evdeki kitap ve diğer öğrenme materyalleri varlığına dayanmaktadır. Bu ölçekten elde edilen puanlar 4.83-14.51 aralığında değişmektedir. Ölçek puanı 11.10 ve üzeri olan öğrenciler "yüksek", 8.5-11.10 aralığında olanlar "orta" ve 8.5'ten küçük olanlar "düşük" olarak kodlanmıştır. Yüksek sosyoekonomik durum kategorisindeki öğrenciler, genellikle yüksek gelirli ve eğitim düzeyi yüksek ebeveynlere sahip olup, geniş öğrenme kaynaklarına erişimi olan evlerde yaşamaktadır.

Araştırmanın bundan sonraki bölümünde metin ve tablolardaki karmaşıklığı önlemek ve okuyucunun yorulmamasını sağlamak adına değişken adları kısaltılmıştır. Değişkenler ve kısaltılmış adları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Değişkenlerin Uzun ve Kısa Adları*

Değişkenin Tam Adı	Kısaltılmış Adı
Çocukların Aldıkları Okul öncesi Eğitim Süresi	Okul Öncesi Eğitim
Ebeveynlerin Eğitim Düzeyleri	Eğitim Durumu
Ebeveynlerin Meslekleri	Meslek
Ev Öğrenme Kaynakları	Öğrenme Kaynakları
Ebeveynlerin Çocuklarının Okuluna İlişkin Algıları	Memnuniyet
Erken Okuryazarlık Görevlerini Yerine Getirme Durumu	Erken Okuryazarlık
Ebeveynlerin Okumayı Sevme Durumu	Okumayı Sevme
Ev Sosyoekonomik Durumu	SES

Araştırma Süreci

PIRLS 2021 araştırmasının sonuç raporu ve uygulamayla ilgili veriler 2023 yılında, <https://pirls2021.org/> ve adresinde kamuya ve araştırmacılara açık olarak yayınlanmıştır. Sitede “Uluslararası Sonuç Raporu, Yöntem ve Prosedürler, Araştırmacılar İçin Kullanıcı Kılavuzu, Kod Kitabı ve Veriler” gibi araştırmayla ilgili tüm detaylar paylaşılmıştır. Sitede verilerin paylaşıldığı ana sayfayı gösteren bir görsel Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2. PIRLS 2021 Veri Sayfası

International Database

R Data	PIRLS 2021 R Data (331 MB)
SPSS Data	PIRLS 2021 SPSS Data (319 MB)
SAS Data	PIRLS 2021 SAS Data (388 MB)
Curriculum Data	PIRLS 2021 Curriculum Questionnaire Data
Codebooks	PIRLS 2021 Codebooks

Şekil 2’de yer alan SPSS Data ve Codebooks isimli klasörler indirilmiştir. SPSS Data isimli klasörde katılan tüm ülkelere ait veriler varken Codebooks isimli klasörde değişkenlerin kodları ve açıklamaları yer almaktadır. SPSS Data isimli klasörde dosya adları 8 karakterden oluşan her bir ülke için 7 farklı SPSS veri dosyası bulunmaktadır. Bu klasörden ülkemizle ilgili dosyalar ayıklanmıştır. Ayıklanan dosyalarla ilgili ekran görüntüsü Şekil 3’te verilmiştir.

Şekil 3. PIRLS 2021 Türkiye Veri Dosyaları

Ad	Değiştirme tarihi	Tür	Boyut
ACGTURR5.sav	9.06.2023 13:46	SPSS Statistics Dat...	69 KB
ASTTURR5.sav	8.06.2023 11:08	SPSS Statistics Dat...	1.809 KB
ASHTURR5.sav	8.06.2023 11:08	SPSS Statistics Dat...	1.324 KB
ASGTURR5.sav	8.06.2023 11:08	SPSS Statistics Dat...	3.090 KB
ASRTURR5.sav	8.06.2023 11:08	SPSS Statistics Dat...	2.181 KB
ASATURR5.sav	8.06.2023 11:07	SPSS Statistics Dat...	7.027 KB
ATGTURR5.sav	8.06.2023 11:06	SPSS Statistics Dat...	131 KB

Şekil 3’te gösterilen dosyalarda ilk üç harf dosyanın içeriği ile ilgili bilgi verirken sonraki üç harf ülke kodunu göstermektedir. Sondaki R5 ifadesi ise PIRLS’in beşinci araştırması olduğunu göstermektedir (Fishbein vd., 2023). Dosyaların içeriği ile ilgili bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. PIRLS 2021 Veri Dosyalarının İçeriği

Dosya Kodu	Dosya İçeriği
ACGTURR5	Okul Müdürü Anketi Verileri
ASTTURR5	Öğretmen ve Öğrenci Verilerinin Bağlantılı Hali
ASHTURR5	Ebeveyn Anketi Verileri
ASGTURR5	Öğrenci Anketi Verileri
ASRTURR5	Ülke İçi Puanlama Güvenirliği Verileri
ASATURR5	Öğrenci Başarı Verileri
ATGTURR5	Öğretmen Anketi Verileri

Bu araştırmada araştırmamanın ele aldığı konu doğrultusunda ebeveyn anketi verileri ve öğrenci başarı verileri dosyalarından faydalanılmıştır. PIRLS tarafından sağlanan IDB Analyzer programı ile ebeveyn anketi verileri ve öğrenci başarı puanları birleştirilerek tek bir SPSS dosyası haline getirilmiştir. Daha sonra verilerin analizine geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada yukarıda sıralanan her bir değişken için ayrı analiz yapılmıştır. Araştırmada ele alınan bağımsız değişkenlerin tamamı en az üç kategorilidir ve bağımlı değişken olarak ele alınan öğrencilerin genel okuma puanlarının ortalaması sürekli bir değişkendir. Bu durumda varyans analizinin uygun bir istatistiksel yöntem olduğu değerlendirilmiştir. Varyans analizi iki ya da daha çok evrene ait ortalama puanları karşılaştırmak amacıyla kullanılan oldukça güçlü bir parametrik istatistiktir. Bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken açısından karşılaştırılması gerektiğinde ANOVA modellerinden faydalanılır (Köklü vd., 2022). Veri özellikleri ve örneklem büyüklüğü göz önüne alındığında veri setinin ANOVA gereksinimlerini karşıladığı bir sonraki adımda açıklanan varsayımların kontrolü kısmında gösterilmiştir. Araştırmada ele alınan araştırma sorularının her birine cevap vermek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve yorumlanmıştır.

Çokluk vd. (2018) kayıp verilerle baş etmek için kayıp veri içeren değişkeni veya bireyi silme, değer atama, kayıp veriyi hariç tutma gibi yollar izlenebileceğini ifade etmektedir. Bu araştırmada kayıp veriler iki adımda ele alınmıştır. Öncelikli olarak PIRLS 2021 Türkiye örneklemini oluşturan 6032 öğrenciye ait veriler incelenmiştir. Dört ve daha fazla değişkene ilişkin verisi kayıp olan 157 öğrenci veri setinden çıkarılmıştır. Analizler 5875 öğrenciye ait verilerle yapılmıştır. İkinci adımda analizlere dahil edilen 5875 öğrenciye ait veriler “9” ile kodlanarak analiz programına kayıp veri olarak tanıtılmıştır. Böylelikle her bir bağımsız değişken için kayıp veriler analiz dışı tutularak ANOVA yapılmıştır.

ANOVA yapabilmek için veri setinin çeşitli varsayımları karşılaması gerekmektedir. Köklü vd. (2022) tek yönlü varyans analizi için varsayımlarını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Bağımlı değişken eşit aralık veya oran ölçeği düzeyinde olmalıdır: Bu araştırmada öğrencilerin okuma puanları bağımlı değişkendir ve oran ölçeği düzeyindedir.

2. Örneklem bağımsızdır: Burada ifade edilmek istenen her bir değişken için herhangi bir bireyin birden fazla kategoride yer almaması ve bir bireye ait iki ölçümün karşılaştırılmaması gerektiğidir. Bu araştırmada ele alınan her bir bağımsız değişkenin verilerinin toplandığı bireyler veri toplama sürecinin doğası gereği bağımsızdır. Örneğin “Memnuniyet” değişkenini ele alacak olursak bir öğrencinin hem velisi çok memnun hem de velisi memnun olmayan grup içinde yer alma olasılığı yoktur ve öğrencilerin puanları kendi puanları ile değil diğer öğrencilerin puanları ile karşılaştırılmaktadır.

3. Bağımsız değişken kategorik olmalıdır: Bu araştırmada ele alınan tüm değişkenler kategoriktir.

4. Varyansların Homojenliği: Analizde her bir değişken ait gruplarda varyansların homojen olup olmamasına göre dikkate alınacak değerler farklılık göstermektedir. Varyansların homojen olduğu durumlarda F istatistiği kullanılırken (Köklü vd., 2022) varyansların homojen olmaması halinde Welch istatistiği önerilmektedir (Durmuş vd., 2013). ANOVA’da varyansların homojen olup olmadığı analiz sonuçlarındaki Levene istatistiğine bakılarak anlaşılabilir. Bu araştırmada varyansların homojen olduğu durumlarda F istatistiği, varyansların homojen olmadığı durumlarda Welch istatistiği kullanılmıştır.

5. Puan dağılımları normal olmalıdır: Bağımsız değişkendeki her bir grup için dağılımın normal olması beklenmektedir. Dağılımın normal olup olmadığını belirlemek için çeşitli yöntemler vardır. Bu yöntemlerden birisi de çarpıklık ve basıklık değerlerinin kontrol edilmesidir. Çarpıklık ve basıklık değerleri +1 ile -1 aralığında olduğunda dağılımın normal olduğu kabul edilebilir (Şen, 2022). Bu araştırmada her bir değişken için çarpıklık ve basıklık değerleri Ek-2’ de sunulmuştur. Ekteki veriler incelendiğinde tüm değişkenlerin alt grupları için çarpıklık ve basıklık değerlerinin tamamının -1 ile +1 aralığı içinde olduğu görülmektedir. Araştırma verilerinin ANOVA varsayımlarının tamamını karşıladığı görülmektedir.

Araştırmada incelenen değişkenler okuma puanı ortalamaları arasındaki ilişkiyi ANOVA testleri yapılmış ve etki büyüklükleri hesaplanmıştır. ANOVA testi sonuçları ve etki büyüklükleri bulgular bölümünde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

ANOVA testleri yapıldıktan sonra okuma becerisi ile anlamlı ilişkisi olan değişkenler için etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Etki büyüklüğünü belirlemek için kullanılan

yöntemlerden biri Kısmi Eta Kare değeridir (Köklü vd., 2022). Bu değer aşağıdaki formülle hesaplanabilir:

$$\text{Kısmi Eta Kare} = \text{Gruplar Arası Kareler Toplamı} / \text{Toplam Kareler Toplamı}$$

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada incelenen bağımsız değişkenlerden “Okul öncesi Eğitim, Eğitim Durumu ve Meslek” ebeveyn anketinin demografik değişkenler kısmından elde edilmiştir. Diğer değişkenler ise ölçeklere dayalı değişkenlerdir ve her bir ölçeğe ilişkin güvenirlilik değerleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Ölçeklerin Güvenirlilik Değerleri

Ölçek	Cronbach's Alpha Değeri
Öğrenme Kaynakları	.73
Memnuniyet	.89
Erken Okuryazarlık	.95
Okumayı Sevme	.89
SES	.78

Büyüköztürk (2015), Cronbach alfa değerinin 0.70’ten büyük olması beklendiğini belirtmektedir. Tablo 3 incelendiğinde tüm ölçeklere ait güvenirlilik değerlerinin .70’ten büyük olduğu görülmektedir. Ayrıca PIRLS 20201 sonuç raporunda araştırmanın güvenirliliğini sağlamak için tedbirlerin alındığı ve araştırma sürecinin titizlikle yürütüldüğü ifade edilmektedir (Mullis vd., 2023).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Öğrencilerin Aldıkları Okul Öncesi Eğitim Süresi ve Okuma Puanlarının İncelenmesi

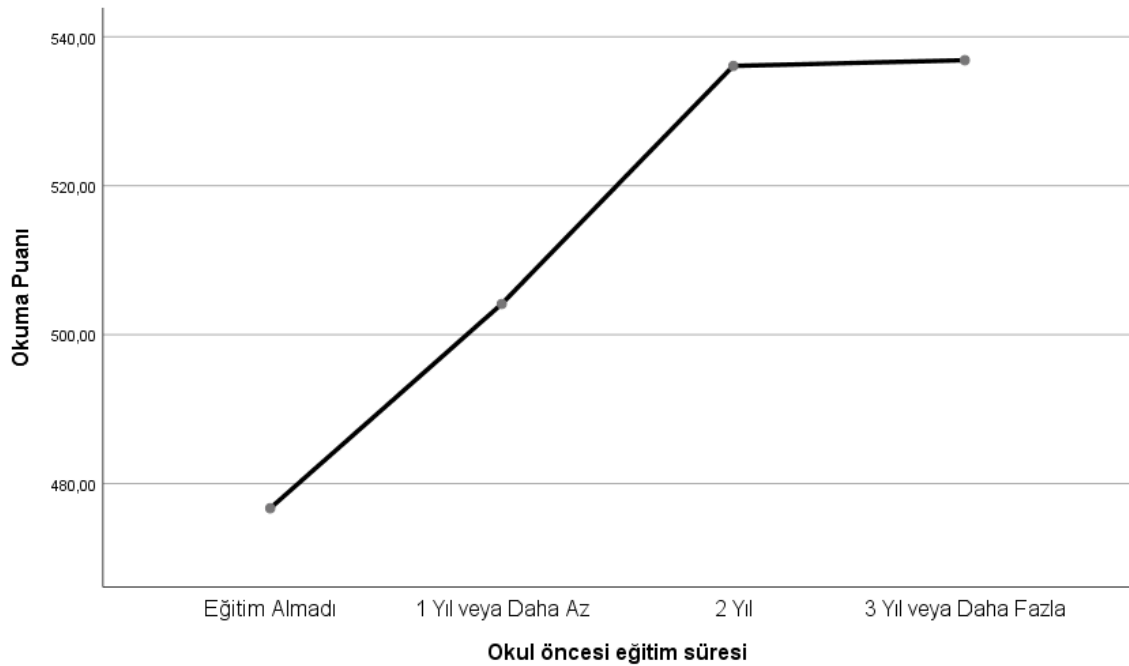
Tablo 4, okul öncesi eğitim alma süresi bakımından ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4. *Okul Öncesi Eğitim Durumuna Göre Okuma Puanları ANOVA Testi Sonuçları*

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	2819684.49	3	939894.83	190.29	0.00
Grup İçi	27430012.89	5401	5078.69		
Toplam	30249697.37	5404			

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi eğitim süresi bakımından ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma puanları arasındaki farkın manidar olduğu görülmektedir [$F(3, 5401) = 190.29, p = 0.00$]. Bu durum, okul öncesi eğitimin süresi ile okuma becerisi arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu ilişki şekil 4'te görselleştirilmiştir.

Şekil 4. *Okul Öncesi Eğitim - Okuma Puanlarının Dağılımı*



Not. Kısmi Eta Kare = $2819684,49 / 30249697,37 = 0.09$

Bu değere göre, diğer değişkenler sabit tutulduğunda öğrencilerin okuma puanlarındaki varyansın %9'unun okul öncesi eğitim süresi ile ilişkili olduğu söylenebilir. Tablo 5, farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için kullanılan Post Hoc Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 5. *Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Okuma Başarısında Post Hoc Testi Sonuçları*

Gruplar	N	Ortalama	Ss	Eğitim Almadı	1 Yıl veya Az	2 Yıl
Eğitim Almadı	1307	476.69	73.26			
1 Yıl veya Daha Az	2239	504.13	73.06	p=0.00		
2 Yıl	935	536.08	64.85	p=0.00	p=0.00	
3 Yıl veya Daha Fazla	924	536.85	70.18	p=0.00	p=0.00	p=1.00

Tablo 5'te gösterildiği üzere, iki yıl veya daha fazla okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma puanları, okul öncesi eğitim almayanlardan ve bir yıldan az alanlardan anlamlı derecede yüksektir. 3 yıl veya daha fazla okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma puanları ortalamaları 2 yıl eğitim alanlardan anlamlı derecede farklı değildir ($p>.05$). Ancak diğer tüm gruplar karşılaştırıldığında okuma puanları ortalamalarının manidar ölçüde farklılaştığı görülmektedir ($p<.05$).

Ebeveynlerin Eğitim Düzeyleri ve Okuma Puanlarının İncelenmesi

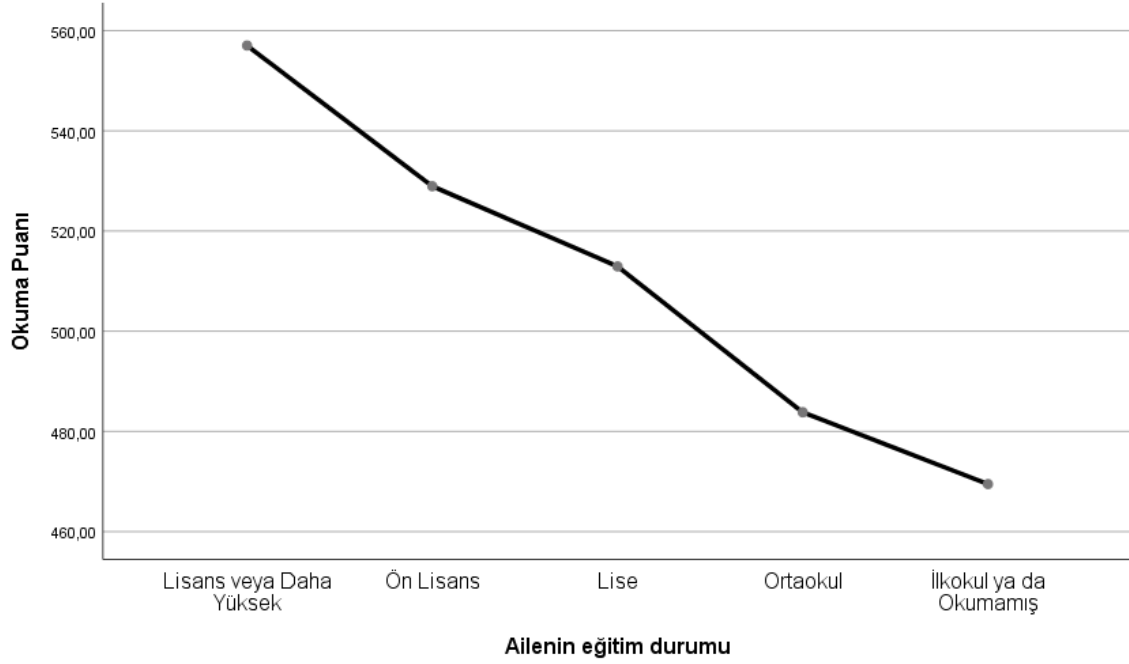
Ebeveynlerin eğitim düzeyi ile ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma puanları ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemek için yapılan Tek Yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Ebeveynlerin Eğitimine Göre Okuma Puanları ANOVA Testi Sonuçları*

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	5164933.41	4	1291233.35	284.24	0.00
Grup İçi	24829111.68	5350	4640.96		
Toplam	29994045.09	5354			

Tablo 6 incelendiğinde ailenin eğitim düzeyi bakımından ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma puanları ortalamalarının manidar derecede farklılaştığı görülmektedir [$F(4, 5350) = 284.24, p = 0.00$]. Bu durum, ebeveynlerin eğitim düzeyi ile çocuklarının okuma becerisi arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu ilişki şekil 5'te görselleştirilmiştir.

Şekil 5. Ebeveynlerin Eğitim Durumu – Okuma Puanlarının Dağılımı



Not. Kısmi Eta Kare = $5164933.413 / 29994045.090 = 0.17$

Bu değer, diğer değişkenler sabit tutulduğunda öğrencilerin okuma puanlarındaki varyansın %17'sinin ebeveynlerin eğitim düzeyi ile ilişkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Tablo 7, farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için kullanılan Post Hoc Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 7. Ebeveynlerin Eğitime Göre Okuma Başarısında Post Hoc Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	Ss	Lisans ve Üstü	Ön Lisans	Lise	Ortaokul
Lisans ve Üstü	1067	557.02	63.09				
Ön Lisans	581	528.94	62.52	p=0.00			
Lise	1598	512.94	67.38	p=0.00	p=0.00		
Ortaokul	911	483.81	72.83	p=0.00	p=0.00	p=0.00	
İlkokul veya Okumamış	1198	469.48	72.21	p=0.00	p=0.00	p=0.00	p=0.00

Tablo 7'ye göre ailenin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okuma puanları ortalamaları da artmaktadır. En düşük okuma puanı ortalamaları ilkokul mezunu veya hiç okula gitmemiş ailelerin çocuklarının puanlarıyken en yüksek okuma puanları lisans ve üstü öğrenim gören ailelerin çocuklarındandır. Tüm gruplara arasındaki puan farkları istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<.05$).

Ebeveynlerin Meslekleri ve Okuma Puanlarının İncelenmesi

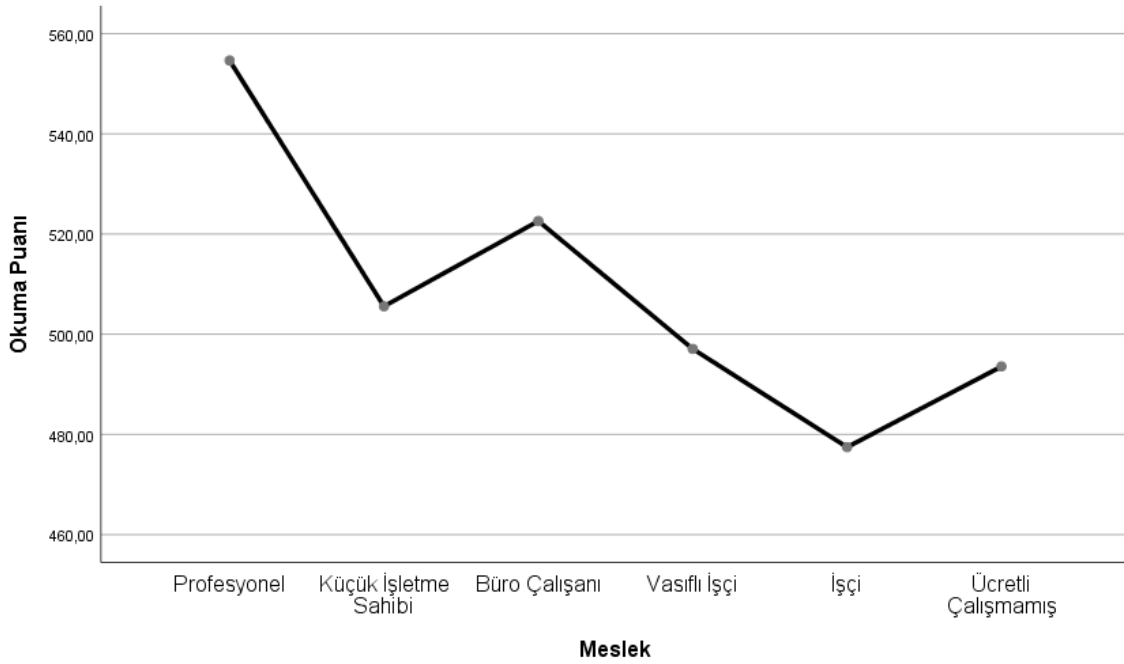
Ailenin mesleği bakımından ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma puanları ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemek için Tek Yönlü ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Ebeveynlerin Mesleğine Göre Okuma Puanları ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	2921814.35	5	584362.87	124.66	0.00
Grup İçi	26563558.24	5233	5076.16		
Toplam	29485372.59	5238			

Tablo 8’e göre ailenin mesleği bakımından ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [$F(5, 5233) = 124.66, p = 0.00$]. Bu durum, ebeveynlerin mesleki statüsünün çocuklarının okuma becerisi ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu ilişki şekil 6’da görselleştirilmiştir.

Şekil 6. Meslek – Okuma Puanlarının Dağılımı



Not. Kısmi Eta Kare = $2921814,351 / 29485372,592 = 0.09$

Bu değer, diğer değişkenler sabit tutulduğunda öğrencilerin okuma puanlarındaki varyansın %9’unun ebeveynlerin meslek durumu ile ilişkilendirebileceğini göstermektedir. Tablo 9, farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için kullanılan Post Hoc Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 9. Ailenin Mesleğine Göre Okuma Başarısında Post Hoc Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	Ss	Prof.	K.İ.S	Büro Ç.	Vasıflı İ.	İşçi
Profesyonel	734	554.64	63.37					
Küçük İ.S.	628	505.56	68.21	p=0.00				
Büro Ç.	1239	522.59	71.20	p=0.00	p=0.00			
Vasıflı İ.	1480	497.07	73.06	p=0.00	p=0.15	p=0.00		
İşçi	886	477.45	77.00	p=0.00	p=0.00	p=0.00	p=0.00	
Ücretli Çalışmamış	272	493.56	68.86	p=0.00	p=0.22	p=0.00	p=1.00	p=0.02

Tablo 9'da gösterildiği üzere, profesyonel mesleklere sahip ebeveynlerin çocuklarının okuma puanları, diğer meslek gruplarına sahip ebeveynlerin çocuklarının puanlarından anlamlı derecede yüksektir. En düşük okuma puanı ortalamasına sahip öğrenciler ise ebeveynleri işçi olan çocuklardır. Küçük işletme sahiplerinin çocukları ile vasıflı işçilerin çocuklarının ve ücretli çalışmamış aile çocuklarının okuma puanı ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak önemli değildir. Ayrıca işçi çocukları ile ücretli çalışmamış ailelerin çocuklarının okuma puanı ortalamaları arasındaki fark da istatistiksel olarak manidar değildir ($p>.05$). Ancak diğer meslek gruplarındaki ailelerden gelen çocukların okuma puanları ortalamaları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<.05$).

Öğrencilerin Evlerindeki Öğrenme Kaynaklarının Miktarı ve Okuma Puanlarının İncelenmesi

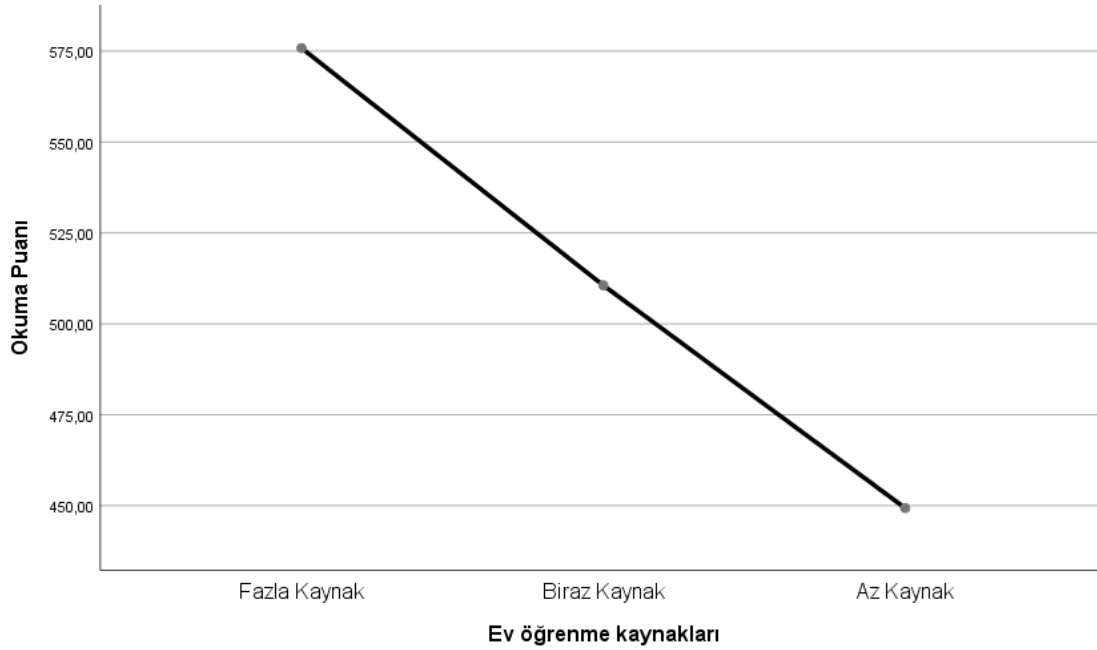
Evdeki öğrenme kaynakları bakımından ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma puanları ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemek için Tek Yönlü ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğrenme Kaynaklarına Göre Okuma Puanları ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	4344521.61	2	2172260.81	549.53	0.00
Grup İçi	25733423.40	5370	4792.07		
Toplam	30077945.01	5372			

Tablo 10 ev öğrenme kaynakları bakımından ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma puanları arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir [$F(2, 5370) = 549.53, p = 0.00$]. Bu durum evdeki öğrenme kaynaklarının miktarı ile okuma becerisi arasında ilişki olduğu şeklinde ifade edilebilir. Bu ilişki şekil 7'de görselleştirilmiştir.

Şekil 7. Öğrenme Kaynakları - Okuma Puanlarının Dağılımı



Not. Kısmi Eta Kare= $4344521.610/30077945.011=0.14$

Bu değer, diğer değişkenler sabit tutulduğunda öğrencilerin okuma puanlarındaki varyansın %14'ünün evdeki öğrenme kaynaklarının az, biraz ve fazla olmasıyla açıklanabileceği şeklinde yorumlanabilir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post Hoc Testi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur. Tablo 11'de gösterildiği üzere, evinde biraz öğrenme kaynağı olanların okuma puanı ortalamaları az kaynak olanlardan fazladır. Aynı şekilde, evinde fazla kaynak olan öğrencilerin okuma puanları da biraz kaynak olan öğrencilerin puanlarından fazladır. Bu farklılıklar tüm gruplar için istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.05$).

Tablo 11. Öğrenme Kaynaklarına Göre Okuma Başarısında Post Hoc Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	Ss	Fazla Kaynak	Biraz Kaynak
Fazla Kaynak	454	575.82	55.85		
Biraz Kaynak	4271	510.59	70.23	p=0.00	
Az Kaynak	648	449.33	70.97	p=0.00	p=0.00

Tablo 11'de gösterildiği üzere evinde biraz öğrenme kaynağı olanların okuma puanı ortalamaları az kaynak olanlardan fazladır. Aynı şekilde evinde fazla kaynak olan öğrencilerin okuma puanları da biraz kaynak olan öğrencilerin puanlarından fazladır. Bu farklılıklar tüm gruplar için istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.05$).

Ebeveynlerin Okula İlişkin Algıları ve Okuma Puanlarının İncelenmesi

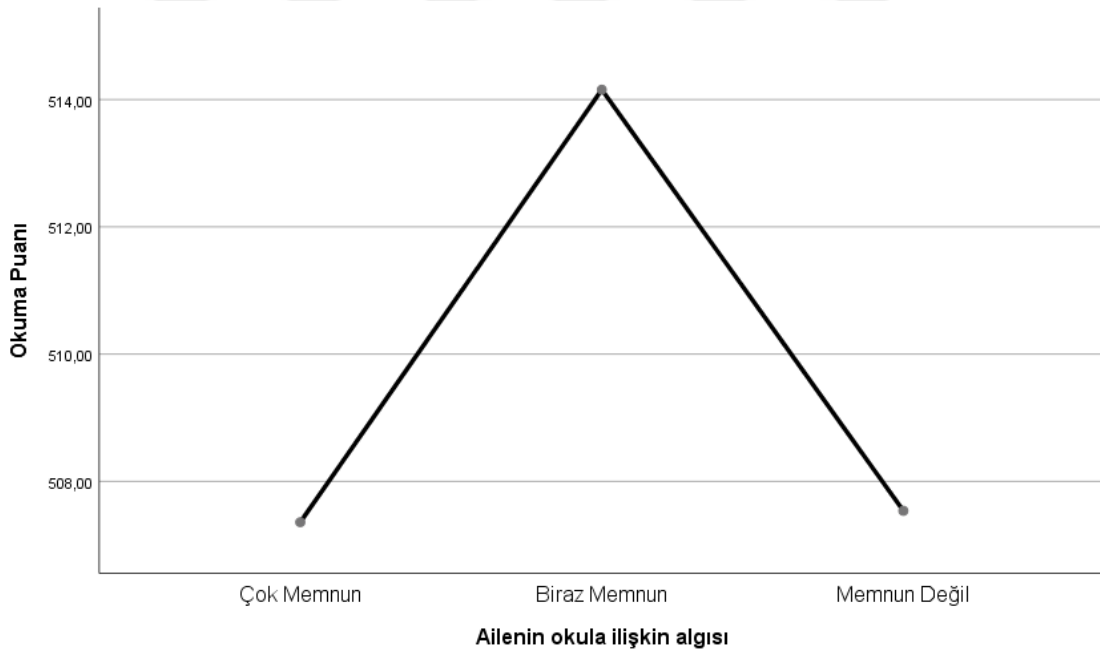
Ailenin çocuklarının okuluna ilişkin algısı ile ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma puanları ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemek için yapılan Tek Yönlü ANOVA Analizi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Ebeveynlerin Okula İlişkin Algılarına Göre Okuma Puanları ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	33292.27	2	16646.13	2.93	0.05
Grup İçi	30276875.82	5337	5673.01		
Toplam	30310167.82	5339			

Ailenin çocuklarının okulundan memnuniyeti ile okuma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bağlantı bulunamamıştır [$F(2, 5337) = 2.93, p = 0.05$]. Bu durumda ailenin çocuğunun okulundan duyduğu memnuniyetin okuma başarısını önemli ölçüde etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. Bu durum Şekil 8’de gösterilmiştir.

Şekil 8. Ebeveynlerin Okula İlişkin Algıları - Okuma Puanlarının Dağılımı



Ailenin çocuklarının okulundan memnuniyeti ile ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma puanları ortalamaları arasında anlamlı ilişki kurulmadığı için ortalamalar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu gösteren Post Hoc testi sonuçları raporlanmamış ve etki büyüklüğü hesaplanmamıştır.

Erken Okuryazarlık Görevlerini Yerine Getirme Durumu ve Okuma Puanlarının İncelenmesi

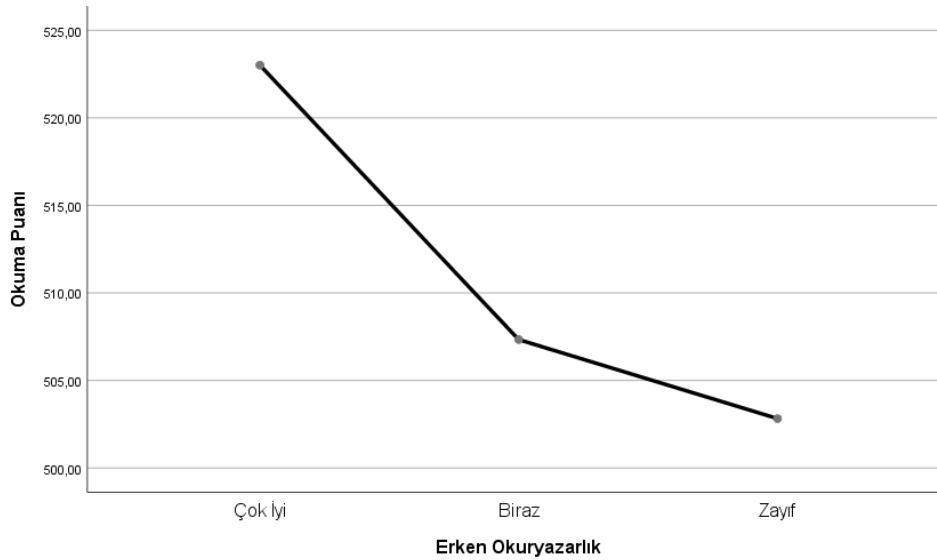
İlkokula başlamadan erken okuryazarlık görevlerini yerine getirme durumu bakımından ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma puanları ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemek için Tek Yönlü ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Erken Okuryazarlık Durumuna Göre Okuma Puanları ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	359359.61	2	179679.81	36.10	0.00
Grup İçi	29538470.68	5317	5555.48		
Toplam	29897830.29	5319			

Tablo 13 incelendiğinde erken okuryazarlık görevlerini yerine getirme durumu bakımından ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma puanları arasında anlamlı fark olduğu anlaşılmaktadır [$F(2, 5317) = 36.10, p = 0.00$]. Bu durum, öğrencilerin ilkokula başlamadan erken okuryazarlık görevlerini yerine getirme düzeyi ile okuma becerisi arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu ilişki şekil 9'da görselleştirilmiştir.

Şekil 9. Erken Okuryazarlık Görevleri - Okuma Puanlarının Dağılımı



Not. Kısmi Eta Kare = $359359,61 / 29897830,29 = 0.01$

Bu değer, diğer değişkenler sabit tutulduğunda öğrencilerin okuma puanlarındaki varyansın %1'inin erken okuryazarlık ile ilişkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Farkın hangi

gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post Hoc Testi sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. *Erken Okuryazarlık Durumuna Göre Okuma Başarısında Post Hoc Testi Sonuçları*

Gruplar	N	Ortalama	Ss	Çok İyi	Biraz
Çok İyi	1284	523.01	67.80		
Biraz	1316	507.331	74.40	p=0.00	
Zayıf	2720	502.82	77.57	p=0.00	0.21

Tablo 14'te gösterildiği üzere, erken okuryazarlık görevlerini çok iyi yerine getirebilen öğrencilerin okuma puanları, biraz ve zayıf düzeyde yerine getiren öğrencilerden anlamlı derecede yüksektir ($p < .05$). Ancak erken okuryazarlık görevlerini yerine getirme durumu zayıf olan öğrencilerle erken okuryazarlık görevlerini biraz yerine getirebilen öğrencilerin okuma puanları ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$).

Ebeveynlerin Okumayı Sevme Durumu ve Okuma Puanlarının İncelenmesi

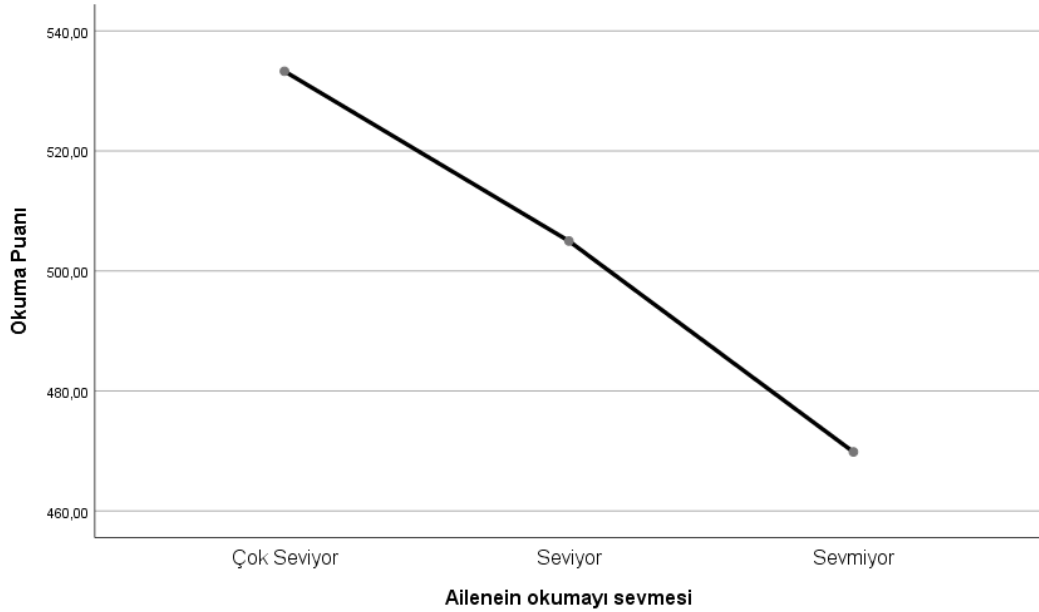
Ebeveynlerin okumayı sevme durumu bakımından ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma puanları ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemek için Tek Yönlü ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. *Ebeveynlerin Okumayı Sevme Durumuna Göre Okuma Puanları ANOVA Testi Sonuçları*

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	2523764.41	2	1261882.20	237.40	0.00
Grup İçi	27568395.10	5386	5118.53		
Toplam	30092159.50	5388			

Tablo 15'e bakıldığında okumayı sevme durumu bakımından ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma puanları arasında anlamlı fark olduğu anlaşılmaktadır [$F(2, 5386) = 237.40, p = 0.00$]. Bu durum, öğrencilerin okuma sevgisi ile okuma becerisi arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu ilişki şekil 10'da görselleştirilmiştir.

Şekil 10. Okumayı Sevme - Okuma Puanlarının Dağılımı



Not. Kısmi Eta Kare = $2523764,41 / 30092159,50 = 0.08$

Bu değer, diğer değişkenler sabit tutulduğunda öğrencilerin okuma puanlarındaki varyansın %8'inin okuma sevgisine bağlı olarak değiştiği şeklinde yorumlanabilir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post Hoc Testi sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Okumayı Sevme Durumuna Göre Okuma Başarısında Post Hoc Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	Ss	Çok Seviyor	Seviyor
Çok Seviyor	1831	533.29	67.34		
Biraz Seviyor	2644	504.98	72.12	p=0.00	
Sevmiyor	914	469.84	77.77	p=0.00	p=0.00

Tablo 16'da gösterildiği üzere, ebeveynleri okumayı çok seven öğrencilerin okuma puanları, ebeveynleri okumayı sevmeyen ve biraz seven öğrencilerden anlamlı derecede yüksektir. Ayrıca ebeveynleri okumayı biraz seven öğrencilerin okuma puanı ortalamaları da ebeveynleri okumayı sevmeyen öğrencilerinkinden anlamlı derecede yüksektir ($p < .05$).

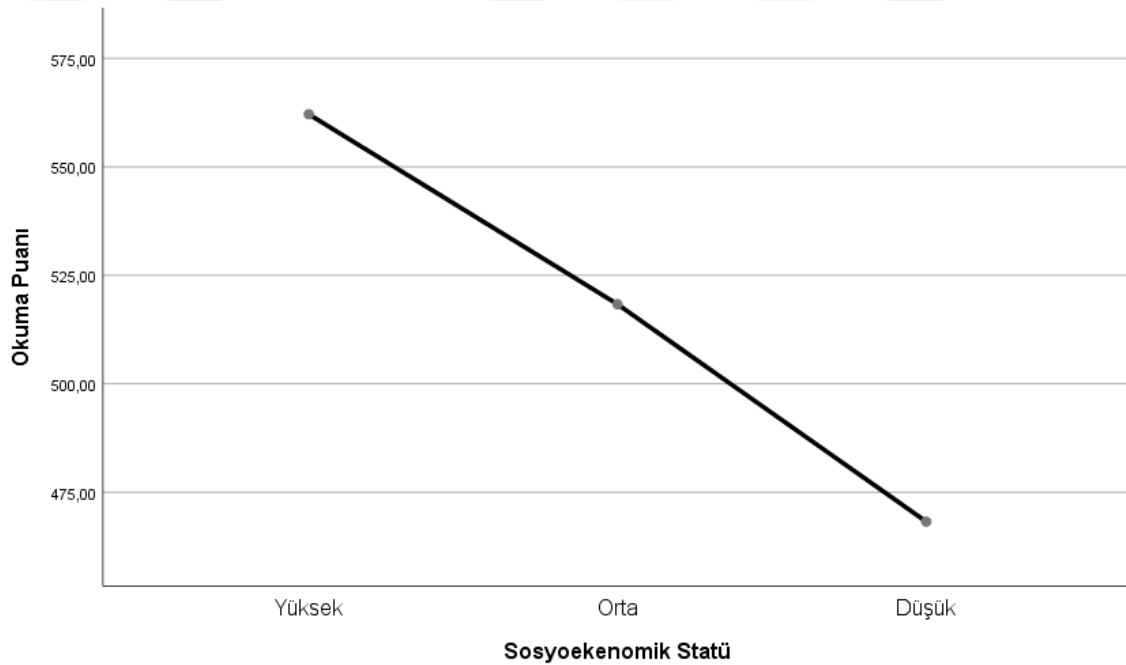
Ailelerin Sosyoekonomik Durumu ve Okuma Puanlarının İncelenmesi

Ailenin sosyoekonomik durumu (SES) bakımından ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma puanları ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemek için Tek Yönlü ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. SES'e Göre Okuma Puanları ANOVA Testi Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	5703873.32	2	2851936.66	654.70	0.00
Grup İçi	24584172.46	5415	4540.01		
Toplam	30288045.78	5417			

Tablo 17’de ailenin sosyoekonomik durumuna göre öğrencilerin okuma puanları ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [$F(2, 5415) = 654.70, p = 0.00$]. Bu durumda sosyoekonomik durum ile okuma puanları arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu ilişki Şekil 11’de gösterilmiştir.

Şekil 11. SES - Okuma Puanlarının Dağılımı

Not. Kısmi Eta Kare = $5703873,32 / 30288045,79 = 0.18$

Bu değere göre, diğer değişkenler sabit tutulduğunda öğrencilerin okuma puanlarındaki varyansın %18'inin ailenin sosyoekonomik durumu ile ilişkili olduğu söylenebilir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan test sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. SES'e Göre Okuma Başarısında Post Hoc Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	Ss	Yüksek	Orta
Yüksek	866	562.14	59.84		
Orta	2736	518.32	66.67	p=0.00	
Düşük	1816	468.20	71.70	p=0.0	p=0.00

Tablo 18'e bakıldığında yüksek sosyoekonomik statüdeki ailelerin çocuklarının okuma puanı ortalamalarının orta ve düşük sosyoekonomik statüdeki ailelerin çocuklarının puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca sosyoekonomik düzeyi orta olan ailelerin okuma puanı ortalamaları da düşük düzeydeki ailelerin çocuklarının puanlarından yüksektir. Puan farkları tüm gruplar için istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<.05$).



BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar ilgili yerli ve yabancı alanyazın ile karşılaştırılarak tartışılmıştır. Araştırmanın sonuçları ele alınan değişkenler dikkate alınarak başlıklar halinde sunulmuştur.

Okul Öncesi Eğitim Süresi

Okul öncesi eğitimin okuma becerisi ve akademik başarı üzerindeki etkisi, alanyazında geniş bir şekilde ele alınmıştır. Bu araştırmanın sonuçları ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma puanlarının okul öncesi eğitim alma sürelerine göre anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koymaktadır. İki yıl okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma puanlarının, okul öncesi eğitim almayan ya da bir yıldan az alan öğrencilerden önemli ölçüde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulguları önceki araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Örneğin Okatan (2021) Kayıran ve Ağaçkiran (2018) ve Çiftçi ve Temizyürek (2008) okum becerisi ile ilgili değişkenleri inceledikleri araştırmalarda okul öncesi eğitim almanın okuma becerisi ile anlamlı pozitif ilişki gösterdiğini vurgulamışlardır. Bu araştırmalar farklı yaş gruplarında okuma ve anlama becerisi ile ilgili değişkenleri incelemiş olsalar da her üç araştırma okul öncesi eğitimin okuma becerisi açısından kritik olduğunu vurgulamaktadır.

Okul öncesi eğitim ile okuma başarısı ilişkisi yurt dışındaki araştırmacılar tarafından da incelenmiştir. Heckman ve Masterov (2007) tarafından yapılan çalışmalar, erken çocukluk eğitimine yapılan yatırımın, bireylerin yaşam boyu kazançları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda, Reynolds vd. (2011), erken çocukluk eğitiminin yalnızca okuma becerileri değil, aynı zamanda genel akademik performans ve sosyal beceriler üzerinde de uzun vadeli pozitif etkileri olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, Melhuish vd. (2008), okul öncesi eğitim almış çocukların, almayanlara kıyasla daha yüksek akademik başarı gösterdiğini ve bu etkinin genellikle eğitim hayatı boyunca devam ettiğini belirtmiştir.

Ebeveyn Eğitim Durumu

Ebeveynlerin eğitim düzeyi ile öğrencilerin okuma ve akademik başarısı arasındaki ilişki, alanyazında sıkça vurgulanan bir konulardan biridir. Bu araştırmada da öğrencilerin okuma puanlarının ebeveyn eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur.

Eğitim seviyesi yükseldikçe, öğrencilerin okuma puanlarının da anlamlı şekilde arttığı tespit edilmiştir. Özellikle lisansüstü eğitim almış ebeveynlerin çocuklarının okuma puanlarının, ilkokul mezunu veya hiç eğitim almamış ebeveynlerin çocuklarına kıyasla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Okuma başarısı ile diğer faktörlerin yanı sıra anne-baba eğitim düzeyinin ilişkisi Çiftçi ve Temizyürek (2008) tarafında da incelenmiştir. Araştırmada anne-baba eğitim düzeylerinin okuma becerisi ve akademik başarıyla ilişkisinin önemi vurgulanmıştır. Aslanoğlu ve Kutlu (2007), çalışmalarında okuma becerisinde aile ile ilgili faktörleri incelerken sosyoekonomik durumdan sonra okuma başarısı ile en fazla ilişkili değişken olarak ebeveynlerin eğitim düzeylerini belirtmişlerdir. Farklı veri ve analiz teknikleri ile yapılan bu araştırmaların sonuçları bu araştırmamızın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Okuma başarısı ile doğrudan ilişkili olan akademik başarı ve ebeveyn eğitim düzeyleri arasındaki ilişki yurt dışındaki araştırmacılar tarafından da incelenmiştir. Örneğin Bradley ve Corwyn (2002), ebeveynlerin eğitim düzeyinin, çocukların bilişsel gelişimi ve akademik başarıları üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Davis-Kean (2005), yüksek eğitim seviyesine sahip ebeveynlerin, çocuklarının eğitimine daha fazla yatırım yaptığını ve bu durumun, çocukların akademik performansını artırdığını ifade etmektedir. Ayrıca, Dubow vd. (2009) yaptıkları çalışmada, ebeveynlerin eğitim düzeyinin, çocukların eğitim beklentileri üzerinde de önemli bir etkisi olduğu belirtilmiştir. Eğitim seviyesi yüksek ebeveynlerin çocukları, kendi akademik başarılarını daha yüksek seviyelerde görme eğilimindedirler.

Araştırmamızda elde edilen bulgular, bu çalışmaları destekler niteliktedir. Özellikle lisans ve üzeri eğitim seviyesine sahip ebeveynlerin çocuklarının daha yüksek okuma puanlarına sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, eğitim politikasında ebeveyn eğitiminin önemini vurgulamakta ve düşük eğitim seviyesine sahip ebeveynler için eğitim destek programlarının geliştirilmesi gerektiğini işaret etmektedir.

Ebeveyn Mesleği, Ev Öğrenme Kaynakları ve Sosyoekonomik Durum

Ebeveynlerin meslekleri, evdeki öğrenme kaynakları ve sosyoekonomik durum (SES) birbiri ile yakından ilişkili değişkenler olduğu için bu bölümde tek başlık altında ele alınmıştır. Ayrıca önceki araştırmalarda da bu üç değişkenin genellikle birlikte incelendiği görülmektedir.

Bu araştırmada öğrencilerin okuma puanlarının ebeveynlerin mesleki statüsüne göre anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Özellikle profesyonel mesleklere sahip ebeveynlerin çocuklarının okuma puanlarının, diğer meslek gruplarına kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Mesleki statü düştükçe, okuma puanlarının da düştüğü gözlemlenmiştir. Okuma

puanları ile evdeki öğrenme kaynakları miktarı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Evinde fazla öğrenme kaynağı bulunan öğrencilerin, az veya biraz öğrenme kaynağı bulunan öğrencilere göre daha yüksek okuma puanlarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca SES ile okuma puanları arasındaki ilişkide de bu iki değişkenle paralellik göstermektedir. Ailenin sosyoekonomik statüsü arttıkça öğrencilerin okuma puanı da artmaktadır. Ancak bu üç değişken birbiri ile sıkı bir bağlantı göstermektedir. Çok sayıda araştırmada öğrenme kaynakları, sosyoekonomik statü ve ebeveynlerin mesleklerinin okuma becerisi ve akademik başarı ile ilişkisi incelenmiştir. Bu araştırmalardan araştırmamızla en fazla ilişkili olanların sonuçları tartışmaya dahil edilmiştir.

Aslanoğlu (2007) çalışmasında dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerisi ile ilgili değişkenleri incelemiş ev ve aile özelliklerinden en fazla ilişkili değişkenin evdeki kitapların sayısı olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde, Soysal (2019)'ın çalışması da evdeki öğrenme kaynaklarının, özellikle kitapların, öğrencilerin matematik ve fen bilimleri performansını artırdığını göstermektedir. Sarier (2021) çalışmasında, evde daha fazla eğitim kaynağına sahip olan öğrencilerin, diğer öğrencilere göre daha yüksek akademik başarı gösterdiklerini vurgulamıştır. Bu araştırmalara ek olarak Aydın (2015), Çelik ve Tunçer'in (2020) çalışmaları da evdeki öğrenme kaynaklarının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde pozitif etkiler yarattığını ortaya koymuştur.

Ebeveynlerin mesleğini de içinde barındıran sosyoekonomik statü (SES) ise öğrencilerin okuma başarıları üzerinde güçlü bir belirleyici olarak öne çıkmaktadır. Çiftçi ve Temizyürek (2008) de sosyoekonomik düzeyin okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemiş ve yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin daha başarılı olduklarını bulmuştur. Bu bulgular, Aktan'ın (2012) sosyoekonomik durumun motivasyon ve akademik başarı üzerindeki etkisini incelediği çalışmasıyla da örtüşmektedir. Okatan'ın (2021) PISA 2018 verileri üzerine yaptığı araştırmada, sosyoekonomik düzeyin okuma başarısı üzerindeki etkisinin %18'e kadar çıktığı bulunmuştur. Coşkun (2003) ve Erdoğan'nun (2007) çalışmalarında da sosyoekonomik durumun okuma başarıları üzerinde anlamlı farklılıklar yarattığı ortaya konmuştur. Suna ve Özer'in (2021) Türkiye'deki TIMSS 2011, 2015 ve 2019 verilerini incelediği araştırmalarında da sosyoekonomik durumun öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin devam ettiği belirtilmiştir.

Yurt içinde yapılan ve bazı örnekleri yukarıda sunulan araştırmaların sonuçları ile araştırmamızın sonuçları aynı doğrultudadır. Yurt içinde yapılan araştırmaların yanı sıra söz konusu değişkenler ile okuma ve akademik başarı arasındaki ilişkiler yabancı araştırmacılar tarafından da yoğun bir şekilde incelenmiştir. Örneğin Bourdieu (1986), sosyal ve ekonomik

sermayenin, bireylerin eğitimdeki başarılarını etkileyen önemli faktörler olduğunu belirtmiştir. Mesleki statü, ailelerin eğitim kaynaklarına erişimini ve çocuklarının eğitime yatırım yapabilme kapasitelerini belirler. Araştırmanın bulguları, bu çalışmalarla uyumlu olup, profesyonel mesleklere sahip ebeveynlerin çocuklarının okuma becerilerinde daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, Sirin (2005) tarafından yapılan bir meta-analiz, sosyoekonomik durumun (SES) çocukların akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemiş ve mesleki statünün, SES'in bir bileşeni olarak, çocukların akademik performansını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu araştırma da, mesleki statünün okuma becerileri üzerindeki etkisini vurgulamakta ve eğitimde fırsat eşitliği sağlanması adına mesleki statüye dayalı farklılıkların azaltılması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, Coleman vd. (1966)'nin ünlü "Coleman Report" çalışması, sosyoekonomik durumun, öğrencilerin okul başarıları üzerindeki etkisinin, okulun fiziki şartlarından daha önemli olduğunu ortaya koymuştur. Ek olarak, OECD (2010) raporunda, sosyoekonomik durumun, özellikle düşük gelirli ailelerin çocuklarının akademik başarılarında büyük bir engel oluşturduğu belirtilmiştir.

Sosyoekonomik duruma bağlı olarak ele alınan bir diğer konu evdeki öğrenme kaynaklarıdır. Sıklıkla vurgulanan bir bulgu, evdeki kitap sayısının, çocukların okuma becerileri üzerindeki en güçlü etkiye sahip değişkenlerden biri olduğudur (Evans vd., 2010). Rowe (1995) ile Bos ve Kuiper (1999) tarafından yapılan çalışmalar, evdeki kitap sayısının, öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, OECD (2010) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, evdeki kitap sayısının öğrencilerin okuma performansı üzerinde güçlü bir belirleyici olduğu belirtilmiştir. Elde edilen bulgular, evdeki öğrenme kaynaklarının miktarının, okuma becerileri üzerindeki etkisini açıkça ortaya koyarak, bu alandaki alanyazını desteklemektedir. Neuman ve Celano (2001), düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının, evdeki öğrenme kaynaklarının azlığı nedeniyle akademik başarıda geri kaldığını belirtmektedir.

Ele alınan yerli ve yabancı araştırmacıların bulguları ile araştırmamızın bulguları birbirini destekler niteliktedir. Farklı yıllarda, yaş gruplarında ve ülkelerde yapılan araştırmalar sosyoekonomik statü ve öğrenme kaynaklarının okuma becerisi ve akademik başarı ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum söz konusu ilişkinin önemini ve evrensel olduğunu göstermektedir.

Ebeveynlerin Okuldan Memnuniyeti

Ebeveynlerin çocuklarının okulları hakkındaki memnuniyet durumu ile okuma becerisi ve akademik başarı arasındaki ilişki araştırmacıların ilgisini bu araştırmada ele alınan diğer değişkenlere göre nispeten daha az çekmiştir. Bu araştırmada öğrencilerin okuma puanlarının ebeveynlerin okulla ilgili memnuniyet durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu konuda yapılan araştırmalarda da karmaşık bir durum söz konusudur. Bazı araştırmalar ebeveynlerin okuldan memnuniyeti ile başarı arasında ilişki bulmuşken bazı araştırmalar anlamlı bir ilişki kurmamıştır. Karalı vd. (2021) yaptıkları araştırmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin fen başarısı ile ebeveynlerin okuldan memnuniyeti arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada ebeveyn memnuniyeti ile fen başarısı arasında pozitif ilişki bulunsa da ebeveynlerin okuldan memnuniyetinin öğrencilerin okula aidiyetini etkilediği, bu etkinin de başarı ile ilişkilendirilebileceği vurgulanmaktadır. Yurt dışında yapılan başka bir araştırmada ise okul memnuniyetinin öğrencilerin genel okul performansı üzerinde pozitif bir etkisi olduğu belirtilmektedir (Ma & Klinger, 2000). Ancak, okul memnuniyetinin tek başına akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını, daha çok öğrencilerin motivasyonları ve okula bağlılıkları ile ilişkilendirilebileceğini savunan (Huebner & Gilman, 2006) araştırmalar da mevcuttur.

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar okul memnuniyetinin okuma becerileri üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu göstererek, bu konuda alanyazındaki karışık bulguları desteklemektedir. Okul memnuniyetinin, öğrencilerin okuma becerilerini artırmada tek başına yeterli olmadığını, bu etkinin daha çok öğrenci motivasyonu ve okul bağlılığı gibi ara değişkenler aracılığıyla ortaya çıkabileceğini düşündürmektedir.

Erken Okuryazarlık Görevlerini Yerine Getirme Durumu

İlkokula başlamadan önce okuma-yazmaya hazırlık niteliğindeki çalışmaların ileriki yıllarda okuma becerisi ve akademik başarı ile ilişkisi hem uygulayıcıların hem de araştırmacıların dikkatini çeken konulardan biridir. Bu araştırmada ilkökula başlamadan okuma-yazma becerisine hazırlayıcı nitelikteki etkinlikler “erken okuryazarlık” olarak el alınmıştır. Erken okuryazarlık ifadesinden okuma-yazma sürecine tamamen hazır olup olmama anlaşılması yorumlamayı daha anlamlı kılacaktır. Araştırmada ilkökula başlamadan önce erken okuryazarlık görevlerini yerine getirebilen öğrencilerin okuma puanlarının, diğer öğrencilere kıyasla anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, erken okuryazarlık becerilerinin ve okula başlamadan önce okuma-yazmaya hazırlık niteliğindeki çalışmaların okuma başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Fırat vd. (2019) sınıf öğretmenleri gözünden okumayı bilerek veya okuma-yazma eğitimine hazır olarak okula başlayan öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonuçları okuma-yazma bilerek ilkokula başlayan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Aygün (2019) ise ilkokula başlamadan okuma-yazma becerisi kazanmanın çocuğun bireysel özellikleri, sınıf içi rolü ve öğretmen beklentileri açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Çabuk vd. (2021), araştırması ilkokula başlamadan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının çocuğun okuma yazma sürecinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymakta ve bu süreçte ebeveynlerin destekleyici rolünün altını çizmektedir. Snow vd. (1998), erken okuryazarlık becerilerinin, çocukların ilerleyen yıllardaki okuma başarısını belirleyen en önemli faktörlerden biri olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Duncan vd. (2007) yaptıkları meta-analiz çalışmasında, erken okuryazarlık becerilerinin, matematik ve sosyal beceriler gibi diğer akademik alanlardaki başarıları da etkilediğini ortaya koymaktadır.

Yukarıdaki araştırmaların ile araştırmamızda ulaşılan sonuçlar birbirini destekler niteliktedir. Hem diğer araştırmaların hem de bu araştırmanın sonuçları, erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programlarının ve etkinliklerin önemini vurgulamaktadır.

Ebeveynlerin Okumayı Sevme Durumu

Ebeveyn tutum ve duyguları ile okuma becerisi ve akademik başarı arasındaki ilişki araştırmacıların merak ettiği konulardan biri olmuştur. Bu çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma başarısının ebeveynlerin okumayı sevme durumlarına göre dağılımı incelenmiştir. Yapılan analizler, öğrencilerin okuma puanlarının ebeveynlerin okuma sevgisi düzeylerine göre anlamlı ölçüde farklılaştığını göstermiştir. Ebeveynleri okumayı çok seven öğrencilerin okuma puanlarının, ebeveynleri okumayı az seven veya sevmeyen öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çelik (2020) tarafından yapılan bir araştırma, anne-babaların kitap okuma tutumlarının, çocuklarının Türkçe dersi akademik başarıları ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Cox ve Guthrie (2001) tarafından yapılan araştırmalarda da ebeveynlerin okuma sevgisinin çocukların okuma alışkanlıkları üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Okuma sevgisinin aile içinde yayılması, çocukların yalnızca okuma becerilerini değil, aynı zamanda diğer akademik alanlardaki başarılarını da olumlu yönde etkileyebilir. Bu araştırma, yukarıdaki çalışmaları destekler niteliktedir ve ebeveynlerin okuma sevgisinin çocukların akademik başarısında kritik bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmanın sonuçları, alanyazındaki benzer

alışmalarla uyumlu olup, okuma sevgisinin aile içinde gelişen bir değer olduğunu ve bu değerin çocukların okuma becerilerine yansıdığını göstermektedir.

neriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara, araştırmacılara ve karar vericilere yönelik çeşitli öneriler sunulmaktadır.

Öğretmenlere Yönelik neriler

Erken ocukluk Eğitiminin Desteklenmesi ve Takibi

Araştırmada erken çocukluk eğitiminin öğrencilerin okuma becerileri ile ilişkisi açıkça ortaya koymaktadır. İlkokul ğretmenleri okul öncesi eğitim almamış veya bu eğitimi sınırlı bir süre almış öğrenciler için daha yoğun destek programları uygulayabilirler. Ayrıca, ğrencilerin eksik kalan okuryazarlık becerilerini telafi etmek amacıyla, sınıf içinde oyun temelli öğrenme ve etkileşimli okuma etkinlikleri gibi okul öncesi eğitimde yaygın olarak kullanılan yöntemler Türkçe derslerinde daha etkin ve yaygın bir şekilde kullanılabilir.

Aile Katılımını Güçlendirme

Aile katılımını teşvik etmek amacıyla, öğretmenler düzenli olarak veli toplantıları yapmalı ve bu toplantılarda öğrencilerin gelişimlerine dair detaylı geri bildirimler sunmalıdır. Bu tür etkinlikler, velilerin çocuklarının eğitim süreçlerine daha aktif katılmalarını sağlayarak, ğrenci başarılarını olumlu yönde etkileyebilir.

Öğretmenler ayrıca, okul öncesi eğitimin önemini velilere sürekli olarak vurgulamalıdır. Bu, velilerin erken yaşta çocuklarının eğitimine daha fazla önem vermelerini sağlayabilir. Velilere, çocuklarının okuma ve öğrenme süreçlerine nasıl katkıda bulunabileceklerini gösteren pratik öneriler sunmak da faydalı olacaktır.

Öğrencilere çeşitli ğrenme Kaynakları Sağlama ve Kullanma

Evdeki ğrenme kaynaklarının miktarının öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisi büyüktür. Ancak, her ğrenci aynı imkanlara sahip olmayabilir. Öğretmenler, bu eşitsizliği gidermek için sınıflarında çeşitli öğrenme materyalleri ve kaynaklar sunmalıdır. Sınıf kütüphaneleri oluşturarak, öğrencilere düzenli olarak kitap okuma fırsatları sunulabilir. Bu kütüphaneler, öğrencilerin ilgisini çekebilecek farklı türde kitaplar, dergiler ve dijital okuma materyalleri ile donatılmalıdır.

Ayrıca, dijital öğrenme araçları ve kaynakları da sınıf ortamına entegre edilmelidir. Öğretmenler, ğrencilere dijital okuma platformları, e-kitaplar ve interaktif okuma

uygulamaları sunarak, onların okuma alışkanlıklarını ve becerilerini geliştirebilirler. Bu tür kaynaklar, özellikle sosyoekonomik durumu düşük olan öğrenciler için evdeki eksiklikleri telafi edebilir. Öğretmenler, dijital kaynakların etkin kullanımı konusunda hem öğrencileri hem de velileri bilgilendirmelidir.

Son olarak, öğretmenler, öğrencilere okuma sevgisi aşılamanın yollarını araştırmalıdır. Bu, öğrencilerin kitaplarla olan ilişkisini güçlendirmek, okuma alışkanlıklarını teşvik etmek ve öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirmek için sınıf içi okuma etkinlikleri, kitap kulüpleri ve yaratıcı yazma atölyeleri gibi etkinlikler düzenleyerek gerçekleştirilebilir. Öğrenciler arasında okuma sevgisini artırmak, onların genel akademik başarılarını da olumlu yönde etkileyecektir. Ayrıca, bu süreçte velilerin desteğini alarak, evde okuma alışkanlıklarının geliştirilmesine katkıda bulunulabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Erken Çocukluk Eğitiminin Uzun Vadeli Etkileri Üzerine Araştırmalar

Okul öncesi eğitimin çocukların okuma becerileri üzerindeki etkisi önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak, bu etkinin uzun vadeli sonuçlarını inceleyen daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Araştırmacılar, erken çocukluk eğitiminin yalnızca okuma becerileri değil, aynı zamanda genel akademik başarı, sosyal beceriler ve yaşam boyu öğrenme üzerindeki etkilerini inceleyen boylamsal çalışmalar yapabilirler.

Ailelerin Sosyoekonomik Durumunun Eğitimdeki Rolü Üzerine Derinlemesine Analizler

Araştırmamız, sosyoekonomik durumun öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Bu etkiyi daha iyi anlamak için, ailelerin sosyoekonomik durumu ile öğrencilerin çeşitli akademik sonuçları arasındaki ilişkileri derinlemesine inceleyen çalışmalara ihtiyaç vardır. Ayrıca, bu ilişkinin farklı toplumsal ve kültürel bağlamlarda nasıl değiştiğini inceleyen karşılaştırmalı araştırmalar da alanyazına önemli katkılar sağlayacaktır.

Okuma Alışkanlıklarının Geliştirilmesine Yönelik Müdahale Programlarının Etkililiği

Okuma sevgisinin okuma becerileri üzerindeki güçlü etkisi göz önüne alındığında, okuma alışkanlıklarının nasıl geliştirilebileceğini araştıran müdahale programlarına yönelik daha fazla araştırma yapılmalıdır. Bu araştırmalar, okuma sevgisini artırmaya yönelik farklı stratejilerin etkilerini değerlendirerek, uygulayıcılara ve eğitim politikası yapıcılarına yol gösterecek somut veriler sağlayabilir.

Karar Vericilere Yönelik Öneriler

Erken Çocukluk Eğitimi Politika Reformları

Araştırmamızın bulguları, erken çocukluk eğitiminin çocukların okuma becerileri üzerinde kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Bu nedenle, karar vericilerin erken çocukluk eğitimi programlarını yaygınlaştırma ve bu programların kalitesini artırma yönünde politika reformlarına öncelik vermesi gerekmektedir. Özellikle dezavantajlı bölgelerdeki çocuklara yönelik özel programlar ve destekler sunulmalıdır.

Eğitimde Fırsat Eşitliği Sağlanması İçin Sosyoekonomik Destekler

Sosyoekonomik durumun çocukların akademik başarıları üzerindeki etkisi göz önünde bulundurularak, karar vericiler eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak adına sosyoekonomik destek programlarını genişletmelidir. Bu destekler arasında, düşük gelirli ailelere yönelik burs programları, ücretsiz öğrenme materyalleri sağlanması ve eğitimdeki eşitsizlikleri azaltmaya yönelik toplumsal projeler yer almalıdır.

Ebeveyn Eğitimi ve Aile Katılımı Programlarının Yaygınlaştırılması

Ebeveynlerin eğitim düzeyi ve mesleki statüsünün çocukların akademik başarıları üzerindeki etkisi, eğitimde başarıyı artırmak için ebeveyn eğitime yapılan yatırımların önemini vurgulamaktadır. Karar vericiler, ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine daha etkin katılımını sağlamak için eğitim programları ve rehberlik hizmetlerini yaygınlaştırmalıdır. Bu tür programlar, ebeveynlerin çocuklarının akademik başarısını desteklemelerine yardımcı olarak, eğitimde daha iyi sonuçlar elde edilmesine katkıda bulunacaktır.

KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ. (2016). Öğrencilerin fen başarılarını etkileyen bazı faktörler: TIMSS 2011 verilerine göre öğretmen düzeyinde incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-16. <https://doi.org/10.29065/usakead.256377>
- Adıgüzel, A., & Karacabey, M. F. (2010). İlkokuma yazma öğretiminde aile katılımının önemi. *e-Journal of New World Sciences Academy, Education Sciences*, 5(3), 1382-1394.
- Akın, E., & Çeçen, M. A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi (Muş-Bulanık örneği). *Electronic Turkish Studies*, 9(8), 91-110. <https://eds.p.ebscohost.com/>
- Akkuş, M. (2014). *PISA, TIMSS ve PIRLS sonuçlarının değerlendirilmesi* (Tez No. 399463) [Yüksek lisans tezi, Aydın Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki* (Tez No. 31843) [Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akyıldız, M. (2009). *PIRLS 2001 testinin ülkelerarası yapı geçerliliğinin incelenmesi* (Tez No. 309538) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (4. baskı). Pegem Akademi.
- Almaskut, A., LaRoche, S., & Foy, P. (2023). Sample design in PIRLS 2021. In M. von Davier, I. V. S. Mullis, B. Fishbein, & P. Foy (Eds.), *Methods and procedures: PIRLS 2021 technical report* (pp. 3.1-3.32). Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb9560>
- Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49.
- Altun, T., Ekiz, D., & Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 80-101.
- Arıcı, A. F., & Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194. <https://doi.org/10.32570/ijofe.650240>
- Aslanoğlu, A. E., & Kutlu, Ö. (2007). PIRLS 2001 Türkiye verilerine göre 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 1-18.
- Aydın, M. (2015). *Öğrenci ve okul kaynaklı faktörlerin TIMSS matematik başarısına etkisi*. (Tez No. 407533) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aygün, H. E. (2019). Okuma-Yazma bilerek ilkokula başlayan öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 663-687.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.

- Batur, Z., & Alevli, O. (2014). Okuma becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 22-30.
- Belet, Ş., & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Bilir, A. (2005). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma-yazma öğrenme süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 87-100.
- Bos, K., & Kuiper, W. (1999). Modelling TIMSS data in a European comparative perspective: Exploring influencing factors on achievement in mathematics in grade 8. *Educational Research and Evaluation*, 5(2), 157-179. <https://doi.org/10.1076/edre.5.2.157.6938>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood.
- Bozgün, K., & Sağır, Ş. U. (2018, 30 Kasım-2 Aralık). *Okuma yazmayı öğrenme sürecinde okul öncesi eğitimin etkisi* [Sözlü bildiri]. 2. International Symposium on Innovative Approaches in Scientific Studies (ISAS 2018), Samsun.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371-399. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Pegem Akademi.
- Ceylan, M. (2016). *Okuma başarısızlığı olan öğrencilerin farklı metin türlerinde okuma akıcılıklarının incelenmesi* (Tez No. 419265) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Chiu, M. M., & Xihua, Z. (2008). Family and motivation effects on mathematics achievement: Analyses of students in 41 countries. *Learning and instruction*, 18(4), 321-336. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.06.003>
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. Government Printing Office.
- Coşguner, T. (2013). *Uluslararası Öğrenci başarı değerlendirme programı (PISA) 2009 uygulaması okuma becerileri okuryazarlığı' nı etkileyen faktörler* (Tez No. 321933) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi-Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Coşkun, E. (2002). *Lise II. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma* (Tez No. 113235) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Coşkun, E. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 101-130.
- Cox, K. E., & Guthrie, J. T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 116-131. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1044>

- Çabuk, B., Baş, T., & Teke, N. (2021). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okuma yazma öğrenimine yansımalarına ilişkin ebeveyn algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 233-268.
- Çelenk, S. (2002). İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 1(2), 40-47.
- Çelik, E.(2020). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının okuma tutumu ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki* (Tez No. 625185) [Yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, E., & Kızılaslan Tunçer, B. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının okuma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1094-1114. <https://doi.org/10.16916/aded.734588>
- Çiftçi, Ö., & Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. (5. baskı). Pegem Akademi.
- 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), 294-304. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294>
- Demirel, G., & Yağmur, K. (2017). Uluslararası PIRLS uygulamaları ölçütlerine göre Türk öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Journal of Language Education and Research*, 3(2), 95-106.
- Deniz, K., & Dinçel, K. B. (2015). Anlama becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme araştırmalarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 16-46.
- Dubow, E. F., Boxer, P., & 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*, 55(3), 224-249. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0030>
- Duman, S. (2016). *Rus öğrencilerin PIRLS'te elde ettiği başarıya etki eden faktörlerin incelenmesi* (Tez No. 437064) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Durmuş, B., Yurtkoru, S. & Çinko, M. (2013). *Sosyal Bilimlerde Spss'le Veri Analizi*. (5. Baskı). Beta.
- Eligül, F. (2020). *Algılanan ebeveyn tutumlarının internet bağımlılığı ve akademik başarı ile ilişkisinin incelenmesi* (Tez No. 642538) [Yüksek lisans tezi, Gelişim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erdoğan, M. Y. (2007). Ana-baba tutumları ve öğretmen davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 33-46.

- Erşan, Ö. (2016). *TIMSS 2011 sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarılarını etkileyen faktörlerin çok düzeyli yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi* (Tez No. 435207) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Evans, M. D. R., Kelley, J., Sikora, J., & Treiman, D. J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(2), 171-197. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2010.01.002>
- Fırat, Z., Balcı, A., & Kök, M. (2019). Okuma yazma bilerek ilkokula başlayan çocuklar hakkında ilkokul öğretmenlerinin görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (39), 48-63.
- Fishbein, B., Yin, L., & Foy, P. (2023). *PIRLS 2021 User Guide for the International Database*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://pirls2021.org/data>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2022). *How to design & evaluate research in education* (11th ed.). McGraw Hill.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 17-30.
- Haktanır, G. (2021). *Pandemi sürecinde okul öncesi eğitimde okuma yazma hazırlık etkinlikleri* (Tez No. 673573) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hanushek, E. A., Link, S., & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212-232. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.08.002>
- Heckman, J. J., & Masterov, D. V. (2007). The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics*, 29(3), 446-493. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9353.2007.00359.x>
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 139-150. <https://doi.org/10.1007/s11482-006-9001-3>
- Karalı, Y., Coşanay, G., & Aydemir, H. (2016, 12-14 Kasım). *İlkokul 4. Sınıf düzeyi öğrencilerin TIMSS 2019 sonuçlarına göre fen başarı puanlarının okul iklimi değişkeni açısından incelenmesi*. 19. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Şanlıurfa.
- Kayran, B. K., & Ağaçkiran, Z. K. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-44.
- Kızgın, A., & Baştuğ, M. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 601-612.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. & Çokluk, Ö. (2022). *Sosyal bilimler için istatistik* (26. baskı). Pegem Akademi.
- Kurnaz, H., & Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 53-70.
- Ma, X., & Klinger, D. A. (2000). Hierarchical linear modeling of student and school effects on academic achievement. *Canadian Journal of Education*, 25(1), 41-55. <https://doi.org/10.2307/1585867>

- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Pearson.
- Melhuish, E., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Phan, M., & Malin, A. (2008). Preschool influences on mathematics achievement. *Science*, 321(5893), 1161-1162. <https://doi.org/10.1126/science.1158808>
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/>
- Neuman, S. B., & Celano, D. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 8-26. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.1.1>
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: What students know and can do – Student performance in reading, mathematics and science* (Vol. I). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- Okatan, Ö. (2021). PISA 2018 Türkiye okuma başarısının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 331-353.
- Oral, Ş. (2005). *İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi (Batman ili örneği)* (Tez No. 204334) [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi-Diyarbakır]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öğretmen, T. (2006). *Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi (PIRLS) 2001 testinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi: Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri örneği* (Tez No. 174891) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Özbay, M. (2009). *Okuma eğitimi* (1. baskı). Öncü Kitap.
- Özcan, C. (2021). 2016 PIRLS sonuçlarına göre dördüncü sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırılması. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 2(2), 16-29. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1188570>
- Özcan, M. F., & Karakaya, B. (2020). Ortaokul öğrencilerinin sesli okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi* 219-228. <https://doi.org/10.21733/ibad.803702>
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Ou, S.-R., Arteaga, I. A., & White, B. A. (2011). School-based early childhood education and age-28 well-being: Effects by timing, dosage, and subgroups. *Science*, 333(6040), 360-364. <https://doi.org/10.1126/science.1203618>
- Reynolds, K., & Martin, M. O. (2023). Updating the PIRLS 2021 instruments for describing the contexts for student learning. In M. von Davier, I. V. S. Mullis, B. Fishbein, & P. Foy (Eds.), *Methods and procedures: PIRLS 2021 technical report* (pp. 2.1-2.8). Boston College TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2102.kb8382>
- Rowe, K. J. (1995). Factors affecting students' progress in reading: Key findings from a longitudinal study. *Literacy, Teaching and Learning*, 1(2), 57-110.
- Sağırlı, M. (2015). İlkokuma yazma öğretiminin önemi amacı ve birinci sınıf öğretmenliği. Ö. Yılar (Ed.), *İlkokuma ve yazma öğretimi içinde* (1. baskı, ss. 1-37). Pegem Akademi.

- Sarı, M. H., Arıkan, S., & Yıldızlı, H. (2017). 8. sınıf matematik akademik başarısını yordayan faktörler-TIMSS 2015. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(3), 246-265. <https://acikerisim.mu.edu.tr>
- Sarıer, Y. (2020). TIMSS uygulamalarında Türkiye'nin performansı ve akademik başarıyı yordayan değişkenler. *Temel Eğitim*, 2(2), 6-27.
- Sarıer, Y. (2021). PISA uygulamalarında Türkiye'nin performansı ve öğrenci başarısını yordayan değişkenler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(3), 905-926.
- Shera, P. (2014). School effects, gender and socioeconomic differences in reading performance: A multilevel analysis. *International Education Studies*, 7(11), 28-39. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v7n11p28>
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Soysal, S. (2019). Evdeki öğrenme kaynakları ve okul öncesi eğitim almanın TIMSS 2015 matematik ve fen bilimleri performansı üzerindeki etkisi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 3(2), 101-113.
- Sönmez, M. (2021). Okuma becerilerini nasıl değerlendiriyoruz? *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(2), 127-146. <https://doi.org/10.35233/oyea.978412>
- Suna, H. E., & Özer, M. (2021). Türkiye'de sosyoekonomik düzey ve okullar arası başarı farklarının akademik başarı ile ilişkisi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 12(1), 54-70.
- Şen, S. (2022). *Mplus ile çok düzeyli modelleme uygulamaları*. Nobel.
- Şerefli, Y. (2008). *İlkokuma ve yazma öğretiminde ailenin rolü üzerine bir araştırma* (Tez No. 219164) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tahiroğlu, M., & Aktepe, V. (2016). Okul öncesi dönemde edinilen dilin ilk okuma yazma eğitimi sürecindeki etkileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23, 44-51. <https://doi.org/10.16992/ASOS.725>
- Tayşi, E. K. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme türü metinlerindeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması (Kütahya ili örneği)* (Tez No.207132) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Temizyürek, F., Çolakoğlu, B. K., & Coşkun, S. (2013). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 114-150.
- Tomul, E. (2008). Türkiye'de ailenin sosyo-ekonomik özelliklerinin eğitime katılım üzerinde göreceli etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 153-168.
- Uğur, S., & Tavşanlı, Ö. F. (2022). Öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(2), 655-678. <https://doi.org/10.37217/tebd.1086345>
- Uluğ, F. (1993). *Okulda başarı: Etkili öğrenme ve ders çalışma yöntemleri* (3. baskı). Remzi.

- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki* (Tez No.188864) [Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Wry, E., & Mullis, I. V. S. (2023). Developing the PIRLS 2021 achievement instruments. In M. von Davier, I. V. S. Mullis, B. Fishbein, & P. Foy (Eds.), *Methods and procedures: PIRLS 2021 technical report* (pp. 1.1-1.24). Boston College TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2101.kb7549>
- Yılar, Ö., (2015) Okuma. Ö. Yılar (Ed.), *İlkokuma ve Yazma Öğretimi* içinde (1. baskı, ss. 53-75). Pegem Akademi.
- Yıldırım, Ö. (2012). *Okuduğunu anlama başarısıyla ilişkili faktörlerin aşamalı doğrusal modellemeyle belirlenmesi (PISA 2009 Hollanda, Kore ve Türkiye karşılaştırması)* (Tez No.311754) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Yin, L., & Reynolds, K. A. (2023). Creating and interpreting the PIRLS 2021 context questionnaire scales. In M. von Davier, I. V. S. Mullis, B. Fishbein, & P. Foy (Eds.), *Methods and procedures: PIRLS 2021 technical report* (pp. 15.1-15.161). Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb6994>
- Yin, L., Bezirhan, U., Fishbein, B., & Foy, P. (2023). Implementing the PIRLS 2021 achievement scaling methodology. In M. von Davier, I. V. S. Mullis, B. Fishbein, & P. Foy (Eds.), *Methods and procedures: PIRLS 2021 technical report* (pp. 11.1-11.82). Boston College TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb3067>
- Yüksel, M. (2019). *PISA 2015 Türkiye ve Finlandiya verilerine göre okul özellikleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 593762) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi-Edirne]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

EKLER

EK-1.Ebeveyn Anketinden Türetilen Ölçekler

1. Erken Okuryazarlık Görevleri Ölçeği

		Çok İyi	Orta Derecede	Hiç
1.	Alfabenin çoğu harfini tanır			
2.	Bazı kelimeleri okur			
3.	Cümleleri okur			
4.	Hikaye okur			
5.	Alfabenin harflerini yazar			
6.	İsmi dışındaki kelimeleri yazar			

2. Ev Kaynakları Ölçeği

1.	Evdeki Kitap Sayısı: 1) 0-10 2) 11-25 3) 26-100 4) 101-200 5) 200'den Fazla
2.	Evdeki Çocuk Kitabı Sayısı: 1) 0-10 2) 11-25 3) 26-50 4) 51-100 5) 100'den Fazla
3.	Ebeveynlerden biri eğitim seviyesi (en yüksek olan) 1) İlkokul veya ortaokul bitirmiş ya da okula gitmemiş 2) Ortaöğretim bitmiş 3) Üst ortaokulu bitirdi 4) Lise sonrası eğitimini tamamlamış 5) Üniversiteyi veya daha üstünü bitirmiş
4.	Ebeveynlerden birinin (ebeveynlerin) en yüksek meslek seviyesi: 1) Ev dışında ücret karşılığı hiç çalışmamış, genel işçi veya yarı profesyonel (vasıflı tarım veya balıkçılık işçisi, zanaat veya ticaret işçisi, tesis veya makine operatörü)

	2) Büro elemanı (memur veya hizmet ya da satış elemanı) 3) Küçük işletme sahibi 4) Profesyonel (kurumsal yönetici veya üst düzey yetkili, profesyonel veya teknisyen veya yardımcı profesyonel)
--	--

3. Ev Sosyoekonomik Durum Ölçeği

1.	Evdeki Kitap Sayısı: 6) 0-10 7) 11-25 8) 26-100 9) 101-200 10) 200'den Fazla
2.	Evdeki Çocuk Kitabı Sayısı: 6) 0-10 7) 11-25 8) 26-50 9) 51-100 10) 100'den Fazla
3.	Ebeveynlerden biri eğitim seviyesi (en yüksek olan) 1) İlkokul veya ortaokul bitirmiş ya da okula gitmemiş 2) Ortaöğretim bitmiş 3) Üst ortaokulu bitirdi 4) Lise sonrası eğitimini tamamlamış 5) Üniversiteyi veya daha üstünü bitirmiş
4.	Ebeveynlerden birinin (ebeveynlerin) en yüksek meslek seviyesi: 1) Ev dışında ücret karşılığı hiç çalışmamış, genel işçi veya yarı profesyonel (vasıflı tarım veya balıkçılık işçisi, zanaat veya ticaret işçisi, tesis veya makine operatörü) 2) Büro elemanı (memur veya hizmet ya da satış elemanı) 3) Küçük işletme sahibi 4) Profesyonel (kurumsal yönetici veya üst düzey yetkili, profesyonel veya teknisyen veya yardımcı profesyonel)

4. Ebeveynler Okumayı Sevme Ölçeği

		Sık Sık	Bazen	Hiç ya da Nerdeyse
1.	Sadece mecbur kalırsam okurum.			
2.	Okuduklarım hakkında diğer insanlarla konuşmayı severim.			
3.	Boş zamanlarımı okuyarak geçirmeyi severim.			
4.	Sadece bilgiye ihtiyacım olduğunda okurum.			
5.	Evimde okumak önemli bir faaliyettir.			
6.	Okumak için daha fazla zamanım olmasını İsterdim.			
7.	Okumayı severim.			
8.	Okumak en sevdiğim hobilerimden biridir.			
9.	Evdeyken, keyif amaçlı ne sıklıkla okuyorsunuz?			

5. Ebeveynlerin Çocuklarının Okuluna İlişkin Algıları Ölçeği

		Sık Sık	Bazen	Hiç ya da Nerdeyse
1.	Çocuğumun okulu, çocuğumun eğitimine beni de dahil etmekte iyi bir iş çıkarıyor.			
2.	Çocuğumun okulu, güvenli bir öğrenme ortamı sağlıyor.			
3.	Çocuğumun okulu, çocuğumun okuldaki ilerlemesini önemsiyor.			
4.	Çocuğumun okulu, çocuğumun ilerlemesi konusunda beni bilgilendirme konusunda iyi bir iş çıkarıyor.			
5.	Çocuğumun okulu yüksek akademik standartları teşvik eder.			
6.	Çocuğumun okulu, okuma becerilerini geliştirmeye yardımcı olmak konusunda iyi bir iş çıkarıyor.			

EK-2. Değişkenlerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

1. Okul Öncesi Eğitim Süresi

	Çarpıklık	Basıklık
Eğitim Almadı	-.108	-.643
1 Yıl veya Daha Az	-.265	-.484
2 Yıl	-.454	.166
3 Yıl veya Daha Fazla	-.427	-.256

2. Eğitim Durumu

	Çarpıklık	Basıklık
Lisans veya Daha Yüksek	-.606	.369
Ön Lisans	-.435	-.015
Lise	-.336	-.328
Ortaokul	-.168	-.453
İlkokul ya da Okumamış	.002	-.660

3. Mezuniyet

	Çarpıklık	Basıklık
Profesyonel	-.559	.104
Küçük İşletme Sahibi	-.244	-.405
Büro Çalışanı	-.388	-.189
Vasıflı İşçi	-.266	-.496
İşçi	-.062	-.702
Ücretli Çalışmamış	-.097	-.555

4. Öğrenme Kaynakları

	Çarpıklık	Basıklık
Fazla Kaynak	-.756	.742
Biraz Kaynak	-.315	-.322
Az kaynak	.139	-.666

5. Memnuniyet

	Çarpıklık	Basıklık
Çok Memnun	-.311	-.440
Biraz Memnun	-.268	-.485
Memnun Değil	-.157	-.493

6. Okuryazarlık Görevleri

	Çarpıklık	Basıklık
Çok İyi	-.314	-.310
Biraz	-.256	-.410
Zayıf	-.262	-.561

7. Okumayı Sevme

	Çarpıklık	Basıklık
Çok Seviyor	-.452	-.039
Seviyor	-.228	-.478
Sevmiyor	.051	-.652

8. SES

	Çarpıklık	Basıklık
Yüksek	-.588	.303
Orta	-.351	-.137
Düşük	-.023	-.719



ÖZ GEÇMİŞ

KİŞSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Seda GÖREN

TC Kimlik No:

Doğum Yeri:

Doğum Tarihi:

Cinsiyeti:

En Son Görevi:

En Son Görev Yeri:

Askerlik Durumu:

Ehliyet:

Adres:

Telefon:

e-Posta:

İŞ TECRÜBESİ

2021-Devam Ediyor	Palandöken Kazım Yurdalan TOKİ İlkokulu-Öğretmen
2019-2021	Pasinler Demirdöven İlkokulu-Öğretmen
2017-2019	Hınis Göller İlkokulu Ortaokulu-Okul Müdürü
2016-2017	Karaçoban Erenler İlkokulu-Öğretmen

EĞİTİM

Lisans	Atatürk Üniversitesi – Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi – Sınıf Öğretmenliği
--------	---