

## THE READING SKILL PREDICTION LEVELS OF THE OPPORTUNITIES THAT THE TURKISH STUDENTS HAVE AT HOME ACCORDING TO 2015 PISA RESULTS

**Emre ÜNAL**

*Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, dr.emreunal@gmail.com*

*ORCID: 0000-0002-1213-3965*

*Received: 16.10.2017*

*Accepted: 08.12.2017*

### ABSTRACT

Programme for International Student Assessment-PISA), considered one of the most comprehensive educational researches in the World, has been applied in the OECD member countries and the participating countries by Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) once in every 3 years since 2000. PISA assesses mainly reading skill, Mathematics and Science achievement, and announces the results considering various variables. Countries are able to direct their educational policies in accordance with these results. The purpose of this study is to determine whether the opportunities that the Turkish students have at home predict their reading skills according to the recently published PISA data. In the study, in which structural equation modelling analysis was conducted, it is concluded that the opportunities that the Turkish students have at home significantly predict their reading skills.

**Keywords:** PISA, reading skill, prediction.

## 2015 PISA SONUÇLARINA GÖRE TÜRK ÖĞRENCİLERİN EVDE SAHİP OLDUKLARI OLANAKLARIN OKUMA BECERİSİNİ YORDAMA DÜZEYLERİ

### ÖZ

Dünyanın en kapsamlı eğitim araştırmalarından biri olarak kabul edilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment-PISA), İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından 2000 yılından itibaren her 3 yılda bir OECD üyesi ülkeler ile katılımcı ülkelerde uygulanmaktadır. PISA temelde okuma becerisi, matematik ve fen başarısını ölçmekte ve öğrencilere ilişkin çeşitli değişkenleri ele alarak sonuçları ilan etmektedir. Bu sonuçlara göre ülkeler eğitim politikalarına yön verebilmektedir. Bu çalışma ile sonuçları henüz yayınlanmış PISA verilerine göre Türk öğrencilerin evde sahip oldukları olanakların okuma becerilerinin yordayıcısı olup olmadığı üzerinde durulmuştur. Yapısal eşitlik modellemesi analizi yapılan bu çalışmada evde sahip olunan olanakların okuma becerisinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** PISA, okuma becerisi, Yordama.

**EXTENDED SUMMARY**

The most important key to lifelong learning and development in today's information age is language. Processes such as reading, writing, understanding, questioning, thinking and problem solving are carried out through language. The basic tool for mental, emotional and social development is language. Language has an important place in processes such as communication, expression emotions and thoughts, interaction, integrating with the outside world and cultural transmission. Language affects features like developing one's capacity to the full extent, solving complicated problems, thinking scientifically, having various values and developing a wider vision of world. This brought the necessity to improve language skills lifelong instead of restricting it within school into question. Therefore, improving language skills is attached great importance in many countries (Güneş, 2011; 123-148).

It can be stated that one of the basic objectives of countries is to increase the levels of development. However, level of development does not only refer to the economic developments. Especially the importance attached to education and to the level of education is also among the basic determinants of the level of development. In fact, the education given is the direct indicator of development. As Korkmaz and Şahin stated (2013: 226), specific criteria should be taken into consideration in determining the education level of a country, which can only be possible through a comparison with other countries.

The importance of language in human life due to its direct relation to individual, community and culture is a well-known fact because individuals exist in community, and they acquire and use the language within that community and its cultural structure. Individuals use language as a tool for sharing their feelings and thoughts in community. This shows the importance of language in realizing communication, which is one of individuals' important needs. As individuals use their native languages as the basic tool for communication in this process, they also learn the cultural values of their community and maintain the cultural values by transmitting them to the other members of the community through their native languages. Aksan (2007: 51-54) considers language as a complicated and advanced system that enables the transmission of thoughts, feelings and dispositions using the elements and rules common in terms of sound and meaning. In this sense, language is considered as the privilege document of human beings. It is known that there is a close relation between the ability to use language and thinking ability.

PISA (Programme for International Students Assessment), which is among the most comprehensive educational researches in the world, is applied to the OECD member countries and participant countries once every three years since 2000. The purpose of PISA, which was applied to 70 countries in 2015, is to determine to what extent 15-year old students have the knowledge and skills that will enable them to gain a place in today's society (ESAGEV, 2017).

There are exams (PIRLS, TIMMS) with different contents to compare the education systems of countries. However, PISA has a distinctive place in terms of its goal, content and the variability of the countries it is

applied in. PISA, which is applied to OECD member states and developing countries that are the participant members of the organization once every three years, aims to give information based on the comparison of the educational performances of participant countries (Yalçın, 2011; Özenç & Arslanhan, 2010).

Although it is criticized because of various reasons, PISA is the leading exam among the widely accepted international exams (Aydın, Erdağ & Taş, 2011: 652-653). As Bozkurt (2014: 141) stated, the most important distinguishing feature of PISA is that it focuses on lifelong learning. Thus, several studies with various purposes such as examining the PISA results and determining the current situation are conducted in our country as well (See; Ayrıl et al, 2014; Bakioğlu & Yıldız, 2013; Çelen, Çelik & Seferoğlu, 2011; Güzeller & Şeker, 2016; Sarier, 2010; Özer Özkan, 2016; Özmusul & Kaya, 2014; Yılmaz Fındık & Kavak, 2013).

PISA measures the knowledge and skill levels of students in terms of three basic fields such as Maths, Sciences and Reading based on 6 levels that show the competency regarding every single field. The level of success referred as "Level 1 and Below" means that students lack the basic knowledge and skills of that field. "Level 2" shows the level of the possession of basic knowledge and skills. The remaining levels include the competency to use the basic knowledge and skills in daily life, and to do advanced level of analysis and questioning as well as having them (<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/> Date Accessed: 08.10.2017).

Turkey has been attending PISA regularly since 2003. While the level of success in all exams is below the OECD average, a regular progress was made in all the exams until 2015. However, 2015 PISA results indicate such a failure compared to the other PISA results that it should be taken into consideration by policymakers.

Considering the researches on reading skills, it can be concluded that there are many factors that affect reading skill. It was seen that these factors were related to student, teacher, family, school and environment (Güzle Kayırlı, 2012; Karabay, 2013). According to Akyol (2003: 13), all developed countries accept the necessity to raise functional readers who can comprehend what they read and who can use what they comprehend from various aspects for improving their environment, and to arrange the reading-writing education accordingly. While reading is defined as a process in which the information in the text is integrated with the prior knowledge and reinterpreted (Güneş, 2013: 128), it is stated as "reading literacy" in PISA, thus aiming to "perform reading to a specific purpose and mission" (Bozkurt, 2014: 142). This basic goal consists of students' acquisition of knowledge from different text types and their competency to process, interpret and use that knowledge (Aydın, Erdağ & Taş, 2011: 653).

In 2015 PISA application, 15-year old age group student population in Turkey was determined as 1.324.089 and the population in Turkey who could participate in the application was found 925.366. School population in PISA research is determined through stratified random sampling method. At first stage, schools were determined through stratified random sampling method using Level-1 Classification of Statistical Regional Units (CSRG) , type of education, type of school, school district and types of school administration for PISA 2015 application. Then, at the second stage, the students to take part in the application were chosen by random sampling

method. 187 schools and 5895 students from 61 cities representing 12 regions according to CSRG Level-1 participated in PISA 2015 application.

PV1READ-PV20READ items were used for PISA 2015 results of students' reading skills and the questions between ST011Q01-012 and ST011Q16 were used for the opportunities that students have at home in PISA 2009. The alternative replies to these questions were "(1) Yes, (2) No, (3) Not yet".

This research was designed in survey model since its purpose is to describe a situation that existed in the past or is still present as it is (Karasar, 1999:77). Relational screening model, which reveals the relation among the variables, was used in accordance with the purpose. Relational screening model provides the opportunity to explain the relations among the variables and to predict the results (Tekbıyık, 2014). The hypothesis of the research in conformity with the purpose of the research was developed as; "the opportunities that students have at home are significant predictors of reading skill".

Fit indices concerning the measurement model developed for the opportunities that students have at home were analysed.  $\chi^2/(df)$  was high as it was affected by the sample size and so it was not taken into consideration in big samples. Considering the RMSEA value, the fact that it was below 0.08 shows that it has acceptable fit/conformity index (Kline, 2010:206). However, it was seen that GFI, AGFI, CFI and NNFI values had perfect fit index (Sümer, 2000).

Fit indices concerning the measurement model developed for the opportunities that students have at home were analysed.  $\chi^2/(df)$  was high as it was affected by the sample size and so it was not taken into consideration in big samples. Considering the RMSEA value, the fact that it was below 0.08 shows that it has acceptable fit/conformity index (Kline, 2010:206). However, it was seen that GFI, AGFI, CFI and NNFI values had perfect fit index (Sümer, 2000). The analysis of the fit/conformity index values showed that the measurement model developed for reading skill was verified.

Fit indices concerning the structural equation modelling in the study were analysed.  $\chi^2/(df)$  was high as it was affected by the sample size and so it was not taken into consideration in big samples. Considering the RMSEA value, the fact that it was below 0.08 shows that it has acceptable fit/conformity index (Kline, 2010:206). However, it was seen that GFI, AGFI, CFI and NNFI values had perfect fit index (Sümer, 2000). The analysis of the fit/conformity index values showed that the structural equation modelling was verified.

The measurement model both for the opportunities that students have at home and for reading skill were verified as a result of the analysis conducted in the study. The hypothesis (the opportunities students have at home are significant predictors of reading skill) that was put forward in the structural equation modelling developed after the verification of both models was proven correct. Arıcı (2008: 99) pointed out in his study that parents should provide their homes with books at the levels that their children may be interested in so as to make them love reading books. Mullis et al (2001: 104) claims that the books available at home increase the

success in reading skill. Coşkun (2003: 124-125) revealed that students who had more opportunities in terms of reading at home had more effective reading skill in comparison with those who did not have such opportunities. Ülper (2011: 952) concluded in his study that the environment would motivate students to read.

## GİRİŞ

Bilgi çağını yaşayan dünyamızda yaşam boyu öğrenmenin ve gelişmenin en önemli anahtarı dildir. Okuma, yazma, anlama, sorgulama, düşünme, sorun çözüme gibi işlemler dille gerçekleştirilmektedir. Zihinsel, duygusal ve sosyal gelişmenin temel aracı dildir. İletişim kurma, duygu ve düşünceleri ifade etme, etkileşme, dış dünya ile bütünleşme, kültürü aktarma gibi süreçlerde dilin önemli bir yeri vardır. Dil, bireyin kapasitesini sonuna kadar geliştirme, karmaşık sorunları çözüme, bilimsel düşünme, çeşitli değerlere sahip olma, daha geniş bir dünya görüşü oluşturma gibi özellikleri etkilemektedir. Bu durum dil becerilerinin okuldaki eğitimle sınırlı kalması yerine yaşam boyu geliştirilmesi gerektiğini gündeme getirmiştir. Bu nedenle çoğu ülkede dil becerilerini geliştirmeye büyük önem verilmektedir (Güneş, 2011: 123-148).

Ülkelerin temel hedeflerinden birisinin gelişmişlik düzeylerinin artırılması olduğu ifade edilebilir. Ancak gelişmişlik düzeyi dendiğinde sadece ekonomik alanda meydana gelen gelişmeler akla gelmemektedir. Bu esnada özellikle eğitime verilen önem ve eğitimin seviyesi de gelişmişlik düzeyinin temel belirleyicileri arasında yer almaktadır. Öyle ki gerçekleştirilen eğitim, doğrudan gelişmişliğinde bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Korkmaz ve Şahin'in (2013: 226) de belirttikleri gibi ülkenin eğitim seviyesini belirlemede belirli kıstasları dikkate almak gerekir. Bu ise diğer ülkelerle yapılacak bir karşılaştırma ile ancak mümkün olacaktır.

Dilin birey, toplum ve kültürle olan doğrudan ilişkisi dolayısıyla insan yaşamındaki önemi bilinmektedir. Çünkü birey toplumda vardır ve dili o toplum içinde o toplumun kültürel yapısı çerçevesinde edinmekte ve kullanmaktadır. Toplumda birey, duygu ve düşüncelerini paylaşırken dili bir araç olarak kullanmaktadır. Bu durum bireylerin önemli ihtiyaçlarından biri olan iletişimi gerçekleştirmesinde dilin önemini ortaya koymaktadır. Bu süreçte birey, iletişimin temel aracı olarak anadilini kullandığından bağlı olduğu toplumun kültürel değerlerini de anadil aracılığıyla öğrenmekte ve anadil aracılığıyla da diğer bireylere aktararak kültürel değerlerinin yaşamasını sağlamaktadır. Aksan'a (2007: 51-54) göre dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir. Buna göre dil, insanların ayrıcalık belgesi olarak değerlendirilmektedir. İnsanların sahip olduğu bu ayrıcalıklı dil kullanma yeteneği ile düşünme yeteneği arasında sıkı sıkıya bir ilişki olduğu bilinmektedir.

Dünyanın en kapsamlı eğitim araştırmalarından biri olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment-PISA), İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından 2000 yılından itibaren her 3 yılda bir OECD üyesi ülkeler ile katılımcı ülkelerde uygulanmaktadır. 2015 yılında dünya ekonomisinin yüzde 90'ını oluşturan 70 ülkede uygulanan PISA'nın amacı, 15 yaşındaki öğrencilerin günümüz toplumunda yer almalarını sağlayabilecek bilgi ve beceriye ne düzeyde sahip olduklarını tespit etmektir (ESAGEV, 2017).

Ülkelerin eğitim sistemlerini kıyaslamaya yarayacak farklı içerikte sınavlar (PIRLS, TIMSS) olmakla birlikte PISA uygulama amacı, içeriği ve uygulandığı ülkelerin çeşitliliği açısından diğerlerinden ayrı bir yere sahiptir. OECD

üyesi ülkeler ve bu kuruluşun ortağı olan gelişmekte olan ülkelerde uygulanan 15 yaş grubundaki öğrencileri kapsayan PISA sınavları her üç yılda bir yapılmakta ve PISA'ya katılan değişen sayıda ülkelerin eğitim performanslarının karşılaştırılmasına dayalı bilgi vermeyi amaçlamaktadır (Yalçın, 2011; Özenç & Arslanhan, 2010).

Her ne kadar çeşitli nedenlerle eleştirilere de uğruyor olsa bile PISA en çok kabul gören uluslararası sınavların başında yer almaktadır (Aydın, Erdağ & Taş, 2011: 652-653). Bozkurt'un (2014: 141) deyişi ile PISA'yı diğerlerinden ayıran en önemli özellik onun yaşam boyu öğrenmeye odaklanması olarak ifade edilebilir. Bu görüşten hareketle ülkemizde de içlerinde PISA sonuçlarının irdelenmesi ve mevcut durumun tespit edilmesinin de yer aldığı farklı amaçlarla pek çok çalışma gerçekleştirilmiştir (Örnek çalışmalar için bkz; Ayral, vd., 2014; Bakioğlu & Yıldız, 2013; Çelen, Çelik, Seferoğlu, 2011; Güzeller & Şeker, 2016; Sarier, 2010; Özer Özkan, 2016; Özmusul, Kaya, 2014; Yılmaz Fındık & Kavak, 2013).

PISA; öğrencilerin matematik, fen bilimleri ve okuma olmak üzere 3 temel alana ilişkin bilgi ve beceri düzeyini ölçmektedir. Ölçme işi, her bir alana ilişkin yetkinlik durumlarını gösteren 6 seviye temelinde yapılmaktadır. "Seviye 1 ve Altı" olarak ifade edilen başarı düzeyi, öğrencilerin bu alana ilişkin temel bilgi ve becerilerinden yoksun oldukları anlamına gelmektedir. "Seviye 2" ise, temel bilgi ve becerilere sahip olma düzeyini göstermektedir. Devamında yer alan her bir seviye, temel bilgi ve becerilere sahip olmanın yanı sıra bunları günlük hayata kullanabilme, ileri düzeyde analiz ve sorgulama yapabilme yetkinliğini içermektedir (<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/> Erişim Tarihi: 08.10.2017).

Türkiye, PISA'ya 2003 yılından itibaren düzenli olarak katılım sağlamaktadır. Tüm sınavlarda elde edilen başarı düzeyi, OECD ortalamasının altında kalmakla birlikte 2015 yılına kadar katılım sağlanan tüm PISA'larda bir öncekine kıyasla daha iyi sonuçlar elde edilerek düzenli bir ilerleme kaydedilmiştir. Ancak 2015 PISA sonuçları, diğer PISA sonuçları ile karşılaştırıldığında Türkiye açısından politika yapıcıları tarafından dikkate alınması gerekli kılacak ölçüde bir başarısızlığa işaret etmektedir.

Okuma becerileri üzerine yapılan araştırma araştırmalar ele alındığında okuma becerisini etkileyen pek çok etkenin olduğu sonuçlarına ulaşılabilmektedir. Bu duruma, öğrenci, öğretmen, aile, okul ve çevre ile ilgili olduğu yapılan araştırmaların bulgularında görülmüştür (Güzle Kayırlı, 2012; Karabay, 2013). Akyol'a (2003: 13) göre okuduğunu anlayan, anladığını da içinde yaşadığı ortamı geliştirmek amacıyla çeşitli yönlerden kullanabilen fonksiyonel okuyucuların yetiştirilmesi, okuma-yazma eğitim ve öğretiminin de buna göre düzenlenmesi düşüncesi bütün gelişmiş ülkelerce kabul görmektedir. Okuma, ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden anlamlandırıldığı (Güneş, 2013: 128) bir süreç olarak tanımlanırken, PISA sınavlarında ise okuma daha çok "okuma okuryazarlığı" şeklinde belirtilmekte ve bu ifade ile "okumanın etkin bir şekilde belirli bir amaca ve göreve yönelik gerçekleştirilmesi" (Bozkurt, 2014: 142) amaçlanmaktadır. Bu temel amaç öğrencilerin farklı metin türlerinden bilgi edinmeleri ve elde ettikleri bilgiyi işleme, yorumlama ve kullanabilme yeterliklerinin ölçülmesi boyutlarından oluşmaktadır (Aydın, Erdağ & Taş, 2011: 653).



## YÖNTEM

### Katılımcılar

PISA 2015 Türkiye uygulamasında 15 yaş grubu öğrenci evreni 1.324.089 öğrenci, uygulamaya katılabilecek ulaşılabilir Türkiye evreni ise 925.366 öğrenci olarak belirlenmiştir. PISA araştırmasında okul örnekleme, tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmektedir. PISA 2015 uygulaması için ilk aşamada İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) Düzey 1, eğitim türü, okul türü, okulların buldukları yer ve okulların idari biçimleri tabakaları kullanılarak okullar tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir, ikinci aşamada ise bu okullarda uygulamaya katılacak olan öğrenciler seçkisiz yöntemle belirlenmiştir. PISA 2015 uygulamasına Türkiye’de İBBS Düzey 1’e göre 12 bölgeyi temsil eden 61 ilden 187 okul ve 5895 öğrenci katılmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin okuma becerileri OECD sayfasından kullanıma açılmış PISA 2015 sonuçları için PV1READ-PV10READ maddeleri kullanılmıştır. Öğrencilerin evde sahip oldukları olanaklar için PISA 2009’da ST011Q01-012 ve ST011Q16 aralığındaki sorular kullanılmıştır. Bu sorular için cevaplama seçenekleri; “(1) Evet, (2) Hayır, (3) Henüz değil” şeklindedir.

### Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi (Karasar, 1999:77)” amaçladığından tarama (survey) modelinde yapılandırılmıştır. Belirlenen amaç bağlamında değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaran ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırma modeli, değişkenler arasındaki ilişkileri açıklama ve sonuçları tahmin etme fırsatı sunmaktadır (Tekbıyık, 2014).

Araştırmanın amacına uygun olarak araştırma hipotezi aşağıdaki şekilde geliştirilmiştir; “öğrencilerin evde sahip oldukları olanaklar okuma becerisinin anlamlı bir yordayıcısıdır.”

## BULGULAR VE SONUÇ

Bu aşamada model kurulmadan önce ölçekler ve başarı testine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına bakılarak 1. düzey tek faktörlü kurulan modellerin uyum indeks değerleri incelenmiştir.

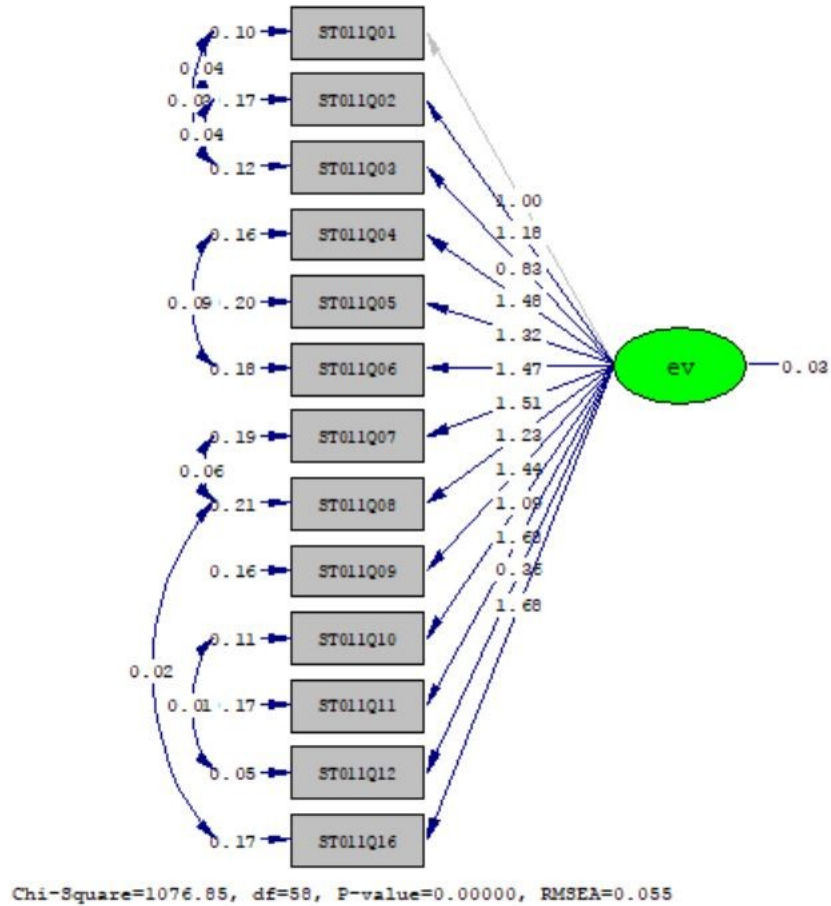
### *Evde Sahip Olunan Olanaklar*

Relative Multivariate Kurtosis = 1.106>1.00 olduğundan dolayı çok değişkenli normallik varsayımını sağlamadığı ortaya çıkmıştır. Ev olanaklarına ilişkin uyum indeks değerleri Tablo 1’de belirtilmiştir.

**Tablo 1.** Ev Olanaklarına İlişkin Ölçme Modeline Ait Uyum İndeks Değerleri

Uyum İndeks	$\chi^2/ (df)$	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NNFI
	1076.85/(58)	0.055	0.97	0.95	0.96	0.95

Tablo 1’de öğrencilerin evde sahip oldukları olanaklara ait kurulan ölçme modeline ilişkin uyum indeks değerleri incelenmiştir.  $\chi^2/(df)$  örneklemin büyüklüğünden etkilendiği için değeri yüksek çıkmıştır, bu yüzden büyük örneklerde dikkate alınmamıştır. RMSEA değerine bakıldığında 0.08 kritik değerinden küçük olması, kabul edilebilir uyum indeksine sahip olduğunu gösterir (Kline, 2010:206). GFI, AGFI, CFI ve NNFI değerlerinin ise mükemmel uyum indeksine sahip olduğu görülmektedir (Sümer, 2000). Uyum indeks değerleri incelendiğinde evde sahip olunan olanaklara yönelik kurulan ölçme modelinin doğrulandığı görülmektedir. Evde sahip olunan olanaklara ilişkin ölçme model Şekil 1’de görülmektedir.

**Şekil 1.** Evde sahip Olunan Olanaklara İlişkin Ölçme Modeli

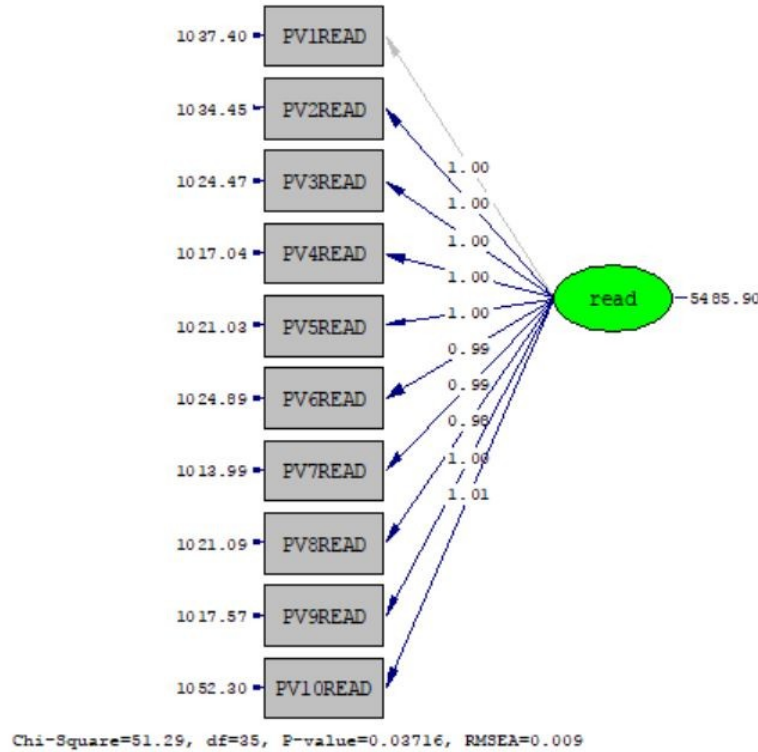
## Okuma Becerisi

Relative Multivariate Kurtosis = 1.102>1.00 olduğundan dolayı çok değişkenli normallik varsayımını sağlamadığı ortaya çıkmıştır. Okuma becerisine ilişkin uyum indeks değerleri Tablo 2’de belirtilmiştir.

**Tablo 2.** Okuma Becerisine İlişkin Ölçme Modeline Ait Uyum İndeks Değerleri

Uyum İndeks	$\chi^2/ (df)$	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NNFI
	51.29/(35)	0.008	1.00	1.00	1.00	1.00

Tablo 2’de öğrencilerin okuma becerisine ait kurulan ölçme modeline ilişkin uyum indeks değerleri incelenmiştir.  $\chi^2/(df)$  örneklemin büyüklüğünden etkilendiği için değeri yüksek çıkmıştır, bu yüzden büyük örneklerde dikkate alınmamıştır. RMSEA değerine bakıldığında 0.08 kritik değerinden küçük olması, kabul edilebilir uyum indeksine sahip olduğunu gösterir (Kline, 2010:206). GFI, AGFI, CFI ve NNFI değerlerinin ise mükemmel uyum indeksine sahip olduğu görülmektedir (Sümer, 2000). Uyum indeks değerleri incelendiğinde okuma becerisine yönelik kurulan ölçme modelinin doğrulandığı görülmektedir. Okuma becerisine ilişkin ölçme model Şekil 2’de görülmektedir.



**Şekil 2.** Okuma Becerisine İlişkin Ölçme Modeli

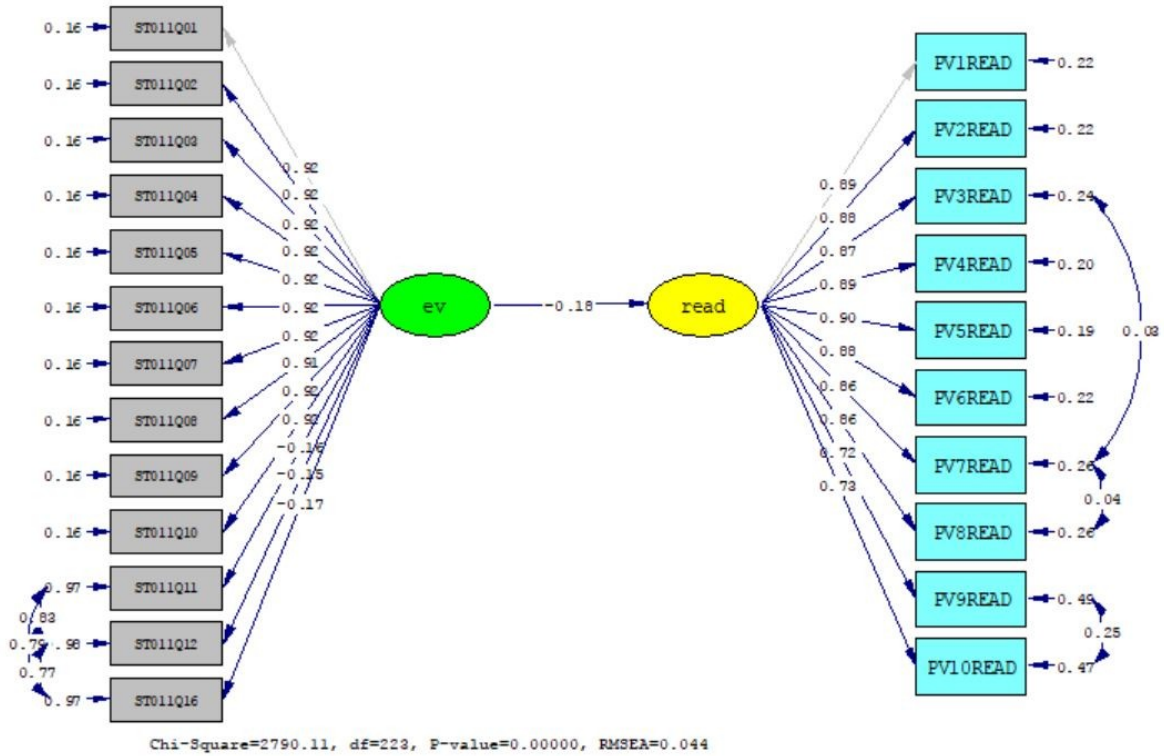
## Yapısal Eşitlik Modeli

Relative Multivariate Kurtosis = 3.131>1.00 olduğundan dolayı çok değişkenli normallik varsayımını sağlamadığı ortaya çıkmıştır. Yapısal eşitlik modeline ilişkin uyum indeks değerleri Tablo 3'te belirtilmiştir.

**Tablo 3.** Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Uyum İndeks Değerleri

Uyum İndeks	$\chi^2/ (df)$	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NNFI
	2790.11/(223)	0.044	0.91	0.89	0.99	0.99

Tablo 3'te kurulan yapısal eşitlik modeline ilişkin uyum indeks değerleri incelenmiştir.  $\chi^2/(df)$  örneklemin büyüklüğünden etkilendiği için değeri yüksek çıkmıştır, bu yüzden büyük örneklerde dikkate alınmamıştır. RMSEA değerine bakıldığında 0.08 kritik değerinden küçük olması, kabul edilebilir uyum indeksine sahip olduğunu gösterir (Kline, 2010:206). GFI, AGFI, CFI ve NNFI değerlerinin ise mükemmel uyum indeksine sahip olduğu görülmektedir (Sümer, 2000). Uyum indeks değerleri incelendiğinde yapısal eşitlik modelinin doğrulandığı görülmektedir. Yapısal eşitlik modeline ilişkin model Şekil 2'de görülmektedir.



**Şekil 3.** Yapısal Eşitlik Modeli

Yapısal eşitlik modeli içerisinde tanımlanan yollara ilişkin  $R^2$  değerleri Tablo 4'te verilmektedir.

**Tablo 4.** Modele İlişkin R<sup>2</sup> Değerleri

İlişkinin Yönü	R2
Evde sahip olunan olanaklar → Okuma becerisi	0.033

Modele ait değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde; öğrencilerin evde sahip oldukları olanakların okuma becerisi üzerindeki etkisinin R<sup>2</sup>=0.033 olduğu görülmektedir.

Evde sahip olunan olanaklara ilişkin kurulan ölçüm modeli ve okuma becerisine ilişkin kurulan ölçüm modeli yapılan analiz neticesinde doğrulanmıştır. Her iki modelin doğrulanmasından sonra kurulan yapısal eşitlik modelinde ortaya konulan hipotez (öğrencilerin evde sahip oldukları olanaklar okuma becerisinin anlamlı bir yordayıcısıdır.) doğrulanmıştır. Arıcı (2008: 99) yapmış olduğu araştırmada kitap okumayı sevdirmek için ebeveynlerin evlerini çocukların ilgi duyabilecekleri düzeyde kitaplar almaları gerektiğine dikkat çekmektedir. Mullis vd. (2001: 104), evde sahip olunan okuma olanaklarının okumada başarıyı artırdığına vurgu yapmaktadır. Coşkun (2003: 124-125), yapmış olduğu araştırmada evde kitap okuma ile ilgili daha fazla olanağa sahip olan çocukların olmayanlara göre etkili okuma becerisine daha fazla sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Ülper (2011: 952), yapmış olduğu araştırmada ortamın öğrencilerin kendilerini okumaya güdüleyeceğini ortaya koymuştur.

#### KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2007). Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim (4. baskı). Ankara: TDK Yayınları.
- Akyol, H. (2003). Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Arıcı, A. F. (2008). Okumayı Niye Sevmiyoruz? Üniversite Öğrencileri ile Mülakatlar. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(10).
- Aydın, A., Erdağ, C. & Taş, N. (2011). 2003-2006 Pisa Okuma Becerileri Sonuçlarının Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi: En Başarılı Beş Ülke ve Türkiye, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(2): 651-673.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarslan, H. & Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen Özerkliği İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki: PISA Örneği, Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, 4(1): 207-218.
- Bakioğlu, A. & Yıldız, A. (2013). Finlandiya'nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında Türkiye'nin durumu, Eğitim Bilimleri Dergisi, 38: 37-53.
- Bozkurt, Ü. (2014). PISA 2000'den PISA 2009'a Güney Kore'de okuma becerisinin gelişimi, Eğitim ve Bilim, 39(173): 140-154.
- Coşkun, E. (2003). Çeşitli Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinin Etkili Okuma Becerileri ve Bazı Öneriler. Türklük Bilimi Araştırmaları, 13(13).
- Çelen, F. K; Çelik, A. & Seferoğlu, S. S. (2011). Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları, Akademik Bilişim, 2-9.

- ESAGEV (2017). PISA 2015 Sonuçları ve Türkiye. <http://esagev.org/index.php/yayin/rapor/pisa-2015-sonuclari-ve-turkiye>. Erişim Tarihi 12.09.2017
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretimi Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8, 123-148.
- Güneş, F. (2013). Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller. Ankara: PEGEM Akademi.
- Güzeller, C. O. & Şeker, F. (2016). Variables Associated with Students' Science Achievement in the Programme for International Student Assessment (PISA 2009), Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 10(2): 1-20.
- Güzle Kayır, Çiğdem (2012). PISA 2009-Türkiye Verilerine Dayanarak Okuma Becerileri Alanında Başarılı Okullar İle Başarısız Okulları Ayırt Eden Okul İçerik Etmenleri ve Sosyo-Ekonomik Faktörler. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karabayır, Ersoy (2013). Aile ve Okul Özelliklerinin PISA Okuma Becerileri, Matematik Ve Fen Okuryazarlığını Yordama Gücünün Yıllara Göre. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, Niyazi. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kline, R. B. (2010). Principles and practice of structural equation modeling. (3rd ed.) New York: Guilford
- Korkmaz, C. & Şahin, M. (2013). 2009 Pisa başarılarına göre ülkelerin genel ve insani gelişmişlik düzeyleri arasındaki ilişki, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(22): 225-247.
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Gonzales, E. J. Kennedy, A. N. (2003). PIRLS 2001 International Report, Boston: International Study Center.
- Özenç, B. & Arslanhan, S. (2010). PISA 2009 Sonuçlarına İlişkin Bir Değerlendirme, Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı, TEPAV Değerlendirme Notu, Aralık. İnternet ortamından [http://www.tepav.org.tr/upload/files/1292255907-8.PISA\\_2009\\_Sonuclarina\\_Iliskin\\_Bir\\_Degerlendirme.pdf](http://www.tepav.org.tr/upload/files/1292255907-8.PISA_2009_Sonuclarina_Iliskin_Bir_Degerlendirme.pdf) adresinden 14.11.2017 tarihinde çevrimiçi olarak elde edilmiştir.
- Özer Özkan, Y. (2016). Okulları Başarılarına Göre Sınıflandırmada Etkili Olan Değişkenlerin PISA 2012 Türkiye Verileri Aracılığıyla İncelenmesi, International Online Journal of Educational Sciences (İOJES), 8(2): 117-130.
- Özmuş, M. & Kaya, A. (2014). Türkiye'nin PISA 2009 ve 2012 Sonuçlarına İlişkin Karşılaştırmalı Bir Analiz, Journal of European Education (JEE), 4(1): 23-40.
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA Sonuçları Işığında Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(3): 107-129.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. Türk Psikoloji Yazıları, 3(6), 49-74.
- Tekbıyık, A. (2014). İlişkisel araştırma yöntemi. Ss. 101, Ed. Metin, M. Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem A.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 11(2).

- Yalçın, K. (2011). Almanya ve Türkiye’de 2003- 2006- 2009 PISA araştırma sonuçları alınan önlemler ve uygulamalar, Eleştirel Pedagoji Politik Eğitim Dergisi, 3(18): 29-36.
- Yılmaz Fındık, L. & Kavak, Y. (2013). Türkiye’deki Sosyo-Ekonomik Açından Dezavantajlı Öğrencilerin PISA 2009 Başarılarının Değerlendirilmesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19(2): 249-273.
- WEB. <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/> Erişim Tarihi: 08.10.2017).