

The Journal of Academic Social Science Studies



International Journal of Social Science
Volume 6 Issue 4, p. 667-680, April 2013

İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİSİLERİNİN KESTİRİLMESİNDE ETKİLİ OLAN DEĞİŞKENLERİN BELİRLENMESİ

*IDENTIFYING THE VARIABLES AFFECTING THE ESTIMATION OF
PRIMARY EIGHTH GRADE STUDENTS' READING SKILLS*

Yrd. Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN

Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Arş. Gör. Bahar DOĞAN

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

Abstract

This study aimed to determine to what level of accuracy can the variables such as the eighth graders' gender, the number of books they own, time they spend on reading books during classes, time they spend on reading for pleasure, after school time they spend on reading books for their classes, classify the students' performance in a reading skill. Relational screening model was employed in this study. The research included 3004 students from 170 schools who were selected randomly through stratified sampling by PISA international examination board according to school types from 56 schools of 12 statistical regions. The PISA 2009 reading literacy skill test and student survey were used as instruments to collect data. Logistic regression analysis technique was used because dependent variable had categoric structure. The results of the investigation showed that four of the five variables included, were statistically significant. The students' gender, the number of books they own, the time they spend on reading books during classes and after school varied according to the variables in a meaningful way. Only reading for pleasure variable didn't have a significant effect on the students' reading achievement. It was observed that with the given logistic regression model the rate of correct classification was

70.1%. The findings of the study reveal that 68,9% of the students who were successful in reading skill, and 71.2% of students who were not successful were estimated correctly.

Key Words: reading skills, PISA, logistic regression analysis

Öz

Bu araştırmada ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet, evlerinde sahip oldukları kitap sayısı, derslerde okumaya ayırdıkları zaman, zevk için okumaya ayırdıkları zaman, okul dışı (ders amaçlı) okumaya ayırdıkları zaman değişkenlerinin okuma becerisindeki başarılarını hangi doğruluk düzeyinde sınıflayabildiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırma 12 istatistikî bölge biriminden 56 il ve okul türlerine göre tabakalandırılarak PISA uluslararası merkez tarafından seçkisiz yöntemle belirlenen toplam 170 okuldan 3004 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak PISA 2009 kapsamında öğrencilere uygulanan okuma becerileri okuryazarlığını ölçen başarı testi ve öğrenci anketi kullanılmıştır. Araştırmada bağımlı değişken kategorik bir yapıda olduğu için lojistik regresyon analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin okuma becerilerindeki başarılı olup olmama olasılıklarının kestiriminde kullanılan değişkenlerin belirlenmesi amacıyla lojistik regresyon analizi yapılarak beş değişken analize dâhil edilmiş, bunlardan dördü anlamlı çıkmıştır. Öğrencilerin cinsiyet, evdeki kitap sayısı, sınıfta okumaya ayrılan zaman ve okul dışı ayrılmaya zaman değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Sadece eğlence amaçlı okumaya ayrılan zaman değişkeni okuma becerilerinde başarılı olup olmama olasılığı üzerinde anlamlı bir etkisi görülmemiştir. Elde edilen lojistik regresyon modelinde gözlemlerin doğru sınıflandırma oranlarının %70,1 olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularına göre okuma becerisinde başarılı olan öğrencilerin %68,9'u ve başarısız olmayan öğrencilerin %71,2'si doğru olarak tahmin edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma becerisi, PISA, lojistik regresyon analizi

1. GİRİŞ

Okuma, kişilerin gördükleri ses, sembol, işaret ve görselleri zihinde anlamlandırmalarına yönelik bir beceridir ve hayatın her alanında önemli bir yer tutar. Temizkan' a (2009) göre okuma, yaratıcı olmayı ve hayata farklı pencerelerden bakmayı kolaylaştıran bir beceridir. Dökmen (1994), okumanın bireyin ruh sağlığı için de önemli bir beceri olduğunu ve 1950'li yıllardan beri bu beceri ile ilgili çok sayıda araştırma yapıldığını belirtir ve Dökmen'in belirttiği üzere araştırmaların sonuçlarına göre kitap okuma, öğrencilerin kendilerini daha iyi tanıyıp ideal benlik geliştirmelerine, kitaplardaki kahramanlarla kendilerini özdeşleştirmelerine ve meslek seçimlerine etki etmektedir. Okuma kişisel gelişim açısından da oldukça önemlidir çünkü bireyin ruhsal ihtiyaçlarına da cevap veren bir beceridir. Okuyamayan insanlar

akademik ve kültürel faaliyetlerde dolayısıyla da sosyal etkinliklerde bulunamayabilir. Bu da zamanla kişinin kendini çevresindeki insanlardan eksik görmesine sebep olup bireyin sosyalleşmesini ve öz güven gelişimini engeller (Özbay, 2009). Ayrıca “okuma becerisine tam olarak sahip olmak için okuma hızının yeterli bir seviyede olması ve bu hızda okurken metni anlayabilme becerisine sahip olmak gerekir” (Arıcı, 2008). Grabe (2003) okuma becerisinin karmaşıklığını dile getirmiş ve bu karmaşık becerideki basamakları kelimeleri etkili bir biçimde tanıma; geniş bir kelime dağarcığı kullanma; kelime ve cümleleri işleyerek anlam çıkarma; stratejik işlem basamaklarını uygulama; arka plan bilgisiyle metinden çıkardığı anlamı yorumlama ve metni kendi okuma amaçlarına göre değerlendirme (Akt., Razi, 2008) olarak adlandırmıştır.

Rivers ve Temperly (1975) okuma için yedi sebep gösterirler: Bir amaç doğrultusunda bilgi edinmek ya da o konuya meraklı olmak; günlük hayatımızda bazı işlerin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgi edinmek, bir oyunda yer almak, bir oyun oynamak ya da bulmaca çözmek; arkadaşlarla yazışmak ya da iş mektuplarını anlamak; bir şeyin ne zaman nerede olacağını öğrenmek; ne olup bittiğini anlamak ve zevk ya da heyecan için okumak (Akt., Razi, 2008).

Yapılan tanımlarda okuma becerisinin fiziksel ve zihinsel bir süreç gerektirdiği ile bu becerinin yazılı ve basılı işaretleri tanıyıp bunlardan anlam çıkarma etkinliği olduğu belirtilmiştir (Demirel, 1999; Göğüş, 1978; Özbay, 2009; Özdemir, 1990).

Psikologların dış müdahale olmaksızın ve çoğunlukla doğal olarak geliştirdikleri çalışmalarında diğer davranışların aksine okuma, öğrenilebilir bir davranış olarak görülmektedir (Naples, 2009). Bundan dolayı okuma becerisi öğretim programlarında da önemli bir yer tutmaktadır.

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. sınıf) Öğretim Programında (MEB, 2006) okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar, şeklinde tanımlanmış ve bu becerinin; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine aldığı belirtilmiştir. Programda okuma öğrenme alanıyla, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bu amaçların ne derecede gerçekleştiğinin belirlenmesi amacıyla ulusal ve uluslararası düzeyde çeşitli testler uygulanmaktadır. Ulusal düzeyde yapılan ÖBBS ve SBS gibi durum belirleme ve seçme amaçlı yapılan sınav sonuçları öğrencilerin temel derslerdeki başarılarını belirlenmesinin yanı sıra okuma becerilerinin izlenmesine de ışık tutabilecek sonuçlar vermektedir.

Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı, ulusal boyutta yapılan öğrenci başarısını belirleme çalışmalarını uluslararası boyutta da sürdürmek, kendi öğrencilerinin başarı

düzeylerini ve eğitim sistemini diğer ülkelerin verileri ile karşılaştırarak güçlü ve iyileştirmeye açık yönlerini belirlemek için uluslararası çalışmalara katılmaktadır. Uluslararası düzeyde yapılan çalışmalardan biri Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for The Evaluation of Educational Achievement-IEA-) tarafından yürütülmektedir. Diğeri ise kurucu üyesi olduğumuz İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD-)’dir. IEA’nın yaptığı çalışmalar; Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) ve Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Araştırma Projesi (TIMSS)’dir. OECD’nin yürüttüğü çalışma ise Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi (Program for International Student Assessment-PISA-)’dir.

PISA ile ilgili bilgiler EARGED’in (2010) hazırladığı ulusal ön rapordan alınmıştır. OECD tarafından düzenlenen PISA, öğrencilerin, matematik, fen ve okuma becerileri alanlarındaki bilgi ve becerilerinin değerlendirildiği uluslararası en büyük eğitim araştırmalarından biridir. Üç yılda bir yapılan bu araştırmayla OECD üyesi ülkeler ve diğer katılımcı ülkelerdeki (dünya ekonomisinin yaklaşık olarak %90’ı) 15 yaş grubu öğrencilerin modern toplumda yerlerini alabilmeleri için gereken temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip oldukları değerlendirilmektedir. PISA projesinde zorunlu eğitimin sonuna gelen 15 yaş grubu öğrencilerin sadece öğrendiklerinin ne kadarını hatırlayabildiklerinin değil, aynı zamanda öğrendiklerini okulda ve okul dışı yaşamlarında kullanabilme yeterliklerinin; karşılaşılabilecekleri yeni durumları anlamak, sorunları çözmek, bilmedikleri konularda tahminde bulunmak ve muhakeme yapabilmek için bilgi ve becerilerinden ne ölçüde yararlanabildiklerinin belirlenmesi hedeflenmektedir.

PISA projesinde her dönem okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığı alanlarından sadece birine temel alan olarak ağırlık verilmektedir. Bununla birlikte, diğer iki alan da yapılan değerlendirme kapsamına dâhil edilmektedir. Dokuz yıllık bir döngüde bu alanlardan her biri, bir kez temel alan olmaktadır. İlk defa 2000 yılında gerçekleştirilen PISA uygulamasında temel alan okuma becerileri, 2003’te matematik okuryazarlığı, 2006’da ise fen okuryazarlığı olmuştur. 2009 yılında ise dokuz yıllık yeni bir döngü başlamıştır. 2009 yılında ağırlıklı alan okuma becerileridir. PISA 2009’da sadece okuma alanındaki bilgi ve beceriler değil, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ve öğrenme stratejileri de değerlendirilmektedir.

PISA okuma becerilerine ilişkin değerlendirme çerçevesi, PISA 2000’de kullanılan çerçeve program gözden geçirilerek geliştirilmiş ve 2009’da yenilenmiştir. PISA 2000’de öğrencilerin verilen bilginin ne kadarını hatırladıkları incelenirken, PISA 2009’da bilgiye ne düzeyde ulaşabilecekleri de incelenmiştir. PISA 2000’de öğrencilerin okuduklarını ne kadar iyi yorumlayabildikleri incelenirken PISA 2009’da okuduklarını ne kadar iyi bir araya getirebildikleri veya bütünleştirebildikleri de incelenmiştir. Son olarak PISA 2009’da, PISA 2000’deki gibi öğrencilerin okuduklarını nasıl değerlendirdiği ve yansıttığı da dikkate alınmıştır.

PISA 2009'da okuma becerileri alanında, ortalama başarı puanı en yüksek olan ülke 556 puanla Şanghay-Çin ve en başarısız ülke ise 314 puanla Kırgızistan bulunmaktadır. Türkiye'nin ise okuma becerileri alanındaki ortalama puanı 464'tür.

PISA 2009'da öğrenciler hakkında yeni bilgiler sunulmaya çalışılmıştır. Bunun için;

- Öğrencilere özellikle bir kavramı ya da metni nasıl anladıkları, nasıl öğrendikleri, bunun için kullandıkları öğrenme teknikleri, bir metni özetlerken hangi yöntemleri kullandıkları, metinleri çözümlenmede kullanılan farklı stratejilerin ne kadar farkında oldukları ve bu stratejileri kullanma becerileri hakkında sorular sorulmuştur.

- Öğrencilerin okuma becerilerindeki yeterlikleri ve okuma etkinliklerine katılımları arasında daha önceden gözlemlenen yakın ilişki göz önünde bulundurularak öğrencilere, öğretmenlerinin onları okumaları için teşvik edip etmedikleri ve bunu nasıl yaptıkları sorulmuştur.

- Öğrencilere kitap ödünç almak, okuma yapmak ya da internetten faydalanmak için kütüphaneleri kullanıp kullanmadıklarına yönelik yeni sorular sorulmuştur.

- 15 yaş grubu öğrencilerin yeni teknolojileri hangi şekillerde kullandıklarını daha iyi yansıtabilmek amacıyla anketlerde değişiklikler yapılmıştır. Örneğin öğrencilerin internet ve eğlence için yeni teknolojileri nasıl kullandıklarıyla ilgili yeni sorular eklenmiştir. Bu isteğe bağlı ankete, aralarında Türkiye'nin de olduğu 44 ülke katılmıştır.

Aşağıdaki tablo ile okuma becerileri alanındaki değerlendirme çerçevesine ilişkin alt boyutların temel tanımları özetlenmektedir (OECD, 2009).

Tablo 1. PISA 2009'da Yer Alan Değerlendirme Alanları Özet Tablosu

Okuma Becerileri	
	Bireyin hedeflerine ulaşma, bilgisini artırma ve topluma katılımı için yazılı metinleri anlama, kullanma ve yansıtma birikimi ile ilgilidir.
Tanımlama ve ayırt edici özellikleri	Metnin çözümlenmesi ve tam olarak anlaşılmasının yanı sıra, okuma becerileri, okuma, yorumlama, yansıtma ve bireyin yaşamındaki hedeflere ulaşmada okuma becerilerini kullanma yeteneğini kapsamaktadır. PISA'nın odak noktasında okumayı öğrenmeden çok öğrenmek için okuma vardır. Bu nedenle öğrencilerin bilinen en temel okuma becerileri

değerlendirilmemektedir.

Bilgi alanı	Okuma materyallerinin yapısı: <ul style="list-style-type: none"> • Öyküleme, yorumlama, tartışma gibi düz yazıları içeren akıcı metinler • Grafikler, formlar ve listeleri içeren bağımsız metinler içermektedir.
İlgili beceriler ve düşünme süreçleri	Okuma becerileri ile ilgili görev ya da süreç türleri: <ul style="list-style-type: none"> • Bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama • Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama • Kendi düşüncelerini yansıtma ve metni değerlendirme
Bağlam ve konular	Metnin oluşturulma amacına yönelik kullanım: <ul style="list-style-type: none"> • Kişisel (örn. kişisel bir mektup) • Kamusal (örn. resmi bir belge) • Meslekî (örn. bir rapor) • Eğitimle ilgili (örn. okulla ilgili okuma)

PISA 2009 uygulamasında elde edilen sonuçlar incelendiğinde, okuma becerileri alanında öğrenci başarısını etkileyen birçok faktörün olduğu görülmektedir: Ülkelerin performansları; değerlendirme sonuçlarına etki edebilecek sosyoekonomik altyapı, kişi başına düşen GSYİH (Gayri Safi Yurt İçi Hâsıla), eğitime harcanan para, anne-babanın eğitim düzeyi ve okul içi ve okullar arası değişkenlik ile okuma becerileri başarısı arasındaki ilişkiye ve okumaya duyulan ilgi, öğrenme stratejilerinin farkında olma ve bunları kullanma ile okuma becerileri başarısı arasındaki ilişki ulusal ön raporda analiz edilmiştir. Gürsakağ'ın (2012) çalışmasında elde ettiği bulgulara göre PISA 2009 Türkiye sonuçlarında, başarı puanları cinsiyet açısından farklılık göstermekte, bu farklılık okuma ve fen alanlarında kızların lehine, matematikte ise erkeklerin lehine sonuçlar vermektedir. Öğrencilerin okula başlama yaşının da başarı üzerinde önemli bir risk faktörü olduğu ve yaşın arttıkça başarının azaldığı da çıkan sonuçlar arasındadır.

Temel becerilerden biri olan okuma becerisi ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Ancak Türkiye'de okuma eğitimi üzerine yazılan ve söylenenleri bir araya getirildiğinde, bilgilerin genellikle birbirini tekrar ettiği görülmektedir. Bu durum, ülkemizin okuma eğitimi konusundaki durumumuzun hiç de iç açıcı olmadığını ortaya koymaktadır (Aytaş, 2005).

Okuma becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar genellikle okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki, bazı değişkenlere göre etkili okuma becerilerinin geliştirilmesi (Sallabaş, 2008; Coşkun, 2003) üzerinedir. Sallabaş (2008), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

PISA 2009 öğrenci anketinde, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuma becerileri başarısı arasındaki ilişki birçok değişkene bağlı olarak incelenmiştir. PISA 2009 değerlendirmesinde, öğrenme stratejilerinin farkında olan ve düzenli olarak gazete, dergi ya da kurgusal ve kurgusal olmayan edebiyat gibi farklı metinleri okuyan öğrencilerin, okuma becerileri değerlendirmesinde en yüksek puanı alan öğrenciler olduğu saptanmıştır (EARGED, 2010).

Coşkun (2003) lise öğrencilerinin etkili okuma becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçladığı çalışmasında öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ve çalışma ortamlarına ilişkin bazı göstergelere göre okuma becerilerinde anlamlı farklılıklar olduğu gözlemiştir. Buna benzer şekilde, öğrencilerin kitap okuma sıklığına ve evine düzenli olarak gazete ve dergi alınmasına göre de okuma becerilerinde anlamlı bir fark olduğunu belirtmektedir. Her ne kadar her iki çalışma da örneklemin özellikleri farklı da olsa PISA (2009) verilerine göre yapılan analizlerde de benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Ancak PISA 2009 verilerinde öğrencilerin sahip oldukları kitap sayısı, derslerde okumaya ayrılan zaman, okul dışı okumaya ayırdıkları zaman ve zevk için okumaya ayırdıkları zaman değişkenlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisine bakılmamıştır. Ancak bu değişkenlerin okuma becerisindeki başarıları hangi doğruluk düzeyinde sınıflandığının belirlenmesi okuma becerisinin geliştirilmesinde hem öğretmenlere hem de velilere önemli katkılar sunabilir. Bu açıdan araştırma alan yazın için önemli görülmüştür.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet, evlerinde sahip oldukları kitap sayısı, derslerde okumaya ayırdıkları zaman, eğlence amaçlı okumaya ayırdıkları zaman, okul dışı (ders amaçlı) okumaya ayırdıkları zaman değişkenlerinin okuma becerisindeki başarılarını hangi doğruluk düzeyinde sınıflayabildiğini belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için araştırmanın odaklandığı araştırma sorusu ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma becerisindeki başarıları durumları üzerinde cinsiyet, evlerinde sahip oldukları kitap sayısı, derslerde okumaya ayırdıkları zaman, eğlence amaçlı okumaya ayırdıkları zaman, okul dışı (ders amaçlı) okumaya ayırdıkları zaman değişkenlerinin etkisi nedir?

2.2. Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli ise “iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2003). Korelasyonel araştırma olarak da adlandırılan ilişkisel tarama modelinde “iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelemesi” (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008) söz konusudur.

2.3. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, ilköğretim okullarında öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. PISA 2009 uygulaması ülkemizde 2009 yılının Nisan ayı içerisinde yapılmıştır. Bu uygulamada, 12 istatistikî bölge biriminden (NUTS) 56 il ve okul türlerine göre tabakalandırılarak PISA uluslararası merkez tarafından seçkisiz yöntemle belirlenen toplam 170 okuldan 3004 öğrenci yer almıştır. PISA 2009 örnekleminin %2’si özel okul %98’i de resmî okullardan oluşmaktadır (EARGED, 2010).

Seçkisiz tabakalı örnekleme yöntemi evrendeki alt grupların evrendeki ağırlıkları oranında örnekleme temsili edilmelerini amaçlar. Alt evrenlerden birim çekme işlemi basit yansız örnekleme ile gerçekleştirilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak PISA 2009 kapsamında öğrencilere uygulanan okuma becerilerini ölçen başarı testi ve öğrenci anketi kullanılmıştır.

PISA’da farklı madde türleri kullanılmaktadır. Bu maddelerin yaklaşık yarısı öğrencilerin 4 ya da 5 seçenekten birini işaretledikleri çoktan seçmeli (basit çoktan seçmeli) ya da öğrencilerin bir dizi önermeyi “evet/hayır”, veya “katılıyorum/katılmıyorum” gibi muhtemel iki yanıtta birini seçerek değerlendirdikleri maddelerden (karmaşık çoktan seçmeli) oluşmaktadır. Kalan maddeler ise, öğrencilerin kısa ya da uzun, kendi yanıtlarını oluşturmalarının istendiği açık uçlu maddelerdir (EARGED, 2010). Öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan başarı testine ayrılan süre toplam test süresinin %54’üne tekabül eden 210 dakika’dır.

Öğrenci anketinde öğrenciye kendisi ve ailesi hakkında demografik özellikleri, okuma aktiviteleri, öğrenmeye ayırdığı zaman, sınıf ve okul iklimi, kütüphane, okuma ve anlama stratejileri ile Türkçe dersi öğretim ve öğrenimine ilişkin toplam 42 soru bulunmaktadır. Sorular 2, 3, 4 ve 5 dereceli ölçekte ve açık uçlu olarak hazırlanmıştır. Anketlerin cevaplanması için her bir öğrenciye 30 dakikalık bir süre verilmektedir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada bağımlı değişken kategorik bir yapıda olduğu için lojistik regresyon analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Lojistik regresyon analizinin temel odağı bireylerin hangi grubun üyesi olduğunu kestirmede kullanılacak bir regresyon denklemi oluşturmaktır. Lojistik regresyon analizinde amaç, kategorik bağımlı değişkenin değerini tahmin etmek olduğundan, aslında burada yapılmaya çalışılan, iki veya daha fazla gruba ilişkin "üyelik" tahminidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Başka bir anlatımla, bireylerin farklı gruplara ayrılarak sınıflandırılmasıdır.

Lojistik regresyon analizinde bağımlı değişken kategorik olmakla birlikte, bağımsız değişkenler sürekli, kategorik ya da ikili olabilir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu çalışmada kullanılan lojistik regresyon çözümlemesinde öğrencilerin okuma becerileri başarıları (başarılı-başarısız) bağımlı değişken, okuma becerileri başarıyla ilişkili olduğu düşünülen anket maddelerine verilen yanıtlar ise bağımsız değişkenler olarak belirlenmiştir. Bağımlı değişkenler; PISA 2009 Türkiye sonuçlarına göre okuma becerileri ortalama başarı puanı olan 464 puanın altındaki değerler başarısız, üstünde yer alan değerler ise başarılı şeklinde kodlanarak tanımlanmıştır.

Lojistik regresyon analizi bir öğrencinin "başarılı" ya da "başarısız" kategorilerden birine girme olasılığını doğru yordamayı sağlayan bir regresyon eşitliği üretir. Diğer bir anlatımla lojistik regresyon analizi bağımlı değişkenin alabileceği değerlerden birinin gerçekleşme olasılığının tahmin edilmesidir (Bircan, 2004).

3. BULGULAR VE YORUMLAR

İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet, evlerinde sahip oldukları kitap sayısı, derslerde okumaya ayırdıkları zaman, zevk için okumaya ayırdıkları zaman, okul dışı (ders amaçlı) okumaya ayırdıkları zaman değişkenlerinin okuma becerisindeki başarılarını hangi doğruluk düzeyinde sınıflayabildiğini belirlemek bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için öğrencilerin okuma becerilerindeki başarılı olup olmama olasılıklarının kestiriminde kullanılan değişkenlerin belirlenmesi amacıyla lojistik regresyon analizi yapılarak beş değişken analize dâhil edilmiş, bunlardan dördü anlamlı çıkmıştır.

Lojistik regresyon analizi sonucunda elde edilen ilk sınıflandırma durumuna ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2: Lojistik Regresyon Sonucunda Elde Edilen İlk Sınıflandırma Durumu

Gözlenen Değer	Kestirilen Değer		Doğruluk Yüzdesi	
	Başarısız	Başarılı		
Okuma Becerisi	Başarısız	0	1091	,0
	Başarılı	0	1913	100,0
Ayrıntılı Yüzde			63,7	

Tablo 2’de görüldüğü üzere yapılan ilk sınıflandırmada “başarısız” kategorisinde daha çok öğrenci olduğundan bütün öğrencileri bu kategoride kabul edilmiş ve buna göre değerlendirme yapılmıştır. Bu doğrultuda sınıflandırma yüzdesi %63,7 olarak belirlenmiştir.

Lojistik regresyon analizi sonucu elde edilen modeli oluşturan sabit terim, sabit terime ilişkin standart hata, değişkenin anlamlılığını test eden Wald istatistiği, Wald istatistiğinin serbestlik derecesi (sd) ve anlamlılık (p) düzeyi ile Exp (β) yani üstel lojistik regresyon katsayısı Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3: Lojistik Regresyon Modelindeki Değişkenlerin Katsayı Tahminleri

	B	Standart		sd	p	Exp(B)
		Hata	Wald			
Cinsiyet	,687	,081	71,420	1	,000	1,987
Evdeki kitap sayısı	-,481	,032	220,672	1	,000	,618
Sınıfta okumaya ayrılan zaman	-,032	,009	14,440	1	,000	,968
Eğlence amaçlı okumaya ayrılan zaman	-,051	,034	2,191	1	,139	,951
Okul dışı ayrılmaya zaman	,097	,037	7,025	1	,008	1,102
Sabit	1,676	,394	18,088	1	,000	5,342

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet, evdeki kitap sayısı, sınıfta okumaya ayrılan zaman ve okul dışı ayrılmaya zaman değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Sadece eğlence amaçlı okumaya ayrılan zaman değişkeni okuma becerilerinde başarılı olup olmama olasılığı üzerinde anlamlı bir etkisi görülmemiştir.

Tablo 4’te lojistik regresyon modeli ile elde edilen sınıflandırma sonucu verilmiştir. Bu tablo grup üyelerini yordamak üzere üretilen regresyon modelinin uygulanmasıdır. Bu tahminler öğrencilerin gerçek durumları ile karşılaştırılır, gerçek

duruma uygun olarak alınan öğrencilerin oranı hesaplanır ve bu da model uyumunun bir göstergesidir (Çokluk ve diğerleri, 2010).

Tablo 4: Lojistik Regresyon Modeli Sonucu Elde Edilen Sınıflandırma Sonucu

Gözlenen Değer	Kestirilen Değer		Doğruluk Yüzdesi	
	Başarısız	Başarılı		
Okuma Becerisi	Başarısız	500	591	45,8
	Başarılı	293	1620	84,7
Ayrıntılı Yüzde			70,6	

Tablo 4 incelendiğinde lojistik regresyon modelinde gözlemlerin doğru sınıflandırma oranlarının %70,6 olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre okuma becerisinde, gözlenen değer açısından başarısız kabul edilen 591 öğrenci kestirilen değerde yanlış sınıflandırılarak başarılı gruba, gözlenen değer açısından başarılı kabul edilen 293 öğrenci ise kestirilen değerde başarısız gruba atanarak yanlış sınıflandırılmıştır. Araştırma bulgularına göre okuma becerisinde başarılı olmayan öğrencilerin %45,8'i ve başarılı öğrencilerin ise %84,7'si doğru olarak tahmin edilmiştir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada "İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma becerisindeki başarıları durumları üzerinde cinsiyet, evlerinde sahip oldukları kitap sayısı, derslerde okumaya ayırdıkları zaman, eğlence amaçlı okumaya ayırdıkları zaman, okul dışı (ders amaçlı) okumaya ayırdıkları zaman değişkenlerinin etkisi nedir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla öğrencileri okuma becerilerinde başarılarına göre ayırmada belirlenen değişkenlerin önemli olup olmadığının belirlenmesi için lojistik regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğrencileri okumada başarılı olup olmama durumuna göre ayırmada cinsiyetinin, evinde sahip olduğu kitap sayısının, sınıfta ve okul dışında okumaya ayırdığı zaman değişkenlerinin önemli olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin eğlence amaçlı okumaya ayırdıkları zamanın okuma becerilerinde başarılı olup olmama olasılığı üzerinde anlamlı bir etkisi görülmemiştir.

Yapılan araştırmalar da evde bulunan kitap sayısının okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu gösterir niteliktedir. Rowe'un (1995) çalışmasında evdeki kitap sayısının okuduğunu anlama becerisini pozitif yönde etkilediğine yönelik bulgular bulunmaktadır.

Bos ve Kuiper (1999)'ın TIMSS verilerini kullanarak yaptıkları, 10 Avrupa ülkesini içine alan modelleme çalışmasında, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerden

evlerinde bulunan kitap sayısının başarı üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar öğrencinin kültürel zenginliği değişkenlerinden bir olan evdeki kitap sayısının başarı üzerine pozitif etkisinin olduğu sonucu ile desteklenmektedir (Wóßmann 2003; Marks, Cresswell ve Ainley ,2006; Geske, A. ve Ozola, A., 2008; Park, 2008). Araştırma sonuçları bu doğrultuda yapılan çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Cinsiyet değişkeni de başarı üzerinde önemli etkiye sahiptir. Yapılan çalışmalar da kız öğrencilerin okuma becerilerindeki başarıların erkek öğrencilerden yüksek olduğu sonucunu göstermektedir (Nguyen ve Griffin, 2011; EURYDICE, 2010; Nguyen, Wu and Gillis, 2005; Rothman and McMillan, 2003).

Türkiye'deki ilköğretim öğrencilerinin okuma becerileri üzerine yapılan çalışmalarda cinsiyet ve öğrencinin evinde sahip olduğu kitap sayısının okuma becerileri üzerinde anlamlı etkisi olduğu sonucuyla da büyük oranda örtüşmektedir (Gürsakal, 2012; Kutlu, Yıldırım, Bilican ve Kumandaş, 2011; Erman Aslanoğlu; 2007). Erman Aslanoğlu (2007) öğrenci özelliklerinden sınıf içinde yapılan okuma etkinliklerinin öğrenci özelliklerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir

Sınıf içi okumaya ayrılan zamanın öğrencilerin okuma becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olması nedeniyle öğretmenlerin sınıf içerisinde farklı okuma stratejileri kullanmalarının ve bu şekilde öğrencilerin okumaya karşı ilgi ve tutumlarını olumlu yönde değiştirerek bu becerinin gelişimini sağlamasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin okul dışı okumaya ayırdığı zamanın onların okuma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucundan hareketle ve öğrencilerin okul dışındaki zamanlarının büyük çoğunluğunu evlerinde geçirdikleri düşünüldüğünde ailelerin okumaya yeterli zaman ayırmaları, eve kitap, gazete ve dergi almaları, evde çocuklarının yaş düzeylerine uygun kitap bulundurmaları, bunlarla birlikte bir kütüphanenin oluşturulması önemlidir ve bu konularda aileler teşvik edilmelidir.

KAYNAKÇA

- ARICI, A. F. (2008). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akedemi Yayınları.
- AYTAŞ. G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.*, 3(4).
- BİRCAN, H. (2004). Lojistik Regresyon Analizi ve Tıp Verileri Üzerine Uygulama. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 185-208.
- BOS, K. ve KUIPER, W. (1999). Modeling TIMSS Data in European Comparative Perspective: Exploring Influencing Factors on Achievement in Mathematics in Grade 8. *Educational Research and Evaluation*, 5(2), 157-179.

- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. , KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- COŞKUN, E. (2003). Çeşitli Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinin Etkili Okuma Becerileri ve Bazı Öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi XIII*.
- ÇOKLUK, Ö., ŞEKERCİOĞLU, G. ve BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- DEMİREL, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, İstanbul: MEB Yayınları.
- DÖKMEN, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko- Sosyal bir Araştırma*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- EARGED (2010). *PISA 2009 Projesi Ulusal Ön Raporu*. Ankara: MEB Kaynak Kitaplar Dizisi
- ERMAN ASLANOĞLU, A. (2007). PIRLS 2001Türkiye Verilerine Göre 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileriyle İlişkili Faktörler. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- EURYDICE, 2010. *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and The Current Situation in Europe*. Brussels: European Commission
- GESKE, A. and OZOLA, A. (2008). Factors Influencing Reading Literacy at The Primary School Level, *Problems of Education in The 21st Century*, 6, 71-77.
- GÖĞÜŞ, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi
- GÜRSAKAL, S. (2012). PISA 2009 Öğrenci Başarı Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 17(1), 441-452
- KARASAR, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KUTLU, Ö., YILDIRIM, Ö., BİLİCAN, S. ve KUMANDAŞ, H. (2011) İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamada Başarılı Olup Olmama Durumlarının Kestirilmesinde Etkili Olan Değişkenlerin İncelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 132-139.
- MARKS, G. N., CRESSWELL, J.ve AINLEY, J. (2006). Explaining Socioeconomic Inequalities in Student Achievement: The role of home and school factors. *Educational Research and Evaluation*, 12(2), 105 – 128.

- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- NAPLES, A. J. (2009). *Variability in Reading Ability*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yale Üniversitesi, ABD.
- NGUYEN, T.K.C. and GRIFFIN, P. (2011) *Gender Differences in Student Achievement in Vietnam: Findings From The 2007 National Survey of Student Achievement, IIEP Policy Forum on Gender Equality in Education: Looking Beyond Parity*. Paris, 3-4 October. 2011
- NGUYEN, T.K.C., WU, M.L., and GILLIS, S. (2005). Factors influencing achievement levels in the Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ)II. *International Invitational Educational Policy Research Conference*, Paris: IIEP.
- OECD (2009). *PISA 2006 Technical Report*, Paris : OECD.
- ÖZBAY, M. (2009). *Anlama Teknikleri: I Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitabevi.
- ÖZDEMİR, E. (1990). *Okuma Sanatı*. İstanbul: İnkılâp Kitâbevi.
- PARK, H. (2008): Home Literacy Environments and Children's Reading Performance: a Comparative Study of 25 Countries, *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 14:6, 489-505
- RAZI, S. (2008). *Okuma Becerisi Öğretimi ve Değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter yayınları.
- ROTHMAN, S. and MCMILLAN, J. (2003). Influences on Achievement in Literacy and Umeracy. Longitudinal Survey of Australian Youth. *Australian Council for Educational Research*
- ROWE, K. (1995). Factor Affecting Students Progress in Reading. *An International Journal of Early Literacy*, 2, 1-54.
- SALLABAŞ, M. E. (2008). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16).
- TABACHNICK, B.G. ve FIDELL, L.S. (2001). *Using Multivariate Statistics (Third Edition)*. New York, USA.:HarperCollins College Publishers.
- TEMİZKAN, M. (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- WOßMANN, L. (2003). Schooling Resources, Educational Institutions, And Student Performance: The International Evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65, 117–170.