



# HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

## EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitimde Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Programı

PISA 2018 VERİLERİNE GÖRE BAŞARILARI FARKLI ÜLKE ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA  
BECERİLERİNİN DUYUŞSAL ÖZELLİKLER İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Açelya ŞEBBOY ÇELİK

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye ... En İyiyeye ...*



Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Programı

PISA 2018 VERİLERİNE GÖRE BAŞARILARI FARKLI ÜLKE ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA  
BECERİLERİNİN DUYUŞSAL ÖZELLİKLER İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

DIFFERENT SUCCESSFUL COUNTRY ACCORDING TO PISA 2018 DATA ATTENTION  
TO THE READING SKILLS OF THE STUDENT'S INVESTIGATION OF THE  
RELATIONSHIP WITH FEATURES

Açelya ŞEBBOY ÇELİK

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

## Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Açelya ŞEBBOY ÇELİK'in hazırladığı "PISA 2018 Verilerine G¼re Başarıları Farklı ¼lke ¼đrencilerinin Okuma Becerilerinin Duyuşsal ¼zellikler ile İlişkisinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitimde ¼lçme ve Değerlendirme Bilim Dalında Y¼ksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı Prof. Dr. Kaan Z¼lfikar DENİZ

J¼ri ¼yesi (Danışman) Prof Dr. Selahattin GELBAL

J¼ri ¼yesi Doç. Dr. Sevda ÇETİN

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ¼đretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 13/06/2024 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ  
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

## Öz

Ülkeler, eğitim sistemlerinin değerlendirilmesi ve bu eğitim sisteminde eğitim gören öğrencilerin bilişsel düzeylerinin ölçülmesi amacıyla PISA, TIMSS ve PIRLS gibi uluslararası düzeyde geniş ölçekli sınavlar uygulamaktadır. PISA; OECD ülkelerinde eğitim gören, 15 yaşındaki öğrencilerin fen okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve okuma becerileri alanlarında performansları ile ilgili karşılaştırılabilir veriler elde etmek için her üç yılda bir uygulanan bir programdır. Bu programda uygulanan sınavlardan elde edilen başarı puanlarını etkileyen çok sayıda değişken vardır. Bu değişkenlerden hangisinin ne seviyede etkili olduğunu bilmek, öğrencilerin başarısını artırmada eğitimcilere ve ebeveynlere bilgi sağlayacaktır. Bu çalışmada, 2018 yılında uygulanan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) uygulamalarına Türkiye, Singapur ve Fas ülkelerinden katılım sağlayan öğrencilerin başarılarının, genel başarısızlık korkusu, öznel iyi oluş: okula ait olma duygusu, dayanıklılık, öğrencinin zorbalığa uğrama deneyimi, okuma benlik kavramı: yeterlilik algısı, ebeveynlerin öğrenci tarafından algılanan duygusal desteği, öğretmenin öğrenci tarafından algılanan okuma ilgisini teşvik etmesi, annenin tamamladığı eğitim seviyesi, babanın tamamladığı eğitim seviyesi, ebeveynlerin tamamladığı eğitim seviyesi, ailenin mal varlığı/serveti, ekonomik, sosyal ve kültürel durum indeksi, erken çocuklukta geçirilen süre ve okumayı sevme/keyif alma değişkenlerinin hangileri ile yordandığı açıklanmaktadır. Yapılan analizlerde; ekonomik, sosyal ve kültürel durum indeksi, okumayı sevme/keyif alma, öğrencinin zorbalığa uğrama deneyimi değişkenlerinin PISA 2018 okuma becerisi için güçlü yordayıcılar olduğu ortaya konmuştur.

**Anahtar sözcükler:** PISA, okuma becerileri, duyuşsal özellikler, yordama, korelasyon, regresyon

## Abstract

Countries apply large-scale international examinations such as PISA, TIMSS and PIRLS in order to evaluate their education systems and measure the level of students in these education systems. PISA is a program implemented every three years to obtain comparable data on the performance of 15-year-old students in OECD countries in science literacy, mathematics literacy and reading skills. Many variables affect the achievement scores obtained from the exams administered in this program. Knowing which variables are effective and at what level will provide information to educators and parents to increase students' success. This study explains which of the following variables predicted the achievement of students from Turkey, Singapore and Morocco who participated in the Program for International Student Assessment (PISA) in 2018: fear of failure, subjective well-being: sense of belonging to school, resilience, student's experience of being bullied, reading self-concept: perceived efficacy, parents' emotional support perceived by the student, teacher's encouragement of reading interest perceived by the student, mother's level of completed education, father's level of completed education, parents' level of completed education, family assets/wealth, economic, social and cultural status index, time spent in early childhood and liking/enjoying reading. The analyses revealed that the economic, social and cultural status index, liking/enjoying reading, and the student's experience of being bullied were strong predictors of PISA 2018 reading skills.

**Keywords:** PISA, reading skills, affective features, prediction, correlation, regression

## Teşekkür

Öncelikle, yüksek lisans sürecimin tamamında ve tez sürecim boyunca bana yol gösteren, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, çalışmamın her aşamasında beni yönlendiren ve kıymetli görüşlerini bana aktaran danışman hocam Prof. Dr. Selahattin Gelbal'a tüm kalbimle teşekkür ederim. Hacettepe Üniversitesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme yüksek lisans programındaki tüm hocalarıma destekleri için teşekkür ederim. Sayın jüri üyelerine çalışmama gösterdikleri ilgi ve değerli katkıları için çok teşekkür ederim.

Beni bugünlere şefkatiyle getiren, sevgisini ve bana olan inancını her zaman hissettiğim, güzel kalpli annem Nurcan Şebboy'a; her zaman arkamda bir dağ gibi duran, bugünlere gelmemde en büyük teşekkürü borç bildiğim, dünyanın en harika babası Kerim Şebboy'a; bana kardeş sevgisini tattıran, hayattaki en önemli varlığım, canımın içi kardeşim Atakan Şebboy'a teşekkür ederim. Kıymetli büyüğüm, anneannem Hidayet Yüksel'e ve beni büyüten canım babaannem Hilmiye Şebboy'a teşekkür ederim... Çok sevgili ikinci ailem; Yasemin Çelik, Veli Çelik, Yiğit Çelik, İlkay Erdoğan ve Satı Erdoğan'a destekleri için teşekkür ederim. Saygı değer öğretmenim, manevi ablam, bendeki yeri ve emeği çok olan canım Ayşegül Çetin'e destekleri için çok teşekkür ederim.

Tez sürecim ve sosyal yaşantımda en büyük destekçilerim; Derya Cihan, Nilüfer Demiroğlu, Dilan Yıldız, Banu Tüysüz Çiftçi, Elif İlayda Bekdemir, Duygu Aslan, Şeyma Hatice Temellioğlu ve Zeynep Nazlı Gönen'e çok teşekkür ederim. Siz olmasanız sadece tez yazmak değil bu hayat zor olurdu.

Ve sevgili eşim, her şeyim Berk Barış Çelik; sana sahip olmak bu hayattaki en büyük şansım. En yakın arkadaşım, en büyük destekçimsin. Tüm bu süreci emek emek birlikte tamamladık. Ne çok gözyaşı var ne çok kahkaha var bu tezde... 3098 km uzaktayken bile hep yanı başımda hissettirdin, tüm yorgunluğuma eşlik ettin. En büyük teşekkür sana!

**İçindekiler**

Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini.....	xii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xiii
Singapur ve Eğitim Modeli .....	6
Fas ve Eğitim Modeli.....	7
Türkiye ve Eğitim Modeli .....	11
Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	15
Problem Cümlesi.....	15
Sayıtlılar .....	16
Sınırlılıklar .....	17
Tanımlar .....	17
Geniş Ölçekli Testler .....	18
PISA Uygulamasında Okuma Becerisi.....	21
Okuduğunu Anlamanın Düzeyleri .....	27
Duyuşsal Özellikler.....	29
İlgili Araştırmalar.....	30
Veri Toplama Süreci.....	41
Veri Toplama Araçları .....	42
Verilerin Analizi .....	42
Araştırmada Kullanılan Değişkenler.....	44
Sonuçlar .....	92
Öneriler .....	97
Kaynaklar .....	99
EK-A: Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu/ Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi .....	113
EK-B: Etik Beyanı .....	114



EK-C: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu .....	115
EK-D: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	117

## Tablolar Dizini

<b>Tablo 1</b> <i>PISA 2018’de Okuduğunu Anlamanın Bilişsel Süreçleri (MEB, 2019; OECD, 2019; Benzer, 2019)</i> .....	24
<b>Tablo 2</b> <i>Ülkelere Göre Yüzdelerik Dağılım</i> .....	40
<b>Tablo 3</b> <i>Cinsiyete Göre Yüzdelerik Dağılım</i> .....	40
<b>Tablo 4</b> <i>Araştırmada Kullanılan Değişkenler ve Kodları</i> .....	44
<b>Tablo 5</b> <i>Türkiye, Fas ve Singapur’dan PISA 2018’e katılan Öğrencilerin Ebeveynlerinden Algıladıkları Duygusal Destek ile Okuma Puanları Arasındaki İlişki Düzeyi (EMOSUPS-PVREAD)</i> .....	51
<b>Tablo 6</b> <i>Türkiye, Fas ve Singapur’dan PISA 2018’e Katılan Öğrencilerin Ebeveynlerinden Algıladıkları Duygusal Destek ile Okuma Puanları Arasındaki Korelasyonların Fisher Z Puanına Dönüştürülmesi ve Karşılaştırılması</i> .....	52
<b>Tablo 7</b> <i>Türkiye, Fas ve Singapur’dan PISA 2018’e Katılan Öğrencilerin Öğretmenlerinin Öğrenci Tarafından Algılanan Okuma İlgisini Teşvik Etmesi ile Okuma Puanları Arasındaki İlişki Düzeyi (TEACHSUP-PVREAD)</i> .....	54
<b>Tablo 8</b> <i>Türkiye, Fas ve Singapur’dan PISA 2018’e Katılan Öğrencilerin Öğretmenlerinden Algıladıkları Duygusal Destek ile Okuma Puanları Arasındaki Korelasyonların Fisher Z Puanına Dönüşümü ve Karşılaştırılması</i> .....	55
<b>Tablo 9</b> <i>Türkiye, Fas ve Singapur’dan PISA 2018’e Katılan Öğrencilerin Okumayı Sevme/Keyif Alma Dereceleri ile Okuma Puanları Arasındaki İlişki Düzeyi (JOYREAD-PVREAD)</i> .....	57
<b>Tablo 10</b> <i>Türkiye, Fas ve Singapur’dan PISA 2018’e Katılan Öğrencilerin Okumayı Sevme/Keyif Alma Dereceleri ile Okuma Puanları Arasındaki Korelasyonların Fisher Z Puanına Dönüştürülmesi</i> .....	58
<b>Tablo 11</b> <i>Türkiye, Fas ve Singapur’dan PISA 2018’e Katılan Öğrencilerin Okuma Benlik Kavramı: Yeterlilik Algısı Dereceleri ile Okuma Puanları Arasındaki İlişki Düzeyi (SCREADCOMP-PVREAD)</i> .....	59
<b>Tablo 12</b> <i>Türkiye, Fas ve Singapur’dan PISA 2018’e Katılan Öğrencilerin Okuma Yeterlilik Algıları ile Okuma Puanları Arasındaki Korelasyonların Fisher Z Puanına Dönüştürülmesi ve Karşılaştırılması</i> .....	60
<b>Tablo 13</b> <i>Türkiye, Fas ve Singapur’dan PISA 2018’e Katılan Öğrencilerin Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımında Geçirilen Süre ile Okuma Puanları Arasındaki İlişki Düzeyi (DURECEC-PVREAD)</i> .....	61

<b>Tablo 14</b> <i>Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Erken Çocukluk Eğitiminde Geçirilen Süre ile Okuma Puanları Arasındaki Korelasyonların Fisher Z Puanına Dönüştürülmesi</i> .....	63
<b>Tablo 15</b> <i>Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Durum İndeksi ile Okuma Puanları Arasındaki İlişki Düzeyi (ESCS-PVREAD)</i> .....	64
<b>Tablo 16</b> <i>Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Ekonomik Sosyal ve Kültürel Durum İndeksi ile Okuma Puanları Arasındaki Korelasyonların Fisher Z Puanına Dönüşümü ile Karşılaştırılması</i> .....	65
<b>Tablo 17</b> <i>Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyi ile Okuma Puanları Arasındaki İlişki Düzeyi (MISCED-PVREAD)</i> .....	66
<b>Tablo 18</b> <i>Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyi ile Okuma Puanları Arasındaki Korelasyonların Fisher Z Puanına Dönüşümü ile Karşılaştırılması</i> .....	67
<b>Tablo 19</b> <i>Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyi ile Okuma Puanları Arasındaki İlişki Düzeyi (FISCED-PVREAD)</i> .....	69
<b>Tablo 20</b> <i>Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyi ile Okuma Puanları Arasındaki Korelasyonların Fisher Z Puanına Dönüştürülmesi</i> .....	69
<b>Tablo 21</b> <i>Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Aile Serveti ile Okuma Puanları Arasındaki İlişki Düzeyi (WEALTH-PVREAD)</i> .....	70
<b>Tablo 22</b> <i>Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Aile Serveti ile Okuma Puanları Arasındaki Korelasyonların Fisher Z Puanına Dönüşümü ile Karşılaştırılması</i> .....	71
<b>Tablo 23</b> <i>Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Ebeveynlerinin En Yüksek Eğitimi ile Okuma Puanları Arasındaki İlişki Düzeyi (HISCED-PVREAD)</i> .....	72
<b>Tablo 24</b> <i>Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Ebeveynlerinin En Yüksek Eğitimi ile Okuma Puanları Arasındaki Korelasyonların Fisher Z Puanına Dönüşümü ile Karşılaştırılması</i> .....	73

<b>Tablo 25</b> <i>Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Öznel İyi Oluş: Okula Ait Olma Duygusu ile Okuma Puanları Arasındaki İlişki Düzeyi (BELONG-PVREAD)</i> .....	74
<b>Tablo 26</b> <i>Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Öznel İyi Oluş: Okula Ait Olma Duygusu ile Okuma Puanları Arasındaki Korelasyonların Fisher Z Puanına Dönüşümü ve Karşılaştırılması</i> .....	75
<b>Tablo 27</b> <i>Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Zorbalığa Uğrama Deneyimi ile Okuma Puanları Arasındaki İlişki Düzeyi (BEINGBULLIED-PVREAD)</i> .....	76
<b>Tablo 28</b> <i>Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Zorbalığa Uğrama Deneyimi ile Okuma Puanları Arasındaki Korelasyonların Fisher Z Puanına Dönüşümü ile Karşılaştırılması</i> .....	77
<b>Tablo 29</b> <i>Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Dayanıklılık Düzeyleri ile Okuma Puanları Arasındaki İlişki Düzeyi (RESILIENCE-PVREAD)</i> .....	78
<b>Tablo 30</b> <i>Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Dayanıklılık Düzeyleri ile Okuma Puanları Arasındaki Korelasyonların Fisher Z Puanına Dönüşümü ve Karşılaştırılması</i> .....	79
<b>Tablo 31</b> <i>Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Genel Başarısızlık Korkusu ile Okuma Puanları Arasındaki İlişki Düzeyi (GFOFAIL-PVREAD)</i> .....	80
<b>Tablo 32</b> <i>Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Genel Başarısızlık Korkusu Düzeyleri ile Okuma Puanları Arasındaki Korelasyonların Fisher Z Puanına Dönüşümü ile Karşılaştırılması</i> .....	81
<b>Tablo 33</b> <i>Türkiye, Fas ve Singapur'da PISA 2018 Uygulamasına Katılan Öğrencilerin Okuma Becerisini Etkileyen Duyuşsal Değişkenlerin Regresyon Analizi Model Özeti</i> .....	82
<b>Tablo 34</b> <i>Türkiye, Fas ve Singapur'da PISA 2018 Uygulamasına Katılan Öğrencilerin Okuma Becerisini Etkileyen Duyuşsal Değişkenlerin Regresyon Analizi Anova Sonuçları</i> .....	83
<b>Tablo 35</b> <i>Türkiye, Fas ve Singapur'da PISA 2018 Uygulamasına Katılan Öğrencilerin Okuma Becerisini Etkileyen Duyuşsal Değişkenlerin Regresyon Analizi Katsayıları</i> .....	83

<b>Tablo 36</b> <i>Araştırmaya Konu Olan Ülke Öğrencilerinin PISA 2018 Okuma Becerisi Puanlarını İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Biçimde Yordayan ve Yordamayan Değişkenler .....</i>	90
--	----

## Şekiller Dizini

<b>Şekil 1</b> PISA Uygulamalarında Yıllara Göre Ağırlıklı Olan Alanlar (MEB 2019) .....	4
<b>Şekil 2</b> Fas'taki Yetişkin Nüfusun Okuma Yazma Bilmeme Oranı (Ibourk ve Amaghous, 2014) .....	9
<b>Şekil 3</b> <i>Fas'ta Genç Nüfusta Okuma Yazma Bilmeyenler (Ibourk ve Amaghous, 2014)</i> .....	10
<b>Şekil 4</b> <i>Singapur, Türkiye ve Fas'taki Ortalama Yaşam Süresi (Human Development Report, 2024)</i> .....	12
<b>Şekil 5</b> <i>Singapur, Türkiye ve Fas Ülkelerinde Ortalama Okullaşma Yılı (Human Development Report, 2024)</i> .....	13
<b>Şekil 6</b> <i>Singapur, Türkiye ve Fas'ta Kişi Başına Düşen Gayri Safi Milli Gelir (GSMG\$) (Human Development Report, 2024)</i> .....	14
<b>Şekil 7</b> <i>Okuma Becerileri Metin Türleri (OECD, 2022)</i> .....	23
<b>Şekil 8</b> <i>PISA 2018 Uygulamasında Seçilen Ülkelerin Okuma Becerisi Puanları (MEB 2019)</i> .....	25
<b>Şekil 9</b> <i>PISA 2015 ve PISA 2018 Uygulamalarında Türkiye'nin Performansı (MEB 2019)</i> .....	26

### **Simgeler ve Kısaltmalar Dizini**

**OECD:** Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organization of Economic Cooperation and Development)

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

**SPSS:** Sosyal Bilimler İçin İstatistiksel Paket Programı (Statistical Package for the Social Sciences)

**TIMMS:** Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science)

**PIRLS:** Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (Progress in International Reading Literacy Study)

**PIAAC:** Yetişkin Yeterliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)

## Bölüm 1

### Giriş

Eğitim, kişinin davranışlarında kendi deneyimleri yoluyla değişimler meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972). Eğitimin temel özelliklerinden biri, bireyin karşılaşacağı problemleri çözecek düzeyde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özellikler kazandırmaktır. Bireylere, karşılaşacakları sorunların çözümünde kendi kendilerine yetebilmeleri, bu sorunlarla başa çıkabilmeleri ve yaşam becerileri geliştirebilmeleri için belirli bir plan ve program doğrultusunda eğitim verilmesi gerekmektedir. Bireye verilen eğitimin çıktılarını alabilmek için ölçme ve değerlendirme uygulamaları kullanılmaktadır. Eğitimde ölçme, bir bireyin belli bir niteliğe veya özelliğe ne derece sahip olduğunun belirlenmesi amacı ile yapılmaktadır (Öztürk ve Şahin, 2014). Eğitim sisteminin sağlıklı işleyişi için önem taşıyan değerlendirme ögesi ise bir karar verme, yargıda bulunma ve bir sonuca ulaşma sürecidir.

Eğitimde ölçmenin önemi, uygulamada verilecek olan kararlara bir dayanak sağlaması noktasında kendini göstermektedir. Öğrenme ve öğretme ortamının planlayıcısı ve yürütücüsü konumunda olan öğretmen, öğretme aşamasında yapmış olduğu gözlemlere göre çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanmaktadır. Öğretmenin veya ikincil eğitim uzmanlarının yapacağı değerlendirmenin doğruluğu, ölçme işleminden elde edilen ölçme sonuçlarının doğruluğuna bağlı olacaktır (Özbek vd., 2011).

Geniş ölçekli başarı testleri, farklı sınıf düzeyi veya ders alanlarında saptanmış olan bilgi ve becerileri içeren, birden fazla alt testten ya da bileşenden oluşan testlerdir (Çakan, 2003). Test uygulamaları eğitim sisteminde bir amaç değil araçtır. Yapılan eğitim öğretim etkinliklerinin ne ölçüde başarılı olduğunu belirlemek ve buna dayanarak öğretim program ve yöntemlerinde gerekli düzenlemeleri yapmak test sonuçları ile mümkün olabilmektedir (Şata, 2016). Eğitim ve öğretim etkinlikleri öğrencilerin konu alanına yönelik bilgi ve zihinsel becerilerini kapsadığı gibi; tutumlar, ilgiler, öğrenme stilleri gibi duyuşsal özellikleri de kapsamaktadır. İyi bir ölçme ve değerlendirme, tüm bu boyutları kapsayan, öğrencinin gelişimini farklı boyutlarla ele alan bir işlemdir (Özkan ve Güvendir, 2014).



Dünyada, öğrencilerin kazanmış olduğu bilgi ve becerileri ölçmek, ülkenin eğitim sistemini zenginleştirebilmek amacıyla uluslararası düzeyde yapılan çeşitli geniş ölçekli testler vardır. Bu testler başlıca, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA, Programme for International Student Assessment), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS, Trends in International Mathematics and Science Study), Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (PIRLS, Progress in International Reading Literacy Study), Yetişkin Yeterliklerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı (PIAAC, Programme for the International Assessment of Adult Competencies) olarak sıralanabilir (Çakan, 2003).

Uluslararası düzeyde ülkelerin durumunu belirlemek amacıyla eğitim göstergelerine ihtiyaç duyulmaktadır (MEB, 2019). Bu göstergeler ülkelere, öğrencilerini ve eğitim sistemlerini değerlendirmek ve geliştirmek için önemli geri bildirimler vermektedir. Ulusal düzeyde de izleme ve değerlendirme amaçlı projeler yapılmaktadır. Bu projelere 2000'li yılların başında Öğrenci Başarısını Belirleme Sınavı (ÖBBS) ve daha sonraki yıllarda Akademik başarıların İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) örnek verilebilir (Eren vd., 2021).

Ülkemizde ise geniş ölçekli sınavlara Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından uygulanan Liselere Geçiş Sınavı (LGS), Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından uygulanan Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) ve Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS), Akademik Personel ve Lisansüstü Giriş Sınavı (ALES) örnek olarak verilebilir. Bu sınavların uluslararası değerlendirme programlarından en önemli farkı, amacının öğrencilerin düzeylerini belirlemenin beraberinde sınav sonuçlarına göre öğrencilerin çeşitli eğitim kurumlarına yerleştirilmesi olmasıdır (Eren vd., 2021).

PISA, Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) 2000 yılından bu yana üç yıl ara ile OECD üyesi ülkelerin 15 yaş grubu öğrencilerine uyguladığı, öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendiren en kapsamlı araştırma programıdır. PISA, katılımcı ülkelerin kültürleri ve müfredatları göz önünde bulundurularak

hazırlanmaktadır. Uluslararası geçerli ölçme araçlarıyla öğrenci performanslarına ilişkin karşılaştırılabilir veriler sağlamaktadır (OECD, 2013). PISA'nın temel amacı, öğrencilerin aldığı temel eğitimin sonunda yetişkinliklerinde ihtiyaç duyacakları temel becerileri ne kadar kazandığını ölçerken; farklı bilgileri bir araya getirebilme, seçenekleri karşılaştırabilme, gerçek yaşam koşullarında bilgiyi kullanarak sonuca ulaşma gibi becerileri de ölçmektir (Aytekin, 2018). PISA, uluslararası platformda uygulanan geniş ölçekli sınavlardan biridir. Öğrencilerin; matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı, okuma becerisi ve problem çözme becerisi gibi alanlardaki performansını değerlendiren çok boyutlu bir uygulamadır. PISA testi uygulanırken öğrencilere, öğrencilerin ebeveynlerine ve öğretmenlerine de çeşitli alanlarda anketler uygulanmaktadır. Bu sayede öğrencinin akademik başarısına ek olarak sosyal yaşamı, olanakları, aile düzeni, kültürü, okulu ile ilgili bilgileri ve bireysel tutumları da öğrenilmektedir (Schleicher, 2018).

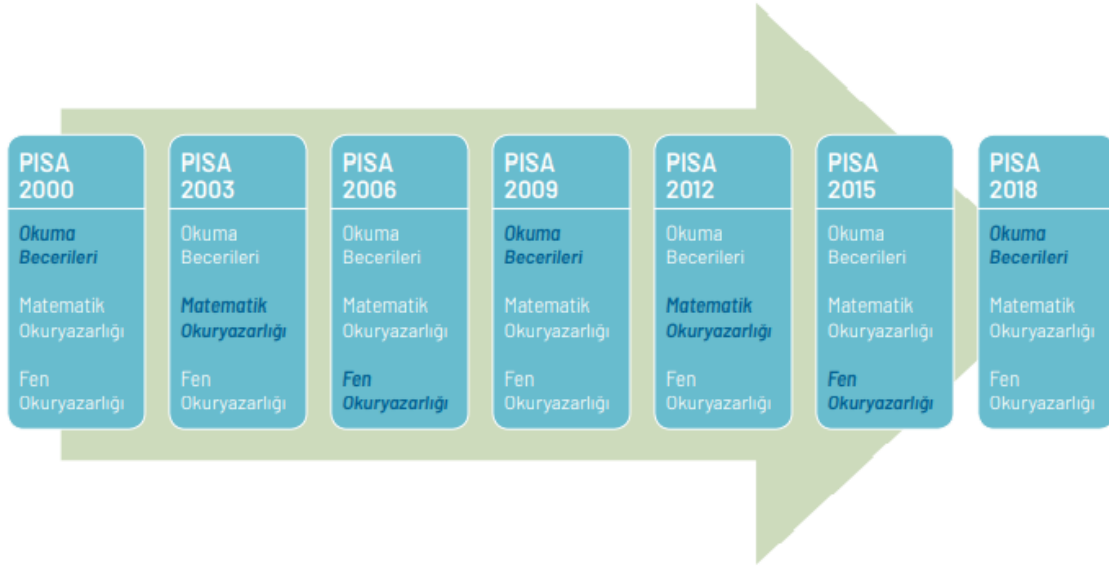
Akademik başarı, oldukça kapsamlı bir kavramdır ve düzenli çalışma veya zeka gibi yalnızca tek bir değişkenle ilişkilendirilememektedir. Başarıyı etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Öğrencinin başarı puanını belirleyen unsurlar arasında, dünyaya ve kendisine bakış açısı, ebeveynlerinin eğitime olan yaklaşımı, sosyo-ekonomik düzeyi ve yaşadığı çevreyle olan etkileşimi gibi faktörler önemli rol oynamaktadır (Sarier, 2020). PISA uygulaması kapsamında öğrencilere, ebeveynlere ve öğretmenlere uygulanan anketler sayesinde elde edilen veriler; farklı imkânlara, sosyo-ekonomik düzeylere, kültürlere ve fiziksel koşullara sahip olan öğrencilerin başarılarının bağlam içinde değerlendirilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu şekilde, farklı profillere sahip öğrencilerin başarıları adil ve objektif bir şekilde değerlendirilebilmektedir.

PISA uygulamasında her üç yıllık döngüde okuma becerileri, fen okuryazarlığı ve matematik okuryazarlığı alanlarından birine ağırlık verilmektedir (Karabay vd., 2015). PISA uygulaması ilk olarak 2000 yılında yapılmış ve bu uygulamada okuma becerileri alanına ağırlık verilmiştir. 2003 yılında matematik okuryazarlığı, 2006 yılında fen okuryazarlığı

alanına ağırlık verilerek her uygulamada ağırlık verilen alan değiştirilmiştir. Türkiye, bu sınavlara ilk olarak 2003 yılında katılmıştır (Üstün vd., 2020).

### Şekil 1

*PISA Uygulamalarında Yıllara Göre Ağırlıklı Olan Alanlar (MEB 2019)*



Şekil 1 incelendiğinde 2009 yılında okuma becerileri, 2012 yılında matematik okuryazarlığı, 2015 yılında fen okuryazarlığına, 2018 yılında ise okuma becerileri alanına ağırlık verilmiştir. Ayrıca, 2012'den itibaren her döngüde öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçmek için yenilikçi bir alan eklenmiştir. 2012 uygulamasında bu alan yaratıcı problem çözme, 2015 uygulamasında ise işbirlikçi problem çözme olarak belirlenmiştir. PISA, en az 7 yıl eğitim almış 15 yaş grubu öğrencilere, ülkelerin tercihine bağlı olarak ya kâğıt kalem formatında ya da bilgisayar tabanlı olarak uygulanmaktadır. Bu yaş grubunun tercih edilme sebebi, birçok ülkede 15 yaşında zorunlu eğitimin sona ermesidir. Test maddeleri hazırlanırken, maddeler her öğrenci için karıştırılarak farklı kitapçıklar oluşturulmaktadır. Her biri 30 dakika süren dört bölümden oluşan kitapçıklar, 60 dakika süren iki oturumda uygulanmaktadır ve oturumlar arasında 10 dakika ara verilmektedir. Bilişsel testin ardından 15 dakikalık bir ara verildikten sonra 35 dakikalık öğrenci anketi uygulanmaktadır. Katılımcı ülke ve ekonomilerden 70'inde bilgisayar tabanlı, 9 ülkede ise kâğıt kalem testi olarak uygulanmıştır (OECD, 2019).

Bu çalışmada, okuma becerisi alanında yüksek başarı gösteren, orta düzeyde başarı gösteren ve düşük başarı gösteren ülkelerden sırasıyla Singapur, Türkiye ve Fas örneklemi üzerinde çalışılmıştır. PISA uygulamasına 2000 yılında 32 ülke, 2003 yılında 41, 2006'da 57, 2009 ve 2012 yıllarında 65, 2015'te ise 72 ülke katılmıştır. PISA 2018 uygulamasına ise 79 ülke katılmıştır. Şekil 1'de görüldüğü gibi PISA 2018 uygulamasında okuma becerileri alanı ağırlıklı alan olarak seçilmiştir. 2018 yılında uygulanan PISA, bugüne kadar katılımın en yüksek olduğu PISA olmuştur. PISA 2018 uygulamasında okuma becerilerini ölçmek amacıyla üç farklı boyut tanımlanmıştır. Bunlar; farklı metin türleri, okuyucunun metinle etkileşime girdiği bilişsel süreçler ve farklı zorluk düzeylerinde sorular ve görevlerdir. Okuma alanında en yüksek başarıyı B-S-J-Z (Çin), Singapur, Makao (Çin), Hong Kong (Çin) ve Estonya göstermiştir. Fas, Lübnan, Kosova, Dominik Cumhuriyeti ve Filipinler ise en düşük başarıyı gösteren ülkelerdir. Matematik alanında en yüksek başarıyı gösteren ülkeler B-S-J-Z (Çin), Singapur, Makao (Çin), Hong Kong (Çin) ve Tayvan'dır. Fas, Kosova, Panama, Filipinler ve Dominik Cumhuriyeti matematik alanında en düşük başarıyı gösteren ülkelerdir. Fen alanında en yüksek başarıyı gösteren ülkeler B-S-J-Z (Çin), Singapur, Makao (Çin), Estonya ve Japonya'dır. Fas, Kosova, Panama, Filipinler ve Dominik Cumhuriyeti fen alanında en düşük başarıyı gösteren ülkelerdir (OECD, 2019).

Bu çalışmada amaç, başarıları farklı ülkeler arasında duyuşsal değişkenlerin PISA 2018 okuma becerisini yordama düzeyini incelemektir. Başarılı ülkeler arasından seçilen Singapur, eğitim sisteminde yaptığı dikkat çeken reformlarla bilinmektedir. Orta başarılı ülkeler arasından seçilen Türkiye, ülkemiz olmasının yanı sıra son yıllarda katılımcı öğrenci sayısı artmasına rağmen okuma alanında puan ortalamasını artıran ülkelerdendir. Literatür taraması yapılırken PISA 2018 uygulaması sonuçlarını ele alan araştırmalarda Fas örneğine yer veren az sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Bouzahzah, 2021; Berrada vd., 2022; Tammouch vd., 2022). Bu nedenle başarısı düşük ülkeler arasından Fas seçilmiştir.

## Singapur ve Eğitim Modeli

Ana kara ve adalardan oluşan Singapur, Malezya'nın güneyinde, Endonezya'nın kuzeyinde yer alan bir ada devletidir. Singapur bağımsız bir cumhuriyet devletidir. Parlamenter demokrasi ile yönetilmektedir. Singapur, İnsani Gelişme İndeksi değerlendirildiğinde 0,949 ile dünyada 9.sıradadır ("Human Development Index", 2022). İnsani Gelişme Endeksi, iktisadi ve sosyokültürel iyileşmeyi birlikte analiz ederek gelişmiş ülkelerle gelişmekte olan ülkeleri bir arada değerlendirme fırsatı sunar. Bu endekste; yaşam süresi, Gayri Safi Milli Hasıla ve eğitim süresi birlikte ele alınmaktadır (Zor, 2020).

Singapur'un eğitim modeli, çeşitli uluslararası değerlendirme kuruluşları tarafından incelenmiş ve diğer ülkelere kıyasla bu modelin birçok açıdan üstünlük gösterdiği saptanmıştır. McKinsey araştırma kurumunun 2010 yılında gerçekleştirdiği "Dünyanın En İyi Performans Gösteren Eğitim Sistemleri" araştırmasında Singapur, ilk sıralardadır. Aynı kurumunun raporunda, Singapur eğitim sistemi, 1985'te orta düzey bir performans sergilerken, yapılan reformların 2000 yılından sonra gösterdiği etkilerle mükemmel bir seviyeye ulaştığı ifade edilmiştir (Bakioğlu ve Göçmen, 2013). Singapur'un eğitim sistemi okullaşmanın yaklaşık %100 olduğu okul öncesi eğitimle başlar (Levent ve Yazıcı, 2014). Birçok orta doğu ülkesinde okullaşma oranı bu seviyeye yaklaşmamaktadır. Bu nedenle Singapur'daki öğrencilerin kayda değer bir bölümü okul öncesi eğitimden yararlanmaktadır. Okul öncesi eğitim Singapur'da zorunlu değildir ancak bütün ebeveynler çocuklarının bu dönemde eğitim almasını önemsemektedir. Bundan sonraki aşama olan 7-12 yaşlarını kapsayan ilköğretim, 6 yıl birinci kademe ve 13-16 yaşlarını kapsayan 4 yıl ikinci kademe olmak üzere toplam 10 yıldır. Bütün öğrencilere geniş tabanlı bir müfredatın uygulandığı birinci kademenin sonunda "İlkokul Bitirme Sınavı" uygulanmaktadır. Bu sınavda başarı gösteren öğrenciler ikinci kademeye geçerler. Bu kademedeki öğrencilere özel, ekspres ve normal olmak üzere çeşitli kurlar sunulmaktadır. Ekspres ve özel kuru seçenler dördüncü yılın sonunda bitirme sınavına girebilirler. Normal kurdaki öğrenciler de önce kendi

kurlarının bitirme sınavlarına girer, ardından bir yıl hazırlık sonunda bir üst seviyenin sınavına girmeye hak kazanırlar (Bakioğlu ve Gçmen, 2013).

Singapur'da üniversite öncesi eğitimde teknik eğitim enstitüleri, kolejler, politeknikler ve merkezileşmiş enstitüler vardır. Teknik eğitim enstitüsünün öncelikli amacı, bu alan mezunlarına sanayinin ihtiyaç duyduğu teknik bilgi ve beceriyi kazandırmaktır. Politeknikler, Singapur'un teknolojik ve ekonomik gelişimini artırmak için orta düzey profesyonelleri yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. Kolejler ve merkezileşmiş enstitüler ise öğrencileri yükseköğrenim için gerekli temel bilgi ve beceriler kazandırarak üniversite eğitimine hazırlamayı amaçlamaktadır. Bu kurumlarda öğrenciler; beşerî bilimler, sanat, dil, fen ve matematik bilimleri gibi çeşitli akademik alanlarda eğitim almayı seçebilirler (MOE, 2014a). OECD (2010)'nin hazırlamış olduğu bir rapora göre Singapur'un eğitim alanındaki başarısı; iddialı hedefleri oluşturması, okul seviyesinde yaşa uygun vizyon ve stratejiyi gerçekleştirebilmek için öğretmen ve lider kapasitesinin geliştirilmesi, eğitim uygulamalarında hedeflenen çizginin dünyanın en iyisi olacak şekilde olması ve sürekli gelişim kültürünün yerleştirilmesi gibi özelliklerin bu başarıda olumlu etkilerine yer verilmiştir (Şirin ve Vatanartıran, 2014). Singapur'da "Daha az öğret, daha çok öğren!" hareketi ile öğrenmeyi derinleştirmeye ve proje tabanlı öğrenme odaklı eğitim yaklaşımına, "Düşünen Okullar-Öğrenen Ulus" politikasıyla yaratıcı düşünme ve yaşam boyu öğrenmenin tüm vatandaşlar tarafından içselleştirilmesine odaklanılmıştır (Bayırlı, 2020).

### **Fas ve Eğitim Modeli**

Fas, kuzeybatı Afrika'da bulunan bir ülkedir. Cezayir, Batı Sahra ve İspanya'ya sınırı olan Fas'ın, Akdeniz ve Atlas Okyanusu'na kıyısı bulunmaktadır. Fas krallığı, parlamenter monarşi ile yönetilmektedir. 2011 yılına kadar idari ve eğitim dili olarak sadece Arapça kullanılmaktayken günümüzde Fas'ın Berberice ve Arapça olmak üzere iki resmi dili vardır. (Hammou ve Kesbi, 2023).

Kadın haklarında son yıllarda yapılan iyileştirmelere rağmen kızların okullu olmaması, kadınlar arasında okuma yazma oranının düşüklüğü Fas eğitim sisteminin en

ciddi sorunları arasındadır. Eğitimdeki bu sorunların ülkenin; ekonomik durumu, sosyal statüsü ve eğitime bakış açısından kaynaklandığı söylenebilir.

Fas'ta okul öncesi eğitim 4-6 yaş arasındaki çocuklara yöneliktir. Amacı, öğrencinin bilişsel ve duygusal gelişimi, duyuşsal gelişimini sağlayarak bireyselleşmesini ve sosyalleşmesini sağlamaktır. Motor beceriler, yaratıcı ifade becerilerinin yanı sıra temel dini, ahlaki ve etik değerlere yönelik bir başlangıç sağlamak amaçlanmaktadır. Vatandaşlık değerleri; çizim, resim, müzik gibi temel, pratik ve sanatsal faaliyetler için çocuklara ortam sağlanmaktadır. Arapça okuma ve yazmaya hazırlık faaliyetleri, konuşma Arapçasına hâkimiyet için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. M'sid ve kuttâb olmak üzere iki farklı anaokulu vardır (Llorent, 2014).

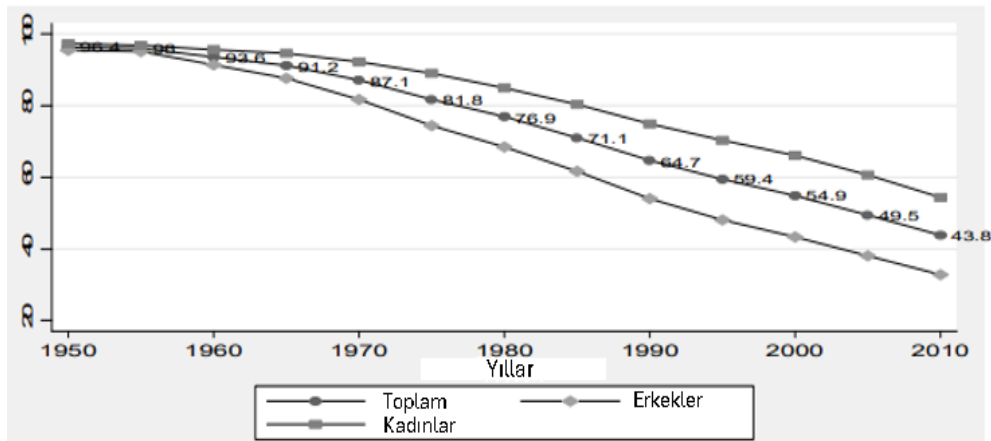
Fas'ta temel eğitim 6-15 yaş arasında zorunludur. 6-12 yaş arası öğrenciler ilköğretime başlamaktadır. Bu süreç iki döngü halinde yapılandırılmıştır. İlk döngü 6-8 yaş arasında iki yıl sürmektedir. Temel amaç, okul öncesi eğitimde öğrenilenleri pekiştirmek ve derinleştirmektir. Ara Döngü, 8-12 yaş arasında dört yıl sürer. Ara döngünün amacı, çocukların yeteneklerini geliştirmektir. Burada daha önceki seviyelerde öğrenilenleri; özellikle dini, etik ve vatandaşlık konularını daha derinlemesine yapılandırmak; Arapça anlama ve ifade becerilerini geliştirmek, okuma, yazma ve ifade etmeyi öğretmek, öğrencilerin ilk yabancı dillerini öğrenmeleri ve modern bilgi teknolojileriyle tanışmaları amaçlanmaktadır. Ülkede herhangi bir okula kayıtlı öğrenci sayısı 4.000.000 civarındadır. Eğitim dili Arapçadır fakat bazı yükseköğretim kurumlarında dersler Fransızca verilmektedir. 2020 yılındaki verilere göre ilköğretimi tamamlama oranı %97, ortaöğretimi tamamlama oranı %67'dir (Llorent, 2014).

Ortaöğretim iki bağımsız döngü halinde düzenlenmiştir: Bunlar zorunlu kolej eğitimi ve zorunlu eğitim sonrası yeterlilik eğitimidir. Üç yıllık Kolej Eğitiminin sonunda, Brevet d'Enseignement Collégial (BEC) isimli, bir sonraki eğitim döngüsüne geçişi sağlayan bir sertifika verilmektedir. Nitelikli ortaöğretim üç tür eğitimden oluşur: genel, teknik ve mesleki

eğitim. Mesleki eğitimi karşılayan iki Bakalorya t¼r¼ vardır: genel ve teknolojik-mesleki eğitim. Her biri farklı uzmanlık alanlarına ve kısa bir mesleki eğitim d¼nemine sahiptir. Kolej eğitimi 12-15 yaş arasındaki oğrenciler içindir ve ¼ç yıl s¼rer. Bu eğitim ilkokul eğitiminde sertifika almış olan gençlere açıktır. Amacı, ¼nceki d¼nemlerin genel hedeflerini daha derinlemesine takip etmek; problemleri, matematiksel alıştırmaları ve vaka sim¼lasyonlarını form¼le ederek ve çözerek oğrencinin yaratıcı zekâsını geliştirmek; oğrencilere doğa bilimleri, fizik bilimleri ve çevrenin temel kavramlarını ve yasalarını tanıtmak; coğrafya, tarih ve k¼ltürde bir temel sağlamak; temel insan hakları ve Fas vatandaşlarının hakları ve g¼revleri hakkında bilgi vermek; oğrencilerin teknik, mesleki, sanatsal ve sportif beceriler kazanmasını sağlamak; oğrenciyi eğitimine devam etmeye veya doğrudan iş d¼nyasına girmeye hazırlamak; m¼mk¼n olduğunca oğrenciyi belirli bir meslekte eğitmektir. şeriat, sanat ve deneysel bilimler olarak ¼ç dalda eğitim verilmektedir. Y¼ksek¼ğretimde ise Al Qarawyyin ve Darolhadital-Hassania ¼niversitelerinin fak¼ltelerinde, Sanat ve Hukuk ¼niversitelerinde ve bazı y¼ksek¼ğretim kurumlarında eğitim verilmektedir. Bu eğitim seviyesi yalnızca Orijinal Eğitim Bakaloryasına sahip olanlar için ayrılmıştır (Llorent, 2014).

## şekil 2

*Fas'taki Yetişkin N¼fusun Okuma Yazma Bilmeme Oranı (Ibourk ve Amaghouss, 2014)*



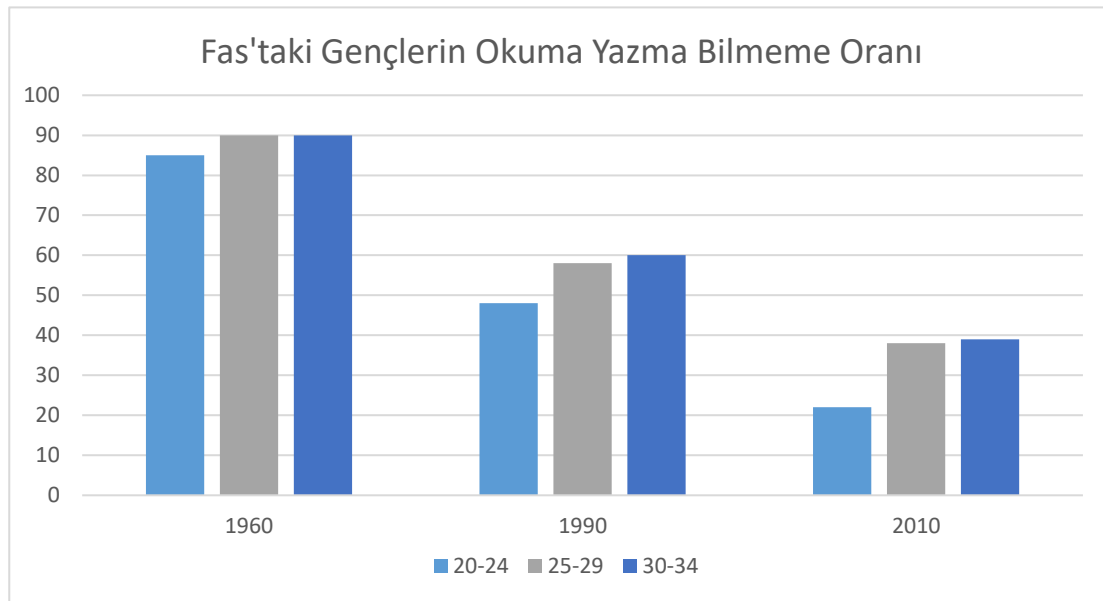
Fas'ta sağlık ve eğitim alanındaki gelişmişlik d¼zeyinin d¼ř¼kl¼đ¼ İnsani Gelişme Endeksi (0,698) ile açıklanabilir. Fas, İnsani Gelişim Endeksi sıralamasında 193 ¼lke arasında



120.sıradadır ("Human Development Index", 2022). Fas'ta çocuk ölümleri nispeten yüksektir (%4,7) ve sağlık kurumlarına erişim nüfusun %17'si ile sınırlıdır. Şekil 2'ye göre, son elli yılda okuma yazma bilmeyenlerin oranında sürekli bir düşüş görülmektedir. 1955 yılında %96 olan bu oran 2010 yılında 15 yaş ve üzeri nüfusun yaklaşık %43,8'ine eşittir. Bu da 50 yılda 52,2 puanlık bir düşüş anlamına gelmektedir. Ancak okuma yazma bilmeyenlerin oranındaki bu düşüğe, okuma yazma bilmeyen nüfusun mutlak sayısındaki artış eşlik etmektedir. Okuma yazma bilmeyenlerin sayısındaki bu hızlı artış, Fas'ın 1960 ve 2000 yılları arasında okullaşmada yaşadığı zayıflıktan kaynaklanmaktadır. 1960 yılında 6 milyonu aşan eğitimsiz insan sayısı 1990 yılında 9,6 milyona ulaşmıştır. Bu sayı 2010 yılında yaklaşık 10.5 milyondur (Ben Haman, 2021).

### Şekil 3

*Fas'ta Genç Nüfusta Okuma Yazma Bilmeyenler (Ibourk ve Amaghous, 2014)*



Fas'taki genç nüfusta okuma yazma bilmeme olgusu kadınlar için önem taşımaktadır. Şekil 3 incelendiğinde 2010 yılına gelindiğinde bile Fas'ta 25-29 ve 30-34 yaş arası nüfusun %40'a yakını okuma yazma bilmemektedir ve bu günümüz dünyasında ciddi bir orandır. 2010 yılındaki verilere göre erkeklerin yaklaşık üçte biri (%32,8), kadınların ise yarısından fazlası (%54,4) okuma yazma bilmemektedir (Ibourk ve Amaghous, 2014). Kadınların çok önemli bir bölümü okula gitmek, eğitim almak, meslek sahibi olmak bir yana

okuryazar olamamışlardır. UNESCO'nun 2011 yılında yayımladığı verilerde dünya genç (15-24 yaş) okuryazarlık oranı %89'dur (UNESCO Institute for Statistics, 2013). 2010 yılındaki verilerde genç kadınların okuma yazma bilmeme oranı (%54,4) dünya genç okuryazarlık oranı (%89) ile karşılaştırıldığında ciddi bir farklılık olduğundan söz edilebilir.

### **Türkiye ve Eğitim Modeli**

Türkiye, Avrupa'nın güneydoğu kesiminde yer alan ve Asya'nın batısında bulunan bir ülkedir. Güneydoğusunda Suriye ve Irak, doğusunda İran, kuzeydoğusunda Gürcistan ve Ermenistan, batısında Yunanistan ve Bulgaristan ülkeleri vardır. Türkiye'nin İnsani gelişim endeksi çok yüksek düzeydedir. 0,855 endeks puanı ile 193 ülke arasında 45.sıradadır ("Human Development Index", 2022).

Türk eğitim sistemi, zorunlu eğitim kapsamında ilkokuldan başlayıp üniversite eğitimine kadar uzanan bir yapıya sahiptir. Eğitim sistemi, Millî Eğitim Bakanlığı'nın denetimi ve yönetimi altındadır. İlköğretim, 4 yıl ilkokul ve 4 yıl ortaokul olmak üzere toplam 8 yıl süren zorunlu eğitimi içerir. Ortaöğretim ise genel lise, meslek lisesi ve imam hatip liseleri gibi çeşitli okul türlerini kapsar ve ortalama 4 yıl sürmektedir. Bazı liselerde hazırlık programlarıyla birlikte 5 yıllık eğitim verilmektedir. Üniversiteye geçiş, ÖSYM tarafından yapılan YKS adı verilen sınavla gerçekleşir. Türk eğitim sistemi, son yıllarda teknolojik gelişmeleri yakından takip ederek ders materyallerini dijitalleştirmekte ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak adına çeşitli projeler geliştirmektedir. Ancak bazı bölgelerde, eğitimde kalite ve fırsat eşitliği konularında hala bazı zorluklar bulunmaktadır ve bu konular üzerinde çalışmalar sürdürmektedir (Saylık vd., 2021).

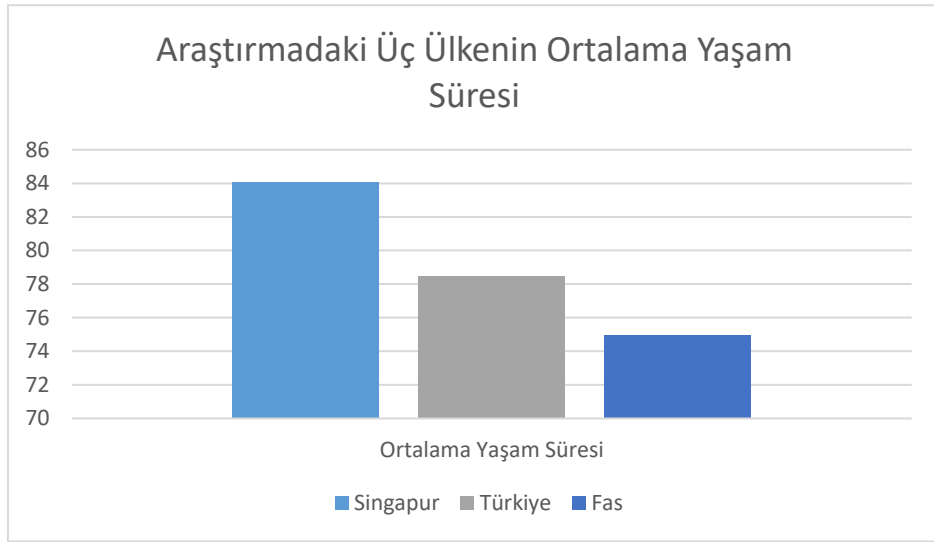
Türkiye'de eğitim sisteminin temelini kademe geçiş sınavları oluşturmaktadır, eğitim sistemi sınavlara dayalıdır. Liselere ve üniversitelere geçişler merkezi sınavlar ile gerçekleştirilir. Liselere Geçiş Sistemi (LGS), Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017-2018 eğitim öğretim yılı ile uygulanmaya başlanan ve her yıl yapılan liseye geçiş

sınavı sistemidir. Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS), Türkiye'de ÖSYM tarafından 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan ve her yıl yapılan ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sınav sistemidir (Eren vd., 2021).

Araştırmaya konu olan Singapur, Fas ve Türkiye ülkelerinin İnsani Gelişim Endeksleri belirlenirken kullanılan üç ana faktör Şekil 4, 5 ve 6'da verilmiştir. Human Development Report tarafından yayımlanan bu endeksin belirleyicilerinde PISA 2018 başarısı ile paralel bir dağılım olduğu görülmektedir (Human Development Report, 2024). ArBu üç kavram ülkelerdeki eğitimin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır.

#### Şekil 4

*Singapur, Türkiye ve Fas'taki Ortalama Yaşam Süresi (Human Development Report, 2024)*

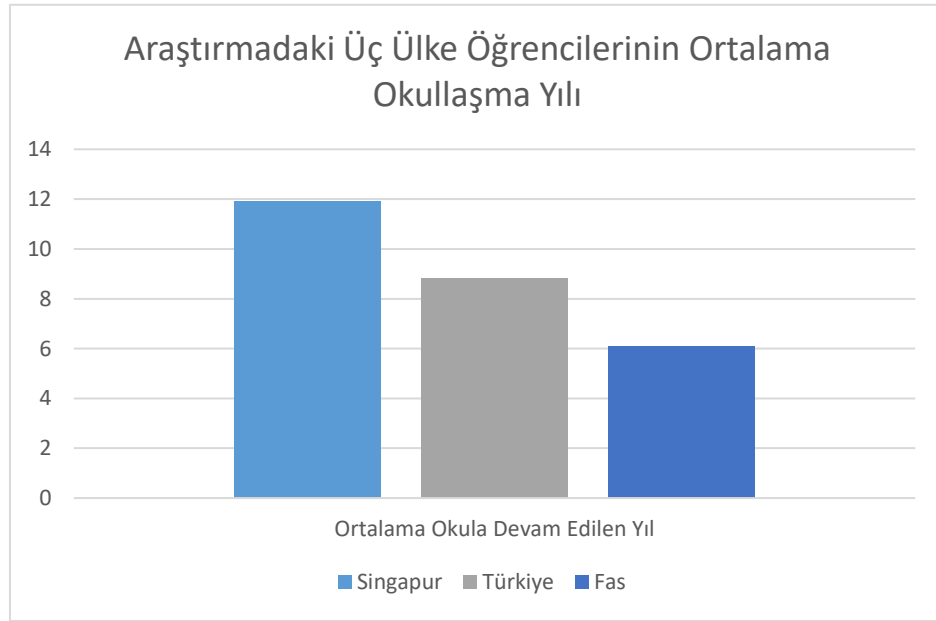


Araştırmadaki üç ülkenin ortalama yaşam süresi karşılaştırıldığında, en düşükten en yükseğe sırasıyla Fas'taki ortalama yaşam yılı 75 yıl, Türkiye'deki ortalama yaşam yılı 78,5 yıl ve Singapur'da ortalama yaşam yılı 84,1'dir (Şekil 4, Human Development Report, 2024). Beklenen yaşam süresi, bir ülke veya bölgenin ekonomik ve sosyal gelişmişliklerini hakkında fikir vermesi sebebiyle önemli bir gösterge olarak kabul edilmektedir. Gelişmiş dünya ekonomilerinde son 200 yılda beklenen yaşam süresinde önemli gelişmeler yaşanırken gelişmemiş ülkelerde aynı doğrultuda bir ilerlemenin yaşanmadığı

belirlenmektedir. Yaşam süresini etkileyen faktörler arasında; sigara-alkol tüketimi, obezite, ülkenin sağlık sektörüne yaptığı yatırım, kişi başına düşen gelir, ülkedeki eğitim düzeyi belirleyici rol oynamaktadır (Sey ve Aydın, 2019).

### Şekil 5

*Singapur, Türkiye ve Fas Ülkelerinde Ortalama Okullaşma Yılı (Human Development Report, 2024)*

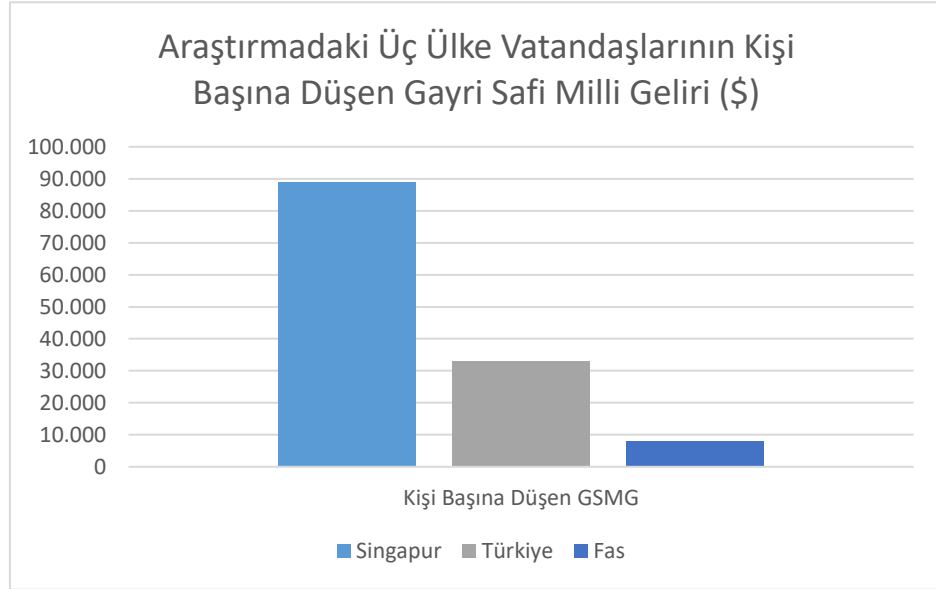


Araştırmadaki üç ülke öğrencilerinin ortalama okullaşma yılı en düşükten en yükseğe sırasıyla Fas'ta 6,1 yıl, Türkiye'de 8,8 yıl, Singapur'da ise 11,9 yıldır (Şekil 5, Human Development Report, 2024). Birçok ülkede gelişmeyi göstermek için üniversite sayısı, öğrenci sayısı, akademik personel sayısı ve araştırma faaliyetlerinden daha çok okullaşma oranlarına önem verilmektedir (Teichler, 2004). Günümüzde, okullaşma oranı en önemli eğitim göstergelerindedir ve ilgili eğitim düzeyine kayıtlı tüm öğrencilerin, ait olduğu eğitim düzeyindeki nüfusa bölümü olarak tanımlanmaktadır. Okullaşma oranları, ülkelerin eğitime katılımı, erişimi veya eğitimin yaygınlığı hakkında bilgi veren, buna dayalı olarak ülkelerin, eğitim çağındaki nüfusun eğitim ihtiyacını ne ölçüde karşılayabildiğini gösteren

göstergelerdir. Ayrıca Dünya'daki farklı eğitim sistemlerinin yapısı ve bu sistemlerde eğitime erişim olanakları hakkında bilgi vermektedir (OECD, 2004; Günay ve Günay, 2016).

### Şekil 6

*Singapur, Türkiye ve Fas'ta Kişi Başına Düşen Gayri Safi Milli Gelir (GSMG\$) (Human Development Report, 2024)*



Araştırmadaki üç ülkede, kişi başına düşen gayri safi milli geliri düşükten yükseğe sırasıyla Fas'ta 7.955 \$, Türkiye'de 32.834 \$ ve Singapur'da 88.761 \$ olarak verilmiştir (Şekil 6, Human Development Report, 2024). Ekonomik büyüme, gelişmiş ülkeler kadar gelişmekte olan ülkeler açısından da önem taşıyan bir konudur. Gelişmiş ülkeler GSMG (Gayri Safi Milli Gelir)'nin yıllar içindeki değişimine önem verirken, gelişmekte olan ülkeler ekonomik büyüme kavramından ziyade, ekonomik kalkınma kavramına önem vermektedir. Ekonomik kalkınma, ekonomik büyümeyi de kapsayan bir kavram olmasına ek olarak, ekonomik büyümenin yanında toplumdaki gelir dengesizliklerinin azaltılması, işsizliğin azaltılması, ekonomik ve sosyal kurumların modernleştirilmesi gibi ekonomik olduğu kadar sosyal ve siyasal alanları da kapsamaktadır (Seyidoğlu, 2006; Özel, 2012).

## **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışmada, 2018 yılında uygulanan PISA'da öğrenci genel başarısızlık korkusu (GFOFAIL), öznel iyi oluş: pozitif etki (BELONG), dayanıklılık (RESILIENCE), öğrencinin zorbalığa uğrama deneyimi (BEINGBULLIED), okuma benlik kavramı: yeterlilik algısı (SCREADCOMP), ebeveynlerin öğrenci tarafından algılanan duygusal desteği (EMOSUPS), öğretmenin öğrenci tarafından algılanan okuma ilgisini teşvik etmesi (TEACHSUP), annenin tamamladığı eğitim seviyesi (MISCED), babanın tamamladığı eğitim seviyesi (FISCED), ailenin mal varlığı (WEALTH), sosyo-ekonomik düzey (ESCS), erken çocukluk eğitiminde geçirilen süre (DURECEC), ebeveynlerin tamamladığı eğitim seviyesi (HISCED) ve öğrencinin okumayı sevme/keyif alma (JOYREAD) değişkenlerinin öğrencilerin okuma becerisi puanlarını ne derece yordadığını saptamak amaçlanmaktadır. Analizler sonucunda elde edilen verilerde başarıyı etkileyen faktörler belirlenerek alan yazına katkılı olmak; ülkelere göre değişkenlik göstereceği düşünülen faktörlerin eğitim sistemleri için yapılacak çalışmalarda yol gösterici olması hedeflenmektedir. PISA ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde duyuşsal özelliklerin ve aile olanaklarının başarı üzerindeki etkisinin belirlenmesi ve bu değişkenlerin yordayıcılık düzeyini analiz etmenin önemli olduğu düşünülmektedir (Gülleroğlu, 2017; Sarier, 2021; Tatlı vd., 2016; Demir, 2015). PISA başarısı yüksek ülkelerin ve düşük ülkelerin performanslarının karşılaştırılması çalışmanın önemini artırmaktadır (Yolsal, 2016; Çelen vd., 2011).

## **Problem Cümlesi**

PISA 2018 sonuçlarına göre farklı başarı sıralamalarında yer alan Türkiye, Fas ve Singapur örneklerinde öğrencilerin duyuşsal özellikleri ile okuma becerileri arasındaki ilişki nasıldır?

## **Alt Problemler**

1. Türkiye, Singapur ve Fas'tan 2018 PISA uygulamasına katılan öğrencilerin okuma becerileri ile ebeveyn ve öğretmenlerinin destek düzeyleri arasında nasıl bir ilişki

- vardır? Bu ilişki katsayıları ülkelere göre değişmekte midir? (Değişkenler: EMOSUPS, TEACHSUP)
2. Türkiye, Singapur ve Fas'tan 2018 PISA uygulamasına katılan öğrencilerin okuma becerileri ile okumaya karşı ilgi düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır? Bu ilişki katsayıları ülkelere göre değişmekte midir? (Değişkenler: JOYREAD, SCREADCOMP)
  3. Türkiye, Singapur ve Fas'tan 2018 PISA uygulamasına katılan öğrencilerin okuma becerileri ile ailelerinin olanakları arasında nasıl bir ilişki vardır? Bu ilişki katsayıları ülkelere göre değişmekte midir? (Değişkenler: DURECEC, ESCS, MISCD, FISCED, WEALTH, HISCED)
  4. Türkiye, Singapur ve Fas'tan 2018 PISA uygulamasına katılan öğrencilerin okuma becerileri ile benlik algısı arasında nasıl bir ilişki vardır? Bu ilişki katsayıları ülkelere göre değişmekte midir? (Değişkenler: BELONG, RESILIENCE, BEINGBULLIED, GFOFAIL)
  5. Araştırmada ele alınan duyuşsal değişkenler Türkiye, Singapur ve Fas'ta PISA 2018 uygulaması okuma becerisi puanlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

### **Sayıtlar**

2018 yılında PISA uygulamasına katılan öğrencilerin; okuma becerisi, matematik okuryazarlığı ve fen okuryazarlığı testleri ile öğrenci anketini aynı koşullarda ve gerçek tutumlarını yansıtarak, doğru bilgiler vererek cevapladıkları varsayılmıştır. PISA 2018 uygulamasında, uyarlama nedeniyle oluşan kültür ve dil farklılıklarının öğrencilerin anket puanları ile okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen okuryazarlığı puanlarını etkilemediği varsayılmıştır. Sınavların kâğıt-kalem ve bilgisayar destekli olmak üzere iki farklı formatta uygulanmasının bilişsel özelliklerin belirlenmesinde önemli bir değişikliğe sebep olmadığı varsayılmıştır.

## **Sınırlılıklar**

Bu çalışma PISA 2018 uygulaması öğrenci anketini yanıtlayan öğrencilerden Fas, Türkiye ve Singapur ülkelerinden elde edilen verilerle sınırlıdır. Ayrıca, anketlerde öğrencilerden öğrenmeye ilişkin kendilerine yönelik algılarını ifade etmeleri istenmiştir. Kendine yönelik algılarını belirlemek için sorulan soru bu alanı ölçmekte sınırlılık yaratmaktadır.

## **Tanımlar**

**Duyuşsal Değişkenler:** Duyuşsal özellik, içsel davranışların, duygu ve yönelimlerin tamamıdır (Cerit Berber, 2008). Duyuşsal özellik, tutumları, ilgileri, inançları ve kişinin dünya görüşünü yansıtmaktadır.

**PISA Okuma Becerisi:** Okuma görevlerinin etkili bir biçimde ve belirli bir hedef doğrultusunda gerçekleştirilmesi ve üst düzey okuma yeterliklerine ulaşılması olarak tanımlanmaktadır. Alan yazında okuma okuryazarlığı, okuduğunu anlama başarısı gibi farklı şekillerde ele alınmıştır.



## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın kuramsal temelinde; PISA 2018 uygulaması ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Okuma becerileri ile bu becerilere ait kuramsal çerçeve incelenmiştir.

#### Geniş Ölçekli Testler

Öğrencilerin akademik başarıları, eğitimin en önemli çıktılarından biridir. Eğitim sistemine yönelik kararların çoğu, öğrencilere uygulanan çeşitli başarı testlerinden elde edilen verilere dayalı olarak verilmektedir. Geniş ölçekli başarı testleri, farklı sınıf düzeyi veya ders alanlarında saptanmış olan bilgi ve becerileri içeren ve birden fazla alt testten ya da bileşenden oluşan başarı testlerini ifade etmektedir (Çakan, 2003). Geniş ölçekli testler, büyük bir öğrenci topluluğunu bölgesel, ulusal ya da uluslararası düzeyde ölçmeyi ve değerlendirmeyi hedefleyen standart çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Simon vd., 2012). Çok sayıda uluslararası geniş ölçekli testler mevcut olmakla birlikte en yaygın kullanılanları PISA, PIAAC, PIRLS ve TIMSS'tir. PISA, PIAAC, PIRLS ve TIMSS gibi geniş ölçekli değerlendirmelerin amacı bireylerin aldıkları puandan ziyade evrenin veya içerisindeki alt grupların performansını tanımlamaktır (Arıkan vd., 2020).

IEA (Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu) ve OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) uluslararası düzeyde geniş ölçekli testler uygulayan kurumlardır. Uluslararası düzeyde yapılan geniş ölçekli çalışmalar, testlere katılan ülkelerin kendi eğitim sistemlerini değerlendirmelerini, öğrencilerin yıllar içindeki gelişimlerini takip etmeleri, test sonuçlarından yola çıkılarak ülke genelinde ihtiyaç olan alanlarda reformlar gerçekleştirmeleri açısından büyük önem taşımaktadır.

#### **PISA**

PISA, OECD'ye üye ülkelerin ve ekonomilerin katılımıyla, en az 7 yıl eğitim görmüş ortalama on beş yaşındaki öğrencilerin, yaşam becerilerinin ne düzeyde olduğunu ve karşılaştıkları problemlerle başa çıkmaya ne kadar hazır olduklarını belirlemeyi amaçlayan

bir uygulamadır. PISA araştırmasında, matematik, fen ve okuma becerisi olmak üzere üç temel alandaki öğrenci performansları, “okuryazarlık” başlığı altında ölçülmektedir. Okuryazarlık kavramı, öğrencilerin temel alanlarındaki çeşitli durumlarda karşılaştıkları problemleri tanımlarken, yorumlarken ve çözerken, bilgi ve becerilerini kullanma, analiz etme, mantıksal çıkarımlar yapma yeterlikleri olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2016). PISA 2018 uygulaması, programın 2000 yılında başlatılmasından bu yana uluslararası değerlendirmenin yedinci turu olmuştur. Her PISA testi öğrencilerin bilgilerini değerlendirmektedir. Her değerlendirme, okuma becerisi, matematik ve fen bilimleri alanlarından birine odaklanır ve diğer iki alan için de kapsamlı bir değerlendirme sağlar.

PISA uygulamalarında, temel alanlardaki bilişsel yeterliklere ek olarak öğrenci, ebeveyn ve okul anketleri uygulanmaktadır. Bu sayede aile olanakları, sosyo-ekonomik düzey ve okul özellikleri gibi başarıyı etkileyen çeşitli faktörlerin incelenmesi mümkün olmaktadır. Toplanan veriler, müfredatların ve eğitim sistemlerinin özelliklerini belirlemekte, öğrenmeyi etkileyen temel faktörler ile öğrenme çıktıları arasında bir bağ kurulmasına imkân sağlamaktadır (MEB, 2015). Bu sayede katılımcı ülkeler, farklı olanaklara sahip öğrencilerin performanslarındaki değişiklikleri karşılaştırabilmektedir (OECD, 2016). PISA uygulamasında; öğrencilerin akademik performanslarının ne düzeyde olduğu, öğrencilerin akademik performanslarının anketler ile toplanan değişkenlerle ilişkisinin nasıl olduğu ve öğrenciler arası ilişkiler ve okullar arası ilişkilere ilişkin göstergeler esas alınmaktadır (OECD, 2016a).

PISA, ülkelerin tercihine bağlı olarak kâğıt kalem ya da bilgisayar tabanlı olarak iki formatta uygulanan bir uluslararası öğrenci değerlendirme uygulamasıdır. Bu uygulama, katılımcıların yeteneklerini nesnel ve adil bir şekilde değerlendirebilmek için her öğrenci için farklı kitapçıklar oluşturularak uygulanmaktadır. Bu şekilde, öğrenciler arasında test içeriğinin ve zorluk seviyesinin adil bir şekilde dağıtılması sağlanmaktadır. PISA uygulaması, dört bölümden oluşmaktadır ve her bir bölüm için 30 dakika süre verilmektedir. Toplamda iki oturumdan oluşmaktadır ve her oturum 60 dakika sürmektedir. Oturumlar arasında 10

dakikalık bir ara verilerek öğrencilere dinlenmeleri için zaman tanınmaktadır. Bilişsel testlerin tamamlanmasının ardından, öğrencilere 15 dakikalık bir ara verilmektedir. Bu süre, öğrencilerin yoğun bir değerlendirme sürecinden sonra rahatlamalarına ve konsantrasyonlarını sağlamalarına olanak tanır. Son aşamada, 35 dakikalık bir öğrenci anketi uygulanmaktadır. Bu anket, öğrencilerin eğitimleri, öğrenme deneyimleri, okul ve aile bağlantıları gibi konularda veri toplamaktadır. Anket sonuçları, eğitim politikalarının geliştirilmesi ve öğrenci başarısının anlaşılması için önemli bir veri kaynağı olarak kullanılmaktadır (MEB, 2022).

PISA uygulamasında öğrencilerin matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerilerine ilişkin yeterliliklerinin yanında uygulanan anketler aracılığıyla öğrencilerin motivasyonları, kendileri hakkındaki görüşleri, öğrenme süreçleri ile ilgili psikolojik özellikleri, okul ortamları ve aileleri ile ilgili veriler de toplanmaktadır. Okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen okuryazarlığı alanlarında öğrencilerin puanları yorumlanırken anket verilerinden yararlanılmaktadır. Öğrencilerin becerileri ile farklı demografik özelliklerinin, sosyo-ekonomik durumlarının ve eğitim değişkenlerinin ne kadar ilişkili olduğu; okul, öğrenci ve eğitim düzeyleri arasındaki ilişkiler de belirlenmektedir (OECD, 2016a). Bu amaçla, öğrenci, okul ve veli anketleri olmak üzere çeşitli anketler geliştirilmektedir. PISA uygulamasında araştırma kapsamında kullanılan anketler okul ve öğrenci anketleridir. Okul anketinin okulun müdürü ya da müdür yardımcısı tarafından yanıtlanması gerekmektedir. Yanıtlanma süresi yaklaşık 30 dakikadır. Okul liderliği, öğrenci profili, öğretim programındaki konu dağılımı, öğretim programı dışındaki aktiviteler, okul büyüklüğü, okulun sosyo-ekonomik durumu, eğitim ve öğretime verilen destek gibi alanlarda sorulara yer verilmektedir. Öğrenci anketinin yanıtlanma süresi yaklaşık 30 dakikadır. Bu anketle öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu, göçmenlik durumu, öğrenme stilleri, ağırlıklı alana göre matematik, fen ve okuma becerilerine yönelik tutumları, matematik, fen ve okuma becerisine ait performanslar gibi alanlarda önemli veriler elde edilmektedir. Elde

edilen veriler ile bilişsel testlerin yanı sıra öğrencinin başarısını etkileyen faktörleri değerlendirmek mümkün olmaktadır (MEB, 2022).

Bilişsel testler, genellikle çoktan seçmeli ve yapılandırılmış cevaplar gerektiren maddelerden oluşmaktadır. Bu maddeler grafikler, metinler, tablolar ve gerçek yaşantılardan örneklerle desteklenmektedir. Bilgisayar tabanlı değerlendirmelerde, animasyonlar da kullanılarak içeriğin zenginleştirilmesi sağlanmaktadır. Test maddeleri genellikle tam puan veya sıfır puan olarak değerlendirilmektedir. Ancak yapılandırılmış cevaplar gerektiren maddeler, alan uzmanları tarafından tam puan, kısmi puan ve sıfır puan gibi iki veya daha fazla kategoride değerlendirilmektedir. Puanlama sürecinde iki yöntem kullanılmaktadır: tekli puanlama ve çoklu puanlama. Tekli puanlamada test, tek bir puanlayıcı tarafından değerlendirilmektedir. Çoklu puanlama sürecinde, aynı test bağımsız dört puanlayıcı tarafından değerlendirilir ve bu değerlendirmeler sonucunda nihai puan belirlenir. Ülkeler arasında puanların tutarlılığının belirlenmesi için puanlayıcı güvenilirliği çalışmaları yapılmaktadır (OECD, 2014b). Bu yöntemle, öğrencilerin bilgi ve becerilerini objektif bir şekilde değerlendirmek amaçlanmaktadır.

PISA uygulamasının sonuçları, katılımcı ülkelerin eğitim politikalarının belirlenmesinde önemli bir temel oluşturmaktadır. Bütün ülkelerin öğrenci performansı ve ekonomik destekleriyle ilişkili sonuçlarını cinsiyet, ülke veya dil gibi değişkenlere bağlı farklı gruplar arasında karşılaştırmaya olanak sağlayacak şekilde anlamlı bir biçimde açıklaması beklenmektedir (Brown, 2006). Bu nedenle, ülkeler arasındaki farklılıkların ve psikometrik yapının karşılaştırılabilir olması son derece önemlidir. Tüm bu çalışmalar, ülkelere eğitim reformları yapabilmek ve eğitim sistemlerini geliştirmek için önemli geri bildirimler sağlamaktadır.

### **PISA Uygulamasında Okuma Becerisi**

Okuma, dilin anlama boyutu içinde yer almaktadır ve öğrenmenin en önemli araçlarından biridir (Sallabaş, 2008). Bir kişinin okuryazar olması tek başına yeterli değildir,

aynı zamanda kişinin o dilde okuduğunu yeterli düzeyde anlıyor olması da gerekmektedir. İster basılı bir biçimde ister teknoloji aracılığıyla olsun, daha sık okuyan, okumaya ilgi duyan, okuma becerilerine güvenen ve bir metni özetlemek ya da internette bilgi aramak için hangi stratejileri kullanacağını bilen öğrenciler okuma konusunda daha yetkin olma eğilimindedir (OECD, 2019). 2000 yılında okuma becerisi; kişinin hedeflerine ulaşması, bilgi ve potansiyelini geliştirmesi ve topluma katılması için yazılı metinleri anlaması, kullanması ve üzerinde düşünmesi olarak tanımlanırken 2012 ve 2015 yıllarında da kullanılan PISA 2009 okuma becerisi tanımı, okumaya katılımı da eklemiştir: Okuryazarlık, kişinin hedeflerine ulaşması, bilgi ve potansiyelini geliştirmesi ve topluma dâhil olması için yazılı metinleri anlaması, kullanması, üzerinde düşünmesi ve bunlarla ilgilenmesidir (OECD, 2019).

Okuryazarlık kavramını güncel bir şekilde açıklayan PISA, 2018 yılında okuma becerisini, öğrencilerin temel derslerde kazandıkları bilgi ve becerileri gerekli olduğu yer ve zamanlarda kullanabilme, çeşitli durumlardaki problemleri analiz edebilme, muhakeme edebilme, elde ettiği sonuçları etkili bir biçimde sunabilme gücü olarak ifade etmektedir. Okuma becerisi, aynı zamanda öğrencilere kendi öğrenme güdülerini, stratejilerini ve düşüncelerini belirtme fırsatı da sağlamaktadır (Turner ve Adams, 2007). Okuma; görme, algılama ve anlamlandırma gibi bir dizi fiziksel ve zihinsel işlemin eş güdümlü bir şekilde kullanılmasını gerektiren karmaşık bir algılama ve kavrama sürecidir. Harfleri ve kelimeleri tanımanın ötesinde; sözcükleri, cümleleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliğidir (Gündüz ve Şimşek, 2011).

## Şekil 7

*Okuma Becerileri Metin Türleri (OECD, 2022)*



PISA değerlendirmelerinde okuma kavramı daha geniş bir çerçevede ele alınmakta ve okuma yerine okuma becerileri kavramı ile ifade edilmektedir. Okuma becerileri bireyin amaçlarına ulaşmak, bilgisini ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak için yazılı metinleri anlaması, kullanması, onlarla meşgul olması ve onlar üzerine düşünmesi olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2018; Dadandı, Dadandı ve Koca, 2018). Öğrencilerin okuma becerilerindeki başarısı diğer akademik alanlarda gösterdiği beceriler açısından da önemli görülmektedir. Bir öğrencinin okuma becerisindeki performansı düşük ise genel olarak diğer becerilerin kazanılmasında da zorluklar yaşayacağı düşünülmektedir (Geske ve Ozola, 2008). Bireylerin fen bilimleri ve matematik alanlarında başarılı olabilmeleri için öncelikle metni ve sembolleri iyi okuyup anlaması ve okuduklarını yorumlaması gerekmektedir. (Zeybekoğlu, Güneş ve Yalçın, 2023). Okuma becerileri; kaynak, etkileşim şekli, metnin şekli, metnin türü olmak üzere dört ana başlıktan oluşmaktadır (Şekil 7).

**Tablo 1**

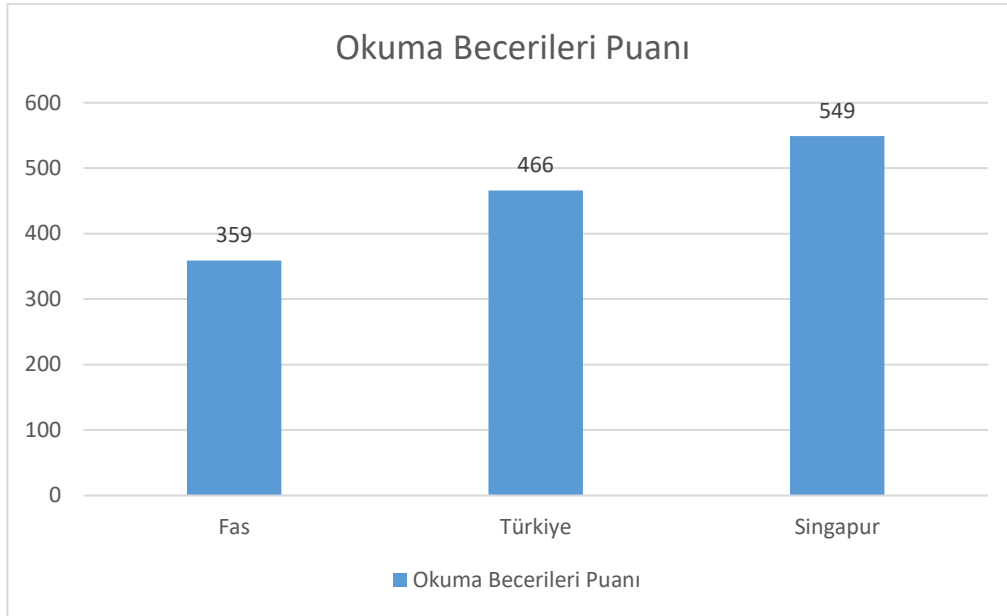
*PISA 2018’de Okuduğunu Anlamanın Bilişsel Süreçleri (MEB, 2019; OECD, 2019; Benzer, 2019)*

Bilişsel Süreçler	Açıklama
Bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama	Metindeki bilgileri tarama ve bulma Alakalı metinleri arama ve seçme
Bilgileri bir araya getirme, anlama ve yorumlama	Gerçek anlamı ifade etme Çıkarımları birleştirme ve çıkarımlar oluşturma
Kendi düşüncesini yansıtma, değerlendirme ve derinlemesine çözümlenme	Niteliği ve güvenilirliği değerlendirme Metnin içeriği ve biçimi üzerine derinlemesine düşünme Uyuşmazlıkları belirleme ve uyuşmazlıkların üstesinden gelme

PISA, okuduğunu anlamanın bilişsel süreçlerini Tablo 1’de görüldüğü gibi 3 başlıkta ele almıştır. PISA uygulamasında okuduğunu anlamayı test etmek amacıyla 2018 yılına kadar en alt düzeyden en üst düzeye doğru 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 ve 6 olmak üzere 7 okuma becerileri yeterli düzeyi belirlenirken bu düzeylere 2018 yılında 1c düzeyi de eklenerek 8 düzey oluşturulmuştur (MEB, 2019). Düzeyler yükseldikçe öğrencilerden okuduklarını anlama ve yorumlama yapabilmesi, okuduklarına eleştirel gözle bakabilmesi ve okuduklarıyla yaşam becerileri arasında bağlantı kurabilmesi gibi pek çok bilişsel beceriyi kullanması beklenmektedir. PISA’nın bilişsel becerileri ele almasının nedeni ise okumayı bir süreç olarak görmesi ve okuma öncesinde, okuma anında ve okuma sonrasında pek çok stratejinin devreye girmesinden kaynaklanmaktadır. Okuyucu bir metinle ilgilenirken bu işlemleri aktif hâle getirmektedir (OECD, 2019).

## Şekil 8

*PISA 2018 Uygulamasında Seçilen Ülkelerin Okuma Becerisi Puanları (MEB 2019)*



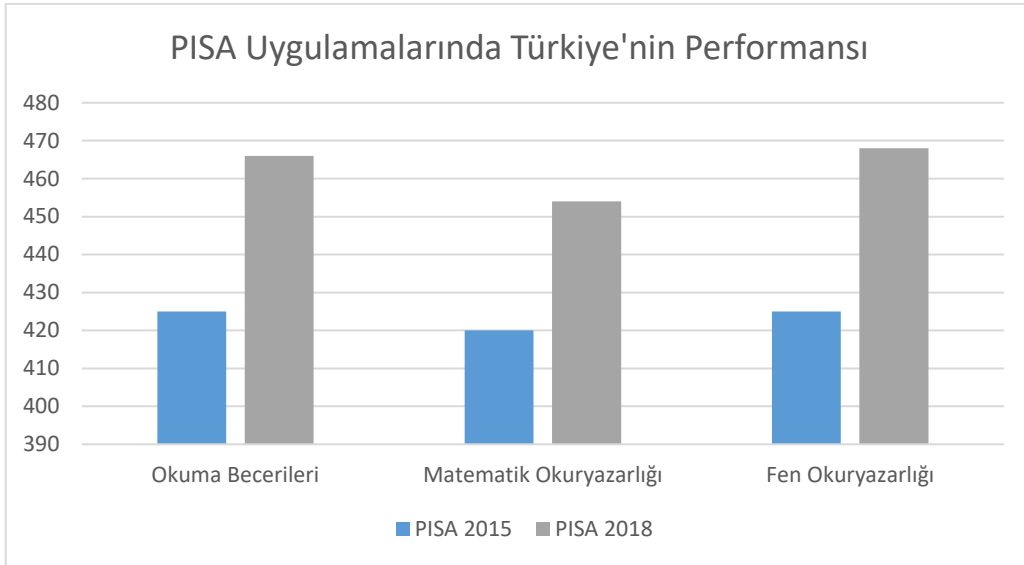
Okuma becerileri alanındaki değerlendirme sonuçlarına göre ülkelerin ortalama puanları 340 ile 555 arasında değişmektedir. Şekil 8'de, seçilen ülkelerin okuma becerisi alanındaki sıralamaları verilmiştir. Singapur'dan PISA 2018 uygulamasına 6676 öğrenci katılmıştır. Singapur, 549 olan okuma becerileri puan ortalaması ile tüm alanlarda 2. sırada yer almaktadır. Türkiye'den toplam 6890 öğrenci katılmıştır. Türkiye, PISA 2018 uygulamasında 466 olan okuma becerileri puan ortalaması ile okuma becerileri sıralamasında 40. sırada yer almaktadır. Fas, PISA 2018 uygulamasına 6814 öğrenci ile katılmıştır. 359 olan okuma becerileri puan ortalaması ile 73. sırada yer almaktadır (OECD, 2019).

Singapur'un araştırmaya konu olmasının en önemli nedeni, bugüne kadar PISA uygulamaları sonuçlarında ilk sıralarda yer alması ve dikkat çeken başarılar elde etmesidir. Ayrıca etkili bir eğitim sisteminin yansıması olan öğrencilerin her alanda önemli başarılar göstermesidir. Bu gerekçelerle araştırmaya değer görülen ülkelere biridir, başarılı ülkeler arasından Singapur seçilmiştir.



## Şekil 9

*PISA 2015 ve PISA 2018 Uygulamalarında Türkiye'nin Performansı (MEB 2019)*



Orta başarılı ülkeler arasından seçilen Türkiye, son yıllarda katılımcı öğrenci sayısı artmasına rağmen okuma alanında puan ortalamasını artıran ülkelerdendir (Şekil 9). Türkiye, 2015 yılında 428 olan ortalama okuma becerileri puanını 2018 yılında 468'e yükseltmiştir, bu puanla katılımcı OECD ülkeleri puan ortalamasının üzerinde yer almıştır. Türkiye'de 2015 yılından bu yana PISA uygulamaları bilgisayar tabanlı gerçekleştirilmektedir. Türkiye'nin her üç alandaki okuma becerisi performansı geçmiş yıllara kıyasla önemli ölçüde iyileşmiştir (MEB, 2019). Türkiye'de üst yeterlik düzeylerinde bulunan öğrenci oranları artmıştır. Brezilya, Endonezya, Meksika, Türkiye ve Uruguay ülkeleri, 2003 ile 2018 arasında 15 yaş grubu öğrenci sayısı oldukça artmasına rağmen eğitim kalitesinden ödün vermeyen ülkelerdir. Türkiye, PISA 2018'de PISA 2015'e göre matematik ve fen alanlarında ortalama puanını en çok artıran ülke olmuştur. Okuma becerileri alanında ise iki uygulama arasında puanını en çok artıran ikinci ülkedir. Bu sonuç, Türkiye'de okuma becerisi açısından temel ve gelişmiş becerileri gösteren öğrenci oranlarında önemli bir artış olduğunu göstermektedir (MEB, 2019). Türkiye PISA 2018 uygulamasında üç bilişsel alandaki performansında da önemli bir iyileşme göstermektedir. Aynı zamanda ülkemizi başarısı yüksek ve düşük ülkelerle karşılaştırmanın alan yazına

katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu nedenle orta başarılı ülkeler arasından Türkiye seçilmiştir.

PISA 2018 uygulaması sonuçlarını ele alan araştırmalarda Fas örneğine yer veren az sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Bouzahzah, 2021; Berrada vd., 2022; Tammouch vd., 2022). Alan yazındaki bu eksikliğe katkı sağlamak amacıyla başarısı düşük ülkeler arasından Fas seçilmiştir. Ayrıca yapılan araştırmalar 2018 PISA anketi sonuçlarına göre, Fas'ın eğitim sisteminin dünyanın en zayıf sistemlerinden biri olduğunu göstermektedir (Bouzahzah, 2021). Seçilen üç ülkenin sosyo-ekonomik düzeylerinde, dil ve kültürlerinde, eğitim sistemlerinde ve gelişmişlik seviyelerinde dikkat çeken farklılıklar bulunmaktadır. Bu nedenle PISA 2018 uygulamasına Türkiye, Singapur ve Fas ülkelerinden katılmış öğrencilerin başarılarını yordayan duyuşsal değişkenler ile ilgili yapılacak çalışmanın alan yazına ve gelecek çalışmalara katkı sağlaması amaçlanmaktadır. 2018 yılında yapılan PISA uygulamasında, öğrencilerin, başarısını etkileyen duyuşsal özelliklerinden 14 tanesi Singapur, Türkiye ve Fas örneklemlerinde okuma başarı puanlarını ne derece yordadığını saptamak amacıyla analiz edilmiştir).

### **Okuduğunu Anlamanın Düzeyleri**

Seviye 6'da okuyucular tipik olarak hem ayrıntılı hem de kesin olan çoklu çıkarımlar ve karşılaştırmalar yapabilmektedir. Bir veya daha fazla metni tam ve detaylı bir şekilde anladıklarını göstermekte ve birden fazla metindeki bilgileri bütünleştirebilmektedir. Görevler, okuyucunun belirgin rakip bilgilerin varlığında alışılmadık fikirlerle uğraşmasını ve yorumlar için soyut kategoriler oluşturmasını gerektirebilir. Öğrenciler, birden fazla kriteri veya bakış açısını dikkate alarak ve metnin ötesindeki anlayışları uygulayarak, bilmedikleri bir konuda karmaşık bir metin hakkında hipotez kurabilmekte veya eleştirel olarak değerlendirebilmektedir. Bu seviyedeki görevlere erişmek ve bu görevleri almak için en önemli koşul, analizin hassasiyeti ve metinlerde göze çarpmayan ayrıntılara gösterilen ince dikkattir (OECD, 2019).

Seviye 5'te, okuyucular derinlemesine gömülü birkaç bilgi parçasını bulup düzenleyebilmekte ve metindeki hangi bilginin konuyla ilgili olduğunu çıkarabilmektedir. Yansıtıcı görevler, uzmanlık bilgisinden yararlanarak eleştirel değerlendirme veya hipotez oluşturmayı gerektirmektedir. Hem yorumlama hem de yansıtma görevleri, içeriği veya biçimi yabancı olan bir metnin tam ve ayrıntılı bir şekilde anlaşılmasını gerektirmektedir. Okumanın tüm yönleri için, bu seviyedeki görevler tipik olarak beklentilere aykırı kavramlarla uğraşmayı içermektedir (OECD, 2019).

Seviye 4'te, okuyucular birkaç gömülü bilgi parçasını bulabilmekte ve düzenleyebilmektedir. Ayrıca metnin bir bölümündeki dil nüanslarını metnin bütününe göz önünde bulundurarak yorumlayabilmektedirler. Diğer yorumlama görevlerinde, öğrenciler bilmedikleri bir bağlamda kategorileri anladıklarını ve uyguladıklarını göstermektedirler. Ayrıca, bu seviyedeki öğrenciler bir metin hakkında hipotez kurmak veya eleştirel bir değerlendirme yapmak için genel bilgileri kullanabilmektedir. Okuyucular, içeriği veya biçimi yabancı olabilecek uzun veya karmaşık metinleri doğru bir şekilde anladıklarını göstermelidir (OECD, 2019).

Seviye 3'te, okuyucular birden fazla koşulu karşılaması gereken birkaç bilgi parçasını bulabilmekte ve bazı durumlarda aralarındaki ilişkiyi fark edebilmektedirler. Ayrıca bir ana fikri belirlemek, bir ilişkiyi anlamak veya bir kelime ya da ifadenin anlamını yorumlamak için bir metnin çeşitli bölümlerini bütünleştirebilirler. Karşılaştırma veya sınıflandırma yaparken birçok özelliği dikkate almaları gerekmektedir. Genellikle gerekli bilgiler belirgin değildir ya da birbiriyle yarışan çok fazla bilgi vardır. Ek olarak beklentilere aykırı fikirler veya olumsuz ifadeler gibi başka metin engelleri olabilir. Bu seviyedeki düşünme görevleri bağlantılar, karşılaştırmalar ve açıklamalar gerektirebilir ya da okuyucunun metnin bir özelliğini değerlendirmesini gerektirebilir. Bazı yansıtma görevleri, okuyucuların tanıdık, günlük bilgilerle ilişkili olarak metni iyi anlamalarını gerektirmektedir. Diğer görevler ayrıntılı metin anlamayı gerektirmemektedir ancak okuyucunun daha az yaygın bilgiye başvurmasını gerektirir (OECD, 2019).

Seviye 2'de, okuyucular çıkarım yapılması ve çeşitli koşulları karşılaması gerekebilecek bir veya daha fazla bilgi parçasını bulabilmektedir. Bir metindeki ana fikri tanıyabilir, ilişkileri anlayabilir veya bilgi belirgin olmadığında ve okuyucunun düşük seviyeli çıkarımlar yapması gerektiğinde metnin sınırlı bir bölümünde anlamı yorumlayabilmektedir. Bu seviyedeki görevler, metindeki tek bir özelliğe dayalı karşılaştırmalar veya zıtlıklar içerebilmektedir. Bu seviyedeki tipik yansıtma görevleri, okuyucuların kişisel deneyim ve tutumlarından yararlanarak metin ile dış bilgi arasında bir karşılaştırma veya birkaç bağlantı kurmasını gerektirir (OECD, 2019).

Seviye 1a'da, okuyucular açıkça belirtilmiş bir veya daha fazla bağımsız bilgi parçasını bulabilir; tanıdık bir konuyla ilgili bir metindeki ana temayı veya yazarın amacını tanıyabilir veya metindeki bilgiler ile yaygın, günlük bilgiler arasında basit bir bağlantı kurabilmektedir. Tipik olarak, metinde istenen bilgi ön plandadır ve karşıt bilgi varsa bile çok azdır. Öğrenci, görevdeki ve metindeki ilgili faktörleri dikkate almaya açıkça yönlendirilmektedir (OECD, 2019).

Seviye 1b'de, okuyucular anlatı ya da basit bir liste gibi tanıdık bir bağlama ve metin türüne sahip; kısa, sözdizimsel olarak basit bir metinde belirgin bir konumda açıkça ifade edilmiş tek bir bilgiyi bulabilmektedir. Düzey 1b görevlerindeki metinler tipik olarak okuyucuya bilgi tekrarı, resimler veya tanıdık semboller gibi destek sağlamaktadır. Birbiriyle çelişen çok az bilgi vardır. Seviye 1b okuyucuları, bitişik bilgi parçaları arasında basit bağlantılar kurarak metinleri yorumlayabilmektedir (OECD, 2019).

Seviye 1c'de, okuyucular kısa ve basit cümlelerin anlamını kavrayabilmektedir. Sınırlı bir süre içinde açık, basit ve somut amaçlar için okuma yapabilmektedirler (MEB, 2022).

### **Duyuşsal Özellikler**

PISA 2018 uygulamasında okuma becerisini etkileyen duyuşsal özellikler belirleyici unsurlardan bazılarıdır. Duyuşsal özellik içsel davranışların, duygu ve yönelimlerin

tamamıdır. Duyuşsal alan, daha çok duyguları içerir. Duyguların ortaya çıkması, ifade edilmesi, öğrenilmesi, bilinçli ya da bilinçsiz olarak yaşanması, davranışı etkilemesi ve davranıştan etkilenmesi gibi durumlar duyuşsal alanın çalışma konuları arasındadır (Price, 1998 aktaran Gömleksiz ve Kan, 2012).

Duyuşsal özellikler, öğrenme ortamında bireyin başarısını önemli ölçüde etkilemektedir. Bireyin bir alanla ilgili davranışları kazanabilmesi için o alana ilgisinin olması, tutumlarının olumlu olması, ilgili alana yönelme derecesi önemlidir (Cerit Berber, 2008). Bloom'un tam öğrenme modelinde yer alan duyuşsal özelliklerinin (ilgi, tutum, akademik benlik), başarıdaki değişkenliğin %25'ini açıklama gücünde olduğu ifade edilmektedir (Krathwohl, 2002; Senemoğlu ve Iscan, 2010). Bu nedenle PISA 2018 uygulamasında test edilen değişkenler arasından genel başarısızlık korkusu, öznel iyi oluş: pozitif etki, dayanıklılık, öğrencinin zorbalığa uğrama deneyimi, okuma benlik kavramı: yeterlilik algısı, ebeveynlerin duygusal desteği, öğretmenin okuma ilgisini teşvik etmesi, annesinin tamamladığı eğitim seviyesi, babasının tamamladığı eğitim seviyesi, ebeveynlerin tamamladığı eğitim seviyesi, ailenin mal varlığı, sosyo-ekonomik düzey, erken çocuklukta geçirilen süre ve okuma ilgisi değişkenleri araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu değişkenlerden bazıları duyuşsal değişken, bazıları ise duyuşsal değişkenler üzerinde etkisi olan değişkenlerdir

### **İlgili Araştırmalar**

İlgili araştırmalar bölümünde PISA 2018 uygulamasını, duyuşsal değişkenleri ve okuma becerisini ele almış; alanyazında öne çıkmış araştırmalara değinilecektir.

**Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.** Bu bölümde PISA uygulamaları ile ilgili yurt içinde yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

Aktan ve Akkutay'ın araştırmasında (2014), OECD'ye üye ülkeler arasından seçilen ülkelerde okul öncesi eğitim zorunlu tutulmamasına rağmen okul öncesi eğitime katılma oranı çok yüksektir. Örneklem olarak alınan OECD'ye üye ülkelerde okul öncesi eğitimde

kişi başına en az eğitim harcaması yapan ve harcamalarına genel bütçe içinde en az yer veren ülke Türkiye'dir. Öğretmenlerin maaşlarındaki değişimin en düşük olduğu ülkede Türkiye'dir. Türkiye örneklem dâhilindeki ülkelerle karşılaştırıldığında bir öğretmene en fazla öğrenci düşen ve okul öncesi eğitim kurumlarının yıl içinde açık olduğu süre olarak en az süreye sahip ülkedir.

Yılmaz ve Çalışkan'ın (2017) araştırmasında okuma motivasyonu yüksek öğrencilerin motivasyonlarının en güçlü yordayıcısı olarak aile faktörü verilmiştir. Jordan vd., (2000) tarafından Eğitimde Başarıya Erken Erişim (EASE) adlı çalışmada ebeveynler, ebeveyn eğitim toplantıları, okulda ebeveyn-çocuk etkinlikleri ve evde kitap odaklı etkinliklerden oluşan deneysel bir programa katılmışlardır. Ebeveynleri okul ve evdeki etkinliklere katılan çocukların kelime bilgisi, öykü anlama ve öykülemede sıralamayı ölçen testlerden aldıkları sonuçlar, bu çalışmanın kontrol grubundaki çocuklara göre, dil kazanımında önemli düzeyde ilerleme kaydettiklerini göstermiştir.

Koyuncu ve Fırat (2020), PISA 2018 Değerlendirmesinde okuma performansının yordayıcılarını ve okuma performansının matematik ve fen performanslarını nasıl yordadığını araştırmıştır. Bu amaçla odaktaki ülke (Türkiye), dünyanın en yüksek performansa sahip ülkesi (Çin) ve OECD üyesi ülkeler arasında en düşük performansa sahip ülke (Meksika) araştırma örnekleme olarak seçilmiştir. PISA 2018 Değerlendirmesine Çin'den 12058, Türkiye'den 6890 ve Meksika'dan 7299 öğrenci katılmıştır. Analizler, 'Ekonomik, sosyal ve kültürel durum endeksi', 'Meta-biliş: güvenilirliği değerlendirme' ve 'Meta-biliş: özetleme'nin her üç ülkede de öğrencilerin okuma okuryazarlığını etkileyen en önemli faktörler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Açıklanan toplam varyans Türkiye, Çin ve Meksika için sırasıyla %41, %41 ve %39'dur. 'En yüksek ebeveyn mesleki durumu endeksi', 'Erken çocukluk eğitim ve bakımında geçirilen süre', 'Okula karşı tutum: öğrenme etkinlikleri' ve 'Öznel iyi oluş: Okula ait olma duygusu' öğrencilerin okuma okuryazarlığı için anlamlı yordayıcılar değildir. Ayrıca okuma yazma becerisinin yordayıcılığına ilişkin açıklanan toplam varyans, üç ülke için de matematik performansında %65, fen performansında ise yaklaşık %77'dir.

Sağlam vd.'nin 2020 yılında yaptığı çalışmada, PISA 2018 araştırmasına katılan öğrencilerin matematik, fen ve okuma puanlarını; öğrencilerin mutlu ve üzgün olma, hayatından memnun olup olmama, hayatında bir anlam bulma durumları ile ilişkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin mutluluk oranı arttıkça ülkelerin matematik, fen ve okuma puanlarının arttığı, mutluluk oranı azaldıkça matematik, fen ve okuma puanlarının düştüğü görülmüştür.

Kasap, Doğan ve Koçak (2021), 2018 yılında PISA'ya katılan öğrencilere sınavla verilen öğrenci anketinden elde edilen 34 bağımsız değişken ile, okuduğunu anlama başarısını yordayabilen önemli değişkenleri belirlemek amacıyla analizler yapmıştır. Bu amaç için PISA'ya katılan 79 ülke başarı yüzdeleri sırasına konulmuş, eşit dilimlerle ülkeler alt orta ve üst dilimler olarak ayrılmıştır. Yüzdeleri dilimlerine göre Türkiye dahil 9 ülke seçilerek çalışma örnekleme oluşturulmuştur. Türkiye, alt, orta, üst başarı grubu ve çalışma örnekleme verileri kullanılarak lojistik model ile yapılan analizlerde okuduğunu anlama başarısını yordayan önemli değişkenler, 5-8 arasında değişmiştir. Elde edilen sonuçlara göre başarıyı yordamada Türkiye, alt, orta, üst başarı grubu ülkeler ve çalışma örnekleme için, önemli ortak yordayıcıların; PISA testinin zorluk algısı, ebeveynlerin en yüksek eğitim düzeyi indeksi ve evdeki eğitimsel eşyalar olduğu belirlenmiştir. Daha sonra, önemli değişkenlerle başarıyı sınıflama, çapraz geçerlik ve tahmin performansları hesaplanmıştır. Önemli değişkenlerle yapılan kestirimlerle 34 değişkenle elde edilen modellerdeki performanslara yakın sonuçlar elde edildiği görülmüştür.

Okatan (2021) araştırma makalesinde, PISA 2018 uygulamasına Türkiye'den katılan öğrencilerin okuma becerisini öğrenci ve okul ile ilgili bazı değişkenler açısından analiz etmiştir. Etkisi araştırılan değişkenler cinsiyet, okulöncesi eğitim durumu, öğrencinin sosyo-ekonomik durumu, okulun bulunduğu yerleşim yerinin büyüklüğü, okuldaki öğretmen-öğrenci oranı, okuldaki materyallerin eksikliği ve okul türüne ait genel okuma başarı ortalamasıdır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okuma becerisi üzerinde en etkili değişken, okulun bulunduğu yerleşim yerinin büyüklüğü değişkenidir. Araştırma bulgularına

göre öğrenci düzeyinde ele alınan değişkenlerin hepsi; cinsiyet, okul öncesi eğitim durumu ve sosyo-ekonomik düzey okuma becerileri ile ilişkilidir. Okul düzeyinde ele alınan değişkenlerden öğretmen-öğrenci oranı dışındaki okulun yeri ve okulda materyal eksikliği değişkenleri okuma becerileri ile ilişkili bulunmuştur. Okul türüne göre okuma becerisi, öğrencinin bireysel okuma başarısıyla ilişkili bulunmuştur.

Sarıer (2021), öğrencilerin okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığını yordayan; ev-aile, öğrenci ve okul özelliklerine ilişkin değişkenlerin belirlemek amacıyla analizler yapmıştır. Araştırmada, ev-aile özellikleri statüsünde başarıyı en güçlü düzeyde yordayan değişkenler; evde bulunan toplam kitap sayısı, ev olanakları, ekonomik, baba eğitim düzeyi, sosyal ve kültürel statü olarak belirlenmiştir. Öğrenci özellikleri statüsünde başarıyı en güçlü düzeyde yordayan değişkenler; özyeterlik, epistemolojik inançlar, duyuşsal özellikler ve okul öncesi eğitime başlama yaşı olarak belirlenmiştir. Okul özellikleri statüsünde başarıyı en güçlü düzeyde yordayan değişkenler; eğitim kaynaklarının kalitesi, kız öğrenci oranı, öğretmen desteği, nitelikli öğretmen eksikliği ve okulun bulunduğu yerleşim yeri olarak belirlenmiştir.

Tekin (2021), PISA 2015 ve PISA 2018 uygulamasında okul öncesi eğitim, sosyoekonomik ve kültürel değişkenlerinin öğrencilerin okuma becerilerini ne derece yordadığını analiz etmiştir. PISA 2015 uygulamasına katılan 5895 kişi ve PISA 2018 uygulamasına katılan 6890 kişiden oluşan Türkiye örnekleme veri seti üzerinden analizler yapılmıştır. Bu doğrultuda Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda PISA 2015 ve PISA 2018 okuma becerilerinin okul öncesi eğitime başlama yaşı, anne ve baba eğitim düzeyi ve evdeki kitap sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre PISA 2015 okuma becerilerini ailenin en yüksek mesleki statüsü, kültürel varlık, bilgi ve iletişim teknolojileri kaynakları değişkenlerinin anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. PISA 2015'ten farklı olarak PISA 2018'de okuma becerilerini ailenin maddi varlığı değişkeninin anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir. Evdeki eğitim kaynakları değişkeninin ise PISA uygulamasının



her iki yılında okuma becerilerini anlamlı olarak yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Her iki yılda da en önemli yordayıcı değişkenin bilgi ve iletişim teknolojileri kaynakları olduğu belirlenmiştir.

Uysal ve Eren 2021 yılında yaptığı çalışmada PISA 2018 uygulamasına Türkiye'den katılan öğrencilerin; meta-biliş stratejileri (güvenilirliği değerlendirme, özetleme, anlama ve hatırlama), genel başarısızlık korkuları, öz-yeterlik inançları, öznel iyi oluşları ve yeteneğin geliştirilebilir olduğuna ilişkin inançlarının fen, matematik ve okuma başarılarının yordayıcıları olarak incelemiştir. Veriler, çok değişkenli uyarlanabilir regresyon eğrileri (MARSplines) ve yol analizleri aracılığıyla çözümlenmiştir. MARSplines analizi sonuçları; güvenilirliği değerlendirme değişkeni dışında meta-biliş stratejilerinin, öz-yeterlik inançlarının, öznel iyi oluşun, genel başarısızlık korkusunun ve yeteneğin geliştirilebilir olduğuna yönelik inançların fen, matematik ve okuma başarısını doğrusal olmayan biçimde yordadığını göstermiştir.

Aktaş (2022), 2018-2021 yılları arasındaki LGS (Liselere Geçiş Sistemi) Türkçe sorularının PISA'nın okuma yeterlik düzeylerine ne denli uyum gösterdiği ele alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak PISA tarafından belirlenen 6 okuma yeterlik düzeyi esas alınmıştır. Araştırmada analiz edilen 2018-2021 yılları arasındaki 4 LGS'de yer alan 66 Türkçe sorusudur. Verilerin çözümlenmesinde ise nitel araştırma tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, LGS Türkçe sorularının tüm yıllar düzeyinde genel olarak 3. düzeyde yoğunlaştığı, üst düzey düşünme becerilerini ölçmede yetersiz kaldığı tespit edilmiştir.

Altun ve Yıldız'ın 2023 yılında yaptığı çalışmada, 2020-2021 eğitim yılında kullanılan 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının Bloom'un yenilenmiş bilişsel alan taksonomisine ve PISA okuma becerileri yeterlik seviyelerine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda, incelenen Türkçe kitabındaki tema değerlendirme sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan düzeyleri ve PISA okuma yeterlik seviyeleri bakımından üst seviye becerileri ölçmede yetersiz olduğu belirlenmiştir. Soruların genellikle

çoktan seçmeli soru biçiminde olduğu ve alt seviye becerileri içerdiği araştırma sonucunda elde edilmiş bulgulardandır.

Zeybekoğlu, Güneş ve Yalçın (2023)'ün konu ile ilgili madde yanlılığını değerlendiren çalışmasında yapılan analizlerde, PISA 2018 okuma becerileri alt testinde yer alan ve 1-0 şeklinde puanlanan maddelerin madde yanlılığı açısından tartışılabilir olduğu sonuca varılmıştır. DMF içeren madde sayısının fazla olması bu testlerle yapılan karşılaştırmalarda doğru yorumlar yapılmasını engelleyecektir. PISA testlerinde maddelerin bazı grupların lehine avantaj sağlıyor görünmesi bu testlerle yapılan yorumların geçerliğini ve güvenilirliğini tartışılır hale getirmektedir. DMF içeren maddelerin uzmanlar tarafından ayrıntılı olarak incelenmesi ve gruplarda nasıl çalıştığının tespit edilmesi önerilmiştir.

**Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.** Bu bölümde PISA 2018 uygulamasını ele alan yurt dışı çalışmalarına yer verilmiştir.

Eklund vd., (2018), ailesinde disleksi riski olan ve olmayan iki grup çocukta, PISA okuma becerisinin yordayıcıları olarak öğrencilerin okul çağından önceki dil becerileri ve okuma-yazma öncesi becerilerini (fonolojik farkındalık, harf bilgisi gibi) ele alan bir çalışma yapmıştır. Ayrıca, bu erken yordayıcıların, okuma akıcılığı ve PISA okuma becerisi üzerindeki etkilerini cinsiyetin etkisini kontrol ederek incelemiştir. Çocuklar 2 yaşından 15 yaşına kadar takip edilmiştir. Ailesinde disleksi riski olan çocuklarda erken dil ve okuma-yazma öncesi becerilerinin, akıcı okuma ve PISA okuma becerisi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Dil becerileri PISA okuma becerisindeki varyansın büyük bir kısmını, okuma yazma öncesi beceriler ise varyansın daha az bir kısmını açıklamaktadır. Toplamda PISA okuma becerisindeki varyansın %68'ini ailede disleksi riski olan grup, %44'ünü ise ailede disleksi riski olmayan grup açıklamıştır. Bulgular, disleksi riski olan ailelerin çocuklarında dil becerisi ve okuryazarlıkta uzun süreli güçlükler neden olma noktasında yüksek risk barındırdığını ve erken dönem dil becerisi ve okuryazarlık öncesi becerilerin PISA okuma becerisi puanlarının güçlü yordayıcıları olduğunu göstermektedir.

Shara vd., (2020) yılında yaptığı çalışmada Endonezya'nın Medan şehrindeki bir ortaokulda yedinci sınıf öğrencilerin PISA okuma becerileri ile görsel metin yazma becerileri arasındaki ilişkiyi korelasyonel yöntemle ele alınmıştır. Veriler çoktan seçmeli ve kompozisyondan oluşan testler kullanılarak toplanmıştır. 200 kişiden 133 katılımcı basit rastgele örnekleme tekniği kullanılarak seçilmiştir. Bu çalışmada her iki testten elde edilen veriler Pearson Momentler Çarpımı formülü kullanılarak analiz edilmiştir. Bu çalışmanın hipotezleri H1 (okuma okuryazarlığı ile görsel metin yazma becerisi arasında bir ilişki vardır) ve H0 (okuma okuryazarlığı ile görsel metin yazma becerisi arasında bir ilişki yoktur) şeklindedir. Bu çalışmanın sonucu, iki değişken arasında 0,91 gibi güçlü bir korelasyon katsayısı (r) olduğunu göstermiştir ve H1'in kabul edildiği ve H0'ın reddedildiği sonucuna varılmıştır. Özetle, belirleme katsayısının (r<sup>2</sup>) 0,83 olması, öğrencilerin yazma okuryazarlığının okuma okuryazarlığından %83 oranında etkilendiği anlamına gelmektedir.

Kong vd., (2022), Amerika Birleşik Devletleri, Singapur ve Finlandiya'daki PISA 2018 verilerini kullanarak, öğrencilerin dijital cihazlardan okuma sıklıklarının ve dijital cihaz kullanımına yönelik tutumlarının dijital okuma başarısıyla ilişkili olup olmadığını incelemiştir. Sonuçlar, öğrencilerin dijital cihaz kullanımına yönelik tutumlarının dijital okuma başarısıyla olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu ilişki Amerika Birleşik Devletleri ve Finlandiya'daki erkek öğrenciler için daha güçlüdür. Öğrencilerin dijital cihazları kullanma sıklığı dijital okuma başarısı ile negatif korelasyona sahipken, öğrencilerin dijital cihazlarda okuma sıklığı dijital okuma başarısı ile pozitif korelasyona sahiptir. Dijital cihazlardan okuma sıklığı ile dijital okuma başarısı arasındaki ilişki Singapur'daki erkek öğrenciler için daha güçlüdür.

Pulkinen ve Rautopuro (2022), Finlandiya PISA 2015 ve 2018 verilerini ulusal eğitim kayıtları ile karşılaştırarak, PISA performansı ile okul başarısı arasında bir benzerlik olup olmadığını incelemiştir. Sonuçlar, PISA performansı ile okul başarısı arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın sonucunda PISA testinin okul başarısını geniş bir yelpazede değerlendirdiği sonucuna varılmıştır. Cinsiyet ve sosyo-

ekonomik düzey kontrol edildikten sonra bile PISA performansının notlarla ilişkili olduğu bulunmuştur.

Qian ve Lau (2022), Çinli öğrencilerin başarı hedeflerinin ve algılanan okuma öğretiminin, okuryazarlık üzerindeki etkilerini incelemek için PISA 2018 verilerini kullanmıştır. Çin ana karasındaki PISA 2018 uygulamasına katılan dört bölge, Pekin, Şanghai, Jiangsu ve Zhejiang (B-S-J-Z) öğrencilerinin başarı hedefleri ve algılanan okuma öğretimi diğer Doğu Asya ülkeleriyle karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, sınıf ve okul öğretim ortamları dikkate alındığında B-S-J-Z öğrencilerinin disiplin ortamı, uyarlanabilir öğretim ve öğretmenlerin desteği hem öğrenci hem de okul düzeyinde okuryazarlıkla olumlu yönde ilişkilidir. Kişisel başarı hedefleri ile okulda okuma öğretimi arasında bazı ilişkiler bulunmuştur. Bulgular hem öğrenci hem de okul düzeyindeki başarı hedeflerinin ve okuma öğretimi uygulamalarının Çinli öğrencilerin okuma performansına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Diğer Doğu Asya toplumlarından gelen öğrencilerle karşılaştırıldığında, B-S-J-Z öğrencilerinin performans hedefleri daha yüksektir ve okuma öğretimine ilişkin olumlu algılara sahiptir.

Bernardo (2023), İngilizce öğrenen Filipinli öğrencilerin gelişim kapasitesi ile okuma yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi araştırmak için PISA 2018 veri tabanından elde edilen veriler kullanılmıştır. Veriler, evde Filipin dillerinden birini konuşan, lisede İngilizce okuma öğrenen ve İngilizce metinler kullanılarak okuma yeterliliği açısından değerlendirilen 6766 öğrenciden elde edilmiştir. Çalışmada ayrıca öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının etkisi araştırılmış; öğretmenle ilgili ve motivasyonla ilgili bazı değişkenler kontrol edilmiştir. Regresyon analizi sonuçları, gelişim kapasitesi ile okuma yeterliliği arasında zayıf ancak anlamlı bir pozitif ilişki olduğunu göstermiştir. Sosyo-ekonomik düzey ile okuma yeterliliği arasındaki ilişki daha güçlüdür. Sosyo-ekonomik düzey, gelişim kapasitesi ile okuma yeterliliği arasındaki ilişkiyi yönetmektedir. Büyüme zihniyeti ile İngilizce okuma yeterliliği arasındaki pozitif ilişki, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi azaldıkça zayıflamıştır.

Luyten (2024), online sohbetin yaygın olduğu ülkelerdeki değişimlerin, ardışık öğrenci gruplarının okuryazarlığındaki değişikliklerle ne ölçüde örtüştüğünü incelemektedir. Bulgular, 2000-2018 yılları arasında gerçekleştirilen PISA verileri analiz edilerek elde edilmiştir. Veri analizi, 2000-2018 yılları arasında online sohbetin yaygınlaşmasına ilişkin ülke bazındaki modellerdeki farklılıklar ile 15 yaşındaki çocukların okuryazarlığındaki değişiklikler arasında güçlü bir korelasyon olduğunu göstermiştir. 2009'da online sohbet yaygınlığı düşük olan ülkeler, 2000'den 2009'a kadar okuryazarlıkta önemli bir gelişme göstermiştir. Bu eğilimler, 2009'dan sonra bu ülkelerde online sohbet yaygınlığı keskin bir şekilde arttığında tipik olarak düşüşe dönmüştür. Buna zıt bir model, 2009 yılında yüksek online sohbet yaygınlığı olan ve sonrasında online sohbette yavaşlayan büyüme gösteren ülkeler için geçerlidir.

Özetle, yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalarda PISA uygulaması sıklıkla ele alınmıştır. PISA, uygulanmaya başlandığı 2000 yılından bu yana araştırmacıların çalışma konusu olmuştur. Ancak duyuşsal değişkenlerin incelendiği çalışmalarda az sayıdadır. Ayrıca Fas gibi başarısı düşük ülkelerin PISA başarısı, yapılan çalışmalarda genel olarak ele alınmamıştır. PISA değişkenlerinden; ekonomik, sosyal ve kültürel durum indeksinin, okul öncesi eğitiminde ve bakımında geçirilen sürenin, zorbalığa uğrama deneyiminin PISA başarısı üzerinde etkili olduğu birçok çalışmada ortaya konmuştur.

## Bölüm 3

### Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

#### Araştırmanın Türü

Bu araştırmada, genel tarama yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok sayıda değişkenin arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2007). İlişkisel tarama modeli içerisinde yer alan korelasyonel araştırmalar, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin, bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır.

Bu araştırma çok faktörlü yordayıcı korelasyonel desenedir. Korelasyon, iki veya daha fazla değişkenin ne kadar yakından ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Korelasyon analizinde, değişkenler arasındaki doğrusal ilişkilerin büyüklüğü ve yönü tahmin edilmektedir. (Büyüköztürk vd. 2008; Prematunga, 2012). İlişkisel tarama modeli içerisinde yer alan korelasyonel araştırmalar, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin, bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır. Bu tür araştırmalarda değişkenlerin birlikte değişimleri incelenir. Korelasyonel araştırmalar, keşfedici ve yordayıcı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Büyüköztürk, vd., 2008; Arıcı ve Altıntaş, 2014). Bu araştırmada belirlenen değişkenler ile bu değişkenlerin okuma becerileri yeterlik düzeylerini ne derece yordadığı hakkında bilgi edinmek istendiği için yordayıcı korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Yordayıcı korelasyonel araştırma modeli tek faktörlü ve çok faktörlü olmak üzere ikiye ayrılır. İki ya da daha fazla yordayıcı varsa yordayıcı korelasyonel desen ile çalışılır (Büyüköztürk, vd., 2008; Arıcı ve Altıntaş, 2014).

#### Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Bu araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında örgün eğitime devam eden 15 yaşındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma örnekleme, Singapur, Türkiye ve Fas örneklemindeki 2018 yılında örgün eğitime devam eden 15 yaşındaki öğrencilerinin bulunduğu tüm okullardaki 20.380 kişi oluşmaktadır. Katılımcılar iki aşamalı tabakalı örnekleme yöntemi ile PISA tarafından belirlenmektedir. İlk aşamada, ulusal merkezler tarafından öğrencilerin ve okulların hangi ölçütlere göre örnekleme dahil edileceği ile ilgili taslak hazırlanmaktadır. Ardından bu taslak uluslararası kuruluşa gönderilmekte, kuruluşun belirlediği tabakalara ve öğrencilerin temsil edilme oranlarına göre okullar seçilmekte ve ülkelere gönderilmektedir. Ülkeler, belirlenen okullardaki 7. sınıf ve üzeri sınıflarda örgün eğitime devam eden tüm 15 yaşındaki öğrencilerin arasından, seçkisiz yöntem ile PISA'ya katılacak öğrencileri seçmektedir. İlgili okullardan onay alındıktan sonra PISA uygulamasına katılacak okul ve öğrenciler belirlenmiş olur (MEB, 2019).

**Tablo 2**

*Ülkelere Göre Yüzdellik Dağılım*

Ülkeler	Frekans	Yüzdellik (%)
Fas	6814	33,4
Singapur	6676	32,8
Türkiye	6890	33,8
<i>Toplam</i>	20380	100,0

**Tablo 3**

*Cinsiyete Göre Yüzdellik Dağılım*

	Frekans	Yüzdellik (%)
Kadın	9935	48,7
Erkek	10445	51,3
<i>Toplam</i>	20380	100,0

PISA 2018 uygulamasına 79 farklı ülkeden 600 bin öğrenci katılmıştır. Katılımcı ülke ve ekonomilerin 37'si OECD üyesidir. Bu uygulamaya 79 ülke ve ekonomiden 32 milyon öğrenciyi temsilen 600 bin öğrenci katılmıştır. Katılımcı ülkelerden aktif olarak öğrenim gören 15 yaşındaki 32 milyon öğrenciden oluşan evrenden 600.000 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir, Türkiye'den 1.038.993 evren içinden maksimum 6.890 öğrenci PISA araştırmasına dâhil olmuştur (OECD, 2019d). PISA uygulamalarında okul örnekleme, tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmektedir. PISA 2018 uygulamasının Türkiye örneklemini belirlemede okul türü, okulun idari biçimi, okulun konumu ve cinsiyet dağılımı tabakaları kullanılmıştır. Okulların belirlenmesinin ardından seçilen okullarda uygulamaya katılacak olan öğrenciler seçkisiz olarak belirlenmiştir Bir okuldan katılan öğrenci sayısı en az 20 olmaktadır (OECD, 2019d). Uygulama bütün ülkelerin eğitim sistemini değerlendirme ve geri dönüt verme amaçlı yapıldığı için, OECD'nin internet sayfasında açık olarak paylaşımına sunulmuştur. Bu çalışma için Singapur, Türkiye ve Fas örneklemleri tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini Singapur'dan PISA 2018 uygulamasına katılan 167 okuldaki 44058 öğrenci evrenini temsilen maksimum 6676 öğrenci, Türkiye'den katılan 186 okuldaki 884971 öğrenci evrenini temsilen maksimum 6890 öğrenci, Fas'tan 179 okuldaki 386408 öğrenciden oluşan evreni temsilen maksimum 6814 öğrenci, toplamda 20380 öğrenci oluşturmaktadır (Tablo 2, Tablo 3). Öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevaplarda oluşan kayıp veriler analize dâhil edilmediği için belirtilen örneklem bulgularında değişiklik göstermiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

PISA 2018 Türkiye verilerine OECD'nin web adresinden SPSS formatında ulaşılabilmektedir ve bu kaynaklar tüm araştırmacıların kullanımına açıktır. Veriler, OECD tarafından değerlendirmeye uygun şekilde sunulmaktadır.



## Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, 2018 yılına ait PISA uygulaması verileri kullanılmıştır. Bu veriler OECD'nin resmi internet sitesinden alınmıştır. Öğrencilerin okuma becerilerini belirlemek için PISA Öğrenci Anketi kullanılmış ve okuma başarısını ölçmek için PISA 2018'deki bilişsel okuma becerileri testlerine başvurulmuştur. Bu testler, çoktan seçmeli ve öğrenci cevaplarını içeren çeşitli sorular barındırmaktadır. PISA gibi uluslararası düzeyde uygulanan geniş ölçekli testlerin amacı, öğrencilerin performansını değerlendirmek ve farklı grupların performansını karşılaştırabilmektir. Ayrıca, öğrencilerin sadece bir kısmını cevapladığı eksik test deseni kullanılarak öğrenci üzerindeki yük azaltılmış, grup bazında ise tüm sorular cevaplanmıştır. Bu sebeplerle, PISA uygulamasında test sonuçları olası değerler olarak raporlanmaktadır. Öğrenci anketi ise öğrencilerin kendileri, aileleri, okulları ve öğrenme deneyimleriyle ilgili verileri toplamak için geliştirilmiştir (OECD, 2016a). Veri dosyaları hazırlanırken, PISA çalışmasının 2018 uygulamasında üç ülkede ortak olan maddeler ve boyutlar belirlenmiştir. Yapılan alan yazını taraması sonucunda öğrenci özellikleriyle ilişkilendirilebilecek değişkenler tespit edilmiştir.

## Verilerin Analizi

Araştırmanın beş tane alt problemi vardır. Bu alt problemleri çözüme ulaştırmak amacıyla okuma becerisi ve ebeveyn-öğretmen desteği arasında, okuma becerisi ve okumaya karşı ilgi arasında, okuma becerisi ve ailenin olanakları arasında, okuma becerisi ve benlik algısı arasındaki ilişki olup olmadığını tespit etmek, varsa yönünü ve gücünü belirlemek için korelasyon (r) uygulanmıştır. İki değişken arasında pozitif tam bir ilişki varsa +1, negatif tam bir ilişki varsa -1, ilişki yoksa 0 değeri elde edilir (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2021). Bu araştırmadan bağımlı değişkeni etkileyen birden çok değişken olduğu için çoklu korelasyon analizi uygulanmıştır. İki korelasyon arasındaki farkı test ederken önce bu iki korelasyon arasındaki fark bulunur, sonra farkın standart sapması hesaplanır ve bu değer farka bölünür. Elde edilen kritik oran ya da z değeri bu iki korelasyon katsayısı ( $r_1$  ve  $r_2$ )

arasındaki farkın istatistiksel olarak manidar olup olmadığını belirlemekte yardımcı olur. İlişkisiz iki korelasyon katsayısı arasındaki farkın manidarlığı Fisher'in  $z_r$  dönüşümü ile test edilmektedir. Pearson  $r$ 'sinin Fisher  $z$ 'sine dönüşüm için Akhun'un (1984) çalışmasındaki dönüşüm tablosu kullanılarak  $r_1$  ve  $r_2$   $z_r$ 'ye dönüştürülmüştür.  $z_r$ lerin örneklem dağılımı normale yaklaşır ve standart hatası;

$$\sigma_{zr} = \frac{1}{\sqrt{N-3}}$$

formülü ile hesaplanır. İki  $z_r$  değeri arasındaki farkın standart hatasını veren formül şöyledir;

$$\sigma_{Fzr} = \sigma_{zr1} - \sigma_{zr2} = \sqrt{\sigma_{zr1}^2 + \sigma_{zr2}^2}$$

İki  $z_r$  değeri arasındaki fark, farkın standart hatasına bölüldüğünde, kritik oran veya  $z$  değeri elde edilir.

$$z = \frac{z_{r1} - z_{r2}}{\sqrt{\frac{1}{N_1 - 3} + \frac{1}{N_2 - 3}}}$$

Bu  $z$  değeri birim normal dağılım eğrisinden olan sapmadır (Akhun, 1984). Araştırmanın alt problemlerini çözmek amacıyla korelasyonun ardından Fisher  $z$  puanı dönüşümü uygulanmıştır.

Regresyon, aralarında sebep-sonuç ilişkisi bulunan iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen ve bu ilişkiyi modelleyen istatistiksel bir analiz yöntemidir (Arı ve Önder, 2013). Bilinen normal dağılan sayısal bir değişkenden; bilinmeyen, aralarında ilişki olan bir başka normal dağılan sayısal değişkeni tahmin etmek amacıyla yapılan modellemeye basit doğrusal regresyon, birden fazla değişkenden yararlanarak bir değişkeni tahmin etmek amacıyla yapılan modellemeye ise çoklu doğrusal regresyon adı verilmektedir (Kılıç, 2013). Bu çalışmada çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Çalışma, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yürütüldüğü için analiz sonucunda regresyon denkleminde yer verilmemiştir. Verilerin düzenlenmesi ve verilere ait betimsel istatistiklerin elde edilmesinde SPSS 25 ve Excel

programları kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan değişkenler ve kodları tablo 4'te yer almaktadır.

### Araştırmada Kullanılan Değişkenler

**Tablo 4**

Araştırmada Kullanılan Değişkenler ve Kodları

Değişken Adı	Değişken Kodu
Genel Başarısızlık Korkusu	<i>GFOFAIL</i>
Öznel İyi Oluş: Pozitif Etki	<i>BELONG</i>
Dayanıklılık	<i>RESILIENCE</i>
Zorbalığa Uğrama Deneyimi	<i>BEINGBULLIED</i>
Okuma Benlik Kavramı: Yeterlilik Algısı	<i>SCREADCAMP</i>
Ebeveynlerin Öğrenci Tarafından Algılanan Duygusal Desteği	<i>EMOSUPS</i>
Öğretmenlerin Öğrenci Tarafından Algılanan Okuma İlgisini Teşvik Etmesi	<i>TEACHSUP</i>
Annenin Tamamladığı Eğitim Seviyesi	
Babanın Tamamladığı Eğitim Seviyesi	<i>MISCED</i>
Ebeveynlerin Tamamladığı Eğitim Seviyesi	<i>FISCED</i>
Ailenin Mal Varlığı	<i>HISCED</i>
Sosyo-Ekonomik Düzey	<i>WEALTH</i>
Erken Çocukluk Eğitiminde Geçirilen Süre	<i>ESCS</i>
Okumayı Sevme/Keyif Alma	<i>DURECEC</i>
	<i>JOYREAD</i>

Genel başarısızlık korkusu, GFOFAIL kodu ile ifade edilmiştir. PISA 2018'de öğrencilerden aşağıdaki ifadelerle ne ölçüde katıldıklarını (“kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum”) belirtmeleri istenmiştir (ST183): “Başarısız olduğumda başkalarının benim hakkımda ne düşündüğü ile ilgili endişelenirim”; “Başarısız olduğumda yeterli yeteneğe sahip olamamaktan korkuyorum”; ve “Başarısız olduğumda bu, geleceğe dair planlarımdan şüphe etmeme neden oluyor”. Bu ifadeler bir araya getirilerek başarısızlık korkusu endeksi (GFOFAIL) oluşturulmuştur. Bu

endeksteki pozitif değerler, öğrencinin OECD ülkelerindeki ortalama öğrenciye göre daha fazla başarısızlık korkusu ifade ettiği anlamına gelmektedir (OECD, 2024).

Öznel iyi oluş: pozitif etki, BELONG kodu ile ifade edilmiştir. Aidiyet duygusu endeksi (BELONG), öğrencilerin okula aidiyet duygularıyla ilgili sorulara verdikleri yanıtlar kullanılarak oluşturulmuştur. Öğrencilere okulla ilgili aşağıdaki ifadelerle katılıp katılmadıkları (“kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum”) sorulmuştur (ST034): “Okulda kendimi yabancı (ya da olayların dışında kalmış) gibi hissediyorum.”; “Okulda kolayca arkadaş ediniyorum”; “Kendimi okula ait hissediyorum”; “Kendimi okulumda garip ve yersiz hissediyorum”; “Diğer öğrenciler benden hoşlanıyor gibi görünüyor”; ve “Okulda kendimi yalnız hissediyorum”. Bu ölçekteki pozitif değerler, öğrencilerin OECD ülkelerindeki ortalama öğrenciye göre okula daha fazla aidiyet duygusu bildirdikleri anlamına gelmektedir (OECD, 2024).

Dayanıklılık, RESILIENCE kodu ile ifade edilmiştir. Öğrencilerinden kendileri hakkında şu ifadelerle ne ölçüde katıldıklarını (“kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum”) bildirmeleri istenmiştir: “Genelde öyle ya da böyle olayları yönetirim”; “Bir şeyleri başardığım için kendimle gurur duyuyorum”; “Birçok şeyi aynı anda halledebileceğimi hissediyorum”; “Kendime olan inancım zor zamanları atlatmamı sağlıyor”; ve “Zor bir durumda kaldığımda genellikle çıkış yolunu bulabilirim”. Bu ifadeler, dayanıklılık endeksini (RESILIENCE) oluşturmak için birleştirilmiştir. Bu endeksteki pozitif değerler, öğrencinin OECD ülkelerindeki ortalama öğrenciden daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu anlamına gelmektedir (OECD, 2024).

Öğrencinin zorbalığa uğrama deneyimi, BEINGBULLIED kodu ile ifade edilmiştir, PISA 2018'de (ST038) öğrencilere PISA sınavından önceki 12 ay boyunca ne sıklıkta (“hiç ya da neredeyse hiç”, “yılda birkaç kez”, “ayda birkaç kez”, “haftada bir veya daha fazla”) zorbalık deneyimi yaşadıkları sorulmuştur. Okulda ve sosyal medyada yaşananlar dahil şu deneyimler araştırılmıştır: “Diğer öğrenciler beni bilerek ortamın dışında bıraktılar”; “Diğer öğrenciler benimle dalga geçtiler”; “Diğer öğrenciler tarafından tehdit edildim”; “Diğer

öğrenciler bana ait olan şeyleri aldılar veya yok ettiler”; “Diğer öğrenciler bana vurdular ya da beni ittiler”; ve “Diğer öğrenciler benim hakkımda dedikodular yaydılar”. İlk üç ifade, zorbalığa maruz kalma endeksini (BEINGBULLIED) oluşturmak için birleştirilmiştir. Bu ölçekteki pozitif değerler, öğrencinin okulda zorbalığa OECD ülkelerindeki ortalama öğrenciden daha fazla maruz kaldığını göstermektedir; bu ölçekteki negatif değerler, öğrencinin okulda zorbalığa OECD ülkelerindeki ortalama öğrenciden daha az maruz kaldığını ifade etmektedir (OECD, 2024).

Okuma benlik kavramı: yeterlilik algısı SCREADCOMP kodu ile ifade edilmiştir. 6 maddelik bir ölçek (ST161) kullanılarak, öğrencilerden okumaya ilişkin benlik kavramlarını; Okuma görevlerini yerine getirirken yeterlilik algıları (SCREADCOMP, ST161Q01HA, ST161Q02HA, ST161Q03HA maddeleri) ve zorluk algıları (SCREADDIFF, ST161Q06HA, ST161Q07HA, ST161Q08HA maddeleri) olmak üzere iki şekilde değerlendirmeleri istenmiştir (OECD, 2024).

Ebeveynlerin öğrenci tarafından algılanan duygusal desteği, EMOSUPS kodu ile ifade edilmiştir. Ebeveynlerin duygusal destek endeksi (EMOSUPS), öğrencilere aşağıdaki ifadelere katılıp katılmadıklarını (“kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “katılıyorum”, “kesinlikle katılıyorum”) soran bir eğilim sorusuna (ST123) dayanarak oluşturulmuştur. PISA sınavına girdikleri akademik yıl: “Annem-babam eğitim çabalarımı ve başarılarımı destekliyor”; “Okulda zorluklarla karşılaştığımda ailem bana destek oluyor”; ve “Annem-babam beni kendime güvenmem konusunda teşvik ediyor”. Bu ölçekteki pozitif değerler, öğrencilerin ebeveynlerinden OECD ülkelerindeki ortalama öğrenciye göre daha yüksek düzeyde duygusal destek algıladıkları anlamına gelmektedir (OECD, 2024).

Öğretmenin öğrenci tarafından algılanan okuma ilgisini teşvik etmesi TEACHSUP kodu ile ifade edilmektedir. Öğretmen desteği endeksi (TEACHSUP), öğrencilerin aşağıdaki şeylerin ne sıklıkta (“her derste”, “çoğu derste”, “bazı derslerde”, “hiçbir zaman veya hemen hemen hiç”) yaşadıklarını (ST100) verdikleri yanıtlar kullanılarak oluşturulmuştur. Dil bilgisi veya ana dil derslerinde şöyle oluyor: “Öğretmen her öğrencinin öğrenmesiyle

ilgilenir”; “Öğretmen öğrencilerin ihtiyaç duyduğu durumlarda ekstra yardım sağlar”; “Öğretmen öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olur”; ve “Öğretmen, öğrenciler anlayana kadar öğretmeye devam eder”. Bu ölçekteki pozitif değerler, öğrencilerin öğretmenlerinin kendilerini desteklediğini OECD ülkelerindeki ortalama öğrenciye göre daha sık algıladıkları anlamına gelmektedir (OECD, 2024).

Annenin tamamladığı eğitim seviyesi MISCED kodu ile, Babanın tamamladığı eğitim seviyesi FISCED kodu ile, Ebeveynlerin tamamladığı eğitim seviyesi HISCED kodu ile ifade edilmektedir ve ebeveyn eğitime ilişkin endekslerdir. Eğitim niteliklerinin aşağıdaki kategorilere göre yeniden kodlanmasıyla oluşturulmuştur: (0) Yok, (1) <ISCED düzey 1> (ilköğretim), (2) <ISCED düzey 2> (ortaöğretim), (3) <ISCED seviye 3B veya 3C> (mesleki/meslek öncesi lise), (4) <ISCED seviye 3A> (genel lise) ve/veya <ISCED seviye 4> (yüksek öğrenim olmayan ortaöğretim sonrası), (5) <ISCED seviye 5B> (mesleki yüksek öğrenim) ve (6) <ISCED seviye 5A> ve/veya <ISCED seviye 6> (teorik odaklı yüksek öğrenim ve lisansüstü). Bu kategorilere sahip endeksler bir öğrencinin annesi (MISCED) ve babası (FISCED) için sağlanmıştır ve ebeveynlerin en yüksek eğitim düzeyi endeksi (HISCED), her iki ebeveynin de yüksek ISCED düzeyine karşılık gelmiştir. PISA 2018'de, ebeveynlerin eğitiminin öğrenciler tarafından yanlış raporlanmasıyla ilgili sorunlardan kaçınmak için, öğrencilerin ortaöğretim sonrası yeterliliklere ilişkin yanıtları yalnızca ebeveynlerinin en yüksek eğitim düzeyinin en az ortaokul olduğunu bildiren öğrenciler için dikkate alınmıştır. ISCED düzeylerinden eğitim yılına geçiş tüm ülkeler için ortaktır. Bu uluslararası dönüşüm, her ISCED düzeyi için ülkeler arasındaki eğitim yılları kullanılarak belirlenmiştir (OECD, 2024).

Ailenin mal varlığı/serveti, WEALTH kodu ile ifade edilmektedir. Hane halkı büyüklüğündeki farklılıkları yansıtmak için herhangi bir düzeltme yapılmadan (OECD tarafından hane halkı gelirin dağılımını analiz ederken kullanılan kural budur), hane halkları arasında (kişiler veya yetişkinler yerine) finansal varlıkların ve yükümlülüklerin dağılımına atıfta bulunan veriler sağlar. Veriler aynı zamanda ülkede ikamet eden özel hane

halklarının sahip olduğu varlık ve yükümlülükler de atıfta bulunmaktadır. Konut durumu, hane halkında en yüksek geliri olan kişinin yaşı, hane halkı üye sayısı, hane halkı tipi, hane halkında en yüksek geliri olan kişinin eğitimi, ana gelir kaynağı ve servet ve gelir beşte birlik dilimlerine göre ayrıştırılmış net hane halkı serveti hakkında bilgi toplanmaktadır. Ayrıca, çeşitli varlık ve yükümlülükler sahip hanelerin payı; varlık ve yükümlülükler sahip haneler için varlık ve yükümlülüklerin ortalama değeri; hane halkı serveti ve gelirinin hane halkı beşte birlik dilimleri arasındaki ortak dağılımı hakkında da bilgi toplanmaktadır (OECD, 2024).

Sosyo-ekonomik düzey ESCS kodu ile ifade edilmektedir. PISA, ekonomik, sosyal ve kültürel durum endeksini (ESCS) hesaplamak amacıyla, PARED, HISEI veya HOMEPOS'u eksik olan öğrencilere yönelik değerler, tahmin edilen değerler artı diğer iki değişkene ilişkin regresyona dayalı rastgele bir bileşenle belirlenmiştir. Üç değişkenden birden fazlasında eksik veri varsa ESCS hesaplanmamış ve ESCS için eksik bir değer atanmıştır. Önceki döngülerde, PISA ekonomik, sosyal ve kültürel statü endeksi, standartlaştırılmış değişkenlerin (her değişkenin OECD ortalaması sıfır ve standart sapması birdir) temel bileşen analizinden elde edilmiş ve ilk temel bileşen için faktör puanları alınmıştır. PISA 2018'de ESCS, üç standart bileşene eşit ağırlık atanarak hesaplanmıştır. PISA 2015'te olduğu gibi, üç bileşen tüm ülkeler ve ekonomiler (hem OECD hem de ortak ülkeler/ekonomiler) genelinde standartlaştırılmış ve her ülke/ekonomi eşit katkıda bulunmuştur (2015'ten önceki döngülerde standardizasyon ve temel bileşen analizi OECD ülkeleri temel alınıyordu). Önceki her döngüde olduğu gibi, nihai ESCS değişkeni, ortalama bir OECD öğrencisinin puanı 0 ve eşit ağırlıklı OECD ülkeleri genelinde standart sapma 1 olacak şekilde dönüştürülmüştür (OECD, 2024).

Erken çocukluk eğitiminde geçirilen süre DURECEC kodu ile ifade edilmektedir. ST125 ve ST126 soruları ISCED 1 ve ISCED 0'daki başlangıç yaşını ölçmektedir. DURECEC göstergesi ST126 ve ST125'in farkı artı bir öğrencinin erken çocukluk eğitimi ve

bakımında geçirdiği yıl sayısını belirtmek için "2" değeri olarak oluşturulmuştur (OECD, 2024).

Öğrencinin okuma ilgisi JOYREAD kodu ile ifade edilmektedir. Okumaktan keyif alma endeksi (JOYREAD), PISA 2009'daki (ST24) öğrencilere katılıp katılmadıklarını soran bir trend sorusuna (ST160) dayanarak oluşturulmuştur ("kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "katılıyorum", "kesinlikle katılmıyorum" katılıyorum"): "Sadece mecbur kalırsam okurum"; "Okumak en sevdiğim hobilerimden biri"; "Başkalarıyla kitaplar hakkında konuşmayı seviyorum"; "Benim için okumak zaman kaybıdır"; ve "Sadece ihtiyacım olan bilgiyi elde etmek için okurum". Bu ölçekteki pozitif değerler, öğrencinin OECD ülkelerindeki ortalama öğrenciye göre okumaktan daha fazla keyif aldığı anlamına gelir. Okumaktan keyif alma endeksi puanları, PISA 2009 ile PISA 2018 arasında doğrudan karşılaştırılabilir niteliktedir (OECD, 2024).

### **Varsayımların İncelenmesi**

Doğrusal Regresyon Modellerinde modelin uygulanabilmesi için bazı varsayımların sağlanması gerekmektedir. Varsayımların ihlal edilmesi yanlışlıklara yol açabilir (Pedhazur, 1997). Doğrusal regresyon analizi ile ilgili olarak kalıntıların bağımsız olması, varyansının sabit olması, normal dağılım göstermesi ve bağımsız değişkenler (X) arasında birlikte değişimin olmaması sonuçlara ve yorumlara doğrudan etkili oldukları için çok önemlidirler (Şahinler, 2000). Bu varsayımlar aşağıda verilmiş ve analiz öncesi değerlendirilmiştir:

1. Modelde yer alan bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişki olması gerekmektedir.
2. Çok değişkenli bir doğrusal regresyon modelindeki bağımsız değişkenler arasında yüksek bir doğrusal ilişki olmaması gerekmektedir (Dohoo vd., 1997). Bağımsız değişkenler arasında birlikte değişim problemi; veri toplama yönteminin yanlış olması popülasyon veya modelde yapılan kısıtlamalar, modelin tanımlanmasındaki hatalar ve model seçiminde yapılan hatalar gibi nedenlerden kaynaklanabilir. Verideki bu problem, regresyon katsayılarına ait en küçük kareler tahmincilerinin



varyans ve kovaryans değerlerinin büyük olmasına, buna bağlı olarak da regresyon modeline dayanan yorumların hatalı olmasına neden olabilir (Montgomery ve Peck 1992; Şahinler, 2000)

3. Hata terimlerinin normal dağılıması gerekmektedir. Hata terimlerinin normal dağılmaması durumunda test istatistikleri, model parametreleri ve güven aralıkları doğru sonuçlar vermeyebilir (Demir, 2020).
4. Otokorelasyon olmaması gerekmektedir. Otokorelasyon, birbirini takip eden hata terimleri arasında ilişki bulunması durumudur. Doğrusal regresyon analizinde hata teriminin ortalaması sıfır, varyansı sabit olduğu ve birbirleriyle korelasyonsuz olduğu varsayılır. Eğer hatalarda pozitif otokorelasyon varsa kalıntı kareler ortalaması beklenenden küçük çıkabilecek, buna bağlı olarak katsayıların standart hataları da beklenenden küçük olabilecektir (Şahinler, 2000).
5. Hata terimlerinin varyanslarının homojen olması beklenmektedir (Davis, 2013).

Varsayımların analizi yapıldığında, çalışma 5 maddeyi de karşılamaktadır. Çoklu regresyon analizi uygulanabilir bulunmuştur. Bağımsız değişkenler ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişki doğrusaldır. Hata terimleri normal dağılmıştır. Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi yoktur. Hata terimlerinin varyansları homojendir ve otokorelasyon bulunmamıştır. Varsayımların analizinin yer aldığı tablolara, araştırmanın amacından uzaklaşmamak için yer verilmemiştir.

## Bölüm 4

### Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde, araştırma kapsamında belirlenen alt problemlere uygun olarak elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Türkiye, Singapur ve Fas'tan 2018 PISA uygulamasına katılan öğrencilerin okuma becerileri ile ebeveyn ve öğretmenlerinin destek düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır? Bu ilişki katsayıları ülkelere göre değişmekte midir? (Değişkenler: EMOSUPS, TEACHSUP)

Araştırmanın verilen problemine cevap bulabilmek için her üç ülke için de EMOSUPS ve TEACHSUP değişkenleri ile okuma becerileri arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile hesaplanmıştır. Hesaplanan ilişkiler ikili karşılaştırmaya uygun hale getirmek için Fisher Z puanına dönüştürülmüştür.

#### Tablo 5

*Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e katılan Öğrencilerin Ebeveynlerinden Algıladıkları Duygusal Destek ile Okuma Puanları Arasındaki İlişki Düzeyi (EMOSUPS-PVREAD)*

Ülkeler	n	Okuma-Ebeveyn Desteği	p
Türkiye	6675	0,197	0,000
Fas	2956	0,242	0,000
Singapur	6483	0,108	0,000

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin ebeveynlerinden algıladıkları duygusal destek ile okuma puanları arasındaki ilişki ülkeler arasında değişkenlik göstermektedir. Üç ülkede de pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. 0,242 ile en yüksek ilişki Fas'ta sınava giren öğrencilerde görülmektedir. Türkiye'de sınava giren öğrencilerin ebeveynlerinden algıladıkları duygusal destek ile okuma puanları arasındaki ilişki 0,197 ile düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olarak değerlendirilebilir. En düşük düzeydeki ilişki ise 0,108

ile Singapur'da sınava giren öğrencilerde görülmektedir. Ülkelere göre hesaplanan korelasyon katsayıları 0,05 düzeyinde istatistiki olarak manidar olsa da düşük düzeyde kaldığı anlaşılmaktadır. Ebeveyn desteğinin her üç ülkede de okuma becerileri üzerinde etkisinin düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Ebeveynlerin çocuklar üzerindeki duygusal desteği, rol model olma/örnek alışkanlıkları sürdürme ile güçlenebilir. Ebeveynlerin desteğinin yanısıra okumaya yönelik tutumlarının bilinmesi, çalışmaya konu olan değişkenlerin etkisini sağlıklı bir biçimde değerlendirmeyi mümkün kılar. Ülkelerin ekonomik ve kültürel farklılıklarının olması da öğrencilerin ebeveynleriyle olan ilişkilerini, ebeveynlerinden algıladıkları duygusal destekten etkilenme düzeylerini değiştiriyor olabilir. Elde edilen ilişki düzeylerinin ülkelere göre ikili karşılaştırılması yapılmış ve Tablo 7'de verilmiştir.

Yılmaz ve Çalışkan'ın (2017) araştırmasında okuma motivasyonu yüksek öğrencilerin motivasyonlarının en güçlü yordayıcısı olarak aile faktörü verilmiştir. Jordan vd., (2000) tarafından Eğitimde Başarıya Erken Erişim (EASE) adlı çalışmada ebeveynler, ebeveyn eğitim toplantıları, okulda ebeveyn-çocuk etkinlikleri ve evde kitap odaklı etkinliklerden oluşan deneysel bir programa katılmışlardır. Ebeveynleri okul ve evdeki etkinliklere katılan çocukların kelime bilgisi, öykü anlama ve öyküleme sıralamayı ölçen testlerden aldıkları sonuçlar, bu çalışmanın kontrol grubundaki çocuklara göre, dil kazanımında önemli düzeyde ilerleme kaydettiklerini göstermiştir. Çelenk'in (2003) çalışmasında ortaya çıkan sonuçlarda da ebeveynlerinden sıklıkla destek gören öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının ortalaması, ebeveyn desteği alamayan öğrencilerden anlamlı düzeyde farklıdır. Bu durumda, öğrenciye aile bireylerince sağlanan eğitim desteğinin, öğrencinin okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili olduğunda dair sonuçları bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

## **Tablo 6**

*Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Ebeveynlerinden Algıladıkları Duygusal Destek ile Okuma Puanları Arasındaki Korelasyonların Fisher Z Puanına Dönüştürülmesi ve Karşılaştırılması*

Ülkeler	n	r	Z(r)	z	p
Türkiye	6675	0,197	0,200	-2,139	0,012
Fas	2956	0,242	0,247		
Fas	2956	0,242	0,247	6,237	0,000
Singapur	6483	0,108	0,108		
Türkiye	6675	0,197	0,200	5,228	0,000
Singapur	6483	0,108	0,108		

Türkiye ve Fas ülkelerinde sınava katılan öğrencilerin ebeveynlerinden aldıkları duygusal destek ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla 0,197 ve 0,242'dir. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüş, Fas ve Singapur'un korelasyonları arasında, 0,012 ile anlamlı bir farklılık vardır. Bu değer düşük düzeyde bir farklılıktır ancak Fas'ın lehine bir anlamlı farklılık olduğunu görülmektedir. Fas ve Singapur ülkelerinde sınava katılan öğrencilerin ebeveynlerinden aldıkları duygusal destek ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla 0,247 ve 0,108'dir. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüş, Fas ve Singapur'un korelasyonları arasında, 0,000 ile anlamlı bir farklılık vardır. Singapur ve Türkiye ülkelerinde sınava katılan öğrencilerin ebeveynlerinden aldıkları duygusal destek ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla 0,108 ve 0,197'dir. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüş, Singapur ve Türkiye'nin korelasyonları arasında, 0,000 ile anlamlı bir farklılık vardır.

İnsani gelişim endeksi, yaşam süresi, kişi başına düşen gelir, eğitim sistemi gibi önemli kavramlar değerlendirildiğinde Singapur ve Türkiye'nin daha benzer bir gelişmişlik seviyesine sahip ülkeler oldukları söylenebilir. Bu nedenle ebeveynin duygusal desteğinin okuma becerisi performansına etkisi gelişmişlik seviyesi görece düşük olan Fas'ta en çok

etkili olduğu yorumu yapılabilir. Türkiye ve Singapur gibi ülkelerdeki ebeveynler kendilerinden bağımsız, bireyselleşebilmiş çocuklar yetiştirmeyi amaç edinmişlerdir. Araştırmaya konu olan üç ülkede de ebeveynlerin duygusal desteği öğrencilerin okuma becerisi puanlarını etkilemektedir. Ancak en büyük etki Fas ülkesinde uygulamaya katılan öğrencilerde görülmüştür. Bu üç ülkenin kültürel farklılığı göz önünde bulundurulduğunda doğu kültürünün de etkisiyle Fas'ta uygulamaya katılan öğrenci ebeveynlerinin çocuklarının akademik performansında daha büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir.

**Tablo 7**

*Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Öğretmenlerinin Öğrenci Tarafından Algılanan Okuma İlgisini Teşvik Etmesi ile Okuma Puanları Arasındaki İlişki Düzeyi (TEACHSUP-PVREAD)*

Ülkeler	n	Öğretmenlerinin Öğrenci	
		Tarafından Algılanan Okuma	p
		İlgisini Teşvik Etmesi	
Türkiye	6675	0,011	0,356
Fas	2956	-0,046	0,000
Singapur	6483	0,003	0,792

Tablo 7 incelendiğinde üç ülke arasında öğrencilerin öğretmenlerinin öğrenci tarafından algılanan okuma ilgisini teşvik etmesi ile okuma puanları arasındaki ilişki değişkenlik göstermektedir. Türkiye ve Singapur'da çok düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır. İlişki yoktur denilebilir. Bu ilişki istatistiksel olarak da anlamlı değildir ( $p>0,05$ ). Fas'ta ise negatif yönlü çok düşük düzeyde bir ilişki vardır. Bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p<0,05$ ). Korelasyonun oldukça düşük düzeyde olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı olması örneklem büyüklüğü ile ilgili olabilir. Türkiye'de sınava giren öğrencilerin öğretmenlerinin öğrenci tarafından algılanan okuma ilgisini teşvik etmesi ile okuma puanları arasındaki ilişki 0,011'dir. Ancak bu ilişki de 0.00'a çok yakındır. Singapur'da sınava giren öğrencilerde 0,003 ile çok düşük düzeyde pozitif bir ilişki görülmektedir. Fas'ta sınava giren

öğrencilerde ise -0,046 ile çok düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki görülmektedir. Türkiye ve Singapur'daki çok düşük düzeydeki ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir.

PISA 2018 verileri üzerinde yapılan çeşitli çalışmalarda da benzer sonuçlar ortaya konmuştur. Büyükatak (2022) tarafından yapılan araştırmada, PISA 2018 Türkiye örneğine dayalı olarak bazı değişkenlerin öğrencilerin okuma becerileri performansı üzerindeki önem dereceleri incelenmiş, öğretmen desteği değişkeninin okuma becerileri performansı üzerindeki önem derecesinin düşük kaldığı ve en etkisiz bağımsız değişken olduğu sonucuna varılmıştır. Yine aynı çalışmada, önem derecesine göre öğretmen desteği değişkeninin düşük ayırt ediciliğe sahip olarak anlamlı fark yaratmadığı belirlenmiştir. İnci ve Kaya (2022) tarafından PISA 2018 Türkiye verilerinden hareketle yapılan çalışmada da öğretmen desteğinin okuma performansına etkisinin çok düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

### Tablo 8

Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Öğretmenlerinden Algıladıkları Duygusal Destek ile Okuma Puanları Arasındaki Korelasyonların Fisher Z Puanına Dönüşümü ve Karşılaştırılması

Ülkeler	n	r	Z(r)	z	p
Türkiye	6675	0,011	0,011	2,580	0,005
Fas	2956	-0,046	-0,046		
Fas	2956	-0,046	-0,046	1,938	0,026
Singapur	6483	0,003	0,003		
Türkiye	6675	0,011	0,011	0,458	0,323
Singapur	6483	0,003	0,003		

Tablo 8'de Türkiye ve Fas ülkelerinde sınava katılan öğrencilerin öğretmenlerinden aldıkları duygusal destek ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki

korelasyon sırasıyla 0,011 ve -0,046'dır. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüş, Fas ve Singapur'un korelasyonları arasında, 0,005 ile anlamlı bir farklılık vardır. Fas ve Singapur ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin öğretmenlerinden aldıkları duygusal destek ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla -0,046 ve 0,003'tür. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüş, Fas ve Singapur'un korelasyonları arasında, 0,026 anlamlılık düzeyi ile anlamlı bir farklılık vardır. Türkiye ve Singapur ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin öğretmenlerinden aldıkları duygusal destek ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla 0,011 ve 0,003'tür. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüş, Türkiye ve Singapur'un korelasyonları arasında, 0,323 anlamlılık düzeyi ile istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Korelasyon değerleri 0'a çok yakındır. Bu nedenle güçlü bir ilişkiden söz etmek mümkün değildir. PISA 2018 uygulamasına katılan öğrencilerin öğretmenlerinin duygusal desteği ile öğrencilerin okuma becerisi puanları arasında çok düşük düzeyde bir ilişki vardır. Ancak ilişki katsayıları ülkeler göre değişmektedir. Singapur ve Türkiye ülkelerinde uygulamaya katılan öğrencilerin öğretmenlerinin duygusal desteğinin artması okuma becerisi puanlarını artırırken Fas'ta düşürmüştür. Ancak korelasyon sonuçları, bu yorumları yapabilmek için uygun düzeyde değildir.

Türkiye, Singapur ve Fas'tan 2018 PISA uygulamasına katılan öğrencilerin okuma becerileri ile okumaya karşı ilgi düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır? Bu ilişki katsayıları ülkelere göre değişmekte midir? (Değişkenler: JOYREAD, SCREADCOMP)

Araştırmanın verilen problemine cevap bulabilmek için her üç ülke için de JOYREAD ve SCREADCOMP değişkenleri ile okuma becerileri arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile hesaplanmıştır. Hesaplanan ilişkiler ikili karşılaştırmaya uygun hale getirmek için Fisher Z puanına dönüştürülmüştür.

**Tablo 9**

*Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Okumayı Sevme/Keyif Alma Dereceleri ile Okuma Puanları Arasındaki İlişki Düzeyi (JOYREAD-PVREAD)*

Ülkeler	n	Okumayı Sevme/Keyif	p
		Alma	
Türkiye	6821	0,228	0,000
Fas	6207	0,068	0,000
Singapur	6638	0,351	0,000

Tablo 9'da Türkiye, Fas ve Singapur'da PISA 2018'e katılan öğrencilerin okumayı sevme dereceleri ile okuma puanları arasındaki ilişki düzeyi verilmiştir. Korelasyonlar incelendiğinde en yüksek ilişki 0,351 ile Singapur öğrencilerinde görülmektedir. Pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkiden söz edilebilir. Türkiye öğrencilerinde 0,228 ile pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki vardır. Fas öğrencilerinde ise 0,068 ile pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki vardır. Ülkeler arasındaki korelasyonlarda anlamlı bir farklılık vardır. Seçilen üç ülkede öğrencilerin okuma ilgisinin okuma başarısını etkileme düzeyi anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Alanyazında hem PISA 2009 (Tavşançıl vd., 2019) hem de PISA 2018 (Doğaç, 2021; Ertem, 2020) Türkiye uygulamasında okumayı sevme/keyif alma, okuma okuryazarlığı performansının bir yordayıcısıdır. Doğaç (2021) tarafından yapılan çalışmada okumayı sevme/keyif alma ile okuma okuryazarlığı performansı arasında anlamlı ve pozitif yönlü düşük düzey bir ilişki olduğu saptanmıştır. Cheema (2018) PISA 2009 uygulamasına katılan 65 ülke örneklemini ile yaptığı araştırmada okuma okuryazarlığı bakımından yüksek performans gösteren ülkelerde okuma zevki ile pozitif, düşük performans gösteren ülkelerde okuma zevki ile negatif ilişkiler olduğunu saptamıştır. Türkiye, Fas ve Singapur'un korelasyon sonuçlarına bakıldığında Cheema (2018)'nin çalışması ile paralel sonuçlar bulunduğu görülmektedir.



**Tablo 10**

*Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Okumayı Sevme/Keyif Alma Dereceleri ile Okuma Puanları Arasındaki Korelasyonların Fisher Z Puanına Dönüştürülmesi*

Ülkeler	n	r	Z(r)	z	p
Türkiye	6821	0,228	0,232	9,345	0,000
Fas	6207	0,068	0,068		
Fas	6207	0,068	0,068	-16,901	0,000
Singapur	6638	0,351	0,366		
Türkiye	6821	0,228	0,232	-7,800	0,000
Singapur	6207	0,351	0,366		

Türkiye ve Fas ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin okumayı sevme/keyif alma dereceleri ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla 0,228 ve 0,068'dür. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüştür. Türkiye ve Fas'ın korelasyonları arasında, 0,000 anlamlılık düzeyi ile anlamlı bir farklılık vardır. Fas ve Singapur ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin okumayı sevme/keyif alma dereceleri ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla 0,068 ve 0,351'dir. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüş, Fas ve Singapur'un korelasyonları arasında, 0,000 anlamlılık düzeyi ile anlamlı bir farklılık vardır. Türkiye ve Singapur ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin okumayı sevme/keyif alma dereceleri ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla 0,228 ve 0,351'dir. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüş, Türkiye ve Singapur'un korelasyonları arasında, 0,000 anlamlılık düzeyi ile anlamlı bir farklılık vardır. Korelasyonlar karşılaştırıldığında,

öğrencilerin okumayı sevme/keyif alma derecesi ile okuma becerisi puanı arasındaki ilişki Singapur'un lehine anlamlı olarak farklılaşmıştır.

**Tablo 11**

*Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Okuma Benlik Kavramı: Yeterlilik Algısı Dereceleri ile Okuma Puanları Arasındaki İlişki Düzeyi (SCREADCOMP-PVREAD)*

Ülkeler	n	Okuma Benlik Kavramı:	
		Yeterlilik Algısı	p
Türkiye	6691	0,172	0,000
Fas	5632	0,221	0,000
Singapur	6586	0,321	0,000

Tablo 11 incelendiğinde Türkiye, Fas ve Singapur ülkeleri arasında öğrencilerin okuma benlik kavramı: yeterlilik algısı dereceleri ile okuma puanları arasındaki en yüksek ilişki 0,321 ile Singapur'dadır. Singapur'da sınava giren öğrencilerin okumaya ilişkin yeterlilik algılarının okuma puanlarını etkilediği görülmektedir. Pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişkiden söz edilebilir. Fas'ta sınava giren öğrencilerin okumaya ilişkin yeterlilik algıları ile okuma başarıları arasındaki ilişki 0,221 ile pozitif yönlü ve düşük düzeydedir. En düşük ilişki ise 0,172 ile Türkiye'dir. Bu korelasyon da pozitif yönlü ve düşük düzeydedir. Ülkeler arası farklılığa bakıldığında öğrencilerin okumaya ilişkin yeterlik algıları ile okuma puanları arasındaki ilişki anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Singapur'un lehine bir farklılık vardır.

**Tablo 12**

*Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Okuma Yeterlilik Algıları ile Okuma Puanları Arasındaki Korelasyonların Fisher Z Puanına Dönüştürülmesi ve Karşılaştırılması*

Ülkeler	n	r	Z(r)	z	p
Türkiye	6691	0,172	0,173	-2,818	0,002
Fas	5632	0,221	0,224		
Fas	5632	0,221	0,224	-5,952	0,000
Singapur	6586	0,321	0,332		
Türkiye	6691	0,172	0,173	-9,160	0,000
Singapur	6586	0,321	0,332		

Türkiye ve Fas ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin okuma benlik kavramı: yeterlilik algısı ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla 0,172 ve 0,221'dir. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüştür. Türkiye ve Fas'ın korelasyonları arasında, 0,002 anlamlılık düzeyi ile anlamlı bir farklılık vardır. Fas ve Singapur ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin okuma benlik kavramı: yeterlilik algısı ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla 0,221 ve 0,321'dir. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüş, Fas ve Singapur'un korelasyonları arasında, 0,000 anlamlılık düzeyi ile anlamlı bir farklılık vardır. Türkiye ve Singapur ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin okuma benlik kavramı: yeterlilik algısı ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla 0,172 ve 0,321'dir. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüş, Türkiye ve Singapur'un korelasyonları arasında, 0,000 anlamlılık düzeyi ile anlamlı bir farklılık vardır. Korelasyonlar karşılaştırıldığında,

öğrencilerin okuma benlik kavramı: yeterlilik algısı alma derecesi ile okuma becerisi puanı arasındaki ilişki Singapur'un lehine anlamlı olarak farklılaşmıştır. Singapur ülkesinde PISA 2018 uygulamasına katılan öğrencilerin okumaya ilişkin ilgi ve yeterlilik inancı arttıkça okuma becerisi puanları da artmıştır. Bu iki değer Singapur'da okumaya ilişkin duyuşsal özelliklerin ve okuma ilgisinin akademik performansı artırdığını açıklamak amacıyla kullanılabilir önemli değerlerdir.

Türkiye, Singapur ve Fas'tan 2018 PISA uygulamasına katılan öğrencilerin okuma becerileri ile ailelerinin olanakları arasında nasıl bir ilişki vardır? Bu ilişki katsayıları ülkelere göre değişmekte midir? (Değişkenler: DURECEC, ESCS, MISCD, FISCED, WEALTH, HISCED)

Araştırmanın verilen problemine cevap bulabilmek için her üç ülke için de DURECEC, ESCS, MISCD, FISCED, WEALTH ve HISCED değişkenleri ile okuma becerileri arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile hesaplanmıştır. Hesaplanan ilişkiler ikili karşılaştırmaya uygun hale getirmek için Fisher Z puanına dönüştürülmüştür.

### Tablo 13

*Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımında Geçirilen Süre ile Okuma Puanları Arasındaki İlişki Düzeyi (DURECEC-PVREAD)*

Ülkeler	n	Erken Çocukluk	
		Eğitiminde Geçirilen Süre	p
Türkiye	4000	0,014	0,374
Fas	5212	0,213	0,000
Singapur	4949	0,033	0,020

Tablo 13 incelendiğinde üç ülke arasında öğrencilerin erken çocukluk eğitimi ve bakımında geçirilen süre ile okuma puanları arasındaki ilişki anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Üç ülkede de düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır. En yüksek ilişki Fas'ta sınava giren öğrencilerde görülmektedir. Fas'taki öğrencilerin erken çocukluk

eğitiminde geçirilen süre ile okuma puanları arasındaki ilişki 0,213'tür. Yani okul öncesi deneyim arttıkça PISA 2018 sınavındaki okuma puanı artmaktadır. Singapur'da sınava giren öğrencilerin erken çocukluk eğitiminde geçirilen süre ile okuma puanları arasındaki ilişki 0,033'tür. Türkiye'de ise sınava giren öğrencilerin erken çocukluk eğitimi ve bakımında geçirilen süre ile okuma puanları arasındaki ilişki düzeyi 0,014 ile en düşük ilişkidir. Türkiye'de sınava giren öğrencilerin erken çocukluk eğitimi ve bakımında geçirilen süre ile okuma puanları arasında neredeyse ilişki yoktur denebilir ve bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir. Üç ülkenin korelasyon tabloları incelendiğinde Fas ve Singapur'da PISA 2018 uygulamasına giren öğrencilerin erken çocukluk eğitimi ve bakımında geçirilen süre arttıkça okuma puanlarının arttığı görülmektedir. Fas'taki öğrencilerin erken çocukluk eğitimi ve bakımında geçirilen süre okuma puanlarını bu üç ülke arasında en yüksek düzeyde etkilemektedir.

Aktan ve Akkutay'ın araştırmasında OECD'ye üye ülkeler arasından seçilen ülkelerde okulöncesi eğitim zorunlu tutulmamasına rağmen okulöncesi eğitime katılma oranı çok yüksektir. Örneklem olarak alınan OECD'ye üye ülkelerde okul öncesi eğitimde kişi başına en az eğitim harcaması yapan ve harcamalarına genel bütçe içinde en az yer veren ülke Türkiye'dir. Öğretmenlerin maaşlarındaki değişimin en düşük olduğu ülkede Türkiye'dir. Türkiye örneklem dahilindeki ülkelerle karşılaştırıldığında bir öğretmene en fazla öğrenci düşen ve okulöncesi eğitim kurumlarının yıl içinde açık olduğu süre olarak en az süreye sahip ülkedir (Aktan ve Akkutay, 2014). Bu nedenle erken çocukluk eğitimi ve bakımında geçirilen süre, Türkiye için PISA 2018 okuma becerisinin anlamlı bir yordayıcısı bulunmamış olabilir.

**Tablo 14**

*Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Erken Çocukluk Eğitiminde Geçirilen Süre ile Okuma Puanları Arasındaki Korelasyonların Fisher Z Puanına Dönüştürülmesi*

Ülkeler	n	r	Z(r)	z	p
Türkiye	4000	0,014	0,014	-9,621	0,000
Fas	5212	0,213	0,216		
Fas	5212	0,213	0,216	9,232	0,000
Singapur	4949	0,033	0,033		
Türkiye	4000	0,014	0,014	-0,893	0,186
Singapur	4949	0,033	0,033		

Türkiye ve Fas ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin erken çocukluk eğitiminde geçirilen süre ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla 0,014 ve 0,213'dir. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüştür. Türkiye ve Fas'ın korelasyonları arasında, 0,000 anlamlılık düzeyi ile anlamlı bir farklılık vardır. Fas ve Singapur ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin erken çocukluk eğitiminde geçirilen süre ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla 0,213 ve 0,033'tür. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüş, Fas ve Singapur'un korelasyonları arasında, 0,000 anlamlılık düzeyi ile anlamlı bir farklılık vardır. Türkiye ve Singapur ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin erken çocukluk eğitiminde geçirilen süre ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla 0,014 ve 0,033'tür. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüş, Türkiye ve Singapur'un korelasyonları arasında, 0,186 anlamlılık düzeyi ile anlamlı bir farklılık yoktur.

**Tablo 15**

*Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Durum İndeksi ile Okuma Puanları Arasındaki İlişki Düzeyi (ESCS-PVREAD)*

Ülkeler	n	Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Durum İndeksi	p
Türkiye	4000	0,338	0,000
Fas	5212	0,267	0,000
Singapur	4949	0,377	0,000

Tablo 15 incelendiğinde üç ülke arasında öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel durum indeksi ile okuma puanları arasındaki ilişki anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Üç ülkede de orta düzeye yakın pozitif yönlü bir ilişki vardır. En yüksek ilişki Singapur'da sınava giren öğrencilerde görülmektedir. Singapur'daki öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel durum indeksi ile okuma puanları arasındaki ilişki 0,377'dir. Yani öğrencinin ailesinin ekonomik, sosyal ve kültürel durumu iyileştikçe PISA 2018 sınavındaki okuma puanı artmaktadır. Türkiye'de sınava giren öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel durum indeksi ile okuma puanları arasındaki ilişki 0,338'dir. Fas'ta ise sınava giren öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel durum indeksi ile okuma puanları arasındaki ilişki düzeyi 0,267 ile en düşük ilişkidir. Ancak bu ilişki bile anlamlı sayılacak bir ilişkidir. Üç ülkenin korelasyon tabloları incelendiğinde öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel durum indeksi arttıkça okuma puanlarının arttığı görülmektedir. Singapur'daki öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel durum indeksi, okuma puanlarını bu üç ülke arasında en yüksek düzeyde etkilemektedir.

Koyuncu ve Fırat'ın araştırmasında (2020), 'Ekonomik, sosyal ve kültürel durum endeksi', 'Meta-biliş: güvenilirliği değerlendirme' ve 'Meta-biliş: özetleme'nin her üç ülkede de öğrencilerin okuma okuryazarlığını etkileyen en önemli faktörler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Açıklanan toplam varyans Türkiye, Çin ve Meksika için sırasıyla %41, %41 ve %39'dur. Alan yazındaki PISA 2018 üzerine yapılan birçok çalışmada ekonomik, sosyal ve kültürel durum

endeksinin başarıyı yordamada güçlü bir değişken olduğu belirtilmiştir (Erdoğan ve Acar Güvendir, 2019; Dadandı ve Yazıcı, 2019; Okatan, 2017; Okatan ve Tomul, 2019).

**Tablo 16**

*Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Ekonomik Sosyal ve Kültürel Durum İndeksi ile Okuma Puanları Arasındaki Korelasyonların Fisher Z Puanına Dönüşümü ile Karşılaştırılması*

Ülkeler	n	r	Z(r)	z	p
Türkiye	4000	0,338	0,351	3,719	0,000
Fas	5212	0,267	0,273		
Fas	5212	0,267	0,273	-6,191	0,000
Singapur	4949	0,377	0,396		
Türkiye	4000	0,338	0,351	-2,102	0,007
Singapur	4949	0,377	0,396		

Tablo 16 incelendiğinde Türkiye ve Fas ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin ekonomik sosyal ve kültürel durum indeksi ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla 0,338 ve 0,267'dir. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüştür. Türkiye ve Fas'ın korelasyonları arasında, 0,000 anlamlılık düzeyi ile anlamlı bir farklılık vardır. Fas ve Singapur ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin ekonomik sosyal ve kültürel durum indeksi ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla 0,267 ve 0,377'dir. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüş, Fas ve Singapur'un korelasyonları arasında, 0,000 anlamlılık düzeyi ile anlamlı bir farklılık vardır. Türkiye ve Singapur ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin ekonomik sosyal ve kültürel durum indeksi ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla 0,338 ve 0,377'dir.



Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüş, Türkiye ve Singapur'un korelasyonları arasında, 0,007 anlamlılık düzeyi ile anlamlı bir farklılık vardır ve korelasyonlar birbirine yakındır.

Araştırmaya konu olan üç ülkenin ekonomisi önceki bölümlerde kişi başına düşen gayri safi milli gelir bazında kıyaslanmıştır. En düşükten yükseğe sırasıyla Fas'ta 7.955 \$, Türkiye'de 32.834 \$ ve Singapur'da 88.761 \$ olarak verilmiştir (Şekil 8, Human Development Report, 2024). Ekonomik kalkınma, ekonomik büyümeyi de kapsayan bir kavram olmasının yanında, ekonomik büyümeye ek olarak toplumdaki gelir dengesizliklerinin azaltılması, işsizliğin azaltılması, ekonomik ve sosyal kurumların modernleştirilmesi gibi ekonomik olduğu kadar sosyal ve siyasal alanları da kapsamaktadır (Seyidoğlu, 2006; Özel, 2012). Ekonomi paralelinde sosyal ve kültürel durumun iyileşmesi öğrencilerin akademik performansını ve eğitim kalitesini de etkilemektedir. Korelasyonlar Fisher Z puanı dönüşümü ile karşılaştırıldığında Singapur lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Türkiye ve Singapur'un korelasyon sonuçları birbirine yakındır. Bu da ülkelerin gelişmişlik seviyesi ile ilgili olabilir. Gayri safi milli gelire paralel olarak sırasıyla Singapur, Türkiye ve Fas ülkelerinde 2018 PISA uygulamasına katılan öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel durum indeksi arttıkça okuma becerisi puanı artmaktadır.

**Tablo 17**

*Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyi ile Okuma Puanları Arasındaki İlişki Düzeyi (MISCED-PVREAD)*

Ülkeler	n	Anne Eğitim Düzeyi	p
Türkiye	6835	0,142	0,000
Fas	6519	-0,037	0,003
Singapur	6618	0,227	0,000

Tablo 17 incelendiğinde üç ülke arasında öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi ile okuma puanları arasındaki ilişki anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Fas'ta negatif yönlü

düşük düzeyde bir ilişki vardır. Türkiye ve Singapur'da ise düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır. En yüksek ilişki Singapur'da sınava giren öğrencilerde görülmektedir. Singapur'daki öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi ile okuma puanları arasındaki ilişki 0,227'dir. Yani öğrencinin annesinin eğitim düzeyi arttıkça PISA 2018 sınavındaki okuma puanı artmaktadır. Türkiye'de sınava giren öğrencilerin annesinin eğitim düzeyi ile okuma puanları arasındaki ilişki 0,142'dir. Fas'ta ise sınava giren öğrencilerin annesinin eğitim düzeyi ile okuma puanları arasındaki ilişki düzeyi -0,037 ile en düşük ilişkidir. Bu ilişki çok düşük düzeydedir. Üç ülkenin korelasyon tabloları incelendiğinde Türkiye ve Singapur'da öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi arttıkça okuma puanlarının arttığı görülmektedir. Ancak Fas'taki öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi arttıkça öğrencinin PISA 2018 okuma puanı düşmektedir.

### Tablo 18

*Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyi ile Okuma Puanları Arasındaki Korelasyonların Fisher Z Puanına Dönüşümü ile Karşılaştırılması*

Ülkeler	n	r	Z(r)	z	p
Türkiye	6835	0,142	0,142	10,394	0,000
Fas	6519	-0,037	-0,037		
Fas	6519	-0,037	-0,037	-15,357	0,000
Singapur	6618	0,227	0,231		
Türkiye	6835	0,142	0,142	-5,105	0,000
Singapur	6618	0,227	0,231		

Türkiye ve Fas ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla 0,142 ve -0,037'dir. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına

dönüştürülmüştür. Türkiye ve Fas'ın korelasyonları arasında, 0,000 anlamlılık düzeyi ile anlamlı bir farklılık vardır. Fas ve Singapur ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla -0,037 ve 0,227'dir. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüş, Fas ve Singapur'un korelasyonları arasında, 0,000 anlamlılık düzeyi ile anlamlı bir farklılık vardır. Türkiye ve Singapur ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla 0,142 ve 0,227'dir. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüş, Türkiye ve Singapur'un korelasyonları arasında, 0,000 anlamlılık düzeyi ile anlamlı bir farklılık vardır.

Fas'ta annenin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okuma becerisi puanları düşmektedir ancak korelasyon 0'a yakın çok düşük bir düzeydedir. 2010 yılındaki verilere göre Fas'ta erkeklerin yaklaşık üçte biri (%32,8), kadınların ise yarısından fazlası (%54,4) okuma yazma bilmemektedir (Ibourk ve Amaghouss, 2014). Okuma yazma oranlarının düşük olduğu Fas'ta doğu kültürünün etkisiyle annenin eğitim düzeyinin değişmesi çocuğun akademik performansını etkilemiyor olabilir. Ata erkil bir toplumda anneden çok babanın eğitim seviyesinin artması çocukların akademik performansını ve eğitim olanaklarını etkiliyor olabilir. Türkiye'de ve Singapur'da ise annenin eğitim düzeyi arttıkça çocuğun okuma becerisi puanı artmıştır. Düşük düzeyde de olsa Singapur lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Taşkın ve Aygün (2017) çalışmasında öğrencilerin eğlence için okuma ve akademik okuma tutumlarında anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık görülmediğini, baba eğitim durumuna göre ise akademik okuma tutumunda anlamlı farklılık bulunmamakla birlikte eğlence için okuma tutumlarında lise mezunu babaların lehine anlamlı farklılık görüldüğünü ortaya koymuştur.

**Tablo 19**

*Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyi ile Okuma Puanları Arasındaki İlişki Düzeyi (FISCED-PVREAD)*

Ülkeler	n	Baba Eğitim Düzeyi	p
Türkiye	6833	0,218	0,000
Fas	6464	0,092	0,000
Singapur	6569	0,272	0,000

Tablo 19 incelendiğinde üç ülke arasında öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile okuma puanları arasındaki ilişki anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Üç ülkede de ise düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır. En yüksek ilişki Singapur'da sınava giren öğrencilerde görülmektedir. Singapur'daki öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile okuma puanları arasındaki ilişki 0,272'dir. Yani öğrencinin babasının eğitim düzeyi arttıkça PISA 2018 sınavındaki okuma puanı artmaktadır. Türkiye'de sınava giren öğrencilerin babasının eğitim düzeyi ile okuma puanları arasındaki ilişki 0,218'dir. Fas'ta ise sınava giren öğrencilerin babasının eğitim düzeyi ile okuma puanları arasındaki ilişki düzeyi 0,092 ile en düşük ilişkidir. Bu ilişki çok düşük düzeydedir. Üç ülkenin korelasyon tabloları incelendiğinde öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi arttıkça okuma puanlarının arttığı görülmektedir.

**Tablo 20**

*Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyi ile Okuma Puanları Arasındaki Korelasyonların Fisher Z Puanına Dönüştürülmesi*

Ülkeler	n	r	Z(r)	z	p
Türkiye	6833	0,218	0,221	7,450	0,000
Fas	6464	0,092	0,092		
Fas	6464	0,092	0,092	-10,657	0,000
Singapur	6569	0,272	0,279		

Türkiye	6833	0,218	0,221	-3,325	0,000
Singapur	6569	0,272	0,279		

Türkiye ve Fas ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla 0,218 ve 0,092'dir. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüştür. Türkiye ve Fas'ın korelasyonları arasında, 0,000 ile anlamlı bir farklılık vardır. Fas ve Singapur ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla 0,092 ve 0,272'dir. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüş, Fas ve Singapur'un korelasyonları arasında, 0,000 ile anlamlı bir farklılık vardır. Türkiye ve Singapur ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla 0,218 ve 0,272'dir. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüş, Türkiye ve Singapur'un korelasyonları arasında, 0,000 ile anlamlı bir farklılık vardır.

Fas'ta annenin eğitim düzeyine kıyasla babanın eğitim düzeyinin artması öğrencilerin okuma becerisini daha çok etkilemektedir. Ancak düşük düzeyde bir korelasyon olduğu söylenebilir. Türkiye'de ve Singapur'da da babanın eğitim düzeyi arttıkça çocuğun okuma becerisi puanı artmıştır. Babanın eğitim düzeyi ile öğrencinin PISA 2018 uygulaması okuma becerisi puanı arasında Singapur lehine anlamlı bir farklılık vardır.

### **Tablo 21**

*Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Aile Serveti ile Okuma Puanları Arasındaki İlişki Düzeyi (WEALTH-PVREAD)*

Ülkeler	n	Aile Serveti	p
Türkiye	6853	0,263	0,000
Fas	6668	0,238	0,000

Singapur	6656	0,230	0,000
----------	------	-------	-------

Tablo 21 incelendiğinde üç ülke arasında öğrencilerin aile serveti ile okuma puanları arasındaki ilişki birbirine yakındır. Üç ülkede de düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır. En yüksek ilişki Türkiye’de sınava giren öğrencilerde görülmektedir. Türkiye’deki öğrencilerin aile serveti ile okuma puanları arasındaki ilişki düzeyi 0,263’tür. Yani ailenin serveti arttıkça öğrencilerin okuma puanı artmaktadır. Fas’ta sınava giren öğrencilerin aile serveti ile okuma puanları arasındaki ilişki düzeyi 0,238’dir. Singapur’da ise öğrencilerin aile serveti ile okuma puanları arasındaki ilişki düzeyi 0,230 ile en düşük ilişkidir. Aile servetinin öğrencilerin okuma puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir.

### Tablo 22

*Türkiye, Fas ve Singapur’dan PISA 2018’e Katılan Öğrencilerin Aile Serveti ile Okuma Puanları Arasındaki Korelasyonların Fisher Z Puanına Dönüşümü ile Karşılaştırılması*

Ülkeler	n	r	Z(r)	z	p
Türkiye	6853	0,263	0,269	1,550	0,061
Fas	6668	0,238	0,242		
Fas	6668	0,238	0,242	0,488	0,313
Singapur	6656	0,230	0,234		
Türkiye	6853	0,263	0,269	2,041	0,021
Singapur	6656	0,230	0,234		

Tablo 22 incelendiğinde Türkiye ve Fas ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin aile serveti ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla 0,263 ve 0,238’dir. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüştür. Türkiye ve Fas’ın korelasyonları arasında, 0,061 ile

anlamli bir farklılık yoktur. Fas ve Singapur ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin ekonomik sosyal ve kültürel durum indeksi ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla 0,242 ve 0,234'tür. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüş, Fas ve Singapur'un korelasyonları arasında, 0,313 ile anlamlı bir farklılık yoktur. Türkiye ve Singapur ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin ekonomik sosyal ve kültürel durum indeksi ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla 0,269 ve 0,234'tür. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüş, Türkiye ve Singapur'un korelasyonları arasında, 0,021 ile anlamlı bir farklılık vardır.

Türkiye, Fas ve Singapur'da PISA 2018 uygulamasına katılan öğrencilerin ailelerinin serveti arttıkça okuma becerisi puanları artmıştır. Korelasyon değerleri birbirine yakındır. Ailenin serveti arttıkça ebeveynlerin eğitime ayırabilecekleri para, olanaklar artış göstereceğinden öğrencilerin akademik performansı artıyor olabilir. Korelasyonlar Fisher Z puanı dönüşümü ile karşılaştırıldığında Türkiye ve Singapur arasında Türkiye lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir.

### Tablo 23

*Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Ebeveynlerinin En Yüksek Eğitimi ile Okuma Puanları Arasındaki İlişki Düzeyi (HISCED-PVREAD)*

Ülkeler	n	Ebeveynlerin En Yüksek Eğitimi	p
Türkiye	6854	0,195	0,000
Fas	6639	0,077	0,000
Singapur	6633	0,266	0,000

Tablo 23 incelendiğinde üç ülke arasında öğrencilerin ebeveynlerin en yüksek eğitimi ile okuma puanları arasındaki ilişki düzeyi değişkenlik göstermektedir. Üç ülkede de düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır. En yüksek ilişki Singapur'da sınava giren

öğrencilerde görülmektedir. Singapur'daki öğrencilerin ebeveynlerinin en yüksek eğitimi ile okuma puanları arasındaki ilişki düzeyi 0,266'dır. Yani ebeveynlerin en yüksek eğitim düzeyi artış gösterdikçe öğrencilerin okuma puanı artmaktadır. Türkiye'de sınava giren öğrencilerin ebeveynlerinin en yüksek eğitimi ile okuma puanları arasındaki ilişki düzeyi 0,195'dir. Fas'ta ise öğrencilerin ebeveynlerinin en yüksek eğitimi ile okuma puanları arasındaki ilişki düzeyi 0,077 ile en düşük ilişkidir. Tablo incelendiğinde ülkelerin kültürel farklılıklarının, ebeveynlerin eğitim seviyesinin öğrencilerin okuma puanlarına etkisini değiştirdiği söylenebilir.

**Tablo 24**

*Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Ebeveynlerinin En Yüksek Eğitimi ile Okuma Puanları Arasındaki Korelasyonların Fisher Z Puanına Dönüşümü ile Karşılaştırılması*

Ülkeler	n	r	Z(r)	z	p
Türkiye	6854	0,195	0,197	6,989	0,000
Fas	6639	0,077	0,077		
Fas	6639	0,077	0,077	-11,253	0,000
Singapur	6633	0,266	0,272		
Türkiye	6854	0,195	0,197	-4,354	0,000
Singapur	6633	0,266	0,272		

Türkiye ve Fas ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin ebeveynlerinin en yüksek eğitimi ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla 0,195 ve 0,077'dir. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüştür. Türkiye ve Fas'ın korelasyonları arasında, 0,000 ile anlamlı bir farklılık vardır. Fas ve Singapur ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin ebeveynlerinin en yüksek eğitimi ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki



korelasyon sırasıyla 0,077 ve 0,266'dır. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüş, Fas ve Singapur'un korelasyonları arasında, 0,000 ile anlamlı bir farklılık vardır. Türkiye ve Singapur ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin ebeveynlerinin en yüksek eğitimi ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla 0,195 ve 0,266'dır. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüş, Türkiye ve Singapur'un korelasyonları arasında, 0,000 ile anlamlı bir farklılık vardır.

Fas'ta PISA 2018 uygulamasına katılan öğrencilerin ebeveynlerinin en yüksek eğitimi ile okuma becerileri puanı arasındaki korelasyon çok düşük düzeydedir. Türkiye ve Singapur ülkelerinde düşük düzeyde korelasyon ile ebeveynlerinin en yüksek eğitim düzeyi arttıkça okuma becerisi puanı artmaktadır.

Ebeveynlerin eğitim düzeyi sosyo-ekonomik düzeylerinin önemli bir göstergesidir. Evdeki eğitim düzeyi arttıkça evin geliri artacaktır. Evin geliri arttıkça da evdeki çocukların eğitim ile ilgili kaynaklara ve ortamlara erişimleri kolaylaşacaktır.

Türkiye, Singapur ve Fas'tan 2018 PISA uygulamasına katılan öğrencilerin okuma becerileri ile benlik algısı arasında nasıl bir ilişki vardır? Bu ilişki katsayıları ülkelere göre değişmekte midir? Değişkenler: BELONG, RESILIENCE, BEINGBULLIED, GFOFAIL

Araştırmanın verilen problemine cevap bulabilmek için her üç ülke için de BELONG, RESILIENCE, BEINGBULLIED, GFOFAIL değişkenleri ile okuma becerileri arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile hesaplanmıştır. Hesaplanan ilişkiler ikili karşılaştırmaya uygun hale getirmek için Fisher Z puanına dönüştürülmüştür.

### **Tablo 25**

*Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Öznel İyi Oluş: Okula Ait Olma Duygusu ile Okuma Puanları Arasındaki İlişki Düzeyi (BELONG-PVREAD)*

Ülkeler	n	Öznel İyi Oluş: Okula Ait	
		Olma Duygusu	p

Türkiye	6787	0,105	0,000
Fas	4486	0,224	0,000
Singapur	6590	0,070	0,000

Tablo 25 incelendiğinde üç ülke arasında öğrencilerin okula ait olma duygusu ile okuma puanları arasındaki ilişki düzeyi anlamlı bir farklılık göstermektedir. Üç ülkede de düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır. En yüksek ilişki Fas'ta sınava giren öğrencilerde görülmektedir. Fas'taki öğrencilerin okula ait olma duygusu ile okuma puanları arasındaki ilişki 0,224'tür. Yani okula ait olma duygusu arttıkça okuma puanları artmaktadır. Türkiye'de sınava giren öğrencilerin okula ait olma duygusu ile okuma puanları arasındaki ilişki düzeyi 0,105'tir. Singapur'da ise sınava giren öğrencilerin okula ait olma duygusu ile okuma puanları arasındaki ilişki düzeyi 0,070 ile en düşük ilişkidir ve çok düşük düzeydedir. Üç ülkenin korelasyon tabloları incelendiğinde öğrencilerin okula ait hissetme duygusu arttıkça okuma puanlarının arttığı görülmektedir. Ancak ülkelerin korelasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

#### Tablo 26

*Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Öznel İyi Oluş: Okula Ait Olma Duygusu ile Okuma Puanları Arasındaki Korelasyonların Fisher Z Puanına Dönüşümü ve Karşılaştırılması*

Ülkeler	n	r	Z(r)	z	p
Türkiye	6787	0,105	0,105	-6,363	0,000
Fas	4486	0,224	0,227		
Fas	4486	0,224	0,227	8,147	0,000
Singapur	6590	0,070	0,070		
Türkiye	6787	0,105	0,105	2,039	0,020
Singapur	6590	0,070	0,070		

Türkiye ve Fas ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin öznel iyi oluşu: okula ait olma duygusu ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla 0,105 ve 0,224'tür. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüştür. Türkiye ve Fas'ın korelasyonları arasında, 0,000 ile anlamlı bir farklılık vardır. Fas ve Singapur ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin öznel iyi oluşu: okula ait olma duygusu ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla 0,224 ve 0,070'tir. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüş, Fas ve Singapur'un korelasyonları arasında, 0,000 ile anlamlı bir farklılık vardır. Türkiye ve Singapur ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin öznel iyi oluşu: okula ait olma duygusu ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla 0,105 ve 0,070'tir. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüş, Türkiye ve Singapur'un korelasyonları arasında, 0,020 ile anlamlı bir farklılık vardır. Fisher Z puanı ile yapılan karşılaştırmada Fas lehine anlamlı bir farklılık vardır. Türkiye ve Singapur ülkelerinde öznel iyi oluşu: okula ait olma duygusu ile okuma becerisi puanı arasında çok düşük düzeyde bir korelasyon vardır.

**Tablo 27**

*Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Zorbalığa Uğrama Deneyimi ile Okuma Puanları Arasındaki İlişki Düzeyi (BEINGBULLIED-PVREAD)*

Ülkeler	n	Zorbalığa Uğrama	
		Deneyimi	p
Türkiye	6525	-0,145	0,000
Fas	2378	-0,210	0,000
Singapur	6369	-0,165	0,000

Tablo 27 incelendiğinde üç ülke arasında öğrencilerin zorbalığa uğrama deneyimi ile okuma puanları arasındaki ilişki düzeyi değişkenlik göstermektedir. Üç ülkede de düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki vardır. En yüksek ilişki Fas'ta sınava giren öğrencilerde

görülmektedir. Fas'taki öğrencilerin zorbalığa uğrama deneyimi ile okuma puanları arasındaki ilişki -0,210'dur. Yani zorbalığa uğrama deneyimi azaldıkça okuma puanı artmaktadır. Singapur'da sınava giren öğrencilerin zorbalığa uğrama deneyimi ile okuma puanları arasındaki ilişki düzeyi -0,165'tir. Türkiye'de ise sınava giren öğrencilerin zorbalığa uğrama deneyimi ile okuma puanları arasındaki ilişki düzeyi -0,145 ile en düşük ilişkidir. Üç ülkenin korelasyon tabloları incelendiğinde öğrencilerin zorbalığa uğrama deneyimi azaldıkça okuma puanlarının arttığı görülmektedir.

Benjamin Bloom 1970'lerden bu yana çocuğun akademik başarısını sağlamakta iyi oluşunun çok önemli olduğunu vurgulamışsa da (Bloom, 1976) konuya yönelik çalışmalar yapılması zaman almıştır. Bir eğitim sisteminin kalitesini gösteren en önemli çıktılardan biri öğrencilerin iyi oluş halidir (Wollschläger vd., 2022; Armağan, 2024).

### **Tablo 28**

*Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Zorbalığa Uğrama Deneyimi ile Okuma Puanları Arasındaki Korelasyonların Fisher Z Puanına Dönüşümü ile Karşılaştırılması*

Ülkeler	n	r	Z(r)	z	p
Türkiye	6525	-0,145	0,146	-2,801	0,002
Fas	2378	-0,210	0,213		
Fas	2378	-0,210	0,213	1,940	0,022
Singapur	6369	-0,165	0,166		
Türkiye	6525	-0,145	0,146	-1,163	0,117
Singapur	6369	-0,165	0,166		

Araştırmaya konu olan üç ülkede PISA 2018 uygulamasına katılan öğrencilerin zorbalığa uğrama deneyimi ile okuma becerisi puanları arasındaki korelasyon negatiftir. Türkiye ve Fas ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin zorbalığa uğrama

deneyimi ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla -0,145 ve -0,210'dur. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüştür. Türkiye ve Fas'ın korelasyonları arasında, 0,002 ile anlamlı bir farklılık vardır. Fas ve Singapur ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin zorbalığa uğrama deneyimi ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla -0,210 ve -0,165'tir. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüş, Fas ve Singapur'un korelasyonları arasında, 0,022 ile anlamlı bir farklılık vardır. Türkiye ve Singapur ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin öznel iyi oluşu: okula ait olma duygusu ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla -0,145 ve -0,165'tir. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüş, Türkiye ve Singapur'un korelasyonları arasında, 0,117 ile anlamlı bir farklılık yoktur. Öğrencilerin zorbalığa uğrama deneyimi arttıkça okuma becerileri puanı azalmaktadır. Korelasyonlar Fisher Z puanı aracılığı ile karşılaştırıldığında Türkiye ve Fas arasında Fas lehine anlamlı bir farklılık vardır.

**Tablo 29**

*Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Dayanıklılık Düzeyleri ile Okuma Puanları Arasındaki İlişki Düzeyi (RESILIENCE-PVREAD)*

Ülkeler	n	Dayanıklılık	p
Türkiye	6789	0,111	0,000
Fas	4587	0,239	0,000
Singapur	6593	0,009	0,444

Tablo 29 incelendiğinde üç ülke arasında öğrencilerin dayanıklılık düzeyleri ile okuma puanları arasındaki ilişki anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Üç ülkede de düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır. En yüksek ilişki Fas'ta sınava giren öğrencilerde görülmektedir. Fas'taki öğrencilerin dayanıklılık düzeyleri ile okuma puanları arasındaki ilişki 0,239'dur. Yani dayanıklılıkları arttıkça PISA 2018 sınavındaki okuma puanı artmaktadır. Türkiye'de sınava giren öğrencilerin dayanıklılık düzeyleri ile okuma puanları

arasındaki ilişki 0,111'dir. Singapur'da ise sınava giren öğrencilerin dayanıklılıkları ile okuma puanları arasındaki ilişki düzeyi 0,009 ile en düşük ilişkidir ve anlamlılık değeri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur. Üç ülkenin korelasyon tabloları incelendiğinde öğrencilerin dayanıklılıkları arttıkça okuma puanlarının arttığı görülmektedir. Ancak bu tablo seçilen ülkeler arasında farklılık göstermektedir. Fas'taki öğrencilerin dayanıklılıkları okuma puanlarını bu üç ülke arasında en yüksek düzeyde etkilemektedir.

**Tablo 30**

*Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Dayanıklılık Düzeyleri ile Okuma Puanları Arasındaki Korelasyonların Fisher Z Puanına Dönüşümü ve Karşılaştırılması*

Ülkeler	n	r	Z(r)	z	p
Türkiye	6789	0,111	0,111	-6,917	0,000
Fas	4587	0,239	0,243		
Fas	4587	0,239	0,243	12,204	0,000
Singapur	6593	0,009	0,009		
Türkiye	6789	0,111	0,111	5,924	0,000
Singapur	6593	0,009	0,009		

Türkiye ve Fas ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin dayanıklılık düzeyleri ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla 0,111 ve 0,239'dur. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüştür. Türkiye ve Fas'ın korelasyonları arasında, 0,000 ile anlamlı bir farklılık vardır. Fas ve Singapur ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin dayanıklılık düzeyleri ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla 0,239 ve 0,009'dur. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüş, Fas ve Singapur'un korelasyonları arasında, 0,000 ile anlamlı bir farklılık

vardır. Türkiye ve Singapur ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin öznel iyi oluşu: okula ait olma duygusu ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla 0,111 ve 0,009'dur. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüş, Türkiye ve Singapur'un korelasyonları arasında, 0,000 ile anlamlı bir farklılık vardır.

Singapur ülkesinde PISA 2018 uygulamasına katılan öğrencilerin dayanıklılık düzeyleri ile okuma becerisi puanı arasında korelasyon yoktur denebilir. Bu korelasyon 0'a yakındır. Türkiye ve Fas ülkelerinden katılan öğrencilerin dayanıklılık düzeyleri arttıkça okuma becerileri puanları artmaktadır. Ancak bu korelasyonlar da düşük düzeydedir.

### Tablo 31

*Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Genel Başarısızlık Korkusu ile Okuma Puanları Arasındaki İlişki Düzeyi (GFOFAIL-PVREAD)*

Ülkeler	n	Genel Başarısızlık	
		Korkusu	p
Türkiye	6789	0,048	0,000
Fas	4587	-0,028	0,052
Singapur	6593	0,075	0,000

Tablo 31 incelendiğinde üç ülke arasında öğrencilerin genel başarısızlık korkusu ile okuma puanları arasındaki ilişki anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Fas'ta negatif yönlü çok düşük düzeyde bir korelasyon vardır ve bu korelasyon istatistiksel olarak manidar değildir. Türkiye ve Singapur'da pozitif yönlü çok düşük düzeyde bir korelasyon vardır. En yüksek ilişki Singapur'da sınava giren öğrencilerde görülmektedir. Singapur'daki öğrencilerin genel başarısızlık korkuları ile okuma puanları arasındaki ilişki 0,075'tir. Yani öğrencilerin genel başarısızlık korkusu ile PISA 2018 sınavındaki okuma puanı arasında neredeyse bir ilişki yoktur denebilir, çok düşük düzeyde bir ilişki vardır. Türkiye'de sınava giren öğrencilerin genel başarısızlık korkusu ile okuma puanları arasındaki ilişki 0,048'dir. Singapur'daki sonuçlara benzer şekilde çok düşük düzeyde bir ilişkiden söz edilebilir. Fas'ta ise sınava

giren öğrencilerin genel başarısızlık korkusu ile okuma puanları arasındaki ilişki düzeyi -0,028 ile en düşük ilişkidir. Fas'ta sınava giren öğrencilerin genel başarısızlık korkuları ile okuma puanları arasında neredeyse ilişki yoktur denebilir. Üç ülkenin korelasyon tabloları incelendiğinde Türkiye ve Singapur'daki öğrencilerin genel başarısızlık korkusu arttıkça okuma puanlarının arttığı görülmektedir. Fas'taki öğrencilerin ise genel başarısızlık korkusu azaldıkça okuma puanları artmaktadır. Ancak korelasyonlar incelendiğinde ilişkilerin çok düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

**Tablo 32**

*Türkiye, Fas ve Singapur'dan PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Genel Başarısızlık Korkusu Düzeyleri ile Okuma Puanları Arasındaki Korelasyonların Fisher Z Puanına Dönüşümü ile Karşılaştırılması*

Ülkeler	n	r	Z(r)	z	p
Türkiye	6789	0,048	0,048	3,977	0,000
Fas	4587	-0,028	-0,028		
Fas	4587	-0,028	-0,028	-5,363	0,000
Singapur	6593	0,075	0,075		
Türkiye	6789	0,048	0,048	-1,567	0,058
Singapur	6593	0,075	0,075		

Türkiye ve Fas ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin genel başarısızlık korkusu düzeyleri ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla 0,048 ve -0,028'dir. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüştür. Türkiye ve Fas'ın korelasyonları arasında, 0,000 ile anlamlı bir farklılık vardır. Fas ve Singapur ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin genel başarısızlık korkusu düzeyleri ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla -0,028 ve 0,075'tir. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler



Fisher Z puanına dönüştürülmüş, Fas ve Singapur'un korelasyonları arasında, 0,000 ile anlamlı bir farklılık vardır. Türkiye ve Singapur ülkelerinde PISA uygulamasına katılan öğrencilerin genel başarısızlık korkusu düzeyleri ve PISA 2018 uygulamasındaki okuma puanları arasındaki korelasyon sırasıyla 0,048 ve 0,075'tir. Korelasyonları karşılaştırmak amacıyla değerler Fisher Z puanına dönüştürülmüş, Türkiye ve Singapur'un korelasyonları arasında, 0,058 ile anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırmaya konu olan üç ülkede de korelasyonlar karşılaştırıldığında çok düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Genel olarak öğrencilerin genel başarısızlık korkusu düzeyleri ile okuma becerisi puanı arasında ilişki yoktur denebilir.

Araştırmada ele alınan duyuşsal değişkenler Türkiye, Singapur ve Fas'ta PISA 2018 uygulaması okuma becerisi puanlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın verilen problemine cevap bulabilmek için her üç ülke için de araştırmaya konu olan 14 değişkenden 13'üne regresyon analizi yapılmıştır. Değişkenlerin, 2018 okuma becerisi puanının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için regresyon analizi uygulanmıştır.

### Tablo 33

*Türkiye, Fas ve Singapur'da PISA 2018 Uygulamasına Katılan Öğrencilerin Okuma Becerisini Etkileyen Duyuşsal Değişkenlerin Regresyon Analizi Model Özeti*

Ülkeler	R	R kare	Düzeltilmiş R Kare	Tahminin Standart Hatası
Fas	,488(a)	,238	,232	66,076810
Singapur	,504(b)	,254	,252	92,283792
Türkiye	,461(c)	,213	,210	77,500324

Kurulan modelde R ve R kare değerleri incelenmiştir. Birden fazla değişken olduğu için düzeltilmiş R kare sonuçları yorumlanmıştır. Araştırmaya konu olan 13 duyuşsal değişkenin PISA 2018 okuma becerisini yordama oranı Fas'ta %23.2, Singapur'da %25.2,

Türkiye’de ise %21.0’dır. Tahminin standart hatası modelin ne kadar hata yaptığını gösterir. Ancak hatanın seviyesi, uygulamanın bağlamına ve veri setine bağlı olarak değişir; bu nedenle belirli bir ideal tahminin standart hatası değeri yoktur.

**Tablo 34**

*Türkiye, Fas ve Singapur’da PISA 2018 Uygulamasına Katılan Öğrencilerin Okuma Becerisini Etkileyen Duyuşsal Değişkenlerin Regresyon Analizi Anova Sonuçları*

Ülkeler		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Fas	Regresyon	2168777,666	13	166829,051	38,165	,000
	Tesadüfi Hata	6928423,657	1585	4371,245		
	Toplam	9097201,323	1598			
Singapur	Regresyon	13437040,321	13	1033618,486	120,635	,000
	Tesadüfi Hata	39447603,737	4604	8568,115		
	Toplam	52884644,058	4617			
Türkiye	Regresyon	5947507,146	13	457500,550	75,097	,000
	Tesadüfi Hata	22010743,203	3613	6092,096		
	Toplam	27958250,350	3626			

Tablo 34’te yer alan anova tablosu incelendiğinde anlamlılık değeri Fas, Singapur ve Türkiye’de 0,000 ile anlamlı bir farklılık göstermiştir. Seçilen 14 duyuşsal değişkenin PISA 2018 uygulamasına Fas, Singapur ve Türkiye’den katılan öğrencilerin okuma becerisi puanlarını yordamaktadır, etkilemektedir yorumu yapılabilir.

**Tablo 35**

*Türkiye, Fas ve Singapur’da PISA 2018 Uygulamasına Katılan Öğrencilerin Okuma Becerisini Etkileyen Duyuşsal Değişkenlerin Regresyon Analizi Katsayıları*

Ülkeler	Değişkenler	Standartlaştırılmamış Katsayılar		t	Sig.
		B	Standart Hata		
Fas	Anne eğitimi (MISCED)	-7,018	,982	-7,149	,000

	Baba Eğitimi (FISCED)	-4,427	1,256	-3,524	,000
	Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımında Geçirilen Süre (DURECEC)	7,568	1,333	5,678	,000
	Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Durum Endeksi (ESCS)	28,811	2,884	9,991	,000
	Aile serveti (WEALTH)	-6,973	2,073	-3,363	,001
	Öğretmenlerin Öğrenci Tarafından Algılanan Okuma İlgisini Teşvik Etmesi (TEACHSUP)	-4,065	1,570	-2,590	,010
	Ebeveynlerin Öğrenci Tarafından Algılanan Duygusal Desteği (EMOSUPS)	6,917	1,783	3,879	,000
	Okumayı Sevme/Keyif Alma(JOYREAD)	4,321	2,311	1,869	,062
	Okuma Benlik Kavramı: Yeterlilik Algısı	9,380	1,971	4,759	,000
	Genel Başarısızlık Korkusu (GFOFAIL)	2,169	1,651	1,314	,189
	Dayanıklılık (RESILIENCE)	4,836	1,827	2,647	,008
	Öznel iyi Oluş: Okula Ait Olma Duygusu (BELONG)	5,914	2,047	2,890	,004
	Öğrencinin Zorbalığa Uğrama Deneyimi (BEINGBULLIED)	-9,142	1,581	-5,783	,000
Singapur	Anne eğitimi (MISCED)	-3,676	1,370	-2,683	,007
	Baba Eğitimi (FISCED)	2,332	1,304	1,788	,074
	Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımında Geçirilen Süre (DURECEC)	,048	1,187	,041	,967
	Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Durum Endeksi (ESCS)	35,019	3,310	10,579	,000
	Aile serveti (WEALTH)	-3,455	2,474	-1,397	,163

	Öğretmenlerin Öğrenci Tarafından Algılanan Okuma İlgisini Teşvik Etmesi (TEACHSUP)	-5,601	1,580	-3,545	,000
	Ebeveynlerin Öğrenci Tarafından Algılanan Duygusal Desteği (EMOSUPS)	3,766	1,483	2,540	,011
	Okumayı Sevme/Keyif Alma(JOYREAD)	21,173	1,554	13,620	,000
	Okuma Benlik Kavramı: Yeterlilik Algısı	17,013	1,826	9,315	,000
	Genel Başarısızlık Korkusu (GFOFAIL)	7,654	1,417	5,401	,000
	Dayanıklılık (RESILIENCE)	-8,318	1,640	-5,073	,000
	Öznel iyi Oluş: Okula Ait Olma Duygusu (BELONG)	5,831	1,720	3,391	,001
	Öğrencinin Zorbalığa Uğrama Deneyimi (BEINGBULLIED)	-11,515	1,437	-8,013	,000
Türkiye	Anne eğitimi (MISCED)	-3,084	,921	-3,349	,001
	Baba Eğitimi (FISCED)	-1,977	1,149	-1,721	,085
	Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımında Geçirilen Süre (DURECEC)	-2,969	1,418	-2,093	,036
	Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Durum Endeksi (ESCS)	34,555	2,702	12,790	,000
	Aile serveti (WEALTH)	-3,357	2,110	-1,591	,112
	Öğretmenlerin Öğrenci Tarafından Algılanan Okuma İlgisini Teşvik Etmesi (TEACHSUP)	-4,607	1,412	-3,263	,001
	Ebeveynlerin Öğrenci Tarafından Algılanan Duygusal Desteği (EMOSUPS)	6,991	1,349	5,180	,000
	Okumayı Sevme/Keyif Alma(JOYREAD)	15,468	1,565	9,885	,000

Okuma Benlik Kavramı: Yeterlilik Algısı	2,076	1,663	1,248	,212
Genel Başarısızlık Korkusu (GFOFAIL)	2,831	1,309	2,163	,031
Dayanıklılık (RESILIENCE)	-,747	1,281	-,583	,560
Öznel iyi Oluş: Okula Ait Olma Duygusu (BELONG)	-,191	1,385	-,138	,890
Öğrencinin Zorbalığa Uğrama Deneyimi (BEINGBULLIED)	-7,148	1,334	-5,359	,000

Fas'ta PISA 2018 uygulamasına katılan öğrencilerin okuma becerisi puanını; okumayı sevme/keyif alma ( $\beta=0,062$ ) ve genel başarısızlık korkusu ( $\beta=0,189$ ) olmak üzere 2 değişken yordamazken ( $p>0,05$ ); anne eğitimi ( $\beta=-7,018$ ), baba eğitimi ( $\beta=-4,427$ ), dayanıklılık ( $\beta=4,836$ ), öğrencinin zorbalığa uğrama deneyimi ( $\beta=-9,142$ ) öğretmenlerin öğrenci tarafından algılanan duygusal desteği ( $\beta=-4,065$ ), erken çocukluk eğitimi ve bakımında geçirilen süre ( $\beta=7,568$ ), ebeveynlerin öğrenci tarafından algılanan duygusal desteği ( $\beta=6,917$ ), öznel iyi oluş: okula ait olma duygusu ( $\beta=5,914$ ), aile serveti ( $\beta=-6,973$ ), ekonomik, sosyal ve kültürel durum endeksi ( $\beta=28,811$ ), okuma benlik kavramı ve yeterlilik algısı ( $\beta=9,380$ ) olmak üzere 11 değişken istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordamaktadır ( $p<0,05$ ).

Fas ülkesi için beta ( $\beta$ ) değerleri yorumlandığında, anne ve baba eğitimi arttıkça öğrencinin okuma becerisi puanı düşmüştür. Bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır fakat beta değeri negatiftir. Korelasyon sonuçlarına bakıldığında anne ve baba eğitimi değişkenleri ile okuma becerisi puanı arasında çok düşük düzeyde, 0'a yakın korelasyonlar olduğu görülmüştür. Örneklem büyüklüğü sebebiyle veriler korelasyon gösterme eğilimindedir. Aile serveti ve öğretmenlerin öğrenci tarafından algılanan okuma ilgisini teşvik etmesi değişkenleri Fas için PISA 2018 okuma becerisi puanını yordamada Beta değeri negatif, istatistiksel olarak anlamlı değişkenlerdir. Korelasyon sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin öğrenci tarafından algılanan okuma ilgisini teşvik etmesi değişkeni Fas'taki

öğrencilerin PISA 2018 okuma becerisini yordamada 0'a çok yakın bir korelasyon göstermiştir. Aile serveti değişkeni istatistiksel olarak anlamlı, beta değeri negatif olan bir başka değişkendir. Aile serveti arttıkça Fas'taki öğrencilerin PISA 2018 okuma becerisi puanı düşmektedir. Fas'taki öğrencilerin zorbalığa uğrama deneyimi ile PISA 2018 okuma becerisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır, beta değeri negatiftir. Korelasyon sonuçlarına bakıldığında üç ülkede de regresyon sonuçlarına paralel olarak istatistiksel olarak anlamlı, negatif bir ilişki vardır. Öğrencilerin zorbalığa uğrama deneyimi arttıkça PISA 2018 okuma becerisi puanı düşmektedir.

Fas'ta regresyon analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bulunan değişkenlerden; ekonomik, sosyal ve kültürel durum indeksi, erken çocukluk eğitimi ve bakımında geçirilen süre, ebeveynlerin öğrenci tarafından algılanan duygusal desteği, okuma benlik kavramı: yeterlilik algısı, dayanıklılık, öznel iyi oluş: okula ait olma duygusu değişkenleri güçlü yordayıcılardır. Bu değişkenlerin düzeyleri arttıkça PISA 2018 okuma becerisi puanları artmaktadır. Ekonomik, sosyal ve kültürel durum indeksi değişkeni Fas'taki öğrencilerin PISA 2018 okuma becerisi puanını yordamada en güçlü değişkendir.

Singapur'da PISA 2018 uygulamasına katılan öğrencilerin okuma becerisi puanını; baba eğitimi ( $\beta=0,074$ ), erken çocukluk eğitimi ve bakımında geçirilen süre ( $\beta=0,967$ ) ve aile serveti ( $\beta=0,163$ ) olmak üzere 3 değişken yordamazken ( $p>0,05$ ); anne eğitimi ( $\beta=-3,676$ ), okumayı sevmek/keyif almak ( $\beta=21,173$ ) genel başarısızlık korkusu ( $\beta=7,654$ ), dayanıklılık( $\beta=-8,318$ ), öğrencinin zorbalığa uğrama deneyimi ( $\beta=-11,515$ ), öğretmenlerin öğrenci tarafından algılanan duygusal desteği ( $\beta=-5,601$ ), ebeveynlerin öğrenci tarafından algılanan duygusal desteği( $\beta=3,766$ ), öznel iyi oluş: okula ait olma duygusu ( $\beta=5,831$ ), ekonomik, sosyal ve kültürel durum endeksi( $\beta=35,019$ ), okuma benlik kavramı: yeterlilik algısı olmak üzere 10 değişken istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordamaktadır ( $p<0,05$ ).

Singapur ülkesi için beta değerleri yorumlandığında, anne eğitimi arttıkça öğrencinin PISA 2018 okuma becerisi puanı azalmıştır. Bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır fakat beta

değeri negatiftir. Öğretmenlerin öğrenci tarafından algılanan okuma ilgisini teşvik etmesi değişkeni, istatistiksel olarak anlamlı ve beta değeri negatif olan değişkenlerdendir. Singapur'daki öğrencilerin dayanıklılık düzeyleri arttıkça PISA 2018 okuma becerisi puanı azalmıştır. Öğrencinin zorbalığa uğrama deneyimi arttıkça PISA 2018 okuma becerisi puanı azalmaktadır. Korelasyon sonuçlarına bakıldığında üç ülkede de regresyon sonuçlarına paralel olarak öğrencinin zorbalığa uğrama deneyimi değişkeni istatistiksel olarak anlamlı, negatif bir ilişki göstermektedir. Öğrencilerin zorbalığa uğrama deneyimi arttıkça PISA 2018 okuma becerisi puanı düşmektedir.

Singapur'da regresyon analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bulunan değişkenlerden; ekonomik, sosyal ve kültürel durum indeksi, ebeveynlerin öğrenci tarafından algılanan duygusal desteği, okumayı sevme/keyif alma, okuma benlik kavramı: yeterlilik algısı, genel başarısızlık korkusu, öznel iyi oluş: okula ait olma duygusu değişkenleri, beta değeri pozitif güçlü yordayıcılardır. Bu değişkenlerin düzeyleri arttıkça PISA 2018 okuma becerisi puanları artmaktadır. Ekonomik, sosyal ve kültürel durum indeksi değişkeni Singapur'daki öğrencilerin PISA 2018 okuma becerisi puanını yordamada en güçlü değişkendir.

Türkiye'de PISA 2018 uygulamasına katılan öğrencilerin okuma becerisi puanını; baba eğitimi ( $\beta=0,085$ ), aile serveti ( $\beta=0,112$ ), dayanıklılık( $\beta=0,560$ ), öznel iyi oluş: okula ait olma duygusu ( $\beta=0,890$ ) ve okuma benlik kavramı: yeterlilik algısı( $\beta=0,212$ ) olmak üzere 5 değişken yordamazken ( $p>0,05$ ); anne eğitimi ( $\beta=-3,084$ ), okumayı sevme/keyif alma( $\beta=15,468$ ), genel başarısızlık korkusu ( $\beta=2,831$ ), erken çocukluk ve bakımında geçirilen süre ( $\beta=-2,969$ ), öğrencinin zorbalığa uğrama deneyimi ( $\beta=-7,148$ ), öğretmenlerin öğrenci tarafından algılanan okuma ilgisini teşvik etmesi ( $\beta=-4,607$ ), ebeveynlerin öğrenci tarafından algılanan duygusal desteği( $\beta=6,991$ ), ekonomik, sosyal ve kültürel durum indeksi( $\beta=34,555$ ) olmak üzere 8 değişken istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordamaktadır ( $p<0,05$ ).

Türkiye için beta değerleri yorumlandığında, anne eğitimi arttıkça öğrencinin PISA 2018 okuma becerisi puanı azalmıştır. Bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır fakat beta değeri negatiftir. Erken çocukluk ve bakımında geçirilen süre arttıkça öğrencilerin PISA 2018 okuma becerisi puanları düşmektedir. Korelasyon sonuçları ile paralel olarak öğrencinin zorbalığa uğrama deneyimi arttıkça PISA 2018 okuma becerisi puanı düşmektedir. Öğretmenlerin öğrenci tarafından algılanan okuma ilgisini teşvik etme düzeyi arttıkça PISA 2018 okuma becerisi puanı düşmektedir.

Türkiye’de regresyon analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bulunan değişkenlerden; ekonomik, sosyal ve kültürel durum indeksi, ebeveynlerin öğrenci tarafından algılanan duygusal desteği, okumayı sevme/keyif alma, genel başarısızlık korkusu değişkenleri, beta değeri pozitif güçlü yordayıcılardır. Bu değişkenlerin düzeyleri arttıkça PISA 2018 okuma becerisi puanları artmaktadır. Ekonomik, sosyal ve kültürel durum indeksi değişkeni ülkemizdeki öğrencilerin PISA 2018 okuma becerisi puanını yordamada en güçlü değişkendir.

Standartlaştırılmamış katsayılardaki Beta(B) değeri yorumlanırken, anlamlılık değeri 0,05’ten küçük olduğu durumda standartlaştırılmamış B değeri pozitif ise bağımsız değişkendeki 1 birimlik değişim bağımlı değişkendeki B değeri kadar artışa sebep olmaktadır denebilir.

Ebeveynlerin en yüksek eğitimi değişkeni, anne eğitimi ve baba eğitimi değişkenleri ile çoklu bağlantı sınırında olduğu için regresyon analizinden çıkarılmıştır. Bağımsız değişkenler arasında pearson korelasyon değeri 0,9 ve üzerinde ise çoklu doğrusal bağlantı problemi olduğu kabul edilir (Dohoo vd., 1997). Ebeveynlerin en yüksek eğitimi değişkeni ile anne eğitimi değişkeni arasında 0,790; baba eğitimi değişkeni arasında 0,878; ekonomik, sosyal ve kültürel durum endeksi değişkeni arasında 0,842 düzeyinde bir ilişki vardır. Bu değişkenin diğer değişkenlerle korelasyonu sınırda, yüksek düzeyde olduğu için analize dâhil edilmemiştir.



**Tablo 36**

*Araştırmaya Konu Olan Ülke Öğrencilerinin PISA 2018 Okuma Becerisi Puanlarını İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir Biçimde Yordayan ve Yordamayan Değişkenler*

	Fas	Türkiye	Singapur
Anne eğitimi (MISCED)	✓	✓	✓
Baba Eğitimi (FISCED)	✓	X	X
Okumayı Sevmek/Keyif Almak (JOYREAD)	X	✓	✓
Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımında Geçirilen Süre (DURECEC)	✓	✓	X
Öğrencinin Zorbaliğa Uğrama Deneyimi (BEINGBULLIED)	✓	✓	✓
Öğretmenlerin Öğrenci Tarafından Algılanan Duygusal Desteği (TEACHSUP)	✓	✓	✓
Genel Başarısızlık Korkusu(GFOFAIL)	X	✓	✓
Dayanıklılık(REILIENCE)	✓	X	✓
Ebeveynlerin Öğrenci Tarafından Algılanan Duygusal Desteği (EMOSUPS)	✓	✓	✓
Öznel iyi Oluş: Okula Ait Olma Duygusu (BELONG)	✓	X	✓

Aile Serveti (WEALTH)	✓	X	X
Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Durum Endeksi (ESCS)	✓	✓	✓
Okuma Benlik Kavramı: Yeterlilik Algısı (SCREADCOMP)	✓	X	✓

Tablo 36'da PISA 2018 uygulamasında seçilen değişkenlerin seçilen ülkelerde okuma becerisi puanını yordama durumu verilmiştir. Yordayan değişkenler "✓" yordamayan değişkenler "X" sembolü ile gösterilmiştir. Baba eğitimi ve aile serveti değişkeni iki ülkede birden okuma becerisi puanını yordamamaktadır. Anne eğitimi, öğrencinin zorbalığa uğrama deneyimi, öğretmenlerin öğrenci tarafından algılanan duygusal desteği, ebeveynlerin öğrenci tarafından algılanan duygusal desteği, aile serveti, ekonomik, sosyal ve kültürel durum endeksi üç ülkede de PISA 2018 uygulaması okuma becerisi puanını yordamıştır. Öğrencilerin ailelerinin olanakları, ebeveyn ve öğretmenlerinden aldıkları destek ve benlik algılarının okuma becerisi performanslarında genel anlamda manidar bir etkisi olduğu görülmüştür.

## Bölüm 5

### Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularından yola çıkarak sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

#### Sonuçlar

Bu çalışmada 2018 yılında PISA uygulamasına katılan Fas, Singapur ve Türkiye öğrencilerinin okuma becerileri puanlarını, seçilen duyuşsal değişkenlerden hangilerinin yordadığı analiz edilmiştir. İlgili değişkenlerin, öğrencilerin okuma becerisi başarısını açıklama durumunun belirlenmesi amacıyla korelasyon, Fisher z dönüşümü ve çok değişkenli çok düzeyli regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar alt problemlere yönelik sırayla verilmiştir.

- Türkiye, Singapur ve Fas'tan 2018 PISA uygulamasına katılan öğrencilerin okuma becerileri ile ebeveynlerinden algıladıkları duygusal destek arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişki ülkelere göre değişmektedir. Üç ülkede de düşük düzeyde pozitif yönlü bir korelasyon vardır. En yüksek ilişki Fas ülkesine aittir. Ardından sırasıyla Türkiye ve Singapur ülkeleri gelmektedir. Seçilen ülke öğrencilerinin ebeveynlerinden algıladıkları duygusal destek ile PISA 2018 okuma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı, düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.
- Türkiye, Singapur ve Fas'tan 2018 PISA uygulamasına katılan öğrencilerin okuma becerileri ile öğretmenlerinden algıladıkları duygusal destek arasındaki ilişki ülkelere göre değişiklik göstermektedir. Yalnızca Fas'ta istatistiksel olarak anlamlı, çok düşük düzeyde negatif yönlü bir korelasyon vardır. Türkiye ve Singapur'da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur. Seçilen ülke öğrencilerinin öğretmenlerinden algıladıkları duygusal destek ile PISA 2018 okuma becerileri arasında; Fas'ta istatistiksel olarak anlamlı, çok düşük düzeyde bir ilişki varken Türkiye ve Singapur'da anlamlı bir ilişki yoktur.

- Türkiye, Singapur ve Fas'tan 2018 PISA uygulamasına katılan öğrencilerin okuma becerileri ile okumayı sevme/keyif alma düzeyleri arasındaki ilişki ülkelere göre değişiklik göstermektedir. En yüksek ilişki Singapur ülkesine aittir. Ardından sırasıyla Türkiye ve Fas'ta istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü bir korelasyon vardır. Fas'taki çok düşük düzeydedir, ilişki yoktur denilebilir. Seçilen üç ülkede de öğrencilerin okumayı sevme/keyif alma düzeyi PISA 2018 okuma becerisini yordamaktadır.
- Türkiye, Singapur ve Fas'tan 2018 PISA uygulamasına katılan öğrencilerin okuma becerileri ile okuma benlik kavramı: yeterlilik algısı düzeyleri arasındaki ilişki ülkelere göre değişiklik göstermektedir. En yüksek ilişki Singapur'a aittir. Ardından sırasıyla Fas ve Türkiye'de istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü bir korelasyon vardır. Seçilen üç ülkede de öğrencilerin okuma benlik kavramı: yeterlilik algısı düzeyi öğrencilerin PISA 2018 okuma becerisini yordamaktadır.
- Türkiye, Singapur ve Fas'tan 2018 PISA uygulamasına katılan öğrencilerin okuma becerileri ile erken çocukluk eğitimi ve bakımında geçirdikleri süre ile arasındaki ilişki ülkelere göre değişiklik göstermektedir. En yüksek ilişki Fas'a aittir. Türkiye'de öğrencilerin okuma becerileri ve erken çocukluk eğitimi ve bakımında geçirdikleri süre arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur. Singapur'da ise istatistiksel olarak anlamlı, çok düşük düzeyde pozitif yönlü bir korelasyon vardır. Singapur ve Fas ülkelerinde öğrencilerin erken çocukluk döneminde ve bakımında geçirdikleri süre PISA 2018 okuma becerilerini yordarken Türkiye'de yordamamaktadır.
- Türkiye, Singapur ve Fas'tan 2018 PISA uygulamasına katılan öğrencilerin okuma becerileri ile ekonomik, sosyal ve kültürel durum indeksi arasındaki ilişki ülkelere göre değişiklik göstermektedir. En yüksek ilişki Singapur'a aittir. Ardından sırasıyla Türkiye ve Fas'ta istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü bir korelasyon vardır. Seçilen üç ülkede de ekonomik, sosyal ve kültürel durum indeksi öğrencilerin PISA 2018 okuma becerisini yordamaktadır.

- Türkiye, Singapur ve Fas'tan 2018 PISA uygulamasına katılan öğrencilerin okuma becerileri ile anne eğitimi arasındaki ilişki ülkelere göre farklılaşmaktadır. En yüksek ilişki Singapur'a aittir. Türkiye'de pozitif yönlü düşük düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon vardır. Fas'ta ise istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü çok düşük düzeyde bir korelasyon vardır. Seçilen üç ülkede de anne eğitimi öğrencilerin PISA 2018 okuma becerisini yordamaktadır.
- Türkiye, Singapur ve Fas'tan 2018 PISA uygulamasına katılan öğrencilerin okuma becerileri ile baba eğitimi arasındaki ilişki ülkelere göre farklılaşmaktadır. En yüksek ilişki Singapur'a aittir. Ardından Türkiye ve Fas'ta istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü bir korelasyon vardır. Seçilen üç ülkede de baba eğitimi öğrencilerin PISA 2018 okuma becerisini yordamaktadır.
- Türkiye, Singapur ve Fas'tan 2018 PISA uygulamasına katılan öğrencilerin okuma becerileri ile ebeveynlerinin en yüksek eğitimi arasındaki ilişki ülkelere göre farklılaşmaktadır. En yüksek ilişki ile Singapur'a aittir. Ardından sırasıyla Türkiye ve Fas ülkelerinde istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü bir korelasyon vardır. Seçilen üç ülkede de ebeveynlerin en yüksek eğitimi öğrencilerin PISA 2018 okuma becerisini yordamaktadır.
- Türkiye, Singapur ve Fas'tan 2018 PISA uygulamasına katılan öğrencilerin okuma becerileri ile aile serveti arasındaki ilişki ülkelere göre farklılaşmaktadır. En yüksek ilişki Türkiye'ye aittir. Ardından sırasıyla Fas ve Singapur ülkelerinde istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü bir korelasyon vardır. Seçilen üç ülkede de aile serveti öğrencilerin PISA 2018 okuma becerisini yordamaktadır.
- Türkiye, Singapur ve Fas'tan 2018 PISA uygulamasına katılan öğrencilerin okuma becerileri ile öznel iyi oluş: okula ait olma duygusu arasındaki ilişki ülkelere göre farklılaşmaktadır. En yüksek ilişki Fas'a aittir. Ardından sırasıyla Türkiye ve Singapur'da düşük düzeyde, pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon vardır. Singapur'daki korelasyon çok düşük düzeydedir. Seçilen üç ülkede de öznel

iyi oluş: okula ait olma duygusu, öğrencilerin PISA 2018 okuma becerilerini yordamaktadır.

- Türkiye, Singapur ve Fas'tan 2018 PISA uygulamasına katılan öğrencilerin okuma becerileri ile öğrencinin zorbalığa uğrama deneyimi arasındaki ilişki ülkelere göre farklılaşmaktadır. En yüksek ilişki Türkiye'ye aittir. Ardından sırasıyla Singapur ve Fas'ta negatif yönlü, düşük düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Seçilen üç ülkede de öğrencinin zorbalığa uğrama deneyimi PISA 2018 okuma becerisini yordamaktadır. Öğrencilerin zorbalığa uğrama deneyimi arttıkça PISA 2018 okuma becerisi puanı azalmıştır.
- Türkiye, Singapur ve Fas'tan 2018 PISA uygulamasına katılan öğrencilerin okuma becerileri ile dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki ülkelere göre farklılaşmaktadır. En yüksek ilişki Fas'a aittir. Türkiye'de pozitif yönlü, düşük düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon vardır. Singapur'da çok düşük düzeyde bir ilişki vardır ve bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir. Türkiye ve Fas'ta öğrencilerin dayanıklılık düzeyleri PISA 2018 okuma becerilerini yordamaktadır. Ancak Singapur'da dayanıklılık değişkeni PISA 2018 okuma becerisini yordamada anlamlı değildir.
- Türkiye, Singapur ve Fas'tan 2018 PISA uygulamasına katılan öğrencilerin okuma becerileri ile genel başarısızlık korkusu düzeyleri arasındaki ilişki ülkelere göre farklılaşmaktadır. En yüksek ilişki Singapur'a aittir. Türkiye'de istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü çok düşük düzeyde bir ilişki vardır. Fas'ta ise negatif yönlü çok düşük düzeyde bir ilişki vardır ve bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>0,05$ ). Türkiye ve Singapur'da genel başarısızlık korkusu PISA 2018 okuma becerisini çok düşük düzeyde yordamaktadır. Ancak Fas'ta genel başarısızlık korkusu değişkeni PISA 2018 okuma becerisini yordamada anlamlı değildir.

Araştırmada ele alınan duyuşsal değişkenler Türkiye, Singapur ve Fas'ta PISA 2018 uygulaması okuma becerisi puanlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

- Türkiye, Fas ve Singapur'da 2018 PISA uygulamasına katılan öğrencilerin anne eğitimi, okumayı sevme/keyif alma düzeyleri, zorbalığa uğrama deneyimleri, öğretmenlerin öğrenci tarafından algılanan okuma ilgisini teşvik etme düzeyi, ebeveynlerin öğrenci tarafından algılanan duygusal desteği ve ekonomik, sosyal ve kültürel durum indeksi değişkenleri PISA 2018 okuma becerisi puanının anlamlı bir yordayıcısıdır. Beta katsayıları değerlendirildiğinde en güçlü yordayıcı ekonomik, sosyal ve kültürel durum indeksi değişkenidir.

## Öneriler

### Uygulamaya Yönelik Öneriler.

1. Ortaöğretim kademesinde öğrencilerin okuma becerilerine katkı sağlayacağı düşünülen okuma benlik kavramı: yeterlilik algısı, okumayı sevme/keyif alma gibi motivasyon kaynakları desteklenmelidir.
2. Öğrencilerin okumayı düzenli ve sürekli bir alışkanlık olarak algılamaları konusunda eğitim sistemlerinde gerekli etkinlik ve uygulamalara yer verilmelidir.
3. Öğrencilerin zorbalığa uğrama deneyimini azaltmak için ailelere konu ile ilgili psiko-eğitim seminerleri düzenleyerek farkındalıkları artırılmalı; öğrencilere zorbalıkla mücadele etme konusunda rehberlik uygulamaları yapılmalıdır.
4. Ebeveynlere, öğrencilerin okuma becerilerini ve alışkanlıklarını geliştirme/destekleme yöntemleri ile ilgili bilgilendirici etkinlikler düzenlenmelidir.

### Araştırmacılara Yönelik Öneriler.

1. Bu çalışma, okuma becerisi ile sınırlıdır. Matematik okuryazarlığı ve fen okuryazarlığı alanlarında benzer çalışmalar yapılabilir.
2. Bu çalışma, Türkiye, Singapur ve Fas verileriyle sınırlıdır. Diğer ülkelerle karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
3. Bu çalışma, PISA sınavı verileriyle sınırlıdır diğer uluslararası sınavlarla karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
4. Bu çalışmada, PISA uygulamaları boyunca öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin PISA başarısını yordama durumları incelenmiştir. PISA'ya katılan öğrencilerin ulusal sınavlarda ve okullarındaki başarı durumlarını aynı değişkenlerin ne derece yordadığına dair çalışmalar yapılabilir. Ortaöğretim kademesinde öğrencilerin okuma becerilerine



katkı sağlayacağı düşünölen okuma benlik kavramı: yeterlilik algısı, okumayı sevme/keyif alma gibi motivasyon kaynakları desteklenebilir.

5. Öğrencilerin okumayı düzenli ve sürekli bir alışkanlık olarak algılamaları konusunda eğitim sistemlerinde gerekli etkinlik ve uygulamalara yer verilebilir.
6. Öğrencilerin zorbalığa uğrama deneyimini azaltmak için ailelere konu ile ilgili psiko-eğitim seminerleri düzenleyerek farkındalıkları artırılarak; öğrencilere zorbalıkla mücadele etme konusunda rehberlik uygulamaları yapılabilir.
7. Ebeveynlere, öğrencilerin okuma becerilerini ve alışkanlıklarını geliştirme/destekleme yöntemleri ile ilgili bilgilendirici etkinlikler düzenlenebilir.

### Kaynaklar

- Akhun, İ. (1984). İki korelasyon katsayısı arasındaki farkın manidarlığının test edilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 17(1), 1-7.
- Aktan, O., ve Akkutay, Ü. (2014). OECD ülkelerinde ve Türkiye’de okulöncesi eğitim. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 64-79.
- Aktaş, E. (2022). 2018-2021 LGS Türkçe sorularının PISA okuma yeterlik düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(1), 258-276.
- Altun, K., ve Yıldız, D. (2023). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve PISA okuma becerileri yeterliklerine göre 8. sınıf Türkçe ders kitabı tema değerlendirme sorularının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(1), 90-106.
- Aytekin, G. K. (2018). PISA sonuçlarının 2003-2015 eğitim sistemi ve ekonomik göstergeler kapsamında incelenmesi: Türkiye ve Güney Kore örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 103-128.
- Anagün, Ş. S. (2011). PISA 2006 sonuçlarına göre öğretme-öğrenme süreci değişkenlerinin öğrencilerin fen okuryazarlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162).
- Armağan, İ. C. (2024). PISA 2022 Değerlendirmesinde Türkiye’de Okul Şiddeti ve Zorbalık. *Mevzu–Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 495-513.
- Arıcı, Ö., ve Altıntaş, Ö. (2014). An investigation of the PISA 2009 reading literacy in terms of socio-economical backgrounds and receiving pre-school education “Turkey Example”. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 47(1), 423-448.
- Arıkan, S., Özer, F., Şeker, V., ve Ertaş, G. (2020). Geniş ölçekli testlerde örneklem ağırlıklarının ve olası değerlerin önemi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(1), 43-60.

- Arzu, A., ve Önder, H. (2013). Farklı veri yapılarında kullanılabilir regresyon yöntemleri. *Anadolu Tarım Bilimleri Dergisi*, 28(3), 168-174.
- Ayşegül, Z. (2020). İnsani gelişme endeksi ve Türkiye. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (7), 38-52.
- Bakioğlu, A. ve Göçmen. G. (2013). Singapur eğitim sistemi. Ayşen Bakioğlu (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi* (ss. 127-155). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bayırlı, A. (2020). Singapur eğitim sistemi ile Türk eğitim sisteminin karşılaştırılması ve Türkiye için çıkarımlar. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, (4), 1103-1131.
- Ben Haman, O. (2021). The Moroccan education system, dilemma of language and think-tanks: the challenges of social development for the North African country. *The Journal of North African Studies*, 26(4), 709-732.
- Ben Hammou, S., and Kesbi, A. (2023). Exploring multilingual education in Morocco: official documents and teachers' perceptions. *International Journal of Multilingualism*, 1-22.
- Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma yeterlik düzeyleri ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109.
- Bernardo, A. B. (2023). Growth mindset and reading proficiency of ESL learners: examining the role of students' socioeconomic status using PISA 2018 Philippine data. *European Journal of Psychology of Education*, 38(2), 675-693.
- Berrada, K., El Kharki, K. ve Ait Si Ahmad, H. (2022). Fas'ta Fen Eğitimi. *Kuşak ve Yol Üzerindeki Ülkelerde Fen Eğitiminde: Geleceğe Bakış ve Yeni Gereksinimler* ( s. 93-112). Singapur: Springer Nature Singapur.
- Bloom, Benjamin. *Human characteristics and school learning*. New York NY, USA: McGraw-Hill.1976.

- Bouzahzah, M. (2021). Quality of the education system and economic growth. Projections in the case of Morocco. *WSEAS Transactions on Business and Economics*, 18, 949-961.
- Brown, T. A. (2006). Confirmatory Factor Analysis For Applied Research.
- Bryne, B. M. and Watkins, D. (2003). The issue of measurement invariance revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34(2), 155-175.
- Büyükkatak, E. (2022). PISA 2018 Türkiye örnekleminde okuma okuryazarlık düzeylerinin farklı veri madenciliği sınıflandırma yöntemleri ile incelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Büyükköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (2. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Cerit Berber, N., 2008, 'İş- güç- enerji konusunun öğretiminde pedagojikanalojik modellerin kavramsal değişimin gerçekleşmesine etkisi: Konya ili örneği', Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Cheema, J. R. (2018). Adolescents' enjoyment of reading as a predictor of reading achievement: new evidence from a cross-country survey. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 149–162.
- Coşkun, F. (2023). PISA 2018 Verisi Üzerinden Öğrencilerin Kültürlerarası İletişim Algısının Örtük Sınıf Modelleri ile İncelenmesi: Türkiye Örneklemini. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-20.
- Çakan, M. (2003). Geniş ölçekli başarı testlerinin eğitimindeki yeri ve önemi. *Eğitim ve bilim*, 28(128).
- Çelebi, Ö. (2010). PISA 2006 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda insan kaynakları ve fiziksel kaynakların öğrencilerin fen okuryazarlığına olan etkisinin kültürlerarası karşılaştırılması, (Yayımlanmamış doktora tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

- Çelen, F. K., Çelik, A., ve Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik bilişim*, 2(4), 1-9.
- Çelenk, S. (2003). Okul aile iş birliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(7), 33-39.
- Dadandı, P. U., Dadandı, I., ve Koca, F. (2018). PISA 2015 Türkiye sonuçlarına göre sosyoekonomik faktörler ile okuma becerileri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1239-1252.
- Dadandı, I., ve Yazıcı, H. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarının, Genel Yeteneklerinin ve Akademik Öz-Yeterliklerinin Sosyoekonomik Özellikleri Açısından İncelenmesi. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 13(30), 139-158.
- Davis, C. (2013). *SPSS for applied sciences: Basic statistical testing*. Csiro publishing
- Demir, E. (2015). Türkiye’de On Beş Yaş Grubu Öğrencilerin Matematik Okuryazarlık Becerileri İle İlişkili Duyuşsal Özellikleri. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 48(2).
- Demir, İ. (2020). *SPSS ile İstatistik Rehberi*. Efeakademi.
- Demirel, G., ve 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.
- Doğaç, A. (2021). PISA 2018 Okuma Becerilerini Açıklayan Değişkenlerin Çok Düzeyli Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Dohoo, I., Ducrot, C., Fourichon, C., Donald, A. and Hurnik, D. (1997), An overview of techniques for dealing with large numbers of independent variables in epidemiologic studies, *Preventive Veterinary Medicine*, Vol. 29 No. 3, pp. 221-239.

- Dursun, Ş. ve Dede, Y. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler: Matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 217-230.
- Eklund, K., Torppa, M., Sulkunen, S., Niemi, P., and Ahonen, T. (2018). Early cognitive predictors of PISA reading in children with and without family risk for dyslexia. *Learning and Individual Differences*, 64, 94-103.
- Ercan, İ., ve Kan, İ. (2006). Ölçme ve ölçmede hata. *Anadolu üniversitesi bilim ve teknoloji dergisi*, 1: 51-56.
- Erdoğan, E., ve Güvendir, M. A. (2019). Uluslararası öğrenci değerlendirme programında öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 493-523.
- Eren, S., Şensoy, S., ve Mahmut, Ö. (2021). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ölçme ve değerlendirme alanında atılan güncel adımlar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 51-76.
- Ertem, H. Y. (2020). Examination of Turkey's PISA 2018 reading literacy scores within student level and school-level variables. *Participatory Educational Research*, 8(1), 248-264.
- Ertürk, S. (1972) Eğitimde Program Geliştirme, Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Geske, A., ve Ozola, A. (2008). Factors influencing reading literacy at the primary school level. *Problems of Education in the 21st Century*, 6, 71.
- Gömleksiz, M. N., ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Electronic Turkish Studies*, 7(1).
- Günay, D., ve Günay, A. (2016). Dünyada ve Türkiye'de yükseköğretim okullaşma oranları ve gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 13-30.

- Gündüz, O., ve Şimsek, C. (2011). Influence of climate change on shallow groundwater resources: the link between precipitation and groundwater levels in alluvial systems. In *Climate Change and its Effects on Water Resources: Issues of National and Global Security*. 225-233.
- Güleç, İ., Çelik, S., ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Gülleroğlu, H. D. (2017). PISA 2012 matematik uygulamasına katılan Türk öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin cinsiyete göre ölçme değışmezliğinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1).
- Gürbüz, M. Ç. (2014). PISA matematik okuryazarlık öğretiminin PISA sorusu yazma ve matematik okuryazarlık düzeyleri üzerine etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Uludağ Üniversitesi.
- Human Development Report. (2024). <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2023-24> adresinden alınmıştır.
- Ibourk, A., ve Amaghouss, J. (2014). The performance of educational system in Morocco: A spatial analysis. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 14(2), 109-128.
- Iscan, C. D., ve Senemoğlu, N. (2010). İlköğretim 4. sınıf düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 34(153).
- İnci, S., ve Kaya, V. H. (2022). The Relationship between the Teacher Qualities Perceived by Students and the Achievements of High and Low Socioeconomic Level Students. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51(1), 293–303.
- Jordan, G. E., Snow, C. E. ve Porche, M. V. (2000), Project ease: the effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills, *Reading Research Quarterly*, 35(12) 524–546.

- Kabael, T., ve Barak, B. (2016). Ortaokul Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematik Okuryazarlık Becerilerinin PISA Soruları Üzerinden İncelenmesi1. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(2), 312-349.
- Karabay, E., Yıldırım, A. ve Güler, G. (2015). Yıllara göre PISA matematik okuryazarlığının öğrenci ve okul özellikleri ile ilişkisinin aşamalı doğrusal modeller ile analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 137-151.
- Karaca, E., Özbek, Ö. Y. ve Yaşar, M. (2011). Ölçme ve Değerlendirme. Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (17. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Karluğ, R. (2002). Uluslararası Ekonomik Mali ve Siyasal Kuruluşlar. Turhan Kitabevi.
- Kasap, Y., Doğan, N., ve Koçak, C. (2021). PISA 2018'de okuduğunu anlama başarısını yordayan değişkenlerin veri madenciliği ile belirlenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(4), 241-258.
- Kaya, A., Balay, R., ve Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1303-5134.
- Kılıç, S. (2013). Doğrusal regresyon analizi. *Journal of Mood Disorders*, 3(2), 90-92.
- Kong, Y., Seo, Y. S., and Zhai, L. (2022). ICT and digital Reading achievement: A cross-national comparison using PISA 2018 data. *International Journal of Educational Research*, 111, 101912.
- Koyuncu, E., ve Özkan, Y. Ö. (2019). Geniş ölçekli sınavlarda açık uçlu soruların kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(69), 177-200.
- Koyuncu, İ., ve Fırat, T. (2020). Investigating reading literacy in PISA 2018 assessment. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(2), 263-275.



- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Levent, F., ve Yazıcı, E. (2014). Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39(39), 121-143.
- Liu, X. (2009). Beyond Science Literacy: Science and the Public. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(3), 301-311.
- Llorent Bedmar, V. (2014). Educational reforms in Morocco: Evolution and current status. *International Education Studies*, 7 (12), 95-105.
- Luyten, H. (2024). The correlation between the increase in online chatting and pisa reading literacy trends in the period 2000–2018. *Computers in Human Behavior*, 108198.
- MEB (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu yayımlandı. Ankara: MEB <http://pisa.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/5> adresinden alınmıştır.
- MEB (2022). PISA 2022 Türkiye raporu yayımlandı. Ankara: MEB <https://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-2022-turkiye-raporu-yayimlandi/icerik/11> adresinden alınmıştır.
- MOE (Ministry of Education Singapore). (2014a). Our education system. <http://www.moe.gov.sg/education/> adresinden alınmıştır.
- OECD (2004). OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics- Concepts, Standards, Definitions and Classifications. OECD Publishing.
- OECD (2006). Assessing scientific, reading and mathematical literacy a framework for PISA 2006, Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013). PISA 2012 results: what students know and can do (volume I): student performance in mathematics, reading and science. OECD publishing.

- OECD (2016). PISA 2015 assessment and analytical framework: science, reading, mathematic and financial literacy PISA, OECD Publishing.
- OECD (2019). PISA 2018 assessment and analytical framework. OECD Publishing. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework\\_b25efab8-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_b25efab8-en) adresinden alınmıştır.
- OECD (2024), "Servet dağılımı", *OECD Sosyal ve Refah İstatistikleri* (veritabanı), <https://doi.org/10.1787/7d7b803c-en> adresinden alınmıştır.
- Okatan, Ö. (2017). Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programına (PISA) göre öğrencilerin matematik başarıları ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Okatan, Ö., ve Tomul, E. (2019). PISA-2015 verilerine göre öğrencilerin matematik başarısının sosyo-ekonomik açıdan incelenmesi. Çinkır, Ş. (Ed.), VI The International Eurasian Educational Research Congress (s.2214-2217), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Okatan, Ö. (2021). PISA 2018 Türkiye okuma başarısının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 331-353.
- Ovayolu, Ö. (2010). Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2006 matematik alt testindeki düşünme süreçlerine ilişkin puan dağılımları. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi.
- Özel, H. A. (2012). Ekonomik büyümenin teorik temelleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 63-72.
- Özer, Y. ve Özberk, E. H. (2011). PISA 2009: Türk öğrencilerin okuma becerileri, fen ve matematik okuryazarlığının bazı değişkenler açısından incelenmesi. 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Burdur.

- Özer, Y. ve Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41, 313-324.
- Özerbaş, M. A., ve Safi, B. N. (2022). İngiltere, Japonya, Norveç, Finlandiya, Singapur, Rusya ve Türk eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 63-80.
- Özkan, Y. Ö., ve Güvendir, M. A. (2014). Türkiye’de uygulanan geniş ölçekli testlerin çok boyutluluğunun analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(29), 31-47.
- Öztürk, Y. A., ve Şahin, Ç. (2014). The effects of alternative assessment and evaluation methods on academic achievement, persistence of learning, self-efficacy perception and attitudes. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 1022-1046.
- Öztürk, F. ve Düşkün, Y. (2019). PISA testi 2018 sonuçları açıklandı: Türkiye yine tüm alanlarda OECD ortalamasının altında. BBC News Türkçe. <https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-50639723> adresinden alınmıştır.
- Pedhazur, E. J., (1997). Multiple Regression in Behavioral Research (3rd ed.). Orlando, FL:Harcourt Brace.
- Pulkkinen, J., and Rautopuro, J. (2022). The correspondence between PISA performance and school achievement in Finland. *International Journal of Educational Research*, 114, 102000.
- Prematunga, R. K. (2012). Correlational analysis. *Australian Critical Care*, 25(3), 195-199.
- Qian, Q., and Lau, K. L. (2022). The effects of achievement goals and perceived reading instruction on Chinese student reading performance: Evidence from PISA 2018. *Journal of Research in Reading*, 45(1), 137-156.

- Sağlam, Z., Pekiürek, M. F., ve Yılmaz, R. (2020). PISA 2018 araştırmasına etki eden duygusal faktörlerin veri madenciliği yöntemleri ile incelenmesi. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 2(2), 113-148.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8 sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- 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.
- Saylık, A., Saylık, N., ve Sağlam, A. (2021). Eğitimcilerin gözünden Türk eğitim sistemi: bir metafor çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 522-546.
- Schleicher, A. (2018). Insights and interpretations. *Pisa 2018*, 10.
- Sey, N., ve Aydın, B. (2019). Beklenen yaşam süresinin belirleyicileri: Japonya örneği üzerine ekonometrik bir inceleme. *Uluslararası Ekonomi, İşletme ve Politika Dergisi*, 3(2), 151-170.
- Seyidoğlu, Halil (2006), İktisat Biliminin Temelleri, Güzem Can Yayınları No:21.
- Shara, A. M., Andriani, D., Ningsih, A. W., & Shinoda, K. (2020). Correlating reading literacy and writing literacy in junior high school Pematangsiantar. *Journal of English Education*, 5(2), 72-85.
- Simon, M., Ercikan, K., and Rousseau, M. (Eds.). (2012). *Improving large-scale assessment in education: Theory, issues, and practice*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203154519> adresinden alınmıştır.

- Stacey, K. (2011). The PISA view of mathematical literacy in indonesia. *Journal on Mathematics Education*, 2(2), 95-126.
- Şahinler, S. (2000). En küçük kareler yöntemi ile doğrusal regresyon modeli oluşturmanın temel prensipleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 5(1-2), 57-73.
- Şata, M. (2016). Türk eğitim sistemi'nde sınıf içi ile geniş ölçekli ölçme ve değerlendirmeye genel bir bakış. *Current Research in Education*, 2(1), 53-60.
- Şen, S. (2020). Mplus ile yapısal eşitlik modellemesi uygulamaları. (1. basım). Nobel Yayıncılık.
- Şirin, S. R., ve Vatanartıran, S. (2014). PISA 2012 değerlendirmesi: Türkiye için veriye dayalı eğitim reformu önerileri, TÜSİAD Yayınları.
- Tammouch, I., Elouafi, A., Eddarouich, S. ve Touahni, R. (2022). Fas'taki sosyal kırılmanın kümelenmesi ve haritalandırılması için Centroid rekabetçi öğrenme yaklaşımı. *Uluslararası İleri ve Uygulamalı Bilimler Dergisi (IJAAS)*, 9 (9), 70-77.
- Tatlı, C. E., Ergin, D. A., & Demir, E. (2016). PISA 2012 türkiye verilerine göre öğrencilerin matematik anksiyetesinin sınıflandırıcıları. *Elementary Education Online*, 15(2).
- Tavsancil, E., Yıldırım, O., and Bilican Demir, S. (2019). Direct and indirect effects of learning strategies and reading enjoyment on PISA 2009 reading performance. *Eurasian Journal of Educational Research*, (82), 169–190.
- Taşkın, Ç. Ş., ve Aygün, H. E. (2017). İlkokul öğrencilerinin okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1120-1136.
- T.C. Dışişleri Bakanlığı. (2021). Singapur'un Ekonomisi. [https://www.mfa.gov.tr/singapur\\_ekonomisi.tr.mfa](https://www.mfa.gov.tr/singapur_ekonomisi.tr.mfa) adresinden alınmıştır.
- T.C. Dışişleri Bakanlığı. (2022). Fas'ın Ekonomisi. <https://www.mfa.gov.tr/fas-ekonomisi.tr.mfa> adresinden alınmıştır.

- T.C. Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (b.t.). Enflasyon. <https://www.sbb.gov.tr/enflasyon/> adresinden alınmıştır.
- Teichler, U. (2004). Changing Structures of Higher Education Systems: The Increasing Complexity of Underlying Forces. Centre for Research on Higher Education and Work. University of Kassel.
- Tekin, E. G. (2021). Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2015 ve PISA 2018 okuma becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi: ikincil veri analiz çalışması.
- Turner, R., and Adams, R. J. (2007). The programme for international student assessment: An overview. *Journal of applied measurement*, 8(3), 237.
- UNESCO Institute for Statistics. (2013). *Adult and youth literacy: National, regional and global trends, 1985–2015*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Usta, H. G. (2014). PISA 2003 ve PISA 2012 matematik okuryazarlığı üzerine uluslararası bir karşılaştırma: Türkiye ve Finlandiya. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi.
- Uysal, E. (2009). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlık Düzeyleri (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Uysal, İ., ve Altay, E. (2021). 'Eğri bir aynada doğruyu görmek': PISA 2018 öğrenci başarısının doğrusal olmayan bir çerçevede incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 923-978.
- Uzun, B., ve Öğretmen, T. (2010). Fen başarısı ile ilgili bazı değişkenlerin TIMSS-R Türkiye örneğinde cinsiyete göre ölçme değişmezliğinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(155).
- Üstün, U., Özdemir, E., Cansız, M., ve Cansız, N. (2020). Türkiye'deki öğrencilerin fen okuryazarlığını etkileyen faktörler nelerdir? PISA 2015 verisine dayalı bir hiyerarşik doğrusal modelleme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 720-732.

- Wellman, B. (1998). Doing it ourselves: The SPSS manual as sociology's most influential recent book. *Required reading: Sociology's most influential books*, 71-78.
- Wollschlager, R., Esch, P., Keller, U., Fischbach, A., und Pit-ten Cate, I. M. Academic Achievement and Subjective Well-being: A Representative Crosssectional Study. Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter: Theoretische Perspektiven, empirische Befunde und Praxisansatze içinde (ss. 191-213). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. 2022.
- Yalçın, S. (2015). TIMSS 2011 fen uygulamasında cinsiyete gore farklılaşan madde fonksiyonunu madde, ğrenci ve okul duzeyinde açıklayan değişkenler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 14 (27), 1-21.
- Yandı, A., Kose, . A., ve Uysal, . (2017). Farklı yontemlerle lme değişmezliğinin incelenmesi: PISA 2012 rneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakltesi Dergisi*, 13(1), 243-253.
- Yılmaz C. ve alışkan M. (2017) Yatılı ortaokul ğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi.12(33).573-588.
- Yılmaz, H. B. (2009). Turkish students' scientific literacy scores: a multilevel analysis of data from program for international student assessment. (Unpublished Master Dissertation), The Ohio State University.
- Yolsal, H. (2016). Öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kultrel statlerinin PISA 2012 başarıları zerindeki etkisinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 5(3), 7-27.
- Zeybekoğlu, ř., Gneş, A. B., ve Yalçın, E. (2023). PISA 2018 Okuma Becerileri Testinde Yer Alan Maddelerde Değişen Madde Fonksiyonunun ncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 49(217).

## EK-A: Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu/ Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi



Hacettepe Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

F46

## Tez Çalışması/Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu

24 / 05 / 2024

<b>Tez/Araştırma Başlığı</b>	PISA 2018 VERİLERİNE GÖRE BAŞARILARI FARKLI ÜLKE ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİNİN DUYUŞSAL ÖZELLİKLER İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ
------------------------------	---

Yukarıda başlığı/konusu verilen tez/araştırma çalışmam,

1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır.
2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemektedir.
3. Beden bütünlüğüne veya ruh sağlığına müdahale içermemektedir.
4. Anket, ölçek (test), mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme gibi teknikler kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen araştırmalar niteliğinde değildir.
5. Diğer kişi ve kurumlardan temin edilen veri kullanımını (kitap, belge vs.) gerektirmektedir. Ancak bu kullanım, diğer kişi ve kurumların izin verdiği ölçüde Kişisel Bilgilerin Korunması Kanuna riayet edilerek gerçekleştirilecektir.

Çalışmada kullanacağım veriler:

(X) Kamusal erişime açık (buraya yazınız): OECD'nin web sayfasından indirilen PISA 2018 verileridir.

( ) Özel izin ve onaya tabi (buraya yazınız): .....

( ) Üretilmiş veri (buraya yazınız): .....

( ) Diğer (buraya yazınız): .....

Yükseköğretim Kurumları Etik Kurulları ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Komisyondan/Kuruldan izin alınmasına gerek olmadığını; aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Açelya ŞEBBOY ÇELİK

## Araştırmacı Bilgileri

<b>Adı Soyadı</b>	Açelya ŞEBBOY ÇELİK
<b>Öğrenci ise No</b>	N21137144
<b>Ana Bilim Dalı</b>	Eğitim Bilimleri
<b>Programı</b>	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Tezli Yüksek Lisans
<b>Çalışma Türü</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Tez <input type="checkbox"/> Tezden Üretilen Yayın <input type="checkbox"/> Araştırma Makalesi
<b>Statüsü</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr. <input type="checkbox"/> Diğer

## Danışman Görüşü ve Onayı\*

Prof. Dr. Selahattin GELBAL



**EK-B: Etik Beyanı**

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- \* tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- \* görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- \* başkalarının eserlerinden yararlanması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- \* atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- \* kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- \* bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

03.07.2024

(İmza)

Açelya ŞEBBOY ÇELİK

**EK-C: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu**

03/07/2024

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

**PISA 2018 VERİLERİNE GÖRE BAŞARILARI FARKLI ÜLKE ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİNİN DUYUŞSAL ÖZELLİKLER İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
03/07/2024	130	151332	13/06/2024	%19	2411977760

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

**Ad Soyadı:** Açelya ŞEBBOY ÇELİK**Öğrenci No.:** N21137144**Ana Bilim**

Eğitim Bilimleri

**Dalı:**

İmza

**Programı:** Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**Statüsü:**
 Y.Lisans
 Doktora

Bütünleşik

**DANIŞMAN ONAYI**

UYGUNDUR.

Prof Dr. Selahattin GELBAL

**EK-Ç: Thesis/Dissertation Originality Report**

03/07/2024

HACETTEPE UNIVERSITY

Graduate School of Educational Sciences

To The Department of Educational Measurement and Evaluation

DIFFERENT SUCCESSFUL COUNTRY ACCORDING TO PISA 2018 DATA ATTENTION TO THE READING SKILLS OF THE STUDENT'S INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP WITH FUTURES

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
03/07/2024	130	151332	13/06/2024	%19	2411977760

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

**Name**  
**Lastname:** Açelya ŞEBBOY ÇELİK  
**Student No.:** N21137144  
**Department:** Educational Sciences  
**Program:** Educational Measurement and Evaluation  
**Status:**  Masters  Ph.D.  Integrated Ph.D.

Signature

**ADVISOR APPROVAL**

APPROVED  
 Prof Dr. Selahattin GELBAL

## EK-D: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- O Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. <sup>(1)</sup>
- O Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- O Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. <sup>(3)</sup>

..... /..... /.....

(imza)

Açelya ŞEBBOY ÇELİK

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir\*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

\*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

