



Öğrencilerin Okuma Başarılarını Açıklayan Ailesel Değişkenlerin CHAID Analizi İle Belirlenmesi

Asiye Şengül Avşar ¹, Seher Yalçın ²

Öz

Okuma becerisinin hem günlük yaşamdaki hem de diğer dersler için önemi, PISA 2009 veli anketinin Türkiye’de uygulanmamış olması ve ailesel faktörlerin okuma başarısıyla olan ilişkisinin bu anket doğrultusunda araştırılmamış olması bu araştırmayı gerekli kılmaktadır. Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin PISA 2009 okuma okuryazarlığı testinden seçilen maddelerden elde ettikleri okuma becerileri başarı puanlarını açıklayan ailesel faktörlerin belirlenmesidir. İlişkisel tarama modelinde olan bu araştırma, Ankara ilinde 10. sınıf düzeyinde öğrenim gören 170 öğrenci ve velisi ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, PISA 2009 uygulamasında okuma okuryazarlığı testinden seçilen maddelere öğrencilerin verdiği yanıtlar ve veli anketinden elde edilen bilgilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin okuma becerilerini açıklayan değişkenler karar ağaçları yöntemlerinden CHAID analizi ile belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, çocuğunun okuldaki öğretmenlerinin büyük bölümünün alanında yeterli ve kendini işine adanmış olduğunu düşünen velilerin, çocuklarının okuma başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler

Okuma becerisi
CHAID analizi
PISA 2009
Veli anketi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 12.08.2013
Kabul Tarihi: 23.02.2015
Elektronik Yayın Tarihi: 20.05.2015

DOI: 10.15390/EB.2015.2890

Giriş

Sürekli devam eden bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler, ekonomik ve sosyal gelişmenin en önemli göstergelerinden biri olan eğitimi de etkilemektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Eğitim ise öğrencilerin, okullarda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük hayata aktarabilmelerini sağladığı ölçüde başarılı olmaktadır (Berberoğlu, 2006). Öğrencilerin başarısı da, ülkelerin eğitim sisteminin önemli bir yansıması olup bu sistemdeki eksikliklerin saptanması ve bu eksikliklerin giderilmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda, öğrenci başarılarının belirlenmesinde ölçme ve değerlendirme uygulamaları da önemli hale gelmektedir (MEB, 2010). Bu ölçme ve değerlendirme uygulamalarından biri, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı - OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development)’nin organize ettiği PISA (Programme For International Student Assessment-Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı)’dır. PISA, OECD üyesi ülkeler ile diğer katılımcı ülkelerdeki 15 yaş grubu öğrencilerin matematik, fen ve okuma becerileri alanlarında, günlük hayatta karşılaştıkları sorunlarla baş edebilmeleri için gereken bilgi ve becerilerin

¹ Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı, Türkiye, asiye.sengul@erdogan.edu.tr

² Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ölçme ve Değerlendirme Bölümü, Türkiye, yalcins@ankara.edu.tr

ne kadarını kazandıklarını ölçen, üç yılda bir yapılan geniş ölçekli test uygulamalarından biridir (MEB, 2010).

PISA çalışmaları, öğrencilerin akademik başarılarını ölçmeyi amaçlayan bilişsel beceri testleri (matematik, fen ve okuma) ile öğrenciyi bir bütün olarak değerlendirmek amacıyla hazırlanmış öğrenci, veli ve okul anketlerini içermektedir. Türkiye, farklı PISA uygulamalarında isteğe bağlı olan anketlerden bazılarında katılmamıştır. Örneğin, Türkiye, sadece 2006 yılı PISA döneminde veli anketine katılmıştır (MEB, 2010). Veli anketi uygulamalarına katılan ülkelerdeki örnekleme alınan öğrencilerin velileri, çalışmanın bir parçası olarak çocuğun aldığı eğitim ve ailenin bu eğitime katkısı, ailenin okuma alışkanlıkları ve tutumları, ulaşılabilen kaynaklar listesi ve ailenin okumaya dair çocuklarıyla birlikte yaptıkları etkinlikler, annenin ve babanın eğitim düzeyi ve ailenin yıllık geliri, ailenin okul ile ilgili düşünceleri ve okul faaliyetlerine katılımı, velinin okulu seçme gerekçeleri ile ilgili maddeleri yanıtlamaktadırlar.

PISA 2009 çalışmasında başarı testlerinden ve anketlerden elde edilen bilgilerle, öğrencilerin, okulların ve velilerin sahip oldukları özellikler ile öğrencilerin akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmakta ve öğrenci başarısını arttırmak için öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yapması gerekenler saptanmaktadır. PISA okuma başarısıyla ilgili yurt içinde pek çok araştırma (Aydın, Erdağ ve Taş, 2011; Bahadır, 2012; Coşguner, 2013; Gürsakar, 2012; Güzle-Kayır, 2012; Şengül, 2011; Yıldırım, 2012; Yılmaz, 2009) yapılmıştır. Aydın, Erdağ ve Taş (2011), yaptıkları çalışmada, aile eğitim düzeyini ve sosyoekonomik durumunu incelerken; Bahadır (2012)'in yaptığı çalışmada, anne-baba eğitim düzeyini ele aldığı ve Yıldırım (2012)'in araştırmasında ailenin sosyal ve kültürel durumunu incelediği görülmüştür. Ancak çoğu çalışmada (Coşguner, 2013; Gürsakar, 2012; Güzle-Kayır, 2012; Şengül, 2011; Yılmaz, 2009), öğrencinin okuma başarısı ile ailesel özelliklerinin birlikte ele alınmadığı görülmüştür. Yurt dışında yapılmış pek çok çalışmada ise (Burgess, Hecht ve Lonigan, 2002; Griffin ve Morrison, 1997; Hampden-Thompson, 2004; Nonoyama, 2006; Park, 2008; Schmitt, Simpson ve Friend, 2011; Tarelli ve Stubbe, 2010; Xu, 2006) evdeki okuma çevresinin okuma başarısıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, okuma başarısının ve okuma başarısında ailesel faktörlerin önemi, PISA 2009 veli anketinin Türkiye'de uygulanmamış olması ve ailesel faktörlerin okuma başarısıyla olan ilişkisinin bu anket doğrultusunda araştırılmamış olması nedenleriyle öğrencilerin okuma başarılarını açıklayan ailesel faktörlerin belirlenmesine gereklilik görülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin PISA 2009 okuma okuryazarlığı testinden seçilen maddelerden elde ettikleri okuma becerileri başarı puanlarını açıklayan ailesel faktörlerin belirlenmesidir. Belirlenen amaç doğrultusunda yanıt aranan sorular şunlardır:

1. Öğrencilerin okuma becerileri başarı puanlarını en iyi açıklan değişken nedir?
2. Öğrencilerinin okuma becerileri başarı puanlarını sırasıyla hangi değişkenler açıklamaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, öğrencilerin okuma becerileri ile ilişkili aile özellikleri belirlendiğinden ilişkisel tarama modelindedir.

Çalışma Grubu

Yapılan bu araştırmada, öğrencilere, PISA 2009 okuma okuryazarlığı testi uygulandığından, çalışma grubu, PISA uygulamasına katılan öğrenci yaş grubu dikkate alınarak oluşturulmuştur. PISA uygulamasına, yaşları 15 ile 16 arasında değişen öğrenciler katılmaktadır (MEB, 2010). Türkiye’de PISA 2009’a katılan öğrencilerin %68’i 10. sınıf düzeyindedir. Bu nedenle, bu araştırmada, başarı testleri 10. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Araştırma kapsamında 245 öğrenci ve velisine ulaşılmış ancak velilerin tamamı ankete cevap vermediğinden velisi ankete cevap veren öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim öğretim döneminde Ankara ilindeki 170 öğrenci ve bu öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Tablo 1’de araştırmaya katılan öğrenci ve velilerin okullara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrenci ve Velilerin Okullara Göre Dağılımı

Okul	Öğrenci Sayısı		Anketi Yanıtlayan Kişi			
	n	%	Anne		Baba	
			n	%	n	%
Rauf Denктаş Anadolu Lisesi	62	37	44	71	18	29
Fatih Sultan Mehmet Lisesi	67	39	51	76	16	24
Toplu Konut İdaresi Anadolu Lisesi	41	24	25	61	16	39

Tablo 1 incelendiğinde, üç okuldan da araştırmaya katılan öğrencilerin oranlarının birbirine yakın olduğu ve anketi yanıtlayan velilerin ise tüm okullarda çoğunlukla anneler olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan ölçme araçları, PISA 2009 uygulamasında okuma okuryazarlığı testinden seçilen yedisi çoktan seçmeli, dördü açık uçlu olmak üzere toplam 11 maddeden oluşan başarı testi ve bu başarı testini yanıtlayan öğrencilerin velilerine uygulanan PISA 2009 veli anketidir. Başarı testine Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı internet sitesinden ulaşılmıştır (MEB, 2010). Başarı testinde yer alan 11 madde, farklı zorluk derecesindeki maddelerden oluşmaktadır. PISA uygulamalarında, okuma becerilerini tanımlayan yedi yeterlik düzeyi (1a, 1b, 2, 3, 4, 5, 6) vardır. Uygulanan başarı testindeki maddelerin dördü 1a düzeyinde, biri 1b düzeyinde, ikisi 2. düzey, ikisi 3. düzey, biri 4. ve biri de 6. düzeydedir. Seçilen metinlerin ikisi açıklama türünde, biri tartışma diğeri ise anlatım türündedir. Maddelerin metne yaklaşımı açısından bakıldığında üç maddenin “Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama: Genel bir anlayış oluşturma” yaklaşımında, iki maddenin “Bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama: Bilgiyi hatırlama” yaklaşımında, üç maddenin “Kendi düşüncelerini yansıtma ve metni değerlendirme: Bir metnin biçimini değerlendirme ve kendi düşüncelerini yansıtma” yaklaşımında, üç maddenin “Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama: Bir yorum geliştirme” yaklaşımında olduğu görülmüştür. Araştırma için gerekli izinler alındıktan sonra, başarı testi okullarda bir ders saati süresince uygulanmıştır.

Hazırlanan başarı testinden alınabilecek maksimum puan 11, minimum puan sıfırdır. Başarı testlerinin puanlaması ise, PISA’ya uygun olarak yayınlanan rubrik üzerinden yapılmıştır. Yapılan puanlamaların güvenilirliği için, hem puanlayıcı içi hem de puanlayıcılar arası uyuma katsayıları hesaplanmıştır. Bu hesaplamalarda aşağıda verilen eşitlikten (Tavşancıl ve Aslan, 2001) yararlanılmıştır:

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Uyuşma Sayısı}}{\text{Uyuşma Sayısı} + \text{Uyuşmama Sayısı}}$$

Verilen eşitliğin kullanılmasıyla, her iki araştırmacının aynı maddeleri ilk ve son incelemesi arasındaki uyuşma yüzdesi % 100 olarak bulunmuştur. Bu durum puanlamayı yapan araştırmacıların kendi içlerinde tutarlı olduklarını göstermektedir. Ayrıca aynı maddelerin iki farklı araştırmacı tarafından puanlanması sonucu hesaplanan uyuşma yüzdesi de %100 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda; araştırmacıların kendi içinde ve birbirleri arasında yaptıkları puanlamaların tutarlılık gösterdiği, yani uyuşma ve tutarlılık anlamındaki güvenilirliklerin de sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anket ve başarı testleri uygulama öncesi numaralandırılarak veli öğrenci eşlemesi yapılmıştır. PISA 2009 veli anketi uygulaması Türkiye’de yapılmamıştır. Bu yüzden öncelikle anket Türkçeye çevrilmiş, sonrasında ikisi dil uzmanı dört akademisyenin görüşü alınarak ifadeler yeniden düzenlenmiştir. Hazırlanan anketin anlaşılabilirliği ile ilgili ön uygulama yapıldıktan sonra esas uygulamaya geçilmiştir. Esas uygulamada başarı testi uygulamasına katılan öğrencilere veli anketi verilmiştir. Uygulamalar için MEB’den farklı sosyoekonomik düzeyde bulunan dört okul için izin alınmış ancak bir okul müdürü uygulamalar için izin vermemiştir. Veriler 2012-2013 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde toplanmıştır. Üç okulda toplam 245 öğrenciye başarı testi uygulanmış ve veli anketi dağıtılmıştır. Veli anketi, başarı testi uygulamasından bir, iki ve üç gün sonra araştırmacılar tarafından üç farklı gün okullara gidilerek toplanmış ancak sadece 170 velinin anketi yanıtladığı görülmüştür.

PISA 2009 değerlendirmesinin veli anketine katılan ülkelerde, öğrencilerin ailelerine yöneltilen sorularla çocukların ilkokulun ilk yılında iken ebeveynlerin çocuklarla yaptığı aktivite çeşitlerine odaklanılmıştır. Ayrıca ebeveynlerin çocuklar 15 yaşında iken çocuklarıyla gerçekleştirdikleri aktivitelere yönelik sorular da yer almaktadır (OECD, 2011a). PISA 2009 veli anketi, OECD’nin PISA web sayfasından edinilmiştir (OECD, 2011b). Veli anketi; “Temel Aile Özellikleri, Çocuğunuzun Geçmiş Okuma Yaşantıları, Ailenin Okuma Yaşantıları, Evdeki Okuma Kaynakları, Ailenin Geçmişi, Velinin Algısı ve Okula Katılımı, Okul Seçimi” olacak şekilde yedi bölüm, 17 maddeden oluşmaktadır. Maddeler ikili ve dördü olacak şekilde kategoriktir.

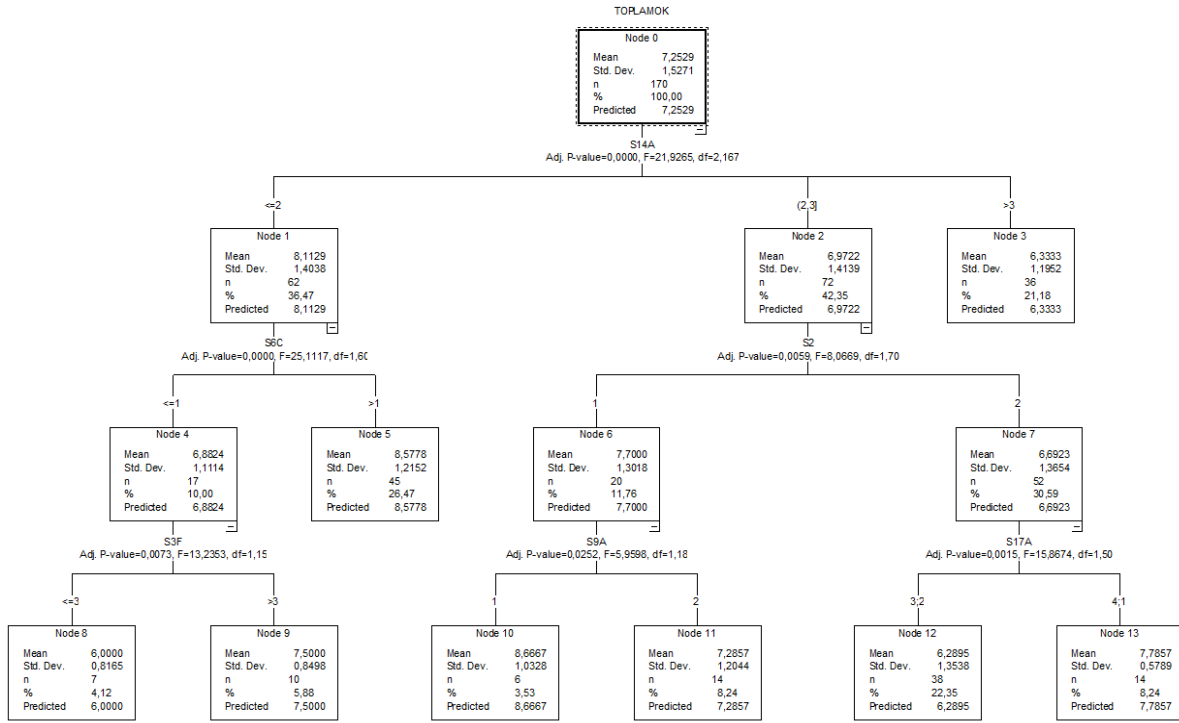
Verilerin Analizi

Bu araştırmada, öğrencilerin okuma becerilerini açıklayan değişkenler, velilerin veli anketine verdikleri yanıtlarla veri madenciliği yöntemlerinden biri olan “Karar Ağaçları (Decision Trees) Yöntem”lerinden CHAID (Chi-squared Automatic Interaction Detection) analizi ile belirlenmiştir. CHAID, bir yordanan değişken ile birden fazla yordayıcı değişken arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde kullanılmaktadır (Diepen ve Franses, 2005; Doğan ve Özdamar, 2003). CHAID analizinde, tüm yordayıcı değişkenler karşılaştırılarak yordanan değişkeni en iyi açıklayan değişken seçilir ve veri seti, seçilen bu yordayıcı değişkene göre alt gruplara ayrılır. Bu alt gruplar da, tüm manidar yordayıcı değişkenler için yeni alt gruplar oluşturmaya devam eder (Kass, 1980).

CHAID analizi, matematiksel olarak sahip olduğu güçlü algoritmalar sayesinde, parametrik istatistiksel tekniklerin; verilerin normal dağılıma sahip ve doğrusal olması, varyansların homojenliği gibi varsayımlarını gerektirmemektedir (Horner, Fireman ve Wang, 2010; Kayri ve Boysan, 2007). CHAID; aralık, oran ve sınıflama ölçeğinde elde edilen verileri, aynı anda analiz edebilmesi, yordanan ve yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkileri, olası tüm hiyerarşiyi kapsayacak bir şekil üzerinde ayrıntılı olarak göstermesi yönleriyle güçlü bir istatistiksel tekniktir (Üngüren ve Doğan, 2010).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular araştırma sorularının sırası ile verilmiştir. Şekil 1’ de CHAID analizi sonucu verilmiştir.



Şekil 1. Öğrencilerin Okuma Becerileri Başarı Puanlarını Açıklayan Ailesel Faktörler

Şekil 1’de görüldüğü gibi CHAID analizi sonucunda öğrencilerin okuma becerileri başarı puanları ortalaması 7.253 olarak çıkmıştır. Başarı testinden alınabilecek maksimum (11) ve minimum (0) puan dikkate alındığında öğrencilerin orta düzeyde başarılı olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma becerilerini en iyi açıklayan ailesel faktör, velinin algısı ve okula katılımı ile ilgili olarak sunulan maddelerden biri olan “çocuğumun okuldaki öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, alanında yeterli ve kendini işine adanmıştır” maddesi olarak bulunmuştur ($F_{(2, 167)}=21.926$; $p<.05$). Bu maddeye verilen tepkiler; katılmayanlar, katılanlar, kesinlikle katılanlar olarak üç ayrı düğümde toplanmıştır.

Katılmayan velilerin öğrencilerinin ortalama başarı puanları 8.113 olarak çıkmıştır. Burada yer alan 62 öğrenci, tüm veri setinin %36.47’sini oluşturmaktadır. Bu düğümde yer alan öğrencilerin okuma becerileri başarı puanlarını açıklayan ailesel faktör, ailenin okuma yaşantıları ile ilgili maddelerden biri olarak sunulan “bence okumak zaman kaybıdır” maddesidir ($F_{(1, 60)}=25.112$; $p<.05$). Analiz sonucuna göre bu maddeye kesinlikle katılanlar bir düğümde, katılanlar, katılmayanlar ve kesinlikle katılmayanlar ise farklı bir düğümde toplanmıştır. Okumanın kesinlikle zaman kaybı olduğunu düşünen velilerin öğrencilerinin okuma becerileri başarı puanları 6.882 olup, burada 17 öğrenci (tüm veri setinin %10’u) bulunmaktadır. Diğer düğümde yer alan öğrencilerin okuma becerileri başarı puanları ise 8.578 olup, burada 45 öğrenci (tüm veri setinin %26.47’si) bulunmaktadır. CHAID analizinin bu sonucuna göre, okumayı zaman kaybı olarak görmeyen velilerin çocukları daha başarılı olarak çıkmıştır. Ayrıca CHAID analizi okumayı kesinlikle zaman kaybı olarak gören düğümü tekrar analiz etmiş, bu düğümdeki öğrencilerin okuma becerileri başarı puanlarını çocuğun geçmiş okuma yaşantıları ile ilgili olarak sunulan maddelerden biri olan “okuduklarınız hakkında konuşmak” maddesi açıklamıştır ($F_{(1, 15)}=13.235$; $p<.05$). CHAID analizi sonucuna göre öğrencilerin okudukları hakkında “hiç ya da çok az”, “ayda bir veya iki kez” ve “haftada bir veya iki kez” konuşanlar bir düğümde; “her gün veya hemen hemen her gün” konuşanlar ise ayrı bir düğümde

toplanmıştır. Öğrencilerle haftada bir veya iki kez ya da daha az konuşan velilerin çocuklarının okuma becerileri başarı puanları 6 olup, burada yer alan öğrenci sayısı yedidir (tüm veri setinin %4.12'si). Çocuklarıyla "her gün veya hemen hemen her gün" konuşan velilerin çocuklarının okuma becerileri başarı puanları ise 7.5 olup, burada bulunan öğrenci sayısı 10'dur (tüm veri setinin 5.88'i). Yapılan analiz sonucuna göre velilerin öğrencilerle okudukları hakkında konuşmaları, onların okuma becerileri başarı puanlarını arttırmıştır. OECD (2011)'nin PISA 2009 verileri üzerine yaptığı bir araştırmada da benzer bulgular elde edilmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin okuma performansları ve bazı anne-baba çocuk aktiviteleri arasında güçlü bir bağlantı olduğu görülmüştür. Örneğin, ebeveynleri kendileriyle haftalık veya her gün politika veya sosyal konularda konuşan çocuklar, ebeveynleri bu konuları daha az konuşan ya da hiç konuşmayan çocuklardan okumada 28 puan daha fazla puan almıştır.

"Çocuğumun okuldaki öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, alanında yeterli ve kendini işine adanmıştır" maddesine katılan velilerin çocuklarının okuma becerileri başarı puanları 6.972'dir. Bu düğümde yer alan öğrenci sayısı 72 olup, tüm veri setinin %42.35'ini oluşturmaktadır. Yine bu düğümde yer alan öğrencilerin okuma becerilerini açıklayan ailesel faktör, çocuğun geçmiş okuma yaşantılarıyla ilgili olarak sunulan maddelerden biri olan "çocuğunuz okulöncesi eğitimden önce kreş vb. eğitim kurumlarına katıldı mı?" maddesidir ($F_{(1, 70)}=8.067$; $p<.05$). Bu maddeye evet yanıtı verenler bir düğümde, hayır yanıtı verenler ise diğer düğümde toplanmıştır. Kreş vb. eğitim alan öğrenci sayısı 20 olup bu öğrenciler tüm veri setinin %11.76'sını oluşturmakta ve okuma becerileri başarı puanları 7.7'dir. Kreş vb. eğitim almayan 52 öğrenci, tüm veri setinin %30.59'unu oluşturmakta ve bu öğrencilerin okuma becerileri başarı puanları ise 6.692'dir. CHAID analizi sonucuna göre öğrencilerin okulöncesi eğitimden önce kreş vb. eğitim kurumlarına katılması onların okuma becerilerini arttırmıştır. Bu durum hem ailenin maddi olanaklarının yüksekliği hem de annenin çalışıyor olmasının bir sonucu olabilir.

CHAID analizi, kreş eğitimi alan ve almayan öğrencilerin yer aldığı düğümleri tekrar analiz etmiştir. Kreş eğitimi alan öğrencilerin okuma becerileri başarı puanlarını açıklayan ailesel faktör ailenin geçmişi ile ilgili olarak sorulan babanın tamamladığı eğitim kademelerinden biri olan "babanın üniversite ya da yüksek lisans/doktora mezunu olup olmadığı" maddesidir ($F_{(1, 18)}=5.959$; $p<.05$). Bu maddeye evet diyenlerin oluşturduğu düğümde 6 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenciler tüm veri setinin %3.53'ünü oluşturmaktadır. Öğrencilerin, okuma becerileri başarı puanları ise 8.667'dir. Babası üniversite ya da yüksek lisans/doktora mezunu olmayanlar ise ayrı bir düğümde toplanmışlardır. Buradaki 14 öğrenci tüm veri setinin %8.24'ünü oluşturmaktadır. Ayrıca bu öğrencilerin okuma becerileri başarı puanları ise 7.286'dır. CHAID analizi sonucuna göre babası üniversite ya da yüksek lisans/doktora mezunu olan öğrencilerin okuma becerileri daha yüksek çıkmıştır.

Okulöncesi eğitimden önce kreş vb. eğitim kurumlarına katılmayan öğrencilerin oluşturduğu düğümde yer alan öğrencilerin okuma becerilerini açıklayan ailesel faktör ise okul seçimi ile ilgili olarak sunulan maddelerden biri olan "okulun eve kısa (yakın) mesafede olması" maddesi olarak çıkmıştır ($F_{(1, 50)}=15.867$; $p<.05$). Bu maddeye biraz önemli ve önemli yanıtı verenler bir düğümde, önemli değil ve çok önemli yanıtı verenler başka bir düğümde toplanmışlardır. Okulun eve kısa mesafede olmasının biraz önemli ve önemli olduğunu düşünen velilerin çocuklarının sayısı 38 olup, bu öğrenciler tüm veri setinin %22.35'ini oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin okuma becerileri başarı puanları 6.290 olarak çıkmıştır. Okulun eve kısa mesafede olmasının önemli olmaması ve çok önemli olduğunu düşünen velilerin çocuklarının sayısı 14 olup (tüm veri setinin 8.24'ü), bu öğrencilerin okuma becerileri başarı puanları 7.786 olarak çıkmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırmada velisi, çocuğunun okuldaki öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun alanında yeterli ve kendini işine adanmış olduğunu düşünen öğrencilerin okuma başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Eke (2010)'nin PISA 2006 veli anketi verilerini kullanarak yaptığı araştırmada da benzer bir bulgu elde edilmiştir. Bu bulgu, velilerin öğretmenlerle iletişimi dikkate aldıklarını ve büyük çoğunluğunun öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerini destekledikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu durum okul seçiminde öğretmen niteliğine önem veren velilerin öğrencilerinin okuma başarılarının daha yüksek olduğuna işaret etmekle birlikte, yüksek okuma başarısına sahip öğrencilerin nitelikli öğretmenlere sahip okulları tercih etmesinin de bir sonucu olabilir.

Okumayı zaman kaybı olarak görmeyen, çocuklarıyla okudukları hakkında konuşan velilerin çocuklarının okuma becerileri başarı puanları daha yüksektir. Park (2005) PISA 2000 uygulamasında öğrencilerin okuma başarısıyla ilgili yaptığı çalışmada, çocuk ile aile arasındaki iletişimin başarıya olumlu katkı yaptığını tespit etmiştir. Ayrıca okulöncesi eğitimden önce kreş vb. eğitim kurumlarına katılan öğrencilerin de okuma becerileri başarı puanının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum hem ailenin maddi olanaklarının yüksekliği hem de annenin çalışıyor olmasının bir sonucu olabilir. Gürsakal (2012) yaptığı çalışmasında, öğrencilerin okula başlama yaşı arttıkça başarı düzeylerinin azaldığını belirtmiştir. Okul öncesi eğitimden önce kreş vb. eğitim kurumlarına katılan öğrencilerin okuma becerileri başarılarını açıklayan ailesel faktör "babanın üniversite ya da yüksek lisans/doktora mezunu olup olmadığı"nu sorgulayan maddedir. Babası üniversite ya da yüksek lisans/doktora mezunu olanların okuma becerileri olmayanlara göre daha yüksektir. Literatürde bu bulguya paralel olarak öğrencilerin başarılarının annenin ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe arttığını gösteren yurtiçinde (Anıl, 2008; Anıl, 2009; Aslanoğlu, 2007; Gelbal, 2008; Gürsakal, 2012; Karip 2007; Keklik, 2011; Özer, 2009; Ziya, 2008) ve yurt dışında yapılmış çalışmalar (Marks, Cresswell ve Ainly 2006; Nonoyama, 2006; UNESCO, 2007; Willms, 2000) vardır. Babası üniversite ya da yüksek lisans/doktora mezunu olmayanların okuma becerilerini açıklayan ailesel faktör ise "okulun eve kısa (yakın) mesafede olması" maddesidir. Okulun eve yakın mesafede olmasını önemsemeyen ve çok önemli olduğunu düşünen velilerin çocuklarının okuma becerisi başarı puanı daha yüksektir.

Yapılan CHAID analizi sonucuna göre, çocuğunun okuldaki öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun alanında yeterli ve kendini işine adadığını düşünen ve okumayı zaman kaybı olarak görmeyen velilerin çocuklarının en başarılı öğrenciler olduğu görülmüştür. Ayrıca çocuğunun okuldaki öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun alanında yetersiz ve kendini işine adanmadığını düşünen velilerin çocuklarının ise okuma becerileri en düşük olan öğrenciler olduğu görülmüştür. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin alanında yeterli olması için hizmet içi eğitimler düzenlenmesi ve lisans öğretmenlik programlarında bu konuya özellikle dikkat edilmesi önerilmektedir. Velilere ise, çocuklarının okudukları metinlerle ilgili çocuklarıyla konuşmaları önerilmektedir. Velilerin okumaya zaman ayırmalarının hem çocuklarına iyi bir model olacağı, hem de kendi kişisel gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu konuda velilere yönelik düzenlenecek seminerler, veli toplantıları vb. etkinlikler ile bilgilendirilmeler yapılabilir.

Kaynakça

- Anıl, D. (2008). The analysis of factors affecting the mathematical success of turkish students in the PISA 2006 evaluation program with structural equation modeling. *American-Eurasian Journal of Scientific Research*, 3(2), 222-227.
- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.
- Aslanoğlu, E. A. (2007). *PIRLS 2001 Türkiye verilerine göre 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilgili faktörler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, A., Erdağ, C. ve Taş, N. (2011). 2003 - 2006 PISA okuma becerileri değerlendirme sonuçlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi (sınavda en başarılı beş OECD ülkesi-Türkiye örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 651-673. 10 Aralık 2011 tarihinde <https://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/tr/651c90cbb6fce3b4901ca23ebaacb747g1TAM.pdf> adresinden erişildi.
- Bahadır, E. (2012). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programına (PISA 2009) göre Türkiye'deki öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen değişkenlerin bölgelere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf içi ölçme ve değerlendirme teknikleri*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., ve Lonigan, C. H. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37, 408-426.
- Coşguner, T. (2013). *Uluslararası öğrenci başarı değerlendirme programı (PISA) 2009 uygulaması okuma becerileri okuryazarlığını etkileyen faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Diepen, V. M. ve Franses, H. F. (2006). Evaluating chi-squared automatic interaction detection. *Information Systems*, 31, 814-831. doi:10.1016/j.is.2005.03.002
- Doğan, V. ve Özdamar K. (2003). CHAID analizi ve aile planlaması ile ilgili bir uygulama. *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi*, 23(5), 392-397.
- Eke, C. (2010). *Velilerin bakışıyla okul ortamının değerlendirilmesi*. 19. Eğitim Bilimleri Kurultayı, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi'nde sunuldu, Kıbrıs.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.
- Griffin, E. A., ve Morrison, F. J. (1997). The unique contribution of home literacy environment to differences in early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 127(1), 233-243. doi:10.1080/0300443971270119
- Gürsakal, S. (2012). PISA 2009 öğrenci başarı düzeylerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 441-452.
- Güzle-Kayır, Ç. (2012). *PISA 2009-Türkiye verilerine dayanarak okuma becerileri alanında başarılı okullar ile başarısız okulları ayırt eden okul içi etmenler ve sosyoekonomik faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Hampden-Thompson, G. (2004). *Social policy, family structure and children's educational achievement: A comparative study*. Yayınlanmamış doktora tezi, Pennsylvania State University, US.
- Horner, B. S., Fireman, D. G. ve Wang, W. E. (2010). The relation of student behavior, peer status, race and gender to decisions about school discipline using CHAID decision trees and regression modeling. *Journal of School Psychology*, 48(2), 135-161. doi:10.1016/j.jsp.2009.12.001
- Kaas, V. G. (1980). An exploratory technique for investigating large quantities of categorical data. *Applied Statistics*, 29(2), 119-127.
- Karip, E. (2007). İlköğretimde kalite: Avrupa birliği kalite göstergeleri çerçevesinde kalitenin değerlendirilmesi. Özdemir, S., Bacanlı, H. ve Sözer, M. (Ed.). *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Adım Ajans.

- Kayri, M. ve Boysan, M. (2007). Araştırmalarda CHAID analizinin kullanımı ve baş etme stratejileri ile ilgili bir uygulama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 133-149.
- Keklik, D. E. (2011). An examination of 7th grade students' achievement levels on the Turkish subtest of the level determination examination according to a set of demographic variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 465-469. doi:10.1016/j.sbspro.2011.02.057
- Marks, G. N., Cresswell, J., ve Ainley, J. (2006). Explaining socioeconomic inequalities in student achievement: The role of home and school factors. *Educational Research and Evaluation*, 12(2), 105-128. doi:10.1080/13803610600587040
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *Talim terbiye kurulu program geliştirme çalışmaları*. 18 Kasım 2009 tarihinde http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/prog_giris/prg_giris.pdf adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *PISA 2009 uluslararası öğrenci değerlendirme projesi, ulusal ön rapor*. Ankara: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Yayınları. 18 Aralık 2010 tarihinde <http://www.earged.meb.gov.tr/pdf/pisa2009rapor.pdf> adresinden erişildi.
- Nonoyama, Y. (2006). *A cross-national, multi-level study of family background and school resource effects on student achievement*. Yayınlanmamış doktora tezi, Columbia University, US.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2011a). *What can parents do to help their children succeed in school? PISA IN FOCUS*. 14 Ocak 2012 tarihinde <http://www.oecd.org/dataoecd/4/1/49012097.pdf> adresinden erişildi.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2011b). PISA products. 05 Ocak 2012 tarihinde <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009/> adresinden erişildi.
- Özer, Y. (2009). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) verilerine göre Türk öğrencilerin matematik ve fen bilimleri başarıları ile ilişkili faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Park, H. (2005). *Cross-national variation in the effects of family background and schools on students achievement: The relevance of institutional and policy contexts*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Wisconsin-Madison, US.
- Park, H. (2008). Home literacy environments and children's reading performance: A comparative study of 25 countries. *Educational Research and Evaluation*, 14(6), 489-505. doi:10.1080/13803610802576734
- Schmitt, S. A., Simpson, A. M., ve Friend, M. (2011). A longitudinal assessment of the home literacy environment and early language. *Infant and Child Development*, 20, 409-431. doi:10.1002/icd.733
- Şengül, A. (2011). *Türk öğrencilerinin PISA 2009 okuma becerilerini açıklayan değişkenlerin CHAID analizi ile belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tarelli, I., ve Stubbe, T. C. (2010). *Home literacy environment and reading achievement: A model for determining the relationship between socio-economic status, home literacy environment and reading achievement*. IEA'nın 4. Uluslararası Araştırma Kongresi'nde sunuldu.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Üngüren, E. ve Doğan H. (2010). Beş yıldızlı konaklama işletmelerinde çalışanların iş tatmin düzeylerinin CHAID analiz yöntemiyle değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 11(2), 39-52.
- Willms, J. D. (2000). *Standards of care: Investments to improve children's educational outcomes in Latin America*. Dünya Bankası sponsorluğunda "Year 2000 Conference of Early Childhood Development" sunuldu, Washington, D. C.
- Xu, J. (2006). *Families, investments in children and education: A cross-national approach*. Yayınlanmamış doktora tezi, Indiana University, US.
- Yıldırım, Ö. (2012). *Okuduğunu anlama başarısıyla ilişkili faktörlerin aşamalı doğrusal modellemeyle belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, B. H. (2009). *Turkish students' scientific literacy scores: A multilevel analysis of data from program for international student assessment*. Yayınlanmamış doktora tezi, The Ohio State University, US.