

Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavında Öğrenci ve Okul Özelliklerinin Türkçe Başarı ile İlişkisi*

Student and School Characteristics' Relation to Turkish Achievement in Student Achievement Determination Exam

Meltem Acar GÜVENDİR¹
Trakya Üniversitesi

Öz

Çalışmanın amacı, Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavı (ÖBBS) 2005 ve 2008'de öğrencilerin Türkçe başarıları ile öğrenci ve okul özelliklerinin ilişkisini belirlemektir. Verilerin analizinde iki düzeyli hiyerarşik lineer model (HLM) kullanılmıştır. Çalışma için ÖBBS 2005'e katılan 30154 sekizinci sınıf öğrencisi ile ÖBBS 2008'e katılan 5931 sekizinci sınıf öğrencisi seçilmiştir. Sonuçlara göre; her iki yılda Türkçe başarı ile ilişkili olan öğrenci düzeyindeki değişkenler; öğrencinin cinsiyeti, baba eğitimi, sahip olduğu kitap sayısı, okumaya ayırdığı zamanı, Türkçe dersinde kendini başarılı bulma derecesi, Türkçe dersinden özel ders alma durumu ve sahip olduğu öğretim yöntemidir. Türkçe başarı ile ilişkili olan okul düzeyindeki değişkenler; okuldaki kız öğrenci oranı, ortalama sınıf büyüklüğu ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenleridir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavı, Türkçe başarı, hiyerarşik lineer model, öğrenci özellikleri, okul özellikleri.

Abstract

The purpose of the study is to specify how student and school characteristics are related to students' Turkish achievement in Student Achievement Determination Exam (ÖBBS) of 2005 and 2008. For data analysis two level hierarchical linear model (HLM) was conducted. The participants of the study involved 30154 students who took ÖBBS in 2005 and 5931 students who took ÖBBS in 2008. According to the findings, in both 2005 and 2008, student-level variables related to Turkish achievement are student's gender, father's education, books owned, time spared for reading and studying Turkish, student's self-monitoring his/her achievement in Turkish course, taking private Turkish tutorial, and teaching method in the Turkish course. School-level variables related to Turkish achievement are ratio of female students in school, average classroom size, and school district.

Keywords: Student Achievement Determination Exam, Turkish achievement, hierarchical linear model, student characteristics, school characteristics.

* Bu araştırma 2013 yılında Prof. Dr. Ezel TAVŐANCIL danışmanlığında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırlanan doktora tezinin bir bölümünden oluşmaktadır.

¹ Yrd. Doç. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR, Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Edirne, meltemacar@gmail.com

Summary

Purpose

The purpose of the study is to specify how student and school characteristics are related to students' Turkish achievement in Student Achievement Determination Exam (ÖBBS) of 2005 and 2008. In this sense, for data analysis two level hierarchical linear model was conducted. The one way ANOVA with random effects, The Random Coefficient Model, Regression with Means as Outcomes Model were used in two level HLM. The participants of the study involved 30154 students who took ÖBBS in 2005 and 5931 students who were required to take ÖBBS in 2008.

Results

According to the findings, in both 2005 and 2008 differences were identified among schools in terms of students' Turkish achievement. According to the findings of the study, the variables that are correlated with Turkish course achievement in 2005 are; student's gender, father's education, books owned, time spared for reading and studying Turkish, student's self-monitoring his/her achievement in Turkish course, taking private Turkish tutorial, and teaching method in the Turkish course. All these variables other than the student's gender have a positive relationship with Turkish course achievement. Thus, female students are more successful than male students in the Turkish course. Moreover, the higher a student's book number, opportunities, time spared for reading, self-monitoring of achievement in Turkish course, number of private Turkish tutorial taken, and father's education is, the more successful s/he is in the Turkish course. In the school level, the variables that are correlated with Turkish course achievement are; ratio of female students in school, average student number in classroom, the educational development level of the city, and school district. The findings reveal that schools located in cities have higher Turkish achievement. If the ratio of female students in schools and the level of development of the city are high, and the classroom size is small, Turkish achievement is also high.

According to 2008 findings, at the student level; student's gender, father's education, books owned, interest in Turkish course, time spared for studying, student's self-monitoring his/her achievement in Turkish course, taking private Turkish tutorial, and teaching method variables are related to Turkish achievement. The results reveal that female students are more successful than male students. Moreover, the higher a student's book number, opportunities, time spared for reading and studying, self-monitoring of achievement in Turkish course, number of private Turkish tutorial taken, interest in Turkish course, and father's education is, the more successful s/he is in the Turkish course. At the school level; school district, average classroom size, and ratio of female students are related to Turkish achievement. The findings reveal that schools located in cities have higher Turkish achievement. If the ratio of female students in schools is high, and the classroom size is small, Turkish achievement is also high.

Discussion and Conclusion

In both 2005 and 2008, student level variables related to Turkish achievement are student's gender, father's education, books owned, time spared for reading and studying Turkish, student's self-monitoring his/her achievement in Turkish course, taking private Turkish tutorial, and teaching method in the Turkish course. School level variables related to Turkish achievement are ratio of female students in school, average classroom size, and school district.

Considering the findings of the study, parents should be aware that parent's educational level is related to student achievement. Both teachers and parents should recognize that reading books is related to Turkish success, and thus, motivate students for reading books and create small libraries in classrooms.

Giriş

Birçok ülke, gerek kendi içlerinde uyguladıkları, gerekse uluslararası düzeyde yapılan Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (The Progress in International Reading Literacy Study-PIRLS), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Çalışması (Trends in International Mathematics and Science Study-TIMSS) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Program for International Student Assessment-PISA) gibi geniş ölçekli testlerle öğrencilerin başarı düzeylerini düzenli aralıklarla belirlemektedirler. Böylelikle, öğrencilerin başarı düzeylerinin ülke çapındaki durumu görülebildiği gibi diğer ülkeler arasındaki yeri hakkında da bilgi edinilebilmektedir (Rutkowski, Gonzalez, Joncas ve von Davier, 2010).

Türkiye’de de ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde öğrenci başarılarını belirlemeye yönelik ulusal düzeyde geniş ölçekli olarak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde yer alan Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı (EARGED) tarafından Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavı (ÖBBS) yapılmaktadır. ÖBBS, ilköğretim kademesinde 2002 yılından itibaren üçer yıllık aralıklarla beş temel ders üzerinde (MEB, 2009), ortaöğretim kademesinde ise sadece 2009 yılında beş temel disiplin alanında yürütülmüştür (MEB, 2010).

Türkiye’de alanyazında ÖBBS’ye ilişkin yapılan araştırmalara bakıldığında, Çetin’in (2009), Gökçe’nin (2005), Kalender’in (2004) ve Gelbal’ın (2008) çalışmaları dışında başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çetin (2009), dikey ölçeklemede klasik test kuramı ve madde tepki kuramı yöntemlerini karşılaştırmak amacıyla sadece ÖBBS 2002 verilerini kullanmıştır. ÖBBS verilerine dayalı olarak Gökçe (2005) öğrencilerin matematik ve geometri, Kalender (2004) ise fen başarıları ile ilgili faktörleri, Gelbal (2008) sosyoekonomik özelliklerin Türkçe başarısıyla ilişkisini belirlemiştir; ancak her üç çalışmada da öğrenci başarısı ile ilişkili olabilecek faktörler sadece öğrenci düzeyi esas alınarak tek düzeyli olarak yapılmıştır.

Öğrencinin başarısı ile ilişkili olabilecek özellikler aile ve kişisel özellikleri olabileceği gibi öğrenim gördüğü okul ya da sınıf da olabilir (Hox, 1995). Bu yüzden başarı ile ilişkili olabilecek bu özellikler de ele almak gerekir (Raudenbush ve Bryk, 2002). Bu değişkenler, öğrencinin okuduğu okulun bulunduğu ilin gelişmişlik düzeyi (Odden ve Picus, 2000), yerleşim yeri (Goddard, Sweetland ve Hoy, 2000), okuldaki kız öğrenci oranı (Çalışkan, 2008) ve sınıf büyüklüğü (Çelebi, 2010) gibi değişkenler olabilir. Akyüz (2006), Atar ve Atar (2012a), Çalışkan (2008), Erberber (2012), Güzel (2006), Sevgi (2009), Shin, Lee ve Kim (2009), Stephen (2002) öğrencilerin matematik ve fen okuryazarlıkları ile ilgili faktörleri öğrenci düzeyinin yanında okul düzeyindeki değişkenleri de dikkate alarak çok düzeyli olarak belirlemişlerdir; ancak bu çalışmaların tümü matematik ve fen okuryazarlıkları üzerinedir. Buna karşın Albayrak ve Erdal (2003), Bashir, Conte ve Heerde (1998), Hoff (2009), Nasuhoğlu (1978), Owens (2004), Van Rooyen ve Jordaan (2009) eğitimde diğer derslerde başarıyı sağlayabilmek için öncelikli olarak anadili dersi üzerinde durulması gerektiğini belirtmişlerdir.

Türkçe başarısı ve okuduğunu anlama becerisi üzerinde odaklanan ve başarı ile ilişkili olan faktörlerin belirlendiği çalışmalar mevcuttur (Anılan, 1998; Ayrıl, Özdemir, Ötken, Özarlan, Yılmaz-Fındık, Ünlü ve diğerleri, 2013; Bölükbaşı, 2010; Çam, 2006; Gelbal, 2008; Güngör, 2009; Kaldan, 2007; Kutlu, Yıldırım ve Bilican, 2011; Öztürk, 2010). Bu çalışmalardan Anılan’a (1998), Bölükbaşı’na (2010), Çam’a (2006) ve Gelbal’a (2008) göre okuduğunu anlama becerisi, anne-babanın eğitim düzeyi ve aile gelir seviyesi ile olumlu yönde ilişkilidir. Ayrıca Anılan (1998), okuduğunu anlama becerisinin öğrencilerin özel ders alma, özel okula veya dershaneye gitme durumuyla, öğrencilerin kendilerine ait bir çalışma odasının olmasıyla olumlu yönde ilişkililikten, ailenin tek çocuğu olmasıyla olumsuz yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Çam (2006) ise ailede kişi sayısı azaldıkça okuduğunu anlama becerisinin, Gelbal (2008) ise Türkçe başarısının yükseldiğini belirtmiştir. Ayrıca Gelbal’a göre öğrencilerin evlerinde sahip oldukları olanaklar arttıkça başarıları da artmaktadır. Shiqi (2006) de ev olanakları yeterli olmayan öğrencilerin, düşük okuma puanına sahip olduğunu göstermiştir.

Öztürk (2010), kız öğrencilerin Türkçe dersi performans görevi başarı puanlarının daha yüksek olduğunu ve Türkçe dersine ilişkin tutumları arttıkça, performans görevi başarı puanlarının da arttığını belirtmektedir. Güngör'e (2009) ve Kaldan'a (2007) göre ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi başarıları ve okuduğunu anlama becerileri ile kitap okuma alışkanlıkları olumlu yönde ilişkilidir. Kutlu ve diğerlerine (2011) göre kitap okuma alışkanlığının yanı sıra öğrenciye ait kitap sayısı ve okuma ödevlerine ayırdığı zamanı arttıkça okuduğunu anlama becerisi de artmaktadır.

Sınıf içinde uygulanan öğretim yöntemi ve öğrencinin derste kendini başarılı bulma durumu ile Türkçe başarısının ilişkisini inceleyen çalışmada Ayrıl ve diğerleri (2013) ders işleme yöntemi ile Türkçe başarısı arasında kuvvetli bir ilişki bulamamalarına rağmen, destekleyici okul uygulamaları ile Türkçe başarısı arasında bir ilişki tespit etmişlerdir. Schunk (2003) ise yeterlilik üzerine vurgu yaparak, okuma ve yazmada öğrencinin kendini yeterli görmesinin bu konuda önemli bir rolü olduğunu vurgulamıştır.

İlgili alanyazında hem ÖBBS hem de Türkçe başarısının öğrenci ve okul düzeylerinin birlikte ele alınması ile incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Aynı zamanda ilköğretim programının 2005 yılında yenilenmesi ile ÖBBS 2008'de soruların içerikleri yeni programa uygun şekilde hazırlanmıştır (MEB, 2009). Bu doğrultuda ÖBBS 2005 ve 2008'de Türkçe başarısı ile ilişkili olan özellikler açısından farklılıkların olup olmadığını da belirlenmesinde fayda vardır. Bu nedenle, öğrencilerin geniş ölçekli bir test verisinden elde edilen Türkçe başarısı ile ilişkili olan öğrenci ve okul özelliklerinin neler olduğunu gösteren bir çalışmanın yapılması gerekli görülmüştür. Araştırmanın amacı, ÖBBS 2005 ve 2008'de öğrenci ve okul özelliklerinin, öğrencilerin Türkçe başarıları ile ilişkisinin incelenmesidir. Bu amaçla araştırmanın soruları;

1. ÖBBS 2005 ve 2008'de okullar arasında öğrencilerin Türkçe başarıları farklı mıdır?
2. ÖBBS 2005 ve 2008'de öğrencilerin özellikleri (anne-baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, cinsiyet, kitap sayısı, sahip olduğu olanaklar, ders çalışmaya ve okumaya ayırdığı zamanı, özel derse gitme durumu, Türkçe dersine olan ilgisi, Türkçe dersinde kendini başarılı bulma durumu ve sahip olduğu öğretim yöntemi) Türkçe başarıları ile ilişkili midir?
3. ÖBBS 2005 ve 2008'de okulun özellikleri (okulun bulunduğu ilin eğitimsel anlamdaki gelişmişlik düzeyi, okuldaki ortalama kız öğrenci oranı, ortalama sınıf büyüklüğü, okulun yerleşim yeri) öğrencilerin Türkçe başarıları ile ilişkili midir?
4. ÖBBS 2005 ve 2008'den elde edilen sonuçlar hangi açılarından benzerlik ve farklılık göstermektedir?

Bu çalışma ile ÖBBS'ye ilişkin alanyazına bir örnek kazandırılması hedeflenmiştir. Ayrıca öğrenci ve okul özelliklerini birlikte ele alan çok düzeyli bir çalışma, bu özelliklerin Türkçe başarısı ile olan ilişkilerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Evren-Örneklem

Çalışmada ÖBBS 2005 ve 2008 verileri kullanıldığı için MEB'in belirlemiş olduğu evren ve örneklem esas alınmıştır. Bunun için ilköğretim ÖBBS 2005'e ait öğrenci evrenini Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okullarının dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. ÖBBS 2005'e ait örneklemin belirlenmesinde MEB'in 2003 ve 2004 yıllarına ait sayısal verileri kullanılmıştır. Araştırmada yararlanılan öğrenci örneklemini, 81 ilin tamamından, tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. MEB-EARGED tarafından örnekleme işleminde, her ildeki ilköğretim okullarının %2'si eş olasılıkla seçilmiştir; ancak toplam okul sayısı 200'ün altında olan illerde dört okulun altına düşülmemiştir. Ayrıca, bir ilden seçilen öğrenci sayısı 500'ün altında ise örneklem bu sayıyı 500'e tamamlayacak şekilde genişletilmiştir. Buna ek olarak seçilen okulların dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarındaki hangi şubelerin örnekleme dâhil edileceği eş olasılıkla belirlenmiştir (MEB, 2007).

İlköğretim ÖBBS 2008'e ait öğrenci evrenini Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okullarının dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. ÖBBS 2008'e ait örneklemin belirlenmesinde MEB e-okul veri tabanı 2008 verileriyle, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından belirlenen Türkiye'nin Ekonomik ve Sosyal Kalkınmışlık Düzeyi, Düzey-2 verileri kullanılmıştır. Örneklem, 36 ilden, 270 ilköğretim okulundan tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Düzey-2'de belirtilen 26 ekonomik ve sosyal kalkınmışlık bölgesinin her birinden bölgedeki il sayısına göre 36 il seçilmiştir. Örneklem belirlenirken, yedi coğrafi bölgeyi temsil edecek iller, illerin gelişmişlik düzeyi, o bölgeyi temsil edebilme özellikleri ve ilgili sınıf seviyelerindeki öğrenci sayıları göz önüne alınmıştır. Okullar her ildeki ilköğretim okullarından eş olasılıkla seçilmiştir. Ayrıca bu okulların dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarındaki hangi şubelerin örnekleme dâhil edileceği de eş olasılıkla tespit edilmiştir (MEB, 2009).

Sonuç olarak bu çalışmanın örneklemini ÖBBS 2005'e katılan 30154; ÖBBS 2008'e katılan 5931 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu örneklemin ÖBBS 2005 için %46'sı kız, %54'ü erkek, ÖBBS 2008 için %48'i kız, %52'si erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

İlköğretim ÖBBS 2005 ve 2008'de kullanılan veri toplama araçları MEB-EARGED tarafından geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, sekizinci sınıf öğrencilerine ait özellikleri belirlemek için öğrenci anketi, Türkçe dersi başarısını belirlemek için ise Türkçe düzey belirleme testidir. Testte yer alan maddeler uygulandığı yıl yürürlükte olan ilköğretim programının temel aldığı amaçları içermektedir. Düzey belirleme testlerinin güvenilirlik değeri (KR-20) 2005 için 0.87 (MEB, 2007), 2008 için ise 0.89'dur (MEB, 2009).

Verilerin Analizi

İlköğretim ÖBBS 2005 ve 2008'e ait öğrencilerin Türkçe başarılarının öğrenci ve okul özellikleri ile ilişkisini belirleyebilmek için iki düzeyli hiyerarşik lineer model (HLM) yapılmıştır. Bu çalışmada öğrenci ve okul düzeyleri hiyerarşik bir yapı sergilediğinden verilerin analizinde, çok düzeyli analizlerin uygulanması gerekir (Hox, 1995; Raudenbush ve Bryk, 2002; Snijders ve Bosker, 1999). Modellemeye öncelikle okullar arasında öğrencilerin Türkçe başarılarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tesadüfi etkili tek yönlü ANOVA modeli ile başlanmıştır. Ardından hangi öğrenci özelliklerinin öğrencilerin Türkçe başarıları ile ilişkili olduğunu ortaya koymak için tesadüfi katsayılı regresyon modeli, hangi okul özelliklerinin öğrencilerin Türkçe başarıları ile ilişkili olduğunu belirlemek için sonuçların ortalamalar olduğu regresyon modeli kurulmuştur. Çalışmadan elde edilen istatistiklerin manidarlık testinde asgari .05 düzeyi esas alınmıştır.

HLM'de birinci düzeye ilişkin değişkenler öğrenci düzeyine aittir ve bu değişkenler;

Anne-Baba Eğitim Düzeyi: Anne-baba eğitim düzeyi, 1-Okuryazar değil, 2-Okuryazar (diploması yok), 3-İlkokul mezunu, 4-Ortaokul mezunu, 5-Lise mezunu, 6-Üniversite olacak şekilde en alt eğitim seviyesinden en üst eğitim seviyesine doğru 1 ile 6 arasında belirlenmiş sıralama düzeyinde ölçümlerdir.

Kardeş Sayısı: Öğrencilerin kardeş sayısı 0 ile 7 arasında belirlenmiştir.

Cinsiyet: Öğrencilerin cinsiyeti 0-Kız, 1-Erkek olarak kodlanmış sınıflama düzeyinde ölçümlerdir.

Kitap Sayısı: Öğrencilerin ders kitabı dışındaki kitap sayısı, evlerinde bulunan roman, hikâye, ansiklopedi ve benzerlerin yaklaşık olarak sayıları 0 ile 201 ve fazlası arasında değişen sıralama düzeyinde ölçümlerdir.

Olanaklar: Bu başlık altında öğrencilerin sahip olduğu olanaklar değişkeni, A-Size ait çalışma odası, B-Bilgisayar, C-İnternet bağlantısı, D-DVD, Video, VCD, E-Çamaşır makinesi, F-Bulaşık makinesi olarak belirtilen altı kategoriye "var", "yok" şeklinde verilen cevaplar ile elde edilmiştir. Bu cevaplardan var için "1" yok için "0" kodlaması yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında öğrencilerin olanaklara vermiş oldukları "var" cevabına göre elde edilen toplam sayı sahip oldukları olanakları gösteren sıralama düzeyinde ölçümlerdir.

Ders Çalışma Zamanı: Öğrenci anketinde yer alan Türkçe dersi ile ilgili çalışmaya ayırdıkları zaman 0 ila 6 arasında değişen sıklıklarla belirlenmiş sıralama düzeyinde ölçümlerdir.

Özel Derse Gitme Durumu: Özel derse gitme durumuna ilişkin madde, ÖBBS 2005'te, özel derse veya kursa ne kadar zaman ayrıldığına ilişkin 0 ila 6 arasında değişen sıklıklarla belirlenmiş sıralama düzeyinde ölçümlerdir. ÖBBS 2008'de ise özel derse veya dershaneye gitme durumu için 0, gitmeme durumu için 1 kodlaması yapılmıştır.

İlgi: Bu değişken için, öğrenci anketinde yer alan, "1-Sevmiyorum", "2-Biraz seviyorum", "3-Seviyorum", "4-Çok seviyorum" şeklinde 4'lü Likert tipinde derecelendirilmiş sıralama düzeyinde ölçümler olan "Türkçe dersine ne derece ilgi duyuyorsunuz?" Maddesine verilen cevaplar kullanılmıştır.

Kendini Başarılı Bulma: Öğrencilerin Türkçe dersinde kendilerini başarılı bulma dereceleri "1-Başarısız", "2-Biraz başarılı", "3-Başarılı" ve "4-Çok başarılı" olmak üzere 4'lü Likert tipinde derecelendirilmiş sıralama düzeyinde ölçümler olan "Kendinizi Türkçe dersinde ne derece başarılı buluyorsunuz?" Maddesiyle belirlenmiştir.

Okuma Zamanı: Okumaya ayrılan zaman değişkeni öğrenci anketinde 0 ila 6 arasında değişen sıklıklarla belirlenmiş sıralama düzeyinde ölçümler olan "Gazete, dergi ve kitap okumaya hafta boyunca ne kadar zaman ayırıyorsunuz?" Maddesine verilen cevaplardan elde edilmiştir.

Öğretim Yöntemi: ÖBBS 2005'te öğretim yöntemi değişkeni, sınıf içi etkinliklerin belirlenmesi için öğrenci anketinde yer alan 4'lü Likert tipinde (1-Hiç, 2-Ara sıra, 3-Çoğu zaman, 4-Her zaman) hazırlanmış altı maddeden (1-Derste işlenen konularla ilgili örnekler ve alıştırmalar yapılır. 2-Öğretmen problemi çözmeye öğrencilere rehberlik eder. 3-Tahtada yazılanları defterime geçiririm. 4-Öğretmen öğrencilerden her birinin ne yaptığı ile ilgilenir. 5-Öğretmen öğrencilerden yanlışlarını bulup düzeltmelerini ister. 6-Öğretmen öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine yardımcı olur) elde edilmiştir. ÖBBS 2008 verilerinde ise öğretim yöntemi değişkeni, sınıf içi etkinliklerin belirlenmesi ile elde edilen 3'lü Likert tipinde (1-Hiçbir zaman, 2-Ara sıra, 3-Her zaman) hazırlanmış beş maddeden (1-Derslerde drama çalışmasını ne düzeyde yaparsınız? 2-Derslerde grup çalışması yapılıyor mu? 3-Sınıfta arkadaşlarınızın yaptığı sunular sizin için faydalı oluyor mu? 4-Öğretmeniniz konuları daha iyi anlamanız için gezi düzenler mi? 5-Öğretmeniniz işlenen konularla ilgili günlük hayattan örnekler bulmanızı ister mi?) oluşmaktadır. Maddelere ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları, ÖBBS 2005 için, 0.73; ÖBBS 2008 için ise 0.46'dır.

İkinci düzeye ilişkin değişkenler ise okul düzeyine aittir, bu değişkenler;

Okulun Bulunduğu İlin Eğitimsel Anlamdaki Gelişmişlik Düzeyi: İl değişkeni için en az gelişmiş olan ilden en gelişmiş olan ile olmak üzere 1'den 5'e doğru belirlenmiş sıralama düzeyinde ölçümler elde edilmiştir. Bu değişkenler için Devlet Planlama Teşkilatı'nın (DPT) tüm iller için belirlediği "Eğitim Sektörü Gelişmişlik İndeksleri" (DPT, 2003) göz önünde tutulmuştur.

Okuldaki Ortalama Kız Öğrenci Oranı: Kız öğrenci oranı değişkeni, okuldaki kız öğrencilerin toplam öğrenci sayısına oranı ile belirlenmiştir.

Okuldaki Ortalama Sınıf Büyüklüğü: Sınıf büyüklüğü değişkeni, okuldaki ortalama sınıf mevcutlarından elde edilmiştir.

Okulun Yerleşim Yeri: Okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkeni, MEB-EARGED tarafından belirlenen (1-Köy, 2-Belde, 3-Şehir) şekliyle ele alınmış sıralama düzeyinde ölçümlerdir.

Bulgular

Öğrencilerin ÖBBS 2005 ve 2008'de Türkçe başarıları ile ilişkili olan öğrenci ve okul özelliklerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla iki düzeyli HLM kullanılmıştır. HLM'de öncelikle tesadüfi etkili tek yönlü ANOVA modeline ilişkin bulgular her iki yıl için Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeline Ait Sabit ve Tesadüfi Etkilerin Tahmini

Sabit Etkiler	ÖBBS 2005				ÖBBS 2008			
	Katsayı	Std.Hata	t	p	Katsayı	Std.Hata	t	p
Ort.Türkçe B., γ_{00}	57.12	0.44	130.73	.00	62.02	0.91	68.28	.00
Tesadüfi Etkiler	SS	Var.Bil.	χ^2	p	SS	Var.Bil.	χ^2	p
Okul düzeyi	11.84	140.21	9934.48	.00	14.17	200.71	3108.45	.00
Öğrenci düzeyi	20.71	428.98			19.84	393.46		

Tablo 1'de tesadüfi etkili tek yönlü ANOVA modeline göre, sabit parametreler her iki yıl için manidardır ($\chi^2=9934.48$, $p<.05$; $\chi^2=3108.45$, $p<.05$). Türkçe başarıları okullar arasında manidar bir farklılık göstermektedir. Ayrıca tesadüfi etkili tek yönlü ANOVA modeli, Türkçe başarı puanına ait toplam değişkenliği, öğrenciler arasındaki değişkenlik (1.düzye), okullar arasındaki değişkenlik (2.düzye) olmak üzere iki bileşene ayırır. İki bileşen aşağıdaki gibi gösterilmiştir:

ÖBBS 2005 için;

$$\sigma^2/(\sigma^2+\tau_\beta)=428.98/(428.98+140.21)=0.75$$

$$\tau_{00}/(\sigma^2+\tau_{00})=140.21/(140.21+428.98)=0.25$$

Bu sonuçlara göre, toplam değişkenliğin %75'i öğrenciler arasındaki farklılıktan, %25'i ise okullar arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır.

ÖBBS 2008 için;

$$\sigma^2/(\sigma^2+\tau_\beta)=393.46/(393.46+200.71)=0.66$$

$$\tau_{00}/(\sigma^2+\tau_{00})=200.71/(200.71+393.46)=0.34$$

Bu sonuçlara göre, toplam değişkenliğin %66'sı öğrenciler arasındaki farklılıktan, %34'ü ise okullar arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır (ÖBBS 2005 için hesaplanan 0.25 ve ÖBBS 2008 için hesaplanan 0.34 değerleri aynı zamanda okullar içi korelasyon katsayısını (p) göstermektedir).

Tesadüfi etkili tek yönlü ANOVA modelinin ardından iki düzeyde de değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öncelikle öğrenci düzeyindeki açıklayıcı değişkenler arası korelasyon değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğrenci Düzeyindeki Değişkenler Arası Korelasyon Değerleri

ÖBBS 2008														
ÖBBS 2005	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
1.Cinsiyet		-0.02	-0.03**	-0.01	-0.06*	-0.01	-0.18*	0.03**	-0.12*	-0.22*	-0.17*	-0.02	-0.19*	
2.Anne E.	-0.07*		0.60*	-0.55*	0.45*	0.57*	0.07*	-0.22*	0.09*	-0.02	0.13*	-0.10*	0.35*	
3.Baba E.	-0.08*	0.57*		-0.38*	0.46*	0.53*	0.06*	-0.21*	0.11*	0.01	0.18*	-0.13*	0.37*	
4.Kardeş S.	0.04*	-0.51*	-0.35*		-0.27*	-0.44*	-0.03*	0.20*	-0.06*	0.02*	-0.06*	0.06*	-0.27*	
5.Kitap S.	-0.08*	0.42*	0.45*	-0.25*		0.53*	0.22*	-0.24*	0.22*	0.06*	0.26*	-0.09*	0.42*	
6.Olanaklar	-0.05*	0.54*	0.51*	-0.40*	0.54*		0.09*	-0.24*	0.12*	0.01	0.18*	-0.11*	0.39*	
7.Okuma Z.	-0.20*	0.10*	0.11*	-0.06*	0.22*	0.13*		-0.08*	0.39*	0.19*	0.27*	0.09*	0.23*	
8.Özel D.	-0.03*	0.22*	0.23*	-0.16*	0.28*	0.28*	0.15*		-0.16*	-0.05*	-0.21*	0.04*	-0.36*	
9.Ders Ç.	-0.13*	0.02*	0.02*	-0.01	0.09*	0.05*	0.30*	0.13*		0.31*	0.35*	0.06*	0.31*	
10.İlgi	-0.20*	-0.01*	0.02**	0.03*	0.05*	0.01	0.19*	0.09*	0.30*		0.44*	0.13*	0.16*	
11.Başarılı B.	-0.15*	0.10*	0.15*	-0.03*	0.22*	0.15*	0.25*	0.25*	0.25*	0.45*		-0.02	0.49*	
12.Öğretim Y.	-0.09*	0.03*	0.02*	-0.03*	0.01	0.02*	0.09*	0.02*	0.09*	0.13*	0.10*		-0.14*	
13.Puan	-0.21*	0.32*	0.34*	-0.23*	0.38*	0.36*	0.23*	0.34*	0.14*	0.19*	0.45*	0.07*		

¹Tablonun alt köşegeni ÖBBS 2005, üst köşegeni ise ÖBBS 2008’e ait değişkenler arası korelasyon değerlerini vermektedir.

*p<. 01, ** p<. 05.

Tablo 2’de öğrenci düzeyindeki değişkenler arası korelasyon değerleri verilmiştir. Bakıldığında açıklayıcı değişkenlerin sonuç değişkeni ile ilişkisi öğretim yöntemi hariç orta düzeyde manidardır. Öğretim yöntemi ile sonuç değişkeni arasındaki ilişki ÖBBS 2005’te pozitif, ÖBBS 2008’de ise negatif ve düşük düzeyde manidardır. Bu değişkenlerden ÖBBS 2005’te cinsiyet ve kardeş sayısının, ÖBBS 2008’de ise cinsiyet, kardeş sayısı, özel ders ve öğretim yönteminin sonuç değişkeni ile ilişkisi negatif düzeyde manidar bulunmuştur. Açıklayıcı değişkenler arasındaki ilişkilerin ise orta ve düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Ardından okul düzeyindeki açıklayıcı değişkenler arası korelasyon değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Okul Düzeyindeki Değişkenler Arası Korelasyon Değerleri

ÖBBS 2008						
ÖBBS 2005	1	2	3	4	5	
1.İl Gelişmişlik		0.14*	0.00	0.08*	0.13*	
2.Kız Öğrenci Oranı	0.31*		-0.06*	0.07*	0.11*	
3.Sınıf Büyüklüğü	0.00	-0.08**		-0.27*	-0.08*	
4.Yerleşim	0.14*	0.11*	-0.15*		0.17*	
5.Puan	0.15*	0.15*	-0.01**	0.18*		

¹Tablonun alt köşegeni ÖBBS 2005, üst köşegeni ise ÖBBS 2008’e ait değişkenler arası korelasyon değerlerini vermektedir.

*p<. 01, ** p<. 05.

Tablo 3’e bakıldığında okul düzeyindeki açıklayıcı değişkenler arasındaki ilişkilerin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Sınıf büyüklüğü ile sonuç değişkeni arasındaki ilişki negatif ve düşük düzeyde manidarken, diğer açıklayıcı değişkenlerin sonuç değişkeni ile ilişkisi pozitif ve düşük düzeyde manidardır.

Öğrenci düzeyindeki açıklayıcı değişkenlerin Türkçe başarısı ile ilişkisini belirlemek amacıyla tesadüfi katsayılı regresyon modeli, okul düzeyindeki açıklayıcı değişkenlerin Türkçe başarısı ile ilişkisini belirlemek için sonuçların ortalamalar olduğu regresyon modeli kurulmuştur. Kullanılan denklemler ve sonrasında modellere ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

ÖBBS 2005 ve 2008 için kullanılan model aşağıda verilmiştir;

Öğrenci düzeyi (1.düzye) denklemi;

$$\begin{aligned} \text{TürkçePuanı}(Y_{ij}) = & \beta_0 + \beta_1 * (\text{Cinsiyet}_{ij}) + \beta_2 * (\text{AnneEğitim}_{ij}) + \beta_3 * (\text{BabaEğitim}_{ij}) + \\ & \beta_4 * (\text{KardeşSayısı}_{ij}) + \beta_5 * (\text{KitapSayısı}_{ij}) + \beta_6 * (\text{Olanaklar}_{ij}) + \beta_7 * (\text{OkumaZamanı}_{ij}) + \\ & \beta_8 * (\text{ÖzelDers}_{ij}) + \beta_9 * (\text{DersÇalışma}_{ij}) + \beta_{10} * (\text{İlgi}_{ij}) + \beta_{11} * (\text{BaşarılıBulma}_{ij}) + \beta_{12} * (\text{ÖğretimYöntemi}_{ij}) + r_{ij} \end{aligned}$$

Okul düzeyi (2.düzye) denklemi;

$$\begin{aligned} \beta_0 &= \gamma_0 + \gamma_1 * (\text{KızÖğrenciOranı}_i) + \gamma_2 * (\text{SınıfBüyüklüğü}_i) + \gamma_3 * (\text{İl Gelişmişlik}_i) + \gamma_4 * (\text{Yerleşim}_i) + u_{0j} \\ \beta_1 &= \gamma_{10} + \gamma_{11} \\ \beta_2 &= \gamma_{20} + u_{2j} \\ \beta_3 &= \gamma_{30} + u_{3j} \\ \beta_4 &= \gamma_{40} + u_{4j} \\ \beta_5 &= \gamma_{50} + u_{5j} \\ \beta_6 &= \gamma_{60} + \gamma_{61} \\ \beta_7 &= \gamma_{70} + u_{7j} \\ \beta_8 &= \gamma_{80} + u_{8j} \\ \beta_9 &= \gamma_{90} + u_{9j} \\ \beta_{10} &= \gamma_{100} + u_{10j} \\ \beta_{11} &= \gamma_{110} + u_{11j} \\ \beta_{12} &= \gamma_{120} + u_{12j} \end{aligned}$$

Tablo 4.
ÖBBS 2005 ve 2008'e ait İki Düzeyli HLM'ye İlişkin Parametre Tahminleri

Sabit Etkiler	ÖBBS 2005				ÖBBS 2008			
	Katsayı	S.H.	t	p	Katsayı	S.H.	t	p
<i>Ortalama Türkçe Başarısı, γ_{00}</i>	57.10	0.44	130.43	0.00*	62.00	0.91	68.166	0.00*
<i>Cinsiyet, γ_{10}</i>	-2.66	0.13	-20.03	0.00*	-2.40	0.26	-9.098	0.00*
<i>Anne Eğitim, γ_{20}</i>	0.22	0.16	1.33	0.19	-0.25	0.36	-0.681	0.50
<i>Baba Eğitim, γ_{30}</i>	1.42	0.14	9.88	0.00*	1.40	0.31	4.515	0.00*
<i>Kardeş Sayısı, γ_{40}</i>	-0.25	0.15	-1.71	0.09	-0.36	0.33	-1.096	0.27
<i>Kitap Sayısı, γ_{50}</i>	1.87	0.15	12.30	0.00*	1.84	0.33	5.55	0.00*
<i>Olanaklar, γ_{60}</i>	0.72	0.16	4.59	0.00*	0.530	0.36	1.48	0.14
<i>Okuma Zamanı, γ_{70}</i>	0.93	0.12	7.74	0.00*	0.92	0.28	3.32	0.00*
<i>Özel Ders, γ_{80}</i>	3.37	0.15	22.65	0.00*	-2.37	0.27	-8.97	0.00*
<i>Ders Çalışma Zamanı, γ_{90}</i>	-0.25	0.13	-1.96	0.06	2.57	0.30	8.73	0.00*
<i>İlgi, γ_{100}</i>	0.01	0.14	0.07	0.94	-0.94	0.30	-3.08	0.00*
<i>Başarılı Bulma, γ_{110}</i>	7.76	0.15	51.01	0.00*	7.86	0.32	24.44	0.00*
<i>Öğretim Yöntemi, γ_{120}</i>	0.25	0.11	2.33	0.02*	-1.98	0.26	-7.54	0.00*
<i>Ortalama Türkçe Başarısı, γ_{00}</i>	57.07	0.39	147.81	0.00*	62.05	0.84	73.75	0.00*
<i>İl Gelişmişlik, γ_{02}</i>	2.08	0.40	5.18	0.00*	2.69	1.38	1.95	0.06
<i>Kız Öğrenci Oranı, γ_{03}</i>	2.22	0.40	5.51	0.00*	2.62	0.86	3.06	0.00*
<i>Sınıf Büyüklüğü, γ_{04}</i>	-1.17	0.40	-2.96	0.00*	-3.44	0.88	-3.91	0.00*
<i>Yerleşim, γ_{05}</i>	4.48	0.40	11.16	0.00*	4.98	0.88	5.63	0.00*
Tesadüfi Etkiler	SS	Var.Bil	χ^2		SS	Var.Bil	χ^2	
Okul Düzeyi, u_{00}	12.07	145.63	13607.18		14.45	208.74	4252.84	
Cinsiyet, u_{1j}	1.92	3.68	963.88					
Başarılı Bulma, u_{11j}	2.16	4.66	1001.51					
Özel Ders, u_{8j}	1.96	3.83	944.78		0.98	0.96	280.02	
Kitap Sayısı, u_{5j}					2.19	4.78	285.40	
Ders Çalışma Zamanı, u_{9j}					1.99	3.98	280.45	
Öğrenci Düzeyi	17.20	295.84			15.77	248.79		
Okul Düzeyi	10.29	105.89	7708.21		13.01	169.18	2652.93	
Öğrenci Düzeyi	20.71	429.01			19.84	393.45		

¹Öğrenci düzeyindeki değişkenler analizden önce grup ortalaması (group-mean centering); okul düzeyindeki değişkenler ise genel ortalama (grand-mean centering) etrafında merkezileştirilmiştir.

²HLM'de 1. ve 2.düzeyler ayrı ayrı yapılmıştır. *p<. 05

Tablo 4 incelendiğinde, her iki yılda da öğrenci düzeyinde Türkçe başarısı ile ilişkili olan değişkenler; öğrencinin cinsiyeti, baba eğitimi, sahip olduğu kitap sayısı, okumaya ayırdığı zamanı, Türkçe dersinde kendini başarılı bulma derecesi, Türkçe dersinden özel ders alma durumudur. Kız öğrenciler her iki yılda da erkek öğrencilerden Türkçe dersinde daha başarılıdırlar. Türkçe başarısı ile ilişkisi manidar olmayan değişkenler ise 2005 yılında; anne eğitim düzeyi, kardeş sayısı, ders çalışma zamanı ve ilgi iken, 2008 yılında sadece anne eğitim düzeyi, kardeş sayısı ve olanaklardır. Ayrıca, okul içi öğrenci başarısında oluşan varyansın, ÖBBS 2005 için %31'i, ÖBBS 2008 için %37'si modelde incelenen değişkenler tarafından açıklanabilmektedir.

Okul düzeyinde ise, her iki yılda Türkçe başarısı ile ilişkili olan değişkenler; okuldaki kız öğrenci oranı, sınıf büyüklüğü ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenleridir. Her iki yılda da bu değişkenlerden sadece sınıf büyüklüğü, Türkçe başarısı ile negatif yönde ilişkilidir. Türkçe başarısı ile ilişkisi manidar olmayan okul düzeyi değişkeni 2008 yılında ilin eğitimsel anlamda gelişmişlik düzeyi değişkenidir. Ayrıca, okul düzeyinde ölçülen değişkenler, okul ortalamalarında oluşan varyansın ÖBBS 2005 için %24'ünü, ÖBBS 2008 için %16'sını açıklamaktadır.

Her iki yıldan elde edilen bulgular büyük ölçüde benzerlik gösterse de bazı değişkenler açısından farklılıklar bulunmaktadır. Öğrenci değişkenlerinden sahip olunan öğretim yöntemi değişkeni 2005 yılında Türkçe başarısı ile pozitif yönde ilişkili iken 2008 yılında negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Öğrencinin sahip olduğu olanakların Türkçe başarısı ile ilişkisi 2005 yılında manidar iken 2008 yılında manidar değildir. Öğrenci değişkenlerinden öğrencinin Türkçe dersini çalışmaya ayırdığı zamanı ve ilgisi değişkenlerinin 2005 yılında Türkçe başarısı ile ilişkisi manidar bulunmazken, 2008 yılında her iki değişken ile Türkçe başarısının ilişkisi manidardır. Okul düzeyindeki değişkenlerden okulun bulunduğu ilin eğitimsel anlamdaki gelişmişlik düzeyinin öğrencinin Türkçe başarısı ile ilişkisi manidar iken, 2008 yılında manidar değildir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Türkçe başarıları ile ilişkili olan öğrenci ve okul özelliklerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu değişkenler ile Türkçe başarısı arasında neden sonuç ilişkisi yoktur. Sadece değişkenler arası ilişkilerden söz edilebilir. Buna göre, her iki yılda öğrenci düzeyinde Türkçe başarısı ile ilişkili olan değişkenler; öğrencinin cinsiyeti, baba eğitimi, sahip olduğu kitap sayısı, okumaya ayırdığı zamanı, Türkçe dersinde kendini başarılı bulma derecesi, Türkçe dersinden özel ders alma durumu ve sahip olduğu öğretim yöntemidir.

Bu değişkenlerden cinsiyet değişkenine ilişkin, Gelbal (2008), Güngör (2009), Kutlu ve diğerleri (2011), Öztürk (2010) kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden okuduğunu anlamada ve Türkçe dersinde daha başarılı olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde, Chavez (2001), çoktan seçmeli bir okuma sınavında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğunu bulmuştur. Karthigeyan ve Nirmala (2012), kız öğrencilerin dilsel akademik başarılarının beş yıllık dönem boyunca erkeklerden daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. PISA 2012 sonuçlarına göre, kız öğrenciler okumada daha başarılı iken, erkek öğrenciler fen derslerinde daha başarılıdır (Kelly, Xie, Nord, Jenkins, Chan ve Kastberg, 2013). Bu çalışmanın sonuçları da alanyazındaki kız öğrencilerin dilsel alanda daha başarılı olabileceği bulgusunu desteklemektedir. İlgili çalışmalar değerlendirildiğinde kız ve erkek öğrencilerin dilsel akademik başarılarındaki bu farklılıklar üzerine yapılacak çalışmalar bu farklılığın sebepleri hakkında bilgi verebilir.

Türkçe dersinden özel ders alan öğrencilerin Türkçe başarıları daha yüksek bulunmuştur. Anılan (2004) da Türkçe dersinden özel ders alan veya kursa giden bir öğrencinin Türkçe başarısının yükselmekte olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç özel dersin yarattığı akademik üstünlük konusunda yeni araştırmaların yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu sayede başarılı olmak için neden özel ders alındığı irdelenmiş olacaktır.

Türkçe dersinde kendini başarılı bulan öğrencilerin Türkçe başarıları da yükselmektedir. Öz güven ve ders başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer çalışmalarda (Çelebi, 2010; Gökçe, 2006) matematikte kendini yeterli gören öğrencilerin matematik başarılarının da yüksek olduğu bulunmuştur. Yabancı dil ve özgüven üzerine yaptığı çalışmada Aida (1994) kendini başarılı bulan öğrencilerin yabancı dil başarılarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde başarının bilişsel boyutunun yanında duyuşsal boyutunun da olduğu görülmektedir. Öğrencileri özgüven sahibi yapmanın ve özgüvenlerini yitirmelerine sebep olacak davranışlardan uzak durmalarının akademik başarıyı artırmak için önemli olduğu sonucuna varılabilir.

Öğrencinin babasının eğitim düzeyi ile Türkçe başarısı ilişkili bulunmuştur. Öğrencinin başarısı üzerinde anne-babanın eğitim düzeyinin önemli olduğunu ve eğitim düzeyi yükseldikçe okuduğunu anlama ve Türkçe başarısının da arttığını gösteren birçok çalışma mevcuttur (Anılan, 1998; Bölükbaşı, 2010; Kaldan, 2007; Öztürk, 2010). Güngör (2009) ise annenin eğitim düzeyinin, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı ile babanın eğitim düzeyine göre daha yüksek oranda ilişkili olduğunu belirtmiştir. Ancak bu çalışmada, her iki yılda da anne eğitim düzeyi ile Türkçe başarısı ilişki değildir. Bu durumun aksine, Gelbal (2008) ve Öztürk (2010) yaptıkları çalışmalarda annenin eğitim düzeyi ile Türkçe başarısı arasında ilişki olabileceğini belirtmişlerdir. Annenin eğitim durumunu dikkate alan başka çalışmaların yapılması bu değişkenin başarı ile ilişkisinin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir.

Evinde ders kitabı dışında bulunan kitap sayısı ve okumaya ayırdığı zamanı fazla olan öğrencilerin Türkçe başarılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sahip olduğu kitap sayısı fazla olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin de yüksek olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. (Park, 2008; Schagen, 2004; Şengül, 2011). Ayrıca Güngör (2007), Kutlu ve diğerleri (2011) öğrencilerin okumaya ayırdıkları zamanın fazla olmasının, Türkçe başarılarını artırdığını belirtmişlerdir. Bu noktada Türkçe öğretmenlerinin, dersin yanı sıra öğrencileri okumaya sevk edecek şekilde sınıf içinde öğrencilerin ve velilerin katkılarıyla küçük bir kütüphane düzenlemesi gibi çalışmalar yapmaları başarıyı yükseltmek için önemli olabilir. Ayrıca, MEB, ülke çapında kitap kampanyaları düzenleyerek bu konuda çalışmalar yapabilir.

Her iki yıldaki benzerliklerin yanı sıra 2005 yılında uygulanan öğretim yöntemi (öğretmen merkezli) ile öğrencilerin Türkçe başarılarının olumlu yönde ilişkili olduğu görülürken, 2008 yılında ise uygulanan öğretim yöntemi (öğrenci merkezli) ile öğrencilerin Türkçe başarılarının olumsuz yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Kalender'e (2004) göre de öğretmen merkezli etkinlikler öğrencilerin fen başarıları ile olumlu bir ilişkiye sahiptir.

İlköğretim programı bilindiği gibi 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak şekillendirilmiştir. Buna göre, öğretmen merkez konumundan rehber konumuna taşınmış, öğrenci merkeze alınmıştır. Programda öğretmenin kullanmış olduğu öğretim yöntemleri, sıklıkla kullandığı sunum yolu tekniğinin yanında etkinlik tabanlı ve öğrenciyi aktif kılacak şekilde düzenlenmiştir. Bu düzenlemelere göre, öğrenci, bilgiye kendi ulaşacak, edinmiş olduğu bilgileri aktarabilmesi için uygun ortamlar hazırlanacaktır. Ayrıca öğrencinin yaratıcı olması ve problem çözme becerisi üzerinde durularak gelişimi sağlanacaktır. Ancak bu çalışmada beklenenin aksine bir durum ortaya çıkmıştır. Buna göre, 2008 yılında yeni ilköğretim programıyla uygulamaya konulan öğrenci merkezli öğretim yönteminin Türkçe başarısı ile olumsuz bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade ile 2005 yılında uygulamaya konulan ilköğretim programı ile amaçlananın aksine bir durum meydana gelmiştir. Bu durum, programın uygulamaya konulma aşamasında ve sonrasında yaşanan bazı sıkıntılardan kaynaklanmış olabilir. Öncelikle, program çok kısa bir süre içerisinde uygulamaya konulmuştur. Eğitimciler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler program hakkında detaylı bir şekilde bilgilendirilmemişler, özellikle öğretmenler yeteri kadar hizmet içi eğitim almamışlardır. Ayrıca uzun yıllar görev yapmış öğretmenler, programa karşı direnç göstermişler ve alışkın oldukları öğretim yöntemlerini devam ettirmişlerdir. Bu noktada ciddi sıkıntılar yaşanmış, araştıran ve sorgulayan konumundaki öğrencilerin ev ödevlerine veliler gereğinden fazla müdahale etmişlerdir (Acar, 2008; Anıl ve Acar, 2008; Kanatlı, 2008; Kalender, 2006). Yaşanan bu süreç de öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olmuş olabilir. Ancak, Atar ve Atar (2012b) öğrenci merkezli öğretim yöntemi ile öğrencilerin fen başarılarının olumlu yönde ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Gümüş ve Buluç'a (2007) göre de öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinden biri olan işbirliğine dayalı öğretim yönteminin uygulandığı sınıfta öğrencilerin Türkçe başarıları, geleneksel yöntemin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin başarılarından daha yüksektir. Bu araştırmanın ve alanyazındaki çalışmaların sonuçlarına göre öğretim yöntemini dikkate alan başka çalışmaların yapılması bu değişkenin başarı ile ilişkisinin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir.

Öğrencinin sahip olduğu olanaklar 2005 yılında fazla ise Türkçe başarısı da yükselmektedir. Buna karşın 2008 yılında öğrencinin sahip olduğu olanaklar ile Türkçe başarısı arasında ilişki bulunamamıştır. Evdeki eğitim olanaklarının artması Gelbal'a (2008) göre Türkçe başarısını, Shiqi'ye (2006) göre ise okuma becerilerini artırmaktadır.

Öğrencinin Türkçe dersini çalışmaya ayırdığı zamanı ÖBBS 2008'de fazla ise Türkçe başarısı da yüksektir. Buna karşın 2005 yılında bu değişken ile Türkçe başarısı arasında bir ilişki bulunamamıştır. Ders çalışma ile başarının ilişkili olduğunu vurgulayan araştırmalar mevcuttur (Singh, Granville ve Dika, 2002; Smith ve Niemi, 2012; Vergili ve Atılğan, 1998). Bu çalışmalara göre öğrenci ders çalışmaya ne kadar çok zaman ayırırsa başarısı da o oranda artmaktadır. Bu konuda öğretmenlerin, öğrencilerin evde ders çalışmalarının önemli olduğunu vurgulamaları faydalı olacaktır.

Öğrencinin Türkçe dersine olan ilgisi ÖBBS 2008'de düşük ise Türkçe başarısı da yüksektir. Buna karşın 2005 yılında bu değişkenler ile Türkçe başarısı arasında bir ilişki bulunamamıştır. Akyüz ve Satıcı (2013) da öğrencilerin matematikle ilgili düşünceleri ile matematik okuryazarlığının olumsuz düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ceylan ve Berberoğlu'na (2007) göre öğrencilerin fene yönelik tutumları ile fen başarıları olumsuz yönde ilişkilidir. Ancak Shin, Lee ve Kim'e (2009), Cai-zhen'e (2008), Singh, Granville ve Dika'ya (2002) göre matematik ve fen alanına olan ilgi ile başarı arasında yüksek bir ilişki mevcuttur. Bu noktada ilgi değişkeni ile akademik başarı arasındaki farklı bulunan ilişkilerin nedenlerini inceleyen çalışmaların yapılması uygun olacaktır.

Anılan'a (1998) göre okuduğunu anlama becerisi ile ailede tek çocuk olma durumu olumsuz bir ilişkiye sahipken, Gelbal'a (2008) ve Çam'a (2006) göre evdeki kişi sayısı arttıkça ders başarısı düşmektedir. Bu çalışmanın sonuçları ise her iki yılda da kardeş sayısı ile Türkçe başarısının ilişkili olmadığını göstermiştir.

Okul düzeyinde ise, her iki yılda, okuldaki sınıf büyüklüğü fazlaştıkça Türkçe başarısı düşmektedir. Sınıf büyüklüğü fazla olan okullarda başarının düşük olduğunu Akyüz (2006), Çelebi (2010) ve Stephen (2002) da belirtmiştir. Türk Eğitim Derneği (2008) de fiziki tesisler, donanım ve sınıf büyüklüğü gibi temel göstergelerin kalitenin değerlendirilmesinde önemli öğeler olduğunu belirterek sınıf büyüklüğünün Türkiye'de eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkileyen bir sorun niteliğinde olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle mümkün olduğunca sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılması, eğitim öğretim süreci için faydalı olacaktır. Böylelikle sınıf içinde ve dışında öğretmen, öğrencileri ile yeteri kadar ilgilenilecek ve onların gelişimlerine daha fazla katkı sağlayabilecektir.

Bunun yanı sıra okuldaki kız öğrenci oranının fazla olması ve okulun bulunduğu yerleşim yerinin şehir olması her iki yılda da Türkçe başarısı ile ilişkilidir. Çelebi'ye (2010) ve Güzel'e (2006) göre de, kız öğrenci oranı yüksek olan okullarda fen ve matematik okuryazarlığı diğer okullara oranla daha yüksektir. Abbott, Joireman ve Stroh'a (2002), Odden ve Picus'a (2000) göre, yerleşim yeri köy olan okullar, şehir olan okullara göre başarı yönünden daha zayıftır. Güngör (2009) yerleşim yeri küçüldükçe okuma alışkanlığının düştüğünü ve okuma alışkanlığının Türkçe başarısını farklılaştırdığını göstermiştir. Goddard ve diğerleri (2000) yerleşim yeri şehir olan okullarda okuma ve matematik başarısının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda MEB ve dolayısıyla bu okullarda görev yapan öğretmenler, yerleşim yeri köy ve belde olan okulların üzerinde başarıyı etkileyen etmenleri tespit ederek iyileştirici uygulamalar sunabilirler.

Okul düzeyindeki değişkenlerden okulun bulunduğu ilin eğitimsel anlamdaki gelişmişlik düzeyi 2005 yılında Türkçe başarısı ile ilişkilirken, 2008 yılında iki değişken arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Abbott ve diğerleri (2002), Goddard ve diğerleri (2000), Odden ve Picus (2000) ise okulun bulunduğu ilin gelişmişlik düzeyinin yüksek olmasının öğrenci başarısı ile ilişkili olduğunu göstermişlerdir. Okulun bulunduğu ilin gelişmişlik düzeyi ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların ortaya koyduğu sonuçların nedenlerinin belirlenmesi faydalı olacaktır.

Çalışma sonuçlarının genel olarak değerlendirmesi yapılacak olunursa, Türkçe başarısının birçok özellik ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu özellikler sadece öğrencinin kişisel özellikleri olmayıp çevre, aile, okul gibi birçok farklı özelliği de kapsamaktadır. Örneğin, cinsiyet, yetenek, kişilik özellikleri öğretmenler tarafından değiştirilemezken sınıf büyüklüğü, kitap sayısı ve Türkçe başarısı ile ilişkili olan diğer olanakların doğurduğu olumsuzluklar yenilikçi uygulamalar ve düzenlemelerle gözden geçirilerek öğrencilerin başarılarına olumlu katkılar sağlanabilir.

Kaynakça

- Abbott, M.L., Joireman, J. and Stroh, H.R. (2002). The influence of district size, school size and socioeconomic status on student achievement in Washington: A replication study using hierarchical linear modeling. A Technical Report for the Washington School Research Center.
- Acar, M. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Yeterlikleri*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:V, Sayı:II, 44-61.
- Anılan, H. (1998). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerisiyle İlgili Hedef Davranışların Gerçekleşme Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Akyüz, G. (2006). *Öğretmen ve Sınıf Özellikleri: Türkiye, Avrupa Birliği Ülkeleri ve Diğer Aday Ülkelerde Matematik Başarısı İle İlişkileri*. Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Ankara.
- Akyüz, G. ve Satıcı, K. (2013). PISA 2003 Verilerine Göre Matematik Okuryazarlığının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Türkiye ve Hong Kong-Çin Modelleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:21 No:2.
- Albayrak, M. ve Erdal, M. (2003). Başarıya Giden Yolda İfade ve Beceri Derslerinin (Türkçe-Matematik) Birlikteliği. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:158.
- Atar, H.Y. and Atar, B. (2012a). Investigating the multilevel effects of several variables on turkish students' science achievements on TIMSS. *Journal of Baltic Science Education*, 11.
- Atar, H.Y. ve Atar, B. (2012b). Türk Eğitim Reformunun Öğrencilerin TIMSS 2007 Fen Başarılarına Etkisinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12/4.
- Ayral, M., Özdemir, N., Ötken, Ş., Özarslan, H., Yılmaz-Fındık, L., Ünlü, A., Akdoğan, A., Aksoy Güler, S. Bayraktar, E., Diren, E. (2013). "Ders İşleme Yöntemi ve Destekleyici Okul içi Uygulamaların Türkçe Başarısıyla İlişkisi". *Avrupa Sosyal Bilimler Araştırmaları Konferansı* 19-21 Haziran, İstanbul.
- Bashir, A.S. Conte, B.M. and Heerde, S.M. 1998. *Language and school success: collaborative challenges and choices*. In:DD Merritt and B Culatta (eds). *Language intervention in the classroom* (pp.1-35). San Diego: Singular Publishing Group, Inc.
- Bölükbaş, F. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Başarı, Cinsiyet, Ailenin Eğitim Düzeyi Bağlamında Değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Vol.5, s.3.
- Cai-zhen, J. (2008). Relationship of mathematic interest self-efficacy and mathematic achievement of junior school students. *Journal of Mathematics Education*. 02.
- Chavez, M., 2001. *Gender in the language classroom*. McGraw Hill, Boston.
- Ceylan, E. ve Berberoğlu, G. (2007). Öğrencilerin Fen Başarısını Açıklayan Etmenler: Bir Modelleme Çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt.32, Sayı.144.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Çelebi, Ö. (2010). *PISA 2006 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda İnsan Kaynakları ve Fiziksel Kaynakların Öğrencilerin Fen Okuryazarlığına Olan Etkisinin Kültürlerarası Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Öğretimi Bölümü, Ankara.
- Çetin, E. (2009). *Dikey Ölçekte Klasik Test Teorisi ve Madde Tepki Kuramı Yöntemlerinin Karşılaştırılması*, Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Ankara.
- Erberber, E. (2010). Analyzing Turkey's data from TIMSS 2007 to investigate regional disparities in eighth grade science achievement, in Alexander W. Wiseman (ed.) *The impact of international achievement studies on national education policymaking (international perspectives on education and society, Volume 13)*, Emerald Group Publishing Limited, pp.119-142.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerinde Etkisi, *Eğitim ve Bilim, Cilt.33, Sayı.150*.
- Gelbal, S., Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 33: 135-145.
- Goddard, R.D., Sweetland, S.R. and Hoy, W.K. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly* Vol.36. No.5, 683-702. DOI:10.1177/00131610021969164.
- Gökçe, S. (2005). *Bir Yapısal Denklem Modelleme Çalışması: Sınıf Düzeylerinde Matematik ve Geometri Başarısı İle İlgili Faktörler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Ankara.
- Gümüş, O. ve Buluç, B. (2007). İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Türkçe Dersinde Akademik Başarıya Etkisi ve Öğrencilerin Derse İlgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 49, ss:7-30.
- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı İle Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güzel, İ.Ç. (2006). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda (PISA 2003) İnsan ve Fiziksel Kaynakların Öğrencilerin Matematik Okuryazarlığına Olan Etkisinin Kültürler Arası Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Öğretimi Bölümü, Ankara.
- Hoff, E. (2009). *Language development*. USA: Wastworth Cengage Learning. Fifth Edition.
- Hox, J.J. (1995). *Applied multilevel analysis*. Amsterdam, Netherlands: TT-ublikaaties.
- Kaldan, E.S. (2007). *İlköğretim 3.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kalender, İ. (2004). *Bir Yapısal Denklem Modellemesi Çalışması: ÖBBS 2002 Verilerine Dayalı Olarak Sınıf Düzeyleri ve Okul Türlerine Göre Fen Başarısını Etkileyen Faktörler*. Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Öğretimi Bölümü, Ankara.
- Kalender, A. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli Yeni Matematik Programı'nın Uygulanması Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Bu sorunların Çözümüne Yönelik Önerileri*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Kanatlı, F. (2008). *Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Karthigeyan, K. and Nirmala, K. (2012). Academic achievement in English: An analysis through gender lens. *MIER Journal of Educational Studies, Trends & Practices*, Vol.2, No.2, pp.144-157.
- Kelly, D., Xie, H., Nord, C.W., Jenkins, F., Chan, J.Y., and Kastberg, D. (2013). *Performance of U.S. 15-year-old students in mathematics, science, and reading literacy in an international context-first look at PISA 2012*. NCES 2014024.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö. and Bilican, S. (2011). *Theoretical and applied researches on Turkish language teaching*. Uzun, L. and Bozkurt, Ü. (Ed.), Chapter: The factors that predict reading and listening comprehension skills of elementary level 5th grade Turkish students. Essen: Copyright Verlag DIE BLAUE EULE.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2007). *Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavı Durum Belirleme Raporu: Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, İngilizce*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2009). *Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavı Durum Belirleme Raporu: Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, İngilizce*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2010). *Öğrenci Başarılarının Belirlenmesi Sınavı Durum Belirleme Raporu: Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım, Matematik, Geometri, Fizik, Kimya, Biyoloji, Tarih, Coğrafya, İngilizce*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Yayınları.
- Nasuhoglu, R. (1978). Panel I: Yüksek Öğretim Adaylarında Ne Gibi Nitelikler Aranmalıdır? (Ed. Koç, N.) *Yüksek Öğretime Giriş Sorunları*, s.57-65. Türk Eğitim Derneği Yayınları, Bilim Dizisi, No.1.
- Odden, A.R. and Picus, L.O. (2000). *School finance: A policy perspectives*. (Second Edition). Boston: McGraw-Hill.
- Owens, R.E. (2004). *Language disorders: A functional approach to assessment and intervention*, 4th edn. Pearson.
- Öztürk, P. (2010). *İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Performans Görevi Başarı Puanları İle Akademik Başarı ve Derse Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Park, H. (2008). Home literacy environments and children's reading performance: A comparative study of 25 countries. *Educational Research and Evaluation*, Vol. 14. No. 6, 489-505.
- Raudenbush, S.W. and Bryk, A.S. (2002). *Hierarchical linear models* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Raudenbush, S.W., Cheong, Y.F. and Fotiu, R.P. (1996). *Social inequality, social segregation, and their relationship to reading literacy in 22 countries*. Reading literacy in an International Perspective. Collected Papers from the IEA Reading Literacy Study. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement, 3-53.
- Rutkowski, L., Gonzalez, E., Joncas, M., and von Davier, M. (2010). International large-scale assessment data: Issues in secondary analysis and reporting. *Educational Researcher*, 39, 142-151.
- Schagen, I. (2004). *Multilevel analysis of PIRLS data for England*. In: Papanastasiou, C. (Ed.) *Proceedings of the IRC-2004: PIRLS*. Cyprus: Cyprus University Press.
- Schunk, D.H. (2003). Self-Efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*. Vol.19, Issue2.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Shin, J., Lee, H. and, Kim. Y. (2009). Student and school factors affecting mathematics achievement: International comparisons between Korea, Japan and the USA. *School Psychology International*. 30-520. DOI:10.1177/0143034309107070.
- Shiqi, H. (2006). Teachers' Assessment practices and fourth graders' reading literacy achievements: an International study. *Educational tests and Measurements; Reading Instruction*. DAI/A67-01. No:3201337.
- Singh, K., Granville, M. and Dika, S. (2002). Mathematics and science achievement: Effects of motivation, interest, and academic engagement. *The Journal of Educational Research*, 95:6, 323-332, DOI:10.1080/00220670209596607.
- Smith, J. and Niemi, R.G. (2001). Learning history in school: The Impact of course work and instructional practices on achievement. *Theory & Research in Social Education*, Vol.29, Issue 1. pages 18-42, DOI:10.1080/00933104.2001.10505928.
- Snijders, T. and Bosker, R. (1999). *Multilevel analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Şengül, A. (2011). *Türk Öğrencilerinin PISA 2009 Okuma Becerilerini Açıklayan Değişkenlerin CHAID Analizi İle Belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türk Eğitim Derneği (2008). *Ortaöğretime Geçiş Sistemi Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Van Rooyen, D. and Jordann, H. (2009). An aspect of language for academic purposes in secondary education: Complex sentence comprehension by learners in an integrated gauteng school. *South African Journal of Education*, 29.
- Vergili, A. ve Atılğan, M. (1998). *Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ile Akademik Başarılarının Karşılaştırılması (Gaziantep Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma)*. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Cilt. I, 458-471.