

# Okuma Becerilerinin Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Değerlendirilmesi

PISA 2018 VERİLERİYLE BİR ANALİZ



## Kurumlar hakkında

### Aydın Doğan Vakfı

Aydın Doğan Vakfı olarak Türkiye'nin kalkınmasına katkıda bulunmak için öncelikle eğitim konusunda olmak üzere, kültür-sanat, bilim gibi birçok alanda etki odaklı işler yoluyla toplumsal fayda yaratmak amacıyla faaliyetlerimizi 25 yıldır sürdürmekteyiz.

Özellikle kız çocuklarının eğitimi için destek ve teşvikler sağlıyor; eğitimden işgücüne geçiş odaklı çalışmalarla genç kadınları güçlü bireyler olmaları yolunda teşvik ediyor, önlerinin açılması için çalışıyoruz. Bu amaçla Güçlü Kızlar Güçlü Yarınlar çatısı altında çeşitli projeler üretiyoruz.

Aynı zamanda kuruluş felsefesinde ekonominin yanı sıra, sosyal ve kültürel kalkınmayı amaç edinmiş bir vakıf olarak yaratıcılığı teşvik etmenin toplumun yaşam kalitesini yükselttiğine inanıyor ve her yıl kültür, sanat, bilim gibi farklı alanlarda, ulusal ve uluslararası platformlarda övgü kazanan kişi ve kurumları ödüllendirmek amacıyla kurucumuz adına Aydın Doğan Ödül'ü veriyoruz. Düzenlediğimiz Türkiye Gazeteciler Cemiyeti Aydın Doğan Genç İletişimciler Yarışması ile medyanın gelecekteki liderlerini, Uluslararası Karikatür Yarışması ile sanatın ustalarını ödüllendiriyoruz.

Aydın Doğan Vakfı olarak tüm bu faaliyetlerde kapsayıcılık, katılımcılık, sürdürülebilirlik prensiplerine uygun hareket ediyor, katkı sağladığımız alanlarda öncü bir kuruluş olma anlayışı ile ortak değer ve fayda yaratmak için çalışıyoruz.

### Eğitim Reformu Girişimi

Eğitim Reformu Girişimi Eğitim Reformu Girişimi (ERG), çocuğun ve toplumun gelişimi için eğitimde yapısal dönüşüme nitelikli veri, yapıcı diyalog ve farklı görüşlerden ortak akıl oluşturarak katkı yapan bağımsız ve kâr amacı gütmeyen bir girişimdir. Yapısal dönüşümün ana unsurları, eğitimde karar süreçlerinin veriye dayalı olması, paydaşların katılımıyla gerçekleşmesi, her çocuğun kaliteli eğitime erişiminin güvence altına alınmasıdır. 2003 yılında kurulan ERG, Türkiye'nin önde gelen vakıflarının bir arada desteklediği bir girişim olmasıyla Türkiye sivil toplumu için iyi bir örnek oluşturur. ERG çalışmalarını, Eğitim Gözlemevi ve Eğitim Laboratuvarı birimleriyle yürütür, Öğretmen Ağı'nın yürütücülüğünü üstlenir.

# İçindekiler

Grafikler ve Tablolar	4
Kısaltmalar	6
Yazarlar Hakkında	7
Sunuş	9
1. Giriş	11
1.1. PISA Nedir?	14
1.2. Ülkeler PISA'ya Neden Katılıyor?	15
1.3. PISA 2018 ve Türkiye	16
1.4. PISA Okuma Becerileri	18
1.5. Yeterlik Düzeyleri	20
1.6. PISA 2018 Okuma Becerilerine Genel Bakış	20
1.7. Alanyazına Göre Toplumsal Cinsiyet Bağlamında PISA ve Okuma Becerileri	23
1.8. Uluslararası Kalkınma Yaklaşımlarına Göre Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği	26
1.9. Yapabilirlik Yaklaşımı, Eğitim ve Toplumsal Cinsiyet	28
2. Veri Seti ve Yöntem	31
2.1 Betimsel İstatistikler ve Regresyon Analizleri	33
3. Bulgular	37
3.1. PISA 2018 Okuma Becerisi Puanları	37
3.2. Okuma Becerisi Boyutlarının Değerlendirilmesi	39
3.3. Okul Türüne ve Ailenin Sosyoekonomik Durumuna Göre Okuma Becerisi	43
3.4. Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumların Değerlendirilmesi	48
3.5 Okuma Başarısına İlişkin Regresyon Bulguları	58
3.6 Hiyerarşik Lineer Modelleme: Okul Seviyesindeki Faktörler ile Okuma Başarısının İlişkisi	71
4. Sonuç: Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğini Gözeten Bu Araştırma Ne Söylüyor?	73
5. Kaynakça	80
6. Ekler	91

# Grafikler ve Tablolar

## Grafikler

- Grafik 1: Cinsiyet ayrımında yıllara göre ilköğretim ve ortaöğretimde net okullulaşma oranları
- Grafik 2: OECD ülkeleri ortalamasına göre okuma becerilerinde kız ve oğlanların düzeylere dağılımı
- Grafik 3: OECD ülkeleri okuma becerisi ortalama puanları
- Grafik 4: OECD ülkelerinde cinsiyete göre okuma becerisi ortalama puanları
- Grafik 5: Türkiye'nin okuma becerisi ortalama puanlarının yıllar içindeki değişimi
- Grafik 6: Okuma becerisi bilişsel süreç puanları
- Grafik 7: Türkiye'de cinsiyete göre okuma becerisi bilişsel boyut puanları
- Grafik 8: Okuma becerisi metin türleri alt boyut puanları
- Grafik 9: Cinsiyete göre okuma becerisi metin alt boyut puanları
- Grafik 10: Sosyoekonomik düzeye göre okuma becerilerinde ortalama puan
- Grafik 11: "Zevk için okumaya genellikle ne kadar zaman ayırıyorsunuz?" sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre dağılımı
- Grafik 12: Haftada birçok kez aşağıdaki metin türlerini kendi isteğiyle okuyanların cinsiyete göre dağılımı
- Grafik 13: Yıllara göre okulöncesi eğitimde 5 yaş net okullulaşma oranları
- Grafik 14: PISA 2018'e katılan öğrencilerin okulöncesi eğitime katılım durumlarına göre okuma başarı puanları

## Tablolar

- Tablo 1: PISA 2018 Türkiye örnekleminin bölgelere dağılımı
- Tablo 2: Türkiye örnekleminin okul türlerine göre dağılımı
- Tablo 3: Regresyonda kullanılan bağımsız değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler
- Tablo 4: Okul türleri ve cinsiyete göre okuma başarı puanı ortalaması
- Tablo 5: Yeterlik düzeylerine göre kız ve oğlan öğrencilerin dağılımı
- Tablo 6: Okul türlerine göre öğrencilerin yeterlik düzeylerine dağılımı

Tablo 7: Okul türlerine göre ve cinsiyet ayrımında öğrencilerin yeterlik düzeylerine dağılımı

Tablo 8: “Okumayla ilgili aşağıdaki ifadelere ne ölçüde katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre dağılımı

Tablo 9: “Aşağıda verilen ifadelerden hangisi, kitapları (herhangi bir konuda) nasıl okuduğunuzu en iyi şekilde tanımlar?” sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre dağılımı

Tablo 10: “Okumayla ilgili aşağıdaki ifadelere ne ölçüde katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre dağılımı

Tablo 11: “Okulunuzu göz önüne aldığınızda aşağıdaki ifadelere ne derecede katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre dağılımı

Tablo 12: “Aşağıdaki ifadelere ne ölçüde katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre dağılımı

Tablo 13: “Aşağıdaki ifadelere ne ölçüde katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre dağılımı

Tablo 14: “Aşağıdaki ifadelere ne ölçüde katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtların cinsiyete göre dağılımı

Tablo 15: PISA 2018’e katılan öğrencilerin okulöncesi eğitim alma durumları

Tablo 16: Sosyoekonomik faktörler regresyonu sonuçları

Tablo 17: Okul ve öğretmenle ilgili faktörler regresyonu sonuçları

Tablo 18: Öğrenciyle ilgili faktörler 1. regresyon sonuçları

Tablo 19: Öğrenciyle ilgili faktörler 2. regresyon sonuçları

Tablo 20: Hiyerarşik Lineer Model sonuçları

## Kısaltmalar

AB: Avrupa Birliği

bkz.: Bakınız

BM: Birleşmiş Milletler

EFA: *Education for All* (Herkes için Eğitim)

ERG: Eğitim Reformu Girişimi

ETCEP: Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi

HLM: Hiyerarşik Lineer Model

GSYH: Gayri safi yurtiçi hasıla

İBBS-I: İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırılması 1. Düzey

KEP-I: Özellikle Kız Çocuklarının Okullulaşma Oranının Artırılması Projesi

KEP-II: Özellikle Kız Çocuklarının Okula Devam Oranlarının Artırılması Projesi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OECD: *Organisation for Economic Co-operation and Development* (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)

örn.: Örneğin

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

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

s.: Sayfa

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

UNESCO: *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

UNICEF: *United Nations International Children's Emergency Fund* (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)

vb.: Ve benzeri

vd.: Ve diğerleri

## Yazarlar Hakkında

**Doç. Dr. Melis Cin**, Lancaster Üniversitesi, sosyal adalet ve eğitim anabilim dalında öğretim üyesi olarak çalışıyor. Çalışmaları eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğine, eğitim ve uluslararası kalkınma arasındaki ilişkiye odaklanıyor. Bunların yanı sıra, son zamanlarda Sahra-altı Afrika ülkelerindeki örgün ve yaygın eğitim ortamlarında barış eğitimi üzerine çalışmalarda yer alıyor. Yürüttüğü barış eğitimi ve toplumsal cinsiyet çalışmaları Birleşik Krallık Sanat ve Beşeri Araştırma Konseyi, İngiliz Akademisi ve Avrupa Birliği tarafından fonlanıyor. Şu an United Kingdom Research and Innovation tarafından Birleşik Krallık'taki farklı araştırma konseylerinin katkılarıyla fonlanan dört yıl sürecek olan Afrika'daki Barış Eğitiminin Dönüştürülmesi projesinin yürütücülüğünü yapıyor. Melis Cin, bu konuların yanı sıra feminist araştırma, çevrimiçi araştırma yöntemleri ve katılımcı sanat gibi metodolojik konular üzerine yazıyor.

**Dr. Ali O. İlhan** doktora derecesini 2013 yılında Washington State Üniversitesi'nden sosyoloji alanında aldı. 2014 yılından beri Özyeğin Üniversitesi Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, Endüstriyel Tasarım Bölümü'nde öğretim üyesi olarak çalışıyor, Tasarım, Teknoloji ve Toplum Yüksek Lisans ve Doktora Programları'nın eş direktörlüğü görevini yürütüyor. Etki analizi, tasarım sosyolojisi, yüksek öğrenim sosyolojisi, disiplinlerlik-interdisiplinerlik ilişkileri, nicel yöntemler ile bilim ve teknoloji çalışmaları başlıca ilgi alanlarıdır.

**Ozancan Özdemir**, ODTÜ İstatistik Bölümü'nden 2017 yılında lisans ve 2020 yılında yüksek lisans derecesini aldı. Aynı bölümde doktorasına devam ediyor. 2017 yılından beri ODTÜ İstatistik Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışıyor. Güncel veri gazetesi VeriPie'in da kurucularındandır. Araştırma alanları zaman serileri kullanarak tahmin yapma, derin öğrenme uygulamaları ve veri görselleştirme olan Ozancan Özdemir, aynı zamanda yerel yönetimler, veriye dayalı politika geliştirme gibi konularda da çeşitli yazılar yazıyor.

**Yeliz Düşkün**, Boğaziçi Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü'nden 2008 yılında mezun oldu. Sabancı Üniversitesi'nde Siyaset Bilimi alanında yüksek lisans yaptı. 2012-2014 yılları arasında proje koordinatörü olarak çalıştığı özel bir araştırma şirketinde çeşitli okullarda öğretmen, öğrenci ve ebeveynlerle okul iklimi odaklı araştırmalar yürüttü. Ağustos 2014'te ERG ekibine katıldı. Politika analisti olarak görev yaptığı ERG'de özellikle öğretmen politikalarına, kapsayıcı eğitime ve eğitimin çıktılarına odaklanarak izleme, araştırma ve savunu çalışmalarında rol alıyor. 2014'ten bu yana Eğitim İzleme Raporlarının hazırlanmasında ve koordinasyonunda yer alıyor.

**Özgenur Korlu**, Boğaziçi Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler ve Ekonomi bölümlerinden 2016 yılında mezun oldu. 2016-2018 yılları arasında Boğaziçi Üniversitesi'nde sosyal politika ve ekonomi yüksek lisans dersleri aldı. 2020 yılı itibarıyla MEF Üniversitesi İşletme Bölümü'nde yüksek lisans yapıyor. Nisan 2018'de ERG'ye katılan Korlu, Eğitim Gözlemevi'nde Politika Analisti olarak görev yapıyor. Çalışma alanları eğitim yönetişimi ve finansmanı, ölçme ve değerlendirme sistemleri, sosyoekonomik eşitsizliklerin eğitime etkisi, eğitim verisi analizi ve veri okuryazarlığıdır. Eğitim İzleme Raporlarının farklı dosyalarında 2018'den beri yazar olarak yer alıyor, raporlar, araştırmalar ve projeler kapsamında eğitim izleme göstergeleri hazırlıyor.





## Sunuş

Aydın Doğan Vakfı olarak, 1996 yılında kurulduğumuz günden beri, Türkiye'nin kalkınmasına ve topluma katkıda bulunmak amacıyla başta kız çocukların eğitimi olmak üzere eğitim, kültür-sanat, spor gibi birçok konuda etki odaklı işler yoluyla faaliyetlerimizi sürdürüyoruz. İnanıyoruz ki, kız çocuklara eşit hak ve fırsatlar sunulduğunda başaramayacakları bir şey yok. Kız ve oğlan çocukların toplumsal olarak kendilerini eşit hissedebilmesi için olumsuz önyargılardan kurtulmamız gerekiyor. Biz de Aydın Doğan Vakfı olarak bu olumsuz önyargıları, kızların lehine çevirebilmek için çalışıyoruz. Kız çocukların, oğlan çocuklar kadar yapabildikleri ve başarılı olabildikleri alanlar olduğunu biliyoruz.

Bu noktada, 'Okuma Becerilerinin Toplumsal Cinsiyet Bağlamında İncelenmesi' başlıklı ve PISA 2018 veri setinin kullanıldığı bu araştırmanın, ERG koordinasyonunda değerli araştırmacılar Doç. Dr. Melis Cin, Dr. Ali O. İlhan ve Ozancan Özdemir tarafından gerçekleştirilmesini istedik. Değerli araştırmacılara gösterdikleri titiz çalışma; ERG ekibinden Yeliz Düşkün ve Özgenur Korlu'ya da sağladıkları destek ve koordinasyon için teşekkür ederiz.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, kız çocukların başarılarının görünür olmasını sağlarken, bazı özelliklerinin de altını çizdi. Araştırmamızda PISA 2018 verileri analiz edilerek, kız ve oğlan çocukların okuma becerilerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi ortaya çıkarıldı. Kız ve oğlan çocukların rekabet, yılmazlık, motivasyon vb. alanlardaki durumları irdelendi. Araştırma sonucunda kız çocukların kendilerini en az oğlanlar kadar rekabetçi gördüğü ortaya çıktı. OECD ülkeleri içinde ve Türkiye'de kız çocukların bir işi en iyi biçimde yapma konusunda motivasyonlarının yüksek olduğu görüldü. Kız çocukların sahip olduğu "yılmazlık" özelliğinin, başarılarıyla ilişkili olduğu sonucu elde edildi. Keyif almak için daha çok okudukları ve okumayı boş zamanlarını değerlendirmek için önemli bir uğraş olarak gördükleri ortaya çıkarken, eğitime önem verme gibi konulara oğlan çocuklardan daha yatkın oldukları da görüldü. Ayrıca kız çocukların daha yüksek başarı elde ettiği okuduğunu anlama becerisinin, matematik ve fen alanlarındaki başarıyı etkilediği de bilinen bir gerçek. Bu özellikleriyle, kız çocukların hayatın olağan akışında karar alma süreçlerinde daha fazla yer almalarını, daha fazla liderlik göstermelerini, çalıştıkları alanlarda daha aktif bireyler olmalarını bekleyebiliriz.

Araştırmanın geneline bakıldığında kız çocukların oğlan çocuklar gibi başarılı oldukları alanları, yapısal özelliklerini görüyoruz. Peki, PISA araştırması örnekleme içinde yüzde 49,6 oranında yer alan kız çocuklar, büyüdüklerinde neden oğlan çocuklar kadar toplumsal hayatın içinde her alanda eşit olarak temsil edilmiyorlar? Yılmazlık, motivasyon gibi özelliklerin liderlik kavramını beslediğini söyleyebiliriz, öyleyse sosyal hayatın içinde neden liderlik yapan daha fazla kadın yok?

Biz Aydın Doğan Vakfı olarak kız çocuklarının her alanda eşit temsilini, kararlara katılımlarını, istedikleri alanda eğitim almalarını, bilimin, sanatın, sporun içinde olmalarını, hayalini kurdukları meslekleri seçmelerini, hedeflerini gerçekleştirmelerini destekliyoruz. Karşlarına çıkan ve aşmak zorunda kaldıkları kalıp yargıların değişmesi gerektiğini düşünüyoruz. İnanıyoruz ki, kız ve oğlan çocuklar, eşit hak ve fırsatlara sahip oldukları, kendilerine sunulan kalıpları değil, hayallerini yaşayabildikleri daha güzel dünyayı birlikte inşa edecekler.

Bunun için “Güçlü Kızlar, Güçlü Yarınlar” diyoruz.

Candan Fetvacı

Aydın Doğan Vakfı Yürütme Kurulu Başkanı

# 1. Giriş

Bu raporda Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2018 verileri analiz edilerek kız ve oğlan çocukların okuma alanındaki yeterlikleri inceleniyor. Kız çocukların okuma becerilerinin genel olarak oğlan çocuklardan yüksek olması, bu incelemeyi toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında yürütmeyi özellikle ilginç ve anlamlı kılıyor. Raporda kızların ve oğlanların okuma başarılarıyla ilişkili olan öğrenci ve öğretmen davranış ve tutumlarıyla okul süreçlerine de odaklanılıyor ve özellikle okumada düşük yeterlik gösteren öğrencilerin nasıl desteklenebileceklerine dair öneriler getiriliyor. Okuma becerilerini anlamak özellikle toplumsal cinsiyet eşitliğinin çok tartışmalı olduğu ülkelerde kız çocukların güçlenmesinde ve kamusal alana aktif yurttaşlar olarak katılmalarında büyük önem arz ediyor.<sup>1</sup>

Türkiye’de özellikle son 25 yılda kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşları tarafından kız çocukların eğitime erişimine odaklanan pek çok çalışma yürütüldü ve kız çocukların okullulaşma oranları yıllar içinde arttı. Kızların okullulaşmasını artırmayı hedefleyen, toplumsal cinsiyete duyarlı, sınırlı sayıdaki proje arasında şunlar sayılabilir: Baba Beni Okula Gönder Seferberliği, Haydi Kızlar Okula Kampanyası, Kardelenler Projesi, Özellikle Kız Çocuklarının Okullulaşma Oranının Artırılması Projesi (KEP-I), Özellikle Kız Çocuklarının Okula Devam Oranlarının Artırılması Projesi (KEP-II), Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi (ETCEP). Bu projeler özellikle okullulaşma oranlarının düşük olduğu bölgelerde kız çocukların eğitime erişimini teşvik etti. İstatistikler, yıllar içinde kız çocukların eğitime erişiminde önemli bir yol kat edildiğini gösteriyor. Bu süreçte, 1997 yılında yaşama geçen 8 yıl kesintisiz ve zorunlu eğitim kız çocukların eğitime erişimlerini artırmada oldukça etkilidir. Benzer biçimde, 2012-13 eğitim-öğretim yılı itibarıyla 12 yıllık zorunlu eğitime geçilerek ortaöğretim kademesinin açıköğretim seçeneğiyle birlikte zorunlu hâle gelmesinin etkisini de göz önünde tutmak gerekir. Kız çocukların ilköğretim kademesinde net okullulaşma oranı 1997-98 eğitim-öğretim yılında %78,8<sup>2</sup>, 2000-01 eğitim-öğretim yılında %90,8<sup>3</sup> iken bu oran 2020-21 eğitim-öğretim yılında %93,8<sup>4</sup> oldu (Grafik 1). Kız çocukların ortaöğretim kademesinde net okullulaşma oranı ise 2000-01 eğitim-öğretim yılında %39,2<sup>5</sup>, 2012-13 eğitim-öğretim yılında %69,3<sup>6</sup> iken bu oran 2020-21 eğitim-öğretim yılında %87,8<sup>7</sup> yükseldi (Grafik 1). Bu, 20 yıllık süreçte 48,6 yüzde puanlık bir artış olduğunu gösteriyor. Kız ve oğlanlar arasındaki fark da kapanma eğilimindedir; ancak 2020-21 verisi de dahil olmak üzere ortaöğretimde kız çocukların net okullulaşma oranı oğlanların az da olsa gerisinde kalmaya devam ediyor.<sup>8</sup> 2020-21 eğitim-öğretim yılına ilişkin verilere göre, oğlanların ortaöğretim net okullulaşma oranı kızların 0,3 yüzde puan üzerindedir. Bu veriye bölgelere göre bakıldığında, bazı bölgelerde oğlanların, bazılarında ise kızların lehine farkın açıldığı görülüyor. Oğlanların

---

<sup>1</sup> Nussbaum, 2000.

<sup>2</sup> MEB, 2007.

<sup>3</sup> MEB, 2015.

<sup>4</sup> MEB, 2021.

<sup>5</sup> MEB, 2015.

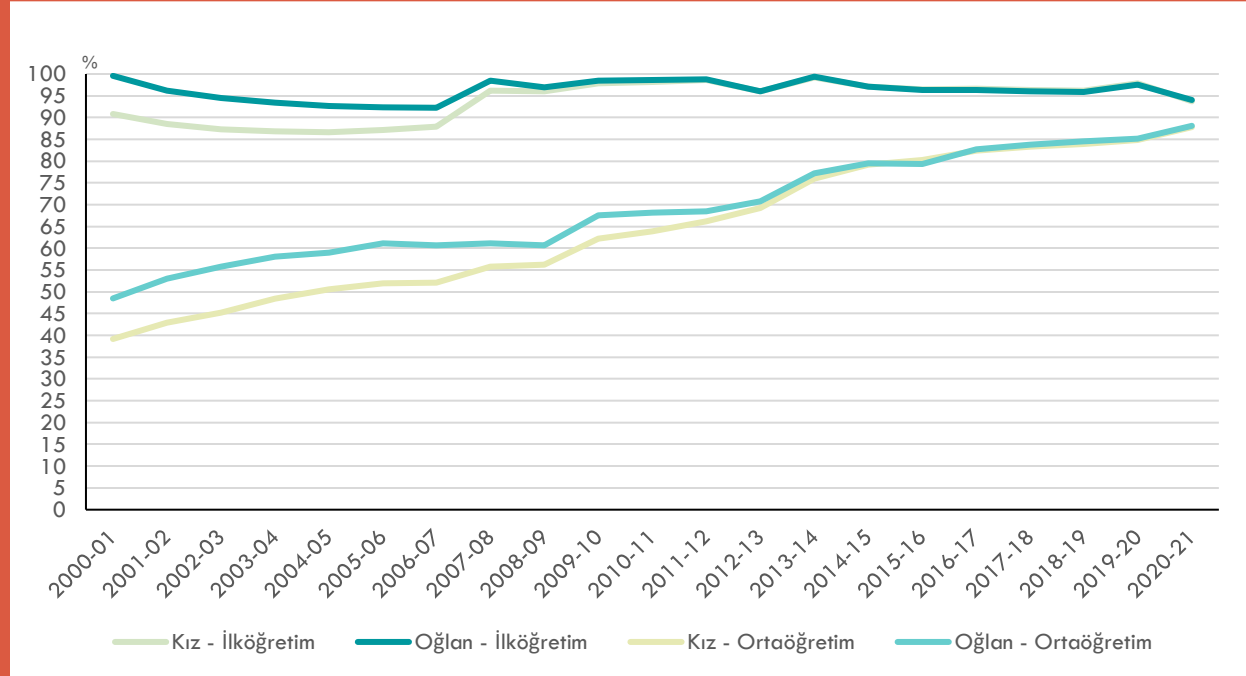
<sup>6</sup> MEB, 2021.

<sup>7</sup> MEB, 2021.

<sup>8</sup> Ergün ve Arık, 2020.

lehine en yüksek fark 2,6 yüzde puanla Güneydoğu Anadolu'dayken, kızların lehine ise 2,7 yüzde puanla Kuzeydoğu Anadolu'dadır. Ortaöğretimde net okullulaşma oranlarında kız ve oğlanlar arasındaki farkın 1 yüzde puanın üzerinde olduğu Güneydoğu Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu'nun ortaöğretim net okullulaşma oranlarının genel olarak Türkiye ortalamasının altında kaldığını not etmekte yarar vardır.<sup>9</sup>

**Grafik 1: Cinsiyet Ayrımında Yıllara Göre İlköğretim ve Ortaöğretimde Net Okullulaşma Oranları**



Kaynak: MEB, 2010; MEB, 2021.

Öte yandan, ETCEP gibi eğitimin niteliği ve toplumsal cinsiyet eşitliğini amaçlayan projeler ve 2005 yılında Avrupa Birliği'ne (AB) üyelik müzakereleri çerçevesinde yenilenen ders kitapları dışında, okullarda, müfredatta ve eğitim politikalarında toplumsal cinsiyet eşitliğini geliştirme yönünde çok az adım atıldı.<sup>10</sup> Son yıllarda, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği bakımından geriye giden uygulamalar olduğu da görülüyor. Örneğin Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2018'de başlatılan ETCEP tamamlanmadan sona erdi.<sup>11</sup> 2018'de yapılan bir araştırma ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliğine uymayan içeriklerin artarak sürdüğünü gösteriyor.<sup>12</sup> Tüm bu eşitsizliklere karşın genel olarak kız çocuklar ulusal ve

<sup>9</sup> Bu duruma tek istisna oğlanların ortaöğretim net okullulaşma oranının kızlarınkinden 1,5 yüzde puan yüksek olduğu Doğu Karadeniz'dir. Aynı zamanda Doğu Karadeniz %95,9'la ortaöğretim net okullulaşma oranının en yüksek olduğu bölgedir.

<sup>10</sup> Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği üzerine yapılan projelerin derinlemesine analizi için Cin ve Karlıdağ-Dennis'in (2021) çalışmasına bakınız.

<sup>11</sup> ERG, 2019a.

<sup>12</sup> Aratemür-Çimen ve Bayhan, 2018.

uluslararası değerlendirmelerde oğlan çocukların gerisinde kalmıyor, hatta belirli alanlarda onlardan daha yüksek başarı gösteriyorlar. Örneğin PISA 2018 sonuçlarında okuma alanının yanı sıra fen alanında da kız çocukların ortalama puanı oğlanlarınkinden yüksektir (fen alanında fark 7 puandır). Matematikte ise oğlan çocukların ortalama puanı kızlarınkinden 5 puan daha fazladır.<sup>13</sup> PISA 2018'e katılan 79 ülke ve ekonominin tamamında kız çocuklar okuma alanında oğlan çocuklardan daha başarılıdır.

Okuma becerileri bireylerin okuduğunu anlayan, değerlendirebilen, kendi okuduklarından vardıkları sonuçlarla karar verebilen ve eleştirel düşünen yurttaşlar olarak topluma katılmalarını sağlamada büyük önem taşır. Dolayısıyla bu beceri hem kızların hem oğlanların eğitim hayatları boyunca geliştirmeleri gereken temel bir bilişsel yeterlidir. Okuma bilmesine karşın okuduğunu anlamayan ya da değerlendiremeyen birçok çocuk olduğu da dikkate alındığında, ileri düzey okuma becerileri kız çocukların geleceği için desteklenmesi gereken bir alandır. Tek başına sağladığı yararın yanı sıra bu beceriler matematik ve fen derslerindeki başarıyı da beraberinde getiriyor. Bu alanların yükseköğretime geçiş sınavındaki ağırlıkları, kızların yükseköğretime ulaşmalarında belirleyici alanlar olduklarını gösteriyor. Bu çerçevede ileri düzey okuma becerisine sahip kızların yükseköğretime geçişte de daha avantajlı oldukları söylenebilir ve yükseköğretim istihdama erişim için kritiktir. Zira, son 15 yılın Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerinin analiz edildiği bir çalışma, üniversite mezunu kadınların herhangi bir yükseköğretim kurumundan mezun olmayanlara göre daha fazla istihdam edildiğini, yükseköğretim derecesine sahip olan ve olmayan kadınlar arasındaki istihdam farkının yaklaşık %28 olduğunu, ayrıca kadınların kazançlarında da üniversite mezunlarının lehine bir fark olduğunu gösteriyor.<sup>14</sup> Bu yüzden kızların iyi bir okuma becerisine sahip olmaları, onların daha yüksek bir toplumsal refah seviyesine ulaşma ve ekonomik bağımsızlık kazanma imkânlarını da artırıyor.

Okuma becerileri özellikle kız çocukların yaşamlarında, sosyal ve ekonomik refah düzeylerinde belirleyici olduğu için önemli bir yere sahiptir. Ayrıca kadınların kalkınmasında ve insani gelişim raporlarında kilit bir unsur olarak vurgulanır.<sup>15</sup> Uluslararası kalkınma alanyazında<sup>16</sup> kızların ve kadınlarının işlevsel okuryazarlığa sahip olmasının birçok cinsiyet eşitsizliğini kaldıracağına vurgu yapılıyor. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından ortaya koyulan işlevsel okuryazarlık, kişilerin yaşam amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için gereken okuma, yazma ve matematik gibi beceri setlerini ifade ediyor ve bu becerilerin kişilerin topluma etkin bir şekilde katılmaları için önemli olduğunun altı çiziliyor.<sup>17</sup> Okuduğunu anlayan, eleştirel bir şekilde yorumlayabilen ve üzerine derinlemesine düşünebilen kadınlar ve kız çocukları ilk olarak kendi yaşamlarını insan haysiyetine uygun bir şekilde, şiddetin farklı boyutlarına maruz kalmadan ve baba, ağabey ya da eşe bağlı olmadan devam ettirebilme imkânı yakalayabilirler. Bu aynı zamanda kız çocukların iyi olma hâlleri için de temel bir gerekliliktir ve hem özel hem de kamusal alanda tarihsel olarak süregelen cinsiyet eşitsizlikleriyle baş etmede de belirleyici bir rol oynar.<sup>18</sup> Örneğin kadın ve kız çocuğu yoksulluğunun çok yoğun yaşandığı bölgelerde, okuma becerilerine sahip olmak kadınların

---

<sup>13</sup> Düşkün ve Korlu, 2021.

<sup>14</sup> Cin vd., 2021.

<sup>15</sup> Maddox, 2008.

<sup>16</sup> Maddox ve Esposito, 2011; Walker ve Unterhalter, 2007; Nussbaum, 2003.

<sup>17</sup> UNESCO, 2005.

<sup>18</sup> Nusbaum, 2000.

istihdam edilebilirliklerini yükseltebilir ve hayatlarında köklü değişim yaratma potansiyellerini artırabilir; sağlık hizmetlerine erişim gibi önemli bir alanı da etkiler.<sup>19</sup> Dolayısıyla okuma becerilerinin kız çocukların ve kadınların iyi olma hâline etkisi sadece eğitim alanıyla sınırlı değildir.

Okuma becerilerine sahip kız çocuklar yasal haklarının neler olduğunu bilmekte de daha güçlenmiş olurlar. Örneğin şiddetle karşı karşıya kaldıklarında nasıl bir yasal prosedür izlemeleri gerektiği hakkında daha iyi fikir sahibi olabilirler. Yasal haklarını kullanma imkânına sahip olurken, hane içinde ve dışında kendilerini ilgilendiren kararlarda da söz sahibi olurlar.<sup>20</sup> En önemlisi de kamusal alana aktif olarak katılıp, siyasal alanda var olup, seslerini duyurabilirler.<sup>21</sup> Okuduklarına eleştirel yaklaşabilen ve bunlar üzerine derinlemesine düşünüp mukayese edebilenler, böylesine kilit bir beceriye sahip olmanın verdiği dağıtıcı bir adalet anlayışıyla etraflarında toplumsal cinsiyet eşitsizliğine maruz kalan kız çocuklara ve kadınlara da buldukları durumdan çıkabilmeleri için öncülük etme ve kolektif bir bilinçle eşitsizliklere karşı dayanışma yaratma potansiyeline sahip olurlar.<sup>22</sup> Aynı zamanda toplumsal müzakerelerde de etkin bir şekilde hem kendilerinin hem de çevrelerindeki diğer kadınların hak savunuculuğunu yapabilir konuma gelebilirler.<sup>23</sup> Özellikle kızlar için okuduğunu anlamak, eleştirel bakabilmek, farklı kaynaklardaki bilgileri mukayese edebilmek ve üzerine derinlemesine düşünüp kararlarını iyi bilgilendirilmiş bir şekilde verebilmek, kamusal alana aktif bir yurttaş olarak katılmak ve kamusal alanda güç sahibi olmak adına önem arz ediyor. Bu bağlamda okuma becerileri, bireysel ve kolektif olarak eyleme geçebilme kapasitesini güçlendirmeye dönük, diyalogu teşvik eden toplumsal bir projenin parçası olarak da düşünülmelidir.<sup>24</sup>

## 1.1. PISA Nedir?

2000 yılından bu yana üç yılda bir uygulanan PISA, 15 yaşındaki öğrencilerin okuma, matematik ve fen alanlarındaki bilişsel becerilerini değerlendiren bir Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) araştırmasıdır. PISA, öğrencilerin “sosyal ve ekonomik hayata tam katılım için gerekli olan temel bilgi ve becerileri ne ölçüde edindiklerini ölçerken aynı zamanda, zorunlu eğitimlerinin sonuna yaklaşan öğrencilerin öğrendiklerini hem okul içi, hem de okul dışı ortamlarda ne ölçüde kullanabildikleri hakkında bir değerlendirmede bulunur”.<sup>25</sup> PISA’nın temel amacı, öğrencilerin gelecek için ne kadar iyi hazırlandığına, öğrencilerin fikirlerini ne derecede etkili bir şekilde analiz edip paylaşabildiklerine, hangi okul yapılarının ve süreçlerinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olduğuna, öğrencilerin başarılarını nelerin belirlediğine, farklı sosyoekonomik düzeylerdeki ve farklı kültürlerden ailelerden gelen öğrencilere eşit

---

<sup>19</sup> Nussbaum, 2006.

<sup>20</sup> Vaughan ve Walker, 2012.

<sup>21</sup> Sen, 2003; Nussbaum, 2006.

<sup>22</sup> Unterhalter, 2006.

<sup>23</sup> Robinson-Pant, 2004.

<sup>24</sup> Stromquist, 2006.

<sup>25</sup> OECD, 2019a, s. 26.

çıktılar verebilecek bir eğitimin ne ölçüde sunulduğuna dair sorulara cevap aramaktır.<sup>26</sup> PISA araştırmasına katılan okullar ve öğrenciler, OECD tarafından seçkisiz yöntemle belirlenir.<sup>27</sup>

PISA, üç alana odaklanır. Okuma becerileri, öğrencilerin bilgiyi geliştirmek ve topluma daha etkili bir şekilde katılmak için metinleri kullanma ve bunlarla etkileşim kurma kapasitelerini anlamayı amaçlar. Matematik okuryazarlığı, öğrencilerin matematiği çeşitli bağlamlarda nasıl kullandıklarına, matematiksel olarak akıl yürütmeyi ve matematiksel kavramları, gerçekleri ve araçları nasıl tanımladıklarına ve kullandıklarına odaklanır. Fen okuryazarlığı ise, öğrencilerin bilimsel araştırmayı ne ölçüde değerlendirip tasarladıklarını, verileri ve kanıtları nasıl yorumladıklarını değerlendirir. Her PISA uygulamasında, matematik, fen ve okuma becerilerinden biri öncelikli alan olarak belirlenir. Okuma becerileri, 2018'de olduğu gibi 2000 ve 2009 yıllarında da odaklanılan alandı. PISA kapsamında bilişsel alanlardaki değerlendirmelere ek olarak çeşitli anketler de uygulanır.

## 1.2. Ülkeler PISA'ya Neden Katılıyor?

PISA'ya katılan ülke ve ekonomi sayısı her geçen yıl artıyor. 2000 yılında katılımcı sayısı 43 iken 2018'de PISA'ya 79 ülke ve ekonomi katıldı. PISA, uluslararası büyük ölçekli ve kapsayıcı bir değerlendirme yapmaya ek olarak eğitim sistemlerinin nasıl çalıştığını şekillendirerek küresel bir yönetim sisteminin kurulmasında da kilit bir rol oynuyor.<sup>28</sup> Bu kapsamda hedeflerinden biri de katılan ülkeler arasında bilgi, fikir ve değer paylaşımı yaratmayı amaçlayan bir topluluk oluşturmaktır.<sup>29</sup> OECD için PISA, kanıta dayalı eğitim politikası oluşturmak, ülkelerin eğitim performanslarını değerlendirmek ve karşılaştırmak için oldukça önemlidir. PISA, özellikle düşük ve orta gelirli ülkelerde, beşeri sermaye ve ekonomik büyüme amaçları için ulusal eğitim sistemlerinin etkinliğini ölçme adına önemli bir göstergedir. Aynı zamanda katılımcı ülkelerin eğitim sistemlerinin uluslararasılaşma düzeyini sergilemeleri için uygun bir zemin sağlar.

Hem yüksek gelirli hem de düşük gelirli ülkelerden karar vericilerle yapılan bir araştırma, hükümetlerin PISA sonuçlarına büyük önem verdiklerini ve eğitim gündemlerini, önceliklerini ve politikalarını şekillendirmek, eğitim uygulamalarını değerlendirmek için PISA sonuçlarını kullandıklarını gösteriyor.<sup>30</sup> PISA, düşük ve orta gelirli ülkelerin Dünya Bankası gibi uluslararası bağışçılardan yardım, kredi ve fon almaları için değerlendirme koşulu olarak da kullanılabilir.<sup>31</sup> Bazı ülkeler için başka motivasyon kaynakları da PISA'yı uluslararası destek almaları, uluslararası toplulukların değerleriyle uyumlu olduklarını sergilemeleri ve siyasi ve ekonomik topluluklara (örn. OECD) erişim fırsatı olarak görmeleridir.<sup>32</sup> Buna ek olarak, ülkeler için ekonomik alanda rekabet kapasitelerini kanıtlamak ve bunu küresel olarak nasıl

---

<sup>26</sup> Thomson, 2021.

<sup>27</sup> OECD, 2019a. Örnekleme dair ek bilgi için bu raporun "Veri seti ve yöntem" başlığına bakınız.

<sup>28</sup> Sellar ve Lingard, 2014.

<sup>29</sup> Woodward, 2009.

<sup>30</sup> Addey ve Sellar, 2018.

<sup>31</sup> Lockheed vd., 2015.

<sup>32</sup> Addey ve Sellar, 2018.

yaptıklarını göstererek yatırımları çekmek için de PISA oldukça önemli bir değerlendirmedir.<sup>33</sup> Bunun dışında ülkeler öğrenmeyi, pedagojiyi, müfredatı ve genel eğitim sistemini geliştirmek için PISA sonuçlarını kullanabilir.<sup>34</sup> Bu tür anlayışlar, epistemolojik yönetişimin PISA tarafından desteklendiğini de gösteriyor.

Tüm bu iyi yönetim ve bilgi paylaşımına ek olarak PISA birkaç alandaki becerileri değerlendirdiği ve sosyal ve beşeri bilimler ya da sanat konularına değinmediği için elbette eleştiriye de tabi tutulmuştur. Bu eleştirilerin toplumsal cinsiyeti merkeze alan bir kısmı da PISA'nın kız ve oğlan çocuklar arasındaki başarı farkını ortaya koymaktan öteye geçemediği yönündedir. OECD tarafından PISA 2015 verileriyle hazırlanan toplumsal cinsiyet eşitliği raporunu eleştiren bir çalışmada, PISA'nın toplumsal cinsiyet kavramını detaylandırmadığına, "ikili cinsiyet" anlayışı üzerine kurulu toplumsal cinsiyet klişelerini yeniden ürettiğine, kız ve oğlan çocuklar arasında bir ayırım yapmaya dayanan sınırlı bir anlayışı yansıttığına ve dolayısıyla yanılabilir varsayımlar ve yorumlar yaptığına işaret ediliyor.<sup>35</sup>

### 1.3. PISA 2018 ve Türkiye

Türkiye PISA'ya 2003 yılından bu yana katılıyor. PISA 2018 kapsamında Türkiye'de okuma, matematik ve fen bilimlerindeki PISA değerlendirmelerine ek olarak, okullar ve öğrenciler tarafından doldurulmak üzere üç anket uygulandı: Öğrenci anketi, okul anketi ve teknoloji okuryazarlığı anketi. Öğrenci anketi ve teknoloji okuryazarlığı anketi öğrenciler tarafından dolduruyor. Öğrenci anketinde öğrencilerin öğrenmeyle ilgi geçmişleri, tutumları ve duyguları, eğitim deneyimleri ve gelecekteki planları sorulurken, teknoloji okuryazarlığı anketiyle öğrencilerin teknolojiye karşı olan tutumlarını anlamak amaçlanıyor. PISA okul anketi ise okul müdürü veya kıdemli bir öğretmen tarafından dolduruluyor ve bu anketle okul yönetimi ve organizasyonunun çeşitli yönleri hakkında bilgi toplanıyor.

PISA 2018 uygulaması Türkiye'de seçkisiz yöntemle İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflandırılması 1. Düzey'deki (İBBS-I) 12 bölgeden seçilen 186 okul ve bu okullardaki 6.890 öğrencinin katılımıyla bilgisayar tabanlı olarak gerçekleştirildi. En düşük katılım %1,6'yla Batı Marmara'da, en yüksek katılım %20,8'le İstanbul'dadır. Tablo 1'de bölgelerin katılım oranlarına yer veriliyor. Türkiye örnekleminin %49,6'sını kız öğrenciler, %50,4'ünü ise oğlan öğrenciler oluşturuyor.

---

<sup>33</sup> Murphy, 2010.

<sup>34</sup> Addey ve Sellar, 2018.

<sup>35</sup> Meier ve Diefenbach, 2020.



**Tablo 1: PISA 2018 Türkiye Örnekleminin Bölgelere Dağılımı (%)**

	Dağılım
İstanbul	20,2
Batı Anadolu	13,3
Ege	12,5
Akdeniz	12,4
Güneydoğu Anadolu	10,4
Doğu Marmara	8,1
Batı Karadeniz	5,2
Orta Anadolu	5,1
Ortadoğu Anadolu	5,1
Doğu Karadeniz	3,8
Kuzeydoğu Anadolu	2,3
Batı Marmara	1,6
Toplam	100,0

Kaynak: MEB, 2019, s. 24.

Açıklama: Bölgeler, dağılımdaki oranlarına göre büyükten küçüğe sıralandı.

Tablo 2’de ise PISA 2018’e katılan öğrencilerin eğitim gördükleri okul türüne göre dağılımı gösteriliyor. En fazla katılım %46,0’yla Anadolu liselerinden, en az katılım ise %0,5’le güzel sanatlar/spor liselerindedir.<sup>36</sup> PISA, 15 yaşındaki öğrencilere uygulandığı için 15 yaşında olup sınıf tekrarı ya da okula geç başlama gibi nedenlerle ortaokulda öğrenim gören öğrencilere de örnekleme yer veriliyor. Bu nedenle okul türleri arasında ortaokul da bulunuyor.

<sup>36</sup> OECD veri setinde bu veriler güzel sanatlar/spor lisesi değişkeni altında paylaşılıyor.

**Tablo 2: Türkiye Örnekleminin Okul Türlerine Göre Dağılımı (%)**

	Toplam	Kız	Oğlan
Anadolu lisesi	46,0	23,1	22,9
Mesleki ve teknik Anadolu lisesi	31,5	13,8	17,7
Anadolu imam hatip lisesi	12,7	7,2	5,5
Fen lisesi	4,1	2,4	1,7
Çok programlı Anadolu lisesi	3,3	1,7	1,6
Sosyal bilimler lisesi	1,5	0,9	0,6
Ortaokul	0,5	0,3	0,2
Güzel sanatlar/spor lisesi	0,5	0,3	0,2
Toplam	100,0	49,6	50,4

Kaynak: OECD tarafından sağlanan mikro veri seti kullanılarak hesaplandı.

Açıklama: Okul türleri dağılımdaki oranlarına göre büyükten küçüğe sıralandı.

#### 1.4. PISA Okuma Becerileri

Okuma becerileri, “bir kişinin amaçlarına ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma etkin bir şekilde katılmak için metinleri anlama, kullanma, değerlendirme, yansıtma ve metinlerle etkileşim kurma” yeteneği olarak tanımlanıyor.<sup>37</sup> PISA 2018’de okuma becerileri, teknolojinin artan etkisiyle okumanın mevcut doğasını yansıtacak şekilde önemli bir değerlendirme alanı olarak yeniden ele alındı. PISA’nın alt boyutlarına, neyi ölçtüğüne ve PISA okuma parçalarında verilen metinlerin türlerine **Ek 1**’de yer veriliyor.

##### 1.4.1. Bilişsel Süreçler

PISA 2018’in okuma becerileri değerlendirme çerçevesi, öğrencilerin metinle etkileşime girdiklerinde bilgiyi bulup çıkarmak ve anlam oluşturmak için kullandıkları dört bilişsel süreci tanımlıyor. PISA’da öğrencilerin bu bilişsel süreçlere göre de başarı puanları hesaplanıyor.

- **Akıcı okuma:** Bu bilişsel süreç, merkezi bilişsel süreçtir ve diğer üç süreci destekler. Bu süreçte, öğrencilere okuma değerlendirmesinin başında farklı cümleler verilir ve bu cümlelerin anlamlı olup olmadığı kısa bir cevap süresi verilerek ölçmeleri istenir. Diğer bilişsel süreçlerden farklı olarak akıcı okuma sadece genel puanların hesaplanmasında dikkate alınıyor, alt ölçek puanı olarak hesaplanmıyor.

<sup>37</sup> OECD, 2019a, s. 34.

- **Bilgiye ulaşma:** Bu bilişsel süreç öğrencilerin bilginin yerini tespit etme, bilgilerin metinle alaka düzeyini kavrama, metnin doğruluğunu ve metnin güvenilirliğini değerlendirme becerilerine bakıyor. Bilgiye ulaşma sürecinde verilen metinle öğrencilerin sözcüklere (ya da sözcük öbeklerine) ve sayısal değerlere ulaşıp ulaşamayacaklarına bakılırken, aynı zamanda öğrencinin verilen birkaç metinde ilgili olan ve gereken bilgiyi bulup bulamadığını da ölçmek amaçlanıyor.
- **Yorumlama:** Bu bilişsel süreç daha çok okuduğunu anlama olarak ifade ediliyor ve okuyucunun metni anlama düzeylerini ölçmeyi amaçlıyor. PISA 2018 okuma alanı çerçevesinde bu alt boyutu iki önemli beceri oluşturuyor: Birincisi, verilen metindeki anlamın yorumlanabilmesi için öğrencilerden istenilen bilginin cümleler ya da kısa paragraflar kullanılarak tekrar ifade edilmesini, ikincisi ise öğrencilerin daha uzun metinleri okuyarak farklı metinler arasındaki çelişkileri çözmelerini gerektiriyor.
- **Değerlendirme ve derinlemesine düşünme:** Bu bilişsel süreç, öğrencinin bir metni veya bir dizi metnin içeriğini anlamasının ötesinde, metnin kalitesini ve geçerliliğini değerlendirmesini gerektiriyor. Bu alt ölçek, üç özel bilişsel süreci vurguluyor. Bunlardan ilki kalite ve güvenilirliğin değerlendirilmesidir ve öğrencinin verilen metnin güvenilirliğini ya da tarafsızlığını göz önünde bulundurma düzeyini ölçer. İkincisi ise, içerik ve biçim üzerinde düşünmeyi gerektirir ve öğrencilerin farklı bakış açılarını değerlendirebilmeleri için hem deneyimleri hem de bildiklerini kullanmaları beklenir. Son süreç ise çelişkili bir bilgiyi fark etmeyi içerir ve bu bilişsel düzeyde öğrencilerden farklı metinler arasındaki bilgileri karşılaştırmaları ve tutarsızlıkları belirlemeleri beklenir. Genelde çoklu metin türlerinin incelenmesinde kullanılır.

### 1.4.2. Kaynak Türleri

PISA 2018 çerçevesinde, metinler dört özellik kullanılarak sınıflandırıldı. Bunlardan biri metinlerin kaynaklarıdır (Sınıflamanın tüm boyutları için bkz. [Ek 1](#)). Kaynak, metnin nasıl oluşturulduğunu ele alıyor. Buna göre yapılan ayırım şu şekildedir:

- **Tek kaynaklı metinler:** Belirli bir yazarı (veya yazarlar grubu), yazılma zamanı veya yayın tarihi ve referans başlığı veya numarası olan metinlerdir.
- **Çok kaynaklı metinler:** Bu tür metinler, farklı yazarlara, farklı yayınlanma zamanlarına ve farklı başlıklara veya referans numaralarına sahiptir.

### 1.5. Yeterlik Düzeyleri

PISA kapsamında altı farklı yeterlik düzeyi tanımlanmıştır: En düşük yeterlikler düzey 1c, 1b ve 1a'ya karşılık gelirken düzey 6 en yüksek yeterlik düzeyini gösterir. OECD, düzey 2 yeterliğin, tüm öğrencilerin ortaöğretim sonunda elde etmesi gereken "asgari yeterlik düzeyi" olduğunu belirtiyor. Düzey 2'nin altında puan (408 puan ve altı) alanlar düşük, düzey 5 ve 6'ya ulaşanlar (626 puan ve üstü) ise yüksek performans gösteren öğrenciler olarak sınıflandırılıyor. Düzey 2, 3 ve 4'tekilerin ise orta derecede başarı gösteren öğrenciler olduğu ifade ediliyor. Yeterlik düzeylerinin açıklamaları [Ek 2](#)'de sunuluyor.

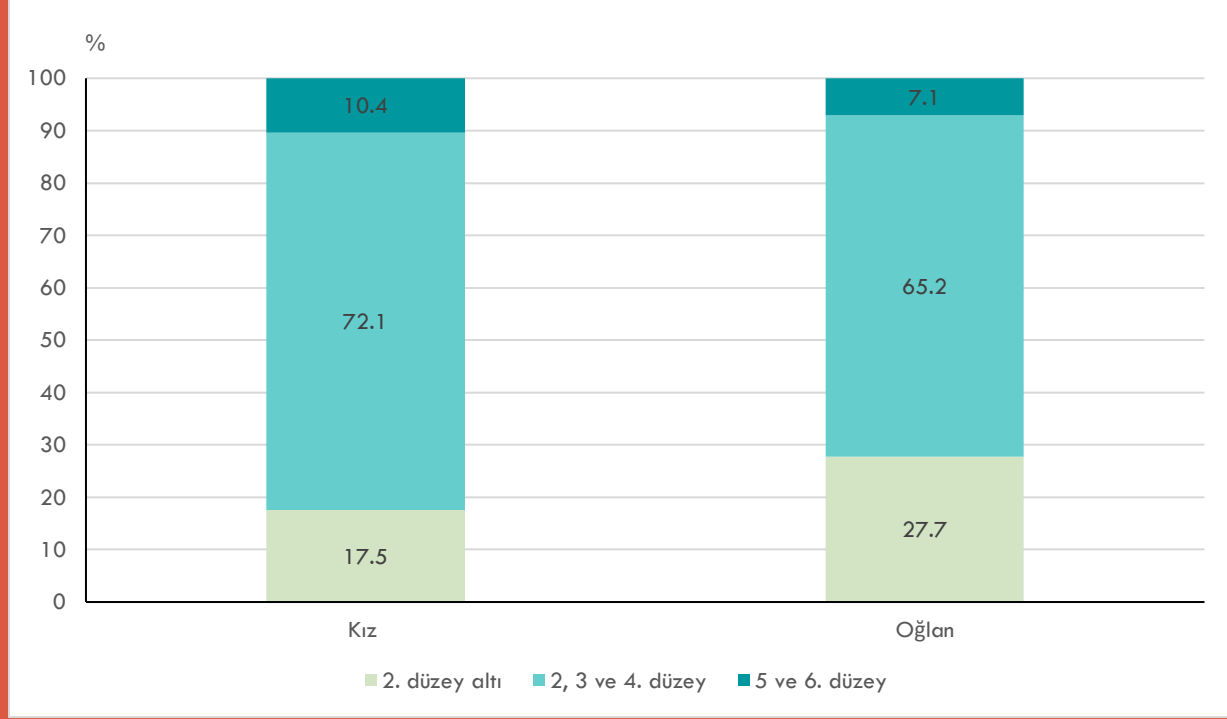
### 1.6. PISA 2018 Okuma Becerilerine Genel Bakış

OECD 2019 ve 2020'de, PISA 2018'in okuma, fen ve matematik becerileri alanlarındaki başarıları derinlemesine irdeleyen raporlar yayınladı. Bu raporlarda tüm ülkelerde kızların okuma becerilerinde oğlanlardan daha fazla puan aldığı vurgulanıyor. Benzer şekilde PISA'nın daha önceki döngülerinde de kızların ortalama okuma puanları oğlanlardan daha yüksektir.<sup>38</sup> PISA 2018'de, OECD ülkelerinin genelinde oğlanların %27,7'si, kızların ise %17,5'i asgari düzeyde okuma becerisine işaret eden düzey 2'ye erişemediler (Grafik 2).

---

<sup>38</sup> OECD, 2016.

## Grafik 2: OECD Ülkeleri Ortalamasına Göre Okuma Becerilerinde Kız ve Oğlanların Düzeylere Dağılımı



Kaynak: OECD, 2019a.

**Okuma becerileri zayıf olan öğrenciler, okulu erken bırakma ve işsizlikle karşılaşma olasılıkları daha yüksek olduğu için risk grubundaki öğrenciler olarak değerlendirilebilirler.**<sup>39</sup> OECD tarafından, PISA 2018 okuma becerilerinde oğlan çocukların kızlara oranla daha geride kaldığının altı çiziliyor, bu farkın en alt düzeyde başarı gösterme oranlarında da görüldüğü belirtiliyor.<sup>40</sup> Bu durumun çocukların gelecekteki hayatlarında ve mezuniyet sonrası istihdama katılımlarında yaratabileceği sorunlar dikkate alındığında, kız ve oğlan çocuklar arasındaki farka etki edebilecek unsurlara değinmek önemlidir. Bu çerçevede, PISA 2018'e katılan ülkeler üzerine yapılan analizlerde belirli unsurlar dikkat çekiyor. Ebeveyn, okul, öğretmen, eğitim kaynakları, eğitimin niteliği veya öğrenci tutum ve davranışlarından kaynaklı, okuma alanıyla ilişkili birçok etken olmasına karşın, tüm ülkelerin analizi yapıldığında üç unsur öne çıkıyor:

1. **Tüm ülke ve ekonomilerde, PISA'daki performans, cinsiyetten ziyade sosyoekonomik durumla daha güçlü bir şekilde ilişkili görünüyor.** OECD, yüksek sosyoekonomik statüye sahip ailelerden gelmenin oğlanlara oranla kızlarda daha olumlu sonuçlar gösterdiğini vurguluyor. Özellikle, OECD ülkeleri genelinde yüksek gelirli ailelerden gelen kızların %20,2'si ve yine yüksek gelirli ailelerden gelen oğlanların %14,6'sı okumada düzey 5 veya 6'ya ulaşmış en yüksek düzeyde performans gösteren öğrenciler arasında yer aldı. Düşük gelirli ailelerden gelen kızların yalnızca %3,6'sı,

<sup>39</sup> Lundatræ vd., 2010.

<sup>40</sup> OECD, 2019b.

oğlanların ise %2,3'ü okumada düzey 5 veya 6'ya ulaşabildi.<sup>41</sup> Ancak bunun daha derin araştırılması için okulun rolü ve aile desteğiyle ilgili unsurların da dikkate alınması gerekir. Sosyoekonomik durum genellikle ebeveynlerin çocuklarının bilişsel gelişimi için sağlayabileceği hem sosyal hem de ekonomik kaynaklara yansır. Son araştırmalar hem aileler hem de okullar tarafından sağlanan kaynakların niceliği ve niteliğinden oğlan ve kız çocukların farklı şekilde etkilenebileceklerini gösteriyor.<sup>42</sup> Yakın zamanda yapılan bazı araştırmalar, dezavantajlı ailelerde doğan oğlanların benzer geçmişlere sahip kızlardan daha düşük başarı puanlarına sahip olduklarını ve liseyi bitirme olasılıklarının daha düşük olduğunu gösteriyor.<sup>43</sup>

2. **OECD, tüm ülkelerdeki durumu değerlendirirken, toplumsallaşmanın rolünü, öğrenme çıktılarındaki cinsiyet eşitsizliklerini etkileyen başka bir unsur olarak öne sürüyor.** Evde ebeveynlerin ve okulda öğretmenlerin oğlan ve kız çocuklarla etkileşiminin çocukların yeteneklerine ilişkin kalıpyargıların toplumda yeniden üretilmesine aracılık ettiği ve bunun cinsiyet eşitsizlikleri yarattığına işaret eden araştırmalardan<sup>44</sup> yola çıkarak, bu normların müfredata ve okul sistemlerine farklı şekilde yerleştirildiğine dikkat çekmek gerekiyor. Aynı şekilde, ebeveynlerin kızların becerilerine yönelik cinsiyetçi tutumları ve kızların eğitime zaman ve para açısından nasıl yatırım yaptıkları da kadınların işgücüne katılım oranlarıyla çok yakından ilgilidir. Kadınların işgücü piyasasına katılımının düşük olduğu ekonomilerde, kız çocukların eğitimde ebeveyn desteği alma olasılığı daha düşüktür.<sup>45</sup> **OECD, kızların geleneksel toplumsallaşma pratiklerinden kaynaklı olarak evde kalmaya teşvik edilmelerinin kız ve oğlan çocukların boş zamanlarını hangi aktivitelerle ve nasıl harcadıklarıyla ilgili olabileceğini vurguluyor. Bunun PISA'ya katılan tüm ülkelerde kızların oğlanlardan okumaktan daha fazla zevk aldıklarını bildirmelerine ve kızların okuryazarlıkta oğlanlardan daha iyi performans göstermelerine kısmi bir açıklama sunabileceğine işaret ediyor.** Örneğin zevk için okumaya genellikle ne kadar zaman harcadıkları sorulduğunda, OECD ülkeleri genelinde oğlanların %75'inden fazlası hiç zaman ayırmadığını ya da günde 30 dakikadan az zaman harcadığını bildiriyor. Bu oran kızlarda ise %57,2'dir. Yine OECD ülkeleri arasında, oğlanların %24'ü okumayı sevdiğini ve hobileri arasında okumanın olduğunu vurgularken bu oran kızlar için %44'tür.<sup>46</sup>
3. **OECD raporlarında öne çıkan bir diğer unsur da ödev yapmak için harcanan zamandır.** Ev ödevi öğrenmeyi pekiştirebilir ve öğrenciler bunun sonucu olarak okuma becerilerinde daha iyi bir performans sergileyebilirler.<sup>47</sup> OECD ülkelerinin ortalamasında oğlanların %64'ünün ve kızların %73'ünün PISA testinden hemen önceki gün evde bir saatten fazla çalıştığını, oğlanların yaklaşık

---

<sup>41</sup> OECD, 2019b, s. 154.

<sup>42</sup> Autor vd., 2016.

<sup>43</sup> Autor vd., 2019; Brenøe ve Lundberg, 2018.

<sup>44</sup> Rodríguez-Planas ve Nollenberger, 2018.

<sup>45</sup> Van Hek vd., 2016.

<sup>46</sup> OECD, 2019b, s. 159.

<sup>47</sup> Klaua ve Guthrie, 2015.

%24'ünün ve kızların %18'inin ise evde hiç çalışmadığını bildirdiği görülüyor. Bu, kızların oğlanlara göre daha başarılı olmasının göstergelerinden biri olabilir.

## 1.7. Alanyazına Göre Toplumsal Cinsiyet Bağlamında PISA ve Okuma Becerileri

Bu bölümde özellikle PISA bağlamında okuma becerilerinde ortaya çıkan kız ve oğlan öğrenciler arasındaki farkın anlamlandırılmasına ilişkin alanyazındaki temel tartışmalar sunuluyor. Bu tartışmalar sunulurken cinsiyet eşitsizliği, kız ve oğlan öğrencilerin becerileri arasındaki sayısal farkın ötesinde, daha normatif açıklamalarla ele alınıyor. Bu bağlamda cinsiyet, PISA'daki kısıtlayıcı bir kategorik değişken ya da analiz birimi olmanın ötesinde, eğitim sistemlerinde, okul içindeki ve dışındaki ilişkileri düzenleyen bir kavram olarak ele alınıyor. Aşağıda alanyazında paylaşılan çalışmalarda ortaya çıkan bazı örüntüleri dile getirsek de, bu raporda amacımız, kız ve oğlan başarısı ikileminin önüne geçip okuma becerilerinde kızların neden daha iyi olduklarını sormanın yanı sıra, hangi oğlan ve hangi kızların risk altında olduğunu da incelemek ve hangi kızların ve oğlanların daha başarılı olduğunu anlamaktır.<sup>48</sup>

### 1.7.1. Okuma Becerilerine Getirilen Toplumsal Cinsiyet Temelli Açıklamalar

Okuma becerilerindeki oğlan ve kız öğrenciler arasındaki başarı farkının nedenleri oldukça uzun zamandır çalışmalara konu oluyor.<sup>49</sup> Bu çalışmaların çoğu kızlar ve oğlanların okumaya ve okula karşı olan farklı tutumlarına değinirken bazıları da ailelerin ve okulların tutum farkını nasıl daha da güçlendirdiğini gösteriyor. Oğlanların okuma becerilerinde kızlar kadar iyi performans gösterememelerinin nedeni olarak oğlanları cesaretlendirecek, okul dışında onları okuma konusunda teşvik edici çevresel unsurların eksikliğine ve ailelerin oğlan çocukları okuma konusunda yeteri kadar özendirmediğine değiniliyor.<sup>50</sup> Aynı zamanda okullarda oğlanların kızlara oranla okuma için daha az zaman harcadığı öne sürülüyor.<sup>51</sup> Oğlanların okullarda yeteri kadar erkek rol modele sahip olmaması ve öğretmenlik mesleğinin genellikle kadınlar tarafından icra edilmesinin okumada cinsiyet farklılıklarına katkı sunabileceği ve bunun da okuma alışkanlığının feminenleştiğine ya da kızlara ait bir hobi olarak görüldüğüne dair çıkarımların oluşmasına neden olduğu ifade ediliyor.<sup>52</sup> Oğlanların okuma alışkanlıklarının kızlara göre daha az olması kızların sosyal sermayesinin daha fazla olması şeklinde yorumlanırken bu durumun kız çocukların daha çok aile gözetiminde sosyalleşmesine izin verilmesinden kaynaklandığını öne sürenler de mevcuttur.<sup>53</sup> Ayrıca ailelerin kızların okuma becerilerini geliştirmek için daha fazla fırsatlar sağlaması<sup>54</sup> ve kızları oğlanlara göre daha iyi okuyucular olarak görmesi de bu tutumların ortaya çıkmasında etkili görülüyor.<sup>55</sup> Oğlanları

---

<sup>48</sup> Lingard vd., 2002.

<sup>49</sup> Serafini, 2013; Watson vd., 2010.

<sup>50</sup> Weaver-Hightower, 2003.

<sup>51</sup> Tyre, 2009.

<sup>52</sup> Serafini, 2013; Alloway, 2007.

<sup>53</sup> Halldorsson ve Ofalsson, 2009.

<sup>54</sup> Silinskas vd., 2010.

<sup>55</sup> Rätty vd., 2006.

okumaya teşvik etmek için okuma materyallerinin çeşitlendirilmesi ya da okumanın bir sosyal aktivite olarak sunulması alanyazında sıklıkla karşımıza çıkan bir stratejidir.<sup>56</sup>

PISA da dahil olmak üzere araştırmalar<sup>57</sup> okuma becerilerindeki farkın çocukların okumadan aldıkları zevkle açıklanabileceğini gösteriyor; çünkü zevk için okuma, okuma ve anlama becerilerini ve kelime dağarcığını geliştirir.<sup>58</sup> Bu aynı zamanda okuma başarısıyla yakından ilişkili görülen okuma sıklığı ve okuma motivasyonuna dair tutumların oluşmasında da etkilidir.<sup>59</sup> Bu durum PISA anketlerinde de görülüyor; kızlar oğlanlara kıyasla daha çok okuduklarını belirtiyorlar ve okumaya karşı daha olumlu bir tutum içindeler.<sup>60</sup> Oğlanların düşük okuma becerilerini irdeleyen çalışmalara göre ise oğlanlar okumaya karşı daha az olumlu tutum ve davranış sergilemenin yanı sıra,<sup>61</sup> okumanın daha az önemli olduğunu düşünüyorlar.<sup>62</sup> Bu nedenle daha az içsel motivasyon sergiliyorlar.<sup>63</sup> Bunlara ek olarak kızlar ve oğlanlar arasındaki farkta, öğrenme ve başarıya atfedilen önem de etkilidir; örneğin kızlar için başarılı olmak ileride daha iyi kariyer fırsatlarına sahip olmak, üniversitede okuyabilmek ve kızlar hakkındaki toplumsal yargıları kırmak için oldukça önemlidir.<sup>64</sup>

Alanyazındaki ilginç ve çelişkili bulgulardan bir tanesi de boylamsal çalışmaların yüksek özyeterliğin ya da öğrencilerin kendi başarılarına ilişkin yargılarının başarı üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu vurgulamasıdır.<sup>65</sup> Özellikle endişeli hissetme durumu kızların performansını oğlanlara göre daha fazla olumsuz etkilemesine karşın,<sup>66</sup> PISA 2018 sonuçlarında 30 ülkede, ortalama olarak oğlanlara göre daha zor parçaları okurken zorlandıklarını belirten kızların çoğu okumada en yüksek başarı grubunda (düzey 5 ve 6) yer alıyor.<sup>67</sup> Bu da kızların daha başarılı olmalarına karşın kendi becerilerine daha az inançları olduğunu ve özyeterliklerinin düşük olduğunu gösteriyor.

### **1.7.2. Ailenin Okuma Alışkanlıkları Sürecine Katılımı ve Sosyoekonomik Durum**

**Aile desteğinin, ailelerin sosyoekonomik durumunun, yaşadığı çevrenin ve ailelerin özellikle okuma becerilerinin geliştirilmesine aktif bir şekilde katılmalarının çocuğun okuma becerileri üzerinde büyük**

---

<sup>56</sup> Serafini, 2013.

<sup>57</sup> Hochweber ve Vieluf, 2018; Wigfield vd., 2012.

<sup>58</sup> Sullivan ve Brown, 2015.

<sup>59</sup> Guthrie ve Wigfield, 2000.

<sup>60</sup> Mullis vd., 2012; Torppa vd., 2018.

<sup>61</sup> McKenna vd., 2012.

<sup>62</sup> Durik vd., 2006.

<sup>63</sup> McGeown vd., 2012.

<sup>64</sup> Francis, 2002.

<sup>65</sup> Guo vd., 2016; Arens vd., 2019.

<sup>66</sup> Halldorsson ve Olafsson, 2009.

<sup>67</sup> OECD, 2019b.



**bir etkisi vardır.**<sup>68</sup> Düşük sosyoekonomik düzeylerdeki ailelerden gelen çocuklar, diğer çocuklara göre okul hayatına daha dezavantajlı durumda başlıyorlar.<sup>69</sup> Bu çocuklar açığı kapatmaları için aileleri tarafından desteklenmediğinde diğer çocuklarla aralarındaki fark artıyor.<sup>70</sup> **Bu eşitsizlik durumunu en aza indirmek için ise okulöncesi eğitim önemli bir rol oynuyor.**<sup>71</sup> Özellikle okulöncesi eğitim döneminde aileleri tarafından hem duygusal hem de pedagojik açılardan desteklenen ve hazırlanan çocukların ileriki yıllarda okuma başarılarının yanı sıra kelime dağarcıklarının da daha gelişmiş olduğu görülüyor.<sup>72</sup>

### 1.7.3. Okul Süreçleri

**Öğrenci-öğretmen ilişkisi, destekleyici öğretmen davranışları, öğrenmede rekabet, okul kaynakları gibi eğitsel faktörler kızların performansını oğlanlardan daha fazla etkiliyor.**<sup>73</sup> Örneğin kızlar ödev yapmak için daha fazla zaman harcıyorlar ve bu sayede okuduğunu anlamada, metin yapıları ya da kelime bilgisinde oğlanlara göre daha başarılı oluyorlar.<sup>74</sup> Ayrıca öğretmen desteğinin ve olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin, cinsiyet ayrımı gözetmeksizin hem kız hem de oğlan öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı varsayılıyor.<sup>75</sup> Bunun yanı sıra belirli öğretmen davranışlarının (öğrenciyle ilgilenme, ihtiyaçlarına göre içerik hazırlama ve yöntem belirleme, öğrenciyi motive etme, okula ve derslere devamlılık gösterme ve aksatmama vb.) okullarda gözlemlenme düzeyinin okuma başarısıyla olumlu bir ilişki içinde olduğu görülüyor.<sup>76</sup>

Bu süreçlere ek olarak iyi sınıf yönetimi de kız ve oğlan öğrenciler arasındaki başarı farkının kapatılmasında önemli bir rol oynuyor. Oğlan çocukların okula karşı daha az olumlu tutuma sahip olabilmeleri, daha fazla dikkat dağınıklığı yaşamaları ve okul kurallarını daha sık çiğnemeleri gibi davranışları nedeniyle,<sup>77</sup> iyi sınıf yönetiminin oğlanların sınıf içi davranışlarının düzenlenmesinde ve böylece okumadaki başarı farkının kapatılmasında etkili olabileceği vurgulanıyor.<sup>78</sup> Bunlar, oğlanların okuma başarılarının artması için onların başarılarını destekleyecek bir ortam ve iyi bir sınıf yönetimi gibi nitelikli eğitimin bazı bileşenlerinin önemli olduğunu gösteriyor.

---

<sup>68</sup> Hemmrechts vd., 2017; Koyuncu ve Fırat, 2021.

<sup>69</sup> Hindman vd., 2010; Şirin, 2005.

<sup>70</sup> Ferrer vd., 2015.

<sup>71</sup> Karlıdağ-Dennis vd., 2021.

<sup>72</sup> Manolitsis vd., 2013.

<sup>73</sup> Halldorsson ve Olafsson, 2009.

<sup>74</sup> Gershenson ve Holt, 2015.

<sup>75</sup> Halldorsson ve Olafsson, 2009.

<sup>76</sup> Erdoğan ve Acar-Güvendir, 2019.

<sup>77</sup> Buchmann vd., 2008.

<sup>78</sup> Emmer ve Stough, 2001.

#### 1.7.4. PISA Uygulamasının Yapısına Dayalı Açıklamalar

Kızların okuma becerilerinde oğlanlara göre daha başarılı olmalarına getirilen açıklamalardan biri de PISA'da uygulanan testlerin yapısına ilişkindir. Hem ulusal hem de uluslararası değerlendirmelerde okuma başarısında kız ve oğlanlar arasındaki farkın, değerlendirmede kullanılan metnin türüne göre değişiklik gösterdiği bulundu ve bilgilendirici metinlerden ziyade öyküleyici metinlerde kız çocukların daha başarılı olduğu ortaya çıktı.<sup>79</sup> Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) ve PISA'daki soruların yaklaşık yarısı, katılımcıların yazma becerilerini kullanmalarını gerektiren açık uçlu bir formattadır. Çeşitli araştırmalarda, bu tür yazım gerektiren soruların çoktan seçmeli sorulara göre kızların daha fazla başarı gösterdiği ve daha kolaylıkla yapabilecekleri sorular olduğu belirtiliyor.<sup>80</sup> Bu yüzden PISA'da çok sayıda açık uçlu soru bulunması, gözlemlenen büyük cinsiyet farklılıkları için bir açıklama olarak karşımıza çıkıyor. Aynı şekilde PISA'da kızlar ve oğlanlar arasındaki farklılıklar en çok değerlendirme ve derinlemesine düşünme alt boyutunda görüldüğü için, bu soruların fazlalığı özellikle kızlar için bir avantaj sağlıyor.<sup>81</sup> Yapılan çalışmalar PISA uygulamasının yapısı gereği kızların lehine olabileceğini vurgulasa da, tabii ki kız çocukların başarısının yukarıda bahsettiğimiz zevk için okuma ya da kız çocuklarının okumaya veya ev ödevlerine daha fazla zaman ayırması gibi unsurlardan bağımsız olarak değerlendirilemeyeceğinin ve sınavının tasarımının başlı başına bir açıklama sunamayacağıının altını çizmek gerekiyor.

#### 1.8. Uluslararası Kalkınma Yaklaşımlarına Göre Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği kavramının nasıl ele alındığı etkili eğitim politikalarının geliştirilmesi için büyük önem taşıyor. Bu kavram eğitimi merkeze alan uluslararası kalkınma çalışmalarında üç farklı yaklaşım dahilinde tarihsel bir süreç içinde irdelenebilir. Beşeri sermaye, insan hakları ve son olarak yapabilirlik yaklaşımı<sup>82</sup> toplumsal cinsiyeti, eğitim politikalarının şekillenmesinde farklı kavramsallaştırmalar üzerinden ele alarak uluslararası düzenlemelerde, belgelerde ve devletlerin ulusal eğitim politikalarındaki eşitlik anlayışlarının şekillenmesinde önemli rol oynadılar. Her bir yaklaşım farklı fakat gittikçe birbirini tamamlayan bir toplumsal cinsiyet anlayışı öngörüyor. Bu tarihsel yaklaşımı bu raporda analizlerimize yol gösterecek olan yapabilirlik yaklaşımı etrafında irdellemek, uluslararası kalkınma alanyazınında toplumsal cinsiyet anlayışının nasıl değiştiğinin değerlendirilmesini sağlayacaktır. Aynı zamanda normatif bir analiz de bunu gerektirir.

##### 1.8.1 Beşeri sermaye yaklaşımı

<sup>79</sup> Mullis vd., 2012.

<sup>80</sup> Schwabe vd., 2015.

<sup>81</sup> Solheim ve Lundetræ, 2018.

<sup>82</sup> Bu kavram uluslararası alanyazında "*capabilities approach*" olarak yer alıyor.

Becker'in 1960'larda geliştirdiği beşeri sermaye yaklaşımı, toplumsal cinsiyet odaklı eğitim politikalarına uygulandığında büyük ölçüde kız ve oğlan çocuklar arasındaki sayısal farka odaklanan, onların okullulaşma oranlarına değinen, kaynaklara ve eğitime erişimdeki farklarını temel alan bir anlayışı yansıtır. Bireylerin istihdama katılımına vurgu yaparak okullulaşmanın ve ekonomik glenmenin önemini vurgular.<sup>83</sup> Bu yaklaşıma göre, kız çocukların eğitimi, orta ve uzun vadede ölüm oranlarının düşürülmesi, daha eğitimi ailelerin oluşturulması ve kadınların ekonomiye katılımlarını teşvik ederek ekonomik büyümeye katkı sağlaması bakımından önemlidir.<sup>84</sup> Bu yaklaşım, eşitliği kızlar ve oğlanlar arasındaki farkın kapanmasında arayan ve kız çocukların eğitiminin ekonomik kalkınma için önemli olduğunu öngören bir anlayışı yansıtır. Beşeri sermaye yaklaşımı, özellikle Dünya Bankası'nın desteklediği projelerde karşımıza çıkıyor. Bu yaklaşım açısından en önemli göstergeler kız ve oğlan çocukların okullulaşma oranı, sınıf tekrarı yapan kız ve oğlan ğrenci sayısı, ortalama eğitime devam süresi, kadın ve erkek ğretmen sayısı, kadın ve erkeklerin okuryazarlık düzeyleridir. Türkiye'de 1997 yılında uygulanmaya başlayan 8 yıllık kesintisiz ve zorunlu eğitim, kızların okullulaşmasına ve bunun için de altyapıya ve kaynakların artırılmasına odaklanan bir süreç olması itibarıyla beşeri sermaye yaklaşımının temel ilkeleri etrafında düzenlendi. Bu tür bir yaklaşım şüphesiz, okullulaşma oranları ile okul ve derslik sayılarının artırılması, ğretmen açığının giderilmesi gibi kaynak bazlı sorunlara değinmesi itibarıyla oldukça önemlidir. Diğer yandan bu yaklaşım, bireylerin istihdama katılımını temel amaç olarak kabul ettiği için kızların ne öğrendiklerini, nitelikli eğitimi ve cinsiyet eşitsizliklerinin okullarda ve ailelerde nasıl üretildiğini dikkate almaması bakımından eleştiriliyor.

### **1.8.2 İnsan hakları temelli yaklaşım**

İnsan hakları temelli yaklaşım toplumsal cinsiyet rollerinin toplumsal olarak inşa edildiğini kabul eder.<sup>85</sup> Bu yaklaşım özellikle Birleşmiş Milletler ocuklara Yardım Fonu (UNICEF) ve UNESCO başta olmak üzere çeşitli kuruluşlar tarafından ve Herkes için Eğitim (EFA) kampanyasında kullanıldı. Bu yaklaşımda eşitlik çoğunlukla yasal belgeler ve eşit vatandaşlıkla ilişkilendirilerek eğitim temel bir hak olarak görülür ve yaklaşım üç temel prensip üzerine kuruludur: İlki, eğitime ücretsiz erişim ve eğitimde fırsat eşitliği ilkesidir.<sup>86</sup> İkinisi, nitelikli eğitimin herkesin hakkı olduğudur. Son ilke ise kimliğe saygıyı, eğitime farklı kesimlerin katılmasının ve eğitimde farklı kimliklerin (cinsiyet, etnisite, engellilik vb. açılardan kapsayıcı bir anlayışla) temsil edilmesinin önemini vurgular.<sup>87</sup> İnsan hakları temelli yaklaşım toplumsal cinsiyet eşitliğini ise yasal ve anayasal hakların birer hükmü olarak nitelendirir.<sup>88</sup> rneğin Tomasevski'nin çalışması insan hakları yaklaşımının kız çocukların eğitime katılmasına izin verilmediği ülkelerde ya da topluluklarda

---

<sup>83</sup> Unterhalter, 2009.

<sup>84</sup> Unterhalter, 2006.

<sup>85</sup> Vaughan, 2010.

<sup>86</sup> Manion ve Menashy, 2013.

<sup>87</sup> UNESCO ve UNICEF, 2007.

<sup>88</sup> Vaughan, 2010.

eğitime erişimi sağlamada nasıl etkili olduğunu ve bu yaklaşımla daha öğrenci merkezli bir öğretim geleneğinin nasıl benimsendiğini gösterir.<sup>89</sup>

İnsan hakları temelli yaklaşıma getirilen temel eleştiri, yaklaşımın cinsiyet eşitliğinin, toplumsal cinsiyete dayalı eşitizlikleri sŸrdŸren sosyal kurumlarda dŸnŸřm ve reformlarla sağlanacağına vurgu yapmasına karşın gŸndelik hayatta yaşanan cinsiyetçiliği, özgŸrlŸkleri kısıtlayıcı dŸzenleme ya da normları ve kızların ya da kadınların yaşamlarını kısıtlayan kurumlara sinmiş olan eril iktidar ilişkilerini ortadan kaldırmak için neler yapılması gerektiğine değinememesidir.<sup>90</sup> Bu yaklaşım, hakların işlevselleştirilmesini engelleyen koşulları görmezden geliyor ve eşitizliklerin yalnızca yasal çŸzŸmlerine odaklanıyor. Bu nedenlerle de sŸrdŸrŸlebilir değişimi teşvik etmede ve yereldeki toplumsal cinsiyet eşitizliklerini ele almada başlı başına etkili olamıyor. Özellikle gelişmekte olan Ÿlkelerde, hakların çoğu zaman retorik olarak gŸrŸlmesiyle hak kavramının yalnızca yasal haklara indirgenmesi riski bulunuyor. Bu noktada hak temelli eğitim modelinin en bŸyŸk eleştirisi de, birçŸk gelişmekte olan Ÿlkede kız çocukların eğitimi yasal bir hak olarak anayasada gŸvence altına alınsa da, uygulamada kız çocukların bu hakkı kullanmaları için devletlerin yapması gerekenleri eksik bırakmasıdır.<sup>91</sup> Bu Ÿlkelerin çoğu, vatandaşlarının eğitime erişim haklarından ne ölçŸde yararlandığını veya hangi unsurların eğitime erişimi sınırladığını ayrıntılı bir Ÿekilde incelemiyor. Okul sŸreçleri söz konusu olduğunda ise Robeyns'e gŸre hak kavramı "ontolojik olarak bireyselci" bir yaklaşım ediniyor.<sup>92</sup> Örneğin sınıflardaki kız çocukların deneyimlerini etkileyen veya nitelikli eğitime erişimi belirleyen sosyal, ekonomik veya politik sŸreçler irdelenmiyor.<sup>93</sup> Tikly ve Barret'in araştırması Birleşmiş Milletler (BM) tarafından kullanılan bu yaklaşımın yereldeki toplulukların ya da farklı bŸlgelerdeki okulların ihtiyaçlarını dikkate almada yetersiz kaldığını gösteriyor.<sup>94</sup>

Özetle politika amaçlarını Ÿekillendiren hem insan hakları hem de beşeri sermaye yaklaşımları etkili bir toplumsal cinsiyet anlayışı sunmuyor; kızlar ve oğlanlar arasındaki ölçŸlebilir farkların kapatılmasının ötesine geçemiyor. Eğitimin bir hak olarak sunulması, kurumlarda derinlemesine yerleşik gŸç ve cinsiyet eşitizliklerini değiştirmek için yeterli değildir. İnsan haklarına dayalı yaklaşım, ulusal ve uluslararası dŸzeyde toplumsal cinsiyet eşitliğini savunmada yasama araçları için gŸçlü bir dil ve direktif sağlasa da var olan yasa ve anlaşmaların kadınların taleplerini ilerletmek için daha ahlaki bir sosyal dŸzen yaratabileceği anlamına gelmiyor. Yukarıda bahsettiğimiz ŸçŸncŸ bir yaklaşım ise yapabilirlik yaklaşımıdır. Bir sonraki bŸlŸmde bu yaklaşımı tartışıp bu çalışma için nasıl bir çerçeve sunduğunu ele alacağız.

## 1.9. Yapabilirlik Yaklaşımı, Eğitim ve Toplumsal Cinsiyet

---

<sup>89</sup> Tomasevski, 2003.

<sup>90</sup> Unterhalter 2003; Robeyns 2006.

<sup>91</sup> Unterhalter, 2009.

<sup>92</sup> Robeyns, 2003, s. 65.

<sup>93</sup> Tikly ve Barrett, 2011.

<sup>94</sup> Tikly ve Barrett, 2013.

Amartya Sen'in "Neyin Eşitliği?" sorusuyla ortaya attığı ve daha sonra Martha Nussbaum'un daha feminist bir açıdan yaklaşım geliştirdiği yapabilirlik yaklaşımı, faydacı ya da kaynak temelli yaklaşımları eleştiren alternatif bir refah kuramı olarak karşımıza çıkıyor. Bu yaklaşım kaynakları eşitlemek üzerine yapılan reformların araçsallığına ve yarattığı yanılgıya vurgu yapıyor. Bu yaklaşımda Amartya Sen'in esas vurgulamak istediği bireylerin "yapabilirliklerine" odaklanması gerektiğidir. Ancak kişilerin var olan şartlar, özgürlükler ve imkânlar dahilinde yapabilirliklerine, yani sahip oldukları işlevselliklere ve onları gerçekleştirmek için gerekli olan koşullara odaklanılarak kişilere nelerin engel olduğu analiz edilerek eşitsizlikler anlaşılabilir ve düzeltilebilir. Yapabilirlik yaklaşımı kadınların erkeklerle eşit yapabilirliklere sahip olması için neler yapılması gerektiğine odaklanır. Örneğin kadınların işgücüne katılım açısından erkeklerle eşit yapabilirliklere sahip olmaları kadınlara daha fazla iş fırsatı sağlanması, haneçi ücretsiz emeklerini tanıyan uygulama ve düzenlemeler ve karar alma pozisyonlarındaki kadın yönetici sayısının artırılmasıyla sağlanabilir. Aynı bilgi ve becerilere sahip bir kadın ve bir erkeğin istihdama katılımında, kadın kendisine toplum tarafından yüklenen ücretsiz ev içi hizmetleri (örn. çocuk bakımı) üstlenmek zorunda bırakıldığı için işgücüne katılamıyorken erkek katılıyorsa, kadının erkekle aynı işlevsellikçe (verilen işi yapabilmek için gereken bilgi düzeyi, beceri, diploma vb.) sahip olması, eşit yapabilirliğe ya da eşit imkânlara sahip olması anlamına gelmez. Cin'in çalışmasında verdiği örnekten hareketle, üniversiteye gitmeyen iki kadını ele aldığımızda, görünen neden her ikisinin de üniversite sınavını kazanamaması olmasına karşın sınavı kazanamama nedenleri incelendiğinde farklı şartların, tutumların ya da imkânların esas etken olduğu görülebilir.<sup>95</sup> Örneğin biri maddi imkânsızlıklardan dolayı üniversiteye gidememişken, diğeri imkânları olduğu hâlde üniversiteye gitmek gibi bir arzusu olmadığı için üniversiteye gitmemesi, bu yaklaşım dahilinde ele almamız ve politika önerilerine dahil etmemiz gereken önemli bir ayrımdır. Bu durumda vurgulanması gereken, çıktılardan ziyade süreçteki eşitsizliklerin anlaşılması, kişilerin yapabilirliklerinin ne kadar farklı olduğunun incelenmesidir. Başka bir örnek ise bedensel engelli bir öğrenci ve engeli bulunmayan bir öğrencinin okula gitmek için farklı kaynaklara ihtiyaç duyması, bedensel engelli öğrencinin daha fazla kaynağa sahip olursa (tekerlekli sandalye, o tekerlekli sandalyeyi kullanabileceği engelli dostu toplu taşıma imkânları vb.) ancak diğer öğrenciyle aynı amaca ve çıktıya (okula erişim) ulaşabileceğidir.

Son yıllarda BM Kalkınma Programı tarafından da kullanılan bu yaklaşımla eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için kaynaklara erişimde eşitliği ötesinde, kişilerin eşit çıktılara ulaşması için nelerin dikkate alınması gerektiğine odaklanılır ve eşitlik kavramının ekonomik ölçümlerin ötesinde özgürlükler ve fırsatlar açısından da ele alınması gerektiği savunulur. Bu bağlamda yapabilirlik yaklaşımı, hak temelli yaklaşımın aksine, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini hem yasal hem de ahlaki bir zorunluluğun ötesinde kişinin sahibi olduğu fırsatları ve özgürlük alanlarını genişletmek ve kişinin imkânlarını geliştirmek için gerekli bir koşul olarak görür.<sup>96</sup> Yaklaşım, fırsatlar sağlamanın, pozitif özgürlüklerin teşvik edilmesinin, eğitim koşullarının ve eğitim almanın kişinin ulaşmak istediği hedefleri ve değer verdiği özgürlükleri gerçekleştirmesi üzerindeki etkisini inceler.<sup>97</sup> Bu yaklaşım dahilinde, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğine

---

<sup>95</sup> Cin, 2017.

<sup>96</sup> Unterhalter 2007.

<sup>97</sup> Unterhalter 2007; Tikly ve Barrett 2011.

kesişimsellik ekseninde yaklaşılarak öğrenmeyle ilgili cinsiyet ayrımcılığı, müfredat ve ders kitaplarının kızlar ve oğlanlar hakkındaki klişeleri yeniden üretmesi, öğretmenlerin kız ve oğlan öğrencilerle olan farklı iletişimleri ve bu iletişimlerin nasıl feminen ya da maskülen normlar ürettiği ve bu normların öğrencilerin öğrenmelerine ve eğitim süreçlerine nasıl yansıdığı incelenir.<sup>98</sup> Bu bağlamda, Robeyns okul pratiklerinin ya da toplumsal cinsiyet kaynaklı eşitsizliklerin öğrencilerin okula katılım süreçlerini ve başarılarını etkileyerek eşit olmayan eğitim çıktılarına yol açtığını vurguluyor.<sup>99</sup> Eğitim açısından dezavantajlı olma durumu, nitelikli bir eğitime erişememe ya da olumlu bir öğrenme ortamının olmaması farklı başarı çıktılarının nedenleri arasındadır.

Yapabilirlikler yaklaşımını eğitim politikaları analizine entegre etmek için Alkire tarafından öne sürülen iki uygulama vardır.<sup>100</sup> İlk uygulama değerlendirmedir ve bu kimlerin ya da hangi grupların yapabilirliklerine, yani imkânlarına (örn. iş bulabilmek, okulda başarılı olabilmek) ve eğitim politikalarıyla bunların ne ölçüde genişletildiğine bakar (örn. nitelikli eğitime erişim kimlere, ne ölçüde sağlandı ya da kızların nitelikli eğitime erişimi ne ölçüde sağlandı gibi soruları derinlemesine inceleyebilir). Prospektif analiz ise yapabilirlikler kümesinin nasıl ve neden genişletildiğine ve hangi somut politikaların ya da düzenlemelerin buna hizmet edeceğine odaklanır. Örneğin kişinin yaşadığı toplumdaki sosyal imkânlara ulaşabilmesi için sağlıklı olması ya da okuma yazma bilmesi/eğitime erişebilmesi gerekir. Biz bu çalışmada her iki uygulamaya da odaklanarak kızların ve oğlanların okuma becerilerinde hangi okul süreçlerinin, öğrenci tutum ve davranışlarının ve ne tür öğrenci-öğretmen-ebeveyn ilişkilerinin rol oynadığını anlamaya çalışacağız. Bununla birlikte okuma başarısı açısından risk grubu oluşturan ve düşük okuma performansı gösterenlerin yapabilirlik kümelerini genişletmek için neler yapılması gerektiğine odaklanacağız. Böylece mikro (öğrenci) ve mezo (okul ve öğretmen) düzeyde politikalar için bir öngörü sağlamayı amaçlarken daha makro düzeyde politikalar için de önerilerde bulunacağız.

---

<sup>98</sup> Aikman vd., 2011; Unterhalter 2007.

<sup>99</sup> Robeyns, 2006.

<sup>100</sup> Alkire, 2008.

## 2. Veri Seti ve Yöntem

Bu bölümde araştırmanın bulgularının hangi veri seti ve yöntemler kullanılarak hazırlandığı anlatılıyor.<sup>101</sup> PISA 2018 veri seti farklı bileşenlerden oluşuyor. Bu çalışmada öğrenci ve okul anketlerinden faydalandı. Öğrenci anketinin veri setinde toplam 612.004, okul anketinde ise toplam 21.903 gözlem bulunuyor. Bu anketler her okula özel olarak atanan ayırıcı kodlar<sup>102</sup> kullanılarak birleştirildi. Bu şekilde öğrenci ve okul düzeyindeki değişkenleri içeren bütünlük bir veri seti ortaya çıkarıldı. Daha sonra bu bütünlük veri setinden Türkiye'ye ilişkin veriler çekildi.<sup>103</sup>

OECD tarafından da belirtildiği üzere, PISA verisinin toplanma şekli yapılabilecek analizleri ve kullanılabilecek metotları belirliyor.<sup>104</sup> Bu yüzden PISA örnekleminin nasıl belirlendiğinin anlaşılması sağlıklı bir analiz yapabilmek için ilk koşuldur. PISA verisi hazırlanırken basit rassal örnekleme yöntemi yerine iki aşamalı bir küme örnekleme yöntemi izleniyor. Bu yöntemde önce belli ölçütlere göre okullar arasından bir örneklem alınıyor. Daha sonra ise seçilen okullardaki öğrenciler arasından bir örneklem seçiliyor. Yaygın kullanılan istatistik yazılımlarındaki pek çok analiz yöntemi (örn. çeşitli regresyon yöntemleri), örneklemin basit rassal örnekleme yöntemine dayanarak belirlendiği varsayımına dayalı olarak tasarlanıyor. Bu paketler eğer PISA verisi üzerinde doğrudan kullanılırsa standart hatalar olduğundan düşük bulunabilir ve istatistiki açıdan anlamlı olmayan pek çok sonuç anlamlı çıkabilir.<sup>105</sup>

Bunun dışında PISA, okuma skorları için makul değer<sup>106</sup> adı verilen bir değer atama<sup>107</sup> yöntemi kullanılıyor. Dolayısıyla özellikle başarıya ilişkin değişkenlerle çalışılırken, analizlerin hem bu karmaşık örnekleme stratejisi, hem de kullanılan makul değerler dikkate alınarak yapılması gerekiyor. Bu bölümün geri kalanında, OECD tarafından belirtilen sırayla, PISA okuma puanlarının analizi için izlenmesi gereken adımlar anlatılıyor.

PISA verisi basit rassal örnekleme yöntemiyle belirlenmiş bir örneklem olmadığı için hiçbir ülkede öğrencilerin ve okulların her birinin örnekleme eşit seçilme olasılığı yoktur. Ayrıca bazı okulların ve çeşitli özelliklere sahip öğrencilerin örnekleme katılım oranları da farklı olduğu için, cevap vermeme hatasının en aza indirilmesi amacıyla çeşitli matematiksel düzeltmelerin yapılması gereklidir. Son olarak, her ülkenin önceliklerine göre örneklemlerinde bazı gruplara daha fazla yer veriliyor.<sup>108</sup> PISA'da bütün bu rassallığı bozan durumlar her öğrenci ve okula atanan örneklem ağırlıklarıyla çözülüyor. Bu, öğrenci grupları ve okulların, popülasyondaki dağılımlarına paralel olacak şekilde ağırlıklandırılmalarıyla yapılıyor.<sup>109</sup>

---

<sup>101</sup> Bu bölüm büyük ölçüde OECD (2009) kaynağından yararlanılarak hazırlandı. Başka kaynakların kullanıldığı yerlerde bu kaynaklara referanslar ayrıca verildi.

<sup>102</sup> OECD (2009) kaynağında bu ifade "*unique identifier*" olarak yer alıyor.

<sup>103</sup> Gözlem sayısı 6.980'dir.

<sup>104</sup> OECD, 2009.

<sup>105</sup> A.g.e., s. 36.

<sup>106</sup> OECD (2009) kaynağında bu ifade "*plausible values*" olarak yer alıyor.

<sup>107</sup> Bu kavram uluslararası alanyazında "*imputation*" olarak yer alıyor.

<sup>108</sup> OECD, 2009, s. 36-37.

<sup>109</sup> Ağırlıklandırmanın nasıl yapıldığı ve matematiksel özellikleri konusundaki detaylar için OECD (2009)'da sayfa 48-56'ya bakılabilir.

Dolayısıyla yapılacak her türlü analiz ve hesaplamada (buna basit yüzde ve betimsel istatistikler de dahil) bu ağırlıkların kullanılması evrene dair yansız tahminler<sup>110</sup> elde edilebilmesi için bir zorunluluktur.

Örneklem ağırlıkları dışında dikkat edilmesi gereken bir husus da standart hataların hesaplanması konusunda önemli olan tekrarlı ağırlıklardır<sup>111</sup>. PISA veri seti bir popülasyon değil örneklem olduğu olduğu için buradan yapılacak her türlü hesaplama belirli bir belirsizlik içeriyor. Çünkü bir popülasyondan alınabilecek belki binlerce örneklem vardır ve alınacak her örneklem birbirinden az ya da çok farklı olacaktır. Bu dağılımlara ilişkin belirsizliği tanımlayan ifade örneklem varyansdır.

Bu belirsizliği azaltmanın öncelikli yollarından biri mümkün olduğunca büyük bir örneklem belirlemektir. Ancak bu durumda bile belirsizlik ancak bir noktaya kadar giderilebilir. Günümüzde bilgisayarlarla tekrarlı hesaplama yapılmasının kolaylaşması sayesinde replikasyon adı verilen yöntemler bu belirsizliğin azaltılması için kullanılıyor. Bu yöntemlerin ana fikri, ana örneklemden belirli sayıda alt örneklem seçmek, böylece hesapları tekrar ederek belirsizliği belli ölçüde azaltmaktır. Benzer şekilde PISA’da da replikasyon yöntemi kullanılıyor.<sup>112</sup> PISA’da popülasyon parametreleri tahmin edilirken 80 tekrar örnekleme alınması uygun bulunmuş, dolayısıyla veri setine ana örnekleme ağırlığı dışında 80 adet tekrarlı ağırlık eklenmiştir.<sup>113</sup>

Son olarak makul değerlerden ve bu değerlerin PISA başarı puanlarını içeren analizler üzerindeki belirleyici rolünden bahsetmek gerekiyor. Sosyal bilimlerde her ölçüm belli oranda hata içerir. Bu hataların pek çok nedeni olabilir. Örneğin PISA başarı puanları ölçülürken soruları görelî zorluğu, soruların uygulandığı ortam, öğrencilerin sorulara tepkisi, öğrencilerin ölçüm yapılırken içinde bulunduğu fiziksel ve ruhsal durum gibi pek çok unsur sonuçları etkileyebilir. PISA bu belirsizliği azaltabilmek için başarı puanlarında ardıl dağılımlardan<sup>114</sup> çıkarılan makul değerleri kullanıyor. Bir öğrencinin her başarı puanı için (örn. okuma) PISA 2018 veri setinde on adet makul değer tanımlanmıştır. Bu değerler, tekrarlı ağırlıklarla beraber kullanılarak istenilen popülasyon parametresi belli bir güven aralığında hesaplanır.<sup>115</sup>

Dolayısıyla başarı puanları dışındaki değişkenlerle ortalama, yüzde, standart sapma gibi betimsel istatistikler ve bunların standart hataları hesaplanırken bir ana örneklem ağırlığı, 80 adet de tekrarlı ağırlık olmasından ötürü final tahminler için toplamda 81 adet hesap yapılması gerekir. İşin içine başarı puanları da girince, her bir makul değer için bu hesaplamaların tekrar yapılması gerekiyor. Yani sonuçta 810 adet ayrı hesaplama yapılıyor. Bu hesap yükü, hem betimsel istatistiklerde, hem de regresyonlarda toplam analiz için gereken zamanı oldukça arttırıyor.

---

<sup>110</sup> Bu kavram uluslararası alanyazında “*unbiased population estimate*” olarak yer alıyor.

<sup>111</sup> OECD (2009) kaynağında bu ifade “*replicate weight*” olarak yer alıyor.

<sup>112</sup> Replikasyon ve tekrarlı ağırlık kavramlarının matematiksel detayları için OECD (2009)’da sayfa 58-74’e bakılabilir.

<sup>113</sup> OECD, 2009, s. 74.

<sup>114</sup> Bu kavram uluslararası alanyazında “*posterior distribution*” olarak yer alıyor.

<sup>115</sup> Makul değerler konusundaki matematiksel detaylar için OECD (2009)’da sayfa 94-101’e bakılabilir.



## 2.1 Betimsel İstatistikler ve Regresyon Analizleri

Bir sonraki bölümde görülebileceği üzere, yukarıda belirtilen metodolojiye ilişkin detaylar gözetilerek öncelikle teorik olarak önemli değişkenlerin çeşitli betimsel istatistikleri hesaplandı. Daha sonra alanyazından hareketle, çeşitli bağımsız değişken grupları ile bağımlı değişken olan okuma puanları arasındaki ilişkilere daha yakından bakabilmek için regresyon analizleri yapıldı. Bu analizler sırasıyla okuma puanı ile sosyoekonomik etkenler, öğrencilerin okul süreçleri ve okul deneyimleri ve öğrencilere ilişkin etkenler arasındaki ilişkilere bakmak için kullanıldı. Son olarak bu öğrenci düzeyindeki değişkenleri destekleyici nitelikte, dördüncü bir regresyon analizi de okul düzeyindeki etkenler ile okuma başarısı arasındaki ilişkiye başka bir açıdan bakmak için kullanıldı. Bu analizde okul içi ve okullar arası varyasyonun daha iyi modellenmesi için hiyerarşik lineer modellemeden (HLM) faydalanıldı. Regresyonlarda kullanılan değişkenlerin betimsel istatistikleri Tablo 3'te yer alıyor.

**Tablo 3: Regresyonda Kullanılan Bağımsız Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler**

	Değişkenler	Ortalama	Standart Hata	En küçük değer	En büyük değer
<b>Sosyoekonomik faktörler</b>	Hanedeki kültürel sermaye miktarı (CULTPOSS)	-0,75	0,03	-2,75	2,08
	Sosyoekonomik durum endeksi (ESCS)	-1,15	0,04	-4,75	2,76
	Hanedeki eğitim ve öğretime dair kaynaklar (HEDRES)	-0,46	0,03	-4,49	1,21
	Hanede teknolojik cihaz olup olmadığını ve bunların ne sıklıkla kullanıldığını ölçen endeks (ICTHOME)	6,26	0,07	0,00	11,00
	Öğrencinin evindeki eşyalar (HOMEPOS)	-1,16	0,04	-6,68	5,76
	Öğrencinin ebeveynlerinin eğitim durumu (PARED)	10,91	0,11	3,00	16,00
	Öğrencinin annesinin eğitim durumu (MISCED)	2,69	0,06	0,00	6,00
	Öğrencinin babasının eğitim durumu (FISCED)	3,14	0,05	0,00	6,00
<b>Okul/Öğretmen ilintili faktörler</b>	Okula aidiyet (BELONG)	-0,14	0,02	-3,26	2,76
	Okuldaki ayrımcı atmosfer (DISCRIM)	0,36	0,02	-1,15	3,18
	Hafta başına öğrenmeye harcanan dakika (LMINS)	208,09	2,00	0,00	1600,00
	Algılanan geribildirim (PERFEED)	0,02	0,02	-1,64	2,02

**Tablo 3: Regresyonda Kullanılan Bağımsız Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler (devamı)**

	Değişkenler	Ortalama	Standart Hata	En küçük değer	En büyük değer
Okul/Öğretmen ilintili faktörler	Öğrenci tarafından algılanan öğretmenin okuma becerilerini teşvik etme davranışı (STIMREAD)	0,07	0,02	-2,30	2,09
	Öğretmenin algılanan ilgisi (TEACHINT)	-0,10	0,02	-2,22	1,82
	Öğrenci tarafından algılanan öğretmen desteği (TEACHUP)	0,22	0,02	-2,74	1,34
Öğrenciyle ilgili faktörler	Zevk için okuma (JOYREAD)	0,68	0,02	-2,73	2,66
	Okulöncesi eğitim süresi (DURECEC)	1,62	0,03	0,00	8,00
	Rekabetçi olma durumu (COMPETE)	0,33	0,02	-2,35	2,01
	Verilen bir işte herkesten daha başarılı olma arzusu (WORKMAST)	0,02	0,02	-2,74	1,82
	Okuma becerisine ilişkin özyeterlik duygusu (SCREADCOMP)	0,03	0,01	-2,44	1,88
	Başarısızlık korkusu (GFOFAIL)	0,12	0,01	-1,89	1,89
	Öğrencinin farklı kültürlere ilgisi (INTCULT)	0,65	0,01	-2,49	1,70
	Öğrencinin küresel sorunlara ilgisi (GCAWARE)	0,13	0,02	-3,49	2,30
	Öğrencinin ileriye dönük kariyer beklentisi (BSMJ)	72,09	0,37	11,56	88,96
	Yılmazlık (RESILIENCE)	0,36	0,02	-3,17	2,37

**Tablo 3: Regresyonda Kullanılan Bağımsız Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler (devamı)**

	Değişkenler	Ortalama	Standart Hata	En küçük değer	En büyük değer
Okul seviyesindeki faktörler	Sınıf mevcudu (CLSIZE)	42,23	0,96	13,00	53,00
	Okul tarafından okul saatleri içinde ek Türkçe dersi <sup>116</sup> sağlanması (SC152Q01HA)	1,44	0,04	1,00	2,00
	Ders dışı yaratıcı aktiviteler (CREACTIV)	1,98	0,07	0,00	3,00
	Öğrencilerin öğrenmeyi negatif etkileyen davranışları (STUBEHA)	-0,19	0,06	-2,47	2,75
	Öğretmenlerin öğrenmeyi negatif etkileyen davranışları (TEACHBEHA)	-0,18	0,08	-2,04	2,40
	Okul müdürlerinin öğretmenlerin çok kültürlü ve eşitlikçi yaklaşımlarına dair görüşleri (SCMCEG)	-0,18	0,08	-4,05	0,90
	Eğitim kadrosunun eksikliği (STAFFSHORT)	0,08	0,08	-1,46	4,04
	Eğitim materyallerinin eksikliği (EDUSHORT)	-0,59	0,07	-1,42	2,13
	Okuldaki toplam öğretmen sayısı (TOTAT)	51,07	2,07	8,50	292,00
	Okuldaki öğretmen başına düşen öğrenci sayısı (STRATIO)	13,45	0,27	2,34	40,76

Kaynak: OECD tarafından sağlanan mikro veri seti kullanılarak hesaplandı.

Açıklama: Regresyon modellerinde kullanılan değişkenler arasındaki korelasyonlar ise **Ek 3**'te yer alıyor. Aralarında yüksek ( $F > 0,8$ ) korelasyon olan değişkenlerin bir kısmı, bulgular bölümünde de belirtildiği üzere çoklu eşdoğrusallıktan<sup>117</sup> dolayı elendi ve modellerin

<sup>116</sup> PISA anketlerinde bu ifade "additional test language lessons" şeklinde yer alıyor.

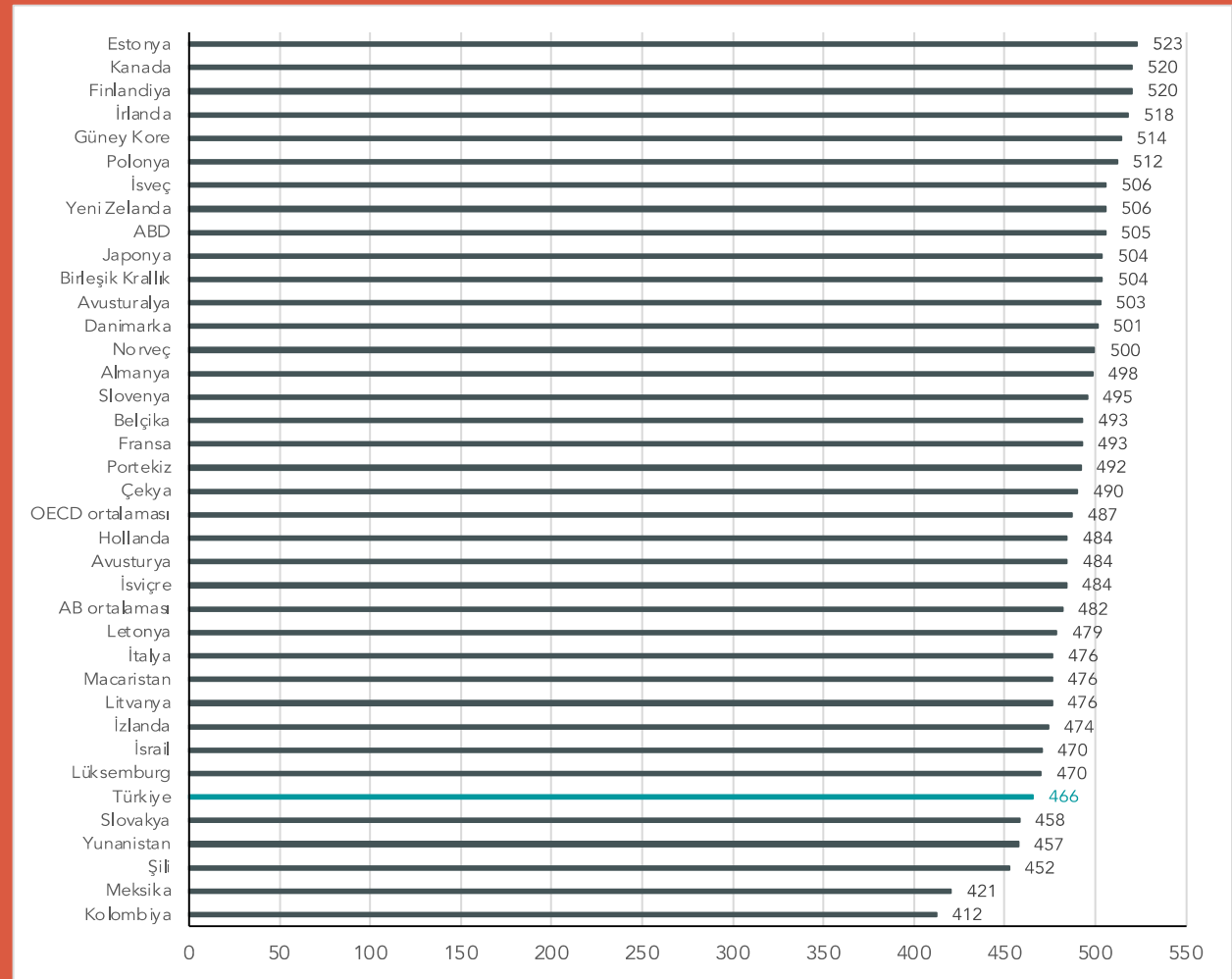
<sup>117</sup> Bu kavram uluslararası alanyazında "multicollinearity" olarak yer alıyor.

### 3. Bulgular

#### 3.1. PISA 2018 Okuma Becerisi Puanları

Türkiye'nin okuma becerileri alanındaki ortalama puanı 466'dır. Grafik 3'te görüldüğü üzere, OECD ortalaması 487'dir. PISA 2018 kapsamında yapılan analizlerde AB ülkelerinin ortalaması 481, PISA 2018'e katılan 79 ülke ve bölgenin ortalaması ise 453 olduğu görülüyor.<sup>118</sup> Bu durumda Türkiye, OECD ve AB ülkelerinin ortalamasının altında, PISA 2018'e katılan ülke ve bölgelerin ortalamasının ise üzerinde yer alıyor.

Grafik 3: OECD Ülkeleri Okuma Becerisi Ortalama Puanları

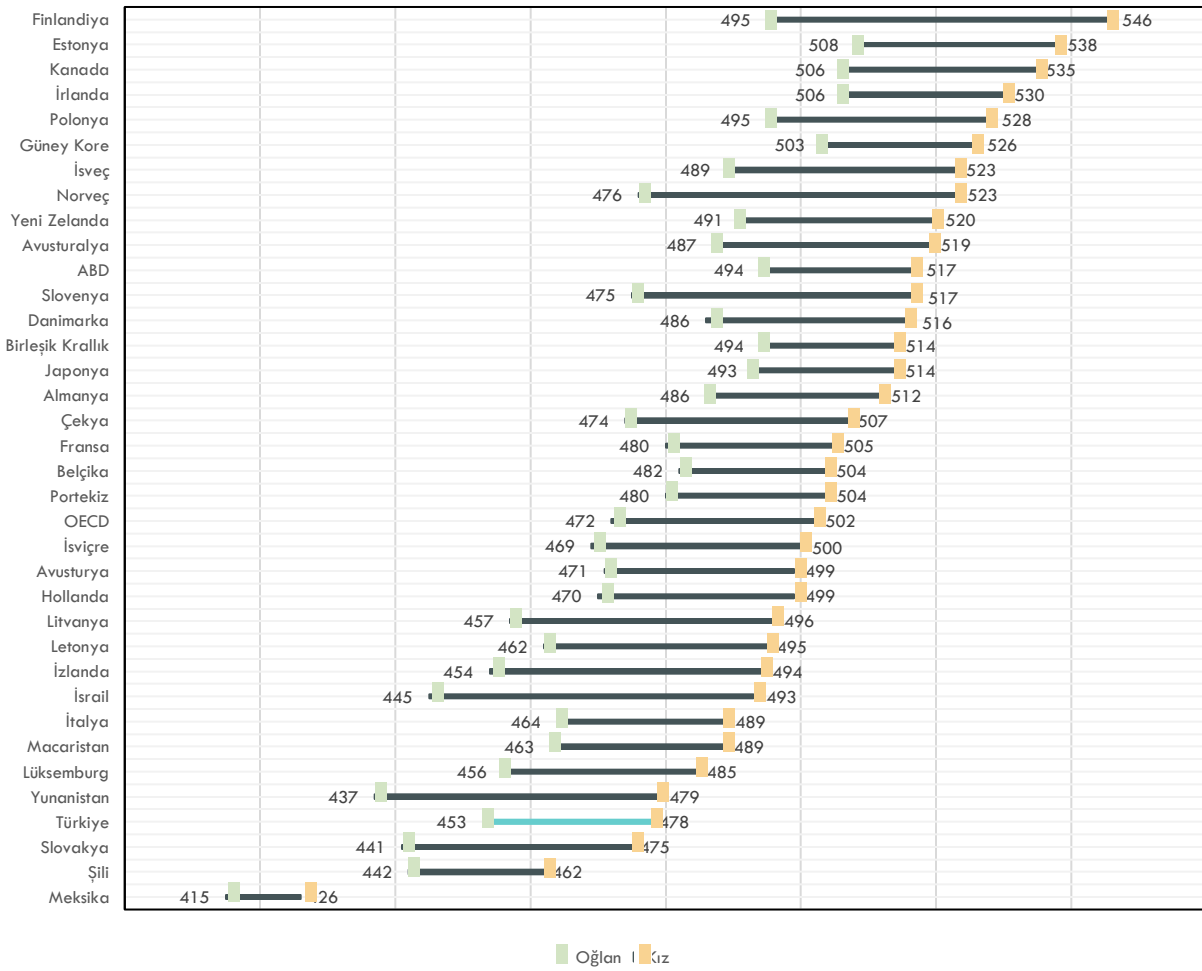


Kaynak: OECD, 2019a.

<sup>118</sup> OECD, 2019a, s. 57.

Türkiye’de okuma alanında kızların ortalama puanı (478) oğlanlarınkinden (453) 25 puan daha fazladır. OECD ülkeleri ortalamasında kızlar (502 puan) ve oğlanlar (472 puan) arasında fark 30 puanla kızların lehinedir. Buna göre, Türkiye’de hem oğlanların hem de kızların başarı puanları OECD ortalamasının altındadır. PISA 2018’de oğlan ve kızlar arasındaki ortalama puan farkının en yüksek olduğu ülkeler 41 puan farkla Birleşik Arap Emirlikleri, Finlandiya, Malta, İsrail, Güney Kıbrıs, Norveç, Yunanistan, Slovenya ve İzlanda’dır. Farkın en düşük olduğu ülke ve bölgeler ise 13 puan farkla Meksika, B-S-J-Z (Çin) ve Kosta Rika’dır. Grafik 3’te ise OECD ülkeleri için farklar gösteriliyor. Kızların puanının en yüksek olduğu Finlandiya’da kız ve oğlanlar arasındaki puan farkının da fazla, kızların puanının en düşük olduğu Meksika’da ise farkın diğer ülkelere göre çok düşük olduğu görülüyor.

**Grafik 4: OECD Ülkelerinde Cinsiyete Göre Okuma Becerisi Ortalama Puanları**

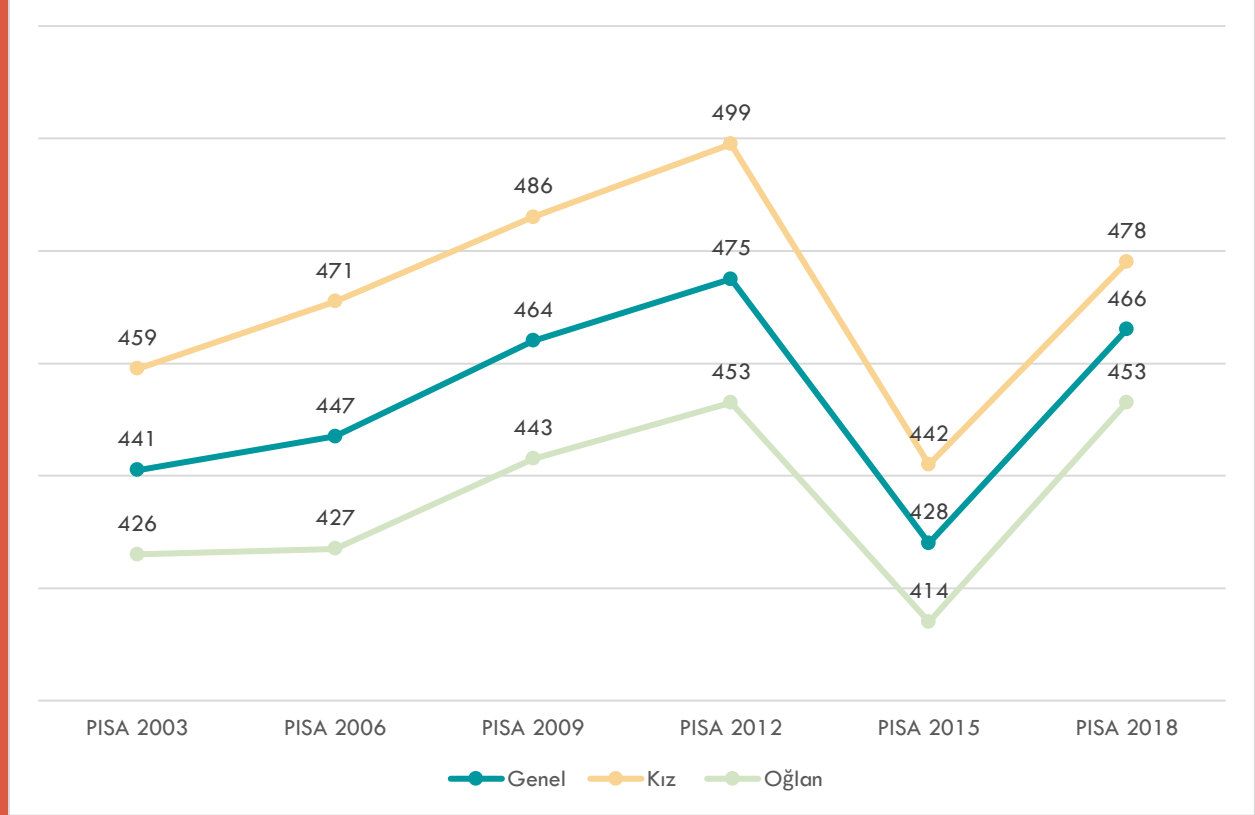


Kaynak: OECD, 2019a.

Grafik 5’te Türkiye’nin ilk katıldığı PISA 2003’ten PISA 2018’e değişen okuma puanları yer alıyor. Türkiye’nin ortalama okuma puanı 2003’ten 2012 yılına kadar düzenli bir şekilde artarken, 2015 yılında 428 puana düştü. 2018’de ise 466 puana yükseldi. Okuma becerilerinin temel ölçme alanı olarak alındığı

PISA 2009'la kıyaslandığında PISA 2018'de kızların ortalama puanı 8 puan düşerken oğlanlarınki ise 10 puan arttı.

**Grafik 5: Türkiye'nin Okuma Becerisi Ortalama Puanlarının Yıllar İçindeki Değişimi**



Kaynak: MEB, 2019, s. 41.

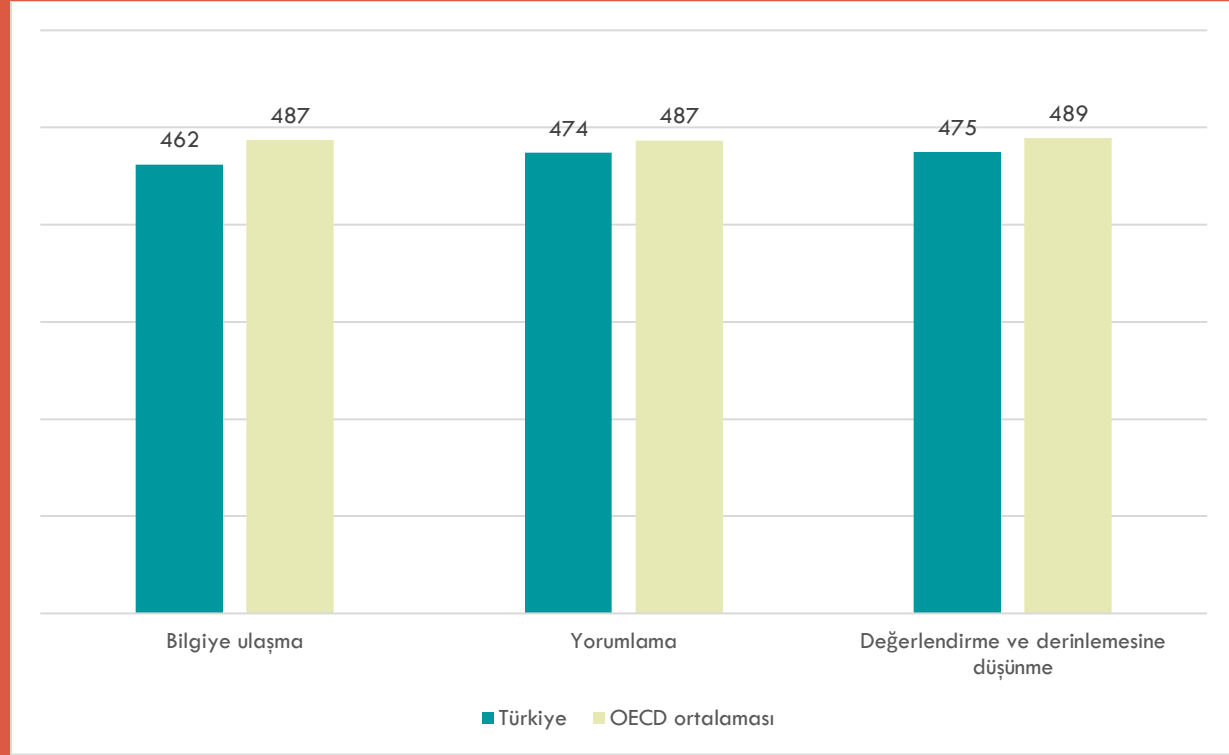
### 3.2. Okuma Becerisi Boyutlarının Değerlendirilmesi

PISA 2018 temel olarak iki alt boyuttan oluşuyor: Bilişsel süreç (bilgiye ulaşma, yorumlama, değerlendirme ve derinlemesine düşünme) ve metin türleri (tek kaynaklı ve çok kaynaklı metinler). Bu bölümde OECD ülkelerine kıyaslayarak Türkiye'nin bu alandaki performansı inceleniyor.

### 3.2.1. Bilişsel Süreç Puanları

Türkiye'nin bilişsel süreçlerin üç alt boyutundaki puanları OECD ortalamasıyla karşılaştırmalı bir şekilde Grafik 6'da yer alıyor. Türkiye'nin bilgiye ulaşma alt boyundaki ortalama puanı 462, yorumlama alt boyundaki puanı 474 ve değerlendirme ve derinlemesine düşünme alt boyutundaki puanı ise 475'tir. Her üç boyutta da Türkiye, OECD ortalamasının altında yer alıyor.

Grafik 6: Okuma Becerisi Bilişsel Süreç Puanları

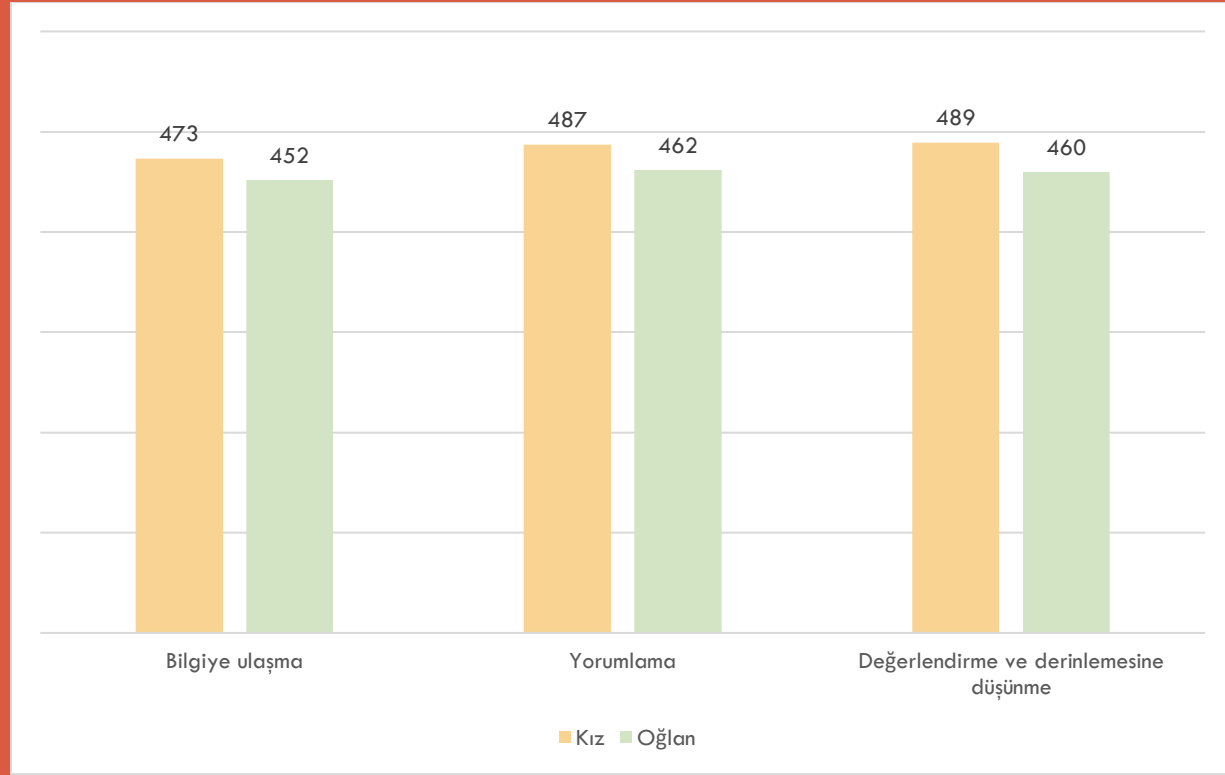


Kaynak: OECD tarafından sağlanan mikro veri seti kullanılarak hesaplandı.



Kız ve oğlan öğrenciler açısından değerlendirdiğimizde ise kızlar u bilişsel boyutta da oğlanlardan daha yüksek puan aldılar. Kızlar ve oğlanlar arasındaki ortalama puan farkı bilgiye ulaşma alt boyutunda 21 puan, yorumlama boyutunda 25 puan, değerlendirme ve derinlemesine düşünme boyutundan ise 29 puandır (Grafik 7).

**Grafik 7: Türkiye’de Cinsiyete Göre Okuma Becerisi Bilişsel Boyut Puanları**

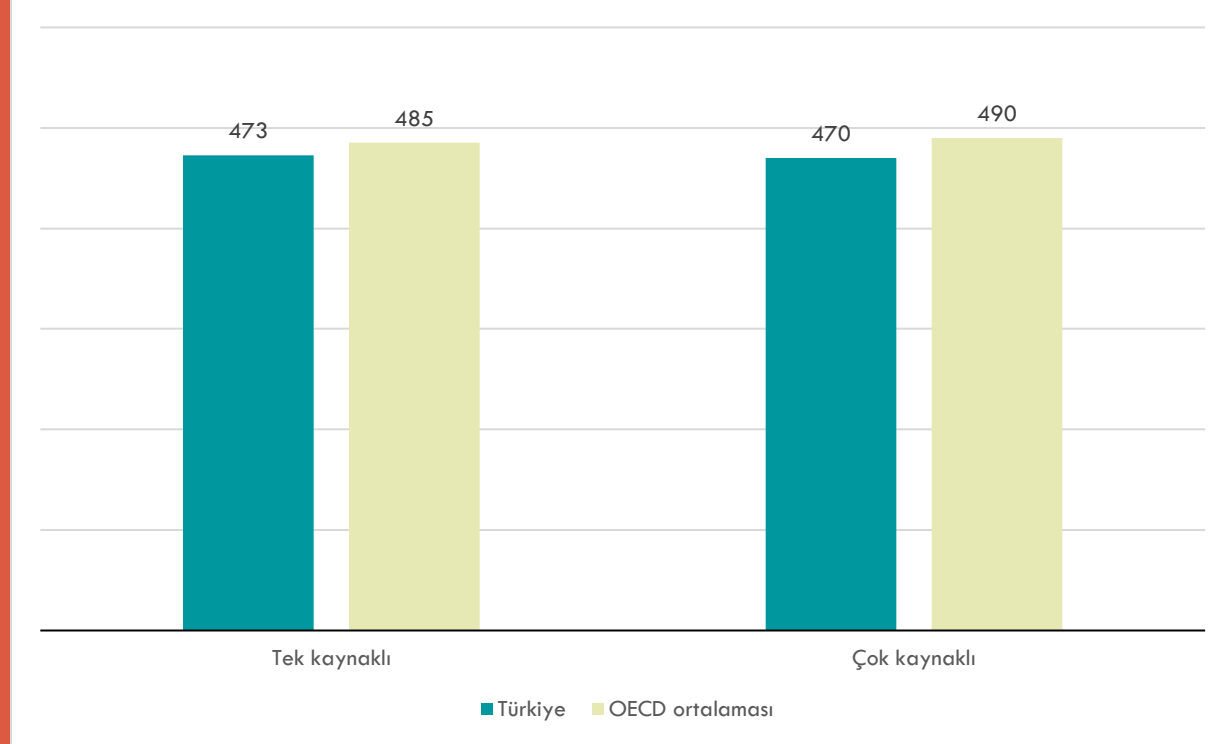


Kaynak: OECD tarafından sağlanan mikro veri seti kullanılarak hesaplandı.

### 3.2.2. Metin Türleri Boyutunun Puanları

PISA 2018’de okuma becerilerinin alt boyutlarından diğeri ise metin türleri boyutudur. Grafik 8’de bu boyutta Türkiye’nin ve OECD ülkelerinin ortalama puanları karşılaştırmalı olarak yer alıyor. Buna göre her iki boyutta da Türkiye OECD ortalamasının gerisindedir.

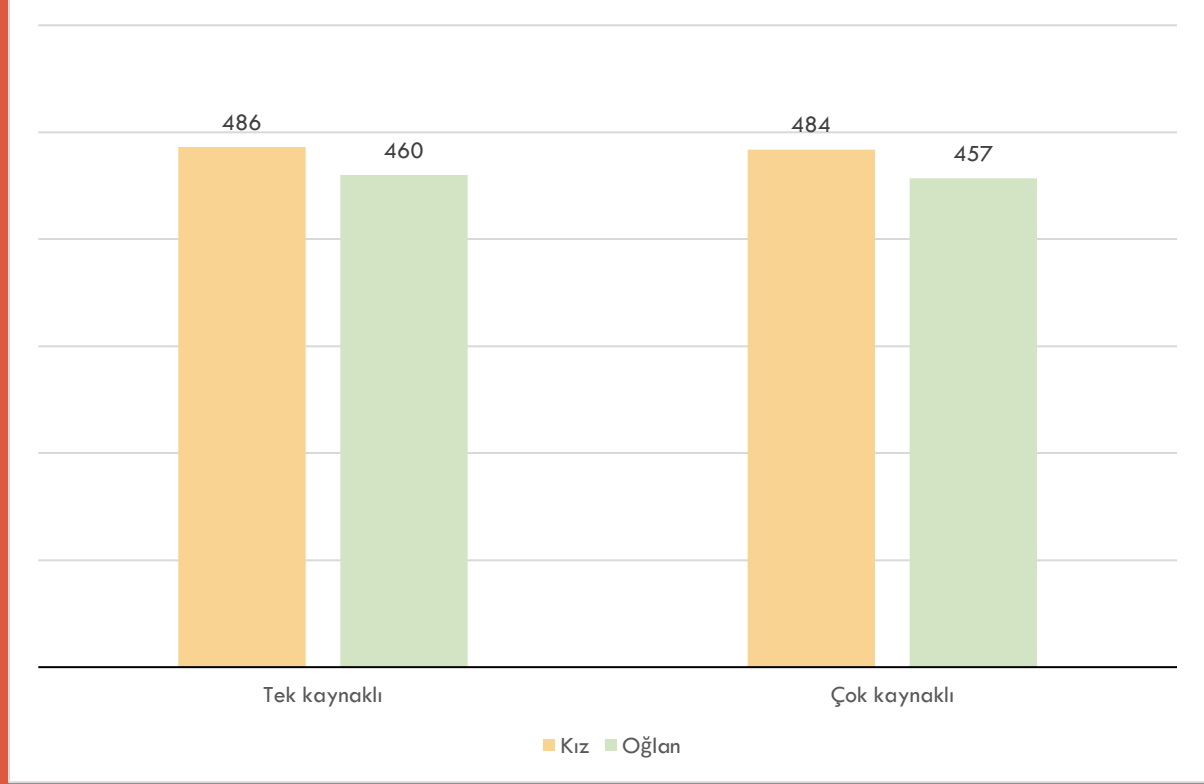
**Grafik 8: Okuma Becerisi Metin Türleri Alt Boyut Puanları**



Kaynak: OECD tarafından sağlanan mikro veri seti kullanılarak hesaplandı.

Grafik 9’da metin türleri boyutundaki puanlar cinsiyet ayrımında gösteriliyor. Kız çocukların hem tek kaynaklı hem de çok kaynaklı metinlere ilişkin okuma puanlarının oğlan çocuklardan sırasıyla 26 ve 27 puan fazla olduğu görülüyor.

**Grafik 9: Cinsiyete Göre Okuma Becerisi Metin Alt Boyut Puanları**



Kaynak: OECD tarafından sağlanan mikro veri seti kullanılarak hesaplandı.

### 3.3. Okul Türüne ve Ailenin Sosyoekonomik Durumuna Göre Okuma Becerisi

Raporun bu bölümünde okuma puanlarının okul türlerine ve cinsiyete göre dağılımı inceleniyor. Ortalama okuma puanları okul türlerine göre değerlendirdiğinde en başarılı okullar sırasıyla fen liseleri (584), sosyal bilimler liseleri (527) ve Anadolu liseleridir (496). Bu üç okul türünün ortalama puanları aynı zamanda hem Türkiye ortalamasının (466) ve OECD ortalamasının (487) üzerindedir. En düşük başarıya sahip okullar ise sırasıyla ortaokullar (354) ve çok programlı Anadolu liseleridir (394). Bu iki okul türünün örneklemedeki temsillerinin %1’in altında olduğunu dikkate alarak bir değerlendirmede bulunmak gerekiyor. Kız öğrencilerin ortalama puanları, fen liseleri ve güzel sanatlar liseleri dışında, tüm okul türlerinde oğlanlardan daha yüksektir. Kız öğrenciler ve oğlan öğrenciler arasındaki farkın kız öğrenciler lehine en yüksek olduğu okul türü 34 puan farkla Anadolu imam hatip liseleridir.

**Tablo 4: Okul Türleri ve Cinsiyete Göre Okuma Başarı Puanı Ortalaması**

	Toplam	Kız	Oğlan
Fen lisesi	585	584	586
Sosyal bilimler lisesi	528	534	519
Anadolu lisesi	496	505	486
Anadolu imam hatip lisesi	444	460	425
Mesleki ve teknik Anadolu lisesi	422	436	411
Güzel sanatlar/spor lisesi	421	419	424
Çok programlı Anadolu lisesi	394	403	384
Ortaokul	354	353	354

Kaynak: OECD tarafından sağlanan mikro veri seti kullanılarak hesaplandı.

Açıklama: Tabloda okul türleri ortalama puanlarına göre en yüksekten başlayarak sıralandı. Kullanılan ağırlıklandırma ve makul değer sayısına göre yüzdelerde çeşitli farklılıklar olabilir. Bu yüzden bu tablo ile başka raporlar arasında küçük farklar olması doğaldır.

**Türkiye geneline bakıldığında kız öğrencilerin %3,9'unun ve oğlan öğrencilerin %2,7'sinin okuma becerilerinde yüksek performans gösterdiği görülüyor. OECD'nin belirlediği asgari yeterlik düzeyine (düzey 2) ulaşamayanların oranı ise kız öğrencilerde %20,6 ve oğlanlarda ise %31,6'dır.** Buna göre, düzey 5 ve 6'da kızların oranı, düzey 2 altında ise oğlanların oranı yüksektir. Bu oranlar OECD ortalamasıyla karşılaştırıldığında yüksek düzeyde hem kızların hem de oğlanların OECD ortalamasının gerisinde kaldığı görülüyor. OECD ortalamasında yüksek performans gösteren kız çocuklarının oranı %10,4, oğlanları ise %7,1'dir. Düşük performans gösterenlerde ise hem kızların hem de oğlanların oranı OECD ortalamasının üzerindedir. OECD'de düşük performans gösteren kızların oranı %17,5, oğlanların oranı ise %27,7'dir.

**Tablo 5: Yeterlik Düzeylerine Göre Kız ve Oğlan Öğrencilerin Dağılımı (%)**

	Türkiye		OECD ortalaması	
	Kız	Oğlan	Kız	Oğlan
Yüksek performans gösterenler (Düzy 5 ve 6)	3,9	2,7	10,4	7,1
Orta derece performans gösterenler (Düzy 2, 3 ve 4)	75,5	65,7	72,1	65,2
Düşük performans gösterenler (Düzy 1a, 1b, 1c)	20,6	31,6	17,5	27,7

Kaynak: OECD, 2019a.

Tablo 6’da yeterlik düzeylerinin okul türlerine göre nasıl dağıldığı inceleniyor. Buna göre üç okul türünde (çok programlı Anadolu lisesi, ortaokul ve güzel sanatlar/spor lisesi) yüksek performans gösteren öğrenci bulunmuyor. Daha önce de belirttiğimiz gibi değerlendirmeye bu okullardan katılan öğrenciler örneklemin çok az bir kısmını oluşturduğundan, bu okul türleri hakkında başarı düzeylerine ilişkin bir genelleme yapmak mümkün olmayabilir. Yüksek performanslı öğrencilerin en yoğun olduğu okul türü fen liseleridir. Bu okul türünü Anadolu lisesi ve sosyal bilimler lisesi takip ediyor.

**Tablo 6: Okul Türlerine Göre Öğrencilerin Yeterlik Düzeylerine Dağılımı (%)**

	Yüksek Performans	Orta Düzey Performans	Düşük Performans	Toplam
Fen lisesi	28,6	70,6	0,7	100,0
Sosyal bilimler lisesi	3,6	93,8	2,6	100,0
Anadolu lisesi	3,8	83,1	13,1	100,0
Anadolu imam hatip lisesi	2,2	63,1	34,8	100,0

Mesleki ve teknik Anadolu lisesi	0,1	57,5	42,4	100,0
Güzel sanatlar/spor lisesi	0,0	59,1	41,0	100,0
Çok programlı Anadolu lisesi	0,0	40,6	59,4	100,0
Ortaokul	0,0	79,1	20,9	100,0

Kaynak: OECD tarafından sağlanan mikro veri seti kullanılarak hesaplandı.

Açıklama: Tabloda okul türleri ortalama puanlarına göre en yüksekten başlayarak sıralandı. Kullanılan ağırlıklandırma ve makul değer sayısına göre yüzdelerde çeşitli farklılıklar olabilir. Bu yüzden bu tablo ile başka raporlar arasında küçük farklar olması doğaldır.

Tablo 7’de ise yeterlik düzeyleri hem okul türü hem cinsiyet kırılımında gösteriliyor. Çok programlı Anadolu liseleri, ortaokullar ve güzel sanatlar liselerinde yüksek performans gösteren öğrenci bulunmazken, Anadolu liseleri hariç, her okul türünde yüksek performans gösteren kız öğrencilerin oranı oğlan öğrencilerden daha fazladır.

**Tablo 7: Okul Türlerine Göre ve Cinsiyet Ayrımında Öğrencilerin Yeterlik Düzeylerine Dağılımı (%)**

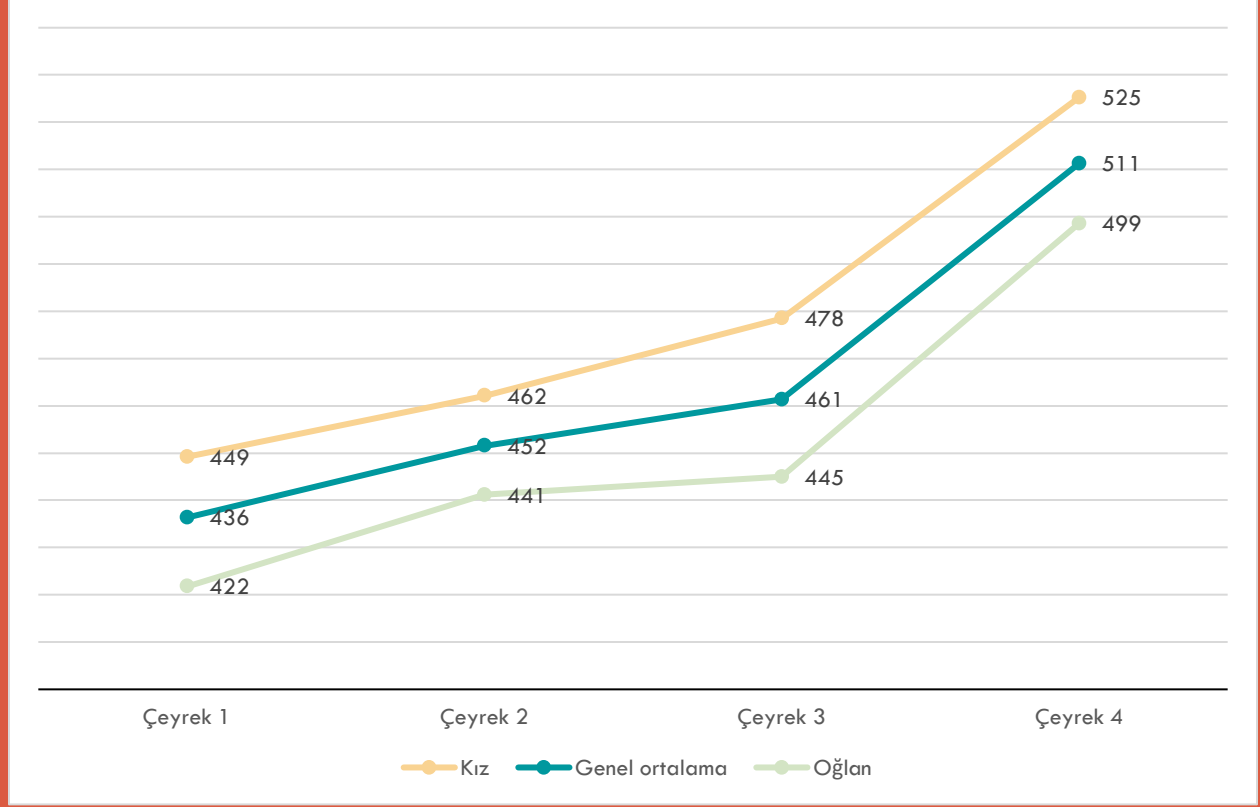
	Yüksek Performans		Orta Düzey Performans		Düşük Performans	
	Kız	Oğlan	Kız	Oğlan	Kız	Oğlan
Fen lisesi	29,1	28,1	69,8	71,7	1,1	0,2
Sosyal bilimler lisesi	4,6	3,9	93,6	94,0	1,8	2,1
Anadolu lisesi	9,4	16,9	86,2	79,9	4,4	3,2
Anadolu imam hatip lisesi	2,6	1,6	67,8	57,0	29,6	41,4
Mesleki ve teknik Anadolu lisesi	0,2	0,1	65,6	51,2	34,3	48,7
Güzel sanatlar/spor lisesi	0,0	0,0	59,2	58,8	40,8	41,3
Çok programlı Anadolu lisesi	0,0	0,0	46,1	34,7	53,9	65,3
Ortaokul	0,0	0,0	21,7	20,0	78,3	80,0

Kaynak: OECD tarafından sağlanan mikro veri seti kullanılarak hesaplandı.

Açıklama: Tabloda okul türleri ortalama puanlarına göre en yüksekten başlayarak sıralandı. Tablodaki oranlar yatayda hem kızlar hem de oğlanlar için ayrı ayrı 100'e tamamlanıyor. Kullanılan ağırlıklandırma ve makul değer sayısına göre dağılımda çeşitli farklılıklar olabilir. Bu yüzden başka raporlara göre okul türlerinin dağılımları arasında farklılıkların olması doğaldır

Okuma puanlarına ailelerin sosyoekonomik durumlarına göre bakıldığında ise puanlar ve sosyoekonomik durum arasında bir ilişki olduğu görülüyor. En düşük sosyoekonomik durumu ifade eden birinci çeyrekte en yüksek sosyoekonomik durum olan dördüncü çeyreğe doğru gidildikçe öğrencilerin okuma puanları da yükseliyor. Her sosyoekonomik düzeyde kız öğrencilerin puanları hem o çeyrekteki Türkiye genel ortalamasından hem de oğlanların ortalamasından yüksektir. Bu da oğlanlara kıyasla kızların daha düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelseler bile buldukları koşullardaki ortalamalarının üstünde bir performans gösterdiklerine işaret ediyor. Sadece en yüksek çeyrekteki oğlanlar Türkiye'deki oğlanların okuma başarısının üstünde puan alırken (453) en yüksek iki çeyrekte yer alan kızların puanları hem Türkiye ortalaması (466) hem de Türkiye'deki kız öğrencilerin okuma başarı puanının üstündedir (478).

**Grafik 10: Sosyoekonomik Düzeye Göre Ortalama Okuma Puanları**



Kaynak: OECD tarafından sağlanan mikro veri seti kullanılarak hesaplandı.

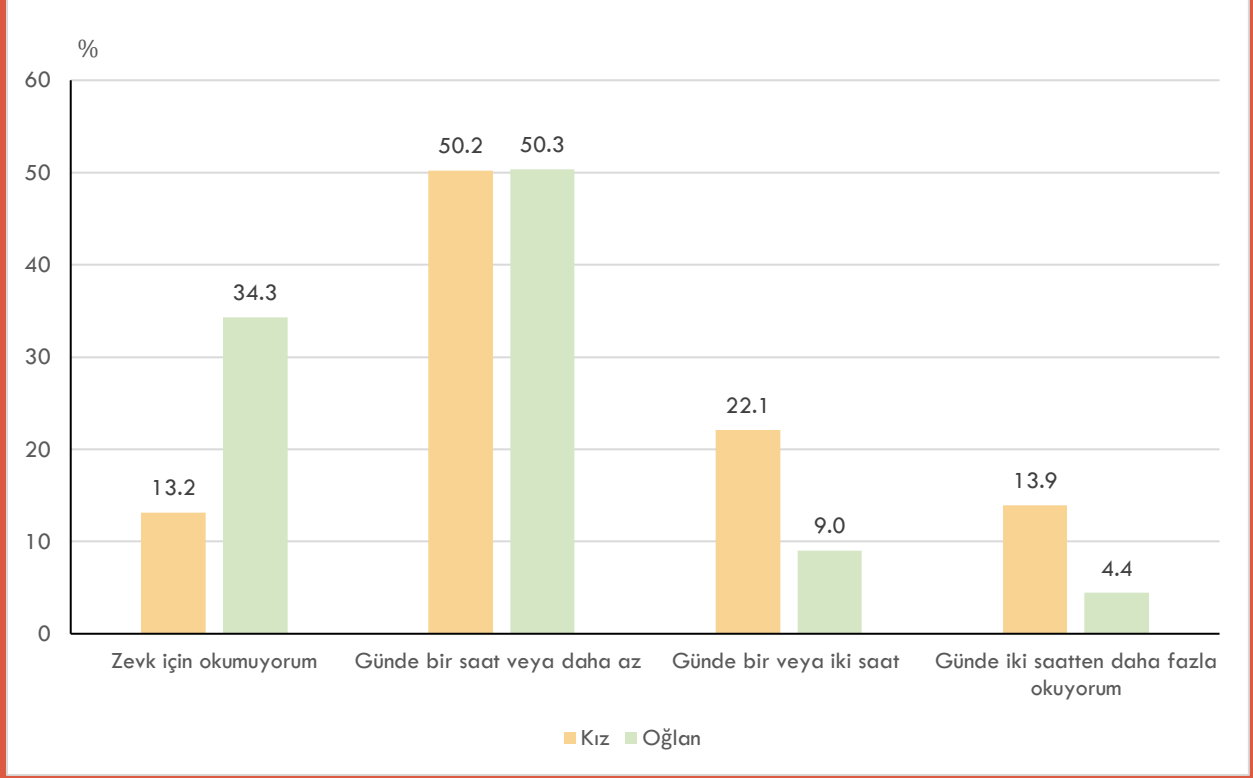
### 3.4. Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Tutumların Değerlendirilmesi

#### 3.4.1. Öğrenciler Zevk İçin Okuyorlar Mı?

Okuma becerilerinin gelişmesindeki en önemli unsurlarından biri zevk için okuma alışkanlıklarının kazanılmış olmasıdır. Öğrencilere zevk için okumaya ne kadar zaman ayırıyorsunuz sorusu sorulduğunda, kızların %13,2'si ve oğlanların %34,3'ü zevk için okumadıklarını belirtiyor. Zevk için iki saatten fazla okuma yapanların oranı ise kızlarda %13,9, oğlanlarda ise sadece %4,4'tür (Grafik 11). **Kızların zevk için daha fazla okuma yapması, kızlar ve oğlanlar arasındaki ortalama okuma puanında ve okuma alanının alt boyutları arasında düzenli olarak ortaya çıkan farkın sebeplerinden biri olabilir.**



**Grafik 11: “Zevk İçin Okumaya Genellikle Ne Kadar Zaman Ayırıyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtların Cinsiyete Göre Dağılımı**



Kaynak: OECD tarafından sağlanan mikro veri seti kullanılarak hesaplandı.

Açıklama: Grafiğe “cevap yok” seçeneğinin oranları eklenmediği için toplam 100’e ulaşmıyor.

Öğrencilere okuma alışkanlıklarıyla ilgili sorular sorulduğunda oğlanların %32,3’ü sadece mecbur kaldığında bir şeyler okuduğunu belirtirken, bu oran kızlarda %14,9’dur. **Kızların %77,5’i okumanın boş zamanlarında en çok zevk aldıkları uğraşlardan biri olduğunu söylerken oğlanların yarısından azı (%49,6) okumayı en sevdikleri aktiviteler arasında sayıyor.** Ayrıca sadece ihtiyacı olan bilgiyi edinmek için okuma yaptığını belirten kızların oranı %19,5 iken bu oran oğlanlarda %46,5’tir. **Bu durum kızların okumaya daha fazla ilgi duyduklarına ve okumayı boş zamanlarını değerlendirecek önemli bir uğraş olarak gördüklerine işaret ediyor.**

**Tablo 8: “Okumayla İlgili Aşağıdaki İfadelere Ne Ölçüde Katılıyorsunuz ya da Katılmıyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtların Cinsiyete Göre Dağılımı (%)**

	Kesinlikle Katılıyorum + Katılıyorum		Katılmıyorum + Kesinlikle Katılmıyorum	
	Kız	Oğlan	Kız	Oğlan
Sadece mecbur kaldığımda bir şeyler okurum.	14,9	32,3	84,5	14,9
Okuma boş zamanlarımda yapmaktan en çok zevk aldığım uğraşlardan biridir.	77,5	49,6	21,8	48,4
Başkalarıyla kitaplar hakkında konuşmaktan hoşlanırım.	75,9	51,4	23,2	49,1
Benim için okuma, zamanı boşa harcamaktır.	6,6	17,4	92,5	80,4
Sadece ihtiyacım olan bilgiyi edinmek için okurum.	19,5	46,5	79,8	51,1

Kaynak: OECD tarafından sağlanan mikro veri seti kullanılarak hesaplandı.

Açıklama: Tabloya “cevap yok” seçeneğinin oranları eklenmediği için toplam 100’e ulaşmıyor.

### 3.4.2. Öğrenciler Neler Okuyorlar?

Öğrencilere kitapları hangi şekilde okuduğu sorulduğunda ise, oğlanların yüzde %27,0’sinin hiç kitap okumadığı ya da çok nadiren okuduğu, dolayısıyla okuma alışkanlıklarının olmadığı görülüyor. Kızlarda ise bu oran %12,2’dir (Tablo 9). Diğer yandan, dijital cihazlarda kitap okuyan oğlanların oranı kızlarınkinden 6,1 yüzde puan daha fazladır. (Tablo 9) Yapılacak yeni araştırmalarla kız çocukların dijital cihazlarla olan ilişkisinin neden oğlan çocuklarınkinden farklı olduğu anlaşılmaya çalışılabilir. Örneğin dijital cihazlara erişimin sınırlı olduğu hanelerde bu cihazların oğlan çocuklar tarafından kullanımının teşvik edilmediği sorgulanabilir. Mevcut durumda, dijital kitapların ön plana çıkarılması oğlan çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarında teşvik edici bir rol oynayabilir.

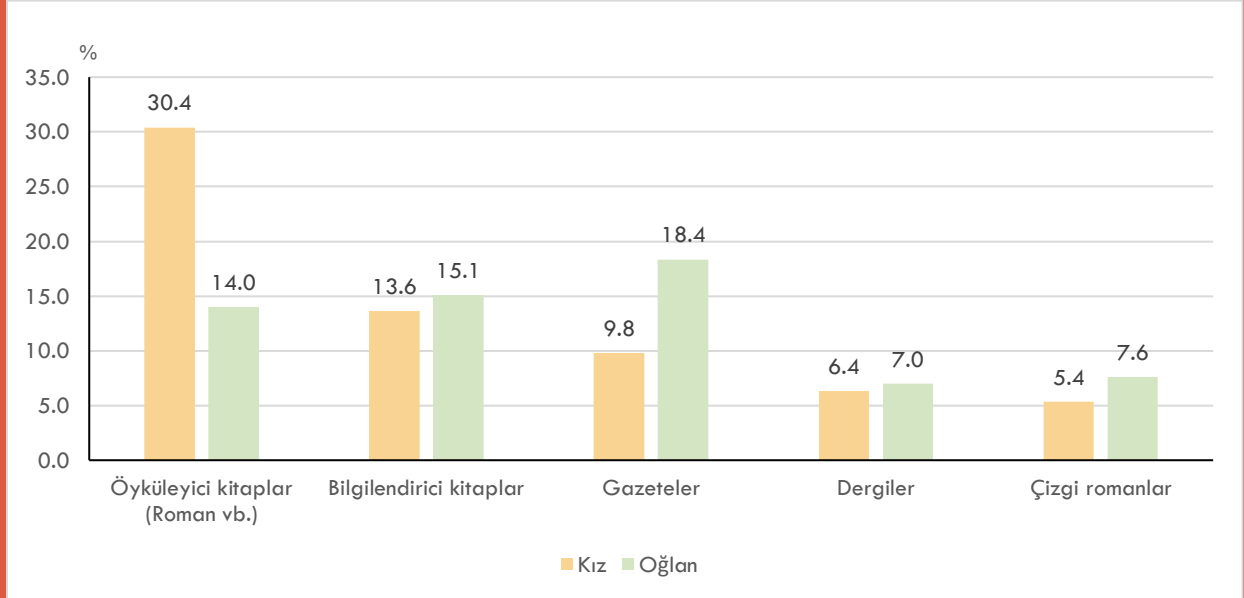
**Tablo 9: “Aşağıda Verilen İfadelerden Hangisi, Kitapları (Herhangi Bir Konuda) Nasıl Okuduğunuzu En İyi Şekilde Tanımlar?” Sorusuna Verilen Yanıtların Cinsiyete Göre Dağılımı (%)**

	Kız	Oğlan
Hiç kitap okumam ya da çok nadiren kitap okurum.	12,2	27,0
Daha çok basılı hâldeki kitapları okurum.	63,7	45,0
Daha çok dijital cihazlardan (e-kitap okuyucu, tablet, akıllı telefon, bilgisayar gibi) kitap okurum.	10,7	16,8
Basılı ve dijital cihazlardan aynı sıklıkta kitap okurum.	12,8	9,0
Cevap yok.	0,4	1,6

Kaynak: OECD tarafından sağlanan mikro veri seti kullanılarak hesaplandı.

Grafik 12'ye göre öğrencilerin hangi tür metinleri sıklıkla okudukları sorulduğunda kızlar haftada birçok kez öyküleyici kitaplar (%30,4) okurken, oğlanlar en fazla gazete (%18,4) okuduklarını belirtiyorlar. Metin türlerine göre kızlar ve oğlanlar arasındaki farkın kızlar lehine en yüksek olduğu tür 16,4 yüzde puan farkla öyküleyici kitaplarken, oğlanların lehine 8,6 yüzde puanla gazetelerdir. Öyküleyici kitaplar hariç tüm metin türlerinde oğlanların oranı kızlarınkinden fazladır.

**Grafik 12: Haftada Birçok Kez Belirtilen Metin Türlerini Kendi İsteğiyle Okuyanların Cinsiyete Göre Dağılımı**



Kaynak: OECD tarafından sağlanan mikro veri seti kullanılarak hesaplandı.

Açıklama: Grafikte metin türleri kızların oranlarına göre en yüksekten başlayarak sıralandı.

### 3.4.3. Öğrenciler Kendi Okuma Becerilerini Nasıl Değerlendiriyorlar?

Kız çocukların %81,7'si iyi bir okuyucu olduğunu düşünürken bu oran oğlan çocuklarda %62,8'dir (Tablo 10). Bu ifadelere paralel şekilde kızların %83,2'si akıcı okuduklarını düşünürken oğlanlarda bu oran %71,2'dir. Oğlanlarla karşılaştırıldığında kızların büyük bir bölümü akıcı okuma ve okuduğunu anlama konularında kendilerini oldukça yetkin görüyorlar.

**Tablo 10: “Okumayla İlgili Aşağıdaki İfadelere Ne Ölçüde Katılıyorsunuz ya da Katılmıyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtların Cinsiyete Göre Dağılımı (%)**

	Kesinlikle Katılıyorum + Katılıyorum		Katılmıyorum + Kesinlikle Katılmıyorum	
	Kız	Oğlan	Kız	Oğlan
İyi bir okuyucuyumdur.	81,7	62,8	17,7	35,1
Zor metinleri anlayabilirim.	69,5	63,8	28,8	33,2
Akıcı olarak okurum.	83,2	71,2	15,7	26,0
Genellikle okumakta zorluk yaşıyorum.	10,1	18,1	88,6	79,5
Bir metni tam olarak anlamadan önce onu birçok kez okumak zorunda kalırım.	41,9	43,7	57,0	54,0
Bir metin hakkındaki soruları cevaplamak benim için zordur.	13,6	23,4	85,4	74,3

Kaynak: OECD tarafından sağlanan mikro veri seti kullanılarak hesaplandı.

Açıklama: Tabloya “cevap yok” seçeneğinin oranları eklenmediği için toplam 100'e ulaşmıyor.

### 3.4.4. Öğrenciler Okulu Ne Kadar Önemsiyorlar?

İlk bölümde ve alanyazında belirtildiği üzere öğrencilerin okula karşı olan tutumları da başarıda önemli rol oynuyor. Okula karşı tutumun nasıl belirlendiği başlı başına ayrı bir soru olmakla birlikte, okul terki üzerine yapılan çalışmalarda altı çizildiği gibi, çocuğun tutumuyla okulun ve öğretmenin yaklaşımı (örn. akademik başarısı düşük öğrenciye nasıl yaklaşıldığı) arasındaki ilişkiyi anımsamakta yarar vardır.<sup>119</sup> **Tablo 11'de yer alan verilerin gösterdiği gibi okulu iyi bir iş bulmak ve iyi bir üniversiteye gitmek için önemli gören kız**

<sup>119</sup> ERG, 2018.

çocukların oranı oğlan çocuklardan oldukça yüksektir. Bu da kızların daha fazla çalışmalarını ve oğlanlara oranla daha başarılı olmalarını açıklayan etkenlerden biri olarak kabul edilebilir. Türkiye’de kadınların istihdama katılma oranları düşüktür ve ne işte ne de eğitimde olanlar arasında da genç kadınlar fazladır.<sup>120</sup> Bu geniş çerçeveden bakıldığında, kızların gelecekte istihdama katılma olasılığı oğlanlardan düşük olması, eğitime daha fazla önem vermelerinin nedenlerinden olabilir. Eğitim, özellikle yükseköğretim, kadınların kayıtlı istihdamda yer alarak baba, kardeş ya da eşe bağlı olmadan yaşamalarında ve aynı zamanda sosyal hareketliliklerini arttırmada önemlidir.

**Tablo 11: “Okulunuzu Göz Önüne Aldığınızda Aşağıdaki İfadelere Ne Derecede Katılıyorsunuz ya da Katılmıyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtların Cinsiyete Göre Dağılımı (%)**

	Kesinlikle Katılıyorum + Katılıyorum		Katılmıyorum + Kesinlikle Katılmıyorum	
	Kız	Oğlan	Kız	Oğlan
Okulda çok çalışmak iyi bir iş bulmamda bana yardımcı olacaktır.	83,0	74,7	16,7	23,4
Okulda çok çalışmak iyi bir üniversiteye gitmeme yardımcı olacaktır.	90,4	82,2	9,1	15,5
Okulda çok çalışmak önemlidir.	84,4	75,0	14,9	22,7

Kaynak: OECD tarafından sağlanan mikro veri seti kullanılarak hesaplandı.

### 3.4.5. Öğrenciler Ne kadar Rekabetçiler?

OECD, PISA 2018’e katılan ülkelerin %88’inde rekabet etme durumunun öğrencilerin okuma puanları üzerinde etkili olduğunu söyleyerek kendilerini rekabetçi olarak gören öğrencilerin diğerlerine göre daha yüksek okuma puanlarına sahip olduğunu belirtiyor.<sup>121</sup> Her ne kadar bazı çalışmalar<sup>122</sup> kızların rekabetten kaçındığını vurgulasa da, Tablo 12’deki PISA verilerine göre Türkiye’de kızların en az oğlanlar kadar rekabetçi olduğu görülüyor.

<sup>120</sup> A.g.e.

<sup>121</sup> OECD, 2019b.

<sup>122</sup> Örn. Lee vd., 2014.

**Tablo 12: “Aşağıdaki İfadelere Ne Ölçüde Katılıyor ya da Katılmıyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtların Cinsiyete Göre Dağılımı (%)**

	Kesinlikle Katılıyorum + Katılıyorum		Katılmıyorum + Kesinlikle Katılmıyorum	
	Kız	Oğlan	Kız	Oğlan
Başkalarıyla rekabet içinde olduğum durumlarda çalışmayı severim.	70,7	70,0	28,8	28,3
Bir işte başkalarından daha iyi performans göstermek benim için önemlidir.	79,5	74,3	19,8	23,8
Başka insanlarla rekabet içinde olduğum zaman daha çok çalışırım.	71,5	72,9	27,7	24,8

Kaynak: OECD tarafından sağlanan mikro veri seti kullanılarak hesaplandı.

### 3.4.6. Öğrenciler Ne Kadar Yılmazlık Gösteriyorlar?

PISA 2018’de yılmazlık değişkeni (RESILIENCE) Tablo 13’teki beş soruya verdikleri cevaplardan hareketle öğrencilerin zor bir durumla karşılaştıklarında gösterdikleri dayanıklılık, başarmak için gösterdikleri kararlılığı ölçülüyor. Dolayısıyla bu değişken akademik yılmazlık değişkeniyle karıştırılmamalıdır.

Tablo 13, kızların oğlanlara göre her yılmazlık sorusuna daha olumlu cevaplar vererek zor durumlarda daha başarı odaklı tutumlara sahip olduklarını gösteriyor. Kızların bu özelliklerinin öneminin farkında olmak ve bunu daha güçlendirecek uygulama ve yaklaşımlar geliştirmek önemlidir. Bu yaklaşımlar, okul ve sınıf ortamında oğlanların yılmazlıklarına da katkı sağlayabilir.

**Tablo 13: “Aşağıdaki İfadelere Ne Ölçüde Katılıyor ya da Katılmıyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtların Cinsiyete Göre Dağılımı (%)**

	Kesinlikle Katılıyorum + Katılıyorum		Katılmıyorum + Kesinlikle Katılmıyorum	
	Kız	Oğlan	Kız	Oğlan
Genellikle bir şekilde işlerin üstesinden gelirim.	89,1	82,8	10,2	15,2
Başardığım şeylerden gurur duyarım.	94,2	85,0	4,9	12,4

Birçok şeyle tek seferde başa çıkabileceğimi hissederim.	78,4	76,5	20,3	20,6
Kendime olan inancım zor zamanların üstesinden gelmemi sağlar.	84,5	80,6	14,1	16,7
Zor bir durumda kaldığım zaman genellikle kendi çözüm yolumu bulabilirim.	85,6	82,6	13,3	15,0

Kaynak: OECD tarafından sağlanan mikro veri seti kullanılarak hesaplandı.

### 3.4.7. Öğrencilerin Motivasyon Düzeyleri

Öğrencilerin verilen bir işi bitirmek ve o işte başarılı olmak için ne kadar motive oldukları “bir işi elinden gelen en iyi biçimde yapma, bitirmek için çabalama ve kendi başarısını iyileştirme arzusu” olarak açıklayabileceğimiz WORKMAST değişkeniyle ölçülüyor. Bu değişken Tablo 14’te yer verilen üç sorudan oluşuyor. OECD’nin önceki raporlarında hem okulda hem yaşamda başarılı olmanın motivasyonla alakalı olduğu ifade edilmişti.<sup>123</sup> Araştırmalarda ise içsel motivasyon ve başarının karşılıklı birbirini pekiştiren iki kavram olduğu vurgulanıyor.<sup>124</sup> OECD ülkeleri genelinde kızlar oğlanlara kıyasla verilen bir işi bitirmek için daha fazla olumlu tutum içinde ve daha yüksek motivasyona sahip olduklarını belirtiyorlar.<sup>125</sup> Tablo 14’te benzer durumun Türkiye için de geçerli olduğu, olumlu tutum sergileyen kız çocukların oranının oğlan çocuklardan daha yüksek olduğu görülüyor.

**Tablo 14: “Aşağıdaki İfadelere Ne Ölçüde Katılıyor ya da Katılmıyorsunuz?” Sorusuna Verilen Yanıtların Cinsiyete Göre Dağılımı (%)**

	Kesinlikle Katılıyorum + Katılıyorum		Katılmıyorum + Kesinlikle Katılmıyorum	
	Kız	Oğlan	Kız	Oğlan
Çalışabildiğim kadar çok çalışmaktan memnuniyet duyarım.	79,7	65,6	19,5	32,3
Bir işe başladığım zaman onu bitirene kadar devam ederim.	79,7	74,2	19,4	23,3
Bir şeyler yaparken aldığım hazzın bir kısmı, kendimi geliştirmekten kaynaklıdır.	86,8	76,7	12,0	20,6

Kaynak: OECD tarafından sağlanan mikro veri seti kullanılarak hesaplandı.

<sup>123</sup> OECD, 2013.

<sup>124</sup> Schiefele vd., 2016.

<sup>125</sup> OECD, 2019b.

### 3.4.8. Okulöncesi Eğitim

Okulöncesi eğitimin çocukların hem bilişsel hem de akademik başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğu<sup>126</sup>, özellikle düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocuklar için olanakları eşitleme fırsatı sağladığı ve bu çocukların sosyal ve ekonomik başarıya ulaşma şanslarını artırdığı göz önüne alındığında<sup>127</sup>, çocuklar için okulöncesi eğitime katılımın önemi büyüktür. PISA 2018’de daha yüksek başarı gösteren ve aynı zamanda sosyoekonomik olarak daha kapsayıcı olan eğitim sistemleri incelendiğinde, öğrencilerin en az iki yıl okulöncesi eğitim almasının önemli olduğu görülüyor.<sup>128</sup> MEB 2019-2023 Stratejik Planı’nda 2023 yılına gelindiğinde tüm ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin en az bir yıl okulöncesi eğitim almış olması hedefleniyor.<sup>129</sup>

2021 yılı itibarıyla Türkiye’de okulöncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamında değildir ve devlet okullarında dahi ücretlidir. Uzun yıllardır zorunlu eğitim kapsamına alınması tartışılan ve üst politika belgelerine de yansıyan 5 yaşta okulöncesi eğitim net okullulaşma oranları Grafik 13’te yer alıyor. Buna göre, 2012-13 eğitim-öğretim yılı itibarıyla “4+4+4” sistemine geçişin etkisiyle görülen önemli düşüşün ardından 2013-2020 yılları arasında 5 yaşta okulöncesi eğitim net okullulaşma oranları yükselme eğilimindeydi.<sup>130</sup> Fakat salgınla 2019-20 eğitim-öğretim yılında %71,2 olan net okullulaşma oranı 2020-21 eğitim-öğretim yılında 14,3 yüzde puan gerileyerek %56,9 oldu. MEB tarafından okulöncesi kademesine ilişkin okullulaşma oranlarının paylaşıldığı 2009-10 eğitim-öğretim yılından bu yana, kız çocukların okulöncesinde net okullulaşma oranı oğlan çocukların gerisindedir.<sup>131</sup> Okullulaşma oranlarına ilişkin önemli bir nokta, bu orana “toplum temelli kurum” olarak isimlendirilen ancak çoğunluğunu Diyanet İşleri Başkanlığı’na bağlı 4-6 yaş Kur’an kurslarının oluşturduğu kurumlara kayıtlı olan çocukların da dahil olmasıdır. 2020-21 verilerine göre okulöncesi eğitim alan çocukların %4,1’i “toplum temelli kurumlar”a kayıtlıdır.<sup>132</sup> Bu kurumların uyguladıkları müfredattan, ortam ve öğretmenlerine kadar tüm unsurlar dikkate alındığında okulöncesi eğitimden sayılmaları tartışmalı bir konudur.

<sup>126</sup> Oral vd., 2016.

<sup>127</sup> Bierman vd. 2017.

<sup>128</sup> Korlu vd., 2021.

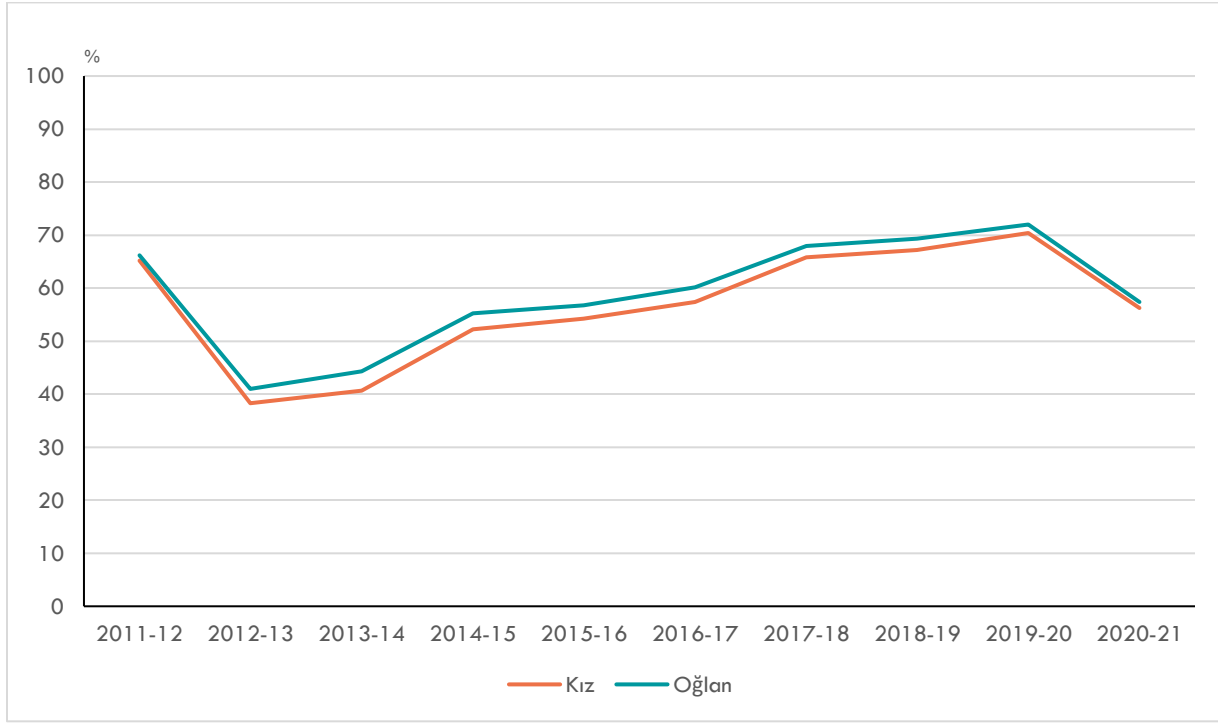
<sup>129</sup> Ergün ve Arık, 2020.

<sup>130</sup> ERG, 2019b.

<sup>131</sup> MEB, 2017; MEB 2021.

<sup>132</sup> MEB, 2021.





Tablo 15'te PISA 2018 uygulamasına Türkiye'den katılan öğrencilerin okulöncesi eğitime katılım durumları görülüyor. Bu öğrencilerin %58,5'i okulöncesi eğitim aldığını belirtirken, bu oran kızlarda %60,9, oğlanlarda %56,2'dir. Bu durum, PISA'ya katılan öğrenciler arasında kızların okulöncesi eğitime katılma oranının Türkiye'deki genel duruma göre daha yüksek olduğuna işaret ediyor.

**Tablo 15: PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Okulöncesi Eğitim Alma Durumları (%)**

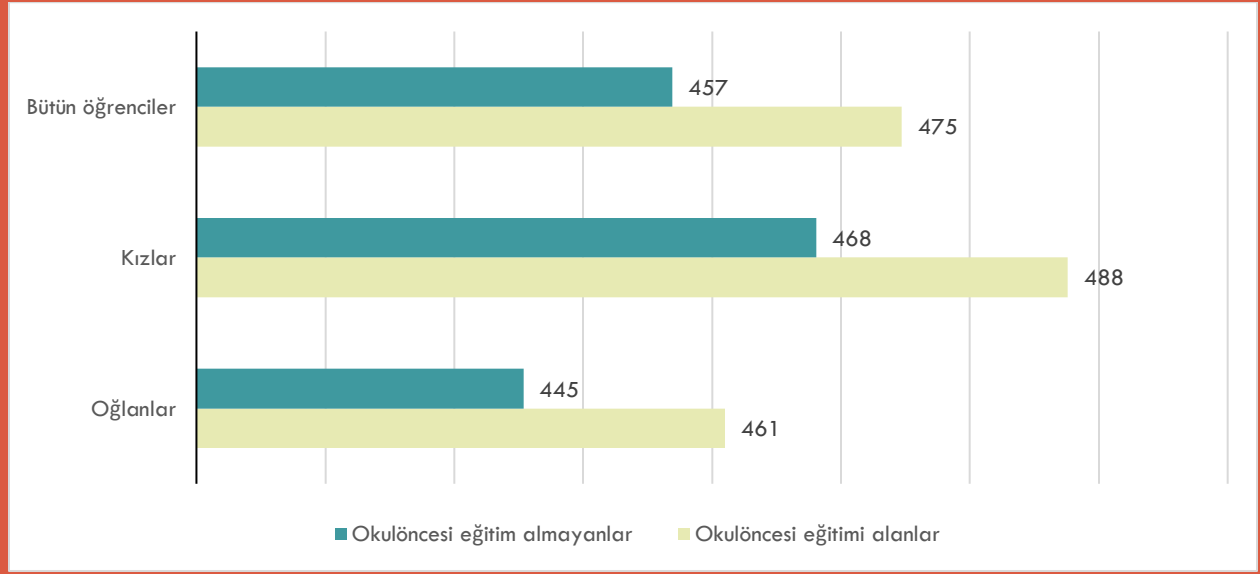
	Toplam	Kız	Oğlan
Okulöncesi eğitim almayanlar	32,0	32,9	31,1
Okulöncesi eğitim alanlar	58,5	60,9	56,2
Cevap yok	9,5	6,3	12,7

Kaynak: OECD tarafından sağlanan mikro veri seti kullanılarak hesaplandı.

Grafik 14'te ise okulöncesi eğitime katılım durumlarına göre öğrencilerin ortalama okuma başarı puanları yer alıyor. Okulöncesi eğitim alan öğrencilerin okuma ortalaması 475 iken okulöncesi eğitim almayan öğrencilerin puanı 457'dir. Bu 17 puanlık fark okulöncesi eğitimin önemini bir kez daha vurguluyor.

Cinsiyet ayrımında incelendiğinde de okulöncesi eğitim almanın yarattığı fark hem kızlar hem de oğlanlarda görülüyor. Kızlar okulöncesi eğitim alanlar ve almayanlar arasındaki başarı puanı farkı 20 iken bu fark oğlanlar için 16'dır.

**Grafik 14: PISA 2018'e Katılan Öğrencilerin Okulöncesi Eğitime Katılım Durumlarına Göre Okuma Başarı Puanları**



Kaynak: OECD tarafından sağlanan mikro veri seti kullanılarak hesaplandı.

### 3.5 Okuma Başarısına İlişkin Regresyon Bulguları

Bu çalışma kapsamında kızların ve oğlanların okuma puanlarıyla ilişkili unsurları belirlemek için regresyon analizi yapıldı. Bu bölümde sosyoekonomik etkenler, okul süreçleri ve deneyimleri ile öğrencilere ilişkin bazı etkenlerin okuma başarısıyla ilişkisi inceleniyor. Bu kapsamda yapılan regresyon sonuçlarına yer veriliyor.

#### 3.5.1 Sosyoekonomik Etkenler

Sosyoekonomik etkenler ile okuma puanı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için yapılan regresyon analizi kızlar ve oğlanlar için iki ayrı grup hâlinde Tablo 16'da veriliyor. Bu modeldeki bağımsız değişkenler sırasıyla hanedeki kültürel sermaye miktarı (CULTPOSS - örn. evde şiir kitapları, sanat eserleri ya da edebiyat klasiklerinin bulunması), hanenin sosyoekonomik durum endeksi (ESCS), evdeki eğitim ve öğretime dair kaynaklar (HEDRES - örn. evde çalışma masası, çalışmak için sessiz bir yer ya da bir bilgisayarın olması) ve hanede teknolojik cihaz olup olmadığını ve bunların ne sıklıkla kullanıldığını ölçen endekstir (ICTHOME).<sup>133</sup>

<sup>133</sup> Bu modelde ayrıca ebeveynlerin ne kadar eğitim gördüğünü gösteren endeks (PARED), annenin eğitim düzeyi (MISCED) ve babanın eğitim düzeyinin (FISCED) kullanılması planlandı, ancak bu değişkenler ile sosyoekonomik durum endeksi olan ESCS arasında yüksek bir lineer korelasyon olduğu için aynı anda kullanılmaları çoklu eşdoğrusallığa yol açtı. Bu değişkenler arasındaki korelasyonlara metot bölümündeki korelasyon matrisinde yer verildi. Yapılan diğer regresyonlar da [Ek 4](#)'tedir.

**Önceki bölümdeki betimsel istatistiklerde de belirttiğimiz gibi öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ve okuma puanları arasında pozitif bir ilişki vardır. Regresyon analizleri de öğrencilerin sosyoekonomik durumlarının (ESCS) okuma başarı puanıyla ilişkili en önemli faktörlerden biri olduğunu gösteriyor. Sosyoekonomik durumu daha yüksek öğrencilerin okuma başarısı da daha yüksek, bu bulgu kızlar ve oğlanlar arasında değişmiyor.**

Sosyoekonomik durumla yakından ilişkili olan evdeki eğitim öğretim kaynaklarının mevcudiyeti (HEDRES) ve evde kültürel sermayelerini arttıracak kitapların ya da kaynakların varlığı (CULTPOSS) hem kızların hem oğlanların okuma başarıları ile pozitif ilişkilenen değişkenlerdir. Öğrencilerin başarısını belirleyen en önemli etkenin sahip oldukları eğitim imkânları ve kaynaklar olduğu alanyazında sıkça vurgulanıyor.<sup>134</sup> Yüksek gelirli ailelerden gelen öğrencilerin evde öğrenmelerine teşvik edici kaynaklar (bilgisayar, internet, kaynak kitap vb.) ya da bireysel öğrenmelerine destek olacak iktisadi kaynakların mevcudiyeti (örn. özel ders) kadar ailelerin çocuklarına sağladıkları psikolojik destek ve huzurlu çalışma ortamı da en az maddi imkânlar varlığı kadar önemlidir.<sup>135</sup> Bu değişkenlere paralel olarak evde teknolojik cihazların olup olmadığını ve ne sıklıkta kullanıldığını ölçen ICTHOME değişkeninin de hem kızların hem de oğlanların başarı puanıyla negatif ilişkili olduğu görülüyor. Evdeki öğrenmeyi kolaylaştıracak ve destek sağlayacak kaynakların varlığı okuma başarı puanlarının artmasında güçlü etken olarak görülse de, aşırı internet kullanımının ve bu kullanımın öğrenme süreçlerini içermeyen, sosyalleşme ve oyun gibi amaçlarla kullanılmasının düşük okul başarı performansının nedeninden ziyade göstergesi olacağını belirten çalışmalar vardır.<sup>136</sup> **Bu nedenle odaklanılması gereken bu tür dijital kaynakların evde olmasının yanı sıra ne ölçüde okul ödevleri ya da öğrenme süreçlerini kolaylaştırmak için kullanıldığıdır.**

PISA'da sosyoekonomik durum değişkeni sadece ailenin sahip olduğu maddi kaynaklarla değil aynı zamanda sosyal ve kültürel sermayeyle de ilişkilidir.<sup>137</sup> Bu yüzden yüksek gelirli ailelerin sunduğu imkânlar kadar da, ailenin eğitim seviyesi de başarı için önemli bir göstergedir. Ancak dipnotta da belirtildiği gibi bu değişkenler hem kendi aralarında, hem de hanenin sosyoekonomik düzeyiyle çok yüksek oranda bağlantılıdır. Dolayısıyla, yine dipnotta belirtildiği üzere, analizin sorunsuz yapılabilmesi için bunların ana modelde topluca kullanılmaması gerekiyor. Ancak **Ek 4**'te sunulan analizlerde ESCS modelden çıkarıldığında, ebeveynlerin eğitim seviyeleri (PARED) ile anne ve babanın ayrı ayrı eğitim seviyelerinin (MISCED ve FISCED) hem kızlar hem de oğlanların okuma başarılarıyla olumlu ilişki içinde olduğu görülüyor. Bunun sebeplerinden biri, ailelerin eğitim seviyesi arttıkça, çocukların eğitimiyle daha fazla ilgilenmeleri ve çocuklarının başarılarını artıracak sosyal ve kültürel sermayeye yönelik aktivitelere daha fazla yatırım yapmaları olabilir.

---

<sup>134</sup> bkz. Thomson, 2018.

<sup>135</sup> Vayre ve Vonthron, 2019.

<sup>136</sup> Marchant vd., 2017.

<sup>137</sup> Willms ve Tramone, 2015.

**Tablo 16: Sosyoekonomik Faktörler Regresyonu Sonuçları**

	Kız	Oğlan
Hanedeki kültürel sermaye miktarı (CULTPOSS)	6,82*** (1,944)	4,20* (1,652)
Sosyoekonomik durum endeksi (ESCS)	22,39*** (2,350)	24,44*** (2,197)
Hanedeki eğitim ve öğretime dair kaynaklar (HEDRES)	4,11* (1,816)	8,52*** (2,220)
Hanede teknolojik cihaz olup olmadığını ve bunların ne sıklıkla kullanıldığını ölçen endeks (ICTHOME)	-2,16** (0,765)	-4,79*** (0,857)
Sabit	525,50*** (6,665)	519,81*** (7,531)
R <sup>2</sup>	0,141	0,134

Açıklama: Katsayılara ait standart hatalar parantez içinde verildi.

\*\*\* p<0,01, \*\* p<0,05, \* p<0,1

### 3.5.2 Öğrencilerin Okul Süreçleri ve Okul Deneyimleri

Araştırma her ne kadar düşük gelirli ailelerden gelen öğrencilerin daha düşük okuma puanları alma eğiliminde olduğunu gösterse de, okullar adil öğrenme fırsatları yaratarak ve her çocuğun ihtiyacına uygun nitelikli öğrenme süreçleri sunarak gelir eşitsizliğinden doğan bu açığı kapatabilirler.<sup>138</sup> Eğitim alanındaki sosyal adalet çalışmaları, okulların daha adil bir toplum yaratmak, farklı sosyal çevre ve deneyimlerden gelen öğrencilerin dezavantajlı olma durumlarını telafi etmek için mekanizmalar yaratmaya çalışırken bir yandan da var olan eşitsizlikleri derinleştirebildiğini ve yeniden üretebildiğini vurguluyor.<sup>139</sup> Bu sebeple, okul süreçleri daha az imkâna, sosyal ve kültürel sermayeye sahip öğrenciler için sosyal mobilite sağlarken bir yandan da toplumun bir aynası rolünü üstlendiği için, toplumun politik, ekonomik ve sosyal eşitsizliklerini de okul içi ilişkilere ya da sınıflara taşıyabilirler.<sup>140</sup> **Okulların bu telafi edici gücünün en önemli aktörlerinden biri de öğretmenlerdir ve öğretmenlerin hangi özelliklere sahip**

<sup>138</sup> Downey ve Condron, 2016.

<sup>139</sup> Unterhalter, 2006; Cin, 2017.

<sup>140</sup> Cin vd., 2020.

**oldukları ve mesleklerini yürütürken ne kadar desteklendikleri bu bağlamda oldukça önemlidir.**<sup>141</sup> Öğretmen davranış ve tutumlarının öğrencilerin öğrenme süreçlerinde ve eğitimde eşit çıktılar yaratmada önemli bir rolü vardır.<sup>142</sup> Fakat, bu süreç sadece öğretmenlerin omuzlarına yüklenmemelidir, zira eğitimin diğer paydaşlarının, velilerin, sivil toplumun ve okulların öğretmenlerle işbirliği içinde ve öğretmenin güçlenmesinde etkili rol almaları oldukça önemlidir.<sup>143</sup>

Öğrencilerin okul süreçleri ve okul deneyimleriyle ilişkilenen faktörlerin olduğu regresyon modeli Tablo 17’de veriliyor. Bu modelde kullanılan bağımsız değişkenler sırasıyla okula aidiyeti ölçen BELONG, okuldaki ayrımcı atmosferi ölçen DISCRIM, hafta başına öğrenmeye harcanan zamanı dakika cinsinden ölçen LMINS, algılanan geribildirim (PERFEED), öğretmenlerin öğrencilerin okuma becerilerini ne derece teşvik ettiğini ve Türkçe derslerine katılımlarını sağlayacak stratejiler uyguladığını ölçen okuma becerilerinin teşvik edilmesi (STIMREAD), öğretmenin algılanan ilgisi (TEACHINT) ve öğretmenlerin Türkçe derslerinde öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olup olmadıklarını ve öğrenciler zorlandığında öğretmenlerinin destek verip vermediğini ölçen, kısaca “öğretmen desteği” olarak açıklanabilecek TEACHSUP’tır.

---

<sup>141</sup> Goldhaber, 2016.

<sup>142</sup> Gershenson vd., 2017.

<sup>143</sup> Düşkün, 2021.

**Tablo 17: Okul ve Öğretmenle İlgili Faktörler Regresyonu Sonuçları**

	Kız	Oğlan
Okula aidiyet (BELONG)	0,22 (1,659)	12,07*** (2,040)
Okuldaki ayrımcı atmosfer (DISCRIM)	-14,43*** (1,916)	-14,08*** (1,810)
Hafta başına öğrenmeye harcanan dakika (LMINS)	-0,02 (0,028)	-0,01 (0,018)
Algılanan geribildirim (PERFEED)	-8,64*** (2,057)	-10,46*** (2,047)
Öğrenci tarafından algılanan öğretmenin okuma becerilerini teşvik etme davranışı (STIMREAD)	10,11*** (2,025)	10,64*** (1,903)
Öğretmenin algılanan ilgisi (TEACHINT)	-3,20 1,961	0,05 (1,753)
Öğrenci tarafından algılanan öğretmen desteği (TEACHUP)	-5,24* (2,689)	-2,43 (1,849)
Sabit	486,45*** (5,841)	473,72*** (5,060)
R <sup>2</sup>	0,045	0,067

Açıklama: Katsayılara ait standart hatalar parantez içinde verildi.

\*\*\* p<0,01, \*\* p<0,05, \* p<0,1

Öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi, sınıfa hâkim olabilme becerileri, mesleki yeterlikleri, deneyimleri öğrencilerin gerekli olan bilgi ve becerileri kazanmalarında önemli rol oynuyor.<sup>144</sup> Buna ek olarak, özellikle içerik odaklı öğretim stratejilerinin ve pedagojik yaklaşımlarının öğrencilerin okuma becerileri üzerinde büyük etkisi vardır.<sup>145</sup> Yaptığımız analizler de bu doğrultuda sonuçlar ortaya çıkarıyor. **Hem kızların hem**

<sup>144</sup> Gore vd., 2021.

<sup>145</sup> Amendum, 2014; Porche vd., 2012.

**de oğlanların okuma başarısıyla pozitif ilişki içinde olan en önemli değişkenlerden biri öğretmenlerin öğrencilerin okuma becerilerini teşvik etmesini ölçen değişkendir (STIMREAD).** Bulgular, Türkçe derslerinde öğretmenleri tarafından hem pedagojik hem de bilişsel açıdan olumlu yönde uyarılan öğrencilerin okuma puanlarının daha yüksek olduğunu gösteriyor. Okudukları metinlerin gündelik hayatlarıyla bağını nasıl kuracakları ve metinleri önceden edinilmiş bilgilere nasıl dayandırılacakları konusunda öğretmenlerinden destek alan öğrencilerin okuma becerilerinin daha iyi olduğu söylenebilir.

TEACHSUP değişkeni, STIMREAD değişkeninden farklıdır, fakat bu değişkenle çok yakından ilişkilidir. STIMREAD değişkeni öğrencilerin Türkçe derslerine ve metin okumalarına aktif katılımını sağlayıp bilişsel düzeyde metinlerle nasıl bir bağ kuracakları üzerinde dururken TEACHSUP değişkeni daha genel anlamda öğretmenin, öğrencilerin öğrenmeleriyle ne kadar ilgili olduğu ve öğrenme sırasında öğrenciler zorlandıkları zaman ek bir yardım sunup sunmadığıyla alakalıdır. TEACHINT ise öğretmenlerin öğretim sırasındaki motivasyonlarını ve ne kadar hevesli olduklarını ölçüyor. TEACHSUP ve TEACHINT değişkenleri ile ne kız ne de oğlan çocukların okuma başarısı arasında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki bulunamadı. Öğretmenlere dair bu değerlendirmelerin öğrenci beyanına dayalı olduğunu, öğretmenin davranışını ancak dolaylı ve tartışmalı bir şekilde yansıtabileceğini anımsamakta yarar vardır. Bu iki değişken bu çalışma kapsamında ölçülen okuma başarısıyla ilişkili olmasa da başka çalışmalarda öğretmen desteğinin okumadan zevk alma ya da özyeterlik gibi aracı değişkenlerle birlikte kullanıldığında okuma başarı puanıyla ilişkili olduğunu belirtmek gerekiyor.<sup>146</sup>

**Algılanan geribildirim ölçen PERFEED değişkeni, hem kız hem de oğlanların okuma başarısıyla negatif ilişkilidir.** Bu değişkene dair hem Türkiye’de Koyuncu ve Fırat’ın yaptığı çalışmada<sup>147</sup> hem de uluslararası literatürde benzer bulgular mevcuttur.<sup>148</sup> Bu konuda daha çok araştırmaya gereksinim duyulduğu açıktır. Ancak çalışmalarda dile getirilen önemli bir olasılık öğretmenlerden gelen geribildirim öğrenciler tarafından nasıl anlaşıldığının önemli bir sorun olması ve bu geribildirim özellikle farklı kültürlerde farklı yorumlanabilmesi ve her zaman bir geribildirim olarak algılanmamasıdır.<sup>149</sup>

Öğretmenle ilişkili değişkenlerle yapılan analizler, öğrencinin beyanına göre öğretmenin sağladığı pedagojik desteğin ve doğrudan öğretmen davranışlarıyla ilişkili olan değişkenlerin öğrencilerin başarılarını ve öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini gösteriyor. Öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi, sınıfa hakim olabilme becerileri, mesleki yeterlikleri, deneyimleri öğrencilerin gerekli olan bilgi ve becerileri kazanmalarında önemli rol oynuyor.<sup>150</sup> Buna ek olarak, özellikle içerik odaklı öğretim stratejilerinin ve pedagojik yaklaşımların öğrencilerin okuma becerileri üzerinde büyük etkisi var.<sup>151</sup> Bu çalışmalar ışığında, hem kızların hem de oğlanların başarısıyla ilişkili değişkenleri incelediğimizde öğretmenlerin öğrencilerin okuma becerilerini ne derece teşvik ettiğini ve Türkçe derslerine katılımını sağlayacak stratejileri ne ölçüde uyguladığını ölçen STIMREAD değişkeninin öğrencilerin başarı puanları

---

<sup>146</sup> Ma vd., 2021.

<sup>147</sup> Koyuncu ve Fırat, 2020.

<sup>148</sup> Cairns ve Areepattamannil 2019; Li vd., 2021.

<sup>149</sup> Sortkær, 2018.

<sup>150</sup> Gore vd., 2021.

<sup>151</sup> Amendum, 2014; Porche vd., 2012.

üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülüyor. Türkçe derslerinde öğretmenleri tarafından hem pedagojik hem de bilişsel açıdan olumlu yönde uyarılan öğrencilerin okuma puanları daha yüksektir. Okudukları metinleri gündelik hayatlarıyla nasıl bağdaştıracakları ve önceki öğrenilmiş bilgilere nasıl dayandırılacakları konusunda öğretmenlerinden pedagojik alan bilgisine uygun bir şekilde destek alan öğrencilerin okuma becerilerinin daha iyi olduğu söylenebilir.

Eğitimde toplumsal adalet alanyazında sıklıkla vurgulanan olgulardan biri okulların buldukları sosyal, politik ve ekonomik ortamlardan soyutlanamayacağıdır. Bir başka olgu ise toplumsal eşitsizliklerin zaman zaman okullara hem öğrenci hem de öğretmen davranışlarıyla yansıdığıdır. Yapabilirlik yaklaşımı dahilinde de bu süreçlerin önemini vurgulayarak öğrenmeyi etkileyen maddi kaynaklar kadar, öğrencilerin okulda ne öğrendikleri, okul içi ilişkilerin başarıları ve özyeterlikleri nasıl etkilediği, yaşamlarının ilerleyen yıllarında yapabilirlikler kümesinin genişletilmesiyle doğrudan ilişkilidir.<sup>152</sup> Okullarda çokkültürlü ortamın sağlanması için ayrımcılıkla mücadele edilerek başarı farkı azaltılabilir. Nitekim bu çalışma dahilinde ayrımcı okul ortamı (DISCRIM) ile hem kızların hem de oğlanların başarı puanları arasında negatif bir ilişki görüldü. Bu değişken öğrencilerden alınan yanıtlara dayalı olarak öğretmenlerinin tüm kültürel gruplardan öğrencilere eşit saygı gösterip göstermediğini, farklı etnik gruplara ilişkin kalıpyargılarının, önyargılarının, ayrımcı tutum ve davranışlarının olup olmadığını dikkate alıyor. Yapılan analize göre, öğretmenlerin sınıfta ve okulda tüm öğrencilere eşit ve saygılı davrandığı, çokkültürlülüğü desteklediği ve toplumda var olan dışlayıcı ve küçük düşürücü davranışları okula taşımadığı adil bir okul ikliminde öğrenim gören öğrencilerin okuma başarı puanlarının daha yüksek olduğu görülüyor.

**Okula aidiyet durumunu ölçen değişkenin (BELONG) oğlanların başarısıyla olumlu ilişkili olduğu, ancak kızların başarısıyla bir ilişkisi olmadığı görülüyor.** OECD, PISA 2018'e katılan tüm ülkeleri dahil ettiği analizinde, asgari düzeyde yeterlik gösteremeyen ve bu yüzden düşük başarılı olarak nitelendirilen öğrencilerin okula aidiyetlerinin de düşük olduğunu vurguluyor.<sup>153</sup> Türkiye'de OECD'nin öngördüğü asgari yeterlik düzeyini gösteremeyen oğlanların oranının %32 seviyesinde, yani kızlara göre (%29) yüksek olduğunu dikkate aldığımızda, okula aidiyeti yüksek olan oğlanların daha başarılı olması da OECD analizleriyle uyum gösteriyor. Fakat bu kızların okula aidiyetlerinin olmadığını göstermiyor. Aksine, OECD raporu, Türkiye'nin de içinde bulunduğu bazı ülkelerde<sup>154</sup> okula aidiyeti yüksek olan kızların oranının oğlanlara kıyasla daha fazla olduğunu belirtiyor ve öğrencilerin okula aidiyetinin 2015'e kıyasla 2018 yılında artış gösterdiğine de işaret ediyor.

### **3.5.3 Öğrencilere İlişkin Faktörlerin Okuma Başarısıyla İlişkisi**

Bu bölümde öğrenci düzeyindeki çeşitli değişkenler ile okuma başarısı arasındaki ilişkiye odaklanılıyor. Yürütülen regresyon analizinin sonuçları Tablo 18 ve Tablo 19'da veriliyor. Tablo 18'deki modelde kullanılan bağımsız değişkenler sırasıyla zevk için okuma (JOYREAD), erken çocukluk eğitiminde geçirdiği

<sup>152</sup> Robeyns, 2006.

<sup>153</sup> OECD, 2019c.

<sup>154</sup> Diğer ülkeler Arnavutluk, Suudi Arabistan ve Ürdün.



süre (DURECEC), rekabetçi olma durumu (COMPETE), öğrencilerin içsel motivasyonuna ilişkin olan, verilen bir işte başarılı olma arzularını ölçen değişken (WORKMAST), öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin özyeterlik algısı (SCREADCOMP), başarısızlık korkusu (GFOFAIL), öğrencilerin farklı kültürlere olan ilgisini ölçen değişken (INCULT), öğrencilerin küresel sorunlara ilişkin farkındalığını ölçen değişken (GCAWARE), öğrencilerin ileriye dönük kariyer beklentileri (BSMJ), okula ve öğrenmeye karşı tutumlarını ölçen değişken (ATTLNACT) ve son olarak yılmazlığı ölçen değişkendir (RESILIENCE).

Daha önce belirttiğimiz gibi öğrencinin okumaya karşı geliştirdiği olumlu tutumlar, okumaya karşı ilgilerini artırdığı için, başarı puanlarını da artırıyor. **Her ne kadar betimsel istatistiklerde oğlanlar kızlar kadar okumadan zevk almadıklarını belirtse de, regresyon okumadan zevk almaya dair değişkenin (JOYREAD) hem kızların hem de oğlanların başarısıyla ilişkili olduğunu ve zevk için okumanın okuma puanını artırdığını gösteriyor (hem Tablo 18 hem de 19'daki modellerde durum böyledir).** Okumadan zevk almanın okuma başarısıyla ilişkili olduğu yapılan bütün PISA uygulamalarında belirtiliyor. Alanyazında ise ikisi arasındaki pozitif ilişki vurgulanıyor.<sup>155</sup> Çoğu zaman bu ilişkinin karşılıklı olduğu ifade ediliyor; öğrenciler okumaktan zevk aldığı için okuma puanları artarken, okuma becerileri iyi olan öğrencilerin de zaten zevk için okuma yaptıkları vurgulanıyor. Bu değişken hem kızların hem oğlanların başarısıyla ilişkili olduğu gibi, yukarıdaki betimsel istatistiklerde de belirtildiği üzere, istisnasız bütün ülkelerde kızların oğlanlara kıyasla daha fazla zevk için okuduğu görülüyor.<sup>156</sup> Bu değişkene ek olarak hem kızların hem oğlanların başarılarıyla ilişkili diğer önemli değişkenler ise DURECEC, INTCULT ve BSMJ'dir.

DURECEC okulöncesi eğitimde geçirilen süreyi ölçmektedir. Çalışmaların bir çoğu okulöncesinde geçirilen sürenin çocukların bilişsel süreçlerinin gelişimine katkıda bulunduğu ve akademik başarılarını arttırdığı gibi, okuma becerilerini ve okuma başarılarını da arttırdığını vurgulanıyor.<sup>157</sup> OECD, özellikle nitelikli okulöncesi eğitiminin bu başarıda belirleyici olduğunu belirtiyor.<sup>158</sup> PISA 2018 raporu da okulöncesine devam eden öğrencilerin okuma puanlarının daha yüksek olduğunu ve okulöncesi eğitime devam etme süresi arttıkça okuma puanlarının da yükseldiğini ortaya koyuyor.<sup>159</sup> Fakat aynı zamanda Türkiye, Azerbaycan, Bosna-Hersek, Kazakistan, Kosovo, Karadağ ve Suudi Arabistan'da çocukların %30'dan fazlasının okulöncesi eğitim almadığına da işaret ediliyor. Betimsel istatistiklerde belirttiğimiz gibi Türkiye'de PISA'ya katılan öğrencilerden %32'si okulöncesi eğitimi almadığını söylüyor. Türkiye genelinde de 5 yaşta okulöncesinde net okullulaşma oranı 2020-21 verilerine göre %56,9'dur. Daha küçük yaşlarda okullulaşma oranları çok daha düşüktür; 2020-21 verilerine göre net okullulaşma oranı 3 yaşta %5,6 (kızlar %5,5, oğlanlar %5,7), 4 yaşta %16,4'tür (kızlar %16,4, oğlanlar %16,5).<sup>160</sup> Oral, Yaşar ve Tüzün'ün çalışması PISA 2012 bulgularına göre okulöncesi eğitimi alanların almayanlardan çok daha yüksek bir okuma başarı puanı aldığı gösteriyor.<sup>161</sup> Diğer yandan DURECEC değişkeni, okulöncesi eğitime katılımı değil, okulöncesi eğitim alma süresini gösteriyor. PISA 2018 verileriyle yaptığımız analizde öğrencinin okulöncesi eğitimde

<sup>155</sup> Örn. Mol ve Jolles, 2014.

<sup>156</sup> OECD, 2019b.

<sup>157</sup> Rosa vd., 2019; Melhuish vd., 2015.

<sup>158</sup> OECD, 2018.

<sup>159</sup> OECD, 2020a.

<sup>160</sup> MEB, 2021.

<sup>161</sup> Oral vd., 2016.

geçirdiği süre ile okuma skorları arasında anlamlı bir ilişki bulunamadı (Tablo 18). Önceki tablodan farklı olarak Tablo 19’da, süreden bağımsız olarak okulöncesi eğitim alma ve almama durumu (NEWDURECEC)<sup>162</sup> dikkate alınıyor. Buna göre hiç okulöncesi eğitim almamış kız ve oğlan çocukların okuma puanlarının okulöncesi eğitim alanlara göre anlamlı bir biçimde düşüktür. Buradan okulöncesi eğitimin süresinden ziyade varlığının önemli olduğu sonucu çıkarılabilecekse de, bu tür yorumların dikkatli yapılması ve süre değişkeninin farklı kademesine ayrıca bakılması önemlidir.

INTCULT öğrencilerin farklı kültürlere olan ilgisini ölçen bir değişkenidir. Bu değişken öğrencilerin dünyadaki farklı kültürlere, dinlere ya da coğrafyalara ilgisi olup olmadığını ölçüyor. Her iki tablodaki sonuçlara göre, farklı ülkelerdeki insanların yaşamlarını anlama isteği öğrencileri daha çok okuma yapmaya teşvik ettiğinden, öğrencilerin okuma başarısını da artırıyor.

Öğrencilerin ileriye dönük kariyer beklentilerine odaklanan BSMJ, hem oğlan hem de kız öğrencilerin okuma başarı puanıyla ilişkili başka bir değişkendir. Bu değişken, öğrencilerin ileride yapmak istedikleri mesleklerin neler olduğunu ve kendilerini hangi işi yaparken hayal ettiklerini anlamaya yöneliktir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar ya da meslek grupları daha sonra gruplanıp uluslararası sosyoekonomik mesleki statü endeksiyle eşleştirilir.<sup>163</sup> Daha yüksek sosyoekonomik mesleki statü endeksine sahip iş kollarında çalışmayı arzulayan öğrencilerin okuma başarı puanlarının da daha yüksek olduğu görülüyor. Bu durum öğrencilerde içsel bir motivasyon yarattığından, hedeflerine ulaşmak isteyenlerin, daha fazla çalıştıkları ve başarılı olmak için daha fazla çaba sarf ettikleri söylenebilir.

Oğlanların başarısıyla ilişkili ancak kızların başarısıyla arasında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki bulunmayan iki değişken bulunuyor (Tablo 18 ve 19). Bunlardan biri rekabetçi olma durumunu ölçen COMPETE değişkenidir. Rekabetçiliğe ilişkin değişken öğrencilerin rekabet içinde olup olmama durumlarının performanslarını nasıl etkilediğini ya da onların daha fazla çalışıp çalışmamalarıyla ilişkisini ölçüyor. OECD analizleriyle kıyasladığımızda, PISA’ya katılan ülkelerin %88’inde, Türkiye’de dahil olmak üzere, kendilerini rekabetçi olarak gören öğrencilerin okuma puanları daha yüksektir.<sup>164</sup> OECD ülkeleri genelinde, oğlanların hem yukarıda bahsettiğimiz okula aidiyetten hem de rekabetçi okul ortamından kızlara göre daha fazla faydalandıkları ve bu iki değişkenin oğlanların başarısıyla olumlu bir ilişki içinde olduğu görülüyor. Türkiye örneğine baktığımızda ise benzer bir şekilde rekabetçi olma durumunun sadece oğlanların başarısını artırdığı görülüyor. Lee, Niederle ve Kang’ın çalışması bu olgunun sosyal öğrenme durumuyla ilgili olduğu vurguluyor.<sup>165</sup> Her ne kadar toplumsal cinsiyeti normları yavaş bir değişim içinde olsa da, oğlanların, kızlara kıyasla daha fazla ev dışı ortamlarda sosyalleşmelerinden, ataerkil toplumlarda liderlik gösterme ve geçimi sağlayacak kişiler olarak görülmelerinden dolayı oğlanlar rekabetçi, girişimci ve atak olarak eğitilirken, kız çocuklar bu tür sosyalleşme ya da sosyal öğrenmeyi oğlanlar kadar deneyimleyemiyorlar. Aslında rekabetçi olma durumu, erkeklik inşasının en temel olgularını oluşturuyor ve bu hem ailede hem de okul süreçlerinde oğlanların yetiştirilme tarzına yansıyor.<sup>166</sup>

---

<sup>162</sup> Katılma = 0, Katılmama = 1.

<sup>163</sup> Ganzeboom ve Treiman, 2003.

<sup>164</sup> OECD, 2019c.

<sup>165</sup> Lee vd., 2014.

<sup>166</sup> Connell ve Messerschmidt, 2005.

Oğlanların başarısıyla ilişkili ancak kızların başarısıyla arasında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki bulunmayan bir başka değişken ise öğrencilerin küresel sorunlara dair farkındalık düzeyini ölçen GCAWARE değişkenidir. Bu değişken öğrencilerin toplumsal cinsiyet, göç, iklim değişikliği ve sağlık gibi konularda ne kadar fikir sahibi olduğunu ölçüyor. PISA'nın bu değişkenleri koymasının temel amacı, eğitim sistemlerinin sürdürülebilir bir gelecek inşa etmede ve öğrencilere bilgi, beceri ve farkındalık kazandırmada ne kadar etkili olduğunu anlamaktır. Küresel sorunlara farkındalık kazanmak ve farklı tarihlere, coğrafyalara, kültürlere ve yaşam biçimlerine ilgi duymak o sorunları ve kültürleri yakında takip etmeyi ve güncel tartışmaları ya da kitapları okumayı gerektirdiğinden, bu konulara ilgisi olan öğrencilerin okuma puanlarının yüksek çıkması beklenen bir durumdur. Bunun eğitim sistemlerine verdiği mesaj küresel sorunları ve farklı kültürleri müfredata ve okumayla ilgili aktivitelere dahil etmenin hem öğrencileri bu konularda daha bilgili ve öngörülü kılacağı, hem de okuma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynayacağıdır. Bu becerinin özellikle öğrencileri birer dünya vatandaşı olarak şekillendirmede, onlara dünyayı ilgilendiren konuları okuma, takip etme, analiz etme, bu konularda bilgiye ulaşma isteği ve bunları dijital ve yeni medya iletişim araçlarıyla paylaşım hem işlevsel hem de küresel okuryazarlık kazandırmada önemi büyüktür.<sup>167</sup>

Kızların başarısıyla ilişkili fakat oğlanların başarısıyla ilişkili olmayan iki önemli değişken ise öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin özyeterlik algıları (SCREADCOMP)<sup>168</sup> ve yılmazlıktır (RESILIENCE). **Okuma becerilerine ilişkin özyeterlik algısı yüksek olan, başka bir deyişle, okuma becerilerine güvenen ve iyi bir okuyucu olduğunu düşünen kızların okuma puanları daha yüksektir.** Bunda öğretmenlerin ve ailelerin kızların oğlanlara göre daha iyi bir okuyucu olduğunu düşünmeleri ve onları buna uygun şekilde motive etmeleri de rol oynayabiliyor.<sup>169</sup> OECD analizleri de, Türkiye gibi OECD ortalamasının altında okuma başarısı gösteren ülkelerde özellikle özyeterlik ve okuma puanı arasında çok güçlü bir korelasyon olduğunu gösteriyor ve özellikle başarısızlık korkusu belirten kızların büyük çoğunluğunun oğlanlara göre yüksek puanlar aldığı vurgulanıyor.<sup>170</sup> Kızların oğlanlara göre özgüvenlerini ve özyeterliklerini daha az besleyen sosyokültürel ortamlarda yetişmelerinden ve yukarıdaki betimsel istatistiklerde de gösterildiği gibi okul başarısına üniversiteye girmede, iş bulmada ya da hayatta başarılı olmada daha fazla önem vermelerinden ötürü, oğlanlara kıyasla, kendilerine güven kızları daha fazla çalışmaya itip daha yüksek puan almalarını sağlayan olgular olarak karşımıza çıkabiliyor. Kız çocukların yılmazlıkları, zor durumda çözüm yolu bulabileceklerine ve zor durumların üstesinden gelip başarılı olabileceklerine olan inançları kızların okuma başarılarıyla olumlu bir ilişki içindedir. Bu değişkenin hesaplanması bahsettiğimiz özyeterlik değişkeniyle yakından ilişkili olduğu düşünülürse, kendilerine güvenen kızların okuma başarı puanının da yüksek olması beklenen bir sonuçtur. Önceki bölümde bahsettiğimiz gibi, burada değişken olarak kullanılan yılmazlık, akademik yılmazlıktan farklıdır. PISA akademik yılmazlığı düşük sosyoekonomik ailelerden gelip yüksek başarı olarak tanımlarken burada bahsedilen yılmazlık ise kızların kendine olan inancı ve her koşulda başarılı olacaklarına olan güvenleridir.

---

<sup>167</sup> Jacobs, 2013.

<sup>168</sup> Bu değişken ile kızların okuma skorları arasında Tablo 17'deki regresyon modelinde anlamlı bir ilişki bulunamadı.

<sup>169</sup> Retelsdorf vd., 2015.

<sup>170</sup> OECD, 2019b.

Okula ve öğrenmeye karşı tutumları ölçen ATTLNACT değişkeninin ise kızların başarısında olumsuz bir etkiye sahip olduğunu görüyoruz. Fakat betimsel analizlerde de görüldüğü gibi kızlar başarılarından bağımsız olarak okula ve öğrenmeye oldukça önem veriyorlar. Bunun nedenlerinden biri kızların içinde buldukları tarihsel, toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizliklerin üstesinden gelmenin yolları olarak okulda başarılı olmayı, meslek sahibi olmayı önemli görmeleri ve bunların kendi ayakları üzerinde durmalarına bağlı olduğuna akademik başarılarından bağımsız olarak inanmalarıdır.<sup>171</sup> Benzer şekilde analizde verilen bir işte kişinin başarılı olma arzusunu ölçen WORKMAST değişkeninin kızların başarılarıyla negatif bir ilişki içinde olduğu görülse de, betimsel analizler kızların oğlanlara kıyasla verilen bir işi herkesten daha başarılı bir şekilde bitirme konusunda daha fazla motivasyona sahip olduğunu gösteriyor (bkz. Tablo 14).

---

<sup>171</sup> Tarihsel ve kuşaklar arası bir analiz için bkz. Cin, 2017.

**Tablo 18: Öğrenciyle İlgili Faktörler 1. Regresyon Sonuçları**

	Kız	Oğlan
Zevk için okuma (JOYREAD)	16,60*** (2,571)	10,17** (3,313)
Okulöncesi eğitim süresi (DURECEC)	1,26 (3,335)	2,28 (3,168)
Rekabetçi olma durumu (COMPETE)	-0,39 (2,227)	6,73** (2,395)
Verilen bir işte herkesten daha başarılı olma arzusu (WORKMAST)	-6,42** (2448)	-4,55 (2,621)
Okuma becerisine ilişkin özyeterlik duygusu (SCREADCOMP)	5,56* (2,767)	-0,03 (2,902)
Başarısızlık korkusu (GFOFAIL)	3,87 (2,035)	-2,16 (2,451)
Öğrencinin farklı kültürlere ilgisi (INTCULT)	8,89*** (2,364)	7,16* (3,102)
Öğrencinin küresel sorunlara ilgisi (GCAWARE)	4,22 (2,932)	8,67*** (2,437)
Öğrencinin ileriye dönük kariyer beklentisi (BSMJ)	1,04*** (0,148)	1,14*** (0,125)
Okula ve öğrenmeye karşı tutum (ATTLNACT)	-6,71** (2,091)	-1,72 (1,887)
Yılmazlık (RESILIENCE)	1,42** (2,017)	2,62 (2,447)
Sabit	380,42*** (12,632)	375,80*** (10,448)
R <sup>2</sup>	0,122	0,121

Açıklama: Katsayılara ait standart hatalar parantez içinde verildi.

\*\*\* p<0,01, \*\* p<0,05, \* p<0,1

**Tablo 19: Öğrenciyle İlgili Faktörler 2. Regresyon Sonuçları**

	Kız	Oğlan
Zevk için okuma (JOYREAD)	16,67*** (2,049)	8,39*** (2,474)
Okulöncesi eğitime katılma (NEWDURECEC)	-16,11*** (4,101)	-13,21** (4,403)
Rekabetçi olma durumu (COMPETE)	2,19 (1,563)	7,00*** (1,922)
Verilen bir işte herkesten daha başarılı olma arzusu (WORKMAST)	-6,86*** (1,913)	-4,74* (1,907)
Okuma becerisine ilişkin özyeterlik duygusu (SCREADCOMP)	5,44* (2,326)	2,03 (2,009)
Başarısızlık korkusu (GFOFAIL)	2,65 (1,576)	-1,33 (1,777)
Öğrencinin farklı kültürlere ilgisi (INTCULT)	5,72** (2,041)	7,06*** (2,097)
Öğrencinin küresel sorunlara ilgisi (GCAWARE)	3,98 (2,436)	8,99*** (1,943)
Öğrencinin ileriye dönük kariyer beklentisi (BSMJ)	0,99*** (0,110)	1,00*** (0,119)
Okula ve öğrenmeye karşı tutum (ATTLNACT)	-6,84*** (1,674)	-0,59 (1,354)
Yılmazlık (RESILIENCE)	0,58 (1,527)	2,40 (2,079)
Sabit	388,42*** (9,504)	389,82*** (8,966)
R <sup>2</sup>	0,127	0,123

Açıklama: Katsayılara ait standart hatalar parantez içinde verildi.

\*\*\* p<0,01, \*\* p<0,05, \* p<0,1

### 3.6 Hiyerarşik Linear Modelleme: Okul Seviyesindeki Faktörler ile Okuma Başarısının İlişkisi

Türkiye PISA veri setinde okul düzeyindeki değişkenleri içeren bir anket de vardır. Özellikle Türkiye gibi eğitim sisteminin sınav ve rekabet üzerine kurulu olduğu, eğitimin ve yüksek gelirli işlerin sosyal mobilitayı artırıp kişilere daha refah dolu bir yaşam sunduğu ve böylece gelir eşitsizliğini ileriki zamanlarda biraz da olsa dengelediği ülkelerde, öğrencilerin yüksek gelirli meslek gruplarına ve yükseköğretime yönelmesinde okullar özellikle kızlar için kilit bir rol oynuyor.<sup>172</sup> Bu yüzden bu bölümde hem öğrenci, hem de okul düzeyindeki değişkenlerden oluşan iki düzeyli (öğrenciler birinci, okullar ikinci düzey) hiyerarşik lineer regresyonların sonuçları veriliyor (Tablo 20).

Bu regresyonlar için öğrenci düzeyinde cinsiyet<sup>173</sup>, hanenin ekonomik durumunu gösteren ESCS, okul düzeyinde ise sınıf mevcudu (CLSIZE), ders dışı yaratıcı aktiviteleri ölçen CREATIV endeksi, öğrencilerin öğrenmeyi olumsuz etkileyen davranışlarını (öğrenci devamsızlığı, öğretmene saygılı olmaması, madde bağımlılığı, vb.) ölçen STUBEHA, öğretmenlerin öğrenmeyi negatif etkileyen davranışlarını ölçen TEACHBEHA, okul müdürlerinin öğretmenlerin çok kültürlü ve eşitlikçi yaklaşımlarına dair görüşlerini ölçen SCMCEG, eğitim kadrosunun eksikliğini ölçen STAFFSHORT, eğitim materyallerinin eksikliğini ölçen EDUSHORT, okuldaki toplam öğretmen sayısı (TOTAT) ve son olarak okuldaki öğretmen başına düşen öğrenci sayısı (STRATIO) değişkenleri kullanıldı.

Öğrenci başarısıyla ilişkili etkenler, aynı zamanda öğrencilerin ve ailelerin hangi okulları tercih edeceğini de belirliyor olabilir. Örneğin yüksek sosyoekonomik şartlara sahip bir aile çocuğu için kendi gözünde daha başarılı olduğunu düşündüğü bir okulu tercih edebiliyor. Bu da örneklemden bağımsız olarak seçime bağlı yanlılık<sup>174</sup> yaratıyor ve bu yüzden öğrenci düzeyindeki değişkenlerde de beklenmedik sonuçlara neden olabiliyor. Başka bir deyişle, buradaki seçim problemi örneklemden değil, farklı sosyoekonomik koşullara sahip ailelerin farklı okullar tercih etmesi, yani öğrencilerin okullara rassal olarak dağılmamasıyla ilgilidir. Örneklemden kaynaklanmayan, bu tür bir seçime bağlı yanlılığın daha iyi irdelenmesi için boylamsal ve daha ayrıntılı çalışmalar gereklidir. Bu sebeplerle öğrenci düzeyindeki endeksler HLM'ye dahil edilmedi, sadece cinsiyet ve ESCS eklendi.

Tablo 20'de görüldüğü üzere öğrenci düzeyindeki değişkenler cinsiyet ve ESCS ile okuma başarısı arasında istatistiki açıdan anlamlı ve pozitif ilişki bulundu. Buna göre, kız çocukların oğlan çocuklara göre okuma başarılarının yüksek olma olasılığı daha fazladır. Aynı şekilde hanenin sosyoekonomik düzeyi yükseldikçe, okuma başarısının da daha yüksek çıkması bekleniyor.

Okul düzeyindeki değişkenlerden sadece iki tanesi ile bağımlı değişken arasında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki vardır. Okuldaki öğrenmeyi engelleyen öğrenci davranışını ölçen STUBEHA, beklediği üzere okuma başarısıyla negatif olarak ilişkilidir. Bu bulgu öğrencilerin olumsuz davranışları azaldıkça, okuma becerilerinin yükseldiği anlamına geliyor. Öğrencileri hem akademik hem de sosyal ve duygusal açıdan desteklemek başarılarını artırmada önemli bir adımdır. Bu yüzden okullara öğrenci başarısını azaltan

<sup>172</sup> Cin vd., 2021.

<sup>173</sup> Oğlan=0, Kız=1.

<sup>174</sup> Bu kavram uluslararası alanyazında "selection bias" olarak yer alıyor.

olumsuz öğrenci davranışlarını önlemede ve azaltmada büyük sorumluluk düştüğünü belirtmek gerekiyor. Diğer yandan, bu değişken olumsuz öğrenci davranışlarının sebebine ve kökenine inmediği için bu davranışların sorumlusu öğrenciymiş gibi bir izlenim yaratılabiliyor.

Ancak, öğrenmeyi olumsuz etkileyen öğretmen devamsızlığı, öğretmenin öğrencilere katı davranması gibi öğretmen davranışlarını ölçen TEACHBEHA ile okuma skorları arasında pozitif bir ilişki vardır. Bu bulgu, Türkiye PISA verisi kullanılan başka çalışmalarda da gözlemlendi.<sup>175</sup> Bunun yanı sıra PISA’da toplumsal cinsiyet farklarını inceleyen çalışmalar arasında<sup>176</sup> okul seviyesindeki değişkenlerin (öğretmen davranışı, öğrenci davranışı vb.) öğrencilerin okuma, matematik ve fen performansları üzerinde tutarlı sonuçlar vermediğini belirtenler bulunuyor. Bu yüzden bunun altında yatan nedenleri ya da olası ölçüm hatalarını anlamak için daha fazla araştırma ve veriye ihtiyaç var.

Son olarak, hiyerarşik lineer regresyonlar okul türleri ile okuma puanları arasında önemli bir ilişki olduğunu gösteriyor (Bkz. [Ek 5](#)). Türkiye’de ortaöğretim kademesinde okul türlerine ayrışmada sosyoekonomik durum ve başarının etkisi nedeniyle okul türü ile başarı arasındaki ilişkiyi yorumlamak güçleşiyor. Bu yüzden Tablo 20’de bu değişkene yer verilmedi.

---

<sup>175</sup> Tunç, 2020; Altun ve Kalkan, 2021

<sup>176</sup> Örn. Ma, 2008.



**Tablo 20: Hiyerarşik Lineer Model Sonuçları**

	HLM modeli
Cinsiyet	10,22*** (1,635)
Sosyoekonomik durum endeksi (ESCS)	5,10*** (0,735)
Sınıf mevcudu (CLSIZE)	0,09 (0,322)
Ders dışı yaratıcı aktiviteler (CREACTIV)	7,00 (3,800)
Öğrencilerin öğrenmeyi negatif etkileyen davranışları (STUBEHA)	-36,10*** (5,104)
Öğretmenlerin öğrenmeyi negatif etkileyen davranışları (TEACHBEHA)	12,07* (5,394)
Okul müdürlerinin öğretmenlerin çok kültürlü ve eşitlikçi yaklaşımlarına dair görüşleri (SCMCEG)	-4,54 (3,913)
Eğitim kadrosunun eksikliği (STAFFSHORT)	5,75 (4,448)
Eğitim materyallerinin eksikliği (EDUSHORT)	-6,02 (4,416)
Okuldaki toplam öğretmen sayısı (TOTAT)	0,01 (0,010)
Okuldaki öğretmen başına düşen öğrenci sayısı (STRATIO)	-1,11 (0,978)
Sabit	445,56*** (22,563)

Açıklama: Katsayılara ait standart hatalar parantez içinde verildi.

\*\*\* p<0,01, \*\* p<0,05, \* p<0,1

#### **4. Sonuç: Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğini Gözeten Bu Araştırma Ne Söylüyor?**

Son 25 yılda kız çocukların okullulaşması adına önemli adımlar atıldı. Eğitime erişim, kamu ve sivil toplum kurumlarının katıldığı çeşitli projelerle güçlendirildi ve eğitime erişim sorunu çözülmüş olmasa da önemli ölçüde iyileştirildi. Bununla birlikte kız çocukların ortaöğretime erişiminin belirli illerde oğlan çocuklardan düşük olması ve benzer illerde erken ve çocuk yaşta zorla evliliklerin yaygın olması gibi veriler, erişimde çözümlenmesi gereken ciddi sorunlar olduğunun göstergesidir. Eğitime erişen engelli kız çocuk sayısının oğlan çocuk sayısından düşük olması, çocuğun gelişimi için çok önemli bir kademe olan okulöncesi eğitim kademesinde kız çocukların okullulaşma oranının oğlan çocuklardan geride olması gibi dikkat edilmesi gereken göstergeler de vardır.

Erişimin yanında, eğitimin içerik ve yöntemlerine ilişkin bildiklerimiz de eğitimin çıktıları çerçevesinde, dolayısıyla bu araştırmanın konusu olan okuma becerileri bağlamında önemli bir arka plan sunuyor. Örneğin ETCEP gibi eğitimin niteliği ve toplumsal cinsiyete vurgu yapan projeler ve 2005 yılında AB'ye üyelik müzakereleri çerçevesinde yenilenen ders kitapları dışında okullardaki, müfredattaki ve eğitim politikalarındaki toplumsal cinsiyet eşitliğini geliştirme yönünde çok az adım atıldı.<sup>177</sup> Son yıllarda, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği bakımından geriye giden uygulamalar olduğu da görülüyor. Örneğin son yıllarda belirli medya organlarında toplumsal cinsiyet eşitliği karşıtı söylemlerin yükselmesiyle eşzamanlı olarak, MEB tarafından 2018'de başlatılan Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Okul Standartlarının Yaygınlaştırılması Projesi tamamlanmadan sona erdi.<sup>178</sup> Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliğine uymayan içeriklerin artarak sürdüğü gözlemlendi.<sup>179</sup>

Tüm bu eşitsizliklere karşın kız çocuklar ulusal ve uluslararası değerlendirmelerde genel olarak oğlan çocukların gerisinde kalmıyor, belirli alanlarda da onlardan daha yüksek başarı gösteriyorlar. Örneğin PISA 2018 sonuçlarına göre okuma ve fen alanlarında kız çocuklar, matematik alanında ise oğlan çocuklar daha yüksek ortalama puana sahipler. Oğlan çocukların daha yüksek başarı gösterdiği matematikte fark yalnızca 5 puan; kız çocukların daha başarılı olduğu fende fark yalnızca 7 puan, okumada ise 25 puandır.<sup>180</sup> Bu raporda irdelenen okuma becerileri, PISA 2018 verilerine göre Türkiye'de olduğu gibi tüm OECD ülkelerinde kız çocukların oğlan çocuklara kıyasla daha yüksek başarı gösterdikleri bir alandır (Bkz. Grafik 4).

Okuma becerileri özellikle kız çocukların yaşamlarında, sosyal ve ekonomik refah düzeylerinde belirleyici bir yere sahiptir. Kadınların kalkınmasına ilişkin göstergelerde ve insani gelişim raporlarında da kilit bir unsur olarak vurgulanır.<sup>181</sup> Uluslararası kalkınma alanyazını<sup>182</sup> kızların ve kadınlarının işlevsel okuryazarlığa sahip olmasının cinsiyet eşitsizliğini kaldıracağına vurgu yapar. **Okuduğunu anlayan, eleştirel bir şekilde yorumlayabilen ve üzerine derinlemesine düşünebilen kadınlar ve kız çocukları ilk olarak kendi yaşamlarını insan haysiyetine uygun bir şekilde, şiddetin farklı boyutlarına maruz kalmadan ve baba, abi ya da eşe bağlı olmadan devam ettirebilme imkânı yakalayabilir.** İşlevsel okuryazarlık becerilere sahip

<sup>177</sup> Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği üzerine yapılan projelerin derinlemesine analizi için bkz. Cin ve Karlıdağ-Dennis, 2021.

<sup>178</sup> ERG, 2019a.

<sup>179</sup> Aratemür-Çimen ve Bayhan 2018.

<sup>180</sup> Düşkün ve Korlu, 2021.

<sup>181</sup> Maddox, 2008.

<sup>182</sup> Örn. Maddox ve Esposito, 2011; Walker ve Unterhalter, 2006; Nussbaum, 2003.

kız çocuklar daha iyi istihdam ve sağlık koşullarının yanı sıra, yasal haklarını korumada ve şiddetten korunmada da daha güçlü olabilirler; kamusal alana aktif olarak katılıp, siyasal alanda var olup, seslerini duyurabilirler.<sup>183</sup>

Bu raporda, toplumsal cinsiyet eşitliği çerçevesinde eğitimin farklı süreçlerinin göz önünde tutulmasını öngören “yapabilirlik yaklaşımı”na başvuruldu. Dolayısıyla PISA 2018 verileri ışığında, kız ve oğlan çocukların başarılarını sayısal farklara indirgmeden, kapsayıcı bir anlayışa göre nasıl değerlendirilebileceğine odaklanıldı. Türkiye PISA 2018 verisi toplumsal cinsiyete dair kısıtlı bir analiz yapma imkânı verse de, okuma becerileri özelinde ortaya çıkan bulgular, pek çok dikkate değer değerlendirmeye olanak tanıyor; aynı zamanda ileride yürütülebilecek başka araştırmalara da ışık tutuyor.

- 1. Sosyoekonomik durum ile okuma becerileri arasında önemli bir ilişki vardır. Bununla birlikte her sosyoekonomik tabakada, kız çocukların ortalama puanı oğlan çocuklardan yüksektir.** Yüksek gelirli ailelerden gelmek hanedeki kaynakların mevcudiyetini ve erişilebilirliğini belirliyor. Yüksek gelirli hanelerden gelen ve bu hanelerde okulu destekleyici eğitim kaynaklarına, sosyal ve kültürel sermayelerini arttıran roman, şiir ve sanat kitaplarına erişimi olan ve evlerinde teknolojiye (bilgisayar, kitap okuyucu, internet vb.) erişimi olan çocukların okuma başarı puanları cinsiyet fark etmeksizin daha yüksektir. Bununla birlikte, sadece en üst çeyrekteki yüksek gelirli ailelerden gelen oğlanlar Türkiye ortalaması üzerinde bir başarı puanı alırken üç ve dördüncü çeyrekte yer alan kızların Türkiye ortalamasının üzerinde bir puan alması, akademik dayanıklılıklarının oğlanlara göre daha fazla olduğuna işaret ediyor. Hem anne hem de babanın eğitim durumu yükseldikçe çocukların başarı puanları, bu ailelerin çocuklarının eğitimlerine yaptıkları yatırımlarla doğru orantılı olarak yükseliyor. Yapabilirlik yaklaşımından hareketle çocukların sahip oldukları maddi imkânları aynı zamanda kültürel ve sosyal sermayeye dönüştürebilecek yapılar içinde bir eğitim almak geleceğe dönük yapabilirliklerini arttırabilir. Bu bağlamda daha düşük gelirli ailelerden gelen ve evlerinde yeteri kadar kaynağı bulunmayan öğrenciler için okulların kaynaklarla donatılmış olması; diğer kamu kurumlarının, yerel yönetimlerin ve sivil toplum kuruluşlarının bu alanda destekler sunması oldukça önemlidir.
- 2. Kaynakların ötesinde, özellikle düşük gelirli ailelerden gelen hem kız hem de oğlan çocuklar için okul süreçleri ve öğretmenlerin rolü oldukça önemlidir.** Hem kızların hem de oğlanların başarısı için öğretmenlerin özellikle Türkçe derslerinde verdikleri ve okuma becerilerine yönelik stratejik ve pedagojik destek çok önemlidir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu destekleri sunmak üzere nelere ihtiyaç duyduklarını anlamak ve bu ihtiyaçlara odaklanmak önemlidir. Bu, öğretmen yetiştirme ve geliştirmeden sorumlu kurumlar kadar öğretmenlerin güçlenmesi alanında faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarının da üzerinde durabileceği bir alandır.
- 3. Oğlanlardan farklı olarak kız çocukların başarısıyla olumlu ilişki içinde olan en önemli değişkenler kızların yılmazlıkları ve kendi okuma becerilerine olan güvenleridir.** Kızların kendilerine güvenlerinde ve yılmazlıklarında özellikle son 20 yılda kamu kurumları ve sivil toplum

---

<sup>183</sup> Sen, 2003; Nussbaum 2006.

kuruluşları tarafından yürütülen çeşitli projelerin etkili olduğu düşünülebilir.<sup>184</sup> Kızların okullulaşmasını artırmayı hedefleyen, toplumsal cinsiyete duyarlı, sınırlı sayıdaki projenin (örn. Baba Beni Okula Gönder Seferberliği, Haydi Kızlar Okula Kampanyası, Kardelenler Projesi, KEP-I, KEP-II, ETCEP), her ne kadar son yıllarda bu projeler sonlandırılmış olsa da, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda kamusal alanda giderek artan farkındalıkla birlikte kızların kendine güvenlerinin ve yılmazlıklarının artmasına etkisi olduğunu söyleyebiliriz.<sup>185</sup> Kızların, toplumsal ve tarihsel olarak eğitime erişimde dezavantajlı bırakılma geçmişini düşünürsek bu tür desteklerin kızların kendi özyeterliklerini geliştirmelerinde ve özgüven elde etmelerinde payı büyüktür. Bu bağlamda, bu araştırma da okuma becerileri konusunda özyeterliği yüksek olan kızların başarısının yüksek olduğunu gösteriyor.

4. **Kız çocukları başarı puanlarına nasıl yansıdığından bağımsız olarak okulda başarılı olmayı, üniversiteye gitmek ve ileride iyi bir iş sahibi olmak için önemli görüyor.** Çünkü eğitim Nussbaum'un da altını çizdiği üzere kızlara ileride hayatlarında ne yapabileceklerine dair önemli fırsatlar ve özgürlükler havuzu açıyor.<sup>186</sup> Dolayısıyla okulda başarılı olmak ve karşılaşılan zorlukların her koşulda üstesinden gelmek, kız çocuklar için kamusal alan içinde üretken bir birey olarak yer almak ve sosyal hareketliliği başarmak için elzemdir. Kaynakların sınırlılığı ve öğretmenin okumaya yönelik verdiği destekten bağımsız olarak, özellikle kızların okula normatif olarak iyi ve kurtarıcı rolü atfetmesine sebebiyet verebiliyor. Her ne kadar araştırmalar yüksek gelir getiren ve üniversite eğitimi gerektiren meslek gruplarına yönelmenin ailelerin gelir düzeyiyle yakından ilişkili olduğunu gösterse de, Türkiye'de toplumsal hareketlilik için önemli bir durum arz eden kariyer beklentisi ve üniversiteye gitme isteği neredeyse kızların tamamı (%90,4) tarafından oldukça önemli görülmüştür.<sup>187</sup> Kızların okula atfettikleri önem ve içsel motivasyonları da oğlanlarla aralarında açılan başarı farkının nedenleri olarak yorumlanabilir. Fakat bu başarı farkına ve 2021 itibarıyla yükseköğretimde kadınların okullulaşma oranı (%48,5) erkekleri (%40,5) geçmesine<sup>188</sup> karşın kadınların istihdama katılımı hâlâ %34,2 seviyesindeyken erkeklerinki %72,7'dir.<sup>189</sup> Kızlar hem eğitime erişimde hem de akademik başarıda oğlanları yakalamış hatta yer yer önüne geçmişken kadınların hâlâ çok düşük oranda istihdam edilmesi yoğunlaşılması gereken başka bir konudur. Kız çocuklara yapılan yatırımları ve kampanyaları 20 yıllık süreçte okullulaşmada ve akademik başarılarındaki artışta net bir şekilde gözlemlerken, istihdamda, yöneticilik pozisyonlarında ya da kamusal alanda karar verici kurumlarda göremememiz aslında bize eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliğini sonlandırmak için sayısal veriler gibi niceliksel temsille meşgul olmak yerine daha çok eğitimin niteliği, toplumsal normların değişmesi ve cinsiyet eşitliği farkındalığında fark yaratacak niteliksel temsillere, belirleyicilere ve projelere doğru yönelmemiz gerektiğini gösteriyor.

---

<sup>184</sup> Cin ve Karlıdağ-Dennis, 2021.

<sup>185</sup> ERG, 2019a.

<sup>186</sup> Nussbaum, 2000.

<sup>187</sup> Dupriez vd., 2012.

<sup>188</sup> MEB, 2021.

<sup>189</sup> OECD, 2020b.

5. **Okuma başarısını etkileyen önemli bir etken ise okuldaki olumsuz öğrenci davranışlarının en az seviyede olmasıdır.** Daha adil bir okul ortamı içinde saygı gördüğünü, desteklendiğini ve ayrımcılığa uğramadığını düşünen öğrenciler ile yine bu ortamla yakından ilişkili olarak devamsızlık yapmayan, okulda öğretmenlere ve sınıf arkadaşlarına saygılı davranan öğrencilerin okuma başarılarının cinsiyet fark etmeksizin daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.
6. **Çocuğun iyi olma hâli ve gelişimi için hayati önemde olan okulöncesi eğitim okuma başarısıyla da ilişkidir.** Okulöncesi eğitiminin çocukların hem gelişimsel süreçlerinde hem de hayatlarının farklı alanlardaki sağladığı olumlu çıktılarının önemi birçok çalışmayla gösterildi.<sup>190</sup> Heckman'ın okulöncesi eğitim analizi okulöncesine yapılan yatırımın çocuklara gelecekte %7 ila %10'luk bir kariyer başarısı getirdiğini gösterirken, bu oran eğitim kademeleri içinde oldukça önem atfedilen yükseköğretim içinse yalnızca %1,5'dir.<sup>191</sup> Heckman'ın bu çalışması hem UNICEF'in hem de Dünya Bankası'nın Türkiye araştırmasında adeta teyit edildi, okulöncesi eğitimin Türkiye'de diğer bütün kademelerinden daha fazla bir getirisi olduğu belirtildi ve hiçbir çocuğu geride bırakmamak için nitelikli okulöncesinin önemi vurgulandı.<sup>192</sup> Fakat Türkiye'de okulöncesi eğitime ayrılan GSYH'nin (gayri safi yurt içi hasıla) sadece %0,2'sidir ve bu rakam OECD ortalaması olan %0,6'ın altındadır.<sup>193</sup> Çocuk yoksulluğunun %38 olduğu<sup>194</sup>, yani her üç çocuktan birinin yoksulluk deneyimlediği bir ülke için ekonomik ve sosyal politikalarla desteklenen okulöncesi eğitim, yoksul ailelerden gelen çocukların dezavantajlarını telafi ettiği gibi onların yüksek gelirli ailelerden gelen çocuklarla aralarındaki sermaye açığını ortadan kaldırmaya da yardımcı olacaktır.<sup>195</sup> Bu yüzden okulöncesi eğitimin kadınlara ya da aileye atfedilen bir çocuk bakım işi olarak nitelendirilmesinden öte, çocukların hayatlarını değiştirecek, uzun vadede her çocuğa eşit fırsat tanıyacak, ve çocuklar arasındaki eşitsizliği kaldıracak bir eğitim hizmeti olarak görülmesi gerektiği bu çalışmayla bir kez daha vurgulandı.<sup>196</sup> Türkiye'de 2020-21 eğitim-öğretim yılında 5 yaşta net okullulaşma oranı yalnızca %56,9'dur. Bu kademenin zorunlu olmaması ve devlet kurumlarında dahi ücretli olması, yoksul ailelerden gelen çocukların erişiminin önünde büyük bir engeldir. *MEB 2019-2023 Stratejik Planı*'nda 2023 yılında ilkokula başlarken en az bir yıl okulöncesi eğitim almış olan çocukların oranının %100 olması hedefleniyor. Bu hedefin gerçekleşmesi için gerekli yatırımların yapılması elzemdir.<sup>197</sup> Tüm politika ve uygulamalarda gözetilmesi gereken önemli bir durumsa okulöncesi eğitime erişimde kız ve oğlan çocuklar arasındaki farktır. 2020-21 eğitim-öğretim yılına ilişkin verilere göre okulöncesinde 5 yaş net okullulaşma oranı oğlan çocuklar için %57,4 iken kız çocuklar için %56,3'tür.<sup>198</sup> Bu eşitsizlik son bir yıla özgü de değildir.

---

<sup>190</sup> Örn. Kağıtçıbaşı vd., 2001

<sup>191</sup> Heckman, 2011.

<sup>192</sup> UNICEF, 2018; World Bank, 2013.

<sup>193</sup> OECD, 2017.

<sup>194</sup> TÜİK, 2016.

<sup>195</sup> Bierman vd., 2017; Bivens vd. 2016.

<sup>196</sup> Karlidağ-Dennis vd., 2021.

<sup>197</sup> Ergün ve Arık, 2020.

<sup>198</sup> MEB, 2021.

7. **Zevk için okuma yapan kız çocukların oranı oğlan çocuklardan oldukça yüksektir ve zevk için okumak başarıyla ilişkilidir.** Bulgulara göre, günde iki saatten fazla süreyle zevk için okuma yaptığını belirten kız çocukların oranı %13,9 iken bu oran oğlan çocuklar için yalnızca %4,4'tür. Zevk için hiç okumadığını söyleyen kız çocuk oranı %13,2 iken oğlan çocuk oranı %34,3'tür. Zevk için okuma başarıyla ilişkili bir unsurken, her üç oğlan çocuktan birinin zevk için okumaması üzerinde durulması gereken bir sorundur.
8. **Küresel sorunlarla ilgili olmak ve farklı medeniyetlere ilgi duymak da kişinin başta okuma başarısı olmak üzere yapabilirlikler kümesini geliştiren bir göstergedir.** Bunlara ilgi duymak aynı zamanda, başkalarının hayatlarını anlayan, demokratik ve kültürlü bir dünya vatandaşı olmak için de önemli bir fırsat sunuyor. Bu tür bir ilgi en temelinde okumanın alt boyutlarından biri olarak da karşımıza çıkan değerlendirme ve derinlemesine düşünmeyi gerektiren bir beceridir.<sup>199</sup> Bu nedenle, bu araştırma kapsamında sadece oğlanların okuma puanlarını arttıran bu değişken, onları zevk için okumaya teşvik etmeye yönelik stratejilerin planlanmasında kullanılabilir ve olanlara küresel sorunlara ve farklı kültürlere ilgilerini artıracak okumalar verilebilir. Böylece betimsel analizlerde de belirtildiği gibi kızlara oranla oldukça az zevk için okuma yapan oğlanlar için bir teşvik sağlanabilir.
9. **Kızların okuma puanlarını nasıl etkilediğinden bağımsız olarak, betimsel bulgular kızların kendilerini en az oğlanlar kadar rekabetçi gördüklerine işaret ediyor. Benzer şekilde betimsel analizlerde kızlar oğlanlara göre bir işi bitirmek ve başarılı olmak için daha fazla motivasyona sahip olduklarını belirtiyorlar.** Tüm bunlar kızların oğlanlara kıyasla okulu ileride üniversiteye gidebilmek ve bir iş sahibi olmak için daha fazla önemsediklerini belirtmelerinden kaynaklanıyor olabilir.
10. **PISA sonuçları bize eğitimin niteliğinden ziyade verilen eğitimin girdileri (aile desteği, kaynak vb.) ve çıktıları (başarı puanları) arasındaki ilişkiye dair bilgi veriyor.** Bu ikisi arasındaki süreçte öğrencilerin okul, öğrenme deneyimlerini ya da eşitsizlik ve eşitliği ne şekillerde deneyimledikleri sınırlı sayıda değişken üzerinden ölçülmeye çalışılıyor; çok net bir resim çizilemiyor. Gerekli kaynakların sağlanmasıyla (bilgisayar, kitap, internet vb.) güvenli, çocuk dostu ve toplumsal cinsiyete duyarlı eğitim arasında kavramsal bir bağlantı kurmuyor.<sup>200</sup> Eşitlikçi eğitim politikaları üretmek, eğitimin eşitsizlikleri yeniden üretme yollarına eleştirel bir gözle bakmayı gerektiriyor.<sup>201</sup> Çünkü sorgulamamız gereken bir sorun da şudur: Türkiye'de kız çocuklar görece oğlanlardan daha başarılı olduğu hâlde, kadınların işgücüne katılımı hâlâ %34,2'de kalıyor.<sup>202</sup> Politika ve uygulamalarla kızların oğlanlarla olan sayısal farkı kapatılmasında büyük adımlar atılırken toplumsal cinsiyet eşitliği açığı kapatılmıyor.
11. **PISA bulguları, pek çok politika ve uygulamaya ışık tutabilir. Ancak bu yapılırken eleştirel bir gözle bakmak gerekir.** Bu noktada, belki de cevaplamamız gereken en önemli sorulardan biri

---

<sup>199</sup> Nussbaum, 1998.

<sup>200</sup> Parkes, 2015.

<sup>201</sup> Unterhalter, 2019.

<sup>202</sup> OECD, 2020b.

“Eğitimde ölçülemeyeni ölçmeye çalışırken neyi ölçüyoruz ve neyi ölçmüyoruz?” sorusudur.<sup>203</sup> Bu soruyu sormak PISA gibi uluslararası değerlendirmeleri politika yapımında kullanırken neyi ölçmediğimizi anlamak için önemlidir. Bu soru aynı zamanda kalkınma alanyazında, verilerin nasıl kullanıldığı, göstergelerin nasıl belirlendiği ve kullanılan göstergelerin ya da yapılan değerlendirmelerin hesap verebilirlik ve kamusal müzakereyi ve farkındalığı artırıp artırmadığıyla da yakından ilgilidir. PISA dahil olmak üzere birçok uluslararası değerlendirme, kız ve oğlanların başarısının sayısal anlamda eşitliğine vurgu yapsa da, cinsiyet eşitliğinin standardize olmuş testler üzerinden ölçülmesi zordur, en önemlisi de eğitimde toplumsal cinsiyet sürekli adalet ve eşitlik tartışmaları ekseninde kavramsal tartışmaların sürdüğü bir alandır.<sup>204</sup> Hatta öyle ki ülkelerin bu kavramları nasıl anladığı ve uyguladığı bile tartışmalı olabilir.<sup>205</sup> Dolayısıyla bu kavram, cinsiyetler arası sayısal farklara indirgenemeyen veya onunla ifade edilmeyen geniş ve karmaşık bir kavramdır.<sup>206</sup> Bu eleştiriler dahilinde, yine de PISA okuma alanı bize gençlerin topluma etkin bir şekilde katılmaları ve eşit birer vatandaş olarak karar alma süreçlerinde söz sahibi olmaları için önemli bir rol oynayan okuma becerilerine ne ölçüde sahip olduğunu ve okulların ve ailelerin bu becerilerin gelişmesinde nasıl bir etkisi olduğunu söylemesi açısından oldukça önemlidir. Bu hem okullarda, ailelerde hem de bireysel olarak hangi öğrencileri nasıl destekleyebileceğimiz konusunda bize fikir verebileceği gibi oğlan ve kızlar arasındaki beceri farkları da bizi onların okul süreçlerindeki deneyimleri konusunda bilgilendiriyor. Ayrıca bu değerlendirme mikro, mezo ve makro düzeyde politikaların yapım aşamasında da yol göstericidir. Bunlara ek olarak Türkiye’nin diğer dünya ekonomilere göre nerede durduğu noktasında da ilişkisel bir sonuç çıkarmamız için de PISA çıktıları önemlidir. Özellikle, son 20 yıldır kız çocukların okullulaşması, erişimi ve eğitimin niteliğinin artırılması konusunda yapılan politikalara, projelere, pilot çalışmalara ve girişimlere bakarsak<sup>207</sup>, PISA yıllar içinde yapılan bu yatırımların kızların başarısını nasıl arttırdığı konusunda da yol gösteriyor.

---

<sup>203</sup> Unterhalter, 2017, s. 3.

<sup>204</sup> DeJaeghere, 2015.

<sup>205</sup> Cin ve Karlıdağ-Dennis, 2021.

<sup>206</sup> Unterhalter, 2017.

<sup>207</sup> Bu girişimler ve politikalar için yapılan Cin ve Karlıdağ-Dennis’in (2021) çalışmasına bakınız.

## 5. Kaynakça

Addey, C. ve Sellar, S. (2018). Why do countries participate in PISA? Understanding the role of international large-scale assessments in global education policy. A. Verger, M. Novelli ve H.K. Altinyelken (Ed.), *Global education policy and international development: New agendas, issues and policies* içinde. (s. 97-110). Bloomsbury Academic.

Aikman, S., Halai, A. ve Rubagiza, J. (2011). Conceptualising gender equality in research on education quality. *Comparative Education*, 47(1), 45–60. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1080/03050068.2011.541675>

Alkire, S. (2008). Using the capability approach: Prospective and evaluative analyses. F. Comim, M. Qizilbash ve S. Alkire (Ed.), *The capability approach: Concepts, measures and applications* içinde. (s. 26-50). Cambridge University Press.

Alloway, N. (2007). Swimming against the tide: Boys, literacies, and schooling - An Australian story. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 30(2), 582-605. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.2307/20466651>

Altun, A.ve Kalkan, Ö. K. (2021). Cross-national study on students and school factors affecting science literacy. *Educational Studies*, 47(4), 403-421. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1702511>

Amendum, S. J. (2014). Embedded professional development and classroom-based early reading intervention: Early diagnostic reading intervention through coaching. *Reading & Writing Quarterly*, 30(4), 348-377. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1080/10573569.2013.819181>

Aratemur-Çimen, C. A. ve Bayhan, S. (2018). Değişen ders kitaplarında sekülerizm ve toplumsal cinsiyet eşitliği araştırması. *Karşılaştırmalı Eğitim Derneği*. Ağustos 2021, <https://www.freiheit.org/sites/default/files/import/2020-04/22713-2019fnsreportupdatedsaved2020compressed.pdf>

Arens, A. K., Schmidt, I. ve Preckel, F. (2019). Longitudinal relations among self-concept, intrinsic value, and attainment value across secondary school years in three academic domains. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 663-684. Ağustos 2021. <https://doi.org/10.1037/edu0000313>

Autor, D., Figlio, D., Karbownik, K., Roth, J. ve Wasserman, M. (2016). School quality and the gender gap in educational achievement. *American Economic Review*, 106(5), 289-295. Ağustos 2021, <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/aer.p20161074>

Autor, D., Figlio, D., Karbownik, K., Roth, J. Ve Wasserman, M. (2019). Family disadvantage and the gender gap in behavioral and educational outcomes. *American Economic Journal: Applied Economics*, 11(3), 338-381. Ağustos 2021, <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/app.20170571>



- Bierman, K. L., Heinrichs, B. S., Welsh, J. A., Nix, R. L. ve Gest, S. D. (2017). Enriching preschool classrooms and home visits with evidence-based programming: Sustained benefits for low-income children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(2), 129-137. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1111/jcpp.12618>
- Bivens, J., García,, E., Gould, E., Weiss, E. ve Wilson, V. (2016). It's time for an ambitious national investment in America's children: Investments in early childhood care and education would have enormous benefits for children, families, society, and the economy. *Economic Policy Institute*. Ağustos 2021, <https://www.epi.org/publication/its-time-for-an-ambitious-national-investment-in-americas-children/>
- Brenøe, A. ve S. Lundberg (2018). Gender gaps in the effects of childhood family environment: Do they persist into adulthood? *European Economic Review*, 109, 42-62. Ağustos 2020. <https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2017.04.004>
- Buchmann, C., DiPrete, T. A. ve McDaniel, A. (2008). Gender inequalities in education. *Annual Review of Sociology*, 34, 319-337. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134719>
- Cairns D. ve Areepattamannil, S. (2019). Exploring the relations of inquiry-based teaching to science achievement and dispositions in 54 countries. *Research in Science Education*, 49, 1–23. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9639-x>
- Cin, F. M. (2017). *Gender justice, education and equality: Creating capabilities for girls' and women's development*. Palgrave.
- Cin, F. M., Gümüş, S., ve Weiss, F. (2021). Women's empowerment in the period of the rapid expansion of higher education in Turkey: Developments and paradoxes of gender equality in the labour market. *Higher Education*, 81(1), 31-50. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00587-2>
- Cin, F. M., Karlıdağ-Dennis, E. ve Temiz, Z. (2020). Capabilities-based gender equality analysis of educational policy-making and reform in Turkey. *Gender and Education*, 32(2), 244-261. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1484429>
- Cin, F. M., ve Karlıdağ-Dennis, E. (2021). Gender equality in basic education: Feminist constructions of the EU. R. Süleymanoğlu-Kürüm ve F. M. Cin (Der.) *Feminist framing of Europeanisation: Gender equality policies in Turkey and the EU* içinde (s. 229-249). Palgrave Macmillan.
- Connell, R. W., ve Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & society*, 19(6), 829-859. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1177/0891243205278639>

DeJaeghere, J. (2015). Reframing gender and education for the post-2015 agenda: A critical capability approach. S. McGrath ve Q. Gu (Ed.) *Routledge handbook of international education and development* içinde (s. 83-97). Routledge.

Downey, D. B., ve Condrón, D. J. (2016). Fifty years since the Coleman Report: Rethinking the relationship between schools and inequality. *Sociology of Education*, 89(3), 207-220. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1177/0038040716651676>

Dupriez, V., Monseur, C., Van Campenhoudt, M. ve Lafontaine, D. (2012). Social inequalities of post-secondary educational aspirations: Influence of social background, school composition and institutional context. *European Educational Research Journal*, 11(4), 504-519. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.2304/eeerj.2012.11.4.504>

Durik, A. M., Vida, M. ve Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 382-393. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.382>

Düşkün, Y. (2021). Türkiye’de öğretmen planlaması ve öğretmenin mesleki güçlenmesi. *Eğitim Reformu Girişimi*. Aralık 2021, <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Turkiye'de-Ogretmen-Planlamasi-ve-Ogretmenin-Mesleki-Guclenmesi-Politika-Onerileri.pdf>

Düşkün, Y. ve Korlu, Ö. (2021). Eğitim izleme raporu 2020: Eğitimin çıktıları. *Eğitim Reformu Girişimi*. Aralık 2021, <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-egitimin-ciktilari/>

Emmer, E. T. ve Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational psychologist*, 36(2), 103-112. Ağustos 2021, [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602\\_5](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5)

Erdoğan, E. ve Acar Güvendir, M. (2019). Uluslararası öğrenci değerlendirme programında öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri ile okuma becerileri arasındaki ilişki. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 493-523. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548530>

ERG (2018). Eğitim izleme raporu 2017-18. *Eğitim Reformu Girişimi*. Aralık 2021, <http://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2017-18-2/>

ERG (2019a). Eğitim izleme raporu 2019: Eğitim içeriği. *Eğitim Reformu Girişimi*. Aralık 2021, [https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/EIR\\_Egitimin\\_Icerigi.pdf](https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/EIR_Egitimin_Icerigi.pdf)

ERG (2019b). Eğitim izleme raporu 2019: Öğrenciler ve eğitime erişim. *Eğitim Reformu Girişimi*. Aralık 2021, [https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/EiR19\\_OgrencilerveEgitimeErisim.pdf](https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/EiR19_OgrencilerveEgitimeErisim.pdf)

Ergün, M. ve Arık, B. M. (2020). Eğitim izleme raporu 2020: Öğrenciler ve eğitime erişim. *Eğitim Reformu Girişimi*. Aralık 2021, <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-ogrenciler-ve-egitime-erisim/>

Ferrer, E., Shaywitz, B. A., Holahan, J. M., Marchione, K. E., Michaels, R. ve Shaywitz, S. E. (2015). Achievement gap in reading is present as early as first grade and persists through adolescence. *The Journal of Pediatrics*, 167(5), 1121-1125. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2015.07.045>

Francis, B. (2002). *Boys, girls and achievement: Addressing the classroom issues*. Routledge.

Ganzeboom, H. B. ve Treiman, D. J. (2003). Three internationally standardised measures for comparative research on occupational status. J. H. P. Hoffmeyer-Zlotnik ve Christof Wolf (Ed.) *Advances in cross-national comparison: A European working book for demographic and socio-economic variables* (s. 159-193). Springer.

Gershenson, S. ve Holt, S. B. (2015). Gender gaps in high school students' homework time. *Educational Researcher*, 44(8), 432-441. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.3102/0013189X15616123>

Gershenson, S., Jackowitz, A. ve Brannegan, A. (2017). Are student absences worth the worry in US primary schools? *Education Finance and Policy*, 12(2), 137-165. Ağustos 2021, <https://www.iza.org/publications/dp/9558/are-student-absences-worth-the-worry-in-us-primary-schools>

Goldhaber, D. (2016). In schools, teacher quality matters most: Today's research reinforces Coleman's findings. *Education Next*, 16(2), 56-63. Ağustos 2021, <http://educationnext.org/in-schools-teacher-quality-matters-most-coleman/>

Gore, J. M., Miller, A., Fray, L., Harris, J. ve Prieto, E. (2021). Improving student achievement through professional development: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. *Teaching and Teacher Education*, 101. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103297>

Guo, J., Nagengast, B., Marsh, H. W., Kelava, A., Gaspard, H., Brandt, H., Cambria, J., Flunger, B., Dicke, A., Häfner, I., Brisson, B. ve Trautwein, U. (2016). Probing the unique contributions of self-concept, task values, and their interactions using multiple value facets and multiple academic outcomes. *AERA Open*, 2(1). Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1177/2332858415626884>

Guthrie, J. T. ve Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson ve R. Barr (Ed.) *Handbook of reading research, Vol. 3*, (s. 403–422). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Halldórsson, A. M. ve Ólafsson, R. F. (2009). The case of Iceland in PISA: Girls' educational advantage. *European educational research journal*, 8(1), 34-53. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.2304/eerj.2009.8.1.34>

- Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, 35(1), 31-47. Ağustos 2021, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ920516.pdf>
- Hemmerechts, K., Agirdag, O. ve Kavadias, D. (2017). The relationship between parental literacy involvement, socio-economic status and reading literacy. *Educational Review*, 69(1), 85-101. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1164667>
- Hindman, A. H., Skibbe, L. E., Miller, A. ve Zimmerman, M. (2010). Ecological contexts and early learning: Contributions of child, family, and classroom factors during Head Start, to literacy and mathematics growth through first grade. *Early childhood research quarterly*, 25(2), 235-250. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.003>
- Hochweber, J. ve Vieluf, S. (2018). Gender differences in reading achievement and enjoyment of reading: The role of perceived teaching quality. *The Journal of Educational Research*, 111(3), 268-283. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1253536>
- Jacobs, H. H. (Ed.). (2013). *Mastering global literacy*. Solution Tree Press.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D. ve Bekman, S. (2001). Long-term effects of early intervention: Turkish low-income mothers and children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(4), 333-361. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(01\)00071-5](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(01)00071-5)
- Karlıdağ-Dennis, E., Temiz, Z. ve Cin, F. M. (2021). Hegemony and the neoconservative politics of early education policymaking. *Children's Geographies*, 1-14.
- Klauda, S. L. ve Guthrie, J. T. (2015). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading and Writing*, 28(2), 239-269. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9523-2>
- Korlu, Ö., Bakioglu, M. ve Gencer, E. G. (2021). Eğitim izleme raporu 2021: Eğitim yönetişimi ve finansmanı. *Eğitim Reformu Girişimi*. Aralık 2021, <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-egitim-yonetisimi-ve-finansmani/>
- Koyuncu, İ. ve Firat, T. (2021). Investigating reading literacy in PISA 2018 assessment. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(2), 263-275. Ağustos 2021, <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/1137>
- Lee, S., Niederle, M. ve Kang, N. (2014). Do single-sex schools make girls more competitive? *Economics Letters*, 124(3), 474-477. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2014.07.001>
- Li, S., Liu, X., Yang, Y. ve Tripp, J. (2021). Effects of teacher professional development and science classroom learning environment on students' science achievement. *Research in Science Education*, 1-23. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1007/s11165-020-09979-x>

- Lingard, B., Martino, W., Mills, M. ve Bahr, M. (2002). Addressing the educational needs of boys. *Report submitted to Canberra: Department of Education, Science and Training*. Ağustos 2021, [https://www.researchgate.net/profile/Mark-Bahr/publication/37629625\\_Research\\_Report\\_Addresssing\\_the\\_Educational\\_Needs\\_of\\_Boys/links/00b495248fe184a3fa000000/Research-Report-Addresssing-the-Educational-Needs-of-Boys.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mark-Bahr/publication/37629625_Research_Report_Addresssing_the_Educational_Needs_of_Boys/links/00b495248fe184a3fa000000/Research-Report-Addresssing-the-Educational-Needs-of-Boys.pdf)
- Lockheed, M., Prokic-Bruer, T. ve A. Shadrova (2015), *The experience of middle-income countries participating in PISA 2000-2015*. OECD Publishing.
- Lundetræ, K., Gabrielsen, E. ve Mykletun, R. (2010). Do basic skills predict youth unemployment (16-to 24-year-olds) also when controlled for accomplished upper-secondary school? A cross-country comparison. *Journal of Education and Work*, 23(3), 233-254. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1080/13639081003745439>
- Ma, X. (2008). Within-school gender gaps in reading, mathematics, and science literacy. *Comparative Education Review*, 52(3), 437-460. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1086/588762>
- Ma, L., Luo, H. ve Xiao, L. (2021). Perceived teacher support, self-concept, enjoyment and achievement in reading: A multilevel mediation model based on PISA 2018. *Learning and Individual Differences*, 85. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101947>
- Maddox, B. (2008). What good is literacy? Insights and implications of the capabilities approach. *Journal of Human Development*, 9(2), 185-206. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1080/14649880802078736>
- Maddox, B. ve Esposito, L. (2011). Sufficiency re-examined: A capabilities perspective on the assessment of functional adult literacy. *Journal of Development Studies*, 47(9), 1315-1331. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1080/00220388.2010.509788>
- Manion, C. ve Menashy, F. (2013). The prospects and challenges of reforming the World Bank's approach to gender and education: Exploring the value of the capability policy model in the Gambia. *Journal of Human Development and Capabilities*, 14, 214–240. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1080/19452829.2012.693909>
- Manolitsis, G., Georgiou, G. K. ve Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 692-703. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.05.004>
- Marchant, A., Hawton, K., Stewart, A., Montgomery, P., Singaravelu, V., Lloyd, K., Purdy, N., Daine, K. ve John, A. (2017). A systematic review of the relationship between internet use, self-harm and suicidal behaviour in young people: The good, the bad and the unknown. *PLOS ONE*, 13(3). Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193937>

McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N. ve Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: Does sex or gender identity provide a better account? *Journal of Research in Reading*, 35(3), 328–336. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01481.x>

McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G. ve Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a U.S. survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283–306. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1002/rrq.021>

MEB (2007). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2006-2007, Ekim 2021, [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_12/06020711\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2006\\_2007.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06020711_meb_istatistikleri_organ_egitim_2006_2007.pdf)

MEB (2010). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2009-2010, Ekim 2021, [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_12/06020939\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2009\\_2010.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06020939_meb_istatistikleri_organ_egitim_2009_2010.pdf)

MEB (2012). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2011-2012, Ekim 2021, [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_12/06021046\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2011\\_2012.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06021046_meb_istatistikleri_organ_egitim_2011_2012.pdf)

MEB (2015). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2014-2015, Ekim 2021, [http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2014\\_2015.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2014_2015.pdf)

MEB (2017). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2016-2017, Ekim 2021, [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/08151328\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2016\\_2017.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_organ_egitim_2016_2017.pdf)

MEB (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu. Ekim 2021, [https://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_12/03105347\\_PISA\\_2018\\_Turkiye\\_On\\_Raporu.pdf](https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf)

MEB (2021). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2020-2021. Ekim 2021, [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_09/10141326\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2020\\_2021.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_organ_egitim_2020_2021.pdf)

Meier, M. D. ve Diefenbach, H. (2020). The OECD between political and scientific agendas—a critique of the 2015 PISA gender report. *Gender and Education*, 32(5), 626-645. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1471198>

Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M ve Leseman, P. (2015). A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) upon child development. *Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care*. Ağustos 2021, <https://ecec->

[care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/new\\_version\\_CARE\\_WP4\\_D4\\_1\\_Review\\_on\\_the\\_effects\\_of\\_ECEC.pdf](https://care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/new_version_CARE_WP4_D4_1_Review_on_the_effects_of_ECEC.pdf)

Mol, S. E. ve Jolles, J. (2014). Reading enjoyment amongst non-leisure readers can affect achievement in secondary school. *Frontiers in Psychology*, 5, 1214. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01214>

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. ve Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 international results in reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Murphy, S. (2010). The pull of PISA: Uncertainty, influence, and ignorance. *Interamerican Journal of Education for Democracy*, 3(1), 27-44. Ağustos 2021, <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/ried/article/view/616/712>

Nussbaum, M.C. (1998). *Cultivating humanity. A classical defence of reform in liberal education*. Harvard University Press.

Nussbaum, M. C. (2000). *Women and human development: The capabilities approach (No. 3)*. Cambridge University Press.

Nussbaum, M. (2003). Women's education: a global challenge. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 29(2), 325-355. Ağustos 2021. <https://doi.org/10.1086/378571>

Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. Harvard University Press.

OECD (2009). *PISA data analysis manual: SPSS, second edition*. OECD Publishing.

OECD (2013). *PISA 2012 results: Ready to learn (volume III): Students' engagement, drive and self-beliefs*. OECD Publishing.

OECD (2016). *PISA 2015 results (volume I): Excellence and equity in education*. OECD Publishing.

OECD (2018). *Engaging young children: Lessons from research about quality in early childhood education and care, starting strong*. OECD Publishing.

OECD (2019a). *PISA 2018 results (volume I): What students know and can do*. OECD Publishing.

OECD (2019b). *PISA 2018 results (volume II): Where all students can succeed*. OECD Publishing.

OECD (2019c). *PISA 2018 results (volume III): What school life means for students' lives*. OECD Publishing.

OECD (2020a). *PISA 2018 results (volume V): Effective policies, successful schools*. OECD Publishing.

OECD (2020b). Labour force participation rate by age and sex group. Ağustos 2021, <https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=54741>.

Oral, I., Yaşar, D. ve Tüzün, I. (2016). Her çocuğa eşit fırsat: Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin durumu ve öneriler. *Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) ve Eğitim Reformu Girişimi (ERG)*. Aralık 2021, <https://www.acev.org/directory/her-cocuga-esit-firsat-turkiyede-erken-cocukluk-egitiminin-durumu-ve-oneriler/>

Parkes, J. (Ed.). (2015). *Gender violence in poverty contexts: The educational challenge*. Routledge.

Porche, M. V., Pallante, D. H. ve Snow, C. E. (2012). Professional development for reading achievement: Results from the collaborative language and literacy instruction project (CLLIP). *The Elementary School Journal*, 112(4), 649-671. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1086/665008>

Räty, H., Kasanen, K. ve Kärkkäinen, R. (2006). School subjects as social categorisations. *Social Psychology of Education*, 9, 5-25. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1007/s11218-005-2439-6>

Retelsdorf, J., Schwartz, K. ve Asbrock, F. (2015). “Michael can’t read!” Teachers’ gender stereotypes and boys’ reading self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 186-194. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1037/a0037107>

Robeyns, I. (2003). Sen’s capability approach and gender inequality: Selecting relevant capabilities. *Feminist Economics*, 9, 61-92. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1080/1354570022000078024>

Robeyns, I. (2006). Three models of education: Rights, capabilities and human capital. *Theory and Research in Education*, 4, 69-84. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1177/1477878506060683>

Robinson-Pant, A. (Ed.). (2004). *Women, literacy and development* (Vol. 1). Routledge.

Rodríguez-Planas, N. ve Nollenberger, N. (2018). Let the girls learn! It is not only about math... It's about gender social norms. *Economics of Education Review*, 62, 230-253. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.11.006>

Rosa, L., Martins, M. ve Carnoy, M. (2019). Achievement gains from reconfiguring early schooling: The case of Brazil's primary education reform. *Economics of Education Review*, 68, 1-12. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.10.010>

Schiefele, U., Stutz, F. ve Schaffner, E. (2016). Longitudinal relations between reading motivation and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 51, 49-58. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.031>

Schwabe, F., McElvany, N. ve Trendtel, M. (2015). The school age gender gap in reading achievement: Examining the influences of item format and intrinsic reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 50(2), 219-232. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1002/rrq.92>



- Sellar, S. ve Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of PISA: New global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 917-936. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1002/berj.3120>
- Sen, A. K. (2003) Reflections on literacy. N. Aksornkool (Der.), *Literacy as freedom: A UNESCO roundtable* içinde. (s. 21-30). UNESCO.
- Serafini, F. (2013). Supporting boys as readers. *The Reading Teacher*, 67(1), 40-42. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1002/TRTR.1187>
- Silinskas, G., Parrila, R., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Niemi, P. ve Nurmi, J.-E. (2010). Mothers' reading-related activities at home and learning to read during kindergarten. *European Journal of Psychology of Education* 25(2), 243-264. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0014-9>
- Solheim, O. J. ve Lundetræ, K. (2018). Can test construction account for varying gender differences in international reading achievement tests of children, adolescents and young adults?—A study based on Nordic results in PIRLS, PISA and PIAAC. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(1), 107-126. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1239612>
- Sortkær, B. (2018). Feedback for everybody?—Variations in students' perception of feedback. *Northern Lights on TIMSS and PISA 2018* içinde. (s.161-182). Nordic Council of Ministers.
- Stromquist, N. P. (2006). Women's rights to adult education as a means to citizenship. *International Journal of Educational Development*, 26(2), 140-152. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2005.07.021>
- Sullivan, A. ve Brown, M. (2015). Reading for pleasure and progress in vocabulary and mathematics. *British Educational Research Journal*, 41(6), 971-991. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1002/berj.3180>
- Şirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Thomson, S. (2018). Achievement at school and socioeconomic background—an educational perspective, *npj Science of Learning*, 3(5). Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1038/s41539-018-0022-0>
- Thomson, S. (2021). Australia: PISA Australia—Excellence and Equity? N. Cruto (Ed.) *Improving a country's education* içinde. (s. 25-47). Springer.
- Tikly, L. ve Barrett, A. M. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 3–14. Ağustos 2021. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.001>

Tikly, L. ve Barrett, A. M. (2013). *Education quality and social justice in the Global South: Challenges for policy, practice and research*. Routledge.

Tomasevski, K. (2003). *Education denied: Costs and remedies*. Zed Books.

Torppa, M., Eklund, K., Sulkunen, S., Niemi, P. ve Ahonen, T. (2018). Why do boys and girls perform differently on PISA reading in Finland? The effects of reading fluency, achievement behaviour, leisure reading and homework activity. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 122-139. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12103>

Tunç, S. E. (2020). *An investigation on regional achievement gaps in mathematics in Turkey: A multilevel analysis of Turkey 2015 PISA data*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

TÜİK (2016). İstatistiklerle çocuk. Ağustos 2021, <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24645>

Tyre, P. (2009). *The trouble with boys: A surprising report card on our sons, their problems at school, and what parents and educators must do*. Three Rivers.

UNESCO (2005). *Literacy for life: EFA global monitoring report 2006*. UNESCO

UNESCO ve UNICEF (2007). *A human rights-based approach to education for all*. UNICEF/UNESCO.

UNICEF (2018). *An unfair start: Inequality in children's education in rich countries: Innocenti report card 15*. UNICEF Office of Research.

Unterhalter, E. (2003). The capabilities approach and gendered education: An examination of South African complexities. *Theory and Research in Education*, 1(1), 7–22. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1177/1477878503001001002>

Unterhalter, E. (2006). *Gender, schooling and global social justice*. Routledge.

Unterhalter, E. (2009). Social justice, development theory and the question of education. R. Cowen ve A. M. Kazamias (Der.), *International handbook of comparative education* içinde. (s. 781–800). Springer.

Unterhalter, E. (2019). The many meanings of quality education: Politics of targets and indicators in SDG 4. *global policy*, 10(51), 39-51. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1111/1758-5899.12591>

Walker, M. ve Unterhalter, E. (2007). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. Palgrave Macmillan.

Watson, A., Kehler, M. ve Martino, W. (2010). The problem of boys' literacy underachievement: Raising some questions. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(5), 356-361. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1598/JAAL.53.5.1>

Weaver-Hightower, M. (2003). The “boy turn” in research on gender and education. *Review of educational research*, 73(4), 471-498. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.3102/00346543073004471>

Wigfield, A., Cambria, J. ve Ho, A. N. (2012). Motivation for reading information texts. J. T. Guthrie, A. Wigfield ve S. L. Klauda (Der), *Adolescents’ engagement in academic literacy* içinde. (s. 52-102). University of Maryland.

Willms, J. D. ve Tramonte, L. (2015). Towards the development of contextual questionnaires for the PISA for development study. *OECD Education Working Papers*, 118, 1-50. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1787/19939019>

Woodward, R. (2009). *The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)*. Routledge.

World Bank (2013). *Expanding and Improving Early Childhood Education in Turkey*. World Bank.

Van Hek, M., Kraaykamp, G. ve Wolbers, M. H. J. (2016). Comparing the gender gap in educational attainment: The impact of emancipatory contexts in 33 cohorts across 33 countries. *Educational Research and Evaluation*, 22(5-6), 260-282. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1256222>

Vaughan, R. (2010). Girls’ and women’s education within UNESCO and the World Bank, 1945–2000. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(4), 405–423. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1080/03057925.2010.490360>

Vaughan, R. P. ve Walker, M. (2012). Capabilities, values and education policy. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 495-512. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1080/19452829.2012.679648>

Vayre, E. ve Vonthron, A.-M. (2019). Relational and psychological factors affecting exam participation and student achievement in online college courses. *The Internet and Higher Education*, 43. Ağustos 2021, <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.07.001>

## 6. Ekler

### Ek 1: PISA 2018 Kapsamında Metin Türleri, Yapıları ve Amaçları

PISA 2018 çerçevesinde, metinler dört özellik kullanılarak sınıflandırıldı:

1. **Kaynak:** Metnin nasıl oluşturulduğunu ele alıyor.

- **Tek kaynaklı metinler:** Belirli bir yazarı (veya yazarlar grubu), yazılma zamanı veya yayın tarihi ve referans başlığı veya numarası olan metinler.
- **Çok kaynaklı metinler:** Bu tür metinler, farklı yazarlara, farklı yayınlanma zamanlarına ve farklı başlıklara veya referans numaralarına sahiptir.

## 2. Metnin Organizasyonel Yapısı: Okuyucunun metinle nasıl bir etkileşim içinde olduğunu belirtir.

- **Durağan metinler:** Genellikle alt düzeyde bir etkileşim gerektiren (örn. pdf belgesi) gibi metinlerdir.
- **Dinamik metinler:** Karmaşık ve doğrusal olmayan bir organizasyon yapısına sahiptir ve okuyucunun yüksek etkileşimini gerektirir. Örneğin okuyucunun metin içinde farklı bölümlere ya da metnin içindeki bağlantı linkleriyle başka metinlere gitmesini sağlayan metinlerdir.

## 3. Metin Şekilleri

- **Sürekli metinler:** Durağan veya dinamik metinler olabilir ve sırayla paragraflar hâlinde düzenlenmiş cümlelerden oluşur (örn. gazeteler, raporlar, romanlar, incelemeler).
- **Sürekli olmayan metinler:** Durağan ya da dinamik metinler olabilir. Bu tür metinlerin çoğu, birkaç listenin bir araya gelmesinden oluşur ve sürekli metinleri okumaktan farklı bir okuma yaklaşımı gerektirir (örn. listeler, tablolar, diyagramlar, reklamlar, kataloglar, endeksler).
- **Karışık metinler:** Yazarın bilgi iletme için çeşitli sunumlar kullandığı, hem sürekli hem de sürekli olmayan metin biçimlerinden oluşur (örn. diyagramlarla birlikte paragraflar içeren bir web sitesi, çevrimiçi forumlar).

## 4. Metin Türleri

- **Betimleme:** Bir nesneyi/bilgiyi nerede olduğunu betimler (örn. günlük katalog, haritalarda bir bilgi ya da nesneyi konumlandırmak).
- **Hikâye:** Bir olay dizisi hakkında detaylı bilgi verir. Romanlar, oyunlar ya da biyografiler örnek olarak verilebilir.
- **Açıklama:** Bir nesneyi veya kavramı açıklar ve nesnelerin ve kavramların birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu gösterir (örn. bilimsel dergi makalesi, nüfus eğilimleri grafiği).
- **Tartışma:** Okuyucuyu yazarın bakış açısına ikna etmeye çalışır (örn. editöre mektup, kitap veya film incelemesi).

- **Yönerge:** Ne yapılması gerektiğine ilişkin talimatlar sağlar (örn. tarifler, bir cihazı çalıştırma yönergeleri).
- **Etkileşim:** Okuyucuyla etkileşim hâlinde bilgi alışverişini ifade eder (örn. aile haberlerini paylaşmak için kişisel mektup, bir etkinlik planlamak için elektronik postalar).

## Ek 2: PISA 2018 Okuma Yeterlik Düzeyleri

**Düzyey 6 – 698 Puan:** Öğrenci bu seviyede soyut, uzun ve karmaşık metinleri rahatlıkla anlayabilir. Birden fazla kriteri kullanarak bilginin nasıl kullanılabileceğini belirlemek için metinler arasında çıkarımlar yapabilir, çelişkili bakış açılarının sunulduğu metinleri kıyaslayabilir ve metnin kaynağı üzerine derinlemesine düşünebilir. Metinler arası tutarsızlıklar, bilgi kaynakları ve bilgilerin geçerliliğine ilişkin çıkarımlar yapabilir. Bu düzey, öğrencinin birden çok kriteri bir araya getirmesini ve metinleri ilişkilendirmek için çıkarımlar üretmesini gerektirir. Bu seviyedeki okumalar, çoklu ve muhtemelen farklı bakış açıları içeren bir veya birkaç karmaşık ve soyut metin(ler) içerir. Bilgiler, metinlerin içinde veya metinler arasında saklanır ve bazen metinde sunulan detayların içinde yer alır.

**Düzyey 5 – 626 Puan:** Öğrenci uzun metinleri anlayabilir ve metin içinde konuyla ilişkili çoğu bilgiyi belirleyebilir. Metinlerin derinlemesine anlaşılmasına dayalı olarak nedensel veya diğer akıl yürütme biçimlerini kullanabilir. Öğrenci, soru ile birden çok metin içinde dağıtılan birkaç bilgi parçası arasındaki ilişkiyi ortaya çıkararak dolaylı soruları yanıtlayabilir. Ayrıca, karmaşık veya soyut ifadelere uygulandığı şekliyle içerik ve amaç arasında ve gerçek ile görüş arasında ayrımlar yapabilir. Bilginin içeriğine ve/ya kaynağına ilişkin ipuçlarına dayalı olarak metindeki tarafsızlığı değerlendirebilir. Bir metinde sunulan iddiaların veya sonuçların güvenilirliğine ilişkin sonuçlar da çıkarabilir. Bu düzey, soyut kavramlarla uğraşmayı, okuyucunun bilgileri karşılaştırmak için metinler arasında sürekli gidip gelerek birkaç uzun metinle uğraşmasını gerektirir.

**Düzyey 4 – 553 puan:** Öğrenciler, metnin bir bölümündeki dil nüanslarının anlamını, metni bir bütün olarak dikkate alarak yorumlarlar, farklı bakış açılarını karşılaştırabilir ve birden fazla kaynağa dayalı çıkarımlar yapabilirler. Öğrenciler, makul çeldiricilerin varlığında birkaç saklanmış bilgiyi arayabilir, bulabilir ve birleştirebilirler. Ayrıca, bu seviyedeki öğrenciler belirli ifadeler arasındaki ilişkiyi değerlendirebilirler. Başlıklar gibi metinlerin göze çarpan özelliklerine dayanarak yazarların görüşlerini iletmek için kullandıkları stratejiler üzerinde düşünebilirler. Birkaç metinde açıkça ileri sürülen iddiaları karşılaştırabilirler ve açıkça belirtilen kriterlere dayalı olarak bir kaynağın güvenilirliğini değerlendirebilirler. Dördüncü düzeydeki metinler genellikle uzun veya karmaşıktır ve içerikleri veya biçimleri standart olmayabilir. Metinler dolaylı veya örtük ipuçları içerir.

**Düzyey 3 – 480 puan:** Bu düzeydeki öğrenciler, içeriği anlayabilir ve hem temel hem de daha gelişmiş çıkarımlar oluşturabilirler. Ayrıca, ana fikri belirlemek, bir ilişkiyi anlamak veya gerekli bilgiler tek bir sayfada yer aldığında bir kelimenin veya tümcenin anlamını yorumlamak için bir metnin birkaç bölümünü kavrayabilirler. Dolaylı yönlendirmelere dayalı bilgi arayabilir ve göze çarpan bir konumda olmayan ve/ya çeldiricilerin bulunduğu hedef bilgileri bulabilirler. Bazı durumlarda, bu seviyedeki okuyucular, birden fazla kritere dayalı olarak birkaç bilgi parçası arasındaki ilişkiyi tanıyabilirler. Öğrenciler bir metin parçası veya küçük bir metin grubu üzerinde derinlemesine düşünebilir ve açık bilgilere dayalı olarak birkaç yazarın bakış açısını karşılaştırabilirler. Bu düzeydeki okuyucunun karşılaştırmalar yapması, açıklamalar üretmesi veya metnin bir özelliğini değerlendirmesi beklenir. Düzey 3, okuyucunun bilgileri karşılaştırırken birçok özelliği dikkate almasını gerektirir. Gerekli bilgiler genellikle belirgin değildir. Bu seviyeye özgü metinlerde, beklentilere aykırı veya olumsuz ifadeler içeren fikirler yer alabilir.

**Düzyey 2 – 408 puan:** Bu düzeydeki öğrenciler orta uzunlukta bir metin parçasındaki ana fikri belirleyebilirler. Temel çıkarımlar üretmek bilgi belirgin olmadığında ve/ya bazı dikkat dağıtıcı bilgilerin varlığında, metnin sınırlı bir bölümündeki ilişkileri anlayabilir veya yorumlayabilirler. Açık ama bazen karmaşık sistemlere dayalı bir kümedeki bir sayfayı seçip erişebilir ve birden çok, kısmen örtük ölçütlere dayalı olarak bir veya daha fazla bilginin parçasını bulabilirler. Öğrenciler, açıkça ipucu verildiğinde, orta uzunlukta metinlerde genel amaç veya belirli ayrıntıların amaçları üzerine düşünebilir, argümanları karşılaştırabilir ve onları destekleyen nedenleri kısa ve açık ifadelerle dayanarak değerlendirebilirler. Düzey 2, metindeki tek bir özelliğe dayalı karşılaştırmalar veya zıtlıklar içerebilir. Öğrencinin bu seviyede kişisel deneyim ve tutumlardan yararlanarak metin ile dış bilgi arasında bir karşılaştırma veya birkaç bağlantı kurması beklenir.

**Düzyey 1a – 335 Puan:** Öğrenciler cümlelerin veya kısa pasajların gerçek anlamını anlayabilirler. Ayrıca tanıdık bir konuyla ilgili bir metin parçasındaki ana temayı veya yazarın amacını belirleyebilir ve bitişik birkaç bilgi parçası arasında veya verilen bilgi ile kendi ön bilgileri arasında basit bir bağlantı kurabilirler. Kısa metinler içinde bir veya daha fazla bağımsız bilgi parçasını bulabilirler. Öğrenciler, basit metinlerdeki genel amaç, ana fikir ve ek bilgiler üzerinde düşünebilirler.

**Düzyey 1b – 262 puan:** Öğrenciler basit cümlelerin gerçek anlamını değerlendirebilir. Ayrıca sorudaki ve/ya metindeki bilgi parçaları arasında basit bağlantılar kurarak metinlerin gerçek anlamını da yorumlayabilirler. Öğrenciler, tek bir cümlede, kısa bir metinde veya basit bir listede göze çarpacak bir biçimde yerleştirilmiş, açıkça belirtilen tek bir bilgiyi tarayabilir ve bulabilirler. Bu düzeydeki metinler kısadır ve tipik olarak bilgi, resim veya tanıdık sembollerin tekrarı okuyucuya destek sağlar.

**Düzyey 1c- 185 Puan:** Öğrenciler kısa, sözdizimsel olarak basit cümlelerin anlamını gerçek düzeyde anlayabilir ve doğrulayabilir ve sınırlı bir süre içinde açık ve basit bir amaç için okuyabilirler. Bu seviyedeki metinler, basit kelime dağarcığı ve sözdizimsel yapıları içerir.



### Ek 3: Regresyonda Kullanılan Değişkenlerin Korelasyon Matrisi

#### Ek 3.1: Sosyoekonomik Faktörler Korelasyon Matrisi

	ESCS	PARED	MISCED	FISCED	HOMEPOS	HEDRES	ICTHOME	CULTPOSS
ESCS	1							
PARED	0,822**	1						
MISCED	0,680**	0,740**	1					
FISCED	0,781**	0,855**	0,578**	1				
HOMEPOS	0,757**	0,408**	0,399**	0,429**	1			
HEDRES	0,554**	0,297**	0,274**	0,317**	0,762**	1		
ICTHOME	0,501**	0,281**	0,265**	0,285**	0,661**	0,525**	1	
CULTPOSS	0,517**	0,280**	0,276**	0,294**	0,678**	0,455**	0,379**	1

Açıklama: \*\*, korelasyonun 0,01 seviyesinde, \* ise 0,05 seviyesinde anlamlı olduğunu gösteriyor.

#### Ek 3.2: Okul/Öğretmenle İlgili Faktörler Korelasyon Matrisi

	BELONG	DISCRIM	LMINS	PERFEED	STIMREAD	TEACHINT	TEACHSUP
BELONG	1						
DISCRIM	-0,129**	1					
LMINS	-0,029*	0,02	1				
PERFEED	0,146**	-0,034**	0,038**	1			
STIMREAD	0,162**	-0,120**	0,032*	0,518**	1		
TEACHINT	0,173**	-0,124**	0,027*	0,452**	0,529**	1	
TEACHSUP	0,139**	-0,144**	0,028*	0,312**	0,362**	0,324**	1

Açıklama: \*\*, korelasyonun 0,01 seviyesinde, \* ise 0,05 seviyesinde anlamlı olduğunu gösteriyor.



### Ek 3.3: Öğrenciyle İlgili Faktörler

	DURECEC	GCAWARE	GFOFAIL	INTCULT	JOYREAD	RESILIENCE	SCREADCOMP	ATTLNACT	COMPETE	BSMJ	WORKMAST
DURECEC	1										
GCAWARE	0,042 **	1									
GFOFAIL	-0,005	0,047 **	1								
INTCULT	0,023	0,279 **	0,111 **	1							
JOYREAD	-0,013	0,186 **	0,036 **	0,224 **	1						
RESILIENCE	0,017	0,325 **	0,036 **	0,236 **	0,172 **	1					
SCREADCOMP	0,008	0,290 **	0,015	0,251 **	0,513 **	0,326 **	1				
ATTLNACT	-0,017	0,072 **	0,043 **	0,108 **	0,107 **	0,133 **	0,080 **	1			
COMPETE	-0,012	0,176 **	0,215 **	0,124 **	0,072 **	0,344 **	0,180 **	0,045 **	1		
BSMJ	0,018	0,104 **	0,042 **	0,101 **	0,173 **	0,044 **	0,120 **	0,071 **	0,018	1	
WORKMAST	-0,001	0,252 **	0,187 **	0,197 **	0,242 **	0,434 **	0,305 **	0,117 **	0,474 **	0,057 **	1

Açıklama: \*\*, korelasyonun 0,01 seviyesinde, \* ise 0,05 seviyesinde anlamlı olduğunu gösteriyor.

## Ek 4: Araştırma Kapsamında Yapılan Diğer Regresyon Uygulamaları

### Ek 4.1: PARED Dahil Edilerek Yapılan Sosyoekonomik Faktörler Regresyonu Sonuçları

	Kız	Oğlan
Hanedeki kültürel sermaye miktarı (CULTPOSS)	3,34 (1,845)	0,62 (1,634)
Sosyoekonomik durum endeksi (ESCS)	48,43*** (3,883)	48,62*** (3,521)
Hanedeki eğitim ve öğretime dair kaynaklar (HEDRES)	-0,06 (2,006)	4,04 (2,169)
Hanede teknolojik cihaz olup olmadığını ve bunların ne sıklıkla kullanıldığını ölçen endeks (ICTHOME)	-3,25*** (0,758)	-5,81*** (0,848)
Öğrencinin ebeveynlerinin eğitim durumu (PARED)	-6,86*** (0,861)	-6,54*** (0,717)
Sabit	632,05*** (15,256)	621,05*** (12,892)
R <sup>2</sup>	0,172	0,162

Açıklama: Katsayılara ait standart hatalar parantez içinde verildi.

\*\*\* p<0,01, \*\* p<0,05, \* p<0,1

#### Ek 4.2: MISCED Dahil Edilerek Yapılan Sosyoekonomik Faktörler Regresyonu Sonuçları

	Kız	Oğlan
Hanedeki kültürel sermaye miktarı (CULTPOSS)	6,34*** (1,912)	3,27* (1,624)
Sosyoekonomik durum endeksi (ESCS)	31,81*** (2,804)	32,63*** (2,434)
Hanedeki eğitim ve öğretime dair kaynaklar (HEDRES)	2,56 (1,901)	7,31*** (2,145)
Hanede teknolojik cihaz olup olmadığını ve bunların ne sıklıkla kullanıldığını ölçen endeks (ICTHOME)	-2,53*** (0,760)	-5,06*** (0,842)
Öğrencinin annesinin eğitim durumu (MISCED)	-7,08*** (1,418)	-6,17*** (1,112)
Sabit	556,23** * (8,178)	546,59*** (8,527)
R <sup>2</sup>	0,153	0,144

Açıklama: Katsayılara ait standart hatalar parantez içinde verildi.

\*\*\* p<0,01, \*\* p<0,05, \* p<0,1

### Ek 4.3: FISCED Dahil Edilerek Yapılan Sosyoekonomik Faktörler Regresyonu Sonuçları

	Kız	Oğlan
Hanedeki kültürel sermaye miktarı (CULTPOSS)	6,24*** (1,901)	3,41*** (1,654)
Sosyoekonomik durum endeksi (ESCS)	28,33*** (3,275)	31,55*** (2,828)
Hanedeki eğitim ve öğretime dair kaynaklar (HEDRES)	3,29 (1,817)	7,49*** (2,255)
Hanede teknolojik cihaz olup olmadığını ve bunların ne sıklıkla kullanıldığını ölçen endeks (ICTHOME)	-2,41*** (0,771)	-5,04*** (0,841)
Öğrencinin babasının eğitim durumu (FISCED)	-3,84** (1,560)	-4,63*** (1,387)
Sabit	545,11*** (11,013)	543,13*** (9,142)
R <sup>2</sup>	0,144	0,138

Açıklama: Katsayılara ait standart hatalar parantez içinde verildi.

\*\*\* p<0,01, \*\* p<0,05, \* p<0,1

#### Ek 4.4: HOMEPOS Dahil Edilerek Yapılan Sosyoekonomik Faktörler Regresyonu Sonuçları

	Kız	Oğlan
Hanedeki kültürel sermaye miktarı (CULTPOSS)	0,16 (2,011)	-1,56 (2,031)
Sosyoekonomik durum endeksi (ESCS)	15,05*** (2,462)	17,49*** (2,486)
Hanedeki eğitim ve öğretime dair kaynaklar (HEDRES)	-5,23*** (2,243)	0,26 (2,663)
Hanede teknolojik cihaz olup olmadığını ve bunların ne sıklıkla kullanıldığını ölçen endeks (ICTHOME)	-4,88*** (0,852)	-6,69*** (0,907)
Öğrencinin evindeki eşyalar (HOMEPOS)	27,41*** (4,160)	23,03*** (5,028)
Sabit	555,93*** (8,070)	542,54*** (8,905)
R <sup>2</sup>	0,159	0,149

Açıklama: Katsayılara ait standart hatalar parantez içinde verildi.

\*\*\* p<0,01, \*\* p<0,05, \* p<0,1

**Ek 4.5: PARED Dahil Edilerek Yapılan Sosyoekonomik Faktörler Regresyonu Sonuçları (ECSC çıkarıldı)**

	Kız	Oğlan
Hanedeki kültürel sermaye miktarı (CULTPOSS)	12,48*** (2,005)	9,86*** (1,830)
Hanedeki eğitim ve öğretime dair kaynaklar (HEDRES)	9,95*** (2,027)	15,60*** (2,321)
Hanede teknolojik cihaz olup olmadığını ve bunların ne sıklıkla kullanıldığını ölçen endeks (ICTHOME)	-0,21 (0,777)	-3,01*** (0,880)
Öğrencinin ebeveynlerinin eğitim durumu (PARED)	2,17*** (0,549)	2,44*** (0,500)
Sabit	470,71*** (8,204)	461,92*** (8,981)
R <sup>2</sup>	0,096	0,087

Açıklama: Katsayılara ait standart hatalar parantez içinde verildi.

\*\*\* p<0,01, \*\* p<0,05, \* p<0,1

**Ek 4.6: MISCED Dahil Edilerek Yapılan Sosyoekonomik Faktörler Regresyonu Sonuçları (ECSC çıkarıldı)**

	Kız	Oğlan
Hanedeki kültürel sermaye miktarı (CULTPOSS)	12,93*** (2,007)	10,28*** (1,797)
Hanedeki eğitim ve öğretime dair kaynaklar (HEDRES)	10,57*** (2,100)	15,86*** (2,305)
Hanede teknolojik cihaz olup olmadığını ve bunların ne sıklıkla kullanıldığını ölçen endeks (ICTHOME)	0,09 (0,798)	-2,93*** (0,879)
Öğrencinin annesinin eğitim durumu (MISCED)	3,03* (1,360)	3,82** (1,206)
Sabit	484,83*** (6,519)	478,70*** (8,116)
R <sup>2</sup>	0,090	0,081

Açıklama: Katsayılara ait standart hatalar parantez içinde verildi.

\*\*\* p<0,01, \*\* p<0,05, \* p<0,1

**Ek 4.7: FISCED Dahil Edilerek Yapılan Sosyoekonomik Faktörler Regresyonu Sonuçları (ECSC çıkarıldı)**

	Kız	Oğlan
Hanedeki kültürel sermaye miktarı (CULTPOSS)	11,78*** (2,011)	9,37*** (1,796)
Hanedeki eğitim ve öğretime dair kaynaklar (HEDRES)	9,14*** (2,032)	14,59*** (2,227)
Hanede teknolojik cihaz olup olmadığını ve bunların ne sıklıkla kullanıldığını ölçen endeks (ICTHOME)	-0,44 (0,769)	-3,04*** (0,875)
Öğrencinin babasının eğitim durumu (FISCED)	6,99*** (1,230)	7,08*** (1,128)
Sabit	472,96*** (7,210)	465,79*** (7,878)
R <sup>2</sup>	0,107	0,096

Açıklama: Katsayılara ait standart hatalar parantez içinde verildi.

\*\*\* p<0,01, \*\* p<0,05, \* p<0,1



## Ek 5: Araştırma Kapsamında Yapılan Diğer HLM Uygulamaları

### Ek 5.1: Bazı Değişkenler Dahil Edilerek Yapılan HLM Sonuçları

Z	HLM modeli
Cinsiyet	9,31*** (1,648)
Okul türü	-70,00*** (7,763)
Sosyoekonomik durum endeksi (ESCS)	4,99*** (0,733)
Öğrenci tarafından algılanan öğretmenin okuma becerilerini teşvik etme davranışı (STIMREAD)	-0,35** (0,120)
Türkçe derslerinde <sup>208</sup> öğrenci tarafından algılanan öğretmen desteği (TEACHSUP)	-0,42** (0,128)
Zevk için okuma (JOYREAD)	0,50** (0,172)
Hanedeki kültürel sermaye miktarı (CULTPOSS)	-0,33*** (0,069)
Okuma becerisine ilişkin özyeterlik duygusu (SCREADCOMP)	-0,17** (0,053)
Yılmazlık (RESILIENCE)	0,16 (0,139)
Öğrencinin küresel sorunlara ilgisi (GCAWARE)	-0,24** (0,075)
Rekabetçi olma durumu (COMPETE)	4,13*** (0,674)
Verilen bir işte herkesten daha başarılı olma arzusu (WORKMAST)	-0,01 (0,758)
Sabit	496,81*** (5,645)

Açıklama: Katsayılara ait standart hatalar parantez içinde verildi. \*\*\* p<0,01, \*\* p<0,05, \* p<0,1

<sup>208</sup> PISA 2018'de bu ifade "test language lesson" olarak geçiyor.

### Ek 5.2: Okul Türü Dahil Edilerek Yapılan HLM Sonuçları

	HLM modeli
Cinsiyet	9,27*** (1,647)
Okul türü	-57,98*** (7,433)
Sosyoekonomik durum endeksi (ESCS)	5,3*** (0,734)
Sınıf mevcudu (CLSIZE)	0,26 (0,275)
Ders dışı yaratıcı aktiviteler (CREACTIV)	3,92 (3,259)
Öğrencilerin öğrenmeyi negatif etkileyen davranışları (STUBEHA)	-25,52*** (4,521)
Öğretmenlerin öğrenmeyi negatif etkileyen davranışları (TEACHBEHA)	9,76** (4,591)
Okul müdürlerinin öğretmenlerin çok kültürlü ve eşitlikçi yaklaşımlarına dair görüşleri (SCMCEG)	-4,15 (3,329)
Eğitim kadrosunun eksikliği (STAFFSHORT)	7,69** (3,796)
Eğitim materyallerinin eksikliği (EDUSHORT)	-8,15** (3,771)
Okuldaki toplam öğretmen sayısı (TOTAT)	0,01 (0,008)
Sabit	487,48*** (19,922)

Açıklama: Katsayılara ait standart hatalar parantez içinde verildi. \*\*\* p<0,01, \*\* p<0,05, \* p<0,1

## Teşekkürler

Hazırlık aşamasında verdikleri destekler ve paylaştıkları bilgi, görüş ve geribildirimlerle pek çok kişi bu araştırma raporuna katkı sağladı. Bu nedenle Ayşen Köse, Bekir Gür, Beste Sözer, Burcu Meltem Arık, Candan Fetvacı, Çiğdem Polat, Ecem Karlıdağ Dennis, Engin Karadağ, Ezgi Tunca, Giray Berberoğlu, Gülbeyaz Durmuş, Hande Sabuncuoğlu, Hülya Adak, Işık Tüzün, İpek Dübüş, Mine Göğüş Tan, Nilgün Yorgancılar Erekli, Özge Karakaya, Selda Tuncer, Serdar Güneri, Serkan Arıkan ve Yaprak Sarıışık'a teşekkürlerimizi sunarız.

