

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN YAZ TATİLİ ÖĞRENME KAYIPLARI: AİLE EĞİTİM DÜZEYİNE İLİŞKİN BİR ANALİZ*

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ferudun SEZGİN¹, Onur ERDOĞAN², Sinan DAĞ³

* Bu çalışmanın bir bölümü 2-4 Mayıs 2019 tarihinde gerçekleştirilen 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ferudun@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7645-264X.

2 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, onurerdogan@live.com, ORCID ID: 0000-0002-3442-2303.

3 Milli Eğitim Bakanlığı, sinandag66@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6687-5219.

Geliş Tarihi: 17.05.2019 Kabul Tarihi: 13.01.2020

Öz: Bu araştırmanın amacı ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yaz tatili döneminde matematik, edebiyat ve İngilizce derslerinde yaşadıkları öğrenme kayıpları ile bu kayıpların aile eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 191 dokuzuncu sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Verilerin toplanması amacıyla öğrencilere 2018 yılı Mayıs ve Eylül aylarında araştırmacılar tarafından geliştirilen akademik başarı testleri uygulanmıştır. Öğrencilerin öğrenme kaybı yaşayıp yaşamadıkları ilişkili örneklem için *t*-testi ile öğrenme kayıplarının ailenin eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı ise tek yönlü varyans analizi ile belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları öğrencilerin yaz tatilinde matematik, edebiyat ve İngilizce derslerinde anlamlı şekilde öğrenme kaybı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, öğrencilerin edebiyat ve İngilizce derslerinde yaşadıkları öğrenme kayıpları annenin eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Araştırmanın sonuçları öğrencilerin yaz tatili öğrenme kayıplarının azaltılmasına yönelik öneriler bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Öğrenme kaybı, aile eğitim durumu, yaz tatili, okul takvimi.

SUMMER LEARNING LOSSES OF HIGH SCHOOL STUDENTS: AN ANALYSIS OF FAMILY EDUCATION

Abstract:

The purpose of this study is to determine whether the learning losses of students in mathematics, literature and English courses who are in the ninth grade of secondary education during the summer vacation period, differ according to their family education status. The sample of the study was composed of 191 ninth grade students. In order to collect data academic achievement tests were applied to the students in May and September 2018 which developed by the researchers. Whether the students have learning losses is determined by using independent samples t-test and whether it differs according to family education status is determined by using one way ANOVA. The results of the study revealed that students had significant loss of learning in mathematics, literature and English courses during their summer vacation. However, the students' learning losses in literature and English courses differ significantly according to the mother educational status. The results of the study were discussed in the context of suggestions for reducing the summer vacation learning losses of the students.

Keywords: Learning loss, family education status, summer vacation, school calendar.

Giriş

Öğrencilerin yaz tatili dönemindeki öğrenme kayıpları akademik başarıyı düşürebilmekte ve eğitime dönük hedeflere ulaşılmasının önünde engel oluşturmaktadır (Gerhenson, 2013). Yaz dönemi öğrenme kayıpları başarının sürdürülmesi ve öğrenciler arasındaki akademik başarı farklılıklarının azaltılmasında temel faktörlerden biri olarak görülmektedir (Patton ve Reschly, 2013). Bununla birlikte öğrencilerin yaz dönemindeki öğrenme kayıplarının öğrenciler arasındaki başarı farklılarında temel etkenlerden biri olduğuna işaret edilmektedir (Blazer, 2011). Bu bağlamda eğitim araştırmaları uzun za-

mandır yaz tatilinin öğrenme üzerine etkileriyle ilgilenmekte ve bu durum akademik başarı farklılıklarının azaltılması bağlamında ülkelerin eğitim politikalarında hedeflerden biri olarak kendine yer bulmaktadır (Gerhenson ve Hayes, 2013). Bu noktada yaz dönemi öğrenme kayıpları hem ülkelerin eğitim politikalarında hem de gerek yurtiçi gerekse yurt dışı eğitim araştırmalarında giderek artan bir ilgiyi üzerine çekmektedir (Allinder, Fuchs, Fuchs ve Hamlett, 1992; Arı, 2005a, 2005c; Slates, Alexander, Entwistle ve Olson, 2012).

Öğrencilerin yaz tatili dönemindeki öğrenme kayıplarına dönük olarak öncelikle araştırmalar yaz tatili döneminde öğrencilerin matematik ve okuma becerilerinde öğrenme kayıpları yaşadıklarına işaret etmektedir. Türkiye örneğinde gerçekleştirilen Arı'nın (2005a) araştırma sonuçları ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaz döneminde matematik ve Türkçe dersinde anlamlı şekilde öğrenme kaybı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Şen (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları da ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yaz tatili döneminde matematik ve hayat bilgisi derslerinde anlamlı şekilde öğrenme kaybı yaşadıklarına işaret etmiştir. Söz konusu araştırma Türkçe dersinde anlamlı bir öğrenme kaybının olduğuna dönük bulgular sunmamıştır. Bahsi geçen iki araştırmada da matematik dersindeki kayıpların anlamlı şekilde incelenen diğer derslerden daha fazla olması dikkat çekicidir.

Türkiye dışındaki ülkeleri örneklem kabul eden araştırma sonuçları da uzun yaz tatili döneminde öğrencilerin öğrenme kaybı yaşadıklarını ortaya koymaktadır. İlkokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmanın sonuçları ilkökul öğrencilerinin yaz tatilinde öğrenme kaybı yaşadıklarını ancak kayıpların türünün sınıf düzeyine göre değiştiğine işaret etmiştir. Buna göre ilkökul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinde yazma becerilerinde anlamlı bir kayıp yaşanırken dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinde matematik becerilerinde anlamlı bir kayıp yaşanmaktadır (Allinder vd., 1992). Literatüre paralel şekilde Wintre (1986) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları da ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yaz tatilinde matematik becerilerinde anlamlı bir kayıp yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte Gerhenson ve Hayes'in (2013) araştırma sonuçları da ilkökul öğrencilerinin yaz tatilinde hem matematik hem de okuma alanında anlamlı şekilde öğrenme kaybı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Yukarıda bahsi geçen çalışmalardan yola çıkarak uzun yaz tatillerinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olum-

suz bir etki yarattığı ileri sürülebilir. Yaz tatili öğrenme kayıplarına ilişkin bir meta analiz çalışması da bu hipotezi desteklemektedir. Buna göre yaz tatili döneminde öğrencilerin akademik başarıları azalmaktadır. En çok öğrenme kaybı matematik becerilerinde gerçekleşirken bunu yazma ve okuma becerileri takip etmektedir. Öğrenme kaybı cinsiyet ve ırka göre değişmezken sınıf seviyesi arttıkça öğrenme kaybının miktarı da artmaktadır (Cooper, Nye, Charlton, Lindsay ve Grathouse, 1996).

Literatürde yaz döneminde gerçekleşen öğrenme kayıplarına dönük araştırmalar genellikle ilkökul düzeyinde gerçekleştirilmiş olup bahsi geçen araştırmalar uzun yaz tatillerinin öğrencilerin öğrenme kaybı yaşayabildiklerine işaret etmektedir. Bununla birlikte öğrenme kaybı yaşanan alan ve sınıf seviyesi kendi içlerinde değişebilmektedir. İlkokulun erken sınıflarında daha çok üzerine odaklanılan okuma ve yazma alanlarında öğrenme kaybı yaşanırken ilerleyen sınıflarda matematikte öğrenme kaybı yaşanması daha olası hale gelmektedir. Bununla birlikte alanyazın öğrenme kayıplarının nedenlerine ya da öğrenme kaybının düzeyinin öğrencilerin özelliklerine göre farklılaşabildiğine dönük bazı ipuçları sunmaktadır.

Yaz Dönemi Öğrenme Kayıplarına İlişkin Bazı Yaklaşımlar

Öğrenciler akademik yıl boyunca okulla, aileleriyle ve topluluklarıyla zaman geçirirken yaz aylarında sadece aileleriyle ve topluluklarıyla kalmaktadır. Bu noktada *ceteris paribus* varsayımı işlemektedir ve bu varsayım yerinde öğrencilerin öğrenmeleri değerlendirilirken hesaba katılmalıdır (Slates vd., 2012). Birçok öğrenci için daha uzun veya etkili bir eğitim ortamına erişim ev ve toplum temelli kaynak sorunlarının dengelenmesine yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte okulların öğrencilerin başarısını doğrudan destekleyebilmesini sınırlayan en büyük faktör öğrencilerin okul dışında geçirdikleri zamandır (Zvoch ve Stevens, 2011). Okul dışında geçirilen tatil zamanlarında öğrencilerin nasıl zaman geçirdiği önemli görülmekte ve okullar bu zamanın nasıl geçirileceği noktasında etkisiz ve yetkisiz bir konumda bulunmaktadır. Bu bağlamda yaz tatili döneminde öğrencilerin yaşadıkları öğrenme kayıplarına ilişkin temel sorun eğitim-öğretim yılının zaman açısından planlanmasından başlamaktadır.

Kerry ve Davies'e (1998) göre eğitim sistemleri genellikle okul takvimlerini geleneksel tarım toplumlarına dayandırmaktadır. Buna göre eski zamanlar-

da öğrencilerden kış ve bahar aylarında okula devam etmeleri yaz aylarında ise çiftçilere yardım etmeleri beklenmekteydi. Kırsal ve tarımsal bir toplumsal yapıdan kentsel ve teknolojik bir toplum yapısına geçilmesine rağmen geleneksel akademik takvim hala eğitim döngüsünü kontrol etmektedir. Geleneksel akademik takvimin yarattığı en büyük sorun uzun tatil zamanlarıyla öğrenme kaybına neden olmasıdır. Akademik takvim ortalama bir öğrencinin öğrenmesi üzerinde olumsuz etkiye sahipken bu durum ortalamanın altındaki öğrenciler için çok daha kaygı verici olmaktadır.

Uzun yaz tatiline dönük endişelere yer veren NECTL (National Education Commission on Time and Learning) raporu öğrenmenin sürekli olduğu durumlarda öğrencilerin daha iyi öğrendiklerine ve uzun yaz tatilinin öğrenmenin ritmini kırdığına ve sürekliliğini bozduğuna vurgu yapmaktadır. Öğrencilerin sonbaharda okula döndüklerinde önceki öğrenmelerini büyük ölçüde gözden geçirmek zorunda kaldıkları belirtilmektedir. Buradan hareketle komisyon okul akademik takviminin güncellenmesini ve öğrenci öğrenmesindeki farklılıkları ve toplumda meydana gelen değişimleri dikkate alan bir takvim oluşturulmasını önermiştir (Cooper, 2003).

Yaz dönemi öğrenme kaybına ilişkin temel faktör okul akademik takvimiyle başlamaktayken mevcut tatil planlamasında öğrencilerin öğrenme kayıplarını belirleyen bazı değişkenler bulunmaktadır. Bu değişkenlerden üzerinde en çok durulan değişken olarak öğrencinin ailesinin sosyo-ekonomik düzeyi dikkat çekmektedir. Entwistle ve Alexander'ın (1992) araştırma sonuçları öğrencilerin yaz döneminde matematik alanında yaşadıkları öğrenme kayıplarında en önemli yordayıcının ailenin sosyo-ekonomik düzeyi olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre sosyo-ekonomik düzey açısından dezavantajlı öğrenciler yaz tatili boyunca sürekli öğrenme kaybına uğramaktadır. Slates ve diğerleri (2012) bunun bir nedeni olarak sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin yaz ayları için kitaplara ödeme yapmaktan kaçınabildiğine işaret etmiştir. Gershenson'un (2013) araştırma sonuçları da benzer şekilde sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının yaz tatili boyunca sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarına göre günde ortalama iki saat daha fazla televizyon izlediklerine işaret etmektedir. Bununla birlikte sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocukları aileleriyle anlamlı şekilde daha az etkileşimde bulunmaktadır. Bunun bir sonucu olarak da sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrenciler yaz tatili döneminde daha çok öğrenme kaybı yaşamaktadır.

Benzer şekilde Türkiye örneğinde gerçekleştirilen Arı'nın (2004) araştırma sonuçlarına göre devlet okulu öğretmenleri özel okul öğretmenlerine göre öğrencilerin yaz döneminde daha çok öğrenme kaybı yaşadıklarını düşünmektedir. Bununla birlikte aynı araştırmanın sonuçları özel okul velilerinin yaz tatilini verimli değerlendirmede daha bilinçli olduğuna işaret etmiştir. Bu durum yaz dönemi öğrenme kayıplarının sosyo-ekonomik düzeyle ilişkili olduğuna işaret etmektedir.

Öğrencilerin yaz döneminde yaşadıkları öğrenme kaybını yordayan diğer bir değişken olarak ailenin eğitim durumuna işaret edilmektedir. Ailenin eğitim düzeyi öğrenme kaybının yanı sıra öğrencilerin okul zamanı öğrenmelerini ve akademik başarılarını da etkileyen bir yapı olarak dikkat çekmektedir (Karabay, 2013; Pala, 2008). Ailenin eğitim düzeyi okuldaki başarının da ötesinde öğrencilerin okula devam edip etmemesinde etkili görülmektedir. Okulu terk eden çocukların annelerinin eğitim durumlarının düşük olduğu belirtilmektedir (Özdemir, Erkan, Karip, Sezgin ve Şirin, 2010). Yaz tatili dönemi için benzer durum söz konusudur. Gershenson ve Hayes'in (2013) araştırma sonuçlarına göre annenin eğitim düzeyi ve organize edilmiş aktivitelere katılım göstermesi öğrencilerin yaz dönemi öğrenmelerini anlamlı şekilde yordamaktadır. Yükseköğrenim görmüş annelerin çocukları yaz döneminde ortalamaya göre daha fazla kazanım elde etmektedir. Gershenson'a (2013) göre eğitim düzeyi düşük aileler yaz tatilinde daha çok çocuğun bakımı ve fiziksel güvenliğini sağlamaya zaman harcamakta ve görece olarak aktivitelere ve çocuklarla etkileşime daha az zaman ayırmaktadır. Söz konusu araştırmanın sonuçları üniversite eğitimi almış ailelerin çocuklarının ortaöğretim mezunu ailelerin çocuklarına göre günde ortalama bir buçuk saat daha az televizyon izlediklerine işaret etmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin yaz tatillerinde kalan açık nokta yetişkinlere göre daha fazladır. Okul döneminde günde ortalama yedi saatlerini okulda geçiren öğrenciler yaz tatillerinde büyük bir boşluğa düşmektedir. Ailenin eğitim durumu bu boşluğun doldurulmasında önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim durumu yüksek aileler çocuklarıyla aktifeler yaparak ve etkileşimde bulunarak öğrenme kayıplarını azaltabilmektedir.

Literatür yaz dönemi öğrenme kayıplarına ilişkin ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyinin yanı sıra diğer bazı değişkenlere de işaret etmektedir. Slates ve diğerlerinin (2012) araştırma sonuçları iki ebeveyniyle birlikte yaşayan, doğduğunda annesi en az yirmi yaşında olan ve ailenin ilk çocuğu

olan öğrencilerin yaz döneminde daha az öğrenme kaybı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Aile özelliklerinin dışında bazı araştırmalar zihinsel yeterlik yönünden dezavantajlı çocukların yaz döneminde daha fazla öğrenme kaybı yaşadıklarına vurgu yapmaktadır (Cooper, 2003; Menard ve Wilson, 2013; Zvoch ve Stevens, 2011). Bununla birlikte Almanya, Hollanda ve İngiltere gibi Avrupa ülkeleri yaz tatillerini yedi haftanın altında tutmakta ve diğer Avrupa ülkeleri de yaz tatillerini sekiz hafta civarında tutmaktadır. Eğitim-öğretim yapılan gün sayıları benzer olmakla birlikte söz konusu ülkeler yaz tatili dışında yıl içinde üç ya da dört kez daha kısa tatiller yapmaktadır. Türkiye’de ise tersine yaz tatili ortalama 13 hafta uygulanmakta ve yarıyıl tatili dışında tatil bulunmamaktadır. Türkiye’deki bu planlamanın da öğrenme kayıplarını arttırabileceği söylenebilir (OECD, 2015).

Kitabında çeşitli araştırmaları derleyen Gladwell’e (2009) göre araştırmalar öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyden bağımsız olarak okulda öğrenmelerini ilerletebildiklerine işaret ederken öğrencilerin başarıları arasındaki farklılıkların öğrencilerin yaz tatilindeki zaman geçirme biçimlerine göre farklılaştığına işaret etmektedir. Üst sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocukları yaz tatili dönüşü okuma becerilerini arttırmış olarak okula dönerken alt sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocukları okuma becerilerinde kayıp yaşayarak okula dönmektedir. Sosyo-ekonomik açıdan avantajlı ailelerin çocukları yazları müzelere gidebilmekte, çeşitli programlara kaydolabilmekte, yaz okullarına devam edebilmekte ve evde okuyabileceği pek çok kitaba erişimi bulunmaktayken sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin çocukları bu fırsatlara erişememektedir. Bu bağlamda alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler yazın hiçbir şey öğrenmezken üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklar yazı öğrenerek geçirmekte ve bu zaman içinde katlanarak başarı uçurumunun oluşmasına neden olmaktadır. Bu uçurumun kapatılmasında okulların etkili olduğuna işaret edilmektedir. Özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için oluşturulan yaz tatili programlarının öğrenme kayıplarını engellediği belirtilmektedir.

Yaz dönemi öğrenme kayıplarına ilişkin literatür öğrencilerin yaz tatili döneminde öğrenme kayıpları yaşadıklarına ve yaşanan öğrenme kaybının düzeyinin ailenin eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzeyi, anne ve babanın birlikte olma durumu ve öğrencinin öğrenme gücü olup olmamasına göre farklılıklar gösterebildiğine işaret etmektedir. Literatürde bahsi geçen araştır-

maların ilkokul düzeyinde gerçekleştirildiği dikkat çekmektedir. Farklı kademelerdeki eğitim kurumlarının farklı amaçlara, farklı yapılara, farklı yasalara, farklı yaş guruplarındaki öğrencilere ve öğrencilerin yaşlarına bağlı olarak değişen farklı veli davranışlarına sahip olduğu söylenebilir. Bununla birlikte ilkokullarda alanlaşma az iken ortaokullarda ve ortaöğretim kurumlarında tam bir alanlaşmanın olduğu, ilkokullarda herhangi bir merkezi sınav bulunmazken ortaokullarda ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin girmesi gereken merkezi sınavlar bulunduğu söylenebilir. İnsanların içinde buldukları sistemin neyi ödüllendirdiği insan davranışını etkileyebilmektedir. Ortaöğretim öğrencileri için bu ödüllendirme, daha çok merkezi sınavlardan alınan sonuçlar biçiminde olmaktadır. Öğrencilerin ortaokuldan sonra bir ortaöğretim kurumuna devam etmesinde merkezi sınav sonuçları ya da not ortalaması gibi değişkenlerin etkisi görülmektedir. Ortaöğretimde eğitim hayatlarına devam ederken de üniversiteye geçişte kendilerini yine bir sınavın beklediğini bilmektedirler. Söz konusu sınavlara Türk Milli Eğitim Sisteminin tüm paydaşları önem atfetmekte ve bu sınavlar öğrencilerde çeşitli psikolojik etkiler yaratabilmektedir. Bu bağlamda bir sınavdan çıkarak ortaöğretime yerleşmiş ve bir başka sınava da girmeyi bekleyen ortaöğretim öğrencilerinin yaz tatili öğrenme kayıplarının incelenmesi, özellikle öğrenme motivasyonlarının ve öğrenmede kalıcılığın artırılması adına önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bu çalışmada ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yaz tatili dönemindeki matematik, edebiyat ve İngilizce alanlarındaki öğrenme kayıpları ile bu kayıpların ailenin eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca dönük olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaöğretim öğrencileri yaz tatili döneminde matematik, edebiyat ve İngilizce derslerinde öğrenme kaybı yaşamakta mıdır?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin yaşadıkları öğrenme kayıpları ailenin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

İşlem

Bu çalışmada dokuzuncu sınıf öğrencilerinin matematik, edebiyat ve İngilizce derslerindeki yaz dönemi öğrenme kayıpları ile bu kayıpların anne ve

babanın eğitim durumuyla ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğrencilere 2017-2018 eğitim-öğretim yılında yaz tatili öncesi mayıs ayında ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında yaz tatili sonrasında eylül ayında söz konusu üç dersten başarı testleri uygulanmıştır. Başarı testleri ile birlikte öğrencilere annesinin ve babasının eğitim durumları da sorulmuştur.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan kamuya bağlı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören dokuzuncu sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklemin belirlenmesi amacıyla uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda beş ortaöğretim kurumu belirlenmiş ve bu okullardaki ikişer sınıfa başarı testleri uygulanmıştır. Yaz tatili öncesi ve sonrası başarı testleri eşleşen 192 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örneklemdaki tüm öğrenciler dokuzuncu sınıf öğrencisi olup öğrencilerin 79'u erkek, 113'ü kızdır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğrencilerin yaz tatili sonrası öğrenme kayıplarını belirlemek amacıyla hem tatil öncesi hem de tatil sonrası öğrencilere matematik, edebiyat ve İngilizce derslerine yönelik akademik başarı testleri uygulanmıştır. Testlerin hazırlanması sürecinde öncelikle müfredata yönelik belirtke tablosu hazırlanmış ardından belirtke tablosuna uygun olarak MEB tarafından yayınlanan kazanım değerlendirme testlerinden sorular araştırmacılarla birlikte her dersten ikişer alan uzmanı ile birlikte seçilmiştir. Her bir derse ilişkin başarı testi 40 sorudan oluşmuştur. Test maddelerinin geçerlik ve güvenilirliğini ölçmek için testler 50'şer öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda matematik başarı testi için KR- güvenilirlik değeri .76, ortalama madde güçlüğü .58 ve ortalama madde ayırt ediciliği .32 olarak tespit edilmiştir. Edebiyat başarı testi için KR- güvenilirlik değeri .81, ortalama madde güçlüğü .72 ve ortalama madde ayırt ediciliği .31 olarak bulunmuştur. İngilizce dersi için ise KR- güvenilirlik değeri .73, ortalama madde güçlüğü .86 ve ortalama madde ayırt ediciliği .19 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle öğrencilerin mayıs ve eylül ayları başarı testlerinin eşleştirilmesi yapılmış ve eşleşmesi bulunmayan öğrenciler örneklem

dışına çıkarılmıştır. Başarı testlerinde her doğru yanıt 1 puan, her yanlış ve boş soru ise 0 olarak puanlanmıştır. Her bir testten en az puan 0 ve en çok 40 puan alınabilmektedir. Öğrencilerin yaz döneminde öğrenme kaybı yaşayıp yaşamadıklarının belirlenmesi amacıyla mayıs ve eylül ayları başarı puanları ilişkili örneklem için t-testi ile incelenmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları öğrenme kayıplarının annenin ve babanın eğitim durumuna göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla mayıs ayı başarı testi puanlarından eylül ayı başarı testi puanları çıkarılmış ve kayıp puanları oluşturulmuştur. Kayıp puanları ile annenin ve babanın eğitim durumu tek yönlü varyans analiziyle incelenmiştir.

Bulgular

Öğrencilerin yaz tatili ve sonrasındaki başarı testi sonuçlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Yaşadıkları Öğrenme Kayıplarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Ön test		Son test		t	sd	p
	\bar{X}	s	\bar{X}	s			
Matematik	20.80	9.28	14.45	9.45	9.97	191	.00
Edebiyat	24.71	7.77	19.12	9.00	8.64	191	.00
İngilizce	29.03	10.63	24.97	11.10	5.68	191	.00

Öğrencilerin yaşadıkları öğrenme kayıplarına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, matematik [$t(191) = 9.97, p < .05$], edebiyat [$t(191) = 8.64, p < .05$] ve İngilizce [$t(191) = 5.68, p < .05$] derslerinde, yaz tatili dönüşünde eylül ayında yapılan başarı testlerinden yaz tatili öncesi mayıs ayında yapılan başarı testlerine göre anlamlı şekilde daha düşük puan aldıkları görülmektedir. Buna göre öğrencilerin bu üç dersten de önemli ölçüde öğrenme kaybı yaşadıkları söylenebilir.

Öğrencilerin yaşadıkları öğrenme kayıplarının anne ve babanın eğitim durumuna göre betimsel verileri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Yaşadıkları Öğrenme Kayıplarının Annenin ve Babanın Eğitim Durumuna Göre Betimsel Verileri

Dersler	Matematik		Edebiyat		İngilizce		
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	
Annenin eğitim durumu	1. İlköğretim ($n = 31$)	8.52	7.68	10.35	8.81	5.41	10.14
	2. Ortaöğretim ($n = 60$)	6.03	8.94	6.45	9.01	5.97	10.43
	3. Lisans ($n = 81$)	5.16	8.12	3.75	7.96	3.51	8.81
	4. Lisansüstü ($n = 20$)	8.75	11.95	3.15	10.48	-1.55	10.58
Babanın eğitim durumu	1. İlköğretim ($n = 20$)	5.90	10.21	8.55	8.95	5.85	7.44
	2. Ortaöğretim ($n = 46$)	5.23	7.20	5.70	7.86	6.15	10.36
	3. Lisans ($n = 91$)	7.25	8.75	5.72	9.79	2.79	10.08
	4. Lisansüstü ($n = 35$)	5.71	10.17	3.46	7.95	3.60	9.90

Tablo 2 incelendiğinde sadece annesi lisansüstü eğitim mezunu olan öğrencilerin İngilizce dersinde öğrenme kazancı yaşadıkları ($\bar{X} = -1.55$) bunun dışındaki tüm gruplarda öğrencilerin öğrenme kaybı yaşadıkları görülmektedir. Annenin eğitim durumuna göre en çok kayıp matematik dersinde lisansüstü eğitim ($\bar{X} = 8.75$) mezunlarında, edebiyat dersinde ilköğretim ($\bar{X} = 10.35$) mezunlarında ve İngilizce dersinde ortaöğretim ($\bar{X} = 5.97$) mezunlarında gerçekleşmiştir. Annenin eğitim durumuna göre en düşük kayıplar ise matematik dersinde lisans ($\bar{X} = 5.16$) mezunlarında, edebiyat ($\bar{X} = 3.15$) ve İngilizce ($\bar{X} = -1.55$) derslerinde lisansüstü eğitim mezunlarında gerçekleşmiştir. Babanın eğitim durumuna göre en çok kayıp matematik dersinde lisans ($\bar{X} = 7.25$) mezunlarında, edebiyat dersinde ilköğretim ($\bar{X} = 8.55$) mezunlarında ve İngilizce dersinde ortaöğretim ($\bar{X} = 6.15$) mezunlarında gerçekleşmiştir. Annenin eğitim durumuna göre en düşük kayıplar ise matematik dersinde ortaöğretim ($\bar{X} = 5.23$) mezunlarında, edebiyat dersinde lisansüstü eğitim ($\bar{X} = 3.46$) mezunlarında ve İngilizce dersinde lisans ($\bar{X} = 2.79$) mezunlarında gerçekleşmiştir.

Öğrencilerin yaşadıkları öğrenme kayıplarının anne ve babanın eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin Yaşadıkları Öğrenme Kayıplarının Anne ve Babanın Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

	Dersler	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark (Tukey)
Anne eğitim durumu	Matematik	Gruplar arası	381.28	3	127.09			
		Gruplar içi	14486.34	188	77.06	1.65	.18	
		Toplam	14867.62	191				
	Edebiyat	Gruplar arası	1140.56	3	380.19			
		Gruplar içi	14273.56	188	75.92	5.01	.00	1-2, 1-3, 1-4
		Toplam	15414.12	191				
	İngilizce	Gruplar arası	928.60	3	309.53			
		Gruplar içi	17854.65	188	94.97	3.26	.02	1-4, 2-4, 3-4
		Toplam	18783.25	191				
Baba eğitim durumu	Matematik	Gruplar arası	149.12	3	49.71	.64	.59	
		Gruplar içi	14718.50	188	78.29			-
		Toplam	14867.62	191				
	Edebiyat	Gruplar arası	336.61	3	112.20	1.40	.24	-
		Gruplar içi	15077.51	188	80.20			
		Toplam	15414	191				
	İngilizce	Gruplar arası	419.332	3	139.78	1.43	.24	
		Gruplar içi	18363.92	188	97.68			-
		Toplam	18783.25	191				

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin edebiyat [$F(3, 188) = 5.01, p < .05$] ve İngilizce [$F(3, 188) = 3.26, p < .05$] derslerinde yaşadıkları öğrenme kayıplarının anne eğitim durumuna göre anlamlı şekilde değiştiği görülürken matematik dersinde [$F(3, 188) = 1.65, p > .05$] yaşadıkları öğrenme kaybının annenin eğitim durumuna göre anlamlı şekilde değişmediği görülmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin matematik [$F(3, 188) = .64, p > .05$], edebiyat [$F(3, 188) = 1.40, p > .05$] ve İngilizce [$F(3, 188) = 1.43, p > .05$] derslerinde yaşadıkları öğrenme kaybı baba eğitim durumuna göre anlamlı şekilde değiş-

memiştir. Edebiyat ve İngilizce derslerinde annenin eğitim durumuna göre gerçekleşen öğrenme kayıpları arasındaki farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan tukey testi sonuçlarına göre edebiyat dersinde annesi ilköğretim mezunu olan öğrenciler annesi ortaöğretim, lisans ve lisansüstü eğitim almış öğrencilere göre daha fazla öğrenme kaybı yaşamaktadır. İngilizce dersinde ise annesi lisansüstü eğitim mezunu olan öğrenciler annesi lisans, ortaöğretim ve ilköğretim mezunu olan öğrencilere göre daha az öğrenme kaybı yaşamaktadır. Buradan hareketle öğrencilerin edebiyat ve İngilizce derslerinde yaşadıkları öğrenme kaybının annenin artan eğitimiyle birlikte azaldığı yorumu yapılabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğrencilerin yaz tatilinde matematik, edebiyat ve İngilizce derslerindeki öğrenme kayıpları ile bu kayıpların anne babanın eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin her üç derste de anlamlı şekilde öğrenme kaybı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu çalışmayla paralel şekilde Arı'nın (2005a, 2005c) araştırma sonuçları ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaz döneminde matematik ve Türkçe dersinde anlamlı şekilde öğrenme kaybı yaşadıklarına işaret etmiştir. Benzer şekilde Şen'in (2009) araştırma sonuçları da ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yaz tatili döneminde matematik ve hayat bilgisi derslerinde anlamlı şekilde öğrenme kaybı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bahsi geçen araştırmada bu araştırmadan farklı olarak Türkçe dersinde anlamlı bir öğrenme kaybının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye dışında gerçekleşen araştırma sonuçları gerek söz konusu bu araştırmanın sonuçlarıyla gerekse Türkiye evreninde gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla tutarlı şekilde öğrencilerin yaz tatili döneminde öğrenme kaybı yaşadıklarına işaret etmektedir. Allinder ve diğerlerinin (1992) araştırma sonuçları ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinde, ilkokul dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin ise matematik dersinde öğrenme kaybı yaşadıklarını ortaya koyarken Wintre (1986) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yaz tatilinde matematik becerilerinde anlamlı bir kayıp yaşadıklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Gershenson ve Hayes'in (2013) araştırma sonuçları da ilkokul öğrencilerinin yaz tatilinde hem matematik hem de okuma alanında anlamlı şekilde öğrenme kaybı yaşadıklarına işaret etmiştir. Bu bağlamda söz konusu bu araştırmanın sonuçlarının

öğrencilerin yaşadıkları öğrenme kaybı bakımından hem yurt içi hem de yurt dışı araştırmaların sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada ikinci temel sonuç olarak öğrencilerin yaz tatilinde edebiyat ve İngilizce derslerinde yaşadıkları öğrenme kayıplarının annenin eğitim durumuna göre anlamlı şekilde değiştiği belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin matematikte yaşadıkları öğrenme kayıpları annenin eğitim durumuna göre ve her üç derste yaşadıkları öğrenme kaybı babanın eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu çalışmayla paralel şekilde Gershenson ve Hayes (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları da annenin eğitim düzeyinin öğrencilerin yaşadıkları öğrenme kayıplarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre yükseköğrenim görmüş annelerin çocukları yaz döneminde daha az öğrenme kaybı yaşamaktadır. Gershenson (2013) eğitim düzeyi düşük ailelerin yaz döneminde öğrenciye kazanım sağlayacak aktivitelerden ziyade çocuğun bakımı ve güvenliğiyle ilgilendiklerini belirtmiştir. Bununla birlikte anne eğitim durumu sadece yaz dönemindeki öğrenme kayıplarını etkileyen bir faktör olarak değil aynı zamanda öğrencinin eğitim-öğretim dönemindeki öğrenmesini de etkileyen bir faktör olarak dikkat çekmektedir Karabay, 2013; Pala, 2008). Ailenin eğitim durumu ve sosyo-ekonomik düzeyi öğrencilerin öğrenmesinin ötesinde öğrencilerin eğitim alıp almamasını da belirleyen değişkenlerden biri olarak dikkat çekmektedir. Türkiye okul terki üzerine yayınlanan bir rapora göre sosyo-ekonomik etkenler okul terkinde önemli bir etkiye sahiptir (Özdemir vd., 2010). PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) raporlarında da annenin eğitim durumunun kendi başına öğrencinin öğrenmesinde önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir (OECD, 2016). Bununla birlikte aile eğitim durumu sosyo-ekonomik ve kültürel durum indeksinde hesaplanmakta ve bu indeks de öğrencilerin öğrenmesiyle ilişkili görülmektedir (MEB, 2015).

Öğrencilerin yaz dönemindeki öğrenme kayıplarıyla ilişkili diğer bir faktör olarak ailenin gelir düzeyi görülmektedir. Gelir düzeyi bu araştırmada ele alınmamakla birlikte literatür gelir düzeyi orta veya yüksek ailelerin çocuklarının yazları çeşitli etkinliklerde bulduklarına ve öğrenmeyi güçlendiren ve geliştiren programlara kayıt olduklarına işaret etmektedir. Gelir açısından dezavantajlı ailelerin çocukların ise bu tür etkinliklerden yoksun kaldıkları belirtilmektedir (Blazer, 2011). Arı'nın (2004) araştırma sonuçları devlet okulu öğretmenlerinin özel okul öğretmenlerine göre öğrencilerin yaz döneminde

daha çok öğrenme kaybı yaşadıklarına ve özel okul velilerinin yaz tatilini verimli değerlendirmede devlet okulu velilerine göre daha bilinçli olduğuna işaret etmiştir. Bu durum yaz dönemi öğrenme kayıplarının sosyo-ekonomik düzeyle ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte Alexander, Entwisle ve Olson (2007) düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocukların yaz dönemi öğrenme kayıplarının ilkokulun başından itibaren okuma alanında başladığını ve bunun yıllar içinde birikimli olarak devam ettiğini belirtmektedir. Bu bağlamda adı gelir düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ya da aile eğitim durumu olduğuna bakılmaksızın araştırmalar öğrenme kayıplarında temel etken olarak öğrencilerin yazın çeşitli aktivitelere katılıp katılmamasının önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır. Buradan hareketle bu araştırmada öğrencilerin yaz dönemi öğrenme kayıplarının anne eğitim durumuna göre farklılık göstermesinin gelir durumu ve sosyo-ekonomik düzey ile öğrenme kayıplarının ilişkilerini inceleyen araştırmaların sonuçlarıyla tutarlı olduğu söylenebilir.

Literatür daha önce bahsi geçtiği üzere öğrencilerin yaz dönemindeki öğrenme kayıplarının temel nedenleri olarak tatilin süresine ve öğrencilerin yaz dönemindeki etkinlik durumlarına işaret etmektedir. Bu bağlamda literatür bu temel etkenlere dönük bazı öneriler de sunmaktadır. Arı (2005b) ülkemizde haftalık ders saatinin Avrupa ülkelerinden kısa olmadığını ve okullar açısından yıllık iş günü sayısının da Avrupa ülkeleriyle benzer olduğunu ifade etmiş ancak iş gününün planlamasında farklılıklar olduğuna dikkat çekmiştir. Buna göre Türkiye’de yaz tatili Avrupa ülkelerine göre daha uzun görünmektedir. Buna bağlı olarak eğitim-öğretim yılının üç döneme bölünmesi ve yaz tatilinin iki ay olarak uygulanması önerilmiştir. Fairchild (2012) yaz okullarının, yaz öğrenme programlarının ve okul takviminin tekrar düzenlenmesinin yaz dönemi öğrenme kayıplarının azaltılmasında faydalı olacağını ileri sürmüştür. Benzer şekilde NECTL raporu da okul akademik takviminin güncellenmesini ve öğrenci öğrenmesindeki farklılıkları ve toplumda meydana gelen değişimleri dikkate alan bir takvim oluşturulmasını önermiştir (Cooper, 2003). Kerry ve Davies (1998) okul takvimlerinin 45/15 şeklinde çok yollu olarak düzenlenmesinin hem öğrenme kayıplarını azaltacağını hem de okulların öğrenci kapasitesini artıracığını ileri sürmüştür. Bu takvime göre okuldaki öğrenciler dört parçaya bölünmekte ve her bir grup 45 gün eğitimin ardından 15 gün tatil yapmakta ve her bir grup farklı tarihlerde tatil yapmaktadır. Başka bir anlatım ile Dört gruptan üçü okulda eğitim görürken biri tatilde

olmaktadır. Böylece okullar yıl boyu açık kalmakta ve kapasite artmaktadır. Türk Milli Eğitim Sisteminde de yaz dönemi öğrenme kayıplarını azaltacak bir mekanizma bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesinde örgün eğitimde açılan kursların ihtiyaç haline yarıyıl ve yaz tatillerinde de açılabileceği belirtilmektedir (MEB, 2014). Ancak bu durum başvuru yapan öğretmen ve öğrencilerin inisiyatifinde bulunmaktadır.

Bu araştırmanın sonuçları ortaöğretim öğrencilerinin yaz tatilinde matematik, edebiyat ve İngilizce derslerinde öğrenme kaybı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu durum son yıllarda Türkiye'nin de gündeminde bulunmakla birlikte mevcut koşullarda çözüme tam olarak kavuşturulmuş değildir. Daha önce bahsi geçtiği gibi Avrupa ülkeleri genellikle yaz tatilini ortalama altı ile dokuz hafta arasında tutmakta ve öğretim yılı içine üç ya da dört tatil daha eklemektedir. Türkiye'de ise yakın zamana kadar yaz tatili ortalama 13 hafta uygulanmakta ve yarıyıl tatili dışında aralarda tatil bulunmamaktaydı. Son düzenlemeler ile 2019-2020 eğitim-öğretim yılı için yaz tatili iki hafta kısaltılarak birer haftalık iki ara tatil daha eklenmiştir. Bu durum yeterli görülmemekle birlikte olumlu bir başlangıç olarak değerlendirilebilir. Güncel durumda da yaz tatili ortalama 11 hafta olarak uygulanmakta ve uzun bir tatil dönemi olarak görünmektedir. Eğitim-öğretim takviminin güncellenerek yaz tatilinin daha da kısaltılması olumlu bir gelişme olabilir. Takvim güncellenemiyorsa öğrencilerin yaz tatillerinde çeşitli etkinliklere katılmalarını sağlayacak mekanizmaların kurulması da faydalı olabilir. Akademik bağlamda olmasa da yaz tatillerinde okullarda çeşitli planlanmış etkinliklerin düzenlenmesi öğrenme kayıplarını azaltabilir. Uzaktan eğitim mekanizması kullanılacak bir araç olarak görülmektedir. Öğretmen tarafından yapılandırılan yaz dönemi etkinliklerinin tatilde belirli periyotlarla uzaktan eğitim yoluyla paylaşılması öğrencileri yaz döneminde öğrencileri etkinliklere katılmaya teşvik edebilir. Ayrıca öğrencilerin okul dışı araştırma ve öğrenme yetisinin geliştirilmesi ve öğrenmeyi öğrenerek öğrenmeyi bir alışkanlık haline getirme becerisi kazanması, yaz tatillerinde de akademik ve kültürel faaliyetlerle uğraşmalarını ve öğrenme kaybını azaltmalarını sağlayabilir. Okul takvimi dışındaki söz konusu önlemler politika yapıcılar tarafından alınmasa dahi okul düzeyinde alınabilir. Bununla birlikte bu araştırma yaz dönemi öğrenme kayıplarını betimsel düzeyde ele almıştır. Öğrenme kayıplarını daha uzun erimli olarak ele alacak ya da yaz döneminde uygulanan etkinliklerin öğrenme kayıplarına etkisini deneysel olarak inceleyecek araştırmaların literatüre katkı sağlayacağı söylenebilir.

Kaynakça

- ALLINDER, R. M., Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Hamlett, C. L. (1992). Effects of summer break on math and spelling performance as a function of grade level. *The Elementary School Journal*, 92(4), 451-460.
- ALEXANDER, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, L. S. (2007). Summer learning and its implications: Insights from the beginning school study. *New Directions for Youth Development*, 114, 11-32.
- ARI, A. (2004). Yaz tatili öğrenme kaybı konusunda öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 163, 91-103.
- ARI, A. (2005a). İlköğretim okulu öğrencilerinin yaz tatilindeki öğrenme kayıpları. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ARI, A. (2005b). Ülkemizde İlköğretim ders yılının diğer bazı Avrupa ülkeleriyle karşılaştırılması ve farklı uygulamalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 167, 309-319.
- ARI, A. (2005c). *Öğrencilerin yaz tatilindeki öğrenme kayıpları*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- BLAZER, C. (2011). *Summer learning loss: Why its effect is strongest among low-income students and how it can be combated*. Research Services. Miami-Dade County Public Schools.
- COOPER, H. M. (2003). *Summer learning loss: The problem and some solutions*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- COOPER, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J., & Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66(3), 227-268.
- ENTWISLE, D. R., & Alexander, K. L. (1992). Summer setback: Race, poverty, school composition, and mathematics achievement in the first two years of school. *American Sociological Review*, 57(1), 72-84.
- GERSHENSON, S. (2013). Do summer time-use gaps vary by socioeconomic status? *American Educational Research Journal*, 50(6), 1219-1248.
- GERSHENSON, S., & Hayes, M. S. (2018). The implications of summer learning loss for value-added estimates of teacher effectiveness. *Educational Policy*, 32(1), 55-85.
- GLADWELL, M. (2009). *Çizginin dışındakiler* (A. Özer, Çev.). İstanbul: MediaCat.
- KARABAY, E. (2013). *Aile ve okul özelliklerinin PISA okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığını yordama gücünün yıllara göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KERRY, T., & Davies, B. (1998). Summer learning loss: The evidence and a possible solution. *Support for Learning*, 13(3), 118-122.

- MENARD, J., & Wilson, A. M. (2014). Summer learning loss among elementary school children with reading disabilities. *Exceptionality Education International*, 23(1), 72-85.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/01060217_mebdesteklemeveyetistirmekurslariyonergesi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). *Education at a Glance 2015; OECD Indicators*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- PALA, N. M. (2008). *PISA 2003 sonuçlarına göre öğrenci ve sınıf özelliklerinin matematik okuryazarlığına ve problem çözmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- PATTON, S. K. L., & Reschly, A. L. (2013). Using curriculum-based measurement to examine summer learning loss. *Psychology in the Schools*, 50(7), 738-753.
- SLATES, S. L., Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, L. S. (2012). Counteracting summer slide: Social capital resources within socioeconomically disadvantaged families. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 17(3), 165-185.
- WINTRE, M. G. (1986). Challenging the assumption of generalized academic losses over summer. *The Journal of Educational Research*, 79(5), 308-312.
- ŞEN, E. U. (2009). *Yapılandırmacı yaklaşım temelli yeni ilköğretim programı kılavuzluğunda gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri sonrası yaz tatili öğrenme kayıpları*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- ÖZDEMİR, S., Erkan, S., Karip, E., Sezgin, F., & Şirin, H. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okulu terk etme nedenleri ve çözüm önerileri. *TÜBİTAK Projesi*, (107K453).
- ZVOCH, K., & Stevens, J. J. (2011). Summer school and summer learning: An examination of the short-and longer term changes in student literacy. *Early Education & Development*, 22(4), 649-675.