**T.C.**
**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**
**TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

# 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA PERFORMANSLARININ EKOLOJİK ARKA PLANI: PIRLS 2021 VERİLERİ İÇİN İKİNCİL BİR İNCELEME

**EMİRHAN ALİ ÇALIŞKAN**
**22746007**

**TEZ DANIŞMANI**
**DR. ÖĞR. ÜYE. TALHA GÖKTENTÜRK**

**2025**

**T.C.**
**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**
**TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

# 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA PERFORMANSLARININ EKOLOJİK ARKA PLANI: PIRLS 2021 VERİLERİ İÇİN İKİNCİL BİR İNCELEME

**EMİRHAN ALİ ÇALIŞKAN**
**22746007**
**ORCID NO: 0009-0006-9214-2680**

**TEZ DANIŞMANI**
**DR. ÖĞR. ÜYE. TALHA GÖKTENTÜRK**

**HAZİRAN 2025**

Emirhan Ali Çalışkan tarafından hazırlanan “4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Performanslarının Ekolojik Arka Planı: PIRLS Verileri için İkincil Bir İnceleme” başlıklı çalışma, **20/06/2025** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Programında **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

| **Danışman** | **İmza** |
| --- | --- |
| Dr. Öğr. Üye., Talha Göktentürk | …… |

| **Jüri Üyeleri** | **İmza** |
| --- | --- |
| Prof. Dr., Neslihan Karakuş | …… |
| Dr. Öğr. Üye., Kübra Özçetin | …… |

# ÖZET

## 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA PERFORMANSLARININ EKOLOJİK ARKA PLANI: PIRLS 2021 VERİLERİ İÇİN İKİNCİL BİR İNCELEME

Okuma becerilerinin geliştirilmesi ilk okuma ve yazma öğretiminin gerçekleşmesi sonrası eğitimin her kademesinde kritik bir hedef olarak varlığını sürdürmektedir. İlkokul seviyesinde öğrenmelerini sürdüren 4. sınıfların ders programlarında da okuma ve okuma becerisi, geliştirilmesi gereken asli noktalardan birini oluşturmaktadır. Dördüncü sınıflar seviyesinde Türkiye'nin oluşturduğu ekolojik arka planın okuma performansı ile kurduğu ilişki ise az çalışılmış başlıklardandır. İlgili keşiflerin yapılması ise ancak temsil gücü yüksek veri grupları ile mümkündür.

Belirtilen sebepler ışığında PIRLS araştırmaları 4. sınıf seviyesindeki öğrencilerin okuma başarılarını incelemek için uygulanmaktadır. Araştırma 2021 döngüsünde Türkiye'den 6032 öğrenciye uygulanmıştır ve öğrencilerin okuma başarılarını etkileyebilecek muhtemel faktörler hakkında zengin bir veri havuzu sunmaktadır. İkincil bir analiz olarak yapılan bu çalışmada havuzun potansiyeli doğrultusunda Türkiye verileri incelenmiş ve öğrencilerin okuma performansını etkileyen ekolojik faktörlerin Zumbo'nun ekolojik çerçevesi yoluyla ortaya konulması amaçlanmıştır. Verilerin analize hazırlanması sürecinde RStudio ile kayıp veri analizleri yapılmış ve ardından yapılı eşitlik modellemesi kullanılarak analizler yineleme metodu doğrultusunda tamamlanmıştır. Bulunan en kapsayıcı modelde okuma başarısını birbiriyle hareket ederek açıklayan ve birbirleriyle bağ kuran üç değişken tespit edilmiştir: 1. okuma öz yeterliği, 2. okula yönelik tutum, 3. ebeveynin okula yönelik tutumu. Model içerisinde okuma öz yeterliği şahsi karakter tabakasında iken okula yönelik tutum ve ebeveynin okula yönelik tutumu okul tabakasında yer almaktadır.

Sonuçlarda okul ile ilgili süreçler açısından aileye yönelik değişkenin anlamlı bir ilişki göstererek açıklayıcı bir rol üstlenmesi öğrencilerin gelişim seviyesi ile uyumludur. Dolayısıyla öğrenci-aile arasındaki ilişki okuma başarısı üzerinde anlamlı bir açıklayıcılığa sahiptir. Aile bir yandan okuma başarısını pozitif yönlü açıklarken bir yandan da öğrencinin şahsi karakterine yönelik değişkenlerle bağ kurmaktadır.

Gelecek çalışmalarda ekolojik modelin spesifik bir tabakasının veya tabakalarının farklı örüntüleri açığa çıkarmak için kullanılması literatürün gelişmesine ve eğitim politikalarının şekillenmesine katkı sağlayacaktır. Çalışmanın sunduğu bulgulardan hareketle ilköğretim seviyesinde şahsi karaktere yönelik odağın artırılması faydalı olacaktır. Ayrıca okulun mühim bir paydaşı olarak ailelerle iş birliğinin artırılması gereklidir.



**Anahtar Kelimeler:** PIRLS, okuma başarısı, yapılı eşitlik modellemesi, ekolojik model.

## ABSTRACT

ECOLOGICAL BACKGROUND OF 4TH GRADE STUDENTS' READING PERFORMANCE: A SECONDARY ANALYSİS OF PIRLS 2021 DATA

The development of reading skills has continued to be a critical goal at every stage of education after the initial teaching of reading and writing. In the curricula of 4th grade students who continue their learning at the primary school level, reading and reading skills also constitute one of the essential points to be developed. Such explorations are only possible with data groups that have high representational power.

Considering these reasons, PIRLS studies are conducted to examine the reading achievements of 4th grade students. The research was conducted in its 2021 cycle with 6,032 students from Turkey and provides a rich data pool about potential factors that may affect students' reading achievements. In this secondary analysis, the Turkish data were examined, and it was aimed to reveal the ecological factors affecting students' reading performance through Zumbo's ecological framework. During the preparation of the data for analysis, missing data analyses were performed with RStudio. In the most comprehensive model found, three variables that jointly explain reading performance and establish connections with each other were identified: 1) reading self-efficacy, 2) attitude towards school, 3) parents' attitude towards school. In the model, reading self-efficacy is situated in the personal character layer, while attitude towards school and parents' attitude towards school are located in the school layer.

The relationship between student and family has a meaningful explanatory power over reading performance. On the one hand, the family explains reading performance in a positive way, while on the other hand, it establishes connections with variables related to the student's personal character.

In future studies, using a specific layer or layers of the ecological model to uncover different patterns will contribute to the development of the literature and the shaping of educational policies. Based on the findings, greater focus on personal character in primary education and stronger cooperation with families are needed.



**Keywords:** PIRLS, reading education, structural equation modeling, ecological model.

# ÖN SÖZ

Bu teze başlamadan önce yapılı eşitlik modellemesi, kodlama, SPSS ve RStudio kullanımı gibi konularda fazla bilgim yoktu. İlgili program ve metotları öğrenmemi sağlaması gibi birçok fayda hazırladığım tezin konusunu seçmemde etkili oldu. İhtiyacım olan her şeyi deneme-yanılma veya tersine mühendislik yaparak öğrendim. Yaptığım her yanlış yeni bir bilgiye ulaşmam için basamağa dönüştü. Dürüst olmak gerekirse tezimi bitirmek çok uzun zaman aldı ve sancılı bir süreçti. Ne zaman bitti desem hep başka bir problem çıktı. Umuyorum ki çözdüğüm problemler beni eğiterek bu konularda daha bilgili biri hâline getirdi. Böylece ortaya koymaktan memnun olduğum bir ürünü nihayet hazırlayabildim. Bununla beraber yüksek lisans sürecinden elde ettiğim en mühim kazanım ortaya çıkardığım üründen ziyade süreç içerisinde yaşadığım zorluklardan öğrendiklerim oldu. Bu zorluklara göğüs gererken yanımda olan birkaç özel kişi vardı. Onların ismini burada saymak istiyorum.

Tez yazım sürecinde bana ihtiyacım olan boşluğu ve rahatlığı sağlayan, aynı zamanda benden desteklerini esirgemeyen biricik aileme ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Henüz lisans öğrencisiyken yüksek lisansa başlamam için beni teşvik eden ve bu yola girmemde en büyük paya sahip olan danışmanım Talha Göktentürk'e teşekkür ederim. Kendisi olmasaydı yüksek lisansa başlamazdım. Tezi bitirmem yönünde de büyük katkıları olmuştur. Gece gündüz demeden yazımı iyileştirmem yönünde bana hem yardımlarını sunmuş hem de ne zaman umutsuzluğa kapılsam beni bu yola devam etmem konusunda motive etmiştir.

Üniversite hayatımda bana kişilik olarak örnek teşkil eden, çalışmalarımı yakından takip ederek her zaman beni destekleyen hocam Hasan Mesud Meral'e teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

2210-A bursları ile bu tezin gerçekleşmesine katkı sunan TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

Emirhan Ali ÇALIŞKAN

Haziran, 2025; İstanbul

## İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... iii
ABSTRACT ..... iv
ÖN SÖZ ..... v
İÇİNDEKİLER ..... vi
TABLOLAR LİSTESİ ..... viii
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... ix
KISALTMALAR LİSTESİ ..... x
1. GİRİŞ ..... 1
1.1. Problemin Vaziyeti ..... 1
1.2. Problem Cümlesi ..... 6
1.3. Araştırmanın Amacı ..... 7
1.4. Araştırmanın Ehemmiyeti ..... 7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları ..... 9
2. TEORİK ARKA PLAN ..... 10
2.1. Eğitim Politikalarını Yansıtıcı Bir Değişken Olarak Okuma Başarısı ..... 10
2.2. Okuma Başarısını Etkileyen Faktörler ..... 12
2.3. Okuma Ekseninde Dördüncü Sınıf Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı ..... 17
2.4. Okuma Ekseninde Ailenin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Gelişimi Üzerindeki Etkisi ..... 19
2.5. PIRLS Araştırmaları ve Türkiye ..... 21
2.6. Ekolojik Yaklaşım Çerçevesinde Zumbo'nun Ekolojik Modeli ..... 25
3. METOT ..... 28
3.1. Veri Kaynakları ..... 28
3.2. Etik Kurul İzni Hakkında ..... 31
3.3. Verilerin Analizi ..... 31
3.3.1. Analize Hazırlık ..... 31
3.3.2. Yapılı Eşitlik Modellemesi ..... 36
4. BULGULAR ..... 38
4.1. Birinci Aşama Analizlerinden Elde Edilen Bulgular ..... 38
4.1.1. Tasviri İstatistikler ..... 38
4.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizinden Elde Edilen Bulgular ..... 41
4.2. Yapılı Eşitlik Modelinden Elde Edilen Bulgular ..... 44
5. SONUÇ VE TARTIŞMA ..... 48

5.1. Şahsi Karakter Tabakasına Yönelik Sonuçlar: Okuma Öz-Yeterliği ..... 49
5.2. Okul Tabakasına Yönelik Sonuçlar: Okula Yönelik Tutum ..... 49
5.3. Aile Tabakasına Yönelik Sonuçlar: Ebeveynin Okula Yönelik Tutumu ..... 51
5.4. Bağımsız Değişkenleri Oluşturan Faktörler Arası İlişkiler ..... 52
5.5. Zumbo'nun Ekolojik Bakış Açısı Çerçevesindeki Eğitim Araştırmalarında Çalışmanın Yeri ..... 54
5.6. Tavsiye ve Teklifler ..... 56
KAYNAKÇA ..... 58

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Okuma Öz Yeterliği Faktörüne Ait Maddeler ..... 29
Tablo 2. Okula Yönelik Tutum Faktörüne Ait Maddeler ..... 29
Tablo 3. Ebeveynin Okula Yönelik Tutumu Faktörüne Ait Maddeler ..... 30
Tablo 4. Faktörleri Ölçmek için Kullanılan Likert Tipi Ölçeğin Seçenekleri ..... 31
Tablo 5. Little's MCAR Test Sonuçları ..... 32
Tablo 6. Okuma Öz Yeterliği Faktörüne İlişkin Kayıp Veriler ..... 32
Tablo 7. Maddeler Arasındaki Cronbach's Alfa Değerleri ..... 34
Tablo 8. Okuma Öz Yeterliği Faktörüne Ait Maddelerin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları ..... 34
Tablo 9. Faktörlerin Ortalama Çarpıklık ve Basıklık Değerleri ..... 35
Tablo 10. Okuma Öz Yeterliği Faktörüne Ait Maddelerin Tasviri İstatistikleri ..... 38
Tablo 11. Okula Yönelik Tutum Faktörüne Ait Maddelerin Tasviri İstatistikleri ..... 39
Tablo 12. Ebeveynin Okula Yönelik Tutumu Faktörüne Ait Maddelerin Tasviri İstatistikleri ..... 40
Tablo 13. Makul Değerlere Ait Tasviri İstatistikler ..... 41
Tablo 14. Modelin Uyum İndeksleri ..... 42
Tablo 15. Maddelerin Faktör Yükleri ..... 43

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırmada Kullanılan Ekolojik Model Tabakaları..... 26
Şekil 2. Yapılı Eşitlik Modellemesi ..... 46

## KISALTMALAR LİSTESİ

CFI : karşılaştırmalı uyum indeksi (comparative fit index)
DFA : doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis)
EOYT : ebeveynin okula yönelik tutumu (parents' attitudes towards their children's school)
IEA : International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Derneği)
MD : makul değer (plausible value)
MEB : Millî Eğitim Bakanlığı
MLR : sağlam standart hatalar ve ölçeklendirilmiş test istatistikleri ile maksimum olabilirlik (maximum likelihood with robust standard errors and scaled test statistics)
OECD : Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (Organization for Economic Co-operation and Development)
OÖY : okuma öz-yeterliği (reading self-efficacy)
OYT : okula yönelik tutum (attitudes towards school)
PIRLS : Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (Progress in International Reading Literacy Study)
PISA : Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)
RMSEA : yaklaşımın kök ortalama hata karesi (Root Mean Square Error of Approximation)
SPSS : statistical package for social sciences (sosyal bilimler için istatistik paketi)
SRMR : standartlaştırılmış kök ortalama artık hata (standardized root mean square residual)
TLI : Tucker-Lewis uyum indeksi (Tucker-Lewis index)
TOTWGT : toplam ağırlık (total weight)
YEM : yapılı eşitlik modeli

# 1. GİRİŞ

Araştırmanın bu aşamasında problemin vaziyetine, çalışmanın sahip olduğu ehemmiyete, buradan hareketle oluşturulan araştırma amaçlarına, problem cümlelerine ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

## 1.1. Problemin Vaziyeti

Okuma eğitiminin geliştirilmesi Türkiye'nin eğitim-öğretim kademelerinin her basamağında ciddi bir hedef olarak varlığını sürdürmektedir (MEB, 2024a, 2024b, 2024c). Okuma eğitiminde bilhassa zengin öğrenme çevrelerinin ortaya konulması ve bunun bir göstergesi olarak okuma başarısının geliştirilmesi gerekmektedir (Sağlam vd., 2023). Ekolojik arka planı ifade eden bu çevrede hangi değişkenin okuma başarısı ile nasıl ilişki kurduğuna yönelik çalışmalar ise dünya çapında devam etmektedir (IEA, 2024; OECD, 2023). Türkiye'de okuma becerilerinin geliştirildiği birinci dönem olan ilköğretim için ilgili ekolojik arka planın keşfedilmesi ayrı bir gereklilik olarak ele alınmaktadır (Göktentürk vd., 2023). Bu çerçevede ekolojik örüntüde okuma başarısını açıklayıcı faktörlerin keşfi üç mühim noktayı aydınlatabilir: 1. okuma başarısının şekillenmesinde etkili olan faktörlerin ortaya konması, 2. okuma başarısında etkili faktörlerin birbiri ile olan ilişkisinin açıklanması, 3. öğrencilerin yaşam alanlarında etkili olan faktörlerin hangilerinin okuma başarısını şekillendirmede etkili olduğunun anlaşılması. İlgili noktaların aydınlatılması ilköğretim kademesinde yapılacak olan okuma eğitimi veriminin artırılması potansiyeli sunmaktadır.

Okuma başarısı okuma süreçlerinin iyileşmesinin tabii sonucu olarak ele alınmaktadır (Carr, 2024). Süreçlerin iyileştirilmesi için Türkçe dersi öğretim programları da sürekli olarak düzenlenmekte, güncel ihtiyaçlara uygun olarak hedef ve kazanımlar yenilenmektedir (MEB, 2019, 2024a, 2024b). Okumanın çok yönlü etkisi onun Türkçe dersini aşarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında yayımlanan ortak metinde de yer almasını sağlamıştır (MEB, 2024d). Bu sebeple millî eğitimin amaç ve

hedefleri doğrultusunda sahadan alınan veriler doğrultusunda ortaya konacak yol haritalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Literatürde okuma becerisinin geliştirilmesi öğrencilerden beklenilen öğrenmelerin, hedef ve kazanımların gerçekleştirilmesi için kritik bir yer tutmaktadır. Okuma başarısı okul öncesi seviyesinden lisans seviyesine kadar akademik başarıya katkı sunmaktadır (Park vd., 2015; Talwar vd., 2023). Bugüne kadar yapılan çalışmalarda her ne kadar okuma becerisinin geliştirilmesi için model uygulamaları (Tosun, 2018; Yıldırım vd., 2020), etkinlik tasarımları (Aktaş, 2023) yahut münferiden çalışılan farklı değişkenlerin okuma başarısı üzerindeki etkisi (Erman Aslanoğlu ve Kutlu, 2015) incelenmiş olsa da bilhassa ilköğretim seviyesini ifade eden 4. sınıflar için ekolojik arka planın keşfine yönelik kapsayıcı bir modelleme çalışmasına rastlanmamıştır. Bu noktada hem Türkiye'nin tamamını temsil edecek veri setlerine duyulan ihtiyacı karşılamak hem de 4. sınıflar için daha kapsayıcı bir model oluşturmak adına PIRLS veri setinin mühim bir yer tuttuğu söylenebilir.

PIRLS araştırmaları bu alanda ciddi bir yer tutmasına rağmen 2001 yılından bu yana Türkiye'nin bu çalışmalara katılmaması ilgili veri havuzundan hareketle yapılmış çalışmaları sınırlı tutmuştur. 2021 yılında Türkiye'nin yeniden katıldığı PIRLS çalışması ise bu bakımdan ciddi bir potansiyel sunmuş, 4. sınıfların okuma başarısını daha geniş bir ölçekte çalışmayı mümkün kılmıştır. Dünyada 4. sınıfların okuma başarılarının ciddi bir çevre örüntüsünden etkilendiğine dair modelleme çalışmalarına sıkça rastlanmaktadır (Kiuru vd., 2013; Liu vd., 2023; Taylor vd., 2020). Bununla beraber Türkiye'de PISA için yapılan çalışmalar olsa da (Göktentürk, 2021; Toprak Ay ve Göktentürk, 2023) PIRLS için ekolojik perspektiften çıkan kapsayıcı bir çalışma söz konusu değildir. Dolayısıyla PIRLS çalışmalarından hareketle oluşturulabilecek kapsayıcı çerçevelerin farklı değişkenler yoluyla ortaya konulması ve bu değişkenlerin birlikte hareket ederek okuma başarısını nasıl etkilediğinin açığa çıkarılması kritik bir problem olarak Türkçe Eğitimi sahasının başlıkları arasındadır.

Okuma eğitimi ile ilgili araştırmalar sıklıkla başarı faktörü üzerinden şekillenmektedir. Akademik başarının geliştirilmesi ile ilgili politikalar ve bu çerçevede eğitimcilere-araştırmacılara düşen roller ise sıklıkla uluslararası araştırmalardan etkilenmektedir (Tabak ve Çalık, 2020). Türkiye'de önceden belirlenmiş okuma politikaları ve öğretim programlarının başarısı uluslararası sınavlarda ortaya çıkan öğrencilerin okuma başarısı puanları ile yansıtılmakta, elde edilen sonuçlar yeni çıkarımlar elde etmek için

kullanılmaktadır (Bozkurt, 2016; Taş vd., 2022). Bu çerçevede PIRLS gibi uluslararası araştırmaların her döngüde millî eğitimin şekillenmesine yeni katkılar sunduğu söylenebilir.

Türkiye PIRLS'e 2001 ve 2021 yıllarında katılmıştır. 20 yıl boyunca verilen ara 4. sınıflar seviyesinde yapılan araştırmaların sınırlı sayıda kalmasına sebep olmuştur. Okumanın geliştirilmesindeki en kritik dönem olan erken okuryazarlık noktasında 4. sınıf seviyesinin rolü düşünüldüğünde literatürün bu alanda az gelişmiş olması ayrı bir problem oluşturmaktadır. PIRLS ise bu tarz araştırmaların örneklemini oluşturmak açısından ehemmiyet arz etmektedir (IEA, 2024).

4. sınıf seviyesi erken okuryazarlık becerilerinin ön planda olduğu ilkokul kademesinin son seviyesidir (MEB, 2024a). Bu seviyede öğrencinin okuryazarlık alışkanlıkları kazanarak bilgiye erişim yeteneklerinin, anlama becerisinin, okuma ve yazma becerilerinin geliştiği görülür (Teale vd., 2020). Aynı zamanda bu yaş aralığında öğrenci okul, aile ve öğretmen gibi çevre kaynaklı etkilere daha açıktır (Erwin vd., 2024; Gilav, 2016). İlk okuma yazmada başarılı olan öğrencilerin hayatları boyunca akademik anlamda daha iyi olacağı öngörülmektedir (Nutton, 2020). Ekolojiyle ilişkili faktörlerin erken yaşlardan itibaren öğrencinin okuryazarlık başarısını etkilediği düşünüldüğünde (Arya vd., 2014; Wheldall vd., 2023) bu yaş seviyesinde etkili olan çevre değişkenlerini tespit etmek daha mühim hâle gelmektedir. Bu doğrultuda 4. sınıf seviyesi, ilkokul kademesinde gerçekleştirilen okuma eğitimi çalışmalarının sonuçlarını görmek ve bu sonuçlardan faydalanarak okuma eğitiminde yeni politikalar üretmek adına belirleyici bir seviye sayılabilir.

Türkiye'de 4. sınıf seviyesinde bulunan öğrenciler ile ilgili bu öğrencilerin okuma alışkanlıkları (Darıcan, 2014), okuma bozuklukları (İşler ve Şahin, 2016), okumaya dair tutumları (Çelik ve Tunçer, 2020), okuma stratejilerini kullanabilme seviyeleri (Başaran, 2013) gibi başlıklar çalışılmıştır. İlgili çerçeve ekseninde okuma eğitimi alanında yapılan çalışmalar 4. sınıf seviyesindeki problemleri tespit etmek amacındadır (Çakıroğlu, 2015). Türkiye'de okuma eğitimi alanındaki problemleri tespit etmek için bu konunun çıktısı sayılan okuma başarısını etkileyen faktörlerin yanında okuma becerisini etkileyen faktörlerin çalışılmasının yararlı olacağı söylenebilir. Okuma becerisinin diğer derslerle (Yılmaz, 2011), okuma sıklığıyla (Aydın ve Balkan, 2022) ve öğrencinin okuma stratejisi kullanma düzeyiyle (Ergen ve Batmaz, 2019) ilişkisini inceleyen bu gibi çalışmalar sıklıkla okuma becerisini

etkileyen münferit değişkenlere odaklanmıştır. Okuma başarısını, becerisini veya performansını etkileyen birden fazla değişkenin ekolojik bir modele oturtulması suretiyle incelenmesi ise Türkçe eğitimi sahasında odaklanılması gereken başlıklar arasındadır (Göktentürk vd., 2023). Literatürde bu tip çalışmalar konusunda mühim bir boşluk olduğu görülmektedir.

Bir öğrencinin öğrenme deneyimleri davranışları ve gelişimi birçok faktöre bağlıdır (Tudge ve Rosa, 2020). Okul, aile, öğretmen, sosyal çevre gibi birçok unsur bu faktörlere örnek sayılabilir. Bu unsurlar bir araya gelerek öğrencinin ekolojisini oluştururlar. Ekolojik yaklaşım öğrencinin sadece akademik performansını değil öğrenci ekolojisinde bulunan unsurları da dikkate alır. Bu unsurlar arasında aile deneyimlerinin öğrenme motivasyonunu artırması (Schulze ve Lemmer, 2017) ya da potansiyelin başarıya dönüşmesinde kişinin etrafındaki çevrenin şahsi karakterinden daha baskın olabileceği gibi (Stoeger vd., 2014) dikkate alınması gereken bazı korelasyonlar bulunabilir. Bu noktada ekolojik model, okuma başarısı gibi yansıtıcı ve bağımlı değişkenlere sahip modeller içerisinde bulunan gizli değişkenlerin ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi açısından mühim bir yer tutmaktadır (Zumbo vd., 2015).

4. sınıf seviyesinde öğrenci ekolojisinde şahsi karakter ve ailenin okul içi eğitim-öğretim süreçleri ile ilişkisinin ehemmiyetini gösteren birçok çalışma yapılmıştır. Bu sınıf seviyesindeki öğrencilerde derse duyulan merak ve derse katılım şeklinde karakterize edilen okuma motivasyonunun okuduğunu anlama becerisini artırdığı görülmüştür (Schiefele ve Löweke, 2018). Okuma başarısı ile şahsi karaktere dayalı motivasyonlar arasındaki ilişki tek yönlü değildir. Bu unsurlar birbirlerini karşılıklı olarak pozitif yönde etkilemektedir (Hebbecker vd., 2019). Öğrencinin sürece motive olarak başlaması uzun vadede okuma başarısını artırmada kritik bir unsurdur (Orellana vd., 2020). Yapılan birçok çalışmada öğrencinin şahsi motivasyonun öğrenci ekolojisinde ciddi bir yere sahip olduğu görülmüştür (Caprara vd., 2011).

Aile temelli çevre şahsi değişkenlere göre biraz daha uzak bir tabaka gibi görünse de öğrenci ekolojisini bilhassa erken gelişim dönemlerinde büyük ölçüde etkilemektedir (Ashiabi ve O'Neal, 2015). Aile temelli ekoloji öğrencinin pedagojik gelişiminde etkilidir ve eğitimde öğrenci başarısını artırabilmek için aileye yönelik müdahaleler de kullanılabilir (Gilav, 2016). Ailenin öğrenciye ilgi ve şefkat göstermesinin yanında ona rehberlik etmesi öğrencinin okul içi öğrenme çıktılarını iyileştirir. Nitekim, ailenin

okul ve öğretmen gibi öğrenciyi dışarıdan etkileyen diğer unsurlarla iş birliği yaptığında daha pozitif bir sonuç alındığı görülmüştür (Ahmad vd., 2019). Bu doğrultuda aile temelli faktörler öğrenci ekolojisinde etkilidir; ancak en verimli sonuç için söz konusu faktörlerin diğer çevre faktörleriyle bağ kurması gerekmektedir (Q. Chen vd., 2018; Geske ve Ozola, 2020). Bu faktörlerin ne gibi bağlar kurduğunu görebilmek için aile temelli çevrenin pozitif ve negatif etkilerinin ekolojik modelde daha geniş bir çerçevede çalışılması daha derinlikli sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayacaktır.

Okuma performansını etkileyen faktörlerin incelenmesi ve ayrıştırılması hususunda PIRLS verileri üzerinden yapılan akademik araştırmalar mühimdir. Bu araştırmalar öğrencinin mensup olduğu ülke (Wendt ve Kasper, 2016), öğrencinin dersine giren öğretmen (Cheung vd., 2009) gibi 4. sınıf öğrencilerinin okuma başarısını etkileyen çeşitli faktörler hakkında bilgi vermektedir. Bu çalışmalarda genellikle ikincil veri analizlerinin yapıldığı görülmüştür. Bazı çalışmalarda ise vaziyetin tespit edilmesinin ötesinde okuma başarısının etkili bir şekilde artırılması için bu faktörlerden hangilerine müdahale edilmesi gerektiğini tartışılmaktadır (Çakıroğlu, 2015; Sağlam vd., 2023).

Bu noktada PIRLS, okuma başarısı ile ilgili tespitlerde bulunmak veya okuma başarısının artırılmasında yoğunlaşılması gereken faktörü incelemek gibi amaçlar için gerçekleştirilen ölçme araştırmalarında rehber sayılabilir. Görüldüğü üzere PIRLS verileri büyük bir araştırma potansiyeli taşımaktadır. Daha önce Türkiye'nin katıldığı PIRLS 2001 verilerinin incelenmesi ve bu verilere göre Türkiye'de öğrencilerin okuma başarısını etkileyen faktörler üzerinden farklı çıkarımlar yapılması PIRLS verilerinin taşıdığı potansiyele örnek gösterilebilir (Erman Aslanoğlu ve Kutlu, 2015). Dünya çapındaki araştırmalarda ise PIRLS verilerinden yola çıkılarak öğrenci (Ratri, 2016), aile (Cheung vd., 2016), öğretmen veya okul (Van Staden ve Howie, 2010) gibi okuma eğitiminde farklı ekolojik alanların etkisi incelenmiştir. PIRLS verilerinin öğrenci, okul, aile, öğretmen gibi farklı gruplara ayrılması ve soruların ekolojik alanlara uygun kategorilere ayrılmış olması farklı ekolojik tabakaların birbiriyle ilişkisi üzerinde çalışma yapan araştırmacıya da kolaylık sağlamaktadır (Mullis, 2019). Buna rağmen literatürde bu verilere olması gerekenden daha az odaklanıldığı söylenebilir (Lenkeit vd., 2015; Stiff vd., 2023).

PIRLS çerçevesinden bağımsız olarak okuma başarısını etkileyen faktörlerin incelendiği bazı araştırmalarda öğrencilerin evindeki okuma kaynakları, evde yapılan okuma uygulamaları, öğrencinin okumaya yönelik tutumu ve öğrencinin okuma öncesi sahip olduğu bilgiler gibi faktörlerin geri kalan faktörlere kıyasla daha fazla etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Albergaria Almeida vd., 2013). Keza ev içi okuryazarlık çevresi öğrencinin okuma başarısını geliştirmede ön plana çıkmaktadır (Claes vd., 2024). Bu nedenle şahsi karakter ve aile tabakalarının birlikte çalışarak okuma performansına nasıl bir etkisi olduğunu çözmek okuma performansını geliştirmek için atılacak adımlar hususunda bir yol haritası sağlayacaktır. Dolayısıyla aile ve öğrenci arasındaki ilişkinin okuma başarısına nasıl etki ettiğini açıklayan çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. İlgili noktalar ışığında bu çalışma ise Türkiye'de 4. sınıf seviyesindeki öğrencilerin okuma başarılarını açıklayan ekolojik arka plandaki faktörlerin keşfine odaklanılacaktır. Özellikle birlikte hareket ederek okuma performansını açıklayan kapsayıcı bir model ortaya konulması araştırma probleminin ana noktasını oluşturmaktadır.

### 1.2. Problem Cümlesi

PIRLS 2021 Türkiye sonuçları okuma başarısını münferit ya da birlikte etkili olan faktörleri anlamak için zengin bir veri havuzu sunmuştur. Bu veri havuzu Zumbo'nun ekolojik modeline uygun olarak analiz edilmiştir (Zumbo vd., 2015). PIRLS verileri ekolojik modelde şahsi karakter, okul, aile ve okul dışı çevre yanında ülkeye yönelik değişkenleri de içermektedir. Bu ekolojik tabakalar öğrencilerin okuma performanslarını açıklamaları yönünden incelenirken aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Türkiye'de 4. sınıf seviyesindeki öğrencilerin okuma başarılarının ekolojik arka planını açıklayan en iyi model nasıldır?
2. Şahsi karakter tabakasında yer alan faktörlerden öğrencinin okuma öz yeterliğinin öğrencinin okuma başarısı üzerindeki açıklayıcılığı nasıldır?
3. Okul tabakasında yer alan faktörlerden öğrencinin okula yönelik tutumunun öğrencinin okuma başarısı üzerindeki açıklayıcılığı nasıldır?
4. Okul tabakasında yer alan faktörlerden ebeveynin okula yönelik tutumunun öğrencinin okuma başarısı üzerindeki açıklayıcılığı nasıldır?

### 1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Türkiye'deki 4. sınıf öğrencilerinin okuma performanslarının ekolojik arka planını anlamak amaçlanmaktadır. Bunun için PIRLS 2021 verilerinin incelenmesi ile okuma performansına etki eden faktörler tespit edilecek ve bu faktörler ekolojik bir zeminde ifade edilecektir. Bulunan en kapsayıcı modeldeki faktörlerin okuma başarısındaki açıklayıcılık seviyelerini anlamanın yanı sıra bu faktörlerin nasıl bir arada hareket ettiğini anlamak hedeflenmektedir. Buradan yola çıkarak Türkiye'de okuma başarısını geliştirme hususunda yaratılan eğitim politikalarına katkı sağlayacak tavsiye ve teklifler geliştirmek çalışmanın nihai hedefidir.

Birden fazla faktörün sonuca olan etkisini görmek için kullanılan ekolojik modelin yararlığını ve pratikliğini göstermek bu çalışmanın bir diğer amacıdır. Seçilen faktörlerin hem okuma başarısını etkileme şeklini hem de birbirleri arasındaki etkileri görebilmek için Zumbo'nun ekolojik modeli ideal bir teorik altyapı sunmaktadır (Zumbo vd., 2015). Gelecek çalışmalarda ekolojik modelin kullanılması literatüre ampirik verilerle inşa edilmiş bir çerçeve ile katkı sağlayacaktır.

Son olarak Türkiye'nin ölçme ve değerlendirme süreçleri için ekolojinin ihmal edilemez olduğu vurgulanmaktadır (Göktentürk vd., 2023). Bu çalışma okuma performansını etkileyen değişkenleri gerçek hayata uygun şartlarla yansıtmayı hedeflemekte (*in vivo*) ve katılımcıların verdiği yanıtlarla kurulan modeli bu eksende kurmayı amaçlamaktadır (Zumbo, 2017). Bu doğrultuda okuma başarısını etkileyen değişkenler kadar eş zamanlı düşünülmesi ve değerlendirilmesi gereken bağımsız değişkenlere yönelik bir yol haritasının oluşturulması istenmektedir.

### 1.4. Araştırmanın Ehemmiyeti

Bu araştırma 4. sınıf öğrencilerinin okuma performansını etkileyen faktörleri uygun bir ekolojik zeminde belirlemek suretiyle yeni eğitim politikalarının geliştirilmesi ve uygulanmasında ideal bir yol haritası çizilmesine katkı sağlamaktadır. Şu ana kadar oluşturulan eğitim politikalarında okuma eğitimine verilen ehemmiyet görülmektedir (MEB, 2019, 2024a, 2024b). Bu nedenle eğitim sisteminde okuma eğitimi ile ilgili şu ana kadar yapılmış düzenlemelere ve müdahalelere yönelik geri bildirim sayılabilecek ampirik veriler sağlamak ve yeni politikaların oluşturulma aşamasında olması gerekeni ortaya koymak açısından bu çalışmadan çıkan sonuçlar mühimdir.

Türkiye'deki 4. sınıf öğrencilerinin okuma başarılarını etkileyen ekolojik faktörleri anlamak ve bu faktörler arasındaki ilişkilerden kapsayıcı sonuçlar elde etmek amacıyla bu çalışmada PIRLS 2021 verileri kullanılmıştır. Bu veri setinin kullanılması hem araştırma için ihtiyaç duyulan örneklem büyüklüğünü sağlamış hem de uluslararası araştırma literatürüne çalışmanın bulgularını sunmak için de güvenilir bir ilk adım sunmuştur. PIRLS 2021 Türkiye veri havuzunun katılımcılar bakımından zengin, verilerin toplanması bakımından güvenilir ve sorulan sorular bakımından içerik geçerliği yüksek bir veri havuzu olduğu söylenebilir (Mullis vd., 2023). Ülkemizde bu veri havuzundan yararlanarak yapılan çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir. Türkiye'nin PIRLS araştırmalarına şu ana kadar sadece iki kez katılmasının ilgili araştırmaları sınırlamaktadır (Mullis vd., 2003, 2023). Bu doğrultuda çalışma PIRLS veri havuzunun sunduğu potansiyelden faydalanarak literatürdeki çalışma havuzunun genişlemesine de katkı sağlamaktadır.

Ekolojik çerçeve üzerinden oluşan literatürü (Zumbo vd., 2015) zenginleştirmesi de bu çalışmanın ehemmiyetini tesis eden bir diğer noktadır (Li vd., 2022). Ekolojik modeli eğitim alanına uyarlamak adına Türkiye'de yapılmış çalışmalar PISA veri setlerine odaklanmakta ve 15 yaş grubunun ötesine genellenememektedir (Göktentürk, 2021; Göktentürk vd., 2023; Toprak Ay ve Göktentürk, 2023). Yapılan çalışma ise hem ekolojik modelin eğitimde uyarlanmasının farklı bir örneğini göstermesi hem de Zumbo'nun ekolojik modelinin farklı değişkenlere nasıl uygulanabileceğini göstermesi açısından mühimdir. Ayrıca araştırma ortaya koyduğu kapsayıcı model aracılığıyla eğitimciler ve politika yapıcılar için öğrencilerin okuma başarısını etkileyen farklı değişkenlerin nasıl bir arada çalıştığını anlamak adına da kıymetli bir kaynak oluşturmaktadır.

Daha önce Türkiye'de 4. sınıf öğrencilerinin okuma performanslarını etkileyen faktörler hakkında farklı çalışmalar yapılmıştır (Kılıç, 2018). Yapılan çalışmalarda çoklukla değişkenler arasındaki münferit ilişkilere odaklanılmıştır. Bu çalışmada ise birden fazla bağımsız değişkenin birbiriyle kurduğu ilişkinin açığa çıkarılmasının yanında söz konusu değişkenlerin okuma başarısı üzerindeki açıklayıcılığı incelenecektir. Böylece incelenen faktörlerden hangisinin okuma performansı üzerinde daha etkili olduğu veya hangi faktörlerin birlikte hareket ettiğini tespit etmek mümkündür.

Ekolojik zeminde farklı tabakaların iş birliğine de vurgu yapan bu çalışma okuma eğitiminde daha isabetli politikaların oluşturulması açısından hangi faktörlerin daha fazla üzerinde durulması gerektiğini ve hangi alanlarda iyileştirme yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda ekolojik çerçevenin (Göktentürk, 2021; Zumbo vd., 2015) çok tabakalı yapısı sayesinde odaklanılması gereken tabakalara dair de yol haritası sunmaktadır. Çalışmada yer alan tabakaların rehberliği ile araştırma evrenindeki değişkenlerin tematik olarak tasvir ve tahlil edilmesi sağlanmaktadır.

### 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 4. sınıfların okuma performansları hakkında mühim sonuçlar ortaya koyarken sınırlılıklarından ari düşünülmemelidir. Öncelikle elde edilen bulgular IEA (Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Derneği) tarafından gerçekleştirilen PIRLS 2021 araştırmasının Türkiye verileriyle sınırlıdır. 2021 döngüsüne katılan diğer ülkeler incelemeye dâhil edilmemiştir. Ayrıca bu çalışma yalnızca ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma performanslarını incelemektedir. Dolayısıyla farklı yaş gruplarına genellenmesi mümkün değildir.

Bu araştırma ekolojik çerçeve ekseninde yapılandırılmıştır; ancak modeldeki bağımsız değişkenler PIRLS 2021 veri seti ile sınırlıdır. Çalışmada yer almayan; ancak sonuçları etkilemesi mümkün olan gizli değişkenlerin (confounding variables) var olması her zaman mümkündür (Andrade, 2024). Bu çalışma zaman akışında bir parçanın seçilmesi ile oluşturulan PIRLS 2021 verilerini kullandığı için değişkenler arasındaki ilişkilerin yönü ve sebeplilik çıkarımları sınırlı olabilir. Yapılı eşitlik modellemesi korelasyonel ilişkileri ortaya koysa da değişkenler arasında kesin bir sebep-sonuç ilişkisi kurmak bu çalışmanın tabiatı gereği mümkün değildir.

PIRLS anketlerinde öğrencilerden elde edilen okuma öz yeterliği ve okula yönelik tutum, velilerden elde edilen ebeveynin okula yönelik tutumu gibi değişkenler öz bildirim yoluyla elde edilmiştir. Öğrencilerin ve velilerin anket maddelerine verdiği tepkilerin doğruluğu ve yanlılık içermemesi araştırmanın bir diğer varsayımıdır (Chandler ve Paolacci, 2017). Bu çalışmanın sonuçları okunurken ilgili sınırlılıkların göz önünde bulundurulması araştırmanın etki değerinin doğru değerlendirilmesini sağlayacaktır.

# 2. TEORİK ARKA PLAN

## 2.1. Eğitim Politikalarını Yansıtıcı Bir Değişken Olarak Okuma Başarısı

Kişinin sözcükleri tanıması, akıcı bir şekilde okuması ve kritik düşünme becerilerini kullanarak metinle ilgili sorulara cevap vermesi okuma başarısını doğrudan etkiler (Karatay, 2023). Okuma başarısı okuma sürecindeki becerilerin bir bütün olarak değerlendirilmesiyle ilişkilidir. Bu süreç yalnızca metni okuyabilme yeteneğini değil aynı zamanda metni yorumlama, eleştirel düşünme ve metinle ilgili çıkarımlarda bulunabilme gibi daha üst seviye zihnî becerilerini de içerir (Hoover ve Tunmer, 2020). Araştırmalar okuma sürecinin etkili bir şekilde yönetilmesi için kelime tanıma, anlam kurma ve okuduğunu öz düzenleme gibi bileşenlere hâkim olunması gerektiğini vurgulamaktadır (Perfetti ve Stafura, 2014).

Türkiye'de oluşturulan eğitim programlarını öğrencilerin okuduğu metni ezberlemesinden ziyade o metni anlayıp yorumlama yeteneğini öne çıkaran bir anlayış ile hazırlanmaktadır (MEB, 2006b, 2015, 2019). 2024 yılında yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile öğrencilerden okuma sürecini yönetmesi, okuduğu metinle ilgili zihninde anlam oluşturması, okuduğu metni çözümlemesi ve okuma süreci ile ilgili kendini değerlendirmesi beklenmektedir (MEB, 2024a, 2024b). İlgili beceriler ekseninde öğrenci kendini değerlendirirken veya öğretmen tarafından değerlendirilirken başvurulan en yakın yansıtıcı değişken ise okuma başarısıdır (Arıcı, 2018). Öğretim programında öğrenci değerlendirmeye tabi tutulurken onun başlangıçtaki ve sondaki vaziyeti karşılaştırılır. Karşılaştırma sonucunda ortaya çıkan akademik gelişim göstergeleri öğrencinin aldığı geri bildirimlerin içeriğini oluşturmaktadır (MEB, 2024a, 2024b).

Öğrencinin okuma başarısı sadece şahsi seviyede geri bildirim sağlayan bir değişken değildir. Bir ülkedeki öğrencilerin okuma başarısı o ülkede okuma eğitiminde yapılan çalışmaların ne kadar başarılı olup olmadığını göstermesi açısından değerli bir yansıtıcı değişkendir (Kyriakides vd., 2018). Öğrencinin okuma sürecini yansıtıcı düşünme yaparak değerlendirdiği ve buna yönelik yeni kararlar aldığı zaman o

öğrencinin okuma başarısının arttığı yine okuma başarısı üzerinden yapılacak bir çalışma ile mümkün olabilmektedir (Wolsey, 2020). Dolayısıyla okuma başarısını yansıtıcı bir değişken olarak kullanmak ferdi seviyede olduğu gibi ülke çapında da pozitif katkılar sunabilmektedir (Mullis, 2019).

Okuma başarısı sadece eğitim alanı ile sınırlı değildir. Bir ülkenin okuma başarısı o ülkedeki kişilerin istihdam edilebilirliği ve iş piyasasındaki potansiyeli gibi farklı başlıkları da etkileyebilmektedir (Gibson, 2019). Yüksek okuma başarısına sahip kişilerin karmaşık metinleri anlama ve analiz etme becerilerinin gelişmiş olması daha yüksek gelir seviyesine ulaşmalarını sağlamaktadır (Finnie ve Meng, 2022; McIntosh ve Vignoles, 2001). Ülkenin ekonomik seviyesi, özellikle kişi başına düşen gelir ve eğitim yatırımları, okuma başarısıyla yakından ilişkilidir (Dudaitė ve Dačiulytė, 2022). Keza yüksek ekonomik refahın genelde daha iyi okuma sonuçları ile ilişkilendirildiği görülmüştür (Haque vd., 2022).

Okuma başarısının ferdî ve toplum seviyesinde artırılması için farklı stratejiler benimsenebilir (Kunz, 2007). Örneğin üst biliş seviyesindeki bir okuma sürecinde kişinin kendi düşünme süreçlerini gözden geçirmesi söz konusudur (Boakye, 2016). Bu süreç okurun metni anlamlandırmada daha derin bir içgörü kazanmasını destekler (Mokhtari ve Reichard, 2002). Türkiye'deki yeni eğitim modellerinin üst biliş becerilerine yönelik vurgusu bu kontekst içinde oldukça kritik bir adım olarak değerlendirilebilir (MEB, 2024a, 2024b).

Literatürden hareketle çıkan tabloya bakıldığında okuma başarısı okuyucuların zihnî kapasitelerinden toplumun dinamiklerine, eğitim politikalarından ekonomik potansiyele kadar birçok unsuru açıklayan çok yönlü bir faktördür. Bu sebeple okuma başarısının izlenmesi ve geliştirilmesi çok boyutlu yararlar sunmaktadır (Kyriakides vd., 2018). Okuma başarısı düşük ve yüksek ülkeler karşılaştırıldığında okuma başarısının ülke gelişimine sağladığı faydalar daha net anlaşılmaktadır (Pongsophon, 2024; Yusuf, 2020). İlgili literatürden hareketle okuma başarısı düşük olan ülkelerin durumu tersine çevirmek için okuma başarısını etkileyen faktörlere odaklanması ve bu faktörleri iyileştirmeye çalışması gerektiği söylenebilir. Keza okuma başarısı yüksek olan ülkelerin ilgili başarının hangi faktörler üzerine inşa edildiğini belirlemesi refah seviyesinin korunması ve geliştirilmesinde faydalı olacaktır.

## 2.2. Okuma Başarısını Etkileyen Faktörler

Türkiye'de okuma eğitimi ile ilgili problemleri saptamak ve vaziyeti daha iyi hâle getirmek için okuma eğitiminin çıktısı olan okuma başarısını pozitif veya negatif etkileyen faktörleri tespit etmek amacıyla birçok çalışma yapılmıştır. Okuma eğitiminde kullanılan okuma stratejisi (Beydoğan, 2010), öğrencinin evde teknolojik aletleri kullanması (Işık vd., 2015), öğrencinin ailesinin sosyoekonomik vaziyeti (Karabay ve Kuşdemir Kayıran, 2010) öğrencinin psikolojik vaziyeti (Göksel, 2022) gibi birçok faktör dolaylı ya da dolaysız olarak okuma başarısını etkileyebilir. PIRLS, PISA gibi araştırmalar sadece okuma başarısını uluslararası seviyede ölçmekle kalmayıp okuma başarısını etkileyen değişkenleri de ortaya koyar. İncelenecek olan faktörler okuma başarısı literatürüne uygun olarak güncellenir (Mullis, 2019). Seçilen etkenlerin okuma başarısı ile negatif ya da pozitif yönde anlamı bir ilişki kurması beklenir (IEA, 2024; OECD, 2024).

PIRLS 2021'de okuma başarısını etkileyeceği düşünülen faktörleri aile, öğrenciler, okul çevresi ve öğretmenler gibi alt kategorilere bölünmektedir (Mullis, 2019). Aile ile ilgili faktörler ailenin sosyoekonomik vaziyeti, ailenin kitap okumayı sevip sevmemesi, ailenin öğrenci okula başlamadan önce evde okuma aktiviteleri yaptırıp yaptırmaması gibi değişkenlerden oluşur (Almaskut vd., 2023). Okulla ilgili faktörler okulun yapısı, kaynakları, iklimi, okulun sosyoekonomik arka planı, okuldaki disiplin çevresi, okulun akademik başarıya yaptığı vurgu gibi değişkenlerden oluşur (Pongsophon, 2024). Öğrenci ile ilgili faktörler öğrencinin okumaya yönelik tutumu, öz-yeterlilik algısı ve dijital cihaz kullanımı öz-yeterlilik algısı gibi değişkenlerden oluşur (Ratri, 2016). Öğretmenlerle ilgili faktörler öğretmenlerin nitelikleri, deneyimleri, öğretim ve değerlendirme stratejileri, mesleki gelişimleri gibi değişkenlerden oluşur (Mullis vd., 2023; Van Staden ve Howie, 2010).

Öğrencilerin okuma başarılarını şahsi karakterleri seviyesinde anlamak için öz yeterlik özel bir yer tutmaktadır. Öz yeterlik kavramı Albert Bandura tarafından geliştirilmiştir (Bandura, 1978). Bu kavram kişilerin belli bir görevi hakkıyla tamamlama kapasitesine olan inançları olarak tanımlanabilir (Bandura, 1997, 2012). Öz yeterlik algısı ile başarı arasında pozitif bir ilişki vardır. Kişi başarısız olduğunu görürse öz yeterlik algısı düşmekte; ancak öz yeterlik seviyesi yeterince yüksekse yaşadığı başarısızlıklar sonucunda bile bu öz yeterliğini koruyabilmektedir (Bandura, 1986;

Cassidy, 2015). Bu sebeple öz yeterlik algısı ekolojik arka planın kritik unsurlarından biri olarak sayılabilir.

Okuma öz yeterliği kişinin okuma kapasitesine olan inancıdır. Algılanan kontrol, beklenti ve değerler, sonuçların algılanan değeri, ilişkilendirmeler ve benlik kavramı okuma öz yeterliği ile ilgili yapılardan oluşur (Chen vd., 2021; Schunk, 1991). Algılanan kontrol kişinin fiillerinin sonuçlarını şans, tesadüf veya kader gibi dış olaylara mı yoksa kendilerine mi bağlı olduğuna karar vermesidir (Rodgers vd., 2008). Kişi kontrolün kendisinde olduğunu düşünür ya da kendisine bağlı olmayan hadiselerin sonucu kontrol ettiğini düşünür (Bandura, 2012; Cassidy, 2015). Beklenti ve değerler kavramı kişinin elde edeceği başarıyla ilgili beklentisi ve ona atfettiği değerdir (Caprara vd., 2011). Benlik kavramı ise kişinin kendisini nasıl algıladığıdır. Özsaygı özgüven gibi kavramlar benlik kavramı çatısı altında toplanabilir (Rosenberg ve Kaplan, 1982). Okuma süreçlerinde ise öz yeterlik bu çok yönlü arka plandan hareket ederek okuma süreçlerini şekillendirebilmektedir (Lee ve Jonson-Reid, 2016).

Beklenti ve değer kavramından yola çıkılarak hareket edildiğinde kişinin okuma öz yeterlik algısı ile ilgili düşünceler okuma işleminden önce başlamaktadır (Lee vd., 2022). Okuma sürecine başlamak için önce pozitif bir okuma tutumunun varlığı gereklidir. Okuma tutumu ise okuma öz yeterliğinden ciddi ölçüde etkilenir (Cancino ve Gonzalez, 2023). İlk okuma ve yazmayı öğrenmeye çalışan öğrenci zihninde bir öz yeterlik algısı oluşturur. Bunu yapıp yapamayacağını, bunu başarmanın ne kadar değerli bir şey olduğunu zihninde tartmaya başlar (Boakye, 2015).

Okuma ve yazmayı öğreneceğine dair kendine güvenen, bu konuda yetenekli olduğuna inanan öğrenciler daha hızlı okuma ve yazma öğrenmektedir (Mut ve Gelişli, 2021). İlk okuma ve yazmadaki başarı okuma ile ilgili diğer yaşantıları da etkiler. Okuma ile ilgili yaşanan ilk tecrübe kötü olduğunda öğrencinin gelecekteki okuma süreçlerindeki öz yeterlik algısı kötüleşmektedir (Boakye, 2015). İlk okuma tecrübesi iyi olduğunda ise artan okuma öz yeterlik algısı sayesinde öğrenci sonraki okuma teşebbüslerinde okumaya karşı daha pozitif bir tavır takınmakta, okuma öz yeterlik algısı sayesinde gelişen üst biliş düşünme becerilerini daha etkili kullanmaktadır (Kılıç, 2018). Benzer şekilde okuma öz yeterliği hem okuma tutumunu hem de okuma ile ilgili üst bilişli düşünmeyi etkilemektedir.

Okuma öz yeterlik algısında oluşan pozitif yönlü artışların üst biliş becerilerini geliştirmesi sayesinde öğrencide problem çözme becerileri gelişmektedir (Bayraktar ve Sümen, 2024). Böylece iyi seviyede okuma öz yeterlik algısına sahip bir öğrenci ileride okuma ile ilgili problemlerle karşılaştığında meseleyi daha iyi saptar ve karşılaştığı engellere yönelik mantıklı çözümler üretir. Bu beceri yalnızca Türkçe dersinde değil matematik gibi problem çözme temelli derslerde de kendini göstermektedir (Öztürk vd., 2020).

Türkiye'deki öğrencilerin PIRLS 2001 ve 2021 performansları karşılaştırıldığında 2021 değerlendirmesinde okuma öz yeterliği ve okuma başarısı açısından daha iyi sonuçlar alınmasının yanında okuma öz yeterliğine sahip öğrenciler ile okuma performansı iyi olan öğrenciler arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir (Mullis vd., 2003, 2023). Okuma öz yeterliği ve okuma başarısı arasındaki ilişkiyi PIRLS verileriyle açıklayan çalışmalar bu ilişkiyi destekler niteliktedir (Yang vd., 2018).

Sonuç olarak literatürde okuma öz yeterlik algısı ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında bu değişkenin okuma başarısını hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkileyen çok mühim bir fonksiyona sahip olduğu görülmektedir. Bir öğrencinin okuma başarını artırmak için önce o öğrencide okuma başarının düşük olmasının arkasındaki sebepler bulunmalıdır (Chen vd., 2021). Bu noktada okuma öz yeterlik algısı majör bir değişken olarak öne çıkmaktadır (Lee vd., 2022).

Tutum kişinin bir nesneye, duruma, fenomene veya başka bir kişiye karşı sahip olduğu değerlendirmelerden oluşur. Bu değerlendirmeler biliş, duygu veya davranış bileşenlerini içerir. Bileşenler birbirleriyle etkileşim içinde çalışarak tutumun farklı yönlerini ortaya koyarlar (Wolf vd., 2020). Duygu becerileri ile tutum arasındaki ilişki pozitif veya negatif duygu süreçleri yoluyla açığa çıkmaktadır (Verplanken vd., 1998). Dolayısıyla eğitim süreçlerinde tutum farklı kademe ve kontekstlerde ortaya çıkarak çok yönlü roller üstlenebilir.

Öğrencinin okuduğu okula karşı geliştirdiği pozitif veya negatif duygu eğilimleri onun okula yönelik tutumunu inşa etmektedir (Erdoğdu, 2020). Okula yönelik tutumu etkileyen faktörler ile ilgili literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında şahsi tabakada öğrencinin okula karşı duyduğu aidiyet hissi, öğrencinin okulda yalnızlık hissedip hissetmemesi (Şeker, 2011), öğrencinin cinsiyeti (King, 2016; Sullivan vd., 2008) gibi faktörlerin onun okula yönelik tutumunu etkilediği görülmüştür. Cinsiyet ile ilgili

yapılan çalışmalarda genel olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha iyi seviyede bir okul tutumu geliştirmeye açık olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Markus vd., 2022). Tutumla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında şahsi tabakada en çok öne çıkan faktörler öğrencinin benlik algısı ve onun sorumluluk bilincine sahip olup olmaması ile ilgilidir (King, 2016). Bu alanda yapılan çalışmalara göre öğrencinin sorumluluk bilincine sahip bir kişiliğe sahip olması veya akademik anlamda kendine güvenmesi onun okula yönelik tutumunu olumlu anlamda etkilemektedir (Heaven vd., 2002; Pereira, 2010).

Öğrencinin şahsi karakteri dışında aile temelli ekolojik faktörler de onun okula yönelik tutumunu etkilemektedir. Aile tabakası ile ilgili faktörlere bakıldığında ailenin ebeveynlik tarzı, sosyoekonomik durumu (Popa, 2020), ailenin okulla kurduğu iletişim (Arnold vd., 1994; Williams, 2017), ailenin eğitim düzeyi (Bogunović ve Polovina, 2007; Popa, 2020) gibi faktörlerin öğrencinin okula yönelik tutumuna doğrudan veya dolaylı bir şekilde etkisi olduğu görülmüştür. Ailenin çocukla kurduğu iletişimin güçlü olmasının çocuğun okula karşı tutumunu olumlu yönde etkilemesi (Galende vd., 2020) aile ile ilgili ekolojik faktörlerden bazılarının öğrencinin okula yönelik tutumunu doğrudan etkilemese bile öğrenci temelli ekolojik faktörler ile çalışarak dolaylı yoldan etkileyebileceğine örnek olarak gösterilebilir. Şahsi temelli ekolojik faktörlerin öğrenci ile daha yakın bir ilişki içerisinde olmasından yola çıkılarak bu faktörlerin ailevi temelli ekolojik faktörlere göre öğrencinin okula karşı tutumunda daha etkili olduğu yorumu yapılabilir (Gonçalves ve Lemos, 2014; Heaven vd., 2002; Ogunjinmi vd., 2015); ancak aile temelli ekolojik faktörler şahsi temelli ekolojik faktörler ile birlikte çalıştığında çok daha büyük etkilerin görülmesi de olasıdır (Merrin vd., 2018).

Öğrencinin okula yönelik tutumunu etkileyen okul temelli faktörlere bakıldığında ise literatürde sınıf iklimi (Nazneen vd., 2019), okul imajı, okuldaki öğretim faaliyetleri, test ve geri bildirim faaliyetleri (Şeker, 2011), sınıftaki disiplin ortamı, öğretmen davranışları ve öğretmenlerin akademik ilgileri (Lai vd., 2015) gibi faktörlerin öne çıktığı görülmüştür. Ekolojik model temelli bakıldığında okul tabakası ile ilgili bu tabakanın aile ve öğrenci tabakasına göre daha geniş; ancak daha dolaylı etkilere sahip olduğu yorumu yapılabilir; çünkü okul temelli faktörler okul ortamını ve eğitim uygulamalarını etkileyen eğitim politikaları ve toplum kaynakları gibi daha geniş sistemler ile etkileşime girerler (Sukhbaatar ve Tarkó, 2022). Öğrencinin okula yönelik tutumunu etkileyen iç ve dış faktörler minvalinde yapılan çalışmalara

bakıldığında ise çoğu araştırmada bu faktörlerin ikisinin de mühim olduğu; ancak bazı araştırmalarda iç faktörlerin dış faktörlere göre daha etkili olduğu görülmüştür (Kurniawan vd., 2021).

Ebeveynin okula yönelik tutumunun öğrenci ve okul ekolojisine yaptığı etkiyi gösteren birçok çalışma vardır (Bogunović ve Polovina, 2007; Woolley ve Grogan-Kaylor, 2006). Ailenin geçmişi, ebeveynlerin eğitim seviyesi, kardeş sayısı, hane geliri gibi faktörler ebeveynin okula yönelik tutumunu etkilemektedir (Usher ve Kober, 2012). Örneğin en azından ilkokul mezunu ailelerin çocuklarını okula gönderme yönünde daha istekli olması söz konusu faktörler ile ilişkilendirilebilir (Smits ve Hoşgör, 2006). Ailenin kültürel tutumu ile okula yönelik tutumu arasında da bir ilişki bulunmuştur. Büyükşehirde yaşayan ve ataerkil bir kültüre sahip olmayan ailelerin özellikle kızlarını okula göndermek konusunda daha iyi bir okul tutumu içerisinde bulunması da bu ilişkinin ehemmiyetini göz önüne sermektedir (Rankin ve Aytaç, 2006).

Ebeveynlerin etnik kökeni, çalıştığı iş, okul geçmişi gibi aile ile ilgili faktörlerin yanında öğretmenlerin aile ile kurduğu ilişki gibi okul temelli faktörler de ebeveynin okula karşı tutumunun şekillenmesinde rol oynamaktadır (Carlisle vd., 2005; Popa, 2020). Ebeveynin okula yönelik tutumunu etkileyen okul ile ilgili faktörlere bakıldığında okulun aile ile kurduğu iletişimin etkisinin yüksek olduğunu gösteren birçok çalışmanın olduğu görülmüştür (Arnold vd., 1994; J. Stamatis ve N. Nikolaou, 2016; Zou, 2023). Dolayısıyla ebeveynin okula yönelik tutumu öğrenci, aile ve okul ile ilgili çeşitli faktörler ile karşılıklı etkileşim içerisindedir (Bogunović ve Polovina, 2007). Bununla birlikte literatürde ebeveynin okula yönelik tutumunu etkileyen faktörlerden ziyade bu faktörlerin etkilediği değişkenler üzerine yoğunlaşıldığı görülmüştür.

Okuma alışkanlığının oluşmasında aile ya da ev temelli değişkenlerin rolü büyüktür. Bu değişkenlerin çocuğun okuma alışkanlığını etkilemediğine dair bazı çalışmalar olsa da (Tahiroğlu, 2022) birçok çalışmada ailenin eğitim seviyesinin, sosyoekonomik vaziyetinin, aile fertlerinin kitap okuma sıklığının çocuğun kitap okuma alışkanlığını doğrudan etkilediği görülmüştür (Gökbulut ve Yeniasır, 2018; Mut ve Gelişli, 2021; Yıldız, 2016). Aile içinde kitap okumak ve çocuklarla kitap üzerine konuşmak onların okuma motivasyonunu artırmaktadır (Baker vd., 1997; Bracken ve Fischel, 2008; Price ve Kalil, 2019). Annelerin okuma alışkanlığı ile çocuğun okuma başarısı ve duygu

zekâsı arasında da doğrudan bir ilişki görülmüştür (Jiménez-Pérez vd., 2020). Ayrıca ebeveyn katılımı okuma motivasyonu ve okuma becerilerinin gelişiminde okul temelli müdahalelere daha sürdürülebilir ve güçlü etkiler yaratmaktadır (Villiger Hugo, 2011). Bütün bu sonuçlar ışığında aile temelli faktörlerin okul temelli faktörlere kıyasla daha doğrudan etkilere sahip olabileceğine işaret etmektedir.

Ebeveynlerin çocuğun okuma alışkanlığına dolaylı etkileri bulunmaktadır. Evde bilgisayar ve televizyon kullanım süresi arttıkça kitap okuma sıklığı azalmaktadır (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007). Buna göre çocuğun evdeki teknolojik aletleri kullanma sıklığı ebeveynlerinin rehberliğinde olmalı, aile çocuğa televizyon ve bilgisayara alternatif olabilecek okuma çevrelerini kütüphane ve kitaba erişimi arttırarak sağlayabilmelidir (Soulen ve Tedrow, 2022). Anne ve babanın yanında öğrencinin kardeşiyle ilişkili değişkenler okuma gelişimini etkileyebilmektedir (Knoester ve Plikuhn, 2016).

İncelenen literatür yoluyla belirlenen 3 faktörün de (okumaya yönelik öz yeterlik, okula yönelik tutum, ebeveynin okula yönelik tutumu) okuma başarısı üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu faktörlerin her birini incelemek ve faktörlerin ekolojik model içerisinde birbirleri arasında nasıl etkileşime girdiğini anlamak okuma başarısını oluşturan unsurların daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

### 2.3. Okuma Ekseninde Dördüncü Sınıf Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı

2018 yılından 2024 yılına kadar kullanılan Türkçe dersi öğretim programında 1. sınıftan 8. sınıfa kadar bütün seviyeler bir arada ve tek bir programda verilmiştir. 2015 yılından bu yana kullanılan Türkçe öğretim programlarında da aynı vaziyet geçerlidir (Temur ve Şengül, 2022). 2024 yılında gelen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ise 1. sınıftan 4. sınıfa kadar olan seviyeler için ayrı, 5. sınıftan 8. sınıfa kadar olan seviyeler için ayrı bir program yayımlanmıştır (MEB, 2024a, 2024b). Buradan ve program içeriklerinden hareketle 2024 yılında yayımlanan yeni Türkçe öğretim programının daha kapsamlı ve ayrıntılı bir çerçeve sunduğu söylenebilir.

2024 maarif modelinde bütün dersler nezdinde temel oluşturması amacıyla yayımlanan ortak metinde aile kavramına vurgu yapıldığı görülmüştür. “Huzurlu Aile ve Toplum” başlığı erdem çerçevesinde konumlandırılmıştır (MEB, 2024d). Aileyle ilgili öğrenme çıktıları aile ile iş birliği yaparak eğitim alanlarında gelişme olarak

kendini göstermektedir. Erken yaşlarda ailenin öğrenci eğitimine katkısının yüksek olduğunu gösteren araştırmaların yanı sıra erken yaşlarda aile temelli ekolojik faktörlerin okul temelli ekolojik faktörlere göre daha etkili olduğunu gösteren birçok araştırma vardır (Ma vd., 2016; Supplee vd., 2004). Bu doğrultuda 2024 programında okul dışı öğrenme çevrelerinin yaratılması suretiyle aile ile ilgili faktörlere verilen ehemmiyetin artması olumlu bir gelişme olarak yorumlanabilir. 2024 maarif modeli ortak metninde yeni programın düzgün işleyebilmesi için öğrenci, okul ve ailenin uyumlu çalışması ve iş birliği içerisinde olmasına vurgu yapılmıştır (MEB, 2024d). Literatürde okul ile aile bağlantılarının kuvvetli olması durumunda öğrencinin akademik başarısının da arttığı yönünde sonuç veren çalışmalar bu vurguyu destekler niteliktedir (Galindo ve Sheldon, 2012).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile ilgili yayımlanan ortak metinde öğrencinin duygu yönüne odaklandığı görülmüştür. Bu metinde öğrencinin benlik ve sosyal hayat becerileri, sosyal ve duygu yönünden öğrenme becerileri çatısı altında birleştirilmiştir (MEB, 2024d). Bu tarz bir birleştirme ekolojik model ile ilişkilendirilebilir (Zumbo vd., 2015). Böyle bir ilişkilendirmede 2024 maarif modeli ortak metninde bahsedilen "Benlik Becerileri" kavramı ekolojik modelde şahsi tabakaya denk gelmektedir. Söz konusu ortak metindeki "Sosyal Yaşam Becerileri" ve "Ortak/Birleşik Beceriler" ise öğrencinin "aile tabakası" ve "okul tabakası" ile uyum sağlayıp sağlayamadığı ile ilgili olduğu görülmektedir (MEB, 2024d; Saglam ve Goktenturk, 2024).

Hem 2006 hem de 2015 Türkçe öğretim programlarında öğrencilerin farklı metin türlerini okuyarak bu metinleri anlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmesi hedeflenmiştir (MEB, 2006b, 2015). 2015 programında farklı olarak okuma ile ilgili dijital ortam vurgusunun gelmesi (Bayburtlu, 2015) PIRLS ve PISA gibi değerlendirmelerin dijital ortama geçiş yapması ile aynı doğrultuda gitmektedir (Almaskut vd., 2023). Buna göre dijital okumanın okuma eğitimi için arz ettiği önem giderek artmaktadır (Barzillai ve Thomson, 2018). Sonrasında gelen 2024 programı ile 2018 programı arasında hem içerik ve detaylandırma açısından hem de odak ve yaklaşım açısından öğrenme çıktılarında farklar olduğu görülmektedir (Memiş ve Kalyoncu, 2024).

2016 sonrası gelen programlarda medya metinlerine ve çevrimiçi okumaya yer verilmiştir (MEB, 2019, 2024a, 2024b); ancak 2024 maarif modelinde öğrenciden hem çevrimiçi okuma yaparken kendisine gerekli olan bilgiyi bulmasını hem de basılı

materyallerdeki okuma sürecinde var olan olumlu davranışlarını çevrimiçi okumaya aktarmasını istemesi (MEB, 2024a) teknoloji ve ölçüm metodolojisindeki gelişmelerden yararlanmak amacıyla sınavlarını elektronik ortamda yapmaya çalışan uluslararası değerlendirme kuruluşlarının beklentilerini karşılayacak niteliktedir (Almaskut vd., 2023; IEA, 2024). PIRLS 2021'de 26 ülke ve 7 kıyaslama kuruluşunun birincil veri toplama yöntemi olarak dijital değerlendirmeye geçiş yapması (Mullis vd., 2023) durumuna bakıldığında 2024 maarif modelinde çevrimiçi okumaya yapılan vurgunun (MEB, 2024a) öğrencileri geleceğe hazırlamak yönünde benimsenmiş makul bir tutum olduğu söylenebilir.

2024 maarif modeli 4. sınıf seviyesinde Türkçe dersi için önceki öğretim programlarına göre daha kapsayıcı ve ayrıntılı hazırlanmış yenilikler sunmaktadır. Önceki programlara kıyasla sınıf seviyeleri arasındaki ayrım daha belirgin hâle getirilmiş, daha detaylı bir çerçeve çizen program yapıları sunulmuştur (Memiş ve Kalyoncu, 2024). Yeni maarif modeli ortak metninde erdem, değer ve eylem çerçevesinde aile kavramına ve okul ile aile arasındaki iş birliğine vurgu yapıldığı görülmektedir (MEB, 2024d). Huzurlu insan, huzurlu aile ve yaşanabilir çevre kavramları ekolojik modelin şahsi tabakası, aile ve okul dışı çevre tabakası ve toplum karakteristiği tabakası ile eşleştirilebilir (Zumbo vd., 2015). Son zamanlarda dijital değerlendirmeye verdiği ehemmiyeti artıran uluslararası değerlendirme kuruluşlarının hem bu değerlendirme şekline hem de öğrencilerden bekledikleri zihnî becerilere yönelik kazanımlara daha uygun olarak hazırlanan bu programın öğrencilere ülkenin gelecekteki ihtiyaçlarına uygun bir eğitim sunmayı amaçladığı anlaşılmaktadır (Rajapov, 2024).

### 2.4. Okuma Ekseninde Ailenin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Gelişimi Üzerindeki Etkisi

Ailenin dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde ciddi bir etkisi bulunmaktadır. Çocukların gelişim dönemleri ile yakından ilişkili olan bu etkilenme sürecini açıklamak için sosyal öğrenme teorisi gibi farklı teorilerin geliştirildiği görülmektedir. Sosyal öğrenme teorisi Bandura tarafından geliştirilmiş ve eğitim bilimleri, sağlık, sosyal politikalar gibi birçok alanda yaygın olarak kullanılmıştır (Devi vd., 2017; He, 2022). Bandura'ya göre çocuk rol-model aldığı yetişkini taklit etme eğilimindedir (Bandura, 1965); ancak

bu taklidin davranışlara bağlı olması şart değildir. İnsanlar gözlem yoluyla öğrenebilir; ancak bu öğrenme her zaman performans olarak ortaya çıkmaz (Bandura, 2006).

Bandura “Bobo Doll” deneyinde davranışçılığın "Her davranış ödül ya da pekiştirme ile yönlendirilmelidir." iddiasını sorgulamıştır (Hollis, 2019). Bu deneyde çocukların bebekle agresif bir şekilde oynamaları için herhangi bir teşvik almadan yalnızca gözlemledikleri saldırgan davranışı taklit etmelerini Bandura "gözlemli öğrenme" olarak adlandırır ve bu öğrenme sürecinin temel unsurlarını dikkat, hafıza, yeniden üretim ve motivasyon olarak tanımlar (Tadayon Nabavi ve Bijandi, 2012). Bu deneyden yola çıkarak çocukların etrafında gördüğü kişilerin davranışlarını gözlemleyerek öğrendiği ve bu davranışları tekrar ettiği söylenebilir (Galanaki ve Malafantis, 2022).

Çocuğun etrafına baktığında görebileceği, taklit edebileceği en yakın yetişkin aile üyeleridir. Bu nedenle ailenin teori ile paralel olarak çocuğun öğrenme süreçlerinde büyük bir rolü vardır. Çocuğun inanç, değer ve davranışlarının şekillenmesinde de aile ciddi bir fonksiyon üstlenir (Mohammed ve Engler, 2022). Aile ve çocuk ilişkisine bakıldığında çocuğun zihnî performansının, tutum ve öz yeterlik algısının nasıl farklılaştığına dair daha geniş bir anlayış elde edilmektedir (Bagheri ve Zangeneh, 2014). Aile içinde var olan sosyal ve kültürel ögeler çocukların okul performansı ve okuldaki sosyalleşme sürecinde mühim rol oynamaktadır (Yamamoto ve Sonnenschein, 2016). Sosyal aile modelleri işbirlikçi öğrenme ve öğrencilerin sosyal becerilerini destekleyerek dolaylı yoldan öğrencinin kendi problemleriyle kendi baş etmesi konusunda olumlu bir etki yaparlar (Beigzadeh vd., 2016).

Aile üyeleri arasındaki geçimsizlik, ailedeki zayıf ilişkiler ve disiplinsiz aile çevresi çocuğun davranışlarını kötü örneklerle etkileyebilir (Yosuf vd., 2016). Aile içindeki çatışmalar özellikle ergenlik dönemi öncesinde çocuğun hem psikolojik durumunu hem de davranışlarını etkilemektedir (Kader ve Roman, 2018). Ailenin dağılması, çocuğun tek ebeveyne sahip olması gibi gelişmeler çocuğu kötü etkilemekle birlikte bu gibi hâllerde ebeveyn ile çocuk arasında kurulan sağlıklı iletişim bu etkileri tolere edebilmektedir (Putri vd., 2024; Taanila vd., 2002). Kötü sosyoekonomik şartlara sahip ailelerde çocukların bu şartlardan kötü etkilendiği de görülmüştür (Afolabi, 2013). Literatürde ailenin çocuğun zihnî ve duygu gelişimine etkileri üzerine yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır (Deng vd., 2023; Gerstein ve Crnic, 2018). Gerek

geliştirilen teoriler ve gerekse teorilerden hareketle oluşturulan çalışmalardan hareketle çocuk gelişiminde ailenin daha derinlikli incelenmesi gerektiği söylenebilir.

Yapılan çalışmada kullanılan ekolojik modelde ailenin etkisinin yüksek olması beklenebilir bir sonuçtur. Literatürde okuma başarısı özelinde yapılan çalışmalara bakıldığında da ailenin etkisi belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmalara göre ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte yaptıkları okuma etkinlikleri (Geske ve Ozola, 2020; Mora-Figueroa vd., 2016), ailenin sosyoekonomik durumu ve eğitim düzeyi, çocuğun ebeveyn sayısı (Entwisle ve Alexander, 1996) gibi aile ile ilgili birçok unsurun çocuğun okuma başarısı üzerinde doğrudan etkisi olduğu görülmüştür. Dolayısıyla ekolojik arka planı ele alırken aile tabakasının incelenmesi tablonun mühim parçalarının yakalanmasını sağlayacaktır.

### 2.5. PIRLS Araştırmaları ve Türkiye

Okuma başarısını etkileyen faktörlerin 4. sınıf seviyesinde anlaşılması için PIRLS araştırmaları ciddi bir ehemmiyete sahiptir. Türkiye PIRLS değerlendirmesine sadece iki kez katılmıştır. PIRLS 2001'den sonra Türkiye literatüründe bu konu ile ilgili araştırmalarda yoğun bir artış olduğu görülmüştür. PIRLS 2001 ile ilgili yapılan ilk araştırmalarda uygulanan maddelerin yapı geçerlilikleri ve psikometrik özellikleri literatüre konu olan başlıklar arasındadır. Bu doğrultuda maddelerin farklı ülke ve kültürlerde yanlılık gösterip göstermediği gibi sorulara cevap aranmıştır. Her ne kadar bu döngüde psikometrik maddeler bazında ülke gruplarına yönelik muhtemel madde yanlılıklarına işaret edilen sonuçlara ulaşılmış olsa da (Akyıldız, 2009; Öğretmen, 2006) daha sonra IEA tarafından yapılan yerelleştirme çalışmalarına verilen ehemmiyetin bu şüpheleri azalttığı söylenebilir (Mullis vd., 2023). Dolayısıyla Türkiye ekseninde yapılan çalışmaların okuma araştırmaları için geçerlik problemi ihtimalinin düşük olduğu sonucuna varılabilir.

PIRLS 2001'in değerlendirme kriterlerinin incelenmesi suretiyle yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar öğrenci, öğretmen, aile ve okul ile ilgili çeşitli faktörlerin öğrencinin okuma başarısı üzerindeki açıklayıcılık etkisinin daha iyi anlaşılmasına ışık tutmuştur (Demirel Fakiroğlu, 2023; Erman Aslanoğlu ve Kutlu, 2015). PIRLS 2001'in sağladığı verilerin sadece öğrencinin testten elde ettiği başarıyla kalmayıp aile, öğretmen ve okul ile ilgili faktörlere de değinmesi Türkiye'de bu alanlar özelindeki araştırmaların artmasına katkı sunduğu şeklinde yorumlanabilir.

Yayımlanan PIRLS 2001 raporunda (Mullis vd., 2023) öğrencinin şahsı, ailesi ya da okulu ile ilgili özellikleri nezdinde yapılan tespitler ve daha sonra bu tespitlerle ilişkilendirilebilecek çalışmalar belirli bir literatür havuzunu inşa etmiştir.

Okullara yönelik tespitler PIRLS-Türkiye literatürünü zenginleştiren bir diğer başlığı oluşturmaktadır. Türkiye'deki okullarda okuma uzmanlarına erişimin yeterli olmaması, Türkiye ve Hong Kong'un 35 ülke arasında en kalabalık sınıf ortalamalarına sahip olması PIRLS 2001 raporunda Türkiye ile ilgili okul ekolojisinde yapılan tespitlerdir (Mullis vd., 2003). Bu tespitler PIRLS 2001 performansının hangi okul tabanlı değişkene göre farklılaştığına dikkatleri çekmiştir (Coşkun, 2022). PISA sonuçlarından yola çıkarak Türkiye'de okul ile ilgili hangi faktörlerin okuma başarısı üzerindeki etkisinin daha fazla olduğunu inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. (Erdoğdu ve Erdoğdu, 2015). PIRLS 2021 verilerine bakıldığında bu çalışmalara yönelik hazırlanan yeni politikalar ile aradan geçen 20 yılda Türkiye'de okul ile ilgili faktörlere yönelik uygulamalarda olumlu gelişmeler olduğu söylenebilir (Mullis vd., 2023).

PIRLS 2001 değerlendirmesine Türkiye'den katılan öğrencilerin %35'inin okuma başarı puanının düşük olması bu öğrencilerin evde okul öncesi eğitim aktiviteleri yapmamaları ile ilişkilendirilmiştir (Mullis vd., 2003). Literatürde bu konu ile ilgili yapılan çalışmalarda ailenin ve okul öncesi eğitim aktivitelerinin okuma başarısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Geske ve Ozola, 2020; Sucena vd., 2023). Millî Eğitim Bakanlığı yıllar içinde okul öncesi eğitim ve erken okuryazarlık ile ilgili politikalarını şekillendirmiştir. 2006 yılından bu yana yapılan millî eğitim şuralarında okul öncesi eğitimin mecburi olmasının yanında ilköğretim için okuma uzmanlarının istihdam edilmesi (MEB, 2006a), bağımsız anaokulu sayısının artırılması (MEB, 2010), okul öncesinde ve ilkokulda okuma kültürünün kazandırılması için etkinlikler yapılması (MEB, 2014), öğrencilere erken yaşlarda okuma kültürü kazandırmak için farklı destek mekanizmalarının oluşturulması ve okul ile kütüphane arasında iş birliği sağlanması (MEB, 2021) gibi kararların alınması bu politikalara örnek verilebilir (Gök ve Yıldırım, 2023). PIRLS 2021'de hiçbir zaman okul öncesi eğitim aktivitesi yapmamış öğrencilerin %13'e düşmesi bu alanda yapılan çalışmaların ve şekillendirilen yeni politikaların sonuç verdiğini göstermektedir (Mullis vd., 2023).

PIRLS 2001 uluslararası raporunda evde kitap bulundurma konusunda Türkiye son sıralarda yer almıştır. Türkiye'deki öğrencilerin %56'sının evinde 10 ya da daha az kitap bulunmaktadır. Yine Türkiye'de ailelerin %36'sı haftada bir saatten az kitap okuduğunu belirtmiştir. %37'lik bir kesim ise haftada 5 ile 10 saat kitap okuduğunu ifade etmiştir. Bu rapora göre Kolombiya, İran, Belize ve Arjantin'den sonra velilerin en düşük kitap okuma oranları Türkiye'dedir (Mullis vd., 2003). Bu alanda yapılan araştırmalara göre ebeveynlerin eğitim seviyesi, kitap okuma alışkanlıkları, öğrencinin evinde bulunan kitap sayısı gibi faktörlerin öğrencinin okuma başarısı üzerinde ciddi bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır (Araújo ve Costa, 2015; Leffert ve Jackson, 1998; Myrberg ve Rosén, 2009). TÜİK verilerine göre 2018 yılından 2022 yılına kadar ülkemizdeki kütüphane sayısı %43,5 oranda, kütüphanelerdeki kitap sayısı ise %14,5 artmıştır (TÜİK, 2022); ancak PIRLS 2021 raporuna bakıldığında Türkiye'deki öğrencilerin %34'ünün eğitiminin okuma kaynağı kıtlığından dolayı negatif etkilendiği görülmektedir. Öğrencilerin sadece %7'sinin öğretim süreci okuma kaynağı eksikliğinden dolayı hiç zarar görmemektedir. Kalan %93 bir şekilde bu durumdan olumsuz etkilenmektedir (Mullis vd., 2023). Buradan hareketle kütüphanelerin sayıları artsa bile öğrencinin bundan yeteri kadar faydalanamadığı yorumu yapılabilir.

PIRLS 2001 değerlendirmesine katılan çoğu ülkede öğrencilere 1 yıllık okul öncesi eğitim olanağı sağlanmaktadır; ancak sonuçlara bakıldığında Türkiye'den PIRLS 2001'e katılan öğrencilerin %76'sının hiç okul öncesi eğitim almadığı görülmüştür (Mullis vd., 2003). Okul öncesi eğitim almanın hem genel olarak zihnî becerilere hem de okuma başarısına pozitif etki bir etki yaptığı bilinmektedir (Aslan ve Aktaş Arnas, 2015; Geske ve Ozola, 2020). PISA 2015 ve 2018 verileri de Türkiye özelinde bu etkiyi ispatlar niteliktedir (Gür Tekin ve Pınar, 2023). 17 ve 18. millî eğitim şuralarında okul öncesi eğitimin mecburi olmasına yönelik hazırlık yapılması yönünde çeşitli kararlar alınmış (MEB, 2006a, 2010), 2017-2019 yılları için MEB tarafından hazırlanan orta vadeli programda ise okul öncesi eğitimin mecburiyet esasına dayanması belirtilmiştir. 2022-2023 millî eğitim istatistiklerine bakıldığında okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarındaki artışın önceden yapılan çalışmaların verdiği sonuçlar olarak değerlendirilmesi mümkündür (MEB, 2023).

Türkiye'den PIRLS 2001 değerlendirmesine katılan öğrencilerin %82'sinin bilgisayar erişimi yoktur (Mullis vd., 2003). PISA 2012 Türkiye verilerinde de benzer sonuçlara

ulaşılmıştır (OECD, 2013). PIRLS, PISA gibi uluslararası sınavların Türkiye verilerini inceleyen birçok çalışma da Türkiye'deki öğrencilerin evde ve okulda internet erişimi olmasının onun okuma başarısını pozitif yönde etkilediğine dair çıkarımları desteklemektedir (Erdoğdu ve Erdoğdu, 2015; Tülin, 2015).

Türkiye'de bu değerlendirmeye katılan öğrencilerin %60'ı PIRLS 2001'de belirlenen 4 ekonomik kategoriden ekonomik olarak en dezavantajlı grubun içerisinde yer almıştır. Ekonomik dezavantaj ile okuma başarısı arasında ise negatif bir ilişki görülmüştür (Mullis vd., 2003). Bu sonucu destekleyen ve okuma başarısı ile öğrencinin sosyoekonomik vaziyetini ilişkilendiren birçok çalışma literatürde mevcuttur (Dinçer ve Uysal, 2010; Özdemir vd., 2014). PIRLS 2021 Türkiye verilerinde ise en dezavantajlı ekonomik kategoride bulunan öğrenci sayısının %40'a düşmesi (Mullis vd., 2023) olumlu bir gelişme olsa da sosyoekonomik durumun okuma başarısı üzerindeki negatif etkisi düşünüldüğünde o bu alana daha fazla odaklanmak faydalı olacaktır. Sosyoekonomik statüye bağlı başarı farklılıklarının azaltılması için erken okuryazarlık, okul öncesi eğitim ve okul iklimine ehemmiyet verilmesi gerekmektedir. (Ersan ve Rodriguez, 2020).

PIRLS 2001 sonuçlarında Türkiye'deki öğrencilerin %81'inin aileleri "okuldaki etkinliklere katılım" kategorilerinden en düşük seviyede olanına girmiştir. Bu kategoriye giren ailelerin çeyreğinden daha az bir kısmı veli toplantılarına gelmektedir (Mullis vd., 2003). Ailenin gerek veli toplantılarını takip etmesi gerek ise genel olarak öğrenci eğitimine dâhil olmasının okuma başarısındaki olumlu etkileri literatürde daha önce çokça bahsedilmiştir (Şad, 2012; Torrecilla ve Hernández-Castilla, 2020). Bu veriler ve veriler doğrultusunda yapılan çalışmaları okul-aile iş birliğinin ehemmiyetine bir atıf olarak değerlendirmek mümkündür.

Türkiye'deki öğrencilerden %60'ının günlük televizyona ayırdığı süre PIRLS 2001 verilerine göre 1 saatten azdır. Türkiye diğer ülkeler arasında öğrencilerin televizyon izlemeye en az zaman ayırdığı 2. ülkedir (Mullis vd., 2003). Günde 3 ya da 4 saatten fazla televizyon izlemenin okuma başarısı üzerinde belirgin bir negatif etkisi olduğunu gösteren çalışmalar vardır (Neuman, 1988; Zimmerman ve Christakis, 2005). Sadece televizyon izlemenin süresi değil televizyonda izlenilen şey de okuma başarısını etkilemektedir (Ennemoser ve Schneider, 2007). Aynı konuda Türkiye özelinde yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Akar vd., 2016; Ocak, 2004).

20 yılın sonunda PIRLS 2001'de 449 olan Türkiye okuma başarısı puanının PIRLS 2021'de 496'ya çıktığı görülmektedir (Mullis vd., 2003, 2023). Okuma başarısı puanının yükselmesinde yukarıda örnekleri verilen okuma başarısını etkileyen faktörler üzerine yoğunlaşan akademik çalışmalar ve bu akademik çalışmalara göre şekillenen politikaların etkili olması beklenen bir sonuçtur. Dolayısıyla ilgili faktörler üzerine kapsayıcı çerçevelerin oluşturulması gereklidir.

### 2.6. Ekolojik Yaklaşım Çerçevesinde Zumbo'nun Ekolojik Modeli

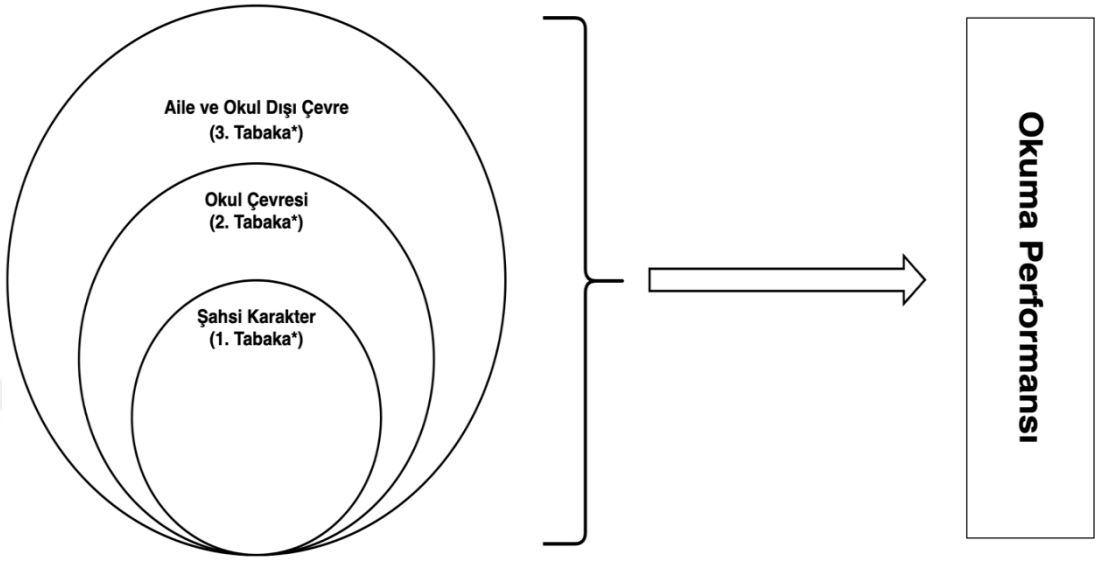
Ekolojik çerçeve insanın çevresiyle karşılıklı etkileşim içinde değerlendirilmesi prensibi üzerine bina edilmiş bir yaklaşımdır (Neal, 2020). Ekolojik yaklaşıma göre kişinin davranışı kendisiyle ilgili olmakla birlikte çevresiyle de ilgilidir. Çevre içerisindeki değişkenler birden fazla tabakada varlık göstermektedir. Keza araştırmalarda uygulanan herhangi bir maddeye katılımcının verdiği tepkiler çok tabakalı bir ekolojik arka planı yansıtmaktadır (Zandvliet, 2010). Davranışları anlayabilmek ve tabii olarak ortaya çıkış sebeplerini açıklamak için sadece şahsi seviyede değil toplum seviyesine kadar uzanan tabakalardaki örüntüleri dikkate almak gereklidir (Brymer ve Davids, 2013). Örneğin bir öğrencinin okuma başarısının artması öğrencinin sadece şahsi bilgi ve motivasyonuna bağlı değildir; çünkü şahsi değişkenler okul, aile, toplum hiyerarşisinin alt kümesi fonksiyonunda hareket etmektedir (O'Toole vd., 2014). Dolayısıyla öğrencinin okuma başarısının artması için onun ailesi, okulu, ülkesinde yapılan eğitim politikaları gibi diğer çevre tabakalarına da bağlıdır. Bu tabakalar birlikte hareket ederek kişideki davranışı iyi ya da kötü yönde etkiler.

Zumbo'nun ekolojik çerçevesi birçok alana uyarlanarak etkisini artırmaktadır (Jamini, 2024; Toprak Ay, 2024). Eğitim alanında da son yıllarda model etkisini artırmaya başlamış, hatta Türkçenin ölçülmesi ve değerlendirilmesi için de teklif edilmiştir (Göktentürk vd., 2023). Model 5 tabakadan oluşmaktadır ve içten dışa doğru tabakaların isimleri şu şekildedir: 1. Test formatı, maddelerin içeriği ve psikometrik değişkenler tabakası; 2. şahsi karakter tabakası; 3. öğretmen, sınıf ve okul tabakası; 4. aile ve okul dışı çevre tabakası; 5. Toplumun karakteristik özellikleri tabakası.

Zumbo'nun ekolojik modeli okuma başarısı ile ilgili ekolojik faktörlerin keşfi için bir dizi çalışmada kullanılarak farklı kontekstlerdeki yerini geliştirmiştir (Göktentürk, 2021). Bu çalışmada ise araştırmada kullanılan modelde Zumbo'nun modelindeki

tabakalardan şahsi karakter, okul çevresi ve aile ve okul dışı çevre tabakalarından elde edilen sonuçlara odaklanılmaktadır. Öngörülen ilişki örüntüsü birinci şekilde tasvir edilmektedir.

**Şekil 1. Araştırmada Kullanılan Ekolojik Model Tabakaları**




Şahsi karakter tabakası kişinin zihnî, duygu ve davranış eksenindeki özelliklerini içermektedir (Ashton, 2022). Bu tabaka ilgili yapılan araştırmalar şahsi karakterle ilgili faktörlerin akademik başarıyı anlamada en mühim parçaları içerdiğini göstermektedir (Caprara vd., 2011). Katılımcıların doğrudan kontrol edebileceği şahsi özellikler ve algılar ile sınırlı olan bu tabaka kişinin yaşı, gelişim seviyesi ve biyolojik özellikleri gibi yapı taşları tarafından şekillendirilmektedir (Lee ve Shute, 2010). Bu çalışmada kullanılan yapılı eşitlik modellemesinde şahsi karakter ekseninde yer alan faktör okuma öz yeterliğidir (OÖY). Literatürde öz yeterlik algısının akademik performansa yaptığı etkilerin sunulmuş olması 4. sınıflar için geliştirilen model için bu faktörün seçilmesine dayanak sağlamıştır (Caprara vd., 2011; Mammadov, 2022).

4. sınıf öğrencileri temel akademik becerilerin gelişiminde öz yeterlik ve tutum gibi şahsi faktörlerin etkisinin daha yoğun hissedildiği kritik bir dönemdedir (Çelebi vd., 2024). Öz yeterlik ve tutum gibi kişinin karakterine bağlı olan ve kolayca değişmeyen bu faktörlerin bile söz konusu yaş aralığında çok yönlü etkilerinin olduğu görülmektedir (Unrau vd., 2018). Özellikle okuma öz yeterliği ve okula yönelik tutumların bu dönemde akademik performansı şekillendiren anahtar faktörler olduğu düşünüldüğünde (Demetriou vd., 2019) akademik performansı etkileyen bir çerçevenin inşasına katkı sunmaları beklenebilir. Özellikle okula yönelik tutum gibi

faktörler aile-okul veya öğrenci-okul gibi tabakaların keşfedilmesinde kesişim noktalarını yansıttığı için ayrıca ehemmiyete sahiptir.

Okul çevresi ile aile ve okul dışı çevre tabakasında yer alan faktörler PIRLS 2021 verilerinde ailelere ve öğrencilere verilen anketler ile oluşturulmuştur (Almaskut vd., 2023). Bu anketler aile ile ilgili sosyoekonomik vaziyet, evde yapılan erken okuryazarlık faaliyetleri, ebeveynlerin okuma tutumu ve okula yönelik tutumları, öğrencilerin okula yönelik tutumları gibi faktörleri açığa çıkarmak amacıyla yapılmıştır (Mullis vd., 2023). Aile ve okul dışı çevre tabakası ekolojik model yaklaşımında şahsi karakter tabakası ile birlikte hareket ederek okuma başarısını etkileyebilmektedir. Zumbo'nun çalışmasında öğrencilerin testlere verdikleri tepkilerin sadece zihnî süreçlerle değil sosyal, kültürel ve toplum kontekstinde şekillendiği vurgulanmıştır (Zumbo vd., 2015). Literatürde ailenin okuma tutumu (Çelik ve Tunçer, 2020), eğitim seviyesi (Yıldız ve Taşlıdere, 2023), ekonomik seviyesi (Alamdar, 2015) gibi aile ve okul dışı faktörler ile 4. sınıf öğrencisinin okuma başarısı ya da genel akademik başarısı arasındaki ilişkiyi gösteren çalışmalar Zumbo'nun vurgusunu destekler niteliktedir.

Ebeveynin okula yönelik tutumunun (EOYT) öğrencinin okula yönelik tutumuna (Galende vd., 2020; Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997; Popa, 2020), öğrencinin okuma öz yeterliğine ve öğrencinin okuma başarısına etkisi (Ahmed vd., 2019; Fan ve Chen, 2001a); öğrencinin okula yönelik tutumunun (OYT) ebeveynin okula yönelik tutumuna (EOYT) (Cherian ve Cherian, 1996), öğrencinin okuma öz yeterliğine (Pintrich ve De Groot, 1990) ve öğrencinin okuma başarısına etkisi (Fredricks vd., 2004); öğrencinin okuma öz yeterliğinin (OÖY) ebeveynin okula yönelik tutumuna, öğrencinin okula yönelik tutumuna ve öğrencinin okuma başarısına etkisi (Schöber vd., 2018); öğrencinin okuma performansının ebeveynin okula yönelik tutumuna, öğrencinin okula yönelik tutumuna ve öğrencinin okuma öz yeterliğine etkisi (Lee ve Jonson-Reid, 2016) daha önce literatürde çokça çalışılmış ve bu faktörler arasında tek taraflı etkilerin olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla bu ekolojik modelde ele alınan her bağımsız değişkenin diğerleri ile ilişki kurması *in vivo* (hayatın içinden) ölçmenin yapılabilmesi adına beklenen bir sonuçtur (Zumbo, 2017). Sonuç olarak hem ilgili faktörlerin arasındaki karşılıklı ilişkileri göstermek hem de bu faktörlerin eğitim ekosistemi içerisinde nasıl birlikte çalıştığını açıklamak için ekolojik modeli esas almak uygun görülmüştür.

# 3. METOT

## 3.1. Veri Kaynakları

Çalışmada kullanılan veriler Türkiye'de 2989 kız (%49,6) 3043 erkek (%50,4) olmak üzere 4. sınıfa giden toplam 6032 öğrenciye uygulanan PIRLS 2021 değerlendirmesinden alınmıştır. Bu verilerde öğrencilerin her birinin okuma performansını gösteren puanlara ek olarak bu öğrencilerin okuma başarısını etkileyen çeşitli faktörler ile ilgili bilgiler yer almaktadır (Mullis vd., 2023). Analiz sürecine dâhil edilecek faktörlere ait değişkenlerin hangi yapıyı temsil ettiğini anlamak için PIRLS 2021 veri seti kullanım kılavuzu incelenmiştir (IEA, 2023). Yineleme metodu ile yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan en kapsayıcı modelde okuma başarısını birlikte hareket ederek etkileyen 3 faktör, bağımsız değişkenlere ait verileri oluşturmaktadır (Westland, 2015). Faktörler öğrencilerin okula yönelik tutumu (OYT), öğrencilerin okuma öz yeterliği (OÖY) ve ebeveynin okula yönelik tutumu (EOYT) şeklindedir.

OYT ve OÖY için öğrencilerden, EOYT faktörü için ise öğrencilerin ebeveynlerinden bilgi toplanmıştır (Almaskut vd., 2023). Ebeveyn ve öğrencilere dağıtılan anketlerin orijinal dili İngilizcedir; ancak IEA tarafından her ülke için ayrı bir yerelleştirme çalışması yapılmış ve Türkiye'deki öğrenci ve veliler için maddeler tercüme edilerek sunulmuştur (Almaskut vd., 2023). Kitapçıkların Türkçe versiyonu PIRLS ya da MEB arşivlerinde yer almamaktadır. Bu sebeple kitapçıklarda yer alan anketler tablo şeklinde sunulmuş ve Türkçeye tercüme edilmiştir (Tablo 1, 2 ve 3).

OÖY faktörü PIRLS veri setinde "reading self-efficacy" olarak ifade edilmiştir. Öğrencilere "How well do you read? Tell how much you agree with each of these statements." (Ne kadar iyi okuyorsunuz? Bu ifadelerin her birine ne kadar katıldığınızı söyleyin.) sorusu altında 6 ifade/madde yöneltilmiştir (IEA, 2023). OÖY faktörü ile ilgili kalan maddelerin açıklamaları aşağıdaki gibidir.

**Tablo 1. Okuma Öz Yeterliği Faktörüne Ait Maddeler**

| Madde Kodu | Madde | Türkçe Tercümesi |
|---|---|---|
| ASBR08A | I usually do well in reading. | Genel olarak okumada iyiyim. |
| ASBR08B | Reading is easy for me. | Okumak benim için kolaydır. |
| ASBR08C | I have trouble reading stories with difficult words. | Zor kelimeler içeren hikayeleri okumakta sorun yaşıyorum. |
| ASBR08D | Reading is harder for me than for many of my classmates. | Okumak benim için sınıf arkadaşlarımın çoğuna göre daha zor. |
| ASBR08E | Reading is harder for me than any other subject. | Okumak benim için herhangi bir konudan daha zor. |
| ASBR08F | I am just not good at reading. | Okumada iyi değilim. |

Öğrencilerin okula yönelik tutumu PIRLS veri setinde attitudes towards school (OYT) olarak ifade edilmiştir. Öğrencilere "What do you think about your school? Tell how much you agree with these statements." (Okulunuz hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu ifadelerin her birine ne kadar katıldığınızı söyleyin.) sorusu altında 6 ifade/madde yöneltilmiştir (IEA, 2023). Bu maddelerin açıklamaları aşağıda verilen tablolardaki gibidir.

**Tablo 2. Okula Yönelik Tutum Faktörüne Ait Maddeler**

| Madde | Açıklama | Türkçesi |
|---|---|---|
| ASBG10A | I like being in school. | Okulda olmayı seviyorum. |
| ASBG10B | I feel safe when I am at school. | Okulda olduğumda kendimi güvende hissediyorum. |
| ASBG10C | I feel like I belong at this school. | Kendimi bu okula aitmiş gibi hissediyorum. |
| ASBG10D | Teachers at my school are fair to me. | Okulumdaki öğretmenler bana adil davranıyor. |
| ASBG10E | I am proud to go to this school. | Bu okula gitmekten gurur duyuyorum. |
| ASBG10F | I have friends at this school. | Bu okulda arkadaşlarım var. |

Ebeveynlerin çocuklarının okuluna yönelik tutumları, “Parents' attitudes towards their children's school” (EOYT) olarak ifade edilmiştir. Öğrencilerin velilerine “What do you think of your child’s school?” (Çocuğunuzun okulu hakkında ne düşünüyorsunuz?) sorusu altında 6 ifade/madde verilmiştir (IEA, 2023). Bu maddelerin açıklamaları üçüncü tablo içinde sunulmaktadır.

**Tablo 3. Ebeveynin Okula Yönelik Tutumu Faktörüne Ait Maddeler**

| Madde | Açıklama | Türkçesi |
|---|---|---|
| ASBH08A | My child’s school does a good job including me in my child’s education. | Çocuğumun okulu beni çocuğumun eğitimine dâhil etme konusunda iyi bir iş çıkarıyor. |
| ASBH08B | My child’s school provides a safe environment. | Çocuğumun okulu güvenli bir ortam sağlıyor. |
| ASBH08C | My child’s school cares about my child’s progress in school. | Çocuğumun okulu çocuğumun okuldaki ilerlemesini önemsiyor. |
| ASBH08D | My child’s school does a good job informing me of his/her progress. | Çocuğumun okulu, onun gelişimi hakkında beni bilgilendirme konusunda iyi bir iş çıkarıyor. |
| ASBH08E | My child’s school promotes high academic standards. | Çocuğumun okulu yüksek akademik standartları teşvik ediyor. |
| ASBH08F | My child’s school does a good job in helping him/her become better in reading. | Çocuğumun okulu onun okuma konusunda daha iyi olmasına yardımcı olmakta iyi bir iş çıkarıyor. |

OÖY, OYT ve EOYT faktörleri likert tipi ölçekle hazırlanmış ve üçü de aynı cevaplama şekliyle yapılandırılmıştır (IEA, 2023). Ölçekteki cevaplar aşağıdaki dördüncü tabloda olduğu gibidir. İlgili tepki seçenekleri çerçevesinde maddelerin ters kodlamaya ihtiyaç duyup duymadığı belirlenmiştir (Demir, 2020). Ayrıca 1. seçenekten 4. seçeneğe olan cevap aralıkları ilgili bağımsız değişkenlerin değer aralıklarını da yansıtmaktadır. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise PIRLS 2021’de okuma başarısını yansıtan 5 makul değer (plausible value) ile ölçülmüştür. İlgili değerler bütün öğrenciler için ayrı ayrı hesaplanarak oluşturulmaktadır. Bu yolla

okuma başarısını yansıtacak en yakın değerlerin hesaplanmasını sağlanmak amaçlanmaktadır (Fishbein vd., 2023).

**Tablo 4. Faktörleri Ölçmek için Kullanılan Likert Tipi Ölçeğin Seçenekleri**

| Değer | Açıklama | Türkçesi |
|---|---|---|
| 1 | Agree a lot. | Kesinlikle katılıyorum. |
| 2 | Agree a little. | Katılıyorum. |
| 3 | Disagree a little. | Katılmıyorum. |
| 4 | Disagree a lot. | Kesinlikle katılmıyorum. |

### 3.2. Etik Kurul İzni Hakkında

Bu çalışmada açık erişim olarak sunulan PIRLS 2021 veri seti haricinde başka bir veri kaynağı kullanılmamıştır. Bu verilerin haricinde başka bir veri de toplanmamıştır. Bu yüzden veri toplama veya kullanma amacıyla harici bir kurul iznine gerek duyulmamaktadır. Açık kaynak olarak erişime sunulan veriler katılımcı bilgilerinin gizliliği ve sadece istatistiki veriler barındırması sebebiyle etik ihlali yapılmasına dair bir ihtimal barındırmamaktadır. Kullanılan veriler IEA'nın internet sitesinde açık erişimdedir. https://www.iea.nl/studies/iea/pirls

### 3.3. Verilerin Analizi

#### 3.3.1. Analize Hazırlık

Analizlerin ilk aşamasında ters kodlanması gereken maddeler belirlenerek madde tepki seçeneklerine uygun olacak şekilde OYT faktörüne yönelik olan ASBG10A, ASBG10B, ASBG10C, ASBG10D, ASBG10E ve ASBG10F maddeleri, EOYT faktörüne yönelik olan ASBH08A, ASBH08B, ASBH08C, ASBH08D, ASBH08E ve ASBH08F maddeleri Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi (SPSS) üzerinden ters olarak kodlanmıştır. Sadece OÖY faktörü içerisinden yer alan ASBR08C, ASBR08D, ASBR08E ve ASBR08F maddelerinin tümü negatif ifadelerden oluştuğu için madde tepki seçenekleri faktörün tabiatına uygun bir yapıya sahiptir ve ters kodlamaya gerek kalmamıştır.

Araştırma verilerinin analize hazırlanması sürecinde kayıp verilerin analiz edilmesi ve kayıp veriden kaynaklanan muhtemel problemlerin giderilmesi mühim bir yer tutmaktadır (Garson, 2015). Araştırmanın kayıp verilerinin oranı ve kayıp verilerin yapısı Little'ın tamamen tesadüfi dağılım testi (MCAR) ile incelenmiştir (Little, 1988; Little ve Rubin, 2002). Bu testten elde edilen sonuçlar beşinci tabloda sunulmaktadır.

**Tablo 5. Little's MCAR Test Sonuçları**

| Chi-square (Ki-kare) Test İstatistiği | Serbestlik Derecesi (df) | p-değeri | Eksik Veri Desenleri |
|---|---|---|---|
| 3590 | 2557 | ,000 (p < ,05) | 143 |

Elde edilen p-değeri (p <,001) istatistiki olarak anlamlı düzeydedir (p <,05). Bu sonuç kayıp verilerin tamamen rastgele bir örüntü sergilediği (MCAR) hipotezinin reddedildiğini göstermektedir (Kleinke vd., 2020). Her ne kadar Little's MCAR Testi kayıp verilerin tamamen rastgele olmadığını gösterse de pratik uygulamalarda ve literatürde, özellikle psikoloji ve eğitim araştırmalarında eksik verilerin rastgele oluştuğu (MAR) varsayımı yaygındır (Gomer, 2019). SPSS programının 29. versiyonunu (George ve Mallery, 2024) kullanılarak yürütülen analizler sonucunda üç faktörün de kabul edilebilir oranda kayıp veriye sahip olduğu görülmüştür (Garson, 2015): ÖOY (%1,9-%3,1; $p$ < ,001), OYT (%1,5-%2,2; $p$ < ,001) ve EOYT (%9,4-%9,6; $p$ < ,05). Elde edilen kayıp veri oranları ile uyumlu olarak ilgili örüntünün tesadüfi dağılım (MAR) gösterdiği varsayılarak veri atamasına devam edilmiştir (Little, 1988). Çalışmanın detaylı kayıp veri istatistikleri altıncı tabloda sunulmaktadır.

**Tablo 6. Okuma Öz Yeterliği Faktörüne İlişkin Kayıp Veriler**

| Değişken | Kayıp Veri Sayısı | Kayıp Veri Yüzdesi |
|---|---|---|
| ASBR08C | 127 | 2,11 |
| ASBR08D | 186 | 3,08 |
| ASBR08E | 138 | 2,29 |
| ASBR08F | 116 | 1,92 |
| OÖY Ortalama | 141,75 | 2,35 |

*Devamı*

| | | |
|---|---|---|
| ASBG10A | 88 | 1,46 |
| ASBG10B | 103 | 1,71 |
| ASBG10C | 132 | 2,19 |
| ASBG10D | 123 | 2,04 |
| ASBG10E | 108 | 1,79 |
| ASBG10F | 95 | 1,57 |
| OYT Ortalama | 108,17 | 1,79 |
| ASBH08A | 570 | 9,45 |
| ASBH08B | 565 | 9,37 |
| ASBH08C | 577 | 9,57 |
| ASBH08D | 571 | 9,47 |
| ASBH08E | 565 | 9,37 |
| ASBH08F | 568 | 9,42 |
| EOYT Ortalama | 569,33 | 9,44 |

Türkiye verileri üzerinde eksik verilere yönelik veri atamasının yapılması için RStudio programının *zincirli denklemlerde çok değişkenli tahmin* metoduna dayanan paketi *mice* kullanılmıştır (Buuren ve Groothuis-Oudshoorn, 2011). Veri atamasında yazılan sentaks içinde faktörler kendi gruplarına göre tanımlanmış ve cevap aralıkları sisteme sunularak atama değerlerinin madde ranj değerlerine uygun olmasına dikkat edilmiştir (White vd., 2011). Verilerin atanması süreci ise tahmin edici ortalama eşleştirme metodu (*predictive mean matching – pmm*) ile tamamlamıştır. Bu metot 5 kez çoklu veri ataması yaparak ve en iyi tahmini elde etmiş, 50 iterasyon boyunca modeli

güncelleyerek daha doğru tahminler elde etmeye çalışmış ve bu aşamalar sonucunda tamamlanmış veriyi orijinal veri çerçevesine entegre etmiştir (Azur vd., 2011).

Çoklu veri atamasından sonra OÖY, OYT ve EOYT faktörlerini temsil eden maddeler arasındaki iç tutarlılığı görmek için faktör bazında Cronbach'ın alfa katsayıları hesaplanmıştır (Field, 2009). Değerler aşağıdaki beşinci tabloda verilmiştir. Ayrıca gözlenebilir değişkenleri oluşturan maddeler temsil ettiği faktör bazında ayrı ayrı incelenmiştir. SPSS üzerinde mevcut verinin tasviri istatistiklerinin incelenmesi sonucu verideki ortalama, standart sapma, minimum-maksimum gibi temel istatistikler hesaplanarak sonuçlar yedinci, sekizinci ve dokuzuncu tablolarda sunulmuştur (Demir, 2020).

**Tablo 7. Maddeler Arasındaki Cronbach's Alfa Değerleri**

| Faktör | Faktörün İçerdiği Maddeler | Cronbach Alfa Katsayısı |
|---|---|---|
| Ebeveynin Okula Yönelik Tutumu (EOYT) | ASBH08A, ASBH08B, ASBH08C, ASBH08D, ASBH08E ve ASBH08F | ,89 |
| Öğrencinin Okula Yönelik Tutumu (OYT) | ASBG10A, ASBG10B, ASBG10C, ASBG10D, ASBG10E ve ASBG10F | ,67 |
| Öğrencinin Okuma Öz Yeterliği (OÖY) | ASBR08C, ASBR08D, ASBR08E ve ASBR08F | ,71 |

OÖY faktörüne ait maddelerin tamamına yönelik Cronbach'ın alfa katsayısı ilk analizde olması gereken referans değerlerinden daha düşük (,50) bulunmuştur (Bonett ve Wright, 2015; Cronbach, 1951). Faktör için Cronbach'ın alfa katsayısını düşüren maddelerin tespiti için madde toplam madde kalan korelasyonu analizi yapılmıştır (Field, 2009). Yapılan analizin sonuçları sekizinci tabloda verilmiştir.

**Tablo 8. Okuma Öz Yeterliği Faktörüne Ait Maddelerin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları**

| Madde | Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu |
|---|---|
| ASBR08A | -,14 |

*Devamı*

| | |
|---|---|
| ASBR08B | -,18 |
| ASBR08C | ,29 |
| ASBR08D | ,50 |
| ASBR08E | ,48 |
| ASBR08F | ,43 |

ASBR08A ve ASBR08B maddesi diğer maddelerle negatif bir madde-toplam korelasyon değeri göstermektedir. Bu durum söz konusu maddelerin ölçeğin genel yapısına uyum sağlamadığını ve diğer maddelerle tutarlı bir şekilde ölçmediğini göstermektedir (Raykov, 2008). Bu nedenle ASBR08A ve ASBR08B maddeleri ölçekten çıkartılmıştır. Maddeler çıkartıldığında Cronbach alfa değeri 9. tabloda görüldüğü üzere ,71'e yükselerek kabul edilebilir bir seviyeye gelmiştir (Demir, 2020; Field, 2009).

Kayıp veri analizlerinin, veri atamalarının ve Cronbach'ın alfa değerinin hesaplanmasının ardından YEM analizlerinin varsayımlarından biri olan normal dağılımın verilerde ne ölçüde karşılandığını değerlendirmek amacıyla faktörlerin çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiştir. Sonuçlar aşağıdaki tabloda görüldüğü gibidir.

**Tablo 9. Faktörlerin Ortalama Çarpıklık ve Basıklık Değerleri**

| **Faktör** | **Çarpıklık** | **Basıklık** |
|---|---|---|
| Okuma Öz-yeterliği (OÖY) | -,781 | -,047 |
| Okula Yönelik Tutum (OYT) | -2,176 | 5,802 |
| Ebeveynin Okula Yönelik Tutumu (EOYT) | -2,385 | 6,860 |

Yapılı eşitlik modellemesinin yürütülmesi için çarpıklık değerlerinin 3'ün altında basıklık değerlerinin ise 10'un altında olması gerekmektedir (Kline, 2015). 7. tablo incelendiğinde, OÖY, OYT ve EOYT faktörlerine ait çarpıklık değerlerinin sırasıyla –,781, –2,176 ve –2,385 olduğu görülmektedir. Bu değerler negatif yönde olmakla birlikte belirlenen eşiklerin altında kalmakta ve çarpıklığın kabul edilebilir düzeyde

olduğunu göstermektedir. OÖY faktörü yaklaşık simetrik bir dağılıma sahipken, OYT ve EOYT faktörlerinin dağılımları daha belirgin biçimde sola çarpıktır. Basıklık değerleri incelendiğinde ise OÖY faktörü için –,047, OYT için 5,802 ve EOYT için 6,860 değeri gözlemlenmektedir. Bu değerlerin tamamı 10 sınırının altında olup, dağılımların normal dağılıma göre kabul edilebilir düzeyde olduğunu ve aşırı sivrilik (leptokurtiklik) göstermediğini ortaya koymaktadır (Yang, 2008).

### 3.3.2. Yapılı Eşitlik Modellemesi

PIRLS'ün 2021 döngüsünden alınan Türkiye verileri, kayıp verilerin analizi ve çoklu veri atamasından sonra, veri setinden seçilen değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılı eşitlik modellemesi (YEM) ile analiz edilmiştir. İki seviyeli modellemeler için ideal yapısı sebebiyle modelleme sürecinde RStudio programındaki *lavaan* paketi tercih edilmiştir (Rosseel, 2012). Örneklem büyüklüğünün oldukça yüksek olması ve veri yapısının çok düzeyli olması dikkate alınarak yapılı eşitlik modellemesinde sağlamlaştırılmış en yüksek olabilirlik tahminleyicisi (MLR) tercih edilmiştir. MLR yalnızca normal dağılmayan verilerde değil aynı zamanda küçük sapmaların örneklem büyüklüğü veya model karmaşıklığı nedeniyle sonuçları etkileyebileceği durumlarda da daha güvenilir ve geçerli kestirimler sunmaktadır (Maydeu-Olivares, 2017).

YEM verideki gözlemlenen değişkenlerle gizli yapılar arasındaki ilişkileri modellemeye olanak tanır. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve yol analizi yaparak verideki karmaşık yapılar arasındaki neden-sonuç ilişkilerini anlamaya katkı sağlar (Schumacher vd., 2022). OÖY, OYT ve EOYT gibi gözlemlenemeyen yapılar ile öğrencinin okuma başarısı arasındaki ilişkinin mahiyetini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada bu tür karmaşık yapıları test etmek için en uygun yöntem olması sebebiyle YEM tercih edilmiştir. (Kline, 2015). Bu sebeple YEM sürecinin ilk aşamasında ekolojik arka planı oluşturan üç faktörün kovaryans bağı kurup kurmadığının test edilmesi için teorik arka planla uyumlu olarak doğrulayıcı faktör analizi tercih edilmiştir (Brown, 2015).

Yapılı eşitlik modeli ekolojik yaklaşım çerçevesinde iki seviyeli olarak uygulanmıştır: şahsi karakter (1. seviye) ile okul (2. seviye). Çok seviyeli YEM hem katılımcılar hem de grup seviyesindeki değişkenleri aynı anda modellemeye imkân tanımaktadır (Goldstein vd., 2007). Şahsi tabakada (1. seviye) okuma öz yeterliği (OÖY)

bulunmaktadır. İkinci seviye olan okul tabakasında ise öğrencinin okula yönelik tutumu (OYT) ve ebeveynin okula yönelik tutumu (EOYT) yer almıştır. Veri setinde okuma başarısını gösteren 5 makul değer yer almaktadır. Yapılı eşitlik modelinde seçilen 3 faktörün de 5 makul değer ile kurduğu regresyonlar ayrı ayrı incelenmiş daha sonra her faktör için 5 MD ile kurduğu regresyon ilişkilerinin her değer için (kovaryans, regresyon) ortalaması alınmıştır (Aparicio vd., 2021).

Analizlerde kullanılan maksimum olasılık tahmin yöntemi özellikle normal dağılımdan sapma gösteren verilerde sağlam tahminler sunması nedeniyle tercih edilmiştir (Li, 2016). MLR verilerin dağılımına duyarlı olmadan güvenilir sonuçlar sunar. Bu yöntem özellikle YEM'de yaygın olarak kullanılır ve model uyumunu iyileştirir (Ziegler, 2011). Bu yöntem PIRLS veri seti gibi büyük örneklem sayısına sahip veri setleri üzerinde yüksek hassasiyetle sonuç üretebilme yeteneğine sahiptir (Vicente, 2023).

Türkiye evrenindeki geçerliliğinin güvenilir bir yolla temin edilmesi amacıyla veriler analiz edilirken belirli ağırlıklar tanımlanmış ve çalışmanın çıktıları popülasyon oranına ayarlanmıştır. PISA ve PIRLS gibi büyük ölçekli değerlendirmelerde örneklem ağırlıklandırması karmaşık örnek tasarımlarına göre ayarlama yapmaya yardımcı olur ve sonuçların popülasyonu temsil etmesini sağlar (Arikan vd., 2020). Ağırlıklar örnekleme varyansının uygun tahminlerini hesaplamak, anlamlılık testleri yürütmek ve güven aralıkları oluşturmak için gereklidir (OECD, 2012). Bu çerçevede analizler öğrencilerin aynı okul içinde kümelenmiş olması nedeniyle bağımsız gözlem varsayımını sağlamadığı için okul bazında (IDSCHOOL) gerçekleştirilmiştir. Ayrıca her öğrencinin popülasyonu temsil etme oranı farklı olduğundan analizlerde popülasyonu doğru yansıtacak şekilde "TOTWGT" olarak tanımlanmış örneklem ağırlıkları atanmıştır. Bu ağırlıkların her öğrencinin temsil ettiği popülasyon oranına göre ayarlanmasıyla sonuçların genelleme kapasitesi artırılmıştır (Almaskut vd., 2023). Son olarak model uyumu CFI, TLI ve RMSEA uyum indeksleri ile değerlendirilmiştir. CFI ve TLI değerleri için ,90 ve üstünde olma şartı, RMSEA ve SRMR değerleri için de ,08'in altında olma şartı aranmıştır (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2015).

# 4. BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında 2021 yılı PIRLS döngüsüne ait Türkiye verileri üzerinde yapılan çeşitli analizlerden ortaya çıkan bulgular yer almaktadır. Bu veriler üzerinden çıkarılan tasviri istatistikler ve bağımsız değişkenlere yönelik doğrulayıcı faktör analizi (DFA) birinci aşama bulgularında ve yapılı eşitlik modeli (YEM) ise ikinci aşama bulgularında ayrı ayrı incelenmiştir.

## 4.1. Birinci Aşama Analizlerinden Elde Edilen Bulgular

### 4.1.1. Tasviri İstatistikler

Tasviri istatistikler verinin genel dağılımını ve temel özelliklerini özetler (Cooksey, 2020). Bir veri setinde bakılması gereken ilk unsurlardan biri olarak verinin yapısını tanıma ve rapor güvenilirliğini sağlama rolü üstlenirler (Kaur vd., 2018). Dolayısıyla araştırmanın bu kısmında sırasıyla ÖOY, OYT, EOYT bağımsız değişkenleri ve bağımlı değişkenleri oluşturan makul değerlere yönelik tasviri istatistikler sunulmaktadır.

**Tablo 10. Okuma Öz Yeterliği Faktörüne Ait Maddelerin Tasviri İstatistikleri**

| Madde | Cevaplayan Sayısı | En Küçük Değer | En Büyük Değer | Ranj | Ortalama | Standart Sapma |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ASBR08C | 6032 | 1 | 4 | 3 | 2,15 | 1,089 |
| ASBR08D | 6032 | 1 | 4 | 3 | 3,17 | 1,104 |
| ASBR08E | 6032 | 1 | 4 | 3 | 3,34 | 1,037 |
| ASBR08F | 6032 | 1 | 4 | 3 | 3,36 | 1,011 |

Bu maddelerin ortalamaları öğrencilerin okuma öz yeterliği algılarının dağılımını yansıtmaktadır. ASBR08C maddesi 2,15 ortalama ile en düşük değere sahipken

ASBR08F (3,36) en yüksek ortalamaya sahiptir. Oluşan çerçeveye göre öğrencilerin okuma öz yeterliğine dair algıların iyi seviyede olduğu söylenebilir. Faktör yüklerine bakıldığında ASBR08C maddesinin diğer maddelere nazaran daha düşük bir değere sahip olması diğer maddelere göre daha zayıf bir ilişki içinde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bununla beraber öğrenciler genellikle okuma öz yeterlikleri ile ilgili pozitif görüş belirtmişlerdir.

**Tablo 11. Okula Yönelik Tutum Faktörüne Ait Maddelerin Tasviri İstatistikleri**

| Madde | Cevaplayan Sayısı | En Küçük Değer | En Büyük Değer | Ranj | Ortalama | Standart Sapma |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ASBG10A | 6032 | 1 | 4 | 3 | 3,79 | ,562 |
| ASBG10B | 6032 | 1 | 4 | 3 | 3,70 | ,632 |
| ASBG10C | 6032 | 1 | 4 | 3 | 3,62 | ,748 |
| ASBG10D | 6032 | 1 | 4 | 3 | 3,65 | ,819 |
| ASBG10E | 6032 | 1 | 4 | 3 | 3,70 | ,701 |
| ASBG10F | 6032 | 1 | 4 | 3 | 3,86 | ,510 |

Tabloda en düşük ortalamanın ASBG10C maddesine ait olduğu görülmüştür (3,62). Faktöre ait maddelerin ters kodlanması sebebiyle daha yüksek ortalama değeri daha yüksek tutum puanına işaret etmektedir. ASBG10F maddesi en yüksek ortalama değerine sahiptir (3,86) ve en düşük ortalama değerden en yükseğe öğrencilerin okula yönelik tutumları iyi seviyededir. ASBG10F kodlu "Bu okulda arkadaşlarım var." maddesine bakıldığında öğrencinin okula yönelik tutumunda en pozitif değeri arkadaş sahibi olmanın aldığı görülmektedir. Maddeler birlikte değerlendirildiğinde Türkiye'deki 4. sınıf öğrencilerinin okul içinde bulunmayı sevdikleri, okulda kendilerini emniyette hissettiği görülmektedir. Ayrıca okula ait hissetme, öğretmen davranışlarında adillik gibi başlıklarda da pozitif sonuçlar görülmektedir.

**Tablo 12. Ebeveynin Okula Yönelik Tutumu Faktörüne Ait Maddelerin Tasviri İstatistikleri**

| Madde | Cevaplayan Sayısı | En Küçük Değer | En Büyük Değer | Ranj | Ortalama | Standart Sapma |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ASBH08A | 6032 | 1 | 4 | 3 | 3,68 | ,603 |
| ASBH08B | 6032 | 1 | 4 | 3 | 3,81 | ,461 |
| ASBH08C | 6032 | 1 | 4 | 3 | 3,75 | ,553 |
| ASBH08D | 6032 | 1 | 4 | 3 | 3,73 | ,583 |
| ASBH08E | 6032 | 1 | 4 | 3 | 3,66 | ,629 |
| ASBH08F | 6032 | 1 | 4 | 3 | 3,78 | ,553 |

Ortalamalara bakıldığında ailelerin büyük çoğunluğunun çocuklarının okulunu olumlu değerlendirdiği görülebilir. ASBH08B maddesi (3,81) en yüksek ortalamaya sahiptir. Buna göre ebeveynler çocuklarının okulunun güvenli bir alan sağladığı konusunda pozitif bir tutuma sahiptir. ASBH08E (3,66) ise en düşük ortalamaya sahip maddedir. Buna göre ebeveynlerin çocuklarının okullarına yönelik tutumları, öğrencilerinkine benzer ortalamalara sahiptir. Maddelerin topluca incelenmesi sonucunda ise ebeveynlerin çocuğun okul başarısına gösterdiği ilginin ve akademik standart algısının EOYT faktörüne ait güçlü bileşenler olduğu anlaşılmaktadır.

Makul değer olan öğrencilerin okuma performansı ise PIRLS 2021'de öğrencilere sorulan okuma başarısını ölçmeye yönelik okuduğunu anlama soruları ile ölçülmüştür. PIRLS veri setinde toplam 5 makul değer yer almaktadır. Bu makul değerlerin tasviri istatistikleri aşağıdaki gibidir.

**Tablo 13. Makul Değerlere Ait Tasviri İstatistikler**

| | Örneklem Sayısı | En Küçük Değer | En Büyük Değer | Ranj | Ortalama | Standart Sapma |
|---|---|---|---|---|---|---|
| MD1 | 6032 | 162,9 | 777,7 | 614,8 | 504,3 | 84,8 |
| MD2 | 6032 | 126,6 | 779,8 | 653,2 | 503,2 | 85,3 |
| MD3 | 6032 | 166,1 | 785,5 | 619,4 | 502,3 | 86,4 |
| MD4 | 6032 | 164,6 | 756,2 | 591,6 | 501,7 | 84,8 |
| MD5 | 6032 | 160,5 | 816,6 | 656 | 502,2 | 85,7 |

Uluslararası değerlendirmelerden elde edilen verilerin incelenmesinde birden fazla makul değer varsa bu değerlerin hepsini analiz etmek, modeli değerlerin hepsine göre kurgulamak güvenilirlik ve geçerlilik açısından daha sağlıklı sonuçlar doğurmaktadır (Aparicio vd., 2021). Bu çalışmada da 5 değer için 5 ayrı model kurulmuş, her değer için ayrı kovaryans, regresyon ve benzeri ilişkiler ayrı ayrı değerlendirilerek ortalaması hesaplanmıştır. Bu doğrultuda tasviri istatistiklerde de 5 makul değerin analiz edilmesinden oluşan sonuçlar nihai yapılı eşitlik modellemesinde birleştirilmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere PIRLS'te 6032 öğrenci üzerinden ölçüm yapılmıştır. Bu büyük örneklem sonuçların genellenebilirliğini artırmaktadır. 5 makul değerin en küçük değer ortalaması 156,1 en büyük değer ortalaması ise 783,2 olarak belirlenmiştir. İkisinin arasındaki fark oldukça geniş bir ranjı göstermektedir (627,1). Bu geniş aralık öğrencilerin okuma performansında geniş bir aralıkta temsil edildiğine işaret etmektedir. Standart sapma ortalamalarının 85,4 olması ise öğrencilerin okuma performanslarının geniş bir dağılım gösterdiğini ve şahsi farklılıkların yüksek olduğunu desteklemektedir.

### 4.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizinden Elde Edilen Bulgular

Bu çalışmada modelin yapı geçerliliğini test etmek, ölçülen değişkenlerin modelin öngördüğü faktör yapısına uygun olup olmadığını değerlendirmek ve Zumbo'nun

ekolojik modelindeki teorik çerçeveyi doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yürütülmüştür. DFA ile modelin geçerliliğini belirlemek üzere kullanılan uyum indeksleri (CFI, TLI, RMSEA ve SRMR) değerlendirilmiştir. Söz konusu indekslerin değerleri modelin verilerle iyi bir uyum sağladığını göstermektedir.

CFI modelin uyumunu değerlendirirken 0 ile 1 arasında değer alır. CFI'nın 0,90 ve üzerinde olması kabul edilebilir, 0,95 ve üzeri ise çok iyi uyuma işaret eder. (Hu ve Bentler, 1999; Rigdon, 1996). Bu çalışmada, CFI değeri ,99 olarak bulunmuş olup modelin yüksek uyum gösterdiği sonucuna varılabilir.

TLI değeri de tıpkı CFI gibi 0 ile 1 arasında olup ,90'ın üzerinde olması kabul edilebilir bir uyuma işaret ederken ,95 ve üzeri ise mükemmel uyuma işaret eder (Hu ve Bentler, 1999; Rigdon, 1996). Çalışmada elde edilen TLI değeri ,99'dir ve bu değer de modelin güçlü bir uyum sağladığını göstermektedir.

RMSEA indeksi modelin uyumunu değerlendirirken var olan hata miktarını yansıtır. RMSEA değeri ,05 veya daha düşük olduğunda model iyi bir uyum gösterir. ,08'e kadar olan değerler ise kabul edilebilir uyuma işaret eder. RMSEA değerinin ,10 ve üzerinde olması ise kötü uyum olarak değerlendirilir (Shi vd., 2022). Bu çalışmada RMSEA değeri ,03 olarak bulunmuştur. Bu düşük değer modelin oldukça iyi bir uyum gösterdiğini ve verilerle uyumlu bir yapı sunduğunu gösterir.

SRMR indeksi modelin tahmin edilen korelasyon matrisi ile gözlenen ve tahmin edilen korelasyon matrisi arasındaki farkın büyüklüğünü yansıtır. ,08 veya daha düşük değerler kabul edilebilir bir uyumu ifade eder (Fan ve Sivo, 2005). Çalışmada SRMR değeri ,03 olarak bulunmuştur ve bu değer modelin gözlenen verilerle yüksek oranda uyumlu olduğunu işaret etmektedir. Aşağıdaki tablo çalışmada kullanılan model uyum indekslerinin kabul edilebilir aralıkları ile elde edilen değerleri ve bu değerlerin model uyumu açısından yorumlarını özetlemektedir.

**Tablo 14. Modelin Uyum İndeksleri**

| **İndeks Türü** | **İndeks Değeri** |
|---|---|
| CFI | ,99 |
| TLI | ,99 |
| RMSEA | ,03 |

*Devamı*

| | |
|---|---|
| SRMR | ,03 |

Doğrulayıcı faktör analizinden ortaya çıkan diğer bir sonuç ise OÖY, OYT ve EOYT faktörlerinin ayrı ayrı kapsadığı her madde ile anlamlı ilişkiler kurmuş olmasıdır. Faktör yükü her bir maddenin ait olduğu faktör ile kurduğu ilişkiyi gösteren bir değerdir. Faktör yükü her bir maddenin ilgili gizil değişkeni ne düzeyde temsil ettiğini göstermektedir (Byrne, 2016). Pozitif bir faktör yükü değişkenin faktörle aynı doğrultuda ilişki gösterdiğini ifade ederken negatif bir faktör yükü ters bir ilişki olduğunu gösterir. ,30 altındaki değerler düşük, ,30 ve ,50 aralığındaki değerler kabul edilebilir, ,50 ve üzerindeki değer ise yüksek faktör yükü olarak ifade edilir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Buna göre çalışmada yer alan maddelerden OÖY faktörüne ait "ASBR08C" maddesi ile OYT faktörüne ait "ASBG10D" ve "ASBG10F" maddelerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu yorumu yapılabilir. Geriye kalan tüm maddelerin faktör yüklerine bakıldığında ise bu maddelerin ait olduğu gizil değişkeni iyi temsil ettiği söylenebilir.

**Tablo 15. Maddelerin Faktör Yükleri**

| **Değişken** | **OÖY** | **OYT** | **EOYT** |
|---|---|---|---|
| ASBR08C | ,33 | | |
| ASBR08D | ,71 | | |
| ASBR08E | ,72 | | |
| ASBR08F | ,69 | | |
| ASBG10A | | ,57 | |
| ASBG10B | | ,59 | |
| ASBG10C | | ,55 | |
| ASBG10D | | ,38 | |
| ASBG10E | | ,62 | |
| ASBG10F | | ,35 | |
| ASBH08A | | | ,68 |

*Devamı*

| | |
|---|---|
| ASBH08B | ,66 |
| ASBH08C | ,81 |
| ASBH08D | ,79 |
| ASBH08E | ,80 |
| ASBH08F | ,73 |

### 4.2. Yapılı Eşitlik Modelinden Elde Edilen Bulgular

İki seviyeli yapılı eşitlik modellemesinde sağlamlaştırılmış en yüksek olabilirlik tahmin metodu ile yapılan testler (maximum likelihood robust) modelin uyum indekslerinin iyi seviyede olduğunu göstermektedir: CFI (,991), TLI (,989), RMSEA (,026). Verilerden yola çıkılarak ortaya konulan yapıların birbirleriyle olan ilişkilerini analiz etmek ve gizli değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkileri tespit etmek amacıyla oluşturulan YEM sonucunda OÖY, OYT ve EOYT değişkenleri arasında güçlü ilişkiler gözlenmiş ve bu değişkenlerin okuma başarısına etkilerinin anlamlı olduğu ortaya konmuştur. Elde edilen bulgulara göre ebeveynin okula yönelik tutumu (EOYT), öğrencinin okuma öz yeterliği (OÖY) ve okula yönelik tutumu (OYT) birlikte hareket ederek öğrencilerin okuma performansında anlamlı bir etkiye sahiptir. Modelde yer alan değişkenlerden bazıları arasında kurulan kovaryans ilişkileri anlamlı bulunmuştur. Bu da yapının ekolojik çerçevede açıklanabilirliğini desteklemiştir; ancak OÖY ile EOYT arasındaki ilişki istatistiki olarak anlamlı çıkmamıştır ($p > ,05$). Bulgu söz konusu faktörler arasında doğrudan değil dolaylı yollarla bir ilişkinin bulunabileceğine işaret etmektedir.

Kovaryans katsayıları arttıkça iki değişken arasındaki ilişki seviyesi yükselmektedir. Araştırmada yer alan modelde standardize edilmiş katsayılar kullanılmıştır. Buna göre genel olarak 0.1-0.3 arasındaki değerler zayıf kabul edilir ve belirgin bir etkiyi yansıtmaz (Schumacher ve Beyerlein, 2000). Bu şekilde OÖY ile OYT arasındaki ,22 değeri ve OYT ile EOYT arasındaki -,11 değeri zayıf etki olarak sınıflandırılabilir. OÖY ile EOYT arasında kurulan bağ ise zayıf kategorisinde bile değildir; çünkü düşük bir değere sahiptir.

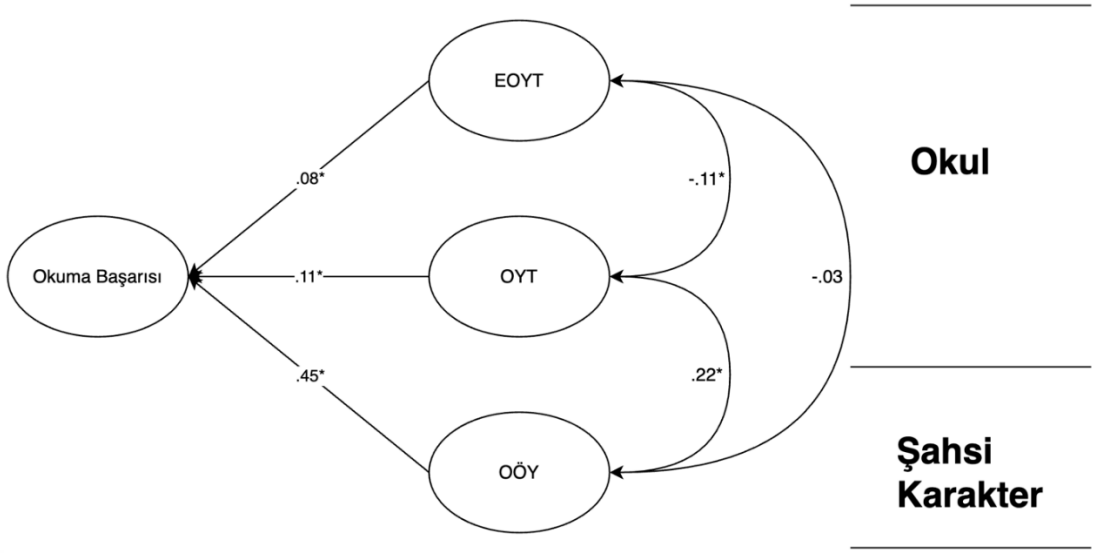
İstatistiki anlamlılığı ifade eden *p* değerinin ,05'ten küçük olması, değişkenlerin arasında kurulan bağın istatistiki olarak anlamlı olduğunu gösterir (Flora ve Curran, 2004). OÖY ile OYT ve OYT ile EOYT arasındaki ilişkilerin p değerleri <,001 olduğundan bu ilişkilerin anlamlı olduğu görülmektedir. Öte yandan OÖY ile EOYT arasındaki ilişkinin p değeri ,198 şeklindedir. ,05'in üzerinde olduğu için anlamlı kabul edilmez. Buna göre şu sonuçlara ulaşılabilir:

1. OÖY ile OYT faktörleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.
2. EOYT ile OYT faktörleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.
3. OÖY ve EOYT faktörleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanamamıştır.
4. Modelde OÖY ile EOYT faktörleri arasındaki ilişkinin anlamsız olması aile tutumunun doğrudan değil dolaylı etkilerle öğrencinin akademik becerilerine katkı sağladığını düşündürmektedir.

Bazı durumlarda büyük örneklemlerde uyumun olması yeterlidir. Örneklem yeteri kadar büyük olduğunda zayıf korelasyonun getirdiği dezavantaj kapanabilmektedir (Wolf vd., 2013); ancak birçok çalışmada faktörler arasındaki ilişkilerin hem uyumlu olması hem de güçlü olması aranmaktadır. Bu çalışmada seçilen üç faktörün aynı modelde rol alarak okuma başarısını artırdığı görülmüştür. Bu sonuç çalışmada kullanılan ekolojik modelin ehemmiyetini ispatlar niteliktedir.

EOYT faktörü model içerisinde anlamlı bir rol üstlenmekte, uyum indeksleri için istatistiki anlamlılığa zarar vermemektedir. Faktörün dolaylı etkilerine dair izlerine rastlanması ekolojik modelin aile ve okul dışı çevre tabakasının şahsi tabakaya dolaylı etkilerine işaret etmektedir. Bu sebeple modelde kullanılan üç temel faktörün (OÖY, OYT, EOYT) birbirleriyle kurduğu ilişkilerden elde edilen bulguların araştırmanın teorik yapısını desteklediği yorumu yapılabilir. OÖY, OYT ve EOYT faktörlerinin okuma başarısı (MD) ile kurduğu regresyonlar aşağıdaki şekilde olduğu gibidir.

**Şekil 2. Yapılı Eşitlik Modellemesi**




Regresyon katsayısı bağımsız değişkendeki artışın bağımlı değişkende ne kadar değişikliğe yol açacağına dair fikir verir. Bu katsayı bağımlı değişkenin bağımsız değişkenle ilişkisinin yönünü ve büyüklüğünü ifade eder (Harmatz ve Greenblatt, 2015). Değişkenlerin birimleri farklıysa, standartlaştırılmış regresyon katsayıları kullanılarak karşılaştırma yapılabilir (Landis, 2014). Yukarıdaki şekilde de standartlaştırılmış katsayılar kullanılmıştır. Standartlaştırılmış katsayılar bağımsız değişkendeki standart sapma değişiminin bağımlı değişkende ne ölçüde değişim oluşturduğunu ifade etmektedir. Yukarıdaki modelde "*" ile verilen her ilişki istatistiki olarak anlamlılığı ifade etmektedir ($p < ,05$). Bu noktada "*" ile verilen her standardize edilmiş regresyon katsayısı ve kovaryans değeri istatistiki olarak anlamlıdır. Böylece çalışmadaki OÖY, OYT ve EOYT faktörleri ile MD bağımlı değişkeni arasındaki regresyonlardan elde edilen bulgular şöyledir:

1. Şahsi karakter tabakasına ait OÖY faktörü okuma başarısı üzerinde en büyük etkiye sahiptir ($\beta= ,45$). Bu durum şahsi özelliklerin okuma başarısını güçlü bir şekilde etkilediğini göstermektedir.
2. Okul tabakasına ait OYT faktörünün okuma başarısı üzerindeki etkisi OÖY'ye göre daha düşük olsa da hala anlamlı bir etkidir ($\beta= 0,11$). Bu durum öğrencinin okula yönelik tutumunun okuma başarısı üzerinde öğrencinin okuma öz yeterliği kadar olmasa da etkilediğini göstermektedir.
3. Aile ve okul dışı çevre tabakadan da etkilenen; ancak okula yönelik bir değişken olan EOYT faktörünün okuma başarısı üzerindeki etkisi pozitif; ama oldukça zayıf

bir açıklayıcılığı ifade etmektedir (β= ,08). Bu bulgu aile ve okul dışı çevrenin şahsi karaktere göre okuma başarısını daha az etkilediğini göstermektedir.

4. Bütün regresyon ilişkileri için *p* değerleri (p < ,001) ilişkilerin tesadüfi olmadığını ve istatistiki olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular daha önce literatürde faktörler özelinde yapılan çalışmalar ile aynı doğrultudadır. Bulguları destekleyen ve benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar "Sonuç ve Tartışma" bölümünde değerlendirilmiştir.

# 5. SONUÇ VE TARTIŞMA

4. sınıf öğrencilerinin okuma performansına etki eden faktörlerin ve bu faktörlerin arasındaki ilişkilerin tespit edilmesinin amaçladığı bu çalışmada OÖY, OYT ve EOYT faktörlerinin öğrencilerin okuma başarısı üzerindeki etkileri ekolojik model çerçevesinde incelenmiştir. PIRLS 2021 verilerinden yararlanarak geniş bir örneklem üzerinden öğrencilerin okuma performansları ile bağımsız değişkenleri oluşturan faktörler arasındaki ilişkiler ortaya konulmuştur. Bu çalışmada ekolojik model çerçevesinde gerek şahsi gerek okul seviyesindeki değişkenlerin okuma başarısına nasıl katkı sağladığını analiz etmeye yönelik bir yaklaşım sunulmuştur.

Elde edilen bulgular öğrencinin okuma öz yeterliğinin (OÖY) okuma başarısını en güçlü şekilde etkileyen değişken olduğunu göstermiştir. Okula yönelik tutum (OYT) ve ebeveynin okula yönelik tutumu (EOYT) ise okuma başarısını etkileyen önemli faktörler olmakla birlikte bu faktörlerin doğrudan etkilerinin sınırlı, dolaylı etkilerinin ise anlamlı olduğu görülmüştür. Bu durumdan yola çıkılarak öğrencilerin okuma becerilerine dair öz yeterlik algısı yüksek olduğunda okuma performansının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ekolojik çerçevenin temel alındığı analizler okuma başarısının 4. sınıf öğrencilerinin psikolojik ve okul ile ilişkili faktörlerden değil ailelerine ait değişkenlerle de doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle ebeveynin okula yönelik tutumuna ait sonuçlar okulun kendi sınırlarını aşarak okuma başarısının geliştirilmesinde aile ile olan kesişim noktalarına ehemmiyet verilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bulgular eğitim politikalarına ve sınıf içi uygulamalara yönelik kıymetli çıkarımlara sahiptir. Özellikle öğrencilerin okuma öz yeterliklerinin artırılması için destekleyici eğitim programlarının geliştirilmesi, öğretmenlerin öğrenci motivasyonunu güçlendirecek metotların benimsemesi ve aile-okul iş birliğinin artırılması gibi noktalarda sonuçlar yol gösterici olabilir. Bu çerçevede önceki çalışmalarla kıyaslama yaparak literatüre sağlanan katkıları detaylandırmak, tavsiye ve teklifler geliştirmek amacıyla tartışma ve sonuç bölümünde alt başlıklara geçilecektir.

### 5.1. Şahsi Karakter Tabakasına Yönelik Sonuçlar: Okuma Öz-Yeterliği

Okuma başarısını etkileyen 3 faktör arasında en yüksek etkiye sahip faktör olarak öğrencinin okuma öz yeterliğidir (OÖY). OÖY'nin okuma başarısı üzerindeki etkisinin anlamlılığı ($\beta = 0.45$) literatürde daha önce yapılmış çalışmaları destekler niteliktedir. Bu alanda yapılan çalışmalarda öz yeterliğin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini vurgulamış, okuma öz yeterliğinin özellikle öğrencilerin erken yaşlardaki okuma tecrübelerinden etkilendiği ve öğrencilerin sonraki akademik başarıları üzerinde kalıcı bir etkisi olduğu söylenmiştir (Chapman ve Tunmer, 2003; Lee ve Jonson-Reid, 2016). Öz yeterlik değişkeni motivasyonun yansıtıcısı olarak da değerlendirilmiş ve okuma başarısını doğrudan artırdığına yönelik çalışmalar da sunulmuştur (Schiefele ve Löweke, 2018). Öğrencinin öğrenme sürecine iyi bir iç motivasyon ile başlaması okuma başarısını uzun vadede artırmaktadır (Orellana vd., 2020). Literatürle uyumlu olarak araştırma sonuçları okuma öz yeterliği ile ilkokul seviyesinde verilen okuma eğitiminin arasındaki ilişki ön plana çıkmaktadır.

PIRLS 2001 ile PIRLS 2021 sonuçları karşılaştırıldığında Türkiye'deki öğrencilerin okuma öz yeterliğinde bir artış görülmüştür (Mullis vd., 2003, 2023). Aradan geçen 20 yılda MEB tarafından oluşturulan erken okuryazarlık politikalarının bu sonuçta etkili olduğu düşünülmektedir ve bu politikalar şura kararlarında öne çıkmaktadır (MEB, 2006a, 2010, 2014, 2021). Artışın bir diğer muhtemel sebebi de zaman içinde değişen Türkçe öğretim programlarıdır. Örnek olarak son Türkçe öğretim programında okumanın somut çıktılarının yanı sıra öz yeterlik gibi okumayı etkileyen faktörlere de odaklanıldığı görülmüştür (MEB, 2024a, 2024b). Uluslararası araştırmalardan hareketle okuma başarısını ölçen Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi gibi çalışmalar da okumanın eğitim öğretim amaçlarını şekillendirmedeki etkisini gösteren yansımalar arasında sayılabilir (Göktentürk vd., 2021). Dolayısıyla MEB tarafından geliştirilen okuma öz yeterliğini artırmaya yönelik politikaların bu gelişmenin önünü açtığı düşünülebilir.

### 5.2. Okul Tabakasına Yönelik Sonuçlar: Okula Yönelik Tutum

Öğrencinin okula yönelik tutumunun (OYT) öğrencinin okuma başarısı üzerindeki etkisi de bu çalışmada öne çıkan sonuçlardan biridir. Bu etki anlamlıdır ($\beta = 0{,}11$); ancak OÖY'den düşüktür. Bu sonuç okula yönelik pozitif bir tutumun akademik

başarıyı destekleyici bir unsur olduğunu; ancak okuma başarısını şahsi karakterdeki bir değişken kadar etkileme ihtimalinin düşük olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin okula karşı aidiyet duygusu geliştirmesi hem duygu hem de sosyal ilişkiler bakımından pozitif etkiler yaratması beklenir. Literatürde öğrencilerin okul deneyimlerine yönelik pozitif tutum geliştirmelerinin başarı üzerindeki etkisi birçok çalışmada doğrulanmıştır (Cain ve Hattie, 2020; Verešová ve Malá, 2016). Dolayısıyla elde edilen bulguların literatürle uyumlu olduğu söylenebilir.

Öğrencinin okula karşı hissettiği aidiyet, memnuniyet ve güven gibi duygular onun akademik performansına doğrudan etki ettiği gibi okul içi ve dışındaki faktörlerle etkileşim kurarak dolaylı etkiler oluşturabilir (Hughes vd., 2015). Öğrencinin okul içi süreçlere karşı pozitif tutuma sahip olması öğrenme süreçlerine daha fazla dâhil olmalarını sağlarken negatif tutum geliştirmeleri öğrenmeye karşı ilgisizlik ve motivasyon eksikliği ile sonuçlanabilir (Fredricks vd., 2004; Green vd., 2012). Öğrencilerin okula yönelik iyi yönde tutum geliştirmesi hem akademik hem de sosyal yönden gelişmeye katkı sağlamaktadır (Fan ve Chen, 2001; Verešová ve Malá, 2016). Öğrencinin okula yönelik tutumunun okuma öz yeterliği ile kurduğu bağ da okuma başarısını açıklarken iki değişkenin birlikte hareket ettiğini göz önünde bulundurma gerekliliğine işaret etmektedir. Türkiye için teklif edilen ekolojik çerçeve ile birlikte düşünüldüğünde ekolojik arka plandaki tabakaların eş zamanlı etkileşimlerinin bir yansıması olarak bu sonucu okumak mümkündür (Göktentürk vd., 2023). Bu meyanda öğrencinin okula yönelik tutumu, şahsi motivasyon ve sosyal destek mekanizmalarının birleşimi olarak değerlendirilebilir.

Araştırmalarda öğrencilerin okula karşı aidiyet hislerinin öğretmen-öğrenci ilişkileri, okulun fiziki çevresi ve okul iklimi gibi faktörlerden doğrudan etkilendiği ortaya konulmuştur (Lai vd., 2015). Özellikle öğretmenlerin destekleyici ve adil yaklaşımlarının öğrencinin okula yönelik tutumunu pozitif yönde şekillendirebileceğini belirtilmektedir (Ma vd., 2021). PIRLS verileri bu noktada öğrencilerin okula yönelik tutumunun sadece şahsi ve okul içi çok sayıda faktörü de etkilemiş olabileceğine dair sonuçlar ortaya koymuştur.

Okula yönelik tutumun geliştirilmesi okul içi ve dışındaki geniş bir ekolojik çerçeve ile birlikte düşünülmelidir. Öğrencilerin okula yönelik pozitif bir tutum geliştirebilmesi için okullarda aidiyet duygusunu artıracak programların uygulanması, öğretmen-öğrenci iletişiminde daha kapsayıcı yaklaşımlar benimsenmesi ve sosyal ve

duygu yönünden öğrenme becerilerine yönelik çalışmalar yapılması tavsiye edilmektedir (Longobardi vd., 2021). Ayrıca ailelerin okula yönelik tutumlarının öğrencilerin algılarını şekillendirdiği göz önünde bulundurulmalıdır (Galende vd., 2020). Ebeveynlerin geliştirdiği tutumun çocuklarının okullarında pozitif tecrübeler üretmesine katkı sunma potansiyeli bu bakımdan akademik gelişmenin pozitif bir açıklayıcısı olma potansiyeli sunmaktadır. Dolayısıyla öğrencinin okulla kurduğu bağ ailenin okulla kurduğu bağ ile okul içinde eş zamanlı bir örüntü oluşturmaktadır.

Sonuç olarak öğrencinin okula yönelik tutumu okuma başarısını etkileyen mühim bir değişkendir. Bu tutumun pozitif yönde desteklenmesi öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımını artırarak akademik başarılarını destekleyebilir. Literatürde okula yönelik olumlu tutumun yalnızca öğrencinin akademik başarısı üzerinde değil onun uzun vadeli sosyal ilişkileri ve duygu gelişimi üzerinde de pozitif etkiler yarattığı belirtilmektedir (Fan ve Chen, 2001; Fredricks vd., 2004; Kwon vd., 2014). Bu sebeple okula yönelik tutumun geliştirilmesine yönelik politikaların eğitim sisteminin sürdürülebilir başarısında kritik bir role sahip olduğu söylenebilir.

### 5.3. Aile Tabakasına Yönelik Sonuçlar: Ebeveynin Okula Yönelik Tutumu

4. sınıf seviyesindeki öğrencilerin aile ile ilgili çevre faktörlerinden etkilere açık olduğu literatürde belirtilmektedir (Gilav, 2016). Buna göre PIRLS 2021 örneklemini oluşturan öğrenciler aile ve okul dışı çevre tabakasına ait olarak değerlendirilebilecek ebeveynin okula yönelik tutumu faktöründen etkilenmektedir. Araştırmada elde edilen modele göre aile ve okul dışı çevre ile okul tabakasının kesişimini ifade eden EOYT faktörü okuma başarısı üzerinde diğer faktörlere göre daha düşük regresyon değerine sahiptir (β=,08). Bununla beraber EOYT faktörünün esas değeri şahsi karakterden okula kadar uzanan anlamlı bir modelin içinde yer almasıdır. Çalışmanın çerçevesini oluşturan ekolojik modelin varsayımları ele alındığında ekolojik arka plandaki faktörlerin oluşturduğu örüntüleri anlamak bakımından bu sonuç kritik bir yer tutmaktadır (Göktentürk vd., 2023; Zumbo vd., 2015). Bu çerçeve aile tabakasından şahsi karaktere uzanan faktörlerin birlikte değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla ebeveynin öğrencinin okuluna yönelik tutumunun diğer faktörlerle birlikte hareket ederek okuma başarısına yaptığı etki eğitim-öğretim süreçlerinde göz önünde bulundurulmalıdır (Galindo ve Sheldon, 2012).

Şahsi karakter tabakasında yer alan OÖY faktörünün aile ve okul dışı çevre tabakasında yer alan EOYT faktörüne göre daha düşük bir regresyon değerine sahip olması ekolojik çerçeve üzerinden yapılmış çalışmalarla uyumludur (Saglam ve Goktenturk, 2024; Sağlam vd., 2023). Literatürde sıklıkla şahsi karakter, okul ve aile içindeki değişkenler münferiden ele alınmaktadır (Ahmed vd., 2019; Galende vd., 2020; Popa, 2020). Bu çalışmada ise EOYT faktörü sadece kendi başına ürettiği regresyon değeri ile değil, hayata uygunluk prensibinde (in vivo) ekolojideki diğer faktörlerle bağ kurarak anlamlandırılmaktadır (Göktentürk vd., 2023; Zumbo vd., 2015).

Ailenin öğrencinin motivasyonuna pozitif etkisi ve aile ile ilgili faktörlerin kimi zaman motivasyonel faktörlerin önüne geçtiğini gösteren çalışmalar (Schulze ve Lemmer, 2017; Stoeger vd., 2014) aile ve okul dışı çevre gibi şahsi karakterin üstündeki tabakaların birlikte hareket ederek öğrenci ile ilgili sonuçları etkileyebileceğiyle paralellik içermektedir. Bu tabakaya ait faktörlerin etki değerinin okul tabakasına ait değişkenlerden daha fazla olduğunu gösteren çalışmalar da vardır (Villiger Hugo, 2011). Çalışmalar ekoloji içindeki tabakaların öğrenciler ile kurduğu ilişki örüntülerinin farklı yaş ve eğitim seviyelerinde değişken olabileceğine işaret etmektedir. Bu çalışma içinde ise şahıstan dış tabakalara ilerledikçe regresyon değerlerinde beklenen azalmanın gerçekleştiği görülmüştür.

### 5.4. Bağımsız Değişkenleri Oluşturan Faktörler Arası İlişkiler

Araştırmanın ekolojik model çerçevesinde yapılmasının en mühim faydası açıklayıcı faktörlerin her birinin okuma başarısına muhtemel etkisi faktörlerin birbirleriyle kurduğu ilişkiler üzerinden de açıklamasıdır. Öğrencinin okuma öz yeterliği ve okula yönelik tutumu arasındaki ilişkinin yanı sıra ebeveynin okula yönelik tutumu ile öğrencinin okula yönelik tutumu arasındaki ilişki bu faktörlerin (EOYT-OÖY kovaryans örüntüsü hariç) birlikte hareket ederek okuma başarısını etkilediğini göstermektedir. Ebeveynin okula yönelik tutumu ile öğrencinin okuma öz yeterliği arasında istatistiki açıdan anlamlı bir kovaryans ilişkisinin görülmemesi ise ebeveynin okul yönelik geliştirdiği tutum ile okuma öz yeterliğinin okuma başarısı kontekstinde birbirinden bağımsız hareket ettiğine işaret etmektedir.

Kovaryans analizlerinde en çok öne çıkan örüntü OÖY ve OYT arasındaki ilişkiye yöneliktir. Bu sonuç öğrencilerin okuma öz yeterliklerinin okula yönelik pozitif

tutumlarını artırabileceğini ihtimalini akla getirmektedir. Öğrenci öz yeterlik değerlerindeki artışın okula bağlılığı ve okul etkinliklerine katılımı artabileceği önceki çalışmalarla desteklenmiştir (Ebere Adimora vd., 2019). Ayrıca öğrencinin okula yönelik tutumu şahsi faktörlerden etkilenebileceği gibi diğer çevre faktörlerinden de etkilenebilmektedir (Kurniawan vd., 2021). Faktörler arasındaki ilişkiler incelendiğinde OYT ile OÖY arasındaki kovaryans ilişkisinin diğer faktörler arasındaki kovaryanslardan yüksek olması (β=,22) iki faktörün de öğrencinin kendisi tarafından cevaplanan ve öğrenci görüşlerinden inşa edilen bir yapı içermesi ile açıklanabilir. Ebeveyne yönelik değişkenler öğrenci ile ilişkili değişkenlerle bağ kurabilse de öğrencilerin dışındaki katılımcılar tarafından cevaplanmıştır. Bu sonuç aileye yönelik değişkenlerle şahsi karaktere yönelik değişkenler arasındaki ilişkilerin göz önünde bulundurularak okuma performanslarının değerlendirilmesi gerektiği çıkarımını desteklemektedir (Ahmed vd., 2019).

OYT ve EOYT faktörleri arasında ise zayıf ancak negatif bir ilişki bulunmuştur (β=-0.11). Ailelerin okula yönelik yüksek tutumunun öğrencilerin okul tutumları ile bağ kurması beklenen bir sonuçtur. Bununla beraber paralel olmayan kovaryans değerinin bulunması ebeveynin okula yönelik tutumlarının öğrencilerde aşırı beklenti veya baskıya yol açabilmesi gibi (You vd., 2016) yeni ihtimalleri akla getirmektedir. Literatürde bu iki faktörün birbiriyle doğrudan ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar da yer almaktadır. Örneğin ebeveynin okula karşı tutumlarının ve okula dâhil olma seviyelerinin öğrencilerin akademik başarısıyla pozitif bir ilişki içinde olduğu ortaya konulmuştur (Williams, 2017). Ebeveynlerin eğitim, okul ve öğretmenlere yönelik pozitif tutumlarının öğrencilerin okula karşı geliştirdikleri pozitif tutumlarla ilişkili olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar da vardır (Cherian ve Cherian, 1996; Sayanna ve Ksheerasagar, 2021). Aile çevresi öğrencinin okula yönelik tutumunu etkilemektedir (Popa, 2020). Bütün bu bulgular ışığında araştırmada kullanılan modelde OYT ile EOYT arasındaki ilişki düşük çıksa da ebeveynlerin tutumlarının ve okula yönelik yaklaşımlarının öğrencilerin okula karşı geliştirdiği algılar ve tutumlar üzerinde göz ardı edilmemesi gerektiği görülmektedir.

OÖY ve EOYT arasındaki kovaryans örüntülerinin anlamlı bulunmaması (β=-,03) ebeveynin okula yönelik tutumlarının öğrencilerin öz okuma öz yeterliğinden bağımsız olarak okuma performansı ile bağ kurduğuna işaret etmektedir. Literatürde ebeveynlerin eğitime katılımının öğrencilerin öz yeterliğini geliştirebileceği ifade

edilmiştir. Bununla beraber ilişki genellikle zayıf; ancak anlamlı seviyededir (Fan ve Williams, 2010). Keza düşük okuma öz yeterliğine sahip çocuklarda ebeveynlerin disiplinsiz veya toleranslı eğitim yaklaşımlarının mühim bir faktör olduğunu ifade etmiştir; ancak bu durumun okuma öz yeterliği üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığı da belirtilmiştir (Suganda vd., 2011). Diğer yandan ebeveynlerin eğitim seviyesinin öğrencilerin okuma öz yeterliği ve okuma başarısı arasındaki ilişkiyi kısmen etkilediğini ve bu etkinin ebeveynlerin tutumlarıyla bağlantılı olduğunu ifade eden çalışmalar da vardır (Norudin vd., 2024). Her ne kadar ailenin belirtilen başlıklarda çok yönlü etkileri görülse de bu etkilerin öğrencinin şahsi karakterine ait hangi değişkenlerle birlikte hareket edip etmediğine dair daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Çalışmada öğrencinin okuluna yönelik tutumu ile ebeveynin okula yönelik tutumu arasında kovaryans örüntüsünün oluşması ancak okuma öz yeterliği ile oluşmaması ilgili bağın daha sınırlı bir örüntü içinde değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Son olarak 3 değişkenin (OÖY, OYT, EOYT) aynı modelde uyum indeksi oluşturan bir örüntüye sahip olması ekolojik arka planın birbiri ile kurduğu bağdan hareketle okuma performansının açıklanabilir olduğunu destekler bir sonuç olarak değerlendirilmelidir (Göktentürk vd., 2023; Zumbo vd., 2015).

### 5.5. Zumbo'nun Ekolojik Bakış Açısı Çerçevesindeki Eğitim Araştırmalarında Çalışmanın Yeri

Zumbo'nun ekolojik bakış açısı çerçevesinde yapılan çağrı metni Türkçe eğitimi içinde yapılan ölçme ve değerlendirme araştırmalarında ekolojinin ihmal edilemezliğini vurgulamaktadır (Göktentürk vd., 2023). Yeni çalışmalara yönelik yapılan çağrılar sonrası ekolojik bakış açısı ile şekillenen ampirik araştırmalar eğitimin paydaşları için de yol gösterici haritalar ortaya koymaktadır (Saglam ve Goktenturk, 2024; Sağlam vd., 2023; Toprak Ay ve Göktentürk, 2023). Çalışmanın bu eksende birinci katkısı yapılan çalışmalara 4. sınıf seviyesinde yeni bir halka eklemesidir.

Ekolojik model rehberliğinde yapılan bir diğer faydası da şahıs tabakasından ülke tabakasına kadar olan faktörlere tematik bir rehber sağlaması ve bu yolla eğitim politikalarına yönelik tavsiye ve teklifler sunabilmesidir (Maddox vd., 2015; Toprak Ay ve Göktentürk, 2023). Mesela öz yeterlik ve tutum gibi değişkenlerin etkileri erken çocukluk döneminde şahsi öğrenme süreçlerine odaklanılması gerektiğini ortaya

koymaktadır. Bu noktada EOYT gibi çevre faktörlerinin etkileri ailelerin eğitim sürecine dâhil edilmesinin ve okul-aile iş birliğinin artırılmasının ehemmiyetini ortaya çıkmaktadır.

Ekolojik modelin esnek yapısı farklı yaş grupları ve kültürel kontekstlerde uygulanabilir olmasını sağlar (Zumbo, 2017, 2023). Kişinin ekoloji ile ilişkisi dünyanın her yerinde hayat boyu devam eden bir süreçtir (Tudge ve Rosa, 2020). Bu doğrultuda ekolojik model PIRLS ve PISA gibi uluslararası değerlendirmelerde farklı ülkelerdeki farklı başarı seviyelerini ilgili temalarda daha iyi tasvir etmek için de kullanılabilmektedir (Saglam ve Goktenturk, 2024). Ekolojik modelin sunduğu bütünlüklü bakış açısı aynı zamanda eğitim politikalarının daha kapsayıcı şekilde şekillendirilmesine yardımcı olma potansiyeline sahiptir. Şahsi karakter tabasına yönelik faktörlerin desteklenmesi için öğrencilerin öz yeterliğini artırmaya yönelik programlar geliştirilirken çevreyle bağlarının güçlendirilmesinde ailelerin eğitim süreçlerine katılımını artıracak politikalar üretilebilir.

Bu çalışmada kullanılan ekolojik modelin yüksek uyum indeksleri de (CFI= ,99; TLI= ,99; RMSEA= ,03) eğitim araştırmalarında ekolojik yaklaşımların kullanılmasını destekler niteliktedir. Uyum indeksleri eğitimde sadece şahsi faktörlerin değil aynı zamanda çevreye yönelik faktörlerin de sistematik bir şekilde analiz edilmesinin gerekliliğini ve meşruluğunu vurgulamaktadır. Ekolojik model bu açıdan eğitim araştırmalarına yenilikçi bir perspektif sunmakta, daha geniş ve tasvir gücü yüksek tabloların inşasını mümkün kılmaktadır.

### 5.6. Tavsiye ve Teklifler

Bu çalışmada kullanılan ekolojik model OÖY, OYT ve EOYT gibi değişkenlerin okuma başarısına münferit etkisinin haricinde söz konusu değişkenler arasındaki ilişkileri de ön plana çıkarmıştır. Bu bakımdan Türkiye'de PIRLS üzerine yapılacak çalışmalarda bu çalışmanın sunduğu çerçeve metodolojik olarak örnek bir rehber mahiyetinde kabul edilebilir. Gelecek çalışmalarda da çeşitli faktörlerin etkisi incelenirken ekolojik modelin göz önünde bulundurulması ve bu çerçevede birbiri ile birlikte hareket eden faktörlerin ortak bir kontekstte oluşturduğu etki örüntülerinin çalışılması tavsiye edilmektedir.

İlerleyen çalışmalarda ekolojik modelin daha geniş bir konu alanında farklı yaş grupları ve kültürel kontekstlerde de uygulanması faydalı olacaktır. Özellikle değişen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına paralel olarak dijital okuryazarlık ve teknoloji kullanımının okuma başarısı üzerindeki etkileri gibi yeni faktörlerin ekolojik modele eklenmesi gelecekteki araştırmalara yön verebilir (Göktentürk vd., 2023; Zumbo, 2017, 2023). Ayrıca PIRLS ve PISA gibi uluslararası araştırmaların sunduğu çerçeveler ekolojik modelle birleştiğinde eğitim sistemlerine destek olacak daha bütünlüklü yol haritaları sunabilir.

PIRLS 2021 sonuçları sahip olduğu örneklem gücünden kaynaklı olarak Türkiye'deki öğrencilerin durumunu iyi bir şekilde yansıtmaktadır. 4. sınıfların Türk eğitim sistemi içindeki kritik yeri de düşünüldüğünde Türkiye'nin PIRLS gibi uluslararası değerlendirme programlarına katılmasının ehemmiyeti daha da artmaktadır. Dolayısıyla 2021 döngüsünde olduğu gibi düzenli olarak araştırma döngülerine katılınması Türkçe eğitimi araştırmalarına da ciddi katkılar sunma potansiyeline sahiptir.

OÖY'nin okuma başarısında oldukça etkili bir faktör olması beklenen bir sonuçtur. OÖY faktörünün 4. sınıf yaş aralığında değişime açık bir faktör olduğu da bellidir (Unrau vd., 2018). Buna göre öğrencinin okuma öz yeterliğini artırmaya yönelik stratejiler ile ilgili yapılan çalışmalar okuma başarısının artmasına katkı sağlayacaktır; ancak bu çalışmada kullanılan model çerçevesinde OÖY ve OYT faktörlerinin birlikte hareket ederek okuma başarısını etkilediği düşünüldüğünde sadece OÖY'nin değil OYT'ye yönelik çalışmaların da yapılması daha güvenilir sonuçlar sunabilir. MEB'in

yeni maarif modelinde benlik becerilerin yanında sosyal becerilere ve duygu becerilerine de odaklanılması bu noktada pozitif bir adım sayılabilir (MEB, 2024d).

2024 maarif modeli yeni bir öğretim programıdır. Bu programın çıktılarını iyi okuyabilmek için okuma başarısı yansıtıcı bir değişken olarak değerlendirilmelidir; ancak okuma başarısının artırılması için okuma başarısı puanlarına bakarak buna göre politikalar üretmek yeterli değildir. Eğitim politikalarının üretilmesinde okuma başarısını etkileyen faktörlerin ekolojik bir zeminde incelenerek buradan elde edilen bulguların kullanılması üretilen politikaların etkinliğini artıracaktır. Yeni eğitim politikalarının Zumbo'nun ekolojik bakış açısı ile şekillenen çerçevede ekolojik örüntünün dikkate alarak yapılandırılması faydalı olacaktır.

Çalışmadan elde edilen bulgular ilköğretim seviyesinde şahsi karakter tabakasındaki faktörlere yönelik odağın artırılmasının faydalı olacağını göstermektedir. Aileler ise okulun mühim bir paydaşı olarak görülmelidir. Bulgularda ebeveynin okula karşı pozitif bir tutum sergilemesinin yalnızca okuma başarısını değil aynı zamanda öğrencinin okula yönelik tutumu ile de potansiyel ilişkisini ortaya koymaktadır. Bu değişkene bağlı olarak ebeveynlerin okula karşı olumlu bakış açısı geliştirmesini teşvik edecek uygulamaların faydalı olabileceği söylenebilir. Dolayısıyla okul-aile iş birliğini geliştirecek çalışmaların gerçekleştirilmesi hem araştırmacılar hem politika yapıcılar hem de öğretmenler için yararlı olacaktır.

## KAYNAKÇA


Afolabi, O. E. (2013). The spill-over effects of family relationship and socioeconomic status on children behavioural reactivity. *European Scientific Journal*, *9*(31), 387-399. https://doi.org/10.19044/esj.2013.v9n31p%25p

Ahmad, F., Saguni, F., ve Rustina, R. (2019). The role of teachers and families in improving motivation and learning outcomes of students. *International Journal of Contemporary Islamic Education*, *1*(1), 86-102. https://doi.org/10.24239/ijcied.Vol1.Iss1.6

Ahmed, G., Arshad, M., ve Arif, Z. A. Q. and M. (2019). Effects of parent attitude on secondary school students academic performance in Pakistan. *Indian Journal of Science and Technology*, *12*(6), 1-9. https://doi.org/10.17485/ijst/2019/v12i6/140721

Akar, C., Başaran, M., ve Kara, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, *11*(3), 1-14. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies

Aksaçlıoğlu, A. G., ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, *21*(1), 3-28.

Aktaş, E. (2023). Effect of readers theater on reading comprehension skills and reading motivation among students of Turkish as a foreign language. *International Journal of Education and Literacy Studies*, *11*(3), 71-83. https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.11n.3p.71

Akyıldız, M. (2009). PIRLS 2001 testinin yapı geçerliliğinin ülkelerarası karşılaştırılması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 18-47.

Alamdar, S. (2015). *Akademik başarıyı etkileyen faktörlerin etkili okul kavramı bağlamında incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. https://avesis.ankara.edu.tr/yonetilen-tez/4dca61bf-b251-4a30-bdda-0d0e4ae12059/akademik-basariyi-etkileyen-faktorlerin-etkili-okul-kavrami-baglaminda-incelenmesi

Albergaria Almeida, P., Dinis da Costa, P., ve Araújo, L. (2013). *Reading literacy in EU countries: Evidences from PIRLS*. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2788/40816

Almaskut, A., LaRoche, S., ve Foy, P. (2023). Sample design in PIRLS 2021. Içinde von Davier, M., Mullis, I. V. S., Fishbein, B., ve Foy, P. (Ed.), *Methods and procedures: PIRLS 2021 technical report* (s. 3.1-3.32). TIMSS ve PIRLS International Study Center. https://pirls2021.org/wp-content/uploads/2023/02/P21_MP_Ch3-sample-design.pdf

Andrade, C. (2024). Confounding by indication, confounding variables, covariates, and independent variables: Knowing what these terms mean and when to use which term. *Indian Journal of Psychological Medicine*, *46*(1), 78-80. https://doi.org/10.1177/02537176241227586

Aparicio, J., Cordero, J. M., ve Ortiz, L. (2021). Efficiency analysis with educational data: How to deal with plausible values from international large-scale

assessments. *Mathematics*, *9*(13), Article 13. https://doi.org/10.3390/math9131579

Araújo, L., ve Costa, P. (2015). Home book reading and reading achievement in EU countries: The Progress in International Reading Literacy Study 2011 (PIRLS). *Educational Research and Evaluation*, *21*(5-6), 422-438. https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1111803

Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi.

Arikan, S., Özer, F., Şeker, V., ve Ertaş, G. (2020). The importance of sample weights and plausible values in large-scale assessments. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, *11*(1), 43-60. https://doi.org/10.21031/epod.602765

Arnold, K. D., Michael, M. G., Hosley, C. A., ve Miller, S. (1994). Factors influencing attitudes about family-school communication for parents of children with mild learning problems: Preliminary findings. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *5*(3), 257-267. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0503_4

Arya, D., McClung, N. A., Maul, A., ve Cunningham, A. (2014). *The effects of early home literacy environments on fourth-grade literacy achievement: An international comparison*. *2*, 1-16. https://doi.org/10.1504/IJQRE.2014.060971

Ashiabi, G. S., ve O'Neal, K. K. (2015). Child social development in context: An examination of some propositions in Bronfenbrenner's bioecological theory. *SAGE Open*, *5*(2), 1-14. https://doi.org/10.1177/2158244015590840

Ashton, M. C. (2022). *Individual differences and personality*. Elsevier.

Aslan, D., ve Aktaş Arnas, Y. (2015). The immediate impacts of preschool attendance on Turkish children's mathematics achievement. *Educational Studies*, *41*(3), 231-243. https://doi.org/10.1080/03055698.2014.961901

Aydın, C. U., ve Balkan, S. (2022). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma sıklığı ile eleştirel okuma becerileri arasındaki ilişki. *SDU International Journal of Educational Studies*, *9*(1), 29-41.

Azur, M. J., Stuart, E. A., Frangakis, C., ve Leaf, P. J. (2011). Multiple imputation by chained equations: What is it and how does it work? *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, *20*(1), 40-49. https://doi.org/10.1002/mpr.329

Bagheri, F., ve Zangeneh, Z. Z. (2014). *The study of structural relation between the patterns of parent- child relationship with the self-efficacy beliefs*. https://www.semanticscholar.org/paper/The-study-of-structural-relation-between-the-of-the-Bagheri-Zangeneh/b76df7df31fe23f62f1efc6f0a62e2c50deefc17?

Baker, L., Scher, D., ve Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, *32*(2), 69-82. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3202_2

Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, *1*(6), 589-595. https://doi.org/10.1037/h0022070

Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, *1*(4), 237-269. https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90012-7

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ, 1986*(23-28), 2.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, *1*(2), 164-180. https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x

Bandura, A. (2012). *Self-efficacy: The exercise of control* (12. print). Freeman.

Barzillai, M., ve Thomson, J. M. (2018). Children learning to read in a digital world. *First Monday*. https://doi.org/10.5210/fm.v23i10.9437

Başaran, M. (2013). 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, *8*(8), 225-240. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5502

Bayburtlu, Y. S. (2015). 2006 ve 2015 Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies*, *10*(15), Article Volume 10 Issue 15. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8817

Bayraktar, T., ve Sümen, Ö. Ö. (2024). Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama öz yeterlilik algıları, üst bilişsel farkındalıkları ve problem çözme başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *69*, 132-152. https://doi.org/10.21764/maeuefd.1351197

Beigzadeh, A., Rahimi, M., ve Nazarieh, M. (2016). Social Family Models: A Way to Foster Social Skills and Learning. *Research and Development in Medical Education*, *5*(1), 1-2. https://doi.org/10.15171/rdme.2016.001

Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve anlamayi etkileyen stratejiler. *Milli Eğitim Dergisi*, *40*(185), 8-21.

Boakye, N. (2016). The efficacy of socio-affective teaching strategies in a reading intervention: Students' views and opinions. *Language Matters*, *47*(3), 393-414. https://doi.org/10.1080/10228195.2016.1226379

Boakye, N. A. N. Y. (2015). The relationship between self-efficacy and reading proficiency of first-year students: An exploratory study. *Reading ve Writing*, *6*(1), Article 1. https://doi.org/10.4102/rw.v6i1.52

Bogunović, B., ve Polovina, N. (2007). Educational-material context of the family and students' attitudes towards schooling. *Zbornik Instituta Za Pedagoska Istrazivanja*, *39*(1), 99-114. https://doi.org/10.2298/ZIPI0701099B

Bonett, D. G., ve Wright, T. A. (2015). Cronbach's alpha reliability: Interval estimation, hypothesis testing, and sample size planning. *Journal of Organizational Behavior*, *36*(1), 3-15. https://doi.org/10.1002/job.1960

Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye'de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(4), 1673-1686.

Bracken, S. S., ve Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, *19*(1), 45-67. https://doi.org/10.1080/10409280701838835

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Publications.

Brymer, E., ve Davids, K. (2013). Ecological dynamics as a theoretical framework for development of sustainable behaviours towards the environment. *Environmental Education Research*, *19*(1), 45-63. https://doi.org/10.1080/13504622.2012.677416

Buuren, S. V., ve Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). mice: Multivariate imputation by chained equations in R. *Journal of Statistical Software*, *45*(3), 1-67. https://doi.org/10.18637/jss.v045.i03

Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming, third edition* (3. bs). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315757421

Cain, T., ve Hattie, J. (2020). Attitudes to school and reading achievement among secondary school students. *Australian Journal of Education*, *64*(1), 5-24. https://doi.org/10.1177/0004944119890139

Cancino, M., ve Gonzalez, N. (2023). Exploring reading attitudes, reading self-efficacy, and reading proficiency in a blended learning context among EFL learners. *Journal of Language and Education*, *9*(4), 31-45. https://doi.org/10.17323/jle.2023.16303

Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., ve Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *The British Journal of Educational Psychology*, *81*(1), 78-96. https://doi.org/10.1348/2044-8279.002004

Carlisle, E., Stanley, L., ve Kemple, K. M. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, *33*(3), 155-162. https://doi.org/10.1007/s10643-005-0043-1

Carr, T. H. (2024). What's in a model: Reading theory and reading instruction. İçinde M. H. Singer (Ed.), *Competent Reader, Disabled Reader: Research and Application* (1. bs, ss. 119-140). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781032639024

Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: The role of academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, *6*, 1-14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01781

Chandler, J. J., ve Paolacci, G. (2017). Lie for a dime: When most prescreening responses are honest but most study participants are impostors. *Social Psychological and Personality Science*, *8*(5), 500-508. https://doi.org/10.1177/1948550617698203

Chapman, J. W., ve Tunmer, W. E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading ve Writing Quarterly*, *19*(1), 5-24. https://doi.org/10.1080/10573560308205

Chen, F., Sakyi, A., ve Cui, Y. (2021). Linking student, home, and school factors to reading achievement: The mediating role of reading self-efficacy. *Educational Psychology*, *41*(10), 1260-1279. https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1953445

Chen, Q., Kong, Y., Gao, W., ve Mo, L. (2018). Effects of socioeconomic status, parent–child relationship, and learning motivation on reading ability. *Frontiers in Psychology*, *9*, 1-12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01297

Cherian, V. I., ve Cherian, L. (1996). Attitudes of parents and guardians towards education, school and teachers, and children's academic achievement. *Psychological Reports*, *79*(3), 1387-1390. https://doi.org/10.2466/pr0.1996.79.3f.1387

Cheung, W. M., Lam, J. W. I., Au, D. W. H., Tsang, H. W. H., ve Chan, S. W. Y. (2016). Examining factor structure of the chinese version of the PIRLS 2011 home questionnaire. *Education Research International*, *2016*(1), 1-11. https://doi.org/10.1155/2016/7574107

Cheung, W. M., Tse, S. K., Lam, J. W. I., ve Ka Yee Loh, E. (2009). Progress in International Reading Literacy Study 2006 (PIRLS): Pedagogical correlates of fourth-grade students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, *32*(3), 293-308. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01395.x

Claes, R., Laga, J., Denies, K., Bleukx, N., Dockx, J., Van Keer, H., ve Aesaert, K. (2024). The interplay between students' home literacy environment, reading attitudes and comprehension: A serial mediation analysis using PIRLS 2021-data. *Large-Scale Assessments in Education*, *12*(1), 43. https://doi.org/10.1186/s40536-024-00233-8

Cooksey, R. W. (2020). Descriptive statistics for summarising data. Içinde R. W. Cooksey (Ed.), *Illustrating statistical procedures: Finding meaning in quantitative data* (ss. 61-139). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-2537-7_5

Coşkun, B. (2022). *PIRLS 2001 Türkiye sonuçları: Düşük ve yüksek performans gösteren okulların özellikleri*. 72-73. https://unis.trakya.edu.tr/yayin-detay/2_DJCmDpS_81/pirls-2001-turkiye-sonuclari-dusuk-ve-yuksek-performans-gosteren-okullarin-ozellikleri

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, *16*(3), 297-334. https://doi.org/10.1007/BF02310555

Çakıroğlu, O. (2015). Evaluating the reasons of low reading skills of primary school students and the activities used by teachers İlkokul öğrencilerinin düşük okuma başarısının nedenlerinin ve öğretmenlerin kullandığı etkinliklerin değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, *12*(1), 1082-1094.

Çelebi, C., Yılmaz, F., ve Yılmaz, Y. (2024). A modeling study with 4th graders. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, *13*(3), Article 3. https://doi.org/10.11591/ijere.v13i3.26821

Çelik, E., ve Tunçer, B. K. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının okuma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarısı arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *8*(4), 1094-1114. https://doi.org/10.16916/aded.734588

Darıcan, A. M. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi* [Master Thesis, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi]. https://openaccess.mku.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12483/5254

Demetriou, A., Makris, N., Tachmatzidis, D., Kazi, S., ve Spanoudis, G. (2019). Decomposing the influence of mental processes on academic performance. *Intelligence, 77*, 101404. https://doi.org/10.1016/j.intell.2019.101404

Demir, İ. (2020). *SPSS ile istatistik rehberi*. Efe Akademi.

Demirel Fakiroğlu, G. (2023). Compatibility of 4th grade turkish coursebook with international PIRLS applications in terms of reading text types and comprehension questions. *International Journal of Language and Education Research, 5*(3), 194-214. https://doi.org/10.29329/ijler.2023.594.10

Deng, L., Li, H., ve Liu, Z. (2023). The impact of family co-residence and childcare on children's cognitive skills. *Applied Economics, 55*(26), 3008-3025. https://doi.org/10.1080/00036846.2022.2108748

Devi, B., Khandelwal, B., & Das, M. (2017). Application of Bandura's social cognitive theory in the technology enhanced, blended learning environment. *International Journal of Applied Research, 3*(1), 721-724.

Dinçer, M. A., ve Uysal, G. (2010). The determinants of student achievement in Turkey. *International Journal of Educational Development, 30*(6), 592-598. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.05.005

Dudaitė, J., ve Dačiulytė, R. (2022). Link between adult literacy and participation in the labour market: Central european region. *The New Educational Review, 67*, 43-55. https://doi.org/10.15804/tner.22.67.1.03

Ebere Adimora, D., Neejide Onyishi, C., ve Nonye Helen, U. (2019). Parental involvement as a correlate of academic self-efficacy of secondary school students. *International Journal of Secondary Education, 7*(3), 69. https://doi.org/10.11648/j.ijsedu.20190703.12

Ennemoser, M., ve Schneider, W. (2007). Relations of television viewing and reading: Findings from a 4-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 99*(2), 349-368. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.349

Entwisle, D., ve Alexander, K. (1996). Family type and children's growth in reading and math over the primary grades. *Journal of Marriage and Family, 58*, 341-355. https://doi.org/10.2307/353500

Erdoğdu, F., ve Erdoğdu, E. (2015). The impact of access to ICT, student background and school/home environment on academic success of students in Turkey: An international comparative analysis. *Computers ve Education, 82*, 26-49. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.023

Erdoğdu, M. Y. (2020). The correlation between school burnout and school engagement: The mediating role of attitude toward learning. *Croatian Journal of Education - Hrvatski Časopis Za Odgoj i Obrazovanje, 22*(1), Article 1. https://doi.org/10.15516/cje.v22i1.3250

Ergen, Y., ve Batmaz, O. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 49*, 130-147.

Erman Aslanoğlu, A., ve Kutlu, Ö. (2015). Factors related to the reading comprehension skills of 4th grade students according to data of PIRLS 2001 Turkey. *Journal of Educational Sciences Research, 5*(2), 1-18. https://doi.org/10.12973/jesr.2015.52.1

Ersan, O., ve Rodriguez, M. C. (2020). Socioeconomic status and beyond: A multilevel analysis of TIMSS mathematics achievement given student and school context in Turkey. *Large-Scale Assessments in Education*, *8*(1), 15. https://doi.org/10.1186/s40536-020-00093-y

Erwin, E. J., Valentine, M., ve Toumazou, M. (2024). The study of belonging in early childhood education: Complexities and possibilities. *International Journal of Early Years Education*, *32*(1), 6-20. https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2128307

Fan, W., ve Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, *30*(1), 53-74. https://doi.org/10.1080/01443410903353302

Fan, X., ve Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *13*(1), 1-22. https://doi.org/10.1023/A:1009048817385

Fan, X., ve Sivo, S. A. (2005). Sensitivity of fit indexes to misspecified structural or measurement model components: Rationale of two-index strategy revisited. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *12*(3), 343-367. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1203_1

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3. bs). Sage Publications.

Finnie, R., ve Meng, R. A. (2022). *Asia literacy and employability* (ss. 12-17). International Education Association of Australia. https://www.semanticscholar.org/paper/Literacy-and-employability-Finnie-Meng/39360f778027f434abf9b0dd765cdbeba94af673?

Fishbein, B., Yin, L., ve Foy, P. (2023). *PIRLS 2021 user guide for international database*. Boston College, TIMSS ve PIRLS International Study Center. https://pirls2021.org/data

Flora, D. B., ve Curran, P. J. (2004). An empirical evaluation of alternative methods of estimation for confirmatory factor analysis with ordinal data. *Psychological Methods*, *9*(4), 466-491. https://doi.org/10.1037/1082-989X.9.4.466

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., ve Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59-109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Galanaki, E., ve Malafantis, K. D. (2022). Albert Bandura's experiments on aggression modeling in children: A psychoanalytic critique. *Frontiers in Psychology*, *13*, 988877. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.988877

Galende, N., Arrivillaga, A.-R., ve Madariaga, J.-M. (2020). Attitudes towards mathematics in secondary school students. Personal and family factors ( *Las actitudes hacia las matemáticas del alumnado de secundaria. Factores personales y familiares* ). *Culture and Education*, *32*(3), 529-555. https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1785156

Galindo, C., ve Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, *27*(1), 90-103. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.004

Garson, G. D. (2015). *Missing values analysis and data imputation*. Statistical Associates Publishing.

George, D., ve Mallery, P. (2024). *IBM SPSS Statistics 29 step by step: A simple guide and reference* (18. bs). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781032622156

Gerstein, E. D., ve Crnic, K. A. (2018). Family interactions and developmental risk associated with early cognitive delay: Influences on children's behavioral competence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *47*(1), 100-112. https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1157755

Geske, A., ve Ozola, A. (2020). Parents' impact on students' reading achievement. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, *3*, 656-666. https://doi.org/10.17770/sie2020vol3.5049

Gibson, L., Rodriguez, C., Ferguson, S. J., Zhao, J., & Hango, D. (2019). Does Reading Proficiency at Age 15 Affect Employment Earnings in Young Adulthood? Insights on Canadian Society. *Statistics Canada*. https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2019001/article/00015-eng.htm

Gilav, A. (2016). Investigating the impact of environmental factors on learning and academic achievement of elementary students: Review. *International Journal of Medical Research and Health Sciences*, *5*, 360-369.

Goldstein, H., Bonnet, G., ve Rocher, T. (2007). Multilevel structural equation models for the analysis of comparative data on educational performance. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, *32*(3), 252-286. https://doi.org/10.3102/1076998606298042

Gomer, B. (2019). MCAR, MAR, and MNAR values in the same dataset: A realistic evaluation of methods for handling missing data. *Multivariate Behavioral Research*, *54*(1), 153-153. https://doi.org/10.1080/00273171.2018.1557033

Gonçalves, T., ve Lemos, M. (2014). Personal and social factors influencing students' attitudes towards peers with special needs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *112*, 949-955. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1253

Gök, S., ve Yıldırım, K. (2023). Okuma kültürünün geliştirilmesine yönelik aile farkındalık programının etkililiği: Bir karma yöntem araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *11*(1), 135-158.

Gökbulut, B., ve Yeniasır, M. (2018). Analysis of children's interest in books and their reading levels depending on the education status of family. *Quality ve Quantity*, *52*(S1), 235-245. https://doi.org/10.1007/s11135-017-0608-2

Göksel, A. (2022). Okumayı etkileyen psikolojik faktörler. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, *8*, 946-962.

Göktentürk, T. (2021). *DIF analysis of the PISA reading test according to the ecological model: The example of Turkey* [Doctoral Dissertation]. Yıldız Technical University.

Göktentürk, T., Demir, İ., ve Arıcı, A. F. (2021). PISA'nın ışığında geliştirilen ABİDE projesinde okuma bakımından ne hâldeyiz? Bir geçerlilik çalışması. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, *22*, 657-665. https://doi.org/10.29000/rumelide.897081

Göktentürk, T., Sağlam, M. H., ve Zumbo, B. D. (2023). New lens in assessment and evaluation of Turkish language with Zumbo's critical view of item responding. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, *33*, 223-245. https://doi.org/10.29000/rumelide.1285296

Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., ve McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, *35*(5), 1111-1122. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.016

Gür Tekin, E., ve Pınar, Y. (2023). Preschool attendance, school starting age and cultural-financial resources as predictors of adolescent's reading comprehension: Evidence from PISA 2015 and 2018. *Sage Open*, *13*(4), 21582440231207690. https://doi.org/10.1177/21582440231207690

Haque, O., Hoyer, S., Huynh, S., ve Uppili, S. (2022). An investigation into the socioeconomic factors correlated with PISA reading scores. *STEM Fellowship Journal*, *8*(1), 51-55. https://doi.org/10.17975/sfj-2022-012

Harmatz, J. S., ve Greenblatt, D. J. (2015). Regression and correlation. *Clinical Pharmacology in Drug Development*, *4*(3), 161-162. https://doi.org/10.1002/cpdd.200

He, Y. (2022). The inspiration of bandura's social learning theory to moral education in colleges and universities. *Advances in Educational Technology and Psychology*, *6*(10), 22-29. https://doi.org/10.23977/aetp.2022.061004

Heaven, P. C. L., Mak, A., Barry, J., ve Ciarrochi, J. (2002). Personality and family influences on adolescent attitudes to school and self-rated academic performance. *Personality and Individual Differences*, *32*(3), 453-462. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00041-1

Hebbecker, K., Förster, N., ve Souvignier, E. (2019). Reciprocal effects between reading achievement and intrinsic and extrinsic reading motivation. *Scientific Studies of Reading*, *23*(5), 419-436. https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1598413

Hollis, L. P. (2019). Lessons from Bandura's bobo doll experiments: Leadership's deliberate indifference exacerbates workplace bullying in higher education. *Journal for the Study of Postsecondary and Tertiary Education*, *4*, 085-102.

Hoover, W. A., ve Tunmer, W. E. (2020). The cognitive foundations of reading. Içinde W. A. Hoover ve W. E. Tunmer (Ed.), *The cognitive foundations of reading and its acquisition: A framework with applications connecting teaching and learning* (ss. 23-39). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44195-1_3

Hoover-Dempsey, K. V., ve Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, *67*(1), 3-42. https://doi.org/10.3102/00346543067001003

Hu, L., ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, *6*(1), 1-55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Hughes, J. N., Im, M. H., ve Allee, P. J. (2015). Effect of school belonging trajectories in grades 6–8 on achievement: Gender and ethnic differences. *Journal of School Psychology*, *53*(6), 493-507. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.08.001

IEA. (2023). Supplement 1: International versions of the PIRLS 2021 context questionnaires. Içinde *PIRLS 2021 user guide for the international database* (s. 126). IEA.

IEA. (2024). *PIRLS - Progress in international reading literacy study* [Kurum Web Sitesi]. Overview of PIRLS. https://www.iea.nl/studies/iea/pirls

Işık, A., Akosmanoğlu, E., ve Bilir, A. (2015). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma başarısını etkileyen sosyo-kültürel faktörler. *İlköğretim online*, *14*(4), 1327-1340.

İşler, N. K., ve Şahin, A. E. (2016). Bir İlkokul 4. sınıf Öğrencisinin Okuma Bozukluğu ve Anlama Güçlüğü: Bir Durum Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *4*(2), 174-186. https://doi.org/10.16916/aded.23121

J. Stamatis, P., ve N. Nikolaou, E. (2016). Communication and collaboration between school and family for addressing bullying. *International Journal of Criminology and Sociology*, *5*, 99-104. https://doi.org/10.6000/1929-4409.2016.05.09

Jamini, E. (2024). *İkinci dil olarak Türkçe öğrenme süreçlerinin ekolojik arka planının belirlenmesi: Zumbo'nun ekolojik çerçevesi ışığında bir inceleme* [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=E_eEUHQic_C-LvhxNQn1W5vZ250iqk4bjRynp-1Qeh8u_BIpRAeSvUloLHgPzZsM

Jiménez-Pérez, E., Barrientos-Báez, A., Caldevilla-Domínguez, D., ve Gómez-Galán, J. (2020). Influence of mothers' habits on reading skills and emotional intelligence of university students: Relationships in the social and educational context. *Behavioral Sciences*, *10*(12), 187.

Kader, Z., ve Roman, N. (2018). The effects of family conflict on the psychological needs and externalising behaviour of preadolescents. *Social Work*, *54*(1), 37-52. https://doi.org/10.15270/54-1-613

Karabay, A., ve Kuşdemir Kayıran, B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *38*(3), 110-117. https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=trueveprofile=ehostvescope=siteveauthtype=crawlervejrnl=13029967veasa=YveAN=52045134veh=BbZnsaN7EsY%2BSGASYFLEaNC%2FgJe4bhgF1Gs9BGiaVIgkdGfq45v33o59YgR4NLvA3qCNP2%2F8NLzIlRRR0qut2g%3D%3Dvecrl=c

Karatay, H. (2023). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama* (2. bs). Pegem Akademi.

Kaur, P., Stoltzfus, J., ve Yellapu, V. (2018). Descriptive statistics. *International Journal of Academic Medicine*, *4*(1), 60. https://doi.org/10.4103/IJAM.IJAM_7_18

Kılıç, E. (2018). *Okuduğunu anlama öz yeterlik algısının ve üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığının okuduğunu anlamaya etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. https://platform.almanhal.com/Details/Thesis/2000057912

King, R. B. (2016). Gender differences in motivation, engagement and achievement are related to students' perceptions of peer—But not of parent or teacher—Attitudes toward school. *Learning and Individual Differences, 52*, 60-71. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.006

Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A.-M., ve Nurmi, J.-E. (2013). The role of reading disability risk and environmental protective factors in students' reading fluency in grade 4. *Reading Research Quarterly*, *48*(4), 349-368. https://doi.org/10.1002/rrq.53

Kleinke, K., Reinecke, J., Salfrán, D., ve Spiess, M. (2020). Missing data mechanism and ignorability. Içinde K. Kleinke, J. Reinecke, D. Salfrán, ve M. Spiess (Ed.), *Applied Multiple Imputation: Advantages, Pitfalls, New Developments and Applications in R* (ss. 23-52). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38164-6_2

Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Publications.

Knoester, M., ve Plikuhn, M. (2016). Influence of siblings on out-of-school reading practices. *Journal of Research in Reading*, *39*(4), 469-485. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12059

Kunz, T. (2007). *Implications of using literacy strategies to improve reading comprehension* [Yüksek Lisans Tezi, St. John Fisher College]. https://www.semanticscholar.org/paper/Implications-of-Using-Literacy-Strategies-to-Kunz/cb4f433cc7a8452ca1b8432d49097ec001e4ca0f?

Kurniawan, R., Kurniawan, A. W., ve Wijaya, D. (2021). Students' interest in physical education learning: Analysis of internal and external factors. *Journal Sport Area*, *6*(3), 385-393. https://doi.org/10.25299/sportarea.2021.vol6(3).7402

Kwon, K., Kim, E. M., ve Sheridan, S. M. (2014). The role of beliefs about the importance of social skills in elementary children's social behaviors and school attitudes. *Child ve Youth Care Forum*, *43*(4), 455-467. https://doi.org/10.1007/s10566-014-9247-0

Kyriakides, L., Georgiou, M. P., Creemers, B. P. M., Panayiotou, A., ve Reynolds, D. (2018). The impact of national educational policies on student achievement: A European study. *School Effectiveness and School Improvement*, *29*(2), 171-203. https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1398761

Lai, S.-L., Stevens, C., Martinez, J., ve Ye, R. (2015). A cross-national study of students' attitudes toward school. *Pastoral Care in Education*, *33*(1), 33-46.

Landis, R. S. (2014). *Standardized Regression Coefficients* (R. S. Kenett, N. T. Longford, W. W. Piegorsch, ve F. Ruggeri, Ed.; 1. bs). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118445112.stat06588

Lee, J., ve Shute, V. J. (2010). Personal and social-contextual factors in K–12 academic performance: An integrative perspective on student learning. *Educational Psychologist*, *45*(3), 185-202. https://doi.org/10.1080/00461520.2010.493471

Lee, Y., Cho, E., Kim, E. H., Lee, G. A., Capin, P., ve Swanson, E. (2022). Profiles of reading mindset and self-efficacy: How are they related to achievement goals,

engagement, and reading achievement? *Educational Psychology*, *42*(8), 934-951. https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2117277

Lee, Y. S., ve Jonson-Reid, M. (2016). The role of self-efficacy in reading achievement of young children in urban schools. *Child and Adolescent Social Work Journal*, *33*(1), 79-89. https://doi.org/10.1007/s10560-015-0404-6

Leffert, S. W., ve Jackson, R. M. (1998). The effect of the home environment on the reading achievement of children with low vision. *Journal of Visual Impairment ve Blindness*, *92*(5), 293-301. https://doi.org/10.1177/0145482X9809200507

Lenkeit, J., Chan, J., Hopfenbeck, T. N., ve Baird, J.-A. (2015). A review of the representation of PIRLS related research in scientific journals. *Educational Research Review*, *16*, 102-115. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.10.002

Li, C.-H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods*, *48*(3), 936-949. https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7

Li, H., Hunter, C. V., ve Bialo, J. A. (2022). A revisit of Zumbo's third generation DIF: How are we doing in language testing? *Language Assessment Quarterly*, *19*(1), 27-53. https://doi.org/10.1080/15434303.2021.1963253

Little, R. J. A. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association*, *83*(404), 1198-1202. https://doi.org/10.1080/01621459.1988.10478722

Little, R. J. A., ve Rubin, D. B. (2002). *Statistical analysis with missing data* (2. bs). Wiley-Interscience.

Liu, D., Wang, L., Xu, Z., Li, M., Malatesha Joshi, R., Li, N., ve Zhang, X. (2023). Understanding Chinese children's word reading by considering the factors from cognitive, psychological and ecological factors. *Contemporary Educational Psychology*, *73*, 102163. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102163

Longobardi, C., Settanni, M., Lin, S., ve Fabris, M. A. (2021). Student–teacher relationship quality and prosocial behaviour: The mediating role of academic achievement and a positive attitude towards school. *British Journal of Educational Psychology*, *91*(2), 547-562. https://doi.org/10.1111/bjep.12378

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*, 101947. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101947

Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., ve Yuan, J. (2016). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. *Educational Psychology Review*, *28*(4), 771-801. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9351-1

Maddox, B., Zumbo, B. D., Tay-Lim, B., ve Qu, D. (Iris). (2015). An anthropologist among the psychometricians: Assessment events, ethnography, and differential item functioning in the Mongolian Gobi. *International Journal of Testing*, *15*(4), 291-309. https://doi.org/10.1080/15305058.2015.1017103

Mammadov, S. (2022). Big five personality traits and academic performance: A meta-analysis. *Journal of Personality*, *90*(2), 222-255. https://doi.org/10.1111/jopy.12663

Markus, S., Rieser, S., ve Schwab, S. (2022). The gender-specific role of social relationships for school well-being in primary school. *Zeitschrift Für Psychologie*, *230*(3), 215-228.

Maydeu-Olivares, A. (2017). Maximum likelihood estimation of structural equation models for continuous data: Standard errors and goodness of fit. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *24*(3), 383-394. https://doi.org/10.1080/10705511.2016.1269606

McIntosh, S., ve Vignoles, A. (2001). Measuring and assessing the impact of basic skills on labour market outcomes. *Oxford Economic Papers*, *53*(3), 453-481. https://doi.org/10.1093/oep/53.3.453

MEB. (2006). *17. Millî eğitim şûrası kararları* (s. 11) [Eğitim Politikası Raporu]. Milli Eğitim Bakanlığı. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf

MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Basımevi. https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/cafer.ozdemir/133749/T%C3%9CRK%C3%87E%20DERS%C4%B0%20(6,%207,%208.%20SINIFLAR)%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI.pdf

MEB. (2010). *18. Millî eğitim şûrası kararları* (s. 15) [Eğitim Politikası Raporu]. Milli Eğitim Bakanlığı. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf

MEB. (2014). *19. Millî eğitim şûrası kararları* (s. 16) [Eğitim Politikası Raporu]. Milli Eğitim Bakanlığı. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf

MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Milli Eğitim Basımevi. https://mufredat.meb.gov.tr

MEB. (2021). *20. Millî eğitim şûrası kararları* (s. 13) [Eğitim Politikası Raporu]. Milli Eğitim Bakanlığı. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf

MEB. (2023). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim* (Resmi İstatistik Programı, s. 284). Milli Eğitim Bakanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2022_2023.pdf

MEB. (2024). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) Türkiye yüzyılı maarif modeli 2024* (s. 228). Milli Eğitim Bakanlığı. https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programtur1234Onayli.pdf

MEB. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Türkiye yüzyılı maarif modeli 2024* (s. 272). Milli Eğitim Bakanlığı. https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programtur5678Onayli.pdf

MEB. (2024). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı (hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. sınıflar): Türkiye yüzyılı maarif modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. https://tinyurl.com/5aba62ru

MEB. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni* (s. 109). Milli Eğitim Bakanlığı. https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf

Memiş, M., ve Kalyoncu, M. R. (2024). 2024 ortaokul türkçe dersi öğretim programi ile 2019 türkçe dersi öğretim programi'nin karşilaştirmali incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, *12/2*(50), Article 50. https://doi.org/10.29228/ijla.76352

Merrin, G. J., Espelage, D. L., ve Hong, J. S. (2018). Applying the social-ecological framework to understand the associations of bullying perpetration among high school students: A multilevel analysis. *Psychology of Violence*, *8*(1), 43-56. https://doi.org/10.1037/vio0000084

Mohammed, P., ve Engler, A. (2022). The role of family and family context in the learning process of children. *Vietnam Journal of Education*, *6*(1), 1-9. https://doi.org/10.52296/vje.2022.144

Mokhtari, K., ve Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, *94*(2), 249-259. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249

Mora-Figueroa, J., Galán, A., ve López-Jurado, M. (2016). Effectiveness of a program of family involvement in reading students of 1st primary. *Revista De Psicodidactica*, *21*(2), 375-391.

Mullis, I. V. S. (2019). *PIRLS 2021 assessment frameworks* (M. O. Martin, Ed.). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). https://pirls2021.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21_Frameworks.pdf

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., ve Gonzalez, E. J. (2003). *PIRLS 2001 international report* (Second Edition). Timss ve Pirls, International Study Center, Lynch School Of Education, Boston College. https://timssandpirls.bc.edu/PDF/P06_IR_FrontMatter.pdf

Mullis, I., Von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K., ve Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 international results in reading*. TIMSS ve PIRLS International Study Center. http://pirls2021.org/results

Mut, G., ve Gelişli, Y. (2021). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığının oluşmasında etkili olan faktörlere ilişkin görüşleri. *Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(1), Article 1.

Myrberg, E., ve Rosén, M. (2009). Direct and indirect effects of parents' education on reading achievement among third graders in Sweden. *British Journal of Educational Psychology*, *79*(4), 695-711. https://doi.org/10.1348/000709909X453031

Nazneen, L., Hayat, D. S., ve Khan, D. J. A. (2019). Impact of classroom environment on student's attitude towards school. *Journal of Business ve Tourism*, *5*(1), 159-167. https://doi.org/10.34260/jbt.v5i1.121

Neal, Z. P. (2020). Comparing urban sociology's human ecology and community psychology's ecological metaphor. *Journal of Urban Affairs*, *42*(5), 786-799. https://doi.org/10.1080/07352166.2019.1691444

Neuman, S. B. (1988). The displacement effect: Assessing the relation between television viewing and reading performance. *Reading Research Quarterly, 23*(4), 414-440. https://doi.org/10.2307/747641

Norudin, S. W. A. W., Hassan, N. C., Mokhtar, M. M., Yasin, M., ve Ramli, M. S. (2024). The role of parents' education level in moderating the relationship between primary students' reading self-efficacy and reading comprehension. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 13*(3), 1009-1024.

Nutton, G. (2020). Life-long benefits of high quality preschool experiences. Içinde R. Midford, G. Nutton, B. Hyndman, ve S. Silburn (Ed.), *Health and education interdependence* (ss. 109-134). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-3959-6_7

Ocak, G. (2004). İlköğretim okulu 5. sınıf öğrencilerinin okuma anlama düzeyine videonun etkisi. *İlköğretim Online, 3*(2), 19-25.

OECD. (2012). Chapter 8: Survey weighting and the calculation of sampling variance. Içinde *PISA 2009 Technical Report* (s. 390). OECD. https://doi.org/10.1787/9789264167872-en

OECD. (2013). *PISA 2012 results: What students know and can do (volume I): Student performance in mathematics, reading and science*. Organisation For Economic Co-Operation And Development. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-results-what-students-know-and-can-do-volume-i_9789264201118-en

OECD. (2023). *PISA 2022 results (volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

OECD. (2024). *PISA: Programme for international student assessment* [Kurum Web Sitesi]. About PISA. https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html

Ogunjinmi, A. A., Oluwatuyi, B. G., ve Oniya, B. (2015). Determining ecological knowledge and attitudes of students: The role of personal factors and school exposure. *International Journal of Conservation Science, 6*(3), 427-436.

Orellana, P., Melo, C., Baldwin, P., De Julio, S., ve Pezoa, J. (2020). The relationship between motivation to read and reading comprehension in Chilean elementary students. *Reading and Writing, 33*(10), 2437-2458. https://doi.org/10.1007/s11145-020-10051-3

O'Toole, L., Hayes, N., ve Mhathúna, M. M. (2014). A bio-ecological perspective on educational transition. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 140*, 121-127. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.396

Öğretmen, T. (2006). *Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi (PIRLS) 2001 testinin psikometrik özelliklerinin incelenmesi: Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri örneği* [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=AthIfEBwAdWMwzvaZ_XATAveno=w9fy2GHK_gUEbqcttJDy_A

Özdemir, N., Ayral, M., Fındık, L. Y., Ünlü, A., Özarslan, H., ve Bozkurt, E. (2014). The relationship between students' socioeconomic status and their Turkish achievements. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 143*, 726-731. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.472

Öztürk, M., Akkan, Y., ve Kaplan, A. (2020). Reading comprehension, Mathematics self-efficacy perception, and Mathematics attitude as correlates of students' non-routine Mathematics problem-solving skills in Turkey. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *51*(7), 1042-1058. https://doi.org/10.1080/0020739X.2019.1648893

Park, Y., Chaparro, E. A., Preciado, J., ve Cummings, K. D. (2015). Is earlier better? Mastery of reading fluency in early schooling. *Early Education and Development*, *26*(8), 1187-1209. https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1015855

Pereira, M. L. N. (2010). Factores que favorecen el desarrollo de unaactitud positiva hacia las actividades académicas. *Revista Educación*, *34*(1), 31-53. https://doi.org/10.15517/revedu.v34i1.496

Perfetti, C., ve Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, *18*(1), 22-37. https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687

Pintrich, P. R., ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, *82*(1), 33-40. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33

Pongsophon, P. (2024). Deciphering the layers of reading achievement: A multi-level analysis of student and school-level predictors in top-performing PIRLS 2021 countries. *British Educational Research Journal*, *50*(6), 2777-2798. https://doi.org/10.1002/berj.4053

Popa, E. M. (2020). Family climate and students attitude toward school: A systematic review. *SSRN Electronic Journal*, 48-70. https://doi.org/10.2139/ssrn.3786066

Powell, R., Taylor, M., ve McMillen, D. (1984). Childhood Socialization: Its Effect on Adult Library Use and Adult Reading. *The Library Quarterly*, *54*(3), 245-264. https://doi.org/10.1086/601500

Price, J., ve Kalil, A. (2019). The effect of mother–child reading time on children's reading skills: Evidence from natural within-family variation. *Child Development*, *90*(6), 1-15. https://doi.org/10.1111/cdev.13137

Putri, J. S. A., Nurwati, N., ve Yunita, D. (2024). Communication in the family and children's deviant behavior in single parent families. *Jurnal Sosiologi Dialektika*, *19*(1), 11-22. https://doi.org/10.20473/jsd.v19i1.2024.11-22

Rajapov, R. S. (2024). Technology of preparing future pedagogues for the international assessment system. *International Journal of Pedagogics*, *4*(10), Article 10. https://doi.org/10.37547/ijp/Volume04Issue10-22

Rankin, B. H., ve Aytaç, I. A. (2006). Gender inequality in schooling: The case of Turkey. *Sociology of Education*, *79*(1), 25-43. https://doi.org/10.1177/003804070607900102

Ratri, S. Y. (2016). Student factor influencing Indonesian student reading literacy based on PIRLS data 2011. *Journal of Education*, *1*(1), 24-32.

Raykov, T. (2008). Alpha if item deleted: A note on loss of criterion validity in scale development if maximizing coefficient alpha. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, *61*(2), 275-285. https://doi.org/10.1348/000711007x188520

Rigdon, E. E. (1996). CFI versus RMSEA: A comparison of two fit indexes for structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *3*(4), 369-379. https://doi.org/10.1080/10705519609540052

Rodgers, W. M., Conner, M., ve Murray, T. C. (2008). Distinguishing among perceived control, perceived difficulty, and self-efficacy as determinants of intentions and behaviours. *The British Journal of Social Psychology*, *47*(Pt 4), 607-630. https://doi.org/10.1348/014466607X248903

Rosenberg, M., ve Kaplan, H. B. (1982). Social psychology of the self-concept. https://archive.org/details/socialpsychology0000unse_y0r0/mode/2up

Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, *48*(2), 1-36. https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02

Saglam, M. H., ve Goktenturk, T. (2024). Mathematically high and low performances tell us different stories: Uncovering motivation-related factors via the ecological model. *Learning and Individual Differences*, *114*, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102513

Sağlam, M. H., Göktentürk, T., ve Lo, C. O. (2023). The factors explaining reading success of academically gifted readers through the ecological model. *Gifted Education International*, 1-25. https://doi.org/10.1177/02614294231170265

Sayanna, S. R., ve Ksheerasagar, S. F. (2021). A study of parent's attitude towards education of their children in relation to socio-economic status and academic achievement. *Scholarly Research Journal for Humanity Science and English Language*, *9*(48), Article 48. https://doi.org/10.21922/srjhsel.v9i48.8262

Schiefele, U., ve Löweke, S. (2018). The nature, development, and effects of elementary students' reading motivation profiles. *Reading Research Quarterly*, *53*(4), 405-421. https://doi.org/10.1002/rrq.201

Schöber, C., Schütte, K., Köller, O., McElvany, N., ve Gebauer, M. M. (2018). Reciprocal effects between self-efficacy and achievement in mathematics and reading. *Learning and Individual Differences*, *63*, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.008

Schulze, S., ve Lemmer, E. (2017). Family experiences, the motivation for science learning and science achievement of different learner groups. *South African Journal of Education*, *37*(1), 1-9. https://doi.org/10.15700/saje.v37n1a1276

Schumacher, R. E., ve Beyerlein, S. T. (2000). Confirmatory factor analysis with different correlation types and estimation methods. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *7*(4), 629-636. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0704_6

Schumacher, R., Lomax, R., ve St, C. (2022). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Routledge.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, *26*(3-4), 207-231. https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133

Shi, D., DiStefano, C., Maydeu-Olivares, A., ve Lee, T. (2022). Evaluating SEM model fit with small degrees of freedom. *Multivariate Behavioral Research*, *57*(2-3), 179-207. https://doi.org/10.1080/00273171.2020.1868965

Smits, J., ve Hoşgör, A. G. (2006). Effects of family background characteristics on educational participation in Turkey. *International Journal of Educational Development, 26*(5), 545-560. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.02.002

Soulen, R. R., ve Tedrow, L. (2022). Reading in transformative times: Children's frequency of access to public library materials relative to the coronavirus (COVID-19) pandemic. *Journal of Library Administration, 62*(4), 438-464. https://doi.org/10.1080/01930826.2022.2057126

Stiff, J., Lenkeit, J., Hopfenbeck, T. N., Kayton, H. L., ve McGrane, J. A. (2023). Research engagement in the Progress in International Reading Literacy Study: A systematic review. *Educational Research Review, 40*(1-14), 100547. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100547

Stoeger, H., Steinbach, J., Obergriesser, S., ve Matthes, B. (2014). What is more important for fourth-grade primary school students for transforming their potential into achievement: The individual or the environmental box in multidimensional conceptions of giftedness? *High Ability Studies, 25*(1), 5-21. https://doi.org/10.1080/13598139.2014.914381

Sucena, A., Silva, A. F., ve Marques, C. (2023). Reading skills promotion: Results on the impact of a preschool intervention. *Frontiers in Education, 7*. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1076630

Suganda, M. R., Nanik, N., ve Dianovinina, K. (2011). Self-efficacy in children with reading disorder. *ANIMA Indonesian Psychological Journal, 26*(4), 259-263.

Sukhbaatar, B., ve Tarkó, K. (2022). Contextual factors impacting school and pastoralist family communication in rural Mongolia: A partial ecological model. *The Qualitative Report, 27*(8), 1638-1659. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5511

Sullivan, J., Riccio, C., ve Reynolds, C. (2008). Variations in students' school- and teacher-related attitudes across gender, ethnicity, and age. *Journal of Instructional Psychology, 35*(3), 296-305.

Supplee, L. H., Shaw, D. S., Hailstones, K., ve Hartman, K. (2004). Family and child influences on early academic and emotion regulatory behaviors. *Journal of School Psychology, 42*(3), 221-242. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.02.001

Şad, S. (2012). Investigation of parental involvement tasks as predictors of primary students' Turkish, math, and science ve technology achievement. *Eurasian Journal of Educational Research, 48*, 135-154.

Şeker, H. (2011). Developing a questionnaire on attitude towards school. *Learning Environments Research, 14*(3), 241-261. https://doi.org/10.1007/s10984-011-9096-9

Taanila, A., Laitinen, E., Moilanen, I., ve Järvelin, M.-R. (2002). Effects of family interaction on the child's behavior in single-parent or reconstructed families. *Family Process, 41*(4), 693-708. https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2002.00693.x

Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics, 5th ed* (ss. xxvii, 980). Allyn ve Bacon/Pearson Education.

Tabak, H., ve Çalık, T. (2020). Evaluation of an educational reform in the context of equal opportunities in Turkey: Policy recommendations with evidence from

PISA. *International Journal of Contemporary Educational Research*, *7*, 321-334. https://doi.org/10.33200/ijcer.685893

Tadayon Nabavi, R., ve Bijandi, M. (2012). Bandura's social learning theory ve social cognitive learning theory. *University of Science and Culture,* 1-223. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/267750204_Bandura's_Social_Learning_Theory_Social_Cognitive_Learning_Theory

Tahiroğlu, M. (2022). Ana-babaların ilkokul öğrencilerinin okuma tutumları üzerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *13*(2), 826-841. https://doi.org/10.51460/baebd.1122402

Talwar, A., Magliano, J. P., Higgs, K., Santuzzi, A., Tonks, S., O'Reilly, T., ve Sabatini, J. (2023). Early academic success in college: Examining the contributions of reading literacy skills, metacognitive reading strategies, and reading motivation. *Journal of College Reading and Learning*, *53*(1), 58-87. https://doi.org/10.1080/10790195.2022.2137069

Taş, U. E., Gönen, E., Çalık, G., Ozarkan, H. B., Kılıç, K., ve Taşkın, T. (2022). *PISA 2022 OECD ülke raporu—Türkiye* (Eğitim Raporu 978-975-11-7448-2; PISA 2022 Türkiye Raporu, s. 194). Millî Eğitim Bakanlığı. https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_03/21120745_26152640_pisa2022_rapor.pdf

Taylor, J., Erbeli, F., Hart, S. A., ve Johnson, W. (2020). Early classroom reading gains moderate shared environmental influences on reading comprehension in adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *61*(6), 689-698. https://doi.org/10.1111/jcpp.13134

Teale, W. H., Whittingham, C. E., ve Hoffman, E. B. (2020). Early literacy research, 2006–2015: A decade of measured progress. *Journal of Early Childhood Literacy*, *20*(2), 169-222. https://doi.org/10.1177/1468798418754939

Temur, N., ve Şengül, M. (2022). *Türkçe öğretim programları*. Pegem Akademik Kitaplar. https://www.academia.edu/download/65371017/Iletisim_ve_Sunum_Becerileri_Dersi_Ogretim_Program%C4%B1.pdf

Toprak Ay, N. İ. (2024). *Ortaöğretim öğrencilerinin hayatlarındaki diller ile okuma başarları arasındaki ilişki: PISA temelli bir YEM araştırması* [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=1pwTzRXnomYf6jwqVORfUUx97TxebJJQ-SuO0pvQsYUwHwAUXhWogM4b0p_oslfF

Toprak Ay, N. İ., ve Göktentürk, T. (2023). Ortaöğretimdeki öğrencilerin hayatındaki dillerin okuma başarısına etkisi: PISA temelli bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, *52*(1), 387-412. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309248

Torrecilla, F. J. M., ve Hernández-Castilla, R. (2020). Does parental involvement matter in children's performance? A Latin American primary school study. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, *25*(1), 13-22. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2019.10.002

Tosun, D. K. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin*

*belirlenmesi* [Doctoral Thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. https://gcris.pau.edu.tr/handle/11499/3121

Tudge, J., ve Rosa, E. M. (2020). Bronfenbrenner's ecological theory. Içinde S. Hupp ve J. Jewell (Ed.), *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development* (1. bs, ss. 1-11). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad251

TÜİK. (2022). *Türkiye İstatistik Kurumu haber bülteni*. Kütüphane istatistikleri. https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Kutuphane-Istatistikleri-2022-49355

Tülin, A. (2015). Examination of the PISA 2009 reading skills and information and communication technology (ICT) use skills of Turkish students. *Educational Research and Reviews*, *10*(13), 1825-1831. https://doi.org/10.5897/ERR2015.2311

Unrau, N. J., Rueda, R., Son, E., Polanin, J. R., Lundeen, R. J., ve Muraszewski, A. K. (2018). Can reading self-efficacy be modified? A meta-analysis of the impact of interventions on reading self-efficacy. *Review of Educational Research*, *88*(2), 167-204. https://doi.org/10.3102/0034654317743199

Usher, A., ve Kober, N. (2012). What roles do parent involvement, family background, and culture play in student motivation?. *Center on Education Policy*. https://www.semanticscholar.org/paper/4.-What-Roles-Do-Parent-Involvement%2C-Family-and-in-Usher-Kober/71ae87f4fed0815d68dc5a854c76148682064b0c

Van Staden, S., ve Howie, S. (2010). South African teacher proles and emerging teacher factors: The picture painted by PIRLS 2006. *Reading ve Writing*, *1*(1), 47-60. https://doi.org/10.4102/rw.v1i1.4

Verešová, M., ve Malá, D. (2016). Attitude toward school and learning and academic achievement of adolescents. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, *ICEEPSY 2016: Education and Educational Psychology*. https://doi.org/10.15405/epsbs.2016.11.90

Verplanken, B., Hofstee, G., ve Janssen, H. J. W. (1998). Accessibility of affective versus cognitive components of attitudes. *European Journal of Social Psychology*, *28*(1), 23-35. https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(199801/02)28:1<23::AID-EJSP843>3.0.CO;2-Z

Vicente, P. C. R. (2023). Evaluating the effect of planned missing designs in structural equation model fit measures. *Psych*, *5*(3), 983-995. https://doi.org/10.3390/psych5030064

Villiger Hugo, C. (2011). *Familiäre und schulische Beiträge zur Leseförderung: Eine vergleichende Interventionsstudie*. https://doi.org/10.53846/goediss-3050

Wendt, H., ve Kasper, D. (2016). Subject-specific strength and weaknesses of fourth-grade students in Europe: A comparative latent profile analysis of multidimensional proficiency patterns based on PIRLS/TIMSS combined 2011. *Large-Scale Assessments in Education*, *4*(1), 14. https://doi.org/10.1186/s40536-016-0026-2

Westland, J. C. (2015). *Structural equation models: From paths to networks*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-16507-3

Wheldall, K., Beaman, R., ve Buckingham, J. (2023). Why poor children are more likely to become poor readers: The early years. Içinde J. Martin, M. Bowl, ve G. Banks (Ed.), *Mapping the field* (ss. 180-198). Routledge.

White, I. R., Royston, P., ve Wood, A. M. (2011). Multiple imputation using chained equations: Issues and guidance for practice. *Statistics in Medicine*, *30*(4), 377-399. https://doi.org/10.1002/sim.4067

Williams, V. L. (2017). *Relationship between parents' attitudes and involvement in an elementary school* [Doktora Tezi, Walden University]. https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?params=/context/dissertations/article/5444/vepath_info=Williams_waldenu_0543D_19621.pdf

Wolf, E. J., Harrington, K. M., Clark, S. L., ve Miller, M. W. (2013). Sample size requirements for structural equation models: An evaluation of power, bias, and solution propriety. *Educational and Psychological Measurement*, *73*(6), 913-934. https://doi.org/10.1177/0013164413495237

Wolf, L. J., Haddock, G., ve Maio, G. R. (2020). Attitudes. *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.247

Wolsey, T. D. (2020). Self-assessment in reading. Içinde J. I. Liontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (1. bs, ss. 1-8). Wiley. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118784235.eelt0497

Woolley, M. E., ve Grogan-Kaylor, A. (2006). Protective family factors in the context of neighborhood: Promoting positive school outcomes. *Family Relations*, *55*(1), 93-104. https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2006.00359.x

Yamamoto, Y., ve Sonnenschein, S. (2016). Family contexts of academic socialization: The role of culture, ethnicity, and socioeconomic status. *Research in Human Development*, *13*(3), 183-190. https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1194711

Yang, G., Badri, M., Al Rashedi, A., ve Almazroui, K. (2018). The role of reading motivation, self-efficacy, and home influence in students' literacy achievement: A preliminary examination of fourth graders in Abu Dhabi. *Large-scale Assessments in Education*, *6*(1), 10. https://doi.org/10.1186/s40536-018-0063-0

Yang, M. (2008). Normal log-normal mixture, leptokurtosis and skewness. *Applied Economics Letters*, *15*(9), 737-742. https://doi.org/10.1080/13504850600749073

Yıldırım, K., Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S., Kaya, D., ve Rasinski, T. (2020). Testing the KAPS model of reading comprehension in a Turkish elementary school context from low socioeconomic background. *Education Sciences*, *10*(4), 1-10. https://doi.org/10.3390/educsci10040090

Yıldız, A. K. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasında rol model olarak aile. *Mavi Atlas*, *7*, 95-112. https://doi.org/10.18795/ma.94919

Yıldız, G., ve Taşlıdere, E. (2023). Türkiye'de TIMSS 2015 uygulamasına katılan 4. sınıf öğrencilerinin fizik başarısının öğrenci ve aile özellikleri açısından incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, *37*(3), 925-945. https://doi.org/10.33308/26674874.2023373638

Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıların arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (29). https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4771/65646

Yosuf, I., & Zafar, N. (2016). Perceived inter-parental conflicts, emotional security and self-discipline in adolescents. *Journal of Behavioural Sciences*, *26*(1), 98. https://www.researchgate.net/publication/324605653_Perceived_Inter-Parental_Conflicts_Emotional_Security_and_Self-Discipline_in_Adolescents

You, S., Lim, S. A., No, U., ve Dang, M. (2016). Multidimensional aspects of parental involvement in Korean adolescents' schooling: A mediating role of general and domain-specific self-efficacy. *Educational Psychology*, *36*(5), 916-934. https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1025705

Yusuf, S. (2020). Reading literacy in moslem-majority countries: Evidence from PISA. *Universal Journal of Educational Research*, *8*(9), 4273-4281. https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080953

Zandvliet, D. B. (2010). An ecological framework for science education. *The Open Education Journal*, *3*(1), 34-43. https://doi.org/10.2174/1874920801003010034

Ziegler, A. (2011). Maximum likelihood method. Içinde A. Ziegler (Ed.), *Generalized Estimating Equations* (ss. 29-49). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0499-6_4

Zimmerman, F. J., ve Christakis, D. A. (2005). Children's television viewing and cognitive outcomes: A longitudinal analysis of national data. *Archives of Pediatrics ve Adolescent Medicine*, *159*(7), 619-625. https://doi.org/10.1001/archpedi.159.7.619

Zou, Z. (2023). Family-school communication: How conflict between family and school expectation ınfluences children's development. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, *12*, 241-246. https://doi.org/10.54097/ehss.v12i.7647

Zumbo, B. D. (2017). Trending away from routine procedures, toward an ecologically informed In Vivo view of validation practices. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, *15*(3-4), 137-139. https://doi.org/10.1080/15366367.2017.1404367

Zumbo, B. D. (2023). A dialectic on validity: Explanation-focused and the many ways of being human. *International Journal of Assessment Tools in Education*, *10*(Special Issue), 1-96. https://doi.org/10.21449/ijate.1406304

Zumbo, B., Liu, Y., Wu, A., Shear, B., Olvera Astivia, O., ve Ark, T. (2015). A methodology for Zumbo's third generation dif analyses and the ecology of item responding. *Language Assessment Quarterly an International Journal*, *12*(1), 136-151. https://doi.org/10.1080/15434303.2014.972559