

2016 PIRLS Sonuçlarına Göre Dördüncü Sınıf Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması

Cansu ÖZCAN, Berna GÜCÜM
Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Hayat boyu öğrenmenin bireyin toplum hakkında bilgi sahibi olmasında ve kendini gerçekleştirmesinde önemli olduğu ifade edilebilir. Toplumun gelişimine uyum sağlamada ve eski bilgileri yeni bilgilerle yapılandırmada öncelikli olarak hayat boyu öğrenme becerisine sahip olunmasının beraberinde hayat boyu öğrenme becerisinin standartları arasında olan okuduğunu anlama becerisi diğer becerilerin gelişmesinde temel olarak kabul edilmektedir. Bu araştırma, 2016 PIRLS sınavına katılan ülkelerdeki dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada doküman analizinden yararlanılmıştır. Uluslararası sınavlarda başarıları dikkate alınarak örneklem olarak seçilen ülkelerin 2016 PIRLS okuduğunu anlama puanları; evdeki kaynak sayısı, sosyo-ekonomik düzey, öğretmenlerin eğitim düzeyi ile öğretim süreleri değişkenleri incelenerek karşılaştırma yapılmıştır. Araştırmanın karşılaştırma niteliğine bağlı olarak İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin anne-baba özellikleri, öğretmen özellikleri ve okul özellikleri bakımından benzerlik ve farklılıklar gösterdiği ifade edilebilir. Bu alanda çalışan araştırmacıların okuduğunu anlama becerisini ölçen PISA ve PIRLS sınav verilerini farklı değişkenler açısından incelemeleri önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: okuduğunu anlama becerisi, PIRLS, doküman analizi

Gönderim: 15.06.2021

Kabul: 06.08.2021

Yayımlanma: 27.09.2021

Sorumlu Yazar:

Cansu ÖZCAN

cansuozen992@gmail.com

Comparison of Reading Comprehension Skills of Forth Grade Students in terms of Some Variables According to 2016 PIRLS Results

Cansu ÖZCAN, Berna GÜCÜM
Hacettepe University

ABSTRACT

It can be stated that lifelong learning is important for the individual to have knowledge about society and to realize himself. Reading comprehension skill, which is among the standards of lifelong learning skills, is considered as the basis for the development of other skills, along with the ability to adapt to the development of society and to construct old knowledge with new knowledge. This research aims to examine the reading comprehension skills of fourth grade students in the countries that participated in the 2016 PIRLS exam in terms of some variables. For this purpose, document analysis was used in the research. The 2016 PIRLS reading comprehension achievement scores of the countries selected as samples, taking into account their success in international exams; The number of resources at home, socio-economic level, teachers' education level and teaching time variables were examined and compared. In the context of the comparative nature of the research, it can be stated that the fourth grade students in Scandinavian and Asian countries show similarities and differences in terms of parental characteristics, teacher characteristics and school characteristics. It can be suggested that researchers working in this field examine the PISA and PIRLS exam data, which measure reading comprehension skills, in terms of different variables.

Keywords: reading comprehension skills, PIRLS, document analysis

Received: 15.06.2021

Accepted: 06.08.2021

Published: 27.09.2021

Corresponding Author:

Cansu ÖZCAN

cansuozcan992@gmail.com

GİRİŞ

Eğitim programlarında metne dayalı materyaller kullanıldığından öğrenci başarılarında okuduğunu anlama becerilerinin önemli bir rol oynayacağı ifade edilebilir. Öğrencilerin bir metnin ne anlama geldiğini analiz etmeleri, sentezlemeleri, metnin bir bölümünü diğeriyle ilişkilendirmeleri ve tahmin etmelerinin Gardner'ın (1993) çoklu zekâ kuramıyla ilişkilendirilmesi bu noktada önem arz eder. Şöyle ki görsel-mekansal, müzikal ve kinestetik zekaya sahip öğrencilerin metinle ilgili anlam oluştururken görme, duyma veya dokunma duyularını kullanarak okuduğunu anlamalarına yönelik birçok fırsat elde ederler (Lemke, 1990). Böylelikle okuyucu, metin temelli bilgiyi ön bilgilerle bütünleştirerek derin bir anlayış kazanmaktadır (Duke ve Carlisle, 2011). Sonuç olarak, okuduğunu anlamının metin, okuyucu ve bağlamsal faktörler etkileşimiyle oluştuğu belirtilmektedir (Duke, Pearson, Strachan ve Billman, 2011).

Okuma becerisi, çocukluktan yetişkinliğe kadar okul içinde ve dışında kritik roldedir. İlk olarak anlama, bir öğrencinin metinle ilgili soruları yanıtlamak için önceki bilgilerini kullanarak problem çözme becerisini uyandıran bir süreç olarak tanımlanmakta (Pinnell ve Scharer, 2003) ve bunun zihnin belirli okuma olaylarıyla ilgili sorulara bağlantı kurma becerisinden ileri geldiği ifade edilmektedir (Dorn ve Soffos, 2005). Dorn ve Jones (2012), okumanın çocukların anlamlı tahminler yapmalarına, akıcı bir şekilde okumalarına, kelime dağarcığını geliştirmelerine ve bağımsız olarak problem çözmelerine olanak tanıdığını belirtmiştir. Daha genel bir ifadeyle anlama, öğrencilerde okuma becerisi gelişimi için kritik önem taşımaktadır (Ulusal Okuma Konseyi/The National Reading Panel, 2000). PISA'nın okuryazarlık tanımında kişinin hedeflerine ulaşmak ve topluma etkin bir şekilde katılmak için yazılı metinleri anlama, düşünme ve kullanma yeteneğidir (OECD, 2000). Etkili okuduğunu anlama öğretimi öğrencilere problemlerle nasıl başa çıkılacağını öğretmekte, özetleme stratejilerinin geliştirilmesine yardımcı olmakta ve okuyucuların metin yapılarını tanımlamasına yardımcı olmaktadır (Ulusal Okuma Konseyi, 2000).

Eğitimde okuduğunu anlama becerilerinin öğrenci başarılarında önemli bir etkisinin olması ülkelerin okuduğunu anlama becerisinin nasıl değerlendirilebileceğine yönelik çaba harcamalarına yönlendirmiştir. 1999 yılında, Eğitim Başarısını Değerlendirme Derneği (IEA), Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (PIRLS) adlı dördüncü sınıfa yönelik uluslararası okuduğunu anlama değerlendirmesi üzerine çalışma yapmıştır. Bu çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama performansları farklı türlerdeki metinlerle test edilmiştir. Son ulaşılabılır doküman olarak elde edilen PIRLS (2016) raporu, uluslararası bağlamda okuma başarısını ve performansını kıyaslamasına ek olarak okul, öğretmen, anne-baba ve öğrenci özellikleriyle ilgili bilgileri de sunmaktadır. Raporda sunulan özellikleri özetlemek gerekirse; öğrenci özellikleri bakımından öğrencilerin sınıf deneyimleri, ev ile okul yaşamları ve okumaya yönelik tutumları; anne-baba özellikleri bakımından okuduğunu anlamaya yönelik ebeveyn ile çocuk arasındaki etkileşim düzeyi, ebeveynlerin okuma alışkanlıkları, evde bulunan kaynakları ve ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi; okul özellikleri bakımından öğretim süresi, okuma öğretiminde kullanılan materyaller ve okulun çevresindeki kaynakların düzeyi; öğretmen özellikleri bakımından sınıf ortamları, sınıf özellikleri, okuma stratejileri, öğretmenlerin mesleki işbirliği ve mesleki gelişim düzeyleri incelenmektedir (Mullis ve diğ., 2006). Literatür incelendiğinde akademik başarı ile ilişkili olabilecek bu özelliklerin; okul özelliklerinin (Erbe, 2000; Linnakyla, Marlin ve Taube, 2004) öğretmen özelliklerinin (Betts ve Morell, 1999; Larson, 2000), öğrenci özelliklerinin (Gilson, 1999; Aksoy ve Link, 2000) ve anne-baba özelliklerinin (Jones ve White, 2000; Kaplan, Liu ve Kaplan, 2001) olduğu görülmüştür. Ev ortamı ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişkinin varlığına yönelik örneğin, test puanları ile sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişki sosyal bilimlerde yaygın olarak tekrarlanan bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır (White, 1982; White, Reynolds, Thomas ve Gitzlaff, 1993). Yapılan araştırmalarda anne-baba eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve eğitime anne baba katılımı gibi ev ortamı özellikleri olarak tanımlanan değişkenlerin öğrenci başarısına etkisinin olduğu ifade edilmektedir (Hanushek and Luque 2003; Chudgar ve Luschei, 2009; Schiller, Khmelkov ve Wang, 2002). Buna yönelik Uluslararası Fen ve Matematik Çalışması (TIMSS) ve Ulusal Eğitim İlerlemesi Değerlendirmesi (NAEP), birçok arka plan ve bağlamsal özellikler olarak tanımlanan ev ortamı özelliklerinin öğrencilerin başarı düzeylerini etkileyip etkilemediğinin incelenmesine olanak

sağlamaktadır (Caponera ve Losito, 2016; Ilie ve Lietz, 2010; Wiberg ve Rolfsman, 2013). Tüm bunların ışığında uluslararası değerlendirme bulguları, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine yönelik çıkarım yapabilmemizi sağlayabilir. Sonuç olarak, başarı farklılıklarının açıklanmasına yönelik evde sağlanan eğitim fırsatlarının, öğrencilerin öğrenmeye hazır olma durumlarını etkilediğidir (Coleman, 1966) ve de ev ortamı özellikleri ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olması nedeniyle (White, 1982; White, Reynolds, Thomas ve Gitzlaff, 1993; Caponera ve Losito, 2016; Ilie ve Lietz, 2010; Wiberg ve Rolfsman, 2013; Chudgar ve Luschei, 2009; Schiller, Khmelkov ve Wang, 2002) irdelenmesi önem arz etmektedir. Bu araştırma, 2016 PIRLS sınavına katılan ülkelerdeki dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Amaca bağlı olarak, karşılaştırma yapılması adına uluslararası sınavlardaki yüksek başarıları doğrultusunda belirlenen İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin anne-baba, öğretmen ve okul özelliklerine göre okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, araştırma amacının gerçekleştirilmesinde yeterli olarak görülen zaman dilimi ve PIRLS'e ait ulaşılabilir son dokümandan elde edilen verilerle sınırlıdır. Araştırma amacına yönelik olarak aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır;

2016 PIRLS sonuçlarına göre İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin,

1. Okuduğunu anlama becerileri ne düzeydedir?
2. Evdeki kaynak sayısına göre okuduğunu anlama becerileri ne düzeydedir?
3. Sosyo-ekonomik düzeylerine göre okuduğunu anlama becerileri ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre okuduğunu anlama becerileri ne düzeydedir?
5. Öğretim sürelerine göre okuduğunu anlama becerileri ne düzeydedir?

YÖNTEM

Bu çalışmada okuduğunu anlama becerisinin karşılaştırılması amacıyla ilk olarak PIRLS sınavlarına katılan Avrupa ve Asya kıtasındaki ülkeler incelenmiş sonrasında örneklem olarak İskandinav (5 ülke) ve Asya ülkeleri (5 ülke) uluslararası sınavlardaki yüksek başarılarına dayalı olarak seçilmiştir. Karşılaştırma yapılmasına yönelik seçilen örneklemde, İskandinav ülkeleri arasında İrlanda, Finlandiya, Norveç, İsveç ve Danimarka; Asya ülkeleri arasında ise Singapur, Çin, Kuveyt, Bahreyn ve Katar yer almaktadır.

Araştırmada ikinci olarak belirlenen ülkelerin karşılaştırılması amacıyla PIRLS (2016) raporunda yer alan okuduğunu anlama puanları; evdeki kaynak sayısı, sosyo-ekonomik düzey, öğretmenlerin eğitim düzeyi ve öğretim süreleri bakımından incelenmiştir.

Okuduğunu anlama başarı puanları, belirlenen ülkelerdeki öğrencilerin PIRLS (2016) sınavından almış olduğu puanlardır. Anne-baba özelliklerini belirlemesi bakımından seçilen evdeki kaynak sayısı değişkeni, evde bulunan eğitim kaynaklarına yönelik az (25 ve daha az kitap), orta (26-100 kitap) ve çok (101 ve üzeri kitap) olarak PIRLS tarafından derecelendirilmiştir. Ayrıca, anne-baba özelliklerini belirlemesi bakımından evdeki kaynak sayısı ile ilişkili olduğu düşünülen sosyo-ekonomik düzey değişkeni alt (dezavantajlı), orta (ne zengin ne dezavantajlı) ve üst (zengin) olarak yine PIRLS tarafından derecelendirilmiştir. Öğretmen özellikleri bakımından öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkeni, lisans derecesi olmayan, lisans ve lisansüstü olarak PIRLS tarafından derecelendirilmiştir. Son olarak okul özellikleri bakımından öğretim süresi değişkeni, yıllık öğretim süresine ve okuma becerisine ayrılan süre ile oranlarına bağlı olarak sunulmuştur.

Araştırma amacına bağlı olarak doküman analizinden yararlanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olay hakkında yazılı materyale ulaşılmasını kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada kullanılan doküman analizinde sırasıyla dokümana ulaşma, özgünlüğü kontrol etme, dokümanı anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma basamakları takip edilerek; araştırma problemlerine rehberlik

edecek dokümanlara ulaşılmış sonrasında her bir dokümanın asıl kaynaklar olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada geçerliğin sağlanmasına yönelik, araştırma teknikleri dersi veren uzman üç öğretim üyesinin tutarlılığı 1-0 kodlaması yapılarak tutarlık=ortak kod sayısı/(ortak kod sayısı+farklı kod sayısı) formülüyle (Miles ve Huberman, 1994) hesaplanmış ve kodlayıcılar arasındaki tutarlık .92 olarak bulunmuştur. Veri analiz yönteminde kullanılan betimsel analiz; tematik çerçeveye göre veri işleme, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması basamaklarına göre yürütülmüştür. Betimsel analiz, çeşitli verilerden elde edilen temaların özetlenmesi ve yorumlanması süreci olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Elde edilen veriler, belirlenen kavramsal çerçeveye veya temalara göre kategorize edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Buna bağlı olarak bu araştırmada veri analizi dokümandan belirlenen kodların tematik çerçeveye göre betimsel indekslere yerleştirilmesi sonrasında uzman görüşü alınarak bulguların tanımlanması ve yorumlanmasına dönük alinyazındaki çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılarak sunulmuştur.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

2016 PIRLS sonuçlarına göre, İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine yönelik ortalama puanları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1. 2016 PIRLS okuduğunu anlama becerisine göre İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarının incelenmesi

Ülkeler	Puanlar
<i>İskandinav Ülkeleri</i>	
İrlanda	567
Finlandiya	566
Norveç	559
İsveç	555
Danimarka	547
<i>Asya Ülkeleri</i>	
Singapur	576
Çin	559
Kuveyt	393
Bahreyn	446
Katar	442

Tablo 1’de görüldüğü gibi, İskandinav ülkelerinin okuduğunu anlama başarı puanları 547 ile 576 arasında iken; Asya ülkelerinin okuduğunu anlama başarı puanları 393 ile 576 puan arasındadır. İskandinav ve Asya ülkelerinin puanları incelendiğinde, Asya ülkelerinin İskandinav ülkelerine göre geniş puan aralığında olduğu saptanmıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

2016 PIRLS sonuçlarına göre, İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin evdeki kaynak sayısına göre okuduğunu anlama becerilerine yönelik elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2. 2016 PIRLS okuduğunu anlama becerisine göre İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin evdeki kaynak oranları ile ortalama puanlarının incelenmesi

Ülkeler/Kaynak sayısı	Çok sayıda kaynak		Orta sayıda kaynak		Az sayıda kaynak	
	Öğrenci oranı (%)	Başarı ort puan	Öğrenci oranı (%)	Başarı ort puan	Öğrenci oranı (%)	Başarı ort puan
İrlanda	33	607	66	555	1	-
Finlandiya	37	594	63	555	0	-
Norveç	45	581	54	544	1	-
İsveç	43	586	56	542	1	-
Danimarka	41	575	58	535	1	-
Singapur	29	624	69	562	2	-
Çin	21	593	74	553	5	513
Kuveyt	3	479	92	401	5	365
Bahreyn	8	519	87	447	5	388
Katar	11	518	86	449	3	363

Tablo 2’de görüldüğü gibi, evdeki kaynak oranları; az, orta ve çok sayıda kaynak olarak üçe ayrılmıştır. İskandinav ülkelerinin çok sayıda kaynağa sahip olan öğrenci oranları incelendiğinde, %33 ile %45 aralığında iken; Asya ülkelerinde ise bu oran %3 ile %29 aralığında olduğu saptanmıştır. Çok sayıda kaynağa sahip olan öğrenci oranlarının başarı aralığı incelendiğinde İskandinav ülkelerinde 575 ile 607 arasında iken; bu oran Asya ülkelerinde 479 ile 624 aralığındadır. İskandinav ülkelerinin orta sayıda kaynağa sahip olan öğrenci oranları %54 ile %66 aralığında iken Asya ülkelerinde bu oran %69 ile %92 arasındadır. Orta sayıda kaynağa sahip olan öğrenci oranlarının başarı aralığı incelendiğinde İskandinav ülkelerinde 535 ile 555 arasında iken: bu oran Asya ülkelerinde 401 ile 562 aralığındadır. İskandinav ülkelerinin az sayıda kaynağa sahip olan öğrenci oranları %0 ile %1 aralığında iken Asya ülkelerinde bu oran %2 ile %5 arasındadır. Az sayıda kaynağa sahip olan öğrenci oranlarının başarı aralığı incelendiğinde İskandinav ülkelerinde sıfır iken bu oran Asya ülkelerinde 363 ile 513 aralığındadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

2016 PIRLS sonuçlarına göre, İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre okuduğunu anlama becerilerine yönelik elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3’ de görüldüğü gibi, sosyo-ekonomik durum üst, orta ve alt olarak kategorize edilmiştir. İskandinav ülkelerinin üst sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrenci oranları incelendiğinde, %42 ile %78 aralığında iken; Asya ülkelerinde ise bu oran %23 ile %70 aralığında olduğu saptanmıştır. Üst sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrenci oranlarının başarı aralığı incelendiğinde İskandinav ülkelerinde 554 ile 594 arasında iken; bu oran Asya ülkelerinde 408 ile 597 aralığındadır. İskandinav ülkelerinin orta sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrenci oranları incelendiğinde, %18 ile %32 aralığında iken; Asya ülkelerinde ise bu oran %22 ile %62 aralığında olduğu saptanmıştır. Orta sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrenci oranlarının başarı aralığı incelendiğinde İskandinav ülkelerinde 538 ile 570 arasında iken; bu oran Asya ülkelerinde 382 ile 568 aralığındadır. İskandinav ülkelerinin alt sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrenci oranları incelendiğinde, %4 ile %25 aralığında iken; Asya ülkelerinde ise bu oran %8 ile %13 aralığında olduğu saptanmıştır. Alt sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrenci oranlarının başarı aralığı incelendiğinde İskandinav ülkelerinde 508 ile 546 arasında iken; bu oran Asya ülkelerinde 385 ile 536 aralığındadır.

Tablo 3. 2016 PIRLS okuduğunu anlama becerisine göre İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyleri ile ortalama puanlarının incelenmesi

Ülkeler/Sosyo-ekonomik düzey	Üst		Orta		Alt	
	Öğrenci oranı (%)	Başarı ort puan	Öğrenci oranı (%)	Başarı ort puan	Öğrenci oranı (%)	Başarı ort puan
İrlanda	43	582	32	570	25	534
Finlandiya	42	594	49	567	9	544
Norveç	54	563	38	555	8	546
İsveç	78	562	18	539	4	508
Danimarka	63	554	29	538	7	538
Singapur	42	597	44	568	13	536
Çin	23	575	62	558	15	536
Kuveyt	39	408	27	382	34	385
Bahreyn	31	473	36	446	33	419
Katar	70	449	22	450	8	422

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

2016 PIRLS sonuçlarına göre, İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmen eğitim düzeylerine göre okuduğunu anlama becerilerine yönelik elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4. 2016 PIRLS okuduğunu anlama becerisine göre İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmen eğitim düzeylerinin incelenmesi

Ülkeler	Lisansüstü (%)	Lisans (%)	Lisans derecesi olmayan (%)
İrlanda	26	74	-
Finlandiya	96	2	2
Norveç	22	73	4
İsveç	13	81	5
Danimarka	4	79	17
Singapur	9	72	19
Çin	42	58	-
Kuveyt	9	89	2
Bahreyn	17	81	2
Katar	25	71	4

Tablo 4' de görüldüğü gibi, öğretmenlerin eğitim düzeyi lisansüstü, lisans ve lisans derecesi olmayan olarak kategorize edilmiştir. İskandinav ülkelerindeki öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde

lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin aralığı %4 ile %96 arasında değişirken; Asya ülkelerinde bu oran %9 ile %42 arasında değişmektedir. İskandinav ülkelerindeki öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde lisans eğitimi alan öğretmenlerin aralığı %2 ile %81 arasında değişirken; Asya ülkelerinde bu oran %58 ile %89 arasında değişmektedir. İskandinav ülkelerindeki öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde lisans eğitimi almayan öğretmenlerin aralığı %0 ile %17 arasında değişirken; Asya ülkelerinde bu oran %0 ile %19 arasında değişmektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

2016 PIRLS sonuçlarına göre, İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin okul öğretim sürelerine göre okuduğunu anlama becerilerine yönelik elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 5. 2016 PIRLS okuduğunu anlama becerisine göre İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin okuldaki öğretim sürelerinin incelenmesi

Ülkeler	Yıllık öğretim süresi	Okuma becerisine ayrılan yıllık süre	Okuma becerisine ayrılan yıllık oran (%)
İrlanda	915	206	23
Finlandiya	731	186	26
Norveç	827	186	23
İsveç	809	185	22
Danimarka	1006	231	23
Singapur	1040	278	27
Çin	845	212	26
Kuveyt	860	178	21
Bahreyn	934	202	22
Katar	1045	327	31

Tablo 5’ de görüldüğü gibi, yıllık öğretim süresi İskandinav ülkelerinde 731 ile 1006 saat aralığında iken; Asya ülkelerinde 845 ile 1045 saat aralığındadır. Okuma becerilerine ayrılan süre İskandinav ülkelerinde 185 ile 231 saat aralığında iken; Asya ülkelerinde 178 ile 278 saat aralığındadır. Okuma becerilerine ayrılan sürenin yıllık öğretim süresindeki oranı incelendiğinde İskandinav ülkelerinde %22 ile %26 aralığında iken; Asya ülkelerinde %21 ile %31 aralığındadır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırma uluslararası sınavlarda yüksek başarıları dikkate alınarak belirlenen ülkelerin 2016 PIRLS okuduğunu anlama puanlarını; evdeki kaynak sayısı, sosyo-ekonomik düzey, öğretmenlerin eğitim düzeyi ile öğretim süreleri değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamaktaydı. Bu amaç doğrultusunda araştırma bulgularına bağlı olarak karşılaştırma yapılan İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin en genel ifadeyle anne-baba özellikleri, öğretmen özellikleri ve okul özellikleri bakımından benzerlik ve farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Araştırmanın ilk alt problemi, İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin 2016 PIRLS sınavından almış oldukları okuduğunu anlama puanlarının incelenmesine dönüktür. İskandinav ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları 547 ile 576 arasında iken; Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları 393 ile 576 puan arasındadır. İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin alt ve üst puanları incelendiğinde, Asya ülkelerinin İskandinav ülkelerine göre geniş puan aralığında olduğu saptanmıştır. 2016 PIRLS sonuçlarında İskandinav ülkelerinin tamamı ile Asya ülkelerinden Singapur ve Çin’ in almış olduğu puanların 500 puanın üzerinde olması bulgusunun, sosyo-ekonomik durum, öğretmen eğitim düzeyi, evdeki kaynak sayısı ve öğretim süreleriyle ilişkili olduğu

düşünülmektedir. Örneğin, İskandinav ülkelerinden olan Finlandiya'ya ilişkin bulgular incelendiğinde eğitim düzeyi bakımından lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin oranının %96; evdeki kaynak sayısı bakımından çok sayıda kaynağa sahip olan öğrencilerin oranının %37; öğretim süreleri bakımından okumaya ayrılan yıllık sürenin %26; sosyo-ekonomik düzey bakımından üst grupta yer alanlarının oranının %42 olması bulgusu ev ortamı özellikleri ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğuna ulaştırılabilir (White, 1982; White, Reynolds, Thomas ve Gitzlaff, 1993; Caponera ve Losito, 2016; Ilie ve Lietz, 2010; Wiberg ve Rolfsman, 2013; Chudgar ve Luschei, 2009; Schiller, Khmelkov ve Wang, 2002). Ayrıca elde edilen bulgular, Özcan ve Gücüm (2020) ün yapmış olduğu çalışmada okul sayısı, sınıf sayısı ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısına yönelik bulgularla ilişkilendirildiğinde, uluslararası TIMSS ve PISA sınavlarda başarılarıyla öne çıkan Finlandiya'nın başarısının şans olmadığı bir diğer uluslararası sınav olan 2016 PIRLS sonuçlarıyla da desteklendiği ifade edilebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan, İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin evdeki kaynak sayılarına göre okuduğunu anlama becerileri ortalamaları incelenmiştir. Sonuç olarak, İskandinav ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin çok sayıda kaynağa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çok sayıda kaynağa sahip olan Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerin, İskandinav ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilere göre okuduğunu anlama becerisine yönelik ortalama puanlarının düşük olduğu (Singapur dışında) saptanmıştır. Orta sayıda kaynağa sahip olmaları bakımından Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerin, İskandinav ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerden fazla olduğuna ulaşılmış ancak Singapur ve Çin hariç diğer Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine yönelik ortalama puanlarının düşük olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerin az sayıda kaynağa sahip olduğuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak okuduğunu anlama becerileri puanlarına göre çok sayıda kaynağa sahip olan dördüncü sınıf öğrencilerinin az veya orta sayıda kaynağa sahip olan dördüncü sınıf öğrencilerden daha başarılı olduğu ifade edilebilir. Çalışmanın bu bulgusu Gorman ve Yu (1990) ile benzerlik göstermektedir. Böylelikle bir bütün olarak düşünüldüğünde, öğrencilerin sahip olduğu kaynak sayısı değişkeninin okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili olabileceği söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre okuduğunu anlama becerileri ortalamaları incelenmiştir. Üst sosyo-ekonomik düzey bakımından İskandinav ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencileri daha benzer iken Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerin ise farklılık gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde alt ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip olan Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin farklılıklar gösterdiği bununla birlikte öğrenci başarılarının da farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunların sonucunda dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili olduğuna varılabilir. Araştırmada ülkeler arasında okuduğunu anlama becerileri bakımından sosyo-ekonomik düzeye göre farklılıkların olması bulgusu Park (2008) ın çalışmasıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Sosyo-ekonomik düzeyin çalışmalarda operasyonel olarak farklı tanımlanması nedeniyle (White, 1982) farklı şekilde yapılandırıldığı örneğin belirli veriler aile geliriyle ilgili bilgileri içermezken ev eşyalarının olup olmadığına ilişkin bilgileri içerebileceği ifade edilebilir. Geleneksel olarak sosyo-ekonomik düzey değişkenleri arasında anne-baba eğitim düzeyi, aile gelir düzeyi ve ev eşyalarının bulunduğu görmekteyiz (White ve diğ., 1993; Konstantopoulos, Modi ve Hedges, 2001) ve günümüzde ise gelişen bilim ve teknolojiyle artık televizyon izlemek için geçirilen zaman faktörünün incelenmesi yerine bilgisayarda geçirilen zaman faktörünün incelenmesinin önem kazandığı söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan, İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmen eğitim düzeyleri incelenmiştir. Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin oranının en yüksek ve lisans eğitim alan öğretmenlerin oranının en düşük olduğu ülke Finlandiya'dır. Ayrıca, yüksek lisans eğitimi almayan öğretmenlerin en yüksek olduğu ülke Singapur; lisans eğitimi almayan öğretmenlerin en düşük olduğu ülkeler ise İrlanda ve Çin olmuştur. Bulgulardan özetle lisansüstü eğitime sahip olan öğretmenlerin öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri puanlarının daha yüksek olduğuna ulaşılabılır. Bunun nedeni öğretmenlerin doğrudan öğrencilerin okuma gelişimiyle ilgili sınıf etkinlikleri yürütmelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Literatürde öğretmen özelliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi gelişiminde anne-baba özellikleri ve sosyo-ekonomik özellikler

gibi değişkenlere göre daha büyük etkileri olduğu ifade edilmiştir (Hall ve Harding, 2003; Topping ve Ferguson, 2005).

Araştırmanın beşinci alt problemi olan İskandinav ve Asya ülkelerindeki okulların yıllık öğretim süreleri, okuma becerisine ayrılan süre ve yıllık öğretim süreleri incelenmiştir. İskandinav ve Asya ülkelerinde okuma becerilerine ait ayrılan yıllık sürenin yaklaşık ¼ aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu oranın üstünde olan ülkelerin ise Singapur, Finlandiya, Çin ve Katar olduğu saptanmıştır. Özellikle diğer değişkenlerle ilişkilendirildiğinde Singapur ve Finlandiya'daki dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Elde edilen bu bulgu, okul özelliklerinin sosyo-ekonomik özelliklerden daha önemli bir rol oynadığına ulaştırabilir (Heyneman ve Loxley, 1982). Taylor, Frye ve Maruyama (1990), okulda ve evde okumaya harcanan zamanının okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçladığı çalışma bulgularına göre, okumaya harcanan sürenin öğrencilerin okuduğunu anlamalarında önemli katkısının olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, evde okumaya harcanan zamanın okuma başarısıyla önemli ölçüde ilişkili olmadığına ulaşılmış ve okulda okumaya harcanan zamanın ortaokul öğrencilerine yararlı olacağı ifade edilmiştir. Benzer şekilde okuma etkinliklerine daha sık katılan öğrencilerin üst düzey okuryazarlık becerilerine sahip olduklarına dair kanıtlar bulunduğu (Anderson, Wilson ve Fielding, 1988; Taylor, Frye ve Maruyama, 1990; Cunningham ve Stanovich, 1997) ve bunların bazı değişkenlere bağlı olarak etkilendiğine ulaşılmıştır. Cunningham ve Stanovich (1997) çalışmasında 5. sınıftan 10. sınıfa kadar öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri gelişiminde okumaya harcanan zamanın önemli olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın alt problemleri bir bütün olarak ele alındığında İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin anne-baba özellikleri, öğretmen özellikleri ve okul özellikleri bakımından benzerlik ve farklılıklar gösterdiği ifade edilebilir. İskandinav ülkelerinde çok sayıda kaynağa sahip olan dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalama puanları benzer iken; Asya ülkelerinde farklılık göstermektedir. Benzer durum orta ve alt kaynağa sahip olma durumunda da görülmektedir. İskandinav ülkelerinde orta ve çok kaynağa sahip olma durumu söz konusu iken; Asya ülkelerinde az kaynağa sahip olan öğrencilerin olması dikkat çekmektedir. Şöyle ki İskandinav ülkelerindeki çok ve orta sayıda kaynağa sahip olan öğrencilerin ortalama puanlarının yüksek; Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerin ortalama puanlarında kaynak sayısının azalmasıyla puanların düşük olduğu görülmüştür. Hem İskandinav hem de Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerin ortalama puanları sosyo-ekonomik duruma göre incelendiğinde, avantajlı düzeyden dezavantajlı düzeye geçildikçe öğrenci puanlarında düşüş olduğu belirlenmiştir. Böylece, sosyo-ekonomik düzeyin öğrenci başarılarında önemli olduğuna ulaşılabılır. İskandinav ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerin öğretmenlerinin lisansüstü eğitim alma durumlarının, Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerin öğretmenlerinden daha yüksek olduğu ayrıca İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin lisans eğitimi ile lisansüstü eğitim almayan öğretmenlerin oranlarının benzer olduğu söylenebilir. İskandinav ve Asya ülkelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerin yıllık öğretim süresi ile okuma becerilerine ayrılan sürenin de benzer olduğu ifade edilebilir. Özetle, araştırma bulgularına dayalı olarak dördüncü sınıf öğrencilerin evdeki kaynak sayısı, öğretmenlerin eğitim durumu, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, okuma becerilerine yönelik öğretim süresi değişkenlerinin okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili olduğu söylenebilir. Bulgular ışığında gelecek araştırmalara dönük aşağıda önerilere yer verilmiştir. Bu alanda çalışacak araştırmacıların;

- Okuduğunu anlama becerisini ölçen PISA ve PIRLS sınav verilerinin diğer anne-baba, öğretmen ve okul özellikleriyle incelenmesi önerilebilir.
- Anne-baba, okul ve öğretmen özellikleri temelinde okuduğunu anlama becerilerini ölçen uluslararası sınav sonuçlarının farklı ülkeler açısından karşılaştırılması önerilebilir.
- Evdeki kitap sayısı, günlük okuduğu sayfa sayısı, evde kütüphane olup olmaması gibi okuduğunu anlama becerilerini etkileyeceği düşünülen değişkenler açısından öğrenci başarılarının incelenmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, T., & Link, C. R. (2000). A panel analysis of student mathematics achievement in the US in the 1990s: Does increasing the amount of time in learning activities affect math achievement? *Economics of Education Review*, 19, 261-277.
- Anderson, R. C., Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303.
- Baker, D. P., Goesling, B., & Letendre, G. K. (2002). Socioeconomic status, school quality, and national economic development: A cross-national analysis of the "Heyneman-Loxley effect" on mathematics and science achievement. *Comparative Education Review*, 46(3), 291-312.
- Betts, J. R., & Morell, D. (1999). The determinants of undergraduate grade point average. The relative importance of family background, high school resources, and peer group effects. *Journal of Human Resources*, 34, 268-293.
- Caponera, E., & Losito, B. (2016). Context factors and student achievement in the IEA studies: Evidence from TIMSS. *Large-scale Assessments in Education*, 4(12).
- Chudgar, A., & Luschei, T. F. (2009). National income, income inequality, and the importance of schools: A hierarchical cross-national comparison. *American Educational Research Journal*, 46, 626-658.
- Coleman, J. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, U.S.: Department of Health, Education and Welfare.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.
- Dorn, L. J., & Soffos, C. (2005). *Teaching for deep comprehension: A reading workshop approach*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Dorn, L. J., & Soffos, C. (2012). *Interventions that work: A comprehensive intervention model for preventing reading failure in grades K-3*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Duke, N. K., & Carlisle, J. (2011). The development of comprehension. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. Birr Moje, & P. P. Afferbach (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. IV, pp. 198-228). New York, NY: Routledge.
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (4th ed., pp. 51-93). Newark, DE: International Reading Association.
- Erbe, B. (2000). *Correlates of School achievement in Chicago elementary schools. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.*
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gilson, J. E. (1999). *Single-gender education versus coeducation for girls: A study of mathematics achievement and attitudes toward mathematics of middle-school students*. American Educational Research Association. Montreal: Quebec Publications.
- Gorman S., & Yu, C.C. (1990). *Science achievement and home environment: national assessment of educational progress 1985/1986 (Report No. TM-016266)*. Annual meeting of the american educational research association, (ERIC Document Reproduction Services No. ED330702), Boston, MA
- Hall, K., & Harding, A. (2003). *A systematic review of effective literacy teaching in the 4 to 14 age range of mainstream schooling*. In Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

- Hanushek, E. A., & Luque, J. A. (2003). Efficiency and equity in schools around the world. *Economics of Education Review*, 22, 481-502.
- Heyneman, S. P., & Loxley, W. A. (1982). Influences on academic achievement across high and low income countries: A re-analysis of IEA data. *Sociology of Education*, 55(1), 13-21.
- Ilie, S., & Lietz, P. (2010). School quality and student achievement in 21 European countries. *Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments*, 3, 57-84.
- Jones, I. & White, C. S. (2000). Family composition, parental involvement, and young children's academic achievement. *Early Child Development and Care*, 161, 71-82.
- Kaplan, D. S., Liu, X., & Kaplan, H. B. (2001). Influence of parents' self-feelings and expectations on children's academic performance. *Journal of Educational Research*, 94, 360-370.
- Konstantopoulos, S., Modi, M., & Hedges, L. V. (2001). Who are America's gifted? *American Journal of Education*, 109, 344-382.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Larson, J. C. (2000). *The role of teacher background and preparation in students' algebra success. Research Report*. Rockville, MD: Montgomery County Public Schools.
- Linnakyla, P., Malin, A., & Taube, K. (2004). Factors behind low reading literacy achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(3), 231-249.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Pub.
- Mullis, I.V.S., Kennedy, A.M., Martin, M.O. & Sainsbury, M. (2006). *PIRLS 2006 Assessment framework and specifications. (2nd edn)*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Özcan, C. ve Gücüm, B. (2020). Fen Eğitiminde Dünya Ölçeğinde Bazı Ülkelerin Karşılaştırması. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7 (2), 208-225.
- Park, H. (2008). Home literacy environments and children's reading performance: A comparative study of 25 countries. *Educational Research and Evaluation*, 14(6), 489-505.
- Pinnell, G. S., & Scharer, P. L. (2003). *Teaching for comprehension in reading: Grades K-2*. New York, NY: Scholastic Professional Books.
- Schiller, K. S., Khmelkov, V. T., & Wang, X. Q. (2002). Economic development and the effects of family characteristics on mathematics achievement. *Journal of Marriage and Family*, 64(3), 730-742.
- Taylor, B. M., Frye, B. J., & Maruyama, G. (1990). Time spent reading and reading growth. *American Educational Research Journal*, 27, 351-362.
- Topping, K. & Ferguson, N. (2005). Effective literacy teaching behaviours. *Journal of Research in Reading*, 28(2), 125-143.
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91, 461-481.
- White, S. W., Reynolds, P. D., Thomas, M. M., & Gitzlaff, N J. (1993). Socioeconomic status and achievement revisited. *Urban Education*, 28, 328-343.
- Wiberg, M., & Rolfsman, E. (2013). School effectiveness in science in Sweden and Norway from a TIMSS perspective. *Utbildning och Demokrati*, 22(3), 69-84.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Lifelong learning, knowledge of nature and society, is the basic way to continue self-improvement. In adapting to the development of society, individuals need to have lifelong learning skills to construct, deepen and further enrich knowledge with new information. Among the tests of lifelong learning skill, the ability to understand reading is considered as the basis for developing other skills.

This research aims to examine the reading comprehension skills of fourth grade students in the countries that participated in the 2016 PIRLS exam in terms of some variables. Depending on the purpose, it is thought that comparing the reading comprehension skills of the fourth grade students in Scandinavian and Asian countries, determined according to their success in international exams, according to their parents, teachers and school characteristics will contribute to the literature. In addition, it is limited to the time period considered sufficient for the realization of the research purpose and the data obtained from the last available document of PIRLS. The following research questions were determined for the purpose of the research:

According to the 2016 PIRLS results, fourth grade students in Scandinavian and Asian countries,

1. What are their reading comprehension skills?
2. What is the level of reading comprehension skills according to the number of sources in the house?
3. What is the level of their reading comprehension skills according to their socio-economic levels?
4. What is the level of reading comprehension skills of teachers according to their education level?
5. What is the level of reading comprehension skills according to the teaching period?

Method

In this study, in order to compare the reading comprehension skills, firstly the countries in Europe and Asia that participated in the PIRLS exams were examined, and then Scandinavian (5 countries) and Asian countries (5 countries) were selected as samples based on their success in international exams. In the selected sample, Scandinavian countries included Ireland, Finland, Norway, Sweden and Denmark; Asian countries include Singapore, China, Kuwait, Bahrain and Qatar.

In order to compare the countries selected as the second in the research, the reading comprehension achievement scores in the PIRLS (2016) report; The number of resources at home, socio-economic level, teachers' education level and teaching period were examined.

Reading comprehension achievement scores are the scores that students in the specified countries have obtained from the PIRLS (2016) exam. In terms of determining the characteristics of the parents, the number of resources at home variable was rated as few (25 or less books), medium (26-100 books) and a lot (101 and more books) for educational resources at home. In addition, the socio-economic level variable, which is thought to be related to the number of resources at home in terms of determining parental characteristics, was graded as low (disadvantaged), medium (neither rich nor disadvantaged) and high (rich). In terms of teacher characteristics, the variable of education level of teachers was graded as non-bachelor, undergraduate and graduate. Finally, in terms of school characteristics, the variable of teaching period is presented depending on the annual teaching period and the time allocated to reading skills and their ratios. In addition, the ratings on the determined variables were made by PIRLS.

Depending on the purpose of the research, document analysis was used. Document analysis includes accessing written material about the event that is aimed to be investigated (Yıldırım & Şimşek, 2016). In the document analysis used in the research, by following the steps of reaching the document, checking the originality, understanding the document, analyzing the data and using the data; After reaching the documents that will guide the research problems, it was determined that each document was the main source. In order to ensure the validity of this study, the consistency of three expert lecturers who teach research techniques was found to be .92 by coding 1-0. Descriptive analysis used in data analysis method; data processing according to the thematic framework was carried out according to the steps of defining the findings and interpreting the findings. Descriptive analysis is defined as the process of

summarizing and interpreting themes obtained from various data (Yıldırım & Şimşek, 2016). In order to provide internal-external reliability for the themes used in the research, the opinions of three experts were taken and finalized.

Results

When the sub-problems of the research are considered as a whole, it can be stated that the fourth grade students in Scandinavian and Asian countries show similarities and differences in terms of parental characteristics, teacher characteristics and school characteristics. While the average scores of fourth grade students who have many resources in Scandinavian countries are similar; It differs in Asian countries. A similar situation is also seen in the case of having medium and lower resources. While the Scandinavian countries have medium and multiple resources; It is noteworthy that there are students with few resources in Asian countries. That is, students in Scandinavian countries who have a large or moderate number of resources have high average scores; It was observed that the average scores of fourth grade students in Asian countries decreased with the decrease in the number of resources. When the average scores of fourth grade students in both Scandinavian and Asian countries were analyzed according to socio-economic status, it was determined that there was a decrease in student scores as they moved from the advantaged level to the disadvantaged level. Thus, it can be stated that socio-economic level is important in student achievement. It can be said that the postgraduate education status of the teachers of the fourth year students in Scandinavian countries is higher than the teachers of the fourth year students in Asian countries, and the ratio of the undergraduate education of the fourth year students in the Scandinavian and Asian countries and the teachers who do not receive postgraduate education is similar. It can be stated that the annual teaching time of fourth grade students in Scandinavian and Asian countries is similar to the time allocated to reading skills. In summary, based on the research findings, it can be said that the variables of fourth grade students' number of resources at home, teachers' educational status, socio-economic level of the family, teaching time for reading skills are related to reading comprehension skills. In the light of the findings, suggestions for future research are given below. Researchers who will work in this field;

- It may be suggested to examine the PISA and PIRLS exam data, which measure reading comprehension skills, with other parent, teacher and school characteristics.
- It can be suggested to compare the results of international exams that measure reading comprehension skills on the basis of parent, school and teacher characteristics in terms of different countries.
- It can be suggested to examine student achievements in terms of variables that are thought to affect reading comprehension skills such as the number of books at home, the number of pages read daily, whether there is a library at home.