

Ekonomik ve kültürel bağlam okuma başarısında önemli mi? Okuma başarısı ile ilişkili öğrenci, okul ve ülke düzeyi değişkenlerin incelenmesi
Is economic and cultural context important in reading success? Examining the variables of student, school and country levels related to reading achievement

Gönderim Tarihi / Received: 16.02.2024

Kabul Tarihi / Accepted: 09.06.2024

Doi: [10.31795/baunsobed.1438619](https://doi.org/10.31795/baunsobed.1438619)

Tunahan FİLİZ¹

Mustafa DEMİR^{**2}

Metin KAYA³

Kadir KAPLAN⁴

ÖZ: Bu araştırmada, dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma başarısını etkileyen öğrenci, okul ve ülke faktörlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda PIRLS 2021’de yer alan veriler arasından öğrenci ve okul düzeyindeki değişkenler belirlenmiş ve bu değişkenlerle ilgili veriler analize dahil edilmiştir. Ayrıca ülkelerin gelirlerinin bireylere dağılımları ile ilgili GINI, gayri safi milli hasılabın eğitime ayrılan yüzdesi (EDGDP) ve Hofstede’nin kültürel boyut teorisinden hareketle eğitimle ilişkili olan alt boyutlar da ülke düzeyinde değişkenler olarak ele alınmıştır. Ülke, okul ve öğrenci düzeyi ile ilgili çeşitli değişkenlerin okuma başarısıyla ilişkisini incelemek amaçlandığından araştırmada yöntem olarak ilişkiisel tarama modeli benimsenmiş ve veriler hiyerarşik bir yapıda olduğu için istatistiksel analizlerde hiyerarşik lineer modelleme tekniği kullanılmıştır. Analizler sonucunda öğrenci düzeyi boyutunda öğrenci zorbalığı, okumayı sevme, kendinden emin okuma, öğrenme için ev kaynakları ve evdeki dijital araçlar değişkenlerinin okuma başarısını yordadığı bulgulanmıştır. Bu değişkenlere ilaveten okul düzeyinde değişkenlerin eklenmesi ile yapılan analizler sonucunda ise akademik başarı üzerine okulun etkisi ve okul disiplini değişkenlerinin okuma başarısını yordadığı tespit edilmiştir. Öğrenci ve okul düzeyi ile ilgili değişkenler eklenerek ülke düzeyinde ele alınan değişkenlerden de ülkelerin uzun dönem-kısa dönem ve belirsizlikten kaçınma düzeylerinin okuma başarısını yordadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma başarısı, Ekonomik faktörler, Kültür

ABSTRACT: In this study, it was aimed to examine the student, school and country factors affecting the reading achievement of fourth grade students. In this direction, student and school level variables were determined from the data in PIRLS 2021 and the data related to these variables were included in the analysis. In addition, GINI, which is related to the distribution of income of countries to individuals, the percentage of gross national product allocated to education (GNPDP) and the sub-dimensions related to education based on Hofstede's cultural dimension theory are also considered as country-level variables. As a result of the analyses, it was found that student bullying, liking to read, confident reading, home resources for learning and digital tools at home predicted reading achievement at the student level. In addition to these variables, as a result of the analysis conducted with the addition of school level variables, it was determined that the effect of school on academic achievement and school discipline variables predicted reading achievement. Among the variables considered at the country level by adding variables related to student and school level, it was determined that the long-term-short-term and uncertainty avoidance levels of countries predicted reading achievement.

Keywords: Reading achievement, Economic factors, Culture

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/ Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, tunahanfiliz@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3149-8783>

² Doç. Dr., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/ Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, mustafademir82@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0159-8986>

^{**} Sorumlu Yazar / Corresponding Author

³ Doç. Dr., İstanbul Medipol Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, metinkaya439@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8287-4929>

⁴ Doç. Dr., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/ Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, kadkaplan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7901-1025>

EXTENDED ABSTRACT

Literature review

In recent years, large-scale international surveys such as PIRLS, TIMSS and PISA have provided important data on the reading skills of children and young people. PIRLS comparatively assesses the reading achievement of fourth-grade primary school students using data from a comprehensive literacy test (Mullis & Martin, 2015). In addition, PIRLS collects information about participating countries' education systems, schools, teachers, students, and students' families through a series of questionnaires. The information obtained allows for the identification of variables that affect reading achievement as well as the identification of reading strategies (Marôco, 2021).

Thanks to international studies, the progress made by countries in the field of reading can be determined. Although studies have provided a snapshot of countries' reading progress, debates about the variables that influence reading achievement are still ongoing among researchers (Lopes et al., 2022). Moreover, it is difficult for policymakers to decide which policies to adopt and at what level these policies should operate (e.g., curriculum level and teacher development). In this study, we will use large-scale multilevel data from PIRLS 2021 to identify student, school, and country-level variables that affect fourth graders' reading achievement.

There is still an ongoing international debate about the most effective strategies to encourage children to read and to address reading problems. Researchers, governments, or organizations working on this topic argue that curriculum, schools, and families are critical contexts that need to be intervened in to influence reading achievement (Lopes et al., 2022). This study is expected to fill this important gap by examining the student, school, and country factors that affect fourth graders' reading achievement using PIRLS 2021 data. The purpose of this study is to examine the effects of student, school and country level variables on fourth grade students' reading achievement.

Methodology

Since this study aims to examine the relationship between reading achievement and various variables at the country, school and student levels, the relational survey model was used as the research method. Since the data has a hierarchical structure, hierarchical linear modelling technique was used in statistical analysis.

In PIRLS research, the sample is determined by a two-stage stratified sampling method. In the first stage, the schools that will participate in the research are determined. In the second stage, the class/branch is selected by random sampling method. Students in the selected branch participate in the PIRLS research (Martin et al., 2017). Accordingly, the student and school level data of the study were accessed from the IEA international study center database. Country-level data on GINI and EDUGDP were accessed from the World Bank (WB, 2023) database. Data on the cultural dimensions of countries were determined based on Hofstede's study. The data consists of 9771 schools and 263276 students from 45 different countries. 49.53% of the students were female and 50.47% were male. Missing/missing data for student, school and country level variables were identified. Students, schools and countries with missing data were not included in the analysis. Thus, the data set of this study consists of 4825 schools and students from 30 different countries.

The structure of the data used in this study is hierarchical. Student variables are affected by school and country variables. For this reason, the data were analysed with hierarchical regression analysis technique. In line with the sub-problems of the research, four different regression models were used in stages.

Findings and discussion

Student, school and country level variances were found to be statistically significant for all models. The models were compared in a stepwise manner and Model 3 was accepted as the final model. Model 2 (Deviation = 1097975.33, parameter=15) and Model 3 (Deviation = 1097949.37, parameter=20) deviation values were compared. Model 3 was found to be statistically significant ($\chi^2 = 19.24$, $sd=5$,

$p < .01$). According to Model 3, the variance explained at student level was 73%, at school level 15% and at country level 12%.

Student level: Student bullying ($\pi=1.59$, SH =.28, $p < .001$); like reading ($\pi=.92$, SH =.30, $p < .05$) and confidence in reading ($\pi=12.77$, SH =.34, $p < .001$) predicted reading achievement. It was also found that home research for learning ($\pi=9.49$, SH =.34, $p < .001$) and digital home resources ($\pi=2.36$ SH=.36, $p < .001$) variables predicted reading achievement.

School level: The effect of school on academic achievement ($\beta=6.01$, SH =63, $p < .001$) and school discipline ($\beta=3.68$, SH =63, $p < .001$) were found to predict reading achievement.

Country level: Countries' long-term-short-term orientation ($\gamma=1.12$, SH=.24, $p < .001$) and uncertainty avoidance ($\gamma=.70$, SH=.30, $p < .05$) predict reading achievement.

Results and recommendations

By adding variables related to student and school level, it was determined that countries' long-term, short-term and uncertainty avoidance levels predicted reading achievement. It is known that countries' long-term oriented attitudes have a positive effect on educational achievement (Figlio et al., 2017). There are also studies revealing the relationship between long-term orientation and learning disabilities (King et al., 2023). Based on these studies, it is possible that the long-term orientation of countries predicts reading disabilities. Studies examining the impact of uncertainty on educational policies reveal that uncertainties cause problems for educational researchers, reformers and practitioners (Stowers, 2013; Kauffman et al., 2022). These findings confirm that uncertainty avoidance predicts reading difficulty.

As a result, according to the correlations and descriptive statistics obtained by hierarchical regression analysis, the predictors of reading difficulty are student bullying, liking reading, confidence in reading, home research for learning and digital home resources at the student level dimension; the effect of school on academic achievement and school discipline at the school level by adding variables related to student level; and the long-term-short-term and uncertainty avoidance of countries at the country level by adding variables related to student and school level.

Giriş

Son yıllarda, PIRLS, TIMSS ve PISA gibi büyük çaplı uluslararası araştırmalar, çocukların ve gençlerin okuma becerileri hakkında önemli veriler sunmaktadır. PIRLS, kapsamlı bir okuryazarlık testinden elde edilen verileri kullanarak ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma başarısını karşılaştırmalı olarak değerlendirir (Mullis ve Martin, 2015). Ayrıca PIRLS bir dizi anket aracılığıyla katılımcı ülkelerin eğitim sistemleri, okulları, öğretmenleri, öğrencileri ve öğrenci aileleri hakkında bilgiler toplamaktadır. Elde edilen bilgiler okuma başarısını etkileyen değişkenlerin tanımlanmasının yanı sıra okuma stratejilerinin belirlenmesine de fırsat verir (Marôco, 2021).

Uluslararası çalışmalar sayesinde ülkelerin okuma alanında kaydettiği ilerlemeler belirlenebilir. Çalışmalar her ne kadar ülkelerin okuma ilerlemeleri ile ilgili durumu ortaya koysa da okuma başarısını etkileyen değişkenler hakkındaki tartışmalar araştırmacılar arasında hala devam etmektedir (Lopes vd., 2022). Ayrıca politika yapımcılar için hangi politikanın belirleneceği ve bu politikaların hangi düzeyde iş göreceğine (örneğin müfredat seviyesi ve öğretmen gelişimi) karar verilmesi zor bir konudur. Bu çalışmada, PIRLS 2021'den alınan büyük ölçekli çok düzeyli verileri kullanarak, dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma başarısını etkileyen öğrenci, okul ve ülke düzeyi değişkenleri belirlenecektir.

Literatür taraması

Okuma başarısıyla ilişkili öğrenci değişkenleri

Okuma başarısıyla ilişkili öğrenci düzeyinde farklı değişkenler (okul iklimi, okumaya yönelik tutum ve ev kaynakları) bulunmaktadır. Bu değişkenler aşağıda ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Okul iklimi

Okuma başarısını yordayan değişkenlerin incelendiği bir araştırmada (Chen vd., 2021), okul ikliminin okuma başarısıyla güçlü bir ilişki ortaya koyduğu belirlenmiştir. Okul iklimi faktörlerinden okula aidiyet duygusu ve öğrenci zorbalığı, okuma başarısının etkili yordayıcıları olarak görülmektedir. Örneğin çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesiyle tasarlanan araştırma (Cai vd., 2022) sonuçlarına göre öğrencilerin okula aidiyet duygusunun ve öğretmen empatisinin okuma başarısına etkisinde olumlu yönde aracılık ettiği belirlenmiştir. PISA 2018 verilerinin dikkate alındığı farklı bir araştırmada (Tan vd., 2022) ise okula aidiyet duygusunun öğrencilerin okuma başarısına yönelik pozitif bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Yine aynı araştırmada okula aidiyet duygusunun öğrencilerin okuma başarısı üzerindeki etkisine yönelik daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu da ifade edilmiştir (Tan vd., 2022). Ayrıca sınıfta oluşturulan olumlu sınıf atmosferi öğrencilerin okuma başarısı ile okuma konusundaki özgüvenini artırdığı belirlenmiştir (Leino vd., 2022).

Okumaya yönelik tutum

PIRLS araştırması okumaya yönelik öğrenci tutumlarını okumaya bağlılık, okuma sevgisi ve okumaya duyulan güven olmak üzere üç şekilde ele almıştır. Okumaya bağlılık okuma başarısının iyi bir yordayıcısı olarak ifade edilmektedir (Lopes vd., 2022). Ortalamanın altında okuma başarısı sergileyen ilkökul öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, okumaya bağlılık ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin zayıf olduğu tespit edilmiştir (Wantchekon ve Kim, 2019). Farklı katılımcılarla yapılan diğer araştırmalarda (Al Jefri ve Areepattamannil, 2019; Hamedi vd., 2020; Lin vd., 2021) okumaya bağlılık ve okuduğunu anlama arasında orta ile güçlü arasında değişen korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Bu durum örneklem grubuna göre okuma başarısının değiştiği şeklinde yorumlanabilir.

Okuma başarısının bir diğer yordayıcısı da okuma sevgisidir. Okuma sevgisi üzerine yapılan çalışmalarda (Sullivan ve Brown, 2015; Whitten vd., 2016; Leino vd., 2022) okuma başarısı ile okuma sevgisi arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okuma sevgisi, akıcı okuma doğrultusunda ortaya çıkan özgüvenin bir sonucu olabilir (Reedy ve De Carvalho, 2021). Okuma başarısını yordayan önemli değişkenlerden bir diğeri de okumaya duyulan güvendir (Lopes vd., 2022). İkinci sınıf öğrencileriyle yapılan bir araştırmada, okuma öz güveni ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir (Cho vd., 2018). Ayrıca farklı motivasyonel değişkenlerin kelime okuma ve okuduğunu anlama ile ilişkisinin incelendiği araştırmada ise okumaya duyulan güven, motivasyonla ilgili tek anlamlı yordayıcı olarak belirlenmiştir (Melero vd., 2020).

Ev kaynakları

PIRLS, okuma başarısını yordayan değişkenleri ev kaynakları (örneğin ailelerin sosyoekonomik düzeyi, ebeveyn etkinlikleri) ve dijital ev kaynakları olarak ele almaktadır. Ev kaynakları, öğrencilerin okuma başarısını yordayan değişkenler arasında ifade edilmektedir (Hemmerichs vd., 2017; Gutiérrez-Fresneda, 2019). Örneğin, evdeki kitap sayısı (Chiu vd., 2012), teknolojiye erişim ve kullanım, evde internet kullanımı (Daoud vd., 2021) okuma başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Chen vd., 2021). Aynı zamanda literatürde, ailelerin sosyoekonomik düzeylerinin öğrencilerin okuma başarısını etkilediğine ilişkin çalışmalar yer almaktadır (Tse vd., 2014; Chen vd., 2021; Lopes vd., 2022). Örneğin düşük sosyoekonomik düzeye sahip ailelerden gelen çocuklar ev kaynaklarının eksikliği nedeniyle düşük okuma başarısına sahiptir (Mistry vd., 2008). Ayrıca ailenin sosyoekonomik düzeyi ve aile tarafından eğitime yapılan yatırım da okuma başarısının yordayıcıları olarak görülmektedir (Lopes vd., 2022).

Okuma başarısıyla ilişkili okul değişkenleri

PIRLS akademik başarı, okul disiplini, erken okuryazarlık becerileri ve okul kaynaklarını okuma başarısıyla ilişkili okul faktörleri olarak değerlendirmektedir. Literatürde, öğrencilerin okuma başarısını etkileyen okul düzeyi değişkenlerinin neler olduğuna yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, öğretmenlerden yüksek beklentiler, okul disiplini ve okul kaynakları gibi değişkenlerin okuma başarısına etki ettiği tespit edilmiştir (Lopes vd., 2022).

Akademik başarı üzerine okulun etkisi

PIRLS'te ele alınan akademik başarı üzerine okulun etkisi değişkeni, öğrencilerin akademik başarısına odaklanmaktadır (Lopes vd., 2022). Ayrıca bu değişken ödev tamamlama, öğrencilerin başarılı olma isteği ve öğretmenlerin öğrenci başarısına ilişkin beklentileri gibi değişkenlerle karakterize edilmektedir (Badri, 2019). PIRLS olumlu, sağlıklı ve üretken bir okul iklimi için olumlu bir dizi öğretmen, yönetim, öğrenci ve veli davranışı olması gerektiğini vurgulamaktadır (Lopes vd., 2022). Uluslararası düzeyde geniş ölçekli bir TIMSS değerlendirmesinde, okulda akademik başarı üzerine verilen önem ile okuma başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğu vurgulanmıştır (Martin vd., 2013). Başka bir çalışmada ise, okulun akademik başarıya verdiği önem öğrencilerin okuma başarısının güçlü ve pozitif bir yordayıcısı olarak ifade edilmiştir (Chen vd., 2021).

Okul disiplini

PIRLS okul disiplini ve güvenliğini okul disiplini, zorbalık, güvenli ve düzenli okul olmak üzere üç boyutta incelemiştir (Mullis ve Martin, 2015). Bazı çalışmalarda bu boyutlar daha geniş bir kavram olan okul iklimiyle ilişkilendirilmektedir (Berman vd., 2018; Guo vd., 2018). Genel olarak, daha güçlü okul disiplini ve daha güvenli okullardaki öğrencilerin okuma başarısının diğer okullardaki öğrencilerden daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Berman vd., 2018; Guo vd., 2018). Ayrıca okullarda zorbalığa maruz kalma ve okuma başarısı arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Chen vd., 2021).

Okul kaynakları

Okuma başarısına odaklanan çalışmalarda okul kaynakları ve okuldaki öğrenme ortamlarının öğrencilerin okuma başarısı üzerinde pozitif bir etkisinin olduğu görülmüştür (Creemers ve Kyriakides, 2010). Nitelikli öğretmenler de okul kaynakları arasında kabul edilir ve öğrencilerin okuma başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptirler (Hu vd., 2022).

Okuma başarısıyla ilişkili ülke değişkenleri

PIRLS eğitime ayrılan gayri safi milli hâsıla yüzdesini, birey odaklı eğitimi, uzun vadeli yatırım ve gelir eşitsizliğini okuma başarısıyla ilgili ülke faktörleri olarak değerlendirir. Ülke düzeyi faktörlerinin okuma başarısına etkisine yönelik literatür incelendiğinde çalışmaların sınırlı kaldığı ifade edilebilir.

Eğitime ayrılan gayri safi millî hâsıla yüzdesi

Gayri Safi Milli Hasıla (GSMH) bir ülkede üretilen mal ve hizmetin ya da millî gelirin değerinin toplam ölçüsü olarak tanımlanmaktadır (Salganik vd., 1996). Kamu kaynaklarından eğitime harcanan GSMH

yüzdesi ise bir ülkenin gelirinden eğitime yatırdığı paya karşılık gelmektedir. Diğer yandan öğrencilerin bilimsel, matematik ve okuma okuryazarlığı ile GSMH'den eğitime yapılan harcamalar arasındaki ilişki PISA verileri ile de doğrulanmaktadır (Plavčan, 2019). Eğitimin birey ve toplum üzerindeki etkisi göz önüne alındığında eğitime ayrılan GSMH yüzdesinin de okuma başarısı üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir.

Birey odaklı eğitim

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin insanlarla etkileşim kurabilmesi, toplumsal kurallara uyum sağlayabilmesi, temel becerilere sahip olarak yaşamlarını bağımsız şekilde sürdürebilmesi için yaşam boyu desteklenmesi gerekmektedir (MEB, 2014). Devletler de yasa ve kararname aracılığıyla özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere, tüm eğitim süreçlerinde ve kademelerde devam edilen eğitim-öğretim programlarının amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik olarak birey odaklı özel eğitim desteği sağlamaktadır. Nitekim alanyazında gerçekleştirilen müdahale programlarının çoğunlukla bireyselleştirilmiş eğitim programına dayalı uygulamalar olduğu görülmektedir (Bilim, 2023). Bu noktada okuma güçlüğü ile ilgili ülkelerin ortaya koyduğu stratejilerin birey odaklı olması önemlidir.

Uzun vadeli yatırım

Erken okuryazarlık sorunlarının çözümü ile ilgili yaşanan başarısızlıkların, genellikle devletler tarafından izlenilmeyen uzun vadeli yatırımlardan kaynaklı olduğu ifade edilmektedir (Every Child a Chance Trust, 2009). Bu nedenle eğitim faaliyetlerinde tek seferlik yatırımların uzun vadeli iyileştirmelere dönüştürülmesi gerekmektedir. Benzer durum okuma güçlüğü için de geçerlidir.

Gelir eşitsizliği

Gelir eşitsizliği, sebebiyle dünyanın farklı ülkelerinde pek çok çocuk ya okula gidememekte ya da okula gitse bile temel becerileri kazanamamaktadır (Eusebius, 2017). Temel olarak 2015 yılında BM tarafınca kabul edilen kalkınma hedefleri de mevcut gelir eşitsizliğini ortadan kaldırarak bireylere nitelikli eğitim sunmayı amaçlamaktadır. Yoksulluğu ve diğer yoksunlukları sona erdirmenin, genel itibarı ile eğitimin niteliğini artıracığı düşünülmektedir.

Kültür

Kültür bir toplumun yaşama şekli olarak da ifade edilmektedir (Sönmez, 2017). Başka bir tanımda ise kültür, bir grubun üyelerini diğer grupların üyelerinden ayıran kolektif akıl olarak tanımlanmaktadır (Hofstede, 2001). Kültürel değerler ne olursa olsun toplumlarda bir kültürleme söz konusudur. Bu bakımdan bütün insanların biyolojisi ve genel özellikleri benzer olmasına rağmen farklı kültürlerde aynı sorulara ya da sorunlara farklı cevaplar ve çözüm yolları ortaya konmaktadır (Hofstede, 2011). Bu görüşten hareketle Hofstede, 50'den fazla ulusal kültür üzerinde çalışmalar yaparak Kültürel Boyut Teorisi'ni geliştirmiştir. Bu teori, kültürel değerlerin davranışları nasıl etkilediğini ve bir kültürdeki bireylerin neden belirli bir şekilde davrandığını açıklamaya yarayan bir çerçeve oluşturmuştur. Bu teoriye göre kültür altı farklı boyutta ele alınmaktadır. Bunlar; bir toplumda farklı güç seviyelerinde yer alan bireylerin aralarındaki ayrım ve gücün toplumun üyeleri arasındaki dağılımın uygunluğuna yönelik inançlarını ifade etme amacıyla kullanılan güç mesafesi, toplum içerisinde bireylerin kendilerini, ilişkilerini ve bu ilişkiler sonucunda kendilerini nasıl gördükleri ile ilgili olan bireyselliğe karşı kolektivist yapı, bireylerin karşı karşıya kaldıkları belirsiz durumlara karşı nasıl hissettiklerini ve bu durumlar ile nasıl başa çıktıklarını açıklayan belirsizlikten kaçınma alt boyuttur. Maskülen Toplum-Feminen Toplum boyutunda ise insanlara ve insanların etkileşimlerine verilen değer öne çıkmaktadır. Uzun dönem- Kısa dönem Yönelimi boyutu da toplumların dünü, bugünü ve yarını nasıl değerlendirdikleri, olay ve olguları bu çerçevede ağırlıklarının nasıl olduğu ile ilgili bir boyuttur. Hofstede'nin teorisinde son alt kültür boyutu da özgürlüğe karşı sınırlanmadır. Bu boyut bir tarafta mutluluk odaklı bir yaşam söz konusu iken diğer yandan insanların arzu ve isteklerini kısıtladıkları bir kültürü ifade etmektedir (Öncül, Deniz ve İnce, 2016; Tonbul ve Ölmez Ceylan, 2021).

Tüm bu boyutlar dikkate alındığında okulların sadece öğrenme ve öğretimin gerçekleştirildiği yerler olmadığını, toplumun kültürünün iletildiği ve üretildiği bir araç olduğunu söylemek mümkündür (Sönmez 2017; Karadağ, 2020). Testa (2002), ulusal kültürün, bir çalışanın çalışma ortamını değerlendirmesi ve etkili bir şekilde çalışması üzerinde etkisi olduğunu belirtmiştir. Bu bakımdan okul

hayatında, eğitsel liderlerin davranışları içerisinde doğup ve büyüdüğü toplumun kültüründen etkilenir. Farklı kültürlerin insanların hareketlerinde ve davranışlarında bu kültürel farklar kolaylıkla görülebilir (Karadağ, 2020).

Mevcut araştırma

Çocukları okumaya teşvik etmek ve okuma sorunlarını gidermek için en etkili stratejiler konusunda hala uluslararası düzeyde devam eden bir tartışma bulunmaktadır. Bu konu üzerine çalışan araştırmacılar, hükümetler veya kuruluşlar, okuma başarısını etkileyen müfredatın, okulların ve ailelerin müdahale edilmesi gereken kritik bağlamlar olduğunu savunmaktadır (Lopes vd., 2022). Bu çalışmanın PIRLS 2021 verilerini kullanarak dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma başarısını etkileyen öğrenci, okul ve ülke değişkenlerini inceleyerek bu önemli boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı öğrenci, okul ve ülke düzeyi değişkenlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma başarısına etkisinin incelenmesidir. Bu doğrultuda aşağıda yer alan sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Okuma başarısı ülkelere göre farklılıklar göstermekte midir?
2. Okuma başarısıyla ilişkili öğrenci düzeyi değişkenleri okuma başarısını yordamakta mıdır?
3. Okuma başarısıyla ilişkili okul düzeyi değişkenleri öğrenci düzeyi değişkenlerle birlikte okuma başarısını yordamakta mıdır?
4. Okuma başarısıyla ilişkili ülke düzeyi değişkenleri okul ve öğrenci düzeyi değişkenleriyle birlikte okuma başarısını yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada öğrenci, okul ve ülke değişkenlerinin öğrencilerin okuma başarısıyla arasındaki yordayıcı ilişki incelemek amaçlandığından araştırma modeli olarak yordayıcı korelasyon araştırma olarak desenlenmiştir. Yine bu çalışmada öğrenci okul ve ülke değişkenlerine ilişkin verilerin yapısı hiyerarşik bir yapı içerdiği için istatistiksel analizlerde hiyerarşik lineer modelleme tekniği kullanılmıştır.

Çalışma grubu ve verilerin toplanması

IEA (International Organization for Evaluation of Educational Achievements) uluslararası kuruluşu beş yıllık dönemler içerisinde PIRLS projesini yürütmektedir. IEA'ya üye ülkeler ve diğer katılımcı ülkeler PIRLS araştırmalarına katılmaktadır (Foy, 2013). PIRLS araştırmaları katılımcı ülkelerin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişimini izlemeye yönelik araştırmalar yapmaktadır. Bu araştırma dizisi içerisinde öğrencilerin okuma becerisi ölçmeye yönelik sınavlar yapılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin okuma becerisiyle ilişki çeşitli değişkenlere yönelik öğrenci, öğretmen, okul yönetici ve ebeveynlerden veri toplanmaktadır (Mullis vd., 2017). PIRLS araştırmalarında örneklem iki aşamalı tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmektedir. Birinci aşamada araştırma uygulamasına katılacak okullar belirlenmektedir.

Diğer aşamada ise rastgele örnekleme yöntemi ile sınıf/şube seçilmektedir. Seçilen şubedeki öğrenciler PIRLS araştırmasına katılmaktadır (Martin vd., 2017). Bu doğrultuda araştırmanın öğrenci ve okul düzeyi verileri IEA uluslararası çalışma merkezi veri tabanından erişilmiştir. Ülke düzeyine ilişkin GINI ve EDUGDP ait verilere ise Dünya Bankası veri tabanından erişilmiştir. Ülkelerin kültürel boyutlarına ilişkin veriler ise Hofstede'nin çalışmasından hareketle belirlenmiştir. Veriler 45 farklı ülkeden 9771 okul 263276 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin %49,53'ü kız; %50,47'si ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrenci, okul ve ülke düzeyi değişkenlere ilişkin kayıp veri tespit edilmiştir. Kayıp veri içeren öğrenci, okul ve ülkeler analize dahil edilmemiştir. Böylelikle bu araştırmanın veri seti 4825 okul ve 30 farklı ülkeden araştırmaya katılan öğrencilerden oluşmaktadır. Tablo 1'de araştırmanın odağındaki öğrenci, okul ve ülke düzeyi değişkenlerine ilişkin özet bilgi sunulmuştur.

Tablo 1: Öğrenci, okul ve ülke değişkenleri

Değişkenler	PIRLS kodu
1. Öğrenci düzeyi değişkenler	
<i>Okuma başarısı</i>	ASRREA01-05
<i>Okul iklimi</i>	
Okula aidiyet	ASBGSSB
Öğrenci zorbalığı	ASBGSB
<i>Okumaya yönelik tutum</i>	
Okumaya bağlılık	ASBGERL
Okuma sevgisi	ASBGSLR
Okumaya duyulan güven	ASBGSCR
<i>Ev kaynakları</i>	
Öğrenme için ev araştırmaları	ASBGHRL
Dijital ev kaynakları	ASBGDDH
2. Okul düzeyi değişkenler	
<i>Akademik başarı üzerine okulun etkisi</i>	ACBGEAS
<i>Okul disiplini</i>	ACBGDAS
<i>Okul kaynakları</i>	
Okuma kaynağı sıkıntısı	ACBGRRS
3. Ülke düzeyi	
<i>GINI</i>	
<i>EDUGDP</i>	
<i>Kültür</i>	
Bireyselliğe karşı kolektivist yapı	
Uzun dönem-kısa dönem	
Belirsizlikten kaçınma	

Verilerin analizi

Bu araştırmada kullanılan verilerin yapısı hiyerarşiktir. Öğrenci değişkenleri içinde bulunduğu okul ve ülke değişkenlerinden etkilenmektedir. Bu sebeple veriler hiyerarşik regresyon analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda aşamalı olarak dört farklı regresyon modeli kullanılmıştır. Birinci aşamada okuma becerisi puanlarının ülkelere göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığı *unconditional regresyon modeli* ile test edilmiştir. *Unconditional regresyon modeli* aşağıda gösterilmiştir.

$$Y_{ijk} = \gamma_{000} + r_{0jk} + u_{00k} + e_{ijk}$$

(Y_{ijk} = k ülkesinde j okulunda i öğrencisinin okuma başarısı; γ_{000} = genel okuma başarısı; e_{ijk} , r_{0jk} , ve u_{00k} = sırasıyla düzey 1, düzey 2 ve düzey 3 hata terimlerini ifade eder)

İkinci aşamada Model 0'a öğrenci düzeyi değişkenleri eklenmiştir (Model 1). Üçüncü aşamada okul düzeyi (Model 2), dördüncü aşamada ise ülke değişkenleri (Model 3) modele eklenmiştir. Model 3'e ait *sabit ve eğitim katsayılarının çıktığı olduğu model aşağıdaki gösterilmiştir.*

$$Y_{ijk} = \gamma_{000} + \pi_{ujk} * L1_{ijk} + \beta_{0vk} * L2 + \gamma_{00w} * L3_{00k} + e_{ijk} + r_{0jk} + u_{00k}$$

(π_{ujk} , β_{0vk} and γ_{00w} = sırasıyla düzey 1, düzey 2 ve düzey 3 yordayıcılarının eğimlerini temsil eder)

Örneklem dikkate alınarak okul ve öğrenci düzeyinde ağırlıklandırma yapılmıştır. Okul düzeyi için SCHOOL LEVEL WEIGHT (SCHWGT); öğrenci düzeyi için TOTAL STUDENT WEIGHT (TOTWGT) değerleri kullanılmıştır. Verilerin analizi aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Her bir model bir önceki model ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırılmalarda modellere ilişkin sapma istatistikleri kullanılmıştır. Sapma istatistiklerinin anlamlılık düzeylerine göre bir sonraki modele geçilmiştir. Böylelikle nihai modele karar verilmiştir. Yine her bir model için sınıflar içi korelasyon (Hox, 2010) değerleri (ICC= Sınıf içi korelasyon) hesaplanmış ve yorumlanmıştır. Verilerin analizinde HLM 8.2 paket programı kullanılmıştır. Tüm parametre tahminleri maksimum olabilirlik istatistiksel modeli altında gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Tüm değişkenlerin dağılımının normalliğinin test edilmesi amacıyla basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 aralığında olduğu belirlenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 arasında dağılımları durumda verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Değişkenlere yönelik betimsel istatistikler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Öğrenci, okul ve ülke düzeyi değişkenlerle ilgili betimsel istatistikler

Değişkenler	N	X	Ss	Min.	Maks.
1. Öğrenci düzeyi					
<i>Okul iklimi</i>					
Okula aidiyet	125114	3.45	1.95	9.94	12.65
Öğrenci zorbalığı	121502	3.28	1.96	10.13	12.92
<i>Okumaya yönelik tutum</i>					
Okumaya bağlılık	125242	9.93	1.95	2.54	13.13
Okumayı sevgisi	125365	9.9	1.99	2.55	14.58
Okumaya duyulan güven	124349	10.11	1.99	2.96	13.47
<i>Ev kaynakları</i>					
Öğrenme için ev araştırmaları	106117	10.56	1.64	4.03	14.80
Dijital ev kaynakları	106766	10.21	1.84	3.92	14.32
2. Okul düzeyi					
<i>Akademik başarı üzerine okulun etkisi</i>	4825	9.94	1.89	1.06	16.75
<i>Okul disiplini</i>	4825	10.43	1.65	3.78	12.99
<i>Okul kaynakları</i>					
Okuma kaynağı sıkıntısı	4825	10.31	1.76	3.55	14.50
3. Ülke düzeyi					
<i>GINI</i>	30	32.46	5.25	24.80	44.40
<i>EDUGDP</i>	30	5.07	1.33	2.98	8.03
<i>Kültür</i>					
Bireyselliğe karşı kolektivist yapı	30	60	20.25	20.00	91.00
Uzun dönem-kısa dönem	30	54.33	21.98	14.00	87.00
Belirsizlikten kaçınma	30	67	22.55	23.00	96.00

Ayrıca değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiştir ve değişkenler arası oto-korelasyon sorunu olmadığı gözlenmiştir. Ülke, okul ve öğrenci düzeyi değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Öğrenci, okul ve ülke düzeyi değişkenler arasındaki korelasyonlar

Öğrenci düzeyi	1	2	3	4	5	6	7
Okula aidiyet	1						
Öğrenci zorbalığı	,277**	1					
Okumaya bağlılık	,578**	,206**	1				
Okumayı sevmeye	,431**	,097**	,536**	1			
Okumaya duyulan güven	,133**	,151**	,151**	,249**	1		
Öğrenme için ev araştırmaları	-,041**	,020**	-,079**	0,001	,243**	1	
Dijital ev kaynakları	-,040**	0,002	-,060**	-,057**	,122**	,431**	1
Okul düzeyi	1	2	3				
Okuma kaynağı sıkıntısı	1						

Akademik başarı üzerine okulun etkisi	0,189**	1			
Okul disiplini	0,211**	0,362**	1		
Ülke düzeyi	GINI	EDUGDP	Birey.	Uzun-Kısa	Belirsiz.
GINI	1				
EDUGDP	-,392*	1			
Bireyselliğe karşı kolektivist yapı	-0,228	,507**	1		
Uzun dönem-kısa dönem	-0,273	-0,256	-0,048	1	
Belirsizlikten kaçınma	0,003	-0,093	-0,157	0,13	1

Yapılan analizler sonucunda hiyerarşik lineer modellemelere ilişkin varyans, açıklanan varyans ve sapma değerlerine yönelik değerler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Modellere ait varyans, açıklanan varyans ve sapma değerleri

	Model 0	Model 1	Model 2	Model 3
Öğrenci düzeyi varyans	4545.49***	3297.68***	3289.76***	3289.77***
Okul düzeyi varyans	2037.20***	763.33***	646.49***	646.42***
Ülke düzeyi varyans	2073.74***	1353.11***	1483.2***	529.87***
Öğrenci düzeyi açıklanan varyans (ICC)	.53	.61	.60	.73
Okul düzeyi açıklanan varyans (ICC)	.24	.14	.12	.15
Ülke düzeyi açıklanan varyans (ICC)	.23	.25	.28	.12
Sapma (PV1)	1439095.26	1098562.10	1097975.33	1097949.37
Sapma (PV2)	1440025.01	1098216.68	1097620.07	1097593.04
Sapma (PV3)	1437232.18	1096906.26	1096340.55	1096314.70
Sapma (PV4)	1442331.81	1105061.95	1104581.46	1104556.18
Sapma (PV5)	1440526.82	1102328.55	1101731.07	1101704.72
Parametreler	4	11	14	19

*p<.05. **p<.01, ***p<.001. (ICC= Sınıf içi korelasyon)

Tüm modeller için öğrenci, okul ve ülke düzeyi varyansların istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulgulanmıştır. Modeller aşamalı bir şekilde karşılaştırılmış ve nihai model olarak Model 3 kabul edilmiştir. Model 2 (Sapma = 1097975.33, parametre=15) ile Model 3 (Sapma = 1097949.37 parametre=20) sapma değerleri karşılaştırılmıştır. Model 3'ün istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($\chi^2 = 19.24$, $sd=5$, $p<.01$). Model 3'e göre öğrenci düzeyi açıklanan varyans oranı %73; okul düzeyi %15 ve ülke düzeyi %12 olduğu hesaplanmıştır. Modellere ilişkin regresyon katsayıları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Okuma başarısını yordayan modellere ait sabit etki kestirimleri

	Model 0		Model 1		Model 2		Model 3	
	Katsayı	SH	Katsayı	SH	Katsayı	SH	Katsayı	SH
Sabit etkiler	532.47***	8.35	258.36***	9.94	166.36***	12.90	-54.61	84.09
1. Öğrenci düzeyi								
<i>Okul İklimi</i>								
Okula aidiyet			.19	.38	.15	.38	.14	.38
Öğrenci zorbalığı			1.63**	.28	1.59**	.28	1.59**	.28
<i>Okumaya yönelik tutum</i>								
Okumaya bağlılık			-.42	.37	-.43	.37	-.42	.37
Okumayı sevme			.95*	.30	.91*	.30	.92*	.30
Okumaya duyulan güven			12.78***	.33	12.77***	.34	12.77***	.34
<i>Ev kaynakları</i>								
Öğrenme için ev araştırmaları			9.96***	.34	9.52***	.34	9.49***	.34

Dijital ev kaynakları	2.41***	.36	2.38***	.36	2.36***	.36
2. Okul düzeyi						
<i>Akademik başarı üzerine okulun etkisi</i>			6.01***	.63	6.01***	.63
<i>Okul disiplini</i>			3.53***	.63	3.68***	.63
<i>Okul kaynakları</i>						
Okuma kaynağı sıkıntısı			-1.14	.57	-1.15	.57
3. Ülke Düzeyi						
<i>GINI</i>					1.16	1.54
<i>EDUGDP</i>					7.88	5.80
<i>Kültür</i>						
Bireyselliğe karşı kolektivist yapı					.58	.38
Uzun dönem-kısa dönem					1.12***	.24
Belirsizlikten kaçınma					.70*	.30

*p<.05. **p<.01, ***p<.001.

Öğrenci düzeyi: Öğrenci zorbalığı ($\pi=1.59$, SH =.28, p<.001); okumayı sevme ($\pi=.92$, SH =.30, p<.05) ve okumaya duyulan güven ($\pi=12.77$, SH =.34, p<.001) değişkenlerinin okuma başarısını yordadığı bulgulanmıştır. Yine öğrenci düzeyine ilişkin öğrenme için ev araştırmaları ($\pi=9.49$, SH =.34, p<.001) ve dijital ev kaynakları ($\pi=2.36$ SH=.36, p<.001) değişkenlerinin okuma başarısını yordadığı bulgulanmıştır.

Okul düzeyi: Akademik başarı üzerine okulun etkisi ($\beta=6.01$, SH =63, p<.001) ve okul disiplini ($\beta=3.68$, SH =63, p<.001) değişkenlerinin okuma başarısını yordadığı tespit edilmiştir.

Ülke düzeyi: Ülkelerin uzun dönem-Kısa dönem yönelimi ($\gamma=1.12$, SH =.24, p<.001) belirsizlikten kaçınma ($\gamma=.70$, SH=.30, p<.05) düzeylerinin okuma başarısını yordamaktadır.

Tartışma ve sonuç

Araştırmanın hiyerarşik regresyon analiziyle elde edilen korelasyonları ve tanımlayıcı istatistikleri incelendiğinde öğrenci düzeyi boyutunda öğrenci zorbalığı, okumayı sevme, okumaya duyulan güven, öğrenme için ev araştırmaları ve dijital ev kaynakları değişkenlerinin okuma başarısını yordadığı bulgulanmıştır. Sonuçlar, akran zorbalığına maruz kalmanın okuma güçlüğüne tetikleyebileceği fikrini desteklemektedir. Alanyazın incelendiğinde zayıf okuma becerileri ve okuma güçlüğü olan öğrencilerin zorbalığa karşı yüksek risk taşıdıkları; 7. sınıftaki zayıf akıcılık ve anlama becerisi, sınıftaki zorbalık olayını öngörmüştür (Turunen vd., 2021). Zorbalık tedavisi görenlerin yüksekliği ile okuma güçlüğü düzeyinin yüksekliği arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı olarak bulgulanmıştır (Safari, 2022). Ayrıca öğrenme (okuma ve yazma yeteneği) güçlüğü yaşayanların zorbalığa maruz kaldıkları (Ari Kaukiainen vd., 2002) açıkça ortaya konmuştur. Bahsi geçen çalışmalar araştırma sonuçlarını doğrular niteliktedir. Okuma becerileri, zorbalıkla olumsuz bir şekilde ilişkilidir; dolayısıyla okuma güçlüğüne sahip öğrencilerin dışsallaştırma sorunları kontrol altına alınmalıdır.

Diğer yandan okuma sevgisini doğrudan okuma güçlüğü ile ilişkilendiren çalışmalar bulunmaktadır. Okumayı öğrenme noktasında problem yaşayan 5-14 yaş arasındaki bireylerin bu probleminin büyük çoğunlukla bireylerin okumayı sevmemesinden kaynaklığı olduğu belirlenmiştir (Güneş, 2017). Okuma kaygısının varlığı da bireyin okumayı sevmemesini olumsuz yönde etkilemekte, bu da okuma başarısızlığına neden olup okuma güçlüğüne neden olabilmektedir (Jalongo ve Hirsh, 2010; Lawrence vd., 2015). Okumaya karşı olumlu tutumun diğer bir ifade ile okumayı sevmenin okuma güçlüğüne yenmede etkili olduğu değerlendirilebilir.

Okuma güçlüğü noktasında bireyler arasındaki farklılıklar belirleyici olabilmektedir. Öğrencilerin yaşayabileceği zorluklar; görme/işitme gibi organ yetersizliği, zihinsel yetersizlik, öğretimin yetersiz oluşu, birincil duygusal problemler, motive olamama gibi nedenlerle ortaya çıkabilmektedir. Öz güvenin varlığı ya da yokluğu da bu durumu tetikleyebilmektedir (Akçin, 2016). Okumaya duyulan güvenin okuma başarısı üzerindeki etkisini ortaya koyduğu (Lopes vd., 2022), okumaya duyulan güven

değişkeninin okuma güçlüğü üzerindeki etkisini değerlendiren (Melero vd., 2020) çalışmalar mevcuttur. Tüm bu çalışmalar okumaya duyulan güvenin okuma başarısını yordamasını doğrular niteliktedir. Okuma güveni ya da güvenli okumanın okuma güçlüğüne yenmede etkili olduğu söylenebilir.

Olumlu öğrenme ortamının varlığını bireylerin başarısında ilk şart olarak gören çalışmalar (Karlı, 2009; Bayındır, 2022; Pelatero, 2023) öğrenme için ev araştırmalarının okuma başarısını yordamasını desteklemektedir. Bireylerin okuma güçlüğüne yenmesinde evde de olumlu ve etkili bir öğrenme ortamının varlığı önem kazanmaktadır. Dijital okuryazarlığın faydalı yönleri kadar bireysel farklılıklar nedeniyle olumsuz yönleri de bulunmaktadır (Türe, 2021; Bulut, 2022). Diğer yandan dijital teknolojilerin engelli bireyleri eğitim yolculuğunda desteklediği bilinmektedir (Kakoura ve Drigas, 2023). Pek çok açıdan bireylere katkı sağlayan dijital okuma ya da teknoloji destekli okumanın özel ihtiyaçları olan öğrenciler üzerinde de etkili olduğu ortaya konmaktadır (Drigas ve Politi-Georgousi, 2019). Bu noktada evde teknolojik araçların bulunması değişkeni ile okuma güçlüğü arasındaki ilişki doğaldır. Dijital çağda teknolojik araçların okuma güçlüğü üzerindeki etkisi göz ardı edilmemelidir.

Öğrenci düzeyi ile ilgili değişkenler eklenerek okul düzeyinde akademik başarı üzerine okulun etkisi ve okul disiplini değişkenlerinin okuma başarısını yordadığı tespit edilmiştir. Sonuçlar, okulların okuma başarısı üzerindeki etkisi olduğunu göstermektedir. Okul düzeyi için okulun akademik başarıya verdiği önem, okuma başarısının en iyi yordayıcısı durumundadır (Lopes vd., 2022). Diğer yandan akademik başarı ile okuma arasındaki ilişki de (Whitten vd., 2016) ve öğrencilerdeki okuma sorunlarının çoğunlukla aynı öğrencilerdeki disiplin sorunlarının nedeni olması (Usova, 1978), okuma başarısı düşük olan ülkeler için sınıf disiplininin sağlanmasına yönelik öneriler (Arık, 2022) dikkate alındığında okulların okuma sonuçlarını iyileştirmek için neler yapabileceğine dair ipuçları yakalanabilir.

Öğrenci ve okul düzeyi ile ilgili değişkenler eklenerek ülke düzeyinde ise ülkelerin uzun dönem-kısa dönem yönelimi ve belirsizlikten kaçınma düzeylerinin okuma başarısını yordadığı belirlenmiştir. Eğitim başarısında ülkelerin uzun vade odaklı tutumlarının olumlu etki gösterdiği bilinmektedir (Figlio vd., 2017). Yine uzun vadeli yönelimin öğrenme yetersizliği ile ilişkisini ortaya koyan (King vd., 2023) çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalardan yola çıkarak ülkelerin uzun vadeli yönelimlerinin okuma güçlüğüne yordaması olasıdır. Eğitimde belirsizliğin eğitim politikalarına etkisini irdeleyen çalışmalarda belirsizliklerin eğitim araştırmacılarını, reformcularını ve uygulayıcılarını sıkıntıya soktuğu ortaya konmaktadır (Stowers, 2013; Kauffman vd., 2022). Bu tespitler, belirsizlikten kaçınmanın okuma güçlüğüne yordamasını doğrular niteliktedir.

Hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre; ilk aşamada öğrenci düzeyindeki değişkenler olan öğrenci zorbalığı, okumayı sevme, okumaya duyulan güven, öğrenme için ev araştırmaları ve dijital ev kaynakları okuma güçlüğüne yordamaktadır. İkinci aşamada okul düzeyindeki değişkenler olan akademik başarı üzerine okulun etkisi ve okul disiplini eklendiğinde açıklanan varyans artmaktadır. Son aşamada ise ülke düzeyindeki uzun dönem/kısa dönem yönelimi ve belirsizlikten kaçınma değişkenleri modele dahil edildiğinde okuma güçlüğüne yordaması daha fazla güçlenmektedir.

Araştırma sonuçları göz önüne alındığında okuma güçlüğüne üstesinden gelmede öğrenci düzeyinde akran zorbalığı ile mücadele etmek için okullarda akran zorbalığı karşıtı politikalar uygulanabilir. Dijital okuma kaynaklarına erişim sağlamada e-kitap ve çevrimiçi kütüphane vb. kullanımına dair tanıtım faaliyetleri yapılabilir. Okul düzeyinde okulların akademik başarıyı artırmaları için ilgililerce kaynak ve olanaklar iyileştirilebilir. Ülke düzeyinde kısa dönem/ uzun dönem eğitim politikalarında belirsizliklerden kaçınma eğiliminin azaltılması için eğitimde yenilikçi yaklaşımlar teşvik edilebilir. Diğer taraftan araştırmacılar da yordayıcı değişkenlerin zaman içindeki değişimleri ve bunların okuma güçlüğü üzerindeki etkilerini izlemek için boylamsal çalışmalar yürütebilir.

Kaynakça

- Akçin, F. N. (2016). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar. S. Vuran içinde, *Özel eğitim* (s. 331-368). Maya Akademi.
- Al Jefri, H. M., & Areepattamannil, S. (2019). Examining the relations of early literacy activities and skills to reading dispositions, engagement, and achievement among fourth-grade students in the United Arab Emirates. *Social Psychology of Education*, 22(4), 901-920. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09504-7>
- Arik, S. (2022). The predictive power of enabling discipline and time management in classroom on reading performance: The analysis of PISA 2018 data. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 7(17), 1272-1299.
- Ari Kaukiainen, C. S., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H., & Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43(3), 269-278.
- Badri, M. (2019). School emphasis on academic success and timss science/math achievements. *International Journal of Research in Education and Science*, 5(1), 176-189.
- Bayındır, N. (2022). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında teknik ve mekânsal düzenleme. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 5(1), 21-39.
- Berman, J. D., McCormack, M. C., Koehler, K. A., Connolly, F., Clemons-Erby, D., Davis, M. F., Gummerson, C., Leaf, P. J., Jones, T. D., & Curriero, F. C. (2018). School environmental conditions and links to academic performance and absenteeism in urban, mid-Atlantic public schools. *International Journal of Hygiene and Environmental Health*, 221(5), 800-808. <https://doi.org/10.1016/j.ijheh.2018.04.015>
- Bilim, H. U. (2023). Okuma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisinin yankılayıcı okuma ve sq4r stratejileri yoluyla okuma becerisinin geliştirilmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 13(1), 347-373.
- Bulut, S. (2022). *İlkokul 4. sınıflarda dijital okuma çalışmalarının dijital okuma motivasyonuna, dijital okumaya ilişkin algılara ve okuduğunu anlamaya etkisi*. [Doktora tezi] Pamukkale Üniversitesi.
- Cai, Y., Yang, Y., Ge, Q., & Weng, H. (2022). The interplay between teacher empathy, students' sense of school belonging, and learning achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00637-6>
- Chen, F., Sakyi, A., & Cui, Y. (2021). Linking student, home, and school factors to reading achievement: The mediating role of reading self-efficacy. *Educational Psychology*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01443410.2021.1953445>
- Chiu, M. M., McBride-Chang, C., & Lin, D. (2012). Ecological, psychological, and cognitive components of reading difficulties: Testing the component model of reading in fourth graders across 38 countries. *Journal of Learning Disabilities*, 45(5), 391-405. <https://doi.org/10.1177/0022219411431241>
- Cho, E., Lee, M., & Toste, J. R. (2018). Does perceived competence serve as a protective mechanism against performance goals for struggling readers? Path analysis of contextual antecedents and reading outcomes. *Learning and Individual Differences*, 65, 135-147. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.017>
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2010). School factors explaining achievement on cognitive and affective outcomes: Establishing a dynamic model of educational effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(3), 263-294. <https://doi.org/10.1080/00313831003764529>
- Daoud, R., Starkey, L., Eppel, E., Vo, T. D., & Sylvester, A. (2021). The educational value of internet use in the home for school children: A systematic review of literature. *Journal of Research on Technology in Education*, 53(4), 353-374. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1783402>
- Drigas, A. S., & Politi-Georgousi, S. (2019). ICTs as a distinct detection approach for dyslexia screening: A contemporary view. *International Journal of Online and Biomedical Engineering (iJOE)*, 15(13), 46-60.
- Eusebius, N. E. (2017). An analysis of impact of gross domestic product on literacy and poverty of India during the eleventh plan. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*, 22(6), 41-45.
- Every Child a Chance Trust. (2009). *Long term costs of literacy difficulties*. Charity Commission's.

- Figlio, D., Giuliano, P., Özek, U., & Sapienza, P. (2017). *Long-term orientation and educational performance*. National center for analysis of longitudinal data in education research.
- Foy, P. (2013). *TIMSS and PIRLS 2011 user guide for the fourth grade combined international database*. Timss & pirls international study center, lynch school of education, boston college and international association for the evaluation of educational achievement (IEA).
- Foy, P., & Yin, L. (2017). Scaling the PIRLS 2016 achievement data. In M. O. Martin, I. V. S. Mullis, & M. Hooper (Eds.), *Methods and procedures in PIRLS 2016* (pp. 1–38). Timss & Pirls international study center. Lynch school of education, boston college and international association of the evaluation of educational achievement.
- Guo, S., Li, L., & Zhang, D. (2018). A multilevel analysis of the effects of disciplinary climate strength on student reading performance. *Asia Pacific Education Review*, 19(1), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s12564-018-9516-y>
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2019). Efecto de los grupos interactivos en el aprendizaje de la lectura mediante la colaboración familiar. *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 138-144. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.02.001>
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hamed, S. M., Pishghadam, R., & Fadardi, J. S. (2020). The contribution of reading emotions to reading comprehension: The mediating effect of reading engagement using a structural equation modeling approach. *Educational Research for Policy and Practice*, 19(2), 211-238. <https://doi.org/10.1007/s10671-019-09256-3>
- Hemmerechts, K., Agirdag, O., & Kavadias, D. (2017). The relationship between parental literacy involvement, socio-economic status and reading literacy. *Educational Review*, 69(1), 85-101. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1164667>
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind*. Mcgraw-hill Companies.
- Hox, J. (2010). *Multilevel analysis: Techniques and applications*. Routledge.
- Hu, J., Dong, X., & Peng, Y. (2022). Discovery of the key contextual factors relevant to the reading performance of elementary school students from 61 countries/regions: Insight from a machine learning-based approach. *Reading and Writing*, 35(1), 93-127. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10176-z>
- Jalongo, M. R., & Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 431-435. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0381-5>
- Kakoura, E., & Drigas, A. (2023). Digital tools for children with reading difficulties. *World Journal of Biology Pharmacy and Health Sciences*, 14(3), 129-136.
- Karadag, E. (2020). The effect of educational leadership on students' achievement: A cross-cultural meta-analysis research on studies between 2008 and 2018. *Asia Pacific Education Review*, 21(1), 49-64.
- Karşlı, M. D. (2009). *İlköğretimde sınıf yönetimi*. Kök Yayıncılık.
- Kauffman, J. M., Badar, J., Wiley, A. L., Anastasiou, D., & Koran, J. (2022). Uncertainty in education: Policy implications. *Journal of Education*, 204(1), 656–704.
- King, R. B., Li, J., & Leung, S. O. (2023). The cultural correlates of learning poverty: The roles of long-term orientation and power distance. *International Journal of Intercultural Relations*, 95(2023), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101816>
- Lawrence, D., Johnson, S., Hafekost, J., Haan, K. B., Sawyer, M., Ainley, J., & Zubrick, S. (2015). *The mental health of children and adolescents: report on the second australian child and adolescent survey of mental health and wellbeing*. Department of Health.
- Leino, K., Nissinen, K., & Sirén, M. (2022). Associations between teacher quality, instructional quality and student reading outcomes in Nordic PIRLS 2016 data. *Large-scale Assessments in Education*, 10(1), 25. <https://doi.org/10.1186/s40536-022-00146-4>
- Lin, J., Li, Q., Sun, H., Huang, Z., & Zheng, G. (2021). Chinese secondary school students' reading engagement profiles: Associations with reading comprehension. *Reading and Writing*, 34(9), 2257-2287. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10139-4>
- Lopes, J., Oliveira, C., & Costa, P. (2022). School and student determinants of reading performance: A multilevel analysis with Portuguese students. *Revista de Psicodidáctica*, 27(1), 29-37. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2021.05.001>

- Marôco, J. (2021). What makes a good reader? Worldwide insights from PIRLS 2016. *Reading and Writing*, 34(1), 231-272. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10068-8>
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., & Hooper, M. (Eds.). (2017). *Methods and procedures in PIRLS 2016*.
- Martin, M. O., Foy, P., Mullis, I. V. S., & O'Dwyer, L. M. (2013). Effective schools in reading, mathematics, and science at the fourth grade. In M.O. Martin & I.V.S. Mullis (Eds.), *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships among reading, mathematics, and science achievement at the fourth grade—Implications for early learning* (pp. 109–178). TIMSS & PIRLS international study center, Boston College.
- MEB. (2014). *Çocuk gelişimi ve eğitimi; öğrenme güçlüğü*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Melero, Á., Villalón, R., & Izquierdo-Magaldi, B. (2020). Attitudes toward reading, reading self-confidence, family involvement and reading comprehension in the second grade. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(50), 159-182. <https://doi.org/10.25115/EJREP.V18I50.2780>
- Mistry, R. S., Biesanz, J. C., Chien, N., Howes, C., & Benner, A. D. (2008). Socioeconomic status, parental investments, and the cognitive and behavioral outcomes of low-income children from immigrant and native households. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 193-212. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.01.002>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*.
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 international results in reading*. International association for the evaluation of educational achievement.
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2015). *PIRLS 2016 assessment framework*. TIMSS & PIRLS international study center, Boston College.
- Öncül, M. S., Deniz, M., & İnce, A. R. (2016). The evaluation of Hofstede's organizational culture model within the context of potential entrepreneurs' environmental characteristics in which they grew. *Journal of Academic Approaches*, 7(1), 255-269.
- Pelatero, L. H. (2023). Project akay approach: A reading intervention. *Education Reform and Development*, 5(1), 24-33.
- Plavčan, P. (2019). The comparison of pisa educational results with gross domestic product in member states of european union. *International Conference on Innovations in Science and Education* (s. 584-590). Prague: CBU International Conference Proceedings.
- Reedy, A., & De Carvalho, R. (2021). Children's perspectives on reading, agency and their environment: What can we learn about reading for pleasure from an East London primary school? *Education* 3-13, 49(2), 134-147. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1701514>
- Safari. (2022). PISA data analysis 2018: Reading difficulty level and bullying treatment. *Lingua : Jurnal Pendidikan Bahasa*, 18(1), 71-86.
- Salganik, L. H., Matheson, N., & Phelps, R. P. (1996). *Education indicators: An international perspective*. Nabeel Alsalam.
- Sönmez, V. (2017). *Eğitim felsefesi*. Anı Yayıncılık.
- Stowers, Kimberly (2013). *Stress and performance in uncertainty-avoiding individuals: an introductory literature review*. HIM 1990-2015. 1467. University of Central Florida. <https://stars.library.ucf.edu/honorstheses1990-2015/1467>.
- Sullivan, A., & Brown, M. (2015). Reading for pleasure and progress in vocabulary and mathematics. *British Educational Research Journal*, 41(6), 971-991. <https://doi.org/10.1002/berj.3180>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Sixth edition). Pearson Education.
- Tan, Y., Fan, Z., Wei, X., & Yang, T. (2022). School belonging and reading literacy: a multilevel moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.816128>
- Testa, M. R. (2002). Leadership dyads in the cruise industry: The impact of cultural congruency. *International Journal of Hospitality Management*, 21, 425–441.
- Tonbul, Y., & Ceylan, Ö. Ö. (2021). The school culture in the context of the hofstede's culture classification investigation on aphorisms. *Journal of Qualitative Research in Education*, (26), 104-125.

- Tse, S.-K., Xiao, X.-Y., Ko, H.-W., Lam, J. W.-I., Hui, S.-Y., & Ng, H.-W. (2014). Do reading practices make a difference? Evidence from PIRLS data for Hong Kong and Taiwan primary school Grade 4 students. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057925.2014.927732>
- Turunen, T., Poskiparta, E., Salmivalli, C., Niemi, P., & Lerkkanen, M.-K. (2021). Longitudinal associations between poor reading skills, bullying and victimization across the transition from elementary to middle school. *Plos One*, 16(3), 1-20.
- Türe, G. (2021). Dijital dünyanın okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(2), 148-164.
- Usova, G. M. (1978). High school discipline problems and reading disability. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 18(3), 190-193.
- Wantchekon, K., & Kim, J. S. (2019). Exploring heterogeneity in the relationship between reading engagement and reading comprehension by achievement level. *Reading & Writing Quarterly*, 35(6), 539-555. <https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1594474>
- Whitten, C., Labby, S., & Sullivan, S. L. (2016). The impact of pleasure reading on academic success. *The Journal of Multidisciplinary Graduate Research*, 2(4), 48-64.

Etik kurul onayı

Araştırma kapsamında kullanılan veriler PIRLS 2021 verileri olması ve doğrudan erişime açık olması sebebi ile bu araştırma etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar arasında yer almaktadır..

Araştırmacıların katkı oranı beyanı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar çatışması beyanı

Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.