

The Effects of Metacognitive Reading Strategies Knowledge, Reading Enjoyment and Reader Self-Perception on PISA 2018 Reading Achievement: A Cross-Country Comparison

Hasan Kurnaz
 Gaziantep University
 kurnazhasan44@gmail.com
 ORCID: 0000-0002-5804-946X

ABSTRACT

This study examines how metacognitive reading strategy knowledge, reader self-perception, and reading enjoyment predict PISA 2018 reading performance from a cross-country comparative perspective. PISA 2018 data were used in this study in which predictive correlational design was used. Three countries with PISA 2018 reading literacy scores significantly below (Turkey, Bosnia and Herzegovina, and Jordan) and above (United States, Finland, and Japan) the OECD average were randomly selected to form the study group. The United States of America 4838, Finland 5649, Japan 6109, Turkey 6890, Bosnia and Herzegovina 6480 and Jordan 8963 students participated in PISA 2018. The data of the study were analysed by multiple regression analysis. The IEA IDB (International Database Analyzer) software was used to analyze the data. The results of the study show that knowledge of metacognitive reading strategies, reader self-perception and reading enjoyment predict students' reading performance in all countries. The total variance explained was 44% for Finland, 41% for Japan, 37% for the United States, 26% for Turkey, 25% for Bosnia and Herzegovina, and 19% for Jordan. For most countries, including Turkey, metacognitive knowledge for the strategy of assessing reliability was the metacognitive predictor with the highest regression load. The most significant motivational predictor was perception of reading proficiency for most countries, while it was perception of difficulty for Turkey. The results of the study show that the effect of the predictor variables is affected by the educational systems of the countries.

Keywords: PISA 2018, reading achievement, reader self-perception, metacognitive knowledge of reading strategies, reading enjoyment.

Education systems aim to enable students to read, analyze, and evaluate a variety of texts (including print and digital, single-source and multi-source, static and dynamic, narrative, expository, descriptive, argumentative, etc.). However, students' reading performances vary due to environmental and individual factors. Variables such as family socioeconomic status, the type of school, and the socioeconomic conditions of the region where students reside significantly impact reading achievement, representing inequalities in opportunity (Suna et al., 2021). Conversely, factors related to individual abilities—such as motivation, strategy, attitude, and skills—play a more prominent role in student success. When achievement is influenced more by these individual factors, it is considered an equality of opportunity in education. It is believed that reducing disparities in individual differences by improving educational quality can help equalize student achievement (Linnakyla et al., 2004).

The Program for International Student Assessment (PISA) offers a way to identify and compare educational differences across countries. In PISA 2009, where reading skills were a primary focus, it was shown that metacognition and motivation are important predictors of reading achievement and can help narrow the

Received : April 1, 2024
 Revised : November 6, 2024
 Accepted : November 8, 2024

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
 2024, 12(2), 164-181
Research in Reading & Writing Instruction,
 2024, 12(2), 164-181
<https://doi.org/10.35233/oyea.1462891>

achievement gap between student groups (OECD, 2010). In line with OECD findings, research has also demonstrated that metacognitive reading strategy knowledge (Artelt & Schneider, 2015; Callan et al., 2017; Chuy & Nitelescu, 2013; Firat & Koyuncu, 2023; Zhou et al., 2020), reader self-perception (Aktaş & Ergül, 2023; Esmer & Ulusoy, 2021; Geng et al., 2023; Locher et al., 2021; Sutter & Campbell, 2022), and enjoyment of reading (Ho & Lau, 2018; Taboada et al., 2009) are significant predictors of reading achievement.

Reading strategies and motivation are developed through education, and some education systems are more effective in fostering these skills. To understand which education systems best support students' reading motivation and strategy knowledge to improve their reading achievement, a comparative analysis of PISA data across countries is necessary. Countries that perform well on PISA are often viewed as models by others (Özerbaş & Safi, 2022). However, it can be detrimental to adopt these models without examining both their strengths and weaknesses. Thus, an analysis of PISA data from different countries is required to understand the influence of metacognitive reading strategies knowledge, and reading motivation on achievement and to identify strengths and weaknesses within education systems.

This study examines how knowledge of metacognitive reading strategies, reader self-perception, and enjoyment of reading predict reading performance in PISA 2018 across different countries. Analyzing these variables' predictive effects on reading achievement and conducting cross-country comparisons may highlight the successful and exemplary aspects of education systems. Specifically, this study aims to identify the metacognitive strategies and motivational factors that are most prominent in countries with varying performance levels. The findings could offer valuable insights for shaping educational policies and contribute to the program and curriculum design processes for reading education. In this context, the study addresses the following questions:

- 1) Do metacognitive reading strategies knowledge, reader self-concept, and enjoyment of reading predict students' reading performance?
- 2) What are the similarities and differences between the results across different countries?

Method

Model

In this study, a predictive correlational design was used to examine the predictive power of metacognitive reading strategy knowledge, reader self-perception, and reading enjoyment on PISA 2018 reading performance. Predictive correlational designs analyze the correlation between variables, where one variable (criterion variable/predicted) is predicted based on others (predictors) (Büyükoztürk et al., 2013; Fraenkel et al., 2012; Karasar, 2013). Identifying and comparing predictors across countries can enhance our understanding of their effects on the dependent variable.

Participants

This study used PISA 2018 data. A total of 79 countries participated in PISA 2018, with the average reading score among OECD countries being 487 (OECD, 2019a). For this study, Finland (520 points), Japan (504 points), and the USA (505 points) -all with reading scores significantly above the OECD average- were selected alongside Turkey (466 points [focus country]), Jordan (419 points), and Bosnia and Herzegovina (403 points), which scored below the OECD average. These countries were randomly selected to include both high-scoring (three countries) and low-scoring (three countries) groups, representing different cultures and regions.

The target population of the PISA study consists of 15-year-old students enrolled in various types of schools worldwide. In PISA, students are selected using a stratified sampling method. In PISA 2018, the participating student numbers were as follows: 5649 students from Finland, 6109 students from Japan, 4838 students from the USA, 6890 students from Turkey, 6480 students from Bosnia and Herzegovina, and 8963 students from Jordan.

Tools

The data for this study were obtained from the reading achievement scores and the metacognition, reader self-perception, and reading enjoyment index scores of students participating in the PISA 2018 assessment.

Reading Achievement

Reading achievement was measured using the reading literacy test in PISA 2018, which assesses students' ability to locate, understand, evaluate, and reflect on information across single and multiple texts. The test includes a total of 245 questions in various formats (multiple-choice, true/false, yes/no, and short/long answer). Since completing all test items would be time-consuming, each student is presented with only a subset of questions. Based on students' responses, scores for the unanswered questions are estimated. To scale each student's reading achievement, 10 plausible values (PVs) are generated using item response theory (OECD, 2019a). In this study, all 10 plausible values were included in the analysis and used as the dependent variable.

Knowledge of Metacognitive Reading Strategies

In PISA 2018, knowledge of relational and contingent metacognitive reading strategies was measured through three reading scenarios presented to students. The comprehension and recall metacognition (UNDREM) section included six items assessing the perceived usefulness of strategies for tackling reading and comprehension problems (e.g., "I read the whole text twice quickly."). The summarization metacognition (METASUM) section included five items on the usefulness of strategies for summarizing an informative text (e.g., "I read the text as many times as possible before writing the summary."). The metacognition for assessing credibility (METASPAM) section consisted of five items asking students to evaluate methods for checking the credibility of an email (e.g., "Clicking on the link to fill out the form as soon as possible.").

Students rated the quality and usefulness of the strategies provided in the reading scenarios using a 6-point Likert scale (1 = not useful at all, 6 = very useful). Their responses were compared with those of a panel of reading experts to generate index scores, with a high index value reflecting a positive student view of the strategy's usefulness (OECD, 2019a). These index scores were used in this study.

Reader Self-Perception

In PISA 2018, students' reading self-perception was measured through their perceptions of reading proficiency (SCREADCOMP) and perceptions of reading difficulty (SCREADDIFT). Perceptions of reading proficiency were assessed with three items (e.g., "I am a good reader"), and perceptions of reading difficulty were measured with three items (e.g., "I often have difficulty reading"). Responses were rated on a 4-point Likert scale (1 = strongly disagree to 4 = strongly agree). PISA converts student scores into index scores using weighted likelihood estimates, with the index score indicating the deviation from the OECD average (0 points = OECD average). This index score was used in this study.

Reading Enjoyment

The JOYREAD scale was used in PISA 2018 to measure the intrinsic value of reading. This scale includes five items (e.g., "I only read when I have to") and is rated on a 4-point Likert scale (1 = strongly disagree to 4 = strongly agree). Students' scores were converted into index scores using weighted likelihood estimates, with the index score indicating the deviation from the OECD average (0 points = OECD average). This index score was used in the study.

Data Analysis

In this study, multiple regression analysis was used to determine the predictive power of metacognitive reading strategy knowledge, reader self-perception, and reading enjoyment on PISA 2018 reading performance. Regression analysis helps determine the predictive power of independent variables (knowledge of metacognitive reading strategies, reader self-perception, and reading enjoyment) on the dependent variable (reading achievement).

First, the suitability of the dataset was checked. Missing data analysis revealed between 2.52% and 8.60% missing data in the independent variables, which were adjusted using the multiple imputation method. Before conducting regression analysis, we verified that the relevant assumptions were met, including normal distribution, linearity, multicollinearity, homoscedasticity, and independence of errors (Tabachnick & Fidell, 2015).

Histograms, along with skewness and kurtosis values, indicated that the variables were approximately normally distributed. Outliers and residuals were examined via scatter plots, and a small number of residuals and outliers were deemed negligible. There was an approximately linear relationship between the dependent and independent variables, with homoscedasticity of errors for all independent variables. As the dataset met the prerequisites for regression analysis, multiple regression analysis was conducted.

All statistical analyses were performed using IBM SPSS 22 and IEA International Database Analyzer 5.0 (IDB Analyzer). IDB Analyzer, developed by the IEA Data Processing and Research Center, is designed for analyzing large-scale survey data, including PISA. The program accounts for sample weightings and 10 plausible values, performing each operation 80 times.

Ethical Statement

In this study, the rules specified within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed, and the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" were avoided. PISA data were used in this study. PISA data are available to the public and researchers and do not require ethical permission.

Findings

Motivation and metacognitive constructs significantly predicted reading performance in all low-achieving countries in PISA 2018 ($p < .05$). The explained variance in reading performance by all variables was 41% for Japan, 37% for the USA, 44% for Finland, 26% for Turkey, 25% for Bosnia and Herzegovina, and 19% for Jordan. Overall, metacognitive constructs were stronger predictors of reading performance than motivational constructs, except in Jordan.

Looking at the standardized regression coefficients, the most significant metacognitive predictor of reading performance was evaluating reliability for Turkey ($\beta = 0.27$), comprehension and recall for Bosnia and Herzegovina ($\beta = 0.20$), summarizing for Jordan ($\beta = 0.13$), and evaluating reliability for Japan ($\beta = 0.34$), the USA ($\beta = 0.31$), and Finland ($\beta = 0.29$).

The most significant motivational predictor of reading performance was perception of reading difficulty for Turkey ($\beta = -0.13$), perception of reading proficiency for Bosnia and Herzegovina ($\beta = 0.15$) and Jordan ($\beta = 0.25$), and reading enjoyment for Japan ($\beta = 0.16$), the USA ($\beta = 0.16$), and Finland ($\beta = 0.18$).

Comparing standardized regression coefficients across countries, comprehension and recall ($\beta = 0.20$) were significant predictors for students in Bosnia and Herzegovina, summarizing ($\beta = 0.23$) and evaluating reliability ($\beta = 0.34$) were significant predictors for Japanese students, and reading enjoyment ($\beta = 0.16$) was a predictor for both Japanese and Finnish students. Reading proficiency ($\beta = 0.25$) and perception of reading difficulty ($\beta = -0.18$) were higher predictors for Jordanian students. However, comprehension and recall had a lower effect on reading achievement in Japanese students ($\beta = 0.06$), as did summarizing ($\beta = 0.13$) and evaluating reliability ($\beta = 0.07$) for Jordanian students, reading enjoyment ($\beta = 0.07$) and perception of reading proficiency ($\beta = 0.06$) for Turkish students, and perception of reading difficulty ($\beta = 0.01$) for Japanese students.

Conclusion and Discussion

The aim of this study is to examine how knowledge of metacognitive reading strategies, reader self-perception, and reading enjoyment predict PISA 2018 reading performance from a cross-country comparative perspective. The key findings obtained in the study are interpreted and discussed below.

First, it was found that constructs related to knowledge of metacognitive reading strategies and reading motivation predicted the reading performance of countries that scored above the OECD average in PISA 2018 at a higher level. The total variance explained was 19% for Jordan, 25% for Bosnia and Herzegovina, 26% for Turkey, 37% for the USA, 41% for Japan, and 44% for Finland. It can be concluded that variables related to individual abilities (motivation, strategy knowledge, etc.) were more influential among student groups in high-achieving countries. Similar studies in the field also emphasize that the impact of individual variables is relatively higher in differentiating student groups in high-achieving countries (Koyuncu & Firat, 2020; Linnakyla et al., 2004; Ötken, 2019; Yıldırım, 2017). Because knowledge of reading strategies and reading motivation are more prevalent in the education systems of successful countries, these variables are thought to be more effective in affecting student success. In contrast, the relatively limited impact of these variables in countries with lower reading success may result from an education system that does not translate these variables into substantial outcomes. Modern education systems should aim to reduce the impact of environmental variables and enhance the influence of knowledge, skills, and individual abilities developed within the educational process on success.

Secondly, in this study, it was found that metacognitive constructs were more effective on reading performance than motivational constructs (except for Jordan). Many studies in the field show that knowledge of metacognitive reading strategies is an important predictor of reading performance (Acar-Erdol & Akin-Arkan, 2022; Arıca et al., 2023; Artelt & Schneider, 2015; Callan et al., 2017; Chuy & Nitelescu, 2013; Koyuncu & Firat, 2020; Zhou et al., 2020). Metacognitive strategy knowledge refers to the ability to recognize appropriate strategies (OECD, 2010) and evaluate the usefulness of certain strategies compared to others (Zhou et al., 2020). This study observed that the most important metacognitive predictors of reading performance varied by countries' success levels. In high-achieving countries, "evaluating reliability" and "summarizing" were the most important metacognitive predictors, whereas in countries with lower reading achievement, "understanding and remembering" and "summarizing" were the most significant metacognitive predictors. Variables with low predictive power may reflect strengths or weaknesses within the education system.

Thirdly, this study observed that the impact of reading motivation structures on reading performance varies by country. Feeling competent in reading plays an active role in reading success. Numerous studies (Aktaş & Ergül, 2023; Chapman & Tunmer, 1995; Esmer & Ulusoy, 2021; Geng et al., 2023; Katzir et al., 2009; Locher et al., 2021; Retelsdorf et al., 2014; Sutter & Campbell, 2022) have identified a significant relationship between readers' self-perception and reading comprehension success. Reader self-perception is typically examined through two dimensions: perception of reading difficulty and perception of reading competence. Chapman & Tunmer (1995) suggest that young children cannot reliably assess their proficiency levels and that as students mature, their perceptions of proficiency and difficulty become more balanced. Studies conducted with primary and secondary school students (Aktaş & Ergül, 2023; Chapman & Tunmer, 1995; Conradi Smith & Jang, 2022; Katzir et al., 2009; Klauđa & Guthrie, 2015) support this view. According to these studies, perception of difficulty is a stronger predictor of reading success, while perception of competence has a more

limited effect. For example, a study based on PIRLS data found that the correlation between reading success and difficulty perception (average $r = -.55$) was stronger than with competence perception (average $r = .42$) across all countries (Lafontaine et al., 2019). By contrast, this study, using PISA data, found that in many countries (e.g., USA, Finland, Bosnia and Herzegovina, and Jordan), reading competence perception was the most significant motivational predictor of reading performance. This suggests that adolescent students better assess their reading proficiency compared to younger students. However, for Turkish students, reading difficulty perception was the most significant predictor, while it did not predict the reading success of Japanese students. These findings suggest that although self-perception structures tend to balance with age, cultural factors also play an important role.

This study also found that reading enjoyment, a component of intrinsic motivation, significantly predicts students' reading performance. This aligns with other studies in the field (Ho & Lau, 2018; OECD, 2010; OECD, 2019a; Taboada et al., 2009; Wang & Guthrie, 2004; Wigfield & Guthrie, 1997). For example, Firat and Koyuncu (2023), analyzing PISA data from 2000, 2009, and 2018 for OECD countries, concluded that reading enjoyment is among the most critical predictors of reading success ($\beta = .20$ for 2000, $\beta = .26$ for 2009, and $\beta = .11$ for 2018). In comparing countries in this study, reading enjoyment had a relatively stronger effect on the reading success of Japanese and Finnish students than on Turkish students. Turkish students' perception of reading enjoyment was notably above the average of these countries and the OECD, though its impact on reading success was more limited. This discrepancy may be due to the self-reporting method used to measure reading enjoyment. In this context, it appears that while Turkish students show a high level of emotional commitment to reading, this is not sufficiently reflected in their behavioral commitment, thus limiting the expected impact on their reading performance.

Finally, several limitations affect the generalizability of this study. First, PISA measurement tools are originally prepared in English and French, with translations provided for other countries (OECD, 2007, cited in Erdoğan, 2021). This can create issues with measurement invariance and cross-cultural equivalence in tests and questionnaires related to reading skills. Second, since countries with scores above and below the OECD average were randomly selected, the representativeness of country groups may be limited. This should be considered when generalizing findings to high- and low-performing countries. Third, due to some missing data in the selected countries' datasets, the multiple imputation method was used, with Jordan showing a higher missing data rate than other countries. Additionally, a few outliers were present in the data set, which may have affected the validity of the analyses to some extent. Despite these limitations, the study offers significant findings. Based on these results, we suggest the following: Metacognition and motivation-related structures explain the reading performance of high-performing countries relatively well. Since motivation levels and strategy knowledge are key factors in reading success, the educational systems of these countries could be examined in detail regarding these aspects. Using curriculum examples and educational practices from countries with high reading success as models could be beneficial. Focusing on the predictors identified in this study could help countries prioritize areas in reading education practices. This may allow for the identification of issues arising from educational practices and lead to necessary improvements. Detailed studies could investigate the strong effect of comprehension and recall strategies for Bosnian students, the relatively weak effect of reading competence and difficulty perception for Turkish students, and the insignificant effect of reading difficulty perception on reading success for Japanese students. The effectiveness of these variables may depend on cultural habits and educational practices, and future research could explore these factors further through causal studies.

Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Bilgisi, Okuma Zevki ve Okur Benlik Algısının PISA 2018 Okuma Başarısına Etkisi: Ülkeler Arası Bir Karşılaştırma

Hasan Kurnaz
Gaziantep Üniversitesi
kurnazhasan44@gmail.com
ORCID: 0000-0002-5804-946X

ÖZ

Bu çalışma, üst bilişsel okuma stratejileri bilgisi, okur benlik algısı ve okuma zevkinin PISA 2018 okuma performansını nasıl yordadığını ülkeler arası karşılaştırmalı bir bakış açısıyla ele almayı hedeflemektedir. Yordayıcı korelasyonel desenin kullanıldığı bu çalışmada, PISA 2018 verileri kullanılmıştır. PISA 2018 okuma becerileri puanı manidar bir şekilde OECD ortalamasının altında (Türkiye, Bosna Hersek ve Ürdün) ve üstünde olan (Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya ve Japonya) üçer ülke rastgele seçilerek çalışma grubu oluşturulmuştur. PISA 2018 çalışmasına Amerika Birleşik Devletleri 4838, Finlandiya 5649, Japonya 6109, Türkiye 6890, Bosna Hersek 6480 ve Ürdün 8963 öğrenci ile katılmıştır. Araştırmanın verileri çoklu regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde IDB Analyzer programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, üst bilişsel okuma stratejileri bilgisi, okur benlik algısı ve okuma zevkinin bütün ülkelerde öğrencilerin okuma performansını yordadığını göstermektedir. Açıklanan toplam varyans oranı Finlandiya için %44, Japonya için %41, Amerika Birleşik Devletleri için %37, Türkiye için %26, Bosna Hersek için %25 ve Ürdün için %19'dur. Türkiye dâhil birçok ülke için güvenilirliği değerlendirme stratejisine yönelik üst bilişsel bilgiler regresyon yükü en fazla olan üst bilişsel yordayıcı olmuştur. En anlamlı motivasyonel yordayıcı çoğu ülke için okur yeterlik algısı iken Türkiye için zorluk algısı olmuştur. Araştırmanın sonuçları yordayıcı değişkenlerin etkisinin ülkelerin eğitim sistemlerinden etkilendiğini göstermektedir.

Anahtar kelimeler: PISA 2018, okuma başarısı, okur benlik algısı, üst bilişsel okuma stratejileri bilgisi, okuma zevki.

Eğitim sistemleri, öğrencilerin her türden metni (basılı ve dijital, tek kaynaklı ve çok kaynaklı, durağan ve devingen, öyküleyici, açıklayıcı, tanımlayıcı, tartışmacı vb.) okumasını, analiz etmesini ve değerlendirmesini hedefler. Ancak öğrencilerin okuma performansları arasında çevresel ve bireysel değişkenlere bağlı olarak farklılıklar görülür. Ailenin sosyoekonomik düzeyi, öğrencinin gittiği okulun türü ve bulunduğu bölgenin sosyoekonomik koşulları gibi değişkenlerin okuma başarısı üzerinde etkili olması fırsat eşitsizliği olarak değerlendirilmektedir (Suna vd. 2021). Öte yandan bireysel yeteneklere bağlı değişkenlerin (motivasyon, strateji, tutum, yetenek vb.) öğrenci başarısı üzerinde daha çok etkili olması eğitimde fırsat eşitliği olarak görülmekte ve eğitimin kalitesinin artırılmasıyla bireysel farklılıkların azalacağı ve dolayısıyla öğrenci başarılarının eşitleneceğine inanılmaktadır (Linnakyla vd. 2004).

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), ülkeler arasındaki eğitim farklılıklarını belirlemeye ve karşılaştırmaya olanak sunmaktadır. Eğitim sistemlerinin performanslarını karşılaştırmalı ölçen bu program Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD) tarafından uygulanmaktadır. PISA'da matematik,

Geliş Tarihi : 1 Nisan 2024
Düzeltilme Tarihi : 6 Kasım 2024
Kabul Tarihi : 8 Kasım 2024

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2024, 12(2), 164-181
Research in Reading & Writing Instruction,
2024, 12(2), 164-181
<https://doi.org/10.35233/oyea.1462891>

fen ve okuma becerilerini ölçen bilişsel testlerle birlikte motivasyon, tutum ve strateji gibi bilişsel olmayan yapıları belirleyen öğrenci anketi de kullanılmaktadır. Öğrenci anketinden toplanan veriler, öğrencilerin okuma başarılarını etkileyen bireysel değişkenlerin belirlenmesini sağlamaktadır.

Okuma becerilerinin ağırlıklı alan olduğu PISA 2009'da üst biliş ve motivasyonun okuma başarısının önemli yordayıcıları olduğu ve öğrenci grupları arasındaki başarı farkını azaltacak önemli yapılar olduğu ortaya konulmuştur (OECD, 2010). OECD'ye paralel olarak literatürde yapılan çalışmalar da üst bilişsel okuma stratejileri bilgisi (Artelt ve Schneider, 2015; Callan vd. 2017; Chuy ve Nitelescu, 2013; Fırat ve Koyuncu, 2023; Zhou vd. 2020), okur benlik algısı (Aktaş ve Ergül, 2023; Esmer ve Ulusoy, 2021; Geng vd. 2023; Locher vd., 2021; Sutter ve Campbell, 2022) ve okuma zevkinin (Ho ve Lau, 2018; Taboada vd. 2009) okuma başarısının önemli yordayıcıları olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda okuma zevki, okur benlik algısı ve üst bilişsel okuma stratejileri bilgisinin öğrencilerin okuma başarısını arttıracaklarını söylemek mümkündür.

PISA sonuçları (OECD, 2019a) ülkelerin okuma performansları arasında büyük farklılıklar olduğunu göstermektedir. OECD okuma motivasyonu ve okuma stratejileri bilgisiyle ilgili yapıların okuma başarısı üzerinde sosyoekonomik düzeyden daha etkili olduğunu belirterek bu değişkenlerin önemini vurgulamaktadır (OECD, 2019a). Okuma stratejileri bilgisi ve okuma motivasyonu eğitim yoluyla kazandırılmakta ve bazı eğitim sistemlerinin bu konuda daha başarılı olduğu görülmektedir. Hangi eğitim sisteminde, öğrencilerin okuma motivasyonu ve okuma stratejileri bilgilerinin okuma başarılarını daha iyi geliştirdiğini anlamak için ülkelerin PISA verilerini karşılaştırmalı olarak incelemek gerekir. Genellikle PISA sonucunda iyi performans sergileyen ülkeler diğer ülkeler tarafından örnek alınmaktadır (Özerbaş ve Safi, 2022). Ancak eğitim sistemlerinin hangi yönlerinin güçlü hangi yönlerinin zayıf olduğunu araştırmadan bütünüyle örnek almaya çalışmak oldukça zararlı olacaktır. Bu kapsamda üst bilişsel okuma stratejileri bilgisi ve okuma motivasyonunun başarı üzerindeki rolünü anlamak ve eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yanlarını ortaya koymak için farklı ülkelerin PISA verilerini incelemeye ihtiyaç vardır.

Okuma Başarısında Bireysel Farklılıklar

PISA araştırmalarında okuma geniş bir çerçevede ele alınmakta "okuma becerileri" (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) kavramı tercih edilmektedir. Bu kavram yazılı dil formlarını anlamanın ötesinde bir yaşam becerisi anlamında kullanılmaktadır. Okuma becerileri, "kişinin hedeflerine ulaşması, bilgi ve potansiyelini geliştirmesi ve topluma katılması için metinleri anlaması, kullanması, değerlendirmesi, üzerinde düşünmesi ve metinlerle etkileşim kurması" (OECD, 2019a, s. 28) şeklinde tanımlanmaktadır.

Okumanın özünde, metindeki bilgilerin okuyucunun belleğindeki unsurlarla birleştirilerek zihinsel bir temsil oluşturulması yatmaktadır (van den Broek ve Helder, 2017). Bilişsel okuma kuramları (yapılandırma-bütünleştirme) okumanın zihinde hiyerarşik üç farklı seviyede temsil edildiğini savunmaktadır (Kintsch, 1988; 1998). Bunlar; yüzey yapı, metin tabanı ve durum modelidir. Yüzey yapı, akıcı okuyabilmeyi; metin tabanı metinsel önermeleri fark edip birleştirebilmeyi; durum modeli ise metinsel önermelerle zihinsel çağrışım ve detaylandırmaları uygun bir şekilde birleştirmeyi gerektirir (Kintsch, 1998). Bununla uyumlu olarak PISA 2018 Çerçevesi, okuyucuların bir metinle etkileşime geçerken harekete geçtikleri dört farklı bilişsel süreç tanımlamaktadır: "akıcı okuma", "bilgiyi bulma", "anlama", "değerlendirme ve yansıtma"dır (OECD, 2019a). Buna göre okuyuculardan dijital ve basılı ortamda sunulan tekil ve çoklu kaynakları akıcı bir şekilde okuma, hedefe uygun olan bilgiyi bulma/seçme, yüzeysel anlamı kavrama, metinsel bilgileri birleştirme, bütüncül çıkarımlarda bulunma, metin(lerin) içeriği ve niteliği hakkında yargıda bulunma işlemlerini gerçekleştirmesi beklenmektedir. Bu işlemlerdeki aksaklıklar okuma başarısızlığının nedeni olarak gösterilebilir.

Okuyucular, okuma sürecinde benzer zihinsel süreçler (yapılandırma ve bütünleştirme) gerçekleştirmelerine rağmen farklı zihinsel temsiller elde ederler. Bazı okuyucular daha detaylı ve birbiriyle uyumlu zihinsel temsiller oluştururken bazıları yetersiz ve birbiriyle uyumsuz anlama çıktıları elde etmektedir. PISA 2018 sonuçları OECD ülkelerindeki öğrencilerin çoğunluğunun (yaklaşık %77) temel anlama yeterliliğine (orta uzunlukta bir metnin ana fikrini belirleyebilme, açık ölçütlere dayalı olan bilgileri metinden bulabilme ve açık yönlendirmelerle metinlerin amacı ve biçimi üzerine düşünebilme) sahip olduğunu; ancak çok azının (yaklaşık %9) üst düzey anlama yeterliliğine (uzun metinleri anlayabilme, soyut veya mantıksız kavramlarla başa çıkabilme ve bilginin içeriği veya kaynağıyla ilgili örtük ipuçlarına dayanarak gerçek ve görüş arasında ayırım yapabilme) ulaştığını göstermektedir (OECD, 2019b).

Okuma başarısında, bilişsel ve bilişsel olmayan bireysel değişkenler etkin rol almaktadır. Literatürde ön bilgi düzeyi (Kendeou ve van den Broek, 2007; Kurnaz, 2018), kelime bilgi seviyesi (Cunningham ve Stanovich 1997; Kurnaz, 2018; Yıldırım vd. 2011), akıcı okuma düzeyi (Basaran, 2013; Baştuğ ve Akyol, 2012), çalışma belleği kapasitesi (Cain vd. 2004; Öksüz ve Akyol, 2023), üst bilişsel okuma stratejileri farkındalığı (Artelt ve Schneider, 2015; OECD, 2010) ve okuma motivasyonunun (Klauda ve Guthrie, 2014; Taboada vd., 2009; Yıldız ve Akyol, 2011) okuma başarısının önemli yordayıcıları olduğu ortaya konulmuştur. Bu çalışma kapsamında üst bilişsel okuma stratejileri bilgisi ile okuma motivasyonunu yansıtan okur benlik algısı ve okuma zevki ele alınacaktır.

Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Bilgisi

Üst biliş, bireyin bilişsel sürecinin farkında olması ve bu süreç hakkında düşünmesi anlamına gelmekte (Flavell, 1979); üst bilişsel bilgi ve üst bilişsel düzenlemeyi içermektedir (Schraw ve Dennison, 1994). Üst bilişsel bilgi, çeşitli öğrenme stratejilerinin nasıl kullanılacağına dair edinilmiş bilgileri; üst bilişsel düzenleme ise stratejilerin fiili kullanımını ifade etmektedir (Livingston, 2003). Uzmanlar (Flavell, 1976; Kolić-Vehovec vd., 2014; Neuenhaus vd. 2011; Paris vd., 1983; Schneider, 2015; Schneider ve Löffler, 2016; Schraw ve Moshman, 1995) üst bilişsel bilgiyi, çeşitli bileşenlere ayırarak incelemektedir. Paris vd., (1983) üst bilişsel bilgiyi; bildirimsel bilgi (stratejiler hakkında bilgi sahibi olmak), işlemsel bilgi (stratejilerin nasıl kullanılacağı hakkında bilgi sahibi olmak) ve koşullu bilgi (stratejilerin ne zaman ve nerede kullanılacağı bilgisine sahip olmak) olmak üzere üçe ayırmaktadır. Borkowski vd. (1988) sınıflandırmasında; genel strateji bilgisi (stratejilerin nasıl seçileceğine, izleneceğine ve gözden geçirileceğine ilişkin genel bilgi), ilişkisel strateji bilgisi (stratejilerin birbiriyle nasıl ilişkili olduğuna dair bilgi) ve özel strateji bilgisine (belirli stratejilerin nasıl, ne zaman ve nerede kullanılacağına ilişkin bilgi) yer vermiştir (Akt. Borkowski ve Turner, 1990). İlişkisel strateji bilgisi, belirli bir stratejinin diğer stratejilere göre faydasını bilmeyi ifade etmektedir (Neuenhaus vd. 2011). Bu bilgi, belirli bir görevi çözmek için hangi stratejilerin daha yararlı olduğunu anlamaya yardımcı olur. PISA öğrenci anketlerinde (OECD, 2010; 2019a) okuma alanında ilişkisel ve koşullu üst bilişsel strateji bilgisine yer verilmektedir.

Üst bilişsel okuma stratejileri, metinlerin zihinsel temsiliyi oluştururken uygun bilişsel stratejilerin farkında olma ve bunları kullanma becerisi olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2010). Üst bilişsel okuma stratejileri; üst bilişsel okuma stratejileri bilgisini ve okuyucuların okuma sürecini planlama, izleme ve düzenleme süreçlerinde kullandıkları öz denetim mekanizmalarını kapsamaktadır (Mokhdari ve Reichard, 2002). Okuma sürecinde sahip olunan strateji bilgisi, strateji kullanımına kaynaklık etmektedir. Ancak bireylerin bilgisine sahip olduğu her stratejiyi kullandığı söylenemez; üst bilişsel strateji kullanımında üst bilişsel bilgiyle birlikte bireysel hedefler, standartlar, durumsal olanaklar, metinlerin zorluğu, okuma görevinin gereklilikleri vb. de etkilidir (Artelt ve Schneider, 2015). Kişilerin üst bilişsel okuma stratejileri hakkında bilgi sahibi olmasının onların üst bilişsel strateji kullanma olasılıklarını arttıracığı ve etkin strateji kullanımı için üst bilişsel bilginin zorunlu olduğu söylenebilir. Bu çerçevede öğrencilerin okuma alanında üst bilişsel strateji bilgilerinin incelenmesi ve bunun farklı boyutlarıyla ele alınması önemli görülmektedir.

OECD ilk kez üst bilişsel okuma stratejileri bilgisini PISA 2009'daki öğrenci anketiyle ölçmüştür. PISA 2009'da okumayla ilgili koşullu (stratejinin ne zaman ve nerde kullanılacağı bilgisini) ve ilişkisel (belirli bir stratejiyi kullanmanın diğer stratejileri kullanmaya kıyasla göreceli faydası) strateji bilgisi, senaryo tabanlı bir test kullanılarak ölçülmüş, öğrencilerden her okuma senaryosu için olası stratejilerin kullanılabilirliğini değerlendirmeleri istenmiştir (Artelt ve Schneider, 2015). İlk senaryoda, öğrencilerden bilgiyi özetleme hedefini gerçekleştirmek için farklı okuma stratejilerinin etkililiğini değerlendirmeleri istenmiştir; ikincisinde ise bir metni anlamak ve hatırlamak için sunulan stratejilerin etkililiğini değerlendirmeleri istenmiştir (OECD, 2010). PISA 2018'e eklenen üçüncü senaryo ile öğrencilerin veri kaynaklarının kalitesini ve güvenilirliğini belirlemede, sunulan stratejilerin etkililiğini değerlendirmeleri istenmiştir (PISA 2019a). Öğrencilere her senaryo için beş veya altı stratejiden oluşan bir liste sunulmuş ve hangi stratejinin ne kadar etkili olduğuyla ilgili düşüncelerini 6'lı Likert ölçeğinde (1=hiç yararlı değil ile 6=çok yararlı) belirtmeleri istenmiştir. Bu anketlerde öğrencilere çeşitli stratejileri kullanıp kullanmadıkları sorulmamakta; daha ziyade sunulan stratejilerin belirli bir okuma görevinde etkili olup olmadığıyla ilgili düşünceleri sorulmaktadır (Lafontaine vd. 2022). OECD üst bilişsel okuma stratejileri ölçümünde olduğu gibi puanlamada da farklı bir kodlama yöntemi uygulamıştır. Öğrencilerin cevapları PISA'ya katılan ülkelerin okuma uzmanlarından oluşan bir panelin cevaplarıyla karşılaştırılmıştır. Uzmanların en az %80'inin üzerinde anlaştığı strateji çiftlerinin göreceli tercihleri, öğrencilerden toplanan verilerin puanlanmasına rehberlik etmek üzere seçilmiştir (OECD, 2019a).

PISA verileriyle yapılan çalışmalarda (Artelt ve Schneider, 2015; Callan vd. 2017; Chuy ve Nitelescu, 2013; Fırat ve Koyuncu, 2023; Zhou vd. 2020), okuma performansı ile üst bilişsel okuma stratejileri bilgisi arasında orta ila yüksek düzeyde anlamlı pozitif korelasyonlar tespit edilmiştir. Stratejilerle ilgili üst bilişsel bilgiye sahip olmanın anlama becerisini daha iyi yordaması, bu bilgilerin bilinçli strateji kullanımının gerçekleşme ihtimalini artırması ile ilişkili olabilir. Üst bilişsel bilgiler ile strateji kullanımı arasında çift yönlü ilişki bulunmaktadır (Pressley vd. 1989). Stratejilere yönelik bilgiler (bildirimsel ve işlemsel) arttıkça stratejilerin etkili kullanıma olasılığı artmaktadır. Ancak bu bilgiler tek başına etkili strateji kullanımı için yeterli değildir; kişilerin motivasyon düzeyleri, ön bilgi seviyeleri, bireysel hedefleri vb. değişkenler de etkilidir. Stratejiler uygulandıkça izlenir ve değerlendirilir, bu da spesifik strateji bilgisinin genişlemesini ve iyileştirilmesini sağlar (Tibken, vd. 2022). Sonuç olarak strateji bilgisi ve strateji kullanımının birbirini geliştirdiği bunun da okuma performansına olumlu yansıdığı söylenebilir.

Okur Benlik Algısı

Benlik kavramı, genel anlamda bir kişinin kendisi hakkındaki algısı olarak tanımlanmaktadır (Shavelson vd.1976). Bu algı, kişisel ve öznel bir gerçekliktir; bireyin deneyimlerine ve çevreyle etkileşimine bağlı olarak özüyle ilgili geliştirdiği inançlardır (Trautwein ve Möller, 2016). Benlik algısının kişinin düşünce, duygu ve eylemlerini açıkladığı ve öngördüğü varsayılmaktadır (Bong ve Skaalvik, 2003). Bu etkisinden dolayı eğitim araştırmalarında benlik algısına genişçe yer verilmektedir.

Benlik, hiyerarşik ve çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu (Marsh ve Shavelson, 1985) için alana özgü bir şekilde incelenmektedir (Chapman ve Tunmer, 1995). Akademik benliğin bir alt boyutu olan okuma/okur benlik algısı, kişinin

okuma yeteneği ve yetkinliği hakkındaki inançları olarak tanımlanabilir (Bong ve Skaalvik, 2003). Okur benlik algısı bazı ölçme araçlarında tek boyutlu bir yapıda (Gambrell vd., 1996) ölçülürken bazılarında da çok boyutlu bir yapıda ölçülmektedir. Örneğin Chapman ve Tunmer'e (1995) göre okur benlik algısı, okuma yeterliğine yönelik inanç, okuma güçlüğüne yönelik inanç ve okumaya yönelik tutum boyutlarını içermektedir. OECD ilk defa 2018'de okur benlik algısını; okuma yeterlik algısı ve okuma güçlük algısı şeklinde ele almıştır. Bu çalışma kapsamında okur benlik algısı PISA anketine uygun olarak yeterlik ve güçlük algısı olarak ele alınmıştır.

Okur benlik algısı, okuma motivasyonu ile ilgili bir yapı olarak görülmekte (Conradi vd., 2014), bir öğrenciyi okumaya daha fazla ya da daha az eğilimli yaptığı için önem verilmektedir. Teorik olarak yüksek bir okur benlik algısının kişiyi okumaya daha çok motive ettiği ve okumaya yönelik davranışsal bağlılığı arttırdığı; buna karşılık düşük bir benlik algısının daha düşük okuma motivasyonu ve okumaya daha az davranışsal bağlılık ile sonuçlandığı söylenebilir (Conradi Smith ve Jang, 2022). Yapılan araştırmalar olumlu okur benlik algısının; okuma miktarı ve okuma bağlılığı ile önemli derecede ilişkili olduğunu göstermektedir (De Naeghel vd., 2012; Lau, 2009).

Okumada yetkin ve yeterli hissetmenin okuma başarısında etkin bir rolü bulunmaktadır. Pek çok çalışmada (Aktaş ve Ergül, 2023; Chapman ve Tunmer, 1995; Esmer ve Ulusoy, 2021; Geng vd. 2023; Katzir vd. 2009; Locher vd., 2021; Retelsdorf vd., 2014; Sutter ve Campbell, 2022) okur benlik algısı ve okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu araştırmalar okur benlik algısının okuma başarısını etkileyeceği şeklinde değerlendirilebilir. Ancak okur benlik algısının alt boyutları ile okuma başarısı arasındaki ilişkide farklı bulgulara rastlanmaktadır. Chapman ve Tunmer (1995) ilkokul öğrencileri ile yaptıkları araştırmada 1. sınıf düzeyinde okuma başarısı ile yeterlik algısı arasında anlamlı ilişkinin olmadığını ve zorluk algısının okuma başarısıyla ilişkili olduğunu; 4 ve 5. sınıf düzeylerinde ise zorluk algısının yeterlik algısına oranla okuma başarısıyla daha yüksek bir korelasyona sahip olduğunu bulmuştur. Aktaş ve Ergül (2023) 382 ilkokul öğrencisiyle (2, 3 ve 4. sınıf) yaptıkları çalışmada, zorluk algısının bütün sınıf düzeylerinde okuma başarısıyla düşük düzeyde anlamlı korelasyona ($r=0.25-0.27$); yeterlik algısının ise sadece 3. sınıf düzeyinde ($r=0.18$) anlamlı bir korelasyona sahip olduğunu belirlemiştir. Katzir vd. (2009) 4. sınıf öğrencileriyle ($N= 67$) yürüttüğü çalışmada, sözel yetenek ve kelime okuma becerileri kontrol edildiğinde zorluk algısının ($R^2= .14$) yeterlik algısına ($R^2= .06$) göre okuduğunu anlama varyansını daha fazla açıkladığını bulmuştur. Conradi Smith ve Jang (2022) 491 ilkokul (4. sınıf ve 5. sınıf) öğrencisiyle yaptığı araştırmada, yaş, cinsiyet, ırk ve İngilizce öğrenen statüsünü kontrol ettiklerinde zorluk algısının varyansa anlamlı katkıda bulunduğunu, yeterlik algısının anlamlı katkıda bulunmadığını belirlemiştir. Klauđa ve Guthrie (2015) benzer bulguyu 7. sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada rapor etmiştir. Bu araştırmalara göre zorluk algısının okuma başarısını daha iyi açıkladığı yeterlik algısının okuma başarısı üzerindeki etkisinin daha kısıtlı (anlamsız etki veya daha düşük etki) olduğu söylenebilir. Bu farklılıkların bir kısmının örneklem ve ölçme araçlarındaki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülebilir. Bununla birlikte küçük yaşta çocukların olumlu olma eğiliminde oldukları ve olumlu ifadeler içeren maddelere yüksek puan verme eğiliminde oldukları için yeterlik düzeylerini yeterince bildiremedikleri görüşü de bulunmaktadır. Chapman ve Tunmer, (1995) öğrencilerin yaşları ilerledikçe yeterlik algısı ve zorluk algısını daha dengeli bir şekilde bildireceklerini belirtmektedir.

Araştırma bulgularındaki farklılıkların bir nedeni de yapılan çalışmaların nispeten küçük örneklemelerde gerçekleşmiş olması olabilir. Bu bağlamda PISA verileri kullanılarak yapılacak bir çalışmada aynı yaş grubundaki ve aynı ölçme aracıyla değerlendirilen öğrencilerin okur benlik algıları ve okuma başarıları arasındaki ilişki daha büyük örneklemelerde incelenebilecek ve kültürler arası karşılaştırma yapılabilecektir.

Okuma Zevki

Okumaya bağlılık (reading engagement), okuma materyalleriyle stratejik ve motive edici bir şekilde etkileşim kurmayı (Guthrie vd., 2012), okumada istenilen sonuçlara ulaşmak için zaman, çaba ve sebat göstermeyi ifade etmektedir (Klauđa ve Guthrie, 2015). Genellikle bilişsel, davranışsal ve duyuşsal boyutlara ayrılarak incelenmektedir. Bilişsel bağlılık okuma motivasyonu ile okumada bilişsel ve üst bilişsel strateji kullanımını; davranışsal bağlılık okuma sıklığı ve okuma miktarını; duyuşsal bağlılık okuma zevki ve ilgisini ifade etmektedir (Guthrie vd., 2012). Araştırmalar okuma bağlılığı ile ilgili yapıların okuma performansını yordadığını göstermektedir (Ho ve Lau, 2018; Klauđa ve Guthrie, 2015).

PISA araştırmalarında okumaya duyuşsal bağlılığın göstergesi olan okuma zevkine yer verilmektedir (OECD, 2010; 2019a). Okuma zevki, içsel motivasyonla ilgili bir kavramdır (Schiefele vd., 2012), kişilerin okumaktan keyif almasını ve okumadan hoşlanmasını ifade etmektedir. Okumaktan keyif alan okuyucular, boş zamanlarında daha fazla okumakta, daha zor metinler seçmekte (Taboada vd., 2009) ve daha fazla okuma stratejisi kullanma eğilimindedirler (Guthrie vd. 2007; Park, 2011). Araştırmalar, okuduğunu anlama performansı düşük olan öğrencilerin genellikle daha az okuma zevki yaşadıklarını göstermektedir (Ho ve Lau, 2018). İlk ve ortaokul öğrencileriyle yapılan araştırmalar öğrencilerin okumaktan keyif almaları ile okuduğunu anlamaları arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Taboada vd. 2009; Wang ve Guthrie, 2004). PISA verilerinin kullanıldığı çalışmalarda da okuma zevkinin ergenlerin okuma başarısı üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Ho ve Lau, 2018; OECD, 2010; OECD, 2019a). Bu çalışma kapsamında okuma zevkinin okuma başarısı üzerindeki etkisinin ülkeden ülkeye değişip değişmediği sorgulanacaktır.

Bu genel çerçevede doğrultusunda mevcut çalışma, üst bilişsel okuma stratejileri bilgisi, okur benlik algısı ve okuma zevkinin PISA 2018 okuma performansını nasıl yordadığını ülkeler arası karşılaştırmalı bir bakış açısıyla ele almayı hedeflemektedir. Bu değişkenlerin okuma başarısı üzerindeki yordayıcı etkisini araştırmak ve ülkeler arası

karşılaştırmalar yapmak eğitim sistemlerinin başarılarını ve örnek alınacak taraflarını keşfetmeye katkı sağlayabilir. Özellikle, farklı düzeyde performans gösteren ülkelerde hangi üst bilişsel strateji ve motivasyon yapısının öne çıkacağını anlamak bu çalışma için oldukça önemlidir. Elde edilecek sonuçların ülkelerin eğitim politikaları için önemli bulgular içereceği, eğitimcilerin ve öğretmenlerin okuma eğitimine yönelik program ve içerik tasarlama süreçlerine katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Üst bilişsel okuma stratejileri bilgisi, okur benlik algısı ve okuma zevki öğrencilerin okuma performansını yordamakta mıdır?
- 2) Farklı ülkelerden elde edilen sonuçlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Yöntem

Model

Üst bilişsel okuma stratejileri bilgisi, okur benlik algısı ve okuma zevkinin PISA 2018 okuma performansı üzerindeki yordayıcı rolünü tespit etmek için yapılan bu çalışma, korelasyonel bir araştırma olup yordayıcı korelasyonel desen kullanılmıştır. Yordayıcı korelasyonel desenlerde, değişkenler arasındaki korelasyon incelenir ve değişkenlerden biri (ölçüt değişken/yordanan) diğerlerine (yordayıcı) dayalı olarak tahmin edilir (Büyüköktürk vd., 2013; Fraenkel vd., 2012; Karasar, 2013). Yordayıcıların belirlenmesi ve ülkeler arası karşılaştırmaların yapılması yordayıcıların bağımlı değişken üzerindeki etkisini daha iyi anlamaya katkı sağlayabilir.

Çalışma Grubu

Bu çalışma kapsamında PISA 2018 verileri kullanılmıştır. PISA 2018'e 79 ülke katılmış, OECD ülkeleri arasında ortalama okuma puanı 487 olmuştur (OECD, 2019a). Bu çalışma kapsamında okuma puanı manidar bir şekilde OECD ortalamasının üzerinde olan Finlandiya (520 puan), Japonya (504 puan) ve ABD (505 puan) ile okuma puanı OECD ortalamasının altında kalan Türkiye (466 puan [odak ülke]), Ürdün (419 puan) ve Bosna Hersek (403 puan) çalışma grubuna seçilmiştir. Bu ülkeler; okuma becerileri puanı manidar bir şekilde OECD ortalamasının altında (üç ülke) ve üstünde olma (üç ülke), farklı kültür ve bölgeleri temsil etme özelliklerine göre rastgele belirlenmiştir.

PISA çalışmasının hedef evreni, dünya genelinde farklı okul türlerinde öğrenim gören 15 yaş grubundaki öğrencilerdir. PISA'da öğrenciler, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmektedir. PISA 2018 çalışmasına Finlandiya'dan 5649 öğrenci (Erkek=2877, Kız=2772), Japonya'dan 6109 (Erkek=2989, Kız=3120), ABD'den 4838 (Erkek=2462, Kız=2376), Türkiye'den 6890 öğrenci (Erkek=3494, Kız=3396), Bosna Hersek'ten 6480 öğrenci (Erkek=3332, Kız=3148) ve Ürdün'den 8963 (Erkek=4344, Kız=4619) öğrenci katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri PISA 2018 uygulamasına katılan öğrencilerin okuma başarı puanları ile üst biliş, okur benlik algısı ve okuma zevki endeks puanlarından elde edilmiştir.

Okuma Başarısı

Okuma başarısı PISA 2018'de okuma okuryazarlığı testi ile ölçülmüştür. Bu testte öğrencilerin tekli ve çoklu metinlerde bilgiyi bulma, anlama ve değerlendirme ve yansıtma becerileri ölçülmektedir. Testte farklı biçimlerde (çoktan seçmeli, doğru/yanlış, evet/hayır, kısa cevaplı/uzun cevaplı) toplam 245 soru yer almaktadır. Tüm test maddelerini tamamlamak uzun bir süre ve çaba gerektirdiğinden OECD her öğrenciye soruların bir kısmının yer aldığı farklı kitapçıklar sunmaktadır. Öğrencilerin kendi kitapçıklarında verdikleri yanıtlara dayalı olarak kendilerine sunulmayan soruların olası puanı tahmin edilmektedir. Her öğrencinin okuma başarısını ölçeklendirmek için madde tepki kuramı kapsamında 10 makul değer (PV) üretilmektedir (OECD, 2019a). Bu çalışmada 10 makul değer tamamı analize dâhil edilmiş ve bağımlı değişken olarak kullanılmıştır.

Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Bilgisi

PISA 2018'de ilişkisel ve koşullu üst bilişsel okuma stratejileri bilgisi, öğrencilere sunulan üç okuma senaryosuna dayalı olarak ölçülmüştür. Anlama ve hatırlamaya (UNDREM) yönelik üst bilişsel bilgi, okuma ve anlama problemlerinde sunulan stratejilerin yararlılığına yönelik 6 madde (ör. "Metnin genelini hızlı bir şekilde iki kez okurum."); özetlemeye yönelik üst bilişsel bilgi (METASUM) bilgilendirici bir metni özetlemede sunulan stratejilerin yararlılığına yönelik 5 madde (ör. "Özeti yazmadan önce, metni mümkün olduğunca çok defa okurum.") içermektedir. Güvenirliği değerlendirmeye yönelik üst bilişsel bilgi (METASPAM), öğrencilere bir e-postanın güvenilirliğini kontrol etme yöntemlerinin uygunluğunu soran 5 madde (ör. "En kısa zamanda formu doldurmak için linke tıklamak.") içermektedir. Öğrencilerden okuma senaryolarında verilen stratejilerin kalitesini ve kullanılabilirliğini 6'lı Likert (1=hiç yararlı değil ile 6=çok yararlı) ölçeğine göre puanlamaları istenmiştir. Öğrencilerin cevapları okuma uzmanlarından oluşan bir panelin

cevaplarıyla karşılaştırılmakta ve endeks puanları elde edilmektedir. Yüksek bir endeks değeri, stratejinin faydasına ilişkin olumlu bir öğrenci görüşünü yansıtmaktadır (OECD, 2019a). Bu çalışma kapsamında endeks puanları kullanılmıştır.

Okur Benlik Algısı

PISA 2018'de öğrencilerin okur benlik algısı, okumadaki yeterlik algısı (SCREADCOMP) ve zorluk algısı (SCREADDIFT) ile ölçülmüştür. Okur yeterlik algısı (ör. "İyi bir okuyucuyumdur.") ve zorluk algısı (ör. "Genellikle okumakta zorluk yaşarım.") üçer madde içermektedir. Ölçek 4'lü Likert (1= kesinlikle katılmıyorum ile 4= kesinlikle katılıyorum) olarak puanlanmaktadır. PISA öğrencilerden elde edilen puanları, ağırlıklı olabilirlik tahminleri kullanarak endeks puanlarına dönüştürmektedir. Endeks puanı öğrencinin OECD ortalamasından (0 puan=OECD ortalaması) ne kadar uzaklaştığını göstermektedir. Bu çalışma kapsamında endeks puanı kullanılmıştır.

Okuma Zevki

Okumanın içsel değerini ölçmek için PISA 2018'de okuma zevki (JOYREAD) ölçeği kullanılmıştır. Ölçek beş madde (ör. "Sadece mecbur kaldığımda bir şeyler okurum.") içermekte ve 4'lü Likert (1= kesinlikle katılmıyorum ile 4= kesinlikle katılıyorum) olarak puanlanmaktadır. Öğrencilerden elde edilen puanlar, ağırlıklı olabilirlik tahminleri kullanılarak endeks puanlarına dönüştürülmüştür. Endeks puanı öğrencinin OECD ortalamasından (0 puan=OECD ortalaması) ne kadar uzaklaştığını göstermektedir. Bu çalışma kapsamında endeks puanı kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri OECD'nin PISA verilerini paylaştığı halka açık olan internet sitesinden (<https://www.oecd.org>) SPSS data dosyası olarak indirilmiştir. Bütün ülkelerin verisinin bulunduğu bu dosyada, sadece çalışma grubundaki ülke verileri kalacak şekilde fazlalıklar silinmiştir. Elde edilen bu dosya üzerinde veri analizleri gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada üst bilişsel okuma stratejileri bilgisi, okur benlik algısı ve okuma zevkinin PISA 2018 okuma performansı üzerindeki yordayıcılığını belirlemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizi bağımsız değişkenlerin (üst bilişsel okuma stratejileri bilgisi, okur benlik algısı ve okuma zevki) bağımlı değişkeni (okuma başarısı) yordama gücünü belirlemede kullanılmaktadır. Öncelikle veri setinin uygunluğu kontrol edilmiştir. Yapılan kayıp veri analizi sonucunda bağımsız değişkenlerde %2.52 ila %8.60 arasında kayıp veriye rastlanmıştır, çoklu atama yöntemi (multiple imputation) kullanılarak kayıp veriler düzenlenmiştir.

Regresyon analizi öncesinde ilgili analizin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı araştırılmıştır. Bunlar arasında normal dağılım, doğrusallık, çoklu bağlantılılık (multi-colinearity), eş-varyanslılık (homoscedasticity), hataların bağımsızlığı yer almaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2015). Değişkenler, histogramlara ve çarpıklık-basıklık değerlerine göre yaklaşık olarak normal dağılmıştır. Uç ve artık değerler saçılım grafiğine göre incelenmiş ve az sayıda artık ve uç değer ihmal edilebilir olduğuna karar verilmiştir. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında yaklaşık olarak doğrusal bir ilişki olduğu ve bu ilişkide hatanın tüm bağımsız değişkenler için benzer (homoscedasticity) olduğuna karar verilmiştir. Veri setinin regresyon analizinin ön koşullarını sağlaması neticesinde çoklu regresyon analizine geçilmiştir. Tüm istatistiksel analizler IBM SPSS 22 ve IEA International Database Analyzer 5.0 (IDB Analyzer) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. IDB Analyzer programı, IEA Veri İşleme ve Araştırma Merkezi tarafından PISA dâhil olmak üzere büyük ölçekli araştırma verilerini analiz etmek için geliştirilmiştir. Program örneklem ağırlıklarını ve 10 makul değeri dikkate almakta ve her bir işlemi 80 kez tekrarlayarak gerçekleştirmektedir.

Etik Beyan

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Bu çalışmada PISA verileri kullanılmıştır. PISA verileri halka açık olup etik izin gerektirmemektedir.

Bulgular

OECD ortalamasının altında puan alan ülkelerin PISA 2018 okuma başarılarının yordayıcılığı için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları ile standartlaştırılmış ve standartlaştırılmamış regresyon katsayıları ve anlamlılık testi değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

OECD Ortalamasının Altında Puan Alan Ülkelerin PISA 2018 Okuma Başarılarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı	Türkiye				Bosna Hersek				Ürdün			
	B	SE	β	t	B	SE	β	t	B	SE	β	t
Constant	470.52	2.10		224.13*	418.20	2.38		175.66*	423.55	3.13		135.53*
Anlam ve hat	8.30	1.24	0.09	6.72*	15.31	1.26	0.20	13.45*	5.83	1.38	0.07	4.23*
Özetleme	16.55	1.14	0.18	14.50*	14.00	1.01	0.18	13.83*	11.37	1.36	0.13	8.39*
Güvenir. deę.	24.64	1.36	0.27	18.13*	7.66	1.08	0.09	7.12*	6.35	1.28	0.07	4.98*
Okuma zevki	5.31	1.32	0.07	4.46*	9.32	1.22	0.12	7.61*	12.34	1.58	0.11	7.82*
Yeterlik algısı	4.78	1.23	0.06	4.32*	12.08	1.03	0.15	11.73*	20.62	1.57	0.25	13.10*
Güçlük algısı	-11.87	1.17	-0.13	-10.18*	-10.50	0.83	-0.13	-12.71*	-14.81	1.22	-0.18	-12.13*
R ²	0.26				0.25				0.19			

$p < .05$ (iki kuyruklu)

Tablo 1'e göre motivasyon ve üst biliş yapıları PISA 2018'de OECD ortalamasının altında puan alan ülkelerin tamamında okuma performansını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($p < .05$). Tüm değişkenler; Türkiye'nin okuma performansındaki varyansın %26'sını, Bosna Hersek'in okuma performansındaki varyansın %25'ini ve Ürdün'ün okuma performansındaki varyansın %19'unu açıklamaktadır. Genel manada Ürdün hariç üst bilişsel yapılar motivasyonel yapılara göre okuma performansını daha iyi yordamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına bakıldığında okuma performansının en anlamlı üst bilişsel yordayıcısı Türkiye için güvenilirliği değerlendirme ($\beta = 0.27$), Bosna Hersek için anlama ve hatırlama ($\beta = 0.20$), Ürdün için özetleme ($\beta = 0.13$) olmuştur. Okuma performansı üzerinde en düşük etkiye sahip üst bilişsel yapı Türkiye ($\beta = 0.09$) ve Ürdün ($\beta = 0.07$) için anlama ve hatırlama, Bosna Hersek için güvenilirliği değerlendirme ($\beta = 0.09$) olmuştur.

Okuma performansının en anlamlı motivasyonel yordayıcısı Türkiye için okuma güçlük algısı ($\beta = -0.13$), Bosna Hersek ($\beta = 0.15$) ve Ürdün ($\beta = 0.25$) için okuma yeterlik algısı olmuştur. Ürdün ($\beta = 0.11$) ve Bosna Hersek ($\beta = 0.12$) için okuma zevki, Türkiye için okuma yeterlik algısı ($\beta = 0.06$) okuma performansı üzerinde en düşük etkiye sahip motivasyonel yapılar olmuştur.

Tablo 2'de OECD ortalamasının üstünde puan alan ülkelerin PISA 2018 okuma başarılarının yordayıcılığı için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları ile standartlaştırılmış ve standartlaştırılmamış regresyon katsayıları ve anlamlılık testi değerleri sunulmuştur.

Tablo 2

OECD Ortalamasının Üstünde Puan Alan Ülkelerin PISA 2018 Okuma Başarılarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı	Japonya				ABD				Finlandiya			
	B	SE	β	t	B	SE	β	t	B	SE	β	t
Constant	499.58	2.43		205.70*	506.30	2.44		207.17*	520.47	1.67		311.53*
Anlam ve hat	5.48	1.36	0.06	4.04*	9.53	1.49	0.09	6.38*	8.90	1.18	0.09	7.55*
Özetleme	21.95	1.31	0.23	16.80*	20.02	1.56	0.19	12.80*	16.08	1.41	0.17	11.41*
Güvenir. deę.	32.15	1.35	0.34	23.80*	33.46	1.44	0.31	23.20*	28.35	1.07	0.29	26.61*
Okuma zevki	14.10	1.10	0.16	12.76*	10.38	1.55	0.10	6.69*	14.01	1.12	0.16	12.56*
Yeterlik algı	11.65	1.32	0.13	8.82*	17.31	1.70	0.16	10.19*	17.41	1.38	0.18	12.59*
Güçlük algısı	1.13	1.43	0.01	0.79	-9.62	1.66	-0.09	-5.80*	-10.54	1.18	-0.11	-8.90*
R ²	0.41				0.37				0.44			

$p < .05$ (iki kuyruklu)

Tablo 2'ye göre motivasyon ve üst biliş yapıları OECD ortalamasının üstünde puan alan ülkelerin tamamında okuma performansını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($p < .05$). Okuma güçlük algısı Japon öğrencilerin okuma performanslarını anlamlı bir şekilde yordamamıştır. Tüm değişkenler; Japonya'nın okuma performansındaki varyansın %41'ini, ABD'nin okuma performansındaki varyansın %37'sini ve Finlandiya'nın okuma performansındaki varyansın %44'ünü açıklamaktadır. Genel manada üst bilişsel yapılar motivasyonel yapılara göre okuma performansını daha iyi yordamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına bakıldığında okuma performansının en anlamlı üst bilişsel yordayıcısı Japonya ($\beta = 0.34$), ABD ($\beta = 0.31$) ve Finlandiya ($\beta = 0.29$) için güvenilirliği değerlendirme olmuştur. Her üç ülkede de anlama ve hatırlamaya yönelik üst bilişsel bilgiler okuma performansı üzerinde en düşük etkiye sahip üst bilişsel yapı olmuştur. Okuma performansının en anlamlı motivasyonel yordayıcısı Japonya için okuma zevki ($\beta = 0.16$), ABD ($\beta = 0.16$) ve Finlandiya için okuma yeterlik algısı ($\beta = 0.18$) olmuştur. Her üç ülkede de okuma güçlük algısı okuma performansı üzerinde en düşük etkiye sahip motivasyonel yapı olmuştur.

Standardize edilmiş regresyon kat sayıları ülkeler arasında karşılaştırıldığında anlama ve hatırlama ($\beta = 0.20$) Bosna Hersekli, özetleme ($\beta = 0.23$) ve güvenilirliği değerlendirme ($\beta = 0.34$) Japon, okuma zevki ($\beta = 0.16$) Japon ve Finlandiyalı ($\beta = 0.16$), okuma yeterlik ($\beta = 0.25$) ve güçlük algısı ($\beta = -0.18$) Ürdünlü öğrencilerin okuma performanslarını daha üst düzeyde yordamaktadır. Anlama ve hatırlama ($\beta = 0.06$) Japon, özetleme ($\beta = 0.13$) ve güvenilirliği değerlendirme ($\beta = 0.07$) Ürdünlü, okuma zevki ($\beta = 0.07$) ve okuma yeterlik algısı ($\beta = 0.06$) Türk, okuma güçlük algısı ($\beta = 0.01$) Japon öğrencilerin okuma başarıları üzerindeki göreceli olarak daha düşük etkiye sahiptir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı, üst bilişsel okuma stratejileri bilgisi, okur benlik algısı ve okuma zevkinin PISA 2018 okuma performansını nasıl yordadığını ülkeler arası karşılaştırmalı bir bakış açısıyla incelemektir. Çalışma kapsamında elde edilen çarpıcı bulgular aşağıda yorumlanmış ve tartışılmıştır.

Birinci olarak üst bilişsel okuma stratejileri bilgisi ve okuma motivasyonu ile ilgili yapıların PISA 2018'de OECD ortalamasının üstünde puan alan ülkelerin okuma performansını daha yüksek düzeyde yordadığı bulunmuştur. Açıklanan toplam varyans oranı Ürdün için %19, Bosna Hersek için %25, Türkiye için %26, ABD için %37, Japonya için %41 ve Finlandiya için %44'tür. Yüksek başarı gösteren ülkelerdeki öğrenci grupları arasında bireysel yeteneklere (motivasyon, strateji bilgisi vb.) bağlı değişkenlerin daha çok etkili olduğu söylenebilir. Alanda yapılan benzer çalışmalarda da yüksek başarı gösteren ülkelerde öğrenci grupları arasındaki farkta, bireysel değişkenlerin etkisinin göreceli olarak daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır (Koyuncu ve Fırat, 2020; Linnakyla vd. 2004; Ötken, 2019; Yıldırım, 2017). Okuma stratejileri bilgisi ve okuma motivasyonu başarılı ülkelerin eğitim sistemleri içerisinde daha çok yer aldığı için bu değişkenlerin öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğu düşünülmektedir. Okuma başarısı daha düşük olan ülkelerde bu değişkenlerin etki gücünün göreceli olarak daha sınırlı olması, eğitim sisteminin bu değişkenleri yeterli bir çıktıya dönüştürmemesinden kaynaklanıyor olabilir. Modern eğitim sistemlerinin çevresel değişkenlerin etkisini azaltması ve eğitim sürecinde geliştirilen bilgi, beceri ve bireysel yeteneklerin başarı üzerindeki etkisini arttırması gerekir.

İkinci olarak bu çalışmada üst bilişsel yapıların motivasyonel yapılara göre okuma performansı üzerinde daha çok etkili olduğu (Ürdün hariç) bulunmuştur. Alanda yapılan birçok çalışma üst bilişsel okuma stratejileri bilgisinin okuma performansının önemli yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Acar-Erdol ve Akın-Arıkan, 2022; Arıca, Güldal ve Erdoğan, 2023; Artelt ve Schneider, 2015; Callan vd. 2017; Chuy ve Nitelescu, 2013; Koyuncu ve Fırat, 2020; Zhou vd. 2020). Üst bilişsel strateji bilgisi, uygun stratejilerin farkında olma (OECD, 2010) ve bazı stratejilerin diğerlerine kıyasla yararlılığını değerlendirme becerisini ifade etmektedir (Zhou vd., 2020). Bu çalışmada farklı başarı seviyesindeki ülkelerin okuma performansını yordayan en önemli üst bilişsel yordayıcıların değişiklik gösterdiği görülmüştür. Okuma başarısı yüksek olan ülkelerde "güvenirliği değerlendirme" ve "özetleme"; okuma başarısı düşük olan ülkelerde ise "anlama ve hatırlama" ile "özetleme" en önemli üst bilişsel yordayıcılar olmuştur. Yordayıcı gücü düşük olan değişkenleri eğitim sisteminin başarı veya başarısızlığı olarak düşünmek mümkündür. Örneğin başarılı ülkelerin eğitim sistemlerinde anlama ve hatırlama stratejisine yönelik üst bilişsel bilgiler, öğrencilerin geneline kazandırıldığı için bu değişkenin okuma başarısındaki varyansı açıklamada büyük bir fark oluşturmadığı söylenebilir. Öte yandan okuma başarısı düşük olan ülkelerde güvenilirliği değerlendirme stratejisine yönelik üst bilişsel bilgilerin varyans açıklamadaki sınırlı gücü bu yapının eğitim sisteminde öğrencilerin geneline kazandırılmadığını düşündürmektedir. Ülkeler arası karşılaştırmaların yapılmadığı çalışmalarda (Acar-Erdol ve Akın-Arıkan, 2022; Fırat ve Koyuncu, 2023), okumaya yönelik her üç üst bilişsel strateji bilgisinin de okuma başarısının güçlü yordayıcıları olduğu ve güvenilirliği değerlendirmenin okuma başarısının en güçlü yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Callan vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada, "özetlemeye" yönelik üst bilişsel strateji bilgisinin "anlama ve hatırlama"ya yönelik strateji bilgisine oranla okuma başarısı üzerinde daha yüksek bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. PISA'ya katılan öğrencilerin geneli düşünüldüğünde anlama ve hatırlamaya yönelik üst bilişsel bilgilere öğrencilerin büyük çoğunluğunun sahip olduğu ancak güvenilirliği değerlendirmeye yönelik stratejik bilgilere çoğu öğrencinin sahip olmadığı söylenebilir.

Bilgi güvenilirliğini değerlendirme "bir metindeki bilginin geçerli, güncel, doğru ve tarafsız olup olmadığının değerlendirilmesidir" (OECD, 2019b). Bilgi güvenilirliğini değerlendirme stratejileri eleştirel düşünme ile yakından ilişkilidir. Bilgi güvenilirliğini değerlendirmeye yönelik farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin de geliştiği ve dolayısıyla okumada üst düzey performans (PISA için düzey 5 ve düzey 6) gösterdikleri

söylenbilir. Başarılı öğrencilerin bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme stratejilerine yönelik bilgilerinin/farkındalıklarının daha çok olduğu ve bundan dolayı duruma en uygun stratejileri seçtikleri söylenbilir. Öte yandan başarısız öğrencilerin bilgi güvenilirliğini değerlendirmede kullanılan stratejilere yönelik farkındalıklarının yetersiz olduğu ve bundan dolayı eleştirme ve değerlendirme gerektiren okuma görevlerinde başarı sağlayamadıkları düşünülmektedir.

Stratejilere yönelik üst bilişsel bilgiler ile okuma başarısı arasındaki ilişkiyi ele alan boylamsal bir çalışmada (Miyamoto vd. 2019), okuma başarısı ile üst bilişsel okuma stratejileri bilgisi arasında karşılıklı anlamlı ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Geçmişteki okuma başarısının üst bilişsel okuma stratejileri bilgisini; strateji bilgisinin de okuma başarısını yordadığı görülmüştür. Üst bilişsel strateji bilgisinin stratejiyi uygulama olasılığını arttırdığı ve bunun da okuma başarısına olumlu yansıdığı söylenbilir. Buna paralel olarak iyi okuyucuların okuma sürecinde stratejileri etkili kullandığı ve bunun da stratejik bilgilerinin arttırdığı söylenbilir. Bu kapsamda okuma performansının gelişmesinde üst düzey stratejilerle ilgili bilgi sahibi olmanın oldukça önemli olduğu söylenbilir.

Üçüncü olarak bu çalışmada okuma motivasyonuna ilişkin yapıların okuma performansı üzerindeki etkisinin ülkelere göre değiştiği görülmüştür. Okumada yetkin ve yeterli hissetmenin okuma başarısında etkin bir rolü bulunmaktadır. Pek çok çalışmada (Aktaş ve Ergül, 2023; Chapman ve Tunmer, 1995; Esmer ve Ulusoy, 2021; Geng vd. 2023; Katzir vd. 2009; Locher vd., 2021; Retelsdorf vd., 2014; Sutter ve Campbell, 2022) okur benlik algısı ve okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Okur benlik algısı genellikle okuma güçlük algısı ve okuma zorluk algısı şeklinde iki boyutlu bir yapıda incelenmektedir. Chapman ve Tunmer (1995) küçük yaşta çocukların yeterlik düzeylerini yeterince bildiremediklerini, öğrencilerin yaşları ilerledikçe yeterlik ve zorluk algılarını daha dengeli bir şekilde bildireceklerini belirtmektedir. İlkokul ve ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmalar (Aktaş ve Ergül, 2023; Chapman ve Tunmer, 1995; Conradi Smith ve Jang, 2022; Katzir vd. 2009; Klaua ve Guthrie, 2015) bu görüşü doğrulamaktadır. Bu çalışmalara göre zorluk algısının okuma başarısını daha iyi açıkladığı yeterlik algısının okuma başarısı üzerindeki etkisinin daha kısıtlı (anlamsız etki veya daha düşük etki) olduğu söylenbilir. Örneğin PIRLS verileri kullanılarak yapılan bir araştırmanın sonucuna göre istisnasız tüm ülkelerde okuma başarısının zorluk algısıyla olan korelasyonu (ortalama $r = -.55$) yeterlilik algısıyla olan korelasyonundan (ortalama $r = .42$) daha güçlü bulunmuştur (Lafontaine vd. 2019). Öte yandan PISA verileriyle gerçekleştirilen bu çalışmada, okuma performansının en anlamlı motivasyonel yordayıcısı birçok ülke için okuma yeterlik algısı (ABD, Finlandiya, Bosna Hersek ve Ürdün) olmuştur. Ergen öğrencilerin daha küçük yaşta öğrencilere göre okumada yeterlik düzeylerini daha iyi tanımlayabildikleri söylenbilir. Bununla birlikte okuma güçlük algısının; Türk öğrenciler için en önemli motivasyonel yordayıcı olduğu ve Japon öğrencilerin okuma başarılarını yordamadığı da görülmüştür. Bütün bunlar okur benlik algısı ile ilgili yapıların yaşla birlikte daha dengeli hâle geldiğini ancak kültürel öğelerin de etkili olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada içsel motivasyonla ilgili bir kavram olan okuma zevkinin öğrencilerin okuma performansları üzerinde önemli derecede yordayıcı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu yordayıcı etki alanda yapılan diğer çalışmalarla da uyumludur (Ho ve Lau, 2018; OECD, 2010; OECD, 2019a; Taboada vd. 2009; Wang ve Guthrie, 2004; Wigfield ve Guthrie, 1997). Örneğin Fırat ve Koyuncu (2023) OECD ülkelerinin PISA 2000, 2009 ve 2018 verileri üzerinde yaptıkları çalışmada, okuma zevkinin okuma başarısının en önemli yordayıcılarından (PISA 2000 için $\beta = .20$, 2009 için $\beta = .26$ ve 2018 için $\beta = .11$) biri olduğunu belirlemiştir. Bu çalışma için ülkeler arasında yapılan karşılaştırmada okuma zevkinin Japon ve Finlandiyalı öğrencilerin okuma başarısı üzerinde Türk öğrencilere nazaran göreceli olarak daha büyük bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Yapılan incelemede Türk öğrencilerin okuma zevki algısının bu ülkelerin ve OECD ortalamasının oldukça üstünde olduğu ancak okuma zevkinin başarı üzerindeki etkisinin daha sınırlı olduğu görülmüştür. Bu durum, okuma zevkinin öz bildirim dayalı bir yöntemle ölçülmüş olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bunun yanı sıra duyuşsal bir bağlılık çeşidi olan okuma zevkinin davranışsal bir bağlılığa dönüşmemiş olması da sebep olarak gösterilebilir. Okumaya yönelik olumlu duygu ve tutumların öğrencileri okumaya davranışsal olarak yönlendirmesi ve okuma miktarı ve okumaya ayrılan süreyi arttırması beklenmektedir (Guthrie ve Coddington, 2009; Kurnaz, 2019; Özbay vd. 2008; Wigfield ve Guthrie, 1997). Buna bağlı olarak öğrencilerin bilişsel becerilerinin geliştiği ve okuma performanslarının süreç içerisinde arttığı ortaya konulmuştur (Guthrie vd. 2007). Bu kapsamda Türk öğrencilerin okumaya yönelik yüksek derecedeki duyuşsal bağlılıklarının davranışsal bağlılığa yeterince yansımadağı ve dolayısıyla okuma performanslarında beklenen etkiyi oluşturmadığı söylenbilir.

Son olarak bu çalışmanın genellenilebilirliğini sınırlayan birkaç önemli sınırlılık bulunmaktadır. Birincisi PISA ölçme araçları orijinal olarak İngilizce ve Fransızca hazırlanmakta diğer ülkeler bu iki versiyonu kullanarak kendi dillerinde bir çeviriye dönüştürmektedir (OECD, 2007'den Akt. Erdoğan, 2021). Bu nedenle okuma becerileri alanında hazırlanan test ve anketler ölçme değişmezliği ve kültürler arası eşdeğerlik bakımından sorunlar oluşturabilmektedir. Bu bakımdan araştırmanın sınırlılığında söz edilebilir. İkincisi OECD ortalamasının üstünde ve altında puan alan ülkeler rastgele seçildiği için ülkelerin gruplarını temsiliyet düzeyi yetersiz kalmış olabilir. Dolayısıyla düşük ve başarılı ülkelerle ilgili yapılacak bir genellemede bu göz önünde bulundurulmalıdır. Üçüncüsü bu araştırma kapsamında seçilen ülkelerin veri setlerindeki belli oranda kayıp veri olduğu için çoklu atama yöntemi kullanılmıştır. Kayıp veri oranı Ürdünde diğer ülkelere göre daha yüksektir. Ayrıca veri setinde az sayıda uç değer vardı. Bunlar analizlerin geçerliğini belli oranda etkilemiş olabilir. Bütün bu sınırlılıklara rağmen araştırma önemli bulgular içermektedir. Bu bulgulara bağlı olarak şu önerilerde bulunabiliriz. Strateji ve motivasyona bağlı yapılar okuma becerileri alanında yüksek puan alan ülkelerin okuma performansını göreceli olarak daha iyi açıklamaktadır. Motivasyon düzeyi ve strateji bilgisi okuma başarısında fark yaratan önemli değişkenler olduğu için bu ülkelerin eğitim sistemleri bu yönleriyle detaylı bir şekilde incelenebilir. Okuma başarısı yüksek olan ülkelerin öğretim programları ve eğitsel uygulamalarından elde edilecek iyi örneklerin

model olarak kullanımı değerlendirilebilir. Bu çalışma kapsamında ortaya konulan yordayıcılar göz önünde bulundurularak yüksek ve düşük başarılı ülkelerin okuma eğitimi uygulamalarında odaklanacakları noktalar belirlenebilir. Böylece eğitim uygulamalarından kaynaklanan problem ve eksiklikler tespit edilip gerekli tedbirler alınabilir. Okuma başarısında, Bosnalı öğrenciler için anlama ve hatırlama stratejilerinin göreceli güçlü etkisi, Türk öğrenciler için okuma yeterlik ve güçlük algısının göreceli zayıf etkisi ve Japon öğrenciler için okuma zorluk algısının manidar olmayan etkisi konusunda detaylı araştırmalar yapılabilir. Bu değişkenlerin etkililiği kültürel alışkanlıklara ve eğitsel uygulamalara bağlı olabilir. İleriki çalışmalarda bu konuyla ilgili nedensel araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Acar-Erdol, T. ve Akin-Arikan, Ç. (2022). Gender gap in reading achievement: the mediating role of metacognitive strategies and reading-related attitudes. *Social Psychology of Education*, 25(2), 537-566. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09692-9>
- Aktaş, N. ve Ergül, E. (2023). The relationship between primary school students' reader self-perception and reading comprehension skills. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(3), 609-627.
- Aricak, O. T., Guldal, H. ve Erdogan, I. (2023). Which noncognitive features provide more information about reading performance? A data-mining approach to big educational data. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 17. <https://doi.org/10.1177/18344909231164025>
- Artelt, C. ve Schneider, W. (2015). Cross-country generalizability of the role of metacognitive knowledge in students' strategy use and reading competence. *Teachers College Record*, 117(1), 1-32. <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=17695>
- Basaran, M. (2013). Reading fluency as an indicator of reading comprehension. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 2287-2290.
- Baştuğ, M., ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Bong, M., ve Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Borkowski, J.G., Turner, L.A. (1990). Transsituational characteristics of metacognition. In Schneider, W., Weinert, F.E. (Eds), *Interactions among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performance*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3268-1_13
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Pegem Akademi.
- Cain, K., Oakhill, J., ve Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.96.1.31>
- Callan, G. L., Marchant, G. J., Finch, W. H., ve Flegge, L. (2017). Student and school SES, gender, strategy use, and achievement. *Psychology in the Schools*, 54(9), 1106-1122. <https://doi.org/10.1002/pits.22049>
- Chapman, J. W., ve Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 154-167. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.1.154>
- Chuy, M., ve Nitulescu, R. (2013). *PISA 2009: Explaining the gender gap in reading through reading engagement and approaches to learning*. Council of Ministers of Education Canada.
- Conradi Smith, K., ve Jang, B. G. (2022). The relationship between a reader's self-concept and achievement: Which aspect matters the most and for whom?. *Reading ve Writing Quarterly*, 38(5), 454-468. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1972881>
- Conradi, K., Jang, B. G., ve McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychol Review*, 26(1), 127-164. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9245-z>
- Cunningham, A. E., ve Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-943. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.33.6.934>
- Cunningham, A. E., ve Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-943.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., ve Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1006-1021. <https://doi.org/10.1037/a0027800>

- Erdoğan, Ö. (2021). *PISA 2018 okuma becerileri alt testinin değişen madde fonksiyonu açısından farklı yöntemlerle incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Esmer, B. ve Ulusoy, M. (2021). Postmodern metinlerden okuduğunu anlama doğrudan ve dolaylı ilişkiler modeli. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1242-1263.
- Fırat, T., ve Koyuncu, İ. (2023). The influence of student-level factors on reading literacy: A comprehensive Study. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 16(4), 843-867. <http://doi.org/10.30831/akuveg.1299077>
- Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and metacognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGrawHill Education.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M., ve Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 518-533. <https://doi.org/10.1598/RT.49.7.2>
- Geng, S. N., Lu, Y. Q., ve Shu, H. (2023). Cross-cultural generalizability of expectancy-value theory in reading: A multilevel analysis across 80 societies. *Current Psychology*, 42, 18943-18958. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03014-0>
- Guthrie, J. T., Coddington, C. S., ve Wigfield, A. (2009). Profiles of reading motivation among African American and Caucasian students. *Journal of Literacy Research*, 41(3), 317-353. <https://doi.org/10.1080/10862960903129196>
- Guthrie, J. T., McRae, A., ve Klauda, S. L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42(4), 237-250. <https://doi.org/10.1080/00461520701621087>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., ve You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 601-634). Springer.
- Ho, E. S. C., ve Lau, K. L. (2018). Reading engagement and reading literacy performance: Effective policy and practices at home and in school. *Journal of Research in Reading*, 41(4), 657-679. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12246>
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. Baskı). Nobel.
- Katzir, T., Lesaux, N. K., ve Kim, Y.-S. (2009). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(3), 261-276. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9112-8>
- Kendeou, P., ve van den Broek, P. (2007). The effect of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific text. *Memory ve Cognition*, 35(7), 1567-1577. <https://doi.org/10.3758/BF03193491>
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University.
- Klauda, S. L., ve Guthrie, J. T. (2015). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading and Writing*, 28(2), 239-269. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9523-2>
- Kolić-Vehovec, S., Rončević Zubković, B., ve Pahljina-Reinić, R. (2014). Development of metacognitive knowledge of reading strategies and attitudes toward reading in early adolescence: The effect on reading comprehension. *Psihologijske Teme*, 23(1), 77-98.
- Koyuncu, İ., ve Fırat, T. (2020). Investigating reading literacy in PISA 2018 assessment. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(2), 263-275.
- Kurnaz, H. (2018). *Bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Malatya.
- Kurnaz, H. (2019) Okuma iç motivasyonu ölçüğü: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-250. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.008>
- Lafontaine, D., Dupont, V., Jaegers, D., ve Schillings, P. (2019). Self-concept in reading: Factor structure, cross-cultural invariance and relationships with reading achievement in an international context (PIRLS 2011). *Studies in Educational Evaluation*, 60, 78-89. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.11.005>
- Lafontaine, D., Jude, N. ve Leck, J. (2022). Validating a scale measuring metacognitive knowledge about digital reading. *Mesure et évaluation en éducation*, 45(spécial), 63-94. <https://doi.org/10.7202/1108759ar>

- Lau, K.-L. (2009). Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount: A comparison of junior and senior secondary school students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 32, 366–382. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01400.x>
- Linnakyla, P., Malin, A., ve Taube, K. (2004) Factors behind low reading literacy achievement, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(3), 231-249. <https://doi.org/10.1080/00313830410001695718>
- Livingston, J. A. (2003). Metacognition: An overview. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474273.pdf>
- Locher, F. M., Becker, S., Schiefer, I., ve Pfof, M. (2021). Mechanisms mediating the relation between reading self-concept and reading comprehension. *European Journal of Psychology Of Education*, 36(1), 1–20. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00463-8>
- Marsh, H. W., ve Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1
- Memis, A., ve Bozkurt, M. (2013). The relationship of reading comprehension success with metacognitive awareness, motivation, and reading levels of fifth grade students. *Educational Research and Reviews*, 8(15), 1242-1246. <https://doi.org/10.5897/ERR2013.1544>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu. (MEB Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No: 10). http://pisa.meb.gov.tr/eski%20dosyalar/wpcontent/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Miyamoto, A., Pfof, M., ve Artelt, C. (2019). The relationship between intrinsic motivation and reading comprehension: Mediating effects of reading amount and metacognitive knowledge of strategy use. *Scientific studies of Reading*, 23(6), 445-460. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1602836>
- Mokhtari, K., ve Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249–259. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>
- Neuenhaus, N., Artelt, C., Lingel, K., ve Schneider, W. (2011). Fifth graders metacognitive knowledge: general or domain-specific?. *European Journal of Psychology of Education*, 26(2), 163-178. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0040-7>
- OECD (2019a). *PISA 2018 Assessment and analytical framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- OECD (2019b). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: Learning to learn: Student engagement, strategies and practices (Volume III)*. OECD.
- Öksüz, H. İ., ve Akyol, H. (2023). Ön bilgi, sözel çalışma belleği ve dikkat becerilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 893-907. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1362041>
- Ötken, Ş. (2019). *PISA uygulamalarında okuma-matematik-fen okuryazarlığı puanlarındaki değişimin çok değişkenli-çok düzeyli model ile incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Özbay, M., Bağcı, H., ve Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117-136.
- Özeraş, M. A., ve Safi, B. N. (2022). İngiltere, Japonya, Norveç, Finlandiya, Singapur, Rusya ve Türk eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 63-80. <https://doi.org/10.33206/mjss.991068>
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., ve Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 293–316. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90018-8](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90018-8)
- Park, Y. (2011). How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: Examples from attitudes and self-concept in reading. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 347-358. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.009>
- Pressley, M., Johnson, C.J., Symons, S., McGoldrick, J.A., ve Kurita, J.A. (1989). Strategies that improve children's memory and comprehension of text. *The Elementary School Journal*, 90, 3–32.
- Retelsdorf, J., Köller, O., ve Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept–Testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction*, 29, 21–30. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.004>
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., and Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>

- Schneider, W. (2015). Memory development from early childhood through emerging adulthood. Springer.
- Schneider, W., ve Löffler, E. (2016). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. In J. Dunlosky, & S. K. Tauber (Eds.), *The Oxford handbook of metamemory* (pp. 491–518). Oxford University.
- Schraw, G., ve Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460–475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Schraw, G., ve Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology review*, 7, 351-371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., ve Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.2307/1170010>
- Suna, H. E., Ozer, M., Sensoy, S., Gur, B.S., Gelbal, S., ve Askar, P. Türkiye’de akademik başarının belirleyicileri. *Journal of Economy Culture and Society*, 64, 143-162. <https://doi.org/10.26650/JECS2021-934211>
- Sutter, C. C., ve Campbell, L. O. (2022). The Role of Academic Self-Determined Reading Motivation, Reading Self-Concept, Home Reading Environment, and Student Reading Behavior in Reading Achievement among American Indian and Hispanic Students. *Contemporary Educational Psychology*, 102093. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102093>
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (Çev. Ed. M. Baloğlu). Nobel.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., ve Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(1), 85–106. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9133-y>
- Tibken, C., Richter, T., von der Linden, N., Schmiedeler, S., ve Schneider, W. (2022). The role of metacognitive competences in the development of school achievement among gifted adolescents. *Child Development*, 93, 117– 133. <https://doi.org/10.1111/cdev.13640>
- Trautwein, U., ve Möller, J. (2016). Self-concept: Determinants and consequences of academic self-concept in school contexts. In A. A. Lipnevich, F. Preckel, & R. D. Roberts (Eds.), *Psychosocial skills and school systems in the 21st century: Theory, research, and practice* (pp. 187–214). Springer International/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28606-8_8
- van den Broek, P., ve Helder, A. (2017). Cognitive processes in discourse comprehension: Passive processes, reader-initiated processes, and evolving mental representations. *Discourse Processes*, 54(5-6), 360-372. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2017.1306677>
- Wang, J. H. Y., ve Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162–186. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>
- Wigfield, A., ve Guthrie, J. T. (1997). Relations of children’s motivation for reading to the amount and breadth or their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420–432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Yıldırım, K., Yıldız, M. ve Ateş, S. (2011). Kelime bilgisi okuduğunu anlamının anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve yordama gücü metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1531-1547.
- Yıldırım, Ö.(2017). Okul ortamlarının okuduğunu anlama performansı üzerinde etkisinin ülkeler arası incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4453-4463. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i4.5034>
- Yıldız, M., ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Zhou, J., He, J., ve Lafontaine, D. (2020). Cross-cultural comparability and validity of metacognitive knowledge in reading in PISA 2009: a comparison of two scoring methods. *Assessment in Education: Principles, Policy ve Practice*, 27(6), 635-654. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1828820>

Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Bu çalışmada PISA verileri kullanılmıştır. PISA verileri halka açık olup etik izin gerektirmemektedir.