



Düşük Okuma Başarısında Rol Oynayan Etkenlerin Belirlenmesi *

Neslihan Tuğçe Özyeter ¹, Ömer Kutlu ²

Öz

Bu çalışmanın temel amacı, ortaokul 5. sınıfta okuyan ve düşük okuma başarıları gösteren öğrencilerin özelliklerini ve düşük başarı gösterme nedenlerini belirlemektir. Çalışma toplam 944 öğrenci üzerinde, nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel model ile uygun ve ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmada; açık uçlu maddelerden oluşan Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Dereceli Puanlama Anahtarı, Öğrenci Anketi, Kararlılık Ölçeği, Test Kaygısı Ölçeği, Okula Yönelik Tutum Ölçeği, Zorbalığa Maruz Kalma Ölçeği, Başarı Güdüsü Ölçeği, Algılanan Akademik Özyeterlik Ölçeği, Öğrenilmiş Çaresizlik Eğilimi Ölçeği ve görüşme formu kullanılmıştır.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nden elde edilen bulgulara göre, düşük başarı gösteren öğrencilerin test maddelerine verdikleri yanıtlar çoğunlukla boş, yanlış ve ilişkisiz yanıtlarda toplanmaktadır. Öğrenci anketinden elde edilen bulgulara göre, düşük ve yüksek başarı gösteren öğrencilerin sahip oldukları eğitsel olanakların dağılımında manidar farklar vardır. Çalışmanın bulguları düşük ve yüksek başarı gösteren öğrencilerin başarılarını açıklayan demografik, kültürel, ekonomik ve duyuşsal özelliklerin birbirlerinden farklı olduğunu göstermiştir. Düşük başarılı öğrencilerin okuma testi puanlarını cinsiyet, kardeş sayısı ve tamamlamayı hedefledikleri okul düzeyi değişkenleri manidar biçimde yordarken, yüksek başarı grubunda yalnızca öğrencilerin tamamlamayı hedefledikleri eğitim düzeyi manidar olarak yordamıştır. Duyuşsal özellikler incelendiğinde, düşük başarılı öğrencilerin okuma puanlarını öğrenilmiş çaresizlik eğilimleri ile okula yönelik tutumları manidar olarak yordamaktadır. Yüksek başarılı öğrencilerde ise yalnızca algıladıkları akademik özyeterlikleri manidardır.

Öğrencilerin düşük başarı gösterme nedenlerinin belirlenmesi için yapılan görüşmelerde öğrencilerin; üst düzey düşünme gerektiren maddelere yanıt vermede zorlandıkları, açık uçlu maddeleri yanıtlamaya alışık olmadıkları ve açık uçlu maddeleri yanıtlarken çoktan seçmeli maddeleri yanıtlar gibi yanıtlamaya çalıştıkları görülmüştür. Bulgulara dayalı olarak düşük ve yüksek başarı

Anahtar Kelimeler

Öğrenci başarıları
Düşük başarı
Okuduğunu anlama
Örtük regresyon
Öğrenilmiş çaresizlik
Okula yönelik tutum
Akademik özyeterlik

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 06.03.2023

Kabul Tarihi: 06.02.2024

Elektronik Yayın Tarihi: 24.05.2024

DOI: 10.15390/EB.2024.12657

* Bu makale Neslihan Tuğçe Özyeter'in Ömer Kutlu danışmanlığında yürüttüğü " Düşük okuma başarısını yordayan etkenlerin açıklayıcı madde tepki kuramıyla belirlenmesi " başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, neslihan.ozyeter@kocaeli.edu.tr

² Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, omer.kutlu@ankara.edu.tr

gruplarında, başarıyı etkileyen bir takım sosyoekonomik ve psikolojik değişkenlerin dengelenmesi adına önlemlerin alınması önerilebilir. Ayrıca, bu iki grubun farklı özellikler göstermesi nedeniyle, yapılacak çalışmalarda çözüm önerilerinin bu farklılıklara göre planlanması önemli görülmektedir.

Giriş

Türkiye’de 2000’li yıllardan itibaren yapılan ulusal ve uluslararası geniş ölçekli ölçme uygulamalarının sonuçlarına bakıldığında, testlerin ölçtüğü temel becerilerde düşük başarılı öğrenci sayısındaki artış (OECD, 2014, 2017, 2019) ciddi bir eğitim sorununa dikkat çekmektedir. Uluslararası geniş ölçekli test uygulamalarından biri olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı’nda (Programme for International Student Assessment -PISA-) 2. yeterli düzeyi temel düzeydir ve öğrencilerin yaşama etkin ve üretken katılabilmesini sağlayan bilişsel yeterlikleri göstermeye başladıkları düzey olarak ifade edilmektedir (Serder ve Ideland, 2016). Alanyazın incelendiğinde, düşük başarı gösteren öğrenciyle ilgili tanımlara rastlamak mümkündür. Vann ve Abraham (1990) içinde bulunduğu grubun öğrenmesinden daha yavaş öğrenenlere düşük başarılı demektedir. Ayrıca Wen ve Johnson (1997) öğrenmeye yaşlarına göre daha fazla zaman harcayan ancak onlardan daha düşük puan alan öğrencilerin düşük başarılı öğrenciler olduğunu söylemiştir.

PISA 2012 uygulaması sonuçları uygulamaya Türkiye’den katılan öğrencilerin dörtte birinden fazlasının okuma, fen ve matematik alanlarından en az birinde temel yeterliğe ulaşamadığını göstermektedir (OECD, 2014). Düşük öğrenci performansı bu yanı sıra tüm ülke ve ekonomilerin sorunudur. Çünkü tüm ülkelerde temel yeterlik düzeyine erişmeden örgün eğitimini tamamlayan/örgün eğitimden ayrılan bireyler vardır. Tablo 1’de hem Türkiye’nin hem de PISA’da yakaladığı başarıyla bilinen Singapur’un PISA 2015 ve 2018 uygulamaları için düşük performans gösteren öğrenci dağılımları verilmiştir. Bu karşılaştırmanın temel amacı, okuduğunu anlama alanında kendini geliştirmiş bir ülkedeki alt yeterlik düzeyinde yer alan öğrenci oranıyla Türkiye’deki oranların incelenmesidir. Singapur, ülkemizdeki düşük başarı grubundaki öğrencilerin çokluğu hakkında bir referans noktası olarak düşünülebilir.

Tablo 1. PISA 2015 ve 2018 Türkiye ve Singapur Uygulamalarında Alt Yeterlik Düzeylerine Dağılımlar

		Alt Yeterlik (%)		
		Fen Okuryazarlığı	Matematik Okuryazarlığı	Okuma Becerileri
2015	TR	44.5	51.4	40.0
	SNG	9.6	7.6	11.1
2018	TR	25.2	36.7	26.1
	SNG	9.0	7.1	11.2

Kaynak. OECD, 2018. (TR=Türkiye; SNG=Singapur)

Tablo 1 incelendiğinde, PISA Türkiye 2015 yılı uygulamasında her öğrenme alanında en az %40 oranında düşük performans gösteren öğrenci vardır. Her ne kadar Türkiye PISA 2015 uygulamasındaki performansını iyileştirip PISA 2018’de düşük performans gösteren öğrenci oranını azaltmış olsa da sonuçlar, öğrencilerin yüksek oranlarda düşük performans diliminde kaldığını göstermektedir. Singapur için dikkat çekici nokta düşük performans gösteren öğrenci oranının azlığıdır. Düşük başarı gösteren öğrenci oranını azaltmak eğitim sisteminin genel performansının iyileştirilmesinin etkili bir yolu olarak görülmelidir (OECD, 2016). Genel performansı yüksek olan bir eğitim sistemi sayesinde toplumu ve ekonomiyi ileri götürebilecek bireylerin yetiştirilmesi mümkün olacaktır. Düşük başarılı öğrencilerin fazla olması sosyal ve toplumsal anlamda temel yeterliklere sahip olmayan insanların yetişmesi demektir (Meyer, 1977). Bu durumda ülkenin uzun dönem toplumsal ve ekonomik büyümesi ciddi zarar görecektir. PISA verisine dayalı olarak yapılan bir tahmine göre, düşük performans gösteren bireylerin temel düzeye erişebilmesi için gerekli adımlar atılırsa, bu ülkelerin uzun dönemdeki ekonomik zararlarının birçoğu kapatılmış olacaktır (OECD, 2016).

Okuduğunu anlama diğer öğrenmelere temel oluşturması, örgün eğitime devam edilmese dahi bireyin günlük yaşamında en çok gereksinim duyduğu beceri olması nedenleriyle bu çalışmaya konu olmuştur. Okuma, bilginin bir amaç için ön bilgiler yardımıyla yapılandırılmasıdır (Meneghetti, Carretti ve De Beni, 2006). Kirby (2007) bu becerinin oldukça karmaşık bir beceri olduğunu belirtir. Snow (2002), okuduğunu anlamının üç farklı alandaki (okuyucu, metin ve okuma etkinliği) faktörleri içine alan karmaşık bir beceri olduğunu vurgulamaktadır. Nation ve Norbury (2005), bir metinden anlam çıkarma sürecinin birçok bilişsel süreci kapsadığını belirtmektedir. Bu süreç harflerin/kelimelerin tanımlanmasından kişinin dünya görüşüne dayalı olarak iletinin yorumlanmasını kapsamaktadır. Geleneksel yaklaşımlar okumayı ve anlamayı harflerin deşifre edilmesi (decoding) ve tanınması (recognition) olarak tanımlamaktadır. Her ne kadar harflerin ve kelimelerin deşifre edilmesi okuma için gerekli ve önemli olsa da bunlar okuduğunu anlamayı garanti etmemektedir. Burada deşifre etme ve tanımanın okuduğunu anlama için gerekli ancak yeterli olmadığı vurgusu vardır. Okuduğunu anlamının gerçekleşebilmesi için deşifre edilen kelimelerin bireyin dünya görüşüyle harmanlanarak bir anlama ulaşması gerekmektedir (Meneghetti vd., 2006).

Bloom (1995), iyi okuduğunu anlama becerisinin insan yaşamı boyunca gerçekleşecek öğrenmeleri olumlu etkilediğini belirtmiştir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki pozitif yönlü ve yüksek ilişkiler göze çarpmaktadır (Ateş, 2008; Bayat, Şekercioğlu ve Bakır, 2014; Bruininks ve Mayer, 1979; Çiftçi, 2007; Dalton, Gliessman, Guthrie ve Rees, 1966; Fanelli, 1952; Furchner, 1951; Kutlu, Altıntaş, Özyeter, Alpayar ve Kula-Kartal, 2019; Kutlu, Yıldırım, Bilican ve Kumandaş, 2011; Preston ve Botel, 1952; Reavis, 1927; Townsend, 1947; Traxler, 1939; Vilenius-Tuohimaa, Aunola ve Nurmi, 2008). Akademik başarının yanı sıra bireyin günlük yaşamdaki başarısını artırması, entelektüel (soyut konularda ayrıntılı düşünen) ve aktüel (günceli bilen, izleyen) birikime katkıda bulunması nedenleriyle de okuduğunu anlama önemli bir beceridir (Mullis, Martin, Kennedy ve Foy, 2007). Bu becerisi gelişmiş bireyler toplumun entelektüel büyümesine ve ekonomik zenginliğine katkıda bulunur. Bu becerisi gelişmemiş bireylerden oluşan toplumların ise ilerlemesinin mümkün olmaması ve kültürel ve ekonomik zenginlik üretemeyecek olmaları nedenleriyle, toplumların geleceğini oluşturan çocuklar üzerinde düşük başarının incelenmesine öncelik verilmiştir. Bu yaş grubundaki çocuklarla ilgili düşük başarıya ilişkin belirlemeler yapılması, bu belirlemelere dayalı önlemlerin alınmasını mümkün kılacaktır. Bu sayede okuduğunu anlama becerisi bakımından yetersiz olan öğrencilerimizi geliştirebilir ve geleceğin toplumuna katkıda bulunabiliriz.

Çalışma bağlamında düşük başarılı öğrencinin tanımının yapılması gerekli olmuştur. Bu çalışmada düşük başarılı öğrenci, uygulanan okuduğunu anlama başarı testinden 29.25 ve altında puan alan öğrenciler olarak tanımlanmıştır. Bu puanın belirlenmesi için yürütülen standart belirleme süreci çalışmanın devamında anlatılmıştır. Düşük okuma başarısının nedenlerine ilişkin tüm belirlemeler bu grup üzerinden yapılmıştır.

Düşük Başarı Göstermenin Nedenleri

Öğrencilerin neden düşük başarı gösterdikleriyle ilgili alanyazın incelendiğinde okul ve eğitim politikalarıyla ilgili nedenler (Bempechat, 1999; Mac Iver ve Balfanz, 1999; OECD, 2016), biyolojik nedenler (Barch vd., 2016; Kweom vd., 2022; Zacharopoulos vd., 2021), psikolojik nedenler ile sosyoekonomik ve kültürel nedenlerin varlığından bahsedilebilir (Aikens ve Barbarin, 2008; Berlinski, Galiani ve Gertler, 2009; Chakrabarty ve Saha, 2014; Fortin, Oreopoulos ve Phipps, 2015; Ginther ve Pollak, 2004; Udoh, 2012). Bu çalışmada öğrencilerin düşük başarılı olmasına neden olan psikolojik, sosyoekonomik ve kültürel değişkenler üzerinde durulmuştur.

Bilimsel çalışmalar öğrencilerin akademik başarıları ile demografik özellikleri (cinsiyetleri, kardeş sayıları, eğitsel beklentileri, okulöncesi eğitim alma durumları, sosyoekonomik düzeyleri vb.) arasında ilişkiler saptamışlardır (Aikens ve Barbarin, 2008; Barnett, 1995; Berlinski vd., 2009; Currie, 2001; Destin, Richman, Varner ve Mandara, 2012; Fortin vd., 2015; Marcenaro-Gutierrez, Lopez-Agudo ve Ropero-García, 2018; Matthews, Ponitz ve Morrison, 2009). Demografik değişkenlerin yanı sıra bazı psikolojik özellikler de düşük öğrenci başarısıyla ilişkilendirilmektedir (Alderman, 2004; Alexander,

Entwisle ve Horsey, 1997; Bernardi, 2014; DiPrete ve Eirich, 2006; Hao, Hu ve Lo, 2014). Bu çalışmada öğrencilerin düşük başarısını açıklamada demografik özellik olarak cinsiyet, kardeş sayısı, kendisine ait bilgisayara ve internet bağlantısına, kendine ait odaya ve çalışma masasına sahip olma, evdeki kitap sayısı, günlük okuma süresi ve hedeflenen mezuniyet durumu; psikolojik özelliklerden öğrenilmiş çaresizlik, akademik özyeterlik, başarı güdüsü, test kaygısı, kararlılık, okula yönelik tutum ve zorbalığa maruz kalma dikkate alınmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada yanıt aranan sorular şunlardır:

1. Düşük ve yüksek okuma başarısı gösteren öğrencilerin okuduğunu anlama testindeki maddelere verdikleri yanıtların dağılımı nasıldır?
2. Düşük ve yüksek okuma başarısı gösteren öğrencilerin sahip oldukları olanaklar arasında manidar farklılık var mıdır?
3. Öğrencilerin düşük ve yüksek okuma başarılarını onların demografik özellikleri (cinsiyet ve kardeş sayısı), sosyoekonomik özellikleri (odaya sahip olma, masaya sahip olma, internet bağlantısına sahip olma ve bilgisayara sahip olma) ve sosyokültürel özellikleri (evdeki kitap sayısı, günlük okuma süresi ve tamamlamayı hedeflediği eğitim düzeyi) manidar şekilde yordamakta mıdır?
4. Öğrencilerin düşük ve yüksek okuma başarılarını; okula yönelik tutum, başarı güdüsü, test kaygısı, akademik özyeterlik, öğrenilmiş çaresizlik, kararlılık ve zorbalığa maruz kalma değişkenleri manidar şekilde yordamakta mıdır?
5. Düşük okuma başarısı gösteren öğrencilerin açık uçlu maddelere yanlış ve ilişkisiz yanıt verme davranışları nasıldır?

Çalışmanın Önemi

Türkiye’de düşük akademik başarı gösteren bir grup öğrenciyle çalışmak oldukça önemlidir. Problem durumunda da ortaya konulduğu üzere Türkiye’nin düşük başarı grubu oldukça büyüktür. Bu grubun doğal yaşamın korunması ve toplumsal yaşamın sürdürülmesi için gerekli akademik bilgi ve becerilerden yoksun olması, Türkiye toplumunun sosyoekonomik ve kültürel gelişmişliği açısından sorunlar yaşamasına yol açacaktır. Düşük başarı gösteren öğrencileri üst düzey öğrenmeleri gerçekleştirmekten alıkoyan nedenlerin belirlenmesinin, toplumun karar verici kurumlarını çözüm yolları üzerinde düşündüreceği öngörülmüştür. Böylece karar vericilerin toplumsal gelişmeye katkı sağlayacak uzun dönemli bireysel, ekonomik ve toplumsal önlemler alabilmeleri mümkün olacaktır. Aynı bağlamda, bireylerin kendi refahları için de düşük okuma başarısıyla ilişkili değişkenlerin tanımlanması önemlidir. Öğrencilerimizin okuma başarısının temel ve temel üstü düzeylere çıkarılması ve onların düşük başarıdan kaynaklı bireysel dezavantajlardan korunması için bu grupla çalışılması önemlidir. Bu çalışma bağlamında ele alınan demografik özellikler, sosyoekonomik ve sosyokültürel özellikler, okula yönelik tutum, başarı güdüsü, test kaygısı, akademik özyeterlik, öğrenilmiş çaresizlik, kararlılık, akademik beklenti ve zorbalığa maruz kalma özelliklerinin düşük başarıyla ilişkisi belirlenebilirse bu değişkenlere yönelik önleyici, düzenleyici ve geliştirici önlemler alınması mümkün olacaktır. Bu önlemler, hem öğrencilerimizi düşük başarı grubundan çıkaracak hem de bireysel ve toplumsal anlamda ileri gitmemize fayda sunacaktır.

Tüm bunların yanında, yürütülen bu çalışmanın, yeni araştırmalara da kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Düşük başarı gösteren öğrenci özelliklerinin bilinmesi ve başarılarıyla ilişkili özelliklerin belirlenmesi hem ilgili alanyazını zenginleştirecek hem de Türkiye’nin önemli bir sorununa açıklık getirecektir. Bu çalışma düşük başarı gösteren öğrencilerle ilgili ne tür adımlar atılması gerektiği konusunda yol gösterici olacaktır. Öğrencilerin düşük başarı göstermelerinin ardındaki duyuşsal ve demografik özelliklerin bilinmesi, yüksek başarı gösterebilmeleri için yapılması gerekenler hakkında bilgi verecektir. Bu sayede, öğrencilerde düşük başarı göstermekten sorumlu olan değişkenlere ilişkin düzenleyici, değiştirici ya da düzeltici önlemlerin alınabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Türü

Bu çalışma nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel modelde tasarlanmıştır. İlişkisel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkileri tanımlamayı ve değişkenler arasındaki ilişkilerden yola çıkarak olası sonuçları, durumları kestirmeyi hedefler (Fraenkel ve Wallen, 2009). Araştırma öğrencilerin düşük okuma başarısında rol oynayan yordayıcı değişkenlerin belirlenmesiyle ilgilidir. Bu kapsamda uygulanan Türkçe okuduğunu anlama testinde öğrencileri yanlış, ilişkisiz ve boş yanıtlar vermeye götüren demografik ve psikolojik özelliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu okuduğunu anlama testinden düşük ve yüksek puan alan öğrenciler oluşturmuştur. Yüksek puan alan öğrenciler referans grup olarak ele alınmıştır. Çalışma grubunun seçiminde iki aşamalı bir yaklaşım benimsenmiştir. Veri toplanacak illerin seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde zaman, emek ve işgücünden en fazla düzeyde tasarruf amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu doğrultuda araştırmacının yaşadığı iller olan Ankara ve Kocaeli seçilmiştir. İkinci adım olan Ankara ve Kocaeli illerindeki okulların seçiminde ise seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme başlığı altında ölçüt örnekleme deseni kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme gözlem birimlerinin belirli bir niteliğe sahip kişi ya da birimlerden seçildiği örnekleme desendir (Büyüköztürk vd., 2014). Ölçüt olarak okulların akademik başarıları dikkate alınmıştır. Çalışma grubu olarak Ankara ilinde Mamak, Etimesgut ve Çankaya ilçeleri; Kocaeli ilinde ise İzmit ve Gölcük ilçelerindeki okullara ulaşılmış ve bu okulların ortaokul 5. sınıflarındaki öğrencilerden veri toplanmıştır. Çalışma grubunun ortaokul 5. sınıf öğrencilerinden oluşturulmasının nedeni beşinci sınıftaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde önemli bir dönüm noktasını oluşturmasıdır. Gomez ve Gomez (2007), ilkökul 4. sınıftan itibaren öğrencilerin öğrenmek için okuma sürecine başladıklarını belirtmektedir. Bu nedenle 5. sınıf öğrencilerin anlamak için okumaya başladıkları bir yaşta ve daha soyut öğrenmelere geçiş yapabilirler. Aynı zamanda düşük başarı gösteren öğrenciler için gerekli önlemlerin alınabileceği erken bir yaşta. Bu nedenle bu çalışmanın 5. sınıf (9-10 yaş grubu) öğrencileri üzerinde yürütülmesi tercih edilmiştir. Tablo 2’de çalışma grubunun özellikleri verilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişkenler	Düşük Başarılı Grup		Yüksek Başarılı Grup		Tüm Grup	
	n	%	n	%	n	%
Cinsiyet						
Kadın	235	41.2	201	53.9	436	46.2
Erkek	336	58.8	173	46.1	508	53.8
Anne Eğitim Düzeyi						
Eğitimi yok	7	1.2	2	0.5	9	1.0
İlkokul Mezunu	71	12.4	39	10.5	110	11.7
Ortaokul Mezunu	74	13.0	38	10.2	112	11.9
Lise Mezunu	116	20.3	88	23.6	204	21.6
Üniversite Mezunu	84	14.7	82	22.0	166	17.6
Kayıp	219	38.4	124	33.2	343	36.3
Baba Eğitim Düzeyi						
Eğitimi yok	4	0.7	5	1.3	9	1.0
İlkokul Mezunu	35	6.1	15	4.0	50	5.3
Ortaokul Mezunu	74	13.0	32	8.6	106	11.2
Lise Mezunu	147	25.7	85	22.8	232	24.6
Üniversite Mezunu	83	14.5	104	27.9	187	19.8
Kayıp	228	39.9	132	35.4	360	38.1

Tablo 2'ye göre, düşük ve yüksek başarı gösteren öğrencilerin cinsiyet açısından dağılımları farklıdır. Düşük başarı gösteren grupta erkek öğrenci sayısı daha fazladır, yüksek başarı gösteren grupta kız öğrenci sayısı daha fazladır. Eğitim düzeyinde ise düşük başarı grubundaki öğrenci anne babalarının eğitim durumları ortaokul mezunu olma ve altındayken, yüksek başarı grubunda yoğunluk lise ve üniversite mezunu olmaktadır.

Ayrıca öğrencilerin neden düşük başarılı olduklarının araştırılması için düşük başarı gösteren öğrenciler arasından 70 kişilik bir grup seçilmiş, bu grupla yanlış ve ilişkisiz yanıt verme nedenleri hakkında görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılacak öğrencilerin seçiminde okuduğunu anlama başarı testinden 29.25 ve altında puan almış olma ölçütü dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında okuduğunu anlama başarı testi, dereceli puanlama anahtarı, öğrenci anketi, algılanan akademik özyeterlik ölçeği, öğrenilmiş çaresizlik eğilimi ölçeği ve görüşme formu kullanılmıştır.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi: Testin geliştirilmesinde Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS) (Mullis, Martin ve Sainsbury, 2016) çalışmasında kullanılan dört düzeyli sınıflamadan yararlanılmıştır. Bu sınıflamaya göre, okuduğunu anlamaya dayalı kavrama süreçleri, *açıkça ifade edilen bilgiye odaklanma ve bilgiyi kullanma, basit çıkarımlar yapma, fikir ve bilgiyi yorumlama ve bütünleştirme ve içeriği ve metnin öğelerini değerlendirip eleştirme* (Mullis vd., 2016). Bilişsel olarak en basit süreç açıkça ifade edilen bilgiye odaklanma ve bilgiyi kullanma sürecidir; en karmaşık süreç ise içeriği ve metnin öğelerini değerlendirip eleştirme. Metne dayalı hazırlanan sekiz açık uçlu madde bu sınıflama dikkate alınarak geliştirilmiştir. Başarı testindeki 1. ve 2. maddeler açıkça ifade edilen bilgiye odaklanma ve bilgiyi kullanma, 3. ve 4. maddeler basit çıkarımlar yapma, 5. ve 6. maddeler fikir ve bilgiyi yorumlama ve bütünleştirme ve son olarak 7. ve 8. maddeler ise içeriği ve metnin öğelerini değerlendirip eleştirme düzeylerini ölçmektedir.

Geliştirilen okuduğunu anlama başarı testinin açımlayıcı faktör analizi ($\chi^2/sd=3.98$; $p<0.05$; RMSEA=0.073; CFI=0.95; TLI=0.93; SRMR=0.081) ve doğrulayıcı faktör analizi ($\chi^2/sd=3.78$; $p<0.05$; RMSEA=0.085; CFI=0.95; TLI=0.93; SRMR=0.052) sonuçları başarı testinin okuduğunu anlama becerisini ölçtüğünü kanıtlamaktadır. Açık uçlu maddelerin puanlanabilmesi için dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. En doğru yanıt, uzak doğru yanıtlar, yanlış, boş ve ilişkisiz yanıt kategorilerinden oluşan dereceli puanlama anahtarı her madde için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Tek hakeme dayalı puanlama ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0.87'dir. Puanlayıcılar arası güvenilirlik ise Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen uyuşum katsayısı ile hesaplanmıştır. Tek hakeme dayalı güvenilirlik hesaplanmasında kullanılan öğrenci kâğıtları başka bir hakeme daha puanlatılmıştır. Araştırmacının ilk puanlama ve ikinci puanlaması ile hakemin ilk ve ikinci puanlamaları arasındaki uyuşum 0.78 ve 0.82 olarak hesaplanmıştır. Kullanılan dereceli puanlama anahtarı tutarlılığının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Standart Belirleme: Çalışma kapsamında düşük başarılı öğrencilerin belirlenebilmesi için bir kesme puanına gereksinim duyulmuştur. Kesme puanının belirlenmesi için Genişletilmiş Angoff yöntemi kullanılarak standart belirleme çalışması yürütülmüştür. Buna göre, başarı testinden alınabilecek 100 tam puan üzerinden 29.25 ve daha az puan alan öğrenciler düşük başarılı öğrencilerdir. Daha yüksek puan alan öğrenciler ise referans grup olarak alınmış ve yüksek başarılı grup olarak belirlenmiştir.

Genişletilmiş Angoff yöntemine dayalı standart belirleme çalışması bir gün sürmüştür. Standart belirlemeyi yapacak gruba uygulama süreci anlatılmış, maddelerin dayandırıldığı PIRLS sınıflaması ve göstergeleri tanıtılmış, örnek maddeler gösterilmiştir. Uygulamaya geçildiğinde panelistlerden düşük başarı gösteren bir öğrencinin ilgili maddeden en yüksek kaç puan alabileceğini belirlemesi istenmiştir. Bu uygulama önce bireysel yapılmış, çok farklı puanlamaların olduğu durumlarda grupla tartışma yürütülerek karar verilmiştir.

Öğrenci Anketi

İki bölümden oluşan öğrenci anketinin ilk bölümünde öğrencilerin demografik ve kültürel özellikleriyle ilgili bilgi edinmeyi sağlayan maddeler yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğrencilerin psikolojik özellikleri ölçülmüştür.

Okula Yönelik Tutum: PISA 2012 uygulamasından alınan bu ölçek sekiz maddeden oluşmaktadır. İki alt boyuttan oluşan bu yapının Türkiye uygulaması için güvenilirliği; öğrenme çıktıları için 0.59, öğrenme etkinlikleri içinse 0.80'dir (OECD, 2014).

Kararlılık: PISA 2015 uygulamasında kullanılan ölçekte toplam beş madde yer almaktadır. Bu psikolojik özelliğin Türkiye uygulaması için güvenilirlik katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur (OECD, 2017).

Test Kaygısı: Ölçek PISA 2015 uygulamasında kullanılmıştır ve toplam beş maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkiye 2015 uygulaması için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.83'tür (OECD, 2017).

Başarı Güdüsü: Ölçek PISA 2015 uygulamasında kullanılmıştır ve toplam beş maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkiye uygulaması için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.84'tür (OECD, 2017).

Zorbalığa Maruz Kalma: Bu ölçek PISA 2018 uygulamasında altı madde ile kullanılmıştır. Ölçeğin PISA 2018 Türkiye uygulaması için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.81'dir (OECD, 2019).

Akademik Beklenti: Bu özellik PISA 2018 Türkiye uygulamasında tek madde ile ölçülmüştür. Bu çalışmada ilgili madde 5. sınıf öğrencilerine uyarlanarak kullanılmıştır. PISA uygulamasında 15 yaş grubu öğrencilere sorulurken lise mezuniyetinden başlatılan yanıt kategorileri, ortaokul öğrencileri için ortaokul mezuniyetinden başlatılmıştır. Çalışma kapsamında öğrencilerin kendilerine ilişkin akademik beklentileri, tamamlamayı hedefledikleri en üst eğitim düzeyi sorularak ölçülmüştür.

Akademik Özyeterlik

Akademik özyeterliğin ölçülmesi için Jinks ve Morgan (1999) tarafından geliştirilen ve Özyeter ve Kutlu (2022) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Çocuklarda Algılanan Akademik Özyeterlik Ölçeği (Children's Perceived Academic Self-Efficacy Scale) otuz maddeden oluşmaktadır ve üç alt boyuta sahiptir. Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları akademik özyeterliklerinin ölçülmesi için geliştirilmiştir. Uyarlama çalışması sonuçlarına göre orijinal ölçeğin faktör yapısı, Türkiye'deki ortaokul öğrencileri için de korunmuştur ($\chi^2/sd= 2.33$; RMSEA=0.06; CFI=0.90; TLI=0.90). Öğrencilerin güz ve bahar dönemi notları ile Çocuklar için Algılanan Akademik Özyeterlik Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında elde edilen orta ve yüksek düzeydeki ilişkiler ölçeğin ölçüt geçerliği kanıtlarını oluşturmuştur. Grup farklarına dayalı olarak gerçekleştirilen yapı geçerliği çalışması sonuçlarına göre, öğrencilerin güz ve bahar dönemleri ders notları arasında alt ve üst gruplarda istatistiksel olarak manidar farklar bulunmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik kestirimleri Cronbach Alfa ve McDonald's Omega teknikleriyle kestirilmiştir. Buna göre, toplam puan için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı 0.91; McDonald's Omega katsayısı ise 0.96'dır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120, en düşük puan ise 30'dur. Puanın yüksek olması akademik özyeterliğin yüksek, düşük olması ise düşük olduğu anlamına gelmektedir.

Öğrenilmiş Çaresizlik

Abramson, Seligman ve Teasdale (1978) tarafından geliştirilen kurama uygun olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçekte yer alan 14 madde açımlayıcı faktör analizi sonucunda öngörülen üç boyutta toplanmıştır (Kutlu ve Özyeter, 2023). Bu alt boyutlar nedensel atf biçimleridir. Genel özel atf biçiminde üç madde; içsel dışsal atf biçiminde altı ve son olarak değişebilir/değişmez atf biçiminde beş madde bulunmaktadır. Ölçekte olumsuz durumlarda dışsal, değişebilir ve özel nedenler 1 puan; içsel, değişmez ve genel nedenler 0 puandır. Olumlu durumlarda ise içsel, değişmez ve genel nedenler 1 puan; dışsal, değişebilir ve özel nedenler 0 puandır. Ölçekten toplam puan alınmaktadır. Toplam puanın yüksekliği öğrencinin öğrenilmiş çaresizlik eğiliminin arttığını göstermektedir.

Ölçeğin ortaokul öğrencileriyle yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre önerilen üç boyutlu yapı doğrulanmıştır ($\chi^2/sd=1.27$; $p>0.05$; $RMSEA=0.036$; $CFI=0.95$; $TLI=0.94$). Ölçeğin güvenirlik kestirimi ise McDonald's Omega aracılığıyla hesaplanmıştır. Buna göre, birinci çalışma grubunda ölçek toplam puanı güvenirliği 0.91; ikinci çalışma grubunda ise 0.89 olarak hesaplanmıştır. Madde toplam puan korelasyonları incelendiğinde ise, tüm korelasyonların pozitif yönlü ve istatistiksel olarak manidar olduğu göze çarpmaktadır. Bir madde düşük korelasyon gösterse de diğer maddelerin puanları toplam test puanıyla orta düzeyde korelasyon göstermektedir. Ölçek kullanılarak geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilebilmektedir.

Görüşme Formu

Çalışma kapsamında veri toplanmasında kullanılan diğer araç görüşme formudur. Yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilme amacı öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testindeki maddelere verdikleri yanıtların zihinlerindeki oluşturulma süreçlerini ortaya çıkarmaktır. Diğer bir anlatımla, yanıtlama davranışlarını belirlemektir. Görüşme formunda, okuduğunu anlama başarı testinde yer alan her bir madde için soru bulunmaktadır. İlgili yaş düzeyinde görev yapan iki Türkçe öğretmeninden ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanından Türkçe dil ve anlatım, yaş düzeyine uygunluk ve görüşme formunun amacına uygunlukları noktasında görüşler alınmıştır. Türkçe öğretmenleri görüşme formunun dil ve anlatımı ile yaş düzeyine uygunluğunun sınıf düzeyine uygun olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Ölçme ve değerlendirme uzmanları ise görüşmede daha ayrıntılı bilginin alınmasını sağlayacak önerilerde bulunmuşlardır. Uzman grubun geribildirimleri doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Ölçme sürecinin farklı öğrenciler için standart olması adına ayrıntılı bir yönerge yazılmış ve uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlikleri

Veri toplama araçlarının betimsel istatistikleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Veri Toplama Araçlarının Çalışma Grubu için Betimsel İstatistikleri

Ölçekler	\bar{x}	ss	Çarpıklık	Basıklık
Okuduğunu Anlama Başarı Testi	19.61	12.40	.22	-.70
Test Kaygısı Ölçeği	12.31	3.71	.01	-.51
Başarı Güdüsü Ölçeği	16.55	3.10	-1.29	1.85
Okula Yönelik Tutum Ölçeği	26.87	4.01	-.92	1.13
Kararlılık Ölçeği	16.09	2.83	-.49	.17
Zorbalığa Maruz Kalma Ölçeği	9.16	4.04	1.60	2.25
Algılanan Akademik Özyeterlik Ölçeği	92.02	12.71	-.62	.96
Öğrenilmiş Çaresizlik Eğilimi Ölçeği	9.29	1.89	-.65	.47

Kullanılan ölçme araçlarından elde edilen basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 3'te görülebilir. Doğrulayıcı faktör analizi yapılırken değişkenlerin doğası dikkate alınmış ve WLSMV ile kestirim yapılmıştır. Bu yöntem puanların dağılımına ilişkin bir varsayımda bulunmamaktadır. Kullanılan veri toplama araçlarının bu çalışmanın çalışma grubu için kestirilen doğrulayıcı faktör analizi uyum indisleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Veri Toplama Araçlarının Çalışma Grubu için Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ölçekler	χ^2/sd	RMSEA	CFI	TLI
Okuduğunu Anlama Başarı Testi	2.96	0.05	0.99	0.98
Test Kaygısı Ölçeği	2.96	0.08	0.98	0.95
Başarı Güdüsü Ölçeği	2.52	0.07	0.99	0.98
Okula Yönelik Tutum Ölçeği	3.01	0.08	0.98	0.97
Kararlılık Ölçeği	1.51	0.02	0.99	0.99
Zorbalığa Maruz Kalma Ölçeği	1.77	0.05	0.98	0.95
Algılanan Akademik Özyeterlik Ölçeği	2.77	0.07	0.91	0.90
Öğrenilmiş Çaresizlik Eğilimi Ölçeği	1.25	0.03	0.95	0.93

Tablo 4'te verilen model uyum değerleri incelendiğinde, kurulan modellerin veri ile orta ya da iyi düzeyde uyum gösterdiği görülebilir. Ölçeklerin standardize edilmiş yol katsayıları incelendiğinde, okuduğunu anlama başarı testi için yol katsayıları .47 ile .73; sınav kaygısı ölçeği için .43 ile .80; başarı güdüsü ölçeği için .42 ile .88; okula yönelik tutum ölçeği için .42 ile .84; kararlılık ölçeği için .66 ile .74; zorbalığa maruz kalma ölçeği için .54 ile .90, algılanan akademik özyeterlik ölçeği için .30 ile .89 ve son olarak öğrenilmiş çaresizlik ölçeği için .47 ile .86 arasında değişmektedir. Kestirim yöntemi olarak WLSMV tercih edilmiştir. Bu kestirim yönteminin tercih edilmesi, sosyal bilimlerdeki tepki kategorilerinin kategorik doğasıyla açıklanabilir. Başarı testinde ve algılanan akademik özyeterlik ölçeklerinde modifikasyon yapılmıştır. Yapılan modifikasyonlar birbirine yakın ifadelerden oluşmaktadır. Başarı testi için üst düzey okuma başarısını ölçen iki madde arasında; algılanan akademik özyeterlik için aynı alt boyutta yer alan ve anlamsal olarak yakın olan ifadeler arasında kovaryanslar çizilmiştir. Kullanılan araçların çalışma grubu için güvenilirlikleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Veri Toplama Araçlarının Çalışma Grubu için Güvenirlik Kestirimleri

Ölçekler	Cronbach Alfa	McDonalds' Omega
Okuduğunu Anlama Başarı Testi	0.70	0.72
Test Kaygısı Ölçeği	0.74	0.75
Başarı Güdüsü Ölçeği	0.77	0.77
Okula Yönelik Tutum Ölçeği	0.76	0.78
Kararlılık Ölçeği	0.75	0.77
Zorbalığa Maruz Kalma Ölçeği	0.80	0.80
Akademik Özyeterlik Ölçeği	0.91	0.87
Öğrenilmiş Çaresizlik Eğilimi Ölçeği	-	0.89

Tablo 5'te yer alan güvenilirlik kestirimleri incelendiğinde, tüm güvenilirlik kestirimlerinin George ve Mallery (2003) tarafından önerilen kesme noktalarını üzerinde olduğu görülmektedir. Çalışma grubu için kestirilen güvenilirliklerin orijinal güvenilirliklerden daha düşük olmasının nedeni ise grubun yaş bakımından homojen olmasıdır. Kullanılan ölçme araçları güvenilir sonuçlar üretmektedir.

Görüşme formunun geçerliği ve güvenilirliği tartışmalarının yürütülmesi için her iki form uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan görüşme formunun öğrencinin sınıf ve yaş düzeyine uygunluğu ile dil ve anlatım özelliklerine uygunluğu konusunda görüşlerini bildirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütlere göre gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplama sürecine başlanmadan önce çalışmanın yapılabilmesi için gerekli olan etik kurul izni ve uygulama izinleri Ankara Üniversitesi'nden, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Veri toplama süreci 2020-2021 bahar döneminde başlamıştır. 2021-2022 güz döneminde de dönem sonuna kadar devam etmiştir. Toplam iki ders saati süresinde tamamlanan uygulamada ilk oturumda Okuduğunu Anlama Başarı Testi ve Öğrenilmiş Çaresizlik Eğilimi Ölçeği, ikinci oturumda ise

Algılanan Akademik Özyeterlik Ölçeği ve Öğrenci Anketi uygulanmıştır. Tüm uygulamalarda uygulama sürecini araştırmacı yönetmiştir. Uygulamaların standart olabilmesi için tüm sınıflara aynı yönergeler verilmiştir.

Öğrencilerin açık uçlu maddelere yanıt verme süreçlerinin incelenmesi için öncelikle düşük okuma başarısı gösteren bir grup öğrenci belirlenmiştir. Uygulamadan sonraki gün bu öğrenciler uygun bir zaman dilimlerinde boş bir sınıfta görüşmeye alınmış ve görüşmenin amacı onlara anlatılmıştır. Bu görüşmelerde öğrencilere okuduğunu anlama başarı testine verdikleri yanıtlar gösterilmiş ve bu yanıtları neden ve nasıl oluşturduklarıyla ilgili görüşleri ve bilişsel süreçleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda, zihinlerinde okuduğunu anlama başarı testindeki her bir madde için maddeyi nasıl yanıtladıklarına ilişkin bir çözümleme yapmaları istenmiştir. Örnek olması için açıklayıcı örnekler sunulmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada kullanılan araçların geçerlik ve güvenilirlik kestirimlerinin hesaplanmasında Microsoft Excel, SPSS 22 ve Mplus programları kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesine geçilmeden önce veri seti kayıp değerler açısından incelenmiştir. Başarı testinde hiçbir kayıp değere rastlanmamıştır. Duyuşsal özellikleri ölçen ölçeklerdeki kayıp verilerin dağılımı MCAR testiyle incelenmiştir. Kayıp verilerin dağılımı rasgeledir. Kayıp veri oranının az olması (%5'i geçmemesi) ve ölçme araçlarının güvenilirliklerinin .70 ve üzerinde olması nedeniyle alanyazın (Schafer ve Graham, 2002) ortalamaya dayalı kayıp veri atamayı önermektedir. Bu çalışmada da kayıp veriler ortalamaya dayalı olarak atanmıştır.

Araştırmanın birinci alt amacının çözümlenmesi için SPSS 22.0 ve Microsoft Excel programıyla öğrenci yanıtlarının yanıt kategorilerine dağılımları incelenmiştir. Araştırmanın ikinci alt amacı için Microsoft Excel kullanılarak iki yüzde arasındaki farkın manidarlığının test edilmesinde kullanılan (Akhun, 1982) Z testi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt amaçları olan öğrencilerin düşük ve yüksek okuma başarısı göstermesinde okula yönelik tutum, başarı güdüsü, test kaygısı, akademik özyeterlik, öğrenilmiş çaresizlik eğilimi, kararlılık, akademik beklenti ve zorbalığa maruz kalma özellikleri ile öğrenciye ilişkin demografik özelliklerin ve sosyoekonomik ve kültürel değişkenlerin açıklayıcı olup olmadıklarının belirlenmesinde örtük regresyon analizi kullanılmıştır. Örtük regresyon, açıklayıcı Madde Tepki Kuramı (MTK) modellerinden birey açıklayıcı MTK modelidir. Örtük regresyon analizinin bu çalışma kapsamında tercih edilmesinin nedeni, çalışılan özellik ve grupla ilgilidir. Düşük okuma başarısına sahip grup, okuduğunu anlama başarı puanları bakımından ranji dar bir gruptur. Bu çalışmada, okuduğunu anlama başarı testinden 29.25 puan ve altında puan alan öğrencilerden oluşmuştur. Bu durum bu çalışmanın bağımlı değişkeni olan düşük okuma başarısı puanlarının varyansını azaltmaktadır. Klasik test kuramına dayalı regresyon teknikleri toplam puan üzerinde modelleme yaptıkları için zaten az olan varyansta başarılı sonuçlar verememektedir. Bu nedenle, öğrencilerin yanıt örüntüleri (okuduğunu anlama başarı testi maddelerinden aldıkları puanlar) üzerinden onların yeteneklerini kestiren Madde Tepki Kuramına dayalı bir teknik tercih edilmiştir.

MTK modeli çalıştırılmadan önce veri setinin tek boyutluluk, monotonluk ve değişmezlik varsayımları kontrol edilmiştir. Varsayımların sağlanmasının ardından veri setinin hangi MTK modeline daha uygun olduğunun anlaşılması için okuduğunu anlama başarı testi veri yapısına uygun olarak çoklu puanlanan modellerden kısmi puan modeli ve genelleştirilmiş kısmi puan modeli çalıştırılmıştır. Okuduğunu anlama başarı testine ilişkin parametreler hem kısmi puanlanan modelde hem de genelleştirilmiş kısmi puanlanan modelde kestirilmiştir. Bu modeller iç içe modeller olduğu için kestirilen model parametreleri (AIC, -2LL, χ^2) karşılaştırılmıştır. Buna göre, genelleştirilmiş kısmi puanlanan model (AIC=7489.057, BIC=7632.521) uyum değeri kısmi puanlanan modelin (AIC=7491.557, BIC=7604.589) uyum değerlerinden manidar olarak daha düşüktür ($\chi^2=16.5$; $p<0.05$). Bu doğrultuda kestirimler için genelleştirilmiş kısmi puan modeli kullanılmıştır. Üçüncü ve dördüncü alt amaçların

yanıtlanmasında R programı kullanılmıştır. R programında ltm (Rizopoulos, 2006) ve mirt (Chalmers, 2012) paketleriyle çözümlenmeler yapılmıştır.

Araştırmanın beşinci alt amacı öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testindeki açık uçlu maddelere yanlış ve ilişkisiz yanıt verme davranışlarına nelerin neden olduğunun incelenmesidir. Bunun için seçilmiş bir grup öğrenciyle, yapılandırılmış bir form üzerinden görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin her madde için nasıl yanlış ya da ilişkisiz yanıt verdikleri konusundaki görüşleri belirlenmiştir. Görüşmelerde elde edilen bulgular öğrencilerin kendi cümleleri kullanılarak raporlanmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın sınırlılığı çalışma grubuyla ilgilidir. Çalışma grubu seçilirken düşük ve yüksek başarı gösteren grupların belirlenmesi için Millî Eğitim Bakanlığı'ndan (MEB) okulların Liselere Giriş Sınavı (LGS) puanları talep edilmiştir. Ancak, MEB bu bilgiyi paylaşmamıştır. Bu nedenle düşük ve yüksek başarılı öğrencilerin gittikleri okullar öğretmen ve yöneticilerin görüşleriyle belirlenmiştir.

Tanımlar

Düşük başarılı öğrenci: Bu çalışma kapsamında düşük performans gösteren grup, uygulanan okuduğunu anlama başarı testinden 100 tam puan üzerinden 29.25 ve altında puan alan öğrencilerdir. Bu kesme puanının belirlenmesinde düşük başarılı grubun yanlış, boş ve ilişkisiz yanıtlarla en uzak doğru yanıtları verdiği göz önünde tutulmuştur.

Yüksek başarılı öğrenci (Referans grup): Bu çalışma kapsamında uygulanan okuduğunu anlama başarı testinden 100 tam puan üzerinden 29.25 puandan daha fazla puan alan öğrencilerdir. Belirlenen bu grup ağırlıklı olarak en uzak doğru yanıt veren öğrencilerden oluşmaktadır. Bir referans grup olarak oluşturulan bu grup çalışma kapsamında yüksek başarılı olarak adlandırılmıştır.

En doğru yanıt: Maddenin ölçtüğü yapıyı ve kapsamı doğru ve tam olarak tanımlayan örnek yanıttır.

Uzak doğru yanıtlar: En doğru yanıt kadar kapsamlı olmayan, ölçülen yapıyı ve kapsamı kısmi doğru olarak kapsayan yanıtları içerir.

Boş yanıt: Maddenin ölçtüğü kapsam ve yapıyla ilgili yazılmış bir yanıtın olmamasıdır.

Yanlış yanıt: Kendi içinde doğru olan bir bilgiyi içeren ancak maddenin ölçmek istediği kapsama uygun olmayan yanıttır.

İlişkisiz yanıt: Maddenin ölçtüğü kapsamla ve öğrenmelerle ilgili olmayan saçma, uydurma ve anlamsız yanıtlardır.

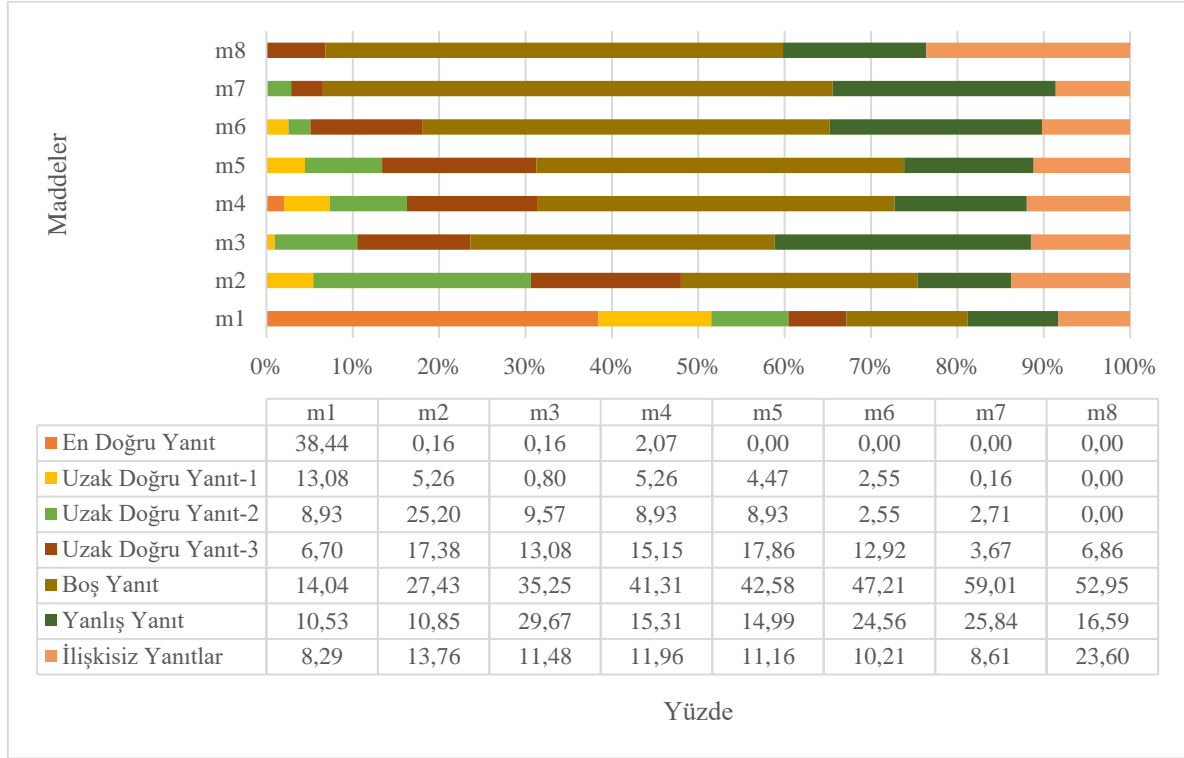
Etik Kurul Onayı

Çalışmanın etik kurul onayı Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden alınmıştır. Uygulama için Millî Eğitim Bakanlığı izinleri ise Ankara ve Kocaeli Millî Eğitim Müdürlüklerinden alınmıştır.

Bulgular

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu araştırmada yanıtı aranan birinci soru, öğrencilerin yer aldıkları başarı grubuna göre okuduğunu anlama testindeki maddelere verdikleri yanıtların, yanıt kategorilerine dağılımlarının nasıl olduğudur. Bu dağılımlar düşük başarı gösteren grup için Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Düşük Başarılı Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testine Verdikleri Yanıtların Dağılımları

Şekil 1 incelendiğinde, beklendiği üzere, düşük başarı gösteren öğrencilerin en doğru yanıt verme oranları oldukça düşüktür. Tüm maddelere bir bütün olarak bakıldığında öğrencilerin en çok uzak doğru yanıtlarda, özellikle de en uzak doğru yanıt olan uzak doğru yanıt-2 ve uzak doğru yanıt-3'te toplandıkları görülmektedir. Üçüncü ve dördüncü düzeyi temsil eden maddelere verilen yanıtlar incelendiğinde, doğru yanıt verme oranı oldukça azken boş, yanlış ve ilişkisiz yanıt verme oranları yüksektir. Verilen yanıtlarda dikkat çeken bir diğer nokta boş yanıtlardır. Düşük başarı grubundaki öğrencilerin, karmaşık okuduğunu anlama süreçlerinde maddeyi boş bırakma oranları artmaktadır. Şekil 2’de yüksek başarı gösteren öğrenci yanıtlarının yanıt kategorilerine dağılımları verilmiştir.



Şekil 2. Yüksek Başarılı Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testine Verdiği Yanıtların Dağılımları

Şekil 2'ye göre, öğrencilerin maddelere doğru yanıt verme oranı (en doğru yanıt ve uzak doğru yanıtlar) birinci düzeyde en yüksek (yaklaşık %95), dördüncü düzeyde ise (yaklaşık %30) en düşüktür. Tüm maddelere bir bütün olarak bakıldığında öğrencilerin doğru yanıtlardan en çok uzak doğru yanıtlarda, uzak doğru yanıt-1, uzak doğru yanıt-2 ve uzak doğru yanıt-3 kategorilerinde toplanmışlardır. En düşük doğru yanıt verilme oranları üçüncü ve dördüncü okuduğunu anlama düzeylerindedir. Yüksek başarılı öğrencilerin, üçüncü ve dördüncü düzey maddelerdeki yanıtları ise yanlış yanıtlarda toplanmıştır.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu, öğrencilerin yer aldıkları başarı grubuna göre sahip oldukları olanakların yüzdeleri arasındaki farkın manidarlığının incelenmesidir. Tablo 6'da sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 6. Başarı Gruplarına göre Eğitsel Olanakların Dağılımlarının Manidarlığı

Olanaklar	Düşük başarılı grup (%)	Yüksek başarılı grup (%)	SH _{Fark}	Z puanı
Evdeki Olanaklar				
Çalışma Masası	78.6	84.7	2.61	-2.34*
Kendine Ait Oda	71.3	78.8	2.91	-2.58**
Ders Çalışabileceği Bilgisayar	49.2	59.9	3.32	-3.22**
İnternet Bağlantısı	91.9	95.4	1.67	-2.10*
Klasik Kitaplar	75.4	82.8	2.74	-2.70**
Sanat Eserleri	35.2	46.5	3.26	-3.47**
Yardımcı Kaynak Kitaplar	75.0	79.3	2.81	-1.53
Kendine Ait Kitap Sayısı				
1-50 kitap	56.4	49.2	3.34	2.16*
51-100 kitap	21.4	22.4	2.76	-0.36
101-150 kitap	7.5	10.4	1.88	-1.54
151-200 kitap	5.0	5.2	1.47	-0.14
201-250 kitap	5.0	6.0	1.51	-0.66
250 ve üstü kitap	4.7	6.8	1.53	-1.37
Evdeki Kitap Sayısı				
1-50 kitap	49.7	36.7	3.34	3.89**
51-100 kitap	23.0	22.6	2.82	0.14
101-150 kitap	9.0	12.2	2.04	-1.57
151-200 kitap	6.1	8.4	1.72	-1.34
201-250 kitap	6.3	9.5	1.78	-1.80
250 ve üstü kitap	5.8	10.6	1.80	-2.67**
Günlük Kitap Okuma Süresi (dk.)				
1 saatten az	32.4	30.3	3.10	0.68
1-2 saat arası	53.1	58.4	3.32	-1.60
3-4 saat arası	11.0	8.8	2.01	1.09
5 saat ve üstü	2.5	2.1	1.01	0.40

*<0.05; **<0.01

Tablo 6'da verilen yüzde farkların anlamlılığı incelendiğinde, öğrencinin evdeki olanaklarında (yardımcı kaynak kitaplar hariç) yüksek başarılı grup lehine manidar bir fark bulunmaktadır. Bu çalışmada yardımcı kaynak kitaplara sahip olma değişkeni başarı gruplarına göre manidar bir fark göstermemiştir.

Öğrencilerin kendine ait kitap sayıları incelendiğinde, yüzde dağılımların iki grup için birbirine yakın olduğu görülmektedir. İki grup arasında istatistiksel olarak manidar olan tek fark 1-50 sayıda kitaba sahip olma kategorisindedir ($z=2.16$; $p<.05$). Düşük başarılı grup yüksek başarılı gruptan istatistiksel olarak manidar farkla daha fazla 1-50 sayıda kitaba sahiptir. Diğer kategorilerdeki farklar istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır. Burada dikkat çeken durum düşük başarı grubunda yer alan öğrencilerin 50'nin altındaki kitap sayısındaki yığılmasıdır. Yüksek başarı grubunda yer alan öğrencilerin daha fazla kitaba sahip olmaları beklendiktir. 1-50 arasında kitaba sahip olma yüzdelerine bakıldığında bu durum aslında istenen bir durum değildir. İstenen durum bu düzeydeki kitap sayısı yüzdesinin az, 100 ve üstündeki kitap sayılarında fazla olmasıdır. Tabloya bakıldığında 151 ve üstünde kitaba sahip olan öğrenci yüzdeleri toplamı hem düşük hem yüksek başarı grubu için yaklaşık %15

civarındadır. Benzer durum öğrencilerin evlerindeki kitap sayısı için de geçerlidir. Yüzdelerin manidarlığına bakıldığında, 1-50 sayıdaki kitaplar için düşük başarılı grup lehine; 250 ve üstü kitap sayısı için yüksek başarı gösteren öğrenciler lehine manidar fark bulunmaktadır. Günlük kitap okuma sürelerinde ise gruplar arasında manidar bir farklılık bulunmamaktadır.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü amacı öğrencilerin düşük ve yüksek başarı göstermelerinde rol oynayan demografik, kültürel ve ekonomik değişkenlerin belirlenmesiyle ilgilidir. Bunun için düşük başarı gösteren grupta yapılan örtük regresyon sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Düşük Başarı Grubunun Demografik Değişkenleri İçin Örtük Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Beta (St.)	Ss	t	p
Sabit	-0.198	0.213	-0.929	0.353
Cinsiyet	-0.126	0.058	-2.202	0.028
Kardeş Sayısı	-0.061	0.027	-2.251	0.025
Bilgisayara Sahip Olma	0.031	0.061	0.516	0.606
Odaya Sahip Olma	-0.042	0.069	-0.611	0.541
İnternet Bağlantısına Sahip Olma	0.144	0.105	1.364	0.173
Çalışma Masasına Sahip Olma	0.078	0.079	0.995	0.320
Evdeki Kitap Sayısı	0.099	0.056	1.747	0.081
Hedeflenen Mezuniyet Durumu	0.073	0.033	2.226	0.026

Tablo 7 incelendiğinde, düşük başarı gösteren grupta cinsiyet ($t=-2.202$; $p<0.05$), kardeş sayısı ($t=-2.251$; $p<0.05$) ve öğrencilerin tamamlamayı hedefledikleri eğitim düzeyi ($t=2.226$; $p<0.05$) değişkenlerinin, öğrencilerin düşük başarılarının manidar bir açıklayıcısı olduğu görülmektedir. Buna göre düşük başarı grubunda, cinsiyetin erkek olması ve kardeş sayısının fazla olması öğrencinin başarısını düşürürken, yüksek eğitim almayı hedeflemesi başarıyı artırmaktadır. Bilgisayara sahip olma ($t=0.516$; $p>0.05$), odaya sahip olma ($t=-0.611$; $p>0.05$), çalışma masasına sahip olma ($t=0.995$; $p>0.05$), internet bağlantısına sahip olma ($t=1.364$; $p>0.05$) ve evdeki kitap sayısı ($t=1.747$; $p>0.05$) değişkenleri düşük başarı gösteren öğrencilerin başarısında rol oynamamaktadır. Tablo 8’de yüksek okuma başarısı gösteren grubun başarısını açıklamada etkili olan değişkenler yer almaktadır.

Tablo 8. Yüksek Başarı Grubunun Demografik Değişkenleri İçin Örtük Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Beta (St.)	Ss	t	p
Sabit	-0.676	0.275	-2.455	0.015
Cinsiyet	0.011	0.064	0.175	0.861
Kardeş Sayısı	-0.011	0.040	-0.265	0.791
Bilgisayara Sahip Olma	0.003	0.069	0.051	0.959
Odaya Sahip Olma	0.071	0.087	0.821	0.412
İnternet Bağlantısına Sahip Olma	-0.082	0.155	-0.529	0.597
Çalışma Masasına Sahip Olma	0.069	0.102	0.677	0.499
Evdeki Kitap Sayısı	0.049	0.066	0.740	0.460
Hedeflenen Mezuniyet Durumu	0.162	0.041	3.967	0.000

Tablo 8 incelendiğinde, ele alınan değişkenlerden yalnızca öğrencilerin tamamlamayı hedefledikleri eğitim düzeyi değişkeni yüksek okuma başarısı gösteren grubun başarısını açıklamada manidardır ($t=3.967$; $p<0.01$). Yüksek başarı gösteren gruptaki öğrencilerin tamamlamayı hedefledikleri eğitim düzeyi arttıkça okuma başarıları da artmaktadır. Yüksek başarı grubunda cinsiyet ($t=0.175$; $p>0.05$), kardeş sayısı ($t=-0.265$; $p>0.05$), bilgisayara sahip olma ($t=0.051$; $p>0.05$) odaya sahip olma ($t=0.821$; $p>0.05$), internet bağlantısına sahip olma ($t=-0.529$; $p>0.05$), çalışma masasına sahip olma ($t=0.677$; $p>0.05$) ve evdeki kitap sayısı ($t=0.740$; $p>0.05$) okuma başarısını açıklamada manidar bir role sahip değildir.

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışmanın dördüncü amacı olan okuduğunu anlamada öğrencilerin düşük ve yüksek başarı göstermelerinde etkili olan duyuşsal özelliklerin belirlenmesi için düşük başarı grubuyla yapılan örtük regresyon sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Düşük Başarı Grubunun Duyuşsal Değişkenleri İçin Örtük Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Beta (St.)	Ss	t	p
Sabit	-0.422	0.301	-1.402	0.161
Test Kaygısı	-0.003	0.008	-0.341	0.733
Başarı Güdüsü	0.009	0.010	0.876	0.381
Okula Yönelik Tutum	0.023	0.008	2.828	0.005
Kararlılık	-0.010	0.012	-0.845	0.398
Zorbalığa Maruz Kalma	-0.004	0.007	-0.533	0.594
Algılanan Akademik Özyeterlilik	0.001	0.003	0.243	0.808
Öğrenilmiş Çaresizlik Eğilimi	-0.030	0.013	-2.329	0.020

Tablo 9’a göre, öğrenilmiş çaresizlik eğilimi ($t=-2.329$; $p<0.05$) ve okula yönelik tutum ($t=2.828$; $p<0.01$) değişkenleri düşük okuma başarısı gösteren grupta başarıyı açıklayan değişkenlerdir. Buna göre, düşük başarı grubundaki öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik eğilimleri arttıkça okuma başarıları azalmaktadır. Okula yönelik tutum içinse durum tersidir. Okula yönelik tutum puanları artan öğrencilerin, okuma başarıları da artmaktadır. Düşük okuma başarısı gösteren öğrencilerin başarılarını açıklamada algıladıkları akademik özyeterliliklerinin ($t=0.243$; $p>0.05$), başarı güdülerinin ($t=0.876$; $p>0.05$), test kaygılarının ($t=-0.341$), zorbalığa maruz kalmalarının ($t=-0.533$; $p>0.05$) ve kararlılıklarının ($t=-0.845$; $p>0.05$) manidar bir rolü bulunmamıştır. Tablo 10’da yüksek okuma başarısını açıklamada hangi duyuşsal özelliklerin anlamlı olduğuna ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 10. Yüksek Başarı Grubunun Duyuşsal Değişkenleri İçin Örtük Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Beta (St.)	Ss	t	p
Sabit	-0.562	0.415	-1.354	0.176
Test Kaygısı	-0.009	0.010	-0.959	0.338
Başarı Güdüsü	0.014	0.012	1.146	0.252
Okula Yönelik Tutum	-0.005	0.010	-0.473	0.637
Kararlılık	-0.003	0.014	-0.223	0.823
Zorbalığa Maruz Kalma	0.005	0.009	0.585	0.559
Algılanan Akademik Özyeterlilik	0.008	0.003	2.380	0.018
Öğrenilmiş Çaresizlik Eğilimi	-0.014	0.017	-0.827	0.409

Tablo 10’da yer alan sonuçlara göre, yüksek okuma başarısı gösteren grubun bu başarısını açıklamada ise algıladıkları akademik özyeterlilikleri ($t=2.380$; $p<0.05$) etkili olmuştur. Öğrencilerin algılanan akademik özyeterlilikleri arttığında, okuma başarıları da artmaktadır. Bununla birlikte, başarı güdüsü ($t=1.146$; $p>0.05$), test kaygısı ($t=-0.959$; $p>0.05$), zorbalığa maruz kalma ($t=0.585$; $p>0.05$), öğrenilmiş çaresizlik eğilimi ($t=-0.827$; $p>0.05$), kararlılık ($t=-0.223$; $p>0.05$) ve okula yönelik tutum ($t=0.473$; $p>0.05$) özelliklerinin yüksek başarı gösteren grupta öğrenci başarısını artırıcı rolü bulunmamaktadır.

Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Çalışmanın beşinci amacı düşük başarı grubunda yer alan öğrencilerin yanlış ve ilişkisiz yanıt verme davranışlarının neler olduğudur. Bu grupta yer alan öğrencilerin en sık gösterdiği yanıtlama davranışı, yanıt olarak kabul ettiği bir ifadeyi metinden bulup olduğu gibi yazmalarıdır. Yapılan öğrenci görüşmelerinden elde edilen ve en çok tekrarlanan ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

Ö1 : “Metni, soruyu okudum. Metne baktım. Yazdım.”

Ö5 : “Soruyu okudum, metinden yanıtı yazdım.”

Ö27 : “Metinde aradım.”

Öğrenciler, maddeyle ölçülen bilişsel süreçten bağımsız olarak ve maddeye ait yanıtın metinde açıkça ifade edilip edilmediğine bakmaksızın yanıtı metin içinde bulmak konusunda ısrarcı olmuşlardır. Bu kapsamda, beşinci alt amaçla ilgili ulaşılan ilk bulgu öğrencilerin tüm maddeler için benzer yanıtlama davranışları göstermiş olmasıdır. Öğrenciler, okuduğunu anlama başarı testinde yer alan her madde için en çok “yanıtı metinde aradım” ya da “metinden buldum” davranışını göstermişlerdir.

Öğrencilerin gösterdikleri bir diğer grup yanıtlama davranışı ise metni okumadan ya da metni bir kez okuyarak maddeleri yanıtlama davranışlarıdır. Bununla ilgili öğrenci ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Ö16 : “Metni okumadan soruyu yanıtladım.”

Ö18 : “Bir kere okudum, kendim (kendi zihnimden) yazdım.”

Bu durum öğrencinin kendisine verilen bir görevi başarıyla yapma, engellere rağmen yaptığı işi tamamlamaya çalışma ya da bir görevi istenen niteliklerde bitirme özelliklerinde birtakım eksikliklerinin olabileceğini ortaya koymaktadır. Bir diğer grup yanıtlama davranışları ise aşağıdaki gibidir.

Ö12 : “Başka bilgilerimle kendim (kendi zihnimden) yazdım.”

Ö33 : “Metinden okudum ve kendimden (aklımdakilerden) kattım”.

Ö42 : “Uydurdum.”

Ö48 : “Günlük yaşamımdan yazdım.”

Ö51 : “Aklıma geleni yazdım.”

Yukarıda verilen yanıtlama davranışları, öğrencilerin farklı bilişsel düzeydeki maddelere verdikleri yanıtlama davranışlarıdır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Düşük ve yüksek okuma başarıları gösteren grupların açık uçlu maddelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde, düşük başarı gösteren öğrenci grubunun okuduğunu anlama başarı testine verdiği doğru yanıtların oldukça az olduğu görülmüştür. Doğru olmayan yanıtlar kategorisindeyse düşük başarılı öğrenciler en çok boş yanıt verirken yüksek başarılı grup en çok yanlış yanıt vermiştir. Mullis ve diğerleri (2016) farklı bilişsel düzeyleri ölçen maddelerin insan zihninde farklı becerileri gerektirdiğini belirtmektedir. Diğer bir anlatımla, bilişsel olarak karmaşık okuduğunu anlama süreçlerini ölçen maddelere düşük başarılı grubun az sayıda doğru yanıt vermesi beklendiktir. Burada dikkat çekici olan boş, yanlış ve ilişkisiz yanıtların dağılımıdır. Düşük başarılı öğrencilerin en çok toplandıkları yanıt kategorisi boş yanıtlardır. Yüksek başarılı grupta ise, en çok görülen yanıt kategorisi yanlış yanıtlardır. Bu durum yanıt kategorilerinin karşılık geldiği performanslar göz önüne alındığında yüksek başarılı grupta öğrenme eksikliğine işaret ederken, düşük başarılı grupta öğrenmelerin gerçekleşmediğine işaret etmektedir. Joshi (2021) uzun yanıtı açık uçlu maddelerin neden yanıtlanmadığını incelediği çalışmasında, öğrencilerin bu maddelerin zor olduğunu belirttiğini ortaya

koymuştur. Maddelerin zor olmasının nedenini ise öğretmenler, öğrencilerin bu maddelerle yalnızca sınavlarda karşılaşmaları, sınıf içerisinde bu maddelerle uygulama yapılmaması olarak belirtmişlerdir. Bu bulgu bu çalışmada kullanılan PIRLS uygulamasındaki sınıflamaya dayalı olarak değerlendirildiğinde, düşük başarılı öğrencilerin beklendiği üzere örtük anlamları bulma, çıkarım yapma, günlük yaşamda kullanma ve metnin dilini ve öğelerini değerlendirme konularında en doğru ve uzak doğru yanıtlara ulaşma oranları daha düşüktür. Bu durum, bu gruptaki öğrencilerin karmaşık bilişsel süreçlerde yüksek performans gösterememesiyle ilgilidir.

Düşük ve yüksek okuma başarısı gösteren öğrencilerin sahip oldukları olanakların dağılımları karşılaştırıldığında, eğitsel olanaklar ve kitap sayıları değişkenlerinin dağılımlarında istatistiksel olarak manidar farklar olsa da yüzdeler birbirine oldukça yakındır. Bu durum bu iki başarı grubunun eğitsel olanaklar bakımından birbirine oldukça benzer olduklarını göstermektedir. Sosyoekonomik ve kültürel değişkenlerin öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkisini gösteren çalışmaların bulguları ile (Battle ve Lewis, 2002; Caldas ve Bankston, 1997; Marks, Cresswell ve Ainley, 2006; Thomson, 2018; Tomul ve Polat, 2013; Tomul ve Savaşçı, 2012) bu çalışmanın bulgusu paralellik göstermektedir. Öğrencinin ders çalışmasını ve öğrenmesini kolaylaştıracak araç gereçlere sahip olmasının onun başarısını artırması beklenen bir durumdur.

Öğrencilerin düşük ve yüksek okuma başarılarını demografik, sosyoekonomik ve sosyokültürel özelliklerinden hangilerinin yordadığı incelendiğinde, bu değişkenlerin iki grup için farklı olduğu görülmektedir. Düşük başarılı grup için açıklayıcı ilk değişken cinsiyettir. OECD (2013) düşük başarılı gruplarla ilgili yayınladığı raporda, düşük performans gösteren gruplarda, erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla olduğunu bildirmektedir. Alanyazındaki birçok çalışmada cinsiyetin öğrenci başarısını yordamadaki rolü ortaya konmuştur (Conger ve Long, 2010; Francis, 2000). Kardeş sayısı düşük başarılı grup için yordayıcı olan bir diğer değişkendir. Artan kardeş sayısı ailenin çocuk başına ayırabileceği daha az ekonomik kaynak anlamına gelmektedir (Dinçer ve Uysal-Kolaşın, 2009). Bu durum öğrencinin akademik başarısını olumsuz etkilemesinin yanı sıra ebeveynlerin çocuklarla ilgilenme süresini ve kalitesini de düşürmektedir (Chiu, 2007; Karwath, Relikowski ve Schmitt, 2014). Son değişken ise öğrencilerin tamamlamayı hedefledikleri eğitim düzeyi değişkenidir. Bu değişken hem düşük hem de yüksek başarı grubu için istatistiksel olarak manidardır. Bu değişkenin her iki grupta da başarıyı açıklaması Öz Belirleme Kuramı'yla açıklanabilir. Kurama göre bireyin bir şeyi yapmaya ya da yapmamaya ilişkin kendine olan inancının bilişsel ve sosyal yönleri vardır (Ryan ve Deci, 2018). Bireyin başarabileceğine olan inancı, öğretmenin bireye ilişkin inancı, ailesinin çocuğun yeterliğine ilişkin görüşleri bireyin kendini, kendi yeterliklerini belirlemesini sağlar. Bu çalışma bağlamında, düşük okuma grubundaki öğrenciler tüm dezavantajlı sosyal, ekonomik ve bilişsel durumlarına karşın yapabileceklerine, başarılı olabileceklerine inandıklarında okuma başarı puanlarında artış gözlenecektir. Bu anlamda elde edilen bu bulgu anlamlıdır. Bununla birlikte, alanyazındaki diğer çalışmalarla da paralellik göstermektedir (Gordon, 1989; Li, Hu, Ge ve Auden, 2019; Nurmi, Aunola, Salmela-Aro ve Lindroos, 2003; Sturges, Maurer, Allen, Gatch ve Shankar, 2016). Bu bulgunun bir diğer tartışma noktası da öğrencilerin hedef yönelimlerinin onların okuduğunu anlama başarısındaki rolüdür. Bu çalışma grubunda düşük okuma başarısı gösteren öğrenciler dezavantajlı durumlarına rağmen eğer kendilerine bir hedef belirlerlerse, yüksek başarı grubunda olduğu gibi bu hedef belirleme onların okuduğunu anlama puanlarında olumlu bir fark yaratacaktır. Burada öğrencinin bir hedefinin olmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Hedefi olan, yapabileceğine inanan öğrenciler içinde buldukları dezavantajlı durumlara rağmen okuduğunu anlama puanlarında bir artış sağlayabilirler. Bu noktada Hedef Belirleme Kuramı da bu bulguyu desteklemektedir. Kurama göre, ulaşılabilir, zorlayıcı ve ölçülebilir amaçlar belirlendiğinde bireyler o hedefe ulaşmak için en iyi performanslarını ortaya koymaktadır (Locke, 1968). Hedefler bireyleri görev gerekliliklerini yapma ve zaman içerisinde kararlı davranmaya götürmektedir (Schunk, 2001). Latham ve Locke (2007) hiç hedef olmaması durumuyla karşılaştırıldığında zorlayıcı hedeflerin bireyleri daha iyi performans sergilemeye götürdüğünü belirtmiştir. Alanyazında hedef belirleme ile akademik başarının ilişkisini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Schmidt, Boraie ve Kassabgy, 1996; Schunk ve Swartz, 1993). Bu çalışmanın bulguları alanyazınla bu anlamda paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin düşük ve yüksek okuma başarılarını onların okula yönelik tutum, başarı güdüsü, test kaygısı, akademik özyeterlik, öğrenilmiş çaresizlik, kararlık ve zorbalığa maruz kalma değişkenlerinden hangilerinin yordadığı incelendiğinde bu özelliklerin de düşük ve yüksek başarı grupları için farklı sonuçlar ortaya koyduğu görülmüştür. Düşük başarı grubunda okula yönelik tutum ve öğrenilmiş çaresizlik öğrenci başarısını açıklamada rol oynarken yüksek başarı grubunda akademik özyeterliğin öğrenci başarısını artırıcı rolü belirlenmiştir.

Okula yönelik tutum ile akademik başarı arasındaki olumlu yöndeki ilişkiler alanyazında yer almaktadır (Cherif, Movahedzadeh, Adams ve Dunning, 2013; Rao, Moely ve Sachs, 2000). Öğrenme ve tutum arasındaki ilişki önemlidir ve anlamlıdır. Bir öğrencinin okula yönelik tutumunun olumlu olması onun kendi benliğiyle okulda kabul gördüğünü, okul öğrenmelerine ilişkin heyecanlı olduğunu ve bu öğrenmeleri önemseydiğini gösterir. Kabul gören, öğrenme sürecine ilişkin olumlu duygular besleyen öğrencilerin akademik başarılarının artması beklenir. Düşük başarılı öğrenciler bu anlamda dezavantajlı gruptadır. Bu dezavantajın giderilmesi onların başarılarını artırıcı etki gösterecektir. Düşük başarı grubunda öğrenci başarısındaki varyansı açıklayan bir diğer değişken ise öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik eğilimleridir. Öğrenilmiş çaresizlik eğiliminin artması düşük başarılı grupta başarıyı düşürürken, yüksek başarı gösteren grupta bir ilişki göstermemiştir. Öğrenilmiş çaresizlik ve akademik başarı arasındaki negatif yönlü ilişki alanyazındaki çalışmalarla belirlenmiştir (Canino, 1981; Filippello, Buzzai, Costa, Orecchio ve Sorrenti, 2020). Öğrenilmiş çaresizlik yaşayan bir öğrenci ne yaparsa yapsın başarılı olamayacağına inanır. Bu düşünce öğrenciyi ders çalışmaktan ve çabalamaktan alıkoyar. Bu noktada bu bulgu beklendi bir bulgudur.

Yüksek ve düşük başarı gösteren gruplarda farklı sonuçlar veren bir diğer özellik algılanan akademik özyeterliktir. Bu durum alanyazınla paralellik gösterir (Goulão, 2014; Hwang, Choi, Lee, Culver ve Hutchison, 2016; Komarraju ve Nadler, 2013; Köseoğlu, 2015; Motlagh, Amrai, Yazdani, Altaib Abderahim ve Sourı, 2011). Rao ve diğerleri (2000) tarafından yapılan çalışmanın sonucu öğrencilerin öz algılarıyla ilgilidir. Çalışmanın bulgularına göre, düşük ve yüksek başarı gösteren öğrencilerin öz algıları farklıdır. Öz algı matematik başarısının anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Bu noktada yüksek başarı grubundaki öğrencilerin akademik görevleri başarabileceklerine ilişkin inançlarının olması ve bu inancın yüksek başarı göstermelerini açıklaması oldukça anlamlıdır.

Düşük okuma başarısı gösteren öğrencilerin açık uçlu maddelere yanlış ve ilişkisiz yanıt verme davranışlarını incelendiğinde, düşük başarı gösteren öğrencilerin yanıt verme süreçlerinin üç grupta toplandığı görülebilir. Maddelerin okuduğunu anlamaya ilişkin farklı bilişsel düzeyleri ölçtükleri düşünüldüğünde farklı düzeyleri ölçen maddeleri yanıtlamada farklı yanıtlanma davranışlarının gösterilmesi beklendiktir. Öğrencilerin yanıtlanma davranışları maddelerin ölçtüğü bilişsel süreçler karmaşılaştıkça çeşitlenmekte ve farklılaşmaktadır. Ancak bu çalışmada, öğrenciler beklenen doğru yanıtları vermemişlerdir. Öğrenciler çoğunlukla aklına geleni yazarak, uydurarak ya da istenen bilgi dışında başka bilgilerini kullanarak maddeyi yanıtlamışlardır. Beşinci araştırma sorusunun bulgusu, öğrencilerin maddelerin ölçtüğü bilişsel düzeylere uygun davranışlar ortaya koymadığını ve yanıt oluşturmadığını göstermektedir. Türk eğitiminde sınıf içi uygulamalarda yaygın olarak ders kapsamını ölçen (hatırlama düzeyi) maddeler kullanılmaktadır. Bu tür maddeleri öğrenciler rahatlıkla yanıtlarken, kapsamdaki bilgileri yeni durumlarda kullanmayı gerektiren maddeleri yanıtlamakta zorlanmaktadırlar. Elmore (2005) ekonomik olarak avantajlı ve dezavantajlı okulları incelediği çalışmasında, her iki okuldaki öğretim süreçlerinde öğrencilerin anlama, çözümleme, yansıtma gibi karmaşık düşünme süreçlerinden çok, belli bir çözüm yoluna dayalı yöntemsel bilgiyi buldukları ve hatırladıkları öğrenme süreçlerini kullandıkları sonucuna varmıştır. Elmore'un (2005) çalışması bu çalışmanın bulgusuyla paralellik göstermektedir. Öğrencilerin maddeleri yanıtlarken sıklıkla metinden yanıt oluşturma, maddeyi boş bırakma ve maddenin yanıtını uydurma davranışı gösterdikleri, bunun da Dermitzaki, Andreou ve Paraskeva (2008) çalışmasıyla paralel olduğu söylenebilir. Bu bulgular düşük gruptaki öğrencilerin maddeleri yanıtlamada gösterdikleri davranışlarıyla birlikte

incelendiğinde, düşük gruptaki öğrencilerin neden boş ve ilişkisiz yanıtlarda toplandığı daha net görülebilecektir.

Bu çalışma ile yüksek başarı gruplarıyla yapılan çalışmaların bulgularına dayalı önerilerin, alınan kararların ve geliştirilen öğretim programlarının düşük öğrenci başarısı sorununa bir çözüm olmadığı sonucuna varılabilir. Düşük okuma başarısı gösteren öğrenciler üzerinde yürütülen bu çalışmanın bulguları, düşük ve yüksek başarı gösteren grubun özelliklerinin birbirinden farklı olduğunu, bu nedenle bu gruplar için farklı eğitsel ve duyuşsal süreçlerin planlanması ve işe koşulması gerektiğini göstermektedir. Düşük başarı grubunda öğrencilerin maddeyi boş bırakma davranışlarına dönük öğrenmelerin gerçekleştirilmesi ve önlemlerin alınması önemliken yüksek grupta yanlış yanıt verme davranışı üzerinde durulmalıdır. Aileden gelen birtakım özellikler de bu iki grup arasındaki dengesizliği beslemektedir.

Çalışmanın bir diğer önemli sonucu öğrenci başarısını açıklamada rolü olmayan değişkenlerdir. Kararlılık ve başarı güdüsü gibi duyuşsal özelliklerin öğrenci başarısını açıklamada etkili olmamasının nedenleri düşünüldüğünde, okulların ve öğretmenlerin bu özellikleri geliştirmek için planlı bir çaba sarf etmiyor oluşları akla gelmektedir.

Çalışmanın bulgularına dayalı olarak öğretmenlere bazı öneriler yapılabilir. Bunlardan ilki sınıf içi durum belirleme süreçlerinde, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçen açık uçlu madde kullanımını artırmakla ilgilidir. Bu maddelerle elde ettikleri bilgilere dayanarak etkili bir dönüt vermeleri de olanaklı olabilecektir. Bununla birlikte sınıf içerisinde öğrencilerin duyuşsal özelliklerini hedef alan çalışma ve yaklaşımların benimsenmesi gerekmektedir. Okul rehberlik servislerinde öğrencilerin dezavantajlı geçmişlerinden getirdikleri yaşantıları en aza indirecek ve okula yönelik tutumlarını ve kendilerinden beklentilerini artıracak destek ve telafi programlarının sunulması önerilebilir.

Araştırmacılar için verilebilecek öneri ise bu çalışmanın çalışma grubuyla ilgilidir. Bu çalışmanın bulguları düşük ve yüksek performans gösteren öğrencilerin birtakım özellikler bakımından benzer olmadığını göstermiştir. Araştırmacıların ileriki araştırmalarda düşük başarı grubundaki öğrencilerin birtakım özelliklerinin genel eğilimden farklı olduğunu göz önüne alarak çalışmalarını planlamaları, bu özel grubun özelliklerini belirleyecek araştırmalar yapmaları önerilebilir.

Kaynakça

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. ve Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74. doi:10.1037/0021-843X.87.1.49
- Aikens, N. L. ve Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 235-251. doi:10.1037/0022-0663.100.2.235
- Akhun, İ. (1982). İki yüzde arasındaki farkın manidarlığının test edilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1), 240-259. doi:10.1501/Egifak_0000000817
- Alderman, M. K. (2004). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. New York: Routledge.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. ve Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87-107. doi:10.2307/2673158
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Barch, D., Pagliaccio, D., Belden, A., Harms, M. P., Gaffrey, M., Sylvester, C. M. ... ve Luby, J. (2016). Effect of hippocampal and amygdala connectivity on the relationship between preschool poverty and school-age depression. *American Journal of Psychiatry*, 173(6), 625-634. doi:10.1176/appi.ajp.2015.15081014
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25-50. doi:10.2307/1602366
- Battle, J. ve Lewis, M. (2002). The increasing significance of class: The relative effects of race and socioeconomic status on academic achievement. *Journal of Poverty*, 6(2), 21-35. doi:10.1300/J134v06n02_02
- Bayat, N., Şekercioğlu, G. ve Bakır, S. (2014). Okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 457-466. doi:10.15390/EB.2014.3693
- Bempechat, J. (1999). Learning from poor and minority students who succeed in school. *Harvard Education Letter*, 15(3), 1-3. <http://academic.sun.ac.za/mathed/BED/Minority.pdf> adresinden erişildi.
- Berlinski, S., Galiani, S. ve Gertler, P. (2009). The effect of pre-primary education on primary school performance. *Journal of Public Economics*, 93(1-2), 219-234. doi:10.1016/j.jpubeco.2008.09.002
- Bernardi, F. (2014). Compensatory advantage as a mechanism of educational inequality: A regression discontinuity based on month of birth. *Sociology of Education*, 87(2), 74-88. doi:10.1177/00380407145242
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D. A. Özçelik, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bruininks, V. L. ve Mayer, J. H. (1979). Longitudinal study of cognitive abilities and academic achievement. *Perceptual and Motor Skills*, 48(3), 1011-1021. doi:10.2466/pms.1979.48.3.1011
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caldas, S. J. ve Bankston, C. (1997). Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 269-277. doi:10.1080/00220671.1997.10544583
- Canino, F. J. (1981). Learned-helplessness theory: Implications for research in learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 15(4), 471-484. doi:10.1177/002246698101500408
- Chakrabarty, A. K. ve Saha, B. (2014). Low achievers at elementary stages of EFL learning: The problems and possible ways-out. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(3), 160-165. <http://www.ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/16..chakrabarty.pdf> adresinden erişildi.

- Chalmers, R. P. (2012). Mirt: A multidimensional item response theory package for the R environment. *Journal of Statistical Software*, 48(6), 1-29. doi:10.18637/jss.v048.i06
- Cherif, A., Movahedzadeh, F., Adams, G. ve Dunning, J. (2013). *Why do students fail: A collection of papers on self-study and institutional improvement*. NCA HLC Annual Conference, Hyatt Regency Chicago, Illinois.
- Chiu, M. M. (2007). Families, economies, cultures, and science achievement in 41 countries: Country, school, and student-level analyses. *Journal of Family Psychology*, 21(3), 510-519. doi:10.1037/0893-3200.21.3.510
- Conger, D. ve Long, M. C. (2010). Why are men falling behind? Explanations for the gender gap in college outcomes. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 627(1), 184-214.
- Currie, J. (2001). Early childhood education programs. *Journal of Economic Perspectives*, 15(2), 213-238. doi:10.1257/jep.15.2.213
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dalton, P., Gliessman, D., Guthrie, H. ve Rees, G. (1966). The effect of reading improvement on academic achievement. *Journal of Reading*, 9(4), 242-252. <http://www.jstor.org/stable/40009493> adresinden erişildi.
- Dermitzaki, I., Andreou, G. ve Paraskeva, V. (2008). High and low reading comprehension achievers' strategic behaviors and their relation to performance in a reading comprehension. *Reading Psychology*, 29(6), 471-492. doi:10.1080/02702710802168519
- Destin, M., Richman, S., Varner, F. ve Mandara, J. (2012). "Feeling" hierarchy: The pathway from subjective social status to achievement. *Journal of Adolescence*, 35(6), 1571-1579. doi:10.1016/j.adolescence.2012.06.006
- Dinçer, M. A. ve Uysal-Kolaşın, G. (2009). *Türkiye'de öğrenci başarısında eşitsizliğin belirleyicileri*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- DiPrete, T. A. ve Eirich, G. M. (2006). Cumulative advantage as a mechanism for inequality: A review of theoretical and empirical developments. *Annual Review of Sociology*, 32, 271-297. doi:10.1146/annurev.soc.32.061604.123127
- Elmore, R. F. (2005). Accountable leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 134-142. doi:10.1080/00131720508984677
- Fanelli, L. H. (1952). *The relationship between intelligence, reading comprehension, and academic achievement among one-hundred high school students* (Doktora tezi). University of Houston, Houston.
- Filippello, P., Buzzai, C., Costa, S., Orecchio, S., ve Sorrenti, L. (2020). Teaching style and academic achievement: The mediating role of learned helplessness and mastery orientation. *Psychology in the Schools*, 57(1), 5-16. doi:10.1002/pits.22315
- Fortin, N. M., Oreopoulos, P. ve Phipps, S. (2015). Leaving boys behind gender disparities in high academic achievement. *Journal of Human Resources*, 50(3), 549-579. <http://jhr.uwpress.org/content/50/3/549.full.pdf> adresinden erişildi.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7. bs.). Boston: McGraw Hill Higher Education.
- Francis, B. (2000). The gendered subject: Students' subject preferences and discussions of gender and subject ability. *Oxford Review of Education*, 26(1), 35-48. doi:10.1080/030549800103845
- Furchner, R. L. (1951). *The relationship between reading comprehension and academic performance at the college level* (Yüksek lisans tezi). Oregon State University, Oregon.
- George, D. ve Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows, step by step, a simple guide and reference* (4. bs.). Boston: Allyn and Bacon.

- Ginther, D. K. ve Pollak, R. A. (2004). Family structure and children's educational outcomes: Blended families, stylized facts, and descriptive regressions. *Demography*, 41(4), 671-696. doi:10.1353/dem.2004.0031
- Gomez, L. M. ve Gomez, K. (2007). Reading for learning: Literacy supports for 21st century work. *Phi Delta Kappan*, 89(3), 224-228. doi:10.1177/003172170708900313
- Gordon, R. A. (1989). Intention and expectation measures as predictors of academic performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 19(5), 405-415. doi:10.1111/j.1559-1816.1989.tb00063.x
- Goulão, M. F. (2014). The relationship between self-efficacy and academic achievement in adults' learners. *Athens Journal of Education*, 1(3), 237-246. doi:10.30958/aje.1-3-4
- Hao, L., Hu, A. ve Lo, J. (2014). Two aspects of the rural-urban divide and educational stratification in China: A trajectory analysis. *Comparative Education Review*, 58(3), 509-536. doi:10.1086/676828
- Hwang, M. H., Choi, H. C., Lee, A., Culver, J. D. ve Hutchison, B. (2016). The relationship between self-efficacy and academic achievement: A 5-year panel analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(1), 89-98. doi:10.1007/s40299-015-0236-3
- Jinks, J. ve Morgan, V. (1999) Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 72(4), 224-230. doi:10.1080/00098659909599398
- Joshi, B. (2021). Grade 12 students' leaving essay questions unsolved in the exam: A phenomenological study. *Studies in ELT and Applied Linguistics*, 1(1), 140-153. <https://www.nepjol.info/index.php/seltal/article/view/40614/30928> adresinden erişildi.
- Karwath, C., Relikowski, I. ve Schmitt, M. (2014). Sibling structure and educational achievement: how do the number of siblings, birth order, and birth spacing affect children's vocabulary competences?. *Zeitschrift für Familienforschung*, 26(3), 372-396. doi:10.3224/zff.v26i3.18993
- Kirby, J. R. (2007). Reading comprehension: Its nature and development. *Encyclopedia of Language and Literacy Development* içinde (s. 1-8). Londra: Canadian Language and Literacy Research Network.
- Komarraju, M. ve Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter?. *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72. doi:10.1016/j.lindif.2013.01.005
- Köseoğlu, Y. (2015). Self-efficacy and academic achievement-a case from Turkey. *Journal of Education and Practice*, 6(29), 131-141. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081281.pdf> adresinden erişildi.
- Kutlu, Ö. ve Özyeter, N. T. (2023). Development of the learned helplessness tendency scale for secondary school students: Validity and reliability studies. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 774-800. doi:10.33711/yyuefd.1247438
- Kutlu, Ö., Altıntaş, Ö., Özyeter, N. T., Alpayar, Ç. ve Kula-Kartal, S. (2019). *Okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S. ve Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 2(1), 132-139. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/epod/issue/5806/77235> adresinden erişildi.
- Kweom, H., Aydogan, G., Dagher, A., Bzdok, D., Ruff, C. C., Nave, G. ... ve Koellinger, P. D. (2022). Human brain anatomy reflects separable genetic and environmental components of socioeconomic status. *Science Advances*, 8(20), 1-10. doi:10.1126/sciadv.abm2923
- Latham, G. P. ve Locke, E. A. (2007). New developments in and directions for goal-setting research. *European Psychologist*, 12(4), 290-300. doi:10.1027/1016-9040.12.4.290
- Li, Y., Hu, T., Ge, T. ve Auden, E. (2019). The relationship between home-based parental involvement, parental educational expectation and academic performance of middle school students in mainland China: A mediation analysis of cognitive ability. *International Journal of Educational Research*, 97, 139-153. doi:10.1016/j.ijer.2019.08.003

- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task performance and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3, 157-189.
- Mac Iver, D. J. ve Balfanz, R. (1999). Helping at-risk students meet standards: The school district's role in creating high performing schools. *Including at-in standards-based reform: A report on McREL's diversity roundtable II* içinde. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Marcenaro-Gutierrez, O., Lopez-Agudo, L. A. ve Ropero-García, M. A. (2018). Gender differences in adolescents' academic achievement. *Young*, 26(3), 250-270. doi:10.1177/1103308817715163
- Marks, G. N., Cresswell, J. ve Ainley, J. (2006). Explaining socioeconomic inequalities in student achievement: The role of home and school factors. *Educational Research and Evaluation*, 12(2), 105-128. doi:10.1080/13803610600587040
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C. ve Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689-704. doi:10.1037/a0014240
- Meneghetti, C., Carretti, B. ve De Beni, R. (2006). Components of reading comprehension and scholastic achievement. *Learning and Individual Differences*, 16(4), 291-301. doi:10.1016/j.lindif.2006.11.001
- Meyer, J. W. (1977). The effects of education as an institution. *American Journal of Sociology*, 83(1), 55-77. doi:10.1086/226506
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Motlagh, S. E., Amrai, K., Yazdani, M. J., altaib Abderahim, H. ve Souri, H. (2011). The relationship between self-efficacy and academic achievement in high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 765-768. doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.180
- Mullis, I. V., Martin, M. O. ve Sainsbury, M. (2016). PIRLS 2016 reading framework. I. V. S. Mullis ve M. O. Martin (Ed.), *PIRLS 2016 assessment framework* içinde (s. 11-26). ABD: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 international report*. Boston: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Nation, K. ve Norbury, C. F. (2005). Why reading comprehension fails: Insights from developmental disorders. *Topics in Language Disorders*, 25(1), 21-32.
- Nurmi, J. E., Aunola, K., Salmela-Aro, K. ve Lindroos, M. (2003). The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 59-90. doi:10.1016/S0361-476X(02)00014-0
- OECD. (2013). *Skilled for life: Key findings from the survey of adult skills*. Paris: OECD.
- OECD. (2014). *PISA 2012 technical report*. Paris: OECD.
- OECD. (2016). *Low-performing students: Why they fall behind and how to help them succeed*. Paris: OECD.
- OECD. (2017). *PISA 2015 technical report*. Paris: OECD.
- OECD. (2018). *Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA*. Paris: OECD.
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (volume II): Where all students can succeed*. Paris: OECD.
- Özyeter, N. T. ve Kutlu, Ö. (2022). Adaptation of the children's perceived academic self-efficacy scale: Validity and reliability study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(2), 430-450. doi:10.21449/ijate.958871
- Preston, R. C. ve Botel, M. (1952). The relation of reading skill and other factors to the academic achievement of 2048 college students. *The Journal of Experimental Education*, 20(4), 363-371. doi:10.1080/00220973.1952.11010450

- Rao, N., Moely, B. E. ve Sachs, J. (2000). Motivational beliefs, study strategies, and mathematics attainment in high-and low-achieving Chinese secondary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 25(3), 287-316. doi:10.1006/ceps.1999.1003
- Reavis, W. C. (1927). A study of the value of certain tests in forecasting the academic achievements of high-school pupils. *Yearbook of the National Association of Secondary-School Principals*, 11(15), 222-227. doi:10.1177/019263652701101526
- Rizopoulos, D. (2006). ltm: An R package for latent variable modelling and item response theory analyses. *Journal of Statistical Software*, 17(5), 1-25. doi:10.18637/jss.v017.i05
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2018). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. UK: Guilford Press.
- Schafer, J. L. ve Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, 7(2), 147-177. doi:10.1037/1082-989x.7.2.147
- Schmidt, R., Boraie, D. ve Kassabgy, O. (1996). Foreign language motivation: Internal structure and external connections. R. L. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* içinde (s. 9-70). ABD: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Schunk, D. H. (2001). *Self-regulation through goal setting*. ERIC/CASS digest. ERIC veritabanından erişildi. (ED462671)
- Schunk, D. H. ve Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18(3), 337-354. doi:10.1006/ceps.1993.1024
- Serder, M. ve Ideland, M. (2016). PISA truth effects: The construction of low performance. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(3), 341-357. doi:10.1080/01596306.2015.1025039
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Kaliforniya: RAND Reading Study Group.
- Sturges, D., Maurer, T. W., Allen, D., Gatch, D. B. ve Shankar, P. (2016). Academic performance in human anatomy and physiology classes: A 2-yr study of academic motivation and grade expectation. *Advances in Physiology Education*, 40(1), 26-31. doi:10.1152/advan.00091.2015
- Thomson, S. (2018). Achievement at school and socioeconomic background: An educational perspective. *Science of Learning*, 3(5), 1-2. doi:10.1038/s41539-018-0022-0
- Tomul, E. ve Polat, G. (2013). The effects of socioeconomic characteristics of students on their academic achievement in higher education. *American Journal of Educational Research*, 1(10), 449-455. doi:10.12691/education-1-10-7
- Tomul, E. ve Savaşçı, H. S. (2012). Socioeconomic determinants of academic achievement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24, 175-187. doi:10.1007/s11092-012-9149-3
- Townsend, A. (1947). An investigation of certain relationships of spelling with reading and academic aptitude. *The Journal of Educational Research*, 40(69), 465-471. doi:10.1080/00220671.1947.10881537
- Traxler, A. E. (1939). Relation of reading ability to measured achievement in high-school subjects. *The University of Chicago Press Journal*, 47(2). doi:10.1086/440339
- Udoh, A. O. (2012). Learning environment as correlates of chemistry students' achievement in secondary schools in Akwa Ibom State of Nigeria. *International Multidisciplinary Journal*, 6(3), 208-217. doi:10.4314/afrev.v6i3.15
- Vann, R. J. ve Abraham, R. G. (1990). Strategies of unsuccessful language learners. *TESOL Quarterly*, 24(2), 177-198. doi:10.2307/3586898
- Vilenius-Tuohimaa, P. M., Aunola, K. ve Nurmi, J. E. (2008). The association between mathematical word problems and reading comprehension. *Educational Psychology*, 28(4), 409-426. doi:10.1080/01443410701708228
- Wen, Q. ve Johnson, R. K. (1997). L2 learner variables and English achievement: A study of tertiary level English majors in China. *Applied Linguistics*, 18(1), 2-48. doi:10.1093/applin/18.1.27

Zacharopoulos, G., Sella, F., Cohen Kadosh, K., Hartwright, C., Emir, U. ve Cohen Kadosh, R. (2021). Predicting learning and achievement using GABA and glutamate concentrations in human development. *PLoS Biology*, 19(7), 1300-1325. doi:10.1371/journal.pbio.3001325