

PAPER DETAILS

TITLE: Okuma Okuryazarligi Performansi, Motivasyon Kaynaklari ve Öğretmen Destegi Arasindaki
Iliskiler: PISA 2018 Türkiye Örnekleme

AUTHORS: Gökhan ARI, Mustafa Serdar YASAR, Emre CAN

PAGES: 639-656

ORIGINAL PDF URL: <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/2804746>



Okuma Okuryazarlığı Performansı, Motivasyon Kaynakları ve Öğretmen Desteği Arasındaki İlişkiler: PISA 2018 Türkiye Örneklemini

Gökhan ARI*
Mustafa Serdar YAŞAR**
Emre CAN***

Öz

Bu çalışmada PISA 2018 Türkiye verilerinden hareketle öğretmen desteği, okuma öz-yeterliği, okuma alışkanlığı, okuma zevki ve PISA okuma okuryazarlığı performansı arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve öğretmen desteği ile motivasyon kaynaklarının PISA okuma okuryazarlığı performansına katkısının belirlenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeliyle yürütülen çalışmada değişkenlerin PISA okuma okuryazarlığı performansına katkısını belirlemek için hiyerarşik lineer model kurulmuştur. Çalışmanın örneklemini PISA 2018 Türkiye katılımcılarından oluşan on beş yaş grubu 5670 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma sonucunda PISA okuma okuryazarlığı performansı ile okuma öz-yeterliği, okuma alışkanlığı, okuma zevki ve öğretmen desteği arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Değişkenlerin PISA okuma okuryazarlığı performansına katkısına bakıldığında okuma öz-yeterliği, okuma alışkanlığı ve okuma zevki, performansın %11,5'ini açıklarken öğretmen desteği ise %1'ini açıklamaktadır. Ulaşılan sonuçlar, ilgili araştırmaların sonuçlarıyla tartışılmış, Türkiye'deki okuma eğitimi ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: PISA, okuma okuryazarlığı, okuma öz-yeterliği, okuma alışkanlığı, okuma zevki, öğretmen desteği

Relationships Among Reading Literacy Performance, Motivation Sources and Teacher Support: PISA 2018 Türkiye Sample

Abstract

The aim of this study was to analyse the relationships among teacher support, reading self-efficacy, reading habit, reading pleasure and PISA reading literacy performance and to identify the contribution of motivation sources and the perceived teacher-support to the reading literacy performance of PISA reading literacy on the basis of data from PISA 2018 Türkiye. In the study conducted with the relational screening model, the hierarchical linear model was utilized to identify the contribution of the variables to the PISA reading literacy performance. The sample of the study consisted of 5670 students aged fifteen who participated in the PISA 2018 Türkiye application. The study concluded that there was a positive relationship between the PISA reading literacy performance and reading self-efficacy, reading habits, reading pleasure and teacher support. As far as the contribution of the variables to the PISA reading literacy performance is concerned, the reading self-efficacy, reading habits and reading pleasure accounted for 11.5% of the performance, while teacher support accounted for 1%. The results obtained were discussed

* Prof., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Bursa, gokhanari@uludag.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-7054-2209

** Arş. Gör., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Bursa, serdaryasar@uludag.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-9061-1221

*** Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Bursa, can4354@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-9112-3169

with the results of the relevant studies and suggestions were offered about the reading education in Türkiye.

Keywords: PISA, reading literacy, reading self-efficacy, reading habits, reading pleasure, teacher support

Giriş

Uluslararası eğitim araştırmalarından biri olan, 15 yaş grubu öğrencilere üçer yıllık döngüler hâlinde uygulanan PISA’da değerlendirme yapılan üç temel konu alanından biri de okuma okuryazarlığıdır. Bu alanda PISA uygulamasında öğrencilerin sadece okuma başarıları ölçülmemektedir. PISA uygulaması kapsamında öğrencilere uygulanan anketler aracılığıyla öğrencilerin kendileri hakkında görüşleri, öğrenme süreçleri ile ilgili psikolojik özellikleri, okul ve ev ortamları vb. konularda veriler toplanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Bu noktada bilişsel olmayan sonuçların da önemini göz önünde bulunduran PISA, bilişsel özelliklerin (örn. öz düzenleme, stratejiler ve harcanan zaman) değerlendirmesini tutum, inanç, motivasyon ve istek gibi üstbilişsel sonuçlarla bütünleştirme olanağı sağlar (OECD, 2019a).

PISA 2018’de okumanın temel değerlendirme alanı olması nedeniyle öğrencilere uygulanan anketlerdeki maddeler, okuma eğitimi sürecindeki çeşitli uygulamaları ve öğretmen desteğini öğrenci algılarına göre belirlemeye çalışmaktadır. Öğrencilerin kendileri hakkındaki görüşlerini içeren anketlerle öğrencilerin okuma öz-yeterliği, okuma zevki ve okuma alışkanlığına yönelik tespitler yapıldığı görülmektedir. PISA’ya katılan öğrencilerin okuma okuryazarlığı testinden elde ettiği başarı puanlarından ve anket verilerinden hareketle öğrencilerin okuryazarlık eğitimindeki başarı durumu, okumaya yönelik algıları ve öğretim ortamının yapısıyla ilgili çıkarımlar yapmak mümkün olmaktadır.

Okumaya Yönelik Motivasyon Kaynakları ve Öğretmen Desteği

PISA 2018’deki anketlerde, okuma okuryazarlığının ana döngü olduğu PISA 2000 ve PISA 2009’dan farklı olarak öz-yeterlik ile bireyin belirli görevleri yerine getirebilme kapasitesine yönelik algısı araştırılmıştır (OECD, 2019a). Öz-yeterlik, kişilerin belirli etkinliklere ilişkin gerekli eylemleri organize etme ve yürütme becerileriyle ilgili yargılarıdır (Bandura, 1986). Öz-yeterlik kişinin yapacağı bir etkinliğe yönelik özgüvenini ve kararlılığını tetikleyerek bu etkinlik için göstereceği çabayı da etkilemektedir (Bandura, 1977). Bu nedenle bir konuda kendini yeterli hisseden bireylerin zorluklarla karşılaştıklarında, yeteneklerinden kuşku duyanlara göre daha çok çalıştıkları ve daha dayanıklı oldukları varsayılır (Schunk, 1991). Bu çaba ve dayanıklılık başarıyı da beraberinde getirmektedir. Öz-yeterlik ve başarı ilişkisi dikkate alındığında, okumaya yönelik öz-yeterlik algısı kişinin yapacağı okuma etkinliklerinde başarılı sonuçlar alacağının bir göstergesi olabilir (Keskin & Atmaca, 2014). Okuma öz-yeterliğinin okuma okuryazarlığı performansına etki eden unsurlar arasında diğerlerine kıyasla ön plana çıktığını gösteren çalışmalar mevcuttur. Peklaj ve Pecjak’a (2009) göre okuma öz-yeterliği, okuma başarısının yordayıcısı olarak okumaya ilgi duyma, sesli okuma öz-yeterliği, okuma sıklığı ve okuma süresine göre daha önemli bir unsurdur. Benzer şekilde aile katılımı, içsel okuma motivasyonu, dışsal okuma motivasyonu ve okuma öz-yeterliğinin okuma başarısıyla ilişkisini araştıran Yang ve arkadaşları (2018), okuma okuryazarlığı performansının en önemli yordayıcısının öz-yeterlik olduğu sonucuna ulaşmıştır. İlgili araştırmalar okuma öz-yeterliğinin okuma başarısı (Akar, 2008; Altunkaya, 2018; Boakye, 2015; Chen ve diğerleri, 2021; Cheung ve diğerleri, 2017; Peklaj & Pecjak, 2009; Retelsdorf ve diğerleri, 2014; Smith ve diğerleri, 2012; Schöber ve diğerleri, 2018; Unrau ve diğerleri, 2018; Yang ve diğerleri, 2018), okuduğunu anlama (Fitri E ve diğerleri, 2019; Solheim, 2011; Ülper & Şirin, 2020), akıcı okuma becerisi (Armut & Türkyılmaz, 2019; Peura ve diğerleri, 2019a; Peura ve diğerleri, 2019b), okumaya yönelik tutum (Dilbaz, 2019; Eyüp ve Uzuner Yurt, 2015), okuma sevgisi, okuma sıklığı (Karakoç Öztürk, 2015), sözcük okuma (Carroll & Fox, 2017) ve okuma görev değeri (Keskin, 2014) ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir.

PISA 2018’deki anketler aracılığıyla verileri elde edilen bir diğer motivasyon kaynağı okuma zevkidir. Kişinin okuma eyleminden alacağı tatmini öngörerek kendi özgür iradesiyle yaptığı okuma olarak tanımlanabilen okuma zevki (Clark & Rumbold, 2006) sayesinde öğrenciler, okumayı hayatlarının bir parçası hâline getirebilir ve okuma becerilerini uygulama yoluyla geliştirebilirler (OECD, 2019b). Cox

ve Guthrie'ye göre (2001) zevk amacıyla yapılan okumaların miktarı okuma başarısı, dünya bilgisi ve topluma katılım gibi faydalar da dâhil olmak üzere çocukların ve genç yetişkinlerin yaşamında önemli bir rol oynamaktadır. Yapılan çalışmalar okuma zevkinin okuma başarısı (Cheema, 2018; Dool & Simpson, 2021; Flowers 2003; Krashen, 2004; Retali ve diğerleri, 2018; Tavşancıl ve diğerleri, 2019), okuma motivasyonu (Doğaç, 2021; Dool & Simpson, 2021; Ertem, 2020; Schiefele ve diğerleri, 2012), sözcük dağarcığı zenginliği (Krashen, 2004; Sullivan & Brown, 2015), yazma başarısı (Krashen, 2004) ve akademik başarı (Mol & Jolles, 2014; Whitten ve diğerleri, 2016) ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Düzenli olarak, belirli aralıklarla, belirli yoğunlukta okuma işlevini sürdürme (Özen, 2001) ve okumayı bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılama sonucunda bu eylemi yaşam boyu eleştirel bir biçimde gerçekleştirme (Yılmaz, 1995) şeklinde tanımlanabilen okuma alışkanlığı, PISA 2018'deki anketlerde incelenen motivasyon kaynaklarından biridir. Tekrar gerektiren bir beceri olması bakımından bireylerin okuma becerilerini düzenli ve sürekli olarak devam ettirebilmeleri için okuma alışkanlığının kazandırılması önemlidir. Öte yandan dijitalleşen dünyada basılı okumanın yanında çevrim içi okuma da gittikçe önem kazanmıştır. Bu nedenle anket sorularında okumaya ayrılan zaman ve okuma sıklığı dışında basılı ve çevrim içi okumayı tercih etme ile ilgili sorulara da yer verilerek yeni bir okuma çerçevesi geliştirilmiştir (OECD, 2019a). Çeşitli çalışmalarda okuma alışkanlığının okuduğunu anlama (Locher & Pfost, 2020; Sartika ve diğerleri, 2020; Suhana & Haryudin, 2017), okuma başarısı (Dökmen, 1994; Leppanen ve diğerleri, 2005; Mcgeown ve diğerleri, 2015), akademik başarı (Akin, 2016; Aksoy, 2017; Berkant & Tüzer, 2017; Cherian & Thomas, 1995; Gallik, 1999; Yılmaz, 2012; Güney ve diğerleri, 2014), okuma öz-yeterliği (Karakoç Öztürk, 2015; Uyar Aydın & Balkan, 2022), yazma becerisinin çeşitli yönleri (Akin, 2016; Eminoğlu & Özkan, 2019; Dölek, 2021), beyindeki beyaz cevherin gelişimi (Takeuchi ve diğerleri, 2016), sözcük dağarcığı zenginliği (Santric ve diğerleri, 2019) ve problem çözme becerileri (Sevgi & Karakaya, 2021) ile pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya konmuştur.

PISA 2018'de uygulanan anketlerde okul ortamı yapısı içerisinde yer alan, okuma gelişimi ve katılımına yönelik öğretim uygulamalarının içerisinde ele alınan öğretmen desteği (OECD, 2019a), öğrenci motivasyonunun artışının ana yordayıcılarından biri olarak öne çıkmaktadır (Klieme, Steinert & Hochweber, 2010; akt. OECD, 2019a). Nitekim öğretmen desteği okul ortamında öğrenciler için önemli sosyal destek kaynaklarından biridir (Ma ve diğerleri, 2021). Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerle olan destekleyici ilişkilerinin, öğrencilerin öz-yeterlik ve öğrenme stratejileriyle ilişkili olabileceği dolayısıyla akademik başarıyı etkileyeceği varsayılmaktadır (Ma ve diğerleri, 2017). Çeşitli araştırmalar öğretmen desteğinin okuma okuryazarlığı (Büyükata, 2022; Chang ve Bangsri, 2020; Chen ve diğerleri, 2019; İnci & Kaya, 2022; Ma ve diğerleri, 2021; Mercer, 2011; Radulovic ve diğerleri, 2022), ilk okuma (Silinskas ve diğerleri, 2016); okumaya katılım (Berman-Young, 2014; Zhao ve diğerleri, 2018), okuma dışındaki akademik başarılar (Bal, 2011; Chen, 2017; Klem & Connell, 2014; Ma ve diğerleri, 2017), akademik duygular (Lei ve diğerleri, 2018) ve okula yönelik tutum (Ertem ve diğerleri, 2021) ile ilişkilerini çeşitli açılardan ortaya koymuştur.

PISA 2018 uygulamasında katılımcı 79 ülkenin okuma okuryazarlığı performansı puan ortalaması 453; 37 OECD ülkesinin bu alandaki puan ortalaması ise 487'dir. Okuma becerileri alanında Türkiye'nin puan ortalaması, katılımcı ülkelerin puan ortalamasından yüksek olsa da OECD puan ortalamasının altında kalmıştır. Türkiye, PISA 2018'de katılımcı 79 ülke arasından okuma alanında 40. sıradayken, 37 OECD üyesi ülke arasında ise 31. sıradadır. PISA'nın son iki uygulamasına bakıldığında Türkiye'nin okuma becerileri puan ortalaması 428'den 466'ya yükselmiştir (MEB, 2019). Eğitim sistemimizin genel profilini ortaya koyması bakımından değerlendirildiğinde, PISA uygulamasında okuma okuryazarlığına yönelik puan ve sıralama açısından elde edilen sonuçların yeterli olmadığı söylenebilir. Okuma okuryazarlığı sonuçlarını anketler yoluyla elde edilen üstbilişsel yapılar ile ilişkilendirerek tartışmak, öğrenci algıları ve başarıları arasındaki ilişkiler doğrultusunda Türkiye'deki okuma eğitimi ile ilgili farklı çıkarımlar yapabilme olanağı sağlaması bakımından önemli görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı PISA 2018 Türkiye uygulaması verilerinden hareketle okuma okuryazarlığı performansına etki ettiği düşünülen motivasyon kaynakları (okuma öz-yeterliği, okuma zevki, okuma alışkanlığı), öğretmen desteği ve okuma okuryazarlığı performansı arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1-Okuma okuryazarlığı performansı ile okuma alışkanlığı, okuma öz-yeterliği, okuma zevki ve öğretmen desteği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2-Okuma alışkanlığı, okuma öz-yeterliği, okuma zevki ve öğretmen desteği okuma okuryazarlığı performansına ne düzeyde katkı sağlamaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2020). Araştırma kapsamında; okuma başarısı, okuma alışkanlığı, okuma öz-yeterliği, okuma tutumu ve öğretmen desteği arasındaki ilişki incelenmiştir. Bunun için korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Fraenkel ve Wallen (2006)'a göre, korelasyonel araştırmalar keşfedici ve yordayıcı korelasyon araştırması olarak ikiye ayrılabilir. Keşfedici korelasyon araştırmaları değişkenler arası ilişkileri çözümleyerek önemli bir olayı anlamaya çalışmak için kullanılırken (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016), yordayıcı korelasyon araştırmalarında değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle değişkenlerden birinden yola çıkılarak diğeri yordanmaya çalışılır (Fraenkel & Wallen, 2006).

Okuma alışkanlığı, okuma öz-yeterliği, okuma tutumu ve öğretmen desteği değişkeninin okuma okuryazarlığı performansını yordama gücü Hiyerarşik Lineer Model (HLM) ile test edilmiştir. Hiyerarşik regresyon analizinde bağımsız değişkenler grup grup regresyon modeline sokulur. Dolayısıyla ikinci grupta modele giren bağımsız değişkenlerin birinci grupta modele giren bağımsız değişkenlere kıyasla bağımlı değişken üzerinde ne kadar fazla etkisi olduğu görülebilmektedir (Gürbüz & Şahin, 2016). Ayrıca hiyerarşik regresyon, ölçülmesi planlanan değişkenlerin modele hangi sırayla eklenmesi gerektiğine belli bir alan bilgisi doğrultusunda araştırmacının karar verebilmesine imkân sağlayan bir yöntemdir. Bu araştırmada hiyerarşik regresyon yönteminin tercih edilmesinin sebebi okuma alışkanlığı, okuma öz-yeterliği, okuma zevki ve öğretmen desteği değişkenlerinin okuma okuryazarlığı performansını anlamlı şekilde açıklayıp açıklamadığını görmek ve bu değişkenleri sırayla modele ekleyerek okuma okuryazarlığı performansı üzerindeki etkilerini tespit etmektir. Bu doğrultuda okuma alışkanlığı, okuma öz-yeterliği, okuma tutumu ve öğretmen desteği sırayla modele eklenerek her bir adımda modele eklenen değişkenin okuma okuryazarlığı performansı üzerinde açıkladığı varyans oranı incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından her adımda modele yeni değişkenler eklenerek birkaç regresyon modeli oluşturulmuş ve ilgili değişkenlerin modele katkısı belirlenmeye çalışılmıştır. Özellikle PISA 2018 Türkiye okuma başarısındaki değişime etkisi bakımından öğrencilerin duyuşsal özelliklerinden (alışkanlık, öz-yeterlik, okuma zevki) kaynaklı değişkenler ile öğretmen uygulamalarının (destek) katkısı belirlenmeye çalışılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, PISA 2018 uygulamasında, tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 6890 öğrenciden oluşan Türkiye örneklemini oluşturmaktadır. Veri setinde yapılan gerekli işlemler nedeniyle 1216 öğrenci örneklemden çıkarılmıştır. Bu işlemler sonucunda araştırmanın örneklemini 5670 öğrenciden oluşmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri PISA uluslararası resmi internet sitesi www.pisa.oecd.org üzerinden elde edilmiştir. Araştırma kapsamında, Türkiye'den PISA 2018 uygulamasına katılan öğrencilerin öğrenci anketlerine vermiş oldukları yanıtlardan oluşan indeksler ele alınmıştır.

Veri setinde yer alan ve dörtlü likert tipinde derecelendirilmiş testlerden oluşan Öğretmen Desteği (ST100), Yönlendirmeli Öğretim (ST102), Uyarlamalı Öğretim (ST212), Geribildirim (ST104), Öğretmen Coşkusu (ST213), Okumaya Katılımı Teşvik (ST152) ve Öğretim Uygulamaları (ST153) indeksleri "Öğretmen Desteği" bağımsız değişkeni olarak düzenlenmiştir. Kategorik olarak düzenlenmiş Okuma Tercihi (ST168) indeksi ile beşli likert tipinde derecelendirilmiş testlerden oluşan Okumaya Ayrılan Zaman (ST175) ve Okuma Sıklığı (ST176) indeksleri "Okuma Alışkanlığı" bağımsız değişkeni

olarak ele alınmıştır. Dörtlü likert tipinde derecelendirilmiş testlerden oluşan Okuma Öz-yeterliği (ST161) indeksi “Okuma Öz-yeterliği” bağımsız değişkeni olarak, Zevk İçin Okuma (ST160) indeksi ise “Okuma Zevki” bağımsız değişkeni olarak ele alınmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturan “Okuma Okuryazarlığı Performansı”, veri setindeki her bir öğrenci için verilmiş olan on adet okuma puanının (PVREAD) ortalaması hesaplanarak oluşturulmuştur.

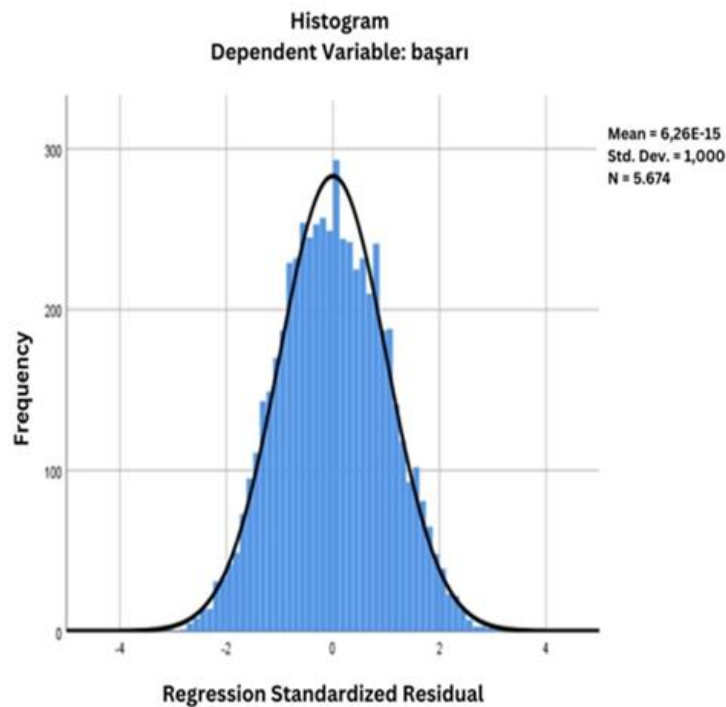
İşlem

Araştırma kapsamında verilerin analizine geçilmeden önce veri seti, araştırmanın konusu ve amacı doğrultusunda düzenlenmiştir. Bu bağlamda veri setinden araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkeni olarak araştırmaya dâhil edilen indekslerde, öğrenciler tarafından yönergeye uygun yanıtlanmamış maddeler kayıp veri olarak değerlendirilmiş, indekslerdeki en az bir maddeyi boş bırakmış öğrenciye ait veriler ayıklanmıştır. Veri setinde indekslerdeki maddelerin hiçbirine cevap vermediği tespit edilen öğrenciler veri setinden ayrılmıştır. Bu işlemler sonucunda 1184 öğrenci kayıp veri nedeniyle, 32 öğrenci de hiçbir maddeye cevap vermeme gerekçesiyle veri setinden çıkarılmıştır.

Diğer yandan araştırma kapsamına alınan indekslerdeki maddeler incelenmiş, bazı indekslerde yer alan maddelerin içeriği nedeniyle ters kodlanması gerektiğine karar verilmiştir. Bu bağlamda, likert tipte düzenlenmiş olan Öğretmen Desteği (ST100) ve Yönlendirmeli Öğretim (ST102) indeksinin bütün maddeleri, Okuma Öz-yeterliği (ST161) indeksinin 4, 5 ve 6. maddeleri, Zevk İçin Okuma (ST160) indeksinin 1, 4 ve 5. maddeleri ters kodlama yapılarak analiz edilmiştir.

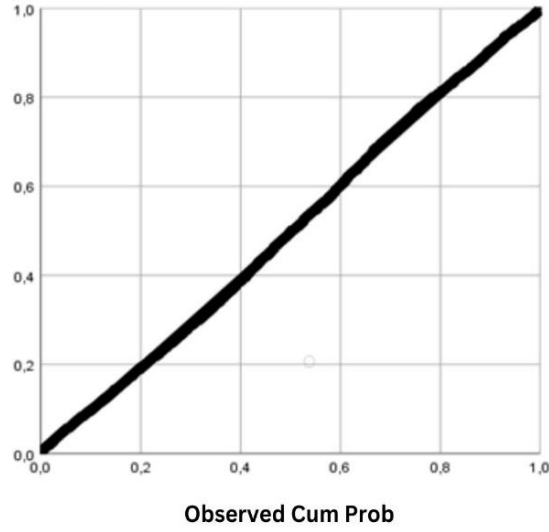
Verilerin Analizi

Hiyerarşik çoklu regresyon analizine geçilmeden önce ilgili varsayımlar test edilmiştir. Çoklu regresyon analizinde yordayıcı değişkenler arasında çoklubağlantılılık (multi-colinearity) olarak tanımlanan bir sorunla karşılaşılabilir. Çoklubağlantı, bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişkilerin olmasıdır (Büyüköztürk, 2016). Korelasyon sonuçları incelendiğinde hiçbir değişkenin bir diğeriyle yüksek düzeyde ilişkili olmaması nedeniyle çoklubağlantılılık sorununun olmadığı görülmüştür (Tablo 1). Doğrusallık ve normallik varsayımlarının karşılanması güçleştiren uç değerler olup olmadığı, artık değerler üzerine kurulu grafiklerle incelenmiştir (Şekil 1,2 ve 3). Histogram grafiğinde normallik, P-P Plot tablosunda doğrusallık açısından, saçılım grafiği ile de uç ve artık değerler bakımından verilerin analize uygun olduğu görülmektedir.



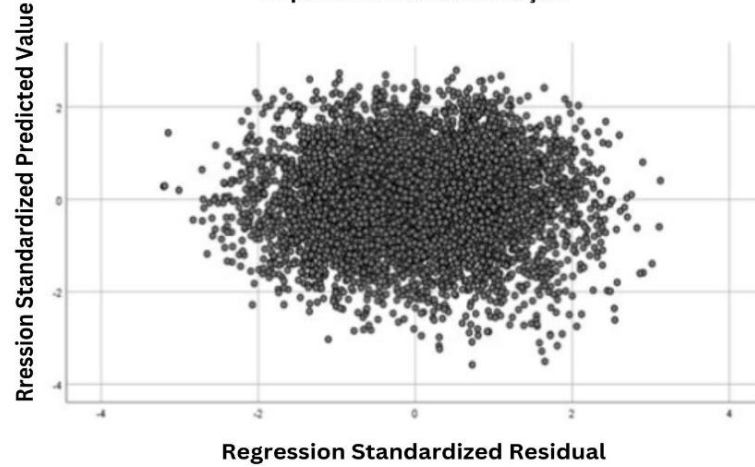
Şekil 1. Histogram

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
Dependent Variable: başarı



Şekil 2. Normal P-P Plot Tablosu

Scatterplot
Dependent Variable: başarı



Şekil 3. Saçılım Grafiği

Bulgular

Araştırma kapsamında yapılan analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 1 ve Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Okuma Başarısı, Okuma Alışkanlığı, Okuma Öz-yeterliği, Okuma Zevki ve Öğretmen Desteği Arasındaki ilişki

	1	2	3	4	5
1- Okuma Okuryazarlığı Performansı	1				
2- Okuma Alışkanlığı	.226	1			
3- Okuma Öz-yeterliği	.276	.239	1		
4- Okuma Zevki	.236	.165	.473	1	

5- Öğretmen Desteği	.041	.105	.173	.172	1
p<.01					

Tablo 1 incelendiğinde PISA 2018 Türkiye örneklemini oluşturan öğrencilerin algılarına göre, okuma okuryazarlığı performansı, okuma alışkanlığı, okuma öz-yeterliği, okuma tutumu ve öğretmen desteği arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Değişkenler arasındaki en yüksek ilişki okuma öz-yeterliği ile okuma zevki arasında ($r = .473$; $p < .01$), en düşük ilişki ise okuma okuryazarlığı performansı ile öğretmen desteği arasındadır ($r = .041$; $p < .01$).

Tablo 2.

Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	β	t	F	R	R ²	p
Adım 1						
Okuma Alışkanlığı	28.61	17.501	306.282	.226	.051	.000*
Adım 2						
Okuma Alışkanlığı	21.50	13.135	326.529	.321	.103	.000*
Okuma Öz-yeterliği	37.66	18.140				.000*
Adım 3						
Okuma Alışkanlığı	20.64	12.666	246.391	.340	.115	.000*
Okuma Öz-yeterliği	28.45	12.296				.000*
Okuma Zevki	15.14	8.794				.000*
Adım 4						
Okuma Alışkanlığı	20.86	12.788	186.279	.341	.116	.000*
Okuma Öz-yeterliği	28.94	12.463				.000*
Okuma Zevki	15.54	8.986				.000*
Öğretmen Desteği	-6.31	-2.318				.020**

*p<.01 **p<.05

Tablo 2'ye göre, birinci adımda okuma alışkanlığının regresyon modeline anlamlı bir şekilde katkıda bulunduğu ($\beta = 28.61$; $p < .01$) ve okuma okuryazarlığı performansına ilişkin varyansın %5'ini açıkladığı görülmektedir. İkinci adımda okuma öz-yeterliğinin modele eklenmesiyle okuma okuryazarlığı performansına ilişkin varyansın %10'u açıklanmıştır ($\beta = 37.66$; $p < .01$). Okuma öz-yeterliğinin modele eklenmesi R² değerinde %5'lik bir artış sağlamıştır. Bu bulguya göre okuma öz-yeterliğinin, okuma okuryazarlığı performansına ilişkin açıklanan varyansa %5 katkı sağladığı söylenebilir.

Üçüncü adımda regresyon modeline okuma zevkinin eklenmesiyle okuma okuryazarlığı performansına ilişkin açıklanan varyans oranı %11'e çıkmıştır. R² değerindeki %1'lik artış okuma zevkinin okuma okuryazarlığı performansındaki değişime katkısı olarak ifade edilebilir. Okuma zevkinin regresyon modeline anlamlı bir şekilde katkıda bulunduğu görülmektedir ($\beta = 15.14$; $p < .01$).

Dördüncü adıma modele eklenen öğretmen desteğinin β değerinin negatif olması okuma okuryazarlığı performansına yönelik negatif bir ilişkiye işaret etmektedir ($\beta = -6.31$; $p < .05$). Diğer yandan öğretmen desteği okuma okuryazarlığı performansına ilişkin açıklanan varyans oranında %1'lik değişime neden olmuştur. Bu bulguya göre öğretmen desteğinin okuma okuryazarlığı performansına katkısının yok denecek kadar düşük olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada PISA 2018 Türkiye uygulaması verilerinden hareketle 1) okuma öz-yeterliği, okuma zevki, okuma alışkanlığı, 2) öğretmen desteği, 3) okuma okuryazarlığı performansı arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçladık. Bu amaç doğrultusunda verileri çözümlemede korelasyon ve hiyerarşik çoklu regresyon analizlerini kullandık. Bu bölümde bulgulardan hareketle ulaştığımız sonuçları önceki araştırma sonuçlarıyla birlikte tartışmaya açtık.

Çalışmanın bulgularında PISA 2018 Türkiye uygulamasında okuma okuryazarlığı performansı ile ilişkisi en yüksek olan değişkenin okuma öz-yeterliği olduğu ortaya çıkmıştır (.276). Benzer şekilde okuma okuryazarlığı performansına katkı bakımından önemli bir paya sahip olan okuma öz-yeterliğinin okuma başarısıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu gösteren pek çok çalışma bulunmaktadır (Akar, 2008; Altunkaya, 2018; Boakye, 2015; Chen ve diğerleri, 2021; Cheung ve diğerleri, 2017; Peklaj & Pecjak, 2009; Retelsdorf ve diğerleri, 2014; Smith ve diğerleri, 2012; Schöber ve diğerleri, 2018; Unrau ve diğerleri, 2018; Yang ve diğerleri, 2018). Buna ek olarak Chen ve arkadaşları (2021) PIRLS 2016 Kanada örneklemini inceledikleri çalışmada öz-yeterliğin okuma başarısına aracılık ettiğini saptamıştır. PISA uygulamaları ile ilgili olmayan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşen bu durum öz-yeterliğin başarı ya da performansla doğal ilişkili bir durum olduğunu göstermektedir.

PISA 2018 Türkiye uygulamasına katılan öğrencilerin okuma okuryazarlığı performansını açıklamada %5,2'lik bir paya sahip olduğu görülen okuma öz-yeterliği, okuma alışkanlığı değişkeniyle birlikte diğer değişkenlere göre öne çıkmıştır. Benzer şekilde Peklaj ve Pecjak (2009) okuma öz-yeterliğinin; okuma ilgisi, okuma süresi, sesli okuma öz-yeterliği ve okuma sıklığına göre okuma başarısını tahmin etmede daha önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Okuma başarısında aile katılımına, dış ve iç motivasyona göre okuma öz-yeterliği daha güçlü bir yordayıcıdır (Yang ve diğerleri, 2018). Bu sonuçlardan hareketle okuma başarısıyla diğer değişkenlere göre ilişkisi daha yüksek olan okuma öz-yeterliğinin aynı zamanda okuma okuryazarlığı performansını tahmin etmede güçlü bir yordayıcı olduğu söylenebilir.

Çalışmada ele aldığımız değişkenler arasında en yüksek ilişkinin okuma öz-yeterliği ile okuma zevki arasında olduğu görülmektedir (.473). Bu sonuçla benzer şekilde bazı araştırmalar okuma öz-yeterliğinin okumaya yönelik tutum (Eyüp & Uzuner Yurt, 2015; Dilbaz, 2019), okuma sevgisi, okuma sıklığı (Karakoç Öztürk, 2015) ve okuma görev değeri (Keskin, 2014) ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlardan hareketle okuma öz-yeterliği arttıkça okuma zevkinin artacağı, okuma zevki arttıkça da okuma öz-yeterliğinin artacağı söylenebilir. Böylece ergenlik döneminde okuma öz-yeterliğiyle birlikte zevk almaya yönelik ders dışı okuma etkinliklerinin okuma becerisini olumlu yönde geliştireceği varsayılabilir.

Önceki çalışmalarda okuma zevkinin okuma okuryazarlığı performansını etkileyen değişkenlerden biri olarak incelendiği görülmüştür. Hem PISA 2009 (Tavşançıl ve diğerleri, 2019) hem de PISA 2018 (Doğaç, 2021; Ertem, 2020) Türkiye uygulamasında okuma zevki, okuma okuryazarlığı performansının bir yordayıcısıdır. Doğaç (2021) tarafından yapılan çalışmada okuma zevki ile okuma okuryazarlığı performansı arasında anlamlı ve pozitif yönlü düşük düzey bir ilişki olduğu ve HLM modeline anlamlı bir katkı sağladığı belirtilmiştir. Bizim çalışmamızda da okuma zevkinin okuma okuryazarlığı performansı ile pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişkili (.236) olduğu ve modelimize göre okuma okuryazarlığı performansını %1,2 oranında açıkladığı görülmektedir. Cheema (2018) PISA 2009 uygulamasına katılan 65 ülke örneklemini ile yaptığı araştırmada okuma okuryazarlığı bakımından yüksek performans gösteren ülkelerde okuma zevki ile pozitif, düşük performans gösteren ülkelerde okuma zevki ile negatif ilişkiler olduğunu saptamıştır. Bu çalışmalardan hareketle 15 yaşındaki öğrencilerin ders dışı okuma faaliyetlerinin okuma okuryazarlığı performansını açıklamada önemli bir unsur olduğunu söyleyebiliriz.

Bu çalışmada elde edilen bir başka sonuca göre okuma alışkanlığı ile okuma okuryazarlığı performansı arasında anlamlı ve pozitif yönlü düşük düzey ilişki bulunmaktadır (.226). Çeşitli çalışmalarda okuma alışkanlığının okuma başarısıyla (Dökmen, 1994; Leppanen ve diğerleri, 2005; McGeown ve diğerleri, 2015) ve okuduğunu anlamayla (Locher & Pfost, 2020; Sartika ve diğerleri, 2020; Suhana & Haryudin, 2017) pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya konmuştur. PISA 2018 Türkiye örnekleminde elde ettiğimiz verilerin analiz sonucu da söz konusu araştırmalarda ulaşılan sonuçları destekler niteliktedir. Bu sonuçlardan hareketle okuma alışkanlığı olan öğrencilerin okuma becerisinin de gelişebileceği söylenebilir. Okuma alışkanlığı ile okuma okuryazarlığı performansı arasındaki ilişki göz önünde bulundurulduğunda iki unsurun birbiri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Geçmişte yapılan bazı araştırmalar ise okuma başarısı ile okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur (Lamme, 1976; Yıldız & Akyol, 2011). Bu çalışmalardaki katılımcı grubun PISA

verilerine göre az olduğu ve katılımcıların yaş grubu göz önüne alındığında ilişki bulunamaması normal kabul edilebilir.

Okuma alışkanlığıyla ilişki düzeyi en yüksek olan bağımsız değişkenin okuma öz-yeterliği olduğu görülmektedir (.239). Önceki çalışmalarda da okuma alışkanlığı ile okuma öz-yeterliği arasında pozitif yönde ilişki olduğu ortaya konmuştur (Karakoç Öztürk, 2015; Uyar Aydın & Balkan, 2022). Elde edilen sonuçlardan hareketle okuma öz-yeterliği ile okuma alışkanlığının birbirini pozitif yönde etkilediği söylenebilir.

Yaptığımız HLM analizinin sonucuna göre okuma alışkanlığının, okuma okuryazarlığı performansına %5 oranında katkı sağladığı görülmüştür. Bu sonuç da okuma alışkanlığını okuma başarısı ile ilişkilendiren çalışmaları desteklemektedir. İyi bir okuma alışkanlığı kazanmış bireylerin okuma performansının da artabileceği bu sonuçla ortaya konmuştur.

Okuma eğitiminde öğretmenin önemine çeşitli yönlerden dikkat çekilmektedir. Braunger ve Lewis'e (1997) göre öğretmenlerin model olması, strateji, yöntem ve teknikleri sergilemeleri okuma eğitiminde başarılı sonuçlar alınmasını sağlamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin okuma eğitiminde öğrenciye vereceği destek ve bu desteğin öğrenci tarafından algılanabilmesi oldukça önemlidir.

PISA 2018'de öğretmen desteğinin okuma okuryazarlığına anlamlı etkisinin çok az olduğu ülkelerden birinin de Türkiye olduğu raporlanmıştır (OECD, 2019c). Çalışmamızın bulgularına göre öğretmen desteği ile okuma okuryazarlığı performansı arasında anlamlı ve pozitif yönde düşük düzey bir ilişki olduğu görülmektedir. Yaptığımız HLM analizi sonucuna göre ise öğretmen desteğinin okuma başarısına katkısı %0.1'dir.

PISA 2018 Türkiye verileri üzerinde yapılan çeşitli çalışmalarda da aynı sonuçlar ortaya konmuştur. Büyükkatak (2022) tarafından yapılan araştırmada, PISA 2018 Türkiye örnekleme dayalı olarak bazı değişkenlerin öğrencilerin okuma becerileri performansı üzerindeki önem dereceleri incelenmiş, öğretmen desteği değişkeninin okuma becerileri performansı üzerindeki önem derecesinin düşük kaldığı ve en etkisiz bağımsız değişken olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yine aynı çalışmada, önem derecesine göre öğretmen desteği değişkeninin düşük ayırt ediciliğe sahip olarak anlamlı fark yaratmadığı belirlenmiştir. İnci ve Kaya (2022) tarafından PISA 2018 Türkiye verilerinden hareketle yapılan çalışmada da öğretmen desteğinin sosyoekonomik açıdan okuma performansına etkisinin çok düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. PISA 2018 uygulamasında öğretmen desteğinin okuma okuryazarlığı performansına etkisini araştıran bazı çalışmalarda ise farklı sonuçlar ortaya konmuştur. Radulovic ve diğerlerinin (2022) PISA 2018 verilerinden hareketle yaptıkları çalışmanın sonucunda öğretmen desteğinin, öğrencilerin kültürel birikimleriyle okuma performansı arasındaki farka düzenleyici bir etkide bulunduğu tespit edilmiştir.

Birçok çalışmada öğretmen desteğinin okuma performansına olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir (Chang & Bangsri, 2020; Chen ve diğerleri, 2019; ve diğerleri, 2021; Mercer, 2011; Radulovic ve diğerleri, 2022). PISA 2009 Çin uygulaması (Chen ve diğerleri, 2019) ve PISA 2018 Çin uygulaması (Ma ve diğerleri, 2021) verilerinden hareketle yapılan çalışmalarda öğretmen desteği ile okuma okuryazarlığı performansı arasında anlamlı ve pozitif düzeyde ilişki bulunmuştur. 2009 PISA okuma okuryazarlığı performansında en başarılı ülke Çin (Shanghai) iken Türkiye 38. sırada, 2018 PISA okuma okuryazarlığı performansında en başarılı ülke Çin (Pekin, Şanghay, Jiangsu ve Zhejiang) iken Türkiye ise 40. sıradadır. Elbette okuma okuryazarlığı performansına etki eden birçok unsur bulunmaktadır. PISA 2018'e katılan Çinli öğrencilerin algıladığı öğretmen desteği okuma okuryazarlığı performansına %5 etki ederken (Ma ve diğerleri, 2021) Türkiye'den katılan öğrencilerin algıladığı öğretmen desteğinin performansa etkisi %0.1'dir. Diğer unsurlarla birlikte Çin'deki öğretmen desteği Türkiye'dekinden çok yüksektir. Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri öğrencilere destek (yönlendirmeli öğretim, uyarlamalı öğretim, geri bildirim, coşku, okumayı katılımı teşvik, öğretim uygulamaları, öğretmen desteği) verirse veya bu destek artarsa öğrencilerin PISA okuma okuryazarlığı başarısının artacağı öne sürülebilir. Bir başka deyişle öğrencilerin okuduğunu daha iyi anlaması için Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda yapısal değişikliklere ve bu dersi veren öğretmenlerin de öğrenciye daha çok destek vermesine ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin büyük bir kesiminin ortaöğretim birinci sınıfta yer almasından ve öğretmen desteği ile ilgili soruların öğrencilerin katıldıkları son derslere yönelik olmasından hareketle öğrencilerin Türk dili ve

edebiyatı dersi öğretmenlerinden okuma okuryazarlığı açısından yeterince destek almadıklarını düşündükleri ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak bu araştırmada PISA 2018 Türkiye uygulamasında; okuma okuryazarlığı performansı ile okuma alışkanlığı, okuma öz-yeterliği, okuma zevki ve öğretmen desteği arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Çalışmadaki değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde yalnızca okuma öz-yeterliği ile okuma zevki arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulunduğu (.473), diğer değişkenler arasındaki ilişkilerin düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Hiyerarşik Lineer Modele eklenen bağımsız değişkenlerin tümünün (öğretmen desteği, okuma öz-yeterliği, okuma zevki, okuma alışkanlığı) modele anlamlı bir şekilde katkı sağladığı görülmektedir. Buna göre okuma alışkanlığı, okuma öz-yeterliği, okuma zevki ve öğretmen desteği, okuma okuryazarlığı performansına ilişkin toplam varyansın %11.6'sını açıklamaktadır. Bağımsız değişkenlerin okuma okuryazarlığı performansına katkısı ayrı ayrı değerlendirildiğinde, okuma öz-yeterliğinin (%5.2) ve okuma alışkanlığının (%5.1) katkısının hemen hemen aynı oranda olduğu, okuma tutumu katkısının daha düşük (%1.2), öğretmen desteği katkısının yok denecek kadar az (%0.1) olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin okuma okuryazarlığı performansına yönelik öğretmen desteğini yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

PISA 2018 uygulamasına Türkiye'den katılan öğrencilerin algısına göre öğretmen desteğinin okuma performansına katkısının olmaması şaşırtıcı ve beklenmedik bir sonuçtur. Hem Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programının okuma okuryazarlığına yönelik bir içeriğe sahip olmaması hem de bu program doğrultusunda oluşturulan ders kitaplarındaki metinlerin PISA metinleriyle benzerliğinin olmaması bu sonucun nedenlerinden biri olarak görülebilir. Buna ek olarak okuma gelişiminin bir birikim ve uzun soluklu bir süreç gerektirmesi göz önüne alındığında ilkökul ve ortaokuldaki Türkçe derslerinin de bu sonuçta pay sahibi olduğu varsayılabilir. Yeni okuryazarlık anlayışına yönelik olan PISA okuma okuryazarlığında kullanılan metinlerin hem biçim hem içerik açısından yaşam temelli olduğu söylenebilir. Ancak Türk dili ve edebiyatı dersi kapsamındaki metinlerin böyle bir içeriği yansıtmadığı görülmektedir. Ayrıca ders içeriğinin tür üzerine yoğunlaşması metin üzerinde anlamaya dönük çalışmaların daha az yapılmasına neden olmaktadır. Bunun yanında çalışmamızın bulgularının da ortaya koyduğu şekilde öğrencilerin algıladıkları öğretmen desteğinin okuma alışkanlığı, okuma öz-yeterliği ve okuma zevki değişkenleriyle ilişkisi düşük düzeydedir. Bu sonuçlardan hareketle Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin öğrencilere yönelik desteğinin, okumaya katılımı teşvik etmelerinin, coşkularının, uyarlamalı öğretimlerinin, yönlendirmeli öğretimlerinin ve öğretim uygulamalarının öğrencilerin gerek Türk dili ve edebiyatı dersinde kullanılan metinleri gerekse yaşam temelli metinleri anlamalarında etkisinin az olduğu ifade edilebilir. Tüm bu etkenler Türk dili ve edebiyatı dersi içeriğinin ve öğretmen eğitiminin tekrar düzenlenmesine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Öneriler

PISA ile ilgili çalışmaların PISA'nın değerlendirme yapısındaki unsurlara (sosyo-ekonomik, eğitim ortamları, duyuşsal anketler-indeksler, eğitim yönetimi vs.) odaklandığı görülmektedir. Veri setlerindeki karışıklığın ve yoğunluğun araştırmacıları buna zorladığı söylenebilir. Bu çalışmada yaptığımız gibi öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevaplar üzerinden hem kendileriyle hem de farklı durumlarla ilgili algılarından hareketle çıkarımlarda bulunmak da PISA sonuçlarını değerlendirmenin yollarından biridir. Bu çıkarımlar, varsayımlar üzerinden tahminler üretmeye dayansa da farklı bakış açıları bulabilmek ve PISA ile ilgili çalışmalara katkı sunmak için bu tür değerlendirmelere de ihtiyaç vardır. Çünkü PISA eğitime yönelik farklı bakış açıları kazandırabilecek çok fazla indeks ve puan türü içermektedir. Ancak bütün bu sonuçları net bir şekilde açıklamaya yetecek veriyi bulmak güçtür. PISA veri setlerinde anketler bir araya getirilerek indeksler oluşturmaktadır. Ancak bir indeks ile başka indeksler birleştirildiğinde bir durumun tam olarak açıklanabilmesi tartışmalıdır. Bu nedenle araştırmacılar farklı değişkenler üzerinden daha farklı ve kapsamlı değerlendirme yolları aramalıdır. PISA sonuçlarına yönelik daha bütüncül değerlendirmeler yapılması için duyuşsal ve bilişsel indekslerde ortak noktaların belirlenmesi gerekmektedir.

Uluslararası, kapsamlı ve önemli bir araştırma olan PISA 2018 uygulamasındaki okuma okuryazarlığı başarıları, öğretmen desteği ve motivasyon kaynakları arasındaki ilişkilerden elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda Türkiye’deki okuma eğitime yönelik şu öneriler sunulmuştur:

- Ortaöğretim kademesinde öğrencilerin okuma becerilerine katkı sağlayacağı görülen okuma öz-yeterliği, okuma alışkanlığı, okuma zevki gibi motivasyon kaynakları desteklenmelidir.
- Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri okuma eğitiminde; yönlendirmeli öğretim, uyarlamalı öğretim, geribildirim, öğretmen coşkusu, okumaya katılımı teşvik ve ders içi çeşitli öğretim uygulamaları ile öğrencilere destek olmalıdır.
- Öğrencilerin okumayı düzenli ve sürekli bir uğraşı olarak algılamaları konusunda gerekli etkinlik ve uygulamalara yer verilmelidir.
- Türk dili ve edebiyatı dersinin içeriği ve ders kitaplarındaki metinler yeni okuryazarlık becerileri göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmelidir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Yazarların Katkı Oranı

1. yazar %40, 2. Yazar %30, 3. Yazar %30.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur.

Kaynaklar

- Akar, C. (2008). Öz-yeterlik inancı ve ilkokuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185–198.
- Akın, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve yazma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 54, 469–483.
- Aksoy, T. (2017). Okuma alışkanlığının Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 571-588.
- Altunkaya, H. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okur özyeterlikleri ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 202–219.
- Armut, M., ve Türkyılmaz, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerileri üzerine bir inceleme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 217-236.
- Bal, Ö. (2011). Seviye Belirleme Sınavı (SBS) başarısında etkili olduğu düşünülen faktörlerin sıralama yargıları kanunuyla ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(2), 200–209.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Pearson Education.
- Berkant, H. G., & Tüzer, A. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve sayısal ders başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 171–190.
- Berman-Young, S. B. (2014). *Teacher-Student Relationships: Examining Student Perceptions of Teacher Support and Positive Student Outcomes*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Minnesota.
- Boakye, N. A. N. Y. (2015). The relationship between self-efficacy and reading proficiency of first-year students: An exploratory study. *Reading & Writing*, 6(1).

- Büyükatrak, E. (2022). *PISA 2018 Türkiye örnekleminde okuma okuryazarlık düzeylerinin farklı veri madenciliği sınıflandırma yöntemleri ile incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyükoztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carroll, J. M., & Fox, A. C. (2017). Reading self-efficacy predicts word reading but not comprehension in both girls and boys. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-9.
- Chang, Y.-C., & Bangsri, A. (2020). Thai students' perceived teacher support on their reading ability: mediating effects of self-efficacy and sense of school belonging. *International Journal of Educational Methodology*, 6(2), 435-446.
- Cheema, J. R. (2018). Adolescents' enjoyment of reading as a predictor of reading achievement: new evidence from a cross-country survey. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 149-162.
- Chen, F., Sakyi, A., & Cui, Y. (2021). Linking student, home, and school factors to reading achievement: the mediating role of reading self-efficacy. *Educational Psychology*, 41(10), 1260-1279.
- Chen, Q., Lei, Y., Wen, Z., Li, S., Li, J., & Kong, Y. (2019). Teacher support, reading strategy and reading literacy: A two-level mediation model. *Best Evidence of Chinese Education*, 2(1), 157-170.
- Chen, W. H. (2017). A comparison of teachers' supportive behavior in middle high school classroom in Taiwan, Shanghai-China, and Finland: Evidence from PISA 2012. *ACM International Conference Proceeding Series*, 107-112.
- Cherian, V. I., & Thomas, V. (1995). Reading habits and academic achievement of Basotho children. *Perceptual and Motor Skills*, 80(2), 497-498.
- Cheung, W. M., Lam, J. W. I., Au, D. W. H., So, W. W. Y., Huang, Y., & Tsang, H. W. H. (2017). Explaining student and home variance of Chinese reading achievement of the PIRLS 2011 Hong Kong. *Psychology in the Schools*, 54(9), 889-904.
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. National Literacy Trust.
- Cox, K. E., & Guthrie, J. T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 116-131.
- Dilbaz, G. H. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının ve okur öz-algılarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Doğaç, A. (2021). *PISA 2018 Okuma becerilerini açıklayan değişkenlerin çok düzeyli yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi ilgisi ve alışkanlığı üzerine psikososyal bir araştırma*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Dölek, O. (2021). Okuma alışkanlığı ve üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığının yazma başarımı üzerindeki etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 931-946.
- Eminoğlu, N., & Özkan, Y. Ö. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile doğru yazma becerileri arasındaki ilişki. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 87-95.
- Ertem, H. Y. (2020). Examination of Turkey's PISA 2018 reading literacy scores within student level and school-level variables. *Participatory Educational Research*, 8(1), 248-264.
- Ertem, H. Y., Arslan, A., Aksoy Akbaş, S., Ecer, E., ve Eryiğit, L. (2021). Sınıf iklimi ve ortaokul öğrencilerinin okula yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1).
- Eyüp, B., & Uzuner Yurt, S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuduğunu anlama öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 17(67), 201-216.
- Fitri, D. R., Sofyan, D., & Jayanti, F. G. (2019). The correlation between reading self-efficacy and reading comprehension. *Journal of English Education and Teaching*, 3(1), 1-12.
- Flowers, T. A. (2003). Exploring the influence of reading for pleasure on African American high school students' reading achievement. *The High School Journal*, 87(1), 58-62.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Book Company.

- Gallik, J. D. (1999). Do they read for pleasure? recreational reading habits of college students. In *Source: Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(6), 480-488.
- Güney, N., Aytan, T., Kaygana, M., & Yağmur Şahin, E. (2014). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuduğu kitap sayısı ile akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 151-164.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz*. Seçkin Yayıncılık.
- İnci, S., & Kaya, V. H. (2022). The Relationship between the Teacher Qualities Perceived by Students and the Achievements of High and Low Socioeconomic Level Students. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51(1), 293-303.
- Karakoç Öztürk, B. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterlikleri üzerine bir araştırma: Adana ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 908-936.
- Keskin, H. K. (2014). A path analysis of metacognitive strategies in reading, self-efficacy and task value. *International Journal Social Sciences & Education*, 4(4), 798-808.
- Keskin, H. K., & Atmaca, T. (2014). The Adaptation of reader self-perception scale-2 into Turkish (RSPS-2). *İlköğretim Online*, 13(1), 306-318.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Klieme, E., B. Steinert ve J. Hochweber (2010), Zur Bedeutung der Schulqualität für Unterricht und Lernergebnisse, Bos, W., E. Klieme ve O. Köller (eds.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung*, Waxmann, Münster.
- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading : Insights from the research*. Heinemann.
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2018). The relationship between teacher support and students' academic emotions: A meta-analysis. In *Frontiers in Psychology*, 8.
- Leppänen, U., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. In *Journal of Research in Reading*, 28(4), 383-399
- Locher, F., & Pfof, M. (2020). The relation between time spent reading and reading comprehension throughout the life course. *Journal of Research in Reading*, 43(1), 57-77.
- Ma, L., Du, X., Hau, K. T., & Liu, J. (2018). The association between teacher-student relationship and academic achievement in Chinese EFL context: a serial multiple mediation model. *Educational Psychology*, 38(5), 687-707.
- Ma, L., Luo, H., & Xiao, L. (2021). Perceived teacher support, self-concept, enjoyment and achievement in reading: A multilevel mediation model based on PISA 2018. *Learning and Individual Differences*, 85.
- McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M., & Stothard, S. E. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and Writing*, 28(4), 545-569.
- Mercer, S. H., Nellis, L. M., Martínez, R. S., & Kirk, M. (2011). Supporting the students most in need: Academic self-efficacy and perceived teacher support in relation to within-year academic growth. *Journal of School Psychology*, 49(3), 323-338.
- 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/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Mol, S. E., & Jolles, J. (2014). Reading enjoyment amongst non-leisure readers can affect achievement in secondary school. *Frontiers in Psychology*, 5.
- OECD (2019a), *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris,
- OECD (2019b), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris,
- OECD (2019c), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris,
- Peklaj, C., & Pecjak, S. (2009). Personal and environmental factors that influence reading achievement in third grade students in Slovenia. *Studia Psychologica*, 51(1), 21-34.

- Peura, P., Aro, T., Viholainen, H., Räikkönen, E., Usher, E. L., Sorvo, R., & Aro, M. (2019). Reading self-efficacy and reading fluency development among primary school children: Does specificity of self-efficacy matter? *Learning and Individual Differences*, 73, 67–78.
- Peura, P. I., Viholainen, H. J. K., Aro, T. I., Räikkönen, E. M., Usher, E. L., Sorvo, R. M. A., Klassen, R. M., & Aro, M. T. (2019). Specificity of reading self-efficacy among primary school children. *Journal of Experimental Education*, 87(3), 496–516.
- Radulović, M., Radulović, L., & Stančić, M. (2022). Can teacher support reduce inequalities in education? Re-examining the relationship between cultural capital and achievement. *British Journal of Sociology of Education*, 43(7), 1012–1031.
- Retali, K., Hatzinikita, V., & Manoli, P. (2018). Students' attitudes toward reading for pleasure in Greece. *International Journal of Literacies*, 25(3–4), 15–26.
- Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept - Testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction*, 29, 21–30.
- Santrčić, M., Čavar, A., & Alerić, M. (2019). The connection between the reading habits and richness of vocabulary of Croatian secondary-school students. *Croatian Journal of Education*, 21(3), 823–860.
- Sartika, F. D., Afifah, N., & Anggraini, Y. (n.d.). The correlation between students' reading habit and their reading comprehension. *Jurnal Basis*, 7(1), 207–216.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., Wigfield, A., Nolen, S., & Baker, L. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. In *Reading Research Quarterly* (Vol. 47, Issue 4, pp. 427–463).
- Schöber, C., Schütte, K., Köller, O., McElvany, N., & Gebauer, M. M. (2018). Reciprocal effects between self-efficacy and achievement in mathematics and reading. *Learning and Individual Differences*, 63, 1–11.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 207–231.
- Sevgi, S., & Karakaya, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve problem çözme becerisinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1203–1225.
- Silinskas, G., Pakarinen, E., Niemi, P., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. (2016). The effectiveness of increased support in reading and its relationship to teachers' affect and children's motivation. *Learning and Individual Differences*, 45, 53–64.
- Smith, J. K., Smith, L. F., Gilmore, A., & Jameson, M. (2012). Students' self-perception of reading ability, enjoyment of reading and reading achievement. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 202–206.
- Solheim, O. J. (2011). The impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology*, 32(1), 1–27.
- Suhana, A., & Haryudin, A. (2017). The effects of reading habit towards students' reading comprehension at private senior high school in Purwakarta. *ELTIN Journal*, 5(2), 57–70.
- Sullivan, A., & Brown, M. (2015). Reading for pleasure and progress in vocabulary and mathematics. *British Educational Research Journal*, 41(6), 971–991.
- Takeuchi, H., Taki, Y., Hashizume, H., Asano, K., Asano, M., Sassa, Y., Yokota, S., Kotozaki, Y., Nouchi, R., & Kawashima, R. (2016). Impact of reading habit on white matter structure: Cross-sectional and longitudinal analyses. *Neuroimage*, 133, 378–389.
- Tavsancil, E., Yildirim, O., & Bilican Demir, S. (2019). Direct and indirect effects of learning strategies and reading enjoyment on PISA 2009 reading performance. *Eurasian Journal of Educational Research*, (82), 169–190.
- Ülper, H., & Şirin, A. N. (2020). Okuma anlama düzeyleriyle özyeterlik algısı arasındaki ilişki bağlamında ortaokul öğrencilerinin görünüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 1–14.
- Unrau, N. J., Rueda, R., Son, E., Polanin, J. R., Lundeen, R. J., & Muraszewski, A. K. (2018). Can reading self-efficacy be modified? A meta-analysis of the impact of interventions on reading self-efficacy. *Review of Educational Research*, 88(2), 167–204.

- Uyar Aydın, C. & Balkan, S. (2022). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma sıklığı ile eleştirel okuma becerileri arasındaki ilişki. *SDU International Journal of Educational Studies*, 9(1), 17-28.
- Vanden Dool, C., & Simpson, A. (2021). Reading for pleasure: Exploring reading culture in an Australian early years classroom. *Literacy*, 55(2), 113–124.
- Whitten, C., Labby, S., & Sullivan, S. L. (2016). The impact of pleasure reading on academic success. *The Journal of Multidisciplinary Graduate Research*, 2, 48-64.
- Yang, G., Badri, M., al Rashedi, A., & Almazroui, K. (2018). The role of reading motivation, self-efficacy, and home influence in students' literacy achievement: A preliminary examination of fourth graders in Abu Dhabi. *Large-Scale Assessments in Education*, 6(1). 0
- Yılmaz, B. (1995). Okuma sosyolojisi: Ankara'da oturanların okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 9(3), 3325-336
- Yılmaz, B. (2012). Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma. Ö. Külcü, T. Çakmak ve N. Özel (Ed.), *Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a Armağan* içinde. Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.
- Zhao, W., Song, Y., Zhao, Q., & Zhang, R. (2019). The effect of teacher support on primary school students' reading engagement: the mediating role of reading interest and Chinese academic self-concept. *Educational Psychology*, 39(2), 236–253.

Extended Abstract

Introduction

The reading, science and mathematics literacy performances in the PISA, in which 15-year-old students participate, are evaluated in three-year cycles. In addition to students' performances, data on the issues regarding their views about themselves, their psychological characteristics about the learning processes, school and home environments and etc. are also collected through questionnaires (Ministry of National Education [MEB], 2019). Considering the importance of non-cognitive outcomes at this point, the PISA provides the opportunity to integrate the evaluation of cognitive features (e.g., self-regulation, strategies and time spent) with metacognitive outcomes such as attitude, belief, motivation and desire (OECD, 2019a). Since the beginning of PISA test applications, researchers have had the opportunity to discuss the current and future status of education for specific purposes by combining the cognitive performances of students evaluated in PISA with the affective elements such as reading self-efficacy, reading pleasure and reading habits in the questionnaires. Therefore, both the educational results related to the PISA literacy fields and inferences that will guide the education policies can be reached.

Since reading was the principle assessment field in PISA 2018, the items in the questionnaires applied to students were aimed at identifying various practices and teacher support in the reading education process according to the student perceptions. Reading self-efficacy, reading habits, reading pleasure and teacher support from teaching practices constituted the subject of this study as motivation sources of students who participated in the PISA 2018 Turkey application.

Motivation Sources for Reading and Teacher Support

Previous studies demonstrated that reading self-efficacy was positively related to reading achievement (Akar, 2008; Peklaj & Pecjak, 2009; Smith et al., 2012; Retelsdorf et al., 2014; Boakye, 2015; Cheung et al., 2017; Altunkaya, 2018; Schöber et al., 2018; Unrau et al., 2018; Yang et al., 2018; Chen et al., 2021), comprehension (Solheim, 2011; Fitri E et al., 2019; Ülper & Şirin, 2020), fluent reading skills (Armut & Türkyılmaz, 2019; Peura et al., 2019a; Peura et al., 2019b), attitude towards reading (Eyüp & Uzuner Yurt, 2015; Dilbaz, 2019), love of reading, reading frequency (Karakoç Öztürk, 2015), and task value of reading (Keskin, 2014).

Studies on reading pleasure revealed that reading pleasure was positively related to reading success (Flowers 2003; Krashen, 2004; Cheema, 2018; Retali et al., 2018; Tavşancıl et al., 2019; Dool & Simpson, 2021), reading motivation (Schiefele et al., 2012; Ertem, 2020; Doğaç, 2021; Dool & Simpson, 2021), vocabulary depth (Krashen, 2004; Sullivan & Brown, 2015), writing success (Krashen, 2004; Aftah, 2020) and academic success (Mol & Jolles, 2014); Whitten et al., 2016).

In the relevant literature, there are many studies illustrating that reading habits were positively related to reading comprehension (Suhana & Haryudin, 2017; Locher & Pfof, 2020; Sartika et al., 2020), reading success (Dökmen, 1994; Leppanen et al., 2005; Mcgeown et al., 2015), academic success (Cherian & Thomas, 1995; Gallik, 1999; Yılmaz, 2012; Güney et al., 2014; Akın, 2016; Aksoy, 2017; Berkant & Tüzer, 2017), reading self-efficacy (Karakoç Öztürk, 2015; Uyar Aydın & Balkan, 2022), various aspects of writing skills (Akın, 2016; Eminoğlu & Özkan, 2019; Dölek, 2021), development of white matter in the brain (Takeuchi et al., 2016), vocabulary depth (Santric et al., 2019) and problem-solving skills (Sevgi & Karakaya, 2021).

Previous studies demonstrated the relationship of teacher support with reading literacy (İnci & Kaya, 2022; Büyüktak 2022; Radulovic et al., 2022; Chang & Bangsri, 2020; Chen et al., 2019; Ma et al., 2021; Mercer, 2011), first reading (Silinskas et al., 2016), participation in reading (Zhao et al., 2018; Berman-Young, 2014), academic achievements other than reading (Bal, 2011; Chen, 2017; Klem & Connell, 2014; Ma et al., 2017), academic feelings (Lei et al., 2018), and attitude towards school (Ertem et al., 2021) from various perspectives.

Evaluation of the data obtained through the questionnaires together with the reading literacy achievement results on the basis of student perceptions can offer different perspectives on the status of reading education in Türkiye. As far as this point of view is concerned, the purpose of this study, by using the PISA 2018 Turkey application data, was to investigate the relationships between motivation sources (reading self-efficacy, reading pleasure, reading habits), teacher support and reading literacy performance, which are believed to affect the reading literacy performance and to identify the contribution of motivation sources and teacher support to the reading literacy performance.

Method

The present study was implemented with the relational screening model, which is one of the quantitative research designs. Within the scope of the study, the correlational research method was utilized to investigate the relationship between reading achievement, reading habit, reading self-efficacy, reading attitude and the teacher support.

The predictive power of reading habit, reading self-efficacy, reading attitude and teacher support variables on the reading literacy performance was tested with the Hierarchical Linear Model (HLM). Before application of HLM, it was evaluated whether the data were suitable for analysis. It is clearly illustrated in the data in Table 1 that there was no multi-collinearity problem. It is clear that the data were suitable for analysis in terms of normality in the histogram, linearity in the P-P Plot table, and extreme values and residual values in the scatterplot (see Figures 1, 2 and 3).

The sample of the study consisted of 6890 Turkish students determined by the stratified random sampling method in the PISA 2018 application. A total of 1216 students were excluded from the sample due to the essential operations on the data set. As a result of these operations, the sample of the study eventually consisted of a total of 5670 students.

The data of the study were obtained from the PISA international official website www.pisa.oecd.org. Within the scope of the study, the indexes consisting of the answers of the students who participated in the PISA 2018 application from Türkiye to the student questionnaires were addressed. The Teacher Support indexes in the data set, consisting of four-point Likert-type scaled tests, was organized as the independent variables of Teacher Support (ST100), Guided Teaching (ST102), Adaptive Teaching (ST212), Feedback (ST104), Teacher Enthusiasm (ST213), Encouraging Participation in Reading (ST152) and Teaching Practices (ST100).

The categorically arranged Reading Preference (ST168) index and the Time Allotted to Reading (ST175) and Reading Frequency (ST176) indexes, which consisted of five-point Likert-type scaled tests, were used as independent variables. The Reading Self-efficacy (ST161) index, which consisted of Four-Likert-type scaled tests, was used as the "Reading Self-efficacy" independent variable, and the Reading Pleasure (ST160) index was used as the "Reading Pleasure" independent variable. The "Reading Literacy Performance", which was the dependent variable of the study, was generated by calculating the average of the ten reading scores (PVREAD) given for each student in the data set.

Result and Discussion

In the present study, it was found that there was a significant and positive relationship between the reading literacy performance and reading habits, reading self-efficacy, reading pleasure and teacher support in the PISA 2018 Türkiye application (see Table 1). When the relationships among the variables used in the study were analyzed, it was clear that there was only a moderately significant relationship between the reading self-efficacy and reading pleasure (.473), while the relationship among the other variables was low. It is clear that all of the independent variables (teacher support, reading self-efficacy, reading pleasure, reading habit) attached to the Hierarchical Linear Model contributed significantly to the model.

Thereafter, the reading habits, reading self-efficacy, reading pleasure and teacher support accounted for 11.6% of the total variance in the reading literacy performance. When the contribution of independent variables to the reading literacy performance was evaluated individually, it was found that the contribution of reading self-efficacy (5.2%) and reading habit (5.1%) were almost the same, and the contribution of reading attitude was lower (1.2%), and the contribution of teacher support was negligible (1%) (see Table 2). Therefore, it was concluded that the students found the teacher support for their reading literacy performance insufficient.

As far as the findings of our study is concerned, it was revealed that the variable with the highest correlation with the reading literacy performance in the PISA 2018 Türkiye application was the reading self-efficacy (.276). Similarly, there are numerous studies demonstrating that the reading self-efficacy, which has a significant contribution to the reading literacy performance, is positively related to the reading success (Akar, 2008; Peklaj & Pecjak, 2009; Smith et al., 2012; Retelsdorf et al., 2014; Boakye, 2015; Cheung et al., 2017; Altunkaya, 2018; Schöber et al., 2018; Unrau et al., 2018; Yang et al., 2018; Chen et al., 2021). Furthermore, the reading self-efficacy, which accounted for 5.2% of literacy success, became prominent compared to the other variables in the study. Peklaj and Pecjak (2009) and Yang et al. (2018) also investigated the contribution of various variables to the reading success and revealed that the strongest predictor was the reading self-efficacy.

In many previous studies that evaluated the PISA data, it was found that the teacher support had a positive effect on the reading performance (Radulovic et al., 2022; Chang & Bangsri, 2020; Chen et al., 2019; Ma et al., 2021; Mercer, 2011). While the perceived teacher support of Chinese students who participated in the PISA 2018 had a 5% effect on the reading literacy performance (Ma et al., 2021), it was a surprising finding that the teacher support did not contribute to the reading performance according to the perception of students from Türkiye (1%). The same results were obtained in similar studies conducted with the PISA 2018 Türkiye sample (Büyükkatak, 2022; İnci and Kaya, 2022).

The fact that the Turkish language and literature curriculum does not have a relevant content for reading literacy and that the texts in the textbooks created in line with this program are not similar to the PISA texts may be the reasons for this particular result. Furthermore, considering the fact that reading development requires a build-up, repertoire and a long-term process, it is possible to conclude that the Turkish lessons in primary and secondary schools also have a part to play in this particular result. It is possible to say that the texts used in the PISA reading literacy, which is aimed at the new perception of literacy, are life-based in terms of both form and content. Nevertheless, it is clear that the texts available within the scope of the Turkish language and literature course do not reflect such a content. Furthermore, the fact that the course content focuses on the history of literature and literary genre generates fewer studies on the text comprehension. Moreover, as the findings of our study revealed, the relationship among students' perceived teacher support and reading habits, reading self-efficacy and reading pleasure variables was at a low level. As far these results are concerned, it is possible to claim that the support of Turkish language and literature teachers towards the students, their encouragement of participation in reading, their enthusiasm, their adaptive teaching, guided teaching and teaching practices had little effect on students' comprehension of both the texts used in the Turkish language and the literature course and the life-based texts.

In accordance with these results obtained from the relationships between the reading literacy achievement, teacher support and motivation sources in the PISA 2018 application, which is an

international, comprehensive and significant study, the following suggestions have been suggested for the reading education in Türkiye:

- Motivation sources such as reading self-efficacy, reading habits and reading pleasure, which are recognized to contribute to the students' reading skills at secondary education level, should be supported.
- Turkish language and literature teachers should support the students with guided instruction, adaptive instruction, feedback, teacher enthusiasm, encouragement of participation in reading and various in-class teaching practices in their reading education.
- Essential activities and practices should be included in order for the students to perceive reading as a regular and habitual endeavor.
- The content of the Turkish language and literature course and the texts available in the textbooks should be rearranged by considering the novel literacy skills.