

PIRLS 2021 TÜRKİYE SONUÇLARINA GÖRE ÖĞRENCİLERİN OKUMA TUTUMLARININ OKUMA BAŞARILARINA ETKİSİ: EV ORTAMI DESTEĞİNİN ARACILIK ROLÜ¹

THE EFFECT OF STUDENTS' READING ATTITUDES ON THEIR READING ACHIEVEMENT ACCORDING TO PIRLS 2021 TÜRKİYE RESULTS: THE MEDIATING ROLE OF HOME ENVIRONMENT SUPPORT

Ertuğrul ÇAM
Millî Eğitim Bakanlığı
Kıbrisköyü İlkokulu
ertgrlcam@gmail.com

ORCID: 0000-0002-4655-3810

Murat ERMİŞ
Amasya Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
ermismurat05@gmail.com

ORCID: 0000-0002-8803-0612

Aylin YILMAZ HİĞDE
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
aylinnyilmz@gmail.com

ORCID: 0000-0001-9220-6847

Muhammet BAŞTUĞ
İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
mbastug33@gmail.com

ORCID: 0000-0001-9220-6847

ÖZ

Geliş Tarihi:

15.07.2024

Kabul Tarihi:

26.08.2024

Yayın Tarihi:

29.09.2024

Anahtar Kelimeler

PIRLS,
Okuma Başarısı,
Ev Ortamı Desteği,
Yapısal Eşitlik
Modeli

Keywords

PIRLS,
Reading Success,
Home Environment
Support,

PIRLS, beş yılda bir dördüncü sınıf düzeyinde yürütülen okuma başarısını izleme programıdır. Türkiye, 2001 ve 2021 yıllarında iki sınava katılmıştır. PIRLS okumayı, okuma amacı ve anlama süreci olarak iki boyutta ölçmektedir. Bununla birlikte okuma başarısı ile ilişkili olan değişkenleri de ev anketi, öğretmen anketi, okul anketi ve öğrenci anketi ile incelemektedir. Bu araştırmanın amacı PIRLS 2021 Türkiye sonuçlarına göre okumaya yönelik tutumun okuma başarısı üzerindeki etkisinde ev ortamı desteğinin aracılık rolünü incelemektir. Araştırmada yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Araştırma verileri IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) tarafından yayımlanan PIRLS 2021 sonuçları içerisinde Türkiye'ye ait verilerin çekilerek SPSS ve AMOS programlarıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okuma başarısı, okumaya yönelik tutum ve ev ortamı desteği ölçeği maddelerinin mükemmel uyum ölçütü düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte kurulan modellerde okumaya yönelik tutumun okuma başarısı üzerinde anlamlı düzeyde etkisi olduğu belirlenmiştir ve aracılık rolünün ön koşulu sağlanmıştır. Ev ortamı desteğinin aracılık rolü incelendiğinde okumaya yönelik tutumun okuma başarısı üzerindeki etkisinde ev ortamı desteğinin kısmi aracılık rolü bulunduğu belirlenmiştir.

ABSTRACT

PIRLS is a reading retention monitoring program maintained at the fourth-grade level every five years. Türkiye participated in two exams in 2001 and 2021. PIRLS measures two dimensions: reading purpose and comprehension process. In addition, variables resulting from reading performance are examined together with home survey, teacher survey, school survey and student survey. The purpose of this programming is to determine the mediating role of home environment support in the effect of information orientation on reading performance, according to PIRLS 2021 Turkey's information. Structural parameters were used in the research. The research data was analyzed with SPSS and AMOS programs by extracting data for Turkey from the PIRLS 2021 results published by IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). According to the research, it was determined that reading achievement, attitude towards reading and home environment support profile characteristics were at the perfect fit criterion level. However, in the determined models, the significant level of reading achievement of the trajectory was determined, and its mediating role was pre-recorded. It was determined that home environment support had a partial mediating role in the effect of the direction of progress on reading status.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1516711>

Atf/Cite as: Çam, E., Ermiş, M., Yılmaz Hığde, A., & Baştuğ, M. (2024). PIRLS 2021 Türkiye sonuçlarına göre öğrencilerin okuma tutumlarının okuma başarılarına etkisi: Ev ortamı desteğinin aracılık rolü. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(3), 1497-1511.

¹ Bu çalışma Uluslararası Eğitim Kongresi / EDUCongress 2023 "Eğitimde İyi Uygulamalar: Öğretme, Öğrenme ve Araştırma" isimli kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

Okuma başarısı, eğitim sistemlerinin akademik olarak temel hedefini oluşturmaktadır. Çünkü okuma başarısı öğrencinin öğrenme performansını ve diğer disiplinlerdeki akademik başarısını doğrudan etkilemektedir. Bu araştırmada da bu kadar önemli olan okuma başarısını uluslararası düzeyde ölçen PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) sınavının sonuçları değerlendirilmiştir. Okuma başarısı üzerinde etkili olan birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden biri de erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesidir. Erken okuryazarlık becerileri genel olarak yazı farkındalığı, ses farkındalığı ve alfabe bilgisi olmak üzere üç alanda incelenmektedir (Paratore, Cassano & Schickedanz, 2011).

Erken okuryazarlık bireyin doğum ile okula başlama arasındaki dönemde dil ve yazı ile ilgili temel beceri edinimlerini ifade etmektedir. Bu süreçte çocuk dilin temel yapı taşlarını öğrenirken kelime dağarcıkları gelişir, harflerle ve alfabeye tanışır. Bununla birlikte çocukta yazı farkındalığı da gelişir. Erken okuryazarlık becerileri kazanan çocuklar bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında başarılı olmaktadır. Bu beceriler bilişsel anlamda çocuklar için güçlü bir temel oluşturur ve çocukların daha sonraki akademik başarıları üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Whitehurst & Lonigan, 1998). Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi için küçük yaştan itibaren ev ortamında desteklenmesi gerekir. Bu noktada karşımıza ev ortamı desteği kavramı çıkar.

Ev okuryazarlığı kavramı çok boyutludur ve farklı yönleriyle tanımlanmıştır. Burgess, Hecht ve Lonigan (2002, s. 413) tarafından ev okuryazarlık ortamı “çocuklar için sağlanan farklı kaynak ve fırsatlardır. Bu fırsatların sağlanması için gerekli olan ebeveyn beceri, eğilim ve yeteneklerini kapsar.” şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımda, ev okuryazarlığı etkinlikleri, çocuğa kitap okunması, paylaşımlı kitap okuma, kafiye oyunları, ebeveynin gazete okuması gibi her türlü okuryazarlık etkinliklerini kapsar. Bu etkinliklerin hazırlanması ve uygulanması da ev okuryazarlık ortamında sağlanır. Ev ortamı desteği okuryazarlık etkinlikleri içerisinde yer alan kitap okuma sayesinde çocuklar; bir kitabı nasıl tutacaklarını, okuma yaparken nereden başlanacağını öğrenir, okuma esnasında harfleri tanımaya başlar, harflerin bir araya gelmesiyle kelimelerin oluştuğunu anlar ve kelime bilgisi gelişir (Vivas, 1996). Çocuklara kitap okumanın onların okuma ve yazma becerilerini geliştirmede ve ilerleyen yıllardaki okuma başarıları üzerinde etkili olduğuna dair çalışmalar (Lonigan, 2004; Whitehurst & Lonigan, 2001) mevcuttur. Ayrıca bu çalışmalar, kitap okumanın çocukların hikâyenin yapısını ve metindeki diğer bileşenleri kavramasına imkân tanıdığını belirtmektedir. Böylece çocuklar yeni sözcükler öğrenir ve kelime hazineleri gelişir. (De Temple & Snow, 2003). Wigfield & Guthrie (1997) Çocuklara fazla kitap okunmasının, onların okuma başarısı, sözcük bilgisi ve toplumsal becerileri üzerinde önemli ölçüde katkıda bulunduğunu işaret etmektedirler. Bu okuma etkinliklerine, öğrencilerin yönelmesi ya da okumadan kaçınması okumaya yönelik tutum ile ilgilidir.

Tutum “bireyin davranışlarını yönlendirmede önemli bir faktör olarak, sonradan kazanılmış duygu, düşünce ve eğilimler” olarak ifade edilmektedir. Tutum, bireyin bir davranışı yapıp yapmaması konusunda onun kararını etkileyen hissi ve duygusal yönü olan zihinsel bir tavır olarak tanımlanmaktadır (Baştuğ ve Keskin, 2013:206). Bu durum okuma açısından düşünüldüğünde öğrencinin bir okuma materyaline ve eylemine ilişkin sahip olduğu hissi ve duygusal durum olarak tanımlanabilir. Öğrencinin okuma metinlerine, kitaplarına ve bunlara karşı olumlu ya da olumsuz bakış açılarıdır. Öğrencilerin okuma tutumları, onların niyetleri ve okuma sonrasında oluşan memnuniyetleriyle ilişkilendirilir (Mathewson, 2004). Okumaya yönelik olumlu bir tutum bireyin bilişsel sorumluluklarını yerine getirmesinde motivasyon kaynağı olduğundan okuma davranışlarında önemli rol oynar (Smith, 1990). Diğer bir ifadeyle okumaya yönelik tutum okuma performansı üzerinde önemli bir faktördür (McKenna & Kear, 1990). Okumaya yönelik olumlu tutum bireyin daha çok okuma yapmasını sağlar. Çok okuyan çocukların kelime dağarcıkları gelişir, doğal olarak okumanın nihai amacı olan anlama düzeyi de artış gösterir. Okuma başarısı üzerinde etkili olan okumaya yönelik tutum, birçok faktörden etkilenmektedir. Bunlar; normatif inançlar, okuma sonuçlarına ilişkin inançlar, özel okuma deneyimleri (Black, 2006), ailevi faktörler, içsel faktörler ve okul faktörüdür (Kocaarslan, 2016). Bireylerin ilkökul dönemlerindeki okuma becerileri, gelecekteki okuma başarısı ve genel akademik düzeyini öngörmeye kritik bir rol oynamaktadır (Juel, 1988). Okumada “Matthew Etkisi” olarak bilinen kavrama göre okuma becerilerinde erken dönemde başarı gösteren çocukların akademik anlamda daha avantajlı olurken okumada yetersiz olan çocuklar onların daha da gerisinde kalmaktadır (Stanovich, 1986). Bu da okumaya erken yaşta verilecek önemin ilerleyen yıllardaki olumlu etkilerini göstermektedir. Alan yazında oldukça önemli görülen erken okuryazarlık, ev okuryazarlığı, okuma başarısı gibi kavramlar uluslararası sınavlarla da ölçülmektedir.

Dünyada ve Türkiye’de kısaca PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) olarak adlandırılan Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesine çok sayıda ülke katılmaktadır. PIRLS, IEA’nın (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) beş yılda bir dördüncü sınıf düzeyinde (9-10 yaş) öğrencilere uyguladığı okuma başarısını izlemeye yönelik bir testtir. Bu test, 2001, 2006, 2011, 2016 ve 2021 olmak üzere beş yılda bir uygulanmıştır. Bu teste 2001 ve 2021 yılında Türkiye de katılmıştır. PIRLS 2021 Türkiye örneklemini 192 okuldaki 6032 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. PIRLS 2001 uygulamasında 35 ülke arasında 28. sırada olan Türkiye, PIRLS 2021 uygulamasında 57 ülke arasında 39. sırada yer almıştır. Türkiye 2001 yılı ile karşılaştırıldığında okuma puanında 47 puanlık bir artış göstermiş ancak 2001’de olduğu gibi 2021 değerlendirmesinde de uluslararası ortalamanın altında başarı göstermiştir (Coşkun, 2023). PIRLS; kavrama süreçleri, okuma amaçları ve okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumlar olmak üzere üç temel çerçevede şekillenmiştir. PIRLS ile sadece okuma becerileri değerlendirilmekle kalmaz aynı zamanda öğretmen özellikleri, programa yönelik özellikler, ebeveyn özellikleri, okul özellikleri ve ev ortamı gibi konularda da veriler toplanır. Bu bilgiler, öğrencilerin testten aldıkları puanlarla ilişkilendirilir. Bunun sebebi, okuma becerisinin ailede kazanılmaya başlaması ve sadece okulda edinilen bir beceri olmamasıdır. Okuma bütüncül olarak değerlendirilmesi gereken bir kavramdır. PIRLS 2021 uygulamasında ev ortamı desteği kapsamında çocuğa kitap okuma, hikâye anlatma, şarkı söyleme, alfabe oyunları oynama, çocuğun yaptığı şeyler hakkında konuşma, okunan kitap hakkında konuşma, kelime oyunları oynama, harf/kelime yazma, işaret ve tabela okuma etkinlikleri üzerinde durulmuştur.

PIRLS okumayı, okuma amacı ve anlama süreci olarak iki boyutta ölçmektedir. Okuma amacı; edebi deneyim, bilgi edinme ve kullanma olarak iki türde ele alınmaktadır. Anlama süreçleri ise; açıkça belirtilen bilgilere odaklanma ve alma, basit çıkarımlar yapma, fikirleri/bilgileri yorumlama ve birleştirme, içeriği ve metin öğelerini değerlendirme/eleştirme olarak ele almaktadır. PIRLS bununla birlikte dört ölçekle okuma başarısı ile bağlantılı faktörleri de incelemektedir. Bunlar şu şekildedir:

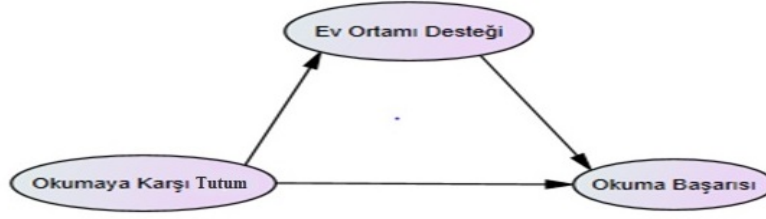
1. Ev anketi: Öğrenci velilerine yönelik olan bu ölçekle evde konuşulan diller, ebeveynlerin okuma etkinlikleri ve okumaya yönelik tutumlar ve ebeveynlerin eğitim ve meslekleri gibi ev bağlamı hakkında bilgiler toplamaktadır. Anket ayrıca öğrencilerin erken çocukluk eğitimi, erken okuryazarlık ve aritmetik faaliyetleri ile çocuğun ilkökul başlangıcında okumaya hazır bulunmuşluğu hakkında da veri toplamaktadır.
2. Öğretmen Anketi: Öğretmenlere yönelik bu ölçekle sınıfın özellikleri, okuma öğretimi süresi ve öğretim yaklaşımları gibi okuma öğretimi için sınıf bağlamı hakkında bilgi toplar. Ankette ayrıca kariyer tatmini, eğitim ve son mesleki gelişim faaliyetleri gibi öğretmen özellikleri de sorulmaktadır.
3. Okul Anketi: Katılımcı her okulun müdürü tarafından doldurulan okul anketi, öğrenci demografisi, okul ortamı ve okul kaynaklarının ve teknolojisinin mevcudiyeti gibi okul özelliklerini sorar.
4. Öğrenci Anketi: Okuma değerlendirmesini tamamladıktan sonra tüm öğrencilere verilen öğrenci anketi, evdeki kitaplar ve öğrenmeye yönelik diğer ev kaynakları gibi öğrencilerin ev ortamı hakkında bilgiler toplar. Bununla birlikte okula ait olma duyguları ve zorbalık mağduru olup olmadıkları da dahil olmak üzere okuldaki öğrenci deneyimleri ve öğrencilerin okuma eğitimleri ilgili bilgi toplar. Öğrencilere ayrıca okul dışı okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumları da sorulur.

Bu çerçevede aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

- H1. Okumaya karşı tutum ve davranışlar okuma başarısını olumlu yönde etkiler.
H2. Okumaya karşı tutum ve davranışlar ev ortamı desteğini olumlu yönde etkiler.
H3. Ev ortamı desteği okuma başarısını olumlu yönde etkiler.
H4. Ev ortamı desteği, okumaya karşı tutum ve davranışlar ile okuma başarısı arasındaki ilişkiye aracılık eder.

Bu çalışmada Türkiye’nin Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (PIRLS- Progress in International Reading Literacy Study) 2021 yılı verileri kullanılarak öğrencilerin okuma tutum ve davranışlarının, okuma başarısına etkisinde ev ortamı desteğinin rolünü incelenmiştir. Böylece uluslararası anlamda önemli olan bir sınavın sonuçları okuma anlamında değerlendirilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarının uygulayıcılar ve program geliştiriciler için önemli olacağı düşünülmektedir.

Yöntem



Şekil 1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılmıştır. Yapısal Eşitlik Modellemesi bir teoriye göre çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi istatistiksel olarak belirlemeye çalışıldığı bir yöntemdir (Anderson, & Gerbing, 1988). Bu çalışmada öğrencilerin okuma tutum ve davranışlarının, okuma başarısına etkisinde ev ortamı desteğinin aracılık etkisi incelenmiştir. Yapısal eşitlik modelinde aracılık etki modelleri, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisine aracılık eden değişkenin bağlantılarına ilişkin araştırma hipotezlerinin test edilmesinde kullanılır (Gürbüz, 2021). Aracı değişken, bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisinin açıklanmasına yardımcı olmada kullanılır. Aracı değişken modele dahil edilmeden önce bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisi test edilmelidir. Bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisi belirlendikten sonra; aracı değişken modele dahil edildiğinde bağımsız değişkenin etkisinde anlamlı bir azalma varsa bu kısmi aracılığı; tamamen ortadan kalkması ise tam aracılığı göstermektedir (Kahveci, & Demirtaş, 2014). Çalışmanın verileri IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) tarafından yayımlanan PIRLS 2021 sonuçlarından elde edilmiştir. Veri setinden Türkiye'ye ait okumaya karşı tutum, okuma başarısı ve ev ortamı desteği verileri seçilerek ilgili analizler yürütülmüştür. Verilerin yapısal eşitlik modellemesine uygun hale getirilmesi için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın örneklem grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında 4. sınıfta öğrenim gören 6032 öğrenci oluşturmaktadır. Ancak eksik veriler olması nedeniyle araştırmada 4631 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında kullanılan veriler, PIRLS 2021 sonuçları ile açıklanan okumaya karşı tutum, okuma başarısı ve ev ortamı desteği sorularını içeren ölçeklerden elde edilmiştir.

Okumaya Karşı Tutum Ölçeği: Ölçek ASBR07A, ASBR07B, ASBR07C, ASBR07D, ASBR07E, ASBR07F, ASBR07G, ASBR07H kodlu 8 maddeden oluşmaktadır.

Okuma Başarısı Ölçeği: Okuma başarısı ölçeği ASRIBM01, ASRIBM02, ASRIBM03, ASRIBM04 ve ASRIBM05 kodlu verilerle açıklanmıştır. Bu veriler öğrencilerin alıkları puanların 0-400 arası 1, 400-475 arası 2, 475-550 arası 3, 550-625 arası 4 ve 625 ve üstü 5 şeklinde derecelendirilerek ile belirlenmiştir.

Ev Ortamı Desteği Ölçeği: Ölçek ASBH01A, ASBH01B, ASBH01C, ASBH01D, ASBH01E, ASBH01F, ASBH01G, ASBH01H, ASBH01I, ASBH01J, ASBH01K, ASBH01L, ASBH01M, ASBH01N, ASBH01O, ASBH01P, ASBH01Q, ASBH01R kodları ile verilen 18 maddeden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Türkiye'nin Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (PIRLS- Progress in International Reading Literacy Study) 2021 de elde edilen verilerle hazırlanan bu çalışmada 6032 öğrenciden elde edilen veriler eksik veri bulunanlar tespit edilerek çıkarılmıştır. Bu işlemde sonra 4631 öğrenciden elde edilen okuma başarısına

dair veriler, öğrencilerin alıkları puanların 0-400 arası 1, 400-475 arası 2, 475-550 arası 3, 550-625 arası 4 ve 625 ve üstü 5 şeklinde derecelendirilerek ile belirlenmiştir. Daha sonra her üç ölçek için geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizleri yapıldıktan sonra model kurulmuş ve uyum indekslerine göre modelin durumu analiz edilmiştir. Ölçme modelini test etmek için güvenilirlik ve DFA yapılır. Ölçme modeli ya da ölçekler doğrulandıktan sonra değişkenler ilişkilendirilir ve model test edilir (Doğan ve Aybek, 2021).

Bulgular

PIRLS 2021 sonuçlarından elde edilen veriler SPSS 25.0 ve AMOS 24.0 paket programları ile analiz edilmiştir. Ölçeklerin güvenilirlik analizleri için Cronbach Alpha testi yapılmıştır. Ölçeklerin geçerliklerini belirlemek için AMOS programı doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ayrıca yapısal eşitlik modeli için maximum likelihood yöntemi kullanılmış ve uyum indeksleri için χ^2/df , AGFI, NFI, NNFI(TLI), CFI, RMSEA ve SRMR değerlerine bakılmıştır.

Öğrencilerin Okumaya Karşı Tutumu

PIRLS 2021 sonuç bildirisine göre öğrencilerin okumaya karşı tutumlarını belirlemek için öğrencilere 8 maddeden oluşan bir ölçek uygulanmıştır. Ölçekte yer alan maddelere ait soru kodları ve soru ifadeleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Okumaya Karşı Tutum Ölçek Maddeleri

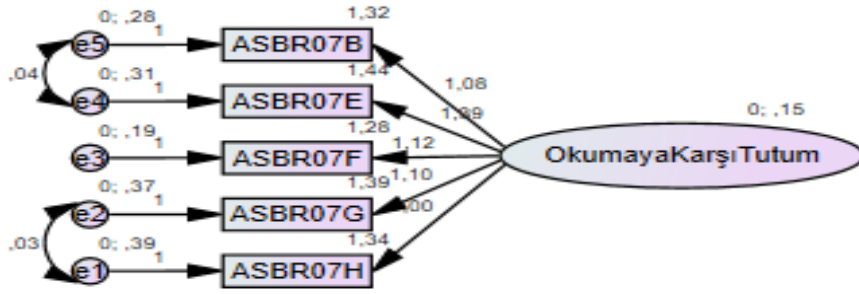
Soru Kodu	Soru
ASBR07A	I like talking about what I read with other people ...
ASBR07B	I would be happy if someone gave me a book as a present ...
ASBR07C	I think reading is boring ...
ASBR07D	I would like to have more time for reading ...
ASBR07E	I enjoy reading ...
ASBR07F	I learn a lot from reading ...
ASBR07G	I like to read things that make me think ...
ASBR07H	I like it when a book helps me imagine other worlds ...

Araştırmada kullanılan bu ölçeğe yapılan analizler sonrasında ölçeğin güvenilirlik katsayısını düşürdüğü ve tek faktörlü yapıdaki ölçekte faktör yükleri düşük olan ASBR07A ve ASBR07C kodlu sorular analizden çıkarılmıştır. Ölçeğin geçerliğini tespit etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Gürbüz, (2021) yapının uyum indekslerini etkilemesi ve madde yüklerinin düşük olduğu durumlarda söz konusu maddenin çıkarılmasının uygun olacağını belirtmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde modelin uyumunu etkilemesi nedeniyle ASBR07D kodlu madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan beş madde ile ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.769, KMO değeri 0.816 ve Barlett Küresellik Testi sonucu anlamlı çıkmıştır ($p=0.000$). Okumaya karşı tutum ölçeğinin uyum indeksleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Okumaya Karşı Tutum Ölçeği Uyum İndeksi

İndeksler	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Ölçek İndeksleri	Uyum Durumu
χ^2/sd	0-2.5	2.5-3	2.26	Mükemmel
RMSEA	≤ 05	≤ 08	0.016	Mükemmel
SRMR	≤ 05	≤ 08	0.0057	Mükemmel
NFI	≥ 95	≥ 90	0.99	Mükemmel
NNFI	≥ 95	≥ 90	0.99	Mükemmel
CFI	≥ 95	≥ 90	0.99	Mükemmel
IFI	≥ 95	≥ 90	0.99	Mükemmel
RFI	≥ 95	≥ 90	0.99	Mükemmel

Tablo 2'ye göre doğrulayıcı faktör analizi sonucunda okumaya karşı tutum ölçeğinin χ^2/sd , RMSEA, SRMR, NFI, NNFI, CFI, IFI ve RFI uyum indekslerinin mükemmel uyum gösterdiği belirlenmiştir. Okumaya karşı tutum ölçeği modeli Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 2. Okumaya Karşı Tutum Ölçeği Modeli

Okuma Başarısı

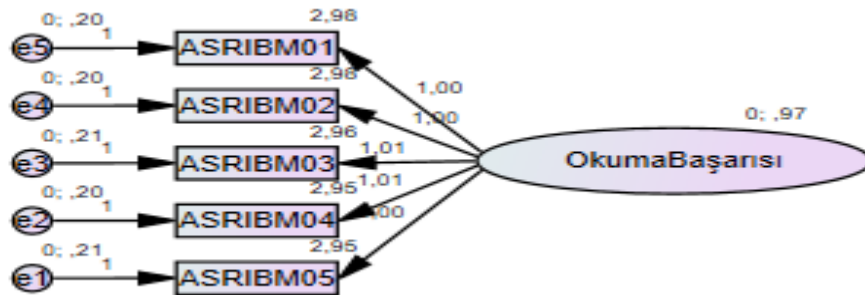
PIRLS 2021 sonuç bildirgesinde öğrencilerin okuma başarıları ASRIBM01, ASRIBM02, ASRIBM03, ASRIBM04 ve ASRIBM05 kodlu verilerle açıklanmıştır. Bu veriler öğrencilerin aldıkları puanların 0-400 arası 1, 400-475 arası 2, 475-550 arası 3, 550-625 arası 4 ve 625 ve üstü 5 şeklinde derecelendirilerek ile belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılan bu ölçeğe yapılan analizler sonrasında tek faktörlü ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.960, KMO değeri 0.924 ve Barlett Küresellik Testi sonucu anlamlı çıkmıştır ($p=0.000$). Okuma başarıları ölçeği uyum indeksi Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Okuma Başarısı Ölçeği Uyum İndeksi

İndeksler	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Ölçek İndeksleri	Uyum Durumu
χ^2/sd	0-2.5	2.5-3	2.26	Mükemmel
RMSEA	≤ 05	≤ 08	0.00	Mükemmel
SRMR	≤ 05	≤ 08	0.008	Mükemmel
NFI	≥ 95	≥ 90	1.00	Mükemmel
NNFI	≥ 95	≥ 90	1.00	Mükemmel
CFI	≥ 95	≥ 90	1.00	Mükemmel
IFI	≥ 95	≥ 90	1.00	Mükemmel
RFI	≥ 95	≥ 90	1.00	Mükemmel

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda okuma başarıları ölçeğinin χ^2/sd , RMSEA, SRMR, NFI, NNFI, CFI, IFI ve RFI uyum indekslerinin mükemmel uyum gösterdiği belirlenmiştir. Okuma başarıları ölçeği modeli Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 3. Okuma Başarısı Ölçeği Modeli

Ev Ortamı Desteği

PIRLS 2021 sonuç bildirgesine göre ev ortamı desteğini belirlemek için öğrencilere 18 maddeden oluşan bir ölçek uygulanmıştır. Ev ortamı desteği ölçeğine ait soru kodları ve soru ifadeleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Ev Ortamı Desteği Ölçek Maddeleri

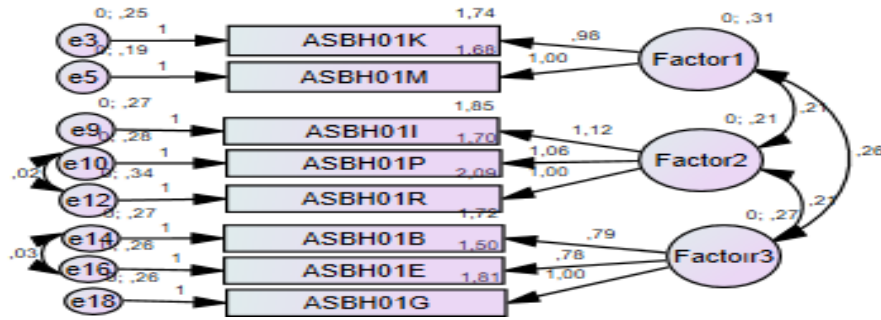
Soru Kodu	Soru
ASBH01A	Read books
ASBH01B	Tell stories
ASBH01C	Sing songs
ASBH01D	Play with alphabet toys (e.g., blocks with letters of the alphabet)
ASBH01E	Talk about things you had done
ASBH01F	Talk about what you had read
ASBH01G	Play word games
ASBH01H	Write letters or words
ASBH01I	Read aloud signs and labels
ASBH01J	Say counting rhymes or sing counting songs
ASBH01K	Play with number toys (e.g., blocks with numbers)
ASBH01L	Count different things
ASBH01M	Play games involving shapes (e.g., shape sorting toys, puzzles)
ASBH01N	Play with building blocks or construction toys
ASBH01O	Play board or card games
ASBH01P	Write numbers
ASBH01Q	Draw shapes
ASBH01R	Measure or weigh things (e.g., when cooking)

Ev ortamı desteği ölçeğinin güvenilirlik ve geçerliğini tespit etmek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ev ortamı desteği ölçeği üç faktörlü bir yapıdadır. ASBH01C kodlu madde 0.40'ın altında faktör yüküne sahip olduğu için çıkarılmıştır. Bununla birlikte model uyumu ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için ASBH01A, ASBH01D, ASBH01F, ASBH01H, ASBH01J, ASBH01L, ASBH01N, ASBH01O ve ASBH01Q kodlu maddeler de ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 8 madde ile ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.8854, KMO değeri 0.905 ve Barlett Küresellik Testi sonucu anlamlı çıkmıştır ($p=0.000$). Ev ortamı desteği ölçeği uyum indeksi Tablo 5'te yer almaktadır.

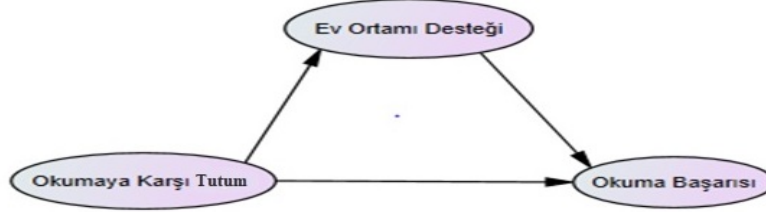
Tablo 5. Ev Ortamı Desteği Ölçeği Uyum İndeksi

İndeksler	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Ölçek İndeksleri	Uyum Durumu
χ^2/sd	0-2.5	2.5-3	2.98	Mükemmel
RMSEA	≤ 05	≤ 08	0.021	Mükemmel
SRMR	≤ 05	≤ 08	0.037	Mükemmel
NFI	≥ 95	≥ 90	0.99	Mükemmel
NNFI	≥ 95	≥ 90	0.99	Mükemmel
CFI	≥ 95	≥ 90	0.99	Mükemmel
IFI	≥ 95	≥ 90	0.99	Mükemmel
RFI	≥ 95	≥ 90	0.99	Mükemmel

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ev ortamı desteği ölçeğinin χ^2/sd , RMSEA, SRMR, NFI, NNFI, CFI, IFI ve RFI uyum indekslerinin mükemmel uyum gösterdiği belirlenmiştir. Ev ortamı desteği modeli Şekil 3'te yer almaktadır.

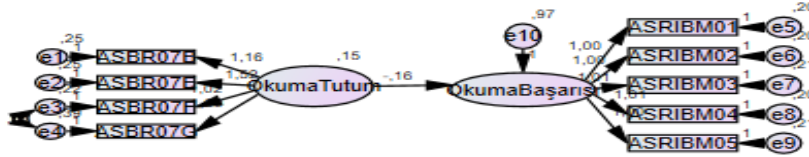
**Şekil 4.** Ev Ortamı Desteği Modeli

Bu araştırmada öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının (bağımsız değişken) okuma başarılarına (bağımlı değişken) doğrudan etkisi; ailenin okula karşı tutumunun (aracı değişken) dolaylı etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın modeli Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 5. Araştırma Modeli

Aracı model test edilmeden önce okumaya karşı tutumun, okuma başarısı üzerindeki etkisi test edilmiş ve model Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 6. Okumaya Karşı Tutumun Okuma Başarısına Etkisi.

Okumaya karşı tutumun okuma başarısına etkisi modelinin uyum indekslerine ait veriler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Okumaya Karşı Tutumun Okuma Başarısına Etkisi Modelinin Uyum İndeksleri

İndeksler	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Ölçek İndeksleri	Uyum Durumu
χ^2/sd	0-2.5	2.5-3	2.3	Mükemmel
RMSEA	≤ 05	≤ 08	0.017	Mükemmel
NFI	≥ 95	≥ 90	0.99	Mükemmel
NNFI	≥ 95	≥ 90	0.99	Mükemmel
CFI	≥ 95	≥ 90	0.99	Mükemmel
IFI	≥ 95	≥ 90	0.99	Mükemmel
RFI	≥ 95	≥ 90	0.99	Mükemmel

Tablo 6'ya göre okumaya karşı tutumun okuma başarısına etkisi modelinin χ^2/sd , RMSEA, NFI, NNFI, CFI, IFI ve RFI uyum indeksleri mükemmel uyumu göstermektedir. Yapılan teste göre okumaya karşı tutumun gizil değişkeni faktör yüklerinin 1.00 ile 1.52 arasında, okuma başarısı gizil değişken faktör yüklerinin ise 0.9 ile 1.00 arasında olduğu tespit edilmiştir. Yapısal eşitlik modeline ilişkin sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

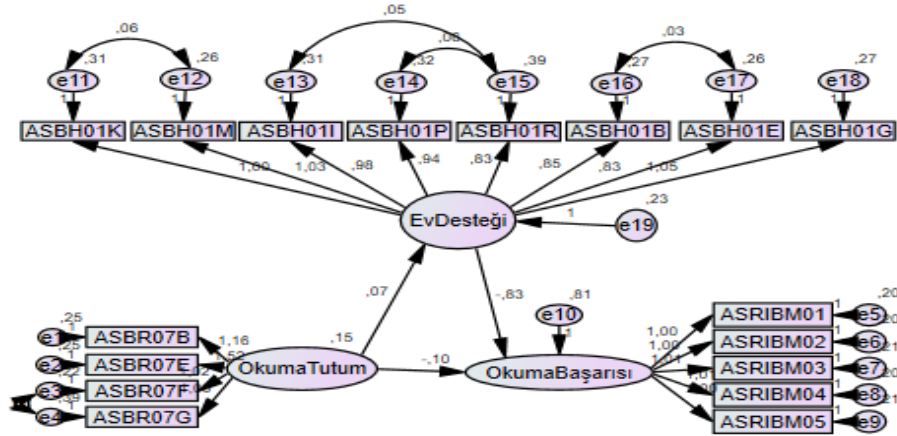
Tablo 7. Okumaya Karşı Tutumun Okuma Başarısı Üzerindeki Etkisine Dair Standardize Edilmiş Regresyon Ağırlığı Sonuçları

Yol	Yol Katsayısı (β)	Standardize Tahmin (Estimate)	Standart Hata (S.E)	Kritik Oran (C.R)	p
Okumaya Karşı Tutum → Okuma Başarısı	-0.162	-0.064	.043	-3.795	***

*** $p < .01$ düzeyinde anlamlı

Tablo 7'ye göre okumaya karşı tutum ile okuma başarısı arasındaki regresyon katsayısı -0.162'dir. Okumaya karşı tutumun okuma başarısı üzerindeki etkisi $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır. Bu bulgulara göre aracılık testinin yapılabilmesi için gerekli ön koşul sağlanmıştır. Okumaya karşı tutum okuma başarısını anlamlı olarak yordamaktadır. Araştırmanın birinci hipotezi doğrulanmıştır.

Okumaya karşı tutumun okuma başarısı arasında ev ortamı desteğinin aracılık etkisi ile ilgili model Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 7. Okumaya Karşı Tutumun Okuma Başarısı Arasında Ev Ortamı Desteğinin Aracılık Etkisi

Okumaya karşı tutum ile okuma başarısı arasında ev ortamı desteğinin aracılık etkisi dair modelin uyum indekslerine ait veriler Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Okumaya Karşı Tutum ile Okuma Başarısı Arasında Ev Ortamı Desteğinin Aracılık Etkisi Dair Modelin Uyum İndeksleri

İndeksler	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Ölçek İndeksleri	Uyum Durumu
χ^2/sd	0-2.5	2.5-3	2.4	Mükemmel
RMSEA	≤ 05	≤ 08	0.018	Mükemmel
NFI	≥ 95	≥ 90	0.99	Mükemmel
NNFI	≥ 95	≥ 90	0.99	Mükemmel
CFI	≥ 95	≥ 90	0.99	Mükemmel
IFI	≥ 95	≥ 90	0.99	Mükemmel
RFI	≥ 95	≥ 90	0.99	Mükemmel

Tablo 8'e göre okumaya karşı tutum ile okuma başarısı arasında ev ortamı desteğinin aracılık rolü modelinin χ^2/sd , RMSEA, NFI, NNFI, CFI, IFI ve RFI uyum indeksleri mükemmel uyumu göstermektedir. Yapılan teste göre okumaya karşı tutumun gizil değişkeni faktör yüklerinin 1.00 ile 1.52 arasında, okuma başarısı gizil değişken faktör yüklerinin 0.9 ile 1.00 arasında, ev ortamı desteğinin gizil faktör yüklerinin 0.81 ile 1.00 arasında olduğu tespit edilmiştir. Yapısal eşitlik modeline ilişkin sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Okumaya Karşı Tutum ile Okuma Başarısı Arasında Ev Ortamı Desteğinin Aracılık Etkisine Dair Standardize Edilmiş Regresyon Ağırlığı Sonuçları.

Yol	Yol Katsayısı (β)	Standardize Tahmin (Estimate)	Standart Hata (S.E)	Kritik Oran (C.R)	p
Okumaya Karşı Tutum → Okuma Başarısı	-.10	.104	.040	-2.610	**
Okumaya Karşı Tutum → Ev Ortamı Desteği	.07	.070	.022	3.105	**
Ev Ortamı Desteği → Okuma Başarısı	-.83	-.834	.035	-24.156	***

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

Okumaya karşı tutum ile okuma başarısı arasındaki standardize edilmiş regresyon katsayısı -0.10, okumaya karşı tutum ile ev ortamı desteği arasındaki standardize edilmiş regresyon katsayısı 0.07'dir. Ev ortamı desteği ile okuma başarısı arasındaki standardize edilmiş regresyon katsayısı -0.83'tür. Okumaya karşı tutum ile okuma başarısı arasındaki ($p<.01$), okumaya karşı tutum ile ev ortamı desteği arasındaki ($p<.01$) ve ev ortamı desteği ile okuma başarısı arasındaki parametreler istatistiki olarak anlamlıdır ($p<.001$).

Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin okuma başarısı üzerinde erken çocuklukta ev ortamında alınan desteğin ve okumaya yönelik tutumun etkili olduğu alan yazındaki çalışmalarda ifade edilmektedir. Ev okuryazarlık ortamına yönelik yapılan çeşitli tanımlarda ebeveynlerin yetenek, eğilimleri ve becerilerine; çocuğuna ya da çocuğuyla beraber kitap okumasına, alfabedeki harfleri ve seslerini öğretmesine, harf ve sözcük yazmayı öğretme çabalarına vurgu vardır. Ayrıca ebeveynlerin kullandığı dilin biçimsel özellikleri, çocuğuyla arasındaki sözel iletişim, evde çocuğu için okuma ve yazmaya yönelik materyaller bulundurması, ebeveynin kendi okuma-yazma alışkanlıklarına ve geniş aile ile etkileşimi ev okuryazarlık ortamının kapsamındadır. (Britto, 2001; Senechal & LeFevre, 2002). Alan yazında ev okuryazarlığı deneyimleri kelime bilgisi, kavramsal bilgi ve dil anlama becerilerinin gelişimi ile ilişkili bulunmuştur (Beals, De Temple & Dickinson, 1994; Leseman, 1993). Evde çocuğa etkileşimli olarak kitap okunması, kavram bilgisi, fonolojik farkındalık, dili kullanma becerisi okumaya karşı tutum üzerinde olumlu etkiye sahiptir (Dickinson ve Tabors, 1991; Mason, 1992; Wagner, Torgesen ve Rashotte, 1994). Bu araştırmanın sonuçlarına göre de (bkz. Tablo 9) araştırmanın birinci hipotezi olan "Okumaya karşı tutum ve davranışlar okuma başarısını olumlu yönde etkiler." ve ikinci hipotezi olan "Okumaya karşı tutum ve davranışlar ev ortamı desteğini olumlu yönde etkiler." ifadeleri doğrulanmıştır. Alan yazın incelendiğinde okumaya yönelik tutumun okuma başarısı üzerinde etkili olduğu dolayısıyla bu çalışmadaki sonuçların alan yazın tarafından desteklendiği görülmektedir (Çevik vd., 2023; Chiu & McBride-Chang, 2006; Guthrie & Wigfield, 2000; McKenna vd., 1995; Sallabaş, 2008).

Ev okuryazarlık ortamının iyi olması çocukların iyi sözel dil becerisine sahip olmalarını sağlar. Dolayısıyla bu çocukların okuma yazmayı öğrenme sürecinde sözcükleri daha iyi tanıdıkları ve okuduklarını daha iyi anladıkları görülür (Senechal & LeFevre, 2002). Ayrıca bu etkinliklerin çocukların hikâyenin yapısını kavramalarına yardımcı olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Akyüz & Doğan, 2017; Cunningham & Zibulsky, 2011). Işıtan, Saçkes ve Biber (2020), özellikle yazı farkındalığı becerilerinin doğal olarak desteklenmesi için çocuklara kitap okunması gerektiğini vurgulamaktadır. Araştırma bulgularına göre araştırmanın üçüncü hipotezi olan "Ev ortamı

desteği okuma başarısını olumlu yönde etkiler.” ifadesi de doğrulanmaktadır. Erken okuryazarlık becerilerinin ileriki yaşlarda okuma performansını artırdığı (Anthony vd., 2003; Lonigan vd., 2000; Sénéchal & LeFevre, 2002) birçok çalışma tarafından belirtilmektedir. Buna göre araştırma sonuçları alan yazınla uyumludur.

Aracılık modelinde aracı olan değişkenin modele katılması ile bağımsız değişkenin etkisi tamamen ortadan kalkıyor ise buna tam aracılığı, etki ortadan kalkmıyor fakat azalıyor ise buna kısmi aracılığı göstermektedir (Kahveci & Demirtaş, 2014). Okumaya karşı tutumun, okuma başarısı üzerindeki etkisinde ev ortamı desteğinin aracılık rolü ile ilgili modele ve analiz sonuçlarına bakıldığında ev ortamı desteğinin kısmi aracılık rolünde olduğu ve araştırmanın dördüncü hipotezi olan “Ev ortamı desteği, okumaya karşı tutum ve davranışlar ile okuma başarısı arasındaki ilişkiye aracılık eder.” ifadesinin de doğrulandığı görülmektedir.

Okuryazarlık toplumlar için önemli bir araçtır. Okuma becerisi sadece akademik yaşamı değil hayatın tüm süreçlerinde önemli bir beceridir. Her ne kadar okuma becerisinin okulda geliştiği düşünülse de ev ortamında çocuklar için destekleyici tedbirlerin alınması okuma başarısını da etkilemektedir. Okulda ve evde aldığı destekle okuma motivasyonları artan öğrencilerin okuma başarılarının artacağı düşünülmektedir. PIRLS 2021 Türkiye sonuçlarına göre hazırlanan bu çalışmanın sonuçları hem uygulayıcı olan öğretmenler hem de ebeveynler için önem arz etmektedir. Çocukların okulda ne öğrendiği kadar ev ortamında neler öğrendiği de önemlidir. Bu noktada, araştırmanın sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler dikkate alınabilir.

Öneriler

- Bu araştırmanın sonucunda ev ortamı desteğinin okuma motivasyonu ve okuma başarısı ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu nedenle çocuklara verilecek ev ortamı desteğinin nasıl olacağını ebeveynlere aktarmak için ebeveyn eğitimleri yapılabilir. Bu ebeveyn eğitimlerinde uygulamalı örneklerle süreç desteklenebilir.
- Ev ortamı desteğini artırmaya yönelik yeni materyal geliştirme çalışmaları yapılabilir. Buna mobil uygulamalar, ebeveynler tarafından hazırlanacak materyal örnekleri dahildir. Bu kapsamda disiplinler arası çalışmalar ve yeni projeler üretilebilir.
- Okuma sürecinin kümülatif etkileri düşünıldüğünde, öğrencilerin okuma becerilerindeki bilişsel, duyuşsal ve devinimsel boyutlarındaki değişimin nasıl olduğuna ilişkin boylamsal çalışmalar yapılabilir. Bu boylamsal çalışmalar okul öncesi dönemden başlayarak ilkokulu da kapsayacak şekilde planlanabilir.
- Öğrencilerin okuma süreçlerinde ev ortamı desteğini planlı hale getirebilmek için veli eğitimleri düzenlenerek bunlarla ilgili araştırmalar yapılabilir. Bu veli eğitimleri için okullardan ve Halk Eğitim Merkez’lerinden yararlanılabilir.

Kaynakça

- Akyüz, E., ve Doğan, Ö. (2017). Ev okuryazarlık ortamı: tanımları, boyutları ve kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimindeki rolü. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(3), 38-57.
- Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Driscoll, K., Phillips, B. M., & Burgess, S. R. (2003). Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 470–487.
- Baştuğ, M., ve Keskin, H. K. (2013). Ergenlik dönemi okuma tutumu ölçeği’nin Türkçeye uyarlanması. *Turkish Studies*, 8(4).
- Beals, D. E., De Temple, J. M., & Dickinson, D. K. (1994). Talking and listening that support early literacy development of children from low-income families. In D. K. Dickinson (Ed.), *Bridges to literacy: Children, families, and schools* (p. 19–40). Blackwell Publishing.
- Black, A. L. (2006). *Attitudes to Reading : An Investigation Across the Primary Years* (Sayı August) [Australian Catholic University]. <http://dlibrary.acu.edu.au/digitaltheses/public/adt-acuvp136.17052007/02whole.pdf>
- Britto, P. R. (2001). Family literacy environments and young children’s emerging literacy skills. *Reading Research*

Quarterly, 36(4), 346-347.

- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37, 408-426.
- Chiu, M. M., & McBride-Chang, C. (2006). Gender, context, and reading: A comparison of students in 43 countries. *Scientific Studies of Reading*, 10(4), 331-362. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1004_1
- Coşkun, B. (2023). *PIRLS 2021 Türkiye sonuçlarının değerlendirilmesi*. Ases VI. International Conference On Social Sciences, Van.
- Cunningham, A. E., & Zibulsky, J. (2011). Tell me a story: Examining the benefits of reading. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Eds.). *Handbook of Early Literacy Research* (Cilt. 3, s.397-411). New York: Guilford Press.
- Çevik, A., Ayana, H., & Ayana, M. (2023). Ortaokul öğrencilerinin okuma iç motivasyonları, akademik başarıları, okuma tutum ve alışkanlıklarının arasındaki ilişkinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 32(32), 117-130. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1252825>
- De Temple, J. ve Snow, C. E. (2003). Learning words from books. A. van Kleeck, S. A. Stahl ve E. B. Bauer (Ed.) *Center for Improvement of Early Reading Achievement*, CIERA. On reading books to children: Parents and teachers (s. 16-36) içinde . Mahwah, NJ: Erlba
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (1991). Early literacy: Linkages between home, school and literacy achievement at age five. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 30-46.
- Doğan, C. D., & Aybek, E. C. (2021). R Shiny ile psikometri ve istatistik uygulamaları. Pegem Akademi.
- Gürbüz, S. (2021). *AMOS ile yapısal eşitlik modellenmesi* (2. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. İçinde M. K. L., P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Ed.), *Handbook of reading research* (3. baskı, ss. 403-422). Longman.
- Işitan, S., Saçkes, M., & Biber, K. (2020). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 284-298.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of educational Psychology*, 80(4), 437-447.
- Kahveci, G., & Demirtaş, Z. (2014). Örgüt kültürünün örgütsel yabancılaşmaya etkisi örgütsel güvenin aracılık rolü. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(3), 27-62.
- Kocaarslan, M. (2016). “ Garfield” Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe Uyarlama Çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4).
- Leseman, P.P.M. (1993). How parents provide young children with access to literacy. In L. Eldering & P. Leseman (Eds.), *Early intervention and culture* (pp. 149-171). Paris: UNESCO.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental psychology*, 36(5), 596.
- Lonigan, C. J. (2004). Emergent literacy skills and family literacy. Wasik B. H. (Ed.), *Handbook of family literacy*(s.57-82) içinde . Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Asso
- Mason, J.M. (1992). Reading stories to preliterate children: A proposed connection to reading. In P.B. Gough, L.C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 215-241). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Mathewson, G. C. (2004). Model of Attitude Influence Upon Reading and Learning to Read. In R. B. Ruddel & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (Vol. II, pp. 1431-1461). Newark, USA: International Reading Association.

- McKenna, M. C., & Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The reading teacher*, 43(9), 626–639.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading research quarterly*, 934–956.
- Paratore, J. R., Cassano, C. M., & Schickedanz, J. A. (2011). Supporting Early (and Later) Literacy Development at Home and at School. İçinde M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. A. Erbach (Ed.), *Handbook of Reading Research* (4. baskı, ss. 107–136). Routledge.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8 Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141–155.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development*, 73(2), 445–460.
- Smith, M. C. (1990). A Longitudinal Investigation of Reading Attitude Development from Childhood to Adulthood. *Journal of Educational Research*, 83(4), 215–219.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407.
- Vivas, E. (1996). Effects of story reading on language. *Language learning*, 46(2), 189-216.
- Wagner, R.K., Torgesen, J.K., & Rashotte, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30(1), 73–87.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848–872.
- Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. S. Neuman ve D. Dickinson (Ed.), *Handbook of early literacy research* (s. 11–30) içinde . New York: Guilf.
- Wigfield, A. ve Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432

EXTENDED SUMMARY

Reading success constitutes the main goal of the educational outcome. Reading success constitutes the main goal of education systems. Because reading success directly affects the student's learning performance and academic success. Many factors are effective on reading success. One of these factors is the home environment support given to the student before school and in the first years of school within the scope of early literacy. In this context, PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), one of the international exams, measures early literacy activities carried out at home before primary school, which are related to reading success. Early literacy skills are generally examined in three areas: print awareness, sound awareness and alphabet knowledge (Paratore, Cassano, & Schickedanz, 2011). In this context, PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), one of the international exams, measures early literacy activities carried out at home before primary school, which are related to reading success. Early literacy skills are generally examined in three areas: print awareness, sound awareness and alphabet knowledge (Paratore, Cassano, & Schickedanz, 2011). In the PIRLS 2021 application, within the scope of home environment support, activities such as reading books to the child, telling stories, singing songs, playing alphabet games, talking about the things the child does, talking about the book read, playing word games, writing letters/words, and reading signs and signs are emphasized. Attitude towards reading is related to the individual's tendency towards reading or avoiding reading. A positive attitude towards reading plays an important role in reading behavior as it is a source of motivation for the individual to fulfill his/her cognitive responsibilities (Smith, 1990). In other words, attitude towards reading is an important factor on reading performance (McKenna & Kear, 1990). Attitudes towards reading, which have an impact on reading success, are affected by many factors. These; normative beliefs, beliefs about reading results, special reading experiences (Black, 2006), familial factors, internal factors, and school factors (Kocaarslan, 2016). PIRLS is a reading achievement monitoring program conducted at the fourth-grade level every five years. Türkiye participated in two exams in 2001 and 2021. PIRLS measures reading in two dimensions: reading purpose and comprehension process. Purpose of reading; Literary experience is considered in two types: acquiring knowledge and using it. Understanding processes are; Focusing on and receiving clearly stated information, making simple inferences, interpreting and combining ideas/information, and evaluating/criticizing content and text elements. In this context, the aim of this research is to investigate the role of home environment support in the effect of students' reading attitudes and behaviors on reading success, according to PIRLS 2021 Turkey results. Structural Equation Modeling was used in this research. Structural Equation Modeling is a method in which the relationship between various variables is tried to be determined statistically according to a theory (Anderson and Gerbing, 1988). The data of the study were obtained from PIRLS 2021 results published by IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Analyzes were carried out by selecting Turkey's attitude towards reading, reading achievement and home environment support data from the data set. Confirmatory factor analysis was performed to make the data suitable for structural equation modeling. The data used within the scope of the research was collected with scales including questions about attitude towards reading, reading success and home environment support, which were announced with the PIRLS 2021 results. Validity and reliability analyzes were conducted on the scales before answering questions about the research problems using Structural Equation Modeling. For this purpose, Cronbach Alpha and confirmatory factor analysis results of the scales were examined. Data obtained from PIRLS 2021 results were analyzed with SPSS 25.0 and AMOS 24.0 package programs. Cronbach Alpha test was performed for reliability analysis of the scales. AMOS program confirmatory factor analysis was performed to determine the validity of the scales. It is stated in the studies in the literature that the support received at home in early childhood and the attitude towards reading are effective on students' reading success. According to the results of this research (see Table 9), the first hypothesis of the research is "Attitudes and behaviors towards reading positively affect reading success." and the second hypothesis: "Attitudes and behaviors towards reading positively affect home environment support." Their statements have been verified. When the literature is examined, it is seen that the attitude towards reading is effective on reading success, therefore the results in this study are supported by the literature (Çevik et al., 2023; Chiu & McBride-Chang, 2006; Guthrie & Wigfield, 2000; McKenna et al., 1995; Sallabaş, 2008). According to the research findings, the third hypothesis of the research is "Home environment support positively affects reading success." The statement is also confirmed. Many studies indicate that early literacy skills increase reading performance at later ages (Anthony et al., 2003; Lonigan et al., 2000; Sénéchal & LeFevre, 2002). In terms of these results, it seems

that the research results are compatible with the literature. When we look at the model and analysis results regarding the mediating role of home environment support in the effect of attitude towards reading on reading achievement, we see that home environment support has a partial mediating role and the fourth hypothesis of the study is "Home environment support mediates the relationship between attitudes and behaviors towards reading and reading success." It seems that the statement is also confirmed. In the mediation model, if the effect of the independent variable is completely eliminated by adding the mediating variable to the model, it indicates full mediation; if the effect does not disappear but decreases, it indicates partial mediation (Kahveci & Demirtaş, 2014).