



ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUR ÖZ YETERLİKLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA: ADANA İLİ ÖRNEĞİ

Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK*

Öz

Bu çalışmanın amacı, farklı sınıf düzeyindeki ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin bazı değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini saptamaktır. İlişkisel tarama modelinde desenlenen araştırmanın evrenini Adana ilindeki ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem ise Adana ili Çukurova, Seyhan ve Yüreğir ilçelerinden seçilmiş üç ortaokuldaki farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Bu bağlamda söz konusu üç ilçe'deki birer ortaokulda, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı, güz döneminde öğrenim gören 742 öğrenci örneklemini oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ile "Okur Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterlik puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ancak okumayı sevip sevmeme durumlarına göre okumayı seven öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Okur öz yeterliği puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre de farklılaştığı, bu anlamlı farklılığın tüm sınıf düzeyleri içinde sekizinci sınıf öğrencilerinin lehine olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin bir ayda okudukları kitap sayısının da okur öz yeterlik puan ortalamalarını etkilediği, okur öz yeterlik puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığa yol açtığı, bu farklılığın hiç kitap okumayan öğrencilerin aleyhine bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul, okuma becerisi, öz yeterlik, okur öz yeterliği.

* Yrd.Doç.Dr. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, bkarakoc@cu.edu.tr

A STUDY ON READING SELF-EFFICACY OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS: ADANA CITY EXAMPLE

Abstract

The goal of this study is to determine whether the reading self-efficacy of secondary school students of different grades vary significantly in terms of some variables. The population of this study which is figured by relational screening model is the students who attend the secondary schools in Adana. The sample is formed of students of different grades in three secondary schools chosen from the districts of Çukurova, Seyhan and Yüreğir in the city of Adana. In this context, the sample is formed of 742 students attending one secondary school in the said three districts in the fall semester of 2014-2015 school year. "Personal Information Form" and "Reading Self-Efficacy Scale" was used as the data collection tool. According to the research results, it was determined that the reading self-efficacy of the secondary school students did not significantly vary by gender, however in terms of liking reading or not, it was significantly varied for the benefit of students who like reading. Furthermore, it was discovered that the number of books read by the students within a month influenced their reading self-efficacy, caused significant variation amongst the reading self-efficacy scores and that this variation is against the students who never read.

Keywords: *Secondary school, reading skills, self-efficacy, reader self-efficacy.*

1. GİRİŞ

Etkili bir dil eğitiminin amacı, bireyin sosyal bir varlık olmasına, iletişim kurmasına, hayatı algılamasına ve anlamlandırmasına olanak sağlamaktır. Bu amaca ulaşabilmek için, dil eğitimi kapsamında, bireylere temel dil becerileri kazandırılmaya çalışılır. Çünkü dil, temel dil becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır ve bir dili öğrenmek temel dil becerilerini başarıyla kullanmaya dayanmaktadır. Dil becerileri, en temelde, bireylerin dinlediklerini, okuduklarını, gördüklerini anlamaları ve dinlediklerini, okuduklarını, gördüklerini, duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini başkalarına anlatabilmelerini içerir. Birbiriyle

ilişkili ve birbirini bütünüleyen bir nitelik gösteren bu beceriler dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır.

Birey anlam evrenini dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın karşılıklı etkileşimi içinde oluşturur. Yaşam ve okul eğitimi süresince de bu becerileri kullanarak bilgi, duygu ve düşünce yapısını biçimlendirir, zenginleştirir (Sever, 2004: 27). Türkçe Dersi Öğretim Programında da öğrencilerin dört temel dil becerisini kazanmaları, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramaları, bilgiye ulaşma yollarını öğrenerek bilgi kaynaklarına ulaşmaları, böylece duygu ve düşüncelerini geliştirip zenginleştirmeleri dil öğretiminin temel amacı olarak belirlenmiştir (MEB, 2006).

Dilin yetkin kullanımı açısından son derece önemli olan bu becerilerden dinleme ve okuma anlamaya, konuşma ve yazma anlatmaya dayalı becerilerdir. Başka bir açıdan bakıldığında ise, dinleme ve konuşma becerilerinin ortak özelliği doğal ortamda, eğitim almadan edinilebilmeleri ve eğitim yoluyla geliştirilebilmeleri iken, okuma ve yazma becerilerinin genellikle eğitim yoluyla kazanılmasıdır. Vygotsky de bu bağlamda, okuma ve yazmanın ikinci derecede soyutlamalar olduğunu dile getirmiştir (Bruner, 1991: 90). Ünlü Alman düşünürü Goethe'ye "Bir dil nasıl öğrenilir?" diye sorulduğunda, Goethe "Okumakla" yanıtını vermiştir. Dolayısıyla dil öğretiminde okumanın ayrı bir yeri ve önemi vardır. Çünkü okuma, dil öğretiminin temel yapı taşıdır. Çiftçi (2006) konuşmanın içeriğini zenginleştirmek, yazarken uygun ve doğru üslubu belirlemek, yazacaklarımız konusunda uzayıp giden tereddütler yaşamamak, dinlerken doğru anlamak için okuma yoluyla elde edilecek zengin birikimlere, kitaba bağlı bilgi zeminine ihtiyaç olduğunu belirtmektedir.

Okumak, alıcının metin karşısında yaptığı düşünsel bir etkinliktir. Dar anlamda okuma, yazılı bir metnin şifresini çözme, grafiksel olarak kodlanmış bir bildirinin kodunu çözme demektir. Geniş anlamda ise okuma, yazınsal bir metni

yorumlamak demektir (Günay, 2003: 9). İpşiroğlu (1997), okuma ediminin genel amaçlarını, saplantılardan arınmış bir düşünme alışkanlığının kazandırılması, eleştirel bakışın uyandırılması, çok yönlü düşünmenin öğretilmesi, bir sorunun tek bir bakış açısından değil de çeşitli açılardan ele alınıp değerlendirilmesi, düş gücünün geliştirilmesi olarak sıralamıştır. Bu bağlamda okumanın zihinsel yanı ağır basan bir etkinlik olduğu söylenebilir. Thorndike (1917; Akt: Heilman, Blair ve Rupley, 1986: 184), okumayı düşünme gibi tanımlamış ve okumanın da tıpkı düşünme gibi, öğrenme, yansıtma, analiz, sentez, problem çözme, sonuç çıkarma, düzenleme, karşılaştırma ve eleştirme içerdiğini belirtmiştir.

Göktürk (2002), okumanın üç temel anlamsal boyutu üzerinde durmuştur. Bunlardan birincisi, bireyin kâğıt üzerindeki işaretlerden anlam çıkarabilmesi ve ifade etmek istediklerini bu işaretleri kullanarak kâğıt üzerine dökme becerisi olan temel okuma-yazma becerisidir. İkincisi, temel okuma-yazma becerisinin sürekli bir alışkanlığa dönüşmesidir. Üçüncü boyut ise, okuma alışkanlığının eleştirel nitelik kazanmasıdır. Dolayısıyla bu son aşama üst düzey zihinsel beceri gerektiren bir süreçtir. Bireylerin okumayı yazmayı öğrendikten sonra okuma alışkanlığı kazanması ve okurken eleştirel bir tavır takınması son derece önemlidir. Okuma alışkanlığı ve eleştirel okurluk iyi bir okur olabilmenin şartlarıdır. Bu nedenle yazarlık nasıl bir yazma donanımı gerektirirse okurluk da bir okuma donanımı gerektirmektedir (Özdemir, 2000).

Okurluk donanımı, bireyin metin karşısındaki yeterliliğini ifade eder. Okuma sırasında okur, söylenenden söylenmeyeni kestirebilir. Yazarın, metnin gereçler donanımında yer alan değişik öğeleri seçmesindeki ilkeyi görebildiği an, metnin derindeki temel kavramlar örgüsüne varmış olur (Göktürk, 2002: 71).

1.1. Okur, Öz Yeterlik ve Okur Öz Yeterliği

Okur, okuma eyleminin gerçekleşebilmesi için var olması gereken temel öğelerden biridir. Metinlerin anlamı okuma ile ortaya çıkar, metinleri okuyarak anlamlandıran kişi de okurdur. Her yazar yazdıklarının okunarak yeniden üretilmesini ister. Okumanın bir tüketim değil de üretim eylemi olduğu okur sayesinde hissedilir. Metnin yazılması okumadan önce gelir ve okuyucu metnin oluşumundan sonra vardır.

Akbayır'a göre (2006), belli bir algılanma amacı ve biçimiyle okura sunulan metin, okurun tepkisi (eleştirmesi, beğenmesi, duygulanması vb.) ile bütünleşir. Böylece her metin bir okur tarafından anlamlandırılmaya başladığı anda yaşamaya, soluk almaya başlar. Özdemir (1983: 53) okunan metnin niteliği ne olursa olsun, basılı ve yazılı bir sayfaya bakarak iletişim süreci içine giren, o sayfayı alımlamaya çalışan herkese okur dendiğini belirtir. Okur, her türlü metni okurken belirli bir çaba göstermek zorundadır. Ancak bu çaba okunacak yazı ve yapının niteliğine göre değişmektedir

Okur duyguları, düşleri, yaşantısal birikimiyle metni yeniden yazar. Bunu yaparken kendi yaratıcılığını okurun yaratıcılığı ile birleştirir ve bir bakıma metnin ortak yazarı olma kimliğini kazanır (Özdemir, 1983). Bu yönüyle okur, yazarın ortaya koyduğunu kendi hayal ve düşünce dünyasıyla tamamlayan kişidir. Okuma eyleminin gerçekleşmesinde de aktif bir rol üstlenmektedir. Yazar tarafından gönderilenleri almaktadır, ancak onu aktif yapan aldıklarını kendince anlamlandırması ve yorumlamasıdır.

Yazarın metin hakkındaki düşünceleri ile okurun düşünceleri aynı olmayabilir. Günay'a göre (2003), yazınsal metinler, yazarın ürünü olmasına rağmen her türlü anlamlandırmaya açıktır ve her okur tarafından farklı türden yorumlanabilme özelliğine sahiptir. Bu nedenle anlamlandırma süreci içinde

okurun konumunun yazarın konumundan daha önde olduğu düşünülebilir. Yani metni anlamlandıran kişi olarak okurun, metin karşısında da ayrıcalıklı bir durumu vardır. Okur, metinde söylenmemiş olanları, söylenenlerden yararlanarak bulmaya çalışacaktır. Metindeki boşlukları kendine ait sezgileri ve bulgularıyla tamamlayacaktır.

Okurların bireysel özellikleri aynı metni farklı değerlendirmelerini de sağlayabilmektedir. Her okurun kültürü, yaşı, eğitim durumu, toplumsal ve ekonomik yapısı bu değerlendirmeyi farklı yönde etkileyebilir. Her okurun bakış açısına göre yapılan değerlendirmenin en iyisi olduğunu söylemek zordur. Yapılan farklı yorumlardan dolayı okur suçlanamaz, aksine bu yorumlar metni zenginleştirir. Anlama süreci içinde kişisel farklılaşmayı yaratan, her okurun bireysel olarak getirdikleri, deneyimleri ve metne kattıklarıdır. Hatta aynı metni değişik aralıklarla okuyan bir okur her okumada birbirinden farklı anlamsal ilişkiler kurabilir (Günay, 2003). Sonuç olarak her metinden bir anlam çıkar. Bu anlam bazen yazarın belirtmek istediği, bazen okurun bulunduğu anlam olabilir. Bazen de her ikisinin anlamı çakışabilir. Metnin anlamı, yazarının adından ve metnin türünün bilinmesinden kaynaklanan değil okuyucunun etkin katılımı ile oluşan ve metnin bağlamından çıkarılan bir yorumlama sürecidir. Dolayısıyla okuma sürecinde okurun yeterliği oldukça önemlidir.

Okurun okuma yeterliği için geçmişte okuma hızı ve doğru okuma becerisi yeterli görülürken günümüzde öğrenme alanındaki yeniliklere paralel olarak öz düzenleme, öz yeterlik gibi doğrudan gözlenemeyen ancak okurun okuma performansı üzerinde etkili olan değişkenler önem kazanmıştır (Keskin ve Atmaca, 2014). Bireyin yetenekleriyle ilgili olarak geliştirdiği inancın o beceriyle neler yapabileceğinin belirlenmesinde etkili olduğu ön plana çıkmıştır. Bu bağlamda okuma eyleminin gerçekleştirilmesi sürecinde de bireyin o eylemi gerçekleştirme düzeyine yönelik kişisel algısının, bu konuda kendini ne kadar

yetkin hissettiğine dair inancının eylemi başarma düzeyini etkileyeceği savunulmuş, dolayısıyla öz yeterlik kavramı okuma becerisiyle ilişkilendirilmiştir.

Öz yeterlik, bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değil, bireyin, becerisini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür (Senemoğlu, 1997). Bu bağlamda bireyde öz yeterlik algısının yüksek olması, o konuda yetkin olduğuna dair güçlü bir inanca sahip olması anlamına gelebilir. Dolayısıyla bu bireylerin çeşitli problemlerle karşılaştıklarında bunları çözmek için kendilerini daha güçlü hissedecekleri, daha ısrarlı davranacakları ve daha fazla çaba harcayacakları söylenebilir.

Bandura (1997: 3) ise öz yeterliği, algılanan öz yeterlik olarak adlandırmakta ve bireyin çeşitli kazanımlar elde etmek için gerekli olan eylemleri düzenlemeye ve gerçekleştirmeye yönelik yeteneklerine dair inançları olarak tanımlamaktadır. Ayrıca eylemlerinin sonuçlarını kontrol edebileceklerine inanan insanların buna inanmayan insanlara göre karşılaştığı zorluklara daha çok direnebileceğini belirtmektedir. Hatta aynı becerilere sahip bireyler bile farklı durumlarda farklı düzeylerde (kötü, yeterli, çok iyi) performans ortaya koymaktadırlar. Sharp'a göre (2002) bireyler bir görevi gerçekleştirmek için gerekli yeteneğin ve denetim gücünün kendilerinde bulunduğuna inanırlarsa bu görevi seçmek için daha istekli olmakta ve gereken davranışları sergilemektedirler. Nitekim yeterlik düzeyi yüksek insanlar çabalarının başarıyı getireceklerini bilmekte ve olumsuz sonuçlarla karşılaştıklarında kolay vazgeçmemektedirler (Bandura, 1989).

Eğitim-öğretim sürecinde de öğrenci, öğrenme durumları konusundaki bireysel yeterliği açısından kendini yargılamakta ve inançlar geliştirmektedir. Algılanan öz yeterlik, öğrenciye kendi öğrenme süreçlerini değerlendirme olanağı sunduğu için, öğrenci kendinin öğrenme ortamlarında bilişsel anlamda ne derece yeterli olduğu konusunda özel yargılara sahip olmaktadır. Bu yargılar da bireyin özel bir alandaki başarısını olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir (Ülper, Yaylı ve

Karakaya, 2013: 86). Dolayısıyla bireylerin kendi becerilerine yönelik yargılarının onların sahip olduğu becerilerle neler yapıp neler yapamayacağını şekillendirdiği söylenebilir. Bu bağlamda bireyin sahip olduğu dil becerileri ile öz yeterlik algısı arasında da ilişki olduğundan yola çıkılmış ve bu ilişki bazı araştırmalarla ortaya konmuştur (McCarthy, Meier ve Rinderer, 1985; Shell, Murphy ve Bruning, 1989; Schunk ve Swartz, 1993 Akt. Uçgun, 2014). Örneğin Pajares ve Johnson (1996) yazma konusundaki öz yeterlik inançlarının yazma performansını doğrudan etkilediğini tespit etmiştir.

Okuma becerisinin de etkin kullanımı ve bilgi edinmedeki rolü bireyin öz yeterlik algısıyla doğrudan ilişkilidir (İnnalı ve Aydın, 2014). Okuma eylemi okurun anlamı yeniden inşa ettiği bir süreç olduğu için bu sürecin geliştirilmesinde bilişsel becerilerin yanı sıra duyuşsal boyut da önemlidir. Çünkü birey okuma sürecinde bir yandan metni yeniden yaratmaya yönelik bilişsel bir çaba harcarken bir yandan da okuma becerisini bireysel yeterliği açısından yargılar ve buna dair inançlar geliştirir. Okur öz yeterlik algısı bireyin okuma becerisi açısından kendini algılayış biçimini ortaya koymaktadır. Bu nedenle okur öz yeterliği bireyin okuma becerisini etkileyen ve okuma eğitiminde göz önünde bulundurulması gereken duyuşsal bir değişkendir. Nitekim okur öz yeterlik algısı düşük olan bir bireyin bilişsel olarak okumaya ne kadar hazır olursa olsun, ondan beklenen okuma başarısını göstereceğini düşünmenin yanlış olacağı ortaya konmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin öz yeterlik algılarının okuma yazma başarısı üzerindeki etkileri ile ilgili literatür bulgularının derlenmesi amacıyla Akar (2008) tarafından yapılan araştırmalarda okuma yazma etkinliklerinde kendilerine ve yeteneklerine güvenen öğrencilerin daha fazla çaba harcadığı, daha ısrarcı olduğu ve daha fazla başarılı olduğu saptanmıştır (İnnalı ve Aydın, 2014). Dolayısıyla öğrencilerin okur öz yeterlik algılarının doğru bir şekilde saptanması, okumaya yönelik motivasyonlarının sağlanmasında ve okuma eğitimindeki başarılarında önemli bir rol oynayacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğrenme bilişsel olmasının yanı sıra duyuşsal ve sosyal bir süreçtir (Bandura, 1997). Öğrenmenin bu özelliği öğrenenin öğrenme sürecindeki duyuşsal özelliklerine ve öğrenmenin gerçekleşeceği sosyal ortama da önemli bir sorumluluk yükler. Dolayısıyla bireyin içinde bulunduğu sosyal ortam ve duyuşsal özellikleri bazı eylemleri gerçekleştirme biçimini ve başarısını etkilemektedir. Okuma eylemi de sadece bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve sosyal yanı olan bir süreç olduğu için okuma becerisinin doğasının anlaşılması ve okuma eğitiminin daha nitelikli bir şekilde gerçekleştirilmesi için duyuşsal ve sosyal boyutlarının anlaşılması oldukça önemlidir.

Okumaya yönelik olarak algılanan öz yeterlik bu beceriyi etkileyen ve okuma eğitiminde rol oynayan duyuşsal özelliklerdendir. Okuma edimini açıklarken daha çok bilişsel yönün ağır bastığı görünmektedir. Ancak okuma edimi bilişsel olmasının yanı sıra duyuşsal yönü de olan bir edim olduğu (Ülper, 2010) için okurların okuma yeterliklerine yönelik inançlarının belirlenmesi okuma becerisinin geliştirilmesi sürecine de katkı sağlayacaktır.

Yapılan bazı araştırmalarda bireyin öz yeterlik düzeyinin yüksek olmasının okunan metnin anlamlandırılmasını da kolaylaştıracağı (Bandura, 1982; Sallabaş, 2008; Ünal, 2006), okuma öz yeterlik algısı yüksek olan bireylerin okuduğunu anlama ve zor metinlerle mücadele etmede düşük öz yeterlik sahibi okurlardan daha başarılı oldukları (Ülper, Yaylı ve Karakaya, 2013); okuma ve yazma görevlerini başarma ile öz yeterlik ve sonuç beklentisi arasında önemli bir ilişki olduğu (Shell, Murphy ve Bruning, 1989; Akt. Durdukoca, 2010) tespit edilmiştir. Bununla birlikte dil öğretiminde öz yeterlik inancının, Türkiye’de çok az çalışılmış bir konu olması (Hancı Yanar ve Bümen, 2012: 98) ve temel dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde bireylerin o becerileri gerçekleştirmeye yönelik olarak duydukları inancın oldukça önemli olması böyle bir araştırmanın desenlenmesi

açısından çıkış noktası olmuştur. Dolayısıyla bu çalışmanın, okumanın bilişsel yönü kadar duyuşsal yönünü, farklı sınıf düzeylerindeki ortaokul öğrencileri açısından ortaya koymayı amaçlaması bakımından özgünlük taşıdığı ve bu konuda çalışan araştırmacılara fikir verebileceği söylenebilir.

Bu bağlamda yapılan araştırmanın temel amacı, farklı sınıf düzeyindeki ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin bazı değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterlikleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterlikleri okumayı sevip sevmemelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterlikleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterlikleri bir ayda okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Sayılılar

- Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçek maddelerine yönelik içtenlikle görüş bildirdikleri varsayılmıştır.
- Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin evreni temsil ettikleri varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

- Araştırma, Adana ili Çukurova, Seyhan ve Yüreğir ilçelerinden seçilmiş üç ortaokuldaki öğrencilerden toplanan verilerle sınırlıdır.

- Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı, güz döneminde toplanan verilerle sınırlıdır.

2. YÖNTEM

Farklı sınıf düzeyindeki ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin bazı değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Adana ilindeki ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem ise Adana ili Çukurova, Seyhan ve Yüreğir ilçelerinden seçilmiş üç ortaokuldaki farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Söz konusu ilçeler merkez ilçeler olması nedeniyle tercih edilmiş, bu ilçelerde araştırmanın yapıldığı okulların belirlenmesinde ilgili okul müdürlüklerinin gösterdikleri hassasiyet ve gönüllülük esas alınmıştır. Bu bağlamda Adana ilindeki söz konusu üç ilçede bulunan birer ortaokulda, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı, güz döneminde öğrenim gören 742 öğrenciye ölçek uygulanmış ve bu öğrenciler örneklemini oluşturmuştur. Örneklemini oluşturan öğrencilerin 420'si kız, 322'si erkektir. Ayrıca söz konusu öğrencilerin 96'sı (okullardaki toplam beşinci sınıf öğrenci sayısının %42'si) beşinci sınıf, 239'u (%44'ü) altıncı sınıf, 146'sı (%42'si) yedinci sınıf ve 272'si (%49'u) sekizinci sınıf öğrencisidir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak ortaokul öğrencilerinin kişisel bilgilerini öğrenmek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" ile okur öz yeterliklerine dair inançlarını öğrenmek amacıyla "Okur Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

2.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Ölçeğin bağımsız değişkenleriyle ilgili veri toplamak ve örnekleme ait bazı kişisel özellikleri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Formda öğrencilere cinsiyetleri, okumayı sevip sevmedikleri, sınıf düzeyleri, bir ayda okudukları kitap sayısına yönelik toplam dört soru sorulmuştur.

2.2.2. Okur Öz Yeterlik Ölçeği

Araştırmada veri toplama aracı olarak Ülper, Yaylı ve Karakaya (2013) tarafından geliştirilen Okur Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmış, ölçeği kullanabilmek için araştırmacılardan gerekli izin alınmıştır. Geliştirilen taslak ölçek araştırmacılar tarafından 518 öğrenciden oluşan bir çalışma grubuna uygulanmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin sonucunda 36 maddelik ve tek boyuttan oluşan beşli likert tipinde bir ölçek elde edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 36, en yüksek puan ise 180'dir. Ölçeğin uyum indeksi değerleri RMSEA=.050, CFI=.90, GFI=.88 ve AGFI=.86 ve SRMR=.050 olarak bulunmuş; iç tutarlık (güvenirlik) Cronbach Alfa değeri ise .948 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, tek boyutlu olup aynı özelliği ölçen maddelerden oluştuğu ve birbirleriyle tutarlılığının yani güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Bu araştırma için örneklemden seçilen 742 öğrenci üzerinde yapılan analiz sonucunda ölçeğin Cronbach Alfa değeri .91 olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

2.3. Verilerin Analiz Edilmesi

Ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan araştırmada

cinsiyet ve okumayı sevip sevmeme değişkenlerine yönelik olarak elde edilen verilerin analizinde öncelikle normallik sayıltısı test edilmiş, normallik sağlanamadığı için bağımsız gruplar ti testinin nonparametrik karşılığı olan Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeylerine ve bir ayda okudukları kitap sayısına göre verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin puan ortalamaları ve standart sapmaları sunulmuş, söz konusu verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, anlamlı çıkan F değerleri için, farkın kaynağını belirlemek amacıyla Sheffe ve Tamhane Post Hoc analizleri yapılmıştır.

3. BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz Yeterlik Puan Ortalamalarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	u	p
Kız	420	379,74	159492,50	641,50	.23
Erkek	322	360,75	116160,50		
Toplam	742	740,49	275653		

Tablo 1’de görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterlik puan ortalamalarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur yani p değeri .05’ten büyüktür. Dolayısıyla kız ve erkek ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterlik puan ortalamalarının okumayı sevip sevmeme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz Yeterlik Puan Ortalamalarının Okumayı Sevip Sevmeme Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	u	p
Okumayı seven	492	423,80	208511,50	35766,50	.000
Okumayı sevmeyen	250	268,57	67141,50		
Toplam	742	692,37	275653		

Tablo 2’de görüldüğü gibi okumayı seven ve sevmeyen ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p \leq .001$). Okumayı seven ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterlikleri sevmeyen öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre okur öz yeterlik puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	s
5. Sınıf	96	134,67	12,95
6. Sınıf	239	144,76	13,30
7. Sınıf	187	140,13	11,38
8. Sınıf	220	164,24	12,94
TOPLAM	742	148,06	16,75

Tablo 3’te sekizinci sınıftaki ortaokul öğrencilerinin en yüksek okur öz yeterlik puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca en düşük puan

ortalamasına sahip öğrencilerin beşinci sınıftakiler olduğu saptanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz Yeterlik Puan Ortalamalarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Sheffe	η^2
Gruplararası	89143,47	3	29714,49			5<6 5<8	
				184,46	.000	5<7 6<7	.42
Gruplarıçi	118878,3	739	161,08			7<8 6<8	
Toplam	208021,8	742					

Tablo 4'te ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre okur öz yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Sheffe Post Hoc analizi sonucunda sekizinci sınıftaki öğrencilerin diğer sınıflardaki öğrencilere göre daha yüksek okur öz yeterliğine sahip olduğu, beşinci sınıftakilerin ise altıncı, yedinci ve sekizinci sınıftakilerden daha düşük okur öz yeterliğine sahip olduğu saptanmıştır. Eta kare ($\eta^2=.42$) değerine bakıldığında da sınıf düzeyinin okur öz yeterlik üzerinde yüksek derecede etkili bir faktör olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Bir Ayda Okudukları Kitap Sayısına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Kitap Sayısı	N	\bar{X}	s
Hiç	216	137,02	13,50
1-2	21	143,23	22,34
3-4	279	151,14	15,88
5 veya daha fazla	226	155,26	14,53
TOPLAM	742	148,06	16,75

Tablo 5'te görüldüğü gibi ayda 5 veya daha fazla kitap okuyan ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterlik puan ortalaması diğerlerinden daha yüksektir. Ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin bir ayda okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin Okur Öz Yeterlik Puan Ortalamalarının Bir Ayda Okudukları Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Tamhane	η^2
Gruplararası	41155,54	3	13718,51	60,673	.000	1-2<3-4 3-4 <5 v. daha fazla	.19
Gruplarıçi	166866,2	739	226,10			hiç<1-2, 3-4 hiç<5 v. daha fazla	
Toplam	208021,8	742					

Tablo 6'da görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin bir ayda okudukları kitap sayısına göre okur öz yeterlik puanları arasında anlamlı farklılık vardır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tamhane Post Hoc analizi yapılmış, analiz sonucunda ayda 3 veya 4 kitap okuyan ortaokul öğrencilerinin 1 veya 2 kitap okuyan ortaokul öğrencilerine göre daha yüksek okur öz yeterliğine sahip olduğu, aynı şekilde ayda 5 veya daha fazla kitap okuyanların da 1 veya 2 kitap okuyanlarla 3 veya 4 kitap okuyan ortaokul öğrencilerine göre daha yüksek okur öz yeterliğine sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca hiç kitap okumayan öğrencilerin diğer bütün öğrencilerden daha düşük okur öz yeterliğe sahip oldukları tespit edilmiştir. Eta kare ($\eta^2=19$) değerine bakıldığında da ayda okunan kitap sayısının okur öz yeterlik üzerinde yüksek derecede etkili bir faktör olduğu anlaşılmaktadır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin bazı değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin okur öz yeterliklerinin okumayı sevip sevmeme, sınıf düzeyi ve bir ayda okunan kitap sayısına göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bununla birlikte araştırmada öncelikle ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgular değerlendirilmiş, araştırmanın birinci alt amacına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bazı araştırmalar sonucunda da bu bulguyu destekleyecek nitelikte bulgulara ulaşılmış, farklı düzeylerdeki kız ve erkek öğrencilerin okuma öz yeterliklerinin farklılaşmadığı saptanmıştır (Eccles, Wigfield, Harold ve Blumenfeld, 1993; Bouffard, Marcoux, Vezeau ve Bordeleau, 2003; Piercey, 2013). Ancak ilgili alan yazın incelendiğinde, bu sonucun, alan yazında genellikle kız öğrenciler lehine anlamlı farklılığın ortaya çıktığı araştırma bulgularıyla örtüşmediği söylenebilir. Yurt dışında yapılan bazı araştırmalarda kızların erkeklerden daha yüksek okuma öz yeterliğine sahip oldukları görülmüştür (Wigfield, 1997; Baker ve Wigfield, 1999; Metallidou ve Vlachou, 2007; Klassen, 2010; Smith, Smith, Gilmore ve Jamesen, 2012). Araştırmacılar bu sonucun, okumanın daha feminen bir uğraş olmasından, kızların okumada matematik ve fen bilimleri gibi alanlardan daha iyi olduklarının düşünülmesinden kaynaklandığını varsaymaktadır (Piercey, 2013). Yurt içinde yapılan araştırmalarda ise okuma alışkanlığına yönelik tutum (Güngör, 2009; Başaran ve Ateş, 2009; Balcı, Uyar ve Büyükkiz, 2012; Mete, 2012) ve okuduğunu anlama becerisi (Gündemir, 2002; Köseoğlu, 2011; Ünal, 2012) açısından da kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha üst düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın nedeninin yaş bakımından erkeklerin akranlarıyla daha fazla zaman geçirmeyi tercih etmeleri ve kızların erkeklere

göre daha duygusal ve içe kapanık bir yapıda olmaları sebebiyle okumaya daha fazla zaman ayırmaları olduğu düşünülmektedir (Uçgun, 2014). Bu bağlamda kızların okuma becerisiyle ilgili farklı değişkenler açısından olumlu duygu ve düşüncelere sahip olmaları okumaya yönelik güçlü bir yeterlik inancının da oluşmasına katkı sağlayabilir.

Araştırmanın okuma sevgisi değişkenine yönelik bulguları incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin okumayı sevip sevmemelerine göre farklılaştığı ve bu farklılığın okumayı seven öğrenciler lehine olduğu saptanmıştır. Grabe (1991) okurun okuma sürecinde, okuma edimine ilişkin işlemleri yerine getirebilmesi ve metni anlamlandırabilmesi için üstbilişsel bilgi ve beceri denetimi gibi bilgi/becerilere sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Okuma edimine ilişkin bu alt beceriler, aynı zamanda yetkin okur ile yetkin olmayan okuru ayırıcı özelliklere de işaret eder. Diğer bir deyişle yetkin okurlar okuma sürecinde bu alt becerileri sergilerken yetkin olmayan okurlar ise bu alt becerileri ya daha az sergilerler ya da sergilemezler (Akt. Ülper, 2010: 7). Yıldız ve Akyol'a göre (2011) de yetkin okurlar okumaya daha çok eğilimlidir; çünkü okumak için daha fazla motivasyona sahiptirler. Bunun sonucunda da kelime hazineleri ve anlama becerileri gelişmektedir. Zayıf okuyucular ise okumaktan kaçınırlıdır, bu da becerilerinin gelişmesini engellemektedir. Böylece, sık okuyanlar ile okumaktan kaçınanlar arasındaki fark zaman içerisinde büyümektedir. Bu bağlamdan yola çıkarak okumaya yönelik tutum ile okuma becerisinin etkin bir şekilde kullanılması için gereken alt becerilerin kazanılması arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Nitekim okuma becerisine yönelik olumlu tutum geliştirmek metnin anlamlandırılması için gerekli becerileri kazanmada ve okuma eylemini doğasına uygun bir şekilde gerçekleştirmede okuyucuya kolaylık sağlayacaktır. Dolayısıyla her ikisi de duyuşsal özellikler olan tutum ve öz yeterlik algısının okuma sürecinde birbirlerini etkilemesinin bir sonucu olarak yapılan araştırmada da okumayı seven öğrencilerin okur öz yeterliklerinin okumayı

sevme yenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulguyu destekleyecek nitelikte İnnalı ve Aydın (2014) tarafından yapılan araştırmada da, okumaya yönelik tutumun okur öz yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Bu sonuç alan yazında Ünal'ın (2012) yaptığı araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir ve bu araştırmada da öğrencilerin okuma tutumları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında yüksek düzeyde, anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Tutumlar aile fertleri ve bireyin ilişki kurduğu diğer insanlardan etkilenmeye yatkındır. Çocuklar ailelerinin bir olay, bir durum karşısında sergiledikleri tutumları taklit ederler. Zamanla bu tutumlar ailenin ya da çevrenin sergilediği tutum içeriklerinin aynı şekilde devam etmesiyle güçlenir (Beck, 2004: 362; Baron ve Byrne, 2003: 121-124 Akt. Özbay, 2009). Okul hayatının başlamasıyla birlikte de öğretmenler ve arkadaş çevresi çocuğun tutumlarını etkileyen diğer kişiler olarak hayatında yer edinirler. Dolayısıyla öğretmenlerin okuma eğitiminde sergiledikleri tavır öğrencilere model olacak, okumaya yönelik olumlu veya olumsuz tutumlar oluşturmalarını etkileyecektir. Braunger ve Lewis (1997)'a göre öğretmen modellik etmek ve okumayla ilgili yöntem ve teknikleri sergilemek amacıyla farklı stratejiler kullandığı zaman okuma eğitiminde başarılı sonuçlar alınmaktadır (Akt. Özbay, 2009: 50). Bandura'ya göre (1997) de öğrenciler okuma becerisine yönelik olarak ailelerinden ve öğretmenlerinden mesajlar alırlar ve bu mesajlar okumaya dair öz güvenlerini arttırır veya azaltır. Bu teorik bilgiler ışığında öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutumlarının okur öz yeterliklerini de olumlu yönde etkileyebileceği, bu konuda öğretmenlerin ve ailelerin önemli sorumluluklarının olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin ve ailelerin çocukların okur öz yeterliklerini destekleyen ve güçlendiren sosyal yaşantılar sunması, okuyarak model olması, sözel ikna yollarını kullanması ve okumaya yönelik olumsuz duygusal eğilimlerini azaltmayı amaçlayan deneyimler yaşamalarına fırsat vermesi oldukça önemlidir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan biri de ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmasıdır. Bu anlamlı farklılık tüm sınıf düzeyleri içinde sekizinci sınıf öğrencileri lehinedir. Yani 5.,6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterlik toplam puan ortalamalarının 148,06 olduğu, en yüksek okur öz yeterliğe sahip öğrencilerin 164,24 puanla 8. sınıf öğrencileri olduğu saptanmıştır. Bir başka ifadeyle sekizinci sınıftaki ortaokul öğrencilerinin en yüksek okur öz yeterlik puan ortalamasına sahip olduğu, beşinci sınıftakilerin ise en düşük puan ortalamasına sahip öğrenciler olduğu görülmüştür. Bu sonuç ilgili alan yazında 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerine yönelik olarak yapılan bazı araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (İnnalı ve Aydın, 2014; Uçgun, 2014). Bandura (1997) da öğrencilerin yaşlarının artmasının bilişsel farkındalıkları açısından daha doğru ve net bir şekilde düşünmelerine vesile olduğunu belirtmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak sınıf düzeyinin ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterliklerini etkileyen bir değişken olduğu söylenebilir. Bununla birlikte okur öz yeterliğinin sınıf düzeyinin yükselmesiyle birlikte arttığına dair bulguların aksine Lau (2009a; b) tarafından yapılan araştırmalar sonucunda ortaokul öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin lise öğrencilerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin bir ayda okudukları kitap sayısının da okur öz yeterliklerini etkilediği, okur öz yeterlik puanları arasında anlamlı farklılığa yol açtığı tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında ayda 3 veya 4 kitap okuyan ortaokul öğrencilerinin 1 veya 2 kitap okuyan ortaokul öğrencilerine göre daha yüksek okur öz yeterliğine sahip olduğu, aynı şekilde ayda 5 veya daha fazla kitap okuyanların da 1 veya 2 kitap okuyanlarla 3 veya 4 kitap okuyan ortaokul öğrencilerine göre daha yüksek okur öz yeterliğine sahip olduğu saptanmıştır. Ayrıca hiç kitap okumayan öğrencilerin diğer bütün öğrencilerden daha düşük okur öz yeterliğe sahip oldukları saptanmıştır. Bu bağlamda okunan kitap sayısı arttıkça okur öz

yeterliğin de yükseldiği görülmüştür. Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle yapılan araştırma sonucunda da öğrencilerin okuma miktarının okur öz yeterliklerini etkilediği, okuma miktarının artmasıyla orantılı olarak okur öz yeterliklerinin de arttığı saptanmıştır. Uçgun (2014) tarafından yapılan araştırmada da bu bulguları destekleyecek nitelikte okur öz yeterlik düzeyinin hiç kitap okumayan öğrencilerin aleyhinde farklılaştığı bulgulanmıştır.

Araştırma sonucunda ulaşılan söz konusu bulgular göz önünde bulundurularak şu öneriler getirilebilir: Öncelikle öğretmenler öğrencilerin ilginç ve değerli olarak algıladıkları, daha başarılı akranlarıyla kıyaslanmadıkları, işbirliğine dayalı katılımın gerçekleştiği okuma etkinliklerine yer vermeli, sınıfta okuma yarışmaları yapmak yerine işbirliğini ön plana çıkarmalıdır. Öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerinin yaş ve sınıf düzeyine göre farklılaştığını göz önünde bulundurarak okuma eğitiminde kullandıkları okuma etkinliklerini, materyalleri ve kitapları bu açıdan dikkatle incelemelidirler. Öğrencilerin seviyeleri doğrultusunda ilgi duyabilecekleri kitaplara yönlendirilmelerinin okuma alışkanlığının yerleşmesini sağlayacağı, bunun da okuma becerisini geliştirerek okur öz yeterliğe dair inançları olumlu yönde etkileyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmenler zaman zaman öğrencilerden kendi seçtikleri kitapları da okumalarını istemeli, böylece kendi yeteneklerine olan inançlarını güçlendirmek için seçenek sunmalı, başarabilecekleri okuma görevleri vererek kendilerini bu açıdan iyi hissetmelerini sağlayacak bir ortam yaratmalıdır. Ayrıca okumaya yönelik olumlu tutumların okur öz yeterlikle ilişkisinden yola çıkarak okuma eğitiminde tutum, önemli bir değişken olarak dikkate alınmalı, öğrencilerin bu konuda olumlu tutum kazanmaları için öğretmenler de iyi bir okur olarak model olmalıdır. Okuma eğitiminde aile bireylerinin tutumlarının da oldukça etkili olduğu göz önünde bulundurularak evde bir kitaplığın bulunması, anne babanın çocuğa “oku” demek yerine okuyarak örnek olması, okunan

kitaplarla ilgili tartışmaların yapılması yoluyla çocuk tarafından okumanın günlük yaşamın bir parçası olarak algılanması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akbayır, S. (2006). *Eğitim fakülteleri için cümle ve metin bilgisi (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). "Dimensions Of Children's Motivation For Reading And Their Relations To Reading Achievement." *Reading Research Quarterly*, 34: 452- 477.
- Balçı, A.; Uyar, Y. ve Büyükkız, K. K. (2012). "İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları, Kütüphane Kullanma Sıklıkları ve Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi." *Turkish Studies -International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4): 965-985.
- Bandura, A. (1982). "Self-Efficacy Mechanism and Human Agency." *American Psychological Review*, 84: 191-215.
- Bandura, A. (1989). "Human Agency in Social Cognitive Theory." *American Psychologist*, 44(9): 1175-1184.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). "İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi." *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1): 73-92.
- Bouffard, T., Marcoux, M. F., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (2003). "Changes in Selfperceptions Of Competence And Intrinsic Motivation Among Elementary School Children." *British Journal of Educational Psychology*, 73: 171-186.
- Bruner, J. S. (1991). *Bir Öğretim Kuramına Doğru*. Çev., Fatma Varış ve Tanju Gürkan. Ankara: A.Ü. Basımevi.

- Çiftçi, M. (2006). Türkçe Öğretiminin Sorunları. *Türkçenin Çağdaş Sorunları* (71). İstanbul: Divan Yayınevi.
- Durdukoca, Ş. F. (2010). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi." *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1): 69-77.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). "Age And Gender Differences In Children's Self-And Task Perceptions During Elementary School." *Child Development*, 64: 830-847.
- Göktürk, A. (2002). *Okuma uğraşı* (6. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Günay, D. (2003). *Metin bilgisi* (2. Baskı). İstanbul: Multilingual.
- Gündemir, Y. (2002). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimlerinin Ölçülmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hancı Yanar, B. ve Bümen N. T. (2012). "İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeğinin Geliştirilmesi." *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1): 97-110.
- Heilman, A., Blair, T. ve Rupley, W. (1986). *Principles and practices of teaching reading* (6. Baskı). USA: Charles E. Merrill Publishing.
- İnnalı, Ö. ve Aydın, İ. S. (2014.) "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi." *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(9): 651-682.
- İpşiroğlu, Z. (1997). *Eğitimde yeni arayışlar*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Keskin, H. K. ve Atmaca, T. (2014). "Okur Öz Algısı Ölçeği-2'nin Türkçeye Uyarlanması." *İlköğretim Online*, 13(1): 306-318.
- Klassen, R. M. (2010). "The Confidence To Manage Learning: The Self-Efficacy For Selfregulated Learning of Early Adolescents With Learning Disabilities." *Learning Disabilities Quarterly*, 33: 19-30.

- Köseoğlu, E. (2011). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Lau, K. L. (2009a). "Grade Differences in Reading Motivation Among Hong Kong Primary And Secondary Students." *British Journal of Educational Psychology*, 79: 713-733.
- Lau, K. L. (2009b). "Reading Motivation, Perceptions Of Reading Instruction And Reading Amount: A Comparison Of Junior And Senior Secondary Students In Hong Kong." *Journal of Research in Reading*, 32: 366-382.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Mete, G. (2012). "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma (Malatya İli Örneği)." *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1 (1): 43-66.
- Metallidou, P., & Vlachou, A. (2007). "Motivational Beliefs, Cognitive Engagement, And Achievement in Language And Mathematics In Elementary School Children." *International Journal of Psychology*, 42(1): 2-15.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri I, okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (1983). *Okuma sanatı*. İstanbul: İnkilap Kitabevi.
- Özdemir, E. (2000). *Eleştirel okuma (4.Baskı)*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Pajares, F. ve Johnson, M. J. (1996). "Self Efficacy Belief In Writing Of High School Students: A Path Analysis." *Psychology In The Scholls*, 33, 163-175.
- Piercey, R. R. (2013). Reading self-efficacy in early adolescence: which measure works best? theses and dissertations-educational, school, and counseling psychology. Paper 10. Lexington, Kentucky 23 Ocak 2014 tarihinde

- http://sites.education.uky.edu/motivation/files/2013/09/Piercey_Dissertation_71813.pdf adresinden alınmıştır.
- Sallabaş, M. E. (2013). "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması." *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36: 261-270.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim (kuramdan uygulamaya)*. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme (4. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sharp, C. (2002). "Study Support And The Development Of Self-Regulated Learner." *Educational Research*, 44(1): 29-42.
- Smith, J. K., Smith, L. F., Gilmore, A., & Jameson, M. (2012). "Students' Perceptions Of Reading Ability, Enjoyment Of Reading And Reading Achievement." *Learning and Individual Differences*, 22: 202-206.
- Uçgun, D. (2014). "8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Yeterliklerinin İncelenmesi: Niğde İli Örneği." *International Journal of Language Academy*, 2(2): 38-47.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülper, H., Yaylı, D. ve Karakaya, İ. (2013). "Okur Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi." *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1): 85-100.
- Ünal, M. (2012). *6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Okuduğunu Anlamaya Olan Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Wigfield, A. (1997). "Reading Motivation: A Domain-Specific Approach To Motivation." *Educational Psychologist*, 32: 59-68.

Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). "Relations of Children's Motivation For Reading To The Amount And Breadth Of Their Reading." *Journal of Educational Psychology*, 89: 420-432.

Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki." *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3): 793-815.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Reading is the reader's activity of forming a meaning. Therefore, the efficacy of the reader is very important in the reading process. Since the reading activity is a process in which the reader rebuilds the meaning, cognitive abilities and as well as the affective dimension are important to improve this process. Because on one hand, the reader makes a cognitive effort in the reading process to recreate the text and on the other hand judges his/her reading skills in terms of self-efficacy and develops beliefs about this. The reading self-efficacy perception reveals the reader's self-perceiving manner in terms of reading skills. For this reason, the reading self-efficacy is an affective variable that influences the reading skills of the individual and that should be taken into consideration in the reading education. Therefore, the accurate determination of the students' reading self-efficacy perception will play a significant role for their achievement in reading education. The goal of this study is to determine whether the reading self-efficacy of secondary school students of different grades vary significantly in terms of some variables.

Method

The population of this study which is figured by relational screening model is the students who attend the secondary schools in the city of Adana. The sample

is formed of students of different grades in three secondary schools chosen from the districts of Çukurova, Seyhan and Yüreğir in the city of Adana. In this context, the sample is formed of 742 students attending one secondary school in the said three districts in the fall semester of 2014-2015 school year. "Personal Information Form" and "Reading Self-Efficacy Scale" was used as the data collection tool. This study is figured in relational screening model. When analyzing the data, the Mann-Whitney U test was conducted relating to the variables of gender and liking reading or not. Sheffe and Tamhane Post Hoc analyses were carried out in order to determine the source of the variation relating to the grade levels of the students and the number of books they read within a month.

Findings (Results)

According to the research results, it was determined that the reading self-efficacy of the secondary school students did not significantly vary by gender, however in terms of liking reading or not, it was significantly varied for the benefit of students who like reading. It was also determined that the reading self-efficacy is varied by the grade level and that this significant variation is most for the benefit of the eighth grade students amongst all the grade levels. Furthermore, it was discovered that the number of books read by the students within a month influenced their reading self-efficacy, caused significant variation amongst the reading self-efficacy scores and that this variation is against the students who never read.

Conclusion and Discussion

As the result of the research, it was determined that the reading self-efficacy of the students vary by liking reading or not, grade level and the number of books read within a month. Nevertheless, it was determined that the reading self-

efficacy of the secondary school students did not significantly vary by the gender. As the result of certain researches, some findings supporting this finding were found and it was determined that the reading self-efficacy of the girl and boy students of different grades did not vary (Eccles, Wigfield, Harold ve Blumenfeld, 1993; Bouffard, Marcoux, Vezeau ve Bordeleau, 2003; Piercey, 2013).

When the findings of the study regarding the reading liking variable were examined, it was determined that the reading self-efficacy of the secondary school students significantly varied whether they like reading or not and this variation is most for the benefit of the students who like reading. In the study (2014) carried out by İnnalı and Aydın, it was determined that the attitude against the reading is a significant predictor for reading self-efficacy. This result has parallels with the results of the study (2012) which was carried out in the relevant body of literature by Ünal and it was determined also in this study that a significant, high-level relation existed between the students' attitude against reading and their level of reading comprehension.

One of the findings found in the study is that the reading self-efficacy of the secondary school students varied by grade levels. This significant variation is most for the benefit of the eighth grade students amongst all the grade levels. This result has parallels with certain findings of the research which were carried out in the relevant body of literature for reading self-efficacy of the 8th grade students (İnnalı and Aydın, 2014; Uçgun, 2014). As the result of the research, it was determined that the number of books read by the secondary school students within a month caused a significant variation amongst the reading self-efficacy scores. When examined between which groups this variation occurs, it was determined that the secondary school students who read 3 or 4 books

within a month have higher reading self-efficacy in comparison to the secondary school students who read 1 or 2 books within a month and likewise those who read 5 or more books within a month have higher reading self-efficacy in comparison to the secondary school students who read 1 or 2 books or those who read 3 or 4 books within a month. As a result of the research (1997) carried out by Wigfield and Guthrie with the students of 4th and 5th grade, it was also determined that the students' amount of reading influenced the reading self-efficacy and that the reading self-efficacy was proportionally increased by the increase in the amount of reading.