

The Correlation Between Reader Self Efficacy Perceptions and Reading Comprehension Levels of Turkish Teacher Candidates

Berna Ürün Karahan
Kafkas University
bernacan61@hotmail.com

ABSTRACT

Reading is among the four main skills of a language. Being a cognitive, affective and social process, the skill of reading succeeds through comprehension and interpretation. However, reading comprehension is also related to the surrounding, social status, family and especially themselves of individuals as in reading. The self-efficacy perceived by the individual is an affective factor and this factor should be taken into account in the education of reading and comprehension. Because the positive or negative situations to be experienced in the process of acquisition and comprehension of reading skills are related to the process as well as the awareness of the individual's own potential. The purpose of this study is to investigate whether reader self-efficacy perceptions is positively or negatively correlated with reading comprehension in Turkish teacher candidates. The sample of the study consisted of students studying in the Department of Turkish Education, Faculty of Education, Kafkas University. The data were collected by using "Reader Self Efficacy Scale" developed by Ülper, Yaylı and Karakaya (2013), and "Reading Comprehension Test" developed by Sünbül (1998). In the study, it was found that there was no significant correlation between the reader self-efficacy perceptions and the reading comprehension levels in Turkish teacher candidates. On the other hand, it was revealed that the reader self-efficacy perceptions of Turkish teacher candidates were found to be high, whereas their reading comprehension skills were at moderate level. In addition, while a significant difference was found in terms of the variables "year studied" and the "type of high school graduated from", there was no significant difference in terms of the variables of "gender" and "age".

Keywords: Turkish, reading, comprehension, self-efficacy perception.

Reading process of understanding and interpretation. Because while understanding is individual' comprehension of what he learns; interpretation is his formation of new accumulation of knowledge with these concepts within his intelligence and substructure. Key element of this process is the individual and his understanding what he reads and making inferences. However, reading has a complex structure and when considering individual differences, every individual may not have the same understanding. Reading "is defined as a repetitive and affective process of interpretation realized by individuals, who recognize the semantic and grammatical features of language producing written texts, by rapidly deciphering codes and using several strategies according to certain goals" (Ülper, 2010:3).

Self-efficacy, on the other hand, "judgements of individuals regarding the skills of organizing and displaying actions that would reach them to a certain performance" (Saracaloğlu, Karasakaloğlu and Gencil, 2010:266). In other words, self-efficacy may be described as knowing what to do and to what extent to do it and using this knowledge in acquiring skills. Zimmerman (1995) explains self-efficacy perception as a condition that may affect the result of a task, behavior or a situation and regards how competent individuals are with skills rather than the skills themselves. In other

words, individuals' answer to the question, "what can I do about a task or to what extent I can do it?" will certainly involve the level of self-efficacy perception. This is because positive motivation will result in self-efficacy success, whereas negative motivation will result in self-efficacy failure (Bandura, 1997). Success of educational process is also associated with self-efficacy perceptions of teachers and students.

"Among factors that are considered necessary for a qualified and high quality education and affect the state of learning, teacher self-efficacy has a great importance in parallel with responsibilities of constant self-refreshment and development" (Kafkas, Aak, oban and Karademir, 2010:98). This makes it necessary to emphasize the self-efficacy of teachers.

Method

Model

Two research models were used in this research. First one was correlational research model and second one was survey research model. "Correlational studies are researches conducted aim to determine relationship between two or more variables and obtain clues about the cause and effect relationship" (Büyüköztürk, akmak, Akgün, Karadeniz and Demirel 2011:14).

Participants

Participants consisted of 116 students studying in Kafkas University Faculty of Education Department of Social Sciences and Turkish Education in the academic year of 2016-2017.

Tools

Reader Self-Efficacy Scale: Developed by lper, Yaylı and Karakaya (2013); the scale consists of totally 36 items and one sub-scale.

Reading Comprehension Test: Developed by Sünbül (1998); the test consists of 30 items.

Findings

The primary school teachers spend majority of their time with students and they closely monitor their development. Therefore, teachers who participated in this study were first asked how many students of them experience reading difficulties. They had in total 3083 students in their classes. This means 116 teachers observed 3083 students and identified 383 students with reading difficulties. In other words, 12.42% of students were experiencing reading difficulty. Standardized fluency reading and reading comprehension tests, developmental tests, and forms can be used to identify students with reading difficulties. Primary school teachers, school psychologists, specialists in reading and special education should collaborate with families in addressing the problems of oral reading. According to Ayta (2005), when the periods of reading education are examined, the enthusiasm to read in the first years of elementary school develops and the child tries to read everything. Enthusiasm for reading and reading habits progress from the second and third grades. This period is important in providing a good reading education. The student's interest in reading should also be encouraged during this period.

According to the observations of the teachers, the mistakes that students most make are to read by skipping phoneme-letter, syllables and adding syllables. The least oral reading mistake made is reading a sentence by adding a word that is not there. It is understood that skip-based reading mistakes are more common than mistakes made based on addition or repetition. Baydık, Ergl and Bahap Kudret's research (2012) exploring how primary school teachers address to reading difficulty and fluent reading problems show that most students read incorrectly and do not pay attention to punctuations. Sekin's research (2012) on comparison of students with reading difficulty with those who do not have such a difficulty indicate that students with reading difficulty read incorrectly, do self-correction and repeat a part of the word.

The findings of this research show that there are different reading errors among the primary school students besides skipping, adding and repeating words during oral reading. These are confusing letters in the words (N = 74); spelling out (N = 211); making unnecessary body movements/gestures during reading (N = 197); following-up with a pen or finger during reading (N = 288); being unable to pronounce the word correctly (N = 281); being unable to articulate the sounds during reading or unable to pronounce the entire word during the reading (N = 155). Yet, following the line of the book with a pen or a finger during reading is one of the most common problems. Other studies on reading problems have also found similar results (Yksel, 2010; Vidin and Kobeker, 2013; Ulu and Baaran, 2013). One of the expected reading behaviours at elementary school level is that students should read from third grade without following a finger or pen.

One of the issues covered in this study was to explore the views of teachers' about the oral reading mistakes

students make and the reasons and sources of these mistakes. Teachers identified these reasons as lack of reading habit (N=46); trying to read fast (N=26); lack of attention (N=26); anxiety (N=17); reading without paying attention to punctuation (N=13); phoneme/word recognition problems (N=15); reading without comprehending (N=107); anxiety of speaking to the crowd/people/community (N=11); unwillingness to read (N=9); indifferent family (N=12); carrying out silent reading (N=9); reading difficulty (N=7).

Some of the suggestions brought by teachers in this research to address oral reading mistakes are as follows: oral reading in front of the mirror; reading rhymes, poetry etc.; oral reading with more difficult texts; doing repetitive, reflective, guided reading exercises with the teacher; (Regular or chorus reading) of the student in the guidance of the parents; recording and listening to the students' reading and identifying their mistakes; word recognition exercises; teaching reading techniques; sample teacher reading; carrying out exercises that would gain punctuation awareness; carrying out activities that could increase and enhance attention.

It is thought that the level of fluency in reading and comprehension will increase with the development of oral reading skills of primary school students. The role of primary school teachers is vital in development of such skills. First of all, teachers should know their students well and understand the expectations, needs and emotional characteristics of their students. They should design appropriate reading activities for the student. They should do oral reading in the classroom to be a model so that student can notice and perceive the sentences that form the text and recognize the correct pronunciation. It is thought that the students who understand the text as they are reading will have better intonation and stress.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okur Öz Yeterlik Algılarının Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile İlişkisi

Berna Ürün Karahan
Kafkas Üniversitesi
bernacan61@hotmail.com

ÖZET

Okuma dilin dört temel becerisindedir. Bilişsel, duyuşsal ve sosyal bir süreç olan okuma becerisi anlama ve anladıklarını kavramlara dönüştürme ile başarıya ulaşır. Ancak okuma gibi okuduğunu anlama da bireyin çevresi, sosyal statüsü, aile ve özellikle kendisiyle ilgilidir. Bireyin algıladığı öz yeterlik duyuşsal bir etkidir ve bu etken okuma ve anlama eğitiminde dikkate alınmalıdır. Zira okuma becerisinin edinimi ve anlama sürecinde yaşanacak olumlu ya da olumsuz durumlar süreçle ilgili olduğu kadar bireyin kendi potansiyelinin farkındalığıyla da ilgilidir. Bu çalışmada amaç; Türkçe öğretmeni adaylarının okur öz yeterlik algılarının okuduğunu anlama ile olumlu ya da olumsuz bir ilişkisi olup olmadığını araştırmaktır. Çalışmanın örneklemini Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencileri oluşturmuştur. Veriler; Ülper, Yaylı ve Karakaya (2013) tarafından geliştirilen “Okur Öz yeterlik Ölçeği” ile Sünbül (1998) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Testi” ile toplanmıştır. Çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının okur öz yeterlik algılarının okuduğunu anlama düzeyleri ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan Türkçe öğretmeni adaylarının okur öz yeterlik algılarının iyi, okuduğunu anlama becerilerinin ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak “sınıf” ve “ mezun olunan lise türü” değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilirken, “cinsiyet” ve “yaş” değişkenleri bakımında herhangi anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Anahtar kelimeler: Türkçe, okuma, anlama, öz yeterlik algısı.

Okuma, bir anlama ve anlamlandırma sürecidir. Zira anlama bireyin öğrendiklerini kavraması, anlamlandırma ise bu kavramlarla kendi zeka ve alt yapısı dahilinde yeni bilgi birikimi oluşturmasıdır. Bu sürecin temel ögesi birey ve bireyin okuduğunu anlaması ve çıkarımlar yapmasıdır. Ancak okuma karmaşık bir yapıya sahiptir ve bireysel farklılıklar dikkate alındığında her birey sonuçta aynı anlamalara sahip olmayabilir. Okuma “Yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dil bilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak, gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma sürecidir” (Ülper, 2010:3) diye tanımlanmaktadır.

İnnalı ve Aydın’a (2014:655) göre ise okuma: “Okuyan bireyin tek bir hayat yaşadığı düşünülemez; çünkü her kitap her okuma başka bir hayata, başka tecrübelere kapı aralar. Yani okumak, birden çok hayat yaşamaktır. Hayatın ilk yıllarında bu alışkanlığı kazanacak olan bireylerin bu alışkanlığı kazanamamış bireylerden çok daha önde olacakları tartışılmaz bir gerçektir”. Her beceri gibi okuma da insanın ufkunu açar ve önüne yeni dünyalar, yeni hayatlar çıkarır. Kendini gerçekleştiren ve toplumda bir yer edinen birey sağlıklı ve başarılı bir hayat sürecektir. Bu durum toplumu ve milleti de olumlu yönde etkiler. Özdemir (1991) okumayı bir okul olarak tanımlamak ve her bireyin kendi ilgi ve ihtiyaçları, önceden edinmiş oldukları bilgi birikimi doğrultusunda edinebileceği sınırsız bir bilgi hazinesi, hayal dünyasını geliştiren bir vasıta, öğrenme, eğlenme, kendini gerçekleştirme ve insanlarla iletişim kurabilmesini sağlayan bir beceri olarak görmektedir.

Okur ise Öztürk (2015:912) tarafından şöyle ifade edilmektedir “Okur, okuma eyleminin gerçekleşebilmesi için var olması gereken temel öğelerden biridir. Metinlerin anlamı okuma ile ortaya

çıkart, 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". Okurun, okuma işini yapan kişi olarak tanımlanması mümkündür. Ancak okumanın karmaşık yapısı düşünüldüğünde okur; okurken hayal eden, tecrübelerini ve birikimlerini ortaya koyan, hisseden, edindiği bilgileri sonrasında kullanabilen ve tüm bunlardan anlamaya ve anlamlandırmaya ulaşabilen kişidir denebilir.

Okuma bir süreçtir ve bu sürecin amacı ve sonucu anlamadır. "Okuma eylemi insanlara farklı dünyaların kapılarını açmaktadır. Bireyin kendisini geliştirmesine ve bireyin kendisine ve çevresine karşı farkındalık oluşturmaya yardımcı olmaktadır. Ancak okuma alışkanlığı uzun bir sürecin sonunda kazanılan bir beceridir. Bu sebeple erken yaşlardan itibaren bireylere okuma alışkanlığı kazandırılmadığı takdirde ileriki yaşlarda bu becerinin kazanılması güç olmaktadır" (Kurudayıoğlu ve Çelik, 2013:110). Her süreçte olduğu gibi okuma ve okuduğunu anlamada da çeşitli etkenler vardır. Bu etkenler bireyin okuma ve okuduğundan çıkarımlar yapma, anlama ile ilgili edindiği sonuçları etkiler. Bireyleri yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, fiziksel ve zihinsel olgunlukları gibi sosyal çevre, aile ve toplumda olumlu ya da olumsuz yönde şekillendirebilir. Öyle ki bireyin öğrenme ile ilgili olumlu ya da olumsuz bakış açılarını etkileyen bu kavramlar zamanla yargılara dönüşebilir. Bu yargılar bir süre sonra bireyin her öğrenme sürecine aynı bakış açısıyla yaklaşmasına ve duruma göre motivasyonunun etkilenmesine neden olur. Bu nedenle bireylerin öğrenme ve öğretme süreçlerinde edindikleri olumlu ya da olumsuz deneyimler önemlidir. Özellikle öğrenme ve öğretme sürecinde kilit rol oynayacak olan öğretmenlerin bu anlamda olumlu yönde güdülenmiş olmaları gerekir.

"Eğitim sürecinin ilk basamağında edinilen okuma becerisine tüm bireyler sahip olmakla birlikte, tüm bireylerin bu beceriyi yaşam içerisinde aktif ve etkili biçimde kullanabildiklerini söylemek pek mümkün değildir" (Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Özelçi, 2012:406). Çünkü okuma kimi bireyler tarafından boş vakitleri değerlendirme uğraşı olarak, kimi bireyler tarafından ise gereksiz bir iş olarak görülmektedir. Halbuki okuma bir yaşam biçimidir ve asla yaşla ve zamanla sınırlanmamalıdır. Ancak bireylerin sahip oldukları bu davranış şeklinin bir sorumlusu aileler iken diğer sorumlusu da okul ve öğretmenlerdir. "Öğretmenler gençlere okuma alışkanlığı kazanma konusunda rehber olmalıdır. Türkçe öğretmenleri okuma sevgisinin kazandırılması konusunda diğer öğretmenlere göre daha çok etkili olabilmektedir. Ancak elbette okuma konusunda sadece Türkçe öğretmenleri değil, tüm öğretmenlerin öğrencilerine yol gösterici olması gerekmektedir" (Kurudayıoğlu ve Çelik, 2013:114).

Özyeterlik ise, "insanların belli bir performansla ulaşabilmelerini sağlayacak eylemleri örgütleme ve sergileme becerileri ile ilgili yargılarıdır" (Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencel, 2010:266). Yani öz yeterlik bireyin neyi ne kadar yapabileceğini bilmesi ve bu bilgiyi beceri ediniminde işe koşmasıdır denebilir. Zimmerman (1995) ise öz yeterlik algısını, bir işin, davranışın ya da durumun sonucunu etkileyebilecek, bireylerin becerileri değil bu beceriler ile ilgili ne kadar yetkin oldukları diye açıklamaktadır. Yani bireylerin bir işle ilgili ne ya da ne kadar yapabilirim? Sorusunun cevabı mutlaka öz yeterlik algı düzeyini içerecektir. Zira olumlu motivasyon, öz yeterlik başarıyla sonuçlanabileceksen, olumsuz öz yeterlik başarısızlıkla sonuçlanacaktır (Bandura, 1997).

Öğretmen adaylarının dil becerilerini öğrenme sürecinde başarılı olabilmeleri, bu becerilere yönelik duygu ve düşünceleri ile ilgilidir. Olumsuz motivasyon ya da tutum öğrenme sürecini ve sonucunu olumsuz etkileyebilir. Özellikle sadece öğrenen değil aynı zamanda öğreten konumunda olan öğretmenlerin bu anlamda kendilerini daha iyi geliştirmeleri ve faydalı olmaları gerekir. Okumaya yönelik öz yeterliğin tespiti, öğrencilerin başarılı olmalarını sağlamak için neler yapılacağına dair bir ipucu verebilir (Öztürk, 2015). Zira "Geleceğin nitelikli bireylerinin yetişmesi bugünün nitelikli öğretmenlerinin yetişmesine bağlıdır. 21. yüzyılda öğretmen adaylarının sahip olmaları gereken nitelikler kapsamında ele alınan önemli kavramlardan biri de öz yeterlik kavramıdır" (Durdukoca, 2010:70). Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin mesleğini yaparken göstereceği performans yüksek olacaktır (Schmitz ve Schwarzer, 2000). Eğitim ve öğretim sürecinin daha etkili ve başarılı olabilmesi, öğretmen ve öğrencilerin kendi potansiyellerinin farkında olması ile gerçekleşir. Bu nedenle öğretim sürecinde aktif olarak yer alacak olan öğretmen adaylarının okuma ile ilgili öz yeterlik algıları, üzerinde durulması gereken bir kavramdır.

"Nitelikli ve kaliteli eğitim için gerekli görülen ve öğrenme durumunu etkileyen etmenler içerisinde, sürekli kendini yenileme ve geliştirme çabası içerisindeki sorumluluklarına paralel olarak öğretmen öz-yeterliği büyük önem kazanmaktadır" (Kafkas, Açık, Çoban ve Karademir, 2010:98). Bu durum öğretmenlerin öz yeterlilikleri üzerinde durulmasını gerektirmektedir.

"Öğretmen yeterlik algısı, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etki sağlayabilme konusunda öğretmenlerin kendi yeteneklerine olan inançları olarak tanımlanmakta ve öğretmenin sınıf içindeki uygulamalarını doğrudan etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir" (Ashton, 1985 akt. Özsoy-Güneş, Çingil-Bariş ve Kırbaslar, 2013:49).

Tüm bunlar dikkate alındığında Türkçe öğretmenlerinin eğitim ve öğretim sürecinde okuma ve okuduğunu anlama becerisi okuma ile ilgili yapacakları uygulamaların ve etkinliklerin okur öz yeterlik algılarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle Türkçe Öğretmeni adaylarının okur öz yeterlik algılarının ve okuduğunu anlama becerilerinin dikkatle incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda çalışmada ilk amaç Türkçe Öğretmeni adaylarının okur öz yeterlik algılarının, okuduğunu anlama düzeyleri ile ilişkisini araştırmak olarak belirlenmiştir. Buna ek olarak Türkçe Öğretmeni adaylarının okur öz yeterlik algı ve okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf, yaş, mezun olunan lise türü gibi) açısından incelenmesi ikinci amaç olarak ele alınmıştır.

Yöntem

Model

Bu çalışma nicel bir araştırmadır. Çalışmanın ilk amacı doğrultusunda Türkçe öğretmeni adaylarının okur özyeterlik algıları ile okuduğunu anlama düzeylerinin tespitinde korelasyonel araştırma modeline başvurulmuştur “Korelasyonel araştırma, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan araştırmalardır.” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2011:14). İkinci amaç doğrultusunda tarama modeline başvurulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 116 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubu bölümde okuyan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Zira bu öğrencilerin mesleğe en yakın gruplar olduğu ve artık atanma ve sınav sürecine girdikleri düşünülerek bu gruplar dikkate alınmıştır. Öğrencilerin demografik özellikleri ile ilgili bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin demografik özellikleri

Demografik Özellikler		Frekans	%
Cinsiyet	Kız	66	56.9
	Erkek	50	43.1
	Toplam	116	100.0
Yaş	1(19)	5	4.3
	2(20)	16	13.8
	3(21)	33	28.4
	4(22)	34	29.3
	5(23)	28	24.1
	Toplam	116	100.0
Sınıf	1(3)	57	49.1
	2(4)	59	50.9
	Toplam	116	100.0

Veri Toplama Araçları

Okur Öz yeterlik Algı Ölçeği: Ülper, Yaylı ve Karakaya (2013) tarafından geliştirilen ölçek; toplamda 36 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5’li likert yapıdan oluşmaktadır. Maddeler “hiç katılmıyorum 1”, “katılıyorum 2”, “kararsızım 3” “katılmıyorum 4” ve “tamamen katılıyorum 5” şeklinde kodlanmıştır. Ölçeğin cronbach alfa güvenilirlik kat sayısı 0,94 olarak tespit edilmiştir. Yapılan DFA sonuçlarına göre; $\chi^2= 1357$ sd=594 ve p= 0.000, Normlaştırılmış uyum iyiliği (NFI=0.83), Normlaştırılmamış uyum iyiliği (NNFI = 0.89) ve karşılaştırmalı uyum iyiliği (CFI= 0.90) indekslerinin iyi, hata kareler ortalamasının karekökü (RMSEA=0.050), standardize edilmiş hata kareler ortalamasının karekökü (SRMR=0.041) ve χ^2 /sd kriterininin 2.29, uyum iyiliği indeksi (GFI=0.88) ile düzeltilmiş uyum iyiliği indeksininin (AGFI=0.86) olduğu tespit edilmiştir. Ölçek bu çalışmada kullanılmadan önce cronbach’s alfa güvenilirlik katsayısı belirlenmiştir. Ölçeğin bu çalışmadaki cronbach’s alfa güvenilirlik kat sayısı 0,91 olarak tespit edilmiştir.

Okuduğunu Anlama Testi: Sünbül (1998) tarafından geliştirilen test 30 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin okudukları metin ve pasajları anlama düzeylerine ilişkin bir yargıya varabilmek amacıyla üniversite 1. sınıf öğrencilerinin düzeylerine uygun sorular hazırlanmıştır. Bu amaçla geçmiş yıllarda üniversite sınavlarında sorulmuş sorular ve özel dersanelerde uygulanan deneme sınavları incelenerek 50 soruluk bir test hazırlanmıştır. Test Türk dili ve ölçme değerlendirme uzmanlarınca incelenmiştir ve uygun olmayan 12 madde testten atılmıştır. Bu haliyle 105 kişilik bir öğrenci grubuna ilk uygulama yapılmıştır. Bu uygulamadan sonra elde edilen verilere göre madde ayırt ediciliği 0.30’un altında olan 8 madde daha ölçekten atılmış ve ölçek 30 maddelik son halini almıştır. Ölçeğin bu haliyle cronbach’s alfa güvenilirlik katsayısı 0,85 olarak tespit edilmiştir. Ölçek bu çalışmada kullanılmadan önce cronbach’s alfa

güvenirlilik katsayısı belirlenmiştir. Ölçeğin bu çalışmadaki cronbach's alfa güvenirlilik kat sayısı 0,87 olarak tespit edilmiştir.

Bulgular

Çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının okur öz yeterlik algılarının okuduğunu anlama düzeyleri ile ilişkisini incelemek ve okur öz yeterlik algı ile okuduğunu anlama becerilerinin ne düzeyde olduğunu tespit edebilmek amacıyla ortalama değerlerine bakılmıştır. Bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2
İki Ölçme Aracından Elde Edilen Ortalama Puanlar

Değişkenler	N	\bar{X}	SS
Okuma Öz Yeterlik Algısı	116	138.8	14.15
Okuduğunu Anlama	116	17.49	4.34

Okur öz yeterlik algı ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 180, en düşük puan ise 36'dır. Okuduğunu anlama testinden ise alınabilecek en yüksek puan 36, en düşük puan ise 0'dır. Bu doğrultuda Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının "okur öz yeterlik algı ölçeği"nden aldıkları puanın iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının "Okuduğunu anlama" ölçeğinden aldıkları puanın orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Çalışmada öğretmen adaylarının okur öz yeterlik algıları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkilerini incelemek amacıyla Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar ışığında korelasyon katsayıları incelendiğinde, okur öz yeterlik algı ve okuduğunu anlama arasında herhangi anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($r = ,129$).

Çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının okur öz yeterlik algı ve okuduğunu anlama düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek amacıyla t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3
Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Okur öz yeterlik algı	Kız	66	14.10	14.7	111.4	1.88	62
	Erkek	50	13.60	12.9			
Okuduğunu anlama	Kız	66	18.09	4.18	101.8	1.72	88
	Erkek	50	16.70	4.46			

Tablo 3 incelendiğine öğretmen adaylarının okur öz yeterlik algı ve okuduğunu anlama düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının okur öz yeterlik algı ve okuduğunu anlama düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek amacıyla t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4
Sınıf Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Okur öz yeterlik algı	1(3.sınıf)	57	138.0	14.73	112.6	-636	50
	2(4.sınıf)	59	139.6	13.64			
Okuduğunu anlama	1(3.sınıf)	57	18.47	3.86	111.9	-635	16
	2(4.sınıf)	59	16.54	4.59			

Tablo 4 incelendiğine öğretmen adaylarının okur öz yeterlik algı ve okuduğunu anlama düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ortalamalara bakıldığında bu farklılığın okur öz yeterlik algı için az

bir farkla da olsa 4. sınıflar, okuduğunu anlama için ise 3. sınıflar lehine olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının okur öz yeterlik algı ve okuduğunu anlama düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek amacıyla Anova yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir

Tablo 5
Yaş Değişkenine Göre Anova Sonuçları

	Gruplar	N	\bar{X}	S	t	p
Okur öz yeterlik algı	1(19)	5	144.8	10.10	484	747
	2(20)	16	141.8	15.97		
	3(21)	33	138.0	13.16		
	4(22)	34	137.6	15.75		
	5(23)	28	138.5	13.17		
Okuduğunu anlama	1(19)	5	17.40	3.97	-635	16
	2(20)	16	18.75	3.97		
	3(21)	33	17.63	3.95		
	4(22)	34	18.11	3.85		
	5(23)	28	15.85	5.31		

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının okur öz yeterlik algı ve okuduğunu anlama düzeylerinin yaş değişkenine göre herhangi anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının okur öz yeterlik algı ve okuduğunu anlama düzeylerinin mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek amacıyla t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6
Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

	Mezun Olunan		\bar{X}	S	Sd	t	p
	Lise	N					
Okur öz yeterlik algı	1(Düz Lise)	79	137.1	14.32	75.8	-1.97	.045
	2(Anadolu Lisesi)	37	142.6	13.21			
Okuduğunu anlama	1(Düz Lise)	79	17.20	4.74	97.4	-1.04	.297
	2(Anadolu Lisesi)	37	18.10	3.29			

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının okur öz yeterlik algı düzeylerinin mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ortalamalara bakıldığında bu farklılığın Anadolu lisesi mezunu öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Bununla beraber öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerinin mezun olunan lise türü değişkenine göre herhangi anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının okur öz yeterlik algı düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasında herhangi bir ilişki olup olmadığı ve bu kavramların çeşitli değişkenler açısından bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla ilk olarak Türkçe öğretmeni adaylarının okur öz yeterlik algı ve okuduğunu anlama düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bunu yaparken toplanan veriler üzerinden ortalamalara bakılmıştır. Ortalamalar Türkçe öğretmeni adaylarının okur öz yeterlik algı düzeylerinin iyi olduğu, okuduğunu anlama düzeylerinin ise orta derecede olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar iyi denebilecek düzeydedir. Ancak beklenen sonuç Türkçe öğretmeni adaylarının bu alanda ortalamalarının daha iyi düzeyde olmasıdır. Özellikle dili öğretmekle yükümlü Türkçe öğretmeni adaylarının dilin temel becerilerine hakim ve uygulayabilir nitelikte olması kadar bu becerilere yönelik tutum ve motivasyonlarının da olumlu olması oldukça önemlidir. Uyar, Ateş ve Yıldırım (2012) yaptıkları benzer bir çalışmada öğretmen adaylarının okuma ile ilgili çoğunlukla yüksek öz yeterlik algı düzeyine sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Aynı şekilde Özsoy-

Güneş, Çingil-Barış ve Kırbaşlar (2013) matematik okuryazarlığı öz yeterlik algı ile ilgili yaptıkları bir çalışmada öğretmen adaylarının okuryazarlık öz yeterlik algı düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. İnnalı ve Aydın (2014) ise 8. sınıf öğrencileri ile yaptıkları bir çalışmada öğrencilerin okur öz yeterliklerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Karsakaloğlu, Saracaloğlu ve Özleçi (2012) yaptıkları bir çalışmada Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarının düşük olduğunu tespit etmişlerdir.

Türkçe öğretmeni adaylarının okur öz yeterlik algı düzeyleri ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin tespiti için korelasyon yapılmıştır. Elde edilen korelasyon katsayıları incelendiğinde, okur öz yeterlik algı ve okuduğunu anlama arasında herhangi anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Özsoy-Güneş, Çingil-Barış ve Kırbaşlar, (2013) yaptıkları bir çalışmada öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterlik algıları ile eleştirel düşünceleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç ise öğretmen adaylarının okur öz yeterlik algı ve okuduğunu anlama düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılık göstermediğidir. Literatürde benzer sonuçları olan çalışmalara rastlanmıştır (Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Kurudayıoğlu ve Çelik, 2013; Aksoy ve Diken, 2009; Ekici, 2008; Özsoy-Güneş, Çingil-Barış ve Kırbaşlar, 2013; Gürbüz ve Bozgeyik, 2014). Diğer taraftan literatürde farklı sonuçları olan çalışmalar da mevcuttur. İnnalı ve Aydın (2014) yaptıkları çalışma sonucunda kız öğrencilerin okur öz yeterliklerinin erkek öğrencilere oranla daha iyi düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Kafkas, AÇak, Çoban ve Karademir (2010) ise yaptıkları bir çalışma sonucunda erkek öğretmen adaylarının öz yeterlik algı düzeylerinin kız öğretmen adaylarına oranla daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Cinsiyetle ilgili yapılan birçok çalışmada kız öğrenciler lehine sonuçlar görülmektedir. Bu toplumun yapısı, kültürel durum ve geleceğe yönelik kaygı durumuyla açıklanabilir. Ancak bu durum profesyonel açıdan bir eksikliklerdir. Zira öğretmenlik oldukça önemli bir meslektir. Bu meslekte her birey (kadın-erkek) mesleğinin gereğini yerine getirmeli ve öğrencilerine rehberlik etmelidir.

Bir diğer sonuca göre Türkçe öğretmeni adaylarının okur öz yeterlik algı ve okuduğunu anlama düzeylerinin sınıf değişkeni bakımından farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ortalamalara bakıldığında bu farklılığın okur öz yeterlik algı için az bir farkla da olsa 4. sınıflar, okuduğunu anlama ölçeği için ise 3. sınıflar lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre okuma adına öz yeterlik algı becerilerinin 4. sınıf öğrencileri için, okuduğunu anlama becerilerinin ise 3. sınıf öğrencileri için daha iyi durumda olduğu söylenebilir. Bu durum 4. sınıf öğrencilerinin yaklaşan KPSS ve son sınıfta aldıkları staj derslerinin yoğunluğuyla açıklanabilir. Diğer taraftan okuma, dinleme, yazma ve konuşma eğitimi derslerinin 3. sınıfta alınması da bu öğrencilerin okuduğunu anlama ile ilgili olumlu sonuçları açıklamakta denilebilir. Benzer bir sonuca Özsoy-Güneş, Çingil-Barış ve Kırbaşlar, (2013) tarafından yapılan bir çalışmada rastlanmıştır. Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz yeterliklerinin birinci sınıfa oranla, ikinci ve dördüncü sınıflarda daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Kurudayıoğlu ve Çelik (2013) Türkçe öğretmeni adayları ile yaptıkları benzer bir çalışmada sınıf düzeyi bakımından anlamlı farklılıklara ulaşmışlardır. Sonuca göre Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisi öz yeterlik algı düzeylerinin 4. sınıfta okuyan öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç ise Türkçe öğretmeni adaylarının okur öz yeterlik algı ve okuduğunu anlama düzeylerinin yaş değişkenine göre herhangi anlamlı bir farklılık göstermediğidir. Benzer bir sonuca Aksoy ve Diken (2009) tarafından yapılan bir çalışmada rastlanmıştır.

Çalışmadan elde edilen bir diğer bulgu Türkçe öğretmeni adaylarının okur öz yeterlik algı düzeylerinin mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğidir. Ortalamalara bakıldığında bu farklılığın Anadolu lisesi mezunu öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Yani Anadolu lisesi adı altında öğretim veren okullardan mezun olan öğrencilerin okuma becerilerinin daha olumlu düzeyde olduğu ve okumaya yönelik kendilerini daha yeterli hissettikleri söylenebilir. Bununla beraber öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerinin mezun olunan lise türü değişkenine göre herhangi anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu durum Anadolu lisesi mezunu öğrencilerin okurken öz yeterlik ile ilgili becerilerinin düz lise öğrencilerine oranla daha iyi düzeyde olduğu, ancak okuduğunu anlama boyutunda her iki liseden de mezun olan öğrenciler adına bir farklılık olmadığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde Kafkas, AÇak, Çoban ve Karademir (2010) yaptıkları çalışmada Spor Lisesi, Anadolu-Fen Lisesi ve Genel Lise mezunu öğretmen adaylarının meslek lisesi mezunlarına oranla öz yeterlik algılarının daha iyi düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Diğer taraftan literatürde bunun aksi yönde sonuçları olan çalışmalara da rastlanmıştır (Kurudayıoğlu ve Çelik, 2013; Özsoy-Güneş, Çingil-Barış ve Kırbaşlar, 2013).

Tüm bunlar ışığında öğretmen adaylarının okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili öğrenme sürecinde daha dikkatli ve titiz davranması gerektiği söylenebilir. Dilin becerileri ile ilgili faydalı ve çeşitli uygulamalar yaptırılarak farklı zeka yapılarına, ilgi ve ihtiyaçlara hitap edilerek her bireyin öğrenme sürecinden faydalanması sağlanabilir. En önemlisi okumanın bir ihtiyaç olduğu hissettirilmelidir.

Kaynakça

Aksoy, V., ve Diken, I. H. (2009). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 709-719.

- Ashton, P. (1985). Motivation and teacher's sense of efficacy. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education, The classroom milieu*, 2. Orlando. FL: Academic Press, pp. 141-174.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise Of Control*. New York: Freeman.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K.E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 98-110.
- Gürbüz, S. F., ve Bozgeyikli, H. (2014). Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmaya yönelik öz yeterlik algıları. *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 4(6), 79-99.
- İnnali, H. Ö., ve Aydın, İ. S. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, ISSN: 1308-2140 Volume: 9/9, Summer 2014, ANKARA/TURKEY, 651-682.
- Kafkas, M. E., Açak, M., Çoban, B., ve Karademir, T. (2010). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2). 93-111.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S., ve Özelçi, S. Y. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz-yeterliklerine ilişkin algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19). 405-422.
- Kurudayıoğlu, M., & Çelik, G. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya ve okuma eğitimine ilişkin özyeterlik algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 109-138.
- Özdemir, E. (1991). *Okuma Sanatı, Nasıl Okumalı, Neler Okumalı*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Özsoy-Güneş, Z., Çingil-Barış, Ç., ve Kırbaşlar, F. G. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 47-64.
- Öztürk, B. K. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okur z yeterlikleri üzerine bir araştırma: Adana ili örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(21), 908-936.
- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N., ve Gencel, İ. E. (2010). Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 265-283.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längs-schnittbefunde mit einem neuen Instrument [Perceived self-efficacy of teachers: Longitudinal data using a new instrument]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (German Journal of Educational Psychology)*. 14(1), 12-25. Vol 14(1), 12-25.
- Sünbül, A. M. (1998). Öğrenme stratejilerinin öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uyar, Y., Ateş, S., ve Yıldırım, K. (2012). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(8), 227-247.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülper, H., Yaylı, D., ve Karakaya, İ. (2013). Okur öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1). 85-100 85-86.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları. Secondary School Teachers' Self-Efficacy Beliefs. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and Educational Development. A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (s. 202-231). New York: Cambridge University Press.