

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUR
ÖZ YETERLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

H. Özgür İNNALI

İzmir
2014

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUR
ÖZ YETERLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

H. Özgür İNNALI

Danışman
Yrd.Doç.Dr. İ. Seçkin AYDIN

İzmir
2014

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Programında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Hakan ÜLPER



Üye : Yrd. Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN



Üye : Yrd. Doç. Dr. Nevin AKKAYA



Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

02/05/2014



Doç. Dr. Ali Günay BALIM
Enstitü Müdürü Vekili

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

.../.../2014

H. Özgür İNNALI

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10041516
Yazar Adı / Soyadı	HASAN ÖZGÜR İNNALI
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 47245142492
Telefon	5075531051
E-Posta	ozgurinnali@hotmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi
Tezin Tercümesi	A Study of 8th Graders' Reading Self-Efficacy in Terms of Some Variables
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	
Anabilim Dalı	Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2014
Sayfa	178
Tez Danışmanları	YRD. DOÇ. DR. İBRAHİM SEÇKİN AYDIN 26455638650
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	
Kısıtlama	Yok

Yukarıda bilgileri kayıtlı olan tezinin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine ve internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.

24.06.2014

İmza:.....

ÖNSÖZ

Dil edinimiyle birlikte birey için bilgi ediniminin kapıları da aralanmış olur. Geçmişten bu yana bireyin bilgiye ulaşmasındaki en temel araçlardan birisi kitap, dolayısıyla okumadır.

Temel bir dil becerisi olarak okuma becerisi üzerine alan yazında birçok çalışma yapılmıştır. Bu araştırma, okuma becerisini okur boyutuyla özelleştirmesi ve okuma sürecinde bilişsel etkilerin yanı sıra okurun öz yeterliği bağlamında duyuşsal durumunu da göz önünde bulundurması bakımından özgünlük taşımaktadır.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterlik inanışlarının ne düzeyde olduğu ve çeşitli değişkenler açısından bu durumun değerlendirilmesi amacını taşıyan bu çalışma, giriş, kavramsal çerçeve ve ilgili yayın ve araştırmalar, yöntem, bulgular, sonuç-tartışma ve öneriler olmak üzere toplam beş bölümden oluşmaktadır. Tezin birinci bölümü olan giriş bölümünde problem durumu, amaç ve önem, problem cümlesi, alt problemler, sınırlılıklar, sayıtlılar ve tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde, tezin temel kavramlarına ilişkin alan yazındaki bilgilere yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmada esas alınan yöntem ve yapılan analizler gerekçeleriyle birlikte açıklanmıştır. Dördüncü bölümde, araştırmada elde edilen bulgular sıralanmıştır. Beşinci ve son bölümde ise, araştırmada ulaşılan sonuçlar verilerek tartışma bölümünde bu sonuçlar alan yazındaki benzer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Son olarak çalışmanın sonuçlarından hareketle öneriler sunulmuştur.

Bu tezin ortaya çıkmasındaki rolü bir yana, beni akademik çalışmaya teşvik eden ve bu yolda her zaman yardımlarını gördüğüm, ilk destekçim kıymetli hocam Doç. Dr. Hakan Ülper'e; yüksek lisansa başladığım günden tezin son cümlelerini yazana değin bir an olsun beni yalnız bırakmayan ve bütün o bıktırıcı sorularıma hiç yüksünmeden cevap veren, bilimsel ahlâk ve etiği her şeyden önde tutan, kendini eğitime ve öğrencilerine adanmış değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. İ. Seçkin Aydın'a ne kadar teşekkür etsem azdır. Bu insanlara olan borcumu asla ödeyemem.

Tez yazım sürecinde çok özel yardımlarını gördüğüm Ayşe Selvi Arslan’a; Mehmet Güzel Kayacan’a; Mustafa Özmen’e; Bedirhan Aydın’a ve onların nezdinde burada adını sayamadığım tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Dostluğuna ve bu tezdeki emeğine her daim borçlu kalacağım Muazzez Batar’a; teşviklerini hep gülümseyerek hatırlayacağım güzel kız kardeşlerim Kübra ve Nur’a; annem, Emine Sürekçi’ye her şeyden evvel varlıkları için teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
İÇİNDEKİLER.....	iii
TABLolar ve ŞEKİLLER LİSTESİ	vi
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	viii

BÖLÜM I

1. GİRİŞ.	1
Problem Durumu	7
Amaç ve Önem	10
Problem Cümlesi	10
Alt Problemler	10
Sayıtlar.....	10
Sınırlılıklar	11
Tanımlar	11

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR	12
2.1. Okuma.....	12
2.1.1. Okuryazarlık ve Okur Tipleri	23
2.1.2. Okumayı Etkileyen Faktörler	32
2.1.3. Türkçe Öğretimi ve Okuma Kazanımları	45
2.2. Öz Yeterlik	57
2.2.1. Öz Yeterlik ve Dil Öğretimi	68
2.2.2. Öz Yeterlik ve Okur Öz Yeterliği.	76
2.3. İlgili Yayın ve Araştırmalar	86

BÖLÜM III

3. YÖNTEM.....	99
3.1. Araştırma Modeli	99
3.2. Evren ve Örneklem.....	99
3.3. Veri Toplama Araçları	101
3.4. Veri Çözümleme Teknikleri	102

BÖLÜM IV

4. BULGULAR	103
4.1. Problem Cümlesine İlişkin Bulgular.	103
4.2. Birinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular	104
4.3. İkinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular.	105
4.4. Üçüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular.....	106
4.5. Dördüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular	108

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	111
5.1. Sonuç.....	111
5.2. Tartışma.....	114
5.3. Öneriler.....	127
KAYNAKLAR	128
EKLER.....	152
EK 1 Okur Öz Yeterlik Ölçeği Güvenirlilik Testi Sonuçları.....	152
EK 2 Okuma Tutum Ölçeği Güvenirlilik Testi Sonuçları	154
EK 3 Öğrencilerin 7. Sınıf Türkçe Notlarına İlişkin Test Sonuçları	156
EK 4 Anne Eğitim Durumu Tukey Testi Sonuçları	159
EK 5 Baba Eğitim Durumu Tukey Testi Sonuçları	160

EK 6 Okuma Tutum Ölçeği	161
EK 7 Okur Öz Yeterlik Ölçeği	163
EK 8 Araştırma İzin Belgesi	165

TABLOLAR ve ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo 1. Toplam Katılımcı ve Cinsiyet Tablosu	100
Tablo 2. Öğrencilerin Okullara Göre Dağılım Tablosu	101
Tablo 3. 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Yeterlik İnaniş Düzeyi Tablosu	103
Tablo 4. Okumaya Yönelik Tutumun Okur Öz Yeterliğini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Tablosu.....	105
Tablo 5. Okur Öz Yeterliği Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Kolmogorov-Smirnov Testi Tablosu.....	106
Tablo 6. Önceki Yıla Ait Türkçe Dersi Puanlarının Bağımsız T-Testi Sonuçları.....	107
Tablo 7. Düzeyler Arası Farkların Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Gösteren Tukey Testi Sonuçları	107
Tablo 8. Anne-Baba Eğitim Düzeyleri ve Öğrenci Okur Öz Yeterlik Puanları Arasındaki İlişki Tablosu	108
Tablo 9. Anne Eğitim Düzeyi ile Okur Öz Yeterlik Ortalama Puanları Tukey Testi Sonuçları	109
Tablo 10. Baba Eğitim Düzeyi ile Okur Öz Yeterlik Ortalama Puanları Tukey Testi Sonuçları	110
Şekil 1. Öz Yeterliğin Hedef ve Davranışlar Üzerindeki Etkisi	74
Şekil 2. Okur Öz Yeterliği ve Okumaya Yönelik Tutum için Saçılma Diyagramı ve Regresyon Doğrusu.	104

ÖZET

İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUR ÖZ YETERLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

H. ÖZGÜR İNNALI

Alan yazında okuma becerisi üzerine yapılan çalışmalarda, okumanın bilişsel yönünün ağırlıklı olarak değerlendirildiği görülmektedir. Ancak okumanın yalnızca bilişsel yönü olan bir edim olmadığı, aynı zamanda duyuşsal yönü de olan bir edim olduğu bir gerçektir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterlik inanışlarının ne düzeyde olduğu ve çeşitli değişkenler açısından bu durumun değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışma, “İlişkisel Tarama Modeli”nde betimsel bir çalışmadır. Bu model bağlamında araştırma, nicel araştırmaya bağlı olarak korelasyonel araştırma yönteminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Türkiye’de MEB’e bağlı ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise İzmir ili Buca ilçesinde farklı okullardan “basit seçkisiz örneklem” yöntemine göre belirlenmiş 8. sınıf düzeyindeki 666 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya 314 (%47.1) kız, 351 (%52.7) erkek öğrenci katılmıştır.

Çalışmada, geçerliği ve güvenirliği önceden saptanmış, “Okur Öz yeterlik Ölçeği (Ülper ve diğer., 2013)” ve “Okuma Tutum Ölçeği (Özbay ve Uyar, 2009)” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, örnekleme yer alan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerin okur öz yeterliği konusunda kendilerini iyi ($\bar{X}=3.8$) düzeyde gördükleri saptanmıştır. Öğrencilerin okur öz yeterlik inançlarıyla okumaya yönelik tutumları arasında okur öz yeterlik inançları lehine anlamlı bir fark olmasına karşın okur öz yeterlik ile okumaya yönelik tutum değişkenlerinin doğrusal bir ilişkiye sahip olduğu; cinsiyete göre kız öğrencilerin okuma yönünden kendilerini daha yeterli gördükleri; başarı durumlarına göre yapılan analiz sonucunda önceki yıl Türkçe dersi başarı durumuna göre okur öz yeterliklerinin de artış gösterdiği; anne-baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okur öz yeterlik ortalama puanlarının da yükseldiği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okur, Öz Yeterlik, Okur Öz Yeterliği, Okuma Eğitimi.

ABSTRACT

**A STUDY ON 8th GRADERS' READING SELF-EFFICACY IN
TERMS OF SOME VARIABLES**

H. ÖZGÜR İNNALI

According to the studies carried out on reading skills in literature, it seems that cognitive side of reading is predominantly evaluated. But the truth is, that reading is not only a deed that contains cognitive side, but also affective side.

This study, which aims to determine the level of 8th grade students' reader self-efficacy beliefs and evaluation of this circumstance according to diverse variables, is a descriptive study in Relational Screening Model. Within the context of Relational Screening Model, this study was performed utilizing the Correlational Research Technique and depending upon Quantitative Research. Participants of the research are students from primary schools of Ministry of National Education of Turkey. Samples of the research are 666 8th grade students that were selected by 'simple random sampling' method, from Buca district of Izmir. 314 (47.1%) female and 351 (52.7) male students participated in the research.

'Reader Self Efficacy Scale (Ülper et al., 2013)' and 'Reading Attitude Scale (Özbay et al., 2009)' which have beforehand proven validity and reliability were utilized in the study.

At the end of the research, it has been determined that 8th grade students from primary schools consider themselves good ($\bar{X}=3.8$) in terms of reader self efficacy. Although reader self efficacy beliefs of students have a significant supremacy over their attitude towards reading, it has also been concluded that the variables of reader self efficacy and attitude towards reading have a linear relationship, female students consider themselves more sufficient in terms of reading, according to a success analysis, reader self efficacy of students have increased compared to their Turkish subject success from last year, as parents' education levels rise, average scores for reader self efficacy of students rise as well.

Keywords: Reading, Reader, Self-Efficacy, Reader Self-Efficacy, Reading Education.

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bilginin sürekli güncellendiği, bilim ve teknolojinin insan hayatında değişimleri zorunlu kıldığı günümüz dünyasında, insanın hem meslekî hem de sosyal hayatında sürekli bir değişime ve uyuma ihtiyaç duyduğu açıkça görülmektedir. Bireyin, hayatı duyarak ve yaşayarak okumanın, bilgilenmenin, araştırmanın ve neticede de akıl yürütmenin ne kadar önemli bir ihtiyaç olduğunun farkında olabilmesi bu görevlerin başında gelmektedir (Batur, Gülveren ve Balcı, 2013: 1034).

Kırkılıç ve Maden'e (2009: 1424) göre doğru bilginin, yerini kullanılabilir bilgiye bıraktığı ve kesinliğin artık hız ile yer değiştirdiği günümüzde bilgi, hayatı idame ettirmeye bağlı olarak yoğunlaşmış, büyümüş ve o oranda da mikro düzeye (disiplinlerle) indirgenerek küçülmüştür.

Özdemir (1991: 17) en eski çağlardan bu yana, okumanın insan yaşamındaki yeri ve önemi üzerinde durulduğu belirtir. Okuma, insanın varoluşuyla birlikte düşünceyi besleyen, geliştiren ana kaynaklardan biri olduğunu ve bireyin, bireyselliğinin bilincine varması, üyesi olduğu toplumla ilişkilerini düzenlemesi okuma gücünü kazanmasına bağlı olduğunu ifade eder. İnsanın yeryüzündeki yerini, varoluş nedenini anlamasında da okumanın etkin bir yeri vardır. Kurudayıoğlu'na (2011: 16) göre insanoğlu hayatta kalabilmek için dünyayı okumak zorundadır.

Bugün için okumanın insan hayatında önemli bir yere sahip olmasının yanı sıra tarihsel durumuna da bakıldığında, özellikle 18. yüzyıla kadar toplumsal anlamda değer görmediği ifade edilebilir. Şahin'e (2011: 3) göre okumayla ilgili en

önemli gelişme, 18. yy. “Aydınlanma” fikriyle ortaya çıkan modern yaşama geçiş düşüncesiyle olmuştur. Ekonomik gelişmeler ve şehir yaşamının beraberinde getirdiği toplumsal değişim, iletişim gereksiniminin artmasına ve çeşitlenmesine yol açmıştır. Ticaretle uğraşanların, takvime, alışverişle ilgili bilgilere; entelektüellerin ve belirli meslek gruplarının haber, bilgi ve eleştirilerden haberdar olma ve başkalarına aktarma isteği okumayı bir gereklilik hâline getirmiştir. 16. ve 17. yüzyıla kadar temel bilgilerin aktarımı sözlü yollarla yapılmıştır.

Güneş’e (2011: 124) göre bilgi çağını yaşayan dünyamızda yaşam boyu öğrenmenin ve gelişmenin en önemli anahtarı dildir. Okuma, yazma, anlama, sorgulama, düşünme, sorun çözme gibi işlemler ve iletişim kurma, duygu ve düşünceleri ifade etme, etkileşme, dış dünya ile bütünleşme, kültürü aktarma gibi süreçlerde dilin önemli bir yeri vardır. Dil, bütün bu süreçlerde temel beceriler aracılığıyla bireye yardımcı olur. Bu becerilerden okuma becerisi ise yaşanan süreçlerin anlamlandırılmasında ayrıca öneme sahiptir.

Temel bir dil beceri alanı olarak okuma, bireye “zihinsel, duygusal ve sosyal” gelişiminde kolay ve çabuk ilerleme imkânı sağlar. Özdemir (1991: 27) bu imkânı şu sözlerle açıklar: “Başlı başına bir okuldur okuma. Her okur kendi eğilimlerine, yönsemelerine, ilgi ve gereksinimlerine göre yetiştirip eğitebilir kendini. Düşün ve düş gücünü geliştirir; içinde yaşadığı gerçekler dünyasının sınırlarını alabildiğine genişletir, tekdüzelikten kurtarır yaşamını bu okulda. Öğrenir, eğlenir, yeni duyarlıklar, düşünsel donanımlar kazanır. İnsanoğlunu değişik ilişkiler içinde, eylemleriyle tanır.”

Kırkılıç ve Maden (2009: 1425) insanın günlük yaşamında, temel dil becerilerini kazandıktan sonra en çok bilgi edindiği ve söz konusu bilgileri anlamlandırdığı dil becerisinin okuma becerisi olduğunu belirtir. Şahin’e (2011: 2) göre okuma, bireyin kişisel gelişimi için önemli bir yer tutar. Okuma sırasında birey dilsel sembolleri anlamlı birimlere dönüştürür, semboller arasındaki ilişkileri görür, sözcük, cümle ve metin olarak taşıdıkları iletiyi daha önce edindiği bilgilerle

karşılaştırarak yorumlar, bir sonuca varır ve sentez yaparak yeni bir bakış açısı oluşturabilir.

Okuma denilince ilk olarak aklımıza “kitap” gelse de okuma becerisinin yanında özel alan bilgisi gerektiren farklı okuma kaynaklarından bahsedilebilir. Dolayısıyla okuma sürekli devam eden, sonu olmayan bir süreci ifade eder. Bunun yanı sıra birey, yalnızca bir metni okumakla kalmaz, aynı zamanda bir tabloyu, bir şekli ya da daha genel anlamda bir resmi, bir fotoğrafı okuyabilir. Bu özellikleriyle de okuma, bir dil becerisi olmanın yanında içerdiği “anlama” niteliğiyle karşımıza çıkar. Çünkü okuma becerisi, insana, dilin ve yaşamın pek çok alanını anlama imkânı sunar. Güneş’e (2013a: 2) göre bilgiler sadece yazılı değil; aynı zamanda resim, şekil, sembol, işaret, grafik gibi görsel olarak da çoğalmaktadır. Bu durumun görsel bilgi kültürünü canlandırdığını, görsel okuma ve öğrenmeyi yaygınlaştırdığını ifade eder. Bu beceriler yenilikleri izlemek, kendini geliştirmek, öğrenme hızı ve niteliğini artırmak, hayal gücü ve yaratıcılığını geliştirmek, yaşam kalitesini yükseltmek, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirmek isteyen bireyler için bir zorunluluk olmaktadır.

Okuma, bireysel olduğu kadar toplumsal yönü de olan bir edimdir. Diğer bir deyişle okuma, birey-toplum ilişkili bir edimdir. Bu noktada Günay (2007: 28) bu ilişkiyi şu şekilde ifade eder: “Metinlerin okunması, o metnin yazıldığı kültürün geliştirilmesine katkı sağlar. Okuma, genel olarak toplumsal eğitimin ve kültürün bir parçasıdır. Diğer yandan her bir kişinin bireysel okumaları da, içinde bulunduğu toplumca belirlenir. Bir başka deyişle okuma biçimi içinde yer alan her şey – okunacak metin türünden; eğitimde okumanın işlevinin arttırılmasına ya da azaltılmasına, yaşam için gerekli bilgilerin en kısa yoldan kazanılmasına değin birçok yönüyle- içinde yaşanan toplumla ilintilidir. Her durumda okuma, kültürel alışkanlıklar bağlamında yapılır ve eğitimle doğrudan ilişkilidir.” Öyle ki okuma noktasında birey ile toplum arasında karşılıklı bir etkileşim söz konusudur. Çünkü okuma, bireyi etkilediği kadar toplumu, toplumu etkilediği kadar da bireyi etkiler.

Yantır'a (2011: 18) göre okuma, sadece kişisel değil, toplumsal değeri de olan bir etkinliktir. Bir toplumun uygar toplumlar arasında yer alması, o toplumu oluşturan bireylerin okuma becerisiyle yakından ilgilidir. Okumayı öğrenmiş bir toplum, bilimde, sanatta, ekonomide vb. alanlarda sürekli ilerleme kaydedecektir. Okuma becerilerinin kazanımı ve kullanımı günlük hayat açısından da önemlidir.

Toplumun “okumaya başlaması ve okuryazarlığı” süreci Ferah (2001: 9-10) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

“Yazılı kültürün baskın hale gelişi, okuma-yazmanın önemini bir kat daha arttırmıştır. Hiçbir dönemde olmadığı kadar, okuma-yazmayı bilen insan sayısı artmıştır. Bu durum, sıradan okur-yazarlığa ve bilimsel okur-yazarlığa kadar, nitelik ve nicelik bakımından bir derecelenme gösterir. Yazılı kültür dünyası aynı zamanda soyutlama yapmayı, sembollerini anlamlandırmayı gerektiren bir dünyadır. Kendi imzasını atabilme becerisinden, bilimsel eserleri okuyup-yazabilmeye kadar geniş bir alanı kapsayan okuma-yazma, mevcut kültürün değişip dönüşmesine ve yeni değerler oluşturulmasına kadar geniş bir yelpazeyi içerir. Gazete, mecmua ve roman okumak da, bilimsel araştırma raporlarının okunup yazılması da, okuma yazma alanı içindedir. Okur-yazarlık günümüzde, söze ve insanın varlığına hayal bile edilemeyecek, bambaşka fırsat ve imkânlar yaratmıştır. Yazı, insanın ikinci hafızası olarak düşünülebilir. Okuma-yazmayı öğrenmek, insanlığın bu ikinci hafızasını kullanmayı öğrenmek demektir. Kaydedilmiş olanlarla iletişim-etkileşim yanında, kaydedilecek olanlarla bu sosyal hafızanın içeriği daha da zenginleşecektir. Yazılı iletişim, bilgi aktarımına önem verdiği için, matbaa ve kitle iletişim araçları (görsel ve yazılı) okur-yazar insana ihtiyaç duyduğundan, matbaanın icadı ve sanayi devriminden sonra bilgi dolaşımı hızla artmış ve artmaya da devam etme eğiliminde olacaktır.”

Okuryazarlığın yaygınlaşmadığı dönemlerde insanlar kendilerine daha çok, söylemeye ve dinlemeye dayanan bir iletişimi seçiyorlardı. Bu doğal beceriler

insanlığın uzun bir müddet paylaşımına katkıda bulundu. Yaşadığımız çağda ise iletişimin aynı şekilde sürdürülmesi mümkün değildir. Özdemir'e (1991: 11-12) göre günümüzde kent kent dolaşan, çalıp çığırarak öyküler anlatan gezici ozanların yerini kitaplar almıştır. Bu ozanların, öykü anlatıcıların dinleyicileri de kitapların okurları olmuştur. Çünkü çağdaş uygarlık değerlerini yaymada, yerleştirmede en etkili araçlardan, yollardan biridir okuma. Bunun içindir ki yeryüzündeki tüm toplumlar bir okuma seferberliği içindedir. Bireyleri okuryazar kılma çabası bütün dünyada sürüp gitmektedir.

Şahin'in (2011: 3) de belirttiği gibi okuryazarlık uzun yıllar toplumdaki üst sınıfın bir ayrıcalığı olarak görülüyordu. 17. yüzyılda dinî metinlerin yaygınlaşmaya başlamasıyla okuma konuları 18. yüzyıl ortalarına kadar dinî metinler, seyahatnameler ve takvimlerden oluşuyordu. Okuma, daha ziyade belirli metinlerin ve az sayıdaki kitapların tekrar tekrar okunmasından ibaretti. Coşkun'a (2002: 235) göre günümüzde okuma, toplumun küçük bir kesiminin ayrıcalığı olmaktan çıkmış, sosyal hayata uyumun önemli şartlarından biri hâline gelmiştir. Gelişen ve dünyaya yön veren toplumlar, okuyan insanların meydana getirdiği toplumlardır.

Özdemir (2000) okuryazar olmakla okur olmanın farklı durumlar olduğunu savunur. Yazara göre bu iki kavram, okulda kazanılan okuryazarlık becerisini yaşamın akışı içinde sürekli kullanma gereğini duyanlar ile duymayanlar olarak ayrılır. Okuma becerisini bir alışkanlık hâline getirenler okur; bu beceriyi bir alışkanlık hâline getirmeyenler ise okuryazar olarak nitelendirilir. Kişinin okuryazarlıktan okurluğa geçmesi öncelikle okuryazarlık becerisini sürekli olarak kullanmayı alışkanlığa dönüştürmesine bağlıdır. Bunun yanı sıra okuduklarının artalanına inebilecek, onları eleştirel ve araştırmacı bir yaklaşımla değerlendirecek, sorgulayacak bir donanım gerektirir. Bu donanımın odak noktası da kişinin kafasını bağımsızca kullanabilmesidir. Okuduklarını ölçe tarta, bunlar üzerinde düşünme düşünme sağlam ve sağlıklı bir iletişime girme de ancak bu yolla kişinin kendi özgür bilinci içinde kendi aklını kullanmasıyla gerçekleşebilir.

Eco'ya (1991: 16) göre son dönemde okur-yazar ikilisiyle ilgili kuramların sayısının giderek arttığı görülür; öyle ki, günümüzde artık, anlatan ve anlatılan kategorilerinden başka, bir yandan gösterebilimsel anlatıcılar, kurmaca (yapay) anlatıcılar ve başkaları, sözceye dönüş(türül)müş sözcelemenin öznelere, odaklayıcılar, üstanlatıcılar, vb. öte yandan da bir o kadar gücül okur, ideal okur, örnek okur, üstün okur, oluşturulmuş okur, bilgilendirilmiş okur, arşiokur, örtük okur, üst-okur, vb. ile ilgilenilmeye başlanmıştır.

Yıldız ve Akyol (2011: 794) okumayı bu boyutuyla ele alarak ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci biçiminde değerlendirmektedirler.

Genç'e (2004: 83-84) göre ise okuma edimi, yazardan okura ulaşan bir bildirişim süreci olarak değerlendirildiğinde, bu sürecin çeşitli aksaklıklara ve kopukluklara uğramadan okura ulaşmasının, okuma amacının gerçekleşmesi anlamına geldiğini ve bu amacın gerçekleşmesinin bir dizi düşünsel ve yapısal koşulların sağlanmasına bağlı olduğunu belirterek şu örneği verir: "Örneğin, yazarın betikte kullandığı yazınsal öge ve biçem, betik türü, okuma koşulları, okuyucunun okuma isteği, amacı ve beklentisi gibi pek çok etmen okumanın amaçlarını sınırlayıp, şekillendirir. Okuma bir beyin etkinliğidir. Tanıma ve algılama yorumları güçlendirip, besler."

Dil, bireyin kapasitesini sonuna kadar geliştirme, karmaşık sorunları çözme, bilimsel düşünme, çeşitli değerlere sahip olma, daha geniş bir dünya görüşü oluşturma gibi özellikleri etkilemektedir. Bu durum dil becerilerinin okuldaki eğitimle sınırlı kalması yerine yaşam boyu geliştirilmesi gerektiğini gündeme getirmiştir (Güneş, 2011: 124). Bu noktadan itibaren okuma bir gereklilik olmaktan çok bir zorunluluk hâlini alır.

Okuma, insan yaşamının her döneminde önemli bir yere sahip olan bir beceri alanıdır. Onu yaşla sınırlamak ya da belli bir eğitim düzeyinin sorumluluğundan

ibaret görmek büyük bir hata olur. İnsan, her dönemde değişen, gelişen, yenilenen bir varlıktır. Yaşla birlikte ilgiler, meraklar, arayışlar değişebilir; ancak okuma, bütün bu değişimlerin içinde ve onlarla beraber var olur ve yenilenir.

Problem Durumu

Temel bir dil becerisi olarak okuma, dil öğretiminin önemli bir beceri alanıdır. Öğrencilerden okudukları metinleri tam ve doğru bir şekilde anlamlandırmaları beklenir (Sever, 1990). Ancak Türkiye’de bu sürecin beklenildiği şekilde gerçekleşmediği görülmektedir (Karatay, 2007; Ülper, 2010). Yukarıda verilen araştırmaların da işaret ettiği gibi anlamlandırma sürecinde bazı sorunlar yaşanmaktadır. Bu çalışmada, okumaya yönelik öz yeterlik algısı bağlamında öğrencilerin okuma edimi karşısındaki durumları değerlendirilecektir. Pek çok konuda olduğu gibi kavrama konusunda da tutum önemli bir yere sahiptir. Okuma ediminde olumlu tutum geliştirmek metnin anlamlandırılmasında okuyucuya kolaylık sağlayacaktır (Baş ve Şahin, 2012; İşeri, 2010). Bunun yanı sıra son yıllarda yapılan birçok araştırma göstermiştir ki öz yeterlik bireye öğrenme sürecinde yadsınamayacak katkılar sunmaktadır. Bireyin öz yeterlik düzeyinin yüksek olması okunan metnin anlamlandırılmasını kolaylaştıracaktır. Nitekim yapılan pek çok araştırmada bu yönde sonuçlara ulaşılmıştır (Bandura, 1982; Akar, 2008; Sallabaş, 2008; Ünal, 2006).

Yalın bir tanımla okuma, “basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organlarımız yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama, yorumlama”dır. Zihinsel ve düşünsel bir edimdir (Özdemir, 2000: 11). Günay’a (2007: 29) göre kültürün bir parçası olarak okuma: Bir okuma ediminde okuyucu farkına varsa da varmasa da birçok düzeyle ilintili olarak okuma işini yapar. Okuma anlam üretmeye yönelik bir etkinliktir. Yazarla okurun aynı kültürden beslenmesi ile de ilişkilidir, yani bilişsel durum ile metin arasındaki ilişkiyi (bir başka deyişle verici ve alıcının ortak olarak sahip olduğu varsayılan bilgiler toplamını) bilmek, anlamlandırma açısından önemlidir.

Güneş (2011: 124) bu durumu şu şekilde açıklamıştır: Bilgi çağını yaşayan dünyamızda yaşam boyu öğrenmenin ve gelişmenin en önemli anahtarı dildir. Okuma, yazma, anlama, sorgulama, düşünme, sorun çözme gibi işlemler dille gerçekleştirilmektedir. Zihinsel, duygusal ve sosyal gelişmenin temel aracı dildir. İletişim kurma, duygu ve düşünceleri ifade etme, etkileşme, dış dünya ile bütünleşme, kültürü aktarma gibi süreçlerde dilin önemli bir yeri vardır.

Ferah'a (2001: 9) göre yazılı kültürün baskın hale gelişi, okuma-yazmanın önemini bir kat daha arttırmıştır. Bu durum, sıradan okur-yazarlığa ve bilimsel okur-yazarlığa kadar, nitelik ve nicelik bakımından bir derecelenme gösterir. Yazılı kültür dünyası aynı zamanda soyutlama yapmayı, sembollerini anlamlandırmayı gerektiren bir dünyadır. Kendi imzasını atabilme becerisinden, bilimsel eserleri okuyup-yazabilmeye kadar geniş bir alanı kapsayan okuma-yazma, mevcut kültürün değişip dönüşmesine ve yeni değerler oluşturulmasına kadar geniş bir yelpazeyi içerir. Gazete, mecmua ve roman okumak da, bilimsel araştırma raporlarının okunup yazılması da, okuma yazma alanı içindedir.

Göktürk (2002: 132) okuma edimini, baştan sona, önümüzdeki metni okuma yaşantımızın geçmişi, şimdisi, geleceği arasında bir etkileşme olarak tanımlar. Okurun bilinci metnin bir aşamasında, beklentisiyle uyumlayan türden bir durum ya da olgu ile karşılaştığı an, bellek aracılığıyla hemen metnin öncesine uzanır. Yeni durumun metnini bir art-alana bağlanması çabasıdır bu.

Özdemir'e (1991: 23) göre okuma ediminin etkisi okunan yapıt ya da yaratının doğasına, özelliklerine bağlı olduğu gibi, okuma süreci içinde önemli bir öge olan okurun durumuna, okurun bilgi ve yaşantı birikimine de bağlıdır. Bir kitap değişik okurlar üzerinde değişik etkiler yaratabilir. Çünkü her okur biraz da kendini okur her kitapta.

Alan yazında okuma becerisi farklı yönleri üzerine pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Gökçe, 2011; Arıcı, 2008; Baş ve Şahin, 2012; Karadüz, 2011). Bu noktada okuma becerisinin bilişsel yönünün ağırlıklı olarak

değerlendirildiği yukarıda sıralanan çalışmalarda da ilk göze çarpan unsurdur. Ülper (2010) okumanın sadece bilişsel yönü olan bir edim olmadığını, aynı zamanda duyuşsal yönü de olan bir edim olduğunu ifade eder. Dolayısıyla bu noktada okuma becerisini duyuşsal yönden inceleyen çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışma, okuma becerisini okur açısından ele almayı hedeflemektedir. Okurların kendi okuma yeterliklerine yönelik bilişsel algılarını saptamak, araştırmanın merkezinde yer almaktadır. Bu noktada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bir okur olarak öz yeterlik inanışları, yani “okur öz yeterlik inanışları”nın ne durumda olduğu çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Yaylı ve Duru (2008) öğrencinin bilgiyi işleyen ve kendini düzenleyebilen aktif bir aktör olarak kavramsallaştırılması, onun kendi performansına ilişkin öz yeterlik inançlarıyla doğrudan ilişkili olduğunu belirtirler. Bu nedenle, algılanan öz-yeterlik, yani kişinin kendi öğrenme performansı ve yeteneğine ilişkin yargıları ve inançları, öğrenme sürecine etki eden bir gerçeklik olarak görülmektedir. Araştırmalar okumaya karşı olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin daha çok ve daha yoğun okuduklarını ve okumaya daha eğilimli olduklarını göstermektedir. Öğrencinin öz yeterlik inançlarının okuma eğitimindeki önemi, bu inançların ölçülmesini, öz yeterlik algı ve inançlarının ölçülmesinin zorluğu ise güvenilir ölçüm araçlarına olan gereksinimi artırmıştır.

Özellikle öğrenme etkinlikleri düşünüldüğünde akademik öz yeterlik algısı daha çok dikkat çekmektedir (Öncü, 2012: 184). Türkiye’de ilköğretim öğrencilerinin farklı derslere yönelik öz yeterlik algılarının tespiti için çalışmalar yapılmışsa da Türkçe dersleri için bu alanda bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir (Durukan ve Maden, 2012: 165). Büyükduman’a (Akt. Hancı Yanar & Bümen, 2012: 98) göre dil öğretiminde öz yeterlik inancı, Türkiye’de çok az çalışılmış bir konudur.

Amaç ve Önem

Bu çalışmanın temel amacını, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterlik inanışlarının ne düzeyde olduğu ve çeşitli değişkenler açısından bu durumun değerlendirilmesi oluşturmaktadır.

Okuma edimini açıklayan kuramlara bakıldığında zaman daha çok bilişsel yönün ağır bastığı görülmektedir. Ancak okuma edimi sadece bilişsel değil; aynı zamanda duyuşsal yönü de olan bir edimdir (Ülper, 2010). Bu çalışma okumanın bilişsel yönü kadar duyuşsal yönünü de ortaya koyması bakımından özgünlük taşımaktadır.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesini “İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterlik inanışları ne düzeydedir?” sorusu oluşturmaktadır.

Alt Problemler

Problem cümlesine bağlı olarak alt problem cümleleri şu şekilde düzenlenmiştir:

1. 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları okur öz yeterlik inanışlarını ne düzeyde yordamaktadır?
2. 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterlik inanışları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. 8. sınıf öğrencilerinin önceki yıla ait Türkçe başarı notları ile okur öz yeterlik inanışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterlik inanışları, sosyo-kültürel düzey (anne-baba eğitim düzeyi) açısından farklılık göstermekte midir?

Sayıtlılar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin verilen anketleri doğru ve içten yanıtladıkları varsayılmaktadır.
2. Örneklem grubunda yer alan öğrencilerin evreni temsil ettikleri varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, İzmir ili Buca ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Sonuçlar benzer özellikler taşıyan öğrencilere genellenebilir.
2. Araştırma, Resmî okullarla sınırlıdır. Özel okullar dâhil edilmemiştir.
3. Araştırma, İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

Tanımlar

Okuma: Okuma, okuyucunun metni anlamaya uğraştığı, anladıklarını ve ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya koymaya çalıştığı, uygun bir ortamda gerçekleşen, okuyucuyla yazar arasındaki bir görüş alış-veriştir (Akyol, 2007: 15).

Okur: Metnin anlaşılması için gereken çabayı gösteren kişidir. Başka türlü söylersek basılı ve yazılı sayfaya bakarak onunla iletişim sürecine giren kişidir okur (Özdemir, 2000: 32).

Öz Yeterlik: Öz yeterlik, bireylerin bir performansı sergilemek için kimi uygulamaları organize edip bunları gerçekleştirebilme kapasitesine yönelik kişisel algısıdır (Bandura, 1986: 391). Öz yeterlik kavramı, bir eylemin planlanması, gerekli becerilerin farkında olunması ve örgütlenmesi, zorluklarla birlikte elde edilecek kazançların gözden geçirilmesi sonucunda oluşan güdülenme düzeyi gibi öğeleri içerir (Yıldırım ve İlhan 2010: 302).

Okur Öz Yeterliği: Okur öz yeterliği, bireylerin okuma/anlama becerisi için kimi uygulamaları organize edip bunları gerçekleştirebilme kapasitesine yönelik kişisel algıları şeklinde ifade edilebilir.

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR

2.1. Okuma

İletişim ve teknoloji çağı olan 21. yüzyılda bilgiye ulaşma yolları şimdiye dek hiç olmadığı kadar çeşitlenmiştir. Bu gelişme aktarılan bilgiyi de artırmıştır. Gün geçtikçe artan ve değişik yollarla sunulan bilginin nasıl elde edileceği araştırmacıların önem verdikleri bir konudur (Özarslan, 2012: 6). Dolayısıyla bilginin artışı, insanları bilgiye erişim yollarını araştırmaya yönlendirmiştir.

Bilgi dünyasının hızla geliştiği ve zenginleştiği 21. yüzyılda bilgiye erişim de çoğunlukla teknolojik aygıtlar aracılığıyla sağlanmaktadır; ama değişmeyen bir gerçek var ki o da kitabın bilgiye ulaşmadaki rolü ve etkinliğidir. Yazının icadından bu yana kitap, her yüzyılda olduğu gibi 21. yüzyılda da bilgiye kaynaklık etmede esas unsurdur. Kitap, insanlar için bir süs eşyası yahut alelade bir nesne değildir. Bilgilenme ve yenilenme kaynağı ve aracıdır. Bu anlamda kitabın varlığı, okumanın gerekliliğine işaret eder. Öyle ki okuma, bu yüzyılda da bilgiye ulaşmada en etkin ve kolay yoldur.

Temizkan'a (2007: 16) göre günümüzde teknoloji alanında görülen baş döndürücü gelişme ve değişimler bilginin üretilmesini, aktarılmasını, algılanıp yorumlanmasını daha önemli bir hâle getirmiştir. Bu bağlamda bilginin kaynakları da çeşitlenmiş ve zenginleşmiştir. Bunlara rağmen değişmeyen iki temel şey vardır. Birincisi bilginin yazılı ve görsel olarak sunulması zorunluluğu, ikincisi ise yazılı ve görsel olarak sunulan bilginin okunması, anlaşılması ve değerlendirilmesi

durumudur. Buna göre okuma eylemi, insanın var olduğundan beri bilgiyi elde etmenin en önemli yollarından biri olmuştur ve öyle olmaya devam edecektir.

Güneş'e (2012b: 2) göre eğitim, bilgi çağını yaşayan dünyamızda bir güçtür. Bu güce ulaşmanın en önemli anahtarı ise okumadır. Okuma; dil ve zihinsel becerileri geliştirme, düşünceyi zenginleştirme ve geleceği yapılandırma çalışmalarının başında gelmektedir. Coşkun'a (2002: 234) göre dünyada büyük bir hızla gelişen bilimsel ve teknolojik çalışmalar, insanların sahip olduğu bilgi birikiminin katlanarak artmasına ve yenilenmesine yol açmaktadır. Bilginin artmasının yanında bilginin yayılma hızı da şaşırtıcı ölçülere ulaşıldığı ifade edilir. Bu durum, yenilikleri takip edemeyen toplumların, "bilgi toplumları" karşısındaki rekabetinde, yenilgilerini kaçınılmaz kılmaktadır.

Okumanın çeşitli yönleri dikkate alınarak birçok araştırmacı tarafından çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Bu tanımlamalardaki farklılığın temel sebebi okuma eyleminin gözle görülmeyen karmaşık zihinsel bir sürece sahip olması olarak görülebilir. Okuma ile ilgili yapılan tanımlar, okumanın iki yönünü ortaya çıkarmaktadır. Bunlar, yazıyı oluşturan sembollerini görmek, tanımak ve bu sembollerin anlamlarını kavramaktır. Karmaşık bir süreç olan okuma, görme ve seslendirme yönüyle fiziksel; kavrama yönüyle de zihinsel bir süreçtir. Okumada başarılı olmak için bu iki sürecin uyum ve eşgüdüm içerisinde çalışması gerekir. Bunların birinde eksiklik varsa diğeri ilerleyememektedir. Bu sebeple okuma eğitiminde her iki sürecin beraberce geliştirilmesine dikkat edilmelidir (Özbay, 2006; Özbay, 2009; Kurudayıoğlu, 2011).

Coşkun'a (2002: 231) göre okuma; görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan, karmaşık bir zihinsel süreçtir. Çeşitli kişiler tarafından yapılan tanımlamaların her birinde okuma bir veya birkaç yönüyle açıklanmış fakat üzerinde görüş birliğine varılan bir tanım ortaya çıkmamıştır.

Bu açıklamaların yanı sıra okuma, farklı pek çok özelliği de bünyesinde barındırır. Okuma, insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan bir değerdir (Mete, 2012: 44). Okuma edimi her yüzyılda olduğu gibi günümüzde de aydınlanmanın, bilgilenmenin, özgürce düşünmenin, bireyin varoluş nedenini anlamasının tek ve en etkin yoludur (İşeri, 1998: 15-16). Okuma çağdaş yaşamın en temel bilgi edinme yollarının başında yer almaktadır (Ülper, 2011a: 941). Bilimsel gelişmelere ve bilgiyi sunma çeşitliliğine rağmen okuma, bilgi edinme yollarının en önemlisi olmaya devam etmektedir (Özarslan, 2012: 6).

Göktürk'e (2002a) göre okumakla, yaşamın her türden olgusuna ilişkin deneyimlerimiz, kavrama duyarlılığımız, kendimizi sürekli aşarcasına, büyür, yenilenir, incelir. Dolayısıyla okuma, bireyin kendini gerçekleştirmesinde yadsınamayacak bir öneme sahiptir (Yantır, 2011: 15).

Aytaş'a (2005: 462) göre okuma, beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin, anlam kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyettir. Genellikle, öğrendiklerimizin % 1'ini tatma, % 1,5'ini dokunma, % 3,5'ini koklama, % 11'ini işitme, % 83'ünü görme duyusu yoluyla elde etmekteyiz. Bu sonuçlara göre, göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır.

Temel bir dil becerisi olarak okuma Yantır'a (2011: 14) göre sadece Türkçe dersinin değil, diğer derslerin de gereksinim duyduğu bir öğrenme alanıdır. Çünkü okuma alanında yaşanan sorunlar ya da eksikler diğer tüm dersleri de etkileyecektir. Okumanın anlamayı anlamanın da öğrenmeyi doğrudan etkileyeceği bilinmelidir. Yangın (1999: 67) okuduğunu anlama ile akademik başarı arasında yüksek ilişki olduğu belirlenmiştir. Fidan ve Baykul'un (1994) araştırmasında ise yine, öğrencilerin okuduğunu anlama testindeki başarılarıyla diğer derslerdeki başarıları arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

Güneş (2012b: 14) okumadan, öğrencilerin dil, zihinsel ve sosyal becerileri geliştiren önemli bir alan olarak bahseder. Okuma öğretiminde zihin yönetimi becerileri de önemli olmakta ve öğrencilerin gelişimine doğrudan katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin çeşitli derslerde başarılı olmaları, okuma ve zihni yönetme becerilerini geliştirmelerine bağlı bulunmaktadır. Bunun için öğrencilerin zihni yönetme becerileri geliştirilerek kendi zihinlerini yönetmeleri sağlanmalıdır.

İşeri'ye (1998) göre okuma insanda doğuştan var olan bir yeti değil, sonradan edinilen bir yetidir ve eğitim yoluyla oluşturulup insan yaşamının her döneminde de geliştirilebilen bir edimdir. Bu eğitimin yaşı ve zamanı yoktur. İnsan, yaşamının her döneminde bunu kazanabilir ve geliştirebilir. Bu nedenle okuma, yaşamın belirli bir kesiminde başlayıp biten bir etkinlik olmayıp, bütün yaşam boyunca süren ve insanların düşüncelerini, davranışlarını ve kişiliklerini oluşturmada çok önemli bir yeri ve işlevi olan bir eylem, bir edimdir.

Okuma, insan hayatında “kendini gerçekleştirme” diye tanımlanabilecek sürecin bir parçası, bunun en önemli adımı olarak nitelendirilebilir. Kitapla birlikte bireyin duygu ve düşünce dünyası zenginleşir. Okuyan bireyin tek bir hayat yaşadığı düşünülemez; çünkü her kitap her okuma başka bir hayata, başka tecrübelerle kapı aralar. Yani okumak, birden çok hayat yaşamaktır. Böylesi bir yaşamı “okuyacak” bireyler için okuma edimi okul sürecinin en başından itibaren ciddiye alınmalı ve bireylere okuma becerisi ve ardından okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Henüz hayatın ilk yıllarında bu alışkanlığı kazanacak olan bireylerin bu alışkanlığı kazanamamış bireylerden çok daha önde olacakları tartışılmaz bir gerçektir.

Demir'e (2009: 719) göre her dil becerisi gibi okuma da süreklilik gerektiren bir beceridir ve kalıcılığının sağlanması için kullanılacak yöntemlerin başında okumayı sevdirmek ve çocuğa uygun bir örnek teşkil etmek gelmektedir. Bu yolla okuma becerisi çocuk için bir alışkanlığa dönüşecek ve yetişkinliği de kapsayan bir dönemde kişide yaşam için gerekli bir ihtiyaç olma fikrini oluşturacaktır.

Ne var ki, Batur, Gülveren ve Balcı'ya (2013: 1034) göre toplumumuzda okuma eylemine ve okumayı teşvik edecek ortamların geliştirilmesine yeterince önem verilmemektedir. Hâlbuki hayatın her kademesinde güncellenen bilgiye ulaşmanın yollarından biri de kitap okumaktır. Okuma, hayatın tüm basamakları için merkezi yapıyı oluşturmaktadır. Okuma ile başlayan eğitim hayatında, başarıya ulaşabilmenin en temel faktörlerinden birisi de okuma ve okuduğunu anlayabilme becerisini kazanabilmektir. O zaman okuma eylemi nedir? Bu bağlamda alan yazın tarandığında bilim insanlarınca yapılmış birçok okuma tanımıyla karşılaşılmaktadır.

Okuma, bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir (Demirel, 1999: 59). Okuma, yazılı bir metni gözle takip ederek anlamaya çalışmaktır (Cemiloğlu, 2001: 89). Özbay'a (2006: 8) göre karmaşık bir süreç olarak nitelendirilen okuma, görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik, kavrama yönüyle de zihinle ilgili bir süreçtir. Bu karmaşık sürecin kişiye kazandırılması çalışmalarına okuma eğitimi denir. Okuma eğitiminde öğrenciye okuma ile ilgili bilgilerin öğretilmesinden çok, öğrencinin fiziki ve zihinsel unsurlarının geliştirilmesi çalışmaları yapılmaktadır. Ünalın'a (2006: 62) göre okuma; kelimeleri, cümleleri, noktalama işaretleriyle, bir yazıyı bir bütün olarak görme, algılama ve kavrama sürecidir. Okuma, görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2007: 115). Okuma, okuyucunun metni anlamaya uğraştığı, anladıklarını ve ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya koymaya çalıştığı, uygun bir ortamda gerçekleşen, okuyucuyla yazar arasındaki bir görüş alış-veriştir (Akyol, 2007: 15). Okuma, bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir. Okuma, algısal yanı çok yüksek, motor yanı ise daha düşük bir psiko-motor beceridir. Okuma sırasında, göz ve beyin ortaklaşa çalışırlar (Diren, 2010: 25).

Diren'in (2010) de belirttiği gibi okuma ile ilgili yapılan tanımlarda okumanın fiziksel ve zihinsel bir etkinlik olduğu üzerinde durulmuştur. Bu tanımlardan yola çıkılarak okuma, görme ve seslendirmeye yönelik fiziksel;

öğrenme-kavrama, anlam kurma ve değerlendirme gibi gelişim süreçlerini taşıma yönüyle de zihinsel bir etkinlik olduğu söylenebilir.

Ülper (2010) okuma tanımlarında ağırlıklı olarak okuma becerisinin bilişsel yönüne vurgu yapıldığını belirtmiştir. Hâlbuki okumanın “duyuşsal” da bir yönü vardır. Bu düşüncelerle Ülper (2010: 3) okumayı şu sözlerle tanımlamıştır: “Yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dilbilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak, gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma sürecidir.”

Bu noktada Yıldız ve Akyol’un (2011: 810-811) yaptıkları araştırmanın sonuçları, bu görüşü destekler niteliktedir. Burada içsel motivasyonun öğrencilerin okumaya yönelik merak ve ilginin yüksekliği, öğrencinin okuma sürecinde dikkatini artırarak okumaya kendini vermesini sağlamaktadır. Bu araştırmanın en önemli sonucu, okuduğunu anlamada yalnızca bilişsel süreçlerin değil motivasyon süreçlerinin de etkili olduğudur. Bu sonuçtan hareketle hem müfredat hem de okuma ile ilgili süreçler düzenlenirken motivasyon boyutu daha çok dikkate alınmalıdır.

Sever’e (1995: 19) göre okuma, bireylerin kişiliğini, değerlerini, ilgisini de etkiler. Bu etkileme duyuşsal boyutlu değişimlere neden olabilir. Özellikle yazınsal metinler, insanlığın duygu ve düşünce birikimini en zengin ve etkili biçimde ortaya koyan ürünlerdir. Okunması, bireyleri çeşitli duygu, düşünce ve eylem biçimleriyle karşılaştırır. Bu bağlamda okuma, bireylerin, -arınma (katarsis) sağlama, içgörü ve hoşgörü kazanma, özdeşim kurma vb.- duyuşsal boyutlu davranışlar kazanmasında ve beğeni düzeylerinin yükseltilmesinde etkili olan bir süreçtir.

Bu bağlamda Ülper (2011b: 222) okumanın bilişsel yönü kadar hatta daha öncelikli bir biçimde okumanın duyuşsal yönüne daha da özelinde okuma güdüsüne yönelmenin gerekliliği işaret eder. Okumanın duyuşsal yönü uzun bir süre göz ardı edilmiştir; ancak son yıllarda okumanın duyuşsal yanına ilişkin çalışmalar artış göstermiştir.

Bugüne kadar yapılan çalışmalarda okuma ile ilgili olarak farklı bakış açıları ve görüşleri barındıran birçok açıklama ve tanımlama yoluna gidilmiştir. Bunlardan çok azı okuma becerisinin duyuşsal boyutuna işaret etmektedir.

Özdemir’e (2000: 19) göre okuma, yalnızca bilgi edinmede, kafamıza takılan soruların yanıtını bulmada ya da başkalarının yaşantı ve deneyimlerini paylaşmada kullandığımız bir araç değildir. Davranış ve düşünüş gücümüzü de besler, geliştirir.

Okuma, birçok hedefleri olan ve sürece yayılan bir beceridir (Özarslan, 2012: 9). Bu hedeflerin yanı sıra okuma edimi, bir sürece işaret eder. Harflerin, sembollerin algılanmasıyla başlayan ve bilgilerin sınıflandırılması, sıralanması şeklinde devam ederek değerlendirmeye sonuçlanan okuma, Sever’e (1995: 16-21) göre şu süreçleri kapsamaktadır:

- Okuma bir iletişim sürecidir.
- Okuma bir algılama sürecidir.
- Okuma bir öğrenme sürecidir.
- Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

Okumayı, yazılı bir metnin yorumlanması süreci olarak gören Smith ve Dechant’a (Akt. Coşkun, 2002: 231) göre söz konusu yorumlama için iki şeye ihtiyaç vardır. Bunlar:

- a. Tanıma (recognition)
- b. Algılama (perception)

Güneş’e (2012b: 2) göre ise okuma, görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç çizgi ve harflerin algılanmasıyla başlamaktadır. Ardından dikkat yoğunlaştırılarak kelimeler tanınmakta, cümlelerin anlamı bulunmakta, ilgi duyulan ve önemli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, analiz-sentez, sorgulama, yorumlama, sorun çözme, değerlendirme

gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. İşlenen bilgiler bireyin ön bilgileriyle birleştirilerek yeni anlamlar oluşturulmaktadır.

Karadüz (2011: 135) okuma sürecini, bilişsel ve duyuşsal süreçlere dayalı çok boyutlu farklı seviyede zihinsel derinliği olan bir edim olarak tanımlar. Metindeki anlamın yapılandırılması, yorumlanması, değerlendirilmesi, hissedilmesi, resimleştirilmesi gibi eylemler okuma sürecinde anlama ve anlamı yapılandırmaya yönelik zihinsel etkinliklerden bazılarıdır. Öğrenme, öğretme, düşünme, duyma, hayal kurma ve bireyin anlama yeteneğini geliştirmede okuma ediminin işlevinin önemine dikkat çeker.

Çocukların okuma becerilerinin gelişiminde anlama, kritik bir öneme sahiptir. Bu ise ancak eğitimle elde edilebilir. Okuduğunu anlama “okumanın özü”nü oluşturur. Temelde okuma, sadece akademik öğrenmeyle değil aynı zamanda hayat boyu öğrenmeyle de ilişkilidir (NationalReading Panel, 2000: 4-1). Bireylerin hayatlarının her döneminde okumadan yeterince istifade edebilmeleri, sadece okumada ve okuduklarını anlamada iyi olmayla değil, okumayı bir alışkanlık hâline getirmeleriyle mümkündür (Balcı, Uyar ve Büyükikiz: 2012: 967).

Akkaya ve Özdemir (2013: 79) okuma alışkanlığının süreç içinde yerleştiğini belirtir. Okula başlamadan önce aileden okuma sevgisi ve zevki edinen birey, okulda devam edecek çalışmalarla okumayı alışkanlık haline getirebilir. Okuma eğitiminin okuma alışkanlığıyla sonuçlanabilmesi için eğitim sürecinin ortaöğretim düzeyinde de izlenmesi önemlidir. Okumanın alışkanlık haline gelmesinde kişinin ilgisinden başka çevresi de önemli bir unsurdur.

İşeri (1998: 3) okumanın yaşamın belirli bir kesiminde başlayıp biten bir etkinlik olmayıp bütün yaşam boyunca süren ve insanların düşüncelerini, davranışlarını ve kişiliklerini oluşturmada çok önemli bir yeri ve işlevi olan bir eylem, bir edim olarak tanımlar. Okuma, aynı zamanda kişinin düşüncesini oluşturmada, toplumdaki yerini belirlemede, bireyselliğini ortaya koyma konusunda

ve her şeyden önemlisi bireyin varoluş nedenini anlamasında en önemli olgulardan birisidir.

Kırkılıç ve Maden'e (2009: 1424) göre insanın bilgiye ulaşmada ve merakını gidermedeki en önemli araç, okumadır. Genç'e (2004: 83) göre ise bireyin hayatı boyunca devam edecek olan bir okuma becerisi, onu her anlamda donanımlı hale getirecek ve dünya görüşünü, olaylara bakışını da etkileyecektir. Düşünceleriyle birlikte duygularını da zenginleştirecektir. Okuma becerisi yaşamın içinde varlığını her zaman sürdürür. İnsan doğrudan ya da dolaylı olarak 'beşikten mezara' dek okuma uğraşının içinde bulur kendini.

Güneş (2012c: 94), çağımızdaki hızlı gelişmeler ve bilimsel ilerlemeler, düşünme, anlama, sorgulama, sorun çözme gibi becerileri üst düzeyde geliştirmeyi ve hayat boyu öğrenmeyi zorunlu kıldığını belirterek hayat boyu öğrenmenin bireylerin yeni bilgilere ulaşmalarını, kullanmalarını ve kendilerini sürekli güncellemelerini gerekliliğini ifade eder. Bilgiye ulaşmanın çeşitli yol ve yöntemleri bulunmaktadır. Bunların içinde en üstün olanı 'okuma' olmaktadır. Okuma, bireyin dil, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimine doğrudan katkı sağlamakta, bilgi ve beceri düzeyini artırmaktadır.

Eroğlu'na (2013: 1442) göre çocuğun yaşının ilerleyen dönemlerde kitap okumayı sevmesi, onunla dost olması tanışıklığının, aralarındaki iletişimin çok erken yaşlarda başlamasına bağlıdır. Onu etkileyen renkler, resimler ve resimlerin yanı sıra başında duran yazılar, ondaki merak duygusunu harekete geçirerek onu bilmeye, öğrenmeye ve okumaya yönlendirir. Balcı, Uyar ve Büyükkız'e (2012: 966) göre ise okuma, bireylere sürekli öğrenmenin kapılarını açan, bilgiye ulaşmayı sağlayan ve öğrenme-öğretim sürecinin temelini oluşturan becerilerden biridir. Ayrıca planlı olarak verilen örgün eğitimin yanı sıra hayatın her döneminde devam edecek bir öğrenme sürecinin anahtarı konumundadır.

Okuma, temelde anlamaya dayalı bir zihinsel eylem olarak görülmektedir (Batur, Gülveren ve Balcı, 2013: 1034). Okuma edimi temelde zihinsel bir eylemdir

ve anlamının, anlam kurmanın, zihinde yapılandırmanın gerçekleşmesinde temel işleve sahiptir. Gözle takip, seslendirme gibi dışsal bir süreç olmanın yanı sıra duyuşsal ve bilişsel birtakım ögeler içeren süreçlerden oluşmaktadır (Karadüz, 2011: 135).

Okuma, bilgi edinmenin en geçerli, en etkin yollarından birisidir. Yaratıcı, üretken ve eleştirel bir düşüncenin oluşması, bilgili, görgülü, saygılı, uygar ve çağdaş diye adlandırdığımız, içinde bulunduğu çağın özelliklerini taşıyan insan tipinin oluşması okuma ediminin kazanılmasıyla gerçekleşebilecektir (İşeri, 1998: 3). Okumanın gerek toplumsal gerekse bireysel önemi ve ortak paydası bir gelişmişlik ölçütü olmasıdır. Okuma hem bireysel hem de toplumsal düzeyde bir uygarlık ölçütüdür (Mete, 2012: 45). Okuma edimi, insanların dolayısıyla da toplumun yaşamını daha nitelikli kılmak için gerçekleştirilmesi gereken son derece önemli bir edimdir (Ülper, 2011b: 221). Okuma becerisi, bireyin hayatında ilerlemesi ve kendini gerçekleştirmesi adına çok önemli bir etkiye sahiptir (Topçuoğlu Ünal ve Yeğen, 2013: 1354).

Okuma bireyin bilgi edinebilmesini ve öğrenmesini olduğu gibi sosyal anlamda da bazı temel becerileri kazanmasına katkı sağlar. Koç ve Müftüoğlu'na (2008: 63) göre okuma bireyin;

- Davranış ve başkalarıyla ilişkilerini yönlendirir;
- İç dünyasını zenginleştirir;
- Bakış açısını genişletir;
- Çevresine önyargısız, yansız ve hoşgörülü bakmasını sağlar;
- Beğeni düzeyini artırır;
- Düşünme ve yaratma özgürlüğü ile değerlendirme alışkanlığı

kazanmasını sağlar.

Aytaş'a (2005: 461) göre okuma anlamının en önemli basamaklarından biridir. İyi bir okuyucu iyi bir öğrencidir. Okuma, günümüzde bir ayrıcalık değil, bir zorunluluk olarak değerlendirilmelidir (Topçu, 2007: 37). Tüm zihinsel faaliyetlerin temelini öncelikle okuduğunu anlama becerisi oluşturur. İnsanın, okuduğundan

anlam çıkarabildiği ölçüde düşünebileceğini söylemek yanlış olmayacaktır (Balta ve Demirel, 2012: 471). Okuma, öğrencilerin kişisel, akademik ve sosyal gelişimini etkileyen önemli bir değişkendir (Yıldız ve Akyol, 2011: 794).

Okuma, bireyler ve gruplar arası değişik düzeyde iletişim biçimlerini oluşturmak ve bu ilişkileri arttırmak açısından, toplumsal ve ekonomik bir işleve sahiptir. Her ne kadar ticarî bir meta olarak düşünülse de, yayınevi ve kitapçıları da okumanın toplumsal eğitim yönüne katkı verirler (Günay, 2007: 29). Okuma eğitiminden beklenen bireysel ve toplumsal yararların sağlanabilmesi için öncelikle bireylerin okumayı sevmesi, okumaktan kaçınmaması gereklidir. Bu noktada okumaya yönelik olumlu tutum geliştirme gereği ortaya çıkmaktadır (Akkaya ve Özdemir, 2013: 77).

Demir'e (2009: 725) göre okuma alışkanlığının toplumda genelleşebilmesi için o toplumun aydın kesimi olarak nitelendirilen ve örnek alınan tabakası olan üniversitelerde bu alışkanlığın gençlerin hemen hepsinde bulunması gerekmektedir. Bu yolla okuma alışkanlığı tüm yurda yayılacak ve gelişmiş bir toplum olmanın temel ölçütü "okuryazar olmak" sağlanacaktır.

Bireylerin yaşamları boyunca kullandıkları en etkili öğrenme yollarından biri okumadır. Aynı zamanda okuma, okullardaki öğrenme-öğretme süreçlerinin temel etkinliklerinden de biridir. Epçaçan'a (2013: 1337) göre öğrenme-öğretme sürecinde okumanın büyük bir yere sahip olması, bu süreçte gerçekleşen öğrenmelerin, öğrencilerin okuduklarını anlama güçlerine bağlılığını arttırmaktadır. İlköğretimden üniversiteye kadar, bütün okul programları içinde okuma en önemli yeri oluşturur. Aynı zamanda günlük yaşama ayak uydurabilmek için de iyi bir okuma gerekir. Okul yaşamında herhangi bir derste başarısızlık, o dersin gerektirdiği özel yeteneğin yanı sıra, okumanın zayıf olmasından kaynaklanmaktadır.

Genç'e (2004: 87) okuma edimi bilgilenmek, araştırmak, sorgulamak ve kavram değişiklikleri yapmayı amaçlayan bir etkinliktir. Okumada ulaşılmak istenen son nokta ise 'sorgulama' yapabilmektir. Sorgulama özümsemeyi koşullar. Eleştirel

ve yaratıcı düşünmenin sonucunda doğan sorgulama özümsemenin de ilk göstergesidir. Betiğin tündengelim ya da tümevarım yoluyla özümsemesi okur açısından okunanların anlamlılığı ile doğru orantılıdır. Okuma ediminin yazmaya dönüştürülmesinde kişiye kalanlar belirleyici olacağından okur bilgi dağarcığının sınırları içinde üretebilir.

Bu özellikleriyle okumayı Özdemir (2000: 11-22) ise “Okumanın İşlevi” başlığı altında;

- Yaşam boyu kullanacağımız bir araç;
- Öğrenmenin ve tam insan olmanın ana yolu;
- Eleştirel düşüncenin kaynağı;
- Yaşamımızı değiştiren ve zenginleştiren güç olarak değerlendirir.

2.1.1. Okuryazarlık ve Okur Tipleri

Okuryazarlık geleneksel anlamıyla okuma yazmayı bilmek olarak tanımlansa da günümüzde temel okuryazarlık, işlevsel okuryazarlık ve çok işlevli okuryazarlık olarak üçe ayrılır. Buna karşın “okur” kavramı belli bir okuma becerisine erişmişliği ifade eder. Okuryazar birey, okuma kültürünü ve okuma yelpazesini geliştirerek okurluğa ulaşır. Bu noktada okuma yazmayı bilen her birey için okur demek yanlış olur. Okurluk bir donanım gerektirir ve bu donanım ancak okuma alışkanlığı edinilerek kazanılır. Okuryazarlık ise okurluğun ilk adımı olarak ifade edilebilir.

Dilidüzgün’e (1999: 274) göre alabildiğine hızlı yaşadığımız tüketim ve bilgi toplumunda yetişmiş insan birikimine büyük ölçüde gereksinim duyulmaktadır. İnsanın kendini yetiştirmesi artık yalnızca mesleki becerilerin zenginliği olarak anlaşılmıyor. Bunlara ek olarak günümüz insanı, rekabet koşullarına uyum sağlayabilmek için çok donanımlı, üretebilen, okuyan, okuduğunu anlayan, tartışan bir kimlik de taşımak zorundadır. Çağdaş insanı belirleyen özelliklerin başında okur-birey olmanın geldiği de söylenebilir. Çünkü okumanın düşünme yetisiyle çok yakın bir ilişkisi vardır.

Eroğlu (2013: 1443), okuması bir alışkanlık seviyesinde gelişmemiş bireylerin kendilerine has düşünceleri ve yorumlarının varlığından söz etmelerinin güçlüğüne işaret eder. Onlarda var olan şey, bir şekilde edinilmiş ama eleştiri, yorum, sentez süzgecinden geçmemiş ‘hazır bilgiler’in düşünceleridir. ‘Hazır bilgiler’in ışığında yolunu bulmaya çalışan toplumlar ise, bir müddet sonra düşünme, sorgulama becerilerin kaybeder ve kendi karanlıkları içinde kaybolmaya mahkûm olurlar.

Günay’a (2007: 29) göre kültürün bir parçası olarak okuma: Bir okuma ediminde okuyucu farkına varsa da varmasa da birçok düzeyle ilintili olarak okuma işini yapar. Okuma anlam üretmeye yönelik bir etkinliktir. Yazarla okurun aynı kültürden beslenmesi ile de ilişkilidir, yani bilişsel durum ile metin arasındaki ilişkiyi (bir başka deyişle verici ve alıcının ortak olarak sahip olduğu varsayılan bilgiler toplamını) bilmek, anlamlandırma açısından önemlidir. Pardo’ya (2004: 272) göre ise okuduğunu anlama, okurun metin ile etkileşiminde metnin içeriği ve iletişiyle kendi bilgi ve becerilerini ilişkilendirerek anlamı yapılandırma sürecidir.

Göktürk’e (2002: 142) göre yazınsal okuma etkinliğinin iki yönü vardır. Birinci yön, metni içi doğrultuludur, bütün metni içi dilsel öğelerin ilişkilerini kapsar. İkinci yön ise metni dışı doğrultuludur, yapıtın içinde olduğu toplumsal tarihsel bağlamı, bir de okurun geçmişini şimdisini, bütün bir yaşantı birikimini kapsar. Okuma ediminin bu iki yönüyle, yazın yaşamı, yaşam da yazını sürekli etkiler.

Hamzadayı ve Çetinkaya (2013: 491) yazınsal okuma sürecini, yapıt ile okur arasında gerçekleşen eytişimsel (dialectic) bir süreç olarak tanımlarlar. Okurun niteliği ile yapıtın nitelikleri karşılıklı olarak bu sürecin başarıya ulaşmasında etkileşim içindedir. Yapıtın konusu, iletileri, olay örgüsü, kahramanların nitelikleri kadar yazarın anlatım biçimi (üslûbu) de okur-yapıt etkileşiminin nasıl gerçekleşeceğinin belirlenmesi açısından önemlidir. Bir yazarın, fikrini, duygularını anlatmak için kullandığı özel anlatış biçimi olan üslûp okurun kurgusal gerçekliklerle nasıl bir çerçevede iletişime gireceğini belirler. Üslûp konusu çocuk edebiyatı

açısından düşünüldüğünde yapıtta ortaya konan sorunlar, çatışmalardan çok bunların nasıl bir yaklaşımla çözüme kavuşturulduğu daha büyük bir önem taşımaktadır.

Özdemir’e (1991: 58; 2000: 32) göre iletişimsel bir etkinlik olarak tanımladığımız okuma eyleminin gerçekleşmesinde temel öğelerden biridir okur. Yazar, nasıl yaratıcı ve gönderici ucu oluşturuyorsa, okur da alıcı ve yorumlayıcı ucu oluşturur. Okuma edimi üzerinde düşünenler, okurun tutumunu, kişiliğini, kitaplar ve yazılar karşısındaki yaklaşımını betimleyip açıklamaya çalışmışlardır. Okur, metnin anlaşılması için gereken çabayı gösteren kişidir. Başka türlü söylersek, basılı ve yazılı sayfaya bakarak onunla iletişim sürecine giren kişidir okur.

Güneş’e (2010: 4) göre okuyucunun anlamları zihninde kolayca yapılandırması için okuma amacını belirleme, ön bilgilerini harekete geçirme, tahminler yapma, sorgulama, değerlendirme, anlamasını kontrol etme gibi işlemleri yapması gerekmektedir. Bu işlemler okuma hızını ve anlamayı da geliştirmektedir.

Günay’a (2007: 21) göre metnin anlamı, “okuma” edimiyle ortaya konulur. “Okuyucu” kavramı, bir metin karşısında var olur. Yani daha önce yazılmış bir metnin karşısında bulunan, onu algılamaya hazırlanan, anlamlandıran kişiye okur (ya da okuyucu*) denir. Bu bakımdan süredizimsel (fr. Chronologique) bir sıralamada okuyucu, metnin oluşumundan sonra vardır. Okumak, metnin yazarı tarafından daha önceden kodlanmış bilgilerden yola çıkarak, okurun ya da okuyan kişinin bir anlam oluşturma etkinliğidir. Her durumda metnin yazılması, okuma ediniminden önce gelen bir aşamadır. Okur, bir bakıma, metnin yazar tarafından sonlandırılması ile var olan, metnin anlamsal olarak var olmasına katkı sağlayan, yardımcı olan ve anlamsal yapısını oluşturan bir kimliktir.

* Teknolojideki gelişmelere bağlı olarak, *okur* ile *okuyucu* arasında bir ayrım yapılabilir. *Okuyucu* daha çok görsel ve işitsel kayıtları (lazer disk, plak, optik, video vb.) duymamızı veya görmemizi sağlayan gereçler için kullanılır. Bir yazılı metin karşısında okuma edimini yapan birey içinse *okur* terimi kullanılmalıdır. Bu bağlamda görsel okuma yapan biri için de “okur” demek yerinde olacaktır (Günay, 2007: 21).

Özdemir (1991: 23) okuma ediminin etkisini okunan yapıt ya da yaratının doğasına, özelliklerine bağlı olduğu gibi, okuma süreci içinde önemli bir öge olan okurun durumuna, okurun bilgi ve yaşantı birikimine de bağlılar. Bir kitap değişik okurlar üzerinde değişik etkiler yaratabilir. Çünkü her okur biraz da kendini okur her kitapta.

Gerçekte her okur, kendi kişisel konumuna, duygusal yapısına, düşünsel yetisine göre yaşar bir metni. Bu açıdan, bir bakıma, her okur kendini okur metinde (Göktürk, 2002: 134). Okuma, yazılı ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma sürecidir. Anlam ne yalnızca kitabın kendisinde, ne de içinde bulunulan ortamdır. Şu hâlde anlam okuyucunun rehberliği ve diğer unsurların da yardımına dayanan bir etkinliğin, etkileşimin sonucu oluşturulmaktadır. Söz konusu etkileşimde, okurun daha önce okudukları, izledikleri, yaşadıkları, kültürel birikimi, inançları ve değer yargıları gibi birçok faktör etkilidir (Coşkun, 2002: 232).

Yazarlık nasıl bir yazma donanımı gerektirirse okurluk da bir okuma donanımı gerektirir (Özdemir, 2000: 33). Okurluk donanımı, bireyin metin karşısındaki yeterliliğini ifade eder. Okuma sırasında okur, söylenenden söylenmeyi çıkarabilir; yazarın, metnin gereçler donanımında yer alan değişik öğeleri seçmesindeki ilkeyi görebildiği an, daha önce sözünü ettiğimiz, metnin derindeki temel kavramlar örgüsüne varmış olur (Göktürk, 2002: 71).

Manguel'e (2001: 20) göre yine de her defasında anlamı kavrayan okurdur. Bir nesne, bir olay ya da bir yerde olası bir okunabilirlik olgusunu fark eden okurdur. Bir işaretler sisteminde anlamın varlığını fark edip, onu çözebilen okur olmaktadır. Bizler ne olduğumuzu ve nerede olduğumuzu görebilmek için sürekli kendimizi ve çevremizi okuyoruz. Anlamak ya da anlamaya başlamak için okuyoruz. Okumadan yapamıyoruz. Okumak, neredeyse nefes almak kadar temel bir işlevimiz.

Göktürk'e (2002: 115) göre okur, metindeki her şeyi olduğu gibi almak zorunda değil, aldığı şeyleri bir çatıda birleştirmek zorundadır. Metnin okura ilk

yabancılığının giderilmesi, metindeki değişik görüşlerin kaynaştırılması ile olur böylece. Bilmediğine bu yapı aracılığıyla açılır okur. Okuma süreci boyunca, metnin önceki kesimleri, kimi yerde izlek, kimi yerde kavrayış çevrenine dönüşür.

Bu bağlamda, Grabe'e (1991) göre bir okurun okuma sürecinde okuma edimine ilişkin işlemleri yerine getirebilmesi için yani bu süreci yaşayabilmesi ve metni anlamlandırabilmesi için,

- Otomatik tanıma becerileri,
- Sözcük dağarcığı ve yapı bilgisi,
- Metin şeması bilgisi,
- İçerik ve dünya bilgisi,
- Bireşim ve değerlendirme becerileri,
- Üstbilişsel bilgi ve beceri denetimi, gibi bilgi/becerilerine sahip

olması gerekir (Akt. Ülper, 2010: 6).

Ülper'e (2010: 7) göre 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 sergiler ya da sergilemez.

Gür ve Kurtul'a (1996: 57-58; Akt. Genç, 2004: 84) göre okuma edimi okuma duyarlılığının geliştirilmesini ve okuyucunun bilinçlendirilmesini koştulamaktadır. Okuyucu okuma kurallarını bilmeden bilinçli bir okuma da yapamaz. Okuyucuya düzen nasıl okuyacağını bilmesidir. Bir betiğin çözümlenmesinde bilinçli okurdan beklenenler şunlardır:

- o Okuma teknikleri
 - Tanıma,
 - Göz atma alıştırmısından tarama alıştırmasına,
- o Amaç nasıl yansıtılmakta,
 - Metnin hedefi ve işleyişi,
 - Metnin düzenlenmesi: farklı yapı kalıpları,
 - Duruma uygunluk

- o Anlamın kavranması,
 - Metne dilsel olmayan yaklaşım,
 - Metne dilsel Yaklaşım
- o Metnin Değerlendirilmesi.

Bu durumda Eco (1991: 32) her metnin bir Örnek Okur öngördüğünü söylemenin, kuramsal olarak ve bazı durumlarda da, açık bir biçimde, bunun gerçekte Masum Örnek Okur (anlamlayıcı) ve Eleştirici Örnek Okur olmak üzere iki Örnek Okur öngördüğü anlamına geldiğini belirtir. Eco'ya (1991: 22-23) göre burada söz konusu olan sorun, yapıtın, alıcı açısından bir psikolojik, kültürel ve tarihsel beklentiler dizgesini öngörmekle birlikte, James Joyce'un *Finnegans Wake*'de bir "ideal okur"("Ideal Reader") olarak adlandırdığı şeyi, nasıl kurmaya çalıştığını anlamaktı.

Göktürk'e (2002: 132-134) göre okuma edimi, baştan sona, önümüzdeki metni okuma yaşantımızın geçmiş, şimdi, geleceği arasında bir etkileşimdir:

Okurun bilinci metnin bir aşamasında, beklentisiyle uyuşmayan türden bir durum ya da olgu ile karşılaştığı an, bellek aracılığıyla hemen metnin öncesine uzanır. Yeni durumun metniçi bir art-alana bağlanması çabasıdır bu. Yalnız, bu çaba ile şimdi varlık kazanan her anlam kesin değil, sonraki okuma aşamalarında değişmeye açıktır. Bütün gazete romanları, polis romanları, güdüm-kurgusunun okurun bu etkinliği üstüne temellendirilmesine en yalın örneklerdir. Bir polis romanı okuru, kaç kez tam yakaladığını sanır suçluyu, ama hep yanıldığını anlar, yeniden başlar işe. Bu süreç sonunda kendisine yabancı birtakım gerçeklerle yaşantı biçimlerini de metnin güdümü aracılığıyla özümleyebilir okur. Onun metne katkısı oranında, metin de ondaki yaşantı birikimini belli ölçüde büyütür. Geleceğe bakışını değiştirir, geçmişe bakışını değiştirir. Bir sanat yapıtının, insan yaşamındaki aydınlatıcı işlevi de bu etkisinden kaynaklanır.

Yıldız ve Akyol'a (2011: 796) göre iyi okuyucular daha çok okumaya eğilimlidir; çünkü okumak için daha fazla motivasyon sahibidirler. Bunun sonucunda da kelime hazineleri ve anlama becerileri gelişmektedir. Öte yandan, zayıf okuyucular okumaktan kaçınabilirler, bu da becerilerinin sürekli düşmesine yol açmaktadır. Böylece, sık okuyanlar ile okumaktan kaçınanlar arasındaki fark zaman içerisinde büyümektedir.

Gülerer ve Batur (2005: 88) ise iyi bir okuyucu olmanın temelinde okuduğunu net bir şekilde anlama anlayışı olduğunu belirtir. Okuyucu, kendine duyduğu özgüvenle daha kolay karar verme noktasına ulaşır. Bu durum bireyin olay ve durumlara eleştirel bir bakışla bakması sağlamaktadır.

Özbay'ın (2006: 165) da belirttiği gibi çocukların iyi bir okuyucu olarak yetiştirilmesinde gözetilmesi gereken temel ilkelerden birincisi, onların ilgilendiği konuları bilmek ve ilgilerini karşılayacak kitaplarla buluşmasını sağlamak olmalıdır. Bu nedenle iyi bir okuyucu olması beklenen öğrenciler için öğretmen ve aile iki önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Balcı, Uyar ve Büyükkız (2012: 966) okumanın bir alışkanlık haline dönüşmesi sonucunda, okuma eylemini gerçekleştirme sıklığına bağlı olarak farklı okuyucu tiplerinin tanımlanmaya çalışıldığı ifade eder.

Öte yandan, okuma alışkanlığı olan ya da olmayanı tanımlayabilmek amacıyla Amerikan Kütüphaneciler Birliği'nin (A.L.A., 1978: 3; Akt. Gürcan, 1999: 173) yaklaşımı örnek alınabilir. Bu yaklaşıma göre:

- *Çok okuyan okur*: 1 yılda 21 ve fazlası kitap okuyan kişi;
- *Orta düzeyde okur*: 1 yılda 6-20 arasında kitap okuyan kişi;
- *Okuyucu olmayan kişi*: Hiç kitap okumayan kişi.

Arı ve Demir (2013: 125) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde; öğretmen adaylarının yaklaşık %58.3'lük kısmının yılda ortalama 0-7 arası kitap okuduğunu göstermektedir. Orta düzey okuyucu dediğimiz 8-12 kitap okuyanların oranı %23.4 iken, 12 ve üstü kitap

okuyanların oranı ise %18.3'tür. Amerikan kütüphaneciler birliğini belirlediği ölçütlere göre öğretmen adaylarının yarısından fazlası az okuyan dediğimiz okuyucu kitlesine karşılık geldiği görülmüştür.

UNESCO okuma alışkanlığı ölçütlerini ise şu şekilde ifade etmektedir (Staiger, 1979; Akt. Duran ve Sezgin, 2012: 1654):

- *Üst Düzey Okuyucu*: Ayda 2 veya daha fazla kitap okuyan okuyucu,
- *Orta Düzey Okuyucu*: Ayda 1 kitap okuyan okuyucu,
- *Zayıf Düzey Okuyucu*: 2 ayda 1 veya daha az kitap okuyan okuyucudur.

Genç (2004: 85) okuma tekniğinin okuryazarın okuma edimini okurluk boyutunda taşıyan bir yol olarak ifade eder. Balcı, Uyar ve Büyükkız (2012: 966) göre okuryazar olma eskiden beri sürekli değişen şartlara uyum sağlamanın, kişisel gelişimin ve toplumsal gelişime katkı sağlamanın ilk koşulu olarak kabul edilmektedir. UNESCO okuryazar olma durumunu; bireyin, yaşamsal faaliyetlerini kolaylaştırmak için ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri öğrenecek; bu bilgi ve becerileri kendisinin ve toplumun gelişiminde sürekli kullanacak kadar okuma, yazma ve aritmetikte hünerli olması şeklinde açıklar. Yıldız vd. (2011: 741) ise okuryazarlıkla ilgili şu bilgileri verirler:

Kişinin yazılı işaretleri tanımayı ve kullanmayı en basit şekilde anladığı zaman başlamaktadır. Ancak çok sınırlı olan bu ölçütler zamanla değişmeye başlamıştır. UNESCO tarafından 1951 yılında yapılan tanımda okuryazar, günlük hayatı ile ilgili basit ve kısa bir cümleyi anlayarak okuyup yazabilen kişi olarak ifade edilmiştir. Yine UNESCO tarafından 1965'de yapılan toplantıda fonksiyonel okuryazar kavramı gündeme getirilmiştir. Bu noktada “fonksiyonel okuryazar” kavramında bahsedildiğini görürüz. Fonsiyonel okuryazar, yaşadığı grupta ve tüm faaliyetlerinde aktif bir rol oynayabilecek şekilde bilgi ve beceriye sahip olan kişi olarak tanımlanmıştır. Fonksiyonel okuryazarlık insanların bir dili konuşmasını, okumasını ve anlamasını gerektiren bir uygulamadır. Diğer taraftan okumaz yazmazlık, herhangi bir dilde

okuma ve yazma yoksunluğu anlamında literatürde yer almaktadır. Fonksiyonel okumaz yazmaz ise, toplumsal ve bireysel yönden gelişebilmesi için gerekli olan okuma yazma ve hesap yapma becerilerine sahip olmayan, içinde yaşadığı toplumda okuma yazma ile ilgili görevlerini yerine getiremeyen kişi olarak ifade edilmektedir. Fonksiyonel okuryazarlık üzerine yapılan araştırmalardan hareketle bu olgunun iki yönüne işaret eder. Birincisi kişilerin bu beceriye sahip olup olmamasını vurgulayan kişisel boyut; diğeri ise, bireylerin onu kullanmasını ve bağlamı vurgulayan sosyal boyuttur. Bu ikinci yaklaşıma göre fonksiyonel okuryazarlık kişisel bir problem olmaktan çok onun sosyal boyutunun kapsayıcı çerçevesiyle ilişkilidir. Bu becerilerin varlığı veya düşüklüğünün temel göstergesi onu sınırlayan sosyal boyutla alakalıdır. Bu becerileri yönetmede güçlük gösteren herkes fonksiyonel okumaz yazmaz olarak tanımlanmıştır.

Coşkun'a (2002) göre okuma becerisi, zaman zaman okuma yazmayı öğrenmiş olma "okur-yazarlık" anlamında kullanılmaktadır. Oysa ilk okuma, okuma becerisinin sadece başlangıcıdır. Bu yüzden, "okuyabilme"yi okuma becerisiyle bir tutmak doğru değildir. Yazara göre okuma yazma öğrenilmiş olsa bile, bu temel beceri, ancak sürekli kullanıldığı ve geliştirildiği zaman bir değer taşır. İlk okumada amaç okumayı öğrenmektir, fakat daha sonra öğrenmek için okuma gerçekleşir. Yani okuma, bir amaç değil, yeni bilgilere ulaşmak için kullanılan bir araçtır. Okumanın sadece okuma-yazmayı bilmekten ibaret olmadığına işaret etmek için son dönemlerde "işlevsel okur-yazarlık" kavramı kullanılmaya başlanmıştır.

Kurbanoğlu ve Akkoyunlu'ya (2001: 82) göre geleceğin başarılı bireyleri, bilgiye ulaşabilen, bilgiye ulaşmada teknolojiyi kullanabilen, problem çözebilen ve kendi kendine öğrenebilen bireyler olacaktır. Bilgi toplumları artık, yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bilgi çağında yetişen her öğrencinin, bireyin, öğrenmeyi öğrenme temel becerisine, yani hızla değişen bilgiye çeşitli kaynaklardan ulaşma, bu bilgiyi değerlendirme ve kullanma becerisine sahip olması gerekmektedir. Başka bir deyişle, bilgi çağında bilgi okuryazarı bireylere

gereksinim duyulmaktadır. Bilgi okuryazarı bireyler gereksinim duydukları bilgiyi bulabilir, buldukları bilgiyi etkin bir şekilde kullanabilir, bilgiyi değerlendirebilir, yeniden düzenleyebilir, tüm bunları yaparken teknolojiyi etkili olarak kullanabilirler. Freire ve Makedo'nun (1998; Akt. Yıldız vd., 2011: 757) de belirttiği gibi okuryazarlık özgürleştirici bir proje olarak görülmelidir.

Bunun yanında, Yıldız'a (2013: 1474) göre okuma becerisi bakımından iyi durumda olan öğrenciler metinlerden kaynaklanan güçlüklerle baş edebilmekte, okuma becerileri sayesinde gerekli bilgileri metinden öğrenerek hem bilişsel-akademik hem de okuryazarlık becerilerini geliştirebilmektedirler.

Duran ve Sezgin'e (2012: 1659) göre öğretmenler öğrencilerine, temel okuryazarlığın okuma alışkanlığına dönüşmemesi hâlinde bir anlam ifade etmediğini, kitap okumanın öğrenim sürecinin bir parçası olduğunu ve yaşam boyu sürmesi gerektiğini sürekli anlatmalıdırlar. Susar Kırmızı'ya (2012: 2355) göre okur-yazar olarak öğrenme sürecini tamamlamış olmak tek başına bir anlam ifade etmemektedir. Kendini yenilemeyen, çağın gereklerine uygun bir şekilde yaşamayan birey, birçok zorlukla karşılaşacaktır. Kendini yenilemenin en temel yolu ise iyi bir okuma alışkanlığına sahip olmaktır.

Çelenk'e (2006) göre modern toplumsal hayatın gelişmesiyle, okur ve yazar olmanın önemi artmış, okuryazarlık oranları çağdaş gelişmenin bir ölçüsü olarak görülmeye başlamıştır. Bugün artık okuma ve yazma becerisine sahip olma, bireyin toplumsal, ekonomik, yurttaşlık görev ve sorumluluklarına hazırlanmasının bir yolu olarak görülmektedir.

2.1.2. Okumayı Etkileyen Faktörler

Temizkan'a (2007: 19) göre okuma her şeyden önce bireyler arasındaki iletişimi sağlamaktadır çünkü okuma geniş çapta bir iletişim sürecini kapsamaktadır. İletişim süreci kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve geri bildirim unsurlarından oluşmaktadır. Okuma etkinliği de bir iletişim süreci olarak düşünülebilir. Kaynak yani yazar, duygu ve düşünce dünyasındaki mesajları bir metin şeklinde ve bir kanal

aracılığı ile (dergi, gazete, kitap vb.) okura iletir. Okurun metni okuduktan sonraki tepkisi ise geri bildirimdir.

Okuma, bilgi edinmede ve öğrenmede kullanılan en önemli etkinliklerin başında gelmektedir. Bu etkinlik, hayatın sadece belirli bir bölümüyle ya da eğitim-öğretim süreciyle sınırlandırılmaz. Hayatımızın ve kişiliğimizin şekillenmesinde, gelişmesinde okuma önemli bir unsurdur. Daha da önemlisi okuma, bu noktada önemli bir önkoşul olarak yerini alır.

Başta temel bilgileri edinmesiyle ve kişilik gelişimiyle birlikte okuma alışkanlığı bireye kendini gerçekleştirme imkânı sunar. Takip eden süreçte okuma, bireye, entelektüel ve düşünsel beceriler kazandırır. Böylesi kazanımlar ancak okumayla edinilebilir.

Okuma gelişigüzel değil, belirli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen bir eylemdir. Bilgi edinmek için, sınırlı ve özel bir bilgiyi bulmak için, eğlenceli ve hoş vakit geçirmek için vb. gibi faktörler, yerine ve zamanına göre okumanın amaçlarını oluşturmaktadır. Bunların dışında okumanın her yerde ve her zamanda geçerli olan anlama gibi bir amacı bulunmaktadır. Bamberger'e göre (1973: 13) okumayı öğrenmenin dört amacı bulunmaktadır. Bu dört amaç, bireyin hayatında şu yönlerden önem taşımaktadır:

1. Bireyin okuma kapasitesinin kendi gelişimi üzerinde maksimum etki yaratması ve kendini gerçekleştirmeye yönlendirmesini sağlayacak şekilde en geniş kullanımının desteklenmesi.
2. Okumanın öğrenme ve sorgulama aracı olduğu kadar dinlenme ve kaçış için etkin kullanımı.
3. Öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerinin sürekli olarak geliştirilmesi.
4. Okumaya olan yaklaşımın kişinin hayatı boyunca değişik türlerde ve farklı amaçlar için okuma yetisini koruyacak biçimde desteklenmesi, teşvik edilmesi (Akt. Temizkan, 2007: 20).

Okuma, bireysel gelişime olduğu kadar toplumsal gelişime de önemli katkılar sağlar. Çünkü toplumsal gelişmenin öncülü bireysel gelişmedir. Toplumu oluşturan bireylerin kişisel ve meslekî becerilerinde yeterli ve donanımlı oluşları toplumsal kalkınmanın kilometre taşlarını oluşturacaktır. Bireyin yetişmesinde okumanın etkisi inkâr edilemez. Bu denli hayatî öneme sahip okumanın bazı faktörlerden etkilendiği bilinmektedir. Okumayı etkileyen bu faktörleri çeşitli araştırmacılar farklı şekillerde açıklamaya çalışmışlardır.

Gül'e (2013: 23-24) göre okuma sürecinin her anında etkili iletişim kurmak, bilmediğimiz şeyleri öğrenmek, güzel vakit geçirmek, eğlenmek gibi amaçlarımız vardır. Bu amaçlar sosyal, duyuşsal ve bilişsel olarak üç grupta incelenebilir:

Kitap Okuma Amacının Sosyal Boyutu: İnsan sosyal bir varlıktır. Toplumsal yaşamda sürekli iletişim halinde olan insanın etkili bir iletişim için anlama ve anlatmaya dayalı becerilerinin gelişmesi gerekmektedir. Bu beceriler içinde önemli yere sahip olan anlama becerisinin gelişmesi de “okuma” amaçlarımızı önceden belirlememizi gerektirir.

Okuma amaçlarının sosyal boyutuna inildiğinde bireyin kimi zaman saygılı-görgülü olmak, kültürlü olmak, cahil kalmamak için okuduğu görülmektedir kimi zamansa günceli takip etmek için, takdir edilmek, onaylanmak, meslek sahibi olmak gibi sayısını artırabileceğimiz kazanımları elde etmek için okumaktadır.

Kitap Okuma Amacının Duyuşsal Boyutu: Duyuşsal hedefler, bireyin ilgilerini, tutumlarını, akademik özgüvenini, güdü düzeylerini; başka bir deyişle bu alan, sevgi, korku, beğenme, takdir etme, hayranlık duyma, değer verme gibi duygusal yönlerin baskın olduğu alandır.

Kitap Okuma Amacının Bilişsel Boyutu: İnsanoğlunun doğumundan itibaren yaşadığı çevreyi, insanları, olayları bilme isteği bilgiye erişme konusunda farklı yöntemlere başvurmasını sağlamıştır. Kitap okumayı bilişsel becerilerinin artması ve öğrenme amacıyla okuma etkinliğini gerçekleştiren öğrenciler bilişsel

süreçlerde farklı amaçlar gütmektedir. Öğrenci bilginin bilme, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme aşamalarının herhangi birini ya da birden fazlasını okuma amacı olarak belirleyebilmektedir.

Öğrencinin bilişsel olarak güttüğü amaçlardan bazıları şunlardır: yazılılarda başarılı olmak, test çözme başarısının artması, kelime hazinesinin gelişmesi, bilmek, anlamak, konuşma yeteneğinin gelişmesi, yeni kavramlar öğrenmek...

Demirtaş ve Süğümlü'ye (2013: 154-161) göre yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç, şu başlıklar altında özetlenmiştir:

1. Duyuşsal Faktörler
 - 1.1. Okumaya Güdülenme/Okuma Motivasyonu
 - 1.2. Okuma Tutumları
2. Fizyolojik ve Bilişsel Faktörler
3. Sosyal Faktörler
 - 3.1. Aile
4. Okul-Kütüphane-Öğretmen
5. Okul ve Öğretmen
6. Çevre ve Öğrenme Ortamı
7. Medya

Ülper (2010: 55-96) bu süreci Okuma Anlamlandırma Sürecini Etkileyen Etmenler başlığı altında toplamıştır. Okuma anlamlandırma sürecini etkileyen bilişsel/üstbilişsel etmenler, okuma sürecinde okurun zihninde gerçekleşenler ve okurun bilişsel işlemlerin farkında olması ve bilişsel işlemleri yönlendirebilme becerisidir. Okuma anlamlandırma sürecini etkileyen duyuşsal etmenler, okurun metin karşısındaki ilgi, güdü ve tutum vb. özellikleridir. Okuma anlamlandırma sürecini etkileyen metinsel etmenler ise, okuma anlamlandırma sürecinde bir okurun okuduğu metni anlamlandırabilmesinde etkili olabilecek etmenler olarak sınıflandırılmıştır:

1. Okuma Anlamlandırma Sürecini Etkileyen Bilişsel/Üstbilişsel Etmenler
 - 1.1. Biçimsel Şema
 - 1.2. Dilsel ve İçeriksel Şema
 - 1.3. Akıcılık (Akıcı Okuma)
 - 1.4. Çalışma Belleği
 - 1.5. Okuma Anlamlandırma Stratejileri
2. Okuma Anlamlandırma Sürecini Etkileyen Duyuşsal Etmenler
 - 2.1. Okurun Güdüsü
3. Okuma Anlamlandırma Sürecini Etkileyen Metinsel Etmenler
 - 3.1. Okunabilirlik
 - 3.2. Tutarlılık

Akca (2008: 25-26) “Okuma Alışkanlığını Etkileyen Faktörler” diye adlandırdığı bu süreci, okuma alışkanlığının gelişimini ilerletmek ya da ortadan kaldırmak için bazı etkenler olarak tanımlamaktadır. Bunlar:

Fiziksel Faktörler: Okumanın fizyolojik faktörleri, görme, işitme yetenekleriyle, beyin ve hafızanın işleyişiyle ilgilidir.

Bilişsel Faktörler: Genel olarak da okuma ve bilişsel gelişim arasında önemli derecede bir ilişki bulunmuştur. Okuma başarıları düşük olan ve yaşlılarına göre yavaş öğrenen öğrenciler üzerinde yapılan deneysel bir çalışmada öğrencilerin bilişsel gelişimlerini artırmak amacıyla oluşturulmuş uygun eğitim ortamları hazırlandığında, okuma başarılarının yükseldiği görülmüştür.

Bilişsel gelişim ve okuma arasındaki ilişki iki şekilde ele alınabilir; birincisi okuma becerisinin kazanılmasında bazı özel bilişsel becerilerin gerekliliği; ikincisi ise okuyucu için okuma eyleminin bilgi ve beceri ediniminde önemli bir güç olmasıdır. İlk okuma öğretiminin amaçlarından biri de okuma becerisini kazandırmaktır. İlk okumadan sonraki eğitimde okuma, amaç değil; yeni bilgilere ulaşmak için bir araç haline gelir. Okumayı olumlu veya olumsuz yönde

etkileyebilecek bilişsel faktörler; zihinsel yaş ve zeka, görsel ve işitsel ayırım yapabilme, algısal gelişim ve muhakeme yetenekleridir (Akca, 2008).

Çevresel Etkenler: Okuma güçlüğüne neden olan faktörlerden biri de çevresel faktörlerdir. Genel olarak bu başlık altında sosyo–ekonomik ve kültürel faktörler alınmaktadır.

Özbay’a (2009: 9-10; 2009a: 5-7) göre okuma, görme ve seslendirme yönüyle fiziksel; kavrama yoluyla da zihinsel bir süreçtir. Okumada başarılı olmak için bu iki sürecin birbiriyle eşgüdüm içerisinde çalışması gerekir. Okuma eğitiminde yapılacak çalışmalarda bunu dikkate almak gerekir.

1.1. Fiziksel Unsurlar (Araç)

- a. Göz Hareketleri
- b. Netlik Alanı (Aktif Görme Alanı)
- c. Netlik Açısı
- d. Okuma Mesafesi
- e. Ses Organları

1.2.Zihinsel Unsurlar (Amaç)

- a. Görüntüleme Merkezi
- b. Görüntü Tanıma Merkezi
- c. Görüntü Yorum Merkezi
- d. Okuma Merkezi

Özbay’a (2009: 11) göre göz aracılığıyla alınan görüntü, okumanın zihinsel unsurları olarak adlandırılan bu merkezler arasında çok hızlı bir dolaşımdan sonra tanınır, yorumlanır ve anlamlandırılır. Yeni bilgilerin tanınmasında önceki bilgilerin ve tecrübelerin önemi büyüktür. Beyindeki görüntü tanıma merkezinden sonra görüntü yorum alanına gelen kelime, hafızadaki bilgi ve tecrübeler aracılığıyla anlaşılır. Kelime metin içinde bağımsız değildir. Öncelikle cümle içinde bir anlam

kazanır ve anlamın parçası olur. Daha sonra cümleler paragrafı, paragraflar da metni oluşturur. Okumanın amacı bütün metni kavramaktır.

Bu unsurların yanı sıra okuma eğitiminde çevresel faktörlere dikkat çeken Özbay’a (2006a; 2009a) göre öğrencinin içinde bulunduğu çevre imkânları, yaşadığı ortam ve sosyo-ekonomik düzey, onun hayatını doğrudan etkilemekte; eğitim öğretim faaliyetlerine yön vermektedir. Kimi araştırmalarda çevresel etmenlerin çocukların akademik benlik tasarımları üzerinde de olumlu bir etki yarattığı bilgisine yer verilmektedir. Burada çevre ile ilgili olarak,

- Aile
- Arkadaş Çevresi
- Kitap-Kütüphane
- Okul-Öğretmen imkânları ele alınmıştır.

Benzer bir görüşle Yılar (2012: 56-58) da okumanın unsurlarını şu şekilde sınıflar:

A. Okumanın Fiziksel Unsurları

Duyu organları ile yazılı iletişimlerin tanınması, kısacası; okumanın aracıdır.

1. Göz ve Göz Kasları
2. Aktif Görme Alanı
3. Netlik Açısı
4. Okuma Mesafesi

B. Okumanın Zihinsel Unsurlar

Tanınan ve duyu organları ile beyne gönderilen iletilerin beyinde çözülüp anlam kazanması, okumanın amacıdır.

1. Görüntü Merkezi
2. Görüntü Tanıma Merkezi
3. Görüntü Yorum Alanı
4. Okuma Merkez

Akar (2009) okumanın fiziksel ve zihinsel unsurlarına değindikten sonra bu noktada sosyolojik unsurların da varlığına işaret eder. Akar'a (2009: 9) göre okuma, görme ve seslendirme yönleriyle fiziksel; anlama ve yorumlama yönleriyle zihinsel; toplum, iletişim ve insan ile ilgili yönüyle ise sosyolojik bir kavramdır. Sağlıklı bir okuma için bu üç unsur birbiriyle bağlantılı olmalıdır.

Fiziksel Unsurlar: Okumanın fiziksel unsurları dendiğinde; kaynaklarda göz, göz kaslarının hareketleri, ses ve işitme organları sayılmaktadır. Çeşitli kaynaklardan edinilerek toplanan bu unsurlar şu şekilde sıralanmıştır:

1. Göz Hareketleri
2. Netlik Alanı
3. Netlik Açısı
4. Okuma Mesafesi

Burada belirtildiği üzere göz ve göz hareketleri dışında, ses organları da okumayı etkileyen fiziksel unsurlar içine girer.

Zihinsel Unsurlar: Okumanın zihinsel unsurları konusunda farklı görüşler öne sürülmüştür. Okumak, kelimeleri veya cümleleri görmek değildir. Okumanın zihinsel unsurları konusunda eğitimcilerin üzerinde durduğu kavramlar şu şekilde sıralanmıştır:

1. Görüntüleme merkezi
2. Görüntüyü tanıma merkezi
3. Görüntü yorum merkezi
4. Okuma merkezidir.

Sosyolojik Unsurlar: Okumanın sosyolojik unsurları üzerine eğitimci ve yazarlar tarafından bazı görüşler öne sürülmüştür: İnsan, toplum içinde yaşayan sosyal bir varlık olmakla beraber, çevresi ile iletişim içerisinde olmak zorundadır. İletişim sayesinde çevresinden haberdar olur ve kendini geliştirir. Bunun yanında ister istemez çevresinden etkilendiği zamanlar da olur. Belli bir eğitim seviyesine

gelmesinde aldığı eğitim kadar, içinde bulunduğu çevrenin şartları da önemli yer tutar. Çevre ile kastedilen, kişinin ailesi ve yakınlarıdır.

Bu unsurları “Okuma, Anlama ve Anlamlandırma” başlığı altında ele alan Ertürk (2008: 28-33) benzer şekilde okumanın fizyolojik ve zihinsel unsurlarından bahseder. Diğer sınıflamalardan farklı olarak ise, okumanın psikolojik de bazı unsurları olduğunu belirtir.

Fiziksel Unsurlar: Okuma eylemi, göz vasıtasıyla gerçekleşir. Okuma esnasında göz, satır üzerinde bakışlarını belirli noktalarda durdurarak, sıçrayarak ilerlemektedir. Okumanın fizyolojik boyutunda göz ve göz kasları yer alır.

Okumanın fizyolojisi hakkında yapılan tüm bu açıklamalar doğrultusunda, göz ve göz kaslarının hareketleri ve okumayla ilgili olarak bazı kavramlara yer verir:

1. Göz Hareketleri
2. Göz Duruşları
3. Netlik Alanı (Aktif Görme Alanı)
4. Göz Uzaklığı
5. Netlik Açısı
6. Okuma Mesafesi

Zihinsel Unsurları: Okuma, algılama, ilişki kurma, eleştirme, değerlendirme, yorumlama, anlamlandırma, muhakeme etme gibi bir takım zihinsel etkinlikleri içeren karmaşık bir süreçtir. Gözle algılanan bilgilerin değerlendirilmesi ve anlamlandırılması zihinde gerçekleşir. Okuma eyleminin gerçekleştiği yer zihindir. Çünkü okuma zihinsel bir etkinliktir. Gözler ve kulaklar zihnin dış dünyaya açılan kapılarıdır. Göz, yazıyı görür ve bunu beyne iletir. Asıl manada okuma burada gerçekleşir. Göz vasıtasıyla dışarıdan gelen semboller burada zihinsel birtakım işlemlere sokulur ve bu işlemlerin sonucunda okuma eylemi gerçekleşmiş olur. Okuma sırasında beynimizde başlıca şu merkezlerde değerlendirilmektedir:

1. Görüntü,
2. Görüntü tanıma,

3. Görüntü yorum alanı,
4. Okuma.

Ertürk (2008: 33), Göğüş'ten (1978: 61-62) hareketle okumanın zihinsel gelişimini şöyle anlatır: “Bildiğimiz bir sözcüğün zihnimizde, kendi biçimiyle ilgili görsel bir imgesi vardır. Göz, sözcüğü görür görmez, bu imge ile tanır. Görsel imge, zihnin gene daha önce kazandığı anlam imgesini uyandırır; böylece anlam kavranmış, algılanmış olur. Sözcüğün zihinde bir de devimsel imgesi vardır; zihin ve örgenler bunu, sözcüğü söyleyerek kazanmışlardır.”

Ertürk'e (2008) göre zihnimizin bu şekilde okuma eylemini gerçekleştirmesi onun gelişmesini sağlar. Bu sayede zihnin, işlem yapma, analiz sentez yapma, problem çözme, değerlendirme, anlamlandırma becerileri de gelişmiş olur. İnsan okuyarak gelişme gösterir, zihinsel olarak yükselişe geçer, bir mesafe kat etmiş olur. Bu zihinsel yükseliş ile anlayışı ve kavrayışı gelişir, ufku ve hayata bakış açısı genişler. Zihin okuduğu her yazıdan bir çıkarımda bulunur ve okuyan insan bu çıkarımları benimseyerek yaşamına adapte eder, bu sayede kendi değerler sistemini kurar. Böylece okuyan insan hayatında daha bilinçli kararlar alır, başarılı ve kaliteli bir yaşam elde eder.

Okumanın Psikolojik Unsurları: Okuma, ayrı ayrı pek çok bileşenden oluşan karmaşık bir süreçtir. Okuma eylemi, fizyolojik bazı etmenlere bağlı olduğu gibi, psikolojik etmenlere de bağlıdır. Okumanın psikolojik boyutu içerisinde; bireyin okumaya yönelik beslediği ilgi, sevgi, korku, nefret, tutum ve güdülenmişlik gibi bazı unsurlar yer alır. İyi bir okuma becerisine sahip olmakta bireyin psikolojik yönünün de çok büyük etkisi vardır. Herhangi bir okuma metnini okuyan kişi onu kendi kişiliği, kendi değer yargıları, duygu ve düşünceleri bunun yanında da geçmiş yaşantılarıyla anlamlandırır. Dolayısıyla bireyin duygusal yönden eristiği olgunluk düzeyi okuma sürecinde yer alan bileşenlerden bir tanesidir.

Okuma ile ilgili pek çok araştırma yapan Oğuzkan (1962: 25; Akt. Ertürk, 2008: 34) okuma üzerinde etkisi görülen psikolojik faktörleri; “zihni olgunluk, hissi olgunluk ve sosyal olgunluk” olmak üzere üç kategoride sınıflandırır.

Okumayı etkileyen faktörleri diğer araştırmacılardan farklı olarak ele alan Arıcı’ya (2008: 33-36) göre okuma,

1. Okuma ve Anlama
2. Okuma ve İletişim
3. Okuma ve Motivasyon başlıkları altında şu şekilde değerlendirilmiştir:

Okuma ve Anlama: Anlam, okuma açısından kilit sözcüktür. Bir çocuk, eğer sözcükler konusunda mükemmel olmasa dahi okuduğunun anlamını genel olarak çıkarabiliyorsa ortaya ciddî bir sorun yoktur. Okuma becerisi şu bileşenlerden oluşmaktadır:

1. Kelime Bilgisi
2. Okuduğunu Anlama ve Organize Etme Becerisi
3. Okuma Hızı

Okuma ve İletişim: Okuma nihaî olarak bir iletişim kurmadır. İletişimin meydana gelmesi için şu üç ögenin bulunması gerekir. Bunlar verici, ileti ve alıcıdır. Nasıl ki konuşma bir iletişim süreciyse, okuma da bir iletişim sürecidir.

Okuma ve Motivasyon: Motivasyon veya güdü diye adlandırılan terim, kişiyi herhangi bir işi yapmaya iten bir iç dürtü, arzu, heyecan olarak tanımlanabilir. Motivasyon olmadan bireyin hemen hemen hiçbir işte başarılı olamayacağı herkesçe malumdur. Hele hele okuma gibi son derece dikkatli, uyanık ve istekli yapılması gereken bir etkinliğin motivasyonsuz gerçekleşmesi imkânsız denecek kadar zordur.

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin toplumsal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonuna önemli düzeyde etki ettiği görülmüştür. Özellikle sosyo-ekonomik olarak üst düzeyde bulunan öğrencilerin diğerlerine göre,

okuma motivasyonlarının belirgin bir şekilde yüksek olduğu belirtilmiştir (Arıcı, 2008).

Arıcı'ya (2008) göre öğrencinin okuma motivasyonunu etkileyen sadece aile ve çevre değildir. Bunların yanı sıra okulda okuma motivasyonu da en az onlar kadar etkilidir. Ayrıca, şu faktörlerinde okumada etkili olduğu belirtilmiştir:

1. Öğretmen Nitelikleri
2. İklim Değişkenleri
3. Öğretim Değişkenleri

Çetin (2008: 12-13) çalışmasında okumayı etkileyen unsurlar “Okumanın Boyutları” adı altında ele alır. Okumanın fizyolojik ve zihnî unsurlarının yanında, çevresel ve psikolojik unsurları da bulunmaktadır. İyi bir okuma becerisine sahip olabilmek, söz konusu unsurların uyum içerisinde gelişmesine bağlıdır.

Okumanın Fizyolojik Boyutu: Sessiz okumada “görme”, sesli okumada ise “görme ve seslendirme”, okumanın fizyolojik unsurlarını oluşturmaktadır. Göz ve göz kaslarının hareketleri ve okumayla ilgili olarak da “göz hareketleri, netlik alanı, netlik açısı, okuma mesafesi, ses organları” gibi kavramlar, fizyolojik unsurlar olarak belirtilmektedir.

Okumanın Zihnî Boyutu: Okumanın zihnî unsurları, fizyolojik unsurlar ile gerçekleşen görme eylemi sonucunda, görülenlerin zihinde algılanması ve kavranması sürecidir. Okumanın amacına ulaşabilmesi; okuyucunun okunanları anlayabilmesi, yorumlayabilmesi, eski bilgilerle yeni bilgileri karşılaştırabilmesi ve bir sonuca ulaşabilmesi, ancak zihinde gerçekleşen işlemlerle mümkün olur. Bu yönüyle zihnî unsurlar, okuma becerisinin temelini oluşturmaktadır.

Okumanın Çevre Boyutu: Aile, arkadaş çevresi, okul ve basını içinde barındıran çevre, bireyin okuma becerisini kazanması ve geliştirmesi sürecinde, etkili bir role sahiptir. Çevre ile bire bir ilişki içinde bulunan birey, çevrenin sosyo-ekonomik ve kültürel durumundan etkilenmekte, bu durum da onun eğitim-öğretim

faaliyetlerini olumlu ya da olumsuz şekilde yönlendirmektedir. Ayrıca, bireyin içinde bulunduğu çevrenin okumaya önem vermesi, onun okuma başarısını arttırmaktadır.

Okumanın Psikolojik Boyutu: Dökmen (1994: 9-10; Akt. Çetin, 2008: 13), okuma etkinliğinin, çok sayıda psikolojik sürecin katkısıyla ortaya çıktığını belirtmiş ve söz konusu bu süreçlerden belli başlılarını, şöyle sıralamıştır:

1. Okuma, bir iletişim sürecidir.
2. Okuma, bir algılama sürecidir.
3. Okuma, bir öğrenme sürecidir.

Kişinin fizyolojik özelliklerinin gelişmesi yanında, zihin ve duygu açısından da belli bir düzeye gelmesi gereklidir.

Arıcı (2008: 13-15) okumayı, “Okumanın Meydana Gelişi” başlığı altında 3 temel yönüyle değerlendirir. Bunlar:

1. Okumanın Fiziksel Yönü
2. Okumanın Zihinsel Yönü
3. Okumanın Toplumsal Yönü

Keskinkılıç ve Keskinkılıç’a (2005: 123) göre ise okumanın yönleri şu şekildedir:

Okumanın Fizyolojik Yönü: Her sözcüğün zihnimizde kendi biçimiyle ilgili görsel bir imgesi vardır. Göz, sözcüğü görür görmez, bu imge ile tanır. Sözcüğün zihinde bir de devimsel imgesi vardır. Zihin ve öğeler bunu sözcüğü söyleyerek kazanmışlardır. Gördüğümüzle, söylediğimiz arasındaki ayırma, göz-ses genişliği denir. Göz-ses genişliği için gördüğümüz yerin anlamına göre seslendiririz.

Okuma eyleminde ses yolunun da önemi çoktur. Hançere, dil, dudak seslendirmede görevlidir. Vurguları doğru ya da yanlış yapmak, tonlamayı tam ya da eksik uygulamak işitme organına dayanır. İç salgı bezlerinin tam görev yapmamları

durumunda, zihinde, durgunluk, gerilik, konuşmada, görmede eksiklik görülür. Bunun sonucunda da okumada aksaklıklar olur.

Okumanın Psikolojik Yönü: Öğrencinin, iyi bir okuma düzeyine kavuşmasında psikolojik yapısının da önemi vardır. Zihnin algılama ve düşünmede belli bir düzeye yükselmesi gerekir. Öğrencilerin duygusal olgunluğa kavuşturulması da önemlidir.

Okumanın Sosyolojik Yönü: Kişi belli bir kültür düzeyinde eğitildiği için, içinde bulunduğu çevrenin varlığı çok önemlidir. Okuma eğitiminin gelişiminde aile bireylerinin etkisi çok önemlidir. Aile içindeki bireylerin kültür düzeyleri, okuma alışkanlıkları çocuk üzerinde etki bırakır.

Görüldüğü gibi alan yazında okumayı etkileyen faktörler noktasında belli bir uzlaşıya varılamamıştır. Her araştırmacı kendine göre bir tanımlama ve sınıflama yoluna gitmiştir. Ama şu bir gerçek ki okumanın fiziksel, zihinsel, toplumsal, çevresel ya da psikolojik yönleri bütün çalışmalarda göz önünde bulundurulmaktadır. Yapılan bu çalışmada elde edilecek sonuçlarla birlikte alan yazında yapılacak “Okumayı Etkileyen Faktörler” sınıflamalarında duyuşsal verilerin de dikkate alınması ve bu verilerden faydalanılması beklenmektedir. Özellikle okur öz yeterliği çerçevesinde yeniden değerlendirilecek bu faktörlerin alan yazındaki bakışa yeni bir boyut getireceği ve bu noktada önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

2.1.3. Türkçe Öğretimi ve Okuma Kazanımları

Özbay ve Melanlıoğlu'na (2012: 88) göre bilginin sınırları aşan gücü, bilim ve teknolojinin ayak uydurulması zorunlu gelişimi ve bunlara bağlı olarak toplumların hayatında meydana gelen değişim yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerine de yansımaktadır. Eğitim, bireyin hayata hazırlanması; değişim ve gelişmelere uygun bilgi, beceri ve davranışlar kazanması; kendi kültürüne ve çağın gereklerine göre birikimler elde etmesi; benlik, kimlik ve kişiliğini oluşturmalarını sağlayan değer ve normlarla yetişmesi sürecidir.

Karabay’a (2013: 747) göre eğitim; öğretmen, öğrenci ve program öğelerinin birbirleriyle sürekli olarak etkileşimde bulunduğu bir sistemdir. Eğitim sisteminin etkililiği ve verimliliği bu üç ögenin belirli bir amaca doğru uyum içinde ilerlemesine bağlıdır.

Güneş’e (2012b) göre bilgi çağını yaşayan dünyamızda eğitim bir güçtür. Bu güce ulaşmanın en önemli anahtarı ise okumadır. Okuma; dil ve zihinsel becerileri geliştirme, düşünceyi zenginleştirme ve geleceği yapılandırma çalışmalarının başında gelmektedir. Kırkkılıç ve Maden’e (2009: 1424) göre ise insan bilgiyi duyu organları ile birinci elden, başkalarının deneyimleriyle ikinci elden veya her ikisi ile zengin yollarla edinebilir. Ancak öğretim faaliyeti ile edindiklerini beceri hâlinde edinmeli ve alışkanlığa dönüştürmelidir.

Güneş (2012a: 32) günümüzde hızla gelişen bilim ve teknoloji, insan beyninin üst düzeyde geliştirilmesini ve etkili kullanılmasını gerektirdiğini belirtir. Bu süreçte dil becerileri ile düşünme, anlama, sorgulama, sorun çözme gibi zihinsel beceriler çok önemli olmaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesi ve hayat boyu sürdürülmesinde eğitimin önemli bir yeri bulunmaktadır.

Güneş (2009b: 2-4) bireyin zihinsel kaynaklarını geliştirmesi ve etkili biçimde kullanılmasına zihinsel verimlilik diye adlandırır. Dil ve zihinsel becerilerden bazıları daha önemli olmakta ve geliştirilmesi zorunlu görülmektedir. Bunların başında “anlama” becerileri gelmektedir. Yazara göre anlama becerileri okul öncesi dönemde dinleme ve görsel okuma yoluyla, okuma yazma öğrendikten sonra ise okuma ve yazma yoluyla geliştirilmektedir. Bu nedenle zihinsel verimlilik için anlama becerilerini geliştirme üzerinde önemle durulmalıdır.

Güneş’e (2013a: 2) göre yenilikleri izlemek, kendini geliştirmek, öğrenme hızı ve niteliğini artırmak, hayal gücü ve yaratıcılığını geliştirmek, yaşam kalitesini yükseltmek, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirmek isteyen bireyler için bir zorunluluk olmaktadır. Emiroğlu ve Pınar (2013: 776) anlamamanın önemli basamaklarından olan okumayı; dinleme gibi bilgi alma yollarından biri olarak

belirtir. Okuma, sonradan kazanılan ve zamanla gelişen bir davranış bütünüdür. Eğitim kurumlarında geliştirilen bir beceri alanıdır. Güneş (2012b: 2) ise okumanın, görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç olduğunu ifade eder. Bu süreç çizgi ve harflerin algılanmasıyla başlamaktadır. Ardından dikkat yoğunlaştırılarak kelimeler tanınmakta, cümlelerin anlamı bulunmakta, ilgi duyulan ve önemli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, analiz-sentez, sorgulama, yorumlama, sorun çözme, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. İşlenen bilgiler bireyin ön bilgileriyle birleştirilerek yeni anlamlar oluşturulmaktadır.

Emiroğlu ve Pınar'a (2013: 776) göre anlama, okul öncesinde dinlemeyle, okuma-yazma öğrendikten sonra genellikle okuma yoluyla gelişmektedir. Bireyin anlama becerisi dinleme ve okuma yoluyla gelişmektedir. Bu becerilerle birey, yeni bilgilere ulaşır. Günümüz iletişim süreci, teknolojinin gelişmesiyle birlikte dinleme/izleme becerisini ön plana çıkarmıştır. İletişim kaynaklarına bakıldığında görselliğin ön plana çıktığı görülür. Görselliğin giderek önem kazanması, izlediğini anlama yeteneğini gerekli kılmaktadır. Okuma, yazıları ve yazıları desteklemek için kullanılan görsel öğeleri anlama etkinliğidir. Okuma esnasında sözcükler ve görseller okunup algılanır. Bu bakımdan okuma, fiziksel ve zihinsel öğelerin bir arada kullanıldığı karmaşık bir anlama becerisidir. Bu nedenle, okuma eğitimiyle birlikte anlama eğitimi üzerinde de önemle durulması gerekir.

Topçuoğlu Ünal ve Yeğen (2013: 1353) okumayı, yaşam mücadelesi veren bireyin yaşam felsefesi, insanı insan yapan temel vasıf olarak nitelendirilebilir. Okumayı yaşam felsefesi hâline getirmeyen bireylerin yaşamları da üretemeyen, düşüneyen, mücadele edemeyen veya bunları nasıl gerçekleştireceğini bilmeyen bir çerçevede sürer. Bu noktada Güneş (2012b: 14) şu görüşleri ifade eder:

İlk ve ortaokul öğrencilerinin zihin yönetimi becerilerini geliştirmek için dikkat toplama ve sürdürme, öğrenme becerilerini geliştirme, düşünmeyi zenginleştirme, anlamayı derinleştirme, hayal

gücünü genişletme çalışmaları yapılmaktadır. Ardından geliştirilen bu beceriler bir dersi öğrenme, gözden geçirme, problem çözme, yazılı ifade becerilerini iyileştirme, imlayı düzeltme, süreyi kontrol etme ve yönetme, kendini değerlendirme gibi etkinliklerde uygulanmaktadır. Böylece öğrencinin geliştirdiği zihin yönetimi becerilerini uygulamaya nasıl aktardığı kontrol edilmektedir. Okuma, öğrencilerin dil, zihinsel ve sosyal becerileri geliştiren önemli bir alandır. Okuma öğretiminde zihin yönetimi becerileri de önemli olmakta ve öğrencilerin gelişimine doğrudan katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin çeşitli derslerde başarılı olmaları, okuma ve zihni yönetme becerilerini geliştirmelerine bağlı bulunmaktadır. Bunun için öğrencilerin zihni yönetme becerileri geliştirilerek kendi zihinlerini yönetmeleri sağlanmalıdır.

Epçaçan'ın (2013: 1338-1339) okul yaşamının ilk yıllarında kazanılan okuduğunu anlama gücünün, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilediğini ifade etmektedir. Okulda kullanılan öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı, okunması gereken kaynaklar olması bunun bir nedeni olarak görülmektedir. Okuduğunu anlamada yetersiz olanların, diğer ders konularına ilgi duyabilmesi, ders kitaplarında okuduklarını anlayabilmesi ve dolayısıyla başarılı olması beklenemez. Bu nedenle okuduğunu anlama her bireyin mutlaka geliştirmesi gereken bir beceridir. Okuduğunu anlama becerisi gelişmemiş bireyler sadece Türkçe derslerinde değil diğer derslerde ve genel olarak da yaşamın diğer alanlarında başarısız olacaklardır. Okuduğunu anlamanın önemi burada yatmaktadır.

Güneş'e (2009a: 2) göre yapılandırıcı eğitim yaklaşımında insan beyninin daha etkili ve verimli kullanılmasına ağırlık verilmektedir. Öğrenmeyi merkeze alan bu yaklaşımda, dil ve zihinsel becerileri üst düzeyde geliştirmeye çalışılmaktadır. Güneş'e (2009a) göre öğrencinin zekâ düzeyi yüksek bile olsa, dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Çünkü öğrenme sürecinde dilin özel bir önemi vardır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre dil, öğrenmenin ve zihinsel becerileri geliştirmenin en önemli aracıdır. Bir baksa ifadeyle dil, öğrenmenin kalbi ve insan beyninin sınırsız bir becerisidir. İnsanlar bu sınırsız becerilerini kullanarak

öğrenir ve kendilerini hayat boyu geliştirirler. İnsanlar duygu ve düşünceleri ifade etmek için dili kullanırlar. Dil, çeşitli kişilerle iletişimi ve etkileşmeyi kolaylaştırır. Böylece dil, insanların dış dünya ile bütünleşmesine ve kültürün nesilden nesile aktarılmasına yardım eder. Bu nedenlerle yapılandırıcı eğitim yaklaşımında dil ve zihinsel becerileri geliştirmeye ayrı bir önem verilmekte ve bu anlayış çoğu gelişmiş ülkenin eğitim sisteminde uygulanmaktadır.

Okumanın öğretim sürecindeki önemi Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2006: 6) şu şekilde ifade edilmiştir: “Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır.”

Kırıkkılıç ve Maden'e (2009: 1426) göre dilin kullanım alanları ya da temel becerileri ilköğretim I. kademe programına göre dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olarak sıralanmıştır. Bu beceriler içinde öğrenme sürecinde en çok okumanın aktif olduğu savunulmuştur. Gökçe'ye (2011: 827) göre ise anadili öğretiminde önemli bir yeri olan okuma eğitiminin ve öğretiminin amacı ise, okuyan, okuduklarını anlayan, yorumlayıp eleştirebilen öğrenciler yetiştirmektir. Gelecekte iyi konuşan, düşünerek dinleyen yaratıcı bir zekâyla yazı yazabilen kişilerin yetişmesi bu becerilerin geliştirilmesine bağlıdır. Bu becerilerin istenilen ölçülerde geliştirilmesi için öncelikle okuma zevkinin ve alışkanlığının kazandırılması gerekir.

Epçaçan'a (2013: 1337) göre günümüzde Türkçe öğretimi; sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili temel becerilerin geliştirilmesi değil; aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri de geliştirme olarak anlaşılmaktadır. Böylece Türkçe dersi öğretiminde temel becerilerin geliştirilmesinin yanında öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme de hedeflenen kazanımlardır. Bunlara ek olarak, iletişim kurma, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, bilinçli kararlar verme,

öğrenmeyi sürdürme gibi üst düzey becerilere de ağırlık verilmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin hayatları boyunca kullanacakları bilgi ve becerileri edinmeleri beklendiği ifade edilmektedir. Özbay ve Melanlıoğlu'na (2012: 88) göre ise eğitim süreci içerisinde yer alan ana dili eğitimi, bireyin hem kişisel hem de toplumsal açıdan yetişmesi bakımından özel bir öneme sahiptir. Ana dili eğitiminin verildiği Türkçe derslerinin sistemli bir şekilde yürütülebilmesi için planlanmış programlara ihtiyaç duyulur. Bu konuda Gün (2012: 1962) ise şu bilgileri verir:

Bilginin günümüzde çok hızlı üretilip yayıldığı bilinen bir gerçektir. Büyük bir hızla değişim ve gelişimlerin yaşandığı dünyamızda son yıllarda eğitim alanında birçok gelişme yaşanmaktadır. Böyle bir ortamda eskiden olduğu gibi kendisine öğretileni sadece ezberleyip onu tekrar eden bir eğitim anlayışının kalıcı olmasını beklemek doğru görülmemelidir. Günümüzde özellikle teknolojik ve bilimsel anlamda gelişimlerini sağlamış başta Avrupa olmak üzere birçok yabancı ülkede artık bilgiyi ezberleyen bireyler yerine bilgiyi kullanan, bilgi üzerine düşünen, bilginin doğruluğunu araştıran, günümüz sorunlarına çözüm yolları geliştiren bireyler yetiştirmek adeta bir zorunluluk haline gelmiştir. Günümüzde geleneksel anlayış olarak da adlandırılan ve bilim çevrelerinde ezberci anlayış olarak nitelendirilen davranışçı eğitim anlayışıyla yetişen bireyler, bilimsel ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayamamalarının yanında toplum ve ülke kalkınmalarına da faydalı olamamaktadırlar. Bunu fark eden ülkeler eğitim yaklaşım ve uygulamalarını sorgulamaya başlayarak incelemelerde bulunmuş, günümüzün hızlı değişim şartlarına ayak uydurabilecek bireylerin yetiştirilebilmesi için yeni eğitim modellerini uygulamaya koymuşlardır.

Güneş'e (2009b: 1) göre bilgi çağını yaşayan dünyamızda düşünen, anlayan, araştıran, sorgulayan, sorun çözen bireylerin yetiştirilmesi, çoğu ülkede temel amaç olmaktadır. Çünkü şartlandırılmış ve kalıplaşmış zihinler üreten eğitim sistemleri, çağdaş gelişmeler karşısında yetersiz kalmaktadır. Geleneksel anlayışla yetişen bireyler, bilim ve teknolojiye gelişmelere uyum sağlayamamakta, ülke

kalkınmasına katkı getirememektedir. Bu durumu fark eden ülkeler, eğitim sistemlerini ve uygulamalarını sorgulamaya başlamıştır. Sorgulamanın hareket noktası, bilgiye ulaşan, bilgiyi kullanan ve üreten bireylerin nasıl yetiştirileceği olmuştur. Bunun için zihinsel becerileri geliştirmenin zorunlu olduğu gündeme gelmiştir. Bu görüşlerden hareketle çoğu gelişmiş ülkede geleneksel yaklaşım terk edilerek yapılandırıcı yaklaşıma geçilmiştir.

Ülkemizde uzun yıllar davranışçı eğitim yaklaşımı uygulanmıştır. Bu yaklaşım zihin geliştirmeye fazla ilgilenmediği için düşünme becerilerini geliştirme üzerinde durulmamıştır (Güneş, 2009b: 3). Yapılandırıcı dil öğretim yaklaşımı 2005 yılında hazırlanan Türkçe Dersi (1-5) Öğretim Programında temel alınmıştır (Güneş, 2013: 16).

Güneş'e (2012a: 37; 2009a: 7) göre Türkçe öğretiminde yapılandırıcı yaklaşım 2005 yılında uygulamaya konulan yeni programlarla gündeme gelmiştir. Yeni Türkçe programlarda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınarak çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri yaklaşımı gibi çeşitli yaklaşım ve modellerden yararlanılmıştır. Öğrencilerde geliştirilecek temel beceriler olarak Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi beceriler sıralanmıştır (MEB, 2005). Öğrencilerin araştırma, inceleme, sorgulama, sorun çözme gibi dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmiştir. Ülkemizde uzun yıllar davranışçı dil yaklaşımı ile Türkçe öğretimi yapılmıştır. Bu durum Türkçe Öğretim Programlarında ve özellikle 1981 Türkçe Öğretim Programında açıkça görülmektedir. Anılan Programda davranışçı yaklaşımın gereği hedef davranışlar sıralanmış ve öğrencilere bu davranışların öğretilmesi öngörülmüştür. Türkçe öğretimi, anlama, anlatım ve dil bilgisi olarak üç alanda yapılandırılmıştır. Anlama başlığı altında dinleme, izleme, okuma ve anlama tekniğine yer verilmiştir. Anlatım başlığı altında ise sözlü ve yazılı anlatım ele alınmıştır.

Türkiye’de (Gün, 2012: 1963) 2004 yılından sonra geleneksel eğitim yaklaşımları terk edilerek yeni ilköğretim programları hazırlanmıştır. Yeni ilköğretim programlarında yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınarak çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri yaklaşımı gibi çeşitli yaklaşım ve modellerden yararlanılmıştır. Öğrencilerde geliştirilecek temel beceriler olarak Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temelde okuma becerileri sıralanmış ve bu becerilerin etkinlik çalışmalarıyla öğrencilere kavratılması hedeflenmiştir

Güneş (2009a: 9) çoğu gelişmiş ülkede eğitim programlarında değişiklik yapılmış ve yeni becerilerin programlara yerleştirildiğini ifade eder. Ülkemizde de yeni ilköğretim programlarının omurgasını oluşturan temel beceriler saptanmıştır. Bunlar Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, kişisel ve sosyal değerlere önem verme, olarak sıralanmıştır. Bu temel becerilere Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı’nda yer verilmiş, öğrencilerin zihinsel, dil, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme ön plana alınmıştır.

Türkçe öğretiminde, 2005 yılında, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca yayımlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda belirtildiği gibi yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiş ve eğitim süreci sonunda öğrencilerin geliştireceği okuma, dinleme, konuşma, yazma becerilerine yönelik kazanımlar belirlenmiştir. Yapılandırıcı yaklaşımda, bireyin davranışlarını değiştirme yerine zihnini geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Öğrenciyi ve öğrencinin zihnini merkeze alan bu yaklaşımda, bilgileri ezberleme yerine, araştırarak, inceleyerek, sorgulayarak öğrenme üzerinde durulmaktadır. Öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmesi, zihnini etkili ve verimli kullanmasına önem verilmektedir. Zihinsel verimlilik için öğrenciye düşünme, anlama, ilişkilendirme, sorgulama, analiz-sentez, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel beceriler

öğretilmektedir. Aksi takdirde, ön bilgilerle bütünleştirilmeyen ve zihinsel yapıya oturtulmayan bilgiler, ezberlenmiş bilgiler olmakta ve kısa sürede unutulmaktadır (Dilidüzgün, 2013: 1240; Güneş, 2009b: 1)

Yapılandırımcı yaklaşımla oluşturulmuş Türkçe Öğretim Programında (MEB 2006) “okuma kazanımları” belirtilmiştir; ancak bu kazanımların gerçekleştirilebileceği etkinliklerin hem Türkçe ders kitaplarında yetersiz olduğu hem de bu çalışmada kontrol grubunun hazırladığı metin etkinliklerinde yansıdığı gibi öğretmen adaylarının bu bağlamda bu eksikliği giderecek kapsamda yeterli eğitim alamadıkları gözlemlenmiştir (Dilidüzgün, 2013: 1256).

Güneş’e (2009a: 10) göre eskiden “okuma”, yazıların şifresini çözme olarak anlaşıyor ve yüksek sesle okuma üzerinde duruluyordu. Son yıllarda yapılandırımcı yaklaşımla birlikte okuma, bireyin dil, zihinsel, iletişim, öğrenme, anlama, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme olarak ele alınmaktadır. Yapılandırımcı yaklaşım okumayı bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri ilişkilendirerek, bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreç olarak açıklamaktadır. Okuma sürecinde yazı denilen çizgilerin anlamı araştırılmakta, bulunmakta, yorumlanmakta ve yeniden anlamlandırılmaktadır.

Arı’ya (2011: 494) göre yapılandırımcı yaklaşım, bilgi ve beceri alanlarındaki kazanımların bir temel teşkil etmesi, temelin üzerine yeni bilgilerin verilmesi ve öğrenmelerin kalıcı olması ile bu öğrenmelere bağlı olarak öğrencinin bir üretim yapmasını sağlayacak düzenlemeleri gerektirir. Yapılandırımcı yaklaşıma göre (Güneş, 2010: 3) okuma, ön bilgilerle metindeki bilgilerin birleştirildiği ve yeni anlamların oluşturulduğu aktif bir süreçtir. Bu süreç görme, algılama, seslendirme, kelime tanıma, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz ve zihnimizin karmaşık işlemleri sonucunda gerçekleştirilmektedir. Gözün yazılardan topladığı bilgiler ön bilgilerin ışığında incelenmekte, anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır. Okuma sürecinde okuyucunun dil ve zihinsel becerileri devreye girmekte ve bütün aşamaları etkilemektedir. Sonuç olarak (Güneş, 2009a: 19) ülkemizde etkili bir Türkçe öğretimi gerçekleştirmek amacıyla günümüz gelişmelerine ve yapılandırımcı

yaklaşımına dayalı olarak köklü yenilikler yapılmıştır. Böylece Türkçe öğretimi daha sistemli ve bilimsel bir yapıya kavuşturulmuştur.

Topçuoğlu Ünal ve Yeğen'e (2013: 1354) göre Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (TDÖP) okuma, diğer becerilerin geliştirilmesi için temel olarak görülmüştür. Çünkü programın bireye kazandırmak istediği beceriler ancak ve sadece okumanın önemi ve gerekliliğinin kazandırılması ile mümkündür. MEB'de (2006; Akt. Topçuoğlu Ünal ve Yeğen, 2013) yer alan Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, iletişim kurabilen, girişimci, bilgi teknolojilerini kullanabilen, karşılaştığı problemlere alternatif çözümler üretebilen, araştırmacı, karar verme gücüne sahip, kişisel ve sosyal değerlere önem veren, estetik zevke sahip, millî manevi ve evrensel değerlere duyarlı bireylere ihtiyaç duyulmaktadır ve bu nitelikler TDÖP'de de ulaşılması hedeflenen diğer temel beceriler olarak yerini almıştır.

Güneş (2010: 4) okuyucunun anlamları zihninde kolayca yapılandırması için okuma amacını belirlemesi, ön bilgilerini harekete geçirmesi, tahminler yapması, sorgulaması, değerlendirmesi, anlamasını kontrol etmesi gibi işlemleri yapması gerektiğini ifade etmektedir. Bu işlemler okuma hızını ve anlamayı da geliştirmektedir.

Türkçe dersi öğretim programıyla (MEB, 2006: 4) öğrencilerin;

- Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,
- Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
- Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,

- Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,
- Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,
- Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları amaçlanır.

Millî Eğitim'in okuma becerisi için belirlemiş olduğu amaçlara bakıldığında ise ulaşılmak istenenin iyi bir okuyucu olmak ve okumayı bir hayat tarzı hâline getirmek olduğu sezilmektedir.

Okuma Dersinin Amaçları:

1. Öğrencilerde boş zamanları kitap okuyarak değerdendirme ilgi ve isteği uyandırıp bunu alışkanlık hâline getirmek.
2. Öğrencilere okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak.
3. Öğrencilerin sınıf, okul ve diğer kütüphanelerden seviyelerine uygun kitapları kendi baslarına seçip okuyabilmelerini sağlamak.
4. Öğrencilere okudukları hakkında seviyelerine uygun değerdendirmeler yapabilme alışkanlığı kazandırmaktır (Tebliğler Dergisi, 1992: 2367; Akt. Demir, 2009: 721).

MEB Türkçe Öğretim Programında (2006: 6) okuma becerisi şu şekilde tanımlanmıştır: Ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerdendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır.

MEB (Gün, 2012: 1964) bilgi toplumunda eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, iletişim kurabilen, girişimci, bilgi teknolojilerini kullanabilen, karşılaştığı problemlere alternatif çözümler üretebilen, araştırmacı, karar verme gücüne sahip,

kişisel ve sosyal değerlere önem veren, estetik zevke sahip, millî, manevî ve evrensel değerlere duyarlı bireylere ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Bu nedenle de 2005 yılından itibaren yeni bir programın uygulamaya konulduğu ifade edilmektedir.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (2006) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine kazandırılmaya çalışılan okuma becerileri şunlardır:

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- Yaratıcı düşünme
- Eleştirel düşünme
- Problem çözme
- Karar verme

Bu becerilerin öğrencilerin etkin hâle getirilmesi amacıyla düzenlenmesi gerektiğine yeni Türkçe Öğretim Programında (MEB, 2006: 8) şu şekilde belirtilmektedir:

Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle karşılıklı etkileşim içinde olmaları ve etkinliklerin her aşamasında katılımcı olarak yer almaları programın uygulanması açısından önemlidir. Yapılan etkinliğin veya benzerinin öğrenciler tarafından planlanıp uygulanması gerekmektedir.

Emiroğlu ve Pınar'a (2013: 776) göre okuma becerisi, araştırmacılar ve eğitimciler tarafından önemsenmekte ve bu alanla ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Geçmişteki ve bugünkü eğitim sistemimiz daha çok okuma üzerine kurulmuştur. Bu nedenle eğitim sistemimizin hedeflerine ulaşmasında okumanın önemi büyüktür. Okulda başlayan okuma eğitimi çocuğun hayatı boyunca devam eder. Okuma, eğitim hayatımızın her anında ihtiyaç duyulan bir eylem olmuştur. Güneş'e (2009a: 2-3; 2012c: 94) göre bu süreç şu şekilde ifade edilmiştir:

Dünyamızdaki gelişmelere paralel Ülkemizde de son yıllarda önemli gelişmeler olmuş, geleneksel eğitim yaklaşımları terk edilerek yapılandırıcı yaklaşımdan hareketle yeni ilköğretim programları

hazırlanmıştır. 2004 Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda da bu anlayış temel alınmıştır. Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınarak çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri yaklaşımı, yapılandırıcı okuma, anlama ve yazma öğretimi modelleri gibi çeşitli yaklaşım ve modellerden yararlanılmıştır. Programda Türkçe öğretimi, sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu gibi dil becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerinin geliştirilmesi de ele alınmıştır. Türkçe öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel becerileri geliştirme de ön plana çıkarılmıştır.

2.2. Öz Yeterlik

Öz yeterlik kavramı, ilk defa Sosyal Öğrenme Kuramı'nın öncüsü Bandura tarafından kullanılmıştır. Bandura (1986: 391) öz yeterliği, bireylerin bir performansı sergilemek için kimi uygulamaları organize edip bunları gerçekleştirebilme kapasitesine yönelik kişisel algısı olarak tanımlamıştır. Bandura "öz yeterlilik" kavramından ilk kez 1977 yılında yayınlamış olduğu "Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change" isimli eserinde söz etmiştir (Bıkmaz, 2004; Akt. Gürol, Altınbaş ve Karaarslan, 2010). Bu kurama göre bireyin kendisinde var olan psikolojik süreçler, onun yeterlilik beklentisini geliştirme ve yeniden meydana getirmesine hizmet eder (Akar, 2008: 185-186).

Bandura (Scherbaum, Cohen-Charash ve Kern, 2006; Akt., Aypay, 2010: 118) öz yeterliği ele aldığı makalesinde, her ne kadar öz yeterliği kişinin belirli bir alandaki (bağlamdaki) kendi yeteneğine yönelik algılarının bir değerlendirmesi (örneğin, öğrencilerin matematik, fen bilgisi ve bilgisayar gibi herhangi bir ders alanındaki konuları anlama ve uygulamaya yönelik öz yeterlik algıları ya da öğretmenlerin herhangi bir dersin öğretimi konusundaki öz yeterlik algıları) olarak

açıklıyorsa da, aynı makalesinde, bu algıların genellenebilirliğine de işaret etmektedir.

Öz yeterlik inancı, öğrencinin bir görevi yapmak için kendi yeteneğini değerlendirmesi ve öğrenme güclüğü çekilen konuları belirlemesini kapsar. Bandura'ya (2006: 10; Akt. Epçaçan ve Demirel, 2011) göre bilişsel gelişim ve başarılarında anahtar bir rol oynayan öz yeterlik algısı aracılığıyla gelişen üç ana alan bulunmaktadır: Birincisi, öğrencinin kendi öğrenme etkinliklerini düzenleme ve akademik görevlerini tamamlamaya ilişkin öz yeterlik inancıdır. İkincisi, kendi öğrencilerinin güdülenme ve öğrenmelerini sağlamak için öğretmenlerin kendi yeterliklerine ilişkin olan inançları; üçüncüsü de okulların, akademik süreçlerde anlamlı bir başarı elde etmeye ilişkin ortak inançlarıdır.

Derman'a (2007: 31- 32) göre sosyal öğrenmede insanlar edilgen olarak kendi denetimleri dışında gerçekleşen olaylar yoluyla değil, bizzat kendi eylemlerini düzenleyerek ve inisiyatif kullanarak kendilerini şekillendirmektedirler. Bireyin ulaşmak istediği hedefleri belirlemesinde ve deneyimde bulunulan çevreyi denetim altına almada, öz yeterlik inançları aracı olmaktadır. Rogers'a (Üstün ve Akman, 2002: 229) göre ise bireyin kendisine bakış açısının yanında çevresi de bir diğer faktör olarak karşımıza çıkar.

Türkiye'de Bandura'nın "self-efficacy" kavramının, öz yeterlik inancı (Akar, 2008), yeterlik algısı (Karacaoğlu, 2008), öz yeterlik algısı (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003); yetkinlik beklentisi (Yiyit, 2001) ve öz yetkinlik (Bozgeyikli, Bacanlı ve Doğan, 2009) gibi farklı kavramlarla ifade edildiği görülmektedir. Farklı kavramlar kullanılsa da (Aksoy ve Diken, 2009), bu çalışmaların hepsi Bandura'nın öz yeterlik (self-efficacy) kavramına atıfta bulunmaktadır.

Öz yeterliğe, teknik olarak "algılanan öz yeterlik" denmektedir. Öz yeterlik algısı gerçek yeterlik düzeyinden çok, yeterlik düzeyi hakkındaki inançla ilgilidir (Kurbanoglu, 2004: 139). Öz yeterlik bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendi

hakkındaki yargısı, inancı (Senemoğlu, 1997: 235; Akar, 2008: 186); bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendi algılayışı, inancı ve yargısı (Gürcan, 2005; Akt. Demirtaş, Cömert, Özer, 2011: 99); belli bir alanda kendinden beklenen davranışları düzenleme ve gerçekleştirmeyle ilgili kendi kapasite ve yeteneklerine olan inancı (Sallabaş, 2013: 261); belli bir performansa ulaşabilmeyi sağlayacak eylemleri örgütleme ve sergileme becerisiyle ilgili yargıları (Ekinci, 2013: 190; Piji Küçük, 2011: 11) şeklinde tanımlamıştır.

Bandura'ya (2000: 75) göre algılanan öz yeterlik, insan faaliyetlerinde önemli bir rol oynar. Çünkü o, davranışları sadece doğrudan etkilemez; ayrıca amaçlar ve istekler, sonuç beklentileri, etkili eğilimler ve zorluk sezgisi ve sosyal çevredeki fırsatlar gibi diğer belirleyiciler tarafından da etkilenir. Yeterlik inancı insanların düşüncelerini düzensiz ya da stratejik, iyimser ya da karamsar olarak etkiler; devam edebilmek için ne yapmalarını seçmelerini; kendileri için belirledikleri hedefleri ve bu hedeflerin sorumluluklarını; ne kadar çaba göstereceklerini; sonuca yönelik beklentileri; karşılıklarına bir engel çıktığında ne kadar mücadele edecekleri; güçlük karşısındaki esneklikleri; çevresel taleplerle birlikte yaşadıkları stres ve bunalımla nasıl/ne kadar başa çıkabilecekleri noktasında önemli bir yeri vardır.

Sosyal Öğrenme Kuramı (Bandura, 2009: 195) algılanan öz yeterliği sosyo-bilişsel faktörlerin geniş ağı içerisine alır. Senemoğlu'na (1997: 235-236) göre öz yeterlik, bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değildir. Bireyin, becerisini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür, bir sonucudur.

Bandura'ya (1994; Akt. Kılıçoğlu vd. 2011: 1223) göre güçlü öz yeterlik inançlarına sahip olan insanlar yeni karşılaştıkları ve mücadele etmek durumunda oldukları yaşantılardan kaçmazlar ve eylemlerini başarılı bir şekilde tamamlamak için oldukça kararlıdır. Zayıf öz yeterlik inançlarına sahip insanlar da belli görevleri yerine getirme aşamasında güçlü öz yeterlik inancına sahip olan insanlara nazaran gerginlik, stres ve hoşnutsuzluk duyguları ile yaşantıları ortaya çıkar. Buna

göre bireyin akademik ve kişisel gelişimini sağlamayı amaçlayan öğretmenlerin, öncelikle kendisinin öz yeterliğe sahip olması önemlidir.

Korkmaz (2002; Akt. Akar, 2008: 187) öz yeterliliği düşük ve yüksek olan bireylerin özelliklerini şu şekilde karşılaştırmıştır:

Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri	Düşük Olan Bireylerin Özellikleri
• Karmaşık olaylarla baş edebilme • Problemlerin üstesinden gelme • Başarmak için kendisine güvenme • Okulda daha başarılı olma • Meslek hayatlarında daha başarılı olma • Çalışmalarında sabırlı olma	• Olaylarla baş edememe • Umutsuzluk ve mutsuzluk • Kendisine güvensizlik • Başarısızlıkta tekrar denemekten kaçma • Çabasının sonucu değiştirmeyeceğine inanma • Sabırsızlık

Senemoğlu (1997: 241) burada şu noktaya dikkat çeker: “Eğer bireyin öz yeterlik algısı, kendi gerçek yeterliğinden düşük ise, birey kapasitesini yeterli bir şekilde kullanamayacak, hareketsizliğe, tembelliğe yönelecektir. Öz yeterlik algısı, gerçek yeterliğinden çok yüksekse de, başaramayacağı işler üstlenerek birey, bu sefer de hayal kırıklıkları yaşayacak, depresif davranışlar gösterecektir.”

Ekici’ye (2005) göre öz yeterlik düzeyi düşük olan bir bireyin başarı düzeyinin yüksek olması beklenilemeyeceği gibi, öz yeterlik düzeyi yüksek olan bir bireyin de başarı düzeyinin düşük olması beklenmemelidir. Bandura (1977: 201) güçlü bir öz yeterlik duygusunu pekiştirmek için, asgari çabayla başarıyı teşvik etme becerisi kazandırılması gerektiğini vurgular.

Yıldırım ve İlhan’a (2010: 302) göre güçlü bir öz yeterlilik başarı ve iyilik hâlinin oluşmasını ve en önemlisi kişisel gelişimi ve becerilerin çeşitlenmesini

sağlar. Önceki başarılı deneyimler, kişisel olarak benzer özellikleri taşıyan diğer insanların başarı örnekleri, çevreden gelen olumlu geribildirimler ve olumlu duygudurum öz yeterlilik inancını besleyen kaynaklardır. Bir eylem başarısızlıkla sonuçlandığında, öz yeterliliği yüksek olan bir kişi, bu başarısızlığı kendi eksikliğine değil, kullanılan yöntem ve stratejilerin yanlışlığına bağlar.

Bandura'nın (Karabay, 2013: 1109-1110) öz yeterlik algısının bireyin; etkinliklerinin seçimini, güçlükler karşısındaki sebatını, çabalarının düzeyini ve performansını etkilediği konusundaki görüşü birçok araştırmaya konu olmaktadır. Karabay'a (2013) göre araştırma sonuçları Bandura'yı doğrulamakta, bir durumla ilgili öz yeterlik algısı yüksek olan bireylerin, bir işi başarmak için büyük çaba gösterdiklerini, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmediklerini, ısrarlı ve sabırlı olduklarını göstermektedir.

Leithwood (Akt. Öncü, 2012: 186) ise kişinin öz yeterlik algısının bir kişinin gerçek yeteneği veya kapasitesi olmadığını belirterek, bir kişinin herhangi bir davranışa ilişkin kendi performansını yeterli görebileceğini, ancak ortaya koyduğu performansın yetersiz olabileceğini ifade etmektedir. Buna göre, öz yeterliğin algısal bir durum olduğu ve kişinin gerçek performansının düzeyi ile tam olarak tutarlı olmayabileceği söylenebilir. Kişinin yeterlik algısını, gerçek kapasitesinden biraz yüksek görmesinin performansı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir.

Sosyal bilişsel kurama göre (Wang vd. 2008; Akt. Çuhadar ve Yücel, 2010: 200) bireylerin kişisel özellikleri, yaşadıkları çevre ve davranışları arasında karşılıklı bir ilişki söz konusudur. Bu karşılıklı ilişki bireylerin öz yeterlik algılarının oluşmasında belirleyici bir etmendir. Öz yeterlik algısı bireyin bir sonraki davranışını belirleyebilir. Ancak aynı zamanda daha önce gerçekleşen davranışların sonuçlarından da etkilenmektedir. Uzun süreli olumsuz davranışların sonuçları ise bireyler için öğrenmenin azalmasına yol açmaktadır.

Çuhadar ve Yücel'e (2010: 200) göre bireyin sosyal çevresinde gerçekleşen olaylar ve ortaya çıkan sonuçlar, çevre-birey arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak, öz yeterlik inancını dolaylı bir biçimde etkilemektedir. Çevre ve birey arasındaki etkileşimin yanı sıra öz yeterlik inançlarını etkileyen diğer etmenler ise belirli bir görevi başarabilme yönünde gerçekleşen sözel ikna ve bireyin içinde bulunduğu psikolojik durum olarak öne çıkmaktadır. Bu görüşü destekleyen Sapancı (2010: 45), öz yeterliğin doğuştan gelen bir kavram değil, tam tersi bireysel yaşantılar sonucu oluşan bir kavram olduğunu ifade eder. Burada bireyin öz yeterlik inancında anahtar soru "Bu işi başarabilir miyim?"dir. Öz farkındalık düzeyi yüksek bireyler deneyimlerine dayanarak bu soruyu kolayca yanıtlayabilirler.

Bandura (1986; Akt. Dodds, 2011: 13) bireyler bir işi '*yapabilir*' olduklarına inandıklarında, tereddüt etmeksizin çok daha zor, çok daha karmaşık faaliyetlere girişebileceklerini belirtir. Bandura'nın öz yeterlik çalışmalarından bu yana, sayısız çalışma yüksek öz yeterlik inancı ilâ başarı/performans arasında olumlu yönde ilişkinin olduğunu göstermiştir; esasen bu durum, öz yeterlik inanışlarının sık sık muhtemel başarıları/performansları öngörebileceğine işaret etmektedir. Bu açıdan bakıldığında (Karabay, 2013) öz yeterlik algısı eğitimi de üzerinde durulması gereken önemli özelliklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Güvenç'e (2010: 61) göre de öz yeterlik algısı "*yapabilirim*" olarak ifade edilebilecek yeterlilik ve kapasitelerle ilgilidir. Bu doğrultuda öz yeterlik algısına en benzer kişisel yargı yapısının benlik kavramı olduğu söylenebilir. Burada benlik kavramının bazı şeyleri yerine getirmede ne denli iyi olduğunuzu ifade eden genel yargıları, öz yeterlik algısının ise "*bunu yapabilirim*" şeklinde, bireyin alana özel yargılarını içerdiği şeklinde ifade edilmiştir.

Bireylerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini bilmesine ihtiyacı vardır. Pajares'e (1997; Akt. Temel, 2012: 192) göre öz yeterlik algısı yüksek olan bir birey, zor bir görev karşısında daha sakin olurken, öz yeterlik algısı düşük olan birey görevi olduğundan zor olarak algılayabilmekte ve bu inancı onun kaygılarını artırmakta,

probleme uygun çözüm yollarını bulma konusundaki bakış açısını sınırlandırmaktadır.

Bandura'ya (1977: 194) göre algılanan öz yeterlik, aktivite ve düzenlemelerin seçimini doğrudan etkilemekle kalmaz; ayrıca, nihaî başarı beklentileri arasından, başlandığı andaki örnek çabayı da etkileyebilir. Yeterlik beklentisi, insanların karşılaştıkları engel ve isteksiz deneyimlerde ne kadar mücadele edeceklerini ve ne kadar daha çaba sarf edeceklerini belirler. Çünkü öz yeterlik algısı güçlü olanlar, çok daha fazla çaba sarf ederler.

Schwarzer, Bäßler, Kwiatek ve Schröder'e (1996) göre öz yeterlik düzeyi motivasyonu artırabildiği gibi düşürebilir de. Öz yeterliği yüksek olan bireyler çok daha zor işleri yapmayı seçerler. Hareketler, düşüncede önceden şekillenir ve insanlar, iyimser ya da karamsar tüm senaryoları kendi öz yeterlik dereceleriyle bağdaşık beklentiler içerisine girerler. Bir işte yüksek öz yeterliğe sahip olan birey, düşük öz yeterliğe sahip bireylere nazaran daha fazla çaba sarf edip daha uzun süre o işi sürdürebilir. Geriye düşüş görüldüğünde, çok daha hızlı bir şekilde toparlanır ve hedeflerine bağlılığını devam ettirir. Ritter, Bone ve Ruba'ya (2001; Akt. Temel, 2012: 192) göre öz yeterlik algısı düşük olan insanlar, zor bir görevle karşılaştıklarında kendi kişisel eksikliklerine, karşılaşılabilecekleri engellere ve kötü sonuçlara takılmakta, çabalarını minimum seviyeye indirmekte ve çok çabuk vazgeçmektedir.

Zimmerhofer vd.ye (2006; Akt, Yılmaz vd. 2007: 254) göre eğer, üniversite öğrenimi yoğun bir öğrenme ve çalışma gerektiriyorsa, üniversite öğrencisi, ne dereceye kadar yoğun bir öğrenimi sürdürebileceğini tahmin etmek zorundadır. Yani, öğrencinin zor durumlarda ne kadar çaba harcadığı ve öğrenim başarısı için ne denli yoğun mücadele ettiği önemlidir. Eğer bir öğrenci, kendi çabasının yeterli olmadığını düşünüyorsa, yeterli derecede öğrenemez ve sınavlarda başarılı olmaya da çalışmaz. Bu durum, öz yeterliğin içinde yer alan sebat ve dayanma gücü gibi yapıların öğrenime etkilerinin incelenmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Sonuç olarak (Kurbanoglu, 2004: 139) insan davranışları gerçekte kişilerin neyi başarmaya yetkin olduklarından çok, kapasiteleri/yetkinlikleri konusundaki inançlarına dayanır. Bu durum, insan davranışları ile gerçek kapasitelerinin neden bazen birbirini tutmadığını ve benzer bilgi ve becerilere sahip olmalarına rağmen neden performanslarının farklı düzeylerde olabildiğini açıklamaya yardımcı olur. Bir beceriye sahip olmakla onu farklı durumlarda/koşullarda iyi kullanabilmek arasında fark bulunmaktadır. Bu nedenle Bandura (1986: 391) aynı becerilere sahip kişilerin, hatta aynı kişinin farklı durumlarda farklı düzeylerde (kötü, yeterli, çok iyi) performans sergilediklerini belirtir.

Telef ve Karaca, 2012) göre öz yeterlik sadece yetenekler ile ilgili kişinin genel inançları değildir. O, çok geniş bir alandır; çünkü o üç karmaşık ve önemli alanda kişinin kapasitesini değerlendirir; motivasyon, kaynak (resource), eylem.

Bandura'ya (1994; Akt. Ekici, 2005: 86) göre bireyin davranışlarında oldukça önemli olan öz yeterlik algıları dört kaynağa bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bunlar;

- Benzer bir davranış ilk elden tecrübe etme (tam ve doğru deneyimler)
- Başkalarının aynı tür davranışlarını izleme fırsatı bulma (sosyal modeller)
- Bir otorite tarafından inandırılma (sözel ikna)
- Bireyin kendi fizyolojik ve duygusal durumlarını algılama (Fizyolojik ve duygusal durumlar).

Derman (2007: 32-36) ise Bandura tarafından sıralanan öz yeterliğin dört bilgi kaynağını şu şekilde belirlemiştir: Ustalık deneyimi (mastery experiences), fizyolojik ve duygusal uyarılma (physiological and emotional arousal), dolaylı öğrenme yaşantıları (vicarious experience), ve sözel ikna (verbal persuasion). Bu bilgi kaynaklarını şu şekilde açıklanmıştır:

a) Ustalık Deneyimleri

Öğretim öz yeterliği algısı, Bandura tarafından tanımlanan bu dört kaynaktan etkilenir fakat öz yeterlik algısını en güçlü bir şekilde etkileyen unsurlar diğer unsurlarla da ilişkilendirilen ustalık deneyimleri

ve fizyolojik uyarılma unsurlarıdır. Sadece gerçek öğretim sürecinde yani bireyin aday öğretmen olarak değil, aktif bir şekilde öğretmen sıfatıyla öğretim sürecinde görev aldığı durumlarda bireyin göreviyle ilgili deneyimlerinin ve yeteneklerinin önemli bir kısmı bireyin kendisi tarafından değerlendirilebilir. Gerçek öğretimde öğretmenler, güçlülük ve zayıflıklarının sınıf yönetiminde nasıl rol oynadığı, öğretim sürecini nasıl islettikleri ve ders verdikleri öğrenci grubunu nasıl değerlendirecekleri hususlarına yönelik bilgi ve kanaat sahibi olurlar.

b) Fizyolojik ve Duygusal Durum

Eğer bireydeki duygular makul bir seviyede yaşıyorsa bu durum, dikkat ve enerjinin göreve yoğunlaştırılmasını böylelikle de bireyin performansını olumlu yönde geliştirmesini sağlayabilir. Bununla birlikte duygu düzeyinin normalden yüksek olması bireyin performansını zayıflatabilir ve bireyin yeteneklerini üst düzeyde kullanabilmesini engelleyebilir. Buna göre olumlu ruh hâlinin öz yeterlik algısını güçlendirdiği, depresyon ve umutsuzluk duygusunun ise bireyin yeteneklerine olan inancını azalttığı söylenebilir.

c) Dolaylı Öğrenme Yaşantıları

Model alınan öğretmenlerin başarılı uygulamalarını gözlemlemek, bireyin öz yeterlik algısına katkıda bulunurken, diğer öğretmenlerin başarısızlıklarını gözlemlemek, gözlemci modelden daha yetenekli değilse öz yeterlik algısının zayıflamasına neden olur.

d) Sözel İkna

Spesifik performans geri bildirimleri, bir öğretmenin kendi durumunu benzer öğretim durumundaki diğer öğretmenlerin öğretim performansları ve performans sonuçlarıyla kıyaslamak için bilgi sağlar. Bu kıyasların sonucunda birey performansının yeterli, yetersiz ya da üst düzeyde mi olduğuyla ilgili kanaatlere ulaşır. Geri bildirimler yapıcı ve göreve odaklayıcı olmaktan ziyade yıpratıcı, kırıncı ise sözel ikna öğretim öz yeterliği algısını düşürebilir.

Bandura'ya (1994; Akt. Tuzcu, 2010: 42-46) göre öz yeterlik inançları, kişilerin duygularını, düşüncelerini, motivasyonlarını ve davranışlarını belirler. İnançların başlıca dört ana süreç üzerinde farklı etkileri bulunmaktadır. Bunlar bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçimsel süreçlerdir:

- **Bilişsel Süreçler**

Bilişsel süreçte öz yeterlik inançlarının etkileri farklı şekiller alır. Kasıtlı olarak yapılan pek çok insan davranışı, önemli amaçları kapsayan öngörüler ile düzenlenir. Kişisel amaçlar belirlenirken, kişi yeteneklerinin öz değerlendirmesinden etkilenir. Öz yeterlik algısı ne kadar güçlü ise, kişi kendi için daha yüksek, zorlayıcı amaçlar belirler ve onlara bağlılığı daha sıkı olur.

- **Motivasyonel Süreçler**

Yeterlik inancı kişinin güdülenme düzeyi ile ilgili olarak temel bir öneme sahiptir. Öz yeterlik inançları, motivasyonun öz düzenlemesinde anahtar bir rol oynamaktadır. İnsanlara ait çoğu motivasyon, bilişsel olarak üretilir. Yeterlik inançları, bu motivasyonel sistemlerin her birinin inşasında temel bir yere sahiptir. Öz yeterlik, davranışı başlatan, güdülenmeyi ve devamlılığı artırıcı, böylece performansın sergilenmesini ve artırılmasını sağlayan bir rol oynar.

- **Duygusal Süreçler**

Güçlü öz yeterlik algısına sahip olan cesur insanlar, olaylar sırasında tehditlerle karşı karşıya gelir ancak sabırlıdırlar. Strese ve depresyona sebep olan düşünceleri düzenlerken onları kontrol edebilmek, öz yeterlik kapsamında açıklanan anahtar bir faktördür. Öz yeterlik duygusu ile yeterliliği kontrol eden düşünceler, kaygı ve endişeyi aza indirmektedir. Esnek yeterlik duygusu geliştiren kişiler, zorluklara ve sıkıntılara dayanabilmektedir. Düşük yeterlilik duygusu ise, kaygı kadar depresyon üretimini de kontrol etmekte ve bunu çeşitli yollarla gerçekleştirmektedir.

• Seçimsel Süreçler

Kariyer seçimi ve gelişimi, seçimle ilgili süreçler kapsamında yaşamı etkileyen öz yeterlik inançlarının gücünün bir örneğidir. Yüksek öz yeterlik duygusuna sahip kişiler, mesleki gelişimleri ve başarıları için sahip oldukları çok sayıda kariyer seçeneğinin farkındadır; en iyi şekilde ilgisini isteği yönünde geliştirir; en iyi eğitim çevresini kendisi için hazırlar. Mesleki yapı, kişilerin yaşamının esaslı bir bölümünü oluşturur ve onlar için kişisel gelişimin ana kaynağını sağlar.

Özdemir'e (2008a: 279) göre "öz yeterlik inancı" kavramı davranış bilimleri alanında çalışma yapan araştırmacıların birçoğu tarafından ilgi çekici bulunmuş ve son yıllarda bu konuda pek çok araştırma yapılmıştır. Benzer şekilde öz yeterlik algısının insan davranışlarını etkilediğini belirten Özevin Tokinan ve Bilen (2011: 365), bu etkileri şu üç boyutta değerlendirir:

1. **Seçim:** İnsanlar başaracaklarına inandıkları görev ve etkinlikleri seçme eğilimindedir. Aynı zamanda başarısızlığa uğrayacaklarını düşündükleri görev ve etkinliklerden kaçınma eğilimindedirler.
2. **Çaba ve devamlılık:** Öz yeterlik inançları insanın bir iş yaparken ne kadar çaba sarf edeceğini ve bir sıkıntıyla karşılaştığında ne kadar süreyle çaba sarf etmeye devam edeceğini belirler. Yüksek öz yeterlik inancına sahip olan insanlar bir görevi tamamlamak için çaba sarf etme eğilimindedirler; bir engelle karşılaştıklarında göreve devam etme eğilimindedirler. Düşük öz yeterliğe sahip öğrenciler belirli bir görev için az çaba harcarlar ve bir zorlukla karşılaştıklarında çok çabuk vazgeçerler.
3. **Öğrenme ve başarıma:** Yüksek öz yeterliğe sahip öğrenciler düşük öz yeterliğe sahip öğrencilerden daha çok öğrenme ve başarmaya eğilimlidir. Bu durum aynı yetenek seviyesine sahip öğrenciler arasında da görülmektedir. Başka bir deyişle eşit yetenek seviyesine sahip öğrencilerden, görevi başarı ile

tamamlayacağına inananlar inanmayanlara göre daha başarılı olmaktadır.

Sapancı (2010: 57) eğitimde öz yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmasının hem öğretmenler hem de öğrenciler için önemli veriler sağlayabileceğini, bu verilerle uygulamada bazı kolaylıklar sağlanabileceğini ve okullardaki eğitim programlarında yeni düzenlemelere ve eğitimin kalitesini artıracak pratik bilgilere varılabileceğini belirtmiştir.

2.2.1. Öz Yeterlik ve Dil Öğretimi

Çağın gerektirdiği hız, teknoloji ve bilgi birikimine ayak uydurabilen, düşünebilen ve eleştirebilen bireyler yetiştirmek bilimsel temellere dayalı nitelikli bir Türkçe öğretiminden geçmektedir. Dil öğretiminde nesne dildir, amaç ise dil kullanımını (iletişimsel yetiyi) edindirmektir (Dilidüzgün, 2013: 1241).

Epçaçan'a (2013: 1337) göre dil eğitimi ve öğretimi toplumsal kaynaşma ve dayanışma, millet olma bilincinin oluşmasında önemli rol oynamaktadır. Dil eğitim ve öğretiminin temel amacı, kişilerin düşünce ve iletişim becerilerini geliştirmektir. Özbay ve Melanlıoğlu'na (2012: 88) göre dil eğitimi başka bir ifadeyle Türkçe eğitim ve öğretiminin diğer bütün derslerin temeli olmasının yanı sıra toplumda sağlıklı ilişkiler kurmanın, toplumdaki çatışmaların önlenmesinin ön koşuludur. Bunun için okul öncesi eğitim yıllarından başlanarak dil becerilerinin birbirine paralel şekilde geliştirilmesi hususu ihmâl edilmemelidir.

Eğitimden beklenen niteliğin gerçekleşmesinde programın en önemli öğelerinden biri öğrenme-öğretme etkinlikleridir (Şahin Yanpar, 1994: 43). Kılıçoğlu vd. (2011: 1221) göre öğretmen, eğitim öğretim sürecinin temel yapı taşıdır. Eğitim var olduğu günden beri öğretmenlik kurumu da var olmuş, saygı görmüş ve çok önemli bir misyonu yüklenmiştir. Şan'a (2013: 518) göre yaşadığımız yüzyılda bilim ve teknoloji alanında meydana gelen hızlı değişim ve gelişim her alanda olduğu gibi eğitim alanında kendisini göstermektedir. Her ne kadar öğrenci merkezli

bir eğitim anlayışına dönülmeye çalışılsa da öğretmenlerin eğitimdeki yeri yadsınamaz derecede büyüktür.

Bandura'ya (1993: 136) göre, eğitici programlar ve tamamlayıcı sosyal etmenler çocukların entelektüel yeterliklerindeki inançlarının inşasına yardım eder. Onların algıladıkları yüksek yeterlikleri, bilişsel yeterlikleri çok iyidir. Öz yeterlik, beceri kazanmayla gelişir, ama bu sadece onun bir yansıması değildir. Aynı bilişsel beceri gelişimine sahip çocukların entelektüel performansları algıladıkları öz yeterliğe bağlı olarak değişir.

Öğretmenlerin etkili bir öğretim ortamı yaratabilmeleri öz yeterlik inancı açısından ele alındığında, etkili bir öğretim ortamı yaratabilmelerini sağlayacak, öğretmenlik becerisine sahip olduğuna inanması gerekir (Akkoyunlu vd. 2005). Demirtaş, Cömert ve Özer'e (2011) göre öz yeterlik kavramı öğretmen açısından değerlendirildiğinde, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumları vurgular.

Çocukların kişisel gelişimleri sürecinde okul, çocuğun gelişiminin ilk oluşumu ve bilişsel yeteneklerinin toplumsal değerlendirmesi için gerekli bir kurum olarak karşımıza çıkar. Okul, öğrencinin toplumda daha etkin paylaşımlarda bulunmasını sağlayacak bilgi ve problem çözme becerilerini edindiği ve yeteneklerini geliştirdiği bir yerdir (Ercivan Zincirci, 2008; Akt. Sapanıcı, 2010: 64). Eğitim öğretim kurumlarında öğrencinin kazanımı kendi etkinliği doğrultusunda oluşturması, yani öğrencinin aktif öğrenmesini sağlama, beraberinde bireyin öz yeterliğini de getirmektedir (Kılıçoğlu vd. 2011: 1221). Aşkar ve Umay (2001: 2) öz yeterlik algısı yüksek olan bireylerin, bir işi başarmak için büyük çaba gösterdiklerini, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmediklerini, ısrarlı ve sabırlı oldukları, bu nedenle de öz yeterlik algısının eğitimde üzerinde durulması gereken önemli özelliklerden biri olduğunun bilindiğini belirtmişlerdir.

Dil öğretimi açısından bu durum değerlendirildiğinde, öz yeterliği algısı yüksek olan bireyleri dil öğrenirken daha başarılı oldukları öngörülebilir. Bireyin algıladığı öz yeterliğe göre dili öğrenme ve kullanma becerisi de değişecektir.

Şahin Yanpar'a (1994: 43) göre ayrıca öğrencinin öğrenme sırasında düşündükleri de oldukça önemlidir. Öğrencilerin öğrenme stratejileri, bilgiyi seçme, kazanma, bütünleştirme yollarını etkilemektedir. Öğrenme stratejileri öğrencilerin gelişim düzeyi ve sınıf düzeyine göre farklılık göstermektedir. Öğrenci bir öğrenmeyi gerçekleştirirken kendi kendini olumlu şekilde güdüleyebilir, büyükleriyle ya da not tutarak çalışabilir, sesli okuyabilir. Bandura'ya (1993: 136) formal eğitimin temel hedefi, öğrencileri entelektüel araçlar, öz-inanç ve kendilerini hayatları boyunca eğitebilecekleri öz-düzenleyici yeterliklerle donatmak olmalıdır. Bu kişisel kaynaklar, bireylerin daha iyi bir hayat için yeni bilgiler kazanmalarına ve becerilerini geliştirmelerine imkân tanır.

Bandura'ya (1980; Akt. Senemoğlu, 1997: 236) göre algılanan yeterliği yüksek olan birey, herhangi bir işin üstesinden gelmek için, düşük olan bireye göre daha çok çaba harcar, daha ısrarlı ve sebatkârdır. Ayrıca algılanan öz yeterliği yüksek olan birey, herhangi bir şeyi denemekten, yaşantı geçirmekten düşük olana göre daha az korkar. Algılanan öz yeterliği yüksek olan insanlar, çevreyi daha çok kontrol edebileceğinden olayların üstesinden gelebilir ve dolayısıyla da yeni şeyleri denemekten korkmazlar.

Bandura (1986) tarafından “bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı” olarak tanımlanan öz yeterlik, dil öğretimi özelinde basitçe “bireyin, dil öğreniminde gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı” olarak ifade edilebilir.

Akkoyunlu vd. (2005) göre öz yeterlik duygusunun gelişiminde, bireyin içinde yaşadığı toplum kadar örgün eğitim kurumlarının da önemi büyüktür. Okul ortamında, öz yeterlik duygusunun gelişmesine neden olan en önemli etkenlerden

biri de kuşkusuz öğretmenlerdir. Bu nedenle, öğretmenin etkili ve başarılı bir öğrenme ortamı yaratabilmesi, bir anlamda da kendisinin öğretmenliğine ilişkin öz yeterlik inancına bağlıdır.

Kayıtlar göstermektedir ki sınıf atmosferinde öğretmenin eğitimsel yeterlik inancı etkilidir (Bandura, 1993). Eğitim öğretim ortamlarında bu sürecin işleticisi görevini üstlenen öğretmenlerin de öğrencilerin de bu motivasyonel algıya gereksinim oluşturduğu aşikârdır. Nitekim, öğretmen yaptığı işe, öğrenci de gerçekleştirdiği öğrenmelere yönelik kendisini öz yeterli hissetmek ihtiyacındadır (Kılıçoğlu vd. 2011: 1222). Böylece, eğitimsel yeterliğine güçlü bir şekilde inanan öğretmenler öğrencileri üzerinde çok daha başarılı hâkimiyet kurarlar (Bandura, 1993: 138).

Eğitim-öğretimin temel unsurlarından biri olmasının yanı sıra öğrenci için öğrenme sürecinin yol göstericiliğini yapan öğretmenlerin de yeterlik algılarının öğrenmede etkili olacağı tartışılmaz bir gerçektir. Ülper ve Bağcı (2012: 1118) Türkçenin etkin bir biçimde öğretilmesinin, etkili iletişim yanında bireylerin bilişsel gelişimleri açısından da son derece önemli olduğunu belirtir. Düşünen eleştirebilen sorgulayan üst düzey bilişsel becerilere sahip bireyler yetiştirebilmek için dil öğretimi son derece önemlidir. Dolayısıyla bu süreçte Türkçe öğretmenlerinin de son derece önemli sorumlulukları vardır. Bu bağlamda öğretmen yeterliğinin/öz yeterliğinin yüksekliği ya da düşüklüğünün öğrencilere de yansıtacağı açıktır. Türkçe Öğretim Programı'na (MEB, 2005: 2) göre de dil öğretiminin temel hedefi, öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir.

Epçaçan ve Demirel'e (2011) göre öz yeterlik algısı ile yüksek veya düşük başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu durum öz yeterlik-dil öğretimi ilişkisinde önemli bir öngörücü olarak karşımıza çıkmaktadır:

Yüksek başarıya sahip bireyler her zaman, sahip oldukları yeteneklerinden dolayı üstlenmiş oldukları görevi başarıyla yapabileceklerine inanırlar. Ancak düşük başarılı insanlar da herhangi bir görevi başarıyla tamamlama konusunda kendilerinden yeterli bir biçimde emin değillerdir ve bunu davranışlarıyla gösterirler. Öğrenmede yüksek öz yeterlik algısına sahip öğrencilerin en belirgin özellikleri öğrenmede etkin ve katılımcı olmalarıdır. Yüksek öz yeterlik algısına sahip öğrenciler, düşük öz yeterlik algısına sahip öğrencilere göre akademik konularda daha gayretli, ısrarlı ve sabırlı davranmaktadırlar. Derse ilişkin zorluklarla karşılaşıldığında öz yeterlik algısı yüksek olan öğrenciler daha çok çalışırken, düşük öz yeterlik algısına sahip öğrenciler ise çalışmayı daha çabuk yarıda bırakmaktadırlar.

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir (Ekinci, 2013: 191). Akademik süreci yüksek seviyelere çıkarabilecek kolektif yeterlik duygusunun, öğretmen kadrosunun çalıştıkları okulun akademik başarı seviyesine önemli derecede katkı sağladığı söylenebilir (Bandura, 1993: 143).

Ülper ve Bağcı'ya (2012: 1118) göre bir öğretmen adayının öz yeterlik algısı zamanla değişebilir. Yüksek bir öz yeterlik algısıyla iş yaşamına başlayan bir öğretmenin öz yeterlik algısı süreç içerisinde iş koşullarına, çalışma yerine vb. birçok değişkene bağlı olarak düşüş gösterebilir ya da tam karşıtı bir durum yaşanabilir. Karacaoğlu'na (2008: 71) göre ise öğretmenlerin sahip olduğu ve artan sorumlulukları sahip olması gereken yeterlilikleri de değiştirmektedir. Öğretmen yeterliliklerinin düzeyi öğrencinin öğrenmesini etkileyecektir. Öğretmen ne kadar yeterli ise öğrenci öğrenmeleri ve öğrenmelerin kalıcılığı da o kadar artacaktır. Ekinci (2013: 191) güçlü öz yeterlik inançlarına sahip olan öğretmenlerin, problem durumu olduğunda kaçmazlar ve sorunu başarılı bir şekilde çözmek için son derece kararlı oldukları belirtmektedir. Zayıf öz yeterlik inançlarına sahip öğretmenlerde ise belli görevleri yerine getirme aşamasında güçlü öz yeterlik inancına sahip olan

öğretmenlere nazaran gerginlik, stres ve hoşnutsuzluk duyguları ve yaşantıları ortaya çıkmakta olduğunu ifade etmiştir. Seçkin ve Başbay (2013: 253) ise öğretmen öz yeterlik inancının öğretmenlerin meslekî başarısını da önemli ölçüde etkilediğini işaret eder.

Jinks ve Morgan (1996; Akt. Öncü, 2012: 186) ilköğretim öğrencilerinin öz yeterlik algısı ve öz bildirimli notlar arasında önemli düzeyde ilişkilerin olduğunu ve bu ilişkilerin kent ve kırsal bölge okullarında aynı olduğunu ortaya koymuşlardır.

Eğitimde akademik başarı ile ilgili olarak pek çok araştırma yapılmıştır. Araştırma bulgularının pek çoğu göstermiştir ki, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde birçok değişkenin etkisi vardır. Bu değişkenler, öğrencinin özgeçmişi, aile, okul, öğretmen, çevre vb. olarak belirtilebilir (Dinçyürek vd., 2010: 143). Bunların yanında ekonomik şartlar, sosyo-ekonomik statüler ve aile yapısı, insanların yeterlik duygusu, istek ve etkili öz-düzenleyici etmenler de doğrudan etkilidir (Bandura, 2000: 77).

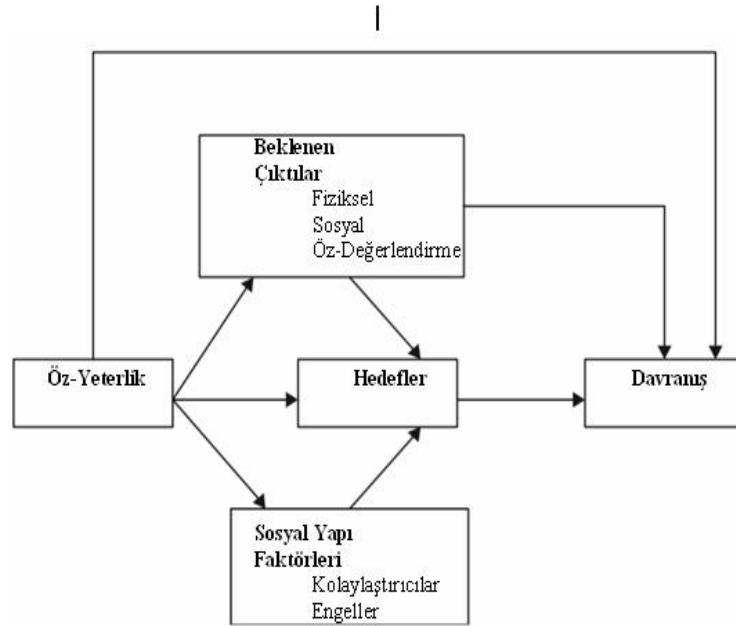
Durdukoca'ya (2010) göre günümüzde çeşitli düzeylerde bilgi ve beceriye sahip olmak ile sahip olunan bu bilgi ve becerileri belirli bir amaç doğrultusunda uygulamaya koyabilmek arasında önemli farklılıklar olduğu bilinmektedir. Bireylerin sahip oldukları bilgi ve becerileri, amaçları doğrultusunda kullanabileceklerine dair algıları öz yeterlik inancı olarak açıklanmaktadır. Bandura'ya (1977: 211; 2009: 180) göre geçmiş davranışlardan hareketle gelecek performanslar kolayca tahmin edilebilir ve birçok belirleyici arasından öz yeterlik, en güçlü öngörücü olarak ortaya çıkmaktadır.

Akademik yeterlik duygusunun yükselmesi akademik başarı isteğini arttırarak doğrudan etkiler (Bandura, 1993: 137). Ülper, Yaylı ve Karakaya'ya (2013: 86) göre algılanan öz yeterlik, öğrenciye kendi öğrenme süreçlerini değerlendirme olanağı sunduğu için, öğrenci kendinin öğrenme ortamlarında bilişsel anlamda ne derece yeterli olduğu konusunda özel yargılar sahibi olur. Bu yargılar da bireyin özel bir alandaki başarısını olumlu ya da olumsuz yönde etkiler.

Yeterlik inançları (Bandura, 2009: 180) bireylerin hedef ve beklentilerine yönelik kendi motivasyonları ve eylemlerini etkiler. Yeterlik inancına bağlı olarak öğrenenlerde kendi becerilerine ilişkin bilişsel ve duyuşsal farkındalık oluşur (Aydın vd. 2013: 143).

Öz yeterliği etkileyen birçok etmen olabileceği gibi, öz yeterliğin etkilediği etmenlerden de söz edilebilir. Öz yeterliğin, hedef ve davranışlar üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkisi, Bandura (2009: 180) tarafından aşağıdaki çizelgede şu şekilde gösterilmiştir:

Şekil 1
Öz Yeterliğin Hedef ve Davranışlar Üzerindeki Etkisi



Durukan ve Maden (2012: 164) bireylerin hemen her alanda başarıya ulaşmalarında önemli unsurlardan biri ana dilinin gelişimi olduğunu ifade eder. Bu gelişimin sağlanması için ilköğretimden üniversite öğretiminin sonuna kadar öğrencilere ana dili eğitimi verilse de birtakım sorunların devam ettiği görülmekte ve öğrencilerin bilişsel özelliklerinin yanı sıra duyuşsal özelliklerinin de öğrenim sürecinde etkili olduğu düşünüldüğünde öz yeterlik algılarının tespitinin, sorunların

çözümünde faydalı olacağını belirtir. Buradan hareketle ana dili becerilerinin gelişimi açısından öğrencilerin bu dersteki öz yeterliklerinin incelenmesi gerektiğine dikkat çeker.

Kurt'a (2012: 195) göre hem eğitim bilimlerinin hem de yönetim bilimlerinin ortak ve en önemli amaçlarından biri, insanların sahip oldukları yetenekleri tam olarak kullanabilmelerini sağlamaktır. Öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları, insanların yapabileceklerine inandıkları ile yaptıkları arasındaki farkın olumlu ve olumsuz anlamda nelerden kaynaklandığının açıklanmasına katkı sağlayabilecek önemli kavramlardır.

Bireylerin bazı davranışları başarıyla gösterebilmelerinde etkili olan faktörlerden biri bireylerin o davranışla ilgili sahip oldukları öz yeterlik algılarıdır (Ekici, 2008: 99). Bireylerin sahip oldukları öz yeterlik inançları ile performansları arasında güçlü bir ilişkinin olduğu (Sapancı, 2010: 46) bilgisinden hareketle öğrencilerin derse yönelik yeterlik algılarının belirlenmesi, sorunların öğrencinin bakış açısından tespitini sağlayacak; bu durum da çözüm önerilerinin getirilmesini kolaylaştırıp ana dilinin gelişimine katkıda bulunacaktır (Durukan ve Maden, 2012: 164).

Öğrencilerin başarı ya da başarısızlığındaki temel etken bir görevi yerine getirmek için sahip oldukları yeteneklere duydukları inançlarıdır. Öz yeterlik inancı yaşamın bütün alanlarında kişisel başarı göstermek için fayda sağlar (Pajares, 2005; Akt. Demir, 2013: 90). Dil öğretimi merkeze alındığında öğrencilerin bu alandaki öz yeterlik inançları onlara dil öğrenme becerilerinde de fayda sağlayacağı açıktır. Özdemir'e (2008a: 279) göre bireylerin bir sorunun üstesinden gelmede veya bir işi başarmaya yönelik kişisel değerlendirmeleri olan öz yeterlik inancı, eğitim süreçlerinde de belirli yeterliklerin ya da davranışların nasıl algılandığına ilişkin önemli ipuçları verebilir.

Çalışma alışkanlıkları; uygun çalışma ortamı, kendini yönlendirme, zaman ve stres yönetimi, etkin dinleme, etkin çalışma, etkin okuma gibi beceriler gerektirir.

Okulda kazanılan bilgi ve becerilerin okul dışındaki yaşantılarla pekiştirilmesi ya da okulda gerçekleştirilecek etkinlikler içinde bir ön hazırlık gerekir (Korkmaz ve Kaptan, 2002: 92).

Öğrenciler üzerine öz yeterlik çalışmaları, son otuz yılda eğitim araştırmalarında önemli bir yapı olarak ortaya çıkmıştır. 90'ların başından itibaren yüksek eğitimde öz yeterliği etkileyen durum ve etmenler üzerinde çalışmalar yapılmaktadır (Dinther vd. 2011: 104). Dil öğretimiyle ilgili yapılan çalışmalar (Mills vd. 2006; Akt. Woodrow, 2011) ise, dili öğrenme sürecinde, öz yeterlik ile dil kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Aydın vd. 2013: 143-144).

Akademik başarıyla ilgili öz yeterlik çalışmaları dokuz alanda öğrencilerin kendilerini algılama kapasitelerini ölçmüştür. Bunlar; matematik, cebir, fen bilimleri, biyoloji, okuma ve yazma, bilgisayar kullanımı, yabancı dil yeterliliği, sosyal bilimler ve dil bilgisidir. (Zimmerman, 1995; Akt. Doğan vd. 2012: 228).

2.2.2. Öz Yeterlik ve Okur Öz Yeterliği

Korkut ve Akkoyunlu'ya (2008: 179) göre bilgi çağının kaçınılmaz sonucu olarak yaşananlar, öğrenenin özelliklerini de değiştirmiştir. Kendi kendine öğrenme (bağımsız öğrenme) ve bilgi okuryazarlığı yaşam boyu öğrenmenin temel taşlarıdır.

Bandura'ya (Yüksel, Diken, Aksoy ve Karaaslan, 2012: 138) göre öz yeterlik algısı yüksek olan bireyler meslek seçiminden, okul başarısına kadar geniş bir yelpazede daha başarılı olmaktadır. Sorunlarla karşılaştıklarında bunları çözmek için daha fazla gayret sarf etmektedirler. Sorunun çözümünde ısrarlı bir tutuma sahip olmakta ve engellemelerden dolayı geriye çekilme düzeyleri daha düşük olmaktadır. Oysa yüksek yeterlik sahibi insanlar (Bandura, 2009: 181) çabalarının başarıyı getireceklerini bilirler ve olumsuz sonuçlarla karşılaştıklarında kolay vazgeçmezler.

Sapancı'ya (2010: 55-56) göre bireylerin hedef oluşturma ve bu hedeflere ulaşma kararlılığına sahip olmaları önemlidir. Hedef, bireyi sürekli motive eden bir

özelliğe sahiptir. Bireyin bir meslek sahibi olması ve bu meslekte gizil güçlerini geliştirmek istemesi temel hedeflerden biridir. Bireyin kendini yeterli göreceği bir mesleğe yönelmesi ise, öz yeterlik inançlarına bağlıdır. Aypay'a (2010) göre Bandura, yeterlik beklentilerini davranışın sonuçlarına yönelik beklentiden ayırır. Yani kişinin belli bir alanda başarılı işler yapma konusundaki kapasite ve yeterliklerine olan inancı ile yapacağı davranışların olumlu ya da olumsuz sonuçlar vereceğine olan inancını bir birinden ayırır. Bu kavramsallaştırma çerçevesinde, kişisel yeterlik beklentilerinin güçlüklerle baş etme davranışlarını başlatmayı ve sürdürmeyi etkilediğini savunmaktadır.

Tuzcu'ya (2010: 39-40) göre kişinin bir davranışı yapabileceğine dair kendine olan inancı ve yaptığı davranışın sonucunun başarılı olabilmesi ile ilgili beklentileri, kişinin davranışı yapmasında etkilidir. Yapılacak davranışın sonucu önemli fakat kişinin bu davranışı yapabilirliği hakkındaki kendine inanması daha da önemlidir.

Bandura'ya (1994; Akt. Doğan vd. 2012: 227) göre güçlü bir yeterlilik duygusunun geliştirilmesinin en etkili yolu yeterli deneyimlerdir. Başarılar iyi yönde yeterlilik inancı geliştirir. Bandura vd.ne (1988: 479) göre algılanan öz yeterlik bireyin motivasyonunu harekete geçirme, bilişsel kaynaklar ve karşılaşılan bazı durumlarda gerekli yol haritalarını çizebilme yeterliğine inancıyla ilgilidir.

Bandura'ya (2009: 180) göre bir engel, terslik veya başarısızlıkla karşılaşıldığında, insanlar kendi yeterliklerinden şüphe ederek çabalarını aksatır, erken vazgeçer ya da daha zayıf çözümleri kabul etmeye karar verir. Yeterliklerinde güçlü inanca sahip insanlarsa bu tür durumlar karşısında çabalarını daha da artırırlar. Bandura (1994; Akt. Doğan vd. 2012: 227) kendi kapasitelerinden şüphesi olan bireyler zorlu görevlerden kaçınacağını belirtir. Bu eğilimdeki bireyler belirlenen amaçları gerçekleştirmek için düşük bir istek düzeyine ve kararlılığa sahiptirler. Güç bir görevle karşı karşıya geldikleri zaman nasıl başarıyla üstesinden gelirim düşüncesi yerine kişisel yetersizlikleri, karşılaşılabilecek engeller ve olumsuz sonuçların bütün türleri üzerinde daha fazla düşünürler.

Algılanan öz yeterlik insanların motivasyonu harekete geçirme, bilişsel kaynaklar ve çevresel olayları kontrol etmede gerekli yol haritalarını çizmedeki yeterliklerine inançlarıyla ilgilidir. Yeterliğin öz inancı karmaşık kararlar vermede kolaylaştırıcı ya da zorlaştırıcı birçok psikolojik etkiye sahiptir (Bandura & Jourden, 1991: 942). Algılanan öz yeterlik, belirlenen hedeflerden hareketler ve motivasyonu öz düzenlemede önemli bir rol oynar. Hedeflere ulaşmada kısmen etkilidir. Güçlü inanca sahip insanlar kendilerine yeteneklerine göre yüksek hedefler seçerler ve kendilerini buna göre ayarlarlar (Bandura, 2009: 194). Bandura ve Jourden (1991: 942) bir beceriyi elde edilebilir bir beceri olarak gören insanların, daha esnek öz yeterlik özelliği göstereceğini belirtir.

Ülper vd.ye (2013: 85) göre öğrenci öğrenme sürecinde bir birey olarak sosyal ortamdan etkilenir ve bu etkilenme onun duyuşsal mekanizmalarını harekete geçirerek düşünce ve davranışları üzerinde etkili olmaya başlar. Yani öğrenci kendini içinde bulunduğu toplum üzerinden fark eder ve anlamaya çalışır. Bu algılama sürecinde, özel öğrenme durumları konusundaki bireysel yeterliği açısından da yargılar ve inançlar geliştirir. Buna *algılanan öz yeterlik* adı verilir. Öz yeterliği (Ekici, 2005: 87) yüksek olan öğrenciler risk almayı sever ve zor görevleri yapmakta istekli olurlar.

Zimmerman ve Bandura'ya (1994: 847) göre çocukların akademik yeterlik inançları, onların akademik becerilerine katkı sağlar. Güçlü akademik yeterlik inancına sahip çocuklar kendilerine daha yüksek hedefler belirlerler; karşılaştıkları akademik zorluklarda ısrarlı bir şekilde mücadele ederek etkili olurlar; iş sürelerini daha kontrollü kullanırlar; problem çözme stratejilerinde daha esnektirler; ve akademik aktivitelerde karşılaştıkları daha düşük seviyelerdeki yeterlik hissine sahip olan kişilerden daha yüksek derecedeki performansları başarırlar. Bandura'ya (2009: 183) göre kendini çabuk toparlayabilen/esnek yeterlik duygusu yenilikleri takip etme ve uzmanlaşma gibi çetrefilli konularda gerekli sağlamlığı/dayanıklılığı sağlar.

Akkoyunlu ve Kurbanoglu'na (2003: 1) göre başarı sadece bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olmaya bağlı değildir. Aynı zamanda, bu becerilerin etkin

şekilde ve güvenle kullanımını gerektirir. Bandura'ya (1993: 119) göre bireysel başarıları sadece beceri gerektirmez; aynı zamanda o beceriyi iyi bir şekilde kullanabilmeyi sağlayacak yeterlik öz inancına da ihtiyaç duyar. Bu nedenle, aynı bilgi ve becerilere sahip bir kişi, öz yeterlik düşüncesindeki dalgalanmalara bağlı olarak yetersiz bir performans gösterebileceği gibi; layıkıyla ya da olağanüstü bir performans da gösterebilir.

Sosyal Bilişsel Kuramcılarına göre kişinin öz yeterlik algısı bireylerin yaptıkları seçimleri, bir işi başarmada harcadıkları çabayı ve yaşadıkları endişe derecesini güçlü bir biçimde etkilemektedir (Işıksal ve Aşkar, 2003: 109). Bandura'ya (2009: 180) göre insanlar belli durumlarda nasıl daha iyi performans gösterebileceklerine ilişkin inançlarına bağlı olarak sonuçları tahmin ederler. Yüksek yeterlik beklentisi olan insanlar iyi sonuçlar elde eder; oysa kendilerinden zayıf performans bekleyenler olumsuz sonuçlar bulurlar.

Zimmerman'a (1995; Akt. Ülper ve Bağcı, 2012) göre öz yeterlik algısı yüksek öğrenciler, derslerde daha çok çaba harcamakta, başarıya ulaşmak için daha ısrarcı olmakta ve daha yüksek akademik başarıya sahip olmaktadır. Bandura (1993: 131) öz yeterlik inancının motivasyona birkaç şekilde katkı sağladığını ifade eder. Bunlar, insanların kendileri için belirledikleri hedefleri, bu hedeflere ne kadar çaba harcayacaklarını, zorluklar karşısında ne kadar süre durabileceklerini ve başarısızlık karşısındaki esnekliklerini belirler. İnsanlar bir engelle veya başarısızlıkla karşılaştıklarında onların çabalarını yavaşlatan ya da vazgeçmelerine sebep olan yeterliklerinden şüphe duymaya başlarlar. Yeterliği yüksek bireyler, bu gibi durumlarda çok daha fazla çaba sarf ederler. Güçlü bir çaba ve ısrar, çoğu zaman başarıyla sonuçlanır.

Davranışların oluşumunda etkili olan inançlardan biri de öz yeterlik inancıdır. Bireyin motivasyon ve performansını etkileyebilen öz yeterlik inancının öğretmenlerde saptanarak, geliştirilmesi etkili öğretim açısından büyük önem taşımaktadır (Yılmaz vd. 2004: 260). Öz yeterlik inancı bireyin sahip olduğu bilgi ve becerileri uygulamaya aktarmada önemli bir role sahiptir. Yeterliklerine,

potansiyeline güvenen, uygulamada bunlarla sorun çözebileceğine inanan bireylerin sahip oldukları bilgileri uygun durumlarda kullanabilme becerisinin de daha yüksek olduğu söylenebilir (Sapancı, 2010: 47).

Bandura'ya (1993: 128) göre bütün insanların motivasyonları bilişsel olarak ortaya çıkar. İnsanlar kendilerini ve hareketlerini öngörüselsel aktiviteler tarafından motive ederler. İnançlarını, yapabileceklerine göre düzenlerler. Davranışlarının olası sonuçlarını tahmin ederler. Hedeflerini ve planlarını buna göre tasarlarlar. Öngörü, öz düzenleyici mekanizmalar arasından teşvik eden ve uygun hareketi seçen unsurdur.

Öz yeterlik inancı davranışların ve davranış değişikliklerinin ana belirleyicisi olarak tanımlanmakta, Bandura'nın çalışmaları kişinin becerileri konusundaki inançlarının sadece davranışlarını değil, motivasyonunu ve başarısını da etkilediğini ortaya koymaktadır (Henson, 2001: 3; Akt. Kurbanoglu, 2004: 138). Algılanan öz yeterlik performansı, belirlenen hedeflerdeki güçlü etkiyi ve analitik düşünceyi doğrudan etkiler. Bireysel hedefler, sırasıyla, analitik stratejilerin yanında performans başarısını da etkiler (Bandura, 1993: 128).

Pajares'e (2002; Akt. Telef ve Karaca, 2012: 172) göre öz yeterlik; eğitim, psikiyatri, psikoloji, sosyal ve politik değişim, iş, medya çalışmaları, atletizm ve tıp gibi farklı alanlarda araştırılmaktadır. Psikolojide fobi, depresyon, sosyal beceriler, girişkenlik, sigara içme davranışı ve ahlaki gelişim gibi klinik problemler üzerinde çalışılmaktadır.

Sapancı (2010: 55) öz yeterlik kapasitesine güvenen insanların zor görevlerden kaçınmayacaklarını belirtir. Zor görevler onlar için üstesinden gelinmesi gereken sorumluluklardır. Amaçlarına ulaşmak için sonuna kadar ısrarcı ve güçlü bir iradeye sahiptirler. Başladıkları bir işi sonlandırana kadar sorumluluk duygularında bir azalma olmamaktadır. Bandura'ya (1993: 135) göre güçlü insanların yeterlik inançları, bireylere çok daha fazla kariyer imkânı sunar; daha fazla kazanç sağlar;

dahası, bireylerin eğitimle ilgili farklı uğraşlara hazırlar. Ve onların meslekî zorluklarda dayanıklı ve başarılı olmalarını da sağlar.

Yapılan bazı çalışmalar (Gordon, Lim, McKinnon ve Nkala, 1998, 54; Pajares, 2002; Akt. Kurbanoglu, 2004: 139) pozitif yeterlik inancı taşıyan kişilerin isteyerek eyleme girişmelerinin yanı sıra, güçlükler karşısında daha dayanıklı ve ısrarcı oldukları, daha az stresle daha başarılı sonuçlar elde ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Öz yeterlik inancı artıkça gösterilen gayret, dayanıklılık ve azim de artmaktadır. Bu çalışmalarda öz yeterlik inancı zayıf olan kişilerin eylemden kaçındıkları, güçlükler karşısında çabuk pes ettikleri ve daha fazla stresle daha düşük performans gösterip daha başarısız oldukları gözlenmiştir.

Bandura'ya (2006: 10; Akt. Karabay, 2013: 1109) göre bilişsel gelişim ve başarılarında anahtar bir rol oynayan öz yeterlik algısı aracılığıyla gelişen üç ana alan bulunmaktadır. Birincisi, öğrencinin kendi öğrenme etkinliklerini düzenleme ve akademik görevlerini tamamlamaya ilişkin öz yeterlik inancıdır. İkincisi, kendi öğrencilerinin güdülenme ve öğrenmelerini sağlamak için öğretmenlerin kendi yeterliklerine olan inançları; üçüncüsü de okulların akademik süreçlerde anlamlı bir başarı elde etmeye ilişkin ortak inançlarıdır.

Öz yeterlik özellikle akademik başarı, amaç belirleme, sosyal karşılaştırmalar, hafıza, problem çözme, kariyer gelişimi, öğretme ve öğretmen eğitimi gibi eğitimle ilgili alanlarda çalışılmıştır. Genellikle araştırmacılar öz yeterlik inançlarının, davranış değiştirmenin ve sonuçlarının birbiriyle son derece ilişkili ve öz yeterliğin davranışın mükemmel bir öngörücüsü olduğunu saptamışlardır (Pajares, 2002; Akt. Telef ve Karaca, 2012: 172). Buradan hareketle, algılanan okur öz yeterliğinin de okuma başarısında iyi bir öngörücü olabileceği söylenebilir.

Akademik öz yeterliliğin pek çok önemli özelliği vardır. Zimmerman (1995; Akt. Ekici, 2005: 86) bu özellikleri şöyle açıklamaktadır:

- Öz yeterlik kişinin fiziksel ya da psikolojik özellikleri vb. kişisel niteliklerini değil, bir işi gerçekleştirme yeteneği konusundaki yargılarını içermektedir.
- Yeterlik inancı, çok boyutlu olup farklı alanlarla bağlantılıdır. Bu nedenle, matematik öz yeterlik inancı, İngilizce öz yeterlik inancından farklıdır.
- Öz yeterlik ölçümleri duruma bağımlıdır. Örneğin, bir öğrenci yarışmacı bir sınıfta işbirliğinin öne çıkarıldığı sınıfa nazaran öğrenme konusunda daha düşük yeterlik gösterebilir.
- Öz yeterlik ölçümleri performansı için belirlenen doğru ölçütlere bağlıdır. Kıyaslama da farklı ölçütler ve normlar dikkate alınmaz.

Öğrencilerin başarılarının artması adına önemli etkenlerden biri de onların öz yeterlik algılarındaki yükseliştir. Öğrencilerin akademik yeterlik inanışları göstermektedir ki onların motivasyon ve akademik becerilerindeki yükseliş akademik başarılarını etkilemektedir (Zimmerman ve Bandura, 1994: 847). Araştırmalar (Bong, 2002; Pajares, 1996; Akt. Woodrow, 2011: 512) öz yeterliğin akademik performans üzerinde çok güçlü etkileri olduğunu göstermektedir.

Öz yeterlik algıları, kişilerin duygularını, düşüncelerini, güdülerini ve davranışlarını belirleyici bir etkiye sahiptir. Öz yeterlik algısının yüksek olması birçok açıdan başarı ve mutluluğu artırır. Böylelikle kişiler etkinliklere ilgi gösterir ve etkinlikler için daha yoğun çaba gösterir. Aksilikler ve zorluklar karşısında yılmaz, zorlu koşullarla karşılaşınca yaşayacağı olası stres ve korkularla baş edebilir ve daha yüksek bir güdüye sahip olur (Bandura, 1994; Akt. Ülper ve Bağcı, 2012).

Kurt'a (2012: 197) göre hem eğitim bilimlerinin hem de yönetim bilimlerinin ortak ve en önemli amaçlarından birinin insanların sahip oldukları yetenekleri tam olarak kullanabilmelerini sağlamak olduğu söylenebilir. Öz yeterlik bireysel olarak bir kişinin bir işi yapabilme düzeyine ilişkin inancı iken, kolektif yeterlik okuldaki öğretmenlerin ortak kapasitesine olan inancıdır.

Öz yeterlikle ilgili derlenen bu bilgilerin ışığında okuma becerisiyle öz yeterlik ilişkisinin ele alınması gerekmektedir. Alan yazındaki kuramsal bilgiler göstermektedir ki okuma sadece bilişsel yönlü değil, aynı zamanda duyuşsal yönlü bir edimdir ve okuma sürecinde bu iki yön de başat rol üstlenmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2005; Akt. Ülper, Yaylı ve Karakaya, 2013: 96). Buradan hareketle okuma sorunlarının belirlenmesi sürecinde okumanın duyuşsal yönünün göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

Öz yeterlik inancının önemli olduğu alanlardan biri de yaşam boyu öğrenmedir. Yaşam boyu öğrenme, bireylerin kendi kendilerini yönlendirmelerini ve bilgi problemi çözme eylemlerini kendi istekleriyle gerçekleştirmelerini gerektirir (Kurbanoğlu, 2004: 144). Yaşam boyu öğrenmenin en temel aracı ise okuma becerisidir. Okuma becerisinin etkin kullanımı ve bilgi edinmedeki rolü bireyin öz yeterlik algısıyla doğrudan ilişkilidir.

Akkoyunlu ve Kurbanoğlu (2003: 3) yapılan çalışmaların genellikle öz yeterlik algısı ile başarı arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalar olduğunu belirtmişlerdir. Öz yeterlik algısı her alanda olduğu gibi bilgi okuryazarlığı alanı için de geçerlidir. Günümüzde bireylerin, bilgi problemi çözme etkinliklerini başarıyla yürütebilmeleri; kendi kendisini yönlendiren, motive eden, yaşam boyu öğrenebilen bireyler haline gelebilmeleri için bilgi becerileri konusunda pozitif bir öz yeterlik algısı geliştirmeleri gerekmektedir.

Öğrenme sadece bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal ve sosyal bir süreçtir (Bandura, 1977, 1982, 1986, 1993, 1997; Akt. Ülper, Yaylı ve Karakaya, 2013: 85). Bu yüzden, öğrenci öğrenme sürecinde bir birey olarak sosyal ortamdan etkilenir ve bu etkilenme onun duyuşsal mekanizmalarını harekete geçirerek düşünce ve davranışları üzerinde etkili olmaya başlar. Yani öğrenci kendini içinde bulunduğu toplum üzerinden fark eder ve anlamaya çalışır. Bu algılama sürecinde, özel öğrenme durumları konusundaki bireysel yeterliği açısından da yargılar ve inançlar geliştirir. Buna *algılanan öz yeterlik* adı verilir. Epçaçan ve Demirel (2011) araştırmaların, öz

yeterliğin duygusal, bilişsel ve duyuşsal gelişimler hakkındaki kişisel inançları etkileyebilen güdüsel bir yapı olduğunu gösterdiğini belirtirler.

Okumanın sadece bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve sosyal bir süreç olduğu dikkate alındığında (Ülper vd. 2013: 85), okuduğunu anlama eğitiminin anlamlandırılması ve geliştirilmesi bu duyuşsal ve sosyal boyutların da anlaşılması ile olanaklı olacaktır. Algılanan öz yeterlik öğrenmeyi etkileyen önemli duyuşsal etkenlerden biridir ve bu etkenin okuma eğitiminde de dikkate alınması gerekir.

Aydın vd.ye (2013: 142) göre değişen ve gelişen eğitim sisteminde bireye verilen önem giderek artmaktadır. Bununla birlikte bireylerin düşünceleri ve özellikle de bir konuda sahip oldukları inanışları önem kazanmıştır. Birey, bir konudaki yetkinliğini biliyor ve bu doğrultuda başarı sergileyebiliyorsa bu birey için, öz yeterlik algısı yüksektir denilebilir. Öz yeterlik, bireyin kendisini sağlıklı bir şekilde algılaması, o konuya ilişkin güdüsü ve bunun neticesinde elde ettiği başarıda önemli bir işleve sahiptir.

Okurların, yazarın ifadelerinin doğrudan anlamını anlayabilmek için o konu hakkında önemli bir miktarda geçmiş bilgiye ihtiyaçları vardır (Karabay, 2013: 1109). Karabay'a (2013: 1108) göre eleştirel okur, yazar bir konu hakkında tez ortaya atarken alakalı olan ile olmayan bilgiyi ayırt etmeye çalışır ve yazarın konu dışında söylediklerini dikkate almamaya özen gösterir. Bu yolla okur, yazarın o konuda söylediklerini, yeterliliğini değerlendirebilir ve tarafsızlığını, net olmayan, zıt olan yönlerini fark eder. Metindeki bilgiler ve kendi zihnindeki var olan bilgiler arasında yeni bağlar kuran kişiler eleştirel okuma yapıyorlardır. Bu bağlamda eleştirel okumada bilişsel değerlendirmeler ve analizler yapıldığı söylenebilir.

Okuduğunu anlama, okur ile metin arasında bir anlam yaratma sürecidir. Bu sürecin geliştirilmesinde bilişsel becerilerin rolü çok büyüktür. Ancak okuduğunu anlama aynı zamanda duyuşsal ve sosyal boyutlara da sahiptir (Gambrell, Block ve Presley, 2002; Alvermann ve Guthrie, 1993; Akt. Ülper, Yaylı ve Karakaya, 2013: 86).

Karabay'a (2013: 1110) göre öğrenmenin ön şartı iyi bir okuma, okuduğunu anlama, değerlendirme ve yazılı ya da sözlü olarak anlatabilmedir. Eğitim ortamlarında, okuduğunu anlama ve eleştirel bir yaklaşımla değerlendirme başlıca öğrenme yolu olmuştur. Bu durumda okuduğunu anlama ve eleştirel bir yaklaşımla değerlendirme gücü yüksek olan bireyin öğrenmesi kolaylaşacak ve öz yeterlik algısı da gelişecektir.

Bandura'nın sosyal biliş kavramı tüm öğrenme alanlarında olduğu gibi okuma eğitimi alanında da önemli bir yere sahiptir. Birçok çalışmada, okuma öz yeterlik algısı yüksek olan bireylerin okuduğunu anlama ve zor metinlerle mücadele etmede düşük öz yeterlik sahibi okurlardan daha başarılı oldukları saptanmıştır (Guthrie ve Wigfield, 2000; Solheim, 2011; Akt. Ülper, Yaylı ve Karakaya, 2013: 86).

Shell, Murphy ve Bruning (1989; Akt. Durdukoca, 2010) tarafından yapılan çalışmada okuma ve yazma görevlerini başarma ile öz yeterlik ve sonuç beklentisi arasında önemli bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Ülper (2011a: 942) bir okurun okumaya yönelmesi için öncelikle okuma amacının ve öz yeterliğinin olması gerektiğini belirtir:

Öz yeterliği olan bir öğrenci okuyabileceğine inanır ve çevresindeki okuma metinlerine ilgi gösterir. Bu durum kişide içsel bir okuma isteği uyandırır ve kişi içsel isteklenme düzeyinin kendisinde yarattığı itkiye bağlı olarak okumaya yönelir. Bu yönelimle birlikte, bir metni okuma sürecine giren okur, metnin şematik yapısından yararlanarak, metnin uyarılarının etkisiyle konuya ilişkin önbilgilerini etkinleştirerek ve metindeki bilgiyle önbilgilerini etkileştirerek metinden anlamsal çıkarımlar yapar. Okurun bir metni kavrayabilmesi amacıyla gerekli olan bilişsel işlemleri yapmasında güdüsel süreçler yönlendirici bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda okuma güdüsü, bir okurun hem okumaya yönelmesi hem de metnin kavranması için gerekli bilişsel

işlemlerinin verimli bir biçimde yapılmasını sağlamak açısından üzerinde önemle durulması gereken bir olgudur.

O nedenle birçok alanda öz yeterlik ölçeği geliştirme çalışmalarının yapılması yanında okuma alanında öz yeterlik algısını ölçmek için araç geliştirme çalışmaları yapılmıştır. İlk çalışmalar 1980'lere dayanır. Ancak bu çalışmalar sonucu ortaya konmuş ve kullanımı yaygın ölçeklere alan yazın taraması sonucu rastlanmamıştır. Araştırmacılar çalışmalarında kendi geliştirdikleri ya da uyarladıkları ölçekleri kullanmaya çalışmışlardır (Ülper vd. 2013: 86).

Okuma sürecinde duyuşsal yönlerin de önemi araştırmalarla ortaya konduğu için bilişsel boyutunun yanı sıra okuma sorunlarının tam olarak belirlenebilmesi amacıyla bireylerin duyuşsal durumlarının da değerlendirmelerde göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Ayrıca, okurun okuma öncesi bilişsel ve fiziksel hazırlığının yanında öz yeterlik gibi duyuşsal hazırlıkları da göz önünde bulundurulmalıdır.

Okur öz yeterlik algısı düşük olan bir bireyin bilişsel olarak okumaya ne kadar hazır olursa olsun, ondan beklenen okuma başarısını göstereceğini düşünmenin yanlış olacağı yukarıda belirtilen ilgili araştırmalarda ortaya konmuştur. Okurun yeterlik algısı okuma başarısını etkileyebileceği gibi bu verilerin okuma becerisi üzerine yapılacak çalışmalarda daha sağlıklı sonuçlara ulaşılmasına da yardımcı olacağı beklenmektedir.

2.3. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Araştırmanın problem cümlesi ve alt problemlerine göndermelerde bulunan benzer çalışmalar ve ilgili diğer araştırmalardan derlenen alan yazındaki belli başlı çalışmalar bu bölümde aktarılmıştır.

Okuma ve öz yeterlik genel çerçevesi içinde oluşturduğumuz literatürde okur öz yeterliği ile ilgili doğrudan çalışmalara çok az sayıda rastlanmış, bu açıdan

araştırmamızın alan yazına önemli bir katkıda bulunacak nitelikte olduğu tarafımızdan bir kez daha tespit edilmiştir.

Birinci ve ikinci kademe okuma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi amacıyla Elbir ve Bağcı (2013) gerçekleştirdikleri araştırmalarında toplam 39 adet doktora ve yüksek lisans tezi incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda aşağıdaki tabloda gösterilen dağılım elde edilmiştir. Tezlerin konularına göre dağılımı:

Konu	Toplam
Okuma Eğitimi Yaklaşımları	4
Okuma Alışkanlıkları	10
Okuma Stratejileri	8
Okuma Etkinlikleri	4
Türkçe Dersi Programı ve Okuma	7
Okuma-Anlama İlişkisi	5
Okuma Eğitimi ve Değerlendirilmesi	1

Öğrencilerin öz yeterlik (self-efficacy) algılamalarının okuma yazma başarısı üzerindeki etkileri ile ilgili literatür bulgularının derlenmesi amacıyla Akar (2008) bir çalışma gerçekleştirmiştir. Yapılan araştırmalar okuma yazma etkinliklerinde kendilerine ve yeteneklerine güvenen öğrencilerin daha fazla çaba harcadığını, daha ısrarcı olduğunu ve daha fazla başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle öz yeterlik hakkında bilgi sahibi olunması, öğrencileri okuma yazma etkinliklerine motive etmede önemli görülmektedir.

Epçaçan ve Demirel (2011) ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algı düzeylerini ölçmek amacıyla okuduğunu anlama becerisi ile öz yeterlik ilişkisine yönelik kaynaklardan yararlanılarak bir ölçek geliştirmişlerdir. Hazırlanan bu ölçekte 35 soru maddesi yer almıştır. Ölçek maddeleri; beşli likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması için yapılan Siirt'te farklı sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan 9 ilköğretim okulunun birinci kademe 5.

sınıflarında okuyan 521 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile ortaya konmuştur. Faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu KMO ve Bartlett Sphericity testiyle belirlenmiştir. Faktör yükü 0.350'nin altında olan maddeler atılmadan önce yapılan güvenirlik analizinde 35 maddelik ölçeğin cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0.90 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla faktör yükü 0,350'nin altında olan maddeler atıldıktan sonra 27 maddelik ölçeğin güvenirlik katsayısı ise 0.88 bulunmuştur.

Gömlüksiz (2004) çalışmasında üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına ilişkin görüş ve tutumlarını ölçecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Bunun için önce 67 maddelik beşli Likert tipi “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okuyan 197 öğrenciden elde edilen veriler faktör analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, 21'i olumlu, 9'u olumsuz toplam 30 madde seçilmiş ve ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur ve ölçeğin güvenilir olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin KMO değeri .83, Bartlett testi ise 2202,200 olarak bulunmuştur. Ölçek tek boyutlu bir ölçek olup, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin özelliklerini ölçmektedir.

Özbay ve Uyar (2009) çalışmalarında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını ölçmek için “tutum ölçeği” geliştirmeyi amaçlamışlardır. Ölçeğin faktörlerinin belirlenmesi ve güvenirliği ile ilgili kanıtların toplanmasında 367 öğrenciden alınan veri kullanılmıştır. Çalışmanın geneline 816 öğrenci dâhil edilmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin 4 faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.930 bulunmuştur.

Akkaya ve Özdemir'in (2013) ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmanın örneklemini, İzmir Buca ilçesindeki 10 liseden tabakalı tesadüfi örneklemeyle belirlenen 525 öğrenci oluşturmaktadır. 272

kız, 253 erkek öğrenci örnekleme yer almıştır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen okumaya yönelik tutum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin çoğunun okumaya yönelik tutumlarının yüksek olduğu, tutum puanlarının cinsiyete ve öğrenim gördükleri ağırlıklı derslere göre anlamlı farklılık gösterdiği, annelerinin ve babalarının eğitim durumlarına ve mesleklerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okumaya ayrılan süre ve okudukları kitap sayısı arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki; ailenin aylık geliri arasında negatif yönlü ve düşük bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda, ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını artırmak için önerilerde bulunulmuştur.

Kılınç (2011) öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterliklerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmek ve psikometrik özelliklerini belirlemek amacıyla çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Çalışma grubunu farklı üniversitelerde öğrenim gören 764 öğretmen adayı oluşturmuştur. Kapsam ve görünüş geçerliği sağlanan 23 öz yeterlik ifadesi 5’li Likert türü ölçme maddesine dönüştürülmüştür. Geçerlik ve güvenirlik sürecinde tek bir oturum ve tek bir ölçme aracı kullanıldığı için iç tutarlılık anlamında Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Madde analizi ve yapı geçerliğinin belirlenmesi için de doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Ölçeğin genelinin ve boyutlarının iç tutarlık katsayıları incelendiğinde yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda ölçeği oluşturan 23 maddenin bilgiye dayalı öz yeterlikler ve beceriye dayalı öz yeterlikler şeklinde iki alt boyutta oluşan “öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik algılarını” ölçtüğü görülmektedir.

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi, okuma kampanyasına katılım ve kampanyadan haberdar olma değişkenleri açısından belirlemeyi amaçlayan Mete (2012) bu doğrultuda gerçekleştirdiği çalışmada tarama modelini kullanmıştır. Araştırma sürecinde ölçme aracı olarak “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği”, “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. Ölçme süreci sonunda elde edilen verilerin

analizinde betimleyici istatistik (frekans, yüzde ve ortalama), T-testi, ANOVA, Kruskal Wallis ve Mann Whitney U Testi analizleri kullanılmıştır. Analizler SPSS 17.0 programıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin karşılaştırılmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeylerinin genel olarak “yüksek” seviyede olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumları erkek öğrencilerden daha yüksektir. “Malatya Okuyor Kampanyası” da öğrencilerin okuma alışkanlığına karşı tutumlarında etkili olmuştur. Anne ve baba eğitim düzeyi değişkeni bütün alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Güngör (2009) ilköğretim okullarındaki 5.sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının Türkçe dersi akademik başarılarına etkisinin olup olmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada 768 öğrencinin kitap okuma alışkanlıkları üzerinde; cinsiyet farklılığı, anne ve babanın eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi, yaşanan yerleşim birimi ve akademik başarının etkileri analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre şöyle kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha çok kitap okumaktadırlar. Annenin eğitim düzeyinin öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını etkileme oranı babaya göre daha yüksektir. Ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeyleri de artmaktadır. Öğrencilerin yaşadıkları yerleşim birimleri küçüldükçe kitap okuma alışkanlığı düzeyleri de azalmaktadır. İl ve ilçe merkez okullarda eğitim alan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları, köy okullarında eğitim alan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına göre daha fazladır. Son olarak, öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre kitap okuma alışkanlıkları farklılaşmaktadır.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine ilişkin tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin araştırılması amacıyla Ateş’in (2008) gerçekleştirdiği çalışmada genel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 160 erkek 186 kız olmak üzere toplam 346 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, okuduğunu anlama puan ortalamaları, Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları, genel akademik başarı puan

ortalamları erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin ailelerinin gelir durumlarının öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını ve genel akademik başarı puan ortalamalarını etkilemediği ancak aile gelir durumunun okuduğunu anlama puan ortalamalarıyla, Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamalarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkilememekte ancak okuduğunu anlama puan ortalamalarını etkilemektedir. Bundan başka anne eğitim durumu öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamalarını ve genel akademik başarı puan ortalamalarını etkilememekte, baba eğitim durumu ise bu değişkenleri etkilemektedir. Araştırmada okuduğunu anlama düzeyleri yüksek ve orta olan öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutum puan ortalamaları, okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Araştırmada okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları okuduğunu anlama düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca okuduğunu anlama düzeyi orta olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Araştırmada okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin genel akademik başarı puan ortalamaları, okuduğunu anlama düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca okuduğunu anlama düzeyi orta olan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Araştırmada Türkçe dersine yönelik tutum puanları ile okuduğunu anlama düzeyi, Türkçe dersi akademik başarısı ve genel akademik başarı arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki görülmüştür. Okuduğunu anlama ile Türkçe dersi başarısı ve akademik başarı ortalaması arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki görülmüştür.

Güneş (1997) ilköğretim öğrencilerinin okuma düzeyleri ve dikkat özelliklerini bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla Ankara ilinde bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçların söz konusu araştırmamızla ilgili olanlarını şu şekilde belirtmek mümkündür:

- Öğrencilerin okuma düzeyleri ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında bulunan fark istatistiksel açıdan anlamlıdır. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olanların okuma düzeyleri de yüksektir.
- Öğrencilerin okuma düzeyleri ile öğretmen yargıları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir.
- Öğrencilerin dikkat düzeyleri ile okuma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Dikkat düzeyi yüksek olanların okuma düzeyleri de yüksek olmaktadır.

Suna'nın (2006) ilköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi amacı ile gerçekleştirdiği araştırma sonucunda; ilköğretim öğrencilerinin okumaya karşı ilgi duydukları ve yüksek düzeyde okuma alışkanlığına sahip oldukları bulunmuştur. İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi düzeyleri cinsiyete, devam edilen sınıf düzeyine ve anne baba öğrenim durumuna göre farklılaşmaktadır. İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı düzeyleri ise devam edilen sınıf düzeyine göre farklılaşırken, cinsiyete ve anne baba öğrenim durumuna göre farklılaşmamaktadır. İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgisi düzeyleri ile okuma alışkanlığı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgisi düzeyleri ile okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ancak, çocuğun evinin yakınında kütüphane bulunması, öğretmeni ile birlikte kütüphane, kitap fuarı vb. yerlere gitmesi, sınıf kitaplığından istediği kitabı istediği zaman alması, okulunda kütüphane bulunması çocuğun okuma ilgisi düzeyini etkilememektedir. İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı düzeyi ile okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ancak okulda kütüphane bulunmasının çocuğun okuma alışkanlığını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ülper (2011a) tarafından öğrencilerin okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaşma düzeylerini öğretmen, aile, arkadaş ve kitap değişkenleri bağlamında belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada Burdur il merkezi evren olarak belirlenmiştir. Bu evrenden seçkisiz olarak belirlenen ilköğretim ve ortaöğretim

öğrencilerinin oluşturduğu örneklemde veriler toplanmıştır. Verileri toplamak için araştırmacı tarafından bir sormaca geliştirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS programına yüklenerek çözümlenmiştir. Ortaya çıkan sonuca göre ilköğretim öğrencileri sık sık; ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ender olarak okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaşmaktadır. Öğrenciler büyüdükçe okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaşma düzeyleri düşmektedir. Cinsiyet değişkeni bakımından okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaşmada belirgin bir fark yoktur.

Yıldız (2010) ilköğretim 5. sınıflarda okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişkileri açıklamak amacıyla gerçekleştirdiği çalışması ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeye mensup toplam 481 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Okuma Motivasyonu Ölçeği Türkçe Formu, Okuduğunu Anlama Testi, Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu araştırmanın en önemli sonucu, okuduğunu anlamada yalnızca bilişsel süreçlerin değil motivasyon süreçlerinin de etkili olduğunun belirlenmesi olmuştur.

Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın akademik başarıyı hangi yolla ve ne düzeyde etkilediğini belirlemek amacıyla Yıldız (2013) tarafından ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülen araştırmada yapısal bir model geliştirilip test edilmiştir. Araştırmaya Ankara ili Etimesgut ilçesinde kamuya ait bir ilköğretim okulunda beşinci sınıfa devam eden 135 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma motivasyonlarının belirlenebilmesi için Okuma Motivasyonu Ölçeği-Türkçe Formu kullanılmıştır. Araştırmada akıcı okuma düzeylerinin belirlenebilmesi için öğrencilere sınıf düzeyine uygun bir metin sesli olarak okutulmuştur. Okuma sürecinde yapılan hatalar belirlenerek öğrencilerin okuma hızı ve kelime tanıma düzeyleri hesaplanmıştır. Akıcı okumanın diğer göstergesi olan prozodik okuma becerisi ise Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için gerekli olan veriler hikâye edici metni anlama, bilgi verici metni anlama ve kelime bilgisi

testlerinden elde edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesinde ise Türkçe, fen, matematik ve sosyal bilgiler derslerine ilişkin karne notları kullanılmıştır. Araştırma problemine cevap verebilmek için Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS ve AMOS istatistik programları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki değişimin %61'ini açıkladığını göstermiştir. Bu bulgunun literatüre çok önemli bir katkı olduğu söylenebilir. Türkiye’de ilkökul ve ortaokul ders programlarında okuma öğretime yönelik yaklaşımlar gözden geçirilmelidir. Öğrencilerin okuma motivasyonunun geliştirilmesi, öğrencilere akıcı okumanın öğretimi ve okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasına yönelik çalışmalara daha fazla yer verilmelidir.

Diren (2010) Türkçe Öğretim Programı 8. sınıf okuma alanı kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasının evrenini, Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında 2009-2010 eğitim-öğretim yılında görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin seçiminde, Tabakalı Rastgele Örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin 2005 Türkçe Öğretim Programı’nın öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacağı ve eğitim-öğretimdeki mevcut sorunları çözebileceği konusunda olumsuz bir bakış açısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, Türkçe Öğretim Programı’nın, dil becerilerinin hepsini aynı düzeyde geliştireceği konusunda düşük bir beklentiye sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin, programdaki okuma öğrenme alanında yer alan kazanımların öğrenci davranışına dönüştürülebilmesi ve öğrenciye kütüphaneden yararlanma alışkanlığı kazandıracak nitelikte olduğu konusunda da düşük bir beklentiye sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun okuma öğrenme alanında yer alan kazanımların açık ve net bir şekilde ifade edildiği görüşünde oldukları görülmüştür. Ancak öğretmenlerin, okuma öğrenme alanında yer alan kazanımların öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alan düzeylerine uygun bir şekilde düzenlendiği konusunda olumsuz bir bakış açısına sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin programın geneline ve okuma alanı kazanımlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve mesleki

hizmet süresine göre farklılık göstermediği ancak mezun olunan okul/bölüme göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim 6. sınıfta okuyan öğrencilerin okuma tutumları ile okuma ilgi ve özelliklerinin okuduğunu anlamaya olan etkisi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Ünal'ın (2012) gerçekleştirdiği çalışmasının verilerini, 2010-2011 öğretim yılında Afyonkarahisar ili merkezinde bulunan Mareşal Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu'nun 6. sınıfında okuyan 103 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin okuma tutumları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin "Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği" puan ortalamasının "yüksek" seviyede olduğu sonucuna varılmıştır. "Okuduğunu Anlama Sınavları"nda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin evlerindeki kitap sayısı ile "Okuduğunu Anlama Sınavları" arasında genel anlamda ilişki olduğu ve evlerinde bulunan kitap sayısının artması ile sınavlardan alınan puanların artmasında pozitif yönlü ilişki görülmüştür. Öğrencileri kitap okumaya büyük oranda yönlendirenlerin anne ve babaları olduğu tespit edilmiştir.

Karabay (2013) öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eleştirel okuma öz-yeterlik algı düzeyini ölçmek amacıyla eleştirel okuma becerisi ile öz yeterlik algısına yönelik kaynaklardan yararlanılarak bir ölçek geliştirmişlerdir. Hazırlanan bu ölçekte 58 madde yer almıştır. Ölçek maddeleri; beşli likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması için Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli ana bilim dallarının ve bölümlerinin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfında öğrenim gören 650 öğretmen adayından veriler toplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile ortaya konmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenirliği için madde analizi, Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları, maddeler ve alt ölçekler arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları, ölçeğin kullanılabilir özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik düzeylerinin akademik başarı, cinsiyet, yaş, kardeş ve okulun yeri gibi bir kısım değişkenler bakımından farklılaşp

farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla Yılmaz vd.nin (2012) gerçekleştirdikleri çalışmalarında “Öz Yeterlik ve Başarı Tespit Sınavı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Konya’da yer alan farklı ilköğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan, 2487’si kız, 2575’i erkek öğrenci olmak üzere toplam 5062 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın ilk bulgusunda, kız öğrencilerin öz yeterlik puanları erkek öğrencilerden yüksek bulunmuştur. İkinci bulguda, öğrencilerin öz-yeterlilik puanlarında sınıflara göre farklılık tespit edilmiş, 8. Sınıfların puanı, 6 ve 7. Sınıflara göre yüksek bulunmuştur. Ayrıca 2 kardeşi olanların, 4 ve daha fazla kardeşi olanlardan, 3 kardeşi olanların ise 5 ve daha fazla kardeşi olanlardan öz-yeterlilik puanları yüksek bulunmuştur. Büyükşehirlerde oturan öğrencilerin, öz-yeterlilik puanları, diğer tüm yerleşim birimlerindeki öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Son bulguda ise, öz-yeterlilik ile BTS puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Baş ve Şahin (2012) ilköğretim öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları, yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının ve yazma eğilimlerinin Türkçe dersindeki akademik başarıyı ne oranda yordadığını incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmaya Niğde ilindeki ilköğretim okullarından toplam 474 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları, yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile yazma eğilimlerinin de Türkçe dersindeki akademik başarıyı anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Okumaya ilişkin tutumların Türkçe dersindeki akademik başarının yaklaşık olarak %45’ini ve yazma eğiliminin ise Türkçe dersindeki akademik başarının yaklaşık olarak %41’ini açıkladığı görülmüştür. Ayrıca, okumaya ilişkin tutumun yazma eğiliminin %66’sını açıkladığı anlaşılmıştır.

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi amacıyla Balcı vd.nin (2012) yaptıkları araştırmanın evrenini Hatay ili merkez Antakya ilçesinde öğrenim gören

ilköğretim 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evreni temsilen farklı sosyoekonomik çevrelerde bulunan 5 ilköğretim okulundan 403 öğrenci araştırma örneklemine alınmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca sosyoekonomik çevrenin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçları örneklem grubunda yer alan öğrencilerin okuma için yeterli zaman ayırmaya çalıştıklarını göstermektedir. Ayrıca okumaya yönelik tutum ile kitap okumaya zaman ayırma arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, örneklem grubundaki öğrencilerin beşte ikisinin "orta düzeyde okuyucu", beşte ikisinin "çok okuyan okuyucu" olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. Az okuyan okuyucular ise %14,6'lık bir orana sahiptir.

Başaran ve Ateş'in (2009) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları ve bu tutumların bazı değişkenlerden ne ölçüde etkilendiğinin tespiti amacıyla yaptıkları çalışmanın evrenini, Yozgat ili Sorgun ve Saraykent ilçelerine bağlı kasabalarda; Sorgun ilçe merkezinde ve Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan ilköğretim okullarına devam eden beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu evrenden toplam 601 öğrenciye ulaşılmıştır. Alan araştırması yönteminin kullanıldığı araştırmada, veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anket yardımıyla toplanmıştır. Yapılan uygulama sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun okumaya ilişkin yüksek seviyede olumlu tutum geliştirdiği görülmüştür. Araştırmada ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere; il ve ilçe merkezinde ikamet eden öğrencilerin kasabalarda ikamet eden öğrencilere göre, okumaya ilişkin daha yüksek seviyede olumlu tutum geliştirdiği; aileleri tarafından hikâye anlatılma sıklığının, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu ve okumaya ilişkin olumlu tutum düzeyi ile öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının ve genel kültür düzeylerinin belirlenmesi, okuma tutumu ve genel kültür düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, ayrıca okumaya yönelik tutum ile genel

kültür düzeylerini etkileyen değişkenlerin saptanması amacıyla Kuzu (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın araştırma grubunu Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinden 212 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Okuma Tutum Ölçeği”, “Genel Kültür Testi” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Analizlerde Pearson Korelasyon Katsayısı, t-test ve ANOVA kullanılmıştır. Bulgular, öğrencilerin okuma tutumlarının olumlu, genel kültür düzeylerinin ise düşük olduğunu ve okuma tutum ile genel kültür arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Kızlar, erkeklere göre daha olumlu bir okuma tutumuna sahipken, genel kültür değişkeninde erkeklerin kızlara göre daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları saptanmıştır. Analiz sonuçları ayrıca, öğrencilerin genel kültür düzeylerinde yaşa göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Yaş yükseldikçe genel kültür düzeyinin yükseldiği belirlenmiştir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, “İlişkisel Tarama Modeli”nde betimsel bir çalışmadır. İlişkisel model, iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Bu model bağlamında araştırma, nicel araştırmaya bağlı olarak korelasyonel araştırma yönteminde gerçekleştirilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de MEB’e bağlı ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemine ise İzmir ili Buca ilçesinde farklı okullardan “basit seçkisiz örneklem” yöntemine göre belirlenmiş 8. sınıf düzeyindeki 666 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya 314 (%47.1) kız, 351 (%52.7) erkek öğrenci katılmıştır.

Tablo 1’de örnekleme dâhil olan öğrencilerin cinsiyetleri ve toplam katılımcı sayısına bağlı yüzde ve frekans değerleri sunulmuştur:

Tablo 1
Toplam Katılımcı ve Cinsiyet Tablosu

Cinsiyet	Frekans (<i>f</i>)	Yüzde (%)	Kümülatif Yüzde
Kız	314	47.1	47.1
Erkek	352	52.9	100
Toplam	666	100	

Tablo 1’de da görüldüğü gibi örnekleme %47.1’i ($f=314$) kız; %52.9’u ($f=352$) erkek olmak üzere toplam 666 öğrencinin yer aldığı görülmektedir. Bu öğrencilerin okullara göre oranı ise Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2
Öğrencilerin Okullara Göre Dağılım Tablosu

Okullar	Frekans (f)	Yüzde (%)	Kümülatif Yüzde
Buca Ortaokulu	150	22.5	22.5
Ufuk Ortaokulu	115	17.3	39.8
Akıncılar Ortaokulu	98	14.7	54.5
Makbule Süleyman Alkan Ortaokulu	49	7.4	61.9
Ali Kuşçu Ortaokulu	53	8	69.8
İrfan Nadir İlkokulu	54	8.1	77.9
Tuğsavul İlkokulu	56	8.4	86.3
Şerif Tikveşli İlkokulu	91	13.7	100
Toplam	666	100	

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada, geçerliği ve güvenirliği önceden saptanmış, “Okur Öz yeterlik Ölçeği (Ülper ve diğer., 2013)” ve “Okuma Tutum Ölçeği (Özbay ve Uyar, 2009)” kullanılmıştır.

Bu çalışmada öğrencilerin okur öz yeterliğini belirlemek amacıyla Ülper, Yaylı ve Karakaya (2013) tarafından geliştirilen “Okur Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ülper, Yaylı ve Karakaya’ya (2013: 95) göre geçerliği ve güvenirliği ortaya konan bu ölçekten elde edilecek yüksek puan, öğrencilerin yüksek öz

yeterliğe; düşük puan ise düşük öz yeterliğe sahip olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Ülper, Yaylı ve Karakaya (2013) tarafından geliştirilen “Okur Öz yeterlik Ölçeği”dir. Okur öz yeterlik ölçeği geliştirilirken taslak ölçek araştırmacılar tarafından 518 öğrenciden oluşan bir çalışma grubuna uygulanmıştır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin sonucunda 36 maddelik ve tek boyuttan oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık (güvenirlik) Cronbach Alfa değeri 0.948 olarak saptanmıştır. Geçerliği ve güvenilirliği yüksek olan bu ölçeğin okuma eğitimi ortamlarında ve araştırma amaçlı kullanılabileceği görüşü belirlenmiştir.

Çalışmada kullanılan bir diğer ölçek ise Özbay ve Uyar (2009) tarafından geliştirilen “Okuma Tutum Ölçeği”dir. Ölçeğin faktörlerinin belirlenmesi ve güvenilirliği ile ilgili kanıtların toplanmasında 367 öğrenciden alınan veri kullanılmıştır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin 4 faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.930 bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı, alt gruplar için de ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin ölçüt geçerliliğine dair kanıtlar toplanmaya çalışılmıştır.

Bu araştırma için örneklemden seçilen 100 öğrenci üzerinde yapılan analiz sonucunda “Okur Öz Yeterlik Ölçeği”nin güvenilirlik katsayısı $\alpha=0.924$ olarak belirlenmiştir. Bu durum ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. “Okuma Tutum Ölçeği”nin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise $\alpha=0.828$ olarak saptanmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin güvenilirliğinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçeklere ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları Ek 1 ve Ek 2’de sunulmuştur.

3.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Verilerin analizinde tek değişkenli istatistiklerde kullanılan ANOVA Tukey testi, bağımsız t-testi, Kolmogorov-Smirnov testi ve basit doğrusal regresyon modeli kullanılmıştır. Kullanılan testler ilgili bulgulara sunulmuştur.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Aşağıda alt problemlere göre gerçekleştirilen analizler tablolarıyla birlikte sunulmuştur.

4.1. Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

“İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterlik inanışları ne düzeydedir?” problem cümlesi araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Problem cümlesine yönelik analiz sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3
8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Yeterlik İnanış Düzeyi Tablosu

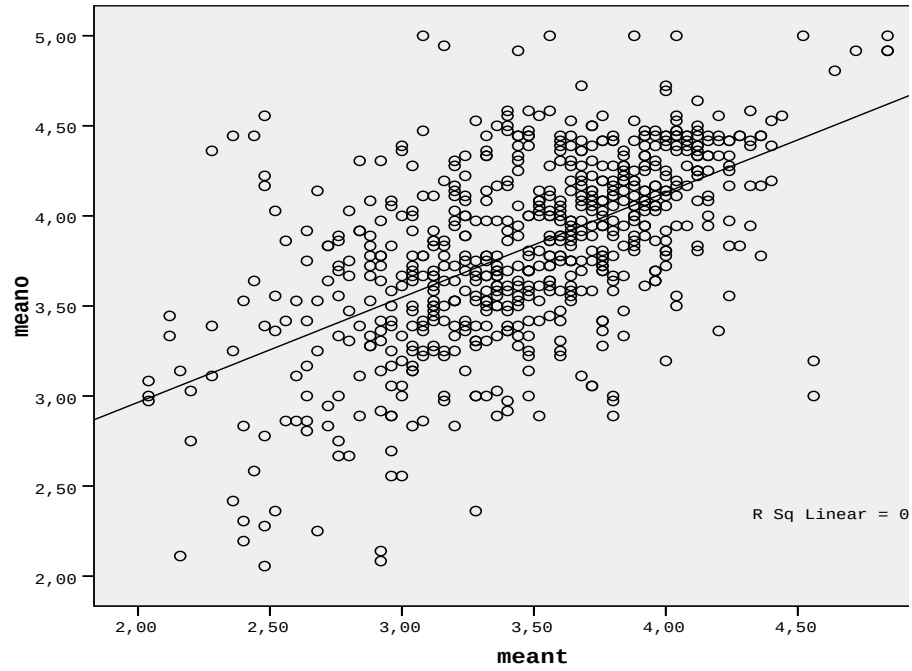
Aritmetik Standart		
N	Ortalama	Sapma
	$(\bar{X})$	
666	3.8241	0.51825

Aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçlarına göre örneklemde yer alan öğrencilerin kendilerini iyi ($\bar{X}=3.8$) düzeyde yeterli gördükleri saptanmıştır. Bu düzeyle bağlantılı olarak gerçekleştirilen alt problem cümlelerine ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır:

4.2. Birinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

“8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları okur öz yeterlik inanışlarını ne düzeyde yordamaktadır?” alt problemine yönelik “Okur Öz Yeterlik” (meano) ile “Okumaya Yönelik Tutum” (meant) değişkenleri için düzenlenen saçılma diagramına ait SPSS ÇIKTISI Şekil 2’de verilmiştir:

Şekil 2
Okur Öz Yeterliği ve Okumaya Yönelik Tutum için Saçılma Diyagramı ve Regresyon Doğrusu



Şekil 2’de görüldüğü gibi okur öz yeterlik ile okumaya yönelik tutum değişkenlerinin doğrusal bir ilişkiye sahip olduğu söylenebilir. Deneklerin iki değişkene ilişkin değerlerini gösteren noktalar bir doğru etrafında toplanmaktadır.

Okur öz yeterliğinin okumaya yönelik tutuma göre yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4
Okumaya Yönelik Tutumun Okur Öz Yeterliğini Yordamasına İlişkin
Regresyon Analizi Tablosu

Model	R	R²	F	p
1	0.572	0.327	323.332	.000
p<.01				

Tablo 4’te verilen analiz sonuçlarından yordayıcı değişkenle yordanan değişken arasındaki değişken ortaya konmuştur. Ayrıca bulunan ilişkinin analize ait regresyon modelinin anlamlı olup olmadığına ilişkin test sonuçları ile regresyon modeline ilişkin parametreler gösterilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde bir önceki analiz sonucunda çıkan iki değişken arasındaki anlamlı farka karşın okumaya yönelik tutumun okur öz yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. $R=0.572$, $R^2=0.327$, $F(1.66)=323.332$, $p<.01$ şeklindedir. Okur öz yeterliğine ilişkin toplam varyansın %33’ünün okumaya yönelik tutum ile açıklandığı ifade edilebilir.

4.3. İkinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

“8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterlik inanışları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik Kolmogorov-Smirnov testi bulguları Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5
Okur Öz Yeterliği Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Kolmogorov-Smirnov
Testi Tablosu

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kız	314	3.94	0.47	664	5.60	.001
Erkek	352	3.72	0.53			

p<.01

Levene sonuçlarına göre normal dağılım göstermeyen varyans sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur. Ardından yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre yapılan analizlerde okur öz yeterlik inanışları puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Tablo 5'te bu durum $t(664)=5.60$, $p<.01$ biçiminde okur öz yeterlik puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği şeklinde gösterilmiştir. Kız öğrencilerin okur öz yeterliğine yönelik puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3.94$) erkek öğrencilerin okur öz yeterlik puanlarının aritmetik ortalamasına göre ($\bar{X}=3.72$) daha üst düzeydedir. Bu bulguya göre kız öğrencilerin okuma yönünden kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir.

4.4. Üçüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

“8. sınıf öğrencilerinin önceki yıla ait Türkçe başarı notları ile okur öz yeterlik inanışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemine yönelik önceki yıla ait Türkçe dersi puanlarının bağımsız t-testi bulguları Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6
Önceki Yıla Ait Türkçe Dersi Puanlarının Bağımsız T-Testi Sonuçları Tablosu

Önceki Yıla Ait Başarı Durumu	N	$\bar{X}$	SS
Yetersiz (Y)	14	3.66	0.56
Geçer (G)	65	3.51	0.56
Orta (O)	177	3.66	0.51
İyi (İ)	210	3.82	0.50
Pekiyi (P)	200	4.1	0.40
Toplam	666	3.82	0.52

Bağımsız t-testi sonuçlarına göre önceki yıla ait Türkçe dersi puan ortalamaları ile okur öz yeterlik inanış düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ($F(4.661)=25.791$) görülmektedir. Düzeyler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey testinin sonuçları ise Tablo 7’de gösterilmiştir:

Tablo 7
Düzeyler Arası Farkların Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Gösteren Tukey Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	24.113	4	6.028	25.791	.000	P-Y, P-G, P-O, P-İ; İ-Y, İ-G, İ-O
Gruplariçi	154.497	661	0.234			
Toplam	178.61	665				

Tablo 7’de gösterilen Tukey testi ANOVA sonuçlarına göre çoğu grupta anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre okul puanı pekiyi olan ($\bar{X}=4.1$) öğrencilerin okur öz yeterliklerinin de yüksek olduğu saptanmıştır. Aynı durum okul puanları iyi düzeyde olan ($\bar{X}=3.82$) öğrencilerde de görülmektedir.

Başarı durumlarına göre yapılan analiz sonucunda önceki yıl Türkçe dersi başarı durumuna göre okur öz yeterliklerinin de artış gösterdiği Tablo 7’de görülmüştür. Yapılan analizin SPSS çıktısı Ek 3’te sunulmuştur.

4.5. Dördüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

“8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterlik inanışları, sosyo-kültürel düzey açısından farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik bulgular Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8
Anne-Baba Eğitim Düzeyleri ve Öğrenci Okur Öz Yeterlik Puanları Arasındaki İlişki Tablosu

Eğitim Düzeyi	Anne		Baba	
	N	$\bar{X}$	N	$\bar{X}$
Okur-Yazar Değil (O)	44	3.60	17	3.55
İlköğretim (İlkokul-Ortaokul) (İ)	385	3.81	342	3.76
Lise (L)	177	3.86	207	3.89
Lisans ve Lisansüstü (LS)	60	4	100	3.92
Toplam	666		666	

Tablo 8’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğrencilerin annelerine ilişkin eğitim durumları %6.6 ($f=44$) oranında okuryazar değil; %57.8 ($f=385$) oranında ilköğretim mezunlarından; %26.6 ($f=177$) oranında lise mezunlarından ve %9 ($f=60$) oranında lisans ve lisansüstü mezunlarından oluşmaktadır. Buna göre öğrencilerin annelerine ilişkin eğitim durumlarının en çok ilköğretim düzeyinde en az ise okuryazar olmayan düzeyde yer aldığı görülmektedir.

Baba eğitim durumlarına bakıldığında ise, %2.6 ($f=17$) oranında okuryazar değil; %51.4 ($f=342$) oranında ilköğretim mezunlarından; %31.1 ($f=207$) oranında lise mezunlarından ve %15 ($f=100$) oranında lisans ve lisansüstü mezunlarından oluşmaktadır. Buna göre öğrencilerin babalarına ilişkin eğitim

durumlarının en çok ilköğretim düzeyinde, en az ise okuryazar olmayan düzeyde yer aldığı görülmektedir.

Tablo 8’de görüldüğü gibi anne ve baba eğitim düzeyi düşük olan öğrencilerin okur öz yeterlik ortalama puanları da düşük olarak saptanmıştır. Anne-Baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okur öz yeterlik ortalama puanları da yükselmektedir. Tablo 9’da anne eğitim düzeylerine göre okur öz yeterlik ortalama puan farklarının Tukey testi sonuçları verilmiştir:

Tablo 9
Anne Eğitim Düzeyi ile Öğrencilerin Okur Öz Yeterlik Ortalama Puanları
Tukey Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	4.510922139	3	1.503640713	5.72	.000	O-İ, O-L, O-LS, İ-LS
Gruplariçi	174.0986458	662	0.262988891			
Toplam	178.60957	665				

Tablo 9’da gösterilen Tukey testi ANOVA sonuçlarına göre çoğu grupta anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre anne eğitim düzeyleri LS ($\bar{X}=4$) olan öğrencilerin okur öz yeterliklerinin de yüksek olduğu saptanmıştır. O-İ, O-L, O-LS, İ-LS düzeylerinde anlamlı fark görülmüştür. Yapılan analizin SPSS çıktısı Ek 4’te sunulmuştur.

Tablo 10’da baba eğitim düzeylerine göre okur öz yeterlik ortalama puan farklarının Tukey testi sonuçları verilmiştir:

Tablo 10
Baba Eğitim Düzeyi ile Öğrencilerin Okur Öz Yeterlik Ortalama Puanları
Tukey Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	4.2368636	3	1.412287858	5.36	.001	O-L, O-LS, İ-L, İ-LS
Gruplariçi	174.3727	662	0.263402877			

Tablo 10’da gösterilen Tukey testi ANOVA sonuçlarına göre çoğu grupta anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre baba eğitim düzeyleri LS ($\bar{X} = 3.92$) olan öğrencilerin okur öz yeterliklerinin de yüksek olduğu saptanmıştır O-L, O-LS, İ-L, İ-LS düzeylerinde anlamlı fark görülmüştür. Yapılan analizin SPSS çıktısı Ek 5’te sunulmuştur.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç

İlk defa Sosyal Öğrenme Kuramı'nın öncüsü Bandura tarafından kullanılan öz yeterlik kavramı üzerine pek çok araştırma ve çalışma yapılmıştır. Farklı alanlarda yapılan bu çalışmalar genel olarak göstermiştir ki öz yeterlik düzeyi arttıkça bireyin başarısı da buna bağlı olarak artmaktadır (Ülper ve Bağcı, 2012; Baş ve Şahin, 2012; Yıldız, 2013; Doğan, İlhan Beyaztaş ve Koçak, 2012). Bu anlamda öz yeterliğin başarıyı olumlu yönde etkileyen önemli bir faktör olduğu sonucu karşımıza çıkmaktadır.

Öz yeterlik inancı, davranışları etkilediği için insan davranışlarının gelişiminde de çok etkili bir role sahiptir (Dede, 2008). Piji Küçük'e (2011) göre öz yeterlik, kişinin öğrenme ya da bir beceri sergileme yeterliliğine ilişkin inancıdır. Yapılan çalışmalarda, öğrenmedeki yetenek ve yeterliklerinden şüphe duyan öğrencilere kıyasla öz yeterlik inancına sahip olan öğrencilerin, öğrenmeye daha hazır ve istekli oldukları, daha fazla çalıştıkları, zorlukları aşmada daha kararlı oldukları ve daha yüksek bir başarı düzeyine ulaştıkları ortaya konmuştur.

Diren'in (2010) de belirttiği gibi okuma ile ilgili yapılan tanımlarda okumanın fiziksel ve zihinsel bir etkinlik olduğu üzerinde durulmuştur. Bu tanımlardan yola çıkılarak okuma, görme ve seslendirmeye yönelik fiziksel; öğrenme-kavrama, anlam kurma ve değerlendirme gibi gelişim süreçlerini taşıma yönüyle de zihinsel bir etkinlik olduğu söylenebilir. Alan yazında okuma becerisi üzerine yapılan çalışmalar daha çok okumanın fiziksel ve bilişsel boyutları üzerinde

yoğunlaşmıştır (Demirel, 1999; Cemiloğlu, 2001; Akyol, 2007). Ülper, Yaylı ve Karakaya'ya (2013) göre ise okuma sadece bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve sosyal bir süreçtir. Bu yüzden okuduğunu anlama eğitiminin anlamlandırılması ve geliştirilmesi bu duyuşsal ve sosyal boyutların da anlaşılması ile olanaklı olacaktır. Algılanan öz yeterlik öğrenmeyi etkileyen önemli duyuşsal etkenlerden biridir ve bu etkenin okuma eğitiminde de dikkate alınması gerekir.

Alan yazına bakıldığında, doğrudan okur öz yeterliğin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın temel özelliği, başarı noktasında belirleyici bir konuma sahip olan öz yeterlik faktörünün okuma becerisi üzerindeki durumu ve etkisini incelemektir. Çalışma sonucunda problem cümlesi ve alt problem cümlelerine ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre örnekleme yer alan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerin okur öz yeterliği konusunda kendilerini iyi ($\bar{X}=3.8$) düzeyde gördükleri saptanmıştır.

Analiz sonuçları okumaya yönelik tutumun okur öz yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Okur öz yeterliğine ilişkin toplam varyansın %33'ünün okumaya yönelik tutum ile açıklandığı saptanmıştır.

Okur öz yeterlik puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Kız öğrencilerin okur öz yeterliğine yönelik puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3.94$) erkek öğrencilerin okur öz yeterlik puanlarının aritmetik ortalamasına göre ($\bar{X}=3.72$) daha üst düzeydedir. Bu bulguya göre kız öğrencilerin okuma yönünden kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir.

Öğrencilerin önceki yıla ait Türkçe dersi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu ($F(4.661)=25.791$) görülmüştür. Sonuçlara göre çoğu grupta anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Okul puanı pekiyi olan öğrencilerin okur öz yeterliklerinin de yüksek olduğu saptanmıştır. Aynı durum okul puanları iyi düzeyde olan öğrencilerde de görülmektedir. Başarı durumlarına göre yapılan analiz sonucunda

önceki yıl Türkçe dersi başarı durumuna göre okur öz yeterliklerinin de artış gösterdiği görülmüştür.

Çalışmaya katılan öğrencilerin annelerine ilişkin eğitim durumları %6.6 ($f=44$) oranında okuryazar değil; %57.8 ($f=385$) oranında ilköğretim mezunlarından; %26.6 ($f=177$) oranında lise mezunlarından ve %9 ($f=60$) oranında lisans ve lisansüstü mezunlarından oluşmaktadır. Baba eğitim durumlarına bakıldığı zaman ise, %2.6 ($f=17$) oranında okuryazar değil; %51.4 ($f=342$) oranında ilköğretim mezunlarından; %31.1 ($f=207$) oranında lise mezunlarından ve %15 ($f=100$) oranında lisans ve lisansüstü mezunlarından oluşmaktadır. Buna göre öğrencilerin anne ve babalarına ilişkin eğitim durumlarının en çok ilköğretim düzeyinde, en az ise okuryazar olmayan düzeyde yer aldığı görülmektedir.

Sonuçlara göre anne ve baba eğitim düzeyi düşük olan öğrencilerin okur öz yeterlik ortalama puanları da düşük olarak saptanmıştır. Anne-Baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okur öz yeterlik ortalama puanları da yükselmektedir.

Analiz sonuçlarına göre anne eğitim düzeyleri Lisans ve Lisansüstü ($\bar{X}=4$) olan öğrencilerin okur öz yeterliklerinin de yüksek olduğu saptanmıştır. Okuryazar olmayan ($\bar{X}=3.60$) ve İlköğretim ($\bar{X}=3.81$); Okuryazar olmayan ($\bar{X}=3.60$) ve Lise ($\bar{X}=3.86$); Okuryazar olmayan ($\bar{X}=3.60$) ve Lisans ve Lisansüstü ($\bar{X}=4$); İlköğretim ($\bar{X}=3.81$) ve Lisans ve Lisansüstü ($\bar{X}=4$) düzeylerinde anlamlı fark görülmüştür. Baba eğitim düzeyleri ise Lisans ve Lisansüstü ($\bar{X}=3.92$) olan öğrencilerin okur öz yeterliklerinin de yüksek olduğu saptanmıştır. Okuryazar olmayan (3.55) ve Lise (3.89); Okuryazar olmayan (3.55) ve Lisans ve Lisansüstü ($\bar{X}=3.92$); İlköğretim (3.76) ve Lise (3.89); İlköğretim (3.76) ve Lisans ve Lisansüstü ($\bar{X}=3.92$) düzeylerinde anlamlı fark görülmüştür.

5.2. Tartışma

Eğitim öğretim kurumlarında öğrencinin kazanımı kendi etkinliği doğrultusunda oluşturması, yani öğrencinin aktif öğrenmesini sağlama, beraberinde bireyin öz yeterliğini de getirmektedir. Bandura'ya (1997; Akt. Kılıçoğlu, Karakuş ve Demir, 2011) göre, güçlü öz yeterlik inançlarına sahip olan insanlar yeni karşılaştıkları ve mücadele etmek durumunda oldukları yaşantılardan kaçmazlar ve eylemlerini başarılı bir şekilde tamamlamak için oldukça kararlıdırlar. Zayıf öz yeterlik inançlarına sahip insanlar da belli görevleri yerine getirme aşamasında güçlü öz yeterlik inancına sahip olan insanlara nazaran gerginlik, stres ve er geç hoşnutsuzluk duyguları ve yaşantıları ortaya çıkar.

Gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre çalışmanın problem cümlesini oluşturan “İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterlik inanışları ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin örnekleme yer alan öğrencilerin okur öz yeterliği konusunda kendilerini iyi ($\bar{X}=3.8$) düzeyde gördükleri saptanmıştır. Araştırmada elde edilen bu sonuç, alan yazındaki çalışmalar tarafından desteklenmektedir.

Türkiye’de alan yazına bakıldığında, Ekinci’nin (2013) Müzik, Resim ve Beden Eğitimi öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının % 75 oranında kendilerini öz yeterli buldukları tespit edilmiştir. Seçkin ve Başbay (2013) beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançlarının “oldukça yeterli” düzeyde olduğu tespit etmişlerdir. Ülper ve Bağcı’nın (2012) çalışmalarının sonuçlarına göre Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları “iyi” düzeydedir.

Balcı, Uyar, Büyükkız’ın (2012) çalışmasında örneklem grubundaki ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin beşte ikisinin "orta düzeyde okuyucu", beşte ikisinin "çok okuyan okuyucu" olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. Az okuyan okuyucular ise %14.6’lık bir orana sahip olduğu belirlenmiştir.

Coşkun, Özer ve Tiryaki’nin (2010) Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirdikleri araştırmalarının sonuçlarına göre Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlik algısı ortalamaları alanlara

göre 5 puan üzerinden şöyledir: (a) Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme (4.05), (b) Dil becerilerini geliştirme (4.26), (c) Dil gelişimini izleme ve değerlendirme (4.12) (d) Okul, aile ve toplumla işbirliği yapma (4.0), (e) Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama (4.09).

Küçüköğlu'nun (2008) çalışmasının temel amacı araştırmanın yapıldığı üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde yetişen İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel okuma konusunda öz yeterlik algılarının belirlenmesidir. Uygulanan ölçekte çıkan sonuçlara göre yapılan değerlendirmede öğrencilerin eleştirel okumaya ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin oldukça “yüksek” olduğu görülmektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmının okudukları metinden yaratıcı fikirler çıkarabileceklerine ve metne uygun bir son yazabileceklerine ilişkin önermeye verdikleri olumlu yanıtlardan bu konuda öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Korkut ve Akkoyunlu'nun (2008) yabancı dil öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlığı öz yeterliklerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada ise, öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlık öz yeterliklerinin oldukça “yüksek” olduğunu göstermektedir.

Kutluca ve Ekici'nin (2010) öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime (BDE) ilişkin tutum ve öz yeterlik algılarını farklı değişkenlere göre incelemek ve aralarındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının BDE'ye ilişkin tutumlarının olumlu ve BDE'ye ilişkin öz yeterlik algılarının “iyi” düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Okumaya karşı tutum, bireylerin okuma becerilerini geliştirmelerinde, okuma alışkanlığı kazanmalarında ve bunlarla doğrudan ilişkili olarak da entelektüel bir kimlik oluşturmalarında önemli role sahiptir (Kuzu, 2013). Çalışmanın “8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları okur öz yeterlik inanışlarını ne düzeyde yordamaktadır?” birinci alt problemine ilişkin analiz sonuçlarına bakıldığında, okumaya yönelik tutumun okur öz yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Okur öz yeterliğine ilişkin toplam varyansın %33'ünün okumaya

yönelik tutum ile açıklandığı saptanmıştır. Tutum değişkeniyle ilgili elde edilen bu sonuçlar, alan yazında yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Türkiye’de yapılan birçok çalışmada, öz yeterlilik inancı düşük olan öğrencilerin, okuma ve yazma etkinliklerinde daha yetersiz olduğu görülmüştür. Öğrencinin okuma yazma becerisini kazanacağına dair kendi yeteneklerine olana inancı onun okuma becerisini kazanma düzeyini etkilemektedir. “Okuyabilirim”, “yapabilirim”, “üstesinden gelebilirim” düşüncesinde olup verilen bir işi başarabileceklerine inanan öğrenciler, aldıkları görevi yerine getirmede daha fazla çaba harcamakta, daha ısrarcı olmakta ve daha fazla başarılı olmaktadır. Araştırmacılar, okuma ve yazma etkinliklerinde öğrencilerin öz yeterlilik inancı bakımından olumlu bir tutum içinde olmalarının, bu becerilerin etkili bir şekilde kazandırılmasında önemli bir yer tuttuğunu belirtmektedirler (Shunk, 2003; Chapman&Tunmer, 2003; Walker, 2003; Baker, 2003; Pajares, 2003; Jinks&Lorsbach, 2003; Akt. Akar, 2008: 189).

Mete’nin (2012) yaptığı araştırma sonucunda da ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeylerinin genel olarak “yüksek” seviyede olduğu belirlenmiştir. Ünal’ın (2012) araştırmasının sonuçlarına göre, öğrencilerin okuma tutumları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. İşeri (2010) ise ilköğretim okulları 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları cinsiyet ve okul değişkenleri ele alınarak belirlenmeye çalışılan çalışmanın sonucunda ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutum düzeylerinin olumlu olduğu görülmüştür.

Seçkin ve Başbay’ın (2013) çalışmalarının sonucuna göre ise öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inancıyla, mesleğe ilişkin tutum arasında ise orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Yıldız’ın (2013) okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının akademik başarıyı hangi yolla ve ne düzeyde etkilediğini belirlemek amacıyla yaptığı araştırma sonuçlarına göre okuma

motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki değişimin %61'ini açıkladığını göstermiştir.

Demirtaş, Cömert ve Özer'in (2011) araştırmaları sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutumları arasında pozitif yönde ancak düşük düzeyde bir korelasyon olduğu belirlenmiştir. Özdemir'in (2008a) yaptığı çalışma sonunda ise, öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının artırılması için öğretmen adaylarına alanlarına ve öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutum ve anlayışların kazandırılması gerektiği önerilmiştir. Bümen ve Ercan Özaydın'ın (2013) araştırmasında öğretmen öz yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların dört yıllık lisans eğitimi süresince ve ilk görev yılının sonundaki değişiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Bulgular, lisans eğitimi boyunca öğretmen öz yeterlik inançlarının anlamlı derecede arttığını, ancak mesleğe yönelik tutumların anlamlı olarak değişmediğini göstermektedir. İlk öğretmenlik yılının sonunda da aynı sonuçlar elde edilmiş; öğretmen öz yeterliği anlamlı derecede yükselmiş, mesleğe yönelik tutumlar yükselse de anlamlı farklılık görülmemiştir.

Köseoğlu, Yılmaz, Gerçek ve Soran'ın (2007) 2004-2005 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri arasından seçilen 22 öğrenciye bilgisayar kursu verilerek bilgisayar başarıları, öz yeterlik inançları ve tutumlarında oluşan değişmeyi incelemek amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda ise, bilgisayar kursunun verimli geçtiği ve düzenlenen bilgisayar kursunun öğrencilerin ve bilgisayar öz yeterliklerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu fakat olumlu tutum geliştirmede önemli bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Kutluca ve Ekici'nin (2010) öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime (BDE) ilişkin tutum ve öz yeterlik algılarını farklı değişkenlere göre incelemek ve aralarındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının BDE'ye ilişkin tutumlarının olumlu ve BDE'ye ilişkin öz yeterlik algılarının iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının BDE'ye ilişkin tutumları ve BDE'ye ilişkin öz yeterlik algıları arasındaki ilişki düzeyi .67 olarak tespit edilmiştir.

Başaran ve Ateş'in (2009) araştırmaları, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları ve bu tutumların bazı değişkenlerden ne ölçüde etkilendiğinin tespiti amacıyla yapılmıştır. Yapılan uygulama sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun okumaya ilişkin yüksek seviyede olumlu tutum geliştirdiği görülmüştür. Araştırmada ayrıca okumaya ilişkin olumlu tutum düzeyi ile öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deniz ve Tuna'nın (2006) araştırmalarının amacı ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemektir. Çalışma; İlköğretim okullarında 5., 6., 7. ve 8. sınıflar düzeyinde Türkçe dersine devam eden 526 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında, sınıf düzeyinde 5. sınıfların ve eğitim düzeyi yüksek olan anneye sahip öğrencilerin daha olumlu ve etkili olduğu görülmüştür.

Baş ve Şahin'in (2012) ilköğretim öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları, yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının ve yazma eğilimlerinin Türkçe dersindeki akademik başarıyı ne oranda yordadığını inceledikleri araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları, yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile yazma eğilimlerinin de Türkçe dersindeki akademik başarıyı anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Okumaya ilişkin tutumların Türkçe dersindeki akademik başarının yaklaşık olarak %45'ini ve yazma eğiliminin ise Türkçe dersindeki akademik başarının yaklaşık olarak %41'ini açıkladığı görülmüştür. Ayrıca, okumaya ilişkin tutumun yazma eğiliminin %66'sını açıkladığı anlaşılmıştır.

Aydoğan'ın (2008) araştırmasında elde edilen bulgular, okumaya karşı olumlu tutuma sahip öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini, okumaya karşı olumsuz tutuma ve orta düzeyde tutuma sahip öğrencilere göre daha sık

kullandıklarını göstermiştir. Okumaya karşı tutum ile kullanılan okuduğunu anlama stratejileri arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Akkaya ve Özdemir'in (2013) ortaöğretim öğrencilerinin çoğunun okumaya yönelik tutumlarının incelendiği araştırmalarının sonucunda öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının "yüksek" olduğu belirlenmiştir.

Arslan'ın (2013) okuma becerisinde cinsiyetler arasında çeşitli farklılıkların olup olmadığını, sebepleriyle birlikte, Türkiye'de yayınlanan makalelerden hareketle belirlemek amacıyla yaptığı çalışmanın sonucunda okuma becerisinin okuduğunu anlama gibi çeşitli yönlerinde cinsiyetler arasında ağırlıklı olarak bayanlar lehine olan bir takım sonuçların olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada cinsiyet değişkeni ile ilgili farklılıklara ulaşan birçok makalenin bayanlar veya erkekler lehine olan durumun sebebini açıkla(ya)madığı veya sadece okuma becerisiyle ilgili benzer yayınlara atıfta bulunduğu da tespit edilmiştir. Araştırmada bazı makalelerde bayanların evde daha çok zaman geçirmeleri gibi sebeplerden dolayı okuma becerisinin çeşitli yönlerinde erkeklere göre daha olumlu tutumlar içinde olduklarının ifade edildiği sonucuna da ulaşılmıştır. Çalışmanın sonunda cinsiyet değişkeni ile ilgili deneysel araştırmaların yapılması gerektiği dile getirilmiştir.

Çalışmanın "8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterlik inanışları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" ikinci alt problemine ilişkin sonuçlara bakıldığında, okur öz yeterlik puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Kız öğrencilerin okur öz yeterliğine yönelik puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3.94$) erkek öğrencilerin okur öz yeterlik puanlarının aritmetik ortalamasına göre ($\bar{X}=3.72$) daha üst düzeydedir. Bu bulguya göre kız öğrencilerin okuma yönünden kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir. Farklı eğitim düzeylerindeki öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalarda cinsiyet değişkenine yönelik anlamlı farkın bulunmadığı çalışmalar (Ekinci, 2013; Ülper Bağcı, 2012) olduğu gibi, erkekler lehine sonuçlara ulaşılan çalışmalar da (Yüksel, Diken, Aksoy ve Karaaslan, 2012; Korkut ve Akkoyunlu, 2008) mevcuttur. Arslan'ın (2013) da belirttiği gibi okuma becerisinin okuduğunu anlama gibi çeşitli yönlerinde

cinsiyetler arasında ağırlıklı olarak bayanlar lehine olan bir takım sonuçların olduğu ortaya çıkmıştır. Yaptığımız çalışmanın cinsiyet değişkenine göre sonuçları ele alındığında, kız öğrenciler lehine anlamlı bir farkın ortaya çıkması alan yazındaki “ağırlıklı” olarak kız öğrenciler lehine ortaya çıkan sonuçları desteklemektedir.

Özdemir’in (2008a) çalışmasının sonuçları, öğretmen adaylarının öğretim sürecinin bazı boyutlarına ilişkin öz yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini belirlenmiştir. Demirtaş, Cömert ve Özer’in (2011) araştırmaları sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının cinsiyet göre anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Yılmaz, Yiğit ve Kaşarcı’nın (2012) araştırmanın ilk bulgusunda, kız öğrencilerin öz yeterlik puanları erkek öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Balcı, Uyar, Büyükkız’ın (2012) araştırmalarından elde edilen sonuçlar kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Topuzkanamış’ın (2009) araştırmasına göre okuduğunu anlama bakımından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Ülper (2011b) cinsiyet açısından kitap ve etkinlik boyutu dışındaki etmenlerin erkeklere göre kızlar üzerinde daha etkili olduğunu bulgulamıştır.

Ekinci’nin (2013) araştırmasında ise elde edilen bulgulara göre, Müzik, Resim ve Beden Eğitimi ABD’deki öğretmen adaylarının cinsiyetler arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ülper ve Bağcı’nın (2012) araştırmalarının sonuçlarına göre Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlik algıları cinsiyet farklılık göstermemiştir. Doğan, İlhan Beyaztaş ve Koçak’ın (2012) ilköğretim 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öz yeterlik inancının cinsiyet değişkenine göre kız ve erkek öğrencilerin öz yeterlik ortalama puanları arasında manidar bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Ülper (2011) de cinsiyet değişkeni bakımından okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaşmada belirgin bir fark olmadığını saptamıştır. Kutluca ve Ekici’nin (2010) öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime (BDE) ilişkin tutum ve öz yeterlik algılarını farklı değişkenlere göre incelemek ve aralarındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmada BDE’ye ilişkin öz yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Ekici (2008) de sınıf yönetimi dersini alan öğretmen

adaylarının öğretmen öz yeterlik algı düzeyindeki değişmeyi incelemektir. Araştırma sonunda, sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algı düzeyini geliştirmede önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan çalışma sonuçları, öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediğine işaret etmektedir.

Bu sonuçlara karşın Yüksel, Diken, Aksoy ve Karaaslan'ın (2012) rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarını inceledikleri çalışmada erkek rehber öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin kadın adaylardan daha yüksek olduğu ve alınan eğitimlerin miktarı arttıkça öz yeterlik düzeylerinin de arttığı yönündedir. Benzer şekilde Korkut ve Akkoyunlu'nun (2008) çalışmalarında da öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık öz yeterlik puanları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamasına karşın öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık öz yeterlik puanları arasında cinsiyetlerine göre erkekler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Farklı etkenler karşısında cinsiyet değişkeninin durumu noktasında Güngör'ün (2009) araştırmasının sonucunda elde edilen bulgular ise şöyle özetlenebilir: Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha çok kitap okumaktadırlar. Cinsiyet değişkeni, öğrencilerin sahip oldukları okuma alışkanlığı tutumu üzerinde önemli bir belirleyicidir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin kitap okumayı erkek öğrencilere göre daha çok sevdiklerini göstermektedir. Demir'in (2009) araştırma sonucunda cinsiyete göre kız öğretmen adaylarının erkek öğrencilere göre daha fazla kitap okuma alışkanlığına sahip oldukları; kız öğrencilerin kitap okumayı erkek öğrencilerden daha gerekli gördükleri; kız öğrencilerin kitap okumaya istekli olma, kitabı etkili ve yararlı bulma bakımlarından erkek öğrencilere göre daha olumlu tutumlara sahip oldukları tespit edilmiştir.

Balcı, Uyar ve Büyükikiz'e (2012) göre ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelendiği çalışmada kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Eroğlu'nun (2013)

çalışmasında öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı tutum ölçeğinin t-testi sonuçlarına bakıldığında kız öğrencilerin okuma alışkanlıkları, erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Fakat istatistiksel olarak aralarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Karabay’a (2013: 1109) göre öz yeterlik algısı ile yüksek veya düşük başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yüksek başarıya sahip bireyler her zaman, sahip oldukları yeteneklerden dolayı üstlenmiş oldukları görevi başarıyla yapabileceklerine inanırlar. Çalışmanın “8. sınıf öğrencilerinin önceki yıla ait Türkçe başarı notları ile okur öz yeterlik inanışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” üçüncü alt problemine ilişkin sonuçlara bakıldığında önceki yıla ait Türkçe dersi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu ($F(4,661)=25,791$) görülmüştür. Sonuçlara göre çoğu grupta anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Okul puanı pekiyi olan öğrencilerin okur öz yeterliklerinin de yüksek olduğu saptanmıştır. Aynı durum okul puanları iyi düzeyde olan öğrencilerde de görülmektedir. Başarı durumlarına göre yapılan analiz sonucunda önceki yıl Türkçe dersi başarı durumuna göre okur öz yeterliklerinin de artış gösterdiği görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar, öz yeterlik-başarı ilişkisini destekler nitelikte ve alan yazındaki pek çok çalışmayla da paralellik göstermektedir.

Yıldız’ın (2013) okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının akademik başarıyı hangi yolla ve ne düzeyde etkilediğini belirlemek amacıyla yaptığı araştırma sonuçları okuma motivasyonu beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki değişimin %61’ini açıkladığını göstermiştir. Topuzkanamış’ın (2009) çalışmasında ise, okuduğunu anlama bakımından akademik başarı puanı yüksek öğrencilerin de akademik başarı puanı düşük öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Akademik başarı puanı yüksek olan öğrenciler daha fazla okuma stratejisi kullandıklarını belirtmişlerdir. Okuduğunu anlama ile akademik başarı puanı arasında düşük düzeyde fakat anlamlı bir korelasyon bulunmuştur. Turan ve Demirel’in (2010) tıp fakültesi öğrencilerinin öz düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin bir betimleme yapmak, ayrıca başarı düzeyine göre öz düzenleyici öğrenme becerilerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada akademik başarı düzeyleri ile

öz düzenleyici öğrenme beceri düzeyleri arasında yüksek başarılı öğrenciler lehine fark belirlenmiştir. Çalışmanın nitel bulgularında başarılı öğrencilerin öz düzenleyici öğrenmenin tüm aşamalarında bu becerileri daha çok kullandıkları gözlenmiştir.

Yılmaz, Yiğit ve Kaşarcı'nın (2012) araştırmalarında, öğrencilerin öz yeterlilik puanlarında sınıflara göre farklılık tespit edilmiş, 8. Sınıfların puanı, 6 ve 7. Sınıflara göre yüksek bulunmuştur. Son bulguda ise, öz yeterlilik ile Başarı Testi Sonuçları (BTS) puanları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Doğan, İlhan Beyaztaş ve Koçak'ın (2012) ilköğretim 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öz yeterlik inancının okul başarısı üzerine etkisini, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenine göre incelemek amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler dersinde sınıf düzeyi değişkenine göre 6. sınıftan 7. sınıfa gidildikçe öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinde azalma olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan regresyon analizi sonuçları, öz yeterlik puanlarının Sosyal Bilgiler dersindeki başarı için güçlü bir yordayıcı olduğunu göstermektedir.

Demir'in (2013) araştırmasında ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algıları arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuca göre yazma öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin genellikle yaratıcı yazma becerileri de iyi düzeydedir.

Ülper ve Bağcı'nın (2012) araştırmalarının temel amacı Türkçe öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarının cinsiyete, öğretim türüne, mezun olunan lise türüne ve akademik başarı durumlarına göre incelenmesidir. Adayların öz yeterlik algıları cinsiyet, öğrenim türü ve mezun olunan lise türü bakımından farklılık göstermezken adayların akademik başarı durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Benzer şekilde Yüksel, Diken, Aksoy ve Karaaslan'ın (2012) yaptıkları çalışmanın amacı rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve

rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarını incelemektir. Çalışma sonuçları, alınan eğitimlerin miktarı arttıkça öz yeterlik düzeylerinin de arttığı yönündedir.

Piji Küçük'ün (2011) çalışmasında, Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören öğrencilerin müzik yeteneklerine ilişkin öz yeterlik algıları, özel yetenek sınavı başarıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin müzik yeteneğine ilişkin öz yeterlik algılarının iyi düzeyde olduğunu, müzik yeteneğine ilişkin öz yeterlik algısı ile özel yetenek sınavı başarıları arasında ve müzik yeteneğine ilişkin öz yeterlik algısı ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin özel yetenek sınavı başarıları ile akademik başarıları arasında ise olumlu yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Ekici'nin (2008) sınıf yönetimi dersini alan öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algı düzeyindeki değişmeyi incelemek amacıyla yaptığı araştırma sonunda, sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algı düzeyini geliştirmede önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan çalışma sonuçları, öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algı düzeylerinin genel akademik başarı durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğine işaret etmektedir.

Karadüz'e (2011) göre okuma süreci bilişsel ve duyuşsal amaçlarla stratejilerin yer aldığı, okuyucu niteliğine göre derinliği olan çok boyutlu bir özellik taşımaktadır. Bireylerin aldıkları eğitimin niteliği, yetiştikleri sosyo-kültürel çevre, hayatı algılama biçimleri gibi çok genel durumlarla bireysel özellikleri onların neyi, niçin ve nasıl okuduklarını etkiler. Çalışmanın "8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterlik inanışları, sosyo-kültürel düzey açısından farklılık göstermekte midir?" dördüncü ve son alt problemine ilişkin sonuçlarına bakıldığında çalışmaya katılan öğrencilerin annelerine ilişkin eğitim durumları %6.6 ($f=44$) oranında okuryazar değil; %57.8 ($f=385$) oranında ilköğretim mezunlarından; %26.6 ($f=177$) oranında lise mezunlarından ve %9 ($f=60$) oranında lisans ve lisansüstü mezunlarından oluşmaktadır. Baba eğitim durumlarına bakıldığı zaman ise, %2.6 ($f=17$) oranında okuryazar değil; %51.4 ($f=342$) oranında ilköğretim mezunlarından; %31.1 ($f=207$)

oranında lise mezunlarından ve %15 ($f=100$) oranında lisans ve lisansüstü mezunlarından oluşmaktadır. Buna göre öğrencilerin anne ve babalarına ilişkin eğitim durumlarının en çok ilköğretim düzeyinde, en az ise okuryazar olmayan düzeyde yer aldığı görülmektedir.

Sonuçlara göre anne ve baba eğitim düzeyi düşük olan öğrencilerin okur öz yeterlik ortalama puanları da düşük olarak saptanmıştır. Anne-Baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okur öz yeterlik ortalama puanları da yükselmektedir. Ünal'ın (2012) belirttiği “Öğrencileri kitap okumaya büyük oranda yönlendirenler anne ve babalarıdır.” görüşü bu sonuçları destekler niteliktedir.

Seçkin ve Başbay'ın (2013) çalışmalarında anne eğitim düzeyine göre öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının farklılaşmazken baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Akkaya ve Özdemir'in (2009) araştırmaları sonucunda ise ortaöğretim öğrencilerinin çoğunun okumaya yönelik tutumlarının yüksek olduğu, tutum puanlarının annelerinin ve babalarının eğitim durumlarına ve mesleklerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Analiz sonuçlarına göre anne eğitim düzeyleri Lisans ve Lisansüstü ($\bar{X}=4$) olan öğrencilerin okur öz yeterliklerinin de yüksek olduğu saptanmıştır. Okuryazar olmayan ($\bar{X}=3.60$) ve İlköğretim ($\bar{X}=3.81$); Okuryazar olmayan ($\bar{X}=3.60$) ve Lise ($\bar{X}=3.86$); Okuryazar olmayan ($\bar{X}=3.60$) ve Lisans ve Lisansüstü ($\bar{X}=4$); İlköğretim ($\bar{X}=3.81$) ve Lisans ve Lisansüstü ($\bar{X}=4$) düzeylerinde anlamlı fark görülmüştür. Tekerek ve Polat'ın (2011) bilişim teknolojileri ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğu konusunda yaptıkları araştırmada anne öğrenim durumu değişkenine göre annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olanlar arasında ilkokul lehine; ortaokul ve lise mezunu olanlar arasında lise lehine bir ilişki bulunmuştur. Güngör'e (2009) göre ise annenin eğitim düzeyinin öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını etkileme oranı babaya göre daha yüksektir.

Baba eğitim düzeyleri ise Lisans ve Lisansüstü ($\bar{X}=3.92$) olan öğrencilerin okur öz yeterliklerinin de yüksek olduğu saptanmıştır. Okuryazar olmayan (3.55) ve Lise (3.89); Okuryazar olmayan (3.55) ve Lisans ve Lisansüstü ($\bar{X}=3.92$); İlköğretim (3.76) ve Lise (3.89); İlköğretim (3.76) ve Lisans ve Lisansüstü ($\bar{X}=3.92$) düzeylerinde anlamlı fark görülmüştür.

Okumayan bir ailede yetişen bireylerin okumayı karşı istekli olmaları çok güçtür. Çünkü (Shunk 2003; Akt. Akar, 2008) model olma öğrenmeyi destekleme ve motivasyonu sağlamada önemli bir yoldur.

Demir'in (2009) çalışmasında babanın eğitim durumu ile tutum alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Yani babanın ilköğretim, lise veya üniversite mezunu olması öğrencilerin sevgi, gereklilik, alışkanlık, istek, etki ve yarar alt boyutlarda çeşitli düzeylerde görüş bildirmelerine yol açmamıştır. Annenin eğitim durumu ile sevgi, alışkanlık, istek, etki ve yarar alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ancak gereklilik boyutunda annenin üniversite mezunu olması lehinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Annesi üniversite mezunu olan adayların çoğunluğu kitap okumayı gerekli bulma boyutunda diğer mezunluk durumuna göre daha belirleyici rol oynamıştır.

Duran ve Sezgin'in (2012) çalışmalarında öğrencilerin okuma kültürü kazanmalarında, onların ne tür alışkanlıklara sahip olduklarının ve ne tür kitapları okumaya ilgi duyduklarının belirlenmesi önemlidir. Bu çalışma, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını ve okuma ilgilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Öğrenciler, orta ve alt düzey okuyucudurlar. Öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olmama sebeplerinden biri de ailelerinin onlara model olmaması gösterilmiştir.

Ülper'e (2011a) göre okuma becerisine ilişkin sorunlar hem bilişsel boyutuyla hem de duyuşsal boyutu ile ele alınabilir. Ortaya çıkan sonuca göre öğretmen, aile, arkadaş, kitap, ortam ve etkinlik etmenlerinin öğrencilerde okuma isteği uyandırma açısından belirleyici bir etkisi olduğu bulgulanmıştır. Dolayısıyla öğrencileri

okumaya yöneltebilmek için, öğretmen ve aileler tarafından onlara kitap armağan edilmeli, onlara okur modeli olunmalı, onlara güvenilmeli ve özerklik tanınmalı, çocuklara ilgi alanlarına uygun ve eğlendirici kitaplar sunulmalı, doğru arkadaş seçimi konusunda onlara destek olunmalıdır.

5.3. Öneriler

Yapılan bu araştırmanın sonuçlarından hareketle ailelere, öğretmenlere, araştırmacılara ve program geliştirmecilere şu önerilerin getirilmesi uygundur:

1. Hem yapılan araştırmalar hem de bu araştırmanın sonuçları başarıyla öz yeterlik arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Bu nedenle eğitimde öz yeterliği artıracak uygulamalara yer verilmelidir.
2. Öğrenciler okur öz yeterliği konusunda bilinçlendirilmelidir.
3. Öğrencilerin kendilerini okuma yönünden eksik hissettikleri yönlerle ilgili çalışmalara ağırlık verilmelidir.
4. Türkçe derslerinde öğretmenler öğrencilerin bir okur olarak öz yeterliklerini artıracak etkinliklere yer verilmelidir
5. Okumaya yönelik tutumun okuma öz yeterliğini yordadığı göz önünde bulundurulursa okumaya yönelik tutumla ilgili sorunlar da saptanmalı ve bu sorunlara ilişkin çözümler üretilerek öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesi sağlanmalıdır.
6. Okullarda okuma etkinliklerine ağırlık verilerek bu noktada gerekli kaynak, araç-gereç, materyal gibi ihtiyaçlar giderilmelidir.
7. Okuduğunu anlamayla okur öz yeterliği ilişkisini saptamaya yönelik araştırmalar yapılmalıdır.
8. Diğer dil becerilerine yönelik öz yeterliklerle okur öz yeterlik arasındaki karşılaştırmalara yer verilmeli ve bu konularda çalışmalar yapılmalıdır.
9. Okur öz yeterliğini tutum dışında yordayabilecek bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor faktörler üzerinde araştırmalar yapılmalıdır.
10. Öncelikle durum saptaması ve eylem araştırması yoluyla okur öz yeterliğine ilişkin veriler toplanmalı; ardından okur öz yeterliğini iyileştirici programlar geliştirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Akar, C. (2008). Öz-Yeterlik İnancı ve İlkokuma Yazmaya Etkisi. **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 1(2), 185-198.
- Akar, M. (2009). Sesli ve Sessiz Okumanın Anlamaya Etkisi Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.
- Akca, Ç. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerine Kitap Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Türkçe Öğretmenlerinin Rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (İzmir-Buca Örneği). **Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2(1), 75-96.
- Akkoyunlu B. ve Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 24, 1-10.
- Akkoyunlu, B.; Orhan F. ve Umay A. (2005). Bilgisayar Öğretmenleri İçin “Bilgisayar Öğretmenliği Öz Yeterlik Ölçeği” Geliştirme Çalışması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 29, 1-8.
- Aksoy, V. ve Diken, İ. H. (2009). Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi. **İlköğretim Online**, 8(3), 709-719.

- Akyol, H. (2007). Okuma. **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**. Kırkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Arı, G. (2011). Türkçe (6, 7, 8. Sınıf) Ders Kitaplarındaki Okuma ve Dinleme/İzleme Metinleri ile Yazma Görevleri Arasındaki Tür Uyumu. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 6(3), 489-511.
- Arı, E. ve Demir, M. K. (2013) İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 1(1), 116-128.
- Arıcı, A. F. (2008). **Okuma Eğitimi**. Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, A. (2013). Okuma Becerisi ile İlgili Makalelerde Cinsiyet Değişkeni. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, 2(2), 251-265.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarlarla İlgili Özyeterlik Algısı. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 21, 1-8.
- Ateş, M. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Türkçe Dersine Karşı Tutumları Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Aydın, İ. S.; İnnalı, H. Ö.; Batar, M. ve Çakır, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterliklerine İlişkin Ölçek Geliştirme Çalışması. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 8(8), 139-160.

- Aydoğan, R. (2008). Okumaya Karşı Olumlu ve Olumsuz Tutuma Sahip 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri ve Yaratıcılık Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Aypay, A. (2010). Genel Öz Yeterlik Ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçeye Uyarlama Çalışması. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 11(2), 113-131.
- Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 4(3), 461-470.
- Balcı, A.; Uyar, Y. ve Büyükkiz, 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.
- Balta, E. E. ve Demirel, Ş. (2012). Waldmann Modelinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 7(3), 469-479.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. **Psychological Review**, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism and Human Agency. **American Psychological Review**, 84, 191-215.

- Bandura, A. (1986). **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A.; Cioffi, D.; Taylor, C. B. & Brouillard, M. E. (1988). Perceived Self-efficacy in Coping with Cognitive Stressors and Opioid Activation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 55(3), 479-488.
- Bandura, A. & Jourden, F. J. (1991). Self-regulatory Mechanisms Governing the Impact of Social Comparison on Complex Decision Making. **Journal of Personality and Social Psychology**, 60(6), 941-951.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. **Educational Psychologist**, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. **Current Directions in Psychological Science**, 9(3), 75-78.
- Bandura, A. (2009). Cultivate Self-efficacy for Personal and Organizational Effectiveness. In E.A. Locke (Ed)., **Handbook of Principles of Organization Behavior**. (2nd Ed.), (pp.179-200). New York: Wiley.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Yazma Eğilimleri ile Türkçe Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 7(3), 555-572.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 29(1), 73-92.

- Batur, Z.; Gülveren, H. ve Balcı, S. (2013). Müzakereli Okumanın Üst Düzey Zihinsel Becerileri Kullanmadaki Etkisinin Belirlenmesi. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 8(1), 1033-1042.
- Bozgeyikli, H.; Bacanlı, F. ve Doğan, H. (2009). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Karar Verme Yetkinliklerinin Yordayıcılarının İncelenmesi. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 21, 125-136.
- Bümen, N. T. ve Ercan Özaydın, T. (2013). Adaylıktan Göreve Öğretmen Özyeterliği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlardaki Değişimler. **Eğitim ve Bilim**, 38(169), 109-125.
- Cemiloğlu, M. (2001). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. **TÜBAR-XI**, 231-244.
- Coşkun, E.; Özer, B. ve Tiryaki, E. N. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi. **Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27, 123-136.
- Çelenk, S. (2006). Etkinlik Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretimi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Çetin, D. (2008). Türkçe Eğitimi Bölümü Mezunu Öğrenciler ile Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Becerilerinin Parçalarüstü Birimler Açısından Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Muğla.

- Çuhadar, C. ve Yücel, M. (2010). Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Öğretim Amaçlı Kullanımına Yönelik Özyeterlik Algıları. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27, 199- 210.
- Dede, Y. (2008). Matematik Öğretmenlerinin Öğretimlerine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 6(4), 741-757.
- Deniz, S. ve Tuna, S. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları: Köyceğiz Örnekleme. **Millî Eğitim**, 170, 339-349.
- Demir, T. (2009). İlköğretim II. Kademe Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma (Gazi Üniversitesi Örneği). **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 4(3), 717-745.
- Demir, T. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algısı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, 2(1), 84-114.
- Demirel, Ö. (1999). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. İstanbul: MEB Yayınları.
- Demirtaş, H.; Cömert M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. **Eğitim ve Bilim**, 36(159), 96-111.
- Demirtaş, T. ve Süğümlü, Ü. (2013). Çocukluk Döneminde Okuma. **Yaşam Boyu Eğitim (Ed. A. Okur)**. Ankara: Pegem Akademi.

- Derman, A. (2007). Kimya Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Dilidüzgün, S. (1999). **Çocuğun Edebiyat Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı.** İletişim Ortamlarında Çocuk Birey Sempozyumu Bildiriler Kitabı. (Eskişehir, 13/15 Nisan 1999). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları; No: 35.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). Metindilibilim Dersinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Okuma Etkinlikleri Geliştirme Yetilerine Etkisi. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 8(1), 1239-1258.
- Dinçyürek S.; Çağlar M. ve Birol C. (2010). Atılganlık Ve Denetim Odağı Düzeyi: Gelecek Nesillere Etkisi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 39, 142-150.
- Dinther, M.; Dochyb, F. & Segersc, M. (2011). Factors Affecting Students' Self-Efficacy in Higher Education. **Educational Research Review**, 6, 95–108.
- Diren, E. (2010). Türkçe Öğretim Programı 8.Sınıf Okuma Alanı Kazanımlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi(Ankara İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Doğan, N.; İlhan Beyaztaş, D. ve Koçak, Z. (2012). Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Özyeterlik Düzeyinin Başarıya Etkisinin Sınıf ve Cinsiyete Göre İncelenmesi: Erzurum İli Örneği. **Eğitim ve Bilim**, 37(165), 224-237.

- Doods, J. (2011). **The Correlation Between Self-Efficacy Beliefs, Language Performance, and Intergration Amongst Chinese Immigrant Newcomers**. A Capstone submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in English as a Second Language. Hamline University: Saint Paul, Minnesota.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının ve İlgilerinin Belirlenmesi. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 7(4), 1649-1662.
- 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.
- Durukan, E. ve Maden, S. (2012). Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği (TDÖAÖ): Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 43, 164-173.
- Eco, U. (1991). **Alımlama Göstergibilimi** (Çev. Sema Rifat). İstanbul: Düzlem Yayınları.
- Ekici, G. (2005). Biyoloji Özyeterlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 29, 85-94.
- Ekici, G. (2008). Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterlik Algı Düzeyine Etkisi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 35, 98-110.
- Ekinci, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algıları: Müzik, Resim ve Beden Eğitimi. **Turkish Studies - International Periodical For The**

Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(3), 189-196.

Elbir, B. ve Bağcı C. (2013). Birinci Ve İkinci Kademe Okuma Eğitimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6 (11), 229- 247.

Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları ile İlişkisi. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 8(4), 769-782.

Epçaçan, C. (2013). Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Uygulamalarının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 8(1), 1335-1353.

Epçaçan, C. ve Demirel, Ö. (2011). Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16), 120-128.

Eroğlu, Z. D. (2013). Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları ile Doğru Yazma Becerileri Arasındaki İlişki. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 8(9), 1441-1453.

Ertürk, A. İ. (2008). Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarındaki 6. Sınıf Okuma Alanı Hedefleri ile İlgili Öğretmen Görüşleri ve Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.

- Ferah, A. (2001). **Her Yönüyle Türkçe İlkokuma – Yazma**. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Fidan, N. ve Baykul, Y. (1994). İlköğretimde Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşılanması. **Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi**, 10, 7-20.
- Genç, H. N. (2004). Okuma Biçimleri. **Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi**, 5(8), 83-89.
- Gökçe, E. (2011). **İlköğretim Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları**. 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.
- Göktürk, A. (2002). **Okuma Uğraşı** (6. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Göktürk, A. (2002a). **Sözün Ötesi**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gömleksiz, M. N. (2004). Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2), 185-195.
- Gül, M. (2013). Ortaokul 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Amaç ve Stratejileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kayseri.
- Gülerer, S. ve Batur, Z. (2005). Yanlış Okuma Tutum ve Davranışları. **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 6(2), 77-88.
- Gün, M. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Okuma Etkinliklerinde Karşılaşılan Sorunlar. **Turkish Studies - International**

Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7(4), 1961-1977.

Günay, D. (2007). **Metin Bilgisi (3. Basım)**. İstanbul: Multilingual.

Güneş, M. (1997). İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri ve Dikkat Özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ankara İlinde Bir Araştırma). Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Güneş, F. (2007). **Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma**. Ankara: Nobel Yayınları.

Güneş, F. (2009a). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 6(11), 1-21.

Güneş, F. (2009b). Zihinsel Verimlilik. Bu yazı MPM'nin; Kalkınmada Anahtar Verimlilik Gazetesi'nde Şubat 2009 tarihli 242. sayısında yayınlanmıştır.

Güneş, F. (2010). Öğrencilerde Ekran Okuma ve Ekranik Düşünme. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 7(14), 1-20.

Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 8(15), 123-148.

Güneş, F. (2012a). Testlerden Etkinliklere Türkçe Öğretimi. **Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**, 1(1), 31-42.

Güneş, F. (2012b). Okuma ve Zihni Yönetme. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 9(18), 1-15.

Güneş, F. (2012c). Okumada Küçük Harflerin Büyük Gücü. **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 10, 93-108.

Güneş, F. (2013). Görsel Okuma Eğitimi. **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2(1), 1-17.

Güngör, E. (2009). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı ile Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Gürcan, H. İ. (1999). **Okuma Alışkanlığı ile Kitap Yayımcılığının Kültürel İletişim ve Teknolojisine Bağlı Sorunları Karşısında Türkiye Koşulları Temelinde Bir Model Önerisi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.

Gürol, A.; Altınbaş, S. ve Karaarslan, N. (2010). Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları Üzerine Bir Çalışma. **e-Journal of New World Sciences Academy**, 5(3), 1395-1404.

Güvenç, H. (2010). Ders Çalışma Özyeterlik Algısı Ölçeği'nin Geliştirme Çalışması. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, **Eğitim Fakültesi Dergisi**, 7(1), 59-69.

Hancı Yanar, B. ve Bümen N. T. (2012). İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 20(1), 97-110.

Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2013). Çocuk Okurların Bilişsel, Duyuşsal ve Toplumsal Gelişimlerdeki İşlevleri Açısından Aytül Akal'da Mizah

Öğesinin Kullanımı. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 8(4), 489-498.

Işıksal, M. ve Aşkar, P. (2003). İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik Ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algısı Ölçekleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25, 109-118.

İşeri, K. (1998). Okuma Ediminin Eğitimsel İşlevi. **Tömer Dil Dergisi**, 70, 5-18.

İşeri, K. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının İncelenmesi. **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, 7(2), 468-487. [Bağlantıda]. 7: 2. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com> (15.01.2014).

Karabay, A. (2013). Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 8(13), 1107-1122.

Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 5(1), 70-97.

Karadüz, A. (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Serbest Okuma Süreçlerinde Okuma Amaçları ve Anlamı Yapılandırma Stratejileri. **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, 29, 134-152.

Karatay, H. (2007). İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2005). **Türkçenin Temel Becerileri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlkokuma Yazma Öğretimi** (2.Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kılıçoğlu, G.; Karakuş, E. N. ve Demir, T. (2011). Sosyal Alanlar Öğretmenlerinin Kişilerarası Özyeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği). **2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications** 27-29 April, 2011, Antalya/Turkey, 1221-1229. www.icone.org (Şubat 2014).
- Kılınç, M. (2011). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Özyeterlik Algı Ölçeği. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)**, 12(4), 81-93.
- Kırkkılıç, A. ve Maden, S. (2009). Hızlı Okuma İçin Yapılandırıcı Bir Model Önerisi: Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma (Prof. Dr. Firdevs Güneş). **Turkish Studies - International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 4(3), 1423-1436.
- Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (2008). **Dinleme ve Okuma Öğretimi**. Eskişehir.
- Korkmaz, F. ve Kaptan F. (2002). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Sürelerine Etkisi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 22, 91- 97.
- Korkut, E. ve Akkoyunlu, B. (2008). Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Bilgi Ve Bilgisayar Okuryazarlık Öz-Yeterlikleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 34, 178-188.

- Köseoğlu, P.; Yılmaz, M.; Gerçek, C. ve Soran, H. (2007). Bilgisayar Kursunun Bilgisayara Yönelik Başarı, Tutum ve Öz-Yeterlik İnançları Üzerine Etkisi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)**, 33, 203-209.
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz-Yeterlik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi. **Bilgi Dünyası**, 5(2), 137-152.
- Kurbanoglu, S. ve Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Çalışma. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 21, 81-88.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin Özyeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 10(2), 195-227.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve Fiziksel Bir Süreç Olarak Okuma. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 31(1), 15-29.
- Kutluca, T. ve Ekici, G. (2010). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutum ve Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)**, 38, 177-188.
- Kuzu, T. S. (2013). Öğretmen Adaylarının Okumaya Karşı Tutumları ile Genel Kültür Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. **Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**, 2(6), 55-72.
- Küçükoglu, H. (2008). İngilizce Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik Özyeterlik Algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Diyarbakır.

- Manguel, A. (2001). **Okumanın Tarihi** (Çev. Füsun Elioğlu). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- MEB (2006). **İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: MEB Yayınları.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma (Malatya İli Örneği). **Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**, 1(1), 43-66.
- National Reading Panel (2000). **Teaching Children To Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction**. Washington D.C.: National Institute of Child Health and Human Development.
- Öncü, H. (2012). Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)**, 13(1), 183-206.
- Özarslan, A. (2012). 9. Sınıf Öğrencilerinin 6-8. Sınıflar Türkçe Öğretim Programındaki “Okuduğu Metni Anlama ve Çözümleme” Kazanımlarına Ulaşma Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.
- Özbay, M. (2006). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I**. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özbay, M. (2006a). Okuma Eğitiminde Çevre Faktörü, **Eğitim Araştırmaları (Eurasian Journal of Educational Research)**, 24, 161-170.
- Özbay, M. (2009). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II**. Ankara: Öncü Kitap.

- Özbay, M. (2009a). **Anlama Teknikleri: I Okuma Eğitimi**. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Uyar, Y. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. **e-Journal of New World Sciences Academy**, 4(2), 632-651.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi Bakımından Değerlendirilmesi. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 7(1), 87-97.
- Özdemir, E. (1991). **Okuma Sanatı, Nasıl Okumalı, Neler Okumalı**. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Özdemir, E. (2000). **Eleştirel Okuma (4.Baskı)**. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, S. M. (2008a). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 54, 277-306.
- Özevin Tokinan, B. ve Bilen S. (2011). Yaratıcı Dans Etkinliklerinin Motivasyon, Özgüven, Özyeterlik Ve Dans Performansı Üzerindeki Etkileri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 40, 363-374.
- Pardo, L. S. (2004). What Every Teacher Needs to Know about Comprehension. **The Reading Teacher**, 58(3), 272-280.

- Piji Küçük, D. (2011). Müzik Öğretmeni Adaylarının Müzik Yeteneğine İlişkin Özyeterlik Algıları Özel Yetenek Sınavı Başarıları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 34, 171-181.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 9(16), 141-155.
- 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.
- Sapancı, M. (2010). Güzel Sanatlar Eğitimi Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Schwarzer R.; Bäßler J.; Kwiatek P. & Schröder K.(1996). The Assessment of Optimistic Self-Beliefs: Comparison of the German, Spanish, and Chinese Versions of the General Self-Efficacy Scale. **Applied Psychology: An International Review**.
- Seçkin, A. ve Başbay, M. (2013). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 8(8), 253-270.
- Senemoğlu, N. (1997). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)**. Ankara: Ertem Matbaacılık.

- Sever, S. (1990). Bilgi Toplumu Olma Aşamasında Ülkemizde Kitap ve Okuma Olgusu. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, C.23, S.2.
- Sever, S. (1995). **Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme**. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Suna, Ç. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgi Ve Alışkanlıklarının Analitik Olarak İncelenmesi Ve Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Susar Kırmızı, F. (2012). Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 7(3), 2353-2366.
- Şahin, Y. (2011). **Okuma Eğitimi**. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Şahin Yanpar, T. (1994). İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Benlik Kavramı, Ders İçi Öğrenme ve Ders Dışı Çalışma Yolları İle Başarı İlişkisi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 10, 43-48.
- Şan, İ. (2013). Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretimi Planlama Ve Düzenleme Yeterlikleri Hakkında Özyeterlik Düzeyleri. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 8(3), 517-537.
- Tekerek, M. ve Polat, S. (2011). **Öğretmenlik Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları**. 5th International Computer &

Instructional Technologies Symposium, (22-24 September 2011). Fırat University, Elazığ-Türkiye.

Telef, B. B. ve Karaca, R. (2012). Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği; Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, 32, 169-187.

Temel, S. (2012). Problem Çözme Sürecinin Temel Unsurları: Üstbilişsel Özdüzenleme Stratejisi Ve Özyeterlik Algısı. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2, 190-199.

Temizkan, M. (2007). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Topçu, Y. E. (2007). İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları. **Millî Eğitim**, 176, 36-57.

Topçuoğlu Ünal, F. ve Yeğen, Ü. (2013). Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Yöntem-Tekniklerini ve Araç-Gereçlerini Kullanma Durumları. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 8(4), 1351-1365.

Topuzkanamış, E. (2009). Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Balıkesir.

Turan, S. ve Demirel, Ö. (2010). Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Akademik Başarı ile İlişkisi: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)**, 38, 279-291.

- Tuzcu, Ö. (2010). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleki Yeterlik Algıları Ve Mesleki Güdülenme Düzeyleri İle Akademik Başarı Algıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Ülper, H. (2010). **Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülper, H. (2011a). Öğrenci Açısından Okumaya Güdüleyici Etmenler. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 11(2), 941-960.
- Ülper, H. (2011b). Öğrencilerin, Okumaya İsteklendirici Etmenlerle Karşılaşma Durumu: Öğretmen, Aile, Arkadaş ve Kitap Boyutları Üzerinden Bir Araştırma. **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, 30, 221-237.
- Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Dönük Öz Yeterlik Algıları. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 7(2), 1115-1131.
- Ülper, H.; Yaylı D. ve Karakaya İ. (2013). Okur Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)**, 14 (1), 85-100.
- Ünal, E. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.

- Ünal, M. (2012). 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Okuduğunu Anlamaya Olan Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Samsun.
- Ünalan, Ş. (2006). **Türkçe Öğretimi (3. Baskı)**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Üstün, E. ve Akman B. (2002). Korunmaya Muhtaç Çocukların Benlik Algısının İncelenmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 23, 229-233.
- Woodrow, L. (2011). College English Writing Affect: Self-Efficacy and Anxiety. **System**, 39, 510-522.
- Yangın, B. (1999). **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Modül 4.
- Yantır, N. (2011). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Yaylı, D. ve Duru, E. (2008). Okur Öz-Algılama Ölçeği'nin İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencileri için Türkçeye Uyarlanması. **Eurasian Journal of Educational Research**, 33, 193-210.
- Yılar, R. (2012). Okuma. **Yazılı ve Sözlü Anlatım** (Ed. Kaçalın, M., Örgen, E. ve Altun, K.). Ankara: Elhan Kitap.
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. **Türk Psikiyatri Dergisi**, 21(4): 301-308.

- Yıldız, M. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu Ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yıldız, M. (2013). Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 8(4). 1461-1478.
- 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.
- Yıldız, M.; Ateş, S.; Yıldırım, K. ve Rasinsky, T. (2011). Okumaz Yazmaz Türk Kadınların Perspektifinden Okuryazarlık ve Okumaz Yazmazlık: Fenomonolojik Bir Çalışma. **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, 8(1), 740-759.
- Yılmaz, M.; Köseoğlu, P.; Gerçek C. ve Soran, H. (2004). Yabancı Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27, 260-267.
- Yılmaz, M.; Gürçay D. ve Ekici, G. (2007). Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 33, 253-259.
- Yılmaz, Y.; Yiğit R. ve Kaşarcı, İ. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Özyeterlilik Düzeylerinin Akademik Başarı Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1(23), 371-388.

- Yiyit, F. (2001). Okul Psikolojik Danışmanlarının Yetkinlik Beklentilerini Ölçmeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Yüksel, K.; Diken, İ. H.; Aksoy, V. ve Karaaslan, Ö. (2012). Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz-Yeterlik Algıları. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 31, 137-148.
- Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of Self-regulatory Influences on Writing Course Attainment. **American Educational Research Journal**, 31(4), 845-862.

EKLER

Ek 1: Okur Öz Yeterlik Ölçeği Güvenirlik Testi Sonuçları

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	100	100,0
	Excluded(a)	0	,0
	Total	100	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,924	36

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
O1	135,4200	381,014	,519	,922
O2	135,1900	381,226	,557	,921
O3	135,3900	377,008	,616	,921
O4	135,4800	374,434	,633	,920
O5	135,3100	374,923	,656	,920
O6	135,3900	375,957	,604	,921
O7	135,4200	371,579	,712	,920
O8	136,7700	400,118	-,016	,929
O9	135,1900	382,943	,472	,922
O10	137,4400	402,734	-,067	,930
O11	135,4700	376,696	,546	,921
O12	135,3000	374,414	,717	,920
O13	135,6300	369,973	,674	,920
O14	137,4900	406,899	-,158	,930
O15	135,6100	373,271	,653	,920
O16	135,4600	373,039	,685	,920
O17	135,2400	377,114	,614	,921
O18	135,5100	371,848	,710	,920
O19	135,2300	378,239	,654	,921
O20	135,2500	375,220	,730	,920
O21	135,1700	384,991	,504	,922
O22	135,5300	373,969	,654	,920
O23	135,5500	378,452	,516	,922
O24	135,3700	374,538	,630	,920
O25	135,4100	373,759	,688	,920
O26	135,4500	371,038	,712	,919
O27	135,6100	381,210	,412	,923
O28	135,5600	374,390	,627	,920
O29	137,2800	404,608	-,100	,931
O30	135,3600	380,576	,479	,922
O31	137,1200	412,147	-,236	,932
O32	135,8000	369,495	,613	,920
O33	135,6700	370,829	,674	,920
O34	135,5700	370,591	,637	,920
O35	135,3800	375,773	,582	,921
O36	135,2300	377,573	,579	,921

Ek 2: Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Güvenirlik Testi Sonuçları

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	100	100,0
	Excluded(a)	0	,0
	Total	100	100,0

a Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,828	25

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
T1	82,4700	177,646	,346	,824
T2	82,7700	175,007	,381	,822
T3	83,6100	162,402	,685	,809
T4	84,3300	164,829	,590	,813
T5	82,5000	174,677	,419	,821
T6	82,9100	169,073	,571	,815
T7	82,8600	172,526	,426	,820
T8	83,7800	196,194	-,355	,852
T9	83,4900	166,131	,559	,814
T10	82,8200	171,886	,468	,819
T11	84,4400	161,198	,622	,810
T12	84,1100	165,210	,568	,813
T13	84,0100	188,475	-,153	,846
T14	83,3800	161,915	,675	,809
T15	83,5700	162,227	,553	,813
T16	83,1600	161,388	,693	,808
T17	83,4800	161,929	,659	,809
T18	84,2600	158,578	,684	,807
T19	83,8100	180,317	,051	,836
T20	84,2100	181,036	,026	,839
T21	84,5000	184,354	-,049	,840
T22	84,6900	194,458	-,301	,851
T23	83,2700	162,341	,633	,810
T24	83,1200	167,359	,564	,815
T25	83,4100	158,931	,708	,806

Ek 3: Öğrencilerin 7. Sınıf Türkçe Notlarına İlişkin Test Sonuçları

Post Hoc Tests

Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
Yetersiz	14	3,6607	,55845	,14925	3,3383	3,9832	2,67	4,42
Geçer	65	3,5145	,55666	,06905	3,3766	3,6525	2,19	4,47
Orta	177	3,6610	,50635	,03806	3,5859	3,7361	2,06	5,00
İyi	210	3,8272	,50409	,03479	3,7587	3,8958	2,08	5,00
Pekiyi	200	4,0771	,40336	,02852	4,0208	4,1333	2,56	5,00
Total	666	3,8241	,51825	,02008	3,7846	3,8635	2,06	5,00

meano

Test of Homogeneity of Variances

meano

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
4,028	4	661	,003

ANOVA

meano

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	24,113	4	6,028	25,791	,000
Within Groups	154,497	661	,234		
Total	178,610	665			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: meano

Tukey HSD

(I) Not (J) Not		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound	Upper Bound	Lower Bound
Yetersi z	Gecer	,14618	,14245	,843	-,2435	,5358
	Orta	-,00030	,13422	1,000	-,3674	,3668
	Iyi	-,16653	,13345	,723	-,5316	,1985
	Pekiyi	-,41637(*)	,13366	,016	-,7820	-,0508
Gecer	Yetersi z	-,14618	,14245	,843	-,5358	,2435
	Orta	-,14649	,07012	,226	-,3383	,0453
	Iyi	-,31272(*)	,06862	,000	-,5004	-,1250
	Pekiyi	-,56255(*)	,06903	,000	-,7514	-,3737
Orta	Yetersi z	,00030	,13422	1,000	-,3668	,3674
	Gecer	,14649	,07012	,226	-,0453	,3383
	Iyi	-,16623(*)	,04933	,007	-,3012	-,0313
	Pekiyi	-,41607(*)	,04989	,000	-,5525	-,2796
Iyi	Yetersi z	,16653	,13345	,723	-,1985	,5316
	Gecer	,31272(*)	,06862	,000	,1250	,5004
	Orta	,16623(*)	,04933	,007	,0313	,3012
	Pekiyi	-,24983(*)	,04777	,000	-,3805	-,1192
Pekiyi	Yetersi z	,41637(*)	,13366	,016	,0508	,7820
	Gecer	,56255(*)	,06903	,000	,3737	,7514
	Orta	,41607(*)	,04989	,000	,2796	,5525
	Iyi	,24983(*)	,04777	,000	,1192	,3805

* The mean difference is significant at the .05 level.

Homogeneous Subsets**meano**

Tukey HSD

Not	N	Subset for alpha = .05		
	1	2	3	1
Gecer	65	3,5145		
Yetersi	14	3,6607	3,6607	
z				
Orta	177	3,6610	3,6610	
Iyi	210		3,8272	3,8272
Pekiyi	200			4,0771
Sig.	,564	,432	,080	

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a Uses Harmonic Mean Sample Size = 48,912.

b The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Ek 4: Anne Eğitim Durumu Tukey Testi Sonuçları

Homogeneous Subsets

**Anne:Tukey
meano**

Tukey HSD

	N	Subset for alpha = .05	
Aegitim	1	2	1
Okuryazarde gil	44	3,5960	
İlköğretim	385		3,8073
Lise	177		3,8566
Lisansveüstü	60		4,0032
Sig.	1,000	,065	

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a Uses Harmonic Mean Sample Size = 83,961.

a The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Ek 5: Baba Eğitim Durumu Tukey Testi Sonuçları

Homogeneous Subsets

Baba: tukey

meano

Tukey HSD

	N	Subset for alpha = .05	
Begitim	1	2	1
Okuryazarde gil	17	3,5539	
İlköğretim	342	3,7679	3,7679
Lise	207		3,8906
Lisansveüstü	100		3,9242
Sig.	,144	,405	

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a Uses Harmonic Mean Sample Size = 52,234.

b The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Ek 6: Okuma Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenciler, bu ölçekler, sizlerin okumaya yönelik tutumlarınızı ve öz yeterlik algılarınızı belirlemek için düzenlenmiştir. Ölçekte vereceğiniz yanıtlar bir araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgileriniz başka bir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuduktan sonra eksiksiz bir şekilde sizi en iyi anlatan seçeneğe (X) işareti koyunuz. Vereceğiniz samimi yanıtlar, araştırmanın güvenilirliğini artıracaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

H. Özgür İNNALI

Ad – Soyad:

Cinsiyet: Kız ☐ Erkek ☐

7. Sınıf Türkçe Notunuz: 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Okulun Adı:

Annenizin Eğitim Durumu	Babanızın Eğitim Durumu
Okur/yazar değil ☐	Okur/yazar değil ☐
İlköğretim Mezunu ☐	İlköğretim Mezunu ☐
Lise Mezunu ☐	Lise Mezunu ☐
Üniversite Mezunu ☐	Üniversite Mezunu ☐
Lisansüstü Mezunu ☐	Lisansüstü Mezunu ☐

Maddeler	1	2	3	4	5
1. Okumanın hayatımda önemli bir yeri vardır.					
2. Okumanın hayal gücümü geliştirdiğine inanıyorum.					
3. Kitaplarım benim en değerli eşyalarımdır.					
4. Doğum günümde aldığım hediyeler içinde beni en çok kitaplar mutlu eder.					
5. Okumanın hemen her yaştaki insan için gerekli olduğunu düşünüyorum.					
6. Okumanın insanları etkilemede önemli olduğunu düşünüyorum.					
7. Çevremde olanları yorumlamada okumanın faydası olduğunu düşünüyorum.					
8. Kitaplar bilgisayarlar kadar ilgimi çekmiyor.					

9. Kitaplar gerçekten benim arkadaşlarım gibidir.					
10. Okumanın insanları olumlu yönde değiştirebileceğine inanıyorum.					
11. Harçlıklarımın bir kısmını kitap almak için ayırıyorum.					
12. Bir insana verilebilecek en değerli hediye kitaptır.					
13. Oyun oynamayı kitap okumaktan daha çok seviyorum.					
14. Her gün düzenli bir şekilde okumak istiyorum.					
15. Üzüntü ve sıkıntılarımdan bir şeyler okuyarak uzaklaşabiliyorum.					
16. Boş vakitlerde sevdiğim kitapları okumaktan zevk alıyorum.					
17. Evde dinlenirken bir şeyler okumak beni rahatlatıyor.					
18. Tatilde sıkılırsam yapmayı düşüneceğim ilk şey kitap okumaktır.					
19. Öğretmenlerimin okuduklarımız hakkında bana soru sormasından hoşlanmıyorum.					
20. Ödevlerim için bir şeyler (kitap, dergi, ansiklopedi vb) okurken çok sıkılıyorum.					
21. Ders kitaplarını okumak benim için bir eziyettir.					
22. Okul dışında kitap okumaktan nefret ediyorum.					
23. Uyumadan önce kitap okumaktan çok hoşlanıyorum.					
24. Yeni bilgiler edinmek için öğretmenlerimin önerdiği kitapları okuyorum.					
25. Boş zamanlarda kitap okumak eğlencelidir.					

Okuma Tutum Ölçeği - Özbay ve Uyar (2009)

Ek 7: Okur Öz Yeterlik Ölçeği

Okur Öz Yeterlik Ölçeği - Ülper, Yaylı ve Karakaya (2013)

Maddeler	1	2	3	4	5
1. Metnin ana düşüncesini bulabilirim.					
2. Metindeki sözcükleri güçlük çekmeden okuyabilirim.					
3. Okurken sonra gelebilecek olan ifadeyi tahmin edebilirim.					
4. Okurken bağlaçla bağlanmış iki cümle arasındaki anlamsal ilişkiyi kurabilirim.					
5. Okuduğum metindeki bilgilerin doğruluğunu değerlendirebilirim.					
6. Okurken yanlış yazılmış sözcüklerin doğru biçimlerini çıkartabilirim.					
7. Metni okurken kavrayıp kavramadığımı kontrol edebilirim.					
8. Okurken metnin yapısal özelliklerini fark edemem.					
9. Okurken cümledeki noktalama işaretlerinin anlamsal işlevini anlayabilirim.					
10. Metni okuduktan sonra metni özetleyemem.					
11. Sesli okurken metindeki tüm sözcükleri doğru biçimde seslendirebilirim.					
12. Metindeki bilgilere ilişkin yorum yapabilirim.					
13. Okurken cümleler arasındaki dil bilgisel ilişkileri kurabilirim.					
14. Metindeki sözcükleri akıcı biçimde okuyamam.					
15. Okurken metinde söylenen bilgilerden söylenmeyen bilgileri çıkartabilirim.					
16. Okurken metnin bölümleri arasında anlamsal ilişkiler kurabilirim.					
17. Okurken sözcüklerin cümledeki anlamsal rolünü fark ederim.					
18. Okurken konu bilgimle metindeki bilgiyi etkileşime sokabilirim.					
19. Metni okurken metnin türünü fark edebilirim.					
20. Okurken arka arkaya gelen cümleler arasındaki anlamsal ilişkileri kurabilirim.					
21. Okurken metni kavrayıp kavramadığımı anlayabilirim.					
22. Okurken cümlelerin yapısal özelliklerini fark edebilirim.					
23. Okumaya başlamadan önce okuma amacımı belirleyebilirim.					
24. Okurken eksik yazılmış sözcüklerin tam biçimlerini çıkartabilirim.					
25. Okurken okuduğum yerleri aklımda canlı tutabilirim.					

26. Metni okuma amacıma uygun bir biçimde okuyabilirim.					
27. Okurken ardından gelebilecek olan sözcüğü tahmin edebilirim.					
28. Metindeki önemli bilgiyle önemsiz bilgiyi ayırabilirim.					
29. Metindeki neden sonuç ilişkilerini kuramam.					
30. Metni okurken dikkatimi okuma boyunca canlı tutabilirim.					
31. Okuduğum metindeki sözcüklerin ve sözcük öbeklerinin mecazi anlamını kavrayamam.					
32. Okurken metindeki örtük anlamı çıkartabilirim.					
33. Okurken metnin konusuyla ilgili dünya bilgimi kullanabilirim.					
34. Okurken ardışık olmayan cümleler arasındaki anlamsal ilişkileri kurabilirim.					
35. Okuduğum metindeki bilgileri eleştirebilirim.					
36. Okurken metne ilişkin kafamda sorular oluşturabilirim.					

EK 8: Araştırma İzin Belgesi

T.C.

165



İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877/604.01.02/3610448

29/11/2013

Konu:Hasan Özgür İNNALİ'nin
Araştırma İzni

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)
Buca/İZMİR

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.C.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü 19/11/2013 tarih ve 2557 sayılı yazı.
c) 28/11/2013 tarih ve 12018877/604.01.02/3592750 sayılı Valilik Onayı

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Hasan Özgür İNNALİ'nin "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Özyeterliliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Buca İlçesine bağlı ek listedeki Ortaokullarında öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerine uygulamak istediği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurularak, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Dr.Yurdağül ARIKAN
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER:

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

Güvenli Elektronik İmzalı
Aşlı ile Aynıdır.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 20a2-ddfb-3417-b645-da94 kodu ile yapılabilir.

Hükümet Konağı C Blok Kat:8 Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Tel: (0 232) 477 21 37
Faks: (0 232) 477 21 07

- 3- Taahhüt Formu (1 sayfa)
- 4-Onaylı Veri Araçları(3 sayfa)
- 5-Uygulama Okul Listesi (1 sayfa)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 20a2-ddfb-3417-b645-da94 kodu ile yapılabilir.

Hükümet Konağı C Blok Kat:8 Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Tel: (0 232) 477 21 37
Faks: (0 232) 477 21 07



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877/604.01.02/3592750

28/11/2013

Konu: Hasan Özgür İNNALI'nın
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi:a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 19/11/2013 tarih ve 2557 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Hasan Özgür İNNALI'nın "**İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Özyeterliliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi**" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Buca İlçesine bağlı ek listedeki Ortaokullarında öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerine uygulamak istediği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen İlçeninek listedeki okullarında, 2013-2014 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınızı arz ederim.

Vefa BARDAKCI
Müdür

OLUR

28/11/2013

Mustafa ERDOĞAN

Vali a.

Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Hükümet Konağı C Blok Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

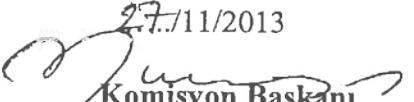
Tel: (0 232) 477 21 38
Faks: (0 312) 477 21 07

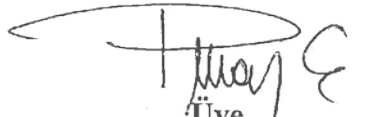
T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

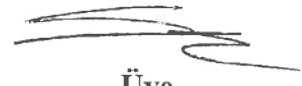
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Hasan Özgür İNNALI
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İzmir İli Buca İlçesi ekli listedeki ortaokullarında öğrenim gören 8. Sınıf öğrencileri
Araştırmanın konusu	İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Özyeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Özyeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi
Veri toplama araçları	Okur Özyeterlik Ölçeği, Okuma Tutum Ölçeği
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı Araştırma, yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2012/13 Sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2013-2014 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı: ----	Gerekçesi; -----

KOMİSYON

27.11/2013

Komisyon Başkanı
Dr. Yurdağül ARIKAN


Üye
Pınar ERÇİFTÇİ ÇÜÇEN


Üye
Dr.Semra BAYTURAN