

EXAMINING 8th GRADE STUDENTS' READER SELF-EFFICACY: SAMPLE OF NIGDE

8. Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Yeterliklerinin İncelenmesi: Niğde İli Örneği

Duygu UÇGUN¹

Abstract

The aim of this study is to determine the reader self-efficacy level of the 8th grade students and to research it in terms of different variables. The studies on self-efficacy has shown that the students' being succesful in any subject is in accordance with their self-efficacy perception. There are also studies proving that there is a positive correlation between reading success and reading self-efficacy. For this reason, it's important to determine students' reader self-efficacy level in terms of its bringing up existing situation. Besides, determining if the variables, of which influences on basic language skills were proved through different studies, affect the reader self-efficacy will guide the studies and regulations on this subject. This research was applied on 1389 students studying in 13 secondary schools in the city centre of Niğde in the Fall Term of 2013-2014 school year. As data collection tool, Reader Self-Efficacy Scale, developed by Ulper, Yaylı and Karakaya (2013) was used. In the five point Likert type scale are 36 items. It was ascertained that students' reader self-efficacy level was high. In the search, it was found that the reader self-efficacy level, according to gender, was significantly different in favor of girls, differentiated according to their like or dislike Turkish course in favor of those who like it, and according to the number of the books read in the last month weighed against those who had not read any book at all. According to the findings, for developing students' reader self-efficacy level, some suggestions were made.

Key Words: Turkish education, reading, self-efficacy, reader self-efficacy.

Özet

Bu çalışmanın amacı, 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve bunun farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Öz yeterlik, eğitim sürecinde öğrenmeyi destekleyen bir etmendir. Öz yeterlik konusunda yapılan araştırmalar, öğrencilerin herhangi bir konuda başarılı olmalarının, o konuda sahip oldukları öz yeterlik algısıyla paralellik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Okuma öz yeterliği ile okuma başarısı arasında da pozitif ilişki olduğunu gösteren araştırmalar vardır. Bu sebeple öğrencilerin okur öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi, mevcut durumu ortaya koyması bakımından önemlidir. Ayrıca temel dil becerileri üzerindeki etkileri farklı çalışmalarla ortaya konulmuş değişkenlerin okur öz yeterliğini etkileyip etkilemediğinin belirlenmesi de bu konuda yapılacak çalışma ve düzenlemelere rehberlik edecektir. Tarama modelinde yapılandırılan bu araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz yarısında Niğde il merkezindeki on üç ortaokulda öğrenim gören toplam 1389 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak Ülper, Yaylı ve Karakaya (2013) tarafından geliştirilen *Okur Öz Yeterlik Ölçeği* kullanılmıştır. 5'li likert tipindeki ölçekte 36 madde bulunmaktadır. Örnekleme giren öğrencilerin okur öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin okur öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre kızlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği, Türkçe dersini sevip sevmeme durumuna göre sevenler lehine farklılaştığı ve son bir ayda okunan kitap sayısına göre, hiç kitap okumayanların aleyhine bir farklılık olduğu bulgulanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin okur öz yeterliklerini geliştirmeye yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, okuma, öz yeterlik, okur öz yeterliği.

¹ Yrd. Doç. Dr. Niğde Üniversitesi, e-posta: duyguucgun@yahoo.com

Giriş

Okuma, bireyin çevresinde gelişen olayları anlamasını ve yeni bilgiler edinmesini sağlayan bir dil becerisidir. Temel olarak belli bir metin dizgesini betimlemeyi amaçlayan (Onan, 2012) okuma sırasında, ön bilgilerle metindeki bilgiler bütünleştirilir ve yeniden anlamlandırılır (Güneş, 2013). Bu bakımdan fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan okuma, karmaşık bir süreçtir (Yıldız, 2013).

Birey, okuyarak içinde yaşadığı toplumla olan bağlarını güçlendirir. Okuma, bireyin dünyadaki diğer kültürleri tanımasını da sağlar. Okur sayısının artması, toplumsal gelişmenin de göstergelerindedir. Bu yönüyle okuma, hem bireysel hem de toplumsal bakımdan önemli bir beceridir ve bu becerinin geliştirilmesi amacıyla öğrencilerin okuma konusundaki yeterliklerinin belirlenmesi eğitimin öncelikli hedeflerindedir. Okuma yeterliği için geçmişte okuma hızı ve doğru okuma becerisi yeterli görülürken günümüzde öğrenme alanındaki yeniliklere paralel olarak öz düzenleme, öz yeterlik gibi doğrudan gözlenemeyen ancak okuma performansı üzerinde etkili olan değişkenler de önem kazanmıştır (Keskin ve Atmaca, 2014: s. 307).

Bandura (1994)'ya göre öz yeterlik, öğrencilerin bir görevi veya bir aktiviteyi tamamlamak ya da yeni bir bilgi kazanmak için kendi kapasitelerine olan inançlarıdır. Bu inançlar, bireyin hem içinde bulunduğu durumu hem de geleceğe ilişkin beklentilerini kapsamaktadır (Keskin ve Atmaca, 2014). Pajares (1996: s. 5)'e göre öz yeterlik inançları bireylerin bir aktiviteye ne kadar güç harcayacaklarını, bir engelin üstesinden gelirken ne kadar ısrarcı davranacaklarını ve kötü bir durumla karşılaştıklarında ne kadar dirençli olacaklarını belirlemelerine yardımcı olur. Ayrıca bireylerin seçimlerinde de etkili olan öz yeterlik inançları, onların bir görevi yerine getirirken taşıdıkları stres ve kaygı miktarını da etkiler. Bandura (1994)'ya göre öz yeterlik inançlarının geliştirilmesinde ustalık deneyimleri (performans başarıları), dolaylı (gözleme dayalı) deneyimler, sosyal ikna ve bireyin kendi psikolojik ve duygusal durumlarını algılaması olmak üzere dört ana kaynak önceliklidir.

Ustalık deneyimleri, yeterlik duygusunun oluşmasında en güçlü kaynaktır. Çünkü bunlar, öğrenciler için bir görevi başarma konusunda sahip oldukları kapasiteyi ifade ederler (Bandura, 1994). Öğrenciler, çevrelerindeki diğer öğrencileri gözlemleyerek de kendi kapasiteleri hakkında bilgi sahibi olurlar (Schunk, 1987) ve bir görevi yapabilmeleri konusunda daha çok kendilerini ikna eden ve düşündüklerini doğrulayan bilgiyi alırlar (Schunk, 1989). Toplumdaki bireylerin özellikle zor şartlar altındaki birinin kapasitesi konusunda şüphelerini açıklamalarındansa onun kapasitesine olan itimatlarını ifade etmeleri bir yeterlik duygusunun oluşmasını ve devam etmesini daha kolay hale getirir. Duygusal durumlar da genellikle kişisel yeterliğin oluşmasında etkilidir (Bandura, 1994). Birey, davranışını gerçekleştirmeden önce, öz-yeterlik düzeyine bağlı olarak, davranışla ilgili iyimser ya da kötümser düşüncelere sahip olmaktadır; bu da bireyin davranışa hazırlanmasını etkilemektedir (Maskan, 2010). Bireyler, kapasitelerini psikolojik durumlarına bağlı kalarak değerlendirirler ve güçlük içeren aktivitelerdeki yetersiz fiziksel kapasitelerinin belirtileri olarak acı, ağrı ve yorgunluklarını sebep olarak gösterebilirler (Wood ve Bandura, 1989).

Motivasyonun düzenlenmesinde anahtar rol oynadığı ifade edilen öz yeterlik (Bandura, 1991), aslında motivasyonel bir süreçtir ve motivasyonel süreçler çocukların yeni bilgi ve becerileri kazanmalarında ve bunları değişik durumlara transfer etmelerinde etkilidir (Dweck, 1986). Öğrenme aktivitesinin başlangıcında öğrenciler, öğrenme amacının yanı sıra öz yeterlik duygusuna da sahiptir (Zimmerman, 2000). Öğrenenlerin öz yeterliği, öğrenmeyi destekler ve motivasyonlarının sürekliliğini sağlar (Schunk, 2003). Bu bakımdan öz yeterlik, eğitimsel süreçte temel etmenlerden biridir (Sohrabi, Mohammadi ve Aghdam, 2013). Öz yeterlik inançları karar verme ve karmaşık öğrenme süreçlerinde de güçlü bir etkiye sahiptir (Wood ve Bandura, 1989). Öğrenme ve motivasyonda öğrenci öz yeterliklerinin etkisini inceleyen birçok araştırma (Boufford-Bouchard, 1990; Zimmerman, Bandura, Martinez-Pons, 1992; Zimmerman, Bandura, 1994, Schunk, 2003) bulunmaktadır. - farklı derece ve yetenek düzeylerine göre- öğrenci öz yeterliğinin başarı üzerinde doğrudan ya da dolaylı etkili olduğunu göstermektedir (Dinhter, Dochy ve Segers, 2010). Epçapan ve Demirel (2011: 124)'e göre öz yeterlik algısı ile yüksek veya düşük başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öz yeterlik algısı yüksek öğrencilerin, başarıya ulaşmak için daha ısrarcı olduklarını ve buna bağlı olarak daha yüksek akademik başarı elde ettiklerini ortaya koyan araştırmalar vardır (Zimmerman, 1995). Sohrabi ve diğerleri (2013) de yüksek kapasiteye sahip olduklarına inanan öğrencilerin, daha

fazla akademik başarı elde ettiklerini ve bu inançlarının, öğrenme konusundaki amaçlarının yükselmesini de etkilediğini belirtmektedirler.

Collins (1982)'e göre öz yeterliğin yetenekleri kullanmaya da önemli katkısı vardır. Bu bağlamda dil becerileri ile öz yeterlik arasındaki ilişkiyi açıklayan araştırmalar da yapılmıştır (McCarthy, Meier ve Rinderer, 1985; Shell, Murphy ve Bruning, 1989; Schunk ve Swartz, 1993). Pajares (2003)'e göre öğrencilerin yazma kapasitelerine olan inançları onların hem okulda ortaya koydukları yazma ürünlerini hem de yazma motivasyonlarını etkilemektedir. Mills, Pajares ve Herron (2006) da araştırmalarında öğrencilerin Fransızca okur öz yeterlikleri ve okuma becerileri arasında pozitif bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre okur öz yeterliğinin belirlenmesinin, ana dili eğitiminde okuma becerisini geliştirmek için yapılabilecekler çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmekte ve araştırma, bu bakımdan önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterlik düzeylerinin tespit edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere de cevap aranmıştır:

1. 8. Sınıf öğrencilerinin okur öz yeterlikleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. 8. Sınıf öğrencilerinin okur öz yeterlikleri Türkçe dersini sevip sevmeme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. 8. Sınıf öğrencilerinin okur öz yeterlikleri son bir ayda okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma, tarama modelinde yapılandırılmıştır. Tarama modelleri, geçmişteki ya da şu andaki bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1999). İlgili birimlerden ölçek uygulama izni alındıktan sonra Niğde il merkezindeki orta okullar gezilerek rehber öğretmenlere ölçek formları dağıtılmış ve ölçeğin uygulanmasına ilişkin bilgi verilmiştir. Ölçeğin cevaplanma süresi ortalama 15 dakikadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evreni Türkiye'deki 8. Sınıf öğrencileri, örnekleme ise zaman ve maliyet bakımından ulaşılabilir evrenin tamamını kapsayan Niğde ili merkez ilçeye bağlı toplam on üç ortaokulda 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz döneminde 8. sınıflarda öğrenim gören 1389 öğrencinin tamamıdır. Örneklemi oluşturan 1389 öğrencinin 699'u kız (%50.3), 690'ı erkektir (%49.6).

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Ülper, Yaylı ve Karakaya (2013) tarafından geliştirilen *Okur Öz Yeterlik Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve bunun sonucunda ölçeğin tek boyuttan oluştuğu ortaya konulmuştur. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için ise Cronbach Alfa güvenirlik değeri hesaplanmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin bütününe ait iç tutarlılık katsayı 0,948 olarak bulunmuştur. Aynı özelliği ölçek 36 maddeden oluşan ölçek, 5'li likert tipindedir.

Ölçeğin Geçerliliğine ve Güvenilirliğine İlişkin Bulgular

Araştırma için Ülper, Yaylı ve Karakaya (2013) tarafından geliştirilen *Okur Öz Yeterlik Ölçeği*'nin bu örnekleme geçerliliğini tespit etmek amacıyla faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin öncelikli olarak, faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Barlett testi yapılmıştır. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun .50 ve daha üstü, Barlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Jeong, 2004). Bu çalışma sonucunda

KMO testi sonucu .97, Barlett küresellik testi de ($P < 0.01$) anlamlı bulunmuş ve ölçeğe faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Faktör analizine ilişkin yamaç eğrisi grafiği ve temel bileşenler analizi sonucunda döndürülmüş faktör yük değeri incelendiğinde ölçeğin bu çalışmada üç faktörlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin faktör boyutlarının toplamı ölçeğin %47'sini açıklamaktadır. Bu sonuca göre ölçeğin geçerli olduğu söylenebilmektedir.

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmış ve ölçeğin tamamında Cronbach alfa değeri .93 olarak bulunmuştur. Likert tipi bir ölçekte .80'den 1'e kadar olan aralık "yüksek derecede güvenilir" şeklinde değerlendirilmektedir (Kayış, 2010; Tavşancıl, 2010). Bu sonuca göre ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilmektedir.

Verilerin Çözümlemesi ve Analizi

Toplanan verilerin çözümlenmesine geçilmeden önce ölçeklere birer sıra numarası verilmiştir. Değerlendirmeler 1389 ölçek üzerinden yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, öğrencilerin verdikleri yanıtların puanlarını hesaplamak amacıyla da ölçekte yer alan olumlu maddelerde "Asla Katılmıyorum" 1, "Katılmıyorum" 2, "Kararsızım" 3, "Katılıyorum" 4, "Tamamen Katılıyorum" 5 puan almaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 36, en yüksek puan ise 180'dir. Çözümlemeler sonucunda problem cümlesi için elde edilen bulgular, 1.00-1.79 Asla Katılmıyorum, 1.80-2.59 Katılmıyorum, 2.60-3.39 Kararsızım, 3.40-4.19 Katılıyorum, 4.20-5.00 Tamamen Katılıyorum aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır.

Alt problemlere ilişkin bulgular, bağımsız t testi (independent sample t test) ve tek yönlü varyans analizi (one way anova) ile testi edilmiştir.

Bulgular

Problem cümlesine (8. Sınıf öğrencilerinin okur öz yeterlikleri ne düzeydedir?) ilişkin olarak ölçekten ortalama 4.09 puan alındığı bulgulanmıştır. Bu da "katılıyorum" düzeyindedir ve örnekleme giren öğrencilerin okur öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Araştırmanın birinci alt problem cümlesine (8. Sınıf öğrencilerinin okur öz yeterlikleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?) ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1: 8. Sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin cinsiyete göre durumunu gösteren bağımsız t testi sonuçları.

Cinsiyet	n	\bar{x}	s	t	P
Kız	699	4,17	,55	5,719	,000*
Erkek	690	3,99	,59		

Tablo 1'e göre kız öğrencilerin okur öz yeterlik düzeyleri erkek öğrencilere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problem cümlesine (8. Sınıf öğrencilerinin okur öz yeterlikleri Türkçe dersini sevip sevmeme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?) ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2: 8. Sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin Türkçe dersini sevip sevmeme durumunu gösteren bağımsız t testi sonuçları.

Durum	n	\bar{x}	S	t	p
Severim	1262	4,10	,56	3,636	,000*
Sevmem	127	3,90	,67		

Tablo 2'ye göre öğrencilerin okur öz yeterlikleri ile Türkçe dersini sevip sevmeme durumları arasında anlamlı fark bulunmaktadır (* $P < .05$). Sonuç, Türkçe dersini sevenler lehine anlamlı çıkmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problem cümlesine (8. Sınıf öğrencilerinin okur öz yeterlikleri son bir ayda okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?) ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3: 8. Sınıf öğrencilerinin okur öz yeterlikleri son bir ayda okudukları kitap sayısına göre farklılığını gösteren tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) Sonuçları.

Grup	Karelerin Toplamı	sd	Karelerin Ortalaması	F	P	Farkın Kaynağı (Scheffe)
Gruplararası	12,004	4	3,001	9,311	,000*	Hiç-1/2
Grupiçi	446,410	1385	,322			Hiç-3/4
Toplam	458,414	1389				Hiç-6/5

Tablo 3'e göre okur öz yeterliği ile son bir ayda okunan kitap sayısı arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (* $P < .05$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testine ilişkin sonuçlardan durumun hepsinde de hiç kitap okumayanların aleyhine olduğu anlaşılmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterlik düzeylerini belirlemek ve bunu farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada öğrencilerin okur öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınava hazırlık çalışmalarının bu dönemde hız kazandığı, bunun da okuduğunu anlama becerileri ve okur öz yeterlik algıları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Yılmaz, Yiğit ve Kaşarcı (2012)'ya göre de 8. sınıf öğrencilerinin öz yeterlik puan ortalamaları 6 ve 7. sınıftakilere anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuş ve bunda öğrencilerin edindikleri bilgi birikimi ve deneyimlerinin etkili olduğu ifade edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okur öz yeterlik düzeyleri, cinsiyete göre, kızlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Arslan (2013), okuma becerisiyle ilgili toplam 54 çalışma incelemiş ve bunların 36'sında (%69,2) elde edilen bulguların kız öğrenciler lehine farklılaştığını tespit etmiştir. Birçok çalışmada (Sallabaş, 2008; Balci, 2009; Başaran ve Ateş, 2009; İşeri, 2010; Epçapan, 2012; Mete, 2012) kız öğrencilerin erkeklere göre okumaya yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ünal (2012), okuduğunu anlama sınavlarında kız öğrencilerin daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Köseoğlu (2011)'na göre 7. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri, kız öğrenciler lehine farklılaşmaktadır. Gündemir (2002) de çalışmasında 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişim düzeyini incelemiş ve kız öğrencilerin erkeklere oranla daha başarılı olduğunu bulgulamıştır. Yaman ve Süğümlü (2010)'ye göre kız öğrenciler, okuma planı hazırlama konusunda erkek öğrencilere göre daha çok çaba sarf etmektedir. Karatay (2010), kız öğrencilerin okuma stratejileri konusundaki bilişsel farkındalık düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir.

Piercey (2013), kız ve erkeklerin okuma öz yeterlik düzeylerinin benzer olduğunu, Swalaner ve Taube (2007) erkeklerin kızlardan daha yüksek okuma öz yeterliğine sahip olduğunu bulgulamıştır. Ancak okuma öz yeterlik algılarının incelenmesine yönelik çoğu çalışmada kızların erkeklerden daha yüksek okuma öz yeterliğine sahip oldukları tespit edilmiştir (Wentzel, 1996; Wigfield ve Guthrie,

1997; Wigfield ve diğerleri, 1997; Baker ve Wigfield, 1999). Smith, Smith, Gilmore ve Jamesen (2012)'a göre okuma başarısı ve okumadan zevk alma konusunda kızlar erkeklerden daha yüksek oranda performans sergilemektedir ve kızların okuma öz yeterliği, erkeklerden daha yüksektir. Meece, Glienke ve Burg (2006)'a göre kızlar okuma yeteneklerine erkeklerden daha fazla güvenmektedirler. Anılan araştırma bulguları, eldeki araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Özellikle yaş durumu bakımından erkeklerin akranlarıyla daha fazla zaman geçirmeyi tercih etmeleri ve kızların erkeklere göre daha duygusal ve içe kapanık bir yapıda olmaları sebebiyle okumaya daha fazla zaman ayırdıkları bunun da okur öz yeterliklerini artıran bir durum olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu durumun ortaya çıkmasında okuma becerisi bakımından kızların erkeklere göre daha başarılı olmalarının da etkili olduğu söylenebilir. Eccles, Adler ve Meece (1984) ise cinsiyet değişkeni bakımından ortaya çıkan bu farklılığın sebeplerinden birinin okumanın daha çok kadına özgü bir akademik alan olarak görülmesi olabileceğini belirtmektedir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu, öğrencilerin okur öz yeterliklerinin Türkçe dersini sevenler lehine farklılaştığını ortaya koymaktadır. Piercey (2013)'e göre okuma performansının en önemli göstergesi okuma öz yeterliğidir ve bu da ilginin sonuçlarıyla paralellik gösterir. Eldeki araştırma bulgusu, bu tespiti destekler niteliktedir. Ayrıca geçmişteki akademik başarı ve başarısızlıklar, öz yeterliğin ortaya çıkmasındaki etkilerine göre kaygı uyandırır. Eğer başarısızlıklar, yeterlik duygusunu zayıflatırsa öğrenciler, eğitsel istekleri hakkında kaygı duymaya başlarlar (Bandura, 1993). Düşük kaygı düzeyi ve yüksek motivasyon ise yeterlik algısının artmasına zemin hazırlamaktadır (Bandura, 1997'den akt. Demir, 2013).

Araştırmada okur öz yeterlik düzeyinin hiç kitap okumayan öğrencilerin aleyhine bir farklılaştığı bulgulanmıştır. Başka bir ifadeyle öğrencilerin okudukları kitap sayısı arttıkça öz yeterlikleri de yükselmektedir. Wigfield ve Guthrie (1997)'a göre okuma öz yeterliği, okuma miktarıyla orantılıdır. Eldeki araştırma bulgusuna göre okunan her kitabın bireyin okuma becerisine katkı sağladığı, birey için bu durumun bir anlamda ustalık deneyimi sayılması gerektiği düşünülmektedir. Yeterlik duygusunun oluşmasındaki başlıca kaynak da ustalık deneyimleridir (Bandura, 1997'den akt. Palmer, 2006). Bu bakımdan eldeki araştırma bulgusunun öz yeterliğin teorik yapısıyla uyumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Erkek öğrencilerin okur öz yeterliklerinin artırılabilmesi için yaş grubu özelliklerine uygun konularda yazılmış kitapları okumalarına yönelik eğitim ortamları oluşturulabilir.
2. Anne ve babalar, okuma konusunda çocuğun örnek aldığı başlıca kişilerdir. Dolayısıyla anne ve babaların düzenli kitap okuyarak, evde kitaplık oluşturarak, süreli yayınları takip ederek çocuğu okumaya özendirmeleri gerekir. Böylece çocuğun daha fazla okuyacağı, bunun da okur öz yeterlik düzeyini pozitif yönde etkileyeceği düşünülmektedir.
3. Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri derse isteklendirecek etkinlikler düzenlemeleri, öğrencilerin dersi sevmelerine katkı sağlayabilir. Öğrencilerin dersi sevmesi de okur öz yeterliğinin gelişmesinde etkili olacaktır. Bu sebeple öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte (sınıf ve okul panolarında okumaya özendirici yazılara yer verilebilir, anne ve babaların da katılacağı kitap okuma veya okunan kitapları tartışma günleri düzenlenebilir, öğrenciler belli bir sürede okudukları sayfa sayısına göre ödüllendirilebilir vb.) etkinlikler yapılabilir.

Kaynaklar

- Arslan, A. (2013). Okuma Becerisi İle İlgili Makalelerde Cinsiyet Değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2 (2), 251-265.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477. <https://www.msu.edu/~dwong/CEP991/CEP991Resources/Baker%26Wigfield-MotivRdng.pdf> adresinden elde edildi.

- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 228411).
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287. <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1991OBHDP.pdf> adresinden elde edildi.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. Vol. 4, pp. 71-81. New York: Academic Press. <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf> adresinden elde edildi.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 73-92.
- Boufford-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *The Journal of Cognitive Psychology*, 130 (3), 353-363.
- Collins, J. L. (March,1982). *Self-efficacy and ability in achievement behavior*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Demir, T. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri ile Yazma Özyeterlik Algısı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2 (1), 84-114.
- Dinhter, M., Dochy, F. & Segers, M. (2010). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6 (2011), 95-108.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41 (10), 1040-1048.
- Eccles, J., Adler, T., & Meece, J. L. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 26-43. <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/eccles84h.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Epçapan, C. (2012). Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (4-II), 1711-1726.
- Epçapan, C. ve Demirel, Ö. (2011). Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (16), 120-128.
- Gündemir, Y. (2002). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimlerinin Ölçülmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 113155).
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi -yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının İncelenmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 468-487.
- Jeong, J. (2004). *Analysis Of The Factors And The Roles Of Hrd In Organizational Learning Styles As Identified By Key Informants At Selected Corporations In The Republic Of Korea*. (Unpublished PhD Thesis) Texas A&M University. Major Subject: Educational Human Resource Development, America.

- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama ile İlgili Bilişsel Farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, XXVII, 457-475.
- Kayış, A. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (Ş. Kalaycı Ed.). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Keskin, H. K. ve Atmaca, T. (2014). Okur Öz Algısı Ölçeği-2'nin Türkçeye Uyarlanması. *İlköğretim Online*, 13 (1), 306-318. ilkogretim-online.org.tr/vol13say1/v13s1m21.docx adresinden elde edildi.
- Köseoğlu, E. (2011). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 289699).
- Maskan, A. (2010). Fizik ve Matematik Öğretmen Adaylarının Fiziğe Karşı Özyeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXIII (1), 31-42.
- McCarthy, P., Meier, S. & Rinderer, R. (1985). Self-efficacy and writing. *College Composition and Communication*, 36, 465-471.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351-373. http://www.numyspace.co.uk/~unn_tsmc4/prac/labs/fear_success/fearofsuccess1.pdf adresinden elde edilmiştir.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma (Malatya İli Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 43-66.
- Naseri, M. & Zaferanieh, E. (2012). The Relationship Between Reading Self-efficacy Beliefs, Reading Strategy Use and Reading Comprehension Level of Iranian EFL Learners. *World Journal of Education*, 2 (2), 64-75.
- Onan, B. (2012). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Pajares, F. (1996). Current Directions in Self-efficacy Research. M. Maehr & P. R. Pintrich, (Ed.), *Advances in motivation and achievement*. 10, 1-49. Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading&Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Palmer, D. H. (2006). Sources of self-efficacy in a science methods course for primary teachers education students. *Research in Science Education*, 36, 337-353.
- Piercey, R. R. (2013). Reading Self-Efficacy in Early Adolescence: Which Measure Works Best? *Theses and Dissertations--Educational, School, and Counseling Psychology*. Paper10. Lexington, Kentucky http://sites.education.uky.edu/motivation/files/2013/09/Piercey_Dissertation_71813.pdf adresinden elde edildi.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 141-155.
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174.

- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208. http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Self_1989.pdf?origin=publication_detail adresinden elde edildi.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19 (2), 159-172.
- Schunk, D. H. & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 337-354.
- Shell, D. F., Murphy, C. C. & Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81, 91-100.
- Smith, J. K., Smith, L. F., Gilmore, A., & Jameson, M. (2012). Students' perceptions of reading ability, enjoyment of reading and reading achievement. *Learning and Individual Differences*, 22, 202-206.
- Sohrabi, R., Mohammadi, A. & Aghdam, G. A. (2013). Effectiveness of group counseling with problem solving approach on educational self-efficacy improving. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84 (2013), 1782-1784.
- Swalander, L., & Taube, K. (2007). Influences of family based prerequisites, reading attitude, and self-regulation on reading ability. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 206-230.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülper, H., Yaylı, D. ve Karakaya, İ. (2013). Okur özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 85-100.
- Ünal, M. (2012). *6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının okuduğunu anlamaya olan etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 308759).
- Wentzel, K. R. (1996). Social and academic motivation in middle school: Concurrent and long-term relations to academic effort. *Journal of Early Adolescence*, 16, 390-406. <http://jea.sagepub.com/content/16/4/390.full.pdf+html> adresinden elde edildi.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432. <http://www.cori.umd.edu/research-publications/1997-wigfield-guthrie.pdf> adresinden elde edildi.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbretton, A. J. A., Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451-469.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14 (3), 361-384. <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989AMR> adresinden elde edildi.
- Yaman, H. ve Süğümlü, Ü. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ders dışı kitap okuma alışkanlıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (1), 291-306.
- Yıldız, C. (2013). Okuma ve Anlama Öğretimi. C. Yıldız (Ed.), 4. Baskı, *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi içerisinde*. (ss. 115-160). Ankara: Pegem Akademi.

- Yılmaz, E., Yiğit, R. ve Kaşaracı, İ. (2012). İlköğretim öğrencilerinin özyeterlilik düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 371-388.
- Zimmerman, B., J. (1995). Self-Efficacy and Educational Development. A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies*. (pp. 202-231). Cambridge University Press.
[http://keperawatan.unsoed.ac.id/sites/default/files/Download/%5BAlbert_Bandura%5D_Self-Efficacy_in_Changing_Societi\(BookFi.org\)%20-%20Copy.pdf#page=219](http://keperawatan.unsoed.ac.id/sites/default/files/Download/%5BAlbert_Bandura%5D_Self-Efficacy_in_Changing_Societi(BookFi.org)%20-%20Copy.pdf#page=219) adresinden elde edildi.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation*. (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Journal*, 29, 663-676.
- Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Education Research Journal*, 31, 845-862.