



Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi
The Journal of International Social Research
Cilt: 4 Sayı: 16 Volume: 4 Issue: 16
Kış 2011 Winter 2011

OKUDUĞUNU ANLAMA ÖZ YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

VALIDITY AND RELIABILITY STUDY ON THE SCALE OF BELIEF SELF-EFFICIENCY READING COMPREHENSION

Cevdet EPÇAÇAN*
Özcan DEMİREL**

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algı düzeylerini ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirmektir. Okuduğunu anlama becerisi ile öz yeterlik ilişkisine yönelik kaynaklardan yararlanılarak yeni bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Hazırlanan bu ölçekte 35 soru maddesi yer almıştır. Ölçek maddeleri; beşli likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması için yapılan ön uygulamada Siirt'te farklı sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan 9 ilköğretim okulunun birinci kademe 5. sınıflarında okuyan 521 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeği yanlış veya eksik dolduran öğrencilerin anketleri ayıklandıktan sonra 500 öğrencinin anketi uygulamada kullanılmıştır. 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.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu Anlama, Öz Yeterlik Algısı, Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı

Abstract

The purpose of this research is to improve a scale that will measure the level of belief self efficiency of elementary students about reading comprehension. Additionally, by using sources about relationship between reading comprehension skills and self efficiency, a study to improve a new scale has been conducted. In the prepared scale there are 35 questions. The items of the scale has been prepared as type of likert quintet. In the formation of the scale the opinions of the experts have been used. In the preliminary study the scale has been carried out in 9 elementary schools with different social-economical levels. The scale was implemented to first level, fifth grade 521 students studying in these 9 schools. The surveys that were filled out wrongly or uncompleted were eliminated and the remaining 500 surveys were used for study. The validity of the scale has been shown by factor analysis. The suitability of the data for factor analyzing has been determined by KMO and Bartlett Sphericity tests before applying factor analysis. The cronbach alpha reliability coefficient of the scale with 35 items has been found as 0.90 in reliability study before eliminating the items with factor load under 0.35 values. In order to determine the validity of the scale, the items with factor load under 0.35 have been eliminated, after that the reliability coefficient of the scale with 27 items has been found as 0.88.

Key Words: Reading Comprehension, Self-Efficiency, Belief of Self Efficiency Reading Comprehension.

1. GİRİŞ

İnsanoğlu var olduğu günden bu yana varlığı, yaşamı, yaşadığı evrende olup biten olayları anlamaya, açıklamaya ve yorumlamaya çalışmaktadır. Bilimsel araştırmaların temel hareket noktası olan bu çaba bir çeşit okuma ve anlama etkinliği olarak bütün hızıyla günden güne devam etmektedir. Okuma etkinliği, insanoğlunun bilgi kapasitesini artıran, düşünce ve inançlarına şekil veren, ona kişilik kazandıran etkin bir süreçtir. Bu süreç bireyin biyolojik, psikolojik, fizyolojik özelliklerinin etkin bir bütünlük içinde çalıştığı düşünsel bir etkinliktir. Bu etkinliğin özünde "anlama" hedefi vardır. Okuma sürecine ilişkin farklı, ama temelde anlamaya dayanan birçok tanım yapılmıştır:

* Yrd. Doç. Dr., Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi, epcacan@hacettepe.edu.tr

** Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, demirel@hacettepe.edu.tr

Okuma; başlangıcı, gelişim aşamaları ve sonucu olan bir süreçtir. Okuma, gelişimle ilgili olan bir yaşam becerisi, yaşam kalitesini artıran bir etkileşim yöntemi olarak kabul edilebilir. Okuma; duyuş, etkileşim, algılama, deneyim, düşünme, öğrenme, çağrışım, etkileme ve yapılandırma süreçlerini kapsayan çok yönlü kompleks bir süreçtir (Kent, 2002: 22).

Akyol'a (2005: 3) göre okumanın gerçekleşebilmesi için okuyucu her şeyden önce sözcüğü tanımalıdır. Sözcüğün tanınması, okuyucunun zihinsel sözlüğünü kullanması yoluyla gerçekleşebilmektedir. Sözcüklerin yanlış veya yetersiz tanınması durumunda da zincirleme bir şekilde cümleler, paragraflar ve bir bütün olarak metin yanlış anlaşılabilir veya anlaşılabilir değildir. Okuma esnasında anlamlandırılan sözcük ve cümleler sürekli belleğe yerleşmekte ve burada okuyucu ön bilgilerini de kullanarak ilgileri doğrultusunda bütünü anlamını elde etmeye çalışmaktadır. Elde edilen anlam, uzun süreli belleğe yönlendirilerek okuma ve anlama gerçekleşmektedir (Akyol, 2005). Yeni bir anlam oluşturma etkinliği olarak kabul edilen okuma süreci Sever'e (1995) göre aşağıdaki süreçleri kapsamaktadır:

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

Yukarıda belirtilmiş olan okuma süreçleri sonunda öğrencilere aşağıdaki özelliklerin kazandırılması beklenir:

- Sözcükleri tanıma, anlama,
- Söz varlığını geliştirebilme,
- Okuduğu metni anlamlandırabilme,
- Okuduğu metni değerlendirebilme,
- Eleştirel bir bakış açısı geliştirebilme,
- Okuma etkinliğini yaşamın bir parçası hâline getirebilme,
- Okuma yoluyla düşünce ufku geliştirme,
- Metinler gibi varlık ve olayları da eleştirel bir gözle okuma,
- Bilgiye dayalı entelektüel yapıyla, toplumsal sorunları görebilme ve onlara çözüm üretebilme becerisi kazanma.

Okumayı, yazılı metinden anlam çıkarma ve metindeki bilgileri yaklaşık olarak yorumlama becerisi olarak tanımlayan Grabe ve Stoller (2002, 13) okumanın amaçlarını yedi başlık altında toplamaktadır:

- Temel bilgileri incelemek için okuma
- Metinleri hızlıca yüzeysel olarak gözden geçirme amaçlı okuma
- Bilgileri bütünleştirmek ve tamamlamak için okuma
- Metinden bir bilgi öğrenme için okuma
- Yazma gereksinimini karşılama için okuma
- Okuma parçasını eleştirme ve değerlendirme için okuma
- Genel olarak anlamayı sağlamak için okuma

Okuma sürecinin temel amaçları Green ve Petty (1971: 467) tarafından aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

- Sözcükleri tanıma,
- Sözcüklerin anlamını bulma,

- Okunan materyali düzeyine uygun kavrama ve yorumlama,
- Anlamlı bir şekilde sesli veya sessiz okuma,
- Okuma materyallerini akıcı ve uygun hızda okuma,
- Okumadan zevk alma ve okuma alışkanlığı kazanma,
- Okuma yoluyla zengin ve çeşitli yaşantılar sağlama,
- Değişik türde yazılmış metinleri okumaktan zevk alma,
- Okuma yoluyla bireysel ilgi ve gereksinimlerini karşılama yeteneği kazanma

Demirel ve Şahinel (2006: 83) de okuma öğretiminin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazanabilme,
- Sözcük hazinesini geliştirebilme,
- Okumanın bilgi kazanımı yollarından biri olduğunu kavrayabilme,
- Doğru ve güzel bir dille yazılmış metinleri anlayarak anlatım gücünü geliştirmek,
- Okumayı zevkli bir alışkanlık hâline getirebilme.

Ünalın (2001: 86) ise okuma çalışmalarının amaçlarını aşağıdaki şekilde belirtmektedir:

- Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma,
- Okunan metni doğru ve çabuk anlama,
- Boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendirme,
- Seviyeye uygun iyi kitap seçebilme,
- Kelime hazinesini zenginleştirebilme,
- Kitap okumanın en sağlıklı, en ucuz ve en kolay bilgi edinme yollarından biri olduğunu kavrama,
- Doğru ve güzel Türkçe ile yazılmış edebi metinler okuyarak anlatım gücünü geliştirme.

Yukarıda farklı biçimlerde dile getirilmiş, ancak aynı hedefe odaklanan açıklamalardan hareketle, okuma öğretiminde temel amacın, okuduklarını anlayan, onlara tepkide bulunma yeteneğine sahip ve bu yeteneği her okuma eyleminde etkin bir şekilde kullanan okuyucular yetiştirmek olduğunu söylemek mümkündür. Okuma etkinliği okuyucu ile yazar arasında gerçekleşen, okuyan kişinin zihinsel, duyuşsal ve ruhsal gelişimine katkı sağlayan bir iletişim sürecidir. Bu süreçte metin aracılığıyla yazarın aktardığı düşünceler, okuyucunun öz bilgileriyle yeniden şekillenir. Okuma sürecinde amaç, öğrencinin kişiliğini geliştirme, yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurmasını sağlama, öğrenciye çağının gerektirdiği bilgi ve donanımı sağlamaktır. Özet olarak okumada amaç, yerel ve evrensel yorumları ve açıklamaları kapsayan yazarın düşüncelerini, mesajlarını etkileşimli bir biçimde anlama ve anlama becerisini geliştirme isteği olarak nitelendirilebilir (Ocasio, 2006: 7).

1.1. Okuduğunu Anlama

Okuma, öğrenme için başvurulan temel bir strateji olduğundan hemen hemen eğitimin her aşamasında ve türünde öğretmenlerin geliştirmeleri gereken bir beceridir (Bullock, 1975; Akt: Wellington & Osborne, 2001: 41). Okumada temel amaç okuduğunu anlama ve bu yolla anlama yeteneğini geliştirmedir. Okuduğunu anlama, yazılı bir materyalden anlam çıkarmayı ve ayrıntıları kavramayı gerektiren, daha ilköğretim düzeyinden itibaren öğrencilere kazandırılması gereken temel dil becerilerinden biridir (Rose ve diğ. 2000: 55). Okuduğunu anlama becerisi okuyucunun yazılı dildeki sembollerini tanıma ve algılamasına, dilsel bilgisine, zihinsel becerilerine ve dünya ile ilgili becerilerine dayanır. Bunların ötesinde, okuyucunun istekliliği, okumaya ilgisi, yargıları, okuma amacı ve okumanın gerçekleştiği ortam da okuduğunu anlama düzeyini etkilemektedir (Akyol, 2005: 3).

Okuduğunu anlama, anlamayı gerçekleştiren oldukça karmaşık, hızlı, alışılmış bir çok dengeli ve uyumlu yeteneği içinde barındıran, akıcı okuyucular için kolay ve zevkli görünen üst düzey bir

anlama becerisidir (Grabe & Stoller, 2002: 29). Okuduğunu anlama, hem metindeki bilgiler hem de okuyucunun yorumlarını kapsayan, yazarın vermek istediği mesajların mantıksal olarak yapılandırıldığı etkin bir süreç olarak tanımlanabilir (Radoyevic, 2006: 14). Okuma sürecinin esas hedefi olan okuduğunu anlama, okuyucunun etkin ve bilinçli bilişsel çabasını gerektiren kompleks bir süreç olarak betimlenir. Okuduğunu anlama, okuyucunun önceki bilgileri, okuma amaçları, metnin türü ve doğası ile ilişkili, etkileşimli ve dinamik bir süreçtir (Kent, 2002: 22). Bu süreç, düşünme süreçleri, metinsel içerik ve okuyucunun önceki bilgileri, beklentileri ve okuma amaçları arasında bağlantı sağlayan bilinçli düşünme yoluyla gerçekleşir. Buna göre okuduğunu anlamada amaç, okuyucunun düşünce gelişimini inşa etmek, yapılandırmaktır (Block, 2004: 2).

Okuduğunu anlama bir metindeki sözcük veya kavramları seslendirme veya ezberleme değildir; yazıya geçirilmiş, anlamlandırılmış sözcük, kavram, cümle, paragraf veya metinlere can verme, bunları algısal veya yargısal birtakım işlemlerden geçirerek işlevselleştirme, yeniden anlamlandırma işlemidir (Şengül ve Yalçın, 2004: 39). Güneş'e (2004: 59) göre okuduğunu anlama, yazının anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirmeden ibaret olmakla birlikte; inceleme, seçim yapma, karara varma, çevirme, yorumlama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel faaliyetleri de içine almaktadır. Okuduğunu anlama, okuyucunun kendi bilgilerini yazarınkilerle karşılaştırması ve onun görüşlerinden kabul edip etmedikleri hakkında bir yargıya varmasıdır (Kantemir, 1995: 26).

Akıcı bir okuma becerisine sahip olduğu varsayılan okuyucunun okuduğu metni anlayabilmesi, sözcükleri çok hızlı bir biçimde kodlayarak anlamlandırmasını, metinde sunulmuş olan ana düşünceleri belirleyici güçlü bir beceriyi ve sınırlı bir zaman dilimindeki okuma sürecini etkili bir biçimde yönlendirebilmesini gerektirir (Grabe & Stoller, 2002: 14).

Okuduğunu anlama süreci oldukça karmaşık bir süreç olduğundan bu süreci daha doğru ve tam bir şekilde betimlemek için birbirinin koşulu olan süreçlerin belirlenmesi gerekir. Bu süreçlerden hiçbiri tek başına okuduğunu anlamayı tanımlayamaz; ancak bir bütün olarak akıcı bir okumanın gerektirdiği doğru bir anlamayı sağlayabilir. Okuduğunu anlamayı sağlayan bu süreçler amaçlı, etkili, etkileşimli, stratejik, esnek, değerlendirici, hızlı, kavrayıcı, dilbilimsel süreçler olarak betimlenebilir (Grabe & Stoller, 2002: 17).

Braten ve Samuelstuen (2004) yaptıkları bir araştırmada okuduğunu anlama üzerinde okuyucunun önceki bilgilerinin önemli bir etkiye sahip olduğunu, önceki bilgilerin okuduğunu anlamayı sağlayacak strateji ve teknikleri belirlemeye yön verdiğini belirlemişlerdir. Bu noktadan hareketle, önceki bilgilerle okuduğunu anlama arasında doğrusal bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür (Ocasio, 2006: 27).

Vygotsky'e (1986) göre tüm öğrenmelerde olduğu gibi okuduğunu anlamada da sosyal etkileşimlerin, bireyler arası öğrenmelerin büyük katkısı vardır. Ona göre okuduğunu anlamada, öğrencilerin düşük okuma becerisinden üst okuma becerisi düzeyine ulaşmalarında sosyal etkileşimlere gereksinim vardır. Çünkü öğrenciler sosyal etkileşimler yoluyla akranlarından veya öğretmenlerinden öğrenirler. Grup etkileşimi sayesinde öğrencilerin okuduklarına ilişkin analiz - sentez yapma, değerlendirme gibi daha üst düzey düşünme becerilerini sadece bilgiye dayalı kavrama becerisinden daha çok kullandıklarına inanmaktadır (Boyan, 2002: 14). İşbirlikli öğrenme ortamları sayesinde öğrenci daha karmaşık metinleri kolaylıkla anlayabilir, bu tür metinlerle ilgili soruları kolaylıkla yanıtlayabilir.

Okuduğunu anlama, okuma sürecinin hedef varış noktasıdır. Okuduğunu anlama, okumanın sadece bir ürünü değil, aynı zamanda metnin anlamını yapılandırma, metni anlamlandırma sürecidir. Okuduğunu anlama, okuma parçası üzerinde etkin ve bilinçli bilişsel çaba gerektiren bütüncül bir süreç olarak görülür. Bu interaktif ve dinamik süreçte, metnin türü ve doğası kadar, okuyucunun önceki bilgi ve deneyimleri, okumaya yönelik amaçları da önemli bir yer tutar (Kent, 2002: 22). Okuma araştırmacıları, okuduğunu anlamada okuyucunun becerileri ve ön bilgileri üzerine odaklanmışlardır. Okuma becerileri ile; temel okuma ve dil becerileri, sözcük tanıma, kelime bilgisi vb. konular kastedilmektedir.

1.2. Okuduğunu Anlama İle Öz Yeterlik Algısı Arasındaki İlişki

Okuduğunu anlamlandırabilen ve yorumlayabilen öğrencilerin okumaya ilişkin alışkanlıkları ve okuduğunu anlamaya dair kendilerine olan güvenleri, diğer bir deyişle; okuduğunu anlama öz yeterlik algıları da gelişmektedir.

Bandura'nın (1986) sosyal öğrenme kuramıyla birlikte sürekli araştırılan ve tartışılan kavramlardan biri öz yeterlidir. Bandura (1986: 391), öz yeterliği, "bireyin, belli bir performansı sergilemek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı bir biçimde yapabilme kapasitesine ilişkin kendi hakkındaki yargısı" olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Bandura, öz yeterliği, herhangi bir görevi yerine getirme yeteneği hakkındaki bireysel bir algı olarak nitelemektedir (Bandura, 1986: 391). Öz yeterlik inancı, öğrencinin bir görevi yapmak için kendi yeteneğini değerlendirmesi ve öğrenme güçlüğü çekilen konuları belirlemesini kapsar. Bandura'ya (2006: 10) 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.

Öz yeterlik algısı ile yüksek veya düşük başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. 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 karşılaştığında öz yeterlik algısı yüksek olan öğrenciler daha çok çalışırken, düşük öz yeterlik algısına sahip öğrenciler ise çalışmayı daha çabuk yarıda bırakmaktadırlar. Araştırmalar, öz yeterliğin duygusal, bilişsel ve duyuşsal gelişimler hakkındaki kişisel inançları etkileyebilen güdüsel bir yapı olduğunu göstermektedir. Bandura (1986: 120), öz yeterlik ile öğrenci öğrenmeleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu iddia etmektedir. Araştırmacı, yüksek bir öz yeterliğe sahip öğrencilerin düşük bir öz yeterlik algısına sahip öğrencilerden daha iyi bir performans sergilediklerini çalışmalar sonucunda bulmuştur. Öz yeterlik düzeyi bireyseldir ve öğrencilerin sergilemiş oldukları performanslarıyla ilişkilidir.

Okuduğunu anlama, okuma sürecinin hem özü hem de sonucu olarak kabul edilebilecek bir beceridir. Gerçekten de okuduğunu anlayabilen insanlar, hem çok okumakta, okumaktan zevk almakta hem de okudukça da öğrendiklerinin, anladıklarının miktarı ve kalitesi de artmaktadır. Bunun sonucunda da okuduğunu anlamaya ilişkin güven ve öz yeterlik duygusu da yükselmektedir. Okuduğunu anlama, okuryazarlığa ilişkin olarak, okulda öğrenilen en kritik akademik beceridir, aynı zamanda bireyin kendi yaşamı ve deneyimleri aracılığıyla değişik metinleri özlü bir biçimde kavrama yeteneğidir (Mastropieri & Scruggs, 1997: 198).

Pressley ve Afflerback (1995) yetkin okuyucuların bir metni okurken oldukça stratejik davrandıklarını ve okudukları metni anlamak için çoklu stratejileri birleştirdiklerini ileri sürmektedirler. Özellikle çoklu strateji yaklaşımı, öğrenmeyi artırmak için sorular, hatırlatıcı sözler ve ipuçları gibi kolaylaştırıcıları gerekli kılar.

Okuduğunu anlamayı artırıcı çoklu strateji yaklaşımı şunları kapsamaktadır:

- Öğrenciyi güdüleyici stratejiler (öğrenme için isteği artıran stratejiler)
- Öğretmeni yönlendirici stratejiler
- Öz düzenleyici stratejiler (Kendi bilişsel yeteneklerinin daha fazla farkında olarak öğrencileri kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmeye teşvik edici stratejiler) (Durham, 2006: 65).

Öz yeterlik, öğrenmeyi artıran güdüsel bir yapıdır. Öğrencilere öz düzenleyici okuyucu olmayı öğretmek öğrencilerin kendi kendini kontrol becerilerini ve öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine yardım ederek, okuma sürecinin farkındalığını artırır. (Harris, 1982, Akt: Durham, 2006: 65).

Öz düzenleme temel olarak dört alanı içermektedir:

- Öz öğretim (Akademik bir görev/ konuyla karşılaştığında tek başına öğretim yapabilme yeteneği)
- Amaç Belirleme (Bir görevi tamamlamak mücadelesi içinde bireyin kendi kendine amaçlar belirleyebilme yeteneği)
- Kendi kendini gözlem (Öğrenme süreci esnasında bireyin etkinliklerini gözleme yeteneği)

- d) Kendi kendini takviye (Herhangi bir akademik görevi tamamlamak için gerekli etkinlikleri kendi kendine takviye edebilme yeteneği)

Bu dört alanda kendisini yetiştirmiş olan bir öğrencinin okuduğunu anlama öz yeterlik algısı da aynı doğrultuda gelişme gösterecektir. Birey okuduğunu anlayabilme konusunda kendisinde güven duygusu taşıyacaktır.

Sonuç olarak, öz yeterlik kavramı, öğrencilere öğretildiği zaman, öğrencilerde önemli bir etkiye sahip olan, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin önemli bir ölçüde gelişmesine katkı sağlayan dikkate değer bir değişken olarak kabul edilmelidir.

2. YÖNTEM

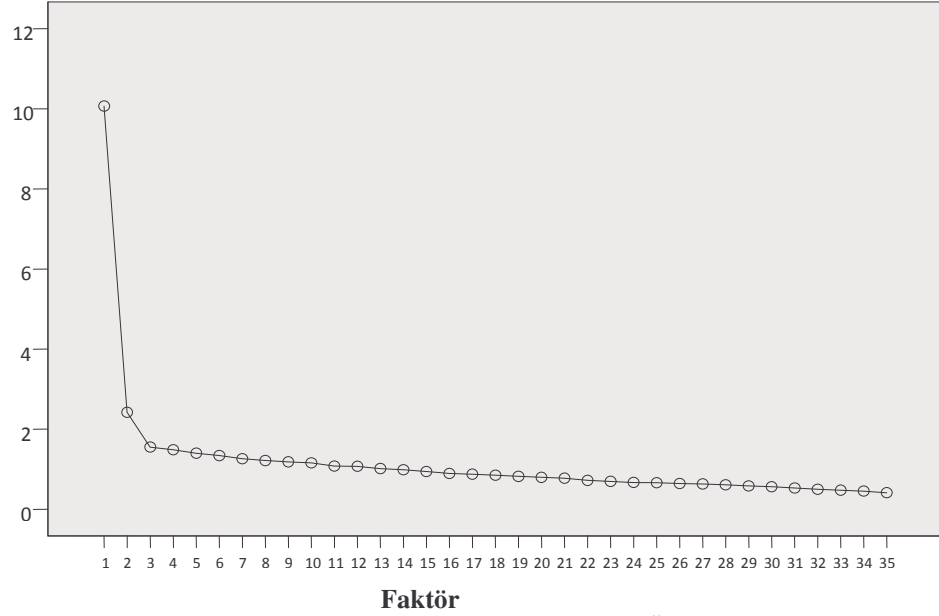
Bu araştırmanın amacı, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik algı düzeylerini belirlemeye dönük bir ölçek geliştirmektir. Bunun için de betimsel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Öğrencilerin duyuşsal özelliklerinden olan okuduğunu anlama öz yeterlik algısı düzeylerini belirlemeye yönelik bir okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeği hazırlanmadan önce gerek yurt içi ve gerekse yurt dışındaki ilgili literatür hem yazılı hem de internet ortamında araştırılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda yurt içinde okuduğunu anlama öz yeterlik algısına ilişkin ölçek geliştirme çalışmalarının hemen hemen hiç yapılmadığı, yurt dışında da sınırlı sayıda bilimsel araştırmaların ve ölçek geliştirme çalışmalarının yapıldığı saptanmıştır. Bu nedenle, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile okuduğunu anlama öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye katkı sağlayacak bir ölçek geliştirme çalışmasının yapılması gereği duyulmuştur. Byrd, McClelland ve Unsworth'un (2003) *Öz Yeterlik Ölçeği*, Waddoups'un (2005) (Akt: McMurray, 2006), *Okuryazarlık Becerisi Ölçeği* ve okuduğunu anlama becerisi ile öz yeterlik ilişkisine yönelik kuramsal kaynaklardan yararlanılarak yeni bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Hazırlanan bu ölçekte 35 soru maddesi yer almıştır. Ölçek maddeleri; "Hiç Emin Değilim", "Çok Az Eminim", "Biraz Eminim", "Oldukça Eminim", "Tamamen Eminim" beşli likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde uzman görüşlerinden yararlanılmış, ölçek maddeleri geliştirildikten sonra ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına geçilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan eleştiriler doğrultusunda ölçek formu yapılan düzeltmeler sonrasında ön uygulamaya hazır konuma getirilmiştir. Yapılan ön uygulamada Siirt'te farklı sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan 9 ilköğretim okulunun birinci kademe 5. sınıflarında okuyan 521 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeği yanlış veya eksik dolduran öğrencilerin anketleri ayıklandıktan sonra 500 öğrencinin anketi uygulamada kullanılmıştır. Faktör analizi ve güvenilirlik testi yapılan okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeği ön uygulama kapsamındaki çalışmaya katılmayan 240 öğrenciye 45 günlük bir arayla iki kere uygulanmış ve ölçeğin güvenilirlik katsayısının kararlılığı saptanmaya çalışılmıştır.

3. BULGULAR

Hazırlanan okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeğinin yapı geçerliği faktör analizi ile ortaya konmuştur. Faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu KMO ve Bartlett Sphericity testiyle belirlenmiştir. Çünkü veriler üzerinde faktör analizinin yapılabilmesi için KMO değerinin en az 0.60 olması ve Bartlett Sphericity testinin anlamlı çıkması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2004: 120). KMO Testi değeri 0.918; Bartlett Sphericity testi değeri 2829,90 ($p=0.000<0,05$) olarak bulunmuştur. Bu da verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir.

Yapılan tekrarlı faktör analizleri sonucunda 35 maddeden oluşan ölçekten, faktör yükü 0,35'in altında olan maddeler atılmış, 27 maddeden oluşan ve üç faktörde toplanan bir ölçek yapısına ulaşılmıştır. Tüm maddelerin faktör yük değerlerinin 0,35 ile 0,74 arasında olduğu saptanmıştır. Ölçeğin faktör sayısını belirlemek için öz değer faktör grafiğine başvurulmuştur. Grafiğe göre 1. Faktörden itibaren keskin bir düşüşün olduğu ve bu düşüşün 3. Faktöre kadar sürdüğü görülmektedir.

Tablo 1: Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Öz Değer Faktör Grafiki



Açıklanan kümülatif varyans oranı % 51, 16 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam faktör yükünün de 34,31 düzeyinde olup 3 faktörden oluştuğu saptanmıştır. 1. Faktörün öz değeri 6,69 ve açıklanan varyans yüzdesi toplam faktörün %24,80'nini ; 2. Faktörün öz değeri 1,29 ve açıklanan varyans yüzdesi 4,77'sini; 3. Faktörün öz değeri 1,27 ve açıklanan varyans yüzdesi 4,73'ünü oluşturur. Bu sonuçlar, ölçeğin yapısal olarak üç faktörden oluşabileceğini göstermektedir.

Tablo 2: Döndürülmüş Faktör Yükleri

Maddeler	1. Faktör	2. faktör	3. faktör
S29	,613		
S26	,613		
S33	,587		
S8	,575		
S24	,522		
S11	,474		
S20	,467		
S25	,431		
S35	,416		
S12	,415		
S32	,360		
S13		,682	
S2		,682	
S14		,529	
S15		,513	
S4		,510	
S23		,503	
S10		,482	
S28		,457	
S27		,430	
S17			,744
S31			,545
S22			,744
S6			,500
S9			,485
S21			,375
S16			,357

Ölçekte saptanmış olan faktörleri isimlendirebilmek için bir faktör altında büyük ağırlıkları olan değişkenlerin gruplanması gerekir (Kalaycı, 2008: 330). Bu ölçüte göre okuduğunu anlamaya ilişkin öz yeterlik ölçeğinde 1. Faktör altında yer alan S29 (.613), S26 (.613), S33 (.587), S8 (.575), S24 (.522), S11 (.474), S20 (.467), S25 (.431), S35 (.416), S12 (.415) ve S32 (.360) maddeleri, “*Yazılı ve Görsel*

Anlama” teması altında isimlendirilebilir. 2. Faktörde yer alan S13 (.682), S2 (.682), S14 (.529), S15 (.513), S4 (.510), S23 (.503), S10 (.482), S28 (.457) ve S27 (.430) maddeleri **“Okumada Öz Düzenleme”** teması altında toplanabilir. 3. Faktörde yer alan S17 (.744), S31 (.545), S22 (.744), S6 (.500), S9 (.485), S21 (.375) ve S16 (.357) maddeleri **“Okumaya İlişkin Yüksek Öz Güven”** teması altında toplanabilir.

Ölçekten faktör analiziyle faktör yükü .350'nin altında olan maddeler atılmadan önce yapılan güvenilirlik analizinde 35 maddelik ölçeğin cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0.90 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla faktör yükü 0,350'nin altında olan soru maddeleri atıldıktan sonra 27 maddelik esas ölçeğin güvenilirlik katsayısı ise 0.88 bulunmuştur.

Okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeğinin iç tutarlılığını belirleme kapsamında başvuru yapanlardan bir tanesi de testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27'lik ve üst % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t testi kullanılarak sınanmasıdır. Analiz sonucunda gruplar arasında istendik yönde anlamlı bir farklılığın çıkması, testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilir (Büyüköztürk, 2004: 165). Aşağıdaki tabloda alt ve üst grupların madde toplam ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını göstermektedir.

Tablo 3: Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği İç Geçerlik Bağımsız Gruplar T Testi

GRUPLAR	N	\bar{X}	Ss	F	t	Sd	p*
Alt	135	115,33	11,99	81,69	40,97	268	0.000
Üst	135	160,17	4,21				

* p < 0.01

Büyük gruplarda küçük farkların anlamlı çıkması ihtimaline karşılık, α anlamlılık değeri, hem 0,05 hem de 0,01 değeri ölçüt alınarak t testi analizi yapılmıştır. Her iki analiz sonucunda üst grupların madde toplam ortalamaları ile alt grupların madde toplam ortalamaları arasında ($p=0,000<0,01$)üst gruplar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuç, öz yeterlik ölçeğinin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ve maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından büyük ölçüde birbirinden ayırt ettiğini göstermektedir.

27 maddelik ölçeğin güvenilirlik katsayısının kararlılığını saptamak amacıyla 240 öğrenciye ilk uygulamasında cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0,84 olarak bulunmuştur. İkinci uygulamada ise, cronbach alpha güvenilirlik katsayısı, 0,91 olarak bulunmuştur.

SONUÇ

Faktör analizi sonucunda bu ölçeğin üç boyutlu bir ölçek olabileceğine karar verilmiştir. Ölçeğe madde-toplam korelasyonları katsayısı 0.35'ten yüksek olan 27 madde dahil edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin Cronbach-alpha değeri .88 olarak bulunmuştur. Bu değer oldukça yüksek bir değer olduğu söylenebilir. Yapılan analiz sonucunda üst grupla alt grup arasında anlamlı fark olması, t değerlerinin anlamlılığı ve madde toplam korelasyonlarının yüksek olması ölçeğin geçerliliğinin bir kanıtıdır. Ölçek, güvenilirlik çalışması yapılarak ilköğretim dışında ortaöğretim öğrencilerine de uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- AKYOL, H. (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Ankara: PegemA Yay.
- BANDURA, A. (1986). *Social foundations Of Thought And Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (2006). Adolescent Development from an Agentic Perspective *Adolescence and Education, Volume V* (Editör: Frank Pajares ve Tim Urdan), Greenwich: Published by Information Age Publishing.
- BLOCK, C.C. (2004). *Teaching Comprehension*, New York: Published By Pearson Education Inc.
- BOYAN, L. S. (2002). *An Analysis Of The Reading Strategies Employed By Fourth Grade Students While Thinking Aloud In A Group Context, Unpublished Doctoral Dissertation*, New York: Fordham University, <http://www.proquestcompany.com>.
- BRATEN, I. & SAMUELSTUEN, M. (2004). “Does The Influence Of Reading Purpose On Reports Of Strategic Text Processing Depend On Students’ Topic Knowledge?”, *Journal Of Educational Psychology*, 92 (2), 324- 336.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2004). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: PegemA Yay.
- BYRD, E.H., MCCLELLAN, J.& UNSWORTH, S. (2003), *Byrd, McClellan And Unsworth Self Efficacy Inventory, Unpublished Document*, Utah: Utah Valley State College.
- DEMİREL, Ö; ŞAHİNEL, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*, Ankara: PegemA Yay.
- DURHAM, G. B. (2006). *The Effectiveness Of The BICUM Study Reading Instructional Strategy On Reading Comprehension And Self – Efficacy Levels Of First Years First Semester Students Enrolled In A Three Credit College Developmental Reading And Study Skill Course*, Unpublished Doctoral Dissertation, The University Of Duquesne, <http://www.proquestcompany.com>.

- GRABE, W.; STOLLER, F. L. (2002). *Teaching And Researching Reading*, New York: Published By Pearson Education.
- GREEN, H. ve PRETTY, W. (1971). *Developing Language Skills In Elementary Schools*, Boston: Allyn & Bacon Inc.
- GÜNEŞ, F. (2004). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, Ankara: Ocak Yay.
- KALAYCI, Ş.(Editör) (2005). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- KANTEMİR, E. (1995). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Ankara: Engin Yay.
- KENT, A. M. (2002). *An Evaluation Of The Reading Comprehension Strategies Module Of The Alabama Reading Initiative With Five Elementary Schools In Southwest Alabama*, Unpublished Doctoral Dissertation, The University Of Alabama, <http://www.proquestcompany.com>.
- MASTROPIERI, M. A, SCRUGGS, T.E. (1997). "Best Practices In Promoting Reading Comprehension In Students With Learning Disabilities", *Remedial & Special Education*, JULY / August, Volume 18, P: 197 – 216.
- MCMURRAY, E. L. (2006). *The Impact Of A Metacognitive College Reading Course On Students' Comprehension, Reading Self-Efficacy, And Subsequent English Course Grades*, Unpublished Doctoral Dissertation, Brigham Young University, <http://www.proquestcompany.com>.
- OCASIO, T. L. (2006). *A Comparison Of Two Instructional Programs To Develop Strategies To Improve Reading Comprehension*, Unpublished Doctoral Dissertation, Widener University, New York: <http://www.proquestcompany.com>.
- PRESSLEY, M., & AFFLERBACH, P. (1995). *Verbal Protocols For Reading: The Nature Of Constructively Responsive Reading*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- RADOYEVIC, N. (2006). *Exploring The Use Of Effective Learning Strategies to Increase Students' Reading Comprehension and Test Taking Skills*, Unpublished Thesis Master of Education The Brock University, St. Catharines, Ontario: <http://www.proquestcompany.com>.
- ROSE, D.S. ve Diğ. (2000). "Imagery Based Learning: Improved Elementary Students Reading Comprehension With Drama Techniques", *The Journal Of Educational Research*, September /October Volume 94, No:1, Berkeley.
- SEVER, S. (1995). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara. Anı Yayıncılık.
- ŞENGÜL, M. ve YALÇIN, S. K. (2004), "Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi", *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı: 164, Ankara.
- ÜNALAN, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Nobel Yay.
- VYGOTSKY, L. (1986). *Thought And Language*, Cambridge MA: MIT Press.
- WELLINGTON, J.; OSBORNE, J. (2001). *Language And Literacy In Science Education*, Buckingham, Philadelphia: Ope University Press.

**OKUDUĞUNU ANLAMA ÖZ YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ
(FAKTÖR ANALİZİ SONUCUNDA KALAN MADDELER)**

Maddeler	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu	Alpha Güvenirlik Katsayıları
1. Okuduğum bir parçada anlayamadığım bölümleri belirleyebilirim.	.68	.42	.87
2. Okumaya başladığım kitapları tamamlayabilirim.	.51	.39	.88
3. Okuduğum her metni anlayabilirim.	.50	.46	.87
4. Okuduğum metinle ilgili resimlerden metnin konusunu kavrayabilirim.	.57	.35	.88
5. Okuduğunu anlamaya ilişkin testlerden yüksek puan alabilirim.	.48	.40	.87
6. Öğretmenlerimin yönlendirmesi olmaksızın okuyabilirim.	.48	.40	.88
7. Metinlerdeki temel ve yan düşünceleri belirleyebilirim.	.47	.45	.87
8. Okuma sonrasında açıklama ve özetlemeler yapabilirim.	.41	.36	.88
9. Okuma esnasında zihnimi toparlayabilirim	.68	.49	.87
10. Okuduğum yazı ilgi çekici olmasa da okuma çalışmalarını tamamlayabilirim.	.52	.39	.88
11. Okuduklarımla ilgili sorular sorabilirim.	.51	.45	.87
12. Okuduğum metinlerle ilgili doğru tahminler yapabilirim.	.35	.40	.87
13. Okuduğunu anlama açısından sınıfta en iyilerden biriyim.	.74	.39	.88
14. Okuduğum zaman yazarın ne düşündüğünü anlayabilirim.	.47	.47	.87
15. Bir konu hakkında bilgi veren okuma parçalarını kolaylıkla kavrayabilirim.	.37	.31	.88
16. Okuduklarımı uzun süre hafızamda tutabilirim.	.74	.42	.87
17. Okuma zamanlarımı verimli kullanabilirim.	.50	.52	.87
18. Okuduğum yazıya ilişkin düşüncelerimi açık ve kısa olarak belirtebilirim.	.52	.53	.87
19. Okuduğum metinleri özetleyebilirim.	.43	.35	.88
20. Okuduğum metinlerle ilgili değerlendirmeler yapabilirim.	.61	.51	.87
21. Okuma parçalarını anlayacak biçimde gözden geçirebilirim.	.43	.34	.88
22. Okurken etkili not alabilirim.	.45	.48	.87
23. Okuduğum parçayla ilişkili resim, tablo ve grafiklerin taşıdığı anlamı kavrayabilirim.	.61	.51	.87
24. Bir olayı anlatan öyküleyici metinleri kolaylıkla kavrayabilirim.	.54	.48	.87
25. Okunan parçayla ilgili yardımcı düşünceleri belirleyebilirim.	.36	.37	.88
26. Okuma saatlerinde kendimi iyi hissederim.	.58	.48	.87
27. Okuma etkinliklerinde sıkılmadan dikkatimi sürdürebilirim.	.41	.47	.87