

ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUYUCU İNANÇLARI VE OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

THE RELATIONS BETWEEN PRESERVICE TEACHERS' READER BELIEFS AND READING COMPREHENSION SKILLS

Kasım YILDIRIM*	Fatih Çetin ÇETİNKAYA**	Seyit ATEŞ***
<i>Geliş Tarihi: 29.11.2015</i>	<i>Kabul Tarihi: 16.12.2015</i>	
<i>(Received)</i>	<i>(Accepted)</i>	

ÖZ: Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının okuyucu inançları ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkileri incelemektir.. Bu amaç doğrultusunda Muğla ilindeki devlet üniversitesinde öğrenim gören toplam 241 sınıf öğretmenliği bölümü öğrencisi ile çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak okuyucu inançları anketi ve okuduğunu anlama başarı testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde YEM analizleri gerçekleştirilmiş ve araştırma sorusuna uygun çözümlemeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular pasif okuyucu inançlarının okuduğunu anlama üzerinde negatif, aktif okuyucu inançlarının ise pozitif yönde etki ettiğini göstermiştir. Elde edilen sonuçlar literatür doğrultusunda tartışılmış ve gerekli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, okuyucu inançları, okuduğunu anlama.

ABSTRACT: The current research aimed to explore the relations between preservice teachers' reader beliefs and reading comprehension skills. With this overall aim of the present study, this research sample consisted of a total of 241 preservice teachers studying at department of elementary classroom teaching profession in Turkey's Mugla province. Reader beliefs inventory and reading comprehension test were used to gather the data from the preservice teachers. SEM analyses were used to find required answers in response to the research aims. The research findings showed that while transmission reader beliefs had the negative contribution to the prediction of reading comprehension, the transaction reader beliefs had the positive contribution to the prediction of reading comprehension skills of the preservice teachers. The results of the study were discussed through related scientific literature and it was given the important implications for the future research and educational practices.

Keywords: Preservice teacher, readers beliefs, reading comprehension.

GİRİŞ

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının okumaya yönelik inançları ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkileri incelemektir. Okuma alanında çalışan araştırmacıların inançlara ilişkin bilgileri öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda güncellenmelidir (Cunningham ve Fitzgerald, 1996). Özellikle ülkemiz açısından

* Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, dogukanepsilon@gmail.com

** Doç. Dr., Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi, fatihcetincetinkaya@gmail.com

*** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, seyitates@gmail.com

değerlendirildiğinde okumayla ilgili öğretmen veya öğretmen adaylarının inançlarının yeteri kadar çalışılmadığı görülmektedir. Bu sebeple araştırmada okumaya yönelik inançların incelenmesine odaklanılmıştır.

Lisans düzeyindeki öğretim sürecinde öğrencilerin bilgiyi farklı kaynaklardan elde etmeleri, bu bilgileri karşılaştırmalı olarak analiz etmeleri ve değerlendirmeleri beklenmektedir (Mateos, Cuevas, Martín, Martín, Echeita ve Luna, 2011). Bilginin nasıl kazanıldığına yönelik en önemli değişkenlerden biri olarak da bireylerin sahip olduğu inançlar gösterilmektedir. Bireyin bilginin doğasına ve bu bilginin nasıl kazanıldığına yönelik sahip olduğu inançlarsa kişisel epistemoloji olarak nitelendirilmektedir. Bu inançlar bilgiyi elde etme yollarımızı, elde ettiğimiz bilgi miktarını, nasıl ve ne şekilde öğrendiğimizi dolaylı olarak etkilemektedir (Hofer ve Pintrich, 1997).

Epistemolojik inançlarla ilgili araştırmalar inançları farklı perspektiflerden ele almakla birlikte (Hofer ve Pintrich, 1997, 2002), epistemolojik inançlar bağlamında birbirine yakın modeller ortaya koymaktadır. Bu araştırmalarda inançlar basit, düalist ve mutlakiyetçi bir yapıdan karmaşık, yapılandırmacı ve göreceli yapılara doğru bir dağılım göstermektedir. Alandaki araştırmalar öğrencinin öğrenim gördüğü düzey ne kadar yüksekse o kadar kompleks ve birbirleriyle o kadar ilişkili inançlara yönelme eğiliminin olduğunu göstermektedir (Schommer, 1998). Diğer taraftan aynı araştırmalarda bireyler ne kadar sofistike epistemolojik inançlara sahiplerse o kadar yüksek akademik başarı gösterebildikleri de ifade edilmektedir (Schommer, 1993; Schommer, Crouse ve Rhodes, 1992).

Epistemolojik inançlar üzerine çok sayıda çalışma yapılmış olsa da araştırmalarda en çok kullanılan model Schommer (1990) tarafından geliştirilmiş olanıdır. Bu modelde bireyin epistemolojisi birbirleriyle ilişkili ve ilişkisiz inançlar sitemi olarak karakterize edilmekte ve epistemolojik inançlar dört faktör altında toplanmaktadır. Bu boyutlar kesin bilgi, basit bilgi, sabit beceri ve hızlı öğrenme şeklindedir. Kesin bilgi, bilginin kesinliği ve göreceliği arasında değişen inançları, basit bilgi bilginin birbirinden ayrı gerçeklerden veya birbirine entegre olmuş kompleks yapılardan oluştuğuna dair inançları, sabit beceri öğrenme becerisinin doğuştan ya da sonradan geliştirilebileceğine yönelik inançları ve hızlı öğrenme bilginin hızlı bir şekilde edinilebileceğine ya da öğrenmenin yavaş yavaş gerçekleştiğine yönelik inançları temsil etmektedir.

Araştırmamızın önemli noktalarından birini inançlar kavramı oluşturmaktadır. Ancak bu çalışmada doğrudan epistemolojik inançlarla ilgili herhangi bir model araştırma sürecine dâhil edilmemiş; Schraw (2000) tarafından özel olarak okuyucu inançları ile ilgili geliştirilen model araştırma sürecinin teorik alt yapısını oluşturmuştur. Bu teorik modelde, iyi okuyucuların anlamı yapılandırmak için farklı stratejileri kullandığı belirtilmekte; bu stratejilerin kelime

tanıma gibi temel düzeydeki becerilerin yanı sıra ana fikri bulma, çıkarımlar yapma gibi üst düzey anlama becerilerini de içerdiği ifade edilmektedir. Okuyucunun okuma ve anlama süreçlerinin nasıl gerçekleştiğine yönelik sahip olduğu inançları ise süreci etkileyen en önemli hususlardan biri olarak gösterilmektedir (Schraw ve Brunning, 1996; Wineburg, 1991). Modele göre okuyucular anlamı yapılandırma süreçlerine ilişkin farklı inançlara sahiptirler (Alexander ve Dochy, 1994; Straw ve Sadowy, 1990). Schraw ve Bruning (1996) okuyucu inançlarını pasif ve aktif okuyucu inançları olarak ikiye ayırmaktadır. Pasif okuyucu inançları daha çok metinde yazarın vermek istediği anlamı elde etmeye yönelikken aktif okuyucu inançları okuyucunun okuma amaçları temelinde anlamı yapılandırma sürecine entegre olmaya yönelik inançlarını temsil etmektedir. Bogdan ve Straw (1990) modelde pasif okuma sürecinin parçadan-bütüne okuma teorisi bağlamında bilginin yazardan okuyucuya doğrusal olarak aktığı bir süreç olarak tanımlandığını ifade etmektedir. Anlam, yazarın metinde ifade ettiği şekliyle doğrudan okuyucuya aktarılmaktadır. Bunun aksine aktif okumada yazarın ne ifade ettiğine bakılmaksızın metin okunurken farklı okuyucular tarafından farklı anlamların oluşturulduğu belirtilmektedir. Bu okuma süreci dinamik bir yapıya sahip olup metin, okuyucu, yazar arasında karşılıklı alışverişe dayalı bir bağ oluşturmaktadır (Rosenblatt, 1994). Aktif okuyucu inançlarına göre anlam ne yazardadır ne de okuyucu da; anlam bireysel olarak her bir okuyucu tarafından yeniden oluşturulur (Schraw, 2000). Yapılan birçok çalışma özellikle aktif okuyucudaki inançlarının okuduğunu anlama başarısı üzerinde önemli katkıların olduğunu göstermiştir (örn., Schraw, 2000; Schraw ve Brunning, 1996; Dai ve Wang, 2007).

Bireyin akademik kavramlar üzerine sahip olduğu önceki inançlar öğretim süreci ile örtüşmediğinde farklı çatışmaların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. (örn., Ball, 1990; William ve Baxter, 1996). Özellikle öğretmenlerle ve öğretmen adayları ile yapılan araştırmalarda, herhangi bir disiplinle ilgili bilginin doğasına ve öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin sahip olunan inançların öğretim uygulamalarını etkilediği belirtilmektedir. Dolayısı ile öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının sofistike inançlar geliştirmelerine yardımcı olmak farklı öğrenme alanlarında kendi sınıflarında öğrencilerin anlamalarına ve akademik başarılarını geliştirmelerine önemli katkılar sağlayacaktır (Gill, Patricia, Ashton ve Algina, 2004). Aynı doğrultuda okuma öğretimi açısından öğretmen ve öğretmen adaylarında aktif okuyucu inançlarının geliştirilmesi, öğrencilerde daha nitelikli okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi açısından önem arz etmektedir. Türkiye’de ilgili literatür incelendiğinde öğretmen inançlarının birçok değişken açısından incelendiği araştırmalara rastlanmaktadır (örn., Bakır ve Fatma, 2015; Karakuyu ve Karakuyu, 2015; Köse ve Dinçer, 2012; Yılmaz-Tüzün ve Topçu, 2013). Ancak bu tarz çalışmaların özellikle dil becerilerinin öğretimi ile ilgili

alanlarda yetersiz olduğu ve öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının okumaya ilişkin inançlarının ve bu inançların okuduğunu anlama sürecine yansımalarının çalışmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin okumanın doğasına ilişkin inançlarının belirlenmesi önem arz etmektedir. Çünkü araştırmaların ve öğretim süreçlerinin epistemolojik katkılarını anlama, araştırmacılara ve öğretmenlere daha iyi şeyler yapabilme fırsatları sağlamaktadır (Cunnigham ve Fitzgerald, 1996; Smagorinsky ve Smith, 1992).

Öğretmenlerin sahip olduğu inançların belirlenmesi ve bu inançların daha kompleks inançlara dönüştürülmesi yapılan öğretimin içeriğini olumlu yönde etkilemekte, bu durum da öğrencilerin akademik başarılarını geliştirmektedir. Bunun yanında okuma sürecini aktif bir yapı olarak gören öğretmenlerin yetiştirilmesi okuduğunu anlama öğretiminin zenginleştirilmesine imkân verecektir. Bu bağlamda yapılan araştırmanın alandaki çalışmalara örnek teşkil edeceği ve daha fazla araştırmanın sürece dâhil edilerek genelde dil becerilerinin öğretimine yönelik öğretmen inançları ile ilgili çalışmaların artmasına, özelde ise okumaya yönelik inançların daha detaylı incelenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Amaç

Araştırmanın temel amacı üniversite düzeyinde okuyucu inançlarının okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Pasif ve aktif okuyucu inançları arasında ilişki bulunmakta mıdır?
2. Pasif ve aktif okuyucu inançlarının okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisi nedir?

YÖNTEM

Bu çalışmada nicel araştırmalarda kullanılan korelasyonel (ilişkisel) yöntemden faydalanılmıştır. Eğitimle ilgili araştırmalarda araştırmacının amacı bir deneysel çalışmada olduğu gibi değişkenleri manipüle etmek yerine bu değişkenleri birbirleriyle ilişkilendirmek olabilir. Bu durumda araştırmacının yöntemi korelasyonel (ilişkisel) yöntem olur. . Deneysel çalışmalarda olduğu gibi detaylı ve özenli bir süreci gerektirmese de değişkenleri birbirleriyle ilişkilendirmede ve sonuçları yordamada bu yöntemin önemli katkıları bulunmaktadır. Korelasyonel yöntemler araştırmacıya puanları yordaması ve değişkenler arasındaki ilişkileri açıklaması için büyük fırsatlar sunar. Korelasyonel yöntemlerde araştırmacılar korelasyonel istatistikler kullanarak değişkenler veya grup puanları arasındaki ilişkileri tanımlar ve ölçerler. Bu yöntemde araştırmacı herhangi bir şekilde deneysel bir çalışmada olduğu gibi değişkenleri kontrol veya manipüle etmek için çaba göstermez. Bunun yerine korelasyonel (korelasyon,

regresyon vb.) analizler kullanarak her bireyden elde edilmiş puanlar arasındaki ilişkileri test eder veya değişkenlerin farklı denklemlerde birbirlerini yordama durumlarını ortaya koyar (Creswell, 2005). Bu araştırmada da hem açıklayıcı hem de yordayıcı korelasyonel analizlerden faydalanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma Muğla ilindeki devlet üniversitesindeki sınıf öğretmenliği bölümünde lisans eğitimi alan 241 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının yaş aralığı 18-26 arasında değişmektedir. Katılımcıların 69'unu erkekler, 172'sini ise kadınlar oluşturmuştur. Çalışma grubunu 70'i 1. sınıfta 75'i 2. sınıfta, 60'ı 3. sınıfta ve 36'sı ise 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmuştur.

Ölçme Araçları

Araştırmada iki farklı ölçme aracından faydalanılmıştır. Bunlardan biri öğretmen adaylarının okumaya ilişkin inançlarını ölçmek amacıyla kullanılan okuyucu inançları anketi, diğeri ise lisans düzeyine uygun bir metin ve metne yönelik anlama testidir. Anlama testi çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır.

Okuyucu İnançları Anketi

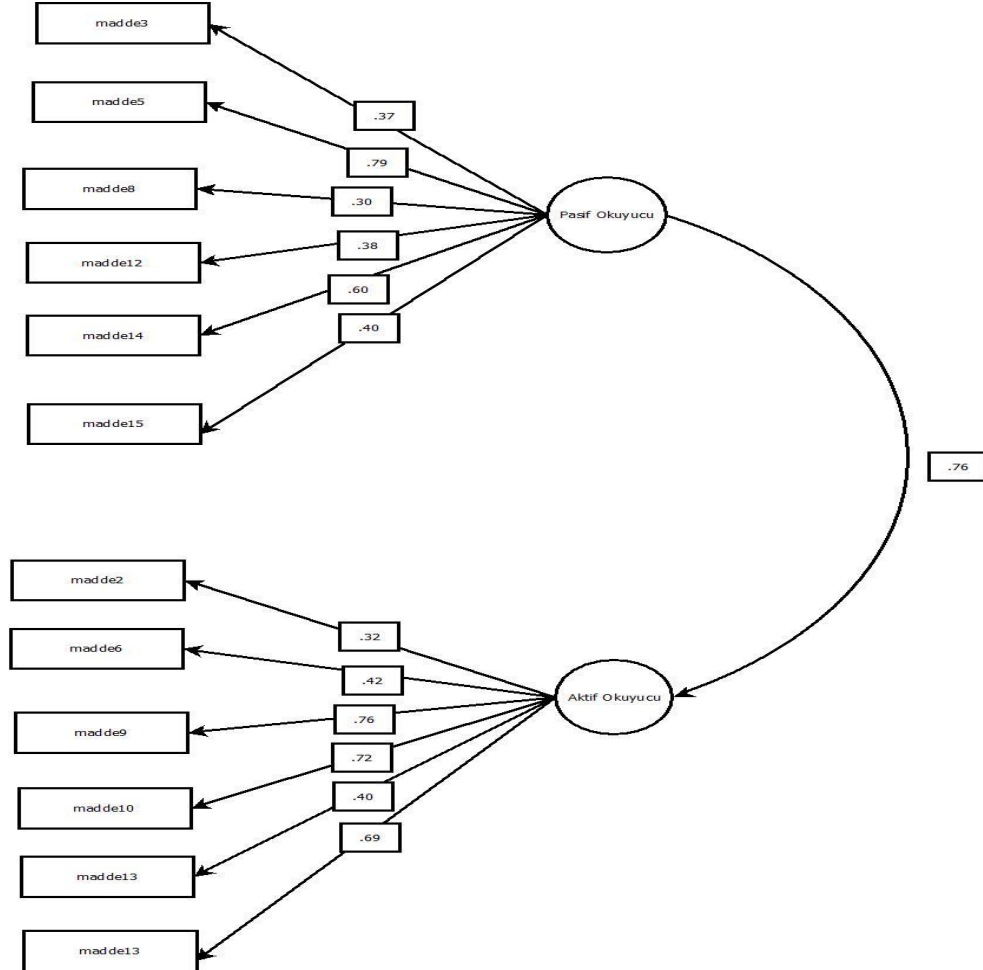
Schraw ve Brunin (1996) tarafından 16 madde halinde geliştirilen form, Schraw (2000) tarafından güncellenerek 12 madde halinde yeniden düzenlenmiştir. Schraw tarafından ölçeğin geçerliliği ve güvenirliği üzerine yapılan çalışmalarda ölçeğin aktif ve pasif okuyucular başlığı altında iki faktörden oluştuğu ve uygulandığı örneklemdeki %71'lik bir varyansı açıkladığı görülmüştür. İki faktörde madde yükleri .40 ile .64 arasında değişmiştir. .40'ın altındaki maddeler ankete alınmamıştır. Anket 5'li Likert modelinde iki faktörlü yapıdan oluşmaktadır (kesinlikle katılıyorum-kesinlikle katılmıyorum). Bu çalışmada anketin 12 maddeden oluşan formu kullanılmış, kullanılmadan önce anket üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Anket üzerinde ilk olarak dil geçerliliği çalışması yapılmıştır. Anket önce alanda çalışan uzmanlar tarafından Türkçeye çevrilmiş, daha sonra uzmanlarla ortak grup çalışmaları gerçekleştirilerek farklı Türkçe çeviri formları incelenmiş, böylelikle anketteki her maddenin Türkçe karşılığı belirlenmiştir. Anketin Türkçe formuna son hali verildikten sonra anket 212 kişiden oluşan bir katılımcı grubuna uygulanmış (Pedagojik Formasyon Grubu) ve elde edilen veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda asıl örneklem grubunda yapılan uygulama sonrasında da anketin güvenirlik değeri aktif okuyucu inançları için (Cronbach's Alpha) .60, pasif okuyucu inançları için .59 olarak hesaplanmıştır. Ankette 2.,6.,9.,10.,11.,13. maddeler aktif okuyucuları; 3., 5., 8., 12., 14. ve 15. maddeler

pasif okuyucuları betimlemektedir (Ek1). Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum iyilik değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Okuyucu İnançları Anketine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizinden Elde Edilen Uyum İyilik Değerleri

Model	χ^2	p	df	χ^2/df	TLI	RMSA	GFI	CFI	RMR	SRMR
İki Faktör	12.49	.0.000	53	2.27	0.90	0.078	0.95	0.93	0.08	0.07

Tablo 1 incelendiğinde okuyucu inançları ölçeğine ilişkin iki faktörlü modelin uyum iyilik değerlerinin, modelin (hipotez modelin) gözlemlenen verileriyle örtüştüğü görülmektedir. Ayrıca uyum iyilik değerlerinin iki faktörlü yapı için iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir (Kline, 2011). Modele ilişkin faktör yükleri ve yapı Şekil 1’de gösterilmiştir.



Not. Path diyagramında örtük (gizil) değişkenden gözlenen değişkenlere uzanan oklar, standardize edilmiş faktör yüklerini (regresyon ağırlıkları/katsayıları) göstermektedir.

Şekil 1. Okuyucu inançları anketine ilişkin doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen path diyagramı

Anlama Testi

Öncelikle Türkçe eğitimi alan uzmanları ile e-posta yolu ile iletişime geçilerek lisans düzeyine uygun metin seçiminde fikir alınmış, daha sonra yine alan uzmanları ile bir araya gelinerek bu fikirler münazara edilmiştir. Uygun metnin, okuyucuların duygusal reaksiyonlar verebilecekleri ve kendi hayatları ile özdeşleştirebilecekleri bir metin olması yönündeki görüşler doğrultusunda Sait Faik Abasıyanık'ın "Semaver" hikâyesinin anlama testi için kullanılacak metin olmasına karar verilmiştir. Hikâye edici bir metin seçilmesindeki sebep bu tarz metinlerin bilgi verici metinlerden daha fazla bireysel tepkiye ve yorumlamaya açık olmalarıdır (Zwann, 1994). Metin 958 kelimedenden oluşmaktadır. Metin seçimi tamamlandıktan sonra metinle ilgili anlama soruları geliştirilmiştir. Anlama soruları geliştirilirken PISA ve PIRLS gibi uluslararası sınavlar göz önünde bulundurulmuş, çoktan seçmeli toplam 15 soru hazırlanmıştır (Ek 2). Anlama testinde yanlış cevaplar "0" ve doğru cevaplar "1" şeklinde puanlanmıştır. Asıl örneklemde elde edilen veri kitlesi üzerinde gerçekleştirilen analizler KR-20 değerinin .74 olduğunu göstermiştir.

Verileri Toplama Süreci

Uygulama yapılacak üniversitenin ilgili birimlerinden gerekli izinler alındıktan sonra uygulama yapılacak sınıflar tespit edilmiş, anketlerin ve başarı testlerinin uygulama zamanları, ilgili akademisyenlerle görüşülerek planlanmıştır. Yapılan planlamalar doğrultusunda sınıflarda önce okuma metni öğretmen adaylarına dağıtılmış ve her bir öğretmen adayı metni okumasını tamamladıktan sonra metinler toplanıp anlama testleri dağıtılmıştır. Katılımcıların cevaplamaları için yeterince süre verilmiştir. Anlama testi tamamlandıktan sonra öğretmen adaylarına okuyucu inançları anketi dağıtılmış ve her bir maddeyi okuduktan sonra kendilerini tanımlayan kısımları işaretlemeleri ifade edilmiştir. Anketler ve anlama testleri öğretmen adaylarından toplandıktan sonra ise her bir öğretmen adayına ilişkin veriler analiz edilmek üzere ilgili analiz programlarına kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Anlama testinden ve okuyucu inançları anket formundan elde edilen veriler SPSS 21 ve AMOS 24 istatistik paket programlarına aktarılmış ve veri kitlesi üzerinde gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Her öğretmen adayına ait anlama testi ve okuyucu inançları anketi değerlendirilmiş (çoktan seçmeli anlama

testi ve anket formu), 0-1 veya 1-5 arasında değişen puanlamalarla paket programlara aktarılmıştır. Öncelikli olarak verilerden kayıp değerler (missing values) ayıklanmıştır. Sonrasında ise araştırmanın genel amacı ve araştırma soruları doğrultusunda ilişkisel analizler gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

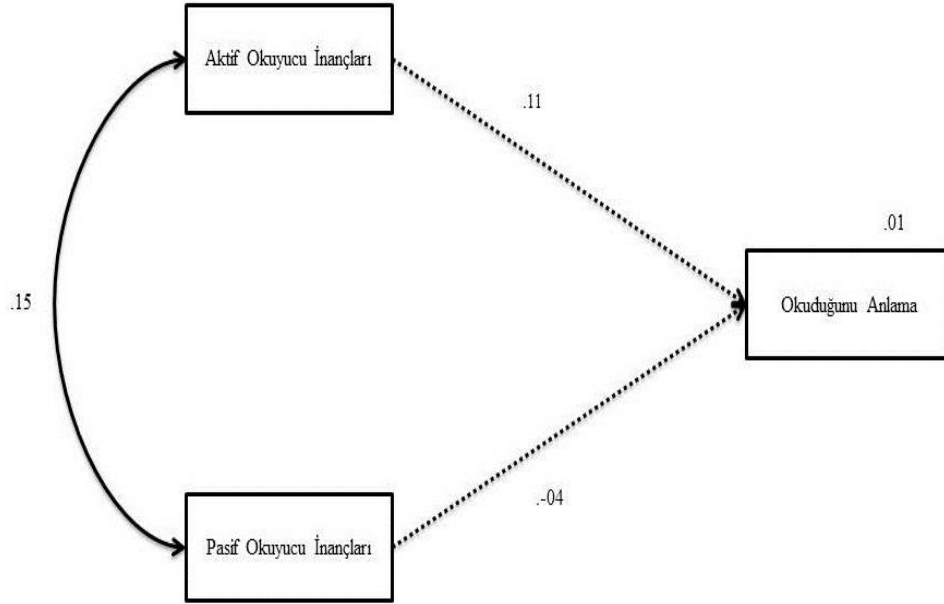
Bu bölümde, ifade edildiği üzere lisans düzeyinde okuduğunu anlama başarısı ile okuyucu inançları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Veri analizinden önce elde edilen verilerde kayıp değerler (missing values) olduğu için “multiple imputation” analizi gerçekleştirilmiş ve veriler bu bağlamda yeniden düzenlenmiştir. Okuduğunu anlama ve okuyucu inançları alt faktörlerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *Okuyucu İnançları Alt Faktörleri ve Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>
Aktif Okuyucu İnançları	241	4.02	.57
Pasif Okuyucu İnançları	241	3.27	.58
Okuduğunu Anlama	241	8.61	1.86

Tablo incelediğinde öğretmen adaylarının aktif okuyucu inançlarının (*Ort.*=4.02, *SS* = .57) pasif okuyucu inançlarından (*Ort.*= 3.27, *SS* = .58) daha yüksek bir ortalama sahip olduğu görülmektedir.

Okuduğunu anlama başarısı ve okuyucu inançları arasındaki ilişkileri gösteren path modeli Şekil 2’de sunulmuştur.



Not. Path diyagramında gözlenen değişkenler arasındaki tek yönlü oklar standardize edilmiş regresyon katsayılarını (regresyon ağırlıkları/katsayıları) ve gözlenen değişkenler arasındaki iki yönlü oklar ise korelasyon (kovaryans) katsayılarını göstermektedir. Noktalı oklar regresyon katsayılarının anlamsızlığına işaret etmektedir.

Şekil 2. Okuyucu inançları ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkileri gösteren path modeli

Yukarıdaki path model incelendiğinde pasif okuyucu inançlarının okuduğunu anlama üzerinde etkisinin anlamlı olmadığı anlaşılmıştır ($\beta = -.04$, $p = .493$). Ayrıca pasif okuyucu inançlarının okuduğunu anlama başarısı üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Aynı şekilde aktif okuyucu inançlarının okuduğunu anlama üzerindeki etkisi incelendiğinde aktif okuyucu inançlarının okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür ($\beta = .11$, $p = .079$). Aktif ve pasif okuyucu inançları birlikte okuduğunu anlama başarısı üzerinde yalnızca %01’lik bir varyans açıklamıştır. Tüm bunlara ek olarak aktif ve pasif okuyucu inançları arasında düşük ama pozitif yönde bir korelasyon elde edilmiştir ($r = .15$, $p = .021$).

TARTIŞMA

Okuma araştırmalarındaki en önemli değişim, okuyucunun okuma ortamına getirdiği ön yaşantılara odaklanma şeklinde ifade edilebilir. Okuyucunun okuma ortamına getirdikleri, okuyucunun özelliklerinin metin özellikleri ile etkileşimi ve bu etkileşime dayalı okuma süreçleri ve sonuçları okumanın nasıl gerçekleştiğine yönelik hipotezlerin test edilmesinde önemli bir aşama kaydedilmesine katkıda bulunmuştur (Rand Reading Study Grup [RRSG], 2000). Bu araştırmada bir taraftan okuyucuların okuma sürecine yönelik inançları diğer taraftan da bu inançlarla okuma başarısının etkileşimi incelenmiştir. Elde edilen bulguların olası nedenleri, ilgili bilimsel literatür doğrultusunda tartışılmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmada ilk olarak aktif ve pasif okuyucu inançları arasında ilişki olup olmadığı açıklanmaya çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar aktif ve pasif okuyucu inançları arasında düşük ancak pozitif yönde ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç daha önce yapılmış araştırma sonuçları ile tutarsızlık göstermektedir (Schraw 2000). Schraw tarafından yapılan araştırmada 247 lisans öğrencisi ile okuyucu inançları ve okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu süreçte katılımcılar okuyucu inançları anketini ve okudukları metinle ilgili çoktan seçmeli 20 sorudan oluşan anlama testini cevaplandırmışlardır. Araştırmanın temel amacı, Rosenbaltt (2004) tarafından geliştirilen dönüşümsel-işlemsel okuma (okur-tepki) teorisi temelinde aktif okuyucu inançları ile üst düzey anlamı yapılandırma arasındaki ilişkileri test etmektir. Daha önce de ifade edildiği üzere bu teoriye dayalı oluşturulan okuyucu inançlarının boyutları pasif ve aktif olarak sınıflandırılmıştır. Pasif okuyucu inançları, okumayı metnin anlamının yazardan okuyucuya aktarılma süreci olarak görürken aktif okuyucu inançları metinden anlam kurmayı yazar, metin ve okuyucu arasındaki karşılıklı alışverişe dayalı bir süreç olarak görmektedir. Schaw tarafından yapılan araştırma aktif ve pasif okuyucu inançları arasında ilişkiler olmadığını göstermiştir. Aktif okuyucu inançlarının daha çok okuyucunun kişisel deneyimlerini ve dünyaya ilişkin bilgisini okuduğu metnin anlamını yapılandırmak için sürece dâhil etmesini gerektiren bir yapı içermesi, pasif okuyucu inançlarının ise okuyucunun metinde kendine sunulan bilgiyi doğrudan kabullenmesi gibi basit düzeydeki düşünme becerilerini gerektirmesi bu sonucun nedeni olarak gösterilmektedir (Dai ve Wang, 2007).

Schraw ve Brunning (1996) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde aktif ve pasif okuyucu inançları arasında herhangi bir anlamlı ilişki elde edilmemiştir. Dai ve Wang (2007) tarafından yapılan araştırma da daha önceki araştırmalarda ortaya konulan iki faktör arasında ilişki olmadığı yargısını destekler niteliktedir. Bizim araştırmamızda önceki araştırmaların aksine bir sonuç çıkmasının nedeni olarak ulaşılan örneklem sayısının yetersizliği gösterilebilir.

Buna ek olarak ülkemizdeki öğretmen yetiştirme programlarının içeriği, öğretmen eğitimcileri tarafından derslerde paylaşılan kaynaklar ve bu kaynaklara bağlı okumalarla ilgili beklentiler, öğretmen adaylarının pasif ve aktif okuyucu inançları arasında çok kesin bir ayrımın ortaya çıkmamasına neden olmuş olabilir. Daha önce de ifade edildiği gibi aktif ve pasif okuyucu inançları birbirinden farklı yapıları yani inançları temsil etmektedir. Dolayısı ile beklenen durum iki faktör arasında anlamlı ilişkilerin olmamasıdır. Ancak bu araştırmada aktif ve pasif okuyucu inançları arasında düşük de olsa pozitif ve anlamlı düzeyde bir korelasyon orta çıkmıştır. Türkiye’de öğretmen eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen eğitiminde sürekli gerçekleştirilen yapısal değişikliklerden dolayı öğretmen eğitiminin yap-boz haline getirilmiş olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretim elemanı sayısındaki yetersizlikler, aynı kalite ve nitelikte öğretim elemanı yetiştirilememesi, derslik ve donanım problemleri, öğretim elemanlarının ders içi uygulamalarındaki farklılaşmalar, dünya standartlarında eğitim ve öğretim sağlanamaması gibi birçok durum bu süreci olumsuz yönde etkilemektedir (akt., Azar, 2011). Bu durumun ortaya koyduğumuz araştırma sorusu ile ilişkisine gelecek olursak aktif okuyucu inançları öğrencilerin daha üst düzey düşünme becerilerini metnin anlamını yapılandırma süreçlerine dâhil etmesini gerektirmektedir. Eğitim sistemimiz içerisinde yapılan birçok araştırma ile PISA ve PIRLS gibi uluslararası sınavlar Türk öğrencilerin (Arıkan ve Yıldırım, 2014; Yıldırım ve Arıkan, 2014) üst düzey düşünme becerilerini gerektiren görevlerde yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Hatta bu oranın 2012 PISA sınavına katılan toplam 4848 öğrenci içerisinde % 2 olduğu ifade edilmektedir (Şirin, 2014). Bundan dolayı bu alanlardaki yetersizliğin öğrencilerin üniversite düzeyindeki okuyucu inançlarına da yansıdığı düşünülmekte ve bu durumun da yapılan analizlerde pasif ve aktif okuyucu inançları üzerinde bir ayrıma yol açmadığı tahmin edilmektedir.

Bu çalışmanın diğer bir araştırma sorusunda ise aktif ve pasif okuyucu inançlarının öğretmen adaylarının okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkilerine ilişkin cevaplar aranmıştır. Araştırma bulguları aktif ve pasif okuyucu inançlarının okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkilerinin anlamlı olmadığını göstermiştir. Ancak aktif okuyucu inançları, okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisi anlamlı olmamasına rağmen okuduğunu anlama başarısına pozitif yönde etki ederken pasif okuyucu inançları okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkisinin anlamlı olmamasına rağmen okuduğunu anlama başarısına negatif yönde etki etmektedir. Pasif okuyucu inançlarının etkisinin negatif yönde olması okuduğunu anlama başarısını azalttığı şeklinde de yorumlanabilir.

Yapılan önceki araştırmalar da aktif okuyucu inançlarının okuduğunu anlama başarısının pozitif yönde yordanmasına daha fazla katkı sağladığını

göstermektedir (Dai ve Wang, 2007; Schraw, 2000; Schraw ve Brunning 1996). Bu anlamda araştırmanın bu bulgusu diğer araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Bu araştırma için pasif okuyucu inançları ile karşılaştırıldığında aktif okuyucu inançlarının anlamlı olmasa da okuduğunu anlama başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Okuduğunu anlama süreci okuyucu ve metin özellikleri arasındaki etkileşimi barındıran kompleks yapıları içermektedir. Ön bilgiler, epistemolojik inançlar, okuyucu inançları ve tutumları, okuyucunun kullandığı stratejiler gibi okuyucudan kaynaklı özellikler okuduğunu anlama başarısını etkilemektedir. Bunun yanında metin yapısı, metnin organizasyonel yapısı, metnin okunabilirliği, metinde ortaya konulan mesajın ikna edici tarafı ve güvenilirliği gibi metin temelli özellikler de okuduğunu anlama başarısını etkileyen faktörler arasında gösterilmektedir (akt., Kardash ve Howell, 2000). Bu doğrultuda şimdiki araştırmanın en önemli taraflarından biri de çalışmanın epistemolojik inançlar bağlamında okuyucu inançlarına odaklanmasıdır. Çünkü ifade edildiği üzere okuduğunu anlama başarısını etkileyen önemli değişkenlerden biri de okuyucunun okuma ortamına getirdiği, anlam kurmanın nasıl gerçekleştiğine yönelik inançlarıdır. Çünkü bu inançlar akademik öğrenmenin, üst düzey düşünmenin ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde önemli roller oynamaktadır (Schommer, 1990, 1993; Schraw, 2000). Schommer vd. (1992) inançların, bireylerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin yanı sıra okuduğunu anlama süreçlerini kontrol etmek için işe koştukları stratejileri de etkileyeceğini ifade etmiştir. Schommer vd. tarafından yapılan çalışmada inançlarla okuduğunu anlama arasında güçlü ilişkiler olduğu ortaya konulmuştur. Benzer şekilde Kardash ve Howell (2000) tarafından yapılan çalışmada da inançlar ve okuduğunu anlama arasında olumlu yönde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Strømsø, Bråten ve Samuelstuen (2008) tarafından yapılan çalışmada toplam 157 üniversite öğrencisi ile çalışılmış ve inançlarla okuduğunu anlama arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar anlamı yapılandırma sürecinde okuyucunun aktif rol alması gerektiğine yönelik inançların, çoklu metinleri derinlemesine anlamayı olumlu yönde yordadığını ortaya koymuştur. Bunun en önemli gerekçeleri arasında ise artık okuma sürecinin bilgiye farklı kaynaklardan ulaşmayı, ulaşılan bilginin entegre edilmesini, bu bilginin karşılaştırmalı olarak incelenmesini ve bireyin anlamı yapılandırma sürecinde aktif rol almasını gerektirmesi gösterilmiştir. Bu durum Strømsø vd. (2008) tarafından yapılan çalışmada şu şekilde örneklendirilmiştir: Eğer birey bilginin basit gerçeklerden ibaret olduğuna inanıyorsa metni anlama konusunda sadece metinde kendine sunulan bilgiyle yetinecek ve bundan dolayı anlamı yapılandırma sürecinde aktif olarak yer almayacaktır. Aktif okuyucu inançlarının bu bağlamda okuduğunu anlama sürecine daha fazla katkı sağlıyor olmasının nedenleri arasında

da bunlar gösterilebilir. Çünkü aktif okuyucu inançları modelinde bireyin, anlama sürecini yapılandırmaya doğrudan katılması, yazar, okuyucu ve metin arasındaki etkileşimi anlamı yapılandırmak için kullanması, anlamın yapılandırılmasında sürece farklı kaynakları entegre etmesi (deneyimler, literatür, dünya bilgisi, başlarının deneyimleri vb.) (Rosenblatt, 2004) yani kısacası anlama sürecinde etkin bir rol alması okuduğunu anlama için önem arz etmektedir (Schwartz, 2000).

Sonuç, Araştırmanın Sınırlılıkları ve Yapılacak Araştırmalar İçin Öneriler

Bu araştırma okuyucu inançları ve okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkileri ortaya koymak için gerçekleştirilmiştir. Türkiye örneğinde ortaya konulan sonuçlar farklı ülkelerin örneklemelerinde gerçekleştirilen benzer araştırmaların sonuçlarını tekrarlamasa da okuduğunu anlama başarısına aktif okuyucu inançlarının pasif okuyucu inançlarından daha fazla katkı sağladığının tespit edilmesi açısından önem arz etmektedir. Bu araştırma okuyucu inançları gibi okuyucu kaynaklı özelliklerin okuduğunu anlama sürecinde ne kadar önemli olduğunun anlaşılmasına da katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda anlamın yapılandırılmasında okuyucunun etkin rol oynamasının önemine dikkat çekmektedir. Bu noktada öğretmen adaylarının yeterliliklerinin farkında olmaları ve bu niteliklere sahip olarak yetiştirilmeleri; bunun bir gereği olarak da öğretmen yetiştirme programlarının içeriklerinin gözden geçirilmesi gerekmektedir. Öğretmen adaylarının, okumanın ve metinden anlam kurmanın doğasına ve nasıl gerçekleştiğine yönelik algılarının aktif okuyucu inançları modeline göre değiştirilmesi ve geliştirilmesi onların da yetiştirecekleri öğrencilerin okuma süreçlerine doğru bir şekilde yansıtacaktır. Bu anlamda bu araştırmanın ortaya koymuş olduğu çerçeve, daha detaylı bir şekilde farklı örneklem gruplarında farklı değişkenler (okuyucuya ve metne ilişkin özellikler) de eklenerek gerçekleştirilebilir. Bu da okuyucu inançları bağlamında bilgi havuzunun genişlemesine, teorik ve uygulamalı projelerin artmasına imkân verecektir. Bu araştırmada seçilen örneklem sayısının azlığı YEM araştırmaları için bir sınırlılık olarak gösterilebilir. Sonraki çalışmalarda daha büyük örneklem kullanılabılır. Yine adaptasyonu yapılan okuyucu inançları ölçeğinin daha büyük örneklemelerde geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilerek daha genel geçer bulgular elde edilmesine katkıda bulunulabilir. Bu araştırmanın sınırlılıkları arasında ifade edilebilecek diğer bir durum da kullanılan okuduğunu anlama testidir. Anlama testi hazırlanırken PISA ve PIRLS gibi uluslararası sınavların örnekleri göz önünde bulundurulmuştur. Ancak testin içeriğini çoktan seçmeli sorular oluşturduğu için bu tarz sorular öğretmen adaylarının anlamı yapılandırma sürecinde daha aktif olabilecekleri reaksiyonlar vermelerini ve onların katkılarını engellemiş olabilir. Aktif okuyucu inançları anlamı yapılandırma sürecinde okuyucuların aktif olmasını gerektirdiğinden çoktan seçmeli sorular hazırlanırken okuyucuların kendilerini de

sürece dâhil etmelerine katkı sayabilecekleri sorular hazırlanabilir. Bunun yanında anlama testi hazırlanırken açık uçlu sorular da sürece dâhil edilerek okuyucuların anlamı yapılandırma da daha etkin rol alabilmelerine fırsatlar verilebilir. Buna ek olarak anlam testinin geliştirilmesi sürecinde madde ayırt edicilik ve madde güçlük değerleri hesaplanmamıştır. Sonraki çalışmalarda bunlar da göz önünde bulundurularak daha güçlü anlama testleri geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

Alexander, P. A., & Dochy, E J. R. C. (1994). Adults' views about knowing and believing. In R. Garner & P. A. Alexander (Eds.), *Beliefs about text and instruction with text* (pp. 223-244). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Arıkan, S. ve Yıldırım, K. (2014, Haziran). *Farklı yıllarda gerçekleştirilen PISA sınav sonuçları doğrultusunda Türk öğrencilerin matematik ve okuma başarı puanlarının yeterlilik düzeylerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Bu çalışma 7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur, Muğla.

Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.

Bakır, S. ve Fatma, A. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(4).24-36.

Ball, D. L. (1990). Reflections and deflections of policy: The case of Carol Turner. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12, 247-259.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (Second edition). New Jersey: Pearson Education, Inc.

Cunningham, J. W. & Fitzgerald, J. (1996). Epistemology and reading. *Reading Research Quarterly*, 31, 36-60.

Dai, D. Y. & Wang, X. (2007). The role of need for cognition and reader beliefs in text comprehension and interest development. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 332-347.

Dai, D. Y. & Wang, X. (2007). The role of need for cognition and reader beliefs in text comprehension and interest development. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 332-347.

Gill, M. G., Ashton, P. T. & Algina, J. (2004). Changing preservice teachers' epistemological beliefs about teaching and learning in mathematics: An intervention study. *Contemporary Educational Psychology*, 29(2), 164-185.

Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88–140.

Karakuyu, Y. ve Karakuyu, A. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançlarının ve üst-bilişlerinin teknolojiye yönelik tutumlarına katkısı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 113-126

Kardash, C. M. & Howell, K. L. (2000). Effects of epistemological beliefs and topic-specific beliefs on undergraduates' cognitive and strategic processing of dual-positional text. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 524.

Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.

Köse, S. ve Dinç, S. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının biyoloji özyeterlilik algıları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18).

Mateos, M., Cuevas, I., Martín, E., Martín, A., Echeita, G. & Luna, M. (2011). Reading to write an argumentation: the role of epistemological, reading and writing beliefs. *Journal of Research in Reading*, 34(3), 281-297.

Rosenblatt, L. M. (2004). The transactional theory of reading and writing. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 1363-1399). Newark, DE: International Reading Association.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of educational psychology*, 82(3), 498-504.

Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 85, 406–411.

Schommer, M. (1998). The influence of age and education on epistemological beliefs. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 551–562.

Schommer, M., Crouse, A. & Rhodes, N. (1992). Epistemological beliefs and mathematical text comprehension: Believing it is simple does not make it so. *Journal of educational psychology*, 84(4), 435-443.

Schommer-Aikins, M. (2002). An evolving theoretical framework for an epistemological belief system. In B.K. Hofer & P.R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. (pp. 103–118). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.

Schraw, G. (2000). Reader beliefs and meaning construction in narrative text. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 96-106.

Schraw, G. & Bruning, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 290-305.

Şirin, S. (2014). *Yol ayrımındaki Türkiye*. İstanbul: Doğan Kitap.

Straw, S. & Sadowy, P. (1990). Dynamics of communication. In D. Bogdan & S. Straw (Eds.), *Beyond communication: Reading comprehension and criticism* (pp. 21-48). Portsmouth, NI-I: Heinemann.

Strømsø, H. I., Bråten, I. & Samuelstuen, M. S. (2008). Dimensions of topic-specific epistemological beliefs as predictors of multiple text understanding. *Learning and Instruction*, 18(6), 513-527.

Williams, S. R. & Baxter, J. A. (1996). Dilemmas of discourse-oriented teaching in one middle school mathematics classroom. *The Elementary School Journal*, 97, 21-38.

Wineburg, S. S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28, 495-520.

Yıldırım, K. ve Arıkan, S. (2014, Haziran). *2012 PISA sınav sonuçlarına göre Türkiye'deki bölgelere ilişkin öğrencilerin matematik ve okuma başarı düzeyleri*. Bu çalışma 7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur, Muğla.

Yılmaz-Tüzün, Ö. & Topçu, M. S. (2013). Exploration of preservice science teachers' epistemological beliefs, world views, and self-efficacy considering gender and achievement. *İlköğretim Online*, 12(3), 659-673.