

BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA BECERİLERİNİ KENDİ ÖĞRETİM ALANLARINDA KULLANMALARINA YÖNELİK İNANÇLARI: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Kasım YILDIRIM

Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, kasimyildirim@mu.edu.tr

Received: 24.06.2016

Accepted: 18.09.2016

ÖZ

Bu araştırmanın amacı branş öğretmenlerinin okuma becerilerini kendi öğretim ortamlarında kullanmalarına yönelik inançları ile ilgili bir ölçek geliştirme çalışması yapmaktır. Faktör analizi ve güvenirlik çalışmaları için 247 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Yapılan çalışmalarda, 36 madden oluşan ölçeğin varyansın %31'ini açıklayan tek boyutlu bir yapı olduğu görülmüştür. Elde edilen bu tek faktörlü yapının maddelerinin faktör yükleri .30 ile .76 arasında; madde toplam test korelasyonları ise .30 ile .71 arasında değişmektedir. Bunun yanı sıra ölçme aracının iç tutarlık katsayısı (α) .93 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin tüm maddeleri açısından %27'lik alt ve üst gruplar arasında anlamlı farklar elde edilmiştir. Yine uyarlanan ölçeğin DFA analizi sonuçları güvenilir uyum iyilik değerleri ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma, branş öğretmenleri, öğretmen inançları.

CONTENT AREA TEACHERS' BELIEFS TOWARD USING READING SKILLS IN THEIR SUBJECT MATTERS: A SCALE DEVELOPMENT

ABSTRACT

This present research aimed to develop the scale of content area teachers' beliefs toward using reading skills in their subject matters. The data for factor analysis and Cronbach's Alpha internal consistency reliability was obtained from a total of 247 preservice teachers. The scale, which is consisted of 36 items, revealed one-factor model and explained 31% variance. Factor loading of the scale ranged from .30 to .76. Item-total correlations were from .30 to .71. Beside this, the internal consistency (Cronbach's Alpha= α) .93. The item analysis of 27% upper and lower group means calculation yielded a statistically significant "t values". Additionally, confirmatory factor analysis resulted good and pretty high fit indices. And this showed that one-factor model of the scale was acceptable.

Keywords: Reading, content area teachers, teacher beliefs.

1. GİRİŞ

Öğretmen eğitimi, eğitimle ilgili bilimsel araştırmalarda önemli bir yer teşkil etmektedir. Özellikle de bu alanda öğretmen inançları ve bu inançlar ile öğretmen uygulamaları arasındaki ilişkiler hep merak edilmiş ve birçok bilimsel araştırma ve projeye konu olmuştur. Bu durum ilginin, öğrenci başarısı ile ilgili davranışların gözlenmesinden öğrenci başarısını etkileyen öğretmen inançları, düşüncesi, planlaması ve karar verme süreçlerine yönelmesine katkı sağlamıştır (Zhihui, 1996). Bu ölçek geliştirme çalışması böyle bir ihtiyacın ve beklentinin sonucu ortaya çıkmıştır. Dolayısı ile bu ölçek çalışması da farklı branşlardaki öğretmenlerin okuma becerilerinin öğretimi ve kullanılması konusundaki inançlarının belirlenmesi ve bu inançlarının sınıf içi öğretim uygulamalarına nasıl yansıtıldığını tespit edilmesi açısından önem arz etmektedir.

Birçok çalışma gençlerin okuryazarlık becerilerindeki yeterliliklerinde büyük problemler olduğuna vurgu yapmaktadır (Jacobs, 2008; Snipes ve Horwitz, 2008). Gençlerin okuryazarlıkla ilgili yeterliliklerindeki azalmalara yönelik kaygılar yanında modern toplumların okuryazarlıkla ilgili karmaşık ve üst düzey beklentileri, okuma ve yazma eğitimini gençler için daha kritik bir öneme dönüştürmektedir. Sonuç olarak farklı konu alanlarında öğretmenlik eğitimi alan öğretmen adaylarının okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasına yönelik yeterliliklerine daha fazla önem verilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda "Bilimsel çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda branş öğretmen adaylarının okuma ve yazma öğretimine yönelik farkındalıklarını artıracak en iyi uygulamalar nedir?, Öğretmen adaylarının bu sürece yönelik farkındalıklarını artıracak hangi dersler öğretmen eğitimi entegre edilebilir? Öğretmen eğitimi entegre edilecek bu dersler branş öğretmenlerinin farkındalığını ve yeterliliğini artıracak düzeyde olabilecek mi? Bu dersler öğretmenlerin yeterliliklerine ve kariyer gelişimlerine katkı sağlayabilecek mi? (Lesley, 2014).

Okuryazarlık eğitimi ile ilgili çoğu profesyonel, ilkökul sonrasındaki dil becerileri ile ilgili eğitimin branş öğretmenlerinin yeterlilik alanları içerisinde olması gerektiği konusunda hem fikirdirler. Ancak bazı problemler bu düşüncenin öğretmen eğitim süreçlerine entegre edilmesine olumsuz yönde katkı sağlamaktadır. Yaşanan problemlerden birisi olarak branş öğretmenlerinin çocuklara bu becerileri kazandıracak bir eğitim almadıkları şeklinde ifade edilmektedir. Birçok ülkenin öğretmen yetiştirme programları göz önünde bulundurulduğunda branş öğretmenlerinin bu yönde bir eğitim almadıkları görülmektedir (örn., Palmer, 1978). İkinci problem olarak da branş öğretmenlerinin okuma ve yazma becerilerinin öğretimine yönelik olumsuz tutumları gösterilmektedir. Belirtildiği üzere bir öğretmenin okuma ve yazma becerilerinin öğretiminde etkili olabilmesi için okuma ve yazma becerilerinin öğretimine yönelik olumlu tutumlarının olması gerekmektedir. Birçok araştırma branş öğretmenlerinin okuma ve yazma becerilerinin öğretimine yönelik tutumlarının bu alandaki en önemli problemlerden biri olarak ortaya çıktığını göstermektedir (Farrell ve Cirrincione, 1984; Gillespie ve Rasinski, 1989; Hall, 2005; Stieglitz, 1983).

Literatür göz önünde bulundurulduğunda okuma ve yazma becerilerinde uzmanlaşmak bireylerin tüm yaşamlarını alan bir süreç olarak açıklanmakta ve branş öğretmenlerinin bu noktada önemli roller oynadığı belirtilmektedir. Branş öğretmenleri kendi alanlarında yetkin oldukları için kendi disiplinleriyle ilgili konu alanlarında ihtiyaç duyulan okuma ve yazma becerilerini en iyi öğretebilecek uzmanlar olarak görülmektedir (Lloyd, 1990). Çoğu öğretmen bu durumun farkında olmakla birlikte gerekli olan olumlu tutuma ve yeterliliğe sahip değildirler. Dolayısı ile bu öğretmenlerin bu alandaki yeterliliklerini artırmak ve kendi konu alanlarında okuma ve yazma becerileri açısından kendi öğrencilerine gerekli katkıları sağlayabilmelerine yardımcı olmak önem taşımaktadır (Lloyd, 1990). Çünkü International Reading Association (IRA) tarafından yapılan tanımlamaya göre branş öğretmeni fen, matematik, sosyal bilgiler gibi disiplinlerden birini öğretmekle sorumlu kişiler olarak betimlenmektedir. Ayrıca bu öğretmenlerin görevleri arasında hem sorumluluğunu üstlendikleri disiplinin içeriğini öğretmek hem de öğrettikleri disiplinin gerektirdiği okuma ve yazma becerilerini öğrencilere kazandırmaları önemle vurgulanmaktadır (2010). Bu disiplinlerin içerikleri göz önünde bulundurulduğunda teknik kelimelerin fazlalığı, bu kelimelerin çok sık kullanıyor olmaması ve öğrencilerin çok fazla bu kelimelerle karşılaşmaması öğrencilerin çok fazla deneyim sağlamasını sınırlandırmaktadır. Bu sınırlılıklar dikkate alındığında branş öğretmenlerinin okuma ve yazma öğretimi ile ilgili yeterliliklerinin ve farkındalıklarının artırılması, öğrencilerin bu disiplinleri daha etkili bir şekilde öğrenmelerine önemli katkılar sağlayacaktır (Harmon, Hedrick ve Wood, 2005).

Birçok bilimsel araştırma, okuma ve yazma becerilerinin farklı disiplinleri öğrenme süreçlerine dahil edildiğinde öğrencilerin bu durumdan optimum düzeyde fayda sağlayacağını ortaya koymuştur. (örn., Anders ve Guizzetti, 1996; Moore, Readence ve Rickelman, 1983). Araştırmacılar ve öğretmen yetiştiren eğitimciler, ortaokul ve lise öğrencilerinin okuma ve yazma ile ilgili yeterliliklerinin farklı disiplinlerdeki metinleri okumalarına ve o metinlerden üst düzey anlam kurmalarına yardımcı olacağını ifade etmişlerdir (Anderson ve Roit, 1993; Bryant, Ugel ve Thompson, 1999; Ivey, 1999). Buna ek olarak yine birçok çalışma eğer öğretmenler tarafından okuma ve yazma becerilerine yönelik farklı disiplinlerin içeriğinde gerekli öğretim sağlandığında öğrencilerin farklı disiplinlerdeki metinleri anlamalarının geliştirilebileceğini ortaya koymuşlardır (Horton, Boone ve Lovitt, 1990; Lederer, 2000; Montali ve Lewandowski, 1996).

Bu bağlamda Türkiye'deki branş öğretmenlerinin özel alan yeterlilikleri dikkate alındığında öğretmenlerin özel alan yeterlilikleri öğretim programları esas alınarak düzenlenmiş ve buna göre performans göstergeleri oluşturulmuştur. Bu yeterlilikler öğretmenin öğretim programına ilişkin uygulamalarındaki farkındalığı ile öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olduğu temel bilgi, beceri, ve tutumları gösteren performans göstergelerini; öğretmenin öğretim sürecindeki uygulamalarında edindiği mesleki deneyimlerle programının gereğini yerine getirdiği, uygulamalarını çeşitlendirdiği, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate aldığı performans göstergelerini; öğretmenin öğretimin farklı değişkenlerini de göz önünde bulundurarak özgün bir şekilde çeşitlendirmesini gerektiren performans göstergelerini kapsamaktadır. Bu doğrultuda özel alan öğretmen yeterlilikleri arasında ne de öğretim programlarında ilgili disiplinin gerektirdiği okuma ve yazma becerileri ile ilgili herhangi bir açıklama ile karşılaşmamıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008). Bu durumun da hem öğretmen yetiştirme

süreçlerine hem de branş öğretmenlerinin kendi alanlarının gerektirdiği okuma ve yazma becerilerini kendi sınıflarında etkili bir şekilde kullanma durumlarına olumsuz bir şekilde yansıdığı düşünülmektedir.

Bu ölçek geliştirme çalışmasının ülkemizdeki bu alanda ihtiyaç duyulan çalışmaların artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle geliştirilen ölçeğin farklı araştırmacılar tarafından kullanılarak bu alanda var olan problemlerin belirlenmesine yardımcı olması beklenmektedir. Aynı zamanda belirlenecek problemlerin bilimsel literatüre taşınması ile tüm eğitim paydaşlarının farkındalığının artırılması böylelikle hem özel alan öğretmen yetiştirme programlarının gözden geçirilmesi ve özel alan öğretmen programlarının içeriklerinin yeniden güncellenmesi hem de hizmetteki branş öğretmenlerinin yeterliliklerinin artırılma çabalarının bir üst seviyeye taşınmasına olanak sağlanacaktır. Çünkü hem içeriğin güncelleme çalışmaları hem de hizmetteki öğretmenlere yönelik gerçekleştirilecek projeler, öğretmenlerin bu becerileri kendi sınıflarında etkili bir şekilde kullanmalarına yönelik tutumlarına olumlu yönde yansiyacaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Geliştirme çalışmaları yapılan ölçek nasıl bir faktör yapısı göstermektedir?
2. Geliştirme çalışmaları yapılan ölçeğin ortaya koymuş olduğu faktör yapısı, doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmakta mıdır?
3. Geliştirme çalışmaları yapılan ölçek, yapı olarak yüksek düzeyde güvenilirlik değerleri ortaya koymakta mıdır?

2. YÖNTEM

Çalışma Grubu

Ölçeğin faktör analizi ve güvenilirlik çalışmaları Muğla ilinde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Eğitim fakültesinden öğrenim gören toplam 247 öğretmen adayı (sosyal bilgiler, fen, matematik bölümleri) ile ölçek geliştirme çalışmaları yürütülmüştür. Çalışma grubu oluşturulurken kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, yakın çevrede bulunan ve ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen (gönüllü) bireyler üzerinde yapılan bir örnekleme yöntemidir (Creswell, 2005). Bu bağlamda araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmen adayları dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Geliştirilen ölçekle ilgili detaylı açıklamalara aşağıda yer verilmiştir. Bu açıklamalarda madde havuzunun nasıl oluşturulduğu, alan uzmanlarının ölçek formundaki maddeleri değerlendirmesi, anlaşılabilirliğin test edilmesine yönelik pilot uygulama, yapı geçerliliği ve güvenilirlik analizleri anlatılmıştır.

Veri Toplama ve Analizi Süreci

İlgili literatür doğrultusunda öncelikli olarak 7'li Likert şeklinde 41 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur (örn., Dupuis, Askov, ve Lee, 1979; Lesley, 2014; Lloyd, 1990; Smith ve Otto, 1969; Stieglitz,1983; Ulusoy ve Dedeoglu, 2011). Bu araştırmada ölçek için 7'li Likert seçilmesinde literatürün genelde ölçeği yedi aralık ve bu sayının -2 veya +2'si şeklinde yapılandırmayı önermesidir (Malhotra, 2006). Elde edilen denemelik form, alanda uzmanlara gösterilmiş ve gelen dönütler doğrultusunda ölçek üzerinde gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda alanda uzman araştırmacılarla birlikte yapılan toplantılarda madde havuzundaki her madde üzerinde teker teker çalışılmış ve maddelerin içeriği ve ölçek bütünlüğü ile uyumluluğu üzerinde fikir birliğine varılmaya çaba gösterilmiştir. Elde edilen denemelik bu form anlaşılabilirliğinin test edilebilmesi amacıyla araştırma grubuna benzer bir gruba uygulanmış ve gelen tepkiler doğrultusunda ölçeğe son hali verilmiştir. Bu süreçten sonra ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu amaçla ölçeğin yapı geçerliliğini test edebilmek için açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA); güvenilirlik çalışması için ise iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha α), Spearman-Brown testi eşit yarıları arasındaki korelasyon katsayısı ve madde güvenilirliği için de üst %27 ile alt %27'lik gruplar arasındaki farkı ortaya koyup koyamadığını test etmek için bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Son olarak verilere faktör analizi uygulanabilmesi için örneklem uygunluğu (sampling adequacy) ve Barlett Sphericity testleri yapılmıştır. Büyüköztürk'e (2007) göre verilerin faktör analizine uygunluğu için Kaiser-Meyer-Olkin değerinin .60'tan yüksek olması ve Barlett testinin de anlamlı çıkması gerekmektedir. Verilerin analizinde SPSS, Mplus ve AMOS paket programları sürece dâhil edilmiştir.

3. BULGULAR

Geçerlilik Çalışmaları

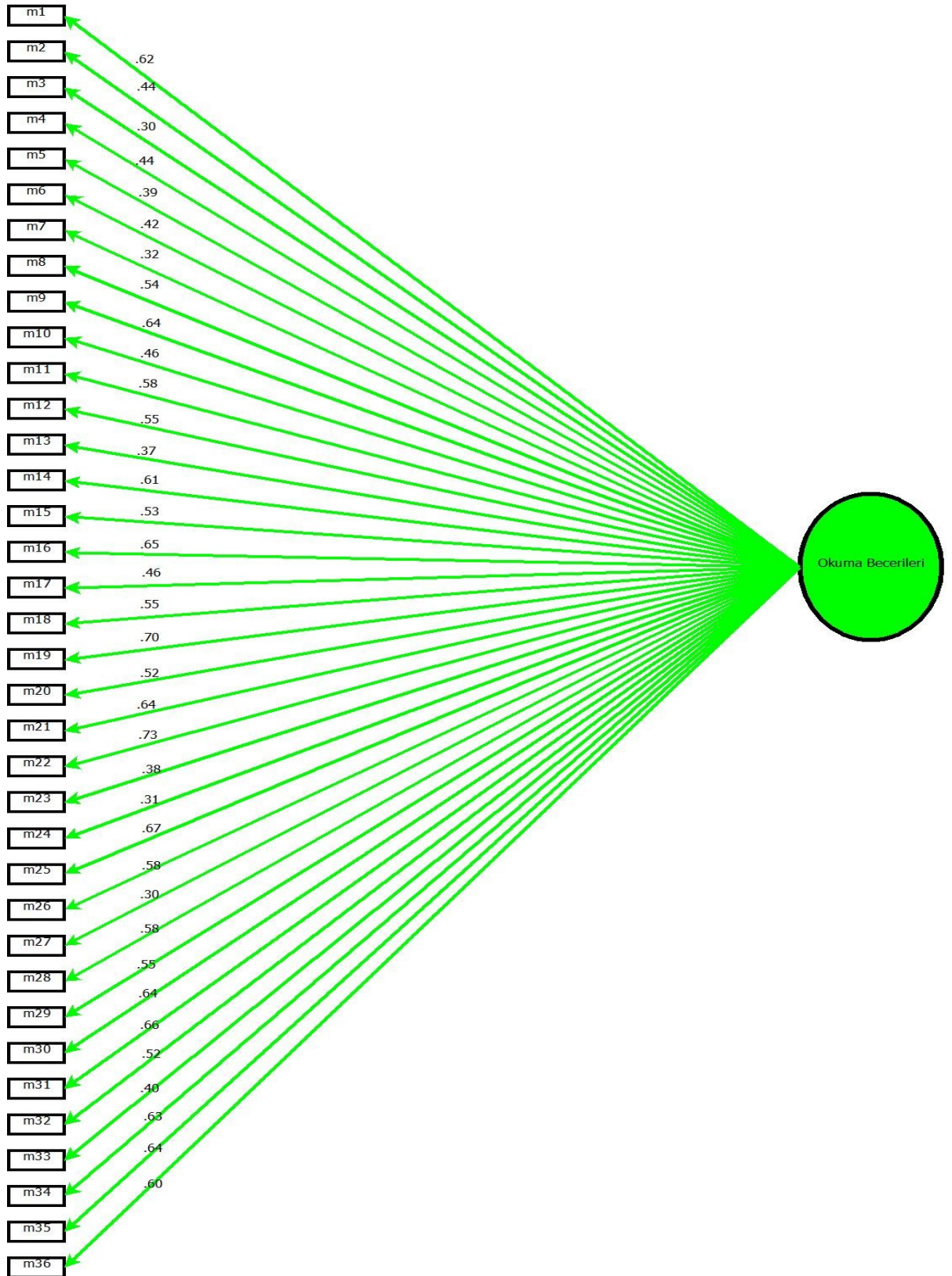
Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla gerçekleştirilen AFA sonucunda ölçme aracının 36 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapı gösterdiği anlaşılmıştır. Ölçeğin geçerliliğine ve güvenilirliğine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir. AFA ve DFA analizlerinin yapılmasında SPSS, AMOS ve Mplus programlarından faydalanılmıştır. AFA analizleri hem Mplus'ta hem de SPSS'te kontrol edilmiştir. Öncelikle olarak veri setinin çok değişkenli istatistikler için uygun olup olmadığı test edilmiştir. Buna göre tüm grupta KMO örneklem uygunluk katsayısı .876 (>.60), Barlett Sphericity testi (çok değişkenli normal dağılımın göstergesi) $\chi^2=29999.212(595)$; ($p < .001$) olarak elde edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacı ile gerçekleştirilen AFA sonucunda ölçme aracının tek faktörlü bir yapı gösterdiği anlaşılmıştır. Ölçeğin tek faktör olarak 11.003'lik bir öz değere sahip ve %31 oranında bir varyans açıkladığı görülmüştür. Geliştirilen ölçeğin faktör yükleri .30 ile .76 arasında değişmiştir. Ölçeğin maddelerinin madde toplam test korelasyonları .30 ile .71 arasında değişmiştir. Bu bulgular ölçeğin maddelerinin benzer davranışları değerlendirdiğine yönelik ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2007).

Tablo 1. Ölçeğe İlişkin Yapılan AFA Sonucu Faktör Yükleri, Madde Toplam Test Korelasyonları ve t-Testi Sonuçları

Maddeler	Faktör Yükleri	Madde Toplam Test Korelasyonları	Alt-Üst Grup Farkı t-Testi
m1	.59	.65	10.097***
m2	.50	.43	5.306***
m3	.30	.30	4.364***
m4	.45	.54	8.703***
m5	.45	.51	8.326***
m6	.48	.45	5.512***
m7	.47	.45	7.524***
m8	.56	.54	7.494***
m9	.67	.66	9.692***
m10	.52	.57	8.872***
m11	.60	.58	7.908***
m12	.55	.58	9.853***
m13	.40	.46	7.954***
m14	.63	.63	11.548***
m15	.45	.48	6.587***
m16	.65	.60	7.652***
m17	.43	.43	5.888***
m18	.61	.62	10.142***
m19	.67	.65	9.319***
m20	.53	.55	9.171***
m21	.65	.63	11.119***
m22	.76	.71	12.583***
m23	.41	.41	6.441***
m24	.30	.39	5.802***
m25	.66	.65	10.378***
m26	.62	.58	8.994***
m27	.31	.38	6.574***
m28	.57	.55	7.455***
m29	.53	.49	6.772***
m30	.70	.63	9.434***
m31	.68	.65	10.684***
m32	.55	.59	9.820***
m33	.45	.48	8.609***
m34	.59	.60	7.896***
m35	.66	.59	7.442***
m36	.56	.57	7.714***
N		***p<0.001	247
Varyans (%)	30.564		
Öz değer	11.003		
Cronbach's Alpha	.93		
r_{xx}	.90		

Yapı geçerliği ile ilgili gerçekleştirilen AFA sonucunda elde edilen yapının DFA ile doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmiştir. DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 2'de verilmiştir. DFA analizleri hem Mplus hem de AMOS'da test edilmiştir.

DFA analizi sonucu ortaya çıkan 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. Ölçeğe İlişkin Doğrulamalı Faktör Analizinden Elde Edilen Path Diyagramı

Yapı geçerliği ile ilgili gerçekleştirilen AFA sonucunda elde edilen yapının DFA ile doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmiştir. DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

DFA analizi sonucu ortaya çıkan modele ilişkin faktör yükleri ve yapı Şekil 1’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizinden Elde Edilen Uyum İyilik Değerleri

Model	χ^2	df	χ^2/df	TLI	RMSA	CFI	RMR	SRMR
Tek faktörlü model (hataları ilişkilendirilmiş)	845.349	544	1.554	.90	.047	.92	.196	.0674

*** $p < .001$.

Tablo 1 incelendiğinde ölçeğe ilişkin tek faktörlü yapının uyum iyilik değerlerinin kabul edilebilir kesim noktalarında olduğu söylenebilir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Kline, 2011).

Güvenirlilik Çalışmaları

Tablo 1’de görüldüğü gibi ölçeğin bütününde iç tutarlık katsayısı .93 olarak elde edilmiştir. Ölçeği iki yarı güvenirlilik değeri ise (r_{xx}).90 olarak elde edilmiştir. Bunların yanında, yapılan madde analizi çalışmasında, her bir maddenin ortalamasına göre belirlenmiş %27’lik alt ve üst gruplar arasındaki farka ilişkin bağımsız gruplar için *t*-testi değerlerinin ise $p < .001$ düzeyinde anlamlı görülmüştür (Bkz. Tablo 1). Büyüköztürk’e (2007) göre analiz sonucunda, gruplar arasında, anlamlı farkın elde edilmesi, maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından ne derecede ayırt ettiğini göstermektedir. Bu durum ise ölçme aracının güvenirliliğine işaret etmektedir. Ölçeğin geçerliliği ve güvenirliliğiyle ilgili elde edilen bu bulgular, ölçme aracının psikometrik olarak kabul edilebilir düzeyde değerlere sahip olduğunu göstermektedir.

Genel olarak bu çalışmalar sonucunda 41 maddelik ölçekten 5 madde geçerli ve güvenilirlik bulunmadığı için ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin son hali 36 maddeden oluşmuş olup .93 iç tutarlık katsayısına sahiptir. Ölçek 7’li Likert tarzında olup ölçekteki puanlamalar “Kesinlikle Katılıyorum” ve Kesinlikle Katılmıyorum” aralığında değişmiştir. Ölçekteki 1.,2.,6.,8.,9.,11.,14.,15.,16.,18.,20.,21.,22.,25.,26.,28.,29.,30.,31.,34.,35. ve 36. maddeler olumlu iken 3.,4.,5.,7.,10.,12.,13.,23.,24.,27.,32. ve 33. maddeler olumsuzdur. Geliştirilen ölçeğin hem öğretmen adaylarına da hem de hizmetteki öğretmenlere uygulanacak düzeyde olduğu düşünülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Ülkemizdeki dil becerileri ilgili çalışmalar incelendiğinde branş öğretmenlerinin kendi disiplinlerinde okuma ve yazma becerilerinin öğretimi ve kullanımı ile ilgili çalışmalar çok fazla yer almamaktadır. Sadece Ulusoy ve Dedeoğlu (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada branş öğretmenlerinin kendi sınıflarındaki uygulamaları ve inançları bir anket yolu ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu anket formu Likert biçiminde bir form olmayıp

formda öğretmenlerin kendi sınıflarında okuma etkinliklerine ne kadar zaman ayırdıkları, okuma ve yazma öğretimi ile ilgili kendi öğrenim hayatlarında dersler alıp almadıkları, sınıflarında kullandıkları okuma materyalleri, okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanmış oldukları okuma stratejileri, öğrencilerin ders kitaplarını veya metinleri okurken karşılaştıkları problemler, derslerinde kullanmış oldukları yazma stratejileri, öğrencilerin okuduğunu anlama problemlerini belirleyip belirlemedikleri, çocukların okuma becerilerini değerlendirmede gerekli yeterliliğe sahip olup olmadıkları, öğrencilere okuma sürecinde karşılaştıkları problemlere nasıl yardımcı oldukları, okuma ve yazma becerilerini sınıflarında kullanma konusunda bir sorumluluk hissedip hissetmedikleri ve öğrencileri akıcı okuyabilen ve okuduğunu anlayan bireyler haline getirmek için neler yapılabileceği sorgulanmıştır. Kullanılan anket yoluyla bireysel sorular eşliğinde öğretmenlerin deneyimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak bunun dışında ülkemizde bu alanda yapılan başka bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısı ile böyle bir ölçeğin geliştirme çalışmalarının gerçekleştirilmiş olması ve dilimize kazandırılması bu alandaki boşlukların giderilmesi açısından önem arz etmektedir.

Bu araştırmada branş öğretmenlerinin kendi sınıflarında okuma becerilerinin kullanımına yönelik inançları ile ilgili ölçeğin üniversite öğrencilerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılandırılarak Türkçe diline kazandırma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yük değerleri ve hesaplanan madde toplam test korelasyonları sonucunda ölçme aracının tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen bu tek faktörlü yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test edebilmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA ile kuramsal olarak öne sürülen modelin elde edilen verilerle uyum gösterip göstermediğine ilişkin hipotez test edilmiştir. Elde edilen uyum iyiliği değerleri modelin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Bayram, 2010; Çelik ve Yılmaz, 2013; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Kline, 2011; Meydan ve Şeşen, 2011; Şimşek, 2007).

Ölçme aracının güvenirliğine yönelik olarak yapılan çalışmada iç tutarlık katsayısı .93 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin iki yarıya bölme güvenirlik katsayısı .90 olarak belirlenmiştir. Tezbaşaran (1997) ve Erkuş (2013)'e göre ölçme araçları için öngörülen güvenirlik katsayısı alt sınırı .70'tir. Elde edilen bu değerler ölçme aracının güvenilir bir ölçme aracı olduğu biçiminde değerlendirilmektedir.

Ölçme aracının madde toplam test korelasyonlarının kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu; %27'lik alt ve üst grup puan ortalamaları arasında yapılan analiz sonucunda tüm maddeler arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konulmuştur. Bu bulgu, ölçme aracının tüm maddelerinin gruplar arasındaki ayırt edicilik özelliğine sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007).

Yapılan geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları birlikte değerlendirildiğinde ölçme aracının üniversite örnekleminde kabul edilebilir psikometrik değerlere sahip olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen bu ölçek çalışması ile okuma yazma becerilerinin öğretimine yönelik branş öğretmenlerinin inançları konusunda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara uygulaması ve puanlaması kolay bir ölçme aracı kazandırılmıştır. Ölçme aracı, öğretmenlik alanında yapılacak çalışmalarda kullanılabilir.

Ülkemizde öğretmen yetiştirme programları irdelendiğinde okuma ve yazma öğretimi sorumluluğunun sınıf öğretmenlerine yüklenen bir görev olduğu anlaşılacaktır. Ancak bilimsel literatür, bu becerilerinin

kazandırılmasının ve geliştirilmesinin tüm öğretmenlerin bir yeterliliği olması gerektiğini vurgulamaktadır. Buna ek olarak bilimsel literatürde, branş öğretmenlerinin kendi disiplinlerinin öğretiminde içeriğin gerektirdiği okuma ve yazma becerilerini kendi öğretim ortamlarına entegre etmelerinin öğrencilerin başarısını artırdığı önemle belirtilmiş ve birçok bilimsel çalışmanın sonuçları da desteklemiştir. Dolayısı ile ülkemizde hem öğretmen yetiştirme programlarının bu bağlamda yeniden düzenlenmesi hem de hizmetteki öğretmenlerin bu anlamdaki eksikliklerinin acilen giderilmesi gerekmektedir. Geliştirilen bu ölçeğin bu alandaki çalışmaların artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Geliştirilen ölçeğin farklı araştırmalarda kullanılması ve bu şekilde branş öğretmenlerinin bu sürece yönelik inançlarının belirlenmesi ve yine bu inançların farklı değişkenlerle olan ilişkilerinin açıklanması, daha detaylı ve yapıcı düzenlemelerin hem öğretmen eğitiminde hem de hizmetçi eğitim süreçlerinde yapılabilmesine imkân verecektir.

KAYNAKÇA

- Anders, P. ve Guizzetti, B. (1996). *Literacy Instruction In The Content Areas*. Harcourt Brace & Company.
- Anderson, V. ve Roit, M. (1993). Planning And Implementing Collaborative Strategy Instruction For Delayed Readers In Grades 6–10. *The Elementary School Journal*, 94, 121–137.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş AMOS Uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bryant, D., Ugel, N. ve Thompson, S. (1999). Instructional Strategies For Content-Area Reading Instruction. *Intervention in School and Clinic*, 34, 293–302.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneysel Desenler, Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen Ve Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2013). *Lisrel 9.1 İle Yapısal Eşitlik Modellemesi. Temel Kavramlar-uygulamalar programlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2013). *Bilimsel Araştırma Süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Farrell ve Cirrincione, J. (1984). State certification Requirements In Reading For Content Area Teachers. *Journal of Reading*, 28, 152-157.
- Gillespie, C. ve Rasinski, T. (1989). Content area teachers' Attitudes And Practices Toward Reading In The Content Areas: A review. *Reading Research and Instruction*, 28, 45-67.
- Hall, L. A. (2005). Teachers And Content Area Reading: Attitudes, Beliefs And Change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 403-414.
- Harmon, J. M., Hedrick, W. B. ve Wood, K. D. (2005). Research On Vocabulary Instruction In The Content Areas: Implications For Struggling Readers. *Reading & Writing Quarterly*, 21(3), 261-280.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines For Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.

- Horton, S. V., Boone, R. A. ve Lovitt, T. C. (1990). Teaching Social Studies To Learning Disabled High School Students: Effects Of A Hypertext Study Guide. *British Journal of Educational Technology*, 21, 118–131.
- Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criterion For Fit Indexes In Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- International Reading Association. (2010). *Standards For Reading Professional*. Newark, DE: International Reading Association.
- Ivey, G. (1999). A Multicase Study In Middle School: Complexities Among Young Adolescent Readers. *Reading Research Quarterly*, 34, 172–192.
- Kline, R. B. (2011). *Principles And Practice Of Structural Equation Modeling*. Guilford publications.
- Lederer, J.M. (2000). Reciprocal Teaching Of Social Studies In Inclusive Elementary Classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 91–106.
- Lesley, M.K. (2014). Policy, Pedagogy, And Research: Three issues Affecting Content Area Literacy Courses For Secondary-Level Teacher Candidates. *Literacy Research and Instruction*, 53, 50-71.
- Lloyd, B. A. (1990). Effects Of A Secondary Reading Methods Course On Students' Attitudes Toward Teaching Content Reading. *Reading Horizons*, 30, 288-292.
- Malhotra, N. (2006). Questionnaire Design And Scale Development. In R. Grover & M. Vriens (Eds.), *The Handbook Of Marketing Research: Uses, Misuses, And Future Advances* (pp.176-202). California: Sage Publication Inc.
- Meydan, H. C. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel Ve Özel Alan Yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Montali, J. ve Lewandowski, L. (1996). Bimodal Reading: Benefits of A Talking Computer For Average And Less Skilled Readers. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 271–279.
- Moore, D., Readence, J. E. ve Rickelman, R. J. (1983). An Historical Exploration Of Content Area Reading Instruction. *Reading Research Quarterly*, 18, 419–438.
- Palmer, W. (1978). Toward Realistic Rationale For Teaching Reading In The Secondary School. *Journal of Reading*, 22, 236-239.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. İstanbul: Ekinoks.
- Stieglitz, E. L. (1983). Effects Of A Content Area Reading Course On Teacher Attitudes And Practices: A Four Year Study. *Journal of Reading*, 26, 690-696.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Zhihui, F. (1996). A Review Of Research On Teacher Beliefs And Practices. *Educational Research*, 38, 47-65.

EXTENDED SUMMARY**Introduction**

Teacher education is an important scientific area which is related to scientific research. Particularly, it has been wondered what relations teacher beliefs and teacher practices have and all these interests relevant to teacher beliefs and teacher practices have led to scientific research and projects. Also, this has led to researchers doing studies including teacher beliefs, teacher thoughts, teacher decisions, and teacher planning processes which have crucial effects on student success and motivation instead of observing students' behaviors in relation to student success (Zhihui, 1996). The current study, which aimed to develop a scale based on teacher beliefs, appeared to meet such this need and expectation. Thus, this scale development study focused on exploring content area teachers' belief toward using reading skills and teaching reading skills in their subject matters and how these beliefs occur in their classroom settings.

Considering the literature related to literacy instruction, when reading and writing skills are transferred into learning environments in content areas, students get high level benefits from such circumstances (e.g., Anders & Guizzetti, 1996; Moore, Readence, & Rickelman, 1983). Researcher and teacher educators have documented that literacy skills of middle and high school students provide rich perspectives into understanding content area texts and textbooks and effectively making meaning from these materials (Anderson & Roit, 1993; Bryant, Ugel, & Thompson, 1999; Ivey, 1999). In addition to this, a number of studies have revealed that if content area teachers integrate literacy skills into their subject matters, they can help their students' understanding different materials from different content areas (Horton, Boone, & Lovitt, 1990; Lederer, 2000; Montali & Lewandowski, 1996).

Most of professionals related to education have agreed that literacy instruction in middle and high schools must be in content area teachers' qualifications. However, some problems make negative contributions to integrating this idea into teacher education programs. One of the problems is that content area teachers are not educated according to this idea. As far as teacher education programs in different countries are concerned, content area teachers lack of knowledge and experience on how to teach and use literacy skills in their subject matters (e.g., Palmer, 1978). Another problem is that content area teachers have negative attitudes toward teaching and using literacy skills. It is stated that in order to be effective teacher in teaching literacy skills, teachers are supposed to have positive attitudes toward teaching literacy skills. A number of studies have contended that the major problem in that area is that content area teachers have negative attitudes on literacy instruction (Farrell & Cirrincione, 1984; Gillespie & Rasinski, 1989; Hall, 2005; Stieglitz, 1983). However, there has not been any research on a scale development in relation to content area teachers' beliefs toward using and teaching reading skills in their subject matters given the studies in Turkey. It is expected that this research would make contribution to fill the gap in that area. Thus, the scale to be developed will provide new insights into exploring content area teachers' beliefs toward using and teaching reading skills in their subject matter in their classrooms and meet the needs and requirements, and make the teacher qualifications better.

Method

In the research, for construct validity and reliability analyses, the pre-service teachers studying at social, science, and math teaching departments from Mugla Sitki Kocman were enrolled. The exploratory and confirmatory factor analyses were run with the data gathered from a total of 247 pre-service teachers from Mugla Sitki Kocman University. The convenient sampling technique was used to choose the sample (Creswell, 2005).

Findings (Results)

The scale, which is consisted of 36 items, revealed one-factor model and explained 31% variance at the end of the exploratory factor analysis. Factor loading of the scale ranged from .30 to .76. Item-total correlations were from .30 to .71. Beside this, the internal consistency (Cronbach's Alpha= α) .93. Additionally, confirmatory factor analysis resulted good and high fit indices. And this showed that one-factor model of the scale was acceptable (Bayram, 2010; Celik & Yilmaz, 2013; Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008; Kline, 2011; Meydan & Sesen, 2011; Simsek, 2007). In addition, Spearman-Brown Split-Half reliability of the scale was .90. Tezbasaran (1996) and Erkus (2013) argued that the cut-point reliability coefficient of scales must be .70. Hence, it can be said that the scale was the reliable scale. The item-total correlations of the scale were acceptable. The item analysis of the 27% upper and lower group means calculation yielded statistically significant "t values". This finding showed that all the items in the scale served well to discriminate between the students with higher and lower levels (Buyukozturk, 2007).

Conculusion and Discussion

Given all the reliability and validity analyses regarding the developed scale, the scale had the acceptable psychometric values to implement in Turkish context. This scale would provide new insights into the way researcher can measure content area teachers' beliefs toward using and teaching reading skills in their subject matters. I believe that this measurement tool can be used in teacher education effectively to explore the beliefs of teachers and extend perspectives in content area literacy instruction.