

PAPER DETAILS

TITLE: Sinif, Okul Öncesi ve Özel Egitim Öğretmenlerinin Etkilesimli Okuma Uygulama Öz Yeterliklerinin Incelenmesi

AUTHORS: Ergün Yurtbakan

PAGES: 296-316

ORIGINAL PDF URL: <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/3563107>



Sınıf, Okul Öncesi ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Etkileşimli Okuma Uygulama Öz Yeterliklerinin İncelenmesi

*Ergün YURTBAKAN**

Öz

Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma öz yeterliklerini incelemek amacıyla yapılan çalışmada, tarama modelinden yararlanılmıştır. Uygun durum örnekleme yolu ile ölçek geliştirme aşamasına dâhil edilen 325 öğretmen (sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmeni) Trabzon'da görev yapmakta iken; araştırma aşamasına dâhil edilen 240 öğretmen (sınıf, okul öncesi ve özel eğitim) Yozgat'ta görev yapmaktadır. Öğretmenlerden elde edilen veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretmen Etkileşimli Okuma Öz Yeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik hesaplaması yapılmıştır. Veriler ise bağımsız t testi, tek yönlü Anova, Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinden, öğretmenlik kariyer basamağı olmayan öğretmenlerin ise uzman öğretmenlerden etkileşimli okuma uygulama öz yeterliği okumaya hazırlık alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde iyi oldukları tespit edilmiştir. Bu anlamda öğretmenlerin okuma öncesinde, öğrencilerin bilişsel ve okumaya yönelik duyuşsal becerilerini desteklemek için hazırlık çalışmaları yapmaları önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Etkileşimli okuma, öz yeterlik, sınıf eğitimi, okul öncesi, özel eğitim öğretmeni

Investigation on Self-Efficacy of Primary School, Preschool and Special Education Teachers in Dialogic Reading Practice

Abstract

In the study conducted to examine the self-efficacy of primary school, preschool and special education teachers in dialogic reading, the survey model was used. While 325 teachers (primary school, preschool and special education teachers) working in Trabzon were included in the scale development phase through convenience sampling, 240 teachers (primary school, preschool and special education teachers) working in Yozgat were included in the research phase. The data obtained from the teachers were collected through the "Scale of Teacher Self-Efficacy in Dialogic Reading" developed by the researcher. The validity and reliability of the scale were calculated. The data were analysed with independent t-test, one-way Anova, Kruskal Wallis test. At the result of the study, it was determined that female teachers were statistically significantly better than male teachers, preschool teachers were better than primary school teachers and special education teachers, and teachers with no teaching career stages were statistically significantly better than chartered teachers in terms of their self-efficacy in the reading warm-up sub-dimension of dialogic reading practice. In this sense, it is important for teachers to prepare reading warm-ups before reading to support students' cognitive and affective skills for reading.

Keywords: Dialogic reading, self-efficacy, primary school education, preschool, special education teacher

* Doç. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi, Sağlık Bilimler Fakültesi, Çocuk Gelişim Bölümü, Yozgat, ergun.yurtbakan@yobu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-8811-6320

Giriş

Günümüz dünyasında uzmanlar, okumanın çocuklar için ne kadar önemli olduğu hakkında düzenledikleri konferans ve seminerlerde ya da kitle iletişim araçları veya sosyal medya aracılığı ile aileleri bilgilendirmektedir. Okumanın önemi hakkında bilgi sahibi olan anneler, çocuklarına doğum öncesinden kitap okumaya başlamaktadır. Ailelerin kitap okuma faaliyeti çocuğun doğumundan sonra da devam etmektedir. Anne-baba tarafından sürdürülen okuma faaliyeti sonucunda çocuklar erken yaşlarda kitaplarla tanışmaktadır. Çocuklar, okul öncesi dönemde okuma yazmayı bilmedikleri için görsel okuma yapmakta ya da aileleri tarafından kendilerine kitap okunmaktadır. Çocuğun okula başlamasıyla birlikte okuma faaliyetleri ailelerinin yanında öğretmenleri ile birlikte sürdürülmektedir. Okullarda devam ettirilen okuma faaliyetleri; okul öncesi dönemde okul öncesi öğretmeni, ilkokulda çocuk eğer normal gelişim gösteriyorsa sınıf öğretmeni, zihinsel anlamda gelişim geriliği yaşıyorsa özel eğitim öğretmeni ile birlikte sürdürülmektedir.

Okul öncesi, sınıf ve özel eğitim öğretmenleri, öğrencilerine rakamlar, ritmik sayma, uzamsal ilişkiler gibi matematiksel beceriler ile dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi Türkçe dil becerilerini kazandırmaya çalışmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerinin hem matematik hem de Türkçe becerilerini geliştirirken etkileşimli okuma uygulamasına başvurmaktadır (Rahn, Coogle ve Storie, 2016; Whalon, Delano ve Hanline, 2013; Yurtbakan, 2022). Etkileşimli okuma; Whitehurst ve arkadaşları tarafından 1988 yılında ilk kez ortaya atılmış ve kökenleri sosyokültürel kurama dayanmaktadır (Whitehurst, Epstein, Angell, Payne, Crone ve Fischel, 1994). Sosyokültürel kurama göre öğrenme, öğrenci-metin, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimle gerçekleşmektedir (Vygotsky, 1978). Etkileşimli okumada, rehber rolündeki yetişkin soru sormakta, başta pasif durumda olan çocuklar soruları cevaplayarak aktif duruma gelmektedir. Rehberin sorduğu soruya çocuk doğru cevap verirse rehber tarafından ödüllendirilmekte, eğer çocuk soruya yanlış cevap verirse rehber tarafından yeni sorular aracılığı ile çocuğa doğru cevap buldurulmaya çalışılmaktadır (Whitehurst vd., 1994). Etkileşimli okumada rehberin sorduğu sorular sayesinde çocukların kendilerini ifade etmelerine, söz varlıklarını geliştirmelerine fırsatlar tanınmaktadır ve rehberle çocuk arasında sağlıklı iletişim kurulmaktadır (Hargrave ve Sénéchal, 2000). Sürece aktif katılan çocuklar, kendilerini sözel olarak ifade etme fırsatı bulmakta ve dil becerilerini geliştirmektedir (Blom-Hoffman, O’neil Pirozzi ve Cutting, 2006). Bunun yanında etkileşimli okuma ile rehber; çocuklara şekil, sayı, harf gibi sembollerin kullanımını öğreterek çocukların erken okuryazarlık becerileri geliştirmektedir (Er, 2016; Vally, 2012).

Etkileşimli okuma, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilmek, öğrencileri okuma öncesi, sırası ve sonrasında okuma sürecine aktif katabilmek için iyi bir planlanma yapılarak okumanın eğlenceli hâle getirilmesi gereken bir okuma türüdür (Boit, 2010; Cohrsen, Niklas ve Tayler, 2016; Domack, 2005; Laboo, 2005; Yurtbakan, Erdoğan ve Erdoğan, 2021). Etkileşimli okuma uygulaması planlanırken okuma etkinliklerinin yanında işbirlikçi çalışma ortamları oluşturulması, canlandırmalar yapılması, öğrencilere tasarımlar yaptırılması, şiirler yazdırılması gibi etkinliklerin yaptırılması öğrencilerin okumaya karşı olan motivasyonlarını artırmaktadır (Yurtbakan vd., 2021). Etkileşimli okumada öğretmenin veya rehberin kullanabileceği iki farklı teknik bulunmaktadır. Etkileşimli okumanın birinci tekniği olan PEER tekniğinde; kitap hakkında sorular aracılığıyla bilgi edinilmeye çalışılır (Prompt), çocuğunun cevapları değerlendirilir (Evaluation), cevaplar rehber tarafından değişik şekilde ifade edilerek genişletilir (Expand), öğrenme durumunu test etmek için tekrar yapılır (Recall) (Whitehurst, 1992). Etkileşimli okuma sürecinde kullanılan ikinci teknikte (CROWD) öğrenciye “tamamlama, hatırlama, açık uçlu, 5N 1K ve yaşama ilişkendirme” soruları sorulmaktadır (Zevenbergen ve Whitehurst, 2003). Bu tekniklerde okuma öncesi, sırası ve sonrasında soruların sorulması, öğrencilerin sorulan sorulara verdikleri cevaplarının değerlendirilmesi, yanlış cevaplarında ise öğretmenler tarafından hatırlatmalar yapılması ve verilen cevapların desteklenerek genişletilmesi gerekmektedir (Whitehurst, 1992). Böylelikle öğrencinin okuduğu veya okunan kitabı daha iyi anladığı, kitaptaki karakterle empati kurabildiği, hikâyedeki olayı daha iyi özümlediği görülmektedir (Beschoner ve Hutchison, 2016; Mol, Bus, de Jong ve Smeets, 2008; Neugebauer ve Lia, 2018; Sperling ve Head, 2002). Ayrıca kitap okunmadan önce veya okunması sırasında kitabın içeriği hakkında veya devamında ne olacağı hakkında öğrencilere sorular sorulması, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini destekleyebilir. Hatta kitapta yaşanan bir olayı kendileri yaşamaları halinde nasıl

davranacaklarının sorulması yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmektedir. Bunun yanında öğrencinin kitapta beğenmediği veya beğendiği bölümleri gerekçesiyle birlikte açıklamasına fırsatlar verilmesi de eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini destekleyebilir.

Etkileşimli okumanın öğrencilerin gelişimine destek olabilmesi için öğretmenlerin etkileşimli okuma uygulaması konusunda öz yeterliğe sahip olması gerekmektedir (Urbani, 2011). Öz yeterlik, bireyin herhangi bir alanda etkinlik düzenleme, başarılı olma yeterliliğine sahip olma yönündeki inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1977). Özyeterlik inancını, bireyin yaptığı işlerde başarılı olma durumu, başka bireylerin başarı durumu, bireyin sahip olduğu ruhsal durum ve başka bireylerin nasihatleri, sözleri ve teşvikleri etkilemektedir (Bandura, 1997). Öğretmen öz yeterliği ise öğretmenin öğrencisinin performansını etkileme yeteneğine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Guskey, 1987). Öğretmenlerin sınıflarında karşılaştığı problem durumlarında çözüm üretme ve planladıkları etkinliklerini verimli bir şekilde gerçekleştirmelerini öz yeterlik inançları etkilemektedir (Orman ve Sevgi, 2022). Yani öğrencilerin derse katılımı, öğretimin niteliği, anlamlı öğrenme ve öğrenci başarısı öğretmenin öz yeterlik inancından etkilenmektedir (Yenilmez ve Kakmacı, 2008). Öğretmenin öğrencilerinin erken okuryazarlık, konuşma, dinleme, okuma gibi becerileri etkileşimli okuma yoluyla geliştirebilmesi için etkileşimli okuma uygulaması konusunda kendini yeterli hissetmesi gerekmektedir. Etkileşimli okumada öncelikle öğretmenlerin öğrencilerinin ilgilerine uygun kitapları seçmesi ve devamında kitapla ilgili etkinlikleri iyi planlayabilmeleri (Kim ve Hall, 2002) etkileşimli okuma konusunda yeterli olduklarının göstergesi olabilir. Bunun yanında öğretmenin etkileşimli okuma uygulamasını gerçekleştireceği ortamı öğrenciyi sürece aktif katabilecek şekilde ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurabilecekleri pozisyonda oturabilecekleri (U, L) şekilde düzenlemesi gerekmektedir (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016). Sınıf mevcudunun fazla olduğu durumlarda öğrencilerin kitabı kolayca görebilmeleri için kitap projeksiyon cihazıyla tahtaya yansıtılabilir (Yurtbakan, 2022). Sonrasında öğretmenler tarafından öğrencilere kitapların yazarları ve yayın evleri hakkında bilgi verilebilir. Son olarak öğretmenlerin öğrencilere okuma öncesinde kitabın başlığından ve kapak resminden yola çıkarak kitabın içeriği hakkında sorular sormaları gerekmektedir (Ergül vd., 2016; Flynn, 2011). Etkileşimli okuma esnasında öğrencilerin sürece aktif katılımlarını sağlayabilmek için öğrencileri cesaretlendirmeleri, okumaya teşvik etmeleri, sorulan sorulara öğrencilerin verdikleri doğru cevapları ödüllendirmeleri, yanlış cevapları ise ek sorular sorarak doğru cevaba yönlendirmeleri de gerekmektedir (Morgan ve Meier, 2008; Pillinger ve Wood, 2014). Etkileşimli okuma esnasında öğrencilerin söz varlığını geliştirmek için öğrencilerin anlamını bilmediği kelimeleri öğretmeye yönelik öğretmenlerin çalışmalar yapmaları ve öğrencinin kazandığı kelimelerin kalıcılığını sağlamak için de tekrarlar yapmaları gerekmektedir (Justice ve Pullen, 2003; Whitehurst vd., 1994). Öğrencilerin hem kitabı iyi anlamaları hem de üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek ve yaşamlarıyla kitaplar arasında bağ kurmalarına yardımcı olmalarını sağlayacak “tamamlama, hatırlama, açık uçlu, 5N 1K ve yaşamla bağlantı sorularını” kitabın uygun yerlerinde kullanmaları gerekmektedir (Yurtbakan, 2022). Etkileşimli okuma sürecini keyifli hale getirmek için jest ve mimiklerini etkili kullanmaları hatta uygun yerlerde ses tonlarını değiştirmeleri gerekmektedir (Vukelich, Christie ve Enz, 2014). Bunun yanında öğretmenler, okuma sırasında ve sonrasında atık malzemelerden öğrencilere tasarımlar yaptırabilirler. Okuma sonrasında kitabın konusu ve verdiği ders hakkında bilgi almak için sorular sorabilirler. Kitabın sonunu öğrencilerin kendi düşüncelerine göre yazdırabilirler. Hatta kitabın konusu ile ilgili şiirler de yazdırabilirler. Okuma ve yazma becerisi gelişmemiş olan okul öncesi öğrencilere ve gelişimsel anlamda desteklenmeye ihtiyaç duyan öğrencilere kitabın konusu ve ana fikri hakkında canlandırma, resimler yaptırılabilir.

Etkileşimli okumanın amacına ulaşabilmesinde okul öncesi, sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin süreci iyi planlaması ve yürütmesi gerekmektedir. Etkileşimli okuma sürecini iyi yürüten özel eğitim öğretmenlerinin işitme engelli öğrencilerinin söz varlığının arttığı, hikâye anlatma becerilerinin geliştiği (Trussell ve Easterbrooks, 2013; Urbani, 2011); dil güçlüğü yaşayan çocukların anlama becerilerinin geliştiği görülmektedir (Shoemaker, 2014). Okul öncesi öğretmenlerin öğrencilerinin söz varlığının arttığı, ses bilgisel farkındalıklarının ve diğer erken okuryazarlık becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir (Carson, 2012; Halsey, 2008; Mincic, 2009). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin ise okuma motivasyonunun, okuduğunu anlama ve akıcı okuma

becerilerinin geliştirdiği de görülmektedir (Wood, Pillinger ve Jackson, 2010; Yurtbakan, 2022; Yurtbakan vd., 2021).

Alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta uyguladıkları okuma etkinliklerinin etkileşimli okuma bağlamında incelendiği, sürece katılımlarının ve katılım şekillerinin değerlendirildiği (Ergül vd., 2015; Roselli, 2009; Waterhouse, 2014), etkileşimli okuma uygulamasında kullandıkları soru tiplerinin incelendiği (Towson, Fetting, Fleury ve Abarca, 2017), öğretmenlerin etkileşimli okuma uygulamalarının gözlemlendiği, uygulamalarını geliştirmek için eğitimler verildiği (Godfrey-Hurrell, 2015; Liang, 2010; Rosselli, 2009; Urbani, 2011; Waterhouse, 2014), ailelerin ise evlerinde yaptıkları etkileşimli okuma uygulamalarının incelendiği (Beschoner, 2013; Kikuta, 2015; McSwiggan, 2017; Zevenbergen, Worth, Dretto ve Travers, 2016) çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Bunların yanında özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulamasını amacına uygun gerçekleştirme durumları incelenmiştir (Urbani, 2011). Ancak derslerinde etkileşimli okuma uygulamasını kullanan sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin uygulamayı nasıl yaptıklarının araştırılmadığı tespit edilmiştir. Bu anlamda sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulama öz yeterliklerinin branşlarına göre karşılaştırılmadığı görülmektedir. Oysa etkileşimli okumanın amacına ulaşmasında öğretmenin uygulamayı ne kadar bildiği önem arz etmektedir (Ping, 2014). Bu nedenle de öğretmenlerin etkileşimli okuma uygulama öz yeterliklerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu sayede öğretmenlerin etkileşimli okuma uygulama öz yeterliği geliştirilebilir ve dolaylı olarak da öğrencilerin dil, konuşma, dinleme, okuma, yazma gibi bilişsel becerilerinin yanında sosyal, duyuşsal ve psikolojik becerilerinin gelişmesine destek olunabilir. Bu önemle çalışmada sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulama öz yeterlik durumları incelenecektir. Bu amaç doğrultusunda cevap aranan araştırma soruları şu şekildedir:

1. Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma öz yeterliğinde öğretmenlerin cinsiyetleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?
2. Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma öz yeterliğinde öğretmenlerin branşları istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?
3. Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma öz yeterliğinde öğretmenlerin kariyer basamakları anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?
4. Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma öz yeterliğinde öğretmenlerin eğitim durumları anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?
5. Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma öz yeterliğinde öğretmenlerin mesleki deneyimleri anlamlı farklılık yaratmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulama öz yeterliklerini incelemek amacıyla yapılan çalışmada ilişkisel tarama desenine başvurulmuştur. Korelasyonel olarak da isimlendirilen ilişkisel tarama modelinde en az iki ve daha fazla değişken arasındaki ilişkileri tespit etmek ve sebep-sonuç hakkında ipucu elde etmeye çalışılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018). Bu çalışmada da öğretmenlerin etkileşimli okuma uygulama öz yeterlikleri; cinsiyet, branş, öğretmenlik kariyer basamağı, eğitim durumu ve mesleki deneyim değişkenlerine göre incelenmiştir.

Örneklem

Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma öz yeterliklerini belirlemek için yapılan çalışmaya amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan uygun durum örnekleme yoluyla Trabzon ilinde görev yapmakta olan öğretmenler dahil edilmiştir. Uygun durum örnekleme, örneklem grubuna kolay ulaşılan durumlarda araştırmaya hız kazandırmak için kullanılmaktadır (Ekiz, 2009). Araştırmacının daha önce görev yaptığı il olan Trabzon ilindeki sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerine ulaşılması daha kolay olmasından dolayı uygun durum örneklemesine başvurulmuş ve öğretmenlerden ölçek geliştirmek için veri toplanmıştır. Daha sonra öğretmenlerin etkileşimli okuma öz yeterliklerini incelemek için Yozgat'ta görev yapan öğretmenlerden veri toplanmıştır. Ölçek geliştirmek için çalışmaya uygun durum örnekleme yolu ile Trabzon ilinde görev yapmakta olan

toplam 325 öğretmen dahil edilmiştir. Ölçek geliştirmek için veri toplanan öğretmenlerin %27,1'i erkek, %72,9'u kadındır. Öğretmenlerin %56,9'u sınıf, %23,1'i okul öncesi ve %20,0'si özel eğitim öğretmenidir. Öğretmenlerin %83,4'ü lisans mezunu iken %16,6'sı yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin %33,3'ü 1-10 yıllık, %50,2'si 11-20 yıllık, %16,5'i de 21 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Ölçek geliştirildikten sonra sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma öz yeterliklerini incelemek amacıyla 240 öğretmenden veri toplanmıştır. Öğretmenlere ait bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Demografik bilgiler	Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Kadın	155	64,6
	Erkek	85	35,4
Branş	Sınıf	125	52,1
	Okul öncesi	65	27,1
	Özel eğitim	50	20,8
Eğitim durumu	Lisans	203	84,6
	Y. Lisans	37	15,4
Kariyer basamağı	Kariyeri olmayan öğretmen	101	42,1
	Uzman öğretmen	114	47,5
	Baş öğretmen	25	10,4
Mesleki deneyim	0-5 yıl	59	24,6
	6-10 yıl	40	16,7
	11-15 yıl	47	19,6
	16-20 yıl	38	15,8
	21 yıl ve üzeri	56	23,3

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin yarısından fazlasının sınıf öğretmeni, diğer yarısına yakını ise okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinden oluştuğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası kadındır. Öğretmenlerin dörtte üçünden fazlası lisans mezunudur. Öğretmenlerin yarısına yakınının da uzman öğretmen olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri incelendiğinde; dörtte birine yakınının 0-5 yıllık öğretmen olduğu dörtte üçünden fazlasının ise 6 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

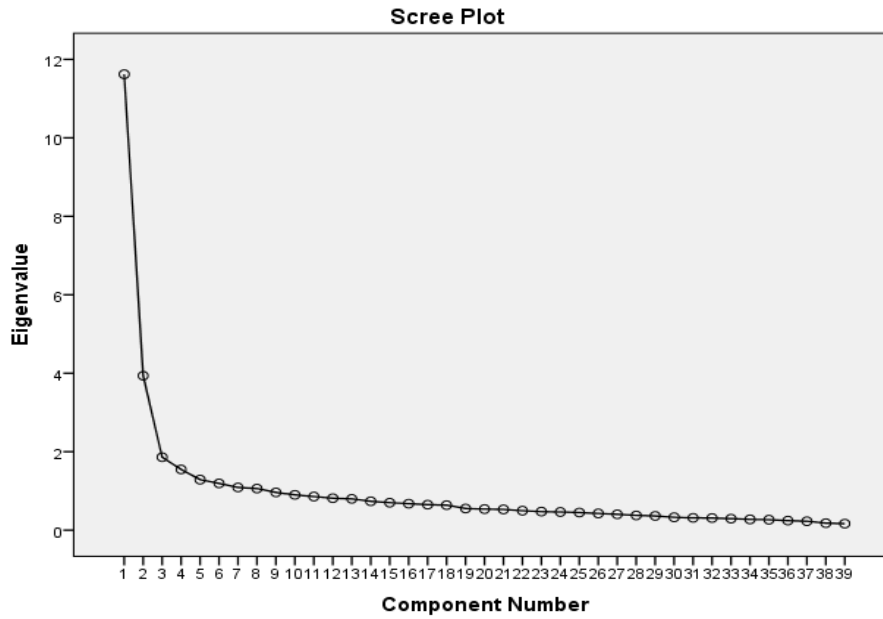
Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Etkileşimli Okuma Uygulama Öz Yeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçek maddeleri oluşturulurken etkileşimli okuma uygulaması ile ilgili alan yazındaki derleme ve araştırma makaleleri ve kitaplar incelenmiş ve madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ispatlamak için açımlayıcı faktör analizi, madde-toplam korelasyon hesaplaması, %27'lik alt ve üst grup puanları arasındaki ilişki için bağımsız t testi, düzeltilmiş madde toplam korelasyon hesaplaması ve Cronbach Alpha (α) testi yapılmıştır ve sonuçlar tablolar halinde gösterilmiştir.

Ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ispatlamak için açımlayıcı faktör analizi, madde-toplam korelasyon hesaplaması, %27'lik alt ve üst grup puanları arasındaki ilişki için bağımsız t testi, düzeltilmiş madde toplam korelasyon hesaplaması ve Cronbach Alpha (α) testi yapılmıştır ve sonuçlar tablolar halinde gösterilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen veriler ve açıklanan varyans miktarı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Açıklanan Toplam Varyans

Bileşen	Başlangıç Öz Değerleri			Toplam Faktör Yükleri			F. Yüklerinin Döndürülmüş Topamları		
	Top.	Vary%	Küm%	Top.	Vary%	Küm%	Top.	Vary%	Küm%
1	11,621	29,798	29,798	11,621	29,798	29,798	8,169	20,946	20,946
2	3,936	10,092	39,890	3,936	10,092	39,890	6,453	16,547	37,493
3	1,860	4,770	44,660	1,860	4,770	44,660	2,795	7,167	44,660
4	1,548	3,970	48,630						
5	1,288	3,302	51,932						
6	1,192	3,056	54,988						
7	1,088	2,790	57,778						
8	1,061	2,721	60,499						
9	,962	2,467	62,966						
10	,900	2,308	65,274						
11	,857	2,198	67,473						
12	,815	2,090	69,562						
13	,798	2,046	71,608						
14	,736	1,888	73,496						
15	,701	1,796	75,293						
16	,675	1,731	77,023						
17	,649	1,665	78,688						
18	,637	1,635	80,323						
19	,551	1,414	81,736						
20	,537	1,378	83,115						
21	,529	1,357	84,472						
22	,496	1,272	85,744						
23	,472	1,211	86,955						
24	,463	1,187	88,142						
25	,450	1,154	89,296						
26	,426	1,093	90,390						
27	,404	1,036	91,425						
28	,377	,966	92,391						
29	,364	,932	93,323						
30	,329	,843	94,166						
31	,313	,803	94,969						
32	,309	,791	95,760						
33	,294	,754	96,514						
34	,275	,705	97,219						
35	,267	,685	97,904						
36	,243	,624	98,527						
37	,229	,587	99,114						
38	,179	,459	99,573						
39	,166	,427	100,000						



Şekil 1. Yamaç Grafiği

Analizler sonucunda ölçekte 39 maddenin kaldığı Yamaç Eğim Grafiğinde (ScreePlot) gösterilmiştir. Yamaç Eğim Grafiği'ne göre ölçeğin 3 faktörden oluştuğu görülmektedir. Ölçeğin boyutlarına isim verilirken hem faktör içinde hem de diğer faktörlerle tutarlı olmasına dikkat edilmiştir. Etkileşimli okumanın öncesinde hazırlık gerektirmesi, yetişkinin rehber rolünde olması ve öğrencilerin sürece aktif katılmaya teşvik edici niteliklerinin olması nedeniyle; faktörler “okumaya hazırlık”, “okumaya teşvik” ve “okumada rehberlik” olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörlerden birincisi toplam varyansın 20,946’sını, ikincisi 16,547’sini, üçüncüsü de 7,167’sini; üç faktörün de ölçeğin toplam varyansının %44,660’ını oluşturmaktadır.

Tablo 3.

Faktör Analizi Sonrasında Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

	Maddeler	Component		
		1	2	3
28	Öğrencileri, okunacak kitabı ya da metni dinlemeye meraklı hale getirmekte zorlanırım.	,787		
27	Öğrencileri, okunacak kitabı ya da metni dinlemeye istekli hale getirmekte zorlanırım.	,721		
31	Okuma sürecini eğlenceli hale getirmekte zorlanırım.	,720		
41	Öğrenciyi okuma boyunca yapılacak olan etkinliklere aktif katılmaya teşvik etmekte zorlanırım.	,714		
18	Okuma esnasında kitaptaki ya da metindeki olay hakkında öğrencilerin yorum yapmalarını sağlamakta zorlanırım.	,702		
19	Okuma esnasında öğrencilerin iş birliği yapabileceği etkinlikler hazırlamakta zorlanırım.	,683		
12	Öğrencileri, okuma sürecindeki etkinliklere katılmaya cesaretlendirmekte zorlanırım.	,671		
48	Öğrenci seviyesine uygun kitap ya da metin seçmekte zorlanırım.	,664		
49	Öğrencinin ilgi ve isteğine uygun kitap ya da metin seçmekte zorlanırım.	,656		

32	Kitabın ya da metnin okunması esnasında jest ve mimiklerimi etkili kullanmakta zorlanırım.	,653
40	Okuma boyunca rolümü (dinleyici, okuyucu, soru soran, ...) değiştirmekte zorlanırım.	,653
23	Okuma sürecinde öğrencilerin kitaptaki olaylarla yaşamları arasında bağ kurmalarını sağlamakta zorlanırım.	,653
16	Okuma esnasında öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini harekete geçirecek sorular sormakta zorlanırım.	,643
34	Okumayı sohbet havasında gerçekleştirmekte zorlanırım.	,636
39	Öğrencinin soruya verdiği doğru cevabı hemen ödüllendirmekte zorlanırım.	,635
30	Öğrencilerin sürece aktif katılımlarını sağlayacak etkinlikler (atık malzemelerden tasarım, canlandırma, resim yapma, şiir yazma, ...) düzenlemekte zorlanırım.	,601
7	Etkileşimli okuma esnasında etkin bir dinleyici olmakta zorlanırım.	,507
	Öğrencilerin kitap ya da metindeki bilgiler ile gerçek yaşam arasında bağlantı kurmasını sağlayacak sorular sorarım.	,685
47	Kitap ya da metindeki bilgiler hakkında öğrencilere 5N 1K soruları sorarım.	,665
46	Öğrencilerin kitaptaki karakterlerle empati kurmalarını sağlarım.	,646
45	Kitap ya da metindeki bilgiler hakkında öğrencilere hatırlama soruları sorarım.	,639
26	Okuma boyunca öğrencilerin rollerini (dinleyici, okuyucu, soru soran, cevaplayan) değiştirmelerini rahatlıkla sağlarım.	,632
44	Kitap ya da metindeki bilgiler hakkında öğrencilere tamamlama soruları sorarım.	,626
24	Öğrencilerin kitaptaki olayları derinlemesine düşünebilmeleri için öğrencilere yeterli süre tanırım.	,620
25	Öğrencilerin yeri geldiğinde iyi bir dinleyici yeri geldiğinde iyi bir konuşmacı olmalarına fırsat tanırım.	,601
13	Okuma boyunca öğrencilere dönütler veririm.	,597
38	Soruya verilen yanlış cevap karşısında soruyu genişleterek sorarım.	,596
21	Okuma esnasında öğrencilerin kitaptaki bilgilerle yaşam arasında bağ kurmalarını sağlarım.	,578
14	Okuma boyunca öğrencilere kitaptaki ya da metindeki görselleri yorumlatırım.	,567
37	Okuma amacına uygun olarak kitabı ya da metni tekrarlı okurum/okuturum.	,558
43	Öğrencinin öğrendiği yeni bilgilerin kalıcılığını değerlendiririm.	,552
42	Öğrencinin verdiği cevaplara eklemeler yaparak yeni bilgiler öğrenmesini sağlarım.	,550
10	Okuma esnasında bilinmeyen kelimeleri açıklarım.	,363
8	Okuma esnasında rahatlıkla öğrenciye metin ile ilgili sorular sorarım.	,309
4	Kitabı ya da metni okumadan/okutmadan önce kendim okurum.	,766
5	Okuma öncesinde okunacak kitap ya da metin hakkında gerekli planlamayı yaparım.	,742

3	Okuma öncesinde kitabın/metnin başlığından veya kapak görselinden yola çıkarak kitabın içeriğini tahmin edici sorular sorarım.	,661
1	Okuma öncesinde kitabın/metnin yazarı hakkında bilgi veririm.	,450
29	Sınıfı, okuma boyunca öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurabilecekleri (U, L,...) şekilde düzenlerim.	,429

Faktör yükleri 0.30'dan büyük olan maddeler ve binişik madde olmasına rağmen yüksek değer aldığı faktördeki değeri ile diğer faktördeki değeri arasında 0,10'dan büyük olan maddeler Tablo 3'te gösterilmiştir. Maddelerin hangi faktörde yer aldığı ise Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Faktör Analizi Sonrasında Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Faktörler	Madde sayısı	Maddeler
Okumada rehberlik	17 madde	6, 7, 9, 10, 14, 15, 17, 18, 19, 27, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37
Okumaya teşvik	17 madde	5, 8, 11, 12, 13, 16, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 38, 39
Okumaya hazırlık	5 madde	1, 2, 3, 4, 22

Ölçek toplam üç faktörden ve 39 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin "okumada rehberlik" faktöründe 17 madde (6, 7, 9, 10, 14, 15, 17, 18, 19, 27, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37), "okumaya teşvik" faktöründe 17 madde (5, 8, 11, 12, 13, 16, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 38, 39) ve "okumaya hazırlık boyutunda" 5 madde (1, 2, 3, 4, 22) bulunmaktadır. Ölçeğin "okumaya teşvik" boyutundaki maddelerinin hepsi (5, 8, 11, 12, 13, 16, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 38, 39) ters maddedir.

Tablo 5.

Öğretmen Etkileşimli Okuma Uygulama Öz yeterlik Ölçeği Maddelerinin Madde-Toplam Korelasyonları ve %27'lik Alt ve Üst Grup Puanları Arasındaki İlişkisiz T Testi Sonuçları

Faktörler	Madde No	Alt %27 Grup n= 180		Üst %27 Grup n= 180		t	p	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss			
Okumaya teşvik	M7	2,44	,69	5,00	,00	34,656	000**	,42
	M12	2,35	1,07	5,00	,00	23,158	000**	,52
	M16	2,80	,98	5,00	,00	21,007	000**	,55
	M18	3,51	,76	5,00	,00	18,423	000**	,61
	M19	3,44	,74	5,00	,00	19,720	000**	,62
	M23	2,93	,87	5,00	,00	22,344	000**	,58
	M27	3,78	,51	5,00	,00	22,233	000**	,65
	M28	3,68	,62	5,00	,00	20,050	000**	,70
	M30	3,41	,65	5,00	,00	22,801	000**	,47
	M31	3,57	,78	5,00	,00	17,114	000**	,59
	M32	3,06	,70	5,00	,00	26,015	000**	,53
	M34	2,64	,82	5,00	,00	27,071	000**	,63
	M39	2,31	,81	5,00	,00	31,291	000**	,56
	M40	2,84	,98	5,00	,00	20,641	000**	,58
	M41	3,13	1,10	5,00	,00	15,963	000**	,64
	M48	2,99	,96	5,00	,00	19,556	000**	,59
	M49	3,18	,81	5,00	,00	21,055	000**	,59

Okumada rehberlik	M8	3,07	1,01	5,00	,00	17,858	000**	,30
	M10	3,58	,87	5,00	,00	15,364	000**	,31
	M13	3,44	,77	5,00	,00	18,942	000**	,37
	M14	3,38	,70	5,00	,00	21,778	000**	,40
	M21	3,05	,84	5,00	,00	21,751	000**	,52
	M22	2,57	,97	5,00	,00	23,557	000**	,54
	M24	2,81	,97	5,00	,00	21,229	000**	,53
	M25	2,63	,72	5,00	,00	31,108	000**	,50
	M26	2,80	,73	5,00	,00	28,343	000**	,49
	M37	2,84	,90	5,00	,00	22,617	000**	,30
	M38	2,11	,78	5,00	,00	34,735	000**	,51
	M42	3,61	,98	5,00	,00	13,228	000**	,56
	M43	3,10	,92	5,00	,00	19,292	000**	,59
	M44	3,43	,83	5,00	,00	17,775	000**	,30
	M45	1,73	,80	5,00	,00	38,454	000**	,54
	M46	3,08	,79	5,00	,00	22,774	000**	,44
	M47	3,61	,58	5,00	,00	22,579	000**	,56
Okumaya hazırlık	M1	1,30	,46	4,85	,36	57,40	.000**	,23
	M3	3,13	,91	5,00	,00	19,385	000**	,43
	M4	2,91	,91	5,00	,00	21,671	000**	,39
	M5	3,15	,86	5,00	,00	20,090	000**	,53
	M29	2,70	1,06	5,00	,00	34,735	000**	,24

**p<0,01

Tablo 5'te üst ve alt grupların (%27) puanları arasında farkın anlamlılığını ortaya koymak için bağımsız t-testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre puanların 13,228 ile 38,454 arasında değiştiği ve her bir maddenin anlamlı olduğu görülmektedir ($p<.05$). Ölçeğin madde toplam korelasyon puanlarının ise 0,23-0,65 arasında değiştiği görülmektedir. Bu anlamda ölçek maddelerinde herhangi bir sorun olmadığı görülmektedir.

Verilerin yeterlilik düzeyini belirlemek, çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ispatlamak için Bartlett's ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmaktadır (Otrar, Gülten ve Özkan, 2012; Tavşancıl, 2002). Faktör analizinin uygun olması için KMO değerinin ,60'dan büyük, Bartlett testi sonucunun anlamlı olması ($p<.05$) gerekmektedir (Field, 2009; Şencan, 2005; Tavşancıl, 2005). Çalışmada da KMO değeri ,912; Bartlett testi değeri ise $\chi^2=6053.746$; $sd=741$ ($p=.000$) bulunmuştur. Bu anlamda verilerin normal dağılımdan geldiği ve yorumlanabileceği görülmüştür. Ayrıca faktör değerlerinin işleme alınabilmesi için yapılan Varimax rotasyonunun ,30'dan büyük olması ve birden çok faktörde yer alan değer, yüksek değer gösterdiği faktörde en az diğerlerinden ,10 fazla olması gerekmektedir (Akdağ, 2011; Comrey ve Lee, 1992 akt. Dede ve Yaman, 2008; Field, 2002). Dik döndürme yöntemlerinin daha basit yorumlanabilir sonuçlar üretmesi tercih edilmesi için yeterli bir gerekçedir ve döndürme yalnızca maddelerin faktörlerle ilişkisini yorumlamak için yapıldığı durumlarda kabul edilebilir (Kim ve Mueller, 1978). Ayrıca faktör yorumunu basitleştirmek için yüksek yükleri daha yüksek ve düşük yükleri daha düşük yaparak her bir faktör yükünün varyansını maksimize etmektedir (Akhtar-Danesh, 2017). Maddelerin faktörlerle ilişkisini yorumlamak amacıyla ve yüksek yükleri yükseltmek, düşük yükleri düşük yapmak için dik döndürme yöntemlerinden olan varimax kullanılmıştır. Ölçekte de ,30 alt değer olarak belirlenmiş ve bu değer üstünde bulunan 3 faktörlü yapıda bulunan 40 maddenin binişik olmadığı görülmüştür. Ancak güvenilir bir ölçek olma durumunu test etmek için yapılan düzeltilmiş madde korelasyonunda ,20'den küçük olan maddelerin çıkarılması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2005). Bu nedenle açılımlayıcı faktör analizinde madde yükü ,30'dan büyük ve binişik olmayan "Okuma öncesinde kitabın yayın evi hakkında bilgi veririm." Maddesinin düzeltilmiş madde korelasyon puanının ,12 çıkmasından dolayı madde çıkartılması sonucu ölçek 39 maddeden oluşmuştur.

Ölçeklerin geçerliliği için yapılan birinci düzey DFA sonucunda 39 madde ve 3 alt faktörden oluşan yapının ki-kare uyum değerinin ($X^2=1036,532$, $sd=656$, $p=.00$) anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Kline (2005) X^2/sd değerinin 2,5'ten düşük olan yapılarda uyumun mükemmel olduğunu belirtmektedir. Model uyumuna ilişkin bulunan $X^2/sd=1,580$ sonucu, modelin uyumlu olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte RMSEA değerinin .10'un altında, AGFI, GFI, NFI, CFI, IFI ve NNFI değerlerinin ise .90'ın üzerinde olması ölçme modeline ilişkin değerlerin uyum ölçütlerinin kabul edilebilir olduğunun göstergesidir (Brown, 2006). Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan RMSEA: .42; RMR: .047; NFI: .91; CFI: .93; IFI: .93; GFI: .92; AGFI: .91 değerlerinin uyum ölçütlerinin kabul edilebilirliğini ortaya koymaktadır.

Ölçeğin Cronbach Alpha (α) değerinin 0,90-1,00 arasında olması ölçeğin yüksek derecede; 0,60-0,90 arasında olması da oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Can, 2017). Çalışmanın ölçek geliştirme bölümünde okumaya hazırlık alt boyutunda 0,66; okumada rehberlik 0,82; okumaya teşvik boyutunda 0,84; ölçeğin toplamında ise 0,93 bulunmuştur. Öğretmenlerin etkileşimli okuma öz yeterlik durumlarını incelemek amacıyla toplanan verilerde ise; okumaya hazırlık alt boyutunda .62, okumada rehberlik alt boyutunda .93, okumaya teşvik boyutunda .88, ölçeğin toplamında .92 olduğu tespit edilmiştir.

İşlem/Verilerin Toplanması

Çalışmadaki veriler 2022-23 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde toplanmıştır. Çalışmaya öncelikle etik kurul onayı alınarak başlanmıştır. Sonra araştırmacı tarafından "Öğretmen etkileşimli okuma uygulama öz yeterlik ölçeği" geliştirmek için Trabzon ilinde görev yapmakta olan sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinden veri toplanmıştır. Geçerli ve güvenilir ölçeğin elde edilmesinden sonra araştırmacı tarafından sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulama öz yeterliklerini belirlemek için gerekli olan veriler toplanmıştır. En sonunda elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulama öz yeterliklerini incelemek amacıyla yapılan çalışmada, öncelikle puanların normalliğine bakılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2017) puanların normal dağılım göstermesi için Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması gerektiğini ifade etmektedir. Cinsiyet, branş, kariyer basamağı, eğitim durumu ve mesleki deneyime göre puanların normal dağıldığı tespit edilmiştir (Bknz. Tablo 6). Can (2017) gruplardaki örneklem sayısının 30'dan fazla olduğu ve puanların normal dağılım gösterdiği durumlarda iki değişkenli gruplarda bağımsız t testi, ikiden fazla değişkenli gruplarda tek yönlü Anova testi yapılması gerektiğini belirtmektedir. Hatta puanların normal dağılımının kontrolünden sonra puanların homojen olma durumunun da kontrol edilmesi ($p>.05$), eğer puanlar homojen değilse bağımsız t testinde varyansların eşit sayılmadığı satırına bakılması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca tek yönlü Anovada anlamlı farklılık çıktığı durumlarda anlamlılığın kimin lehine olduğunu belirlemek için varyanslar eşitse Tukey, varyanslar eşit değilse Tamhane's T2'nin tercih edilebileceğini belirtmektedir. Öğretmenlerin cinsiyet ve eğitim durumlarına göre etkileşimli okuma uygulama öz yeterliklerinin istatistiksel olarak farklılaşma durumuna bağımsız t testi; branş ve mesleki deneyimlerine göre farklılaşma durumu tek yönlü Anova testi ile belirlenirken kariyer basamağında örneklem gruplarından olan baş öğretmenlik kariyerindeki öğretmen sayısı 30'un altında ($f=25$) olduğu için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis analizi ile belirlenmiştir. Kruskal Wallis testi sonucunun anlamlı çıktığı durumda anlamlılığın kimin lehine olduğu Mann Whitney U testi ile belirlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada kullanılan veri toplama aracını geliştirmek için literatür taranarak madde havuzu oluşturulmuş. Madde havuzu sınıf eğitimi alanında çalışmakta olan uzmanlık alanı ilk okuma ve yazma olan akademisyene sunulmuştur. Uzman görüşünden sonra çalışmaya dahil edilmeyen sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerine pilot olarak uygulanmıştır. Anlaşılır olduğu görülen ölçek ile

sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinden veriler toplanarak geçerliği için açımlayıcı faktör analizi, güvenirliği için Cronbach Alpha değeri hesaplaması yapılmıştır. Ölçek geliştirildikten sonra ölçek geliştirme çalışmasına katılmamış olan farklı bir şehirde görev yapmakta olan sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinden veriler toplanmıştır ve tekrar güvenirlik hesaplaması yapılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Yozgat Bozok üniversitesi Etik Komisyonu

Karar tarihi= 25.01.2023

Belge sayı numarası= 01/08

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulama öz yeterliklerini belirlemek için yapılan betimsel analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulama öz yeterliklerinin cinsiyet, eğitim durumu, branş, akademik kariyer, mesleki deneyim gibi demografik özelliklerine göre değişme durumunu incelemek için yapılan analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Etkileşimli Okuma Uygulama Öz Yeterlik Betimsel Analiz Sonuçları

Durum	Değişken	N	X	S.s.	Min.	Max.	Çar.	Bas.
Cinsiyet	Kadın	155	4,23	4,71	3,00	5,00	-,652	-,324
	Erkek	85	4,10	4,99	2,85	5,00	-,190	-,394
Branş	Sınıf	125	4,18	,47	3,00	4,95	-,423	-,573
	Okul öncesi	65	4,26	,47	3,05	5,00	-,571	-,448
	Özel eğitim	50	4,08	,53	2,85	4,97	-,426	-,296
Kariyer Basamağı	Kariyeri olmayan	101	4,17	,52	2,82	5,00	-,427	-,636
	Uzman	114	4,16	,46	2,92	5,00	-,475	-,456
	Baş	25	4,30	,41	3,18	4,97	-,704	1,359
Eğitim Durumu	Lisans	203	4,19	,46	2,85	5,00	-,550	-,286
	Y. Lisans	37	4,11	,58	2,92	5,00	-,141	-1,01
Mesleki Deneyim	0-5 yıl	59	4,15	,53	2,85	5,00	-,454	-,430
	6-10 yıl	40	4,20	,53	3,00	4,95	-,384	-,961
	11-15 yıl	47	4,15	,46	2,92	5,00	-,478	,123
	16-20 yıl	38	4,06	,49	3,15	4,82	-,326	-1,06
	21 yıl ve üzeri	56	4,31	,40	3,18	4,97	-,620	,224

Tablo 6 incelendiğinde cinsiyeti kadın, branşı okul öncesi, kariyeri olmayan, mezuniyet durumu lisans, mesleki deneyimi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin standart sapma puanlarının cinsiyet değişkeninde yüksek olduğu, diğer değişkenlerde ,40 ile ,58 arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmenlerin minimum ve maksimum puanlarının 2,82 ile 5,00 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca değişkenlere göre puanların normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Cinsiyet değişkeninin sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma öz yeterliğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratma durumu bağımsız t testi ile tespit edilmiş ve test sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız T Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğrenciler	N	$\bar{X}$	Ss	Levene testi		t	p
					F	p		
Okumaya hazırlık	Kadın	155	4,03	,65	,930	,34	3,032	,00*
	Erkek	85	3,75	,71				
Okumaya teşvik	Kadın	155	4,27	,69	,056	,81	1,849	,07
	Erkek	85	4,09	,71				
Okumada rehberlik	Kadın	155	4,24	,51	,148	,70	,437	,66
	Erkek	85	4,21	,54				
Toplam	Kadın	155	4,23	,47	,554	,46	1,921	,06
	Erkek	85	4,10	,50				

*p<.05

Tablo 7’de sınıf okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin cinsiyetlerinin etkileşimli okuma uygulama öz yeterliğinin okumaya hazırlık boyutunda anlamlı farklılık yarattığı (p<.05), oluşan farklılığın ise kadın öğretmenler lehine olduğu görülmektedir ($X_{kadın}=4,03$; $X_{erkek}=3,75$).

Sınıf okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin branşlarının etkileşimli okuma öz yeterliğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratma durumu tek yönlü Anova testi ile tespit edilmiş ve test sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Okumaya hazırlık	Gruplar Arası	7,378	2	3,689	8,372	,00	B>A B>C
	Gruplar İçi	104,429	237	,441			
	Toplam	111,807	239				
Okumaya Teşvik	Gruplar Arası	,886	2	,443	,896	,41	
	Gruplar İçi	117,101	237	,494			
	Toplam	117,986	239				
Okumada rehberlik	Gruplar Arası	1,596	2	,798	2,993	,05	
	Gruplar İçi	63,180	237	,267			
	Toplam	64,775	239				
Toplam	Gruplar Arası	,922	2	,461	1,986	,14	
	Gruplar İçi	55,024	237	,232			
	Toplam	55,946	239				

*p<.05 A: sınıf öğretmeni B: okul öncesi öğretmeni C: özel eğitim öğretmeni

Tablo 8’e göre sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulama öz yeterlikleri branşlarına göre kıyaslandığında; okumaya hazırlık alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu (p<.05), anlamlı farklılığın da yapılan Tukey testi sonucunda göre sınıf ve özel eğitim öğretmenlerine göre okul öncesi öğretmenler lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlik kariyer basamağı değişkeninin sınıf okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma öz yeterliğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratma durumu Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiş ve test sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları

Boyutlar	Değişkenler	n	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlılık (Mann Whitney U)
Okumaya hazırlık	Kariyeri olmayan	101	133,96	2	8,588	,01	A>B
	Uzman	114	106,86				
	Baş	25	128,36				
Okumaya teşvik	Kariyeri olmayan	101	120,78	2	1,646	,44	
	Uzman	114	116,77				
	Baş	25	136,40				
Okumada rehberlik	Kariyeri olmayan	101	115,37	2	1,134	,57	
	Uzman	114	123,07				
	Baş	25	129,54				
Toplam	Kariyeri olmayan	101	120,16	2	1,575	,46	
	Uzman	114	117,29				
	Baş	25	136,50				

*p<.05 A: kariyeri olmayan B: uzman öğretmen C: baş öğretmen

Tablo 9 incelendiğinde sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulama öz yeterliklerinin okumaya hazırlık boyutunda öğretmenlik kariyer basamaklarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı (p<.05), farklılığın ise uzman öğretmenlere göre kariyeri olmayan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

Eğitim durumu değişkeninin sınıf okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma öz yeterliğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratma durumu bağımsız t testi ile tespit edilmiş ve test sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız T Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğrenciler	N	$\bar{X}$	Ss	Levene testi		t	p
					F	p		
Okumaya hazırlık	Lisans	203	3,92	,69	,160	,69	-,274	,78
	Y. lisans	37	3,96	,68				
Okumaya teşvik	Lisans	203	4,21	,71	,479	,49	,197	,84
	Y. lisans	37	4,18	,68				
Okumada rehberlik	Lisans	203	4,26	,49	4,584	,03	1,503	,14
	Y. lisans	37	4,09	,67				
Toplam	Lisans	203	4,19	,46	6,872	,01	,807	,42
	Y. lisans	37	4,11	,58				

*p<.05

Tablo 10'a göre sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin eğitim durumlarının etkileşimli okuma uygulama öz yeterliğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır (p>.05).

Mesleki deneyim değişkeninin sınıf okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma öz yeterliğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratma durumu tek yönlü Anova analizi ile tespit edilmiş ve test sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11.

Mesleki Deneyime Göre Tek Yönlü Anova Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kar. Top.	Sd.	Kar. Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Okumaya hazırlık	Gruplar Arası	5,750	4	1,438	3,185	,01	-
	Gruplar İçi	106,057	235	,451			
	Toplam	111,807	239				
Okumaya Teşvik	Gruplar Arası	1,626	4	,406	,821	,51	
	Gruplar İçi	116,360	235	,495			
	Toplam	117,986	239				
Okumada rehberlik	Gruplar Arası	1,899	4	,475	1,775	,14	
	Gruplar İçi	62,876	235	,268			
	Toplam	64,775	239				
Toplam	Gruplar Arası	1,529	4	,382	1,651	,16	
	Gruplar İçi	54,417	235	,232			
	Toplam	55,946	239				

*p<.05

Tablo 11 incelendiğinde sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulama öz yeterlikleri mesleki deneyimlerine göre farklılaştırılmış, okumaya hazırlık alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Anlamlılığın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için yapılacak olan test öncesi varyansların homojenliği test edilmiş ve varyansların homojen olmadığı ($p<.05$) dolayısıyla Tamhane's 2 testi yapılmış Tukey testinde 0-5 yıl ile 16-20 yıl arasında anlamlı çıkan farklılık Tamhane's 2 testinde anlamlı çıkmamıştır ($p=,061$).

Tartışma ve Sonuç

Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma öz yeterliklerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmanın sonucunda; öğretmenlerin etkileşimli okuma uygulama öz yeterliğinin okumaya hazırlık alt boyutunda cinsiyeti kadın olan öğretmenlerin erkek öğretmenlerden, akademik kariyeri olmayan öğretmenlerin ise uzman öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin branşının da etkileşimli okuma uygulama öz yeterliğinin okumaya hazırlık alt boyutunda anlamlı farklılık oluşturduğu, bu farklılığın sınıf ve özel eğitim öğretilerine göre okul öncesi öğretmenlerinin lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak etkileşimli okuma uygulama öz yeterliğinde ve okumaya teşvik ile okumada rehberlik alt boyutlarında cinsiyetin, branşın, eğitim durumunun, kariyer basamağının ve mesleki deneyimin istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir.

Çalışmada öğretmenlerin etkileşimli okuma uygulama öz yeterliğinin okumaya hazırlık alt boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha iyi oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin etkileşimli okuma uygulama becerilerinin gelişmiş olması ya da gelişmesi için mesleki eğitim almaları gerekmektedir (Godfrey-Hurrell, 2015). Dolayısıyla etkileşimli okuma uygulaması konusunda herhangi bir eğitim alamayan öğretmenler arasında uygulama farklılığı görülmemektedir. Ancak çalışmada cinsiyetin etkileşimli okuma uygulamasının okumaya hazırlık alt boyutunda farklılık oluşturmasının nedeni, öğretmenlerin karakteristik özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Etkileşimli okumanın okumaya hazırlık alt boyutunda; öğretmenlerin kitabın yazarı, yayınevi hakkında öğrencilere bilgi vermesi, metnin ya da kitabın görsellerini öğrencilere yorumlatarak ve başlıktan yola çıkarak metnin içeriği hakkında tahminlerde bulunmalarına ve yaşamları ile bağ kurmalarına rehberlik etmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla mesleki duyarlılıkta etkili olan sorumluluk özelliğinin kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlerden daha fazla olması (Yazıcı, 2021), kadın öğretmenlerin okuma öncesi hazırlıkları erkeklerden daha çok önemsemelerinin göstergesi olabilir.

Etkileşimli okuma uygulama öz yeterliğinin okumaya hazırlık alt boyutunda, akademik kariyeri olmayan öğretmenlerin uzman öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Literatürde etkileşimli okuma uygulamalarının Türkiye’de 2015 yılından sonra artış gösterdiği görülmektedir (Yurtbakan, 2020). Bu nedenle üniversitelerde öğretmen adaylarına etkileşimli okuma uygulaması ile ilgili eğitimlerin son yıllarda verilmeye başlandığı düşünülebilir. On yıl ve üzeri öğretmenlik tecrübesine sahip olan uzman öğretmenlere eğer hizmet içi eğitim olarak etkileşimli okuma uygulama eğitimi verilmemiş ise uzman öğretmenlerin etkileşimli okuma uygulamasından haberdar olmaları beklenmemektedir. Bu nedenle henüz on yılını doldurmadığı için uzman öğretmen olma şartını sağlayamayan öğretmenlerin üniversite eğitimlerinde etkileşimli okuma uygulaması eğitimi almış olmaları, uzman öğretmenlere göre etkileşimli okuma uygulamasının hazırlık alt boyutunda daha iyi olmalarını desteklemiş olabilir.

Çalışmada, etkileşimli okuma uygulama öz yeterliğinin okumaya hazırlık alt boyutunda, öğretmenlerin branşlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu, bu farklılığın sınıf ve özel eğitim öğretmenlerine göre okul öncesi öğretmenlerinin lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Etkileşimli okuma çalışmalarının genellikle okul öncesi dönemde yapıldığı görülmektedir (Yurtbakan, 2020). Okul öncesi dönemde çocukların henüz okumayı öğrenememiş olması, kitabın okunması ve kitaptaki bilgilerin çocuklar tarafından içselleştirilebilmesi için öğretmenlere daha fazla görev düşmektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri rehber pozisyonunda daha etkili olabilecekleri, öğrencilere daha faydalı olabilecekleri okuma türlerini öğrenmeleri ya da öğrenmek için araştırma eğilimi göstermeleri gerekmektedir. Etkileşimli okuma uygulaması da okul öncesi öğretmenlerine öğrencilere daha fazla rehber olabilecekleri okuma türlerinden biri olabilir. Etkileşimli okuma ile ilgili herhangi bir eğitim almayan öğretmenlerin etkileşimli okuma uygulamasını yapma konusunda başarısız olduğu fakat mesleki gelişim eğitimi aldıklarında uygulamayı öğrendikleri için öğrencilere daha fazla katkı sağladıkları görülmektedir (Roselli, 2009; Urbani, 2011). Bu anlamda okul öncesi öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulaması ile ilgili hizmet içi eğitim almış olmaları sınıf ve özel eğitim öğretmenlerine göre etkileşimli okumanın okumaya hazırlık alt boyutunda daha iyi olmalarını desteklemiş olabilir.

Çalışmada, etkileşimli okuma uygulama öz yeterliğinin okumaya teşvik ile okumada rehberlik alt boyutlarında cinsiyetin, branşın, eğitim durumunun, kariyer basamağının ve mesleki deneyimin istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Etkileşimli okumada, geleneksel okumadan farklı olarak okuma öncesinde ve sırasında daha fazla öğrenciyi düşünmeye sevk edecek sorular sorulmaktadır. Geleneksel okumada tıpkı etkileşimli okumada olduğu gibi okuma sonrasında metni anlamaya ve yaşamla bağ kurmaya yönelik sorular sorulmaktadır. Ders kitaplarında bulunan metinlerin belli bölümlerinde üç nokta konulduğu, bu bölümlerde metnin devamında ne olabileceği hakkında öğrencilere sorular sorulmaya başlandığı görülmektedir. Bu sayede öğretmenler metnin okunması sırasında da öğrencilere sorular aracılığıyla rehberlik etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sınıflarındaki tüm öğrencileri derse aktif olarak katma çabası içinde olmaları okuma esnasında da öğrencilerini okumaya teşvik etme gayreti göstermelerini sağlamaktadır. Etkileşimli okumanın ise sağlıklı yürütülebilmesi için her öğrenciye söz hakkı verilebilmesi bu nedenle de çok kalabalık gruplarla yapılmaması gerekmektedir (Yurtbakan, 2022). Okullardaki kalabalık sınıflarda öğretmenlerin her öğrenciye söz hakkı verememesi nedeniyle etkileşimli okuma uygulamalarını öğretmenler yapmakta zorlanıyor olabilirler (Urbani, 2011). Gerek sınıfların kalabalık oluşu gerekse son yıllarda kitaplarda metnin okunması sırasında öğrenciyi düşünmeye sevk edecek soruların yer alması etkileşimli okumanın okumaya teşvik ve okumada rehberlik alt boyutlarında öğretmenlerin cinsiyetlerine, branşlarına, eğitim durumlarına, kariyer basamaklarına ve mesleki deneyimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olmamasının sebebi olabilir. Öğretmenlerin etkileşimli okuma uygulama öz yeterliğinde uygulama hakkında aldıkları eğitimler fark yaratabilir hatta öğretmenlerin aldıkları eğitimin işe yararlığı uygulama alanlarında gözlemler yapılarak test edilebilir (Godfrey-Hurrell, 2015; Liang, 2010; Roselli, 2009; Waterhouse, 2014).

Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma öz yeterliklerini geliştirmek için öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir. Sınıf öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulama öz yeterliklerini geliştirmek için ders kitapları, metin okuma esnasında öğretmenin daha çok rehber rolü

üstleneceği ve öğrenciyi okumaya daha çok teşvik etmeye fırsat sağlayacak şekilde tasarlanabilir. Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulama öz yeterliklerinin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine nasıl yansıdığı araştırılabilir. Sınıf öğretmenlerinin etkileşimli okuma uygulama öz yeterliğinin fen bilimleri, matematik, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi motivasyon, tutum, kaygı gibi duyuşsal ve akademik başarı gibi bilişsel becerilere nasıl etki ettiği incelenebilir.

Çalışma bir ilde görev yapmakta olan toplam 240 (sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmeni) öğretmen ile sınırlıdır. Bunun yanında sadece sınıf, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin etkileşimli okuma öz yeterliklerinin karşılaştırılması, diğer branş öğretmenlerinin etkileşimli okuma öz yeterliklerinin karşılaştırılmaması da çalışmanın sınırlılığıdır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Yozgat Bozok üniversitesi etik Komisyonu
Karar tarihi= 25.01.2023
Belge sayı numarası= 01/08

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmayı tek yazar yürütmüştür.

Çıkar Çatışması

Çalışma tek yazar tarafından yürütüldüğü için herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akdağ, M. (2011). *SPSS’de istatistiksel analizler*. Erişim adresi: <https://www.iys.inonu.edu.tr/webpanel/dosyalar/669/file/SPSS%20testleri.doc>
- Akhtar-Danesh, N. (2017). *An overview of the statistical techniques in q-metho- dology: Is there a better way of doing q-analysis? Operant Subjectivity, 38(3/4), 1-17.*
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84(2), 191-215.*
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. United States: W. H. Freeman and Co.
- Beschorner, B. (2013). *Parent education for dialogic reading during shared storybook reading: Multiple case study of online and face-to-face delivery models* (Unpublished doctorate thesis). Iowa State University Ames, Iowa.
- Beschorner, B., & Hutchison, A. (2016). Parent education for dialogic reading: Online and face-to-face delivery methods. *Journal of Research in Childhood Education, 30(3), 374-388.*
- Blom-Hoffman, J., O’neil Pirozzi, T. M., & Cutting, J. (2006). Read together, talk together: The acceptability of teaching parents to use dialogic reading strategies via videotaped instruction. *Psychology in the Schools, 43(1), 71-78.*
- Boit, R. J. (2010). *A comparison study on the effects of the standardized and a teacher modified dialogic reading programs on early literacy outcomes of preschool children from low income communities* (Unpublished doctorate thesis). Massachusetts-Amherst University, United States.
- Brown, H. D. (2006). *Principles of language learning and teaching (5th ed.)*. New York: Pearson ESL.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(2), 133-151.*
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Carson, C. J. (2012). *Read with Me! Examining the effects of a community volunteer reading program on preschoolers' literacy skills* (Unpublished doctorate thesis). Toledo University, United States.
- Cohrssen, C., Niklas, F., & Tayler, C. (2016). 'Is that what we do?' Using a conversationanalytic approach to highlight the contribution of dialogic reading strategies to educator– child interactions during storybook reading in two early childhood settings. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(3), 361–382.
- Dede, Y., & Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 1(2), 19-37.
- Domack, A. M. (2005). *The effect of a dialogic reading intervention on the emergent literacy skills of preschool students* (Unpublished master thesis). Nebraska University, United States.
- Ekiz, (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Er, S. (2016). Okulöncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 156-160.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin "etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619. doi: 10.17860/efd.88429.
- Ergül, C., Sarıca, A. D. ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-204. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.246307.
- Field, A. (2002). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- Field, A. (2009). *Discovering statistic using SPSS for windows*. London: SAGE Publications.
- Flynn, K. S. (2011). Developing children's oral language skills through dialogic reading: Guidelines for implementation. *Teaching Exceptional Children*, 44(2), 8-16.
- Godfrey-Hurrell, J. K. (2015). *Investigation of content- based training and practice- based coaching with teachers of latino preschoolers who are dual language learners at risk for language delay* (Unpublished doctorate thesis). North Caroline University.
- Guskey, T. R. (1987). *Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of mastery learning*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED281838.pdf>
- Halsey, H. N. (2008). *Investigation: Effects of dialogic reading using alpabet books on the alphabet skills, phonologic awareness and oral language of preschool children* (Unpublished doctorate thesis). Massachusetts University, Amherst.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 75-90. doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113.
- Kikuta, C. B. (2015). *Changes in dialogic book reading patterns of parent's reading with their children* (Unpublished doctorate thesis). Hawai'i Manoa University, U. S.
- Kim, D., & Hall, J. K. (2002). The role of an interactive book reading program in the development of second language pragmatic competence. *The Modern Language Journal*, 86(iii), 332–348.
- Kim, J.O., & Mueller, C.W. (1978). *Factor analysis: Statistical methods and practical issues*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling (2nd ed.)*. New York: Guilford Press.
- Laboo, L. (2005). Books and computer response activities that support literacy development. *Reading Teacher*, 59(3), 288-292.
- Liang, S. (2010). *The train-the-trainer model for dialogic reading with cooperative extension: An exploratory approach to investigate educators' characteristics and context factors related to training outcomes* (Unpublished doctorate thesis). Purdue University, U. S.

- McSwiggan, K. (2017). *Factors that influence parental perceptions of the utility and value of dialogic reading strategies with young children* (Unpublished doctorate thesis). Psychology Fairleigh Dickinson University, U. S.
- Mincic, M. S. (2009). *Dialogic reading with emotion-laden storybooks: intervention methods to enhance children's emergent literacy and social-emotional skills* (Unpublished doctorate thesis). Arts George Mason University, U. S.
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic mother-child book reading: A meta-analyses. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26.
- Morgan, P., & Meier, C. R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure*, 52(4), 11-16.
- Neugebauer, S., & Lia, M. (2018). Relating, bridging, and building knowledge. *Literacy Today*, 35(4), 38-39.
- Orman, F., & Sevgi, S. (2022). Matematik öğretmenlerinin özyeterlik ve kolektif özyeterlik inançlarının incelenmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 39-1(2), 49-70. doi:10.52597/buje.964438
- Otrar, M., Gülten, D. Ç., & Özkan, E. (2012). İlköğretim öğrencilerine yönelik öğrenme stilleri ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 305-318.
- Pillinger, C., & Wood, C. (2014). Pilot study evaluating the impact of dialogic reading and shared reading at transition to primary school: early literacy skills and parental attitudes. *Literacy*, 48(3), 155-163.
- Ping, M. T. (2014). Group interactions in dialogic book reading activities as a language learning context in preschool. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3, 146-158.
- Rahn, N. L., Coogle, C. G., & Storie, S. (2016). Preschool children's use of thematic vocabulary during dialogic reading and activity-based intervention. *The Journal of Special Education*, 50(2) 98-108. doi: 10.1177/0022466915622202.
- Roselli, T. (2009). *The role of dialogic reading in enhancing the learning opportunities of preschool English learners and teachers in an English only setting* (Unpublished doctorate thesis). Santa Cruz San Jose State University California State University, Monterey Bay, U. S.
- Sperling, A. R., & Head, M. D. (2002). Reading attitudes and literacy skills in prekindergarten and kindergarten children. *Early Childhood Education Journal*, 29(4), 233-236.
- Shoemaker, L. (2014). *Comparing the effects of traditional dialogic reading and music-enhanced dialogic reading on language production and comprehension of preschool children with language impairment* (Unpublished master thesis). Nebraska Kearney University, U. S.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölümelerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2017). *Using multivariate statistics* (7 th Ed.). New York: Pearson.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Towson, J. A., Gallagher, P. A., & Bingham, G. E. (2016). Dialogic reading: Language and preliterate outcomes for young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 38(4) 230-246. doi: 10.1177/1053815116668643.
- Trussell, J. W., & Easterbrooks, S. R. (2014). The effect of enhanced storybook interaction on signing deaf children's vocabulary. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19, 319-332.
- Urbani, J. M. (2011). *Implementing a dialogic reading intervention: The experiences of teachers of deaf and hard of hearing students* (Unpublished doctorate thesis). California University, Berkeley.
- Vally, Z. (2012). Dialogic reading and child language growth-combating developmental risk in South Africa. *South African Journal of Psychology* 42(4), 617. doi:10.1177/008124631204200415
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Vukelich, C., Christie, J. F., & Enz, B. J. (2014). *Helping young children learn language and literacy* (3. bs.). UK: Essex: Pearson.
- Waterhouse, N. L. (2014). *Changing participation in guided interactive shared reading: A study of early childhood teachers' implementation and children's engagement* (Unpublished doctorate thesis). Montana University, Washington.

- Whalon, K., Delano, M., & Hanline, M. F. (2013). A rationale and strategy for adapting dialogic reading for children with autism spectrum disorder: RECALL. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 57(2), 93-101. doi:10.1080/1045988X.2012.672347.
- Whitehurst, G. J. (1992). *Dialogic reading: An effective way to read to preschoolers*. Erişim adresi: <http://www.readingrockets.org/article/dialogic-reading-effective-way-read-aloud-young-children>
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.
- Wood, C., Pillinger, C., & Jackson, E. (2010). Understanding the nature and impact of young readers' literacy interactions with talking books and during adult reading support. *Computers & Education*, 54, 190-198.
- Yazıcı, A. Ş. (2021). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile mesleki profesyonelliği arasındaki ilişki. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(4), 2107-2122.
- Yenilmez, K., & Kakmacı, O. (2008). İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öz yeterlilik inanç düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-21.
- Yurtbakan, E. (2020). Etkileşimli okuma: Bir içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 135-156.
- Yurtbakan, E. (2022). *Öğretmen ve ebeveyn rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Yurtbakan, E., Erdoğan, Ö. ve Erdoğan T. (2021). Etkileşimli okumanın okuma motivasyonuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 161-180.
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & A. B. Bauer (Eds.), *On reading to children: Parents and teachers* (pp. 177-200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Zevenbergen, A. A., Worth, S., Dretto, D., & Travers, K. (2016): Parents' experiences in a home-based dialogic reading programme. *Early Child Development and Care*, 188(6), 862-874. doi:10.1080/03004430.2016.1241775

Extended Abstract

Introduction

In planning dialogic reading practice, activities such as creating collaborative working environment, making animations, and having students make designs and write poems in addition to reading activities increase the motivation of students towards reading (Yurtbakan, Erdoğan & Erdoğan, 2021). There are two different techniques that the teacher or guide can use in dialogic reading. In these techniques, it is necessary to ask questions in pre-, while and post-reading process to evaluate the answers given by the students to the questions asked, to remind the wrong answers by the teachers, and to support and expand the answers given (Whitehurst, 1992). In addition, in the dialogic reading process, the students are asked questions that help them remember, complete, open-ended and Wh- questions, and help the student to connect with his/her life (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). In order for dialogic reading to reach its goal, preschool, primary school and special education teachers need to plan and execute the process well. It is seen that the vocabulary and storytelling skills of hearing-impaired students whose special education teachers carry out the dialogic reading process improve (Trussell & Easterbrooks, 2013; Urbani, 2011), and the comprehension skills of children with language difficulties improve (Shoemaker, 2014).

Although special education teachers have been observed to implement dialogic reading in accordance with its purpose (Urbani, 2011), it is seen that no research has been made on the ways how primary school and preschool teachers implement dialogic reading in their lessons and that the self-efficacy of teachers in dialogic reading implementation has not been compared according to their branches. However, the knowledge level of teachers about the practice is important in reaching the goal of dialogic reading (Ping, 2014). For this reason, it is necessary to determine self-efficacy of

teachers in dialogic reading implementation. In this way, self-efficacy of teachers in dialogic reading practice can be improved and indirectly, students' cognitive skills such as language, speaking, listening, reading and writing as well as social, affective and psychological skills can be supported. With this importance, in this study, the self-efficacy of primary school, preschool and special education teachers in dialogic reading practice will be examined.

Method

Survey model was used in the study. In the scale development phase of the study, a total of 325 primary school, preschool and special education teachers working in Trabzon in the phase of examining self-efficacy of teachers in dialogic reading, and a total of 240 teachers (primary school, pre-school and special education) working in Yozgat were included through convenient case sampling. The data in the study were collected with the "Scale of Teacher Self-Efficacy in Dialogic Reading" developed by the researcher for the research. For the validity and reliability of the scale, exploratory factor analysis, Cronbach Alpha value, corrected item-total correlation, and independent t test analysis between 27% Lower and Upper Group Scores were performed. The data in the study were analyzed with independent t test, one-way Anova, Kruskal Wallis test.

Result and Discussion

In the study, it was determined that female teachers were statistically significantly better than male teachers in self-efficacy of teachers in reading warm-up sub-dimension of dialogic reading practice. Teachers need to have professional training in order to develop their dialogic reading practice skills (Godfrey-Hurrell, 2015). Therefore, there may not be a difference in practice among teachers who have not received any training on dialogic reading. However, the reason why gender made a difference in the reading warm-up sub-dimension of the dialogic reading practice in the study may be due to the characteristics of the teachers.

In the study, it was revealed that the branches of the teachers made a statistically significant difference in the self-efficacy of teachers in reading warm-up sub-dimension of the dialogic reading practice, and this difference was in favor of the preschool teachers compared to the primary school and special education teachers. It was seen that dialogic reading studies were generally carried out in the preschool period (Yurtbakan, 2020). In the preschool period, teachers have more duties to ensure illiterate students to read the book and internalize the information in the book. For this reason, preschool teachers should learn the types of reading that can be more effective in the guide position and be more beneficial to the students, or they should show a tendency to research in order to learn. Dialogic reading practices can also be one of the types of reading that preschool teachers can guide students better. It is seen that teachers who do not receive any training on dialogic reading fail to practice dialogic reading, but they contribute more to students because they learn to practice when they receive professional development training (Roselli, 2009; Urbani, 2011).