



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA VE MESLEKİ MOTİVASYONLARI İLE OKURYAZARLIK ÖĞRETİMİ ÖZ YETERLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Mehmet SOYUÇOK¹, Yakup BALANTEKİN²

Makale Bilgisi	Özet
Araştırma Makalesi	Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin okuma motivasyonu ile mesleki motivasyon düzeylerinden hareketle okuryazarlık eğitimi öz yeterlik algılarının yordanması amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama desenine uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini Bursa ilinde araştırma grubuna alınan ilkokullardaki sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme olasılığı bilinmeyen örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre belirlenen 397 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri sınıf öğretmenlerinin okuma motivasyonu, mesleki motivasyonu ve okuryazarlık eğitimi öz yeterlik algı düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş ölçeklerle çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Veriler betimsel istatistikler ve çoklu doğrusal regresyon analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin okuma ve mesleki motivasyonlarının yüksek düzeyde, okuryazarlık eğitimi öz yeterlik algılarının yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık eğitimi öz yeterlik düzeyini yordama bakımından okuma ve mesleki motivasyonun büyük etki düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin okuma ve mesleki motivasyonlarının önündeki engellerin kaldırılması, okuryazarlık eğitimi öz yeterlikleri ile yeniliğe ve değişime açık olmaları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yapılması önerilmiştir.
DOI: 10.19171/uefad.948076	
<i>Makale Geçmişi:</i>	
Başvuru 04.06.2021	
Kabul 01.08.2021	
<i>Anahtar Kelimeler:</i>	
Okuma motivasyonu, Mesleki motivasyon, Öğretmen öz yeterliliği, Okuryazarlık eğitimi, Sınıf öğretmeni.	

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY SCHOOL TEACHERS' READING AND OCCUPATIONAL MOTIVATION WITH THEIR SENSE OF EFFICACY FOR LITERACY INSTRUCTION

Article Information	Abstract
Research Article	This quantitative survey study aimed to predict self-efficacy perceptions of primary school teachers for teaching reading and writing based on their reading motivation and occupational motivation levels. The study population consists of primary school teachers included in the research group in the city of Bursa. The study sample consists of 397 primary school teachers who were chosen non-randomly using the convenience sampling method. Data were collected online using scales developed to determine primary school teachers' reading motivation, occupational motivation and literacy teaching self-efficacy perception levels. Descriptive statistics and multiple linear regression analysis were used to analyze the data. Findings revealed that the reading and occupational motivation of primary school teachers was high and their perception of self-efficacy in literacy teaching was sufficient. In addition, reading and occupational motivation were found to have a great effect in predicting the literacy teaching self-efficacy level of classroom teachers. It was
DOI: 10.19171/uefad.948076	
<i>Article History:</i>	
Received 04.06.2021	
Accepted 01.08.2021	
<i>Keywords:</i>	
Reading motivation, Occupational motivation, Teacher self-efficacy, Literacy instruction,	

¹ Arş. Gör. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, msoyucok@uludag.edu.tr, OrcID: 0000-0001-8388-2130

² Dr. Öğr. Üyesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, yakupbalan@gmail.com, OrcID: 0000-0002-8684-3598

Primary school teacher. recommended to carry out studies examining the relationship between primary school teachers' reading and occupational motivation, the relationship between self-efficacy of literacy teaching and their openness to innovation and change.

Kaynakça Gösterimi: Soyuok, M., & Balantekin, Y. (2021). Sınıf retmenlerinin okuma ve mesleki motivasyonları ile okuryazarlık ğretimi öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(3)*, 1171-1203. <https://doi.org/10.19171/uefad.948076>

Citation Information: Soyuok, M., & Balantekin, Y. (2021). Investigation of the relationship between primary school teachers' reading and occupational motivation with their sense of efficacy for literacy instruction. *Journal of Uludağ University Faculty of Education, 34(3)*, 1171-1203. <https://doi.org/10.19171/uefad.948076>

1. GİRİŐ

İnsan davranışlarını etkileyen en önemli unsurlardan biri olan motivasyon (Deci, 1971) ok farklı yönlerden ele alınmış ve çeşitli biçimlerde tanımlanmıştır. Motivasyon diğer bilişsel sreerle ve çevresel koşullarla birlikte bireyin davranışını açıklayan, gözlenmesi mümkün olmayan ve sadece davranışlarla anlaşılabilen kavramdır (Luthans, 2011). Monteiro (2013) motivasyonu bir aktiviteye başlama ve sürdürme olarak tanımlarken, Endler, Rey ve Butz (2012) ise motivasyonu davranışı ortaya çıkaran, yönlendiren, bireye enerji vererek davranışın sürekliğini sağlayan içsel bir durum olarak ifade etmiştir. Engin (2020) bu tanımlara motivasyonun davranışın tekrarını sağlamasını da ekleyerek daha geniş bir tanımlama yapmıştır. Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan (1991) motive olmuş davranışta saklı olan haz ve doyumun davranışın tekrarını sağladığını belirtmiştir. İnsanın doğasında var olan merak etme, aktif olma, düşünce ve davranışı başlatma, deneyimden anlam çıkarma ve değer verilen yaklaşımlar sayesinde motive olmuş davranışa ulaşılmaktadır (Wlodoski, 2003). Motivasyon kavramının karmaşıklığı ve çok yönlülüğü; onun özünü, doğasını, yapısını, oluşum ve gelişiminin yollarını ve araçlarını anlamaya yönelik çok sayıda yaklaşıma neden olmuştur (Tsahaeva, Gasanova, Daudova, Aminova, & Kabieva, 2016). Bu yaklaşımlardan biri, motivasyonu kaynağı açısından içsel ve dışsal motivasyon olarak ele alırken (Vallerand, 2000) bir diğer yaklaşımda mesleki motivasyon (ztrk & Uzunkol, 2013; Wlodoski, 2003), ocukların okuma motivasyonu (Wigfield & Guthrie, 1997), yetişkinlerin okuma motivasyonu (Schutte & Malouff, 2007) gibi birçok özel alana yönelik bir kavram olarak ele alınmaktadır.

Bu araştırmada motivasyon kavramı sınıf öğretmenlerinin okuma ve mesleki motivasyonu biçiminde ele alınmıştır.

Çok karmaşık bir yapıya sahip olan modern dünyada, bireylerin çaęa uyum sağlamaları ve yaşamda başarılı olmaları onların okuma performansları ile ilgilidir (Woolley, 2011). Okuma, eğitim hakkının temel bir bileşeni olup diğer insan haklarının elde edilmesi, insan yaşamının değişmesi ve gelişmesi için bir ön koşuldur [Birleřmiř Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgüt (UNESCO), 2019]. Okuma becerisinin gelişmesinde, alışkanlığa ve bir kültüre dönüşebilmesinde okuma motivasyonu etkili bir değişkendir (Wigfield, 1997). Okuma motivasyonu, çeşitli bileşenleri olan çok yönlü bir yapı olup (Guthrie vd., 2007) okuma etkinliğine ilişkin olumlu deneyimleri, bir zevk kaynağı olarak kitaplara değer vermeyi, okumanın birey açısından önemini kapsamaktadır (Becker, McElvany & Kortenbruck, 2010). Bireyin okuma motivasyonu ve performansı arasındaki ilişkiden dolayı (Anmarkrud & Bråten, 2008) okuma motivasyonu yüksek olan bireyler daha çok okumaktadır (Ahmadi, 2017). Çünkü okuma ve okuduğunu anlama belirli bir düzeyde motivasyon gerektirmektedir. Çeşitli davranışlar arasından okumanın seçilmesini, bu davranış için gerekli olan sebat ve çaba miktarını okuma motivasyonu sağlamaktadır (Woolley, 2011). Bireyin olağan hayat akışında, psikolojik ve çevresel koşullar altında çeşitli seçenekler arasından okumayı tercih etmesi, okurken dikkatini metne yoğunlaştırması, çeşitli zihinsel süreçlerle okuduklarını mevcut bilgileriyle ilişkilendirmesi, okuma esnasında anlamasını zorlaştıran psikolojik ve çevresel koşullarla mücadele etmesi onun okuma motivasyon düzeyi ile ilişkilidir. Kamil, Mosenthal, Pearson ve Barr (2000) okuma araştırmalarında okuma deneyimini azaltacak motivasyonel değişkenlerin incelenmesini önerirken Unrau, Ragusa ve Bowers (2015) okuma motivasyonu ile yapılan araştırmaların daha çok öğrencilere odaklandığını, öğretmenlerin okuma motivasyonlarını inceleyen araştırmaların ihmal edildiğini belirtmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi performansını etkileyebileceği düşünölen bir diğer değişkende mesleki motivasyondur. Mesleki motivasyon, mesleğin gerektirdiği görev ve sorumlulukların tam anlamıyla ve en ideal biçimde yerine getirilmesi için bireye yeterli enerji ve dayanıklılık gücü sağlamaktadır. Bireyin mesleğini sevmesi, mesleğin gerektirdiği işlerden haz alması onun görev sırasında karşılaştığı engelleri aşmasını sağlamaktadır. Bu anlamda eğitim ve öğretimde niteliğin en önemli belirleyicisi olan öğretmenlerin motivasyonu dikkate değer bir durumdur (Ünsal & İğde, 2021). İlkokul dönemi öğrenciler için okuma yazmanın öğrenildiği, birçoğunun okulla ilk defa tanıştığı ve okula uyumun gerçekleştiği dönem olması nedeniyle sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarının çok önemli olduğu söylenebilir. Eğitim öğretim ortamında sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunları aşması ve öğrencilerine öğretim programının ön gördüğu davranış, tutum ve becerileri kazandırması için motivasyon bir gerekliliktir. Bütün bunların yanı sıra mesleki motivasyonu yüksek olan öğretmenler öğrencilerinin de motive olmalarını sağlayarak eğitimden beklenen reformların en üst düzeyde gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır (Yazıcı, 2009). Nitekim Engin (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmen motivasyonu arttığında öğrencilerin de motivasyonun arttığının saptanması bu yaklaşımı doğrulamaktadır.

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları onların etkili öğretmen olmaları ile ilişkili olduğu için öğrencilerin başarısını, tutumunu, duygusal gelişimini etkilemektedir (Arseven, 2016). Öğretmenlerin öğrenme öğretim ortamında veliler, öğrenciler ve okul yönetimleri gibi paydaşlarla yaşayabileceği sorunlar onların öz yeterlik algılarını etkileyerek öğretmenlerin öğretim inançlarının gelişimini engelleyebilir (Nian, 2020). Ayrıca Seçkin ve Başbay (2013) araştırmalarında öğretmenlerin öz yeterlikleri ile mesleğe yönelik tutumları arasında ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu sebeplerden ötürü öğretmenlerin öz yeterlik algılarının gelişimini araştırmak araştırmacıların ilgisini çekmeli (Oh, 2011) öğretmenlerin öz yeterlik algılarını oluşturan bileşenler incelenmeli ve bu algıları etkileyen değişkenler aracıyla

öğretmenlerin öz yeterlik algıları desteklenmelidir. Desteklenen ve gelişen öz yeterlik algısı öğretmenlerin davranış seçimini etkilemektedir (Bandura, 1978). Motivasyon kavramının da bireylerin çeşitli davranışlardan arasından kendisi için haz veren davranışı seçmesini sağlamasından ötürü bu araştırmada okuryazarlık öğretimi öz yeterliği, okuma ve mesleki motivasyon kavramıyla bir arada ele alınmıştır.

Öğrencilere okuryazarlık becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi sürecinde sınıf öğretmenleri önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin özellikle okuma yazma becerisini sınıf öğretmenleri ile birlikte yürüttükleri öğrenme öğretme etkinlikleri ile kazanması bu önemi daha da artırmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin bu kadar etkin olduğu bir süreçte öğretmenlerin okuma motivasyonları ve mesleki motivasyonlarının öğrencilerin okuryazarlık becerilerini destekleyebileceği düşüncesi bu araştırmanın temel varsayımını oluşturmaktadır. Buna bağlı olarak bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin okuma motivasyonları ve mesleki motivasyonları ile okuryazarlık öğretimi öz yeterlik algıları arasında ilişki olup olmadığının ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

- Sınıf öğretmenlerinin okuma motivasyon düzeyi nedir?
- Sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyi nedir?
- Sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi öz yeterlik algı düzeyi nedir?
- Sınıf öğretmenlerinin okuma motivasyonu ve mesleki motivasyonu birlikte

okuryazarlık öğretimi öz yeterlik algı düzeyini anlamlı biçimde yordamakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama desenine uygun olarak yürütülmüştür. Kesitsel tarama deseninde evrenden seçilen örneklem üzerinden tutum, algı, inanç gibi özelliklere ilişkin veriler toplanarak analiz edilmektedir (Christensen, Johnson & Tuner, 2020; Özdemir, 2016). Karasar (2009) tarama desenlerinde veriler arasındaki ilişkilerin

korelasyon ve karşılaştırma yoluyla çözümlenebileceğini belirtmektedir. Korelasyon yönteminde iki veya daha fazla sayıdaki nicel değişkenler arasındaki ilişki incelenmektedir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Balcı (2007) korelasyonel yöntemin kestirim ya da ilişki belirleme amacıyla kullanılabilceğini belirterek kestirim amacıyla yapılan araştırmalarda değişkenlerle ilgili ölçümlerden hareketle gelecekteki bir durumun kestirilebileceğini ifade etmiştir. Bu araştırmada ilişkiyel tarama yönteminin korelasyonel deseni kestirim amacına uygun olarak yürütülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin okuma motivasyonları ile mesleki motivasyonlarından hareketle okuryazarlık öğretimim öz yeterlik algılarının yordanması amaçlanmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Bursa ilinde araştırma grubuna alınan ilkokullarda görevli sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde nicel araştırma yöntemlerinde kullanılan olasılığı bilinmeyen örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Bu yöntemde evren içerisinde yer alan bileşenlerden uygun olan, kolay ulaşılabilen ve gönüllü olanlar örnekleme oluşturmaktadır (Erkuş, 2021). Bu kapsamda araştırma evreni için il milli eğitim müdürlüğü önerileri doğrultusunda üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeyde onar okul belirlenmiş ve toplam 30 ilkokulda araştırmaya katılmak için gönüllü olan 397 sınıf öğretmeni örnekleme yer almıştır. Veriler 2021 yılında toplanmıştır. Araştırma örneklemine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1*Araştırma Örnekleminin Özellikleri*

<i>Özellikler</i>	<i>Değişkenler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Mesleki kıdem	1-5 yıl	13	%3.3
	6-10 yıl	24	%6
	11-15 yıl	61	%15.4
	16-20 yıl	82	%20.7
	21-25 yıl	115	%29
	26+	102	%25.7
Cinsiyet	Kadın	279	%70.3
	Erkek	118	%29.7
Mezuniyet lisans programı	Sınıf öğretmenliği	275	%69.3
	Diğer	122	%30.7
Ses esaslı yöntemi kullanarak okuma yazma öğretme	Evet	376	%94.7
	Hayır	21	%5.3
Okutulan sınıf düzeyi	1.sınıf	107	%27
	2.sınıf	87	%21.9
	3.sınıf	82	%20.7
	4.sınıf	114	%28.7
	Birleştirilmiş sınıf	7	%1.8
2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerine okuma yazma öğretme	Evet	351	%88.4
	Hayır	46	%11.6
1.sınıf okutma sayısı	1 defa	16	%4
	2 defa	33	%8.3
	3 defa	51	%12.8
	4 defa	75	%18.9
	5 veya daha çok	222	%55.9

Tablo 1 incelendiğinde örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerin %94.7'sinin (f=376) ses esaslı okuma yazma öğretimi yöntemini deneyimlediği; %69.3'ünün (f=275) sınıf öğretmenliği programından mezun olduğu; %88.4'ünün (f=351) ara sınıf öğrencilerine okuma yazma öğrettiği ve %70.3'ünün (f=279) kadın olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur.

2.3.1. Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği (YOMÖ)

Schutte ve Malouff (2007) tarafından yetişkinlerin okuma motivasyonlarının ölçülmesi amacıyla geliştirilen ölçek Türkçeye Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2013) tarafından

uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmasında yapılan analizler sonucunda ölçeğin dört faktörlü olup 19 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Faktörler ile maddeleri arasında hesaplanan ilişki katsayıları .35 ile .79 arasındadır. Faktörlerin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları sırasıyla; Benlik $\alpha = .82$; Yeterlilik $\alpha = .60$; Tanınma $\alpha = .78$; Diğer $\alpha = .72$ ve toplam YOMÖ $\alpha = .86$ olarak hesaplanmıştır. Ölçek ‘Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum’ seçenekleri ile beşli Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekteki maddeler sırasıyla 5’ten 1’e doğru puanlanmaktadır. Analizler her faktörün ortalama puanları üzerinden yapılmakta, bu puan ise faktör maddelerine verilen yanıtların toplam puanlarının madde sayısına bölünmesi ile hesaplanmaktadır.

2.3.2. İlkokul Öğretmeni Motivasyon Ölçeği (İÖMÖ)

Ölçek, ilkokul öğretmenlerinin mesleklerine yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla Öztürk ve Uzunkol (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek dört faktör ve 30 maddeden oluşmaktadır. Faktörler *mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı, takdir edilme ve mesleki mutluluk, meslekten kaçınma ve mesleği özümseme* olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .87 ve varyansın %50’sini açıkladığı belirlenmiştir. Ölçek “Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum” seçenekleri ile beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Olumlu yapıdaki maddeler sırasıyla 5’ten 1’e doğru; olumsuz yapıdaki maddeler ise sırasıyla 1’ten 5’e doğru puanlanmaktadır.

2.3.3. Okuryazarlık Öğretimi Özyeterlilik Algısı Ölçeği (OÖAÖ)

Tschannen-Moran ve Johnson (2011) tarafından geliştirilen ölçek Karatay, Destebaşı, Tezel ve Pektaş (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Uygulamanın ardından yapılan analizlerin sonucunda ölçeğin tek faktörlü olup 22 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Faktör analizi sonucu ölçeğin tanımlanan yapının %38’ini açıkladığı ve yapı güvenirliğinin .93 olduğu belirlenmiştir. Ölçek “Yetersiz=1 ve 2”; “Çok Az Yeterli=3 ve 4”; Biraz Yeterli=5 ve 6”; Oldukça Yeterli=7 ve 8”; Çok Yeterli=9” olmak üzere 9’lu likert biçiminde tasarlanmıştır.

YOMÖ ve İÖMÖ puanların yorumlanmasında Sarı, Canoğulları ve Yıldız (2018) tarafından önerilen grup genişlik değerleri kullanılmıştır. Beşli Likert tipindeki ölçekler için $4/5=.80$ formülünden hareketle 1.00 -1.80 arası *çok düşük*; 1.80-2.60 arası *düşük*; 2.60-3.40 arası *orta*; 3.40-4.20 arası *yüksek*; 4.20-5.00 arası da *çok yüksek* şeklinde grup genişlikleri belirlenmiştir. OÖAÖ puanları yorumlanırken ölçeğin kendi likert değerlerinden faydalanılmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri Covid-19 salgını nedeniyle çevrimiçi ortamda 2021 yılı Ocak ve Şubat aylarında toplanmıştır. Ölçekler bilgisayar ortamına aktarılarak ilçe milli eğitim ve okul müdürlükleri aracılığıyla sınıf öğretmenlerine ulaştırılmıştır. Öğretmenler bilgisayar, tablet ve cep telefonu yardımıyla ölçekleri tamamlamıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Sınıf öğretmenlerinin ölçeklere verdikleri yanıtlar SPSS 25 programına aktarılmıştır. Verilerin çözümlenmesi için betimsel istatistikler, çoklu doğrusal regresyon analizi ve bu analizin ön koşulu ve varsayımları için gerekli olan analizler yapılmıştır.

Çoklu doğrusal regresyon analizinde ölçümler en azından aralık ölçeğinde sürekli değişkenler olmalıdır. Bunun yanı sıra verilerin normal dağılması, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı ve otokorelasyonun olmaması gerekmektedir (Küçüksille, 2010). Verilerin normal dağılım göstermesi ve uç değerlerinin olup olmadığının belirlenmesi için *Mahalanobis* değeri bağımsız değişken sayısı yardımıyla ki kare (χ^2) tablo değeriyle karşılaştırılarak değerlendirilmekte ve elde edilen değer tablo değerinden küçük olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2007). Berry, Feldman ve Stanley-Feldman (1985) çoklu doğrusallığın olmaması için bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonun .80'in altında, Pan ve Jackson (2007) ise *varyans artış faktörü* (VIF) değerinin 4'ün altında olması gerektiğini belirtmiştir. Değişkenler arasında otokorelasyon olmaması için *Durbin-Watson* (DW) test

sonucu 1.5 ile 2.5 arasında olmalıdır (Küçüksille, 2010). Mevcut araştırmada *Mahalanobis* maksimum değeri 11.24 ve iki bağımsız değişken olduğu için χ^2 tablosundaki $p < .001$ düzeyinde 13.815 değeri ile karşılaştırıldığında çok değişkenli normallik varsayımının karşılandığı söylenebilir. Bağımsız değişkenler arasında korelasyon değeri .41 ve VIF değeri 1.202 olarak hesaplandığı için çoklu doğrusallık koşulunun sağlandığı ve DW test sonucu 1.723 olarak hesaplandığı için otokorelasyon sorunu olmağı ifade edilebilir.

2.6. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenirlik değerleri ve uyum indeksleri mevcut örneklemler üzerinde hesaplanmış ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Örneklemler İçin Ölçeklerin Güvenirlik ve Uyum İndeksleri

	$\chi^2/S.D$	RMR	RMSA	GFI	SRMR	Cronbach alfa
İÖMÖ	2.857	.37	.068	.858	.0672	.877
YOMÖ	1.970	.41	.050	.937	.0487	.846
OÖAÖ	1.310	.40	.028	.956	.0261	.951

$\chi^2/S.D. \leq 3$ mükemmel $\chi^2/S.D. \leq 5$ ve altında olması kabul edilebilir uyumu (Gürbüz, 2019); $RMR \leq .05$ mükemmel uyumu, $RMR \leq .08$ ise kabul edilebilir uyumu (Byrne, 2005); $RMSEA \leq .05$ iyi bir uyumu .05 ile .08 arası yeterli uyumu ve .08 ile .10 arasında değerler vasat bir uyumu (Schermele-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Browne ve Cudeck, 1992); $GFI \geq .85$ ve üzeri olması kabul edilebilir uyumu, $\geq .90$ olması mükemmel uyumu (Schumacher ve Lomax, 2004, akt. Seçer, 2005); $SRMR \leq .08$ ’in altında, tercihen $\leq .05$ altında olması yeterli uyumu göstermektedir. (Gürbüz, 2019). Bu veriler ışığında araştırma örneklemleri için ölçeklerin güvenilir olduğu; yapı geçerliğinin kabul edilebilir ve mükemmel uyum indeksleri ile sağlandığı söylenebilir.

Bu araştırmada ‘‘Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’’ kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Bu araştırma için Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 02/10/2020 tarih ve 2020/7 karar sayılı tutanağı ile etik kurul onayı alınmıştır. Ayrıca ölçek kullanımını için ölçekleri geliştiren bilim insanlarından izin alınmıştır.

3. BULGULAR

Örneklem grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin YOMÖ, İÖMÖ ve OÖAÖ’den aldıkları puan ortalamalarına ilişkin bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

YOMÖ, İÖMÖ ve OÖAÖ Puanlarına İlişkin Minimum, Maksimum, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Mak.</i>	<i>SS</i>	\bar{X}	\bar{X}
YOMÖ	Benlik	397	18	40	4.04	4.11	32.95
	Yeterlilik	397	7	20	2.74	3.62	14.51
	Tanınma	397	3	15	2.86	2.98	8.95
	Diğer	397	8	20	2.28	3.95	15.83
İÖMÖ	Mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı	397	37	65	4.81	4.40	57.31
	Takdir edilme ve mesleki mutluluk	397	26	40	2.99	4.42	35.43
	Meslekten kaçınma	397	6	30	4.73	3.6	21.60
	Mesleği özümseme	397	5	15	2.08	3.81	11.44
OÖAÖ	Okuryazarlık öğretime öz yeterlik algısı	397	107	198	19.14	7.65	168.33

Tablo 3 incelendiğinde YOMÖ alt boyutlarından *benlik* 4.11 (yüksek), *yeterlilik* 3.62 (yüksek), *tanınma* 2.98 (orta), *diğer* 3.95 (yüksek); İÖMÖ alt boyutlarından *mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı* 4.40 (ok yüksek), *takdir edilme ve mesleki mutluluk* 4.42 (ok yüksek), *meslekten kaçınma* 3.6 (yüksek) *mesleği özümseme* 3.81 (yüksek) ve tek boyuttan oluşan OÖAÖ’nün 7.65 (yeterli) olduğu görölmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin okuma motivasyonları ile mesleki motivasyonlarını kullanarak onların okuryazarlık öğretimi öz yeterlik algılarını yordamak amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Okuryazarlık Öğretimi Öz Yeterlik Algısına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	45.915	9.725	-	4.721	.000	-	-
Okuma motivasyonu	.544	.102	.249	5.354	.000	.407	.260
Mesleki motivasyon	.660	.080	.386	8.299	.000	.488	.386
R= .539	R ² = .286						
F _(2, 394) = 80.491	p= .000						

Analiz sonucunda anlamlı bir regresyon modeli $F(2, 394)= 80.491, p < .001$ ve bağımlı değişkendeki varyansın %29'unun ($R^2_{\text{adjusted}}=.286$) bağımsız değişkenler tarafından açıklandığı bulunmuştur. Buna göre okuma motivasyonu bağımsız değişkeni okuryazarlık öğretimi öz yeterlik algısını olumlu ve anlamlı olarak yordamaktadır. $\beta= .249 t(394)= 5.354, p < .001 = .067$. Yine mesleki motivasyon bağımsız değişkeni okuryazarlık öğretimi öz yeterlik algısını olumlu ve anlamlı olarak yordamaktadır. $\beta= .386 t(394)= 8.299, p < .001 = .148$.

Elde edilen bilgilere dayalı olarak regresyon modelinin denklemi şöyle kurulmuştur;

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2$$

Okuryazarlık öğretimi öz yeterliği=45.915+.544*okuma motivasyonu+.660*mesleki motivasyonu

Çoklu regresyon analizinde bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkendeki varyansı açıklama düzeyi etki büyüklüğü ile hesaplanmaktadır. Kısmi eta katsayısı (η_p^2) etki büyüklüğünün hesaplanmasında kullanılmakta; $\eta_p^2 < .0099$ küçük; $\eta_p^2 < .0588$ orta ve $\eta_p^2 < .1379$ büyük şeklinde yorumlanabilmektedir (Ulupınar & İnce, 2021). Etki büyüklüğü okuma motivasyonu için $\eta_p^2=.353$, mesleki motivasyon için $=.425$ olarak hesaplanmıştır. Bu veriler

ışığında sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi öz yeterlik düzeyini yordama bakımından okuma ve mesleki motivasyonun büyük etki düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sınıf öğretmenlerinin okuma motivasyonu ile mesleki motivasyon düzeylerinden hareketle okuryazarlık öğretimi öz yeterlik algılarının yordanmasının amaçlandığı bu araştırmada örnekleme yer alan sınıf öğretmenlerinin okuma motivasyonlarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yeganeh, Çapuk ve Gürhan (2020) mevcut araştırmada kullanılan ölçekle sınıf öğretmenlerinin okuma motivasyonlarını incelemişler ve mevcut araştırmada elde edilen puan ortalamalarına yakın değerlere ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra literatürde sınıf öğretmenlerinin okuma performanslarını ortaya koyan araştırmalarda mevcuttur. Tunç ve Ertem (2019) tarafından yürütülen araştırmada sınıf öğretmenlerine bir ay içerisinde okudukları kitap sayısı sorulmuş öğretmenlerin %7.8'i kitap okumadıklarını belirtmişlerdir. Konan ve Oğuz (2009) tarafından öğretmenlerin okuma alışkanlıklarının belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada ise branş ayrımı yapmaksızın öğretmenlerin %59'u düzenli olarak kitap okumadığını belirtirken bu sonuç sınıf öğretmenlerinde %64.5 olarak belirlenmiştir. Bahsedilen araştırmalar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okuma motivasyon düzeyi yüksek olmasına karşın okuma performanslarının aynı düzeyde olmadığı görülmektedir. Altunay ve Balcı (2018) öğretmenlerin boş zaman etkinliklerine yönelik motivasyonlarını belirlemeyi amaçladığı çalışmada öğretmenler kitapların yanı sıra gazete ve diğer okuma materyallerini okuduklarını belirtmişlerdir. Yine Aksoy, Karabay ve Aksoy'un (2021) sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yürüttükleri çalışmada sınıf öğretmenleri kendilerini yüksek düzeyde dijital okuryazar olarak tanımlamışlardır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin okuma motivasyonu ve kitap okuma düzeyi arasında görünen farklılık öğretmenlerin kitap dışındaki materyalleri okumalarından kaynaklanabilir. Sınıf öğretmenlerinin özellikle son yıllarda yaygınlaşan ekran okuma ve dijital okuryazarlığını

kapsayan çalışmalar yapılarak öğretmenlerin okuma motivasyonları ile performansları arasındaki ilişki daha net biçimde görülebilir.

Araştırma grubunun mesleki motivasyon bakımından özellikle mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı ile takdir edilme ve mesleki mutluluk boyutlarında yüksek düzeyde motivasyona sahip oldukları belirlenmiştir. Ergen ve Elma (2020) tarafından yürütölen çalışmada sınıf öğretmenlerinin mesleki bağlılıkları beşli likert tipinde bir ölçekle ölçölmüş sosyal kazanım, mesleki kariyer, mesleki haz boyutlarında incelenmiş ve toplam mesleki bağlılık puan ortalaması 3.85 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar arasında mesleki haz boyutunda ($\bar{X} = 4.44$) en yüksek ortalama puan hesaplanmıştır. Yıldırım, Kaya ve Yıldırım (2011) tarafından sınıf öğretmenliği mesleğinin öğretmenlere olumlu ve olumsuz katkılarını belirlemenin amaçlandığı çalışmada öğretmenler aşırı yorgunluk, maddi yetersizlik, sınırlı olma, stres, hızlı yaşlanma hissi, ümitsizlik gibi birtakım durumların kendilerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin dile getirdiği bu olumsuzların okuma yazma öğretiminin yapıldığı birinci sınıfta daha yoğun yaşanması muhtemeldir. Özellikle okuma yazmaya hazırlık açısından yetersiz olan öğrenciler, ilgisiz veliler, otoriter okul yönetimi anlayışı, materyallerin yetersizliği, yardımcı kaynaklara duyulan ihtiyaç gibi değişkenler sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarını baskılayarak okuryazarlık öğretimi öz yeterliklerini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle tüm sınıf düzeylerinde olmakla birlikte özellikle birinci sınıfta görevli sınıf öğretmenlerinin karşılaşacağı sorunların ortaya çıkmadan okul yönetimleri ve veliler tarafından engellenmesi onların mesleki performanslarını geliştirecektir. Akbaşlı, Diş ve Durnalı (2020) tarafından yürütölen çalışmada sınıf öğretmenleri kendilerine karşı uygulanan yıldırma davranışlarının en çok mesleki gelişimlerini sağlamak için girişimlerini engellediğini belirtmişlerdir. Ünsal ve İğde (2021) yılın öğretmenleriyle yürüttöğü çalışmada öğretmenlerin en belirgin mesleki özelliklerinin mesleğini sevme, mesleki özerklik, mesleki gelişime önem verme olduğu ortaya konmuştur. Etkili öğretmenler okuma yazma öğretimi

esnasında öğrencilerin öğrenmesinin sorumluluğunu alan, aktif, öğrencilere okuma, yazma, konuşma fırsatları sunan bir yaklaşıma sahip olmalıdır (Taylor, Presley & Pearson, 2002). Gorham ve Millette (1997) öğretmenlerin sınıf içi davranış ve tutumlarının öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik motivasyonunu ve performansını etkilediğini belirtmektedir. Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının etkisiyle ortaya çıkan öğretme davranışlarının öğrencileri etkilemesi öğrenme öğretme sürecinin tüm paydaşlarının sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarını desteklemeleri sonucunu doğurmaktadır.

Araştırma örneklemini oluşturan sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi öz yeterlik algılarının *yeterli* düzeyde olduğu belirlenmiştir. Şahin ve Boylu (2020) tarafından geçici koruma altındaki mülteci öğrencilere ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen öz yeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla yürütülen çalışmada öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının “çok yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ekin ve İflazoğlu-Saban (2020) tarafından yürütülen çalışmada da sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiş ve araştırmacılar bunu, öğretmenlerin daha önce birinci sınıfta çalışmış olmalarıyla açıklamışlardır. Bu gerekçelendirmeyi destekleyen bir bakış açısıyla Zimmerman (2000) öz yeterlik algısının gelişiminde bireyin performansının etkili olduğunu ifade etmektedir. Akar’a (2008) göre de öz yeterlik inancının oluşmasında bireylerin deneyimleri belirleyicidir. Öztürk ve Ertem de (2017) yürüttükleri çalışma sonuçlarına dayalı olarak sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri arttıkça okuryazarlık öğretimi öz yeterliklerinin arttığını belirtmişlerdir. Mevcut araştırmanın örneklemini incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerinin tamamının en az bir kez ve öğretmenlerin %55.9’unun (n=222) ise beş ve daha fazla sayıda birinci sınıfta görev aldığı; mesleki kıdem olarak %96.7’sinin (n=384) 6 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin daha önceden okuma yazma öğretimini deneyimlemeleri öz yeterlik algılarının yüksek olmasını sağlamış olabilir. Lorschach ve Jinks (1999) öz yeterlik algısı ile

performans arasındaki sarmal ilişkiye dikkat çekmekte, düşük öz yeterlik algısının daha az çabaya yol açacağını işaret ederek düşük performans ve düşük başarı riskine sebep olma olasılığını vurgulamaktadır. Buna bağlı olarak düşük başarı ve performansın da öz yeterlik algı düzeyini aşağı çekeceğini belirtmektedir. Gayet anlaşılabilir bu olumsuz sarmal ilişki açıklaması dışında ilgi çekici bir diğer yaklaşımda yüksek öz yeterlik algısının düşük ya da durağan performansa sebep olma riskidir. Yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip bir kişi, konu hakkında öğreneceği ve deneyimleyeceği becerilerin çok az olduğuna ya da olmadığına inanırsa çaba harcamak için motive olmakta zorlanacak, bu da kişinin performansının gelişimini engelleyecektir. Buradan hareketle yüksek düzeyde öz yeterlik algısının, performans hakkında bilgi vermekle beraber ideal performansı garanti etmediği söylenebilir. Çünkü davranışın ortaya çıkmasında sadece öz yeterlik etkili olmamaktadır (Schunk, 1995). Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olması onların yeniliklere ve değişime açık olmasını engellememelidir. Ayrıca öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi öz yeterlik düzeyini artırmak için mesleki kıdemlerinin artmasının beklenmesi bu süreçte sınıf öğretmenlerinden eğitim alan öğrencilerin okuma yazma performansını etkileyebilir. Erbasan ve Erbasan (2020) sınıf öğretmenliği lisans programında bulunan okuma yazma öğretimi derslerinin zenginleştirilmesini ve mümkün olduğu kadar uygulamaya dönük olmasını önermektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının nitelikli ve uygulamalı okuma yazma öğretimi dersi almaları onların okuryazarlık öğretimi öz yeterliğini geliştirebilir.

Yıldırım (2011) öz yeterliğin bireyin motivasyonunu geliştiren bir unsur olduğunu vurgulayarak bireyin herhangi bir alanda kendini yeterli görmesinin bireyi bu alana yönelttiğini ve bu alanda başarılı olmak için ısrarcı olmasını sağladığını belirtmektedir. Morgil, Seçken ve Yücel de (2004) öz yeterlik inancının motivasyonunu etkileyen bir değişken olduğunu vurgulamaktadır. McGeown vd. (2014) bireyin öz yeterlik inancının özellikle içsel motivasyon üzerinde belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Mevcut araştırmada sınıf öğretmenlerinin

okuma ve mesleki motivasyonlarının onların okuryazarlık öğretimi öz yeterlik algılarını yordaması literatürdeki bu bilgileri doğrulamaktadır.

Araştırma bulgularına dayalı olarak politika yapıcılarının il, ile ve okul düzeyinde eğitim yöneticileri aracılığı ile sınıf öğretmenlerinin okuma ve mesleki motivasyonlarının önündeki engelleri kaldırmaları; sınıf öğretmenlerinin okuryazarlık öğretimi öz yeterlikleri ile öğrencilerinin okuma yazma performansları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yapılması; sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretimi öz yeterlikleri ile yeniliğe ve değişime açık olmaları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yapılması önerilmiştir.

KAYNAKLAR

- Akar, C. (2008). Öz-yeterlik inancı ve ilk okuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185-198.
- Ahmadi, M. R. (2017). The impact of motivation on reading comprehension. *International Journal of Research in English Education*, 2(1), 1-7.
<https://doi.org/10.18869/acadpub.ijree.2.1.1>
- Akbaşı, S., Diş, O., & Durnalı, M. (2020). İlkokul öğretmenlerinin karşılaştıkları yıldırma davranışları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 564-581. <https://doi.org/10.9779/pauefd.596426>
- Aksoy, N. C., Karabay, E., & Aksoy, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk İletişim*, 14(2), 859-894.
<https://doi.org/10.18094/JOSC.871290>
- Altunay, B.R., & Balcı, V. (2018). Ankara ili Keçiören ilçesindeki ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin boş zaman etkinliklerine katılım motivasyonu. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*. 9(1), 50-63.
<https://doi.org/10.17155/omuspd.412516>

- Anmarkrud, Ø., & Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and individual differences, 19*(2), 252-256. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.09.02>
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *Electronic Turkish Studies, 11*(19), 63-80.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Yayınları.
- Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. *Advances in behaviour research and therapy, 1*(4), 237-269. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90012-7](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90012-7)
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational psychology, 102*(4), 773-785. <https://doi.org/10.1037/a0020084>
- Berry, W. D., Feldman, S., & Stanley-Feldman, D. (1985). *Multiple regression in practice: Quantitative applications in social sciences*. Sage Publications.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological methods & research, 21*(2), 230-258.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. PegemA Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (2005). Factor analytic models: Viewing the structure of an assessment instrument from three perspectives. *Journal of Personality Assessment, 85*(1), 17-32. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8501_02.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2020). Tarama araştırması. E. Gümüş (Çev.). A. Alpay (Çev. Ed.). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz içinde* (s. 367- 400). Anı yayıncılık.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of personality and Social Psychology, 18*(1), 105-115. <https://doi.org/10.1037/h0030644>

- Deci, E. L., Vallerand R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Ekin, Ö. & İflazoğlu-Saban, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(2), 577-600. <https://doi.org/10.30964/auebfd.573039>
- Endler, A., Rey, G. D., & Butz, M. V. (2012). Towards motivation-based adaptation of difficulty in e-learning programs. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(7), 1119-1135. <https://doi.org/10.14742/ajet.792>
- Engin, G. (2020). An examination of primary school students' academic achievements and motivation in terms of parents' attitudes, teacher motivation, teacher self-efficacy and leadership approach. *International Journal of Progressive Education*, 16(1), 257-276. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.228.18>
- Erbasan, Ö., & Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 113-125. <https://doi.org/10.16916/aded.628267>
- Ergen, Y. & Elma, C. (2020) Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1222-1239. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-656449>
- Erkuş, A. (2021). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (7. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.

- Gorham, J., & Millette, D. (1997). A comparative analysis of teacher and student perceptions of sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education*, 46(4), 245-261. <https://doi.org/10.1080/03634529709379099>
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 282-313. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.05.004>
- Gürbüz, S. (2019). *Amos ile yapısal eşitlik modellemesi*. Seçkin Yayıncılık.
- Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D., & Barr, R. (2000). Handbook of reading research, Volume III, Routledge.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H., Destebaşı, F., Tezel, K. V., & Pektaş, S. (2018). Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algısı ölçeği Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 105-132.
- Konan N., & Oğuz, V. (2009). Öğretmenlerin okuma alışkanlıkları. 18th National Education Sciences Congress (1-3 October 2009). Ege University, Faculty of Education (Oral presentation).
- Lorsbach, A., & Jinks, J. (1999). Self-efficacy theory and learning environment research. *Learning environments research*, 2(2), 157-167.
- Luthans, F. (2011). Organizational behavior: an evidence-based approach. *McGraw-Hill/Irwin*.
- Küçüksille, E. (2010). Çoklu doğrusal regresyon modeli. Ş. Kalaycı (Ed.). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil yayıncılık.

- McGeown, S. P., Putwain, D., Simpson, E. G., Boffey, E., Markham, J., & Vince, A. (2014). Predictors of adolescents' academic motivation: Personality, self-efficacy and adolescents' characteristics. *Learning and Individual Differences*, 32, 278-286.
- Monteiro, V. (2013). Promoting reading motivation by reading together. *Reading Psychology*, 34(4), 301-335. <https://doi.org/10.1080/02702711.2011.635333>
- Morgil, İ., Seçken, N., & Yücel, A. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.
- Nian, Z. H. (2020). To promote the development of teachers' teaching beliefs from reflective teaching. *Open Journal of Social Sciences*, 8, 120-126. <https://doi.org/10.4236/jss.2020.811012>
- Oh, S. (2011). Preservice teachers' sense of efficacy and its sources. *Psychology*, 2(3), 235-240. <https://doi.org/10.4236/psych.2011.23037>
- Özdemir, E. (2016). Tarama yöntemi. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 77-97), Pegem Akademi.
- Öztürk, B., & Ertem, İ. S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 1-26.
- Öztürk, E., & Uzunkol, E. (2013). İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 421-435.
- Pan, Y., & Jackson, R. T. (2008). Ethnic difference in the relationship between acute inflammation and serum ferritin in US adult males. *Epidemiology & Infection*, 136(3), 421-431. <https://doi.org/10.1017/S095026880700831X>

- Sarı, M., Canoğulları, E., & Yıldız, E. (2018). Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 387-409. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.364454>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137. <https://doi.org/10.1080/10413209508406961>
- Schutte, N.S., & Malouff, J.M. (2007). Dimensions of reading motivation: Development of an adult reading motivation scale. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 28, 469 - 489. <https://doi.org/10.1080/02702710701568991>
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Anı Yayıncılık.
- Seçkin, A., & Başbay, M. (2013). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(8), 253-270.
- Şahin, F., & Boylu, E. (2020). Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 343-359. <https://doi.org/10.7822/omuefd.802581>
- Taylor, B.M., Pressley, M.P., & Pearson, P.D. (2002). *Research-supported characteristics of teachers and schools that promote reading achievement*. National Education Association, Reading Matters Research Report.
- Tsahaeva, A. A., Gasanova, P. G., Daudova, D. M., Aminova, J. K., & Kabieva, R. A. (2016). Professional motivation of the doctrine as subject of scientific research. *European Journal of Natural History*, (5), 125-127.

- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751-761. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.005>
- Tun, T. C., & Ertem, İ. S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlıkları ve okumaya karşı tutumları. *JRES*, 6(2), 256-286.
- Ulupınar, S., & İnce, İ. (2021). Spor bilimlerinde etki büyüklüğü ve alternatif istatistik yaklaşımları. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 19(1), 1-17.
- UNESCO (2019). *Strategy for youth and adult literacy (2020-2025)*, General Conference, 8 November 2019, Paris.
- Unrau, N., Ragusa, G., & Bowers, E. (2015). Teachers focus on motivation for reading: "It's all about knowing the relationship". *Reading Psychology*, 36(2), 105-144, <https://doi.org/10.1080/02702711.2013.836582>
- Ünsal, S., & İğde, H. (2021). Yılın öğretmenleri: çalışmaları, motivasyon unsurları, kişisel ve mesleki özellikleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 68-88. <https://doi.org/10.19160/ijer.818654>
- Vallerand, R. J. (2000). Deci and Ryan's self-determination theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological inquiry*, 11(4), 312-318.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32(2), 59-68, https://doi.org/10.1207/s15326985ep3202_1
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>

- Wlodkowski, R. J. (2003). Fostering motivation in professional development programs. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 39-48.
<http://dx.doi.org/10.1002/ace.98>
- Woolley, G. (2011). Reading comprehension. In *Reading Comprehension* (pp. 15-34). Springer.
- YAZICI, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yeganeh, E., apuk, S., & Gürhan, E. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, International Congress of Research and Practice in Education, Alanya/Antalya, 29 Oct-01 Nov. 2020, 128-136.
- Yıldırım, S. (2011). Öz-yeterlik, içe yönelik motivasyon, kaygı ve Matematik başarısı: Türkiye, Japonya ve Finlandiya'dan bulgular. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 277-291.
- Yıldırım, N., Kaya, A., & Yıldırım, V. Y. (2011). Sınıf öğretmenliği mesleğinin öğretmenlere olumlu olumsuz etkileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 36(388), 28-36.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., & etinkaya, . (2013). Yetişkin okuma motivasyonu ölçeği'nin Türkçe uyarlaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 348-359.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Adapting to the complex structure of the modern world and being successful in life depends on the reading performances of individuals. Reading is a basic component of the right to study and is a prerequisite for acquiring other human rights, and the change and improvement of human life. Reading motivation is an effective variable in development of the reading skill and its transformation into a habit and a culture. Reading motivation is a multidimensional structure with various components involving positive reading experiences, valuing books as a source of pleasure, and the importance of reading for the individual. Due to the relationship between reading motivation of individuals and their reading performance, individuals that are better motivated to reading, read more, because reading and comprehending what is read requires a certain level of motivation. Reading is chosen among various behaviors, the patience and effort required for this behavior is spent thanks to reading motivation. The fact that an individual prefers reading among various options under psychological and environmental conditions in the usual flow of life, focuses on the text while reading, relates reading material to existing information through various mental processes, fighting against psychological and environmental conditions complicating understanding while reading are related to the level of reading motivation. Thus, some authors suggest studying motivational variables that suppress reading experience in reading studies, noting that studies conducted on reading motivation focus more on students while they neglect reading motivations of teachers.

Another variable that is considered to impact literacy teaching performances of primary school teachers is professional motivation. Professional motivation provides individuals with the energy and resilience required to perform duties and responsibilities necessitated by the profession. If individuals love their profession and take pleasure in works that their professions require, they can overcome the obstacles they come across during performance of their

professions. In this sense, the motivation of teachers, who are the most significant determinants of quality in education, is worthy of attention. The primary school period is a time when students meet school for the first time, adjust to school, and learn to read and write. Thus it could be argued that professional motivations of primary school teachers are very significant. Motivation is a requirement for primary school teachers to overcome the problems they come across in education environment and bring in their students the behaviors, attitudes and skills foreseen by the education program. Additionally, teachers that have high professional motivations would also motivate their students, contributing to realization of reforms expected from education at the highest possible level. Findings of scientific studies that demonstrate increased levels of motivation for students when teachers have higher motivation validate this approach.

Perception of self-efficacy by teachers is related to their being effective teachers which in turn affects successes, attitudes, and emotional developments of students. Problems teachers can have in education environment with stakeholders such as parents, students, and school administrations might affect their perception of self-efficacy, obstructing development of faith teachers have in education. Additionally, some studies determined a relationship between self-sufficiencies of teachers and their professional attitudes. Thus, researchers must find studying development of self-efficacy perceptions of teachers interesting, components of self-efficacy perceptions of teachers must be studied, and self-efficacy perceptions of teachers must be supported through variables impacting such perceptions. The supported and improved self-efficacy perception affects which behaviors teachers choose. Because the concept of motivation enables individuals choose the behavior that give them pleasure among various behaviors, in the current study literacy teaching self-efficacy was discussed together with reading and the concept of professional motivation.

Primary school teachers have a significant place in the process of bringing in and improving literacy skills in students. The fact that students develop literacy skills in education activities conducted with their primary school teachers augment this importance. The basic hypothesis of this study is the consideration that reading motivations and professional motivations of primary school teachers could support literacy skills of students in this process when primary school teachers are this effective. Therefore, purpose of this study is to put forward is there is a relationship between reading motivations together with professional motivations of primary school teachers and their literacy teaching Self-Efficacy perceptions. According to this general purpose, responses the following questions were sought:

- What is the level of reading motivation of primary school teachers?
- What is the level of professional motivation of primary school teachers?
- What is the level of literacy teaching self-efficacy perception of primary school teachers?
- Could reading motivation and professional motivation of primary school teachers significantly predict literacy teaching self-efficacy perception levels of primary school teachers together?

Method

The study was conducted as a quantitative, cross-sectional survey design. In cross-sectional survey design, data on characteristics such as attitude, perception, and belief are collected from the selected sample in the population and analyzed. In survey designs, relationships between data can be analyzed through correlation and comparison. In correlation method, relationship between two or more quantitative variables can be used for projections and determination of relationships. In the current study, correlation method was used in line with projection purpose. It aimed at predicting literacy teaching self-efficacy perceptions of primary school teachers based on their reading motivations and professional motivations.

Population of the study consisted of primary school teachers working at primary schools in study group in the city of Bursa. The convenience sampling method was used to determine the sample. According to this method, convenient, easily accessible, and voluntary components in the population constitute the sample. Consequently, ten schools each were determined for study population from high, medium, and low socioeconomic levels in line with District Directorate of National Education proposals and 397 voluntary primary school teachers from 30 primary schools made up the sample.

The study data were collected using three different scales. The first was the Adult Reading Motivation Scale, which has four factors and 19 items. The correlation coefficients between factors and items ranged between .35 and .79. Cronbach alpha reliability coefficients of factors were calculated as Identity $\alpha = .82$; Sufficiency $\alpha = .60$; Recognition $\alpha = .78$; Other $\alpha = .72$ and total ARMS $\alpha = .86$. The scale was prepared in five-point Likert type with ‘Absolutely Agree, Agree, Undecided, Do Not Agree, Absolutely Do Not Agree’ alternatives. Items in the scale were scored from 5 to 1. Analyses are made over the mean scores of each factor, and this score is calculated by dividing the total scores of the answers given to the factor items by the number of items. The second scale used in the study was the Primary School Teacher Motivation Scale. The scale was developed to determine motivation levels of primary school teachers towards their professions. The scale has four factors and 30 items. Factors are labelled as positive attitude towards profession and professional success, appreciation and professional happiness, professional avoidance and professional absorption. Internal consistency coefficient of the scale was determined as .87 and found to explain 50% of variance. The scale was prepared in five-point Likert type with ‘Absolutely Agree, Agree, Undecided, Do Not Agree, Absolutely Do Not Agree’ alternatives. Positive items were scored from 5 to 1 while negative items were scored from 1 to 5. The third scale used in the study was the Literacy Teaching Self-Efficacy Perception Scale. The scale had a single-factor and 22 items. Factor

analysis revealed that the scale explained 38% of the defined structure and reliability was .93. The scale was scored in nine-point Likert type as “Insufficient = 1 and 2”; “Slightly Sufficient = 3 and 4”; Somewhat Sufficient = 5 and 6”; Quite Sufficient = 7 and 8”; Very Sufficient = 9”.

Group amplitude values were used in the interpretation of the Adult Reading Motivation Scale and the Primary School Teacher Motivation Scale. Based on the formula $4/5 = 0.80$ for five-point Likert scales, the range of 1.00 -1.80 was determined as *very low*; 1.80-2.60 was determined as *low*; 2.60-3.40 was determined as *medium*; 3.40-4.20 was determined as *high* while 4.20-5.00 was determined as *very high*. While interpreting Literacy Teaching Self-Efficacy Perception Scale scores, the scale’s own Likert values were used.

Study data was collected online in January and February 2021 due to the Covid-19 outbreak. The scales were transferred to computer environment and delivered to primary school teachers through District Directorates of National Education and school administrations. Teachers completed the scales on computers, tablets and mobile phones.

Responses of primary school teachers to the scales were transferred to the SPSS 25 program. For the analysis of the data, descriptive statistics, multiple linear regression analysis, and the necessary analyzes for the prerequisites and assumptions of this analysis were conducted.

In multiple linear regression analysis, measurements should be continuous variables, at least on the interval scale. In addition, data should be normally distributed and there should be no multicollinearity and autocorrelation between independent variables. In order to determine whether the data gave normal distribution and whether there were extreme values, the Mahalanobis value was assessed by comparing it with the chi-square (χ^2) table value with the help of the number of independent variables, and the obtained value was expected to be smaller than the table value. To avoid multicollinearity, the correlation between the independent variables should be below .80 and the variance increase factor (VIF) value should be below 4.

Durbin-Watson (DW) test result should be between 1.5 and 2.5 to avoid autocorrelation between variables. Since the Mahalanobis maximum value was 11.24 and there were two independent variables in the current study, it could be argued that the multivariate normality assumption was met when compared with 13.815 value at the $p < .001$ level in the χ^2 table. Since the correlation value between the independent variables was calculated as .41 and the VIF value as 1.202, it could be stated that multicollinearity condition was met there were no autocorrelation problems, since the DW test result was calculated as 1.723.

Results

Literacy teaching self-efficacy perceptions of primary school teachers that make up the study sample was determined to be at a sufficient level, results of multilinear regression analysis conducted using their reading motivations and professional motivations to predict literacy teaching self-efficacy of primary school teachers are presented in Table 1.

Table 1

Results of Multilinear Regression Analysis Regarding Literacy Teaching Self-Efficacy Perception

<i>Variable</i>	<i>B</i>	<i>Standard Deviation_B</i>	<i>β</i>	<i>T</i>	<i>p</i>	<i>Dual r</i>	<i>Partial r</i>
Fixed	45.915	9.725	-	4.721	0.000	-	-
Reading motivation	0.544	0.102	0.249	5.354	0.000	0.407	0.260
Professional motivation	0.660	0.080	0.386	8.299	0.000	0.488	0.386
R= 0.539		R ² = 0.286					
F _(2, 394) = 80.491		p= 0.000					

As a result of the analysis a significant regression model $F(2, 394) = 80.491, p < 0.001$ and that 29% of variance in dependent variable ($R^2_{\text{adjusted}} = .286$) was explained by independent variables. Thus, reading motivation positively and significantly predicted literacy teaching self-

efficacy perception. $\beta = .249$ $t(394) = 5.354$, $p < .001 = .067$. Additionally, professional motivation independent variable positively and significantly predicts literacy teaching self-efficacy perception. $\beta = .386$ $t(394) = 8.299$, $p < .001 = .148$.

Based on information, the regression model was calculated as follows:

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2$$

Literacy teaching self-efficacy = $45.915 + 0.544 * \text{reading motivation} + .660 * \text{professional motivation}$.

In multilinear regression analysis the degree of explanation of the variance in dependent variables by independent variables is calculated with effect size. Partial eta coefficient (η_p^2) is used in calculation of effect size and $\eta_p^2 < 0.0099$ could be interpreted as small while $\eta_p^2 < 0.0588$ could be interpreted as medium and $\eta_p^2 < 0.1379$ could be interpreted as major. Effect size was calculated as $\eta_p^2 = 0.353$ for reading motivation and 0.425 for professional motivation. In the light of such data it could be argued that literacy teaching self-efficacy levels of primary school teachers has a major effect level on reading and professional motivation.

Conclusion

There are similar studies in the literature with findings on reading and professional motivation levels of primary school teachers. Because the basic duty of primary school teachers is literacy teaching, having high reading motivations and professional motivations would increase the quality of teaching and education service they would provide to students. Thus, obstacles before motivation of primary school teachers must be removed and their commitment to their profession must be supported while they must enjoy performing their profession. In this regard, important responsibilities fall on policy makers and parents. It should be taken into account that supporting classroom teachers in the noted areas would indirectly contribute to literacy skills of students. Reading and professional motivations of primary school teachers who teach literacy and who have a say in transformation of students' reading skills into habits and

reading culture is a state that must be high, protected, and improved. Such variables provide the basis for literacy teaching self-efficacy perceptions of classroom teachers. Based on the regression model developed in the current study, it could be argued that every step taken to increase the reading and professional motivation of classroom teachers would improve their literacy teaching self-efficacy perceptions.

Suggestion and Recommendations

Based on the study findings, further studies on removing obstacles before reading and professional motivations of primary school teachers and on the relationship literacy teaching self-efficacy and their openness to innovation and change.

YAYIN ETİĞİ BEYANI

Bu araştırmanın, Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 02.10.2020 tarihinde 2020-07 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “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. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI BEYANI

Her iki araştırmacının araştırmaya katkıları aynı düzeydedir.

DESTEK VE TEŞEKKÜR

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.