

Turkish Studies

Volume 14 Issue 4, 2019, p. 2685-2703

DOI: 10.29228/TurkishStudies.23378

ISSN: 1308-2140

Skopje/MACEDONIA-Ankara/TURKEY



INTERNATIONAL
BALKAN
UNIVERSITY

EXCELLENCE FOR THE FUTURE
IBU.EDU.MK

Research Article / Araştırma Makalesi

Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: 20.06.2019

✓ Accepted/Kabul: 10.08.2019

📅 Report Dates/Rapor Tarihleri: Referee 1 (24.07.2019)-Referee 2 (26.07.2019)

This article was checked by iThenticate.


ETKİLİ OKUMA ÖZYETERLİK ALGI ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Ersin ŞAHİN* - İbrahim ÖZTAHTALI**

ÖZ

Öğrencilerin etkili okuma öz yeterlik algılarını belirlemeye yönelik ölçme aracı geliştirmek amacıyla yapılan araştırmanın çalışma grubunu, Bursa ili Merkez ilçelerinde bulunan ve 2016-2017 döneminde eğitim öğretime devam eden toplam 345 erkek 332 kız olmak üzere toplam 677 ortaöğretim öğrencisi ile 10 alan uzmanı oluşmuştur. Öğrenciler 5 farklı ortaöğretim okulundan tesadüfi yöntemle seçilmiştir. Ölçek geliştirme aşamasında 56 eylem maddesi oluşturulmuş, bu maddelerin madde-toplam korelasyon değerlerinin hesaplanmasından sonra değerleri düşük olan maddeler ölçekten çıkarılmış ve kalan 41 madde verileri kullanılarak Açıklayıcı ve Doğrulamalı Faktör Analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre çıkarılan maddelerden sonra ölçekte kalan 21 madde dört faktörlü bir yapıda sunulmuştur. Yığılmalı varyansın %56,83'ünü açıklayan toplam 4 faktörün öz değerleri (eigenvalue) sırasıyla ; birincinin 4,180 ; ikincinin 2,512 ; üçüncünün 4,096 ve dördüncünün ise 1,153 tespit edilmiştir. Ölçeğin tümü için iç tutarlılık anlamında Cronbach α =0.876 değeri olarak hesaplanmıştır. Doğrulamalı analiz sonuçlarına göre (RMSEA =0,070 ; SRMR=0,073 ; NNFI= 0,91 ; CFI =0,94) uyum indeks değerlerine ait model uygunluğunun kabul edilebilir düzeyde ve Ki-kare(477,07 ; p<0.05) değeri de anlamlı bulunarak verilerin normal dağılım özelliğine sahip olduğunu göstermiştir. Ölçüt geçerliği için yapılan analiz sonucunda uygulama sonuçları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (r= 0,82 ; p<0,01) . Bu durum ölçeğin ölçüt geçerliliğine sahip olduğunu göstermiştir. Ulaşılan bulgular eldeki etkili okuma ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik özelliğine sahip olduğunu destekler niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Etkili okuma, Okuma Eylemi, Ölçek Geliştirme.

*  Öğr. Gör. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, E-posta: ersinsahin72@yahoo.com

**  Dr.Öğr.Üyesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, E-posta: ibrahimoztahtali@gmail.com

THE DEVELOPMENT OF EFFECTIVE READING SELF-EFFICACY PERCEPTION SCALE: STUDY ON THE VALIDITY AND RELIABILITY

ABSTRACT

The aim of this study was to develop a measurement tool for determining students' effective reading self-efficacy perceptions. The study group of the research was composed of a total of 677 secondary school students (345 boys and 332 girls) receiving education at schools located in central districts of the province of Bursa during the 2016-2017 academic year, plus 10 domain experts. The students were selected by the random sampling method from 5 different secondary schools. At the scale development stage, 56 action items were created, and after the item-total correlation values of these items had been calculated, items with low values were removed from the scale, and exploratory and confirmatory factor analyses were performed by using the remaining 41 item data. After items had been removed according to the results of these analyses, the remaining 21 items were presented in a four-factor structure. The eigenvalues of the 4 factors, which explained 56.83% of the cumulative variance, were determined to be 4.180 for the first factor, 2.512 for the second factor, 4.096 for the third factor and 1.153 for the fourth factor, respectively. Regarding internal consistency of the scale as a whole, a Cronbach's alpha value of $\alpha=0.876$ was calculated. According to the results of the confirmatory factor analysis (RMSEA=0.070; SRMR=0.073; NNFI= 0.91; CFI =0.94), it was found that the model fit was at an acceptable level for the fit index values and also that the chi-square value (477.07; $p<0.05$) was significant, indicating that the data had the characteristic of normal distribution. Following the analysis performed for the scale validity, it was determined that there was a significant relationship between the application results ($r=0.82$; $p<0.01$). This situation reveals that the scale has criterion validity. The obtained findings are such as to support the idea that the present effective reading scale has validity and reliability.

STRUCTURED ABSTRACT

Aim and Importance of the Study

The aim of the study was to present a practical scale with easy scoring and assessment which makes it possible to determine levels of effective reading self-efficacy perception in students at secondary level. The scale which was developed and presented is considered important because of the contribution it can make to the field by the interpretation of data obtained in different research subjects and due also to its contribution to the development of different curricula and teaching activities for developing effective reading skills in schools and other education institutions.

Method

This study is a scale-based study prepared with the aim of determining the construct validity and internal consistency reliability

coefficient of the effective reading scale. The study universe was made up of students receiving education in secondary education institutions located in central districts of Bursa province during the 2016-2017 academic year. This consisted of a total of 677 secondary school students, made up of 219 high school students selected for the preliminary implementation, 368 students chosen for the actual implementation, and 90 students selected for the criterion validity and neutrality analyses. The students were selected by the random sampling method from 5 different secondary schools.

Scale Development and Implementation Process

During the development of the scale, an item pool was created by removing incoherencies and discrepancies following consultation with 10 domain experts, and a preliminary implementation was carried out by preparing a draft 5-point Likert-type scale consisting of 56 items. Next, according to the data obtained from the preliminary implementation, confirmatory factor analysis was performed, and after certain poorly operating items had been revised, the scale was reapplied to high school students. As a result of the operations, the items were revised and finalised, and a pool of 41 items was created. Following the other analyses, a four-factor, valid and reliable scale consisting of 21 items was obtained and presented. The scale is an equally-spaced scale scored from 1 (never) to 5 (always). The lowest score that can be obtained from the scale is 21, while the highest score is 105.

Data Analysis of the Scale

The explanatory and item analyses of the study were carried out with the SPSS 22.0 software package, while the confirmatory factor analysis was performed with the Lisrel 8.7 programme, and all the results obtained were tested bidirectionally.

Findings

Findings Related to the Internal Consistency Reliability of the Measurement Tool

According to the Cronbach's alpha value ($\alpha=0.836$) and t-test results of the 41-item test measurement tool, it was revealed that all the items included in the scale were significant ($p= 0.000$) and had distinctiveness in determining effective reading self-efficacy perceptions.

Findings Related to the Exploratory Factor Analysis

Following the rotation of the exploratory factor analysis, a 4-factor structure with an eigenvalue greater than 1 and accounting for 56.83% of the total variance was determined. Items 1,2,3,4,5,6,7,8,9,14,18,19,20,25,27,28,33,34,35 and 37, which had factor loadings below 0.45, were removed from the scale. For the remaining 21 items, the 8 items in the first factor were named "Comprehension", the 3 items in the second factor were named "Breathing", the 6 items in the third factor were named "Pausing" and the 4 items in the fourth factor were named "Appearance". The internal consistency coefficients according to the Cronbach's alpha values calculated for the subdimensions of the scale and for the scale as a whole were determined to be 0.853 for the first factor, 0.724 for the second factor, 0.869 for the third factor, 0.758 for the fourth factor and 0.881 for the whole scale.

Findings Related to the Confirmatory Factor Analysis

In the confirmatory factor analysis, the RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), TLI(Tucker-Lewis Index) ,CFI(Comparative Fit Index) and chi-square model fit measures were taken into consideration for the structural fit. According to the results obtained, it was determined that the RMSEA value and SRMR value, which should be below 0.05 if a model is to fit, were 0.070 and 0.073, respectively. Moreover, the NNFI value of 0.91, CFI value of 0.94 and chi-square test statistic of 477.07 revealed that the data had normal distribution by taking $p < 0.05$ as significant.

Findings Related to the Measurement Validity

To test the measurement validity of the scale, the “Metacognitive Reading Strategies Questionnaire” developed by Taraban, Kerr and Rynearson (2004) and adapted to Turkish by Çöğmen and Saracaloğlu (2010) was applied together with the developed scale to 90 students. As a result of the analysis made, a significant relationship was determined between the results of these two applications ($r = 0.82$; $p < 0.01$).

Findings Related to Neutrality

In terms of neutrality in the subgroups in which the developed scale was applied, it was determined that only the dimension related to “breathing” had low reliability coefficients for students aged 14, 16 and 17. However, it was seen that the reliability coefficients for the other dimensions of the scale were above the required minimum level. In this case, no restriction was found for an assessment made based on the scores obtained in the other dimensions.

Conclusion and Recommendations

The internal consistency coefficient of the scale was found to be at a suitable level for both the scale as a whole and for the sub-factors. Moreover, since the scale also had to be reliable for the subgroups of the groups to which it was to be applied, evidence towards this was also examined. The gathered data revealed that the reliability level of the scale was weak only in the “breathing” sub-group. However, it was seen that the reliability levels of the other factors of the scale were adequate and that this sub-group had adequate reliability when the fourth factor was included in the scale as a whole. Moreover, it was understood that all other sub-groups of the scale had satisfactory levels of reliability. The developed scale was applied to students at the secondary level. However, it can be said that the scale may also be used at other educational levels. Furthermore, it can also be said that since the scale dimensions are not included in similar studies conducted, the necessary evidence of validity and reliability should be gathered to enable the scale to also be used with students at different levels.

Keywords: Effective Reading, Act of Reading, Scale Development.

Giriş

Günümüze kadar kültürel ve bilimsel birikim sürecinde bireylerin akademik ve sosyal başarısının ön koşullarından birisi de yaygın olarak “okuma” eylemi kabul edilmiştir. Okuma, geçmişini irdeleme ve geçmişle bağ kurarak günümüzdeki yeni bilimsel gelişmelere yol açmıştır. Diğer bir

ifadeyle okuma eyleminin içinde farkındalıkla algılama ve ilişkilendirme vardır. Türkçenin anlamsal işletim sistemine uygun bir okuma davranışı bu iki eylemi mutlaka içermelidir.

Alanyazında okumanın çeşitli tanımları yapılmıştır. Çelik(2006)'e göre okuma, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin manayı kavrama gayretinden meydana gelen karmaşık bir etkinliktir. Coşkun (2002)'a göre okuma, “görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan, karmaşık bir zihinsel süreç” Engin ve Uygun(2011)'a göre okuma; “bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci” Ontorio (2003)'ya göre okuma, “yazılı metne anlam verme süreci”, Harris ve Sipay'e (1990'dan akt. Bay,2010) göre “Okuma, yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanması” Tinker ve McCullough'a (1968'den akt. Bay,2010) göre okuma, “geçmiş yaşantılar aracılığıyla oluşturulan anlamların hatırlanması ve okuyucunun hâlen sahip olduğu kavramları kullanarak yeni anlamlar kurması için uyarıcı olarak görev yapan basılı ve yazılı sembollerin tanınması ve algılanması”, Göğüş'e (1978: 60) göre okuma, “bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramak”, Arslan ve Dirik (2008)'e göre okuma, “insanı bütünüyle hem kişisel hem de toplumsal yönden etkileyen bir deney ve yazılı sembollerin çözümlenip anlamlandırılması”, Özdemir (1993: 13)'e göre okumak, “basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik”, Demirel'e (1999: 59) göre okuma, “bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği”, Yıldız(2010)'a göre ise okuma, “yazılı mesajları duyu organları ile algılayıp, bunları yorumlama, anlamlandırma amacı ile zihnimizin duyu organlarımızla ortaklaşa yaptığı bir etkinlik”, Arslan ve Aytac (2010)'a göre okuma, “bilgilerin insan belleğine aktarılmasında önemli bir araç”, Cemaloğlu (2001); Keskinlikç (2002); Çaycı ve Demir, (2006)'e göre okuma, “bir yazıdaki sembollerini (ya da imleri) tanıma, seslendirme ve anlamlandırma etkinliği” Altun ve Diğ.(2011)'ne göre okuma, “sadece kelimelerin seslendirildiği pasif bir faaliyet olmayıp aksine aktif ve yaratıcı bir işlemi”, Şahbaz ve Çekici (2012)'ye göre ise okuma, “sadece gözün, kâğıt üstündeki lekeyi görmesi değil; aynı zamanda gördüğü lekeler anlam vermesi ve yorumlaması işi” dir. Okuma işleminde esas amaç, işaretlerden fikirlere süratle geçmeyi sağlamaktır. Okuma tanımlarında da görüleceği üzere, okuma oldukça karmaşık bir eylemdir. Sürecin karmaşık olması, farklı eğitimcilerin okuma kavramına yönelik farklı tanımlar yapmalarına sebep olmuştur. Örneğin bazıları okuma işlemine anlamı yakalamak, bazıları sesleri birbirine çatmak, kelimeleri tanımak, cümlelere anlam vermek, bir takım yazılı sembollerden anlam çıkarmak ve sembollerden anlam çıkararak bu anlamı yorumlamak gözü ile bakmışlardır (Yıldız,2010).

Etkili okuma yeterliliği ise, okuma eyleminin bazı temel becerilerin doğru şekilde yerine getirilmesiyle ilişkilidir. Bu beceriler okuma alışkanlığı, okumaya hazırlık, görüntüleme, durak, nefes ve kavrama gibi beceriler ile açıklanabilir. Okuma davranışının düzenli tekrarı biyolojik olarak okuyucunun bu davranışı alışkanlığa dönüştürmesini sağlar. Okuma amacına ulaşmada okuma alışkanlığının etkisi yadsınamaz. Her eylemde olduğu gibi okuma ve onun sonucunda algılama ve kavrama için bir hazırlık aşaması gereklidir. Okuma eylemi öncesinde fiziksel ve zihinsel olarak okumaya hazırlık yapılması gerekir. Okumanın beklenen sonuçları verebilmesi için aydınlatma, havalandırma, doğru duruş, sessizlik gibi fiziksel koşulların uygun hale getirilmesi gerektiği gibi odaklanma, öncesini anımsama ve tekrarlama gibi zihinsel hazırlık sürecinin de tamamlanması gerekir.

Tüm dillerin anlamlandırılmasının ortak becerilerinden birisi de görüntüleme dir. Okuyucu bir sözcüğü tek başına görüntülediğinde zihinde anlamsal karşılık olarak o sözcüğün sadece temel, yani sözlükte ilk sırada yer alan anlamı belirir. Bu durum okumayı ve kavramayı zorlaştırır. Çünkü orada kullanılan sözcük çok anlamlılık göz önüne alındığında anlamsal olarak tek başına değerlendirilemez. Türkçede çoğu zaman sözcükler değil sözcük öbekleri esas olarak anlamsal yapıyı kurgular. Bir başka deyişle sözcükler bir araya gelerek anlamsal kompozisyonlar oluştururlar. Türkçede anlamlandırma ve kavramanın sağlanması, sözcüklerin bir araya gelerek oluşturdukları anlamsal birliklerin bir bütün

olarak görüntülenmesiyle mümkündür. Bu durumda sözcük okuyan bir okuyucunun hem hız hem de kavrama konusunda başarılı olması beklenemez. Diğer bir beceri ise durak tır. İfade gücü açısından da çok güçlü bir yapıya sahip olan Türkçe, kolay ve hızlı okunan bir şekilsel ve anlamsal işletim sistemine sahiptir. Bunu sağlayan ise cümle içinde anlamsal kompozisyonların sınırını kabaca belirleyen ve bu anlamsal birliğin anlamıyla ilgili kısıtlı bir ipuçları veren imge noktalama işaretleridir. Birey okuma eylemi sırasında zihinsel olarak hem seslendirmeli hem de fotografik duraklar yapar ve seslendirme sırasında her durakta bir es yapar. Birey çeşitli sebeplerle var olan bir durağı atladığında ya da olmayan bir yerde durak yarattığında Türkçenin anlamsal işletim sisteminin bir zorunluluğu olarak bilinçaltında yeterli kavrama gerçeklemez ve bireyin metin üzerinde sürekli geri dönmesine sebep olur. Doğru nefes alabilmek ise okuma davranışının kritik becerilerinden biridir. Anlamsal birliklerin sınırlarının belirlenmesi ancak doğru bir nefes uygulamasıyla sağlanabilir. Okuma öğretiminin başında öğrencilerin hazırbulunuşlukları arasında yer almayan doğru nefes alabilme becerisi, okuma öğretimi sırasında solumanın bozulmasına, buna bağlı olarak da okuyucunun yetersiz ve düzensiz soluma nedeniyle okuma sırasında var olan bir durağı atlamasına, olmayan bir yerde de durak yapmasına neden olmaktadır. Bu durum anlamsal birliklerin sınırlarını bozmaktadır. Böylece diğer bir beceri olarak kavrama süreci, doğru nefes, duraklama ve görüntüleme becerisiyle sonuca ulaşmaktadır. İlk üç beceriyi doğru ve etkili bir şekilde gerçekleştiremeyen birey kavrama sürecini tamamlayamamakta ve anlamlandırma gerçekleşmemektedir (Öztahtalı 2011). Birey metindeki bilgileri alıp bunları kendi bilgi, düşünce ve amaçlarına göre yoğurur ve bu etkileşim sonucunda anlama gerçekleşir (Yangın ve Sidekli, 2006). Sınırları değişen anlamsal birlikler, anlamsal bütünlük ve kompozisyonlarını kaybetmektedir. Böylece yapılan hatalar, akıcı okumayı engellemekte ve okuduğunu anlamayı güçleştirmektedir. Özellikle İlköğretim düzeyinde birçok öğrencinin kendi seviyesine uygun bir metni okurken çok sayıda sesli okuma hatası yaptığı bilinen bir gerçektir. İlköğretimin ilk yıllarında öğrencinin zayıf bir okumaya sahip olması, onun Türkçe dersi dışındaki derslerde de başarısını olumsuz yönde etkileyebilir. İlkokula yeni başlayan ve özellikle okuma güçlüğü çeken öğrenciler için okumayı öğrenmenin güçlüğü, bazen okumaya başlama heyecanını bile unutturup, çocuğun okuldan nefret etmesine, kendine olan güvenini kaybetmesine ve sosyal hayatında birçok olumsuzluğun gelişmesine neden olabilmektedir (İkinci, 2011). Nitekim Baydık ve diğ (2012), tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin çoğunun noktalama işaretlerine dikkat etmeden ve hatalı okudukları, öğretmenlerin çoğunun prozodik okumaya model oldukları, tekrarlı okuma ve fonik analiz tekniklerini kullandıkları ve öğrencilerine okuma hatalarına ilişkin geribildirim verdikleri, öğretmenlerin en az yaptığı okuma akıcılığı öğretim uygulamalarının koro okuma ve bütünsel sözcük öğretimi olduğu, öğretmenlerin çoğunun okuma değerlendirmesi yapmadığı ya da sınırlı sayıda değerlendirme yöntemi kullandığı ve öğrencilerini bağımsız okuma için güdülemediği tespit edilmiştir.

Benzer biçimde Altun ve Diğerleri (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, İlköğretim 1. kademedeki sınıf öğretmenlerinin sınıflarında birçok okuma güçlüğüyle karşılaştıkları ve bu güçlüğün çocukların sadece Türkçe derslerini değil diğer derslerini de olumsuz etkilediği ayrıca çocuklarda özgüven eksikliğine neden olduğu belirlenmiştir. Arslan ve Dirik (2008) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre ise, duyuşsal yaklaşım desteği alan öğrencilerin okuma güçlüğünün, almayan öğrencilere göre anlamlı oranda azaldığı görülmüş ve öğrencilerin heceleme, tekrar, yanlış okuma, ekleme, atlama ve eksik okuma güçlüğünün azaldığı belirlenmiştir.

Okuduğunu bütün yönleriyle kavrama; bilgiyi işleme, önceki öğrenmelerle ilişkilendirme, daha işlevsel kullanmaya ilişkin bilişsel becerileri etkin kullanabilmekle mümkündür. Genel olarak okuduğunu anlama, herhangi bir metinden bilgi edinme, anlam çıkarma olarak ele alındığında, bu süreç metin ve okur arasında gerçekleşen etkileşimdir. Bu süreç, okurun metinde var olan veya aranan, istenen bilgiye ulaşma, onu açığa çıkarmak için kavramaya ilişkin bilgi ve deneyimine dayanan okuma çabasıdır. Bu çabada başarı sağlamak için okurun kavramaya ilişkin edinmesi gereken birtakım becerilerle donanımlı olması ve okuma sürecinde kavramayı gerçekleştirmek için bunları metne karşı

bilinçli kullanması gerekir(Karatay,2009) .Bu alanda yapılan bütün çalışmalar incelendiğinde, bireylerin ağırlıklı olarak okuma üstbilişsel farkındalıkları ölçeklerle belirlenmeye çalışılmıştır.(Öztürk,2012) Karatay(2009) tarafından geliştirilen Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği, planlama, düzenleme ve değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır. Karahan (2018) tarafından geliştirilen Okuma tutum ölçeği, tutum boyutuna sahiptir. Yaman ve Dağtaş (2016) tarafından geliştirilen Ekrandan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ;“ekrandan okumanın okumaya yönelik tutuma olumlu etkileri” ve “ekrandan okumanın okumaya yönelik tutuma olumsuz etkileri” boyutlarına sahiptir. Gelen (2003) tarafından geliştirilen Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı Ölçeği de; şartlı bilgi, kontrol, planlama ve değerlendirme olarak dört boyuttan oluşmaktadır. Öztürk(2012) tarafından Türkçe ye uyarlanan Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri de; Genel Okuma Stratejileri, Problem Çözme Stratejisi ve Okuma Stratejilerini Destekleme olmak üzere üç boyutludur. Çakıroğlu ve Palancı(2015) tarafından uyarlanan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ise, eğlence olarak okuma ve akademik okuma boyutlarına sahiptir. Özbay ve Uyar(2009) tarafından Okumaya yönelik tutum ölçeği; okul dışı serbest okuma, kitaplar, genel okuma ve akademik okuma olarak dört boyutlu sınıflanmıştır. Özdemir ve Akkaya (2014) tarafından orta öğretim öğrencileri için geliştirilen Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği de yazar, alışkanlık adanma ve gerçeği aşma olarak dört boyut ortaya çıkarmıştır. Yıldız ve Aktaş (2015) ise ;“Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği”nin uyarlamasını yaparak; içsel motivasyon, yeterlilik, güçlük, değer verme, değer vermeme, bağlılık ve kaçınma olarak adlandırılan yedi boyut tespit etmişlerdir. Tuncer (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘Okuma Becerisi Stratejileri Kullanım Ölçeği’ ne ait stratejiler; yapılandırma, yönetim, destekleme, görselleştirme, kendini düzenleme ve planlama olarak altı boyutta toplanırken ;‘Üstbiliş Okuma Stratejileri Ölçeği’ ne ait stratejiler ise, planlama, tamamlayıcı, farkındalık, metin dayanaklı ve ayarlayıcı olarak beş boyutta toplanmıştır. Yurdakal ve Kırmızı (2017) tarafından geliştirilen Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeği ise; metin olgusu, karakter olgusu ve yazar olgusu olmak üzere üç boyutludur. Özen ve Durkan(2016) tarafından geliştirilen Üstbilişsel okuma stratejileri Kullandırma Ölçeği “okuma öncesi”, “okuma esnası”, “okuma sonrası” ve “hazırlık” olarak dört boyutludur. Kuzu ve Doğan (2015) tarafından geliştirilen öğretmen adaylarına yönelik okuma tutum ölçeği ise kitap okuma tutumu adı altında bir boyutludur. Çoğmen ve Saracaloğlu (2010) tarafından Türkçe ye uyarlanan Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği ise; analitik stratejiler ve pragmatik stratejiler olmak üzere iki boyutludur. Çeliktürk ve Yamaç (2015) tarafından geliştirilen “Okuma Kaygısı Ölçeği de tek boyutludur.

Ülkemizde geliştirilen ve uyarlanan ölçekler incelendiğinde anlama ya da kavrama boyutlarına yer verilmesine karşılık nefesi etkili kullanma, doğru yerde durak yapma, görüntülemeyi etkili kullanabilme becerilerini ölçebilecek biçimde boyutlandırmalara rastlanmamıştır. Bu gereksinimden hareketle bu araştırmada orta öğretim seviyesindeki öğrencilerin etkili okuma yeterlik düzeylerini ölçebilmek açısından geçerli ve güvenilir bir “Etkili Okuma Özyeterlik Algı Ölçeği” geliştirmek amaçlanmıştır. Bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçek ile daha büyük örneklemeler üzerinde çalışılarak daha genellenebilir veri toplanması beklenmektedir.

Öğrencilerin okumada karşılaştıkları sorunlarını fark ederek kendi etkili okuma beceri düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve okuma yeterlikleri hakkında farkındalık düzeylerine ulaşmaları akademik başarıları için mutlaka gereklidir. Okuduğunu kavrama becerileri yanında, nefesi uygun ve düzenli kontrol etme, uygun yerde durak yapma hayal gücünü kullanma ve görüntüleme yapma düzeyleri hakkındaki farkındalıklarının geliştirilmesi de önemlidir. Buradan hareketle araştırmanın amacı ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin etkili okuma özyeterlik algı düzeylerinin belirlenmesine olanak veren puanlanması ve değerlendirilmesi kolay, kullanışlı bir ölçek sunmaktır.

Ülkemizde farklı eğitim öğretim kademelerinde genellikle öğrencilerin okuma becerileri, yeterlikleri, tutumları ve bilişsel düzey farkındalıklarını tespit etmeyi amaçlayan araştırmalar yapılmış ve bu başlıklara ait ölçekler geliştirilerek kullanılmıştır. Okuma ölçeklerinin boyutlandırılması

bakımından benzer isimlendirmelere yer verilmesine karşın bu çalışmada geliştirilen ölçeğin boyut isimlerinin farklı olması ve daha önceki çalışmalar da yer almaması önemli bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin geliştirilmesi sırasında hedef kitlenin özelliklerine uygun bir çalışma grubundan veri toplanması da ölçeğin psikometrik özellikleri yansıtma gücü bakımından önemli görülmüştür. Geliştirilen ve sunulan ölçek sayesinde elde edilecek farklı araştırma konularına ait verilerin çözümlenmesi sonunda alana katkı getirebileceği ve etkili okuma becerilerinin geliştirilmesi için okullarda ve diğer eğitim kurumlarında farklı ders programlarının ve öğretim etkinliklerinin geliştirilmesine de katkı sağlaması açısından da önemli bulunmuştur. Öğretim sürecinde hem öğrencilerin hem de öğrenme öğretme etkinliklerine rehberlik eden öğretmenleri bu konuda bilinçlendirmeyi, özellikle de farklı ana dili dersi öğretim programlarındaki okuma kazanımlarının istenen hedeflere ulaşmasını kolaylaştırmayı sağlayacaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, etkili okuma ölçeğinin yapı geçerliliğini ve iç tutarlılık güvenilirlik katsayısını belirlemeye yönelik olarak hazırlanan ölçekleme temelli bir çalışmadır. Ayrıca bir grubun belli başlı bir takım özelliklerini belirlemek için gruptaki bireylerin görüşlerinin ve tutumlarının belirlenmesine çalışılan tarama modeli kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırma evreni Bursa ili Merkez ilçelerinde bulunan ve 2016-2017 döneminde eğitim öğretime devam eden ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerden oluşmuştur. Araştırmanın örneklemini; madde havuzunu oluşturmak için görüşülen 10 alan uzmanı, görüşmeden elde edilen veriler doğrultusunda düzenlenen maddelerin ön uygulaması için seçilen 219 lise öğrencisi, asıl uygulama için seçilen 368 öğrenci ve ölçüt geçerliği ile yansızlık analizleri için seçilen 90 öğrenci olmak üzere toplam 677 ortaöğretim öğrencisi oluşturmuştur. Öğrenciler 5 farklı ortaöğretim okulundan tesadüfi yöntemle seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Ölçeğin Geliştirilmesi Süreci

Ölçeğin geliştirilmesi amacıyla; ülkemizde ve yurt dışında geliştirilen ve Türkçeye uyarlanan özellikle "okuma stratejileri" başlıklı ölçekler ile Baydık ve Ark. (2012) tarafından hatalı okuma, Arslan ve Dirik (2008); Altun ve Ark. (2011) tarafından okuma güçlüğü, Gülerer ve Batur (2004) tarafından yanlış okuma tutumu, okumaya hazırlık ve okuma engellerinin belirlendiği araştırmalarla birlikte, okuduğunu kavramada bilişsel farkındalığın önemi üzerine yapılan farklı araştırmalar da (Alexander ve Jetton, 2000; Pressley 2000) dikkate alınarak etkili okuma ölçeğinin maddelerinin oluşturulma hazırlığı yapılmıştır. Ardından 10 alan uzmanı ile görüşülerek anlamsal bozukluklar ve tutarsızlıklar giderilerek madde havuzu oluşturulmuş ve 56 maddeden oluşan 5'li Likert tipi taslak ölçek hazırlanarak ön uygulama yapılmıştır. Ölçeğin maddeleriyle ilgili olarak öğrencilerden nicel veriler toplanmıştır. Daha sonra birbiri ile benzer anlamları taşıyan ifadeler elenerek farklı ifadelerden oluşan bir havuz oluşturulmuştur. Ardından ön uygulama verilerine göre doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, düzenli çalışmayan bazı maddeler düzeltildikten sonra lise öğrencilerine ölçek tekrar uygulanmıştır. İşlemler sonucunda tekrar düzenlenen maddelere son şekli verilerek 41 maddelik havuz yapılmıştır. Maddelerin 32'sinin olumlu, 8'inin olumsuz yapıda olduğu belirlenmiştir. Elde edilen verilerden hareketle, 41 madde ayırt edicilik analizi, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış, ölçeğin güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonunda 21 maddeden oluşan dört faktörlü geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiş ve sunulmuştur.

Ölçeğin Uygulanması Süreci

Ölçeğin ön uygulaması için farklı üç lisenin 10. ,11. ve 12.sınıflarındaki 120 kız ve 99 erkek olmak üzere 219 öğrenciden veri toplanmıştır. Ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizinin yapıldığı ve güvenilirlik katsayısının hesaplandığı asıl uygulama verileri ise, üç liseden toplanmış ve bu okullarda toplam 368 lise öğrencisine ulaşılmıştır. Veriler üzerinde öğrencilerin eksik işaretleme yapmaları yüzünden 19 öğrenciden alınan veri değerlendirmeye dâhil edilmemiştir. Geriye kalan 349 öğrenciden alınan veri değerlendirmede kullanılmıştır. Öğrencilerin 116'sı 10. sınıf, 116'sı 11. sınıf, 117'si 12. Sınıfta öğrenim görmektedir. 5'li Likert tipi deneme ölçeği 349 lise öğrencisine uygulanarak yapı geçerliği tespit edilmiştir. Son kısımda geliştirilen ölçeğin ölçüt geçerliliği ile ilgili kanıt toplamak ve alt gruplar için güvenilirlik katsayılarını hesaplamak amacıyla veri alınmıştır. Bu aşamada geliştirilen ölçek ile; Taraban, Kerr ve Rynearson (2004) tarafından geliştirilen ve Çöğmen ve Saracalıoğlu (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan "Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği" üç farklı okuldaki lise öğrencilerine uygulanmış ve 10,11 ve 12. sınıflardaki toplam 90 öğrenciden veri toplanmıştır.

Etkili Okuma Öz yeterlik Algı Ölçeğinin Puanlanması

Etkili okuma öz yeterlik algı ölçeği, 1 (hiçbir zaman ile 5 (her zaman) arasında puanlanan eşit aralıklı bir ölçektir. Öğrencilerin maddelerde yer alan davranışlara ait tepkilerini kendilerine en uygun ; Hiçbir zaman (1) , Nadiren (2) , Bazen (3) , Sıklıkla (4) ve Her zaman (5) biçiminde işaretlemeleri beklenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21, en yüksek puan ise 105'dir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın açıklayıcı ve madde analizi çalışmaları SPSS 22.0 paket programıyla doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları ise Lisrel 8.7 programları ile gerçekleştirilmiş ve elde edilen tüm sonuçlar çift yönlü olarak sınanmıştır.

Bulgular

Ölçme Aracının İç Tutarlılık Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları iç tutarlılık katsayılarıyla incelenmiştir. Ölçeğe ilişkin madde toplam korelasyonları, alt/üst %27'lik grup ortalamalarının karşılaştırması yöntemleriyle incelenmiştir. Her bir madde için bağımsız gruplarda iki yönlü t-testi yapılmış ve madde analizi sonuçları aşağıda verilmiştir;

Tablo 1: Etkili Okuma Öz yeterlik Algı Ölçeğinin Seçilen Maddelerinin Ayırt Ediciliğine İlişkin t-Testi Analizi

Ölçek Madde No	Grup	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
1	alt	178	2,40	.840	354	-41,227	.000
	üst	178	5	.000	354	-42,227	.000
2	alt	178	1,18	,382	354	-74,419	.000
	üst	178	4,63	,484	354	-74,518	.000
3	alt	178	1,00	,000	354	-55,817	.000
	üst	178	4,18	,760	354	-55,817	.000
4	alt	178	1,84	1,243	354	-7,987	.000
	üst	178	3,02	1,529	354	-7,987	.000
5	alt	178	3,08	,935	354	-27,402	.000
	üst	178	5,00	,000	354	-27,402	.000
6	alt	178	1,20	,402	354	-56,840	.000
	üst	178	4,33	,608	354	-57,094	.000

7	alt	178	1,00	,000	354	-94,961	.000
	üst	178	4,55	,499	354	-94,961	.000
8	alt	178	1,68	,468	354	-58,852	.000
	üst	178	4,64	,481	354	-58,852	.000
9	alt	178	1,53	,500	354	-67,413	.000
	üst	178	4,79	,407	354	-67,413	.000
10	alt	178	1,00	,000	354	-46,304	.000
	üst	178	3,84	,817	354	-46,304	.000
11	alt	178	1,28	,448	354	-68,292	.000
	üst	178	4,64	,481	354	-68,292	.000
12	alt	178	1,97	,795	354	-50,928	.000
	üst	178	5,00	,000	354	-50,928	.000
13	alt	178	2,45	,681	354	-49,981	.000
	üst	178	5,00	,000	354	-49,981	.000
14	alt	178	1,00	,000	354	-38,116	.000
	üst	178	3,66	,932	354	-38,116	.000
15	alt	178	1,00	,000	354	-98,943	.000
	üst	178	4,62	,486	354	-99,506	.000
16	alt	178	1,00	,000	354	-48,897	.000
	üst	178	3,85	,777	354	-49,897	.000
17	alt	178	1,30	,459	354	-62,379	.000
	üst	178	4,47	,501	354	-62,379	.000
18	alt	178	2,99	,939	354	-28,584	.000
	üst	178	5,00	,000	354	-28,584	.000
19	alt	178	1,53	,501	354	-63,782	.000
	üst	178	4,73	,445	354	-63,782	.000
20	alt	178	1,10	,302	354	-47,151	.000
	üst	178	4,12	,800	354	-47,151	.000
21	alt	178	1,26	,442	354	-64,270	.000
	üst	178	4,48	,501	354	-64,270	.000
22	alt	178	1,40	,491	354	-58,144	.000
	üst	178	4,45	,499	354	-58,144	.000
23	alt	178	1,01	,075	354	-58,252	.000
	üst	178	4,15	,717	354	-58,252	.000
24	alt	178	1,00	,000	354	-46,834	.000
	üst	178	3,82	,803	354	-46,834	.000
25	alt	178	1,47	,501	354	-70,729	.000
	üst	178	4,82	,385	354	-70,729	.000
26	alt	178	1,00	,000	354	-91,847	.000
	üst	178	4,46	,500	354	-92,369	.000
27	alt	178	1,00	,000	354	-55,725	.000
	üst	178	4,24	,776	354	-55,725	.000
28	alt	178	1,00	,000	354	-44,353	.000
	üst	178	3,53	,760	354	-44,353	.000
29	alt	178	1,17	,380	354	-74,851	.000
	üst	178	4,63	,484	354	-74,851	.000
30	alt	178	1,18	,385	354	-73,147	.000
	üst	178	4,60	,491	354	-73,147	.000
31	alt	178	2,60	,692	354	-33,634	.000
	üst	178	4,70	,461	354	-33,634	.000
32	alt	178	2,27	,785	354	-36,670	.000
	üst	178	4,74	,439	354	-36,670	.000
33	alt	178	1,00	,000	354	-127,313	.000

	üst	178	4,80	,399	354	-127,313	.000
34	alt	178	1,50	,501	354	-93,129	.000
	üst	178	5,00	,000	354	-93,129	.000
35	alt	178	1,39	,490	354	-98,234	.000
	üst	178	5,00	,000	354	-98,234	.000
36	alt	178	1,00	,000	354	-92,174	.000
	üst	178	4,43	,496	354	-92,174	.000
37	alt	178	1,04	,208	354	-88,367	.000
	üst	178	4,59	,493	354	-88,367	.000
38	alt	178	1,41	,493	354	-69,781	.000
	üst	178	4,78	,415	354	-69,781	.000
39	alt	178	2,33	,772	354	-46,127	.000
	üst	178	5,00	,000	354	-46,127	.000
40	alt	178	1,17	,380	354	-79,396	.000
	üst	178	4,71	,456	354	-79,396	.000
41	alt	178	1,00	,000	354	-51,891	.000
	üst	178	4,08	,792	354	-51,891	.000
Crombach's Alpha (α)			.816				

Tablo 1 incelendiğinde 41 maddelik deneme ölçme aracının Cronbach Alfa Katsayısı değeri ($\alpha=.836$) ve t-testi sonuçlarına göre, ölçekte yer alan maddelerin tamamının anlamlı olduğu ($p=.000$) ve bütün maddelerin etkili okuma öz yeterlik algısını belirlemede ayırt edicilik özelliğine sahip olduğunu göstermektedir. Etkili okuma öz yeterlik algı ölçeğine ilişkin elde edilen Cronbach Alfa Katsayısı değeri, ölçme aracının homojenliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmekte olup, hesaplanan Cronbach Alfa Katsayısı 1'e yaklaştığı derecede ölçme aracının tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu düşünülebilir. Öz damar (1999) 'a göre güvenilirlik katsayısına ilişkin ölçüt değerleri aralığında $0,81 << 1,00$ olduğu zaman ölçek yüksek düzeyde güvenilirlerdir. Yukarıda verilen ölçüt değerlerine göre ölçeğin de yüksek düzeyde bir güvenilirlik katsayısına sahip olduğu görülmüştür

Ölçme Aracının Geçerlik Çalışması

Yapı geçerliliği ölçme aracında yer alan maddelerin ölçülmek istenen özellikle yüksek düzeyde ilişki vermesi ve faktörler arasındaki ilişkilerin de kurama uygun olması durumunu ifade etmesi olarak kabul edilebilir (Yaşar,2014) . Ölçeğin yapı geçerliliği çalışmasında önce açımlayıcı faktör analizine yer verilmiş ardından ölçek modelinin toplanan araştırma verisi tarafından doğrulanma düzeyini incelemeye yarayan (Noar 2003; Karatay,2009) doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

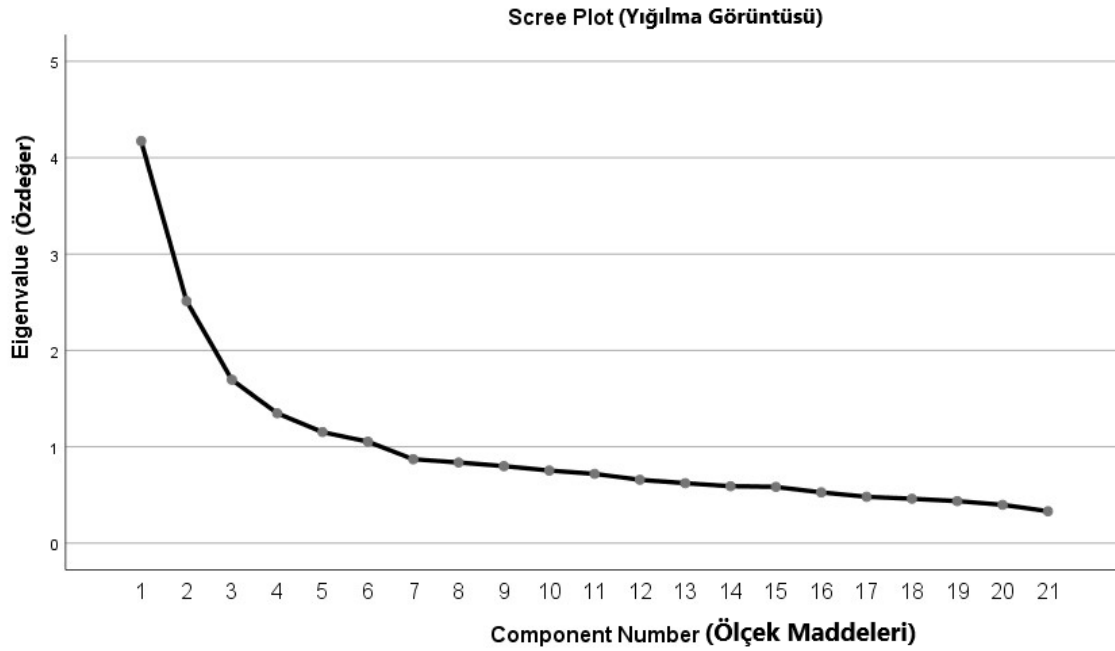
Açımlayıcı Faktör analizi gözlenemeyen ve ölçülemeyen gizli boyutları ortaya çıkarmayı sağlar. Bu nedenle Uygunluk koşulu için birçok test yapılmalıdır. Örneğin, örneklem sayısı en az 50 olmalıdır ve Faktör analizine başlamadan önce ifadeler arası korelasyonlara da bakılmalıdır. Ayrıca Bartlett testi ile korelasyon matrisinin istatistiki olarak anlamlılığına bakılabilir ve KMO testi yapılarak da değişkenler arasındaki korelasyonlar ölçülebilir. KMO testinin değeri 0 ile 1 aralığında olmalıdır. Johnson ve Winchern, 2014; Kalaycı, 2006; Yaşlıoğlu, 2017). Buna bağlı olarak verilerin Faktör analizine uygun olup olmadığının belirlemek amacıyla yapılan Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett testi sonuçları aşağıda verilmiştir;

Tablo 2: Etkili Okuma Özyeterlik Algı Ölçeği'ne Ait KMO ve Bartlett's Test İstatistikleri

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Uygunluğu Ölçüsü	,778
Bartlett's Küresellik Testi Yaklaşık Ki-Kare Değeri	3064,720
Serbestlik Derecesi (sd)	210
Anlamlılık Düzeyi (Sig.)	0.00

Tablo 2'ye göre, KMO test ölçüm değerinin 0,778, Bartlett Sphericity testi kıkare değerinin ise 3064,720 (sd =210, p=.000) olduğu tespit edilmiştir. KMO değerinin 0,70 üzerinde olması very setinin faktör analizi yapmak için uygun düzeyde olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Field, 2000). 0,71- 0,80 değerinin orta, 0,81-0,90 değeriniyi,0,90 üzerinde olan değerini ise mükemmel olduğunu belirtilmiştir (Şencan, 2005; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Yaşar, 2014). Bartlett testi sonucunda da sıfır hipotezi .05 anlamlılık düzeyinde reddedilmiştir

Döndürülmüş faktör analizinde Varimax yöntemi kullanılmıştır. Sonuçlar değerlendirilirken öz değeri (eigenvalue) 1'in üzerinde olan faktörler anlamlı kabul edilerek dikkate alınmıştır. Faktör yüklerinin incelenmesinde minimum değer olarak .45 kabul edilmiştir. Ayrıca yığılma grafiğinin kırılma noktası da yapıyı belirlemede dikkate alınmıştır. Ölçeğin son halinin yığılma grafiği aşağıdaki gibidir ;

Şekil 1: Etkili Okuma Özyeterlik Algı Ölçeğinin Yığılma Grafiği

Yapılan döndürülmemiş faktör analizinde 36 maddenin .45 ve daha yüksek factor yükü ile birinci ve ikinci faktörlerde yer aldığı, diğer 5 maddenin ise .45 ve üzeri değerde ancak farklı faktör yüklerinde bulunduğu görülmüştür. Döndürme sonrasında yığılma grafiğine bakıldığında dördüncü bileşenden sonar keskin iniş görülmediğinden bu ölçekteki faktör belirlemedeki kesme noktasının dört olması anlamlı görülmüştür. Sonçta, öz değeri (eigenvalue) 1'in üzerinde olan ve toplam varyansın% 56,83'ünü açıklayan 4 faktörlü bir yapı tespit edilmiştir. Faktör yükü .45'in altında olan 1,2,3,4,5,6,7,8,9,14,18,19,20,25,27,28,33,34,35 ve 37. Maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca beş dışındaki faktörlerde bulunan maddelerin kuramsal olarak anlamlı kümelenmediği görülerek bu

maddelerin de ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Döndürme sonrasında geriye kalan dört faktörde yer alan 21 madde ölçeye alınmıştır. Birinci faktörde 8 maddenin, ikinci faktörde 3 maddenin, üçüncü faktörde 6 maddenin ve dördüncü faktörde de 4 maddenin toplandığı tespit edilmiştir. Faktörlerin örüntüsel matrisleri aşağıdaki gibidir ;

Tablo 3: Etkili Okuma Özyeterlik Algı Ölçeği'nin Faktörleri ile Faktör Yük Değerleri Dağılımı

Madde no	Ölçeğin Tek Faktörüne Ait Yük Değerleri (Eksen Döndürme Yapmadan)	Faktörler				² _h Maddeler Ortak Varyans Değerleri
		Kavrama	Nefes	Durak	Görüntü	
M36	,384	,757				,660
M29	,510	,737				,475
M16	,846	,713				,468
M24	,618	,673				,525
M17	,812	,644				,631
M41	,265	,636				,442
M22	,677	,612				,539
M23	,658	,593				,468
M31	,655		,873			,713
M31	,495		,723			,613
M26	,573		,683			,573
M15	,872			,871		,753
M12	,958			,776		,590
M32	,487			,771		,641
M11	,543			,641		,570
M13	,949			,590		,459
M30	,498			,587		,483
M39	,342				,821	,704
M40	,300				,765	,686
M21	,703				,617	,576
M38	,350				,567	,444
Cronbach Alfa (α)	,881	,853	,724	,869		,758
Faktörlere Ait Özdeğerler		4,180	2,512	4,0		1,153
Açıklanan Yığılmalı Varyans Yüzdesi		39,911	46,327	51,816		56,830

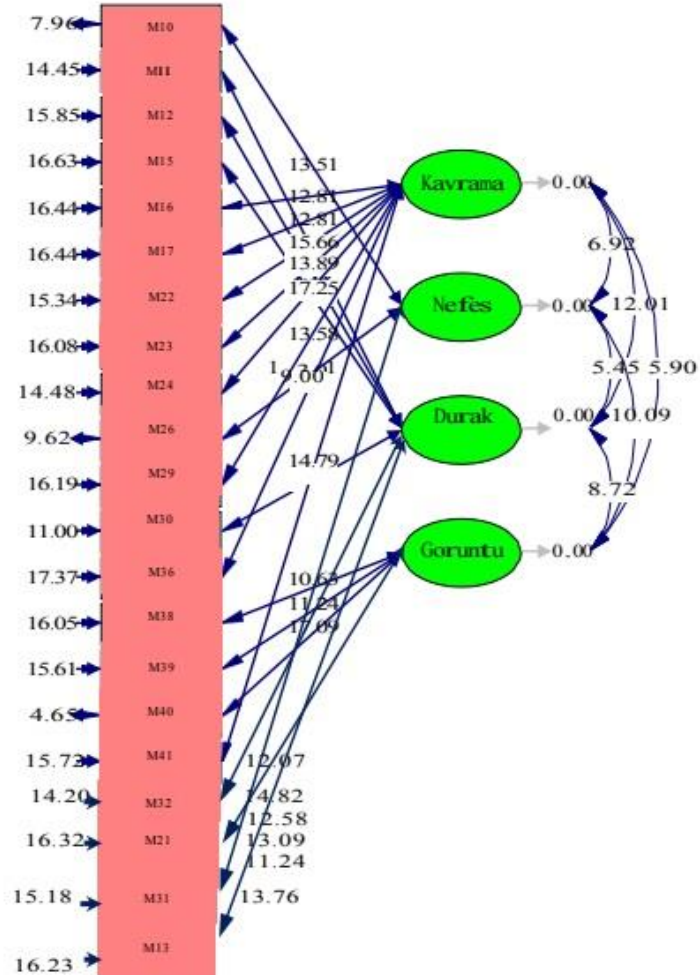
Tablo 3'e göre maddelerin faktör yüklerin ,567 ile ,873 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca döndürme sonrasında öz değeri (eigenvalue) birin üzerinde olan ve yığılmalı varyansın % 56,83'ünü açıklayan toplam 4 faktörün öz değerleri (eigenvalue) sırasıyla; birincinin 4,180; ikincinin 2,512; üçüncünün 4,096 ve dördüncünün ise 1,153 tespit edilmiştir. Ölçeğin dört faktörlü yapısına göre; birinci faktörde yer alan ilk 8 madde "kavrama" ikinci faktördeki 3 madde "Nefes", üçüncü faktördeki 6 madde "Durak" ve dördüncü faktördeki son 6 madde ise "Görüntü" olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin alt boyutları ve geneli için hesaplanan Cronbach Alfa değerlerine göre iç tutarlılık katsayılarının birinci faktör için 0,853; ikinci faktör için 0,724; üçüncü faktör için 0,869; dördüncü faktör için 0,758 ve ölçeğin tamamı için 0,881 olduğu görülmüştür. Bu değer aralıkları ölçeğin yeterli güvenirlige sahip olduğunu göstermektedir (Özbay ve Uyar, 2009).

Doğrulatoryıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

Doğrulatoryıcı faktör analizinde, yapının uygunluğu için model uygunluk ölçütlerinden RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation SRMR Standardized Root Mean Square Residual TLI(Tucker-Lewisindex) ,CFI(Comparative Fit Index) ve Ki-kare değerleri dikkate alınmıştır.

Literatürde TLI daha çok Benler-Bonnet Normlandırılmamış Uyum İndeksi (NNFI) olarak da bilinir. NNFI indeksi 0 ile 1 arasında değer alır. Yüksek (1'e yakın) NNFI değerleri daha iyi bir uyumu gösterir. Bu indeks de dikkat edilmesi gereken en önemli nokta normlandırılmadığı için, değerler bazen 0-1 değer aralığı dışına çıkabilir. (Çerezci,2010) Analiz sonuçlarına göre belirlenen dört faktörün 21 gözlenen değişkeni doğru bir şekilde yordayabildiğine dair bir eşitlik modeli kurulmuştur. Yapılan analiz sırasında, düzeltme indeksleri incelenmiş ve aynı faktörde bulunan 10. - 17. Maddelerin hata varyansları birbiri ile ilişkilendirilmiştir. Model uygunluğunun değerlendirilmesinde örnek çapı büyüklüğünü ve modeldeki serbestlik derecesini dikkate alan bir diğer indekste CFI indeksidir. Bu nedenle CFI indeksi 0-1 arasında değer alır (Mc Donald & Marsh,1990) Elde edilen sonuçlara göre modelin uygun olması durumunda 0,05'in altında olması gereken RMSEA değerinin 0,070 ve SRMR değerinin, 0,073 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca NNFI değerinin 0,91, CFI değerinin 0,94 olduğu ve Kikare (Chi-Square) test istatistiği sonucu da 477,07; $p < 0.05$ ile anlamlı çıkarak verilerin normal dağılım özelliğine sahip olduğunu göstermiştir (Kline, 2005; Çerezci, 2010; Aytaç ve Öngen,2012) Buradan hareketle uyum indeks değerlerine ait model uygunluğunun kabul edilebilir düzeyde ve modelin veri tarafından doğrulandığı görülmüştür. Modelin doğrulayıcı faktör analizi çözümü aşağıda verilmiştir;

Şekil 2: Modelin doğrulayıcı faktör analizi çözümü



Chi-Square=477.07, df=113, P-value=0.00000, RMSEA=0.070

Ölçüt Geçerliliğine Yönelik Bulgular

Ölçeğin “ölçüt geçerliliğini” sınamak için, geliştirilen ölçek ile; Taraban, Kerr ve Rynearson (2004) tarafından geliştirilen ve Çoğmen ve Saracaloğlu (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçek 3 boyutlu olup, iç-tutarlık katsayıları, ölçeğin bütünü için .81; analitik stratejiler alt boyutu için .78 ve pragmatik stratejiler alt boyutu için ise .82 olarak bulunmuştur. Üç farklı lisede öğrenim gören 10,11 ve 12. sınıflardaki toplam 90 öğrenciden veri toplanmış ve değerlendirilmiştir. Yapılan analiz neticesinde bu iki uygulamanın sonuçları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=0,82$; $p<0,01$). Bu durum ölçeğin ölçüt geçerliliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Yansızlığa Yönelik Bulgular

Geliştirilen ölçeğin uygulandığı alt gruplarda yansız ölçüm yapıp yapmadığını tespit etmek için alt grup olarak kabul edilebilecek gruplar araştırılmıştır. Cevaplayıcı alt gruplarının ırk ya da etnik köken, kültür, dil, cinsiyet, yaş, sosyoekonomik statü vb. göre sınıflamalara tabi tutulabileceği belirtilmektedir (AERA, APA, NCME, 1999 ; akt.. Özbay ve Uyar, 2009). Buradan hareketle cinsiyete, sınıf düzeyine ve yaşa bağlı grupların olası alt gruplar olduğu belirlenmiş ve analiz sonuçları aşağıda verilmiştir;

Tablo 4: Etkili Okuma Özyeterlik Algı Ölçeği'nin Alt Gruplarda Hesaplanan Güvenirlik Katsayıları

	Alt grup	Kavrama	Nefes	Durak	Görüntü
Cinsiyet	Erkek	0,798	0,659	0,787	0,621
	Kız	0,742	0,520	0,752	0,601
Sınıf Düzeyi	9	0,829	0,641	0,654	0,655
	10	0,718	0,520	0,604	0,536
	11	0,764	0,537	0,630	0,628
	12	0,812	0,902	0,608	0,713
Yaş	14	0,784	0,395	0,687	0,636
	15	0,828	0,665	0,650	0,643
	16	0,693	0,462	0,712	0,590
	17	0,799	0,417	0,762	0,606
	18	0,526	0,805	0,840	0,644

Tablo 4'te de görüldüğü üzere ölçeğin sadece “nefes” ile ilgili boyutunun 14, 16ve 17 yaşındaki öğrenciler için düşük bir güvenirlik katsayılarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Ancak ölçeğin diğer boyutları ile ilgili güvenirlik katsayılarının gerekli asgari düzeyin üzerinde olduğu görülmüştür. Bu durumda ölçeğin diğer boyutlarından alınan puanlardan hareketle değerlendirme yapılması için bir engel bulunmamıştır.

Sonuç ve Tartışma

Yapılan istatistik analizleri doğrultusunda “Etkili Okuma Öz yeterlik Algı Ölçeği” nin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarından hareketle ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve sunulan hali ile ölçeğin tek bir yapıyı (etkili okuma eylemlerini) ölçtüğü söylenebilir.

Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı, hem ölçeğin geneli için hem de alt faktörler için uygun düzeyde bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin uygulanacağı grubun alt gruplarında da güvenilir olması gerektiğinden buna yönelik kanıtlar da incelenmiştir. Elde edilen veriler ölçeğin sadece nefes boyutundaki alt grupta güvenilirlik düzeyinin zayıf olduğunu göstermiştir. Ancak, ölçeğin diğer faktörlerinin ve 4. faktörü de

kapsayacak şekilde bütününe güvenilirlik düzeyinin bu alt grup için de yeterli güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçeğin diğer bütün alt gruplar için tatmin edici bir güvenilirlik düzeyine sahip olduğu anlaşılmıştır. Geliştirilen ölçek orta öğretim öğrencileri düzeyinde uygulanmıştır. Ancak farklı düzeylerdeki öğretim kademelerinde de kullanılabilmesi söylenebilir. Ayrıca ölçek boyutlarının yapılan benzer araştırmalarda yer almaması nedeniyle farklı düzeylerdeki öğrencilerde de kullanılabilmesi için gerekli geçerlik ve güvenilirlik kanıtları toplanması gerektiği de söylenebilir. Böylece elde edilecek farklı sonuçların da özellikle günümüzde orta öğretim ders programlarının güncellenmesine katkı getirmesi de beklenmektedir.

KAYNAKÇA

- Alexander, P. A., & Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. *Handbook of reading research*, 3(1), 285-310.
- Altun, T., Ekiz, D., & Odabaşı, M. (2011) . Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Karşılaştıkları Okuma Güçlüklerine İlişkin Nitel Bir Araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2011) 80-101
- Andy, F. (2001) . Discovering statistics using spss for windows: Advanced techniques for the beginner. *Journal of the Royal Statistical Society Series D (The Statistician)* 50(4):551-552 · January
- Arslan, D., & Dirik, M. Z. (2008) .İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma güçlüklerini gidermede okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımın etkisi.*Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1) , 1-18
- Arslan, D., & Aytaç, A. (2010) . İlkokuma Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesi *İlköğretim Online*, 9(3), 841-850.
- Aytaç, M., & Öngen, B. (2012) . Doğrulayıcı faktör analizi ile yeni çevresel paradigma ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi. *İstatistikçiler Dergisi: İstatistik ve Aktüerya*, 5(1), 14-22.
- Bay, Y. (2010) . Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1) , 164-181.
- Baydık, B., Ergül, C., & Kudret, Z. B. (2012) . Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3) , 778-789.
- Büyüköztürk, Ş. (2002) . Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik. *Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum, Pegem Yayıncılık, Ankara.*
- Büyüköztürk, Ş. (2007) . Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (9. baskı) . *Ankara: Pegem A Yayıncılık*, 167-82.
- Cemaloğlu, N. (2001) *İlk okuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayıncılık
- Coşkun, Y. D. D. E. (2002) .Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11(11) ,239
- Çakıroğlu, O., & Palancı, M. (2015) . Reading attitude scale: The reliability and validity study Okuma tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 12(1) , 1143-1156.
- Çaycı, B., & DEMİR, M. K. (2006) . Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine Karşılaştırmalı bir çalışma *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4) , 437-458.

- Çelik, C. E. (2006) . Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.
- Çeliktürk, Z., & Yamaç, A. (2015) . İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14(1), 97- 107
- Çerezci, E. T. (2010). Yapısal eşitlik modelleri ve kullanılan uyum iyiliği indekslerinin karşılaştırılması (Yayımlanmamış doktora tezi). *Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Ankara*.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012) . *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (Vol. 2) . Ankara: Pegem Akademi.
- Çoğmen, S., & Saracaloğlu, A. S. (2010) . Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği nin Türkçeye Uyarlama Çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 91-99.
- Demirel, Ö. (1999). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi, MEB Yayınları.
- Engin, G., & Uygun, S. (2011) . Osmanlı'dan Günümüze Okuma Yazma Öğretimi.
- Özdemir, E. (1993) .Okuma Sanatı, *İnkılap yayınevi*, Ankara.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K., & Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223.
- Gülerer, S., & Batur, Z. (2004) . Yanlış okuma tutum ve davranışları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 77-88.
- Göğüş, B. (1978) . *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Dağıtım, Gül Yayınevi.
- İkinci, Ö. (2011) . Sıradan Bir Zeki Değilim: Disleksiğim. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 519, 36-40.
- Johnson, R. A., & Wichern, D. W. (2014) . Applied multi variate statistical analysis (Vol. 4) . New Jersey: Prentice-Hall.
- Kalaycı, Ş. (2006) . SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri [SPSS applied multivariate statistical techniques]. *Ankara, Turkey: Asil Yayın Dağıtım*.
- Kanmaz, A. (2012) . Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü: Aydın*.
- Karahan, B. Ü. (2018) . Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği: Ölçek Geliştirme Çalışması Reading Attitude Scale: A Scale Development Study. *Kastamonu Education Journal*, 26(1), 67-73
- Karatay, H. (2009) . Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(19) , 58-79.
- Keskinkılıç, K. (2002) *İlk okuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- McDonald, R. P., & Marsh, H. W. (1990) . Choosing a multivariate model: Noncentrality and goodness of fit. *Psychological bulletin*, 107(2) , 247-255
- Ontario, (2003). Effective Reading Instruction; Early reading strategies:thereport on expert panel on early reading in ontario. *Ministry of Education*. 11-31,September
- Özdemir, S., & Akkaya, N. Ortaöğretim Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(203) , 55-73.
- Öztürk, E. (2012) . Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305.

- Özen, F., & Durkan, E. (2016) . Üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma ölçeğinin geliştirilmesi, bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14) , 565-586.
- Pressley, M. (2000) . What Should Comprehension Instruction Be The Instruction of Handbook of Reading Research, Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, (3), 545-561
- Şahbaz, N. K., & Çekici, Y. E. (2012) . Disiplinler Arası Bir Disiplin Olarak Türkçe Eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 7(3) 2367-2382.
- Sarar Kuzu, T., & Doğan, T. (2015) . Öğretmen Adaylarına Yönelik Okuma Tutum Ölçeği Geliştirme. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 771-786.
- Sanders, D. W., & Morrison-Shetlar, A. I. (2001) . Student attitudes toward web-enhanced instruction in an introductory biology course. *Journal of Research on computing in Education*, 33(3) , 251-262.
- Şencan, H. (2005) . Reliability and validity in social and behavioral measurements. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.
- Tuncer, U (2011) . İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencileri İçin “Üst Biliş Okuma Stratejileri Ölçeği” ve “Okuma Becerisi Stratejileri Kullanım Ölçeğinin” Uyarlaması ve Geliştirmesi, *Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Uyar, Y. (2009) . İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması. *Education Education Sciences*, 4(2),632-651.
- Yangın, S., & Sidekli, S. (2006) . Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Kelime Tanıma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16) 1-17.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *Istanbul Business Research*, 46, 74-85.
- Yaman, H., Dağtaş, A (2016) . Ekrandan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *International Journal of Language Academy Volume 4 (1) , 248-266 Sciences*, 4(2), 632-651.
- Yaşar, M. (2014) . İstatistiğe yönelik tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36) , 59-75
- Yıldız, M., & Aktaş, N. (2015) . Okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(2) , 1349-1365.
- Yurdakal, İ. H., & Kırmızı, F. S. Yaratıcı Okumaya Yönelik Algı Ölçeği: Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(3) , 1726-1742.

	ETKİLİ OKUMA ÖZYETERLİK ALGI ÖLÇEĞİ FORMU Bu form, etkili okumada özyeterlik algı düzeyinizi tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda yer alan maddelere ilişkin görüşlerinizi seçerken lütfen objektif olunuz. Maddelerden size en uygun olan bir tanesini (X) ile işaretleyiniz. Katılımınız için teşekkür ederim.	HER ZAMAN	SIKLIKLA	BAZEN	NADİREN	HİÇ BİR ZAMAN
1.	Okuma sırasında bütünü algılama konusunda sorun yaşıyorum					
2.	Hızlı okuduğumda anlayamam.					
3.	Okuma sırasında anlamını bilmediğim kelimeleri atlarım					
4.	Okuma sonunda yeterince öğrenemediğimi düşünürüm					
5.	Okuduğumu anlamadığımda zaman kaybederim					
6.	Okuma bölümünün içinde tırnak açma, özel bağlaç, kelime bölmesi okumamı kolaylaştırır.					
7.	Birkaç okuma bölümünün herhangi birinden sıkıldığımda diğerlerinin de sıkıcı olduğunu düşünürüm.					
8.	Okurken başka şeyler hayal ettiğimi fark edemem.					
9.	Okuma sırasında nefesimin yetmediği yerlerde durur ve nefes alırım					
10.	Nefes düzenimle dakikada 250 kelimenin altında okumamaya dikkatederim.					
11.	Okurken sözcükler ibirlikte görüntülemekte güçlük çekerim					
12.	Okurken nefesimi tutarım.					
13.	Okuma sırasında anlamsal birliklerin sonunda durak yapmam					
14.	Okurken iç seslendirme yapar her kelimenin sonunda dururum					
15.	Kelime kelime okuduğumda anlayamam.					
16.	Kelime kelime okuyarak anlamaya çalışırım.					
17.	Okumaktan sadinlemeyi tercih ederim.					
18.	Okurken nefesim kesildiği için dururum.					
19.	Okurken metin üzerinde odak kurmakta zorlanırım.					
20.	Okuma sırasında gözlerim çabuk yorulur.					
21.	Okurken birden fazla kelimeyi aynı anda göremem.					