



Sınıf İklîmînde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi

*Nurhüda SÖZEN**

Öz

Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde uygulanan stratejiler; ilkökul çağındaki çocukların okuma alışkanlığı geliştirmelerini, metni ilgiyle okumalarını, daha akıcı okumalarını ve derinlemesine anlamalarını destekleyebilir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerimizin ders planlama sürecinde, okuma öncesinde, metin tanıtımında, okuma esnasında, okuma sonrasında faydalanabilecekleri stratejilere yönelik bilişsel farkındalık becerilerini kendilerince değerlendirebilecekleri kullanışlı, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı ortaya koymak amaçlanmıştır. Ölçek geliştirme süreci eş örnekleme gerçekleştirilmiştir. Öncelikle 23.05.2023-7.06.2023 tarihleri arasında İstanbul'un Anadolu yakasında görevli 884 sınıf öğretmenin ölçeğe verdiği yanıtlarla açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra 09.06.2023-17.06.2023 tarihleri aralığında İstanbul'un Avrupa yakasında görevli 884 sınıf öğretmeninden toplanan verilerle doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Toplamda 1768 öğretmen ölçek geliştirme sürecine katılmışlardır. Çalışmada okuma öncesi, esnası ve sonrası ölçümler ayrı ayrı yapılmıştır. Yapılan üç ölçümde de SPSS 25 ve AMOS 24 istatistik programları ile veri analizi yapılmıştır. 1. Ölçüm Okuma öncesi temasında olup 3 faktörü (ders planlama, metne alışma ve metin tanıtımı) kapsamış ve toplam varyansın % 57,329'unu açıklamıştır. Ders planlama faktörü 5 maddeden, metne alışma faktörü 3 maddeden ve metin tanıtımı faktörü 8 maddeden oluşmuştur. 2. Ölçüm okuma esnası temasında olup 3 faktör (derinleşme, bilinmeyen kelimeler ve kavrama) içermiş ve toplam varyansın % 58,572'sini açıklamıştır. Derinleşme faktörü 7 maddeden, bilinmeyen kelimeler faktörü 8 maddeden ve kavrama faktörü 6 maddeden oluşmuştur. 3. Ölçüm okuma sonrası temasında olup 2 faktörden (metnin tartışılması ve metnin değerlendirilmesi) oluşmuştur. 3. Ölçüm toplam varyansın % 71,261'ini açıklamıştır. Metnin tartışılması faktörü 4 maddeyi ve metnin değerlendirilmesi faktörü 3 maddeyi içermiştir. Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları incelendiğinde; Okuma öncesi temalı 1. ölçümün güvenilirlik katsayısının ,895; okuma esnası temalı 2. ölçümün güvenilirlik katsayısının ,932 ve okuma sonrası temalı 3. ölçüm için güvenilirlik katsayısının ,868 olduğu görülmüştür. Sonuç olarak araştırma kapsamında geliştirilen bu ölçeğin güvenilir olduğu ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Rehberli okuma, okumanın geliştirilmesi, ölçek

Development of the Cognitive Awareness Scale for Improving Reading Skills in the Classroom Climate

Abstract

Strategies applied to improve reading and comprehension skills can support primary school children to develop reading habits, read the text with interest and more fluently, and understand it in depth. This research aimed to present a practical, valid, and reliable measurement tool with which classroom teachers could evaluate their cognitive awareness skills regarding the strategies they can use during the lesson planning process, before reading, in text introduction, during reading, and after reading. The scale development process was carried out with peer sampling. First, exploratory factor analysis was conducted on the basis of the answers provided by 884

* Dr, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, nurhudasozen@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-2937-472X

classroom teachers working on the Anatolian side of Istanbul between May 23, 2023 and June 7, 2023. Then, confirmatory factor analysis was performed with the data collected from 884 classroom teachers working on the European side of Istanbul between June 9, 2023, and June 17, 2023. A total of 1768 teachers participated in the scale development process. Pre-, while and post-reading measurements were separately made in the study. Data analysis was performed on all three measurements using statistical programs SPSS 25 and AMOS 24. Measurement 1 was related to the pre-reading theme, covering three factors (lesson planning, text familiarization, and text introduction), which explained 57.329% of the total variance. The lesson planning factor consisted of 5 items, the text familiarization factor consisted of 3 items and the text introduction factor consisted of 8 items. Measurement 2 was related to while-reading theme, included three factors (deepening, unknown words, and comprehension), and explained 58.572% of the total variance. The deepening factor consisted of 7 items, the unknown words factor consisted of 8 items and the comprehension factor consisted of 6 items. Measurement 3 was related to post-reading theme and consisted of two factors (discussion and evaluation of the text). Measurement 3 explained 71.261% of the total variance. The discussion of the text factor included 4 items, and the text evaluation factor included 3 items. When examining Cronbach's Alpha reliability coefficients, it was observed that the reliability coefficient of the measurement 1 with pre-reading theme was .895; the reliability coefficient of the measurement 2 with while-reading theme was .932, and the reliability coefficient of the measurement 3 with the post-reading theme was .868. As a result, it was revealed that this scale developed within the scope of the research was reliable.

Keywords: Guided reading, reading development, scale

Giriş

Yazılı olan farklı sembolleri dili kullanarak ifade etme olarak tanımlanabilirken aynı sembollerden yeni bir anlam üretmeye yönelik düşünsel süreç yaşama, okuma olarak ifade edilebilir. Bu süreçte zihinsel imaj oluşturma, değerlendirme, yorumlama, karşılaştırma, sorgulama, çıkarım yapma ve empati kurma gibi birçok farklı düşünsel yapılanmanın yaşandığı söylenebilir. Okuma becerileri genellikle küçük yaşlarda kazanılır ve yaşam boyu geliştirilebilir. Okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimler genellikle ilkokullarda verilir. Okuma eğitiminin küçük yaşlarından itibaren düzeye uygun ve ilgi duyulan metinlerle gerçekleştirilmesi çocuğun okuma akıcılığını geliştirerek derinlemesine anlamasını destekleyebilir. Okuduğunu anlama süreçleri; öğrencinin kelime dağarcığı, okuma ilgisi, okumaya yönelik tutumu ve okuma motivasyonu ile yakından ilişkilidir. Ayrıca okunan metin özellikleri ve okuma stratejileri, anlamayı etkileyen faktörlerdendir (Ercan, 2009). Çocuğun okurken zihinsel olarak aktif bir süreç yaşaması ve derinlemesine anlaması, strateji eğitimi ile desteklenebilir. Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi kapsamında gerçekleştirilen çalışmalar strateji eğitiminin bu bağlamdaki etkin rolünü ortaya koymuştur (McNamara, 2007). Okuma stratejilerinin kullanımının, anlamın yapılandırılması esnasında gerçekleştirilmesi okuma akıcılığını desteklemektedir. Sidekli ve Çetin (2017) metnin okunması esnasında okuma stratejileri kullanmanın anlama süreçlerini desteklediğini ifade etmektedir. Çocuğun okuma sürecinde gereksinim hissettiği anda, doğru okuma stratejisini belirlemesi ve bilinçli olarak kullanması, metni kavramak için çabaladığını gösterebilir. Kavramak için çabalayan okuyucular yetiştirmek için gerçekleştirilen strateji eğitimi; akıcı okumanın geliştirilmesi, derinlemesine anlamın yapılandırılması ve öz düzenleme süreçlerinin aktifleştirilmesine yardımcı olur (Burkins & Croft, 2010, s. 16-17; Pintrich, 2000, s. 453). Nitekim okuma stratejilerini kullanan öğrencilerin anlama becerileri, zihinsel bellekleri ve akademik başarılarının, kullanmayanlara göre daha yüksek olduğu yapılan araştırmalarda ifade edilmiştir (Sidekli & Çetin, 2017). Okuma stratejileri odağında gerçekleştirilen yöntemlerden biri uluslararası alan yazında "Guided Reading" olarak ifade edilen "Rehberli Okuma" veya "Güdümlü Okuma" olarak çevrilen okuma stratejisidir. Araştırmalar okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejileri temel alan rehberli okuma yönteminin, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkililiğini açık bir şekilde ortaya koymuştur (Dzoldov & Peterson, 2005, s. 223; Mooney, 1994, s. 91-92).

Rehberli okuma yöntemi Yeni Zelandalı eğitimcilerden Simpson ve Trevor geliştirilmiştir. Vygotsky'nin (1978) gelişim kuramına dayanır. ABD'de birçok eyalette eğitim müfredatının bir parçası olarak kullanılır. Rehberli okuma; okuma seviyeleri aynı olan öğrencilerin anlama becerilerini okuma stratejileriyle destekler, akıcılığı ve zorluğu gittikçe artan metinlerle bağımsız düzeyde okuyan

öğrenciler yetiştirmeyi amaçlar (Fountas & Pinnell, 2001, s. 191). Yöntem strateji eğitimini temel alarak, daha etkili bir okuma süreci inşa ederken öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Ders planlama süreci ile başlayan yöntemde, ön bilgilerin aktifleştirilmesi, strateji eğitimi, prozodik okuma becerilerinin geliştirilmesi, paragraf analizlerinin yapılarak derinlemesine anlamının gerçekleştirilmesi ve tartışmalarla farklı bakış açılarının dinlenmesi sağlanabilir.

Alan yazın incelendiğinde, okuma becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili birçok araştırmanın yapıldığı tespit edilmiştir (Akyol, 2017; Johnson, 2017; Baştuğ & Keskin, 2013; Burkins & Croft, 2010; Durmuş, 2014; Dzoldov & Peterson, 2005; Fountas & Pinnell, 2001; Pintrich, 2000; Mooney, 1994). Ayrıca okumanın geliştirilmesi ile ilgili ölçek geliştirme çalışmaları incelenmiştir (Çeliktürk & Yamaç, 2015; Epçaçan & Demirel, 2011; Doğan & Çermik, 2016; Güneş & Susar Kırmızı, 2014; Karabay, 2013; Karatay, 2009; Kasap & Susar Kırmızı, 2017; Özcan & Karakaya, 2020; Şahin & Öztahtalı, 2019; Yıldız, Yıldırım, Ateş & Çetinkaya, 2013). Ancak okuma eğitimi alanında rehberli okuma yöntemini odak alan bir ölçek geliştirme çalışmasına rastlanmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik kuramsal alt yapılarının rehberli okuma yöntemi odağında desteklenmesi ve okuma stratejilerine yönelik bilişsel farkındalıklarının incelenmesi mesleki gelişimleri açısından oldukça kıymetli görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada sınıf öğretmenlerimizin rehberli okuma yöntemi odağında; okuma öncesinde, esnasında ve sonrasında faydalanabilecekleri stratejilere yönelik bilişsel farkındalık becerilerini kendilerince değerlendirebilecekleri kullanışlı, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma içerik olarak sınıf öğretmenlerimizin okuma stratejilerine yönelik bilişsel farkındalığının betimlemesi ve eğitim ihtiyaçlarına ışık tutması yönüyle değer taşımaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıf ikliminde okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik farkındalıklarını tespit etmek için üç alt ölçekten oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırma nicel yöntemlerden tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Çünkü var olan durumun nesnel olarak betimlenmesi tarama modeli ile mümkündür. Tarama modeli nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma türüne ait bir modeldir. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2012) göre, betimsel araştırma istenilen durum, kişi ve nesne gibi bir konuyu, konuyla ilgili mevcut koşulları göz önünde bulundurarak olduğu gibi betimlemek için kullanılmaktadır. Tarama modeli de, araştırma yapılan örneklemin tutum, eğilim ve algılarının niceliksel betimlenmesini sağlamaktadır (Punch, 2003). Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde sınıf öğretmenlerinin sınıf ikliminde okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik farkındalıklarına ilişkin algıları belirlenmiştir.

Araştırma grubu

Sınıf İklminde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için İstanbul'un Anadolu yakasında ve Avrupa yakasında görev yapan sınıf öğretmenlerine ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin resmi okullarda görev yapan kadrolu sınıf öğretmeni olması gerekliliği esas alınmıştır. Araştırmaya Anadolu yakasından 884 sınıf öğretmeni ve Avrupa yakasından 884 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 1768 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, seçkisiz örnekleme kapsamında olan bir yöntemdir. İhtiyaç hissedilen büyüklükteki bir kitleye ulaşma esasına dayanır. Bir başka seçim parametresi olmadığından için hızlı, ulaşılabilir ve kolay bir yöntem olduğu söylenebilir (Scholtz, 2021; Stratton, 2021; Etikan, Musa, & Alkassim, 2016). Araştırmanın İstanbul ili genelinde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmesi, çalışmanın sınırlılığı olarak ifade edilebilir.

Araştırmada açılıyıcı faktör analizinin (yeterlik testi) uygulanabilmesi için Kline (2016) en az 200, Cattell (1978) 300-500, Comrey ve Lee (2013) ise 300'den fazla katılımcı olması gerektiğini belirtmektedirler. Bu çalışmada İstanbul'un Anadolu yakasında görev yapan 884 sınıf öğretmenin ölçek formuna verdiği yanıtlarla AFA yapılmıştır. İstanbul Anadolu yakasındaki sınıf öğretmenleri, araştırmanın ön örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın ön örnekleminde yer alan katılımcıların demografik bilgilerine ait betimsel istatistikler aşağıda Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Ön Çalışma Örnekleminde Demografik Bilgilere Ait Betimsel İstatistikler

Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	654	74,0
	Erkek	230	26,0
Hizmet Süresi	1-5 Yıl	146	16,5
	6-10 Yıl	84	9,5
	11-15 Yıl	128	14,5
	16-20 Yıl	139	15,7
	21-25 Yıl	153	17,3
	26 30 - Yıl	157	17,8
	31- 35 Yıl	52	5,9
	35 ve Üstü	25	2,8

Tablo 1'e göre katılımcıların 654'ü kadın ve 230'u erkektir. Katılımcıların %16.5'inin hizmet süresi 1-5 yıl, %9.5'inin hizmet süresi 6-10 yıl, %14.5'inin hizmet süresi 11-15 yıl, %15.7'sinin hizmet süresi 16-20 yıl, %17.3'ünün hizmet süresi 21-25 yıl, %17.8'inin hizmet süresi 26-30 yıl, %5.9'unun hizmet süresi 31-35 yıl ve %2.8'inin hizmet süresi 35 yıl ve üstüdür.

Tablo 2.

Ön Çalışma Örneklemindeki Katılımcıların İlçelere Göre Dağılımı

İlçe	N	%	İlçe	N	%
Adalar	5	1,1	Gaziosmanpaşa	26	2,9
Arnavutköy	31	3,7	Güngören	20	2,3
Ataşehir	6	0,7	Kadıköy	5	,6
Avcılar	7	,8	Kağıthane	12	1,4
Bağcılar	23	2,5	Kartal	14	1,6
Bahçelievler	4	,5	Küçükçekmece	95	10,7
Bakırköy	20	2,5	Maltepe	197	22,3
Başakşehir	24	2,7	Pendik	1	,1
Bayrampaşa	39	4,4	Sancaktepe	1	,1
Beşiktaş	18	2,1	Sarıyer	10	1,1
Beykoz	24	2,7	Sultanbeyli	48	5,4
Beylikdüzü	21	2,4	Silivri	21	2,4
Beyoğlu	24	2,7	Sultangazi	9	1,0
Büyükçekmece	6	0,7	Şile	3	,3
Çatalca	5	,6	Şişli	9	1,0
Çekmeköy	1	,1	Tuzla	9	1,0
Esenler	14	1,6	Ümraniye	1	,1
Esenyurt	67	7,6	Üsküdar	27	3,1
Eyüpsultan	8	,9	Zeytinburnu	13	1,5
Fatih	16	1,8			

Tablo 2. verilerine göre AFA kapsamında ön çalışma örneklemindeki katılımcıların ilçelere göre dağılımı analiz edilmişti. Bu bağlamda en çok katılımcının %22.3 oranla Maltepe ilçesinden, en az katılımcının ise %0.1 oranlarla Çekmeköy, Pendik ve Sancaktepe ilçelerinden olduğu ifade edilebilir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu çalışmada Sınıf İklminde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bilişsel Farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi amacıyla alan yazın taranarak ölçek geliştirme süreçlerine uyumlu bir yol izlenmiştir (Castillo, 2022; Şahin & Öztürk, 2018).

1. Aşamada alan yazında, okuma becerilerinin desteklenmesi, okuma stratejileri ve okuma stratejilerine ilişkin ölçek geliştirme çalışmaları incelenmiştir. Alan yazın taranarak bir madde havuzu oluşturularak ölçek formu geliştirilmiştir.

2. Aşamada kapsam geçerliliği için oluşturulan madde havuzunda yer alan sorular 25 yıl görev yapan bir öğretmen ve Prof. Dr. ünvanına sahip Sınıf Eğitimi bölümünden iki akademisyen ve Eğitim Programları alanından Doçent ünvanlı bir öğretim üyesi ile Eğitimde Ölçme Değerlendirme Ana Bilim Dalından tez aşamasında olan bir yüksek lisans öğrencisinin görüşüne sunulmuştur. Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalından Prof. Ünvanlı iki öğretim üyesi, taslak ölçekte yer alan maddelerin rehberli okuma yöntemi odağında okuma becerilerini geliştirmeye uygunluğunu ve maddelerin anlaşılabilirliğini incelemiştir. Eğitim Programları alanından daha önce okuma stratejileri ile ilgili çalışmalar yapmış olan Doçent ünvanlı bir öğretim üyesi maddelerin içeriğini incelemiştir. Eğitimde Ölçme Değerlendirme Ana Bilim Dalından tez aşamasında olan bir yüksek lisans öğrencisi de taslak ölçek formunu ölçme değerlendirme açısından incelemiştir. 25 yıl okul deneyimi olan bir sınıf öğretmeni de maddelerin ders süreçlerinde kullanılabilirliğini incelemiştir. Uzman görüşleri bağlamında kapsam ve görünüş geçerliğine yönelik düzenlemeler yapılmıştır. Bu bağlamda formda yer alan iki soru revize edilmiştir. 4 madde taslak ölçek formunda benzer maddeler olduğu gerekçesiyle çıkarılarak forma son şekli verilmiştir. Kapsam geçerliliği bağlamında taslak ölçek formunda 62 madde kalmıştır.

3. Aşamada ise 62 maddelik taslak ölçek formuna 5'li Likert ifadeleri eklenmiştir. Taslak ölçeğin derecelendirilmesi "Hiçbir zaman, Nadiren, Bazen, Sık sık, Her zaman" şeklinde düzenlenmiştir. Ayrıca taslak ölçek formuna araştırmacının amacını, sınıf öğretmenlerinin ölçeği nasıl dolduracaklarını açıklayan yönerge eklenmiştir.

Verilerin Toplanması

İstanbul ili geneli 39 ilçede bulunan resmi okullarımızda görev yapan sınıf öğretmenlerinin katılımıyla veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya AFA için 884 ve DFA için 884 sınıf öğretmeninin katılımı sağlanmış toplamda 1768 sınıf öğretmeni ölçek formunu doldurarak, ölçek geliştirme sürecine katılmışlardır. Çalışmada katılımcılara elektronik posta yolu ile çağrı yapılmıştır. Ölçek formunda yer alan tüm maddelerin, 5'li Likert olarak sunulan seçeneklerden biri tarafından işaretlenmesi gerekli olduğu için kayıp veriye rastlanmamıştır. Ölçek geliştirme süreci eş örnekleme gerçekleştirilmiştir. Öncelikle 23.05.2023-7.06.2023 tarihleri arasında İstanbul'un Anadolu yakasında görevli 884 sınıf öğretmeni taslak ölçek formunu yanıtlamıştır. Anadolu yakasındaki sınıf öğretmenlerinin taslak ölçeğe verdiği yanıtlarla birinci veri seti oluşturulmuş ve AFA gerçekleştirilmiştir. Daha sonra 09.06.2023-17.06.2023 tarihleri aralığında İstanbul'un Avrupa yakasında görevli 884 sınıf öğretmeni ölçek formunu doldurmuştur. Avrupa yakasındaki öğretmenlerin ölçek formuna verdiği yanıtlarla 2. veri seti oluşturulmuş ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada ölçeğin yeterlik, geçerlik güvenilirlik ve ifadelerin faktörü etkileme boyutu ile birlikte ne yönde etkilediğini belirlemek amacıyla SPSS 21 ve AMOS kullanılmıştır. Çalışma grubunun taslak ölçek formunu doldurmasıyla elde edilen veriler çeşitli analizlerle değerlendirilmiştir. Taslak ölçeğin uygulanmasıyla elde edilen veriler üzerinde AFA ve DFA gerçekleştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde, ifade ve faktör yapılandırılması sonrasında ön örnekleme ile toplanan verilerin geçerli sonuçlar sunup sunmadığının belirlenmesi, açıklayıcı faktör analizi ile mümkündür. Araştırma için belirlenen faktör ve bu faktörlere ait ifadelerin hangilerinin uygulamada kullanılacağına dair kararın verilebilmesi için AFA gerçekleştirilmiştir. Çalışmada AFA yapılarak düzenlenen ölçek ifadeleri ve faktörlerin belirlenen örnekleme düzgün çalışıp çalışmadığını test etmek amacıyla DFA yapılmaktadır. Bu kapsamda maddelerin;

- Faktör yük değerleri,

- Aritmetik ortalamaları,
- Standart sapmaları,
- Madde ölçek korelasyonları,
- SRMR ve RMSEA hesaplanmıştır.

Bir ölçekte tekrarlanan ölçüm değerleri güvenilirliği gösterir (Malhotra, 2010). Taslak ölçek formuna verilen yanıtların tutarlılığını ölçmek için güvenilirlik analizi kullanılır. Güvenirlik için kullanılan katsayı, ölçeğin Cronbach's alpha değeridir. Oluşturulan ve uygulanan ölçekte güvenirliliğinin artması, bu değer in yükselmesine bağlıdır. Araştırmada bilimsel ilkelere dayanarak güvenirlilik değerleri güçlü maddeler belirlenmiştir. Ayrıca hem ölçeğin hem de ölçek bünyesindeki alt boyutların Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır. Araştırmanın güvenirlilik çalışmasından elde edilen sonuçlar bağlamında hangi ifadelerin ölçekten çıkarılacağı ile ilgili öngörü elde edilmiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen analizler ve analizlere ilişkin açıklamalar araştırmanın bulgular yorum kısmında ayrıntılı olarak ifade edilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 04.04.2023-660137
Belge sayı numarası= E-74555795-050.01.04-660137

Bulgular

Geçerlilik Analizleri

Geçerlilik çalışmasında, AFA uygulanmış olup elde edilen sonuçlar DFA kullanılarak modellenmiştir. Öncelikle AFA yapılarak ölçekte yer alan maddelerinin faktör yükleri ile alt boyutların belirlenmiştir (Quader & Abdullah, 2020). Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığının değerlendirilmesi amacıyla Bartlett Testi ve KMO Testi uygulanmış ve sonuçları incelenmiştir (Gorsuch, 1997). Aşağıda Tablo 3'te KMO Testi ve Bartlett Küresellik testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 3.

KMO ve Bartlett Testi Bulguları

Testler	Okuma Öncesi	Okuma Esnası	Okuma Sonrası
KMO Testi	,921	,937	,874
Bartlett Küresellik Testi	5990,116	10297,935	2862,293
Sd	120	210	21
Sig	,000**	,000**	,000**

Tablo 3'te sonuçlar incelendiğinde, okuma öncesi [KMO=,924; $\chi^2=5990,116$; $p<,001$], okuma esnası [KMO=,937; $\chi^2=10297,935$; $p<,001$] ve okuma sonrası [KMO=,874; $\chi^2=2862,293$; $p<,001$] boyutları için elde edilen KMO Testi ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları kapsamında verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Ölçeğin tümünün .30 ve üstünde olacak şekilde faktör yük yapısına sahip olduğu görülmüştür. Ölçeği oluşturan her maddenin faktör yükünün .30 ve üstü olması ayrıca faktör yükünün artmasıyla daha sağlıklı bir ölçme aracına erişileceği esas alınmıştır (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1998). Dolayısıyla bu çalışmada faktör yükü .40 ve üstü olan maddeler değerlendirmeye alınmıştır. Bazı maddelerin (9, 20, 28, 30, 46, 51, 52, 54, 55, 58, 59) faktör yükü .40 ve altı olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca bazı maddeler (23, 29, 31, 32, 36, 47, 48) ölçeğin farklı boyutlarında yüksek faktör yüküne sahip olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Dolayısıyla 62 maddeden 18 madde ölçekten çıkarılmış olup ölçekte toplam 44 madde kalmıştır.

Tablo 4.

Özdeğerler ve Açıklanan Varyanslar

Okuma Öncesi	Özdeğerler		Açıklanan Varyans Yüzdeleri			
	Toplam	% Varyans	Kümülatif %	Toplam	% Varyans	Kümülatif %
Ders Planlama	1,392	8,702	50,675	2,756	17,228	41,152
Metne Alışma	1,065	6,654	57,329	2,588	16,177	57,329
Metin Tanıtımı	6,716	41,973	41,973	3,828	23,924	23,924
Okuma Esnası	Toplam	% Varyans	Kümülatif %	Toplam	% Varyans	Kümülatif %
Derinleşme	1,191	5,674	58,572	3,734	17,780	58,572
Bilinmeyen Kelimeler	9,352	44,535	44,535	4,691	22,338	22,338
Kavrama İçin Okuma	1,756	8,363	52,898	3,875	18,454	40,792
Okuma Sonrası	Toplam	% Varyans	Kümülatif %	Toplam	% Varyans	Kümülatif %
Metnin Tartışılması	3,976	56,803	56,803	2,623	37,473	37,473
Metni Değerlendirme	1,012	14,458	71,261	2,365	33,788	71,261

Tablo 4'te okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası boyutları için öz değerler ve açıklanan varyans yüzdeleri verilmiştir. Okuma öncesi boyutu için toplam varyansın % 57,329'unu açıklayan, sırasıyla ders planlama süreci, metne alışma ve metin tanıtımı olmak üzere üç boyutlu bir yapıya ulaşılmıştır. Okuma esnası boyutu toplam varyansın % 58,572'sini açıklamakta birlikte derinleşme, bilinmeyen kelimeler ve kavrama olarak üç boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır. Okuma sonrası boyutu incelendiğinde ise toplam varyansın % 71,261'ini açıklayan metnin tartışılması ve metnin değerlendirilmesi alt ölçeklerinden üç faktörlü bir yapı tespit edilmiştir. Tablo 5'te Okuma Öncesinde, Esnası ve Sonrası için uygulanan AFA sonucunda ortaya çıkan madde-faktör dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 5.

Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları

1. Faktör: Ders Planlama Süreci			
1. Ölçüm: Okuma Öncesi	Madde İçeriği	Madde No	Faktör Yüğü
	Öğrencilerimin okuma düzeylerine uygun bir metin seçerim.	M-1	,502
	Metnin tanıtım sürecini nasıl yapacağımı planlarım.	M-2	,534
	Okuma amaçlarına göre metni bölümlere ayırırım.	M-3	,692
	Metnin belli bölümlerinde durma noktalarını planlarım.	M-4	,735
	Durma noktalarında öğrencilerime soracağım soruları planlarım.	M-5	,704
2. Faktör: Metne Alışma			
1. Ölçüm: Okuma Öncesi	Madde İçeriği	Madde No	Faktör Yüğü
	Öğrencilerimin ilgisini metne çekmeye çalışırım.	M-6	,776
	Öğrencilerimin geçmiş deneyimlerini öğrenme ortamına getiririm.	M-7	,666
Metnin keyifle okunması için öğrencilerimi motive ederim.	M-8	,676	
3. Faktör: Metin Tanıtımı			
1. Ölçüm: Okuma Öncesi	Madde İçeriği	Madde No	Faktör Yüğü

Metnin başlığı hakkında öğrencilerimle diyalog geliştiririm.	M-10	,707
Metnin görselleri, hakkında öğrencilerimle diyalog geliştiririm.	M-11	,744
Metnin tanıtımı esnasında öğrencilerimin görsellere dayanarak metnin karakterleri ile ilgili tahminlerini paylaşmasını isterim.	M-12	,649
Metnin teması hakkında öğrencilerimle diyalog geliştiririm.	M-13	,729
Metinde geçen karakterin özelliklerini analiz ettiririm.	M-14	,626
Metnin içeriği hakkında öğrencilerimle diyalog geliştiririm.	M-15	,707
Metin tanıtımlarındaki süreleri metnin zorluk seviyesine göre ayarlarım.	M-16	,472
Okuma başarısı yüksek öğrencilerim metnin tanıtımını kendi kendine yapabilir.	M-17	,459

1. Faktör: Derinleşme (Anlamı Genişletme)

Madde İçeriği	Madde No	Faktör Yüğü
Karşılaşacakları okuma zorluklarının üstesinden gelebilmeleri için öğrencilerimi teşvik ederim.	M-18	,689
Öğrencilerimin anlamını bilemeyeceklerini düşündüğüm kelimelerin anlamını bulmalarını sağlayacak yönlendirmelerde bulunurum.	M-19	,681
Çocukların dikkatini metnin anlamsal zorluklarına çekecek açık uçlu sorular sorarım.	M-21	,556
Öğrencilerimi fikirlerini rahatça söylemeleri için sohbet ortamı yaratırım.	M-22	,749
Metin hakkında öğrencilerime yönelttiğim sorulara verecekleri cevaplarla düşüncelerini paylaşabilecekleri ortamlar yaratırım.	M-33	,568
Okuma stratejilerini uygulamaları için öğrencilerime model olurum.	M-45	,621
Metinle ilgili çıkarımda bulunmaları için öğrencilerimi cesaretlendiririm.	M-49	,629

2. Faktör: Bilinmeyen Kelimeler

Madde İçeriği	Madde No	Faktör Yüğü
Bilinmeyen kelimelerin geçtiği paragrafı veya sahneyi vurgulamak için sesli okumalar yaptırırım.	M-37	,604
Bilinmeyen kelime ve kavramlar üzerinde sohbet ortamı geliştiririm.	M-38	,674
Öğrencilerime bilinmeyen kelime ve kavramlarla karşılaştıklarında kelime veya kavramı sesli okuma stratejisini öğretirim.	M-39	,750
Öğrencilerime bilinmeyen kelime ve kavramlarla karşılaştıklarında kullanmaları için tekrar okuma stratejisini öğretirim.	M-40	,777
Öğrencilerime bilinmeyen kelime ve kavramlarla karşılaştıklarında görsellerden anlam çıkarma stratejisini öğretirim.	M-41	,735
Öğrencilerime bilinmeyen kelime ile karşılaştıklarında kelimenin bir cümle öncesini ve bir cümle sonrasını okuyarak anlama ulaşma stratejisini öğretirim.	M-42	,676
Öğrencilerime bilinmeyen kelime ile karşılaştıklarında kelimenin birkaç cümle öncesini ve birkaç cümle sonrasını okuyarak anlama erişme stratejisini öğretirim.	M-43	,684
Okurken anlamakta zorlandıkları kısımları dikkat ederek daha yavaş okumalarını öğretirim.	M-44	,580

3. Faktör: Kavrama

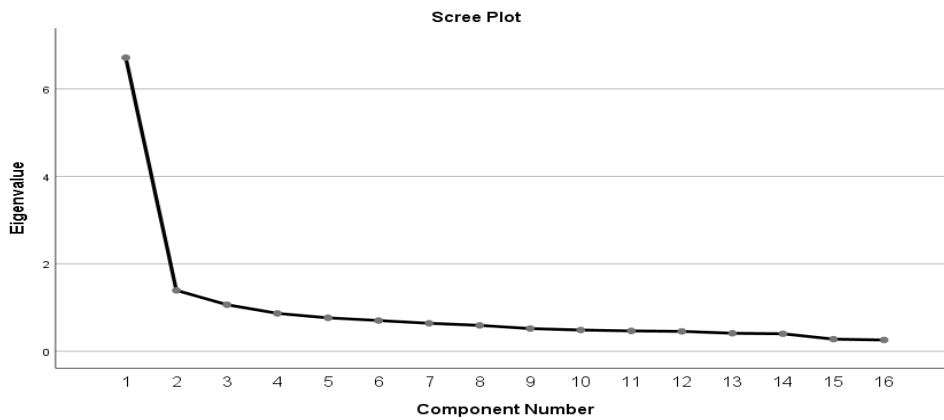
Öğrencilerimin okuduğu bölümü kendi cümleleri ile ifade etmeleri için notlar aldırırım.	M-24	,765
---	------	------

Sınıf İklminde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi

	Okuma esnasında okunan bölümle ilgili sorduğum bir soruyu yazılı olarak cevaplamalarını sağladım.	M-25	,717
	Sınıfta arkadaşlarının okuduğunu kısımları kendi cümleleri ile yazması için notlar aldırırım.	M-26	,752
	Hızlı okuyan öğrencilere, önemli gördükleri yerlerin altını çizmelerini söylerim.	M-27	,665
	Metin ile ilgili sorular üretmelerini isterim.	M-34	,682
	Metin hakkında öğrencilerimin birbirlerine ürettikleri soruları sormalarını isterim.	M-35	,660
1. Faktör: Metnin Tartışılması			
	Madde İçeriği	Madde No	Faktör Yüğü
	Metnin geneli hakkında öğrencilerimle diyalog geliştiririm.	M-50	,779
	Metnin tartışılması esnasında öğrencilerime, düşüncelerini metne dayanarak ifade etmelerini söylerim.	M-53	,821
	İkili gruplar oluşturarak metinle ilgili düşüncelerini birbirlerine söylemeleri için tartışma ortamı yaratırım.	M-56	,752
	Tartışma sürecinde metinde geçen ipuçlarını kullanmalarını sağlayarak üst bilişsel düşünmeyi gerektiren sorular sorarım.	M-57	,741
2. Faktör: Metnin Değerlendirilmesi			
	Madde İçeriği	Madde No	Faktör Yüğü
	Tablo ya da hikâye haritasına işledikleri bilgilerle öğrencilerimin kavrama düzeyini geliştirmeye çalışırım.	M-60	,797
	Öğrencilerin kavrama becerisini geliştirebilmek için özet oluşturma stratejisini kullanırım.	M-61	,866
	Öğrencilerin kavrama becerisini geliştirebilmek için açık uçlu sorulardan faydalanırım.	M-62	,833

3. Ölçüm: Okuma Sonrası

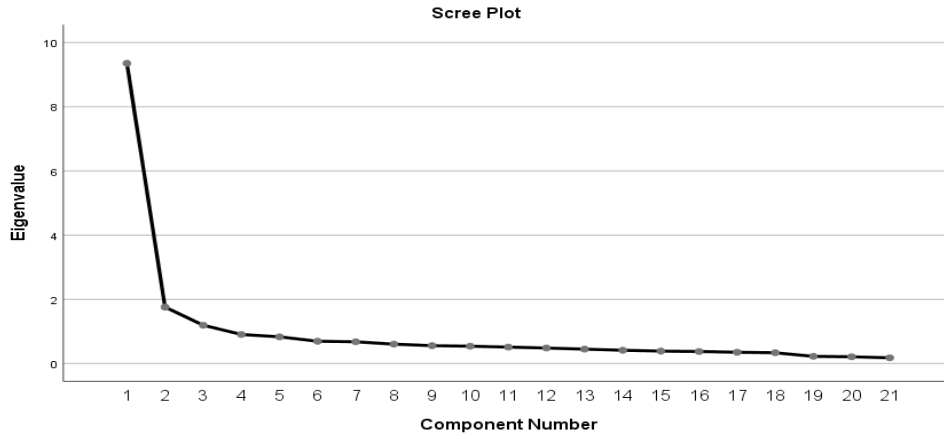
Tablo 5'te Okuma Öncesi boyutu için maddelerin faktör yüklerinin ,459 ile ,776 aralığında olduğu; Okuma Esnası boyutu için maddelerin faktör yüklerinin ,556 ile ,777 aralığında olduğu ve Okuma sonrası boyutu için maddelerin faktör yüklerinin ,741 ile ,866 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Açımlayıcı Faktör Analiziyle ulaşılan sonuçlara DFA uygulanmıştır. Gerçekleştirilen üç ölçüme ait grafikler aşağıda gösterilmiştir.



Şekil 1. Ölçüm Scree Plot Grafiği



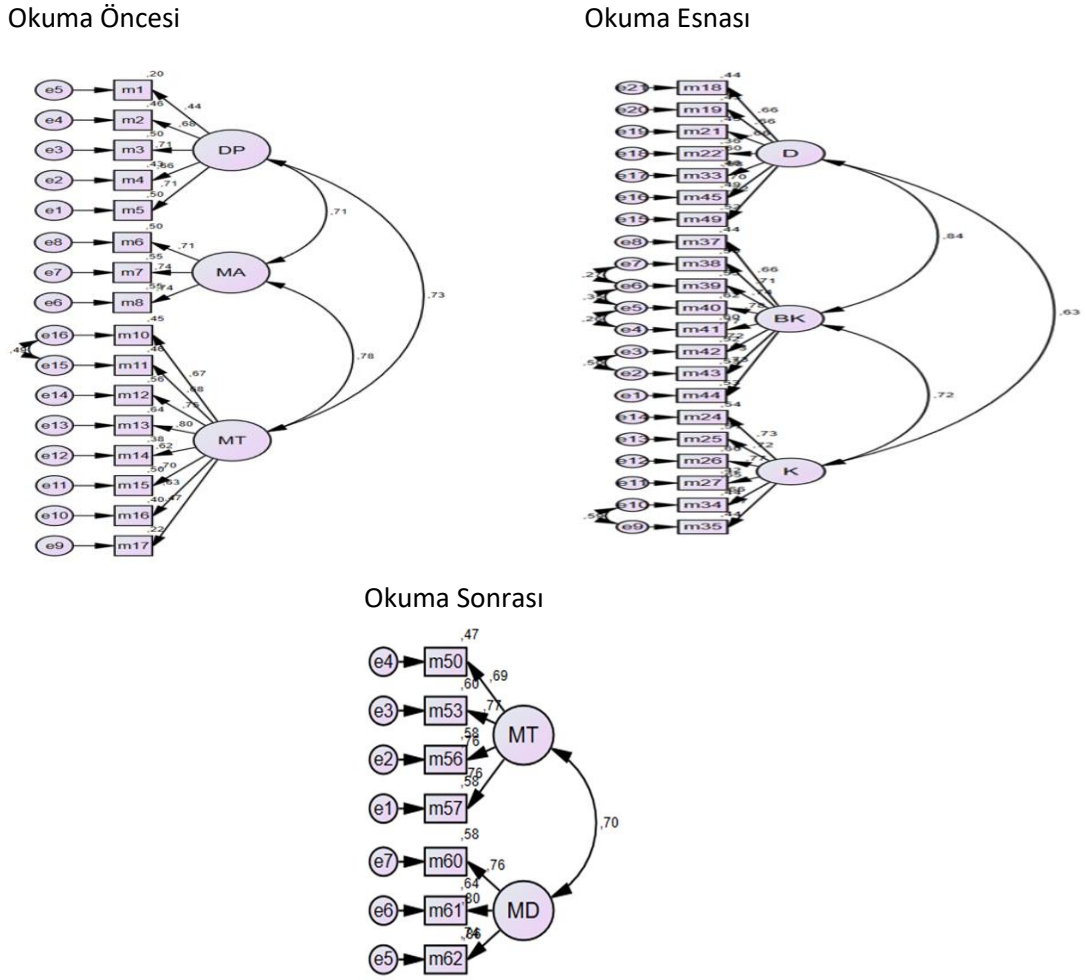
Şekil 2. Ölçüm Scree Plot Grafiği



Şekil 3. Ölçüm Scree Plot Grafiği

Şekil 1, Şekil 2 ve Şekil 3 Scree Plot grafiklerini göstermektedir. Scree plot grafiklerinin yatay hâle geldiği noktaya kadar olan faktörler, kullanılabilir en yüksek faktör sayısını ifade eder. Bu grafiklerden elde edilen sonuçlar bağlamında, ilk ölçeğin 3, ikinci ölçeğin 3 ve üçüncü ölçeğin 2 boyutlu bir yapıda kullanılabilirliği ifade edilebilir. Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen üç ölçüm kapsamında 8 faktörü oluşturan maddelerin doğrulanması amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır (Moustaki, Jöreskog, & Mavridis, 2004). Bu bağlamda İstanbul'un Avrupa yakasında görev yapan 884 sınıf öğretmeninden elde edilen verilerle Doğrulayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. Okuma Öncesi, Okuma Esnası ve Okuma Sonrası için yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi bulguları Şekil 4'te verilmiştir.

Sınıf İklminde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi



Şekil 4. Ölçüm Modelleri

DFA sonucunda oluşturulan ölçüm modelleri uyum iyiliği indeks katsayıları ile incelenmiştir. GFI, AGFI, NFI, RFI, IFI, TLI, CFI değerlerinin ,90 üstü olması kabul edilebilir uyumu ve ,95 üstü olması mükemmel uyumu; RMSA, SRMR ve RMR Uyum iyiliği indekslerinin ,08 üstü olması kabul edilebilir uyumu ve ,05 üstü olması mükemmel uyumu göstermektedir (Gürbüz, 2019). Analizler sonucunda değer aralıkları ve elde edilen uyum iyiliği katsayıları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.
Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İyiliği İndeksleri	Okuma Öncesindeki Faaliyetler	Okuma Esnasındaki Faaliyetler	Okuma Sonrasındaki Faaliyetler
X2/df	4,716	4,208	2,921
GFI	,939	,924	,988
AGFI	,917	,903	,974
RMR	,023	,031	,012
NFI	,922	,927	,987
RFI	,906	,915	,979
IFI	,937	,943	,991
TLI	,925	,934	,896
CFI	,937	,943	,991
RMSA	,065	,060	,047

SRMR ,042 ,048 ,023

Tablo 6'ya göre Okuma Öncesindeki Faaliyetler [$\chi^2/sd=4,716$; GFI= ,939; AGFI= ,917; RMR= ,023; NFI= ,922; RFI= ,906; IFI = ,937; TLI= ,925; CFI= ,937, RMSEA= ,065 ve SRMR= ,042]; Okuma Esnasındaki Faaliyetler [$\chi^2/sd=4,208$; GFI= ,924; AGFI= ,903; RMR= ,031; NFI= ,927; RFI= ,915; IFI = ,943; TLI= ,934; CFI= ,943, RMSEA= ,060 ve SRMR= ,048] ve Okuma Sonrasındaki Faaliyetler [$\chi^2/sd= 2,921$; GFI= ,988; AGFI= ,974; RMR= ,012; NFI= ,987; RFI= ,979; IFI = ,991; TLI= ,896; CFI= ,991, RMSEA= ,047 ve SRMR= ,023] için kurgulanan ölçüm modeli uyum iyiliği katsayılarının kabul edilebilir sınırlar içerisinde bulunduğu tespit edilmiştir.

Güvenirlilik Analizleri

Ölçeğin güvenirliliği Cronbach's Alfa Güvenirlilik katsayısı ile değerlendirilmiştir. Okuma Öncesindeki Faaliyetler için Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayısı ,895 olarak belirlenmiş olmakla birlikte; madde- toplam puan korelasyonları ,365 ve ,687 arasında hesaplanmıştır. Okuma Esnasındaki Faaliyetler için Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayısı ,932 olarak belirlenmiş olmakla birlikte madde- toplam puan korelasyonları ,479 ve ,721 aralığında tespit edilmiştir. Okuma Sonrasındaki Faaliyetler için Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayısı ,868 olarak belirlenmiş olmakla birlikte; madde- toplam puan korelasyonları ,577 ve ,721 arasında olduğu görülmüştür. Güvenirlilik analizleri kapsamında elde edilen veriler Tablo 7'de yer almıştır.

Tablo 7.

Güvenirlilik Analizleri

	Ölçekler ve Boyutlar	Madde	Madde- Toplam	C'Alfa	Ölçek C'Alfa
Okuma Öncesi	Ders Planlama Süreci	M1	,365	,775	,895
		M2	,601		
		M3	,575		
		M4	,517		
		M5	,586		
	Metne Alışma	M6	,579	,767	
		M7	,603		
		M8	,601		
	Metin Tanıtımı	M10	,623	,858	
		M11	,609		
		M12	,683		
		M13	,687		
		M14	,556		
		M15	,617		
		Okuma Esnası	Derinleşme		
M19	,543				
M20	,479				
M21	,610				
M22	,444				
M33	,631				
M45	,587				
M49	,608				
Bilinmeyen Kelimeler	M37		,603	,909	
	M38		,653		
	M39	,688			
	M40	,721			
	M41	,700			
M42	,686				

		M43	,694		
		M44	,664		
		M24	,578		
		M25	,573		
	Kavrama	M26	,628	,854	
		M27	,542		
		M34	,645		
		M35	,657		
Okuma Sonrası	Metnin Tartışılması	M50	,577		
		M53	,636	,831	
		M56	,650		
			M57	,654	,868
	Metni Değerlendirme	M60	,667		
		M61	,645	,845	
		M62	,721		

Sonuç ve Öneriler

Nitelikli verilen okuma eğitimi; ilkökul dönemlerinde karakter gelişimini, olumlu benlik algısını ve akademik başarıyı desteklerken ileri dönemlerde öğrenciler için yaşama dair sürekli gelişen yenilikçi bir vizyon sunar. Bu çalışmada araştırmacı sınıf ikliminde öğrencilerinin okuma gelişimlerini desteklemek isteyen öğretmenler için rehberli okuma yöntemi odağında öğretmen farkındalığını belirleyen bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Öğretmenler öğrencilerinin, zihinsel olarak anlamı yapılandırma düzeylerini artırmak ve okuduklarını kavrama konusundaki becerilerini geliştirmek için bu ölçekten yararlanabilirler. Araştırmada okuma öncesi, esnası ve sonrası ölçümler ayrı ayrı yapılmıştır. Bu bağlamda açıklayıcı faktör analizleri ve doğrulayıcı faktör analizleri 3 ayrı ölçümle gerçekleştirilmiştir.

1. Ölçüm okuma öncesindeki faaliyetleri içermektedir. Okuma öncesi faaliyetler kapsamında toplam varyansın % 57,329'unu açıklayan, sırasıyla ders planlama (5 madde), metne alışma (3 madde) ve metin tanıtımı (8 madde) olmak üzere üç boyutlu bir yapı elde edilmiştir.

2. Ölçüm okuma esnasındaki faaliyetleri içermektedir. Okuma esnasındaki faaliyetler kapsamında toplam varyansın % 58,572'sini açıklayan, derinleşme (7 madde), bilinmeyen kelimeler (8 madde) ve kavrama (6 madde) olarak üç boyutlu bir yapıya ulaşılmıştır.

3. Ölçüm okuma sonrasındaki faaliyetleri içermektedir. Okuma sonrasındaki faaliyetler kapsamında toplam varyansın % 71,261'ini açıklayan metnin tartışılması (4 madde) ve metni değerlendirilmesi (3 madde) olarak iki boyutlu bir yapı ortaya koyulmuştur.

Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları incelendiğinde; okuma öncesi temalı 1. ölçümün güvenilirlik katsayısının ,895; okuma esnası temalı 2. ölçümün güvenilirlik katsayısının ,932 ve okuma sonrası temalı 3. ölçümün güvenilirlik katsayısının ,868 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda geliştirilen ölçeğin güvenilir olduğu ortaya koyulmuştur.

Geliştirilen ölçek sınıf öğretmenlerinin rehberli okuma yöntemi odağında sınıf ikliminde öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Dolayısıyla yapılacak araştırmalarda okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik farklı yöntem ve yaklaşımları odak alan ölçekler geliştirilebilir. Yurt dışında yapılan ölçeklerin uyarlanmasıyla ilgili araştırmalar yapılabilir. Ayrıca Türkçe eğitiminde okuma, anlama, dinleme ve yazma becerilerini temel alan ölçeklerin geliştirilmesi alan yazının zenginleşmesi açısından önerilebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı = İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
 Karar tarihi= 04.04.2023-660137
 Belge sayı numarası= E-74555795-050.01.04-660137

Yazarların Katkı Oranı

Tek yazarlı makaledir.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akyol, H. (2017). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2013). Ergenlik dönemi okuma tutumu ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 295-311.
- Burkins, J. M., & Croft, M. M. (2010). *Preventing misguided reading: new strategies for guided reading teachers*. International Reading Association.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Castillo, C. (2022). Six emotional stages of organisational change: Conceptualisation and scale development. *Economics & Sociology*, 15(1), 253-267.
- Cattell, R. B. (1978). A check on the theory of fluid and crystallized intelligence with description of new subtest designs. *Journal of Educational Measurement*, 15 (3), 139-164.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (2013). *A first course in factor analysis*. Psychology press.
- Çeliktürk, Z., & Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14(1), 97-107.
- Doğan, B., & Çermik, H. (2016). Kitap okumaya yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Education Sciences*, 11(3), 168-183.
- Durmuş, G. (2014). Okuma motivasyonu ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 16-40.
- Dzaldov, B. S., & Peterson, S. (2005). Book leveling and readers. *The Reading Teacher*, 59(3), 222-229.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(6), 207-223.
- Epçaçan, C., & Demirel, Ö. (2011). Okuduğunu anlama öz yeterlilik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16), 120-128.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4.
- Fountas, I., & Pinnell, G. (2001). *Guiding readers and writers*. Portsmouth: Heinemann.
- Gorsuch, R. L. (1997). Exploratory factor analysis: Its role in item analysis. *Journal of Personality Assessment*, 68(3), 532-560.
- Güneş, F., & Susar Kırmızı, F. (2014). E-kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin (EKOT) geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 196-212.
- Gürbüz, S. (2019). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998), *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Johnson, A. P. (2017). *Okuma ve yazma öğretimi* (A. Benzer, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma öz yeterlilik algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(13), 1107-1122.

- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 58-80.
- Kasap, D., & Susar Kırmızı, F. (2017). Yaratıcı okuma sürecini değerlendirme ölçeği: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 166-175.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Malhotra, N. K. (2010). *Marketing research: An applied orientation*. Pearson Education.
- McNamara, D. S. (2007). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions and technologies*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mooney, M. (1994). Reading to children: A positive step on the road to literacy. *Teaching K-8*, 25, 90-92.
- Moustaki, I., Jöreskog, K. G., & Mavridis, D. (2004). Factor models for ordinal variables with covariate effects on the manifest and latent variables: A comparison of LISREL and IRT approaches. *Structural Equation Modeling*, 11(4), 487-513.
- Özcan, M. F., & Karakaya, B. (2020). Ortaokul öğrencilerinin sesli okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi (Milli Mücadele'nin 100. Yılı Özel Sayısı)*, 219-228.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). San Diego, CA.: Academic Press.
- Punch, K. F. (2003). *Survey research: The basics*. London: Sage Publication.
- Quader, S. M., & Abdullah, M. N. (2020). Constraints to smes: A rotated factor analysis approach. *South Asian Studies*, 24, 334-350.
- Scholtz, S. E. (2021). Sacrifice is a step beyond convenience: A review of convenience sampling in psychological research in Africa. *SA Journal of Industrial Psychology*, 47(1), 1-12.
- Sidekli, S., & Çetin, E. (2017). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 285-303.
- Simpson, M., & Trevor, R. (1972). *Suggestions for teaching reading in primary and secondary schools*. New Zealand.
- Stratton, S. J. (2021). Population research: Convenience sampling strategies. *Prehospital and disaster Medicine*, 36(4), 373-374.
- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 95-109.
- Şahin, E., & Öztaltalı, İ. (2019). Etkili okuma özyeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkihs or Turkic*, 14(4), 2685-2703.
- Şahin, M. G., & Öztürk, N. B. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 191-199.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: development of higher psychological processes in society*. Cambridge, Harvard University Press.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2013). Yetişkin okuma motivasyonu ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 348-359.

Extended Abstract

Introduction

The acquisition of qualified reading skills typically begins early in life and continues to develop throughout one's lifetime. These skills not only support character development, positive self-perception, and academic success in primary school but also provide a constantly developing innovative vision for life in the future. This scale was developed for teachers who wished to enhance reading skills of their students within classroom environment. The study aimed to present a practical, valid, and reliable measurement tool that classroom teachers could use to evaluate their cognitive awareness skills for strategies in pre-, while- and post-reading planning. By using this scale, teachers can increase their students' ability to mentally construct meaning and enhance their ability to

comprehend what they read. This research is valuable in terms of describing the cognitive awareness of our classroom teachers about reading strategies and highlighting their educational needs.

Method

In this study, a scale was developed to determine classroom teachers' awareness about improving reading skills within the classroom climate. The research was conducted using the survey model, one of the quantitative methods (Punch, 2003). While developing the scale, classroom teachers' perceptions of their awareness about improving reading skills in the classroom climate were determined. To assess the validity and reliability of the scale, classroom teachers from both the Anatolian and European sides of Istanbul were contacted. The classroom teachers were chosen for the study on the basis that they were permanent classroom teachers working in public schools. A total of 1768 classroom teachers, namely 884 from the Anatolian side, and 884 from the European side participated in the research. Participants were invited to take part in the study via e-mail. All items in the scale form had to be marked by one of the options presented as a 5-point Likert scale, thus no missing data was encountered.

The scale development process was conducted through peer sampling. First, 884 classroom teachers working on the Anatolian side of Istanbul between May 23, 2023, and 7 July, 2023, responded to the draft scale form. The first data set was created with the responses of classroom teachers on the Anatolian side to the draft scale, and the exploratory factor analysis (EFA) was carried out. Then, between June 9, 2023, and June 17, 2023, 884 classroom teachers working on the European side of Istanbul filled out the scale form. The second data set was created with teachers' responses on the European side to the scale form, and the confirmatory factor analysis (CFA) was conducted.

This study used SPSS 21 and AMOS to determine the scale's adequacy, validity, and reliability and the extent to which the expressions affected the factor. It is assumed that the factor loading of each item forming the scale is .30 and above and that a more accurate measurement tool will be achieved as the factor loading increases (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1998). Therefore, this study evaluated items with factor loadings of .40 and above. Nine items (9, 20, 28, 30, 46, 51, 52, 54, 55, 58, 59) were removed from the scale because their factor loading was .40 or less, and seven items (23, 29, 31, 32, 36, 47, 48) were removed from the scale because they had high factor loadings in different scale dimensions. In total, 18 out of 62 items were removed from the scale, leaving 44 items in the scale. Pre-, while- and post-reading measurements were separately conducted. The measurements were determined for Pre-Reading Activities [$\chi^2/sd=4.716$; GFI= .939; AGFI= .917; RMR= .023; NFI= .922; RFI= .906; IFI = .937; TLI= .925; CFI= .937, RMSEA= .065 and SRMR= .042]; While-Reading Activities [$\chi^2/sd=4.208$; GFI= .924; AGFI= .903; RMR= .031; NFI= .927; RFI= .915; IFI = .943; TLI= .934; CFI= .943, RMSEA= .060 and SRMR= .048], and Post-Reading Activities [$\chi^2/sd= 2.921$; GFI = .988; AGFI = .974; RMR = .012; NFI= .987; RFI = .979; IFI = .991; TLI= .896]; and it was determined that the goodness-of-fit coefficients of the measurement model constructed for [CFI= .991, RMSEA= .047, and SRMR= .023] were within acceptable limits.

Result and Discussion

In this study, the researcher aimed to develop a new scale that determined teacher awareness, with focus on guided reading for teachers who wanted to support their students' reading improvement in the classroom climate. Teachers can use this scale to increase their students' cognitive construction of meaning and improve their skills in comprehending what they read. In the study, pre-, while- and post-reading measurements were made separately. In this context, exploratory factor analyses and confirmatory factor analyses were carried out with three separate measurements.

The measurement 1 included activities before reading. Within the scope of pre-reading activities, a three-dimensional structure was obtained, which explained 57.329% of the total variance, namely lesson planning (5 items), familiarization with the text (3 items), and text introduction (8 items).

The measurement 2 included while-reading activities. Within the scope of these activities, a three-dimensional structure was reached: deepening (7 items), unknown words (8 items), and comprehension (6 items), which explained 58.572% of the total variance.

Sınıf İklminde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi

The Measurement 3 included activities after reading. Within the scope of post-reading activities, a two-dimensional structure was revealed: discussing the text (4 items) and evaluating the text (3 items), which explained 71.261% of the total variance.

When Cronbach's Alpha reliability coefficients were examined, it was observed that the reliability coefficient of the measurement 1 with pre-reading theme was .895; the reliability coefficient of the measurement 2 with a while-reading theme was .932, and the reliability coefficient of the measurement 3 with a post-reading theme was .868. In this context, it was demonstrated that the developed scale was reliable.

The developed scale aimed to improve reading skills of the students in the classroom climate, focusing on the guided reading method of classroom teachers. Future studies can develop scales that focus on different methods and approaches to enhance reading skills. Additionally, developing scales based on reading, comprehension, listening, and writing skills in Turkish language education can enrich the literature.

Ekler

Ek-1. Sınıf İklminde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bilişsel Farkındalık Ölçeği

Sınıf İklminde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bilişsel Farkındalık Ölçeği					
OKUMA ÖNCESİ					
Ders Planlama Süreci	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1 Öğrencilerimin okuma düzeylerine uygun bir metin seçerim.					
2 Metnin tanıtım sürecini nasıl yapacağımı planlarım.					
3 Okuma amaçlarına göre metni bölümlere ayırırım.					
4 Metnin belli bölümlerinde durma noktalarını planlarım.					
5 Durma noktalarında öğrencilerime soracağım soruları planlarım.					
Metne Alışma	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
6 Öğrencilerimin ilgisini metne çekmeye çalışırım.					
7 Öğrencilerimin geçmiş deneyimlerini öğrenme ortamına getiririm.					
8 Metnin keyifle okunması için öğrencilerimi motive ederim.					
Metin Tanıtımı	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
9 Metnin başlığı hakkında öğrencilerimle diyalog geliştiririm.					
10 Metnin görselleri, hakkında öğrencilerimle diyalog geliştiririm.					
11 Metnin tanıtımı esnasında öğrencilerimin görsellere dayanarak metnin karakterleri ile ilgili tahminlerini paylaşmasını isterim.					
12 Metnin teması hakkında öğrencilerimle diyalog geliştiririm.					
13 Metinde geçen karakterin özelliklerini analiz ettiririm.					

14	Metnin içeriği hakkında öğrencilerimle diyalog geliştirim.					
15	Metin tanımlarındaki süreleri metnin zorluk seviyesine göre ayarlarım.					
16	Okuma başarısı yüksek öğrencilerim metnin tanımını kendi kendine yapabilir.					
OKUMA ESNASI						
	Derinleşme (Anlamı Genişletme)	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
17	Karşılaşacakları okuma zorluklarının üstesinden gelebilmeleri için öğrencilerimi teşvik ederim.					
18	Öğrencilerimin anlamını bilemeyeceklerini düşündüğüm kelimelerin anlamını bulmalarını sağlayacak yönlendirmelerde bulunurum.					
19	Çocukların dikkatini metnin anlamsal zorluklarına çekecek açık uçlu sorular sorarım.					
20	Öğrencilerimi fikirlerini rahatça söylemeleri için sohbet ortamı yaratırım.					
21	Metin hakkında öğrencilerime yönelttiğim sorulara verecekleri cevaplarla düşüncelerini paylaşabilecekleri ortamlar yaratırım.					
22	Okuma stratejilerini uygulamaları için öğrencilerime model olurum.					
23	Metinle ilgili çıkarımda bulunmaları için öğrencilerimi cesaretlendiririm.					
	Bilinmeyen Kelimeler	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
24	Bilinmeyen kelimelerin geçtiği paragrafı veya sahneyi vurgulamak için sesli okumalar yaptırırım.					
25	Bilinmeyen kelime ve kavramlar üzerinde sohbet ortamı geliştirim.					
26	Öğrencilerime bilinmeyen kelime ve kavramlarla karşılaştıklarında kelime veya kavramı sesli okuma stratejisini öğretirim.					
27	Öğrencilerime bilinmeyen kelime ve kavramlarla karşılaştıklarında kullanmaları için tekrar okuma stratejisini öğretirim.					
28	Öğrencilerime bilinmeyen kelime ve kavramlarla karşılaştıklarında görsellerden anlam çıkarma stratejisini öğretirim.					
29	Öğrencilerime bilinmeyen kelime ile karşılaştıklarında kelimenin bir cümle öncesini ve bir cümle sonrasını okuyarak anlama ulaşma stratejisini öğretirim.					
30	Öğrencilerime bilinmeyen kelime ile karşılaştıklarında kelimenin birkaç cümle öncesini ve birkaç cümle sonrasını okuyarak anlama erişme stratejisini öğretirim.					
31	Okurken anlamakta zorlandıkları kısımları dikkat ederek daha yavaş okumalarını öğretirim.					

Sınıf İklminde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi

Kavrama	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
32 Öğrencilerimin okuduğu bölümü kendi cümleleri ile ifade etmeleri için notlar aldırım.					
33 Okuma esnasında okunan bölümle ilgili sorduğum bir soruyu yazılı olarak cevaplamalarını sağlarım.					
34 Sınıfta arkadaşlarının okuduğunu kısımları kendi cümleleri ile yazması için notlar aldırım.					
35 Hızlı okuyan öğrencilere, önemli gördükleri yerlerin altını çizmelerini söylerim.					
36 Metin ile ilgili sorular üretmelerini isterim.					
37 Metin hakkında öğrencilerimin birbirlerine ürettikleri soruları sormalarını isterim.					
OKUMA SONRASI					
Metnin Tartışılması	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
38 Metnin geneli hakkında öğrencilerimle diyalog geliştiririm.					
39 Metnin tartışılması esnasında öğrencilerime, düşüncelerini metne dayanarak ifade etmelerini söylerim.					
40 İgili gruplar oluşturarak metinle ilgili düşüncelerini birbirlerine söylemeleri için tartışma ortamı yaratırım.					
41 Tartışma sürecinde metinde geçen ipuçlarını kullanmalarını sağlayarak üst bilişsel düşünmeyi gerektiren sorular sorarım.					
Metnin Değerlendirilmesi	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
42 Tablo ya da hikâye haritasına işledikleri bilgilerle öğrencilerimin kavrama düzeyini geliştirmeye çalışırım.					
43 Öğrencilerin kavrama becerisini geliştirebilmek için özet oluşturma stratejisini kullanırım.					
44 Öğrencilerin kavrama becerisini geliştirebilmek için açık uçlu sorulardan faydalanırım.					