

Okur Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi

Hakan ÜLPER¹, Derya YAYLI², İsmail KARAKAYA³,

ÖZ

Okuma sadece bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve sosyal bir süreçtir. Bu yüzden okuduğunu anlama eğitiminin anlamlandırılması ve geliştirilmesi bu duyuşsal ve sosyal boyutların da anlaşılması ile olanaklı olacaktır. Algılanan özyeterlik öğrenmeyi etkileyen önemli duyuşsal etkenlerden biridir ve bu etkenin okuma eğitiminde de dikkate alınması gerekir. Bu çalışmanın amacı alanyazında eksikliği gözlenen Okur Özyeterlik Ölçeği'nin geliştirilmesidir. Bu amaçla geliştirilen taslak ölçek 518 öğrenciden oluşan bir çalışma grubuna uygulanmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin sonucunda 36 maddelik ve tek boyuttan oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık (güvenirlilik) Cronbach Alfa değeri 0,948 olarak saptanmıştır. Geçerliliği ve güvenirliliği yüksek olan bu ölçme aracı okuma eğitimi ortamlarında ve araştırma amaçlı kullanılabilir.

Anahtar kelimeler: Okuma eğitimi; özyeterlik; ölçek geliştirme

Developing the Reader Self-Efficacy Scale

ABSTRACT

Reading comprehension has affective and social dimensions as well as its cognitive dimension. Thus, to understand and improve reading instruction, affective and social dimensions should be well understood. Perceived self-efficacy is one of affective issues influencing learning and it should be taken into consideration in reading instruction. With this in mind, this study aims at developing the Reader Self-Efficacy Scale with a group of 518 students as participants. Exploratory and confirmatory factor analyses revealed a 6-item scale with one factor. The Cronbach Alpha coefficient was determined to be 0.948. This new Reader Self-Efficacy Scale could easily be used for training and research purposes depending on its high validity and reliability.

Keywords: Reading instruction; self-efficacy; scale development

GİRİŞ

Öğrenme sadece bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal ve sosyal bir süreçtir (Bandura, 1977, 1982, 1986, 1993, 1997). Bu yüzden, öğrenci öğrenme sürecinde bir birey olarak sosyal ortamdan etkilenir ve bu etkilenme onun duyuşsal mekanizmalarını harekete geçirerek düşünce ve davranışları üzerinde etkili olmaya başlar. Yani öğrenci kendini içinde bulunduğu toplum üzerinden fark eder ve anlamaya çalışır. Bu algılama sürecinde, özel öğrenme durumları konusundaki bireysel yeterliği açısından da yargılar ve inançlar geliştirir. Buna *algılanan özyeterlik* adı verilir.

Öğrenme ortamlarında birey içinde bulunduğu sosyal ortamdan etkilenmekle kalmaz, onu düzenlemeye ve değiştirmeye çalışır (Bandura, 1986, 1997).

¹ Yrd. Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, e-posta: hakanulper@gmail.com

² Doç. Dr, Pamukkale Üniversitesi, e-posta: dyayli@pau.edu.tr

³ Yrd. Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, e-posta: ikarakaya2002@yahoo.com

Algılanan özyeterlik, öğrenciye kendi öğrenme süreçlerini değerlendirme olanağı sunduğu için, öğrenci kendinin öğrenme ortamlarında bilişsel anlamda ne derece yeterli olduğu konusunda özel yargılar sahibi olur. Bu yargılar da bireyin özel bir alandaki başarısını olumlu ya da olumsuz yönde etkiler. Birey, deneyimleri sonucunda “Ben matematikte iyiyim; ama tarih dersini o kadar iyi yapamam.” gibi ayrımlar yapmaya başlar. Bu ayrımlara dayanarak, bu kişinin matematik dersi için özyeterlik algılamasının yüksek olduğu, ancak tarih dersi için düşük olduğu söylenebilir. Bu tamamen öğrencinin öz algılaması üzerinden ulaşılan bir sonuçtur ve bu inanç çoğu zaman onun akademik başarısıyla ilişkilidir (Schunk ve Zimmerman, 1997).

Özyeterlik algısının bireyin başarısının yanı sıra çaba, görev seçimi ve dayanıklılık üzerinde de etkili olduğuna inanılmaktadır (Bandura, 1986, 1997; Schunk, 2003). Birey öğrenme durumlarında kendisinin yapabileceğine inandığı görevleri seçmekte, bu görevlerde daha yoğun çaba göstermekte ve daha geç vazgeçme davranışı sergilemektedir. Başarıya ulaşılması özyeterlik düzeyini artırırken, başarısızlık ise bu düzeyi azaltmaktadır. Öğrenciler kendi başarılarını bireysel olarak değerlendirdikleri gibi başkalarıyla da karşılaştırmaktadırlar (Schunk, 2003). Bu yüzden gözlem, özyeterlik oluşumunda önemli bir yere sahiptir. Aynı zamanda, diğerleri tarafından sağlanan olumlu ikna da özyeterlik düzeyinin belirlenmesinde rol oynayabilir. Bireyin yaşadığı fizyolojik durum değişikliği (duygu değişimleri) de özyeterlik üzerinde etkili olabilmektedir (Henk ve Melnick, 1995). Tüm bunların ışığında, özyeterlik için sosyal ortamda anlamlı olan, öğrenmeyi ve öğrenme sürecinin bileşenlerini etkileyen bireysel bir algıdır denebilir.

Okuduğunu anlama, okur ile metin arasında bir anlam yaratma sürecidir (Gambrell, Block ve Presley, 2002). Bu sürecin geliştirilmesinde bilişsel becerilerin rolü çok büyüktür. Ancak okuduğunu anlama aynı zamanda duyuşsal ve sosyal boyutlara da sahiptir (Alvermann ve Guthrie, 1993). Bandura'nın sosyal biliş kavramı tüm öğrenme alanlarında olduğu gibi okuma eğitimi alanında da önemli bir yere sahiptir. Birçok çalışmada, okuma özyeterlik algısı yüksek olan bireylerin okuduğunu anlama ve zor metinlerle mücadele etmede düşük özyeterlik sahibi okurlardan daha başarılı oldukları saptanmıştır (Guthrie ve Wigfield, 2000; Solheim, 2011).

Birçok alanda özyeterlik ölçeği geliştirme çalışması yapılmıştır. Okuma alanında özyeterlik algısını ölçmek için araç geliştirme çalışmaları 1980'lere dayanır. Ancak bu çalışmalar sonucu ortaya konmuş ve kullanımı yaygın ölçeklere alanyazın taraması sonucu rastlanmamıştır. Araştırmacılar çalışmalarında kendi geliştirdikleri ya da uyarladıkları ölçekleri kullanmaya çalışmışlardır. Bunlardan Schunk ve Rice (1987) tarafından geliştirilen okuma özyeterlik ölçeği 31 maddelik 10'lu likert tipi bir ölçektir. Henk ve Melnick (1995) tarafından geliştirilen ve Yaylı ve Duru (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan Okur Öz-Algılamaya Ölçeği de Bandura'nın özyeterlik algısı üzerine kurulmuş bir ölçektir. Özyeterlik, Baker ve Wigfield (1999) tarafından geliştirilen Okuma Güdülenme

Ölçeği'nde bir alt boyut olarak yer almıştır. Ayrıca, Prat-Sala ve Redford (2010) tarafından kendi çalışmaları için geliştirilen ölçek, 12 maddeden oluşmaktadır ve 7'li likert tipindedir. Bu durum, uluslararası alanyazında herkes tarafından kabul gören bir okur özyeterlik ölçeğinin olmadığını göstermektedir.

Türkiye'de özyeterlikle ilgili Türkçe eğitimi alanı içerisinde değerlendirilebilecek birkaç çalışmanın varlığı dikkat çekmektedir (Saracaloğlu, vd., 2010; Kılınç, 2011; Ülper, Bağcı, 2012). Daha özelinde okuduğunu anlama becerisi üzerine de birçok çalışma yapılmıştır ve bunlardan bazıları ölçek geliştirme çalışmalarıdır. Ölçek geliştirmede özellikle okumaya yönelik tutum (Gömlüksiz, 2004; Özbay ve Uyar, 2009; Ünal, 2006) çalışılmış; ancak okuma özyeterlik ölçeği geliştirme üzerine fazla eğilim olmamıştır. Bu konuyla ilişkilendirilebilecek olan tek bir çalışmadan söz edilebilir. Bu çalışma Epcapan ve Demirel (2011) tarafından yapılmıştır. Epcapan ve Demirel, bu çalışmada okuduğunu anlama özyeterlik ölçeği geliştirmişlerdir. Bu çalışmada ilköğretim 5. Sınıf düzeyine göre tasarlanmış bir çalışmadır. Bu ölçekte toplam 27 madde bulunmaktadır. Ancak bu maddeler arasında bellek, metin yapısı, çıkarım yapma, mecazi anlam ile ilişkilendirilecek maddeler bulunmamaktadır. Bunun yanında, sözcük ve tümece düzeyine ilişkin maddeler de bulunmamaktadır. Oysa bu kavramlar, okuma/anlama sürecinin temel kavramları arasındadır ve ilköğretim 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin anlayabileceği kavramlardır. Bu yönüyle bakılınca kapsam açısından daha geniş kapsamlı ve daha geniş bir kitleye yönelik yeni bir ölçeğe duyulan gereksinim açıktır. Ayrıca uluslararası alanyazında sık kullanılan bir ölçeğin olmaması da ölçek uyarlamadan çok, yeni bir ölçek geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni ve Çalışma Kümesi

Genel tarama deseninin ilkelerine göre tasarlanan bu araştırma alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeyden ve farklı okul türlerinden toplam 518 gönüllü öğrencinin oluşturduğu bir çalışma kümesinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma kümesi 312 (%60,23) kız, 206 (%39,77) erkek öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrenciler, ölçme aracının hedef kitlesine uygun olarak 8-12. sınıf düzeyinde eğitim almaktadırlar. Çalışma grubunun % 40,3'ü ortaokul, %7,5'i özel ortaokul, %4,8'i genel lise, % 5,2'si Anadolu lisesi, %16,8'i kız meslek lisesi, %14,7'si sağlık meslek lisesi ve %10,6'sı özel lise öğrencilerinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilme Süreci

Okur özyeterlik ölçeğinin geliştirilme sürecin ilk aşamasında madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken hedef kitle arasında yer alan ancak uygulamaya katılmamış olan elli öğrenciden okuma konusunda kendilerini yeterli ve yetersiz hissettikleri noktaları yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir. Ardından alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taramasıyla okuma/kavrama sürecinde gerçekleştirilen bilişsel işlemler ve bilişsel okuma sorunları belirlenmiştir.

Bu tarama işlemi sonucunda okuma/kavrama sürecinin şu biçimde gerçekleştiği belirlenmiştir: Okuma edimini gerçekleştirmeye başlayan bireyler, ilk aşamada akıcı bir biçimde sözcüklerin kodunu çözerler. Bu kod çözme işlemiyle birlikte sözdizime ilişkin artalan bilgisinden yararlanarak tümcenin anlamını zihinlerinde yapılandırır. Okuma ilerledikçe tümceler ve paragraflar arasındaki gönderim ilişkilerini kurarlar ve bunlar arasındaki anlamsal (neden-sonuç, açıklama, sıralama vb.), dilbilgisel ve metin yapısına ilişkin bağlantıları oluşturarak çıkarım yaparlar. Yine bu süreçte metni anlamlandırmak için önemli ve önemsiz bilgileri ayırt ederek önemsiz bilgileri silerler ve önemli bilgileri zihinsel olarak yeniden yapılandırarak metnin ana düşüncesine ulaşırlar. Bu arada metinden aldıkları bilgileri yorumlayarak değerlendirirler. Bunları yerine getirebilmek için çalışma belleğini ve metnin konusuna ve diline ilişkin artalan bilgilerini etkin bir biçimde kullanırlar. Bununla birlikte öğrencilerin özellikle çıkarım yapma, çalışma belleğini etkin kullanma, anadüşünceyi bulma gibi konularda yetersizlikler gösterdikleri bilinmektedir. (bz. Baydık, 2011; Esmer, 2010; Holmes, 2009; Tracey, Morrow, 2006; Kintsch, 1998; Yuill, Oakhill, 1991; Hoover, Gough, 1990).

Ölçeği geliştirme sürecinin sonraki aşamasında öğrencilerin belirttiği noktalar bu kuramsal bilgiler çerçevesinde maddeleştirilmiş ve 52 maddeden oluşan bir madde havuzu elde edilmiştir. Madde havuzundaki bu maddelerin uygun olup olmadığı ve eklenmesi gereken başka maddelerin de bulunup bulunmadığını belirlemek için üç alan uzmanından görüş alınmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri her madde için uygun değil, kabul edilebilir ve uygun seçeneklerinden birini işaretlemeleri ve eklenmesini gerekli gördükleri maddeleri yazmaları istenerek alınmıştır. Uzman görüşleri sonucunda üç uzmanın görüş birliğine göre beş madde uygun bulunmadığı için çıkartılmış ve üç madde de eklenmiştir. Böylelikle 50 maddeden oluşan taslak bir ölçek elde edilmiştir. Bu taslak ölçek, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine incelettiler ve uygulamada yer almayan 50 öğrenci üzerinde uygulanarak anlaşılabilirlik bakımından sınanmıştır. Bu sınav sonucunda bazı sözcükler, terim niteliğinde oldukları ve herkes tarafından anlaşılamayacağı gerekçesiyle yaygın kullanılan biçimleriyle değiştirilmiştir. Sonuçta geçerlik ve güvenilirlik açısından sınanmaya hazır 50 maddeden oluşan taslak bir okur özyeterlik ölçeği hazırlanmıştır.

Uygulamaya sokulan bu ölçeğin yapısını belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda ortaya çıkan yapının doğruluğunun sınanması için de doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Böylelikle bir yandan ölçeğin faktör yapısı ortaya konarken diğer yandan da ortaya konan bu faktör yapısının doğrulanması yoluyla ölçme aracının geçerliği kanıtlanmaya çalışılmıştır. Son aşamada ise ölçme aracının ne denli güvenilir olduğunu belirlemek için madde analizine dayalı olarak hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayılarına bakılmış ve okur özyeterlik ölçeğinin geliştirilme aşamaları tamamlanmıştır.

BULGULAR

Yapı Geçerliliği

Yapı geçerliliği, ölçeğin ilgili kavram ya da kavramsal yapının tümünü ölçme yeteneğini gösterir (Tavşancıl, 2002; Tezbaşaran, 1997). Yapı geçerliği, ölçekten elde edilecek puanların ne anlama geldiğini de belirleme süreci olarak da tanımlanabilir. Bir diğer ifadeyle ölçme aracı içerisindeki maddelerin ilgili özelliği ölçme yeterliğinin belirlenmesi veya geliştirilmeye çalışılan ölçme aracının gerçekten de neyi ölçtüğünün belirlenmesidir. Bu doğrultuda bu çalışmada geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi teknikleri birlikte kullanılmıştır.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla öncelikle açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Analize başlamadan önce veri yapısının faktörleştirmeye uygun olup olmadığına bakmak için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's küresellik test sonuçları incelenmiştir. Analiz sonucunda Bartlett's küresellik testinin istatistiksel olarak anlamlı ($p < .001$) ve KMO değerinin 0.95 olduğu bulunmuştur. Bu değer 0.60'dan yüksek olması önerilir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu değer 0.80'den yüksek olması iyi, 0.90'dan yüksek olması ise faktör analizi için oldukça iyi olduğunu gösterir (Leech, Barrett ve Morgan, 2005). Faktör analizinde faktörleştirme işlemleri yapılırken, temel bileşenler analizi (principle component analysis) yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada herhangi bir dik döndürme veya eğik döndürme yöntemi kullanılmamıştır. Analiz sonucunda Tablo 1'de görüldüğü üzere ölçeğin, özdeğeri 1.00'in üzerinde altı faktörlü bir yapı sergilediği gözlenmiştir.

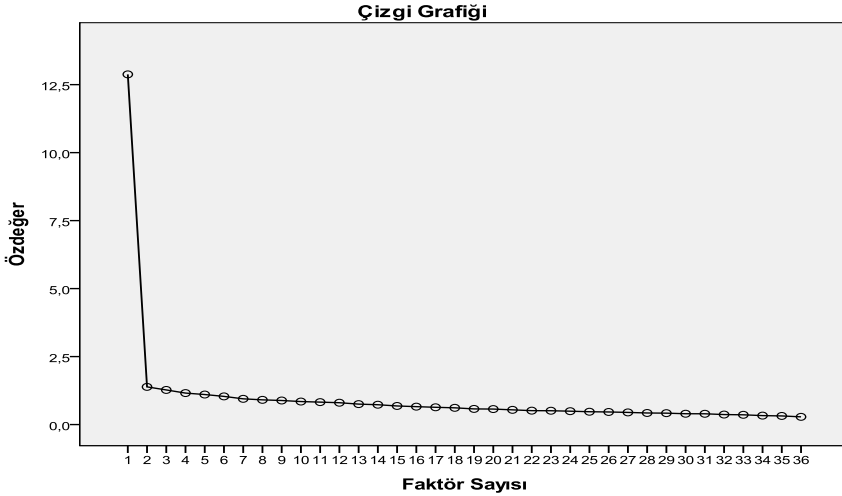
Özdeğeri 1.00'den büyük olan altı faktörün toplamda varyansın %52.32'ni açıkladığı görülmektedir. Büyüköztürk (2010) faktör analizinde, ilk faktörün açıkladığı varyans oranı %30 ve üzeri olduğu durumlarda ölçeğin tek boyutlu bir yapı sergileyebileceğini belirtmektedir.

Tablo 1. Okuma Öz Yeterliği Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	Faktör Özdeğerleri	Açıklanan Varyans (%)	Kümülatif Varyans (%)
1	12,877	35,771	35,771
2	1,386	3,849	39,620
3	1,273	3,536	43,156
4	1,158	3,216	46,372
5	1,104	3,068	49,439
6	1,036	2,878	52,317

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda Tablo 1'de görüldüğü üzere açıklanan toplam varyansın 35,77'sinin birinci faktör tarafından açıklanması ve bu faktöre ait özdeğerin diğer faktörlere göre yüksek olması ölçeğin tek boyutlu bir yapı

sergilediği şekilde yorumlanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen, faktörlere ait özdeğer (scree plot) grafiği de ölçeğin tek faktörlü olduğuna yönelik bilgiler vermektedir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında ele alınan okuma/anlama sürecine ilişkin kuramsal çerçeve de dikkate alındığında ölçme aracının tek faktörlü olduğu söylenebilir.



Şekil 1. Okuma Özyeterliği Ölçeğinin Faktör Özdeğerlerine Ait Çizgi Grafiği
Ölçekte yer alan 50 madde içerisinde, dört madde ortak faktör varyansı düşük olmasından dolayı ölçekten çıkarılmıştır. Bir maddenin faktördeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek yük değeri arasındaki farkın olabildiğince yüksek olması beklenir. Yüksek iki yük değeri arasındaki farkın 0.10 olması önerilir (Büyüköztürk, 2010). Çalışmada beş (5) madde, aynı anda birden fazla faktörde birbirine yakın faktör yük değerlerine sahip olmasından dolayı ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca, beş durum için aynı özelliği ölçen ikişer madde hazırlanmış olup hazırlanan bu maddeler içerisinde ortak faktör varyansı ile faktör yük değeri yüksek olanlar ölçekte bırakılmış düşük olanlar ise ölçekten çıkarılmıştır. Çıkarılan maddelerden sonra ölçek içerisinde toplam 36 madde kalmıştır. Aşağıda Tablo 2’te ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri ile ortak faktör varyansları verilmiştir.

Tablo 2. Maddelerin faktör yük değerleri, ortak faktör varyansı (h^2), madde toplam korelasyonları (r),

Maddeler	1	2	3	4	5	6	h^2
1. Metnin ana düşüncesini bulabilirim.	,607	,254	-,118	-,226	,054	-,138	,520
2. Metindeki sözcükleri günlük çekmeden okuyabilirim.	,576	,319	-,115	-,283	-,058	-,233	,584
4. Okurken sonra gelebilecek olan ifadeyi tahmin edebilirim.	,482	-,172	-,005	,040	,304	,071	,361
6. Okurken bağlaçla bağlanmış iki cümle arasındaki anlamsal ilişkiyi kurabilirim.	,583	,155	-,145	-,108	,362	-,035	,530

8. Okuduğum metindeki bilgilerin doğruluğunu değerlendirebilirim.	,625	,048	-,132	-,138	-,078	-,215	,481
9. Okurken yanlış yazılmış sözcüklerin doğru biçimlerini çıkartabilirim.	,518	,288	-,219	-,289	,035	,027	,484
11. Metni okurken kavrayıp kavramadığımı kontrol edebilirim.	,579	,210	-,141	-,325	-,027	,140	,526
12. Okurken metnin yapısal özelliklerini fark edemem.	,450	,189	,251	,258	,336	-,329	,589
14. Okurken cümledeki noktalama işaretlerinin anlamsal işlevini anlayabilirim.	,634	,182	-,157	,060	-,058	,247	,528
15. Metni okuduktan sonra metni özetleyemem.	,534	,386	,186	,019	-,018	,322	,573
16. Sesli okurken metindeki tüm sözcükleri doğru biçimde seslendirebilirim.	,516	,185	,085	,203	-,200	-,261	,457
17. Metindeki bilgilere ilişkin yorum yapabilirim.	,678	-,010	-,171	,108	-,073	,028	,507
18. Okurken cümleler arasındaki dilbilgisel ilişkileri kurabilirim.	,571	,133	-,252	,198	,163	,159	,498
19. Metindeki sözcükleri akıcı biçimde okuyamam.	,519	,356	,419	,116	,152	-,082	,615
21. Okurken metinde söylenen bilgilerden söylenmeyen bilgileri çıkartabilirim.	,556	-,189	-,106	-,012	,058	,268	,431
22. Okurken metnin bölümleri arasında anlamsal ilişkiler kurabilirim.	,673	-,022	-,145	,152	,257	,046	,566
23. Okurken sözcüklerin cümledeki anlamsal rolünü fark ederim.	,661	,060	-,258	,198	,077	,135	,570
25. Okurken konu bilgimle metindeki bilgiyi etkileşime sokabilirim.	,659	-,176	-,008	,048	-,058	,108	,482
26. Metni okurken metnin türünü fark edebilirim.	,609	,035	-,081	,073	-,175	-,205	,456
27. Okurken arka arkaya gelen cümleler arasındaki anlamsal ilişkileri kurabilirim.	,643	,093	-,244	,322	-,058	-,086	,596
29. Okurken metni kavrayıp kavramadığımı anlayabilirim.	,601	,035	-,090	,108	-,362	-,016	,513
31. Okurken cümlenin yapısal özelliklerini fark edebilirim.	,571	-,127	-,040	,503	,058	,021	,600
33. Okumaya başlamadan önce okuma amacımı belirleyebilirim.	,541	-,253	-,038	,113	-,309	,096	,476
34. Okurken eksik yazılmış sözcüklerin tam biçimlerini çıkartabilirim.	,634	-,163	-,056	-,083	-,264	,034	,509
35. Okurken okuduğum yerleri aklımda canlı tutabilirim.	,633	-,192	-,016	-,124	-,067	-,161	,483
36. Metni okuma amacıma uygun bir biçimde okuyabilirim.	,718	-,070	,130	-,109	,028	-,072	,556
37. Okurken ardından gelebilecek olan sözcüğü tahmin edebilirim.	,615	-,212	,059	,020	,135	-,072	,450
38. Metindeki önemli bilgiyle önemsiz bilgiyi ayırabilirim.	,643	-,037	,244	,035	-,240	-,140	,553
40. Metindeki neden sonuç ilişkilerini kuramam.	,546	,132	,438	-,089	-,068	,340	,635
41. Metni okurken dikkatimi okuma boyunca canlı tutabilirim.	,599	-,106	,137	-,139	-,086	-,254	,480
42. Okuduğum metindeki sözcüklerin ve sözcük öbeklerinin mecazi anlamını	,539	,086	,422	,005	-,048	,272	,552

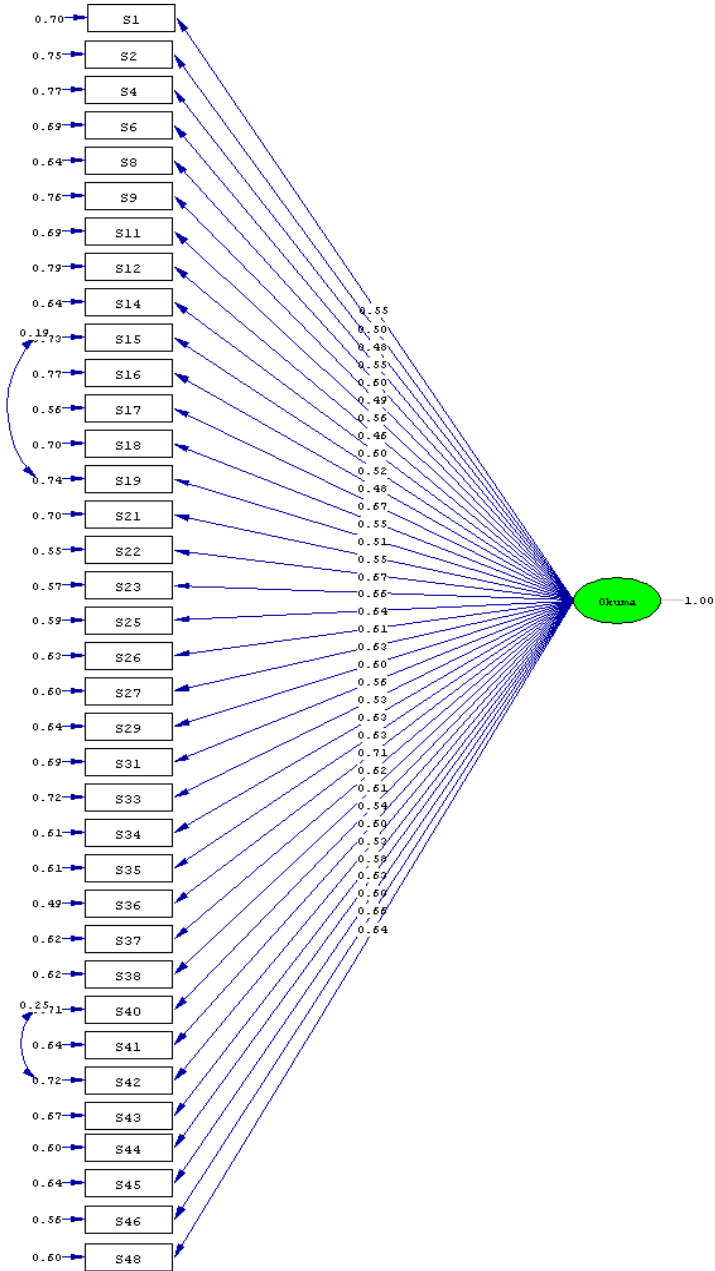
kavrayamam.

43. Okurken metindeki örtük anlamı çıkartabilirim.	,585	-,353	,137	-,097	,302	-,152	,609
44. Okurken metnin konusuyla ilgili dünya bilgimi kullanabilirim.	,637	-,238	-,149	-,237	,104	,116	,564
45. Okurken ardışık olmayan cümleler arasındaki anlamsal ilişkileri kurabilirim.	,598	-,333	,140	-,211	,129	,054	,552
46. Okuduğum metindeki bilgileri eleştirebilirim.	,657	-,096	,123	,015	-,166	-,041	,486
48. Okurken metne ilişkin kafamda sorular oluşturabilirim.	,642	-,161	,134	-,064	,011	,019	,460

Tablo 2 incelendiğinde, maddelerin ortak faktör varyanslarının 0.36 – 0.64 arasında oluşu ve maddelere ait faktör yük değerlerinin bir faktör çevresinde toplandığı görülmektedir. Analiz sonucu 36 maddeden oluşan tek boyutlu ve geçerliliği sağlanmış bir ölçme aracının geliştirilmiş olduğuna işaret etmektedir.

Açımlayıcı faktör analizinin yapılışını takiben belirlenen yapının ilgili özelliği ne derece ölçebildiğini görebilmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Analiz iki adımda tamamlanmıştır. Birinci adımda, modelde hiç bir sınırlama yapılmadan, doğrulayıcı faktör sonuçlarına göre modelin uyum istatistikleri ve modifikasyon indeksi sonuçları incelenmiştir. Buna göre birinci adımda elde edilen uyum istatistikleri sırasıyla; $\chi^2=1464$, $Sd=594$ $p<.05$, $RMSEA= 0.053$, $S-RMR = 0.043$, $GFI =0.87$, $AGFI = 0.85$, $CFI =0.89$, $IFI =0.89$, $NFI= 0.82$, $NNFI= 0.88$ 'dir. Uyum istatistikleri incelendiğinde sınanan faktör yapısının verilerle daha iyi uyum sağlaması için modifikasyon indeksleri değerlendirilmiştir. Modifikasyon sonuçlarına bakıldığında her bir gözlenen değişkenin (maddenin) hata varyansları arasında kovaryans tanımlanmasına ilişkin çeşitli öneriler bulunmaktadır. Bu önerilerin arasında modele en çok katkı yapacak olması nedeniyle 15-19 ve 40-42 nolu maddelerin hata varyansları



Chi-Square=1410.77, df=592, P-value=0.00000, RMSEA=0.050

ilişkilendirilerek doğrulayıcı faktör analizi tekrar yapılmıştır. Önerilen düzeltmelerden sonra elde edilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre χ^2

= 1357 sd=594 ve $p=0.000$ bulunmuştur. Model veri uyumunu test eden χ^2 sonuçları, verilerin modele uyumlu olmadığını göstermektedir. Çünkü χ^2 değeri anlamlı ($p<.05$) çıkmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile kurulan modelin verilere uygunluğunun değerlendirilmesinde kullanılan diğer uyum indekslerine bakıldığında; Normlaştırılmış uyum iyiliği (NFI=0.83), Normlaştırılmamış uyum iyiliği (NNFI = 0.89) ve karşılaştırmalı uyum iyiliği (CFI= 0.90) indekslerinin iyi, hata kareler ortalamasının karekökü (RMSEA=0.050), standardize edilmiş hata kareler ortalamasının karekökü (SRMR=0.041) ve χ^2 /sd kriterinin 2.29 yani kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülürken, uyum iyiliği indeksi (GFI=0.88) ile düzeltilmiş uyum iyiliği indeksinin (AGFI=0.86) kabul edilebilir sınırların altında olduğu görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen her bir maddenin standartlaştırılmış yük değerleri, t-değerleri ve açıklanan varyansları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ölçüm Modeli Sonuçları

Maddeler	Standartlaş- tırılmış yükler	t- değeri	R ²	Maddeler	Standartlaş- tırılmış yükler	t- değeri	R ²
S1	0.55	13.75	0.30	S26	0.61	15.40	0.37
S2	0.50	12.35	0.25	S27	0.63	16.27	0.40
S4	0.48	11.70	0.23	S29	0.60	15.22	0.36
S6	0.55	13.79	0.31	S31	0.56	13.95	0.31
S8	0.60	15.78	0.36	S33	0.53	13.14	0.28
S9	0.49	12.09	0.24	S34	0.63	16.08	0.39
S11	0.56	13.83	0.31	S35	0.63	16.07	0.39
S12	0.46	11.09	0.21	S36	0.61	18.96	0.51
S14	0.62	15.13	0.36	S37	0.72	15.73	0.38
S15	0.52	12.86	0.27	S38	0.61	15.60	0.38
S16	0.48	11.72	0.23	S40	0.54	13.37	0.29
S17	0.67	17.36	0.44	S41	0.60	15.12	0.36
S18	0.55	13.73	0.30	S42	0.53	13.08	0.28
S19	0.51	12.60	0.26	S43	0.58	14.47	0.33
S21	0.55	13.69	0.30	S44	0.53	16.34	0.40
S22	0.67	17.39	0.45	S45	0.60	15.24	0.36
S23	0.66	17.03	0.43	S46	0.66	17.26	0.44
S25	0.64	16.61	0.41	S48	0.64	16.35	0.40

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum değerlerine ve Tablo 3'teki her bir maddenin standartlaştırılmış yük değerlerine, t-değerleri ile açıklanan varyanslarına bakıldığında açımlayıcı faktör analizindeki yapının doğrulandığı söylenebilir.

Ölçeğin Güvenirliliği

Geliştirilen ölçme aracının güvenirliliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık güvenirlilik katsayılarından Cronbach Alfa formülü kullanılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin bütününe ait iç tutarlılık katsayı 0,948 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değere göre ölçme aracının güvenirliliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik analizleri sonucunda, araştırmalarda kullanılabilmesi için geliştirilen ölçme aracının tek boyutlu olup aynı özelliği ölçen maddelerden oluştuğu ve birbirleriyle tutarlılığının yani güvenirliliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Elde edilen bu değerlere göre, ölçeğin tek boyutlu olması, kuramsal bilgilerle de uyumlu bir görünüm sunmaktadır. Ancak bu görünüm Epçapan ve Demirel (2011) tarafından geliştirilen okuduğunu anlama özyeterlik ölçeğinin üç boyutlu olmasıyla çelişmektedir. Bu durum ise örneklem kümesinin farklı olması, kapsam alanının farklı olması ve madde sayılarının daha az olması ile açıklanabilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmanın amacı ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin okur özyeterlik algılarını ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirmektir. Bu çalışmada ölçek geliştirme basamaklarına uygun olarak alanyazın taraması ve hedef kitleden seçilen öğrencilerden toplanan bilgiler temelinde madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzundaki maddelere ilişkin uzman görüşü alınmış ve geçerlik için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için ise Cronbach Alfa güvenirlilik değeri hesaplanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi amacıyla yapılan bu analizler Okur Özyeterlik Ölçeğinin 36 maddeden oluştuğunu, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, ölçeğin tek boyuttan oluştuğunu ortaya koymaktadır. Geliştirilen bu ölçme aracı ortaokul ve üzeri sınıflardaki okurların yeterliğini ölçmek amacıyla yapılacak bilimsel araştırmalarda, öğrencilerin okur yeterliğinin belirlenmesi aşamasında rahatlıkla kullanılabilir.

Kavrama sürecinde etkili olan pek çok etmen vardır. Okuma sorunlarının, bu etmenlerden bir ya da birkaçının sağlıklı bir biçimde işlememesiyle ilgili olduğu açıktır. (Bkz. Baydık, 2011; Esmer, 2010; Yuill, Oakhill, 1991). Diğer bir deyişle okuma/anlama ediminin gerçekleşmesi bu etmenlerin birlikte ve sağlıklı çalışmasını gerektirmektedir. Bu durum, okuma/anlama sürecinin her ne kadar birçok etmeden ya da boyuttan oluşsa da aslında tek boyutlu ve bütün olarak düşünülmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu bakımdan ölçeğin tek boyutlu olması anlamlıdır.

Geçerliği ve güvenirliliği ortaya konan bu ölçekten elde edilecek yüksek puan, öğrencilerin yüksek özyeterliğe; düşük puan ise düşük özyeterliğe sahip olduğunun bir göstergesi olarak alınabilir. Bu yönüyle bu ölçek okuma ile

ilişkilendirilecek çeşitli araştırmalarda kullanılabilir. Alanyazında da (Keleş, 2006; Topçu, 2007; Kurulgan ve Çekerol, 2008; Çiftçi, 2007) açıkça belirtildiği gibi öğrencilerin kavrama, tutum ve alışkanlık bakımından okuma sorunları vardır. Yine alanyazındaki kuramsal bilgiler göstermektedir ki okuma sadece bilişsel yönlü değil, aynı zamanda duyuşsal yönlü bir edimdir ve okuma sürecinde bu iki yön de başat rol üstlenmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2005). Bu nedenle okuma sorunlarının saptanması sürecinde okumanın duyuşsal yönüyle de ilgilenmenin gerekliliği açıktır. Bu bakımdan geliştirilmiş olan bu ölçekten, okuma sorunlarının saptanması sürecinde okumanın duyuşsal yanıyla ilgili olası sorunların saptanması ve sorunlara doğru tanımlamalar getirerek çözüm sürecine katkı sağlanması açısından da yararlanılabilir.

KAYNAKLAR

- Alvermann, D.E. & Guthrie, J.T. (1993). Themes and directions of the National Reading Research Center. *Perspectives in Reading Research, 1*, 1-11.
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 34*(4), 452-477.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism and human agency. *American Psychologist, 37*, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*, 117-148.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development, 67*, 1206-1222.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 36*, 162, 301-319.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (12. bs). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Epcapan, C.& Demirel, Ö. (2011). Okuduğunu anlama özyeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4* (16), 120-128.
- Esmer, E. (2010). Okuma anlama becerisi ile yazılı anlatı metni üretme becerisinin etkileşimi: 6. sınıf öğrenci metinleri üzerine betimsel bir

- çalışma. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Gambrell, L. B., Block, C. C., & Presley, M. (2002). Introduction: Improving comprehension instruction: an urgent priority. In C. C. Block, L. B. Gambrell & M. Presley (Eds.), *Improving comprehension instruction* (pp. 3-16). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Gömleksiz, M.N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına yönelik bir tutum ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(12), 185-195.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research, V.3* (pp. 403-422). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2005). Roles of motivation and engagement in reading comprehension assessment. In S. Paris, & S. Stahl (Eds.), *Children's Reading Comprehension and Assessment* (pp. 187-213). Mahwah: NJ: Erlbaum.
- Henk, W.A. & Melnick, S.A. (1995). The reader self-perception scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48(6), 470-482.
- Holmes, V., M. (2009). Bottom up processing and reading comprehension in experienced adult readers. *Journal of Research in Reading*, 32 (3), 309-326.
- Hoover, W., A.; Gough, P., B. (1990). The simple view of reading, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, M. (2011). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Özyeterlik Algı Ölçeği, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (4), 81-93.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension, A Paradigm for Cognition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kurulgan, M. ve Çekerol, G., S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 237-258.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (2nd ed.). NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Özbay, M ve Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of New World Sciences Academy*, 4, (2), 632-651.
- Prat-Sala, M. & Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 283-305.

- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly, 19*, 159-172.
- Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1987). Enhancing comprehension skill and self-efficacy with strategy value information. *Journal of Reading Behavior, 19*, 285-302.
- Solheim, O. J. (2011). The impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology, 32*, 1-27.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme klavuzu* (2. bs). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Topçu, Y., E. (2007). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Milli Eğitim, 176*, 36-37.
- Tracey, D., H.; Morrow, L., M. (2006). *Lenses on Reading, An Introduction to Theories and Models*, London: The Guilford Press.
- Randi, J., Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (2005). Revisiting definitions of reading comprehension: Just what is reading comprehension anyway? In S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development* (pp. 19-40). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Saracaloğlu, A., S.; Karasakaloğlu, N.; Gencel, Ğ., E. (2010). Türkçe Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 33*, 265-283.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir O.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ülper, H.; Bağcı, H. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Dönük Öz Yeterlik Algıları, *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish, 7/2*, 1115-1131.
- Yaylı, D., & Duru, E. (2008). The adaptation of the Reader Self-Perception Scale to the 4th and 5th grade Turkish students. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research, 33*, 193-210.
- Yuil, N.; Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension, an experimental investigation*, Cambridge: Cambridge University Press.

SUMMARY

Learning is no longer considered to be merely cognitive but affective and social as well. Learners are affected by the context they study in and also affect it. That is to say, it is a reciprocal relationship. To be able to understand the nature of the learning process, one has to internalize this relationship.

While learning, individuals develop some judgments and beliefs about their own learning processes. They think or pronounce that they can cope with some learning tasks whereas they cannot handle some others. That means, they have high self-efficacy beliefs for some subjects and low beliefs for some others. Self-efficacy beliefs are constructed through experience, comparison, social support and physiological states.

Reading is an important skill as it accounts for future learning of the individuals. It is a meaning making process between the reader and the text. Like other subjects, reading has also been studied as a skill with its relation to self-efficacy beliefs. Most research has displayed a positive correlation between reading achievement and self-efficacy. Also there is a relationship between self-efficacy beliefs and the task choice and task maintenance. To study the relationships among these constructs, some instruments have been developed and are mentioned in the literature. However, there is not a well accepted self-efficacy scale by many researchers in international research settings. Likewise, in Turkey, there is a gap in the field of reader self-efficacy studies. Most reading comprehension studies focus on reading attitudes of the Turkish students. Thus, a valid and reliable reader self-efficacy scale is required in the field of reading instruction.

For this study, 518 students attending different types and grades of schools from different socioeconomic status volunteered. Of the participants, 312 were female (60.23%) and 206 male (39.77%) students.

In order to develop the Reader Self-Efficacy Scale, an item pool was firstly formed. 50 different students from the participants were asked to write about their own reading comprehension experiences to discover their strengths and weaknesses. A literature review followed this to support students' reports. From the previous efforts a list of 52 items were collected in the pool. After that, three scholars from the field were consulted so that they could adjust, add and eliminate the items. Finally, a list of 50 items was conducted to the participants for data analysis. Exploratory and confirmatory factor analyses and a reliability analysis were carried out to analyze the data.

In order to determine the construct validity of the scale, an exploratory factor analysis was conducted. The Kaiser-Meyer-Olkin value was found to be 0,95, which is very good for factor analysis. Bartlett's test of sphericity was significant for the sample at $p < .001$. The principal components factor analysis was used to find a 6-item scale, with the eigenvalue greater than 1.00, accounting for 52.32 percent of the common variance. As the 35.77 percent of the common variance

was explained by the first factor with high eigenvalue, the scale was decided to have only one factor. Also the scree plot test supported this finding. Four items were eliminated from the scale because of low factor variance and five items were discarded due to low factor loading. Also three other items measuring the same property with some others did not take place in the scale. Finally, a 36-item scale was obtained.

After the exploratory factor analysis, a confirmatory factor analysis was conducted in order to determine the extent to which the scale could measure the intended construct. In the first step, the results of fit indexes and modification indexes were analyzed. NFI, NNFI, and CFI present good results. RMSEA, SRMR and χ^2 /sd results are acceptable whereas GFI and AGFI are below acceptable values. Finally, Cronbach Alpha reliability coefficient for the scale was found to be 0.948, which is very high.

This study aimed to develop the Reader Self-Efficacy Scale for the primary and secondary education level students. The data collection and the analyses presented a valid and reliable instrument that could easily be used in education settings. The instrument could also be used for research purposes in order to understand the affective dimension of the reading comprehension processes. A high point from his scale could signal high self-efficacy level for reading and a low point could point to a low level.

With the Reader Self-Efficacy Scale teachers and researchers could determine the possible affective problems about reading comprehension of the students so that necessary measures could be taken. It should not be forgotten that reading comprehension is not only influenced by about cognitive issues but by some affective and social issues as well.