



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 11/2 2022 s. 793-812, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ELEŞTİREL OKUMA ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Hasan KURNAZ*

Şenay ÇELİKKANAT NAS**

Geliş Tarihi: Ocak, 2022

Kabul Tarihi: Haziran, 2022

Öz

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterliklerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçek geliştirme sürecine eleştirel okuma öz yeterliği kavramının literatüre dayalı olarak temellendirilmesi ile başlanmıştır. Bu doğrultuda benzer ölçekler ve literatürdeki bilgilerden hareketle bir madde havuzu oluşturulmuştur. Uygun olduğu düşünülen maddeler taslak forma seçilerek uzman görüşüne sunulmuş, uzman dönütü ve öğrenci cevaplarından hareketle taslak forma son şekli verilmiştir. Ölçeğin psikometrik özelliklerini belirlemek için bu form 2021-2022 eğitim öğretim yılında iki farklı şehirde 722 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veri seti ikiye bölünerek 1. grubun verileri, AFA; 2. grubun verileri DFA, yakınsak geçerlik AVE ve bileşik güvenirlikte kullanılmıştır. Ayrıca bir ve ikinci grubun verileri birleştirilerek elde edilen veri seti üzerinden madde analizi ve Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Açıklayıcı faktör analizine göre ölçeğin 19 maddelik 4 faktörden oluşan yapısı, varyansın yaklaşık %54'ünü açıklamaktadır. Elde edilen faktör yapısının doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulandığı ve yeterli uyuma sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenirlik kat sayılarının tavsiye edilen .70'in üzerinde olduğu ve maddelerinin ayırt edici düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgular, ölçeğin gelecekteki araştırmalarda kullanılabilir psikometrik özelliklere sahip olduğunu göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: eleştirel okuma, öz yeterlik, ölçek geliştirme, geçerlik ve güvenirlik.

CRITICAL READING SELF-EFFICACY SCALE FOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS: A VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Abstract

In this study, it is aimed to develop a valid and reliable scale to determine the critical reading self-efficacy of secondary school students. The scale development process has been started with the foundation of the concept of critical reading self-efficacy based on the literature. Accordingly, an item pool as been created based on similar scales and information in the literature.

* Dr. Öğr. Üyesi; Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, kurnazhasan44@gmail.com

** Doktora Öğrencisi; Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, celikkanatsenay@gmail.com

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, 22.11.2021 tarih ve E-91611957-050.99-116346 sayılı karar.

The items deemed to be suitable have been selected for the draft form and submitted to the expert opinion, and the draft form has been finalized based on expert feedback and student responses. In order to determine the psychometric properties of the scale, this form has been applied to 722 students in two different cities in the 2021-2022 academic year. The data set obtained has been divided into two, and the data of the 1st group have been used in EFA; The data of the 2nd group have been used in CFA, convergent validity AVE and composite reliability. In addition, item analysis and Cronbach Alpha values have been calculated on the data set obtained by combining the data of the first and second groups. According to the exploratory factor analysis, it is seen that the structure of the scale consisting of 4 factors with 19 items explained approximately 54% of the variance. It is seen that the factor structure obtained has been confirmed by confirmatory factor analysis and had sufficient compliance. It is observed that the reliability coefficients of the scale are above the recommended .70 and the items are at a distinctive level. These findings showed that the scale has psychometric properties that can be used in future research.

Keywords: critical reading, self-efficacy, scale development, validity and reliability.

Giriş

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojisinin gelişmesiyle birlikte bilgiye ulaşmak artık kolaylaşmıştır. Bilgi yığınına maruz kalan modern insanın bilgilerin doğruluğunu, yanlışlığını, güvenilirliğini sorgulayarak işine yarayacak bilgiyi ayırt edebilmesi son derece zorlaşmıştır (Kurnaz, 2020). Teknoloji çağının getirdiği bu zorluklar bireylerin bilgileri sentezleme, eleştirel düşünme, sorgulama, sorunlara çözüm üretme vb. niteliklere sahip olmasını gerektirmektedir (Aşılıoğlu ve Yaman, 2017).

Teknolojik gelişmeler toplumların yetiştirmeyi hedeflediği ideal öğrenci ve ideal vatandaş tipini değiştirmiştir. Günümüzde farklı koşullara uyum gösteren, öğrendiği bilgileri farklı alanlara aktarabilen, araştıran, sorgulayan, özgün ve esnek düşünebilen, yeniliklere ve değişime açık bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Toplumların bu beklentilerinin karşılanması için öğretim programlarının teknoloji çağının koşullarına uygun bir hâle getirilmesi gerekmektedir (Aybek ve Aslan, 2015; Özdemir, 2005; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Ülkemizde bu ihtiyaç doğrultusunda öğretim programları 2006 itibarıyla büyük oranda güncellenmiş, eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmenin alt boyutları olan eleştirel okuma, eleştirel dinleme, eleştirel yazma, eleştirel konuşma becerilerine öğretim programlarında yer verilmiştir.

Eleştirel okuma, anlama ve çıkarım yapmanın ötesinde üst düzey bir okuma faaliyetidir. Bu tarz bir okuma için öğrencilerin metinleri temel düzeyde anlayabilmelerinin yanı sıra analiz, sorgulama, değerlendirme, doğru ve güvenilir bilgileri araştırma gibi becerilere de sahip olması gerekir. Öğrencilerin eleştirel okuma ile ilgili becerileri edinmesinde ve bu becerilerin gelişiminde öz yeterlik etkili olmaktadır. Bu doğrultuda eğitim ortamında öğretmenlerin, araştırma ve geliştirme süreçlerinde uzmanların eleştirel okuma öz yeterliğine yönelik güvenilir ölçme araçlarına ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Eleştirel okuma öz yeterliğine yönelik güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi hedefleyen bu çalışmada, kuramsal çerçevesinin daha iyi anlaşılması için öncelikle eleştirel düşünme, eleştirel okuma ve öz yeterlik kavramları literatür kapsamında ele alınacaktır.

Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme, geçmişten günümüze araştırmacılar tarafından önem verilen bir konu olmuştur. Ancak araştırmacıların, eleştirel düşünmenin ne olduğu ile ilgili bir fikir birliği içinde oldukları söylenemez. Eleştirel düşünme Kim vd. göre (2013) mantıklı, değerlendirici ve yansıtıcı düşünmeyi içeren genel bir problem çözme biçimi; Watson ve Glaser'e göre (Akt. Yılmaz, 2019) problem çözme, araştırma ve sorgulama gibi edimleri kapsayan bir beceri ve tutum; Astleitner'a göre (2007) iddiaları değerlendirme, yorumlama, analiz etme ve çıkarımla sonuçlanan üst düzey bir düşünme becerisidir. Eleştirel düşünme tanımları, kapsam ve vurgu olarak farklılık gösterse de bu becerinin bireyler için son derece önemli olduğu konusunda araştırmacıların fikir birliği içerisinde olduğu söylenebilir. Bilgi kirliliğinin yaşandığı günümüzde, bireylerin okudukları ve izledikleri karşısında şüpheli bir tutum ve eleştirel bir yaklaşım benimsemeleri oldukça önemli görülmektedir (Kurnaz, 2020). Halpern (2003) eleştirel düşünmeyi 21. yüzyılın hayati bir gerekliliği olarak nitelendirmektedir.

Eleştirel düşünme, bilgiyi etkin ve uygun şekilde toplama, değerlendirme ve kullanma yeteneği anlamına gelmektedir (Din, 2020). Bu yeteneğe sahip bireylerde; merak, kendine güven, sistematiklik, açık fikirlilik, analitiklik gibi özellikler bulunmaktadır (Facione, 2007). Bu özelliklerin yanı sıra eleştirel düşünme becerisi için belirli aşamaların takip edilmesi gerekir. Bunlar; (a) eleştirel düşünür tutumu benimsemek, (b) eleştirel düşünme engellerinden kaçınmak, (c) argümanları belirlemek ve karakterize etmek, (d) bilgi kaynaklarını değerlendirmek ve (e) argümanları değerlendirmek (Haskins, 2006, s. 3). Eleştirel düşünme sürecinin adımları ve eleştirel düşünen bireylerin özellikleri göz önünde bulundurulduğunda eleştirel düşünme becerisinin kazandırılabilir ve geliştirilebilir bir beceri olduğu söylenebilir.

Bireylere eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında eğitim sistemi son derece önemli bir role sahiptir. Günümüzde eleştirel düşünme, eğitimin temeli olarak görülmekte 21. yüzyılın toplumsal, kişisel ve profesyonel taleplerinin bu beceri olmadan karşılanamayacağı vurgulanmaktadır (Paul vd., 1997, s. 104). Öğrencilerin hayata ve hayatın getirdiği yeniliklere uyum sağlayarak kendi kararlarını veren, karşılaştığı bir olguyu olduğu gibi kabul etmeyen, sorgulayan, eleştiren bireyler olarak yetişebilmeleri için eleştirel düşünme becerisine eğitimin her kademesinde yer verilmelidir. Eğitim sistemi içerisinde eleştirel düşünmeyi geliştirmenin en kolay yolu metin merkezli eleştirel okuma uygulamalarıdır. Eleştirel okuma ve eleştirel düşünme birbirini besleyen iki beceridir.

Eleştirel Okuma

Dilin anlama boyutu içerisinde yer alan ve insanın bireysel, sosyal, zihinsel, dilsel, toplumsal gibi birçok gelişimine katkı sunan okuma becerisi; çağdaş insanın bilgiye erişmede kullandığı önemli yollardan biridir (Şahin, 2019). Günümüzde teknolojinin getirdiği yeniliklerle birlikte bilgilere erişim oldukça kolaylaşmış ancak güvenilir ve doğru bilgiler elde etmek aynı derecede zorlaşmıştır. Öğrencilerin bu zorlukla başa çıkmaları için metinler üzerinde araştırma, sorgulama, eleştirme ve değerlendirme işlemlerini gerçekleştirmeleri gerekir. Bu işlemlerin sürekli yapılması eleştirel okumayı bir beceriye dönüştürmektedir.

Eleştirel okuma, eleştirel düşünme kavramından bağımsız ele alınmayan, eleştirel düşünme ile iç içe girerek birbirini tamamlayan bir beceridir (Şahin vd., 2020). Bu becerilerin her ikisinde de fikirleri analiz etme, yorumlama, değerlendirme, tartışmalı fikirler karşısında kişisel bakış açısı geliştirme ve bunu gerekçelendirme çabası vardır (Mayfield, 1997). Eleştirel

okuma becerisi gelişen bireylerin, bunu bir alışkanlık hâline getirerek bütün hayatlarına yayacağı ve zamanla eleştirel düşünür olacakları söylenebilir.

Eleştirel okuma, okuduğunu anlama, değerlendirme ve okunanları kabul veya reddetme ile sonuçlanan sorgulayıcı bir eylemdir (Olifant vd. 2020). Araştırmacılar genellikle eleştirel okumayı açıklarken fark etme, çıkarım yapma, analiz, sentez, değerlendirme, sorgulama, düşünme, yorumlama gibi alt becerileri saymaktadır (Karadeniz, 2014). Eleştirel okuma, temel seviyedeki okuduğunu anlama becerisinin üzerinde; çıkarım, değerlendirme ve yorumların yapıldığı bir süreçtir. Okuyucular bu süreçte önce metnin yüzeysel anlamını kavrar daha sonra metinde açıkça yazılmayan bilgi ve düşünceleri çıkarım yoluyla bulur, son olarak da öğrendiği bütün bilgileri kendi bakış açısıyla değerlendirir (Kurnaz, 2020). Değerlendirme sürecinde metindeki iddiaların doğruluğuna ve okunan kaynağın güvenilirliğine karar verilir. Bu işlemler yapılırken ön bilgiler, kişisel değer ve tutumlar etkili olmaktadır. Nihayetinde eleştirel okuma süreci, okunanların kabulü veya reddi ile sonuçlanır. Eleştirel okuyucular, okuduklarıyla ilgili verdikleri kararın, mantığı ve gerekçesinin bilincindedir.

Eleştirel okuma; okurun metinde yer alan olgu ve iddiaları fark etmesini, çıkarımlar yaparak derin anlamı yakalamasını, metni ön yargılarından uzaklaşarak değerlendirmesini ve okunan bilgilerden yola çıkarak özgün fikirler ortaya koymasını sağlayan bir okuma biçimidir. Bu okuma biçiminde bireyler; metnin yazılma amacını, yazarın savunduğu görüşleri, metindeki problemleri fark eder, önerilen çözümlerin doğru olup olmadığını ve farklı bir çözümün varlığını tartışır (Karasakaloğlu vd., 2012; Wallace, 2003). Yazarın onlara sunduğu propaganda, reklam veya aykırı fikirleri belirleyerek metnin kendilerine dayattığı yıkıcı etkiden kurtulmaya çalışır. Eleştirel okur olabilmek için okunanları sorgulama, bilgilerin doğruluğunu, yanlışlığını ve güvenilirliğini araştırma ve ulaşılan sonuçları değerlendirme becerilerine sahip olmak gerekir. Bu becerilerin yanı sıra kişilerin eleştirel okuma ile ilgili kendilerini ne kadar yeterli ve yetkin gördükleri de önemli olmaktadır.

Günümüzde eleştirel okuma becerisine sahip bireylere ihtiyaç duyulduğu için karşılaştığı bilgiyi sorgulayan, eleştiren bireylerin yetiştirilmesi eğitimin temel hedeflerinden biri olarak ele alınmaktadır (Karadeniz, 2014). Ülkemizde önemli bir becerisi olarak görülen eleştirel okuma becerisinin gelişimi için öğretim programlarında özel amaç ve kazanımlara yer verilmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019, s. 8) ile öğrencilerin; “bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma” “basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama” “okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme ve sorgulama”ları hedeflenmektedir. Türkçe dersine yönelik birçok hedef ve kazanım metinler üzerinde yapılan uygulamalar ile gerçekleştirilmektedir. Eleştirel okuma becerisini geliştirmek için ders kitaplarında yer alan etkinlikler ve öğretmenlerin sınıf içerisinde yaptığı uygulamalar önem kazanmaktadır. Bunların yanı sıra eleştirel okuma becerisini geliştirme yollarından birinin de eleştirel okuma öz yeterliğini geliştirmek olduğu söylenebilir (Özdemir, 2017). Eleştirel okuma öz yeterliğinin daha iyi anlaşılması için öz yeterlik kavramı, kaynağı ve bireylerin performansları üzerindeki etkileri açısından ele alınacaktır.

Öz Yeterlik: Kaynağı ve Etkileri

Öz yeterlik, insanların belirli bir faaliyet veya görevi yerine getirmek için kendi yeteneklerine yönelik sahip oldukları inancı ifade etmektedir (Pajares, 1996). Öz yeterlik inançları, insanların bilişlerini, motivasyonlarını, duyuşsal süreçlerini ve davranışlarını etkiler

(Bandura, 1997). Sosyal öğrenme kuramında, öz yeterlik inançları gelecekteki davranışların yordayıcıları olarak kabul edilir (Bandura, 1986). Araştırmalar, bireyin öz yeterlik algısının; gelecekteki akademik başarı ve öğrenmeler üzerinde belirgin bir role sahip olduğunu göstermektedir (Koç & Arslan, 2017). Benzer şekilde bireyin geçmişteki başarıları da öz yeterlik algısı üzerinde etkilidir. Başarıya ulaşmak, öz yeterlik algısını yükseltirken başarısızlık bu algıyı düşürmektedir (Ülper vd., 2013). Öz yeterlik inançları ve performansın birbirini karşılıklı olarak etkilediği kabul edilmektedir (Talsma vd., 2018).

Öz yeterlik, motivasyonun bir parçası olarak görülmektedir. Wigfield & Guthrie (1997) geliştirdikleri okuma motivasyonu ölçeklerinde, okuma öz yeterliğini, okuma motivasyonunun bir boyutu olarak ele almaktadır. Okuma öz yeterlik algısı; okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama üzerinde yadsınamaz bir etkiye sahiptir. Öz yeterliği yüksek bireyler, eleştirel okuma ile ilgili daha zorlu hedefler belirler, daha fazla çaba gösterir ve okumada daha uzun süre ısrar eder (Zimmerman, 2011, s. 50). Öz yeterliği düşük olan bireyler, görevi tamamlama becerisinden yoksun olduklarına inanır ve görevden kaçınma eğiliminde olurlar. Bu bireyler, genellikle görevin yapabilecek kısımları yerine yapamayacakları kısımlarına odaklanırlar (Siwatu, 2007; Schunk & Pajares, 2002).

Bandura (1997), öz yeterliğin kaynağı olarak insanların; başarı deneyimlerini, sözlü ve sosyal geri bildirimleri, dolaylı deneyimleri, fizyolojik ve duygusal durumları göstermektedir. Öğrencilerin geçmiş deneyimlerini yorumlama biçimleri öz yeterliğin en önemli kaynağı olarak gösterilmektedir (Bandura, 1997). Öz yeterlik inançları, başarılarla artarken, başarısızlıklarla karşı karşıya kalındığında azalmaktadır. Bireylerin kişisel deneyimlerine ek olarak diğer insanların, özellikle akranlarının, deneyimlerini gözlemlemesi, öz yeterlik inançlarının bir diğer kaynağıdır. Akranlarının başarılı olduğunu gözlemlemek, gözlemcilerin öz yeterliğini artırmakta, onları görevi denemeye motive etmekte ve başarı inançlarını arttırmaktadır (Schunk & DiBenedetto, 2016). Dolaylı deneyimlerden hareketle performans göstermeye başlayan kişilerin başarısızlıkla karşılaşması öz yeterliği olumsuz etkilemektedir (Schunk, 2012). Etkili davranış sergileyen kişilere, yakın çevre tarafından destekleyici geri bildirimler verilmesi de öz yeterliği arttırmaktadır. Olumlu ve destekleyici geribildirimler, öz yeterliğini artırırken olumsuz geri bildirimler öz yeterliği azaltmaktadır. Bandura'ya (1997) göre duygusal ve fizyolojik durumlar, öz yeterlik üzerinde etkili olan bir diğer kaynaktır. Kişilerin göreve yönelik verdiği duygusal (kaygı, stres vb.) ve fizyolojik (terleme, kızarma vb.) tepkiler yeterlik inancını etkilemektedir (Schunk & DiBenedetto, 2016). Sınıfta yüksek sesle okuma yapması istenen bir öğrencinin yüksek düzeyde kaygı duyması ve görevi başarıyla tamamlama konusunda kendisini yetersiz hissetmesi buna örnek gösterilebilir.

Bireylerde öz yeterlik inançlarının nasıl oluştuğu öz yeterlik kaynakları ile açıklanabilmektedir. Ancak aynı şeyi başarı için söylemek güçtür. Öz yeterlik, başarı ve performans üzerinde etkili olan tek değişken değildir. Yüksek öz yeterlik, gerekli bilgi ve beceriler eksik olduğunda üstün bir performans ve başarı elde etmede yetersiz kalacaktır (Schunk & Zimmerman, 2007). Başarı için yüksek öz yeterlikle birlikte gerekli bilgi, beceri ve donanıma sahip olmak da önemlidir. Öz yeterlik, bireylerin kendilerini yetkin hissettikleri görev ve faaliyetleri seçme ve yetkin hissetmediklerinden kaçınma eğilimlerinde etkilidir (Schunk & Bursuck, 2015). Öğrencilerin seçtikleri görev ile ilgili harcayacakları çaba ve zorluklar karşısında gösterecekleri dirençte oldukça etkilidir (Schunk & Pajares, 2009). Öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin, hedef belirleme, etkili öğrenme stratejileri kullanma, öğrenmeyi

değerlendirme ve öz düzenleme tekniklerini kullanmaya daha yatkın oldukları söylenebilir (Schunk & Zimmerman, 2007).

Araştırmacılar, öz yeterliği çeşitli tür ve düzeylere ayırarak incelemektedir. Performansa yönelik öz yeterlik, öğrenmeye yönelik öz yeterlik, iş birliği yapmaya yönelik öz yeterlik, öğretmeye yönelik öz yeterlik vb. (Schunk & DiBenedetto, 2016). Öz yeterlik inançları alana özgüdür; hatta aynı alan içerisinde bile alt becerilere bağlı olarak farklılık gösterebilir (Bruning vd., 2013). Bandura (1997), yeterlik inançlarının genel, orta ve özel olmak üzere üç özgüllük düzeyinde ele alınabileceğini belirtmektedir. En genel düzey, belirli faaliyetleri veya alt görevleri belirtmeden genel olarak yeterlik inançlarını ifade eder. En özel seviye ise belirli bir görevi yerine getirme veya belirli koşullar altında yeterlik inançlarına karşılık gelir. Kişiler, tür ve düzeye göre farklı inançlara sahip olabilir.

Eleştirel Okuma Öz Yeterliğinin Ölçülmesi

Öz yeterliğin ölçülmesi ile ilgili literatürde Bandura (2006) tarafından belirtilen bazı ölçütler bulunmaktadır. Öncelikle, ölçülmesi düşünülen alanın detaylı bir kavramsal analizinin yapılması gerekir. Öz yeterlik ölçeklerine getirilen en büyük eleştirilerden biri ölçeğin ilgili alanın kapsamını yansıtmamasıdır. Bir diğer eleştiri de ölçeğin öz yeterlik yerine, benlik algısı, öz düzenleme gibi psikolojik yapıları ölçmesidir. Maddeler öz yeterlik yapısını yansıtmalı, yetenek yargısı belirtmeli, açık ve net ifadeler kullanılmalıdır (Bandura, 2006).

Eleştirel okuma öz yeterlik algısı, okumanın amacına ulaşmasını etkileyen duyuşsal bir faktördür (Şahin, 2019). Eleştirel okuma öz yeterliği; öğrencilerin genel ve özel okuma görevlerini, eleştirel bir biçimde gerçekleştirme yeteneklerine olan inancı ifade etmektedir (Schunk & Pajares, 2009). Eleştirel okuma; analiz, sorgulama, değerlendirme ve sentez gibi alt beceriler barındırır. Eleştirel okuma öz yeterliği, eleştirel okuma sürecinde gerekli görülen bu becerileri kullanma yeteneğine yönelik bir yetkinlik inancıdır.

Eleştirel okuma öz yeterlik algısını ölçmek için farklı öğretim düzeylerine yönelik çeşitli ölçme araçlarının geliştirildiği görülmektedir. Bu ölçekler genellikle, öğretmen adayları ve ortaokul öğrencilerine yöneliktir. Karabay (2013) tarafından öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen ölçek, 41 madde 3 faktörden (değerlendirme, araştırma/inceleme, görsel) oluşmaktadır. Araştırmada 650 öğretmen adayından veri toplanarak AFA ve DFA farklı veri setleri üzerinde uygulanmış ve güvenilirlik kat sayıları hesaplanmıştır. DFA sonucunda elde edilen bazı uyum iyiliği endekslerinin referans aralıklarının altında kaldığı görülmüştür.

Karadeniz (2014), 1360 üniversite öğrencisi ile yaptığı araştırmada beşli Likert tipinde 33 maddeden oluşan bir ölçek geliştirmiştir. AFA, DAFA, test tekrar test tekniklerinin kullanıldığı ölçek; sorgulama, analiz, değerlendirme, benzerlikleri ve farklılıkları bulma ve çıkarımda bulunma boyutlarından oluşmaktadır.

Ünal (2006) geliştirdiği ölçekte, 5. sınıf düzeyinde 76 öğrenciden veri toplayarak açımlayıcı faktör analizi ve test tekrar test tekniği kullanmıştır. “Her zaman”, “genellikle”, “ara sıra”, “nadiren”, “hiç” şeklinde puanlanan ölçek tek faktörden oluşmaktadır. Aynı ölçek Dilidüzgün vd. (2020) tarafından DFA yapılarak yeniden incelenmiştir.

Söylemez (2015) 781 ortaokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada, beşli Likert tipinde 33 maddeden oluşan bir ölçek geliştirmiştir. AFA ve güvenilirlik analizi tekniklerinin kullanıldığı ölçek; konu, metin, okuyucu ve yazar boyutlarından oluşmaktadır.

Ülkemizde geliştirilen bu ölçeklerin dışında yurt dışında geliştirilen çeşitli ölçeklere rastlanmaktadır. Özellikle ana dili ve ikinci dil olarak İngilizce eğitimi alanında kullanılan bu ölçeklerde (Olifant vd., 2020; Zhou vd., 2015) yapı geçerliğinin yapılmadığı daha çok Cronbach alfanın raporlandığı görülmektedir. Bu ölçeklerde eleştirel okuma algısı, Bloom taksonomisinin adımları esas alınarak ölçüldüğü görülmektedir. Bilgi, kavrama, uygulama, analiz, değerlendirme ve sentez basamaklarına yönelik öz yeterlik maddeleri oluşturulmuştur. Yukarıdaki çalışmalar değerlendirildiğinde; ortaokul düzeyinde geliştirilen ölçeklerde çoğunlukla DFA yapılmadığı söylenebilir. Buradan hareketle ortaokul öğrencilerinin düzeyine uygun geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının daha detaylı bir şekilde yürütüleceği bir öz yeterlik ölçeğine ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Eğitim ortamlarında öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırılması ve okuduğunu anlayan, yorumlayan, eleştiren, değerlendiren, araştıran bireylerin yetiştirilmesi öncelikli hedeflerden biridir. Bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında öz yeterlik son önemli bir role sahiptir. Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterliğini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Bu araştırma kapsamında, 2021-2022 eğitim öğretim yılında iki farklı şehirde (Gaziantep ve Ankara) 722 öğrenciye ulaşılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde; okulların farklı sosyoekonomik bölgelerde (alt/üst) yer alma, farklı türlerde (düz/imam hatip) olma ve kolay ulaşılabilir olma özellikleri etkili olmuştur. Literatürde yer alan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin aynı gruplarla yapılamayacağı ölçütü dikkate alınarak (Henson & Roberts, 2006) veri seti, rastgele iki farklı gruba bölünmüştür. 1. grubun verileri, açımlayıcı faktör analizi (AFA); 2. grubun verileri doğrulayıcı faktör analizi (DFA), yakınsak geçerlik (AVE) ve bileşik güvenilirlikte (CR) kullanılmıştır. Ayrıca bir ve ikinci grubun verileri birleştirilerek elde edilen veri seti üzerinden madde analizi ve Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Araştırma gruplarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırma Gruplarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Toplam Veri	Ham Veri	Analiz Veri	Edilen	Demografik Özellikler	n	%
722	376	357 (1. Grup)	Cinsiyet	Kız	247	69.2
				Erkek	110	30.8
			Okul	Düz	284	79.6
				İmam Hatip	73	20.4
			Sınıf	5	71	19.9
				6	119	33.3
				7	104	29.1
				8	63	17.6
	346	321 (2. Grup)	Cinsiyet	Kız	208	64.8
				Erkek	113	35.2
			Okul	Düz	256	79.8
				İmam Hatip	65	20.2
Sınıf			5	89	27.7	
			6	87	27.1	
	7	93	29.0			
	8	52	16.2			

İşlem

Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, 22.11.2021 tarih ve E-91611957-050.99-116346 sayılı kararla etik kurul izni alınmıştır. Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Ölçeğine (EOÖYÖ) literatür doğrultusunda madde yazılarak başlanmıştır. Bunun için literatürde daha önce geliştirilmiş olan eleştirel okuma, eleştirel düşünme, eleştirel dinleme ve eleştirel medya okuryazarlığı ölçeklerinden (Aybek vd. 2015; Doğan ve Erdem, 2017; Karabay, 2013; Karadeniz, 2014; Korkmaz ve Yeşil, 2011; Küçüköğlü, 2008; Olifant vd., 2020; Özgenel & Çetin, 2018; Söylemez, 2015; Ünal, 2006; Zhou vd., 2015) faydalanılarak 53 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Araştırmacılar bu havuzdaki maddeleri birlikte değerlendirerek hiç katılmıyorum (1) tamamen katılıyorum (5) aralığında puanlanabilen beşli Likert tipinde 42 maddelik taslak bir form hazırlamıştır. Bu form; Türkçe Eğitimi alanında dört, ölçme değerlendirme alanında üç olmak üzere yedi uzmanın onayına sunulmuştur. Uzmanlar her bir maddeyi; ortaokul öğrencilerinin seviyesine uygunluk, eleştirel okuma kapsamına uygunluk, dil ve anlatımda kusursuzluk yönünden incelemiş ve maddeleri puanlamıştır (uygun değil, kısmen uygun ve uygun). Uzmanların verdiği puan ortalamaları ve yazdığı açıklamalar dikkate alınarak ölçme amacına uygun bulunmayan maddeler çıkarılıp 35 maddelik deneme formu elde edilmiştir. Ön uygulama aşamasında, deneme formundaki maddelerin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için altıncı sınıf düzeyinde 12 öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Görüşme sonuçlarından hareketle bazı maddeler üzerinde düzeltmeler yapılmış, form esas uygulama için hazır hâle getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Esas uygulamada, 35 maddelik deneme formu her iki gruptan toplam 722 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen ham veriler ikiye bölündükten sonra ön analizlere geçilmiştir. Birinci veri setine ilişkin yapılan ön analizlerde; kayıp değerler, normallik ve uç değerler incelenmiştir. Kayıp veriler analize dâhil edilmemiş, uç değer (out-lier) kontrolü için z puanlarının +3 ile -3 aralığında olmasına (Büyüköztürk, 2012; Çokluk vd., 2014; Tabachnick & Fidell, 2015) dikkat edilmiştir. Maddelere ilişkin basıklık ve çarpıklık kat sayılarının mutlak değer 1'den küçük olması (Kline, 2005) normal dağılım için yeterli görülmüştür. Yapılan incelemede 19 veri, uç değer olduğu ve normal dağılımı bozduğu için analizden çıkartılmıştır.

Ön analizler tamamlandıktan sonra ölçeğin psikometrik özelliklerini ortaya çıkarmak için diğer analizlere geçilmiştir. İlk olarak ölçeğin faktör yapısı hakkında kanıt elde etmek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. AFA yapmak için bazı varsayımların karşılanması gerekmektedir. Faktör analizi çalışmalarına dâhil edilmesi gereken katılımcı sayısı varsayımı için madde sayısının 3-6 katı kadar katılımcının yeterli olacağı (Cattell, 1978'den akt. İlhan ve Çetin, 2014) görüşü dikkate alınmıştır. Birinci grupta yer alan 357 kişinin belirtilen ölçütü karşıladığı söylenebilir. Faktör analizinin diğer varsayımlarından; örnekleme yeterliği Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi ile normallik, Bartlett testi ile incelenmiştir. KMO değerinin .60'ın üzerinde olması ve Bartlett testinin istatistiksel olarak anlamlı bulunması, verinin örneklem büyüklüğü açısından yeterli olduğu ve çok değişkenli normalliği sağladığı şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2012).

AFA yapılırken faktörleştirme tekniği olarak temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Faktörleştirme tekniği belirlendikten sonra eğik ve dik döndürme tekniklerinden hangisinin kullanılacağına karar verilmiştir. Faktörler arası ilişki olması durumunda eğik döndürme

yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir (Tabachnick & Fidel, 2015). Bu nedenle eğik döndürme yöntemlerinden biri olan promax döndürme yöntemi kullanılmıştır. AFA'da madde seçimi yapılırken maddenin ilgili olduğu boyutta en az .50 değerinde yüke sahip olmasına (Hair vd. 2010), madde ortak varyansının .30'un üzerinde olmasına (Kalaycı, 2010), birden fazla faktöre yüklenen maddelerin yük değerleri arasında en az .10'luk bir farkın olmasına (Büyüköztürk, 2012; Pallant, 2016) ve maddenin teorik olarak öngörülen faktöre yüklenmesine dikkat edilmiştir. Belirtilen kriterleri karşılamayan maddeler teker teker analizden çıkarılmıştır.

AFA sonuçlarının doğruluğu hakkında bilgi edinmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. Başlangıçta ikinci grubun verileri üzerinden DFA'nın varsayımları olan; kayıp değer, uç değer, tekli ve çoklu normallik incelenmiştir. Çok değişkenli aykırı değerler için Mahalanobis uzaklık kat sayıları incelenmiş, kritik Ki-kare değeri 42.312'yi ($df = 18$, $\alpha = 0.001$) aşan değerler uç değer olarak kabul edilmiştir (Pallant 2016; Tabachnick & Fidell, 2015). Yapılan incelemede 25 veri, uç değer olduğu ve normal dağılımı bozduğu için analizden çıkartılmıştır.

Veri seti normallik varsayımlarını büyük oranda karşıladığı için DFA'da yaygın olarak kullanılan tahmin tekniklerinden biri olan maksimum olabilirlik kullanılmıştır. DFA sonucunda elde edilen modelin uyumunu değerlendirmek için çeşitli indeksler önerilmektedir. Bu çalışmada, genel model uyumu indeksi (ki-kare), karşılaştırmalı uyum indeksleri (NFI, NNFI, IFI, CFI, RMSEA), mutlak uyum indeksleri (GFI, AGFI), koruyucu uyum indeksleri (PNFI, PGFI) ve artık temelli uyum indeksleri (RMR, SRMR) incelenmiştir.

Ölçek maddelerin ilişkili oldukları faktör ve birbirileri ile uyumunu değerlendirmek için yakınsama geçerliği (convergent validity) incelenmiştir. Yakınsama geçerliliği, faktörlere ilişkin ortalama açıklanan varyans (Average Variance Extracted [AVE]) değerleri ile incelenmektedir. AVE faktör yüklerinin karelerinin toplamının ifade sayısına bölünmesi ile elde edilmekte ve her bir faktör için ayrı ayrı hesaplanmaktadır (Yaşlıoğlu, 2017, s. 82). AVE değerinin .50'den büyük olması önerilmektedir (Fornell & David, 1981).

Eleştirel okuma öz yeterlik ölçeğinden elde edilen puanların güvenilirliği için birleşik güvenilirlik (composite reliability [CR]) ve Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin ayırt edicilik düzeyini belirlemek için %27 üst-alt grup karşılaştırmaları ve madde-toplam korelasyonuna bakılmıştır. Bu çalışmada AFA, Cronbach Alfa ve madde analizlerinde SPSS 22.00; DFA hesaplamalarında AMOS 24.00, AVE ve CR hesaplamalarında Gaskin vd. (2019) tarafından geliştirilen AMOS eklentisi (plugin) kullanılmıştır.

Bulgular

Yapı Geçerliği

Bu ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. İlk önce maddelerin faktör yapısını belirlemek için AFA, ardından AFA'dan ortaya çıkan ölçüm modelini doğrulamak için DFA yapılmıştır. Detaylı bulgular aşağıda sunulmuştur.

Açımlayıcı Faktör Analizi:

Birinci grubun verisi (N=357) üzerinde gerçekleştirilen AFA sonucunda, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örnekleme yeterlik ölçüsü 0.890 olarak ve Barlett'in Küresellik Testi sonucu anlamlı ($\chi^2 = 1999,102$ $sd = 171$, $p < 0.01$) bulunmuştur. Bu sonuçlar verinin AFA için uygun

olduğunu göstermektedir. Promax döndürme tekniği kullanılarak gerçekleştirilen ilk AFA sonucunda öz değeri 1'in üzerinde olan 6 faktör elde edilmiştir. Madde seçimi için belirtilen ölçütler dikkate alındığında bazı maddelerin uygun olmadığı görülmüştür. Binişik olan (7 madde) ve yük değeri düşük olan maddeler (9 madde) teker teker analizden çıkarılmıştır. Madde çıkarma işlemine binişik maddelerden başlanmıştır. Bu maddeler çıkarıldıktan sonra dört faktör 19 maddeden oluşan modelin varyansın yaklaşık %54'ünü açıkladığı görülmüştür. Elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2: Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Ölçeği AFA Sonuçları

Madde No	Ortak Faktör Varyansı	Döndürme sonrası yük değeri			
m18	.396	.665			
m25	.452	.705			
m26	.525	.511			
m31	.459	.662			
m32	.545	.644			
m13	.492	.744			
m34	.411	.517			
m14	.505		.621		
m16	.511		.677		
m21	.462		.569		
m28	.603		.807		
m35	.584		.804		
m2	.427			.633	
m9	.607			.730	
m23	.654			.814	
m30	.638			.826	
m24	.598				.749
m19	.690				.838
m5	.651				.729
Öz değer (Top. =10,20)		5.74	2.09	1.34	1.02
Açıklanan Varyans (Top.= %53.72)		%30.42	%11.03	%7.06	%5.40

Tablo 2 de görüldüğü gibi, maddelerin faktör yük değerleri .51 ile .83 arasında; madde ortak varyansları .39 ile .69 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar, maddelerin referans alınan .50 yük değerini ve .30 ortak varyans değerini aştığı göstermektedir. Ölçeğin; 7 maddeden oluşan ve varyansın %30.42'sini açıklayan boyutu analiz, 5 maddeden oluşan ve varyansın %11.04'ünü açıklayan boyutu sorgulama, 4 maddeden oluşan ve varyansın %7.06'sını açıklayan boyutu zorluk, 3 maddeden oluşan ve varyansın %5.40'nı açıklayan boyutu araştırma olarak isimlendirilmiştir.

Doğrulatory Faktör Analizi:

AFA sonucunda elde edilen 19 madde ve dört faktörden oluşan yapının, doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için birinci düzey DFA uygulanmıştır. Bu doğrultuda çizilen ölçüm modeli (Şekil 1), gizil yapılar olarak faktörlerden ve gözlenen değişkenler olarak maddelerden oluşmaktadır (İlhan ve Çetin, 2014). Yapılan analizde model uyumunun temel ölçüsü olan ki-kare uyum iyiliği testi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=232.741$, $df=144$, $p=0.001$). Ki-kare istatistiği, hassas olduğu için büyük örneklerde beklenen sonucu vermeyebilir. Bu durumda test edilen modelin yeterliğini ortaya koymak için diğer uyum indekslerinin incelenmesi önerilmektedir (Kline, 2005). DFA'dan elde edilen uyum indeksi değerleri ve bu doğrultuda ortaya çıkan sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

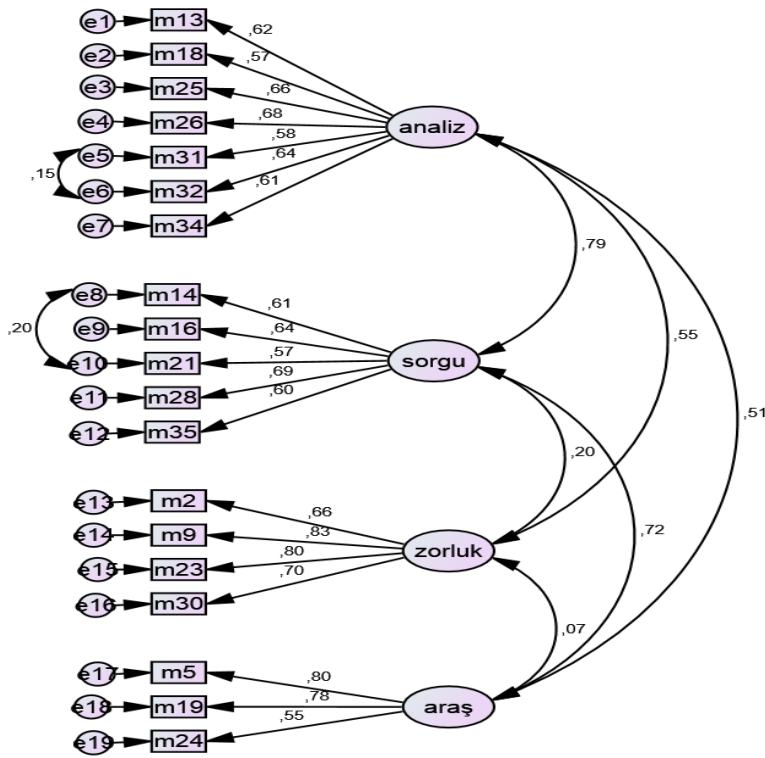
Tablo 3: Birinci Düzey DFA'dan Elde Edilen Uyum İndeksleri

Uyum indeksi	Mükemmel uyum	Kabul edilebilir uyum	Elde edilen değer	Sonuç
χ^2/df	$\leq 2,5$	≤ 5	1.61	Mükemmel

GFI	≥.95	≥.90	.93	Kabul edilebilir
RMSEA	≤.05	≤.08	.04	Mükemmel
AGFI	≥.90	≥.85	.91	Mükemmel
IFI	≥.95	≥.90	.96	Mükemmel
NFI	≥.95	≥.90	.90	Kabul edilebilir
NNFI	≥.95	≥.90	.95	Mükemmel
SRMR	≤.05	≤.10	.04	Mükemmel
CFI	≥.95	≥.90	.96	Mükemmel
PNFI	≥.95	≥.50	.75	Kabul edilebilir
PGFI	≥.95	≥.50	.71	Kabul edilebilir

(Kaynak: Çokluk vd. 2014; Meydan & Şeşen, 2015; Sümer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2015).

Tablo 3'te görüldüğü gibi elde edilen uyum indeksi değerleri, mükemmel ve kabul edilebilir düzeydedir. Bu sonuçlar, modelin uyum düzeyinin yeterli olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen model Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1: Dört Faktörlü Modelin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.

Şekil 1'de görüldüğü gibi, faktör yük değerleri referans alınan 0,50 değerinin (Hair vd., 2010) üzerinde ve istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .01$). Faktör yük değerleri; analiz boyutunda 0,57 ila 0,68 arasında, sorgulama boyutunda 0,57 ila 0,69 arasında, zorluk boyutunda 0,66 ila 0,83 arasında, araştırma boyutunda 0,55 ila 0,80 arasında değişmektedir. Ayrıca DFA'dan elde edilen C.R. değerlerinin 8,85 ila 11,69 arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerlerin 2,56'dan büyük olması .01 düzeyinde anlamlılığın göstergesi olarak kabul edilmektedir (Jöreskog & Sörbom, 2000; Kline, 2005). Bütün bu sonuçlar, veri sayısının faktör analizi için yeterli olduğunu ve model-veri uyumunun doğrulandığını göstermektedir.

EOÖYÖ'ye ilişkin dört faktörlü ölçüm modeli doğrulandıktan sonra, bu dört faktörün bağlı olduğu üst düzey bir faktörün varlığını araştırmak için ikinci düzey DFA modeli oluşturulmuştur. Bu tek faktörlü modelde; birinci derece DFA'dan elde edilen dört faktör, daha

geniş bir gizil yapıya (EOÖY) bağlanmış ve bununla açıklanabileceği varsayılmıştır. İkinci düzey DFA sonucunda, elde edilen uyum indeksleri oluşturulan modelin kabul edilebilir olduğunu göstermiştir ($\chi^2/df = 2.05$, SRMR= 0.07, RMSEA= 0.05, GFI= 0.91, CFI= 0.93, NNFI= 0.92). Birinci düzey modele benzer olarak, ikinci düzey DFA'da elde edilen standardize edilmiş regresyon kat sayıları ve C.R. değerleri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bütün bu sonuçlar EOÖYÖ'nin tek boyutlu bir yapı olarak da düşünülebileceğini göstermektedir.

Yakınsama Geçerliği

Ölçeğin yakınsama geçerliğini incelemek için AVE değerleri hesaplanmıştır. Yakınsama geçerliği faktörlerin birbirinden yeteri düzeyde ayırt edilip edilmediğine yönelik kanıt sunmaktadır. AVE değeri, analiz ve sorgulama boyutunda 0,40 iken zorluk boyutunda 0,57 araştırma boyutunda 0,51 bulunmuştur. AVE değerinin 0,50'yi aşması önerilmektedir. Birleşik güvenilirlik kat sayısının 0,70'i aştığı durumlarda bu değer 0,40 ve üstü olması yeterli kabul edilmektedir. Elde edilen bu bulgular ölçek boyutlarının birbirinden yeterli düzeyde farklılaştığını göstermektedir.

Güvenirlik

Eleştirel okuma öz yeterlik ölçeğinden alınan puanların güvenilirliği Cronbach Alfa ve birleşik güvenilirlik yöntemleri ile hesaplanmıştır. Dört faktörlü ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları; analiz için .80, sorgulama için .77, zorluk için .79, araştırma için .73 ve ölçeğin tamamı için .87 olarak bulunmuştur. Ölçümlerin bileşik güvenilirlik katsayılarının .75 ile .84 arasında değiştiği ve ölçeğin genelinde .82 olduğu görülmüştür. Güvenirlik katsayıları tavsiye edilen .70 değerini aştığı (Domino & Domino, 2006) için ölçeğin iyi bir yakınsama ve iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir. Güvenirlik analizine ilişkin sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçek	Madde sayısı	Cronbach Alpha	Birleşik Güvenirlik
Analiz	7	.801	.819
Sorgulama	5	.773	.770
Zorluk	4	.793	.837
Araştırma	3	.725	.753
Ölçek Toplam	19	.867	.816

Madde Analizi

Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin ek kanıtlar elde etmek için madde analizi yapılmıştır. Madde analizinin önemli bir aşaması olarak, aynı faktör içindeki maddelerin tutarlılığını belirlemede kullanılan düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Bir diğer önemli adım da maddelerin, EOÖYÖ açısından yüksek ve düşük yeterliği olan bireyleri ne kadar iyi ayırt ettiğini belirlemektir. Bunun için ölçekten elde edilen toplam puanlara göre en yüksek puana sahip %27'lik üst grup (N=183) ile en düşük puana sahip %27'lik alt grubun (N=183) puanları, her bir madde için t testi ile karşılaştırılmıştır. Madde analizine ilişkin elde edilen sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Madde Analizine İlişkin Bilgiler

Madde	Yeni Madde No	Madde Çıkarıldığında Ölçek Alfa	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	\bar{X}	SS	Çarpıklık	t
m18	M1	.861	.461	3.72	.83	-.14	13.15*
m25	M2	.859	.513	3.79	.95	-.46	17.10*

m26	M3	.857	.573	3.84	.90	-.72	17.68*
m31	M4	.859	.510	3.84	.95	-.54	15.04*
m32	M5	.857	.581	3.93	.82	-.43	18.86*
m13	M6	.860	.501	3.89	.92	-.52	15.02*
m34	M7	.859	.533	3.94	.89	-.67	16.07*
m14	M8	.859	.527	3.71	.99	-.64	16.13*
m16	M9	.860	.492	3.80	.98	-.75	13.96*
m21	M10	.859	.511	3.68	.97	-.44	16.71*
m28	M11	.860	.499	3.71	.99	-.67	15.69*
m35	M12	.859	.507	3.92	.93	-.79	15.28*
m2	M13	.864	.390	3.27	1.08	-.19	11.90*
m9	M14	.863	.428	3.37	1.11	-.35	12.38*
m23	M15	.864	.393	3.43	1.14	-.45	11.68*
m30	M16	.866	.364	3.51	1.14	-.46	13.03*
m24	M17	.867	.343	3.35	1.17	-.27	11.47*
m19	M18	.861	.454	3.64	1.06	-.56	15.59*
m5	M19	.860	.487	3.73	1.00	-.66	14.51*

Tabloda görüldüğü gibi, ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyonu değerleri tavsiye edilen 0.30 eşik değerinden (Pallant, 2016) çok daha yüksek olup 0.34 ile 0.58 arasında değişmektedir. Maddelere ilişkin alt ve üst grupların puanlarını karşılaştırmak için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda elde edilen t değerlerinin 11.47 ile 18.86 arasında değiştiği ve istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0.01$) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, her bir maddenin bireyleri, eleştirel okuma öz yeterlik düzeylerine göre ayırt etmede yeterli güce sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçekten Alınan Puanlarının Yorumlanması

Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Ölçeği dört boyut ve 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipinde olup hiç katılmıyorum (1) kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçek üzerinde birincil ve ikincil düzey DFA yapıldığı için ölçekten elde edilen puanlar hem alt faktörlere hem de toplam puana göre incelenebilmektedir. Ölçeğin zorluk boyutunda yer alan bütün maddeleri ters madde olup tersten puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilen en düşük puan 19, en yüksek puan 95'tir. EOÖYÖ'den alınan puanların artması, eleştirel okumaya yönelik öz yeterliğin yükseldiği şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algılarını ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarına, eleştirel okuma öz yeterliği kavramını literatüre göre temellendirme ile başlanılmıştır. Bandura'nın (2006) öz yeterlik ölçeği geliştirme ile ilgili uyarıları ve Bloom taksonomisi göz önüne alınarak maddeler oluşturulmuştur. Ölçekte eleştirel okumanın sorgulama ve analiz etme alt beceri özellikle ön plana çıkarılmıştır. Sorgulama becerisini ortaokul düzeyinde daha somut bir şekilde ele almak için araştırma boyutuna da yer verilmiştir. Bunların dışında eleştirel okumayla ilgili bazı görevlere yönelik öğrencilerin algıladığı zorluğu belirlemek için zorluk boyutuna yer verilmiştir.

Araştırma kapsamında 722 ortaokul öğrencisinden veri toplanmıştır. Veri setinin analizi sonucunda 4 faktörlük bir yapı elde edilmiştir. Bu ölçekten elde edilen faktör yapıları alandaki diğer ölçeklerle karşılaştırıldığında bazı farklılıklar görülmektedir. Karabay (2013) çalışmasında değerlendirme, araştırma/inceleme, görsel boyutlarına; Karadeniz (2014) sorgulama, analiz, değerlendirme, benzerlikleri ve farklılıkları bulma ve çıkarımda bulunma boyutlarına; Söylemez (2015) konu, metin, okuyucu ve yazar boyutlarına; Olifant vd., (2020) bilgi, kavrama,

uygulama, analiz, değerlendirme ve sentez boyutlarına yer vermiştir. Çalışmalar arasında görülen bu farklılık eleştirel okuma ve öz yeterlik kavramlarının farklı şekillerde temellendirilmiş olması ile açıklanabilir. Örneğin çıkarımda bulunma, bilgi, kavrama vb. boyutlara yer veren araştırmacılar, eleştirel okuma için temel düzeyde ve çıkarımsal düzeyde anlamayı zorunlu gördükleri için bu boyutlara yer vermiştir. Bizim çalışmamızda bu boyutlara yer verilmemesinin nedeni eleştirel okumayı doğrudan yansıtan üst becerilere odaklanmaktır. Çalışmasında görsel boyutuna yer veren araştırmacı, eleştirel okumanın kapsamını geniş tutup görselleri okuma ve eleştirmeyi de dâhil etmiştir. Bir diğer çalışmada okuma sürecinde rol alan konu, metin, yazar ve okur birer boyut olarak ele alınmıştır. Bütün bu farklılıklara rağmen birçok ölçekte sorgulama, analiz ve araştırma boyutlarının ortak olduğu söylenebilir.

Yapılan analizler sonucunda, EOÖYÖ'nün dört boyut ve 19 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. 5'li Likert olarak hazırlanan ölçek kesinlikle katılmıyorum (1) kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilen en düşük puan 19, en yüksek puan 95'tir. EOÖYÖ'den alınan puanların artması, eleştirel okumaya yönelik öz yeterliğin yüksek olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Bu çalışmanın genellenebilirliğini olumsuz etkileyen birkaç sınırlılık bulunmaktadır. Birincisi birlikte toplanan bir verinin ikiye bölünmesi sonucunda AFA ve DFA gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin AFA'sı gerçekleştirildikten sonra kalan maddelerin ayrı bir formda öğrencilere sunulması daha uygun olacaktır. İkinci sınırlılık geliştirilen ölçeğin genel öz yeterliği belirlemeye yönelik olmasıdır. İleriki araştırmalarda; dijital metinleri okuma, sanal ortamda okuma, sosyal medyada okuma, görselleri okuma gibi daha özel alanlarda eleştirel okuma öz yeterlik ölçekleri geliştirilebilir.

Kaynaklar

- Aşılıoğlu, B. ve Yaman, F. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 171-179.
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(4), 1672-1683.
- Aybek, B., Aslan, S., Dinçer, S. ve Coşkun-Arısoy, B. (2015). Öğretmen adaylarına yönelik eleştirel düşünme standartları ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 25-50. doi: 10.14527/kuey.2015.002
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman & Company.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-319). Greenwich, CT: Information taAge Publishing.
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 25-38. <https://doi.org/10.1037/a0029692>
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (17. Baskı.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dilidüzgün, S., Leana-Taşçılar, M. Z. ve Şahin, G. (2020). 8-10 yaş çocukları için eleştirel okuma ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 372-386. 10.17522/balikesirnef.657527
- Din, M. (2020). Evaluating university students' critical thinking ability as reflected in their critical reading skill: A study at bachelor level in Pakistan. *Thinking Skills and Creativity* 35, 2-11. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100627>
- Doğan, B. ve Erdem, İ. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklığı ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(10), 64-81. <https://doi.org/10.19160/5000204360>
- Domino, G., & Domino, M. L. (2006). *Psychological testing: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Facione, P. A. (2007). *Critical Thinking: What it is and why it counts*. The California Academic Press.
- Fornell, C., & David, F. L. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, 39-50.
- Gaskin, J., James, M., & Lim, J. (2019). Master validity tool, amos plugin. [Gaskination's StatWiki](#).
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Halpern, D. (2003). *Thought & knowledge: An introduction to critical thinking*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers 2003 Mahwah, New Jersey.
- Haskins, G. R. (2006). *A practical guide to critical thinking*. Erişim adresi <http://www.skepdic.com/essays/Haskins.html>
- Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological measurement*, 66(3), 393-416.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). Sınıf değerlendirme atmosferi ölçeği'nin (sdaö) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 31-50. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3334>
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (2000). *LISREL* [Computer Software]. Lincolnwood, IL: Scientific Software, Inc.
- Kalaycı, Ş. (2010). Faktör analizi. Ş. Kalaycı, (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* içinde (234-255). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(13), 1107-1122.
- Karadeniz, A. (2014). Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 113-140.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S. ve Özelçi, S. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuma özyeterliliklerine ilişkin algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 405- 422.

- Kim, K., Sharma, P., Land, S. M., & Furlong, K. P. (2013). Effects of active learning on enhancing student critical thinking in an undergraduate general science course. *Innovative Higher Education*, 38(3), 223-235.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Koç, C. Ve Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1),745-778.
- Korkmaz, Ö. ve Yeşil, R. (2011). Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 110-126.
- Kurnaz, H. (2020). Okuma eğitiminde değişen paradigma: Çoklu metinleri anlama. O. Zahal, Ş. Koca ve K. Baş (Ed.) *Eğitim bilimlerinde teori ve araştırmalar II cilt 2* içinde (ss. 209-236). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Küçüköğlü, H. (2008). *İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mayfield, M. (1997). *Thinking for yourself: Developing critical thinking skills through reading and writing* (fourth ed.). New Jersey: Wadsworth Publishing Company.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara.
- Oğuz, A., ve Kutlu-Kalender, M. D. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 170-186. doi:10.17244/eku.319267
- Olifant, T., Cekiso, M., & Rautenbach, E. (2020). Critical reading perceptions and practices of English First Additional Language learners in Gauteng, Tshwane South district. *Reading & Writing*, 11(1), 1-11.
- Özdemir, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma özyeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(7), 41-55.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-314.
- Özgenel, M., & Çetin, M. (2018). Development of the Marmara critical thinking dispositions scale: Validity and reliability analysis. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(32), 991-1015.
- Özsoy-Güneş, Z., Çingil-Barış, Ç., & Kırbaşlar, F. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 10(1), 47-64.
- Pallant, J. (2016). SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi. (Çev. S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2015'te yayımlandı).
- Paul, R., Elder, L., & Bartell, T. (1997). *California teacher preparation for instruction in critical thinking: research finding and recommendations*. Sacramento: California Commission on Teacher Credentialing.
- Schunk, D. H. (2012). Social cognitive theory. In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook: Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues* (pp. 101–123). Washington, DC: American Psychological Association.

- Schunk, D. H., & Bursuck, W. D. (2015). Self-efficacy, agency, and volition: Student beliefs and reading motivation. In *Handbook of Individual Differences in Reading* (pp. 72-84). Routledge.NY: Academic Press.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. In K. R. Wentzel, & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (2nd ed., pp. 34-53). New York: Routledge.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). New York,
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35-53). New York: Routledge.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and selfregulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7-25. <https://doi.org/10.1080/10573560600837578>
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 90-99.
- Shell, D., Colvin, C., & Bruning, R. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 386-398.
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1086-1101.
- Söylemez, Y. (2015). *Ortaokul öğrencilerine yönelik eleştirel temel dil becerileri ölçeklerinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, G., Dilidüzgün, S. ve Taşçılar, M. L. (2020). 8-10 yaş çocukları için eleştirel okuma ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 372-386.
- Şahin, N. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik alguları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 16, 214-233. DOI: 10.29000/rumelide.618195
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (Çev. Ed. M. Baloğlu). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık. (Eserin orijinali 2014'te yayımlandı.).
- Talsma, K., Schüz, B., Schwarzer, R., & Norris, K. (2018). I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 61, 136-150. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.015>.
- Ülper, H., Yaylı, D. Ve Karakaya, İ. (2013). Okur özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 85-100.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420.

- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46(Özel Sayı 2017), 74-85.
- Yılmaz, K. (2019). *Eleştirel ve analitik düşünme rehberi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Zhou, J., Jiang, Y., & Yao, Y. (2015). The investigation on critical thinking ability in EFL reading class. *English Language Teaching*, 8(1), 83-94.
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49–64). New York, NY: Routledge.

Extended Abstract

At the present time, with the development of information and communication technology, it has become much easier to access information. It is extremely important for a modern person, who is exposed to the stack of information, to be able to distinguish the information that will be useful in this informational convergence by questioning the accuracy, inaccuracy and reliability of the information (Kurnaz, 2020). Therefore, in order to keep up with the times, there is a need for qualified individuals who think critically, questioning and can produce solutions to problems (Aşılıoğlu & Yaman, 2017).

Critical reading is an interrogative action that results in reading comprehension, evaluation, and acceptance or rejection of what has been read (Olifant et al. 2020). While researchers usually explain critical reading; they count sub-skills such as noticing, making inferences, analysis, synthesis, evaluation, questioning, thinking, and interpreting (Karadeniz, 2014). In fact, critical reading is a process in which inferences, evaluations and interpretations are made by going beyond the basic reading comprehension skills.

In this study, it is aimed to develop a valid and reliable measurement tool that can be used to measure the critical reading self-efficacy perceptions of secondary school students. The concept of self-efficacy has been discussed in the field of education and psychology since the 1970s. Researchers such as Bandura and Schunk state that the perception of self-efficacy has an impact on the motivation, learning, self-regulation and achievements of individuals. In many studies, the relationship of self-efficacy with these structures has been revealed.

Critical reading self-efficacy; refers to the belief in the ability of students to critically perform general and special reading tasks (Schunk & Pajares, 2009). There are various measurement tools developed to determine the critical reading self-efficacy of students. It is observed that CFA is mostly not applied in the critical reading self-efficacy scales developed at the secondary school level in our country. From this point of view, it can be said that there is a need for a self-efficacy scale in which validity and reliability studies appropriate for the level of secondary school students will be conducted in more detail.

The scale development process has been started by grounding the concept of critical reading self-efficacy according to the literature. Items have been created by taking into consideration Bandura's (2006) principles related to the development of a self-efficacy scale and Bloom's taxonomy. In this study, questioning and analyzing sub-skills of critical reading have been especially brought to the forefront. The research dimension is also included in order to address the questioning skill more concretely at the secondary school level. Apart from these, the difficulty dimension has been included in order to determine the difficulty perceived by the students for some tasks related to critical reading.

In this study, which was conducted to develop a measurement tool that measures the critical reading self-efficacy perceptions of secondary school students, data have been collected from 722 secondary school students. The data set has been divided into two, and the data of the 1st group have been used in EFA; The data of the 2nd group have been used in CFA, convergent validity (AVE) and composite reliability. In addition, item analysis and Cronbach Alpha values have been calculated on the data set obtained by combining the data of the first and second groups.

As a result of the EFA performed using the Promax rotation technique, 4 factors with an eigenvalue of more than 1 were obtained. It is seen that this structure consisting of 19 items and 4 factors

explained approximately 54% of the variance. It is observed that the factor loading values of the items varied between .51 and .83, and item common variances varied between .39 and .69. The dimension of the scale, consisting of 7 items and explaining 30.42% of the variance, has been named analysis, the dimension, consisting of 5 items and explaining 11.04% of the variance, has been named questioning, the dimension, consisting of 4 items and explaining 7.06% of the variance, has been named difficulty and the dimension, consisting of 3 items and explaining 5.40% of the variance, has been named research. In order to test whether the structure obtained as a result of EFA has been verified, the first and second level of CFA have been applied. The goodness-of-fit index values obtained for these models have been found to be excellent and acceptable.

In order to evaluate the compatibility of scale items with the factors they are related to and with each other, convergent validity has been examined. Composite reliability (CR) and Cronbach's Alpha values have been calculated for the reliability of the scores obtained from the critical reading self-efficacy scale. Cronbach's Alpha reliability coefficients of the four-factor scale are; .80 for analysis, .77 for questioning, .79 for difficulty, .73 for research, and .87 for the entire scale. It is observed that the composite reliability coefficients of the measurements have been varied between .75 and .84 and have been .82 in the overall scale. Since the reliability coefficients exceed the recommended value which is .70 (Domino & Domino, 2006), it can be said that the scale has good convergence and internal consistency. In order to determine the discrimination level of the items in the scale, 27% upper-lower group comparisons and item-total correlation have been examined.

As a result of all these analyzes, it can be said that the Critical Reading Self-Efficacy Scale is a valid and reliable measurement tool consisting of four dimensions and 19 items. The scale is a 5-point Likert type and is scored as strongly disagree (1) strongly agree (5). Since primary and secondary level CFA is performed on the scale, the scores obtained from the scale can be analyzed according to both sub-factors and total scores. All items included in the difficulty dimension of the scale are reverse items and are scored in reverse. The lowest score obtained from the scale is 19, and the highest score is 95. The increase in the scores obtained from the scale can be interpreted as an indicator that the self-efficacy towards critical reading is high.

Ekler:

ELEŞTİREL OKUMA ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ

Bu etkinliğin amacı, eleştirel okumaya karşı duygu ve düşüncelerinizi belirlemektir. Aşağıda buna yönelik bazı ifadeler bulunmaktadır. Sizden beklenen, her cümlede yer alan düşünceye hangi oranda katıldığınızı hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5) şeklinde puanlamamızdır. Verdiğiniz cevaplar doğru-yanlış diye değerlendirilmeyecektir. Önemli olan size uygun olan seçeneği seçmenizdir.			1	2	3	4	5
Madde	Yeni Madde No	Madde					
m18	M1	Okuduğum metinde birbiri ile çelişen düşünceleri zorlanmadan belirleyebilirim.					
m25	M2	Yazarın iddialarının gerçek, ispatlanabilir doğrular mı kişisel fikirler mi olduğunu kolaylıkla anlayabilirim.					
m26	M3	Metinde yazarın savunduğu bir fikri destekleyen ifadeleri, rahatlıkla bulabilirim.					
m31	M4	İnternette okuduklarımdan verilmek istenen gizli mesajları (reklam, propaganda vb.) rahatlıkla fark edebilirim.					
m32	M5	Okuduğum metinde, konu ile ilgili inanç ve düşüncelerimi değiştirecek yönlendirici kelimeler kullanılırsa bunu kolaylıkla fark ederim.					
m13	M6	Bir metindeki bilgilerden neyin doğru neyin yanlış olduğuna zorlanmadan karar verebilirim.					
m34	M7	Bir metinde yazarın öne sürdüğü düşüncelerin gerçek hayatta uygulanıp uygulanamayacağını belirleyebilirim.					
m14	M8	Yazarın iddialarının doğru olup olmadığını sorgularım.					
m16	M9	Okuyacağım metinlerin güvenilirliğine, verdikleri bilgileri karşılaştırarak karar veririm.					
m21	M10	Okuduğum metinden hareketle yazarın bakış açısını sorgularım.					
m28	M11	Okuduğum metnin yazarının vermeyi amaçladığı bilgilerin güvenilir olup olmadığını sorgularım.					
m35	M12	Okuduğum metindeki bilgilerin inandırıcı olup olmadığını sorgularım.					
m2	M13	Okuduğum metinde geçen gizli mesajları (reklam, propaganda vb.) bulmakta zorlanırım.					
m9	M14	Bir metnin tutarlı ve tutarsız yanlarını belirlemek benim için oldukça zordur.					
m23	M15	Bir metindeki tartışmalı fikirleri yorumlamak benim için oldukça zordur.					
m30	M16	Bir metni değerlendirmeye yönelik soruları cevaplamak benim için oldukça zordur.					
m24	M17	Bir yazıyı okurken metinle ilgili notlar alır, onları araştırırım.					
m19	M18	Okuduklarımda karşılaştığım çelişkili bir fikri veya bilgiyi araştırırım.					
m5	M19	Okuduğum metinde bana doğru gelmeyen iddialarla ilgili farklı kaynaklardan araştırma yaparım.					