

Üniversite Öğrencileri için Okuma Olgunluğu Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Adaptation of the Reading Maturity Survey for College Level Students to Turkish: Instrument and Construct Validation Study

Abdullah Kaldırım¹ , Ömer Faruk Tavşanlı² 

¹Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Kütahya, Türkiye.

²Istanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye.

Özet

Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin okuma olgunluğu düzeyini belirleyebilmek için Thomas, Yao, Katherine ve Kreiner (2018) tarafından geliştirilen Okuma Olgunluğu Ölçeği'ni (OOÖ) Türkçeye uyarlamaktır. Araştırmanın çalışma grubunu üniversite düzeyinde öğrenim görmekte olan 734 öğrenci oluşturmuştur. Uyarlama çalışmasının ilk aşamasında İngilizce öğretmenliği bölümünde görev yapan üç uzman ve her iki dile yeterli düzeyde hâkim olan toplam 126 üniversite öğrencisiyle birlikte çalışılarak dil geçerliğine ilişkin uygulamalar tamamlanmıştır. Türkçe dil geçerliğinin sağlanmasının ardından ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizleri (DFA) gerçekleştirilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin güvenilirliklerini belirlemek amacıyla Cronbach α iç güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Maddelerin ayırıcılıklarını belirlemek amacıyla ise madde-toplam korelasyonları hesaplanmış ve toplam puana göre belirlenmiş üst % 27 ve alt % 27'lik grupların madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı t-testi ile belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları OOÖ'nün Türkçe formunun Türk üniversite öğrencilerinin okuma olgunluğu düzeylerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuma Olgunluğu, Üniversite Öğrencileri, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Abstract

This study aims to adapt the Reading Maturity Survey (RMS) developed by Thomas, Yao, Katherine, and Kreiner (2018) into Turkish to determine the reading maturity level of university students. The study group of the research consisted of 734 students studying at the university level. In the first phase of the adaptation study, three experts working in the Department of English Language Teaching and a total of 126 university students with sufficient command of both languages were worked with, and language validity practices were completed. After the Turkish language validity was established, Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were performed to determine the scale's construct validity. To determine the reliability of the items in the scale, the Cronbach α internal reliability coefficients were calculated. To determine the distinctiveness of the items, the item-total correlations were calculated, and the significance of the difference between the item scores of the upper 27% and lower 27% groups determined according to the total score was determined by the t-test. The study's findings show that the Turkish version of the RMS is a valid and reliable measurement tool to determine the reading maturity levels of Turkish university students.

Keywords: Reading, Reading Maturity, College Level Students, Instrument and Construct Validation

Günümüzde okuma ve okumayla ilişkili alt becerilerin bireylere kazandırılması ve geliştirilmesi tüm ülkelerin eğitim sistemlerinin en temel hedeflerinden biri olma gerçekliğini sürdürmektedir. Çünkü yapılan araştırmalar okuma becerilerinin başta genel akademik başarı düzeyi olmak üzere spesifik olarak pek çok ders başarısı üzerinde de etkili olduğu ortaya koymaktadır.

Örneğin araştırmacılar, okuduğunu anlamının merkezi sınav başarısı üzerinde (Delgado, Vargas, Ackerman ve Salmeróve, 2018; Deno, Mirkin ve Marston, 1980; Reilly, Neumann ve Andrews, 2019), matematik dersi başarısı üzerinde (Cirino, Child ve Macdonald, 2018; Van den Heuvel-Panhuizen, Elia ve Robitzsch, 2016), müzik dersi başarısı üzerinde (Lamb ve Gregory, 1993; Tavşanlı ve Kaldırım, 2018; Tavşanlı, Kaldırım ve Gedikli, 2021) felsefe dersi başarısı

İletişim / Correspondence:

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Kaldırım,
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal
Bilimler Eğitimi Bölümü, Kütahya
e-posta: abduhalkaldirim@gmail.com

Yükseköğretim Dergisi / TÜBA Higher Education Research/Review (TÜBA-HER), 13(1), 83-93. © 2023 TÜBA
Geliş tarihi / Received: Ocak / January 20, 2023; Kabul tarihi / Accepted: Mart / March 21, 2023

Bu makalenin atfı künyesi / How to cite this article: Kaldırım, A. & Tavşanlı, Ö. F. (2023). Üniversite Öğrencileri İçin Okuma Olgunluğu Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 13(1), 83-93. doi: 10.2399/yoed.23.1239680

ORCID: A. Kaldırım: 0000-0003-0582-4159; Ö. F. Tavşanlı: 0000-0003-1366-1679

üzerinde (Geisler, 1994) ve fen bilimleri dersleri başarısı üzerinde (Akkuş ve Doymuş, 2022; Bayat, Şekercioğlu ve Bakır, 2014) olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuşlardır. Yapılan araştırmalar okumanın niçin bu kadar önemli olduğuna dair bazı ipuçları da sunmaktadır. Öncelikle okuma zihni aktif tutan ve okuma esnasında metnin bir bütün olarak algılanmasını gerektiren, cümleler, paragraflar ve bölümler arasındaki ilişkilerin kurulmasının gerekli olduğu bir eylemdir (Tavşanlı, 2021). Ayrıca okuma esnasında üst düzey bilişsel süreçler işe koşur. Özellikle etkili bir metnin bağımsız ya da rehber bir öğretmen eşliğinde-okunduğunda özellikle analiz, sentez, değerlendirme ve yaratma boyutlarında öğrencilere faydalar sağlayabileceği raporlanmıştır (Veeravagu, Muthusamy, Marimuthu ve Michael, 2010). Bu üst düzey bilişsel süreçler öğrencilerin hem genel akademik başarısını arttırmakta hem de yukarıda değinildiği gibi spesifik bazı derslerde daha başarılı olmasını sağlamaktadır. Çünkü yukarıda bahsedilen üst düzey bilişsel becerilerin öğrenci zihninde işlevsel hale gelmesi diğer dersler için de kullanımına olanak sağlamaktadır. Aynı zamanda 21.yüzyıl becerilerinden olan ve her bireyin sahip olması gerekliliği üzerine pek çok araştırmacının hemfikir olduğu eleştirel düşünme, yaratıcılık, hayal gücü, çıkarım yapma, sözlü ve yazılı iletişim becerileri gibi pek çok beceri okuma süreçleri içerisinde öğrencilere kazandırılır ve geliştirilir (Ritchie, Luciano, Hansell, Wright ve Bates, 2013). Bunların yanı sıra etkin okuyucu olan bireyler pek çok durum ve bağlamda kitaplarda karşılaştıkları için günlük hayatta, sosyal becerilerde ve kişilerarası iletişimde daha başarılı olurlar (Cooper, Moore, Power, Cleveland ve Greenberg, 2014. Hargie, 2021). Özetle, okuma, akademik, bireysel ve toplumsal hayata önemli katkıları olan ve tüm ülkelerin dil dersi müfredatlarında yer alan temel bir beceridir. Araştırmacılar okumayı, öğrenmenin ve akademik başarının ilk adımı olarak görmüşlerdir (Anderson, Hiebert, Scoth ve Wilkinson, 1985). Yine okuma ve okumanın etkileri üzerine sürdürülen çabalar (Fisher, Frey ve Nelson, 2012; Reed, Petscher ve Truckenmiller, 2017; Slavin, Cheung, Groof ve Lake, 2008) öğrencinin akademik başarısının okuduğunu anlama becerisine bağlı olduğunu göstermiştir. Ek olarak, okumanın gelişmişlik, demokrasi ve hatta toplumların refah seviyeleri ile ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Barton ve Jenkins (1995) okumanın bireysel ve toplumsal yaşama katkısını vurgulamış ve yoksulluk ile düşük düzeyde okuyucu olma arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Yukarıda bahsedilen gerekçelerden ötürü okuma, eğitim bilimleri alanında üzerinde en çok araştırma gerçekleştirilen alanlardan bir tanesidir. Bu araştırmalarda genel olarak okuma başarısı yani okuduğunu anlama (McBreen ve Savage, 2022; Uğur ve Tavşanlı, 2022), okumaya ilişkin tutum (Conradi, Jang ve McKenna, 2014; Kotaman, 2020), akıcı okuma (Kim, 2015; Yıldırım ve Rasinski, 2014), okuryazar kimliği (Hall, 2010; Seban ve Tavşanlı, 2015), okuma alışkanlığı (Leppänen, Aunola ve Nurmi, 2005; Tavşanlı ve Kaldırım, 2017) gibi konular çalışılmış fakat okuma olgunluğu konusu geçmişten günümüze yeterli düzeyde ele alınmamış (Thomas, 2013) veya araştırılmamıştır (Alexander ve Fox, 2013).

Okuma Olgunluğu

Öğrencilerin ve yetişkinlerin temel yeterlilikle okuyabilmelerini sağlamak günümüzde küresel bir önceliktir (OECD, 2016). Ancak bu konuda uluslararası çabaların yetersiz kaldığı pek çok araştırmacı ve sivil toplum kuruluşları tarafından raporlanmıştır (Thomas vd., 2018). Ulusal bazda hazırlanan raporlar ve gerçekleştirilen akademik çalışmalar da bu sonuçları destekler niteliktedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019a, 2019b; PIRLS, 2021). Okuma başarısı alanındaki hem uluslararası hem de ulusal düzeyde raporlanan olumsuz sonuçlar, okuryazarlık ve okuryazarlık öğretimi hakkındaki fikirlerin, okuma becerilerinin ötesine geçerek süreçteki okuma ile ilgili pek çok bileşeni dikkate alma ve bunları da okuma başarısının yordayıcıları olarak görme eğilimini ciddi bir şekilde öne çıkarmaktadır. Her ne kadar çağımızda okuduğunu anlama sıklıkla okuma eğitiminin ana hedefi olarak algılsa/görülse de aynı zamanda “olgun okurlar” yetiştirmenin de önemli olduğu ve bunun okuduğunu anlamayı da içerisine alan ve genişleten bir yapısı olduğu/olması gerektiği önerilmektedir (Thomas vd., 2018). Olgun okuyucular, üniversitede, kariyer yaparken ve günlük yaşamlarında başarılı olmak için gereken okuma becerileri, alışkanlıkları ve eğilimlerinin birleşimine sahiptir. Okuyucuların bu daha yüksek okuma düzeyine ulaşmasını sağlamanın önemine rağmen, daha gelişimsel bir bakış açısı olan “okuma olgunluğu” kavramına yönelik ilerleme şu anda beklenen düzeyin çok altındadır.

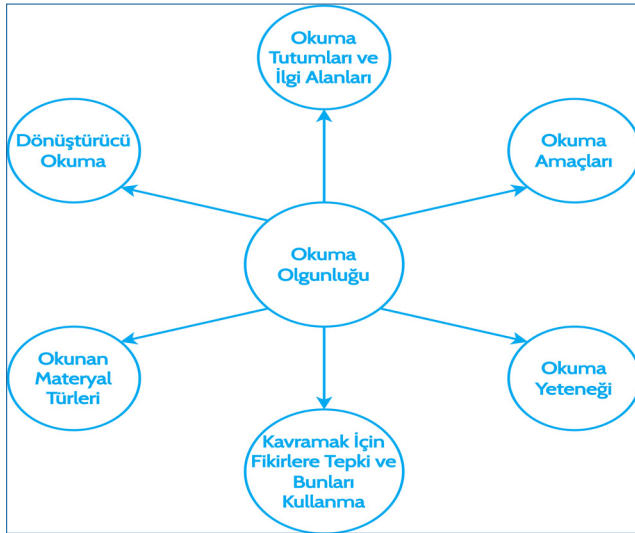
Okuma olgunluğu kavramı günümüzde her ne kadar araştırmalara yeterince konu olmuyor olsa bile okuma alanı için yeni bir kavram değildir (Thomas, 2013). Özellikle 1950’li yıllarda Gray tarafından yoğun bir şekilde çalışılan (Gray, 1951a, 1951b; Gray & Rogers, 1956) kavram daha sonraki süreçlerde farklı araştırmacıların da dikkatini çekmiştir (Chall, 1983; Manzo ve Casale, 1981, 1983a, 1983b; Smith, 1996; Thomas, 2013). Başta Gray ve belli sayıda araştırmacının dahil olduğu okuma olgunluğu ile ilgili araştırmalar yeterince ilerletilmedi ve sonraki araştırmalar da yapılan ilk çalışmaları yeterince geliştirmekten uzaktı. Ancak Thomas (2013) okuma olgunluğu kavramının yeniden ele alınması adına ciddi bir çağrıda bulundu ve ardından bizim çalışmamızda olduğu gibi okuma olgunluğu ile ilgili araştırmalar gerçekleşmeye başladı. Aslında bu çağrılar okuma alanında gelişimsel bir bakış açısına sahip olunabilecek bir okuma anlayışına ulaşmaya dönük çağrılar içeriyordu (Alexander ve Fox, 2013). Biz de bu çalışmanın araştırmacıları olarak bu çağrıyı destekleme ve okuma olgunluğu kavramıyla ilgili bu çalışmayla Türk literatürüne katkıda bulunma düşüncesini taşıyoruz.

Gray ve Rogers (1956) okuma olgunluğu kavramının diğer olgunluk türleri ve yapılarıyla oldukça benzer bir yapıya sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu iki araştırmacı okuma olgunluğu tanımını kavramlaştırırken okuma olgunluğunun içermesi gereken bileşenler yoluyla bu tanımlamayı yapmıştır. Gray ve Rogers (1956) tarafından tanımlanan bu kavramın bileşenlerinin büyük bir çoğunluğunun duygusal özelliklerle ilgili olduğu dikkat çekmektedir (Manzo ve Manzo, 1993).



Bununla birlikte bu kavram, eleştirel ve yaratıcı düşünme yeteneklerini, dil becerilerini ve sosyal bağlamdaki sorunları ele alan bir yapı barındırıyordu. Gray ve Rogers (1956) okuma olgunluğu kavramını okumaya ilgi; okuma amaçları; okunan materyalin doğası; okuduğunu anlama; okunanları yorumlama, tepki verme ve kullanma; ve okumaya kişisel uyum başlıkları altında ele almıştır. Bahsi geçen alt bileşenlerden kişisel uyum yeterince veri sağlamadığı ve anlamlı bir şekilde yorumlanamadığı için Thomas (2013) tarafından dönüştürücü okuma olarak yeniden yorumlanmıştır. Nihai olarak Thomas (2013) tarafından okuma olgunluğu (1) okuma tutumları ve ilgi alanları; (2) okuma amaçları; (3) okuma yeteneği; (4) kavramak için fikirlere tepki ve bunları kullanma (yüksek düzey okuryazarlık); (5) okunan materyal türleri (okunan materyallerin karmaşıklığı); ve (6) dönüştürücü okuma alt başlıkları ile tanımlanmış ve bu modelleme Şekil 1'de gösterilmiştir. Her ne kadar bu alt başlıklar dönem içinde belli yoğunluklarda çalışılmış olsa bile okuma olgunluğu kavramını bir adım öne çıkaran nokta hepsinin bir bütün içerisinde pratik ve erişilebilir olmasıdır.

■ Şekil 1. Okuma olgunluğu alt bileşenleri modeli (Thomas, 2013).



Son zamanlarda okuma olgunluğunu konu alan çalışmalar ile bazı küçük adımlar atılmış olsa da okuma olgunluğu kavramının geçerliliğini ölçmek ve yapılandırmak için ileri psikometrik analizlerin uygulanması gerekliliğinden dolayı mevcut ölçek geliştirilmiştir (bkz. Thomas, 2013) ve mevcut araştırmada da bu ölçeğin Türkçe diline uyarlanması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Gerekçesi

Mevcut araştırmanın yürütülmesinde bazı gerekçeler ön plana çıkmış ve araştırmacıları motive etmiştir. Bunlardan ilki okuma olgunluğu alanının uluslararası (Alexander ve Fox, 2013; Thomas, 2013) ve ulusal alanda yeterince ele alınmamış olmasıdır.

Halbuki okuma ve alt becerilerinin hem sosyal hayatta hem de akademik başarı üzerindeki etkisi tartışılmaz bir gerçekliktir. Bu gerçeklikten hareketle erken çocukluk döneminden (Grimm, Solari, McIntyre, ve Denton, 2018; Suggate, Pufke ve Stoeger, 2018) üniversite dönemine (Feller, 2020; Tavşanlı ve Kaldırım, 2017) hatta yetişkin ve yaşam boyu öğrenme alanlarında (Clinton, 2019; Sikora, Evans ve Kelley, 2019) okuma üzerine yapılan pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Bununla beraber okuma ve pek çok alt becerisi (okuduğunu anlama, okumaya ilişkin tutum, akıcı okuma, okuryazar kimliği, okuma alışkanlığı) oldukça çalışılmış olmasına rağmen okuma olgunluğunun çalışılmaması okuma alanının teorik ve pratik yönüne yönelik bir eksiklik olarak görülmektedir. Öncelikle araştırmada bu alana dokunarak okuma olgunluğu konusundaki araştırmaların genişletilmesi ve derinleştirilmesi için bir işaret fişegi yakılmış olacaktır. İkinci olarak özellikle ulusal düzeyde hiç çalışmaya rastlanamamasının okuma olgunluğunun ölçülmesine yönelik bir veri toplama aracının eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu sebeple, ilgili aracın geliştirilmesi okuma olgunluğunun ölçülmesi noktasındaki böyle bir eksikliği giderebilecek ve alanyazına okuma olgunluğunun ölçülebileceği bir ölçek kazandırılmış olacaktır. Böylelikle üniversite düzeyinde öğrenim görmekte olan bireyler, söz konusu bireylere eğitim vermekte olan akademisyenler ve bu öğrenim düzeyinde çalışmalar gerçekleştirecek araştırmacılar okuma olgunluğu ölçeğini kullanabileceklerdir. Son olarak şüphesiz bir durum ya da olgu ile ilgili genel resmi en doğru bir şekilde ele alabilmek ve gerek varsa ihtiyaç duyulan iyileştirmeleri yapabilmek için o durum ya da olgu ile ilgili farklı değişkenleri çalışmak gerekmektedir. Ancak okuma alanı özelinde daha önce de bahsedildiği üzere okuma olgunluğunun araştırmalara yeterince konu olmaması dikkat çekmektedir. Dolayısıyla bu çalışmaların dolaylı ya da doğrudan Türk öğrencilerinin mevcut okuma başarıları düzeylerinin açıklanmasında da faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu araştırmanın amacı, Thomas ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen Okuma Olgunluğu Ölçeğini (The Reading Maturity Survey) Türkçe diline uyarlamaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

- Üniversite Öğrencileri İçin Okuma Olgunluğu Ölçeği Türkçe Formunun orijinal form ile dilsel eşdeğerliği sağlanmış mıdır?
- Açımlayıcı faktör analizi sonucunda nasıl bir yapı elde edilmiştir?
- Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen ölçme modeli verilerle uyum göstermekte midir?
- Üniversite Öğrencileri İçin Okuma Olgunluğu Ölçeği Türkçe Formunun farklı yöntemlerle belirlenen güvenilirlik katsayıları ne düzeydedir?

Yöntem

Bu araştırma üniversite öğrencilerinin okuma olgunluk düzeylerini belirlemek üzere Thomas ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen Okuma Olgunluğu Ölçeğinin (The Reading Maturity Survey) Türkçeye uyarlanması ve geçerlik-güvenilirlik çalışmalarının yapılması amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın yapı geçerliği çalışmaları üniversite düzeyinde öğrenim görmekte olan 608 öğrenciden oluşan bir grupla 2021-2022 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi esas alınmıştır. Çalışma grubunda yer alan üniversite öğrencilerinin %76,5'i kadın, %23,5'i ise erkektir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin gerçekleştirilebilmesi için çalışmaya katılan öğrenciler iki farklı gruba bölünmüş 300 kişiden oluşan birinci grupla açılımlı faktör analizi (AFA), 308 kişiden oluşan ikinci grupla ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Comrey ve Lee (1992) faktör analizi gerçekleştirilirken gözlem sayıları ile korelasyon güvenirliliğinin doğru orantılı olduğunu belirtmiş ve faktör analizlerinde örneklem büyüklüğü için ölçüt aralıklarını “50-Çok Zayıf, 100-Zayıf, 200-Orta, 300-İyi, 500-Çok İyi ve 1000-Mükemmel” şeklinde belirlemiştir. Bu ölçütlere göre araştırmanın gerçekleştirildiği çalışma gruplarının büyüklüğü “iyi” olarak nitelendirilebilir. Araştırmanın dil geçerliğinin belirlenmesi amacıyla da her iki dile de yeterli düzeyde hâkim olan toplam 126 üniversite öğrencisiyle birlikte çalışılmıştır.

Okuma Olgunluğu Ölçeği (OOÖ)

Üniversite öğrencilerinin okuma beceri, alışkanlık ve eğilimlerinden hareketle okuma becerisindeki olgunluklarını belirlemek amacıyla Thomas ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen Okuma Olgunluğu Ölçeği (OOÖ) beşli likert tipinde bir ölçme aracıdır. Ölçek geliştirme sürecinde gerçekleştirilen geçerlik güvenilirlik çalışmalarının ardından toplam varyansın %60.01'ini açıklayan 60 madde ve altı boyuttan oluşan ölçek formu elde edilmiştir. Ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçek maddeleri 1 ila 5 arasında puanlanmaktadır. Ölçekten toplam puan alınabilmekte ve ölçekten alınan puanların yüksekliği bireyin okumada yüksek düzeyde olgunluğa sahip olduğuna işaret etmektedir.

Veri Analizi ve İşlem

Okuma Olgunluğu Ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışmalarının gerçekleştirilmesi için öncelikle ölçeği geliştiren Thomas ve arkadaşlarından e-posta aracılığıyla izin alınmıştır. İzin alınmasının ardından ölçeğin uyarlama süreci başlatılmıştır. Bu çerçevede ilk olarak ölçeğin dil geçerliğinin sağlanması amacıyla İngilizce Öğretmenliği bölümünde görev yapan iki öğretim üyesi birbirinden bağımsız bir şekilde ölçek maddelerini Türkçeye çevirmiştir.

Bu işlemin ardından araştırmacı ve İngilizce Öğretmenliği bölümünde görev yapan başka bir öğretim üyesi bir araya gelerek çevirileri karşılaştırmıştır. Bu aşamada ölçekte yer alan orijinal maddeleri en iyi şekilde ifade eden çeviriler belirlenmiştir. Sonrasında ölçeğin Türkçe formu Türkçe Eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından Türkçe dilbilgisi ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmiş ve ölçeğin Türkçe formunun ilk hali oluşturulmuştur. Bu aşamadan sonra ölçeğin dil geçerliğinin sınanması amacıyla her iki dile de yeterli düzeyde hâkim olan toplam 126 üniversite öğrencisiyle birlikte çalışılmış ve ölçeğin hem Türkçe hem de orijinal dilde yayınlanmış formu bir hafta arayla uygulanmıştır. Bu işlemlerin ardından ölçeğin dilsel uyarlama süreci tamamlanmış ve 48'i kadın ve 19'u erkek olmak üzere 67 kişi üzerinde pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada madde-toplam korelasyon değerlerine ve Cronbach's alfa değerine bakılmıştır. Elde edilen bulgular iç tutarlılık katsayısının .92 olduğunu ancak bazı maddelerin madde-toplam korelasyon değerlerinin .30 altında kaldığını göstermiştir. Madde-toplam korelasyon değerleri .30 altında kalan maddeler (Madde 20, Madde 26, Madde 31, Madde 33, Madde 35, Madde 36, Madde 37, Madde 38, Madde 57) araştırmacılar tarafından incelenmiş ve bu maddelerin açılımlı faktör analizi sonrasında incelenerek çıkarılması kararlaştırılmıştır. Pilot uygulamadan sonra asıl uygulamalara geçilmiştir.

Okuma Olgunluğu Ölçeğinin Türk kültürüne model uyumu açılımlı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) aracılığıyla belirlenmiştir. AFA ve DFA yapılırken Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan'ın (1999) görüşünden hareketle farklı çalışma gruplarından elde edilen veriler kullanılmıştır. Toplanan verilerin AFA için uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Kaiser Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testleri uygulanmıştır. Ardından ölçeğin faktör yapısını incelemek amacıyla kestirim yöntemi olarak maksimum olasılık analizi ve eğik döndürme yöntemlerinde direct oblimin döndürme işlemi tercih edilmiştir. AFA'da her bir maddenin taşıması gereken faktör yük değeri .40 olarak belirlenmiştir (Pituch ve Stevens, 2016). AFA sonucunda belirlenen faktör yapısının doğruluğunu test etmek amacıyla DFA yapılmıştır. Bu analiz kapsamında kuramsal model ile gerçek veriler arasındaki uyumu değerlendirmek amacıyla çeşitli uyum indeks değerleri [Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness), İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index , AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), Ortalama Hataların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR veya RMS) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA)] kullanılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin ölçtükleri psikometrik özellik açısından katılımcıları ayırt edip etmediğini belirlemek amacıyla madde-toplam puan korelasyonu hesaplanmıştır.



Ayrıca ölçekten alınan toplam puana göre belirlenmiş alt %27 ve üst %27'lik grupların madde puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için t-testi yapılmıştır. Okuma Olgunluğu Ölçeğinin güvenilirliği Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısıyla belirlenmiştir. Ek olarak yapı geçerliği sonucunda ortaya çıkan faktörler arasındaki korelasyonlar Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniği kullanılarak hesaplanmıştır.

Etik Kurul Onayı

Bu çalışma için gerekli etik kurul onayı, Kütahyalı Dumlupınar Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 28.12.2022 tarihli ve E-56120658-050.01.04-171911 sayılı kararıyla alınmıştır. Yazarlar bu makalede araştırma ve yayın etiğine bağlı kaldığını, Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na ve fikir, sanat eserleri için geçerli telif hakları düzenlemelerine uyulduğunu belirtmektedir.

Bulgular

Bu bölümde Okuma Olgunluğu Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması sürecine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu çerçevede ilk olarak Okuma Olgunluğu Ölçeğinin dil geçerliğine ilişkin bulgular sunulmuş, ardından 60 maddelik beşli likert tipindeki Türkçe formun yapı geçerliğine ilişkin AFA-DFA sonuçları ve Okuma Olgunluğu Ölçeğinin güvenilirliğine ilişkin bulgular paylaşılmıştır.

Dil Geçerliğine İlişkin Bulgular

Okuma Olgunluğu Ölçeğinin dil geçerliğine hem nitel hem de nicel göstergelerden hareketle karar verilmiştir. Ölçeğin çevirisi sürecinde İngilizce Öğretmenliği bölümünde görev yapan üç uzmanla birlikte çalışılmış ve bu uzmanlardan ikisi orijinal formdaki maddelerin Türkçeye çevrilmesi sürecinde biri ise Türkçeye çevrilen maddelerin semantik olarak kontrol edilmesi aşamasında araştırmaya katkı sunmuşlardır. Çeviri ve çeviri kontrol süreçlerinde uzmanlarla görüşülmüş ve maddeler üzerinde gerçekleştirilmesi gereken düzeltme veya değişiklikler üzerinde görüş birliğine varılmıştır. Dil geçerliğine ilişkin nicel göstergelerin elde edilmesi amacıyla da her iki dile de yeterli düzeyde hâkim olan toplam 126 üniversite öğrencisiyle birlikte çalışılmış ve ölçeğin hem Türkçe hem de orijinal dilde yayınlanmış formu bir hafta arayla uygulanmıştır. Uygulamadan sonra aynı kişilere ait ölçek formları arasındaki korelasyon değeri hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısının 1'e yakın değerler alması ve bu katsayının anlamlı olması ($p < .05$) ölçeğin Türkçe çevirisinin orijinal ölçek ile benzerlik gösterdiği ve yerine kullanılabilirliğini göstermektedir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda ölçeğin orijinal formu ile Türkçe formu arasındaki korelasyon katsayısının .74 olduğu tespit edilmiştir. Korelasyon katsayısının .70 ve üzerinde bulunması dil geçerliğinin sağlandığı yönünde bir gösterge olarak kabul edilebilir (Seçer, 2015).

Okuma Olgunluğu Ölçeğinin Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

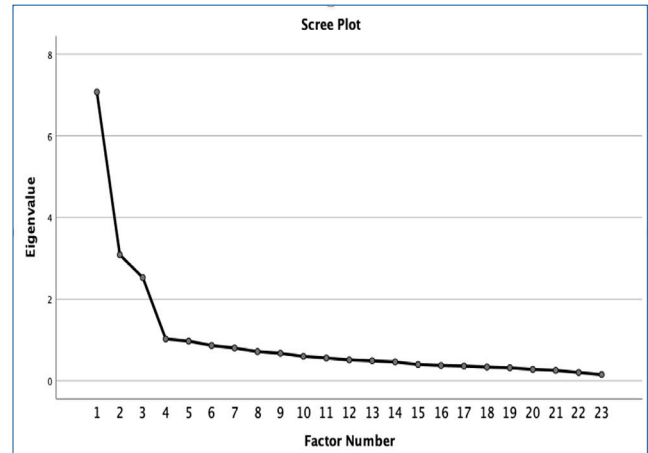
Çalışma grubundan elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analize uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi aracılığıyla değerlendirilmiştir. KMO Katsayısının .877, Bartlett Küresellik Testi sonucunun ise ($X^2 = 3398.830$, $df = 253$, $p = .000$) anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Kaiser ve Rice (1974) AFA'nın yapılabilmesi için KMO katsayısının en az .60 olması gerektiğini ve .90 üzerindeki katsayıların ise mükemmel yeterliliği gösterdiğini ifade etmiştir. Field (2018) de Bartlett Küresellik Testi sonucunun anlamlı olması durumunda AFA'nın gerçekleştirilebileceğini ifade etmiştir. Çalışma grubundan elde edilen verilerin bu ölçütlere göre AFA'ya uygun olduğu tespit edilmiş ve maksimum olasılık analizi kestirim yöntemi kullanılarak ölçeğin faktör yapısı incelenmiştir.

■ **Tablo 1.** Ölçek faktörlerine ait özdeğerler ve açıklanan varyans oranları.

Faktör	Dönüştürülmüş Kareli Ağırlıklar Toplamı		
	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)	Toplam (%)
1	6.485	28.196	28.196
2	2.346	10.200	38.396
3	2.365	10.283	48.679

AFA gerçekleştirilirken her bir maddenin taşınması gereken faktör yük değeri .40 olarak belirlenmiş (Pituch ve Stevens, 2016) ve binişik maddelerin farklı faktörlerdeki yük değeri farkının en az .20 olmasına (Howard, 2016) dikkat edilmiştir. Faktör yükü .40'ın altında olan ve binişik madde niteliğinde olup faktörlerdeki yük değeri farkı .20'nin altında olan maddeler sırasıyla ölçekten çıkarılmıştır. AFA sonucunda toplam varyansın %48.67'sini açıklayan 23 madde ve üç faktörden oluşan bir yapının ortaya çıktığı belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına ve faktörlere ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

■ **Sekil 2.** Okuma olgunluğu ölçeğinin faktör yapısı ve madde faktör yükleri.



Okuma Olgunluğu Ölçeği'ne ait çizgi grafiği incelendiğinde ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. ■ Tablo 1'de yer alan faktörlere ait özdeğer verileri de bu bulguyu desteklemiş ve ölçeğin toplamda üç faktöre sahip olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre özdeğeri 6.485 olan birinci faktör toplam varyansın %28.196'sını, özdeğeri 2.346 olan ikinci faktör %10.20'sini, özdeğeri 2.365 olan üçüncü faktör ise %10.283'ünü açıklamıştır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %48.679'dur. Ölçek geliştirme çalışmalarında açıklanan toplam varyansın oranının kaç olması gerektiğine yönelik mutlak bir ölçüt belirlenirse de Tavşanlı (2014) sosyal bilimler alanında gerçekleştirilen analizlerde % 40 ile % 60 arasında değişen varyans oranlarının yeterli kabul edildiğini belirtmiştir. Bu bağlamda Okuma Olgunluğu Ölçeğinin açıkladığı toplam varyansın yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Okuma Olgunluğu Ölçeğinin faktör yapıları, faktörlerde yer alan maddelerin yükleri ve faktörlerin her bir maddede açıkladıkları ortak varyans değerleri ■ Tablo 2'de sunulmuştur.

■ Tablo 2. Okuma olgunluğu ölçeğinin faktör yapısı ve madde faktör yükleri.

Madde	Faktör Yükleri		
	Okumaya Yönelik Tutum	Okuma Becerisi	Dönüşümsel Okuma
M2	.918		
M6	.775		
M5	.734		
M3	.684		
M1	.679		
M12	.594		
M28		.868	
M27		.830	
M23		.652	
M22		.647	
M25		.624	
M24		.619	
M29		.598	
M54			.822
M57			.789
M58			.705
M56			.684
M52			.671
M55			.605
M60			.540
M53			.530
M51			.490
M59			.462

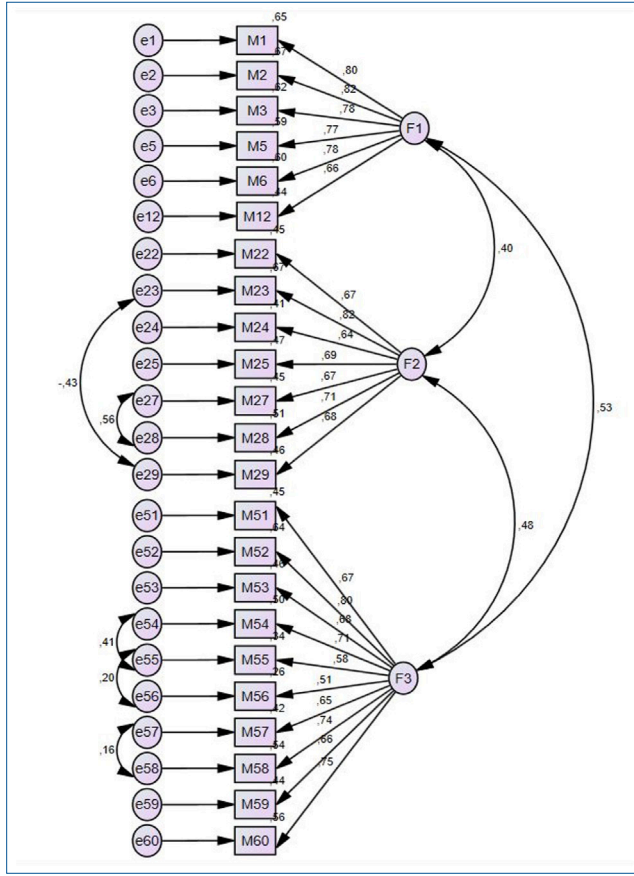
■ Tablo 2'ye bakıldığında Okuma Olgunluğu Ölçeği'nde yer alan maddelerin faktör yüklerinin .462 ile .918 arasında değiştiği görülmektedir. Maddelerin taşıdığı faktör yük değerlerinin .40 ve üzerinde olması (Pituch ve Stevens,

2016) söz konusu maddelerin ölçeğin uyarılma formunda yer alabileceğini göstermektedir. Her bir faktörde yer alan maddelerin yük değerleri incelendiğinde de birinci faktördeki maddelerin faktör yüklerinin .918 ilâ .594, ikinci faktördeki maddelerin faktör yüklerinin .868 ilâ .598, üçüncü faktördeki maddelerin faktör yüklerinin ise .822 ilâ .462 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Birinci faktörde yer alan maddelerin içeriğine bakıldığında bu maddelerin üniversite öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarıyla ilişkili ifadelerden oluştuğu görülmüş ve bu faktör "Okumaya Yönelik Tutum" olarak adlandırılmıştır. Üniversite öğrencilerinin okuma becerisini kullanmalarına yönelik maddelerden oluşan ikinci faktörün adlandırılmasında ise "Okuma Becerisi" ifadesi kullanılmıştır. Okuma becerisinin üniversite öğrencilerinin kendilerine ve başkalarına ilişkin anlayışlar geliştirmeleri sürecinde kullanımına yönelik maddelerden oluşan üçüncü faktöre de "Dönüşümsel Okuma" adı verilmiştir. Söz konusu faktörlerin adlandırılması sürecinde alan uzmanlarının görüşlerinden de faydalanılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda Okuma Olgunluğu Ölçeğinin Türkçe formunda ortaya çıkan üç faktörlü yapının yapısal geçerliğini doğrulamak amacıyla 308 kişilik farklı bir çalışma grubundan elde edilen veri setiyle DFA yapılmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri şu şekildedir; $X^2/df= 2.56$, GFI= .85, RMSEA= .07, AGFI= .82, IFI= .90, NFI= .84, NNFI= .89, RMR= .03, SRMR= .05, CFI= .95, PNFI= .76, PGFI= .70. Bu bulgular bazı indeksler açısından kabul edilebilir uyum iyiliği değerlerinin elde edilemediğini göstermektedir. Bu nedenle uyum iyiliği değerlerinin iyileştirilmesi ve daha iyi bir model ortaya koyulabilmesi amacıyla AMOS (Versiyon 24) programının önerdiği modifikasyon indisleri incelenmiştir.

Analiz programının sunmuş olduğu öneriler dikkate alınarak aynı faktörde yer alan maddeler arasında (Madde 23-Madde 29, Madde 27-Madde 28, Madde 54-Madde 55, Madde 55-Madde 56, Madde 57-Madde 58) toplam beş adet hata kovaryansı ilişkilendirilmiş ve uyum iyiliği değerlerinde anlamlı bir artışın gerçekleşmesi sağlanmıştır. Kovaryansların ilişkilendirilmesinin ardından DFA tekrarlanmış ve ölçeğin doğrulanan yapısındaki maddelere ait standardize edilmiş yük değerlerinin .51 ilâ .82 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Söz konusu hata kovaryanslarının hangi maddeler arasında ilişkilendirildiği ve modele ait standardize edilmiş yük değerleri Şekil 3'te yer alan yol diyagramında gösterilmiştir. DFA sonucunda gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumuna ilişkin t değerlerinin .001 düzeyinde anlamlı olduğu ve gözlenen değişkenlere ait hata varyanslarının .17 ilâ .70 arasında değiştiği belirlenmiştir. Okuma Olgunluğu Ölçeğinin DFA sonuçlarına göre model uyum iyiliği değerleri ise ■ Tablo 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Okuma olgunluğu ölçeğinin madde-yapı bağıntılarına ilişkin standartlaştırılmış DFA çözümleri.

Tabloda uyum iyiliğine ilişkin sunulan değerler ilgili alan yazında genel kabul gören ölçütler (Brown, 2015; Byrne, 2016; Collier, 2020; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Gana ve Broc, 2019; Hair vd., 2014; Harrington, 2009; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2016; Schreiber, Nora, Stage, Barlow ve King, 2006; Tabachnick ve Fidell, 2013, West vd., 2012) dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Tablo 3. Okuma olgunluğu ölçeğinin DFA sonuçlarına göre model uyum iyiliği değerleri.

Uyum İyiliği Değerleri	Mükemmel Uyum Değeri	Kabul Edilebilir Uyum Değeri	Elde Edilen Uyum Değeri	Yorum
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2.5$	$2.5 \leq \chi^2/df \leq 5$	1,82	Mükemmel Uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	.901	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.052	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.877	Kabul Edilebilir Uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.950	Mükemmel Uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.900	Kabul Edilebilir Uyum
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	.942	Kabul Edilebilir Uyum
RMR	$.00 \leq RMR \leq .05$	$.05 \leq RMR \leq .08$	.031	Mükemmel Uyum
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.00 \leq SRMR \leq .10$	.049	Mükemmel Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.950	Mükemmel Uyum
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq 1.00$	.785	Kabul Edilebilir Uyum
PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq PGFI \leq 1.00$	.725	Kabul Edilebilir Uyum

DFA sonucunda Okuma Olgunluğu Ölçeğinin Türkçe formunun ortaya koymuş olduğu yapı için beklenen ve gözlenen kovaryans matrisi arasında anlamlı bir fark olduğu ($\chi^2/df= 1,82, p < .001$) diğer model uyum iyiliği değerlerinin de başta uyum iyiliği değeri (GFI= .90) olmak üzere birçok ölçüt açısından kabul edilebilir veya mükemmel uyuma sahip olduğu tespit edilmiştir (RMSEA= .05; AGFI= .87; IFI= .95; NFI= .90; NNFI= .94; RMR= .03; SRMR= .05; CFI= .95; PNFI= .78; PGFI= .72). Bu bulgular dikkate alınarak Okuma Olgunluğu Ölçeğinin Türkçe formunun AFA sonucunda ortaya konan üç faktörlü yapısının yeterli düzeyde doğrulandığı söylenebilir. Elde edilen bulgulara ek olarak, gizil değişkenler ile gözlenen değişkenlerin ilgili oldukları yapıları iyi betimleyip betimlemediklerini belirlemek amacıyla her bir faktöre ilişkin kompozit güvenilirlik katsayısı (CR) ve ortalama varyans açıklama oranı (AVE) hesaplanmıştır. İyi bir yapının var olduğunu ifade edebilmek için kompozit güvenilirlik katsayısının en az .70, ortalama varyans açıklama oranının ise en az .50 olması gerekmektedir (Hair vd., 2014, s. 633). Ancak Fornell ve Larcker (1981) kompozit güvenilirlik katsayısının .60'ın üzerinde olduğu durumlarda .40 ve üzerinde olan ortalama varyans açıklama oranlarının kabul edilebileceğini belirtmiştir. Gerçekleştirilen hesaplamalar sonucunda maddelerin ortalama varyans açıklama oranları okumaya yönelik tutum faktörü için .54, okuma becerisi faktörü için .48, dönüşümsel okuma için ise .41 olarak hesaplanmıştır. Faktörlere ait kompozit güvenilirlik katsayıları ise okumaya yönelik tutum faktörü için .87, okuma becerisi faktörü için .86, dönüşümsel okuma faktörü için ise .87 bulunmuştur.

Okuma Olgunluğu Ölçeğinin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

AFA sonucunda ortaya çıkan yapının doğrulanması amacıyla gerçekleştirilen DFA sonrasında gerçekleştirilen kompozit güvenilirlik katsayısı hesaplamalarına ek olarak, ölçek yapısının güvenirliliği Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve %27'lik alt-üst grup ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin t değerleri hesaplanarak test edilmiştir.

Tablo 4. Okuma olgunluğu ölçeğinin güvenilirlik analizlerine ilişkin sonuçlar.

Faktör	Madde	MTK*	Alt %27 (n= 164)		Üst %27 (n= 164)		t	Cohen d	Cronbach'ın Alfa
			M	SD	M	SD			
Okumaya Yönelik Tutum	M2	.694	3.26	.92	4.49	.64	13.98**	1.54	.88
	M6	.784	2.84	.96	4.15	.75	13.69**	1.51	
	M5	.699	3.26	.87	4.62	.54	16.92**	1.86	
	M3	.711	3.77	.77	4.64	.52	11.86**	1.31	
	M1	.724	3.78	.80	4.71	.55	12.16**	1.34	
	M12	.620	3.57	.93	4.59	.58	11.71**	1.29	
Okuma Becerisi	M28	.636	3.50	.71	4.45	.66	12.38**	1.36	.86
	M27	.676	3.48	.77	4.45	.67	12.09**	1.33	
	M23	.622	3.47	.70	4.37	.65	11.91**	1.31	
	M22	.624	3.62	.71	4.42	.63	10.72**	1.18	
	M25	.693	3.40	.74	4.18	.69	9.84**	1.08	
	M24	.712	3.06	1.0	4.07	.87	9.75**	1.07	
	M29	.578	3.73	.71	4.57	.62	11.37**	1.25	
Dönüşümsel Okuma	M54	.569	3.58	.75	4.59	.56	13.64**	1.50	.88
	M57	.701	3.50	.77	4.46	.67	12.02**	1.32	
	M58	.575	3.54	.71	4.56	.56	14.24**	1.57	
	M56	.705	3.29	.95	4.29	.89	9.79**	1.08	
	M52	.601	3.10	.86	4.45	.66	15.82**	1.74	
	M55	.538	3.91	.62	4.70	.48	12.91**	1.42	
	M60	.665	3.26	.87	4.51	.64	14.70**	1.62	
	M53	.672	3.40	.74	4.49	.61	14.45**	1.59	
	M51	.550	3.77	.62	4.64	.53	13.46**	1.48	
	M59	.632	3.50	.70	4.45	.64	12.63**	1.39	
Toplam									.90

* Madde Toplam Korelasyonu, **p <.001

Güvenirlğe ilişkin analizler gerçekleştirilirken AFA ve DFA için elde edilen verilerin birleştirilmesi sonucunda ortaya çıkan toplam 608 kişilik veri seti kullanılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Ölçekten elde edilen puanların güvenilirliğinin tespiti için incelenen Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayılarının ölçeğin okumaya yönelik tutum için .88, ölçeğin okuma becerisi faktörü için .86, ölçeğin dönüşümsel okuma faktörü için .88, ölçeğin geneli için ise .90 olduğu tespit edilmiştir. Alan yazında Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısının .70 ve üzeri olması, gerçekleştirilen ölçümlerin güvenilir olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Lance vd., 2006). Buna göre ölçeğin iç tutarlılık katsayılarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Diğer bir güvenilirlik ölçütü olan ölçeğin her bir maddesi için hesaplanan düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarına bakıldığında ise bu değerlerin okumaya yönelik tutum faktöründe yer alan maddeler için .620 ile .784 arasında, okuma becerisi faktöründe yer alan maddeler için .578 ile .712 arasında, dönüşümsel okuma faktöründe yer alan maddeler için ise .538 ile .705 arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca %27'lik alt (n=164) ve üst (n= 164) grupların her bir maddeden

aldıkları ortalama puanlar arasında yapılan karşılaştırma testleri sonucunda iki grup arasında anlamlı düzeyde farklılığın olduğu tespit edilmiştir (p <.001). Söz konusu farkların etki büyüklüğü ise Cohen's d formülü ile hesaplanmış, her bir madde için tespit edilen alt ve üst grup arasındaki farkın güçlü etkiye (Cohen vd., 2018, s. 746) sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle maddelerin yer aldıkları faktörlerin aynı davranışı ölçme eğiliminde oldukları ve okuma yetkinliği açısından ayırt edicilik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Puanların Yorumlanması

Okuma Olgunluğu Ölçeği beşli likert tipinde hazırlanmış ve seçenekler "1= Kesinlikle Katılmıyorum", "2= Katılmıyorum", "3= Kararsızım", "4= Katılıyorum" ve "5= Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde belirlenmiştir. Ölçekte toplam üç faktör ve 23 madde yer almaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 23 iken en yüksek puan 115'tir. Ölçekte ters kodlanması gereken olumsuz madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan puanların artması üniversite düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin okuma Olgunluğu düzeylerinin arttığını, puanların azalması ise okuma Olgunluğu düzeyinin azaldığını göstermektedir.



Sonuç ve Tartışma

Okuma Olgunluğu Ölçeğinin dil ve yapı geçerliğine ilişkin bulgulardan hareketle ölçeğin üniversite öğrencilerinin okuma olgunluğu düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uzman görüşlerinden ve Türkçe-İngilizce dillerine hâkim öğrencilerden alınan verilerden faydalanarak dil geçerliği sağlanan ölçeğe son hali verildikten sonra gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Bulgular ölçeğin orijinal halinden farklı olarak üç faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ve mevcut araştırmadaki alt boyutların orijinal formun alt boyutlarıyla örtüştüğünü göstermiştir (Thomas vd., 2018). Ancak ölçeğin orijinal formunda yer alan 37 madde Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin okuma olgunluğu düzeyini açıklamadığı için uyarlanan ölçekte yer almamıştır. 60 maddeden oluşan ölçeğin orijinal formunun Türkiye'de geçerli ve güvenilir olduğu belirlenen 23 maddesi üniversite öğrencilerinin okuma olgunluğu düzeylerini açıklamaktadır. Söz konusu maddelerin madde-toplam korelasyonlarının hesaplanması sonucu elde edilen bulgularda Okuma Olgunluğu Ölçeğinin Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin okuma olgunluğu düzeylerini ölçmek için uygun olduğu tespit edilmiştir. Okuma Olgunluğu Ölçeğinin orijinal formu ile geçerliği ve güvenirligi sağlanan Türkçe formu arasında 37 madde ortaya çıkan ayırımın kültürel farklılıktan kaynaklandığı düşünülmektedir. Ölçeğin Türk kültüründen başka bir kültüre uyarlanmamış olması söz konusu farklılığın kaynağı konusunda derinlemesine bir çıkarım yapmayı sınırlandırmaktadır. Ölçeğin güvenirligine ilişkin nicel kanıtlar sunan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı (α) hesaplandığında bu değer 0.90 olduğu tespit edilmiştir. Alan yazında Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısının .70 ve üzeri olması, gerçekleştirilen ölçümlerin güvenilir olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Lance vd., 2006). Dolayısıyla Okuma Olgunluğu Ölçeğinin Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin okuma olgunluğu düzeylerini ölçmek için güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Mevcut araştırma okuma alanı ile ilgili her ne kadar oldukça uzun bir süre önce gündeme gelmiş olsa bile yeteri kadar çalışılmayan ve okuma alanındaki araştırmacıların daha fazla ilgisini hak eden (Alexander ve Fox, 2013; Thomas, 2013; Thomas vd., 2018) okuma olgunluğu kavramına yönelik geliştirilen "okuma olgunluğu ölçeğinin" Türkçe diline uyarlama çalışmasını içermektedir. Her ne kadar hem ulusal (Tavşanlı, 2021) hem de uluslararası (National Institute for Literacy, 2000) düzeyde okuduğunu anlama becerisi okuma alanının en önemli hedefi olarak görülse bile Thomas ve diğerleri (2019) okuduğunu anlamanın olgun bir okur olma yolunda atılan bir adımdan ibaret olduğuna inanıyorlar. Ek olarak alanyazın her ne kadar okuma olgunluğuna yönelik teorik çalışmaları (Chall, 1983; Gray ve Rogers, 1956; Thomas, 2013; Thomas vd., 2018) içerse bile okuma olgunluğunun hem yapısal düzeyde hem de bu yapının nasıl/hangi araçlarla ölçüleceğine yönelik eksiklikler bu alanda gerçekleştirilecek çalışmalar için handikaplar yaratmıştır.

Bu bağlamda Thomas'ın (2001; 2013) ve Thomas ve arkadaşlarının (2018) çalışmaları okuma olgunluğu kavramına yönelik bir ilgi meşalesi yakma ve araştırmacıları bu alana tekrar girmeye teşvik etmeye yönelikti. Bunun için Thomas ve diğerleri (2018) daha önce Thomas (2013) tarafından geliştirilen "okuma olgunluğu ölçeğini" yeniden uygulayarak modeli tekrar test etme ve eksiklikleri giderme eğilimine gittiler. Biz de ilgili ölçeğin Türkçe diline kazandırılması yoluyla hem Türk araştırmacıların bu konuyla ilgili araştırma yapımlarına olanak sağladığımıza hem de üniversite eğitimcileri için öğrencilerinin okuma olgunluğunu ölçebilecekleri bir ölçme aracı geliştirerek alanyazına teorik ve pratik anlamda bir katkı sunduğumuza inanıyoruz. Çünkü pek herhangi bir alana yönelik tutumların ölçülmesinde ölçeklerin işlevinin ne kadar önemli olduğu pek çok araştırmacı tarafından kabul edilen bir gerçektir (Conradi vd., 2013; Thomas vd., 2019). Aynı zamanda bu ölçeklerin işlevselliği için kabul edilen geçerlik ve güvenirlilik analizlerinin yapılmış olması, kısa ve kolay uygulanabilir aynı zamanda kolay puanlanabilir/yorumlanabilir olması yine aynı araştırmacılar tarafından üzerinde durulan bir noktadır.

Türkçe diline uyarlama çalışması yapılan okuma olgunluğu ölçeğinin yukarıdaki paragrafta bahsi geçen ölçütleri ve standartları karşıladığı yapılan istatistiki işlemler ile ortaya konmuştur. Böylece, Türkçe uyarlaması yapılan "okuma olgunluğu ölçeğinin" okuma olgunluğu alanındaki çalışmaların yaygınlaşmasına yarar sağlayabilecek araştırmaların yapılması için teşvik edici olabileceğine inanıyoruz. Aynı zamanda bu alanda gerçekleştirilecek çalışmalar ile okuma alanının okuma olgunluğu ile yeniden ele alınarak daha farklı açılardan yorumlanabileceğini ve bu çabaların mevcut okuma eğitimi literatürüne katkı sağlayacağını olacağını düşünüyoruz.

Kaynakça

- Akkuş, A., & Doymuş, K. (2022). Effect of subject jigsaw and reading writing presentation techniques on academic achievement of 6th grade science students' academic success in matter and heat unit. *Journal of Turkish Science Education*, 19(2), 496-510.
- Alexander, P. A., & Fox, E. (2013). Historical perspectives on reading research and practice, redux. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed., pp.3-46). Newark, DE: International Reading Association.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scotch, J. A., & Wilkinson, I. A. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading*. Washington: U.S. Department of Education.
- Barton, P. E., & Jenkins, L. (1995). *Literacy and dependency: The literacy skills of welfare recipients in the United States*. Princeton: Educational Testing Service.
- Bayat, N., Şekercioğlu, G., & Bakir, S. (2014). The relationship between reading comprehension and success in science. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 457-466.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. London: Guilford.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. London: Routledge.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 288-325.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Collier, J. E. (2020). *Applied structural equation modelling using AMOS: Basic to advanced techniques*. Routledge: London.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational psychology review*, 26(1), 127-164.
- Cooper, B. R., Moore, J. E., Powers, C. J., Cleveland, M., & Greenberg, M. T. (2014). Patterns of early reading and social skills associated with academic success in elementary school. *Early Education and Development*, 25(8), 1248-1264.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyükköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cirino, P. T., Child, A. E., & Macdonald, K. T. (2018). Longitudinal predictors of the overlap between reading and math skills. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 99-111.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38.
- Deno, S. L., Mirkin, P., & Marston, D. (1980). Relationships among simple measures of written expression and performance on standardized achievement tests (Rep. No. 22). Minneapolis: University of Minnesota Institute for Research on Learning Disabilities.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.
- Feller, D. P., Magliano, J., Sabatini, J., O'Reilly, T., & Kopatich, R. D. (2020). Relations between component reading skills, inferences, and comprehension performance in community college readers. *Discourse Processes*, 57(5-6), 473-490.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Fisher, D., Frey, N., & Nelson, J. (2012). Literacy achievement through sustained professional development. *Reading Teacher*, 65(8), 551-563. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01082>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Gana, K., & Broc, G. (2019). *Structural equation modeling with lavaan*. New Jersey: Wiley.
- Geisler, C. (1994). *Academic literacy and the nature of expertise: Reading, writing, and knowing in academic philosophy*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Gray, W. S. (1951a). *Promoting growth toward maturity in interpreting what is read. Proceedings of the Annual Conference on Reading Held at the University of Chicago, Volume XIII. Supplementary Educational Monographs Published in Conjunction with the School Review and the Elementary School Journal*, Number 74, November 1951, University of Chicago Press, Chicago.
- Gray, W. S. (1951b). Foundation stones in the road to better reading. *The Elementary School Journal*, 51(8), 427-435. <http://www.jstor.org/stable/998470>
- Gray, W. S., & Rogers, B. (1956). *Maturity in reading: Its nature and appraisal*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Grimm, R. P., Solari, E. J., McIntyre, N. S., & Denton, C. A. (2018). Early reading skill profiles in typically developing and at-risk first grade readers to inform targeted early reading instruction. *Journal of School Psychology*, 69, 111-126.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis*. London: Pearson.
- Hall, L. A. (2010). The negative consequences of becoming a good reader: Identity theory as a lens for understanding struggling readers, teachers, and reading instruction. *Teachers College Record*, 112(7), 1792-1829.
- Hargie, O. (2021). *Skilled interpersonal communication: Research, theory and practice*. London: Routledge.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Howard, M. C. (2016). A review of exploratory factor analysis decisions and overview of current practices: What we are doing and how can we improve? *International Journal of Human-Computer Interaction*, 32(1), 51-62.
- Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Kaiser, H. F., & Rice, J. (1974). Little Jiffy, Mark IV. *Educational and Psychological Measurement*, 34(1), 111-117.
- Kim, Y. S. G. (2015). Developmental, component-based model of reading fluency: An investigation of predictors of word-reading fluency, text-reading fluency, and reading comprehension. *Reading research quarterly*, 50(4), 459-481.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modelling*. London: Guilford.
- Kotaman, H. (2020). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 57(1), 40-45.
- Lance, C. E., Butts, M. M., & Michels, L. C. (2006). The sources of four commonly reported cutoff criteria: What did they really say? *Organizational Research Methods*, 9(2), 202-220.
- Lamb, S. J., & Gregory, A. H. (1993). The relationship between music and reading in beginning readers. *Educational psychology*, 13(1), 19-27.
- Leppänen, U., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28(4), 383-399.
- Manzo, A. V., & Casale, U. P. (1981). A multivariate analysis of principle and trace elements in mature reading comprehension. In G. H. McNinch (Ed.), *Comprehension: Process and product*. Erişim adresi: https://www.americanreadingforum.org/_files/ugd/c10ff9_c16b4d7c10774247968018abac1061bf.pdf (15 Ocak 2023)
- Manzo, A. V., & Casale, U. P. (1983a). Description and factor analysis of a broad spectrum battery for assessing "progress toward reading maturity." In G. H. McNinch (Ed.), *Reading research to reading practice*. Erişim adresi: https://www.americanreadingforum.org/_files/ugd/c10ff9_11ba99bcaea44106ae35950c855a2648.pdf (15 Ocak 2023)
- Manzo, A. V., & Casale, U. P. (1983b). A preliminary description and factor analysis of a broad spectrum battery for assessing "progress toward reading maturity." *Reading Psychology*, 4(2), 181-191. 10.1080/0270271830040209
- Manzo, A. V., & Manzo, U. C. (1993). *Literacy disorders: Holistic diagnosis and remediation*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich.
- McBreen, M., & Savage, R. (2022). The impact of a cognitive and motivational reading intervention on the reading achievement and motivation of students at-risk for reading difficulties. *Learning Disability Quarterly*, 45(3), 199-211.
- MEB. (2019a). PISA 2018 Türkiye ön raporu. Erişim adresi: http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf (15 Ocak 2023)
- MEB. (2019b). Türkçe-matematik-fen bilimleri öğrenci başarı izleme araştırması (TMF-ÖBA)- 1:2019, 4. sınıf düzeyi (Rapor no:9). Ankara: MEB Yayınları.
- OECD (2016). *PISA 2015 Assessment and analytical framework: Science, reading, mathematics and financial literacy*. Paris: OECD Publishing.
- PIRLS, (2021). *Progress in international reading literacy study 2021*. Erişim adresi: <https://www.iea.nl/studies/iea/pirls/2021> (15 Ocak 2023)
- Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences: Analyses with SAS and IBM'S SPSS*. Routledge.



- Reed, D. K., Petscher, Y., & Truckenmiller, A. J. (2017). The contribution of general reading ability to science achievement. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 253-266. <https://doi.org/10.1002/rq.158>
- Reilly, D., Neumann, D. L., & Andrews, G. (2019). Gender differences in reading and writing achievement: Evidence from the National Assessment of Educational Progress (NAEP). *American Psychologist*, 74(4), 445-458. <https://doi.org/10.1037/amp0000356>
- Ritchie, S. J., Luciano, M., Hansell, N. K., Wright, M. J., & Bates, T. C. (2013). The relationship of reading ability to creativity: Positive, not negative associations. *Learning and Individual Differences*, 26, 171-176.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338.
- Seban, D., & Tavşanlı, Ö. F. (2015). Children's sense of being a writer: identity construction in second grade writers workshop. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(2), 215-232.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı.
- Sikora, J., Evans, M. D., & Kelley, J. (2019). Scholarly culture: How books in adolescence enhance adult literacy, numeracy and technology skills in 31 societies. *Social science research*, 77, 1-15.
- Slavin, R. E., Cheung, A., Groff, C., & Lake, C. (2008). Effective reading programs for middle and high schools: A best-evidence synthesis. *Reading Research Quarterly*, 43(3), 290-322. <https://doi.org/10.1598/RRQ.43.3.4>
- Smith, C. M. (1996). Differences in adults' reading practices and literacy proficiencies. *Reading Research Quarterly*, 31(2), 196-219. [doi:10.1598/RRQ.31.2.5](https://doi.org/10.1598/RRQ.31.2.5)
- Suggate, S., Pufke, E., & Stoeger, H. (2018). Do fine motor skills contribute to early reading development?. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 1-19.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tavşanlı, E. (2014). Tutumların ölçülmesi ve Spss ile veri analizi. *Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık*.
- Tavşanlı, Ö. F., & Kaldırım, A. (2017). Examining the reading habits, interests, tendencies of the students studying at the faculty of education and analyzing the underlying reason behind their preferences. *European Journal of Educational Research*, 6(2), 145-156.
- Tavşanlı, Ö. F., & Kaldırım, A. (2018). Perceptions about Literacy in Primary School Student Drawings. *Journal of Education and Future*, (14), 87-105.
- Tavşanlı, Ö. F., Kaldırım, A., & Gedikli, T. E. (2021). Enhancing Permanence for Vocabulary Learning on 2nd Grade Students in Türkiye through Music. *GIST Education and Learning Research Journal*, 22, 51-73.
- Tavşanlı, Ö.F. (2021). Okuma becerileri. Ormancı Ü. & Çepni, H. (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya 21. Yüzyıl Becerileri ve Öğretimi içinde (s. 58-59)*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Thomas, M. M. (2013). Looking ahead with hope: Reviving the reading maturity construct as social science for adolescent and adult readers. *Reading Horizons*, 52(2), 142-162.
- Thomas, M., Yao, Y., Landau Wright, K., & Kreiner, D. (2018). The reading maturity survey: Steps toward instrument and construct validation with college level readers. *Reading Psychology*, 729-761.
- Uğur, S. & Tavşanlı, Ö.F. (2022). Öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(2), 655-678.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M., Elia, I., & Robitzsch, A. (2016). Effects of reading picture books on kindergartners' mathematics performance. *Educational psychology*, 36(2), 323-346.
- Veeravagu, J. V. J., Muthusamy, C., Marimuthu, R., & Michael, A. S. (2010). Using Bloom's taxonomy to gauge students' reading comprehension performance. *Canadian Social Science*, 6(3), 205-212.
- Yıldırım, K., & Rasinski, T. (2014). Reading fluency beyond English: Investigations into reading fluency in Turkish elementary students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 97-106.
- West, S. G., Taylor, A. B., & Wu, W. (2012). Model fit and model selection in structural equation modeling. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 209-231). London: Guilford.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) Lisansı standartlarında; kaynak olarak gösterilmesi koşuluyla, ticari kullanım amacı ve içerik değişikliği dışında kalan tüm kullanımlar (çevrimiçi bağlantı verme, kopyalama, baskı alma, herhangi bir fiziksel ortamda çoğaltma ve dağıtma vb.) haklarıyla açık erişim olarak yayımlanmaktadır. / *This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Unported (CC BY-NC-ND 4.0) License, which permits non-commercial reuse, distribution and reproduction in any medium, without any changing, provided the original work is properly cited.*

Yayıncı Notu: Yayıncı kuruluş olarak Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) bu makalede ortaya konan görüşlere katılmak zorunda değildir; olası ticari ürün, marka ya da kuruluşlarla ilgili ifadelerin içerikte bulunması yayıncının onayladığı ve güvence verdiği anlamına gelmez. Yayıncının bilimsel ve yasal sorumlulukları yazar(lar)ına aittir. TÜBA, yayımlanan haritalar ve yazarların kurumsal bağlantıları ile ilgili yargı yetkisine ilişkin iddialar konusunda tarafsızdır. / *Publisher's Note: The content of this publication does not necessarily reflect the views or policies of the publisher, nor does any mention of trade names, commercial products, or organizations imply endorsement by Turkish Academy of Sciences (TÜBA). Scientific and legal responsibilities of published manuscripts belong to their author(s). TÜBA remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.*