

Geliş Tarihi / Received Date
01.08.2022

Kabul Tarihi / Accepted Date
08.10.2022

İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yardımlı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi ¹

*Developing an Attitude Scale of Assisted Reading for Students Learning English as
a Foreign Language*

Mustafa Kerem KOBUL ²

Mustafa Naci KAYAOĞLU³

Öz

Bu çalışmada İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yardımcı okumaya yönelik tutumlarını değerlendirmek üzere geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlandı. Ölçeğin psikometrik işlemleri, uygun örnekleme (Cohen ve ark., 2007; Fraenkel ve Wallen, 2006) ile belirlenen 324 ($N_{kadın} = 251$, $N_{erkek} = 73$) İngiliz Dili ve Edebiyatı programında öğrenim gören gönüllü öğrenci üzerinde yapıldı. Çalışmanın verileri Bilgi Formu ve Yardımlı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği taslağı kullanılarak toplandı. Ölçek geliştirme sürecinde araştırmacılar beşli Likert ile derecelendirilen 30 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturdu. Kapsam geçerliği için alınan uzman görüşlerinden sonra ölçekteki madde sayısı 27'ye, pilot çalışmada yapılan madde analizinden sonra 15'e düşürüldü. Araştırma grupları üzerinde gerçekleştirilen geçerlik işlemlerinde açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizinden yararlandı. Güvenirlik işlemleri kapsamında ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, madde-toplam puan korelasyonu ve testi yarıya bölme tekniği kullanıldı. Ölçek taslağında yer alan 15 maddenin toplam varyansın %50.03'ünü açıklayan tek faktörlü bir yapı gösterdiği tespit edildi. Tek faktörlü yapının sınındığı DFA sonucunda ise modelin veri ile uyumlu olduğu görüldü ($\chi^2/SD = 2.53$, CFI= .94, GFI= .89, AGFI= .84, RMSEA= .08 ve SRMR=.05). Ölçeğin güvenilirlik işlemleri sonucunda Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .89 olduğu saptandı. Testi yarılama tekniği sonucunda elde edilen katsayı.86 olarak bulunurken, madde-toplam korelasyonlarının -.23 ile .85 arasında değiştiği görüldü. Çalışmanın bulgularına dayanarak Yardımlı Okumaya

¹ Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında hazırlanmış olduğu "A comparative study on comprehension level and attitudes of field-dependent and independent EFL learners in two different modes of reading: Assisted and unassisted-reading" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir. Çalışmada izlenen tüm prosedürler, insan deneylerinden sorumlu komitenin (kurumsal ve ulusal) etik standartlarına ve 2008'de revize edilen 1975 Helsinki Deklarasyonuna uygun olarak yürütülmüştür. Yazar bilgileri de dahil olmak üzere makale metni içerisinde başvuru dipnotları georgia, 8 punto 1,0 satır aralığında olmalıdır. Ayrıca, etik kurul izni gerektiren bir yazı ise etik kurul izin bilgileri yazılmalıdır. (kurul adı, tarih ve sayı no)

²Sorumlu yazar; Dr. Öğr. Üyesi, Samsun Üniversitesi, Samsun/TÜRKİYE, E-mail: kerem.kobul@samsun.edu.tr.; ORCID ID: 0000-0002-7744-0712

³ Prof. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon/TÜRKİYE, E-mail: naci@ktu.edu.tr.; ORCID ID: 0000-0001-8630-4803



Yönelik Tutum Ölçeğinin yabancı dil öğrenen öğrencilerde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varıldı.

Anahtar Kelimeler: Yardımlı okuma, yabancı dil, ölçek geliştirme, geçerlik, güvenilirlik, okuma.

Abstract

This study aims to develop a valid and reliable instrument to measure English as a foreign language learners' attitudes towards assisted reading. The psychometric tests of the scale were conducted with a convenient sample of 324 ($N_{Female} = 251$, $N_{Male} = 73$) volunteer students studying in the English Language and Literature program. The data of the study were collected through the Demographic Information Form and the Assisted Reading Attitude Scale draft. Initially, the researchers created an item pool of 30 five-point Likert type items. After the expert opinions were obtained for content validity, the number of items in the scale was reduced to 27, and to 15 following the item analysis in the pilot study. Both Exploratory (EFA) and Confirmatory (CFA) factor analyses were conducted throughout the validity procedures followed with the research groups. For reliability procedures, Cronbach's alpha internal consistency coefficient, item-total correlation and the split-half tests were run. It was found that 15 items in the draft scale indicated a single factor structure that explained 50.03% of the total variance. The confirmatory factor analysis computed on the single-factor structure revealed that the model was compatible with the data ($\chi^2/df = 2.53$, $CFI = .94$, $GFI = .89$, $AGFI = .84$, $RMSEA = .08$, and $SRMR = .05$). The internal consistency coefficient of the instrument was calculated through Cronbach's alpha which indicated a reasonably high internal consistency with a coefficient of $= .89$. The coefficient obtained from the split-half reliability test was found to be $.86$, while the item-total correlations ranged from $-.23$ to $.85$. The evidence from this study suggests that the Assisted Reading Attitude Scale is a valid and reliable measurement tool that can be administered to foreign language learners.

Keywords: Assisted reading, foreign language, scale development, validity, reliability, reading

Giriş

Yazının tarihi İ.Ö. 3000'lere kadar dayanmaktadır. Bugünkü alfabetik şeklini alması Arami kültürlerin ve Antik Yunan'ın büyük katkılarıyla (Ong, 2013) gerçekleşmiştir. Kimi kültürlerde kutsal (hiyeroglif=kutsal yazı) dahi kabul edilen bu yazılı sembollerin çözülüp anlamlandırılma çabası olan okuma edimi insanlığın uzun zamandır yaşamının bir parçası halinde yerini almıştır. Okuma sürecinin hızlandırılması ve iyileştirilmesi yönünde uzun zamandır, özellikle 19.yy'dan itibaren (Venezky, 1984), çeşitli yöntem ve teknikler farklı bilim insanları tarafından önerilmektedir. 1960lardan sonra ise okuma araştırmaları "okuduğunu anlama" üzerine daha çok yoğunlaşmış ve anlama sürecini geliştirmeye yönelik çalışmalar hız kazanmıştır. Yardımlı okuma da görece yakın tarihli çalışmalarla birlikte hem anadilde hem de ikinci ve/ya yabancı dilde okumada önerilen yöntemler arasındadır (Battle, 1993; Długosz, 2000; Garcia, 2000; Mize ve Park, 2021; Reitsma, 1988; Taguchi ve ark., 2004; Vincent, 2020). Temel olarak anadilde okumaya yeni başlayanlar ve okumada zorluk çekenler için uygulanan yardımcı okuma yöntemi bir metnin iyi bir okuyucu tarafından yüksek sesle okunurken öğrenciler tarafından sessiz olarak okunması ya da takip edilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Metni yüksek sesle okuyan bir öğretmen olabileceği gibi profesyonel bir okuyucunun doğru ve akıcı bir şekilde yüksek sesle

okuma yaptığı CD (compact disc) ya da sıkıştırılmış formattaki dijital ses kayıtlarının bir oynatıcı yardımı ile sınıfta dinletilmesi ile de gerçekleştirilmektedir (Kuhn ve ark., 2006, Rasinski ve Hoffman, 2003; Shany ve Biemiller, 1995). Bugün yardımcı okuma (Chomsky, 1978; Guzzetti, 2002, Reitsma, 1988; Shany ve Biemiller, 1995) olarak bilinen okuma modelinin kökleri Heckelman'ın (1969) Nörolojik Etkileme Modeli'ne (Neurological Impress Method) dayanmaktadır. Ayrıca, alanyazında “dinlerken okuma/okurken dinleme” (Rasinski, 1990), “taklitli okuma” (Ashby-Davis, 1981) gibi farklı isimlerle de kullanılmaktadır. Anadilde yapılan birçok çalışmada yardımcı okumanın hem okuma akıcılığını hem de okuma anlama seviyesini arttırmada etkili olduğu ortaya konmuştur (Chomsky, 1978; Guzzetti, 2002; Reitsma, 1988; Shany ve Biemiller, 1995). İkinci dilde yapılan çalışmalar da sınırlı sayıda olsa da yardımcı okuma ediminin anlama seviyesini arttırdığını bildirmektedir (Blum ve ark., 1995; Chang, 2012; Dhaif, 1990; Koskinen ve ark., 1999; Langford, 2001; Rasinski, ve ark., 2011; Smith, 1979; Woodall, 2010; VanWagenen, Williams ve Mc Laughlin 1994). Bununla birlikte, yardımcı okumanın her öğrenci için her zaman yararlı olamayabileceğini bulgulayan çalışmalar da ilgili alanyazında yer almaktadır (Flood ve ark., 2005; Holmes ve Allison, 1986; Reitsma, 1988, Rasinski, 1990).

Okuma becerisi öğretiminin en önemli hedeflerinin başında iyi anlama ve akıcılık gelmektedir. Akıcı okumada okuyucular sesleri ve kelimeleri hızlıca tanıyabilmekte, doğru öbekleme ve tonlama yapabilmekte, böylece de yüksek anlama seviyesine ulaşabilmektedir (Allington, 2006; Grabe, 2009; Smith, 2004). Erken dönem çalışmalarda akıcılık kavramı sadece okuyucunun dakikada okuyabildiği kelime sayısı şeklinde ifade edilirken sonraki dönem çalışmalarda “okuduğunu anlama” olgusu da terimin içine dahil edilmiştir (Kuhn ve Stahl, 2003; Pikulski ve Chard, 2005). Okuma temel olarak mekanik, otomatik ve üst düzey bilişsel anlama süreçlerinin çok kısa bir sürede uyum içerisinde çalışmasını içeren çok katmanlı ve karmaşık bir anlam oluşturma sürecidir. Okuyucuların otomatik kelime çözme (word decoding) ve tanıyabilme (word recognition), otomatik sözcüksel işleme (lexical processing), sözdizimsel işleme (syntactic processing) ve anlamsal işleme (semantic processing) gibi yetilere sahip olmaları ve bunları da daha büyük anlamsal bütünlüğe ulaşabilmek için uyumlu bir şekilde işletebiliyor olmaları gerekmektedir (Zutell ve Rasinski, 1991). Baddeley ve arkadaşları (1981) nitelikli okumanın görsel, anlamsal ve işitsel bilgilerin işlenmesini içerdiğini ve bütün bu modlarda bilgilerin kodlanmasını, depolanmasını ve kullanılması (s. 446) gibi üst düzey zihinsel süreçleri de içerdiğini vurgulamaktadırlar. Bununla birlikte, okuma, yazılı alfabetik sembollerin konuşma seslerine dönüştürülmesi ve hatta bir anlamda çevirisi (translation) (Baddeley, Eldridge, ve Lewis, 1981; Coltheart, 2005; Grabe, 2009; Olson ve Torrance, 2009; Ong, 2013; Sperlich, Meixner, ve Laubrock, 2016) olarak da tanımlanmaktadır. Okuma süreçlerine detaylı bakıldığında insanların sessiz okurken dahi aslında iç seslendirme (subvocalization) veya içsel konuşma (inner speech) davranışı gösterdikleri bilinmektedir (Field, 2011; Huey, 1968). Hatta bazı kaynaklar tamamen sessiz okumanın yani dilde ve/ya gırtlakta birtakım hareketler gerçekleştirilmeksizin sözel okumanın gerçekleşmediğini açıkça ortaya koymaktadır (Abramson ve Goldinger, 1997; Huey, 1968; Slowiaczek, ve Clifton, 1980). Bu iç seslendirmenin özellikle okuyucuların okumada zorlandıkları kelimeler ve/ya öbeklerde daha çok ortaya çıktığı da bilinmektedir (Abramson ve Goldinger, 1997; Huey, 1968; Yaden Jr, 1984). Akıcı okumada bu iç seslendirmelerin en az seviyeye inmesi beklenmektedir ancak tamamen sifıra inmesi pek mümkün olamamaktadır. Macaro (2001) anadilin işleyen bellekte (working memory) bilişsel olarak



daha az işlem yükü yaratmasından dolayı okuyucuların ikinci ve/ya yabancı bir dilde okuma yaparken de anadil ses kalıplarını (parçalar ve parçauştü birimler seviyesinde) kullanma eğiliminde olduklarına işaret etmektedir (s. 104). Anadil ses ve tonlama kalıpları ile ikinci/yabancı dil okumaya çalışılması başlangıç seviyeleri için doğal bir süreç olarak kabul edilse dahi (Eskey, 2005; Fraser, 2007) doğru ve akıcı okuma tam olarak gerçekleşmemektedir. Bu durum metni anlamada sorun oluşturabilmektedir.

Schreiber (1991) yardımcı okuma sayesinde okuyucuların okumalarına prozodik/bürünsel öğeleri daha iyi katabildiklerini bunun da okuduğunu anlamaya büyük katkısı olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte, Rasinski, Reutzel, Chard ve Linan-Thompson (2011, s. 304) okumaya prozodinin yerleştirilmesinin daha iyi okuma akıcılığına neden olduğunu ve bunun da yine okuduğunu anlama seviyesini arttırdığını belirtmektedirler. Benzer şekilde, Guzzetti (2002) öğrencilerin yardımcı okuma sayesinde seviyelerinin biraz üstünde metinleri dahi anlayabildiklerine işaret etmektedir. Bu durumu da Vygotsy'nin (1978) yakınsak gelişim alanı kavramı ile ilişkilendirmektedir. Buna ek olarak, Chomsky (1976, 1978) yardımcı okuma uygulamasının öğrencilerle sınıfta çalışılan ve üzerinde alıştırmaya yapılan metinler kadar daha önce okunmamış yeni metinlerde de okuma akıcılığını geliştirdiğini ortaya koymuştur. Buna ek olarak, yardımcı okuma ile öğrencilerin okumaya karşı tutumları ve kendilerine olan güvenlerini geliştirdiği de belirtilmektedir (Chomsky, 1978; Koda, 2005; Reitsma, 1988; Samuels, 2002; Taguchi, Takayasu-Maass, Gorsuch, 2004).

Yardımlı okuma sadece anadilde okuma seviyesini geliştirmekle sınırlı kalmamaktadır. Benzer şekilde, ikinci dilde ve yabancı dilde de yardımcı okumanın sınıf içinde kullanımının akıcılığı ve anlamayı olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Battle, 1993; Garcia, 2000). Taguchi, Takayasu-Maass, Gorsuch (2004) ikinci dil öğrencilerine hem sesli hem de grafik formunda cümleler sunulduğunda onların iki algı kanalının devreye soktuğunu ve bunun da uzun süreli bellekte kelimelerin ve dilbilgisi yapılarının akılda tutulmasını arttırabileceğini belirtmektedirler. Długosz (2000) ek bir algı kanalının dahil edilmesinin herhangi bir kelimenin çağrışım sayısını arttırarak uzun süreli hafızada kalmasına yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, Rasinski, Reutzel, Chard, ve Linan-Thompson (2011) yardımcı okumanın otomatik kelime tanıma davranışını geliştirdiğine dikkat çekmektedir. Otomatiklik teorisi (LaBerge ve Samuels, 1974; Samuels, 1994) kelime tanıma becerisi okuyucuda otomatik olarak gerçekleştiğinde anlama seviyesinin arttığını öne sürmektedir. Sınırlı bilişsel kapasitesine (Baddeley, 2007; Daneman ve Merikle, 1996; Kalyuga, Ayres, Chandler, ve Sweller, 2003; Lin ve Patel, 2006) sahip insanın okuma gibi karmaşık bir edimi gerçekleştirebilmesi için bazı okuma alt becerilerinin çok az bilinç ve dikkat gerektirerek gerçekleştirilmediği takdirde okumada anlama seviyesinin düştüğü bilinmektedir (Logan, 1997; Samuels ve Flor, 1997; Sanderman ve Collier, 1997). Kelime tanımadaki otomatikliğin artması daha az bilinç ve dikkat yöneltme anlamına gelmekte ve buradan artan bilişsel kaynakların da okuyucu daha üst bilişsel işlem gerektiren "okuduğunu anlama"ya ayırabilmektedir. Bundan dolayı da otomatiklik hem anadilde (Adams, 1994; Baştuğ ve Keskin, 2012; Just ve Carpenter, 1987; Klaua ve Guthrie, 2008; LaBerge ve Samuels, 1974; Rayner and Pollatsek, 1989; Rasinski, 1990) hem de ikinci/yabancı dilde (Anderson, 1999; Day and Bamford, 1998; Eskey, 1988; Gebhard, 1988; Grabe, 1991; Nuttal, 1996; Paran, 1996; Taguchi, Takayasu-Maass, Gorsuch,

2004) okuma akıcılığını ve dolayısıyla da anlama seviyesini arttıran önemli değişkenler arasında yer almaktadır. Bununla bağlantılı olarak, ikinci dilde okumaya etki eden faktörler sadece düşük-bilişsel seviye gerektiren kelime tanıma ve ses seviyesinde değil aynı zamanda anlama etki eden tonlama ve ritim gibi parça-üstü öğeleri içeren prozodik seviyede de kendini göstermektedir (Chang, 2012; Verhoeven, 2011). Bütün bu çalışmalar, yardımcı okumanın hem anadilde hem de ikinci dilde okuma akıcılığı ve anlama seviyesini geliştirdiği açıkça ortaya çıkmaktadır.

Bunlara ek olarak, tutumun dil öğrenimindeki başarıya etkisi uzun yıllardır çok sayıda çalışmada ortaya konmuştur (Ditua, 2012; Oroujlou, ve Vahedi, 2011; Smith, 1971). Bununla birlikte, olumlu tutumun okuma başarısı üzerindeki etkisinin önemi de hem anadilde (Cho ve Krashen, 1994; Greaney ve Hegarty, 1987; Guthrie ve Cox, 2001; Guthrie ve Hall, 1984; Wang ve Guthrie, 2004) hem de ikinci ve/ya yabancı dilde ve farklı kültürlerde (Bernhardt, 2010; Grabe, 2009; Mason ve Krashen, 1997; Suh, 1999; Yamashita, 2004) gerçekleştirilmiş birçok çalışmada tartışılmıştır. Okumaya karşı olumlu tutuma sahip olmanın okuma hızını ve sıklığını arttırdığını ortaya koyan güncel çalışmalar da ilgili alanyazında yer almaktadır (Eyüp ve ark., 2022). Okumaya karşı tutum ölçekleri çeşitli araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olsa da (Eskes, 1971; Ewing ve Johstone, 1981; McKenna ve Kear, 1990; Moore ve Lemons, 1982; Roettger, Szymczuk ve Millard, 1979) ikinci ve yabancı dilde bu yönde çalışmalara pek az rastlanabilmektedir (Grabe, 2009; Ridgway, 2003; Smith, 2004). Dahası, yardımcı okuma gibi son derece sınırlı sayıda araştırılan bir öğretim aktivitesi için yabancı dil ortamındaki öğrencilerin tutumunu ölçmeyi amaçlayan bir çalışmaya ilgili alanyazında rastlanmamıştır. Bu bağlamda da bu çalışma yabancı dil öğrenenlerin yardımcı okumaya karşı tutumunu ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini toplamda 324 İngiliz Dili ve Edebiyatı programında öğrenim gören gönüllü öğrencilerden oluşmaktadır. Uygun örnekleme göre belirlenen örneklem, ölçek geliştirme sürecinde farklı aşamalarda iki grup olarak kullanılmıştır. Buna göre pilot çalışmanın örneklemini 112 (Kadın= 87 [%77.7], Erkek=25 [%22.3]) asıl çalışmanın örneklemini 212 (Kadın= 164 [%77.4], Erkek= 48 [22.6]) öğrenciden oluşmaktadır.

Ölçeğin geliştirilmesi Süreci

Ölçekte yer alan maddeler, araştırmacı tarafından bazı ölçek maddelerinden (Dhaif, 1990; Iskold, 2008; McKenna ve Kear, 1990; McKenna ve ark., 1995; Moore ve Lemons, 1982; Woodall, 2010; Taguchi ve ark., 2004; Ninsuwan, 2015) ve ilgili alan yazından (Amer, 1997; Carbo, 1978; Carver, 1985; Chang, 2012; Chomsky, 1972; Dowhover, 1987; Dymock, 1993; Gilbert, Williams ve McLaughlin, 1996; Grabe, 2004, 2009; Radach, Schmitten, Glover, Huestegge, 2009; Rasinski, 1990; Reitsma, 1988; Smith, 2012; Yaden Jr, 1984) yararlanılarak oluşturulmuştur. Ölçek taslak formu için Dörnyei' nin (2010) de önerdiği şekilde 30 maddelik bir havuz (Dörnyei, 2010; Fraenkel ve Wallen, 2006) oluşturulmuştur. Madde havuzundaki ifadelerin kapsam geçerliliğinin ve ölçmeyi hedefledikleri alanı temsil edip etmediklerinin belirlenmesi amaçlarıyla geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarında deneyimli, İngiliz Dili ve Edebiyatı ve



İngilizce Öğretmenliği alanlarında yetkin (yüksek lisans/doktora derecesine sahip) 6 uzmanın görüşüne sunuldu. Bu uzman grubu, 3 (üç) hafta içinde özellikle ölçek maddelerinin kapsam geçerliliğini kontrol etmek ve sağlamak için yapılan en az 7 (yedi) farklı yuvarlak masa toplantısında araştırmacı ile bir araya gelmiştir. Bu görüşmeler sonucunda madde havuzu 27'ye indirilerek denemelik form oluşturulmuştur. Konuyla ilgili geniş bir alanyazın taramasından erişilen kaynaklar kullanılarak oluşturulan ölçek "Yardımlı Okuma Tutum Ölçeği" olarak adlandırılmıştır. Ölçek 5 "kesinlikle katılıyorum" ile 1 "kesinlikle katılmıyorum" arasında değişen Likert tipi maddelerden oluşmaktadır.

Ölçekte yer alan maddeler temel olarak öğrencilerin öğrendikleri hedef dildeki yardımcı okuma deneyimi nasıl algıladıklarını kavramayı ve bu deneyime yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Burada ölçeğin amacı; öğrencilerin zihinsel, bilişsel ve algısal süreçlerini belirlemenin başka bir yolu olmadığından katılımcıların uygulama boyunca deneyimledikleri bilişsel ve duygusal süreçlere ışık tutmaktır. Buradaki bir diğer önemli konu ise, bazı öğrencilerin okuma öğretiminin her iki türünde de (yardımlı veya yardımsız) anlama testi puanlarının, öğrenenlerin bilişsel ve duygusal süreçlerine ışık tutma konusunda herhangi bir yardım sağlamamasıdır. Öğrencilerin zeka düzeyleri veya diğer bazı kişisel özellikleri nedeniyle puanları yüksek veya düşük olabilir, ancak deneyimi ne kadar yararlı veya etkili bulup bulmadıkları anlama testi puanlarıyla açıklanamaz. Bu nedenle, katılımcıların bilişsel ve sezgisel, daha açık ifade ile, geliştirdikleri tutuma yönelik süreçlerinin bir resmini çizmek için ölçek geliştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırma gönüllü katılımcıların onamları alınarak insan deneylerinden sorumlu komitenin (kurumsal ve ulusal) etik standartlarına ve 2008'de revize edilen 1975 Helsinki Deklarasyonu'na uygun olarak gerçekleştirildi. Katılımcılara bu çalışmanın gönüllü olarak yapıldığı, araştırmanın zarar verici bir özelliğinin olmadığı ve verilerin bilimsel yayınlarda isimsiz olarak kullanılacağı ve ayrıca herhangi bir ceza, zarar ya da yarar kaybı olmaksızın herhangi bir zamanda araştırmadan çekilme hakları konusunda bilgilendirmeler yapıldı. Araştırmaya katılmayı kabul eden 112 kişilik bir grup ile ölçeğin pilot çalışması gerçekleştirildi. Katılımcılardan anketi doldurmaları, ilgililik düzeyi, ifadelerin anlaşılabilirliği, maddelerin sıralanması gibi hususlar hakkında yorum yapmaları ve önerilerini araştırmacıyla paylaşmaları istendi. Bu aşama, birkaç belirsiz cümlenin başka sözcüklerle ifade edilmesi, birkaç ifadenin tek bir ifadede birleştirilmesi, bazı ifadelerin sıralarının değiştirilmesi, tekrarlanan bazı öğelerin de çıkarılması ile sonuçlandı. Pilot çalışmadan elde edilen veriler üzerinde yapılan analizlerden sonra bazı maddeler ölçekten çıkarılarak ölçeğe son hali verildi. Asıl uygulama için araştırmaya katılmaya gönüllü olan 212 öğrenci ile ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik işlemleri yapıldı.

Verilerin Analizi

Veriler IBM SPSS 23.0 ve AMOS programları kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliğinin değerlendirilmesinde uzman görüşlerine başvurulmuştur. Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity testleri kullanılarak verilerin faktör analizine uygunluğu test edilmiştir. Psikometrik işlemler açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, iç tutarlılık katsayısı, madde-toplam korelasyonları ve

testi yarılama teknikleri tercih edilmiştir. DFA ile yapılan analizlerde sıklıkla tercih edilen “Ki-kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness), Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index [GFI]), Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index [AGFI]), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index [CFI]), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation [RMSEA]) ve Standartlaştırılmış Artık Hataların Ortalama Karekökü (Standardized Root Mean Square Residual [SRMR])” değerleri dikkate alınmıştır. Bahsedilen uyum iyiliği indekslerinin alanyazında belirlenen (Byrne, 2010; Doll, Xia ve Torkzadeh, 1994) kabul edilebilirlik ölçütleri Tablo 1’deki gibidir.

Tablo 1. Uyum indeksleri ölçütleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2 /sd	$0 \leq \chi^2 /sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2 /sd \leq 3$
GFI	$.90 \leq GFI \leq 1.00$	$85 \leq GFI \leq 90$
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$80 \leq AGFI \leq 90$
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$90 \leq CFI \leq 97$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$

Bulgular

Pilot ve asıl çalışma için toplanan verilerin parametreye uygun olup olmadığı skewness kurtosis değerleri ile test edilmiştir. Analiz sonucunda pilot (Skewness= -.35, Kurtosis= -.78) ve asıl çalışmadan (Skewness= -.38, Kurtosis= -.90) elde edilen verilerin beklenen değerler (± 1) arasında olduğu görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2019). Buna göre verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna varılmıştır

Pilot Çalışmadan Elde Edilen Bulgular

Pilot çalışma kapsamında YOTÖ (Yardımlı Okuma Tutum Ölçeği) için yapılan faktör analizi işlemlerinde (KMO= .82 ve Barlett $\chi^2 = 2159.53$, $sd = 351$, $p < .001$) veri setinin faktörlenebilirliğe uygun olduğu tespit edilmiştir (Şencan, 2005). Açıklayıcı faktör analizinde alt faktörlerin birbirlerinden bağımsız olmadığı düşünüldüğü için Maximum Likelihood ve Promax döndürme metodu tercih edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öz değeri 1’den büyük ve açıkladığı varyans %5’in üzerinde olan 3 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu üç faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans %46.82’dir. Fakat bu faktörlerdeki maddelerin bazılarında çapraz yüklenmeler olduğu, 4 maddenin ise hiçbir faktöre



.30'un üzerinde katkı sağlamadığı görülmüştür. Madde toplam korelasyonlarına bakıldığında 7 maddenin .30 altında değer aldığı görülmüştür. Uzman görüşleri ve literatür bilgileri doğrultusunda (Costello ve Osborne, 2005; DeVellis, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2019) faktör analizindeki çapraz yüklenen, hiçbir faktöre katkı sağlamayan ve madde-toplam korelasyonunda .30'un altında değer alan maddelerin çıkarılmasına karar verilmiştir.

Çıkarılan maddeler sonucunda oluşan 15 maddelik form için tekrar faktör analizi gerçekleştirilmiştir. KMO (.90) ve Barlett ($\chi^2= 1210.95$, $sd= 91$, $p < .001$) testlerinin faktörlenebilirliğe uygun olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi sonucunda toplam varyansın %54'ünü açıklayan 15 maddelik -tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Maddelerin faktör yükleri .90 ile .37 arasında değişmektedir.

Analizler sonucunda ortaya çıkan tek faktörlü yapının uyum değerleri doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Yapılan DFA analizinde, model için önerilen modifikasyon kovaryansları sonucunda elde edilen uyum indeksleri $\chi^2/sd= 2.13$ ($\chi^2= 155.414$, $sd= 73$, $p < .001$), CFI= .93, RMSEA= .10 , GFI= .84, AGFI= .77 ve SRMR=.06'dır. Bu doğrultuda pilot örneklemden elde edilen tek faktör ve 15 maddelik modelin, kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu sonucu çıkartılabilir.

YOTÖ'nin pilot çalışmadaki güvenilirlik işlemlerinde Cronbach alfa iç tutarlık kat sayısı ve Split Half ile Spearman Brown korelasyonuna bakılmıştır. Yapılan işlemler sonucunda $\alpha= .93$ ve $r= .86$ olarak bulunmuştur. Madde-toplam puan korelasyonlarının da .31 ile .86 arasında değerler aldığı tespit edilmiştir. YOTÖ için elde edilen güvenilirlik değerlerinin kabul edilebilir düzeyde (George ve Mallery, 2003) olduğu görülmüştür. Pilot çalışma sonucunda oluşturulan form ile daha geniş bir örneklemden veri toplanarak ölçeğin asıl geçerlik ve güvenilirlik işlemleri yapılmıştır.

YOTÖ Yapı Geçerliliği

YOTÖ'nün yapı geçerliliğini işlemlerine geçmeden önce veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ve Barlett's Küresellik testi ile incelenmiştir. (Brace, Kemp ve Snelgar'a (2003) göre verilerin faktörlenebilir olması için Barlett's testinin istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0.05$) ve KMO değerinin .60'dan büyük olması gerekmektedir. YOTÖ için hesaplanan Barlett's testi sonucunun ($\chi^2= 1925.75$, $sd= 91$, $p < .001$) anlamlı olduğu görülmektedir. KMO değeri ise .90 olarak hesaplanmış ve yeterli büyüklükte olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçek maddelerinin .70 ile .94 arasında değişen anti-image değerlerinin de yeterli büyüklükte ($> .50$) olduğu tespit edilmiştir.

YOTÖ'nün faktör yapısını belirlemek için yapılan Temel Bileşenler Analizinde Promax döndürme metodu kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, öz değeri 1'den büyük iki faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Toplam varyansın %59.74'ünü açıklayan bu yapıda, çapraz yüklenmeler olduğu ve sadece iki maddenin (Madde 8 ve 9) ağırlıklı olarak ikinci faktöre yüklendiği bulunmuştur. Diğer tüm maddelerin ağırlıklı faktör yüklerinin ilk faktör altında toplandığı tespit edilmiştir. Ayrıca ilk faktörün açıkladığı varyans %50.03 iken ikinci faktörün açıkladığı varyans %9.74'tür. Şencan'a (2005) göre faktör analizinde özdeğeri 1'in üzerinde olan her faktörün bir alt faktör olarak değerlendirilmemesi gerekir. Ona göre her faktörün tek başına açıkladığı varyansın %10'dan büyük olması ve her bir boyut altında yüksek

faktör yüküne sahip en az 3 maddenin yer alması gerekmektedir. Bu nedenlerin yanı sıra, araştırmacılar tarafından 8. ve 9. maddelerin kavramsal olarak ayrı bir yapıyı temsil etmediği değerlendirilmiştir. Bunlara bağlı olarak ölçeğin tek faktöre zorlanmasına karar verilmiştir. Tek faktör olarak düzenlenen ölçek için Temel Bileşenler Analizi işlemi yeniden yapılmış ve sonucunda, toplam varyansın %50.03'ünü açıkladığı bulunmuştur. Maddelerin toplam puanla korelasyonları, faktör yükleri ve ortak varyanslarına ait detaylı bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

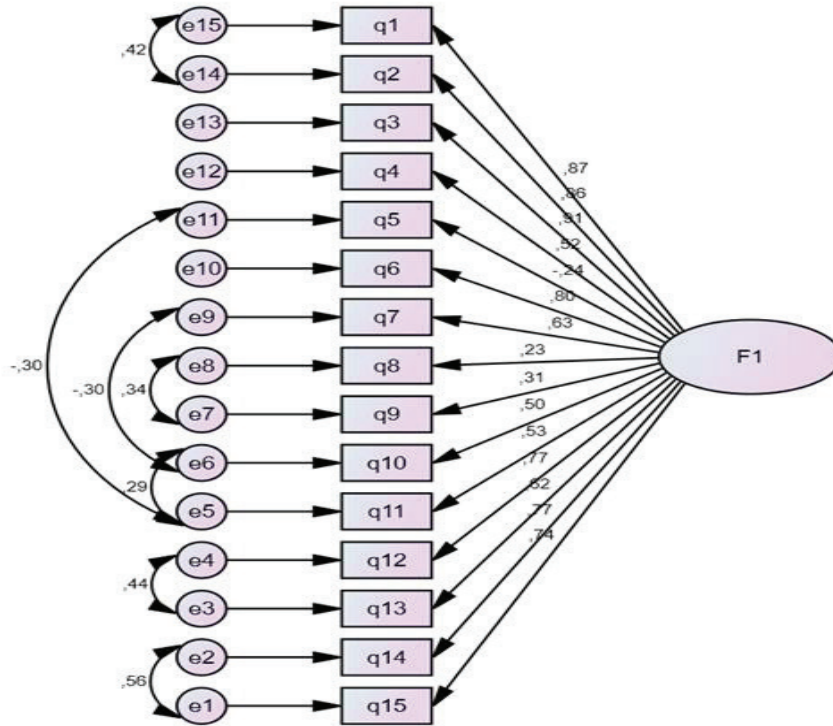
Tablo 2. YOTÖ'nün faktör analizi sonuçları

Maddeler	Faktör Yükleri	Ortak Varyans	Madde-Toplam
<i>Ben sessiz okurken CD'den metnin bir İngiliz/Amerikan tarafından sesli okunması/okunmasını...</i>			
1. ... severim	.87	.75	.82
2. ... faydalı bulurum	.87	.76	.83
3. ... metni daha iyi anlamama yardımcı olur	.88	.78	.85
4. ... daha hızlı okumamı sağlar	.52	.27	.45
5. ... beni rahatsız eder*	.81	.65	-.33
6. ... okumaya odaklanmama yardımcı olur	.64	.41	.76
7. ... metni anlamamı güçleştirir*	.30	.09	.57
8. ... kaygı seviyemi yükseltir*	.35	.12	.23
9. ... okuma konusunda kendime güvenimi artırır	.53	.28	.29
10. ... sayesinde soruları daha kolay cevaplayabilirim	.61	.38	.46
11. ... yüzünden soruları cevaplamakta zorlanırım*	.82	.68	.55
12. ... sevmem*	.71	.50	.76
13. ... faydalı bulmam*	.82	.67	.65
14. ... isterim	.81	.66	.76
15. ... istemem*	.87	.75	.75

Öz değer	7.00
Açıklanan Varyans (%)	50.03

*Ters puanlanan maddeler

YOTÖ için test edilen tek faktörlü yapının örneklemden elde edilen veri ile uyum gösterip göstermediğini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sırasında önerilen modifikasyon kovaryansları da işleme dahil edildikten sonra bulunan uyum indeksleri $\chi^2/sd= 2.53$ ($\chi^2= 209.59$, $sd= 83$, $p< .001$), CFI= .94, RMSEA= .08, GFI= .89, AGFI= .84 ve SRMR=.05'tir. Bu sonuçlara göre asıl çalışma sonucunda elde edilen 15 maddelik ve tek faktörlü ölçeğin uyum değerlerinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Maddelerin tümü .01 düzeyinde anlamlıdır. Ayrıca maddelerin faktör ile olan ilişkilerini gösteren standardize edilmiş katsayılar .23 ile .91 arasındadır. Şekil 1'de YOTÖ için oluşturulan modele ait faktör yükleri sunulmaktadır.



Görsel 1. YOTÖ'nün faktör yükleri ve path diyagramı

YOTÖ'nün Güvenirlilik Analizleri

Yardımlı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin güvenilirliğini test etmek için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ve testi yarılama tekniği kullanılmıştır. Toplam 15 maddeden oluşan ve yapı geçerliği uygun

bulunan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .89$ 'dur. Split Half tekniği ile yapılan analiz sonucunda testin iki yarısı arasındaki korelasyonun $.86$ olduğu tespit edilmiştir. Tablo 2'de sunulan madde-toplam korelasyonlarının $.23$ ile $.85$ arasında değiştiği görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yardımcı okumaya ilişkin tutumlarını belirlemeye yarayacak bir ölçme aracının geliştirilmesiydi. Bu bağlamda, ölçeğin madde havuzu hazırlanırken kapsamlı bir literatür taraması yapılmış daha sonra alanda uzman olan kişilerle birkaç odak grup görüşmesi gerçekleştirilerek taslak form oluşturulmuştur. Ölçeğin derecelendirilmesinde 5'li Likert tipi tercih edilmiştir. Tezbaşaran (2008) Likert tipinin, kullanışlı olması, dereceleme düzeyini artırması ve eşit aralık ölçeğinde ölçme yapabilmesi nedeniyle tutum ölçeklerinde sıklıkla tercih edildiğini belirtmektedir. Maddelerin oluşturulma aşaması, ölçek geliştirme alanındaki uzmanlar tarafından en önemli basamak olarak görülmekte ve titizlikle yürütülmesi gerektiğine işaret edilmektedir (DeVellis, 2016; Erkuş, 2007). Bu aşamada uzmanların görüşleri bir panel vasıtasıyla (Erkuş, 2007) alınabileceği gibi Lawshe'nin (1975) oluşturduğu istatistiksel teknik gibi çeşitli yöntemlerle sayısal olarak da hesaplanabilir. Bu çalışmada uzman görüşleri odak grup görüşmeleri (Creswell, 2002; Fraenkel ve Wallen, 2006) ile alınmıştır. Bu aşamadan sonra ayrı zamanlarda toplanan iki farklı veri seti üzerinde psikometrik işlemler gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin uzman görüşleri alındıktan sonra, uygunluğu belirlenen maddeler üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Pilot çalışma kapsamında test edilen 27 maddelik formun üç faktörlü bir yapı gösterdiği ve varyansın %46.82'sini açıkladığı ortaya koyulmuştur. Bu yapı içerisinde bazı maddelerin aynı anda birden fazla faktöre yüklenmesi ve bazılarında ise faktör yükünün çok düşük olması gibi sorunlarla karşılaşmıştır. Literatürdeki görüşler (Costello ve Osborne, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2019) ölçek geliştirmenin ilk aşamasında bu tür maddelerin çıkarılması gerektiği yönündedir. Ayrıca bu örneklem üzerinde gerçekleştirilen güvenilirlik işlemleri sonucunda da, faktör analizinde sorun teşkil eden maddelerin çıkarılmasının iç tutarlılığı yükselteceği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu nedenlere dayanarak 27 maddelik deneme formu 15 maddeye indirilmiştir. 15 maddelik form üzerinde yeniden yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %54'ünü açıklayan ve iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Maddelerin çıkarılması halinde açıklanan varyansın yükselmesi, daha az madde ile aynı yapının daha iyi ölçüldüğünün göstergesi olarak düşünülmekte ve avantajlı bir durum olarak değerlendirilmektedir (Blaxter ve ark., 2010; Cohen ve ark., 2007). Ayrıca iki faktörlü bu yapı için yapılan DFA ve güvenilirlik işlemleri sonucunda elde edilen değerlerin kabul edilebilir aralıklarda olması ölçeğin deneme formunun yapı geçerliliği için olumlu kanıtlar olarak değerlendirilmektedir (DeVaus, 2002).

Pilot çalışma sonrasında oluşturulan asıl form için farklı örneklemde yeni bir veri seti toplanmış ve bütün psikometrik işlemler bu veri seti üzerinde tekrar gerçekleştirilmiştir. Asıl örneklemle yapılan AFA sonucunda, varyansın %59.74'ünü açıklayan iki faktörlü bir yapının ortaya çıktığı görülmüştür. Fakat pilot çalışmadan farklı olarak, bu yapıda çapraz yüklenmeler olduğu ve sadece iki maddenin (Madde 8 ve Madde 9) ağırlıklı olarak ikinci bir faktöre yüklendiği bulunmuştur. Literatürde belirtildiği gibi örtük bir değişkenin belirlenmesinde en az üç maddenin yer alması gerekmektedir (Comrey, 1988; DeVellis,



2016; Şencan, 2005). Ayrıca ikinci faktörün açıkladığı varyansın %10'un altında olması da yeni bir alt boyut oluşturulması için beklenen kriterlerin (Şencan, 2005) sağlanmadığına işaret etmektedir. Bunlara bağlı olarak tek faktör düzenlemesi ile yeniden yapılan AFA sonucunda toplam varyansın %50.03'ünü açıklayan ve faktör yükleri .30 ile .88 arasında değişen bir yapı elde edilmiştir. Davranış bilimlerinde bir ölçeğin açıkladığı varyansın %40 düzeylerinde olması yeterli olarak görülür (Eroğlu, 2010; Şencan, 2005). Buna göre YOTÖ'nün açıkladığı varyans kabul edilen değerler arasındadır. Ayrıca 15 maddelik tek faktörlü yapı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiş ve uyum değerlerinin ($\chi^2/sd= 2.53$ ($\chi^2= 209.59$, $sd= 83$, $p < .001$), $GFI= .89$, $AGFI= .84$, $CFI= .94$, $RMSEA= .08$ ve $SRMR=.05$) kabul edilebilir aralıklarda (Byrne, 2010; Doll, Xia ve Torkzadeh, 1994) olduğu görülmüştür. Buna göre ölçeğin tek faktörlü modelin veri ile iyi uyum gösterdiğini söylenebilir.

Geliştirilen ölçeğin 15 maddelik tek faktörlü yapısı için, pilot ve asıl örneklem üzerinde gerçekleştirilen güvenilirlik işlemleri sonucunda Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı sırasıyla .93 ve .89 olarak tespit edilmiştir. Testin iki yarı güvenilirliği için her iki örneklemde de hesaplanan Spearman korelasyon katsayısı ise .86'dır. Bu değerler ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğuna işaret etmektedir (George ve Mallery, 2003; Kılıç, 2016). Madde-toplam puan korelasyonlarına bakıldığında ise bu değerlerin, pilot uygulamada .35 ile .86 arasında, asıl çalışmada ise .23 ile .85 arasında değiştiği görülmektedir. Maddelerin ölçeğin bütünü ile korelasyonlarının yüksek olması ölçülen kuramsal yapıya uygunluğunun göstergelerinden biridir (Cohen ve ark.,2007). Madde-toplam puan korelasyonunun alt sınırı ile ilgili literatürde farklı görüşler bulunmaktadır. Fakat genellikle bu korelasyon katsayısının .30 ve üzerinde olması önerilmektedir (Şencan, 2005). Buna dayalı olarak pilot çalışmada .30'un altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Fakat asıl çalışmada iki maddenin (Madde 8 ve Madde 9) .23 ve .29 değerleri ile bu kriterin altında kaldıkları görülmektedir. Bu iki maddenin faktör yükleri ile AFA ve DFA'ya anlamlı katkı sağlamaları, ölçekten çıkarılmalarının iç tutarlılık katsayısına anlamlı düzeyde katkı sağlamaması ve kavramsal olarak ölçülen yapı için önemli oldukları gerekçeleriyle (De Vaus, 2002; Kağıtçıbaşı, 1997; Tabachnick ve Fidell, 2019) bu maddelerin ölçekte kalmasına karar verilmiştir.

İlgili alanyazında yardımcı okuma konusunda bir ölçme aracı olmadığı için bu ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ölçüt geçerliliği test edilememiş veya tartışmaya alınamamıştır. Fakat farklı okuma tutum ölçeklerinin geliştirildiği veya uyarlandığı pek çok çalışma mevcuttur. Bu çalışmadaki ölçme aracına benzer olduğu düşünülerek birkaç okuma tutumu ölçeğinin psikometrik özelliklerinin karşılaştırılması mümkün olabilir. Örneğin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe metinleri okumaya yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla geliştirilen ölçek (Sallabaş, Göktentürk ve Yazıcı, 2018); varyansın %48.53'ünü açıklayan dört faktörlü bir yapı göstermiştir. Benzer şekilde, ergenlik (Baştuğ ve Keskin, 2013) ve ilkokul (Yurdakal ve Kırmızı, 2019) dönemindeki öğrencilerin okuma tutumlarına yönelik ölçeklerin de açıkladıkları varyanslar sırasıyla %54 ve % 45.30 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada tek faktör için bulunan açıklama oranının (%50.03) diğer ölçeklerle benzer düzeyde olmasının yapı geçerliliği açısından destekleyici bir durum olduğu söylenebilir. Güvenirlik çalışmalarında elde edilen iç tutarlılık katsayılarına bakıldığında, diğer okuma tutumu ölçeklerinden elde edilen .69 (Baştuğ ve Keskin, 2013), .80 (Sallabaş, Göktentürk ve Yazıcı, 2018) ve .85 (Sallabaş,

Göktentürk ve Yazıcı, 2018) alfa değerlerinin bu çalışmadakinden düşük olduğu görülmektedir. Yine bu bulgular geliştiren ölçeğin yüksek güvenilirlik gösterdiğine kanıt teşkil edebilir.

Sonuç olarak elde edilen tüm bulgular, YOTÖ'nün İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin yardımcı okumaya yönelik tutumlarının belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu desteklemektedir. Ölçekte yedi madde (5., 7., 8., 11., 12., 13. ve 15. maddeler) ters puanlanmakta ve alınan puanın yükselmesi yardımcı okumaya yönelik tutumun olumlu olduğunu göstermektedir.

Bunlara ek olarak, geliştirilen ölçeğin sadece İngilizce ile değil, diğer dilleri de ikinci ya da yabancı dil olarak öğrenen katılımcılara da uygulanabileceği önerilebilir. Örneğin, Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenen katılımcılarla yapılacak çalışmaların alanyazına da olumlu katkı yapabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Yazar Katkı Oranları

Çalışmaya 1. Yazar %60, 2. Yazar %40 oranında katkıda bulunmuştur.

Çıkar Çatışması Beyanı

“İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yardımlı Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi” başlıklı makale ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Anderson, N. J. (1999). *Exploring second language reading: Issues and strategies*. Heinle & Heinle.
- Ashby-Davis, C. (1981). A review of three techniques for use with remedial readers. *The Reading Teacher*, 34(5), 534-538.
- Baddeley, A. (2006). Working memory: An overview. In Pickering S. (Ed.), *Working memory and education* (pp. 1–31). Academic Press.
- Baddeley, A. (2007). *Working memory, thought and action*. Oxford University Press.
- Baddeley, A., Eldridge, M. ve Lewis, V. (1981). The role of subvocalisation in reading. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 33(4), 439-454.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2013). Ergenlik dönemi okuma tutumu ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması.[The adaptasyon of survey of adolescent reading attitudes (sara) into Turkish.]. *Turkish Studies*, 8(4), 295.
- Battle, J. (1993). Mexican-American bilingual kindergarten collaborations in meaning making. In D. J. Leu & C. K. Kinzer (Eds.), *Examining central issues in literacy research, theory, and practice: Forty-second yearbook of the National Reading Conference* (pp. 163-169). National Reading Conference.
- Bernhardt, E. (2010). *Understanding advanced second-language reading*. Routledge.
- Blaxter, L., Hughes, C. ve Tight, M. (2010). *How to research*. McGraw-Hill Education (UK).



- Blum, I. H., Koskinen, P. S., Tennant, N., Parker, E. M., Straub, M. ve Curry, C. (1995). Using audiotaped books to extend classroom literacy instruction into the homes of second-language learners. *Journal of Reading Behavior*, 27(4), 535-563.
- Brace N, Kemp R, Snelgar R. (2003). *SPSS for psychologists: A guide to data analysis using SPSS for Windows* (2nd Ed.). Palgrave.
- Byrne, B.M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd Edition). Routledge.
- Chang, A. C. S. (2012). Improving Reading Rate Activities for EFL Students: Timed Reading and Repeated Oral Reading. *Reading in a Foreign Language*, 24(1), 56-83.
- Cho, K. S. ve Krashen, S. D. (1994). Acquisition of vocabulary from the Sweet Valley Kids series: Adult ESL acquisition. *Journal of Reading*, 37(8), 662-667.
- Chomsky, C. (1976). After decoding: What? *Language Arts*, 53, 288-296.
- Chomsky, C. (1978). When you still can't read in third grade. Aft er decoding, what? In S. J. Samuels (Ed.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 13-30). International Reading Association.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Coltheart, M. (2005) Modelling reading: the dual route approach. In: M. J. Snowling & C. Hulme (Eds). *The science of reading* (pp. 6-22). Blackwells Publishing.
- Comrey, A. L. (1988). Factor-analytic methods of scale development in personality and clinical psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(5), 754-761.
- Costello A. B. ve Osborne J. W. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis. *Practical Assessment, Research and Evolotion*, 10:1-9.
- Creswell, J. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating Quantitative and Qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Daneman, M. ve Merikle, P. M. (1996). Working memory and language comprehension: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 3(4), 422-433.
- Day, R. R. & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge University Press.
- Day, R. R., Bamford, J., Renandya, W. A., Jacobs, G. M. ve Yu, V. W. S. (1998). Extensive reading in the second language classroom. *RELC Journal*, 29(2), 187-191.
- De Vaus, D. (2002). *Surveys in social research* (5th ed.) Routledge.

- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development theory and applications* (4th Edition). SAGE Publication, Inc.
- Dhaif, H. A. (1990). Computer assisted language learning: A client's view. *Calico Journal*, 67-81.
- Ditua, R. C. (2012). The motivation for and attitude towards learning English. *Asian EFL Journal*, 63(1), 4-21.
- Doll, W.J., Xia, W. ve Torkzadeh, G. (1994). A confirmatory factor analysis of the end-user computing satisfaction instrument. *Mis Quarterly*; 453-461.
- Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Erkuş, A. (2007). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında karşılaşılan sorunlar. *Türk Psikoloji Bülteni*, 13(40), 17-25.
- Eroğlu, A. (2010). Çok değişkenli istatistik tekniklerin varsayımları. Ş. Kalaycı (Ed.) *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (ss. 205-233). Asil.
- Eskey, D. E. (2005). Reading in a second language. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 563-580). Lawrence Erlbaum Associates.
- Eskey, D. (1988). Holding in the bottom: An interactive approach to the language problems of second language readers. In P. Carrell, J. Devine ve D. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 93-100). Cambridge University Press.
- Estes, T. H. (1971). A scale to measure attitudes toward reading. *Journal of Reading*, 15(2), 135-138.
- Eyüp, B. , Kobul, M. K. & Altun, F. (2022). Eğitimcilerin Covid-19 Salgın Sürecindeki Okuma Davranışlarının ve Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi* , 51 (233) , 353-372 . DOI: 10.37669/milliegitim.787666
- Ewing, J. ve Johnstone, M. (1981). *Attitudes to reading: measurement and classification within a curricular structure*. Dundee College of Education.
- Flood, J., Lapp, D., & Fisher, D. (2005). Neurological impress method plus. *Reading Psychology*, 26(2), 147-160.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Fraser, C. A. (2007). Reading rate in L1 Mandarin Chinese and L2 English across five reading tasks. *The Modern Language Journal*, 91(3), 372-394.
- García, G. E. (2000). Bilingual children's reading. In Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., David Pearson, P., Barr, R. (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 813-834). Lawrence Erlbaum.
- Gebhard, J. G. (1996). *Teaching English as a foreign or second language*. University of Michigan Press.



- George D, & Mallery P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-406.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Ernst Klett Sprachen.
- Greaney, V. ve Hegarty, M. (1987). Correlates of leisure-time reading. *Journal of Research in Reading*, 10(1), 3-20.
- Guthrie, J. T. ve Cox, K. E. (2001). Classroom conditions for motivation and engagement in reading. *Educational psychology review*, 13(3), 283-302.
- Guthrie, L. F. ve Hall, W. S. (1984). Ethnographic approaches to reading research. In P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 91–110). Routledge.
- Guzzetti, B. J. (2002). *Literacy in America: An encyclopedia of history, theory and practice* (Vol. 1). ABC-CLIO Incorporation.
- Holmes, B. C., & Allison, R. W. (1986). The effect of four modes of reading on children's comprehension. *Literacy Research and Instruction*, 25(1), 9-20.
- Just, M. A. & Carpenter, P. A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Allyn and Bacon.
- Kağıtçıbaşı, C. (1997). Individualism and collectivism. In J.W. Berry, M. H. Segall, & C. Kağıtçıbaşı (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Social behavior and applications* (Vol. 3, pp. 1-49). Allyn & Bacon.
- Kalyuga, S., Ayres, P., Chandler, P. ve Sweller, J. (2003). The expertise reversal effect. *Educational Psychologist*, 38(1), 23-31.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorder*, 6(1):47-48.
- Klauda, S. L. ve Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310-321.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading*. Cambridge University Press.
- Koskinen, P. S., Blum, I. H., Bisson, S. A., Phillips, S. M., Creamer, T. S. ve Baker, T. K. (1999). Shared reading, books, and audiotapes: Supporting diverse students in school and at home. *The Reading Teacher*, 52(5), 430-444.
- Kuhn, M. R. & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21.

- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Morris, R. D., Morrow, L. M., Woo, D. G., Meisinger, E. B., ... & Stahl, S. A. (2006). Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of Literacy Research*, 38(4), 357-387.
- LaBerge, D. & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Langford, J. (2001). Tape-assisted reading for a group of low progress readers in a secondary school. In Reading Today for Tomorrow. *Auckland Reading Association Newsletter*, 14-21.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity 1. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Lems, K. (2012). The effect of L1 orthography on the oral reading of adult English language learners. *Writing Systems Research*, 4(1), 61-71.
- Lin, T. ve Patel, A. (2006). User adaptation in supporting exploration tasks in virtual learning environments. In *The International Handbook of Virtual Learning Environments* (pp. 395-424). Springer.
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & writing quarterly: Overcoming learning difficulties*, 13(2), 123-146.
- Mason, B. & Krashen, S. (1997). Extensive reading in English as a foreign language. *System*, 25(1), 91-102.
- McKenna, M. C., Kear, D. J. ve Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-956.
- McKenna, M. C. ve Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43(9), 626-639.
- Mize, M., & Park, Y. (2021). iPad-assisted reading fluency instruction for fourth graders with reading difficulties: A single case experimental design. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(2), 500-509.
- Moore, S. C. ve Lemons, R. (1982). Measuring reading attitudes: Three Dimensions. *Reading World*, 22(1), 48-57.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language* (2nd ed.) Heinemann.
- Olson, D. ve Torrance, N. (2009). Preface. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (Cambridge Handbooks in Psychology, (pp. Xiii-Xxii). Cambridge University Press.
- Ong, W. J. (2013). *Orality and literacy*. Routledge
- Oroujlou, N. ve Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 994-1000.
- Paran, A. (1996). Reading in EFL: Facts and fictions. *English Language Teaching Journal*, 50(1), 25-34.



- Pikulski, J. J. ve Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Rasinski, T. V. (1990). Effects of repeated reading and listening-while-reading on reading fluency. *The Journal of Educational Research*, 83(3), 147-151.
- Rasinski, T. V. ve Hoffman, J. V. (2003). Oral reading in the school literacy curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 510-522.
- Rasinski, T.V., Reutzel, R., Chard, D. ve Linan-Thompson, S. (2011). Reading fluency. In M.L. Kamil, P.D. Pearson, E.B. Moje ve P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research 4*, 286-319. Erlbaum.
- Rayner, K. & Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading*. Prentice Hall.
- Reitsma, P. (1988). Reading practice for beginners: Effects of guided reading, reading-while-listening, and independent reading with computer-based speech feedback. *Reading Research Quarterly*, 23, 219-235.
- Ridgway, T. (2003). Literacy and foreign language reading. *Reading in a Foreign Language*, 15, 117-129.
- Roettger, D., Szymczuk, M. ve Millard, J. (1979). Validation of a reading attitude scale for elementary students and an investigation of the relationship between attitude and achievement. *The Journal of Educational Research*, 72(3), 138-142.
- Sallabaş, M. E. ve Göktentürk, T. (2018). Türkçe Metinleri Okumaya Karşı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Tutumunun Belirlenmesi: Bir Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 369-385.
- Samuels, S. J. (2002). Reading fluency: Its development and assessment. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 166-183). International Reading Association.
- Samuels, S. J. ve Flor, R. F. (1997). The importance of automaticity for developing expertise in reading. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 13(2), 107-121.
- Sanderman, A. A. ve Collier, R. (1997). Prosodic phrasing and comprehension. *Language and Speech*, 40(4), 391-409.
- Schreiber, P. A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory into Practice*, 30(3), 158-164.
- Shany, M. T. ve Biemiller, A. (1995). Assisted reading practice: Effects on performance for poor readers in grades 3 and 4. *Reading Research Quarterly*, 382-395.
- Smith, A. N. (1971). The importance of attitude in foreign language learning. *The Modern Language Journal*, 55(2), 82-88.

- Smith, D. D. (1979). The improvement of children's oral reading through the use of teacher modeling. *Journal of Learning Disabilities*, 12, 172-175.
- Smith, F. (2004). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (6th ed.). Lawrence Erlbaum.
- Sperlich, A., Meixner, J. ve Laubrock, J. (2016). Development of the perceptual span in reading: A longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 146, 181-201.
- Suh, J.-S. (1999). The effects of reading instruction on reading attitude and reading process by Korean students learning English as a second language. *Applied Language Learning*, 10(1-2), 77-122.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlik*. Seçkin.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2019). *Using Multivariate Statistics* (7th ed.). Pearson.
- Taguchi, E., Takayasu-Maass, M. ve Gorsuch, G. J. (2004). Developing Reading Fluency in EFL: How Assisted Repeated Reading and Extensive Reading Affect Fluency Development. *Reading in a Foreign Language*, 16(2), 70-96.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- VanWagenen, M. A., Williams, R. L. ve Mc Laughlin, T. F. (1994). Use of assisted reading to improve reading rate, word accuracy, and comprehension with ESL Spanish-speaking students. *Perceptual and Motor Skills*, 79(1), 227-230.
- Venezky, R. L. (1984). The history of reading research. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal ve P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 3- 33). Longman.
- Verhoeven, L. (2011). Second language reading acquisition. In M.L. Kamil, P.D. Pearson, E.B. Moje ve P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research 4*, 661-683. Erlbaum
- Vincent, K. (2020). Closing the gap: supporting literacy through a computer-assisted-reading-intervention. *Support for Learning*, 35(1), 68-82.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wang, J. H. ve Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 162-186.
- Woodall, B. (2010). Simultaneous listening and reading in ESL: Helping second language learners read (and enjoy reading) more efficiently. *TESOL Journal*, 1(2), 186-205.
- Yaden Jr, D. B. (1984). Inner speech, oral language, and reading: Huey and Vygotsky revisited. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 5(1-2), 155-166.
- Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 16(1), 1-19.



Yurdakal, İ. H. ve Kırmızı, F. S. (2019). Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Elementary Education Online*, 18(2), 714-733.

Extended Abstract

The assisted-reading method can be defined as students' reading and following a text silently while it is read aloud by a competent reader. The text can either be read aloud by a teacher or it can be done by playing a pre-recorded audio file in which a professional reader reads aloud the text accurately and fluently (Kuhn et al., 2006, Rasinski & Hoffman, 2003; Shany & Biemiller, 1995). There is an abundance of literature suggesting that assisted-reading is effective in fostering both reading fluency and comprehension both in readers' L1 (Chomsky, 1978; Guzzetti, 2002; Reitsma, 1988) and in L2 (Chang, 2012; Dhaif, 1990; Smith, 1979; Woodall, 2010).

Although numerous reading attitude scales in L1 have been developed by scholars (Eskes, 1971; McKenna & Kear, 1990; Moore & Lemons, 1982), there is a scarcity of research that measures the attitudes of readers in L2 (Grabe, 2009; Smith, 2004). Moreover, to the researchers' best knowledge, there is no published work that measures students' attitudes towards assisted-reading in an EFL context. Thus, this study aims to develop a scale that measures EFL learners' attitudes towards assisted-reading.

The sample consists of 324 volunteer preparatory program students studying at a state University in Türkiye. Convenience sampling method, which is very commonly used in social and educational research (Creswell, 2002; Fraenkel & Wallen, 2006), was implemented and the sample was used as two groups at different stages in the scale development process. Accordingly, the sample of the pilot study consisted of 112 (Female= 87 [77.7%], Male=25 [22.3%]) students and the sample of the main study consisted of 212 (Female= 164 [77.4%], Male= 48 [22.6%]) students. The items in the scale were formed by the researchers using some published scale items (Dhaif, 1990; Iskold, 2008; Woodall, 2010; Ninsuwan, 2015) as well as the relevant literature (Amer, 1997; Grabe, 2009; Rasinski, 1990; Smith, 2012; Yaden Jr, 1984). To analyze the data SPSS 23.0 and AMOS programs were used. Moreover, expert opinions were sought to confirm the content validity of the scale.

In order to determine whether factor analyses can be implemented, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Measure of Sampling Adequacy, which examines correlations among variables, and Bartlett's Test of Sphericity were executed and the results of these tests are: .92 (which is a very high score) and ,000 (significant at the 0.05 level) respectively (Cohen ve ark.,2007). A 15-item structure with a single-factor that explained 54% of the total variance was obtained from the data of the pilot study. It was found that this 15-item single-factor model had acceptable fitted values and the reliability values were at acceptable levels. With the form developed through the pilot study, more data were collected from a larger sample and the actual validity and reliability processes of the scale were carried out.

Principal Components Analysis was performed using the Promax rotation method to determine the factor structure of the assisted-reading attitude scale. A two-factor structure with an eigenvalue greater than 1 emerged as a result of factor analysis. In this structure, which explains 59.74% of the total variance, it was found that there were cross loadings and only two items (Items 8 and 9) were loaded on the second factor. The weighted factor loads of all other items were gathered under the first factor. In addition, the variance explained by the first factor was 50.03%, while the variance explained by the second factor was 9.74%. In factor analysis, it is expected that at least 3 items with high factor loading should be included in each dimension and the variance explained should be greater than 10% (Larson_Hall, 2015; Şencan, 2005). Besides, it was evaluated by the researchers that items 8 and 9 did not represent a conceptually separate structure. Accordingly, the scale was forced to a single factor. Principal Components Analysis, which was repeated with a single factor arrangement, revealed that the

structure explained 50.03% of the total variance. The concordance values of the single-factor structure obtained for Assisted-Reading Attitude Scale (ARAS) were examined by confirmatory factor analysis (CFA). The fit indices obtained after the modification covariances which contributed to the model were taken into account and found to be as follows: $\chi^2/df= 2.53$ ($\chi^2= 209.59$, $df= 83$, $p < .001$), $GFI= .89$, $AGFI= .84$, $CFI= .94$, $RMSEA= .08$ and $SRMR=.05$. In this respect, it can be claimed that the single-factor and 15-item model obtained from the sample of the original study showed good agreement with the data. Besides, the standardized coefficients showing the relationship of the items with the factor range from .23 to .91, and all of them are significant at the .01 level.

In order to test the reliability of the Assisted-Reading Attitude Scale, the Cronbach-alpha internal consistency coefficient test and the split-half reliability measures were used. The reliability of this 15-item scale, whose construct validity was found to be appropriate, and highly reliable (Cohen et al., 2007; Larson-Hall, 2015) with a value of $\alpha= .89$. The item-total correlations of the scale vary between .23 and .85.

Since there is no measurement tool for assisted-reading within the extant literature, the criterion validity could not be tested or discussed during the development of this scale. It might be reasonable to compare the psychometric properties of some other developed or adapted reading attitude scales that can be considered similar to the scale in this study. For example, the scale developed to determine the attitudes of students learning Turkish as a foreign language towards reading Turkish texts (Sallabaş, Göktentürk ve Yazıcı, 2018) showed a four-factor structure explaining 48.53% of the variance. Similarly, the variances explained by the scales for the reading attitudes of students in adolescence (Baştuğ & Keskin, 2013) and primary school (Yurdakal & Kırmızı, 2019) were found to be 54% and 45.30%, respectively. Thus, it can be claimed that the explanation rate (50.03%) found for a single factor in this study is at a similar level with other scales, which can be considered supportive regarding the construct validity. When the internal consistency coefficients obtained within the relevant literature are examined, it is seen that the alpha values of .69 (Baştuğ & Keskin, 2013), .80 (Sallabaş, Göktentürk ve Yazıcı, 2018) and .85 (Sallabaş, Göktentürk & Yazıcı, 2018) obtained from other reading attitude scales appear to be lower than this study. Thus, a plausible interpretation is that the scale developed in this study can be considered of high reliability.

All in all, all the findings support that assisted-reading attitude scale is a valid and reliable tool that can be used to measure the attitudes of individuals learning English as a foreign language towards assisted-reading. Seven items (5th, 7th, 8th, 11th, 12th, 13th and 15th items) are reverse coded on the scale, and higher scores obtained from the scale indicate positive attitude towards assisted-reading.

