

doi number: 10.14686/BUFAD.201416210

Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

Yrd. Doç. Dr. Abdulkerim KARADENİZ

Ahi Evran Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

akaradeniz@ahievran.edu.tr

Özet: Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin eleştirel okuma özyeterlilik algılarını ölçmede kullanılabilecek bir ölçek geliştirmektir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları toplam 1360 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin, toplam varyansın %53,857'sini açıklayan 5 faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı 0,947; Barlett Testi anlamlılık değeri 0.000 bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,937 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin güvenirliğine ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla kararlılık özelliği incelenmiş ve test-tekrar-test yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin kararlılığı için kanıt gösterilebilecek iki uygulama arasındaki korelasyon ,90'dır. Doğrulayıcı faktör analizi de açımlayıcı faktör analizi sonuçlarını doğrulamıştır.

Anahtar Sözcükler: Eleştirel okuma, okuma becerisi, ölçek geliştirme, üniversite.

Critical Reading Self-Efficacy Perception Scale Validity and Reliability Study

Abstract: The purpose of this study is to develop a scale which can be used for measuring university students' critical reading self-efficacy perception. Validity and reliability studies of the scale was carried out with the participation of 1360 students. It is determined by exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis that the scale has 5 factors explaining %53,857 of the total variance. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value was found 0,947 and Barlett' test significance value was established to be 0.000. Cronbach Alpha was calculated 0,937. In addition, test-retest method was used in order to obtain information about the reliability of the scale. The correlation between the two applications that can be shown evidence for the stability of the scale is ,90. Confirmatory factor analysis also had confirmed the results of exploratory factor analysis.

Key Words: Critical reading, reading skill, scale development, university.

1. GİRİŞ

Okuma, insanın bir metin karşısında gerçekleştirdiği zihinsel bir süreçtir. Okuma dar anlamıyla insanın karşısındaki harflerden oluşmuş metni çözmesi, bir bütün hâlinde anlamlandırma çabasıdır. Daha geniş anlamı ile okuma, okuyucunun bir yazınsal metni kendine mâl etmesidir. Yani, insanın okuduklarını özümsemesi ve okuduklarından hayatın her aşamasında faydalanması sürecidir. Bu bakımdan okuma eğitimi, eğitimin önemli merkez noktalarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yalçın da (2002, 51) okuma eğitiminin önemine dikkat çekerek üzerinde titizlikle durulması gereken, her aşaması için bilimsel verilerin göz önünde bulundurulması gereken bir eğitim olduğunu söyler. Ona göre bu, elbette yalnızca öğretmenin çabasına dayalı değildir; ders kitaplarının, eğitim-öğretim malzemelerinin başarılı bir biçimde hazırlanmasına da bağlıdır.

Eleştirel okuma becerisi günümüzde her insanın sahip olması gereken temel becerilerden biridir. Çünkü iletişim imkânlarının ve bilgiye ulaşma olanağının sınırsız bir şekilde arttığı günümüz toplumunda, karşılaştığı bilgiyi sorgulayabilen, eleştirel bir süzgeçten geçirerek değerlendirebilen bireylerin yetiştirilmesi, eğitimin ana hedeflerinden biri hâline gelmiştir. 2005 Türk Edebiyatı Öğretim Programı, edebiyat eğitimi ile edebî metinlerdeki sanat değerini sezmeyi, dilin metinde kazandığı anlamı kavramayı ve metni yorumlamayı sağlayacak becerileri kazandırmayı amaçlar (MEB, 2005, 7). Bunun yanı sıra edebiyat eğitimi ile öğrencilerin, kazandıkları yöntem ve dikkatle karşılaştıkları her türlü yazılı ve sözlü metni anlamalarını, değerlendirmelerini ve yorumlamalarını sağlamak amaçlanmaktadır (MEB, 2005, 12). Bu kazanımlar da ancak eleştirel okuma becerisini edinmiş bireylerin sahip olabileceği özelliklerdir.

Günümüz bilgi toplumunda bilgiye ulaşmak artık bir problem olmaktan çıkmıştır; basılan kitap, dergi ve gazetelere ulaşmak geçmişe göre artık çok daha kolaydır. İnternet kullanımının oldukça yaygınlaştığı günümüzde artık bilgiye ulaşmak değil, ulaşılan bilginin güvenilir olup olmadığını belirlemek insanlar için bir problem hâline gelmiştir. Bu nedenle insanların yazılı ve görsel medyada karşılaştıkları bilgiyi olduğu gibi alıp kullanmak yerine sorgulaması, değerlendirmesi ve eleştirmesi gerekmektedir. Bu durum da eleştirel okuma becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesini eğitimin öncelikli amaçlarından biri hâline getirmiş ve eleştirel okumanın öğrencilere kazandırılması konusunda eğitimin çeşitli kademelerinde gerek deneysel gerekse betimsel çalışmalar yapılmıştır. Yapılan bu çalışmaların ortak görüşü eleştirel okuma becerisine yönelik olarak düzenlenen ders etkinliklerin, diğer etkinliklere göre çok daha başarılı olduğudur (Karabay, 2012; Bayraktar, 2012; Özensoy, 2011).

Eleştirel okumada esas olan, okurun metni yüzeysel bir şekilde okumasından ziyade derinlemesine okumasını sağlamaktır. Çünkü bir metinde asıl anlatılmak istenenler kendini hemen ele vermez, bunların anlaşılması için metindeki düşüncelerin ayrıntılı olarak değerlendirilmesi gerekir. Günay (2001, 9) okumayı, alıcının metin karşısında yaptığı düşünsel bir etkinlik olarak tanımlar ve okumanın yazılı bir metnin şifresini çözmek, grafiksel olarak kodlanmış bir bildirin kodunu çözmek olduğunu söyler. Günay'a (2001) göre okuma aynı zamanda yazınsal bir metni yorumlamak demektir. İşin bu kısmında ise metnin kendi içerisinde sahip olduğu anlamın çözülmesi, kelimelerin gerçek anlamlarının dışındaki anlamlarının keşfedilmesi ve metnin yeniden anlamlandırılması hususları öne çıkmaktadır.

Eleştirel düşünme; eleştirel okuma, eleştirel yazma ve eleştirel dinleme becerilerini de içine alan çok geniş bir kavramdır. Eleştirel okuma, eleştirel düşünmenin ilk ve en önemli basamağıdır, insanlara eleştirel bakış açısının kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir; çünkü insanlar sahip olduğu bilgilerin büyük bir kısmını okuyarak edinir. Okuma, yalnızca bilgi edinmede ya da beynimizi meşgul eden soruların yanıtını bulmada kullandığımız bir araç değildir. Okuma aynı zamanda davranış biçimlerimizi ve düşünme yeteneğimizi de geliştirir. Eleştirel okuma, bir insanın karşılaştığı bir metni değerlendirmesi, sorgulaması, açıklaması ve bu becerilerden hareket ederek ve daha önceki bilgilerinden hareketle bir sonuca varmasıdır. Öğrencilerin eleştirel düşünebilmeleri için eleştirel okumaları gerekmektedir.

Flemming (2011, 10) eleştirel okumanın anlamadan tamamen farklı bir şey olmadığını söyler; yani eleştirel okuma için öncelikle metnin sağlıklı bir şekilde anlaşılması gerekir. Freire ve Macedo da (1987, 20) metnin eleştirel okunması ile elde edilen "anlama"nın, metin ve bağlam arasındaki ilişkiyi anlamak anlamına geldiğini söyler. Flemming'e (2011) göre eleştirel okuma için metindeki ana düşüncenin anlaşılması, metinde ulaşılan sonuçların değerlendirilmesi, desteklenen düşüncelerin anlaşılması ve mantıklı sonuçların değerlendirilmesi gerekir. Darch ve Kammenei (1987, 82) ise eleştirel okumayı yargılama ve sonuç çıkarma, gerçek ve düşünce arasındaki ayrımı fark etme ve yazarın amacını ya da bakış açısını fark etmek olarak tanımlar.

Kurland (2000) eleştirel okumayı eleştirel düşünmeden bahsederek tanımlar. Ona göre karar verme üzerindeki vurgunun, hem eleştirel okuma hem de eleştirel düşünmede ortak olmasına rağmen aralarında bazı farklar vardır: Eleştirel okuma bir metindeki bilgi ve düşünceleri keşfetme tekniğidir. Eleştirel düşünme ise neyin kabul edileceğine, neye inanılacağına karar vermek için bilgi ve düşünceleri değerlendirme tekniğidir.

Collins (1993), eleştirel okuma becerisinin geliştirilebilmesi için öğrencilerin soru sormaya, tahminde bulunmaya ve yeni fikirler ortaya koymak için düşüncelerini düzenlemeye teşvik edildiği uygun sınıf ortamlarının gerekli olduğunu söyler. DeVoogd (2008) ise eleştirel okuma becerisinin kazanılmasında dört temel yaklaşım üzerinde durur: Doğal olarak kabul edilene meydan okuma, problem yaklaşımli sorular, tarihteki çoklu karakterler, tematik edebiyat çalışmaları sırasında kitaplarla farklı bakış açılarını yan yana koymak. Bu yaklaşımların sergilenmesinde doğru olarak kabul ettiğimiz bilgilerin sorgulanması, tartışılması ve farklı bakış açıları geliştirilmesi önemli hususlardır. DeVoogd (2008) bu yaklaşımların eleştirel anlamaya bir başlangıç olabileceğini ilave eder.

Adalı (2010, 12-23) kurmaca metinlerin okunması sırasında uygulanması gereken teknikleri şöyle sıralar: Okuma amacını belirleme, tahmin etme, olayları zihinde canlandırma, sorgulama, kapalı noktaları açığa kavuşturma, sonuçlar çıkarma, sonuca varma. Adalı'ya (2010) göre kurmaca metni okumanın ilk basamağı okurun metni okuma amacını belirlemesidir; çünkü okur, okumasını bu amaca göre yönlendirecektir. Tahmin etmede ise okur, kendi kişisel birikimi ile metinde verilen ayrıntılarda saklı olan ipuçlarını bulmaya çalışır. Bir diğer teknik olan olayları zihinde canlandırma, okurun okuduklarını zihninde resme dönüştürmesidir. Bununla amaç ayrıntıların daha iyi görülmesidir. Sorgulama ise metnin okura kapılarını açmasını sağlayan tekniktir. Bununla edebi yapının niteliği üzerine kafa yormak amaçlanır. Sonuçlar çıkarma ve sonuca varma eleştirel okumada kullanılabilecek en önemli tekniklerdir. Okur, yazarın metinde verdiği ipuçlarından ve ayrıntılardan yararlanarak birtakım sonuçlara ulaşır. Okurun sonuçlara ulaşması; metnin derinlemesine anlaşılması, satır aralarının okunması ve söylenenden söylenmeyen çıkarılması için önemlidir. Ayrıntıların bir araya getirilmesiyle metnin temasının bulunması, temel iletisinin belirlenmesi ve yazarla ilgili sonuçlara varılması eleştirel okumada kullanılabilecek son tekniktir.

Adalı'ya (2010, 144) göre olgu ve görüşlerin ayrılması, eleştirel okumadaki en önemli noktalardan biridir. Olgular var olan gerçeklerdir, görüşler ise yazarın kişisel görüşleridir. Kimi yazılarda olgu ve görüşler birlikte yer aldığı için "Yazar görüşünü hangi olgularla desteklemiştir?" sorusu bu ayrımın yapılabilmesine yardımcı olacaktır.

Maker ve Lenier'e (1996, 20) göre eleştirel okuma "yazarın söyledikleri hakkında değer yargılarını bulma ve satır aralarını okumadır. Doğru ya da yanlış, iyi ya da kötü, etkili ya da etkisiz, pratik ya da değil." Maker ve Lineer (1996, 3), aktif eleştirel okuyucular için önkoşul olan temel becerilerin olduğunu söylemişlerdir. Bu becerilerden ilki bilgilendirici metinlerde kullanılan,

metnin ana fikrini, metnin konusunu ve metindeki önemli ayrıntıları anlamadır. Diğer beceri ikna edici metinlerde kullanılan, yazarın bakış açısını, iddialarını ve metindeki önemli ayrıntıları fark etmedir. Maker ve Lineer (1996) metinleri eleştirel okuyabilen öğrencilerin başarılı olacağını belirterek eleştirel okumanın amacının mümkün olduğunca gerçeklere yakınlaşmak olduğunu vurgulamışlardır. Maker ve Lineer (1996, 21) eleştirel okumanın şu dört unsuru içerdiğini belirtmişlerdir: Yazarın görüş açısını belirleme, öncelikli ana düşünce ve iddiaları saptama, düşünceleri güçlendirmede kullanılan destekleyici detayları belirleme, destekleyici detayları değerlendirme. (Maker ve Lineer, 1996'dan aktaran Özensoy: 2011, 50)

Pirozzi (2003, 325) eleştirel okumayı yorumlama ve değerlendirme becerilerini gerektiren yazılı materyallerin çok yüksek seviyede anlaşılması olarak tanımlar ve ona göre eleştirel okuma aynı zamanda bilgi niteliğindeki eksiklikleri doldurmayı ve mantıksal sonuçlara ulaşmayı gerektirir.

Odabaş, Odabaş ve Polat'a (2008, 434) göre eleştirel okuma bireyin bilgi birikimi ile okuduğu konuyu sınama ve değerlendirmesidir. Eleştirel okuma, okuma işlevinin büyük bir istek ve ilgi ile sürdürülmesini, tam olarak anlayabilmek için gerektiğinde yeniden okunmasını ve yazıda geçen olgu ve düşüncelerin dikkatle izlenmesini gerektirir. Okuduğu metni eleştirel bir gözle okuyan birey, zihnini sürekli olarak yoklama ve canlı tutma becerisine de sahip olur.

Aşlıoğlu'na (2008, 10) göre eleştirel okuma; düşünme, birleşim yapma (sentez) ve değerlendirme etkinliğidir; merak etme, sorgulama, eleştirme ve özeleştirme yapma gibi çocuğun çeşitli konulara ilgi duymasını, düşünmesini ve kendi kendisini değerlendirmesini sağlayacak ortamlar yaratılması ve bunların okuma etkinliklerine yansıtılması gerektiğini söyler. Ona göre eleştirel okuyucunun analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerindeki davranışları kazanması söz konusu olabilmektedir. Çünkü eleştirel okuyucu kendisine iletilenleri olduğu gibi kabul etmek yerine, bunları zihninde oluşturduğu sorular yardımıyla değerlendirir.

Eleştirel okuma aktif ve sürekli bir katılımı gerektirmektedir. Kurland (2000) eleştirel okumanın amacından bahsederken öğrencilerin belirli amaçları gerçekleştirmeleri gerektiğinden bahseder. Bunlar: yazarın amacının fark edilmesi, konuyu ele alış biçiminin ve ikna edici unsurların anlaşılması ve ön yargıların tanınmasıdır. Kurland'a göre bu amaçların her biri, metnin içindeki kanıtlardan sonuç çıkarmayı gerektirir.

Özdemir (2002, 16-17), okuma sözcüğünün dilimizde üç farklı anlam boyutuyla kullanıldığını söyler: Bunlardan ilki, bireyin kâğıt üzerindeki imleri birbirine çatarak sesbirimler, sözcükler ve sözcük dizilerinden anlamlar çıkarabilme becerisidir. Okumanın ikinci boyutu okuma becerisinin sürekli okuma alışkanlığına dönüştürülmesidir. Özdemir'e göre okumanın üçüncü

anlam boyutu ise okuma alışkanlığına düşüncüyü, duyarlığı geliştirici eleştirel bir biçim kazandırılmasıdır. Eleştirel okur, okudukları üzerinde düşünmeyi, değerlendirmeyi, kendi yargılarını kullanabilmeyi alışkanlık durumuna getirmelidir.

Knott (2005, 10) eleştirel okumada beş adımlı bir analiz modeli önermektedir:

1. Eleştirel okumada ilk basamak metnin temel iddia ve amaçlarının belirlenmesidir. Bir eleştirel okuma, bu temel iddiaların nasıl geliştirildiğini ve tartışıldığını belirlemeye çalışır.

2. İkinci basamakta bağlamla ilgili yargılama yapılmaya başlanır: Metin hangi okur kitlesi için yazılmıştır? Kiminle diyalog hâindedir? Metin hangi tarihsel bağlamda yazılmıştır? Bağlamın bütün bu konuları metnin nasıl gelişeceği hususundaki değerlendirmelere katkıda bulunabilir.

3. Metinde kullanılan muhakeme türlerini ayırt etmek: Hangi kavramlar tanımlandı ve kullanıldı? Metin teori ya da teorilere başvurmuş mu? Belirli bir metodolojiye yer vermiş mi? Eğer belirli bir kavram, teori ya da metoda yer verilmişse bu kavram, teori ya da metot, bilgileri düzenlemek ve yorumlamak için nasıl kullanıldı?

4. Metinde kullanılan kanıtları incelemek: İlk üç adım metnin bağlamındaki kanıtları görmeye izin verecektir. Destekleyici kanıtlar bir argüman için gerekli mi? Bu argümanda kanıt olarak ne sunuldu? Kanıt istatistiksel mi, edebî mi, tarihî mi? Kanıt hangi kaynaklardan alındı? Bu kaynaklar birinci elden mi yoksa ikinci elden mi?

5. Eleştirel okuma bir değerlendirme içerebilir. Eğer siz metnin iddia ettiği şey ile ilgili muhakeme yapıp bunları göz önüne alıyorsanız sizin metin okumanız zaten eleştireldir. Ancak bazı metinler bir argümanın güçlü ve zayıf yanlarını belirlemenizi gerektirebilir. Eğer argüman güçlü ise neden güçlü? Argüman daha iyi ve daha farklı desteklenebilir miydi? Argümanda eksiklikler ve tutarsızlıklar var mı? Analiz yöntemi sorunlu mu? Kanıt farklı yorumlanabilir mi? Sonuçlar, sunulan kanıt tarafından destekleniyor mu?

Eleştirel okuma becerisini öğretmek, öğrencinin karşılaştığı herhangi bir durum ve bilgi arasındaki mantıksal bağları kurarak güvenilir kanıtlara dayanan bir düşüncüyü yargılama ve sorgulama sürecinde öğrenciyi rehberlik etmek anlamına gelmektedir. Bu bakımdan eleştirel okuma metotlu bir yaklaşımla öğretmenin rehberliğinde öğrencilere kazandırılacak bir beceri olarak düşünülebilir. Stapleton (2001, 516-518) bu becerinin edinilmesinde öğretmenlerin, öğrencilerin şunları algılamasını ve anlamasını beklemeleri gerektiğini söyler: 1. İddialar, 2. Nedenlerle iddialar (Argümanlar), 3. Kanıt, 4. Karşı argümanlar, 5. Aksini ispatlama, 6. Mantıksızlıklar.

Wallace (2003, 115) “yönlendirici sorular” olarak adlandırdığı eleştirel okuma kursuna rehberlik eden soruları şöyle listeler: 1. Metin niçin yazıldı? 2. Metin kime hitap ediyor? 3. Konu nedir? 4. Konu ile ilgili yazılanlar nasıldır? 5. Konu ile ilgili farklı yazma yolları nelerdir?

Sonuç olarak eleştirel okumada okur, karşısına çıkan metni güçlü bir şüphecilikle okur. Metni anlayana kadar ve metni değerlendirirken ön yargılarını bir tarafa bırakır. Eleştirel okuyanlar, yazarın ne söylemek istediğini, ifadelerini daha açık hâle getirerek sorgular. Ders kitapları da dâhil bütün yazarların hata yapabileceğinin farkındadır. Herkesin yanılabilceğini göz önünde bulundururlar. Önüne konan metni belirli kriterlere tâbi tutmadan doğru olarak kabul etmez. Eleştirel okuyucular kitabı okurken kendine birtakım sorular sorar, okuduğu metnin niçin yazıldığını merak eder. Yazılanlar kendi görüşüne uymasa bile önyargıda bulunmadan bütün metni okur ve daha sonra okuduklarını değerlendirir.

Yukarıdaki açıklamalar da göstermektedir ki günümüz bilgi çağında eleştirel okuma becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesi oldukça önemlidir. Bu bakımdan araştıran, sorgulayan, çok yönlü düşünebilen bireylerin yetiştirilmesi adına eleştirel okuma becerisinin öğrencilere kazandırılması gerektiği birçok araştırmacı tarafından ileri sürülmektedir. Bu bakımdan öğrencilere bu becerinin kazandırılması sırasında kullanılacak geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının kullanılması önem arz etmektedir.

Çalışmada eleştirel okumanın alt boyutları belirlenirken eleştirel düşünme ve eleştirel okuma ile ilgili daha önce yapılmış çalışmalar incelenmiş, bu çalışmalarda eleştirel düşünme ve eleştirel okumanın hangi boyutlarda ele alındığı belirlenmiş ve faktörlerin isimlendirilmesinde bu boyutlardan yararlanılmıştır.

Tablo 1: Araştırmacıların Üzerinde Durduğu Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Okuma İle İlgili Alt Beceriler

	Çıkarılma	Değerlendirme	Analiz Etme	Sentez Yapma	Çıkarım Yapma	Sorgulama	Algılama	Düzenleme	Düşünme	Yorumlama	Tümevarım	Tümdengelim	Fark Etme
Adalı		X			X	X				X			
Adler	X	X	X		X	X	X	X	X				
Aşılıoğlu		X				X		X					
Collins					X	X		X					
Darch ve Kammenui	X	X			X	X			X				X
DeVoogd		X				X							
Ennis ve Millman	X										X	X	
Facione	X	X	X		X			X		X	X		
Flemming		X			X		X						

Halvarson		X	X	X									
Knott		X				X							
Kurland		X			X				X				X
Maker ve Lenier													X
Odabaş vd.		X				X							
Pirozzi		X			X					X			

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmacıların en çok “değerlendirme” boyutu üzerinde durdukları görülmektedir. Bunun dışında “çıkarım yapma” ve “sorgulama” eleştirel düşünme ve okumanın önemli boyutları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunlara ilave olarak “analiz” ve “benzerlik ve farklılıkları bulma” eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeğinin alt boyutları olarak belirlenmiştir.

2. ÇALIŞMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Ülkemizde farklı eğitim kademelerinde eleştirel okuma becerisi ile ilgili ölçek geliştirme çalışmaları yapılmıştır.

Küçükoğlu (2008) “İngilizce Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik Özyeterlilik Algıları” adlı yüksek lisans tezinde İngilizce öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlilik algılarını belirlemek için 25 maddeden oluşan bir ölçek geliştirmiş; ölçeğin geçerlilik ve güvenirlilik çalışmalarını yapmıştır.

Ünal (2006) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerini ölçmek amacıyla 22 maddeden oluşan bir ölçek hazırlamıştır. Araştırmacının çalışma grubunda 76 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi yer almıştır. Araştırmacı ölçeğin geçerlilik ve güvenirlilik çalışmalarını yapmış ve ölçeğin güvenirlilik katsayısını 0,88 olarak bulmuştur.

Yukarıda bahsedildiği üzere yapılan literatür çalışması sonucunda ülkemizde üniversite öğrencilerinin eleştirel okuma özyeterlilik algılarını ölçmek için akademik araştırmalarda kullanılabilecek geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu çalışma, üniversite öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine ilişkin özyeterlilik algılarını belirleyebilecek bir ölçek geliştirmek amacıyla yapılmıştır.

3. YÖNTEM

Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeğinin geliştirme çalışmasının hangi aşamalarda gerçekleştiği ve çalışma grubunun özellikleri aşağıda sunulmuştur.

3. 1. Çalışma Grubu

Ölçek geliştirme sürecine toplam 1360 öğrenci katılmıştır. Taslak ölçek eğitim fakültesinde öğrenim gören 256 öğrenciye uygulanmıştır. Bu öğrencilerden 67'si dördüncü sınıf, 54'ü üçüncü sınıf, 71'i ikinci sınıf ve 64'ü birinci sınıf öğrencileridir. Asıl uygulama ise 579 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerin 134'ü dördüncü sınıf, 141'i üçüncü sınıf, 145'i ikinci sınıf ve 159'u birinci sınıf öğrencileridir. Açımlayıcı faktör analizi ile ortaya konan yapıyı sınamak için yapılan doğrulayıcı faktör analizi 312 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenirliliğine ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla kullanılan test-tekrar-test yöntemi ise ölçeğin daha önceki aşamalarına katılmamış 213 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

3. 2. Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeğinin deneme formunun oluşturulması için, ilk olarak eleştirel okuma becerisi ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar ve ilgili kavramsal çerçeve taranmıştır. Öncelikle ilgili literatürden elde edilen bilgiler ve alandan uzmanların görüşleri değerlendirilerek eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeği için kaynak oluşturulmuştur.

İkinci aşamada, eleştirel okuma özyeterlilik algısına ilişkin literatürden elde edilen bilgiler değerlendirilerek farklı boyutlarda 82 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuş ve üniversite öğrencilerinin eleştirel okuma özyeterlilik algılarını belirlemeye yönelik 82 maddelik bir taslak form oluşturulmuştur.

Sonraki aşamada, hazırlanan ölçeğin kapsam ve geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçülmek istenen özellikler için kullanılan maddelerin nicelik ve nitelik olarak yeterliliğini ifade eden kapsam geçerliliğini belirlemede sıkça kullanılan yöntemlerden biri uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk, 2008, 167-168). Bu çerçevede, hazırlanan taslak formun öğrencilerin eleştirel okuma özyeterlilik algılarını tespit edip edemeyeceği konusunda, istatistikî analizler konusunda çalışan üç Türkçe eğitimi uzmanı, dört Türk dili ve edebiyatı eğitimi uzmanı ve iki ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların görüşlerinin alınabilmesi için 3'lü derecelendirme formu kullanılmıştır. Hazırlanan formda uzmanların her bir madde için "uygun", "kısmen uygun" ve "uygun değil" seçeneklerinden birini seçmeleri istenmiştir. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda maddelerin kapsam geçerliliği, Veneziano ve Hooper (1997, 68-69) tarafından geliştirilen kapsam geçerlilik oranı ile belirlenmiştir. Söz konusu oranlar her bir madde için olumlu yanıt vermiş uzman sayısı toplamının, toplam uzman sayısına oranının bir eksiği alınarak belirlenmiştir. Maddelerin kapsam geçerlilik indeksleri için de

uzman sayıları ve elde edilen kapsam geçerlilik oranlarının değerleri belirlenmiştir. Maddeler için kapsam geçerlilik oranı 0,80'in altında değer alan maddeler çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Elde edilen kapsam geçerlilik oranları hesaplamaları doğrultusunda ölçekten bazı maddeler çıkarılmış, bazı maddelerde düzenlemelere gidilmiştir. Bu çalışmanın ardından ölçek 66 maddelik deneme formuyla ön uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Ön uygulama Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 256 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonucunda faktör yükü ,40'ın altında olan 6 maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Ölçeğin asıl uygulaması, ön uygulamaya katılmayan Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Asıl anket 579 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Veriler toplandıktan sonra anketin yapı geçerliliği için faktör analizine başvurulmuştur.

3. 3. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, 2012-2013 öğretim yılında Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve BÖTE bölümlerinde öğrenim gören, ön uygulama, asıl uygulama, doğrulayıcı faktör analizi ve test-tekrar-test uygulamasına katılan 1360 öğrenciye araştırma kapsamında geliştirilen veri toplama aracının uygulanmasıyla toplanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için, varimax döndürme ile temel bileşenler analizi kullanılarak açımlayıcı faktör analizi (AFA, exploratory factor analysis) yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ile ölçekte yer alan maddelerin ölçtükleri faktörlerin keşfedilmesi amaçlanmıştır (Büyüköztürk, 2008, 168-169). Analizde faktör yükleri en az ,40 olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin güvenirliliği için, ilk olarak Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan soruların, bireyleri ölçülen özellik bakımından ayırt etmedeki yeterliliği; düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu ve toplam ölçek puanları arasındaki farklar bağımsız t-testi kullanılarak incelenmiştir (Büyüköztürk, 2008, 171-172). Ayrıca ölçeğin güvenirliliğine ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla kararlılık özelliği incelenmiş ve test-tekrar-test yöntemi kullanılmıştır. Bunun yanında açımlayıcı faktör analizi ile ortaya konan yapının doğruluğunun test edilebilmesi için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Ölçeğin alt faktörlerinde yer alan maddelerin ölçtükleri özellik açısından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduklarının belirlenmesi amacıyla ilk olarak düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Ek olarak toplam puana göre belirlenmiş üst %27 ve alt %27'lik grupların ölçek puanları ve madde puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını

belirlemek için t-testi kullanılmıştır. Ölçeğin her bir faktörünün güvenirliliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Ayrıca ölçeğin faktör puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri ile faktörler arasındaki korelasyonlar, Pearson Moment Çarpım Korelasyon tekniği ile hesaplanmıştır (Büyüköztürk, 2008, 170-171).

Araştırmada elde edilen verilerin betimlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularının yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, güvenirlik katsayısı ve t-testi hesaplamaları SPSS 15.0 paket programı, doğrulayıcı faktör analizi ise Lisrel 8.7 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

4. BULGULAR

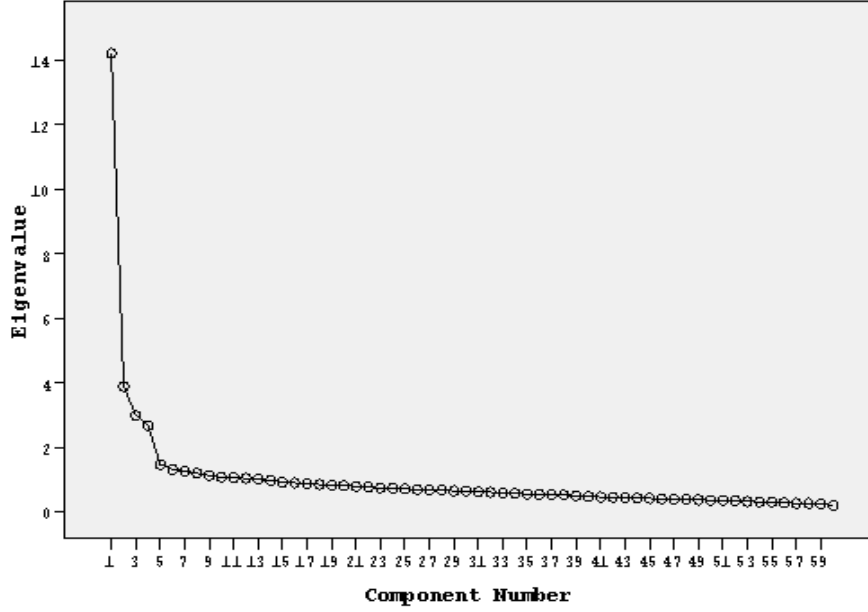
Bu bölümde Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4. 1. Açımlayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

a) Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity testiyle belirlenmiştir. Çünkü veriler üzerinde faktör analizinin yapılabilmesi için KMO değerinin en az ,60 olması ve Bartlett Sphericity testinin anlamlı çıkması önerilmektedir. Oran ne kadar yüksek olursa veri seti faktör analizi yapmak için o kadar iyidir denebilir (Kalaycı, 2009, 322). KMO testi değeri ,947; Bartlett Sphericity testi değeri 8251,356 ($p<.000$) olarak bulunmuştur. Bu da verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir.

Maddeler arasındaki ilişkileri az sayıda ve en etkin şekilde ortaya koyabilecek faktör sayısını belirlemek için iki kriterden faydalanılmıştır: öz değer ve çizgi grafiğinin incelenmesi (Büyüköztürk, 2008, 125; Kalaycı, 2009, 329). Faktör analizinde yapılan temel bileşenler çözümlemesi ve Varimax tekniği ile yapılan döndürme işlemi sonunda, özdeğeri 1,00'den büyük olan 10 faktör tespit edilmiştir. Bu faktör sayısının fazla olması nedeniyle Cattell'in scree sınaması yapılmıştır.



Şekil 1: Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeği Öz Değer Faktör Grafiği

Bryman ve Cramer (2005, 331) ve Büyüköztürk (2008, 125-126) çizgi grafiğinin, maddelerin öz değerlerinin birleştirilmesi sonucunda elde edildiğini, bu nedenle grafikte görülebilecek hızlı düşüşlerin (kırılma noktalarının) faktör sayısını vereceğini belirtmektedir. Öz değer-faktör grafiğinde, grafik eğrisinin ilk noktadan başlayarak hızlı bir düşüş gösterdiği ve bu düşüşün 5. noktaya kadar devam ettiği ve 5. noktadan sonra eğrinin aynı doğrultuda ilerlediği görülmektedir. Dolayısı ile bundan hareketle ölçekteki faktör sayısının 5 ile sınırlandırılabilirliğini söylemek mümkündür. Ancak faktörlerin sınırlandırılmasında SPSS yolu ile sınırlama tercih edilmemiş, maddelerin faktör yükleri göz önünde bulundurulmuştur.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte ilk başta belirlenen faktör sayısından daha fazla faktör çıkmıştır. Maddelerin faktör yük değerleri incelenmiş ve birden fazla faktörde yüksek yük değeri gösteren 11 madde, hangi faktörü ölçtüğü konusunda belirleyici olmadığı gerekçesiyle ölçekten çıkarılmıştır. Ardından faktör analizi, ölçeğin uzman görüşleri dikkate alınarak meydana getirilen beş faktörden oluştuğu göz önünde bulundurularak beş faktörlü olarak tekrar edilmiş ve yine birden fazla faktörde yüksek yük değeri veren 8 madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddeler de ölçekten çıkarılarak analizler tekrar edilmiş ve 3 madde daha ölçekten çıkarılmıştır.

Daha sonra yapılan analizlerde ortak faktör varyansı ,40'ın altında kalan maddeler, ölçeğin güvenilirliğine ilişkin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları da hesaplanarak ve maddenin silinmesi durumundaki Cronbach Alpha değerleri de incelenerek 5 madde daha ölçekten çıkarılmıştır. Bryman ve Cramer (1999) öz değeri 1 veya 1'den büyük olan faktörlerin önemli faktör

olarak nitelendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu çerçevede, çalışma kapsamında öz değeri 1'den büyük olan beş faktör olduğu tespit edilmiştir. Birinci faktörün açıkladığı varyans %13,96; ikinci faktörün açıkladığı varyans %10,81; üçüncü faktörün açıkladığı varyans %10,23; dördüncü faktörün açıkladığı varyans %9,90 ve beşinci faktörün açıkladığı varyans %8,95'tir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %53,857'dir. Analiz sonuçları ölçekte yer alan 33 maddeden 10'unun birinci faktör, 7'sinin ikinci faktör, 6'sının üçüncü faktör, 5'inin dördüncü faktör ve 5'inin beşinci faktörde yüksek yük değeri verdiğini göstermiştir.

Son durumda, 33 maddeden oluşan ölçeğin birinci faktörünün faktör yük değerlerinin ,540 ile ,716; ikinci faktörün faktör yük değerlerinin ,429 ile ,716; üçüncü faktörün faktör yük değerlerinin ,521 ile ,725; dördüncü faktörün faktör yük değerlerinin ,488 ile ,759 ve beşinci faktörün faktör yük değerlerinin ,469 ile ,753 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Ölçeğe ait faktör sayısı belirlendikten sonra değişkenlerin (maddelerin) faktörlere dağılımı belirlenmiştir. Değişkenlerin hangi faktörle en güçlü korelasyonu olduğunu tespit edebilmek için yorumlama kolaylığı ve kullanım sıklığı nedenleriyle dikey (orthogonal) döndürme yöntemlerinden varimax kullanılmıştır. Elde edilen dönüşümlü faktör yükleri ve yürütülen analiz sürecini daha anlaşılır hâle getirmek için madde-toplam ölçek korelasyonu, ortak faktör varyans değerleri ile faktör yük değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Seçilen Maddelerin Faktör Yükleri ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri

Taslak Ölçek Madde No	Döndürme Öncesi Faktör Yükleri	Faktör Yük Değerleri					Madde Toplam Korelasyon Değeri
		1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	5. Faktör	
m16	,586	,716					,575
m15	,579	,703					,594
m2	,554	,689					,554
m14	,489	,615					,535
m17	,535	,606					,625
m21	,454	,605					,556
m11	,445	,588					,481
m3	,437	,578					,545
m9	,493	,577					,582
m8	,436	,540					,469
m33	,656		,716				,631
m38	,553		,675				,671
m29	,558		,663				,560
m22	,546		,612				,517
m32	,387		,554				,637
m35	,496		,497				,646
m31	,442		,429				,628
m47	,656			,725			,582

m43	,547			,664			,572
m48	,596			,615			,624
m46	,580			,560			,496
m45	,527			,521			,623
m49	,440			,521			,568
m56	,710				,759		,509
m57	,705				,708		,606
m55	,569				,683		,555
m52	,457				,572		,629
m53	,509				,488		,542
m23	,639					,753	,644
m26	,651					,722	,524
m24	,566					,644	,603
m28	,524					,502	,598
m25	,452					,469	,572
Açıklanan Varyans (%) Toplam= %53,857		13,496	10,81	10,23	9,90	8,95	

Tablo 2 incelendiğinde analize alınan maddelerin faktör yüklerinin beş faktörde toplandığı görülmektedir. Yapılan tekrarlı faktör analizleri sonucunda 60 maddeden oluşan ölçekten faktör yükü 0,40'ın altında olan maddeler atılmış, ayrıca maddelerin ayırt edicilik gücünün belirlenmesi için, madde-test korelasyonu yapılmıştır. Bu analize göre, bir maddeden alınan puanlarla tüm ölçekten alınan puanlar pozitif yönde ve yeterince yüksek bir korelasyon gösteriyorsa o madde ayırt edici olarak kabul edilmekte ve ölçeğe alınmaktadır (Erkuş, 2003, 129). Ebel'e (1972) göre madde-test korelasyon katsayısı 0,40 ve daha yüksek değerdeki maddeler çok iyi ayırt edici maddelerdir; 0,30 ile 0,40 arasındaki maddeler iyi, 0,20 ile 0,30 arasında olan maddeler düzeltilmesi gereken maddelerdir (Erkuş, 2003, 135). Çalışmada madde-test korelasyonu 0,40 ve üstü değere sahip olan maddeler esas alınmıştır. Sonuçta 33 maddeden oluşan ve beş faktörde toplanan bir ölçek yapısına ulaşılmıştır. Tüm maddelerin faktör yük değerlerinin ,429 ile ,759 arasında olduğu saptanmıştır. Bu faktörlerde yer alan maddeler ve alanyazın doğrultusunda faktörlerin isimlendirilmesine çalışılmış, daha sonra bu isimlerle ilgili uzman görüşüne başvurulmuştur. Buna göre birinci faktör sorgulama, ikinci faktör analiz, üçüncü faktör değerlendirme, dördüncü faktör benzerlikleri ve farklılıkları bulma ve beşinci faktör çıkarımda bulunma olarak adlandırılmıştır.

b) Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin iç tutarlılığını belirleme kapsamında başvurulan yollardan bir tanesi testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27'lik ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların bağımsız t-testi kullanılarak sınanmasıdır. Analiz sonucunda gruplar arasında

istendik yönde anlamlı bir farklılığın çıkması, testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilir (Büyükoztürk, 2008, 171-172).

Ölçekte yer alan her bir maddenin eleştirel okuma özyeterlilik algısı bakımından öğrencileri ayırt etmede ne derece yeterli olduğunu belirlemek amacıyla ölçek puanlarına göre üst %27'lik ve alt %27'lik grubun madde puanları arasındaki farkın anlamlılığına bakılmıştır. Ölçek puanlarına göre, en düşük puandan başlanarak 156 öğrencinin ve en yüksek puandan başlanarak 156 öğrencinin puanları alınmış, arada kalanlar işleme dâhil edilmemiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeği İç Tutarlılığına Yönelik Üst %27'lik Grup ile Alt %27'lik Grubun Puanları Arasındaki Bağımsız t-Testi Sonuçları

Taslak Ölçek Madde No	Ölçek Madde No	Grup	n	\bar{x}	SD	df	t	p
m2	1	alt	156	3,29	,851	310	-12,84	,000
		üst	156	4,41	,681			
m3	2	alt	156	3,13	1,010	310	-10,33	,000
		üst	156	4,23	,856			
m8	3	alt	156	3,25	,810	310	-9,71	,000
		üst	156	4,14	,809			
m9	4	alt	156	3,07	,807	310	-13,75	,000
		üst	156	4,26	,721			
m11	5	alt	156	3,23	,942	310	-12,14	,000
		üst	156	4,39	,742			
m14	6	alt	156	3,42	,916	310	-10,40	,000
		üst	156	4,41	,752			
m15	7	alt	156	3,33	1,011	310	-13,54	,000
		üst	156	4,59	,576			
m16	8	alt	156	3,25	,898	310	-13,80	,000
		üst	156	4,50	,695			
m17	9	alt	156	3,26	,852	310	-16,31	,000
		üst	156	4,58	,543			
m21	10	alt	156	3,20	,941	310	-11,66	,000
		üst	156	4,37	,820			
m22	11	alt	156	3,80	,636	310	-15,08	,000
		üst	156	4,73	,441			
m23	12	alt	156	3,21	,889	310	-11,07	,000
		üst	156	4,20	,669			
m24	13	alt	156	2,91	,901	310	-13,64	,000
		üst	156	4,12	,635			
m25	14	alt	156	3,32	,795	310	-14,26	,000
		üst	156	4,42	,557			
m26	15	alt	156	3,30	,925	310	-12,42	,000
		üst	156	4,39	,585			
m28	16	alt	156	3,25	,898	310	-11,91	,000
		üst	156	4,31	,660			

m29	17	alt	156	3,23	,921	310	-11,18	,000
		üst	156	4,22	,617			
m31	18	alt	156	3,33	,861	310	-12,32	,000
		üst	156	4,38	,616			
m32	19	alt	156	3,60	,791	310	-11,29	,000
		üst	156	4,48	,562			
m33	20	alt	156	3,57	,795	310	-13,98	,000
		üst	156	4,64	,519			
m35	21	alt	156	2,99	,815	310	-15,43	,000
		üst	156	4,25	,607			
m38	22	alt	156	3,42	,842	310	-13,12	,000
		üst	156	4,48	,562			
m43	23	alt	156	3,48	,790	310	-13,18	,000
		üst	156	4,54	,615			
m45	24	alt	156	3,42	,880	310	-12,65	,000
		üst	156	4,50	,595			
m46	25	alt	156	3,32	,915	310	-13,93	,000
		üst	156	4,51	,550			
m47	26	alt	156	3,43	,851	310	-14,35	,000
		üst	156	4,59	,542			
m48	27	alt	156	3,41	,826	310	-13,75	,000
		üst	156	4,55	,624			
m49	28	alt	156	3,42	,804	310	-11,25	,000
		üst	156	4,41	,744			
m52	29	alt	156	3,42	,901	310	-11,55	,000
		üst	156	4,44	,645			
m53	30	alt	156	2,96	,882	310	-14,67	,000
		üst	156	4,30	,713			
m55	31	alt	156	3,25	,935	310	-13,09	,000
		üst	156	4,43	,624			
m56	32	alt	156	3,41	,778	310	-14,79	,000
		üst	156	4,54	,548			
m57	33	alt	156	3,37	,896	310	-14,86	,000
		üst	156	4,60	,515			

* p<.001

Tablo 3 incelendiğinde alt gruba üst grubun eleştirel okuma özyeterlilik algısı puanları aritmetik ortalamaları (\bar{x}) arasında anlamlı bir farklılık çıktığı gözlenmektedir ($p=0.000<.001$). Bu anlamlı farklılığın üst grup lehine olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulguya göre ölçeğin, eleştirel okuma özyeterlilik algısına sahip olan öğrencilerle sahip olmayan öğrencileri ayırdığı yani iç geçerliliğe sahip olduğu söylenebilir.

Ölçeğin güvenirlilik çalışması için iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. 579 öğrenciden alınan veriler sonucunda iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) ,937 olarak bulunmuştur. Bu değer oldukça iyi olarak değerlendirilebilir. Ayrıca her bir faktörde toplanan maddeler için iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Birinci faktörde toplanan maddelerin iç tutarlılık katsayısı ,866; ikinci faktörde toplanan maddelerin iç tutarlılık sayısı ,828; üçüncü faktörde toplanan maddelerin iç

tutarlılık katsayısı ,841; dördüncü faktörde toplanan maddelerin iç tutarlılık katsayısı .830; beşinci faktörde toplanan maddelerin iç tutarlılık katsayısı ise ,798 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha değerlerinin ,800'ün üzerinde olması, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2009, 405). Bu sonuçlara göre Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeği'nin yeterli derecede güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Tablo 4: Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeği Test-Tekrar Test Uygulama Sonuçları

Uygulama	N	\bar{x}	SD	R
İlk Uygulama	213	126,84	12,12	0,902*
Son Uygulama	213	130,13	13,40	

p<.001

Ölçeğin güvenirliliğine ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla kararlılık özelliği incelenmiş ve test-tekrar-test yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışma grubu eğitim fakültesinde ölçeğin daha önceki aşamalarına katılmamış 213 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda iki uygulama arasındaki süre dört hafta olarak belirlenmiştir. Tablo 4'te bu çalışmaya katılan öğrencilerin her iki ölçek uygulamasından aldıkları puanlara ilişkin sayısal değerler verilmiştir. Tabloda ilk ve son ölçümlere ilişkin toplam düzeyinde ortalama, standart sapma ve iki ölçüm arasındaki korelasyon değeri görülmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde dört haftalık zaman farkına rağmen, iki uygulamada elde edilen ortalamalar ve standart sapmalar birbirine oldukça yakın bulunmuştur. Ölçeğin kararlılığı için kanıt gösterilebilecek iki uygulama arasındaki korelasyon ,902'dir. İki değişken arasındaki Pearson korelasyon katsayısının 0,90-1,00 arasında olması ilişkinin çok yüksek değerde olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2009, 116).

4. 2. Doğrulayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

Ölçeğin geçerliliğini belirlemek üzere yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre belirlenen, beş boyutlu yapının doğruluğunu sınamak için doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizinde örtük değişkenler teorik bir yapıyı temsil ederken gözlenen ölçümler ise bu yapının göstergeleri olarak tasarlanır (Jöreskog ve Sörbom, 1993, 22-23). Buradan hareketle Şekil 2'de görüldüğü üzere açımlayıcı faktör analizi ile ortaya konan beş faktörlü ve 33 gözlenen değişkenli yapının doğru bir şekilde yordanabildiği bir eşitlik modellemesi kurulmuştur.

Yapılan analiz neticesinde ortaya çıkan düzeltme indeksleri incelenmiş; düzeltme indeksindeki hatalar göz önüne alınarak 2. ve 3. maddelerin, 8. ve 9. maddelerin 23. ve 26.

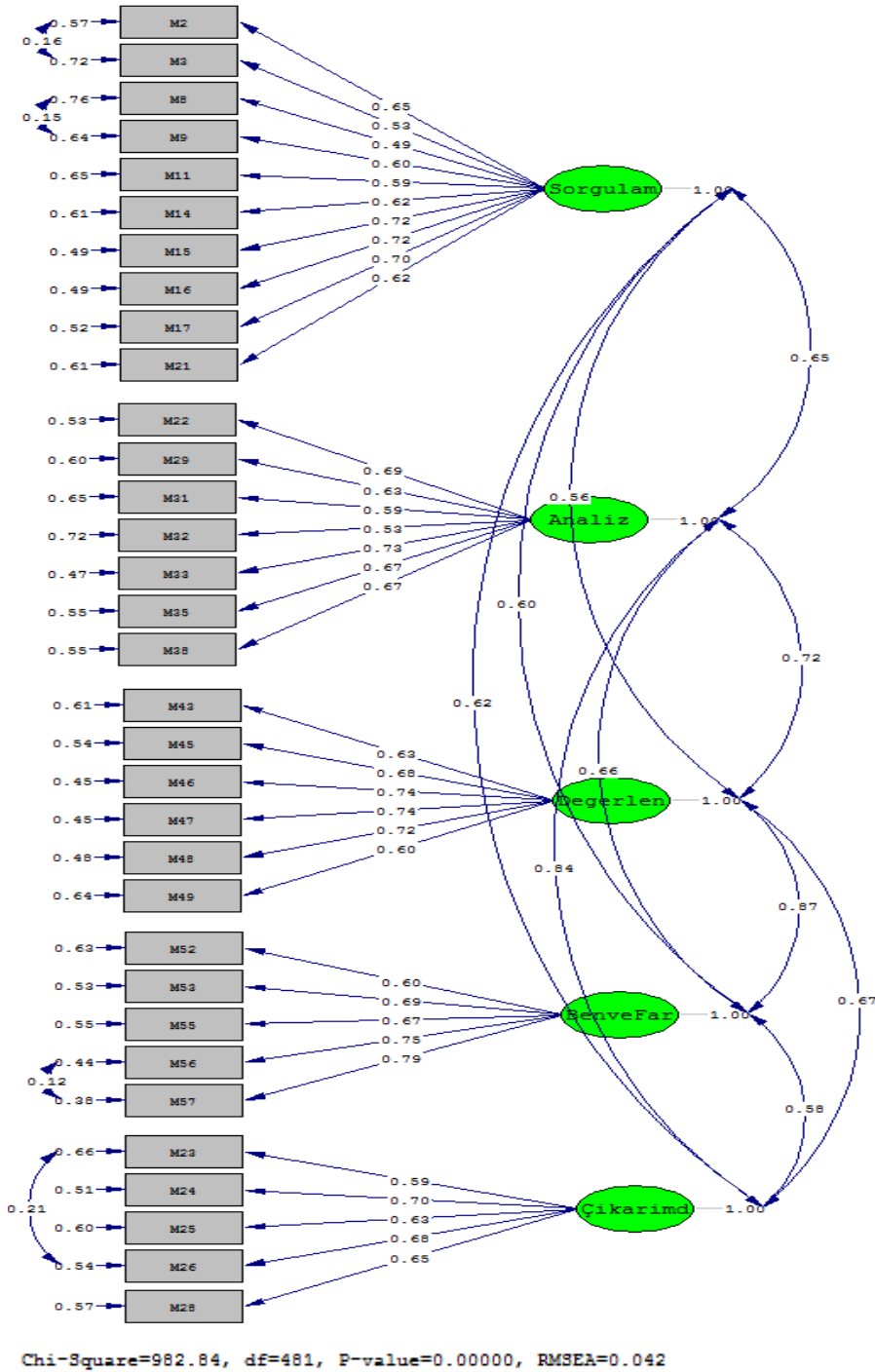
maddelerin ve 56. ve 57. maddelerin hata varyansları birbiriyle ilişkilendirilmiştir. Düzeltme indekslerindeki hata varyanslarının birbiriyle ilişkilendirilmeden önceki ve ilişkilendirildikten sonraki hâli şu şekildedir:

Tablo 5: Doğrulayıcı Faktör Analizi Hata Varyansları

Düzeltilme öncesi hata varyansları				Düzeltilme sonrası hata varyansları			
The Modification Indices Suggest to Add the				The Modification Indices Suggest to Add the			
Path to	from	Decrease in Chi-Square	New Estimate	Path to	from	Decrease in Chi-Square	New Estimate
M9	Faktor2	9.9	0.14	M9	Faktor2	10.7	0.14
M9	Faktor5	8.3	0.12	M9	Faktor5	10.2	0.14
M15	Faktor5	10.0	-0.13	M15	Faktor5	11.2	-0.15
M16	Faktor2	8.3	-0.12	M16	Faktor2	9.3	-0.13
M17	Faktor4	9.3	0.12	M31	Faktor5	16.9	0.35
M23	Faktor2	16.3	-0.29	M33	Faktor5	16.6	-0.29
M25	Faktor2	15.9	0.28	M35	Faktor5	11.6	0.28
M28	Faktor2	14.0	0.27	M38	Faktor5	8.1	-0.22
M31	Faktor5	18.1	0.30	M45	Faktor1	20.2	0.16
M33	Faktor5	17.2	-0.24	M47	Faktor1	11.0	-0.11
M35	Faktor5	11.1	0.23	M47	Faktor4	12.6	-0.29
M38	Faktor5	8.5	-0.18	M53	Faktor3	10.0	0.33
M45	Faktor1	19.4	0.15	M53	Faktor5	10.1	0.15
M47	Faktor1	10.5	-0.11	The Modification Indices Suggest to Add an Error Covariance			
M47	Faktor4	12.1	-0.23	Between	and	Decrease in Chi-Square	New Estimate
M53	Faktor1	8.0	0.12	M14	M9	14.0	-0.07
M53	Faktor2	12.9	0.16	M15	M11	9.4	-0.06
M53	Faktor3	24.4	0.39	M15	M14	12.0	0.06
M53	Faktor5	15.9	0.17	M16	M15	13.6	0.07
M56	Faktor3	11.9	-0.22	M17	M9	18.7	-0.08
The Modification Indices Suggest to Add an Error Covariance				M26	M22	9.6	-0.03
Between	and	Decrease in Chi-Square	New Estimate	M31	M22	10.6	-0.04
M3	M2	30.6	0.12	M31	M26	9.5	0.05
M9	M8	24.2	0.10	M32	M25	8.1	0.05
M14	M9	12.9	-0.07	M32	M31	8.7	-0.05
M15	M11	8.4	-0.06	M33	M3	9.1	-0.05
M15	M14	13.7	0.07	M33	M22	19.3	0.05
M16	M15	15.9	0.07	M35	M22	24.2	-0.06
M17	M9	19.4	-0.08	M38	M28	8.2	0.05
M17	M16	9.4	0.05	M47	M46	10.8	0.05
M26	M22	9.1	-0.04	M48	M31	11.0	-0.05
M26	M23	56.4	0.13	M52	M21	9.8	0.07
M26	M25	15.1	-0.07	M53	M35	15.0	0.07
M31	M22	10.4	-0.04	M53	M49	10.4	0.06
M31	M26	8.1	0.05	M55	M33	10.8	-0.05
M32	M25	8.8	0.05	M55	M38	9.5	0.05
M32	M31	8.7	-0.05	M56	M11	10.1	-0.05
M33	M3	9.1	-0.05	M56	M53	14.9	-0.06
M33	M22	19.3	0.05	M56	M55	11.3	0.05
M35	M22	24.2	-0.06	M57	M46	13.1	-0.04
M38	M28	8.2	0.05	M57	M56	25.4	0.07
M47	M46	10.8	0.05				
M48	M31	11.0	-0.05				
M52	M21	9.8	0.07				
M53	M35	15.0	0.07				
M53	M49	10.4	0.06				
M55	M33	10.8	-0.05				
M55	M38	9.5	0.05				
M56	M11	10.1	-0.05				
M56	M53	14.9	-0.06				
M56	M55	11.3	0.05				
M57	M46	13.1	-0.04				
M57	M56	25.4	0.07				

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Ki Kare ($X=982,84$), serbestlik derecesi ($df=481$, $p=0.00$) oranının $X/df=2,04$ olduğu belirlenmiştir. Bu değer kabul edilebilir bir uyum anlamına geldiği söylenebilir (Kline, 2005, 141). Bunun yanında yapının uygunluğu için model uygunluk ölçütlerinden RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index) ve NFI (Normed Fit Index) değerleri dikkate alınmıştır. Modelin uygunluğu

için 0,05'in altında olması gereken (Browne ve Cudecki, 1993, 144) RMSEA değerinin 0,042 ve 0,10 değerinin altında olması gereken (Kline, 2005, 141) SRMR değerinin 0,040 olduğu belirlenmiştir. Bunun dışında modelin uygun olması durumunda 0,90 ve üzerinde olması gereken (Kline, 2005, 145) GFI değerinin 0,91; AGFI değerinin 0,90; CFI değerinin 0,98 ve NFI değerinin 0,97 olduğu görülmüştür. Elde edilen verilerden hareketle modelin doğrulandığını görülmektedir.



Şekil 2: Modelin Doğrulayıcı Faktör Analizi Çözümlemesi (Standardize Edilmiş)

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Okuma eğitiminin amacı, karşılaştığı metni okuyup anlamlandırabilen, metni yorumlayarak eleştirel açıdan değerlendirebilen bireyler yetiştirmektir. Günümüz bilgi toplumunda bilginin yoğun biçimde üretilmesi ve yayılması insanları bu bilgi yığını karşısında seçici olmaya itmekte, güvenilir olanla olmayan arasında bir ayırım yapmaya yöneltmektedir. Bu ayırımın sağlıklı bir şekilde yapılması ise ancak okuduğunu anlayan, yorumlayan ve bunun sonucunda sağlıklı değerlendirmeler yapabilen bireylerin yetiştirilmesi ile mümkün olmaktadır. Bu durum da öğrencilerin eleştirel okuma becerisini edinmesini zorunlu hâle getirmektedir. Öğrencilerin bu becerilerini ölçecek geçerli ve güvenilir ölçme araçları, eleştirel okuma becerisinin öğrencilere kazandırılmasında ne kadar başarılı olduğumuzu belirleyebilecektir; çünkü öğrencilerin bu özelliklerinin sürekli olarak ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu gereklilikten hareket ederek “Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeği” geliştirilmiştir.

Üniversitede öğrenim gören öğrencilerin eleştirel okuma özyeterlilik algılarını belirlemek amacıyla geliştirilen “Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeği”, Likert tipi beşli derecelendirme ölçeğidir ve 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin 25’i olumlu, 8’i olumsuzdur. Olumsuz maddeler tersine puanlanmaktadır.

Ölçeğin geliştirilmesinde çalışma grubunu 2012-2013 öğretim yılında Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuş, ölçeğin ön uygulamasına 256, asıl uygulamasına ise 579 öğrenci katılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında yapılan test-tekrar-test uygulamasına 213 öğrenci katılmış, bunun yanında açımlayıcı faktör analizi ile ortaya konan yapının sınanması için yapılan doğrulayıcı faktör analizine 312 öğrenci katılmıştır. Sonuç olarak ölçeğin geliştirilmesi sürecine toplam 1360 öğrenci katılmıştır.

60 maddeden oluşan taslak ölçek ile elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan analizde KMO testi ,930 olarak bulunmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek 33 maddeye indirilmiş ve döndürme işlemi amacıyla yapılan ikinci analizde KMO değeri ,947 çıkmıştır. Faktörlerin temel bileşenler analizini yapmak amacıyla döndürme işlemi gerçekleştirilmiş ve ölçekte beş faktör olduğu tespit edilmiştir. Bu faktörler sorgulama, analiz, değerlendirme, benzerlik ve farklılıkları bulma ve çıkarımda bulunmadır.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemede 213 öğrencinin katıldığı test-tekrar-test yöntemi kullanılmış, iki uygulama arasındaki korelasyonun ,90 olduğu görülmüştür. Bunun yanında ölçeğin Cronbach Alpha değeri birinci faktör için ,866; ikinci faktör için ,828; üçüncü faktör için ,841; dördüncü faktör için ,830 ve beşinci faktör için ,798 olarak bulunmuştur. Ölçeğin genelinin

güvenirliği için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ,937'dir. İstatistiksel bulgular değerlendirildiğinde geliştirilen ölçeğin bütün maddelerinin, eleştirel okuma özyeterlilik algısına yönelik olumlu tutuma sahip olan öğrencilerle olmayan öğrencileri ayırdığı görülmüştür.

Ölçeğin açıklanan varyans değeri %53,857 olarak bulunurken ölçeği oluşturan faktörlerin belirlenmesinde hesaplanan öz değer ise birinci faktörde %13,963; ikinci faktörde %10,811; üçüncü faktörde %10,230; dördüncü faktörde %9,903 ve beşinci faktörde %8,951 olarak bulunmuştur. Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeğinde yer alan maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla yapılan madde-toplam test korelasyon değerlerinin ,46 ile ,67 arasında değiştiği belirlenmiştir.

İlgili literatür incelendikten sonra Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeği'nin açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının kabul edilebilir bir düzeyde olduğu görülmüştür. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğine ait bulgular, üniversitede öğrenim gören öğrencilerin ilgili özelliğe ilişkin becerilerini belirlemek üzere kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları üniversitede öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir; bu nedenle ölçeğin, diğer gruplarda kullanılması için o gruplar üzerinde geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve Eleştirel Okuma Teknikleri*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Adıgüzel, A. (2011). Bilgi Okuryazarlığı Ölçeğinin Geliştirilmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17, 15-28.
- Adler, J. E. (1987). *On Resistance to Critical Thinking*. Thinking: The Second International Conference. (Edt: David N. Perkins, Jack Lohead & John C. Bishop). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Aşıloğlu, B. (2008). Bilişsel Öğrenmeler İçin Eleştirel Okumanın Önemi ve Onu Geliştirme Yolları. *DÜ Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10, 1-11.
- Bayraktar, M. (2012). *Şematik Öğrenme Modelinin Eleştirel Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik Güdülenme Ölçeği: Geliştirmesi, Geçerliği, Güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98.
- Browne, M. W., and Cudek, R. (1993). *Alternate Ways of Assessing Model Fit*. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing Structural Equation Models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Bryman, A.; Cramer, D. (2005). *Quantitative Data Analysis for SPSS 12 and 13 A Guide for Social Scientists*. London and New York: Routledge.
- Büyükköztürk, Ş. (2008). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik. Araştırma Deseni Spss Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem A.

- Collins, N. D. (1993). Teaching Critical Reading Through Literature. *ERIC Digest*, 4, 1-5. <http://ericae.net/edo/ed363869.htm> (Erişim Tarihi: 2013, 25 Aralık).
- Darch, C. and Kammennui, E. J. (1987). *Teaching LD Students Critical Reading Skills: A Systematic Replication. Learning Disability Quarterly*. 10(2), 82-91.
- Devoogd, G. (2008). *Critical Comprehension of Social Studies Texts. RHI: Promoting Active Citizenship*. New York: Random House.
- Ennis, R. H., Millman, J. and Thomko, T. N. (2005). *Cornell Critical Thinking Tests Level X & Level Z Manual*. USA: The Critical Thinking Co.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri Üzerine Yazılar*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları, No: 24, Ankara.
- Facione, P. A. (2007). *Critical Thinking: What it is and why it counts*. The California Academic Press.
- Flemming, L. E. (2011). *Reading for Thinking*. (sevent edition). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Freire, P. and Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Göktürk, A. (2007). *Okuma Uğraşı*. 4. baskı. İstanbul: Yapı Kredi.
- Günay, D. (2001). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Işık, H. (2010). *Lise Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Seviyeleri ve Eleştirel Okuma Seviyeleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Okuma Sıklığı Arasındaki İlişki*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- İçmez, S. (2009). Motivation and Critical Reading in EFL Classrooms: A Case of ELT Preparatory Students. *Journal of Theory and Practice Education*, 5(2), 123-142.
- Jöreskog, K. and Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. USA: Scientific Software International.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil.
- Karabay, A. (2012). *Eleştirel Okuma-Yazma Eğitiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarılarına ve Eleştirel Okuma-Yazma Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling (2nd Ed.)*. New York: Guilford Press.
- Knott, D. (2005). *Critical Reading Towards Critical Writing*. Toronto: New College Writing Center.
- Kurland, D. J. (2000). What Is The Critical Reading. *How The Language Really Works: the Fundamentals of Critical Reading and Effective Writing*. http://www.criticalreading.com/critical_reading.htm (Erişim Tarihi: 2013, 19 Kasım).
- Küçükkoğlu, H. (2008). *İngilizce Öğretmen Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik Özyeterlilik Algıları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- MEB. (2005). *Orta Öğretim Türk Edebiyatı Dersi 9, 10, 11, 12. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Odabaş, H.; Odabaş, Z. Y. ve Polat, C. (2008). *Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. Bilgi Dünyası*. 9(2), 431-465.

- Özbay, M. ve Uyar, Y. (2009). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. e-Journal of New World Sciences Academy. 4(2), 632-651.*
- Özdemir, E. (2007). *Eleştirel Okuma. (7. basım). Ankara: Bilgi.*
- Özensoy, A. U. (2011). *Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.*
- Pirozzi, R. (2003). *Critical Reading, Critical Thinking. New York: Longman.*
- Stapleton, P. (2001). Assessing Critical Thinking in the Writing of Japanese University Students. *Written Communication, 18(4), 506-548.*
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.*
- Ünal F. ve Sever A. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik Özyeterlilik Algıları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 2(6), 33-42.*
- Veneziano L, Hooper J. (1997). A Method for Quantifying Content Validity of Health-Related Questionnaires. *Am J Health Behav.*
- Wallace, C. (2003). *Critical Reading in Language Education. New York: Palgrave Macmillan.*
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Akçağ.*
- Yurdagül, H. (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerlilik İndeksinin Kullanımı, *14. Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.*

EK:

ELEŞTİREL OKUMA BECERİSİ ÖLÇEĞİ

1. Okuduğum metinden hareketle yazarın bakış açısını sorgulayabilirim.

Hiç					Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum		Katılıyorum
1	2	3	4		5

2. Okuduğum metinde yazarın başarısını sorgulamakta zorlanırım.

Hiç					Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum		Katılıyorum
1	2	3	4		5

3. Temel düşünceleri destekleyen yardımcı düşüncelerin doğruluğunu tartışabilirim.

Hiç					Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum		Katılıyorum
1	2	3	4		5

4. Metnin yazılış amacına ne ölçüde ulaştığını tartışabilirim.

Hiç					Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum		Katılıyorum
1	2	3	4		5

5. Okuduğum metindeki düşüncelerin güvenilir olup olmadığını kontrol ederim.

Hiç					Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum		Katılıyorum
1	2	3	4		5

6. Anlatılan ya da okuduğum bir metinde yer alan çelişkileri bulabilirim.

Hiç					Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum		Katılıyorum
1	2	3	4		5

7. Okuduğum bir hikâye ya da romandaki karakterlerin davranışlarını sorgulamakta zorlanırım.

Hiç					Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum		Katılıyorum
1	2	3	4		5

8. Öğretici metinlerde yazarın verdiği bilgileri sorgulayabilirim.

Hiç					Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum		Katılıyorum
1	2	3	4		5

9. Öğretici metinlerin tutarlı ve tutarsız yanlarını belirleyebilirim.

Hiç					Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum		Katılıyorum
1	2	3	4		5

10. Öğretici metinlerde yazarın öne sürdüğü düşüncelerin günümüzde uygulanıp uygulanamayacağını belirleyebilirim.

Hiç					Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum		Katılıyorum
1	2	3	4		5

11. Okuduğum metinden genel bir mesaj çıkarmakta zorlanırım.

Hiç					Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum		Katılıyorum
1	2	3	4		5

12. Okuduğum bir metnin nasıl gelişeceğini tahmin edebilirim.

Hiç				Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	2	3	4	5

13. Son tarafı verilmiş bir metnin önceki bölümlerini tahmin edebilirim.

Hiç				Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	2	3	4	5

14. Bir cümle ya da metinde bırakılan boşlukları uygun şekilde tamamlayabilirim.

Hiç				Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	2	3	4	5

15. Okuduğum metnindeki olay örgüsünün gelişimini tahmin edebilirim.

Hiç				Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	2	3	4	5

16. Bir metne farklı bakış açıları ile yaklaşmakta sıkıntı çekerim.

Hiç				Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	2	3	4	5

17. Yazarın bir metni hangi amaçla yazdığını tahmin edebilirim.

Hiç				Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	2	3	4	5

18. Okuduğum metni farklı kılan hususları belirleyebilirim.

Hiç				Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	2	3	4	5

19. Okuduğum roman ya da hikâyedeki kişilerin kişilik özelliklerini tahmin edebilirim.

Hiç				Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	2	3	4	5

20. Okuduğum bir metnin ana fikrini bulabilirim.

Hiç				Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	2	3	4	5

21. Metinde ana fikri destekleyen yardımcı fikirleri bulmakta sıkıntı çekerim.

Hiç				Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	2	3	4	5

22. Okuduğum bir metnindeki konu ya da tema ile ilgili düşüncelerimi açıklayabilirim.

Hiç				Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	2	3	4	5

23. Bir metinde olay, mekân ve kişi arasındaki ilişkiyi belirleyebilirim.

Hiç				Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	2	3	4	5

24. Olaylar ve kavramlar arasındaki neden-sonuç ilişkisini açıklayabilirim.

Hiç				Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	2	3	4	5

25. Okuduğum metinden hareketle metnin yazılış amacını belirlemede zorlanırım.

Hiç				Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	2	3	4	5

26. Bir metinde giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasında neden sonuç ilişkisi kurabilirim.

Hiç				Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	2	3	4	5

27. Okuduğum roman ya da hikâyedeki olayları neden-sonuç ilişkisiyle birbirine bağlamakta sıkıntı yaşarım.

Hiç				Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	2	3	4	5

28. Bir metinden hareketle ulaşılabilecek yargıları bulabilirim.

Hiç				Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	2	3	4	5

29. Okuduğum metinde kurmaca olanla olmayanı belirleyebilirim.

Hiç				Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	2	3	4	5

30. Söz ve söz gruplarının metinde kazandıkları anlam değerini belirleyebilirim.

Hiç				Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	2	3	4	5

31. Metin içindeki görüşleri ve bu görüşlerin karşıtı görüşleri belirleyebilirim.

Hiç				Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	2	3	4	5

32. Bir metinde birbirini destekleyen ya da birbiriyle çelişen ifadeleri bulmakta zorlanırım.

Hiç				Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	2	3	4	5

33. Okuduğum metinde birbiri ile çatışan olay, durum ya da kişileri belirleyebilirim.

Hiç				Tamamen
Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	2	3	4	5

SUMMARY

Reading is a mental process performed by the human in relation to the text. In narrow sense, reading is to decode the text formed the letters across of human, is an effort for sense-making in all case. Reading in wide sense, is to arrogate the literary text by reader to himself. In other words, ,it is the process of internalizing what people read and process for taking advantages what they have read at every stage of life. In this regard, reading education emerges as the most important central point of education. Critical reading skill is one of the basic skills that each one should have in this today and time. Because of the unlimited opportunities for communication and the ability to access information in a way that increases in today's society, where information can question encounter, passing through a screen that can assess critical to train individuals, has developed into one of the main goals of education.

The purpose of the reading instruction is to educate individuals who can give meaning the text encountered by reading, interpret text and evaluate critically .In today's information society, intensive knowledge production and spread of this knowledge pushes people to be selective against the information stack and directs to make a distraction between trusting one and untrusting one. Making this distinction made just in a healthy way may be possible by training individuals who understands and interprets what they read and as a result who are capable of making sound judgments. In this case, acquiring critical reading skills of students will be an obligatory case. The valid and reliable measuring tools that measure students' those skills, will determine how successful about gaining critical reading skills to students; because these properties of students should be measured and evaluated. This acting out of necessity, Critical Reading Perceptions of Self-Efficacy Scale is developed.

In addition, as a result of the study of literature, it was found that, with the aim of measure critical reading self-efficacy perceptions of college students, the number of reliable and valid measurement tools which can be used in academic researches, are quite limited in our country. Therefore, this study is made to develop a scale that can determine self-efficacy perceptions on critical reading skills of university students.

To determine critical reading self-efficacy perceptions of students study at the university, the developed "Critical Reading Perceptions of Self-Efficacy Scale" is a five point Likert-type rating scale and consists of 33 items. 25 of the scale items is positive, 8 of items is negative. Negative items are reverse scored.

In the development of the scale, Students who study in the Faculty of Education in Ahi University in the academic year 2012-2013 students have created this study group; 256 students to pre-application of scale participated, in case 579 students participated to main application. At the scope of reliability study of the scale, 213 students participated to the test-retest treatment, as well to test the structure revealed with exploratory factor analysis, 312 students participated to the confirmatory factor analysis. Consequently, total of 1360 students participated to the development process of scale.

To determine the suitability of factor analysis of data obtained with the draft scale consists of 60 items, KMO test in the analysis performed was found as ,930. As a result of the factor analysis, the scale was reduced to 33 items, and KMO value in the second analysis for the purpose of conversion is increased to ,947. The conversion is realized in order to make the principal component analysis of the factors and five factors on the scale are found. These factors are found at inquiry, analysis, evaluation, finding similarities and differences and illation.

In determining the reliability of the scale, the test-retest method was used which 213 students participated to. It is seen that the correlation between the two applications is ,90. Furthermore, the Cronbach Alpha value is was found as ,866 for the first factor; ,828 for the second factor; ,841 for the third factor; ,830 for the fourth factor and ,798 for the fifth factor .For the reliability of total scale, estimated Cronbach's alpha internal consistency coefficient is ,937.

Explained variance value of the scale was found as %53,857, in case the calculated eigenvalue in determining the scale-forming factors was found as %13,963 in the first factor; %10,811 in the second factor; %10,230 in the third factor; %9,903 in the fourth factor and %8,951 in the fifth factor. It was identified that in order to determine the distinctiveness of the substances contained in Critical Reading Self-Efficacy Perceptions Scale, the item-total correlation values applied changes between 46 and 67.

As a result of confirmatory factor analysis, it was determined that Chi-square ($X=982,84$), degrees of freedom ($df=481$, $p=0.00$) ratio $X/df=2,04$. Furthermore, the structure for the viability, RMSEA, SRMR, GFI, AGFI, CFI and NFI values from the models of the eligibility criteria, are taken noticed. For the model's adequacy, it is determined that the value of RMSEA should be below 0,05; that is 0,042 and the value of SRMR should be below 0,10; that is 0,040. Otherwise, it is seen that if model's adequacy, the value of GFI should be 0,90; that is 0,91, the value of AGFI is 0,90; the value of CFI is 0,98 and the value of NFI is 0,97. That is acknowledged of the model as a result of data obtained.

After reviewing the relevant literature, exploratory and confirmatory factor analysis results of Critical Reading Perceptions of Self-Efficacy Scale was found to be an acceptable level. The validity and reliability of the findings shows that the skills related functionality of students studying at universities are used in to determine specification on the skills. Validity and reliability studies were carried out on students studying in universities; thus the validity and reliability of the work needs to be done on those groups for using on the other group.