



Reading motivation and engagement scale: Turkish adaptation study

Okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması

Mustafa Yıldız¹
Nurhan Aktaş²

Abstract

The purpose of this study was to examine the adaptation, reliability and validity of “the reading motivation and reading engagement scale” that was developed by Guthrie and Klauda (2014) to determine the reading motivation and reading engagement levels of students. The study was conducted with 376 students attending to 5th, 6th, 7th and 8th grades in the province of Ankara. The scale includes 39 items and 7 factors namely intrinsic motivation, perceived competence, perceived difficulty, value, devalue dedication and avoidance. SPSS 17.00 and AMOS 18 softwares were used for data analysis. The factor structure of the scale was faithful to the original. The reliability coefficient of the scale was found to be .84 using the internal consistency method. According to the results of the analysis, the psychometric properties of the scale were suitable to use, valid, and reliable. According to the results of the analysis, the psychometric properties of the scale were suitable to use, valid, and reliable.

Keywords: Reading motivation; reading engagement; reading; scale adaptation; adolescent.

[\(Extended English abstract is at the end of this document\)](#)

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin okuma motivasyonlarını ve okumaya adanmışlık düzeylerini belirlemek amacıyla Guthrie ve Klauda (2014) tarafından geliştirilmiş olan “Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği”nin uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde eğitim görmekte olan ve 5,6,7 ve 8. sınıfa devam eden 376 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçek 39 madde ve içsel motivasyon, yeterlilik, güçlük, değer verme, değer vermeme, bağlılık ve kaçınma olarak adlandırılan 7 faktörden oluşmaktadır. Verilerin analizi SPSS 17.00 ve AMOS 18 programlarıyla yapılmıştır. Ölçek orijinaline uygun faktör yapısında oluşturulmuştur. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı iç tutarlılık yöntemiyle .84 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizlerin sonuçlarına göre, ölçeğin psikometrik özelliklerinin kullanılmaya elverişli, geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma motivasyonu; okumaya adanmışlık; okuma; ölçek uyarlama; ergen.

¹ Associate Professor, Gazi University, Faculty of Education, Department of Classroom Teaching, mustafa@gazi.edu.tr

² Ph.D. Student, Gazi University, Faculty of Education, Department of Classroom Teaching, nurhan19902009@hotmail.com

Giriş

Okuma motivasyonu bireylerin okumaya ayıracakları zamanı, okuma eğilimlerini, okuma sürecinde gösterecekleri çabayı etkileyen; okumaya yönelik ilgi ve merakı oluşturan temel bir yapıdır. Bireyin okumaya kendiliğinden mi yoksa çevrenin etkisiyle mi yöneldiği, kendisini nasıl bir okur olarak gördüğü, okuma yeterliliklerine ilişkin inançları, okuma sürecinde kullandığı bilişsel süreçler gibi pek çok faktör okuma motivasyonunun konusudur. Bu perspektiften düşünüldüğünde okuma motivasyonu, bireyin okuma sürecine ilişkin bilişsel ve duyuşsal pek çok faktörü içinde barındıran bir şemsiye kavramdır. Bu kadar geniş bir kavram ancak okuma motivasyonunu ölçmek için hazırlanan psikometrik araçlarla sınırlandırılmakta ve araçlar belirli teorik çerçeveler temel alınarak geliştirilmektedir. Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonunun ölçülmesinde kullanılabilecek bir ölçeğin Türkçeye uyarlanması için yürütülmüştür.

Araştırmada Türkçeye uyarlanan Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği (Guthrie ve Klauda, 2014) ergenlerin okuma motivasyonlarının ve okumaya adanmışlık düzeylerinin belirlenip izlenmesinde kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Okuma motivasyonu konusunda dünyanın en önemli teorisyen ve araştırmacılarından olan Prof. J. T. Guthrie ve arkadaşlarının ölçek geliştirme süreçleri (örn. Guthrie ve Wigfield, 1997; Guthrie ve Wang, 2004) analiz edildiğinde; ölçeklerin tek bir yapı üzerinden değil, teorik temelleri belirlenmiş faktörlerden oluşan çoklu yapıda tasarlandığı görülmektedir. Daha açık ifade etmek gerekirse araştırmacılar belirli teori ve kavramsal çerçeveyi temel alıp faktörler (örn. ilgi, merak, rekabet, değer vb.) belirlemekteler. Ardından bu faktörleri oluşturacak maddeleri yazılarak istatistiksel işlemler yapılmaktadır. İstatistiksel işlemler daha çok her faktörün temel bileşenler analizi ile oluşturulması ya da birkaç faktörü bir arada test eden doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması şeklindedir. Böylece okuma motivasyonu ve ilgili yapıları çok boyutlu olarak ele alan ölçekler hazırlanmaktadır.

Okuma Motivasyonu Ölçeği (Wigfield ve Guthrie, 1997) ile başlayan bu gelenek yaklaşık 20 yıldır bu şekilde devam etmektedir. Geliştirilen ölçekler, özellikle de geliştirilme stratejileri ve istatistiksel parametreleri bakımından ele alındığında çeşitli eleştiriler (örn. Watkins ve Coffey, 2004) olduğu görülmektedir. Ancak araştırmacılar aynı yöntemle ölçek geliştirmeye devam etmekte, geliştirdikleri ölçekler dünyanın en saygın bilimsel dergilerinde (örn. Reading Research Quarterly) yayınlanıp referans alınmaktadır. Bu çalışmada Türkçeye uyarlanması yapılan ölçek motivasyon ve adanmışlık olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesinde temel alınan çerçeve incelendiğinde, dört teorisinin öne çıktığı görülmektedir. Bunlar; öz belirleme teorisi, beklenti-değer teorisi, sosyal bilişsel teori ve aktivite teorisi.

Öz belirleme teorisi, iki motivasyon türü ve bunların arasındaki ayrım üzerine durmaktadır. Bunlar içsel ve dışsal motivasyondur (Deci, Ryan & Williams, 1996). Motivasyonla ilgili önemli

kavramlardan birisi de doğuştan gelen psikolojik ihtiyaçlar (Ryan & Deci, 2000). Öz belirleme teorisinde doğuştan gelen psikolojik ihtiyaçlar üç başlık altında toplanmaktadır: Özerklik, yetkinlik ve ilişkili olma ihtiyacıdır. Özerklik gereksinimi kişinin eylemlerinin kontrol edildiği ya da o eylemlerde bulunmaya zorlandığını hissetmesi yerine, eylemlerinde, kendi adına karar verebildiğini düşünülmesiyle ilgilidir. Yetkinlik gereksinimi, kişinin çevresiyle başa çıkabilmek için kendini yeterli hissetme isteğine karşılık gelir. İlişkili olma gereksinimi ise, kişinin tatmin edici ve destekleyici sosyal ilişkilere duyduğu ihtiyacı ifade etmektedir (Deci, Ryan & Williams, 1996).

Beklenti-değer teorisine göre, kişinin davranışı belli bir sonucu elde etmeye ne derece değer verdiği ve gösterdiği davranışlar ile bu sonuca ulaşmayı ne derece beklediği ile ilgili olarak şekillenir. Motivasyonun seçimi, sürdürülebilirliği ve performans sürecini nasıl etkilediğine dair motivasyon teorisyenlerinin oluşturdukları çeşitli yapılar vardır. Beklenti-değer teorisyenleri bireylerin yaptıkları seçimleri, bunların sürdürülebilirliği ve performans düzeyini bir etkinliğe verdikleri değer boyutu ve etkinliği nasıl gerçekleştireceklerine dair inançlarıyla açıklanabileceğini iddia ederler (Ataş, 2015).

Sosyo- bilişsel teori ise, motivasyon kavramını öğrenme ile olan ilişkisi açısından ele alır (Pajares, 1996; Pajares & Miller, 1994; Schunk, 1991). Sosyo- bilişsel teoride, hedefler ve beklentiler önemli öğrenme mekanizmalarıdır. Bandura (1991) motivasyonu, insanların eylemlerinin öngörülebilir sonuçlarına dair beklentileri ve bu eylemleri gerçekleştirmeye dair öz yeterlilikleri tarafından harekete geçirilen ve devamı sağlanan hedef güdümlü bir davranış olarak tanımlamaktadır. Atıflar ve diğer bilişsel özellikler, hedefler ve beklentiler üzerindeki etkileri yoluyla motivasyona tesir eder (Schunk, 2014).

Aktivite teorisi, paylaşılan bilişsel aktivitelere vurgu yapar. Scribner ve Cole (1981), Vygotsky'nin olası gelişim alanındaki işbirlikli öğrenme görüşü ile ilgili kültürlerarası okuryazarlık uygulamasının kazanılması üzerine odaklanmışlardır (Guthrie ve Klauda, 2014). Bu bakış açısı, bilişsel yeterlilikler edinmek ve okuryazarlık uygulamalarını elde etmek için çalışan öğrenciler içerisinde ve öğretmen-öğrenci arasındaki işbirliğini vurgular. Kişisel bağlantılar eksilince, öğrencilerin adanmışlıkları düşer ve okulu bırakırlar (Griffiths, Lilles, Furlong & Sidhwa; aktaran Guthrie ve Klauda, 2014).

Okuma motivasyonunun ölçümüne yönelik yapılan çalışmalara ve geliştirilen ölçeklere bakıldığında, okuma motivasyonunun çok boyutlu bir yapıda ele alındığı görülmektedir. Yıldız (2010), yaptığı araştırmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Wang ve Guthrie (2004) tarafından geliştirilen Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin uyarlama çalışması yapılarak, araştırmada kullanılmıştır. Bu amaç kapsamında geliştirilen yapısal model ile içsel ve dışsal okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayı doğrudan ve okuma alışkanlığı aracılığıyla dolaylı olarak etkileme durumu test edilmiştir. Araştırmanın sonucunda içsel motivasyonun okuduğunu anlamaya olumlu yönde etkisinin olduğu

belirlenmiştir. Dışsal motivasyonun okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilediği ancak dışsal motivasyonun “rekabet” boyutunun okuduğunu anlamaya olumlu yönde etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Yıldız (2013), yaptığı çalışmada ilkokul 3,4 ve 5. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, dışsal motivasyonun kız öğrencilerin okumaya yönelmelerinde erkeklerden daha etkili olduğunu; sınıf düzeyi arttıkça okumaya yönelik içsel ve dışsal motivasyonun azaldığını göstermiştir. Bunlara ek olarak Yıldız (2013a) tarafından Okuma Motivasyonu Profili Türkçeye uyarlanmıştır. Orijinali 20 maddeden oluşan ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Uyarlama çalışmaları sonunda 9 maddelik okumaya verilen değer ve yine 9 maddelik okuyucu benlik algısı faktörlerinden oluşan 18 maddelik bir ölçek formuna ulaşılmıştır. Ölçek ilkokul öğrencilerinin okumaya verdikleri değeri ve okuyucu olarak kendilerini ne düzeyde yeterli gördüklerinin incelenmesinde kullanılabilir bir içeriğe sahiptir.

İleri ve Öztürk (2013), yaptıkları çalışmada ilkokul öğrencilerinin metinlere yönelik okuma motivasyonlarını belirlemek üzere okuma motivasyonu ölçeği geliştirmiştir. Çalışmada 259 beşinci sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır. Alan yazında yer alan bir çok çalışmadan (Wigfield ve Guthrie,1995; Chapman ve Tummer, 1995; Gambrell ve diğ.,1996) yararlanarak 60 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşü alınarak 30 maddeye düşürülen ölçek, yapılan düzeltme ve öneriler sonucunda 27 maddeden oluşan son halini almıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmış, yapı geçerliği için Açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında da iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonucunda uygun değerlere ulaşılmıştır. Sonuç olarak, dört faktörlü ve 22 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek (okuma zorluğunun algılanması, okuma yeterliliği, okumaya yönelik çaba, okumanın sosyal yönü) elde edilmiştir.

Yıldız ve arkadaşları (2013), yaptıkları çalışmada yetişkin okuma motivasyonu ölçeğini Türkçe'ye uyarlamışlardır. Çalışmada 205 kişiden veri toplanmıştır. Ölçek 4 faktör ve 21 maddeden oluşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda ölçek 19 maddeden oluşan son halini almıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında ise test tekrar test yöntemi kullanılmış ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Sonuç olarak, yetişkinlerin okuma motivasyonlarının incelenmesinde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir.

Durmuş (2014), yaptığı çalışmada Yıldız (2010) tarafından uyarlanan okuma motivasyonu ölçeğini başka bir grup üzerinde yeniden Türkçeye uyarlamıştır. Çalışmada, 5,6,7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 357 öğrenciden veri toplanmıştır. Ölçekte bulunan 54 maddeden 29 madde kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak için Açıklayıcı faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Güvenirliğini

hesaplamak içinse Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda uygun sonuçlara ulaşılmış ve dört faktörlü (önem ve özen, rekabet, sosyal çevre, kitap türü ve niteliği) 29 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir.

Katranacı (2015), yaptığı çalışmada kitap okuma motivasyonu ölçeğini geliştirmiştir. Çalışmasını, ilkokul 4. sınıf ile ortaokul 5 ve 6. sınıf olmak üzere toplam 1224 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Ölçek 2 faktör (okuma sevgisi ve okuma sebebi) ve 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini hesaplamak için Açıklayıcı ve Doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Güvenirlik çalışması için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Okuma motivasyonu konusunda yapılan araştırmalara bakıldığında, ölçek geliştirme çalışmalarının daha çok ilkokul öğrencileri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesinde kullanılabilecek ve önceki ölçeklerden farklı teorik yapılardan oluşan yeni bir ölçeğin Türkçe literatüre kazandırılması amaçlanmıştır. Bu nedenle Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği'nin uyarlanarak, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının tamamlanmasının okuma literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, bir grubun belirli özelliklerini tespit etmek için verilerin toplanmasını amaçlayan tarama modeli kapsamında yürütülmüştür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 öğretim yılında Ankara'nın Çankaya ilçesinde bulunan bir özel okul ile Keçiören ilçesinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. Sınıf olmak üzere toplam 376 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunda 181 erkek öğrenci, 195 kız öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin sınıflara göre cinsiyet dağılımı; 5. Sınıftan 59 kız, 55 erkek; 6. Sınıftan 15 kız, 22 erkek; 7. Sınıftan 63 kız, 60 erkek ve 8. Sınıftan 58 kız, 44 erkek öğrenci şeklindedir.

Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği (OMOAÖ)

Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği (OMOAÖ), (Guthrie ve Klauda, 2014) tarafından 7. sınıf öğrencilerinden oluşan bir çalışma grubunda geliştirilmiştir. Ergenlerin okuma motivasyonlarının ve okumaya adanmışlık düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabilecek olan ölçek, 7 faktör ve 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçek onaylayıcı, reddedici ve adanmışlık olarak üç temel

boyuttan oluşmaktadır. Onaylayıcı motivasyon içsel motivasyon, değer verme ve yeterlilik olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. İçsel motivasyon okumaktan hoşlanmayı, okumaya ilgi duymayı ve zaman ayırmayı ifade etmektedir (Gottfried, Fleming ve Gottfried, 2001). Değer verme, okumanın önemine ve kişinin geleceğine yapacağı katkıya yönelik olumlu inançları ifade etmektedir (Trautwein, Lüdtke, Schnyder ve Niggli, 2006). Yeterlilik ise kişinin okuma konusunda kendisini ne kadar yetkin gördüğüne ilişkin algısını işaret etmektedir (Schunk, 2003). Onaylayıcı motivasyon süreçlerini ifade eden bu üç faktörün başarıyla pozitif ilişkili olduğu belirtilmektedir (Legault vd., 2006). Reddedici motivasyon boyutu ise değer vermeme ve güçlük algısı olarak iki faktörden oluşmaktadır. Değer vermeme, okumanın önemsiz olduğuna ve gelecekte kişinin hayatına katkısının olmayacağına yönelik görüşleri ifade etmektedir. Güçlük ise okuma ve okumayla ilgili yerine getirilmesi gereken görevlerin ne kadar zor olduğuna yönelik algıyı ifade etmektedir. Bu iki faktörün de başarıyla negatif ilişkili olduğu belirtilmektedir (Chapman ve Tunmer, 1995; Legault vd., 2006). Adanmışlık boyutu ise okumaya kendini vermenin davranışa dönüşmüş yanlarına vurgu yapmaktadır (Fredricks vd., 2004). Ölçekte okumaya adanmışlık, birisi olumlu (bağlılık) diğeri olumsuz (kaçınma) olan iki faktörden oluşmaktadır. Bağlılık okuyarak öğrenmeye, okuma konusunda çaba sarf etmeye, gayretli olmaya yönelik olumlu davranışları ifade ederken (Guthrie vd., 2012), kaçınma ise okumaya yönelik hoşnutsuzluğu ve mümkün olduğunca okumaya az zaman ayırmaya yönelik eğilimleri ifade etmektedir (Meece ve Miller, 2001).

Ölçek maddeleri 4'lü likert tipinde düzenlenmiştir. Bunlar “Kesinlikle Katılmıyorum:1”, “Katılmıyorum:2”, “Katılıyorum:3”, “Kesinlikle Katılıyorum:4” şeklinde puanlanmış, olumsuz soru köküne sahip olan maddeler için bu puanlamanın tersi uygulanmak suretiyle toplam puanlar hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeğinin verileri, özel okul ve devlet okulu olmak üzere iki farklı okuldaki, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Veri toplama süreci iki hafta sürmüştür. Önce araştırmanın yürütüleceği okul müdürleriyle görüşülerek araştırma hakkında bilgi verilmiş ve onayları alınmıştır. Ardından öğrencilere yapılacak uygulama hakkında bilgi verilerek, araştırmaya katılmaya istekli öğrencilerle uygulama gerçekleştirilmiştir. Veriler, her sınıfta araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Öğrenciler, ölçeğin uygulama yönergesini okuduktan sonra, araştırmacı tarafından verilen örnekler sınıf tahtasına yazılarak örnek işaretlemeler yapılmıştır. Böylece öğrenciler, ölçeğin işaretleme tekniği hakkında bilgi sahibi olmuştur. Ardından öğrenciler, bireysel olarak ölçekte yer alan maddeleri cevaplandırmışlardır. Uygulama, her sınıfta yaklaşık 30 dakikada tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan, 376 öğrenci ile gelen yanıtlar doğrultusunda ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA, sosyal bilimlerde daha çok ölçek geliştirme ya da geçerlik analizlerinde kullanılmakta ve önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapının doğrulanması ya da teyit edilmesi amacını taşımaktadır ve kökeni faktör analizine dayanır (Şimşek, 2007). Ölçekte yer alan maddelerin bir kısmı olumsuz anlama sahiptir. DFA yapılırken bu maddeler tersten kodlanmış ve puanlama normal dağılımın tersi şeklinde dağıtılarak toplam puan hesaplanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi, AMOS (Analysis of Moment Structure) programı ile yapılmıştır. AMOS, yapısal eşitlik modellemesinde kullanılan istatistiksel bir yazılımdır (Meyers, Gamst ve Guarino, 2006). DFA için uyum iyiliği indeks değerleri yer almaktadır. Bu değerlerin GFI, RFI, CFI, ve IFI indekslerinin. 90'dan büyük değerlerde olması yeterli düzeyde uyumlu olduğunu; değerlerin 1'e yaklaşmasının mükemmel uyum gösterdiği SRMR ve RMSEA'nın ise .05'den küçük olmasının iyi bir değer olduğu belirtilmektedir (Schumacker ve Lomax,2004). Veriler analiz edilirken bu değerler göz önüne alınmıştır. İstatistiksel analizler SPSS 17 ve AMOS 18 programları ile yapılmıştır.

Bulgular

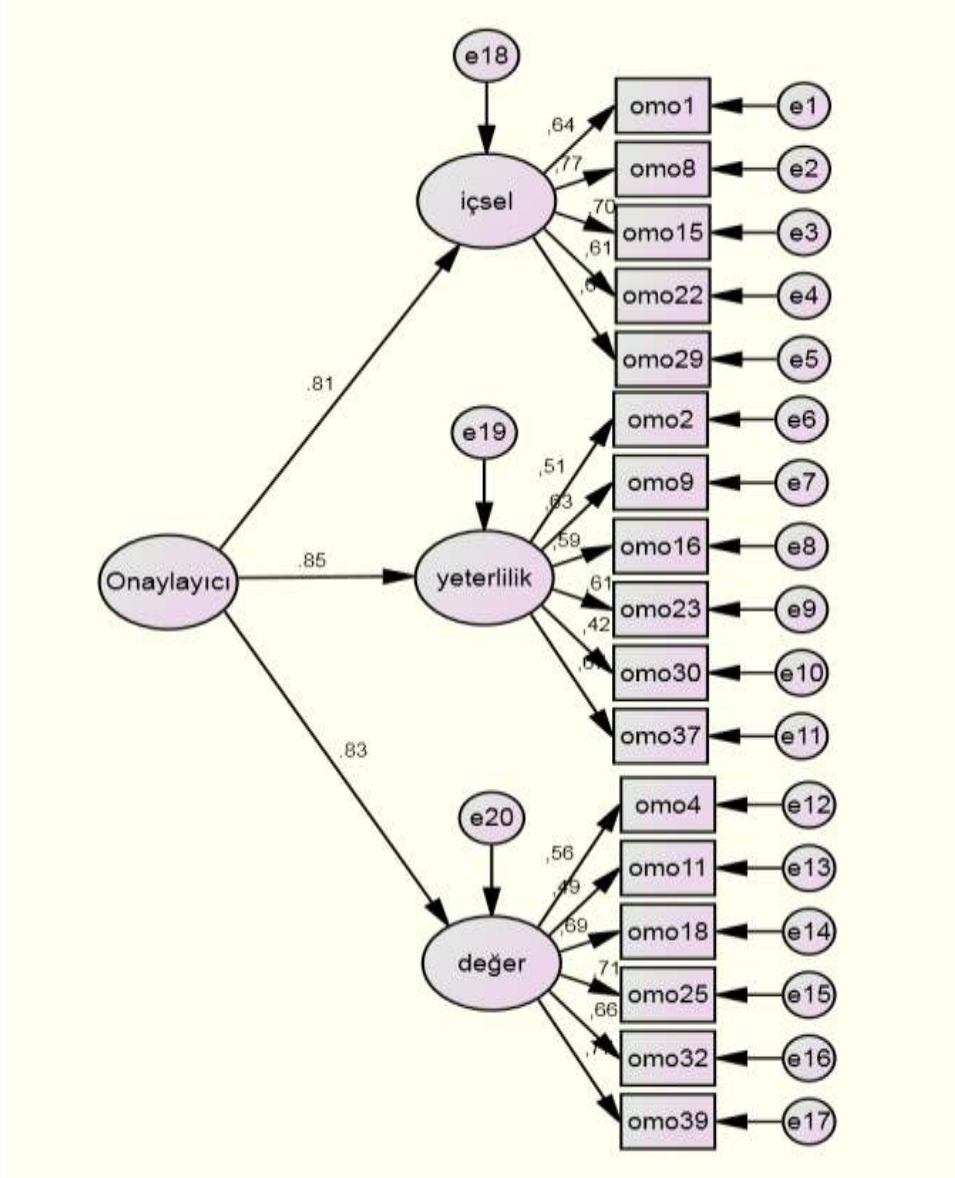
Dilsel Eşdeğerlik

Ölçeğin orijinal hali iki dil uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ölçeğin Türkçeye çevrilen hali okuma eğitimi konusunda çalışan akademisyenlere ve öğretim üyesine görüşlerini almak için sunulmuştur. Uzmanlar ölçeği, maddenin orijinaline uygun olup olmaması, maddelerde yer alan kelime ya da kavramların her iki kültürde de aynı olup olmaması açısından değerlendirmişler. Değerlendirmeler sonucunda bazı çeviri hataları ve kültürel karışıklık konusunda düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin düzenlendikten sonraki hali tekrar dil uzmanlarına gönderilmiştir. Ölçeğin orijinal hali ile çevrildikten sonraki hali arasında tutarlık olduğu görülmüştür.

Yapı Geçerliliği

Okuma motivasyonu ve Okumaya adanmışlık Ölçeğinin yapı geçerliliği için ölçeğin orijinal halinde bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

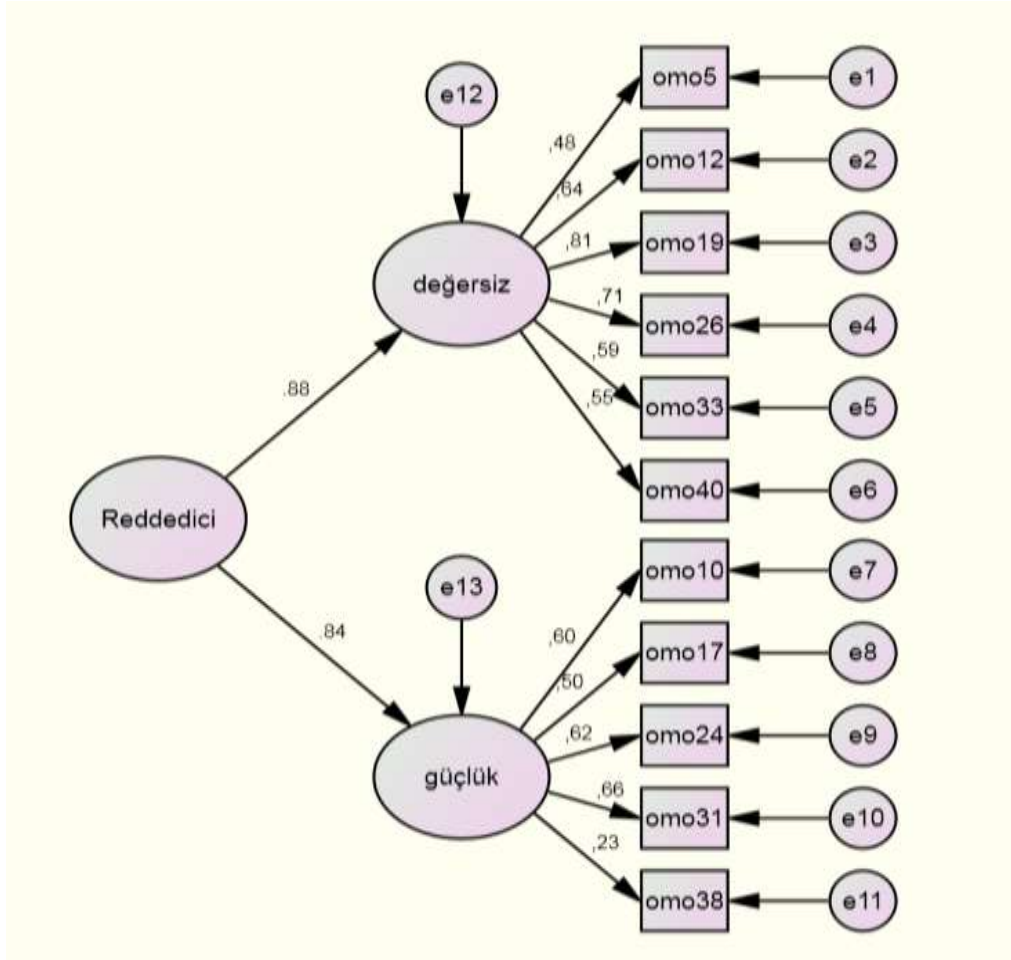
Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeğinin Onaylayıcı DFA sonuçları Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği “Onaylayıcı” DFA sonuçları

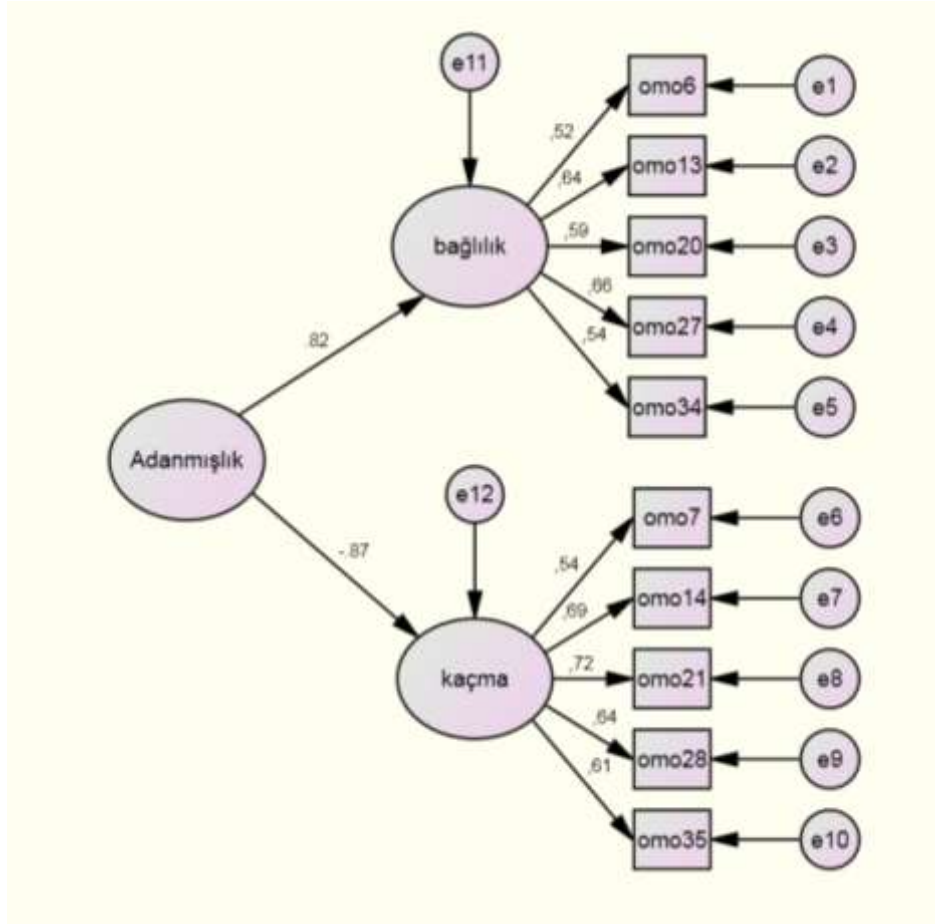
Şekil 1’de “Onaylayıcı” başlığı altında yer alan “içsel motivasyon”, “yeterlilik” ve “değer verme” faktörleri ile bu faktörlerde yer alan maddeler arasındaki ilişkiler gösterilmektedir. Faktörlerden maddelere doğru çizilen doğruların üzerindeki değerler, faktörlerin madde üzerindeki etki büyüklüklerini göstermektedir. Faktörlerle (değer, yeterlilik, içsel) gözlenen değişkenler (maddeler) arasında hesaplanan ilişki katsayısının .42 ile .77 arasında değiştiği görülmektedir. DFA sonucunda Normlandırılmış Ki-kare (χ^2/df) değeri 2,30’dur. Bu değer 3’ten küçük olması modelin iyi uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Şimşek, 2007). Diğer uyum indeksi değerleri RMSEA= .06, RMR=.04, GFI=.92, CFI= .93 olarak bulunmuştur. RMSEA iyilik uyum indeksi değerlerinin .05’den küçük olması modelin çok iyi uyum verdiğinin göstergeleri olarak kabul edilmekle birlikte

.10'dan küçük değerler de kabul edilebilir değerler olarak belirtilmektedir (Cole, 1987). Yapılan DFA sonucu ulaşılan değerlere bakıldığında, modelin uyum değerlerinin çok iyi olduğu söylenebilir. Reddedici boyutu altında yapılan DFA sonuçları şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği “Reddedici” DFA sonuçları

Şekil 2’de “Reddedici” boyutu altında yer alan “değer vermeme (değersiz)” ve “güçlük” faktörleri ile bu faktörlerde yer alan maddeler arasındaki ilişkiler gösterilmektedir. Bu faktörlerde yer alan maddelerin tamamı olumsuz anlama sahiptir. Analiz sonucunda “güçlük” faktöründe yer alan bir madde, madde faktör ilişkisi anlamsız olduğu için ölçekten çıkartıldıktan sonra analiz tekrarlanmıştır. Faktörlerle (değersiz, güçlük) gözlenen değişkenler (maddeler) arasında hesaplanan ilişki katsayısının .23 ile .81 arasında değiştiği ve anlamlı olduğu görülmektedir. DFA sonucunda Normlandırılmış Ki-kare (χ^2/df) değeri 3,00; RMSEA= .07, RMR=.04, GFI=.94, CFI= .92 olarak bulunmuştur. Yapılan DFA sonucu ulaşılan değerlere bakıldığında, modelin uyum değerlerinin çok iyi olduğu görülmektedir. Adanmışlık boyutu altında yapılan DFA sonuçları şekil 3’te gösterilmiştir.

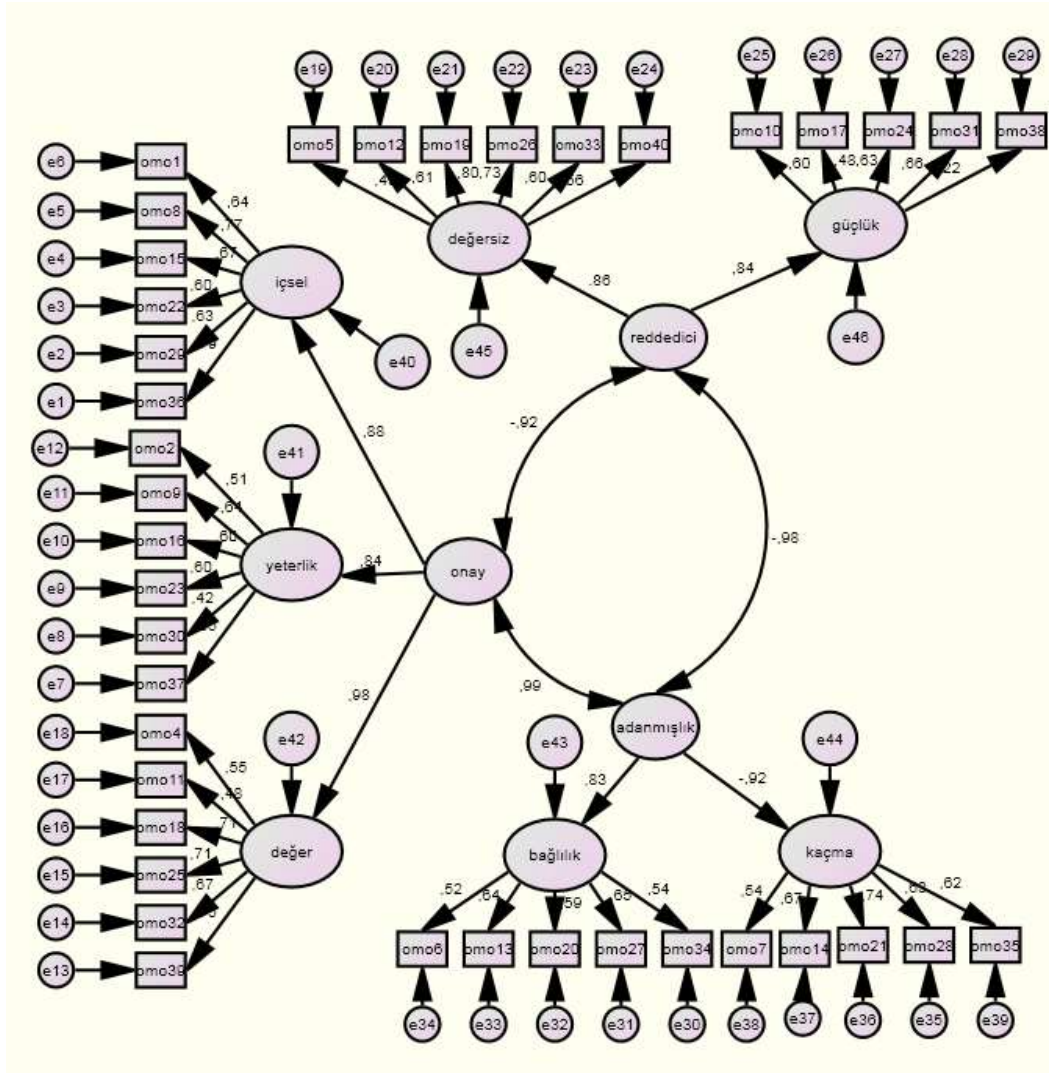


Şekil 3. Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği “Adanmışlık” DFA sonuçları

Şekil 3’te “Adanmışlık” boyutu altında yer alan “bağlılık” ve “kaçınma” faktörleri ile bu faktörlerde yer alan maddeler arasındaki ilişkiler gösterilmektedir. “Kaçınma” faktörüne bağlı olan maddelerin tamamı olumsuzdur. Analizi sonucunda “bağlılık” faktöründe yer alan bir madde, madde faktör ilişkisi anlamsız olduğu için ölçekten çıkartıldıktan sonra analiz tekrarlanmıştır. Faktörlerle (bağlılık, kaçınma) gözlenen değişkenler (maddeler) arasında hesaplanan ilişki katsayısının .52 ile .72 arasında değişmektedir. DFA sonucunda Normlandırılmış Ki-kare (χ^2/df) değeri 4,08; RMSEA= .09, RMR=.05, GFI=.93, CFI= .90 olarak bulunmuştur. Yapılan DFA sonucu ulaşılan değerlere bakıldığında, modelin uyumunun çok iyi olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamına ilişkin DFA sonuçları Şekil 4’te görülmektedir.

Şekil 4’te Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği’nin tamamına ilişkin DFA sonuçları görülmektedir. Orijinal ölçekte 41 madde bulunmasına rağmen bu çalışmanın DFA analizleri sürecinde 2 maddenin ölçekten çıkarılmasının ardından ölçek 7 faktör ve 39 maddeden oluşan bir yapıya kavuşmuştur. Ölçeğin temel boyutları (onaylayıcı, reddedici, adanmışlık) arasındaki ilişkiler incelendiğinde, “onaylayıcı” ve “adanmışlık” boyutları arasındaki korelasyonun oldukça yüksek ve

pozitif yönlü olduğu ancak “reddedici” boyutuyla negatif yönlü bir ilişkiye sahip oldukları görülmektedir.



Şekil 4. Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği DFA sonuçları

Bu boyutlar arasındaki korelasyonun negatif olması, ölçeğin teorik çerçevesi ile uyumlu olduğunu göstermektedir. Ölçeğin tamamına ilişkin DFA sonucunda Normlandırılmış Ki-kare (χ^2/df) değeri 2,44; RMSEA= .06, RMR=.05, GFI=.80, CFI= .85 olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri, modelin kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğunu göstermektedir. Bunun sonucu olarak, ölçeğin orijinalinde yer alan yapının doğrulandığı ve bu yapının Türkiye örnekleminde uygulanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda faktörlerin birbiriyle olan ilişkisi, ortalama ve standart sapma değerleri, Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeğinin Faktörleri Arasındaki İlişkiler ve Betimsel İstatistikler

	1	2	3	4	5	6	7
1.İçsel Motivasyon	1						
2.Yeterlilik	,57**	1					
3.Değer Verme	,70**	,68**	1				
4.Değer Vermeme	-,70**	-,56**	-,76**	1			
5.Güçlük	-,40**	-,58**	-,49**	,58**	1		
6.Bağlılık	,63**	,58**	,67**	-,57**	-,38**	1	
7.Kaçınma	-,67**	-,52**	-,67**	,76**	,55**	-,60**	1
Ortalama	3,08	2,90	3,14	1,81	2,06	2,84	1,80
S. Sapma	,66	,56	,65	,65	,60	,65	,67

**p < .01

Tablo 1 faktörler arasındaki ilişkiler bakımından incelendiğinde bütün faktörlerin birbiriyle anlamlı derecede ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Faktörler arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyi incelendiğinde, onaylayıcı motivasyonu oluşturan faktörlerin (içsel, yeterlilik ve değer) reddedici motivasyonu oluşturan faktörlerle (değersiz ve güçlük) ve adanmışlığın bir faktörü olan kaçınma ile orta düzeyde, negatif yönlü anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Değersiz ve güçlük faktörleri bağlılıkla, bağlılığın da kaçınma ile negatif yönde bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu durum uyarlanan ölçeğin Türk öğrencilerden elde edilen ilişki örüntüsünün, ölçeğin hem teorik çerçevesiyle hem de orijinal analizleriyle oldukça uyumlu olduğunu göstermektedir. Faktörler ortalamaları bakımından büyükten küçüğe doğru sıralandığında değer (3,14), içsel (3,08), yeterlilik (2,90), bağlılık (2,84), güçlük (2,06), değersiz (1,81) ve kaçınma (1,80) şeklinde bir sıralama olduğu görülmektedir. Bu durum orijinal ölçeğe ait ortalamalarla karşılaştırıldığında önemli ölçüde benzerlikler tespit edilmiştir. Orijinal ölçekte bağlılık (3,09), yeterlilik (3,06), değer (2,77), içsel (2,54), değersiz (2,10), güçlük algısı (2,02) ve kaçınma (1,80) şeklinde bir sıralamaya ulaşılmaktadır. Türkçe versiyon ile orijinal ölçeğin yüksek ve düşük ortalamaya sahip faktörleri oldukça benzerlik göstermektedir. “İçsel motivasyon”, “yeterlilik”, “değer verme” ve “bağlılık” faktörleri arasında gözlenen ilişki ise pozitif yönde ve anlamlıdır. Faktörler arası korelasyon ilişkileri incelendiğinde, ölçeğin orijinal yapısında yer alan negatif ilişkilerle büyük oranda örtüştüğü görülmektedir.

Güvenirlilik

Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeğinin güvenirlilik düzeyini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayı hesaplanmıştır. Faktörlere göre, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeğinin Faktörlere İlişkin İç Tutarlılık Sonuçları

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach Alpha (α)
İçsel Motivasyon	6	.84
Yeterlilik	6	.74
Değer Verme	6	.80
Değer Vermeme	6	.80
Güçlük	5	.66
Bağlılık	5	.72
Kaçınma	5	.77
Toplam	39	.83

Tablo 2’de, güvenilirlik çalışmaları kapsamında ölçme aracının her faktörü için iç tutarlılık katsayıları verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, ölçeğin her alt faktörü için Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla; İç tutarlılık, $\alpha=.84$; Yeterlilik, $\alpha=.74$; Değer Verme, $\alpha=.80$; Değer Vermeme, $\alpha=.80$; Güçlük, $\alpha=.66$; Bağlılık, $\alpha=.72$; Kaçınma, $\alpha=.77$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı ise $\alpha=0.84$ olarak bulunmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, Guthrie ve Klauda (2014) tarafından geliştirilen, “*Motivation and Engagement Scales*” Türkçeye çevrilerek “Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği” adını almış ve bu ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik analizleri yapılmıştır. Uyarlanma sürecinde ölçeğin orijinaline bağlı kalınarak uzman görüşlerine ve ön uygulama sonuçlarına göre çalışılmıştır. Ölçeğin orijinali 7 faktör ve 41 maddeden oluşmaktadır. Türkçeye uyarlanan ölçekte ise 7 faktör bulunmaktadır. Analizler sonucunda orijinal ölçeğin iki maddesi çıkartılmış ve 39 madde ile ölçek son halini almıştır. Ayrıca faktörlerin Cronbach alfa değerleri, ölçeğin geneli için .83 bulunmuştur. Yapılan analizlerin sonuçları, Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği’nin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu ve Türkiye’de uygulanabileceğini göstermektedir.

Eğitimde, motivasyon kavramı kişilerin akademik başarısında önemli bir faktör olarak görülmektedir (Acat & Demirel, 2002). Bu anlamda öğrencilerin motivasyonlarının ölçülmesi için bir takım araçlara ihtiyaç vardır. Bu kapsamda okuma motivasyonunun ölçülmesi için birçok ölçek uyarlama çalışmaları (Durmuş, 2014; İleri & Öztürk, 2013; Yıldız, Yıldırım, Ateş & Çetinkaya, 2013; Yıldız, 2010) yapılmıştır. Okuma motivasyonu kavramı ülkemizde son yıllarda çalışılmaya başlanmış (Yıldız, 2010; İleri & Öztürk, 2013; Durmuş, 2014) ve genellikle ilkökul öğrencilerinin motivasyonlarını belirlemek amacı ile kullanılmıştır. Bu ölçek, okuma konusunu hem motivasyon hem de adanmışlık kapsamında ele alıp değerlendirdiği için, diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir. Aynı zamanda, okuma motivasyonu kavramının diğer sınıf seviyelerindeki karşılığını görmek ve literatürde bu alandaki eksikliği kapatmak açısından önemli bir çalışmadır.

Bu ölçek aracılığıyla, farklı okullarda aynı sınıf seviyesindeki öğrencilerin okuma motivasyonu incelenip karşılaştırılabilir. Öğrencilerin okumaya adanmışlıklarında zamanla meydana gelen değişimler incelenebilir. Ölçek aracılığıyla ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri, okuma tutumları, okuma sıklıkları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkiler incelenebilir.

Kaynakça

- Acat, M. B. & Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi*, 3(31), 312-329.
- Ataş, M. (2015). *İlkökul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanism. *Nebraska Symposium on Motivation*, 38, 69-164.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi Kitabı*. Ankara: PegemA Yay.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yay.
- Chapman, J. W. & Tunner, W. E. (1995). Development of young children’s reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 154-167.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 165-183.
- Durmuş, G. (2014). Okuma motivasyonu ölçeğinin Türkçe ‘ye uyarlanması. *Uluslar Arası Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1(1). 16-40.
- Fredicks, J.A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M. & Mazzoni, S.A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 2-19.

- Gottfried, A.E., Fleming, J.S., & Gottfried, A.W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3-13.
- Guthrie, J. T. & Klauda, A. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement and motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 49 (4). 387-416.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, (pp. 403-422). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research student engagement*, (pp. 601-634). New York, NY: Springer.
- İleri, Z. & Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elementary Educational Online*. 12(1), 66-76.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yay.
- Katranç, M. (2015). Book reading motivation scale: Reliability and validity study. *Educational Research and Reviews*. 10 (3), 300-307. DOI: 10.5897/ERR2014.1998.
- Legault, L., Green-Demers, L., & Pelletier, L.(2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic motivation and the role of social support. *Journal Of Educational Psychology*, 98 (3), 567-582.
- Meece, J. L., & Miller, S. D. (2001). A longitudinal analysis of elementary school student's achievement goals in literacy activities. *Contemporary Educational Psychology*, 26 (4). 454-480.
- Pajares, F.(1996). Self- efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. & Miller, M. D. (1994). The role of self- efficacy and self- concept beliefs in mathematical problem-solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination the oryand the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2004). *An beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schunk, D. H. (2003). Self- efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159-172.
- Schunk, D. H. (2014). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri.*(Ş. Muzaffer, Çev.). Ankara: Nobel.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Ankara: Ekinoks.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 438-456.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 38, 168, 260-271.

- Yıldız, M. (2013a). Adaptation of the motivation to read profile to Turkish. *International Journal of Academic Research*, Part B; 5(4), 196-199. DOI:10.7813/2075-4124.2013/5-4/B.29.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2013). Yetişkin okuma motivasyonu ölçeği'nin Türkçe uyarlaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (44). 348-359.
- Wang, J. H., & Guthrie, T. J. (2004). Modeling the effect 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, 2, 162-186.
- Watkins, M.W., & Cofey, D. Y. (2004). Reading Motivation: Multi-dimensional and indeterminate. *Journal of Educational Psychology*, 96, 110-118.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1995). *Dimension of Children's Motivations for Reading: An Initial study*. Athens, GA: National Reading Research Center.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-43.

Extended English Abstract

Reading motivation is a basic structure that forms an individual's interest in reading and affects how much time is invested in reading, reading tendencies, and effort made during the reading process. Several factors such as whether the individual in question started reading by his or her own will or as a result of the influence of his or her environment, his or her self-perception as a reader, his or her beliefs in terms of reading competence, and cognitive processes used in the reading process are subjects of reading motivation. From this perspective, reading motivation is an umbrella concept that involves several cognitive and affective factors regarding the reading process of the individual. Such a large concept is limited to psychometric tools prepared only measure the reading motivation and these tools are developed on the basis of certain theoretical frameworks.

Dr. Guthrie is one of the most important reading motivation theorists and researchers in the world, and when the scale development process of Guthrie et al. (Guthrie and Wigfield, 1997; Guthrie and Wang, 2004) is analyzed, it is seen that these scales were not designed based on a single structure, but rather has a multiple structure consisting of factors with defined theoretical bases. To put it more explicitly, the researchers ground on certain theories and conceptual frameworks and determine factors (such as interests, curiosity, competition, values). And then they conduct the statistical procedures by writing down the items that would form these factors. Statistical procedures mainly involve forming each factor via the principal components analysis or using the confirmatory factor analyses which test a few factors together. Thus, scales multidimensionally approaching the structures regarding the reading motivation are being prepared.

There has been a few studies about the measurement of reading motivation. One of these is the study undertaken by Yıldız (2010) in which the relationship between reading comprehension, reading motivation and reading habits of 5th grade students. It has been found in this study that internal motivation had a positive effect on reading comprehension. In another study, İleri and Öztürk (2013) have developed a reading motivation scale in order to determine the reading motivation of primary school students regarding texts. In this study, the data was collected from 259 fifth grade students. In yet another study, Yıldız (2013) has examined the reading motivation of 3rd, 4th, and 5th grade students. According to the results of the study, it has been found that external motivation had a greater effect for female students in terms of tending towards reading and internal and external reading motivation declined in higher grades. In his study, Durmuş (2014) has adopted the reading motivation scale to Turkish. In this study, the data was collected from 357

students attending to 5th, 6th, 7th, and 8th grade. Appropriate results were reached as a result of analyses and a valid and reliable scale consisting of 4 factors (importance and care, competition, social environment, book type and quality) and 29 items was obtained. In his study, Katrancı (2015) has improved the reading motivation scale. This study was conducted with a total of 1225 students attending to 4th, 5th, and 6th grade. As a result, a valid and reliable scale consisting of 2 factors and 14 items was obtained.

The studies in which a reading motivation scale was developed have mostly been conducted with primary school students. The purpose of this study is to adopt a scale that can be used to measure the reading motivation of middle school students to Turkish.

The scale adopted to Turkish in this study has been developed by Guthrie and Klauda (2014) to determine and monitor the reading motivation and reading engagement levels of middle school students. The scale consists of two dimensions: motivation and engagement. The scale includes 39 items and 7 factors, namely; intrinsic motivation, perceived competence, perceived difficulty, value, devalue dedication and avoidance. There are 4 answer options for each item. These options are “Strongly Disagree”, “Disagree”, “Agree”, “Strongly Agree”. 4 of these 7 factors indicated the necessity of motivation for reading or the positive relationship between motivation and success, the other 3 factors indicate the negative relationship between motivation and success (Legault et al., 2006).

The sample of the study consisted of 376 students attending to 5th, 6th, 7th, and 8th grade in the province of Ankara. SPSS 17.00 and AMOS 18 softwares were used for data analysis. The factor structure of the scale was faithful to the original. The reliability coefficient of the scale was found to be .84 using the internal consistency method. According to the results of the analysis, the psychometric properties of the scale were suitable to use, valid, and reliable.