



## Developing A Reading Habit Scale Okuma Alışkanlığı Ölçeğinin geliştirilmesi

Zekerya Batur<sup>1</sup>  
Hakan Gülveren<sup>2</sup>  
Hafız Bek<sup>3</sup>  
Murat Başar<sup>4</sup>

### Abstract

In this study, it was aimed to develop a reading habit scale. 639 students studying at Uşak Faculty of Education participated in this study. Related literature was searched and the items upon the reading habits were written. Having been analyzed in terms of the language appropriacy, the scale consisting of 10 counts and 91 items in total was applied to measure the validity and reliability. Exploratory Factor Analysis was performed on the purpose of determining the counts in the scale. 10 counts and 51 items were formed as a result of the analysis. Confirmatory Factor Analysis was benefited in order to determine the validity of the scale and it was found out that the counts and items are in compliance with one another and the model is well fit. The internal consistency coefficient of the scale is 0,876. Therefore, this indicates that the scale is valid and reliable.

**Keywords:** Reading habit; validity; reliability; exploratory factor analysis; confirmatory factor analysis.

(Extended English summary is at the end of this document)

### Özet

Bu araştırmanın amacı okuma alışkanlığını ölçeğini geliştirmektir. Araştırmaya Uşak Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde okuyan 639 öğrenci katılmıştır. Alan yazın incelenerek okuma alışkanlığınayönelik maddeler yazılmıştır, dil bakımından uygunluğu incelendikten sonra güvenilirlik geçerlik çalışması için hazırlanan 10 boyuttan ve toplam 91 maddeden oluşan ölçek uygulanmıştır. Ölçeğin boyutlarını belirlemek ve boyutları adlandırmak için için açılımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda 10 boyut ve 51 madde ölçeği oluşturmuştur. Ölçeğin geçerliğini belirlemek için doğrulayıcı faktör analiz uygulanmış ve boyutlar ile maddelerin uyum içinde olduğu, modelin desteklendiği bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,876 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma alışkanlığı; geçerlik; güvenilirlik; açılımlayıcı faktör analizi; doğrulayıcı faktör analizi.

<sup>1</sup> Asst. Prof. Dr., Usak University Faculty Of Education, Department Of Turkish, [zekerya.batur@usak.edu.tr](mailto:zekerya.batur@usak.edu.tr)

<sup>2</sup> Asst. Prof. Dr., Usak University Faculty Of Education, Department Of Training Programs, [hakan.gulveren@usak.edu.tr](mailto:hakan.gulveren@usak.edu.tr)

<sup>3</sup> Asst.Prof. Dr., Usak University Faculty Of Education, Department Of Psychological Counseling and Guidance, [hafiz.bek@usak.edu.tr](mailto:hafiz.bek@usak.edu.tr)

<sup>4</sup> Asst. Prof. Dr., Usak University Faculty Of Education, Departmen Of Class Education, [murat.basar@usak.edu.tr](mailto:murat.basar@usak.edu.tr)

## 1. Giriş

Okuma, bir yazıyı oluşturan her tür sembol, harf ve işareti seslendirme buna bağlı olarak anlamlandırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2000; Güneş, 2007; Arıcı, 2008; Akyol, 2010; Lysaker, 2011; Çifci, 2013; Veenendaal, Groen ve Verhoeven, 2015). Dolayısıyla okuma sırasında birçok faktör etkili olabilmektedir. Okuyucunun içinde bulunduğu durum okuduğunu anlamayı etkileyebilmektedir (Gülerer ve Batur, 2005; Güneş, 2007; Baştuğ ve Akyol, 2012; Baştuğ ve Keskin, 2012; Başaran, 2013; Merga, 2017; Wang, Chiu, Ho ve Loilter, 2018; Ulu ve Ulusoy, 2018; Rosyida ve Ghufron, 2018; ). Bu nedenle okuma, karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin temelini çok erken yaşlarda atılması gerekmektedir. Çocuk okuma eylemiyle ne kadar erken yaşta karşılaşır, çocuğun iyi bir okuyucu olma süreci de o kadar erken yaşlarda başlayabilir. Erken yaşlarda okuma ile karşılaşan bir çocuk kitap okuma ile ilgili alışkanlıkları da yavaş yavaş edinmeye başlamaktadır. Çocuk okul öncesi dönemde ailesi yardımıyla kulağıyla okuma eylemini gerçekleştirmektedir. Bu dönemde çocuğun dinleme becerisi de gelişmektedir. Dinleme becerisi gelişen çocuk ana dilinin kalıplarını, sesletimini ve kullanımını yavaş yavaş örtük bir şekilde edinmektedir. Bu beceri çocuğun anlama becerisinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Dinlediğini anlama okuduğunu anlamaya büyük katkılar sağlamaktadır (Johansson, Holmqvist, Mossberg ve Lindgren, 2011; Ahn ve Kang, 2016; Kargın, Gülden ve Ergül, 2017; Sis ve Yörük, 2017; Liu, Chen ve Hwang, 2017; Lin ve Liu, 2017; Pan, Tsai, Romanova, 2017; Huang ve Liu, 2018; Zheng, 2018; Yulisa, 2018; Saraswaty, 2018). Günümüzde özellikle okul döneminde öğrencilerin okuduğunu anlamada sorun yaşadıkları sıklıkla dile getirilmektedir. Bu durum ulusal ve uluslararası sınavlarda okuduğunu anlama sorularında elde edilen başarı puanlarıyla da gündemden düşmemektedir. Dolayısıyla öğrencilerin okuduğunu anlamama sorunu olduğu ortadadır. Bu sorunun temeli öğrencilerin düzenli kitap okuma alışkanlıklarının olmamalarına bağlanmaktadır. Öğrencilerin okudukları kitap durumlarıyla ilgili yapılan araştırmalarda, öğrencilerin kitap okuma konusunda isteksiz oldukları ve yetersiz düzeyde kaldıkları belirleyen araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalar öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına sahip olmadıkları yönündedir. Okuma alışkanlığı, okuma eyleminin yaşam boyu sürekli hale getirilmesi eylemi, okunanın sorgulanarak içselleştirilmesi ve bu eylemden zevk alınması durumudur (Yılmaz, 1993; Dharurkar, Gaidwad ve Tambe, 2011; Gambrell, 2015; Cho, 2018). Yapılan çalışmalarda okuma alışkanlığı edinmiş bir kişinin yıla göre okuması beklenen kitap sayısı şu şekildedir: Yılda 21 kitaptan fazla okuyanlar çok okuyan, 6-20 arası kitap okuyanlar orta ve 1-5 arası kitap okuyanlar ise az okuyan okur tipi olarak tanımlamıştır (Sağlamtunc, 1990). Ayrıca UNESCO'nun okuma alışkanlığı yaklaşımı da şu şekildedir: üst, orta ve zayıf düzey okuyucu olarak üçe ayrılmıştır. Ayda ikiden fazla kitap okuyan üst, bir kitap okuyan orta, iki ayda bir veya daha az kitap okuyan ise zayıf düzey okuyucu olarak değerlendirilmektedir (Staiger, 1979). Bu noktadan hareketle Türkiye'de yapılan araştırmalara göre öğrencilerin kitap okuma konusunda istenilen düzey olmadığı görülmektedir (Yılmaz, 1998; Batur, Gülveren ve Bek, 2010; Duran ve Sezgin, 2012; Alaca ve Kızılöz, 2015; Aksoy, 2017; Batur, 2017; Solmaz, 2018). Öğrencilerin kitap okumamasının ya da okuyamamasının birçok nedeni olabilir. Bunların başında aile gelmektedir. Bir aile evde kitapla ilgili sohbet ya da konuşma yapmıyorsa çocuğun dışarda kitaba ilgi duyması oldukça güçtür. Bunun yanında okula giden bir öğrenci okulunda ilgisini çeken bir kütüphane bulamıyorsa kitaba olan ilgisi azalabilir. Okuldaki arkadaşları arasında okuma kültürü gelişmemişse, özellikle okul öncesi ve ilkökul döneminde öğretmenler kitap okuma konusunda gereken hassasiyeti göstermediyse; bir de ortaokulda Türkçe öğretmeni, lisede ise edebiyat öğretmeni kitabı okuma konusunda doğru adımlar atmadıysa öğrencinin kitap okuma alışkanlığı kazanma süreci giderek zorlaşmaktadır. Ayrıca kitap okuma alışkanlığının edinilmesinde okutulacak olan kitapların nitelikleri de önemlidir. Bu konuda da çeşitli sorunlar bulunmaktadır. Çünkü kütüphanelerde her seviye, yaş ve cinsiyete uygun kitapların bulunması, bu kitaplara öğrencilerin kolay ulaşması durumunda kitaba olan ilginin artmasına yardımcı olmaktadır. Bu faktörlerin yanında bir okuyucu olarak öğrencinin bir kitabı niçin okuması gerektiğinin farkında olması gerekmektedir. Bunun için kitap okumanın ve kitap okumayı alışkanlık haline getirilmesinin çok iyi anlatılması gerekmektedir. Kitap okumanın hem kişisel gelişime hem de akademik başarıya olan katkısı doğru bir şekilde anlatılmalıdır. Öğrencilerin sürekli

teknolojik araçlarla geçirdikleri zamanlar konusunda tartışmalar yapılmaktadır. Günümüzde yaşamın her alanında etkin bir şekilde kullanılan teknolojiyi öğrencilerin yaşamından çıkararak eğitim ve öğretimin yapılamayacağı gibi okuma alışkanlığının da kazandırılmayacağı düşünülmektedir. Bunun yerine teknolojik araçları da işe koşarak öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılabilir. Basılı kitapla birlikte teknolojik destekli kitapların da öğrencilere sunulması gerekmektedir. Öğrencilere okuma alışkanlığını kazandırmanın yollarından biri onların sıklıkla kullandıkları araçlardan faydalanılarak ulaşılabilir. Bu çalışmada okuma alışkanlığının kazandırılmasında etkili olabilecek olabildiğince farklı değişkenlerle okuma alışkanlığı ölçeği geliştirilmeye çalışılmıştır.

## 2. Yöntem

### 2.1 Araştırma Grubu

Bu çalışma Uşak Üniversitesi Eğitim fakültesinde rehberlik ve psikolojik danışmanlıktan 142, Türkçe öğretmenliğinden 129, sosyal bilgiler öğretmenliğinden 119, sınıf öğretmenliğinden 151 ve okulöncesi öğretmenliğinden 98 olmak üzere toplam 639 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

### 2.2 Uygulama Aşamaları

Okuma Alışkanlığı Ölçeğinin geliştirilmesinde öncelikle alan yazın incelenmiş ve yapılan çalışmalar üzerinde durulmuştur. Ölçekte yer alacak maddeler yazılmış, Türkçe anlatım bakımından uygunluğu alan uzmanlarınca değerlendirildikten sonra ölçek oluşturulmuştur.

Ölçeğin geliştirilmesinde öncelikle açımlayıcı faktör analizi uygulanarak boyutlar oluşturulmuştur. Açımlayıcı faktör analiziyle (AFA) elde edilen bulguların doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Bu işlemler SPSS 20 ve AMOS 21 paket programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

## 3. Bulgular

Okuma Alışkanlığı Ölçeği 10 boyuttan, toplam 91 maddeden oluşan bir ölçek olarak hazırlanmıştır. Ön deneme için hazırlanan ölçeğin düşünülen boyutları ve madde sayıları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1 Öndeneme Ölçek Boyutları ve Madde Sayısı

Boyutlar	Madde sayısı
Aile	10
Öğrenci	15
Akran	7
Kütüphane	7
Okuma ortamı	8
Kitap okuyuş tercihi	5
Edebi tür	13
Kitap okumanın yararları	16
Kitap basım türü	6
Kitaba ulaşma	4
<b>Toplam</b>	<b>91</b>

Tablo 1’de de görüldüğü gibi okuma alışkanlığı ile ilgili olarak aile, öğrenci, akran, kütüphane, okuma ortamı, kitap okuyuş tercihi, tercih edilen edebi tür, kitap okumanın yararları, kitap basım türü, kitaba ulaşım yoluyla ilgili maddeler yazılmıştır.

### 3.1. Ölçeğin Yapı Geçerliliği (Açımlayıcı Faktör Analizi)

Açıklayıcı faktör analizi (AFA), gözlenen ve gizli değişkenler arasındaki bağlantıların bilinmediği veya belirsiz olduğu durumlar için tasarlanmıştır. Böylece analiz, gözlemlenen değişkenlerin altta yatan faktörlere nasıl ve ne ölçüde bağlı olduğunu belirlemek için bir keşif modunda ilerler. Tipik olarak, araştırmacı gözlemlenen değişkenler arasındaki ortak değişkenlerin altında yatan (veya bunların hesaba kattığı) asgari faktör sayısını belirlemeyi ister. Belirli bir yapıyı ölçmek için tasarlanan anket maddelerinin formüle edilmesini takiben, madde ölçümlerinin (gözlenen değişkenler) tasarlanan yapıyla ne ölçüde ilişkili olduğunu belirlemek için bir AFA yapılır.. Faktör analizinde bu ilişkiler faktör yükleri ile temsil edilir (Byrne, 2010).

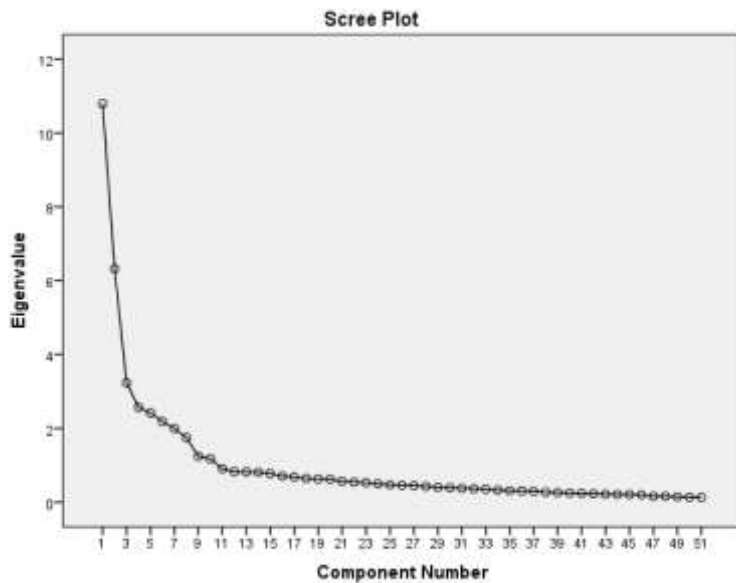
Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ön deneme sonucuna göre 91 maddeye ait güvenilirlik katsayısı  $\alpha=,915$  olarak bulunmuştur. KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri ,896 Bartlett değeri ise 30267,482 olarak hesaplanmıştır, buna göre veri matrisi faktör analizi yapılmaya uygun olduğunu göstermiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizinde temel bileşenler yöntemi kullanılırken varimaks döndürme kullanılmıştır. Bu analiz sonucunda faktör yükü 0,30 ve üzerinde maddelerden oluşan 21 boyut ortaya çıkmıştır. İlk analizde ortaya çıkan maddeler incelendiğinde bazı boyutlarda tek maddenin olduğu görülmüş, maddeler okunduğunda aynı boyutta olması düşünülen maddelerin ilgili boyutta olmadığı görülmüştür. Birden çok faktörle yüksek yük değeri gösteren maddeler binişik maddeler olarak tanımlandığından (Büyüköztürk, 2014) bu özellikleri taşıyan maddeler çıkarılarak analiz tekrar edilmiştir.

KMO değerleri, 0.5 ile 0.7 arasındaki değerler vasattır, 0,7 ve 0,8 arasındaki değerler iyi, 0,8 ile 0,9 arasındaki değerler mükemmel ve 0.9'un üzerindeki değerler mükemmeldir (Field, 2005).

Tablo 2 Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

Boyutlar	Özdeğerler			Kare Yüklerin Toplamları			Kare Yüklerin Dönme Toplamları		
	Toplam	Varyans	Yığmal	Toplam	Varyans	Yığmal	Toplam	Varyans	Yığmal
1	10,798	21,172	21,172	10,798	21,172	21,172	4,698	9,212	9,212
2	6,324	12,400	33,572	6,324	12,400	33,572	4,510	8,843	18,055
<b>3</b>	<b>3,233</b>	<b>6,340</b>	<b>39,912</b>	<b>3,233</b>	<b>6,340</b>	<b>39,912</b>	<b>4,457</b>	<b>8,739</b>	<b>26,794</b>
4	2,570	5,040	44,953	2,570	5,040	44,953	3,329	6,527	33,321
5	2,416	4,738	49,690	2,416	4,738	49,690	3,080	6,040	39,361
6	2,186	4,286	53,976	2,186	4,286	53,976	3,008	5,898	45,258
7	1,996	3,914	57,890	1,996	3,914	57,890	2,951	5,785	51,043
8	1,747	3,426	61,316	1,747	3,426	61,316	2,703	5,299	56,343
9	1,240	2,432	63,748	1,240	2,432	63,748	2,616	5,129	61,471
10	1,178	2,310	66,058	1,178	2,310	66,058	2,339	4,586	66,058
11	,905	1,774	67,831						

Tablo 2 incelendiğinde 51 maddenin özdeğeri 1'den büyük olan 10 boyut altında toplandığı görülmektedir. Bu 10 boyutun ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans %66,058'dir. 51 madde ilgili olarak ortaya çıkan 10 boyutun ortak varyanslarının 0,381 ile 0,847 arasında değiştiği bulunmuştur.



Grafik 1’de incelendiğinde yapılan faktör analizinde oluşan boyutlar görülmektedir.

Son yapılan analiz sonucunda ölçek 51 maddeden oluşan 10 boyut oluşmuştur. 51 maddeye ait alfa güvenilirlik katsayısı 0,876 olarak hesaplanmıştır. İlk analiz sonucuna göre güvenilirlik katsayısının düştüğü görülmekle birlikte kabul edilebilir sınırlara içerisinde olduğu ve oldukça iyi olduğu görülmektedir.

Tablo 3 Faktör Analizinin İlk ve Son Değerlerine Göre Ölçeğin Özellikleri

Ölçeğin Özellikleri	İlk Analiz	Son Analiz
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy	0,896	0,894
Bartlett's Test of Sphericity	30267,482	19508,485
Sig.	0,000	0,000
Cronbach Alfa	0,915	0,877
Madde Sayısı	91	51
Boyut	21	10

Okuma Alışkanlığı Ölçeğine ait veriler doğrultusunda yapılan ilk ve son analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir. KMO değeri son analizde bir miktar düşmesine karşın kabul edilebilir değer içerisinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı da 0,915 değerinden, 0,894 değerine düşmüş olmasına rağmen güvenilirliğinin oldukça iyi olduğu görülmektedir. 91 maddeden oluşan ön deneme ölçeğindeki madde sayısı da analiz sonucunda 51’e inmiştir. İlk analizde 21 boyut ortaya çıkmış gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra boyut sayısı 10 olarak belirlenmiştir.

### 3.2.Boyutların Adlandırılması

Okuma Alışkanlığı Ölçeği’nden elde edilen veriler üzerinde yapılan varimaks döndürme yöntemi sonucunda Tablo 4’teki dağılım elde edilmiştir. Tabloda da görüldüğü gibi ölçek 10 boyuttan oluşmaktadır.

Tablo 4 Döndürme Sonucu Elde Edilen Matris

Maddeler	Bileşenler									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
H2	,765									
H8	,751									
H3	,742									
H7	,708									
H9	,689									
H4	,652									
H6	,607									
B12		,856								
B9		,845								
B10		,834								
B13		,776								
B11		,773								
B8		,620								
A4			,829							
A1			,817							
A2			,798							
A5			,783							
A7			,723							
A6			,723							
A9			,668							
D3				,804						
D5				,783						
D4				,751						
D6				,676						
D2				,654						
D7				,533						
C6					,793					
C2					,767					
C3					,710					
C7					,684					
C5					,632					
H15						,816				
H16						,801				
H14						,750				
H12						,619				
B2							,792			
B1							,756			
B3							,729			
B4							,678			
B5							,580			
E2								,818		
E3								,811		
E1								,748		
E4								,707		
F2									,833	
F1									,816	
F3									,728	
F5									,556	
I4										,882
I6										,832
I5										,767

Her boyutu oluşturan maddeler incelenerek maddelerin ölçmek istedikleri özelliği yansıtacak biçimde adlandırılması yapılmıştır. Bir boyut altında toplanan “Annem kitap okuduğu için kitap okumayı severim.”, “Babam kitap okuduğu için kitap okumayı severim.”, “Annem ben küçükken bana kitap okuduğu için kitap okumayı severim.”, “Babam ben küçükken bana kitap okuduğu için

kitap okumayı severim.”, “Annemle, okuduğum kitap hakkında konuşuruz.”, “Babamla, okuduğum kitap hakkında konuşuruz.” ve “Evimizde eskiden beri kitap okunur.” maddeler incelendiğinde, maddelerin içerdiği anlam bakımından oluşan bu boyut “Ailenin katkısı” olarak adlandırılmıştır. Benzer biçimde diğer boyutlar da incelenmiş ve Tablo 4’te görüldüğü gibi boyutlar oluşturulmuştur.

Tablo 5 Kitap Okuma Ölçeğin Alt Boyutu ve Güvenirlilik Katsayıları

Boyutlar	Maddeler	Madde Sayısı	Güvenirlilik Katsayısı
Kişisel Gelişime Katkısı	H2, H3, H4, H6, H7, H8, H9	7	0,918
Dil Hakimiyeti	B8, B9, B10, B11, B12, B13	6	0,909
Ailenin Katkısı	A1, A2, A4, A5, A6, A7, A9	7	0,894
Sosyal Gelişime Katkısı	H12, H14, H15, H16	4	0,885
Online Kitap Okuma	I4, I5, I6	3	0,839
Kitap Okuma Ortamı	E1, E2, E3, E4	4	0,823
Akranın Katkısı	C2, C3, C5, C6, C7	5	0,822
Kütüphanenin Katkısı	D2, D3, D4, D5, D6, D7	6	0,822
Kitap Okuyuş Tercihleri	F1, F2, F3, F5	4	0,800
Kitap Okuma Algısı	B1, B2, B3, B4, B5	5	0,789
<b>Genel</b>		<b>51</b>	<b>0,876</b>

Tablo 5’te görüldüğü gibi Okuma Alışkanlığı Ölçeğini oluşturan alt boyutların güvenirliliklerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. En yüksek güvenirliliğe 0,918 ile “Kişisel Gelişime Katkı” boyutu sahipken en düşük güvenirliliğe 0,789 ile “Kitap Okuma Algısı” boyutu sahiptir. Ölçeğin genel güvenirlilik katsayısı ise 0,876 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler doğrultusunda ölçeğin alt boyutlarının ve genelinin oldukça iyi bir güvenirliliğe sahip olduğu görülmektedir.

### 3.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin açılımlayıcı faktör analizi kapsamında gerçekleştirilen temel bileşenler analizi sonucunda ortaya çıkan 51 maddeden oluşan 10 faktörlü yapıyı test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, gizil değişkenlerle ilgili yapıların test edilmesinde, faktör yapılarının farklı seviyelerde benzerliğini araştıran analiz tekniklerinden biridir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Doğrulayıcı faktör analizi ölçek geliştirmede ve geçerlik analizinde kullanılmaktadır, önceden belirlenmiş veya kurgulanmış bir yapının doğrulanması amaçlanmaktadır (Çokluk, Şekercioglu, Büyüköztürk 2014).

AFA'nın aksine, araştırmacı tarafından altta yatan gizli değişken yapı hakkında bilgi olduğunda doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygun şekilde kullanılır. Teori, ampirik araştırma ya da her ikisinin bilgisine dayanarak, gözlemlenen önlemler ile altta yatan faktörler arasındaki ilişkileri önceden belirleyerek, bu hipotezlenmiş yapıyı istatistiksel olarak test eder (Bryne, 2010).

Doğrulayıcı faktör analizi, teoride test edilen kuramsal yapının, hali hazırdaki veri seti ile uyumluluğunu teyit etme ve doğrulama amacı söz konusudur. Bu amaç doğrultusunda yapılan DFA uyum indislerini gösteren tablo aşağıda sunulmuştur.

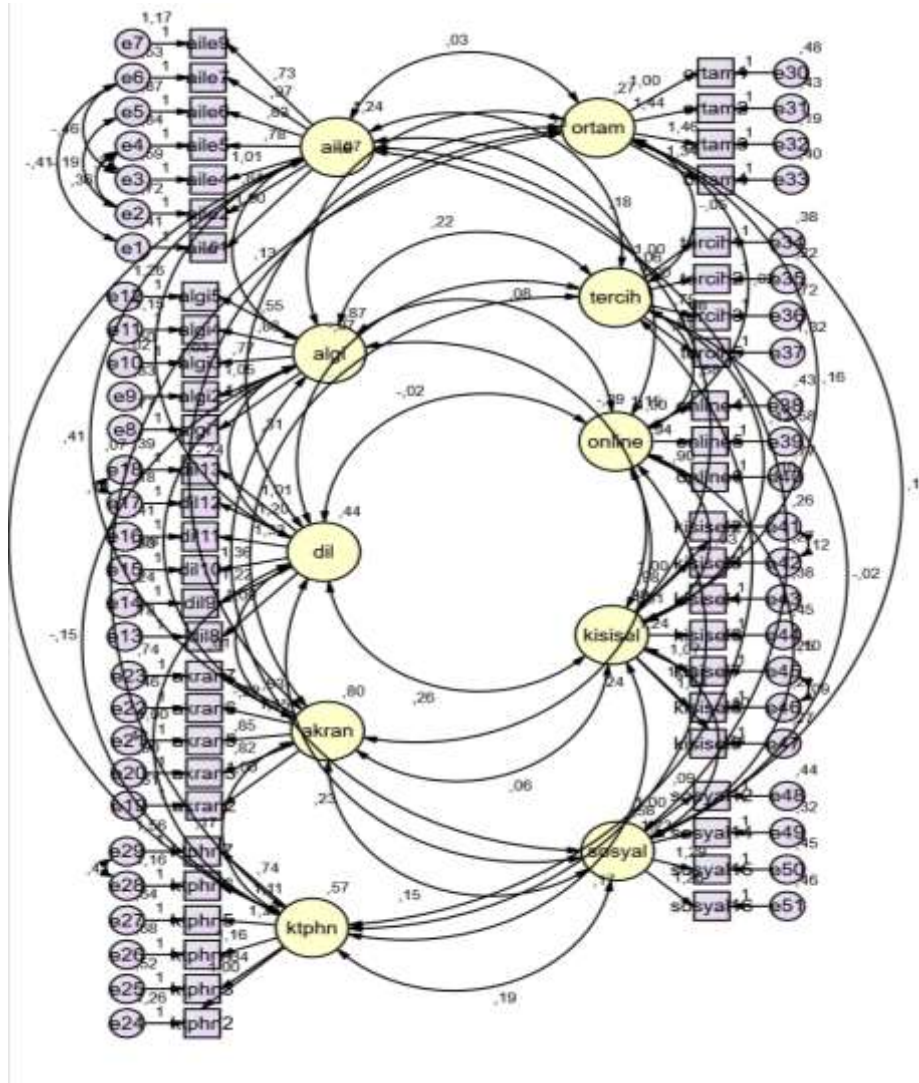
Tablo 2. Araştırmada saptanan ölçüm değerleri ile referans uyum indisi değerlerinin karşılaştırılması

	Modifikasyon öncesi ölçüm değerleri	Modifikasyon sonrası ölçüm değerleri	Mükemmel uyum	Kabul edilebilir uyum	Uyum
CMIN	2,917	2,264	$0 \leq \chi^2 / df \leq 2$	$2 \leq \chi^2 / df \leq 3$	İyi uyum
/ sd					Uyumlu
p	.00	.00	.05 >		değil
GFI	.819	.855	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$	Kabul edilebilir
AGFI	.796	.836	$0,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$0,85 \leq AGFI \leq 0,90$	Kabul edilebilir
IFI	.880	.922	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$	Kabul edilebilir
CFI	.880	.921	$0,97 \leq CFI \leq 1,00$	$0,95 \leq CFI \leq 0,97$	Kabul edilebilir
RMSEA	.055	.045	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	Kabul edilebilir

Kaynak: Bryne, 2010; Blunch, 2008

Tablo 2'ye bakıldığında test edilen modelin genel uyum indisi olan  $\chi^2 / df$  oranının kabul edilebilir uyum aralığında olduğu görülmektedir. Diğer yandan, model içerisinde genel uyum indisinin kabulü için referans olarak ele alınan p anlamlılık değerinin anlamlı olmaması gerekmektedir. Ancak, bir modelin genel uyum indisinin kabul edilmesi için  $\chi^2 / df$  oranının sadece kabul edilebilir olması da modelin genel uyumlu olduğu belirtilmektedir (Meydan ve Şeşen, 2011). Dahası, GFI, AGFI, IFI ve CFI gibi diğer kabul edilen uyum indislerinin de 1'e yaklaştıkça kabul edilebilir olduğu dile getirilmektedir (Bryne, 2010; Blunch, 2008). Diğer taraftan, 0.045 olarak bulunan RMSEA değerinin de kabul edilen referans değerler çerçevesinde kabul edilebilir olduğu söylenebilmektedir (Arbuckle, 2012).





Şekil 1 Okuma Alışkanlığına Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi

DFA kapsamında ölçeğin boyutları, kapsadığı maddeler ve her bir maddenin boyutu yordamadaki standartlaştırılmış regresyon katsayılarını yansıtan modele ait diyagram yukarıdaki gibidir. Şekil 1’de görüldüğü üzere modelde gözlenen standartlaştırılmış regresyon katsayıları .54 ile .83 arasında değişim göstermektedir. Bu bulgular, her bir boyutta yer alan maddelerin önemli ölçüde yordama gücüne sahip olduğunu açıklamaktadır.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Öğrencilerin okuma alışkanlıklarına yönelik olarak hazırlanan Okuma Alışkanlığı Ölçeği 51 maddeden oluşmaktadır ve ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0.876 olarak bulunmuştur. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre ölçek 10 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları ve güvenilirlik katsayıları şu şekildedir; kişisel gelişime katkısı 0,918, dil hakimiyeti 0,909, ailenin katkısı 0,894, sosyal gelişime katkısı 0,885, online kitap okuma 0,839, kitap okuma ortamı 0,823, akranın katkısı 0,822, kütüphanenin katkısı 0,822, kitap okuyuş tercihleri 0,800, kitap okuma algısı 0,789. Bu sonuçlar alt boyutlarda yer alan maddelerin birbiriyle tutarlı olduğunu göstermektedir. Ölçeğin, yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan AFA sonucunda açıklanan toplam varyans oranı %66 olarak bulunmuştur. Bu oranın da ölçek geliştirmede kabul edilebilir bir oran olduğu görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizine göre ise ölçeğin uyum katsayılarına bakıldığında modelin veri setine iyi uyum sağladığı görülmüştür ( $\chi^2/sd= 2,264$ , GFI: .855, AGFI: .836, IFI: .922, CFI: .921, RMSEA: .045).

Bu araştırmanın amacı Okuma Alışkanlığı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaparak bir ölçek geliştirmektir. Alan yazın incelendiğinde okuma alışkanlığına yönelik olarak bu çalışmadaki gibi farklı alt boyutları geliştirilmiş ölçeğin olmadığı; olanların ise daha az sayıda alt boyutu olduğu görülmektedir. Karahan (2018) 26 maddeden ve tek boyutlu 5-6 sınıf öğrencilerinden hareketle okumaya yönelik tutum ölçeği geliştirmiştir. Özdemir ve Akkaya (2014) tarafından ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının belirlenmesinde kullanılabilecek yarar, alışkanlık, adanma ve gerçeği aşma alt boyutlarından oluşan 30 maddelik ölçek geliştirilmiştir. Özbay ve Uyar (2009) ise 6-8. sınıflar için 25 maddeden oluşan ve serbest okuma, kitap, genel okuma, akademik okuma alt boyutlarından oluşan okuma alışkanlığı tutum ölçeği geliştirmiştir. Gömleksiz'in (2004) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesine yönelik 30 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçekte sevgi, alışkanlık, gereklilik, istek, etki ve yararlı olmak üzere 6 alt boyut bulunmaktadır. Kılıç (2004) 6-8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için gelişim etkileri, duyuşsal etkiler ve genel görüşler alt boyutlarından oluşan 24 maddelik bir tutum ölçeği geliştirmiştir. Bu geliştirilen ölçeklerde okumaya karşı tutumlar ve okuma alışkanlığına karşı tutum belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada geliştirilen okuma alışkanlığı ölçeğinde ise okuma alışkanlığına etki eden faktörlerden oluşan ölçek geliştirilmiştir. Bu bağlamda hem okuyucunun okuma alışkanlığında hangi değişkenin daha etkili olduğu belirlenirken, elde edilen puan ile de okuma alışkanlığının düzeyi de belirlenebilir. Ölçekten elde edilen puanın yüksekliği okuma alışkanlığının iyi olduğu, elde edilen toplam puanın düşük olması ise okuma alışkanlığının iyi olmadığı biçiminde yorumlanabilir. Ölçek, bu özelliği bakımından önceki ölçeklerden ayrılmakta ve bir özgünlüğe sahiptir. Ölçek üniversite öğrencileri örnekleminden yola çıkılarak hazırlanmış olmasına karşın ölçeği oluşturan maddeler itibariyle ortaöğretimde de kullanılabilir.

Yapılan AFA ve DFA sonuçları ölçeğin geçerliliğini ortaya çıkarmaktadır. Geçerlik ve güvenilirliği belirlenmiş olan Okuma Alışkanlığı Ölçeğinin okumayla ilgili çalışmalarda uygulanabilir olduğu söylenebilir.

## Kaynaklar

- Ahn, H., and Kang, Y. (2016). Reading fluency and listening comprehension abilities as predictors of reading comprehension. *English Teaching*, 71(1), 3-24.
- Alaca, E. ve Kızıloz, T. (2015). Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi bilgi ve belge yönetimi bölümü öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine karşılaştırmalı bir değerlendirme, *Türk Kütüphaneciliği* 29(3), 515-543.
- Aksoy, T. (2017). Okuma alışkanlığının Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 571-588.
- Arbuckle, J.L. (2012). *IBM SPSS AMOS Users Guide*. Crawfordville, Florida: Amos Development Corporation.
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 227-244.
- Batur, Z. (2017). Etkili kitap okuma çalışmaları ve çağrışımları: EKOC Tekniği, *International Journal of Language Academy*, 5(7), 312-327.
- Batur, Z., Gülveren, H. ve Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi örneği, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.

- Blunch ,N. J. 2008. Introduction to Structural Equation Modelling Using SPSS and AMOS. London: SAGE Publications.
- Büyüköztürk, Ş.(2014). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Byrne, B. (2010) Structural Equation Modeling With AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming (Multivariate Applications), (2nd edition). London: Routledge.
- Cho, K. S. (2018). Does sustained silent reading result in a long-term reading habit? *Turkish Online Journal of English Language Teaching (TOJELT)*, 3(1), 1-5.
- Çıfci, M. (2013). Açıklamalı okuma terimleri sözlüğü, İzmir: Elik Yayınları.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G., Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve Lisrel Uygulamaları (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, (2000). Türkçe öğretimi, Ankara: Pegem.
- Dharurkar, H.S., Gaidwad, S.P. ve Tambe, B.N. (2011). Reading habits of the farmers, *Hind Agricultural Research and Training Institute*, 6(3-4), 87-89.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının ve ilgilerinin belirlenmesi, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume* 7(4), 1649-1662.
- Gambrell, L. B. (2015). Getting students hooked on the reading habit, *The Reading Teacher*, 69(3), 259-263.
- Gömlüksiz, M.N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2), 185-195.
- Gülerer, S. ve Batur, Z. (2005). Yanlış Okuma Tutum ve Davranışları. *A.K.Ü Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 89-102.
- Güneş, F. (2007). Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2007). Okuma ve zihni yönetme, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1-15.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics using SPSS for Windows*, (2nd edition). London - Thousand Oaks - New Delhi: Sage publications
- İlter, İ. (2018). Zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde ana fikir belirleme becerisinin öğretimi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 303-334.
- Johansson, R., Holmqvist, K., Mossberg, F. and Lindgren, M. (2011). Eye movements and reading comprehension while listening to preferred and non-preferred study music, *Psychology of Music* 40(3), 339-356.
- Karakan, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği: Ölçek Geliştirme Çalışması, *Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2018 (26-1), 67-72.
- Kargın, T., Gülenden, B. ve Ergül, C. (2017). Dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2369 – 2384.
- Kılıç, G. A. (2004). İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum, *Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, yayınlanmamış doktora tezi.
- Liu, G., Chen, J. and Hwang, G. (2017). Mobile-based collaborative learning in the fitness center: A case study on the development of English listening comprehension with a context-aware pplication, *British Journal of Educational Technology*, 49(2), 305-320.
- Lin, S. W. and Liu, Y. (2017). A diagnostic-remediation teaching system for enhancing elementary students' science listening comprehension, *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(8), 1485-1500.
- Lysaker, J. T. (2011). Reading and social imagination: what relationally oriented reading instruction can do for children, *Reading Psychology*, 32, 520-566.
- Merga, M. K. (2017). What motivates avid readers to maintain a regular reading habit in adulthood? *Australian Journal of Language and Literacy*, 40(2), 147-156.
- Özbay, M. ve Uyar, Y. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması, *Journal of New World Sciences Academy: Education Sciences*, 4(2), 632-651.

- Özdemir, S.; Akkaya, N. (2014). Ortaöğretim öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeği, geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Milli Eğitim*, 203, 55-73.
- Romanova, A. (2017). Listening comprehension: facilitating strategies, *Euromentor Journal*, 3(2), 65-75.
- Pan, Y., Tsai, T., Huang, Y. and Liu, D. (2018). Effects of expanded vocabulary support on L2 listening comprehension, *Language Teaching Research*, 22(2), 189-207.
- Rosyida, F., & Ghufron, M. A. (2018). Herringbone and Tri Focus Steve Snyder Technique: The Techniques for Teaching Reading Comprehension Viewed from Students' Reading Habit. *International Journal of Instruction*, 11(3), 603-616. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11341a>.
- Sağlamtuğ, T. (1990). Türkiye'de üniversite kütüphanecilik bölümlerinin 4.sınıf öğrencilerinin özgür (boş) zaman ders dışı okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma, *Türk Kütüphaneciliği*, 4(1), 3-21.
- Saraswaty, D. R. (2018). Learners' difficulties & strategies in listening comprehension, *English Community Journal*, 2 (1), 139-152.
- Sis, N. ve Yörük, N. (2017). Müzikli yaratıcı dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme başarı ve tutumlarına etkisi, *International Journal of Language Academy*, 5(7), 1-16.
- Solmaz, M. (2018). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma: Yüzüncü Yıl Üniversitesi örneği, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 603-622.
- Staiger, (1979). *Road to reading*, Paris:UNESCO
- Tabacknick, B.G. & Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th. Ed.). New Jersey: Pearson Education Inc.
- Ulu, H. ve Ulusoy, M. (2018). Ekran okumada bir yol: Ağ Araştırması'na dayalı öğretim yoluyla dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 591-635.
- Veenendaal, N. J., Groen, M. A. and Verhoeven, L. (2015). What oral text reading fluency can reveal about reading comprehension, *Journal of Research in Reading*, 38(3), 213-225.
- Wang, P., Chiu, D. K.W, Ho, K.K.W and Lölter, P. (2018). Why read it on your mobile device? Change in reading habit of electronic magazines for university students, *Journal of Academic Librarianship*, 42(6), 664-669.
- Yılmaz, B. (1993). Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü, Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Yılmaz, B. (1998). Okuma alışkanlığı sorunu, bir enstitü örneği ve Türkiye için öneriler, *Türk Kütüphaneciliği*, 12(3), 244-251.
- Yulisa, D. (2018). Learning to listen: Listening Strategies and Listening Comprehension of Islamic senior high school students, *Journal Pendidikan dan Pengajaran*, 5(1), 22-30.
- Zheng, J. (2018). The metacognitive strategy in English listening comprehension, *Theory and Practice in Language Studies*, 8(2), 226-231.

### Extended English Summary

#### 1. Introduction

There are various reasons why the students do not or are not able to read books. Family is the most important factor among them. It is unlikely for the children to be interested in books unless their family give importance to the books. In addition, the fact that a student has no opportunity to find a library in his/her school might lead him/her to become disinterested in books. The student's reading habit acquisition process becomes more and more difficult if their friends have no reading habit, or pre-school and primary school teacher does not dwell upon this issue, as well as the secondary or high school teacher. However, the quality of the books to be read is of high importance in order to develop reading habits since the fact that the books which are appropriate in terms of age, sex and level are available in the libraries raises interest towards them. In addition to these factors, a student must be conscious about why s/he needs to read a certain book. Therefore, s/he should be well informed about reading a book and developing this habit. The contributions of reading a book to personal development and academic success must also be mentioned. There is an ongoing debate about the time the students spend on technological devices.

Technology is used actively in every aspect of life nowadays. It is considered that reading habit cannot be developed in students without technology. On the contrary, the student might develop reading habits through technological instruments. Technology- based books should be offered to them as well as the written books themselves. Among the ways to have the students develop reading habits is to benefit the instruments they often use. With this regard, this study aims to develop a reading habit scale consisting of different factors as much as possible in order to develop a reading habit.

## 2. Method

### 2.1. The Study Group

The present study was performed upon 639 students studying at Uşak Faculty of Education (142 students in Guidance and Psychological Counselling Department, 129 students in Turkish Language Teaching Department, 119 students in Social Studies Teaching Department, 151 students in Primary School Teaching Department and 98 students in Pre-school Education Department).

### 2.2. Stages of the Study

Having searched the related literature, it was focused on the previous studies with the aim of developing a reading habit scale. The items of the scale were written and evaluated by the experts in terms of Turkish language appropriacy.

The counts were determined through exploratory factor analysis. Confirmatory factor analysis was utilized in order to verify the findings resulted from the exploratory factor analysis. These processes were carried out via SPSS 20 and AMOS 21 programs.

Reading Habit Scale to measure the students' reading habits consists of 51 items and the internal consistency coefficient was 0,876. According to the exploratory factor analysis performed, the scale has 10 counts. This study aims to develop a valid and reliable reading habit scale. As far as related literature is concerned, it is revealed that there is no similar scale which different sub-counts as in this study or the scale has fewer counts than that of this study. Karahan(2018) developed reading habits attitudes of 5-6 grade students scale which includes 26 items. Özdemir and Akkaya(2014) developed 30-items scale, consisting of benefit, habit, commitment and going beyond the reality sub- counts, which might be used in order to measure the secondary students' attitudes towards reading. However, Özbay and Uyar(2009) developed reading habit attitude scale for 6-8<sup>th</sup> grade students which consists of 25 items and free reading, book, general reading and academic reading sub-counts. In the study of Gömleksiz(2004), a 30-item-scale to measure the university students' attitudes towards reading was developed. The scale included 6 sub- counts in terms of love, habit, necessity, desire, effect and benefit. In addition, Kılıç(2014) developed 24- item-scale which consists of developing effects, affective impact and general opinions sub- counts. All scales developed have been attend to measure the attitudes towards reading and reading habits.

In the present study, a scale which includes the factors affecting the reading habits was developed. With this regard, it might be determined that which factor is more effective upon reading habit as well as the reading habit level through the final point resulted from the scale. On the condition that the final point resulted from the scale is high, it may be considered that the reading habit is good. On the contrary, is the final point is low, it may be regarded as the reading habit is not good. This feature differentiates the scale from other scales. Although this scale is developed considering university students, it might also be used for secondary students. The results of exploratory and confirmatory factor analyses performed indicate the validity of the scale. The Reading Habit Scale whose validity and reliability were indicated is said to be applied in the related studies.