



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

## Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

### Okuma İç Motivasyonu Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Hasan Kurnaz

DOI:10.29299/kefad.2018.20.01.008

[Makale Bilgileri](#)

Yükleme:23/08/2018 Düzeltme:02/12/2018 Kabul:15/02/2019

#### Özet

Bu çalışmadaki amaç; ortaokul öğrencilerinin okuma iç motivasyonlarını belirlemede kullanılacak bir ölçek geliştirmektir. Çalışma grubu, Malatya il merkezinde bulunan beş farklı ortaokulda öğrenim gören 461 öğrenciden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği kapsamında açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizi yapılmıştır. AFA sonucunda ölçeğin on sekiz maddeden oluşan üç faktörlü (ilgi, merak ve azim) bir yapıya sahip olduğu ve bu üç faktörün ölçeğe ilişkin toplam varyansın %48,44'ünü açıkladığı görülmüştür. DFA sonucu elde edilen uyum iyiliği indeksleri, keşfedilen yapının mükemmel ( $\chi^2/df=1.78$ , GFI=0.95, RMSEA= 0.041 ve SRMR=0.048) uyuma sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alfa ile Spearman Brown değerleri incelenmiş, hesaplanan güvenilirlik kat sayılarının kabul edilebilir düzeyde ( $\alpha= .85$ ) olduğu görülmüştür. Ölçekteki maddelerin ayırt edicilik düzeyini belirlemek için düzeltilmiş madde toplam korelasyonu ile %27'lik alt-üst grupların karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Madde analizi sonucunda ölçekteki bütün maddelerin yüksek düzeyde ayırt edici olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, üç faktörlü OİMÖ'nün ortaokul öğrencilerinin okuma iç motivasyonlarını değerlendirmek amacıyla kullanılacak geçerliği yüksek bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma iç motivasyonu, Geçerlik, Güvenirlik

**Sorumlu Yazar :** Hasan Kurnaz, Dr., Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Türkiye, kurnazhasan44@gmail.com,  
ORCID ID : 0000-0002-5804-946

Bu çalışma, sorumlu yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

**Atf için:** Kurnaz, H. (2019) Okuma iç motivasyonu ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-250.

## Giriş

Motivasyon kavramı, Türkçe Sözlük'te (TDK, 2011) isteklendirme ve güdüleme kavramlarıyla açıklanmaktadır. Budak'a (2000, s. 211) göre motivasyon, insanı eyleme iten ve eylemi yönlendiren içsel uyarılma durumudur. Birçok araştırmacıya göre motivasyon, kişinin belirli bir görevi yerine getirme çabasının yoğunluğu, insan davranışlarını tetikleyen, yönlendiren ve onların sürekliliğini sağlayan bir güçtür (Akbaba, 2006; Miller ve Faircloth, 2009; Ryan ve Deci, 2000).

Motivasyon, davranışları çeşitli yollarla etkileyen bir faaliyettir. Kişilerin hangi aktiviteleri öncelikle yapacağı ve bu aktiviteleri sürdürme kararlılıkları motivasyondan etkilenir. Wigfield vd. (2012, s. 53) göre motivasyon, özellikle bilişsel davranışların sürdürülmesinde önemli bir işleve sahiptir. Okuma, pek çok bilişsel beceriyi gerektirdiğinden motivasyon gerektiren bir etkinliktir.

Okuma motivasyonu, Guthrie ve Wigfield (2000, s. 405) tarafından okuma süreci, sonucu ve konuları ile ilgili bireylerin sahip olduğu kişisel hedef, inanç ve değerler olarak tanımlanmaktadır. Yıldız ve Aktaş'a (2015, s. 1350) göre okuma motivasyonu, bireylerin okumaya ayıracakları zamanı, okuma eğilimlerini, okuma sürecinde gösterecekleri çabayı etkileyen; okumaya yönelik ilgi ve merakı oluşturan temel bir yapıdır. Başka bir tanımla okuma motivasyonu, bireyi okumaya yönlendiren geniş kapsamlı tutum ve hedeflerdir (Conradi, Jang ve McKenna, 2014). Okuma motivasyonunun, bireyi okumaya yönlendiren ve okumanın devamlılığını sağlayan bir güç olduğu ve bu gücün de kişisel hedef, inanç ve eğilimlerle belirlendiği söylenebilir.

Araştırmacılar, okuma motivasyonu ile ilgili farklı motivasyon kuramlarını benimsemektedir (Yıldız, 2013a, s. 262). Literatür incelendiğinde; öz belirleme kuramı (Ryan ve Deci, 2000), okumaya bağlılık (adlanmışlık) modeli (Guthrie ve Wigfield, 2000), beklenti değer teorisi (Wigfield ve Eccles, 2000) ve tutuma dayalı modellerin (McKenna, 1994) okuma motivasyonu alanında sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Öz belirleme kuramının ele alındığı çalışmalarda okuma motivasyonu ile ilgili iç ve dış motivasyon kavramları öne çıkmaktadır. Bu yaklaşıma göre okuma motivasyonu, bireyi okumaya yönlendiren içsel ve dışsal süreçlerdir. Beklenti değer kuramını benimseyen araştırmacılar, bir kişinin okumadan beklentisi (İyi bir okuyucu olabilir miyim?) ile okumanın öznel görev değeri (Okumaktan hoşlanacak mıyım? Niçin?) üzerinde durmaktadır. Bu kurama göre okumaya değer veren öğrenciler, diğer öğrencilere kıyasla okuma sürecinde karşılaşılan zorluklara daha uzun süre direnmektedir (Wigfield ve Eccles, 2000).

Farklı okuma motivasyonu yaklaşımlarının benimsenmesi okuma motivasyonu ölçeklerinde kullanılan faktörleri etkilemektedir. Örneğin; Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından oluşturulan okuma motivasyonu ölçeği 11 boyuttan oluşurken farklı yaklaşımları benimseyen ölçeklerde daha az boyuta yer verildiği görülmektedir. Schiefele ve Schaffer'e (2016, s. 222) göre araştırmalarda okuma

motivasyonu ile ilgili oluşturulan bütün faktörler, okuma iç motivasyonu ve okuma dış motivasyonu şeklinde iki genel kategori altında toplanabilir.

Okuma dış motivasyonu, okuma faaliyetine katılımın dış etkenler ve ödüllere bağlı olmasını ifade eder (Ryan ve Deci, 2000). Dış motivasyon, okuma isteğinin ödül ve cezaya göre değişimini ifade etmektedir. Guthrie vd. (2012, s. 4) göre yalnızca ödül almak veya cezadan kurtulmak için okuyan öğrencilerin başarılı olma olasılığı zayıftır. Yıldız'a (2010) göre dışsal nedenlere bağlı olarak okuyan öğrencilerin odak noktası okumaktan çok ödül ve cezadır. Yapılan pek çok araştırma, dış motivasyon ile okuma başarısı arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Schiefele, Schaffner, Moller ve Wigfield, 2012).

Okuma iç motivasyonu, bireylerin kişisel ilgileri ve meraklarıyla okumaya nasıl odaklandıklarını açıklar. İçsel motivasyonun bireyin kendi iç dinamiklerine dayanan ve bireyin başladığı bir etkinliği bitirme arzusu veya etkinliğe katılmanın kişisel ilgiden kaynaklanması sonucu geliştiği belirtilir (Ryan ve Deci, 2000'den akt. Sanır, 2017, s. 21).

Okuma iç motivasyonu; okumayı zevk, merak veya kişisel hedefler gibi içsel amaçlarla sürdürme olarak tanımlanmakta ve çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Conradi, Jang ve McKenna, 2014, s. 154; Schiefele, Schaffner, Möller ve Wigfield, 2012). Wang ve Guthrie (2004) okuma iç motivasyonu için; okuma merakı, okuma ilgisi ve zoru tercih etme boyutlarını kullanmaktadır.

Okuma iç motivasyonu okuduğunu anlama üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Okuma motivasyonu alanında son yirmi yıllık süreç içerisinde yapılan çalışmalar, okuma iç motivasyonunun okuma becerisini açıklayan güçlü bir değişken olduğunu göstermektedir (Schiefele, Schaffner, Möller ve Wigfield, 2012). Okuma iç motivasyonu yüksek okuyucular daha fazla okuma eğilimindedir. Bu bireyler okumaya kolay bir şekilde yönlenebilmekte ve okumaya sürekli olarak zaman ayırabilmektedir. Okuma iç motivasyonu düşük olan bireyler ise okumaktan kaçınmakta ve okumayı uzun bir süre sürdürememektedir.

Okuma iç motivasyonunun olmama durumu, okumadan kaçınma (Wigfield ve Guthrie, 1997) veya motivasyonsuzluk anlamındaki amotivasyon (Ryan ve Deci, 2000) kavramlarıyla açıklanmaktadır. Okumadan kaçınma, okuma etkinliğinden kaçınma arzusu ve olabildiğince az okuma isteği olarak tanımlanmaktadır (Guthrie ve Coddington, 2009)

Okumadan kaçınan öğrencilerin okuma miktarları ve okuduğunu anlama başarıları zamanla azalmaktadır. Guthrie ve Coddington'a (2009) göre okumadan kaçınma, başarıyı arttıran motivasyon yapıları ve strateji kullanımıyla negatif ilişkilidir. Okumadan kaçınmanın okuma başarısı için bir tehdit olduğu söylenebilir.

Okuyucular, okuma iç motivasyonları ve okumadan kaçınma yönlerine göre farklı özelliklere sahip olabilir. Guthrie ve Coddington (2009, s. 518) okuyucuları bu özelliklerine göre istekli (*avid*) isteksiz (*averse*), duyarsız (*apathetic*) ve kararsız (*ambivalent*) okuyucular şeklinde dörde ayırmaktadır. Öğrencilerin iç motivasyon düzeyleri ve okumadan kaçınma durumlarına göre hangi profile sahip olduklarının belirlenmesi onları okumaya isteklendirme ve okumaya bağlılıklarını arttırmada önemli katkı sağlayabilir. Okuma iç motivasyonu düşük öğrencilere yönelik alınacak tedbirler, onların okumaya bağlılıklarını önemli derecede arttırabilir.

Çocukların okuma motivasyonları ve okuma başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok çalışmada; öğrencilerin benlikleriyle ilgili inançlarına, başarıyla ilgili hedeflerine, okumayla ilgili tutum ve ilgilerine yer verilir. Bu yapıların belirlenmesi öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede öğretmenlere ve uzmanlara rehberlik etmektedir. Öğrencilerin değer, hedef, inanç ve eğilimlerini fark etmeyen eğitimciler, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada ve onları okumaya teşvik etmede başarı sağlayamaz.

Literatürde öğrencilerin okuma motivasyonlarını ölçmek için pek çok ölçeğin geliştirildiği görülmektedir (Chapman ve Tunmer, 1995; Gambrell, Palmer, Codling ve Mazzoni, 1996; Guthrie ve Klauda, 2014; McKenna, Kear ve Ellsworth, 1995; Schiefele ve Schaffner, 2016; Wigfield ve Guthrie, 1997). Bahsi geçen ölçeklerin içeriğinin ve boyutlarının birbirine benzediği ve genel olarak öz yeterlilik, içsel motivasyon, dış motivasyon ve sosyal motivasyon olmak üzere 4 ana temel üzerine kurgulandığı söylenebilir (İleri Aydemir ve Öztürk, 2013).

Türkiye’de farklı yaş gruplarındaki bireylerin okuma motivasyonlarını belirlemek için araştırmacılar tarafından özgün olarak geliştirilen “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği” (İleri Aydemir ve Öztürk, 2013); “Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği” (Katrancı, 2015), “Okumaya Güdülenme Ölçeği” (Ünsal Batum, 2015), “Öğrenci Açısından Okumaya Güdüleyici Etmenler Anketi” (Ülper, 2011) ölçme araçlarıyla birlikte Türkçeye uyarlanmış olan; “Okuma Motivasyonu Ölçeği” (Durmuş, 2014; Yıldız, 2010), “Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği” (Yıldız ve Aktaş, 2015), “Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği” (Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013) ve “Okuma Profili” (Yıldız, 2013b) kullanılmaktadır. Ülkemizde ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik iç motivasyonlarını değerlendirecek herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır. Yıldız (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okuma Motivasyonu” ölçeğinde, iç motivasyon boyutu yer almaktadır. Sözü edilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının ilkokul öğrencileriyle yapılmış olması ve ölçekte kullanılan dilin ortaokul öğrencilerine uygun olmayacağı düşüncesiyle yeni bir ölçeğe ihtiyaç duyulmuştur.

Okuma çalışmalarında önemli bir yere sahip olan okuma iç motivasyonunun ölçülmesi, öğrencilerin okuma başarılarını geliştirme sürecinde önemli bir katkı sağlayabilir. Öğrencilerin okuma iç motivasyonlarının, geçerliği ve güvenilirliği yüksek ölçme araçlarıyla tespit edilmesi ve farklı zamanlarda yapılacak ölçümlerle motivasyonun izlenmesi eğitimciler için önemli bilgiler sunabilir. Okuma iç motivasyonu ile ilgili toplanan bilgiler, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirme ve okuma alışkanlığı kazandırma çalışmalarında eğitimciler için rehberlik edebilir.

Bu çalışmadaki amaç; ortaokul öğrencilerinin okuma iç motivasyonlarını belirlemede kullanılacak bir ölçek geliştirmektir. Bu çalışma, literatüre öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyonlarını belirleyen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı kazandıracığı için önemli görülmektedir.

## Yöntem

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Malatya il merkezinde bulunan beş farklı ortaokulda (Atatürk Ortaokulu, Sadiye Ünsalan Ortaokulu, Abdulkadir Eriş Ortaokulu, Cahide Nebi Ortaokulu, Hatice-İsmet Şeftalicioğlu Ortaokulu) öğrenim gören 461 öğrenciden oluşmaktadır. Okullar, farklı sosyoekonomik bölgelerden olma ve kolay ulaşılabilir olma özelliklerine göre belirlenmiştir. 461 kişiden oluşan çalışma grubunun %52,7'si (f=243) kız, %47,3'ü (f=218) erkektir. Öğrencilerin %24,1'i (f=111) 5. sınıf, %30,6'sı (f=141) 6. sınıf, %25,6'sı (f=118) 7. sınıf, %19,7'si (f=91) 8. sınıfta öğrenim görmektedir.

### Ölçek Geliştirme Sürecinde İzlenen İşlem Adımları

**Madde havuzunun oluşturulması:** Ölçeğin geliştirilmesine madde havuzu oluşturularak başlanmıştır. Literatürde yer alan okuma motivasyonu ölçeklerinin (Guthrie ve Klauda, 2014; İleri Aydemir ve Öztürk, 2013; Logan, Medford ve Hughes, 2011; Schiefele ve Schaffner, 2016; Ünsal Batum, 2015; Wang ve Guthrie, 2004; Yıldız ve Aktaş, 2015; Yıldız vd., 2013) iç motivasyonla ilgili maddeleri alınarak 72 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan havuzda yer alan İngilizce maddeler, Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Madde havuzu, Türkçe Eğitimi alanında uzman üç kişilik bir ekip tarafından incelenmiştir. Maddelerin taslak forma seçilmesinde, uzmanlar arasında görüş birliğinin olmasına dikkat edilmiştir.

Bu çalışmada, güçlü teorik temellere dayanan ve birçok uygulamalı araştırma ile test edilen "The Motivation for Reading Questionnaire (MRQ)" adlı ölçeğin (Wang ve Guthrie, 2004) üç faktörlü iç motivasyon (ilgi, merak ve zoru tercih etme) yapısı esas alınmıştır. Madde havuzunda yer alan maddeler, MRQ'nun faktör yapısına uygun olarak merak, ilgi ve azim (zoru tercih etme) şeklinde

gruplandırılmıştır. Bu işlem yapılırken her maddenin uygun olduğu faktöre görüş birliği ile karar verilmiştir. Bu süreçte bazı maddeler silinmiş bazı maddeler de yeniden düzenlenerek kullanılmıştır. Sonuçta 45 maddelik “Okuma İç Motivasyonu Taslak Formu” oluşturulmuştur.

**Uzman görüşünün alınması:** “Okuma İç Motivasyonu Taslak Formu” okuma eğitimi alanında 4, ölçme değerlendirme alanında 3 ve dil alanında 2 uzmana incelenmiştir. Uzmanlardan her bir maddeyi ortaokul öğrencilerinin seviyesine uygunluğu, okuma iç motivasyonu ile ilgisi, dil ve anlatım açısından doğruluğu yönünden; uygun değil (1), kısmen uygun (2) ve uygun (3) şeklinde puanlamaları istenmiştir. Uzmanların verdiği puan ortalamalarının 2 ve üstü olmasına dikkat edilmiştir. Konu uzmanlarının görüşlerinden sonra ölçme amacına uygun bulunmayan maddeler çıkarılıp 40 maddelik bir deneme formu oluşturulmuştur.

**Ön deneme uygulaması:** Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen taslak formdaki maddelerin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için 20 ortaokul öğrencisiyle ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama aşamasında öğrencilere maddelerin anlaşılabilirliğiyle ilgili sorular sorulmuştur. Öğrenci dönütlerinden hareketle maddeler üzerinde bazı dilsel değişiklikler yapılarak ölçek esas uygulama için hazır hâle getirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Veri analizinin ilk aşamasında kayıp değerler, normallik, doğrusallık, çoklu bağlantı ve uç değer analizleri yapılmıştır. Araştırma sürecinde kayıp veriler için veri atama yoluna gidilmemiştir. Kayıp veriler, veri setinden çıkarılarak analize dâhil edilmemiştir. Veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için uç değer (out-lier) kontrolü yapılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Bunun için Z puanlarının +3 ile -3 aralığında olmasına (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014) dikkat edilmiştir. Veri seti üzerinde yapılan tarama işlemi sonucunda uç değerler ve kayıp veriler (59 veri) veri setinden atılmış, kalan 461 veri üzerinden işlem yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında, verilerin faktör analizine uygunluğu için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testleri yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile birincil düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik düzeyinin saptanmasında Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) ve Spearman Brown katsayıları kullanılmıştır. Maddelerin ayırt edicilik düzeyini değerlendirmek için düzeltilmiş madde toplam korelasyonları incelenmiş, alt ve üst %27'lik grupların madde puanları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Araştırmanın verileri SPSS 21 ve AMOS 23 programları kullanılarak analiz edilmiştir.

## Bulgular

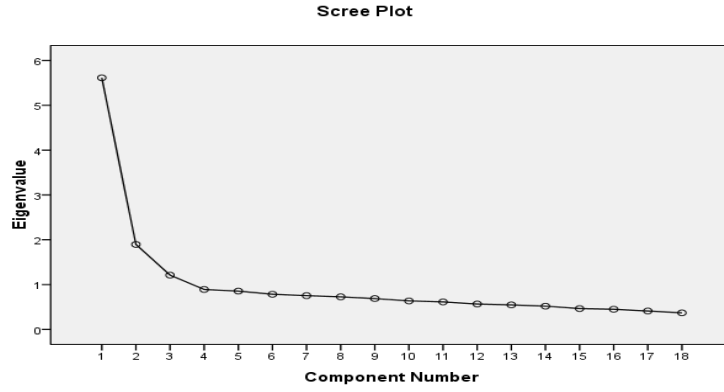
### Yapı Geçerliği

Yapı geçerliği, ölçme aracının soyut olan psikolojik özellikleri ne derece doğru ölçebildiği ile ilgili bir kavramdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014, s. 181). Faktör analizi, yapı geçerliğini ortaya koymada kullanılan önemli bir istatistiksel araçtır (Baykul, 2015, s. 373). OİMÖ'nin yapı geçerliğini belirlemek için faktör analizi tekniklerinden açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır.

**Açımlayıcı faktör analizi:** Açımlayıcı faktör analizi (AFA), bir ölçme aracında yer alan maddelerin kaç alt boyut altında toplanabileceğini ve maddeler arasında ne tür bir ilişki olduğunu belirlemede kullanılan bir tekniktir (Seçer, 2015, s. 78). AFA'da öncelikle, verilerin faktör analizi için uygunluğu değerlendirilmiştir. Korelasyon matrisinin incelenmesi sonucu, .30 ve daha üst düzeyde pek çok katsayının var olduğu görülmüştür. Örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğu Kaiser Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda KMO testi değeri 0.902 olarak elde edilmiştir, bu değer tavsiye edilen .60 değerini geçmektedir (Pallant, 2016, s. 201). Bartlett testi değeri ( $\chi^2=2331,771$ ;  $sd=153$ ;  $p=.00$ ) de istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Elde edilen değerler, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve korelasyon matrisinin küresellik varsayımını karşıladığını göstermiştir. Veri setinin faktör analizine uygun olduğuna yönelik bu kanıtlar toplandıktan sonra ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak için kestirim yöntemi olarak temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Ölçekteki faktörlerin yorumlanmasında Varimax dik döndürme yöntemi olarak maksimum değişkenlik (varimax) seçilmiştir.

Ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesinde; madde faktör yük değerinin en az .30 olmasına (Tabachnick ve Fidell, 2015), madde ortak varyans değerinin en az .30 olmasına (Kalaycı, 2010), madde toplam korelasyon değerinin en az .20 olmasına (Şencan, 2005), maddelerin binişik olmamasına (birden fazla faktörde yer alan maddelerin yük değerleri arasındaki farkın en az .10 olması), faktörler için öz değerin 1'den büyük olmasına ve her bir faktöre yüklenen maddelerin anlam ve içerik olarak tutarlı olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Analiz sonucunda yukarıda sıralanan ölçütlere uymayan 1, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 28, 29, 33, 34, 35, 37, 38, 39 ve 40. maddeler çıkarılmıştır. Geriye kalan 18 madde üzerinden analize devam edilmiştir.

Ölçekteki faktör sayısı, araştırma öncesinde kuramsal üç olarak belirlenmiştir. Ölçeğin üç faktörlü yapısının yamaç-birikinti grafiğiyle incelenmiştir. Yamaç-birikinti grafiği, ölçeğin faktör sayısına karar vermede kullanılan bir grafik türüdür (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014, s. 192). Ölçeğe aşağıda sunulan yamaç-birikinti grafiği ölçeğin üç faktörlü yapısına yönelik kanıt sunmaktadır.



Şekil 1. Yamaç-birikinti grafiği

Şekil 1'deki yamaç birikinti grafiğinde görüldüğü gibi eğim üçüncü noktadan itibaren plato yapmaktadır. Grafik, faktör sayısı için kesme noktasının üç alınması yönünde kanıt sunmaktadır. Faktör sayısının belirlenebilmesi amacıyla yapılan temel bileşenler analizi sonucunda maddelerin üç faktör altında toplanarak ölçeğe ilişkin toplam varyansın %48.44'ünü açıkladığı görülmüştür. Sosyal bilimlerde açıklanan toplam varyans oranının %40'ı geçmesi yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012; Tavşancıl, 2014). Faktör analizi sonucunda ulaşılan; maddelere ait ortak faktör varyansı ile varimax döndürme sonrası madde yük değerleri Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1. Okuma iç motivasyonu ölçeği açımlayıcı faktör analizi sonuçları

Madde No	Ortak Faktör Varyansı	Döndürme sonrası yük değerleri		
M 5	.507	.699		
M 10	.533	.697		
M 6	.453	.661		
M 7	.410	.610		
M 9	.442	.576		
M 2	.376	.572		
M 4	.339	.530		
M 25	.636		.740	
M 21	.629		.725	
M 36	.595		.699	
M 30	.541		.684	
M 20	.512		.581	
M 31	.592			.761
M 19	.549			.735
M 26	.493			.690
M 32	.394			.503
M 3	.336			.464
M 27	.382			.440
Öz değer (Top= 8.71)		5.61	1.89	1.21
Açıklanan Varyans (Top=48.44)		%31.18	%10.53	%6.72

Tablo 1 incelendiğinde, maddelerin faktör yük değerlerinin .44 ile .76; madde ortak faktör varyansının .336 ile .636 arasında değiştiği görülmektedir. Merak faktörünün öz değerinin 5.61,



varyans açıklama oranının %31.18; ilgi faktörün öz değerinin 1.89, varyans açıklama oranının %10.53; azim faktörün öz değerinin 1.21, varyans açıklama oranının %6.72 olduğu belirlenmiştir.

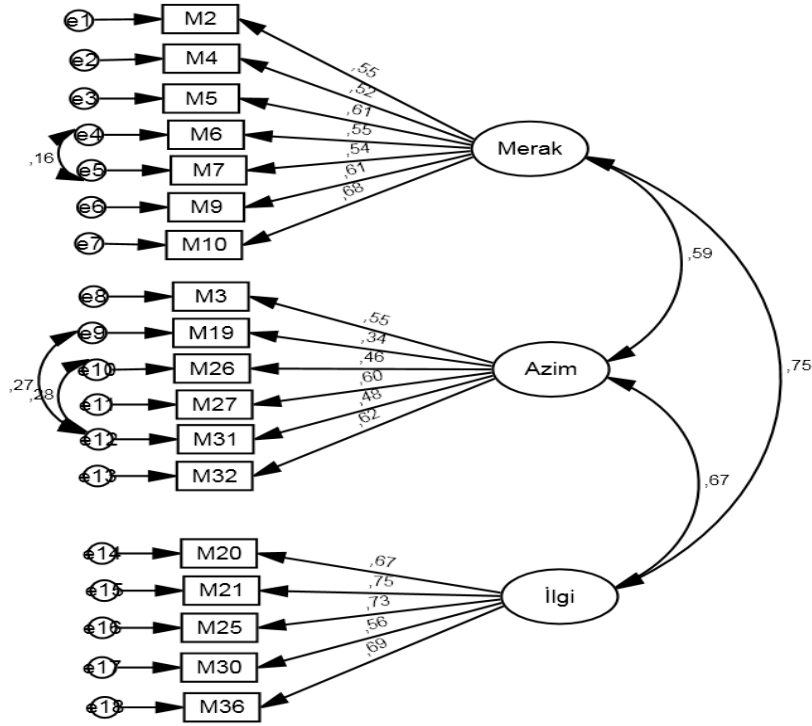
**Doğrulayıcı faktör analizi:** Ölçeğin üç faktörden oluşan yapıya sahip olup olmadığını doğrulamak amacıyla DFA yapılmıştır. DFA’da değişkenler arasında daha önce saptanan bir ilişkinin test edilmesi söz konusudur (Büyüköztürk, 2012, s. 123). DFA ile oluşturulan model test edilirken öncelikle modelin “t” değerleri incelenmiş ve en küçük t değerinin 6.73 olduğu görülmüştür. Parametrelerin 2.56’yı aşması “t” değerlerinin, .01 düzeyinde anlamlı olduğunu gösterir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014, s. 304). “T” değerleri açısından bir sorun bulunmaması durumunda öncelikle hata varyanslarının yüksek olmamasına ve standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin en az .30 yük değerine sahip olmasına dikkat edilmiştir (Seçer, 2013, s. 149). Faktör yük değerlerinin .34 ile .75 arasında değiştikleri görülmüştür (Şekil 2). Son olarak ölçeğin DFA ile test edilen modele ilişkin uyum indeksleri incelenmiş ve bu indekslerinin iyileştirilmesi için programın öngördüğü gerekli modifikasyonlar yapılmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri değerleri Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. *Uyum iyiliği indeksleri*

Uyum İndeksleri	Mükemmel uyum	Kabul edilebilir	Model 1	Model 2 (Modifikasyon)	Sonuç
$\chi^2/df$	$\leq 2$	2-3	2.33	1.78	Mükemmel uyum
GFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.93	.95	Mükemmel uyum
AGFI	$\geq .90$	$\geq .85$	.90	.93	Mükemmel uyum
CFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.92	.95	Mükemmel uyum
NFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.87	.90	Kabul edilebilir
NNFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.90	.95	Mükemmel uyum
IFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.92	.95	Mükemmel uyum
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$	.053	.041	Mükemmel uyum
SRMR	$\leq .05$	$\leq .10$	.060	.048	Mükemmel uyum

(Kaynak: Çokluk vd. 2014; Meydan ve Şeşen, 2015; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2015).

Tabloda, Model 1’de elde edilen uyum indekslerinin çoğunun mükemmel uyum seviyesinde olduğu görülmektedir. Kabul edilebilir düzeyde uyumlu olan indekslerin uyumlarını arttırmak için programın önerdiği modifikasyonlarla Model 2 elde edilmiştir. Programın önerdiği modifikasyonlar çerçevesinde; aynı faktör altında yer alan maddelerin hata varyansları (6 ile 7; 31 ile 19; 31 ile 26.) ilişkilendirilerek DFA yeniden yapılmıştır. Yenilenen DFA sonucuna göre uyum iyiliği indeksi değerlerinin tamamına yakını mükemmel düzeyde uyum göstermiştir (Tablo 2). DFA sonrasında elde edilen Path diyagramı Şekil 2’ de sunulmuştur:



Şekil 2. Path diyagramı

DFA sonucunda elde edilen üç boyutlu modele ilişkin faktör yükleri Şekil 2’de yer almaktadır. Şekil 2’de görülebileceği gibi, madde faktör yükleri .34 ile .75 arasında değişmektedir.

### Ölçeğin Güvenirlik Analizi

OİMÖ’nün güvenilirlik düzeyini belirlemek için Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) ve Spearman Brown kat sayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin elde bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3. OİMÖ’nün güvenilirliğine ilişkin bilgiler

Faktörler	Madde sayısı	İç tutarlık	İki yarı güvenirligi
Merak	7	.77	.79
İlgı	5	.80	.81
Azim	6	.72	.73
Ölçek toplam	18	.85	.76

Tablo 3’te elde edilen sonuçlar, ölçeğin iç tutarlılığının ve iki yarı güvenirlığının yüksek olduğunu göstermektedir. İstenilen niteliklere (geçerlik, güvenilirlik, kullanılabilirlik) sahip bir ölçek oluşturabilmek için ölçekteki maddelerin analiz edilmesi gerekir (Tekindal, 2015, s. 53). OİMÖ’de yer alan maddelerin istenilen niteliklere sahip olup olmadığını belirlemek için madde ayırt edicilik düzeyi ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğin madde analizine yönelik elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4. Madde analizine ilişkin bilgiler

Madde No	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	Ort.	Ss.	Üst %27- Alt %27 t
Mad2	,435	2,98	,82	10,32*
Mad3	,448	2,90	,94	12,61*
Mad4	,415	3,33	,87	9,87*
Mad5	,460	3,26	,78	11,45*
Mad6	,432	3,44	,73	10,45*
Mad7	,451	2,92	,89	10,81*
Mad9	,529	3,23	,82	13,56*
Mad10	,514	3,38	,79	12,92*
Mad19	,233	2,36	1,10	6,28*
Mad20	,576	3,27	,83	15,00*
Mad21	,614	3,08	,90	19,83*
Mad25	,575	3,14	,87	15,56*
Mad26	,383	2,62	1,05	10,65*
Mad27	,513	2,98	,93	13,74*
Mad30	,482	2,90	,98	13,64*
Mad31	,404	2,65	1,01	11,24*
Mad32	,486	2,89	,92	12,40*
Mad36	,547	3,34	,84	13,50*

\*p&lt;01

Madde toplam korelasyonu; .30 ve üzerinde olan maddeler, ayırt edicilik açısından yeterli kabul edilirken .20'nin altındaki maddelerin ölçekten çıkartılması tavsiye edilmektedir (Büyüköztürk, 2010; Seçer, 2015). Tabloda görüldüğü gibi ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ,233 ile ,614 arasında değişmektedir. Ölçekteki maddelerin, madde toplam korelasyonu için tavsiye edilen .20 değerini sağladığı görülmüştür (Şencan, 2005).

Ölçekte yer alan her bir maddenin, aşırı uçtaki iki grubu (alt ve üst %27'lik gruplar) birbirinden açıkça ayırt etmesi beklenir (Tezbaşaran, 2008). Ölçeğin madde analizi için toplam ölçek puanına göre belirlenen alt ve üst %27'lik gruplar karşılaştırılmıştır. Alt (n=124) ve üst (n=124) grupların madde puanlarının birbirinden anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için grup puanları t-testi ile karşılaştırılmıştır. T-testinden elde edilen sonuçlara göre t puanları 6,28 ile 19,83 arasında değişmekte ve bu puanlar, .01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Yapılan analizler, ölçekteki bütün maddelerin iyi düzeyde ayırt edici olduğunu göstermektedir.

### Sonuç

Bu çalışmayla ortaokul öğrencilerinin okuma iç motivasyonlarını belirlemede kullanılacak bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçek geliştirme sürecine literatür taraması ve madde havuzu oluşturmayla başlanmıştır. Araştırmada elde edilen ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 18 maddeden ve üç faktörden oluştuğu (merak, ilgi ve azim) görülmüştür. Ölçeğin üç faktörlü yapısının toplam varyansın

%48.44'ünü açıkladığı görülmüştür. AFA sonucunda elde edilen modelin doğrulanıp doğrulanmadığı DFA ile sınıanmıştır. DFA sonucunda elde edilen modelin uyum iyiliği indeksleri, ölçeğin yapı geçerliğini sağladığını göstermiştir ( $\chi^2/df=1.78$ , GFI=0.95, RMSEA= 0.041 ve SRMR=0.048).

Okuma iç motivasyonu ölçeğinin güvenirlik analizi için Cronbach Alfa ve Spearman Brown katsayıları kullanılmıştır. Hesaplanan değerler ölçeğin yüksek güvenirliği sahip olduğunu göstermiştir. Ölçek maddelerinin ayırt edicilik düzeyleri için düzeltilmiş madde toplam korelasyonu ve %27'lik alt-üst grup karşılaştırmalarına yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar, ölçeğin iç tutarlılığının ve güvenirliğinin yüksek olduğunu ve maddelerin ayırt edicilik gücünün iyi olduğunu göstermektedir. Tüm bu sonuçlara bağlı olarak, okuma iç motivasyonu ölçeğinin eğitim alanında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

“Okuma İç Motivasyonu Ölçeği (OİMÖ)” 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin merak (7 madde), ilgi (5 madde) ve azim (6 madde) olmak üzere üç alt boyutu vardır. Ölçekteki maddeler, “1 = Kesinlikle katılmıyorum”, “2 = Katılmıyorum”, “3 = Katılıyorum”, “4 = Tamamen katılıyorum” şeklinde dördümlük likert olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan ise 72'dir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi öğrencilerin okuma iç motivasyonlarının arttığını, düşmesi ise okuma iç motivasyonlarının azaldığını göstermektedir.

Bu çalışmada açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi aynı veri seti üzerinden yapılmıştır. Bu durum, çalışmanın önemli bir sınırlılığıdır. Araştırmacılar, bu çalışmadan elde edilen teorik yapıyı farklı örneklemeler üzerinde tekrarlayarak karşılaştırmalar yapabilir. Bu ölçek, ortaokul öğrencilerin okuma iç motivasyonlarıyla okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda kullanılabilir. Ölçeğin kullanılması sonucunda elde edilecek verilerden hareketle ortaokul öğrencilerinin okuma iç motivasyonlarını arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

### Kaynakça

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Baykul, (2015). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (17. Baskı.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Chapman, J. W. ve Tunmer, W.E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents ve their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 154-167.
- Conradi, K., Jang, B. G., ve McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychol Review*, 26(1), 127-164.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Durmuş, G. (2014). Okuma motivasyonu ölçeğinin Türkçeye uyarlaması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 16-40.
- Gambrell, L.B., Palmer, B.M., Codling, R.M., ve Mazzoni, S.A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 2-19.
- Guthrie, J. T., ve Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, ve motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 387-416.
- Guthrie, J. T., ve Wigfield, A. (2000). Engagement ve motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, ve R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 403-422). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L., ve Morrison, D. A (2012). Motivation, achievement, ve classroom contexts for information book reading. In J. T Guthrie, A Wigfield ve S. L. Klauda (Eds.), *Adolescents' engagement in academic literacy* (pp.1-51). 17.10.2017 tarihinde [http://www.cori.umd.edu/researchpublications/2012\\_adolescents\\_engagement\\_ebook.pdf](http://www.cori.umd.edu/researchpublications/2012_adolescents_engagement_ebook.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Guthrie, J. T., ve Coddington, C. (2009). Reading motivation. In K. Wentzel ve A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 503-525). New York: Routledge.
- İleri Aydemir, Z. ve Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 66-76.
- Kalaycı, Ş. (2010). Faktör analizi. Ş. Kalaycı, (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri içinde* (234-255). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Katranç, M. (2015). Book reading motivation scale: Reliability ve validity study. *Educational Research ve Reviews*, 10(3), 300-307.
- Logan, S., Medford, E., ve Hughes, N. (2010). The importance of intrinsic motivation for high ve low ability readers' reading comprehension performance. *Learning ve Individual Differences*, 21, 124-128.

- McKenna, M. C. (1994). Toward a model of reading attitude acquisition. In E. H. Cramer ve M. Castle (Eds.), *Fostering the life-long love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 18-40). Newark: International Reading Association.
- Mckenna, M.C., Kear, D.J., ve Ellsworth, R.A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30 (4), 934-956.
- Meydan, C. ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi amos uygulamaları*. (2. baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Miller, S. D., ve Faircloth, B. S. (2009). Motivation ve reading comprehension. In S. E. Israel ve G. G. Dufy (Eds), *Hand book of research on reading comprehension* (pp. 307-322). New York: Taylor ve Francis.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi*. (Çev. S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2015'te yayımlandı).
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic ve extrinsic motivation: Classic definitions ve new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sanır, H. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerin karşılaştırılması: Aracı model testi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schiefele, U., ve Schaffner, E. (2016). Factorial ve construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 221-237.
- Schiefele, U., ve Schaffner, E. (2016). Factorial ve construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 221-237.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., ve Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation ve their relation to reading behavior ve competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi; Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2015). Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı. (Çev. Ed. M. Baloğlu). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık. (Eserin orijinali 2014'te yayımlandı.).
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. (11. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekindal, S. (2015). Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tezbaşaran, A.A. (2008). Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu (e-kitap). 22.04.2018 tarihinde <http://www.academia.edu/1288035/LikertTipiÖlçekHazırlamaKılavuzu> adresinden erişilmiştir.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 941-960.
- Ünsal Batum, A. (2015). *Çocuk edebiyatı yapıtlarının öğrencilerin okumaya güdülenmesinin etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wang, J. H., ve Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, ve past reading achievement on text comprehension between U.S. ve Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Wigfield, A., ve Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wigfield, A., ve Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount ve breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Wigfield, A., Cambria, J., ve Ho, A. N. (2012). Motivation for reading information texts. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, ve S. L. Klauda (Eds.), *Adolescents' engagement in academic literacy* (pp. 52-102). 17.11.2017 tarihinde <http://www.cori.umd.edu/research/publications/2012adolescentsengagementtebook.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişki*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. (2013a). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271.
- Yıldız, M. (2013b). Adaptation of the motivation to read profile to Turkish. *International Journal of Academic Research, Part B*, 5(4), 196-199.

Yıldız, M. ve Aktaş, N. (2015). Okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 1349-1365.

Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Yetişkin okuma motivasyonu ölçeğinin türkçe uyarlaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 348-359.



## EK 1: Okuma İç Motivasyonu Ölçeği

Bu etkinliğin amacı, okumaya karşı duygu ve düşüncelerinizi belirlemektir. Aşağıda buna yönelik bazı ifadeler bulunmaktadır. Sizden beklenen, her cümlede yer alan düşünceye hangi oranda katıldığınızı <b>kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), katılıyorum (3), tamamen katılıyorum (4)</b> şeklinde puanlamanızdır. Verdiğiniz cevaplar doğru-yanlış diye değerlendirilmeyecektir. Önemli olan size uygun olan seçeneği seçmenizdir.		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1 (M2)	Çevremden duyduğum ilgi çekici şeyler hakkında daha çok okurum.	1	2	3	4
2 (A3)	Zorlandığım kitapları anlamak için çabalarım.	1	2	3	4
3 (M4)	Okumaktan zevk aldığım favori (gözde) konularım vardır.	1	2	3	4
4 (M5)	İlgimi çeken konularda yeni bilgileri, okuyarak öğrenirim.	1	2	3	4
5 (M6)	İlgi duyduğum konularda daha çok okurum.	1	2	3	4
6 (M7)	Hobilerim hakkında daha çok şey öğrenmek için okurum.	1	2	3	4
7 (M9)	Yeni şeyler hakkında bilgi edinmek bende okuma isteği uyandırır.	1	2	3	4
8 (İ30)	Kitap okuyacağım zamanın gelmesini sabırsızlıkla beklerim.	1	2	3	4
9 (M10)	Okurken öğrendiğimi hissedersen daha çok okumak isterim.	1	2	3	4
10 (A19)	Birinin bana okumam için anlaşılması güç bir kitap vermesi hoşuma gider.	1	2	3	4
11 (İ20)	Kitap okumanın yaşantıma anlam kattığını düşünüyorum.	1	2	3	4
12 (İ21)	Boş zamanlarımda sık sık okurum.	1	2	3	4
13 (İ25)	Okumaya vakit ayırmak benim için önemlidir.	1	2	3	4
14 (A26)	Okuduğum kitapların zihnimi zorlaması hoşuma gider.	1	2	3	4
15 (A27)	Zor şeyleri genellikle okuyarak öğrenirim.	1	2	3	4
16 (A31)	Düşündürücü ve anlaşılması güç kitapları okumayı severim.	1	2	3	4
17 (A32)	Bir konuda araştırma yapıyorsam metin zor da olsa okurum.	1	2	3	4
18 (İ36)	Okumaktan keyif alırım.	1	2	3	4



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

## Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

### Intrinsic Reading Motivation Scale: Validity and Reliability Study

Hasan KURNAZ

DOI:10.29299/kefad.2018.20.01.008

[Article Information](#)

Received:23/08/2018 Received:02/12/2018 Received:15/02/2019

#### Summary

The purpose in this study is to develop a scale which will be used in determining secondary school students' intrinsic reading motivation. The study group is composed of 461 students who attend five different secondary schools in Malatya city center. Exploratory (EFA) and confirmatory (CFA) factor analyses are made within the context of the scale's structure validity. As a result of EFA, it is seen that the scale has a three-factor (interest, curiosity and determination) structure which has eighteen items and that these three factors explain 48.44% of total variance regarding the scale. Compatibility goodness indexes show that the discovered structure has perfect ( $\chi^2/df=1.78$ , GFI=0.95, RMSEA= 0.041 ve SRMR=0.048) match. Cronbach Alfa and Spearman-Brown values are examined within the context of the reliability studies of the scale and it is seen that the calculated reliability coefficients are at an acceptable ( $\alpha=.85$ ) level. The total correlation of the items revised in order to determine the distinguishability of the items in the scale and the comparison of 27% lower-upper groups are given place. As a result of the item analysis, it is seen that all items in the scale are highly distinguishable. These results show that three-factor IRMS is a scale, the validity of which is high, that can be used to evaluate the intrinsic reading motivation of secondary school students.

**Keywords:** Intrinsic reading motivation, Validity, Reliability

**Corresponding Author:** Hasan Kurnaz, Assist Prof., Siirt University, Turkey, kurnazhasan44@gmail.com,  
ORCID ID : 0000-0002-5804-946

**Cite this article as:** Kurnaz, H. (2019) Intrinsic Reading Motivation Scale: Validity and Reliability Study, *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 20(1), 251-267.

## Introduction

The motivation concept is explained by the concepts of incentive and motivating in the Turkish Dictionary (TDK, 2011). According to Budak (2000, p. 211), motivation is the intrinsic stimulation which leads the individual to perform an action and which directs the action. Motivation, according to many researchers, is the intensity of the individual's effort in performing a particular duty and is a force triggering and directing human behaviors as well as providing the continuity of these behaviors (Akbaba, 2006; Miller and Faircloth, 2009; Ryan and Deci, 2000).

Motivation is an activity which affects behaviors in various ways. The individuals' choice in which activity they will perform first and their decisiveness to continue these activities are affected by motivation. According to Wigfield et al. (2012, p. 53), motivation has an important function, especially in continuing cognitive behaviors. Reading is an activity which requires motivation since it demands many cognitive skills.

Reading motivation is defined by Guthrie and Wigfield (2000, p. 405) as the reading process, result and the personal objective, belief, and values of people related to the subjects. According to Yildiz and Aktas (2015, p. 1350), reading motivation is the basic structure which affects the time the individuals will spare for reading, their reading tendencies, the effort they will spend in reading process; and which forms the interest and curiosity related to reading. In other words, reading motivation is the large-scale attitudes and objectives which lead the individual to read (Conradi, Jane, and McKenna, 2014). It can be said that reading motivation is a force that leads the individual to read and that provides the continuity of reading; and that this force is determined by personal aims, beliefs, and tendencies.

Researchers adopt different motivation theories related to reading motivation (Yildiz, 2013: 262). When the literature is examined, it is seen that self-determination theory (Ryan and Deci, 2000), engagement to reading model (Guthrie and Wigfield, 2000), expectation value theory (Wigfield and Eccles, 2000) and models depending on attitude (McKenna, 1994) are frequently used in reading motivation. In studies where self-determination theory is focused on, intrinsic and extrinsic motivation concepts come into prominence as related to reading motivation. According to this approach, reading motivation is the intrinsic and extrinsic processes which lead the individual to read. The researchers adopting expectation value theory focus on an individual's expectation from reading (Can I be a good reader?) and the personal duty value of reading (Will I take pleasure from reading? Why?). According to this theory, the students who consider reading valuable withstand the difficulties experienced during the reading process for a longer period (Wigfield and Eccles, 2000)

Adopting different reading motivation approaches affects the factors used in the reading motivation scales. For instance, while the reading motivation scale formed by Wigfield and Guthrie (1997) is composed of 11 dimensions, it is seen that there are fewer dimensions in scales adopting different approaches. According to Schiefele and Schaffer (2016, p. 222), all factors formed as related to reading motivation in researches can be classified into two general categories as intrinsic reading motivation and extrinsic reading motivation.

Extrinsic reading motivation expresses that the participation in the reading activity is dependent on external factors and rewards (Ryan and Deci, 2000). Extrinsic motivation mentions the change of the wish to read depending on reward and punishment. According to Guthrie et al. (2012, p. 4), the possibility of the fact that students, who only read to get a reward or avoid punishment, become successful is weak. According to Yildiz (2010), the focal point of students who read as dependent on external reasons is reward and punishment rather than reading. Many studies show that there is a negative relation between extrinsic motivation and reading success (Schiefele, Schaffer, Moller and Wigfield, 2012).

Intrinsic reading motivation explains how individuals focus on reading with their interests and curiosity. It is mentioned that intrinsic motivation develops as a result of personal interest that depends on the individual's inner dynamics and the individual's wish to complete an activity that s/he has started or the participation in the activity (Sanir, 2017, p. 21 quoting from Ryan and Deci, 2000).

Intrinsic reading motivation is described as continuing reading with intrinsic objectives such as pleasure, curiosity or personal objectives and is evaluated as a multidimensional structure (Conradi, Jang, and McKenna, 2014, p. 154; Schiefele, Schaffner, Moller and Wigfield, 2012). Wang and Guthrie (2004) use the dimensions of reading curiosity, reading interest and preferring the difficult for intrinsic reading motivation.

Intrinsic reading motivation plays an important role in understanding what one reads. The studies on reading motivation which have been made in the last twenty years show that intrinsic reading motivation is a powerful variable which explains reading ability (Schiefele, Schaffner, Moller and Wigfield, 2012). The readers with high intrinsic reading motivation tend to read more. These individuals head towards reading easily and spare time for reading continuously. The individuals whose intrinsic reading motivation is low avoid reading and cannot continue reading for a long time.

The condition that there is no intrinsic reading motivation is explained by the concepts of avoiding reading (Wigfield and Guthrie, 1997) or amotivation in the meaning of having no motivation

(Ryan and Deci, 2000). Avoiding reading is defined as the wish to avoid reading activity and the wish to read as less as possible (Guthrie and Coddington, 2009).

The reading amount of the students avoiding reading and their success in understanding what they have read decrease in time. According to Guthrie and Coddington (2009), avoidance from reading is related to motivation structures and strategy uses negatively. It can be said that avoidance from reading is a threat for school success.

Readers may have different characteristics according to their intrinsic reading motivations and their way of avoidance from reading. Guthrie and Coddington (2009, p. 518) classify them into four as being avid, averse, apathetic and ambivalent. Determining the students' intrinsic motivation levels and their profiles according to their avoidance from reading may contribute much to increase their wish to read and their commitment to reading. The precautions to be taken against the students with low intrinsic motivation may increase their commitment to reading significantly.

In many studies examining the relation between the children's reading motivation and reading success, the students' beliefs in their selves, their objectives related to success, their attitude and interest related to reading are given place. The determination of these structures serves as a guide for teachers and experts in developing the students' reading skills. The educators who do not realize students' values, objectives, beliefs, and tendencies cannot be successful in giving students reading habit and in encouraging them to read.

It is seen in the literature that many scales have been developed in order to measure students' reading motivations (Chapman and Tunmer, 1995; Gambrell, Palmer, Codling and Mazzoni, 1996; Guthrie and Klauda, 2014; McKenna, Kear and Ellsworth, 1995; Schiefele and Schaffner, 2016; Wigfield and Guthrie, 1997). It can be said that the mentioned scales are similar in terms of their content and dimension and that they are built on four basic grounds as self-sufficiency, intrinsic motivation, extrinsic motivation and social motivation (Ileri Aydemir and Ozturk 2013)

"Text-oriented Reading Motivation Scale" (Ileri Aydemir and Ozturk, 2013) developed by the researchers in order to determine the reading motivation of the individuals at different age groups in Turkey; "Reading Books Motivation Scale" (Katranci, 2015), "Being Inspired to Read Scale" (Unsal Batam, 2015), "The Factors Inspiring Reading from the Perspective of the Student Scale" (Ulper, 2011), "Reading Motivation Scale" (Durmus 2014; Yildiz 2010) which has been adapted to Turkish along with measurement devices, "Reading Motivation and Engagement to Reading Scale" (Yildiz and Aktas 2015), "Adult Reading Motivation Scale" (Yildiz, Yildirim, Ates and Cetinkaya, 2013) and "Reading Profile" (Yildiz 2013b) are used. No scale to evaluate secondary school students' intrinsic motivations has been found in our country. In the "Reading Motivation" scale adapted to Turkish by

Yildiz (2010), intrinsic motivation dimension takes place. A new scale is needed since the mentioned scale's validity and reliability studies are made with primary school students and the language used in the scale is not suitable for secondary school students.

The measurement of intrinsic reading motivation which has an important place in reading studies may contribute significantly to the process of developing students' reading successes. Determining students' intrinsic reading motivations by the scales the validity and reliability of which are high and following the motivation by measurements to be made in different times may give educators important information. The information gathered as related to intrinsic reading motivation may serve as a guide in developing students' understanding what they have read and in giving them reading habit.

The aim of this study is to develop a scale which will be used in the intrinsic reading motivations of secondary school students. This study is considered important as it will provide a valid and reliable scale which determines students' intrinsic motivations towards reading in the literature.

## **Method**

### **Study Group**

The study group of the research is composed of 461 students who attend five different secondary schools (Atatürk Ortaokulu, Sadiye Ünsalan Ortaokulu, Abdulkadir Eriş Ortaokulu, Cahide Nebi Ortaokulu, Hatice-İsmet Şeftalicioğlu Ortaokulu) which take place in Malatya city center. The schools are determined according to the fact that they are from different socioeconomic regions and that they can be reached easily. Of the study group composed of 461 people, 52.7% (f=243) is female, 47.3% (f=218) is male. Of the students, 24.1 % (f=111) attend the 5th grade, 30.6% (f=141) attend the 6th grade, 25.6% (f=118) attend the 7th grade, 19.7% (f=91) attend the 8th grade.

### **The Steps Followed During Scale Development Process**

**Forming the item pool:** The development of the scale is started by forming the item pool. An item pool of 72 items is formed by taking the items related to intrinsic motivation of the reading motivation scales that take place in the literature (Guthrie and Klauda, 2014; Ileri Aydemir and Ozturk, 2013; Logan, Medford and Hughes, 2011; Schiefele and Schaffner, 2016; Unsal Batum, 2015; Wang and Guthrie, 2004; Yildiz and Aktas, 2015; Yildiz et al 2013). The English items that take place in the formed pool are used after being adapted to Turkish. The item pool is examined by a group of three people who are experts in Turkish Education. Attention has been paid to the fact that there is unity of opinion among the experts while choosing the items for the draft form. In this process, some items are

erased and some items are used after being rearranged. Finally “Intrinsic Reading Motivation Draft Form” which is composed of 45 items is formed.

**Getting the expert’s view:** “Intrinsic Reading Motivation Draft Form” is examined by four experts in the field of reading education, three experts in the field of assessment and evaluation and two experts in the field of language. The experts are required to give each item points as not suitable (1), partly suitable (2) and suitable (3) in terms of the item’s being suitable for secondary school students, its relation to intrinsic reading motivation, its being correct in language and explanation. Attention is paid to the fact that the point averages given by the experts are 2 and over. The items which are not found suitable for the assessment purpose after the experts’ evaluations are removed and a trial form of 40 items is formed.

**Pre-trial application:** Pre-application has been made with 20 secondary school students in order to control whether the items in the draft form arranged in the light of experts’ views are understood by the students. Questions about the comprehensibility of the items are asked to the students in the pre-trial stage. Based on students’ feedbacks some changes in language are made in the items and the scale is made ready for the actual application.

### **Data Analysis**

At the first stage of data analysis, lost values, normality, linearity, multiple connection and out-lier analysis are made. In the research process, data assignment is not made for lost data. Lost data are removed from the dataset and are not included in the analysis. Out-lire control is made in order to examine whether dataset show normal distribution or not (Buyukozturk, 2012). For this purpose, attention has been paid to the fact that Z points are between the range of +3 and -3 (Cokluk, Sekercioglu and Buyukozturk, 2014). As a result of the scanning process on the data set, out-liters and lost data (59 data) are thrown out of the data set and the process is made on the remaining 461 data.

At the second stage of the research, Kaiser-Meyer-Olin (KMO) and Barlett globalization tests are made for data’s suitability for factor analysis. In order to determine the structural validity of the scale, exploratory factor analysis (EFA) and primary level confirmatory factor analysis (CFA) are made. Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) and Spearman-Brown coefficients are used in determining the reliability level of the scale. The total revised item correlations are examined in order to evaluate the items’ levels of distinguishing, the item points of the upper and lower 27% groups are compared by t-test. The data of the research are analyzed by using SPSS 21 and AMOS 23.

## Findings

### Structure Validity

Structure validity is a concept related to how correctly the measurement device can measure the abstract psychological characteristics (Cokluk, Sekercioglu, and Buyukozturk, 2014, p. 181). Factor analysis is an important statistical means in presenting structure validity (Baykul, 2015, p. 373). In order to determine the structural validity of IRMS, exploratory factor analysis (EFA) and primary level confirmatory factor analysis (CFA) are applied.

**Exploratory factor analysis:** Exploratory factor analysis (EFA) is a technique used in determining how many sub-dimension the items in a measurement device can be grouped under and what kind of a relation exists among the items (Secer, 2015, p. 78). In EFA, data are evaluated in terms of being suitable for factor analysis. It is seen that there are many coefficients on the level of 30 and over as a result of the examination of correlation matrix. The suitability of the sample's size for factorability is examined by Kaiser Meyer-Olin (KMO) and Barlett globalization test. At the end of analysis, KMO test value is obtained as 0.902; this value exceeds the recommended .60 value (Pallant, 2016, p. 201). Barlett test value ( $\chi^2=2331,771$ ;  $sd=153$ ;  $p=.00$ ) is found statistically significant. The obtained values show that data come from multi-variant normal distribution and meet the globalization hypothesis of correlation matrix. After these proofs for the fact that the data set is suitable for factor analysis are collected, principal components analysis is used as an estimate method in order to present the factor structure of the scale. As Varimax upright turning method in interpreting the factors in the scale, varimax is chosen.

In determining the items that will take place in the scale, attention has been paid to the fact that item factor load value is at least .30 (Tabachnick and Fidell, 2015), that item common variance value is at least .30 (Kalayci, 2010), that item total correlation value is at least .20 (Şencan, 2005), that items are not cyclical (that the difference between the load values of items that take place in more than one factor is at least .10), that self-value is greater than 1 for factors and that the item loaded to each factor is consistent in terms of meaning and content. As a result of analysis, items 1, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 28, 29, 33, 34, 35, 37, 38, 39 and 40 which do not meet the above criteria are removed. Analysis is continued depending on the remaining 18 items.

The factor number in the scale is theoretically determined as three before the research. The three-factor structure of the scale is examined by scree plot. Scree plot is a graph used in deciding the factor number of the scale (Cokluk, Sekercioglu and Buyukozturk, 2014, p. 192). The below scree plot presents proof for the three-factor structure of the scale.



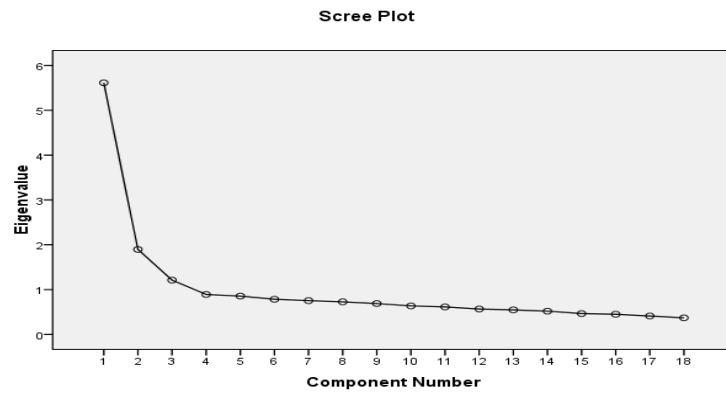


Figure 1–Scree plot

As seen in the scree plot in Figure 1, the slope makes plato starting from the 3rd point. The graph presents proof to take cutting point as 3 for factor number. As a result of the principal components analysis made in order to determine the factor number, it is seen that items gather under three factors and explain 48.44% of total variance regarding the scale. The fact that total variance rate explained in the social sciences exceeds 40% is considered sufficient (Buyukozturk, 2012; Tavsancil, 2014). The common factor variance belonging to items and the item load values obtained after varimax turning, which are obtained as a result of factor analysis, are shown in Table 1.

Table 1. *Intrinsic reading motivation scale exploratory factor analysis results*

Item No	Common Factor Variance	Load Values after Turning		
M 5	.507	.699		
M 10	.533	.697		
M 6	.453	.661		
M 7	.410	.610		
M 9	.442	.576		
M 2	.376	.572		
M 4	.339	.530		
M 25	.636		.740	
M 21	.629		.725	
M 36	.595		.699	
M 30	.541		.684	
M 20	.512		.581	
M 31	.592			.761
M 19	.549			.735
M 26	.493			.690
M 32	.394			.503
M 3	.336			.464
M 27	.382			.440
Self-Value (Total= 8.71)		5.61	1.89	1.21
Explained variance (Total=48.44)		%31.18	%10.53	%6.72

When Table 1 is examined, it is seen that factor load values of the times range from .44 to .76 and item common factor variance ranges from .336 to .636. It is determined that the self-value of curiosity factor is 5.61 and its variance explanation rate 31.18%, the self-value of interest factor is 1.89 and its variance explanation rate is 10.53 %, the self-value of determination factor is 1.21 and its variance explanation rate is 6.72%.

**Confirmatory factor analysis:** CFA is performed in order to determine whether the scale has a structure composed of three factors. A relation, which has been determined among the variables before, is tested (Buyukozturk, 2012, p. 123). While testing the model which has been formed by CFA, “t” values of the model are first examined and it is seen that the smallest t value is 6.73. The fact that parameters exceed 2.56 shows that “t” values are significant at the level of .01 (Cokluk, Sekercioglu and Buyukozturk, 2014, p. 304). In the case when there is no problem in terms of “T” values, attention has been paid to the fact that specifically error variances are not high and that standardized factor load values have at least .30 load value (Secer, 2013, p. 149). It is seen that factor range values range from .34 to .74 (Figure 2). Finally, the scale’s compatibility indexes regarding the model tested by CFA are examined and the necessary modifications required by the program to improve these indexes are made. The compatibility index values obtained as a result of CFA are presented in Table 2.

Table 2. *Compatibility goodness indexes*

Compatibility indexes	Perfect match	Acceptable	Model 1	Model 2 (Modification)	Result
$\chi^2/df$	$\leq 2$	2-3	2.33	1.78	Perfect Match
GFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.93	.95	Perfect Match
AGFI	$\geq .90$	$\geq .85$	.90	.93	Perfect Match
CFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.92	.95	Perfect Match
NFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.87	.90	Acceptable
NNFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.90	.95	Perfect Match
IFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.92	.95	Perfect Match
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$	.053	.041	Perfect Match
SRMR	$\leq .05$	$\leq .10$	.060	.048	Perfect Match

(Source: Çokluk et al. 2014; Meydan and Şeşen, 2015; Sümer, 2000; Tabachnick and Fidell, 2015).

It is seen in the table that most of compatibility indexes obtained in Model 1 are at the level of perfect match. Model 2 is obtained by the modifications that the program suggests in order to increase the compatibility of indexes which are at the level of “acceptable”. CFA is made again by relating the error variances of the items which take place under the same factor(6 and 7; 31 and 19; 31 and 26) within the framework of modifications suggested by the program. According to renewed CFA, almost all of the compatibility goodness index values show compatibility at the level of perfect match (Table 2). The Path diagram obtained as a result of CFA is presented in Figure 2:

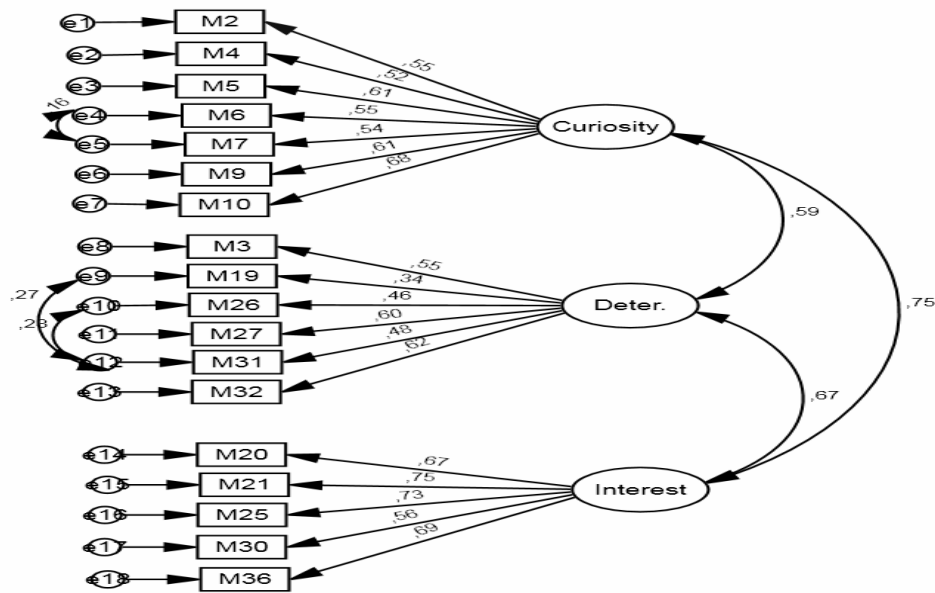


Figure 2. Path diagram

The factor loads regarding the three dimensional model obtained as a result of CFA are given in Figure 2. As it can be seen in Figure 2, the item factor loads range from .34 to .75.

### The Reliability Analysis of the Scale

Cronbach Alfa ( $\alpha$ ) and Spearman Brown coefficients are calculated in order to determine the reliability level of IRMS.

Table 3. Information regarding the reliability of IRMS

Factors	Item number	Internal consistency	Two halves reliability
Curiosity	7	.77	.79
Interest	5	.80	.81
Determination	6	.72	.73
Scale total	18	.85	.76

The results obtained in Table 3 shows that the internal consistency and two halves reliability of the scale are high. It is necessary that the items in the scale be analyzed in order to form a scale with desired features (validity, reliability, practicality (Tekindal, 2015, p. 53). In order to determine whether the items which take place in IRMS have the desired characteristics, item distinguishing level and the revised item total correlations are calculated. The findings about the item analysis of the scale are presented in Table 4:

Table 4. *Item analysis of the scale*

Item No	Revised item total correlation	Average	Ss.	Upper %27- Lower %27 t
Item2	,435	2,98	,82	10,32*
Item3	,448	2,90	,94	12,61*
Item4	,415	3,33	,87	9,87*
Item5	,460	3,26	,78	11,45*
Item6	,432	3,44	,73	10,45*
Item7	,451	2,92	,89	10,81*
Item9	,529	3,23	,82	13,56*
Item10	,514	3,38	,79	12,92*
Item19	,233	2,36	1,10	6,28*
Item20	,576	3,27	,83	15,00*
Item21	,614	3,08	,90	19,83*
Item25	,575	3,14	,87	15,56*
Item26	,383	2,62	1,05	10,65*
Item27	,513	2,98	,93	13,74*
Item30	,482	2,90	,98	13,64*
Item31	,404	2,65	1,01	11,24*
Item32	,486	2,89	,92	12,40*
Item36	,547	3,34	,84	13,50*

\*p&lt;01

Item total correlation; while the items at the level of .30 and higher are considered sufficient in terms of distinguishing, it is recommended that the items under the level of .20 are excluded from the scale (Buyukozturk, 2010; Secer, 2015). As seen in the table, the scale's revised items total correlations range from .233 to .644. It is seen that the items in the scale obtain the value of .20 recommended for item total correlation (Şencan, 2005)

It is expected that each item in the scale should distinguish two groups in extreme ends (lower and upper 27% groups) clearly (Tezbaşaran, 2008). The lower and upper 27% groups determined according to the total scale point for the item analysis of the scale are compared. In order to determine whether item points of lower (n=124) and upper (n=124) differ from each other significantly, group points are compared by t-test. According to the results obtained by t-test, t values range from 6.28 to 19.83 and these points are statistically significant at the level of .01. The performed analysis show that all items in the scale are distinguishing at a satisfactory level.

### Conclusion

It is aimed in this study to develop a scale to be used in determining the secondary school students' intrinsic reading motivations. The scale development process is begun by the literature review and the formation of item pool. The structure validity of the scale obtained in the scale is examined by exploratory and confirmatory factor analysis. As a result of exploratory factor analysis, it is seen that the scale is composed of 18 items and three factors (curiosity, interest and determination).

It is seen that the three-factor-structure of the scale explain 48.44 % of total variance. It is checked by CFA if the model obtained as a result of EFA is verified or not. The compatibility goodness indexes of the model obtained as a result of CFA show that the scale provide structure validity ( $\chi^2/df=1.78$ , GFI=0.95, RMSEA= 0.041 ve SRMR=0.048).

Cronbach Alfa and Spearman-Brown coefficients are used for the reliability analysis of the intrinsic reading motivation scale. The calculated values show that the scale has high reliability. For the distinguishing levels of the scale items, revised item-total correlation and the comparison of 27% upper-lower groups are given place. The obtained results show that the internal consistency and reliability of the scale are high; and these items show that distinguishing power of items is good. In the light of all these results, it can be said that the intrinsic reading motivation scale is a valid and reliable scale that can be used in education.

“Intrinsic Reading Motivation Scale (IRMS)” is composed of 18 items. The scale has three sub-dimensions as curiosity (7 items), interest (5 items) and determination (6 items). The items in the scale are pointed in quartet likert as “1=I definitely disagree”, “2=I disagree”, “3=I agree”, “4=I totally agree”. The least point that can be taken is 18 and the highest point is 72. The increase in the points taken from the scale shows that the students’ intrinsic reading motivation increases and the decrease shows that their intrinsic reading motivation decreases.

In this study, exploratory and confirmatory factor analyses are made on the same set of data. This condition is an important restriction of the study. Researchers may make comparisons by applying the theoretical structure obtained in this study to different samples. This scale can be used in studies which examine the relationship between the secondary school students’ intrinsic reading motivations and their reading habits and their success in understanding what they have read. In the light of data to be obtained as a result of using the scale, studies to increase secondary school students’ intrinsic reading motivations can be made.

## References

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Baykul, (2015). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (17. Baskı.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chapman, J. W. and Tunmer, 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.
- Conradi, K., Jang, B. G., and McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychol Review*, 26(1), 127-164.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., and Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Durmuş, G. (2014). Okuma motivasyonu ölçeğinin Türkçeye uyarlaması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 16-40.
- Gambrell, L.B., Palmer, B.M., Codling, R.M. and Mazzoni, S.A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 2-19.
- Guthrie, J. T., and Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 387-416.
- Guthrie, J. T., and Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, and R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 403-422). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L., and Morrison, D. A (2012). Motivation, achievement, and classroom contexts for information book reading. In J. T Guthrie, A Wigfield ve S. L. Klauda (Eds.), *Adolescents' engagement in academic literacy* (pp.1-51). 17.10.2017 date retrived from <http://www.cori.umd.edu/researchpublications/2012adolescentsengagementtebook.pdf>
- Guthrie, J. T., and Coddington, C. (2009). Reading motivation. In K. Wentzel and A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 503-525). New York: Routledge.
- İleri Aydemir, Z., and Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 66-76.
- Kalaycı, Ş. (2010). Faktör analizi. Ş. Kalaycı, (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri içinde* (234-255). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Katranç, M. (2015). Book reading motivation scale: Reliability and validity study. *Educational Research and Reviews*, 10(3), 300-307.

- Logan, S., Medford, E., and Hughes, N. (2010). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21, 124-128.
- McKenna, M. C. (1994). Toward a model of reading attitude acquisition. In E. H. Cramer and M. Castle (Eds.), *Fostering the life-long love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 18-40). Newark: International Reading Association.
- Mckenna, M.C., Kear, D.J. and Ellsworth, R.A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30 (4), 934-956.
- Meydan, C., and Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi amos uygulamaları*. (2. baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Miller, S. D., and Faircloth, B. S. (2009). Motivation and reading comprehension. In S. E. Israel and G. G. Dufy (Eds), *Hand book of research on reading comprehension* (pp. 307-322). New York: Taylor and Francis.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi*. (Çev. S. Balcı and B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2015'te yayımlandı).
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sanır, H. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerin karşılaştırılması: Aracı model testi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schiefele, U., and Schaffner, E. (2016). Factorial and construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 221-237.
- Schiefele, U., and Schaffner, E. (2016). Factorial and construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 221-237.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., and Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi; Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.

- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2015). Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı. (Çev. Ed. M. Baloğlu). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık. (Eserin orijinali 2014'te yayımlandı.).
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. (11. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekindal, S. (2015). Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tezbaşaran, A.A. (2008). Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu (e-book). 22.04.2018 date retrived from <http://www.academia.edu/1288035/LikertTipiÖlçekHazırlamaKılavuzu>
- Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 941-960.
- Ünsal Batum, A. (2015). *Çocuk edebiyatı yapıtlarının öğrencilerin okumaya güdülenmesinin etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wang, J. H., and Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Wigfield, A., and Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wigfield, A., and Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Wigfield, A., Cambria, J., and Ho, A. N. (2012). Motivation for reading information texts. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, and S. L. Klauda (Eds.), *Adolescents' engagement in academic literacy* (pp. 52-102). 17.11.2017 date retrieved from <http://www.cori.umd.edu/research/publications/2012adolescentsengagementtebook.pdf>
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişki*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. (2013a). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271.



Yıldız, M. (2013b). Adaptation of the motivation to read profile to Turkish. *International Journal of Academic Research, Part B*, 5(4), 196-199.

Yıldız, M., and Aktaş, N. (2015). Okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 1349-1365.

Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., and Çetinkaya, Ç. (2013). Yetişkin okuma motivasyonu ölçeğinin türkçe uyarlaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 348-359.

## Attachment 1: Intrinsic Reading Motivation Scale

The aim of this activity is to determine your feelings and thoughts about reading. There are some statements about this below. What you are required is to give points to each sentence, which will show to what degree that you agree; I definitely disagree (1), I disagree (2), I agree (3), I totally agree (4). Your answers will not be evaluated as true and false. The important point is that you choose the option that suits you.		I definitely disagree	I disagree	I agree	I totally agree
1 (M2)	I read more about interesting things which I hear about in my circle.				
2 (M3)	I spend effort to understand the books which are hard for me.				
3 (M4)	There are favourite subjects that I take pleasure in reading.				
4 (M5)	I learn new information on topics that take my interest by reading.				
5 (M6)	I read more about the subjects I am interested in.				
6 (M7)	I read in order to learn more about my hobbies.				
7 (M9)	Getting information about new things gives me wish to read.				
8 (M30)	I wait for the time when I will read with impatience.				
9 (M10)	If I feel that I learn while reading, I want to read more.				
10 (M19)	The fact that someone gives me a hard book to read appeals to me.				
11 (M20)	I think reading gives meaning to my life.				
12 (M21)	I often read in my free times.				
13 (M25)	Sparing time for reading is important for me.				
14 (M26)	I like the fact that the books I read force my mind.				
15 (M27)	I generally learn difficult things by reading.				
16 (M31)	I like thought-provoking and hard-to-understand books.				
17 (M32)	If I am making a research on a subject, I read the text even if it is difficult.				
18 (M36)	I take pleasure from reading.				