

# The Adaptation of Reader Self-Perception Scale-2 into Turkish (RSPS-2)

Hasan Kağan KESKİN<sup>1</sup>

Taner ATMACA<sup>2</sup>

**ABSTRACT:** In this study, it is aimed to adapt Reader Self Perception Scale-2 into Turkish by doing its validity and reliability. The sample of this research encompasses 737 secondary school students. In the wake of exploratory factor analysis, 4 factors have been found which have eigenvalue bigger than 1. The first factor is “Progress” and explains %23.931 of variance, “Physiological States” is the second and explains %13.900 of variance. The third factor is Social Feedback and explains %8.290 of variance. Observational Comparison forth and explains %4.162 of the variance. All factors, together, explain %50.732 of whole scale variance. Scale has 41 questions and has sufficient reliability coefficient ( $\alpha=.921$ ). Fit indexes of confirmatory factor analysis has been found as a:  $\chi^2/sd=1.71$ , RMSEA=.033, GFI=.91, AGFI=.90, CFI=.99, NFI=.97 ve SRMR=.041. Acquired data indicates that RSPS-2 has sufficient validity and reliability level on secondary school students.

**Key words:** reader self-perception, reading, measurement.

## SUMMARY

**Purpose and Significance:** In this study, it is aimed to adapt Reader Self Perception Scale-2 into Turkish by doing its validity and reliability. Considering the absence of a measuring scale which is suitable for secondary students and gives an opinion the reader's self-perception, this makes the scale very important in Turkey

**Methods:** This study is a kind of scale adaptation. Data collected from Istanbul-Sultanbeyli's 4 public schools grades 6-8 gives as a cumulative number of 780 students. 43 students were left out for not filling in the survey correctly. They were also left out of the statistical analysis ( $n=737$ ). In order to be assure whether data are suitable for factor analysis, SPSS, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's Sphercity Tests have been done. After the suitability of data has been assured by using SPSS, exploratory factor analysis (EFA) has been done. By using LISREL, confirmatory factor analysis (CFA) has been done.

**Results:** Scale's general Cronbach Alpha value has been found as  $\alpha=.921$ . KMO has been found as a .938, Bartlett's Sphercity Test has been found as a  $\chi^2=14879.393$ ;  $sd=1035$  ( $p=.000$ ). As a result of exploratory factor analysis (EFA) 4 factor have been found and their eigenvalue are bigger than 1. The first factor is “Progress” and explains %23.931 of variance, “Physiological States” is the second and explains %13.900 of variance. The third factor is Social Feedback and explains %8.290 of variance. Observational Comparison forth and explains %4.162 of the variance. All factors, together, explain %50.732 of whole scale variance. After confirmatory factor analysis, the chi-Square value of model is  $\chi^2=1259.94$ ,  $sd=734$ ,  $p=0.000$ .  $\chi^2/sd$  of model is 1.71. If this value less than 2, it means that model has a good fit. The RMSEA value of this model has been found as a .033. If this value is less than .05 it means this model has better fit. Other indexes have been found in an orderly fashion GFI=.91, AGFI=.90, CFI=.99, NFI=.97 and SRMR=.041. It indicates to perfect fit if GFI and AGFI > .90 it has good fit, CFI and NFI > .95. Also value of SRMR is < .05 and it equals to perfect fit.

**Discussion and Conclusion:** Acquired data indicates that RSPS-2 has sufficient validity and reliability level on secondary school students. Also it has been found that unobservable variables have low, middle and high level relationship among them. The scale has been developed for self-efficacy and when this situation is taken into consideration it can be claimed that positive relationships among factors are an expected result. As a consequence, determining reader self-perception provides convenience to educators when they want to take a decision for students. From this point of view it is possible to product some activities which give feedback in order to develop readers' self-perception. Also it is possible to do some activities which urge parents to take responsibility.

<sup>1</sup> Asst. Prof. University of Duzce, Education Faculty, Department of Elementary School, kagankeskin@yahoo.com

<sup>2</sup> Res. Assistant. University of Duzce, Education Faculty, Department of Elementary School, taneratmaca@duzce.edu.tr

# Okur Öz Algısı Ölçeği-2'nin Türkçeye Uyarlanması

Hasan Kağan KESKİN<sup>3</sup>

Taner ATMACA<sup>4</sup>

**ÖZ:** Bu çalışmada, Okur Öz Algısı Ölçeği-2'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması ve Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 737 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda öz değeri 1'den büyük dört faktör elde edilmiştir. Birinci faktör "İlerleme" varyansın %23.931'ini, ikinci faktör "fizyolojik durum" %13.900'ünü, üçüncü faktör "sosyal geri dönüt" 8.290'ını ve dördüncü faktör "gözlemsel karşılaştırma" ise %4.612'sini açıklamaktadır. Faktörlerin tamamı ölçeğe ait varyansın %50.732'nin açıklamaktadır. Ölçek 41 maddeden oluşmaktadır ve yeterli güvenirlik katsayısına sahiptir ( $\alpha=.921$ ). Doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri;  $\chi^2/sd=1.71$ , RMSEA=.033, GFI=.91, AGFI=.90, CFI=.99, NFI=.97 ve SRMR=.041 olarak bulunmuştur. Elde edilen veriler Okur Öz Algısı Ölçeği-2'nin ortaokul öğrencileri üzerinde yeterli düzeyde geçerlik ve güvenirlik değerine sahip olduğunu göstermiştir.

**Anahtar sözcükler:** okur öz algısı, okuma, ölçme.

## GİRİŞ

Öğrencilerin okuma konusundaki yeterliklerinin belirlenmesi her zaman eğitimcilerin hedefleri arasında yer almıştır. Okuma yeterliği için önceden okuyucunun okuma hızı ve doğru okuma becerisi yeterli görülürken, artık günümüzde bu özelliklerin yanına öğrenme alanındaki yeniliklere paralel olarak yeni değişkenler de eklenmiştir. Bunlar, öz yeterlik, öz düzenleme ve motivasyon gibi doğrudan gözlenemeyen ancak okuma performansı üzerinde etkisi olan değişkenlerdir (Guthrie, Wigfield, & You, 2012; Henk, Marinak, & Melnick, 2012; Lynch, 2002; Schunk, 2003). Sosyal öğrenme ve sosyal psikoloji alanındaki gelişmeler bu değişkenlerin fark edilmesine ve etkilerinin araştırılmasına neden olmuştur (Bandura, 1997). Bu yönde yapılan çalışmalarda, motivasyon (Schiefele, Schaffner, Moller, & Wigfield, 2012), öz yeterlik (Solheim, 2011), öz algı (Henk ve diğerleri, 2012; Lynch, 2002) ve öz düzenlemenin (Housand & Reis, 2008) hedeflenen başarıya ulaşmada doğrudan etkisi olduğu ortaya konmuştur. Bu sonucun okuma becerisi için farklı olmadığı ve bu değişkenlerin okumanın niteliği üzerinde fiziksel faktörlere oranla daha fazla etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Guthrie & Wigfield, 2000). Özellikle öz algının öğrenme üzerinde belirleyici bir etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle bireyin kendisini okumada nasıl algıladığının belirlenmesi okuma etkinliklerine yönelik hedefler arasında önemli bir yer tutmaktadır. Bunun için geçerliliği ve güvenirliği test edilmiş ve iyi bir kuramsal temele dayandırılmış ölçme araçlarına gereksinim duyulmaktadır (Henk ve diğerleri, 2012).

Bireylerin okumaya ilişkin öz algılarını/yeterliklerini belirlemeye yönelik ölçme araçları doğal olarak Bandura'nın (1977) öz yeterlik kavramı üzerinde şekillendirilmiştir (Epçaçan & Demirel, 2011; Henk ve diğerleri, 2012; Henk & Melnick, 1995; Ülper, Yaylı, & Karakaya, 2013). Öz yeterlik, Bandura (1977) tarafından, bireyin yapabileceği belirli bir işe ilişkin kendi kapasitesi hakkındaki inançları olarak tanımlanmaktadır. Bu inançlar ise bireyin hem içinde bulunduğu durumu hem de geleceğe ilişkin beklentilerini kapsamaktadır. Bandura (1977, 1997) öz yeterliliği etkileyen dört temel etken olduğunu ileri sürmektedir. Bunlar, (1) bireyin yaşantıları yoluyla elde ettiği tecrübeler, (2) başkalarının yaşantılarını gözleyerek elde ettiği dolaylı çıkarımlar, (3) içinde bulunduğu sosyal ortamdan aldığı geri bildirimler ve (4) bireyin fizyolojik durumudur. O halde ileri sürülen bu dört temel etkenin bireyi hangi yollarla ve nasıl etkilediğine daha yakından bakmak gerekmektedir.

Bandura (1997), öz yeterlik algısının bireylerin düşünceleri, davranışları ve motivasyonları üzerinde doğrudan etkisi olduğunu belirtmektedir. Diğer bir ifadeyle bireye "Ben bu işi yapabilirim." hissini veren inançların kaynağını oluşturduğunu ileri sürmektedir. Ancak bu durum, içi boş bir söylemden ziyade, bireyin yaşantıları yoluyla edindiği, sosyal ortamda olumlu geri bildirimlerle beslenen ve kendi çıkarımlarını içeren bir algıdır (Bandura, 1997; Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996). Bu algı sonucunda bireyler hedeflerine ulaşmada başarılı olmak için sahip oldukları ortamı ve koşulları da düzenlemektedirler (Maddux & Volkmann, 2010). Koşulları düzenleyen, gözlem

<sup>3</sup> Yrd. Doç. Dr. Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, kagankeskin@yahoo.com

<sup>4</sup> Arş. Grv. Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, taneratmaca@duzce.edu.tr

yapan, sonuçları tekrar değerlendirip çıkarımlar yapan bireyler, giriştikleri işte başarılı olma durumuna göre öz yeterliklerini yapılandırmaktadırlar. Bireyin elde ettiği olumlu sonuçlar öz yeterliğin yükselmesine, olumsuz sonuçlar ise öz yeterliğin azalmasına yol açmaktadır (Schunk, 2003, s. 161). Birey, sahip olduğu öz yeterlik sayesinde kendisine başarı hedefleri koymakta ve bu hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik öz düzenleyici davranışlar göstermektedir (Hamilton, 1999). Bu durum bireyin daha fazla olumlu yaşantıya sahip olmasına yol açmaktadır (Maddux & Volkmann, 2010, s. 322). O halde okuma konusunda olumlu yaşantılara sahip olan bireylerin, okuma başarılarının ve öz yeterliklerinin oldukça yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Benzer şekilde Lynch (2002) okuma öz algısı ile okuma başarısı arasında doğrudan ve tek yönlü bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir. Bu ilişkide ise okur öz algısı, okuma başarısını doğrudan etkilemektedir.

Okuma etkinliğinde temel amaç metni anlamaktır. Diğer bir ifadeyle metinden anlam kurmaktır. Bunun için okuyucunun öncelikle yeterli kelime tanıma becerisine sahip olması gerekmektedir. Çünkü yeterli kelime tanıma becerisine sahip olmayan öğrencilerin metinden anlam kurması oldukça zordur (Akyol, 2008). Howe, Thames ve Kazelskis (1997) ise kelime tanıma becerisinin kazanılması sürecinde okur öz algısının etkili olduğuna dikkat çekmektedirler. Okur öz algısı ve başarı ilişkisi dikkate alındığında, bireyin sahip olduğu okur öz algısı onun yapmayı planladığı okuma etkinlikleri üzerinde başarılı sonuçlar alacağına da göstergesidir. Bu nedenle bireyin okur öz algısının geliştirilmesi daha da önem kazanmaktadır (Adunyarittigun, 1997). Bunun için öncelikle öğrencilerin okur öz algı düzeylerinin doğru bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Okumanın değerlendirilmesi ölçülen okuma bileşeninin niteliğine göre değişmektedir. Okuma hızı (*reading rate*) ve doğru okuma (*reading accuracy*) gibi beceriler, program-tabanlı ölçme (*curriculum-based measurement*) yaklaşımı ile doğrudan ölçülebilirken (Deno, 2003), okur öz algısı gibi özelliklerin ölçülmesi dolaylı ölçmeyi gerektirmektedir. Biraz daha açmak gerekirse, dışarıdan gözlenen ve değerlendirilen okuma etkinliği gözlenebildiği kadar veri sağlarken, okuma etkinliğini bizzat yürüten öğrencinin kendi algısını ve süreçte hissettiklerini ifade etmesi okumanın motivasyonel yönüne ilişkin daha sağlıklı bilgilere ulaşılmasına imkân vermektedir. Bu nedenle okuyucunun kendi okuma algısına ilişkin inançları eğitimciler için oldukça önemlidir. Fakat bu öneme rağmen, bu konuda geliştirilmiş ölçme aracı sayısı da oldukça azdır (Henk ve diğerleri, 2012).

Alanyazında okur öz algısının ölçülmesine yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında Henk ve Melnick (1995) tarafından beş ve altıncı sınıflara yönelik Okur Öz Algısı Ölçeği'nin "Reader Self-Perception Scale" (RSPS) geliştirildiği görülmektedir. Bu ölçeğin yediden fazla dile uyarlaması yapılmıştır (Henk ve diğerleri, 2012). Türkçeye uyarlaması ise ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıflara yönelik olarak Yaylı ve Duru (2008) tarafından yapılmıştır. Daha sonra Henk ve diğerleri (2012) tarafından 7-10 sınıflar arasındaki öğrenci grubunun okur öz-algısını belirleme amacıyla Okur Öz Algısı Ölçeği-2 "Reader Self-Perception Scale-2" (RSPS-2) geliştirilmiştir. Okur öz algısını belirlemeye yönelik geliştirilen bu ölçme araçlarının ikisi de yukarıda verilen dört temel öz yeterlik faktörü üzerine yapılandırılmıştır (Henk ve diğerleri, 2012; Henk & Melnick, 1995). Henk ve Melnick (1995) ile Henk ve diğerleri (2012) bu faktörleri, "ilerleme/gelişim, gözlemsel karşılaştırma, sosyal geri dönüt ve fizyolojik durumlar" başlıkları altında ifade etmişlerdir.

Bu araştırmanın konusu olan Okur Öz Algısı Ölçeği-2 47 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin 1'i genel diğer 46'sı ise alt boyutlara ait maddelerdir. Ölçek Likert tipinde ve 5 seçenekten oluşmaktadır (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum). Faktörlere göre madde sayıları ise ilerleme (16), gözlemsel karşılaştırma (9), sosyal geri dönüt (9) ve fizyolojik durumlar (12) şeklindedir. Ölçeğin faktörlere göre Cronbach's Alpha değerleri; ilerleme ( $\alpha=.95$ ), gözlemsel karşılaştırma ( $\alpha=.92$ ), sosyal geri dönüt ( $\alpha=.87$ ) ve fizyolojik durumlar ( $\alpha=.94$ ) olarak bulunmuştur. Ancak ölçeğin orijinalinde 25'nolu genel madde değerlendirmeye alınmamıştır. Ölçeğin yorumlanmasında ise farklı bir yol izlenmektedir. Ölçeğin genelinden ziyade faktör bazında alınan puanların belirlenmesi gerekmektedir. Örneğin ölçeğin orijinal formunda, ilerleme (*progress*) faktörü için alınabilecek maksimum puan  $16 \times 5 = 80$ 'dir. Bu şekilde bütün faktörlerden alınan puanlara göre öğrencinin dâhil olduğu aralık belirlenmektedir. Ölçeğin eğitim ortamlarında kullanımına yönelik Türkçe formunun puanlama tablosu ise Şekil 1'de verilmektedir.

## Ölçek Puanlarının Yorumlanması

Ölçekten alınan puanların yorumlanmasında-ölçeğin aslında olduğu gibi-her bir faktörün kendisine ait standart sapma ve ortalama değerleri kullanılmıştır (Şekil 1). 22'nolu madde (ölçeğin İngilizce formunda 25) genel bir madde olup puanlamada kullanılmamaktadır (Henk ve diğerleri, 2012; Henk & Melnick, 1995).

Okur Öz Algısı Ölçeği-2 Puanlama Tablosu				
İlerleme (PR)	Gözlemsel karşılaştırma (OC)	Sosyal geri dönüt (SF)	Fizyolojik durum (PS)	
2.____	4.____	3.____	1.____	
5.____	8.____	6.____	12.____	
7.____	10.____	9.____	15.____	
16.____	11.____	14.____	20.____	
17.____	13.____	25.____	23.____	
19.____	18.____	26.____	27.____	
21.____	24.____	33.____	29.____	
28.____		36.____	31.____	
30.____		40.____	38.____	
32.____				
34.____				
35.____				
37.____				
39.____				
41.____				
Ham Puanlar	____ (max=75)	____ (max=35)	____ (max=45)	____ (max=45)
Yüzde	____	____	____	____
Yüksek	72+	31+	41+	42+
Orta üzeri	61-71	27-30	35-40	38-41
Orta	49-60	23-26	29-34	33-37
Düşük	48-	22-	28-	32-

(Henk ve diğerleri, 2012)'den uyarlanmıştır.

Şekil 1 Okur Öz Algısı Ölçeği-2'nin puanlama tablosu.

Şekil 1'de görüldüğü üzere öğrenciler ölçek puanlarına göre yüksek, orta üzeri, orta ve düşük olmak üzere dört farklı düzeyde sınıflandırılmaktadır. Uygulama sonunda öğrencinin okuma öz algısının ne düzeyde olduğu görülebilmektedir. Bu şekilde Okur Öz Algısı Ölçeği-2'nin hem öğretmenler hem de diğer uygulayıcılar için oldukça açık sonuçlar ürettiğini söylemek mümkündür.

Ulusal düzeyde de okuma öz yeterliği üzerine ölçek geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Ülper, Yaylı ve Karakaya (2013) tarafından 8-12 sınıf düzeyine yönelik "Okur Öz Yeterlik Ölçeği" geliştirilmiştir. İlgili ölçek tek faktörlü bir yapıdadır ve 36 maddeden oluşmaktadır. Okuduğunu anlamaya yönelik ise Epçaçan ve Demirel (2011) tarafından ilköğretim beşinci sınıf düzeyine yönelik "Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" geliştirilmiştir. Bu ölçek, "yazılı ve görsel anlama, okumada öz düzenleme ve okumaya ilişkin öz güven" başlıkları adı altında üç faktörden oluşmaktadır.

Sonuç olarak, okur öz algısını/yeterliğini belirlemeye yönelik geliştirilen ölçme araçları öğrencilerin yaş değişkenini dikkate almak durumundadır. Çünkü yaş düzeyi hem fizyolojik hem de sosyal gelişimde belirleyici bir etkidir. Alanyazına bakıldığında ulusal düzeyde 6-8 sınıf düzeyindeki öğrencilerin okur öz algısını belirlemeye yönelik bir ölçme aracının bulunmadığı görülmektedir. Bundan dolayı bu çalışma ile Okur Öz Algısı Ölçeği-2'nin Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmaktadır.

## YÖNTEM

### Katılımcılar

Bu araştırmanın örneklemini, İstanbul-Sultanbeyli ilçe merkezinde bulunan dört devlet ortaokulunun altıncı (253, %34.3), yedinci (204, %27.7) ve sekizinci (280, %38) sınıflarında öğrenim gören toplam 737 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem büyüklüğünü hesaplamak için çeşitli parametreler kullanılmaktadır. Hoyle (1995) örneklem büyüklüğünün 250 ve üzerinde olması

gerektiğini ifade ederken; Comrey ve Lee (1992) n=500 olmasını “çok iyi” kabul etmektedir. Ancak bu parametreler oldukça zayıf genellebilirliğe sahip olduklarından, yapılacak olan ölçme uygulamasının kendisine ait özgün göstergelerinin de dikkate alınması gerekmektedir. Bunlar güven düzeyi, hata oranı ve evren büyüklüğü gibi göstergelerdir (Brown, 2006). Buna istinaden güven düzeyi minimum %95, hata oranı %5 ve evren olan ilçe merkezindeki 6-8 sınıf öğrenci sayısı dikkate alındığında olması gereken örneklem büyüklüğü 382 olarak hesaplanmıştır (Raosoft, 2013). Bu çalışmada ölçeğin son hali 737 öğrenciye uygulanmıştır. Bu nedenle asgari örneklem büyüklüğünün karşılandığını söylemek mümkündür.

### **Ölçme Aracının Hazırlanması**

Uyarlama çalışması için ölçeğin birinci yazarı vasıtasıyla yazarlarından izin alınmıştır. Bu süreçte ölçek iki uzman çevirmen tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Türkçe çeviri üzerinde bağlam, okunabilirlik ve anlaşılabilirlik yönünden inceleme ve düzeltme yapılmıştır. Daha sonra ölçek farklı iki çevirmen tarafından İngilizceye çevrilmiştir. Çeviri ve orijinal ölçek karşılaştırılmış ve önemli bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ölçeğin Türkçe formu ön uygulama amacıyla 72 öğrenciye uygulanmış ve problemleri madde olmadığı görüldükten sonra ölçeğin son haliyle kullanılmasına karar verilmiştir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Ölçeğin verileri, İstanbul ili Sultanbeyli ilçe merkezindeki dört devlet ortaokulunun 6-8’inci sınıfında öğrenim gören 780 öğrenciden 2012-2013 öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktararak, hatalı ve eksik olan 43 öğrencinin ölçek verileri analize dâhil edilmemiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için SPSS (SPSS, 2008) ile Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett’s Küresellik testleri yapılmıştır. Verilerin uygunluğu sınılandıktan sonra SPSS ile açımlayıcı (AFA), LISREL (Jöreskog & Sörbom, 2006) ile de doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) yapılmıştır. Faktör analizinde temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Faktör yapısını daha basit ve anlaşılabilir bir hale getirmek için döndürme yapılmış ve yöntem olarak varimax kullanılmıştır. Faktör sayısını belirleme ölçütü olarak öz değer alınmış ve öz değeri 1’den büyük olan faktörler kabul edilmiştir (Özdamar, 2011b, ss. 235-242). Analiz sonuçlarının değerlendirilmesinde; Normlandırılmış Ki-Kare ( $\chi^2/sd$ )<2 (Tabachnick & Fidell, 2001; Wheaton, Muthen, Alwin, & Summers, 1977), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)<.05 (Brown, 2006; Jöreskog & Sörbom, 1996; Schumacker & Lomax, 2004), iyilik Uyum İndeksi (GFI) >.90, Düzenlenmiş iyilik uyum İndeksi (AGFI) >.90 (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008), Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR) <.05 (Brown, 2006), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) <.90 ve Normlaştırılmış uyum İndeksi (NFI) >.90 (Tabachnick & Fidell, 2001) göstergeleri kullanılmıştır.

## **BULGULAR**

Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadıklarını belirlemek için öncelikle KMO ve Bartlett’s küresellik testi yapılmıştır. Test sonucunda, KMO =.938, Bartlett’s testi ise  $\chi^2=14879.393$ ;  $sd=1035$  ( $p=.000$ ) olarak bulunmuştur. KMO testinin .70 üzeri bir değer alması ve Bartlett’s testinin anlamlı olması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2012; Özdamar, 2011a). Yapılan AFA sonucunda öz değeri 1’den büyük altı faktör elde edilmiştir. İlerleme faktörüne ait 2’nolu madde ile fizyolojik durum faktörünün 6, 23 ve 42’nolu maddeleri başka faktörler altında yüklendikleri için analizden çıkarılmış ve döndürme işlemi tekrar yapılmıştır. Döndürme sonucunda beş faktör elde edilmiştir. Gözlemsel karşılaştırma faktörüne ait 37 ve 43 nolu maddeler birden fazla faktör altında yüklendikleri için analizden çıkarılmıştır. Tekrar döndürme işlemi yapılmış ve bu sefer öz değeri 1’den büyük dört faktör elde edilmiştir. Birinci faktör olan “İlerleme” varyansın %23.931’ini, ikinci faktör “fizyolojik durum” %13.900’ünü, üçüncü faktör “sosyal geri dönüt” 8.290’ını ve dördüncü faktör “gözlemsel karşılaştırma” ise %4.612’sini açıklamaktadır. Faktörlerin tamamı ölçeğe ait varyansın %50.732’sini açıklamaktadır. Ölçeğe ait nihai AFA sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Açıklayıcı faktör analizi sonuçları

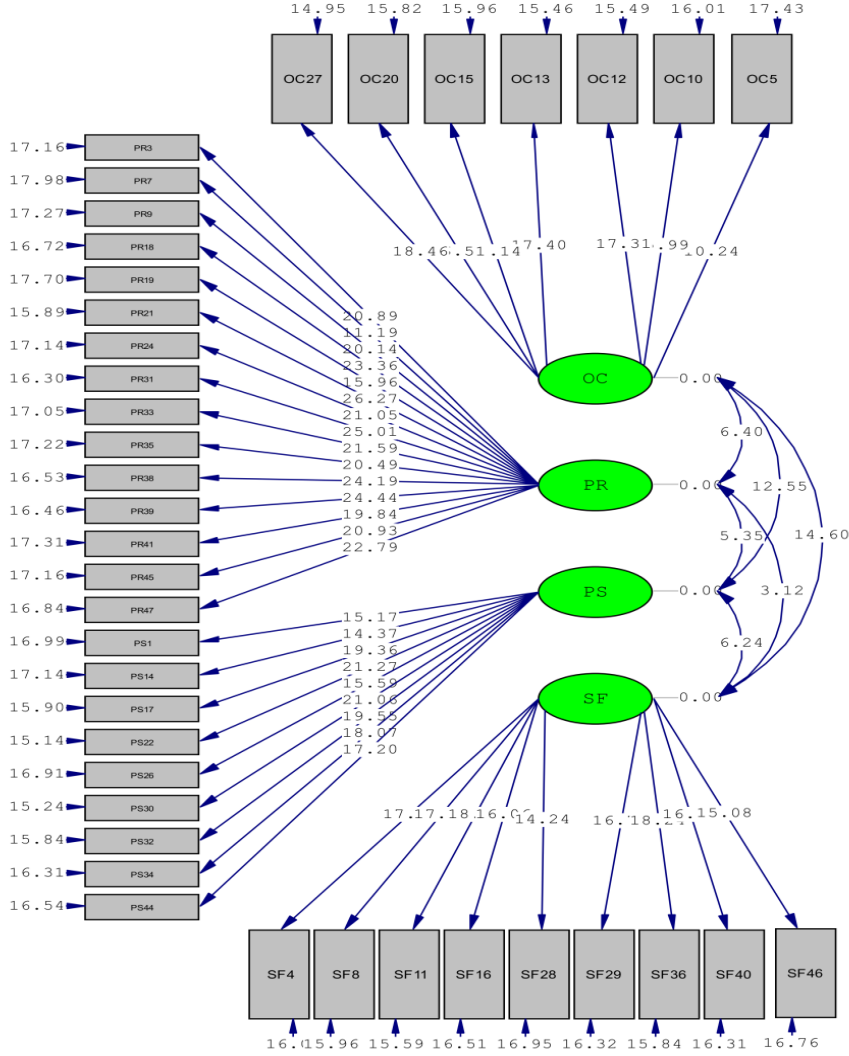
Maddeler	Ort.	SS	Faktör 1 (İlerleme)	Faktör 2 (Fizyolojik durum)	Faktör 3 (Sosyal geri dönüt)	Faktör 4 (Gözlemsel karşılaştırma)	$\alpha$
PR21	4.10	1.034	.839				.938
PR31	4.10	1.043	.818				
PR38	4.04	1.075	.802				
PR39	4.08	1.049	.801				
PR18	4.07	1.059	.781				
PR47	4.07	1.072	.777				
PR24	4.02	1.003	.748				
PR33	3.99	1.073	.746				
PR3	4.11	1.050	.737				
PR45	3.95	1.047	.733				
PR35	3.99	1.064	.718				
PR9	4.05	1.008	.711				
PR41	3.92	1.109	.708				
PR19	3.93	1.168	.603				
PR7	3.64	1.267	.440				
PS22	4.42	.907		.761			.866
PS30	4.34	.967		.753			
PS32	4.39	.937		.736			
PS17	4.31	.986		.726			
PS34	4.21	1.026		.692			
PS44	4.28	.982		.675			
PS1	4.50	.779		.615			
PS26	4.10	1.034		.603			
PS14	4.26	1.043		.531			
SF11	3.76	.958			.736		.853
SF36	3.83	.930			.687		
SF8	3.74	1.005			.684		
SF4	3.77	.937			.673		
SF40	3.88	.935			.666		
SF16	3.89	.934			.640		
SF29	3.87	.918			.640		
SF46	3.96	.935			.625		
SF28	4.04	.943			.586		
OC12	3.65	.996				.711	.800
OC20	3.84	.953				.684	
OC15	3.73	.978				.674	
OC27	3.81	.947				.655	
OC13	3.70	1.001				.635	
OC10	3.96	.888				.622	
OC5	4.19	1.069				.402	

Faktörler: İlerleme (Progress=PR ), Fizyolojik durumlar (Physiological States=PS), Sosyal geri dönüt (Social Feedback=SF) ve Gözlemsel karşılaştırma (Observational Comparison=OC).

Tablo 1'deki AFA sonuçlarına bakıldığında; ilerleme faktörünün .440-.839, fizyolojik durum faktörünün .531-.761, sosyal geri dönüt faktörünün .586-.736 ve gözlemsel karşılaştırma faktörünün .402-.711 aralığında olduğu görülmektedir. Diğer taraftan faktörlerin güvenilirlik değerlerine bakıldığında .800 ile .938 aralığında değerler aldıkları görülmektedir. Ölçeğin genel Cronbach's Alpha değeri  $\alpha=.921$  olarak bulunmuştur. Hem faktörlerin hem de ölçeğin genelinin güvenilirlik katsayısının  $\alpha \geq .80$  olması,

ölçeğin yüksek güvenirlik düzeyine sahip olduğunu, toplum taramalarında ve bilimsel yargıların oluşturulmasında güvenle kullanılabileceğini göstermektedir (Özdamar, 2011a, s. 605).

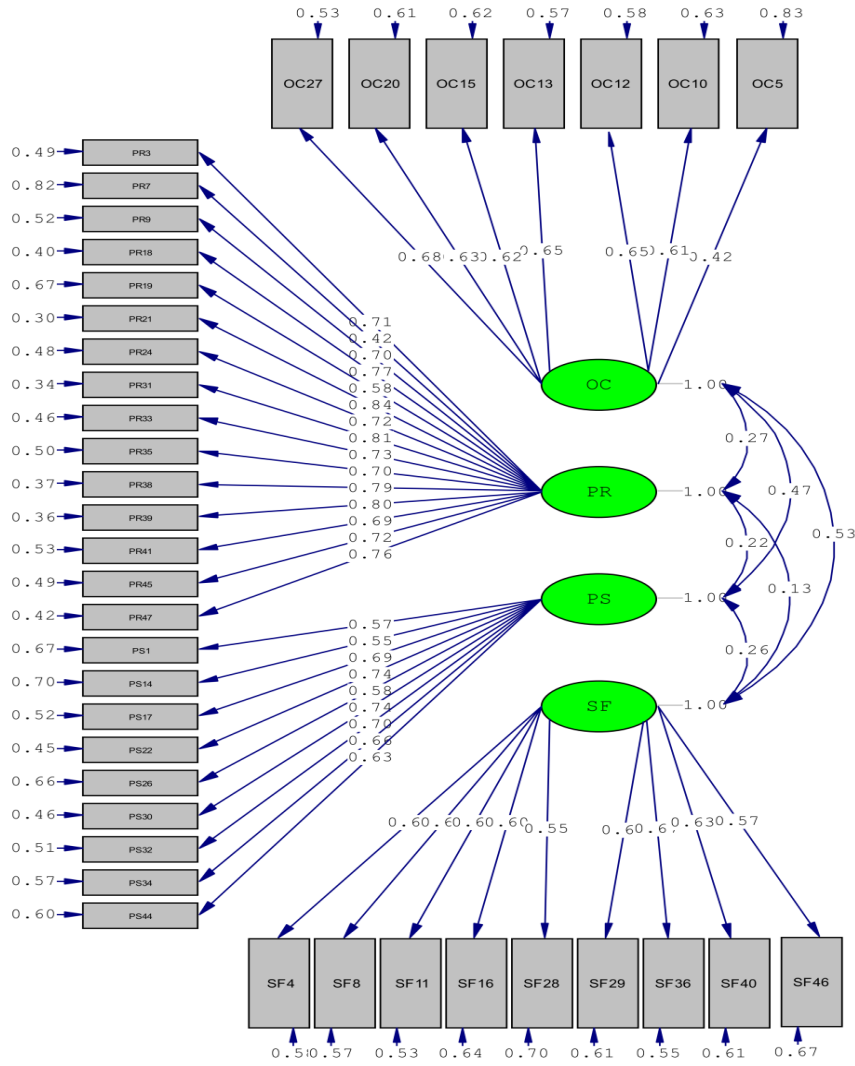
AFA sonucunda elde edilen değişkenlerin hangi faktörlerle ne kadar ilişkili olduğunun ve bu değişkenlerin faktörlerce temsil edilme durumlarının belirlenmesi için ölçeğe DFA yapılmıştır (Özdamar, 2011b). DFA’da öncelikle *t* değerlerine bakılmış ve elde edilen yol diagramı Şekil 2’de verilmiştir.



Chi-Square=1259.94, df=734, P-value=0.00000, RMSEA=0.033

Şekil 2 Ölçeğe ait DFA *t* değerleri

Ölçeğin DFA *t* değerlerine bakıldığında gözlenen değişkenler ile gözlenemeyen değişkenler arasındaki bütün yolların anlamlı olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Bu durum, gözlenen değişkenlerin faktörlerin oluşmasına anlamlı düzeyde katkı sağladığına işaret etmektedir (Özdamar, 2011b). Hem gözlenen hem de gözlenemeyen değişkenlerin kendi aralarındaki yol katsayıları için modelin standardize edilmiş değerlerine bakılmış ve sonuçlar Şekil 3’de verilmiştir.



Chi-Square=1259.94, df=734, P-value=0.00000, RMSEA=0.033

Şekil 3 Ölçeğe ait DFA Standardize edilmiş değerleri

Modele ait Ki-kare değeri  $\chi^2=1259.94$ ,  $sd=734$ ,  $p=0.000$ 'dır. Yapısal eşitlik modelleme yaklaşımının kullanıldığı analizlerde  $p$  değerinin anlamlı çıkması istenen bir durum değildir. Ancak örneklem büyüklüğü arttıkça  $p$  değerinin anlamlı çıkması kaçınılmazdır (Şimşek, 2007, s. 14). Bu gibi durumlarda Normlandırılmış Ki-kare (*Normed Chi-Square*,  $\chi^2/sd$ ) değerine bakılması önerilmektedir. Modelin  $\chi^2/sd$  değeri ise 1.71'dir. Bu değer 2'den küçük olması modelin iyi uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2001). Ancak, model uyumunu değerlendirmede Normlandırılmış Ki-kare istatistiği tek başına yeterli değildir. Bunun için diğer uyum iyiliği indekslerine bakılması gerekmektedir (Kline, 2011; Özdamar, 2011b). Modele ait RMSEA değeri .033 olarak bulunmuştur. Bu değer .05'ten küçük olması modelin çok iyi uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Schumacker & Lomax, 2004). Diğer indeksler; GFI=.91, AGFI=.90, CFI=.99, NFI=.97 ve SRMR=.041 olarak bulunmuştur. GFI ve AGFI >.90 iyi uyuma; CFI, NFI >.95 olduğu için mükemmel uyuma işaret etmektedir (Hooper ve diğerleri, 2008; Hu & Bentler, 1999; Schumacker & Lomax, 2004; Tabachnick & Fidell, 2001). SRMR değeri de <.05'dir ve mükemmel uyuma işaret etmektedir (Brown, 2006).

Şekil 3'deki modelin standardize edilmiş değerlerine bakıldığında OC'nin gözlenen değişkenleri arasındaki faktör yüklerinin 0.42 ile 0.68 arasında; PR'nin 0.42 ile 0.84 arasında; PS'nin 0.55 ile 0.74 arasında ve SF'nin 0.57 ile 0.63 arasında olduğu görülmektedir. Gözlenen değişkenler ile gözlenemeyen değişkenlerin arasındaki bu faktör yüklerinin, gözlenemeyen değişkenlerin oluşmasına olumlu düzeyde etki ettiğini söylemek mümkündür (Özdamar, 2011b). Diğer taraftan gözlenemeyen değişkenlerin kendi aralarındaki yol katsayıları ise, OC ile PR arasında .27; OC ile PS arasında .47; OC



ile SF arasında .53; PR ile PS arasında .22; PR ile SF arasında .13 ve PS ile SF arasında .26 şeklindedir. Bu durumda OC ile SF'nin yüksek düzeyde; OC-PR, OC-PS, PR-PS ve PS-SF arasındaki ilişkilerin orta düzeyde; PR-SF ilişkisinin ise düşük düzeyde olduğu söylenebilir (Cohen, 1988).

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma ile Okur öz algısı Ölçeği-2'nin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Elde edilen DFA modelinde ölçeğe ait gözlenemeyen değişkenlerin kendi aralarında düşük orta ve yüksek düzeyde ilişkiye sahip oldukları görülmektedir. Ölçeğin öz yeterlik kavramı üzerine geliştirildiği dikkate alındığında faktörler arasında çıkan pozitif ilişkilerin beklenen bir sonuç olduğu ileri sürülebilir. Çünkü Bandura (1977, 1997) öz yeterliği açıklarken bireylerin yaşantıları yoluyla elde ettikleri tecrübeleri kendi yeterliklerini geliştirmede kullandıklarını belirtmektedir. Diğer taraftan bu tecrübeler başkalarının yaşantılarını gözlemleyerek de elde edilmektedir. Sonuçta bireyin öz yeterliği, gözlemsel karşılaştırma ve kendi yaşantılarını sınavarak elde ettiği ilerlemeye göre şekillenmektedir. Bu açıdan bakıldığında araştırma bulgularındaki her iki faktörün birbirlerini pozitif yönde etkilemesinin öz yeterliğin teorik yapısıyla uyumlu olduğunu söylemek mümkündür. Benzer şekilde birey için yaşantılar yoluyla kazanılan tecrübelerin içselleştirilme süreci de öz yeterliği oluşmasında belirleyicidir (Henk ve diğerleri, 2012). Schunk'a (2003) göre, birey tecrübelerinin ve gözlemlerinin kendisi için ne ifade ettiğini psikolojik etkileşim sonucunda değerlendirmektedir. Bireyde oluşan psikolojik etkileşim olumlu ise öz yeterlik yükselmekte olumsuz ise öz yeterlik gerilemektedir.

Okur öz algısının oluşmasında sosyal geri dönüt temel olarak aile ve okuldan sağlanmaktadır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında sosyal geri dönüt faktörü ile diğer faktörler arasında pozitif yönlü ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgu faktörlerin birlikte aynı yönde değiştiklerini göstermektedir ve alanyazın tarafından da desteklenmektedir. Wang ve Wu (2008) olumlu geri dönütlerin bireylerin öz yeterliklerinin oluşmasına katkı sağladığını ileri sürmektedirler. Benzer şekilde Schunk (2003) bireyin bu aşamada çevresinden aldığı olumlu bildirimlerin öz yeterlik üzerinde oldukça etkili olduğunu belirtmektedir. Adunyarittigun (1997) sosyal çevreyi en yakından başlayarak tanımlamış ve öğrencilerin anne-babalarını da yaz okulu okuma programına dâhil ederek bir çalışma yürütmüştür. Çalışma sonunda öğrencilerin okur öz algılarının yükseldiğini tespit etmiştir. Bu durumda okur öz algısının gelişmesinde önemli bir faktör olan sosyal geri dönütün daha sağlıklı işlemesi için aile okulun sürekli etkileşim içerisinde olması gerektiğini söylemek mümkündür.

Okur öz algısı -2 ölçeğini oluşturan temel faktörlerden bir diğeri de ilerlemedir. İlerleme sürecinde birey kendisini sürekli yeniden konumlandırmaktadır. Diğer bir ifadeyle Henk ve diğerleri (2012) bu konumlandırmanın geçmiş ve şimdiki anı kapsadığını ve bireyin kendisini "eskiye oranla" performans açısından karşılaştırması temeline dayandığını ileri sürmektedir. Bu karşılaştırma sonunda birey kendi ilerlemesini diğer bir deyişle ortamdaki kendi durumunu değerlendirmektedir. Benzer şekilde geri dönüt ve fizyolojik durum da ilerleme ile birlikte değişen değişkenlerdir (Henk ve diğerleri, 2012). Ölçeğin faktörlerine bütün olarak bakıldığında ilerleme faktörü ile diğer faktörlerin pozitif ilişki içerisinde oldukları görülmektedir. Diğer bir ifade ile ilerlemenin, pozitif yönlü değişimi diğer faktörlerde pozitif, negatif yönlü değişimi ise negatif etkiye neden olmaktadır. Lynch (2002) okuyucunun bu şekilde kendisini yaşantıları ve çevresi ile karşılaştırması, değerlendirmesi ve içselleştirmesi yoluyla okuma konusunda olumlu öz algıya ulaşabileceğini belirtmektedir.

Araştırmaya konu olan Okur Öz Algısı Ölçeği-2'nin uyarlama çalışmasının en belirgin sınırlılığı bu tür ölçme araçlarında tam olarak kültürel ve dilsel eşdeğerliliği sağlamanın zorluğudur. Diğer taraftan okur öz algısının, sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel, cinsiyet ve akademik başarı gibi değişkenlerle olan ilişki düzeyinin belirlenmesine yönelik çalışmaların yapılması bu araştırmanın önerileri arasındadır.

Sonuç olarak okur öz algısının belirlenmesine yönelik ölçme çalışmaları, eğitimcilerin kararında ve uygulamalarında onlara yardımcı olabilecek önemli veriler sağlamaktadır. Bu verilerden hareketle öğrencilerin okur öz algısını geliştirmeye yönelik geri dönütler üretecek ve aileyi bu noktada sorumluluk almaya yönlendirecek etkinlikler yapılması önerilebilir.

Göz önünde tutulması gereken bir nokta da okur öz algısının tek başına okuma başarısı için yeterli olmayacağıdır (Henk ve diğerleri, 2012; Smith, Smith, Gilmore, & Jameson, 2012). Bu nedenle tek başına okumada okur öz algısını/öz yeterliğini başarı için yeterli kabul etmek ve okuma ile ilgili

strateji kullanımı, anlama teknikleri ve okuma çeşitliliği ve miktarı gibi diğer süreçleri göz ardı etmek doğru değildir. Bu süreçlerin okur öz algısını geliştirmeye yönelik kullanılması oldukça önemlidir. Çünkü becerinin sürdürülebilirliği onun kullanımı ile doğrudan ilişkilidir. Bu noktada Maddux ve Volkmann (2010, s. 319) öz yeterliğin bir kişilik eğilimi olmadığını; ancak, sürekli öz yeterliğinin kişiliği etkilemesinin olası olduğunu işaret etmektedirler. Bundan dolayı çocukların okur öz algı düzeylerinin bilinmesi daha da önem kazanmaktadır.

## KAYNAKÇA

- Adunyarittigun, D. (1997). *Effects of the parent volunteer program upon students' self-perception as a reader* (No. ERIC-ED404617): University of Maryland College Park.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Publications.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd edition)*: Routledge Academic.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları* (2 ed.). Ankara: Pegem Akademi Tic. Ltd. Şti.
- Deno, S. L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *Journal of Special Education*, 37(3), 184-192.
- Epçayan, C., & Demirel, Ö. (2011). Okuduğunu anlama öz yeterlilik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. 4(16), 120-128.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil & P. B. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403-422). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- Hamilton, R. W. (1999). *A comparison of two approaches of symbolic modeling and self-efficacy*: Universal Publishers.
- Henk, W. A., Marinak, B. A., & Melnick, S. (2012). Measuring the reader self-perceptions of adolescents: Introducing the rps2. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(4), 311-320.
- Henk, W. A., & Melnick, S. (1995). The reader self-perception scale (rps): A new tool for measuring how children feel about. *Reading Teacher*, 48(6), 470.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit *The Electronic Journal of Business Research Methods* 6(1), 53-60.
- Housand, A., & Reis, S. M. (2008). Self-regulated learning in reading: Gifted pedagogy and instructional settings. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 108-136.
- Howe, M. E., Thames, D. G., & Kazelskis, R. (1997). *The relationship between third grade students' definitions of reading, self-perceptions as readers, and their reading performance*.
- Hoyle, R. H. (1995). *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*: SAGE Publications.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *Lisrel 8: User's reference guide*: Scientific Software International, Incorporated.

- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (2006). Lisrel for windows (Version 8): Scientific Software International.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3 ed.). New York: The Guilford Press.
- Lynch, J. (2002). Parents' self-efficacy beliefs, parents' gender, children's reader self-perceptions, reading achievement and gender. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 54-67.
- Maddux, J. E., & Volkmann, J. (2010). Self-efficacy. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of personality and self-regulation* (pp. 315-331): Wiley-Blackwell.
- Özdamar, K. (2011a). *Paket programlar ile İstatistiksel veri analizi 1* (Vol. 1). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdamar, K. (2011b). *Paket programlar ile İstatistiksel veri analizi 2* (Vol. 2). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Raosoft. (2013). Sample size calculator. Retrieved 24.05.2013, from <http://www.raosoft.com/samplesize.html>
- Schiefele, U., Schaffner, E., Moller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling, second edition*: Lawrence Erlbaum.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159-172.
- Smith, J. K., Smith, L. F., Gilmore, A., & Jameson, M. (2012). Students' self-perception of reading ability, enjoyment of reading and reading achievement. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 202-206.
- Solheim, O. J. (2011). The impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology*, 32(1), 1-27.
- SPSS. (2008). *Spss statistics for windows (Version 17)*. Chicago: SPSS Inc.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel İlkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hizmetleri Basım Yayın Dağıtım San. Ltd.Şti.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*: Allyn and Bacon.
- Ülper, H., Yaylı, D., & Karakaya, İ. (2013). Okur özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 85-100.
- Wang, S.-L., & Wu, P.-Y. (2008). The role of feedback and self-efficacy on web-based learning: The social cognitive perspective. *Computers & Education*, 51(4), 1589-1598.
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D., & Summers, G. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. *Sociological Methodology*, 8(1), 84-136.
- Yaylı, D., & Duru, E. (2008). The adaptation of the reader self-perception scale to the 4(th) and 5(th) grade Turkish students. *Eğitim araştırmaları*, 8(33), 193-210.

TK : TAMAMEN KATILYORUM

K : KATILYORUM

KV : KARAR VEREMİYORUM

KM : KATILMIYORUM

KKM : KESİNLİKLE KATILMIYORUM

Örneğin : Bence karışık pizza en iyi pizza türüdür.

- Eğer siz *gerçekten* karışık pizzanın en iyisi olduğunu düşünüyorsanız TK'yi yuvarlak içine alın.
- Eğer siz karışık pizzanın iyi olduğunu ama en iyisi olmadığını *düşünüyorsanız* K'yi yuvarlak içine alın.
- Eğer siz karışık pizzanın en iyisi olup olmadığına *karar veremiyorsanız* KV'yi yuvarlak içine alın.
- Eğer siz karışık pizzanın *çok iyi olmadığını* düşünüyorsanız KM'yi yuvarlak içine alın.
- Eğer siz karışık pizzanın *kesinlikle* en iyisi olmadığını düşünüyorsanız KKM'yi işaretleyin.

### Okur Öz-Algısı Ölçeği

1. Okumak benim için keyif verici bir etkinliktir.	TK	K	KV	KM	KKM
2. Şu anda, eskisine göre daha zor olan okuma parçalarını rahatlıkla okuyabiliyorum.	TK	K	KV	KM	KKM
3. Diğer öğrenciler benim iyi bir okur olduğumu düşünürler.	TK	K	KV	KM	KKM
4. Okurken, diğer öğrencilere göre daha az yardıma ihtiyaç duyarım.	TK	K	KV	KM	KKM
5. Şu anda okuduklarımı anlamak için eskiye göre daha fazla çaba harcamak zorunda değilim.	TK	K	KV	KM	KKM
6. Sınıf arkadaşlarım beni okurken dinlemekten hoşlanırlar.	TK	K	KV	KM	KKM
7. Gittikçe daha iyi bir okur oluyordum.	TK	K	KV	KM	KKM
8. Okurken, sözcükleri diğer öğrencilere göre daha iyi anlıyorum.	TK	K	KV	KM	KKM
9. Öğretmenlerim, benim iyi bir okur olduğumu düşünürler.	TK	K	KV	KM	KKM
10. Sınıf arkadaşlarımdan daha iyi okuma yapıyordum.	TK	K	KV	KM	KKM
11. Okuduklarımı kavrama seviyem, diğer öğrencilerden daha yüksektir.	TK	K	KV	KM	KKM
12. Okurken kendimi sakin hissediyordum.	TK	K	KV	KM	KKM
13. Diğer öğrencilerden daha hızlı okuyordum.	TK	K	KV	KM	KKM
14. Öğretmenlerim, okurken benim en iyisi için çabaladığımı düşünürler.	TK	K	KV	KM	KKM
15. Okumak kendimi iyi hissetmemi sağlıyor.	TK	K	KV	KM	KKM
16. Eskiye göre okuduklarımı daha iyi anlamıyordum.	TK	K	KV	KM	KKM
17. Okuması zor olan metinleri, eskisinden çok daha iyi anlamıyordum.	TK	K	KV	KM	KKM
18. Okurken, anlaşılması güç düşünceleri, sınıf arkadaşlarımdan daha iyi anlıyorum.	TK	K	KV	KM	KKM

19. Okurken, eskisine göre daha fazla kelimeyi tanımaktayım	TK	K	KV	KM	KKM
20. Okumak bana zevk vermektedir.	TK	K	KV	KM	KKM
21. Okuma gerektiren ödevlerde ve testlerde kendimi geliştirdim.	TK	K	KV	KM	KKM
22. Bence iyi bir okuyucuyum.	TK	K	KV	KM	KKM
23. Okurken içsel bir huzur hissedirim.	TK	K	KV	KM	KKM
24. Okurken, yeni sözcükleri anlama yeteneğim diğer öğrencilerden daha iyidir.	TK	K	KV	KM	KKM
25. Ailedeki bireyler beni okurken dinlemekten hoşlanırlar.	TK	K	KV	KM	KKM
26. Sınıf arkadaşlarıma göre oldukça iyi bir okuyucuyum.	TK	K	KV	KM	KKM
27. Okumak kendimi rahat hissetmemi sağlar.	TK	K	KV	KM	KKM
28. Eskisine göre, zor sözcükleri daha iyi kavramaktayım.	TK	K	KV	KM	KKM
29. Bence okumak rahatlatıcı olabilir.	TK	K	KV	KM	KKM
30. Eskisine göre, okurken dikkatimi daha iyi toplayabiliyorum.	TK	K	KV	KM	KKM
31. Okumak bende mutluluk hissi uyandırmaktadır.	TK	K	KV	KM	KKM
32. Okurken, eskisine göre daha az yardıma ihtiyaç duyarım.	TK	K	KV	KM	KKM
33. Öğretmenlerim, beni okurken dinlemekten haz duyarlar.	TK	K	KV	KM	KKM
34. Eskisine göre daha hızlı okumaktayım.	TK	K	KV	KM	KKM
35. Okumak eskisine göre benim için daha kolay bir etkinliktir.	TK	K	KV	KM	KKM
36. Öğretmenlerim, okuduklarımı yorumlamada iyi olduğumu düşünürler.	TK	K	KV	KM	KKM
37. Okunması zor olan metinleri anlamam gelişti.	TK	K	KV	KM	KKM
38. Okumayı, samimi olarak sevmekteyim.	TK	K	KV	KM	KKM
39. Okuduklarımı eskisine göre daha iyi irdeleyebilirim.	TK	K	KV	KM	KKM
40. Öğretmenlerim okumamın iyi olduğunu düşünmektedirler.	TK	K	KV	KM	KKM
41. Yeni öğrenilen sözcükleri anlamak artık benim için daha kolaydır.	TK	K	KV	KM	KKM