



# INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ  
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Yıl: 1, Sayı: 1, Aralık 2014, s. 16-40

Gülşah DURMUŞ<sup>1</sup>

## “OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ”NİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI

### Özet

Bu araştırmanın amacı, Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen “Motivations for Reading Questionnaire (MRQ)/ Okuma Motivasyonu Ölçeği”ni Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik<sup>2</sup> analizleri ile açıklayıcı/ açıklayıcı faktör analizini yapmaktır. Tarama modeli çerçevesinde yürütülen araştırmaya 2012– 2013 öğretim yılında Malatya’da Barbaros İlköğretim Okulu, Sümer İlköğretim Okulu ve Atatürk İlköğretim Okulu’nda seçkisiz (random) olarak belirlenen birer 5, 6, 7 ve 8. sınıf şubesinde öğrenim gören toplam üç yüz elli yedi (357) öğrenci katılmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 17.0 Paket Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeğin “Cronbach Alpha” değeri, 0.904 olarak çok yüksek bulunmuştur. Ölçekte bulunan elli dört (54) maddeden yirmi dokuz (29) madde kullanılmıştır. Birinci faktör, “Önem ve Özen”; ikincisi, “Rekabet”; üçüncüsü, “Sosyal Çevre”; dördüncüsü, “Kitap Türü ve Niteliği” şeklinde adlandırılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma Motivasyonu Ölçeği, İlköğretim 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencileri, Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizi, Açıklayıcı Faktör Analizi.

## THE ADAPTATION FROM ENGLISH TO TURKISH OF “MOTIVATIONS FOR READING QUESTIONNAIRE (MRQ)”

### Abstract

The main aim of this study is the adaptation from English to Turkish of “Motivations for Reading Questionnaire (MRQ)” which is prepared by Wigfield and Guthrie (1997); and making “validation” and “reliability” and “exploratory factor” analyses of this questionnaire. Descriptive method is used in this study. 357 student attended to the study who were studying in Malatya in the 2012- 2013 academic year, were chosen randomly from Barbaros, Sümer ve Atatürk Primary Schools’ 5, 6, 7 and 8. degree classrooms. Data were analyzed by SPSS 17.00 package programme. The reliability coefficient (Cronbach Alpha) for the whole survey was calculated as 0.904, at very high degree. Only 29 items were used in this study from 54 items of

<sup>1</sup> İnönü Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Araştırma Görevlisi, gulsah.durmus@inonu.edu.tr.

<sup>2</sup> Alanyazında “geçerlik” ve “güvenilirlik” şeklinde kullanılan bu terimler, Ders Sorumlusu Sayın Doç. Dr. Mehmet Âkif Çeçen’in önerisi dikkate alınarak bu çalışmada “geçerlilik” ve “güvenilirlik” biçiminde kullanılmıştır.

Motivations for Reading Questionnaire (MRQ). The factors were named “importance and care”, “competition”, “social environment”, “the type and qualification of the book”, respectively.

**Key Words:** Motivations for Reading Questionnaire (MRQ), Students of Primary School 5, 6, 7 and 8. degree, validation, reliability and exploratory factor analyses.

### Giriş

Okuma bilişsel, fiziksel, sosyal, duygusal ve motivasyona dayalı pek çok süreçle ilişkili bir beceri olmasına rağmen okumayla ilgili araştırmaların daha çok bilişsel süreçler etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Okuma alışkanlığının kazanılmasında ve sürdürülmesinde etkili olan ve alanyazında ihmal edilen temel süreçlerden birisi de “okuma motivasyonu”dur.

“Motivasyon” kavramını “belli durumlarda, belli amaçlara ulaşmak ve gerekli davranışların yapılabilmesi için organizmayı harekete geçiren, enerji veren, duyuşsal bir yükselime, isteğe neden olan ve davranışları yönlendiren bir ‘itici güç’tür” şeklinde tanımlayan Pala, “Motivasyonun Sağlanması”nı “Öğrenme ve Öğretim İlkeleri”nden biri kabul etmiş ve öğrenenlerin iyi motive edildiklerinde en iyi öğrenebildiklerini vurgulamıştır (2007: 34- 35). Pala’ya göre öğrenme çevresi, öğretmen, öğrenci gibi faktörler motivasyonu olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Motivasyon düzeyi yüksek olan öğrenci, öğrenilen bilgi, beceriye dikkatini yöneltir, ilgi ve ihtiyaç duyar, değer verir ve öğrenme etkinliğini sürdürmeye çabalar. Bu durumun sonucunda da öğrencinin gerek öğrenme, gerekse hatırlama düzeyi yükselir. Yüksek not, övülme dışsal; bilme ihtiyacı, yeterli olma ve gelişme gibi faktörler ise içsel motivasyon için örnek gösterilebilir (35).

“Motivasyon” kavramını “örgütsel davranışın temelleri” açısından ele alarak güdülenmiş insanların güdülenmemiş insanlara göre bir işi gerçekleştirebilmek için daha fazla çaba sarf ettiğini vurgulayan Robbins, “motivasyon” kavramının dışarıya yansıtılan davranışlara göre tanımlanabileceğini belirtmiştir. Ona göre “[g]üdülenme, bir şey yapmak için istekli olmaktır ve yapılacak olan şeyin kişinin bir ihtiyacını tatmin etme derecesi motivasyonu belirler” (1994: 40). Robbins, bireyin hayatında tatmin edilmeyen bir ihtiyacın gerilim yarattığını, bu gerilimin bireydeki dürtüleri harekete geçirdiğini ve bu dürtülerin de kişiyi belirli amaçlar bulma arayışına soktuğunu vurgulayarak bu amaçlara ulaşıldığında kişinin ihtiyacını tatmin edeceğini ve geriliminin azalacağını belirtmiştir (41). Buradan hareketle Robbins, bir işte çok çaba harcayan işgörenlerin değer verdikleri bir amaca ulaşmak amacıyla güdülendikleri sonucuna ulaşmıştır (41). Motivasyon ve tutum, son yıllarda dil öğrenme başarısını etkileyen en önemli faktörler arasında gösterilmekle birlikte (Aktaran: Erten, Topkaya ve Karakaş, 2010: 195; Gardner, 1985; Deci and Ryan, 1985; Eccles and Wigfield, 2002; Dörnyei, 2005’ten) son dönemlerde dil öğreniminde tek tip motivasyonun olamayacağından, diğer bir deyişle farklı dil becerilerine karşı değişik tutum ve motivasyon boyutlarının olabileceğinden bahsedilmektedir (Aktaran: Erten, Topkaya ve Karakaş, 2010: 195; Wigfield and Guthrie, 1995, 1997; Mori, 2002; Gömleksiz, 2004, Kondo-Brown, 2006). Sözgelimi aynı öğrenciler, okuma etkinliklerine karşı farklı tür ve düzeyde motivasyon boyutuna sahip olabilirler. Anadilde okuma üzerine yapılan önemli çalışmaların başında Wigfield ve Guthrie’ninkiler (1995, 1997) sayılabilir. Bu yazarlar, anadilde okuma motivasyonunu, alanda geçerliliği kabul görmüş kuramlara dayandırmaktadırlar (Aktaran: Erten, Topkaya ve Karakaş, 2010: 195; Bandura, 1977; Eccles vd. 1983; Deci & Ryan, 1985; Eccles vd., 1991; Eccles & Wigfield, 1995; Wigfield, 1994; Wigfield & Eccles, 1992; Eccles & Wigfield, 2002).

“Okuma Motivasyonu”, Şükran Saygı (2010) tarafından “Ana Dilde ve İkinci Dilde Okuma Motivasyonu ve Bunların İkinci Dilde Okuma Başarısı İle İlişkisi”, Zeynep İleri (2011) tarafından “Ekrandan Okumanın İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi”, Demet Sancı (2002) tarafından “İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Toplumsal, Ekonomik ve Kültürel Durumlarının Okuma Motivasyonlarına Etkisi”, Metin Bozkurt (2013) tarafından “Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki”; Mustafa Yıldız, Kasım Yıldırım, Seyit Ateş ve Çetin Çetinkaya (2013) tarafından “Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması”, Mustafa Yıldız (2013a) tarafından “Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü”, Mustafa Yıldız (2013b) tarafından “İlköğretim 3, 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi” Hakan Ülper ve Zuhul Çeliktürk (2013) tarafından “Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği” bağlamında ele alınıp değerlendirilmiştir.

Kendilerinden önce gerçekleştirilen çalışmaların küçük ölçekli olmasından ve daha çok Japon öğrenciler üzerinde yoğunlaşmasından yakının Erten, Topkaya ve Karakaş (2010: 185-196), mevcut motivasyon modellerini test etmek yerine ilk önce öğrencileri dinlemekle başlayan bir süreçte yabancı bir dilde okuma motivasyonu- tutum ölçeği geliştirmeyi ve yabancı dilde okumanın arkasında yatan motivasyon ve tutumun teorik yapısını incelemeyi amaçlamışlardır. Öğrencilerin yabancı dilde okumaya karşı motivasyon ve tutumlarını araştırmak için bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlayan araştırmacılar tarafından öncelikle yüz yirmi üç (123) öğrenciye yabancı dilde okumaya karşı duyuşsal tepkilerini tespit etmeye yönelik bir dizi açık uçlu soru sorulmuştur. Elde edilen nitel verinin içerik analizi, elli bir (51) soruluk bir ön ölçeği ortaya çıkarmıştır. Bu ölçek, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde yabancı dil öğrenimi gören dört yüz kırk üç (443) öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan faktör analizi, öğrencilerin yabancı dilde okumaya karşı motivasyon ve tutumlarındaki varyansın %58.70'ini açıklayan dört (4) faktör ortaya çıkarmıştır. Bu faktörler, “Okumanın İçsel Değeri”, “Okumanın Dışsal Değeri”, “Okuma Yeterliği” ve “Yabancı Dil Gelişiminde Okumanın Yeri” olarak adlandırılmıştır. Çalışma sonucunda ortaya çıkan faktör yapılarının genel olarak anadilde okuma motivasyonu teorileriyle örtüşmekle beraber, yabancı dil öğrencilerinin “okuma”yı dil gelişimi için bir araç olarak gördüklerine işaret eden yeni bir öge de ortaya çıkardığı vurgulanmıştır.

Bu konuda araştırma yapan uzmanlardan biri olan Ülper (2011: 221) tarafından öğrencilerin okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaşma düzeylerinin öğretmen, aile, arkadaş ve kitap değişkenleri bağlamında tespit edilmesine yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmada Burdur il merkezi evren olarak belirlenmiş ve bu evrenden seçkisiz olarak belirlenen ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin oluşturduğu örneklemden veriler toplanmıştır. Verileri toplamak için araştırmacı tarafından bir sormaca geliştirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS programına yüklenecek şekilde çözümlenmiştir. Ortaya çıkan sonuca göre ilköğretim öğrencileri sık sık, ilköğretim ikinci kademe ve öğrencileri ender olarak okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaşmaktadır. Öğrenciler büyüdükçe okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaşma düzeyleri düşmektedir. Cinsiyet değişkeni bakımından okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaşmada belirgin bir fark yoktur. Çalışmadan elde edilen bu bulgular, alanyazındaki ilgili araştırmalarla tartışılarak sunulmuştur.

Yıldız (2010) tarafından ilköğretim 5. sınıflarda okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişkilerin açıklanmasına yönelik olarak hazırlanan yüksek lisans tezinde, bu amaç kapsamında geliştirilen yapısal model ile içsel ve dışsal okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayı doğrudan ve okuma alışkanlığı aracılığıyla dolaylı olarak etkileme durumu test edilmiştir. Geliştirilen yapısal modelde okuduğunu anlama bağımlı değişken, kişisel eğilimden ve okuldan kaynaklanan okuma miktarları aracı değişken, içsel ve dışsal motivasyon da bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır. Ayrıca tüm değişkenlerin cinsiyet ve sosyoekonomik düzeye göre farklılaşma durumları incelenerek yapısal modelden elde edilen sonuçların yorumlanmasına katkı sağlanmıştır (IV).

Araştırma ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeye mensup toplam dört yüz seksen bir (481) ilköğretim 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Okuma Motivasyonu Ölçeği Türkçe Formu, Okuduğunu Anlama Testi, Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında öncelikle Okuma Motivasyonu Ölçeği (Wigfield ve Guthrie, 1997; Wang ve Guthrie, 2004) ilköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencileri için Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin içsel ve dışsal motivasyon modeli temel alınarak yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda, **içsel motivasyon** boyutu “Merak” ve “İlgi”, **dışsal motivasyon** boyutu “Tanınma”, “Sosyal”, “Rekabet” ve “Uyum” faktörlerinden oluşan yirmi bir (21) maddelik, geçerli bir yapıya sahip güvenilir ölçümler yapan bir ölçek formuna ulaşılmıştır (Yıldız, 2010: IV).

Araştırmada nedensel ve karşılaştırmalı analizler yapılmıştır. Nedensel analizler Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Karşılaştırmalı analizlerde ise İlişkisel Örneklemeler t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde AMOS 7 ve SPSS 15.00 programları kullanılmıştır (V).

Araştırmanın en önemli sonucu, okuduğunu anlamada yalnızca bilişsel süreçlerin değil motivasyon süreçlerinin de etkili olduğunun belirlenmesidir (V).

Tarihsel perspektiften bakıldığında okuma motivasyonunun, Dewey’in sorgulama/ araştırma ilkeleriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Dewey’e göre, öğrenenler kişisel olarak anlamlı buldukları konularla daha çok ilgilenme eğilimindedirler (Aktaran: Yıldız, 2010: 30; Guthrie ve Wigfield, 2000: 405’ten). Motivasyonun kavramsallaştırılmasına yönelik ilk çalışmalarda motivasyon okulda performans gerektiren işlerde veya öğrenmede daha iyi ya da daha kötü olmayı ifade eden tek boyutlu bir yapı olarak tanımlanmaktaydı (Aktaran: Yıldız, 2010: 30; Weiner, 1992’den). Bu açıdan düşünüldüğünde motivasyon, okumanın da dâhil edildiği bilişsel ve dil becerileriyle ilgili etkinliklerde konuya özgü enerji veren geçici bir yapı olarak görülmekteydi (Yıldız, 2010: 30). Guthrie ve Wigfield’e (Aktaran: Yıldız, 2010: 30; 2000: 406’dan) göre son 30 yılda araştırmacılar motivasyonun çok yönlü olduğunu, bireylerin motivasyonun bazı boyutlarında daha güçlüyken bazı boyutlarında daha zayıf olabileceğini keşfetmişlerdir.

1990’lara kadar okuma motivasyonu konusunda yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Ulusal Okuma Araştırmaları Merkezi’nin 1992’de motivasyon araştırmalarına kaynak ayırmaya başlamasının ardından araştırmacılar bilişsel bir etkinlik ve bir dil becerisi olan okuma ile kişisel değerleri ve inançları ifade eden okuma motivasyonu arasında bir ilişki kurmaya odaklandılar (Aktaran: Yıldız, 2010: 30; Guthrie ve Alverman, 1999’dan). Motivasyonun,

bireylerin bir etkinliği tercih etmesini ya da etmemesini belirleyen bir faktör olması araştırmacıların motivasyon konusuna yönelmelerinde etkili olmuştur (Aktaran: Yıldız, 2010: 30; Eccles, Wigfield ve Schiefele, 1988'den). Günümüzde motivasyonu belirleyen temel yapıların inançlar, değerler ve amaçlar olduğu kabul edilmektedir. Bu görüşe göre motivasyon insanın dışında değildir; belirli bağlamda insan tarafından üretilmektedir (Aktaran: Yıldız, 2010: 30; Murdock, 2009: 434'ten). Bu açıdan düşünüldüğünde Guthrie ve Wigfield, (Aktaran: Yıldız, 2010: 30; 2000: 405'ten) okuma motivasyonunu, "Okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen kişisel amaçlar, değerler ve inançlar" olarak ifade etmektedir. Okuma motivasyonu ile ilgili çalışmalarda motivasyonla ilgili üç temel yapı üzerinde durulmuştur. Birincisi bireylerin başarmaya yönelik yeterlikleri hakkındaki inançlarıdır. İkincisi başarının değeri, içsel ve dışsal motivasyon, başarı amaçları olmak üzere bireylerin farklı görevleri yapma amaçlarıyla ilgili yapılarıdır. Üçüncüsü ise motivasyonun sosyal yönüdür (Aktaran: Yıldız, 2010: 34; Wigfield ve Guthrie, 1997: 420'den).

Araştırmacılar okuma motivasyonunu kavramsallaştırmaya okuma etkinliklerine katılımı etkileyen çeşitli nedenlerin varlığına yönelik düşünceleri inceleyerek başlamışlardır (Aktaran: Yıldız, 2010: 30; Wigfield ve Guthrie, 1997: 420'den). Okuma araştırmacılarının motivasyona yönelik ilgilerinin ilk örneklerinden birisi Wigfield ve Asher (Aktaran: Yıldız, 2010: 30; 1984: 423- 452'den) tarafından 'Okumayı Etkileyen Sosyal ve Motivasyonel Faktörler' başlığında yayınlanan çalışmadır. Adı geçen çalışmada, başarı motivasyonunun teorik çerçevesi kapsamında okuma başarısını, okumaya yönelik motivasyon ve tutumu etkileyen sosyal süreçler incelenmektedir (Yıldız, 2010: 30). Okuma motivasyonu ile ilgili bu başlangıç çalışmalarından hareketle Guthrie ve Wigfield (Aktaran: Yıldız, 2010: 31; 2000: 406'dan) bütünleştirilmiş bir okuma motivasyonu modelinin oluşturulabileceğine karar vermişlerdir. Daha sonra okuma motivasyonu, okumaya adanmışlık ve başarı motivasyonu olmak üzere iki teori üzerine temellendirilmiştir. Okumaya adanmışlık perspektifi, okumada etkili olan bilişsel, sosyal ve motivasyona dayalı süreçlerin bütünleştirilmesini öngörmektedir (Yıldız, 2010: 31). Baker ve Wigfield, (Aktaran: Yıldız, 2010: 31; 1999: 452'den) kendini okumaya adanmış okuyucuların farklı amaçlar için okumaya motive olduklarını, anlam kurmak için geçmiş deneyimlerinden kazandıkları bilgilerden yararlandıklarını ve okuduklarını çevreleriyle paylaşarak sosyal ilişkilere katıldıklarını belirtmektedir.

Bütün bu söylenenler ve gerçekleştirilen alanyazın taraması sonucu elde edilen veriler bir arada değerlendirildiğinde bu araştırmanın amacı, Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen ve elli dört (54) maddeden oluşan "Okuma Motivasyonu Ölçeği"ni Türkçeye uyarlamak ve ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri ile açıklayıcı/ açıklayıcı faktör analizini yapmaktır. Çalışmada Yıldız (2010) tarafından hazırlanan doktora tezinden farklı olarak Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen "Okuma Motivasyonu Ölçeği"ne doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yerine açıklayıcı/ açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Daha önce gerçekleştirilen benzer bir çalışmada açıklayıcı/ açıklayıcı faktör analizi yerine doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) gerçekleştirilmiş olması ve ilköğretim 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının ölçülmesine yönelik nicel bir çalışmanın bugüne kadar gerçekleştirilmemiş olması literatürde böyle bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermiş ve bu çalışmayı gerekli kılmıştır.

### Varsayımlar

Araştırmada:

## “Okuma Motivasyonu Ölçeği”nin Türkçeye Uyarlanması

1. Her üç okulda öğrenim görmekte olan 5. sınıf öğrencilerinin aynı seviyede eğitim aldıkları,
2. Her üç okulda öğrenim görmekte olan 6. sınıf öğrencilerinin aynı seviyede eğitim aldıkları,
3. Her üç okulda öğrenim görmekte olan 7. sınıf öğrencilerinin aynı seviyede eğitim aldıkları,
4. Her üç okulda öğrenim görmekte olan 8. sınıf öğrencilerinin aynı seviyede eğitim aldıkları,
5. Araştırmaya katılan öğrencilerin, Okuma Motivasyonu Ölçeği’ni aynı şartlarda tamamladıkları,
6. Araştırmaya katılan öğrencilerin, ölçek maddelerini içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Araştırma geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modeli (Karasar 2002: ) kapsamında yürütülmüştür.

#### Araştırma Grubu

Araştırma verileri, 2012- 2013 öğretim yılında Malatya’da Barbaros İlköğretim Okulu, Sümer İlköğretim Okulu ve Atatürk İlköğretim Okulu’nda seçkisiz (random) olarak belirlenen birer 5, 6, 7 ve 8. sınıf şubesinde öğrenim gören toplam üç yüz elli yedi (357) öğrenciden elde edilmiştir. Araştırma verilerinin bu okullardan elde edilmesinde kolay ulaşılabılır örneklem yoluna başvurulması etkili olmuştur.

Okuma Motivasyonu Ölçeğine “okul türü”, “cinsiyet”, “sınıf düzeyi”, “anne eğitim düzeyi”, “baba eğitim düzeyi”, “kütüphane” ve “okul öncesi eğitim” bağımsız değişkenlerinin tespit edilmesine yönelik olarak düzenlenen bir “Kişisel Bilgi Formu” eklenmiştir:

Kişisel Bilgi Formu	
1. Okul:	Barbaros İlköğretim Okulu (...), Sümer İlköğretim Okulu (...), Atatürk İlköğretim Okulu (...)
2. Cinsiyet:	Kız (...), Erkek (...)
3. Sınıf Düzeyi:	5 (...), 6 (...), 7 (...), 8 (...)
4. Anne Eğitim Düzeyi:	İlkokul (...), Ortaokul (...), Lise (...), Üniversite (...), Lisansüstü (...)
5. Baba Eğitim Düzeyi:	İlkokul (...), Ortaokul (...), Lise (...), Üniversite (...), Lisansüstü (...)
6. Evinizde kütüphane var mı?	Evet (...), Hayır (...)
7. Okul öncesi eğitim aldınız mı?	Evet (...), Hayır (...)

Kişisel bilgi formundan elde edilen verilere göre katılımcıların “okul türü”, “cinsiyet”, “sınıf düzeyi”, “anne eğitim düzeyi”, “baba eğitim düzeyi”, “kütüphane” ve “okul öncesi eğitim” bağımsız değişkenlerine göre yüzde (%) ve frekans (n) dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir:

**Tablo 1. Katılımcıların “okul türü”, “cinsiyet”, “sınıf düzeyi”, “anne eğitim düzeyi”, “baba eğitim düzeyi”, “kütüphane” ve “okul öncesi eğitim”e göre yüzde (%) ve frekans (n) dağılımı**

<b>Bağımsız Değişken</b>	<b>Gruplar</b>	<b>Frekans(n)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Okul Türü	Barbaros	113	31,7
	Sümer	109	30,5
	Atatürk	135	37,8
	Toplam	357	100,0
Cinsiyet	Kız	170	47,6
	Erkek	187	52,4
	Toplam	357	100,0
Sınıf Düzeyi	5. Sınıf	89	24,9
	6. Sınıf	97	27,2
	7. Sınıf	81	22,7
	8. Sınıf	90	25,2
	Toplam	357	100,0
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	119	33,3
	Ortaokul	88	24,6
	Lise	97	27,2
	Üniversite	34	9,5
	Lisansüstü	9	2,5
	Hiç	10	2,8
	Toplam	357	100,0
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	60	16,8
	Ortaokul	83	23,2
	Lise	114	31,9
	Üniversite	80	22,4
	Lisansüstü	15	4,2
	Hiç	5	1,4
	Toplam	357	100,0
Kütüphane	Evet	250	70,0
	Hayır	107	30,0
	Toplam	357	100,0
Okul Öncesi Eğitim	Evet	161	45,1
	Hayır	196	54,9
	Toplam	357	100,0

## “Okuma Motivasyonu Ölçeği”nin Türkçeye Uyarlanması

Tabloya göre öğrenciler, “Okul Türü” değişkenine göre 113’ü (%31,7) Barbaros, 109’u (%30,5) Sümer, 135’i (%37,8) Atatürk şeklinde dağılım göstermektedir.

Öğrenciler, “Cinsiyet” değişkenine göre 170’i (%47,6) kız, 187’si (%52,4) erkek şeklinde dağılım göstermektedir.

“Sınıf Düzeyi” değişkenine göre öğrencilerin 89’u (%24,9) 5. sınıf, 97’si (%27,2) 6. sınıf, 81’i (%22,7) 7. sınıf, 90’ı (%25,2) 8. sınıf öğrencisidir.

“Anne Eğitim Düzeyi” değişkenine göre öğrencilerin 119’unun annesi (%33,3) ilkokul, 88’inin (%24,6) ortaokul, 97’sinin (%27,2) lise, 34’ünün (%9,5) üniversite, 9’unun (%2,5) lisansüstü eğitim mezunudur. Öğrencilerin 10’unun (%2,8) annesi ise okula hiç gitmemiştir.

“Baba Eğitim Düzeyi” değişkenine göre öğrencilerin 60’ının babası (%16,8) ilkokul, 83’ünün (%23,2) ortaokul, 114’ünün (%31,9) lise, 80’inin (%22,4) üniversite, 15’inin (%4,2) lisansüstü eğitim mezunudur. Öğrencilerin 5’inin (%1,4) babası ise okula hiç gitmemiştir.

“Kütüphane” değişkenine göre öğrencilerin 250’sinin (%70,0) evinde kütüphane bulunurken 107’sinin (%30,0) evinde kütüphane bulunmamaktadır.

“Okul Öncesi Eğitim” değişkenine göre ise öğrencilerin 161’i (%45,1) okul öncesi eğitim almışken 196’sı (%54,9) okul öncesi eğitim almamıştır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmacılar (Wigfield ve Guthrie, 1995; Wigfield ve Guthrie, 1997; Baker ve Wigfield, 1999) genel motivasyon literatüründen hareketle çocukların okuma motivasyonlarıyla ilgili olduklarını düşündükleri çeşitli yapıları değerlendirebilmek için Okuma Motivasyonu Ölçeği’ni geliştirmişlerdir (Yıldız, 2010: 39). Ölçeğin orijinal ismi “Motivations for Reading Questionnaire (MRQ)”dir.

Okuma motivasyonunun incelenmesinde kullanılan çok boyutlu bir ölçek de 1995 yılında Wigfield ve Guthrie tarafından geliştirilmiştir. Okuma Motivasyonu Ölçeği’nin ilk formu okuma motivasyonunu on bir (11) farklı boyutta ölçen seksen iki (82) maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerliliği kapsamında yürütülen dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden yüz beş (105) öğrencinin katıldığı araştırmanın sonucundan yirmi sekiz (28) madde silinerek elli dört (54) maddelik bir ölçek formuna ulaşılmıştır (Aktaran, Yıldız, 2010: 42; Wigfield ve Guthrie, 1995’ten). Ölçeğin elli dört (54) maddelik versiyonu 1996 yılında Wigfield, Wilde, Baker, Fernandez-Fein ve Scher tarafından beşinci ve altıncı sınıfa devam eden altı yüz elli (650) öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin çok boyutlu olduğu doğrulanmış ancak yalnızca altı (6) boyutun belirgin ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yıldız, 2010: 42). Araştırmacılar (Aktaran, Yıldız, 2010: 42; Wigfield, Wilde ve diğ., 1996’dan) öğrencilerin cevaplarını yansıttığı için ölçeğin altı (6) faktörlü yapısının on bir (11) faktörlü teorik ve kavramsal yapıdan daha anlamlı olduğunu belirtmişlerdir.

Devam eden araştırmalarda ölçeğin bu altı (6) faktörlü yapısı göz ardı edilmiştir. 1997 yılında Wigfield ve Guthrie tarafından ölçekle ilgili hazırlanan raporda Wigfield, Wilde ve diğ. tarafından 1996 yılında yapılan eleştiri ve önerilerinin aksine Wigfield ve Guthrie tarafından 1995’te yayımlanan orijinal form temel alınarak on bir (11) faktörlü yapının okuma motivasyonunu ölçmede uygun olduğu belirtilmiştir (Yıldız, 2010: 42). Ölçeğin kullanıldığı



bazı araştırmalarda (Aktaran, Yıldız, 2010: 43; Cox ve Guthrie, 2001; Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999; Guthrie, Wigfield ve VonSecker, 2000) çoğu zaman analizler her bir boyut için ayrı ayrı yapılmış, elli dört (54) madde bir bütün olarak analize dâhil edilmemiştir.

Baker ve Wigfield tarafından 1999 yılında beşinci ve altıncı sınıfa devam eden beş yüz yetmiş altı (576) öğrencinin katıldığı araştırmada doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. Araştırmacılar, iki yüz beş (205) öğrencinin zaman sınırlılığında dolayı ölçeceği tamamlamadıkları için analizlerin üç yüz yetmiş bir (371) katılımcıdan elde edilen verilerden hareketle yürütüldüğünü belirtmişlerdir. Ancak bu araştırmada da ölçek bir bütün olarak on bir (11) faktörlü yapısıyla doğrulanmak yerine üç ayrı DFA yapılmıştır. “Yeterlik”, “zoru tercih” ve “işten kaçınma” faktörlerinin dâhil olduğu on üç (13) maddeyi kapsayan ilk analizde üç (3) faktörlü yapının bir ve iki faktörlü yapıdan daha iyi uyum verdiği görülmüştür. “Merak”, “ilgi”, “önem”, “tanınma”, “notlar” ve “rekabet” faktörlerinden oluşan yirmi yedi (27) maddeyi kapsayan ikinci analizde altı (6) faktörlü yapının daha iyi uyum verdiği görülmüştür. “Sosyal” ve “uyum” faktörlerinden oluşan on iki (12) maddenin dâhil edildiği üçüncü analizde iki madde analizden çıkarıldıktan sonra iki (2) faktörlü yapının daha iyi uyum verdiği görülmüştür (Yıldız, 2010: 43).

Wang ve Guthrie tarafından 2004 yılında içsel ve dışsal olarak modellenen ölçek iki kategori ve sekiz (8) boyuttan oluşmaktadır. Yapısal eşitlik modelinin kullanıldığı araştırmada ölçeğin içsel ve dışsal motivasyon olarak modellenen sekiz (8) boyut ve kırk beş (45) maddeden oluşan yapısının iyi uyum verdiği belirlenmiştir (Yıldız, 2010: 43). Watkins ve Coffey’in 2004 yılında yaptıkları araştırmada, Okuma Motivasyonu Ölçeği’nin okuma motivasyonunu on bir (11) boyutta ölçek yapısının (Aktaran: Yıldız, 2010: 43; Wigfield ve Guthrie, 1997) desteklenmediğini yalnızca sekiz (8) boyuttan oluşan bir yapının istatistiksel olarak kabul edilebilir olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmacılar (Aktaran: Yıldız, 2010: 43; Wigfield ve diğ., 2004: 301) bu durumu okuma motivasyonunun çok boyutlu olduğunu gösteren olumlu ve güçlü bir kazanım olarak algılayıp Watkins ve Coffey (Aktaran: Yıldız, 2010: 43; 2004)’in çocukların okuma motivasyonunun çok boyutluluğuna ilişkin daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu yönündeki fikirlerine katıldıklarını ifade etmişlerdir. Ancak Watkins ve Coffey’in (Aktaran: Yıldız, 2010: 43; 2004: 117) ölçeğin on bir (11) faktörlü yapısının geçerli olmadığı ve bu haliyle araştırmalarda kullanılmasının doğru olmayacağı yönündeki eleştirilerine yönelik herhangi bir açıklama yapılmamıştır (Yıldız, 2010: 43).

Okuma Motivasyonu Ölçeği, “Beceri ve Yeterlik İnançları”, “Okuma Amaçları”, “Okumanın Sosyal Nedenleri” olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin “**Beceri ve Yeterlik İnançları**” boyutunu oluşturan faktörler, “Öz Yeterlik”, “Zoru Tercih Etme” ve “İşten Kaçınma”; “**Okuma Amaçları**” alt boyutunu oluşturan faktörler, “Merak”, “İlgi (Eğilim)”, “Önem”, “Tanınma”, “Notlar” ve “Rekabet”; “**Okumanın Sosyal Nedenleri**” alt boyutunu oluşturan faktörler ise “Sosyal” ve “Uyum” faktörleridir. Okuma Motivasyonu Ölçeği’nin boyutları, faktörleri ve ölçek maddelerinin bu faktör ve boyutlara dağılımı Tablo 2.’de gösterilmiştir:

**Tablo 2. Okuma Motivasyonu Ölçeği’nin Boyutları, Faktörleri ve Maddeleri**  
(Bu tablo, Yıldız, 2010: 40 ve Baker, Wigfield, 1999: 43- 45’ten hareketle oluşturulmuştur)

<b>Faktörler</b>	<b>The Factors</b>	<b>The Items</b>	<b>Maddeler</b>
<b>Beceri ve Yeterlik İnançları</b>	<b>Competence and efficacy beliefs</b>		
Öz Yeterlik	<i>Self-efficacy</i>	3. I know that I will do well in reading next year 9. I am a good reader 15. I learn more from reading than most students in the class 50. In comparison to my other school subjects I am best at reading	3. Gelecek yıl okumada daha iyi olacağımı biliyorum. 9. İyi bir okuyucuyum. 15. Okuyarak sınıf arkadaşlarımdan çoğundan daha çok şey öğrenirim. 50. Diğer derslerimle karşılaştırıldığında en iyi olduğum ders okumadır.
Zoru Tercih Etme	<i>Challenge</i>	2. I like hard, challenging books 7. I like it when the questions in books make me think 26. I usually learn difficult things by reading 44. If the project is interesting, I can read difficult material 48. If a book is interesting I don’t care how hard it is to read	2. Zorlayan ve düşündüren kitapları severim. 7. Kitaplardaki soruların beni düşünmeye sevk etmesini severim. 26. Zor konuları genellikle okuyarak öğrenirim. 44. İlginç bir okuma projesiyle uğraşıyorsam zor kaynakları okuyabilirim. 48. Eğer bir kitap ilgi çekiciyse ne kadar zor olursa olsun onu okurum.
İşten Kaçınma	<i>Work avoidance</i>	23. I don’t like reading something when the words are too difficult 27. I don’t like vocabulary questions 28. Complicated stories are no fun to read 52. I don’t like it when there are too many people in the story	23. Çok zor kelimelerin olduğu kitapları/ metinleri okumayı sevmem. 27. Bana bir kelimenin anlamının sorulmasından hoşlanmam. 28. Karmaşık hikâyeleri okumak eğlenceli değildir. 52. Bir hikâyede çok fazla kişi olmasından hoşlanmam.

Okuma Amaçları	Goals for reading		
Merak	<i>Curiosity</i>	<p>5. If the teacher discusses something interesting I might read more about it</p> <p>8. I read about my hobbies to learn more about them</p> <p>13. I read to learn new information about topics that interest me</p> <p>16. I like to read about new things</p> <p>35. If I am reading about an interesting topic I sometimes lose track of time</p> <p>45. I enjoy reading books about people in different countries</p>	<p>5. Öğretmenim ilgi çekici bir şeyden bahsettiğinde onunla ilgili daha çok şey okurum.</p> <p>8. Hobilerim hakkında daha çok şey öğrenmek için okurum.</p> <p>13. İlgimi çeken konularda bilgi edinmek için okurum.</p> <p>16. Yeni şeyler hakkında okumayı severim.</p> <p>35. Konusu ilginç olan bir kitap/ metin okuyorsam zamanın nasıl geçtiğini anlamam.</p> <p>45. Farklı ülkelerde yaşayan insanlar hakkında kitap okumaktan hoşlanırım.</p>
İlgi (Eğilim)	<i>Involvement</i>	<p>10. I read stories about fantasy and make-believe</p> <p>24. I make pictures in my mind when I read</p> <p>30. I feel like I make friends with people in good books</p> <p>33. I like mysteries</p> <p>41. I enjoy a long, involved story or fiction book</p> <p>46. I read a lot of adventure stories</p>	<p>10. Fantastik ve hayal ürünü hikâyeler okurum.</p> <p>24. Okuduğum şeyleri zihnimde canlandırırım.</p> <p>30. Kendimi nitelikli kitaplardaki insanlarla dost olmuş gibi hissederim.</p> <p>33. Esrarengiz hikâye ve romanları severim.</p> <p>41. Uzun, karmaşık hikâyeleri ya da kurmaca kitapları okumaktan hoşlanırım.</p> <p>46. Çok fazla macera hikâyesi okurum.</p>
Önem	<i>Importance</i>	<p>53. It is very important to me to be a good reader</p> <p>54. In comparison to other activities I do, it is very important to me to be a good reader</p>	<p>53. İyi bir okuyucu olmak benim için çok önemlidir.</p> <p>54. Gerçekleştirdiğim diğer etkinliklerle karşılaştırıldığında iyi bir okuyucu olmak benim için çok önemlidir.</p>
Tanınma	<i>Recognition</i>	<p>14. My friends sometimes tell me I am a good reader</p> <p>17. I like hearing the teacher say I read well</p>	<p>14. Arkadaşlarım zaman zaman bana iyi bir okuyucu olduğumu söyler.</p> <p>17. Öğretmenimin iyi bir</p>

“Okuma Motivasyonu Ölçeği”nin Türkçeye Uyarlanması

		29. I am happy when someone recognizes my reading 31. My parents often tell me what a good job I am doing in reading 36. I like to get compliments for my reading	okuyucu olduğumu söylemesinden hoşlanırım. 29. Birisinin beni okuduğum için övmesi, beni mutlu eder. 31. Annem veya babam, okuma konusunda ne kadar iyi olduğumu sık sık söyler. 36. Okumalarımın takdir edilmesinden hoşlanırım.
Notlar	<i>Grades</i>	19. I look forward to finding out my reading grade 37. Grades are a good way to see how well you are doing in reading 39. I read to improve my grades 40. My parents ask me about my reading grade	19. Okuma notumu öğrenmek için sabırsızlanırım. 37. Notlar, okuma konusunda ne kadar iyi olduğunuzu görmek için iyi bir ölçüttür. 39. Notlarımı yükseltmek için okurum. 40. Annem veya babam bana okuma dersinden aldığım notları sorar.
Rekabet	<i>Competition</i>	12. I like being the only one who knows an answer in something we read 18. I like being the best at reading 22. It is important for me to see my name on a list of good readers 43. I try to get more answers right than my friends 49. I like to finish my reading before other students 51. I am willing to work hard to read better than my friends	12. Okuduğumuz bir şey hakkında sorulan sorunun cevabını bilen tek kişi olmaktan hoşlanırım. 18. Okuma konusunda herkesten iyi olmaktan hoşlanırım. 22. Okumayla ilgili listelerde adıma görmek benim için önemlidir. 43. Okuma sınavlarında arkadaşlarımdan daha yüksek not almaya çalışırım. 49. Okuma ödevlerimi diğer öğrencilerden önce bitirmeyi severim. 51. Arkadaşlarımdan daha iyi okumak için çok çalışmaya razıyım.
<b>Okumanın Sosyal Nedenleri</b>	<b>Social purposes of reading</b>		
Sosyal	<i>Social</i>	1. I visit the library often with my family 11. I often read to my brother or	1. Ailemle sık sık kütüphaneye giderim. 11. Kardeşime, arkadaşşıma ya

		my sister 20. I sometimes read to my parents 21. My friends and I like to trade things to read 34. I talk to my friends about what I am reading 38. I like to help my friends with their schoolwork in reading 42. I like to tell my family about what I am reading	da yakınlarıma sık sık kitap okurum. 20. Anneme veya babama zaman zaman kitap okurum. 21. Arkadaşlarım ve ben, okuduğumuz kitapları değiş tokuş etmeyi severiz. 34. Okuduklarım hakkında arkadaşlarımla konuşurum. 38. Okuma ödevlerinde arkadaşlarıma yardımcı olmayı severim. 42. Aileme okuduklarımdan bahsetmeyi severim.
Uyum	<i>Compliance</i>	4. I do as little schoolwork as possible in reading 6. I read because I have to 25. I always do my reading work exactly as the teacher wants it 32. Finishing every reading assignment is very important to me 47. I always try to finish my reading on time	4. Okuma konusunda olabildiğince az ödev yaparım. 6. Mecbur olduğum için okurum. 25. Okuma ödevlerimi hep öğretmenimin tam istediği şekilde yaparım. 32. Okumayla ilgili verilen bütün ödevleri tamamlamak benim için önemlidir. 47. Okuma ödevlerimi hep tam zamanında bitirmeye çalışırım.

Ek 1’de Okuma Motivasyonu Ölçeği’nin orijinal hâlinin İngilizceden Türkçeye tercümesi, Ek 2’de ise gerçekleştirilen açımlayıcı/ açıklayıcı faktör analizi sonucu Türkçeye uyarlanmış biçimi yer almaktadır.

### İşlem

Ölçek, araştırmacı tarafından önce İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formu İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Eğitim Programları ve Öğretimi, Türkçe Eğitimi ve Okul Öncesi Öğretmenliği alanlarında dört uzmanın ve ilköğretimde görev yapan üç Türkçe öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Gerekli düzeltmeler sonucunda ölçeğin son hâli 03 Aralık 2012 Pazartesi günü Barbaros İlköğretim Okulu’nda, 05 Aralık 2012 Çarşamba günü Sümer İlköğretim Okulu’nda ve 06 Aralık 2012 Perşembe günü Atatürk İlköğretim Okulu’nda seçkisiz olarak belirlenen birer 5, 6, 7 ve 8. sınıf şubesinde öğrenim gören toplam üç yüz elli yedi (357) öğrenciye uygulanmıştır.

### Verilerin Analizi

Okuma Motivasyonu Ölçeği’nden elde edilen veriler, SPSS 17.0 Paket Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Maddelerin güvenilirliğini hesaplamak için iç tutarlılık katsayısı olan “Cronbach Alpha” hesaplanmıştır. Verilerin açıklayıcı/ açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla da Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri uygulanmıştır.

## Bulgular

### Güvenilirliğe ve Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Okuma Motivasyonu Ölçeği’ndeki maddelerin güvenilirliğini hesaplamak için iç tutarlılık katsayısı olan “Cronbach Alpha” hesaplanmıştır. Ölçeğin genel güvenilirliği  $\alpha=0.904$  olarak çok yüksek bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğinin ortaya koymak için açımlayıcı/ açıklayıcı faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Faktör analizi, aralarında ilişki bulunan çok sayıda değişkenden oluşan bir veri setine ait temel faktörlerin (ilişkinin yapısının) ortaya çıkarılarak araştırmacı tarafından veri setinde yer alan kavramlar arasındaki ilişkilerin daha kolay anlaşılmasına yardımcı olur ([http://www.istatistikanaliz.com/faktor\\_analizi.asp](http://www.istatistikanaliz.com/faktor_analizi.asp), E.T. 18.08.2012).

Faktör analizinin test edilebilmesi için ön varsayımlardan biri olan Bartlett Sphericity testi sonucunda faktör analizine dâhil olan değişkenler arasında bir ilişki olması beklenir. Bartlett değerinin  $p<0.05$  durumunda değişkenler arasında bir ilişkinin olduğu kabul edilir (Büyüköztürk, 2008: 126). Yapılan Bartlett Sphericity testi sonucunda ( $p=0.000<0.05$ ) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Faktör analizinin test edilebilmesi için diğer bir varsayım ise KMO testidir. KMO değeri ölçülen değişkenler için örnek(gözlem) büyüklüğünün yeterli olduğunu gösteren değerdir. KMO değerinin 0,60’dan büyük olması durumunda örnek sayısının yeterli olduğu kabul edilir (Büyüköztürk, 2008: 126). Yapılan test sonucunda ( $KMO=0.879>0,60$ ) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Faktör analizi sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %48.239 olan 6 faktör altında toplanmıştır. Güvenilirliğine ilişkin bulunan alpha ve açıklanan varyans değerine göre Okuma Motivasyonu Ölçeği’nin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğe ait oluşan faktör yapısı Tablo 3’te görülmektedir. Ölçekte bulunan elli dört (54) maddeden bazıları güvenilirlik ve faktör analizi sonucunda ölçekten çıkarılmış ve çalışmada ölçekte yer alan otuz beş (35) madde kullanılmıştır. Faktör5 ve Faktör6’da yer alan toplam altı (6) maddenin ölçekten çıkarılmasıyla da ölçekteki madde sayısı yirmi dokuza (29) düşmüştür:

**Tablo 3. Okuma Motivasyonu Ölçeği Faktör Yükleri**

Boyut	Madde	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans	Cronbach's Alpha
Önem ve Özen (Özdeğer=8.722)	M32	0,747	11,558	0,840
	M53	0,650		
	M25	0,616		
	M47	0,583		
	M9	0,580		
	M54	0,523		

	M16	0,513		
	M22	0,483		
	M13	0,419		
Rekabet (Özdeğer=2.257)	M12	0,647	8,997	0,782
	M43	0,643		
	M18	0,570		
	M49	0,521		
	M51	0,507		
	M17	0,501		
	M19	0,436		
Sosyal Çevre (Özdeğer=1.630)	M20	0,703	8,729	0,740
	M11	0,702		
	M31	0,653		
	M14	0,552		
	M1	0,515		
	M42	0,511		
Kitap Türü ve Niteliği (Özdeğer=1.549)	M2	0,648	7,562	0,685
	M33	0,540		
	M48	0,538		
	M3	0,529		
	M45	0,491		
	M7	0,456		
	M41	0,454		
Faktör5 (Özdeğer=1.447)	M29	0,694	5,705	0,585
	M36	0,596		
	M35	0,585		
Faktör6 (Özdeğer=1.280)	M34	0,720	5,688	0,624
	M24	0,596		
	M38	0,533		
Toplam Varyans %48.239				

Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin açılımlayıcı/ açıklayıcı faktör analizinde özdeğeri birden büyük faktörlerin ele alınmasına, değişkenlerin faktör içerisindeki ağırlığını gösteren faktör yüklerinin yüksek olmasına, aynı değişken için faktör yüklerinin birbirine yakın olmamasına dikkat edilmiştir. Ölçeği oluşturan faktörlerin güvenilirlik katsayıları ve açıklanan varyans oranlarının yüksek olması ölçeğin güçlü bir faktör yapısına sahip olduğunu göstermiştir.

Birinci faktörde yer alan maddeler, bir arada düşünülerek "Önem ve Özen" şeklinde adlandırılmıştır. "Önem ve Özen" faktörünü oluşturan 9 maddenin güvenilirliği  $\alpha=0.840$ , açıklanan varyans değeri %11.558 olarak saptanmıştır.

## “Okuma Motivasyonu Ölçeği”nin Türkçeye Uyarlanması

İkinci faktörde yer alan maddeler, “Rekabet” şeklinde adlandırılmıştır. “Rekabet” faktörünü oluşturan 7 maddenin güvenilirliği  $\alpha = 0.782$ , açıklanan varyans değeri %8.997 olarak saptanmıştır.

Üçüncü faktörde yer alan maddeler, “Sosyal Çevre” şeklinde adlandırılmıştır. “Sosyal Çevre” faktörünü oluşturan 6 maddenin güvenilirliği  $\alpha = 0.740$ , açıklanan varyans değeri %8.729 olarak saptanmıştır.

Dördüncü faktörde yer alan maddeler, “Kitap Türü ve Niteliği” şeklinde adlandırılmıştır. “Kitap Türü ve Niteliği” faktörünü oluşturan 7 maddenin güvenilirliği  $\alpha = 0.685$ , açıklanan varyans değeri %7.562 olarak saptanmıştır.

Beşinci faktörde yer alan maddeler, “Faktör5” şeklinde adlandırılmıştır. “Faktör5”i oluşturan 3 maddenin güvenilirliği  $\alpha = 0.585$ , açıklanan varyans değeri %5.705 olarak saptanmıştır.

Altıncı faktörde yer alan maddeler, “Faktör6” şeklinde adlandırılmıştır. “Faktör6”yi oluşturan 3 maddenin güvenilirliği  $\alpha = 0.624$ , açıklanan varyans değeri %5.688 olarak saptanmıştır.

“Faktör5” ve “Faktör6” isimlendirilemediği ve güvenilirlik katsayısı düşük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekteki faktörlerin puanları hesaplanırken faktördeki maddelerin değerleri toplandıktan sonra madde sayısına bölünerek (aritmetik ortalama) faktör puanları elde edilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 4’te gösterilmiştir:

**Tablo 4. Ölçeğe İlişkin Ortalamalar**

	N	Ort	Ss
Önem ve Özen	357	3,486	0,542
Rekabet	357	3,355	0,625
Sosyal Çevre	357	2,665	0,693
Kitap Türü ve Niteliği	357	3,202	0,589

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Önem ve Özen” düzeyi yüksek ( $3,486 \pm 0,542$ ); “Rekabet” düzeyi orta ( $3,355 \pm 0,625$ ); “Sosyal Çevre” düzeyi orta ( $2,665 \pm 0,693$ ); “Kitap türü ve Niteliği” düzeyi orta ( $3,202 \pm 0,589$ ) olarak saptanmıştır.

### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen “Motivations for Reading Questionnaire (MRQ)” Türkçeye çevrilerek “Okuma Motivasyonu Ölçeği” adını almış ve bu ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri ile açılımlayıcı/ açıklayıcı faktör analizleri yapılmıştır.

Elde edilen veriler, SPSS 17.0 Paket Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Okuma Motivasyonu Ölçeği’ndeki maddelerin güvenilirliğini hesaplamak için kullanılan iç tutarlılık katsayısı olan “Cronbach Alpha” 0.904 olarak çok yüksek bulunmuştur.

Ölçeğin yapı geçerliliğinin ortaya koymak için uygulanan açıklayıcı faktör analizi sonucunda değişkenler, toplam açıklanan varyansın % 48.239’u olan altı (6) faktör altında toplanmıştır. Güvenilirliğe ilişkin bulunan alpha ve açıklanan varyans değerine göre Okuma Motivasyonu Ölçeği’nin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu anlaşılmıştır. Faktör5 ve Faktör6,



isimlendirilemediği ve güvenilirlik katsayısı düşük olduğu için ölçekten çıkartılmıştır. Ölçekte bulunan elli dört (54) maddeden bazıları güvenilirlik ve faktör analizi sonucunda ölçekten çıkarılmış ölçekteki otuz beş (35) madde kullanılmıştır. Faktör5 ve Faktör6’da yer alan toplam altı (6) maddenin ölçekten çıkarılmasıyla da ölçekteki madde sayısı yirmi dokuz (29) düşmüştür.

Birinci faktör, “Önem ve Özen”; ikincisi, “Rekabet”; üçüncüsü, “Sosyal Çevre”; dördüncüsü, “Kitap Türü ve Niteliği” şeklinde adlandırılmıştır.

Elde edilen faktör puanlarına göre araştırmaya katılanların “Önem ve Özen” düzeyi yüksek ( $3,486 \pm 0,542$ ), “Rekabet” düzeyi orta ( $3,355 \pm 0,625$ ), “Sosyal Çevre” düzeyi orta ( $2,665 \pm 0,693$ ), “Kitap Türü ve Niteliği” düzeyi orta ( $3,202 \pm 0,589$ ) olarak saptanmıştır.

Çalışma grubu, 2012– 2013 öğretim yılında Malatya’da Barbaros İlköğretim Okulu, Sümer İlköğretim Okulu ve Atatürk İlköğretim Okulu’nda seçkisiz (random) olarak belirlenen birer 5, 6, 7 ve 8. sınıf şubesinde öğrenim gören toplam üç yüz elli yedi (357) öğrenci ile sınırlıdır. Ölçek, hem farklı ilköğretim okullarında öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanabilir hem de ilköğretim 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli bağımsız değişkenler açısından incelenmesine yönelik olarak gerçekleştirilecek başka çalışmalarda kullanılabilir. Ölçekten elde edilecek veriler, ilköğretim 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri üzerine geliştirilen başka ölçeklerden elde edilecek verilerle karşılaştırılabilir. Örneğin ölçek, ilköğretim 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin “okuma tutumu” ile “okuma motivasyonu” arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir korelasyon ilişkisinin olup olmadığının sorgulanacağı bir başka çalışmada da kullanılabilir.

Son yıllarda ilköğretimde okumaya verilen önem artmış ve “okuma becerileri”nin ortaokul 5 ve 6. sınıflarda haftada ikişer saat okutulacak seçmeli bir ders olarak haftalık ders çizelgelerinde yerini alması kararlaştırılmıştır. Bu dersin öğretim programı da Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2012 yılında hazırlanmıştır: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı (<http://ttkb.meb.gov.tr/>). Bu durumun bir sonucu olarak Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen Okuma Motivasyonu Ölçeği’nin 3- 4 yıl sonra tekrar uygulanmasıyla yenilenecek bir geçerlilik güvenilirlik çalışmasında ölçekteki Türkiye’de kullanılabilecek faktör ve madde sayısında bir artış olabileceği de öngörülmektedir.

#### **KAYNAKLAR**

- BAKER, L., WIGFIELD, A. (1999). Dimensions of Children’s Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452–477.
- BOZKURT, M. (2013). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2008). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- ERTEN, İ. H., TOPKAYA, E. Z. ve KARAKAŞ, M. (2010). Exploring Motivational Constructs in Foreign Language Reading. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 39, 185- 196.

- Faktör Analizi. Ağustos 18, 2012 tarihinde [http://www.istatistikanaliz.com/faktor \\_analizi.asp](http://www.istatistikanaliz.com/faktor_analizi.asp) adresinden alınmıştır.
- GUTHRIE, J. T., VAN METER, P., MCCANN, A., WIGFIELD, A., BENNETT, L., POUNDSTONE, C,
- RICE, M. E., FAIBISCH, F., HUNT, B., & MITCHELL, A. (1996). Growth in Literacy Engagement: Changes in Motivations and Strategies During Conceptoriented Reading Instruction. *Reading Research Quarterly*, 31, 306-325.
- GUTHRIE, J. T., WIGFIELD, A., BARBOSA, P., PERENCEVICH, K. C., TABOADA, A., DAVIS, M. H.,
- SCAFIDDI, N. T., & TONKS, S. (2004). Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept- Oriented Reading Instruction (CORI). *Journal of Educational Psychology*, 96, 403-423.
- İLERİ, Z. (2011). *Ekrandan Okumanın İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı. (2012). Ocak 13, 2013 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- PALA, A. (2007). Öğrenme ve Öğretim İlkeleri. Ş. Tan (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (s. 31- 63). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- ROBBINS, S. P. (1994). *Essentials of Organizational Behavior* [Örgütsel Davranışın Temelleri]. (S. A. Öztürk, Çev.). Eskişehir: ETAM A. Ş. Anadolu Üniversitesi Yayınları. (Orijinal Baskı: 1991).
- SANCI, D. (2002). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Toplumsal, Ekonomik ve Kültürel Durumlarının Okuma Motivasyonlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- SAYGI, Ş. (2010). *Ana Dilde ve İkinci Dilde Okuma Motivasyonu ve Bunların İkinci Dilde Okuma Başarısı İle İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- UNRAU, N., & SCHLACKMAN, J. (2006). Motivation and Its Relationship with Reading Achievement in An Urban Middle School. *Journal of Educational Research*, 100, 81- 101.
- ÜLPER, H. (2011). Öğrencilerin Okumaya İsteklendirici Etmenlerle Karşılaşma Durumu: Öğretmen, Aile, Arkadaş ve Kitap Boyutları Üzerinden Bir Araştırma. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 221- 237.
- ÜLPER, H., ÇELİKTÜRK, Z. (2013). Öğretmen Adaylarının Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 1033- 1058.
- WIGFIELD, A., & GUTHRIE, J.T. (1997). Relations of Children’s Motivation for Reading to The Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- WIGFIELD, A., GUTHRIE, J. T., TONKS, S., & PERENCEVICH, K. C. (2004). Children’s Motivation for Reading: Domain Specificity and Instructional Influences. *Journal of Educational Research*, 97, 299-309.

- YILDIZ, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YILDIZ, M.; YILDIRIM, K.; ATEŞ, S.; ÇETİNKAYA, Ç. (2013). Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 44, 348- 359.
- YILDIZ, M. (2013a). Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/4, 1461-1478.
- YILDIZ, M. (2013b). İlköğretim 3, 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 38, 260- 271.

**EKLER**

**EK 1: OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ’NİN ORJİNAL HÂLİ (İNGİLİZCEDEN TÜRKCÜYE TERCÜMESİ)**

Değerli Öğrenciler,

Okuma motivasyonu ile ilgili bilimsel bir çalışmada görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Öncelikle, **Kişisel Bilgi Formu** başlığı altında yer alan sorulara cevap vermeniz gerekmektedir. Bu bölümün 1 - 7. maddelerini sizin için uygun olan seçeneğe **X** işareti koyarak doldurunuz. İkinci adımda “**Okuma Motivasyonu Ölçeği**”nde yer alan elli dört (54) maddenin karşısında yer alan numaralardan sizin için uygun olan seçeneğe **X** işareti koyunuz. Bu numaralardan “1: Benden Çok Farklı”, “2: Benden Biraz Farklı”, “3: Bana Biraz Benziyor”, “4: Bana Çok Benziyor” anlamını taşımaktadır. Lütfen, işaretlediğiniz seçenekle ilgili açıklamaları dikkatle okuyunuz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Gülşah Durmuş

<b>Kişisel Bilgi Formu</b>	
1. Okul:	Barbaros İlköğretim Okulu (...), Sümer İlköğretim Okulu (...), Atatürk İlköğretim Okulu (...)
2. Cinsiyet:	Kız (...), Erkek (...)
3. Sınıf Düzeyi:	5 (...), 6 (...), 7 (...), 8 (...)
4. Anne Eğitim Düzeyi:	İlkokul (...), Ortaokul (...), Lise (...), Üniversite (...), Lisansüstü (...)
5. Baba Eğitim Düzeyi:	İlkokul (...), Ortaokul (...), Lise (...), Üniversite (...), Lisansüstü (...)
6. Evinizde kütüphane var mı?	Evet (...), Hayır (...)
7. Okul öncesi eğitim aldınız mı?	Evet (...), Hayır (...)

## OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

Benden Çok Farklı 1	Benden Biraz Farklı 2	Bana Biraz Benziyor 3	Bana Çok Benziyor 4
------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------------

	Benden Çok Farklı	Benden Biraz	Bana Biraz	Bana Çok
1. Ailemle sık sık kütüphaneye giderim.	1	2	3	4
2. Zorlayan ve düşündüren kitapları severim.	1	2	3	4
3. Gelecek yıl okumada daha iyi olacağımı biliyorum.	1	2	3	4
4. Okuma konusunda olabildiğince az ödev yaparım.	1	2	3	4
5. Öğretmenim ilgi çekici bir şeyden bahsettiğinde onunla ilgili daha çok şey okurum.	1	2	3	4
6. Mecbur olduğum için okurum.	1	2	3	4
7. Kitaplardaki soruların beni düşünmeye sevk etmesini severim.	1	2	3	4
8. Hobilerim hakkında daha çok şey öğrenmek için okurum.	1	2	3	4
9. İyi bir okuyucuyum.	1	2	3	4
10. Fantastik ve hayal ürünü hikâyeler okurum.	1	2	3	4
11. Kardeşime, arkadaşıma ya da yakınlarıma sık sık kitap okurum.	1	2	3	4
12. Okuduğumuz bir şey hakkında sorulan sorunun cevabını bilen tek kişi olmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4
13. İlgimi çeken konularda bilgi edinmek için okurum.	1	2	3	4
14. Arkadaşlarım zaman zaman bana iyi bir okuyucu olduğumu söyler.	1	2	3	4
15. Okuyarak sınıf arkadaşlarımdan çoğundan daha çok şey öğrenirim.	1	2	3	4
16. Yeni şeyler hakkında okumayı severim.	1	2	3	4
17. Öğretmenimin iyi bir okuyucu olduğumu söylemesinden hoşlanırım.	1	2	3	4
18. Okuma konusunda herkesten iyi olmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4
19. Okuma notumu öğrenmek için sabırsızlanırım.	1	2	3	4
20. Anneme veya babama zaman zaman kitap okurum.	1	2	3	4
21. Arkadaşlarım ve ben, okuduğumuz kitapları değiş tokuş etmeyi severiz.	1	2	3	4
22. Okumayla ilgili listelerde adıma görünmek benim için önemlidir.	1	2	3	4
23. Çok zor kelimelerin olduğu kitapları/ metinleri okumayı sevmem.	1	2	3	4
24. Okuduğum şeyleri zihnimde canlandırırım.	1	2	3	4
25. Okuma ödevlerimi hep öğretmenimin tam istediği şekilde yaparım.	1	2	3	4

“Okuma Motivasyonu Ölçeği”nin Türkçeye Uyarlanması

	Benden Çok Farklı	Benden Biraz	Bana Biraz	Bana Çok
26. Zor konuları genellikle okuyarak öğrenirim.	1	2	3	4
27. Bana bir kelimenin anlamının sorulmasından hoşlanmam.	1	2	3	4
28. Karmaşık hikâyeleri okumak eğlenceli değildir.	1	2	3	4
29. Birisinin beni okuduğum için övmesi, beni mutlu eder.	1	2	3	4
30. Kendimi nitelikli kitaplardaki insanlarla dost olmuş gibi hissederim.	1	2	3	4
31. Annem veya babam, okuma konusunda ne kadar iyi olduğumu sık sık söyler.	1	2	3	4
32. Okumayla ilgili verilen bütün ödevleri tamamlamak benim için önemlidir.	1	2	3	4
33. Esrarengiz hikâye ve romanları severim.	1	2	3	4
34. Okuduklarım hakkında arkadaşlarımla konuşurum.	1	2	3	4
35. Konusu ilginç olan bir kitap/ metin okuyorsam zamanın nasıl geçtiğini anlamam.	1	2	3	4
36. Okumalarımın takdir edilmesinden hoşlanırım.	1	2	3	4
37. Notlar, okuma konusunda ne kadar iyi olduğunuzu görmek için iyi bir ölçüttür.	1	2	3	4
38. Okuma ödevlerinde arkadaşlarıma yardımcı olmayı severim.	1	2	3	4
39. Notlarımı yükseltmek için okurum.	1	2	3	4
40. Annem veya babam bana okuma dersinden aldığım notları sorar.	1	2	3	4
41. Uzun, karmaşık hikâyeleri ya da kurmaca kitapları okumaktan hoşlanırım.	1	2	3	4
42. Aileme okuduklarımdan bahsetmeyi severim.	1	2	3	4
43. Okuma sınavlarında arkadaşlarımdan daha yüksek not almaya çalışırım.	1	2	3	4
44. İlginç bir okuma projesiyle uğraşıyorsam zor kaynakları okuyabilirim.	1	2	3	4
45. Farklı ülkelerde yaşayan insanlar hakkında kitap okumaktan hoşlanırım.	1	2	3	4
46. Çok fazla macera hikâyesi okurum.	1	2	3	4
47. Okuma ödevlerimi hep tam zamanında bitirmeye çalışırım.	1	2	3	4
48. Eğer bir kitap ilgi çekiciyse ne kadar zor olursa olsun onu okurum.	1	2	3	4
49. Okuma ödevlerimi diğer öğrencilerden önce bitirmeyi severim.	1	2	3	4
50. Diğer derslerimle karşılaştırıldığında en iyi olduğum ders okumadır.	1	2	3	4
51. Arkadaşlarımdan daha iyi okumak için çok çalışmaya razıyım.	1	2	3	4
52. Bir hikâyede çok fazla kişi olmasından hoşlanmam.	1	2	3	4
53. İyi bir okuyucu olmak benim için çok önemlidir.	1	2	3	4
54. Gerçekleştirdiğim diğer etkinliklerle karşılaştırıldığında iyi bir okuyucu olmak benim için çok önemlidir.	1	2	3	4

## EK 2: ÖLÇEĞİN TÜRKÇEYE UYARLANMIŞ HÂLİ

Değerli Öğrenciler,

Okuma motivasyonu ile ilgili bilimsel bir çalışmada görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Öncelikle, **Kişisel Bilgi Formu** başlığı altında yer alan sorulara cevap vermeniz gerekmektedir. Bu bölümün 1 - 7. maddelerini sizin için uygun olan seçeneğe **X** işareti koyarak doldurunuz. İkinci adımda “**Okuma Motivasyonu Ölçeği**”nde yer alan elli dört (54) maddenin karşısında yer alan numaralardan sizin için uygun olan seçeneğe **X** işareti koyunuz. Bu numaralardan “1: Benden Çok Farklı”, “2: Benden Biraz Farklı”, “3: Bana Biraz Benziyor”, “4: Bana Çok Benziyor” anlamını taşımaktadır. Lütfen, işaretlediğiniz seçenikle ilgili açıklamaları dikkatle okuyunuz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Gülşah Durmuş

<b>Kişisel Bilgi Formu</b>	
1. Okul:	Barbaros İlköğretim Okulu (...), Sümer İlköğretim Okulu (...), Atatürk İlköğretim Okulu (...)
2. Cinsiyet:	Kız (...), Erkek (...)
3. Sınıf Düzeyi:	5 (...), 6 (...), 7 (...), 8 (...)
4. Anne Eğitim Düzeyi:	İlkokul (...), Ortaokul (...), Lise (...), Üniversite (...), Lisansüstü (...)
5. Baba Eğitim Düzeyi:	İlkokul (...), Ortaokul (...), Lise (...), Üniversite (...), Lisansüstü (...)
6. Evinizde kütüphane var mı?	Evet (...), Hayır (...)
7. Okul öncesi eğitim aldınız mı?	Evet (...), Hayır (...)

### OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

Benden Çok Farklı 1	Benden Biraz Farklı 2	Bana Biraz Benziyor 3	Bana Çok Benziyor 4
------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------------

	Benden Çok Farklı	Benden Biraz	Bana Biraz	Bana Çok
1. Ailemle sık sık kütüphaneye giderim.	1	2	3	4
2. Zorlayan ve düşündüren kitapları severim.	1	2	3	4
3. Gelecek yıl okumada daha iyi olacağımı biliyorum.	1	2	3	4
7. Kitaplardaki soruların beni düşünmeye sevk etmesini severim.	1	2	3	4
9. İyi bir okuyucuyum.	1	2	3	4
11. Kardeşime, arkadaşşıma ya da yakınlarıma sık sık kitap okurum.	1	2	3	4
12. Okuduğumuz bir şey hakkında sorulan sorunun cevabını bilen tek kişi olmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4
13. İlgimi çeken konularda bilgi edinmek için okurum.	1	2	3	4
14. Arkadaşlarım zaman zaman bana iyi bir okuyucu olduğumu söyler.	1	2	3	4
16. Yeni şeyler hakkında okumayı severim.	1	2	3	4
17. Öğretmenimin iyi bir okuyucu olduğumu söylemesinden hoşlanırım.	1	2	3	4
18. Okuma konusunda herkesten iyi olmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4
19. Okuma notumu öğrenmek için sabırsızlanırım.	1	2	3	4
20. Anneme veya babama zaman zaman kitap okurum.	1	2	3	4
22. Okumayla ilgili listelerde adıma görmek benim için önemlidir.	1	2	3	4
25. Okuma ödevlerimi hep öğretmenimin tam istediği şekilde yaparım.	1	2	3	4



	Benden Çok Farklı	Benden Biraz	Bana Biraz	Bana Çok
31. Annem veya babam, okuma konusunda ne kadar iyi olduğumu sık sık söyler.	1	2	3	4
32. Okumayla ilgili verilen bütün ödevleri tamamlamak benim için önemlidir.	1	2	3	4
33. Esrarengiz hikâye ve romanları severim.	1	2	3	4
41. Uzun, karmaşık hikâyeleri ya da kurmaca kitapları okumaktan hoşlanırım.	1	2	3	4
42. Aileme okuduklarımdan bahsetmeyi severim.	1	2	3	4
43. Okuma sınavlarında arkadaşlarımdan daha yüksek not almaya çalışırım.	1	2	3	4
45. Farklı ülkelerde yaşayan insanlar hakkında kitap okumaktan hoşlanırım.	1	2	3	4
47. Okuma ödevlerimi hep tam zamanında bitirmeye çalışırım.	1	2	3	4
48. Eğer bir kitap ilgi çekiciyse ne kadar zor olursa olsun onu okurum.	1	2	3	4
49. Okuma ödevlerimi diğer öğrencilerden önce bitirmeyi severim.	1	2	3	4
51. Arkadaşlarımdan daha iyi okumak için çok çalışmaya razıyım.	1	2	3	4
53. İyi bir okuyucu olmak benim için çok önemlidir.	1	2	3	4
54. Gerçekleştirdiğim diğer etkinliklerle karşılaştırıldığında iyi bir okuyucu olmak benim için çok önemlidir.	1	2	3	4