





Araştırma Makalesi/Research Article

<https://doi.org/10.52105/temelegitim.1822115>

Development of the Reading Interest Scale at Primary School Level: Validity and Reliability Study *

İlkokul Düzeyinde Okuma İlgisi Ölçeğinin Geliştirilmesi:
Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması

Kübra BÜTÜN , Zeynep AYDEMİR 

Received/Geliş: 11 Kasım 2025

Accepted/Kabul: 23 Mayıs 2026

Published/Yayın: 06 Haziran 2026

Öz

Bu araştırmanın odak noktası, ilkökul öğrencilerinin okuma ilgilerini değerlendirecek bir ölçek geliştirmektir. İlkokulun üç farklı kademesinden (2, 3 ve 4. sınıflar) seçilen 676 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada, veri analizi kapsamında ölçeğin faktör yapısını incelemek üzere AFA ve DFA uygulanmıştır. AFA, ölçeğin dört boyuttan meydana geldiğini ortaya çıkarmış; bu boyutlar "okumada sosyal etkileşim", "okuma sevgisi", "okumada duygusal haz" ve "okumada karar verememe" olarak isimlendirilmiştir. Uyum iyiliği indekslerini (χ^2/sd , NNFI/TLI, CFI, GFI, AGFI, RMR, RMSEA) içeren DFA sonuçları ise, dört faktörlü modelin istatistiksel olarak kabul edilebilir bir uyum sergilediğini doğrulamıştır. Yapılan güvenilirlik hesaplamalarında, Cronbach Alfa katsayısı .705, McDonald Omega (ω) katsayısı ise .730 olarak belirlenmiştir. Ölçekte yer alan ve açık uçlu olarak tasarlanan son üç maddenin çoklu yanıt özelliği nedeniyle ayrıca bir 'Çoklu Yanıt Analizi' gerçekleştirilmiştir. Elde edilen tüm bu bulgular ışığında, 16 maddesi üçlü likert tipi, 3'ü betimsel madde olmak üzere toplam 19 maddelik bu ölçeğin, ilkökul çağındaki öğrencilerin okuma ilgisini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu kanısına varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, okuma, okuma alışkanlığı, okuma ilgisi, ölçek geliştirme

Abstract

The focus of this study is to develop a scale to assess elementary school students' interest in reading. In the study, which involved 676 students selected from three different grades (2nd, 3rd, and 4th grades) of elementary school, EFA and CFA were applied to examine the factor structure of the scale within the scope of data analysis. EFA revealed that the scale consisted of four dimensions, named "social interaction in reading," "love of reading," "enjoyment of reading," and "indecisiveness about reading." The CFA results, which included goodness-of-fit indices (χ^2/df , NNFI/TLI, CFI, GFI, AGFI, RMR, RMSEA), confirmed that the four-factor model showed a statistically acceptable fit. In the reliability calculations, the Cronbach's Alpha coefficient was determined to be .705, and the McDonald Omega (ω) coefficient was .730. A Multiple Response Analysis was also conducted for the last three items in the scale, which were designed as open-ended, due to their multiple response feature. In light of all

Sorumlu Yazar: Kübra BÜTÜN

 kubrabt24@gmail.com

Atıf/Citation: Bütün K., & Aydemir Z. (2026). İlkokul düzeyinde okuma ilgisi ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Temel Eğitim*, 8(31), 181-202. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.1822115>

*Bu çalışma sorumlu yazar tarafından 'Dijital Hikâyeleri Etkileşimli Okumanın Okuduğunu Anlama Becerisine, Okuma Motivasyonu ve İlgisine Etkisi' başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

these findings, it has been concluded that this scale, consisting of 19 items in total (16 items being three-point Likert-type and 3 descriptive items), is a valid and reliable scale for determining the reading interest of primary school students.

Keywords: Primary school, reading, reading habit, reading interest, scale development.

Giriş

Okuma becerisi, yaşam boyu süren öğrenmenin temel unsurlarından biri olarak görülmekte ve bu yönüyle okuma becerisinin kalıcı bir alışkanlık hâline getirilmesi amaçlanmaktadır. Bu davranışın sürdürülebilirliği ise, okumayı doğrudan etkileyen bilişsel ve duygusal öğeler tarafından şekillenir. Nitekim Babiaková ve Simanová (2018) okuma ilgisini, bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini güçlendiren ve öz-düzenlemeli öğrenme kapasitelerini harekete geçiren kilit bir motivasyon kaynağı olarak tanımlamaktadır. İlgi kavramı, bireyin öğrenme sürecinde “yeni bilgileri edinme ve belirli bir alanla sınırlı kalmaksızın farklı nesne, olay ve düşünceleri keşfetme isteği” şeklinde tanımlanmaktadır (Ainley, Hidi ve Berndorff, 2002). Türk Dil Kurumu ise ilgiyi, “bir olay ya da etkinliğe yakınlık duymak, bundan hoşlanmak ve ona öncelik tanımak” olarak açıklamaktadır. İlgi, bireyin bir nesneyi diğerlerine kıyasla daha dikkatle algılamasını sağladığından, bilgilerin düzenlenmesi ve hatırlanmasını kolaylaştırır (Güneş, 2017). Bu tanımlara dayanarak, bireysel ilginin hazza dayalı duygusal yön, davranışsal boyut ve etkileşim sıklığını kapsayan bilişsel unsurdan oluşan çok katmanlı bir yapı sergilediği söylenebilir (Dobbs-Oates vd., 2015).

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçlarından biri de okuma sevgisi kazandırmaktır. Bu amaç doğrultusunda çocukların okumaya olan sevgilerinin ve bu süreçte yaşadıkları duygusal hazlarının ölçümünün yapılabilmesi okuma ilgisiyle ilişkilidir. Springer, Harris ve Dole (2017), sınıf içinde okuma ilgisini oluşturmak için bireysel ilgi, destek, merak uyandıran metinlerin seçimi ve öz düzenleme stratejisi olmak üzere dört temel yaklaşımı tanımlamıştır. Öğrencilerin okuma ilgilerinin belirlenmesi ve oluşturulması sürecinde bu ilkeler üzerinde durulmalıdır. Okuma sürecinin ilk basamağı, bireysel ilgi alanlarının dikkate alınmasıdır. Bu aşamada ilgi, daha çok içsel ve kişisel özellik taşıır (Güneş, 2017; Dökmen, 1990). Öğretmenlerin öğrencileri okumaya yönelik yönlendirebilmeleri için öncelikle onların hangi konulara ilgi duyduklarını bilmeleri gerekir. Öğretmen ve öğrenci arasında yapılacak bireysel okuma görüşmeleri, öğrencinin hangi alanlara ilgi duyduğunu ortaya koyarak ona uygun metinlerin seçilmesine imkân tanıyabilir. Ancak çocukların bu dönemdeki ilgi alanları çoğunlukla kalıcı değildir ve sık sık değişebilmektedir. Dolayısıyla, onların en çok zevk alacağı etkinlikleri ortaya çıkarabilmek için kısa sürede farklı etkinliklerin uygulanması önemlidir (Wigfield, 1994). Bir sonraki adımda, öğrencilerde durumsal ilginin geliştirilmesi hedeflenir. Bu tür ilgi, sınıf ortamında eğlenceli ve katılımın yoğun olduğu öğrenme etkinlikleri sırasında ortaya çıkar. Ayrıca okuryazarlık açısından zengin bir ev ortamında büyüyen çocukların okula başladıklarında dil ve okuma becerilerinde destek almaları, okuma öğrenimini kolaylaştırarak etkinliklere katılımlarını artırır. Bu durum hem okuma ilgisini hem de okuma becerisini olumlu yönde etkiler. Ebeveynlerin evde düzenli olarak kitap okuması, çocuğun ilerleyen yaşlarda

okumaya karşı ilgi oluşmasında belirleyici olarak öne çıkmaktadır (Boerma, Mol ve Jolles, 2018).

Sınıf ortamında öğretmen desteği gören öğrencilerin bu desteği okuma ilgilerine yansıtıkları ve daha fazla okuma etkinliğine katıldıkları gözlemlenmiştir. Çocukların kütüphane, kitapçı, müze ve benzeri kültürel etkinliklere erişim imkânına sahip olmaları, onların ilgi düzeylerini artırmakta, böylece en sevdikleri kitap türlerini seçme ve okuma fırsatı bulmalarına olanak tanımaktadır (Zhao vd., 2019). Benzer biçimde, sınıf kitaplığında okuma materyallerinin çeşitliliğinin fazla olması ve sınıf ortamının öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi, okuma ilgisini olumlu yönde desteklemektedir (Aulia ve Rachman, 2019). Üçüncü aşamada öğretmenlerin, öğrencilerin ilgilerini harekete geçirecek nitelikte metinler seçmeleri önemlidir. Okuma materyalleri yalnızca basılı eserlerle sınırlı kalmamakta; uygulamalı kitaplar, animasyonlar, sesli kitaplar ve mobil cihazlardaki dijital metinler de öğrencilerin ilgisini artırmaktadır. Araştırmalar, dijital ortamlarda yapılan okuma etkinliklerinin çocukların okuma ilgisini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Wang, Lee ve Ju, 2019). Son aşamada ise öğrencilerin öz düzenleme stratejileri geliştirmelerine destek olunmalıdır. Böylece öğrenciler, ilgi alanlarının dışında kalsa bile zorunlu okuma materyallerini nasıl etkili bir şekilde okuyabileceklerini öğrenmeli ve ilgisiz buldukları metinleri de rahatlıkla anlayabilecek düzeye ulaşmalıdırlar. Sonuç olarak, öğrencilerin okuma ilgisini geliştirmek için bütüncül bir yaklaşım benimsenmeli; okuma alışkanlığının kazandırılmasında okul ve okul dışı ortamlarda önemsenmelidir (Apriwulan vd., 2025).

Etkili bir öğrenme ortamının inşasında öğretim tekniklerinin yanı sıra, kullanılan okuma materyalleri de süreci etkileyebilir. Öğrenciler çoğunlukla ilgilerini diri tutan ve merak uyandıran metinleri tercih etmektedir (Babiakova ve Simanova, 2018). Okunan metin ilgi çekici olduğunda, öğrenciler metindeki olayların betimlemelerine daha fazla dikkat gösterirler ve doğru anlam kurabilmek için daha yoğun bilişsel çaba sarf ederler (Aulia ve Rachman, 2019; Fulmer vd., 2015; Wang ve Guthrie, 2004; Zhao vd., 2019). Çocuklarda okuma ilgisinin gelişmesi, onları daha fazla okumaya yönlendirerek gerekli okuma becerilerinin edinimine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla, bireylerin erken yaşta okumaya yönelmeleri, okuma ilgisinin güçlenmesini kolaylaştırmakta ve kalıcı bir okuma alışkanlığı kazanmalarını desteklemektedir. Nitekim okuma alışkanlığının temeli, okumaya duyulan sevgiyle atılır; kitaplara ilgi duyan birey bu alışkanlığı daha rahat kazanır. Bu nedenle, ilkokul yılları okuma sevgisinin kazandırılması açısından en uygun dönem olup, okuma alışkanlığının erken yaşlarda geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Güneş, 2017; Sünbül vd., 2010).

Okuma ilgileri ile yapılan araştırmalarda yapılan farklı materyallerin ve uygulamaların okuma ilgisini artırdığı (Hsu ve Chen, 2013; Wang vd., 2019), ev okuryazarlık ortamlarının önemli olduğu (Boerma vd., 2018), okuma ilgisi ile motivasyonun ilişkili olduğu (Guthrie vd., 2007), okuma ilgisinin okuma alışkanlığıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu (Suna, 2016), okuma ilgisi yüksek olan çocukların okuduğunu anlama becerilerinde daha olumlu sonuçlar elde ettikleri (Fahrurrozia, 2017), dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin okuryazarlık programı öğrencilerin okuma ilgisine olumlu katkı sağladığı (Akhani, Napratilora ve Siagian,

2025), okuma kulüpleri, yazma yarışmaları ve kitap tartışmaları gibi çeşitli okuryazarlık etkinliklerinin uygulanmasının öğrencilerin dikkatini çekmede ve okuma ilgilerini artırmada başarılı olduğu (Charneidy, Robani ve Nugraheni, 2025), oyunlaştırılmış okuma uygulamaların ilkökul öğrencilerin okuma ilgilerini olumlu yönde etkilediği (Liu vd., 2025) belirtilmiştir. Okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi ve bireylerin yaşam boyu sürecek bir okuma alışkanlığı kazanmaları amacıyla oluşturulan öğrenme ortamlarında ilgi faktörü, öğrencilerin okumaya ilişkin bilişsel ve duygusal deneyimlerini şekillendirme potansiyeline sahiptir (Springer vd., 2017). Bu durum, okuma ilgisinin önemini daha görünür kılmaktadır. Çocukların okuma ilgisine yönelik yapılan tüm bu değerlendirmeler; onların okuma motivasyonlarının desteklenmesi, akademik başarılarının güçlendirilmesi ve okumaya atfettikleri değerın yönlendirilmesi açısından kritik bir işlev üstlenmektedir.

Okuma ilgisine yönelik geliştirilen ölçeklerin/anketlerin boyutları ve içerikleri, ilgiyi etkileyen faktörlerin bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Ware (2012) ile Hankinson ve Myers (2000) ortaokul öğrencilerine, Dökmen (1990) ise lise ve üniversite öğrencilerine yönelik okuma ilgisi ölçekleri geliştirmiştir. Bu ölçekler üst sınıf kademelerine uygun olarak hazırlanmıştır. İlkokul düzeyine yönelik okuma ilgisini ölçmeyi amaçlayan ölçeklerin sayıca az ve kapsamının sınırlı olduğu görülmüştür. Nagle (2012), ikinci sınıf öğrencilerinin ilgisini çeken kitapları okuma sıklığını belirlemeye yönelik bir ölçek (Reading For Own Enjoyment) geliştirirken; Hickerson (2012), öğrencilerin okuma motivasyonu, tutumu ve ilgisini ölçmeyi amaçlayan bir anket (How I Feel About Reading-A Survey) oluşturmuştur. Ayrıca Ortiz, Stowe ve Arnold (2001) ile Pezoa, Mendive ve Strasser (2019) tarafından geliştirilen ölçme araçları ebeveynlerden elde edilen bilgiler aracılığıyla öğrencilerin okuma ilgilerini belirlemeye yöneliktir. Bu araştırmalar, farklı sınıf seviyelerine göre, ebeveynler aracılığıyla veri toplama ve okumanın duyuşsal boyutunu bir bütün olarak oluşturulmuştur. Bu bağlamda geliştirilen ölçeğin, öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerini tespit edilmesinde önemli bulgular sunacağı ve süreçte yardımcı olacağı düşünülmektedir. Oluşturulan bu ölçeğin küçük yaş gruplarında okuma eyleminin sürdürülebilirliğini sağlamak açısından da dikkat çekicidir.

Alan yazında ilkökul kademesine yönelik okuma ilgisi ölçeklerinin niceliksel yetersizliği ve mevcut araçların çoğunlukla duyuşsal boyutları tekil bir düzlemde ele alması, kapsamlı bir ölçme aracına duyulan ihtiyacı somutlaştırmaktadır. Bu çalışma kapsamında geliştirilen ölçek, yalnızca okuma eyleminin kendisine veya genel tutuma odaklanmakla kalmayıp, okumada sosyal etkileşim ve okumada karar verememe gibi kritik boyutları yapısal modele dahil ederek mevcut literatürden ayrılmaktadır. Özellikle ilkökul öğrencilerinin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak kurgulanan 16 maddelik üçlü likert yapısının, 3 adet betimsel madde ve Çoklu Yanıt Analizi ile desteklenmesi, nicel verinin derinliğini artırarak metodolojik bir zenginlik sunmaktadır. Bu araştırmanın amacı; ilkökul öğrencilerinin okuma ilgilerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada ilkökul öğrencilerin okuma ilgilerini belirleyen ve üçlü likert tipi modelde tasarlanan ölçme aracının geliştirilmesi için geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Araştırma süreci, ölçek geliştirmede yürütülen temel aşamalar doğrultusunda oluşturulmuştur. Araştırmada öncelikle literatür taraması yapılarak çerçeve oluşturulmuş, ölçeğe uygun olabilecek maddeler belirlenmiştir. Madde havuzu uzman görüşüne sunulurken kapsam geçerliliği ölçülmüş, ardından ön uygulama yapılarak ölçeğin anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Ölçekten elde edilen verilerle öncelikle yapı geçerliliği için AFA yapılmıştır. Daha sonra ölçeğin dört faktörlü yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla farklı bir örneklem grubu üzerinde DFA yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışması için de Cronbach's alpha katsayısına ve McDonald Omega (ω) katsayısına bakılarak değerlendirme yapılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda ilkökul öğrencilerin okuma ilgilerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirme amaçlanmıştır.

Katılımcılar

Bu çalışma, üç farklı ilkökulda öğrenim gören ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyindeki toplam 676 öğrenciden oluşan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada tercih edilen kolay erişilebilir durum örnekleme araştırmanın yakın çevresinde yer alan ve erişimi kolay bireylerden veri toplanmasına imkân tanımaktadır (Büyüköztürk, 2020; Yıldırım ve Şimşek, 1999). Çalışma bu doğrultuda, araştırmanın görev yaptığı ilçedeki okullarda gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1 Çalışma Grubunda Bulunan Öğrencilerin Sınıf Düzelerine ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	AFA (f)	AFA (%)	DFA (f)	DFA (%)
Cinsiyet	Kız	228	50.0	107	48.6
	Erkek	228	50.0	113	51.4
Sınıf	2. sınıf	159	34.9	64	29.1
	3. sınıf	158	34.6	93	42.3
	4. sınıf	139	30.5	63	28.6
Toplam		456	100.0	220	100.0

Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin verileri 456'sı (%50 erkek ve %50 kız) Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için ve 220'si (%51.4 erkek ve %48.6 kız) Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için seçkisiz olarak ayrılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Ölçek Geliştirme Süreci

Okuma ilgisi ölçeğini geliştirme aşamasında, alan yazında ilgili ölçekler araştırılmış

ve maddeleri incelenmiştir. Bunlardan bazıları; McKenna ve Kear'ın (1990) ilkökul öğrencilerin okuma ilgi/tutumlarını belirlemek için geliştirdiği ölçek (Elementary Reading Attitude Survey); Dökmen'in (1990) lise ve üniversite öğrencileri için oluşturduğu Okuma İlgisi ölçeği; Lindgren 'in (2006) ortaokul öğrencilerin okuma tutumları, ilgi alanları ve motivasyonlarıyla ilişkin bilgi edinmek amacıyla oluşturduğu Elementary Reading Attitude Survey; Hankinson ve Myers'in (2000) ortaokul öğrencilerin okuma ilgilerini belirlemek için geliştirdiği anket (Reading Interest Survey); Ware (2012) tarafından geliştirilen Peer Interests Reading Strategies (PIRS), öğrencilerin okuma ilgilerine yönelik algılarını ölçmek amacıyla kullanılan bir ölçektir; Hickerson'ın (2012) okuma ilgisini/tutumu/motivasyonu belirlemek için ilkökul öğrencilerine yönelik geliştirdiği anket (How I Feel About Reading-A Survey); Nagle'in (2012) çalışmasında kullanılan okuma ilgisi ölçeği, ikinci sınıf öğrencilerinin kendi yetkinlik algılarının etkisini değerlendirmek üzere hazırlanmıştır (Reading For Your Own Enjoyment). Alan yazın taranarak ölçekte kullanılacak ifadeler belirlenmiş ve 87 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Geçerlik çalışmalarında öncelikli olarak kapsam geçerliği için başvurulacak olan uzmanlar belirlenmiştir. Bu maddeler için Temel Eğitim Bölümü'nden iki öğretim üyesi, ölçme ve değerlendirme alanından bir akademisyen ve doktora unvanına sahip iki sınıf öğretmeni olmak üzere toplam beş uzmandan görüş alınarak bir ön elemenden geçirilmiş ve 41 maddeye düşürülmüştür. Tablo 2'de ölçekle ilgili örnek maddeler ve ilgili kaynaklar belirtilmiştir.

Tablo 2 Okuma İlgisine Yönelik Örnek Ölçek Maddeleri ve Kaynak Ölçekler

Faktör	Örnek Madde	Kaynak Ölçek
1. Okumada Sosyal Etkileşim	Kitap hediye edildiğinde mutlu olurum.	Hankinson & Myers (2000) <i>Reading Interest Survey</i>
	Kütüphaneleri ziyaret etmeyi severim.	Ware (2012) <i>Peer Interests Reading Strategies</i>
2. Okuma Sevgisi	Sınıfta okuma etkinliği yapıldığında mutlu olurum.	Lindgren (2006) <i>Elementary Reading Attitude Survey</i>
	Okumayı severim.	Hickerson (2012) <i>How I Feel About Reading – A Survey</i>
3. Okumada Duyusal Haz	Kitaplardan yeni bilgiler öğrenmekten hoşlanırım.	Lindgren (2006) <i>Elementary Reading Attitude Survey</i>
	Okurken yanımda birinin (anne, baba, kardeş, arkadaş) olması hoşuma gider.	Ware (2012) <i>Peer Interests Reading Strategies</i>
4. Okumada Karar Verememe	Kitapları seçmekte zorlanırım.	Hickerson (2012) <i>How I Feel About Reading – A Survey</i>

Geçerlik çalışmalarının ilk aşamasında, kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla görüşüne başvurulacak uzmanlar belirlenmiştir. Yurdugül'ün (2005) belirttiğine göre, bu süreçte yer alacak uzman sayısı en az beş, en fazla kırk arasında değişebilmektedir. Bu doğrultuda, Temel Eğitim Bölümü'nden üç öğretim üyesi, ölçme ve değerlendirme alanından üç akademisyen, Türkçe Eğitimi

Bölümü’nde çalışan üç öğretim üyesi ve doktora unvanına sahip iki sınıf öğretmeni olmak üzere toplam on bir uzmana değerlendirme formu gönderilmiştir. Bunun yanında, ölçeğin öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğini kontrol etmek amacıyla üç öğrenciyle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir.

Uzmanlar, ölçek maddelerini tek tek incelemiş ve her bir maddenin ilgili alt boyutla ilişkisini, cümlelerin hedef yaş grubundaki öğrenciler için anlaşılabilirliğini ve dil yapısının uygunluğunu değerlendirmiştir. Belirlenen uzman grubuna maddeler liste hâlinde sunulmuş ve her madde için “uygun”, “düzeltilmeli” veya “uygun değil” şeklinde görüş bildirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirmeler doğrultusunda, her bir maddeye ilişkin Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) Lawshe’nin (1975) yöntemiyle hesaplanmıştır. KGO, bir maddeyi “gerekli” olarak işaretleyen uzman sayısının toplam uzman sayısına oranının bir eksiği olarak tanımlanmaktadır (Yurduğül, 2005). Çalışmada yer alan 3 ölçeğe ve değerlendirme uzmanının yalnızca biçimsel görüş sundukları dikkate alınarak hesaplamalara dahil edilmemiş, KGO değerleri 8 uzman görüşü üzerinden hesaplanmıştır. Bulgular, .05 anlamlılık düzeyinde .78’in alt sınırı kabul edilmesiyle değerlendirilmiştir (Veneziano ve Hoper, 1997).

Uzman değerlendirmeleri sonucunda ölçek maddelerinin KGO değerlerinin 0.25 ile 1.00 arasında değiştiği saptanmıştır. 0.78’in altında kalan maddeler yeniden incelenmiş, uygun bulunmayanlar ise ölçekten çıkarılmıştır. Bu süreç sonunda, uzman görüşleri doğrultusunda ölçek revize edilerek madde sayısı 41’den 21’e düşürülmüştür. Maddelerin elenmesi aşamasında, ölçme aracının amaca uygunluğu ve hedeflenen alanı temsil etme düzeyi dikkate alınmıştır. “Oyun oynamak yerine kitap okumak beni mutlu eder, sesli okuma yapmaktan hoşlanırım, kendimi okurken masal kahramanının yerine koyarım” gibi maddeler ölçeğe uygun olmadığı düşüncesiyle elenmiştir.

Ölçekte yer alacak anlamlı maddelerin KGO ortalamalarına dayanarak toplam kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanmıştır. Çıkarılan maddelerden sonra elde edilen KGİ değeri 0.85 olarak bulunmuştur.

Uzman görüşleri doğrultusunda, 4’ü olumsuz, 17’si olumlu olmak üzere toplam 21 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin son üç maddesi, okuma ilgisinin farklı boyutlarını belirleyebilmek amacıyla çoklu seçenekli biçimde hazırlanmıştır. Ölçme ve değerlendirme uzmanlarının önerileri doğrultusunda ölçeğin 3’lü likert tipi olarak uygulanmasına karar verilmiştir. Buna göre, “Bana uygun” seçeneği 3, “Kararsızım” seçeneği 2 ve “Bana uygun değil” seçeneği 1 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Olumsuz ifadeler içeren maddelerde ise ters puanlama yöntemi kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçekten elde edilen verilerin yapı geçerliliğini incelemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Bu aşamada, faktörlerin belirlenmesinde kullanılan yöntemlerden biri olan temel bileşenler analizi tercih edilmiştir. Bu yöntemin temel amacı, her bir bileşenin açıklayabileceği varyans miktarını en yüksek düzeye çıkarmaktır (Tabachnick ve Fidell, 1996). Araştırmacının ölçmek istediği yapının temel boyutlarını ortaya çıkarmak ve maddelerin hangi faktör altında gruplanabileceğini belirlemek istediği durumlarda bu teknik yaygın biçimde

kullanılmaktadır (Şencan, 2005).

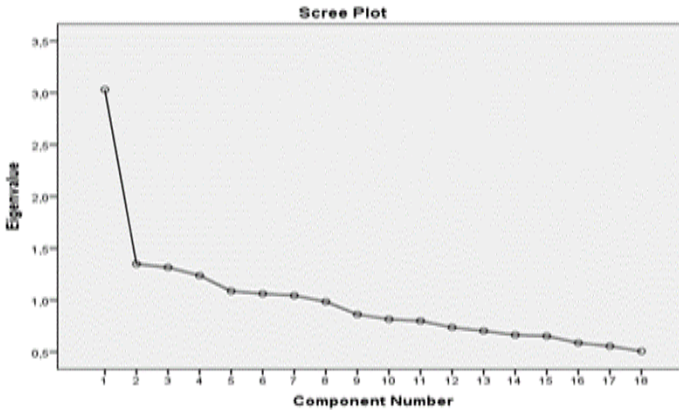
AFA sürecinde maddelerin ölçekte yer almasına karar verilirken bazı ölçütler dikkate alınmıştır. Buna göre, maddelerin özdeğerinin en az 1 olması, faktör yüklerinin .30'un üzerinde bulunması ve bir maddenin iki farklı faktöre yüklenmesi halinde yükler arasındaki farkın .10'dan fazla olması temel alınmıştır (Büyüköztürk, 2020). Analize geçilmeden önce örneklemin uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi uygulanmıştır. Veriler yalnızca indirgenmek isteniyorsa ve faktörlerin birbirinden bağımsız kabul edildiği durumlarda dik döndürme yöntemleri kullanılmaktadır (Ho, 2006, s. 206). Bu çalışmada ise hem en yaygın kullanım alanına sahip olması hem de faktörleri daha açık bir biçimde ayırması nedeniyle Varimax döndürme tekniği tercih edilmiştir (Can, 2020). Buna ek olarak, değişkenler arasındaki ilişkilerin daha önce belirlenmiş bir kuramsal modele dayalı olarak sınanması gerektiğinde Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2020, s. 133). AFA ile elde edilen faktör yapısının geçerliliğini sınamak için DFA uygulanmış ve modelin uyumu incelenmiştir. Analizler iki ayrı yazılım aracılığıyla gerçekleştirilmiştir: AFA için SPSS 20.0, DFA için ise AMOS 21 kullanılmıştır. Ayrıca ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ile birlikte McDonald's ω (omega) değeri de hesaplanmıştır.

Bulgular

Ölçeğin Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi İlişkin Bulgular

Okuma ilgisi ölçeğinin yapısal özelliklerini ortaya koymak amacıyla ilk aşamada Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Analizin uygunluğunu sınamak için örneklem yeterliliği .747 olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk'ün (2020) belirttiği üzere, KMO değerinin .60'ın üzerinde olması yeterlidir. Bunun yanı sıra gerçekleştirilen Bartlett Küresellik Testi ($\chi^2=775.855$, $p=.000$), verilerin istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu ve analize elverişli bir yapı sunduğunu ortaya koymuştur.



Şekil 1 Yamaç-Birikinti Grafiği Faktör Yapısı Şekli

Faktör sayısı belirlenirken özdeğeri 1'in üzerinde olan bileşenler dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2020). Şekil 1 'deki yamaç-birikinti grafiğinin incelenmesi sonucunda dört faktörün özdeğerinin 1'den büyük olduğu görülmüştür. Ayrıca, Kline'in aktardığına göre faktörlerin toplam varyansın %41'inden fazlasını açıklaması durumunda elde edilen yapı kabul edilebilir olarak değerlendirilmektedir (Akt. Ekici, 2002). Bu bulgular doğrultusunda, dört faktörün belirtilen sınıırın üzerinde varyans açıkladığı tespit edilmiş ve dört faktörlü bir yapının uygun olacağı düşünülmüştür.

Faktör sayısı belirlendikten sonra, maddelerin yük değerleri incelenmiştir. Döndürme sonuçlarına göre yük değeri .30'un altında olan veya farklı faktörlerdeki yükleri arasında .10'dan az fark bulunan maddeler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bu kapsamda, 6. maddenin ikinci ve üçüncü boyutlarda, 18. maddenin ise üçüncü ve dördüncü boyutlarda yük değerleri arasındaki fark yetersiz bulunduğundan ölçekten çıkarılmıştır. Ardından kalan 16 madde ile AFA yeniden yapılmıştır. İkinci analiz sonucunda KMO değeri .750'dir. Bartlett testi ($\chi^2=659.067$, $p=.000$), verilerin faktör analizine uygun olduğunu bir kez daha doğrulamıştır.

Tablo 3 Okuma İlgisi Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Ortak Varyans	Faktör Yük Değerleri			
		F1	F2	F3	F4
M3	.50	.66			
M15	.50	.62			
M17	.51	.61			
M12	.40	.47			
M11	.23	.47			
M9	.20	.35			
M7	.50		.62		
M2	.49		.60		
M1	.50		.59		
M5	.26		.45		
M16	.53			.72	
M4	.55			.55	
M8	.40			.52	
M10	.20			.31	
M14	.47				.69
M13	.51				.68
Öz Değer (Top. = 6.732)		2.95	1.37	1.23	1.16
Açıklanan varyans % = 42.071		13.17	11.27	9.00	8.71

Tablo 3 incelendiğinde, Okuma İlgisi Ölçeği'nin dört faktörlü bir yapı gösterdiği görülmektedir. Birinci faktör, 3, 15, 17, 12, 11 ve 9. maddelerden oluşmakta olup toplam altı maddeyi kapsamaktadır. Bu faktöre örnek olarak

verilebilecek ifade “Hikâyedeki karakterler bana, ailemi veya arkadaşlarımı hatırlatır.” şeklindedir. Söz konusu maddelerin yük değerleri 0.35 ile 0.66 arasında değişen bu boyut, toplam varyansın %13.17’sini açıklamakta olup boyut, “Okumada sosyal etkileşim” şeklinde adlandırılmıştır.

İkinci faktör, 7, 2, 1 ve 5. maddeleri içermekte ve toplam dört maddeden oluşmaktadır. Bu faktörün örnek maddesi “Okumayı severim.” ifadesidir. Yük değerleri 0.45 ile 0.62 arasında değişen bu boyut, toplam varyansın %11.27’sini açıklamakta olup “Okuma sevgisi” olarak adlandırılmıştır.

Üçüncü faktör, 16, 4, 8 ve 10. maddeleri kapsamaktadır. Dört maddeden meydana gelen bu boyuta örnek olarak “Kitaplardan yeni bilgiler öğrenmekten hoşlanırım.” ifadesi gösterilebilir. Yük değerleri 0.31 ile 0.72 arasında değişen bu boyut toplam varyansın %9’nu açıklamakta olup “Okumada duygusal haz” olarak adlandırılmıştır.

Ölçekte yer alan dördüncü faktör, 13. ve 14. maddelerden oluşmaktadır. Genel kabul, bir faktörde en az üç maddenin bulunması yönünde olsa da yalnızca bir ya da iki madde içeren örneklerle de rastlanmaktadır (Luzzo ve McDonald, 1996; akt. Dancey ve Reidy, 2007). Kline (2016), bir faktörün en az üç maddeyi temsil etmesi gerektiği ancak faktör yüklerinin yüksek olması ve hata terimlerinin arasında anlamlı ilişki bulunmaması durumlarda iki maddeli faktörün kabul edileceği, Brown (2015), iki maddeden oluşan faktörlerin aynı yapıyı temsil etmesi ve maddeler arasındaki ilişkinin yüksek olması durumunda kullanılabilirliği belirtilmiştir. Bu faktörde yer alan örnek maddelerden biri “Kitap seçmekte zorlanırım.” ifadesidir. Söz konusu maddelerin dördüncü faktördeki yük değerleri 0.68 ile 0.69 arasında değişen bu boyut, toplam varyansın %8.71’ni açıklamakta olup “Okumada karar verememe” olarak adlandırılmıştır.

Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Okuma İlgisi Ölçeği’nin dört faktörlü yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla 16 madde üzerinden doğrulamalı faktör analizi yapılmıştır. Bu kapsamda farklı bir örneklem kullanarak 220 ilkökul öğrencisine Okuma İlgisi Ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin son üç maddesi birden fazla yanıt verildiğinden DFA’nın dışında tutulmuştur.

Analizler AMOS 21 programı kullanılarak gerçekleştirilmiş ve modelin uyumunu değerlendirmek için indeksler hesaplanmıştır. Her bir indeksin kabul edilebilir veya reddedilebilir uyum düzeyini gösteren belirli referans değer aralıkları bulunmaktadır. Tablo 4’te DFA’da dikkate alınan temel uyum ölçütleri ile bu ölçütlerin sınır değerlerine yer verilmektedir.

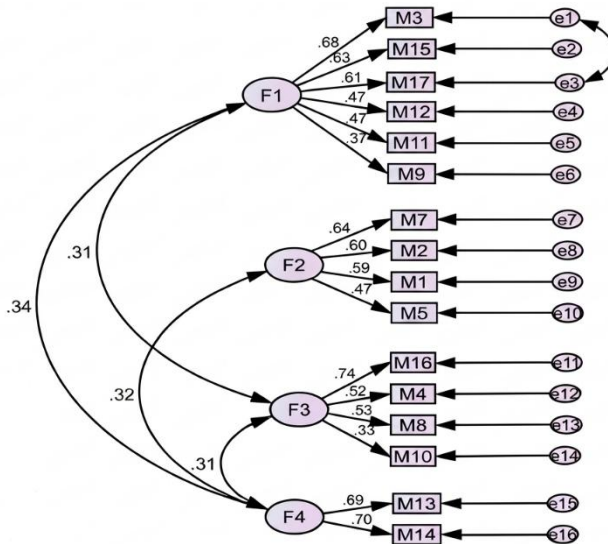
Tablo 4 DFA Uyum İndeks Değerler Tablosu

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum	Araştırmada Elde Edilen Değerler
NFI	≥ .90	≥ .95	.909
IFI	≥ .90	≥ .95	.935

RFI	$\geq .90$	$\geq .95$	
CFI	$\geq .95$	$\geq .97$.931
GFI	$\geq .85$	$\geq .95$.941
AGFI	$\geq .85$	$\geq .90$.918
SRMR	.050 ve < .050	.080 ve < .08	.027
RMSEA	.050 ve < .050	.080 ve < .08	.023
X^2/sd	3'ten küçük olmalıdır.		1.11

(Marcholudis ve Schaumacher, 2007, akt. Seçer, 2015, s. 98)

Modelin uyumunu artırmak ve ölçeğin yapı geçerliliğini gclendirmek amacıyla modifikasyon işlemi yapılmaktadır (Byrne, 2016). Bazı uyum indeksleri kabul edilir durumda olmaması nedeniyle modifikasyon indeksleri incelenir ve gerekli düzenlemeler yapılabilir (Brown, 2015). Bu amaçla modifikasyon işlemleri uygulanmış ve bu düzenleme özellikle M3 ile M17 arasındaki ilişki üzerinde gerçekleştirilmiştir. Modifikasyonun ardından elde edilen doğrulamalı faktör analizine ait yol (path) diyagramı Şekil 2'de ve uyum indeksleri Tablo 5'te gösterilmiştir.



Şekil 2 Okuma İlgisi Ölçeği Doğrulamalı Faktör Analizi Path Diyagramı

Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) sonuçlarına göre, x^2/sd oranı 1.11 olarak bulunmuş ve bu değer iyi düzeyde uyumun göstergesi kabul edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen NNFI/TLI değerı .909, bu lte uygun Şekilde kabul edilebilir düzeyde bir uyum göstermektedir. Modele ilişkin CFI değerı .931'dir. Literatürde CFI'nın kabul edilebilmesi için .90'm üzerinde olması gerektiği belirtilmektedir (Ayyıldız ve Cengiz, 2006). Ayrıca GFI değerı .941 bulunmuş olup, .90 ve üzerindeki değerler mkemmел uyum olarak değerlendirildiğinden bu sonuç mkemmел uyum düzeyine işaret etmektedir. AGFI değerı .918 olup, .90 ve

üzerindeki değerler mükemmel uyumu temsil ettiğinden bu sonuç da modelin yüksek uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Son olarak, RMR değeri 0 ile 1 arasında değişmekte ve değerın 0'a yaklaşması uyumun iyileştiğini göstermektedir (Schermelleh, Moosbrugger ve Müller, 2003). DFA sonuçlarına göre RMR değeri .027 olarak hesaplanmış olup bu değer, iyi uyum aralığında değerlendirilmektedir. Benzer biçimde, RMSEA değerinin 0 ile 1 arasında değiştiği ve özellikle .05'in altındaki değerlerin güçlü bir uyum göstergesi kabul edildiği belirtilmektedir (Vieira, 2011). Analiz bulgularında RMSEA = .023 olarak elde edilmiş ve bu sonucun da iyi uyum düzeyine işaret ettiği görülmüştür.

Güvenirlige İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında hem Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı hem de McDonald's ω (omega) katsayısı hesaplanmıştır. Maddelerin puanlanmasının ağırlıklı ya da dereceleme biçiminde yapıldığı koşullarda, güvenilirlik için uygun bir yöntem olarak Cronbach's alpha öne çıkmaktadır (Can, 2020). Buna karşılık McDonald's ω katsayısının, faktör yüklerinin birbirine eşit olmadığı konjenerik ölçümlerde daha uygun bir yöntem olduğu ifade edilmektedir (McDonald, 1985; Zinbarg, Revelle, Yovel ve Li, 2005).

6. ve 18. maddeler çıkarılarak toplam 16 madde üzerinden güvenilirlik analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin McDonald's ω değeri .73, Cronbach's alpha katsayısı ise .70 olarak bulunmuştur. Ayrıca Cronbach's alpha katsayısına bağlı olarak, $0.60 \leq \alpha < 0.80$ aralığında bulunan alt boyutların "oldukça güvenilir" düzeyde olduğu kabul edilmektedir (Kayış, 2010; Özdamar, 2002). Buna göre, ölçeğin alt faktörlerinden "okumada sosyal etkileşim" (.64), "okuma sevgisi" (.65), "okumada duygusal haz" (.66) ve "okumada karar verememe" (.66) düzeyinde güvenilirlik değerlerine ulaştığı belirlenmiştir. Bu bulgular, ölçeğin güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Birden fazla seçeneğin işaretlenebildiği soruların değerlendirilmesinde çoklu yanıt analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada yer alan 19, 20 ve 21. maddeler, öğrencilere birden fazla yanıt verme imkânı tanımaktadır. Ölçeğin güvenilirlik analizleri (Cronbach Alfa ve McDonald Omega), 16 maddelik likert tipi form üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çoklu yanıt özelliğine sahip olan 19, 20 ve 21. maddeler, parametrik güvenilirlik hesaplamalarına uygun olmadıkları için bu analizlerin dışında tutulmuş; bu maddelerin güvenilirliği uzman görüşü alınarak sağlanan kapsam geçerliği ve yanıtların frekans dağılımlarının tutarlılığı üzerinden değerlendirilmiştir. Ölçekteki 19. madde, öğrencilerin "okumayı sevdikleri türlere" ilişkin tercihlerini ortaya koyarken; 20. madde, "kitap okurken en çok hangi konulardan hoşlanırsınız?" sorusuna verilen yanıtları kapsamaktadır. 21. madde ise öğrencilerin "kitaplıktan kitap seçerken veya kitap satın alırken nelere dikkat ettiklerine" dair görüşlerini içermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, ilkökul öğrencilerinin okumaya yönelik ilgilerini ölçebilmek için bir ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, dört alt boyuttan oluşan, üçlü likert tipinde ve çoklu seçenekli

sorular içeren 16 maddelik üçlü likert tipi, 3'ü betimsel madde olmak üzere toplam 19 maddelik ölçek elde edilmiştir. Açıklayıcı faktör sonucunda "okumada sosyal etkileşim"; "okuma sevgisi"; "okumada duygusal haz"; "okumada karar verememe" boyutlarından oluşan dört faktörlü ölçek, doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulaması yapılmıştır. Uyum indeksleri; $X^2/sd = 1.11$, NNFI/TLI = .909, CFI = .931, GFI = .941, AGFI = .918, RMR = .027, RMSEA = .023 olarak bulunmuştur. Bu yönüyle ölçeğin yeterli uyum gösterecek değerlere sahip olduğu görülmüştür. 16 maddelik ölçeğin, Cronbach's alpha katsayısı .705, McDonalds'ın ω (omega) katsayısı .730 bulunmuştur. Mevcut ölçek; Ware (2012), Hankinson ve Myers (2000) ile Hickerson (2012) gibi araştırmacıların üst sınıf kademeleri için geliştirdiği yapıları, ilkökul seviyesine ve yerel kültüre uygun şekilde sentezleyerek literatürdeki bir boşluğu doldurmaktadır.

Ölçeğin alt faktörlerinden "okumada sosyal etkileşim" 0.64; "okuma sevgisi" 0.65; "okumada duygusal haz" 0.66; "okumada karar verememe" 0.66 düzeyinde güvenilirlik değerlerine sahip olduğu bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, "Okuma Sevgisi" ve "Okumada Duygusal Haz" bölümlerinin, Ainley ve diğerlerinin (2002) ilgi kavramı için belirttiği "duygusal yakınlık" ve "keyif alma" unsurlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Özellikle "kitaplardan yeni bilgiler öğrenmekten hoşlanma" ve "sınıf içi okuma etkinliklerinden mutluluk duyma" gibi maddeler, Lindgren'in (2006) vurguladığı keşfetme isteğine dayalı içsel motivasyonu temsil ederken; Fahrurrozi (2017) tarafından belirtilen okuma ilgisi ile okuduğunu anlama ve kelime hazinesi arasındaki pozitif ilişkiyi de desteklemektedir. "Okumada Sosyal Etkileşim" boyutu ise Zhao ve diğerlerinin (2019) belirttiği gibi, kütüphane ziyareti ve kitap hediyeleşme gibi sosyal paylaşımların okuma ilgisini beslediğini doğrulamaktadır. Boerma, Mol ve Jolles (2018) tarafından sunulan, evdeki kitap sayısından ziyade ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte okuryazarlık etkinliklerine katılmasının ilgiyi artırdığı yönündeki bulgu, ölçeğin sosyal etkileşim boyutunun kuramsal temelini güçlendirmektedir. Bu durum, okuma ilgisinin sadece bireysel bir süreç değil, aile ve okul ortamındaki etkileşimlerle beslenen sosyal bir olgu olduğunu göstermektedir.

Ölçekte yer alan ve iki maddeden oluşan "Okumada Karar Verememe" faktörü, her ne kadar psikometrik açıdan hassas bir yapı sergilese de, ilkökul öğrencilerinin gelişimsel özelliklerine dayanan kuramsal bir gereklilik olarak değerlendirilmiştir. Wigfield (1994) tarafından belirtilen, çocukluk dönemindeki ilgi alanlarının değişkenliği ve henüz kalıcı bir yapı kazanmamış olması, bu boyutu pedagojik açıdan anlamlı kılmaktadır. Hickerson'un (2012) çalışmasında da yer alan kitap seçmekte zorlanma durumu, Wigfield'in (1994) belirttiği çocuklardaki ilgi alanlarının sık değişmesiyle doğrudan ilgilidir. Bu noktada Wang, Lee ve Ju (2019) ile Hsu ve Chen (2013)'in dijital materyallere ilişkin bulguları dikkat çekicidir. Dijital içeriklerin ve etkileşimli kitapların ilgiyi artırdığı ancak bazen konsantrasyonu düşürebildiği (Wang vd., 2019) gerçeği, ilkökul öğrencilerinin zengin uyaranlar arasında materyal seçerken neden kararsızlık yaşadığını açıklayabilir.

Bu kararsızlık, çocuğun okumayı sevmediği anlamına gelmez; aksine, kendine en uygun kitabı bulma konusundaki arayışını ve bu noktada öğretmenin rehberliğine duyduğu ihtiyacı vurgulamaktadır. Nitekim çoklu yanıt analizi sonuçları da

öğrencilerin %23 oranında “kitabın konusu”na bakarak seçim yaptığını, ancak macera (%21.8) ve doğa (%21.6) gibi pek çok farklı tür arasında kararsız kaldığını, ilgi odaklarının henüz şekillenme aşamasında olduğunu ve çok yönlü bir merak sergilediklerini göstermektedir. Arıcı (2005) tarafından ilköğretim öğrencilerinin en çok macera konulu kitapları sevdiğinin belirlenmesi, elde edilen verilerle örtüşmektedir. Ayrıca bu bulgular, öğrencilerin okuma materyallerine dikkatlerini yoğunlaştırmak için bilişsel çaba sarf ettikleri yönündeki alan yazın verileriyle de (Aulia ve Rachman, 2019; Fulmer vd., 2015) örtüşmektedir.

Sonuç olarak, mevcut ölçek sadece okuma eylemine karşı genel tutumu değil, sosyal etkileşim ve seçim süreçlerindeki bilişsel durumları da kapsayarak literatürdeki mevcut araçlardan (Nagle, 2012; Hickerson, 2012) ayrılmaktadır. Suna (2006) tarafından vurgulanan okuma ilgisi ile alışkanlık arasındaki anlamlı ilişki göz önüne alındığında, öğrencilerin en çok tercih ettiği hikâye/masal (%24.1) ve bilmece (%20.6) gibi merak uyandıran türlerin (Babiaková ve Simanová, 2018) sınıf kitaplıklarında çeşitlendirilmesi kritik önem taşımaktadır. Çoklu yanıt analizinden elde edilen bu veriler, öğrencilerin ne okuyacaklarına karar verirken içerik kalitesine önem verdiklerini ancak macera ve gizem gibi dinamik unsurları aradıklarını göstermektedir. Bu bağlamda, sınıf kitaplıklarının sadece niceliksel olarak değil, bu tematik çeşitlilikle (Aulia ve Rachman, 2019) zenginleştirilmesi, okuma ilgisinin sürdürülebilirliği için elzemdir. Geliştirilen bu ölçeğin, ilköğretim döneminde okuma sevgisinin kazandırılması ve sürdürülebilir bir okuma alışkanlığının temellerinin atılması sürecinde öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını belirlemede eğitimcilere ve araştırmacılara bütüncül bir perspektif sunacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Çalışmadan elde edilen veriler, okuma ilgisi ölçeğinin güvenilir ve geçerli bir değerlendirme aracı olarak kullanılabilirliğini göstermektedir. Bu bilgiler ölçeğin; araştırmacılara ve öğretmenlere ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik ilgilerini belirleme fırsatı sunmaktadır. Bu ölçeğin, öğrencilerin okuma ilgilerini tespit etmek ve kitap önerileri sunmak amacıyla kullanılması önerilmektedir. Öğrenciler için sene başı hazırlanacak olan okuma programlarının bu ölçekten elde edilen bilgiler doğrultusunda planlanması süreçteki etkililiği artıracaktır. Sınıf kitaplığı oluşturmada öğretmenlere yol gösterici olacaktır. Okuma ilgisi ölçeğinin ilköğretim düzeyindeki öğrencileri için her senenin başında uygulanması ve öğrencilerin okuma ilgilerini belirlemek amacıyla kullanılması önerilmektedir.

Elde edilen sonuçlar, okuma ilgisinin küçük yaşlarda tespit edilmesinin, bu becerinin sürdürülebilirliği sağlamak ve eğitsel müdahaleleri zamanında planlamak açısından önem taşımaktadır. Ayrıca geliştirilen ölçeğin farklı kültür ve sosyal bağlamdaki öğrencilerin okuma ilgilerini inceleme fırsatı sunarken ileride yapılacak karşılaştırmalı araştırmalarda temel olarak kullanılabilir. Bu araştırma konusu olan ölçeğin sadece ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin okuma ilgilerini belirlemesi, okumanın bir boyutunun ölçülmesi ve verilerin tek bir bölgeden toplanması bakımından sınırlılıklar taşımaktadır.

Declarations / Beyanlar

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu çalışma Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Etik Kurulunda 21.03.2022 tarih ve 254026 sayılı toplantısında alınan onay kararı ile yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Yazar Katkısı: Birinci yazar çalışmanın planlanması ve alan yazın taraması sürecini gerçekleştirmiştir. Tüm yazarlar veri toplama sürecine katkı sağlamıştır. Birinci ve ikinci yazar istatistiksel analizleri gerçekleştirmiştir. Tüm yazarlar makalenin yazımına katkı sağlamış ve çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Katılım Onayı: Ebeveynlerden ve çocuklardan yazılı ve sözlü onay alınmıştır.

Yayın Onayı: Bütün haklarını temel eğitim dergisine devrettiği onaylarını. Makalede geçen ifade ve açıklamalar yazarlara aittir.

Bilgilendirilmiş Onam: Tüm katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Tüm katılımcılar ve aileleri çalışmanın amacı, veri toplama araçları ve yöntemi hakkında bilgilendirilmiştir. Katılımcılardan ve ailelerinden hem yazılı hem de sözlü katılım onayı alınmıştır. Tüm katılımcılar gönüllülük esasına göre çalışmaya dahil edilmiştir. Katılımcılar ve aileleri istedikleri zaman çalışmadan ayrılacaklarının farkındadır. Başvuru ve veri toplama süreci boyunca katılımcıların mahremiyetini ihlal edecek hiçbir davranış veya sözlü eylemde bulunulmamıştır. Veri işleme sırasında katılımcıların kimlikleri tamamen anonim tutulmuş ve katılımcıların mahremiyeti dikkate alınmıştır.

Finansman: Bu çalışmanın yürütülmesinde herhangi bir kurum veya kuruluşun fon kullanılmadı.

Kaynakça

- Akhani, D.O., Napratilora, M., & Siagian, S.Y. (2025). The effect of literacy programmed toward students' reading interest in elementary school. *Al-Ihda': Jurnal Pendidikan dan Pemikiran*, 20 (1), 1940-1951. <https://doi.org/10.55558/alihda.v20i1.264>
- Apriwulan, H. F., Hanama, A., Pisiwati, S. A., & Siswanto, D. H. (2025). Library service management as an effort to cultivate students' reading interest in improving activities and learning outcomes. *Curricula: Journal of Curriculum Development*, 4(1), 199-214. <https://doi.org/10.17509/curricula.v4i1.76911>
- Arıcı, A.F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erzurum, Atatürk Üniversitesi.
- Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of educational psychology*, 94(3), 545-561. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.545>
- Aulia, F. R., & Rachman, Y. B. (2019). Reading materials preference and family support towards the development of farmer children's reading interest. *Library philosophy and practice (e- journal)*, 2659.
- Ayyıldız, H. ve Cengiz, E. (2006). Pazarlama modelleri testinde kullanılabilecek yapısal eşitlik modeli (YEM) üzerine kavramsal bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11, 63-84.
- Babiaková, S., & Simanová, L. (2018). The theoretical scopes os support for reading interest and enthusiasm in oyunger school-age learnes. In *ICERI2018 Proceedings*, doi:1725-1732. 10.21125/iceri.2018.1387
- Boerma, I. E., Mol, S. E., & Jolles, J. (2018). Parents adjust the quality of their home literacy environment to the reading interest of their third to sixth graders. *Parenting*, 18(4), 243- 261. <https://doi.org/10.1080/15295192.2018.1524243>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). Guilford Press.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Büyükoztürk, Ş. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (20. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi, 001-429.
- Charneydi, M. A., Robani, M. A., & Nugraheni, Y. T. (2025). Literacy Culture Development in Improving Students' Reading Interest (Case study of SMA Negeri Banguntapan Yogyakarta). *Proceeding International Conference on Religion, Science and Education*, 4, 67-70.

- Dobbs-Oates, J., Pentimonti, J. M., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2015). Parent and child attitudinal factors in a model of children's print-concept knowledge. *Journal of Research in Reading*, 38(1), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01545>.
- Dökmen, Ü. (1990). Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Okuma Becerileri, İlgileri, Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 23(2), 395-418.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S., & Çınko, M. (2011). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. Beta Yayıncılık.
- Ekici, G. (2002). Biyoloji öğretmenlerinin laboratuvarı dersine yönelik tutum ölçeği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 62-66.
- Fahrurrozi, D. (2017). Relationship between students' reading interest and vocabulary mastery with reading comprehension ability. In *Advances in Social Science, Education and Humanities Research. 9th International Conference for Science Educators and Teachers (ICSET)*, 118, 357-362.
- Fulmer, S. M., D'Mello, S. K., Strain, A., & Graesser, A. C. (2015). Interest-based text preference moderates the effect of text difficulty on engagement and learning. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 98-110. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.12.005>
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 282-313. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.05.004>
- Güneş, F. (2017). Okuma ilgisi ve gücü. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 119-128.
- Hankinson, R. D., & Myers, D. L. (2000). *Effectiveness of the Middle School PALS in Reading program on the reading comprehension of middle school students* (Doctoral dissertation), Duquesne University.
- Hickerson, D. (2012). *The impact of differentiated reading homework assignments on students' attitudes toward homework, motivation to read, interest in reading, and reading achievement*. (Unpublished doctoral thesis). Walden University.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. Chapman and Hall/CRC.
- Hsu, M. C., & Chen, C. P. (2013). Analysis of motivation triggers in interactive digital reading for children. *International Journal for Infonomics (IJI)*, 6(1/2), 669-675.
- Kayış, A. (2010). Güvenilirlik analizi. Şeref Kalaycı (Editör). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (404-424). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- Lindgren, G. E. (2006). "Hey Wait! this is Reading!": Making School Reading as Enjoyable as Home Reading (Doctoral dissertation, Pacific Lutheran University).
- Liu, C. C., Lin, Y. Y., Lo, F. Y., Chang, C. H., & Lin, H. M. (2025). From readers to players: Exploring student engagement in a gamified metaverse and its effect on reading interest. *Education and Information Technologies*, 30(1), 421-447. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13068-1>
- McDonald, R. (1985). *Factor analysis and related methods*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- McKenna, M. C., & Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *Reading Teacher*, 43, 626-639.
- Nagle, L. (2012). *The role of self-efficacy in students' reading enjoyment through reciprocal teaching*. St Mary's College of California.
- Ortiz, C., Stowe, R. M., & Arnold, D. H. (2001). Parental influence on child interest in shared picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2), 263-281.
- Pezoa, J. P., Mendive, S., & Strasser, K. (2019). Reading interest and family literacy practices from prekindergarten to kindergarten: Contributions from a cross-lagged analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 284-295. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.014>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Seçer, İ. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Anı yayıncılık.
- Springer, S. E., Harris, S., & Dole, J. A. (2017). From surviving to thriving: Four research-based principles to build students' reading interest. *The Reading Teacher*, 71(1), 43-50. <https://doi.org/10.1002/trtr.1581>
- Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sünbül, A. M., Yılmaz, E., Demirer, V., Ceran, D., Işık, A., Çintaş, D., Çalıışkan, M., & Alan, S. (2010). *İlköğretim öğrencileri kitap okuma alışkanlıkları: Konya ili araştırma raporu*. Konya: Selçuk Üniversitesi.

- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd ed.). New York: Harper & Row
- Veneziano L., & Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.
- Vieira, A. L. (2011). Preparation of the analysis. In *Interactive LISREL in Practice*. Springer, Berlin, Heidelberg. 9-25.
- Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading research quarterly*, 39(2), 162-186. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>
- Wang, L., Lee, H., & Ju, D. Y. (2019). Impact of digital content on young children's reading interest and concentration for books. *Behaviour & Information Technology*, 38(1), 1-8. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1502807>
- Ware, R. J. (2012). *Middle school students' perceptions of their interests in reading as defined by engagement and social interaction when using sustained silent reading, SSR, and peer interests reading strategies*, PIRS (Unpublished doctoral thesis). Lindenwood University.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational psychology review*, 6, 49-78.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.
- Zhao, W., Song, Y., Zhao, Q., & Zhang, R. (2019). The effect of teacher support on primary school students' reading engagement: the mediating role of reading interest and chinese academic self-concept. *Educational Psychology*, 39(2), 236-253. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1497146>
- Zinbarg, R. E., Revelle, W., Yovel, I., & Li, W. (2005). *Cronbach's a, Revelle's, b and McDonalds w: their relations with each other and two alternative conceptualizations of reliability*. *Psychometrika*, 70(1), 1-11

Extended Abstract

Background

When children develop an interest in reading, this encourages them to read more and helps them acquire the skills necessary to improve their reading abilities. Therefore, the earlier a child becomes accustomed to reading, the more their interest in reading develops and the more effective they are at developing a reading habit. This is because the foundation of a reading habit is loving to read, and those who love to read are interested in books. Since the most appropriate period to gain this interest is during elementary school, it should be acquired from an early age (Güneş, 2017; Sünbül et al., 2010). Studies on reading interest show that different materials and applications increase reading interest (Hsu and Chen, 2013; Wang et al., 2019), that the literacy environment at home is important (Boerma et al., 2018), and that reading interest is related to motivation (Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, & Perencevich, 2007), that there is a significant relationship between reading interest levels and reading habits (Suna, 2016), and that a child's high reading interest has a positive effect on reading comprehension (Fahrunrozia, 2017). In an environment created to bring learning levels up to literacy levels and to raise lifelong readers, interest has the power to influence individuals' cognitive and affective experiences related to reading (Springer et al., 2017). At this point, the importance of reading interest becomes even more meaningful. By identifying children's interest in reading at an early age, the awareness of teachers, families, and schools on this issue can be increased. Families and teachers contribute significantly to the process of interest in reading. Furthermore, early identification of children's interest in reading is important in terms of intervening in their reading motivation, reading success, and the value they place on reading.

The dimensions and contents of scales developed in Türkiye and abroad regarding reading interest also consist of factors that affect reading interest. It has been observed that there are few scales developed to measure reading interest at the elementary school level, and their scope is limited. It is believed that the scale will provide important findings in determining students'

reading tendencies to identify and increase their reading interest and will assist in further research. Furthermore, the scale is important in terms of determining the reading interest of the young age group and, in particular, ensuring the sustainability of the act of reading. The absence of a measurement tool measuring reading interest at the elementary school level in the relevant literature in Türkiye and the fact that this scale can be used in future research highlight the importance of the scale.

Purpose/Hypothesis

Early identification of interest raises awareness among teachers and families, enabling timely support for motivation and success. While existing scales are limited, this scale aims to address that gap by identifying students' reading tendencies, informing research, and supporting lifelong reading habits.

Design/Method

The study was conducted with 676 students from 2nd, 3rd, and 4th grades across three elementary schools located in the Arnavutköy district of Istanbul. Data collected from these students were used for the validity and reliability analyses of the scale. The schools were selected using the convenient sampling method, a non-random technique chosen for its practicality and accessibility (Büyüköztürk, 2020; Yıldırım & Şimşek, 1999). This method enabled efficient data collection from schools close to the researcher. The total sample was randomly divided into two groups: 456 students (with an equal gender distribution) were assigned to the Exploratory Factor Analysis (EFA) group, while the remaining 220 students (51.4% boys, 48.6% girls) were assigned to the Confirmatory Factor Analysis (CFA) group.

Results and Discussion

This study presents the development of a valid and reliable scale for determining elementary school students' interests in reading. The final version of the scale consists of 19 items across four subscales: "social interaction in reading," "love of reading," "enjoyment of reading," and "indecisiveness about reading," and is structured on a three-point Likert scale. Construct validity was ensured through both exploratory and confirmatory factor analyses, and CFA results showed strong model fit ($\chi^2/df = 1.11$, TLI = 0.909, CFI = 0.931, GFI = 0.941, AGFI = 0.918, RMR = 0.027, RMSEA = 0.023). Reliability is supported by a Cronbach's alpha coefficient of .705 and a McDonald's ω coefficient of .730 for the overall scale; subscale coefficients range from .64 to .66, and these values are considered acceptable for short scales. These findings indicate that the scale is psychometrically sound and suitable for use in educational settings. Practically, the scale provides educators and researchers with a systematic tool to assess and respond to the reading preferences of students, particularly those in grades 2 through 4. By aligning reading materials and programs with students' interests, this tool has the potential to foster intrinsic motivation, develop reading habits, and support lifelong literacy. The absence of a similar scale addressing this specific age group in Turkey further highlights the uniqueness and usefulness of the existing tool, making it a valuable resource for future educational research, program development, and policy initiatives targeting early reading engagement.

Author and Affiliations / Yazar ve Bağlantılar











































Kübra BÜTÜN¹ , Zeynep AYDEMİR² 

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye, e mail kubrbtn24@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7871-0086

² Doc Dr., Marmara Üniversitesi, e mail zeynep.aydemir@marmara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3002-1809.

Ek-1. Okuma İlgisi Ölçeği

Hangi sınıftasın? 2. Sınıf 3. Sınıf 4. Sınıf Cinsiyet? Kız Erkek

	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil
1.Okumayı severim.			
2.Sınıfta okuma etkinliği yapıldığında mutlu olurum.			
3.Hikâyedeki karakterler bana, ailemi veya arkadaşlarımı hatırlatır.			
4.Kitaplardan yeni bilgiler öğrenmekten hoşlanırım.			
5.Günlük hayatla ilgili konuları okuduğumda mutlu olurum.			
*6.Okumanın sıkıcı olduğunu düşünürüm.			
7.Okuduklarımı anlayabilmem beni mutlu eder.			
8.Okurken yanımda birinin (anne, baba, kardeş, arkadaş) olması hoşuma gider.			
9.Okuduğum kitapta bildiğim kelimelerin olması beni mutlu eder.			
10.Okuduğum kitap hakkında konuşmaktan hoşlanmam.			
11.Okul dışında kitap okumayı severim.			
12.Kütüphaneleri ziyaret etmeyi severim.			
13.Okumayı sevdiğim kitapları okulun/sınıfın kütüphanesinde bulurum.			
14.Kitapları seçmekte zorlanırım.			

15. Kitap hediye edildiğinde mutlu olurum.



16. Okuduğum kitapta görsellerin fazla olmasından hoşlanırım.



17. Harçlıklarım ile kitap satın alırım.



*18. Elektronik ortamlarda (bilgisayar, tablet, cep telefonu) kitap okumaktan/dinlemekten hoşlanırım.



*Çıkarılan madde

19. okumayı severim. (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

- Gazete/Dergi
- Bilmece
- Hikaye/Masal
- Karikatür
- Fıkra
- Şiir

20. Kitap okurken en çok hangi konularla ilgili okumaktan hoşlanırsın? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

- Doğa ve hayvanlar
- Olağanüstü olaylar (Peri masalları/Uzay konuları)
- Macera
- Gezi
- Duygu ve sevgi
- Spor

21. Kitaplıktan kitap seçerken/Kitap satın alırken en çok neye dikkat edersin? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

- Dış görünüşüne
- Sayfa sayısına
- Kitabın ismine
- Resimlerin çok olmasına
- Yazı boyutunun büyük olmasına
- Konusuna

Ek-2. Okuma İlgisi Ölçeği Puanlama Tablosu

Ölçekte yer alan maddeler 1-3 arası puanlanmaktadır. Ölçek maddelerinin hangi alt boyutta yer aldığı göstermek için Okuyucu olarak Okumada sosyal etkileşim (SE), Okuma sevgisi (OS), Okumada duygusal haz (DH), Okumada karar verememe (OK) kısaltmaları kullanılmıştır.

TOPLAM PUAN /48

Toplam SE:/ 18 Toplam OS: /12 Toplam DH:/12
Toplam OK:...../6

Madde numarası ve alt boyut	1.Seçenek	2.Seçenek	3.Seçenek
1 OS	3	2	1
2 OS	3	2	1
3 SE	3	2	1
4 DH	3	2	1
5 OS	3	2	1
7 OS	3	2	1
8 DH	3	2	1
9 SE	3	2	1
10 DH	1	2	3
11 SE	3	2	1
12 SE	3	2	1
13 KV	3	2	1
14 KV	1	2	3
15 SE	3	2	1
16 DH	3	2	1
17 SE	3	2	1

1-16: Düşük ilgi düzeyi

17-32: Orta ilgi düzeyi

33-48: Yüksek ilgi düzeyi