



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 11/4 2022 s. 1785-1806, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

DİJİTAL OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ (DMÖ): GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Seyfettin BULUT*

Fatma SUSAR KIRMIZI**

Geliş Tarihi: Nisan, 2022

Kabul Tarihi: Eylül, 2022

Öz

Bireyin yaşamı algıladığı becerilerden birisi olan okuma, gelişen olanaklarla birlikte farklı formlara dönüşmektedir. Dijital okuma giderek yaygınlaşmakta geniş kitlelerce ve artan sıklıkla kullanılmaktadır. Okuma sürecini etkileyen değişkenlerden biri olan motivasyonu, dijital okuma sürecinde görmezden gelmek mümkün değildir. Öğrencilerin dijital okuma motivasyonlarını belirlemek, mevcut durum hakkında bilgi edinmek ve öğrencileri dijital okumaya motive edecek etkinlikler tasarlamak için önem taşımaktadır. Bu araştırma ile ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik dijital okuma motivasyonu ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla, açık uçlu soru formlarıyla aktif olarak dijital okuma yapan 138 dördüncü sınıf öğrencisinin görüşleri alınmıştır. Elde edilen veriler ve alan yazın ışığında 61 yargıdan oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşleriyle madde havuzundan 22 madde çıkarılmış ve 39 maddelik aday ölçekle pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama, aktif olarak dijital okuma yapan 345 dördüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi ile 20 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca ölçeğin “bireysel yararlar”, “içerik” ve “etkileycilik” şeklinde isimlendirilen 3 alt ölçekten oluştuğu belirlenmiştir. Dijital okuma motivasyonu ölçeğinin son hali 19 maddeden oluşmaktadır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise RMSEA değeri 0.00, CMIN/DF değeri 0.967, CFI = 1.00, NFI = 0.892, GFI = 0.958 olarak hesaplanmıştır. Yapılan Cronbach’s Alpha güvenilirlik analizi sonrasında ölçeğin bütününden elde edilen iç tutarlılık katsayısının $\alpha=0.855$ olduğu görülmüştür. Ölçme aracındaki bütün maddeler güvenilirliğe katkı sağlamaktadır. Araştırma sonucunda ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital okuma motivasyonlarını ölçmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir araç geliştirilmiştir. Ölçeğin alan yazındaki ihtiyacı karşılaması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Dijital okuma, motivasyon, ilkökul, ölçek geliştirme.

* Öğretmen; Millî Eğitim Bakanlığı, seybulut38@gmail.com

** Prof. Dr.; Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, fsusar@pau.edu.tr

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 20.04.2022 tarih ve 68282350/2022/G09 sayılı karar.

DIGITAL READING MOTIVATION SCALE (DMS): VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Abstract

Reading, which is one of the skills in which an individual perceives life, turns into different forms with developing opportunities. Digital reading is becoming more and more widespread, and it is used by large masses and with increasing frequency. It is not possible to ignore motivation, which is one of the variables affecting the reading process, in the digital reading process. It is important to determine students' digital reading motivations, to learn about the current situation and to design activities that will motivate students to digital reading. With this research, it was aimed to develop a digital reading motivation scale for primary school fourth grade students. For this purpose, the opinions of 138 fourth grade students who were actively engaged in digital reading with open-ended question forms were taken. In the light of the data obtained and the literature, an item pool consisting of 61 judgments was created. With expert opinions, 22 items were removed from the item pool and a pilot application was made with a 39-item candidate scale. The pilot study was conducted with 345 fourth grade students who were actively engaged in digital reading. With the Exploratory Factor Analysis, 20 items were removed from the scale. In addition, it was determined that the scale consisted of 3 subscales named as "individual benefits", "content" and "impactness". The final version of the digital reading motivation scale consists of 19 items. As a result of the confirmatory factor analysis, RMSEA value was 0.00, CMIN/DF value was 0.967, CFI = 1.00, NFI = 0.892, GFI = 0.958. After the Cronbach's Alpha reliability analysis, it was seen that the internal consistency coefficient obtained from the whole scale was $\alpha=.855$. All items in the measurement tool contribute to reliability. As a result of the research, a valid and reliable tool was developed to measure the digital reading motivation of primary school fourth grade students. It is expected that the scale will meet the need in the literature.

Keywords: Digital reading, motivation, primary school, scale development.

Giriş

Okuma, bireyin dünyayı algıladığı iki dil becerisinden birisidir. Deneyimlerimiz bize okuma becerisinin okul döneminde ve sosyal hayatta önem taşıdığını öğretmektedir. Okuma bireylerin sahip olduğu bilgiye ulaşma yollarından birisi olmanın yanında bireyin zihinsel, sosyal, dilsel ve toplumsal gelişime de katkı sağlamaktadır (Şahin, 2019a). Okuma sadece eylemi gerçekleştiren bireye değil sonuçları itibariyle çevreye de katkı sağlamaktadır. Okuma, anlamlı bir hayat sürmeyi sağlamakta yaratıcılığı ve bireyin ufkunu genişletmektedir (Öztürk ve Uzunkol, 2015). Okuma süreci birey ve toplumun gelişimiyle doğrudan ilişki içerisindedir. Teknolojik gelişmeler basılı materyallerden okumanın dijital ortamlara aktarılmasına neden olmuştur. Günümüzde bilgisayar, tablet, televizyon, telefon vb. birçok araçla dijital okuma yapılmaktadır.

1990'lı yıllardan itibaren yaygınlaşan internet kullanımı hayatı çeşitli alanlarda etkilemiştir. Bu alanlardan birisi de okumadır. Yaygınlaşan bilgisayar ve internet kullanımı okuma ile ilgili bilgisayar okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, ekran okuma, ekrandan okuma, hızlı okuma, elektronik okuma ve dijital okuma gibi kavramların ortaya çıkmasına yol açmıştır (Yıldız ve Keskin, 2016). Dillon (1996), 21. yüzyılda basılı ve dijital okuma diye ayrılan iki tür okumanın var olduğunu, ekranlar üzerinden yapılan dijital okumanın zamanla basılı metinlerden okumanın yerini aldığını ifade etmektedir (Akt. Şahen Erkal ve Balaban Dağal, 2018).

Günümüzde basılı metinlerin ortadan kalktığını söylemek doğru değildir. Ancak yetişkinlerin bilgi edinme, haberleşme, iş sürecini takip etme gibi amaçlarla çoğunlukla dijital okumayı kullandıkları görülmektedir. Dijital okuma sahip olduğu bilgiye ulaşma kolaylığı, taşınabilirlik, çoklu duyuya hitap etme, ulaşılabilirlik, ekonomiklik (Güneş, 2016; Rowsell ve Burke, 2009; Yang, Wong ve Yeh, 2008) gibi çeşitli avantajlar nedeniyle günden güne kullanım sıklığını arttırmaktadır.

Dijital okuma, bilginin dijital araçlar yardımıyla aktarılması sürecidir. Dijital okumanın en belirgin özelliği okuma eyleminin (geleneksel okuma gibi basılı bir materyalden değil) dijital bir araç üzerinden yapıyor olmasıdır (Odabaş, 2017). Teknolojik gelişmelerin etkisiyle var olan dijital okuma, öğrenme-öğretme süreçleri, araştırma şekli, bilgiye ulaşma yolu gibi alanları değiştirmiştir. Ancak dijitalleşmenin etkisini sadece eğitim öğretim ortamlarıyla sınırlandırmak doğru değildir. Dijital okumanın yaşam içerisindeki etkileri sadece eğitim ortamlarında değil gazetecilik, yayıncılık, tarih, felsefe gibi alanlarda da araştırılmaktadır (Şahen Erkal ve Balaban Dağal, 2018). Ortaya çıkan etkileşimlilik ve evrensellik toplumu etkilemektedir.

Dijital okuma süreci teknolojiyle bağlantılı olarak ilerlemekte ve gelişmeye devam etmektedir. Akıllı telefonların kullanılmaya başlanmasıyla bireyler için zaman ve mekân problemi ortadan kalmakta, yanında ek araç taşımadan içeriğe ulaşabilmekte ve dijital okuma yapabilmektedir (Odabaş, 2017). Dijital okuma ile okur-metin ilişkisi artmakta, öğrenciler çok sayıda kaynaktan aynı anda yararlanabilmekte ve bilginin farklı formlarına (metin, animasyon, vb.) ulaşabilmektedir (Yamaç, 2019). Teknolojik gelişmelerin dijital araçlara sunduğu olanaklar dijital okuma sürecine de katkı sağlamaktadır. Böylelikle dijital okumanın etkisi, yaygınlığı ve kullanılabilirliği artmaktadır.

Okuma, harfleri seslendirmek gibi basit bir beceri değil içerisinde karmaşık zihinsel süreçleri barındıran çok yönlü bir eylemdir (Şahin, 2019b). Okumayı yalnızca bilişsel süreçlerin aktif olarak kullanıldığı bir eylem olarak tanımlamak yanlıştır. Okuma; bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikolojik boyutları olan bir süreçtir (Erdoğan, Erdoğan ve Uzuner, 2018). Bu nedenle okuma eyleminden önce ve okuma sürecinde içinde bulunulan duyuşsal ve psikolojik durum sosyal çevre, okumaya yönelik algı ve motivasyonlar önem taşımaktadır. Yüksek düzeydeki motivasyon gelişmiş bir okuma becerisinin habercisi olarak görülmektedir (Cambria ve Guthrie, 2010). Motivasyon, bireyin başarılı bir okuyucu olmasında etkili bir değişken olarak kabul edilmektedir.

Motivasyon Latince’de bireyi hareketlendirme, hareket ettirme anlamına gelmektedir. Davranış öncesinde ortaya çıkan bireyi davranışa yönlendiren kişisel sebeplerdir. Literatürde yapılan tanımlar motivasyonun davranışı tetikleme, davranışı yönlendirme ve davranışı sürdürme olmak üzere üç ögeden oluştuğunu göstermektedir (Kurnaz ve Yıldız, 2015). Cambria ve Guthrie (2010) ise okuma motivasyonunun ilgi, kendini adama ve güvenden kaynaklandığını ifade etmektedir. Motivasyon kaynağı ilgi olan bir öğrenci okumaktan zevk aldığı için okumaktadır. Kendini adanmış bir öğrenci okumanın önemine ve gerekliliğine inandığı için okumaktadır. Motivasyon kaynağı güven olan bir öğrenci ise okuyunca yapabileceğine ve başarılı olacağına inandığı için okumaktadır. Motivasyon davranış öncesinden başlayıp sonuçlanıncaya kadar devam eden süreci yönlendirmektedir. Okuma motivasyonu, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında rol oynayacağı için önem taşımaktadır.

Guthrie ve Wigfield (2000), okuma motivasyonunu okuma konusunu, sürecini ve sonuçlarını etkileyen bireysel hedefler, değerler ve inançlar olarak ifade etmektedir (Akt. Akyol ve Sural, 2021). Okuma motivasyonu; metnin başlığına, okuma eylemi ve sonuçlarına ilişkin olarak okuyucunun amacı fikri ve arzuları olarak tanımlanmaktadır. Metni okuma amacını ve okuduğunu anlama düzeyini doğrudan etkilediği için eğitimciler tarafından önemsenmektedir (Ahmadi, İsmail ve Abdullah, 2013). Bireyler motivasyon kaynaklarına göre okuma eylemlerini yönlendirmektedir. Dışsal motivasyon kaynaklı bir eylemde öğrencinin popüler kitapları tercih etme, çevresinden taktir bekleme veya okuma davranışının görünürlüğünü artırma çabaları bulunmaktadır. İçsel motivasyon kaynaklı eylemlerde ise öğrenciler daha çok ilgi duydukları alanlarda ve rahat ettikleri ortamlarda okuma davranışını sergilemektedir. Çünkü içsel motivasyon, yapılan işin içeriğinden kaynaklanmaktadır ve okur doğrudan işin doğasıyla ilgilenmektedir (Dündar, Öztutku ve Taşpınar, 2007). İçsel motivasyon sahibi bireylerde okuma eylemi yeterince eğlenceli ve memnun edici bir etkinlik olduğu için ödül beklentisine girilmemektedir (Yamaç ve Sezgin, 2018). Oysaki dışsal motivasyonda davranıştan çok davranışın sonuçları ön plana çıkmaktadır. Bireyler eylemde bulunurken davranışın içeriğine değil sonucunda elde edecekleri kazanımlara odaklanmaktadır. Öğrencilerin ilk başlarda taktir edilme, rekabet, puan alma, kendini kanıtlama gibi dışsal motivasyon kaynaklı okuma yaptıkları gözlenmektedir. Okuma etkiliklerinin bir amacı da, ilerleyen yıllarda öğrencilerin okuma alışkanlığını kazanarak içsel motivasyon sağlamasıdır. Ancak Deci ve Ryan (2000), bireylerin çocukluk yıllarındaki davranışlarında içsel motivasyon etkiliyken büyüdükçe dışsal motivasyon kaynaklı davranışlar sergilediğini ifade etmektedir. Araştırmacıların tespiti ile eğitimcilerin amacı arasındaki çelişki öğrencilerin okuma motivasyonlarını belirlemenin önemini ortaya koymaktadır.

Motivasyon öğrenmenin anahtar kavramlarından birisi olduğu için eğitim öğretim ortamlarında ihmal edilmemesi gereken bireysel değişkenlerdendir (Dede ve Argün, 2004). Söz konusu değişken öğrencilerin iletişim kurma istekliliğiyle de ilişkilidir (Alyılmaz ve Polatcan, 2018). Aydemir ve Öztürk, (2013) öğrencilerin seçme hakkı olan durumlarda onları bir davranışta bulunup bulunmamaya iten gücün motivasyon olduğunu ifade etmektedir. Bu çerçeveden yola çıkılarak okuma motivasyonu yüksek olan öğrencilerinde tercih etme olanağı olduğu zamanlarda herhangi bir zorlayıcı güç olmadan okumaya yönelmesi beklenmektedir. Benzer olarak Guthrie (2013) sadece not, para ödülü veya gelecekteki iş için okuyan öğrencilerin motive okuyucular olmadığını ifade etmektedir. Bu öğrencilerin genellikle sınav gününe kadar okudukları gözlenmektedir. Ancak zorlayıcı bir neden olmadan seçtiği kitabını alıp okumaya yönelen ve bunu kendi iyiliğini hesaplayarak yapan öğrencilerin en iyi ve motive okuyucular olduğunu belirtmektedir.

Okuma eyleminin amacına ulaşmasını sağlayan önemli faktörlerden birisi de okuma motivasyonudur (Şahin, 2019b). Motivasyon düzeyi ile ilgili olarak okuma süreci şekillenmekte, konu üzerinde çalışma zamanı ve anlama düzeyi artmaktadır. Cartwright, Marshall ve Wray (2016) özellikle birinci kademe seviyesindeki öğrencilerde motivasyonun okuduğunu anlamaya belirgin düzeyde katkısı olduğunu ifade etmektedir. Araştırmacılar, ilkökul yıllarında okuma motivasyonu ve okuma tutumlarının azaldığını vurgulamaktadır. Çünkü öğrenciler zorlandıkları zaman kendilerine güven duygusunu ve yeterlilik algısını yitirmektedir. Benzer olarak Schiefele, Stutz ve Schaffner (2016), okuma sürecinde yaşanan güçlüklerin motivasyonu olumsuz etkilediğini ve okumayı öğrenme döneminde öğrencilerin tekrar tekrar başarısızlık yaşayanların olumsuz tutum geliştirdiğini belirtmektedir. Bu durum

erken yaşlardan başlanarak motivasyonu yükseltecek çalışmaların yapılması gerektiğini göstermektedir.

Okuma; ses bilgisi, kelime tanıma, basit anlama gibi fonemik ve irade olarak adlandırılan iki bölümden oluşmaktadır. İrade kısmında ise bireyin okumaya yönelik motivasyonu yer almaktadır (Cambria ve Guthrie, 2010). Çelik (2019) okuma ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunlukla okumanın fonemik yönüyle ilgili yapıldığını belirtmektedir. Oysa okumanın duyuşsal yönüyle ilgili olan motivasyon kısmının da incelenmesi gerekmektedir. Okuma etkinliğinin yarısını ifade eden motivasyonu arttıracak etkinlikler önem taşımaktadır. Davis ve arkadaşları (2018) motivasyonun okuma sürecindeki önemine ilişkin bir çerçeve çizmektedir. Buna göre okuma sürecinden kopan öğrencilerin büyük çoğunluğu okumaya ilişkin temel becerileri yapabilecek düzeydedir. Ancak motivasyon eksikliği nedeniyle devamlılık sağlayamamakta ve vazgeçmektedir. Öğretmen adayları ise dijital ortamlarda okuma yapmanın öğrenciyi motive ettiğini ifade etmektedir (Yamaç, 2019). Öğrencilerin dijital okuma sürecine bakış açıları okuma süresini ve verimliliğini etkileyecektir. Bu nedenle öğrencilerin dijital okumayla ilgili motivasyonlarını ölçmek önem taşımaktadır.

Motivasyon bireysel değişken veya karakteristik bir yönelim olarak düşünülse de sosyal bağlam ve sosyal ilişkilerden etkilenmektedir. Özellikle erken ergenlik döneminde bireyler sosyal çevresini dikkate almaktadır (Wigfield, Gladstone ve Turci, 2016). Özellikle küçük yaşlarda benzer davranışlara çevrenin verdiği tepki bireyin davranışına yön vermektedir. Okuma sürecinde en çok etkili olan üç dışsal motivasyon kaynağı aile, okul ve çevredir (Kurnaz ve Yıldız, 2015). Dijital okumaya yönelik olarak aile, okul ve çevrenin vereceği tepki öğrencinin dijital okuma motivasyonunu etkilemektedir. Özellikle 2000’li yılların başında var olan ekranların gözleri bozduğuna ve anlamayı düşürdüğüne yönelik ön yargı dijital okuma sürecini etkilemiştir. Ancak günümüzde dijital okumaya yönelik ön yargılar azalmaktadır. Araştırmacılar okuma materyalini bireyin kendisinin seçmesinin okuma motivasyonunu arttıracakını ifade etmektedir. Böylelikle birey seçim yapmak için daha çok okuyacak ve okumanın zevkli bir aktivite olduğunu keşfedebilecektir (Ahmedi, İsmail ve Abdullah, 2013). Okurlar, dijital okuma ile basılı materyallere göre daha kısa zamanda ve zahmetsiz olarak geniş içeriklere ulaşabilmektedir. Ancak dijital ortamlarda yer alan bilgi kirliliği gibi sebepler okurlar için bilişsel yük oluşturabilmektedir. Bu durum içeriğin geniş olmasının okuma motivasyonunu etkileme düzeyini sorgulamaya neden olmaktadır.

Okuma sürecinde öğrencinin kendisini nasıl algıladığı ve okuma eylemine ne ölçüde değer verdiği önem taşımaktadır. Öğrenciler kendilerini yeterli gördükleri ve okumanın önemine inandıkları zaman okumaya daha çok yönelmektedir (Cartwright, Marshall ve Wray, 2016). Okuma motivasyonu, okuma sürecinin verimliliğini ve okumaya ayrılan süreyi doğrudan etkilemektedir. Okuma motivasyonu yüksek okuyucuların okuma alışkanlıkları kazandığı ve okuma becerilerini geliştirdiği bilinmektedir (Kuşdemir ve Güneş, 2014; Şahin, 2019a; Yamaç ve Sezgin, 2018). Bu nedenle dijital veya basılı fark etmeksizin okuma motivasyonunu belirlemek ve olumlu yönde geliştirmek için çalışmalar yapmak süreci daha etkili kılacaktır. Bu araştırma ilkökul öğrencilerinin dijital okuma motivasyonlarını belirlemek için bir araç geliştirilmesi bakımından önem taşımaktadır.

Yöntem

Bu araştırma ile ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerini dijital okumaya yönelik motivasyonlarını ölçmek amacıyla bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Teknolojinin gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla birlikte dijital okuma süresi ve sıklığı günden güne artmaktadır. Artan dijital okuma eylemine yönelik olarak öğrencilerin motivasyonlarını belirleme ihtiyacı ölçme aracının geliştirilmesine dayanak oluşturmaktadır. De Vellis, (2003) ölçek geliştirme sürecinde takip edilmesi gereken sekiz adım belirlemiştir. Bu adımlar sırasıyla; (1) ne ölçülmek istendiğine karar vermek (kuramsal yapıya hakimiyet), (2) madde havuzunu oluşturmak, (3) ölçme aracının formatını belirlemek, (4) madde havuzunu uzman görüşüne sunmak, (5) kapsam geçerliği sağlamak, (6) aday ölçeği uygulamak, (7) maddelerin çalışırılığını denetlemek, (8) ölçeğe son şeklini vermektir (Akt. Şahin ve Öztürk, 2018). Ölçek geliştirme süreci bu adımlar temele alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından yapılan 20.04.2022 tarih ve 68282350/2022/G09 sayılı toplantı ile bilimsel ve etik ilkelere uygun bir çalışma olduğu kararlaştırılmıştır.

1. Madde Havuzunun Oluşturulması ve Kapsam Geçerliliği

Ölçek geliştirme sürecinin birinci aşamasında ilkokul öğrencilerinin dijital okuma motivasyonlarına ilişkin maddelerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Kuramsal yapının ne olduğu ve sürece etki eden değişkenler belirlenmiştir. Madde havuzunun oluşturulması basamağında öncelikle alan yazın taranmıştır (Davis ve diğ., 2018; Katrancı , 2015; Schutte ve Malouff, 2007; Watkins ve Coffey, 2004). Alan yazın taraması ile birlikte madde havuzunu oluşturmak amacıyla açık uçlu soru formuyla öğrencilerin dijital okuma ile ilgili görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda 11 açık uçlu sorudan oluşan form hazırlanmıştır. Uygulama öncesinde 2 psikolojik danışman ve 2 sınıf öğretmeni ile görüşmüş ve öğrenciler dijital okuma sürelerine göre gruplara ayrılmıştır. Uzmanların görüşleri dikkate alınarak günde 0-20 dakika dijital okuma yapanlar az, 21-30 dakika orta 31-40 ve üzeri ise çok olarak tanımlanmıştır.

Uygulama süreci 2020-2021 eğitim öğretim yılında yürütülmüştür. Bu dönem, dünyada ve Türkiye’de COVID-19 salgınının etkili olduğu zamandır. Öğrenciler, aynı yıl içerisinde az da olsa yüz yüze eğitim ve buna ek olarak uzaktan eğitim almışlardır. Salgınla ilgili koşullar uygun olduğunda da öğrenciler gruplara bölünerek dönüşümlü olarak okula devam etmiştir. Özellikle uzaktan eğitim döneminde bilgisayar / tablet / telefon ve internete ulaşma olanağı olan öğrencilerin dijital okuma deneyimi artmıştır. Araştırmacılar, okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleriyle görüşmüş ve verileri etkin olarak dijital okuma yapan öğrencilerden toplamıştır. Açık uçlu soru formları, dijital okuma yapmayan veya dijital okuma olanağı bulunmadığı düşünülen gruplara uygulanmamıştır. Hazırlanan form dijital okuma tecrübesi bulunan 138 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin cinsiyete ve sosyoekonomik duruma göre dağılımları Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1: Öğrencilerin Cinsiyete ve Sosyoekonomik Düzeye İlişkin Dağılımları

Cinsiyet	Alt Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey	Toplam	Toplam %
Kız	23	28	21	72	52
Erkek	18	25	23	66	48

Tablo 1’de görüldüğü gibi uygulamaya katılan öğrencilerin %52’si kız, %48’i erkektir. Öğrencilerin sosyoekonomik durumlarına bakıldığında 41’inin alt, 53’ünün orta, 44’ünün ise üst düzeyde olduğu görülmektedir. Katılımcıların cinsiyete ve sosyoekonomik düzeye göre eşit

oranlarda dağıldıklarını söylemek mümkündür. Ayrıca sınıf öğretmenleri ve psikolojik danışmanlar ile görüşmeler sonucunda belirlenen kriterler doğrultusunda öğrenciler dijital okumayı az, orta ve çok yapanlar olarak gruplanmıştır. Öğrencilerin dijital okuma sürelerine bakıldığında ise 57'sinin çok, 52'sinin orta, 29'unun ise az seviyede olduğu görülmektedir.

Açık uçlu soru formları ile alan yazından elde edilen veriler ışığında ilkökul öğrencilerinin dijital okuma motivasyonuna ilişkin yargılar tespit edilmiştir. Bu bağlamda 61 yargı cümlesinden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler likert tipi ölçek şekline dönüştürülmüştür. Madde havuzunda yer alan maddeler, en düşük puandan en yüksek puana doğru Hiçbir Zaman (1), Nadiren (2), Ara Sıra (3), Çoğu Zaman (4), Her Zaman (5) olmak üzere 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır.

Madde havuzu, kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Sınıf öğretmenliği alanından 2, bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanından 1 ve ölçme değerlendirme alanından 1 olmak üzere 4 akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Maddeler aynı zamanda 4. sınıflarda görev yapan 4 sınıf öğretmeni tarafından da incelenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda bazı maddeler üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. 22 madde ise anlamca benzer maddeler olması, dijital okuma motivasyonunu ölçme niteliği taşıması ve ilgili yargıların işlevsel olmaması gibi sebeplerle havuzdan çıkarılmıştır. Düzeltme istenen maddeler ise maddenin taşıdığı anlamı güçlendirme yönündedir. Uzmanlardan gelen bütün dönütler büyük bir özenle ele alınmış ve maddeler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Madde havuzu, ortaokulda görev yapmakta olan 2 Türkçe öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Türkçe öğretmenleri noktalama işaretleri, dil yapısı, anlatımın niteliği vb. bakımından maddeleri incelemiştir. Türkçe öğretmenleri maddenin çıkarılması ile ilgili dönüt vermemiştir. Ancak anlatım bozukluğu ve anlam karmaşası olduğu belirtilen maddeler yeniden düzenlenmiştir. Tüm değerlendirmeler sonucunda başlangıçta 61 madde olan havuzdan 22 madde kapsam geçerliliği çalışmaları kapsamında elenmiştir. Titizlikle yapılan incelemeler sonucunda 39 maddeden oluşan 5'li Likert tipinde aday ölçek oluşturulmuştur.

2. Veri Toplama Süreci

İlkokul öğrencilerinin dijital okuma motivasyonunu ölçmeyi amaçlayan aday ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini gerçekleştirmek üzere gerekli çalışmalar yapılmıştır. Bu bölümde oluşturulan aday ölçeğin pilot uygulama süreci açıklanmıştır. Verileri elde etme sürecinde izlenen yol detaylı olarak ele alınmıştır.

2.1. Ölçeğin Pilot Uygulaması

Ölçeğin pilot uygulaması 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde, Afyonkarahisar ilinde bulunan MEB'e bağlı resmi ilkokullarda öğrenim gören 4. Sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama öncesinde geçerlilik ve güvenilirlik için gerekli olan örneklem büyüklüğü tespit edilmiştir. Büyüköztürk (2002), geçerlik çalışmalarında yeterli örneklem büyüklüğünü madde sayısının 5 katı olarak açıklamaktadır. Bu formülden yola çıkıldığında 39 maddelik aday ölçek için (39x5) 195 kişi kabul edilebilir örneklem büyüklüğü olarak düşünülebilir. Bunun yanı sıra aday ölçeğin uygulanacağı örneklemin evreni temsil edebilme derecesi de geçerlik çalışmaları için önem taşımaktadır. Örneklemin evreni temsil edebilme yeterliliğini test etmek için Büyüköztürk ve arkadaşları (2010) tarafından oluşturulan örneklem belirleme tablosu kullanılmıştır. Tablo 2'de evren büyüklüğüne göre temsil edebilecek örneklem sayıları verilmektedir.

Tablo 2: Farklı Sapma Miktarları İçin Evreni Temsil Edecek Uygun Örneklem Büyüklükleri

N	SAPMA MİKTARI				
	.01	.02	.03	.04	.05
500					218
1.000				375	278
2.000			696	462	322
3.000		1.334	787	500	341
4.000		1.501	843	522	351
5.000		1.622	880	536	357
6.000		1.715	906	546	361
8.000		1.847	942	558	367
10.000	4.899	1.936	964	566	370
20.000	6.489	2.144	1.013	583	377

(Kaynak: Büyüköztürk ve diğ. 2010)

Çalışma Afyonkarahisar ilinde bulunan ilkokul 4. Sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi'ne yapılan bilgi edinme başvurusu sonucunda 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde Afyonkarahisar ilinde 10.288 dördüncü sınıf öğrencisi olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Tablo 2'de de görüldüğü gibi 10.000 kişilik evreni .05 hata oranına göre 370 kişilik örneklem temsil edebilmektedir. Araştırmacılar, evreni temsil edebilecek oranda öğrenciye ulaşmaya çalışmıştır. Ancak ölçekleri uygulama süreci COVID-19 salgınının etkili olduğu bir dönemde gerçekleştirilmiştir. Sınıfların gruplara bölünerek dönüşümlü bir şekilde okula geldiği gerektiğinde çevrimiçi öğrenmeye geçildiği süreçte ölçekler uygulanmıştır. MEB'den uygulama izni alınmasına rağmen ilkokul öğrencilerine ulaşmada öngörülemeyen sorunlarla karşılaşmıştır. Dolayısı ile aday ölçek 2021 yılı Nisan ayı içerisinde öğrencilerin dönüşümlü olarak 2 gün okula geldikleri COVID-19 salgını döneminde uygulanmıştır. Bu kapsamda 356 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. Ölçeğin uygulanmasında salgın kurallarına sıkı sıkıya bağlı kalınmış, aday ölçek sınıf öğretmenlerinin de yardımı ile öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen formlardan 11 tanesi eksik veya yanlış kodlandığı için elenmiştir. Analizler, doğru ve eksiksiz yanıtlanan 345 form üzerinden yapılmıştır. COVID-19 salgınının zorlukları da göz önüne alınarak aday ölçeğin uygulandığı örneklem büyüklüğünün evreni temsil edebilecek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Pilot uygulamanın gerçekleştirildiği örneklemin cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.'te verilmektedir.

Tablo 3: Uygulama Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	186	52,2
Erkek	170	47,8
Toplam	356	100

Tablo 3'teki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımlarına bakıldığında öğrencilerin %52'si kız, %48'i erkektir. Buna göre grubun cinsiyete göre eşit olarak dağıldığını söylemek mümkündür.

3. Bulgular

Bu bölümde, aday ölçeğin uygulanmasından elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen analizlere ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Aday ölçeğin uygulanması sonrasında ölçek maddelerinin işlevselliğini denetleme adımı yer almaktadır. Bu nedenle elde edilen verilere öncelikle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile ölçekte yer alan maddelerin yük değerleri ve ölçeğin kaç alt ölçekten oluştuğu ortaya

çıkılmaktadır. AFA ile amaç maddelerin yük değerlerine bakılarak ölçeğin içerisinde yer alan yapıları ortaya çıkarmak ve en uygun faktör sayısını belirlemektir (Koyuncu ve Kılıç, 2019). AFA sonrasında ortaya çıkarılan alt ölçeklerin birbiri ile ilişkisini incelemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmaktadır. DFA'dan elde edilen veriler geliştirilen ölçeğin farklı örneklemelerde de çalışıp çalışmadığını yordaması bakımından önem taşımaktadır (Orçan, 2018). AFA ve DFA sonrasında ortaya çıkan ölçeğin benzer gruplarda kararlı ölçümler yapılabilmesi gerekmektedir. Bu amaçla ölçeğin güvenilirliğine bakılmaktadır. Alan yazın incelendiğinde araştırmacıların güvenilirlik belirlemek amacıyla Cronbach's Alpha yöntemini sıklıkla tercih ettiği görülmektedir (Dianne ve Bruce, 2000; Karadeniz, 2014; Kurnaz, 2019; Radner ve diğerleri, 2002; Susar KIRMIZI, 2012; Uttl, 2012; Üstüner, 2006). Çalışmada da güvenilirliği hesaplamak amacıyla Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı yöntemi tercih edilmiştir.

3.1 Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

Ölçek geliştirme sürecinde ölçülmek istenen özelliği en az sayıda madde ile doğru ve eksiksiz ölçmek önem taşımaktadır. AFA ile benzer niteliği ölçen maddeler bir araya getirilerek en az sayıda madde ile ölçek geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca benzer yapıdaki maddeler bir araya getirilerek ölçeğin alt boyutları ortaya çıkarılmaktadır. AFA yapabilmek için belirli ön koşullar bulunmaktadır. Ölçme sonuçlarına yapılan analizler sonucunda Kaiser Meyer Olkin (KMO) değerinin .50 ve üzerinde olması ve Barlett's testinin anlamlı çıkması gerekmektedir. KMO değeri ve AFA analizine ilişkin yorumları Tablo 4'te gösterilmektedir (Kalaycı, 2016).

Tablo 4: KMO Değerinin Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Yorumları

KMO Değeri	Yorum
0.90	Mükemmel
0.80	Çok İyi
0.70	İyi
0.60	Orta
0.50	Zayıf
0.50'nin altı	Kabul Edilemez

Tablo 4'e bakıldığında AFA yapabilmek için KMO değerinin en az .50 olması gerektiği görülmektedir. Ancak değer 1'e yaklaştıkça yeterlilik düzeyi artmaktadır. KMO değeri .50'nin altında kaldığı durumlarda AFA için uygun görülmemektedir. Ölçeğin KMO değeri .866 (KMO>.50) olarak hesaplanmıştır. Barlett's testinin [$\chi^2= 2930.357$, $sd= 741$ $p=.000$] anlamlı olduğu saptanmıştır. Analizlerden elde edilen veriler AFA için gerekli ön koşulların sağlandığını göstermektedir.

AFA ile elde edilen sonuçların sağlıklı olabilmesi için örneklem büyüklü de önem taşımaktadır. Comrey ve Lee, (1992) sosyal bilimlerde yapılan araştırmalar için grup sayısını AFA açısından yorumlanmaktadır (Akt. Akbaş ve diğ. 2019). Tablo 5'te grup büyüklüğünün AFA'ya etkisine ilişkin yorumlar verilmektedir.

Tablo 5: AFA İçin Örneklem Yeterlilikleri

Örneklem Sayısı (N)	Yorum
1.000	Mükemmel
500	Çok İyi
300	İyi
200	Yeterli

100	Zayıf
50	Çok Zayıf

Tablo 5'e bakıldığında AFA için belirleyici ölçütlerden biri olan örneklem büyüklüğüne ilişkin yorumlar görülmektedir. Buna göre AFA yapabilmek için minimum sayı 200 katılımcı olarak belirlenmekte, 300 kişi "iyi", 500 "çok iyi", 1.000 ve üzeri ise "mükemmel" şeklinde yorumlanmaktadır. Aday ölçeğe ilişkin pilot uygulama sürecinde 345 katılımcı formları doğru ve eksiksiz doldurmuştur. Bu durum AFA için "çok iyi" olarak yorumlanmaktadır.

Pilot uygulama sonucunda aday ölçek üzerinde yapılan AFA ile özdeğeri 1'in üzerinde olan 11 faktör belirlenmiştir. Madde yükleri incelenerek ölçeğin 3 faktörlü bir yapıda olduğu tespit edilmiştir. Madde yük değeri .40'ın altında olan maddeler elenmiştir. Daha sonra iki faktör için yaklaşık oranda yük değerine sahip olan binişik maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu kapsamda ölçekteki 20 madde (2, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 17, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 34, 35, 37, 38 ve 39 numaralı maddeler) elenmiştir.

39 maddeden oluşan aday ölçekten AFA sonucunda 20 madde çıkarılmıştır. Dijital Okumaya Yönelik Motivasyon Ölçeğine (DMÖ) 19 madde ile son şekli verilmiştir. Ölçekle yer alan maddelerin faktör yük değerleri Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6: Okuma Motivasyonu Ölçeğinde Yer Alan Maddelerinin Döndürülmüş Faktör Yükleri (N = 345)

Alt Ölçekler	M. No	Maddeler	Faktör Yük Değerleri
Bireysel Yararlar	1	Dijital okuma yapmak kendimi gelişmiş bir okuyucu gibi hissettirir.	60
	2	Dijital okuma yapınca ödevler daha kısa sürede bitiyor.	59
	3	Dijital okuma yapmak beni çok yönlü geliştirdiği için tercih ederim.	57
	4	Dijital ortamlarda geniş bir bilgi hazinesine ulaştığım için okumayı tercih ederim.	56
	5	Dijital okuma teknolojiye olan ilgimi artırmaktadır.	54
	6	Ne zaman dijital okuma yapsam yeni bir okuma yapmanın heyecanını yaşarım.	53
	7	Dijital okuma teknolojiyi kullanma yetilerimi geliştirdiği için severim.	45
İçerik	8	Etkileyici görsellerinden dolayı dijital okuma yapmak bana ilgi çekici gelir.	67
	9	Dijital metinlerde hareketli görseller olduğu zaman daha bir keyifle okurum.	63
	10	Dijital metinlerden edindiğim bilgiler daha kalıcı olduğu için okurum.	63
	11	Kolay araştırma yapmak için dijital okumaya gereksinim duyarım.	59
	12	Dijital okumada teknolojiyi yararlı kullandığımı düşünürüm.	48
	13	Dijital metinler merak duygumu desteklediği için okurum.	40
Etkileycilik	14	Boş zamanlarımda öncelikle dijital okuma yapmayı tercih ederim.	68
	15	Dijital metinleri, daha renkli içeriğe sahip olduğu için okurum.	68
	16	Dijital okuma materyalleri günden güne değiştiği için tercih ederim.	48

17	Dijital okumayı kitap taşımak zorunda kalmadığım için tercih ederim.			46
18	Dijital okumayı, okuma becerilerimi geliştirdiği için yaparım.			46
19	Dijital okuma yaparken daha etkili hayal kurarım.			45
Özdeğer		.312	.305	.104
Varyans		4.447	3.317	2.875

Tablo 6’da ölçeği oluşturan maddelerin yük değerleri ve maddelerin alt ölçeklere göre sınıflanması verilmektedir. Maddelerin anlamlarına bakılarak yapılan sınıflamalar sonucunda birinci alt ölçeğe “bireysel yararlar” ismi verilmiştir. Bireysel yararlar alt ölçeğinde yer alan maddeler, dijital okumanın bilgiye ulaşma ve paylaşma kolaylıkları, güncellik, ödev yapma süresini kısaltması ile teknoloji yatınlığının yararlı kullanılmasını ifade etmektedir. Bireysel yararlar alt ölçeği; 1, 2, 3, 4, 5, 6 ve 7. maddelerin bir araya gelmesiyle oluşmuştur.

İkinci alt ölçeğe “içerik” ismi verilmiştir. İçerik alt ölçeği 6 maddeden oluşmaktadır. Maddeler dijital okumanın hareketli ve etkileyici görseller ile okuma sürecini keyifli hale getiren ve merak duygusunu destekleyen içerikler barındırdığını ifade etmektedir. Ayrıca dijital okumayla bilgiye ulaşmanın kolaylığına ilişkin maddeler yer almaktadır. Bu alt ölçek dijital okuma aracılığı ile edinilen bilgilerin kalıcılığına yönelik yargılar da barındırmaktadır. İçerik alt ölçeği; 8, 9, 10, 11, 12 ve 13. maddelerin bir araya gelmesiyle oluşmuştur.

Üçüncü alt ölçeğe ise “etkileycilik” ismi verilmiştir. Etkileycilik alt ölçeğinde yer alan 6 madde dijital okumanın teknolojinin sunduğu olanaklarla birlikte hızlı güncellenen yapısını da ortaya koymaktadır. Ayrıca kitap taşıma zorunluluğunu ortadan kaldırarak, tek araçla renkli metin içeriklerine ulaşabilme olanağı sunan ve hayal gücünü destekleyen boyutlarını ifade etmektedir. Etkileycilik alt ölçeği; 14, 15, 16, 17, 18 ve 19. maddelerin yer aldığı toplam 6 maddeden oluşmaktadır.

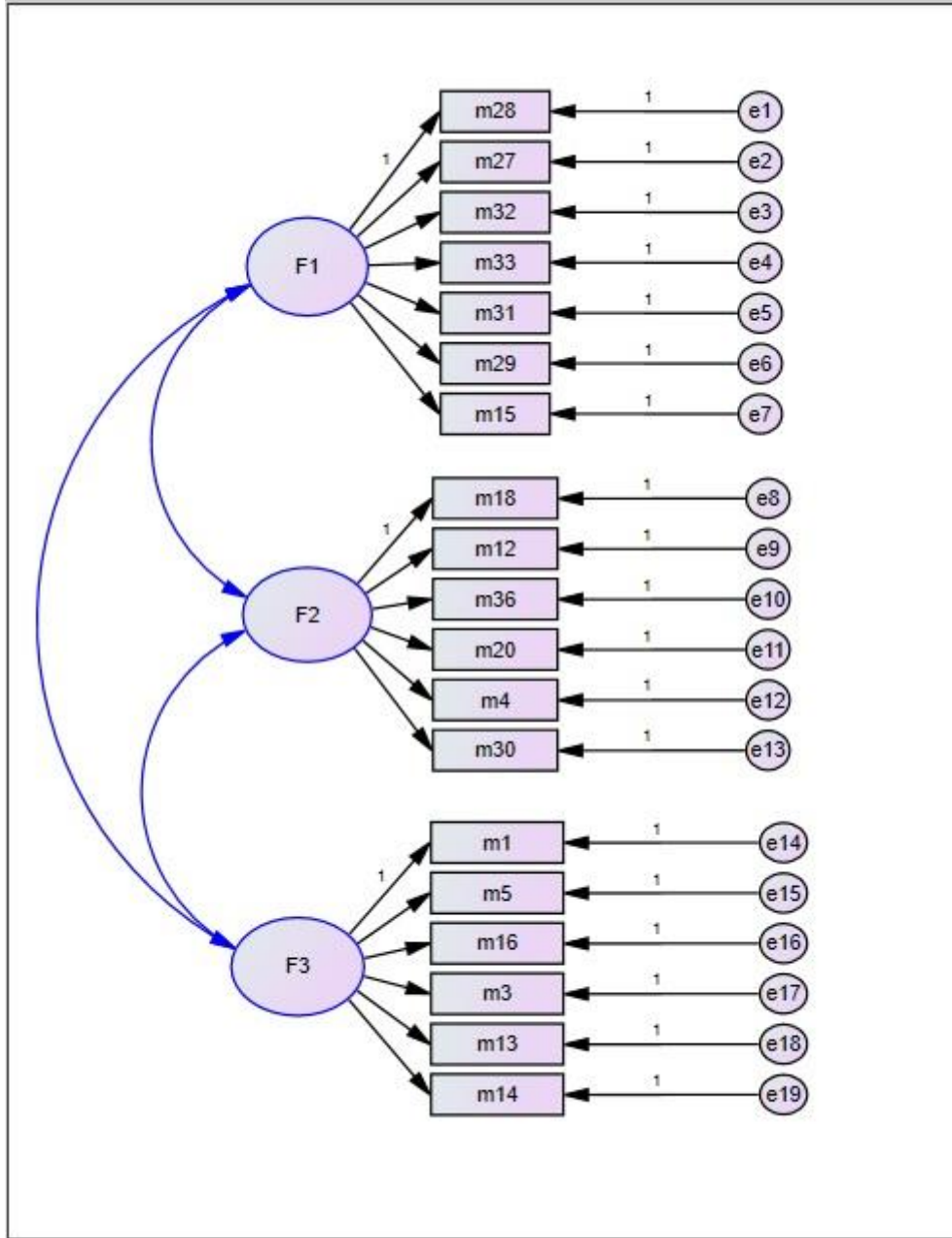
DMÖ’yü oluşturan alt ölçeklerin madde yüklerine bakılmıştır. Buna göre bireysel yararlar alt ölçeğinin özdeğeri 5.312, içerik alt ölçeğinin özdeğeri 1.305, etkileycilik alt ölçeğinin özdeğeri ise 1.104 olarak hesaplanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde oluşturulan alt ölçeklerin toplam varyansı açıklama oranı önem taşımaktadır. Büyüköztürk, (2012) tek faktörlü ölçeklerde faktörün, toplam varyansın en az %30’unu açıklaması gerektiğini ifade etmektedir. Faktör sayısı arttıkça bu oranın da artması gerektiğini belirtmektedir. DMÖ’yü oluşturan alt ölçeklerin toplam varyansı açıklama düzeyleri incelenmiştir. Bireysel yararlar alt ölçeği 14.447, içerik alt ölçeği 13.317, etkileycilik alt ölçeği ise 12.875 oranında etki gücüne sahiptir. Alt ölçekler toplam varyansın %40.639’unu açıklamaktadır. Bu oran çok boyutlu alt ölçek için yeterli kabul edilmektedir.

Maddelerin faktör yüklerine bakıldığında ise en yüksek değer .68, en düşük değer ise .40 olduğu görülmektedir. Yapılan tüm analizler sonucunda oluşturulan DMÖ, 5’li Likert tipinde 19 maddeden oluşmaktadır. Maddeler 1 ile 5 arasında puanlanmaktadır. Buna göre ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan 95’tir. Ölçekten elde edilen puanların düşük olması dijital okumaya ilişkin olarak motivasyonun düşük olduğu, yüksek olması ise dijital okumaya ilişkin motivasyonun da yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

DFA, temel olarak AFA ile belirlenen faktörlerin birbiri ile ilişkili olup olmama durumu ile maddelerin faktörleri açıklamadaki yeterlilik düzeylerini denetlemektedir. DFA ile ölçeği oluşturan ve varlığı kanıtlanmış olan yapıların yeni veri setindeki uyumluluğu araştırılmaktadır (Orçan, 2018). AFA sonrasında ikinci bir kontrol mekanizması olmasının yanı sıra ölçeğin farklı örneklerde çalışıp çalışmayacağını yordamak için önem taşımaktadır (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanioğlu, 2013; Karadeniz, 2014).

Literatüre bakıldığında DFA için birbirinden farklı istatistik programları kullanıldığı ve yapılan analizler değerlendirilirken farklı çıktılar dikkate alındığı görülmektedir. Ancak genel olarak DFA analizleri yorumlanırken CMIN/DF, CFI, NFI, GFI ve RMSEA değerlerine bakılmaktadır. Değerlerde, CMIN/DF'nin 3'ten RMSEA'nın 0.05'ten küçük olması kabul edilebilir şekilde yorumlanmaktadır. CFI, NFI ve GFI değerlerinin ise 0.90'dan büyük olması kabul edilebilir, 0.95'ten büyük olması ise iyi uyum olarak yorumlanmaktadır (Kılıç, İnceoğlu ve Aktaş, 2019; Koyuncu ve Kılıç, 2019; Susar Kırmızı, Kapıkıran ve Akkaya, 2021). DMÖ için DFA yapmak amacıyla AMOS 24 istatistik programı kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda edinilen DFA sonuçlarına göre ölçeğin Ki kare değeri 144.145, serbestlik derecesi 149 olarak hesaplanmıştır. CMIN/DF değerinin 0.967 ($CMIN/DF < 3$), RMSEA değerinin 0.000 ($RMSEA < 0.05$) olduğu tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra $CFI = 1.000$, $NFI = 0.892$, $GFI = 0.958$ olarak hesaplanmıştır. DMÖ üzerinde yapılan DFA sonuçlarına göre, ölçeği oluşturan faktörlerin birbiri ile ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Sonuçlar ölçeğin farklı örneklerde etkili olarak çalışacağını yordamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin kovaryans matrisi Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1: DMÖ'ne ait DFA kovaryans matrisi.

3. 3. Güvenirlilik

Güvenirlilik, ölçme aracının benzer örneklerde ve koşullarda yapılan ölçümlerde benzer sonuçlar vermesini ifade etmektedir. Bir başka ifadeyle güvenirlilik, ölçme sonuçlarının kararlılığı ile ilgilidir ve ölçeğin hatalardan arındırılmış olması anlamına gelmektedir (Ercan ve Kan, 2004). Bazı araştırmacılar ise güvenirliliğin ölçme sonuçlarıyla doğrudan ilişkili olduğunu bu nedenle “ölçme aracının güvenirliliği” değil “ölçümlerin güvenirliliği” şeklinde ifade edilmesini gerektiğini vurgulamaktadır (Kılıç, 2016). Güvenirlilik üzerinde yapılan tanımlamalar gibi güvenirlilik belirleme yöntemleri de çeşitlilik göstermektedir. DMÖ'nün güvenirliliğini belirlemek için Cronbach's Alpha (α) güvenirlilik katsayısı yöntemi tercih edilmiştir.

Cronbach's Alpha, 1951 yılında geliştirilen bir iç tutarlılık katsayısıdır. Sıralı puanlama türünde maddelerden oluşan ölçeklerin güvenilirliğini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2012; Kılıç, 2016). Cronbach's Alpha katsayısı, 0 ile 1 arasında değer almaktadır. Değer 1'e yaklaştıkça güvenilirliğin arttığı 0'a yaklaştıkça güvenilirliğin azaldığı belirtilmektedir (Bryman ve Cramer, 1997; Karataş ve Erden, 2012). Baykul (1979), Cronbach's Alpha katsayısının yüksek çıkmasını aynı zamanda ölçekte yapı geçerliliğinin sağlanmış olmasının kanıtı olarak değerlendirmektedir (Akt. Yaşar, 2014). Cronbach's Alpha katsayısı, ölçeğin tümü için hesaplanabileceği gibi her bir madde için ayrı ayrı da hesaplanabilmektedir. Ayrıca analiz programları ile ölçekten herhangi bir madde çıkarıldığında güvenilirliğin nasıl etkileneceğini ortaya koymaktadır. Bu durum ölçeğin güvenilirliğini düşüren maddeleri çıkarmak için fırsat sunmaktadır. Hesaplanan α katsayısına ilişkin güvenilirlik yorumları Tablo 7'de verilmektedir (Kalaycı, 2016).

Tablo 7: Cronbach's Alpha Katsayısına İlişkin Yorumlar

A katsayısı	Yorum
$0.80 \leq \alpha < 1.00$	Yüksek derecede güvenilirdir.
$0.60 \leq \alpha < 0.80$	Oldukça güvenilirdir.
$0.40 \leq \alpha < 0.60$	Güvenirlik düşüktür.
$0.00 \leq \alpha < 0.40$	Güvenilir değildir.

Tablo 7 incelendiğinde ölçeğin güvenilir olarak değerlendirilebilmesi için Cronbach's Alpha katsayısının .60 ve üzerinde olması gerekmektedir. Hesaplanan katsayı değeri .60 tan düşük olanlar güvenilirlik bakımından yetersiz, .08 üzerindeki ise yüksek derecede güvenilir olarak yorumlanmaktadır. DMÖ için yapılan güvenilirlik analizine ilişkin veriler Tablo 8'de verilmektedir.

Tablo 8: DMÖ Verileri Üzerinde Yapılan Analizler Sonucunda Elde Edilen Ortalama, Standart Sapma, Madde Silinme Alpha Değerleri ve Cronbach's Alpha Değerleri (N = 345)

Alt Ölç.	Madde No	Ortalama	Ss	Madde Silinme α Değeri	Alt Ölçeğin α Değeri
Bireysel Yararlar	1	2.8667	1.41818	.845	.723
	2	2.9101	1.36635	.854	
	3	2.8435	1.28673	.847	
	4	2.9304	1.32104	.849	
	5	3.0435	1.37708	.847	
	6	2.9304	1.30999	.848	
	7	3.1043	1.34925	.845	
İçerik	8	2.6203	1.30435	.848	.723
	9	3.1971	1.45734	.849	
	10	2.6319	1.36638	.843	
	11	3.0841	1.32130	.849	
	12	3.2899	1.35438	.848	
	13	2.9014	1.33016	.844	
Etkileycilik	14	2.6580	1.35075	.848	.673
	15	2.6372	1.35941	.847	
	16	2.7507	1.24891	.848	

17	2.6000	1.35200	.849
18	2.9884	1.33159	.848
19	2.9391	1.34004	.850
Tüm maddeler için Cronbach's Alpha değeri			.855

DMÖ üzerinde yapılan analizler sonucunda ölçeğin bütününden hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısı $\alpha = .855$ 'tir. Cronbach's Alpha değerine göre hazırlanan ölçeğin yüksek derecede güvenilirliğe sahip olduğunu söylemek mümkündür. Alt ölçekler üzerinde yapılan analizler sonucunda ise bireysel yararlar alt ölçeğinin Cronbach's Alpha katsayısı $\alpha = .723$, içerik alt ölçeğinin Cronbach's Alpha katsayısı $\alpha = .723$, etkileycilik alt ölçeğinin Cronbach's Alpha katsayısı $\alpha = .673$ olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Tablo 8'de maddelere ait standart sapma ve ortalama puanlar ile maddelerin silinmesi durumunda ölçek güvenilirliğine etkisi de incelenmiştir. Tüm analizler sonucunda geliştirilen DMÖ'nün 19 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu söylemek mümkündür. (Dijital Okuma Motivasyonu Ölçeği'nin son hali için Bk. EK-1).

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma ile ilkökul öğrencilerinin dijital okuma motivasyonlarını belirlemek amacıyla bir ölçme aracı geliştirilmiştir. DMÖ, 19 madde ve üç alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçekler, madde içerikleri göz önünde bulundurularak bireysel yararlar (7 madde), içerik (6 madde), etkileycilik (6 madde) şeklinde isimlendirilmiştir. Yapılan AFA sonrasında ölçek maddelerinin faktör yük değerleri incelendiğinde en yüksek faktör yük değerinin .68, en düşük faktör yük değerinin ise .40 olarak bulunduğu görülmüştür. AFA sonrasında alt ölçekler arasındaki gizil ilişkilerin incelendiği DFA sonucunda alt ölçeklerin birbiri ile uyum içerisinde olduğu ve ölçeğin farklı örneklerde kullanılabilmesi kanıtlanmıştır.

DMÖ'nün güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı yöntemi tercih edilmiştir. Sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan bu yöntem ölçeği oluşturan tüm maddelerin güvenilirliğini bütüncül olarak belirleyebileceği gibi diğerlerinden bağımsız da belirleyebilmektedir. 19 maddeden oluşan ölçeğin bütününden elde edilen Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .855'tir. Alt ölçeklere yönelik yapılan güvenilirlik analizlerinde bireysel yararlar alt ölçeğine ait Cronbach's Alpha katsayısı .723, içerik alt ölçeğine ait Cronbach's Alpha katsayısı .723, etkileycilik alt ölçeğine ait Cronbach's Alpha katsayısı ise .673 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca yapılan analizler sonucunda ölçeğin güvenilirliğine olumsuz etki eden maddenin olmadığı görülmüş ve ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Elde edilen sonuçlar Dijital Okuma Motivasyonu ölçeğinin güvenilir ölçümler yapabileceğini göstermektedir.

DMÖ, katılımcıların yargı ifadelerine kendilerine en yakın gelen seçeneği işaretleyecekleri 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Seçenekler en düşüğe en yüksek puana doğru Hiçbir Zaman (1 Puan), Nadiren (2 Puan), Ara Sıra (3 Puan), Çoğu Zaman (4 Puan), Her Zaman (5 Puan) olarak sıralanmaktadır. 19 maddeden oluşan ölçekten alınabilecek en yüksek puan (19x5) 95, en düşük puan ise (19x1) 19'dur. Ölçekte olumsuz anlamlı madde bulunmamaktadır. Ölçekten elde edilen puanların yüksek olması öğrencilerin dijital okuma motivasyonunun yüksek olduğunu düşük olması ise dijital okuma motivasyonlarının düşük olduğunu göstermektedir.

Alan yazın incelendiğinde okuma motivasyonunu ölçmek amacıyla çeşitli ölçeklerin geliştirildiği görülmektedir. Katrancı (2015), ilkökul öğrencilerine yönelik okuma motivasyonu ölçeği geliştirmiştir. Ölçek 4, 5 ve 6. sınıfa devam eden 1224 öğrencinin katılımıyla oluşturulmuştur. Okuma motivasyonu ölçeğinin son hali 14 maddeden, okuma sevgisi ve okuma sebebi adında iki alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçme aracının Cronbach's Alpha değeri .85 olarak belirlenmiştir. Üçlü Likert tipinde hazırlanmıştır. Öğrencilerin ölçme sonucunda 14 ile 23 arasında puan alması düşük, 23 ile 32 arasında puan alması orta, 32'den yüksek puan alması ise yüksek okuma motivasyonuna sahip olduğunu göstermektedir. Öztürk ve İleri (2011) ise ilkökul birinci sınıf öğrencilerine yönelik olarak bir ölçme aracı geliştirmiştir. Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği 17 madde ve üç alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçme aracının bütününden elde edilen Cronbach's Alpha katsayısı .81'dir. Davis ve arkadaşları (2018) ilkökul düzeyinde kullanılan okuma motivasyonu ölçeklerinin temel özelliklerini ve kullanılabilirliklerini incelemiştir. Araştırma, 90'lı yıllardan sonra okuma motivasyonunu belirlemeye yönelik çalışmaların arttığını göstermektedir. Bu kapsamında dünya genelinde kullanılan okuma motivasyonu ve tutumu ile ilgili 16 ölçeğe ulaşılmıştır. Çalışmada Türkiye'de geliştirilen herhangi bir ölçek yer almamaktadır. Çünkü alan yazında Türkçe okuma motivasyonu ölçeği sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Ölçekler erken çocukluk döneminden başlayarak genç yetişkinlik çağlarına kadar kullanılabilir. Araştırmacılar okuma motivasyonunun gelişimini takip edebilmek için basılı metinlerin yanı sıra dijital okuma motivasyonunun da incelenmesini önermektedir. Yapılan tarama çalışmalarında DMÖ'nün geliştirildiği tarihe kadar, Türkiye'de geliştirilen bir dijital okuma yönelik motivasyonu ölçeğine rastlanmamıştır. Bu bağlamda DMÖ'nün alanda önemli bir boşluğu dolduracağı öngörülmektedir.

Kurnaz (2019), ortaokul öğrencilerinin okuma iç motivasyonunu ölçmek amacıyla geliştirdiği ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını Malatya'da öğrenim gören 461 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin 18 maddeden oluşan üç faktörlü yapısı belirlenmiştir. Ölçek 4'lü Likert tipindedir ve yanıtlar 1 ile 4 arasında değerler almaktadır. Aarnoutse ve Schellings (2003), okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama stratejilerini belirleme çalışmalarında yapılacak etkinliklere müdahalenin etkisini araştırmışlardır. Araştırmada kontrol grupları (3. sınıfa devam eden 7 grup) doğrudan verilen metinler üzerinde çalışmalar yapmıştır. Deney grupları (3. sınıfa devam eden 6 grup) ise kendi belirledikleri problem ile ilgili metin veya kitaplar üzerinden okuma yapmıştır. Çalışma sonunda okuma sürecine müdahale edilen grupların daha çok ilerleme kaydettikleri gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçları, motivasyon geliştirme ve belirleme sürecinde kullanılan metinlerin özelliklerinin etkisini ortaya koymaktadır.

Schutte ve Malouff, (2007) yetişkenlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği geliştirmek amacıyla 136'sı kadın 80'i erkek olmak üzere 216 katılımcıyla çalışmıştır. Katılanların yaş ortalaması 28,62'dir. Analizler sonucunda 21 maddelik ve 4 faktörlü yapıda bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçek 5'li likert tipindedir. Yapılan güvenilirlik analizlerinde Cronbach's Alpha katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Kim, Brady ve Wolters (2018), motivasyon ölçeklerinin uzunluğundan yola çıkarak daha kısa bir ölçekle motivasyonu belirlemek için çalışmıştır. Araştırmada motivasyonun belirleyicisi olabilecek kanıtlar bulmak amacıyla 396 üniversite öğrencisinden veriler toplamışlardır. Yapılan doğrulayıcı ve keşfedici analizler sonucunda iki alt ölçekten oluşan yeni bir okuma motivasyonu ölçeği geliştirilmiştir. Faktörlere "motivasyon" ve

“iradenin düzenlenmesi” adları verilmiştir. Elde edilen ölçme aracıyla motivasyonun daha kısa sürede belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yapılan alan yazın taramalarında Türkiye’de geliştirilen ölçeklerin yanı sıra yurt dışında geliştirilerek Türkçe’ye uyarlanan araçların da olduğu görülmektedir (Aktaş ve Çankal, 2019; Erdoğan, Erdoğan ve Uzuner, 2018; Şahin, 2019a; Türkben ve Gündeğer, 2021; Yılmaz ve Çalışkan, 2017). Ancak alan yazın incelendiğinde ülkemizde dijital okuma motivasyonunu ölçmek amacıyla geliştirilen ölçeğe rastlanmamıştır. DMÖ doğrudan ilkokul öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen bir araç olduğundan alandaki gereksinimi karşılayacağı umulmaktadır. Ölçme aracının dijital okuma motivasyonuna yönelik olması çalışmanın önemini daha da arttırabilir. Elde edilen sonuçlar ve alan yazın karşılaştırmaları sonucunda eğitimci ve araştırmacılara çeşitli öneriler sunulmaktadır.

- Dijital okuma motivasyonunu ölçmek amacıyla ilkokul düzeyinde yeni ölçme aracı geliştirme çalışmaları yapılmalıdır.
- İlkokullarda dijital okuma motivasyonuna etki eden değişkenler derinlemesine araştırılmalıdır.
- İlkokul öğrencilerine yönelik olarak dijital okuma motivasyonu ölçekleri geliştirilirken alfa kuşağının gereksinimleri göz önüne alınmalıdır.
- Araştırmacılar dijital okuma motivasyonu ölçeği geliştirirken farklı ülkelerdeki motivasyon belirleme ile ölçek geliştirme çalışmalarını kapsamlı bir şekilde incelemelidir.
- Son yıllarda yaygın bir şekilde yaşamın içinde yer alan ve –teknoloji bağımlılığı nedeni ile eleştirilse de- ilkokul öğrencileri tarafından da sıklıkla kullanılan dijital okumanın okuma motivasyonuna etkileri araştırılmalıdır.

Kaynaklar

- Aarnoutse, C. & Schellings, G. (2003) Learning reading strategies by triggering reading motivation. *Educational Studies*, 29 (4), 387-409.
- Ahmadi, M. R., İsmail, H. N. & Abdullah, M. K. K. (2013). The relationship between students’ reading motivation and reading comprehension. *Journal of Education and Practice*, 4(18), 8-18.
- Akbaş, U., Karabay, E., Yıldırım-Seheryeli, M., Ayaz, A. ve Demir, Ö. O. (2019). Türkiye ölçme araçları dizininde yer alan açımlayıcı faktör analizi çalışmalarının paralel analiz sonuçları ile karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 12(3), 1095-1123.
- Aktaş, E. ve Çankal, A. O. (2019). Akıcı okuma stratejilerinin 4.sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *ZfWT*, 11(1), 85.114.
- Akyol, H. ve Sural, Ü. Ç. (2021). Okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun geliştirmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 69-92.
- Alyılmaz, S. ve Polatcan, F. (2018). İletişim kurma istekliliği ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 447-458.
- Aydemir, Z. İ. ve Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 66-76.

- Bryman, A. & Cramer, D. (1997). *Quantitative data analysis with spss for windows: A guide for social scientists*. New York: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramları ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cambria, J. & Guthrie, J. T. (2010). Motivating and engaging students in reading. *The NERA Journal*, 46(1), 16-29.
- Cartwright, K. B., Marshall, T. R. & Wray, E. (2016) A Longitudinal study of the role of reading motivation in primary students' reading comprehension: Implications for a less simple view of reading. *Reading Psychology*, 37(1), 55-91.
- Çelik, S. S. (2019). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Doğru ve Akıcı Sessiz Sözcük Okuma Düzeyinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi ve Okuma Motivasyonu ile İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Davis, M. H., Tonks, S. M., Hock, M., Wang, W., & Rodriguez, A. (2018). A review of reading motivation scales. *Reading Psychology*, 39 (2), 121-187. DOI: <https://doi.org/10.1080/02702711.2017.1400482>.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000) The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dede, Y. ve Argün, Z. (2004). Öğrencilerin matematiğe yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarının belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(134), 49-54.
- Dianne, L. L., & Bruce, F. P. (2000). Reliability and validity of the adult reading history questionnaire. *Journal of Learning Disabilities*, 33 (3), 286-296.
- Dündar, S. Öztutku, H. ve Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: Ampirik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 105-119.
- Ercan, İ., ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Erdoğan, T., Erdoğan Ö. ve Uzuner, F. G. (2018). Yaratıcı drama yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (2), 297-313.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, Özdamar O. ve Sanioğlu, K. (2013). Doğrulamalı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Dergisi*, 33(1), 210-223.
- Guthrie, J. T. (2013). Best Practices for Motivating Students to Read. Morrow, L., & Gambrell, L. (Ed.). *Best Practices in Literacy Instruction*. (5. Baskı). New York. Guilford Press.
- Güneş, F. (2016). Kağıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(1), 1-18.
- Kalaycı, Ş. (Ed.). (2016). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (5. Baskı). Ankara: Dinamik Akademi.
- Karadeniz, A. (2014). Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 113-140.
- Karataş, H. ve Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7 (4), 983-1003.

- Katrancı, M. (2015). Book reading motivation scale: Reliability and validity study. *Academic Journals*, 10 (3), 300-307.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenilirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6 (1), 47-48.
- Kim, Y., Brady, A. C. & Wolters, C. A. (2018). Development and validation of the brief regulation of motivation scale. *ScienceDirect*, 67, 259-265.
- Kurnaz, H. (2019). Okuma iç motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 20 (1), 234-250.
- Kurnaz, H. ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(3), 53-70.
- Kuşdemir, Y. ve Güneş, F. (2014). Doğrudan Öğretim Modeli'nin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 86-113.
- Odabaş, H. (2017). *Kitap Okumadan Dijital Okumaya: Okuma Kültüründe ve Davranışında Gözlemlenen Değişimler*. Bilişim Teknolojilerinin Bilgi Merkezlerine ve Hizmetlerine Etkileri. Hiperayın, pp. 272-292.
- Orçan, F. (2018). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi: İlk hangisi kullanılmalı?. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(4), 413-421.
- Öztürk, E. ve İleri, Z. (2011). *Başlangıç Düzeyi Okuyucuları Okuma Motivasyonu Ölçeği Öğretmen ve Öğrenci Formu Geliştirme Çalışması*. 10.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Öztürk, E. ve Uzunkol, E. (2015). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ve okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 803-814.
- Radner, W., Obermayer, W., Richter-Mueksch, S., Wilinger, U., Velikay-Parel, M. & Eisenwort B. (2002). The validity and reliability of short German sentences for measuring reading speed. *Graefe's Arch Clin Exp Ophthalmol*, 240, 461-467.
- Rowell, J. & Burke, A. (2009). Reading by Design: Two Case Studies of Digital Reading Practices. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(2), 106-118.
- Schiefele, U., Stutz, F. & Schaffner, E. (2016). Longitudinal relations between reading motivation and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 51, 49-58.
- Schutte, N. S. & Malouff, J. M. (2007) Dimensions of reading motivation: Development of an adult reading motivation scale. *Reading Psychology*, 28(5), 469-489.
- Susar Kırmızı, F. (2012). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 7(3), 2353-2366.
- Şahen Erkal, S. S. ve Balaban Dağal, A. (2018). Öğretmen adaylarının dijital okuma, yazma ve sunum hazırlama becerileri hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 131-144.
- Şahin, N. (2019a). . Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 16, 214-233.
- Şahin, N. (2019b). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13 (19), 393-423.

- Şahin, M. G. ve Öztürk, N. B. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 191-199.
- Türkben, T. ve Gündeğer, C. (2021). Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 871-888.
- Uttl, B. (2012). North American adult reading test: Age norms, reliability, and validity. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 24(8), 1123-1137.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.
- Yamaç, A. (2019). Dijital okuma ve yazma uygulamalarının ilkökul düzeyinde kullanımına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının algıları. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 1-25.
- Yamaç, A. ve Sezgin, Z. Ç. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, akıcılıkları, motivasyonları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 43 (194), 225-243.
- Yang, Y. F., Wong, W. K. & Yeh, H. C. (2008). A Computer System of Referential Resolution to Assess Students' Reading Comprehension. *Educational Technology & Society*, 11(4), 173-189.
- Yaşar, M. (2014). İstatistiğe yönelik tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 59-75.
- Yıldız, N. ve Keskin, H. (2016). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin dijital ve matbu okumaya karşı tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1): 344-361.
- Yılmaz, C. ve Çalışkan, M. (2017). Yatılı ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 12(33), 573-588.
- Watkins, M. W., & Coffey, D. Y. (2004). Reading motivation: Multidimensional and indeterminate. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 110-118.
- Wigfield, A., Gladstone, J. R. & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190-195.

Extended Abstract

Despite the developing technology and changing conditions, reading is still one of the most effective ways to acquire knowledge. However, with technological developments, reading takes different forms and is supported by new possibilities. The most distinctive feature of the process of transferring information, called digital reading, with the help of digital tools, is that the act of reading is done with digital tools. In a sense, screens take the place of pages in traditional reading. Digital reading brings with it the possibilities offered by technology. Readers can access, share and update information in a shorter time.

Reading should not be perceived as a simple skill like uttering letters. Because reading is a multi-faceted activity that includes complex mental processes. Similarly, it is wrong to define reading as an activity in which only cognitive processes are actively used. Read; It is a process with cognitive, affective, social and psychological dimensions. Therefore, reading is directly related to motivation, which is one of the affective characteristics of individuals. Reading motivation is the individual beliefs, values and goals that affect the part of the text from the title of the text to the results of the reading act. An individual's motivation to read affects the subject of reading, the time allotted to reading, the frequency of reading, and the habit of reading. For this reason, educators aim to raise individuals with high reading motivation.

Digital reading is becoming one of today's inevitable skills. In the 21st century, digital reading has become a necessity. From the moment they learn to read, individuals do digital reading and use it effectively in life. For this reason, determining digital reading motivation is important in terms of predicting the lifelong development of the individual. With this research, it is aimed to develop a tool to determine the digital reading motivations of primary school students.

The research was carried out according to the eight steps to be followed in the scale development process. These steps are respectively; (1) deciding what to measure (mastery of the theoretical structure), (2) creating the item pool, (3) determining the format of the measurement tool, (4) presenting the item pool to expert opinion, (5) providing content validity, (6) candidate scale to implement, (7) to control the operability of the items, (8) to give the scale its final shape. In this context, in order to create the item pool, the literature was scanned and an open-ended question form with 11 items was created. The form was answered by 138 fourth grade students in the 2020-2021 academic year. Considering the answers obtained, an item pool consisting of 61 judgment sentences was created. After the expert evaluation, 39 items remained in the pool. The item pool was transformed into a 39-item 5-point Likert-type candidate scale for factor analysis. The candidate scale was administered to 356 students. Analyzes were made on 345 valid forms that were filled in correctly and completely. As a result of the exploratory factor analysis, items with an item load value below .40 were excluded from the candidate scale. It was determined that the scale consisted of 19 items and three sub-dimensions. The digital reading motivation scale consists of three sub-dimensions called "individual benefits", "content" and "impactivity".

Confirmatory factor analysis was performed in order to examine the relationship between the sub-dimensions of the measurement tool. As a result of the analysis; Chi-square value was 144.145, degrees of freedom, RMSEA value was 0.000 (RMSEA < 0.05), CMIN/DF value was 0.967 (CMIN/DF < 3). In addition, when looking at other values, it was seen that CFI = 1.000, NFI = 0.892, GFI = 0.958.

In order to determine the reliability of the digital reading motivation scale, the Cronbach's Alpha internal consistency coefficient method, which is frequently preferred in social sciences, was used. With the Cronbach's Alpha method, besides the reliability value obtained from the whole measurement tool, the reliability of the sub-dimensions can be calculated separately. As a result of the analyzes made, it was seen that all items of the scale contributed to the reliability, and the reliability coefficient of the scale was $\alpha = .855$. The internal consistency coefficient of the sub-dimensions was calculated as "individual benefits" $\alpha = .723$, "content" $\alpha = .723$, "impactness" $\alpha = .673$. The results show that the Digital Reading Motivation Scale has a high degree of reliability.

In this study, a tool was developed to measure the digital reading motivation of primary school students. The Digital Reading Motivation Scale consists of 19 items and three sub-dimensions. There is no item in the scale with an item load value below .40. The sub-dimensions that make up the scale are in relationship with each other. This shows that the tool will work well in different samples. In addition, it was determined that the Digital Reading Motivation Scale had a high degree of reliability and that all of the items contributed to the reliability.

The prevalence of digital reading day by day shows that more research needs to be done on the digital reading process. In the literature review, no scale developed to measure digital reading motivation in Turkey was found. It is expected that the developed measurement tool will fill the current deficiency and contribute to the field. It is recommended that researchers develop different tools in order to measure digital reading motivation, taking into account the characteristics of the alpha generation, and investigate the variables that affect the digital reading process in depth.

EK 1. Dijital Okuma Motivasyonu Ölçeği,

Sevgili Öğrenci;

Bu ölçekle siz ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin “Dijital Okumaya Yönelik Motivasyonlarının” belirlenmesi amaçlanmaktadır. Aşağıdaki sorulara zaman ayırıp yanıt verirseniz bize bu konuda yardımcı olursunuz. Ölçek likert tipinde olup her soru için sadece bir seçeneğin işaretlenmesi gerekmektedir. Yanıtlarımız doğru veya yanlış olarak değerlendirilmeyecektir. Lütfen adınızı yazmayınız. Katkılarımızdan dolayı teşekkür ederiz.

NOT: Bu ölçekte “Dijital Okuma” ile veri ya da bilginin dijital araçlarla okunması eylemi kastedilmektedir. Dijital okumayı geleneksel okumadan ayıran en belirgin özellik ise eylemin ekran üzerinde yapılıyor olmasıdır.

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK DİJİTAL OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

M.No	Maddeler	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
1	Etkileyici görsellerinden dolayı dijital okuma yapmak bana ilgi çekici gelir.					
2	Kolay araştırma yapmak için dijital okumaya gereksinim duyarım.					
3	Dijital okumayı, okuma becerilerimi geliştirdiği için yaparım.					
4	Dijital metinlerde hareketli görseller olduğu zaman daha bir keyifle okurum.					
5	Dijital metinleri, daha renkli içeriğe sahip olduğu için okurum.					
6	Dijital okumada teknolojiyi yararlı kullandığımı düşünürüm.					
7	Dijital metinler merak duygumu desteklediği için okurum.					
8	Dijital okuma teknolojiyi kullanma yetilerimi geliştirdiği için severim.					
9	Dijital metinlerden edindiğim bilgiler daha kalıcı olduğu için okurum.					
10	Boş zamanlarımda öncelikle dijital okuma yapmayı tercih ederim.					
11	Dijital okumayı kitap taşımak zorunda kalmadığım için tercih ederim.					
12	Dijital okuma yapınca ödevler daha kısa sürede bitiyor.					
13	Dijital okuma yapmak kendimi gelişmiş bir okuyucu gibi hissettirir.					
14	Ne zaman dijital okuma yapsam yeni bir okuma yapmanın heyecanını yaşarım.					
15	Dijital okuma yaparken daha etkili hayal kurarım.					
16	Dijital okuma teknolojiye olan ilgimi artırmaktadır.					
17	Dijital okuma yapmak beni çok yönlü geliştirdiği için tercih ederim.					
18	Dijital ortamlarda geniş bir bilgi hazinesine ulaştığım için okumayı tercih ederim.					
19	Dijital okuma materyalleri günden güne değiştiği için tercih ederim.					

Bireysel Yararlar Alt Ölçeğinde Yer Alan Maddeler: 8, 12, 13, 14, 16, 17, 18.

İçerik Alt Ölçeğinde Yer Alan Maddeler: 1, 2, 4, 6, 7, 9.

Etkileycilik Alt Ölçeğinde Yer Alan Maddeler: 3, 5, 10, 11, 15, 19.

Olumlu Maddeler: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19.

*Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır.