

Okumaya Katılımın Belirlenmesi: Ölçek Uyarlama Çalışması

Reading Engagement Scale: An Adaptation Study

Mehmet Arif Bozan¹, Umut Can Kılıç²

¹Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, mehmetbozan@aydin.edu.tr,
(<https://orcid.org/0000-0003-3554-4828>)

²Sorumlu Yazar: Arş. Gör., İstanbul Aydın Üniversitesi, umutcankilic@aydin.edu.tr,
(<https://orcid.org/0009-0008-1742-2169>)

Geliş Tarihi: 21.02.2025

Kabul Tarihi: 05.05.2025

ÖZ

Okuma katılımı, öğrencilerin okuma becerisini yaşam boyu sürdürebilmelerinde ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminde önemli bir role sahiptir. Bu bağlamda yürütülen mevcut çalışmanın amacı McGeown ve Conradi Smith (2024) tarafından geliştirilen "Reading Engagement Scale" adlı ölçeğin Türkçeye uyarlanmasıdır. İlk aşama olan çeviri sürecinde, ölçeğin aslı bir uzman tarafından Türkçeye çevrilmiş, başka bir uzman ise geri çeviri yapmış ve formlar karşılaştırılarak tutarlılık sağlanmıştır. Çevirisi tamamlanan ölçek üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyindeki 37 öğrenciye uygulanmış, alınan geri bildirimlerle forma son hâli verilmiştir. Tarama yöntemi kullanılan araştırma kapsamında orijinal formun uygulandığı kitleye benzer şekilde üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören toplam 349 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Elde edilen verilerle yapılan analizler, ölçeğin dört faktörlü orijinal yapısının Türk dilinde de geçerli olduğunu göstermektedir. Güvenirlik analizleri kapsamında ölçeğin Cronbach Alfa değerinin .89 olduğu tespit edilmiştir. Geçerlik analizleri aşamasında yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında raporlanan değerlerin tamamının referans aralıkları içerisinde olduğu bulgulanmıştır. Ulaşılan sonuçlar, Türkçeye uyarlanan bu ölçeğin öğrencilerin okumaya katılım düzeylerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. İleri araştırmalar için ölçeğin farklı sınıf düzeylerindeki etkililiğinin sınanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuma katılımı, ölçek uyarlama, ilkokul, geçerlik, güvenilirlik.

ABSTRACT

Reading engagement plays a significant role in enabling students to sustain their reading skills throughout life and in fostering higher-order thinking skills. The aim of this study is to adapt the "Reading Engagement Scale" developed by McGeown and Conradi Smith (2024) into Turkish. In the initial phase of the adaptation, one expert translated the scale into Turkish, and another expert performed a back-translation to compare the forms and ensure consistency. The translated scale was then administered to 37 students in third and fourth grades, and the final version was shaped based on their feedback. Within the scope of this survey-based research, a total of 349 students in third and fourth grade mirroring the original sample to which the form was administered—were included in the main study. Analyses of the collected data indicate that the original four-factor structure of the scale is also valid within the Turkish cultural context. Reliability analyses revealed that the Cronbach's alpha coefficient for the scale was .89. Additionally, the confirmatory factor analysis results obtained during the validity stage showed that all reported values fell within the recommended reference ranges. These findings demonstrate that the scale, adapted to Turkish, is a valid

and reliable instrument for measuring students' reading engagement levels. Future research is advised to examine the scale's effectiveness across different grade levels.

Keywords: Reading engagement, scale adaptation, primary school, validity, reliability.

GİRİŞ

Örgün eğitimin en önemli adımlarından biri çocuklara okuma, yazma becerilerinin kazandırılmasıdır. Çünkü okuma becerisi kişilerin bilgi edinmesinde önemli araçlardan birisidir (Şahin, 2012). Bu bakımdan çocukların okumayı öğrenmesi ve bunu yaşam boyu devam ettirmesi gerekmektedir (Gambrell, 2015). Okuma eyleminin önemine rağmen, genellikle yaş ilerledikçe cazibesini yitiren ve kendi kendine gelişmesi beklenen bir beceriye dönüştüğünü gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Bu bağlamda değerlendirilebilecek Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü'nün (2011) yayımladığı rapora göre Türkiye'de düzenli okuyan yaş grubu 7-14 yaş aralığıdır. Buna benzer bir bulgu Türkiye İstatistik Kurumunun yayımladığı Yaşam Kalitesi Modülü'nde de tespit edilmiştir. Rapora göre 15-65 yaş arasında yaş arttıkça kitap okuma oranı azalmaktadır (TÜİK, 2022). Yaş arttıkça kitap okuma oranının azalmasına bağlı olarak küçük yaşlarda kitap okumanın yeterince sevdendirmediği diğer bir deyişle alışkanlık haline dönüştürülemediği söylenebilir. Bu duruma bağlı olarak kitap okuma eylemi severek yapılmazsa ve bir alışkanlık haline dönüşmezse okuduğunu anlama becerisi gelişmeyecektir (Şahin & Ergül, 2022). Nitekim okuma becerisi üzerine yapılan çalışmalar öğrencilerin okuduğunu anlama problemleri olduğundan söz etmektedir (Bozan, 2024; Yıldız vd., 2022). Dolayısıyla okuduğunu anlamada yaşanan problemleri çözmek için okuma sürecine odaklanılmalıdır.

Grabe ve Yamashita (2022) okuma eylemini; tarama ve göz gezdirmeyi içeren “bilgi aramak için okuma”, genel taramayı içeren “hızlı anlamak için okuma”, “öğrenmek için okuma”, “çıkarım yapmak için okuma”, “bilgiyi değerlendirmek, eleştirmek ve kullanmak için okuma” ve “eğlence veya ilgi için genel anlama için okuma” olarak sınıflandırmıştır. Bu kategoriler göz önüne alındığında okumanın temel amacının anlama olduğu ortaya çıkmaktadır. Nitekim okuduğunu anlamlandırma süreci, yalnızca metne göz gezdirmekten fazlasını gerektirir (Güneş, 2009). Okuduğunu anlama, okurun amacıyla ilişkili metindeki bilgileri hızla belirlemesini, metindeki önemsiz bilgileri fark etmesini ve önemli bilgileri hızla tespit etmesini içerir (Clarke vd., 2014). Dolayısıyla okuduğunu anlamamanın gerçekleşmesi için bireyin okuma sürecini bilinçli bir şekilde yönetmesi, okuduğunu anlama becerisi açısından önemlidir. Bu yönetim süreci, kişinin okumaya yönelik katılımı olarak adlandırılabilir.

Eğitim araştırmalarında kendine yer bulmaya başlayan ve Türkçeye “katılım”, “adlanışlık” veya “bağlılık” olarak çevirisi yapılan “engagement” göreceli olarak yeni bir kavramdır. Katılımın, incelediği yapıya dair pek çok tanım yapılmıştır ancak alan yazınında bu kavramın net bir açıklamasının yapılmadığı ifade edilmektedir (Fredricks vd., 2016). Katılım kavramı genellikle motivasyon ile karıştırılmaktadır. Motivasyon, bireylerin belirli bir hedefe ulaşmak için davranışlarını başlatan, yönlendiren ve sürdüren içsel ya da dışsal bir süreçtir (Akbaba, 2006). Motivasyon, bireyin enerjisini ve kaynaklarını belirli bir amaca yönelik olarak kanallandırmaya yardımcı olan bir itici güç olarak tanımlanmaktadır (Ryan & Deci, 2000). Katılım ise, bireyin bir aktiviteye, sürece veya organizasyona aktif, anlamlı ve sürekli olarak dâhil olmasını ifade eden çok boyutlu bir kavramdır. Appleton vd. (2008), katılımın farklı kavramsallaştırmalarını gözden geçirmiş ve bu yapıyı netleştirme çabalarında, katılımın genellikle farklı boyutları içeren bir yapı olarak kabul edildiğini ortaya koymuşlardır. Fredricks vd. (2004) bu kavramı genellikle duygusal, bilişsel ve davranışsal boyutlarıyla ele almıştır. Ona göre duygusal katılım bireyin katıldığı etkinlikten ya da organizasyondan tatmin duymasını, bilişsel katılım aktif düşünme ve anlam arayışını, davranışsal katılım ise somut eylemleri ve çabayı ifade etmektedir. Özetle bir okur için motivasyon; bireyin algıladığı okuma yeterliliğini, okuma görevine verdiği değeri ve okuma görevini başarıyla tamamlama kabiliyetini içerirken

katılım ise bireyin okuma eylemini ve süreç boyunca çevreyle etkileşimini kapsar. Dolayısıyla okuma katılımının; okunan sözcük sayısı, okuduğunu anlama sonuçları, okuma sürecinde kullanılan stratejiler ve bilinmeyen sözcüklerle ilgili davranışlar gibi unsurları içerdiği söylenebilir. Bu unsurlar okuma katılımının boyutlarında detaylı bir şekilde ele alınmaktadır.

Okuma katılımı kavramı ilk ortaya atıldığı zamanlarda iki bileşene sahip bir kavram olarak tanımlanmaya başlansa da ilerleyen süreçte duygusal, davranışsal ve bilişsel olmak üzere üç boyutlu bir yapı olarak ele alınmıştır (Fredricks vd., 2004). Ancak Lee vd.'nin (2021), yaptığı güncel bir sistematik incelemede dört farklı boyutun katılımı daha sağlıklı bir yapıya ulaştıracığı ifade edilmiştir. Lee vd. (2021), okuma katılımının üç boyutunun yanı sıra okuma sürecine derinlemesine bağlanmayı ve metinden anlam çıkarma ile haz duymayı içeren bir deneyim olduğunu ifade etmektedir. Buna bağlı olarak sosyal boyutu dördüncü bileşen olarak eklemiştir.

Dört boyutlu olarak ele alınmaya başlanan okuma katılımında duygusal katılım boyutu, bireyin bir etkinlik ya da sürece yönelik duygusal tepkilerini ve bağımlı içerir. Bu, bireyin bir etkinlikten keyif alma, bağlılık hissetme ve olumlu duygular geliştirme düzeyini ifade etmektedir (Skinner & Belmont, 1993). Davranışsal katılım, bireyin bir etkinlik veya sürece eylemleriyle katılmasını ifade etmektedir. Bu boyut, bireyin etkinliklere fiziksel olarak çaba göstermesi ve kurallara uyması gibi gözlemlenebilir davranışlarla tanımlanır (Fredricks vd., 2004). Örneğin, öğrencilerin derse düzenli olarak gelmesi ve ödevlerini tamamlaması davranışsal katılımın göstergeleridir. Bilişsel katılım, bireyin öğrenme süreçlerinde derinlemesine düşünmesi, anlam oluşturma ve problem çözme stratejileri geliştirilmesiyle ilgilidir. Bu tür katılım, bireyin zihinsel çabasını ve bilişsel stratejiler kullanma kapasitesini yansıtır (Pintrich & De Groot, 1990). Sosyal katılım, bireyin bir topluluk ya da grup içindeki etkileşimlerini ve bu etkileşimlerden aldığı doyumu ifade eder. Bu bağlamda birey, diğer bireylerle iş birliği yapar, iletişim kurar ve sosyal bağlar geliştirir (Wentzel, 1998). Örnek olarak öğrencilerin grup projelerine aktif katılımı ve sınıf arkadaşlarıyla etkili iletişim kurması sosyal katılımın göstergelerindendir. İlgili boyutlara bakıldığında okuma katılımının, çocuklar açısından okuma sürecine tam anlamıyla dâhil olma ve nihai hedef olan okuduğunu anlama bakımından büyük bir öneme sahip olduğu söylenilebilir.

Araştırmalar, okuma katılımının akademik başarı ve yaşam boyu öğrenme için önemli bir değişken olduğunu göstermektedir (Barber & Klaua, 2020; Guthrie, vd., 2012; Wang, Zhu & Zhang, 2022). Bu durum, okuma katılımının çocuklardaki okumaya yönelik iç motivasyon ve okuma başarısı arasındaki aracı unsur olmasından kaynaklanmaktadır (Guthrie & Wigfield, 2000). Başka bir deyişle, okumaya yönelik isteklilik, okuma katılımı sayesinde başarıya dönüşmektedir. Katılımcı okurlar, üst düzey düşünme becerileri kullanarak okuma sürecini zenginleştirir ve zorlu metinlerle başa çıkma konusunda güçlendirir. Dolayısıyla öğrenme kabiliyeti yüksek, eğitilmiş bireylerin yetiştirilebilmesi için katılımcı okurluğun yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Baker ve Wigfield (1999), okuma katılımının bireylerde empati, kültürel farkındalık ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Bu durumun, yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal bir öneme de işaret ettiği söylenilebilir. Bireylerin okuma katılımını desteklemek, öğrenen ve farklı açılardan düşünebilen kişiler olarak gelişimlerine katkıda bulunabilir. Sonuç olarak, çok yönlü faydalara sahip olan okuma katılımı, araştırılması gereken bir konu olarak göze çarpmaktadır.

Okuma katılımı kavramı giderek önem kazanmasına rağmen Türkiye’de okuma katılımı konusunda yapılmış araştırma sayısının sınırlı olduğu söylenilebilir. Alan yazınında özel olarak okuma katılımı çerçevesinde yapılan ölçek çalışmasının az sayıda olduğu görülmektedir (Esmer, 2019; Mete, 2016; Yıldız & Aktaş, 2015). İlgili çalışmalarda okuma katılımının belirlenmesi, araştırmaların merkezinde yer almamış ve bu nedenle derinlemesine incelenememiştir. Guthrie ve Klaua (2014) tarafından geliştirilmiş olan “Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği”nin Yıldız ve Aktaş (2015) tarafından uyarlandığı çalışmada motivasyon ve katılım olmak

üzere üç boyut ve yedi faktör bulunmaktadır. İlgili ölçekte katılım sadece bir boyut olarak ele alınmıştır. Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından geliştirilen ve orijinal adı “Reading Engagement Index” olan okumaya adanmışlık listesi, önce Mete (2016) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik daha sonra Esmer (2019) tarafından ilkökul öğrencilerine yönelik uyarlanmıştır. Sekiz maddeden oluşan formda okuma katılımının hangi boyutlarıyla ele alındığı belirtilmemiştir. Okuma katılımı üzerine yapılan son yapılan araştırmalarda (Lee vd., 2021) dört boyut olarak ele alınan katılımın tüm boyutlarıyla incelenmesi, okuma katılımı düzeylerinin belirlenmesi ve okuma üzerine yapılacak araştırmaların daha doğru sonuçlar üretebilmesi açısından bir gerekliliktir.

Okuma becerisi üzerine yapılan çalışmaların genellikle öğrencilerin okuma tutumu ve motivasyonu üzerine yoğunlaştığı gözlemlenmektedir (Çevik, vd., 2023; Kızgın & Baştuğ, 2020; Şahin, 2019; Yıldız & Akyol, 2011). Oysa bir süreç olarak ifade edilen okuma ve anlama, başlatıcı bir unsur olan motivasyondan daha çok farkındalığı ve davranışsal düzenlemeleri içeren katılım ile ilgilidir. Dolayısıyla okuma katılımı bireyin okuma sürecinde motivasyonu da içine alabilecek düzenlemelerle ilişkilidir. Alan yazını incelendiğinde okuma motivasyonu bireyleri okumaya yönlendirme amacıyla hem iç hem dış güdüler olarak ifade edilmektedir (Guthrie & Wigfield, 2000; Yıldız, 2013). Öte yandan okuma tutumu kişilerin okuma eylemine ilişkin duygusal eğilimleri olarak tanımlanmaktadır (McKenna vd., 1995; Yıldız & Akyol, 2011). Okuma açısından önemli olan bu kavramlar bireylerin okumaya bakışını, eğilimlerini ortaya koymasına rağmen süreçte okuyucuların ne derece etkin ve gönüllü katılım gösterdiğini, sürecin anlamlı olup olmadığını belirleme adına tam anlamıyla yeterli olmayabilir (Sur & Ünal, 2024). Bu çalışmada ele alınan okuma katılımı kavramı sadece okumaya yönelik istek veya tutumu ele almakla kalmayıp aynı zamanda okuma sürecinde bireyin derin bir şekilde yer aldığı, sürdürülebilir ve eleştirel düzeyde işlemler yapmasını kapsamaktadır (Kucirkova & Cremin, 2020; Unrau & Quirk, 2014). Buna ilave olarak Türkçe okuma katılımı ölçekleri, katılımı sadece alt boyut olarak (Yıldız & Aktaş, 2015) veya tek boyutlu bir yapıdan (Esmer, 2019) oluşmuştur. Dolayısıyla alan yazınında bireylerin okuma katılımları derinlemesine ve tek başına ele alınmadığı görülmüştür.

Bu çalışma kapsamında McGeown ve Conradi Smith (2024) tarafından geliştirilen okuma katılımını ölçmeye yönelik hazırlanmış formun Türkçeye uyarlanarak öğrencilerin okuma katılımlarının ölçülmesine yönelik bir araç elde edilmesi hedeflenmiştir. Bu ölçeğin seçiminde, okuma katılımı kavramının alan yazınındaki güncel gelişmelere yer vermesi ve katılım kavramını; motivasyon, tutum ve öz yeterlik gibi sürecin içindeki diğer unsurlardan bağımsız biçimde ele alması özellikleri dikkate alınmıştır. Mevcut çalışmanın amacı; okuma katılımı kavramına dikkat çeken öncü çalışmalardan biri olarak diğer değişkenler ile okuma katılımı arasındaki ilişkinin araştırılmasına zemin hazırlayarak alan yazınına katkı sunması ve öğrencilerin okuma katılımının belirlenmesinde kullanılacak işlevsel ve kullanışlı bir araç sağlanmasıdır. Bu amaçla “Türkçeye uyarlanan okumaya katılımın belirlenmesi ölçeği geçerli ve güvenilir bir araç mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada ilkökul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik katılımlarını belirlemek için McGeown ve Conradi Smith (2024) tarafından geliştirilen “Reading Engagement Scale” adlı ölçme aracının Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi Karasar (2002) tarafından geçmişte veya hâlihazırda var olan bir durumu kendi koşulları altında betimlemeye çalışan bir yöntem olarak tanımlanmıştır. Bu yöntemle yürütülen mevcut ölçek uyarlama çalışması iki ana başlık altında tasarlanmıştır. İlk olarak ölçeğe yönelik çeviri çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Daha sonra ölçeğe yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları

sürecinde sadece doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi araştırmacıların ölçeğin faktör yapılarına yönelik bilgisi olmadığı durumlarda tercih edilmektedir (Finch & West, 1997). Bu çalışmada uyarlanan ölçeğin faktör boyutlarına ilişkin bilgiler bulunduğu için direkt doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

2.2. Katılımcılar

Ölçek uyarlama çalışmalarında çalışma grubunun madde sayısının on katından fazla olması (Kline, 2023) ve genelde 300'ün üzerinde (International Test Commission, 2017) olması tavsiye edilmektedir. Bu öneriler dikkate alınmış ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile İstanbul'da yer alan bir ilkokulda üçüncü ve dördüncü sınıf seviyesinde öğrenim gören toplam 349 öğrenci, araştırmaya katılımcı olarak dâhil edilmiştir. Araştırma verileri 2024-2025 öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Araştırma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Demografik Bilgiler

Değişken	Tür	N	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	177	50.7
	Kız	172	49.3
Sınıf seviyesi	3. sınıf	177	50.7
	4. sınıf	172	49.3
	İlkokul	7	2
Anne eğitim durumu	Ortaokul	12	3.4
	Lise	84	24.1
	Lisans ve üzeri	246	70.5
	İlkokul	10	2.9
Baba eğitim durumu	Ortaokul	8	2.3
	Lise	91	26.1
	Lisans ve üzeri	240	68.8
Toplam		349	

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin %50,7'sinin erkek, %49,3'ünün kız, %50,7'sinin 3. sınıf %49,3'ünün 4. sınıf olduğu görülmektedir. Anne eğitim durumu değişkenine bakıldığında %2'sinin ilkokul %3,4'ünün ortaokul, %24,1'inin lise, %70,5'inin lisans ve üzeri mezuniyete sahip olduğu; baba eğitim durumu değişkeni incelendiğinde ise %2,9'unun ilkokul, %2,3'ünün ortaokul, %26,1'inin lise, %68,8'inin ise lisans ve üzeri mezuniyete sahip olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

“Reading Engagement Scale”, 2024 yılında ilkokul seviyesindeki öğrencilerin kitap okumaya yönelik katılımlarını belirlemek üzere McGeown ve Conradi Smith (2024) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek “Davranışsal, Duygusal, Bilişsel ve Sosyal” olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Davranışsal boyutta üç madde; duygusal, bilişsel ve sosyal boyutlarda altışar madde olmak üzere toplamda 21 madde bulunmaktadır. Ölçek dördümlü Likert tipinde; 1=asla, 2=bazen, 3=sıklıkla ve 4=her zaman ifadelendirme biçimindedir. Orijinal ölçek geliştirilirken öncelikle 9-11 yaş aralığında altı sınıftan ölçeğin dil açısından anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla 128 öğrenciden veri toplanmıştır. Toplanan bu verilerde demografik bilgilere yer verilmemiş buna ilave olarak veriler puanlanmamıştır. Öğrencilerden ölçeğin anlaşılabilirliğine ilişkin geri bildirimler alınmıştır. Alınan geri bildirimler sonrasında 8-11 yaş aralığında bulunan 443 öğrenciyle esas uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucunda Cronbach alfa katsayıları davranışsal: $\alpha=0,668$, duygusal $\alpha=0,765$, bilişsel $\alpha=0,611$ ve sosyal $\alpha=0,786$ olarak hesaplanmıştır.

2.3. Çeviri ve Süreç

Bu çalışmada öncelikle araştırmacılar, ölçeği Türkçeye uyarlanmak üzere ölçeği geliştiren yazarlardan izin almışlardır. Daha sonra çeviri çalışması başlamıştır. Çeviri aşamasında bir uzmanın asıl ölçeği çevirmesi, daha sonra farklı bir uzmanın çevrilmiş olan ölçeği tekrar orijinaline çevirmesi ve böylelikle formlar karşılaştırılarak çevirinin doğru olup olmadığının kontrol edilmesi önerilir (Looman & Farrag, 2009). Mevcut araştırmada da öncelikle sınıf eğitimi lisans mezunu İngilizce öğretmenliği doktora mezunu bir uzman tarafından ölçek Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra İngilizce öğretmenliği doktoralı başka bir uzman tarafından Türkçe ölçek geri İngilizceye çevrilmiş ve formlar karşılaştırılmıştır. Çevirilerin tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra maddeler ölçek formatına dönüştürülerek hazır hâle getirilmiştir. Türkçe anlam, yazım ve imla bütünlüğü açısından 15 yıl deneyime sahip, yüksek lisans derecesi olan bir sınıf öğretmene sunulmuş ve tekrar düzenlenmiştir. Bu aşamadan sonra üçüncü ve dördüncü sınıf seviyesinde öğrenim gören 37 öğrenciye ölçek uygulanarak anlam açısından bir sorun olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerden gelen geri bildirimler doğrultusunda anlam açısından bir sorun olmadığı tespit edilmiş ve ölçeğin hazırlanma aşaması tamamlanmıştır. Ölçek hazırlandıktan sonra belirlenen ilkokulda öncelikle araştırma süreci ve ölçek hakkında sınıf öğretmenlerine nasıl uygulayacaklarına ilişkin bilgi verilmiştir. Daha sonra öğrencilerden ve veliler yazılı formla bilgilendirilerek onam formu alınmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılabilmesi amacıyla üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 349 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin kanıt sağlamak amacıyla Cronbach alfa analizleri ve madde-test korelasyonları yapılmıştır. Geçerlilik amacıyla ise doğrulayıcı faktör analizi [DFA] yapılmıştır. AMOS programıyla yapılan DFA analizinde ki-karenin (χ^2) serbestlik derecesine (df) oranı (χ^2/df), normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI/TLI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), mutlak uyum indekslerinden iyilik uyum indeksi (GFI), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI) ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) incelenmiştir.

Bu araştırmanın yürütülmesi İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu tarafından 2024-10 sayılı kararla uygun görülmüştür.

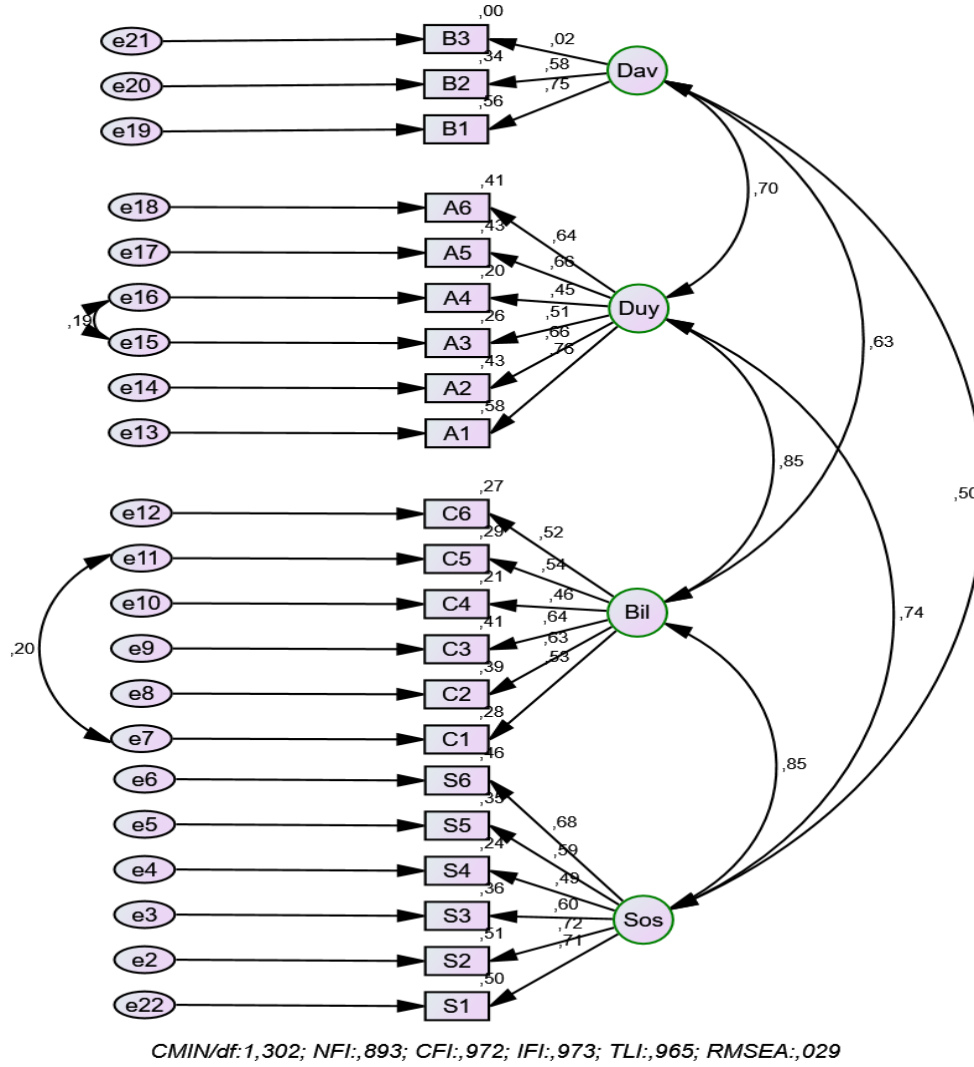
BULGULAR

Bu kısımda uyarlama çalışmasına ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Okuma katılımı ölçeğinin geçerlik çalışmaları için AMOS programıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizine ilişkin Path diyagramı Şekil 1’de sunulmuştur. Şekil 1’deki Path diyagramı incelendiğinde duygusal boyutta 3 ve 4. maddeler arasında, bilişsel boyutta 1 ve 5. maddeler arasında modifikasyon gerçekleştirilmiştir. Bu modifikasyonla birlikte NFI değerinde .011’lik bir artış görülmüş ve böylelikle modelin iyileştirilmesi sağlanmıştır.

Şekil 1

Path Diyagramı



Ölçeğe ilişkin yapısal eşitlik modelinin yer aldığı Şekil 1’de, modeldeki dört gizil değişkenin (Davranışsal, Duyuşsal Bilişsel, Sosyal) ilgili gözlenen değişkenlerle anlamlı ve yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Uyum indekslerine ilişkin bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2*DFA Sonucu Uyum Durumu*

Ölçü	Uyum Değeri	Uyum Aralığı	Uyum Durum	Kaynak
χ^2/df	1.302	$0 \leq \chi^2/df \leq 3$	Mükemmel	Kline (2023)
RMSEA	0.029	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	Mükemmel	Tabachnick ve Fidell, (2007)
NFI	.893	$.08 \leq RMSEA \leq 0.95$	Kabul edilebilir	Hooper vd., (2008)
CFI	.972	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	Mükemmel	Sümer (2000)
GFI	.936	$.09 \leq RMSEA$	İyi uyum	Hooper vd., (2008)
AGFI	.918	$.09 \leq RMSEA$	İyi uyum	Hooper vd., (2008)
TLI	.965	$0.95 \leq TLI \leq 1.00$	Mükemmel	Hu ve Bentler, (1998, 1999)

Tablo 2 incelendiğinde NFI değerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu diğer değerlerin ise mükemmel uyum sağladığı görülmektedir. Bu bakımdan ölçeğin geçerliğine ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda bir sorun olmadığı iyi uyum sergilediği söylenilebilir.

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları için madde analizi yapılmıştır. Madde analizine yönelik ortalama, varyans, madde-toplam korelasyonları ve her bir madde ölçekten çıkarılması durumunda Cronbach alfa katsayısında gözlenecek değişikliğe ilişkin bilgiler elde edilmiştir. İlgili bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3*Ölçeğin Bütününe İlişkin Madde Analizi*

Madde	Ortalama	Varyans	MTK	Cronbach Alfa
B1	56.87	134.31	.642	.888
B2	56.80	136.21	.539	.891
B3	56.85	137.42	.469	.893
A1	56.74	131.17	.428	.894
A2	56.83	132.02	.574	.890
A3	56.69	134.14	.548	.891
A4	56.73	134.37	.493	.892
A5	56.83	130.24	.565	.890
A6	56.87	132.07	.568	.890
C1	56.96	133.38	.415	.894
C2	56.89	132.36	.504	.892
C3	57.05	130.92	.473	.893
C4	56.64	134.76	.632	.888
C5	56.95	132.57	.582	.890
C6	56.90	133.35	.513	.892
S1	57.15	130.14	.422	.894
S2	57.46	129.71	.515	.892
S3	57.03	132.96	.591	.889
S4	57.17	134.50	.485	.892
S5	57.17	130.64	.393	.895
S6	57.19	130.02	.359	.895

Tablo 3 incelendiğinde madde toplam korelasyon değerinin .359-.642 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin tümüne ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4*Ölçek ve Alt Boyutların Cronbach Alfa Değerleri*

	Cronbach Alfa	McDonald Omega
Davranışsal	.63	.64
Duygusal	.78	.78
Bilişsel	.72	.73
Sosyal	.79	.80
Tüm ölçek	.89	.89

Tablo 4 incelendiğinde ölçeğin tümünün güvenirlik katsayısının .89 olduğu görülmektedir. Alt boyutların güvenirlik katsayılarına bakıldığında davranışsal boyutun .63 olduğu diğer alt boyutların .7'nin üzerinde olduğu görülmektedir. Omega katsayıları da incelendiğinde benzer değerlerin elde edildiği görülmektedir. Bu bakımdan ölçeğin tümünün ve duygusal, bilişsel, sosyal alt boyutlarının güvenirlik katsayılarının iyi düzeyde olduğu, davranışsal boyutun ise kabul edilebilir düzeyde olduğu dolayısıyla ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Reading Engagement Scale'in Türk kültürüne uyarlanmasına yönelik yapılan mevcut araştırmada, 21 madde ve 4 boyuttan oluşan ölçeğin önce Türkçe formu hazırlanmış, ardından geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Elde edilen bulgular ölçeğin Türkçe formunun kullanımının uygun olduğunu göstermiş ve ölçeğin uyarlanma süreci tamamlanmıştır. Ölçeğin orijinalinde yer alan tüm maddeler uyarlanan ölçekte de yer almıştır. Benzer şekilde orijinal ölçekte yer alan davranışsal, duygusal, bilişsel ve sosyal katılım boyutları uyarlanan ölçekte de yer almaktadır. Ölçeğin geçerliğini test etmek amacıyla yapılan DFA sonucunda geçerli bir ölçek olduğu görülmüştür. Öte yandan güvenirliğini test etmek amacıyla ulaşılan Cronbach alfa değerleri de ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlar ilkökul öğrencilerinin okumaya katılımını tespit etmek amacıyla uyarlanan ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Son hâliyle ölçek; “Asla (1), Bazen (2), Sıklıkla (3) ve Her zaman (4) yanıtlarını vermeye olanak tanıyan dörtlü Likert tipindedir. Ölçekten alınacak en düşük puan 21’dir ve bu çocukların düşük düzeyde okuma katılımına, en yüksek puan olan 84 ise çocukların yüksek düzeyde okuma katılımına sahip olduğunu göstermektedir.

İlkokul, çocukların okuma yazmayı öğrendiği ve buna bağlı olarak okumaya yönelik tutum geliştirdikleri, okuma alışkanlığı kazanabilecekleri kritik bir dönemdir. Dolayısıyla bu dönemde çocukların okuma sürecine çok boyutlu bir şekilde (bilişsel, davranışsal vb.) sergiledikleri katılım, hem akademik beceriler bakımından (Lee vd., 2021) hem de yaşam boyu okuma eyleminin devam etmesi açısından önemli bir şekilde rol oynamaktadır (Guthrie & Wigfield, 2000; Wang & Zhang, 2022; Wigfield vd., 2008). Nitekim alanyazında okuma katılımları yüksek olan çocukların metinle daha derin etkileşim kurdukları ve süreçten daha fazla keyif aldıkları ifade edilmektedir (Guthrie vd., 2012). Çocukların okumaktan keyif almaya başlamalarıyla birlikte okuma onlarda alışkanlık haline dönüşecektir. Bunlara ilave olarak okuma katılımı çocuklara üst düzey düşünme becerileri kazanmak için fırsat sağlamaktadır. Böylelikle öğrenciler sadece okuma, okuduğunu anlama becerilerini basit düzeyde kullanmakla kalmayıp aynı zamanda okudukları metinlere eleştirel gözle bakabilme, geçerliğini ve güvenirliğini değerlendirebilme gibi özellikler kazanabilir (Schiefele & Schaffner, 2016). Sonuç olarak okuma katılımı çocukları akademik, bilişsel, kişisel gibi birçok yönden etkilediği görülmektedir. Okuma katılımının çok yönlü bu etkisi göz önünde bulundurulduğunda çocuklarda ilkökul döneminden itibaren okuma katılımı düzeylerinin belirlenmesi ve okuma katılımı oluşturmak için çalışmaların yapılması önemli görülmektedir.

Bu araştırma sonucunda geliştirilen ölçeğin, ilkokul düzeyindeki öğrencilerin okuma katılım düzeylerini geçerli ve güvenilir bir biçimde ölçebileceği ve bu yönüyle hem alan yazınına hem de eğitim uygulamalarına anlamlı katkılar sunacağı öngörülmektedir. Türkçeye "okumaya adanmışlık" olarak da çevrilen olan okuma katılımı kavramına ilişkin ölçeklerin alan yazınımızda sınırlı sayıda bulunması, bu çalışmanın önemini artırmaktadır. Mevcut araştırma kapsamında Türkçeye uyarlanan okuma katılım ölçeğinin, söz konusu alandaki bu boşluğu doldurarak ilkokul öğrencilerinin okuma süreçlerine katılım düzeylerinin izlenmesi ve desteklenmesi açısından işlevsel bir araç olacağı düşünülmektedir. Ölçeğin farklı sınıf ve yaş düzeylerinde uygulanabilir olduğu değerlendirilmekle birlikte, bu bağlamda kullanılmadan önce geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yeniden yapılması önerilmektedir. Ayrıca okuma katılım düzeyini belirlemeye yönelik bu tür araçların Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğrenci izleme sistemlerine entegre edilmesi, öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin sistemli biçimde izlenmesi ve geliştirilmesine katkı sunacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452–477. <https://doi.org/10.1598/RRQ.34.4.4>
- Barber, A. T., & Klauda, S. L. (2020). How reading motivation and engagement enable reading achievement: Policy implications. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 7(1), 27-34. <https://doi.org/10.1177/2372732219893385>
- Bozan, M. A. (2024). We read but how: Research on reading and reading comprehension skills. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 11(1), 178-192. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1370135>
- Clarke, P. J., Truelove, E., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2014). *Developing reading comprehension*. Wiley-Blackwell.
- Çevik, A., Ayana, H., & Ayana, M. (2023). Ortaokul öğrencilerinin okuma iç motivasyonları, akademik başarıları, okuma tutum ve alışkanlıklarının arasındaki ilişkinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 117-130.
- Esmer, B. (2019). *Okuduğunu anlama ile akıcı okuma, okuyucu benlik algısı, okumaya adanmışlık ve okur-tepkisi ilişkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Finch, J. F., & West, S. G. (1997). The investigation of personality structure: Statistical models. *Journal of Research in personality*, 31(4), 439-485.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>

- Gambrell, L. B. (2015). Getting students hooked on the reading habit. *The Reading Teacher*, 69(3), 259-263. <https://doi.org/10.1002/trtr.1423>.
- Grabe, W., & Yamashita, J. (2022). *Reading in second language: Moving theory to practice* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Guthrie, J. T., & Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 387–416. <https://doi.org/10.1002/rrq.81>
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403–422). Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L., & Ho, A. N. (2012). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48(1), 9–26. <https://doi.org/10.1002/rrq.035>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. *Handbook of Research on Student Engagement*, 601–634. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_29
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Nobel Akademik.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424-453.
- International Test Commission (2017). The ITC guidelines for translating and adapting tests (2.ed.).
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Kızılgın, A., & Baştuğ, M. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 601-612.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Kucirkova, N., & Cremin, T. (2020). *Reading engagement and enjoyment*. Victoria State Government – Department of Education and Training. Retrieved April 25, 2025, from https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/teachingresources/discipline/english/literacy/Reading_Engagement_and_Enjoyment_Oct2023.pdf
- Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü (2011). Türkiye okuma kültürü haritası. <http://www.kygm.gov.tr/Eklenti/55,yonetici-ozetipdf.pdf?0>
- Lee, Y., Jang, B. G., & Conradi Smith, K. (2021). A systematic review of reading engagement research: What do we mean, what do we know, and where do we go? *Reading Psychology*, 42, 540–576. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888359>
- Looman, W. S., & Farrag, S. (2009). Psychometric properties and cross-cultural equivalence of the Arabic Social Capital Scale: Instrument development study. *International Journal of Nursing Studies*, 46(1), 45-54.

- McGeown, S., & Conradi Smith, K. (2024). Reading engagement matters! A new scale to measure and support children's engagement with books. *The Reading Teacher*, 77(4), 462-472. <https://doi.org/10.1002/trtr.2267>
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956. <https://doi.org/10.2307/748205>
- Mete, G. (2016). *Okumaya adanmışlık modeli ile 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma motivasyonlarının geliştirilmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2016). *How to improve reading motivation in students: The importance of reading engagement*. *Educational Psychologist*, 51(1), 22-32. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1124512>
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Sur, E. & Ünal, E. (2024). The Mediating Role of Reading Attitude in the Relationship between Elementary School Students' Reading Engagement and Reading Comprehension Skills. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 17(2), 307-323. <https://doi.org/10.30831/akueg.1276067> ERIC+4
- Sümer, N. (2000). *Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar*. Türk Psikoloji Yazıları.
- Şahin, A. (2012). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 367-388.
- Şahin, A., & Ergül, S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine okuma alışkanlığını kazandırma stratejileri: Bir olgubilim çalışması. *Erciyes Journal of Education*, 6(1), 19-43.
- Şahin, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 914-940.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). Allyn and Bacon.
- Unrau, N., & Quirk, M. (2014). Reading engagement: A matter of motivation and practices. In K. Hall, T. Cremin, B. Comber, & L. Moll (Eds.), *International handbook of research on children's literacy, learning and culture* (pp. 194-208). Wiley-Blackwell.
- Wang X-W, Zhu Y-J & Zhang Y-C (2022) An empirical study of college students' reading engagement on academic achievement. *Frontiers in Psychology*. 13(1025754), 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1025754>

- 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.
- Wang, Z., & Zhang, Y. (2022). *An empirical study of college students' reading engagement on academic achievement*. *Frontiers in Psychology*, 13, 1025754. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1025754>
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of educational psychology*, 89(3), 420.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2008). *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. Routledge.
- Yıldız, D., Divrik, D., Özçelik, B., & Aktaş, A. T. (2022). Ortaöğretim öğrencilerinin üst düzey okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 575-597.
- Yıldız, M., & Aktaş, E. (2015). Okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 79–95.
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.

EKLER

Ek-1: Okumaya Katılım Ölçeği

Sevgili Çocuklar;

Bu anket, kendi zamanınızda (kendi zamanınız=okulda ve okul dışında boş zamanınız) kitap okuma deneyimlerinizi öğrenmek için hazırlanmıştır. Lütfen nasıl hissettiğinize veya ne yaptığınıza en uygun kutucuğu işaretleyin. Bu ankette doğru ya da yanlış cevap yoktur, okurken gerçekten ne düşündüğünüz ve ne yaptığınızla ilgileniyoruz.

Adı soyadı:

Sınıfı:

Annenin eğitim durumu: İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ve üzeri ()

Babanın eğitim durumu: İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ve üzeri ()

1. **Okul dışında ve ödev yapmadığınız zamanlarda bir haftada ne kadar kitap okursunuz?**

Hiç okumam () 1-2 gün () 3-4 gün () 5-7 gün ()

2. **Son bir ayda okul dışında ve ödev yapmadığınız zamanlarda kaç kitap okudunuz?**

0 () 1-2 () 3-4 () 5+ ()

3. Son bir ayda ödev olarak kaç kitap okudunuz?

0 () 1-2 () 3-4 () 5+ ()

4. Okul dışında ve ödev olmadan kitap okuyorsanız okumayı sevdiğiniz kitap türleri hangisidir? Lütfen uygun olan kutucukları işaretleyiniz.

Fantastik/Büyülü () Tarihi () Resimli kitap () Biyografi () Bilim-kurgu () Gerçek yaşamlardan öyküler () Bilgilendirici () Çizgi roman ()

Şimdi sizden kitap okuduğunuzda nasıl hissettiğinizi ve neden farklı kitaplar okumayı tercih ettiğinizi düşünmenizi istiyoruz. Cevaplamadan önce her soru hakkında düşünmek için biraz zaman ayırın. Lütfen, hazır olduğunuzda sizi en iyi tanımlayan kutucuğu işaretleyin.					
		Asla	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
1	Kitap okuduğumda mutlu hissediyorum.				
2	Kitap okuduğumda rahatlamış hissediyorum.				
3	Okuduğum kitaplardaki karakterlere, hikâyelere veya konulara bağlı hissediyorum.				
4	Okuduğum kitaplardaki karakterlere ne olduğunu önemsiyorum.				
5	Kitap okumak beni başka bir dünyaya götürüyor.				
6	İlgi alanlarım hakkında daha fazla bilgi edinmek için kitap okurum.				
Şimdi sizden okurken ne yaptığınızı düşünmenizi istiyoruz. Cevap vermeden önce her bir soru hakkında düşünmek için biraz zaman ayırın. Lütfen, hazır olduğunuzda sizi en iyi tanımlayan kutucuğu işaretleyin.					
		Asla	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
7	Bir kitabı anlamakta zorlanırsam kitabı daha iyi anlamak için tekrar okurum.				
8	Kitap okurken, okuduğum şey hakkında çok düşünürüm.				
9	Okuduğumu anlamama yardımcı olması için önceden bildiklerimi düşünürüm.				

10	Kitap okurken, bilmediğim bir kelimeye rastlarsam, onun anlamını bulmaya çalışırım.				
11	Eğer bir kitabın bir bölümünü anlamak zorsa, kitap anlaşılır olana kadar onu tekrar okurum.				
12	Eğer bir kitapta bilmediğim kelimeler kullanılıyorsa, yine de ana fikri anlamaya çalışırım.				

Son olarak, okuma deneyimlerinizi başkalarıyla ne kadar paylaştığınızı öğrenmek istiyoruz. Paylaştığınız kişiler arkadaşlarınız, öğretmeniniz, sınıf arkadaşlarınız veya aileniz olabilir. Cevap vermeden önce her bir soru hakkında düşünmek için biraz zaman ayırın.

		Asla	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
13	Başkalarıyla kitaplar hakkında konuşurum.				
14	Başkalarıyla kitaplar üzerine tartışmaktan hoşlanırım.				
15	Başkalarına kitap öneririm.				
16	Başkaları benim sevebileceğim kitapları bana önerirler.				
17	Başkalarıyla kitaplar üzerine tartışırken kendime güvenirim.				
18	Başkalarıyla kitaplar hakkında konuşmak için sohbet başlatırım.				

Kitap okuma deneyimleriniz hakkında iyi ya da kötü bize söylemek istediğiniz ve sormadığımız başka bir şey var mı? Eğer varsa, lütfen buraya yazın:

Soruları tamamladığınız için teşekkür ederiz.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Reading is an activity undertaken for the purpose of comprehension and is not merely about decoding the symbols within a text (Güneş, 2009). Despite its primary goal being comprehension, numerous recent studies indicate that students struggle with reading comprehension (Bozan,

2024; Yıldız et al., 2022). This situation necessitates consideration of how students respond to obstacles encountered during the reading process and directs attention to the concept of reading engagement.

Reading engagement is defined as a multidimensional construct in which the individual establishes sustainable cognitive, emotional, behavioral, and social interactions with the text, and it is often confused with motivation (Fredricks et al., 2016). Motivation involves internal or external processes that initiate and direct behavior (Akbaba, 2006; Ryan & Deci, 2000), whereas engagement refers to maintaining this process through active, meaningful, and continuous participation (Appleton et al., 2008). Fredricks et al. (2004) conceptualized engagement through emotional, cognitive, and behavioral dimensions, while more recent studies emphasize adding a social dimension as well (Lee et al., 2021).

Research reveals that reading engagement significantly impacts academic achievement (Barber & Klauda, 2020; Guthrie, Wigfield & You, 2012; Wang, Zhu & Zhang, 2022) and higher-order thinking skills (Guthrie & Wigfield, 2000). Additionally, it has been noted that engaged readers develop competencies such as critical thinking and empathy (Baker & Wigfield, 1999). Nonetheless, studies on reading engagement in Turkey remain limited and mostly concentrate on reading attitude and motivation (Çevik et al., 2023; Kızgın & Baştuğ, 2020; Şahin, 2019; Yıldız & Akyol, 2011).

Existing scale studies highlight the adaptation of the “Reading Motivation and Engagement Scale,” developed by Guthrie and Klauda (2014) (Yıldız & Aktaş, 2015), and the “Reading Engagement Index,” created by Wigfield and Guthrie (1997) and adapted at various educational levels (Mete, 2016; Esmer, 2019). However, these instruments commonly merge motivation and engagement or employ a limited number of items.

Therefore, the present study aims to adapt the reading engagement scale developed by McGeown and Conradi Smith (2024) into the Turkish cultural context, thereby offering a functional measurement tool that addresses engagement as a multidimensional construct in line with current perspectives. This research was proposed with the conviction that introducing a new scale will make an important contribution to the literature by identifying students’ awareness and behavioral regulations in relation to reading.

Method

The objective of this study was to adapt the “Reading Engagement Scale,” developed by McGeown and Conradi Smith (2024), to Turkish culture. Implementing a survey method (Karasar, 2002), the research employed a convenient sampling approach. The original version of the scale comprises four dimensions—“behavioral,” “emotional,” “cognitive,” and “social”—and contains 21 items structured as a four-point Likert scale. For linguistic validity, one expert initially translated the scale into Turkish, followed by back-translation by another expert, thereby ensuring consistency between the versions. Subsequently, a preliminary application was conducted with 37 third- and fourth-grade students to assess the comprehensibility of the items. The main application involved 349 students. In the reliability analyses, Cronbach’s alpha values and item-test correlations were examined. To evaluate the validity of the scale, a confirmatory factor analysis (CFA) was performed using AMOS; the χ^2/df , NNFI/TLI, CFI, GFI, AGFI, and RMSEA indices were interpreted according to their respective reference ranges.

Results and Discussion

Based on the results of the confirmatory factor analysis, the modifications made between items 3 and 4 in the emotional dimension and between items 1 and 5 in the cognitive dimension enhanced the model’s fit, yielding high-level fit values. In the analyses conducted, χ^2/df (1.302), RMSEA (0.029), NFI (0.893), CFI (0.972), GFI (0.936), AGFI (0.918), and TLI (0.965) values were calculated. The NFI value was deemed acceptable, while all other fit indices indicated

excellent fit. Reliability analysis showed item-total correlations ranging from .359 to .642, and no item needed to be removed from the scale. The overall Cronbach's alpha was found to be .89. Regarding the sub-dimensions, the behavioral dimension had an alpha of .63, while the remaining dimensions were above .70, confirming the scale's reliability. These findings suggest that the Reading Engagement Scale is a valid and reliable measurement tool.

The Reading Engagement Scale was adapted into Turkish culture to measure elementary school students' reading engagement, preserving the original 21 items and four dimensions (behavioral, emotional, cognitive, and social). It employs a four-point Likert format, allowing for total scores ranging from 21 to 84. The concept of "engagement," translated into Turkish also as "commitment," underlines its importance in supporting children's lifelong reading skills. This newly introduced scale distinguishes itself from earlier, more limited-item scales at the elementary level. Repeating validity and reliability analyses across different grades and age groups is recommended.