



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Okuma İç Motivasyonu Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Hasan Kurnaz

DOI:10.29299/kefad.2018.20.01.008

[Makale Bilgileri](#)

Yükleme:23/08/2018 Düzeltme:02/12/2018 Kabul:15/02/2019

Özet

Bu çalışmadaki amaç; ortaokul öğrencilerinin okuma iç motivasyonlarını belirlemede kullanılacak bir ölçek geliştirmektir. Çalışma grubu, Malatya il merkezinde bulunan beş farklı ortaokulda öğrenim gören 461 öğrenciden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği kapsamında açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizi yapılmıştır. AFA sonucunda ölçeğin on sekiz maddeden oluşan üç faktörlü (ilgi, merak ve azim) bir yapıya sahip olduğu ve bu üç faktörün ölçeğe ilişkin toplam varyansın %48,44'ünü açıkladığı görülmüştür. DFA sonucu elde edilen uyum iyiliği indeksleri, keşfedilen yapının mükemmel ($\chi^2/df=1.78$, GFI=0.95, RMSEA= 0.041 ve SRMR=0.048) uyuma sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında Cronbach Alfa ile Spearman Brown değerleri incelenmiş, hesaplanan güvenilirlik kat sayılarının kabul edilebilir düzeyde ($\alpha= .85$) olduğu görülmüştür. Ölçekteki maddelerin ayırt edicilik düzeyini belirlemek için düzeltilmiş madde toplam korelasyonu ile %27'lik alt-üst grupların karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Madde analizi sonucunda ölçekteki bütün maddelerin yüksek düzeyde ayırt edici olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, üç faktörlü OİMÖ'nün ortaokul öğrencilerinin okuma iç motivasyonlarını değerlendirmek amacıyla kullanılacak geçerliği yüksek bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuma iç motivasyonu, Geçerlik, Güvenirlik

Sorumlu Yazar : Hasan Kurnaz, Dr., Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Türkiye, kurnazhasan44@gmail.com,
ORCID ID : 0000-0002-5804-946

Bu çalışma, sorumlu yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

Atf için: Kurnaz, H. (2019) Okuma iç motivasyonu ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-250.

Giriş

Motivasyon kavramı, Türkçe Sözlük'te (TDK, 2011) isteklendirme ve güdüleme kavramlarıyla açıklanmaktadır. Budak'a (2000, s. 211) göre motivasyon, insanı eyleme iten ve eylemi yönlendiren içsel uyarılma durumudur. Birçok araştırmacıya göre motivasyon, kişinin belirli bir görevi yerine getirme çabasının yoğunluğu, insan davranışlarını tetikleyen, yönlendiren ve onların sürekliliğini sağlayan bir güçtür (Akbaba, 2006; Miller ve Faircloth, 2009; Ryan ve Deci, 2000).

Motivasyon, davranışları çeşitli yollarla etkileyen bir faaliyettir. Kişilerin hangi aktiviteleri öncelikle yapacağı ve bu aktiviteleri sürdürme kararlılıkları motivasyondan etkilenir. Wigfield vd. (2012, s. 53) göre motivasyon, özellikle bilişsel davranışların sürdürülmesinde önemli bir işleve sahiptir. Okuma, pek çok bilişsel beceriyi gerektirdiğinden motivasyon gerektiren bir etkinliktir.

Okuma motivasyonu, Guthrie ve Wigfield (2000, s. 405) tarafından okuma süreci, sonucu ve konuları ile ilgili bireylerin sahip olduğu kişisel hedef, inanç ve değerler olarak tanımlanmaktadır. Yıldız ve Aktaş'a (2015, s. 1350) göre okuma motivasyonu, bireylerin okumaya ayıracakları zamanı, okuma eğilimlerini, okuma sürecinde gösterecekleri çabayı etkileyen; okumaya yönelik ilgi ve merakı oluşturan temel bir yapıdır. Başka bir tanımla okuma motivasyonu, bireyi okumaya yönlendiren geniş kapsamlı tutum ve hedeflerdir (Conradi, Jang ve McKenna, 2014). Okuma motivasyonunun, bireyi okumaya yönlendiren ve okumanın devamlılığını sağlayan bir güç olduğu ve bu gücün de kişisel hedef, inanç ve eğilimlerle belirlendiği söylenebilir.

Araştırmacılar, okuma motivasyonu ile ilgili farklı motivasyon kuramlarını benimsemektedir (Yıldız, 2013a, s. 262). Literatür incelendiğinde; öz belirleme kuramı (Ryan ve Deci, 2000), okumaya bağlılık (adlanmışlık) modeli (Guthrie ve Wigfield, 2000), beklenti değer teorisi (Wigfield ve Eccles, 2000) ve tutuma dayalı modellerin (McKenna, 1994) okuma motivasyonu alanında sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Öz belirleme kuramının ele alındığı çalışmalarda okuma motivasyonu ile ilgili iç ve dış motivasyon kavramları öne çıkmaktadır. Bu yaklaşıma göre okuma motivasyonu, bireyi okumaya yönlendiren içsel ve dışsal süreçlerdir. Beklenti değer kuramını benimseyen araştırmacılar, bir kişinin okumadan beklentisi (İyi bir okuyucu olabilir miyim?) ile okumanın öznel görev değeri (Okumaktan hoşlanacak mıyım? Niçin?) üzerinde durmaktadır. Bu kurama göre okumaya değer veren öğrenciler, diğer öğrencilere kıyasla okuma sürecinde karşılaşılan zorluklara daha uzun süre direnmektedir (Wigfield ve Eccles, 2000).

Farklı okuma motivasyonu yaklaşımlarının benimsenmesi okuma motivasyonu ölçeklerinde kullanılan faktörleri etkilemektedir. Örneğin; Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından oluşturulan okuma motivasyonu ölçeği 11 boyuttan oluşurken farklı yaklaşımları benimseyen ölçeklerde daha az boyuta yer verildiği görülmektedir. Schiefele ve Schaffer'e (2016, s. 222) göre araştırmalarda okuma

motivasyonu ile ilgili oluşturulan bütün faktörler, okuma iç motivasyonu ve okuma dış motivasyonu şeklinde iki genel kategori altında toplanabilir.

Okuma dış motivasyonu, okuma faaliyetine katılımın dış etkenler ve ödüllere bağlı olmasını ifade eder (Ryan ve Deci, 2000). Dış motivasyon, okuma isteğinin ödül ve cezaya göre değişimini ifade etmektedir. Guthrie vd. (2012, s. 4) göre yalnızca ödül almak veya cezadan kurtulmak için okuyan öğrencilerin başarılı olma olasılığı zayıftır. Yıldız'a (2010) göre dışsal nedenlere bağlı olarak okuyan öğrencilerin odak noktası okumaktan çok ödül ve cezadır. Yapılan pek çok araştırma, dış motivasyon ile okuma başarısı arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Schiefele, Schaffner, Moller ve Wigfield, 2012).

Okuma iç motivasyonu, bireylerin kişisel ilgileri ve meraklarıyla okumaya nasıl odaklandıklarını açıklar. İçsel motivasyonun bireyin kendi iç dinamiklerine dayanan ve bireyin başladığı bir etkinliği bitirme arzusu veya etkinliğe katılmanın kişisel ilgiden kaynaklanması sonucu geliştiği belirtilir (Ryan ve Deci, 2000'den akt. Sanır, 2017, s. 21).

Okuma iç motivasyonu; okumayı zevk, merak veya kişisel hedefler gibi içsel amaçlarla sürdürme olarak tanımlanmakta ve çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Conradi, Jang ve McKenna, 2014, s. 154; Schiefele, Schaffner, Möller ve Wigfield, 2012). Wang ve Guthrie (2004) okuma iç motivasyonu için; okuma merakı, okuma ilgisi ve zoru tercih etme boyutlarını kullanmaktadır.

Okuma iç motivasyonu okuduğunu anlama üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Okuma motivasyonu alanında son yirmi yıllık süreç içerisinde yapılan çalışmalar, okuma iç motivasyonunun okuma becerisini açıklayan güçlü bir değişken olduğunu göstermektedir (Schiefele, Schaffner, Möller ve Wigfield, 2012). Okuma iç motivasyonu yüksek okuyucular daha fazla okuma eğilimindedir. Bu bireyler okumaya kolay bir şekilde yönlenebilmekte ve okumaya sürekli olarak zaman ayırabilmektedir. Okuma iç motivasyonu düşük olan bireyler ise okumaktan kaçınmakta ve okumayı uzun bir süre sürdürememektedir.

Okuma iç motivasyonunun olmama durumu, okumadan kaçınma (Wigfield ve Guthrie, 1997) veya motivasyonsuzluk anlamındaki amotivasyon (Ryan ve Deci, 2000) kavramlarıyla açıklanmaktadır. Okumadan kaçınma, okuma etkinliğinden kaçınma arzusu ve olabildiğince az okuma isteği olarak tanımlanmaktadır (Guthrie ve Coddington, 2009)

Okumadan kaçınan öğrencilerin okuma miktarları ve okuduğunu anlama başarıları zamanla azalmaktadır. Guthrie ve Coddington'a (2009) göre okumadan kaçınma, başarıyı arttıran motivasyon yapıları ve strateji kullanımıyla negatif ilişkilidir. Okumadan kaçınmanın okuma başarısı için bir tehdit olduğu söylenebilir.

Okuyucular, okuma iç motivasyonları ve okumadan kaçınma yönlerine göre farklı özelliklere sahip olabilir. Guthrie ve Coddington (2009, s. 518) okuyucuları bu özelliklerine göre istekli (*avid*) isteksiz (*averse*), duyarsız (*apathetic*) ve kararsız (*ambivalent*) okuyucular şeklinde dörde ayırmaktadır. Öğrencilerin iç motivasyon düzeyleri ve okumadan kaçınma durumlarına göre hangi profile sahip olduklarının belirlenmesi onları okumaya isteklendirme ve okumaya bağlılıklarını arttırmada önemli katkı sağlayabilir. Okuma iç motivasyonu düşük öğrencilere yönelik alınacak tedbirler, onların okumaya bağlılıklarını önemli derecede arttırabilir.

Çocukların okuma motivasyonları ve okuma başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok çalışmada; öğrencilerin benlikleriyle ilgili inançlarına, başarıyla ilgili hedeflerine, okumayla ilgili tutum ve ilgilerine yer verilir. Bu yapıların belirlenmesi öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede öğretmenlere ve uzmanlara rehberlik etmektedir. Öğrencilerin değer, hedef, inanç ve eğilimlerini fark etmeyen eğitimciler, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada ve onları okumaya teşvik etmede başarı sağlayamaz.

Literatürde öğrencilerin okuma motivasyonlarını ölçmek için pek çok ölçeğin geliştirildiği görülmektedir (Chapman ve Tunmer, 1995; Gambrell, Palmer, Codling ve Mazzoni, 1996; Guthrie ve Klauda, 2014; McKenna, Kear ve Ellsworth, 1995; Schiefele ve Schaffner, 2016; Wigfield ve Guthrie, 1997). Bahsi geçen ölçeklerin içeriğinin ve boyutlarının birbirine benzediği ve genel olarak öz yeterlilik, içsel motivasyon, dış motivasyon ve sosyal motivasyon olmak üzere 4 ana temel üzerine kurgulandığı söylenebilir (İleri Aydemir ve Öztürk, 2013).

Türkiye’de farklı yaş gruplarındaki bireylerin okuma motivasyonlarını belirlemek için araştırmacılar tarafından özgün olarak geliştirilen “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği” (İleri Aydemir ve Öztürk, 2013); “Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği” (Katrancı, 2015), “Okumaya Güdülenme Ölçeği” (Ünsal Batum, 2015), “Öğrenci Açısından Okumaya Güdüleyici Etmenler Anketi” (Ülper, 2011) ölçme araçlarıyla birlikte Türkçeye uyarlanmış olan; “Okuma Motivasyonu Ölçeği” (Durmuş, 2014; Yıldız, 2010), “Okuma Motivasyonu ve Okumaya Adanmışlık Ölçeği” (Yıldız ve Aktaş, 2015), “Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği” (Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013) ve “Okuma Profili” (Yıldız, 2013b) kullanılmaktadır. Ülkemizde ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik iç motivasyonlarını değerlendirecek herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır. Yıldız (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okuma Motivasyonu” ölçeğinde, iç motivasyon boyutu yer almaktadır. Sözü edilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının ilkokul öğrencileriyle yapılmış olması ve ölçekte kullanılan dilin ortaokul öğrencilerine uygun olmayacağı düşüncesiyle yeni bir ölçeğe ihtiyaç duyulmuştur.

Okuma çalışmalarında önemli bir yere sahip olan okuma iç motivasyonunun ölçülmesi, öğrencilerin okuma başarılarını geliştirme sürecinde önemli bir katkı sağlayabilir. Öğrencilerin okuma iç motivasyonlarının, geçerliği ve güvenilirliği yüksek ölçme araçlarıyla tespit edilmesi ve farklı zamanlarda yapılacak ölçümlerle motivasyonun izlenmesi eğitimciler için önemli bilgiler sunabilir. Okuma iç motivasyonu ile ilgili toplanan bilgiler, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirme ve okuma alışkanlığı kazandırma çalışmalarında eğitimciler için rehberlik edebilir.

Bu çalışmadaki amaç; ortaokul öğrencilerinin okuma iç motivasyonlarını belirlemede kullanılacak bir ölçek geliştirmektir. Bu çalışma, literatüre öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyonlarını belirleyen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı kazandıracığı için önemli görülmektedir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Malatya il merkezinde bulunan beş farklı ortaokulda (Atatürk Ortaokulu, Sadiye Ünsalan Ortaokulu, Abdulkadir Eriş Ortaokulu, Cahide Nebi Ortaokulu, Hatice-İsmet Şeftalicioğlu Ortaokulu) öğrenim gören 461 öğrenciden oluşmaktadır. Okullar, farklı sosyoekonomik bölgelerden olma ve kolay ulaşılabilir olma özelliklerine göre belirlenmiştir. 461 kişiden oluşan çalışma grubunun %52,7'si (f=243) kız, %47,3'ü (f=218) erkektir. Öğrencilerin %24,1'i (f=111) 5. sınıf, %30,6'sı (f=141) 6. sınıf, %25,6'sı (f=118) 7. sınıf, %19,7'si (f=91) 8. sınıfta öğrenim görmektedir.

Ölçek Geliştirme Sürecinde İzlenen İşlem Adımları

Madde havuzunun oluşturulması: Ölçeğin geliştirilmesine madde havuzu oluşturularak başlanmıştır. Literatürde yer alan okuma motivasyonu ölçeklerinin (Guthrie ve Klauda, 2014; İleri Aydemir ve Öztürk, 2013; Logan, Medford ve Hughes, 2011; Schiefele ve Schaffner, 2016; Ünsal Batum, 2015; Wang ve Guthrie, 2004; Yıldız ve Aktaş, 2015; Yıldız vd., 2013) iç motivasyonla ilgili maddeleri alınarak 72 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan havuzda yer alan İngilizce maddeler, Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Madde havuzu, Türkçe Eğitimi alanında uzman üç kişilik bir ekip tarafından incelenmiştir. Maddelerin taslak forma seçilmesinde, uzmanlar arasında görüş birliğinin olmasına dikkat edilmiştir.

Bu çalışmada, güçlü teorik temellere dayanan ve birçok uygulamalı araştırma ile test edilen "The Motivation for Reading Questionnaire (MRQ)" adlı ölçeğin (Wang ve Guthrie, 2004) üç faktörlü iç motivasyon (ilgi, merak ve zoru tercih etme) yapısı esas alınmıştır. Madde havuzunda yer alan maddeler, MRQ'nun faktör yapısına uygun olarak merak, ilgi ve azim (zoru tercih etme) şeklinde

gruplandırılmıştır. Bu işlem yapılırken her maddenin uygun olduğu faktöre görüş birliği ile karar verilmiştir. Bu süreçte bazı maddeler silinmiş bazı maddeler de yeniden düzenlenerek kullanılmıştır. Sonuçta 45 maddelik “Okuma İç Motivasyonu Taslak Formu” oluşturulmuştur.

Uzman görüşünün alınması: “Okuma İç Motivasyonu Taslak Formu” okuma eğitimi alanında 4, ölçme değerlendirme alanında 3 ve dil alanında 2 uzmana inceletilmiştir. Uzmanlardan her bir maddeyi ortaokul öğrencilerinin seviyesine uygunluğu, okuma iç motivasyonu ile ilgisi, dil ve anlatım açısından doğruluğu yönünden; uygun değil (1), kısmen uygun (2) ve uygun (3) şeklinde puanlamaları istenmiştir. Uzmanların verdiği puan ortalamalarının 2 ve üstü olmasına dikkat edilmiştir. Konu uzmanlarının görüşlerinden sonra ölçme amacına uygun bulunmayan maddeler çıkarılıp 40 maddelik bir deneme formu oluşturulmuştur.

Ön deneme uygulaması: Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen taslak formdaki maddelerin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için 20 ortaokul öğrencisiyle ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama aşamasında öğrencilere maddelerin anlaşılabilirliğiyle ilgili sorular sorulmuştur. Öğrenci dönütlerinden hareketle maddeler üzerinde bazı dilsel değişiklikler yapılarak ölçek esas uygulama için hazır hâle getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri analizinin ilk aşamasında kayıp değerler, normallik, doğrusallık, çoklu bağlantı ve uç değer analizleri yapılmıştır. Araştırma sürecinde kayıp veriler için veri atama yoluna gidilmemiştir. Kayıp veriler, veri setinden çıkarılarak analize dâhil edilmemiştir. Veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için uç değer (out-lier) kontrolü yapılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Bunun için Z puanlarının +3 ile -3 aralığında olmasına (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014) dikkat edilmiştir. Veri seti üzerinde yapılan tarama işlemi sonucunda uç değerler ve kayıp veriler (59 veri) veri setinden atılmış, kalan 461 veri üzerinden işlem yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında, verilerin faktör analizine uygunluğu için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testleri yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile birincil düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik düzeyinin saptanmasında Cronbach Alfa (α) ve Spearman Brown katsayıları kullanılmıştır. Maddelerin ayırt edicilik düzeyini değerlendirmek için düzeltilmiş madde toplam korelasyonları incelenmiş, alt ve üst %27'lik grupların madde puanları t-testi ile karşılaştırılmıştır. Araştırmanın verileri SPSS 21 ve AMOS 23 programları kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

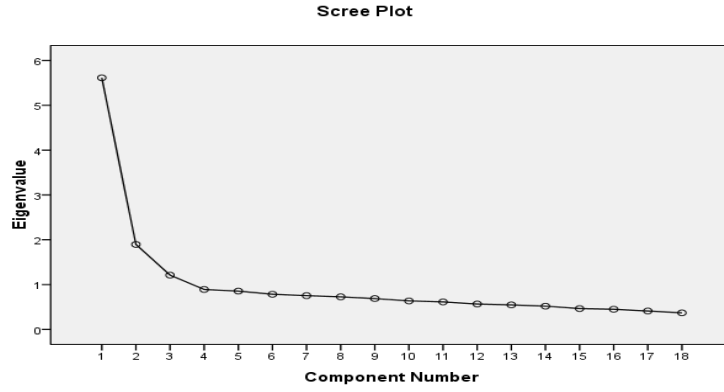
Yapı Geçerliği

Yapı geçerliği, ölçme aracının soyut olan psikolojik özellikleri ne derece doğru ölçebildiği ile ilgili bir kavramdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014, s. 181). Faktör analizi, yapı geçerliğini ortaya koymada kullanılan önemli bir istatistiksel araçtır (Baykul, 2015, s. 373). OİMÖ'nin yapı geçerliğini belirlemek için faktör analizi tekniklerinden açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi: Açımlayıcı faktör analizi (AFA), bir ölçme aracında yer alan maddelerin kaç alt boyut altında toplanabileceğini ve maddeler arasında ne tür bir ilişki olduğunu belirlemede kullanılan bir tekniktir (Seçer, 2015, s. 78). AFA'da öncelikle, verilerin faktör analizi için uygunluğu değerlendirilmiştir. Korelasyon matrisinin incelenmesi sonucu, .30 ve daha üst düzeyde pek çok katsayının var olduğu görülmüştür. Örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğu Kaiser Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda KMO testi değeri 0.902 olarak elde edilmiştir, bu değer tavsiye edilen .60 değerini geçmektedir (Pallant, 2016, s. 201). Bartlett testi değeri ($\chi^2=2331,771$; $sd=153$; $p=.00$) de istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Elde edilen değerler, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve korelasyon matrisinin küresellik varsayımını karşıladığını göstermiştir. Veri setinin faktör analizine uygun olduğuna yönelik bu kanıtlar toplandıktan sonra ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak için kestirim yöntemi olarak temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Ölçekteki faktörlerin yorumlanmasında Varimax dik döndürme yöntemi olarak maksimum değişkenlik (varimax) seçilmiştir.

Ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesinde; madde faktör yük değerinin en az .30 olmasına (Tabachnick ve Fidell, 2015), madde ortak varyans değerinin en az .30 olmasına (Kalaycı, 2010), madde toplam korelasyon değerinin en az .20 olmasına (Şencan, 2005), maddelerin binişik olmamasına (birden fazla faktörde yer alan maddelerin yük değerleri arasındaki farkın en az .10 olması), faktörler için öz değerin 1'den büyük olmasına ve her bir faktöre yüklenen maddelerin anlam ve içerik olarak tutarlı olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Analiz sonucunda yukarıda sıralanan ölçütlere uymayan 1, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 28, 29, 33, 34, 35, 37, 38, 39 ve 40. maddeler çıkarılmıştır. Geriye kalan 18 madde üzerinden analize devam edilmiştir.

Ölçekteki faktör sayısı, araştırma öncesinde kuramsal üç olarak belirlenmiştir. Ölçeğin üç faktörlü yapısının yamaç-birikinti grafiğiyle incelenmiştir. Yamaç-birikinti grafiği, ölçeğin faktör sayısına karar vermede kullanılan bir grafik türüdür (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014, s. 192). Ölçeğe aşağıda sunulan yamaç-birikinti grafiği ölçeğin üç faktörlü yapısına yönelik kanıt sunmaktadır.



Şekil 1. Yamaç-birikinti grafiği

Şekil 1'deki yamaç birikinti grafiğinde görüldüğü gibi eğim üçüncü noktadan itibaren plato yapmaktadır. Grafik, faktör sayısı için kesme noktasının üç alınması yönünde kanıt sunmaktadır. Faktör sayısının belirlenebilmesi amacıyla yapılan temel bileşenler analizi sonucunda maddelerin üç faktör altında toplanarak ölçeğe ilişkin toplam varyansın %48.44'ünü açıkladığı görülmüştür. Sosyal bilimlerde açıklanan toplam varyans oranının %40'ı geçmesi yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012; Tavşancıl, 2014). Faktör analizi sonucunda ulaşılan; maddelere ait ortak faktör varyansı ile varimax döndürme sonrası madde yük değerleri Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1. Okuma iç motivasyonu ölçeği açımlayıcı faktör analizi sonuçları

Madde No	Ortak Faktör Varyansı	Döndürme sonrası yük değerleri		
M 5	.507	.699		
M 10	.533	.697		
M 6	.453	.661		
M 7	.410	.610		
M 9	.442	.576		
M 2	.376	.572		
M 4	.339	.530		
M 25	.636		.740	
M 21	.629		.725	
M 36	.595		.699	
M 30	.541		.684	
M 20	.512		.581	
M 31	.592			.761
M 19	.549			.735
M 26	.493			.690
M 32	.394			.503
M 3	.336			.464
M 27	.382			.440
Öz değer (Top= 8.71)		5.61	1.89	1.21
Açıklanan Varyans (Top=48.44)		%31.18	%10.53	%6.72

Tablo 1 incelendiğinde, maddelerin faktör yük değerlerinin .44 ile .76; madde ortak faktör varyansının .336 ile .636 arasında değiştiği görülmektedir. Merak faktörünün öz değerinin 5.61,

varyans açıklama oranının %31.18; ilgi faktörün öz değerinin 1.89, varyans açıklama oranının %10.53; azim faktörün öz değerinin 1.21, varyans açıklama oranının %6.72 olduğu belirlenmiştir.

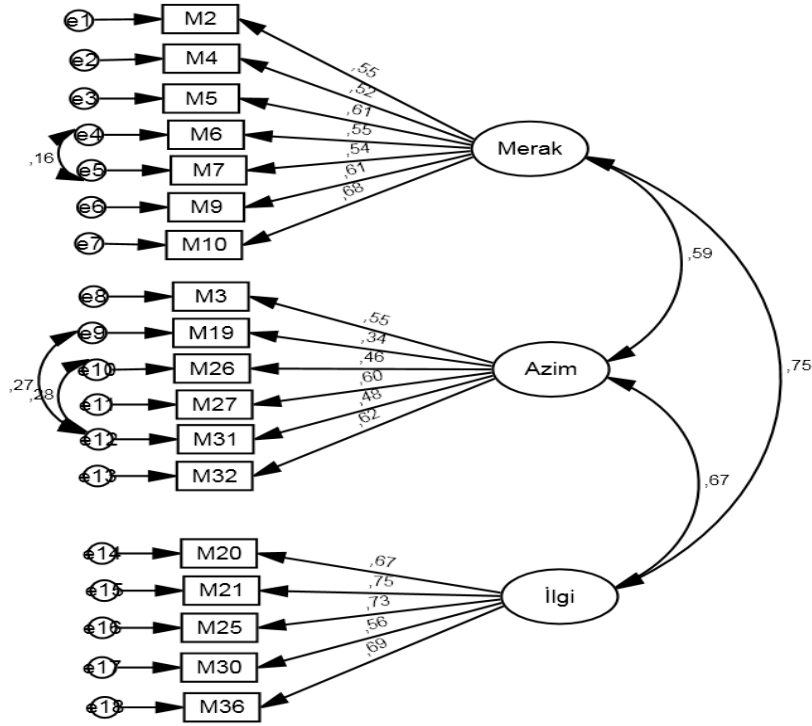
Doğrulayıcı faktör analizi: Ölçeğin üç faktörden oluşan yapıya sahip olup olmadığını doğrulamak amacıyla DFA yapılmıştır. DFA’da değişkenler arasında daha önce saptanan bir ilişkinin test edilmesi söz konusudur (Büyüköztürk, 2012, s. 123). DFA ile oluşturulan model test edilirken öncelikle modelin “t” değerleri incelenmiş ve en küçük t değerinin 6.73 olduğu görülmüştür. Parametrelerin 2.56’yı aşması “t” değerlerinin, .01 düzeyinde anlamlı olduğunu gösterir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014, s. 304). “T” değerleri açısından bir sorun bulunmaması durumunda öncelikle hata varyanslarının yüksek olmamasına ve standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin en az .30 yük değerine sahip olmasına dikkat edilmiştir (Seçer, 2013, s. 149). Faktör yük değerlerinin .34 ile .75 arasında değiştikleri görülmüştür (Şekil 2). Son olarak ölçeğin DFA ile test edilen modele ilişkin uyum indeksleri incelenmiş ve bu indekslerinin iyileştirilmesi için programın öngördüğü gerekli modifikasyonlar yapılmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri değerleri Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. *Uyum iyiliği indeksleri*

Uyum İndeksleri	Mükemmel uyum	Kabul edilebilir	Model 1	Model 2 (Modifikasyon)	Sonuç
χ^2/df	≤ 2	2-3	2.33	1.78	Mükemmel uyum
GFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.93	.95	Mükemmel uyum
AGFI	$\geq .90$	$\geq .85$	.90	.93	Mükemmel uyum
CFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.92	.95	Mükemmel uyum
NFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.87	.90	Kabul edilebilir
NNFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.90	.95	Mükemmel uyum
IFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.92	.95	Mükemmel uyum
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$	.053	.041	Mükemmel uyum
SRMR	$\leq .05$	$\leq .10$	.060	.048	Mükemmel uyum

(Kaynak: Çokluk vd. 2014; Meydan ve Şeşen, 2015; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2015).

Tabloda, Model 1’de elde edilen uyum indekslerinin çoğunun mükemmel uyum seviyesinde olduğu görülmektedir. Kabul edilebilir düzeyde uyumlu olan indekslerin uyumlarını arttırmak için programın önerdiği modifikasyonlarla Model 2 elde edilmiştir. Programın önerdiği modifikasyonlar çerçevesinde; aynı faktör altında yer alan maddelerin hata varyansları (6 ile 7; 31 ile 19; 31 ile 26.) ilişkilendirilerek DFA yeniden yapılmıştır. Yenilenen DFA sonucuna göre uyum iyiliği indeksi değerlerinin tamamına yakını mükemmel düzeyde uyum göstermiştir (Tablo 2). DFA sonrasında elde edilen Path diyagramı Şekil 2’ de sunulmuştur:



Şekil 2. Path diyagramı

DFA sonucunda elde edilen üç boyutlu modele ilişkin faktör yükleri Şekil 2’de yer almaktadır. Şekil 2’de görülebileceği gibi, madde faktör yükleri .34 ile .75 arasında değişmektedir.

Ölçeğin Güvenirlik Analizi

OİMÖ’nün güvenilirlik düzeyini belirlemek için Cronbach Alfa (α) ve Spearman Brown kat sayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin elde bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3. OİMÖ’nün güvenilirliğine ilişkin bilgiler

Faktörler	Madde sayısı	İç tutarlık	İki yarı güvenirligi
Merak	7	.77	.79
İlgı	5	.80	.81
Azim	6	.72	.73
Ölçek toplam	18	.85	.76

Tablo 3’te elde edilen sonuçlar, ölçeğin iç tutarlılığının ve iki yarı güvenirlığının yüksek olduğunu göstermektedir. İstenilen niteliklere (geçerlik, güvenilirlik, kullanılabilirlik) sahip bir ölçek oluşturabilmek için ölçekteki maddelerin analiz edilmesi gerekir (Tekindal, 2015, s. 53). OİMÖ’de yer alan maddelerin istenilen niteliklere sahip olup olmadığını belirlemek için madde ayırt edicilik düzeyi ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğin madde analizine yönelik elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4. Madde analizine ilişkin bilgiler

Madde No	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	Ort.	Ss.	Üst %27- Alt %27 t
Mad2	,435	2,98	,82	10,32*
Mad3	,448	2,90	,94	12,61*
Mad4	,415	3,33	,87	9,87*
Mad5	,460	3,26	,78	11,45*
Mad6	,432	3,44	,73	10,45*
Mad7	,451	2,92	,89	10,81*
Mad9	,529	3,23	,82	13,56*
Mad10	,514	3,38	,79	12,92*
Mad19	,233	2,36	1,10	6,28*
Mad20	,576	3,27	,83	15,00*
Mad21	,614	3,08	,90	19,83*
Mad25	,575	3,14	,87	15,56*
Mad26	,383	2,62	1,05	10,65*
Mad27	,513	2,98	,93	13,74*
Mad30	,482	2,90	,98	13,64*
Mad31	,404	2,65	1,01	11,24*
Mad32	,486	2,89	,92	12,40*
Mad36	,547	3,34	,84	13,50*

*p<01

Madde toplam korelasyonu; .30 ve üzerinde olan maddeler, ayırt edicilik açısından yeterli kabul edilirken .20'nin altındaki maddelerin ölçekten çıkartılması tavsiye edilmektedir (Büyüköztürk, 2010; Seçer, 2015). Tabloda görüldüğü gibi ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ,233 ile ,614 arasında değişmektedir. Ölçekteki maddelerin, madde toplam korelasyonu için tavsiye edilen .20 değerini sağladığı görülmüştür (Şencan, 2005).

Ölçekte yer alan her bir maddenin, aşırı uçtaki iki grubu (alt ve üst %27'lik gruplar) birbirinden açıkça ayırt etmesi beklenir (Tezbaşaran, 2008). Ölçeğin madde analizi için toplam ölçek puanına göre belirlenen alt ve üst %27'lik gruplar karşılaştırılmıştır. Alt (n=124) ve üst (n=124) grupların madde puanlarının birbirinden anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için grup puanları t-testi ile karşılaştırılmıştır. T-testinden elde edilen sonuçlara göre t puanları 6,28 ile 19,83 arasında değişmekte ve bu puanlar, .01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Yapılan analizler, ölçekteki bütün maddelerin iyi düzeyde ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Sonuç

Bu çalışmayla ortaokul öğrencilerinin okuma iç motivasyonlarını belirlemede kullanılacak bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçek geliştirme sürecine literatür taraması ve madde havuzu oluşturmayla başlanmıştır. Araştırmada elde edilen ölçeğin yapı geçerliği açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 18 maddeden ve üç faktörden oluştuğu (merak, ilgi ve azim) görülmüştür. Ölçeğin üç faktörlü yapısının toplam varyansın

%48.44'ünü açıkladığı görülmüştür. AFA sonucunda elde edilen modelin doğrulanıp doğrulanmadığı DFA ile sınıanmıştır. DFA sonucunda elde edilen modelin uyum iyiliği indeksleri, ölçeğin yapı geçerliğini sağladığını göstermiştir ($\chi^2/df=1.78$, GFI=0.95, RMSEA= 0.041 ve SRMR=0.048).

Okuma iç motivasyonu ölçeğinin güvenirlik analizi için Cronbach Alfa ve Spearman Brown katsayıları kullanılmıştır. Hesaplanan değerler ölçeğin yüksek güvenirliği sahip olduğunu göstermiştir. Ölçek maddelerinin ayırt edicilik düzeyleri için düzeltilmiş madde toplam korelasyonu ve %27'lik alt-üst grup karşılaştırmalarına yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar, ölçeğin iç tutarlılığının ve güvenirliğinin yüksek olduğunu ve maddelerin ayırt edicilik gücünün iyi olduğunu göstermektedir. Tüm bu sonuçlara bağlı olarak, okuma iç motivasyonu ölçeğinin eğitim alanında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

“Okuma İç Motivasyonu Ölçeği (OİMÖ)” 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin merak (7 madde), ilgi (5 madde) ve azim (6 madde) olmak üzere üç alt boyutu vardır. Ölçekteki maddeler, “1 = Kesinlikle katılmıyorum”, “2 = Katılmıyorum”, “3 = Katılıyorum”, “4 = Tamamen katılıyorum” şeklinde dördümlük likert olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan ise 72'dir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi öğrencilerin okuma iç motivasyonlarının arttığını, düşmesi ise okuma iç motivasyonlarının azaldığını göstermektedir.

Bu çalışmada açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi aynı veri seti üzerinden yapılmıştır. Bu durum, çalışmanın önemli bir sınırlılığıdır. Araştırmacılar, bu çalışmadan elde edilen teorik yapıyı farklı örneklemeler üzerinde tekrarlayarak karşılaştırmalar yapabilir. Bu ölçek, ortaokul öğrencilerin okuma iç motivasyonlarıyla okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda kullanılabilir. Ölçeğin kullanılması sonucunda elde edilecek verilerden hareketle ortaokul öğrencilerinin okuma iç motivasyonlarını arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Baykul, (2015). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (17. Baskı.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Chapman, J. W. ve Tunmer, W.E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents ve their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 154-167.
- Conradi, K., Jang, B. G., ve McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychol Review*, 26(1), 127-164.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Durmuş, G. (2014). Okuma motivasyonu ölçeğinin Türkçeye uyarlaması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 16-40.
- Gambrell, L.B., Palmer, B.M., Codling, R.M., ve Mazzoni, S.A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 2-19.
- Guthrie, J. T., ve Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, ve motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 387-416.
- Guthrie, J. T., ve Wigfield, A. (2000). Engagement ve motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, ve R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 403-422). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L., ve Morrison, D. A (2012). Motivation, achievement, ve classroom contexts for information book reading. In J. T Guthrie, A Wigfield ve S. L. Klauda (Eds.), *Adolescents' engagement in academic literacy* (pp.1-51). 17.10.2017 tarihinde http://www.cori.umd.edu/researchpublications/2012_adolescents_engagement_ebook.pdf adresinden erişilmiştir.
- Guthrie, J. T., ve Coddington, C. (2009). Reading motivation. In K. Wentzel ve A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 503-525). New York: Routledge.
- İleri Aydemir, Z. ve Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 66-76.
- Kalaycı, Ş. (2010). Faktör analizi. Ş. Kalaycı, (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri içinde* (234-255). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Katranç, M. (2015). Book reading motivation scale: Reliability ve validity study. *Educational Research ve Reviews*, 10(3), 300-307.
- Logan, S., Medford, E., ve Hughes, N. (2010). The importance of intrinsic motivation for high ve low ability readers' reading comprehension performance. *Learning ve Individual Differences*, 21, 124-128.

- McKenna, M. C. (1994). Toward a model of reading attitude acquisition. In E. H. Cramer ve M. Castle (Eds.), *Fostering the life-long love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 18-40). Newark: International Reading Association.
- Mckenna, M.C., Kear, D.J., ve Ellsworth, R.A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30 (4), 934-956.
- Meydan, C. ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi amos uygulamaları*. (2. baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Miller, S. D., ve Faircloth, B. S. (2009). Motivation ve reading comprehension. In S. E. Israel ve G. G. Dufy (Eds), *Hand book of research on reading comprehension* (pp. 307-322). New York: Taylor ve Francis.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi*. (Çev. S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2015'te yayımlandı).
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic ve extrinsic motivation: Classic definitions ve new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sanır, H. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerin karşılaştırılması: Aracı model testi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schiefele, U., ve Schaffner, E. (2016). Factorial ve construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 221-237.
- Schiefele, U., ve Schaffner, E. (2016). Factorial ve construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 221-237.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., ve Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation ve their relation to reading behavior ve competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi; Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2015). Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı. (Çev. Ed. M. Baloęlu). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık. (Eserin orijinali 2014'te yayımlandı.).
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. (11. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekindal, S. (2015). Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tezbaşaran, A.A. (2008). Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu (e-kitap). 22.04.2018 tarihinde <http://www.academia.edu/1288035/LikertTipiÖlçekHazırlamaKılavuzu> adresinden erişilmiştir.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 941-960.
- Ünsal Batum, A. (2015). *Çocuk edebiyatı yapıtlarının öğrencilerin okumaya güdülenmesinin etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wang, J. H., ve Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, ve past reading achievement on text comprehension between U.S. ve Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Wigfield, A., ve Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wigfield, A., ve Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount ve breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Wigfield, A., Cambria, J., ve Ho, A. N. (2012). Motivation for reading information texts. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, ve S. L. Klauda (Eds.), *Adolescents' engagement in academic literacy* (pp. 52-102). 17.11.2017 tarihinde <http://www.cori.umd.edu/research/publications/2012adolescentsengagementtebook.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişki*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. (2013a). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271.
- Yıldız, M. (2013b). Adaptation of the motivation to read profile to Turkish. *International Journal of Academic Research, Part B*, 5(4), 196-199.

Yıldız, M. ve Aktaş, N. (2015). Okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 1349-1365.

Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Yetişkin okuma motivasyonu ölçeğinin türkçe uyarlaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 348-359.

EK 1: Okuma İç Motivasyonu Ölçeği

Bu etkinliğin amacı, okumaya karşı duygu ve düşüncelerinizi belirlemektir. Aşağıda buna yönelik bazı ifadeler bulunmaktadır. Sizden beklenen, her cümlede yer alan düşünceye hangi oranda katıldığınızı kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), katılıyorum (3), tamamen katılıyorum (4) şeklinde puanlamanızdır. Verdiğiniz cevaplar doğru-yanlış diye değerlendirilmeyecektir. Önemli olan size uygun olan seçeneği seçmenizdir.		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1 (M2)	Çevremden duyduğum ilgi çekici şeyler hakkında daha çok okurum.	1	2	3	4
2 (A3)	Zorlandığım kitapları anlamak için çabalarım.	1	2	3	4
3 (M4)	Okumaktan zevk aldığım favori (gözde) konularım vardır.	1	2	3	4
4 (M5)	İlgimi çeken konularda yeni bilgileri, okuyarak öğrenirim.	1	2	3	4
5 (M6)	İlgi duyduğum konularda daha çok okurum.	1	2	3	4
6 (M7)	Hobilerim hakkında daha çok şey öğrenmek için okurum.	1	2	3	4
7 (M9)	Yeni şeyler hakkında bilgi edinmek bende okuma isteği uyandırır.	1	2	3	4
8 (İ30)	Kitap okuyacağım zamanın gelmesini sabırsızlıkla beklerim.	1	2	3	4
9 (M10)	Okurken öğrendiğimi hissedersen daha çok okumak isterim.	1	2	3	4
10 (A19)	Birinin bana okumam için anlaşılması güç bir kitap vermesi hoşuma gider.	1	2	3	4
11 (İ20)	Kitap okumanın yaşantıma anlam kattığını düşünüyorum.	1	2	3	4
12 (İ21)	Boş zamanlarımda sık sık okurum.	1	2	3	4
13 (İ25)	Okumaya vakit ayırmak benim için önemlidir.	1	2	3	4
14 (A26)	Okuduğum kitapların zihnimi zorlaması hoşuma gider.	1	2	3	4
15 (A27)	Zor şeyleri genellikle okuyarak öğrenirim.	1	2	3	4
16 (A31)	Düşündürten ve anlaşılması güç kitapları okumayı severim.	1	2	3	4
17 (A32)	Bir konuda araştırma yapıyorsam metin zor da olsa okurum.	1	2	3	4
18 (İ36)	Okumaktan keyif alırım.	1	2	3	4