



## Development of the Reading Motivation Scale<sup>a</sup>

Perihan EFE<sup>b</sup>, İrfan BAŞKURT<sup>c</sup>

### ABSTRACT

Reading is a complex cognitive activity. On one side, it encompasses different components such as phonemic awareness, word recognition, vocabulary, reading comprehension, and others, while on the other, it involves motivation. Reading motivation is a multifaceted structure that can be developed or transformed. In this context, determining students' levels of motivation is considered crucial. The aim of this study is to develop a scale to measure the reading motivation levels of students aged 8-10. To achieve this objective, a needs assessment was initially conducted, an item pool was created, expert opinions were sought, and preliminary trials and pilot applications were carried out with different participants. Subsequently, the scale was administered to students for validity and reliability testing. The study's participants were selected using the maximum variation sampling method and comprised a total of 432 students from third, fourth, and fifth grades. Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted to assess the construct validity of the scale, and the analysis revealed that the scale consists of five factors. These factors were named as follows: Approval Dimension of Reading, Curiosity Dimension of Reading, Interest Dimension of Reading, Difficulty Dimension of Reading, and Social Dimension of Reading. The Cronbach's Alpha reliability coefficient for the entire scale was calculated to be .78. The scale consists of a total of 18 items, with possible participant scores ranging from 18 to 72. According to the scoring scale, students' reading motivation levels are classified as "very low" for scores between 18-28, "low" for scores between 29-39, "medium" for scores between 40-50, "high" for scores between 51-61, and "very high" for scores between 62-72.

#### Keywords:

Reading Motivation Scale  
Likert Scale  
Elementary School  
Reading Motivation  
Reading

Submit: 09/07/2024

Accept: 28/10/2024

Publish: 31/10/2024

#### Research Article

DOI: 10.5281/zenodo.14016445

a. This study is derived from 1st author's PhD dissertation entitled The effect of interactive book reading on critical reading, reading comprehension skills and reading motivation, conducted under the supervision of Prof. Dr. İrfan Başkurt.

b. Ministry of National Education, Diyarbakır, Türkiye, ORCID: 0000-0002-2776-1702, [efeprhn@gmail.com](mailto:efeprhn@gmail.com)

c. İstanbul University-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Faculty of Education, İstanbul, Türkiye  
ORCID: 0000-0003-4109-7665, [irfanbaskurt54@gmail.com](mailto:irfanbaskurt54@gmail.com)

## INTRODUCTION

Reading is a complex cognitive process that enables individuals to derive meaning from their surroundings, encompassing numerous cognitive, linguistic, and affective elements (Koda, 2007; Coşkun, 2002; Özdemir, 2018). This process involves multifaceted components such as linguistic skills, reading strategies, and the individual's motivation toward the reading process. While fundamental reading skills, including phonemic awareness, word recognition, vocabulary, and reading comprehension, constitute the technical aspects of reading, motivation is considered a crucial factor determining the effective use of these skills (Guthrie, 2013; Akyol, 2015; Cambria & Guthrie, 2010). Students' reading motivation emerges as a critical component in sustaining their reading activities, enjoying the reading process, and developing reading habits.

Motivation is generally defined as an intrinsic and extrinsic drive that enables individuals to initiate and sustain a particular behavior (Kaya, 1995). Reading motivation encompasses both the intrinsic and extrinsic motivational factors that individuals develop toward reading, directly influencing not only their reading skills but also their reading habits (Wigfield & Guthrie, 1997). Intrinsic motivation stems from an individual's personal interest and curiosity in the reading activity. In contrast, extrinsic motivation refers to the individual's motivation driven by external factors such as rewards, approval, and competition (Ryan & Deci, 2000).

The study conducted by Wang and Guthrie (2004) identified nine different dimensions of reading motivation, including interest and curiosity, engagement (commitment), self-efficacy, competition, recognition, and social interaction. These dimensions provide significant insights into understanding the emotional and social motivations of students during the reading process. Similarly, Wigfield and Guthrie (1997) examined reading motivation across 11 different dimensions, highlighting the importance of components such as self-efficacy, curiosity, recognition, and social interaction in enhancing students' reading motivation.

Self-efficacy (Bandura, 1977) relates to an individual's confidence in their abilities and holds a crucial place in the reading process. A student who is confident in their abilities believes they can successfully read even challenging texts, resulting in a higher level of willingness toward reading (Henk et al., 2012). In this context, students with a high sense of self-efficacy regarding reading persist in the reading activity, regardless of how difficult the text might be. On the other hand, students with a low sense of self-efficacy tend to avoid reading activities.

Curiosity and interest are key components of intrinsic motivation toward reading material. Reading is more than just a technical skill; it is a process shaped by an individual's curiosity for knowledge and desire to learn (Baker, 2003). In this process, students' interactions with reading materials and their interest in these materials are critically important for the development of their reading skills. External goals such as achieving high grades, receiving positive evaluations from teachers, or competition are also among the factors influencing students' reading motivation (Baker, 2003).

The social dimension refers to the concept of reading as a social activity, emphasizing interactions such as sharing what one has read and meeting the expectations of others (Baker & Wigfield, 1999).

When students engage in reading activities within a social context, their desire to share and the interactions involved in this process play a role in enhancing their reading motivation.

Reading motivation is a multidimensional construct shaped by both intrinsic and extrinsic factors. The dynamics of this structure can vary based on an individual's personal interests, social environment, and intrinsic drives toward reading activities. Intrinsic motivation is directly related to the personal satisfaction and enjoyment that individuals derive from the act of reading (Ryan & Deci, 2000). Students' commitment to the reading process encourages them to dedicate more time to learning, which in turn contributes to the development of their reading skills (Guthrie, 2013).

External sources of motivation for students include evaluations from their teachers, support from their parents, and competition within their social environment. While such external rewards can be effective in encouraging students to engage in reading activities in the short term, for the sustainability of reading habits in the long term, these external motivations need to be transformed into intrinsic motivation (Sahraç, 2015). Enhancing students' levels of intrinsic motivation will lead them to perceive reading as an enjoyable activity, thereby contributing to long-term success.

In summary, reading is a complex and demanding cognitive activity, with motivation being one of its essential dimensions. Reading motivation presents itself as a multidimensional construct that can be developed or transformed. In this context, determining the motivation levels of students is considered important. The aim of the study is to develop a scale to measure the reading motivation levels of students aged 8-10. During the research process, various factors influencing reading motivation were examined, leading to the creation of a new scale. This scale aims to determine the reading motivation levels of students in the 8-10 age range and to contribute to the planning of educational interventions based on their needs. The steps followed in line with the research objectives are presented in detail under the heading "Development Process of the Reading Motivation Scale" in the methodology section.

## METHOD

This study aims to develop a valid and reliable measurement tool to determine the reading motivation levels of students aged 8-10. To achieve this goal, the steps followed in the scale development process, the study group, data collection, data analysis, and adherence to ethical guidelines are detailed below.

### Development Process of the Reading Motivation Scale

The research involves several stages designed to align with its purpose (Seçer, 2015; Erkuş, 2016). The steps followed in this research process are explained below.

### Literature Review and Needs Assessment

In developing the scale, a thorough review of the national and international literature was conducted, and the existing reading motivation scales (Baker & Scher, 2002; Coddington & Guthrie, 2009; De Naeghel et al., 2012; Gambrell et al., 1996; Gomes & Boruchovitch, 2015; Henk et al., 2012; İleri, 2011; Malloy et al., 2013; McKenna et al., 2012; Schutte & Malouff, 2007; Wigfield & Guthrie, 1997; Yıldız, 2010) were carefully examined. The use of these scales in different societies in the international literature is only possible after adaptation studies tailored to the specific cultural context. It was considered that changes in societal, cultural, educational systems, and individual

needs since the adaptation of these scales to our culture might affect their validity. In this context, a need was identified for a valid and reliable measurement tool to determine the reading motivation levels of students aged 8-10.

### Item Pool Development

In the development of the scale, the structure developed by Guthrie and Wigfield (1997) and later refined by Wang and Guthrie (2004) through new analyses, consisting of eight dimensions and two factors, was used as the foundation. In this context, a total of 14 items were prepared for the sub-dimensions of intrinsic motivation, including curiosity (4 items), interest (4 items), and preference for challenge (6 items). For the sub-dimensions of extrinsic motivation, a total of 13 items were developed, covering recognition (3 items), grades (2 items), competition (3 items), social (3 items), and compliance (2 items).

Based on the finding that it is challenging for elementary school students to choose from a large number of options (Case & Khanna, 1981; Gambrell et al., 1996), four response options were provided for each item. The response options on the scale were arranged as follows: "never, sometimes, often, always." To address potential issues like marking without reading during the response process, some items were reverse-coded. Additionally, the items prepared for all dimensions were presented in a mixed order. The distribution of items in the item pool according to the dimensions of reading motivation is presented in Table 1.

**Table 1.** *Specification Table Indicating the Dimensions of Items in the Item Pool*

Reading Motivation Dimensions	Sub-dimensions	Item
Intrinsic Motivation	Curiosity	1, 5, 12, 19
	Interest	3, 13, 15, 17
	Zoru Preference for Challenge	10, 14, 21, 22, 24, 26
Extrinsic Motivation	Recognition	7, 9, 16
	Grades	6, 23
	Competition	20, 25, 27
	Social	4, 8, 18
	Compliance	2, 11

### Expert Review

The items in the item pool were reviewed by 7 classroom teachers, 1 Turkish language teacher, 1 literature teacher, and 3 academics (Professors). Experts were asked to evaluate the questions in terms of scope, content, and suitability for the grade level. The data obtained from these 12 experts were analyzed using the Lawshe (1975) technique.

### Initial Formation of the Scale

Based on expert feedback, 2 items were removed from the scale, and 5 items were revised. A draft scale consisting of a total of 25 items aimed at measuring reading motivation was prepared.

### Preliminary Trial

After revising the scale items, they were read aloud to two students with average grades in Turkish (one fourth-grade student and one fifth-grade student), and the students were asked to explain what they understood from each item. The method of reading aloud and explaining the understood content is used to check the appropriateness of the scale items for the student level

(Roettger et al., 1979). Following this step, the scale was administered by the researcher to 15 students (from third, fourth, and fifth grades). It was observed that there were no issues during the administration and that all items were completed by the students within 5 to 15 minutes, leading to the pilot application stage.

### **Pilot Study**

The pilot study was conducted with 112 fourth-grade students (from four elementary schools) selected through maximum variation sampling from four central districts of Diyarbakır province, representing different socioeconomic levels. The data obtained from the pilot study were analyzed, and the preliminary reliability coefficient (Cronbach's Alpha) of the scale was determined to be .81.

### **Expert Review**

During the research process, feedback was obtained from the same group of experts at different times. The data gathered from the 12 experts were analyzed using the Lawshe (1975) technique. In this technique, expert evaluation forms are structured to rate each item as "the item measures the intended construct," "the item is related but unnecessary," or "the item does not measure the intended construct." According to this technique, if more than half of the experts indicate that an item "measures the intended construct," it is considered to have content validity. Thus, the degree to which the measurement tool can assess the conceptual construct is preliminarily evaluated by experts (Gürbüz & Şahin, 2018).

In this study, the ratings in the Lawshe (1975) technique were modified to "Appropriate," "Appropriate but Needs Revision," and "Should be Removed." Similar modifications were also made by Şimşek and Alisinanoğlu (2013), and Yeşilyurt and Çapraz (2018). Four of the 12 experts identified issues with either the items themselves or their response options in a total of seven items. Two items (competition and preference for challenge) could not be revised and were removed from the draft scale, while the response options for five items were adjusted by the researcher and presented to the experts for review. As a result, a draft scale consisting of a total of 25 items aimed at measuring the reading motivation levels of students aged 8-10 was prepared. The pilot applications of the draft form were conducted, and the data obtained were analyzed. The results of the analysis were shared with the expert panel consulted during the study. Based on the experts' feedback, the scale was enhanced with visual elements.

### **Determining the Structural Features of the Scale**

The final form of the draft scale was refined after obtaining a second round of expert feedback. The draft scale was administered to 432 students from various socioeconomic backgrounds and grade levels for validity and reliability analyses. The collected data were examined using statistical analyses to determine the structural features of the scale.

### **Data Collection**

Data collection was challenging due to the conditions imposed by the pandemic. Since students attended face-to-face education only two days a week, some school administrators did not permit the researcher to conduct data collection activities. The researcher contacted the teachers, provided them with information about the study, and requested their support. The Reading Motivation Scale was administered in the classes of volunteer teachers with the consent of both

students and their families, on dates and times determined by the teachers. Some of the scales were administered under the supervision of the teachers, while others were overseen by the researcher. No issues were encountered during the administration process.

### Study Group

To determine the validity and reliability of the developed scale, it is essential to apply a sample that represents the population. The literature suggests that the sample size should be at least five, ten, or fifteen times larger than the number of items in the scale (Bryman & Cramer, 2001, cited in Seçer, 2015; Nunally, 1978; Gorush, 1983, cited in Delice & Ergene, 2015). In this context, the study group consisted of 432 students from 9 schools (6 elementary schools and 3 secondary schools) located in the central districts of Diyarbakır province, selected using the maximum variation sampling method. To ensure that the study results reflect the population, students from different socioeconomic backgrounds and grade levels were included. The distribution of the students' demographic characteristics reached within the scope of the study is presented in Table 2.

**Table 2.** *Demographic Characteristics of the Study Sample Group*

Demographic Characteristics	N	%
<b>Gender</b>		
Female	225	52.1
Male	207	47.9
<b>Socioeconomic Level</b>		
Lower	151	35
Middle	120	27.8
Upper	161	37.2
<b>Grade Level</b>		
Third Grade	73	16.9
Fourth Grade	252	58.3
Fifth Grade	107	24.8

As seen in Table 2, of the 432 students who participated in the study, 225 (52.1%) were female, and 207 (47.9%) were male. The sample consisted of 73 (16.9%) third-grade students, 252 (58.3%) fourth-grade students, and 107 (24.8%) fifth-grade students. Additionally, 37.2% of the students were from the upper socioeconomic level, 27.8% from the middle level, and 35% from the lower socioeconomic level.

### Ethics Committee Approval Document

This study was approved as ethically appropriate by the Ethics Committee of Social and Human Sciences Research at Istanbul University-Cerrahpaşa, with the decision number 87084 dated 14/12/2020.

## FINDINGS

In this study, a Reading Motivation Scale, which has undergone validity and reliability testing, was developed to determine the reading motivation levels of students aged 8-10.

### Findings Related to Validity Studies

During the applications, it was observed that Item 23 (the item related to book exams) was

not applicable in some classes and was not answered by the students. Therefore, it was decided to remove this item from the draft scale. The descriptive statistical values of the data obtained from the administration of the draft scale are presented in Table 3.

**Table 3.** *Descriptive Statistical Values of the Reading Motivation Scale*

		Istatistik	SS
Intrinsic Motivation	Mean	3.2866	0.019
	Skewness	-0.559	0.117
	Kurtosis	0.085	0.234
Extrinsic Motivation	Mean	3.5156	0.017
	Skewness	-0.865	0.117
	Kurtosis	0.783	0.234

As seen in Table 3, the kurtosis and skewness values are .085 and -.559 for the intrinsic motivation dimension, and .783 and -.865 for the extrinsic motivation dimension, respectively. This finding indicates that the distribution is normal (Tabachnick & Fidell, 2013). To determine the preliminary reliability of the draft scale, the Cronbach's Alpha reliability coefficient was calculated. The Cronbach's Alpha value was found to be .76, indicating that the scale is a reliable measurement tool (Alpar, 2013).

The item-total correlation was examined to explain the relationship between the scores obtained from the items and the total score of the scale. The data related to the item-total correlation obtained from the administration of this scale are presented in Table 4.

**Table 4.** *Item-Total Correlations of the Reading Motivation Scale*

Item	Corrected Item-Total Correlation
curiosity1	.150
compliance2	.340
interest3	.392
social4	.290
curiosity5	.324
grades6	.427
recognition7	.397
social8	.404
recognition9	.303
preferenceforchallenge10	.276
compliance11	.114
curiosity12	.435
interest13	.383
preference for challenge14	.320
interest15	.352
recognition16	.420
interest17	.461
social18	.340
curiosity19	.293
competition20	.390
preference for challenge21	.293
preference for challenge22	.229
preference for challenge24	.394
competition25	.028

Erkuş (2016) describes the proper approach in the scale development process as follows:

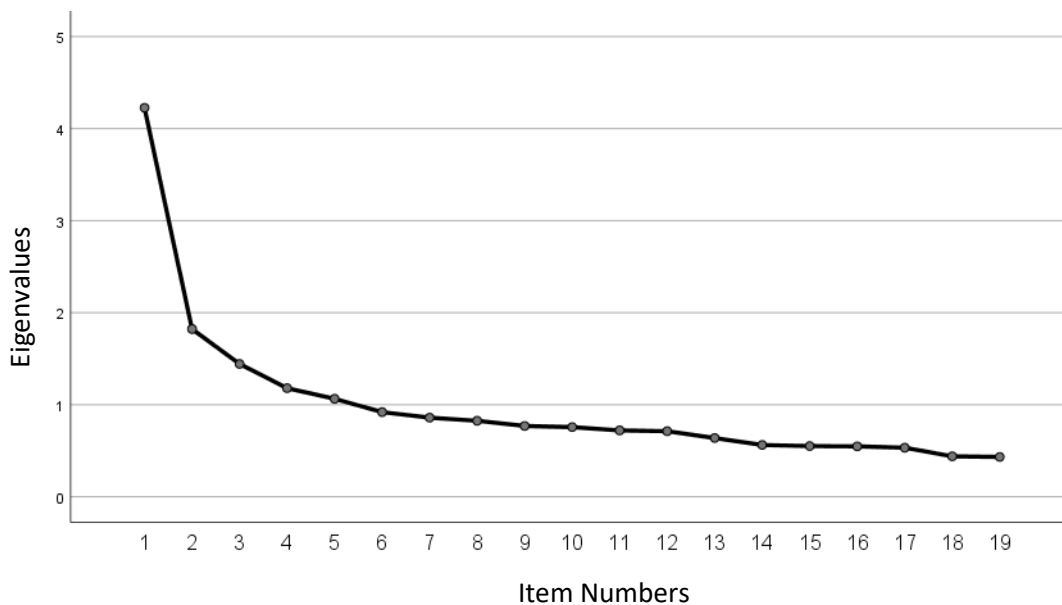
*“Even if analyses begin directly with Confirmatory Factor Analysis (CFA), this does not imply validation of the structure; the correct approach is to individually apply exploratory factor analytical techniques, examining each rotation method separately, and repeatedly removing each item while considering its semantic structure, almost as if to ‘sniff out’ or ‘read’ what the statistical values ‘are trying to say,’ in order to reveal the structure of the scale.”*

During the analyses for this scale, items 1, 11, 21, 22, and 25 were removed. The subsequent steps taken after the removal of these items are detailed in the structural features of the scale.

### Structural Features of the Reading Motivation Scale

In the data obtained from the initial application of the scale, the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test and Bartlett's test, which assess sample adequacy, were examined first. The KMO value for this scale was found to be .818, and the result of Bartlett's test was determined to be significant ( $p < .05$ ,  $df = 171$ ). This finding indicates that the data obtained from the scale are suitable for conducting Exploratory Factor Analysis (Büyüköztürk et al., 2014).

Items 1, 11, 21, 22, and 25, which had very low factor loadings, were excluded from the factor analysis. During construct validity, orthogonal rotation was applied. The analyses revealed that the scale has a five-factor structure.



**Figure 1.** Scree Plot Graph of the Factor Structure.

As a result of the factor analysis, the scale demonstrated a five-factor structure, as shown in Figure 1. The factors within the structure were identified, and then the item loadings on these factors were examined. It was observed that 13 items had loadings on more than one sub-dimension. Therefore, a principal component analysis with a criterion of eigenvalue greater than 1 was performed, followed by a varimax rotation (25) on the remaining 19 items. As a result, the scale



was confirmed to retain its five-factor structure, with one item (item 20) not loading on any sub-dimension.

**Table 5.** Results of the Exploratory Factor Analysis (EFA) and Reliability Analysis of the Reading Motivation Scale

Dimension	1	2	3	4	5	Variance%	Cronbach $\alpha$
<b>Approval</b>							
i 9	.73						
i 16	.67					% 11.35	.65
i 6	.66						
i 7	.55						
<b>Curiosity</b>							
i 15		.74					
i 13		.65				%11.02	.60
i 2		.58					
i 19		.57					
<b>Interest</b>							
i 12			.71				
i 5			.66			%9.92	.60
i 17			.59				
i 3			.45				
<b>Challenge</b>							
i 14				.73			
i 10				.68		%9.52	.60
i 24				.59			
<b>Social</b>							
i 8					.72		
i 4					.67	%9.43	.59
i 18					.66		
<b>Total</b>						<b>%51.24</b>	<b>.78</b>

Upon examining Table 5, it is observed that the reading motivation scale, consisting of 18 items, has a five-factor structure. The factor loadings of the 18 items range from a minimum of .45 to a maximum of .74. All factors in the scale account for 51.24% of the total variance. The Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) value for the entire scale was determined to be .78. Additionally, the internal consistency coefficients for all sub-dimensions of the reading motivation scale were calculated as follows: Curiosity,  $\alpha = .60$ ; Interest,  $\alpha = .60$ ; Approval,  $\alpha = .65$ ; Social,  $\alpha = .59$ ; and Challenge,  $\alpha = .60$ .

In the scale development process, if Confirmatory Factor Analysis (CFA) is to be conducted following Exploratory Factor Analysis (EFA), the finalized scale needs to be administered to a new sample. Otherwise, conducting CFA with the existing data has no significance (Erkuş, 2016). The global pandemic and the transition to remote learning as a consequence made it challenging to reach students. It was particularly difficult to reach students who attended school only two days a week and spent less time in school than usual, and to administer the scale to them. For this reason, reliability calculations using CFA and the test-retest method could not be performed for the scale, which was finalized with 18 items. Additionally, it is known that CFA is used to examine the structure of a developed scale or to test whether the structural integrity of the scale is preserved

when adapted to a different culture (Seçer, 2015).

### Scoring and Interpretation of the Reading Motivation Scale

The Reading Motivation Scale, consisting of 18 items created in a Likert style, uses a scoring system where, for 12 items that are not reverse-coded, responses of "Never" receive 1 point, "Sometimes" receive 2 points, "Often" receive 3 points, and "Always" receive 4 points. For the six reverse-coded items (items 9, 11, 12, 13, 17, and 18), the scoring is reversed: "Never" receives 4 points, "Sometimes" receives 3 points, "Often" receives 2 points, and "Always" receives 1 point. A participant's total score on the scale is calculated by summing the points obtained from each item. Certain steps have been followed in interpreting the total score obtained by the participant from the scale.

For the interpretation of the scores obtained from the scale, five levels have been established: "very low, low, medium, high, and very high." The difference between the maximum score (72) and the minimum score (18) obtainable from the scale is divided by 5 (since five levels are defined). This quotient is then added to the minimum score (18) to determine the score range for the "very low" level (Bektaş et al., 2021). The score ranges for reading motivation levels are presented in Table 6.

**Table 6.** *Score Range for Reading Motivation Levels*

Level	Score Range
Very Low	18-28*
Low	29-39*
Medium	40-50*
High	51-61*
Very High	62-72*

\*: To express the score ranges in whole numbers, the result of the  $54/5$  calculation was rounded to 10. The score ranges were determined by taking approximate values.

As seen in Table 6, an increase in the total score obtained from the scale indicates a higher level of reading motivation in the participant.

## DISCUSSION, CONCLUSION and RECOMMENDATIONS

The aim of this study was to develop a Likert-type scale to determine the reading motivation levels of students aged 8-10. Likert-type scales are developed to collect information on specific topics (Tezbaşaran, 2008). These scales are frequently used in many fields, such as educational sciences and social sciences, due to the convenience they provide in practice (Spector, 1992; Edmondson, 2005).

During the scale development process, the findings obtained largely aligned with the results of significant studies in the literature. In particular, the intrinsic and extrinsic motivation structures of the scale were based on the motivation theory of Wigfield and Guthrie (1997), and the alignment of this structure with the theoretical framework was confirmed. Wigfield and Guthrie's studies emphasized that reading motivation is a multidimensional construct, with intrinsic motivation playing a crucial role in enhancing reading performance (Wigfield & Guthrie, 1997).

Based on the finding that elementary school students have difficulty choosing from a large number of options (Case & Khanna, 1981; Gambrell et al., 1996), four response options were determined for each item in the scale. These options were arranged as "never, sometimes, often,

always" and were supported with visual aids to facilitate students' understanding. A review of the literature reveals that a similar approach was applied in the study by McKenna and colleagues (2012), in which they evaluated middle school students' reading attitudes. In that study, four levels of classification were used for response options to simplify the students' answering process (McKenna et al., 2012). Additionally, in the Reading Motivation Profile scale developed by Malloy and colleagues (2013) for students in grades 2 to 6, a four-option system was employed to prevent indecisive responses and obtain clearer feedback from students. In this context, it can be said that the four-option response system is an effective method for facilitating students' decision-making processes and reducing ambiguity in responses. Consequently, the preference for the four-option approach in this study can be justified by similar studies in the literature and aims to enhance the accuracy of the measurement process.

During the scale development process, the scale development steps recommended by Erkuş (2016) and Seçer (2015) were taken as references. In this context, the research involved identifying needs, reviewing the relevant literature, creating an item pool, and preparing a draft scale based on expert feedback. The preliminary reliability coefficient (Cronbach's Alpha) of the draft scale was determined to be .81. This finding indicates that the preliminary reliability calculated for the scale is sufficient (Büyüköztürk, 2020) and that Exploratory Factor Analysis (EFA) can be conducted to determine the scale's structural features and investigate its construct validity (Can, 2014).

For EFA, the sample adequacy was first tested using the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test and Bartlett's test. The KMO value was found to be .818 (.818 > .60), and the result of Bartlett's test was determined to be significant ( $p < .05$ ,  $df = 171$ ). As a result of the EFA, a scale with 18 items and five factors was obtained. The first factor was named the Approval Dimension of Reading, the second factor the Curiosity Dimension of Reading, the third factor the Interest Dimension of Reading, the fourth factor the Challenge Dimension of Reading, and the fifth factor the Social Dimension of Reading. These factors reflect the intrinsic and extrinsic dimensions of reading motivation. The study aligns with the reading motivation scale developed by Naeghel et al. (2012), which is two-dimensional (intrinsic motivation, extrinsic motivation).

Another study in the literature that reveals the multidimensional structure of reading motivation was conducted by Henk et al. (2012). In that study, the scale consisted of four main dimensions assessing reading motivation, named "Progress, Observational Comparison, Social Feedback, and Physiological States." The Progress dimension addresses how students perceive their development in reading skills, while the Observational Comparison dimension considers how they compare these skills with those of their classmates. Social Feedback includes students' perceptions of the feedback they receive from their surroundings, while the Physiological States dimension aims to measure the internal states and emotional responses students experience during reading.

The factor loadings of the items in the reading motivation scale range from .45 to .74. The five factors in the scale explain 51.24% of the total variance. The homogeneity (internal consistency) of the items in the scale is determined by calculating the Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) reliability coefficient (Tezbaşaran, 2008). For this scale,  $\alpha = .78$  was calculated. Additionally, the internal consistency coefficients of all sub-dimensions of the scale were examined. As a result, the Cronbach's Alpha reliability coefficients for the sub-dimensions were found to range between .59 and .65. Similar values for internal consistency coefficients have been observed in other studies (Yıldız, 2010; Baker & Scher, 2002).

A participant's score on the reading motivation scale is calculated by summing the points obtained from each item. An increase in the total score can be interpreted as an increase in the individual's reading motivation.

The findings obtained from the data analysis indicate that the developed scale is a valid and reliable measurement tool. The current state of the sub-dimensions and item distributions of the 18-item scale is presented below.

Approval Dimension of Reading: Items 5, 6, 7, and 8.

Curiosity Dimension of Reading: Items 1, 11, 13, and 17.

Interest Dimension of Reading: Items 2, 4, 10, and 15.

Challenge Dimension of Reading: Items 9, 12, and 18.

Social Dimension of Reading: Items 3, 14, and 16.

The developed scale is provided in Appendix 1. As previously emphasized, Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted to provide evidence of the construct validity of the scale. In another study, new evidence of the construct validity of the scale could be obtained by collecting data from a different but similar sample and conducting Confirmatory Factor Analysis (CFA). Additionally, using the developed scale, the reading motivation levels of students from different grade levels (3rd, 4th, and 5th) can be determined, and new studies can be conducted to address students' needs.

#### **Authors' Contribution Statement**

All stages of the research were carried out by the first author under the supervision of the second author.

#### **Conflict of Interest**

The authors declare no conflict of interest related to this research.

## **REFERENCES**

- Akyol, H. (2015). *Teaching Turkish literacy* (15th ed.). Pegem Akademi.
- Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading and Writing Quarterly*, 19(1), 87-106. <https://doi.org/10.1080/10573560308207>
- Baker, L., & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23(4), 239-269. <https://doi.org/10.1080/713775283>
- 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://www.researchgate.net>
- Bryman, A., & Cramer, D. (2001). *Quantitative analysis with SPSS release 10 for Windows: A guide for social scientists*. Routledge. <https://www.researchgate.net>
- Buyukozturk, S., Kilic-Cakmak, E., Akgun, O., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2014). *Scientific research methods*. Pegem Akademi.
- Cambria, J., & Guthrie, J. T. (2010). Motivating and engaging students in reading. *New England Reading Association Journal*, 46(1), 16-29. <https://webcapp.ccsu.edu>
- Can, A. (2014). *Quantitative data analysis with SPSS in the process of scientific research*. Pegem Akademi.
- Case, R., & Khanna, F. (1981). The missing links: Stages in children's progression from sensorimotor to logical thought. *New Directions for Child Development*, 12(1), 21-32.

- Ceyhan, S. (2019). *The effect of interactive read-aloud on students' reading comprehension, reading motivation, and fluent reading* [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.
- Coddington, C. S., & Guthrie, J. T. (2009). Teacher and student perceptions of boys' and girls' reading motivation. *Reading Psychology, 30*(3), 225-249. <https://doi.org/10.1080/02702710802275371>
- Coskun, E. (2002). The place of reading in our lives and the formation of the reading process. *Studies in Turkology, 11*(1), 231-244. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/156741>
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1006-1021. <https://doi.org/10.1037/a0027800>
- Delice, A., & Ergene, O. (2015). Examination of scale development and adaptation studies: The case of mathematics education articles. *Karaelmas Journal of Educational Sciences, 3*, 60-75. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2160898>
- Edmondson, D. R. (2005). Likert scales: A history. In L. C. Neilson (Ed.), *Proceedings of the 12th conference on historical analysis and research in marketing (CHARM)* (pp. 127-133). <http://faculty.quinnipiac.edu/charm>
- Erkus, A. (2016). *Measurement and scale development in psychology*. Pegem Akademi.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M., & Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher, 49*(7), 518-533. [http://www.delaneycation.com/uploads/4/7/5/4/4754336/assessing\\_motivation\\_to\\_read.pdf](http://www.delaneycation.com/uploads/4/7/5/4/4754336/assessing_motivation_to_read.pdf)
- Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2015). Escala de motivação para a leitura para Estudantes do Ensino Fundamental: Construção e Validação. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 28*(1), 68-76. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528108>
- 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* (pp. 403-422). Erlbaum.
- Guthrie, J. T. (2013). Best practices for motivating students to read. In L. Morrow & L. Gambrell (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (3rd ed., pp. 41-63). The Guilford Press.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology, 32*(3), 282-313. <https://www.academia.edu>
- Guthrie, J. T., McRae, A., & Klauda, S. L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist, 42*(4), 237-250. <https://www.researchgate.net>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 331. <https://web.pdx.edu>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In S. Christensen, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 601-634). Springer Science.
- Gurbuz, S., & Sahin, F. (2018). *Research methods in social sciences*. Seckin Yayincilik.
- Henk, W. A., Marinak, B. A., & Melnick, S. A. (2012). Measuring the reader self-perceptions of adolescents: Introducing the RSPS 2. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 56*(4), 311-320. <https://epublications.marquette.edu>
- Ileri, Z. (2011). *The effect of reading from the screen on fifth-grade elementary students' reading comprehension and reading motivation levels* (Thesis No. 328030) [Master's thesis, Sakarya University]. National Thesis Center.
- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning, 57*(1), 1-44. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00411.x>
- Malloy, J. A., Marinak, B. A., Gambrell, L. B., & Mazzoni, S. A. (2013). Assessing motivation to read: The motivation to read profile-revised. *The Reading Teacher, 67*(4), 273-282. <https://doi.org/10.1002/trtr.1215>

- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a US survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283-306. <https://doi.org/10.1002/rrq.021>
- Ozdemir, E. (2018). *Critical reading*. Bilgi Publishing.
- Roettger, D., Szymczuk, M., & Millard, J. (1979). Validation of a reading attitude scale for elementary students and an investigation of the relationship between attitude and achievement. *The Journal of Educational Research*, 72(3), 138-142. <https://doi.org/10.1080/00220671.1979.10885139>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sahranc, U. (2019). Key concepts in learning psychology. In I. Yildirim (Ed.), *Educational psychology*. Ani Publishing.
- Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 548-556.
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2007). Dimensions of reading motivation: Development of an adult reading motivation scale. *Reading Psychology*, 28(5), 469-489. <https://doi.org/10.1080/02702710701568991>
- Secer, I. (2015). *Practical data analysis with SPSS and LISREL*. Ani Publishing.
- Secer, I. (2018). *The process of developing and adapting psychological tests: Applications with SPSS and LISREL*. Ani Publishing.
- Spector, P. E. (1992). *Summated rating scale construction: An introduction*. Sage.
- Tezbasaran, A. A. (2008). *Likert type scale preparation guide*. <https://www.academia.edu>
- 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 U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186. <https://www.academia.edu>
- 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), 420-432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190-195. <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>
- Yildiz, M. (2010). *The relationship between fifth-grade students' reading comprehension, reading motivation, and reading habits* [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.



## Okuma Motivasyonu Ölçeği Geliştirme Çalışması<sup>a</sup>

Perihan EFE<sup>b</sup>, İrfan BAŞKURT<sup>c</sup>

### ÖZET

Okuma, karmaşık ve zihinsel bir eylemdir. Bu eylemin bir boyutunda fonetik farkındalık, kelime tanıma, kelime hazinesi, okuduğunu anlama vb. okumanın farklı bileşenleri bulunurken diğer tarafında motivasyon bulunmaktadır. Okuma motivasyonu çok boyutlu, geliştirilen veya dönüştürülebilen bir yapı göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin motivasyon düzeylerini belirlemek önemli görülmektedir. Bu araştırmada, 8-10 yaş aralığında olan öğrencilerin okuma motivasyon düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle ihtiyaç belirlenmiş, madde havuzu oluşturulmuş, uzman görüşlerine başvurulmuş ve farklı katılımcılarla ön deneme ve pilot uygulamalar yapılmıştır. Daha sonra ölçek, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmanın katılımcıları, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiş olup, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf düzeyinden toplam 432 öğrenciden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliği açısından açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmış ve bu analiz sonucunda ölçeğin beş faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu faktörler sırasıyla Okumanın Onay Boyutu, Okumanın Merak Boyutu, Okumanın İlgi Boyutu, Okumanın Zorluk Boyutu ve Okumanın Sosyal Boyutu olarak adlandırılmıştır. Tüm ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır. Ölçek, toplam 18 maddeden oluşmakta olup, katılımcıların alabileceği puanlar 18 ile 72 arasında değişmektedir. Puanlama skalasına göre, öğrencilerin okuma motivasyon düzeyi 18-28 aralığında "çok düşük", 29-39 aralığında "düşük", 40-50 aralığında "orta", 51-61 aralığında "yüksek" ve 62-72 aralığında "çok yüksek" olarak belirlenmiştir.

#### **Anahtar Kelimeler:**

Okuma motivasyonu ölçeği,  
Likert ölçek,  
İlkokul,  
Okuma motivasyonu,  
Okuma

**Yükleme:** 09/07/2024

**Kabul:** 28/10/2024

**Yayınlanma:** 31/10/2024

#### **Araştırma Makalesi**

DOI: 10.5281/zenodo.14016445

a. Bu çalışma, Prof. Dr. İrfan Başkurt danışmanlığında yürütülen Etkileşimli kitap okumanın eleştirel okuma, okuduğunu anlama becerilerine ve okuma motivasyonuna etkisi başlıklı 1. yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

b. Milli Eğitim Bakanlığı, Diyarbakır, Türkiye, ORCID: 0000-0002-2776-1702, [efephrn@gmail.com](mailto:efephrn@gmail.com)

c. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye  
ORCID: 0000-0003-4109-7665, [irfanbaskurt54@gmail.com](mailto:irfanbaskurt54@gmail.com)

## GİRİŞ

Okuma, bireyin çevresinden anlam çıkarmasını sağlayan, birçok bilişsel, dilsel ve duyuşsal unsuru kapsayan karmaşık bir zihinsel süreçtir (Koda, 2007; Coşkun, 2002; Özdemir, 2018). Bu süreç, dilbilimsel beceriler, okuma stratejileri ve bireyin okuma sürecine yönelik motivasyonu gibi çok yönlü unsurları içermektedir. Fonetik farkındalık, kelime tanıma, kelime hazinesi ve okuduğunu anlama gibi temel okuma becerileri, okumanın teknik boyutlarını oluştururken, motivasyon, bu becerilerin etkin kullanımını belirleyen önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir (Guthrie, 2013; Akyol, 2015; Cambria & Guthrie, 2010). Öğrencilerin okuma motivasyonu, onların okuma etkinliklerini sürdürme, okuma sürecinden keyif alma ve okuma alışkanlıklarını geliştirme açısından kritik bir bileşen olarak öne çıkmaktadır.

Motivasyon, genel anlamda, bireyin belirli bir davranışı başlatmasını ve sürdürmesini sağlayan içsel ve dışsal bir güdü olarak tanımlanmaktadır (Kaya, 1995). Okuma motivasyonu, bireyin okumaya karşı geliştirdiği içsel ve dışsal motivasyon faktörlerini kapsamakta ve öğrencilerin okuma becerilerinin yanı sıra okuma alışkanlıklarını doğrudan etkilemektedir (Wigfield & Guthrie, 1997). İçsel motivasyon, bireyin okuma etkinliğine duyduğu kişisel ilgi ve meraktan kaynaklanmaktadır. Dışsal motivasyon ise ödül, onay, rekabet gibi dışsal koşullar aracılığıyla bireyin motive olmasını ifade etmektedir (Ryan & Deci, 2000).

Wang ve Guthrie (2004) tarafından yapılan araştırma, okuma motivasyonunun dokuz farklı boyutunu ortaya koymuştur. Bunlar arasında ilgi ve merak, bağlılık (adanmışlık), öz-yeterlilik, rekabet, onaylanma ve sosyal etkileşim yer almaktadır. Bu boyutlar, öğrencilerin okuma süreçlerindeki duygusal ve sosyal motivasyonlarını anlamak açısından önemli ipuçları sunmaktadır. Aynı zamanda, Wigfield ve Guthrie (1997) de okuma motivasyonunu 11 farklı boyutta inceleyerek, öğrencilerin okuma motivasyonlarını geliştirmede öz-yeterlilik, merak, onay ve sosyal etkileşim gibi bileşenlerin önemine dikkat çekmiştir.

Öz-yeterlilik (Bandura, 1977), bireyin kendi becerilerine olan güveniyle ilgilidir ve okuma süreçlerinde de önemli bir yer tutmaktadır. Kendine güvenen bir öğrenci, zorlayıcı metinleri bile başarıyla okuyabileceğine inanmakta ve okuma sürecine yönelik istekliliği daha yüksek düzeyde olmaktadır (Henk vd., 2012). Bu bağlamda, okuma konusunda öz-yeterlilik algısı yüksek olan öğrenciler, metin ne kadar zorlayıcı olursa olsun okuma eylemine devam etmektedir. Öz-yeterlilik algısı düşük olan öğrenciler ise okuma etkinliklerinden kaçınma eğilimi göstermektedir.

Merak ve ilgi unsurları, okuma materyaline duyulan içsel motivasyonun önemli bileşenlerindedir. Okuma, yalnızca teknik bir beceri olmanın ötesinde, bireyin bilgiye olan merakı ve öğrenme isteğiyle şekillenen bir süreçtir (Baker, 2003). Bu süreçte, öğrencilerin okuma materyalleriyle etkileşimleri ve bu materyallere duydukları ilgi, okuma becerilerini geliştirmeleri açısından kritik önem taşımaktadır. Yüksek not alma, öğretmen tarafından olumlu değerlendirilme veya rekabet gibi dışsal hedefler, öğrencilerin okuma motivasyonlarını etkileyen diğer faktörler arasında yer almaktadır (Baker, 2003).

Sosyal boyut ise, okumanın sosyal bir etkinlik olduğu ve bireyin okuduklarını paylaşma, başkalarının beklentilerini karşılama gibi sosyal etkileşimlere dayandığını ifade etmektedir (Baker & Wigfield, 1999). Öğrenciler, okuma etkinliklerini sosyal bir bağlamda gerçekleştirdiklerinde,



başkalarıyla paylaşma isteği ve bu paylaşım sürecindeki etkileşim, okuma motivasyonlarını artırıcı bir rol oynamaktadır.

Okuma motivasyonu hem içsel hem de dışsal faktörler tarafından şekillendirilen çok boyutlu bir yapıdadır. Bu yapının dinamikleri, bireyin kişisel ilgileri, sosyal çevresi ve okuma etkinliklerine yönelik içsel güduları doğrultusunda değişiklik gösterebilmektedir. İçsel motivasyon, bireyin okuma etkinliğinden aldığı kişisel tatmin ve keyif ile doğrudan ilişkilidir (Ryan & Deci, 2000). Öğrencilerin okuma süreçlerine olan bağlılıkları, öğrenme süreçlerine daha fazla zaman ayırmalarını sağlarken, bu bağlılık, onların okuma becerilerini geliştirmelerine katkı sunmaktadır (Guthrie, 2013).

Öğrencilerin dışsal motivasyon kaynakları arasında, öğretmenlerinin değerlendirmeleri, ebeveynlerinden aldıkları destek ve sosyal çevrelerindeki rekabet yer almaktadır. Bu tür dışsal ödüller, öğrencilerin kısa vadede okuma eylemini gerçekleştirmeleri için etkili olabilirken, uzun vadede okuma alışkanlıklarını sürdürürebilmeleri için bu dışsal motivasyonların içsel motivasyona dönüştürülmesi gerekmektedir (Sahraç, 2015). Öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerini yükseltmek, onların okuma sürecini keyifli bir etkinlik olarak görmelerini sağlayacak ve bu da uzun vadeli başarıya katkı sunacaktır.

Özetlemek gerekirse okuma; karmaşık, zahmetli bir zihinsel eylemdir. Bu eylemin bir boyutunda motivasyon bulunmaktadır. Okuma motivasyonu çok boyutlu, geliştirilen veya dönüştürülebilir bir yapı göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin motivasyon düzeylerini belirlemek önemli görülmektedir. Araştırmada, 8-10 yaş aralığındaki öğrencilerin okuma motivasyon düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde, çeşitli faktörlerin okuma motivasyonu üzerindeki etkileri incelenmiş ve yeni bir ölçek oluşturulmuştur. Bu ölçek, 8-10 yaş aralığındaki öğrencilerin okuma motivasyon düzeylerini belirleme ve eğitsel müdahalelerin, ihtiyaç doğrultusunda planlanmasına katkı sunmayı hedeflemektedir. Araştırma amacı doğrultusunda izlenen adımlar Okuma Motivasyonu Ölçeğinin Geliştirilmesi Süreci Başlığı ile yöntem bölümünde detaylı bir şekilde sunulmuştur.

## YÖNTEM

Bu araştırma, 8-10 yaş aralığındaki öğrencilerin okuma motivasyon düzeylerini belirlemeyi amaçlayan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, ölçeğin geliştirilme sürecinde izlenen adımlar, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama, veri analizi ve etik kurallara uygunluk aşağıda detaylandırılmıştır.

### Okuma Motivasyonu Ölçeğinin Geliştirilmesi Süreci

Araştırma, amacına uygun olacak biçimde birçok aşamayı içermektedir (Seçer, 2015; Erkuş, 2016). Bu araştırma sürecinde izlenen adımlar aşağıda açıklanmıştır.

#### Alanyazın tarama ve ihtiyaç belirleme

Ölçeğin geliştirilmesinde öncelikle ulusal ve uluslararası alanyazın taranmış ve geliştirilen okuma motivasyonu ölçekleri (Baker & Scher, 2002; Coddington & Guthrie, 2009; De Naeghel vd., 2012; Gambrell vd., 1996; Gomes & Boruchovitch, 2015; Henk vd., 2012; İleri, 2011; Malloy vd., 2013; McKenna, vd., 2012; Schutte & Malouff, 2007; Wigfield & Guthrie 1997; Yıldız, 2010) dikkatle incelenmiştir. Uluslararası alanyazında bulunan ölçeklerin farklı toplumlarda kullanımı, o toplum

için yapılan uyarlama çalışmalarından sonra olanaklı olmaktadır. Mevcut ölçeklerden, kültürümüze uyarlanan ve pek çok araştırmada kullanılan ölçeklerin uyarlandığı tarihten günümüze toplumsal, kültürel, eğitim sistemleri ve bireylerin ihtiyaçlarında meydana gelmiş olan değişimlerin ölçeğin geçerliliğine etki edebileceği düşünülmüştür. Bu bağlamda 8-10 yaş aralığında bulunan öğrencilerin okuma motivasyon düzeyini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmuştur.

### Madde havuzu oluşturma

Ölçeğin geliştirilmesinde, Guthrie ve Wigfield (1997) tarafından geliştirilen ve daha sonra Wang ve Guthrie'nin (2004) yaptıkları yeni analizlerle sekiz boyut ve iki faktörden oluşan yapı temel alınmıştır. Bu bağlamda içsel motivasyonun alt boyutlarına ilişkin; merak 4, ilgi 4 ve zoru tercih 6 olmak üzere toplam 14 madde hazırlanmıştır. Dışsal motivasyonun alt boyutlarına ilişkin ise tanınma 3, not 2, rekabet 3, sosyal 3 ve uyum 2 olmak üzere toplam 13 madde hazırlanmıştır.

İlkokul öğrencilerinin daha fazla seçenek arasından tercih yapmalarının zor olduğu (Case & Khanna, 1981; Gambrell vd., 1996) bulgusuna dayanarak her madde için dört seçenek yazılmıştır. Ölçekte seçenekler; "hiçbir zaman, bazen, genellikle, her zaman" biçiminde düzenlenmiştir. Yanıtlama sürecinde yaşanabilecek okumadan işaretleme gibi olası bir probleme karşı bazı maddeler ters kodlanmıştır. Ayrıca tüm boyutlar için hazırlanan maddeler karışık bir biçimde sıralanmıştır. Madde havuzunu oluşturan maddelerin okuma motivasyon boyutuna göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Madde Havuzunu Oluşturan Maddelerinin Ait Olduğu Boyutları Gösteren Belirtke Tablosu

Okuma motivasyonu boyutları	Alt boyutlar	Madde
İçsel motivasyon	Merak	1, 5, 12, 19
	İlgi	3, 13, 15, 17
	Zoru tercih	10, 14, 21, 22, 24, 26
Dışsal motivasyon	Tanınma	7, 9, 16
	Not	6, 23
	Rekabet	20, 25, 27
	Sosyal	4, 8, 18
	Uyum	2, 11

### Uzman görüşü alma

Madde havuzunu oluşturan maddeler 7 sınıf öğretmeni, 1 Türkçe öğretmeni, 1 edebiyat öğretmeni ve 3 akademisyen (Prof. Dr.) tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan soruları kapsam, içerik ve sınıf düzeyine uygunluk açısından incelemeleri istenmiştir. 12 uzmandan elde edilen veriler Lawshe (1975) tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

### Ölçeğe ilk şeklini verme

Uzman görüşleri doğrultusunda 2 madde ölçekten çıkarılmış ve 5 madde gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Okuma motivasyonunu ölçmeye yönelik toplam 25 maddeden oluşan taslak ölçek hazırlanmıştır.

### Ön deneme

Ölçek maddeleri gözden geçirilip düzeltildikten sonra Türkçe ders notu orta düzeyde olan 2 öğrenciye (1 dördüncü sınıf, 1 beşinci sınıf) ölçek sesli okutulmuş ve her bir maddeden ne anladıkları sorulmuştur. Sesli okutma ve anlaşılmanın anlatılması yöntemi, ölçek maddelerinin öğrenci seviyesine uygunluğunu kontrol etmek için kullanılmaktadır (Roettger vd., 1979). Bu aşamadan sonra ölçek 15 (3., 4. ve 5. sınıf düzeyinden) öğrenciye araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulamalar sırasında herhangi bir problemin yaşanmadığı, tüm maddelerin 5 - 15 dakika aralığında öğrenciler tarafından yanıtladığı görülünce pilot uygulamaya geçilmiştir.

### **Pilot uygulama**

Diyarbakır ilinde farklı sosyoekonomik gelir düzeyine sahip 4 merkez ilçeden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilen 4. sınıf düzeyinde 112 öğrenci (dört ilkokuldan) ile pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamalardan elde edilen veriler analiz edilmiş ve ölçeğin ön güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) katsayısı .81 olarak belirlenmiştir.

### **Uzman görüşü alma**

Araştırma sürecinde farklı zamanlarda aynı kişilerden oluşan uzman kadrodan görüş alınmıştır. 12 uzmandan elde edilen veriler Lawshe (1975) tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Lawshe (1975) tekniğinde uzman görüş formları oluşturulurken her bir madde için; “madde hedeflenen yapıyı ölçüyor”, “madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz” ve “madde hedeflenen yapıyı ölçmüyor” şeklinde bir derecelendirme söz konusudur. Bu tekniğe göre uzmanların yarısından fazlasının bir madde için “madde hedeflenen yapıyı ölçüyor” biçiminde görüş belirtmesi o maddenin içerik geçerliğine sahip olduğu anlamına gelmektedir. Böylelikle ölçüm aracının söz konusu kavramsal yapıyı ölçebilme derecesi uzmanlarca ön değerlendirmeye tabi tutulmaktadır (Gürbüz & Şahin, 2018).

Bu araştırmada Lawshe (1975) tekniğindeki derecelendirmeler; “Uygun”, “Uygun Ancak Düzeltmeli” ve “Çıkartılmalı” biçiminde düzenlenmiştir. Benzer düzeltmeler Şimşek ve Alisinanoğlu (2013), Yeşilyurt ve Çapraz (2018) tarafından da yapılmıştır. 12 uzmandan 4’ü, toplam 7 maddenin ya kendisinde ya da seçeneklerinde sorun tespit etmişlerdir. 2 madde (rekabet ve zoru tercih) düzeltilemediği için taslak ölçekten çıkarılmış, 5 maddenin seçenekleri araştırmacı tarafından düzenlenmiş ve uzmanlara sunulmuştur. Son durumda, 8-10 yaş aralığında bulunan öğrencilerin okuma motivasyon düzeylerini ölçmeye yönelik, toplam 25 maddeden oluşan taslak ölçek formu hazırlanmıştır. Taslak formun pilot uygulamaları yapılmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analiz sonuçları araştırma kapsamında görüş alınan uzman kadro ile paylaşılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçek görsellerle desteklenmiştir.

### **Ölçeğin yapısal özelliklerini belirleme**

Taslak ölçeğin nihaî formu, ikinci kez uzman görüşü alındıktan sonra netleştirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik analizleri için farklı sosyoekonomik gelir ve sınıf düzeylerinden 432 öğrenciye taslak ölçek uygulanmış ve elde edilen veriler istatistiksel analizlerle incelenerek ölçeğin yapısal özellikleri belirlenmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Veri toplama, salgın hastalık koşullarında güçlükle gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler haftada iki gün yüz yüze eğitim aldıkları için kimi okul yöneticileri araştırmacının veri toplama

faaliyetlerini uygun bulmamışlardır. Araştırmacı, öğretmenlerle iletişime geçip araştırmaya ilişkin bilgi vererek destek olmalarını istemiştir. Okuma motivasyonu ölçeği, gönüllü öğretmenlerin sınıflarında öğrenci ve ailelerin onayıyla, öğretmenlerin belirlediği gün ve saatte uygulanmıştır. Ölçeklerin bir kısmı öğretmenlerin gözetiminde, diğer bir kısmı ise araştırmacının gözetiminde uygulanmıştır. Uygulama sırasında herhangi bir sorunla karşılaşmamıştır.

### Çalışma Grubu

Geliştirilen ölçeğin geçerliği ve güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla evreni temsil edecek bir örnekleme uygulanması önem taşımaktadır. Alanyazında örneklemin, uygulanan ölçekteki madde sayısının en az beş, on ya da on beş katı büyüklüğünde olması gerektiği yönünde görüşler bulunmaktadır (Bryman & Cramer, 2001, Akt., Seçer, 2015; Nunually, 1978; Gorush, 1983, Akt., Delice & Ergene, 2015). Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır ili merkez ilçelerinde bulunan, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilen 9 okulda (6 ilkokul- 3 ortaokul) öğrenim gören 432 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarının, evreni yansıtabilmesi için farklı sosyoekonomik gelir ve sınıf düzeyinden öğrencilere ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 2' de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Araştırmanın Örnekleme Grubu Demografik Özellikleri

Demografik özellik	N	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kız	225	52.1
Erkek	207	47.9
<b>Sosyoekonomik düzey</b>		
Alt	151	35
Orta	120	27.8
Üst	161	37.2
<b>Sınıf Düzeyi</b>		
Üçüncü sınıf	73	16.9
Dördüncü sınıf	252	58.3
Beşinci sınıf	107	24.8

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 432 öğrencinin 225'i (% 52.1) kız, 207'si (% 47.9) erkek, 73'ü (% 16.9) 3.sınıf; 252'si (% 58.3) 4. sınıf ve 107'si (% 24.8) 5. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Ayrıca öğrencilerin % 37.2'si üst, % 27.8'i orta ve % 35'i alt sosyoekonomik gelir düzeyindedir.

### Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırma İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 14/12/2020 tarihinde 87084 sayılı kararı ile etik yönden uygun bulunmuştur.

## BULGULAR

Bu araştırmada, 8-10 yaş aralığındaki öğrencilerin okuma motivasyon düzeylerini belirlemeyi hedefleyen geçerliği ve güvenilirliği yapılmış Okuma Motivasyonu Ölçeği geliştirilmiştir.

### Geçerlik araştırmalarına ilişkin bulgular

Uygulamalar sırasında 23. maddenin (kitap sınavlarına ilişkin madde) bazı sınıflarda geçerli olmadığı ve öğrenciler tarafından yanıtlanmadığı görülmüştür. Bu nedenle, maddenin taslak ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Taslak ölçeğin uygulanmasından elde edilen verilere yönelik betimsel istatistiksel değerler Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Okuma Motivasyonu Ölçeği Betimsel İstatistik Değerler

		İstatistik	SS
İçsel Motivasyon	Ortalama	3.2866	0.019
	Çarpıklık	-0.559	0.117
	Basıklık	0.085	0.234
Dışsal Motivasyon	Ortalama	3.5156	0.017
	Çarpıklık	-0.865	0.117
	Basıklık	0.783	0.234

Tablo 3'te basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerlerinin sırasıyla, içsel motivasyon boyutu için, .085 ve -.559 dışsal motivasyon boyutu için ise .783 ve -.865 olduğu görülmektedir. Bu bulgu, dağılımın normal olduğunu göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Taslak ölçeğin ön güvenirliliğini belirlemek için Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alpha değeri .76 olarak belirlenmiştir. Bu bulgu ise ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir (Alpar, 2013).

Ölçekteki maddelerden alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamak için Madde-toplam korelasyonuna bakılmıştır. Bu ölçeğin uygulanması sonucu elde edilen Madde-toplam korelasyonuna ilişkin veriler Tablo 4' te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Okuma Motivasyonu Ölçeği Madde-Toplam Korelasyonları

Madde	Düzeltilmiş Madde -Toplam Korelasyonu
merak1	.150
uyum2	.340
ilgi3	.392
sosyal4	.290
merak5	.324
not6	.427
tanınma7	.397
sosyal8	.404
tanınma9	.303
zorutercih10	.276
uyum11	.114
merak12	.435
ilgi13	.383
zorutercih14	.320
ilgi15	.352
tanınma16	.420
ilgi17	.461
sosyal18	.340
merak19	.293
rekabet20	.390

zorutercih21	.293
zorutercih22	.229
zorutercih24	.394
rekabet25	,028

Erkuş (2016) ölçek geliştirme sürecinde doğru olan durumu şu biçimde ifade etmektedir;

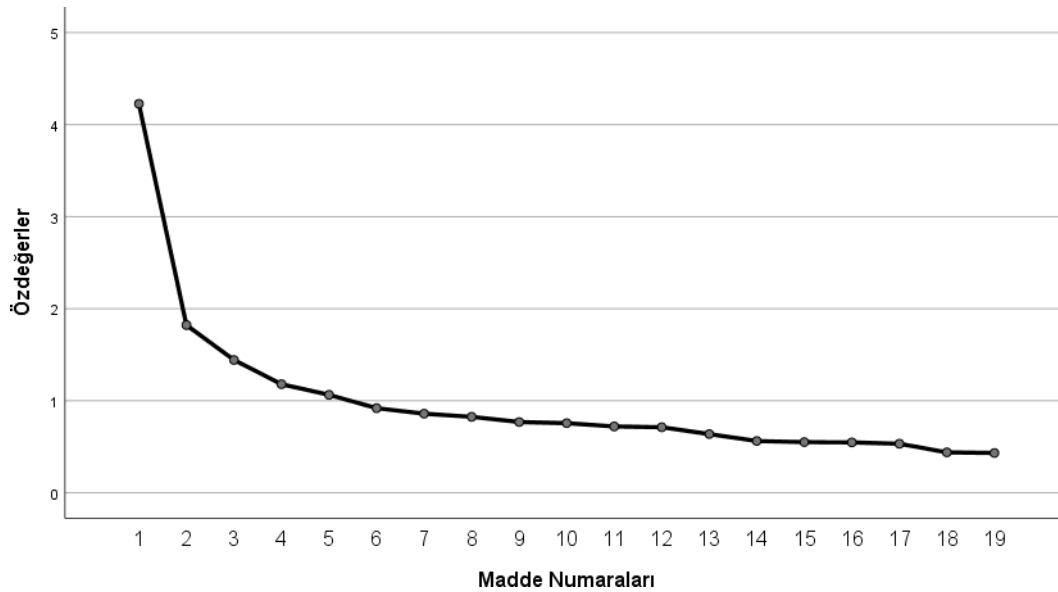
*“Analizlere doğrudan DFA ile başlansa bile bu, yapının geçerlenmesi anlamı taşımaz; doğrusu ise açıklayıcı faktör analitik tekniklerin deyim yerindeyse her birini ayrı ayrı, döndürme tekniklerinin her birini ayrı ayrı her madde çıkarılıp alındığında tekrar tekrar ve maddelerin anlamsal yapısına bakarak, adeta istatistiksel değerlerin “ne demek istediklerini” “koklayarak”, “okuyarak”, ölçeğin yapısının ortaya çıkarılmaya çalışılmasıdır.”*

Bu ölçek için analizler yapılırken 1., 11., 21., 22. ve 25. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Söz konusu maddelerin çıkarılmasından sonra yapılan işlemler ölçeğin yapısal özelliklerinde verilmiştir.

### Okuma Motivasyonu Ölçeğinin Yapısal Özellikleri

Ölçeğin ilk uygulamasından elde edilen verilerde, öncelikle örneklemin yeterliliğini test eden Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testlerine bakılmıştır. Bu ölçek için KMO değeri .818 olarak bulunmuş ve Barlett testinin sonucunun ( $p < .05$ ,  $df=171$ ) anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, ölçekten elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizi yapmaya uygun olduğunu kanıtlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2014).

Madde yük değeri çok düşük olan 1., 11., 21., 22. ve 25. maddeleri faktör analizine dâhil edilmemiştir. Yapı geçerliği esnasında none eksen döndürmesi yapılmıştır. Analizler ölçeğin beş faktörlü bir yapıda olduğunu göstermektedir.



Şekil 1. Scree-plot grafiği faktör yapısı şekli.

Faktör analizi sonucunda, ölçek Şekil 1’de görüldüğü gibi beş faktörlü bir yapı göstermektedir. Yapıdaki faktörler belirlenmiş ardından maddelerin faktörlerdeki yükleri incelenmiştir. 13 maddenin birden fazla alt boyutta madde yükü olduğu görülmüştür. Bu nedenle 19 madde üzerinden öz değeri 1 olacak biçimde temel bileşenler analizi öncelikli olmak üzere varimax (25) eksen döndürmesi gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak ölçeğin tekrar beş faktörlü bir yapıda olduğu ve bir maddenin (m 20) herhangi bir alt boyuta yüklenmediği belirlenmiştir.

**Tablo 5.** Okuma Motivasyonu Ölçeği AFA ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyut	1	2	3	4	5	Varyans%	Cronbach $\alpha$
<b>Onay</b>							
m 9	.73						
m 16	.67					% 11.35	.65
m 6	.66						
m 7	.55						
<b>Merak</b>							
m 15		.74					
m 13		.65				%11.02	.60
m 2		.58					
m 19		.57					
<b>İlgi</b>							
m 12			.71				
m 5			.66			%9.92	.60
m 17			.59				
m 3			.45				
<b>Zorluk</b>							
m 14				.73			
m 10				.68		%9.52	.60
m 24				.59			
<b>Sosyal</b>							
m 8					.72		
m 4					.67	%9.43	.59
m 18					.66		
<b>Toplam</b>						<b>%51.24</b>	<b>.78</b>

Tablo 5 incelendiğinde; 18 maddeden oluşan okuma motivasyonu ölçeğinin beş faktörlü bir yapıda olduğu görülmektedir. 18 maddenin faktörlerdeki yük değerleri en düşük .45 ve en yüksek .74’tür. Ölçekte bulunan faktörlerin tamamı, toplam varyansın % 51.24’ünü açıklamaktadır. Ölçeğin geneline ait Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) değerinin .78 olduğu belirlenmiştir. Ek olarak okuma motivasyonu ölçeğinin tüm alt boyutları için de iç tutarlılık katsayıları incelenmiş ve Merak,  $\alpha = .60$ ; İlgi,  $\alpha = .60$ ; Onay,  $\alpha = .65$ ; Sosyal,  $\alpha = .59$ ; Zorluk,  $\alpha = .60$  olarak hesaplanmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinde AFA’dan sonra DFA yapılacaksa son şekli verilen ölçeğin yeni bir kitleye uygulanması gerekmektedir. Aksi halde mevcut verilerle yapılan DFA’nın bir anlamı

bulunmamaktadır (Erkuş, 2016). Dünya genelinde yaşanan salgın ve salgının etkilerinden biri olarak eğitime uzaktan devam edilmesi öğrenciye ulaşmayı zorlaştırmıştır. Okullarına haftanın iki günü giden ve normalden daha kısa süre okulda kalan öğrencilere ulaşmak ve ölçeği uygulamak oldukça güç olmuştur. Bu nedenle son durumda 18 madde olarak düzenlenen ölçek için DFA ve test tekrar test yöntemi ile güvenilirlik hesaplamaları yapılamamıştır. Buna ek olarak, DFA'nın geliştirilmiş bir ölçeğin yapısının incelenmesi veya ölçeğin farklı bir kültüre uyarlanırken yapısal bütünlüğünün korunup korunmadığının test edilmesi amacıyla kullanıldığı bilinmektedir (Seçer, 2015).

### Okuma Motivasyonu Ölçeği Puanlanma ve Yorumlama

Likert tarzı ile oluşturulan 18 maddelik Okuma Motivasyonu Ölçeğinde ters kodlanan 9., 11., 12., 13., 17. ve 18. maddeler dışında kalan 12 madde için; "Hiçbir zaman" yanıtından 1, "Bazen" yanıtından 2, "Genellikle" yanıtından 3 ve "Her zaman" yanıtından 4 puan alınmaktadır. Ters kodlanan 6 madde için ise "Hiçbir zaman" yanıtından 4, "Bazen" yanıtından 3, "Genellikle" yanıtından 2 ve "Her zaman" yanıtından 1 puan alınmaktadır. Bir katılımcının ölçekten alacağı puan, her bir maddeden alacağı puanların toplamı ile bulunur. Katılımcının ölçekten aldığı toplam puanın yorumlanmasında bazı adımlar izlenmiştir.

Ölçekten alınan puanların yorumlamasında, "çok düşük, düşük, orta, yüksek ve çok yüksek" olmak üzere beş düzey belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan (72) ve en düşük puanın (18) farkı alınarak sonuç 5'e (beş düzey belirlendiği için) bölünmüştür. Bölüm en düşük puana (18) eklenerek "çok düşük" (en düşük düzey için puan aralığı belirlenmiştir (Bektaş vd., 2021). Bu bağlamda okuma motivasyonu düzeyi için puan aralığı Tablo 6'da verildiği gibidir.

**Tablo 6.** Okuma Motivasyonu Düzeyi İçin Puan Aralığı

Düzye	Puan aralığı
Çok düşük	18-28*
Düşük	29-39*
Orta	40-50*
Yüksek	51-61*
Çok yüksek	62-72*

\*: Puan aralıklarının tam sayılarla ifade edilebilmesi için 54/5 işleminin sonucu 10 olarak hesaplanmıştır. Puan aralıkları yaklaşık değerler alınarak belirlenmiştir.

Tablo 6'da da görüldüğü üzere ölçekten alınan toplam puanın yükselmesi, katılımcının okuma motivasyonu düzeyinin yükseldiğini göstermektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, 8-10 yaş aralığındaki öğrencilerin okuma motivasyon düzeylerini belirleyen Likert tipi bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Likert tipi ölçekler, herhangi bir konuda bilgi toplamayı sağlamak amacıyla geliştirilmektedir (Tezbaşaran, 2008). Bu ölçekler uygulamada sağladığı kolaylıklar (Spector, 1992) nedeniyle eğitim bilimleri ve sosyal bilimler gibi pek çok alanda sıklıkla kullanılmaktadır (Edmondson, 2005).

Ölçeğin geliştirildiği süreçte, elde edilen bulgular, literatürdeki önemli çalışmalarla büyük



ölçüde uyumlu sonuçlar ortaya koymuştur. Özellikle, ölçeğin içsel ve dışsal motivasyon yapıları, Wigfield ve Guthrie'nin (1997) motivasyon teorisi temel alınarak oluşturulmuş ve bu yapının teorik çerçeveye uygunluğu doğrulanmıştır. Wigfield ve Guthrie'nin çalışmalarında, okuma motivasyonunun çok boyutlu bir yapı olduğu ve içsel motivasyonun okuma performansını artırmada önemli bir rol oynadığı vurgulanmıştır (Wigfield & Guthrie, 1997).

İlkokul öğrencilerinin fazla sayıda seçenek arasından tercih yapmalarının zor olduğu bulgusuna (Case & Khanna, 1981; Gambrell vd., 1996) dayanarak, ölçekte yer alan her madde için dört seçenek belirlenmiştir. Bu seçenekler 'hiçbir zaman, bazen, genellikle, her zaman' biçiminde düzenlenmiş ve öğrencilerin daha kolay anlamalarını sağlamak amacıyla görsellerle desteklenmiştir. Alanyazın incelendiğinde, benzer bir yaklaşımın McKenna ve arkadaşlarının (2012) ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarını değerlendirdikleri çalışmada da uygulandığı görülmektedir. Bu çalışmada da öğrencilerin cevaplama süreçlerini basitleştirmek amacıyla seçeneklerin dört düzeyde sınıflandırıldığı vurgulanmıştır (McKenna vd., 2012). Ayrıca, Malloy ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilen ve 2 ila 6. sınıf öğrencilerine yönelik Okuma Motivasyonları Profili ölçeğinde, öğrencilerin kararsız yanıtlarını önlemek ve daha net geri bildirimler almak amacıyla yine dört seçenekli bir sistem kullanılmıştır. Bu bağlamda, dört seçenekli yanıt sisteminin, öğrencilerin karar verme süreçlerini kolaylaştırmada ve yanıtlardaki belirsizliği azaltmada etkili bir yöntem olduğunu söylemek olanaklıdır. Sonuç olarak, araştırmada tercih edilen dört seçenekli yaklaşımın, alanyazındaki benzer çalışmalara dayandırıldığı ve ölçüm sürecinin doğruluğunu artırmayı amaçladığı söylenebilmektedir.

Ölçeğin geliştirildiği süreçte Erkuş (2016) ve Seçer (2015) tarafından önerilen ölçek geliştirme adımları referans alınmıştır. Bu bağlamda araştırma kapsamında ihtiyaç belirlenmiş, ilgili alanyazın taranmış, madde havuzu oluşturulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda taslak ölçek hazırlanmıştır. Taslak ölçeğin ön güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha) .81 olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, ölçek için hesaplanan ön güvenilirliğin yeterli olduğunu (Büyüköztürk, 2020) ve ölçeğin yapısal özelliklerini belirlemek, yapı geçerliğini araştırmak için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılabileceğini (Can, 2014) göstermektedir.

AFA için öncelikle örneklemin yeterliliğini test eden Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testlerine bakılmıştır. KMO değeri .818 (.818 > .60) bulunmuş ve Barlett testinin sonucunun ( $p < .05$ ,  $df=171$ ) anlamlı olduğu tespit edilmiştir. AFA sonucunda 18 madde ve 5 faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Birinci faktör Okumanın Onay Boyutu, ikinci faktör Okumanın Merak Boyutu, üçüncü faktör Okumanın İlgi Boyutu, dördüncü faktör Okumanın Zorluk Boyutu ve beşinci faktör Okumanın Sosyal Boyutu olarak adlandırılmıştır. Sözkonusu faktörler okuma motivasyonunun içsel ve dışsal boyutlarını yansıtmaktadır. Çalışma, Naeghel ve arkadaşlarının (2012) geliştirdiği ve iki boyutlu (içsel motivasyon, dışsal motivasyon) olan okuma motivasyonu ölçeği ile örtüşmektedir.

İlgili alanyazında okuma motivasyonunun çok boyutlu yapısını ortaya koyan bir diğer araştırma Henk ve arkadaşları (2012) tarafından yürütülmüştür. Söz konusu araştırmada ölçek, okuma motivasyonunu değerlendiren dört ana boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; "İlerleme, Gözlemsel Karşılaştırma, Sosyal Geri Bildirim ve Fizyolojik Durumlar" olarak adlandırılmıştır. İlerleme boyutu, öğrencilerin okuma becerilerindeki gelişimi nasıl algıladığını, gözlemsel karşılaştırma boyutu ise bu becerilerini sınıf arkadaşlarının becerileriyle nasıl kıyasladıklarını ele almaktadır. Sosyal geri bildirim, öğrencilerin çevrelerinden aldıkları geri bildirimlere dair algılarını içerirken, fizyolojik durumlar boyutu ise öğrencilerin okuma sırasında hissettikleri içsel durumları

ve duygusal tepkilerini ölçmeyi hedeflemektedir.

Okuma motivasyonu ölçeğinde bulunan maddelerin faktörlerdeki yük değerleri .45-.74 arasında değişmektedir. Ölçekteki beş faktör, toplam varyansın % 51.24'ünü açıklamaktadır. Ölçekte bulunan maddelerin homojenliği (iç tutarlılığı) Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı hesaplanarak belirlenir (Tezbaşaran, 2008). Bu ölçek için  $\alpha = .78$  olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin tüm alt boyutlarında da iç tutarlılık katsayıları incelenmiştir. Sonuç olarak alt boyutların Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının .59 ile .65 arasında değerler aldığı görülmüştür. Benzer iç tutarlılık katsayısı değerlerine diğer araştırmalarda da rastlanmıştır (Yıldız, 2010; Baker & Scher, 2002).

Bir katılımcının okuma motivasyonu ölçeğinden alacağı puan, her bir maddeden alacağı puanların toplamı ile bulunur. Toplam puanda gözlenen artış, bireyin okuma motivasyonunun arttığı biçiminde yorumlanabilir.

Verilerin analizinden elde edilen bulgular, geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. 18 maddelik ölçeğin alt boyutları ve madde dağılımlarının son durumu aşağıda verilmiştir.

Okumanın Onay Boyutu: 5., 6., 7. ve 8. maddeler.

Okumanın Merak Boyutu: 1., 11., 13. ve 17. maddeler.

Okumanın İlgi Boyutu: 2., 4., 10. ve 15 maddeler.

Okumanın Zorluk Boyutu: 9.,12. ve 18. maddeler.

Okumanın Sosyal Boyutu: 3., 14. ve 16. maddeler.

Geliştirilen ölçek EK-1'de verilmiştir. Daha önce de vurgulandığı gibi ölçeğin yapı geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Başka bir çalışmada, farklı ancak benzer özelliklerdeki örneklemde veri toplanıp doğrulayıcı faktör analizi yapılarak ölçeğin yapı geçerliğine yeni kanıtlar sağlanabilir. Ayrıca elde edilen ölçek yardımıyla farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin (3., 4. ve 5.) okuma motivasyonu düzeyleri belirlenip öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda yeni araştırmalar yapılabilir.

#### **Yazarların Katkı Oranı**

Araştırmanın tüm aşamaları ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülmüştür.

#### **Çıkar Çatışması**

Yazarların araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

## **KAYNAKLAR**

- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (15. baskı). Pegem Akademi.
- Baker, L., & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23(4), 239-269. <https://doi.org/10.1080/713775283>

- 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://www.researchgate.net>
- Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading and Writing Quarterly*, 19(1), 87-106. <https://doi.org/10.1080/10573560308207>
- Bryman, A., & Cramer, D. (2001). *Quantitative analysis with SPSS release 10 for Windows: A guide for social scientists*. Routledge. <https://www.researchgate.net>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cambria, J., & Guthrie, J. T. (2010). Motivating and engaging students in reading. *New England Reading Association Journal*, 46(1), 16-29. <https://webcapp.ccsu.edu>
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Case, R., & Khanna, F. (1981). The missing links: Stages in children's progression from sensorimotor to logical thought. *New Directions for Child Development*, 12(1), 21-32.
- Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Coddington, C. S., & Guthrie, J. T. (2009). Teacher and student perceptions of boys' and girls' reading motivation. *Reading Psychology*, 30(3), 225-249. <https://doi.org/10.1080/02702710802275371>
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (11), 231-244. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/156741>
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006-1021. <https://doi.org/10.1037/a0027800>
- Delice, A., & Ergene, Ö. (2015). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi: matematik eğitimi makaleleri örneği. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 3, 60-75. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2160898>
- Edmondson, D. R. (2005). Likert scales: A history. In L. C. Neilson (Ed.), *Proceedings of the 12th conference on historical analysis and research in marketing (CHARM)* (pp. 127-133). <http://faculty.quinnipiac.edu/charm>
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Pegem Akademi Yayınları.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M., & Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 518-533. [http://www.delaneycation.com/uploads/4/7/5/4/4754336/assessing\\_motivation\\_to\\_read.pdf](http://www.delaneycation.com/uploads/4/7/5/4/4754336/assessing_motivation_to_read.pdf)
- Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2015). Escala de motivação para a leitura para Estudantes do Ensino Fundamental: Construção e Validação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(1), 68-76. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528108>
- 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* (pp. 403-422). Erlbaum.
- Guthrie, J. T. (2013). Best practices for motivating students to read. In L. Morrow & L. Gambrell (Eds.), *Best Practices in Literacy Instruction* (3rd ed., pp. 41-63). The Guilford Press.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 282-313. <https://www.academia.edu>
- Guthrie, J. T., McRae, A., & Klauda, S. L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42(4), 237-250. <https://www.researchgate.net>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 331. <https://web.pdx.edu>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In S. Christensen, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research*

- on student engagement (pp. 601-634). Springer Science.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Henk, W. A., Marinak, B. A., & Melnick, S. A. (2012). Measuring the Reader Self-Perceptions of Adolescents: Introducing the RSPS 2. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(4), 311-320. <https://epublications.marquette.edu>
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi* (Tez No. 328030) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, 57(1), 1-44. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00411.x>
- Malloy, J. A., Marinak, B. A., Gambrell, L. B., & Mazzoni, S. A. (2013). Assessing motivation to read: The motivation to read profile-revised. *The Reading Teacher*, 67(4), 273-282. <https://doi.org/10.1002/trtr.1215>
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a US survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283-306. <https://doi.org/10.1002/rrq.021>
- Özdemir, E. (2018). *Eleştirel okuma*. Bilgi Yayınevi.
- Roettger, D., Szymczuk, M., & Millard, J. (1979). Validation of a reading attitude scale for elementary students and an investigation of the relationship between attitude and achievement. *The Journal of Educational Research*, 72(3), 138-142. <https://doi.org/10.1080/00220671.1979.10885139>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sahranç, Ü. (2019). Öğrenme psikolojisi ile ilgili temel kavramlar. In İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitim psikolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 548-556.
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2007). Dimensions of reading motivation: Development of an adult reading motivation scale. *Reading Psychology*, 28(5), 469-489. <https://doi.org/10.1080/02702710701568991>
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Anı Yayıncılık.
- Seçer, İ. (2018). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Anı Yayıncılık.
- Spector, P. E. (1992). *Summated rating scale construction: An introduction*. Sage.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*. <https://www.academia.edu>
- 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 U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186. <https://www.academia.edu>
- 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), 420-432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190-195. <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.