

OKUMA PROFİLİ ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Zeynep AYDEMİR¹, Ergün ÖZTÜRK²

1 Dr., Marmara Üniversitesi, Temel Eğitim, zeynep.aydemir@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3002-1809.

2 Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Temel Eğitim, erg2424@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4800-8437.

Geliş Tarihi: 21.05.2021 **Kabul Tarihi:** 23.12.2021 **DOI:** 10.37669/milliegitim.940529

Öz: Bu araştırmanın amacı, Marinak ve diğerleri tarafından geliştirilen “Okuma Profili Ölçeği”nin Türkçeye uyarlanmasıdır. Uyarlama çalışmaları çerçevesinde öncelikle ölçek maddeleri araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilmiş, on uzmandan görüş alınmış ve çeviri, görüşler doğrultusunda değiştirilmiştir. Ölçek geçerlik-güvenilirlik çalışmaları için 421 öğrenciye uygulanmıştır. Orijinal kültürdeki ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin deneysel kanıtlar belirlendiğinden üç faktörlü yapıdaki ölçek üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Genel doğrulayıcı faktör analizleri sonucu olarak üç faktörlü yapı, kabul edilebilir uyum gösterecek değerlere sahip olarak nitelenebilir. Ölçeğin Türkçe formu için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.85 olarak bulunmuştur. Sonuçta ölçeğin Türkçe formunun bu araştırma grubu için geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okuma Profili Ölçeği, okuma profili, ölçek uyarlama, okuma eğitimi.

ADAPTATION OF READING PROFILE SCALE TO TURKISH

Abstract:

The purpose of this research is to adapt the “Me and My Reading Profile Scale” developed by Marinak et al. into Turkish. Within the framework of adaptation studies, firstly, the items of the scale were translated into Turkish by the researchers, ten experts were consulted and the translation was changed in line with their opinions. The scale was administered to 421 students for validity-reliability studies. Confirmatory factor analysis was performed directly on the three-factor scale, as the experimental evidence regarding the construct validity of the scale in the original culture was determined. As a result of the general confirmatory factor analysis, the three-factor structure can be characterized as having values that can be acceptable. The Cronbach alpha internal consistency coefficient for the Turkish form of the scale was 0.85. As a result, it was seen that the Turkish form of the scale was valid and reliable for this research group.

Keywords: Reading profile scale, reading profile, scale adaptation, reading education

Giriş

Okuma, bireyin eğitim ve öğretim hayatına başlamasıyla karşılaştığı önemli becerilerden biridir. İlkokula yeni başlayan çocuk, okuma ve yazmayı öğrenme isteği ile doludur. Bu süreçte bireyin okuma ve yazma öğrenimini etkileyen unsurların başında erken okuryazarlık süreci, hazırbulunuşluluğu, ön bilgi düzeyi, ilgi alanı ve motivasyonu gelir. Bu unsurlar, okuma ve yazma öğretiminin temel amaçlarından biri olan okuma ve yazma sevgisi kazandırmak sürecini olumlu yönde etkilemektedir. Okuma ve yazma öğretimi, sadece harf ve sembollerini öğretmekten ibaret değildir. Bu becerinin başarılı bir şekilde sürdürülebilirliği ile öğrencinin okuma alışkanlığı, okumaya yönelik tutumu, ilgisi, motivasyonu ve okuduğunu anlama faaliyetleri de olumlu yönde etkilenmektedir. Okula yeni başlayan veya okul kavramı ile yeni tanışan okuyucuların okuma motivasyonlarının ve profillerinin yüksek tutulması, okuryazar bir birey olmaları açısından önemlidir. Okuma motivasyonu, bireylerin okumaya yönelik isteklerini, ilgilerini ve harekete geçmelerini sağlayan, bireylerin davranışlarını etkileyen bir durumdur (Mckenna, Kear ve Ellsworth, 1995). Profil kelimesinin de dilimizde karşılığı tutum veya eğilim olarak belirtilmektedir (Türk Dil Kurumu, 2005). Okuma becerisinin gelişmesinde motivasyon ve profil kavramları birbirini besleyen ve etkileyen önemli iki unsurdur (Marinak, Malloy, Gambrell ve Mazzoni, 2015). Erken yaşlarda

çocukların okuma profilinin belirlenmesi, okuma motivasyonunu olumlu yönde etkileyebilir. Özellikle okula yeni başlayan okuyucuların erken okuma motivasyonu için okuma profillerinin ortaya çıkarılması, okumaya ve okula karşı olan bakış açılarını etkileyecektir. Farklı okuyucu profilleri bulunmakla birlikte, okuma motivasyonuna yönelik de okuma profili bulunmaktadır (Marinak vd., 2015).

Okuma ve profil kavramları üzerine alanyazın incelendiğinde okuma profili ile ilgili iki ölçek bulunmuştur. Bunlardan biri Gambrell, Palmer, Codling ve Mazzoni'nin (1996) geliştirdiği "Okuma Motivasyonu Profili"dir. Bu ölçek öğrencilerin okuyucu olarak benliğini, ilgilerini, okumaya verdikleri değeri belirlemek için kullanılır. Ölçek, okuma öz algıları ve okumaya verilen değer olmak üzere 2 alt boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. İkinci ölçek ise Marinak vd. (2015) tarafından geliştirilen "Okuma Profili" ölçeğidir. İkinci ölçek uyarlama çalışması için tercih edilmiştir. Çünkü bu ölçek diğer ölçekten esinlenilerek geliştirilmiş ve o ölçekte yer alan maddelere ek küçük sınıflara yönelik olarak yeni bir alt boyut eklenmiştir.

Tercih edilen okuma profili ölçeğinde okuyucudan beklentiler, okuyucu olarak benlik kavramını bilmesi (kendini tanıması), okumaya değer vermesi ve sesli okuryazarlık faaliyetleridir (Marinak vd., 2015). Okuma profilinin birinci alt boyutu olarak kabul edilen okuyucu öz kavramı, öğrencilerin başarılı okuyucu olmak için kendilerinden bekledikleri davranışları içerir. Bu boyutta öğrenciler için oluşturulan içsel ve dışsal motivasyona yönelik sorular bulunmaktadır. Okuyucu olarak benlik kavramını tanımlayan birey "İyi bir okuyucu olabilir miyim?" sorusuna cevap arar. Çocukların inançlarını, başarı için beklentilerini ve yeterliklerini içerir. "Neden iyi bir okuyucu olmak istiyorum?" sorusu ise; çocukların yaptıkları veya yapamadıkları farklı aktivitelerin nedenleriyle ilgilidir. Başarıyı arttırmak için beceri tek başına yeterli değildir. "İstiyorum mu?" sorusu iç ve dış motivasyonun bir parçasıdır.

İçsel okuma motivasyonu, okumaya bağlı olarak hoşlanma ve ilgiden kaynaklanmaktadır ve en önemli motivasyon türü olarak kabul edilir (Guthrie ve Wigfield 2000; Ryan ve Deci, 2000b; Schiefele, Schaffner, Möller ve Wigfield, 2012). Okumak için kendinden motive olmuş öğrenciler yüksek düzeyde okuma ediniminde bulunurlar. Bu durum daha iyi bir okuma başarısı sağlar. (Becker, McElvany ve Kortenbruck, 2010; Cartwright, Marshall, ve Wray, 2016; Froiland, Oros, Smith ve Hirschert, 2012; Law 2008; Lepper, Corpus ve Iyengar, 2005; Taboada, Tonks, Wigfield ve Guthrie, 2009). "İçsel motivasyon" bir aktivite yapma konusunda duyulan bireysel merakı harekete geçirir. Diğer bir açıdan içsel motivasyona sahip bireyler, metinleri için okuduklarına dair bir soruyla karşılaştıklarında "Öğrenmek için okurum." cevabını verirler (Marinak vd., 2015).

"Dışsal motivasyon" ise bir aktiviteyi sonlandırabilmeyi, sonuna kadar devam etmeyi bir ödül karşılığında veya birisinin desteğiyle motive olmayı kastetmektedir (Harter, 1981; Ryan ve Deci, 2000a). Dışsal motivasyona sahip öğrencilerin, okumay-

la ilişkili ödül alma ve tanınmaya konsantre olma eğiliminde olması, okumaya olan içsel ilgilerini önemli ölçüde azaltabilir (Deci Deci, Koestner ve Ryan, 1999; Lepper vd., 2005). Yani dışsal motivasyona sahip bireyler, öğretmenleri istedikleri için, iyi not almak için, okudukları metin kolay olduğu için ve diğer arkadaşlarıyla bir bütün hâlinde hareket etmek için okumaktadırlar. Böylece kişiler kendilerini karşılaştırma fırsatı bulur. İçsel motivasyonun okumaya hazırlık aşaması da dahil olmak üzere anaokulundan ikinci sınıfa kadar oluşması ve sürdürülebilirliğinin sağlanması okuma profilinin ortaya çıkarılması ile mümkün olabilir. Araştırmalarda hem içsel hem dışsal motivasyonun önemi belirtilse de içsel motivasyon ileriki yaşlarda her zaman daha önemlidir (Gambrell, 1996; Ryan ve Deci, 2000a).

Okuma profili için ikinci önemli unsur ve alt boyut, okumaya verilen değerdir. Okuma profilinde yer alan değer kavramının anlaşılması için beklenti-değer teorisine bakılmalıdır. Beklenti değer teorisine göre okuma davranışlarını etkileyen motivasyonun, okumaya yönelik beklentilerden oluştuğu söylenebilir (Wigfield ve Eccles, 1992). Bireyin okuma konusundaki ısrarı, enerjisi, performansı, inancı, merakı, ilgisi ve verdiği değer önemlidir (Wigfield ve Eccles, 1992). Yapılan araştırmalarda, okumaya değer veren çocukların okuma motivasyonlarının yüksek olduğu belirtilmektedir (Guthrie ve Davis, 2003; Guthrie vd., 1996; Morgan ve Fuchs, 2007; Wigfield ve Eccles, 1992). Ayrıca öğrencilerin okuma tercihleri, kelime tanıma ve okuduğunu anlama süreçlerinde yardımcı bir unsurdur. Öğrencilere yöneltilen “Okumak değerlidir.” söylemi yeterli değildir. Onlara uygulamalı rol model olmak ve otantik ortamlar yaratmak gereklidir. Çünkü bireylerin okumaya yönelik profillerini ve motivasyonlarını etkileyen bir diğer nokta da okuma öğretimi sürecinde kullandıkları yöntem ya da materyallerdir (Cullinan, 1992; Guthrie ve Alao, 1997; Roberts ve Wilson, 2006). Öğrenciler eğlenmek, istediklerini bulmak, okuduklarını paylaşmak ve yaşamla ilgili konuları öğrenmek için okuryazarlık aktivitelerine davet edilmelidir. Bir çocuğun kitap okurken ben bu kitabı severek okuyorum diye belirtmesi, okumaya yönelik eğilimini artırıcı bir unsurdur.

Okuma profili ölçeğinde üçüncü önemli unsur ve alt boyuttan biri de sesli okuryazarlıktır. Sesli okuryazarlık, okumanın sosyal yönünü vurgulamaktadır. Birbirini destekleyen görüşlere göre okuma, doğası gereği sosyal bir aktivitedir (Guthrie vd., 1996) ve ilkökul düzeyinde ki sosyal durum öğrencilerin başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Wentzel, 1996). Sesli okuryazarlık alt boyutu, öğrencilerin diğer öğrencilerle birlikte okumak istemelerini veya öğretmenlerini memnun etmek gibi sosyal nedenleri içermektedir. Okumanın sosyal nedenlerinden birisine örnek olarak, öğrencinin okuduklarını ailesiyle ve arkadaşlarıyla paylaşması verilebilir. Öğrencilerin kitapla konuşması olarak tanımlanan sesli okuma becerisi, küçük yaş gruplarında okuma motivasyonunu etkileyen önemli öğelerden biridir. Küçük çocuklar sessiz okuma becerisine sahip değildirler, mırıldanarak/fısıldayarak sesli okuma yaparlar. Çocukları sesli okuma yaparken eleştirmek yerine onlara sesli okuryazarlık faaliyetlerine dâhil olabilecekleri okuma tiyatrosu gibi etkinlikler sunulabilir ve akıcı okuma yapımları

sağlanabilir. Öğrenciler kendilerini rahat hissedelerse okuma motivasyonları dolayısı ile okuma profilleri de olumlu yönde etkilenebilir (Opitz, Rasinski ve Bird, 1998, Akt. Marinak vd., 2015). Öğrencilere sesli okuma öncesi pratik yapmalarına fırsat sağlamak, okuyacakları metni seçmelerine fırsat vermek ya da öncesinde küçük bir ipucu göstermek önemlidir.

Çocuklar ilkokula başladıklarında öğrenmeye karşı isteklidirler. Ama sınıf seviyeleri ilerledikçe okuma becerisi dahil birçok beceriye veya derse yönelik öğrenme motivasyonlarının azaldığı görülmektedir (Eccles, Wigfield, Harold ve Blumentfeld, 1993; Edmunds ve Bauserman, 2006; Wilson ve Trainin, 2007). Bu durum istenen bir durum değildir, çünkü motivasyon okuduğunu anlamayı ve başarıyı etkilemektedir (Mazzoni, Gambrell ve Korkeamaki, 1999; Taylor, Frye ve Maruyama, 1990). Anderman ve Maehr (1994) çalışmalarında, motivasyonun bütün yaş ve dönemlerde önemli olduğunu ama küçük sınıflarda benzersiz bir öneme sahip olduğunu vurgulamıştır. Onlara göre, o dönem yetişkinliği adım atmanın farkında olduğu bir dönemdir.

Sınıf seviyesi ilerledikçe azalan okuma motivasyonu nedenlerinin araştırılması ve öğrencilerin okuma öğretimi ihtiyaçlarının etkili bir biçimde karşılanması için okuma motivasyonlarının doğru bir biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir. Uyarlanması amaçlanan ölçek ile erken okuryazarlık süreçlerinde okuma profilleri tespit edilen çocukların okumaya yönelik motivasyonlarını arttırmak için yapılan çalışmalar nitelik kazanacaktır. Çocukların erken yaşta okumaya karşı olan profilinin tespit edilmesi ile öğretmenlerin, ailelerin, okulun bu konudaki farkındalığının artırılması sağlanabilir. Ayrıca çocukların okuma motivasyonları ile ilişkili erken tespitler, okuma başarılarına, okumaya verdikleri değere ve okumaya yönelik yeterliklerine müdahale edilebilme açısından önemlidir.

Bu ölçek ile öğrencilerin okuma motivasyonlarının belirlenmesi ve artırılması yönünde önemli bulgular elde edileceği düşünülmektedir. Okuma motivasyonu ile ilgili araştırmalardan elde edilen bulguların üçüncü sınıf ve üstü öğrencilerle ilgili olduğu anaokulu ve ikinci sınıf arası öğrencilerle ilgili daha az çalışma yapıldığını göstermektedir. Okuma profili ile ilgili yapılan çalışmalara ve ölçüm aracına ihtiyaç duyulmuştur. Araştırmanın amacı okuma profili ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasını yapmak ve uyarlanan bu ölçekle anaokulu, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin okuma profillerini belirlemektir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırma, bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu yönüyle araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 öğretim yılı birinci yarıyılında İstanbul ili ilkokul birinci ve ikinci sınıfta okuyan 421 öğrenciden oluşmaktadır. Faktör analizi için örneklem büyüklüğü 200 olduğunda orta, 300'ün ise iyi olduğu ifade edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Araştırmadaki örneklem büyüklüğü uygun bir sayı olarak görülmektedir. 421 öğrencinin 190'nu (%45) birinci sınıf, 231'i (%55) ikinci sınıf düzeyindedir.

Veri Toplama ve Analiz Süreci

Araştırmaya başlamadan önce 26.01.2021 tarihinde Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan 23 numaralı izin alınmıştır. Okuma Profili Ölçeği, Marinak ve diğerleri tarafından 2015 yılında geliştirilmiştir ve yapısı anaokulu, ilkököl birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinde doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. 20 madde 3 faktörden oluşan ölçek Uluslararası Okuryazarlık Vakfına ait "The Reading Teacher" dergisinde 2015 yılında yayımlanmış ve ölçek bu makaleden elde edilmiştir. İncelenen ölçeğin uyarlanmasına karar verilmiştir. Ölçeğin uyarlama çalışmalarının yapılabilmesi için gerekli izin, ölçeği geliştirenlerden Barbara A. Marinak, Jacquelynn B. Malloy, Linda B. Gambrell, Susan A. Mazzone e-posta yoluyla alındıktan sonra ölçekle ilgili uyarlama çalışmalarına başlanmıştır.

Okuma profili ölçeği, anaokulundan ikinci sınıf düzeyine kadar Amerika'nın doğu eyaletlerinde yaşayan 457'si erkek ve 442'si kız olmak üzere toplam 899 öğrenciye uygulanmıştır. Bunların 286'sı anaokulu, 409'u birinci sınıf ve 204'ü ikinci sınıf öğrencisidir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında, okuryazarlık alanında çalışan uzmanlar, öğretmenler ve öğrenciler ile uygulama çalışmaları yapılmış, görüşler doğrultusunda okuyucu olarak öz kavram (5 madde), okumaya verilen değer (10 madde) ve sesli okuryazarlık (5 madde) alt boyutlarını içeren bir ölçek elde edilmiştir. Küçük yaş grubuna uygun olarak ölçek üçlü likert tipine uygun olarak sayılardan değil, duygu ve ifadelerden oluşmaktadır. Anaokulu öğrencileri için de havyan figürlerinin yer aldığı ikonlar bulunmaktadır. Öğretmenlerin yüksek sesle okuyarak yaptırdıkları uygulama için kalem ya da parmakla hayvanın yanındaki yönergelere uygun olarak seçim yapmaları sağlanmaktadır. Ölçek sorularının 10 maddesi bir gün, 10 maddesi diğer gün sorulması kapsamında uygulanması önerilmekte olup, yaklaşık olarak 15-20 dakikalık bir süreyi kapsamaktadır.

Öğrencilerden elde edilen puanlar Excel tablosuna işlenmiş ve analizler için NCSS (Number Cruncher Statistical Systems) istatistiksel programı kullanılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, beklenen iki alt boyuta ek olarak beş maddenin toplandığı bir boyut daha ortaya çıkmıştır. Bu alt boyutta toplanan maddelerin dinleme, konuşma, diğerlerine sesli okuma vb okuryazarlığın sosyal yönleri ile ilgili içeriklerden oluştuğu görülmektedir. Bu nedenle bu boyuta sesli okuryazarlık denilmiştir. Diğer boyutlar ise beş maddeden oluşan okuyucu olarak öz kavram ve 10 maddeden oluşan okumaya verilen değer olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin alt boyutları dahil güvenilirlik katsayı değerleri .86 ile .87 arasındadır. Öz kavram boyutunun güvenilirlik katsayısı .86, değer boyutunun .87 ve sesli okuryazarlığın ise .87' dir. Ölçeğin güvenilirliği arttırmak için değişken cevaplı ölçek formu kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin yanıtları en az motivasyon düzeyinden başlayarak en fazlaya ya da tam tersi olacak

şekilde belirlenmiştir. Puanlama 1-3 şeklindedir. Bu şekilde bir öğrencinin okuma profili puanı hesaplanabilmektedir.

İşlemler

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması için yapılan işlemleri iki bölümde incelemek mümkündür. İlk bölüm, ölçeğin Türkçeye çevrilmesi ve uzman görüşü alınması sürecini içermektedir. İkinci bölümde ise ölçek 421 öğrenciye uygulanarak geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin Türkçeye çevrilmesi işlemi araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Yazarlar tarafından yapılan çeviriden sonra özgün madde, çevrilen madde ve yapılacak öneriyi içeren bir yapı şekline çevrilen ölçek uzmanlara görüş almak için dağıtılmıştır. Uzman görüşü için İngilizce (5), Türkçe (3) ve Ölçme Değerlendirme (2) alanında çalışan akademisyenlere başvurulmuştur.

Uzman görüşü için verilen formun her bir maddesi için “uygun değil, kısmen uygun, uygun ve tamamen uygun” ifadelerine yer verilmiş ve uzmanlardan her bir maddenin uygun olup olmadığı işaretlenmesi istenmiştir. Her bir madde için %80 oranında tamamen uygun ya da uygun ifadesinin olması aranmış ve bu oranın altında olan maddeler uzmanlardan alınan öneriler doğrultusunda düzeltilmiştir. Değişikliklerden sonra ölçek aynı uzmanlara tekrar dağıtılarak görüşleri alınmış ve tüm maddelerin en az %80 oranında uygun olduğu sonucu elde edilmiştir.

Kültürler arası ölçek uyarlama çalışmalarında, aracın hedef kültürdeki faktör deseni için doğrudan doğrulayıcı faktör analizi ile başlanması önerilebilir. Çünkü söz konusu aracın orijinal kültürdeki faktör deseni pek çok nitel ve nicel çalışmayla ortaya konmuş, aracın yapı geçerliliğine ilişkin deneysel kanıtlar belirlenmiştir. Bu noktada aracın faktör deseninin de, hedef kültürde korunup korunmadığı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilerek sorgulanabilir. Eğer yapılacak olan doğrulayıcı faktör analizinde aracın orijinal faktör desenine ilişkin model doğrulanmıyor ya da yüksek uyum indeksleri vermiyor ise, bu durumda açımlayıcı faktör analizi ile hedef kültürdeki faktör deseninin keşfedilmesi yoluna gidilebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018, s.283). Bu nedenle, geçerlik-güvenirlik çalışmaları için 421 öğrenciye ölçek uygulanmış, doğrulayıcı faktör analizi ile yapı geçerliliğine, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile güvenilirlik analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi işlemleri ise Lisrel 8.54 paket programı yardımı ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Ölçek uyarlanırken, ölçeğin Türk öğrencilerde ölçeğin yapısının toplanan verilerle uyumunu incelemek için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizlerine (DFA) Yönelik Bulgular

DFA’da öncelikle 20 madde orijinal ölçeğin üç faktör yapısındaki modelinin uyumu test edilmiştir. Öncelikle modelde sınırlama yapılmadan ve bağlantı eklenmeden işlemler yapılmıştır. Değerlerde GFI ve AGFI düşük bulunduğundan modifikasyon

yapılması gerektiğine karar verilmiştir. İşlemler sonucunda elde edilen değerler ve modifikasyon önerileri incelenerek 7 ile 19, 8 ile 13 ve 15 ile 20. maddeleri arasında modifikasyon yapılmıştır. Yapılan modifikasyonların χ^2 (ki-kare)'ye anlamlı düzeyde ($p<0.05$) katkı sağladıkları görülmüştür. DFA işlemleri sonucunda her bir maddenin standart çözüm, T ve R2 değerleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. DFA SS, T ve R2 Sonuçları

	SÇ	TD	R2		SÇ	TD	R2
M1	.64	12.93	.41	M13	.44	7.99	.19
M2	.20	3.84	.041	M14	.47	9.48	.22
M3	.59	11.62	.34	M15	.52	10.61	.27
M4	.40	7.93	.16	M16	.67	14.38	.45
M5	.51	9.89	.26	M17	.47	9.47	.22
M6	.53	10.20	.28	M18	.55	11.21	.30
M7	.32	5.96	.10	M19	.49	9.38	.24
M8	.55	10.41	.30	M20	.38	7.40	.14
M9	.60	11.94	.36				
M10	.50	10.09	.25				
M11	.59	11.84	.35				
M12	.55	11.38	.31				

DFA'da üç faktörde yer alan maddelerin .20 ile .67 arasında standart çözüme sahip olduğu görülmüştür. Bunun yanında maddelerin .04 ile .45 arasında R2 değerine sahip olduğu bulunmuştur. Bu değerlerin yüksek çözüm değerleri olması nedeniyle tüm faktörlerdeki maddelerin, faktörleri için önemli olduğuna karar verilmiştir. Standart çözümlerden sonra faktörler ve maddeler arasındaki t değerlerine bakılmıştır. Jöreskog ve Sörbom (1996) t değerleri ile ilgili kırmızı ok bulunmamasının tüm maddelerin .05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. T değerlerinde kırmızı ok bulunmaması tüm maddelerin .05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermiştir. Maddelerin 3.84 ile 14.38 t değerlerine sahip olduğu bu değerlerin .01 düzeyinde de anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Yapılan analiz sonucunda, uyum indeksleri $\chi^2 = 485.11$ ($p=.00$), $\chi^2/sd=2.97$ RMSEA=0.069, SRMR= 0.060, GFI=0.78, AGFI=0.75, CFI=0.93, NFI=0.90 ve NNFI=0.92 olarak bulunmuştur. Modele yönelik elde edilen sonuçların değerlendirilmesinde

Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003) tarafından önerilen uyum indeks değerleri temel alınmıştır. Önerilen değerler Tablo 2'de yer almaktadır.

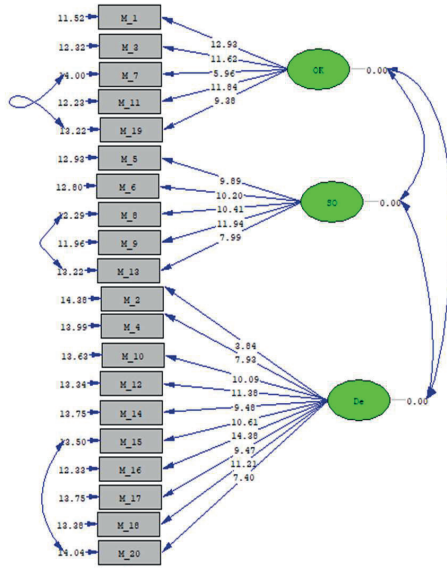
Tablo 2. Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003) tarafından önerilen model uyum İndeksleri

<i>Uyum İndeksleri</i>	<i>İyi Uyum</i>	<i>Kabul Edilebilir Uyum</i>
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 3$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1$	$0.95 \leq CFI < 0.97$
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1$	$0.090 \leq NFI < 0.95$
NNFI	$0.97 \leq NNFI \leq 1$	$0.095 \leq NNFI < 0.97$
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1$	$0.90 \leq GFI < 0.95$
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1$	$0.85 \leq AGFI < 0.90$

Not. AGFI = *Adjusted Goodness-of-Fit-Index*, CFI = *Comparative Fit Index*, GFI = *Goodness-of-Fit Index*, NFI = *Normed Fit Index*, NNFI = *Nonnormed Fit Index*, RMSEA = *Root Mean Square Error of Approximation*, SRMR = *Standardized Root Mean Square Residual*

Üç faktörlü yapıyla değerlendirilen ölçeğin uyum indeksi değerleri incelendiğinde χ^2/sd , CFI ve NNFI iyi uyumu, RMSEA, SRMR ve NFI ise kabul edilebilir uyum değerine sahip olarak bulunmuştur. Ancak GFI (0.90) ve AGFI (0.87) uyum indeksleri ise kabul edilebilir değerlerin altında bulunmuştur. Genel olarak üç faktörlü yapı kabul edilebilir uyum gösterecek değerlere sahip olarak nitelenebilir.

Şekil 1. Okuma Profili Ölçeği'nin DFA Sonuçları



Chi-Square=485.11, df=163, P-value=0.00000, RMSEA=0.069

Güvenirligine Yönelik Bulgular

Ölçeğin güvenirligine Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile bakılmıştır. Ölçeğin bütünü için Cronbach alfa değeri .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt faktörlerinden “okuyucu olarak öz kavram” .70; “okumaya verilen değer” .74, “sesli okuryazarlık” .63 düzeyinde güvenirlilik değerine sahip olduğu bulunmuştur. İç tutarlılık değerlerinin tamamının .84’den yüksek bulunması ölçeğin güvenirlilik değerlerinin yüksek olduğunu yani tutarlı veriler ürettiğini göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, Marinak ve diğerleri (2005) tarafından geliştirilen “Okuma Profili Ölçeği”nin Türkçeye uyarlanmasıdır. Bu amaç doğrultusunda, ölçeğin Türkçe formunun model uyumuna doğrulayıcı faktör analizi ile bakılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin t değerleri ise 3.84 ile 14.38 arasında değiştiği ve 2.76’dan yüksek olduğu için .01 düzeyinde de anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Jöreskog ve Sörbom’a (1996) göre t değerleri ile ilgili kırmızı ok bulunmamasının tüm maddelerin .05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Bunun yanında maddelerin .04 ile .45 arasında R2 değerine sahip olduğu bulunmuştur. Bu değerlerin yüksek çözüm değerleri olması nedeniyle tüm faktörlerdeki maddelerin, faktörleri için önemli olduğuna karar verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, uyum indeksleri $\chi^2 = 485.11$

($p=.00$), $\chi^2/sd=2.97$ RMSEA=0.069, SRMR= 0.060, GFI=0.78, AGFI=0.75, CFI=0.93, NFI=0.90 ve NNFI=0.92 olarak bulunmuştur. Türkçe formda uyum indeksleri kabul edilebilir değerlerdir (Byrne, 1998). Bu yönüyle ölçeğin Türkçe formunun yapısının kabul edilebilir uyum indeksi değerlerine sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğinde tutarlılık için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarına bakılmıştır. Ölçeğin bütünü için Cronbach alfa değeri .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt faktörlerinden “okuyucu olarak öz kavram” .70; “okumaya verilen değer” .74, “sesli okuryazarlık” .63, güvenilirlik değerine sahip olduğu bulunmuştur. İç tutarlılık değerlerinin tamamının .84’den yüksek bulunması ölçeğin güvenilirlik değerlerinin yüksek olduğunu yani tutarlı veriler ürettiğini göstermektedir. Ölçeğin özgün formu için elde edilen iç tutarlılık katsayılarına bakıldığında ölçeğin faktörler için güvenilirlik değerleri sırasıyla .86, .87 ve .87 olarak bulunmuştur (Marinak ve diğerleri, 2015). Türkçe formun iç tutarlılık katsayıları değerlerinin .60 ve daha yüksek olması bu değerlerin güvenilirlik için iyi değerler olduğunu gösterecek niteliktedir (Green ve Salkind, 2005). Özgün formun iç tutarlılık katsayıları Türkçe formda elde edilen değerlere yakın değerlerdir.

Araştırmanın sonucunda Marinak ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilen “Okuma Profili Ölçeği’nin” Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilmiştir. Uyarlanan Türkçe form, özgün forma benzer yapıya sahip olarak bulunmuştur. Türkçe formundan elde edilen psikometrik özellikler bir ölçek için oldukça uygun olmasına rağmen bazı değerler özgün formdan yüksek bazıları ise düşük olarak bulunmuştur. Bir dilden başka bir dile aktarılan ölçeklerin kültürel değişime uğradığı, özgün dildeki gibi anlaşılacak ve değerlerinin farklı çıkabileceği vurgulanmaktadır (Geisinger, 1994; Hambleton, Merenda ve Spielberger, 2005; Sireci ve Berberoğlu, 2000).

Bu çalışmada okuma kavramına yüklenen anlamların ve içeriklerin farklı anlaşılabilir ve özgün çalışma grubundan farklı bir gruba uygulanmış olması farklılığın kaynağı olarak görülebilecek niteliktedir. Bu çalışma sonucunda geçerli ve güvenilir bir şekilde uyarlanmış bir ölçek ortaya çıkmıştır. Okuma profili ölçeğinin anaokulundan ikinci sınıf düzeyine kadar her senenin başında uygulanması ve öğrencinin okuma motivasyonunu etkileyen unsurların tespit edilmesi noktasında kullanılması önerilmektedirler.

Kaynakça

- ANDERMAN, E. M., ve Maehr, M. L. (1994). *Motivation and schooling in the middle grades*. Review of Educational Research, 64 (2), 287–310.
- BECKER, M., McElvany, N., ve Kortenbruck, M. (2010). *Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study*. Journal of Educational Psychology, 102 (4), 773–785.
- BYRNE, B. M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programmings*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Okuma Profili Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

- CARTWRIGHT, K. B., Marshall, T. R., ve Wray, E. (2016). *A longitudinal study of the role of reading motivation in primary students' reading comprehension: Implications for a less simple view of reading*. *Reading Psychology*, 37 (1), 55–91.
- ÇOKLUK, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem akademi.
- DECI, E. L., Koestner, R., ve Ryan, R. M. (1999). *A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation*. *Psychological Bulletin*, 125 (6), 627–668.
- ECCLES, J., Wigfield, A., Harold, R.D., ve Blumenfeld, P. (1993). *Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school*. *Child Development*, 64 (3), 830-847.
- EDMUNDS, K. M., ve Bauserman, K.L. (2006). *What teachers can learn about reading motivation through conversations with children*. *The Reading Teacher*, 59 (5), 414–424.
- FROILAND, J. M., Oros, E., Smith, L., ve Hirschert, T. (2012). *Intrinsic motivation to learn: The nexus between psychological health and academic success*. *Contemporary School Psychology*, 16 (1), 91–100.
- 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.
- GEİSİNGER, K. F. (1994). *Cross-cultural normative assessment: Translation and adaptation issues influencing the normative interpretation of assessment instruments*. *Psychological Assessment*, 6 (4), 304-312.
- GUTHRIE, J.T. ve Alao, S. (1997). *Designing contexts to increase motivations for reading*. *Educational Psychologist*, 32(2), 95- 105.
- GUTHRIE, J. T., ve Davis, M.H. (2003). *Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice*. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 59–85.
- GUTHRIE, J.T., Van Meter, P., Mccann, A. D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C. C., Rice, M. E., Faibisch, F. M., Hunt, B., ve Mitchell, A. M. (1996). *Growth in literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction*. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 306-332.
- GUTHRIE, J. T., ve 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). Mahwah: Erlbaum.
- GREEN, S.B., ve Salkind, N. J. (2005). *Using spss for windows and macintosh: analyzing and understanding data, fourth edition*. NJ: Pearson.
- HAMBLETON, R.K., Merenda, P.F., ve Spielberger, C.D. (2005). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- JÖRESKOG, K., ve Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International/Erlbaum.
- LAW, Y. K. (2008). *The relationship between extrinsic motivation, home literacy, classroom instructional practices, and reading proficiency in second-grade Chinese children*. *Research in Education*, 80 (1), 37–51.

- LEPPER, M. R., Corpus, J. H., ve Iyengar, S. S. (2005). *Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates*. Journal of Educational Psychology, *97*(2), 184-196.
- MARİNAK, B.A., Malloy, J. B., Gambrell, L.B., ve Mazzoni, S. A. (2015). *Me and My reading profile*. The Reading Teacher, *69* (1), 51-62.
- MAZZONİ, S.A., Gambrell, L.B., ve Korkeamaki, R. L. (1999). *A cross-cultural perspective of early literacy motivation*. Journal of Reading Psychology, *20*, 237-253.
- 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.
- MORGAN, P.L., ve Fuchs, D. (2007). *Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation?* Exceptional Children, *73* (2), 165-183.
- ROBERTS, M.S., ve Wilson, J. D. (2006). *Reading attitudes and instructional methodology: How might achievement become affected?* Reading Improvement, *43*(2), 64-69.
- RYAN, R. M., ve Deci, E. L. (2000a). *Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions*. Contemporary Educational Psychology, *25*(1), 54-67.
- RYAN, R. M., ve Deci, E. L. (2000b). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. American Psychologist, *55*(1), 68-78.
- SCHIEFELE, U., Schaffner, E., Möller, J., ve Wigfield, A. (2012). *Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence*. Reading Research Quarterly, *47*, 427-463.
- ŞİREÇİ, S.G., ve Berberoğlu, G. (2000). *Using bilingual respondents to evaluate translated-adapted items*. Applied Measurement In Education, *13*(3), 229-248.
- TABACHNİCK, B.G., ve Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics*, 5th ed. Allyn and Bacon.
- TABOADA, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., ve Guthrie, J. T. (2009). *Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension*. Reading and Writing, *22*(1), 85-106.
- TAYLOR, B.M., Frye, B.J., ve Maruyama, G.M. (1990). *Time spent reading and reading growth*. American Educational Research Journal, *27*(2), 351-362.
- TÜRK DİL KURUMU. (2005). *Türkçe sözlük (10.Baskı)*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- WENTZEL, K. R. (1996). *Social goals and social relationships as motivators of school adjustment*. In J. Juvonen ve K. R. Wentzel (Eds.). *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. (pp. 226-247). Cambridge University Press.
- WİGFİELD, A., ve Eccles, J. S. (1992). *The development of achievement task values: A theoretical analysis*. Developmental Review, *12*, 1-46.
- WİLSON, K.M., ve Trainin, G. (2007). *First-grade students' motivation and achievement for reading, writing, and spelling*. Reading Psychology, *28* (3), 257-282.
- SCHERMELLEH-ENGEL, K., Moosbrugger, H., ve Müller, H. (2003). *Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures*. Methods of Psychological Research Online, *8*(2), 23-74.

Ek-1. Okuma Profili Ölçeği

OKUMA PROFİLİ ÖLÇEĞİ

ADI: _____

SOYADI: _____



Hangi sınıftasın?

1.

2.

3.

Anaokulu

Birinci sınıf

İkinci sınıf



Ben _____ .

1.

2.

erkek Çocuğuyum

kız çocuğuyum



1. Kendi başına kitap okumaktan hoşlanır mısın?

1.

2.

3.

Evet hoşlanırım.

Biraz hoşlanırım.

Hayır hoşlanmam.



2. Okumayı öğrenmek

1.

2.

3.

bence önemli değildir

bence biraz önemlidir

bence çok önemlidir



3. Nasıl bir okuyucu olduğunı düşünüyorsun?

1

2.

3.

İyi bir okuyucu değilim.

İyi bir okuyucuyum

Çok iyi bir okuyucuyum



4. Arkadaşlarım okumanın olduğunu düşünür.

1.

2.

3.

gerçekten eğlenceli

biraz eğlenceli

hiç eğlenceli olmadığını



5. Birine sesli okuma yaptığında kendini nasıl hissediyorsun?

1.

2.

3.

Mutlu hissedirim

Benim için fark etmiyor

Mutsuz hissedirim



6. Arkadaşlarına okuduğun kitaplardan bahseder misin?

1. Hayır bahsetmem 2. Bazen bahsedirim 3. Her zaman bahsedirim



7. Benim için okumayı öğrenmek ----- .

1. kolaydır 2. biraz zordur 3. çok zordur



8. Birisi bana sesli kitap okuduğunda,
bu davranışın olduğunu düşünürüm.

1. harika 2. bazen iyi 3. sıkıcı



9. Başka birine kitapları sesli okumaktan hoşlanır mısın?

1. Hayır hoşlanmam 2. Bazen hoşlanırım 3. Evet hoşlanırım.



10. Bence kütüphane

- | | | |
|--|--|--|
| 1. | 2. | 3. |
| zaman geçirmek için harika bir yerdir. | zaman geçirmek için kısmen uygun bir yerdir. | zaman geçirmek için sıkıcı bir yerdir. |



11. Okuma hakkında ne hissediyorsun?

- | | | |
|-----------------|-----------------------|---------------------|
| 1. | 2. | 3. |
| Hoşuma gitmiyor | Biraz hoşuma gidiyor. | Çok hoşuma gidiyor. |



12. Okumaya

- | | | |
|--------------------|-------------------------|-----------------------|
| 1. | 2. | 3. |
| hiç zaman ayırmam. | biraz zaman ayırıyorum. | çok zaman ayırıyorum. |

13. Arkadaşlarınla kitaplar hakkında konuşulurken kendini nasıl hissedersin?



- | | | |
|--------------------------------------|---|---|
| 1. | 2. | 3. |
| Fikirlerim hakkında konuşmayı sevmem | Bazen fikirlerim hakkında konuşmayı severim | Her zaman fikirlerim hakkında konuşmayı severim |



14. Birisi sana kitap hediye ederse kendini nasıl hissedersin?

1.
Sinirli

2.
Ne mutlu ne mutsuz

3.
Mutlu



15. Okumayı öğrenmek ile ilgili ne hissediyorsun?

1.
Çok seviyorum

2.
Biraz seviyorum

3.
Sevmiyorum



16. Boş zamanlarında okumayı sever misin?

1.
Hayır sevmem

2.
Bazen severim

3.
Evet severim



17. Başkalarıyla birlikte okuduğunda kendini nasıl hissedersin?

1.
Çok hoşuma gider

2.
Benim için fark etmez

3.
Hiç hoşuma gitmez



18. Çok severek okuduğın kitaplar var mı?

1.
Çok var

2.
Biraz var

3.
Hiç yok



19. Benim için okumak_.

1.
gerçekten zordur.

2.
biraz zordur.

3.
kolaydır



20. Bence iyi bir okuyucu olmak

1.
çok önemlidir.

2.
biraz önemlidir.

3.
hiç önemli değildir.

Okuma Profili Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

Ek-2. Okuma Profili Ölçeği Puanlama Tablosu

Ölçekte yer alan maddeler 1-3 arası puanlanmaktadır. Ölçek maddelerinin hangi alt boyutta yer aldığı göstermek için Okuyucu olarak öz kavram için (ÖK), Okumaya verilen değer için (D) ve Sesli okuryazarlık için (SO) kısaltmaları kullanılmıştır.

TOPLAM PUAN /60

Toplam ÖK:/ 15

Toplam D: /30

Toplam SO:/15

Madde numarası ve alt boyut	Hayvan şekli	1. Seçenek	2. Seçenek	3. Seçenek
1 ÖK	Ay1	3	2	1
2 D	Fil	1	2	3
3 ÖK	Kaplumbağa	1	2	3
4 D	Baykuş	3	2	1
5 SO	Balık	3	2	1
6 SO	Papağan	1	2	3
7 ÖZ	Ay1	3	2	1
8 SO	Fil	3	2	1
9 SO	Kaplumbağa	1	2	3
10 D	Baykuş	3	2	1
11 ÖZ	Balık	1	2	3
12 D	Papağan	1	2	3
13 SO	Ay1	1	2	3
14 D	Fil	1	2	3
15 D	Kaplumbağa	3	2	1
16 D	Baykuş	1	2	3
17 D	Balık	3	2	1
18 D	Papağan	3	2	1
19 ÖZ	Ay1	1	2	3
20 D	Fil	3	2	1