

OKUR BENLİK ALGISI ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI**Mustafa YILDIZ***Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği ABD, myildiz52@gmail.com***Aydın BULUT***Arş. Gör. Kastamonu Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği ABD, aydinbulut382@hotmail.com**Received: 04.09.2015**Accepted: 26.03.2016***ÖZ**

Bu araştırmanın amacı, Chapman ve Tunmer (1995) tarafından geliştirilen Okur Benlik Algısı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmalarının yapılarak ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesidir. Ölçek özgün halinde üç faktörde 30 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçek uyarlama sürecinde iki farklı uygulama gerçekleştirilmiştir. İlk olarak ölçeğin orijinalinde olduğu gibi öğrencilerle birebir görüşme yapılarak veri toplanmıştır. İkinci uygulamada ise ölçek formu bizzat öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Geçerlik ve güvenirlik analizleri her iki uygulama için ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma gruplarını ilk uygulamada Ankara merkezi ilçelerinde kamuya ait okullarda ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 196 öğrenci, ikinci uygulamada ise yine Ankara merkezi ilçelerinde kamuya ait okullarda 2, 3, 4 ve 5. sınıflarda öğrenim görmekte olan 232 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizinde SPSS 15 ve AMOS 18 programları kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Bireysel görüşmeye dayalı birinci uygulamaya ilişkin DFA sonucunda, ölçekten bir maddenin çıkarılmasıyla kabul edilebilir uyum değerlerine yaklaşılmıştır. Ölçeği öğrencilerin tamamladığı toplu uygulamaya ilişkin DFA sonuçlarında ise ölçekten madde çıkarmaya gerek kalmadan ölçek mevcut yapısıyla doğrulanmıştır. Birinci uygulama için Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı = .80, ikinci uygulama için = .86, olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda Okur Benlik Algısı Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir ölçümler yapabilecek nitelikte olduğu söylenebilir. Ölçek hem orijinalinde olduğu gibi bireysel görüşmeye dayalı olarak hem de öğrencilerinin kendilerinin tamamlayabileceği toplu uygulamalar da kullanılabilecek bir yapıya sahiptir.

Anahtar Kelimeler: Okur benlik algısı, güvenirlik, geçerlilik, ölçek uyarlama.

READING SELF-PERCEPTION SCALE: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY**ABSTRACT**

The objective of this study is to adapt the Reader Self-Perception Scale being developed by Chapman and Tunmer (1995) into Turkish and examine the psychometric features of the scale. In the original form, the scale is a five point likert scale involving 30 items in three dimensions. Two different methods were used in the adaptation of the scale. In the first part, the data were collected by conducting face-to-face interviews with students just like in the original scale. In the second part, the data were collected by students filling the scale form. The study group consists of 196 students receiving education at public schools in the districts of Ankara in the first application and 232 students receiving education at public schools in the districts of Ankara in the second application. The data were analyzed using the SPSS 15 and AMOS 18 softwares. The construct validity of the scale was tested via the confirmatory factor analysis. After the DFA result of first implementation, which based on personal interview, one item of the scale was canceled and by this way, adaptive value was provided. The DFA result of the big implementation, that students completed the scale, there was no need to cancel any items to verification. For the first implementation, Cronbach's Alpha reliability coefficient was = .80 and for the second one was = .86. In the light of the results, Reader Self-Perception Scale was determined as valid and reliable

for measurement. This scale is based on interview like the original one and it is suitable for the big implementation that students can complete unaided.

Keywords: Reading self-perception, reliability, validity, scale adaptation

1. GİRİŞ

Okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2008). Okuma yeteneği öğrencilerin akademik ve sosyal alanda gelişmelerinde büyük bir etkiye sahiptir (Stanovich, 1986). Birçok çalışmada okumayı etkileyen motivasyon (Baker & Wigfield, 1999; Wigfield & Guthrie, 1997), tutum (McKenna, Kear & Ellsworth, 1995) ve öz yeterlik (Shell et al., 1995) gibi faktörler ele alınmaktadır. Bu faktörlerin okumayı pek çok açıdan etkilediği belirlenmiştir. Okumaya etkisi olduğu düşünülen bir diğer faktör ise benlik kavramıdır.

Akademik benlik, tanımlama ve değerlendirme boyutlarını kapsayan bir kendini algılamadır. Bu algılama, hislerden daha çok davranışlarımızın kendimiz tarafından algılanmasıyla ilgilidir. Akademik benlik kavramı, kendini kabul etme, kendini değerli görme veya benlik saygısı olarak adlandırılan yapılardan çok, öz yeterlik veya yeterliliğin algılanmasıyla ilgilidir (Doğan Başokçu ve Doğan, 2005). Benlik kavramı kişinin kendisini nasıl görüp, nasıl değerlendirdiğini, kendisi hakkında doğru olduğunu düşündüğü inançların ve imgelerin tümünü ifade etmektedir (Bal, 2006). Öğrencilerin okumaya ilişkin yaklaşımları da benlik algılarından etkilenmektedir. Akademik olarak kendini yeterli hisseden öğrencilerin okumaya daha istekli olabileceği, kendi başına okumaya daha çok yönelebileceği ve dolayısıyla da okumada daha başarılı olabilecekleri düşünülebilir.

Chapman & Tunmer (1997), okuma benlik kavramını okumaya ilişkin yeterlik algısı, okumaya yönelik güçlük algısı ve okumaya yönelik tutumdan oluşan bir kavram olarak ele almaktadır. Öğrencinin okumaya ilişkin kendini yeterli hissetmesi, okumayı güç ya da kolay olarak algılaması ve okumaya yönelik tutumları okuma benlik kavramında etkili olmaktadır. Ayrıca okuma benlik kavramının kavramsallaştırmasında öz benlik algısı, öz yeterlik ve okuma motivasyonu anahtar unsurlardandır.

Bireyin okumadaki benlik algısının yüksek ya da düşük olmasının okuma aktivitelerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. Okuma benlik algısı yüksek olan bireylerin okumaya karşı daha istekli ve okumada daha başarılı olabileceği gibi benlik algısı düşük olan bireylerin okumaya karşı daha isteksiz olabileceği ve okumada da daha başarısız olabileceği düşünülebilir. Yapılan bazı araştırmalarda da akademik başarı ile benlik kavramı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (Byrne, 1986; Marsh, Smith & Barnes, 1985; Marsh & Yeung, 1997; Mujis, 1997). Okuma benlik algısı ile yapılan çalışmalarda, akademik benlik algısı içerisinde okuma benlik algısı araştırılmış ve bu çalışmalarda okuma benlik algısı sınırlı olarak ele alınmıştır (Marsh, 1990; Burnett, 1994). Fakat Chapman ve Tunmer (1995) tarafından geliştirilen Okuma Benlik Kavramı Ölçeği ve Henk ve Melnick (1995) tarafından geliştirilen Okur Öz Algı Ölçeği ile okuma benlik algısı daha geniş olarak ölçülmeye çalışılmıştır.

Ülkemizde de ulusal düzeyde okuma öz yeterliği üzerine ölçek geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Yaylı ve Duru (2008) Okur Öz –Algılama Ölçeği’ni Türkçeye uyarlamışlar. Çalışmaya ilkokul 4. ve 5. sınıflardan 629 öğrenci katılmış ve uyarlama sonunda beş faktörlü yapıda bir ölçeğe ulaşılmıştır. Ülper, Yaylı ve Karakaya(2013) tarafından yapılan çalışmada da 8-12 sınıf düzeyine yönelik “Okur Öz Yeterlik Ölçeği” geliştirilmiştir. İlgili ölçek tek faktörlü bir yapıdadır ve 36 maddeden oluşmaktadır. Geliştirilen ölçek ile ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin okur öz yeterlikleri ölçmeye yöneliktir. Yıldız (2013) Okuma Motivasyonu Profili adlı ölçeği Türkçeye uyarlamıştır. Ölçek, 9 maddelik okumaya verilen değer ve yine 9 maddelik okuyucu benlik algısı olarak iki faktörden oluşmaktadır. Ölçek 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi için kullanılabilir geçerli ve güvenilir ölçümler yapabilecek niteliktedir. Keskin ve Atmaca (2014) tarafından ise Okur Öz Algısı Ölçeği-2’nin Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Uyarlama çalışması sonucunda ortaokul öğrencileri üzerinde yeterli düzeyde geçerlik ve güvenilirlik değerlerine sahip 41 madde ve 4 boyuttan oluşan ölçeğe ulaşılmıştır.

Alan yazı incelendiği ülkemizde okuma benlik algısına ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu alanda yapılan birkaç çalışmanın (Yaylı ve Duru, 2008; Ülper, Yaylı ve Karakaya, 2013; Keksın ve Atmaca, 2014) ise ortaokul ve lise üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Özellikle ilkokul yıllarında öğrencilerin okuma benlik algılarını ölçebilecek bir ölçeğe ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada, Chapman ve Tunmer (1995) tarafından geliştirilen Okur Benlik Algısı Ölçeği’nin (OBAÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak Türkçeye uyarlaması amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmada ölçek uyarlama çalışması iki farklı çalışma grubu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk uygulama kısmında çalışma grubunu, Ankara merkezi ilçelerinde kamuya ait bir okulda öğrenim görmekte olan 1- 4. sınıflar arasından seçilmiş 196 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin betimsel özellikleri aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir:

Tablo 1: Birinci Uygulama Katılımcıları

Cinsiyet /Sınıf	N	%
Kız	100	51
Erkek	96	49
Toplam	196	100
Birinci Sınıf	37	18
İkinci Sınıf	48	25
Üçüncü Sınıf	61	31
Dördüncü Sınıf	50	26
Toplam	196	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin % 51’inin kız ve % 49’unun erkek olduğu; sınıf bazında ise % 19’unun birinci sınıf, % 25’inin ikinci sınıf, % 31’inin üçüncü sınıf ve % 26’sının ise dördüncü sınıf olduğu

görülmektedir. Araştırmanın ikinci uygulama kısmında ise çalışma grubunu, Ankara merkezi ilçelerinde kamuya ait okullarda öğrenim görmekte olan 2- 5. sınıflar arasından seçilmiş 232 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin betimsel özellikleri aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir:

Tablo 2: İkinci Uygulama Katılımcıları

Cinsiyet /Sınıf	N	%
Kız	138	60
Erkek	94	40
<i>Toplam</i>	<i>232</i>	<i>100</i>
İkinci Sınıf	72	31
Üçüncü Sınıf	56	24
Dördüncü Sınıf	66	28
Beşinci Sınıf	38	17
<i>Toplam</i>	<i>232</i>	<i>100</i>

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin % 60'ının kız ve % 40'ının erkek olduğu; sınıf bazında ise % 31'inin ikinci sınıf, % 24'ünün üçüncü sınıf, % 28'inin dördüncü sınıf ve % 17'sini ise beşinci sınıf olduğu görülmektedir.

2.1. Ölçme Aracının Tanıtımı ve Hazırlanması

Okur Benlik Algısı Ölçeği Chapman ve Tunmer (1995) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek formu araştırmacılar tarafından 5 ile 10 yaş aralığında öğrenim görmekte olan 771 kişiye uygulanmıştır. Ölçek 5'li likert yapıdadır. Ölçekteki likertler ve puan değerleri aşağıda belirtilmiştir:

Tablo 3: Ölçeğin Likert Yapısı ve Puan Değeri

İfadeler	Puan	Yeniden Kodlama Puanları
Hayır - Hiçbir zaman	(1)	(5)
Hayır - Genellikle	(2)	(4)
Kararsızım	(3)	(3)
Evet - Genellikle	(4)	(2)
Evet – Her zaman	(5)	(1)

Ölçek her biri 10 maddeden oluşan 3 boyutlu bir yapıdadır. Bu boyutlar; yetkinlik, güçlük ve tutumdur. Ölçeğin uyarlanma sürecinde Dr. Chapman ile iletişime geçilmiş, süreç hakkında onayı alınmış ve görüşlerinden faydalanılmıştır. İki uzman çevirmen tarafından Türkçeye çevrilmiş ve yine iki uzman çevirmen tarafından eş değerliliğine ilişkin incelemeler yapılmıştır. Daha sonra ise ölçeğin çevrilmiş hali üzerinde ilgili alan uzmanlarınca incelemeler yapılmış ve dilsel olarak gerek görülen yerlerde değişiklikler yapılmıştır. Türkçe ölçek formuna son şekli verildikten sonra Ankara'da kamuya ait bir ilkokulda 40 öğrenciye ön uygulama yapılmış, anlaşılabilirliği sıkıntılı olan maddeler düzeltilmiş ve nihai ölçek formuna ulaşılmıştır.

2.2. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için gerekli izinler alındıktan sonra okullara gidilmiş ve okul müdürleriyle görüşülmüştür. İlgili müdür yardımcısı tarafından görüşme odaları gösterilmiştir. Birinci uygulanma beş gün sürmüştür. İlk gün okuldaki fiziksel ortamların düzenlenmesi ve planlaması yapılmıştır. Daha sonraki günlerde sırasıyla birinci sınıftan itibaren uygulamalar yapılmıştır. Her bir öğrenciye dönük yapılan uygulama yaklaşık 10 ile 15 dakika sürmüştür. Ölçekteki sorular sorulmadan önce her bir öğrenciye “Okula bisikletle gider misin? İp atlamaktan zevk alır mısın? Saklambaç oynar mısın? Futbol oynamayı sever misin?” gibi alıştırma soruları yöneltilmiş ve bu sorularla öğrencilerin likert yapılarını kavramaları amaçlanmıştır. Son aşamada ise okur benlik algısıyla ilgili 30 soru öğrencilere sesli bir şekilde okunmuş ve öğrenciden elde edilen cevaplar araştırmacı tarafından işaretlenmiştir.

İkinci uygulama, ölçeği öğrencilerin kendilerinin tamamlaması ve sınıflarda toplu olarak uygulanması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Öncelikle araştırmacı tarafından öğrencilere birinci uygulamada olduğu gibi “Okula bisikletle gider misin? İp atlamaktan zevk alır mısın? Saklambaç oynar mısın? Futbol oynamayı sever misin?” gibi alıştırma soruları yöneltilmiş ve bu sorularla öğrencilerin likert yapılarını kavramaları amaçlanmıştır. Sonra araştırmacı ölçek maddelerini yüksek sesle okumuş her maddeye ilişkin görüşünü öğrenci kendisi işaretlemiştir. Uygulama öncesi öğrenciler gerçek düşüncelerini yansıtan seçeneği işaretlemeleri gerektiği konusunda ikna edilmeye çalışılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. DFA genellikle ölçek geliştirme ve geçerlilik analizlerinde kullanılmakta veya önceden belirlenmiş bir yapının doğrulanmasını amaçlamaktadır (Bayram, 2010). Doğrulayıcı faktör analizi, genellikle klasik faktör analizi çalışmalarından sonra uygulanan bir yöntemdir. Bu tür çalışmalarda araştırmacılar, açıklayıcı faktör analizi çalışmasıyla belirlemiş oldukları faktör yapılarını doğrulayıcı faktör analizine tabi tutmaktadırlar. Doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları ise, birinci düzey ve ikinci düzey faktör analizi olarak iki grupta incelenmektedir (Şimşek, 2007). Öğrencilerden elde edilen veriler SPSS 15 programına aktararak puanların normal dağılım gösterip gösterilmediği incelenmiş ve analiz sonucunda puanların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Daha sonra ise elde edilen veriler AMOSS 18 programıyla analiz edilmiş ve ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenebilmesi için ikinci düzey DFA yapılmıştır. Verilerin analizinde elde edilen uyum indeksleri için ise aşağıdaki kıstaslar dikkate alınmıştır:

Tablo 4: Mükemmel ve Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri
χ^2 / sd	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2 / sd \leq 3$
RMSEA	$00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
RMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq 95$
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$

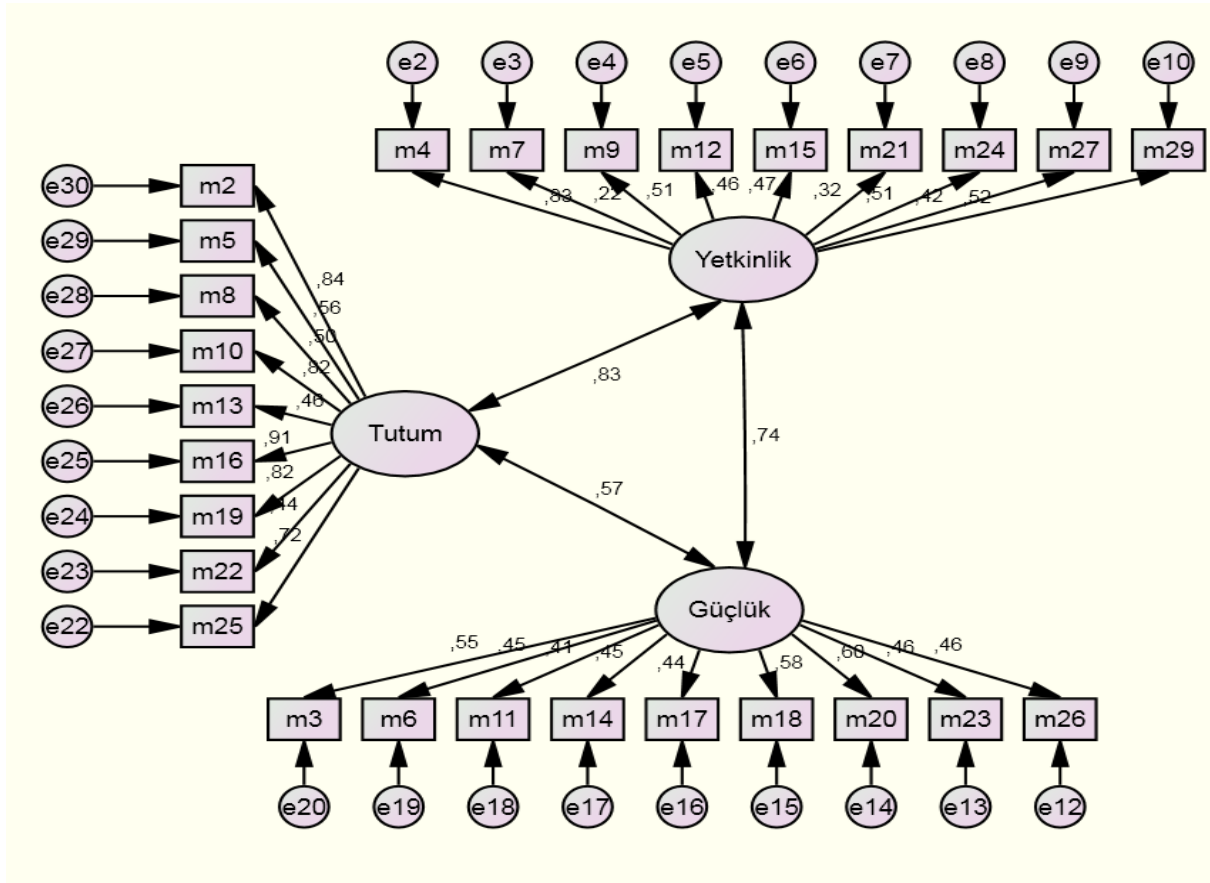
Kaynak: (Kline, 2011; Browne & Cudeck, 1993, Akt: İlhan ve Çetin, 2014; Baumgartner & Homburg, 1996; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003).

3. BULGULAR

Ölçeğin özgün formunun faktör yapısının Türk örnekleme doğrulanıp doğrulanmayacağını belirlemek üzere birinci ve ikinci DFA yapılmıştır. Sümer'e (2000) göre DFA kuramsal bir temelden destek alarak pek çok değişkenden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeye yönelik bir analizdir. Bir başka anlatımla DFA, önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapının toplanan verilerle ne derece doğrulandığını incelemeyi amaçlar.

3.1. Birinci Uygulamaya İlişkin Bulgular

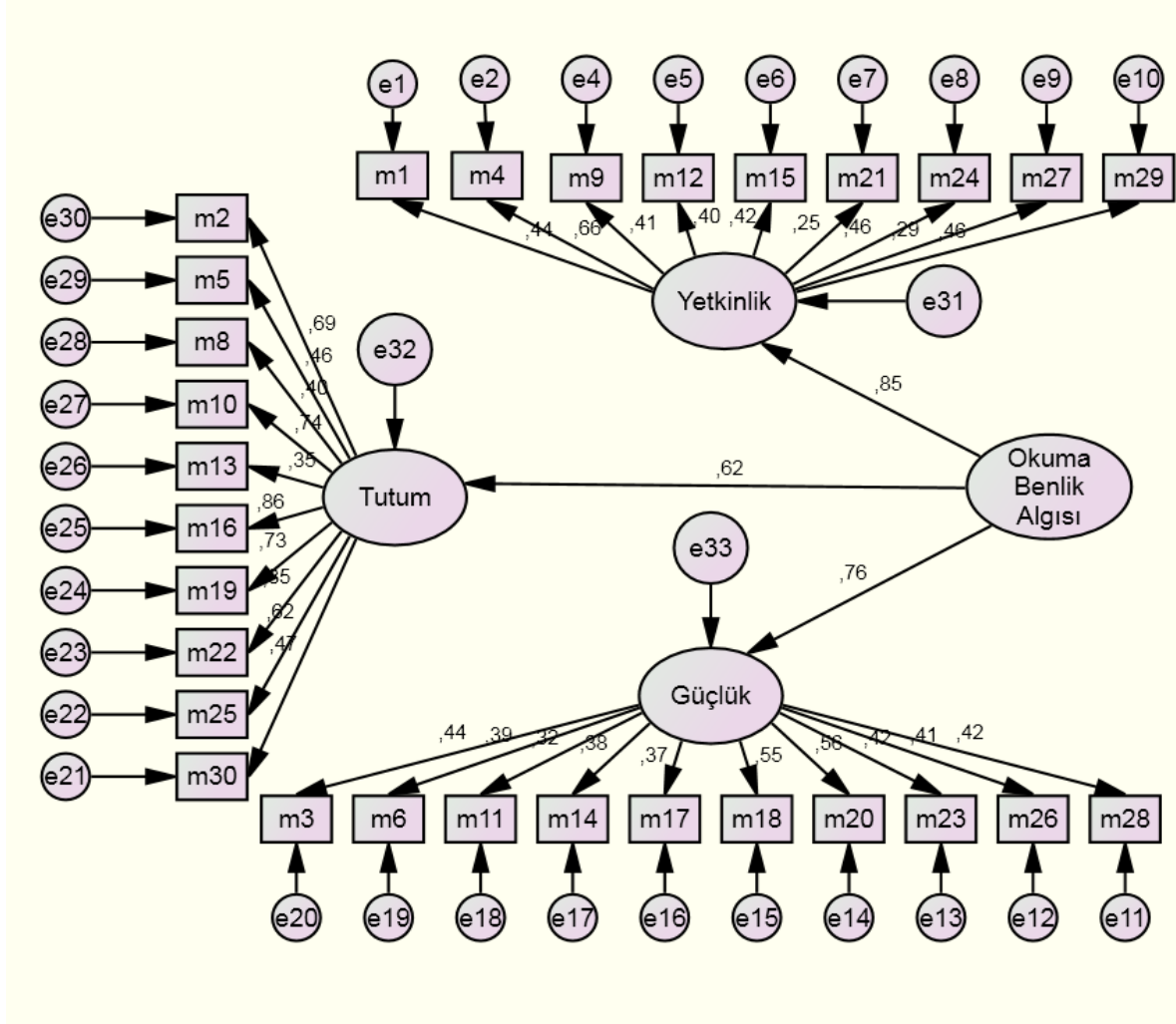
Birinci uygulama ölçeğin orijinalinde olduğu gibi veri toplanmış ve bu kapsamda 196 öğrenciyle birebir görüşme yapılmıştır. Araştırmacı bizzat öğrencilere soruları sesli olarak okumuş ve işaretlemeleri yapmıştır. Çalışmanın birinci uygulama sonuçları için yapılan birinci düzey DFA' da OBAÖ Türkçe formun üç faktörlü modelinin uyum indeksleri incelenmiştir. Birinci Düzey DFA' ya ilişkin veriler Şekil 1'de verilmiştir:



Şekil 1: Okur Benlik Algısı Ölçeği Bireysel Uygulamaya İlişkin Birinci Düzey DFA Sonuçları

Analiz sonucunda, 30 madde ve üç alt faktörden oluşan OBKÖ' nün Ki-kare uyum indekslerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($X^2 = 860,933$, $sd=403$, $p=.00$, $X^2 /sd=2.136$). Uyum indeksi değerleri ise $RMSEA=.076$, $RMR= .40$, $CFI=.62$, $AGFI=.76$, $GFI=.79$ olarak bulunmuştur. Modifikasyon göstergeleri incelendiğinde m1, m28 ve m30'un birden çok faktörle ve maddeyle ilişkili olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu üç madde ölçekten çıkartılarak yeniden analiz yapılmıştır. Yapılan DFA sonuçları Şekil 1'de verilmiştir: Şekil 1 incelendiğinde, 27 madde ve üç alt

faktörden oluşan OBKÖ' nün Ki- kare uyum indekslerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($X^2 = 560,264$, $sd=322$, $p=.00$, $X^2/sd=1,744$). Uyum indeksi değerleri ise $RMSEA=.062$, $RMR=.20$, $CFI=.76$, $AGFI=.80$, $GFI=.83$ olarak bulunmuştur. Uyum indeksleri incelendiğinde, elde edilen ölçeğin $RMSEA$ değerinin kabul edilebilir uyum ölçütleri arasında olduğu, X^2/sd ve RMR değerinin mükemmel uyum ölçütleri arasında olduğu, GFI , CFI ve GFI değerlerinin ise kabul edilebilir uyum ölçütlerinin altında olduğu tespit edilmiştir. OBAÖ yapı geçerliliğini belirlemek için yapılan ikinci düzey DFA sonuçları Şekil 2'de belirtilmiştir:



Şekil 2: Okur Benlik Algısı Ölçeği Bireysel Uygulamaya İlişkin İkinci Düzey DFA Sonuçları

Analiz sonucunda, 30 madde ve üç faktörden oluşan OBAÖ' nün Ki-kare uyum indekslerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($X^2 = 698,582$, $sd=402$, $p=.00$, $X^2/sd=1.73$). Uyum indeksi değerleri ise $RMSEA=.062$, $RMR=.078$, $CFI=.75$, $AGFI=.78$, $GFI=.81$ olarak bulunmuştur. Analiz sonuçlarında m7'nin ait olduğu yetkinlik faktörüyle ilişkisiz olduğu görülmüş ve m7 atılarak yeniden analiz edilmiştir. İkinci düzey DFA' ya ilişkin veriler Şekil 4'de verilmiştir: Şekil 4 incelendiğinde, 29 madde ve üç alt faktörden oluşan OBAÖ' nün Ki-kare uyum indekslerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($X^2 = 657,054$, $sd=374$, $p=.00$, $X^2/sd=1.75$). Uyum indeksi değerleri ise $RMSEA=.062$, $RMR=.080$, $CFI=.76$, $AGFI=.79$, $GFI=.82$ olarak bulunmuştur. Uyum indeksleri incelendiğinde, elde edilen ölçeğin X^2/sd değerinin mükemmel uyum gösterdiği, $RMSEA$ ve RMR değerlerinin kabul edilebilir uyum ölçütleri

arasında olduğu, GFI, CFI ve GFI değerlerinin ise kabul edilebilir uyum ölçütlerinin altında olduğu tespit edilmiştir. Yapı geçerliliği tamamlanan ölçeğin faktörlerine ilişkin betimsel veriler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 5: OBAÖ Faktörlerine İlişkin Betimsel Veriler

Sınıf	N	Yetkinlik		Tutum		Güçlük		Toplam	
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
1.Sınıf	37	4,63	,59	4,82	,50	4,04	1,17	4,49	1,86
2.Sınıf	48	4,17	,78	4,58	,78	4,09	,73	4,28	1,93
3.Sınıf	61	4,51	,48	4,76	,45	3,88	,77	4,38	1,26
4.Sınıf	50	4,34	,64	4,53	,87	3,70	,93	4,18	1,84
Toplam	196	4,40	,33	4,67	,34	3,91	,45	4,33	,87

Tablo 5 incelendiğinde, okur benlik algılarının yetkinlik faktörüne ait ortalama puanlarının ($X = 4,40$), tutum faktörüne ait ortalama puanlarının ($X = 4,67$) ve güçlük faktörüne ait ortalama puanların ($X = 3,91$) olduğu görülmektedir. Sınıf bazında bakıldığında, en yüksek okur benlik algısının birinci sınıflara ait olduğu ($X = 4,49$), en düşük ise dördüncü sınıflara ($X = 4,18$) ait olduğu görülmektedir. Yine birinci sınıfların yetkinlik ve tutum faktöründe en yüksek ortalamalara sahip olduğu görülürken, güçlük faktöründe en yüksek ortalamaların ikinci sınıflara ait olduğu ortaya konmuştur. OBAÖ ve faktörlerine ilişkin güvenirlik analizleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 6: OBAÖ Faktörlerine İlişkin Güvenirlik Analizleri

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha (α)
Yetkinlik	9	,68
Tutum	10	,81
Güçlük	10	,68
Toplam	29	,80

Birinci uygulama sonuçlarına ilişkin veriler incelendiğinde, m7 ölçekten çıkarıldıktan sonra 29 madde ve 3 faktörden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. Ölçeğin faktörlere göre güvenirlik katsayısı olarak hesaplanan Cronbach's Alpha değerleri; yetkinlik ($\alpha = .68$), tutum ($\alpha = .81$) ve güçlük ($\alpha = .68$) bulunmuştur. Ölçeğin genel olarak Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ise $\alpha = .80$ bulunmuştur. Bu durum, birinci uygulama sonucunda ulaşılan ölçek formunun güvenilir ölçümler yapabilecek yeterlilikte olduğunu göstermektedir. Okur Benlik Algısı Ölçeği ve faktörleri arasındaki korelasyonlar ise aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 7: OBAÖ ve Faktörlerine İlişkin Korelasyonlar

Faktörler	OBAÖ	Yetkinlik	Tutum	Güçlük
Okur Benlik Algısı	1	,75**	,72**	,81**
Yetkinlik		1	,40**	,42**
Tutum			1	,33**
Güçlük				1

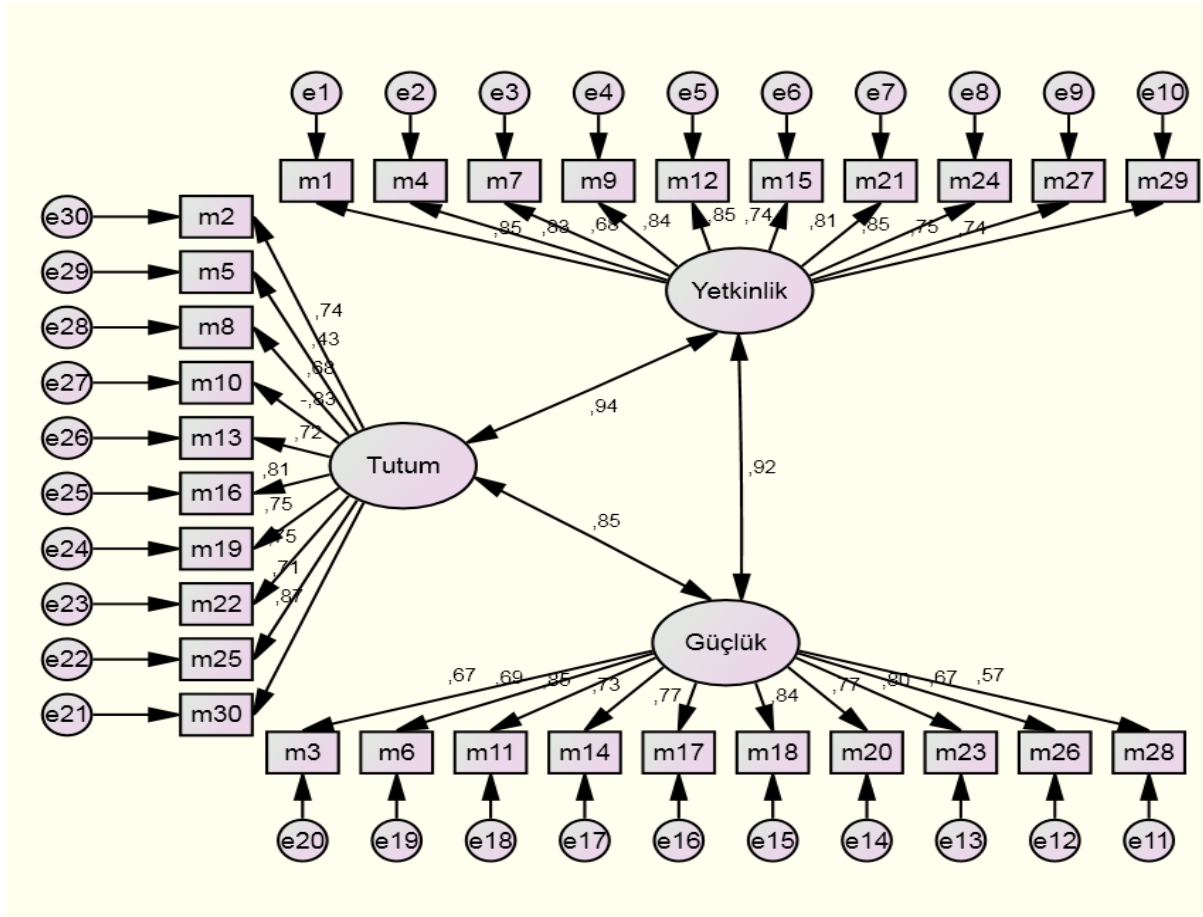
** $p < .01$

Tablo 7 incelendiğinde okur benlik algısı ile yetkinlik faktörü arasında (**.75**), tutum faktörü arasında (**.72**) ve güçlük faktörüne ise (**.81**) oranında bir korelasyon görülmüştür. Faktörler arasında bakıldığında ise yetkinlik

faktörü ile tutum faktörü arasında (.40) ve yetkinlik faktörüyle güçlük faktörü arasında (.42) oranında bir korelasyon bulunurken tutum faktörüyle güçlük arasında(.33) oranında bir korelasyon olduğu görülmüştür. Yine Tablo 6'ya göre, faktörlerin anlamlı düzeyde ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Okur Benlik Algısı Ölçeğinin güvenilirlik düzeyine karar vermek için, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı kullanılmış ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı (.80) olarak hesaplanmıştır.

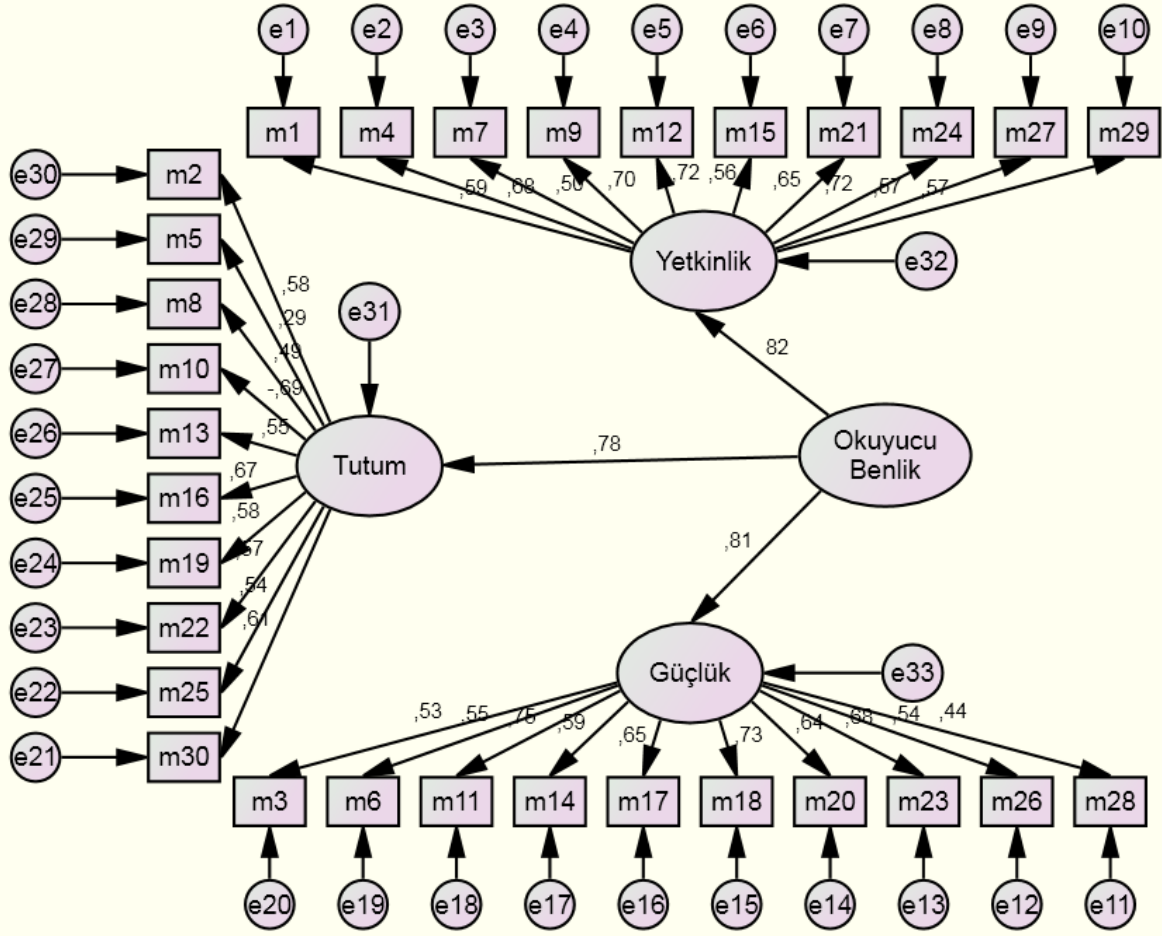
3.1. İkinci Uygulamaya İlişkin Bulgular

İkinci uygulamada ölçeğin orijinalinden farklı olarak uygulanmıştır. Bu uygulamada, ölçek formları öğrencilere dağıtılmış ve her bir soru araştırmacı tarafından okunarak öğrenci tarafından işaretlemeler yapılmıştır. Çalışmanın ikinci uygulama sonuçları için yapılan birinci düzey DFA' da OBAÖ Türkçe formun üç faktörlü modelinin uyum indeksleri incelenmiştir. Birinci Düzey DFA' ya ilişkin veriler Şekil 3'te verilmiştir:



Şekil 3: Okur Benlik Algısı Ölçeği Toplu Uygulamaya İlişkin Birinci Düzey DFA Sonuçları

Şekil 3 incelendiğinde, 30 madde ve üç faktörden oluşan OBAÖ' nün Ki-kare uyum indekslerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($X^2 = 1088,123$, $sd=403$, $p=.00$, $X^2/sd= 2,700$). Uyum indeksi değerleri ise $RMSEA=.086$, $RMR= .58$, $CFI=.75$, $AGFI=.73$, $GFI=.77$ olarak bulunmuştur. Uyum indeksleri incelendiğinde, elde edilen ölçeğin X^2/sd ve RMR değerlerinin kabul edilebilir uyum ölçütleri arasında olduğu $RMSEA$, GFI , CFI ve $AGFI$ değerlerinin ise kabul edilebilir uyum ölçütlerinin altında olduğu tespit edilmiştir. OBAÖ yapı geçerliliğini belirlemek için yapılan ikinci düzey DFA sonuçları Şekil 2'de belirtilmiştir:



Şekil 4: Okur Benlik Algısı Ölçeği Toplu Uygulamaya İlişkin İkinci Düzey DFA Sonuçları

Şekil 4 incelendiğinde, 30 madde ve üç faktörden oluşan OBAÖ' nün Ki-kare uyum indekslerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2 = 956,649$, $sd=402$, $p=.00$, $\chi^2/sd= 2,380$). Uyum indeksi değerleri ise $RMSEA=.077$, $RMR= .06$, $CFI=.79$, $AGFI=.75$, $GFI=.79$ olarak bulunmuştur. Uyum indeksleri incelendiğinde, elde edilen ölçeğin χ^2/sd , RMR ve $RMSEA$ değerlerinin kabul edilebilir uyum ölçütleri arasında olduğu GFI , CFI ve $AGFI$ değerlerinin ise kabul edilebilir uyum ölçütlerinin altında olduğu tespit edilmiştir. Yapı geçerliliği tamamlanan ölçeğin faktörlerine ilişkin betimsel veriler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo8: OBAÖ Faktörlerine İlişkin Betimsel Veriler

Sınıf	N	Yetkinlik		Tutum		Güçlük		Toplam	
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
2.Sınıf	72	4,56	,58	4,30	,47	4,07	,89	4,31	,56
3.Sınıf	56	4,23	,71	4,12	,47	3,80	,96	4,05	,56
4.Sınıf	66	4,29	,84	4,30	,32	3,94	,73	4,18	,55
5.Sınıf	38	4,99	,04	4,59	,03	4,86	,19	4,81	,09
Toplam	232	4,47	,70	4,31	,41	4,10	,86	4,29	,57

Tablo 8 incelendiğinde, okur benlik algılarının yetkinlik faktörlerine ait ortalama puanlarının ($X = 4,47$), tutum faktörlerine ait ortalama puanlarının ($X = 4,31$) ve güçlük faktörlerine ait ortalama puanların ($X = 4,10$) olduğu görülmektedir. Sınıf bazında bakıldığında, en yüksek okur benlik algısının beşinci sınıflara ait olduğu ($X = 4,81$), en düşük ise üçüncü sınıflara ($X = 4,05$) ait olduğu görülmektedir. Özellikle yetkinlik faktörlerine beşinci sınıfların ($X = 4,99$) yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. OBAÖ ve faktörlerine ilişkin güvenilirlik analizleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 9: OBAÖ Faktörlerine İlişkin Güvenirlik Analizleri

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha (α)
Yetkinlik	10	,73
Tutum	10	,63
Güçlük	10	,74
Toplam	30	,86

İkinci uygulama sonuçlarına ilişkin veriler incelendiğinde, her biri 10 maddeden oluşan 3 faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Ölçeğin faktörlere göre güvenilirlik katsayısı olarak hesaplanan Cronbach's Alpha değerleri; yetkinlik ($\alpha = .73$), tutum ($\alpha = .63$) ve güçlük ($\alpha = .74$) bulunmuştur. Ölçeğin genel olarak Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ise $\alpha = .86$ bulunmuştur. Bu durum, ikinci uygulama sonucunda ulaşılan ölçek formunun güvenilir ölçümler yapabilecek yeterlilikte olduğunu göstermektedir. Okur Benlik Algısı Ölçeği ve faktörleri arasındaki korelasyonlar ise aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 8: OBAÖ ve Faktörlerine İlişkin Korelasyonlar

Faktörler	OBAÖ	Yetkinlik	Tutum	Güçlük
Okur Benlik Algısı	1	,88**	,75**	,89**
Yetkinlik		1	,60**	,63**
Tutum			1	,52**
Güçlük				1

** $p < .01$

Tablo 8 incelendiğinde okur benlik algısı ile yetkinlik faktörleri arasında (.88), tutum faktörleri arasında (.75) ve güçlük faktörlerine ise (.89) oranında bir korelasyon görülmüştür. Faktörler arasında bakıldığında ise yetkinlik faktörü ile tutum faktörü arasında (.60) ve yetkinlik faktörü ile güçlük faktörü arasında (.63) oranında bir korelasyon bulunurken tutum faktörü ile güçlük faktörü arasında (.52) oranında bir korelasyon olduğu görülmüştür. Yine Tablo 8'e göre, faktörlerin anlamlı düzeyde ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Okur Benlik Algısı Ölçeği'nin güvenilirlik düzeyine karar vermek için, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı kullanılmış ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı (.86) olarak hesaplanmıştır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonunda birinci uygulama için geçerli ve güvenilir ölçümler yapabilme niteliğine sahip bir ölçeğe ulaşılmıştır. Birinci düzey DFA' ya göre m1, m28 ve m30 maddeleri çıkarılırken ikinci düzey DFA' da sadece m27 atılmıştır. Ölçeğin uyum indeksleri genel olarak incelendiğinde χ^2 /sd , RMSEA ve RMR uyum indekslerinin kabul edilebilir uyum indeksleri arasında olduğu ancak GFI, CFI ve AGFI uyum indekslerinin kabul edilebilir uyum ölçütlerinin altında kaldığı görülmektedir. Bu durum ölçeğin küçük yaştaki öğrencilere uygulanmasından ve az sayıda öğrenciye uygulama yapılmış olmasından kaynaklanmış olabilir. İkinci uygulamada ise ölçekten madde çıkarılmadan geçerli ve güvenilir ölçümler yapabilme niteliğine sahip bir ölçeğe ulaşılmıştır. İkinci uygulamanın uyum indekslerine göz atıldığında ise bazı indekslerin kabul edilebilir ölçütler aralığında bazı indekslerin ise kabul edilebilir ölçütlerin altında olduğu belirlenmiştir. Bu ölçek formunun diğerinde farkı ise öğrencilerin bizzat kendilerinin doldurmasına olanak sağlamasıdır. Böylece ölçek ile veri toplamak isteyen araştırmacı ve konuyla ilgilenenlere iki farklı seçenek sunulmaya çalışılmıştır. İkinci uygulama ile ölçeğin bireysel uygulanmasından karşılaşılan kimi sınırlılıkların (örn. uygulamanın çok fazla zaman alması) giderilmesi amaçlanmıştır. Araştırmacılar kendi şartlarına ve çalışmalarına uygun formatı tercih edebilirler. Ölçek uyarlama sürecinde birinci ve ikinci uygulama için hem birinci düzey DFA hem de ikinci düzey DFA kullanılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde, ikinci düzey DFA sonuçlarının dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir. Böylece araştırmacılar bireysel uygulamada yalnız bir madde çıkararak toplu uygulamada ise madde çıkarmadan ölçeği kullanabilir.

Ülkemizde daha önce uyarlanan Okur Öz Algı Ölçeği (Keksin ve Atmaca, 2014) ve okur özyeterlik ölçeği (Ülper, Yaylı ve Karakaya, 2013) ortaokul öğrencilerine yönelik ölçek özelliği taşıırken bu ölçek ilkokul öğrencilerine yönelik bir özellik taşımaktadır. Yapılan bazı araştırmalarda göstermektedir ki akademik başarı ile benlik kavramı arasında pozitif yönde bir ilişki vardır (Byrne, 1986; Marsh, Smith & Barnes, 1985; Marsh & Yeung, 1997; Mujis,1997). Bu bağlamda OBAÖ, ilkokul 1-4. sınıflara devam etmekte olan öğrencilerin okuma benlik algılarının ortaya konmasında alana katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, kullanım açısından bu ölçek öğretmen tarafından her bir öğrenciye uygulanabileceği gibi bizzat öğrenci tarafından da kullanılabilir olma özelliğine sahiptir. Bu ölçek ile ilkokul düzeyindeki öğrencilerin okuma benlik algıları incelenip cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre karşılaştırmalar yapılabilir. Dahası öğrencilerin okumaya ilişkin benlik algılarını yakından inceleme imkânı vererek okur benlik algılarının hangi faktörlerde yoğunlaştığı belirlenebilir ve gerekli tedbirler alma yolunda uygulayıcılara önemli ipuçları sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2008). *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Bal, E. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Benlik Algıları İle Atılganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bayram, N.(2010). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Amos Uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi
- 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, 452- 468.
- Baumgartner, H.,& Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161.
- Burnett, P.C. (1994). Self-concept and self-esteem in elementary school children. *Psychology in the Schools*, 31, 164-171.
- Byrne, B.M. (1986). Self-concept/academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability and causality. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 18, 173-186.
- Chapman, J.W.,& Tunmer, W.E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 154-167.
- Chapman, J.W.,& Tunmer, W.E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 279-291
- Henk, W.A.,& Melnick, S.A. (1995). The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48, 6, 470-477.
- İlhan, M.,& Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS Programları Kullanılarak Gerçekleştirilen Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) Analizlerine İlişkin Sonuçların Karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*,5(2).
- Keskin, H. K.,& Atmaca, T. (2014). Okur Öz Algısı Ölçeği-2'nin Türkçeye Uyarlanması. *İlköğretim Online*, 13(1).
- Marsh, H.W.,& Shavelson, R.J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125.
- Marsh, H.W.,& Yeung, A.S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41-54.
- Marsh, H.W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.
- McKenna, M.C., Kear, D.J., & Ellsworth, R.A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-955.
- Muijs, R.D. (1997). Predictors of academic achievement and academic self-concept: a longitudinal perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 263-277.
- Shell, D.F., Colvin, C., & Bruning, R.B. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87, 386-398.

- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, 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.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulama. *Türk Psikoloji Yazıları*, Cilt 3, Sayı 6, 49-73
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406.
- Şimşek, Ö. F. (2007), *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş (Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları)*. Ankara: Ekinoks.
- Yaylı, D., & Duru, E. (2008). The adaptation of the Reader Self-Perception Scale to the 4th and 5th grade Turkish students. *Eğitim araştırmaları*, 8(33), 193-210.
- Yıldız, M. (2013). Adaptation of the motivation to read profile to Turkish. *International Journal of Academic Research, Part B*; 5(4), 196-199. DOI:10.7813/2075-4124.2013/5-4/B.29.
- 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, 420-432.

EXTENDED ABSTRACT**Introduction**

Being based on the efficient communication between the author and readers, reading is a process of finding a meaning in an ordinate environment according to a convenient method and objective by using preliminary information (Akyol, 2008). The skill of reading has a great effect upon the academic and social development of students (Stanovich, 1986). A number of studies approach factors affecting reading like motivation (Baker & Wigfield, 1999; Wigfield & Guthrie, 1997), attitude (McKenna, Kear & Ellsworth, 1995) and self-efficacy (Shell et al., 1995). These factors have been observed to have an effect upon reading from many aspects. Another factor that is thought to have an effect upon reading is the self-concept.

Academic self is a self-concept comprising the dimensions of description and evaluation. This perception is related with perceiving our own behaviors rather than the feelings. Academic self-concept is related with perceiving the self-efficacy rather than structures that are called self-acceptance, self-appreciation or self-respect (Doğan Başokçu and Doğan, 2005).

Chapman & Tunmer (1997), on the other hand, approaches the reading self-concept as a concept involving the efficacy perception regarding reading, difficulty perception regarding reading and attitude toward reading. These components are as follows: (1) talent perception in reading; (2) difficulty perception in reading; (3) attitudes toward reading. Students' self-efficacy regarding reading, perception of reading as easy or difficult and their attitudes toward reading are effective upon the reading self-concept. Besides, the self perception, self-efficacy and the reading motivation play key roles in conceptualizing the reading self-concept.

The objective of this study is to adapt the Reader Self-Perception Scale being developed by Chapman and Tunmer (1995) into Turkish and examine the psychometric features of the scale. In the original form, the scale is a five point likert scale involving 30 items in three dimensions. Two different methods were used in the adaptation of the scale. In the first part, the data were collected by conducting face-to-face interviews with students just like in the original scale. In the second part, the data were collected by students filling the scale form.

Method

This scale adaptation study was conducted within the scope of the screening model. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was used for the validity and reliability of the scale. CFA is generally used in developing scales, performing validity analyses or confirming a predetermined structure (Bayram, 2010). Two different methods were used in the adaptation of the scale. In the first part, the data were collected by conducting face-to-face interviews with students just like in the original scale. In the second part, the data were collected by students filling the scale form. The study group consists of 196 students receiving education at public schools in the districts of Ankara in the first application and 232 students receiving education at public schools in the districts

of Ankara in the second application. The data were analyzed using the SPSS 15 and AMOS 18 softwares. The construct validity of the scale was tested via the confirmatory factor analysis.

Conclusion and Discussion

As a result of the study, we reached the Turkish Form of the Reader Self-Perception Scale performing valid and reliable measurements. Only one item was excluded from the original scale. Fit indexes were determined as ($\chi^2 = 657,054$, $sd=374$, $p=.00$, $\chi^2 /sd=1$. $RMSEA=.062$, $RMR= .080$, $CFI=.76$, $AGFI=.79$, $GFI=.82$). As a result of the reliability analysis of the scale, the internal consistency coefficient was determined as $a=.80$. According to the acquired findings, it could be asserted that the Reader Self-Perception Scale is a valid and reliable assessment instrument. Examining the fit indexes of the scale, it was observed that the fit indexes of χ^2 /sd , $RMSEA$ and RMR were among the acceptable fit indexes, whereas the fit indexes of GFI , CFI and $AGFI$ remained below the acceptable fit criterion. This condition could be associated with the fact that the scale was applied to younger students and the number of students was limited due to the difficulty of application.

RSPS is an instrument that could be used in examining the reading self-perceptions of 1-4. grade students at primary schools. This scale could either be applied by teachers to each student or used by students themselves. This scale could enable us to examine the reading self-perceptions of primary school students and compare them according to their gender and class levels. Moreover, it could also enable us to closely examine the reading self-perceptions of students and see the lower dimensions where the self-perceptions are the most intensive. While the Reader Self-Perception Scales having previously been adapted in our country (Ülper, Yaylı and Karakaya,2013; Keksın and Atmaca, 2014) are aimed at secondary school students, this scale is aimed at primary school students.