

PAPER DETAILS

TITLE: Çocukların Okuma Hakkına İlişkin Algıları Ölçeği (ÇOH): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

AUTHORS: Fatma Kirmizi, Firdevs Günes, İbrahim Halil Yurdakal, Nevin Akkaya, Bilge Bağcı Ayrancı, Ruhan Karadağ Yılmaz, Sabri Sidekli, Yasemin Kusdemir, Duygu Çağ, Nurgül Ünlücömert, Ezgi İnal

PAGES: 296-314

ORIGINAL PDF URL: <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/4282558>



Çocukların Okuma Hakkına İlişkin Algıları Ölçeği (ÇOH): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

*Fatma KIRMIZI***

*Firdevs GÜNEŞ****

*İbrahim Halil YURDAKAL*****

*Nevin AKKAYA******

*Bilge Bağcı AYRANCI******

*Ruhan KARADAĞ******

*Sabri SİDEKLİ******

*Yasemin KUŞDEMİR******

*Duygu ÇAĞ******

*Nurgül ÜNLÜCÖMERT******

*Ezgi İNAL******

Özet

Bu araştırmanın amacı çocukların okuma hakkına ilişkin algılarını değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırma ilkökul ve ortaokul öğrencileri ile 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemi ve tarama araştırma kullanılmıştır. Öncelikle 55 yargı ifadesi ile madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin kapsam geçerliliğini sağlamak için alanında uzman sekiz öğretim elemanına, 2 sınıf öğretmenine ve 2 Türkçe öğretmenine ulaşılmıştır. Yapılan değerlendirmeler doğrultusunda bazı maddeler elenmiş kalan 39

* Bu ölçme aracı "Çocuk Hakları Bildirgesi" çalışmaları kapsamında üretilmiştir.

** Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Denizli, fatmakirmizi73@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-0426-1908

*** Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, firdevs.gunes@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-9449-8617

**** Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Denizli, iyurdakal@pau.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-6333-5911

***** Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İzmir, nevin.akkaya@deu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-7222-4562

***** Prof. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Aydın, bilge.ayranci@adu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-9889-2777

***** Prof. Dr., Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Konya, ruhanka@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-3254-8890

***** Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Muğla, ssidekli@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-3202-6451

***** Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Kırıkkale, yaseminkusdemir@kku.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-8687-3229

***** Doktora Öğr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Bölümü, Burdur, duyugucag@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-3360-6776

***** Doktora Öğr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İzmir, nurgulunlucomert@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0007-3432-8177.

***** Öğ. Gör., İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, İstanbul, inalezgi@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-1573-9401

maddeye 5'li Likert eklenmiş ve aday ölçek ortaya çıkarılmıştır. Örneklemen belirlenmesinde olasılığa dayalı olmayan örneklem yöntemlerinden "kolay ulaşılabilir örnekleme" tercih edilmiştir. Bu kapsamda 814 örnekleme ulaşılmıştır. Yapılan analizlere göre KMO değerinin .948; Bartlett's testi sonucunun ise anlamlı olduğu belirlenmiştir. AFA'ya göre ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte 32 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.38 ve 0.75 arasında değişmektedir. DFA çalışmasında sıklıkla kullanılan uyum değerlerinden, RMSEA = .08; CFI= 0.901; GFI=0.929; NFI= 0.834 şeklinde belirlenmiştir. Ölçeğin tümü için Cronbach's alpha değeri ise 0.85'tir. Bu çalışmada geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma hakkı, ilkokul, ortaokul, öğrenci, algı, ölçek geliştirme

Scale for Children's Perceptions of the Right to Read (ÇOH): Validity and Reliability

Abstract

The aim of this research is to develop a measurement tool to evaluate children's perceptions of their rights to read. The research was conducted with primary and middle school students in the 2023-2024 academic year. Quantitative research method and accordingly scanning model were used in the study. "Easily accessible sampling", one of the non-probability sampling methods, was preferred in determining the sample. In this context, 814 samples were reached. According to the analysis, the KMO value was .948; Bartlett's test result was determined to be significant. According to EFA, the scale consisted of four sub-dimensions. In its final version, the scale included 32 items. The factor loading values of the items in the scale varied between 0.38 and 0.75. Among the fit values frequently used in CFA studies, RMSEA = .08, CFI= 0.901, GFI=0.929, NFI was determined as = 0.834. Cronbach's alpha value for the entire scale was 0.85.

Keywords: Right to read, primary school, middle school, student, perception, scale development

Giriş

Okuma bireylerin değer yargılarını ve ilgilerini etkileyerek onun kişiliğinin gelişmesini sağlar. Özellikle yazınsal metinler toplumun duygu ve düşünce birikimini etkin bir şekilde ortaya koyan ürünlerdir. Bu tür metinler bireylerin özgün duygu, düşünce ve eylem biçimleriyle karşılaşmasını sağlar. Birey hoşgörü sahibi olur, özdeşim kurar, beğenilerinin niteliği değişir. Okuyan birey için felsefe, sanat, bilim özel bir anlam kazanır. Bireyin zihinsel gelişiminin temeli olan okuma öğretim programlarında da önemli bir yer tutmaktadır.

Okuma çok boyutlu bir anlamlandırma sürecidir. İletişim, algılama, öğrenme, bilişsel duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim süreci olan okuma; görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içerir. Okuma, yazılı harfleri, kelimeleri ve metni belirli bir hızda telaffuz etmek, yazılı metnin içeriğini belirli düzeyde anlamak veya metinsel anlamı özümsemektir (Lancaster, Li ve Gray, 2021; Trudell, 2019). Yazılı ve yazısız kaynaklar ile okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan okumanın asıl amacı "okuduğunu tam ve doğru anlayabilmektir." Okuma ile ilgili yapılan açıklamalara ve okumanın tanımlarına bakıldığında, okuma ile anlamayı birbirinden ayrı düşünmek mümkün değildir (Akyol, 1997; Epçaçan, 2018; Özbay ve Özdemir, 2012). Çağdaş eğitim anlayışında ses bilimsel, dilsel ve görsel işlem gerektiren kritik bir beceri olan okuma eğitiminin temel amaçlarından biri de bireylerin okuduklarından anlam çıkarabilmelerini sağlamaktır.

Pennington & Waxler (2017) okumayı, içinde bir meydan okuma barındıran yaratıcı bir yolculuk olarak tanımlamaktadır. Okumak, insan yaşamının karmaşıklığı, gizemi ve dönemeçleri hakkında sonsuz soruları açmakta; okuyucuları insanın derinliği ve değeri üzerinde düşünmeye davet etmektedir. Okumanın, insanların kendilerinin ve başkalarının hayatları hakkında düşünmelerine yardımcı olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Kitaplar, insanları dünyadaki çok çeşitli fikir ve bakış açılarıyla iletişim halinde tutma değerlerinin ötesinde bir görev içermektedir. İnsanların mevcut tüm bilgileri sıralamasına, değerlendirmesine ve yorumlamasına yardımcı olma konusunda önemli bir role sahiptir. İnsanların yazılı eserlerle meşgul olmaları, onların duygularını, içgüdülerini ve hayal güçlerini, mantık ve akılcı güçleriyle uyum içinde iyi amaçlar doğrultusunda kullanmalarına yardımcı olmaktadır. Çocukların dil becerilerinin ve sosyal ilişkilerinin gelişiminde kitaplar, doğrudan etkili olmaktadır. Okuma kültürünün bu beceriler üzerinde doğrudan etkilidir. Ayrıca yaratıcılık, değerler, akademik başarı gibi diğer konularda da etkisi kaçınılmazdır. Çocukların okuma alışkanlığı geliştirebilmesi, öncelikle ailede sonrasında da okul içi ve okul dışı ortamlarda hem öğreticilerin hem de toplumun

önemli sorumluluklarındandır. Dolayısıyla karar verici tüm kurumların söz konusu sorumlulukları desteklemek ve çocukların okuma kültürüne yönelik olanaklar sağlamak onları önemli görevleri arasındadır.

Çocuklar için de okuma eylemi yalnızca bir metni gözleriyle takip etmek ve bazı içerikleri anlamlandırmaktan ibaret değildir. Okumanın en önemli işlevlerinden biri dil gelişimine olan katkısıdır. Okuma, yeni kelimeler öğrenmeyi, fonolojik farkındalık kazanmayı sağlayan önemli bir etkinlik sürecidir. Bunlara bağlı dil gelişimini destekler, ayrıca kültürel etkileşimi artırır. Böylece kültürlerarası iletişim de güçlenir (Kalkavan-Aydın ve Rauch, 2023; Röthlisberger ve Juska-Bacher, 2021). Okul ortamında çocukların paylaşımlı kitap okuyabilme gibi akran ilişkilerini geliştirebildikleri çeşitli etkinlikler çocukları sosyal ve duygusal yönden zenginleştirir. Ayrıca okuma kültürünün okul dışında ev ortamında ebeveynler tarafından zenginleştirilmesi de çocukların gelişim süreçleri açısından oldukça önemlidir (Niklas ve diğerleri, 2020; Sun, Ng ve Peh, 2023). Böylece çocuk hem okul ortamında hem de ev ortamında kitapların ve okumanın kendini gerçekleştirmede değerli bir parçası olduğunu görür ve sonraki yıllarda bu çerçevede bir yaşam dinamiği geliştirir. Ayrıca çocukların okuma alışkanlığı geliştirebilmesi ve bu alışkanlığı sürdürebilmesi, çocukların kendilerine özgü ve anlamlı bir okuma kültürü oluşturulabilmesi açısından önemlidir. Bu kapsamda çocuklarla iş birliği yapılması ve okuma alışkanlığının desteklenmesi gerekmektedir (Webber, Wilkinson, Andries ve McGeown, 2022). Okuma becerisinin kazandırdıkları çocukların sosyal farkındalıklarını ve yaşam becerilerini öne çıkardığından bu becerinin geliştirilmesi büyük bir önem taşımaktadır.

Başlangıçta sınıf öğretmenleriyle başlayan okuma eylemi 3. sınıftan itibaren kazandırılması gereken sessiz okuma çalışmalarıyla ve bireysel okuma kültürü kazandırma çabalarıyla bu becerinin gelişimi sürer. Bu nedenle öğretmenlerin çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmada sahip olduğu yeterlilikler büyük bir önem taşımaktadır. Özellikle de öğretmenlerin bu alışkanlığa sahip olması ve iyi bir okur olması oldukça önemlidir (Kurulgan ve Çekerol, 2008). Stanfield'e (2008) göre okuma alışkanlığı kazandırma konusunda öğretmenlerin öğrencilerine sorumluluk vermesi ve okumaya yönelik farklı yaratıcı teknikler kullanmaları gerekmektedir.

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin 27. maddesine göre her çocuğun bedensel, zihinsel, ruhsal, ahlaksal ve toplumsal gelişmesini sağlayacak yeterli bir yaşam seviyesine hakkı bulunmaktadır (United Nations Children's Fund [UNICEF], 2024). Çocuğun zihinsel, ruhsal, ahlaksal ve toplumsal gelişiminin temelinde okuma yer almaktadır. Okuma yalnızca bilişsel bir süreç olmayıp sosyo kültürel gelişimi sağlama gibi katkıları da olan çok yönlü bir eylemdir (Mann, 2000). Okuma kişisel ve sosyal gelişimin önemli bir anahtarıdır (Freire, 1983). Yine Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 28. ve 29. maddelerinde çocuğun eğitim hakları vurgulanarak çocuğun kişiliğinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesinin, okuma ve yazma öğrenmesinin, okuma becerilerinin geliştirilmesinin ve bilgiye erişiminin sağlanmasının temel bir hak olduğu da belirtilmektedir (UNICEF, 2024). Çocuklar için okuma yazma öğrenmek, bilgilenmek de beslenme, barınma kadar temel bir haktır.

Bearne ve Hodges (2000) okuma hakkını eğitimin temel ilkesi olarak ele alarak akademisyenler tarafından sıklıkla ihmal edilen bireysel bir olgu olarak görmektedir. Bu ilkenin tüm öğretme/öğrenme sürecinin itici gücü olması gerektiği, bu haklara saygı duyulması ve uygulanması durumunda hem öğretmen hem de okul sisteminin öğrencinin başarısında temel faktör olan okuma motivasyonunu daha kolay bir şekilde yerine getirebileceği vurgulanmaktadır. Mulalic ve Cemanovic de (2014) öğretmenlerin okumayı sadece bir dil becerisi olarak değil, başlı başına bir hak, sorumluluk ve tercih olarak ele alması gerektiğinin altını çizmektedir. Wang'a (2021) göre vatandaşların okuma hakkını koruyacak okuma mevzuatı çıkarılmalıdır. Resmî kurumlar yurttaşların okuma hakkını korumak, teşvik etmek ve uygulamak için her düzeyde çalışma planları yapmalıdır. Her birey okuma süreci ile etkileşime geçmek için teşvik edilmelidir.

Uluslararası Okuryazarlık Derneği (IRA, 2018) okumanın bir eşitlik ve sosyal adalet meselesi olduğunu ve okuma yeteneğinin topluma dahil olma ve toplumdan dışlanma arasındaki farkı temsil ettiğini savunmaktadır. IRA (2000) günümüzde, politika yapımcıların, ebeveynlerin ve okul profesyonellerinin okulları iyileştirmeye nasıl bakmaları gerektiği konusunda temel bir değişikliğin ana hatlarını çizen "Fark Yaratmak, Farklı Yaratmak Anlamına Gelir: Çocukların Mükemmel Okuma Eğitimi

Haklarına Saygı Göstermek" başlıklı bir bildiri yayınlamıştır (IRA, 2000). Bu bildiri, her çocuğun etkili okuma eğitimi alma hakkını maddeler halinde ele almaktadır.

Yurt içindeki çalışmalar incelediğinde çocukların okuma hakkına yönelik detaylı bir bilimsel bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Okuma haklarından söz edildiğini söyleyebileceğimiz birkaç çalışmada da okuma haklarından genellikle; kitap okuma alışkanlığı, kitap okuma sevgisi, çocuk edebiyatı bağlamında söz edilmiştir (Çağlar, 2022; İnce Samur, 2014; Kartal ve Beşer, 2023). Ancak bir platform üyeleri tarafından Avrupa Birliği sivil hareket programları desteğiyle çocuk okurların haklarına yönelik, çocukların da katılımıyla yapılan atölye çalışmalarından yola çıkılarak 20 maddelik bir bildirge oluşturulmuştur. Gönüllü öğretmenler ve katılımcılarla birlikte yapılan çalışmanın amacı, çocuklarla okuma etkinlikleri üzerine düşünüp çocukların da farkındalık kazanmalarını sağlamak olmuştur (Sivildüşün, 2023). Ülkemizde çocukların okuma haklarına yönelik olarak yapılacak kapsamlı çalışmalara gereksinim vardır. Yapılacak çalışmalar çocukların okuma haklarını ortaya koyarken aynı zamanda toplumun her kesimine de ulaşabilir olmalıdır. Yurt dışında yapılan çalışmalarda da genellikle eğitimin farklı paydaşlarının da içinde yer aldığı ortak çalışmaların geliştirilmesi düşüncesine vurgu yapılmıştır. Çocukların okuma haklarını kullanmasına yönelik yapılacak olan bilimsel araştırmaların etkisini arttırmak için konuya ilişkin ölçek geliştirilmesi anlamlı bir çalışma olarak ele alınmıştır. Ortaya çıkarılacak ölçekler, akademisyenlerde, öğretmenlerde ve öğrencilerde anlamlı bir farkındalık oluşturmada etkili olacağı kadar yeni bilimsel çalışmalara da ışık tutabilir. Bu araştırmanın amacı ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin okuma hakkını kullanmalarına ilişkin bilimsel temellere uygun bir şekilde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin "çocukların okuma hakkına ilişkin algılarını" değerlendirmek için bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Bazen, Barg ve Takeshita, 2021; Bloomfield ve Fisher, 2019; Watson, 2015). Bu yöntemle ilgili olarak "tarama araştırma" tercih edilmiştir. Tarama modeli bir konuya ilişkin katılımcıların görüşlerini, ilgi, tutum, inanç vb. gibi özelliklerini belirlemeye yardımcı olur. Durumun var olduğu şekli ile belirlenmesini sağlar (Ramos, Lazar, Holanda Filho ve Rodrigues, 2017; Särndal, Swensson ve Wretman, 2003). Ölçeğin geliştirilmesinde öğrencilerin okuma hakkına ilişkin algılarının tespit edilmesi anlayışı ile hareket edilmiştir.

Katılımcılar

Çocukların okuma hakkına ilişkin algılarının belirlenmesi için geliştirilen ölçme aracının pilot uygulaması için olasılığa dayalı olmayan örneklem yöntemlerinden "kolay ulaşılabilir örnekleme" tercih edilmiştir. Bu örnekleme türü araştırma yapılacak birey ya da gruplara ulaşmanın kolay olduğu durumlarda tercih edilir. Çoğunlukla zaman ve enerjiden tasarruf edilmesini sağlar (Baltacı, 2018; Etikan, Musa ve Alkassim, 2016; Robinson, 2014). Kolay ulaşılabilir örnekleme ile Türkiye'nin farklı illerine ulaşılmıştır. Bu kapsamda 5 farklı şehirde (Aydın, Denizli, İzmir, Konya, Kırıkkale) öğrenim gören ilkokul 3 ve 4 ile ortaokul 5, 6, 7, ve 8. sınıf öğrencileri örnekleme dahil edilmiştir. Ölçek geliştirmede hedef kitlenin özellikleri önemlidir. İlk ve ortaokul yıllarının okuma alışkanlığının geliştirilmesi açısından kritik bir dönem olması nedeni ile bu ölçek her iki gruba da uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Ölçek maddeleri hazırlanırken ilk ve ortaokul öğrencilerinin okuma süreci ve bu süreçteki gereksinimleri göz önüne alınmıştır. Ölçek maddeleri hazırlanırken sınıf öğretmenlerinin ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur.

Veriler 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde toplanmıştır. Yapı geçerliliği kapsamında yapılacak olan AFA örneklemin yeterli olmasına dikkat edilmiştir. Kline (1994) faktör analizi için 200 örneklemin yeterli olacağını öngörmektedir. Çalışmada ise 817 öğrenciden (kız=410; erkek=407) veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 206'si ortaokulda, 611'i ise ilkokulda öğrenim görmektedir. Mundfrom, Shaw ve Ke (2005) faktör analizinde ölçekte yer alan madde sayısının 3-20 katı kadar örnekleme ulaşılması gerektiğini belirtmektedir. Bu kapsamda aday ölçekte 39 madde yer aldığı göz önüne alındığında 817 örneklem bu ölçüt için de yeterli görülmektedir. Veriler tek seferde

toplanmış olup analizler öncesi seçkisiz bir şekilde iki gruba ayrılmıştır. Bu kapsamda 517 veri açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve güvenirlik, 300 veri ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) analizleri için kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada ölçek geliştirme aşamaları göz önüne alınmış ve bu aşamalara uygun bir şekilde hareket edilmiştir. Ölçek geliştirme süreci farklı kaynaklarda farklı adımlarla anlatılmaktadır (Acar Güvendir ve Özer Özkan, 2015; Berteau ve Zait, 2013; DeVellis ve Thorpe, 2021; Şahin ve Öztürk, 2018). “Çocukların Okuma Hakkına İlişkin Algıları Ölçeği (ÇOH)” geliştirilmesi sürecinde şu aşamalara uygun bir şekilde hareket edilmiştir. 1. Madde Havuzunun Hazırlanması, 2. Kapsam Geçerliliği, 3. Ölçeğin Yapılandırılması, 4. Deneme Uygulaması, 5. Verilerin Analizi.

İşlem / Verilerin Toplanması

Ölçek maddelerin konu alanına uygun bir şekilde hazırlanması için alan yazın taraması yapılmıştır (International Reading Association-IRA, 2000; Jamieson, Berry ve Lak, 2018; Price ve Kalil, 2019; Salerno, 2006; Saracho, 2017; Vernon, 2016). Araştırmanın kuramsal çerçevesi için bir temel oluşturulduktan sonra öğrenciler için açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Oluşturulan bu sorular üç alan uzmanına sunulmuş ve yeterli veri elde edilip edilmeyeceği konusunda görüş alınmıştır. Alan uzmanlarından gelen dönütlere göre hazırlanmış olan 6 açık uçlu soru ilkökul ve ortaokul öğrencilerine uygulanmıştır. Öğrencilerden gelen yanıtlar büyük bir duyarlılıkla incelenmiş ve çocukların okuma haklarına ilişkin olarak yargılar hazırlanmıştır. Alan yazın taraması ve açık uçlu sorulardan elde edilen yanıtlar doğrultusunda 55 yargı içeren madde havuzu hazırlanmıştır.

Kapsam geçerliliği çalışması sonrasında kalan 39 maddeye 5’li likert (Jebb, Ng ve Tay, 2021; Joshi, Kale, Chandel ve Pal, 2015) ifadesi de eklenmiştir. Beşli derecelendirmede “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum” ifadelerine yer verilmiştir. Forma kısa bir yönerge eklenerek ölçeğin nasıl doldurulacağı yönünde açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca bu yönergede çalışmanın amacı da kısaca açıklanmıştır. Likert ifadelerinin ve yönergenin eklenmesinden sonra aday ölçek ortaya çıkmıştır.

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından okullara gidilerek yüz yüze toplanmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra öncelikle öğrencilere ölçme aracının amacı ve kapsamı tanıtılmış daha sonra yeterli süre verilerek ölçme aracını doldurmaları istenmiştir. Ölçekler gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde zaman kısıtlamasına gidilmemiş olup herhangi bir süre kısıtlaması olmadan formun doldurulması istenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilere istatistiksel analizler uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Öncelikle toplanan verilerin AFA’ya uygunluğunu tespit etmede KMO (Kaiser Meyer Olkin) analizi yapılarak örneklemin AFA için yeterliliği tespit edilmiştir. Daha sonra kayıp veriler incelenmiş ve ranjı artıran uç değerler Mahalanabis analizi ile tespit edilerek bu ölçekler veri setinden çıkartılmıştır. Ölçeğin analizleri geçerlik ve güvenirlik başlıkları altında yapılmıştır. Ölçeğin geçerliliği kapsam ve yapı olmak üzere iki aşamada incelenmiştir. Kapsam geçerliliğinde uzman görüşleri alınmış; yapı geçerliliğini belirlemede ise AFA yapılmıştır. Hazırlanan ölçeğin güvenirliliğini belirlemede ise öncelikle iki yarı güvenirlik yöntemi daha sonra ise iç tutarlılığı belirlemede Cronbach’s alpha güvenirlik yöntemi kullanılmıştır. Güvenirliliği belirlemede ayrıca Anova Tukey’s Nonadditivity, Hotelling’s T-Squared ve Intraclass Correlation Coefficient analizleri yapılmıştır. AFA ve güvenirlik analizleri sonrası farklı bir örneklemden elde edilen veriler DFA’ya tabi tutularak modelin doğrulanması sağlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Madde havuzunda yer alan maddeler kapsam geçerliliğinin (Delgado-Rico, Carretero-Dios ve Ruch, 2012; Polit ve Beck, 2006) sağlanması için alanında uzman sekiz öğretim elemanına, 2 sınıf öğretmene ve 2 Türkçe öğretmene sunulmuştur. Yargı ifadeleri Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalından iki öğretim elemanı tarafından incelenerek ilkökul çocuklarına uygunluğu değerlendirilmiştir. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalında görev yapan iki öğretim elemanı maddeleri ölçme

değerlendirme ilkeleri kapsamında incelemiştir. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Ana Bilim Dalından iki öğretim elemanı maddeleri çocuklara uygunluk kapsamında incelemiştir. Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapan iki öğretim elemanı yaptığı incelemede maddeleri dil ve yazım kulları açısından değerlendirmiştir. Aynı öğretim elemanları maddelerin ortaokul öğrencilerine uygunluğuna da bakmıştır. Yapılan incelemelerden sonra maddeler iki sınıf öğretmeni ve iki ortaokul öğretmenine de sunulmuş çocuklara uygunluğu değerlendirilmiştir. Alan uzmanlarından gelen dönütler doğrultusunda maddeler yeniden düzenlenmiştir. Türkçe Eğitimi alanı uzmanlarının görüşleri doğrultusunda dil ve anlatım yönünde düzeltmelere gidilmiştir. Maddelerin bazıları benzeri olduğu bazıları ise işlevsel olmadığı için çıkarılmıştır. Kapsam geçerliliği çalışmasına uygun bir şekilde yapılan düzeltmelerden sonra havuzda 39 madde kalmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Karar tarihi= 15.04.2024
Belge sayı numarası= 68282350/2024/8

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde ilk ve ortaokul öğrencileri için geliştirilen Çocukların Okuma Hakkına İlişkin Algıları Ölçeğinin (ÇOH) geçerlik ve güvenirlik bulgularına yer verilmiştir. Ölçeğin deneme uygulamasından elde edilen verilere yapılan analizler açıklanmıştır.

Veri Setinin Düzenlenmesi

Analizler öncesi veri seti düzenlenmiştir. Bu kapsamda özellikle hedef kitlenin çocuklar olması nedeniyle birtakım formlarda işaretlenmemiş maddeler olduğu tespit edilmiştir. SPSS üzerinden yapılan incelemede 11 formda doldurulmayan maddeler olduğu görülmüş ve bu formlara aritmetik ortalamalar atanmıştır. Bunun yanı sıra 18 formda 3 ve üzeri sayıda boş madde olduğu gerekçesi ile bu formlar işlem dışı bırakılmıştır. 39 formda da en az bir maddede 2 ve üzeri seçenek işaretlendiği tespit edilmiştir (Örn. Form 811’de 17. madde hem kesinlikle katılıyorum hem de kesinlikle katılmıyorum şeklinde doldurulmuştur). 39 form geçerliliği ve güvenirliği olumsuz etkileyeceğinden dolayı çıkarılmıştır. Bir sonraki aşamada ranjı olumsuz etkileyen uç değerler incelenmiştir. Yapılan Mahalanobis uzaklık analizinde ölçüt olarak 0.001 dikkate alındığında 71 form uç değer olduğu gerekçesi ile analizlerden çıkarılmıştır (Örn. Form 391: 0.00034; Form 118: 0.00091). Tüm bu düzenlemeler sonrası 817 form ile güvenirlik ve geçerlik analizleri yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

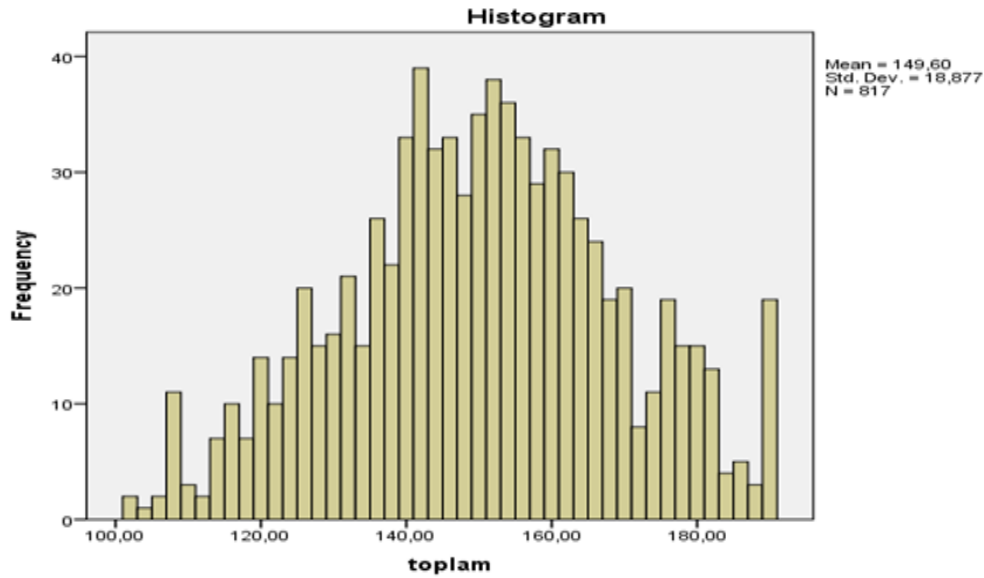
Her ne kadar form sayısı yeterli gibi görülse de ele alınan örneklemin analizler için yeterli olup olmadığını tespit etmede KMO ve Bartlett’s küresellik testi uygulanmıştır (Napitupulu, Kadar ve Jati, 2017; Shrestha, 2021; Thao, Van Tan ve Tuyet, 2022). Yapılan analizler sonrası KMO değerinin 0.948 ve Bartlett’s testinin ise anlamlı olduğu görülmüştür. Bu kapsamda örneklemin AFA için yeterli olduğu söylenebilir. Söz konusu KMO ve Bartlett’s testine ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

KMO ve Bartlett's Testi Bulguları

KMO Değeri		.950
Bartlett's Küresellik Testi	Ki-Kare	11736.674
	sd	741
	p	.000

AFA için ön şart olan dağılımın normalliğine histogram- Q-Q plot grafiği ve basıklık çarpıklık değerleri ile bakılmıştır. Bu kapsamda dağılımın basıklık (-0.396) ve çarpıklık (-0.056) değerlerinin -2 ile +2 arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca grafikler de incelendiğinde (Grafik 1) dağılımın normal olduğu tespit edilmiştir. Kolmogorov Smirnov testinde de (Tablo 2) dağılımın normalliği teyit edilmiştir ($p=0.20$). Söz konusu normalliğe ilişkin Histogram grafiği ve Kolmogorov-Smirnov testleri şu şekildedir:



Şekil 1. Dağılıma İlişkin Histogram Grafiği

Tablo 2.

Dağılımın Normallik Durumuna İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi

Kolmogorov-Smirnov ^a			
	İstatistik	df	p
Toplam	.025	817	.200*

Veri seti düzenlendikten sonra 817 veri gelişigüzel bir şekilde 517 ve 300 olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Bölünen 517 veri ile AFA, 300 veri ile de DFA yapılmıştır. Veri setinde yer alan maddeler arasındaki eş doğrusallık durumlarını incelemek amacı ile Korelasyon matrisi tablosu incelenmiştir. Söz konusu tabloda hiçbir maddenin 0.8'in üstünde çoklu eş doğrusallık göstermediği tespit edilmiştir. En yüksek korelasyon değerinin madde 30 ile madde 31 arasında (0.782) ve madde 30 ile madde 29 (0.513) arasında olduğu görülmüştür. Her bir maddenin faktör analizine uygunluğunu ölçmek amacı ile ters imaj korelasyon değerlerine bakılmıştır. Söz konusu değerler incelendiğinde hiçbir maddenin 0.5'in altında değer almadığı görülmektedir. Madde anti imaj matrisleri 0.871 (madde 17) ile 0.612 (madde 30) arasında değişmektedir.

AFA kapsamında madde ortak faktör varyansları incelenmiştir. Ortak faktör varyansları 0.3'ün altında olan 7 madde (madde 1, 6, 13, 17, 22, 32 ve 35) analizlerden çıkarılmıştır. AFA çalışması 39 madde ile başlamış bulgulara uygun bir şekilde yapılan elemelerden sonra ölçekte 32 madde kalmıştır. Ölçekte yer alan 39. Maddenin faktör varyansı 0.297 olup her ne kadar 0.3'ten küçük olsa da ölçme

aracında kalmasının daha uygun olduğu düşünülerek çıkarılmamıştır. Tekrarlanan analizler sonrası maddelerin faktör yükleri 0.297 ile 0.572 arasında değişmektedir. Maddelerin yorumlanmasını kolaylaştırması açısından döndürme tekniklerinden varimax döndürme tekniği seçilmiştir. AFA çalışması sonrasında elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

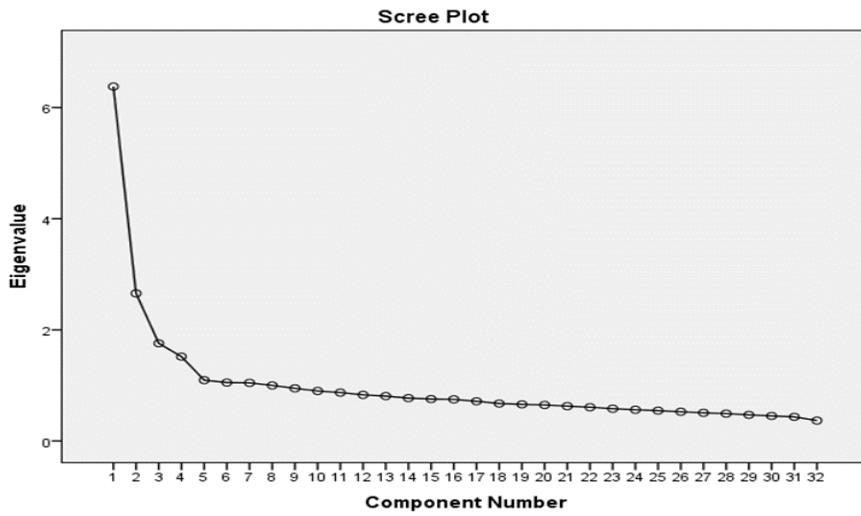
ÇOH Maddelerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde Toplam Korelasyonları ve Faktör Yük Değerleri

Alt Boyutlar	Madde	$\bar{X}$	SS	Madde Toplam Korelasyonu (r)	Faktör Yük Değeri (F1)	Faktör Yük Değeri (F2)	Faktör Yük Değeri (F3)	Faktör Yük Değeri (F4)
Okuma Ortamı	M1	3.77	1.320	.394	.595			
	M2	4.05	1.234	.301	.538			
	M3	3.93	1.247	.343	.537			
	M4	4.44	0.982	.324	.529			
	M5	3.65	1.353	.402	.516			
	M6	4.37	1.008	.424	.488			
	M7	4.00	1.208	.366	.442			
	M8	4.18	1.120	.432	.437			
	M9	4.24	1.054	.443	.382			
Sosyal Destek	M10	4.40	0.928	.402		.697		
	M11	4.04	1.137	.386		.621		
	M12	4.29	0.999	.374		.600		
	M13	4.41	0.928	.345		.558		
	M14	4.18	1.081	.395		.548		
	M15	4.28	1.053	.474		.546		
	M16	4.27	0.999	.474		.500		
	M17	4.20	1.079	.401		.460		
	M18	4.19	1.147	.367		.385		
Kullanım Özgürlüğü	M19	4.12	1.103	.397			.750	
	M20	3.87	1.127	.440			.743	
	M21	3.67	1.338	.398			.629	
	M22	3.44	1.422	.367			.601	
	M23	3.15	1.480	.263			.502	
	M24	2.73	1.514	.322			.482	
Kitapla Bağ Kurma	M25	2.44	1.473	.255				.628
	M26	2.67	1.517	.238				.600
	M27	4.21	1.035	.411				.575
	M28	4.29	0.998	.412				.528
	M29	4.04	1.146	.432				.519
	M30	3.94	1.132	.412				.514
	M31	4.00	1.128	.338				.479
	M32	4.06	0.819	.326				.420

Gerçekleştirilen AFA çalışmasına göre ölçeğin dört alt boyuttan oluştuğu görülmektedir. Söz konusu tablo incelendiğinde birinci boyutta dokuz, ikinci boyutta dokuz, üçüncü boyutta altı ve dördüncü boyutta ise sekiz maddenin yer aldığı görülmektedir. Birinci alt boyuta “okuma ortamı” adı verilmiştir. Bu boyutta 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ve 9. madde yer almaktadır. Birinci boyutta yer alan maddelerin madde yük değerlerinin 0.595-0.382 arasında değiştiği belirlenmiştir. İkinci alt boyut için

“sosyal destek” adı uygun görülmüştür. Sosyal destek alt boyutunda 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 ve 18. maddeler yer almaktadır. İkinci alt boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0.697-0.385 arasında değiştiği görülmektedir. Üçüncü alt boyut “kullanım özgürlüğü” şeklinde adlandırılmıştır. Bu alt boyut 19, 20, 21, 22, 23 ve 24. maddeleri içermektedir. Üçüncü alt boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.750-0.482 arasında değişmektedir. Dördüncü alt boyuta ise “kitapla bağ kurma” adı verilmiştir. Bu boyutta 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 ve 32. maddeler yer almaktadır. Bu boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0.628 ile 0.420 arasında değiştiği saptanmıştır. Son hali ile ÇOH ölçeğinde 32 madde yer almaktadır. Ölçek uygulanırken her bir katılımcının ölçekten alabileceği ağırlıklı ham puan en az 32, en çok ise 160’tır. Ölçekte olumsuz madde yer almamaktadır (ÇOH ölçeğinin son hali için bkz. EK-1).

Analizlerde maddelerin yapılarına bakıldığında ölçme aracının dört boyuttan oluştuğu öngörülmüştür. Bu kapsamda dört boyutlu bir yapının doğrulanmasını sağlamak amacı ile yamaç grafiğine bakılmıştır. Grafik 2’de yer alan Scree Plot incelendiğinde de ölçme aracının dört boyuttan oluşabileceği görülmektedir.



Şekil 2. Yamaç Birikinti Grafiği

AFA sonrası ölçme aracının 4 boyuttan ve 32 maddeden oluştuğu görülmektedir. Ölçekte yer alan 32 madde ile güvenirlik ve DFA yapılmıştır. Tüm boyutların ayrı ayrı ve birlikte açıkladıkları varyans oranları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Açıklanan Varyans Oranları

Boyutlar	Başlangıç Özdeğerleri			Yüklenen Faktörlerin Karelerinin Dağılımı			Döndürülmüş Yüklenen Faktörlerin Kareleri		
	Toplam	Varyans yüzdesi	Birikimli	Toplam	Varyans yüzdesi	Birikimli	Toplam	Varyans yüzdesi	Birikimli
1	6.377	19.929	19.929	6.377	19.929	19.929	3.444	10.762	10.762
2	2.656	8.300	28.229	2.656	8.300	28.229	3.157	9.867	20.629
3	1.757	5.490	33.719	1.757	5.490	33.719	2.870	8.969	29.598
4	1.518	4.743	38.463	1.518	4.743	38.463	2.837	8.865	38.463

Tablo 4’e bakıldığında ölçme aracının dört boyuttan oluştuğu görülmektedir. İlk boyut ölçeğin %19.92’sini; ikinci boyut ölçeğin %8.3’ünü, üçüncü boyut %5.49’unu ve son boyut ise %4.74’ünü açıklamaktadır. Dört faktörün toplam açıkladığı varyans değeri ise %38.46’dır.

Güvenirlik Bilgileri

AFA sonrası güvenilirlik analizlerinde öncelikle Cronbach's alpha değeri incelenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5.

Cronbach's alpha Analizi Bulguları

Boyutlar	Cronbach's alpha	Standardize edilmiş Cronbach's alpha değeri	Madde sayısı
1. Alt Boyut: Okuma Ortamı	.676	.678	9
2. Alt Boyut: Sosyal Destek	.727	.730	9
3. Alt Boyut: Kullanım Özgürlüğü	.655	.657	6
4. Alt Boyut: Kitapla Bağ Kurma	.639	.666	8
Ölçeğin Geneli	.857	.865	32

Yapılan analizler sonucunda ölçeğin birinci alt boyutu için 0.676; ikinci alt boyutu için 0.727; Üçüncü Alt Boyutu için 0.655 ve dördüncü alt boyutu için de 0.639 Cronbach's alpha değerleri tespit edilmiştir. Ölçeğin geneli için de Cronbach's alpha değerinin ise 0.857 olduğu tespit edilmiştir. Madde 31 çıkarıldığında ölçeğe ilişkin Cronbach's alpha değerinin 0.858 olduğu görülmüştür. Maddenin çıkarılması durumunda çok küçük bir artış olacağı düşünüldüğünde madde ölçme aracından çıkarılmamıştır.

Split Half (Yarıya Bölme Yöntemi)

ÇOH verileri için Spearman-Brown korelasyon katsayısı ve Guttman Split-half güvenilirlik katsayısı hesaplaması da yapılmıştır (Eisinga, Grotenhuis ve Pelzer, 2013; Raju ve Guttman, 1965; Warrens, 2015). Ölçme aracının iki yarıya bölünmesi sonucu oluşan güvenilirlik değerleri incelendiğinde (Tablo 6) güvenilirlik için yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Tablo 6'ya bakıldığında Spearman-Brown ve Guttman Split-Half değerinin 0.729 olduğu görülmektedir.

Tablo 6.

Guttman Split-Half ve Spearman-Brown Katsayıları

Güvenirlik İstatistikleri			
Cronbach's alpha	Kısım 1	Değer	.805
		Madde sayısı	16 ^a
	Kısım 2	Değer	.761
		Madde sayısı	16 ^b
	Toplam madde		32
Formlar arası korelasyon			.573
Spearman-Brown katsayısı	Eş uzunluk		.729
	Eş olmayan uzunluk		.729
Guttman Split-Half katsayısı			.729

Tablo 6'da da görüldüğü gibi Split-half modeline göre yapılan güvenilirlik çalışmasında ölçek 16 ve 16 madde olmak üzere iki kısma ayrılmıştır. Birinci kısımdaki maddeler için Cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı 0.80; ikinci kısımdaki maddelerin Cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.76 şeklinde belirlenmiştir. Elde edilen bu değerler grupların güvenilirlik katsayılarının ideal düzeyde olduğunun bir göstergesidir. Her iki madde grubu arasındaki korelasyon katsayısının 0.57 olduğu belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu verilere göre iki grup arasında pozitif yönde doğrusal bir ilişkinin bulunduğunu söylemek mümkündür (Equal-lenth Spearman-Brown=0.72, Guttman Split-half=0.72, Unequal-lenth Spearman-Brown=0.72). Yapılan Anova Tukey's Nonadditivity analizi sonuçları incelendiğinde p değerinin anlamlı olduğu görülmektedir (p<0.001). Bu kapsamda ölçeği oluşturan maddelerin birbiri ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Hotelling's T-Squared Analizi

Ölçme aracının “kitap hakkı” olgusunu ölçüp ölçemediğini tespit etmede Hotelling's T-Squared analizi yapılmıştır. Hotelling T değerine ($T=1782.457$) bakıldığında anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0.001$). Bu kapsamda ölçeğin “kitap hakkı” olgusunu ölçmede etkili olduğu söylenebilir. Benzer şekilde geliştirilen ölçme aracı ICC kriterlerine göre analiz edildiğinde ölçek yarılarının varyansları ve toplam varyansları birbirleri ile benzerlik göstermektedir. Bu kapsamda ölçek soruların sıralanışı ve yapı özellikleri bakımından geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Test tekli ölçümler ($p<0.01$ ve ortalama ölçümleri ($p<0.01$ bakımından güvenilir bir yapı geçerliliğine sahiptir. Tablo 7’de Guttman Lambda (Li) katsayıları görülmektedir. Guttman Lambda (Li) katsayıları incelendiğinde ölçme aracının güvenirliliğinin önemli düzeyde değişime uğramadığı tespit edilmiştir.

Tablo 7.

Guttman Lambda (Li) Katsayıları

		Güvenirlik İstatistikleri
Lambda	1	.831
	2	.862
	3	.857
	4	.729
	5	.847
	6	.880
Madde Sayısı		32

Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile Geçerlik Sınaması

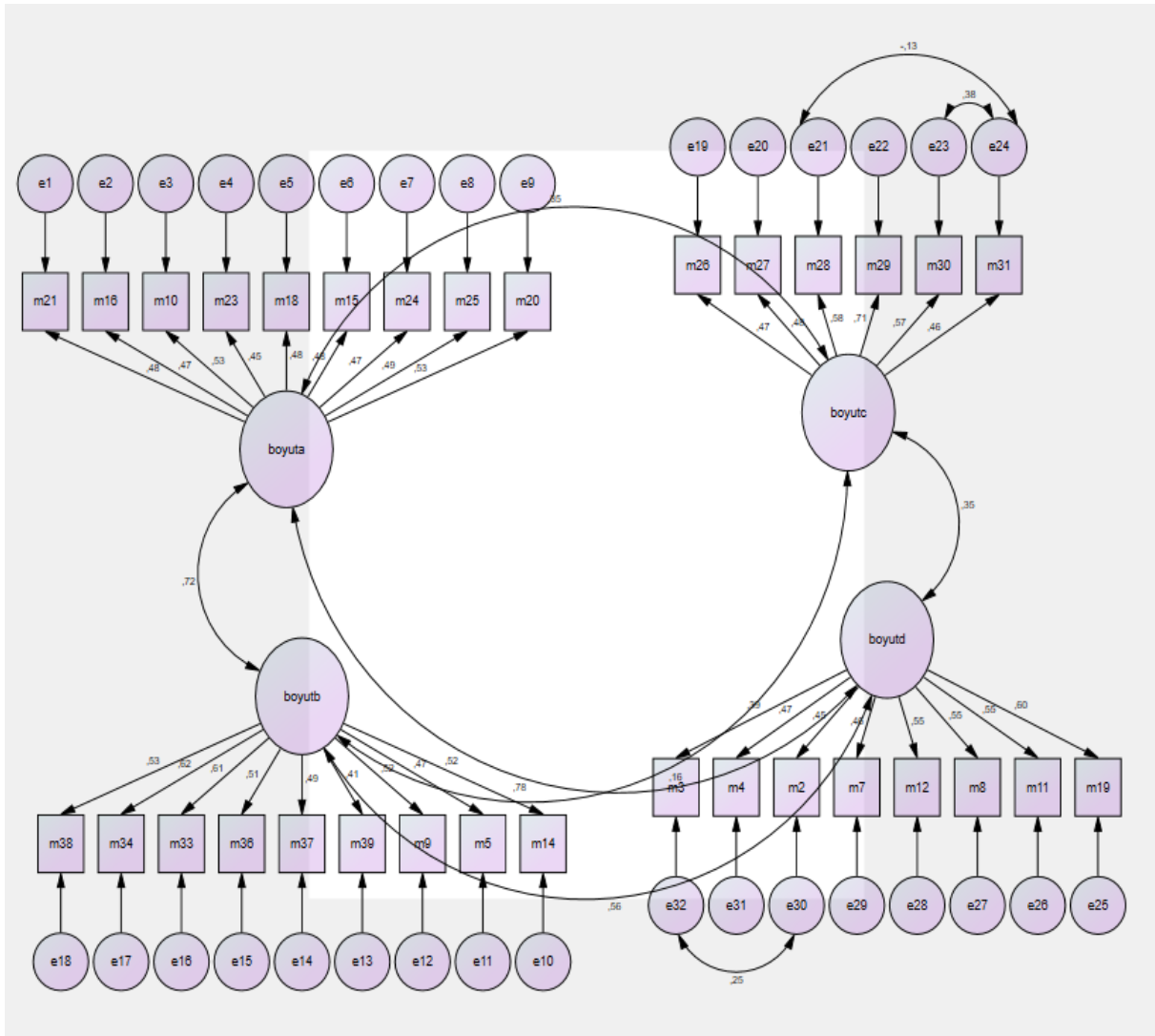
Ölçme aracının DFA çalışmaları AMOS programı yardımı ile yapılmıştır. Ölçme aracına yönelik yapılan DFA sonuçlarına göre tüm maddelerin t değerleri anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Bu kapsamda ölçme aracından herhangi bir madde çıkarılmamış ya da farklı maddelerin farklı boyutlarda ele alınmasına gerek kalmamıştır. Uyum indeksleri gözlenen verinin dört boyutlu olan modele uyum gösterip göstermediğini değerlendirmek için kullanılmaktadır. Dört faktörlü 32 maddelik ölçeğin model-veri uyum indeksleri Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Ölçek Maddelerinin Faktör Yapısı İçin Uyum İyilik İndeksleri

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Sınır *	Değer
X^2/sd	<5 Orta düzeyde <3 İyi uyum	2.198
GFI	>0.90	0.929
CFI	>0.90	0.901
NFI	>0.90	0.834
RFI	>0.85	0.815
IFI	>0.90	0.902
AGFI	< 0.08	0.916
RMSEA	< 0.08	0.038

Tablo 8’e göre $X^2/sd = 2.198$; $RMSEA=0.038$; $CFI= 0.901$; $GFI= 0.929$; $NFI=0.834$; $RFI=0.815$; $IFI=0.902$, $AGFI$ ise 0.916 olarak hesaplanmıştır. NFI ve RFI uyum indeksleri olması gerekenden daha düşük çıkmakla birlikte diğer uyum indeksleri kabul edilebilir düzeydedir. 32 maddelik dört alt boyutlu ölçeğin yapısal geçerliliği doğrulanmıştır. CFI ve IFI değerlerinin 0.9’un çok az miktar altında olması nedeniyle üç hata indeksinde kovaryans çizilmiştir. Ölçek maddelerine ilişkin yol (path) grafiği Şekil 3’te gösterilmektedir.



Şekil 3. Path Diyagramı

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada çocukların okuma haklarına ilişkin algılarını değerlendirmek amacı ile ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme aşamalarına uygun bir şekilde hareket edilerek madde havuzu hazırlanmıştır. Yapılan alan yazın taraması ve açık uçlu sorulara verilen yanıtlar doğrulduğunda 55 yargı maddesi ortaya çıkarılmıştır. Yargı ifadeleri kapsam geçerliliği için uzman görüşüne sunulmuştur. Her bir alan uzmanının değerlendirmesine uygun bir şekilde bazı maddeler çıkarılmış, bazı maddelerde düzeltme ve düzenlemelere gidilmiştir. Kapsam geçerliliği çalışmasının ardından 39 madde ile aday ölçek ortaya çıkarılmıştır. Aday ölçek ilk ve ortaokul öğrencilerine uygulanarak veriler elde edilmiştir. Analizlerin başlangıcında ranji artıran uç değerlerden arınmak amacı ile Mahalanobis Uç Değerler Analizi yapılmıştır. Örneklemin ölçek geliştirme süreci için yeterliliğine KMO analizi ile bakılmış ve KMO değeri 0.948 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca Bartlett's küresellik testi sonuçları da 0.05'ten küçük ve anlamlı düzeydedir. Geçerlik analizleri kapsamında öncelikle AFA yapılmıştır. Gerçekleştirilen AFA çalışması ile 7 madde ölçme aracından elenmiştir. AFA sonrası ölçeğin dört boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. İlk boyut ölçeğin %19.92'sini; ikinci boyut ölçeğin %8.3'ünü, üçüncü boyut %5.49'unu ve son boyut ise %4.74'ünü açıklamaktadır. Dört faktörün toplam açıkladığı varyans değeri ise %38.46'dır.

Güvenirlik analizler öncesi 39 maddeden oluşan taslak ölçekten 1, 6, 13, 17, 22, 32 ve 35. maddeler AFA sürecinde çıkarılmıştır. Ölçeğin dört alt boyuttan oluştuğu görülmüştür. Birinci alt boyutta dokuz madde yer almaktadır. "Okuma ortamı" adı verilen bu boyutta yer alan maddelerin madde yük değerleri 0.595-0.382 arasında değişmektedir. İkinci alt boyuta "sosyal destek" adı

verilmiştir. Bu boyut dokuz madde içermektedir ve madde yük değerleri 0.697-0.385 arasındadır. Üçüncü alt boyut “kullanım özgürlüğü” şeklinde adlandırılmış olup altı madde içermektedir. Bu alt boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.750-0.482 arasında değişmektedir. Dördüncü alt boyuta “kitapla bağ kurma” adı verilmiştir. Bu boyutta sekiz madde yer almaktadır ve faktör yük değerleri 0.628 ile 0.420 arasında değişmektedir.

Taslak ölçek 32 madde ile güvenilirlik analizlerine tabi tutulmuştur. Ölçeğe ilişkin Cronbach's alpha değeri 0.857'dir. Ölçek daha sonra iki yarı güvenilirlik analizine tabi tutulmuştur. Spearman-Brown korelasyon ve Guttman Split-Half değerinin 0,729 olduğu tespit edilmiştir. Tukey Nonadditivity analizi sonucu ölçeğin likert tipi toplanabilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hotelling T değerine bakıldığında anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür ($p<0,001$). Bu kapsamda ölçeğin “okuma hakkı” olgusunu ölçmede etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca veriler ışığında ölçeğin homojen yapıda sorulardan oluşan güçlü ve özgün bir nitelikte olduğunu söylemek mümkündür. Ölçme aracı ICC kriterlerine göre analiz edildiğinde ölçek yarılarının varyansları ve toplam varyansları birbirleri ile benzerlik göstermektedir. Bu kapsamda ölçek soruların sıralanışı ve yapı özellikleri bakımından geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Test hem tek tek sorular bakımından tekli ölçümler ($p<0.01$) hem de ortalama ölçümleri ($p<0.01$) bakımından güvenilir bir yapı geçerliliğine sahiptir. AFA ve güvenilirlik analizleri sonrası DFA yapılmıştır. Ölçeğe ilişkin IFI değeri 0.902, CFI değeri 0.901, GFI değeri .929, AGFI değeri 0.916, NFI değeri 0.834, RFI değeri 0.815, RMSEA değeri 0.08 ve χ^2/sd değeri ise 2.198 olarak tespit edilmiştir. Son hali ile 32 maddeden oluşan “Çocukların Okuma Hakkına İlişkin Algıları Ölçeği (ÇOH)” ortaya çıkarılmıştır. Gerçekleştirilen istatistiksel analizlere göre geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Geliştirilen bu ölçek ilk ve ortaokul öğrencilerinin okuma haklarına ilişkin algılarını ölçmeye yöneliktir. Eğitimin her kademesi için okuma hakkı konusunda farklı ölçekler geliştirilebilir. Her kademe ve farklı alanlarda görev yapan öğretmenler için de okuma hakkına ilişkin ölçeklerin geliştirilmesi alana katkı sağlayabilir. Okuma hakkına ilişkin olarak gerçekleştirilecek bilimsel çalışmaların sayısının artırılması akademisyenlerde, öğretmenlerde, öğrencilerde ve velilerde konuya ilişkin olarak anlamlı bir farkındalık oluşmasına katkı sağlayabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı= Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 15.04.2024

Belge sayı numarası= 68282350/2024/8

Yazarların Katkı Oranı

Yazarların makaleye katkıları eşit düzeydedir.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar yoktur.

Kaynaklar

- Acar Güvendir, M. ve Özer Özkan, Y. (2015). Türkiye'deki eğitim alanında yayımlanan bilimsel dergilerde ölçek geliştirme ve uyarlama konulu makalelerin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(52), 23-33.
- Akyol, H. (1997). Okuma ve prensipleri. *Çağdaş Eğitim*, (233), 26-28.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.

- Bazen, A., Barg, F. K. ve Takeshita, J. (2021). Research techniques made simple: an introduction to qualitative research. *Journal of Investigative Dermatology*, 141(2), 241-247. <https://doi.org/10.1016/j.jid.2020.11.029>
- Bearne, E. ve Hodges, G. C. (2000). Reading rights and responsibilities. In U J. Davison & J. Moss (Ed.), *Issues in English teaching* (pp. 8-22). New York: Routledge.
- Bertea, E. ve Zait, A. (2013). Scale validity in exploratory stages of research. *Management and marketing journal*, 11(1), 38-46.
- Bloomfield, J. ve Fisher, M. J. (2019). Quantitative research design. *Journal of the Australasian Rehabilitation Nurses Association*, 22(2), 27-30.
- Çağlar, B. (2022). *Çocuk edebiyatına sorun odaklı yaklaşım* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Delgado-Rico, E., Carretero-Dios, H. ve Ruch, W. (2012). Content validity evidences in test development: An applied perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology España*, 12(3), 449-460. <https://doi.org/10.5167/uzh-64551>
- DeVellis, R. F. ve Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications*. California: Sage Publications.
- Eisinga, R., Grotenhuis, M. T. ve Pelzer, B. (2013). The reliability of a two-item scale: Pearson, Cronbach, or Spearman-Brown? *International Journal Of Public Health*, 58, 637-642.
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 615- 630.
- Etikan, I., Musa, S. A. ve Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical And Applied Statistics*, 5(1), 1-4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Freire, P. (1983). The importance of the act of reading. *Journal of Education*, 165(1), 5-11. <https://doi.org/10.1177/002205748316500103>
- International Reading Association (IRA) (2000). Making a difference means making it different: Honoring children's rights to excellent reading instruction. *Michigan Reading Journal*, 32(2), 3.
- İnce Samur, A. (2014). Türkiye'deki ve dünyadaki çalışmaların tanıklığında "okuma kültürü". *HAYEF Journal of Education*, 11 (2), 157-188.
- Jamieson, L Berry, L. ve Lak, L. (2018). South African 2017 ChildGauge. Cape Town: University of Cape Town.
- Jebb, A. T., Ng, V. ve Tay, L. (2021). A review of key likert scale development advances: 1995–2019. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.637547>
- Joshi, A., Kale, S., Chandel, S. & Pal, D. K. (2015). Likert scale: Explored and explained. *British Journal of Applied Science & Technology*, 7(4), 396-403. <https://doi.org/10.9734/BJAST/2015/14975>
- Kalkavan-Aydın, Z. ve Rauch, D. (2023). Phonologische Bewusstheit als eine Facette von Sprachbewusstheit und deren Bedeutung für das Lesen. In *Sprachbewusstheit: Perspektiven aus Forschung und Didaktik* (pp. 115-140). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kartal, H. ve Beşer, R. (2023). İlkokul öğrencilerinin sevdikleri/sevmedikleri kitaplar ve bunları sevmeye/sevmeme nedenleri üzerine boylamsal bir araştırma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 11(1), 1-24. <https://doi.org/10.35233/oyea.1116591>
- Kline, P. (1994). *An easy guide to faktor analysis*. London: Routledge.
- Kurulgan, M. ve Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.
- Lancaster, H. S., Li, J. ve Gray, S. (2021). Selective visual attention skills differentially predict decoding and reading comprehension performance across reading ability 85 profiles. *Journal of Research in Reading*, 44(3), 715-734. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12368>
- Mann, S. J. (2000). The students' experience of reading. *Higher Education*, 39, 297–317 <https://doi.org/10.1023/A:1003953002704>
- Mulalic, A. ve Cemanovic, N. (2014). Article Review: "Reading Rights and Responsibilities" by Eve Bearne and Gabrielle Cliff Hodges in the book *Issues in English Teaching*, edited by Jon Davison and John Moss (2000). *Pinnacle Educational Research & Development*, 2(7), 1-3.

- Mundfrom, D. J., Shaw, D. G. ve Ke, T. L. (2005) Minimum sample size recommendations for conducting factor analyses, *International Journal of Testing*, 5(2), 159-168.
- Napitupulu, D., Kadar, J. A. ve Jati, R. K. (2017). Validity testing of technology acceptance model based on factor analysis approach. *Indonesian Journal of Electrical Engineering and Computer Science*, 5(3), 697-704. <https://doi.org/10.11591/ijeecs.v5.i3.pp697-704>
- Niklas, F., Wirth, A., Guffler, S., Drescher, N. ve Ehmig, S. C. (2020). The home literacy environment as a mediator between parental attitudes toward shared reading and children's linguistic competencies. *Frontiers in Psychology*, 11, 1628.
- Polit, D. F. ve Beck, C. T. (2006). The content validity index: are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 29(5), 489-497. <https://doi.org/10.1002/nur.20147>.
- Özbay, M. ve Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi/Function of the inference skills during the process of reading comprehension. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 17-28.
- Price, J. ve Kalil, A. (2019). The effect of mother-child reading time on children's reading skills: Evidence from natural within-family variation. *Child Development*, 90(6), 688-702. <https://doi.org/10.1111/cdev.13137>
- Pennington, M. C. ve Waxler, R. P. (2017). *Why reading books still matters: The power of literature in digital times*. UK: Routledge.
- Ramos, A., Lazar, M., Holanda Filho, R. ve Rodrigues, J. J. (2017). Model-based quantitative network security metrics: A survey. *IEEE Communications Surveys & Tutorials*, 19(4), 2704-2734. [10.1109/COMST.2017.2745505](https://doi.org/10.1109/COMST.2017.2745505)
- Raju, N. S. ve Guttman, I. (1965). A new working formula for the split-half reliability model. *Educational and Psychological Measurement*, 25(4), 963-967. <https://doi.org/10.1177/001316446502500402>
- Robinson, O. C. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11(1), 25-41. <https://doi.org/10.1080/14780887.2013.801543>
- Röthlisberger, M., Schneider, H. ve Juska-Bacher, B. (2021). Lesen von Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache-Wortschatz als limitierender Faktor. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14(2), 259-374.
- Salerno, M. (2006). Reading is fundamental: Why the no child left behind act necessitates recognition of a fundamental right to education. *Cardozo Pub. L. Pol'y & Ethics Journal*, 5, 509.
- Saracho, O. N. (2017). Parents' shared storybook reading-learning to read. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 554-567. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1261514>
- Särndal, C. E., Swensson, B. ve Wretman, J. (2003). *Model assisted survey sampling*. New York: Springer Verlag.
- Sivil Düşün (2023). Kütüp-Anne ile Çocuk Okurların Hakları. Erişim tarihi: 08 Haziran 2024. Erişim adresi: <https://www.sivildusun.net/soz-devri-kutup-anne-cocuk-okurlarin-haklari/>
- Shrestha, N. (2021). Factor analysis as a tool for survey analysis. *American Journal of Applied Mathematics and Statistics*, 9(1), 4-11. <https://doi.org/10.12691/ajams-9-1-2>
- Stanfield, G. M. (2008). Incentives: The effect on reading attitude and reading behaviors of third grade students. *The Corinthian*, 9(1), 8.
- Sun, H., Ng, S. C. ve Peh, A. (2023). Shared book reading and children's social-emotional learning in Asian schools. In *Positive psychology and positive education in Asia: Understanding and fostering well-being in schools* (pp. 293-309). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Şahin, M. G. ve Öztürk, N. B. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 191-199.
- Thao, N. T. P., Van Tan, N. ve Tuyet, M. T. A. (2022). KMO and Bartlett's test for components of workers' working motivation and loyalty at enterprises in dong nai province of Vietnam. *International Transaction Journal of Engineering, Management, & Applied Sciences & Technologies*, 13(10), 1-13.

- Trudell, B. (2019). Reading in the classroom and society: An examination of "reading culture" in African contexts. *International Review of Education*, 65(3), 427-442.
- UNICEF (2024, June). Convention on the Rights of the Child text. Erişim tarihi: 3 Haziran 2024. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/media/52626/file>
- Vernon, M. D. (2016). *Backwardness in reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wang, J. (2022, March). A study on nationwide reading development in learning cities against the background of lifelong education. In *7th International Conference on Economy, Management, Law and Education (EMLE 2021)* (pp. 437-442). Netherlands: Atlantis Press.
- Warrens, M. J. (2015). Some relationships between Cronbach's alpha and the Spearman-Brown formula. *Journal of Classification*, 32, 127-137.
- Watson, R. (2015). Quantitative research. *Nursing Standard*, 29(31), 44-48. <https://doi.org/10.7748/ns.29.31.44.e8681>
- Webber, C., Wilkinson, K., Andries, V. ve McGeown, S. (2022). A reflective account of using child-led interviews as a means to promote discussions about reading. *Literacy*, 56(2), 120-129.

Extended Abstract

Introduction

There is a need for comprehensive studies to be conducted in our country regarding children's right to read. The studies to be conducted should reveal children's right to read while also being accessible to all segments of society. In studies conducted abroad, the idea of developing joint studies involving different stakeholders in education has generally been emphasized. Developing a scale on the subject has been considered as a meaningful study in order to increase the impact of scientific research to be conducted on children's right to read. The scales to be developed will be effective in creating meaningful awareness among academicians, teachers and students as well as shedding light on new scientific studies. The aim of this study is to develop a valid and reliable measurement tool for the evaluation of primary and middle school students' right to read.

Method

In this study, a scale was developed to evaluate the "perceptions of children's right to read" of primary and middle school students. Quantitative research method was used in the study. For the pilot application of the measurement tool developed to determine children's perceptions of their right to read, "conveniently accessible sampling", a non-probability sampling method, was preferred. In this context, primary school 3rd and 4th grade students and middle school 5th, 6th, 7th and 8th grade students studying in 5 different cities (Aydın, Denizli, İzmir, Konya, Kırıkkale) were included in the sample. Data were collected in the 2023-2024 academic year. In the study, data were collected from 817 students (females=410; males=407). 206 of the students participating in the study were studying in middle school and 611 were studying in primary school. The data were collected at once and randomly divided into two groups before the analyses. In this context, 517 data were used for exploratory factor analysis (EFA) and reliability, and 300 data were used for confirmatory factor analysis (CFA) analyses. The research data were collected face to face by visiting schools by the researchers. After obtaining the necessary permissions, the purpose and scope of the measurement tool were first introduced to the students and then they were asked to fill out the measurement tool after giving them enough time. The scales were applied on a voluntary basis. First of all, KMO (Kaiser Meyer Olkin) analysis was performed to determine the suitability of the collected data for EFA and the adequacy of the sample for EFA was determined. Then, the missing data were examined and the extreme values that increased the range were determined with Mahalanabis analysis and these scales were removed from the data set. The scale analyses were performed under the titles of validity and reliability. The validity of the scale was examined in two stages as scope and structure. Expert opinions were obtained for scope validity; EFA was performed to determine the structure validity. In determining the reliability of the prepared scale, firstly the split-half reliability method was used and then Cronbach's alpha reliability method was used to determine the internal consistency. In addition, Anova Tukey's Nonadditivity, Hotelling's T-Squared and Intraclass Correlation Coefficient analyses

were performed to determine the reliability. After the AFA and reliability analyses, the data obtained from a different sample were subjected to CFA and the model was verified.

Result and Discussion

In this study, a scale was developed in order to assess children's perceptions of their right to read. When the literature review and the answers given to the open-ended questions were confirmed, 55 judgment items were revealed. The judgment statements were submitted to expert opinion for content validity. After the content validity study, a candidate scale was created with 39 items. Data were obtained by applying the candidate scale to primary and middle school students. At the beginning of the analyses, Mahalanobis Extreme Values Analysis was conducted in order to get rid of extreme values that increased the range. The adequacy of the sample for the scale development process was examined with KMO analysis and the KMO value was determined as 0.948. In addition, the results of Bartlett's sphericity test were also less than 0.05 and significant. Within the scope of validity analyses, EFA was first conducted. 7 items were eliminated from the measurement tool with the EFA study. After the EFA, it was determined that the scale consisted of four dimensions. The first dimension constituted 19.92% of the scale; the second dimension explained 8.3% of the scale, the third dimension explained 5.49% and the last dimension explained 4.74%. The total variance value explained by the four factors was 38.46%. Before the reliability analyses, items 1, 6, 13, 17, 22, 32 and 35 were removed from the draft scale consisting of 39 items in the EFA process. It was seen that the scale consisted of four sub-dimensions. The first sub-dimension included nine items. The item loading values of the items in this dimension called "reading environment" varied between 0.595-0.382. The second sub-dimension was called "social support". This dimension included nine items and the item loading values ranged between 0.697 and 0.385. The third sub-dimension was called "freedom of use" and included six items. The factor loading values of the items in this sub-dimension varied between 0.750-0.482. The fourth sub-dimension was called "connecting with books". There were eight items in this dimension and the factor loading values varied between 0.628 and 0.420. The draft scale was subjected to reliability analyses with 32 items. The Cronbach's alpha value for the scale was 0.857. The scale was then subjected to split-half reliability analysis. The Spearman-Brown correlation and Guttman Split-Half value were determined to be 0.729. As a result of the Tukey Nonadditivity analysis, it was concluded that the scale was a Likert-type additive scale. When the Hotelling T value was examined, it was seen to be at a significant level ($p < 0.001$). In this context, it could be said that the scale was effective in measuring the "right to read" phenomenon. In addition, in the light of the data, we could say that the scale had a strong and original quality consisting of homogeneous questions. When the measurement tool was analyzed according to the ICC criteria, the variances and total variances of the scale halves were similar to each other. In this context, the scale was a valid and reliable measurement tool in terms of the order of the questions and structural features. The test had a reliable structural validity in terms of both single measurements ($p < 0.01$ in terms of individual questions and average measurements ($p < 0.01$). CFA was performed after EFA and reliability analyses. The IFI value for the scale was determined as 0.902, CFI value as 0.901, GFI value as .929, AGFI value as 0.916, NFI value as 0.834, RFI value as 0.815, RMSEA value as 0.08 and χ^2/sd value as 2.198. The "Scale for Perceptions of Children on the Right to Read (ÇOH)" consisting of 32 items was created in its final form. According to the statistical analyzes performed, it could be possible to say that the developed scale was valid and reliable.

Ekler

Ek-1. Çocukların Okuma Hakkına İlişkin Algıları Ölçeği (ÇOH)

Maddeler		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Okumak istediğim kitabı istediğim yerden (İnternet, kitapçı, ikinci el kitapçıları vb.) alma özgürlüğüm var.	F1				
2.	Kitap okuyabileceğim uygun bir ortam (Işık, koltuk, minder, masa, vb.) olmasını isterim.	F1				
3.	Sessiz bir ortamda okuma hakkım olmalıdır.	F1				
4.	Her çocuk istediği kitaba erişebilmelidir.	F1				
5.	Kitabı istediğim hızda (hızlı ya da yavaş) okumak hakkım vardır.	F1				
6.	Her çocuk, hayal kurarak kitap okuma hakkına sahiptir.	F1				
7.	Ailemle birlikte kitap okuma hakkım vardır.	F1				
8.	Bir kitabı birkaç kez okuma hakkım vardır.	F1				
9.	Her istediğim yere kitap götürme hakkım vardır.	F1				
10.	Her çocuğun kitap okuma hakkı olduğuna inanırım.	F2				
11.	Her çocuğun yaşadığı yerde kütüphane olmalıdır.	F2				
12.	İlgili kurum ve kuruluşlar bütün çocuklara belirli aralıklarla kitap dağıtmalıdır.	F2				
13.	Okuyacağım kitaplar konusunda öğretmenlerimden öneri alma hakkım vardır.	F2				
14.	Kitap okuma haklarıyla ilgili tüm çocuklar bilgilendirilmelidir.	F2				
15.	Çocukların okuma hakları diğer insanlar tarafından bilinmelidir.	F2				
16.	Okuduklarımla ilgili olarak görüşlerimi belirtme hakkım vardır.	F2				
17.	Çocukların kitap okuma haklarına ilişkin olarak öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerekir.	F2				
18.	Çocukların kitap okuma haklarına ilişkin olarak ailemizin bilgilendirilmesi gerekir.	F2				
19.	Basılı kitap yerine dijital ortamda okumayı tercih etme hakkım vardır.	F3				
20.	Kitap okurken müzik dinleme hakkım vardır.	F3				
21.	Kitabımın üzerine notlar alma hakkım vardır.	F3				
22.	Okuduğum kitabın istediğim bir yerine resim çizme hakkına sahibim.	F3				
23.	Bir kitabı okumaya istediğim sayfadan başlama hakkım vardır.	F3				
24.	Bir kitabı sayfaları atlayarak okuma hakkında sahibim.	F3				
25.	Kitap okumak için belirlediğim süreye müdahale edilmesinden rahatsız olurum.	F4				
26.	Sevmediğim kitapları okumam konusunda ısrarcı olunması beni rahatsız eder.	F4				
27.	Yalnızca ilgimi çeken kitapları okumak isterim.	F4				
28.	Kitabı çeşitli nedenlerle sevmediysem okumayı bırakma hakkım var.	F4				

Çocukların Okuma Hakkına İlişkin Algıları Ölçeği (ÇOH): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

29.	Kendi seçtiğim kitapları okuma hakkım vardır.	F4				
30.	Bir günde kaç sayfa okuyacağımı kendim belirleme hakkım vardır.	F4				
31.	İstediğim kitabı okuma hakkım vardır.	F4				
32.	Her çocuk istediği zaman kitap okuma hakkına sahiptir.	F4				

“Okuma Ortamı” Alt Boyutu: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 (Toplam 9 madde)

“Sosyal Destek” Alt Boyutu: 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 (Toplam 9 madde)

“Kullanım Özgürlüğü” Alt Boyutu: 19, 20, 21, 22, 23, 24 (Toplam 6 madde)

“Kitapla Bağ Kurma” Alt Boyutu: 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 (Toplam 8 madde)

Not: Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır.