

## Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması\*

Hacer Deniz<sup>1</sup>

Sezgin Demir<sup>2</sup>

### Type/Tür:

Research/Araştırma

Received/Geliş Tarihi: October 31/31 Ekim 2019

Accepted/Kabul Tarihi: March 28/28 Mart 2020

Page numbers/Sayfa No: 593-616

### Corresponding

Author/İletişimden Sorumlu

Yazar: [sezgin.demir@firat.edu.tr](mailto:sezgin.demir@firat.edu.tr)



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright © 2017 by

Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

### Öz

Yazma motivasyonu, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme yanında hayat boyu ilgi, istek, haz duyarak yazma alışkanlığı kazanmalarını sağlamaktadır. Yazma motivasyonu, yazma performansını artırdığı gibi bireyin öz düzenleme becerilerini de desteklemektedir. Bu noktada yazma motivasyonu bireyin başarılı bir yazma sonucuna ulaşabilmesi için coşkunlukla yazma işlemlerini gerçekleştirmesini sağlayan itici bir güçtür. Bu araştırmanın amacı 9.5-14 yaş (ortaokul 5, 6, 7, ve 8. sınıf) öğrencilerin yazma motivasyonlarını ölçmek amacıyla güvenilir ve geçerli bir Yazma Motivasyonu Ölçeği geliştirmektir. Açımlayıcı faktör, test-tekrar test işlemi, doğrulayıcı faktör analizlerinin her biri basit seçkisiz ve küme örneklemeyle belirlenen farklı örneklemeler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Cronbach's Alpha, Spearman Brown ve Guttman Split Half güvenirlilik değerleri .85'in üzerinde olması nedeniyle ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir. Test-tekrar test işlemiyle elde edilen iç tutarlılık katsayısının .85 bulunması ölçeğin tutarlılığının iyi düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda %42.52 toplam varyans değeriyle 13 maddelik tek faktörlü ölçek yapısı, doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır ( $\chi^2=83.05$ ,  $sd=61$ ,  $RMSEA=.038$ ,  $NFI=.97$ ,  $NNFI=.99$ ,  $CFI=.99$ ,  $GFI=.95$ ,  $AGFI=.93$ ,  $SRMR=.039$ ). Ölçeğin yapı güvenirliliğinin .89 değerinde hesaplanması, ölçek yapısının yeterli düzeyde güvenilir olduğuna işaret etmektedir. Araştırma sonucunda 13 maddeden oluşan, tek boyutlu, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının alana kazandırıldığı ifade edilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Ana dili eğitimi, yazma becerisi, yazma motivasyonu, doğrulayıcı faktör analizi, geçerlik ve güvenirlilik.

### Suggested APA Citation/Önerilen APA Atf Biçimi:

Deniz, H., & Demir, S. (2020). Yazma motivasyonu ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(2), 593-616.  
<http://dx.doi.org/10.30703/cije.640584>

\* Bu araştırma "Öğrencilerin Yazma Kaygıları, Yazma Motivasyonları, İçsel ve Dışsal Motivasyonları Arasındaki İlişkilerin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi" adlı doktora seminerinden hareketle oluşturulmuştur. Ayrıca, 03-05 Ekim 2019 tarihinde Dokuz Eylül Üniversitesi'nde gerçekleştirilen (İzmir/Türkiye) 12. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Elazığ/Türkiye  
PhD Student, Fırat University Department of Turkish Education, Elazığ/Turkey  
e-mail: [hcrdnzzz@gmail.com](mailto:hcrdnzzz@gmail.com) ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2604-1893>

<sup>2</sup> Doç, Dr., Fırat Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Elazığ/Türkiye  
Assoc. Prof. Dr., Fırat University Department of Turkish Education, Elazığ/Turkey  
e-mail: [sezgin.demir@firat.edu.tr](mailto:sezgin.demir@firat.edu.tr) ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0466-2218>

## Development of Writing Motivation Scale: Validity and Reliability Survey

### Abstract

Writing motivation supports the development of students' writing skills and their habit of using writing skills through lifelong interest, desire and pleasure. At this point, writing motivation is the driving force that enables the individual to perform the writing process with enthusiasm in order to achieve a successful writing result. The purpose of this research is to develop a reliable and valid Writing Motivation Scale to measure the writing motivation of students aged 9.5-14 (middle school 5, 6, 7, and 8th grade). The Cronbach Alpha, Spearman Brown and Guttman Split Half reliability values of the scale were above .85, and the scale was highly reliable. The internal consistency coefficient obtained by the test-retest process was .85, which indicates that the consistency of the scale was good. Different samples were determined with simple random and cluster sampling methods for each of the exploratory and confirmatory factor analyses with test-retest operation. As a result of confirmatory factor analysis, a 13-item single-factor scale structure with a total variance of 42.52% has confirmed by confirmatory factor analysis ( $\chi^2 = 83.05$ ,  $sd = 61$ ,  $RMSEA = .038$ ,  $NFI = .97$ ,  $NNFI = .99$ ,  $CFI = .99$ ,  $GFI = .95$ ,  $AGFI = .93$ ,  $SRMR = .039$ ). Since the reliability of the scale is .89, it can be concluded that the scale structure is sufficiently reliable. As a result of the research, it can be stated that a one-dimensional, valid and reliable measurement tool consisting of 13 items has been brought into the field.

**Keywords:** Mother tongue education, writing skill, writing motivation, confirmatory factor analysis, validity and reliability.

### Giriş

Motivasyon bireyin içsel veya dışsal etkilerle bir amaç doğrultusunda harekete geçmesi, hedefe ulaşma çabasıdır. Bu noktada insanların neyi arzu ettiklerini, ne yapmayı seçtiklerini ya da insanların yaptıkları işlerin altındaki nedenleri açıklamaktadır (Keller, 2010, s. 3). Çünkü motivasyon dürtü, istek, ihtiyaç, hırs vb. faktörlerin organizmayı etkilemesiyle ortaya çıkan ve organizmayı belli bir amaç doğrultusunda hareket etmeye iten güç (Selçuk, 2010, s. 132) olarak insanın hedeflerini, isteklerini, ideallerini, eylemlerini ve yaptığı işlerin başarısını/kalitesini belirleyebilmektedir. Tüm motivasyon tanımlarında olduğu gibi burada temel nokta motivasyonun belli bir amaç doğrultusunda harekete geçiren itki olması yani bireyin hedeflerine ulaşmasını sağlamasıdır. Jung (2016, s. 47), motivasyon sürecinin oluşturduğu enerjinin, hedeflenen eyleme ulaşma yolunda iradeyle devam edilmesini sağladığı görüşündedir. Düşüncelerin eyleme dönüştürülerek hedeflerin belirlenmesini sağlayan ve belirlenen hedeflere ulaşmak için harekete geçiren motivasyon, düşünce ve eylemi içeren iki aşamadan meydana gelmektedir (Burak, 2005, s. 12-16). Çeşitli nedenlerle ortaya çıkan itki ile amacın belirlenmesi düşünce boyutunu, bu amaç doğrultusunda gereken görevlerin yerine getirilmesi ise eylem boyutunu oluşturmaktadır.

İnsanın yaşamı boyunca davranışlarında ve başarılarında etkili olan motivasyonun öğrenci başarısı açısından önemli bir rol oynadığı açıktır. Bu nedenle eğitim sürecinde dikkat edilen temel noktalardan biri olmuştur. Davranış belli bir anda kişinin ne yapmak istediğiyle ilgili olduğu için öğrenciler en başta okulda öğrendiklerinin, ders sorumluluklarının kendi yararlarına olduğuna inanmalıdırlar (Glasser, 1999, s. 46). Bunun yanında öğrencilerin kendilerine olan inançları desteklenmeli, sabırla çalışma sonunda hedeflere ulaşılacağı inancı aşılmalı,

amaçları doğrultusunda ihtiyaçları olan bilgi ve becerilerini geliştirme bilinci kazandırılmalı, gerektiği noktalarda yüreklendirici, öz güvenlerini destekleyici pekiştirmeçler verilmelidir. Çünkü öz yeterliği yüksek öğrenciler kendileri için zorlayıcı hedefler belirleyebilmekte, zor görevler karşısında daha çok çabalamakta, karşılaştıkları engellerle baş ederek amaçlarına ulaşma yolunda devam edebilmektedirler (Gredler, 2017, s. 391). Tüm bunlar göz önüne alındığında eğitim motivasyonu oluşturmada ve bunun devamlılığını sağlamada ebeveyn ve öğretmenler temel rolleri üstlenmektedirler.

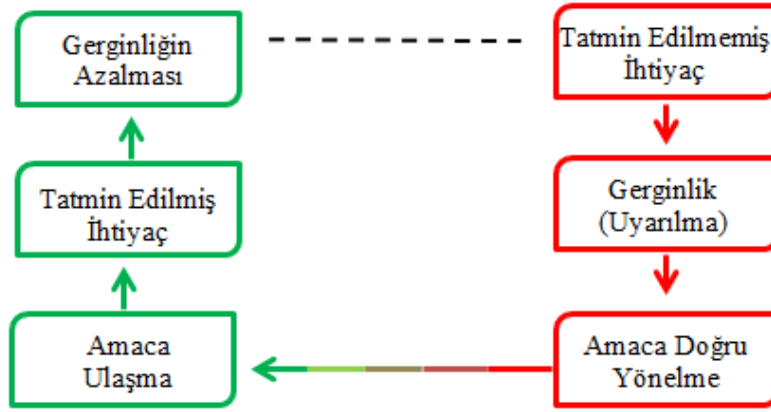
### Motivasyonun Oluşum Süreci

Motivasyon herhangi bir eylemin gerçekleştirilmesi için kişinin gerekli olan tüm kaynakları harekete geçirmesini sağlayan karmaşık bir duygudur. Kişiyi bir eyleme iten ve eylemi uygulamaya devam etmesini sağlayan motivasyon, öğrenme ve öğretme sürecinde etkili olan temel faktörlerden biridir (Ormrod, 2018, s. 426-427). Eğitimin yanında insan hayatının her alanında etkisi olması sebebiyle motivasyonun kaynağı, oluşum süreci üzerinde çeşitli görüşler öne sürülmüştür.



Şekil 1. Motivasyon oluşum süreci (Çalışkan, Yavuzer ve Demir 2006, s. 106)

Motivasyonun kaynağı hıza ve ihtiyaca dayandırılmıştır. Bu açıdan motivasyon, insan ve hayvanlarda ortak olan fizyolojik ihtiyaçların oluşturduğu gerilme olarak açıklanmıştır. Nitekim motivasyon süreci, organizmada herhangi bir eksikliğin hissedilmesiyle başlamakta, beliren ihtiyaçlar dürtü denilen bir iç gerilmeye neden olmakta, dürtüler organizmayı hedefe doğru harekete geçiren güdülerini ortaya çıkarmakta ve bunun sonucunda motivasyon oluşmaktadır (Çalışkan ve diğerleri, 2006, s. 106). Her içgüdüyü eylemin bir parçası olarak gören Freud (2019, s. 11-13), içgüdüyü zihinle beden ilişkisini sağlayan, organizmanın içinden kaynaklanan uyarıcının fiziksel bir temsilcisi olarak tanımlamıştır. Ancak organizmayı davranışa iten bütün ihtiyaçlar, onu içgüdüsel davranışlara iten fizyolojik ihtiyaçlardan oluşmamaktadır. Çünkü yaşamsal ihtiyaçların yanında insanı diğer canlılardan ayıran sosyal, kültürel, kişisel ihtiyaçları ve bunlara bağlı olarak belirledikleri amaç ve davranışları vardır. Zevk ve acıdan daha farklı duygular da motivasyon sürecini etkilemektedir (Weiner, 2006 s. 35). Örneğin okul başarısında öğrencilerin sosyal ve psikolojik ihtiyaçları davranışın motive edicileri olarak ortaya çıkmaktadır (Wentzel, 1996, s. 1). Bu açıdan insan motivasyonunun oluşum süreci sadece fizyolojik bir süreçten ibaret değil aynı zamanda amaç belirleme, belirlenen amaç doğrultusunda plan yapma, gerekli işlemleri gerçekleştirme, karşılaşılan problemlere çözüm üretme, strateji geliştirme ve amaçlanan eylemi yapmaya devam edebilme gibi bilişsel işlemleri gerektirmektedir.

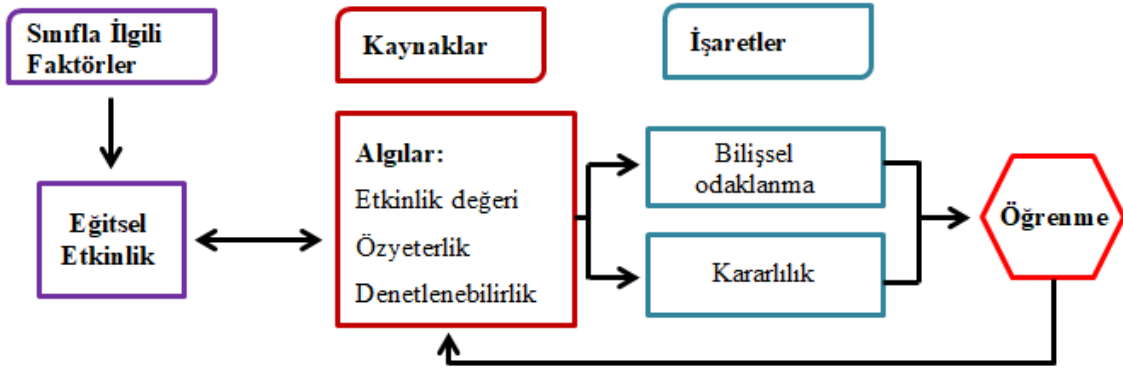


Şekil 2. Motivasyon temel süreci (Göral ve Uygur 2005, s. 121)

Motivasyonun oluşmasında ilk belirleyici olan nokta fizyolojik, sosyal ya da bilişsel bir ihtiyacın olmasıdır. Tatmin edilmemiş ihtiyaç organizmada gerginlik oluşturarak organizmanın tatmin amacına doğru hareket etmesini sağlamakta ya da hareket gücüne kaynaklık etmektedir. Bu güç, organizmaya amaca ulaşma yolunda ihtiyacı olan bütün enerjiyi temin ederek ihtiyacın karşılanabilmesini ve tatmine ulaşmayı sağlamaktadır. Motive edilmiş eylem için “derin yapı” veya “evrensel dil” olarak nitelendirilebilecek motivasyon sürecinin, düşünmekten harekete geçmeye veya daha ayrıntılı olarak neden ve niyet algılarına, kişisel sorumluluk konusundaki çıkarımlara, ardından öfke ve sempati duygularına doğru ilerlediği varsayılmaktadır (Weiner, 2006, s. 38). Bu davranışın tekrar edilmesi ya da alışkanlık kazanımı ancak tatmine ulaşıldığı takdirde gerçekleşebilir. O hâlde öğrencilerin motivasyonlarını sağlamak için onların öğrenmeden zevk almalarını ve kazandırılması hedeflenen davranışları yapmaktan haz duymalarını sağlamak gerekmektedir. Nitekim motivasyonel süreçlerin, çocukların mevcut becerilerini ve bilgilerini ne kadar iyi kullanabildiklerini, yeni beceri ve bilgileri ne kadar iyi edindiklerini ve bu yeni beceri ve bilgileri yeni durumlara ne kadar iyi aktardıklarını etkilediği bilinmektedir (Dweck, 1986, s. 1046).

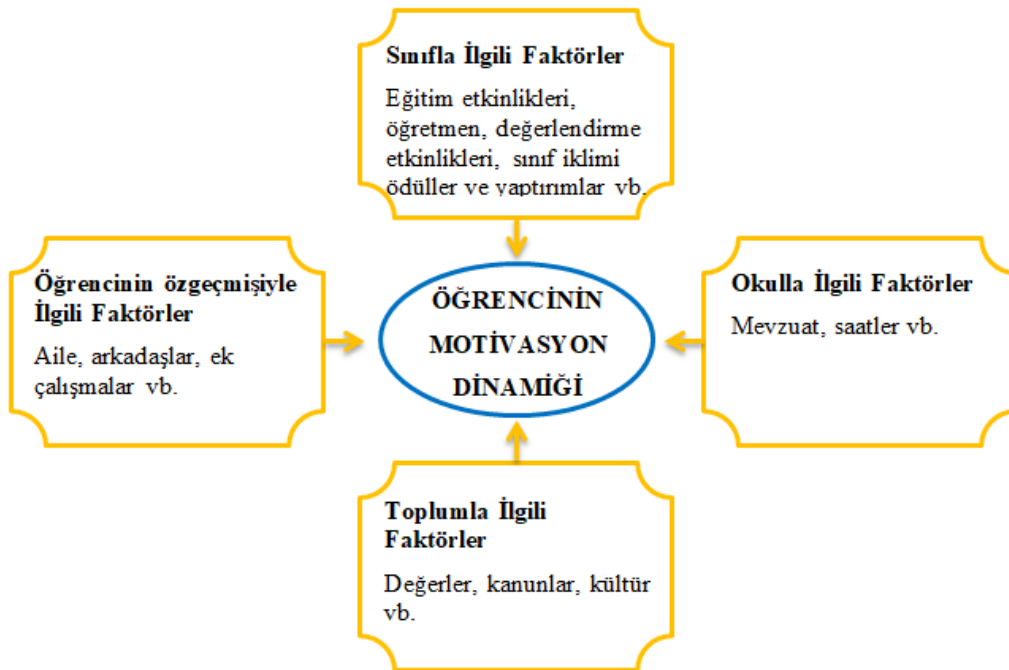
### Öğrencilerin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler

Eğitimde istenilen hedeflere ulaşılabilmesi ve kalitenin sağlanabilmesinde motivasyon önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle öğrencilerin istenilen bilgi ve becerileri edinmesinde motivasyonun etkisi büyüktür. Bu nedenle kendinden motive olmuş, entelektüel bir merak sergileyen, öğrenmeyi zevkli bulan ve resmi eğitimleri sona erdikten sonra bilgi aramaya devam eden, yaşam boyu öğrenen bireyler her zaman eğitimin temel hedefi olmuştur (Small, 1999, s. 89). Bu temel hedefe ulaşmada motivasyon anahtar görevindedir. Çünkü entelektüel merakla bilgi edinme ve öğrenme tutkusu olan, edindiği bilgi ve becerileri uygulayan ve geliştiren bir nesil yetiştirebilme öğrenci motivasyonuna bağlıdır. Dolayısıyla eğitimin odaklanması gereken temel nokta öğrencilerin okula ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak ve motivasyonlarını desteklemektir.



Şekil 3. Öğrencinin motivasyon dinamiği (Viau, 2015, s. 6)

Motivasyon, öğrenme isteği ve merakını canlı tutarak yaşam boyu bir gelişim sağlamaktadır. Bu açıdan motivasyon sadece davranışın başlamasında değil, iç ve dış güçlerin etkisiyle davranışın yönlenmesinde, gelişiminde ve sürdürülmesinde düzenleyici bir görev üstlenmiştir (Viau, 2015, s. 5). Sosyal ve kültürel bir ortam içinde öğrenme yaşantılarıyla ilişkili bir şekilde gelişen motivasyon, sadece doğuştan eğilimlerle açıklanamayan karmaşık bir yapıya sahiptir (Yazıcı, 2011, s. 380). Öğrenci açısından birçok dış faktöre bağlı olarak sürekli değişim gösteren motivasyonun; bir eğitsel etkinliğin değeri, etkinliği tamamlama yeterliği ve etkinlik sürecine yönelik öz yeterlik algısı olmak üzere birbiriyle ilişkili olan üç temel kaynağı vardır (Viau, 2015, s. 6-7). Öğrencinin öz yeterlik algısıyla etkinliğe verdiği değer; etkinliğe odaklanabilmeyi ve sürece devam edebilmeyi sağladığı için öğrenmenin gerçekleşebilmesi bu temel kaynakların istenilen düzeyde olmasına bağlıdır.



Şekil 4. Öğrenci motivasyonunu etkileyen dış faktörler (Viau, 2015, s. 8)

Öğrenci motivasyonunu besleyen temel kaynaklar yüksek oranda öğrencinin içsel sürecine bağlıysa da dışsal faktörlerin etkisi göz ardı edilemeyecek derecede

önemlidir. Özellikle küçük yaşlarda kişilik gelişim sürecinin tamamlanmamış olması, motivasyon türü ve dinamiğinin dış faktörlere göre şekillenmesine yol açmaktadır. Pek çok dış faktörden etkilenen öğrencinin motivasyon dinamiği incelendiğinde söz konusu faktörlerin genel olarak sınıfa, okula, topluma ve öğrencinin öz geçmişine ilişkin faktörler olmak üzere 4 başlık altında toplandığı görülmüştür (Viau, 2015, s. 8). Bu faktörler göz önüne alındığında öğrencinin yetiştiği ortam, arkadaş, aile ve öğretmenin motivasyon sürecinde çok etkili olduğu ve bunlar içerisinde okulun, öğrenim yaşamını düzenleyen öğretmenin ve günlük hayatını düzenleyen ebeveynlerin kritik rol oynadığı söylenebilir.

### **Yazma Motivasyonu**

Yazma, fiziksel ve zihinsel becerilerin yoğun ve karmaşık bir şekilde kullanılmasını gerektirmektedir. Bu bakımdan dikkat, istek, ilgi, odaklanma ve enerji gerektiren yazma sürecinde motivasyon etkili bir faktördür. Zor bir eylem olarak değerlendirilen yazma, dil ve düşünme becerilerinin etkili kullanımının yanında yeterli birikim ve deneyim gerektiren yönüyle de öğrencilerde yazma isteksizliği, ilgi ve motivasyon eksikliğine neden olmaktadır (Karadağ ve Kayabaşı, 2013, s. 24). Bu durum yazma eğitiminde motivasyonu sağlama, öğrencide yazma ilgi ve isteği oluşturma ve yazma alışkanlığı kazandırma notasında sorunlara yol açmaktadır.

Yazma motivasyonu, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini ve yaşam boyu ilgi, istek, haz duyarak yazma becerilerini kullanma alışkanlığı kazanmalarını sağlayan temel etkenlerden biridir. Bu bakımdan öğretmenler için temel amaç; öğrencilerin bol bol yazma deneyimi yaşamalarını, kendilerini yazıyla ifade edebilmelerini, üretilen metinlerde yaratıcılığa odaklanarak yazma hazzı duymalarını ve yazma motivasyonlarını geliştirmelerini sağlamaktır (Nelson, 2007. s. 22). Öğretmenler, yazma motivasyonunu teşvik eden özgür bir tutuma sahip olmalı, akıl yürütme duygularını tetikleyen etkinlik türlerini kullanarak öğrencilerin tutarlı ve başarılı metinler üretebilme becerilerini desteklemeli, onların başarı duygusu geliştirmelerini sağlamalıdır (Oldfather ve Shanahan, 2007, s. 276).

Öğrencilerin yazma konusunda özgüvenli olması ve başarı amacı taşıması, yazma motivasyonunu desteklemektedir. Yazma faaliyetlerini kişinin kendi kendine planlaması, başlatması ve sürdürmesinin yanında yazma sürecinin yazılanları tekrar tekrar gözden geçirmeye dayanan zorlu koşullar içermesi nedeniyle etkili yazma, kelime ve gramer bilgisinden daha çok yüksek düzeyde öz düzenleme ve öz motivasyona dayanmaktadır (Iran-Nejad ve diğerleri, 2007, s. 51). Motivasyon, öz düzenleme ve öz yeterlik inançları birbiriyle ilişkili kavramlardır. Nitekim bir yazarın öz düzenleme becerilerini kullanabilmesi, öz yeterlik inancı ve motivasyon kaynaklarına dayandığı gibi motivasyon kaynaklarının da başarı-başarısızlık, özgüven-güvensizlik, bilgi ve beceriler gibi öz düzenleme sonucunda ulaşılan faktörlerden etkilendiği bilinmektedir (Iran-Nejad ve diğerleri, 2007, s. 52). Ayrıca öz düzenleme, bireyin karşılaştığı sorunlara çözüm üretme, başarısızlıklar karşısında yeni stratejiler geliştirerek başarıya ulaşma ve bu yolla yazma motivasyonunu ve yazma becerisini geliştirmeyi sağlamaktadır. Yazma sürecinde zamanı etkili kullanma, üstün yazma performansı ve kendini yansıtmaya gibi temel becerileri geliştiren öz düzenleme süreçleri ile öz motivasyon kaynaklarının birbiriyle olan ilişkisi; öngörü, performans ve kendini yansıtmaya olmak üzere üç döngüsel aşamayla

açıklanmaktadır (Zimmerman ve Kitsantas, 2007, s. 69). Bu bakımdan yazma motivasyonu yazma performansını artırdığı gibi bireyin öz düzenleme becerilerini destekleyerek başarılı bir yazma sonucuna ulaşabilmesi için coşkunlukla yazma işlemlerini gerçekleştirmesini sağlamaktadır. Yazma sürecinde motivasyonla ortaya çıkan enerji, yazma isteği ve öz yeterlilik algısı arasında bir ilişki olduğu gibi öğrencinin metin türüne ve metnin konusuna olan ilgisiyle de ilişkilidir (Cumming, Kim, ve Eouanzoui, 2007, s. 90). Bu bakımdan yazma sürecinde öğrenci motivasyonunu artırmak amacıyla öğrencilerin ilgi duydukları türde ve konuda istekleri doğrultusunda yazma fırsatı verilmelidir. Bu durum içsel motivasyonu desteklenerek yazma alışkanlığı kazandırılmasını sağlayacaktır. İçsel motivasyon, temelde yeni fikirleri keşfetme hazzı ile kendi düşünce ve becerilerine güven duyma hissinden kaynaklanmaktadır (Wallace, 1994, s. 210). Görüldüğü gibi yazma sürecinde çevresel koşullar düzenlenerek öğrencilerin içsel motivasyonuna odaklanılmaktadır. Dışsal motivasyonla öğrencilerin içsel motivasyonlarının desteklenebilmesine rağmen, dışsal faktörler gerektiği yerde ve ölçülü olarak kullanılmalı, öğrencilerin içsel motivasyonlarını olumsuz etkileyecek derecede abartılmamalıdır. Çünkü karmaşık ve yorucu süreçler içeren yazmanın devamlılığı ve başarısı ancak içsel motivasyonla sağlanabilecektir.

Yazma motivasyonu; yazma işlemini, yazma isteğini ve yazma gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Yazma öğretimi ve eğitiminin hedeflediği yazma becerilerinin gelişimi ve yazma alışkanlığı kazanımı için yazma motivasyonun sağlanması ve artırılması önemlidir. Ortaokul öğrencilerine yönelik Yaman, Süğümlü ve Demirtaş (2016) tarafından geliştirilen Yazma Motivasyonu Ölçeği'ne ait açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) ayrı örneklemeler üzerinden gerçekleştirildiği belirtilmemiş, ölçeğin tutarlılığını belirlemek amacıyla test-tekrar test analizi gerçekleştirilmemiştir. Ölçek geliştirme sürecinin önemli parçaları olan, iki temel analiz olarak birbirlerini tamamlayan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin aynı örneklem ve veri seti üzerinden gerçekleştirilmemesine dikkat edilmelidir (Erkuş, 2016 s. 93-94). Bu nedenle ortaokul öğrencilerine yönelik bir Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyon düzeylerini belirlemek için Yazma Motivasyonu Ölçeği geliştirmektir.

### Yöntem

Nicel türde tarama modeliyle gerçekleştirilen bu çalışmada ölçek geliştirme işlemi gerçekleştirilmiştir. Ölçme, bir nesne ya da bireyin belirli bir niteliğe, özelliğe ne derece sahip olduğunu belirleme işlemidir (Seçer, 2015, s. 11). Psikoloji, sosyoloji, eğitim ve davranış bilimlerinde genellikle ölçeklerle sayısallaştırılabilen olgularla (fenomen) çalışılır (Özdamar, 2017, s. 7). Sosyal bilimlerde ölçmeye çalışılan olgu, genellikle kuramdan ortaya çıktığından ölçme probleminin nasıl kavramlaştırılacağını belirleme, son derece önemlidir (DeVellis, 2017, s. 8). Bu noktada en önemli zorluk, ölçülmesi hedeflenen özelliğin teorik, kuramsal alt yapısına uygun madde yazılmasıdır (Şeker ve Gençdoğan, 2014, s. 3). Psikolojik ölçek geliştirme süreci ise bireyin ölçülmesi amaçlanan ilgili özelliğine yönelik uyarıcılar takımını ve bu uyarıcılara uygun tepki kategorilerini oluşturma olarak tanımlanabilir (Erkuş, 2014, s. 15). Bu çalışmada bir örneği geliştirilmeye çalışılan likert tipi ölçme araçları; bireyin herhangi bir durumu

benimseme düzeyini ölçmez, bunun yerine ilgili duruma katılma derecesinin belirlenmesine olanak verir (Seçer, 2015, s. 13).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 yılında devlet okullarında eğitim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf ortaokul öğrencileri (9,5-14 yaş) oluşturmaktadır. Ölçme aracı geliştirme çalışmasının her bir aşaması için bu evren içerisinde 3 aşamada seçilen farklı örneklem kullanılmıştır.

İlk olarak Elazığ il merkezindeki devlet ortaokullarının isimleri kâğıtlara yazılarak bir torba içerisine konulmuş ve okullar torbadan rast gele seçilmiş, her seçimden sonra belirlenen okul tekrar torbaya atılarak torba karıştırılmış ve seçilen okulun daha önce belirlenen okulla aynı olması hâlinde işlem aynen tekrarlanmıştır. Böylece basit seçkisiz örneklemeyle 3 ortaokul belirlenmiştir. Belirlenen ortaokullardan sınıf düzeyleri ve şube bilgileri alınarak her okula ait sınıf şubeleri 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerine göre eşit kâğıtlara yazılarak ayrı ayrı torbalara konulup birer şube küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiş, ancak okulda her sınıf düzeyinden birer şube varsa bu işlem yapılmamıştır. Böylece toplam 425 öğrenci üzerinden ölçeğin açılımlı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizlerinde örneklem yeterliği 300 kişi için "iyi", 500 kişi için "çok iyi" ve 1000 kişi için "mükemmel" düzeyde olduğuna dayanılarak (Tabachnick ve Fidell, 2015), AFA için ulaşılan örneklemin iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

İkinci aşamada gerçekleştirilen test-tekrar test analizi için Elazığ il merkezindeki devlet ortaokullarının isimleri kâğıtlara yazılarak bir torba içerisine konulmuş ve bir okulun torbadan rast gele seçilmesiyle gerçekleştirilen basit seçkisiz örneklemeyle belirlenen ortaokulda küme örneklemeyle 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinden birer şube seçilmiş ve bu sınıflarda iki uygulama gerçekleştirilmiştir. İlk uygulamada 102 ikinci uygulamada 88 öğrenciye ulaşılmış, sadece bir uygulamaya katılanlara ait formlarla ciddi doldurulmayan ya da boş bırakılan formların analiz dışı bırakılması sonucunda bu işlem 79 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Son olarak DFA için yine basit seçkisiz örneklemeyle belirlenen Elazığ il merkezindeki 3 ortaokulda, her okulda küme örnekleme ile belirlenen 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde birer şubede eğitim gören 256 öğrenci üzerinden DFA gerçekleştirilmiştir. Okulların belirlenmesi ve küme örneklemeyle şubelerin seçilmesi işleminde ilk örnekleme uygulanan adımlar aynen tekrarlanmıştır. Her uygulama için örneklem belirleme aşamasında farklı örneklem belirlenmesine dikkat edilmiştir.

### İşlem

Ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonlarının belirlenebilmesi için araştırmacılar tarafından Yazma Motivasyonu Ölçeği geliştirilmiştir. Yazma Motivasyonu Ölçeği geliştirebilmek amacıyla ilk olarak alan yazın taraması yapılmış ve yazma motivasyonu ile ilgili 40 madde oluşturulmuştur. Oluşturulan bu maddelerin yüzey ve kapsam geçerliği için Fırat ve Uludağ üniversitelerinin Türkçe Eğitimi ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programlarında görev yapan 5 öğretim üyesinden ve Elazığ il merkezinde görev yapan 5 Türkçe öğretmeninden görüş alınmış ve bu görüşlerin değerlendirilmesinde Lawshe Tekniği kullanılmıştır. Uzmanlardan her bir madde için "uygun, düzeltilmeli, uygun değil" görüşlerini bildirmeleri istenmiş ve her bir



maddenin kapsam geçerliği ortalaması hesaplanmıştır. Maddelerin kapsam geçerlik oranlarının 1.00-.80 arasında olduğu bulunmuştur. Taslak ölçeğin tek boyutlu olduğu düşünülerek kapsam geçerlik indeksi .97 olarak hesaplanmıştır. Ayre ve Scally'e göre (2014), 10 uzmandan alınan görüşler için kapsam geçerlik ölçütü .80 olduğu göz önüne alındığında hem maddelerin en düşük kapsam geçerlik oranının .80 olması hem de kapsam geçerlik indeksinin .80'in üzerinde olması nedeniyle ( $KGİ=.97 > KGÖ=.80$ ) ölçekten hiçbir madde çıkarılmamıştır (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018, 257). Ancak uzman görüşleri doğrultusunda 1 madde eklenmiş, bazı maddeler üzerinde düzenlemeler gerçekleştirilmiş böylece 41 maddelik bir taslak ölçek oluşturulmuştur.

Gerekli izinler alındıktan sonra taslak ölçeğin ilk uygulaması, Elazığ il merkezinde basit seçkisiz örneklemeyle belirlenen 3 ortaokulda "madde sayısı×10 (41×10)" formülünden hareketle 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinden küme örnekleme yöntemiyle belirlenen birer şubede 9.5-14 yaş aralığındaki 425 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler SPSS programı yardımıyla bilgisayar ortamına aktarılmış ve gerçekleştirilen Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucunda verilerin .01 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Ancak ortalama, ortanca ve tepe değerlerin birbirine yakın olduğu; basıklık ve çarpıklık değerlerinin  $\pm 1$  arasında değiştiği, dağılım grafiklerinin verilerin normalliğine işaret ettiği gözlenmiş ve bu değerler göz önüne alınarak sosyal bilimlerin doğası gereği verilerin normal olduğu yorumu yapılmış (Tabachnick ve Fidell, 2015), AFA gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığını ölçmek amacıyla aynı örneklem üzerinden Cronbach's Alpha, Spearman Brown ve Guttman Split-Half güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiş, her maddenin ölçek ortalamasına ve varyansa katkısı, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu, çoklu korelasyon kareleri, ölçeğin güvenilirlik değerlerine katkısı değerlendirilmiştir. Ayrıca maddelerin öz değerleri göz önünde bulundurulmuştur. Ardından ölçeğe Hotelling T-kareler, Freidman ki-kare ve Tukey eklenebilirlik testi uygulanarak ölçeğin güvenilirliği ve model uyumu test edilmiş, toplanabilirlik özellikleri değerlendirilmiştir.

İkinci aşamada ölçeğin yapısal geçerliği kapsamında iç tutarlılığı adına gerçekleştirilen test-tekrar test analizi için Elazığ il merkezinde basit seçkisiz örnekleme ile belirlenen bir ortaokulda küme örneklemeyle 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinden 1'er şube seçilmiş ve bu sınıflarda iki uygulama gerçekleştirilmiştir. İlk uygulamada 102 ikinci uygulamada 88 öğrenciye ulaşılmış, sadece bir uygulamaya katılanlara ait formlarla ciddi doldurulmayan ya da boş bırakılan formlar analiz dışı bırakılmış ve bu işlem 79 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir. 79 öğrencinin doldurduğu formlar bilgisayar ortamına aktarılarak analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda ölçeğin iç tutarlılığının %70'in üzerinde (.85) iyi düzeyde bulunmuştur

Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin model uyumunu belirlemek amacıyla farklı bir örnekleme DFA gerçekleştirilmiştir. Basit seçkisiz örneklemeyle belirlenen Elazığ il merkezindeki 3 ortaokulda, "madde sayısı×10 (13×10)" formülünden hareketle her okulda küme örnekleme ile belirlenen 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde birer şubede eğitim gören 256 öğrenci üzerinden DFA gerçekleştirilmiştir. Her uygulama için örneklem belirleme aşamasında farklı örneklemler belirlenmesine dikkat edilmiştir. Ölçeğin model uyumu; ki-kare ( $X^2$ ) değeri, ki karenin sd'ye oranı, RMSA, Standardized RMR, NFI, NNFI, CFI, GFI ve düzenlenmemiş iyilik uyum indeksi (AGFI) kullanılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012, s. 304-305).

## Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde bulgular tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

### Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin yapısının belirlenmesi için ilk olarak AFA gerçekleştirilmiştir. Bu analiz sonucunda ölçeğin faktör yapısının yanında genel olarak ölçek maddelerinin belirlenmesi ve yapısal olarak en doğru ölçek yapısının elde edilmesi amaçlanmıştır.

Tablo 1

*Yazma Motivasyonu Ölçeği KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları*

<b>Kaiser-Meyer-Olkin örnekleme yeterliğinin ölçümü</b>		.936
	Yaklaşık Ki-Kare	6306.189
<b>Bartlett küresellik testi</b>	Df	820
	Sig.	.000

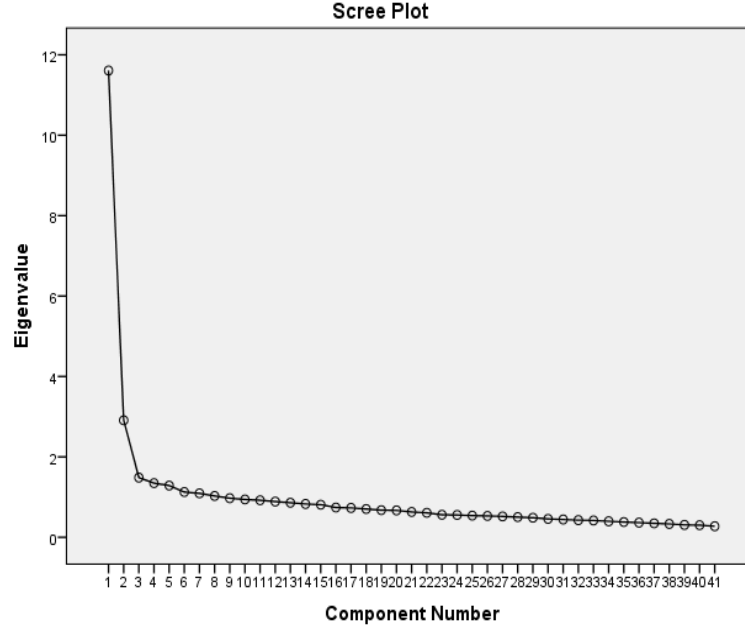
Gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda ilk olarak Kaiser-Meyer-Olkin örnekleme yeterliğinin ölçümü (KMO) ve Bartlett küresellik testi sonuçlarında AFA'ya devam edilebileceği görülmüştür. KMO testi örneklem yeterliğini göstermektedir ki bu bağlamda .50'nin altı kabul edilemez, .50 ve üzeri zayıf, .60 ve üzeri yeterli, .70 ve üzeri iyi, .80 ve üzeri çok iyi, .90 ve üzeri ise mükemmel değerler olarak kabul edilmektedir (Kaiser ve Rice, 1974'ten akt. Sharma, 1996, s. 116). Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin AFA için .94 KMO değeri ile örnekleminin mükemmel düzeyde yeterli olduğu söylenebilir. Bartlett testi sonucunda korelasyon matrisinin bütün köşegen terimlerinin 1, köşegen dışındaki terimlerin 0 olması verilerin normal dağıldığına işaret etmekte ve katsayının düşük çıkması korelasyon matrisinin birim matrisi olduğu  $H_0$  hipotezinin kabul edildiğini, yani AFA'ya devam edilebileceğini göstermektedir (Karagöz, 2017, s. 403). Bartlett testi sonucunda sig değerinin .000 olması verilerin normal dağıldığına işaret ettiği için AFA'ya devam edilmiştir.

AFA'da maddeler arası ilişki düzeyinin yüksek düzeyde olması önemli bir ölçüttür. Değişkenler arası korelasyon azaldıkça AFA güvenilirliği de o oranda azalmakta, aralarında yüksek ilişki görülen değişkenler genellikle aynı faktör içerisinde yer almaktadır (Karagöz, 2017, s. 403). Korelasyon matrisinde maddeler arası çoklu eşdoğrusallık bulunmaması ( $r < .80$ ) ve ilişkilerin kabul edilebilir düzeyin üzerinde olması ( $r > .30$ ) nedeniyle ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Ayrıca korelasyon matrisinin determinant değeri .001'den büyük olduğu için analize devam edilmiştir. Anti imaj korelasyon matrisindeki madde kesişim değerlerinin .5'in üzerinde olduğundan ölçekten hiçbir madde analiz dışı bırakılmamıştır.

AFA'yla oluşturulan bileşenler tablosunda taslak ölçekte bulunan 41 maddenin yük değeri .402 ve üzerindedir. Ayrıca bileşenler tablosunda maddelerin 8 faktöre dağıldığı ve madde yüklerinin ilk faktörde yoğunlaştığı diğer faktörlerde çok fazla madde yükü olmadığı görülmektedir. Bu nedenle faktör sayısının 1 olmasının uygun olacağı söylenebilir.

Toplam varyansın açıkladığı çıkarılmış faktör yüklerinin kareleri toplamı incelendiğinde ilk sütunda öz değerleri 1'den büyük olan toplam varyansın %53.37'sini açıklayan 9 bileşen tespit edilmiştir. Aynı sütunda maddelerin açıkladıkları varyans oranları 5'in üzerinde 2 bileşen olduğu görülmektedir. Ancak 1. faktördeki maddelerin yüksek yük değerine sahip olması ve 1. faktörün öz değeri ve

açıkladığı varyans yüksek iken 2. faktörün söz konusu değerlerinin düşük çıkması, 1. faktör ile 2. faktör arasındaki açıklanan varyans ve öz değerleri arasındaki fark fazla iken 2. faktör ile diğer faktörlerin bu değerlerinin birbirine yakın olması ölçeğin tek faktörlü bir yapıya uygun olduğuna işaret etmektedir. Faktör sayısının belirlenmesinde yamaç-birikinti grafiği de göz önüne alınmıştır.



Şekil 5. Yamaç birikinti grafiği

Yamaç birikinti grafiği değerlendirildiğinde bir keskin kırılma olduğu görülmektedir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen taslak ölçeğin tek boyutlu olması yamaç birikinti grafiği ile uygunluk gösterdiğinden ölçeğin tek faktörlü olmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda yüksek güvenirlige sahip maddelerin kolaylıkla görülebilmesi için maddeler arası ilişki düzeyi .40 olarak belirlenmiş ve tek faktörlü olarak AFA yeniden gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin tek faktörlü yapıda olması kararlaştırıldığı için AFA'da döndürme işlemi yapılmamış ve bu nedenle bileşenler tablosu değerlendirilmiştir. Tabloda faktörlerle ilişki düzeyi .40'ın altında ( $r < .40$ ) olan maddeler baskılandığından söz konusu maddelerin faktör yük değerleri görünmemektedir. Bileşenler tablosundaki yüksüz maddeler tek tek çıkarılmıştır. Her çıkarılan madde sonrasında analiz yeniden gerçekleştirilmiştir. Bu işlem sonucunda yüksüz madde olarak belirlenen ( $r < .40$ ) M21, M25, M38, M21, M20, M6, M30, M29 ve M32 maddeleri ölçekten çıkarılmıştır. Ölçek tek faktörlü olarak geliştirildiğinden aynı anda iki faktörle ilişkili olan madde bulunmamaktadır. Dolayısıyla binişik madde olduğu gerekçesiyle ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır.

Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin madde güvenirliliklerini güçlendirmek için ortak varyanslar tablosunda maddelerin ilişkili oldukları faktörlerle aralarındaki korelasyon katsayılarının kareleri toplamı .20'nin altındaki ( $r < .20$ ), .173 değeri ile M36 ve .194 değeri ile M16 maddeleri tek tek ölçek dışı bırakılmıştır. Yine aynı gerekçeyle madde yükleri .30'un altında olan M39, M27, M26, M19, M17, M11, M2 ve M9 maddeler de ölçekten çıkarılmıştır. Hem madde güvenirliliğini yükseltmek hem de maddelerin ilişkili oldukları faktörlerle aralarındaki korelasyon katsayılarının kareleri

toplamı .60'ın üzerindeki maddelerin yazma motivasyonunu daha iyi ölçtüğü gerekçesiyle M34, M40, M35, M15, M24, M3, M14, M23 maddeleri tek tek ölçekten çıkarılmıştır. Ancak ilişkili olduğu faktörle arasındaki korelasyon katsayısının kareler toplamı .525 olan madde M17, yazma motivasyonunun önemli bir yönünü ölçtüğü için ölçekten çıkarılmamıştır.

Ölçeğin son değerlerine göre açıklanan toplam varyans tablosu incelendiğinde öz değerleri 1'den büyük olan tek bileşenle belirlenen faktör toplam varyansın %42.52'sini açıklamaktadır. Tek faktörlü bir ölçeğin açıkladığı birikimli varyans yani kümülatif değeri en az %30, çok faktörlü bir ölçeğin kümülatif değeri en az %40 olmalıdır. Analiz sonucunda elde edilen varyans oranları ne kadar büyükse faktör yapısının o kadar güçlü olduğu ve sosyal alanlarda bu değerlerin %40 ile %60 arasında olmasının yeterli bulunduğu kabul edilmektedir (Karagöz, 2017, s. 403). Buradan hareketle ölçeğin kümülatif değerinin yeterli olduğu, hatta tek faktörlü bir ölçek için güçlü sayılabileceği söylenebilir. Analiz sonucunda ölçek tek faktörlü bir yapıda ortaya çıkmıştır.

### Güvenirlilik Analizleri

Güvenirlilik analizleriyle ölçekteki soruların aynı tutumu veya davranışı ölçtüğü ya da maddelerin birbiriyle tutarlılık düzeylerinin belirlenmesi için Spearman-Brown, Guttman Split-Half ve Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 2

*Yazma Motivasyonu Ölçeği Spearman-Brown ve Guttman Split-Half, Cronbach Alfa testleri*

Ölçek	Spearman-Brown Katsayısı	Guttman Split-Half Katsayısı	Cronbach Alfa Katsayısı
Yazma Motivasyonu Ölçeği	.86	.85	.89

Ölçeğin .89 olarak hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısına göre yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir. Karagöz'e göre (2017, s. 445) Cronbach's Alpha katsayısı .00-.40 arası güvenilir değil, .40-.60 arası düşük düzeyde güvenilir, .60-.80 arası oldukça güvenilir, .80-1.00 arası yüksek düzeyde güvenilirdir. Ölçeğin Spearman-Brown güvenirlilik katsayısı .86, Guttman Split-Half güvenirlilik katsayısı .85 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlerin Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayısıyla benzerlik gösterdiği, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu belirlenmiştir. Spearman-Brown ve Guttman Split-Half madde toplam değerlerine göre ölçekten çıkarılan her bir maddenin ardından kalan maddelerin ortalamalarının birbirine yakın olması, maddelerin aynı faktör içerisinde yer alabileceğini, aynı şekilde geriye kalan maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının ve .25'ten yüksek olması ölçeğin toplanabilir özelliğe sahip olduğuna işaret etmektedir. Her bir maddenin ölçekten çıkarıldığında kalan maddeler için verilen güvenirlilik katsayıları pek değişmediği için ölçek maddelerinin güvenilir olduğu söylenebilir. Bu nedenle güvenirlilik ve model uyum analizleri sonucu ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır.

Tablo 3  
Öz Madde Değerleri

	$\bar{X}$	Minimum	Maksimum	Range	Maksimum/ Minimum	Varyans	Madde Sayısı
<b>Madde Ortalaması</b>	3.395	2.861	3.788	.927	1.324	.072	13
<b>Madde Varyansı</b>	1.918	1.534	2.110	.577	1.376	.027	13
<b>Maddeler Arası Korelasyonlar</b>	.375	.238	.531	.292	2.226	.004	13

Maddelerin genel ortalaması 3.40, ortalama varyansı 1.9118 olan ölçeğe ait 13 maddenin ortalamalarının değişim aralığı .927 iken varyansların değişim aralığı 1.617'dir. Maddeler arası en düşük korelasyon .24, en yüksek korelasyon .53 ve maddeler arası korelasyonların genel ortalaması .38'dir.

Tablo 4  
Cronbach's Alpha Madde Toplam Değerleri

Madde	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde- Toplam Korelasyonu	Çoklu Korelasyon Kareleri	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa	$\bar{X}$	ss
M5	40.5741	118.349	.579	.361	.877	3.56	1.32
M7	40.8941	115.581	.620	.430	.875	3.24	1.43
M8	40.9082	114.838	.667	.496	.873	3.23	1.39
M10	41.2753	117.176	.554	.356	.878	2.86	1.45
M12	40.6612	116.187	.636	.438	.874	3.48	1.36
M13	41.0188	118.004	.531	.351	.880	3.12	1.44
M17	41.0494	120.231	.454	.237	.884	3.09	1.45
M31	40.5059	117.331	.565	.363	.878	3.63	1.42
M33	40.4541	117.550	.561	.370	.878	3.68	1.41
M35	40.6188	117.529	.586	.408	.877	3.52	1.36
M37	40.3482	118.987	.542	.345	.879	3.79	1.35
M1	40.6282	120.060	.557	.342	.878	3.51	1.24
M4	40.7012	117.002	.607	.433	.876	3.44	1.36

Her maddenin ölçekten çıkarıldığında geriye kalan maddelerin ortalamalarının birbirine yakın olması nedeniyle maddelerin aynı faktör içerisinde yer alabileceği söylenebilir. Yine aynı şekilde her bir maddenin çıkarıldığı zaman geriye kalan maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin toplanabilirlik özelliğine sahip olması için madde toplam korelasyonun negatif olmaması ve .25'ten büyük olması gerekmektedir (Karagöz, 2017, s. 451). Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .53 ile .67 arasında değiştiği ve bu değerlerin ölçeğin toplanabilirliği için yeterli olduğu ifade edilebilir. Her bir maddenin ölçekten çıkarıldığında kalan maddeler için verilen Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayıları incelendiğinde ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlilik değerlerinin çok fazla değişmediği hatta çoğunlukla düştüğü gözlemlendiği için ölçekten hiçbir maddenin çıkarılmamıştır.

Tablo 5  
Freidman Ki-Kare ve Tukey Eklenebilirlik Testi Sonuçları

	Kareler toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
İnsanlar Arası	4459,083	424	10.517		
Maddeler Arası	367.405	12	30.617	25.479	.000
İnsanlar İçi	6112.873	5087	1.202		
Kalan	6113.980	5088	1.202		
Toplanamazlık	1,107 <sup>a</sup>	1	1.107	.921	.337
Denge	6112.873	5087	1.202		
Toplam	6113.980	5088	1.202		
Toplam	6481.385	5100	1.271		
Toplam	10940.468	5524	1.981		

Genel ortalama = 3.3951

a. Ulaşılan toplanabilirliğin artırılması için Tukey'in gözlemlenen ölçüm gücü= 1.207.

Varyans analizi tablosuna göre maddeler arası farklılık sonuçları anlamlıdır ( $p=.000<.05$ ). Buradan hareketle ölçümler arası farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğe ait 13 maddenin eklenebilirlik testi sonuçları arzu edilen şekilde anlamlı bulunmamıştır ( $p=.34>.05$ ). Bu durum maddelerin toplanabilirlik özelliği olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 6  
Hotelling T-Kareler Testi

Hotelling T- Kareler Testi	F	df1	df2	Sig
274.091	22.248	12	413	.000

Hotelling T-kareler testi sonucunda soru ortalamalarının eşitliğinin anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir ( $.000<.5$ ). Ancak diğer değerlere göre ölçeğin güvenilirlik ve uyumunu bozan maddelerin tespit edilmediği ve ölçeğin oldukça güvenilir olduğu gerekçesiyle ölçekten madde çıkarılmamıştır.

**Test-tekrar test işlemi.** Motivasyon ölçeğinin tutarlı bir şekilde ölçülecek tutumun ya da davranışı ölçebilme yeterliğini ortaya koyabilmek için aynı kişilere farklı zamanlarda ölçek uygulanarak aradaki korelasyon hesaplanmış böylece test-tekrar test işlemi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 7  
Test-Tekrar Test Korelasyon Analizi

	Test	Tekrar Test	$\bar{X}$	ss
Test	Pearson Korelasyon	1	.850**	
	Sig. (2-tailed)		.000	3.44
	N	79	79	.81
Tekrar Test	Pearson Korelasyon	.850**	1	
	Sig. (2-tailed)	.000		3.44
	N	79	79	.82

\*\*P<.01

Gerçekleştirilen test-tekrar test analizi sonucunda ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .85 değerinde anlamlı ( $p < .01$ ) olduğu bulunmuştur. Buradan hareketle ölçeğin iyi düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir.

### Doğrulayıcı Faktör Analizi

AFA'yla belirlenen 13 maddeli tek faktörlü yapıya sahip ölçek için DFA farklı bir örnekleme gerçekleştirilmiştir.

Tablo 8

*Yazma Motivasyonu Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Ölçüm Modeli Sonuçları*

Faktör	Madde	Hata Varyansı	Standartlaştırılmış Yükler	t-değeri	R <sup>2</sup>
Yazma Süreci	M1	.60	.63	10.71	.40
	M2	.59	.64	10.98	.41
	M3	.64	.60	10.10	.36
	M4	.61	.62	10.58	.39
	M5	.58	.65	11.13	.62
	M6	.70	.55	9.06	.30
	M7	.63	.61	10.32	.37
	M8	.68	.57	9.46	.32
	M9	.78	.47	7.65	.22
	M10	.56	.66	11.42	.44
	M11	.58	.65	11.14	.39
	M12	.53	.69	12.04	.48
	M13	.66	.59	9.72	.35

DFA'da ilk dikkat edilmesi gereken RMSA değeridir. Bu değer .038 olarak tespit edilmiş olması model uyumunun mükemmel düzeyde olduğuna işaret etmekte ve modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Maddelerin t-değerlerinin anlamlı olması arzu edilmekte, eğer t-değerleri 1.96'nın üzerinde ise .05 düzeyinde, 2.58'in üzerindeyse .01 düzeyinde manidar olduğu kabul edilmektedir. Ölçekte bulunan 13 maddenin t-değerlerinin 7.65-12.04 arasında olduğu için bu değerlerinin .01 düzeyinde manidar olduğu görülmüş ve ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Ölçeğin hata varyansları .53-.78 arasında .30'dan büyük .90'dan küçük olması hata varyanslarının .5 düzeyinde manidar olduğunu göstermektedir (Çokluk ve diğerleri, 2012, s. 305). Buradan hareketle ölçekten hiçbir madde çıkarılmamıştır. Standartlaştırılmış yükler her bir gözlenen değişkenin ilişkili olduğu gizil değişkenle arasındaki korelasyonu göstermektedir (Çelik ve Yılmaz, 2016, s. 119). Maddeler bu açıdan incelendiğinde yazma motivasyonuna ilişkin değişkenliğin en çok M9, en az M12 gözlenen değişkeni tarafından açıklandığı görülmektedir. Beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki farkın yani ki-kare ( $X^2$ ) değerinin manidarlığı hakkında bilgi veren p değerinin manidar olmaması arzu edilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2012, s. 307). Ölçeğin DFA sonucunda .03181 olarak tespit edilen p değerinin .01 düzeyinde manidar olmadığı görülmüştür. DFA'da örneklemin büyük olması sebebiyle çoğunlukla p değeri istenmeyen şekilde manidar olduğu durumlarda

iki matris arasındaki uyuma yönelik alternatif uyum indeksleri incelenerek karar verilebilir (Çokluk ve diğerleri, 2012, s. 307).

Tablo 9

*Yazma Motivasyonu Ölçeği Model Uyum Ölçüleri*

Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
$X^2$	83.05	$P > .05$
$X^2/ sd=61$	1.36	Mükemmel Uyum
RMSEA	.038	Mükemmel Uyum
Standardized RMR	.039	Mükemmel Uyum
NFI	.97	Mükemmel Uyum
NNFI	.99	Mükemmel Uyum
CFI	.99	Mükemmel Uyum
GFI	.95	Mükemmel Uyum
AGFI	.93	İyi Uyum

Modelin ki-kare ( $X^2$ ) değeri 83.05 olarak .05'ten büyük olması değerlerin manidar olmadığı, yani modelin iyi uyuma sahip olmadığını göstergesidir. Serbestlik derecesinin (sd)  $X^2$  değerine oranının ( $X^2/ sd=2.13$ ) 3'ten küçük olması ölçeğin mükemmel bir uyuma sahip olduğuna işaret etmektedir (Sümer, 2000, s. 68). Modelin yaklaşık hatalarının ortalama karekökü (RMSEA) .038, standardize edilmiş artık ortalamalarının karekökü (Standardized RMR) .039 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlerin .05'ten küçük olması nedeniyle modelin mükemmel uyuma sahip olduğu söylenebilir. Normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) .97, normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI) .99, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) .99, iyilik uyum indeksinin (GFI) .95 olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu değerlerin .95 ve üzerinde olması nedeniyle yine modelin mükemmel bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Düzenlenmemiş iyilik uyum indeksinin (AGFI) .90'ın üzerinde olması modelin iyi bir uyum gösterdiğine işaret etmektedir. Ölçeğin tüm uyum değerleri ele alındığında modelin uyumunun kabul edilebilir (iyi düzeyde) olduğu ifade edilebilir.

Tablo 10

*Dışsal Gizil Değişkenler Arasındaki Açıklanan Varyans*

Yapı Güvenirliği	Açıklanan Varyans
.89	.38

Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin model uyumunun doğrulanmasının ardından ölçeğin yapı güvenirligi, "yapı güvenirligi=" 
$$\frac{.(standartlaştırılmış yükler toplamı)^2}{.(standartlaştırılmış yükler toplamı)^2+(gözlenen değişkenlerin ölçüm hataları toplamı)}$$
 formülünden hareketle hesaplanmıştır (Çelik ve Yılmaz, 2016, s. 152). Faktörlerin yapı güvenirliginin .89 olarak tespit edilmesi .70'in üzerinde bulunması nedeniyle ölçeğin



yeterli yapı güvenirliliğine sahip olduğu söylenebilir. Ölçeğin yazma motivasyonunu açıklama oranı, "açıklanan varyans="

$$\frac{\text{standartlaştırılmış yüklerin kareleri toplamı}}{(\text{standartlaştırılmış yüklerin kareleri toplamı})+(\text{gözlenen değişkenlerin ölçüm hataları toplamı}} "$$

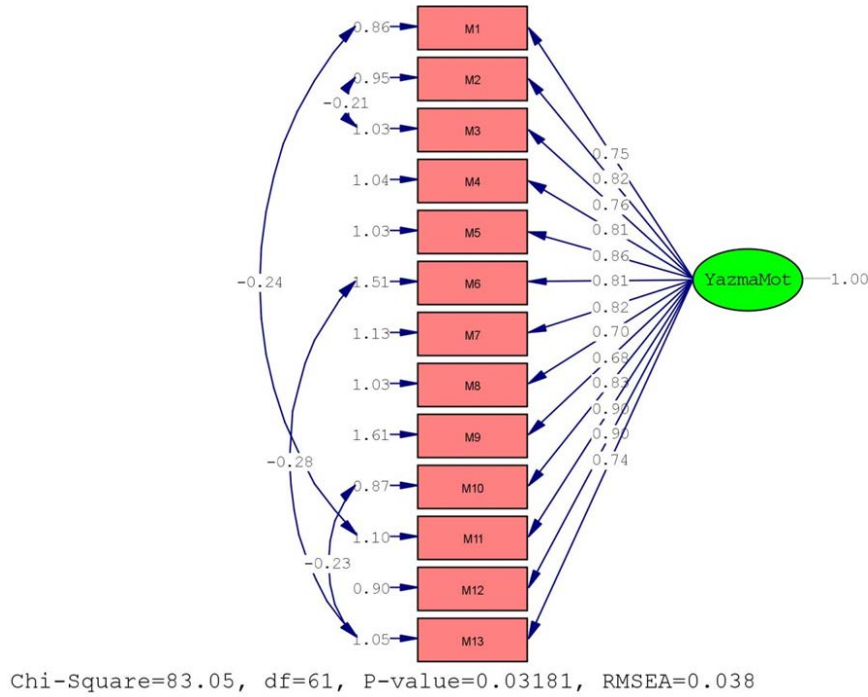
formülünden hareketle açıklanan varyans değeri hesaplanmıştır (Çelik ve Yılmaz, 2016, s. 152). Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin açıkladığı varyans .38 olarak .50'nin altında olsa da faktörlerin yapı güvenirliliği sağlanmıştır.

Tablo 11  
Düzeltilme İndeksleri

İlişkilenen Değişkenler	İlişkilendirilen Değişkenler	Ki-Kare Değerindeki Azalma	New-Estimate
M3	M2	9.6	-.22
M11	M1	14.1	-.26
M13	M6	10.7	-.29
M13	M10	12.8	-.24

Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin modifikasyon önerileri ve düzeltme indeksleri incelendiğinde  $X^2$ 'ye katkı sağlama oranları büyükten küçüğe doğru M11 ile M1, M13 ile M10, M13 ile M6, M3 ile M2 arasında modifikasyon önerileri görülmektedir. Önerilen modifikasyonların alan yazın ve ölçeğin yapısına ters düşmediği kanaatine varılmıştır. Yapılacak modifikasyon önerilerinin  $X^2$ 'ye önemli katkıda bulunacağını düşünülmesi nedeniyle  $X^2$ 'ye en çok katkıda bulunacak işlemden başlanarak tüm modifikasyon önerileri gerçekleştirilmiştir. Yapılan modifikasyon işlemi sonucunda 137.27 olan  $X^2$  değeri 83.05'e, .066 olan RMSA değeri .038'e düşmüş, böylece model uyumu önemli ölçüde güçlenmiştir.

Düzeltilme indeksleri kullanılarak modifikasyon işlemleri gerçekleştirilmiş ve DFA sonucunda ölçeğin yapısı kabul edilebilir varsayılmış ve model uyumu doğrulanmıştır.



Şekil 6. Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin ikinci düzey DFA'yle elde edilen yol şeması

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, 9.5-14 yaş grubundaki (ortaokul 5, 6, 7, 8. sınıf) öğrencilerin yazma motivasyon düzeylerini belirlemek için bir Yazma Motivasyonu Ölçeği geliştirilmiştir. Küçük çocuklarda bile, yazma motivasyonlarının farklı yönlerinin gelişimini düşünmek ve onları teşvik etmek için amaçlı bir şekilde hareket etmek önemlidir (Mata, 2011, s. 292). Bu açıdan öğrencilerin yazma motivasyon düzeylerinin belirlenmesi ve motivasyon düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu bilgi öğrencilerin motivasyonlarını destekleme adına yapılacak çalışmaların ilk adımını oluşturduğu için yazma motivasyon düzeylerinin tespitinde kullanılacak ölçme aracının maddeleri oluşturulmadan önce problemin iyi tanımlanması ve araştırılması gerekmektedir. Ölçeğin geliştirilmesinde ilgili alan yazın taranmış ve elde edilen bilgilerden hareketle ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonlarının ölçülmesine yönelik 40 ifadeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ardından başvuru alan uzman görüşleri alan yazın ışığında değerlendirilerek 41 maddelik taslak ölçme aracı şekillendirilmiştir. Uzman görüşlerine dayalı çalışmalarda kapsam geçerlik çözümlemesi, geçerliği yüksek ölçekler geliştirmede yararlıdır (Yurdağül, 2005, s. 4) AFA için bu taslak ölçek 425 öğrenciye uygulanmış ve 13 maddeden oluşan tek faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Faktör analizi, sonraki analizlerin geçerliğini etkilediğinden en doğru biçimde yapılması gerekmektedir (Yaşlıoğlu, 2017, s. 83). Söz konusu ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi adına gerçekleştirilen Cronbach's Alpha Spearman-Brown ve Guttman Split-Half güvenilirlik testleri sonucunda ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir. Ek olarak ölçeğin tutarlılık ve devamlılığının test edilebilmesi için ayrı bir örneklem üzerinde test-tekrar test işlemi uygulanmış ve ölçeğin yeterli düzeyde

tutarlılık ve devamlılığa sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. DFA, 256 ortaokul öğrencisinden oluşan diğer örneklerle kesişmeyen ayrı bir örneklem üzerinden gerçekleştirilmiştir. DFA kapsamında gerçekleştirilen modifikasyon işlemleriyle birlikte model uyumu sağlanmış ve ölçeğin yapısı doğrulanmıştır. DFA, model uyumunun pek çok göstergeye göre değerlendirilmesini içerdiğinden güvenilir sonuçlara ulaşmayı mümkün kılmaktadır (Çapık,2014, s. 204). Bu doğrultuda 9.5-14 yaş grubundaki öğrencilerin yazma motivasyonlarını ölçen 13 maddelik tek faktörlü geçerli ve güvenilir bir Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin alana kazandırıldığı ifade edilebilir. Öğrencilerin yazma motivasyon düzeyleri ve motivasyonlarıyla ilişkili faktörler belirlenerek öğrencilerin yazma becerilerine katkıda bulunulabilir. Yazma motivasyonuna sahip öğrencilerin motive olduklarında daha iyi yazma performansı sergiledikleri belirtilmektedir. (Lam ve Law, 2007, s. 156). Yazma motivasyonunu artırıcı çalışmalar, öğrencilerin düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmelerini, duygularını akıcı bir üslupla anlatabilmelerini, yazmadan zevk almalarını ve yazma alışkanlığı kazanmalarını sağlamaktadır. (Takımcıgil Özcan, 2014, s. 71).Yazma motivasyonu ölçeği kullanılarak öğrencilerin yazma motivasyon düzeylerinin belirlenmesine yönelik tarama çalışmaları gerçekleştirilebilir.

### Teşekkür ve Bilgilendirme

Bu araştırma, 20.12.2019 tarihinde tamamlanan "Öğrencilerin Yazma Kaygıları, Yazma Motivasyonları, İçsel ve Dışsal Motivasyonları Arasındaki İlişkilerin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi" adlı doktora seminerinden hareketle oluşturulmuştur. Araştırma sürecindeki katkıları için kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Sezgin DEMİR'e teşekkür ederim. Bu araştırma, 03-05 Ekim 2019 tarihinde Dokuz Eylül Üniversitesi'nde gerçekleştirilen (İzmir/Türkiye) 12. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

### Kaynakça

- Burak, İ. (2005). *Yapabilirim! Motivasyonun büyüüsü*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cumming, A., Kim, T. Y., and Eouanzoui, K. B. (2007). Motivations for ESL writing improvement in pre-university contexts. *Writing and motivation*, 93-112. S. Hidi, and P. Boscolo (Ed.). Oxford: Elsevier.  
[https://doi.org/10.1163/9781849508216\\_007](https://doi.org/10.1163/9781849508216_007)
- Çalışkan, M., Yavuzer, Y. ve Demir, Z. (2006). Davranışçı Yaklaşımlar. Y. Yavuzer, Z. Demir ve M. Çalışkan (Ed.). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*, 95-113. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205.
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2013). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi, temel kavramlaruygulamalar-programlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- DeVellis, R.F. (2017). *Ölçek geliştirme: kuram ve uygulamalar*. (T. Totan Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I*. Ankara: Pegem Akademi.

- Freud, S. (2019). *İçgüdüler ve baskılama*. (D. Öztürk Çev.). Bursa: Tutku Yayınevi.
- Glasser, W. (1999). *Okulda kaliteli eğitim*. (U. Kaplan Çev.). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Göral, R. ve Uygur, A. (2005). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gredler, M. E. (2017). Bilişsel modeller ve akademik motivasyon kuramı (T. Sezer ve E. Yılmaz Çev.). *Öğrenme ve öğretme, kuramdan uygulamaya*, 391-425. (Ö. Polat ve H. Arslan Çiftçi Çev. Ed.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Iran-Nejad, A., Watts, J. B., Venugopalan, G. and Xu, Y. (2007). The Wholetheme Window of Dynamic Motivation in Writing to Learn Critical Thinking: A Multiple – Source Perspective. In *Writing and motivation*, 31-50. S. Hidi, and P. Boscolo (Ed.). Oxford: Elsevier. [https://doi.org/10.1163/9781849508216\\_004](https://doi.org/10.1163/9781849508216_004)
- Jung, C. G. (2016). *Analitik psikoloji sözlüğü*. (N. Nirven Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Karadağ, R ve Kayabaşı, B. (2013). "Neden yazı yazmıyoruz?": Sınıf öğretmenleri adaylarının yazmayı engelleyen etmenlere ilişkin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-32.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS Uygulamalı Nitel-Nicel-Karma Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keller, J. M. (2009). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. New York: Springer Science and Business Media.
- Lam, S. F., and Law, Y. K. (2007). The roles of instructional practices and motivation in writing performance. *The Journal of Experimental Education*, 75(2), 145-164. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.2.145-164>
- Mata, L. (2011). Motivation for reading and writing in kindergarten children. *Reading Psychology*, 32(3), 272-299. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.545268>
- Nelson, N. (2007). Why write? A consideration of rhetorical purpose. *Writing and motivation*, 17-30. S. Hidi, and P. Boscolo (Ed.). Oxford: Elsevier. [https://doi.org/10.1108/S1572-6304\(2006\)0000019004](https://doi.org/10.1108/S1572-6304(2006)0000019004)
- Oldfather, P., and Shanahan, C. H. (2007). A cross case study of writing motivation as empowerment. *Writing and motivation*, 257-280. S. Hidi, and P. Boscolo (Ed.). Oxford: Elsevier [https://doi.org/10.1163/9781849508216\\_015](https://doi.org/10.1163/9781849508216_015)
- Ormrod, J. E. (2018). *Öğrenme psikolojisi*. (Göz. geç. bs.). (M. Baloğlu Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdamar, K. (2017). *Ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi: IBM SPSS, IBM SPSS, AMOS ve MINITAB uygulamalı*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Selçuk, Z. (2010). *Eğitim psikolojisi*. (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Small, R. V. (1999). Motivation in instructional design. R.M. Branch and M.A. Fitzgerald (Ed.). *Educational media and technology yearbook*, 89-92. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited.
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tabachnick, G. B. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (M. Baloğlu Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Takımcıgil Özcan, S. (2014). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Viau, R. (2015). *Okulda motivasyon, okulda güdülenme ve güdülenmeyi öğrenme*. (Y. Budak, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Wallace, D. L. (1994). Teaching collaborative planning: creating a social context for writing. *Making thinking visible: writing, collaborative planning and classroom inquiry*. L. Flower, D. L. Wallace, L. Norris and R. E. Burnett (Ed.). National Council of Teachers of English, 1111 W. Kenyon Rd., Urbana, IL.
- Weiner, B. (2006). *Social motivation, justice, and the moral emotions: An attributional approach*. London: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410615749>
- Wentzel, K. R. (1996). Introduction: New perspectives on motivation at school. J. Juvonen and K. R. Wentzel (Ed.). *Social motivation: Understanding children's school adjustment*, 1-8. New York, US: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571190.003>
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yazıcı, H. (2008). Motivasyon. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.). *Eğitim psikolojisi*. (3. bs.). Ankara: Pegem akademi.
- Yeşilyurt, S. ve Çapraz, C. (2018). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kullanılan Kapsam Geçerliği İçin Bir Yol Haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264. <https://doi.org/10.17556/erziefd.297741>
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.
- Zimmerman, B. J., and Kitsantas, A. (2007). A writer's discipline: The development of self-regulatory skill. *Writing and motivation*, 51-72. S. Hidi, and P. Boscolo (Ed.). Oxford: Elsevier. [https://doi.org/10.1163/9781849508216\\_005](https://doi.org/10.1163/9781849508216_005)

### YAZMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ<sup>3</sup>

	HER ZAMAN	SIK SIK	BAZEN	NADİREN	HİC
<i>“Aşağıdaki maddeleri doldururken lütfen <u>yeni bir metin yazdığınız zamanları</u> göz önünde bulundurunuz.”</i>					
1. Yazma sonucunda metin üretecek olmam içimde coşku uyandırır.	5	4	3	2	1
2. Yazmak benim işimdir.	5	4	3	2	1
3. Yeni fikirler ortaya koymak için yazarım.	5	4	3	2	1
4. Metin yazarken kendimi enerjik hissedirim.	5	4	3	2	1
5. İçimdeki ilgi beni yazmaya iter.	5	4	3	2	1
6. Başarılı bir yazar olma amacı taşıırım.	5	4	3	2	1
7. Yazma hedefim doğrultusunda mücadele ederim.	5	4	3	2	1
8. Yazdığım metin beni doyuma ulaştırır.	5	4	3	2	1

<sup>3</sup> Ölçek tek boyutludur. Ölçekte ters değerlendirilmesi gereken madde yoktur.

9. Grupla yazma sürecinde yazma coşkum arkadaşlarıma yansır.	5	4	3	2	1
10. Yazma becerilerimi geliştirmek için çabalarım.	5	4	3	2	1
11. Yazma konusunda yetenekli olduğumu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
12. En zor yazma görevlerini başarıyla tamamlarım.	5	4	3	2	1
13. Yaratıcılığımı yazdığım metinlere yansıtırım.	5	4	3	2	1

## Summary

### Introduction

Writing motivation is one of the main factors that help students develop their writing skills and gain the habit of using writing skills through lifelong interest, desire and pleasure. In this respect, the main aim in literacy education is to enable the students to have a lot of writing experiences, to express themselves by writing, to develop writing motivation by focusing on creativity in the texts produced (Nelson, 2007. p. 22). Teachers should have a free attitude to encourage writing motivation, support their ability to produce coherent and successful texts using the types of activities that trigger reasoning emotions, and enable students to develop a sense of achievement (Oldfather and Shanahan, 2007, p. 276).

### Method

In this research, which has been carried out through quantitative research method, scale development process has been performed.

### Universe and Sample

The sample of the study consists of 5, 6, 7 and 8th grade secondary school students (9,5-14 years) which are studying in public schools in 2018-2019. In this phase, different samples were used for each stage of the measurement instrument development study performed in 3 stages. First of all, in the Elazig city center, a branch cluster sampling method was selected from the 5, 6, 7 and 8 grade students from 3 secondary schools determined by simple random sampling and pilot implementation of the scale was conducted on a total of 425 students.

In the second stage, in a middle school which was determined by simple random sampling in Elazig city center, the sample was selected by cluster sampling at 1, 5, 6, 7 and 8 grade levels and two applications were carried out. In the first application, 102 students dropped to 88 students; as a result of the exclusion of the forms that were not seriously filled in with only the forms belonging to those participating in one application or left blank, this process was carried out on 79 students. Finally, for the confirmatory factor analysis of the measurement tool, confirmatory factor analysis was conducted on 256 students studying at 5, 6, 7 and 8th grade levels determined by cluster sampling in 3 secondary schools in Elazig city center. For each application, different samples were taken into consideration during the sampling.

### Process

In order to develop the Writing Motivation Scale, a literature review was conducted and 40 items related to writing motivation was formed. For the surface and scope

validity of these items, 5 faculty members working in the departments of Turkish and Psychological Counseling at Uludag and Firat Universities and 5 Turkish teachers working in Elazig city expressed their opinions. In the light of expert opinions, some items were amended. After the adding some items, a draft scale of 41 items has created.

After the obtaining of necessary permissions, the first application of the draft scale was carried out with 425 students aged 9,5-14 in a branch that were determined by cluster sampling method from 3, 5, 6, 7 and 8 grade levels in 3 secondary schools determined by simple random sampling. Collected data was computerized and exploratory factor analysis was applied. After exploratory factor analysis, Cronbach Alpha, Spearman Brown and Guttman Split-Half reliability analyzes were performed to measure the internal consistency of the scale. In addition, the eigenvalues of the substances were taken into consideration.

In the second stage, in order to test the internal consistency of the scale within the structural validity of the scale, the test re-test was carried out in the city center of Elazig by simple random sampling. 102 students were reached in the first application and 88 students in the second application; as a result of the exclusion of the forms that were not seriously filled in or filled with the forms belonging to only those participating in an application, this process was performed on 79 students. The forms which were filled out by 79 students were computerized and the correlation analysis was performed in the test-retest process using SPSS program.

Confirmatory factor analysis was conducted with a different sample to determine the model fit of the Writing Motivation Scale. Confirmatory factor analysis was carried out on 256 students who are educated in one of the 5, 6, 7 and 8th grade levels were determined by cluster sampling in 3 secondary schools in Elazig city center which were determined by simple random sampling. For each application, different samples were taken into consideration during sampling.

### **Result**

In this respect, it can be stated that a valid and reliable one-factor Writing Motivation Scale with 13 items, which measures the writing motivation of students in the 9.5-14 age group has been added to the field.

### **Discussion**

In this study, Writing Motivation Scale was developed to determine the writing motivation levels of students in the 9.5-14 age group (5th, 6th, 7th, 8th grade middle school students). In the development of the scale, the relevant literature were scanned and a pool of 40 statements were formed to measure the writing motivation of secondary school students based on the information obtained. Then, expert opinions were evaluated in the light of the literature and a draft measuring tool consisting of 41 items was formed. For exploratory factor analysis, this draft scale was applied to 425 students and a single factor scale consisting of 13 items were obtained. Cronbach's Alfa Spearman-Brown and Guttman Split-Half reliability tests were used to determine the reliability of the scale. In addition, in order to test the consistency and continuity of the scale, test-retest was performed on a separate sample and it has concluded that the scale had sufficient continuity and consistency. DFA, it was performed on a third sampling that does not intersect with other samples of 256 secondary school students.

With the modification processes performed within the context of confirmatory factor analysis, model compliance was achieved and the structure of the scale was verified.

### **Pedagogical Implications**

By using the writing motivation scale, screening studies can be performed to determine the writing motivation levels of the students.

### **Araştırmanın Etik Taahhüt Metni**

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 04/04/2019 tarihli 97132852/302.14.01 sayılı araştırma izni Fırat Üniversitesi Rektörlüğünce tarafımıza bildirilmiştir. Ardından Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 24/04/2019 tarihli 79137285-604,5.01-E.8172462 sayılı ve Elazığ İli Valilik Makamından 25/04/2019 tarihli 79137285-604,5.01-E.8296269 sayılı araştırma izni alınmıştır.

### **Authors' Biodata/ Yazar Bilgileri**

**Hacer DENİZ**, Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Elazığ/Türkiye; hcrdnzzz@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-2604-1893>.

**Hacer Deniz**, PhD Student, Fırat University Department of Turkish Education, Elazig/Turkey; hcrdnzzz@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-2604-1893>.

**Sezgin DEMİR**, Doç, Dr., Fırat Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Elazığ/Türkiye; sezgin.demir@firat.edu.tr; <https://orcid.org/0000-0002-0466-2218>.

**Sezgin Demir**, Assoc. Prof. Dr., Fırat University Department of Turkish Education, Elazig/Turkey; sezgin.demir@firat.edu.tr; <https://orcid.org/0000-0002-0466-2218>.