

LİSE ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK YAZMA TUTUM ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Şenol AKAYDIN

İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü,
senol.akaydin@inonu.edu.tr

Hasan KURNAZ

İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü,
hasan.kurnaz@inonu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinin yazma tutumlarını ortaya koymaya yönelik bir ölçek geliştirmektir. Çalışma grubunu Malatya il merkezinde bulunan dört farklı lisenin 9-12. sınıflarında öğrenim gören 400 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında yapı geçerliği ve madde analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin on beş maddeden oluşan iki faktörlü (katkı, tutku) bir yapıya sahip olduğu ve bu iki faktörün, ölçeğe ilişkin toplam varyansın %49.41'ini açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin iki faktörlü yapısının uygun olup olmadığı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri ($\chi^2/df=1.85$, RMSEA=0.055, SRMR=0.056, NFI=0.95, NNFI=0.97, CFI=0.98, GFI=0.93, AGFI=0.90) ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları Cronbach Alfa (α) yöntemi ile Spearman Brown ve Gutmann Split-Half teknikleri kullanılarak yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık sayısı 0.88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin "katkı" alt faktörüne ait Cronbach Alfa iç tutarlılık sayısı 0.83, "tutku" alt faktörüne ait Cronbach Alfa iç tutarlılık sayısı 0.81 olarak bulunmuştur. Analiz sonuçları ölçeğin eğitim araştırmalarında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Lise Öğrencileri, Yazmaya Yönelik Tutum, Ölçek Geliştirme.

THE WRITING ATTITUDE SCALE FOR HIGH SCHOOL STUDENTS: A STUDY OF VALIDITY AND RELIABILITY

Abstract

The aim of the study was to develop a scale in order to find out attitudes of high school students towards writing. The study group contained 400 9th-12th grade students studying at four different high schools in Malatya city center. Within the validity checking process, the construct validity and item analysis were performed. According to the results of exploratory factor analysis, it was observed that the scale consisted of a structure with two-factor (contributions, passion) which had fifteen items and those two factors explained 49.41% of the total variance of the scale. The eligibility of two-factor structure of the scale was tested with confirmatory factor analysis. The goodness of fit index ($\chi^2 / df = 1.85$, RMSEA = 0.055, SRMR = 0.056, NFI = 0.95, NNF U = 0.97, CFI = 0.98, GFI = 0.93, AGFI = 0.90) obtained from the results of confirmatory factor analysis demonstrated that scale had a construct validity. Cronbach's Alpha method (α) and the Gutmann Split-Half and Spearman Brown techniques were used for reliability studies of the scale. The number of Cronbach's Alpha internal consistency of the scale was found as 0.88. The number of Cronbach's Alpha internal consistency of the scale related to "contribution" sub-factor was found as 0.83 and the number of Cronbach's Alpha internal consistency of the scale related to "ambition" sub-factor was found as 0.81. Analysis results showed that the scale was a reliable and valid tool and could be used in the studies of education.

Keywords: High School Students, Attitudes Towards Writing, Scale Development.

Giriş

Dilin iletişim aracı olarak kullanılması dört temel dil becerisiyle gerçekleşir. Bunlardan biri olan yazma, okuma becerisiyle birlikte öğrenilen (Zorbaz, 2014: 109) ve uygulamalarla geliştirilebilen bir beceridir (Arıcı ve Ungan, 2012: 39). Kişinin kendisini doğru ve etkili bir şekilde ifade etmesinde önemli bir role sahip olan yazma, konuşma becerisiyle birlikte dil becerilerinin anlatma yönünü oluşturmaktadır. Öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek Türkçe ve Edebiyat derslerinin öncelikli amaçları arasında yer almaktadır. Türkçe ile liseyi bitiren öğrencilerin, sanat eseri ortaya koyabilecek, gündelik hayatla ilgili her türlü yazışmaları yapabilecek beceriler kazanmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2011: 1).

Alan yazınında kompozisyon ve yazılı anlatım olarak da adlandırılan yazma; duygu, düşünce, istek ve olayların belli bir bütünlük ve düzen içinde birtakım sembollerle ifade edilmesidir (Göçer, 2010: 178; Özbay, 2006: 12). Başka bir ifadeyle, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesidir (Güneş, 2007: 159). Yazma sürecine, beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Öncelikle yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenmektedir (Demir, 2014: 87). Düzenleme sonucu aktarılmasına karar verilen bilgiler, dil bilgisi kurallarına uygun olarak metne dökülür.

Yazma, araştırmacılar tarafından geliştirilmesi zor bir beceri olarak ele alınmakta ve öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerisi olarak görülmektedir (Demirel ve Şahinel, 2006: 111; Göğüş, 1978: 236; Maltepe, 2006: 5; Yalçın, 2002: 25). Karatay'a (2011: 22) göre bu durum, öğrencilerin yazmaya dayalı hazırladıkları proje ve performans ödevlerinin niteliğinden veya yazılı sınav kaygılarının yüksek olmasından kolayca gözlemlenebilir. Bu zorlanma, "yazma becerisinin birbiriyle sıkı ilişkilere sahip birçok eylemin art arda kullanılmasını gerektiren karmaşık bir süreç olması" ile yakından ilişkilidir (Coşkun, 2007: 51). Yazma, karmaşık ve çok boyutludur; çünkü bireyin yazılı anlatımında okuma kültürü, çevresi, yetenekleri, zekâsı, hayal gücü, mantıklı düşünebilmesi (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz: 2006: 206-207), kaygıları, düşündüklerini düzenleyerek yazıya aktarabilme gücü ile yazdıklarını denetleme ve düzeltmeye ilişkin alışkanlıkları gibi pek çok etken belirleyici olmaktadır (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013: 86).

Bireylerin yazılı anlatım başarılarını etkileyen ve yazmaktan uzaklaşmalarına sebep olan etkenlerden biri de yazmaya karşı olan tutumlarıdır. Bireylerin birbirleriyle iletişimlerinde ve sosyal yaşamında oldukça önemli olan yazma becerisine karşı her bireyin ilgi, istek ve tutumları aynı değildir (Göçer, 2014: 517). Bazı öğrenciler yazmayı eğlenceli bir uğraş olarak görürken bazıları yazmaya karşı isteksizlik duyabilmektedir. Öğrenciler yazdığı metinlere bilgi, düşünce ve duygularını aktarıp bunu başkalarının yargısına sunmaktadır. Bu durum, yazan kişide bilinçli ya da bilinçsiz çekingenlik uyandırmaktadır (Göğüş, 1978: 243). Yazmaya karşı görülen farklı tutumların ortaya çıkmasında alınan eğitim, aile ortamı, kişisel özellikler gibi değişkenler etkili olmaktadır.

Freedman, Sears ve Carlsmith'e göre tutum "bilişsel ve duygusal öğeleri bulunan ve davranışsal bir eğilim içeren oldukça kalıcı bir sistemdir." (Akt. Tavşancıl, 2014: 67). Tutum; bireylerin insanlara, nesnelere, konulara, olaylara karşı olan zihinsel eğilimleridir. Öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren bir olgudur. Burada tutum olumlu ya da olumsuz şekiller gösterebilir (Özgüven, 1999: 354; Ülgen, 1995: 97). Tutumlar gözle görülemez fakat bireylerin davranışlarına bakılarak kolaylıkla gözlemlenebilir. Tavşancıl'a (2014: 67) göre örneğin sadece matematik derslerinde devamsızlık yapan ve sadece bu dersin ödevlerini yapmayan bir öğrencinin, bu derse ilişkin olumsuz tutumu olduğu anlaşılmaktadır.

Yazma tutumu, işlevsel olarak yazma davranışının yazarı nasıl mutlu ya da mutsuz hissettirdiğini içeren duygusal bir temayül olarak tanımlanabilir (Graham, Berninger ve Fan, 2007). Öğrencilerin yazmaya karşı olan olumlu tutumları; onların yazma etkinliklerine mutlu bir şekilde katılmalarını ve başarılı olmalarını sağlayacaktır. Diğer taraftan yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmiş olan bireyler ise yazma etkinliklerine katılmada direnç gösterecek ve daha az başarılı olacaktır. Daly'e göre yazma hakkındaki olumlu tutum, yazma becerilerindeki başarılı gelişime ve yazmadaki sürekliliğe bağlıdır (Akt. Özbay ve Zorbaz, 2011: 34).

Yazma eğitimi, hedef kitlenin yazma becerisini geliştirmeyi hedefleyen bir süreçtir (Çeçen, 2011: 129). Yazma çalışmalarında belirlenen hedeflere ulaşmak için öğrencilere çeşitli ve özendirici yazma uygulamaları yaptırılmalı ve bu etkinliklerin değerlendirilmesi ve varsa eksikliklerin giderilmesi gereklidir (Bağcı, 2007: 55). Çocukların bu şekilde yazma becerileri geliştikçe bilgiyi transfer etmeleri, düşünceleri gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri daha etkili olur. Yazma becerisi öğrencilerin okul ve kariyer başarıları için kritik olduğundan, çocukların yazmaya ve okulda edindikleri deneyimleri de içeren yazma etkinliklerine karşı nasıl bir tutum geliştirdiklerini öğrenmemiz gerekmektedir (Knudson, 1995: 90-91).

Güzel ve etkili yazma, bir anda kazanılacak bir beceri değildir. Bunun için belirli bir süreç gereklidir. Yazma eğitiminde ülkemizde süreç temelli öğretim yaklaşımı esas alınmaktadır. Bu yaklaşıma göre yazma, bir hamlede başlayan ve biten bir eylem olarak değil, birbiriyle ilişkili birçok becerinin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreçte gerçekleşir. Bu süreçte öğrencinin psikolojik ve düşünsel açıdan yazmaya istekli ve hazır hâle gelmesi, yazmayla ilişkili planlama, karar verme, ilişkilendirme gibi bilişsel becerileri kazanması, yazma sürecinin aşamalarını uygulayabilmesi ve yazma becerisini hayatın her aşamasında işlevsel biçimde kullanması önemlidir (MEB, 2012: 3-4).

Yazma becerisi, öğrencilerin lise yaşamlarında sadece Edebiyat, Dil ve Anlatım dersleri için değil yaşamın her alanında önemsenmesi gereken bir beceridir. Bu yüzden öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara daha çok önem verilmesi gerekmektedir. Etkin bir yazma eğitimi için öğrencilerin yazma becerileriyle ilgili tutumlarının nitelikli ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla yürütülmesi gerekliliği yadsınamaz bir gerçektir (Şengül, 2013: 83).

Araştırmacılar tarafından (Bağcı, 2010; Göçer, 2005; Ülper ve Uzun, 2009) öğrencilerin yazma becerilerini ve yazılı anlatımlarını değerlendirmek için çeşitli ölçek ve dereceli puanlama anahtarının geliştirildiği görülmektedir. Bu ölçekler, genel olarak öğrencilerin yazılı anlatım başarılarını belirlemeye yöneliktir. Bununla birlikte alan yazında öğrencilerin yazmaya yönelik duyuşsal özelliklerini belirlemek için “*Yazma Kaygısı Ölçeği*” (Karakaya ve Ülper, 2011; Özbay ve Zorbaz, 2011; Yaman, 2010), yazma öz yeterliklerini belirlemek için “*Yazma Öz Yeterlik Ölçeği*” (Aydın, İnnalı, Batar ve Çakır, 2013; Demir, 2014; Şengül, 2013), yazma alışkanlıklarını belirlemek için “*Yazma Alışkanlığı Ölçeği*” (Erdem ve Özdemir, 2012), yazma eğilimlerini belirlemek için “*Yazma Eğilimi Ölçeği*” (İşeri ve Ünal, 2010) ve yazma tutukluğunu belirlemek için “*Yazma Tutukluğu Ölçeği*” (Özbay ve Zorbaz, 2012) geliştirilmiştir. Yazılı anlatım değerlendirme ölçeklerinden farklı olarak bu ölçekler, öğrencilerin yazma becerisiyle ilgili duygu ve düşüncelerini belirlemeye yöneliktir. Bu gruptaki ölçekler yabancı bir dilden uyarlanmış olma, çalışma grubu, madde sayısı, geçerlik ve güvenirlik değerleriyle birbirinden farklılık göstermektedir.

Alan yazınında çeşitli eğitim kademelerindeki öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını belirlemek için farklı yazma tutum ölçekleri geliştirilmiştir. Bağcı (2007), Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarını belirlemek için likert tipi tutum ölçeği geliştirmiştir. Temizkan ve Sallabaş (2009) öğretmen adaylarının yazmaya yönelik tutumlarını tespit etmek için yaptığı çalışmada 25 maddelik “*Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği*” geliştirmiştir. Karatay (2011) yaptığı araştırmada “Sürece Dayalı 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli”nin öğretmen adaylarının yazılı anlatıma karşı tutumları ve yazılı anlatım becerilerini geliştirme üzerindeki etkisini incelemiştir. Öğretmen adaylarının Türkçe ve yazılı anlatım dersine ilişkin tutumlarını ortaya çıkarmak için araştırmacı 22 maddelik “*Yazılı Anlatım Tutum Ölçeği*” geliştirmiştir. Seban (2012), “Yazarlık Döngüsü” programının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatıma karşı tutumları, yazarlığa yönelik algıları ve yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada Kear, Coffman, McKenna ve Ambrosio (2000) tarafından hazırlanan “*Yazma Tutum Ölçeği*”nin bir kısmını Türkçeye uyarlayıp kullanmıştır. Göçer (2014); Marcia ve diğerleri (1984) tarafından geliştirilen lisans öğrencilerine yönelik “*Yazma Tutum Ölçeği*”nin Türkçe uyarlaması ile geçerlik ve güvenirlik hesaplamasını yapmıştır.

Yukarıda sayılan araştırmalardan hareketle yazmaya yönelik tutum ölçeklerinin çoğunda çalışma grubu olarak öğretmen adaylarının kullanıldığı söylenebilir. Alan yazında bunlardan farklı olarak 4-6. sınıflara (Knudson: 1991) ve 1-12. sınıflara yönelik (Kear, Coffman, McKenna ve Ambrosio, 2000) yazma tutum ölçeklerinin geliştirildiği görülmektedir. Ancak ülkemizde lise öğrencilerine yönelik herhangi bir yazma tutum ölçeğine rastlanmamıştır. Bu çalışmayla lise öğrencilerinin yazma tutumlarını belirleyen bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, alan yazına geçerli ve güvenilir bir ölçek kazandırıp bu alandaki boşluğu dolduracağı için önemli görülmektedir.

2. Yöntem

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri iki farklı örneklem grubundan elde edilmiştir. Birinci örneklem grubunu Malatya il merkezinde bulunan dört farklı lisenin 9-12. sınıflarında okuyan 400 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve güvenirlik çalışmaları bu gruptan elde edilen veriler kullanılarak hesaplanmıştır. Bu gruptaki lise öğrencilerinin %21,8'i (f=87) 9. sınıf, %27,3'ü (f=109) 10. sınıf, %29'u (f=116) 11. sınıf, %22'si (f=88) 12. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin %62,8'i (f=251) kız, %37,3'ü (f=149) erkektir. Uygulamaya katılan öğrencilerin %27'sini (f=108) Sümer Lisesi, %20,5'ini (f=82) Sümer Ticaret Meslek Lisesi, %30,8'ini (f=123) Avni Kışılı Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, %21,8'ini (f=87) Malatya Anadolu Lisesi öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın ikinci örneklem grubunu Malatya il merkezinde bulunan iki farklı lisenin 9-12. sınıflarında okuyan 280 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) bu gruptan elde edilen veriler kullanılarak hesaplanmıştır. Bu gruptaki lise öğrencilerinin %21,4'ü (f=60) 9. sınıf, %27,9'u (f=78) 10. sınıf, %28,9'u (f=81) 11. sınıf, %21,8'i (f=61) 12. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin %61,8'i (f=173) kız, %38,2'si (f=107) erkektir. Uygulamaya katılan öğrencilerin %41,1'ini (f=115) Fatih Anadolu Lisesi, %58,9'unu (f=165) Niyazi Mısri Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri oluşturmaktadır.

2.2. Ölçme Aracı

Lise öğrencilerinin yazma tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmek için alan yazını taraması yapılmış; alan uzmanları, öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri alınarak seksen yedi (87) maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Ölçme aracının görünüş geçerliğini sağlamak için Türkçe eğitimi alanında beş (5), ölçme ve değerlendirme alanında üç (3) ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi alanında bir (1) uzmanın görüşleri alınmıştır. Konu uzmanlarının görüşlerinden sonra ölçme amacına uygun bulunmayan maddeler çıkarılıp yirmi altı (26) maddelik bir deneme formu oluşturulmuştur. Maddelerin tamamı olumlu ifadelerden olup; “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Tamamen katılıyorum” şeklinde adlandırılan 5’li likert tipi dereceleme kullanılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Lise öğrencilerinden elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır. Verilerin analize uygun olduğu belirlendikten sonra madde analizi ve yapı geçerliliği

kapsamında açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliği belirlemek için Cronbach Alfa (α), Spearman Brown ve Gutmann Split-Half değeri hesaplanmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde Lise Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeğinin (LÖYYTÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulgular sunulmuş olup, elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Öğrencilerden elde edilen 472 veriden 72 tanesi uygun doldurulmadığı için analize dâhil edilmemiştir. Kalan 400 veri analiz edilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizinde örneklem büyüklüğünün yeterliliğini test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliliği ölçüm testi kullanılmıştır. Verilerin çok değişkenli normal bir dağılımdan gelip gelmediklerini ölçmek için de Bartlett testi yapılmıştır. “Bartlett testi istatistiksel olarak ($p<0.05$) anlamlı olmalı; Kaiser-Mayer-Olkin değeri ise 0.6 veya üzerinde olmalıdır” (Pallant, 2005: 178).

Analiz sonucunda Kaiser-Mayer-Olkin testi değeri 0.931; Bartlett testi değeri 3602,136 ($p<0.00$) anlamlı olarak bulunmuştur. Bu değerler, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve analize uygun olduğunu göstermiştir.

3.1. Geçerlik ile İlgili Bulgular

Bu çalışmada geçerlik çalışması kapsamında yapı geçerliği ve madde analizi yapılmıştır.

3.1.1. Yapı Geçerliği

Yapı geçerliği, “ölçme aracının soyut bir olguyu (kavramı, boyutu vb.) ne derece doğru ölçebildiğini gösterir” (Tavşancıl, 2010: 45). Farklı yapı geçerliği teknikleri vardır. Lise Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeğinin yapı geçerliliği, açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. “Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir. Açımlayıcı faktör analizinde, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlem; doğrulayıcı faktör analizinde ise değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan bir hipotezin ya da kuramın test edilmesi söz konusudur.” (Büyüköztürk, 2012: 123).

3.1.1.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizinde aynı yapıyı ölçemeyen maddelerin ayıklanmasında (Büyüköztürk, 2012: 124-125; Çeçen, 2006: 105) şu ölçütlere dikkat edilmiştir:

- Maddelerin almış oldukları yük değerinin 0.30 ve üzerinde olması.
- Maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine, diğer bir faktörlerde ise düşük yük değerine sahip olması veya yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az 0.10 olması.
- Her bir faktöre yüklenen maddelerin anlam ve içerik olarak tutarlı olması.
- Önemli faktörlerin, herhangi bir maddede (değişkende) birlikte açıkladıkları ortak faktör varyansının yüksek olması.
- Faktörler için öz değerin 1 veya 1'den daha büyük olması.
- Faktörlerin öz değerlerine dayalı olarak çizilen çizgi grafiğinin incelenmesi.

LÖYLTÖ'nün faktör yapısını ortaya koymak için faktörleşme yöntemi olarak temel bileşenler analizi; dik döndürme yöntemi olarak maksimum değişkenlik (varimax) seçilmiştir. Analiz sonucunda yukarıda sıralanan ölçütlere uymayan 1, 2, 3, 4, 5, 7, 11, 15, 18, 19 ve 25. maddeler çıkarılmıştır. Geriye kalan 15 maddenin öz değeri 1'den büyük iki faktör altında toplandığı ve bu iki faktörün ölçeğe ilişkin toplam varyansın %49.41'ini açıkladığı görülmüştür. Kline, toplam varyansı açıklama düzeyinin %40'ın üzerinde olmasını, yapı geçerliği için önemli bir gösterge olarak kabul eder (Akt. Özer, 2013: 442).

Döndürme sonrası faktörlerin öz değeri ve varyans oranları incelendiğinde; birinci faktörün öz değerinin 4.016, varyans açıklama oranının %26.77; ikinci faktörün öz değerinin 3.397, varyans açıklama oranının %22.64 olduğu belirlenmiştir. Faktör analizi sonucunda maddelere ait faktör yükleri, madde toplam korelasyonları ile varimax döndürme sonrası madde yük değerleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: 15 Maddelik Ölçeğin Varimax Döndürme Sonrası Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Faktör Ortak Varyansı	Döndürme Sonrası Yük Değerleri		Madde Toplam Korelasyonları
		1.Faktör	2.Faktör	
m12.Kitap okumak yazma becerimin gelişmesine katkı sağlıyor.	.605	.777		.716
m14.Yazmak kişisel gelişimi olumlu yönde etkiliyor.	.577	.701		.744
m8.Yazarlık yeteneğimin olmasını isterdim.	.485	.696		.653
m17.Yazmak kendime olan güvenimi artırıyor.	.594	.649		.750
m16.Yazmanın eleştirel düşünme becerimi geliştirdiğine inanıyorum.	.461	.635		.685
m10.Yazmak, hayal gücümü geliştiriyor.	.475	.576		.689
m23.Hocalarım ya da arkadaşlarım yazdıklarını beğenirse daha istekli yazarım.	.352	.565		.613
m9.Anılarımı yazarken kendimi mutlu hissedirim.	.338	.488		.629

Madde	Faktör Ortak Varyansı	Döndürme Sonrası Yük Değerleri		Madde Toplam Korelasyonları
		1.Faktör	2.Faktör	
m24.Yazmak en sevdiğim etkinliklerden biridir.	.674		.712	.816
m21.Yazı yazmak benim için bir ihtiyaçtır.	.527		.690	.721
m6.Günlük tutmak benim için vazgeçilmezdir.	.452		.672	.599
m26.Yazmak benim için bir tutkudur.	.620		.619	.772
m20.En çok deneme yazmayı severim.	.352		.588	.559
m22.Düşünce yazıları yazmaktan hoşlanırım.	.416		.585	.669
m13.Duygu ve düşüncelerimi en iyi yazarak ifade ederim.	.485		.546	.702

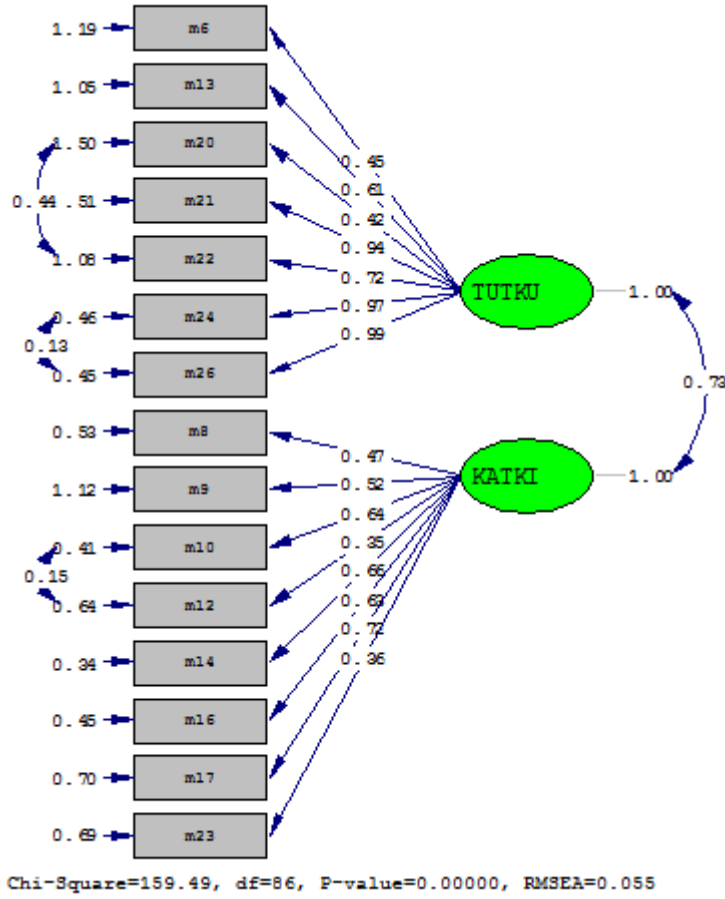
Döndürme sonrası faktörler altında toplanan maddeler, içerik olarak değerlendirildiğinde birinci faktörün altında toplanan maddelerin (8, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 23) “katkı”; ikinci faktörün altında toplanan maddelerin (6, 13, 20, 21, 22, 24, 26) “tutku” olarak adlandırılabilceği görülmüştür.

Tablo 1’de görüldüğü üzere alt faktörler düzeyinde faktör yük değerleri; “katkı” alt faktörü için 0.777 ile 0.488 arasında ve “tutku” alt faktörü için 0.712 ile 0.546 arasında değişmektedir. Döndürme sonrası faktör yük değerleri büyüklük açısından incelendiği zaman 9. ve 13. maddeleri vasat, diğer maddeleri ise iyiden mükemmele nitelendirmek mümkündür.

3.1.1.2.Doğrulayıcı Faktör Analizi

LÖYÖTÖ’nün iki faktörden oluşan yapısının elde edilen verilerle ne kadar uyum sağladığını belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. 280 kişilik farklı bir örneklem grubu üzerinde uygulanan doğrulayıcı faktör analizi DFA sonucunda ölçeğin yapısına ilişkin elde edilen grafik Tablo 2’ de gösterilmiştir.

Tablo 2: LÖYYTÖ'nün Faktör Yapısı



“DFA’da uyumlu olup olmadığı sınanan modelin yeterliğini ortaya koymak üzere pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır.” (Seçer, 2013: 151). Lisrel 8.8 programı kullanılarak yapılan analiz sonuçlarına göre model uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Analiz sonunda model uyumunun artırılması için programın önerdiği modifikasyonlar yapılmıştır. Sonuç olarak Ki-kare uyum iyiliği (chi-square goodness) değeri 159.49, degrees of freedom (df) uyum iyiliği değeri 86 çıkmıştır. Bu çalışmada incelenen diğer uyum indeksleri ve sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Uyum İyiliği İstatistikleri (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003: 52; Çelik ve Yılmaz, 2013: 173)

Uyum İyiliği İndeksleri	İyi (i)	Kabul Edilebilir (K)	Model 1*	Model 2
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 3$	2.48	1.85 (i)
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	0.073	0.055 (K)
Standardized RMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$	0.066	0.056 (K)
Normed Fit Index (NFI)	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	0.93	0.95 (i)
Non-Normed Fit Index (NNFI)	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$	0.95	0.97 (i)
Comparative Fit Index (CFI)	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$	0.96	0.98 (i)
Goodness of Fit Index (GFI)	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	0.90	0.93 (K)
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$	0.87	0.90 (i)

*Model 1: Modifikasyonsuz, Model 2:Modifikasyonlu

Alan yazında χ^2/df oranının 3'ün altında olması model-veri uyumun mükemmel olduğunu gösterir. GFI, AGFI ve CFI'nın 0.90'dan büyük olması kabul edilebilir uyum iyiliği değerinin, 0.95'ten büyük olması iyi bir uyum iyiliğinin göstergesi olarak kabul edilir (Brown, 2006; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Sümer, 2000; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2007). GFI, AGFI, CFI, NFI değerlerinin 0.90'nın üzerinde olması; örneklem büyüklüğünden en az etkilenen indekslerden biri olan NNFI'nın değerinin ise 0.95'in üzerinde olması gerekir. Bu indekslerin değeri 1'e yaklaştıkça uyum iyiliği değeri de artış gösterir; 1'den büyük bir değer çıkması ise tam tanımlanmamış bir modelin varlığına işaret eder (Ayyıldız ve Cengiz, 2006). RMSEA ve SRMR değerlerin 0.5'in altında olması iyi bir uyum iyiliği değerini, 0.8'in altında olması ise kabul edilebilir bir uyum iyiliği değerini gösterir. Bir modelin kabul edilebilmesi için RMSEA değerinin 0.8 ve altında olmalıdır. (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Şimşek, 2007).

Tablo 3 incelendiğinde, ilk uyum indekslerinin genellikle kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Bu nedenle model uyumunun arttırılması için program tarafından önerilen modifikasyonlar değerlendirilmiştir. Buna göre anlamsal ve içerik olarak birbiriyle yakından ilişkili olan 10. ile 12., 20. ile 22. ve 24. ile 26. maddeler arasında hata varyansları ilişkilendirilerek DFA yeniden yapılmıştır. Yenilenen DFA sonucunda elde edilen değerler ölçeğin geçerliğinin yüksek olduğu göstermektedir.

3.1.2. Madde Analizi

Geçerlik çalışması kapsamında LÖYYTÖ'nün madde-toplam puan korelasyonları incelenmiş ve 15 madde için madde-toplam puan korelasyonlarının 0.559 ile 0.816 arasında değiştiği tespit edilmiştir (bk. Tablo 1).

3.2. Güvenirlik ile İlgili Bulgular

Lise Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeğinin güvenirlik çalışmaları Cronbach Alfa (α) yöntemi ile Spearman Brown ve Gutmann Split-Half teknikleri kullanılarak yapılmıştır.

3.2.1. Cronbach Alfa (α) Güvenirliği

Cronbach Alfa (α) yöntemi, ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında iç tutarlılığın belirlenmesinde sıklıkla başvurulan bir güvenirlik belirleme yöntemlerinden biridir (Seçer, 2013:177). Bu yöntem, ölçeği oluşturan tüm öğeler arasında ortalama bir korelasyon değeri verir. Değerler 0'dan 1'e yaklaştıkça ölçeğin güvenirliliğinin arttığını gösterir (Pallant, 2005: 6).

400 kişiden elde edilen veriler üzerinden yapılan LÖYYTÖ'nün Cronbach Alfa iç tutarlılık sayısı 0.88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık Tablo 4'te şu şekildedir:

Tablo 4: LÖYYTÖ'nün Alt Boyutlarının Cronbach Alfa (α) Değerleri

Faktörler	Madde sayısı	Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları
Katkı	8	0.83
Tutku	7	0.81

Ölçeğin amacına ve doğasına bağlı olarak güvenirlik düzeyleri farklılaşırken, Nunnally, en küçük düzeyin 0.70 olması gerektiğini ifade eder (Akt. Pallant, 2005: 6). LÖYYTÖ'nün gerek genel gerek alt faktörlerine ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık sayılarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu ölçeğin yüksek güvenirliğe sahip olduğunu gösterir.

3.2.2. İki Yarı Test Güvenirliği

"İki yarı test güvenirliği, testin maddelerinin tek-çift, ilkyarı-sonyarı veya yansız olarak iki eş yarıya ayrılarak testin iki yarısı arasındaki ilişkiden hareketle Spearman Brown formülü kullanılarak testin tamamı için hesaplanan korelasyon katsayısı ile açıklanır. Testi yarılama yöntemi olarak da bilinen iki yarı test güvenirliği, elde edilen test puanları arasındaki tutarlılığı gösterir" (Büyüköztürk, 2012: 170).

400 lise (9-12. sınıf) öğrencisi üzerinde yapılan güvenirlik çalışmasının hem Spearman Brown korelasyon değeri hem de Guttmann Split-Half değeri 0.88 çıkmıştır. Bu sonuçlar ölçeğin iç tutarlılığının ve güvenirliğinin yüksek olduğunu hakkında bilgi verir.

4.Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada lise öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Öncelikle yirmi altı (26) maddelik bir deneme formu oluşturulmuş, oluşturulan bu ölçek 400 lise öğrencisine uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği ve analize uygun olduğu saptandıktan sonra geçerlik çalışması kapsamında yapı geçerliği ve madde analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 15 maddeden oluşan iki faktörlü (katkı, tutku) bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin iki faktörlü yapısının uygun olup olmadığı farklı bir örneklem grubu üzerinde doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri ($\chi^2/df=1.85$, RMSEA=0.055, SRMR=0.056, NFI=0.95, NNFI=0.97, CFI=0.98, GFI=0.93, AGFI=0.90) ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları Cronbach Alfa yöntemi ile Spearman Brown ve Gutmann Split-Half teknikleri kullanılarak yapılmıştır. LÖYYTÖ'nün Cronbach Alfa iç tutarlılık sayısı 0.88 olarak bulunurken Spearman Brown korelasyon değeri ile Guttmann Split-Half değerinin ikisi de 0.88 çıkmıştır. Bu sonuçlar ölçeğin iç tutarlılığının ve güvenirliğinin yüksek olduğunu gösterir.

Elde edilen bu sonuçlara bağlı olarak, geliştirilen ölçeğin eğitim alanında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir. Ölçekle ilgili geçerlik ve güvenirlik çalışmaları farklı örneklem grupları üzerinde tekrarlanabilir.

Kaynakça

- Arıcı, A. F. ve Urgan, S. (2012). *Yazılı anlatım el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aşlıoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *International Journal of Social Science*, 6(6), 83-111.
- Aydın, İ. S., İnnalı H. Ö., Batar M. ve Çakır, H. (2013). Öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterliklerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *TurkishStudies*, 8(8), 139-160.
- Ayyıldız, H. ve Cengiz, E. (2006). Pazarlama modellerinin testinde kullanılabilecek yapısal eşitlik modeli (yem) üzerine kavramsal bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 63-84.

Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma. *Yayınlanmamış doktora tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bağcı, H. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım yeterlilik düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 45-68.

Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Coşkun, E. (2007). Yazma becerisi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 49-91). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çeçen, A. R. (2006). Duyguları yönetme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 101-113.

Çeçen, M. A. (2011). Yazma eğitimi açısından metin bilgisi. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 127-146). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2013). *Lisrel 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi temel kavramlar - uygulamalar - programlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çokluk, Ö. S., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, S. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demir, T. (2014). Yazma öz yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 67-74.

Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Erdem, İ. ve Özdemir N. H. (2012). Türkçe öğretmeni adayları için "yazma alışkanlığı ölçeği" geliştirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 171-194.

Göçer, A. (2005). İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. *Yayınlanmamış doktora tezi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.

Göçer A. (2014). Yazma tutum ölçeğinin (ytö) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 515-524.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, (32), 516–536.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

İşeri, K. ve Ünal, E. (2010). Yazma eğilimi ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, (155), 104-117.

Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 21-43). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.

Kear, D. J., Coffman, G. A., McKenna, M. C., & Ambrosio, A. L. (2000). Measuring attitude toward writing: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 54(1), 10-23.

Knudson, R. E. (1991). Development and use of a writing attitude survey in grades 4 to 8. *Psychological Reports*, (68), 807-816.

Knudson, R. E. (1995). Writing experiences, attitude and achievement of first to sixth graders. *The Journal of Educational Research*, 89(2), 90-97.

Maltepe, S. (2006). Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış doktora tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2011). *Ortaöğretim Türk edebiyatı dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu yazarlık ve yazma becerileri dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap ve Yayıncılık.

Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2011). Daly-Miller'in yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33-48.

Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 47-72

Özer, N. (2013). Güvenlik kameraları ve okul güvenliği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 8(3), 437-448.

- Özgüven, İ. E. (1999). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research-Online*, 8(2), 23-74.
- Seban, D. (2012). Yazarlık döngüsünün üçüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya karşı tutum, algı ve yazma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 147-158.
- Seçer, İ. (2013). *Spss ve lisrel ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şengül, M. (2013). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma öz yeterlikleri ölçeği geliştirme çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (1), 81-94.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Pallant, J. (2005). *Spss survival manual: A step by step guide to data analysis using the spss program*. Crows Nest NSW: Allen & Unwin.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson Education Inc. Boston, MA.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 155-176.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Lazer Ofset Matbaa.
- Ülper H. ve Uzun L. (2009). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim-Online*, 8(3), 651-665.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: Ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 267-289.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Zorbaz, K. Z. (2014). Yazma eğitimi. M. Yılmaz (Ed.), *Türkçe öğretimi içinde* (s. 109-147). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

EK 1: LİSE ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK YAZMA TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıda yer alan 15 madde, yazmaya karşı olan tutumunuzu belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve size uygun olan seçeneği yan taraftan bularak (X) işareti ile gösteriniz.		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1 (T6)	Günlük tutmak benim için vazgeçilmezdir.	1	2	3	4	5
2 (K8)	Yazarlık yeteneğimin olmasını isterdim.	1	2	3	4	5
3 (K9)	Anılarımı yazarken kendimi mutlu hissedirim.	1	2	3	4	5
4 (K10)	Yazmak, hayal gücümü geliştiriyor.	1	2	3	4	5
5 (K12)	Kitap okumak yazma becerimin gelişmesine katkı sağlıyor.	1	2	3	4	5
6 (T13)	Duygu ve düşüncelerimi en iyi yazarak ifade ederim.	1	2	3	4	5
7 (K14)	Yazmak kişisel gelişimimi olumlu yönde etkiliyor.	1	2	3	4	5
8 (K16)	Yazmanın eleştirel düşünme becerimi geliştirdiğine inanıyorum.	1	2	3	4	5
9 (K17)	Yazmak kendime olan güvenimi artırıyor.	1	2	3	4	5
10 (T20)	En çok deneme yazmayı severim.	1	2	3	4	5
11 (T21)	Yazı yazmak benim için bir ihtiyaçtır.	1	2	3	4	5
12 (T22)	Düşünce yazıları yazmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
13 (K23)	Hocalarım ya da arkadaşlarım yazdıklarını beğenirse daha istekli yazırım.	1	2	3	4	5
14 (T24)	Yazmak en sevdiğim etkinliklerden biridir.	1	2	3	4	5
15 (T26)	Yazmak benim için bir tutkudur.	1	2	3	4	5