

Yazma Eğilimi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması

The Adaptation of Writing Disposition Scale into Turkish

Kamil İŞERİ* Emre ÜNAL**
Niğde Üniversitesi

Öz

Çalışmanın amacı, Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilmiş olan Yazma Eğilimi Ölçeği'nin (Writing Disposition Scale) Türkçeye uyarlamasını yapmak, ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğini ortaya koymaktır. Çalışma grubunu, Niğde il merkezine bağlı resmi ilköğretim okullarının 4., 5. ve 6. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu kapsamda Niğde il merkezinde bulunan 25 ilköğretim okulundan toplam 3533 öğrenciden veri alınmış, 3485 veri üzerinden analiz yapılmıştır. Ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizine göre üç boyuttan (tutku, güven, süreklilik) oluştuğu görülmüştür. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .893; güven alt boyutu için .806, süreklilik alt boyutu için .749, tutku alt boyutu için ise .914 olarak bulunmuştur. Ölçeğin, geçerli ve güvenilir olduğu ortaya konmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yazma eğilimi, ölçek, uyarlama

Abstract

The aim of this study is to adapt the Writing Disposition Scale that was developed by Piazza and Siebert (2008) for Turkish and to show the validity and reliability of the scale. The study group consists of the students studying in the 4th, 5th and 6th grade classes of primary schools in Niğde city center. In this context, data has been obtained from 3533 students from 25 primary schools, and the analysis is completed through 3485 data pieces. The scale is seen to be composed of three dimensions (passion, confidence, persistence). The Cronbach's alpha reliability factor is found to be .893 for the whole scale, .806 for the confidence sub-dimension, .749 for the persistence sub-dimension and .914 for the passion sub-dimension. The scale is shown to be valid and reliable.

Keywords: Writing disposition, scale, adaptation.

Summary

Purpose

In this study, it is intended to test the validity and reliability of the Writing Disposition Scale which is developed by Piazza and Siebert (2008) in a different education and culture situation, find out whether the scale is three dimensional as argued in Piazza and Siebert (208) and show the applicability of the Turkish version of the scale.

* Yrd. Doç. Dr. Kamil İŞERİ, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, e-posta: kamiliseri@gmail.com

** Yrd. Doç. Dr. Emre ÜNAL, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, e-posta: dr.emreunal@gmail.com

Results

Writing Disposition Scale is a tool for assessment developed by Piazza and Siebert (2008) to determine the writing dispositions of primary school students. The scale is applied to 884 students at 4th, 5th and 6th grades in six different schools. The scale consists of 3 sub-dimensions: confidence, persistence and passion. The scale is composed of 93 items in total with each sub-dimension including 31 items. The scale is a five-rank Likert-type one with 93 as the lowest possible grade and 495 as the highest possible grade.

As a result of the reliability and validity study applied to the scale, the last version of the scale consists of 11 items, three of which are from reliability dimension, four of which are from persistence dimension, and four of which are from passion dimension. The lowest possible grade to get from the scale in the latest version is 11 and the highest one is 55. Cronbach's alpha reliability factor is found out to be .893 for the whole scale, .806 for the confidence sub-dimension, .749 for the persistence sub-dimension and .914 for the passion sub-dimension.

The analysis is completed through data obtained from 3485 students in the 4th, 5th and 6th grades of 25 primary schools in Niğde city center. First and second level confirmative factor analysis are used in the verification of the dimensions exposed by exploratory factor analysis and in testing the validity and reliability of the scale.

Discussion

KMO and Barlett tests are done to see if the Writing Disposition Scale is suitable for exploratory factor analysis. The result of KMO test is found significant at .941 level and Barlett sphericity is found significant at ($P < 0.01$) level, and it is concluded that exploratory factor analysis can be applied to the data. In the exploratory factor analysis, the boundary value for the task values in the factor where the items take part is accepted as .50. Varimax technique, one of the orthogonal rotations, together with the principle component analysis method is used to find out the factors whose items give high relation to themselves and to be able to interpret the factors more easily.

Three factors are obtained with the factor analysis applied to the Writing Disposition Scale. The first explains the 30.08 %, the second explains the 8.45%, and the third explains the 7.73% of the total variance. The sum of the factor dimensions of the scale explains the 46.26% of the scale. After the factor-turning it is seen that the first factor of the scale consists of 11 items, the second factor consists of 8 items and the third factor consists 4 items. At the end of the factor analysis, items having a value of less than .50 are dropped from the scale.

The Cronbach's alpha coefficients are calculated to find the reliability value of the scale and .874 for the whole scale, .882 in the passion sub dimension, .734 in the confidence sub-dimension and .639 in the persistence sub-dimension are attained. The first and second degree confirmative factor analysis of the Writing Disposition Scale is analyzed with AMOS 6.0 program using the maximum likelihood method. After the acceptable modifications predicted by the Amos 6.0 program for Windows, Kay-Kare (2) obtained by the first and second degree confirmative factor analysis is determined as 159,044 and the degree of freedom (sd) is found out to be 128, and the model is proved statistically significant ($P < 0.01$).

The standardized regression coefficients of the items in the factors are found out quite high and statistically significant in their factors. As the results of the confirmatory factor analysis, structure reliability is found .81 for the first factor, .65 for the second factor and .54 for the third

factor. In the light of these data, the determined dimensions prove valid, reliable and they belong to the related factors. In this study, the χ^2/df value is defined as 1.243. The IFI value is determined as .998, which shows a good harmony. While the RMSEA, CFI, GFI and AGFI values of the study according to the harmony goodness index are at good harmony level, NFI values are only at acceptable level. This shows that the dimensions obtained by the exploratory factor analysis results are also confirmed by the confirmative factor analysis results.

Conclusion

Some items excluded from the scale developed by Piazza and Siebert (2008) appeared to be valid and reliable. Apart from this, in passion dimension, the P1st, P6th, P8th, P19th, P20th and P30th items that Piazza and Siebert (2008) have obtained are found out to be valid and reliable within this study. On the other hand, in accordance with the results that Piazza and Siebert (2008) have obtained, the C19th and C28th items in confidence dimension and the P22nd and P30th items in persistence dimension aren't found valid and reliable in the sampling.

Writing Disposition Scale is found valid and reliable as a result of both the exploratory and the first and second level confirmative factor analysis, and it is concluded that Turkish version of the scale can be applied to Turkish children age of 6-13.

Giriş

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan en yetkin araçtır. İnsan, dil aracılığıyla kurduğu iletişimde anlama (dinleme, okuma) ve anlatmaya (konuşma, yazma) dayalı dört temel dil becerisini kullanmaktadır. Dil öğretimi de bu dört temel dil becerisini en etkin ve yetkin bir biçimde kullanılmasını sağlamaktır. Dil öğretimine bilimsel bakış; planlı, dizgeli, sürece ve etkinliğe dayalı bir yaklaşımı zorunlu kılmaktadır. Anadili olarak Türkçenin öğretiminde (ilköğretim) anlayış açısından en büyük sorunların başında dile karşı tutum geliştirememek, dile karşı sevgi ve saygıyı oluşturamamak ve en önemlisi de dil bilincini geliştirememek gelmektedir. Dil bilincinin oluşturulamaması birçok sorunu da beraberinde getirmektedir.

Dil öğretimi, beceri ve konu alanlarıyla birlikte bir bütün olarak algılanmakta ve öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel özelliklerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri içermektedir (Sever 2004: 7-27). Anadili öğretiminin etkinlik alanlarını ilköğretim ikinci kademe için dört temel beceri alanı ve konu alanı olarak da dilbilgisi, yazım ve noktalama işaretlerinin kullanımı oluşturmaktadır (Sever, Kaya ve Aslan 2006: 25-30). Türkçe öğretiminde tümleşik dil becerileri olarak adlandırılan her etkinlik alanı için eşit zamanın ayrılması, Türkçe öğretiminin verimliliğini arttıracak alanyazında belirtilmektedir (Demirel ve Şahinel 2006; Özbay 2003; 2005 ve 2006; Sever 2004; Sever vd., 2006; Kavcar, Oğuzkan ve Sever 2004; Yangın, 2002; Göğüş, 1978). Türkçe öğretiminin verimliliği açısından temel beceri alanlarının; yeterli, etkili ve düzeye uygun etkinliklerle 'tümleşik' bir biçimde geliştirilmesi gerekmektedir.

MEB (2006)'de bireyin dört temel dil becerisine ilişkin kazanımların gerçekleştirilmesi için gerekli etkinlik örneklerine yer verilmektedir. Bireyin toplumsal yaşamında insanlarla kurduğu dile dayalı iletişimde dilsel becerilerinin kullanımı önem kazanmaktadır. Keçik ve Uzun (2004: 10)'da dile dayalı iletişimde ne seslerin ne sözcüklerin ne de tümcelerin tek başlarına görev üstlenmedikleri belirtilerek dilsel iletişimin temel birimi olarak metinlerin olduğu ve insanların iletişimde metinleri kullandıkları dile getirilmektedir. Bu nedenle dil öğretiminde kullanılacak

yöntemlerin, araç ve gereçlerin amaca uygun biçimde seçilmesi, öğretim ilkelerine uygun olarak dizgeli bir biçimde uygulanması ve metinlerin yazma edimine örneklik edecek biçimde olmasına özen gösterilmesi gerekmektedir. Yazma edimi bir metin üretme edimi olması ve dile dayalı kurulan iletişimde metinlerin kullanılması öğrenciye iletişim, metin, metin türü, metin üretme, metinleştirme gibi kavramların (Keçik ve Uzun 2004: 1-30) öğretilmesini de zorunlu kılmaktadır.

Dört temel dil becerisinden biri olan yazma edimi, Özbay (2006: 121)'da "duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak belli sembollerle anlatılması" biçiminde tanımlanarak yazma ediminin bir gereksinim olduğuna dikkat çekilmektedir. Kirby ve Liner (1998)'de yazmanın "karmaşık ve üst düzey bir insan davranışı" olduğu (Akt. Oral 2008) dile getirilerek iyi bir yazının dürüst olması gerektiği üzerinde durulmaktadır. MEB (2006)'de yazma becerisi "duygu, düşünce, bilgi ile görülen ve yaşananların yazıyla aktarılması, anlatılması etkinliği" olarak tanımlanmaktadır. İlköğretim aşamasında öğrencilerin yazma becerisine ilişkin çalışmalar "sözcüklerin doğru yazılışını öğretmeyi, dolayısıyla doğru okumaya ve söylemeye alıştırmayı, karşılaşılan yeni bir sözcüğü tanımayı, yazma kurallarını öğretmeyi, doğru yazma istek ve alışkanlığını kazandırmayı" amaçlamaktadır. Sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara yer verilmeli, özellikle her düzeyde noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat etmeleri sağlanmalıdır (MEB, 2006).

Yazma ediminin yeterince gerçekleşebilmesi için bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel açıdan geliştirilmesi gerekmektedir. Ofsted (1999) çocukların yazılarını kısa ve parça parça, çoğu kez eksik (tamamlanmamış) ve amacı tam belirlenmemiş olarak nitelemektedir (Akt. Akyol 2006: 93). Akyol (2006)'da bu sorunun giderilmesi için çocukların öncelikle farklı türde metinlerin varlığından ve hedef kitleye ilişkin bilgilerden haberdar olmaları gerektiği belirtilmektedir. Öğrencilerin farklı türde metinler oluşturabilmesi için farklı türde ve türünü temsil yeterliliği olan metinlerle karşılaştırılması gerekmektedir. Akyol (2006: 93)'a göre öğrenciler en fazla ikna edici yazı türünde güçlük çekmektedirler. Bunu bilgilendirici ve öyküleyici türde metinler izlemektedir. Buna göre öğrencilere kolaydan zora ilkesine bağlı olarak öncelikle öyküleyici türde metinlerin yazdırılması ya da yazma edimini geliştirmek için öyküleyici metinlerle başlanması gerekmektedir.

Yazılı anlatımda eksikliklerin giderilebilmesi, istenilen düzeyde metnin üretilmesi eğitimle sağlanabilmektedir. Sallabaş (2009: 95)'e göre iyi bir metin üretebilmek için "gözlem yapmak, okumak, düşünmek ve anadilini iyi kullanmak gerekmektedir. Bunun için sözbilimsel (retorik) kuralların uygulanması zorunlu duruma gelmektedir. Öncelikle konu seçilmeli ve konuya ilişkin buluş sergilenmeli, buluşlara ilişkin düzenleme yapılmalı, konuya ilişkin seçim yapılmalı, önermeler bellekte tutularak sesli ya da yazılı olarak sunulmalıdır (Özünü 2001: 32). Sunuş sırasında dilin yapısal özelliklerine dikkat edilmelidir. Burada amaç dinleyeni ya da okuyanı bilgilendirmek, inandırmak ve hoşnut etmektir. Bunun için üretilen metnin belirli ölçütlerde ve düzeyde olması, dil eğitimi açısından da amaçlanan bir durumdur. Çünkü, ülkenin geleceğini her alanda iyi yetişmiş bireyler garanti altına alacaktır. Bu da sağlam bir eğitimin gerçekleştirilmesiyle olanaklı olacaktır. Yazı kalıcılığı ve kültürel değerleri aktarmada önemli rol oynadığından, yazma edimi insana özgü bir durum sunduğundan ve bir gereksinim olduğundan yazma çalışmalarına her alanda önem verilmesi zorunlu duruma gelmektedir, denebilir. Bu durum çalışmanın önemini artırmaktadır.

Yazma Eğilimi Ölçeği'nin Tanıtımı

Yazma Eğilimi Ölçeği, Piazza ve Siebert (2008) tarafından ilköğretim öğrencilerinin (Ölçeği geliştirenler elementary ve middle school olarak belirtmişlerdir. Amerika'da 6-13 yaş arasını kapsayan bu dönem ülkemizde ilköğretim çağına denk gelmektedir.) yazma eğilimlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir değerlendirme aracıdır. Ölçek, altı farklı okulda 4., 5. ve 6. sınıf öğrencileri olmak üzere toplam 884 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçek, *güven* (confidence), *süreklilik* (persistence) ve *tutku* (passion) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyutta 31 madde bulunmak üzere ölçek, toplam 93 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, "Tamamen Katılmıyorum" yanıtından "Tamamen Katılıyorum" yanıtına kadar değişkenlik gösteren beş dereceli Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler tersine puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 93, en yüksek puan ise 465'tir.

Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilen Yazma Eğilimi Ölçeği için yapılan güvenilirlik ve geçerlilik çalışması sonucunda, ölçeğin son versiyonu (3'ü güven, 4'ü süreklilik, 4'ü tutku boyutundan olmak üzere) 11 maddeden oluşmaktadır. Son versiyonda ölçekten alınabilecek en düşük puan 11, en yüksek puan ise 55'tir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, öğrencilerin yazma eğiliminin olumlu yönde olduğunu gösterirken; düşük puanlar ise yazma eğiliminin olumsuz yönde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı; .893; güven alt boyutunun Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .806; süreklilik alt boyutuna ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı; .749; tutku alt boyutuna ilişkin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise .914 olarak bulunmuştur (Piazza ve Siebert 2008). Ölçek kendi örneklemini için geçerli ve güvenilir bulunmuştur.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Piazza ve Siebert (2008) tarafından farklı bir eğitim ve kültür modelinde geliştirilmiş (Ölçeğe ilişkin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Amerika'nın Florida Eyaleti'nde yapılmıştır.) Yazma Eğilimi Ölçeği'nin (Writing Disposition Scale) geçerliliğini ve güvenilirliğini test etmek, Piazza ve Siebert (2008)'de iddia edildiği gibi üç boyutlu olup olmadığını belirlemek ve Türkçe uyarlamasının kullanılabilirliğini ortaya koymaktır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Niğde il merkezine bağlı resmi ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Ancak Niğde il merkezine bağlı köyler gerek ulaşım, gerekse maliyet koşulları göz önüne alınarak kapsam dışı bırakılmıştır. Bu kapsamda Niğde il merkezinde yer alan 25 ilköğretim okulunun 4., 5. ve 6. sınıflarından toplam 3533 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Bazı ölçekler, boş verinin çok olması nedeniyle kapsam dışı bırakılmış ve analiz toplamda 3485 veri üzerinden yapılmıştır.

Çalışma grubuna alınan okullar ve bu okullardaki sınıfların dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubuna Alınan Okullar ve Sınıf Düzeyleri

Okullar		Sınıf Düzeyi			Toplam
		4. sınıf	5. sınıf	6. sınıf	
5 Şubat İlköğretim Okulu	n	51	51	64	166
	%	30,7	30,7	38,6	100
19 Mayıs İlköğretim Okulu	n	45	35	42	122
	%	36,9	28,7	34,4	100
23 Nisan İlköğretim Okulu	n	102	121	41	264
	%	38,6	45,8	15,5	100
75. Yıl Mustafa Altuncu İlköğretim Okulu	n	47	39	39	125
	%	37,6	31,2	31,2	100
Ali Ulvi Arıkan İlköğretim Okulu	n	13	23	25	61
	%	21,3	37,7	41	100
Alparslan İlköğretim Okulu	n	24	52	74	150
	%	16	34,7	49,3	100
Asım ve Zeynep Ecemiş İlköğretim Okulu	n	75	65	48	188
	%	39,9	34,6	25,5	100
Atatürk İlköğretim Okulu	n	52	45	72	169
	%	30,8	26,6	42,6	100
Behzat Ecemiş İlköğretim Okulu	n	34	30	33	97
	%	35,1	30,9	34	100
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	n	55	41	54	150
	%	36,7	27,3	36	100
Dr. Sadık Ahmet İlköğretim Okulu	n	42	48	46	136
	%	30,9	35,3	33,8	100
Dumlupınar İlköğretim Okulu	n	53	55	48	156
	%	33,9	35,2	30,9	100
Gazi İlköğretim Okulu	n	37	45	98	180
	%	20,6	25	54,4	100
Halil Kitapçı İlköğretim Okulu	n	30	27	22	79
	%	38	34,2	27,8	100
Hazım Tepeyran İlköğretim Okulu	n	38	46	43	127
	%	29,9	36,2	33,9	100
İnönü İlköğretim Okulu	n	15	77	25	117
	%	12,8	65,8	21,4	100
Kemal Aydoğan İlköğretim Okulu	n	50	41	56	147
	%	34	27,9	38,1	100
Kemal Çetintürk İlköğretim Okulu	n	21	21	33	75
	%	28	28	44	100
Mehmet Emet Aydoğan İlköğretim Okulu	n	41	64	58	163
	%	25,2	39,3	35,6	100
Memnune Türker Altuncu İlköğretim Okulu	n	28	27	30	85
	%	32,9	31,8	35,3	100
Murtaza ve Naile Uyanık İlköğretim Okulu	n	51	49	46	146
	%	34,9	33,6	31,5	100
Nezihe ve Tahsin İlköğretim Okulu	n	46	49	45	140
	%	32,9	35	32,1	100
Sakarya İlköğretim Okulu	n	20	27	25	72
	%	27,8	37,5	34,7	100
Selçuk İlköğretim Okulu	n	105	71	114	290
	%	36,2	24,5	39,3	100
Zahide Sefer İlköğretim Okulu	n	45	50	33	128
	%	35,2	39,1	25,8	100
Toplam	n	1120	1199	1214	3533
	%	31,7	33,9	34,4	100

Verilerin analizinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanıldığından verilerin, temel varsayım olarak çoklu normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Bu nedenle örneklem sayısı önem taşımaktadır. Örneklem büyüklüğünün saptanmasında madde ile cevaplayıcı oranlarının Cattell (1978)'e göre her madde için 3 ile 6 kişi arasında, Gorsuch (1983)'a göre her madde için en az 5 kişi, Everitt (1975)'e göre her madde için en az 10 kişi olması gerektiği belirtilmiştir (Akt. McCallum ve diğerleri 1999: 84-85). Jeong (2004: 70) ise bu oranın her madde için 5 kişiden fazla olması gerektiğini dile getirmektedir. Hair ve diğerleri (1998: 604)'ne göre verilerin normal dağılım göstermesi için ölçekte yer alan her bir parametrenin en az 10 cevaplayıcı tarafından cevaplanması gerekmektedir. Hoyle (1995) ise, doğrulayıcı faktör analizi için minimum örneklem büyüklüğünün 250 kişi ve üzerinde olması gerektiğini ifade etmektedir.

Bu çalışmada ölçeğin son haline gelmeden önceki hali üzerinden Türkçeye uyarlama çalışması yapıldığından, 93 madde için, her bir madde başına 37 kişi düşmektedir. Bu durum alanyazındaki belirlemelere göre yeterli düzeyde ve evrene genellenebilir nitelikte bir örneklem büyüklüğü anlamına gelmektedir.

Araştırmada kullanılan verilerin analizinde ilk olarak açımlayıcı faktör analizinden, daha sonra açımlayıcı faktör analizi ile ortaya konan boyutların doğrulanmasında ve ölçüm modelinin geçerliliğini ve güvenilirliğini test etmede birinci ve ikinci dereceden doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, bir veri matrisinde yer alan temel yapıyı tanımlamayı ve bu yapıyı oluşturan her bir boyutu ayrı ayrı belirlemeyi amaçlar (Hair ve diğerleri 1998: 90). Doğrulayıcı faktör analizi ise önceden belirlenmiş bir ilişkiyi test etmede kullanılan çok değişkenli bir tekniktir (Hair ve diğerleri 1998: 579).

Bulgular

Yazma Eğilimi Ölçeği'nin Türkçeleştirilmesi

Çalışmada Deniz (2007) tarafından ortaya konan psikolojik ölçme aracı uyarlamanın ölçütleri üzerinde durulmuştur. Bu ölçütler aşağıdaki gibidir:

- * *Uyarlama çalışmasına karar verildiğinde yapılacak olan ilk iş izin almaktır.*
- * *Çalışılacak olan kültürlerdeki ve dil gruplarındaki ölçülen özelliğe ait yapının varlığı ve eşitliği sağlanmalıdır.*
- * *İyi çevirmenler seçilmelidir.*
- * *Test çevrilip uyarlamaya geçilmelidir.*
- * *Ölçeğin uyarlanmış hali gözden geçirilmeli ve gerekiyorsa değişiklikler yapılmalıdır.*
- * *Uyarlanan test deneme grubunda uygulanmalıdır.*
- * *Uyarlama aşamasındaki ölçek daha büyük bir grupta uygulanmalıdır.*
- * *Asıl ve uyarlanan kültürlerdeki test puanlarını karşılaştırmak için uygun bir istatistiksel yöntem seçilmelidir.*
- * *Eğer kültürlerarası karşılaştırma yapılacaksa, testin dil sürümlerinin eşitliğinden emin olunmalıdır.*
- * *Uygun bir yöntemle geçerlik çalışması yapılmalıdır.*
- * *Uyarlanan testin kullanıcıları için süreç ve hazırlamayı içeren bir el kitabı hazırlanmalıdır.*
- * *Kullanıcılar eğitilmelidir.*
- * *Uyarlanan test takip edilmelidir.*

Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilen ölçek için makalede yer alan yazışma adresinden Piazza'ya 02.07.2008 tarihinde ölçeği kullanma izni almak amacıyla e-posta gönderilmiş ve aynı tarihte ilgiliden izin verildiğine ilişkin e-posta aracılığıyla yanıt alınmıştır. İzin alındıktan sonra ölçek, üç çevirmen tarafından Türkçeye çevrilmiş ve Türkçe versiyonu da farklı üç çevirmen tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Bu işlem sayesinde ölçeğin gerek bağlamsal olarak gerekse maddelerin tek tek anlamının düzey açısından anlaşılabilirliği sorgulanmıştır. Ölçeğin anlamsal bütünlüğüne tam olarak ulaşıldığına karar verildikten sonra her birinden 30 kişi olmak üzere 4., 5. ve 6. sınıf öğrencilerinden ölçeği okumaları istenmiş ve anlamadıkları maddeler üzerinde kaynak metnin anlamına uygun olarak düzenlemeler yapılmıştır. Yeterli düzenlemeler yapıldıktan sonra ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasına başlanmıştır. Bu çalışmada kültürlerarası kıyaslamaya gidilmemiştir. Ölçeğin izlenmesi açısından ölçeğin Türkçe versiyonunu kullanacak kişilerin yazarlardan izin almalarının uygun olacağı öngörülmektedir.

Ölçeğin Açıklayıcı Faktör Analizine ve Güvenilirlik Düzeyine İlişkin Bulgular

Yazma Eğilimi Ölçeği'nin açıklayıcı faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Barlett testi yapılmıştır. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun .60 ve daha üstü, Barlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Jeong 2004). Bu çalışma sonucunda KMO testi sonucu .941; Barlett küresellik testi ise ($P < 0.01$ düzeyinde) anlamlı bulunmuş ve ölçeğe açıklayıcı faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerleri için sınır değer .50 olarak alınmış, faktörlerin kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulmak ve faktörleri daha kolay yorumlayabilmek için temel bileşenler analizi yöntemiyle (principle component analyses) dik döndürme tekniklerinden varimax tekniği kullanılmıştır. Yazma Eğilimi Ölçeği'nin açıklayıcı faktör analizine ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Yazma Eğilimi Ölçeği'ne yapılan faktör analizi sonucunda üç faktör elde edilmiştir. İlk faktör, ölçeğe ilişkin toplam varyansın %30,08'ini, ikinci faktör %8,45'ini, üçüncü faktör ise %7,73'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin faktör boyutlarının toplamı ise ölçeğin %46,26'sını açıklamaktadır.

Faktör döndürme sonrasında, ölçeğin birinci faktörünün (tutku) 11 maddeden, ikinci faktörünün (güven) 6 maddeden, üçüncü faktörünün (süreklilik) ise 4 maddeden oluştuğu görülmektedir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,601–0,702; ikinci faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri 0,561–0,668; üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktördeki yük değerleri ise 0,632–0,748 arasında değişmektedir.

Yapılan faktör analizi sonucunda tutku alt boyutunda 20 madde, güven alt boyutunda 25 madde, süreklilik alt boyutundan ise 27 madde herhangi bir faktörde yer almadığından ve .50'nin altında bir değer aldığından ölçekten çıkarılmıştır. Büyüköztürk (2002), maddelerin faktör ortak varyanslarının 1'e yakın ya da .66'nın üzerinde olmasının iyi bir çözüm olduğunu ancak bunu uygulamada karşılamanın genellikle zor olduğunu ifade etmektedir. Faktörler ölçeğin aslındaki boyutlarının adları dikkate alınarak adlandırılmaya çalışılmıştır. Buna göre birinci faktör *Tutku (Passion)*; ikinci faktör *Güven (Confidence)*; üçüncü faktör ise *Süreklilik (Persistence)* olarak adlandırılmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmış ve ölçeğin tamamında .874; tutku alt boyutunda .882; güven alt boyutunda .734 ve süreklilik alt boyutunda .639 katsayılarına ulaşılmıştır. Tezbaşaran (1997: 47), Likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenilirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilirliğinin tutku ve güven alt boyutlarında yüksek, süreklilik alt boyutunda ise kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 2.
Yazma Eğilimi Ölçeği'ne Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Faktör 1 Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değeri			Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyon	Cronbach Alfa Düzeyi
			Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3		
T1	.533	.688	.702			.597	
T2	.513	.675	.697			.587	
T6	.460	.645	.650			.558	
T8	.418	.600	.626			.522	
T12	.488	.638	.684			.542	
T16	.442	.635	.635			.555	.882
T19	.482	.671	.657			.584	
T20	.450	.654	.617			.580	
T25	.488	.651	.681			.568	
T27	.470	.661	.654			.576	
T30	.402	.608	.601			.531	
G1	.512	.538		.668		.480	
G4	.452			.643		.413	
G5	.346			.561		.356	.734
G7	.478			.673		.393	
G14	.374			.596		.343	
G18	.462			.666		.370	
S23	.405				.633	.227	
S27	.502				.673	.370	.639
S28	.565				.748	.271	
S29	.471				.632	.407	

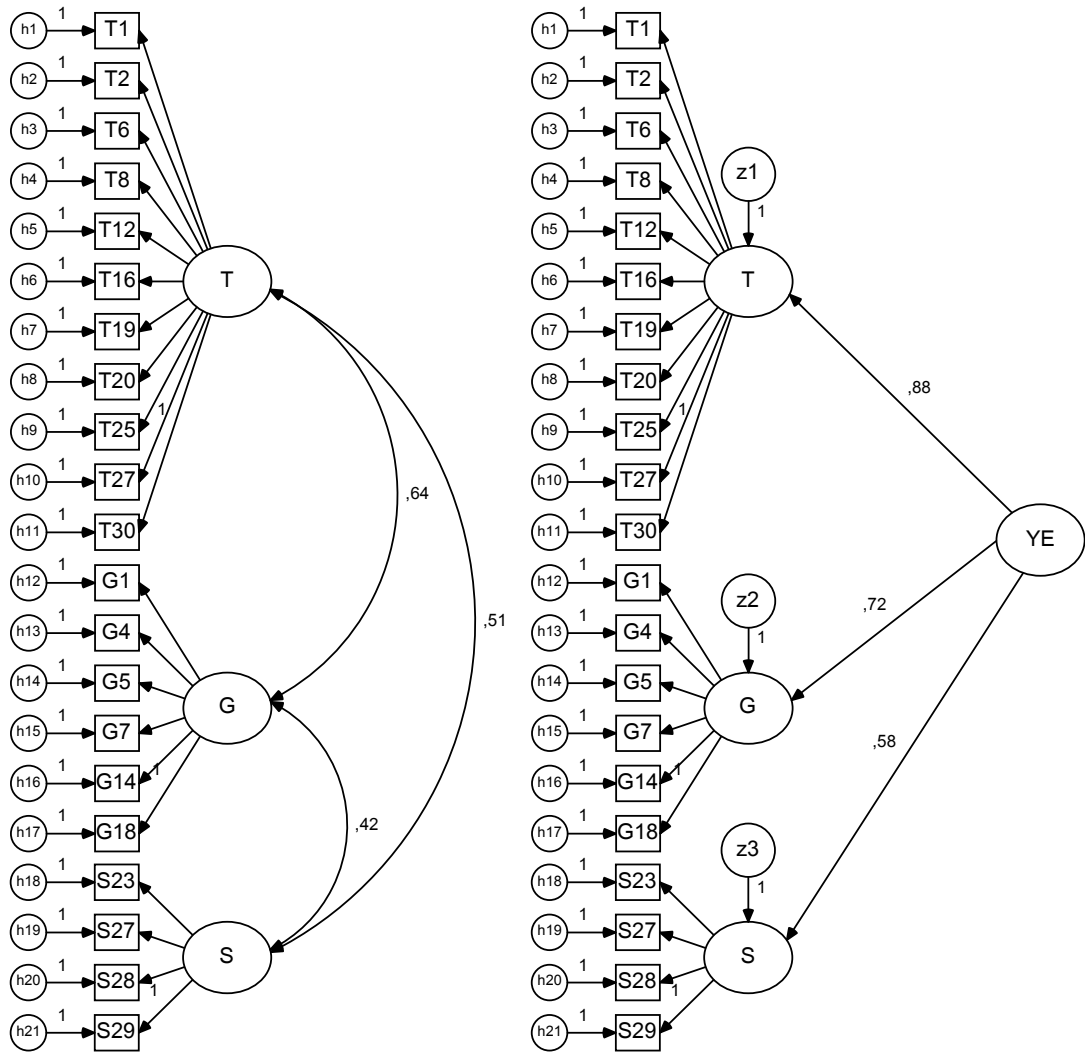
Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa katsayısı .874 olarak bulunmuştur.

T: Tutku; G: Güven; S: Süreklilik boyutunu ifade etmektedir.

SPSS 15.0 for Windows programı ile açımlayıcı faktör analizi yapılan ve faktör yapıları ortaya konan "Yazma Eğilimi Ölçeği"nin açımlayıcı faktör analizi ve iç tutarlılık katsayıları dikkate alındığında, ölçeğin elde edilen maddelerle geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizine ve Güvenilirlik Düzeyine İlişkin Bulgular

Yazma Eğilimi Ölçeği'nin birinci ve ikinci dereceden doğrulayıcı faktör analizi AMOS 6.0 programı ile analiz edilmiş ve analizlerde (maximum likelihood) "en büyük olabilirlik kestirimi" ya da diğer bir ifade ile "maksimum benzeşiklik" yöntemi kullanılmıştır. Birinci dereceden doğrulayıcı faktör analizinin modeli Şekil 1a'da, ikinci dereceden doğrulayıcı faktör analizinin modeli ise Şekil 1b'de gösterilmiştir.



Şekil 1a. Birinci Dereceden Doğrulayıcı Faktör Analizi

Şekil 1b. İkinci Dereceden Doğrulayıcı Faktör Analizi

Şekil 1a'ya göre yazma eğilimi ölçeğinin tutku, güven ve süreklilik alt boyutları arasındaki korelasyonlar incelendiğinde, tutku ile güven alt boyutu arasında 0.64; güven ile süreklilik alt boyutları arasında 0.42; tutku ile süreklilik alt boyutları arasında 0.51 düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Bagozzi (1981: 375-376) ve Peter (1981: 136-137)'a göre bir yapı içerisinde her bir boyutun tek başına var olabilmesi için boyutların birbirleriyle orta düzeyde bir korelasyona sahip olması gerekmektedir. Buna göre, ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon düzeylerinin orta düzeyde olması bu koşulu yerine getirdiğini göstermektedir.

Şekil 1b'ye göre yazma eğilimi ölçeğinin tutku alt boyutunu 0.88 ($p < 0.01$); güven alt boyutunu 0.72 ($p < 0.01$) ve süreklilik alt boyutunu 0.52 ($p < 0.01$ düzeyinde) yordadığı görülmektedir. Diğer bir deyişle Yazma Eğilimi Ölçeği'ni tutku alt boyutu yüksek düzeyde, güven ve süreklilik alt boyutları da yeterli düzeyde temsil etmektedir. Elde edilen sonuçlar $p < 0.01$ anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak geçerli bulunmuştur.

AMOS 6.0 programının öngördüğü ve kabul edilebilir modifikasyonlar sonrasında birinci ve ikinci dereceden doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen Kay-Kare (χ^2) 159,044, serbestlik derecesi (sd) 128 olarak bulunmuştur ve model istatistiksel olarak ($P < 0.01$) anlamlıdır. Programın öngördüğü minimum modifikasyonlar (Bu modifikasyonlar maddelere ait hata

terimleri arasında gerçekleştirilmiştir. Üç boyutta 21 maddeden oluşan Yazma Eğilimi Ölçeğinde her bir maddenin birbirleriyle korelasyon taşıması olası görülmektedir. Bu korelasyona dayalı olarak maddelerin hata terimleri arasında program tarafından önerilen ve model uyum iyiliğinin geliştirilmesine yardımcı olan modifikasyonlar yapılmıştır.) dikkate alındığında Yazma Eğilimi Ölçeği'ne ilişkin birinci ve ikinci dereceden doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, gerek birinci gerekse ikinci dereceden doğrulayıcı faktör analiz sonuçlarına göre maddelerin standardize regresyon ağırlıkları, t değerleri ve anlamlılık düzeyleri aynı olduğundan bir tabloda verilmiştir. Bu durum Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Yazma Eğilimi Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Boyutlar	Maddeler	Standardize Reg. Ağr.	t	p
Tutku Boyutu ($\rho_c=0,81^*$)	b3s1	,528	--	--
	b3s2	,666	26,657	.000
	b3s6	,605	27,893	.000
	b3s8	,576	26,463	.000
	b3s12	,663	26,827	.000
	b3s16	,592	25,949	.000
	b3s19	,609	25,413	.000
	b3s20	,566	24,326	.000
	b3s25	,645	26,187	.000
	b3s27	,657	26,467	.000
	b3s30	,635	26,398	.000
Güven Boyutu ($\rho_c=0,65^*$)	b1s1	,517	--	--
	b1s4	,443	21,103	.000
	b1s5	,598	25,124	.000
	b1s7	,559	21,085	.000
	b1s14	,626	23,895	.000
	b1s18	,696	24,073	.000
Süreklilik Boyutu ($\rho_c=0,54^*$)	b2s23	,745	--	--
	b2s27	,422	13,457	.000
	b2s28	,644	18,876	.000
	b2s29	,323	11,987	.000

* ρ_c : Yapı Güvenirliliği = $(\sum \text{standardize reg. ağır.})^2 / (\sum \text{standardize reg. ağır.})^2 + \sum \text{ölçüm hataları}$ (Fornell ve Larcker, 1981 : 46).

Tablo 3 incelendiğinde, açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen boyutların doğrulandığı görülmektedir. Faktörlerde yer alan maddelerin standardize regresyon ağırlıkları oldukça yüksek ve maddelerin istatistiksel olarak faktörlerinde anlamlı olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda tutku alt boyutu için yapı güvenirliliği .81, güven alt boyutu için yapı güvenirliliği .65, süreklilik alt boyut için yapı güvenirliliği .54, olarak bulunmuştur. Hair ve diğerleri (1998) ile Şimşek (2007)'e göre yapı güvenirliliğinin .50 ve daha yukarısında olması gerekmektedir. Bu bulgular ışığında belirlenen boyutların geçerli, güvenilir ve ilgili faktöre ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Birinci ve ikinci dereceden doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum iyiliği indeksleri Tablo 4'te verilmiştir. Gerek birinci gerekse ikinci dereceden doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre maddelerin uyum iyiliği indeksleri aynı olduğundan bir tabloda (Tablo 4) verilmiştir.

Tablo 4.

*Yazma Eğilimi Ölçeği Neticesinde Oluşan Modele İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri**

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Önerilen Model
RMSEA	$0 < \text{RMSEA} < 0,05$	$0,05 \leq \text{RMSEA} \leq 0,10$	0,008
NFI	$0,95 \leq \text{NFI} \leq 1$	$0,90 \leq \text{NFI} \leq 0,95$	0,992
CFI	$0,97 \leq \text{CFI} \leq 1$	$0,95 \leq \text{CFI} \leq 0,97$	0,998
GFI	$0,95 \leq \text{GFI} \leq 1$	$0,90 \leq \text{GFI} \leq 0,95$	0,996
AGFI	$0,90 \leq \text{AGFI} \leq 1$	$0,85 \leq \text{AGFI} \leq 0,9$	0,992
χ^2/df	$0 < \chi^2/df < 3$		159,044 / 128 = 1,243

*Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, (2003: 23-74).

Doğrulayıcı faktör analizinde önerilen modelin ve analize alınan örneklemin istatistiksel olarak uygunluğunu test eden değer, χ^2 değeridir (Schumacker 2004). χ^2 değeri popülasyona ait kovaryans matrisinin, modelde uygulanan kovaryans matrisine eşit olup olmadığını test eder. Ancak bu değer örneklem büyüklüğüne duyarlı olduğundan ve çok elemanlı örneklerde yüksek χ^2 değerlerine ulaşılabileceğinden serbestlik derecesi (*df*) ile düzeltilmiş olan χ^2/df değerinin kullanılması daha uygun görülmektedir (Bagozzi 1981). Bu çalışmada elde edilen χ^2/df değeri 1,243 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğuna işaret etmektedir. Bunun yanı sıra tabloda yer almayan ve hem örneklem büyüklüğünü hem de modeldeki karmaşıklığı dikkate alan IFI değerinin .95 ve üzerinde iyi bir uyumu sergilediğine işaret edilmektedir (Şimşek 2007). Bu çalışmada IFI değeri .998 olarak bulunmuştur ve bu da iyi bir uyuma işaret etmektedir.

Tablo 4'te verilen modele ilişkin uyum iyiliği indeksine göre RMSEA, CFI, GFI ve AGFI değerleri iyi uyum düzeyinde bulunurken NFI değeri kabul edilebilir sınırlar içerisinde kalmıştır. Bu durum açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen boyutların doğrulayıcı faktör analizi sonucunda da doğrulandığına işaret etmektedir.

Sonuç

Yazma Eğilimi Ölçeği yurtdışında geliştirilmiş bir ölçektir. Ülkemizde ölçeğin kullanılabilirliğinin saptanması amaçlanan bu çalışmanın bulgularıyla, ölçeği geliştirenlerin elde etmiş oldukları bulgular, madde sayıları açısından örtüşmese de alt boyutlar (Tutku, Güven ve Süreklilik) açısından örtüşmektedir. Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilen ölçeğin dışında kalan bazı maddeler bu çalışmada geçerli ve güvenilir çıkmıştır. Bununla birlikte tutku alt boyutunda ise Piazza ve Siebert (2008)'in elde ettiği maddelerle birlikte T1, T6, T8, T19, T20, T23 ve T30 (Ek-1) maddeler de bu çalışma kapsamında geçerli ve güvenilir bulunmuştur. Buna karşılık Piazza ve Siebert (2008)'in elde ettiği sonuçlara göre; güven alt boyutunda G19. ve G28. maddeler, süreklilik alt boyutunda S22. ve S30. maddeler bu çalışmanın örnekleminde geçerli ve güvenilir bulunmamıştır. Piazza ve Siebert (2008) tarafından geliştirilen ölçeğin 11 maddeden, bu çalışma sonucunda ortaya çıkan ölçeğin 21 maddeden oluşmasının en önemli nedeni kültürlerarası farklılıktan ve farklı eğitim ortamlarında uygulanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yazma Eğilimi Ölçeği'nin gerek açımlayıcı faktör analizi gerekse doğrulayıcı faktör analizi sonucunda geçerli ve güvenilir olduğu ve bu çalışma sonucunda ölçeğin Türkçeye uyarlanmış biçiminin ülkemizde kullanılabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Türkçeye uyarlanmış ölçeğin standartlaştırılması için farklı örneklerde de geçerlilik ve güvenilirliğinin ortaya konması, yazmaya karşı tutum ile yazma eğilimi, yazma başarı puanlarıyla yazma eğilimi, sözel yetenek testi puanlarıyla yazma eğilimi arasındaki ilişkinin ortaya konmasına yönelik araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

Akyol, H., (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Bagozzi, R.P. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement

- error. A comment. *Journal of Marketing Research*, 18(3), 375-381.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deniz, K. Z. (2007). Psikolojik Ölçme Aracı Uyarlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40 (1), 1-16.
- Fornell, C. ve Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *JMR, Journal of Marketing Research* (pre-1986); Feb 1981; 39-50.
- Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve Yazın Öğretimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Hair, J.F. Jr., Andreson, R.E. Tahtam, R.L. and Black, W.C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th Ed.). New Jersey: Prentice-Hall International Inc.
- Hoyle, R.H. (1995). *Structural equation modeling: concepts, issues and applications*. London: Sage Publication Inc.
- Jeong, J. (2004). "Analysis Of The Factors And The Roles Of Hrd In Organizational Learning Styles As Identified By Key Informants At Selected Corporations In The Republic Of Korea." Yayımlanmamış doktora tezi. Amerika: Texas A&M University. Major Subject: Educational Human Resource Development.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Keçik, İ. ve Uzun, L. (2004). *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- McCallum, Robert C., Keith F. Widaman, Shaobo Zhang, Sehee Hong. (1999). Sample Size in Factor Analysis. *Psychological Methods*, 4(1,), 84-99.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu* (6.,7.,8. sınıflar). Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü Yayını.
- _____. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Oral, G. (2008). *Yine Yazı Yazıyoruz* (3. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Öncü Yayıncılık.
- _____. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- _____. (2003). *Türkçe Öğretiminde İhmal Edilmiş Bir Alan: Dinleme Eğitimi. Cumhuriyetin Kuruluşunun 80. Yılında Türkçe Öğretimi*. Ankara: ANAÇEV Yayınları. 93-104.
- Özünü, Ü. (2001). *Edebiyatta Dil Kullanımları*. İstanbul: Multilingual.
- Peter, J.P. (1981). "Construct Validity: A Review of Basic Issues and Marketing Practices", *Journal of Marketing Research*, 18(2), 133-145.
- Piazza, C. L. & Siebert, C. F. (2008). Development and validation of a writing dispositions scale for elementary and middle school students. *The Journal of Educational Research*, 101(5), 275-285.
- Sallabaş, M.-E. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*. 181, 94-106.
- Schermelleh-Engel, K. ve Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2). 23-74.
- Schumacker, R.E. (2004). *Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. Ankara: MORPA Yayınları.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu* (İkinci Baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.

Ek-1: Yazma Eğilimi Ölçeği

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
G1- İyi yazılar yazarım.	5	4	3	2	1
G4- İyi yazmak için ihtiyaç duyduğum becerilere sahibim.	5	4	3	2	1
G5- Zorlayıcı yazma hedeflerine kolaylıkla ulaşabilirim.	5	4	3	2	1
G7- Öğretmenin istediği her yazma ödevinde başarılıyım.	5	4	3	2	1
G14- Benim yazılı çalışmalarım sınıftakilerin içinde en iyiler arasındadır.	5	4	3	2	1
G18- Yazmada her zaman yüksek notlar alabilirim.	5	4	3	2	1
S23- Sınıfta yazmamı iyileştirmek için sıklıkla ek süre isterim.	5	4	3	2	1
S27- Yazımdaki sorunları çözmek için zaman harcarım.	5	4	3	2	1
S28- Yazma için genellikle gereğinden fazla zaman harcarım.	5	4	3	2	1
S29- İyi bir yazı yazmak için kendime bolca zaman ayırırım.	5	4	3	2	1
T1- Yazmayı seviyorum.	5	4	3	2	1
T2- Yazma okuldaki en sevdiğim etkinliktir.	5	4	3	2	1
T6- Yazmak beni iyi hissettirir.	5	4	3	2	1
T8- Bulduğum her fırsatta yazarım.	5	4	3	2	1
T12- Yazmak bence eğlencelidir.	5	4	3	2	1
T16- Boş vakitlerimde seçim şansım olursa yazmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
T19- Yazma benim için önemlidir.	5	4	3	2	1
T20- Kendimi yazmaya çok veririm.	5	4	3	2	1
T25- Yazma dersini dört gözle beklerim.	5	4	3	2	1
T27- Yazmak bana büyük bir memnuniyet veriyor.	5	4	3	2	1
T30- Okulda daha çok yazmak isterdim.	5	4	3	2	1