



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 7/4 2018 s. 2591-2607, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

YAZMA ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Keziban TEKŞAN*

Üzeyir SÜĞÜMLÜ**

Geliş Tarihi: Ekim, 2018

Kabul Tarihi: Aralık, 2018

Öz

Alanyazın taraması sonucunda, Türkiye’de ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliği düzeylerini belirlemek için geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış herhangi bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliği düzeylerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir Yazma Özerkliği Ölçeği geliştirmektir.

Araştırmanın çalışma grubunu, ortaokulda öğrenim gören 319 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinde istatistiksel işlemler gerçekleştirilerek ölçek geliştirilmiştir. Yazma özerkliği ölçeği için öncelikle açımlayıcı faktör analizi ile üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen yapının, doğrulayıcı faktör analizi ile model uyumu test edilmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, 22 madde ve üç faktörden oluşan modelin kuramsal ve istatistiksel olarak uygun olduğu bulunmuştur. Ayrıca bu sonuçlar, ölçeğin yapı geçerliğinin olduğuna ilişkin bir kanıttır. Ölçekte yer alacak maddelerin analizinde, madde toplam korelasyonuna dayalı ve alt-üst grup ortalamaları farkına (t testi) dayalı madde analizi teknikleri kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini kestirmek için, iç tutarlılık ve testi yarılama yöntemlerinden yararlanılmıştır. İç tutarlılık yöntemiyle güvenilirliği kestirmede Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach α güvenilirlik katsayısı .82 bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında yapılan iç tutarlık kat sayıları, ölçeğin güvenilir olarak kullanılabileceğini göstermiştir.

Yapılan analizler sonucunda Yazma Özerkliği Ölçeği; 3 alt boyut (motivasyon ve tutum, planlama ve süreç, paylaşım ve değerlendirme) olarak düzenlenmiştir. Ölçekte toplam 22 madde yer almakta ve ölçekten alınabilecek en yüksek puan 66, en düşük puan ise 22’dir.

Anahtar Sözcükler: Yazma Becerisi, öğrenci özerkliği, motivasyon, yazma özerkliği ölçeği.

WRITING AUTONOMY SCALE: A STUDY ON VALIDITY AND RELIABILITY

Abstract

As a result of literature review; there is not observed any proven measuring tool to determine the validity and reliability of secondary school students writing their level of autonomy in Turkey. The aim of the research is

* Doç. Dr.; Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, kezibanteksan@gmail.com.

** Dr. Öğr. Üyesi; Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, u.sugumlu@gmail.com.

to develop a valid and reliable Writing Autonomy Scale to determine the levels of autonomy of the secondary school students.

The study group of the research consisted of 319 students attending secondary school. Statistical procedures were performed on the data obtained from the study group to improve the scale. For Writing Autonomy Scale, a three-factor structure was first obtained by exploratory factor analysis. The model obtained by exploratory factor analysis was tested by confirmatory factor analysis. As a result of descriptive and confirmatory factor analysis, 22 items and three factors were found to be theoretically and statistically appropriate. These results are also evidence that your scale is valid. In the analysis of the items to be included in the scale, substance analysis techniques based on the total correlation of the items and based on the difference of the group mean (t test) were used. To estimate the reliability of your scale, internal consistency and test split methods are used. Cronbach alpha internal consistency coefficient was calculated in reliability estimation by internal consistency method. Cronbach α reliability coefficient of the scale was found .82. This value indicates that the scale is highly reliable. Internal consistency coefficients within the scope of reliability studies have shown that the scale can be used as a reliably.

As a result of the analyzes that were made, Writing Autonomy Scale was organized as 3 sub-dimensions (motivation and attitude, planning and process, sharing and evaluation). There are 22 items on the scale and the highest score that can be taken from the scale is 66 and the lowest score is 22.

Keywords: Writing skills, learner autonomy, motivation, writing autonomy scale.

Giriş

Dil öğrenimi ve öğretiminin amaçları, öğrencinin ve toplumun gereksinimlerinin dikkate alınmasına, söz konusu gereksinimleri karşılamak üzere yapılması gereken sınıf içi uygulamalar, etkinlikler ve süreçler ile tüm bunları yapabilmek için öğrencinin geliştirmek zorunda olduğu becerilere ve yeterliliklere dayanmalıdır (Avrupa Konseyi, 2009). Dilin iletişim aracı olarak kullanılması, dört temel dil becerisiyle gerçekleşir (Karadağ ve Maden, 2013). Bu dört temel dil beceri alanı arasında; dinleme/izleme, konuşma ve okumadan sonra kazanılan yazma becerisidir ve yazma becerisi, dili etkin kullanabilmenin son aşamasını oluşturmaktadır. Yazma, dil becerilerinin yanı sıra zihinsel süreçlerle iç içe olması nedeniyle çok sayıda becerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Güneş, 2013).

Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biri de öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmektir (Sever, 2011). Yazma, dilin anlatma alanında yer almakta ve iletişimin en güçlü araçlarından birini oluşturmaktadır (Bağcı ve Karagül, 2013). Yazma, bireyin dil becerileri alanında bütün kazanımları içerisine alan önemli bir beceridir (Bağcı, 2013) ve öğrenciler yazma becerisi sayesinde; düşüncelerini, önemli bilgileri hatırlamayı, problem çözmeyi, bakış açısını hayatına yansıtmayı düzenler, özel amaçlar ve hedef kitleler için etkili bir iletişimin nasıl kurulduğunu öğrenir (The Ontario Curriculum Grades/Language, 2006). Yazma becerisi; ürünün hangi aşamalardan geçilerek yazıldığı, hangi aşamalarda ne gibi sorunlar yaşandığı, bu

sorunların giderilmesi amacıyla hangi çözüm önerilerinin geliştirildiği gibi konuları da içermektedir ve yazma becerisi; düşünülerek, planlanarak ve özenilerek yapılması gereken bir çalışma alanı olma özelliğini taşımaktadır (Temizkan, 2013; Yıldız ve diğerleri, 2013).

Hidi ve Boscolo'ya (2006) göre bir eylem olarak yazma, bireylerin duygu ve düşüncelerini aktarma aracı olmasının yanı sıra onların duygusal durumlarını da yansıtan bir beceri alanıdır ve yazma eylemi; öğrencilerin düşüncelerini, duygularını ve kişisel deneyimlerini ifade etme ve iletişim kurma aracı olarak düşünüldüğünde ve kullanıldığında öğrenci için anlamlı olmaktadır. Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir (Yıldız ve diğerleri, 2013). Göçer'e (2010) göre yazma eğitimi, konu seçiminden ortaya konulan çalışmaların değerlendirilmesine kadar öğrencilerin etkin olduğu ve öğretmenin rehberlik yaptığı dinamik bir süreci gerektirmektedir. Birçok araştırmacı, yazma sürecinin aşamalı olarak yürütülmesinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede önemli etkilerinin olduğunu belirtmektedir (Karatay, 2013; Tekşan, 2013; Graham ve Sandmel, 2011; Nauman, 2007; Bruning ve Horn, 2000).

Yazma becerisinin hem kendi yapısından kaynaklanan içsel karmaşık bir süreç olması hem de uygulama sürecinde değerlendirme, dönüt ve düzeltme süreçlerinin yeteri kadar izlenememesi, sınıfların öğrenci yoğunluğu veya öğretmenden kaynaklanan dışsal sorunlar nedeniyle diğer dil becerilerine göre daha yavaş geliştiği veya yeteri kadar geliştirilemediği söylenebilir (Karatay, 2013). Boscolo ve Gelati'ye (2007) göre öğrencilerde yazma isteği, genellikle azalmakta, yok olmaktadır ve yazma çalışmaları, öğrenciler tarafından çoğunlukla sıkıcı, tekdüze ve yorucu olarak algılanmaktadır. Kurudayıoğlu ve Karadağ (2010), öğrencilerin çoğunluğunun yazmaktan sıkıldığı, yazmaya karşı istekli olmadığı, yazarken zorlandığı gerçeğini dile getirmekte ve öğrencilerin yazmaya karşı olan olumsuz yaklaşımlarını ortadan kaldırmak, yazmayı severek yapacakları bir uğraş ve alışkanlık hâlinde kazanmalarını sağlamak için öğrencilerin isteklendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Hidi ve Boscolo'ya (2006) göre, yazma motivasyonuna etki eden unsurlar; yazma için istekli olmak, konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmak, yazma konusunun karmaşık olmaması, yazmaya ilişkin geribildirim anında yapılması, yazma esnasında sürekli çaba gösterebilmektir. Yapılan araştırmalar; öğrencilerin kişisel deneyimleri ve ilgilerini çeken konularla ilgili yazma çalışmaları yapmalarının yazma isteklerinde artış meydana getirdiğini göstermektedir (Boscolo ve Gelati, 2007; Nauman, 2007; Ruddell, 2006; Bruning ve Horn, 2000).

Doğası gereği karmaşık ve içsel bir süreci gerektiren yazma becerisinde; öğrencinin öğrenme sürecini kendisinin yönetmesi, öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi; amacı, içeriği,

yöntemi kendisinin belirlemesi, çalışmasını değerlendirmesi ve öğrencinin öğrenme sürecinde belirleyici olması önem kazanmaktadır. Öğrencilerin yazma sürecinde kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmeleri ve yazma sürecini öğrenci özerkliği temelinde yürütmeleri ile öğrencilerin yazmaya yönelik tutumu ve motivasyonu artmakta ve özerk öğrenme becerileri gelişmektedir (Süğümlü, 2016).

Günümüzde özel bir kavram olan öğrenci özerkliği, birden ortaya çıkmış değildir. Öğrenci özerkliği, birçok öğrenme kuramı gelişiminin ve çok sayıda düşünür ve araştırmacının çalışmasının bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Magaldi, 2010) ve öğrenci özerkliği kavramı, eğitimsel bir amaç ve araştırma konusu olarak son yıllarda önemini daha çok artırmıştır (Godwin-Jones, 2011; Reinders ve Balcıkanlı; 2011; Ramos, 2006). Öğrenci özerkliği, eğitimin işlevlerinden biri olan katılımcı demokraside etkin bir rol almak için öğrencileri donanımlı hâle getirme düşüncesiyle ilgilidir. Bu yüzden öğrenci özerkliği, Avrupa Konseyi'nin eğitim düşüncelerinin merkezinde yer almaktadır (Little, 2006).

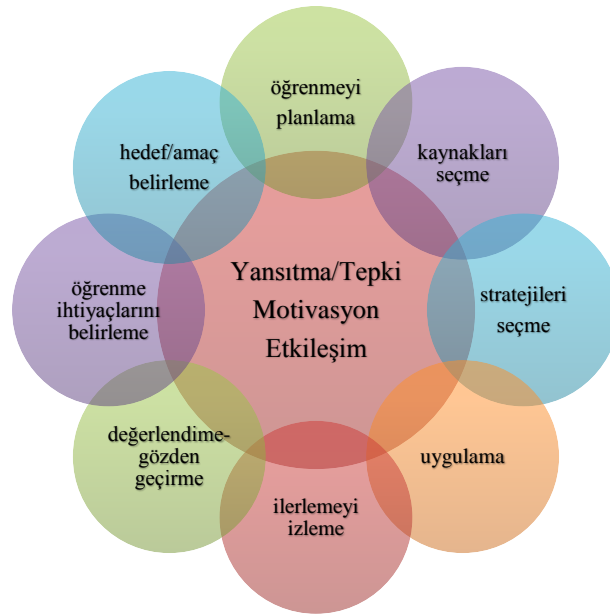
Benson (2011), öğrenci özerkliğini bir kişinin kendi öğrenme sorumluluğunu kontrol edebilme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Little, Ridley ve Ushioda (2003); öğrenci özerkliğinin öğrenme sürecinin bütün yönlerinde öğrencinin yansıtıcı ilgisini içerdiğini, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenerek özerk duruma gelebildiğini, bunun da öğrenme sürecine tüm yönleriyle katılmayı (planlama, uygulama-izleme ve değerlendirme) içerdiğini belirtmektedir.

Ramos (2006), birçok araştırmacı tarafından öğrenci özerkliği üzerine yapılan araştırmaların ortak noktalarını şu şekilde sıralamaktadır: Özerklik bir “ya hep ya da hiç” kavramı değildir. Özerklik geliştirilebilen ve bireyin yaşamının bazı yönlerinde olan ve bazı yönlerinde olmayabilen bir kavramdır. Bireyler farklı derecelerde, yaşlarda ve olgunlukta özerk olabilirler. Sorumluluk, bireyin ihtiyaçlarının farkındalığı, motivasyon, eleştirel düşünme, öz değerlendirme ve özgürlüğün bazı seviyeleri, özerklik için gerekli unsurlardır. Dil öğreniminde, dil yeterlilik düzeyi ile ulaşılabilir özerklik derecesi bağlantılı görünmektedir. Özerklik, öğretmenlerin bütün kontrol ve karar verme durumlarını öğrenciye aktarması anlamına gelmez. Öğrencilerin özerkliğin bazı seviyelerine ulaşmak için öğretmenlerle iş birliği yapmaları gerekir. Öğrenci özerkliği öğretmen özerkliğini beraberinde getirir. Benson (2011), özerkliğin geniş anlamda bir kişinin kendi öğrenme sorumluluğunu kontrol edebilme yeteneği olarak tanımlandığını söylemekte ve öğrenme özerkliğinin şu ilkeleri taşıdığını belirtmektedir: Öğrenme sürecinde özerklik, doğaldır ve herkese uygulanabilir. Özerk öğrenme, özerk olmayan öğrenmeden daha etkilidir. Özerklik, farklı durumlarda farklı bireylere farklı seviyelerde sunulur. Özerklikten yoksun öğrenciler, uygun durum ve hazırlık süreci kendilerine

sunulduğunda onu üretme/geliştirme yeteneğine sahiptir. Öğretmeyi ve öğrenmeyi düzenleme biçimleri, öğrenciler arasında özerkliğin gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Sinclair (2000); öğrenci özerkliğinin kapasite oluşturma süreci olduğunu, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almaya istekli olmalarını kapsadığını, öğrenci özerkliğinin derecelerinin olduğunu ve bu derecelerin sabit değil değişken olduğunu, öğrenci özerkliğinin gelişmesinin öğrenme sürecinde bilinçli bir farkındalığı gerektirdiğini belirtmektedir. Nunan (2003), öğrenci özerkliğinin aşamalarını; öğretim hedeflerinin öğrencilere açık bir şekilde verilmesi, öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemelerine izin verilmesi, öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri ile ilgili farkındalıklarının artırılması, öğrencilerin kendi tercih ettikleri öğrenme şekilleri ve stratejileri belirlemelerine yardım edilmesi, öğrencilerin tercih yapmalarının desteklenmesi, öğrencilerin kendi görevlerini oluşturmalarına izin verilmesi, öğrencilerin öğretmen rolüne teşvik edilmesi, öğrencilerin araştırmacı rolüne teşvik edilmesi şeklinde sıralamaktadır.

Reinders (2010), özerk öğrenme sürecinin döngüsel yapısını, öğrenci özerkliğinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yapısını sağlayan etkileşim, motivasyon ve yansıtma üzerine temellendirilmiştir. Özerk öğrenme sürecinin aşamaları, Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1: Özerk Öğrenme Sürecinin Döngüsel Doğası (Reinders, 2010)

Noels (2001), motivasyonu artırmak için gerekli olan temel unsurlardan birisinin özerklik olduğunu; Silva (2002), motivasyon ve özerklik kavramlarının birbiriyle ilişkili kavramlar olduğunu; Dickinson (1995), kendi öğrenme sürecinde özerk olan öğrencilerde, öğrenme motivasyonunun arttığını ve özerk öğrencilerin motivasyonunun daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Godwin-Jones (2011), öğrenci özerkliği çabasının psikolojik bir

parçasını, öğrencinin bağımsız çalışma yapabilmesi için uygun motivasyona sahip olması şeklinde açıklamaktadır. Borg ve Al-Busaidi (2012), özerk öğrencilerin özerk olmayan öğrencilere göre daha fazla motivasyona sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Little (1995), öğrenci özerkliğinin temelinde, öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu kabul etmesinin bulunduğu, öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu kabul etmesinin öğrenmeye karşı olumlu tutumla gerçekleşebileceğini belirtmekte ve öğrenci özerkliğinin önemini, şimdi ve gelecekteki öğrenme arasındaki olumlu ilişki açısından açıklamaktadır. Bu açıklamaya göre; kendi öğrenme sorumluluğunu alan öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini başarmaları, diğer öğrencilere göre daha olasıdır. Eğer öğrenciler, öğrenme hedeflerini gerçekleştirirse, gelecek öğrenmeleri için olumlu tutum geliştirebilir. Öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştiren öğrenci, kendi öğrenme hedeflerini başarmak için o yönde çalışır ve hedefini gerçekleştiren öğrenci de özerk öğrenme becerisini geliştirmiş olur.

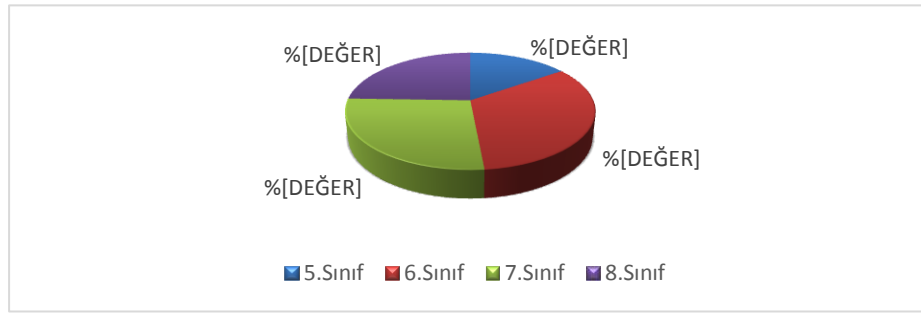
Araştırmacılar; genellikle en önemli yeterliliklerin öğrenciye kendi öğrenme etkinliklerini planlamaya, kendi ilerleme süreçlerini izlemeye ve kendi öğrenme sonuçlarını değerlendirmeye olanak tanıyan yeterlilikler olduğunu ortaya koymaktadır (Benson, 2003). Öğrenci özerkliği, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırarak onların çalışmalarının etkililiğini ve niteliğini yükselmekte, öğrenmede kalıcılığı sağlamakta ve gelecek öğrenmelerini olumlu etkilemektedir. Yazma dilin en son ve en zor kazanılan becerisi olarak görülmektedir. Yazma becerisinde öğrenci özerkliği, yazma becerisinin geliştirilmesi için öğrencilerin yazmaya yönelik tutumunu ve motivasyonunu doğrudan etkilemektedir. Araştırma, ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliği düzeylerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir Yazma Özerkliği Ölçeği geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Özerk yazma becerisini öğrencilere kazandırmadan onların ne düzeyde özerk yazma eğiliminde olduklarını belirlemek için bu ölçme aracı önemli ve gerekli görülmektedir.

Yöntem

Araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu bölümde ölçeğin çalışma grubu ve geliştirme çalışmalarına yer verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ortaokulda (5, 6, 7 ve 8. sınıf) öğrenim gören ve çalışmaya gönüllü katılan toplam 319 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinde istatistiksel işlemler gerçekleştirilerek ölçek geliştirilmiştir.



Şekil 2: Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılım Yüzdesi

Ölçeğin Geliştirilmesi

Ölçek geliştirilirken öncelikle ölçeğin kullanılacağı hedef grup olan öğrenciler ile görüşmeler yapılmış, ders kitapları ve alanyazın incelenerek madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda 59 madde yer almıştır. Ölçekte yer alan maddelerle ilgili katılma düzeyini ifade etmek için 3'lü likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Bu dereceleme “Hayır (1), Bazen (2), Evet (3)” şeklinde oluşturulmuştur.

Geçerlik çalışmalarında öncelikli olarak kapsam ve görünüş geçerliği için başvurulacak olan uzmanlar belirlenmiştir. Ölçek, ölçme değerlendirme ve Türkçe eğitimi alan uzman akademisyenlere kapsam ve görünüş geçerliği için sunulmuş ve görüşler alınmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği için Davis tekniği kullanılmıştır (Rubio, Berg-Weger, Tebb, Lee ve Rauch 2003). Davis tekniğinde, uzmanlar, maddelere yönelik görüşlerini “(A) Uygun, (B) Oldukça uygun madde hafifçe gözden geçirilmeli, (C) Biraz uygun madde ciddi olarak gözden geçirilmeli, (D) Uygun değil” şeklinde dördü derecelemeyle değerlendirmektedir. Her bir madde için A ve B seçeneklerini işaretleyen uzman sayısının, madde için görüş veren toplam uzman sayısına bölünmesi ile hesaplanan kapsam geçerlik indekslerinin 0.80’in üzerinde olması beklenmektedir (Rubio, Berg-Weger, Tebb, Lee ve Rauch, 2003). Maddeleri değerlendiren dokuz uzmandan Davis tekniğine uygun olarak alınan görüşler doğrultusunda maddelerin kapsam geçerlik indekslerinin .82-.95 arasında olduğu belirlenmiştir. Yapı geçerliği ve güvenilirlik çalışmaları için ölçek çalışma grubuna uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen verilere öncelikle yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesinde maddelerin öz değerlerinin 1, maddelerin yük değerinin en az .30, maddelerin tek bir faktörde yer alması ve iki faktörde yer alan faktörler arasında ise en az .10 fark olmasına dikkat edilmiştir. Önemli faktör sayısını belirlemek için özdeğeri 1’den büyük olan faktörler olmasına ve açıklanan varyansın oranına bakılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen madde-faktör yapısının doğrulayıcı faktör analizi ile model uyumu test edilmiştir. Ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçekte yer alacak maddelerin

analizinde, madde toplam korelasyonuna dayalı ve alt-üst grup ortalamaları farkına (t testi) dayalı madde analizi teknikleri kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini kestirmek için, iç tutarlılık ve testi yarılama yöntemlerinden yararlanılmıştır. İç tutarlılık yöntemiyle güvenilirliği kestirmede Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 20 paket programı, doğrulayıcı faktör analizi için Lisrel 8.7 paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, 59 madde olarak hazırlanan ölçme aracının çalışma grubuna uygulanması sonucunda elde edilen verilere dayalı geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için ölçekten elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında dağıldığı görülmektedir. Bu değerler referans alındığında verilerin normal dağıldığı söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Buna ek olarak yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre puanların dağılımının normal dağılımdan manidar bir şekilde farklılık göstermediği yani test sonucunda hesaplanan p değerinin $\alpha=.05$ 'ten büyük çıkması, bu manidarlık düzeyinde puanların normal dağılımdan geldiğinin kanıtı olarak değerlendirilmektedir (Mertler ve Vannatta, 2005). Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde; betimsel analizler, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, madde analizi, faktörlerin güvenilirlik analizi ve faktör ilişkilerinin belirlenmesi aşamaları gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalarda ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarına ilişkin elde edilen bulgular, çizelgeler biçiminde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Geçerlik Çalışması

Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için yapılan açımlayıcı faktör analizinde (AFA), öncelikle bütün maddeler arasında korelasyon matrisi incelenerek önemli oranda manidar korelasyonların olup olmadığına bakılmış ve faktör analizinin yapılabilmesine uygunluk gösterir nitelikte manidar ilişkilerin olduğu görülmüştür. Daha sonra örneklem uygunluğu (sampling adequacy) ve Barlett küresellik testleri yapılmıştır. KMO gözlenen korelasyon katsayılarının büyüklüğü ile kısmi korelasyon katsayılarının büyüklüğünü karşılaştıran bir indekstir. KMO oranının .60'tan büyük olması, veri setinin temel bileşenler analizi için uygunluğunu gösterir (Büyüköztürk, 2007). Çalışma grubundan toplanan verilerle geçerlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Buna göre verilerin temel bileşenler analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik testi ile incelenmiştir. Yapılan test sonucunda KMO değeri, .80 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Bartlett küresellik testine göre p değeri .01'den küçük olduğu için değişkenler arasında yüksek korelasyon mevcuttur ($\chi^2= 3209,578$; $sd=325$; $p=.00$ olarak bulunmuştur.). Buna göre KMO'nun değeri yüksek (.80) ve Barlett küresellik

testinin anlamlı çıkması ($p < .01$) verilerin temel bileşenler analizine uygun olduğunu göstermiştir.

Faktör yükleri, madde ile ölçülecek yapı arasındaki korelasyonu gösterir. Araştırmada bir maddenin bir faktörde gösterilebilmesi için en az 0.30'luk bir faktör yüküne sahip olması ve maddelerin buldukları faktörlerdeki yük değerleri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın .10 ve daha yukarı olması şartları aranmıştır (Büyüköztürk, 2007). Buna göre temel bileşenler analizi sonucu elde edilen faktör yükleri ve ilişkili faktörler incelenmiş ve 9 madde, iki faktörde de yüksek yük vermesi ve aralarındaki farkın az olması nedeniyle, 12 madde ise faktör yükü düşük olduğu için ($< .30$) ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca, 5 madde de faktör analizi sonucunda buldukları faktöre uygun olmadıkları için elenmiştir. 11 madde de ölçeğin iç tutarlılık katsayısını düşürdüğü için ölçekten çıkartılmıştır. Bu maddelerin elenmesinden sonra 59 maddelik ölçek 22 maddeye indirilmiş ve tekrar faktör analizi yapılmıştır. Buna göre KMO'nun değeri yüksek (.85) olarak bulunmuştur.

Çalışma grubundan toplanan verilerle gerçekleştirilen uygulamanın sonucunda yapılan temel bileşenler analizinin sonuçları Tablo 1'de, önemli faktör sayısını belirlemek için ise yamaç eğim grafiği (scree plot) sonuçları Şekil 3'te gösterilmiştir. Özdeğeri 1'den büyük olan faktörler dikkate alınmıştır. Temel bileşenler analizi sonuçlarına göre de ölçek üç alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin "*motivasyon ve tutum*" faktörü ile ilgili sekiz madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri .831 ile .488 arasında değişmekte, ayrıca toplam varyansın %29.65'ini açıklamaktadır. İkinci faktör ise "*paylaşım ve değerlendirme*" olup bu faktörle ilgili sekiz madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri .712 ile .562 arasında değişmekte, ayrıca toplam varyansın %13.75'ini açıklamaktadır. Üçüncü faktör ise "*planlama ve süreç*" olup bu faktörle ilgili yedi madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri .720 ile .590 arasında değişmekte, ayrıca toplam varyansın %10.64'ünü açıklamaktadır. Buna göre üç faktörün açıkladıkları varyans miktarı %54.04'tür.



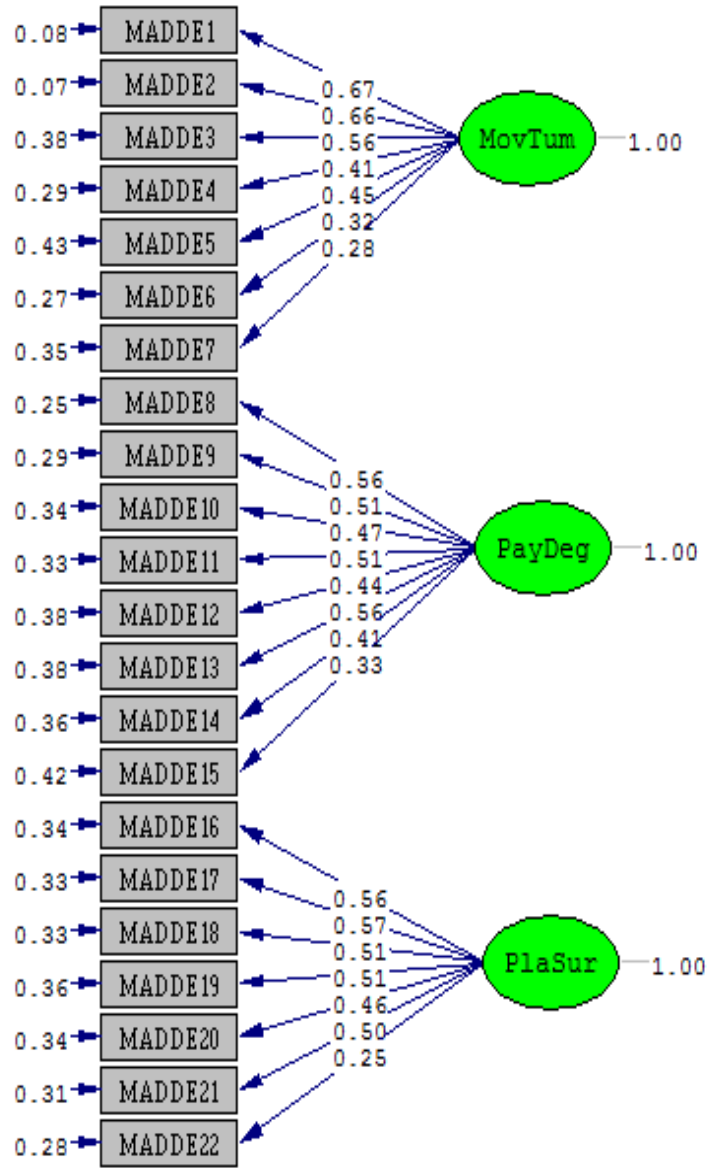
Şekil 3: Ölçeğin Yamaç Eğim (Scree Plot) Grafiği

Tablo 1: Ölçeğin Temel Bileşenler Analizi Sonuçları

Faktörle	Madde	Faktör Yükleri
r	No	
<i>Motivasyon ve Tutum</i>	M1	.831
	M2	.812
	M3	.733
	M4	.622
	M5	.608
	M6	.551
	M7	.488
<i>Paylaşım ve Değerlendirme</i>	M8	.712
	M9	.691
	M10	.652
	M11	.644
	M12	.630
	M13	.618
	M14	.612
	M15	.562
<i>Planlama ve Süreç</i>	M16	.720
	M17	.718
	M18	.690
	M19	.677
	M20	.656
	M21	.629
	M22	.590

Doğrulayıcı faktör Analizi, AFA’da tanımlanan yapının çalışıp çalışmadığını ve tutarlılığını kontrol etmede kullanılan ikinci adımdır (Büyüköztürk, 2007; Can, 2013; Harrington, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2013). Alanyazında AFA ve DFA ile ilgili ölçümlerde tek ya da iki ayrı örneklemin kullanıldığı görülmektedir. Worthington ve Whittaker (2006), aynı örneklem üzerinde AFA ve DFA yapmanın ampirik olarak verinin yapısının ortaya konulmasını sağlayacağını belirtmektedirler. Bu doğrultuda çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinde DFA uygulanmıştır. Kurulan modelin doğrulayıcı faktör analizi ile çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular Şekil 4’de gösterilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile model-veri uyumuna

ilişkin hesaplanan istatistiklerden en sık kullanılanları ki-kare (χ^2), χ^2 /sd, RMSEA, RMR, GFI ve AGFI'dır.



Chi-Square=521.80, df=206, P-value=0.00000, RMSEA=0.059

Şekil 4: Doğrulayıcı Faktör Analizi

Hesaplanan χ^2 /df oranının 3'ten küçük olması, GFI ve AGFI değerlerinin .90'dan yüksek olması model veri uyumunu göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). 22 maddenin üç farklı alt faktöre ilişkin bağıntıları üzerine kurulu model uyum indekslerine göre yüksek değerler elde edilmiştir. Madde-faktör bağıntısını gösteren faktör yüklerinin her biri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Bu analizde hesaplanan uyum istatistikleri RMSEA= .059,

GFI = .92; CFI= .93; NFI = .92; $\chi^2/df = 2.53$; AGFI= .93 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre elde edilen madde-faktör bağıntılarının istatistiksel sınaması gerçekleştirilmiştir.

Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi için Cronbach α güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Öğrencilere uygulanan ölçeğin, Cronbach α güvenilirlik katsayısı .82 bulunmuştur. Bu değer ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Alt ölçeklere ilişkin güvenilirlik katsayıları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Ölçeğin Güvenirlik Katsayı Değerleri

Alt Faktörler	Cronbach α
Motivasyon ve Tutum	.83
Paylaşım ve Değerlendirme	.84
Planlama ve Süreç	.80
Toplam Ölçek	.82

Yapılan değerlendirmeler doğrultusunda ölçekle ilgili geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanmıştır.

Ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .47 ile .75, toplam puanlara göre belirlenmiş %27’lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklılıklarına ilişkin t değerlerinin ise -5.66 ($p<.01$) ile -2.44 ($p<.01$) arasında sıralandığı görülmüştür. Bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Ölçeğin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları ve %27’lik Alt-Üst Grup Farkına İlişkin t Değerleri

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	t (Alt%27-Üst%27)	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	t (Alt%27-Üst%27)
M1	.75	-4.32**	M16	.65	-4.60**
M2	.70	-3.88**	M17	.68	-4.77**
M3	.68	-3.26**	M18	.59	-3.12**
M4	.62	-3.01**	M19	.63	-3.56**
M5	.67	-2.64**	M20	.60	-3.85**
M6	.59	-4.75**	M21	.62	-5.66**
M7	.48	-3.63**	M22	.66	-5.12**
M8	.65	-4.66**			
M9	.63	-3.52**			
M10	.58	-3.72**			
M11	.59	-5.35**			
M12	.60	-4.12**			
M13	.63	-4.85**			
M14	.59	-3.60**			
M15	.47	-2.44**			

* * $p<.01$

Ölçeğin Faktörleri Arasındaki Korelasyon Değerleri

Ölçeğin faktörleri arasındaki korelasyonlara Pearson momentler çarpım korelasyonu ile bakılmıştır. Ölçeğin faktörleri arasındaki korelasyon değerleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Faktörler Arası Korelasyon Değerleri

	(1)	(2)	(3)	Toplam Ölçek
Motivasyon ve Tutum (1)	1			
Paylaşım ve Değerlendirme (2)	.419**	1		
Planlama ve Süreç (3)	.350**	.463**	1	
Toplam Ölçek	.726**	.756**	.775**	1

** p< .01, *p<.05

Tablo 4 incelendiğinde ölçeğin toplam puanı ile faktör puanları arasındaki korelasyonların .350 ile .775 arasında değiştiği ve .01 düzeyinde anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgular ölçeğin faktörleri arasında uyumluluk ve ilişkililiğin yüksek olduğunu ortaya koyacak niteliktedir.

Sonuç

Bu çalışmada, ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerini belirlemek amacıyla Yazma Özerkliği Ölçeği geliştirilmiştir. Yazma Özerkliği Ölçeği için öncelikle açımlayıcı faktör analizi ile üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen yapının doğrulayıcı faktör analizi ile model uyumu test edilmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 22 madde ve üç faktörden oluşan model, kuramsal ve istatistiksel olarak uygun bulunmuştur. Güvenirlik çalışmaları kapsamında yapılan iç tutarlık kat sayıları ölçeğin güvenilir olarak kullanılabilceğini göstermiştir. Ölçeğin Cronbach α güvenilirlik katsayısı .82 bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçek, üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları ve madde sayıları şu şekildedir: motivasyon ve tutum (7 madde), planlama ve süreç (8 madde), paylaşım ve değerlendirme (7 madde). Ölçeğin tamamından alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan ise 66'dır.

Yapılan analizler ve elde edilen sonuçlara göre geliştirilen Yazma Özerkliği Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Bu ölçeğin ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin yazma özerkliklerinin belirlenmesine ve alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Avrupa Konseyi (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Bağcı, H. (2013). Yazılı anlatım ve unsurları. (3. Baskı). *Yazma eğitimi içinde* (89-128). M. Özbay (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Bağcı, H. ve Karagül, S. (2013). Yazım ve noktalama eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. *Türkçe öğretimi el kitabı içinde* (307-332). A. Güzel ve H. Karatay (Editörler). Ankara: Pegem Akademi.
- Benson, P. (2003). Learner autonomy in the classroom. in Nunan, D. (Eds.) *Practical English Language Teaching*. New York: McGraw Hill.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy. (Second Edition)*. Edited by Christopher N. Candlin and David R. Hall. London: Pearson Education Limited.
- Borg, S. ve Al-Busaidi, S. (2012). *Learner autonomy: English language teachers' beliefs and practices*. London, UK: British Council.
- Boscolo, P. ve Gelati, C. (2007). Best practices in promoting Motivation for writing. In S. Graham, C. A. Macarthur and J. Fitzgerald (Eds.). *Best Practices in Writing Instruction* (s. 202-222). New York: The Guilford Press.
- Bruning, R. ve Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Büyükköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation A literature review. *System*, 23, 165-174.
- Godwin-Jones, R. (2011). Emerging technologies autonomous language learning. *Language Learning & Technology*, 15(3), 4-11.
- Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 271-290.
- Graham, S. ve Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 396-407.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Harrington, D. (2009). *Assessing confirmatory factor analysis model fit and model revision. confirmatory factor analysis* (1. Ed.). New York: Oxford University Press.
- Hidi, S. ve Boscolo, P. (2006). Motivation and writing (Chapter 10). C. Macarthur, S. Graham and J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of Writing Research*. New York: The Guilford Press.
- Jöreskog, K.G. ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2013). Yazma eğitimi: Kuram, uygulama ve ölçme değerlendirme. *Türkçe Öğretimi El Kitabı içinde* (s. 265-301). A. Güzel ve H. Karatay (Editörler). Ankara: Pegem Akademi.

- Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.). *Yazma Eğitimi içinde* (s. 21-45). Ankara: Pegem Akademi.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 192-207.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.
- Little, D. (2006). Learner autonomy: Drawing together the threads of self Assessment, goal-setting and reflection. *Training Teachers to Use the European Language Portfolio*. http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/00_10/06/06%20Supplementary%20text.pdf adresinden erişilmiştir.
- Little, D., Ridley, J. ve Ushioda, E. (Eds.). (2003). *Learner autonomy in the foreign language Classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik.
- Magaldi, L. G. (2010). Metacognitive strategies based instruction to support learner autonomy in language learning. *Revista Canarie de Estudios Ingless*, 61, 73-86.
- Mertler, C. A. ve Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation (third edition)*. United States: Pyrczak Publishing.
- Nauman, A. D. (2007). Writing in the primary grades: Tapping young children's enthusiasm to help them become good writers. *Illinois Reading Council Journal*, 35(4), 16-28.
- Noels, K. (2001). New orientations in language learning motivation. In Z. Dörnyei and R. Schmidt (Eds.). *Motivation and Second Language Acquisition (43-68)*. Honolulu: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa.
- Nunan, D. (2003). Nine steps to learner autonomy. *Keynote Presentation, International Association of Teachers of Swedish as a Foreign Language*. Stockholm, Sweden, 193-204.
- Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 184-202.
- Reinders, H. (2010). Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: A framework of independent language learning skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(5), 40-55.
- Reinders, H. ve Balcikanli, C. (2011). Learning to foster autonomy: The role of teacher education materials. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2(1), 15-25.
- Rubio D. M., Berg-Weger M., Tebb S. S., Lee, E. S. ve Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in socialwork. *Social Work Research*, 27(2): 94-104.
- Ruddell, R. B. (2006). *Teaching children to read and write: Becoming an effective literacy teacher* (4th Ed.). Boston: Pearson.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. 5. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Silva, D. D. (2002). Autonomy, motivation and achievement. In A. S. Mackenzie & E. McCarrfferty (Eds.). *Developing Autonomy* (pp. 65-72). Proceedings of the JALT CUE Conference, Tokai University.

- Sinclair, B. (2000). Learner autonomy: The next phase? In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*, 414, Harlow: Longman.
- Süğümlü, Ü. (2016). *Yazma becerisinde öğrenci özerkliğinin yazmaya yönelik tutum ve motivasyonla ilişkisi: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (Sixth edition)*. United States: Pearson Education.
- Tekşan, K. (2013). *Yazma eğitimi*. Çanakkale: Kriter Yayıncılık.
- Temizkan, M. (2013). İlköğretim 6-8. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitaplarındaki yazma yöntemleri üzerine bir inceleme (MEB yayınları örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5), 95-124.
- Worthington, R. ve Whittaker, T. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *Counseling Psychologist*, 34, 806-838.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2013). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Extended Abstract

One of the main aims of Turkish teaching is to improve the written expression skills of the students (Sever, 2011). Writing takes place in the field of expression of the language and forms one of the most powerful tools of communication (Bağcı ve Karagül, 2013). Writing is an important skill that takes all acquisition in the field of language skills of the individuals (Bağcı, 2013). It can be said that writing skills improves slower than the other language skills or it can't be improved enough because of the complex inner process of writing skills and also not enough following the evaluation, cycling and feedback phases during the implementation and because of the the density of classes, outer problems which sources from teacher (Karatay, 2013). According to Boscolo and Gelati (2007), the desire to write in students is often diminishing and disappearing and writing activities are often perceived by students as boring, monotonous and exhausting. Kurudayıoğlu and Karadağ (2010) state that most of the students are tired of writing, are not willing to write, and are forced to write and the students should be encouraged to remove students from their negative attitudes toward writing and to make them win in a habit and a habit of fondly writing. In writing skills that the nature of writing requires a complicated and intrinsic process; the learning process of the student himself, undertaking learning responsibility, purpose, content, method of determination itself, evaluation of student's work and it is important that the learner is decisive in the learning process.

As a result of literature review, learner autonomy that positively affect the learning attitude and motivation of the student and based on the fact that the student can do his or her own learning, seems important in the development of writing skills. In writing education, students can make more permanent and effective learning with student's own learning process himself. Students undertaking their own learning responsibilities during the writing process and the writing process on the basis of student autonomy, students' attitudes and motivation towards writing are increasing and autonomous learning skills are developing (Süğümlü, 2016). Benson (2011) states that autonomy is defined as the ability to control one's own learning responsibilities in a broad sense, and that learning autonomy has the following principles: Autonomy in the learning process is natural and everyone can apply (1). Autonomous learning is more effective than non-autonomous learning (2). Autonomy is presented at different levels to different individuals in different situations (3). Students lacking autonomy have the ability to produce / develop it when the appropriate situation and preparation process is presented to them (4). The ways in which teaching and learning are organized have an important influence on the development of autonomy among students (5).

As a result of literature review; there is not observed any proven measuring tool to determine the validity and reliability of secondary school students writing their level of autonomy in Turkey. The aim of the research is to develop a valid and reliable Writing Autonomy Scale to determine the levels of autonomy of the secondary school students. The study group of the research consisted of 319 students attending secondary school. Statistical procedures were performed on the data obtained from the study group to improve the scale. For Writing Autonomy Scale, a three-factor structure was first obtained by exploratory factor analysis. The model obtained by exploratory factor analysis was tested by confirmatory factor analysis. As a result of descriptive and confirmatory factor analysis, 22 items and three factors were found to be theoretically and statistically appropriate. These results are also evidence that your scale is valid. In the analysis of the items to be included in the scale, substance analysis techniques based on the total correlation of the items and based on the difference of the group mean (t test) were used. To estimate the reliability of your scale, internal consistency and test split methods are used. Cronbach alpha internal consistency coefficient was calculated in reliability estimation by internal consistency method. Cronbach α reliability coefficient of the scale was found .82. This value indicates that the scale is highly reliable. Internal consistency coefficients within the scope of reliability studies have shown that the scale can be used as a reliably. As a result of the analyzes that were made, Writing Autonomy Scale was organized as 3 sub-dimensions: motivation and attitude (7 items), planning and process (8 items), sharing and evaluation (7 items). There are 22 items on the scale and the highest score that can be taken from the scale is 66 and the lowest score is 22.

According to the analyzes that were made and the results obtained, it can be said that the developed Writing Autonomy Scale is a valid and reliable measurement tool. It is thought that this scale can be used for improvement of the writing autonomy of students who attend secondary school and for contribution to researchers who want to work on the field.