



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 13/3 2024 s. 1070-1089, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN "DİL BİLGİSİ MOTİVASYON ÖLÇEĞİ"
GELİŞTİRME ÇALIŞMASI**

Cemal ÜÇÖĞLU*

Tazegül DEMİR ATALAY**

Geliş Tarihi: 5 Temmuz 2024

Kabul Tarihi: 3 Eylül 2024

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik motivasyonlarını belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektedir. Araştırmanın çalışma grubu, Kars il merkezindeki çeşitli devlet ortaokullarında 7. sınıfta öğrenim görmekte olan 264 kız ve 236 erkek olmak üzere toplam 500 öğrenciden oluşmaktadır. Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi ve geçerlilik çalışması için toplanan verilere SPSS 25.0 kullanılarak doğrulamalı faktör analizi ve LISREL kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin iki faktörlü olduğu belirlenmiş ve temel bileşenler yöntemiyle çözümlene yapılmıştır. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin istatistiğinin (KMO) değer 0,919, Bartlett Küresellik Testi istatistiğinin değer ise $\chi^2=6310.22$; $sd=1081$, $p<0.000$ ile anlamlı bulunmuş ve faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Madde geçerliğine kanıt olarak madde toplam test korelasyonları hesaplanmıştır. Madde test korelasyonlarının 0,308 ile 0,710 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı toplam ölçek için 0.948 bulunmuştur. Ölçeğin yüksek motivasyon faktörünün iç tutarlık katsayısı 0,946, düşük motivasyon faktörünün iç tutarlık katsayısı ise 0,874 bulunarak yüksek bir iç tutarlık elde edilmiştir. Bu bulgular ışığında dil bilgisi motivasyon ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Dil bilgisi, motivasyon, ölçek geliştirme, geçerlik, güvenilirlik.

**DEVELOPING A LANGUAGE KNOWLEDGE MOTIVATION
SCALE FOR MIDDLE SCHOOL STUDENTS**

Abstract

The purpose of this study is to develop a valid and reliable measurement tool to determine the motivation of middle school students towards grammar. The study group consists of a total of 500 7th-grade students, including 264 girls and 236 boys, studying in various middle schools in the city center of

* Yüksek Lisans Öğrencisi; Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi, cemal_bahadir35@hotmail.com

** Prof. Dr.; Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, tazeguldemir@gmail.com

Araştırmanın Etik Kurulu İzni: Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 24.01.2024 tarih ve 35 sayılı karar.

Kars. Exploratory factor analysis (EFA) was initially conducted on the data collected to determine the factorial structure and validity study of the scale. As a result of the factor analysis, it was observed that the scale has a two-factor structure. Therefore, the scale data were limited to two factors and analyzed using the principal components method. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) statistic value of the scale was found to be 0.919, and the Bartlett's Test of Sphericity statistic value was $\chi^2=6310.22$; $df=1081$, $p=0.000$, indicating that it was significant and suitable for factor analysis. Item-total test correlations were calculated as evidence of item validity. It was determined that the item-test correlations ranged from 0.308 to 0.710. The Cronbach's alpha internal consistency coefficient calculated to determine the reliability of the scale was found to be 0.948 for the total scale. The internal consistency coefficient of the high motivation factor of the scale was found to be 0.946, and the internal consistency coefficient of the low motivation factor was found to be 0.874, indicating high internal consistency. In light of these findings, it was concluded that the grammar motivation scale is valid and reliable.

Keywords: Grammar, motivation, scale development, validity, reliability.

Giriş

Motivasyon; birçok alanda geçerliliğini koruyan, kullanılan ve önem taşıyan bir sözcüktür. Bu nedenle motivasyonla ilgili çok fazla tanım ve görüş bulunmaktadır. Türk Dil Kurumu (2005) motivasyon kavramını güdüleme ve isteklendirme olarak tanımlanmıştır. Bu kelimenin köküne incek olursak Topçuoğlu Ünal ve Bursalı (2013), motivasyonun Latincedeki “movere” kelimesinden geldiğini ve harekete geçmek, hareket içerisinde olmak anlamında olduğunu belirtmişlerdir. Dörnyei de (1998) motivasyon sözcüğünü insanların yapacakları veya yapmak istedikleri bir şeye karar vermeden önce geçen süreçte nasıl yapacaklarına, sürecin ne kadar vakit alacağına, bu süreçte ne kadar çabalayacaklarına yönelik istekli olma durumu olarak açıklamaktadır. Dörnyei ve Ushioda (2011, s. 1-10) ise insanların davranışlarına, düşüncelerine ve durumlarına yön veren, insanları güçlendiren ve karar kılma sürecinde devreye girip çaba göstermelerini sağlayan önemli bir unsur olduğunu ifade etmiştir.

Motivasyon, okul içinde ve okul dışında öğrencilerin davranışlarını şekillendiren, davranışlarının yönünü, şiddetini, eğitim-öğretim içerisinde öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarındaki kararlılıklarını ve hızlarını belirleyen bir güç kaynağıdır (Akbaba, 2006). Öğrencilerin bir şeyi öğrenirken ortaya çıkardıkları öğrenme tarzlarını, hayal güçlerini, yaratıcılıklarını ve başarılarını etkileyen ve dikkate alınıp önemsenmesi gereken unsurdur (Kuyper, Van der Werf ve Lubbers, 2000). İşigüzel (2013) ise motivasyonu, bireylerin belirlemiş oldukları hedefleri gerçekleştirmek ve amaçlara ulaşmak için içsel olarak ortaya çıkan ve bireylerin davranışlarını etkileyerek harekete geçmelerini sağlayan bir güç olarak tanımlamıştır.

Motivasyon, çok yönlü olup öğrenme için vazgeçilmez olan ve ihmal edilmeyip dikkate alınması gereken kilit bir kavramdır. Aynı zamanda bireylerin rekabet gerektiren ve içerisinde ödül barındıran etkinliklere karşı göstermiş olduğu duyuşsal nitelik ve etkileşimsel bir eğilimdir (Ryan ve Deci, 2000a). Motivasyon, eğitim ve öğretim alanında dikkate alınması gereken ve öğrencileri harekete geçirerek eylemlerini sürdürmeleri için istek uyandırıp teşvik eden bir güçtür (Dellal ve Günak, 2009). Ardalani'ye (2021) göre ise motivasyon, bireylerin davranışlarına yön veren, bireylerin isteklerini, ilgilerini, gereksinimlerini ve arzularını ortaya

koymak için teşvik eden ve bireylerin davranışlarını pekiştirip devam etmesini sağlayarak nedenleriyle birlikte açıklamalarını sağlayan itici bir güçtür.

Yapılan tanımlardan anlaşılacağı üzere motivasyon; bireylerin hedeflemiş oldukları davranışlara yönelik öncesinde ve sürecinde, bireyleri içsel ve dışsal olarak eyleme geçiren, eylemlerini yönlendiren ve birçok yönden etkileyerek ilgilerinin, isteklerinin ve başarılarının devamlılığını sağlayan teşvik edici bir güçtür.

Yaşamın her alanında insanların başarılarında ve davranışlarında önemli bir yeri olan motivasyonun eğitim-öğretim içerisinde öğrenciler için de ayrı bir önem teşkil etmektedir. Bundan dolayı motivasyon, eğitim ve öğretim süreci boyunca dikkate alınması gereken önemli bir faktör olmuştur. Bu süreçte motivasyonun ortaya çıkmasında öğrencilerin içsel olarak göstermiş olduğu istek ve çaba kadar öğretmenlerin ve ebeveynlerin de büyük bir etkisi bulunmaktadır. Öğrencilerin öz yeterlilikleri ve özgüvenleri yüksek bireyler olmalarını sağlamak için öncelikle hedeflerine ulaşmaları konusunda öğrencilerin cesaretlendirilmesi, kendine güvenmeleri için desteklenmesi, kendilerine ve amaçlarına ulaşabilme konusunda inanç sahibi olması ve kendini geliştirme bilincine erişmiş olması gerekmektedir. Bu doğrultuda ailelere ve öğretmenlere fazlasıyla görev düşmekte olup bu süreçte öğrencilere rehber olmalı ve öğrencileri desteklemelilerdir. Çünkü bu özelliklere sahip öğrenciler, önlerindeki engeller ve zorluklar karşısında gayret göstererek hedeflerine ulaşma konusunda kararlı bir şekilde ilerleyebilmektedir.

Eğitim ve öğretimde bireylere kazandırılması planlanan ve amaçlanan kasıtlı davranışlar bulunmaktadır. Bu davranışların öğrenciler tarafından kazanılması ve devamlılığının sağlanması konusunda birçok unsur etkili olmaktadır. Bu unsurlardan birisi de motivasyondur. Öğrenciler okul içerisinde bazı problemler yaşayabilmektedirler. Öğrencilerin bir kısmı bu problemleri aşmak için çözümler ararken diğer bir kısmı ise başaramayacaklarını düşünerek uğraş göstermemektedir. Bu durumun en büyük göstergesi öğrencilerin problemler karşısında göstermiş olduğu istekli olma durumudur. Bu nedenle sorunların aşılması ve öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli şartların sağlanmış ve hazır duruma getirilmiş olması gerekmektedir. Çünkü koşullar ve şartlar sağlanmayıp öğrenciler istekli duruma getirilmediği takdirde öğrenmenin gerçekleşmesi de olanaksızdır. Aynı zamanda öğrenciler akademik olarak başarılı olabilmek için derslerde gördükleri konulara da istekli olmalıdırlar. Yapılandırmacı anlayış doğrultusunda uygulanan Türkçe öğretim programında belirtildiği gibi öğrencilerin kendilerine güven duyup derse karşı motive olmaları konusunda öğrencilere daha çok imkân sağlanmalıdır. Öğrenci yaparak yaşayarak öğrendiği ve aktif olarak çok fazla katılım gösterdiği derslerde daha çok motive olup istekli davranarak başarıyı sağlamaktadır. Bu doğrultuda öğrenciler daha en başında o derse karşı önyargılı yaklaşmak yerine güdülenip istekli hâle geldiği için öğrenme kalıcı bir şekilde sağlanmış olacaktır (Akbaba, 2006; Kara, 2008).

Öğrencilerin eğitim öğretim içerisinde istekli hâle gelmesi, öğrencilerin kendilerine güven duyması ve bunu sürdürmede kararlı olup devamlılığının sağlanması için motivasyon ile ilgili birçok yaklaşım ve kuram ortaya konulmuştur. Bu yaklaşım ve kuramların geliştirilerek ortaya konulmuş olmasındaki en önemli neden motivasyonun öğrenme için inkâr edilemeyecek bir değere sahip olmasıdır. Kuram ve yaklaşımlara baktığımızda iki kavram üzerinde durdukları görülmektedir. Üzerinde durulan kavramlar içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak ifade edilmektedir. Bireyin davranışlarını belirleyen ve istekli olma durumuna etki eden içsel ve dışsal motivasyon ayrı ayrı ele alınacak olursa içsel motivasyon; bireyin ilgi duyduğu

faaliyetlerden keyif aldığı, doyum sağladığı ve yapmaya devam ettiği içsel tepkilerdir. Bir başka ifadeyle içsel motivasyon, bireyin hedeflerine ve arzularına ulaşabilmek için göstermiş olduğu çaba sonucunda başarıya ulaşmasına yönelik kendisini kabiliyetli, yeterli ve güçlü hissederek ihtiyaçlarını karşılayabilme ve bundan doyum sağlama durumudur (Onaran, 1981, s. 4).

İçsel motivasyon, bireyin dışarıdan bir ödül beklentisi olmadan kendi isteği ve arzusuyla severek yaptığı aktivitelerin kaynağıdır. Bu nedenle içsel motivasyon daha çok bireyin içinden gelen öğrenme arzusunu, merakını, coşkusunu, heyecanını ve ihtiyaçlarını yansıtmaktadır. Öğrencinin derslere ve sınavlara çalışıp öğrenmek için gayret göstermesi ve bu gösterdiği gayretin sonucunda verdiği mücadelenin değiştiğini düşündüğü vakit içsel motivasyon ortaya çıkmakta ve öğrenci daha fazla çaba göstermektedir. Öğrenciler derslere ve yapılan aktivitelere farklı amaçlarla katılırlar da katıldığını düşünüyor ve ihtiyaçlarını karşılayabiliyorsa öğrenciler derslere ve aktivitelere yönelik içsel güdülenme oluşturmaktadırlar. İçsel motivasyon sağlamış öğrenciler eğitim öğretim süreci boyunca karşılarına çıkan herhangi bir sorunu gidermeye yönelik çözüm arayışına girip çaba göstereceklerdir. Bu nedenle derslerde yapılan aktiviteler ve çalışmalar öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik hazırlanıp amaçlarına ulaşabilecekleri düzeyde olmalıdır. Böylece öğrenciler, içsel güdülenme yaşayarak derslerdeki motivasyonlarını arttırmış ve başarı sağlamış olacaklardır (Ryan ve Deci, 2000a; Ryan ve Deci, 2000b).

Dışsal motivasyon ise daha çok sonuç odaklı olan ve bireyin etkisi olmadan gerçekleşen bir motivasyon türüdür. Başka bir ifadeyle dışsal motivasyon; sorumluluğun yerine getirilmesi ardından ortaya çıkan takdir edilme, sevilme, terfi, ceza, çevresel baskı, not, sınıf geçme ve kalma, promosyon, maaş gibi soyut veya somut şekilde olabilen dışsal etkenlerin ve ödüllerin varlığına dayalı olarak oluşmaktadır. Öğrencinin sınavdan aldığı not sonucunda takdir görmesi, öğrencinin takdir veya teşekkür almak için çalışması, öğrencinin ödevlerini bitirmeden oyun oynayamayacağını bilen bir öğrencinin ödevlerini bitirmesi, yarışma sonucunda ödül olduğunu bilen bir öğrencinin sorumluluğunu en iyi şekilde yerine getirmek için çabalaması dışsal motivasyona örnek olarak verilebilir (Akbaba, 2006; Ryan ve Deci, 2000a).

İçsel ve dışsal motivasyonun dışında öğrencilerin motive olmama durumları söz konusudur. Bu durum motivasyonsuzluk olarak adlandırılmaktadır. Motivasyonsuzluk, bireylerin davranışlarını sergileyememe, davranışları ile davranışlarının sonucunda oluşacak durumlar arasında fikir yürütememe, içsel ve dışsal anlamda güdülenememe, motivasyonun var olmayışı ve bireyin özyeterliliğinin düşük olması sonucu kendinde o yeterliliği görmediği için kontrolü sağlayamama düşüncesi olarak tanımlanmaktadır. Motivasyonsuz öğrenciler de bu nedenlerden dolayı derse katılım göstermemekte ve başarı sağlayamadığı için okuldan uzaklaşmaktadır (Boiché ve Sarrazin, 2007; Ryan ve Deci, 2000a; Vallerand vd., 1992; Karagüven, 2012).

Özetlemek gerekirse motivasyon; eğitimde hedeflere ulaşabilmek için ve öğrencilerin öğrenme arzularını, meraklarını, istekleri her daim sürdürebilmeleri için gerekli olan önemli bir unsurdur. Öğrencilerin bilgi sahibi olmalarında, becerilerini gerçekleştirmelerinde, davranışta bulunarak başarıya ulaşmalarında çok büyük bir rol oynamaktadır. Bu nedenle motivasyon iç ve dış olmak üzere bireyi amaçlarına ulaştırmasında, başarıyı yakalamasında ve ömür boyu bu davranışları sürdürmesinde anahtar görevi görmektedir.

İç motivasyon, dış motivasyon ve motivasyonsuzluk durumlarına ek olarak güdülenmenin oluşmasını engelleyen veya üzerinde etkisi bulunan başka kaynaklar da bulunmaktadır. Bunlar öğrenciden kaynaklanan içsel sebeplerden olabileceği gibi dıştan gelen sebeplerden dolayı da olabilmektedir. Öğrencinin kendi içsel durumunda dolayı güdülenip güdülenmemesi kadar öğretmenin öğrenciler üzerindeki etkisi de göz ardı edilmeyecek bir öneme sahiptir. Bu nedenle öğretmenin eğitim-öğretim ortamını buna uygun olarak düzenlemesi, derslerini buna uygun olarak yapılandırması ve öğrenciyi güdüleyebilmek için derslerin içerisinde daha aktif bir rol almalarını sağlaması gerekmektedir. Derslerde aktif rol alan öğrencinin bu sayede kendine olan öz güveni artacak, motivasyonu yükselecek ve dil bilgisi konularını daha iyi anlamlandırabilecektir.

Dil bilgisi öğretimi, tam anlamıyla kusursuz ve iyi bir şekilde yapıldığı takdirde bireyin dil kurallarını aklında tutabilmesinde, kendine güvenmesinde, dili kullanma becerisinin gelişmesinde, başka bir dili kolayca öğrenmesinde, öğrendiği dile veya başka dillere karşı hoşgörü içerisinde olmasında, dili konuşan bireylerle etkili iletişim kurmasında, dilin kültürel ve bilimsel yönlerinin farkına varmasında, hatalı kullanımlar karşısında bilinçli hareket edip dili korumasında, dili doğru konuşup yazmasında, dinlediklerini / izlediklerini ve okuduklarını doğru olarak anlamlandırmasında büyük yarar sağlayacaktır (Can, 2020). Buradan hareketle dil bilgisi öğretiminde dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan biri de öğrencilerin dil bilgisine yönelik motivasyonlarıdır. Dil bilgisi konularını öğrenmek için içsel veya dışsal olarak güdülenmeyen bir öğrencinin dil bilgisini öğrenmesi oldukça güçtür. Öğrencinin dil bilgisine yönelik motivasyonunun düşük olması ve bundan dolayı başarısızlık yaşaması aynı zamanda Türkçe dersi akademik başarı puanını da etkilemektedir.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik motivasyonlarını belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Alan yazın incelendiğinde motivasyon ile ilgili Türkçe (Taşgın ve Arslan, 2019; Gözüküçük ve Erdem, 2013), müzik, fen bilimleri, biyoloji gibi farklı branşlar ile ilgili farklı okul kademelerinde çalışmaların olduğu görülmektedir. Aynı zamanda Türkçenin dört temel dil becerileri olan dinlemeye (Aydın ve Demircan, 2019; Yıldırım ve Dölek, 2021), konuşmaya, okumaya (Kurnaz, 2019; Durmuş, 2014) ve yazmaya (Canitezzer, 2014; Demirtaş, Süğümlü ve Yaman, 2016) yönelik araştırmacılar tarafından geliştirilmiş veya uyarlama kapsamında yapılmış motivasyon ölçek çalışmaları da bulunmaktadır. Fakat Türkçe dersi içerisinde yer alan dil bilgisine yönelik herhangi bir motivasyon ölçeği çalışmasının olmaması bu çalışmayı ortaya koymanın çıkış noktası olmuştur. Bu nedenle alan yazın içerisinde dil bilgisine yönelik motivasyon ölçeğinin olmaması ihtiyaç dahilinde düşünülmüş ve bu konuda araştırma yapmak isteyen araştırmacılar tarafından kullanılabilmesi ve alana birçok açıdan katkı sağlayabilmesi için dil bilgisine yönelik motivasyon ölçeğinin geliştirilmesine karar verilmiştir.

1. Yöntem

Bu çalışmada ölçek geliştirme çalışması yapıldığı için ölçek geliştirmenin aşamalarına aşağıda sırasıyla yer verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde 7. sınıfta öğrenim görmekte olan 264 kız, 236 erkek olmak üzere toplam 600 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulanan motivasyon ölçeğine samimi ve doğru cevap vermeyen 100 öğrencinin ölçekleri, araştırmanın geçerliliğine ve güvenilirliğine zarar vereceğinden dolayı çıkarılmıştır. Araştırmada 7. sınıf öğrencileriyle çalışılmasının nedeni 5 ve 6. sınıfta dil bilgisi konularını öğrenen öğrencilerin dil bilgisine yönelik belli bir bilgi ve birikime sahip olmasıdır.

1.1. Ölçeğin geliştirilme süreci

“Dil Bilgisi Motivasyon Ölçeği” geliştirilmeden önce ilk olarak alan yazın taraması yapılmış ve daha önce dil bilgisine yönelik geliştirilmiş bir motivasyon ölçeğinin olup olmadığına bakılmıştır. Alan yazın taraması sonucunda dil bilgisine ve aynı sınıf düzeyine yönelik hazırlanıp geliştirilmiş herhangi bir ölçeğe rastlanılmamıştır. Motivasyon ile ilgili başka alana ve konulara yönelik yapılan çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen bilgiler doğrultusunda yüksek motivasyon ve düşük motivasyon alt boyutlarını içeren 93 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Hazırlanan bu maddeler, alanında uzman 3 öğretim üyesi, 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı ve ortaokul düzeyinde görev yapmakta olan birden fazla Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan bu maddelerin her birini dil ve anlatım, yüksek motivasyon, düşük motivasyon ve 7. sınıf seviyesine uygunluk yönünden zayıf (1), geliştirilmeli (2), kabul edilebilir (3), iyi (4) şeklinde puanlamaları ve gerekli tespitlerini, ölçekte sıkça yapılan yanlışları her bir maddenin yanında verilen yere yazarak belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların geri bildirimleri doğrultusunda maddelerin bazıları dil ve anlatım yönünden tekrardan düzenlenmiş olup araştırmanın amacına uygun olmayan ve birbirinin benzeri olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu düzenlemelerin ardından 93 maddelik taslak hâlindeki ölçek formu 53 maddeye indirilmiştir. Ölçek ‘hiç katılmıyorum’, ‘katılmıyorum’, ‘kararsızım’, ‘katılıyorum’ ve ‘kesinlikle katılıyorum’ şeklinde olup 5’li likert tipinde hazırlanmıştır. Hazırlanan 53 maddelik beşli likert tipi dil bilgisi motivasyon ölçeğinin açımlayıcı faktör analizinin yapılması için 7. sınıfta öğrenim gören 247 ortaokul öğrencisine uygulama yapılmıştır. Analiz sonucunda 3, 8, 14, 29, 30 ve 34. maddeler faktör yükünün 0,30 değerinden az bulunmasından ve varyansın yüksek tutulmak istenmesinden dolayı ölçekten çıkarılmıştır. Böylece dil bilgisi motivasyon ölçeğinin son hâli oluşturulmuş ve maddelerin birbiriyle kabul edilebilir derecede uyumluluk gösterdiği belirlenmiştir.

1.2. İşlem

Ortaokul 7.sınıf öğrencilerine araştırmanın amacıyla ilgili bilgi verilmiş ve ölçek araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilerin istatistikî anlamları için SPSS (25,0) ve LISREL programları kullanılmıştır. Verilerdeki olumsuz maddeler ters kodlandığı için SPSS programında record işlemi yapılmıştır.

1.3. Ölçeğin geçerliği ve güvenirliği

Ölçeğin güvenirliğine Cronbach Alpha katsayısı ile bakılmıştır. 47 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.948 olarak yüksek bir iç tutarlılık elde edilmiştir. Güvenirlik katsayısı, 0 ile +1 arasında değişkenlik göstermektedir ve Nunnally (1978, s. 245), minimum 0.70 seviyesini önermektedir. Güvenirlik katsayısının 1’e yakın değerler alması istenmekte ve güvenirliğin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Madde geçerliliği kavramı test/ölçek geliştiricilere, araştırmacılara ilgili test / ölçek maddesinin ölçme amacına hizmet edip etmeme derecesi bakımından birtakım sayısal ve yargısal soru önermeleri veya ipuçları sağlamaktadır (Otbiçer Acar, 2020, s. 111). İki boyutlu ölçek maddelerinin madde geçerlik katsayısı olarak da bilenen madde-toplam korelasyonları ile Cronbach Alpha katsayıları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Madde Toplam Korelasyonları

Madde Sayısı	Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach Alfa Katsayısı	Madde Sayısı
	DM1	,523		
	DM2	,584		
	DM4	,609		
	DM5	,611		
	DM6	,655		
	DM7	,575		
	DM9	,574		
	DM10	,581		
	DM11	,589		
	DM12	,692		
	DM13	,589		
	DM16	,520		
	DM17	,689		
	DM18	,600		
	DM19	,626		
	DM20	,486		
Yüksek Motivasyon	DM21	,586	0,946	34
	DM22	,666		
	DM23	,535		
	DM24	,710		
	DM25	,616		
	DM26	,544		
	DM27	,701		
	DM28	,308		
	DM31	,452		
	DM32	,588		
	DM33	,581		
	DM35	,595		
	DM36	,606		
	DM37	,592		
	DM38	,540		
	DM39	,353		
	DM40	,405		
	DM41	,587		
	DM15	,507		
	DM42	,599		
	DM43	,556		
Düşük Motivasyon	DM44	,481	0,874	13
	DM45	,637		
	DM46	,638		
	DM47	,669		

DM48	,648
DM49	,582
DM50	,704
DM51	,315
DM52	,403
DM53	,543

Madde geçerlik göstergesi, bir ilişki katsayısı olmasından dolayı -1.00 ile +1.00 arasında değişkenlik göstermektedir. Ölçeğin madde ve toplam puanlar arasındaki ilişki katsayıları 0,308 ile 0,710 arasında değişmektedir. Tüm maddelerin madde toplam korelasyon katsayıları 0,30 değerinden yüksek bulunduğundan herhangi bir madde çıkarılmasına gerek kalmamıştır. Yüksek Motivasyon faktöründe 34 madde bulunmaktadır. Bu maddelerin iç tutarlık katsayısı 0,946'dır. Düşük Motivasyon faktöründe ise 13 madde yer almakta olup güvenilirlik katsayısı 0,874 bulunarak yüksek bir iç tutarlık elde edilmiştir. Dolayısıyla geliştirilen ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği 2 boyutlu olarak 47 madde ile sağlanmıştır. Bu bulgular ışığında dil bilgisi motivasyon ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

1.4. Faktör Analizi

Alınan veriler SPSS ve LISREL programlarına kodlanarak ve olumsuz maddeler ters çevrilerek aktarılmış. Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi ve geçerlilik çalışması için toplanan verilere SPSS 25.0 kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi ve LISREL kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin iki faktörlü olduğu belirlenmiş ve temel bileşenler yöntemiyle çözümlenmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde faktör yükünün en az 0.30 değerinden yüksek olması gerekmektedir (Field, 2013, s. 284). Ölçek geliştirme sürecinde iki faktörde yükü bulunan maddenin yükleri arasındaki farkın en az 0.10 değerinden düşük olmaması gerektiği belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2002). Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlara göre 29. madde faktör yükü 0.30'dan düşük olduğu için 3, 8, 14, 30 ve 34. maddeler ise varyansı yüksek tutmak için ölçekten çıkarılmış ve tekrar AFA yapılmıştır. Tüm maddelerin 0,45 değerinden yüksek faktör yüküne sahip olduğu gözlemlenmiş ve iki faktörlü ölçekle ölçülen özelliğin %41'nin ölçüldüğü belirlenmiştir. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin istatistiğinin (KMO) değeri 0,919, Bartlett Küresellik Testi istatistiğinin değeri ise $\chi^2=6310.22$; $sd=1081$, $p<0.000$ ile anlamlı bulunmuş ve faktör analizine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Bulgular

Bu bölümde yapılan ölçek geliştirme sürecinde birbiriyle bağlantı olan maddeleri ve alt boyutları ortaya koymak için doğrulayıcı (DFA) ile açımlayıcı (AFA) faktör analizlerinden ve güvenilirlik (Cronbach Alpha) analizinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

2.1. Açımlayıcı faktör analizine (AFA) ilişkin bulgular

Ölçek verilerinin açımlayıcı faktör analizine uygunluğu ile örneklem sayısının yeterli olup olmadığını belirlemek için 247 öğrenci üzerinde KMO (Kaiser – Meyer - Olkin) ile ölçekteki madde varyanslarının birbirinden farklı olup olmadığını belirlemek için Bartlett Küresellik Testi hesaplaması yapılmıştır. KMO ve Bartlett's testlerine yönelik bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Dil Bilgisine Yönelik Motivasyon Ölçeği KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliliği	0,919
Bartlett's Küresellik testi	Ki-kare değeri= 6310.22 Sd= 1081 p=0.000

KMO değerinin 0.50 değerinden büyük çıkması veriler için örneklem sayısının yeterli olduğunun göstergesidir (Tabachnick and Fidell, 2001, s. 430). Tablo 2 incelendiğinde Kaiser-Meyer-Olkin istatistiğinin 0,919 olduğu gözlemlenmiştir. KMO değerinin 0.919 çıkması ölçek verilerinin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Bartlett küresellik testi de verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmekle birlikte Bartlett testine ilişkin elde edilen p değerinin 0.05'ten küçük bulunması değişkenlere ilişkin elde edilen varyansların birbirinden farklı olduğuna da işaret etmektedir (Gorsuch,1973). Analiz sonucuna baktığımızda $\chi^2=6310.22$; $sd=1081$, $p<0.000$ ile Bartlett testi anlamlı bulunmuştur. Anlamlılık değerinin $p=.000$ olarak çıkması ise değişkenler arasında bir ilişkinin olduğunu ve korelasyon düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla bu uygulamada madde puanlarının farklı varyanslara sahip olduğu, istatistiksel düzeyde elde edilmiştir. Bir başka deyişle, ölçek verileri faktör analizine uygun ve örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu bulunmuştur ($p<0.05$). Ölçekteki 47 madde üzerinde faktör analizi yapılmış ve ölçeğin madde varyansları Tablo 3'te verilmiştir.

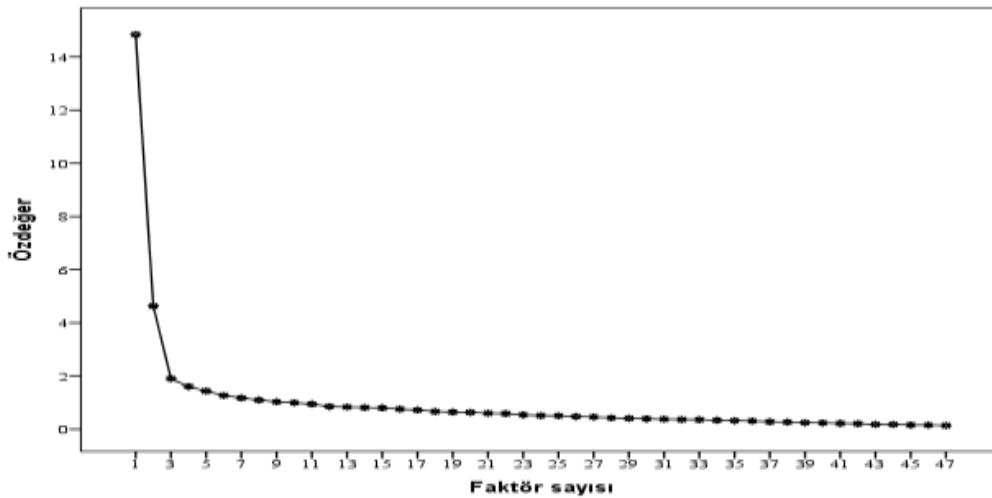
Tablo 3: Varyans Tablosu

Faktörler	Özdeğer	Açıklanan Varyans %	Birikimli Varyans %
1	14,836	31,567	31,567
2	4,634	9,859	41,425
3	1,902	4,048	45,473
4	1,605	3,416	48,889
5	1,438	3,059	51,948
6	1,273	2,709	54,657
7	1,176	2,502	57,159
8	1,099	2,338	59,497
9	1,034	2,201	61,698
10	,997	2,120	63,818
11	,948	2,016	65,834
12	,854	1,818	67,652
13	,836	1,779	69,432
14	,817	1,738	71,170
15	,804	1,711	72,881
16	,758	1,612	74,493
17	,723	1,539	76,032
18	,670	1,425	77,456
19	,649	1,381	78,838
20	,635	1,352	80,189
21	,603	1,283	81,473
22	,592	1,260	82,733
23	,539	1,146	83,879

24	,515	1,096	84,975
25	,511	1,086	86,062
26	,479	1,019	87,081
27	,460	,979	88,060
28	,430	,914	88,974
29	,411	,874	89,848
30	,392	,834	90,682
31	,380	,808	91,491
32	,367	,780	92,270
33	,362	,771	93,041
34	,340	,723	93,764
35	,325	,691	94,455
36	,310	,660	95,115
37	,284	,605	95,720
38	,269	,572	96,293
39	,249	,530	96,823
40	,238	,507	97,330
41	,222	,473	97,803
42	,212	,450	98,253
43	,182	,388	98,641
44	,182	,387	99,029
45	,159	,339	99,367
46	,156	,332	99,699
47	,141	,301	100,000

Açıklanan toplam varyans tablosu incelendiğinde 47 maddelik ölçekte bir özdeğerinden büyük dokuz, dört özdeğerinden büyük iki faktörün bulunduğu gözlemlenmiştir. Ölçeğin özdeğerlerine ve faktör sayısına ilişkin yamaç eğim grafiği Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1: Ölçeğin Özdeğerlerine İlişkin Faktör Grafiği



Şekil 1 incelendiğinde bir özdeğerinden büyük dokuz, dört özdeğerinden büyük iki faktörün olduğu gözlemlenmekte ve ölçekte baskın iki faktörün bulunduğu görülmektedir. İki faktörlü ölçekte ölçülen özelliğin %41'i ölçülmektedir.

Ölçek maddelerine ilişkin açımlayıcı faktör analizi sonucunda 47 maddelik ölçeğin sıralanmış faktör yükleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4: Sıralanmış Faktör Yükleri

	Yüksek Motivasyon	Düşük Motivasyon
DM24	,751	
DM19	,738	
DM27	,733	
DM32	,705	
DM37	,701	
DM12	,699	
DM22	,696	
DM17	,686	
DM35	,676	
DM11	,639	
DM33	,638	
DM25	,629	
DM18	,624	
DM36	,623	
DM26	,604	
DM38	,600	
DM41	,595	
DM4	,595	
DM23	,594	
DM6	,590	
DM10	,587	
DM2	,582	
DM1	,576	
DM5	,573	
DM40	,569	
DM21	,564	
DM13	,563	
DM31	,546	
DM16	,535	
DM28	,505	
DM20	,501	
DM39	,482	
DM9	,470	
DM7	,469	

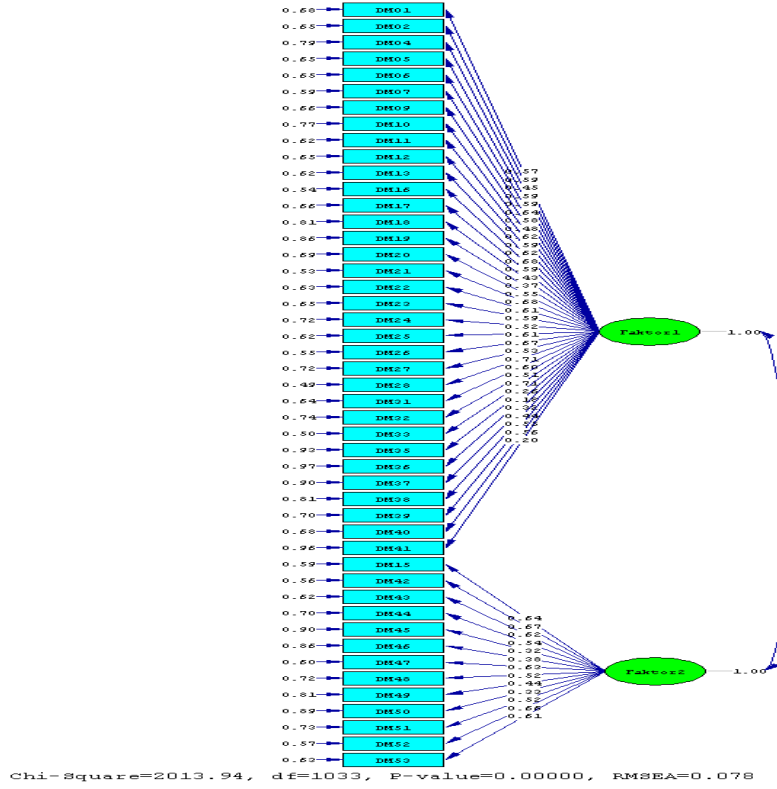
DM47	,765
DM48	,735
DM46	,728
DM50	,717
DM42	,709
DM45	,691
DM49	,676
DM43	,671
DM53	,644
DM44	,599
DM51	,522
DM15	,513
DM52	,474

Ölçek geliştirme sürecinde faktör yükünün 0.30 değerinden yüksek olmasına ve iki faktörde yükü bulunan maddelerin yükleri arasındaki farkın ise en az 0.10 değerinden düşük olmamasına dikkat edilmiştir (Field, 2013, 284; Büyüköztürk, 2002). Tablo 4 incelendiğinde tüm maddelerin 0,45 değerinden yüksek faktör yüküne sahip olduğu ve maddelerin faktör yüklerinin 0,469 ile 0,765 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Aynı zamanda madde ve toplam puanlar arasındaki ilişki katsayıları ise 0,308 ile 0,710 arasında değişmektedir. Bu bulgular ışığında her iki alt bileşene ait maddelerin geçerli olduğu, ilgili alt bileşeni temsil ettiği diğer bir ifade ile ölçeğin maddelerinin ölçülmek istenen özelliği ölçtüğü ve amaca hizmet ettiği söylenebilir.

2.2. Doğrulayıcı faktör analizine (DFA) ilişkin bulgular

AFA sonucunda 47 maddelik ölçeğin faktöriyel yapısının doğrulaması Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile 253 öğrenciyle bir başka örnekleme sınanmıştır. DFA'ya ilişkin path diyagramı aşağıda verilmiştir:

Şekil 2: Dil Bilgisi Motivasyon Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı



Şekil 2'deki diyagram incelendiğinde 1. faktörde 34 madde, 2. faktör de ise 13 madde olduğu görülmektedir. Ölçek maddelerine ilişkin faktör yüklerinin 0.18 ile 0.71 arasında değiştiği gözlemlenmektedir. Ayrıca modele ilişkin RMSA değeri 0,78; $p < 0,01$ olarak bulunmuştur.

Maddeler arasındaki çoklu normallik varsayımının karşılanmaması sonucunda Çapraz Ağırlıklı En küçük Kareler (Diagonally Weighted Least Squares-DWLS) yöntemiyle Asimtotik kovaryans matrisi kullanılarak parametre kestirimi yapılmıştır (Mündrilä, 2010). DFA 3, 5, 6, 8, 25 ve 26. maddelerin t değerleri anlamlı bulunmamıştır. Dolayısıyla bu maddeler ölçekten çıkarılarak 13 madde ile yeniden DFA yapılmıştır ve kalan 13 maddenin t değerleri anlamlı bulunmuştur. Ölçek maddelerine ilişkin t değerleri, faktör yükleri ve açıklanan varyans (r^2) istatistikleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Ölçek Maddelerine İlişkin İstatistikler

	Madde No	Faktör yükü	Açıklanan varyans	t değeri
Yüksek Motivasyon	DM01	0.57	0.32	8,70
	DM02	0.59	0.35	7,95
	DM04	0.45	0.21	5,59
	DM05	0.59	0.35	7,17
	DM06	0.59	0.35	7,55
	DM07	0.64	0.41	9,05
	DM09	0.58	0.34	7,64
	DM10	0.48	0.23	6,17

DM11	0.62	0.38	8,69
DM12	0.59	0.35	7,47
DM13	0.62	0.38	7,99
DM16	0.68	0.46	7,95
DM17	0.59	0.34	7,59
DM18	0.43	0.19	5,63
DM19	0.37	0.14	4,73
DM20	0.55	0.31	7,34
DM21	0.68	0.47	9,75
DM22	0.61	0.37	8,22
DM23	0.59	0.35	6,96
DM24	0.52	0.28	7,49
DM25	0.61	0.38	8,56
DM26	0.67	0.45	8,94
DM27	0.53	0.28	7,73
DM28	0.71	0.51	9,24
DM31	0.60	0.36	8,20
DM32	0.51	0.26	6,16
DM33	0.71	0.50	10,20
DM35	0.26	0.07	2,98
DM36	0.18	0.03	1,97
DM37	0.32	0.10	3,49
DM38	0.44	0.19	5,09
DM39	0.55	0.30	6,69
DM40	0.56	0.32	7,07
DM41	0.20	0.04	2,50
DM15	0.64	0.41	8,67
DM42	0.67	0.44	8,88
DM43	0.62	0.38	7,66
DM44	0.54	0.30	6,97
DM45	0.32	0.10	3,40
DM46	0.38	0.14	4,09
DM47	0.63	0.40	7,90
DM48	0.52	0.28	7,10
DM49	0.44	0.19	4,76
DM50	0.33	0.11	3,60
DM51	0.52	0.27	6,76
DM52	0.66	0.43	9,70
DM53	0.61	0.37	8,55

İki faktörlü 47 maddelik ölçeğin model-veri uyumuna ilişkin uyum indeksleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Ölçeğin Model-Veri Uyumuna İlişkin Uyum İndeksleri

İyilik Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Sınır *	Değer
X ² /sd	<5 Orta düzeyde <3 İyi uyum	2013,94 / 1033 = 1,95
GFI	>0.90	0,93
CFI	>0.90	0,99
NFI	>0.90	0,93
RFI	>0.85	0,92
S-RMR	< 0.08	0,08
RMSEA	< 0.08	0,078

Kaynak: Kline, (2011, s. 204-208); Baumgartner ve Homburg, (1996); Bentler, (1980).

Tablo 6'ya göre benzerlik oranı ki-kare istatistiği $\chi^2(1033)= 2013,94$ $P<0.01$; Ki-kare istatistiğinin serbestlik derecesine oranı(X^2/sd)=1,95; kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA)=0.078; standardize edilmiş kök ortalama kare artık (S-RMR)=0.08; karşılaştırmalı uyum endeksi (CFI)=0,99; uyum iyiliği indeksi (GFI)=0,93; normlanmış uyum endeksi (NFI)=0,93; görel uyum endeksi(RFI)=0,92 olarak hesaplanmıştır. Tüm uyum indeksleri kabul edilebilir değerlerin üstünde bulunmuştur. Böylece 47 maddelik iki boyutlu ölçeğin yapısal geçerliliği doğrulanmıştır.

3. Sonuç

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik motivasyonlarını belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak “Dil Bilgisi Motivasyon Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme Kars il merkezinde yürütülmüş olup 500 öğrenci üzerinde çalışılmıştır. Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi ve geçerlilik çalışması için toplanan verilere SPSS 25.0 kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi ve LISREL kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda madde varyanslarının toplamı ile ölçeğin özdeğerlerine ve faktör sayısına ilişkin yamaç eğim grafiğine baktığımızda bir özdeğerinden büyük dokuz, dört özdeğerinden büyük iki faktörün olduğu görülmüştür. Buradan hareketle ölçeğin iki faktörlü bir yapısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve temel bileşenler yöntemiyle çözümlenmeler yapılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde faktör yükünün 0.30 değerinden yüksek olmasına ve iki faktörde yükü bulunan maddelerin yükleri arasındaki farkın ise en az 0.10 değerinden düşük olmamasına dikkat edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlara göre 29. madde faktör yükü 0.30'dan düşük olduğu için 3, 8, 14, 30 ve 34. maddeler ise varyansı yüksek tutmak için ölçekten çıkarılmıştır. Analizler sonucunda maddelerin 0,45 değerinden yüksek faktör yüküne sahip olduğu gözlemlenmiş ve iki faktörlü ölçekle ölçülen özelliğin %41'nin ölçüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek verilerinin açımlayıcı faktör analizine uygunluğu ile örneklem sayısının yeterlilik düzeyini belirlemek ve ölçekteki madde varyanslarının birbirinden farklı olup olmadığını ortaya koymak için KMO ile Barlett Küresellik Testi yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin istatistiğine baktığımızda 0,919 değerinde olduğu görülmüştür. Barlett testi ise $\chi^2=6310.22$; $sd=1081$, $p<0.000$ ile anlamlı bulunmuştur. Anlamlılık değerinin $p=.000$ olarak çıkması ise değişkenler arasında bir ilişkinin olduğunu ve korelasyon düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu uygulamada madde puanlarının farklı varyanslara sahip olduğu, istatistiksel düzeyde elde edilmiştir. Bir başka deyişle, ölçek verileri faktör analizine uygun ve örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizinin ardından ölçeğin faktöriyel yapısının doğruluğunu belirleyebilmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda iki faktörlü ölçeğin

1. faktöründe 34 madde, 2. faktöründe ise 13 madde olduğu ve ölçekteki maddelerin faktör yüklerinin 0.18 ile 0.71 arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca modele ilişkin RMSA değeri 0,78; $p < 0,01$ olarak bulunmuştur. Maddeler arasındaki çoklu normallik varsayımı karşılanmadığı için Çapraz Ağırlıklı En küçük Kareler yöntemiyle Asimtotik kovaryans matrisi kullanılarak parametre kestirimi yapılmış ve 13 maddenin t değeri anlamlı bulunmuştur. Doğrulamalı faktör analizi ile elde edilen model-veri uyumuna ilişkin uyum indeksleri $\chi^2(1033)=2013,94$; $X^2/sd=1,95$; RMSEA=0.078; S-RMR=0.08; CFI=0,99; GFI=0,93; NFI=0,93; RFI=0,92 olarak hesaplanmıştır. Tüm uyum indeksleri kabul edilebilir değerlerin üstünde bulunmuş ve 47 maddelik iki boyutlu ölçeğin yapısal geçerliliği kanıtlanmıştır.

Madde geçerliliğine kanıt olarak madde toplam test korelasyonları hesaplanmıştır. Madde test korelasyonlarının 0,308 ile 0,710 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı toplam ölçek için 0.948 bulunmuştur. Ölçeğin yüksek motivasyon faktörünün iç tutarlılık katsayısı 0,946, düşük motivasyon faktörünün iç tutarlık katsayısı ise 0,874 bulunarak yüksek bir iç tutarlık elde edilmiştir. Dil bilgisi motivasyon ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmadaki bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde ölçeğin belirlenen amaca hizmet edebilecek nitelikte olduğu görülmüştür. Ölçekteki iki faktöre ve ölçek toplamına bakıldığında güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek açıklayıcı ve doğrulamalı faktör analizleri ile analiz edilmiş olup yapısal olarak geçerli ve güvenilir bulunarak teyit edilmiştir. Ölçeğin ortaokul öğrencilerinin (7. sınıf) dil bilgisine yönelik motivasyonlarını belirlemek için bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda ve farklı sınıf seviyelerinde kullanılmasıyla alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle ölçeğin ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik motivasyonlarını ortaya koymak için kullanılabileceğine ve farklı değişkenler kullanılarak araştırma yapılabileceğine kanaat getirilmiştir.

Kaynaklar

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361
- Ardalani, S. M. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde İranlı öğrencilerin motivasyonları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, A. ve Tasgın, A. (2019). Ortaokul öğrencileri için Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeği geliştirme çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 7(14), 228-249.
- Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161.
- Bentler, P.M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Boiché, J. ve Sarrazin, P. (2007). Motivation autodéterminée, perceptions de conflit et d'instrumentalité et assiduité envers la pratique d'une activité physique : une étude prospective sur six mois. *Psychologie Française*, 52(4), 417- 430.

- Büyükköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Can, F. (2020). Dil bilgisi öğretimi. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Ed.), *Dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 108-127). Kriter Yayınevi.
- Canitezzer, A. (2014). *8. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora lisans tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dellal, A. N. ve Günak, B. D. (2009). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin öğrenme motivasyonları. *Dil Dergisi*, (143), 20-41.
- Demircan, U. ve Aydın, G. (2019). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme özyeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1517-1527.
- Demirtaş, T., Sügümlü, Ü. ve Yaman, H. (2016). Writing motivation scale: A study on validity and reliability. *International Journal of Language Academy*, 4(1), 283-294.
- Dölek, O. ve Yıldırım, İ. (2021). Ortaokul öğrencileri için dinleme motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Language Academy*, 9(2), 1-16.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.
- Dörnyei, Z. ve Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education.
- Durmuş, G. (2014). Okuma motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 16-40.
- Erdem, A. R. ve Gözüküçük, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonları ve tutumları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 13-24.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics using SPSS*. Londra: SAGE.
- Gorsuch, R. L. (1973). Using Bartlett's significance test to determine the number of factors to extract. *Educational and Psychological Measurement*, 33(2), 361-364.
- İşigüzel, B. (2013). Almanca öğretmen adaylarının alman diline yönelik motivasyon düzeylerinin saptanması. *Turkish Studies*, 8(12), 607-614.
- Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademede eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 57-78.
- Karagüven, H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(4), 2599-2620.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press
- Kurnaz, H. (2019). Okuma iç motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-250.
- Kuyper, H., Van der Werf, M. P. C. ve Lubbers, M. J. (2000). Motivation, meta-cognition and selfregulation as predictors of long term educational attainment. *Educational Research and Evaluation*, 6(3), 181-205.

- Mîndrilă, D. (2010). Maximum likelihood (ML) and diagonally weighted least squares (DWLS) estimation procedures: A comparison of estimation bias with ordinal and multivariate non-normal data. *International Journal for Digital Society*, 1(1), 60-66.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma yaşamında güdülenme kuramları*. Ankara: Sevinç Matbaa.
- Otbiçer Acar, T. (2020). *Kavramları, ilkeleri ve uygulamalarıyla eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Parantez Eğitim Araştırma Danışmanlık ve Yayıncılık.
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000a). Intrinsic ve extrinsic motivation: Classic definitions ve new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78
- Tabachnick, B. G. and L. S. Fidell (2001). *Using multivariate statistics*. New York: Allyn and Bacon.
- TDK. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Bursalı, H. (2013). Türkçe öğretmenlerinin motivasyon faktörlerine ilişkin görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 7-22.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L.G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal C., ve Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and motivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.

Extended Abstract

Motivation is a term that remains valid, used, and significant in many fields. It is also a versatile and indispensable concept for learning, one that should not be neglected and must be considered. Therefore, there are numerous definitions and perspectives on motivation. Based on these definitions and perspectives, motivation is a driving force that prompts individuals to take action internally and externally towards their targeted behaviors, guides their actions, and ensures the continuity of their interests, desires, and achievements by influencing them in many ways.

Motivation, which holds an important place in every aspect of life and in the success and behaviors of people, also holds special significance for students within the educational process. This is because there are intentional behaviors planned and aimed to be instilled in individuals through education and teaching. As a result, motivation has become a crucial factor that must be considered throughout the educational process. Numerous approaches and theories related to motivation have been proposed to make students enthusiastic within the educational process, to ensure that students have confidence in themselves, and to maintain this confidence. When looking at these theories and approaches, it is seen that they focus on two concepts: intrinsic motivation and extrinsic motivation. If we consider intrinsic and extrinsic motivation separately, intrinsic motivation refers to the internal responses where individuals take pleasure in the activities they are interested in, feel satisfied, and continue to engage in. Extrinsic motivation, on the other hand, is more result-oriented and occurs without the individual's influence. Besides intrinsic and extrinsic motivation, there are situations where students are not motivated. This condition is referred to as amotivation. Amotivation is defined as the inability to exhibit behaviors, the inability to reason between behaviors and the outcomes of these behaviors, the inability to be motivated internally and externally, the absence of motivation, and the inability to maintain control due to low self-efficacy, resulting in the individual not seeing themselves as competent.

This study aims to develop a valid and reliable measurement tool to determine middle school students' motivation towards grammar. When the literature is reviewed, it is seen that there are studies related to motivation in different subjects such as Turkish, music, science, and biology at various school levels. There are also scale studies developed or adapted by researchers for other achievements of the Turkish language. However, the absence of any motivation scale studies specifically for grammar within the Turkish language course has been the starting point for this study.

To develop the "Grammar Motivation Scale," a simple random sampling method was used, and 600 7th-grade students from 10 public schools in the central and Kars province during the 2023-2024 academic year were selected. The responses of 100 students who did not answer the motivation scale sincerely and correctly were excluded from the study as they would damage the validity and reliability of the research. The statistical significance of the data obtained from the application was analyzed using SPSS (25.0) and LISREL programs. Since negative items in the data were reverse-coded, the record process was carried out in the SPSS program.

To determine the factor structure of the scale and conduct the validity study, confirmatory factor analysis was performed using SPSS 25.0, and exploratory factor analysis was performed using LISREL on the collected data. As a result of the analyses, the scale was found to have two factors, and analysis was performed using the principal components method. According to the results obtained from the exploratory factor analysis, item 29 was removed from the scale because its factor loading was less than 0.30, and items 3, 8, 14, 30, and 34 were removed to keep the variance high, and exploratory factor analysis was conducted again. It was observed that all items had factor loadings higher than 0.45, and it was determined that the feature measured by the two-factor scale was 41%. The Kaiser-Meyer-Olkin statistic (KMO) value of the scale was found to be 0.919, and the value of the Bartlett's Test of Sphericity was $\chi^2=6310.22$; $df=1081$, $p<0.000$, indicating that it was suitable for factor analysis.

After the exploratory factor analysis, the factorial structure of the 47-item scale was confirmed with Confirmatory Factor Analysis (CFA) using another sample of 253 students, and a path diagram related to the CFA was created. When the diagram was examined, it was seen that there were 34 items in the 1st factor and 13 items in the 2nd factor. It was observed that the factor loadings of the scale items ranged between 0.18 and 0.71. Additionally, the RMSA value for the model was found to be 0.78; $p<0.01$. When the fit indices for the model-data fit of the two-factor 47-item scale were examined, the chi-square statistic similarity ratio was $\chi^2(1033)=2013.94$ $P<0.01$; the ratio of the chi-square statistic to the degrees of freedom (X^2/df)=1.95; root mean square error of approximation (RMSEA)=0.078;

standardized root mean square residual (S-RMR)=0.08; comparative fit index (CFI)=0.99; goodness of fit index (GFI)=0.93; normed fit index (NFI)=0.93; relative fit index (RFI)=0.92. All fit indices were found to be above acceptable values, thus confirming the structural validity of the two-dimensional 47-item scale.

Since the item validity indicator is a correlation coefficient, it varies between -1.00 and +1.00. The correlation coefficients between the items of the scale and the total scores range from 0.308 to 0.710. There are 34 items in the High Motivation factor, with an internal consistency coefficient of 0.946. The Low Motivation factor contains 13 items, with a reliability coefficient of 0.874, indicating high internal consistency. Thus, the validity and reliability of the developed scale were ensured with 47 items in two dimensions. In light of these findings, the grammar motivation scale was found to be valid and reliable.

When the findings of this study are evaluated as a whole, it is seen that the scale is capable of serving the determined purpose. When looking at the two factors in the scale and the total scale, it is concluded that the reliability level is high. The scale was analyzed with explanatory and confirmatory factor analyses and was found to be structurally valid and reliable. It is thought that the scale will contribute to the field by being used in future studies and at different grade levels to determine the grammar motivation of middle school students (7th grade). From this point, it is concluded that the scale can be used to determine the grammar motivation of middle school students and that research can be conducted using different variables.