



## **İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonu\***

*Kayhan BOZGÜN\*\**  
*Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU\*\*\**

### **Öz**

Bu araştırma ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinde yazma motivasyonlarının incelenmesini amaçlamaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseninin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin Orta Karadeniz Bölgesinde öğrenim gören 582 ilkököl dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama araçları İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği ve öğrenci bilgi formudur. Verilerin analizi SPSS 22 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla betimsel istatistiklerden; yazma motivasyonu ortalama puanlarındaki farklılıkları test etmek için t-testi ve tek yönlü ANOVA analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yazmada içsel motivasyon puan ortalamalarının dışsal motivasyonlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Yazma motivasyonunun alt boyutlarının birbiri ile doğrudan ve pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden ve günlük çok kitap okuyan öğrencilerin biraz okuyan ve hiç okumayanlardan yazma içsel motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Günlük kitap okumanın yazma motivasyonu üzerinde .11'lik bir etki büyüklüğü olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim alma ve anne-baba eğitimi düzeyine göre yazma motivasyonunda bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, bu çalışma ile ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma faaliyetlerini sürdürmede veya yerine getirmede içsel bir motivasyon sergiledikleri söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Yazma motivasyonu, içsel motivasyon, dışsal motivasyon, ilkököl öğrencileri

### **Writing Motivation of Primary School Fourth Grade Students**

#### **Abstract**

The study aims to examine the writing motivation of primary school fourth-grade students. In the study, survey design, which is one of the quantitative research methods, was used. The sample consisted of 582 primary school fourth-grade students living in the center, villages, and towns of a city located in the Central Black Sea Region of Turkey in the 2018-2019 academic year. Data collection tools were The Elementary School Motivation Scale and the student information form. Analysis of the data was performed using the SPSS 22 software. To determine the demographic characteristics of the students, descriptive statistics were used. To test the differences in the participants' writing motivation mean scores, t-test and one-way ANOVA analyzes were employed. The findings showed that the participants' mean scores of intrinsic motivation in writing were higher than their extrinsic motivation, that the sub-dimensions of their writing motivation had reciprocal relationships, that the female students had higher levels of intrinsic motivation in writing than the male students, that the students who read books daily had higher levels of intrinsic motivation in writing than those who read a little or never. It was also determined that daily reading had an effect size of .11 on writing motivation. No difference was found in the students'

\* Bu çalışma birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Amasya, kayhanbozgun@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-9239-2547

\*\*\* Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Amasya, mkostereli@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-9213-9135

writing motivation in terms of pre-school education and parental education levels. It was concluded that the fourth-grade students had intrinsic motivation in maintaining or performing their writing activities.

**Keywords:** Writing motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, primary school students

### Giriş

Yazma, ilk başta karalamalar ile başlayan daha sonra çizgi çalışmaları, harf, kelime ve cümle yazma olarak devam eden gelişimsel aşamalardan oluşan bir beceridir. Akyol (2020) yazmayı düşüncelerin ifade edilmesinde gerekli sembol ve işaretlerin devinişsel olarak üretilme süreci olarak tanımlamaktadır. Yazma bireyin ihtiyaçlarını, sosyal ilişkilerinde duygu, düşünce ve isteklerini yazı dili ile aktardığı; okuma faaliyeti ile birlikte okullarda kazandırılan bir beceridir (Er, 2019). Okuma becerisi ile yakından ilişkili olan bu beceri kullanılarak bir metnin okunduktan sonra yazılmasıyla kalıcı bir öğrenme sağlanır. Okuma becerisi kadar önemli olan bu beceri sayesinde derslerde başarılı olmanın temelleri atılır.

Yazma becerisi bireyin hayatının her alanında yararlanabileceği bir beceridir. Bireyin kalıcı öğrenmeleri, okuduklarını yorumlaması, okuduklarından notlar çıkararak yazması öğrenme eylemine ilişkin motivasyonu ile ilişkilendirilebilmektedir (Fellows, 1994). Okuduklarını ve dinlediklerini anlamaya yönelik olarak okuma becerisi, yazma faaliyetleri (not tutma, özetleme ve benzeri) ile ilişkilendirildiğinde öğrenmede birlikte kullanılan iki dil becerisidir. Yazma becerisi kullanıldıkça kalıcı öğrenmelerin de arttığı bilinmektedir (Fellows, 1994). Okuma ve yazma faaliyetlerine istek oldukça öğrenme daha yararlı hâle gelebilmekte, dolayısıyla gönüllü öğrenme faaliyeti gerçekleşebilmektedir (Sekman, 2011). Bireyin yazma becerisini etkili kullanabilmesi için içsel motivasyona sahip olması gerekmektedir (Göçer, 2014). Ülkemizde öğretim programlarındaki öğrenme alanlarında 2005 yılında “tutum” ve “değerler” olarak bulunan iki öğrenme alanına 2013 yılı öğretim programında motivasyon ve sorumluluğun eklenmesi (Karatay, Timur ve Timur, 2015), motive olmadan ve sorumluluk almadan kalıcı öğrenmenin gerçekleşemeyeceğini düşündürmektedir.

Yazma, okuma faaliyeti ile karşılaştırıldığında alışkanlığı zor kazanılan bir dil becerisidir (Tekşan ve Süğümlü, 2018). Öğrenciler yazma hareketlerine ilişkin becerileri okul öncesi dönemden başlayarak öğrenmelerine karşın bazı öğrencilerde yazma alışkanlığı geliştirmede ve yazmayı istekle sürdürmede sorunlar olabildiği görülmektedir. Bunun sonucunda da yaşantı ürünü ve kalıcı olmayan bir öğrenme gerçekleşebilmektedir. Kalıcı öğrenmede yazarak öğrenmenin olumlu etkisi vardır. Yazma alışkanlığı kazanımı ilgi, istek gerektiren bir beceridir (Göçer, 2014).

Yazma sürecinde birey kendi kendine öğrenmektedir. Davranış psikologlarına göre elle yazarken, beyindeki özel bir sinirsel devre aktifleşerek elle yazılmış kelimeler yoluyla beyinde kendi kendine öğrenme ve deneyimleme gerçekleşmektedir (James ve Engelhardt, 2012). Bu da öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Bunlar, elle yazma ve fikir geliştirme arasında yakın bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Berninger ve diğerleri, 2006). İlkokul öğrencilerine de bu alışkanlık doğru kazandırıldığında küçük yaşlardan itibaren sistemli ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine katkısı olacağı tahmin edilmektedir. Edgar Dale'nin Yaşantı Konisi'ne (1969) göre en iyi öğrenilen şeylerin kendi kendine yaparak yaşayarak öğrenilenler olduğunun belirtilmesi öğrencilerin okudukça ve okuduklarını yazdıkça daha iyi öğrenme sağlayabileceğini göstermektedir.

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte son yıllarda öğretmenler, verdikleri ödevlerde öğrencilerin okuma ve araştırma yapmadan internetten kopyala yapıştır yöntemi ile hazır bilgiyi kopyalayarak ödevlerini yapmış gibi görünmelerinden yakınmaktadır. Hatta ödevi el yazısını şart koşmadan basılı formatta getirebilme seçeneği sunulduğunda birçok öğrencinin el ile yazmadan hazır bilgiyi çıktı şeklinde sınıfa getirdiği öğretmenler tarafından dile getirilmektedir (Ersoy ve Anagün, 2009). Bu durum okuma ve yazmaya yönelik motivasyonu engelleyebilmesi bakımından endişe vericidir. Bu soruna neden olabilecek faktörler, isteksizlik, ilgisizlik, beceriyi kullanma sıklığı olabilir.

Yazma becerilerinin gelişiminde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel beceriler olmak üzere üç gelişimsel boyut önemli rol oynamaktadır. Bu çoklu gelişimsel özelliğinden de anlaşılacağı gibi yazma üzerinde zaman ve emek harcanarak geliştirilen bir faaliyet niteliğindedir. Fiziksel ve zihinsel becerilerin birlikte yoğun ve karmaşık olarak kullanılmasını gerektiren yazma becerisinde sadece bilişsel ve

devinişsel alanlara sahip olmak yeterli olmamaktadır. Yazma sürecinde beyindeki duyuşsal ve devinişsel becerileri yöneten bölgeler birlikte etkinleşmektedir. Bu becerileri kullanarak birey yazı yazdığında el hareketlerini hassas biçimde kontrol edebilmektedir. Yazmada devinişsel becerilerin yanında duyuşsal becerilerin de rol oynaması beyne bilgilerin daha kolay kaydedilmesini sağlamaktadır. Bu süreç sonunda öğrenme faaliyeti kolaylaşmaktadır. Bu bilgilerden anlaşıldığı gibi yazma sürecinde dikkat, ilgi, istek, tutum, inanç, motivasyon gibi duyuşsal özellikler de öne çıkmaktadır (Doğan, 2020; James, 2017). Yazma becerileri konusunda kendine güvenmeyen öğrencilerin yazmaya karşı istekli olmadıkları ve tercihlerine bırakıldığında yazma faaliyetinden kaçınabildikleri ortaya çıkmıştır (Pajares, Johnson ve Usher, 2007).

### Motivasyon

Motivasyon organizmayı belli bir eyleme sürükleyen itici güç ve ruhsal-fiziksel etkinliklerdir (Budak, 2016). Motivasyonun 2000'li yılların başlarında çocukların okul etkinliklerine nasıl yansıdığı, başarıyı ve öğrenmeyi ne düzeyde etkilediği ile ilgili çalışmaların yeterli olmadığı ifade edilmiştir (Guay Marsh, Dowson ve Larose, 2005). Akademik başarıya ulaşmada bilişsel gelişimin yanında bireyin duygusal özelliklerinin de rol oynadığının araştırmacılarca gözlenmesi sonucunda motivasyon gibi çok boyutlu yapılar konusundaki çalışmaların sayısı artmaya başlamıştır. Motivasyon sadece öğrencinin akademik bir etkinliğe başlaması veya katılması değil, aynı zamanda o etkinlikten doyum olarak içsel ilgi duymasını ve onu sürdürme becerisini gösterebilmesidir. Motivasyon bir kişilik özelliği olarak da kazanılabilir. Örneğin, futbol oynamayı çok seven bir öğrencinin okuldan çıktıktan sonra futbol oynamak için düzenli olarak zaman ayırması onun futbola karşı motivasyonu olduğunu gösterir (Slavin, 2015). Hoşlanılan sonuçlar bir davranışın yapılma sıklığını artırmakta; hoşlanılmayanlar ise azaltmaktadır.

Yeni yüzyıl becerileri olarak tanımlanan 21. yüzyıl becerilerinden olan girişimci, yaratıcı, meraklı olma; sözlü ve yazılı iletişime önem verme ve iş birlikli çalışmaya yatkın olma gibi beceriler (Wagner, 2008) çağdaş eğitim anlayışı içerisine kazandırılmak istenmektedir. Dördüncü sanayi devrimi ile birlikte alanyazına giren Eğitim 4.0 hareketine göre öğrenmede bilişsel gelişimin yanında bilişsel olmayan faktörlerin de etkili olması (Thomson ve diğerleri, 2018) ve öğrenmenin anlamlı ve yaşantı ürünü olmasından hareketle öğrencilerin bu yaşantılara katılımını etkileyeceği düşünülen duyuşsal alanlar ile ilgili çalışmalar da yapılmaktadır. Bu çalışmalardan biri de motivasyon alanındadır.

Öz belirleme kuramı, öğrencilerin yaşamları ya da özerklik gelişimlerinden sorumlu olduklarını açıklamaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Kurama göre içsel ve dışsal motivasyon olarak iki düzeyde motivasyon türü bulunmaktadır. İçsel motivasyon öz belirleme kuramının en üst seviyesinde yer alır. Başka bir deyişle bu seviyedeki birey, öz kararlılık veya özerklik derecesini en iyi biçimde yansıtır. İçsel motivasyon, bireyin kendi iyiliği için bir faaliyete katılması ve ondan zevk almasıdır. Bir faaliyette bulunurken kendi iyiliğini, gelişimini ve o işi yapmaktan aldığı zevki düşünmesidir (Ryan ve Deci, 2000). İçsel motivasyonu olan bir öğrenci sevdiği, istediği, zevk aldığı ve kendini adadığı için bir işi yapmaktadır. Kendisine yararlı bulduğu etkinliklere katılmaktan memnun olmakla beraber bunlar için harekete geçmekte istekli olur.

İçsel motivasyona göre daha düşük seviyelerdeki özerkliği ifade eden dışsal motivasyon ise içsel niteliklerin aksine ödül, övgü almak gibi amaçlar uğruna bir faaliyete katılmayı ifade eder. Dışsal motivasyonlu öğrenciler bir ödül almak, tanınmak, farkındalık kazanmak ya da teşvikler gibi dışsal nedenlerden kaynaklı görevlerini yerine getirirler (Ryan ve Deci, 2000). Bir hediye, sınav notu ya da para ile ödüllendirileceğini bilen öğrenci yaptığı işte iyi sonuçlar alamayabilir. Dışsal motivasyonun alt boyutu olan özdeşleşmiş dışsal motivasyon ise bireyin o işin önemli olduğuna karar vererek seçimle yaptığı davranışları temsil eder. Dışsal motivasyon davranışlarında bulunan bireylerin düşük özerklik düzeyleri bulunmaktadır (Deci ve Ryan, 1985, 1991). Bu araştırmada da öğrencilerin yazmada içsel, özdeşleşmiş dışsal ve dışsal motivasyonları incelenmiştir.

John Dewey, insanın bir şeyi yapması veya tamamlayabilmesi için o işi yapmayı istemesi gerektiğini ifade etmiştir (Sekman, 2011). İçsel motivasyon bir nevi gönüllü öğrenme; dışsal motivasyon ise dışarıdan zorlamayla gerçekleşen zorunlu öğrenme olarak tanımlanabilir (Guay ve diğerleri, 2005). Motivasyonun öz yeterlik, göreve odaklanma, çaba gösterme ve kendini denetleme (Garcia, 1995);

cinsiyet, yaş, kendine ait kitaplığın olması, anne-baba öğrenim düzeyi, aile sosyo-ekonomik düzeyi (Katrancı, 2015; Kurnaz ve Yıldız, 2015; Smith, 1996; Yıldız ve Kaman, 2016) gibi değişkenlerle ilişkili olduğu yapılan araştırmalar sonucunda belirlenmiştir. Kız ve erkek çocukları temelde aynı gelişim alanlarına sahip iken bu aşamaları geçme hızlarında ve bazı gelişimsel özelliklerinde farklılık gösterebilmektedir (Santrock, 2018). Bu bağlamda kız ve erkek çocuklarının yazma motivasyonları ve tutumları farklı olabilmektedir.

### **Yazma Motivasyonu**

Yazma motivasyonu bireyi yazma eylemine yönlendirici istek ve güç oluşturan bu davranışın devamlılığını sağlayan bir etkidir (O'Neal, Boyars ve Riley, 2019; Yıldız ve Kaman, 2016). Her bireyin yazma isteği, tutumu, ilgisi aynı düzeyde değildir. Bu farklılığa alınan eğitim, aile ve kişisel özellikler neden olabilmektedir. İlkokul döneminde hızla gelişmekte olan okuryazarlık alanında motivasyon önemli bir anahtar rol oynamaktadır. Öğrencilerin okuma-yazmaya motivasyonları arttıkça kelime dağarcıkları gelişir ve öğrenciler akranlarıyla iletişim kurmada öğrendiği kelimeleri kullanarak bilgi sahibi olduğu konuda görüşlerini paylaşabilirler (Slavin, 2015). Böylece kendini ifade etme becerileri de gelişebilmektedir.

Araştırmalar, yazma becerisinin ilkökul öğreniminin ilk yıllarında kazanıldıktan sonra öğrencilerde yazma isteğinin azaldığını, öğrenciler tarafından yazmanın yorucu, sıkıcı, zorlu bir süreç olarak algılandığını belirtmektedir (Tekşan ve Süğümlü, 2018; Yıldız ve Kaman, 2016). Gerçekleştirilen çalışmalarda; yazmaya istekli olma, yazılacak konunun kolay olması, konu hakkında bilgi sahibi olunması, yazma eyleminde sürekli çaba gösterilmesinin yazma motivasyonunu artırdığı belirlenmiştir (O'Neal ve diğerleri, 2019; Tekşan ve Süğümlü, 2018; Yıldız ve Kaman, 2016). Yazma geliştirilen bir beceridir, bu da ancak sürekli tekrarlarla yani yazarak olur. Bu nedenle yazma becerisini edinmede istikrar ve azim önemlidir.

### **Araştırmanın Amacı**

Okul öncesinde kazanılmaya başlanan yazma becerisi ile ilgili öğrencilerin motivasyonlu olmaları, üst sınıf seviyesindeki yeni konu ve sorumluluklarla başa çıkabilmelerinde rol oynayabilir. Çünkü çoğu öğrenci yazmayı birer görev veya alışkanlık olarak değil de zorunluluk olarak görebilmektedir. Yapılan araştırmalarda yazma becerisinin kazanıldıktan sonra özellikle üçüncü ve dördüncü sınıflardan sonra birer alışkanlık olmaktan çıktığı yönünde bulgulara rastlanmıştır (Kurnaz ve Yıldız, 2015; Yıldız ve Kaman, 2016). İlkokul öğrencilerinin yazma alışkanlığı kazanmaları ve istekle yazma faaliyetleri gerçekleştirmeleri içsel motivasyona sahip olmaları ile mümkündür. Akademik yönden başarılı olmaları için de öğrencilerin yazmada içsel ve dışsal motivasyona sahip olmaları gerekmektedir.

Yazma sadece Türkçe dersi ile ilişkili görünse de aslında her derste kullanılması gereken, akademik başarıya katkısı olduğu çalışmalarla kanıtlanan dil becerisidir. Özellikle, matematikte başarılı olmak için işlemleri yaparken not almakta yazma becerisinin (Reidel, Tomaszewski ve Weaver, 2003) ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. Fen bilgisi dersinde bir deneyin rapor edilmesi, sosyal bilgiler dersinde yazılı bir ödev hazırlanması ve özetleme yapılması, matematik dersinde bir problemin yazılı çözümlenmesi yazmanın bütün derslerde kullanılması gereken bir beceri olduğunu göstermektedir (Temizkan ve Sallabaş, 2009). Fellows (1994) öğrencilerden bir gruba kavramlar ile ilgili anladıklarını yazmalarını istemiş ve yazan öğrenci grubunun yazmayan gruba göre daha çok hatırladıklarını ileri sürmüştür. Bu bulgu, yazma eyleminin öğrencilerde yazdıklarının içeriğini öğrenmede kalıcılığı artırdığını göstermektedir.

Okuma-yazma süreçlerinin birbirinden ayrı düşünülemez şekilde ilişkili bir yapıda olduğu vurgulanmaktadır. Baki (2020) okuma motivasyonunun, yazma motivasyonunun önemli bir yordayıcısı olduğunu belirlemiştir. Yazma motivasyonunu geliştirmek için okuma motivasyonuna sahip olması gerektiği anlaşılmaktadır. Yıldız ve Kaman (2016), ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin üst sınıflara göre eğlence amaçlı yazma tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Hamilton, Nolen ve Abbott (2013) öğrencilerin yazmaya karşı tutum düzeyleri düştükçe yazmadan uzaklaştıklarını ve performanslarının düştüğünü belirlemiştir. İlkokul öğrencilerinin yazma motivasyonunun sınıf düzeyine

göre boylamsal olarak da karşılaştırıldığı çalışmada, sınıf değişkenine göre yazma motivasyonunda herhangi bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazma motivasyonlarının okuma motivasyonlarına göre daha düşük düzeyde değerlere sahip olduğu görülmüştür. Yaş ve sınıf düzeyi arttıkça yazma motivasyonunun düştüğü ifade edilmektedir (Mata, 2011).

Alanyazındaki çalışmalar genel olarak özetlenecek olursa, öz belirleme kuramına göre motivasyon türlerinin farklı değişkenlerle incelendiği çalışmaların da gerçekleştirildiği görülmektedir. Öğrenmenin temel unsurlarından olan yazmayı çocuklara bir ödev olmaktan ziyade bir alışkanlık veya kültür olarak yerleştirmek için ilkokul döneminde yazma becerisinde motivasyonun sağlanması gerekmektedir.

Bu çalışmada, öğrenci motivasyonunun ilkokul düzeyinde incelendiği en önemli alanlardan olan yazma motivasyonu incelenmiştir. Bu nedenle okuduğunu yorumlamada, yazarak öğrenmeyi daha kalıcı hâle getirmede, yazarken özen göstermede rol oynayan yazma motivasyonunun (Hidi ve Boscolo, 2006) ilkokul öğrencilerinde incelenmesi önemlidir. Öğrenciler okuldaki sınavlar, ödevler ve derslerde notlar alırken, okuduklarını yazarken yazma becerisini kullanmaktadır. Ancak bazı öğrencilerin yazma becerisini kullanmaktan kaçındıkları da görülmektedir (Erdoğan, Gülay ve Uzuner, 2017). Canitez (2014) yazma motivasyonunu isteksizlik, ilgi, çaba, güven ve hayal etme boyutlarıyla incelemiştir. Bazı öğrencilerin yazmaya daha istekli olup başka öğrencilerin yazmaktan kaçınmaları yazma becerisinin içsel ve dışsal motivasyon açısından incelenmesini gerektirmektedir Alanyazında ilkokul öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmalarda yazma motivasyonunun cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitimi alma, günlük kitap okuma süresi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyine göre değişimini birlikte inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu gerekçeden yola çıkılarak hazırlanan bu çalışma ile ilkokul öğrencilerinin yazma motivasyonları ile ilgili bir inceleme yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde hangi yazma motivasyon türünün bulunduğunu, bu motivasyon türlerini çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur:

1. Öğrencilerin yazma motivasyonunda içsel motivasyon ortalama puanları dışsal motivasyon ortalama puanlarından (özdeşleşmiş dışsal ve dışsal motivasyon) farklılık göstermekte midir?
2. Yazma motivasyonu alt boyutlarının birbiri ile anlamlı ilişkisi var mıdır?
3. Öğrencilerin yazma motivasyonu cinsiyete göre değişmekte midir?
4. Öğrencilerin yazma motivasyonu okul öncesi eğitim alıp almama durumuna göre değişmekte midir?
5. Öğrencilerin yazma motivasyonu günlük kitap okuma süresine göre değişmekte midir?
6. Öğrencilerin yazma motivasyonu anne ve baba eğitim düzeyine göre değişmekte midir?

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde hangi yazma motivasyon türünün bulunduğunu, bu motivasyon türlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesini amaçladığı için tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin durumlarına dışarıdan herhangi bir etkide bulunulmadan değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiği için bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır.

#### Örneklem / Araştırma grubu

Araştırmanın örnekleme 2018-2019 eğitim öğretim yılında Amasya ili Merkez ilçesine bağlı şehir merkezi, köy ve beldelerde öğrenim gören 582 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Örneklem seçimi tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördüğü okullar sosyo-ekonomik düzey temel alınarak tabakalandırılmıştır. Şehir merkezi, köy ve beldelerdeki okullar oranlarına göre tabakalandırılmıştır. Örneklemi oluşturan öğrencilerin cinsiyet, okul öncesi eğitimi alma, günlük kitap okuma süresi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi gibi demografik bilgilerine ilişkin betimsel bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

*Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

Değişkenler	n	%
Cinsiyet		
Erkek	311	53.4
Kız	271	46.6
Okul öncesi eğitim alma durumu		
Evet	455	78.22
Hayır	127	21.8
Günlük kitap okuma süresi		
Hiç	69	11.9
Biraz	282	48.5
Çok	231	39.6
Anne eğitim düzeyi		
İlkokul mezunu ve altı	126	21.6
Ortaokul mezunu	127	21.8
Lise mezunu	177	30.5
Üniversite mezunu ve üstü	152	26.1
Baba eğitim düzeyi		
İlkokul mezunu ve altı	58	10.0
Ortaokul mezunu	106	18.2
Lise mezunu	186	32.0
Üniversite mezunu ve üstü	232	39.8

Tablo 1’de görüldüğü gibi örnekleme de yer alan ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri demografik değişkenlere göre incelendiğinde cinsiyete göre öğrencilerin 311’inin (%53.4) erkek, 271’inin (%46.6) kız olduğu; okul öncesi eğitimi alma durumuna göre 455’inin (%78.2) okul öncesi eğitimi aldığı, 127’sinin (%21.8) okul öncesi eğitimi almadığı belirlenmiştir. Günlük kitap okuma süresine göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin 231’inin (%39.6) günlük çok kitap okuduğu, 282’sinin (%48.5) biraz kitap okuduğu ve 69’unun (%11.9) hiç kitap okumadığı; anne eğitim düzeyine göre 152’sinin (%26.1) üniversite, 177’sinin (%30.5) lise, 127’sinin (%21.8) ortaokul ve 126’sininin (%21.6) ilkokul mezunu olduğu; baba eğitim düzeyine göre 232’sinin (%39.8) üniversite, 186’sininin (%32.0) lise, 106’sininin (%18.2) ortaokul ve 58’inin (%10.0) ilkokul mezunu oldukları görülmüştür. Örnekleme de yer alan öğrencilerden okul öncesi eğitimi alanlar yaklaşık %80’ini (n= 455) oluşturmaktadır. Günlük kitap okuma süresine öğrenciler genel olarak “biraz” yanıtını verirken, %40’a yakını “çok” okuduğunu, bir kısmı ise hiç okumadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin anne eğitim düzeyi ile baba eğitim düzeyi karşılaştırıldığında babaların annelere göre daha eğitilmiş oldukları göze çarpmaktadır.

**Veri Toplama Araçları****Öğrenci Bilgi Formu**

Bu form ilkokul öğrencilerinin yazma motivasyonlarının cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim alma durumu, günlük kitap okuma süresi ve anne-baba eğitim düzeyine göre değişimini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur.

**İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği**

İlkokul öğrencilerinin okuma, yazma ve matematik becerilerine ilişkin akademik motivasyonlarını ölçmek amacıyla Guay ve diğerlerinin (2005) geliştirdiği İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği; okuma, yazma ve matematik becerileri ile ilgili içsel motivasyon, özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve dışsal motivasyonu belirleyen bir ölçme aracıdır. Ölçek, Bozgün ve Akın Kösterelioğlu

## İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonu

(2020) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile gerçekleştirilen uyarlama çalışmaları sonucunda ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliği ile ölçüt geçerliğinin sağlandığı ve yeterli güvenilirlik katsayısına sahip olduğu görülmüştür. Okuma, yazma ve matematik becerisi olmak üzere üç alt ölçeği bulunan ölçme aracında içsel motivasyon, özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve dışsal motivasyon olarak tanımlanan alt boyutlar bulunmaktadır. Her alt boyutta 3 madde olmak üzere her alt ölçekte 9 madde bulunmaktadır. Ölçekte toplam 27 madde yer almaktadır. Ölçek 5'li Likert tipi bir derecelendirme anahtarına sahiptir. Bu araştırmada ölçeğin yazma alt ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin içsel motivasyon alt boyutundan alınan yüksek puanlar, öğrencinin yazma motivasyonunun yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin orijinal çalışmasında Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .79 olarak hesaplanırken bu çalışmanın örneklemini oluşturan 582 öğrenciden elde edilen verilerle hesaplandığında .76 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin yazma motivasyonu için örnek bir maddesi “İyi bir ödül (övgü, takdir, hediye) almak için yazarım.” şeklindedir.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulamaları için MEB'e bağlı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik (AYSE) sistemi üzerinden izin alınmıştır. Uygulamaların başlangıcında araştırmanın konusu ve amacı ile ilgili öğrencilere bilgiler verilerek araştırmaya katılımın gönüllü olduğu belirtilmiştir. Öğrencilere uygulama sırasında istedikleri zaman formu yanıtlamayı bırakabilecekleri ifade edilmiştir. İfadeleri cevaplarken herhangi bir kalemle işaretleme yapabilecekleri, isimleri ile ilgili herhangi bir bilgi yazmalarına gerek olmadığı açıklanmıştır. Uygulamalar yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizleri SPSS 22 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin normale yakın bir dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Öğrencilerin yazma motivasyonu (alt boyutlar: yazmada içsel motivasyon; yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon, yazmada dışsal motivasyon) puanlarının cinsiyet ve okul öncesi eğitimi alınmasına göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t-testi ile, günlük kitap okuma süresi, anne eğitim ve baba eğitim düzeyi ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

İstatistiksel analizlerin rapor edilme sürecinde anlamlı farklılığın incelendiği bulguların pratikte ne ölçüde anlamlı olduğunun anlaşılmasını sağlamak için etki büyüklüklerine yer verilmiştir (Cohen, 1992). Araştırmada test edilen modelde yer alan değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analiziyle incelenmiştir. Bu araştırmadaki istatistiksel analizlerin tamamında, anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak kabul edilmiştir.

### Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik Kurul İzni

Kurul adı = Amasya Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
Karar tarihi= 24.04.2019  
Belge sayı numarası= 47613789-44-E.8212229

### Bulgular

Bu başlık altında yazma motivasyonunun alt boyutlarının birbiri ile ilişkisinin incelenmesi ile birlikte yazma motivasyonunun cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, günlük kitap okuma süresi ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre değişimi bulguları yer almaktadır.

**Normallik Testi Bulguları**

Öğrencilerin yazma motivasyonunun içsel motivasyon, özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve dışsal motivasyonu alt boyutları puanlarının gerçekleştirilen normallik testi sonucunda belirlenen çarpıklık-basıklık katsayıları, ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Değişkenlere ait betimsel istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

*Normallik Testi Bulguları*

Değişkenler	Ort	SS	Çarpıklık	Basıklık
Yazmada içsel motivasyon	9.37	2.22	-.74	-.09
Yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon	10.26	1.81	-1.20	1.63
Yazmada dışsal motivasyon	9.30	2.41	-.79	-.12

Tablo 2’de ilkökul öğrencilerinin yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyonlarının yazmada içsel motivasyonları ve yazmada dışsal motivasyon puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar açısından karşılaştırıldığında yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyonunu (Ort.: 10.26), sırasıyla yazmada içsel motivasyon (Ort.: 9.37) ve yazmada dışsal motivasyonunun (Ort.: 9.30) takip ettiği anlaşılmaktadır. Çalışmada kullanılan ölçme aracının normallik testini gerçekleştirmek amacıyla çarpıklık basıklık değerleri incelenmiştir. Tablo 2’de görüldüğü gibi çarpıklık değerlerinin -.74 ile -1.20 arasında; basıklık değerlerinin -.09 ile 1.63 arasında olduğu belirlenmiştir. Normal Q-Q Plot ve Box Plot grafikleri sonuçlarına göre de verilerin normal dağıldığını doğrulamıştır.

**İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin yazma motivasyonunun alt boyutlarından yazmada içsel motivasyon, yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve yazmada dışsal motivasyonlarının birbiri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon analizi gerçekleştirilmiş ve bulguları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

*Yazma Motivasyonu Türlerine İlişkin Korelasyon Bulguları*

Değişkenler	Yazmada içsel motivasyon	Yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon	Yazmada dışsal motivasyon
Yazmada içsel motivasyon	-		
Yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon	.47**	-	
Yazmada dışsal motivasyon	.27**	.28**	-

Not:  $p < .01$

Tablo 3’te görüldüğü gibi yazmada içsel motivasyonun yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ile .47 ( $p < .01$ ); yazmada dışsal motivasyon ile .27 düzeyinde ( $p < .01$ ) ilişkili olduğu belirlenmiştir. Yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ile yazmada dışsal motivasyon arasında da .28 düzeyinde ( $p < .01$ ) anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yazma motivasyonunun alt boyutlarının birbiri ile doğrudan ve pozitif yönde ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

**Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre yazma motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarından yazmada içsel motivasyon, yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve yazmada dışsal motivasyon puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi gerçekleştirilmiştir. Yazma motivasyonu puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız örneklem için t-testi sonuçları ile birlikte etki büyüklüğü istatistikleri Tablo 4’te görülmektedir.



## İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonu

Tablo 4.

*Cinsiyete Göre Yazma Motivasyonu Düzeyine İlişkin Bağımsız Örneklem İçin t-testi Sonuçları*

Değişken	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	$\eta^2$
Yazmada İçsel Motivasyon						
Erkek	8.79	2.36	580	7.03	.001***	.08
Kız	10.03	1.84				
Yazmada Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon						
Erkek	10.08	1.92	580	2.53	.013*	.01
Kız	10.46	1.65				
Yazmada Dışsal Motivasyon						
Erkek	9.19	2.31	580	1.20	.227	-
Kız	9.43	2.53				

Not: N=582; p < .05\*, p < .001\*\*\*.

Gerçekleştirilen t-testi sonucunda erkek ile kız öğrencilerin yazmada içsel motivasyon ( $t(580) = 7.03$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .08$ ) ve yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ( $t(580) = 2.53$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .01$ ) puanları arasında kızların lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu Tablo 4'te görülmektedir. Belirlenen bu farklılıklardan öğrencilerin yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyonu puanlarının etki büyüklükleri düşük düzeyde iken; yazmada içsel motivasyon puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %8'inin cinsiyete bağlı olduğu söylenebilir. Bu sonuçların aksine, yazmada dışsal motivasyon ( $t(580) = 1.20$ ,  $p > .05$ ) puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Kız ve erkek öğrencilerin yazmada dışsal motivasyon puanları kızların lehine artmasına rağmen bu artışın anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı görülmektedir.

### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okul öncesi eğitimi alma durumuna göre yazma motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarından yazmada içsel motivasyon, yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve yazmada dışsal motivasyon puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 5'te öğrencilerin okul öncesi eğitimi alma durumlarına göre yazma motivasyonu alt boyut puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve t-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 5.

*Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumuna Göre Yazma Motivasyonu Düzeyine İlişkin Bağımsız Örneklem İçin t-testi Sonuçları*

Değişken	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Yazmada İçsel Motivasyon					
Evet	9.34	2.30	580	.72	.473
Hayır	9.50	1.92			
Yazmada Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon					
Evet	10.26	1.85	580	.41	.968
Hayır	10.25	1.63			
Yazmada Dışsal Motivasyon					
Evet	9.24	2.46	580	1.27	.203
Hayır	9.54	2.24			

Tablo 5'te göre okul öncesi eğitimi alan ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri ve okul öncesi eğitimi almayan ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmada içsel motivasyon ( $t(580) = .72$ ,  $p > .05$ ), yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ( $t(580) = .41$ ,  $p > .05$ ) ve yazmada dışsal motivasyon ( $t(580) = 1.27$ ,  $p > .05$ ) puanlarında okul öncesi eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

**Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin günlük kitap okuma süresi değişkenine göre yazma motivasyonu ölçeğinin yazmada içsel motivasyon, yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve yazmada dışsal motivasyon puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin günlük kitap okuma sıklıklarına göre yazma motivasyonunun alt boyutları puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma, tek yönlü ANOVA ve etki büyüklüğü sonuçları Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6.

*Günlük Kitap Okuma Süresine Göre Yazma Motivasyonu Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

Değişken	$\bar{X}$	SS	$sd_1, sd_2$	F	p	$\eta^2$	İşlem Sonrası
Yazmada İçsel Motivasyon							
1.Hiç	7.57	2.74					1-2
2.Biraz	9.32	2.04	2, 579	35.33	.001***	.11	1-3
3.Çok	9.98	1.95					2-3
Yazmada Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon							
1.Hiç	8.75	2.54					1-2
2.Biraz	10.14	1.56	2, 579	42.41	.001***	.13	1-3
3.Çok	10.85	1.52					2-3
Yazmada Dışsal Motivasyon							
1.Hiç	8.32	2.54					1-2
2.Biraz	9.32	2.26	2, 579	7.44	.001**	.03	1-3
3.Çok	9.58	2.49					2-3

Not: N=582;  $p < .01$ ,  $p < .001$ \*\*\*.

Tablo 6'da öğrencilerin günlük kitap okuma süresine göre yazmada içsel motivasyon ( $F(2, 579) = 35.33$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .11$ ), yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ( $F(2, 579) = 42.41$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .13$ ) ve yazmada dışsal motivasyon ( $F(2, 579) = 7.44$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .03$ ) puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplarda olduğunu belirlemek için işlem sonrası post-hoc testlerinden Tukey testi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgularda öğrencilerin yazmada içsel motivasyon (Ort.: 9.98), yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon (Ort.: 10.85) ve yazmada dışsal motivasyon (Ort.: 9.98) puan ortalamalarında günlük kitap okuma süresi çok olan öğrencilerin; hiç okumayan ve biraz okuyan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı farklılıklara göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonlarında etki büyüklüklerinin içsel ve dışsal motivasyonda düşük, özdeşleşmiş dışsal motivasyonda orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

**Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre yazma motivasyonu ölçeğinin alt boyutlarından yazmada içsel motivasyon, yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve yazmada dışsal motivasyon puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre yazma motivasyonunun alt boyutları puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7.

*Anne Eğitim Düzeyine Göre Yazma Motivasyonu Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

Değişken	$\bar{X}$	SS	$sd_1, sd_2$	F	p
Yazmada İçsel Motivasyon					

## İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonu

İlkokul ve altı	9.62	2.03			
Ortaokul	9.47	2.27			
Lise	9.33	2.14	3, 578	1.23	.299
Üniversite ve üstü	9.13	2.40			
Yazmada Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon					
İlkokul ve altı	10.37	1.74			
Ortaokul	10.31	1.70			
Lise	10.14	1.63	3, 578	.45	.717
Üniversite ve üstü	10.27	2.12			
Yazmada Dışsal Motivasyon					
İlkokul ve altı	9.65	2.15			
Ortaokul	8.95	2.60			
Lise	9.35	2.29	3, 578	1.81	.144
Üniversite ve üstü	9.26	2.57			

Not: N=582

Öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre yazma motivasyonu ölçeğinin yazmada içsel motivasyon ( $F(3, 578) = 1.23, p > .05$ ), yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ( $F(3, 578) = .45, p > .05$ ) ve yazmada dışsal motivasyon ( $F(3, 578) = 1.81, p > .05$ ) puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı Tablo 7'de görülmektedir. Diğer bir ifadeyle ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyi açısından yazma motivasyonu puanları değişkenlik göstermemektedir. Öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre yazma motivasyonu ölçeğinin yazmada içsel, özdeşleşmiş dışsal ve dışsal motivasyon puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için tek yönlü ANOVA gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre yazma motivasyonunun alt boyutları puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve tek yönlü ANOVA sonuçları ile etki büyüklüğü istatistikleri Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 8.

### Baba Eğitim Düzeyine Göre Yazma Motivasyonu Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Değişken	$\bar{X}$	SS	$sd_1, sd_2$	F	p	$\eta^2$
Yazmada İçsel Motivasyon						
İlkokul ve altı	9.57	2.01				
Ortaokul	9.43	2.31				
Lise	9.38	2.13	3, 578	.28	.839	-
Üniversite ve üstü	9.29	2.31				
Yazmada Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon						
İlkokul ve altı	10.24	2.06				
Ortaokul	10.27	1.78				
Lise	10.08	1.62	3, 578	1.13	.338	-
Üniversite ve üstü	10.40	1.89				
Yazmada Dışsal Motivasyon						
İlkokul ve altı	9.76	2.00				
Ortaokul	9.66	2.28				
Lise	8.95	2.35	3, 578	2.81	.039*	.01
Üniversite ve üstü	9.31	2.58				

Not: N=582;  $p < .05^*$ .

Öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin yazma motivasyonu ölçeğinin alt boyutları olan yazmada dışsal motivasyon ( $F(3, 578) = 2.81, p < .05, \eta^2 = .01$ ) puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu Tablo 8’de görülmektedir. Farklılığın hangi gruplarda olduğunu tespit etmek amacıyla işlem sonrası (post-hoc) Tukey testi gerçekleştirilmiş ve babaları ilkökul mezunu (Ort.: 9.76) olan öğrencilerin yazmada dışsal motivasyonu puan ortalamalarının babaları diğer eğitim düzeyinden mezun olan öğrencilere göre yüksek olduğu ancak bu ilişkinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Belirlenen anlamlı farklılıklara ilişkin etki büyüklüklerinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yazmada içsel motivasyon ( $F(3, 578) = .28, p > .05$ ) ve yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon ( $F(3, 578) = 1.13, p > .05$ ) puanları arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı belirlenmiştir.

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarının bu yaş grubu bağlamında yorumlanması önemlidir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri kapsamında ilgili alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Öğrencilerin yazma motivasyonları ile ilgili ölçme araçlarından elde edilen puanlarının cinsiyet, okul öncesi eğitimi alma durumu, günlük kitap okuma süresi, anne ve baba eğitim düzeyine göre değişimine ilişkin bulgular yorumlanmıştır.

Çocuklarda okuryazarlık kuramları incelendiğinde farklı görüşlerin olduğu belirlenmiştir. Bilişsel gelişim kuramı bireyin olgunlaşma evrelerine; olgunlaşma kuramı hazırbuluşluğa; okuryazarlık gelişimi kuramı evde doğal okuryazarlık gelişiminin başladığına; okuma evresi kuramları sözcük tanıma becerisine; gelişen okuryazarlık kuramı evrelere göre gelişimin rolüne, aile okuryazarlık kuramı ise çocuğun okuryazarlık oluşumunda ev ve ebeveynlerin rolüne odaklanmaktadır (Tracey ve Morrow, 2019). Okuryazarlıkta okuma kadar yazma da önemlidir. Çünkü yazma becerisinin beyindeki sinirsel bölgeleri aktifleştirerek öğrenmeye olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir (James, 2017).

Yazma faaliyeti konu seçiminden, yazının türüne, hedef kitesine ve amacına kadar birçok zihinsel ve sosyal süreçten etkilenmektedir (Graham, Harris, Bartlett, Popadopolou ve Santoro, 2016). Bu yönüyle yazma becerisinin gelişmesinde motivasyonun da önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada motivasyon olarak incelenen yazma becerisinin ilkökul öğrencilerinin yazmayı sevdiği için mi yoksa daha çok bir amaç uğruna mı gerçekleştirdiği konusunda bulgular vermektedir.

Birinci alt probleme göre ilkökul öğrencilerinin yazmada içsel motivasyon puanlarının dışsal motivasyon puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyon puanları ise yazmada içsel motivasyon puanlarından daha yüksek olarak belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde içsel motivasyonun dışsal motivasyon türlerine göre yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (Guay ve diğerleri, 2005; Yıldız ve Akyol, 2011). Ancak yazma motivasyonu açısından incelendiğinde öğrencilerin yazmada içsel motivasyon puanları dışsal motivasyon puanlarından düşük olabilmektedir. Alanyazında Hamilton ve diğerleri (2013) ilkökul öğrencilerinin içsel motivasyon puanlarının okuma becerilerinde yüksek, yazmada ise düşük olduğunu belirlemiştir. Bu sonuç öğrencilerin yazma faaliyetini okumaya göre daha az istekle yaptıklarını ortaya çıkarmaktadır. Yazmada özdeşleşmiş dışsal motivasyonun içsel motivasyona yakın değerler alması yazmaya öğrencilerin daha az ilgi duyarak dışsal güdülerin etkisinde kalabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Başlangıçta dışsal motivasyonla başlanan bir eylem üzerinde çalıştıkça ve alışkanlığa doğru dönüştükçe içsel motivasyonla sürdürülen bir eylem olabilmektedir.

İkinci alt probleme göre yazma motivasyonunun alt boyutlarının birbiri ile doğrudan ve pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Dışsal motivasyon ile içsel motivasyon arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulunması öğrencilerin yazma faaliyetini istekle ve severek gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Dışsal motivasyon ile içsel motivasyon arasında negatif yönde ilişki bulunması beklenirken pozitif yönde olarak belirlenmiştir. Guay ve diğerleri (2005) de çalışmasında ilkökul öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyon arasında negatif yönde ilişki olmasını beklerken düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Bu çalışma ile alanyazından elde edilen sonuçlar da ilkökul öğrencilerinin yazma faaliyetine başlarken ya da bu faaliyeti devam ettirdiğinde dışsal güdülere ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir.

Üçüncü alt probleme göre ilkokul öğrencilerinin yazma motivasyonlarında cinsiyete göre kızların lehine bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Kluczniok, Anders, Sechtig ve Rossbach (2016), kızların öğrenmeye olan motivasyonlarının daha yüksek olduğunu tespit ederek bu çalışma ile benzer bulgular elde etmiştir. Alanyazında yazma motivasyonunda (Akyol ve Aktaş, 2018) yazma motivasyonunda (Baki, 2020) kızların puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyete göre okuma-yazma motivasyonu (Mata, 2011) ve içsel-dışsal motivasyonun (Aydın, 2007) değişmediğini tespit eden çalışmalar da mevcuttur. Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden yüksek değerlere sahip olması, erkeklerde görülen düşük düzeyin yapılacak çalışmalarla tekrar sorgulanmasını gerektirmektedir. Yazma motivasyon puanlarında kızların erkeklere göre farklılaşması, motivasyon ile ilişkisi bulunan duyuşsal faktörlere bağlı olabilir (Banerjee, McLaughlin, Cotney, Roberts ve Peereboom, 2016).

Dördüncü alt probleme göre okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre yazma motivasyonlarının değişmediği görülmüştür. Budak'ın (2016) okul öncesi eğitimi almış olmanın ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin motivasyonlarına bir etkisi olmadığını belirlemesi bu çalışmayla benzer bulgular taşımaktadır. Bu sonuçlar, okul öncesi dönemde yazma çalışmalarının devinışsel boyutta gelişmekte olup bilişsel ve duyuşsal boyutta henüz gelişmediği şeklinde yorumlanabilir. Okul öncesi dönemde yazma becerisinin ilkokuldaki kadar desteklenememekte ve bu faaliyete yeterli zaman ayrılamamaktadır. Okul öncesi dönemde daha çok çizim ve boyama çalışmaları yapılmaktadır. Bu çalışmalar yapılırken psikomotor becerilerin gelişimi çocukların ilkokula başladıklarında yazma faaliyetini sağlıklı bir biçimde sürdürmelerine katkı sağlamaktadır.

Beşinci alt probleme göre çalışmada günlük çok veya biraz kitap okuyan öğrencilerin hiç okumayan öğrencilere göre yazma motivasyonlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda kitap okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği ve okuma tutum düzeylerinin yükseldiği tespit edilmiştir (Durualp, Durualp ve Çiçekoğlu, 2013; Şeflek Kovacıoğlu, 2013). Erdoğan ve diğerlerinin (2017) çalışmasında okuma çalışmalarına az zaman verilmesinin yazma becerisinin gelişiminin engellediği belirtilmiştir. Yazma becerisi de okuyarak geliştiği için günlük kitap okumanın yazma motivasyonunda değişim oluşturması beklenen bir sonuçtur. Ertuğrul'un (2011) kitap okuyanların daha çok kabul gördüğünü ve daha az stres yaşadığını, kitap okumanın düşünceleri geliştirdiğini belirtmesi; kitap okumanın yazma becerisine etkisini göstermesi yönüyle önemli bir bulgudur. Kendini günlük çok kitap okuyan veya biraz kitap okuyan olarak nitelendiren öğrencilerin, günlük hiç kitap okumayan öğrencilere göre yazma motivasyonlarının daha yüksek düzeyde anlamlı olduğu şeklindeki sonuç okudukça yazma becerisinin de gelişeceğini açıklayan önemli bir sonuçtur.

Altıncı alt probleme göre öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre yalnızca yazmada dışsal motivasyon alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Anne eğitim düzeyinde bir farklılık görülmemiştir. Budak (2016) anne-baba eğitim düzeyine göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeylerinde bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Bu çalışmada, anne baba eğitim düzeyine göre yazmada farklılığın görülmemesi sebebinin düşük eğitim seviyesine sahip anne babaların çocuklarının akademik yönden başarılı olmasını arzulamaları, yazmaya önem vermesi gerektiğini düşünmeleri olabilir. Guthrie (2004), içsel motivasyonlu olup düşük gelirli aile ve alt düzeyde eğitilmiş ebeveynleri olan çocukların yüksek gelirli ve üst düzey eğitilmiş ebeveynine sahip içsel motivasyonu olmayan çocuklara göre daha başarılı olduğunu tespit etmiştir.

Yazma motivasyonunda kızların erkeklere göre içsel motivasyonlarının yüksek çıkması buna yönelik bir araştırma yapılmasını gerektirmektedir. Okul öncesi eğitimi almanın yazma motivasyonu ile farklılık göstermemesi bu dönemdeki çocukların yazma faaliyetlerinin kas motor becerilerini geliştirmek amacıyla yapıldığından anlamlı bir sonuçtur. Okul öncesi dönemde yazma çalışmalarının bu yönde devam etmesinde yarar vardır. Yazma motivasyonunda günlük kitap okuma sıklığına göre anlamlı farklılıkları çıkması okuma ve yazma ilişkisini sunması açısından anlamlı bir sonuçtur. Yazmanın istekli bir şekilde gerçekleştirilmesi amacıyla ilkokul öğrencileri günlük kitap okumanın yararları hakkında bilgilendirilmelidir. Erdoğan ve diğerlerinin (2017) çalışmasında öğretmenlerin yazmaya istekli olmayan öğrenciler için belirttikleri görüşlerde kitap okuma ve yazma arasında ilişki olduğunu ifade etmeleri okudukça yazmaya istek sağlanabileceğini göstermektedir. Kitap okumanın sadece bilgi öğrenmek değil; aynı zamanda yazma faaliyeti için de gerekli olan duyguları anlama, düşünme ve hayal

dünyasını geliştirme aracı olduğu unutulmamalıdır. Anne-baba eğitim düzeyinden farklı olarak yazma motivasyonunda ebeveyn tutumları, davranışları ve rollerine yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir. Çalışma evreninin köy, belde ve şehir merkezi bölgelerine göre tabakalı olarak belirlendiği bu araştırma sonuçlarından hareketle gelecekte temel değişkenlerin bu bölgelere göre karşılaştırılması yapılabilir.

Bu araştırmanın örneklem grubu ilkokul öğrencileri olarak nitelendirilse de araştırma, dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 582 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile sınırlıdır. Bu çalışmada kullanılan İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği okuma, yazma ve matematik motivasyonu alt ölçeklerinden oluşmasına rağmen, araştırmanın konusu doğrultusunda yazma motivasyonu ile ilgili alt boyutlar kullanılmıştır.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik Kurul İzni**

Kurul adı = Amasya Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
Karar tarihi= 24.04.2019  
Belge sayı numarası= 47613789-44-E.8212229

### **Yazarların Katkı Oranı**

Makalenin hazırlanmasında 1. yazar %60, 2. yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

### **Çıkar Çatışması**

Bu araştırmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum ya da ilişki yoktur.

### **Kaynaklar**

- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (18.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Aktaş, N. (2018). The relationship between fourth-grade primary school students' story-writing skills and their motivation to write. *Universal Journal of Educational Research*, 6(12), 2772-2779.
- Aydın, B. (2007). *Fen bilgisi dersinde içsel ve dışsal motivasyonun önemi* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Baki, Y. (2020). The effect of 8th graders' reading motivation on their motivation to write, *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(2), 302-323.
- Banerjee, R., Mclaughlin, C., Cotney, J. L., Roberts, L. and Peereboom, C. (2016). *Promoting emotional health, well-being, and resilience in primary schools*. (Report), Wales: Public Policy Institute for Wales.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Jones, J., Wolf, B. J., Gould, L., Anderson-Youngstrom, M., et al. (2006). Early development of language by hand: Composing, reading, listening, and speaking connections; three letter-writing modes; and fast mapping in spelling. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 61-92.
- Bozgün, K. ve Akın Kösterelioğlu, M. (2020). İlkokul Öğrencileri Motivasyon Ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 209-236.
- Budak, H. (2016). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ve matematik dersi başarılarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Canitez, A. (2014). *8.sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Dale, E. (1969). *Audiovisual methods in teaching* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Dryden Press.

- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self integration in personality. In E. L. Deci and R. M. Ryan (Eds.), *Perspectives on motivation*. Nebraska Symposium on Motivation (p. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Doğan, Y. (2020). Süreç temelli yazma eğitiminin bir boyutu olarak hazırlık. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 326- 342.
- Durualp, E., Durualp, E. ve Çiçekoğlu, P. (2013). 6-8. sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 159-174.
- Er, O. (2019). Okuma kültürü. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Ed.), *Okuma eğitimi içinde* (ss. 55-74). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, Ö., Gülay, A. ve Uzuner, F. G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 700-718.
- Ersoy, A. ve Anagün, Ş. S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi ödev sürecine ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 58-79.
- Fellows, N. J. (1994). A window into thinking: Using student writing to understand conceptual changes in science learning. *Journal of Science Teaching*, 31(9), 985–1001.
- Garcia, T. (1995). The role of motivational strategies in self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 1995(63), 29–42.
- Göçer, A. (2014). Yazma Tutum Ölçeğinin (YTÖ) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 515-524.
- Graham, S., Harris, K. R., Bartlett, B. J., Popadopolou, E. ve Santoro, J. (2016). Acceptability of adaptations for struggling writers: A national survey with primarygrade teachers. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 5-16.
- Guay, F., Marsh, H. W., Dowson, M. & Larose, S. (2005). Assessing academic motivation among elementary school children: The Elementary School Motivation Scale (ESMS). Australian Association for Research in Education, conference papers. Retrieved March 11, 2019, from <https://www.aare.edu.au/data/publications/2005/gua05378.pdf>.
- Guthrie, J. T. (2004). Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research*, 36(1), 1-30.
- Hamilton, E. W., Nolen, S. B. and Abbott, R. D. (2013). Developing measures of motivational orientation to read and write: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 28(2013), 151-166.
- Hidi, S. and Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. A. MacArthur, S. Graham and J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (p. 144-157). New York: The Guilford Press.
- James, K. H. (2017). The Importance of Handwriting Experience on the Development of the Literate Brain. *Current Directions in Psychological Science*, 26(6), 502–508.
- James, K. H. and Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1), 32-42.
- Karatay, R., Timur, S. ve Timur, B. (2015). 2005 ve 2013 yılı fen dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 233-264.
- Katranç, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kluczniok, K., Anders, Y., Sechtig, J. and Rossbach, H. G. (2016). Influences of an academically oriented preschool curriculum on the development of children – are there negative consequences for the children's socio-emotional competencies? *Early Child Development and Care*, 186(1), 117-139.
- Kurnaz, H. ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(3), 53-70.
- Mata, L. (2011). Motivation for reading and writing in kindergarten children. *Reading Psychology*, 32(3), 272-299.
- O'Neal, C. R., Boyars, M. Y. and Riley, L. W. (2019). Dual language learners' grit, engagement, and literacy achievement in elementary school. *School Psychology International*, 40(6), 598-623.

- Pajares, F., Johnson, M. J. and Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42, 104-120.
- Reidel, J., Tomaszewski, T. and Weaver, D. (2003). Improving student academic reading achievement through the use of multiple intelligence teaching strategies. Retrieved April 17, 2019, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED479204.pdf>. ERIC Document Reproduction Service, No: ED479204.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Santrock, J. W. (2018). *Life-span development* (17th ed.). New York: McGraw-Hill Education.
- Sekman, M. (2011). *Kesintisiz öğrenme* (16. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Slavin, R. E. (2015). *Educational psychology: Theory and practice* (10th ed.). Boston: Pearson Education.
- Smith, J. P. (1996). Efficacy and teaching mathematics by telling: A challenge for reform. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(4), 387–402.
- Şeflek Kovacioğlu, N. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Tekşan, K. ve Süğümlü, Ü. (2018). Yazma Özerkliği Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2591-2607.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Electronic Journal of Social Sciences*, 8(27), 155-176.
- Thomson, K. C., Oberle, E., Gadermann, A. M., Guhn, M., Rowcliffe, P., and Schonert-Reichl, K. A. (2018). Measuring social-emotional development in middle childhood: The Middle Years Development Instrument. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55(2018), 107-118.
- Tracey, D. H. and Morrow, L. M. (2019). *Okumaya genel bir bakış: Kuram ve modellere giriş* (2. Baskı). (H. Ülper, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*. Hachette: Basic Books.
- Yıldız, M. ve Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 507-522.

### Extended Abstract

#### Introduction

Writing is a skill that an individual can benefit from in all areas of life. Permanent learning of the individual, interpreting what he reads, and taking notes can be associated with his motivation. It is known that permanent learning increases as the writing skill is used (Fellows, 1994). When there is a desire for reading and writing activities, learning can become more beneficial, and voluntary learning activities take place (Sekman, 2011). An individual must have intrinsic motivation to use his writing skill effectively (Göçer, 2014). In the writing process, the individual learns by himself. According to behavioral psychologists, when writing by hand, a special neural circuit in the brain is activated, self-learning and experiencing occur in the brain through handwritten words (James and Engelhardt, 2012). This makes learning easier. These reveal a reciprocal relationship between handwriting and idea generation (Berninger et al., 2006). It is estimated that this habit will contribute to the realization of systematic and permanent learning from an early age when this habit is instilled in primary school students in a motivating way. According to Dale (1969), knowledge is learned best by doing and by living, indicating that reading and writing skills result in better learning if one spends time practicing them.

#### Method

The quantitative survey model was used in the study as the aim was to examine the writing motivation of fourth-grade students in terms of different variables. The sample consisted of 582 fourth-grade students studying in the center, villages, and towns of a city in the Central Black Sea Region of Turkey in the 2018-2019 academic year. *The Student Information Form* and *The Elementary*



*School Motivation Scale* were used for data collection. The Cronbach alpha reliability coefficient of the scale was found to be .76. The writing motivation scores of the students were determined in terms of the sub-dimensions of intrinsic motivation, identified extrinsic motivation, and extrinsic motivation, and compared according to gender and pre-school education by doing independent samples t-test analyses. The duration of daily book reading by the students and the education levels of parents were examined by conducting a one-way ANOVA test. For those analyzes, the Levene test was performed to check the homogeneity of variances. To determine which groups had significant differences in the ANOVA analyzes, the post-hoc Tukey test was used.

### Results and Discussion

According to the findings, it was determined that primary school students' intrinsic writing motivation scores were significantly higher than their extrinsic motivation scores. Although the students were intrinsically motivated in writing, the identified higher level of identified extrinsic motivation could mean that the students did not have an intrinsic desire to write as pointed out by Hamilton et al. (2013). This finding could mean that the students may depend on a reward or an achievement to start or continue the act of writing. It was also found that there was a difference in favor of girls in terms of gender. This difference in the writing motivation scores may be related to the affective factors related to motivation (Banerjee et al., 2016). In addition, it was observed that the writing motivation of the students who had pre-school education did not change compared with the students who did not. This is significant because it shows that early literacy acquisition is not acquired in the preschool period. The results showed that the students who read a book daily had higher writing motivation than those who read little or never. Since the writing skill also develops through reading, it is expected that daily reading will create a change in writing motivation. Ertuğrul (2011) stated that those who read books were accepted more and experienced less stress, and that reading a book improved their thoughts. This is an important finding in terms of showing the effect of reading books on writing skills. A significant difference was observed only in the sub-dimension of extrinsic motivation in writing in terms of the educational levels of the students' fathers.