

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNE
YÖNELİK TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN CHAID ANALİZİ İLE İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EMRE AKGÜN

BOLU, ARALIK - 2020

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BİLİM DALI



ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK
TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN CHAID
ANALİZİ İLE İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EMRE AKGÜN

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Sevilay KİLMEN

BOLU, ARALIK - 2020

KABUL VE ONAY SAYFASI

Emre AKGÜN tarafından hazırlanan "ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN CHAID ANALİZİ İLE İNCELENMESİ" adlı tez çalışması jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir. 04/12/2020

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Doç. Dr. Sevilay KİLMEN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi



Üye
Dr. Öğr. Üyesi Alperen YANDI
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi



Üye
Fatma Betül KURNAZ ADIBATMAZ
Karabük Üniversitesi



Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Osman GÖRÜR
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

EMRE AKGÜN

Bu tezi, yakın zamanda kaybettiğim ve eksikliğini bir ömür boyu hissedeceğim
“babama” ithaf ediyorum.

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN CHAID ANALİZİ İLE İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EMRE AKGÜN

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BİLİM DALI

TEZ DANIŞMANI: DOÇ. DR. SEVİLAY KİLMEN

BOLU ARALIK – 2020

XIII + 121 Sayfa

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek ve bu tutumları etkileyen faktörleri CHAID analizi ile incelemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Esenler ilçesinde öğrenim gören 604’ü kız, 583’ü erkek olmak üzere toplam 1187 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, Topçuoğlu Ünal ve Köse (2014) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” aracılığıyla elde edilmiştir. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Tek Örneklem t-Testi, tutumları etkileyen faktörleri tespit etmek amacıyla CHAID analizi kullanılmıştır. Verilerinin analizi IBM SPSS Statistics (v23) ve Amos Graphics (v24) istatistik paket programları ile yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları orta düzeyde olumludur. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde etki düzeyi en yüksek olan değişken “sınıf seviyesi” olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olan diğer değişkenler ise “elektronik ortamda oyuna ve sosyal medyaya ayrılan süre, Türkçe dersi ortalamaları, günlük ortalama kitap okuma süreleri, öğrenim gördükleri okul türü, cinsiyet, okulda uygulanan öğretim şekli, ders çalışmaya ayırdıkları günlük süre ve babalarının eğitim durumu” olarak saptanmıştır.

ANAHTAR KELİMELEER: Türkçe Dersi, Tutum, Karar Ağaçları, CHAID Analizi

ABSTRACT

INVESTIGATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS TURKISH LESSON WITH CHAID ANALYSIS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

PHD THESIS

EMRE AKGÜN

GRADUATE SCHOOL OF BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

GRADUATE EDUCATION INSTITUTE

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

ASSESSMENT AND EVALUATION IN EDUCATION SCIENCE

THESIS SUPERVISOR: ASSOC. PROF. DR. SEVİLAY KİLMEN

BOLU DECEMBER-2020

XIII + 121 PAGES

The aim of this research is to determine the attitudes of secondary school students towards Turkish lesson and to investigate the factors affecting these attitudes with CHAID analysis. The sample of the study in which the relational scanning model was used among the quantitative research methods consisted of 1187 secondary school students, 604 of them were girls and 583 of them were boys, studying in Esenler district of Istanbul in 2019-2020 academic year. The attitudes of the students towards Turkish lesson were obtained by means of the "Attitude towards Turkish Lesson Scale" developed by Topçuoğlu Ünal and Köse (2014). The One Sample t-Test was used to determine the students' attitudes towards the Turkish lesson, and the CHAID analysis was used to determine the factors affecting the attitudes. The analysis of the data was made with IBM SPSS Statistics (v23) and Amos Graphics (v24) statistical package programs. According to the results obtained from the research, the attitudes of the students towards Turkish lessons are moderately positive. The variable having the highest effect on the attitudes of the students towards Turkish lesson was determined as "class level". Other variables that influence the attitudes of students towards Turkish lesson are: "time allocated to the game and social media in electronic environment, average of Turkish lesson, average daily reading time, type of school they study, gender, teaching style applied at school, daily time allocated to study and educational status of their fathers"

KEYWORDS: Turkish Lesson, Attitude, Decision Trees, CHAID Analysis

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI	iii
ETİK BEYAN.....	iv
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
TABLolar DİZİNİ	xi
KISALTMALAR DİZİNİ	xii
TEŞEKKÜR	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.1.1 Karar ağaçları ve CHAID analizi	4
1.2 Araştırmanın Amacı	7
1.3 Araştırmanın Soruları.....	7
1.4 Araştırmanın Önemi.....	8
1.5 Sınırlılıklar	9
1.6 Sayıtlar/Varsayımlar	9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	10
2.1 Türkçe Öğretimi ile İlgili Temel Kavramlar	10
2.1.1 Dil	10
2.1.2 Ana Dil ve Ana Dili.....	13
2.1.3 Türkçe Öğretimi	17
2.1.4 Türkçe Dersi Öğretim Programı, Amaçları ve İlkeleri.....	18
2.1.5 Türkçe Öğretiminde Yaklaşımlar	22
2.1.6 Türkçe Öğretiminde Öğrenme Alanları.....	24
2.1.7 Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	30
2.2 Tutum	33
2.2.1 Tutumu Oluşturan Temel Boyutlar	35
2.2.2 Tutumların Oluşması	36
2.2.3 Tutumların Değişmesi	38
2.2.4 Tutum Davranış İlişkisi	41
2.2.5 Tutumların Ölçülmesi ve Tutum Ölçekleri	43
2.2.6 Türkçe Dersine Yönelik Tutum.....	48
2.3 İlgili Araştırmalar.....	49
2.3.1 Türkçe Dersine Yönelik Tutumun İncelendiği Bazı Çalışmalar:	49
2.3.2 Tutum ve Eğitimle İlgili Diğer Özelliklerin CHAID Analizi ile İncelendiği Bazı Araştırmalar	51
3. YÖNTEM	56
3.1 Araştırmanın Modeli	56
3.2 Çalışma Grubu	56

3.3	Veri Toplama Araçları	64
3.3.1	Kişisel Bilgi Formu	64
3.3.2	Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	64
3.3.3	Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Bu Çalışmada Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri.....	65
3.4	Verilerin Analizi.....	68
3.4.1	CHAID analizi.....	69
4.	BULGULAR.....	73
4.1	Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Ulaşılan Bulgular	73
4.2	Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Ulaşılan Bulgular	73
4.3	Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Ulaşılan Bulgular.....	77
4.4	Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Ulaşılan Bulgular	80
4.5	Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Ulaşılan Bulgular	83
5.	TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	87
5.1	Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Tartışma ve Sonuç	87
5.2	Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Tartışma ve Sonuç	88
5.3	Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Tartışma ve Sonuç	93
5.4	Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Tartışma ve Sonuç	95
5.5	Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Tartışma ve Sonuç	97
5.6	Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler	99
6.	KAYNAKÇA.....	104
7.	EKLER	114
8.	ÖZGEÇMİŞ	120

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2. 1. Ana dili öğretimi etkinlik alanları	25
Şekil 2. 2. Tutum değişiminde dikkat edilmesi gereken faktörler.	39
Şekil 3. 1. Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği için kurulan yapısal eşitlik modeli.	67
Şekil 4. 1. Türkçe dersine yönelik tutumu etkileyen faktörlere ilişkin ağaç diyagramı.....	75
Şekil 4. 2. "Derse yönelik ilgi ve sevgi" alt boyutunu etkileyen faktörlere ilişkin ağaç diyagramı.	78
Şekil 4. 3. "Derse ilişkin olumsuz duygular" alt boyutunu etkileyen faktörlere ilişkin ağaç diyagramı.	81
Şekil 4. 4. "Derse yönelik etkinlikler" alt boyutunu etkileyen faktörlere ilişkin ağaç diyagramı.	84

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik bilgileri.	57
Tablo 3. 2. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim şekli ve okul türü bilgilerine ilişkin bilgiler.	58
Tablo 3. 3. Araştırma katılan öğrencilerin Türkçe dersi ve genel ortalamaları....	58
Tablo 3. 4. Anne babanın bir arada yaşama durumu.	59
Tablo 3. 5. Öğrencilerin kardeş sayıları, anaokuluna gitme durumları ve devamsızlık bilgileri.....	59
Tablo 3. 6. Araştırmaya katılan öğrencilerin bir günde ders çalışmaya ayırdıkları süre.	60
Tablo 3. 7. Öğrencilerin cep telefonu, internet, bilgisayar veya tablete sahip olma durumları.	60
Tablo 3. 8. Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin aylık ortalama geliri.	61
Tablo 3. 9. Öğrencilerin akademik beklenti, akıllı tahta kullanımı, kursa gitme ve ailede eğitimci olma durumları.	61
Tablo 3. 10. Öğrencinin ebeveynlerinin eğitim durumlarına ilişkin bilgiler.....	62
Tablo 3. 11. Elektronik ortamdaki oyunlara veya sosyal medyaya ayrılan süreye ilişkin bilgiler.	63
Tablo 3. 12. Araştırmaya katılan öğrencilerin, anne ve babalarının kitap okuma süreleri.....	63
Tablo 3. 13. DFA'da kabul edilebilir değerdeki uyum indeksleri.	66
Tablo 3. 14. Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinin bu çalışmadaki uyum indeksleri.....	66
Tablo 3. 15. Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinin güncel çalışmadaki uyum indeksleri.....	68

KISALTMALAR DİZİNİ

BATOK	: Bilgisayar, Akıllı telefon, Tablet, Oyun Konsolu
Bkz.	: Bakınız
CHAID	: Chi-squared Automatic Interaction Detection (Otomatik Ki-Kare Etkileşim Belirleme)
C&RT	: Classification and Regression Tree (Sınıflama ve Regresyon Ağacı)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
PIRLS	: Progress in International Reading Literacy Study (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi)
PISA	: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
QUEST	: Quick, Unbiased, Efficient, Statistical Tree (Hızlı, Yansız, Etkili, İstatistiksek Ağaç)
TDK	: Türk Dil Kurumu
TIMSS	:Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans ders döneminde ve tezimin her aşamasında bana yardımcı olarak yol gösteren, samimi ve eğlenceli ders anlatımıyla bana istatistiği sevdiren tez danışmanım Değerli Doç. Dr. Sevilay KİLMEN'e;

Hem lisans hem de yüksek lisans eğitimim sırasında bana kıymetli zamanını ayırarak yardımcı olan, sorularımı hiçbir zaman cevapsız bırakmayan ve ölçme değerlendirmeyi sevdiren yüksek lisansa başlamamda büyük etkisi olan Kıymetli Dr. Öğr. Üyesi Alperen YANDI'ya; yüksek lisans ders döneminde benimle değerli bilgi ve tecrübelerini paylaşan Dr. Öğr. Üyesi Esin BAĞCAN BÜYÜKTURAN'a; henüz lisans eğitimim sırasında ölçme ve değerlendirme dersi vasıtasıyla karşılaştığım, bana araştırmayı ve sorgulamayı öğreten, derslerinde beni fazlasıyla düşünmeye sevk eden, “Bu camiada yaptığınız ve yapmadığınız her şey sizin peşinizden gelir.” sözü ile beni daima motive eden Doç. Dr. İ. Alper KÖSE'ye; akademik yazımın nasıl olması gerektiğini dersleri aracılığıyla bize ilmek ilmek işleyen Prof. Dr. Zekeriya NARTGÜN'e;

Hem lisans hem de yüksek lisans eğitimim sırasında desteğini hiçbir zaman benden esirgemeyen, hem ders döneminde hem de tez döneminde birçok fedakârlık yaparak tez yazma sürecinde bana uygun ortamı oluşturan, başarabileceğime olan inancımı sürekli tazeleyen, tezimi dinleyerek değerli fikirlerini benden esirgemeyen Kıymetli Eşim Neslihan AKGÜN'e ve benim üzerimde sonsuz emekleri olan Değerli aileme;

Veri toplama sürecinde bana yardımcı olan, tezimi sıkılmadan dinleyen Değerli Arkadaşım Ebru KILIÇ ve tezimizi eleştirel bir gözle inceleyerek değerli fikirlerini benimle paylaşan Kıymetli Arkadaşım Çağlar YILMAZ başta olmak üzere sürekli başlarını ağrıttığım tüm çalışma arkadaşlarıma; tez sürecini planlamada ve yürütmeye sayısız yardımı dokunan Değerli Arkadaşım Hamit AYDOĞAN'a ve benden katkılarını esirgemeyen bütün arkadaşlarıma sonsuz teşekkür ederim.

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve kısaltmalar açıklanmıştır.

1.1 Problem Durumu

Sosyal bir varlık olan insan tabiatı gereği birlikte yaşadığı insanlara duygu ve düşüncelerini aktarmak, etkileşimde olduğu insanlarla bilgi alışverişinde bulunmak ve onları anlayabilmek maksadıyla iletişime ihtiyaç duymaktadır. Şüphesiz, insanlık tarihi boyunca, insanların birbiriyle iletişim kurmasını sağlayan en önemli araç ise dildir. Ergin (2009, 3) dili, "insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessese" olarak tanımlamaktadır. Bu kurallar sistemini oluşturan ise toplumdur. Bir toplumda yaşayan insanların aynı nesnelere, eylemlere ve olgulara aynı isimleri vermeleri; kelimeler arasındaki ilişkileri aynı şekilde kurarak kelimeleri belli bir düzen doğrultusunda kullanmaları; bu toplumda yaşam süren insanlar arasında yakınlık oluşmasını sağlar. Aynı dili kullanmanın sonucunda; bu toplum arasında kültür, tarih, din, gelenek gibi ortak değerler oluşur ve toplum millete dönüşerek varlığını sürdürmeye devam eder (Ercilasun, 1984). Nesnelere, olgulara, eylemlere ve kavramlara kendine özgü isimler ve semboller veren milletler; din, kültür, tarih ve gelenek gibi ortak miraslarına sahip çıkarak varlıklarını sürdürebilmek adına oluşturdukları dile sahip çıkmak istemektedirler. Bunun sonucunda milletlerin ortaya çıkarmış oldukları dili benimsemesiyle de ana dili kavramı ortaya çıkmaktadır.

Bir toplumda bireylerin birbirleriyle en iyi iletişim kurabilecekleri dil, ana dilidir. Korkmaz (1992, 8) ana dilini "insanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil" olarak tanımlamaktadır. Birey, dünyaya geldiği toplumun dili olan ana dilini kazanmak için herhangi bir çaba sarfetmez. Ana dili, bireyin ailesinden ve yakın çevresinden duymasıyla "edinilen" bir dildir. Ancak aile ve yakın çevreden edinilen bu dilin, bireyin ihtiyaçlarına hayat boyu cevap verebilmesi, insanlarla etkili bir iletişim kurulabilmesi, bireylerin kendini doğru bir biçimde yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmesi amacıyla

geliştirilmesi gerekmektedir. Dilin etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilmesi ise, dil ile ilgili bilgi ve becerilerin uygun zamanda, uygun şekilde elde edilebilmesi ile mümkün olabilmektedir (Topçuoğlu Ünal ve Köse, 2014). Türkiye'de ana dili ile ilgili bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılması ve ana dil bilincinin oluşturulması Türkçe dersleri aracılığıyla gerçekleştirilmektedir.

Ülkemizde eğitim dilinin/ana dilinin Türkçe olması ve bu nedenle diğer derslerin öğretiminde de Türkçenin kullanılması Türkçe dersinin önemini bir kat daha arttırmaktadır. Öğrenciler Türkçe dersi ile yaşamları boyunca kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, yazma ve okumaya yönelik dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanıp; bu beceriler sayesinde bireysel ve sosyal yönden kendilerini geliştirebilecek, insanlarla etkili bir iletişim kurabilecek, gönüllü bir biçimde okuma yazma alışkanlığı kazanabileceklerdir (MEB, 2019). Tüm bu becerilere sahip olan öğrenciler, okulda gördükleri diğer dersleri daha iyi idrak edecek ve bu derslerde de başarıya ulaşabileceklerdir. Bununla birlikte Türkçe dersleri öğrencilerin anlama ve anlatmaya yönelik dil becerilerini geliştirmekle beraber, onlara milli kültürü aktaran ve onları kültürel değerleriyle tanıştıran bir ders olma niteliğine de sahiptir (Aşıcı, 2005).

Öğrencilerin bu denli öneme sahip bir ders olan Türkçe dersinde başarılı olabilmeleri bazı niteliklere sahip olmalarını gerekli kılmaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin dersteki başarısını etkileyen çeşitli faktörler olabilir. Bloom'un tam öğrenme modeline göre okullarda öğrenmenin gerçekleşmesi iki değişkene bağlıdır. Bunlardan birincisi bilişsel ve duyuşsal giriş davranışlarını içeren öğrenci özellikleri, ikincisi ise sunulan öğretim faaliyetlerinin niteliğidir. Bilişsel giriş davranışları hazır bulunuşluk, problem çözme, akıl yürütme, okuduğunu ve dinlediğini/izlediğini anlama, anladıklarını sözlü veya yazılı olarak anlatma, dili etkili bir şekilde kullanma gibi özellikleri barındırır. Duyuşsal giriş davranışları ise derse yönelik ilgi, tutum ve akademik özgüven/benlik kavramının bileşkesidir. Bir derse yönelik tutum, öğrencilerin o dersteki başarılarını etkileyen önemli faktörlerin başında gelmektedir (Kaya, Arslantaş ve Şimşek, 2009).

Türk Dil Kurumu (TDK, 2019) Güncel Türkçe Sözlük'te "tutulan yol, tavır" olarak tanımlanan tutumu, Allport (1935) "yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık

durumu" olarak tanımlamıştır. Thurstone (1928, 531) ise tutumun "insanın herhangi bir konu hakkındaki eğilimleri ve duygularının, önyargıları ya da taraflılıklarının, önyargılı düşünceleri, korkuları ve kanaatlerinin genel toplamı" olduğunu ifade etmiştir. Fishbein ve Ajzen (1975, 6) de tutumu "belirli bir nesneye karşı, öğrenilmiş, tutarlı bir biçimde olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi" olarak tanımlamıştır. Öğrenciler bir derse karşı olumlu tutum geliştirirlerse bu derse olan ilgi ve istekleri artacak bu da dersin öğrenilmesini kolaylaştıracaktır. Ancak öğrenci derse karşı olumsuz tutum geliştirirse o derse ilgi göstermeyecek ve derste başarılı olması güçleşecektir (Kaya, Arslantaş ve Şimşek, 2009). Olumlu tutumların öğrenmeyi kolaylaştırması, olumsuz tutumların ise öğrenmeyi engellemesi nedeniyle tutumların ölçülmesi öğrenmeye rehberlik etmektedir (Turgut, 1995).

Türkçe dersi öğretimi ilkokulda başladığı için bu derse yönelik tutum da ilkokulda oluşmaya başlamaktadır. Öğrencilerin Türkçe dersini, derse giren öğretmeni, dersin işlendiği ortamı ve derste kullanılan araç gereçleri sevmeleri; Türkçe dersine yönelik olumlu tutuma sahip olmalarında oldukça önemlidir (Dursun ve Özen, 2019). Öğrenciler Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri takdirde hem Türkçe ders başarıları hem de genel akademik başarıları artmaktadır (Ateş, 2008; Bağcı ve İpekçi, 2016; Bölükbaş, 2010; Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009). Kısacası Türkçe dersinde başarıya ulaşmanın yolu, Türkçe dersine yönelik olumlu tutuma sahip öğrencilerin yetiştirilmesinden geçmektedir (Bıyıklı, 2014).

Yapılan araştırmalar Türkçe dersi tutumuyla ilişkilenen çok sayıda faktörün olduğunu göstermektedir. Cinsiyet ve sınıf seviyesi (Akçam, 2019; Bağcı ve İpekçi, 2016; Bıyıklı, 2014; Kaya, Arslantaş ve Şimşek, 2009; Zorbaz ve Habeş, 2015), Türkçe dersi akademik başarı notu, dersi ve öğretmeni sevmeye, okuma ve serbest yazma etkinlikleri (Bağcı ve İpekçi, 2016), günlük tutma ve ödev yapma (Zorbaz ve Habeş, 2015) bu faktörlerden bazılarıdır. Anne – baba eğitim durumu, yerleşim yeri, cep telefonuna sahip olma, sosyal medya kullanımı, dört temel dil becerisindeki yeterlik algısı ve Türkçe ders başarıları algısı Türkçe dersine yönelik tutumla ilişkilenmektedir (Akçam, 2019). Ayrıca yapılan deneysel araştırmalar bilgisayar destekli öğretimin (Arslan, 2009), Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA, Topçuoğlu Ünal ve Can, 2018), yaratıcı yazma yaklaşımına dayalı yapılan

Çalışmaların (Akkaya, 2011), derste mizah kullanımının (Savaş, 2014), yaratıcı drama yönteminin (Arslan, Şahin, Şahin ve Akçay, 2011) Türkçe dersine yönelik tutumu etkilediğini göstermektedir. Öğretime rehberlik etmesi amacıyla ilköğretimden yükseköğretime tüm eğitim öğretim faaliyetlerinde önemli bir ders olan Türkçe dersine yönelik tutumların ve bu tutumları etkileyen değişkenlerin detaylı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir. Bu nedenle bu çalışmada cinsiyet, sınıf seviyesi, okul türü, uygulanan öğretim şekli, Türkçe ders ortalaması, genel akademik ortalama, ders çalışmaya ayrılan süre, öğrencinin - anne ve babanın kitap okumaya ayırdığı süre, okul öncesi eğitim alma durumu, okula devam durumu, gelecekteki akademik beklenti, sınıfta akıllı tahta kullanılması, evde bilgisayar/tablet/ internet/kendine ait cep telefonu olma durumu, oyuna veya sosyal medyaya ayrılan günlük süre, hafta sonu kursuna veya etüt merkezine gitme durumu, aylık gelir durumu, ailedeki kardeş sayısı, ailede veya yakın akrabalarda eğitimci/öğretmen olma durumu, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerinin Türkçe dersine yönelik tutumu etkileyip etkilemediğini detaylı bir şekilde incelenmiştir.

1.1.1 Karar ağaçları ve CHAID analizi

Bilimsel çalışmalarda verileri analiz etmek için kümeleme, diskriminant, lojistik regresyon ve karar ağaçları gibi sınıflama ve regresyon modelleri kullanılmaktadır. Araştırmalarda veri madenciliği tekniklerinden büyük veri kümelerini sınıflandırıp önemli veri kümelerini ortaya koyan veya gelecek veri eğilimlerini yordamada yararlanılan yöntemlerden en yaygın kullanıma sahip olanları, sınıflama ve regresyon modelleridir. Bu modeller içerisinde lojistik regresyon, karar ağaçları ve yapay sinir ağları gibi teknikler yaygın olarak tercih edilmektedir (Kıran, 2010).

Karar ağaçları, farklı şekillerde elde edilmiş olan veriyi analiz ederek faydalı bir yapıya dönüştürmeyi hedefleyen bir veri madenciliği metodudur. Veri setinin karmaşık olduğu hallerde bile, bağımlı değişkeni etkileyen değişkenleri ve bu değişkenlerin modeldeki önemini basit bir ağaç yapısı ile görselleştirerek sunmaktadır. Görsel sunumunun ön planda olması ve kolay anlaşılır olması gibi gerekçelerle yaygın bir şekilde de tercih edilmektedir (Pehlivan, 2006). Bağımlı değişkenle bir veya birden fazla bağımsız değişken arasındaki bağlantının detaylıca irdelenmesinde, bağımlı değişkene ait değerklerin en iyi şekilde yordanmasında karar ağaçlarının kullanılması önemlidir. Bu durumda yeterince

büyük bir örneklemede, ilgilenilen bir durumu birtakım bağımsız değişkenlerle muhtemel alt kümelere göre ayırıp detaylıca incelemek, incelenen duruma ilişkin doğru karar verilmesini sağlayacaktır (Doğan ve Özdamar, 2003).

Karar ağaçları, regresyon analizine yakın sonuçlar veren ancak regresyon analizinin varsayımlarının karşılanmasına ihtiyaç duymadan analiz yapan bir yöntemdir. Bu yöntem verileri sınıflandırmak için azami doğrulukta kurallar oluşturarak verileri değerlendirir. Yöntem istatistiksel olarak manidar kümeleri bularak sonuçları belirgin ve kolayca değerlendirilebilecek ağaç diyagramları ile gösteren, gözlemleri sınıflayan veya yordayan kurallar grubudur (Geyik, 2000 akt.: Doğan ve Özdamar, 2003; Zırhlıoğlu, 2011).

Sınıflandırma ve bölümlendirme analizi yapmak için sıklıkla kullanılan dört karar ağacı algoritması bulunmaktadır. Bunlar: Classification and Regression Trees (C&RT), Chi-squared Automatic Interaction Detection (CHAID), Quick, Unbiased, Efficient, Statistical Tree (QUEST) ve C5.0 ağaç düğümleridir. Bu algoritmaların hepsi, temelde verileri alt gruplara bölüp veri setindeki verileri inceleyerek en iyi sınıflandırma ve tahmin etmeyi amaçlar (IBM, 2012).

Etkili bir yöntem olarak ele alınan CHAID analizi, bütün olan veri setini yineleyerek iki veya daha fazla düğümlere (node) ayırır (Türe, Kurt, Kurum ve Özdamar, 2005). Böylece istatistikte önem verilen ve klasik regresyon denkleminde ön koşul olan homojenlik ve normallik yerine getirilmiş olur. İncelenecek olan bir örneklemin büyüklüğünün fazla olduğu durumlarda, evren içerisindeki homojenlik ilkesi ihlal edilebilir ve bu da kurulacak olan regresyonun gerçeği yansıtmamasına neden olur. Bu nedenle bütünü parçalara bölerek sınıflandırılmış olan alt kümeler üzerine yoğunlaşmak, daha gerçekçi bir zemin oluşturur ve istatistikte önem verilen homojenlik ön koşulu da yerine getirilmiş olur. Bu anlamda CHAID algoritması ile elde edilecek bir regresyon denkleminin; araştırmalarda ön koşul olarak bakılan normallik, doğrusallık, homojenlik ve toplanabilirlik varsayımlarını karşılaması gerekli değildir. Çünkü bütün olan evren, güçlü bir öteleme algoritmasıyla kararlı alt bölümlere bölünmüştür. CHAID algoritmasının bir başka işlevi de sürekli ve kategorik verileri birlikte modele alabilmeye imkân vermesidir. Bu sebeple CHAID algoritması parametrik ve non-parametrik farkını ortadan kaldırarak yöntem algoritmasında istatistiksel olarak yarı parametrik bir özellik kazanmaktadır (Kayri ve Boysan, 2007).

CHAID analizinin karar ağaçları arasında en sık tercih edilen ağaç diyagramı olmasının nedenleri arasında; bağımlı ve bağımsız değişkenlerin nominal (kategorik), ordinal veya aralıklı olabilmesi, bağımsız değişkenlerin farklı ölçek türlerinde ölçülebilmesine olanak sağlaması, geniş örneklem büyüklüklerinde bile güvenilir tahminler sunarak bağımsız değişkenlerdeki kayıp gözlemleri ortaya çıkarması, modelin gerçek yapısal formunda tayin edilen varsayımları dikkate almadığı için ikili (binary) ve multinominal lojistik regresyon modellerine alternatif bir non-parametrik ağaç diyagramı olarak kullanılabilmesi gösterilebilir (Doğan ve Özdamar, 2003). Ayrıca CHAID analizinin diğer ağaç diyagramlarına göre daha etkili bir biçimde kayıp verilerin modeldeki etkilerini ortaya koyabildiği belirtilmektedir (Tanhan ve Kayri, 2012).

Yapılan araştırmalara göre öğrencilerin bir derse yönelik olumlu tutumları o derste başarıyı artırmaktadır (Baş, Şentürk ve Cigerci, 2016; Kazazoğlu, 2013; Tabuk, 2019; Tay ve Akyürek Tay, 2006). Bu sebeple bir derse yönelik tutumları etkileyen faktörleri doğru yöntemlerle belirlemek, o dersin öğretiminde rehberlik edecektir. Kayri ve Boysan (2007)'ın da belirttiği gibi eğitim bilimleri alanında yapılan nicel veya nitel çalışmaların isabetli bir test istatistiği ile gerçekleştirilmiş olması oldukça önemlidir. İstatistikte doğru model ve yöntemin seçilmediği durumlarda elde edilen bulgu ve sonuçların yanlı (biased) olabileceği şüphesi ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple değişkenler arasında neden sonuç ilişkisini oldukça detaylandıran ve ileri düzey istatistiksel bir yöntem olan CHAID analizi eğitim alanında yapılan çalışmalarda kullanılmalıdır.

Baron ve Phillips (1994) tutumlar üzerinde etkili olan faktörlerin CHAID analizi ile tespit edilebileceğini dile getirmişlerdir. Bununla birlikte alanyazına bakıldığında tutumu etkileyen faktörlerin CHAID analizi ile belirlendiği birçok araştırma bulunmaktadır (Elkonca, 2013; Karakaya, Şata, Corbaci ve Cetin, 2018; Kayri, Elkonca, Şevgin, Ceyhan, 2014; Satıcı, Akkus ve Alp, 2009; Şata, 2015). Bu araştırmalarda CHAID analizinin; doğrusallık, normallik, homojenlik gibi çeşitli varsayımları gerektirmeme; kategorik ve sürekli değişkenleri aynı anda analize dâhil edebilme; ilişkileri sağlam (robust) ve sapmasız (unbiased) bir istatistik ile inceleyebilme esnekliklerini barındırdığı için tercih edildiği görülmektedir. Bu esnekliklere ek olarak analizin, tutumu etkileyen faktörleri belirlerken bu faktörleri önem derecesine göre sıralayarak bölümlendirmesi ve bu

bölümlendirme işlemini bir ağacın köklerine benzer şekilde göstererek yapması analizin okunabilirliğini kolaylaştırarak kullanışlılığını artırmaktadır.

Bir derse yönelik başarıyı etkileyen önemli faktörlerden birinin tutum olması, Türkçe dersinin hem ana dili öğretiminde hem kültür aktarımını sağlamada hem de diğer derslerin öğretiminde kullanılan önemli bir ders olması nedeniyle Türkçe dersine yönelik tutum bir problem olarak birçok araştırmaya konu edilmiştir. Ancak Türkçe dersine yönelik tutumu geniş bir değişken grubu ve CHAID analizi gibi neden sonuç ilişkilerini görselleştirerek veren bir analiz yöntemiyle inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından CHAID analizi ile incelenmiştir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek ve cinsiyet, sınıf seviyesi, okul türü, uygulanan öğretim şekli, Türkçe ders ortalaması, genel akademik ortalama, ders çalışmaya ayrılan süre, öğrencinin - anne ve babanın kitap okumaya ayırdığı süre, okul öncesi eğitim alma ve okula devam durumu, gelecekteki akademik beklenti, sınıfta akıllı tahta kullanılması, evde bilgisayar/tablet/ internet/kendine ait cep telefonu olma durumu, oyuna veya sosyal medyaya ayrılan günlük süre, hafta sonu kursuna veya etüt merkezine gitme durumu, aylık gelir durumu, ailedeki kardeş sayısı, ailede veya yakın akrabalarda eğitimci/öğretmen olma durumu, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerinin Türkçe dersine yönelik tutumu etkileyip etkilemediğini CHAID analizi ile incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur.

1.3 Araştırmanın Soruları

- 1) Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ne düzeydedir?
- 2) Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyen faktörler nelerdir?
- 3) Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının "derse yönelik ilgi ve sevgi" alt boyutunu etkileyen faktörler nelerdir?
- 4) Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının "derse ilişkin olumsuz tutumlar" alt boyutunu etkileyen faktörler nelerdir?

5) Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının "derse yönelik etkinlikler" alt boyutunu etkileyen faktörler nelerdir?

1.4 Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın iki unsurdan dolayı önemli olduğu söylenebilir. Birincisi, problem durumu bölümünde de vurgulandığı üzere Türkçe dersi, diğer derslerden farklı olarak Türkiye'de insanların yaşamlarını sürdürebilmeleri için ihtiyaç duydukları ana dili becerilerinin geliştirildiği bir derstir. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre öğrenciler Türkçe dersleri ile hayat boyu kullanabilecekleri dört temel dil becerisini ve zihinsel becerileri edinecekler, böylece kendilerini hem bireysel hem de sosyal açıdan geliştirebilecekler; insanlara kendilerini daha rahat ifade ederek etkili iletişim kurabileceklerdir. Bununla birlikte Türkçe dersi ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm derslerin öğretiminde de kullanılan önemli bir ders olmasıyla önem teşkil etmektedir.

Bir derse yönelik olumlu tutum öğrenmeyi kolaylaştırırken, olumsuz tutum ise öğrenmeyi zorlaştırmaktadır (Turgut, 1995). Hâlihazırda yapılan araştırmalara göre (Ateş, 2008; Bağcı ve İpekçi, 2016; Bölükbaş, 2010; Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009) Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştiren öğrencilerin hem Türkçe ders başarıları hem de genel akademik ortalamaları artmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını öğrenmek ve bu tutumları etkileyen faktörleri geçerli ve güvenilir bir şekilde ortaya çıkarmak, öğrencilerin hem Türkçe ders başarılarının hem de genel akademik başarılarının arttırılmasında öğreticilere rehber olabilir; öğrencilerin ilgilerine yönelik olarak dersin daha eğlenceli geçmesini sağlayabilir. Bununla birlikte araştırma sonuçlarının; öğrencilerimizin girmiş olduğu TIMSS, PISA ve PIRLS gibi uluslararası sınavlarda aldığı düşük puanlar (Şahin, 2007) ve çağın gereksinimlerinden geri kalmama isteği, öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçme isteği neticesinde 2004 yılından itibaren tüm müfredatlarda ve okul seviyelerinde sistematik bir program geliştirme sürecine giren (Bulut, 2007), bu amaç doğrultusunda 2017 Türkçe Öğretim Programı'nı 2018 ve 2019 yıllarında da güncelleyen MEB'e program geliştirme çalışmalarında katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Bu araştırmayı önemli kılan bir diğer husus ise eğitim alanında gerçekleştirilen çalışmalarda analizler için genellikle kullanılan; uygulanabilmesi, geçerli ve güvenilir sonuçlar verebilmesi için normallik ön koşulu olan t- Testi,

ANOVA vb. testler yerine herhangi bir normallik ön koşulu olmayan; sınıflama veya yordama amacıyla kullanılabilen; sürekli, süreksiz, kategorik, ordinal veya nominal değişkenleri aynı anda araştırmaya dahil edebilen CHAID analizinin kullanılmasıdır. CHAID analizi Türkçe dersine yönelik tutumu etkileyen değişkenleri ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi, sağlam ve sapmasız bir istatistikle inceleyecek; bağımlı değişkeni açıklayacak yordayıcı değişkenleri, bağımlı değişkene olan etki derecelerine göre düğümlere (node) ayırarak sınıflandıracaktır. Böylece Türkçe dersine yönelik tutumu etkileyen değişkenler ve arasındaki ilişkinin bir ağacın köklerini andıracak şekilde görselleştirilerek detaylandırılmış olması; araştırma sonuçlarını herkes tarafından okunabilir kılacağı için araştırmanın MEB'e, öğretmenlere, öğrencilere, ailelere ve araştırmacılara Türkçe dersinin öğretiminde/öğreniminde rehber olacağı, alanda yapılacak benzer çalışmalar için de önemli bir basamak olabileceği ve alanyazına önemli katkılar sunabileceği düşünülmektedir.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma, İstanbul ili Esenler ilçesindeki 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle; Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nden ve Kişisel Bilgi Formu'ndan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6 Sayıtlar/Varsayımlar

Bu araştırmada çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin, araştırmada kullanılan Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne ve Kişisel Bilgi Formu'na gerçekleri yansıtacak şekilde cevap verdikleri; araştırmaya katılan farklı okullardaki öğrencilerin başarı puanlarının karşılaştırılabilir olduğu varsayılmıştır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde dil, ana dil ve ana dili, Türkçe öğretimi, Türkçe Dersi Öğretim Programı, Türkçe öğretiminde yaklaşımlar, Türkçe öğretiminde öğrenme alanları, Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme, tutum, tutumların ölçülmesi ve Türkçe dersine yönelik tutum ile ilgili genel bilgilere yer verilmiştir.

2.1 Türkçe Öğretimi ile İlgili Temel Kavramlar

2.1.1 Dil

"‘Dil nedir?’ sorusu bilim insanı, düşünür ve araştırmacıların eskiden bu yana cevap aradıkları ve açıklamaya çalıştıkları bir sorudur" (Güneş, 2017, 25). Bu sebeple dilin ne olduğu ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Dil üzerine çalışmalar yapan araştırmacılar dile farklı yönlerden yaklaşmışlardır. Bu farklılıklar da dil ile ilgili birçok tanımı ortaya çıkarmıştır. Bu tanımlardan bazıları şöyledir:

- "Dil, duygu ve düşünceyi insanlara aktaran bir vasıta olduğu için insan topluluklarını bir yığın veya kitle olmaktan kurtararak, aralarında duygu ve düşünce birliği olan bir cemiyet, yani "millet" hâline getiren unsurdur" (Kaplan, 1983, 45).
- "Dil, insanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre şekillenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülü çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir" (Korkmaz, 1992, 43).
- "Dil bir sözleşme, bir uzlaşım ve üstünde anlaşmaya varılan göstergenin öz niteliği önemsizdir" (Saussure, 1998, 39).
- "Dil, insana özgü olan ve insanın bireysel ya da toplumsal varoluşunun belirleyici yanlarından ayrılamayan ayırıcı niteliklerinden biridir" (Chomsky, 2001, 150).
- "Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir" (Ergin, 2009, 3).

- "Dil, nedensiz simgelerden oluşan, bildirişimin gerçekleşmesini sağlayan dizge; çok boyutlu kavramlar bütünü" (İmer, Kocaman, Özsoy, 2011, 86).
- "En genel tanımıyla dil, insanların duygu, düşünce ve gözlemlerini işaret veya kelimelerle paylaştıkları bir sistemdir. Bu sistem ses, kelime, cümle, işaret gibi çeşitli öğelerle dile özgü kural, yöntem, beceri ve tekniklerden oluşmaktadır. Bunlardan yararlanılarak insanlar arasında iletişim ve etkileşim sağlanmaktadır" (Güneş, 2017, 26).

Tanımlara bakıldığında araştırmacılar tarafından dilin tanımını yapılırken, dilin herhangi bir niteliği ön plana çıkarılmış ve bu niteliğin üzerinde durulmuştur. Dilin bazı tanımlarda insanın duygu ve düşüncelerini anlatmak için kullanan bir araç olduğu söylenirken bazı tanımlarda ise iç benliğimizi yansıttığı söylenmiştir. Araştırmacıların bir kısmı dili milli varlıkla özdeşleştirirken bir kısmı dilin insana mahsus olmasını ön plana çıkarmıştır (Şimşek Bekir, 2004). Çeşitli dil tanımları olmasına rağmen, dil tanımlarının ortak olan belli başlı öğeleri vardır. Petty ve diğerleri (1989, akt.:Belet, 2005) dilin ortak öğelerini şöyle sıralamaktadır:

1. Belli kalıpları, kuralları ve kendine özgü bir kodlama sistemi vardır.
2. Seslerden oluşur ve her bir sesin bir anlamı bulunmaktadır.
3. Dil bir iletişim aracıdır.
4. İnsanların; duygu, düşünce ve isteklerini aktardığı bir düşünce aracıdır.
5. Durağan değildir ve sürekli olarak değişir.
6. Her toplumun kendi bireyleri arasında anlaşma sağlamaları için gereklidir.

Bu ortak öğeleri biraz daha açacak olursak; dil, düşünce ve duyguların anlatılması için tasarlanmış, kendine has kuralları olan işaret ve sesler topluluğu olan bir sistemdir. Bu sistem, insanları diğer varlıklardan ayıran bir özelliktir ve keyfi bir sistem değildir. Dili oluşturan her ögenin bir fonksiyonu ve kendi içinde kıymeti vardır. Sistematik bir ilişki içerisinde olan bu öğelerin yan yana dizilip uzlaşmalarıyla anlamlı ifadeler bütünü meydana gelir. Böylece duyguları, düşünceleri, tercihleri ve istekleri net bir şekilde ortaya koyan; tutarlı bir anlam çerçevesine sahip bir göstergeler sistemidir (Yolcu, 2002).

Dil; değişken sembollerin bir araya gelmesiyle seslerden oluşan bir sistemdir. Bu sistemde her sesin bir anlamı vardır. Sesin kullanımıyla birlikte karşı tarafa anlamlar ileten dil, insanların kendini anlatma çabası sonucunda ortaya çıkmıştır. Dilde bir hayli iletişimsel ve sembolik dizge mevcuttur. Bu

dizgeler sadece insan dilinde mevcuttur. İletişim kurmak sadece insanlara ait bir özellik değildir. Yunuslar, kuşlar ve arılar da kendi aralarında iletişim kurarlar. Fakat doğadaki hiçbir varlık, dili insanların kullandığı nitelikte kullanamazlar (Okur, 2013).

İnsan çeşitli bilgi, his, fikir ve gözlemlerini ilkel veya gelişmiş bir gösterge sisteminden yararlanarak yazılı veya sözlü olarak karşı tarafa aktarmak, karşı taraftan gelenleri anlamak için dilden yararlanır. Bu sebeple dil en önemli iletişim aracıdır (Güneş, 2017; Korkmaz, 1992). İletişim ve dil kavramlarını birbirinden ayrı tutmak, bu iki kavramı ayrı ayrı muhakeme etmek olanaksızdır. İnsanlar duygu ve düşüncelerini dil aracılığıyla diğer insanlara aktarır. Bu durum, insanlığın varlığını sürdürebilmesi için vazgeçilmez bir unsurdur. Önceki nesillerin bilgi birikimlerini günümüze taşıyan dil, eş zamanlı bir şekilde de insanlar arasındaki iletişimi sağlar (Ağaçsapan, 2002).

Dil, aynı zamanda bireyin içinde bulunduğu dünyayı idrak etmesini ve denetlemesini sağlayan bir düşünce aracıdır (Güneş, 2017). Dil ve düşünce birbiriyle sürekli etkileşim halindedir. Dil, onu konuşan toplumların; hislerini, fikirlerini hayallerini sınırlandıran bir araçtır. Dilini geliştiremeyen toplumların, düşüncelerinin gelişmesi de olanaksızdır. Dil, düşünmenin elzem bir ögesidir. İnsan, düşünme işlemini gerçekleştirirken mevcut kelime hazinesinden faydalanır. Düşünce sınırları bildiği kelimelerle çizilmiştir. Karşı tarafa düşüncelerini aktarırken de bu sınırlar içerisinde aktarımını gerçekleştirebilir (Kaplan, 1983). Saussure (1998) de dil ve düşüncenin ayrılmaz bir bütün olduğunu şöyle dile getirmiştir: "Dil bir kâğıda da benzetilebilir: Düşünce kâğıdın on yüzü, ses ise arka yüzüdür. Kâğıdın on yüzünü kestiniz mi, ister istemez arka yüzünü de kesmiş olursunuz. Dilde de durum aynı: Ne ses düşünceden ayrılabilir, ne de düşünce sestenden"(Saussure,1998, 169).

Dil, kendine has bileşenleri, kaideleri ve unsurları olan; sürekli gelişen ve değişen canlı bir varlıktır. Bu gelişim ve değişim; ses, biçim ve anlam düzeylerinde gerçekleşmektedir. Eğitimde, ticaretle, kitle iletişim araçlarında ve teknolojiye gelişmelerin dile ve kültüre yansımalarıyla hâlihazırda dilde mevcut olan değişim ve gelişim hareketi hızlanmıştır (Tombul, 2019; Ünal, 2005).

Dil, bir toplumla birlikte ortaya çıkar. Bir toplumda yaşayan insanlar duygu ve düşüncelerini aktarmak, gereksinimlerini rahatlıkla anlatabilmek için

dile ihtiyaç duyarlar. Bir ulusu oluşturan insanların aynı objelere, hareketlere, kavramlara aynı isimleri vermeleri; sözcükler arası ilişkilerin aynı şekilde kurulması ve sözcük sırasının da belli başlı kurallar çerçevesinde olması bu ulusa mensup insanlar arasında bir yakınlığın olmasına yol açar. Aynı dili kullanmanın neticesinde oluşan yakınlık; kültür, din, tarih, gelenek, gibi ortak değerlerle birlikte bir milletin oluşmasını ve devamını sağlar (Ercilasun, 1984). Bu çerçeve içerisinde dil, insanların mensup oldukları topluma göre semboller bakımından farklılıklar göstermektedir. Her toplumda değişik sembollerin kullanılmasıyla dünya üzerindeki farklı diller ortaya çıkmıştır. Toplumun ortaya çıkardığı dili benimsemesiyle de ana dili oluşmaktadır.

2.1.2 Ana Dil ve Ana Dili

Alanyazın incelendiğinde ana dil ve ana dili kavramlarının sıklıkla karıştırıldığı görülmektedir. Öncelikle bu iki kavramın ve arasındaki farkın ne olduğunu açıklamak faydalı olacaktır. Ana dil için şöyle tanımlar yapılmıştır:

- "Kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil" (TDK, 2019).
- "Bugün ses yapısı, şekil yapısı ve anlam bakımından birbirinden az çok farklılaşmış bulunan dil veya lehçelerin, kök bakımından bilinmeyen bir tarihte birleştikleri ortak dil: Ana Türkçe, Ana Moğolca, Ana Altayca, Roman dillerine kaynaklık eden Latince gibi. " (Korkmaz,1992, 8).
- "Kendisinden birçok diller türemiş olan dil; İtalyan, Fransız, İspanyol dillerinin türediği Latince gibi"(Göğüş, 1998, 7).
- "Bir dil ailesinin türemiş olduğu dil; örn. Hint-Avrupa ana dili, Ana Türkçe vb. Kök dil de denir" (İmer, Kocaman, Özsoy, 2011, 25).

Ana dil ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında bu terimin dil tarihinin alanına giren bir terim olduğu, bir dil bilimi ve dil bilgisi terimi olarak yorumlandığı, araştırmacıların ana dil için benzer tanımlar yaparak ortak bir görüşte birleştikleri görülmektedir (Dolunay, 2013). Ayrıca ana dil teriminin; birbirlerine şekil, anlam ve özellik bakımından benzeyen dillerin bulunduğu dil ailesine verilen kapsayıcı bir isim olduğu da görülmektedir. Ana dili terimi için ise şöyle tanımlar yapılmıştır:

- "Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil"(TDK, 2019).

- "İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil" (Korkmaz, 1992, 8).
- "Bir kimsenin ailesi içinde ve çevresinde ilk öğrendiği, somut ve soyut kavramların karşılığını anlatma olanağı kazandığı dil" (Göğüş, 1998, 7-8).
- "İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde duyarak ve ilk olarak edindiği dil/diller. İki dilin aile içinde ya da yakın çevrede konuşulduğu durumlarda iki dil de anadili olabilir. " (İmer, Kocaman, Özsoy, 2011, 25).

Yapılan tanımlarda ana dilinin, çocuğun içinde yaşadığı ve mensubu bulunduğu toplumun dili olduğu anlaşılmaktadır. İnsanlar, duygu ve düşüncelerini diğer insanlara en rahat şekilde temel dil olmasından dolayı ana dilleri ile aktarabilirler. Çocuk dünyaya geldiği toplumda konuşulmakta olan dili, "ana dili" olarak edinmeye başlar. Ana dili çocuğun karşılaştığı ilk dil olmasından dolayı edinilen bir dildir, öğrenilen bir dildir denemez. Bu edinim aile ve yakın çevrede başlayarak okullarda belli bir sistem dâhilinde devam eder. Böylece insan, ana dili ile anlama ve anlatma yeteneğini kazanmış olur (Özbay, 2012).

Kaynaklarda ana dili ile ilgili tanımlar yapılırken, öğrenme yerine edinme veya kazanım kelimeleri sıklıkla kullanılmaktadır. Çocuk ailesinden ve yakın çevresinden örtük bir şekilde ana dilini edinir. Bu durum öğrenmeden farklıdır. Örtük olarak edinilen bilgiler, çocuğun örgün eğitime dâhil olmasıyla birlikte açığa çıkartılarak ana dili eğitimi bir program çerçevesinde sistemli olarak öğretilmeye başlanmış olur. Kısacası ana dili eğitimi; ilk olarak çocuğun ailesi ve yakın çevresiyle örtük bir şekilde başlayan, daha sonra çocuğun 6-7 yaşlarında örgün eğitime dâhil olmasıyla sistemli ve programlı bir şekilde 15 yaşına kadar devam eden, temel dil becerileri kapsamında bilgi, beceri ve davranış geliştirdiği bir süreçtir (Onan, 2013). Bir başka görüşte de ana dilinin çocuğun dünyaya gelişinden okul çağına kadar kendiliğinden kazanıldığı, herhangi bir öğretim gerektirmeyen bir süreç olduğu dile getirilmiştir. Örneğin Türkiye’de Türkçe, çevredeki yaşantı ve deneyimlerle edinilir. Dilin kuralları farkında olmadan keşfedilerek özümсенir. Öğrencinin okul hayatına başlamasıyla da keşfedilen bu kuralların neler olduğu, nasıl şekillendiği, görevlerinin neler olduğu onlara öğretilir. Ana dili edinilirken cümle, özne veya fiil vb. kavramlar öğrenilmez, bu

kavramların ne olduğu, hangi görevlerde kullanıldığı okullarda öğrenilir (Topbaş, 1998).

Ana dili öğretimi fertlere; doğru, açık ve etkili bir şekilde iletişime geçebilecekleri dilsel becerileri edindirmeyi, düşünme becerilerini geliştirerek toplumsallaşmalarına katkı sağlamayı hedefler (Sever, 2004). Ana dili eğitiminin amacı bireylerin konuşulanları ve yazılanları hızlı bir biçimde okuyarak veya dinleyerek doğru ve eksiksiz bir biçimde idrak edebilmesini, bildiklerini yazılı veyahut sözlü olarak aktarabilmesini, herhangi bir anlam karışıklığına mahal vermemek için Türkçenin dil bilgisi kurallarını öğrenilmesini, kelime dağarcıklarının geliştirilmesini, hem ait olduğu milletin hem de dünya edebiyatını tanıyarak zevk almasını sağlamaktır (Göğüş, 1978). Kendine güvenerek kendini ifade edebilen, milli değerlerine sahip çıkan bireyler; ancak ana dili eğitiminin amaçlarını gerçekleştirerek yetiştirilebilir (Özbay, 2012).

Aksan (1999, 15) "Biz, dünyayı ana dilimizin penceresinden görür, ana dilimizin kavramlarıyla evreni biçimlendiririz." diyerek hem ana dilinin işlevine hem de ana dilinin birey ve toplum açısından önemine dikkat çekmiştir. Mengi (1987, 40) ise "Ana dilinin insan varlığındaki yeri ve önemi inkâr edilemez. Çünkü ana dilimiz, öncelikle, duygu ve düşüncelerimizi başkalarına aktarmakta kullandığımız en güçlü anlatım aracıdır. Toplumla ilişkimizi onun aracılığıyla sağlar; ancak onunla toplumun bir parçası oluruz" diyerek çocuğun toplumla ilişki kurmasında kullandığı ilk dilin ana dili olduğunu yani bulunduğu topluma ait bir birey olma sürecinin başlangıcındaki ilk adımın ana dilini edinmenin oluşturduğunu vurgulamıştır. Ana dili, bir topluma mensup fertleri birbirine bağlayan ve bu toplumdaki insanları gelişigüzel insan yığını olmaktan çıkararak uluslaştıran en önemli faktörlerden biridir. Bundan dolayı her çağda toplumlar kültürlerini yaşatıp gelecek nesillere aktarabilmek için ana dillerini toplumun bütün fertlerine öğretmeye çabalamışlardır (Melanlıoğlu, 2005). Bununla birlikte bireyler dil vasıtasıyla sadece mensubu bulundukları toplumun değerlerini ve dünya görüşlerini öğrenmekle kalmazlar, çeşitli toplumların görüşleri ve dünya görüşlerini de öğrenmeye başlayarak evren ile ilgili bilgilerini de genişletirler (Topbaş, 1998).

"Kişinin etrafındaki insanlarla iletişim kurabilmesi, sosyal bir varlık olarak toplum içerisinde kendini ifade edebilmesi, bireysel gelişimini tamamlayabilmesi

ve hayatın her aşamasında başarılı olmasının yolu, iyi bir ana dili eğitim ve öğretiminden geçmektedir." (Kayaalp, 1998, 89). Yani ana dili eğitimi, bireyin kendini gerçekleştirme ve etkili bir iletişimci olabilme sürecinde büyük önem taşımaktadır. Birey ana dilinde yetkinleşerek toplumsal bir varlık olarak toplumda yer edinebilir, kendini geliştirebilir, evreni algılayıp yorumlayabilir, özgür ve eleştirel bir düşünce yapısına sahip olabilir, toplumun diğer fertleri ile rahatlıkla anlaşılabilir ve eğitim alanındaki yeni öğrenmelere kapı aralar. Bireylerin ana dilinde yetkinleşmeleriyle akademik başarı düzeyleri arasında olumlu bir ilişki bulunur (Topbaş, 1998).

Topbaş (1998) ana dili edinimine yönelik aşağıdaki noktaların bilinmesinde yarar olduğunu dile getirmektedir:

- Biyolojik, bilişsel, duysal ve toplumsal gelişimle birlikte eş zamanlı olarak gelişir.
- Kademeli bir şekilde olgunlaşan doğal bir süreçtir.
- Bireysel farklılıklardan dolayı her çocuğun ana dili edinimi aynı hızda ve zamanda gerçekleşmez.
- Ana dili kullanımı sınıf ve okul kademelerine göre bireysel farklılıklar gösterebilir.
- Bireylerde ana dilinin temelini oluşturan dört becerinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) gelişiminde bireysel farklılıklar olabilir. Bazı bireyler okuma becerisinde daha iyi gelişim gösterirken bazı bireyler de dinleme becerisinde daha iyi gelişim gösterebilir.
- Ana dili edinimi ergenlik ve gençlik çağlarında değişkenlik gösterir. Bireylerin bu zamanlardaki duygusal ve fiziksel değişimleri dil kullanımlarına da tesir eder. Bir şeyi yapma, edinme isteği artan birey değerlendirme yapmaya ve eleştirel bakış açısıyla hayata bakmaya başlar. Tüm bu durumları ana dillerinin onlara kazandırmış olduğu edinimlerle sağlarlar. Bu sebeple bu çağlarda dil kullanımına öncelik tanıyan bir Türkçe öğretiminin gerçekleştirilmesi önemlidir.

"Ana dilinde yetkinliğe ulaştıkça düşünce yapısı, yorum gücü gelişen; duygu ve beğeni inceliği kazanan; milli ve evrensel kültür birikimini algılamaya başlayarak kimliğini geliştiren bir öğrenci, ana dili dersi dışındaki diğer derslerde de büyük ölçüde de başarılı olur" (Ünalın, 2006: 1). Ana dili eğitimi ülkemizde

Türkçe dersleriyle verilmektedir. Bu da Türkçe dersinin önemini bir kat daha artırmaktadır. Öğrenciler, Türkçe dersleri ile ana dillerinde yetkinleşerek, diğer derslerde ve günlük yaşantılarında okuduklarını, dinlediklerini tam ve doğru bir şekilde anlayacak, duygu ve düşüncelerini de yazılı veya sözlü olarak rahatlıkla karşı tarafa aktarabilecektir. "İyi bir ana dili eğitimi almış birey, kendisine söz ve yazıyla anlatılmaya çalışılan duygu, düşünce, tasarı ve izlenimleri; tam ve doğru olarak kavrar" (Ünalan, 2006: 1).

2.1.3 Türkçe Öğretimi

Bilişim ve iletişim teknolojilerinde hızlı bir gelişimin yaşandığı dünyamızda insanların, yaşam boyu öğrenmelerini ve kendini geliştirmelerini sağlayan en önemli unsurların başında dil gelmektedir. İnsanlar okuduğunu ve dinlediğini anlamayı, anladıklarını da düşünüp sorgulamayı ve problem çözmeyi dil vasıtasıyla gerçekleştirmektedirler. Zihinsel, duygusal ve sosyal olgunlaşmanın temel aracı dildir. İnsanların; iletişim kurmalarını, his ve fikirlerini karşı tarafa aktarmalarını, diğer insanlarla etkileşim kurarak dış dünya ile bütünleşmelerini, kültürlerini diğer toplumlara ve gelecek nesillere aktarmalarını sağlayan önemli bir araçtır. Dil; insanların yeteneklerini geliştirerek, karmaşık problemleri çözmelerine, bilimsel düşünceye ve farklı değerlere sahip olmalarına,engin bir hayat görüşü oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Güneş, 2011). Dilin birey ve toplum açısından bu denli işlevlerinin olması dili doğru ve etkili kullanmayı bir kat daha önemli kılarken dil ile ilgili verilecek olan eğitimin de önemini artırmaktadır. Duygu ve düşüncelerimizi rahatça ifade edebileceğimiz dil olan ana dilinin eğitim ve öğretimi, okullarda Türkçe dersleri ile yapılmaktadır.

Ana dili bireylerin ilköğretim çağından başlayarak yaşamları boyunca alacağı tüm eğitimlerde ve yaşamlarının geriye kalan kısımlarında başarılarını etkileyen temel etkenlerden bir tanesidir. Ülkemizde ana dili öğretiminde okullarımız ölçünlü dili esas alırlar. TDK Güncel Türkçe Sözlük'te ölçünlü dil, "kuralları sözlüklerde ve yazım kılavuzlarında tespit edilmiş, eğitim, hukuk, basın yayın alanları ile resmî yazışmalarda kullanılan, işlev ve geçerlilik alanı geniş, sosyal sınıf ve yerel iz taşımayan dil türü, standart dil" (TDK, 2020) olarak tanımlanmıştır. Etnik çeşitliliğin yaşandığı, bölgelere göre değişen birbirinden farklı ağızların kullanıldığı ülkemizde herhangi bir sıkıntı çekmeden birbirimizle anlaşmamızı sağlayacak olan, ölçünlü Türkçedir. Yazışmalarda ve konuşmada birlik olması açısından ölçünlü Türkçe eğitimi okullarımızda verilmektedir.

Böylece birey hangi bölgede doğmuş olursa olsun okulda ölçünlü Türkçeyi planlı ve programlı bir şekilde öğrenecektir. Bireylerin ait oldukları milletin bilimsel esaslara dayanan ana dillerinin eğitimini; toplum, kültür ve dil kavramlarının birbirinden ayrılamayan bir bütün olmasından dolayı almaları gerekmektedir. Atatürk de uygar bir topluma ulaşılmasının ve bu topluma ulus bilincinin kazandırılarak milli kültürün oluşturulmasının ancak ölçünlü bir Türkçe ile gerçekleştirilebileceğini dile getirmiştir. Bununla birlikte Türk toplumuna en munasip dil olan ana dilimiz Türkçenin yapılan Dil Devrimi ile eğitim ve bilim dili haline getirilmesini sağlamıştır (Topbaş, 1998).

Okullarda ölçünlü Türkçe eğitimi ile öğrencilerin öğrenim hayatlarında ve günlük yaşamlarında kullanabilecekleri anlama, anlatma becerileri ve kelime hazineleri geliştirilir ve öğrencilere temel dil bilgisi kuralları öğretilir. Türkçe derslerinde kullanılan kitaplar, metinler, şiirler ve yapılan etkinliklerle öğrencilere ana dili bilinci ve sevgisi kazandırılarak; toplum, millet haline getirilmiş olur. Ayrıca Türkçe dersinin diğer derslerin öğretiminde de kullanılan önemli bir ders olmasından dolayı bu derste başarıya ulaşan öğrenci, diğer dersleri de daha iyi idrak edecek ve bu derslerde de başarıya ulaşması beklenmektedir. Türkçeyi doğru kullanan bireylerin diğer dersleri de anlamakta zorlanmayacağı açıktır. (Yıldız, 2003). Bununla birlikte Özdemir (1987) de Türkçe dersinin diğer derslerin merkezinde olan uygulamaya yönelik bir alışkanlık dersi olduğunu; dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin diğer dersler ile Türkçe dersinin ortak faaliyet alanında bulunduğunu dile getirmiştir.

2.1.4 Türkçe Dersi Öğretim Programı, Amaçları ve İlkeleri

Yapılan bilimsel çalışmalar, dört temel dil becerisindeki gelişimin 6 ile 14 yaş arasındaki bireylerde doğal bir şekilde hızlandığını göstermektedir (Taş, 2008). Bu durum, kritik dönemdeki bu bireylere dil ile ilgili bilgi ve becerilerin gelişim özelliklerine uygun olan yöntem ve teknikler aracılığıyla kazandırılmasını gerekli kılmaktadır. Dil ile ilgili bu bilgi ve beceriler; birey ve toplumun ihtiyaçlarını çağın şartlarına uyum sağlayarak karşılayan, öğrenci özelliklerine göre tasarlanmış iyi bir öğretim programı ile kazandırılabilir.

Demirel (2014: 6) öğretim programını "okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği" olarak tanımlamıştır. Yani öğretim programı öğrencilerin planlanan hedeflere ulaşmasını sağlayan, bir derste yapılacak faaliyetlerin yıllara

göre tasarlanmış halidir. Can (2007) ise öğretimin programlar vasıtasıyla gerçekleştirildiğini, bu sebeple öğretimin temel değişkenlerinden biri olduğunu dile getirerek programların önemine dikkat çekmiştir.

Türk eğitim sisteminde, yaşamış olduğumuz bilgi çağının ihtiyaçlarının karşılanabilmesi ve öğretmen odaklı eğitimden öğrenci odaklı eğitim olan yapılandırmacı yaklaşıma geçilebilmesi amacıyla 2004 yılından itibaren tüm müfredatları ve sınıf seviyelerini kapsayan program geliştirme faaliyetleri başlamıştır (Bulut, 2007). Bunun neticesinde yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan ilk Türkçe dersi öğretim programı 2006 yılında yayımlanmıştır. Okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi alanlarından oluşan bu öğretim programı 6, 7 ve 8. sınıflara yöneliktir. 2015 yılında yayımlanan Türkçe dersi öğretim programında ise öğrenme alanları sözlü iletişim, okuma ve yazma olarak güncellenmiş, ayrıca program 1.sınıftan 8.sınıfa kadar olan tüm öğrencilere yönelik hazırlanmıştır. 2018 ve 2019 yıllarında yapılan güncellemelerle uygulanmaya devam eden 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı da 1.sınıftan 8.sınıfa kadar tüm öğrencilere yönelik hazırlanmış ve öğrenme alanları okuma, dinleme, konuşma ve yazma olarak güncellenmiştir. Programların yapılan güncellemeler ve yeniliklere açık olması sayesinde programlardaki eksiklikler giderilerek eğitimin kalitesinin artması da sağlanmış olur. Eğitim öğretim faaliyetlerinde niteliğin yükselmesi, iki ana unsura bağlıdır. Bunlardan birincisini çağın şartlarına uyum sağlayabilecek iyi hazırlanmış dinamik bir program oluştururken, diğerini ise bu programları uygulayacak nitelikli öğretmenler oluşturmaktadır (Girgin, 2011).

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın "öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırıldığı"(MEB, 2019, 8) dile getirilmiştir. Öğrenciye görelilik ilkesi kapsamında birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar tüm öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak ve tematik bir yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan öğretim programında dil bilgisi ve yazım kurallarına ait kazanımlar aşamalı olarak artan bir yoğunluk içerisinde

verilmiştir. Sadece temel dil becerilerinin geliştirilmesine değil üst düzey dil becerilerinin de geliştirilmesine olanak sağlayan program, okuma ve yazma becerisine yönelik kazanımlarda da metinler arasılık ilkesi doğrultusunda düzenlenmiştir (MEB, 2019).

"Programlar; ulaşılacak hedefleri, bu hedeflere ulaşabilmek için seçilecek ve belli ilkelere göre düzenlenecek içeriği, uygulanacak yöntemleri, destekleyici araç-gereçleri, hedeflere ne kadar ulaşılabilirdiğini gösteren değerlendirme ölçütlerini kapsamaktadır" (Gözütok, 2003, .44). Yani programlar eğitim öğretimin faaliyetlerinin hangi amaçla hangi sınırlarda gerçekleşeceğini belirleyen, eğitim öğretimin temel unsurlarından biridir. Demirel (2014, 5) ise "hedeflerin programların önemli öğelerinden biri olduğunu, hedef kavramının öğrenene kazandırılacak istendik davranışlardan oluştuğunu" dile getirmiştir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri kanunlaştırılmıştır. Bu Genel Amaçlar ve Temel İlkeler kapsamında geliştirilen Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019, 8) ile öğrencilerin;

- Dört temel beceri olan dinleme/izleme, yazma, okuma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi,
- Konuşma ve yazma kurallarına uyarak dili; doğru, itinayla ve bilinçli bir biçimde kullanmalarının sağlanması,
- Okudukları, dinledikleri veya izlediklerinden yola çıkarak, kelime dağarcıklarının geliştirilerek dil bilinci ve zevki oluşturulmasının; his, fikir ve hayal dünyalarının olgunlaştırılmasının sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını edinmelerinin sağlanması,
- Yazılı veya sözlü olarak hislerini, düşüncelerini ve bir konuya ilişkin fikirlerini veya tezini etkili ve anlaşılır bir şekilde ifade etmelerinin sağlanması,
- Bilgiyi araştırıp keşfederek, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı materyal veya çoklu medya kaynağı gibi her türlü kaynaktan bilgiye ulaşarak, bu bilgileri düzenleme, analiz etme, günlük yaşamda kullanma ve bu bilgiden yeni bilgiler sentezleme becerilerinin geliştirilmesi,

- Okuduklarını idrak ederek eleştirel bir gözle değerlendirme ve sorgulama yapmalarının sağlanması,
- Kültürel, manevi, ahlaki, tarihî, millî ve toplumsal değerleri önemseyerek milli his ve fikirlerin kuvvetlendirilmesinin sağlanması,
- Kendi ulusunun ve dünya uluslarının kültür ve sanat eserleri vasıtasıyla hem estetik hem de sanatsal değerlerin farkına varmalarının ve bunların içselleştirilmesinin sağlanması hedeflenmiştir.

Programın özel amaçları incelendiğinde Türkçe dersleri ile öğrencilerin; dört temel dil becerisinde yetkinleşmeleri, Türkçeyi doğru güzel ve etkili kullanarak sağlıklı iletişim kurmaları, dil zevkine, geniş bir hayal ve düşünce yapısına sahip araştıran, sorgulayan, eleştiren, milli ve manevi değerlerine bağlı bireyler olmaları amaçlanmaktadır. Türkçe öğretiminde bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için dikkat edilmesi gereken unsurlar şunlardır: Bir bütün olan Türkçe dersi ile diğer dersler arasında bağlantılar kurulmalı, dersler teorik bilgi vermekten ziyade beceri kazandırmaya yönelik olmalıdır. Dersler çocuğun dili baz alınarak işlenmeli, öğrencilerin bulundukları çevrenin ve öğrencilerin özel yetenekleri dikkate alınmalıdır. Verilecek ödevler öğrencilere yük olmamalı, onları geliştirecek ve yaratıcı olmalarını sağlayacak nitelikte olmalıdır. Dört temel dil becerisi üzerine şekillendirilen Türkçe dersinde öğrencilere kitap edinme ve kitaplık kurma zevki de kazandırılmalıdır (Öz, 2003).

Teknoloji ve bilişimin hızla gelişmesi eğitim öğretim faaliyetlerinde bazı ihtiyaçların oluşmasına neden olmuş ve eğitim öğretim faaliyetlerinin icra edilmesinde birtakım değişiklikler yapmayı gerektirmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrenci merkezli eğitim ön plana çıkmış ve öğretmenler eğitim öğretim sürecinde öğrenciye rehberlik etmeye başlamıştır. Öğretmenin eğitim öğretim faaliyetlerindeki pozisyonunun değişmesi Türkçe öğretiminin gerçekleştirilmesindeki ilkeleri de etkilemiştir. Bu ilkeleri Sever, Kaya ve Arslan (2011) şöyle ifade etmiştir:

1. Dört temel beceriye yönelik tüm faaliyetler, birbirini tamamlayan bir düşünceyle gerçekleştirilmeli, dil bilgisi faaliyetlerine ayrıca zaman ayırmadan bu dört temel beceri faaliyetlerinin içerisine serpiştirilmeli ve gerçekleştirilecek dil bilgisi çalışmaları teorik anlatımdan öteye geçilerek somut örnekler aracılığıyla öğrencilere kazandırılmalıdır.

2. Türkçe öğretimi sadece okuldaki dersler aracılığıyla yapılan bir öğretim olarak görülmemeli, öğretimin hedeflerine erişebilmesi için öğrencilerin de bireysel olarak okuma alışkanlığı kazanmış olmaları gerekmektedir. Bu sebeple Türkçe derslerinin ardından her öğrenciye kendi seviyesine uygun yazınsal ve öğretici metinler tavsiye edilmeli ve öğrenciler, okuma çalışmalarına ve okuduklarını paylaşmaya heveslendirilmelidir.

3. Türkçe öğretim faaliyetlerinde geleneksel uygulamalardan ziyade öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerine hitap eden çağdaş öğretim uygulamalarından faydalanılmalıdır. Dört temel dil becerisini geliştirmeyi ve dil bilgisi kurallarını öğretmeyi hedefleyen bir öğretimin, her öğrenciye ve konuya hitap edecek şekilde uygun ve farklı yöntem tekniklerle gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Yapılacak olan Türkçe öğretim çalışmalarında tam öğrenme, beyin temelli öğrenme, çok zekâ kuramı, yapılandırmacılık, sunuş ve buluş yoluyla öğrenme vb. öğrenme ve öğretme kuramlarından faydalanılarak bütünleştirilmiş bir öğrenme öğretme yaklaşımına ulaşılmalı; bu kuramlara, öğrencilere ve konuya uygun gösteri, soru cevap, oyunlaştırma, tartışma, beyin fırtınası gibi yöntem ve tekniklerle de öğretim desteklenmelidir.

4. İlgi ve ihtiyaçları birbirinden farklı olan tüm öğrencileri öğrenme öğretme faaliyetlerine katabilmek amacıyla öğrencilerin farklı duyularına hitap edecek, bol uyaranlı bir eğitim ortamı hazırlanmalıdır. Öğretim resim, müzik ve teknolojik araç gereçlerle desteklenmelidir.

5. Türkçe öğretiminde, öğrencilerin dil bilincine ve duyarlılığına ulaşmalarını sağlayacak önemli değişkenlerden biri de sanatçı hassasiyeti ile hazırlanmış, onların düzeylerine uygun çeşitli türdeki edebi metinler ile karşı karşıya kalmalarını sağlamaktır. Bu sebeple öğretimde kullanılacak metinler öğrencileri düşündürmeye sevk etmeli ve Türkçenin söz varlığını yansıtabilecek nitelikte olmalıdır.

2.1.5 Türkçe Öğretiminde Yaklaşımlar

Saptanan bir amaca yönelik bir konunun, işin veya sorununun ele alınma şekli olarak tanımlanan yaklaşım, yöntem ve teknik terimlerini de içine alan bir kavramdır. Uygun yaklaşım, yöntem ve teknikler kullanılarak bir dersin veya konunun amaçlarına kolaylıkla ulaşılabilir (Arıcı, 2010). Ülkemizde de Türkçe dersinin amaçlarına ulaşabilmek için çeşitli yaklaşım, yöntem ve teknikler

kullanılmıştır. Ülkemizde dil öğretiminde uzun yıllar boyunca "Davranışçı Yaklaşım" kullanılmıştır.

Dil becerileri yerine davranışların vurgulandığı davranışçı yaklaşımda, öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlar uyarıcılara verilecek tepkilere göre koşullandırılmaya çalışılmıştır. Eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin zihinsel becerilerinin geliştirilmesine önem verilmemiştir. Ezbere öğrenilen davranışlardan dolayı öğrenciler; neyi niçin öğrendiklerinin farkında olmamış, dil becerilerini geliştirememişlerdir. Bununla birlikte davranışçı yaklaşım öğrencilerin; okuduklarını tam manasıyla anlamalarında, kendilerini rahatça ifade edebilmelerinde, düşünüp tasarladıklarını yazıya dökebilmelerinde, Türkçenin doğru, güzel ve etkin bir şekilde kullanılabilmesinde hedeflenen düzeyde yarar sağlamamıştır (Güneş, 2017).

20 ve 21. yüzyılda nitelikli insanların nasıl yetiştirilebileceği ile ilgili uzun araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar, teknoloji çağının gereksinimlerini karşılayabilecek bireyler yetiştirmenin dil ve zihinsel becerileri merkeze alan bir eğitim yaklaşımıyla olabileceğini ortaya çıkarmıştır. Bu gelişmeler doğrultusunda ABD, Fransa, İngiltere, Finlandiya vb. ülkeler; eğitim programlarını 2000 yılından sonra yenilemişlerdir (Güneş, 2007). Hem dünyadaki bu gelişmeler hem de davranışçı yaklaşımın yetersiz kalması ülkemizin de yeni bir yaklaşım arayışına girmesine neden olmuş, böylece ülkemizdeki eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılan davranışçı yaklaşım terk edilerek yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesine karar verilmiştir. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı 2005 yılında 1-5.sınıflara yönelik, 2006 yılında da 6-8.sınıflara yönelik yapılandırmacı eğitim yaklaşımına göre hazırlanan Türkçe dersi öğretim programlarını yayımlamıştır (Güneş, 2015).

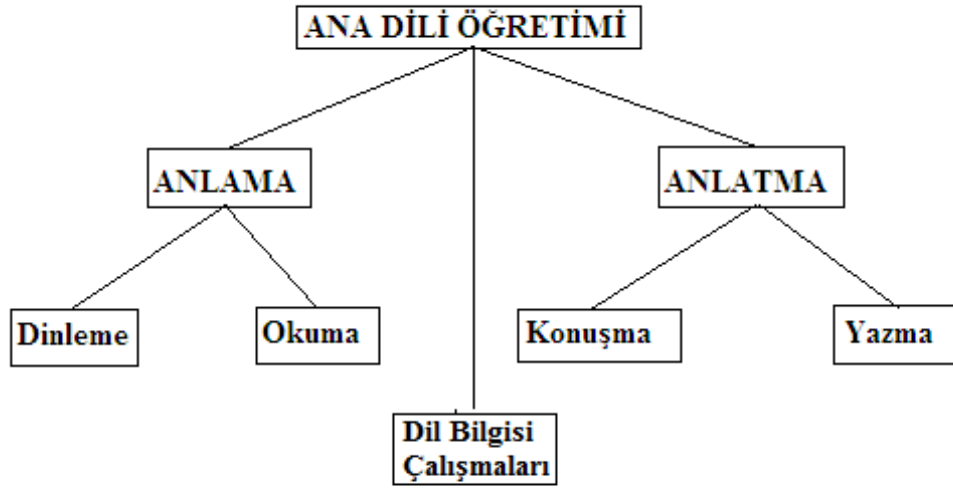
Yapılandırmacılık, bilginin öğrenen tarafından duyular aracılığıyla yapılandırılarak öğrenildiği, üretildiği yani öğrenenin aktif olduğu öğrenme yaklaşımıdır. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımında öğrenme aşamasındaki birey yeni karşılaştığı bilgiyi önceki bilgileriyle karşılaştırarak sorgular ve bu bilgileri var olan bilgileriyle birlikte yapılandırır. Bu yaklaşımda edinilen her bilgi yeni öğrenilecek bilgilerin temelini oluşturmaktadır. Yani yapılandırmacılık eski ve yeni bilgiler arasında ilişki kurulup bu bilgilerin bütünleştirilmesidir. Bununla birlikte bu süreç yalnızca bilgilerin üst üste rastgele yığılması olarak idrak

edilmemelidir. Yapılandırmacılık bilginin doğrudan ezberlenmesi veya biriktirilmesi değil, bir muhakeme, anlamlandırma ve güncelleme sürecidir (Arslan, 2009b).

Yapılandırmacı yaklaşımda dil öğrenme bireyin sürece verdiği aktif katılım ve zihin yapılandırmasıyla gerçekleştirilmektedir (Güneş, 2013). 2017 Türkçe dersi öğretim programında ise öğrenme öğretme yaklaşımıyla ilgili şu hususlara değinilmiştir: Öğrencilere dört temel dil becerisi kazandırılırken, her öğrencinin birbirinden farklı olduğu göz önünde bulundurulmalı bu sebeple mümkün olabildiğince farklı öğretim yöntem ve teknikleri birlikte kullanılmalıdır. Eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılan bu yöntem ve teknikler öğrencilere hem okul hayatlarında hem de günlük yaşamlarında faydalı olmalıdır. Yapılandırmacı yaklaşımın en önemli unsuru olan öğrenci merkezli eğitim öne çıkarılarak öğrencilerin öğrenme öğretme faaliyetlerine aktif katılımı sağlanmalı, bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanarak öğrencilerin ilgisi derse çekilmeli, öğrenmeyi daha anlamlı kılacak günlük hayatla ilişkili etkinlik ve uygulamalar yapılmalıdır. Böylece öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumları da olumlu yönde etkilenmiş olacaktır (MEB, 2019).

2.1.6 Türkçe Öğretiminde Öğrenme Alanları

Bireylerin, çağın gereksinimlerine ayak uydurabilmelerinde önemli unsurlardan biri de etkili iletişim becerilerine sahip olmalarıdır. Birey, toplum ve millet unsurları birbiriyle sürekli bir etkileşim halindedir. Bu unsurlar birbirleriyle dünya görüşü, mesleki tecrübeler vb. günlük konularda tartışmakta, bilgi alışverişinde bulunmaktadırlar. Bireyler bu iletişimi, bilgi akışını ana dilinin dört temel öğrenme alanı olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri ile sağlarlar. Dinleme ve okuma, anlama becerilerini; yazma ve konuşma ise anlatma becerilerini oluşturur (Topbaş, 1998). Bu dört temel beceriye ek olarak dil bilgisi çalışmalarının da bu temel becerilerle ilişkilendirilerek yapılması; yazımda bir birlik oluşmasını, anlam karışıklıklarının önlenmesini ve en önemlisi Türkçemizin daha sağlıklı kullanılmasını sağlayacaktır.



Şekil 2. 1. Ana Dili Öğretimi Etkinlik Alanları (Sever ve diğerleri, 2011, 23).

Türkçe öğretim faaliyetlerinde belirlenen hedeflere ulaşmak için anlama ve anlatma etkinliklerinin yanında öğrencilere sözcük ve cümle bilgisi, yazım, noktalama, doğru söyleyiş becerilerinin de kazandırılması gerekmektedir. Bu durum anlatma ve anlama becerileriyle dil bilgisi çalışmalarının bir bütün halinde gerçekleştirilmesini gerekli kılar (Sever ve diğerleri, 2011). Nitekim 2017 Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımlar da bu şekilde yenilenmiştir. Dil bilgisi ile ilgili kazanımlar okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileri altında bütünleştirilerek verilmiştir (MEB, 2019).

2.1.6.1 Dinleme

Dinleme, dışarıdan gelen her türlü ses, gürültü, müzik, konuşma vb. uyarıcıların işitilmesiyle, beyne gönderilerek zihinsel süreçlerden geçirilme faaliyetidir. Yani bu faaliyette kulak ve beynin aktif olarak etkileşimde olması gerekmektedir (Güneş, 2017). Bu yönüyle de işitmeden ayrılan dinlemenin aşamalarını ilgi, işitme, dikkat, kavrama, dinleme, değerlendirme, tepki/karşılık olarak sıralanabilir (Özbay, 2012). Günlük yaşamda ve eğitim öğretim faaliyetlerinde insanlarla iletişim kurmanın en temel aracı olan dinleme; konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazanılmasında da en temel araç konumundadır. Bu durumun göstergesi olarak da dinleme becerisinde problem yaşayan çocukların, öncelikle konuşma becerisinde problem yaşadıkları daha sonra ise okuma ve

yazma becerilerinde problem yaşadıkları gösterilebilir (Doğan, 2013; Güneş 2017).

Yaşamın her alanında gereksinim duyulan dinleme becerisi, anne karından itibaren başlayarak doğal bir biçimde kendiliğinden edinilir (Sever, 2004). Ancak bilim ve teknolojinin ilerlemesiyle uyarıcı işitsel araçlar da gelişmiştir. Bu da dinleme becerisinin bireyin kendiliğinden kazandıklarıyla yetinilmeyerek planlı ve programlı bir şekilde geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Okullarda verilen ana dili eğitimi dinleme becerisinin geliştirilmesini; dinleme becerilerinin geliştirilmesi de sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme vb. üst düzey becerilerin gelişmesini sağlamaktadır (MEB, 2006).

Dinleme eğitiminin amaçları şöyle sıralanabilir: Söylenilenlerdeki konuyu, zamanı, yeri ve isim gibi kavramları eksiksiz olarak anlamak; konuşulanlardaki ve okunanlardaki bilgiler arasında neden sonuç ilişkisi kurabilmek; dinlediklerini hızlı bir biçimde değerlendirmekle birlikte peşin hükümlü olmadan tarafsız olabilmek; bilgi, düşünce ve haberleri dinlerken ana fikirlerini kavramanın yanında eksik, yanlış veya abartılmış yönlerini tespit edebilmek ve dinleme sırasında anlatılanları hoşgörü çerçevesinde dinleyebilmek (Demirel (2002).

2.1.6.2 Okuma

Okuma; görme, algılama, dikkat, odaklanma, hatırlama, ilişki kurma, kavrama, değerlendirme, seslendirme gibi çeşitli değişkenlerin bir araya gelmesiyle oluşan, fiziksel ve bilişsel duyu organlarının eş zamanlı çalışmasına dayalı karmaşık bir süreçtir (Karatay, 2011). Bir başka tanıma göre ise okuma, dil kurallarına uygun bir şekilde yazılmış olan metinlerin duyu organları aracılığıyla algılanıp kavranması ve ön bilgiler ile yorumlanarak anlamlandırılmasıyla sonuçlanan, fiziksel ve bilişsel duyu organlarının iş birliği içinde çalıştığı karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2017; Koç ve Müftüoğlu, 1998).

Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme ve onlara okuma alışkanlığı kazandırma eylemi, genel olarak ilköğretim çağında başlamaktadır. Öğrencilerin okula başlamasıyla birlikte onlara temel okuma becerileri kazandırılmaya başlanır. Öğrencilerin sınıf atlamalarıyla birlikte okuma becerilerinde de seviye atlamaları beklenmektedir. Okuma becerisinin gelişmesi, öğrencilerin hem günlük yaşamlarında hem de okul hayatlarında başarılı olmalarını sağlamaktadır (Güneş, 2017). Okuma becerisinin gelişmesiyle birlikte öğrenciler farklı kaynaklara ulaşacak; bu kaynaklardaki yeni bilgi, olay ve durumları rahatlıkla

edinebileceklerdir (Özbay, 2012). Okullarda verilen okuma eğitimi ile öğrencilere şu becerilerin kazandırılmasının hedeflendiğini söylenebilir: Yeni karşılaştığı kelimelerin anlamını öğrenip anlayarak sözcük dağarcığını geliştirmek; okuduğu metni amacına uygun bir hızda okurken okuduklarını kavramak, değerlendirmek ve yorumlamak; sesli okuma çalışması yaparken seslendirilen metnin anlamına uygun bir biçimde vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okumak; okuma faaliyetlerini günlük yaşamının merkezine oturtmak; ihtiyaç duyduğu her türlü kaynaktan uygun bir biçimde faydalanmak; okumayı bir alışkanlık haline getirirken engin bir duygu ve düşünce dünyası kurabilmek (Koç ve Müftüoğlu 1998).

2.1.6.3 Konuşma

Konuşma; duygu, düşünce ve arzuların üzerinde anlaşmaya varılan birtakım işaret ve sesler aracılığıyla karşı tarafa aktarılmasına ve bu aktarılanların dinleyicide bir anlam oluşturmaya dayanan, fiziksel ve zihinsel karmaşık bir süreçtir (Sever, 2004; Erdem, 2013). Konuşmanın gerçekleştirilebilmesinde ön koşul işitme organlarının görevlerini yerine getirebilir durumda olmasıdır. Sağlıklı bir şekilde işitmeyen bir kişinin, üzerinde anlaşmaya varılan dilsel sembol ve işaretleri algılaması da mümkün değildir. Bununla birlikte bu dilsel sembol ve işaretlerin konuşmacı ve dinleyici tarafından bilinen ortak sembol ve işaretler olması gerekmektedir. Aksi takdirde çıkarılan seslerin, bağırma ve gürültü yapmaktan başka bir işlevi olmayacaktır. Konuşmanın sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için diyafram, akciğerler, soluk borusu, gırtlak, ses telleri, damak, dil, burun ve dişlerin iş birliği içerisinde çalışması; ilaveten doğru bir sinir akışıyla beynin görevlerini yerine getirmesi gerekmektedir. Bu işlem ve organlardan herhangi birinde bir problem olması durumunda sağlıklı ve akıcı bir konuşmanın olması mümkün değildir (Erdem, 2013).

Bireyin sosyal hayatında sağlıklı bir iletişim kurmasını, bilgi, duygu, düşünce ve deneyimlerini karşı tarafa aktarabilmesini sağlayan; eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde en sık kullanılan becerilerden biri olan konuşma becerisi, dinleme becerisi gibi okula gitmeden önce kazanılan etkili bir araçtır. Ancak gelişigüzel olarak kazanılan bu konuşma becerisi, bireyin bulunduğu yöre ağzının izlerini ve kendi yaş grubunun özelliklerini yansıtmaktadır. Birey, okula başlamasıyla birlikte kendi diline özgü ulama, tonlama, vurgu gibi söyleyiş özelliklerini, verilecek olan ölçünlü Türkçe eğitimi

ile kazanmaktadır (Özbay, 2012; Sever ve diğeri, 2011). Okullarda verilen konuşma eğitiminin amaçlarını şöyle sıralanabilir: Öğrencilere hem akademik hem de günlük yaşantıda karşılaştığı bilgi ve birikimleri herkes tarafından anlamlandırılabilir bir şekilde doğru, etkili ve sözlü bir ifade etme alışkanlığı kazandırmak. Öğrencilerin anlatılacak konuya, anlatımın amacına ve konuşmanın yapılacağı ortama uygun bir konuşma ve konuşma türü kullanarak etkili, güzel ve düzgün konuşma yapabilmelerini sağlamak. Öğrencilerin konuyu dağıtmadan, anlatacaklarını belli bir sıraya koyarak konuşma yapmalarını sağlamak. Konuşma sırasında anlık düşünebilme becerisi kazandırmak. Bir topluluk önünde veya topluluğun içinde öğrendiği konuşma tekniklerini kullanarak kendini rahat bir biçimde ifade etmesini sağlamak. Vurgu, tonlama, jest ve mimiklerini doğru ve yerinde kullanabilme; sözcükleri açık, anlaşılır ve doğru bir biçimde telaffuz edebilme yeteneği kazandırmak. Dinleyicilere güven veren bir konuşma yetisiyle belli bir kültür diline ulaşmalarını sağlayarak konuşma alışkanlığı edindirmek (Koç ve Müftüoğlu, 1998).

2.1.6.4 Yazma

Yazma; zihnimize yapılandırdığımız bilgi, fikir, his ve arzularımızın üzerinde uzlaşmış ortak kod ve sembollerle yazıya aktarılmasıdır. Kişinin kendini ifade etme isteğinin neticesinde gelişen yazma işi, zihinde başlayarak harflerin yazılmasına kadar olan faaliyetlerin tamamını kapsamaktadır (Güneş, 2017; Karadağ ve Maden, 2013). Çağımızda yaşamımızın her alanında kullandığımız temel gereksinimlerimizden biri olan yazma, insanın toplumsal bir varlık olarak kendini anlatma isteğiyle ortaya çıkmaktadır. İnsanlar kendilerini yazarak veya konuşarak anlatırlar. Yüz yüze gerçekleştirilen bir anlatımda konuşmanın kullanılmasıyla yazıya ihtiyaç duyulmazken, iletişime geçilecek kişiyle aynı mekânda bulunulmadığı durumlarda yazıya ihtiyaç duyulur (Karadağ ve Maden, 2013).

Yazma becerisini kullanan birey, sadece dil becerilerini geliştirmekle kalmaz. Yazma süreci zihinsel faaliyetleri de kapsayan bir süreç olduğu için birçok beceri yazma becerisi ile birlikte gelişir. Yazma ile birlikte öğrenciler; düşünce ufuklarını genişletir, bilgilerini düzenleyebilir, bilgi birikimlerini zenginleştirerek zihinsel sözlüklerini olgunlaştırabilirler. Yazma, öğrencilerin düşüncelerini rahatça yazıya döküp uygulama yapmalarına imkân sağlayarak, hem zihinsel gelişime hem de dil becerilerinin gelişimine katkı sağlar. Yapılandırmacı

dil yaklaşımı bu sebeple okumaya önem verdiği gibi yazmaya da önem vermektedir. Öğrenciler, okuma becerileriyle zihinlerini yeni bilgilerle zenginleştirirken yazma becerileriyle de öğrendiği bu yeni bilgileri incelemeyi, gözden geçirmeyi, sorgulamayı, ilişkilendirmeyi, tasarlamayı ve kontrol etmeyi öğrenirler. Bu sebeple yazma becerisinin zihinsel gelişime katkısı okuma becerisine oranla daha fazladır (Güneş, 2017). Okullarda verilen yazma eğitiminin amaçları şöyle sıralanabilir: Öğrencilere hem akademik hem de günlük yaşantıda karşılaştıkları bilgi ve birikimleri herkes tarafından anlamlandırılabilen bir şekilde doğru, etkili ve yazılı bir ifade etme alışkanlığı kazandırmak. Yazılı veya sözlü olarak ifade edilmeyen duygu, düşünce ve deneyimlerin bir faydasının olmayacağını öğretmek. Dilin aktarma işleminin yazılı veya sözlü olabileceğini öğretmek. Öğrencilerin hislerini, fikirlerini ve deneyimlerini belirli bir hedef doğrultusunda ve kendi ölçülerıyla bağdaştırarak yazılı bir biçimde ifade etmelerini sağlamak. Öğrencilere ilgi duydukları konular üzerine yazmalarını teşvik ederek onların düşünce üretme ve yazma güçlerini geliştirmek. Öğrencilerin yazmış oldukları metinleri yazım kuralları, noktalama işaretleri, sayfa süzeni ve üslup açısından kontrol etmelerini; bu bağlamda gerekli düzenlemeleri yapmalarını sağlayarak kendilerini eleştirme ve değerlendirme alışkanlığını edindirmektir (Koç ve Müftüoğlu, 1998).

2.1.6.5 Dil Bilgisi Çalışmaları

Latince harf ve işaret anlamında kullanılan "gramma" sözcüğü ve harfleri yazma ve okuma sanatı anlamında kullanılan "grammatica" sözcüğünden gelen dil bilgisi, önceleri sadece harflerin okunması, yazılması ile ilgilenen bir alan olarak tanımlanırken günümüzde bir dilin ses, biçim, kelime, cümle ve metin yapılarını inceleyerek, anlamları ve işlevlerini açıklayan geniş bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda kendi içinde ses bilgisi (fonetik), şekil bilgisi (morfoloji), cümle bilgisi, anlam bilgisi (semantik) gibi birçok alana ayrılmış olan dil bilgisi bir dile hâkim olan kurallar bütünü olarak da açıklanabilir (Güneş, 2017).

Bireyler okul çağına gelene kadar dilini dinleyerek ve konuşarak doğal bir biçimde öğrenmektedirler. Okullarda verilen eğitim öğretimle birlikte bireyler, dinleyerek ve konuşarak öğrenmeye okuyarak ve yazarak öğrenmeyi de eklerler. Bu öğrenme gerçekleşirken öğrencilere bazı dil bilgisi kuralları da sezdirilerek öğretilmelidir. Böylece öğrenciler farkında olmadan kuralları öğrenerek doğru

kullanımlar gerçekleştirecek ve kendilerine olan güvenlerini artıracaklardır. Bu sebeple derslerde kuralları ezberletmek, bilgileri doğrudan vermek yerine; gösterme ve uygulamaya dayalı bol bol örnekler verilerek kuralların sezdirilmesi, öğrencilere uygulamalar yaptırılarak yanlışlarının düzeltilmesi, dili kullanma ile ilgili alışkanlıklar ve beceriler kazandırılarak dilin kurallarının kavratılması gerekmektedir (Dolunay, 2013; Sever ve diğerleri, 2011). Okullarda verilen dil bilgisi öğretimin amaçlarını Demirel (2002) şöyle sıralamıştır:

- Öğrencilerin okula başlamadan önce öğrendikleri dil ile ilgili bilinçaltı yapılarını bilinç seviyesine çıkararak bilinçaltı yapıları günlük kullanım alanına getirmek,
- Etkili bir iletişim kurmak için dilin işleyiş düzenini öğrencilere kavratmak,
- Öğrencilerin, ana dillerini yazılı veya sözlü doğru ve etkili bir iletişim aracı olarak kullanmalarını sağlamaktır.

Bireyler, dil bilgisi öğretimi sayesinde öğrendikleri bilgi ve becerilerden günlük yaşamlarında ve meslek yaşamlarında da faydalanacaklardır. Bu sebeple dil bilgisi öğretimini yapan Türkçe öğretmenleri, dil bilgisi öğretiminin amaçlarını özümseyerek Türkçe derslerini bu amaçlara göre şekillendirmeli, dil bilgisini dört temel dil becerisinin daha iyi anlaşılmasında yardımcı bir alan olarak kullanmalı ve yapılandırmacı dil yaklaşımını derslerinde kullanmalıdır (Dolunay, 2013).

2.1.7 Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim öğretim faaliyetleri belli hedefler doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin ön hazırlıklarının/bilgilerinin belirlenmesi, öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiğinin izlenmesi, öğrencilerle ilgili karar verme süreçleri, öğretmenlerin yeterliliklerinin kontrol edilmesi, öğretim programlarında belirlenen hedeflere/kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığının kontrol edilmesi kısacası eğitim öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesi süreci ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin yapılmasıyla ortaya çıkmaktadır.

"Ölçme" ve "değerlendirme" kavramları sık sık birbirine karıştırılabilen, ya da birbiri yerine kullanılabileceği düşünülen kavramlardır. Ancak "ölçme" ve "değerlendirme" birbiriyle iç içe olan kavramlar olmasıyla birlikte tamamen birbirinden farklı kavramlardır. Ölçme işlemi, yapılacak olan değerlendirme işlemi için bir ön koşul niteliğindedir. Kuşkusuz, değerlendirme sürecine başlayabilmek için ölçme işlemi sonucunda elde edilen bir sonuca gereksinim

duyulmaktadır (Kilmen, 2017). Alanyazında kabul gören tanıma göre; ölçme, herhangi bir nesnenin bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse özelliğe ne kadar sahip olduğunun gözlemlenerek sayı, sembol ve sıfatlarla gösterilmesidir. Değerlendirme ise ölçümlerden bir anlamın çıkarılması ve ölçülen nesneler ile ilgili değer yargısına varılmasıdır. Değerlendirme sürecinde ölçümler belirlenen ölçütlerle karşılaştırılır ve böylece bir değer yargısına varılır (Tekin, 2017).

Davranışçı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesiyle birlikte geleneksel değerlendirme sistemindeki yetersizlikler ve geleneksel değerlendirme sisteminin başarısızlığı ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde çeşitli problemleri de beraberinde getirmiştir. Bu problemleri çözmek için öğrenme sürecine odaklanan ve öğrencilerin gelişimlerinin daha iyi izlenerek süreç içerisinde gelişimlerine yardımcı olacak yeni değerlendirme yaklaşımları geliştirilmiştir. Bu yeni değerlendirme yaklaşımları öğrencileri yargılamak yerine onların çok yönlü gelişimine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Ana dili eğitiminin verildiği Türkçe derslerinde öğrencilerin becerilerinin saptanmasında geleneksel yöntem ve tekniklerin yanında öğrencilerin dinleme, konuşma, canlandırma, görsel sunu vb. etkinlikleri sergileyebilecekleri sunular ve öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimleri hakkında bilgi verecek düzenli gözlemler kullanılabilir. Bununla birlikte öğrencilerin kendi yeteneklerini keşfetmelerini sağlayacak, dört temel beceride ve dil bilgisi çalışmalarında güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardımcı olacak öz değerlendirme faaliyetlerinden yararlanılabilir. Bunlara ek olarak öğrencilerin kendi çalışmalarında yorum yapabilecekleri, kendi gelişimlerini izleyebilecekleri ürün dosyaları; öğrencilerin öğrendiği bilgi ve becerileri günlük yaşamlarına transfer etmelerini sağlayacak etkinlik ve ödevleri kapsayan performans değerlendirme gibi yöntem ve teknikler de kullanılmalıdır. Ayrıca öğrencilerin dinleme becerileri için dinleme sırasında ve sonrasında çeşitli etkinlikler yapılarak sorular sorulmalı, okuma becerileri için sesli okuma etkinlikleri yapılmalıdır. Sesli okuma faaliyetlerinde öğrencilerin hatalarına odaklanılmalı ve bu hatalar düzeltilmelidir. Konuşma becerileri için öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam oluşturularak çeşitli konuşma etkinlikleri düzenlenmeli, yazma becerileri için yazma yöntem ve teknikleri kullanılarak yazma çalışmaları yapılmalıdır (Güneş, 2017).

Türkçe öğretiminde zihinsel ve fiziksel birçok beceri aktif olarak kullanılmaktadır. Bu durum Türkçe öğretimindeki hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının kontrol edilmesi sürecinde çeşitli araçların kullanılmasını da gerekli kılmaktadır. Özbay (2013) Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde amaca, konuya ve öğrenciye göre testlerin, gözlemlerin, gözlem formlarının, etkinlik kâğıtlarının, projelerin, öz değerlendirme formlarının, eşleştirmeli ve açık uçlu soruların, öğrenci ürün dosyasının, performans değerlendirme ölçeklerinin, dereceli puanlama anahtarlarının ve kavram haritalarının kullanılabileceğini belirtmiştir.

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirme uygulamalarının sadece sonuç odaklı olmayıp tüm eğitim öğretim sürecini kapsayacak şekilde yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Eğitim öğretim faaliyetlerine başlamadan önce öğrencilere tanılayıcı değerlendirme çalışmalarının yapılarak öğrencilerin hazır bulunuşluklarının öğrenilmesi ve öğretimin hedeflerinin belirlenmesi gerektiği, öğretim sürecinde izleme çalışmalarının yapılarak öğretimin eksiklerinin tamamlanması gerektiği ve öğretim sürecinin sonunda yapılacak ölçme değerlendirme çalışmalarıyla da öğretimin hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığıyla ilgili bilgi edinilmesi gerektiği belirtilmiştir. Tüm öğretim sürecini kapsayacak şekilde yapılan bu ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin öğrenme gücü çeken öğrencilerin gelişiminin izlenmesi bakımından önem teşkil ettiği söylenmiştir (MEB, 2019).

Programda 1-3.sınıf öğrencilerine yönelik yapılacak ölçme değerlendirme çalışmalarının süreç ve performans temelli olması gerektiği vurgulanırken, ortaokul öğrencilerini de içine alan 4-8. sınıflarda yapılacak ölçme değerlendirme çalışmalarında süreçle birlikte sonuç odaklı bir yaklaşımın da kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Bu sınıf seviyelerinde bilişsel becerilerin ölçülmesinde ağırlıklı olarak yazılı sınavların kullanıldığı, yazılı sınavların hazırlanırken öğretim programındaki hedeflere ve belirtke tablosuna uygun olması gerektiği belirtilmiştir. Bu yazılı sınavların öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini saptayacak şekilde metin, şiir, tablo, grafik, karikatür, fotoğraf vb. unsurlarla zenginleştirilerek hazırlanması gerektiği, böylece öğrencilerin çok yönlü düşünmesi sağlanarak çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, analiz yapma, görsel okuma, akıl yürütme becerilerine katkı sağlanacağı söylenmiştir.

Sınavlarda kullanılacak soruların disiplinler arası bağı kuracak, hayatilik ilkesi göz önünde bulundurularak günlük hayatla ilişkilendirecek ve öğrencinin ilgisini çekecek şekilde hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır. Son olarak dil becerilerinin hem ayrı ayrı hem de bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilebilmesi amacıyla gözlem formlarından, öz değerlendirme ölçeklerinden ve öğrenci ürün dosyalarından yararlanılabileceği söylenmiştir (MEB, 2019).

2.2 Tutum

Günümüzde günlük hayatta da sık sık kullanılmasıyla karşımıza çıkan tutum kavramı ile ilgili bilimsel çalışmalar 19. yüzyılda başlamış ve tutumla ilgili tanımlar yapılmaya, tutumun, tutumu oluşturan ve etkileyen değişkenlerin ne olduğu ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Yapılan bu çalışmalar ile birlikte sosyal bilimlerde üzerinde anlaşılmaya varılamayan kavramlardan biri olarak yerini almıştır. Araştırmacılar tutumla ilgili çeşitli tanımlar yapmış ve bu tanımlarda tutumun farklı yönlerini ön plana çıkarmışlardır (Tavşancıl, 2018). Bu tanımlara kısaca göz atacak olursak Allport (1935) tutumların yaşantı ve tecrübeler neticesinde oluştuğunu, bireyin bir objeye karşı davranışlarını etkileyen zihinsel ve duygusal hazır olma durumu olduğunu dile getirmiştir. Fishbein ve Ajzen (1975) ise tutumların bireylerin herhangi bir nesneye yönelik öğrendiği bilgilerden oluştuğunu ve bu nesne ile ilgili davranışlarında olumlu veya olumsuz tutarlı tepkilerde bulunmalarını sağlayan eğilimler olarak tanımlamışlardır. Smith (1968, akt.: Kağıtçıbaşı, 2004) ise tutum kavramına farklı bir açıdan yaklaşarak tutumun bir bireye atfedilen yani yüklenen, yöneltilen ve bireyin psikolojik bir objeye yönelik duygu, düşünce ve davranışlarının belli bir düzen dâhilinde oluşmasını sağlayan bir eğilim olduğunu söylemiştir. Birçok tanımda ve açıklamada kendine yer bulan "psikolojik obje" kavramı ile bireyin çevresinde yer alan ve bireyin farkında olduğu, birey için anlam ifade edebilecek, bireyin tutum geliştirebileceği kişi, durum, olay veya herhangi bir nesne kast edilmektedir (Tavşancıl, 2018).

Ülkemizde tutumla ilgili yapılan tanımla incelendiğinde, İnecoğlu (2010) tutumun "bireyin kendine yada çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya karşı deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimi" olduğunu ifade ederken Demirel (2005) bireylerin öğrenme sonucunda kazandığı, çevresindeki insanlara, nesnelere veya olaylara yönelik belirli davranışlara zorlayan eğilim olarak tanımlamaktadır.

Yapılmış olan tanımlara bakıldığında genel kanı tutumların insanların davranışlarını yönlendiren bir eğilim olduğudur. Bazı araştırmacılar tutumun zihinsel, duygusal ve davranışsal boyutlarının bulunduğunu vurgularken bazı araştırmacılar ise sadece davranışsal boyutunu vurgulamışlardır. Yurt içi ve yurt dışında yapılan tutuma ilişkin tanım ve açıklamalardan yola çıkılarak tutumların şu özelliklere sahip olduğunu söylenebilir:

- Tutumlar insanların doğuştan getirmedikleri sonradan yaşantı yoluyla kazandığı eğilimlerdir. İnsan, bu özellikleri doğduğu toplumla birlikte sosyalleşirken kazanır. Başka bir deyişle tutumlar insanların yaşantıları ile birlikte öğrendikleri eğilimlerdir.
- Tutumlar hemen gelip geçecek olgular değildir. Her tutum, insan hayatının belli bir bölümünde süreklilik gösterir. Bu dönemlerde sahip olunan tutumlar ile düşünceler paralellik gösterir.
- İnsanların çevreyi anlamlandırmalarında en büyük yardımcılardan biri olan tutumlar, insanlarla tutum objeleri arasındaki ilişkide de bir düzen olmasını sağlarlar.
- Tutumlar, insanların tutum objelerine yönelik olan davranışlarında bir yanlılığa neden olur. İnsanlar bir objeye yönelik tutum oluşturduktan sonra o objeye yansız bakması mümkün değildir.
- Kişinin bir nesneye, kişiye veya duruma yönelik olumlu veya olumsuz tutum oluşturmaları için öncelikle bu unsurları başka tutum objeleri ile karşılaştırması gerekmektedir.
- Tutumlar, sadece kişilere mahsus özellikler değildir. Toplumların da tutumları bulunmaktadır. Bu tutumlar toplumsal değerlere, gruplara ve nesnelere yöneliktir.
- Tutumlar; bir olay veya durumdan sonra verilen bir karşı cevap, reaksiyon değildir. Verilecek olan karşı cevabı, reaksiyonu etkileyen ön hazırlıktır, eğilimdir.
- İnsan davranışlarının olumlu veya olumsuz olmalarının arkasında tutumların olduğu söylenebilir.
- İnsanların tutumları hakkında çıplak gözle bakmakla fikir sahibi olunmaz. Ancak insanların bir tutum objesine yönelik sergiledikleri davranışlara bakılarak tutumları ile ilgili bilgi sahibi olunabilir.

- Tutumlar; insan davranışlarını etkilen, yönlendiren unsurlardan biridir. Ancak insanların davranışlarını etkileyen, yönlendiren, oluşturan tek unsur tutumlar değildir.
- Tutumlar; bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2004; Tavşancıl, 2018).

2.2.1 Tutumu Oluşturan Temel Boyutlar

Tutumların zihinsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Bu üç boyut arasında sürekli bir etkileşim olmasından dolayı bir iç tutarlılık olduğu kabul edilmektedir. Bu görüşe göre bireyin bir tutum objesi hakkında sahip olduğu fikirler zihinsel boyutu; bu objeye yönelik hisleri duygusal boyutu ve bu objeye karşı verdiği tepkiler, sözler ve tavırlar davranışsal boyutu oluşturmaktadır. Tutumların oluşması bu boyutların iç içe bir uyum ve ahenk içinde çalışması ile mümkün olmaktadır (İnceoğlu, 2010). Bu duruma yönelik örnek verilecek olursa bireyin Türkçe dersi hakkında sahip olduğu fikirler zihinsel boyutu, Türkçe dersi ile ilgili kendisine sorular yöneltildiğinde oluşan hisler duygusal boyutu ve öğrencinin Türkçe dersine katılması, parmak kaldırması ise davranışsal boyutu oluşturmaktadır.

Tutumların bilişsel boyutu; bireylerin tutum objesi (konusu) hakkında edindiği bilgi, fikir ve inançlarından bir araya gelmektedir. Bu psikolojik objeye (konuya) yönelik bilgi, fikir ve inançlar; bireyin tutum objesi ile doğrudan karşı karşıya kalması sonucunda (onunla ilgili bir deneyim yaşaması) veya dolaylı olarak öğrenmesi ile (okuyarak, duyarak veya izleyerek) edinilir. Varlığı bilinmeyen bir obje ile ilgili bireyde tutum oluşması söz konusu değildir. Yani tutum konusunun bireyin bilgi, fikir ve inanç sınırları içinde olması gerekmektedir. Bu sınırlar içerisindeki bilgiler gerçeklerle ne kadar uyumluysa ona yönelik tutum da o derece kalıcı olur. Tutumların değişmesi de bireyin tutum konusuna yönelik bilgi, fikir ve inançları değişmesine bağlıdır (Baysal, 1981). Örneğin birey sosyal medyada veya internet ortamında bir ürünün ucuz ve kaliteli olduğuna dair bilgi edinebilir. Ancak ürün eline ulaştığında ürünün kaliteli olmaması, bozuk veya eksik çıkması durumunda internet ortamında veya sosyal medyada satılan ürünlere yönelik ucuz ve kaliteli olma bilgisi değişmeye başlar. Bununla birlikte bireyin aldığı ürünün umduğu gibi gelmesiyle de bu ürünlere yönelik bilgileri pekişir ve tutumunun da kalıcılığı artar.

Tutumların duygusal boyutu herhangi bir nesneye, kişiye, duruma veya olaya yani tutum objesine yönelik olumlu veya olumsuz duygu geliştirme, tavır alma sürecini kapsar. Duygusal boyutla birlikte birey çevresindeki bilgi, fikir, duyum ve tecrübelerini olumlu veya olumsuz, istek duyulan veya duyulmayan biçimlerinde sınıflandırmaktadır. Bireyin tutum objesi hakkında sahip olduğu bilgi, fikir ve inançlar; onun tutum objesine yönelik olumlu veya olumsuz duygular geliştirmesini etkilemektedir. Başka bir deyişle bilişsel boyut, duygusal boyutla sürekli bir etkileşim halinde olduğu için, duygusal boyutun gelişimine ve değişimine büyük bir etkisi bulunmaktadır. Diğer taraftan duygusal boyut ve davranışsal boyut arasında da benzer bir ilişki bulunmaktadır. Davranışsal boyut duygusal boyutun dışı vurulmuş halidir. Duygusal boyut, ancak bireylerin bir tutum objesine yönelik yaptığı davranışlar neticesinde gözlemlenebilmektedir. Aksi takdirde bireyin bir objeye yönelik tutumunun olup olmadığından söz edilemez (İnceoğlu, 2010).

Bireyin herhangi bir uyarıcı sınıfında yer alan tutum objesine (konusuna) yönelik davranış eğiliminin yansıtılması ise tutumların davranışsal boyutunu oluşturmaktadır. Bu davranış eğilimleri bireyin ifadelerinden, hâl, hareket ve tavırlarından gözlemlenebilir. Bireyin sergilediği davranışlara bireyin mevcut alışkanlıkları, sergilenen davranışla ilişkili olmayan başka tutumları ve doğup büyüdüğü toplumdaki genel kurallar etki edebilmektedir. Bu sebeple bir tutumun davranışsal boyutunu ele alırken bireylerin iki farklı davranış türü sergiledikleri unutulmamalıdır. Bunlardan ilki olan duygusal davranış, bireyin bir tutum objesini beğendiği veya beğenmediği bir durumla karşılaştırmasının neticesinde ortaya çıkmaktadır. Diğer davranış türü olan normatif davranış ise bireyin doğup büyüdüğü çevrede, toplumda herkes tarafından doğru olduğu kabul edilen inançlar oluşturmaktadır. Birey bir davranış hoşuna gitmese de bu davranış toplum tarafından doğru kabul edildiği için yapmak zorunda kalmaktadır (İnceoğlu, 2010).

2.2.2 Tutumların Oluşması

Tutumlar doğuştan gelmemekte ve tutumların büyük bir kısmı da çocukluğa dayanmaktadır. Çocukluk döneminde tutumlar bireylerin doğrudan tecrübe etmesi ile pekişmekte, çevredeki kişilerin taklit edilmesi ve sosyal öğrenme aracılığıyla da edinilmektedir (Kağıtçıbaşı, 2004). Bireyin doğduğu andan ergenlik dönemine kadar olan dönemde oluşan tutumlarının büyük bir

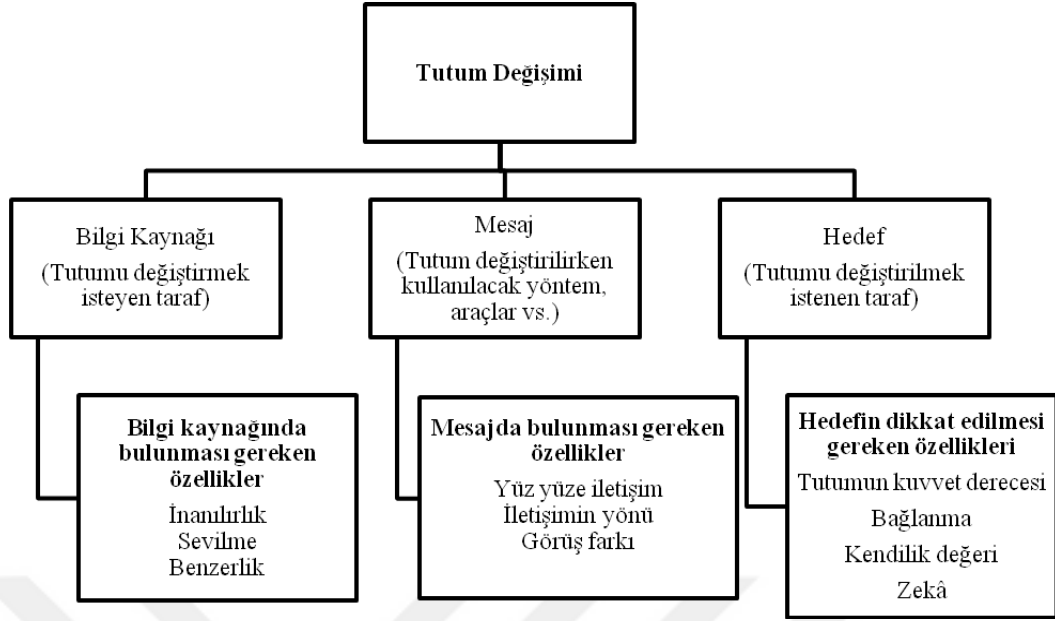
kısmına anne ve babalar tarafından şekil verilmektedir. İlkokulda bireyler farklı konular ile ilgili tutumlarını ifade ederken sıkça anne veya babalarının konuyla ilgili sözlerinden örnek vermektedirler. Yapılan araştırmalar anne baba tutumlarıyla çocukların tutumlarının birbirine oldukça yakın olduğunu göstermektedir. Özellikle anne ve babaların dini ve siyasi tutumlarının çocuklarının dini ve siyasi tutumlarıyla yüksek oranda benzeştiği görülmüştür. Jennings ve Niemi (1968) bu alanda yaptıkları araştırmada 1699 lise son sınıf öğrencisinin tutumları ile anne babalarının tutumlarını karşılaştırmış, anne baba tutumları ile öğrencilerin tutumları arasında en büyük benzerlikler dini konulara yönelik tutumlarda, arından siyasi konulara yönelik tutumlarda görülmüştür. Bu araştırmada öğrencilerin yüzde yetmiş dördünün dini konularda anne babaları ile benzer tutumlara sahip olduğu, yüzde altmışının da siyasi konularda benzer tutumlara sahip olduğu görülmüştür. Bu durum benzer araştırmalarda da aynı şekilde görülmüş, anne babaların diğer alanlara yönelik tutumlarının dini ve siyasi konulara yönelik tutumları kadar benzerlik göstermediği saptanmıştır. Genel manada bakıldığında ise anne ve babaların tutumları ile çocuklarının tutumları arasındaki benzerliklerin, farklılıklardan fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumdan da anlaşılaacağı üzere anne babaların, çocuklarının tutumları üzerinde yadsınamaz etkileri bulunmaktadır ve bu etki uzunca bir süre devam etmektedir (Morgan, 2011).

Bireylerin büyüyerek çocukluk döneminden ergenlik dönemine geçmesiyle beraber anne babanın tutumlar üzerindeki etkileri giderek azalmaya başlarken diğer sosyal etkenlerin rolü de artmaktadır. Bireylerin tutumları son halini 12 ile 30 yaşları arasında almakta ve bu yaş aralığından sonra tutumlarında çok az değişiklikler yaşanmaktadır. Bu kritik dönemde bireylerin tutumlarının oluşmasında üç temel unsur bulunmaktadır. Bu unsurlar; yaşlıların etkisi, kitle iletişim araçları ve çeşitli kaynaklardan edinilen bilgi ve eğitim olarak sıralanmaktadır (Morgan, 2011). Birey özellikle ergenlik döneminde aynı yaş ve eğitim düzeyinde olan akranlarından yüksek düzeyde etkilenmektedir. Yapılan araştırmalar arkadaş grubu üyelerinin bir tutum objesine yönelik tutumları arasında benzerlik olduğunu göstermektedir. Bu benzerlik; bireyin arkadaşları arasında sevilme istemesinden, arkadaşları tarafından dışlanma istememesinden ve anne babanın dışında bir otoriteye bağlanma isteğinden kaynaklanmaktadır

(Aydın, 2004; Morgan, 2011). Bireyin herhangi bir tutum objesine yönelik tutumunun oluşmasında veya değişmesinde önemli rol oynayan değişkenlerden biri de kitle iletişim araçlarıdır. Bireyler; gazete, radyo, televizyon, bilgisayar ve kimsenin elinden düşmeyen akıllı telefonlar gibi kitle iletişim araçları aracılığıyla reklamlara, haberlere, televizyon ve internet dizilerine, çeşitli telefon uygulamalarına ve internet sitelerine kolaylıkla ulaşabilmektedir. Bu araçlar, bireylerin varlıklarından bile haberdar olmadıkları tutum objelerine yönelik tutum oluşturmalarına veya var olan tutumlarının değişmesine sebep olabilmektedir (Aydın, 2004). Bireylerin bir tutum objesine yönelik tutum oluşturmalarında en önemli unsurlardan biri de eğitimidir. Eğitimin bireylerin bir objeye yönelik tutumlarını etkileme oranı, anne babaların çocuklarının tutumlarını etkileme oranıyla eş değerdir. Eğitimin bir bireyin tutumunu ne derecede etkileyeceği bireyin eğitim düzeyine bağlıdır. Üst düzeyde eğitim alan bireyler, dışarıdan gelecek mesajlara karşı daha açık fikirli olmaktadır (Morgan, 2011).

2.2.3 Tutumların Değişmesi

Bireylerin kalıcı hale gelen tutumlarının değişmesi oldukça güçtür. Ancak bireyin bulunduğu çevre, toplum ve ilişki halinde olduğu kişilerin değişmesiyle mevcut tutumlarında da değişiklikler gerçekleşebilmektedir (Özkalp, 2013). Bununla birlikte bireyin tutumlarının değişiklik göstermesinde sadece kendi yaşantısı yani deneyimleri etkili olmaz. Bir tutum objesinde değişiklik oluşmasına ilişkin hazırlanan olumlu veya olumsuz içeriklere sahip reklamlar ve bireyleri ikna etmeye yönelik sözler ve telkinler bireylerin tutumlarının değişmesinde etkili olabilmektedir. (Bohner, Erb ve Siebler, 2008). Yapılan araştırmalar neticesinde tutum değişimi konusunda dikkat edilmesi gereken faktörler; hedef, bilgi kaynağı ve mesaj olmak üzere gruplandırılmaktadır. Hedef, tutumunda değişiklik yapılması istenen kişiyi; bilgi kaynağı, bu değişikliği yapmak isteyen kişiyi; mesaj ise tutumda değişikliğin hangi yolla yapılacağını ifade etmektedir (Arkonaç, 2001; Aydın, 2004).



Şekil 2. 2. Tutum Değişiminde Dikkat Edilmesi Gereken Faktörler.

Bir tutum değiştirme sürecinde verilen bilginin kim tarafından ve hangi kaynaktan verildiği önemli bir faktördür. Tutum değişiminin etkili olabilmesi için bilgi kaynağının inanılır olması, hedef tarafından sevilmesi veya sevimli bulunması ve hedefle benzerlikler taşıması gerekmektedir (Tavşancıl, 2018). Bu duruma örnek verecek olursak bir diş macunu markasının reklamlarında alanında uzman diş hekimlerini oynatması inanılrlığı artıracaktır. Bununla birlikte bu uzman kişilerin, herhangi bir salt çıkarının olmaması gerekmektedir. Eğer uzman kişi diş macunu fabrikasının sahibi vb. durumda ise onun alanında uzman olması yeterli olmayacak, hedef kişi onun söylediklerine kuşkuyla yaklaşmak zorunda kalacaktır. Diğer taraftan bilgi kaynağının hedef tarafından sevilmesi de tutum değişimini kolaylaştırmaktadır. Çünkü insanlar sevdiği kişilerle aynı görüşte olmaktan hoşnut, aynı görüşte olmamaktan ise hoşnutsuz olurlar. Bu sebeple kişi sevdiğiyle özdeşleşmek amacıyla aynı görüşte olmayı tercih etmektedir. Son olarak bilgi kaynağının hedef ile benzerlikler taşıması da tutum değişimini kolaylaştırmaktadır. Bu sebeple deterjan reklamlarında ev hanımları, cips reklamında köylü bir kadın oynatılarak hedef ile bilgi kaynağı arasında bir benzerlik kurulmaya çalışılmaktadır (Aydın, 2004).

Tutum değiştirme sürecinde ikinci önemli faktör ise mesajın özellikleridir. Tutum değiştirme girişiminin başarılı veya başarısız olmasında mesajın büyük bir etkisi bulunmaktadır. Tutum değişikliği sürecinde hedefe gönderilecek mesajın başarılı olmasını etkileyen değişkenleri; mesajın yüz yüze gönderilmesi, iletişimin yönü ve görüş farkı olarak sıralanabilir. Hedefe gönderilecek mesajın kitle iletişim araçlarından ziyade yüz yüze gönderilmesi önemli bir değişkendir. Çünkü hedef, kitle iletişim araçlarını dinlemeyebilir. Ancak yüz yüze yapılan bir mesaj gönderiminde hedef, bilgi kaynağını dinlemek zorunda kalacak ve bilgi kaynağı da hedefin anlık tepkilerine göre konuşmasını şekillendirebilecektir. Burada dikkat edilmesi gereken bir diğer husus da iletişimin yönüdür. İletişim, tek veya çift yönlü olabilmektedir. Tek yönlü iletişim, karşıt görüşlere yer verilmemesi; çift yönlü iletişim ise karşıt görüşlere de yer verilmesidir. Hangi iletişim yönünün belirlenmesi ise tamamen bilgi kaynağının amacıyla ilişkilidir. Eğer bir tutum daha da pekiştirilmek isteniyorsa tek yönlü iletişim, rtlmek isteniyorsa çift yönlü iletişim kullanılmalıdır. Mesajın gönderilmesinde dikkat edilmesi gerek son husus ise görüş farkıdır. Verilecek olan mesaj hedefin düşüncesi ile tamamen ters düşüyorsa hedef bu görüşü baştan benimsemeyecek ve iletişimin başından itibaren kabul etmeyecektir (Aydın, 2004; Morgan, 2011).

Tutum değiştirme sürecinde bilgi kaynağı ve mesajın uygun özelliklere sahip olmasıyla birlikte hedefin özelliklerinin de bilinmesi ve bilgi kaynağının bu özelliklere göre hareket etmesi gerekmektedir. Bu zellikler; tutumun kuvvet derecesi, bireyin tutuma olan bağlılığı, kendilik değeri ve zekâ olarak sıralanabilir. Her tutumun bireyin hayatında belirli bir işlevi vardır. Herhangi bir tutumun kuvvet derecesi, o tutumun bireyin hayatındaki önemine, ihtiyaını karşılamasına göre belirlenmektedir. Bireyin tutuma olan bağlılığı ise o tutum objesine yönelik duygusal bağlanmasıyla ilişkin bir özelliktir. Bireyin bir tutum objesine olan bağlılığı arttıkça tutumun değişmesi de glecektir. Kendilik değeri kavramı ile bireyin kendi ile ilgili duygu ve düşünceleri anlatılmaktadır. Yapılan araştırmalar çok olumlu kendilik değerine sahip bireylerin olumsuz ve az olumlu olan bireylere göre açık bir iletişime daha kapalı olduğunu göstermektedir. Bilgi kaynağının bir bireyin tutum değiştirme sürecinde bilmesi gereken son özellik ise zekâdır. Yaygın olarak bilinen; zekâ seviyesi düşük bireylerin tutumlarının daha kolay değiştirilebileceği düşüncesi, yapılan araştırmalar neticesinde çürümüştür.

Araştırmalara göre zekâ seviyesi ile iletişime açık olmanın arasında yüksek bir ilişki olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte zekâ seviyesi yüksek bireylerin genellikle çift yönlü iletişimden etkilendikleri, zekâ seviyesi düşük bireylerin ise genellikle tek yönlü iletişimden etkilendikleri saptanmıştır (Aydın, 2004; Sakallı, 2018).

2.2.4 Tutum Davranış İlişkisi

Tutumların psikolojideki birçok değişken gibi; gözle görülemediği, yalnızca bireyin davranış, söz veya tavırlarından tespit edilebileceği dile getirilmektedir. Başka bir anlatımla tutum kavramı, bireyin bir tutum objesine yönelik davranışının veya tepkisinin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Tavşancıl, 2018). Birçok araştırmacı, tutumların davranışları yönlendiren en önemli faktörlerden biri olduğunu söylemektedir. Arkonaç (2001) de tutumların bireylerin yapacakları davranışları etkilediğini bu sebeple tutumların davranışlara yol gösteren, yani kılavuzluk eden faktörler olduğunu dile getirmiştir. Ancak yapılan araştırmalar tutumların her zaman davranışlara yansımayaabileceğini göstermektedir. Amerika'da La Piere tarafından yapılan araştırma bu duruma örnek gösterilebilir. La Piere Amerika'da Çinlilere yönelik olumsuz tutumların yoğun olduğu 1930'lu yıllarda yaptığı araştırmasında, Çinli bir karı koca ile beraber birçok restorana ve motele müşteri olarak gitmiş, bir motel haricinde tüm işletmeler Çinli çifti kabul etmişlerdir. Ardından La Piere araştırmanın ikinci safhasında gidilen restoran ve motellere mektup göndererek Çinli müşterileri kabul edip edemeyeceklerini sormuştur. Gidilen 184 restoran ve 66 motelden yarısı mektuba yanıt vermiş, yanıt verenlerin yaklaşık %92'si Çinlileri kabul edemeyeceklerini; %1'i kabul edebileceklerini söylerken; geriye kalan kısmı ise kesin olarak yanıt vermemeyi tercih etmişlerdir. Bu sonuçlar, gidilen motel ve restoran sahiplerinin büyük bir kısmının Çinlilere yönelik olumsuz tutuma sahip olduklarını ancak bu tutumlarını yüz yüze iletişimde sergileyemediklerini göstermektedir (Aydın, 2004). Bu konuyla ilgili Güney (2009) de önceleri sosyal psikolojide tutumlar ile davranış arasında güçlü bir ilişkinin bulunduğu düşüncesinin yaygın bir şekilde kabul gördüğünü dile getirmiş, ancak yapılan araştırmalar sonucunda bir tutum objesine yönelik tutumun her zaman her koşulda davranışa dönüşemeyeabileceğini belirtmiştir. Bu durum, araştırmacıları tutum ile davranış arasındaki bu çelişkinin neden kaynaklandığını araştırmaya yöneltmiş, bireylerin tutumlarını sergilemelerinde engel olan faktörlerin neler olabileceği

araştırılmaya başlanmıştır (Aydın, 2004). Bireylerin tutumları ile davranışlarının tutarlı olmasını etkileyen faktörleri; çevresel etkenler, tutum dışı etkenler, ölçümden kaynaklı hatalar, bireyin bir davranışı gerçekleştirmesindeki beklentisi ve tutumunun kuvvet derecesi olarak sıralayabiliriz (İnceoğlu, 2010; Kağıtçıbaşı, 2004).

Çevresel etkenler bireylerin bir tutum objesine yönelik gerçek davranışını sergilemesinde veya sergilememesinde önemli bir etkiye sahiptir. Bireylere bulundukları ortamlarda herhangi bir sorumluluk yüklenmediği veya baskı yapılmadığı takdirde bireylerin tutumları davranışlarına yön verir. Başka bir deyişle ortam, tutumun davranışa yansımada herhangi bir engel teşkil etmez. Ancak bireylerin davranışlarını baskılayan unsurların ortamda bulunması var olan tutumlarının davranışa dönüşmesini güçleştirir. Bu duruma ortam eşiği veya ortam engeli de denir. Bireyler, bu ortam eşiğini aşmaları durumunda tutumlarını davranışa dönüştürebilirken, ortam eşiğinin aşılamadığı durumlarda tutumların davranışa yansımada söz konusu değildir (Kağıtçıbaşı, 2004).

Tutum dışı etkenler bireyin gerçek tutumunu yansıtmasında engel teşkil edebilir. Tutum ölçme teknikleri bireyin davranışını yönlendirici bir etki oluşturabilmektedir. Bir başka deyişle test ortamı ile birlikte bireyde kendini olduğundan farklı göstererek toplumca beğenilir tepkiler sergileme isteği oluşabilir. Testin maddelerinde yapılan yönlendirici vurgular da bireyin gerçek tutumunu yansıtmasına engel olabilmektedir (İnceoğlu, 2010). Ölçümden kaynaklı hatalar, tutumla davranış arasındaki ilişkinin tam olarak belirlenememesine neden olmaktadır. Ölçme aracındaki soruların anlaşılması, yanıtlayıcıların dikkatsiz davranması, ölçekleri uygulayanların yeterli donanıma sahip olmaması ölçme aracının var olan tutumları yansıtmasına engel olmakta bu da tutum ve davranış arasındaki ilişkinin azalmasına neden olmaktadır (Tavşancıl, 2018).

Bireylerin tutumları ile davranışlarının tutarlı olmasını etkileyen bir diğer husus da bireyin mevcut alışkanlıklarına ve bir davranışın sergilenmesinin ardından ortaya çıkacak sonuca ilişkin beklentileridir (Tavşancıl, 2018). Örneğin, bireyin olumsuz tutuma sahip olduğu bir kişiden bir beklentisinin olması, o kişiye yönelik gerçek tutumunu sergilemesine engel olur (Güney, 2009). Başka bir örnek verilecek olursa La Piere'in araştırmasındaki restoran ve motel sahipleri otele

gelen düzgün giyimli müşterileri Çinli olup olmamalarına bakmaksızın kabul etme alışkanlığına sahiptir. Bununla birlikte işletme sahiplerinin otele mektupla müşteri kabul etme alışkanlığı ise mevcut değildir. Kısacası bireyin alışkanlıkları ve davranışın sonucuna ilişkin beklentileri gerçek tutumunu sergileyip sergilememesinde etkili olmaktadır (Tavşancıl, 2018).

Bireyin bir tutum objesine ilişkin davranışını yansıtmasında en önemli hususlardan biri ise o tutumun kuvvet derecesidir. Bireyin bir tutum objesine ilişkin tutumu ne kadar güçlüyse onu ilgili ortamda sergileyebilme ihtimali de o denli kuvvetlidir. Ancak bireyin zayıf bir tutumu her koşulda sergileyebilmesi mümkün değildir. Kısacası kuvvet derecesi yüksek olan bir tutumun davranışa dönüşüp dönüşmeyeceğini kestirmek, orta kuvvette olan bir tutumun davranışa dönüşüp dönüşmeyeceğini kestirmekten daha geçerlidir (Kağıtçıbaşı, 2004). Özetle, tutumların bireylerin davranışlarını etkilemesi, davranışlarına yön vermesi basit bir durum değildir. Toplumsal kabuller, bireylerin alışkanlıkları ve beklentileri, çevresel ve tutum dışı etkenler; tutum ve davranış arasındaki ilişkiyi etkilemektedir. Bu sebeple araştırma verileri analiz edilirken bu faktörlerin davranışla olan ilişkisi göz önünde bulundurularak bir değerlendirme yapılması gerekmektedir (Baysal, 1981).

2.2.5 Tutumların Ölçülmesi ve Tutum Ölçekleri

Tutumlar somut olarak ortaya konulabilen kavramlar değildir. Soyut kavramlar olan tutumları ölçeklemek hayli zor bir durumdur. Soyut olan bu kavramların varlıkları, açık bir şekilde gözlemlenemediği için de varsayımdan ibarettir. Bireylere bir kişiye, duruma, nesneye yani herhangi bir tutum objesine yönelik sorular yöneltildiğinde bireyler bu sorulara genellikle net bir cevap verememekle birlikte gelişigüzel veya yanlış cevap verme eğilimindedirler. Bu sebeple bireylerin bir tutum objesine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla onların fikir, his ve tepki eğilimlerine ilişkin bilgiler toplanmaya çalışılmaktadır (Thurstone, 1928).

Tutumla davranış arasındaki ilişkinin ve bireylerin bir objeye yönelik tutumlarının o objeye ilgili davranışlarını ne derecede yönlendireceğinin ortaya çıkarılması sürecinde en önemli husus, güvenilir bir biçimde ölçümün yapılmasıdır. Aksi takdirde bulunan sonuçların gerçeği yansıtmaması mümkün değildir. Bu sebeple sosyal psikologlar, tutumların gerçeğe uygun bir biçimde ölçülerek ortaya çıkarılması için birtakım yöntemler geliştirmişlerdir. Saptanmaya

çalışılan tutum davranışının gözlemlenmesi; bireylere tutum konusuna yönelik hikâyeler anlatılması, soru listeleri ve tamamlanmamış cümlelerin yöneltmesi; yanlış veya eksik olanı seçtirme tekniği; içerik analizlerinin yapılması ve tutum ölçekleri bu yöntemlerden başlıcalarıdır (Tavşancıl, 2018). Tutumların ortaya çıkarılması sürecinde kullanılan yöntemler, üç başlık altında toplanmaktadır. Bu üç başlık altında yapılan tüm çalışmalar, tutumlarla ilişkisi olduğu düşünülen göstergelerin gözlemlenerek çıkarsamalar yapılmasına dayanmaktadır. Bu başlıklardan birincisi, bireylerin sergiledikleri davranışlardan yapılan çıkarsamalar; ikincisi, bireylerin fizyolojik tepkileri üzerinden yapılan çıkarsamalar ve üçüncüsü aynı zamanda en çok kullanılan, ölçek olarak ifade ettiğimiz bireylerin bir grup sıfat veya test maddesine verdikleri cevaplardan yapılan çıkarsamalardır.

Sechrest (1969) tutum ölçeklerinin geçerliğinin tam olarak sağlanılamaması ihtimalinden dolayı bireylerin herhangi bir objeye yönelik tutumuna ilişkin çıkarsamaların, bireylerin sergilediği davranışlardan yola çıkılarak yapılması gerektiğini belirtmektedir. Sechrest yapılacak olan bu çıkarsamaların davranışın kendi doğal ortamında gözlemlenmesiyle geçerliğinin artırılabilceğini dile getirmektedir. Sechrest araştırmacı ile deneğin iş birliği içerisinde olmadığı, deneğin herhangi bir araştırmaya dâhil olduğunun farkında olmadığı ve ölçülen tutumun değişmesine yol açılmadığı durumları doğal ortam olarak tanımlamaktadır. Sechrest araştırmacıların tutum ölçeklerine duydukları aşırı güveni sorgulayarak bu ölçeklerle birlikte davranışlardan yapılacak çıkarsamaların da kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Davranışlardan yapılan çıkarsamaların güvenilirliği iki şekilde artırılabilir. Bunlardan ilki belirlenmeye çalışılan tutumun ilişkili olduğu başka davranışların belirlenerek gözlem yapılması, ikincisi ise gözlemlenecek davranışın gözlem sıklığının artırılmasıdır. Bu durum ölçeklerdeki iç tutarlılığı artırmak için mantıklı madde artışlarına benzemektedir. Böylece davranışlardan yapılan çıkarsamalardaki ölçümler yeterli düzeyde güvenilir olmaktadır (Anderson, 1991).

Tutum ölçeklerinin geçerliğinin tam olarak sağlanılamayacağı endişesiyle ortaya atılan bir diğer teknik fizyolojik tepkilerden çıkarsama yapılması olmuştur. Bu çıkarsama teknikleri arasında derinin elektrik geçirgenliğine verdiği tepkiyi (Galvanik Deri Tepkisi) ölçen sensörler, bireyin göz bebeğinin kısılması veya

büyümesi, solunumda yaşanan değişiklikler ve kalp ritminin değişmesi bulunmaktadır. Ancak bu çıkarımlardan yapılan ölçümler bireyin genel uyarılmışlık halinin saptanmasında yeterli olurken, tutumu hakkında bilgi edinilmesinde yeterince özgül değildir (Anderson, 1991). Fishbein ve Ajzen (1975) ise fizyolojik tepkilerden yapılan çıkarımların bireylerin kendilerinden alınan cevaplardan daha yararlı olacağını ancak bilinen herhangi bir fizyolojik tepki ile bir tutum arasında bağlantı kurulabilmesinin pek de mümkün olmayacağını dile getirmişlerdir.

Bireylerin bir objeye yönelik tutumlarının ölçülmesinde kullanılan sonuncu teknik ise ölçek olarak da adlandırılan, bir grup maddeye veya sığata verilen cevaplardan yapılan çıkarımlardır. Psikolojik ölçekleme teknikleri arasında özel bir tür olan bu ölçekler, bireylerin bir tutum objesine yönelik vereceğı tepkilerin belirli kurallar çerçevesinde sayısal olarak değerdendirilmesini esas almaktadır. Belirlenen kurallar aracılığıyla bireylerin bir objeye yönelik tutumlarıyla ölçek maddelerine verdiğı cevaplar arasında bağlantı kurulur. Bir objeye yönelik tutumun ölçülmesi amacıyla hazırlanan bu ölçeklerde bir düşünceyi veya önermeyi içeren, çoğunlukla da 6 ile 24 arasında değışen maddeler bulunmaktadır. Bireyler ölçeğı cevaplarırken bu düşüncelere önceden belirlenen birtakım sınıflamalara göre (katılıyorum, katılmıyorum, evet, hayır, kararsızım) cevap vermektedirler. Bu sınıflamalardaki her yanıt, bireylerin bir maddeden alacakları puanları belirleyen unsurlardır. Bireylerin verdikleri tüm yanıtlardan aldıkları puanların toplanmasıyla da bir objeye yönelik tutumları belirlenmiş olur (Baysal, 1981).

Bir objeye yönelik tutumun ölçülmesi amacıyla farklı özelliklere sahip tutum ölçekleri geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçekler arasında tek boyutlu ve çok boyutlu ölçekler bulunmaktadır. Ancak çok boyutlu olan ölçeklerden ziyade tek boyutlu ölçekler yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bogardus'un "toplumsal uzaklık" ölçeğı, Thustone'un "eşit görünen aralıklar" ölçeğı, Likert'in "toplamalı sıralama" ölçeğı ve Guttman'ın "birikimli ölçeğı" tek boyutlu ölçeklere örnek olarak gösterilebilir. Bu ölçekler arasında en sık tercih edilenleri Thurstone ve Likert'in ölçekleridir (Baysal, 1981). Bu dört ölçeğın haricinde tercih edilen bir diğerd popüler ölçek ise Osgood, Suci ve Tannenbaum tarafından geliştirilen duygusal anlam ölçeğidir. Ancak bu ölçeğın maddeleri sıfatlardan oluşurken

bahsedilen diğer ölçeklerin maddeleri cümlelerden oluşmaktadır (Anderson, 1991).

İlk tutum ölçeği olan Bogardus'un "Toplumsal/Sosyal Uzaklık Ölçeği" bir ülke vatandaşlarının başka milletlere veya bir toplumsal sınıfın başka bir toplumsal sınıfa yönelik tutumlarını belirlemek üzere geliştirilmiştir. Ölçeğin maddeleri bir ırka veya toplumsal sınıfa yönelik düşünceleri en yakından en uzağa doğru sıralamaktadır. Bir başka deyişle ölçek maddeleri yakın bir ilişkinin benimsenebilmesinden hiçbir ilişki kurulmamasına göre sıralanmaktadır (Baysal, 1981; Hoşgörür, 1997). Ölçekte bir gruba veya millete ait yakın ilişkiden uzak ilişkiye doğru genellikle yedi madde bulunur. Bu ölçeğin temel felsefesine göre bir millettten veya gruptan bir kişiyle evlenmeyi kabul eden bir kişinin; onunla dostluk kurmayı, aynı ortamda çalışmayı ve aynı ülkede yaşamayı da kabul edeceği düşünülmektedir. Ancak sıralanan maddeler eşit aralıklarla derecelendirilmemiş olabilir (Arul, 2020).

Bir başka ölçek ise İkinci Dünya Savaşı'nda Amerikan askerlerinin morallerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen Guttman Ölçeği'dir. Bireylerin sadece bir tutum objesine yönelik düşüncelerinin belirlenebildiği ölçekte; birbirleriyle ilişkilendirilmiş, hiyerarşik önermeler bulunmaktadır (Anderson, 1988: Akt.: Hoşgörür, 1997). Ölçek analiz edilirken ölçekte yer alan önermelerin yığılmalı bir niteliğin bulunup bulunmadığına bakılır. Her önerme için evet veya hayır olmak üzere iki seçenek bulunmaktadır. Birinci önermeye evet diyen bir kişinin herhangi bir dikkatsizlik durumu yaşanmadığı takdirde geriye kalan önermelere de evet cevabını vermesi gerekmektedir. (Tavşancıl, 2018). Ölçeğin bu özelliğine örnek verilecek olursa bir birey "1,80'den uzunum" önermesine "evet" cevabını verdiğinde "1,60'tan uzunum" ve "1,40'tan uzunum" önermelerine de "evet" cevabını verecektir.

Osgood, Suci ve Tannenbaum tarafından geliştirilen duygusal anlam ölçeği, bireylerin bir tutum objesine yüklediği anlamları ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Thusrtone ve Likert ölçeklerinde her tutum objesine yönelik yeni bir tutum ölçeği geliştirmek gerekirken bu ölçekte hazırlanan bir ölçek farklı tutum objeleri için de kullanılabilir. Ölçek bir tutum objesine yüklenen anlamı; verilen anlam yönünden (iyi- kötü), verilen anlamın kuvveti yönünden (güçlü-zayıf) ve davranışın yapılıp yapılmaması yönünden (aktif-pasif) olmak

üzere üç boyutta saptamaktadır. Ölçek maddeleri bir tutum objesi hakkında güzel-çirkin, hızlı-yavaş, iyi-kötü vb. birbirinin tam zıttı olan sıfat çiftlerden oluşmakta ve her sıfat çiftinin bir nötr noktası bulunmaktadır (Arul, 2020).

Louis L. Thurstone dini konulara, ölüm cezalarına ve doğum kontrolü gibi konulara yönelik tutumları tespit etmek amacıyla eşit aralıklar ölçeğini geliştirmiştir. Ölçekte yer alan önermeler (maddeler) araştırmacı tarafından hazırlanarak alanında uzman yargıcılara (hakemlere) puanlattırılır. Yargıcılar, tutumu ölçülen bireylerin bir önermeye katılması, katılmaması veya önermeye karşı kararsız kalması durumunda alacakları puanları önceden belirlerler. Her bir önermenin puanı en olumsuzdan en olumluya doğru genellikle 1'den 11'e kadar eşit aralıklarla sıralandırılır. Böylece Bogardus ölçeğinin maddeleri arasındaki aralıkların eşit olmaması problemi de çözülmektedir (MEB, 2012). Geçerliği ve güvenilirliği yüksek olan bu ölçeğin puanlanması sürecine hakemlerin kişisel görüş ve değerlerinin puanlamaya karışabileceği ihtimali ölçeğin en çok eleştirilen kısmıdır (Baysal, 1981).

Rensis Likert tarafından geliştirilen "toplamalı sıralama ölçekleri" Thurstone'un "eşit aralıklar ölçeklerine" göre herhangi bir yargıcıya ihtiyaç duyulmamasından dolayı daha kolay hazırlanan, aynı ölçüde geçerli ve güvenilirliğe sahip olan bir ölçektir. (Baysal, 1981). Bu ölçekte bireylerin bir tutum objesine yönelik tutumlarını saptamak amacıyla tepkide bulunacakları önermeler (maddeler) bulunmaktadır. Ölçek cevaplanırken bireyler, sadece kendi duygu ve düşünceleri yansıtan maddeleri işaretlemek yerine ölçekte yer alan tüm maddelerle ilgili görüşlerini hazırlanan dereceleme sistemine göre belirtirler (Özgüven, 2000). Böylece bireyin bir tutum objesine ilişkin tutumunun kuvveti de bireyin verdiği cevap dâhilinde belirlenmiş olur (Tavşancıl, 2018). Ölçek hazırlanırken öncelikle tutum objesi ile ilgili olduğu düşünülen önermeler (maddeler) toplanır. Ölçek bu haliyle 100 ila 300 kişi arasında değişen bir gruba uygulanır. Her önerme (madde) için "kesinlikle katılıyorum" ifadesinden "kesinlikle katılmıyorum" ifadesine doğru genellikle 5 seçenek bulunmaktadır. İşaretlenen her ifade için 1'den 5'e kadar puan verilmektedir. Böylece grup üyelerinin her bir maddeden aldıkları puanların toplanmasıyla genel ölçek puanı oluşmaktadır. Ardından her maddenin genel puanla olan korelasyonuna bakılmakta, korelasyonu yüksek olanlar ölçeğin son haline alınmakta, düşük

olanlar ise ölçekten çıkarılmaktadır. Böylece son halini alan ölçekte 20 civarında önerme (madde) bulunmaktadır (Baysal 1981).

2.2.6 Türkçe Dersine Yönelik Tutum

Eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin ders başarılarını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özellikleri de bunların başında gelmektedir. Bir öğrencinin herhangi bir derse yönelik başarısını etkileyen en önemli duyuşsal özelliklerinden biri ise tutumlardır. Öğrencilerin derse, dersin öğretmenine ve okula yönelik tutumları ders başarılarını önemli ölçüde etkilemektedir (Senemoğlu, 2009; Topoğlu ve Erden, 2012). Bir derse olumlu tutum geliştiren bir öğrenci, o derste bir üniteye veya konuya başlarken kendisini konuyu öğrenebileceğine dair içsel olarak güdülemekte bu durum da dersin öğrenilmesini kolaylaştırarak başarıyı artırmaktadır (Bölükbaş, 2010). Turgut (1995) da bir derse yönelik olumlu tutumun o dersin öğrenilmesini kolaylaştırdığını, olumsuz tutumların ise dersin öğrenilmesini zorlaştırdığını dile getirmektedir. Nitekim tutumlar ile ilgili yapılan araştırmalar da (Tay ve Akyürek Tay, 2006; Kazazoğlu, 2013; Baş, Şentürk ve Cigerci, 2016; Tabuk, 2019) öğrencilerin bir derse yönelik olumlu tutumlarının o derste başarıyı artırdığını göstermektedir.

Türkçe dersleri öğrencilerin sadece dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerinin geliştirmekle kalmaz. Ana dili sevgisinin ve bilincinin, milli, manevi, ahlaki, kültürel ve sosyal değerlerin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde de önemli bir görev üstlenmektedir. Bununla birlikte Türkçe ana dili olması sebebiyle diğer derslerin eğitiminin verilmesinde de kullanılmaktadır. Bu da Türkçe dersini diğer derslerin temelini oluşturan önemli bir ders konumuna getirmektedir. Okuduğunu, dinlediğini ve gördüğünü doğru anlamak bir dersin öğrenilmesinde önemli ön koşullardan biridir. Bu ön koşulu nitelikli bir Türkçe eğitimi alan bireyler kolaylıkla yerine getirebilmektedir. Bu sebeple öğrencilere nitelikli bir Türkçe eğitimi verilmelidir. Bir dersin öğrenilmesini kolaylaştıran faktörlerden birinin o derse yönelik olumlu tutum geliştirmek olduğu daha önce de belirtilmişti. O halde etkili bir Türkçe eğitimi vermeye başlamadan önce öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak gerekmektedir. Öğrencilerin Türkçe dersini, derse giren öğretmeni, dersin işlendiği ortamı ve derste kullanılan araç gereçleri sevmeleri; Türkçe dersine yönelik olumlu tutuma sahip olmalarında oldukça önemlidir (Dursun ve Özen,

2019). Öğrenciler Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri takdirde hem Türkçe ders başarıları hem de genel akademik başarıları artmaktadır (Ateş, 2008; Bağcı ve İpekçi, 2016; Bölükbaş, 2010; Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009). Bu durum göz önünde bulundurularak 2006 Türkçe öğretim programında MEB eğitim öğretim faaliyetlerine başlamadan önce öğrencilere Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği uygulanması gerektiğini ve sınıfa sonradan katılan bir öğrenci olması durumunda bu öğrenciye de bireysel olarak tutum ölçeği uygulanabileceğini belirtmiştir. Böylece olumlu tutuma sahip öğrencilerin tutumlarının geliştirilebilmesi, olumsuz tutuma sahip öğrencilerin de tutumlarının değiştirilebilmesi için gerekli tedbirler alınabilecektir (MEB, 2006).

2.3 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, yurt içinde ve yurt dışında Türkçe dersine yönelik tutum ile ilgili yapılmış çalışmalara ve CHAID analizi ile tutumun incelendiği araştırmalara yer verilmiştir.

2.3.1 Türkçe Dersine Yönelik Tutumun İncelendiği Bazı Çalışmalar:

Kaya, Arslantaş ve Şimşek (2009) tarafından ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının belirlenmeye çalışıldığı, 2007-2008 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen çalışmaya Kilis'te 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 174 öğrenci katılmıştır. Çalışmada araştırmacılar öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını; anne ve babanın eğitim durumu, ailenin sosyo-ekonomik geliri ve cinsiyet değişkenlerine göre incelemiştir. İncelenen değişkenlerden yalnızca cinsiyet değişkeninde kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Bıyıklı (2014) tarafından ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ve akademik benlik algılarının incelendiği çalışmaya 2012-2013 eğitim öğretim yılında Ankara merkezde 5, 6, 7 ve 8.sınıfta öğrenim gören 1624 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri, Türkçe dersine yönelik tutumun ve akademik benlik algısının cinsiyete göre farklılık gösterdiğini, sınıf seviyesinin yükselmesiyle tutum ve akademik benlik algısının azaldığını, tutum ve akademik benlik algısı arasında orta düzeyde manidar bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Zorbaz ve Habeş (2015)'in yaptıkları çalışmada ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmaya Hatay'da 5, 6, 7 ve 8.sınıfta öğrenim gören 752 öğrenci katılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık %60'ının Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu; Türkçe dersine yönelik tutumun cinsiyete, sınıf seviyesine, günlük tutma ve ödev yapma değişkenlerine göre farklılaştığını; ancak anne ve babanın eğitim durumunun herhangi bir farklılaşmaya yol açmadığı saptanmıştır.

Bağcı ve İpekçi (2016) tarafından ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmaya Burdur'da 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 372 öğrenci katılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler Türkçe dersine yönelik tutumun cinsiyete, sınıf seviyesine, Türkçe ders notuna, dersi ve öğretmeni sevmeye durumuna, derste okuma ve yazma etkinlikleri yapılmasına göre manidar farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Mercan (2017) yüksek lisans tez çalışmasında 8.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Erzurum'un Oltu ilçesinde 8.sınıfta öğrenim gören 213 öğrenci katılmıştır. Okuma alışkanlıkları ile Türkçe dersine yönelik tutum arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca Türkçe dersine yönelik tutumun anne-baba eğitim durumuna göre manidar farklılıklar gösterdiği ancak cinsiyete ve karne notuna göre herhangi bir manidar farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Dursun (2018) yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kayseri'de 4.sınıfta öğrenim gören 556 öğrenci katılmıştır. Okuma kaygısı ile Türkçe dersine yönelik tutum arasında negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları cinsiyete, okunan kitap sayısına ve babanın eğitim durumuna göre manidar farklılık gösterirken öğrencilerin okul öncesi eğitim almalarına ve anne eğitim durumlarına göre herhangi bir farklılık göstermemektedir.

Akçam (2019) tarafından hazırlanan, ortaokul öğrencilerinin iletişim becerilerinin ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının birçok değişkene göre incelendiği yüksek lisans tez çalışmasına 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kırşehir'de 5, 6, 7 ve 8.sınıflarda öğrenim gören 822 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları cinsiyete, sınıf seviyesine, anne-baba eğitim durumuna, yaşadıkları yerleşim birimine, cep telefonu ve sosyal

medya kullanma durumlarına, Türkçe ders başarısı ve dört temel dil becerisindeki yeterlilik algısına göre manidar farklılık göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin tutumları ailenin geliri ve aile tipine göre herhangi bir farklılık göstermemektedir.

2.3.2 Tutum ve Eğitimle İlgili Diğer Özelliklerin CHAID Analizi ile İncelendiği Bazı Araştırmalar

Yurt içinde gerçekleştirilen bazı çalışmalar:

Satıcı, Akkuş ve Alp (2009) tarafından tıp fakültesi öğretim elemanlarının teknolojiye yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla 2005-2006 eğitim öğretim yılında Dicle Üniversitesi Tıp Fakültesinde yapılan araştırmaya profesör, doçent, yardımcı doçent, araştırma görevlisi ve uzmanlardan oluşan 224 kişi katılmıştır. Araştırma verilerine göre teknolojiye yönelik en tutuma araştırma görevlileri sahiptir. Öğretim üyelerinin teknoloji fuarlarına katılma isteklerinde farklılıklar bulunmuştur. Bu fuarlara katılmakta kararsız olduğunu ifade eden öğretim üyeleri, aynı zamanda alanlarında yeni öğretim teknolojilerinin de kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Teknolojinin insanın yerini alabileceği görüşüne katılmakta genel olarak kararsız oldukları, bu durumun bağlı oldukları bölüme göre farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Elkonca (2013) yüksek lisans tez çalışmasında ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarını ve bu tutumları etkileyen faktörleri CHAID analizi ile belirlemek amacıyla 2012-2013 eğitim öğretim yılında Muş'ta 840 ortaokul öğrencisi üzerinde çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırma verilerine göre öğrenciler matematiğe orta düzeyde olumlu bir tutuma sahiptir. Matematik dersine yönelik tutumları etkileyen en önemli faktörlerin; öğrencilerin matematik dersini sevip sevmemeleri, zihinden işlemem yapıp yapmamaları, matematik çalışırken ebeveynlerden destek alıp almamaları, gelecekte edinmek istedikleri meslek ve bir haftada matematik dersine çalışmak için ayırdıkları süre olduğunu saptamıştır.

Kayri, Elkonca, Şevgin, Ceyhan (2014) ortaokul öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları ve bu tutumları etkileyen faktörleri CHAID analizi ile belirlemek amacıyla 2011-2012 eğitim öğretim yılında Muş'ta 605 ortaokul öğrencisi üzerinde çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma verilerine göre öğrenciler fen ve teknoloji dersine orta düzeyde olumlu bir tutuma sahiptir. Fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları etkileyen en önemli faktörlerin; öğrencilerin fen ve teknoloji dersini sevip sevmemeleri, derste öğrendiklerini

günlük yaşamdaki olaylarla bağdaştırma durumları ve en çok tercih ettikleri oyun çeşidi olarak saptanmıştır.

Şata (2015) ise fizik dersine yönelik tutumları ve bu tutumları etkileyen faktörleri CHAID ve lojistik regresyon analizi ile incelemiş, bu iki analiz karşılaştırılarak iki analiz arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya koyulmuştur. Araştırmaya 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ağrı'da öğrenim gören 726 lise öğrencisi katılmıştır. İki analizde de lise öğrencilerinin fizik dersine ilişkin tutumlarını etkileyen en önemli faktörler "fizik dersinde öğrenilen bilgilerin günlük hayatla bağdaştırılarak kullanılması" ve "fizik dersinin sevilmesi" olarak saptanmıştır. Sınıflandırma konusunda lojistik regresyon analizinin CHAID analizinden küçük bir miktar daha iyi olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte CHAID analizi sonuçların okunması konusunda daha ayrıntılı ve detaylı bilgiler vermesinden dolayı tercih edilmesinin uygun görüldüğü dile getirilmiştir.

Karakaya, Şata, Çorbacı ve Çetin (2018) lise öğrencilerinin sosyal medya kullanımına ilişkin tutumlarını ve bu tutumları etkileyen değişkenleri CHAID analizi ile incelemiştir. Araştırmaya 2015-2016 eğitim öğretim yılında Batman'da öğrenim gören 1594 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları orta düzeyde olumludur. Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını etkileyen en önemli değişken gelecekte edinmek istedikleri meslek iken sınıf düzeyi, öğrencinin kendine ait bir bilgisayarının olma durumu, bilgisayarı hangi amaçla kullandığı, anne ve baba eğitim durumu ve babanın mesleği de tutumlarını etkileyen diğer değişkenlerdir.

Zırhlıoğlu (2011) Van'da gerçekleştirmiş olduğu çalışmada internet bağımlılığının düzeyini ve bu bağımlılık düzeyinde etkili olan faktörleri CHAID analizi ile belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Van'da öğrenim gören 1084 ortaöğretim öğrencisi katılmıştır. Araştırma verilerine göre araştırmaya katılan bireylerin %69,6'sının internet bağımlısı olmadıkları, %29'unun risk altında bulunduklarını, %1,4'ünün internet bağımlısı oldukları tespit edilmiştir. Bireylerin internet bağımlılığını etkileyen en önemli değişkenin internette geçirilen vakit olduğu belirlenmiştir.

Önder ve Uyar (2017) 2014-2015 eğitim öğretim yılında Burdur'da 4229 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmada CHAID analizi kullanarak öğrencilerin

akademik başarılarını yordayan sosyoekonomik değişkenleri tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yılsonu başarı notlarını etkileyen en önemli değişken baba eğitim düzeyidir. Baba eğitim düzeyinin ardından yılsonu başarı notlarını etkileyen diğer değişkenler ise anne eğitim düzeyi, anne - babanın istihdam durumu, öğrencinin herhangi bir kursa veya etüt merkezine gitme durumu ve ailenin aylık geliri olmuştur.

Kilmen ve Kösterelioğlu (2017) ise öğretmenlerin çağdaş ölçme ve değerlendirme yaklaşımı olan tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşlerini CHAID analizi ile incelemiştir. Araştırmaya Amasya’da şehir merkezi, ilçe merkezi ve köyde öğretmenlik yapan 405 öğretmen katılmıştır. Araştırma verilerine göre öğretmenlerin büyük bir bölümü tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarının eğitim öğretim faaliyetlerinin geliştirilebilmesi açısından yararlı, önemli ve gerekli olduğunu ayrıca bu tip değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilere kendini değerlendirme fırsatı tanıdığını belirtmişlerdir. Bu düşünceleri etkileyen en önemli değişkenler ise görev yeri, öğretim programına yönelik fikirler, hizmet içi eğitime katılıp katılmama isteği, tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarının uygulanabilmesi için yeterli zaman, branş ve cinsiyet olarak tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmanın diğer değişkenlerinden olan öğrenim durumu ve hizmet yılı değişkenlerinin, öğretmenlerin görüşlerini etkilemediği saptanmıştır.

Oral ve Arabacıoğlu (2019) da CHAID analizi kullanarak ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarını bir dizi değişken açısından incelemiştir. Araştırmaya 2016-2017 eğitim öğretim yılında Denizli’de öğrenim gören 302 ilkökul öğrencisi katılmıştır. Araştırma verilerine göre öğrencilerin %13,9’unun dijital oyun bağımlısı olduğu ve bu durumu etkileyen en önemli değişkenin ise öğrencilerin cinsiyeti olduğu tespit edilmiştir. Bu değişkende erkeklerin dijital oyun bağımlılıklarına en çok etki eden değişkenin oyun oynama sıklığı olduğu, kızların ise başkalarının Facebook hesabını kullanma durumu olduğu belirlenmiştir.

Yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalar:

Baron ve Phillips (1994) CHAID analizi kullanarak alışveriş merkezlerine yönelik tutumu ve alışveriş merkezlerinin tercih edilmesinde etkili olan faktörleri incelemişlerdir. 903 alışveriş merkezi kullanıcısı üzerinde gerçekleştirdikleri

çalışmada katılımcılarının alışveriş merkezini tercih etmelerinde en önemli faktörlerin alışveriş merkezlerinde sinema, çocuk oyun parkı ve sergi merkezi bulunmasının olduğu saptanmıştır. Sinemayı yordayan en önemli değişkenin yaş olduğu; çocuk oyun parkını yordayan en önemli değişkenlerin cinsiyet ve yaş değişkeni olduğu; sergi merkezini yordayan en önemli değişkenlerin ise yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyi olduğu tespit edilmiştir.

Veitch (2004) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada CHAID analizini kullanarak, lise öğrencilerinin okulu bırakmalarında etkili olan değişkenleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Amerika'nın Colorado Springs 11. Bölgesi'nde 1146 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin okulu bırakmalarında en etkili değişkenler sırasıyla akademik performans (not ortalaması), yaş ve devamsızlıktır.

Baradwaj ve Pal (2011) gerçekleştirdikleri çalışmada karar ağaçları algoritmalarından ID3'ü kullanarak yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören 50 öğrencinin dönem sonu sınavlarını yordayan değişkenleri incelemiştir. Araştırmada 2007-2010 yılları arasında öğrencilerin önceki öğretim kurumlarında elde ettikleri derse katılım, sınıf belirleme testi, seminer ve ödev notları gibi değişkenler açıklayıcı değişken olarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre bu değişkenlerden yola çıkılarak başarısız olabilecek, özel öğrenim desteği alması gerekebilecek ve okulu bırakabilecek olan öğrenciler daha erken tespit edilebilmektedir.

Promdee, Kasemvilas, Phangsuk ve Yodthasarn (2017); Tayland'ın Khon Kaen Üniversitesinde 459 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmada çeşitli karar ağacı tekniklerini karşılaştırarak bu tekniklerin yetkinliklerini ortaya çıkarmayı ve hangi faktörlerin öğrenci tutumlarında değişikliğe sebep olabileceğini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre ID3 karar ağacı algoritmasının % 98,04 ile en iyi tahmin oranına sahip olduğunu, CART ve C4.5'in ise sırasıyla % 97,27 ve % 96,73 oranında doğru tahminde bulunduğunu tespit etmişlerdir. Bununla birlikte öğrenci tutumları üzerinde cinsiyet, yaş, eğitim için aileden alınan maddi destek, ikna edici mesajın niteliği ve herhangi bir problem durumunda destek alınan kişi değişkenlerinin etkili olduğunu saptamışlardır.

Horner, Fireman ve Wang (2010) tarafından gerçekleştirilen ve 1493 öğrencinin katıldığı çalışmada ise öğrencilerin disiplinli olmasını yordayan değişkenlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada bağımsız değişken olarak öğrencilerin akran tercihleri, ırkları ve öğretmenleri dâhil edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre orta düzeyde ve aşırı derecede agresif olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha disiplinli olduğu ve bu öğrenciler için en önemli yordayıcı değişkenin ırkları olduğu tespit edilmiştir. Agresif olmayan öğrenciler için ise en önemli yordayıcı değişken prososyal davranış eksikliği olarak saptanmıştır.

Alanyazın taraması sonucunda daha önce yapılan çalışmalarda Türkçe dersine yönelik tutum ile ilişkilenen çok sayıda değişken olduğu görülmüştür. Ayrıca CHAID analizinin de eğitim alanında birçok araştırmada kullanılmasına rağmen bu çalışmalar arasında Türkçe dersine yönelik tutumu etkileyen faktörlerin CHAID analizi ile incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri neden sonuç ilişkisi içerisinde gösteren, bağımsız değişkenleri bağımlı değişkeni etkileme gücüne göre sıralayarak kümelendirme yapan bir analizle Türkçe dersine yönelik tutumu etkileyen faktörlerin incelenmemiş olması; önemli bir alanyazın açığı olarak görülmüştür. Bu sebeple bu araştırmada Türkçe dersine yönelik tutumları etkileyen faktörlerin CHAID analizi ile incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın alanyazındaki bu boşluğun doldurulmasına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve veri analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının belirlenmesinin ve bu tutumları etkileyen faktörlerin CHAID analizi ile incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada yöntem olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya hâlihazırda mevcut bir durumun, mevcut olduğu biçimde betimlenmesini hedefleyen bir araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde üzerine araştırma yapılan unsurların etki altında bırakılması veya değiştirilmesi söz konusu değildir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Tarama modeli ile çok sayıda elamana sahip bir evren ile ilgili genel bir yargıya ulaşılması amacıyla evrendeki bütün elemanlar veya evreni temsil edecek grup, örnek ya da örneklem üzerinde tarama düzenlemeleri yapılabilmektedir. İlişkisel tarama modelleri ile iki veya daha fazla sayıda değişken arasında birlikte bir değişimin olup olmadığı, bir değişim mevcutsa bu değişimin derecesi belirlenebilmektedir (Karasar, 2016). Bu doğrultuda ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum düzeyleri betimsel olarak incelenmiş ayrıca öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyen değişkenler de CHAID analizi aracılığıyla çözümlenmiştir.

3.2 Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Esenler ilçesinde 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın süresinin sınırlı, İstanbul'da bir örneklem oluşturulmasının maliyetli olması, araştırmacıya ulaşım ve uygulama kolaylığı olmasından dolayı uygun örnekleme yöntemi kullanılarak Esenler İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 19 okuldan 9'una ulaşılmış ve bu okullardaki 1622 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Ulaşılan ortaokullarda her sınıf seviyesinden bir sınıf çalışmaya dâhil edilirken istisnai olarak imam hatip ortaokullarında sınıfların kız ve erkek sınıfı olarak ayrılmasından dolayı 1 kız 1 erkek sınıfı olmak üzere her sınıf seviyesinden ikişer sınıf araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışmaya katılan bazı öğrencilerin Kişisel Bilgi Formu'nda ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum

Ölçeği'nde bazı maddelere yanıt vermemesinden dolayı bu öğrencilerin verileri çalışmaya dâhil edilmemiştir. Böylece araştırma toplam 1187 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik bilgileri.

Değişken	Kategori	F	%
Okul	Atışalanı Ortaokulu	99	8,3
	Menderes Ortaokulu	111	9,4
	Nene Hatun İmam Hatip Ortaokulu	83	7,0
	Neyyir Turhan İmam Hatip Ortaokulu	137	11,5
	Öz-De-Bir Ortaokulu	93	7,8
	Şehit Hüseyin Kısa Ortaokulu	121	10,2
	Şehit Muhammed Aksu İmam Hatip Ortaokulu	197	16,6
	Şehit Said Ertürk Ortaokulu	173	14,6
	Tacirler İmam Hatip Ortaokulu	173	14,6
Cinsiyet	Kız	604	50,9
	Erkek	583	49,1
Sınıf	5. sınıf	261	22,0
	6. sınıf	305	25,7
	7. sınıf	311	26,2
	8. sınıf	310	26,1
Toplam		1187	100,00

Tablo 3.1'e bakıldığında çalışma grubunun %8,3'ünün Atışalanı Ortaokulundaki (n=99), %9,4'ünün Menderes Ortaokulundaki (n=111), %7'sinin Nene Hatun İmam Hatip Ortaokulundaki (n=83), %11,5'inin Neyyir Turhan İmam Hatip Ortaokulundaki (n=137), %7,8'inin Öz-De-Bir Ortaokulundaki (n=93), %10,2'sinin Şehit Hüseyin Kısa Ortaokulundaki (n=121), %16,6'sının Şehit Muhammed Aksu İmam Hatip Ortaokulundaki (n=197), %14,6'sının Şehit Said Ertürk Ortaokulundaki (n=173), %14,6'sının da Tacirler İmam Hatip Ortaokulundaki (n=173) öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Çalışma grubunun % 50,9'u kız öğrencilerden (n=604), % 49,1'i ise erkek öğrencilerden (n=583) oluşmaktadır. Çalışma grubunun %22'sini 5.sınıf öğrencileri (n=261), %25,7'sini 6.sınıf öğrencileri (n=305), % 26,2'sini 7.sınıf öğrencileri (n=311) ve % 26,1'ini ise 8.sınıf öğrencileri (n=310) oluşturmaktadır.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin okul türü ve öğrenim gördükleri okulun öğretim şekline ilişkin bilgiler Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3. 2.Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim şekli ve okul türü bilgilerine ilişkin bilgiler.

Değişken		Öğretim Şekli		
		İkili öğretim	Tam gün	Toplam
Okul Türü	İmam Hatip Ortaokulu	174	416	590
	Ortaokul	476	121	597
Toplam		650	537	1187

Tablo 3.2'deki bilgilere bakıldığında araştırmaya katılan 590 öğrenci imam hatip ortaokuluna gitmektedir. İmam hatip ortaokuluna giden öğrencilerden 174'ü ikili öğretimde (sabahçı-öğlenci) öğrenim görürken 416'sı tam gün öğrenim görmektedirler. Ortaokula giden öğrencilerin sayısı ise 597'dir. Bu öğrencilerin 476'sı ikili öğretimde öğrenim görürken 121'i tam gün öğrenim görmektedirler. Araştırmaya katılan 1187 öğrenciden 650'si ikili öğretimde öğrenim görürken 537'si de tam gün öğrenim görmektedirler.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin Türkçe dersi ve genel ortalamalarına ilişkin bilgiler Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. 3. Araştırma katılan öğrencilerin Türkçe dersi ve genel ortalamaları.

Puan Aralığı	Genel Ortalamalar		Türkçe Dersi Ortalamaları	
	F	%	F	%
0-54	16	1,3	25	2,1
55-69	115	9,7	122	10,3
70-84	353	29,7	322	27,1
85-100	703	59,2	718	60,5
Toplam	1187	100,0	1187	100,0

Tablo 3.3'teki bilgilere göre araştırmaya katılan öğrencilerden genel ortalaması 0-54 not aralığında bulunan 16 öğrenci grubun %1,3'ünü oluşturmakta, 55-69 not aralığında bulunan 115 öğrenci grubun %9,7'sini oluşturmakta, 70-84 not aralığında bulunan 353 öğrenci grubun %29,7'sini oluşturmakta ve 85-100 not aralığında bulunan 703 öğrenci ise grubun %59,2'sini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerden Türkçe dersi ortalaması 0-54 not aralığında bulunan 25 öğrenci grubun %2,1'ini oluşturmakta, 55-69 not aralığında bulunan 122 öğrenci grubun %10,3'ünü oluşturmakta, 70-84 not aralığında bulunan 322

öğrenci grubun %27,1'ini oluşturmakta ve 85-100 not aralığında bulunan 718 öğrenci ise grubun %60,5'ini oluşturmaktadır.

Tablo 3.4'te anne babanın birlikte yaşayıp yaşamama durumuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3. 4. Anne babanın bir arada yaşama durumu.

Değişken	F	%
Anne babası birlikte olanlar.	1141	96,1
Anne babası birlikte olmayanlar.	46	3,9
Toplam	1187	100,0

Tablo 3.4'teki bilgilere göre anne babası birlikte yaşayanlar grubun %96,1'ini (n=1141) oluştururken, ölüm veya ayrılık gibi nedenlerle anne babası ayrı olanlar grubun %3,9'unu (n=46) oluşturmaktadır.

Tablo 3.5'te öğrencilerin kardeş sayıları, ana okuluna gitme durumları ve önceki yılda yapmış oldukları devamsızlık sayıları verilmiştir.

Tablo 3. 5. Öğrencilerin kardeş sayıları, anaokuluna gitme durumları ve devamsızlık bilgileri.

Değişkenler		F	%
Kardeş Sayısı	0	64	5,4
	1	407	34,3
	2	426	35,9
	3	180	15,2
	4	58	4,9
	5 ve daha fazlası	52	4,5
Anaokuluna gitme durumu	Gidenler	561	47,3
	Gitmeyenler	626	52,7
Devamsızlık	0	276	23,3
	1-5	731	61,6
	6 ve üzeri	180	15,2
Toplam		1187	100,0

Tablo 3.5'e bakıldığında öğrencilerin %5,4'ünün (n=64) hiç kardeşinin olmadığı, %34,3'ünün (n=407) 1 kardeşinin olduğu, %35,9'unun (n=426) 2 kardeşinin olduğu, %15,2'sinin (n=180) 3 kardeşinin olduğu, %4,9'unun (n=58) 4 kardeşinin olduğu, geriye kalan %4,5'inin (n=52) ise 5 ve daha fazla kardeşinin

olduğu görülmektedir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin %47,3'ünün (n=561) anaokuluna gittikleri, %52,7'sinin (n=626) de anaokuluna gitmedikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 23,3'ünün (n=276) hiç devamsızlık yapmadıkları, %61,1'inin (n=731) 1-5 gün arasında okula devamsızlık yaptıkları ve geriye kalan %15,2'sinin (n=180) ise 6 gün veya daha fazla devamsızlık yaptıkları görülmektedir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin bir günde ders çalışmaya ayırdıkları ortalama süre Tablo 3.6'da gösterilmiştir.

Tablo 3. 6. Araştırmaya katılan öğrencilerin bir günde ders çalışmaya ayırdıkları süre.

Değişken		F	%
Ders çalışmaya ayrılan süre	0 dk.	24	2,0
	0-30 dk.	141	11,9
	30-60 dk.	291	24,5
	60-90 dk.	301	25,4
	90-120 dk.	189	15,9
	120 dk. üzeri	241	20,3
	Toplam	1187	100,0

Tablo 3.6'ya bakıldığında öğrencilerin % 2'sinin (n=24) okuldan sonra ders çalışmaya hiç süre ayırmadıkları, %11,9'unun (n=141) 0-30dk. arasında ders çalıştıkları, %24,5'inin (n=291) 30-60dk. arasında ders çalıştıkları, %25,4'ünün (n=301) 60-90dk. arasında ders çalıştıkları, %15,9'unun (n=189) 90-120dk. arasında ders çalıştıkları, %20,3'ünün (n=241) 120dk. ve üzerinde ders çalıştıkları saptanmıştır.

Tablo 3.7'de öğrencilerin evlerinde internet, tablet, bilgisayar ve kendilerine ait bir cep telefonu olup olmama durumları gösterilmiştir.

Tablo 3. 7. Öğrencilerin cep telefonu, internet, bilgisayar veya tablete sahip olma durumları.

Değişken		F	%
İnternet	Evet var.	968	81,6
	Hayır yok.	219	18,4
Kendilerine ait cep telefonu	Evet var.	508	42,8
	Hayır yok.	679	57,2
Evde bilgisayar veya tablet	Evet var.	954	80,4
	Hayır yok.	233	19,6
Toplam		1187	100,0

Tablo 3.7'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin %81,6'sının (n=968) evinde internet bulunduğu, %18,4'ünün (n=219) evinde ise bulunmadığı; %42,8'inin (n=508) kendilerine ait cep telefonlarının bulunduğu, %57,2'sinin (n=679) kendilerine ait cep telefonlarının bulunmadığı; %80,4'ünün (n=954) evinde bilgisayar veya tableten en az birinin bulunduğu, %19,6'sının (n=233) evinde bilgisayar veya tablet bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 3.8'de araştırmaya katılan öğrencilerinin ailelerinin aylık ortalama gelirine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 3. 8. Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin aylık ortalama geliri.

Değişken		F	%
Haneye giren aylık ortalama gelir	2000 TL ve altı	222	18,7
	2001 - 3000 TL	433	36,5
	3001 TL ve üzeri	532	44,8
Toplam		1187	100,0

Tablo 3.8'deki bilgilere göre öğrencilerin %18,7'sinin (n=222) hanesine giren aylık ortalama gelirin 2000 TL ve altında olduğu, %36,5'inin (n=433) 2001-3000 TL arasında olduğu ve geriye kalan %44,8'inin (n=532) 3001 TL ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.9'da araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersinde akıllı tahta kullanma durumları, ailede eğitimci bulunma durumu, kursa veya etüt merkezine gitme durumları, akademik beklentilerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3. 9. Öğrencilerin akademik beklenti, akıllı tahta kullanımı, kursa gitme ve ailede eğitimci olma durumları.

Değişken		F	%
Akademik beklenti (Gelecekte mezun olmayı yeterli gördükleri okul düzeyi)	Ortaokul	40	3,4
	Lise	85	7,2
	Üniversite	1062	89,5
Türkçe dersini akıllı tahta ile işleme durumu	İşleyenler	866	73,0
	İşlemeyenler	321	27,0
Hafta sonu kursuna veya etüt merkezine gitme durumu	Gidenler	678	57,1
	Gitmeyenler	509	42,9
Ailede eğitimci olma durumu	Bulunanlar	664	55,9
	Bulunmayanlar	523	44,1
Toplam		1187	100,0

Tablo 3.9'a bakıldığında akademik beklenti değişkeninde öğrencilerin %3,4'ü (n=40) sadece ortaokulu tamamlayabileceğini düşünmekte, %7,2'si (n=85) ortaokul ve liseyi tamamlayabileceğini düşünmekte, %89,5 (n=1062) gibi büyük bir bölümü de ortaokul, lise ve üniversite kademelerinden hepsini tamamlayabileceğini düşünmektedir. Türkçe dersinde akıllı tahta ile ders işleyenler grubun %73'ünü (n=866) oluştururken, Türkçe dersinde akıllı tahta ile ders işlemeyenler grubun %27'sini oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin %57,1'i (n=678) hafta sonu kursu veya etüt merkezi gibi merkezlerden takviye eğitim alırken, %42,9'u (n=509) herhangi bir takviye eğitim almamaktadır. Öğrencilerin %55,9'u (n=664) ailesinde veya yakın akrabaları arasında eğitimci bulunduğunu söylerken, %44,1'i (n=523) de ailesinde veya yakın akrabaları arasında eğitimci bulunmadığını söylemiştir.

Tablo 3.10'da araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3. 10. Öğrencinin ebeveynlerinin eğitim durumlarına ilişkin bilgiler.

Değişken		Anne		Baba	
		F	%	F	%
Eğitim Durumu	Okuma yazma bilmiyor	72	6,1	21	1,8
	İlkokul mezunu	551	46,4	394	33,2
	Ortaokul mezunu	270	22,7	361	30,4
	Lise mezunu	210	17,7	291	24,5
	Ön lisans mezunu	11	,9	10	,8
	Lisans mezunu	66	5,6	89	7,5
	Yüksek lisans / Doktora	7	,6	21	1,8
Toplam		1187	100,0	1187	100,0

Tablo 3.10'daki bilgilere göre öğrencilerin annelerinin %6,1'i (n=72) okuma yazma bilmezken, %46,4'ü (n=551) ilkokul mezunu, %22,7'si (n=270) ortaokul mezunu, %17,7'si (n=210) lise mezunu, % 0,9'u (n=11) ön lisans mezunu, %5,6'sı (n=66) lisans mezunu, % 0,6'sı (n=7) ise yüksek lisans veya doktora mezunudur. Öğrencilerin babalarının % 1,8'i (n=21) okuma yazma bilmezken, %33,2'si (n=394) ilkokul mezunu, %30,4'ü (n=361) ortaokul mezunu, %24,5'i (n=291) lise mezunu, % 0,8'i (n=10) ön lisans mezunu, %7,5'i (n=89) lisans mezunu, % 1,8'i (n=21) ise yüksek lisans veya doktora mezunudur.

Tablo 3.11'de çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin bilgisayar, akıllı telefon, tablet ve oyun konsollarında oyuna ve sosyal medyaya ayırdıkları günlük ortalama süreye ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3. 11. Elektronik ortamdaki oyunlara veya sosyal medyaya ayrılan süreye ilişkin bilgiler.

Değişken		F	%
Oyuna veya sosyal medyaya ayrılan süre	0 saat	109	9,2
	0-1 saat	451	38,0
	1-2 saat	335	28,2
	2-3 saat	161	13,6
	3 saat ve üzeri	131	11,1
Toplam		1187	100,0

Tablo 3.11'deki bilgilere göre öğrencilerin %9,2'si (n=109) elektronik ortamdaki oyunlara veya sosyal medyaya hiç zaman ayırmazken, %38'i (n=451) 0-1 saat arasında zaman ayırmakta, %28,2'si (n=335) 1-2 saat arasında zaman ayırmakta, %13,6'sı (n=161) 2-3 saat arasında zaman ayırmakta, geriye kalan %11'i ise (n=131) 3 saat veya daha fazla zaman ayırmaktadır.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin, anne ve babalarının kitap okumaya ayırdıkları günlük ortalama süreler Tablo 3.12'de gösterilmiştir.

Tablo 3. 12. Araştırmaya katılan öğrencilerin, anne ve babalarının kitap okuma süreleri.

		Öğrenci		Anne		Baba	
		F	%	F	%	F	%
Süre	0 dk	76	6,4	646	54,4	805	67,8
	0-30 dk	480	40,4	283	23,8	213	17,9
	30-45 dk	333	28,1	130	11,0	91	7,7
	45-60 dk	177	14,9	71	6,0	47	4,0
	60 dk üzeri	121	10,2	57	4,8	31	2,6
	Toplam	1187	100,0	1187	100,0	1187	100,0

Tablo 3.12'deki bilgilere göre araştırmaya katılan öğrencilerin % 6,4'ü (n=76) hiç kitap okumamakta, % 40,4'ü (n=480) 0-30dk. arasında kitap okumakta, % 28,1'i (n=333) 30-45 dk. arasında kitap okumakta, %14,9'u (n=177) 45-60 dk. arasında kitap okumakta ve %10,2'si (n=121) 60 dakikadan fazla kitap okumaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin % 54,4'ü (n=646) hiç kitap okumamakta, % 23,8'i (n=283) 0-30dk. arasında kitap okumakta, % 11'i

(n=130) 30-45 dk. arasında kitap okumakta, %6'sı (n=71) 45-60 dk. arasında kitap okumakta ve %4,8'i (n=57) 60 dakikadan fazla kitap okumaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının % 67,8'i (n=805) hiç kitap okumamakta, % 17,9'u (n=213) 0-30dk. arasında kitap okumakta, % 7,7'si (n=91) 30-45 dk. arasında kitap okumakta, %4'ü (n=47) 45-60 dk. arasında kitap okumakta ve %2,6'sı (n=31) 60 dakikadan fazla kitap okumaktadır

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden ilgili bilgilerin toplanarak gerekli analizlerin yapılabilmesi amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" ve "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyebileceği düşünülen değişkenlerden (cinsiyet, sınıf seviyesi, okul türü, uygulanan öğretim şekli, Türkçe ders ortalaması, genel akademik ortalama, ders çalışmaya ayrılan süre, öğrencinin - anne ve babanın kitap okumaya ayırdığı süre, okul öncesi eğitim alma durumu, okula devam durumu, gelecekteki akademik beklenti, sınıfta akıllı tahta kullanılması, evde bilgisayar/tablet/ internet/kendine ait cep telefonu olma durumu, oyuna veya sosyal medyaya ayrılan günlük süre, hafta sonu kursuna veya etüt merkezine gitme durumu, aylık gelir durumu, ailedeki kardeş sayısı, ailede veya yakın akrabalarda eğitimci/öğretmen olma durumu, anne ve baba eğitim durumu) oluşmaktadır. Formun hazırlanmasında PISA'da ve benzer araştırmalarda kullanılan değişkenlerden yararlanılmış, formun kullanılması Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 2019/276 numaralı kararıyla (EK-1) uygun görülmüştür.

3.3.2 Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla Topçuoğlu ve Köse (2014) tarafından geliştirilen 27 maddelik 5'li likert tipi ölçek kullanılmıştır. Üç alt boyuttan oluşan ölçeğin birinci alt boyutu olan "derse yönelik ilgi ve sevgi" alt boyutu 15 maddeden oluşarak varyansın %27,6'sını açıklamaktadır. Birinci alt boyutu oluşturan maddeler arasındaki Cronbach Alfa İç tutarlılık kat sayısı ise 0,927'dir. Ölçeğin ikinci alt boyutu olan "derse ilişkin olumsuz tutumlar" alt boyutu 8 maddeden oluşarak varyansın %15,9'unu açıklamaktadır. İkinci alt boyutu

oluşturan maddeler arasındaki Cronbach Alfa İç tutarlılık kat sayısı ise 0,842'dir. Ölçeğin üçüncü ve son alt boyutu olan "derse yönelik etkinlikler" alt boyutu 4 maddeden oluşarak varyansın %9,1'ini açıklamaktadır. Üçüncü alt boyutu oluşturan maddeler arasındaki Cronbach Alfa İç tutarlılık kat sayısı ise 0,732'dir. Böylece toplam açıklanan varyans kat sayısı %52,7'ye ulaşırken ölçeğin geneli için tespit edilen Cronbach Alfa İç tutarlılık kat sayısı ise 0,915'tir. 19'u olumlu 8'i olumsuz maddeden oluşan ölçeğin bir maddesinden alınabilecek puan hesaplanırken "Hiç Katılmıyorum" ifadesine 1, "Katılmıyorum" ifadesine 2, "Kararsızım" ifadesine 3, "Katılıyorum" ifadesine 4, "Tamamen Katılıyorum" ifadesine ise 5 puan verilmekte, olumsuz maddeler puanlanırken ise maddeler tersine çevrilmektedir. Böylece ölçekten alınabilecek minimum puan 27 maksimum puan ise 135 olmakta, en olumsuz tutum puanıyla en olumlu tutum puanı arasındaki dizi genişliğinin alabileceği maksimum değer ise 108 olmaktadır. Model veri uyumunun tespit edilerek ölçeğin yapı geçerliliğinin tespit edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve uyum indeksleri; $\chi^2 = 610,08$ (sd:321), $\chi^2/sd=1,90$, RMSEA=0,066, GFI=0,85, SRMR=0,072, CFI=0,86, NFI=0,85 olarak bulunmuştur (Topçuoğlu Ünal ve Köse, 2014).

3.3.3 Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Bu Çalışmada Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

Alanyazın incelendiğinde daha önceden uygulanmış, geçerliği ve güvenirliliği kanıtlanmış bir ölçeğin yeni bir araştırmada kullanıldığında ölçeğin orijinal faktör yapısıyla güncel uygulamadaki faktör yapısının uyuşup uyuşmadığının, uyum sağlıyorsa ne ölçüde uyum sağladığının incelenmesi amacıyla "Doğrulayıcı Faktör Analizi"(DFA) yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Suhr, 2006). DFA'da model veri uyumunun sınanmasında birçok indeks kullanılmaktadır. Bu çalışmada ise modelin yeterliliğinin belirlenmesi amacıyla Chi-Square (CMIN) (Ki-kare değeri) / Degree of Freedom (DF) (Serbestlik Derecesi), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) (Yaklaşık hataların ortalama karekökü), Goodness-of-Fit Index (GFI) (Uyum iyiliği indeksi), Normed Fit Index (NFI)(Normlaştırılmış uyum indeksi), Comparative Fit Index (CFI)(Karşılaştırmalı uyum indeksi) ve Adjusted Goodness of Fit Index, (AGFI) (Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi) uyum indeksleri incelenmiştir (Hu ve Bentler, 1999). Bu indekslere ait kabul edilebilir düzeyde olan değerler Tablo 3.13'te gösterilmektedir.

Tablo 3. 13. DFA'da kabul edilebilir değerdeki uyum indeksleri.

İNDEKS	CMIN/DF	GFI	AGFI	CFI	NFI	RMSEA
Değer	< 5	> 0,90	> 0,90	> 0,90	> 0,90	< 0,08

Kaynaklar: Brown, 2006; Byrne, 2012; Kline, 2005.

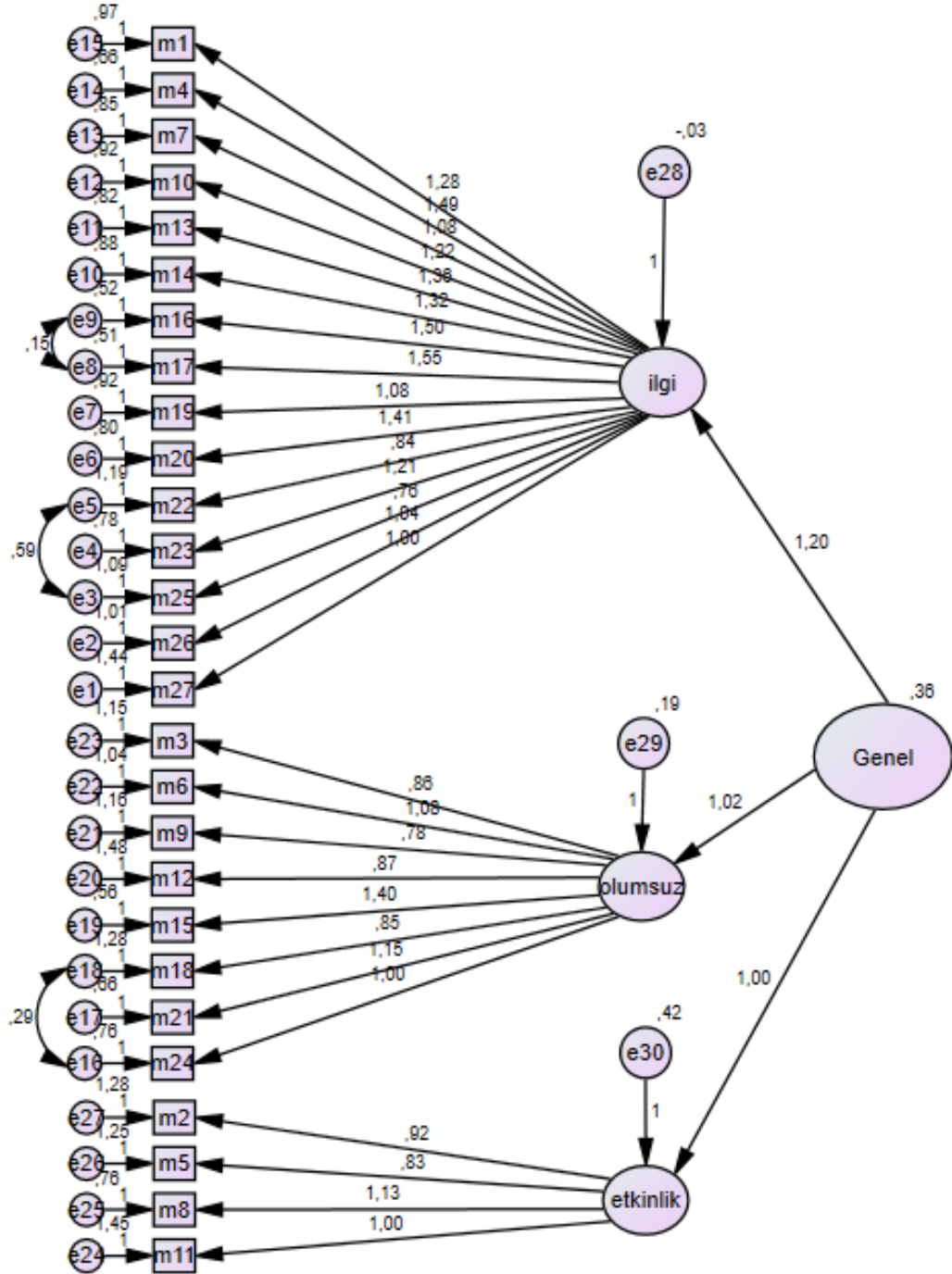
Model veri uyumunun sağlanıp sağlanmadığının, ölçeğin uygulanan grupta geçerli olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan DFA sonuçlarına ilişkin uyum indeksleri Tablo 3.14'te gösterilmiştir.

Tablo 3. 14. Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinin bu çalışmadaki uyum indeksleri.

İNDEKS	CMIN/DF	GFI	AGFI	CFI	NFI	RMSEA
Önceki Değer	5,502	0,891	0,872	0,900	0,881	0,062
Sonraki Değer	3,852	0,922	0,907	0,937	0,917	0,049

Tablo 3.14'teki indeksler, Tablo 3.13'teki indekslerle karşılaştırıldığında RMSEA indeksinin 0,08'den küçük olması kabul edilebilir seviyede model veri uyumunun sağlandığını gösterirken, CMIN/DF (5,502) indeksinin anlamlı düzeyde ($p < 0,001$) 5'ten küçük olmaması ve GFI (0,891), AGFI (0,872) ve NFI (0,881) indekslerinin 0,90'dan küçük olmaları; kabul edilebilir bir seviyede bir uyumun sağlanamadığını göstermektedir (Brown, 2006; Byrne, 2012; Kline, 2005). Model veri uyumuna ilişkin indekslerin kabul edilebilir düzeye çıkarılması amacıyla Amos Graphics programının modifikasyon önerilerine bakılmış ve programın 16 ile 17, 18 ile 24 ve 22 ile 25. maddeler arasındaki modifikasyon önerileri; modifikasyonların aynı alt faktörde yer alması, Ki-Kare uyumuna olumlu katkı sağlaması ve maddelerin (bkz. EK-4) anlamca birbirine yakın olmasından dolayı gerçekleştirilmiştir (M16. Türkçe dersine sevinerek gelirim. M17. Türkçe dersi beni mutlu eder. M18. Türkçe dersi olmasa hiçbir şey kaybetmem. M24. Türkçe dersine bana göre gereksiz bir derstir. M22. İleride mesleğimin Türkçe ile ilgili olmasını isterim. M25. İleride Türkçe öğretmeni olmak isterim). Gerçekleştirilen modifikasyon işlemlerinin ardından CMIN/DF (3,852) indeksinin anlamlı düzeyde ($p < 0,001$) 5'ten küçük olması; GFI (0,922), AGFI (0,907), CFI (0,937) ve NFI (0,917) indekslerinin 0,90'dan büyük olmaları kabul edilebilir bir seviyede, RMSEA indeksinin 0,05'ten küçük olması ise iyi bir seviyede model veri uyumunun sağlandığını göstermektedir (Brown, 2006; Byrne,

2012; Kline, 2005). Bu kapsamda kurulan yapısal eşitlik modeli Şekil 3.1'de gösterilmiştir.



Şekil 3. 1. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği İçin Kurulan Yapısal Eşitlik Modeli.

Çalışmada ölçeğin güvenilirliği, ölçeğin geneline ve alt boyutlarına uygulanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısıyla belirlenmiştir. α değeri $\geq 0,9$

olduğunda mükemmel, $0,7 \leq \alpha < 0,9$ iyi, $0,6 \leq \alpha < 0,7$ kabul edilebilir, $0,5 \leq \alpha < 0,6$ zayıf, $\alpha < 0,5$ olduğu durumda ise kabul edilmez derecede güvenilirdir (Kılıç, 2016).

Tablo 3. 15. Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinin güncel çalışmadaki uyum indeksleri.

Türkçe Dersi Tutum Ölçeği	Madde Sayısı	Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı
Faktör 1: Derse Yönelik İlgi ve Sevgi	15	$\alpha = ,924$
Faktör 2: Derse İlişkin Olumsuz Tutumlar	8	$\alpha = ,822$
Faktör 3: Derse Yönelik Etkinlikler	4	$\alpha = ,715$
Ölçek Geneli	27	$\alpha = ,934$

Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğine ilişkin Cronbach Alfa katsayıları Tablo 3.15'te gösterilmiştir. Tablo 3.15'te belirtilen değerler ölçeğin genelinin ($\alpha = ,934$), derse yönelik ilgi ve sevgi alt boyutunun ($\alpha = ,924$) mükemmel derecede, derse ilişkin olumsuz tutumlar ($\alpha = ,822$) ve derse yönelik etkinlikler ($\alpha = ,715$) alt boyutlarında ise iyi derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.4 Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analiz edilmesi sürecine öncelikle kullanılan ölçeğin yapı geçerliğinin kontrol edilmesiyle başlanmıştır. Farklı gruplarda geçerliği kanıtlanmış bir testin, yapılan yeni uygulamada da geçerliğinin doğrulayıcı faktör analizi ile kanıtlanması gerekmektedir (Tavşancıl, 2018). Bu sebeple Amos Graphics programı ile DFA yapılarak testin geçerliği kanıtlanmış, model veri uyumunun sağlandığı tespit edilmiştir. Ardından betimsel istatistikler (frekans, yüzde) kullanılarak çalışma grubu betimlenmiştir.

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerini öğrenmek amacıyla gruba tek örneklem t-Testi uygulanmasına karar verilmiştir. Hem Tek örneklem t-Testi'nin hem de varsayımı olan normalliğin sınanması IBM SPSS Statistics programı ile yapılmıştır. Program aracılığıyla öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden aldığı puanlar toplanmış ve t-Testinin varsayımı olan puanların normal dağılımı sorgulanmıştır. Büyüköztürk (2018) normal dağılım varsayımı olan analizlerde en temel hususun, analiz edilecek puanların normal dağılımdan büyük miktarda bir sapma göstermemesi olduğunu söylemiş; gruba ait puanların normal dağılımdan önemli derecede farklılık gösterip göstermediğine çarpıklık katsayısına bakılarak karar verilebileceğini de eklemiştir. Bazı araştırmacılar da çarpıklık katsayısının

yanında basıklık katsayısına da bakılması gerektiğini vurgulamışlardır (Field, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2013). Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham (2013) ve Büyüköztürk (2018) çarpıklık katsayısının -1 ile +1 arasında olan veri setlerinde dağılımın normal dağılımdan büyük bir sapma göstermeyeceğini dile getirmişlerdir. Tabachnick ve Fidell (2013) çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ile +1.5; George ve Mallery (2010) ise -2 ile +2 arasında olan veri setlerinin normal dağılımdan farklılık göstermediğini dile getirmişlerdir. Buna göre gerçekleştirilen bu çalışmada Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden alınan puanların çarpıklık katsayısının "-0.524", basıklık katsayısının ise "-0.47" çıkması, öğrencilerin aldığı toplam puanların normal dağılımdan farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın diğer soruları kapsamında öğrencilerin derse yönelik tutumlarını etkileyen değişkenleri ortaya çıkarmak amacıyla karar ağacı algoritmalarından CHAID analizi kullanılmıştır.

3.4.1 CHAID analizi

1950'li yılların sonlarında çalışılmaya başlanan karar ağacı algoritmaları, makine öğrenimini esas alan bir analiz türüdür. Bu algoritmaların bir kısmı gelecekle ilgili yordama amacıyla kullanılırken, önemli bir kısmı da sınıflandırma yapılması amacıyla kullanılmaktadır. Bazı algoritmalar ise her iki işlemi de yapabilecek niteliktedir. Karar ağacı algoritmaları, genellikle kök düğümlerinden başlayarak yapraklara doğru ilerledikçe benzer nitelikteki değişkenlerden düğümler oluşturmakta ve bütünü en iyi bölen özniteliğe göre yeni düğümler oluşturarak kendini yinelemektedir. Bu algoritmalar, diğer veri madenciliği tekniklerine göre şu avantajlara sahiptir (Akpınar, 2017):

- Karar ağacı modelleri görsel zenginliğe sahip olduğu için sonuçları kolay bir şekilde okunabilmektedir.
- Karar ağacı algoritmaları diğer analizlerden farklı olarak verilerin normal dağılımı veya eksik veri bulunmaması gibi ön koşullara gereksinim duymamaktadır.
- Sürekli ve kategorik verilerin bir arada veya ayrı ayrı kullanılabilmesi amacıyla çeşitli karar ağacı algoritmaları bulunmaktadır.
- Bir modelin güvenilirliği çeşitli istatistik testlerle tespit edilebilmektedir.
- Büyük veri kümelerinde dahi kısa sürede geçerli sonuçlar vermektedir.

Karar ağacı algoritmaları arasında en çok kullanılan algoritmalarından birisi CHAID (CHi-squared Automatic Interaction Detection) (Otomatik Ki-Kare Etkileşim Belirleme) analizidir. 1980 yılında Gordon Kass tarafından geliştirilen bu algoritma başlarda tıbbi ve psikiyatrik araştırma alanlarında kullanılırken günümüzde çoğunlukla pazarlama ve tüketici gruplarının yönelimlerinin tespit edilmesi amacıyla kullanılmaktadır (Akpınar, 2017). Bununla birlikte CHAID analizi, bireylerin tutum ölçeklerine verdiği cevaplardan ve tutum objesiyle ilgili olduğu düşünülen temel bilgilerden yola çıkarak tutumları etkileyen faktörleri ortaya çıkarabilmektedir (Baron ve Phillips, 1994).

Diğer karar ağacı algoritmalarıyla CHAID algoritması karşılaştırıldığında ID3, C4.5, C&RT ve QUEST gibi karar ağaçları; ikili ağaçlar üretmekte ve hesaplamalarda gini, twoing, etropi, ordered twoing, least squared deviation vb. kriterleri kullanmaktadır. CHAID algoritması ise çoklu ağaçlar üretebilmekte, hesaplamalarda ise F testini veya χ^2 testlerini kullanmaktadır (Akpınar, 2017; Türe, Tokatlı ve Kurt 2009). CHAID analizinde heterojen olan bütün veri homojen alt gruplara bölünür. Bu bölünme işlemi gerçekleştirilirken bağımlı değişkeni açıklayacak yordayıcı değişkenler, etki derecelerine göre düğümlere (node) ayrılır. Bu düğümler, bağımsız değişkenler arasında bağımlı değişkene en çok etki eden değişkenden seçilir. Her düğümün ardından analiz etki derecesine göre alt gruplara bölme işlemine devam eder. Bu alt gruplara bölme işlemi manidar düzeyde bir yordayıcı değişken kalmayınca dek devam eder. Tüm bu işlemlerin ardından bir ağacın köklerini andıran bir görsel ortaya çıkar (Smith ve Grawe, 2003).

Analizin "Ki-Kare" adını almasında hesaplama yaparken birçok çapraz tablo kullanımı gösterilebilir (Hoare, 2004). Algoritma bağımlı değişkenin sürekli olduğu durumlarda F, kategorik olduğu durumlarda ise χ^2 testleri ile hesaplama yapmaktadır. Ayrıca algoritma, analizi gerçekleştirirken sürekli durumda olan bağımsız değişkenleri otomatik olarak kategorik değişkenlere çevirmektedir. Tüm bu işlemlerin ardından CHAID analizi, araştırmacıya bağımlı değişkeni etkileyen en önemli yordayıcı değişkenleri bir ağaç diyagramına dönüştürerek vermektedir. CHAID analizinin her aşamada daha fazla dala bölünebilmesi, ölçek türü fark etmeksizin tüm ölçeklerle çalışılabilmesi, nesnelere ağırlık ve frekans değerlerinin atanabilmesi ve eksik verileri ayrı bir kategoride toplayarak analiz yapması

önemli avantajlarından. Ayrıca CHAID analizinin parametrik olmayarak diğer analizlerden farklı olarak normal dağılım şartını aramaması da analizin önemli esnekliklerinden biridir (Akpınar, 2017).

Kass (1980) CHAID algoritmasının işleyişini şu şekilde örneklendirmiştir: Bağımlı değişkendeki kategori sayısı $d \geq 2$, analizi yapılacak olan bağımsız değişkenlerdeki kategori sayısı da $c \geq 2$ 'dir. Algoritmanın amacı kurallara göre birleştirilmiş olan bağımsız değişkendeki kategorileri $c \times d$ tablosundan yola çıkarak en manidar $j \times d$ tablosuna indirmektir. $j \times d$ tablosunun oluşturulması kapsamında χ^2 istatistiği için T_{ji} puanı hesaplanır. ($j = 2,3,\dots,c$; i 'nin değişim aralığı bağımsız değişkenin türüne bağlıdır) Böylece en iyi $j \times d$ tablosu için χ^2 istatistiğinin $T_{j(*)} = \max_i T_{j(i)}$ puanı oluşturulmuş olur (Kass, 1980).

Monotonik bir bağımsız değişkenin veya ikili bir serbest bağımsız değişkenin olduğu durumlarda T_{ji} Fisher tekniğini kullanabilir. Bu dinamik hesaplama $c \geq 2$ sırasında yapılır. Bağımsız değişkenin $d \geq 3$ olduğu, sıralı kategorilere sahip olmadığı durumlarda Fisher tekniği kullanılmaz. Bunun yerine, Dreyfus ve Law (1977)'in dinamik programların standart uygulamasında olduğu gibi permütasyon tipi problemler uygulanabilir. CHAID Algoritmasında analizler beş adımda gerçekleştirilmektedir (Kass, 1980):

- 1. adımda her bir bağımsız değişken kategorisi, bağımlı değişken kategorileriyle çapraz tablolar haline getirilmektedir. Ardından 2 ve 3. adımlara geçilir.
- 2. adımda daha önce oluşturulan $2 \times d$ çapraz tablosundaki en önemli bağımsız değişken tespit edilir. Önem derecesi manidar seviyede yüksek olmayan çapraz tablolar önem derecesi manidar seviyede yüksek olanlarla birleştirilir.
- 3. adımda ise daha önceden birleştirilmiş olan düğümlerin tekrar alt bölümlere ayrılabilmesi amacıyla bu birleşmeyi yordayacak en önemli bağımsız değişken seçilerek yeni bir düğüm oluşturulur ve 2.adıma tekrar dönülür.
- 4. adımda ise daha önceden birleştirilen en etkili açıklayıcı değişkenlerin önemleri kendi aralarında tekrar hesaplanmaktadır. Bu işlem sonucunda en önemli açıklayıcı değişken olarak seçilen değişkenin kategorileri önem derecelerine göre alt bölümlere ayrılmaktadır.

- 5. adımda ise daha önce analiz edilmeyen veriler için tekrar 1.adıma dönülmektedir. Etki derecesi düşük olan veriler için bu adım gerçekleştirilmeyebilir.

Araştırmada Türkçe dersine yönelik tutum puanı ve tutum ölçeğini oluşturan her bir alt boyuttan alınan puanlar bağımlı değişken; cinsiyet, sınıf seviyesi, okul türü, uygulanan öğretim şekli, Türkçe dersi ortalaması, genel akademik ortalama, ders çalışmaya ayrılan süre, öğrencinin - anne ve babanın kitap okumaya ayırdığı süre, okul öncesi eğitim alma ve okula devam durumu, gelecekteki akademik beklenti, Türkçe dersi işlenirken akıllı tahta kullanılması durumu, evde bilgisayar, tablet, internet veya kendine ait cep telefonu olma durumu, oyuna veya sosyal medyaya ayrılan günlük süre, hafta sonu kursuna veya etüt merkezine gitme durumu, aylık gelir durumu, ailedeki kardeş sayısı, ailede veya yakın akrabalarda eğitimci/öğretmen olma durumu, anne ve baba eğitim durumu değişkenleri ise bağımsız değişken olarak belirlenmiştir. Veriler IBM SPSS Statistics paket programına işlendikten sonra sınıflandırma menüsünden ağaçlar seçilmiş, bağımlı ve bağımsız değişkenler ilgili bölümlere yerleştirildikten sonra CHAID algoritması seçilerek analiz gerçekleştirilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın birinci sorusu kapsamında yapılan tek örneklem t-Testi sonuçlarına ve araştırmanın diğer soruları kapsamında yapılan CHAID analizi sonuçlarına ilişkin bulgulara yer ver verilmiştir.

4.1 Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Ulaşılan Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu "Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ne düzeydedir?" olarak belirlenmiştir. Bu araştırma sorusu t-Testi aracılığıyla yanıtlanmıştır. Tek örneklem t-Testi, bir sınavdan veya ölçekten alınan puanların aritmetik ortalamasının belirlenen bir puana göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyan bir analizdir. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğunun araştırıldığı bu soruda; t-Testi, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden aldığı puanların aritmetik ortalamasıyla karşılaştırıp anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını tespit edebilmek amacıyla sabit bir değere ihtiyaç duymaktadır. Test ortalaması da diyebileceğimiz bu sabit değer, 5'li Likert tipi ölçeklerde maddeler için hazırlanan seçeneklerin orta noktasının (3), madde sayısı (27) ile çarpılmasıyla ($27 \times 3 = 81$) veya testten alınabilecek maksimum puanın (135) minimum puanla (27) toplanarak ikiye bölünmesiyle ($135 + 27 = 162 / 2 = 81$) belirlenmektedir (Field, 2009).

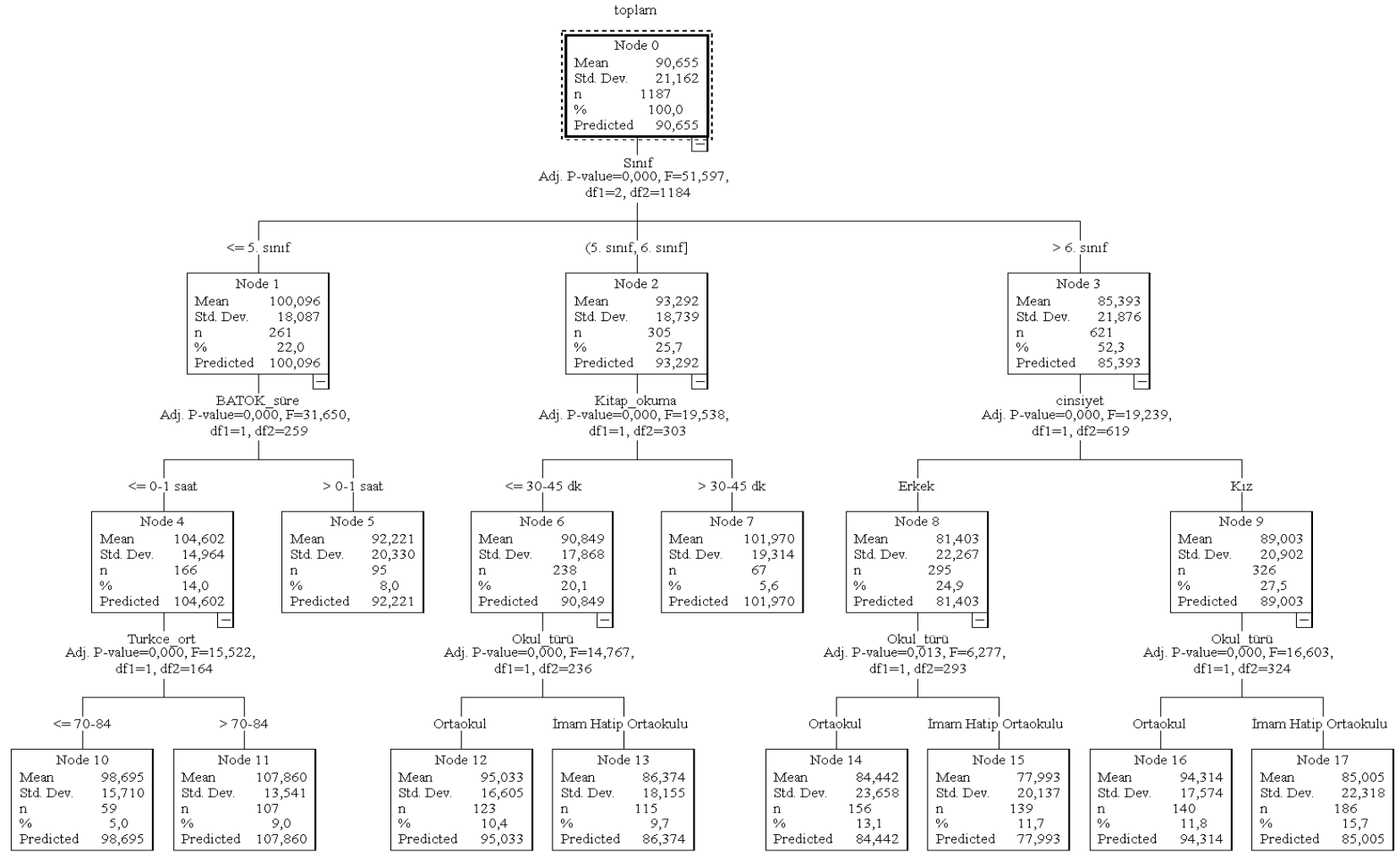
Analiz sonucunda öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}=90,655$) ile testten alınabilecek maksimum puana dayalı elde edilen ortalama ($\bar{x}=81$) arasında küçük etki büyüklüğünde anlamlı bir fark bulunmuştur [$t_{1187} = 15,720$; $p < 0,05$; $d=0,45$]. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden aldığı puanlar, testten alınabilecek maksimum puana dayalı elde edilen ortalamadan büyüktür. Bir başka deyişle araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları orta düzeyde olumludur. Tutum puanı 81'in üzerinde olanlar ($n=814$) grubun %68.58'ini oluştururken, tutum puanı 81 ve altında kalanlar ($n=373$) grubun %31.42'sini oluşturmaktadır.

4.2 Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Ulaşılan Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu "Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyen faktörler nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Bu sorunun

yanıtlanması amacıyla karar ağaçlarından CHAID analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bu sorusuna ilişkin bulgular Şekil 4.1'de verilmiştir.





Şekil 4. 1. Türkçe Dersine Yönelik Tutumu Etkileyen Faktörlere İlişkin Ağaç Diyagramı.

Şekil 4.1 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyen en önemli değişkenin sınıf değişkeni olduğu, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının sınıf seviyesine göre manidar bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F=51,597$; $p=0,000$). Araştırma sonuçlarına göre en yüksek tutum puanına 5. sınıf öğrencileri ($\bar{x}=100,096$), ardından 6. sınıf öğrencileri ($\bar{x}=93,292$) sahiptir. En düşük tutum puanına ise kendi içerisinde küme oluşturan 7 ve 8. sınıf öğrencileri ($\bar{x}=85,393$) sahiptir. Bu bulgulara göre öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça Türkçe dersine yönelik tutumlarında manidar bir düşüş olduğu anlaşılmaktadır.

5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyen en önemli değişkenin öğrencilerin bilgisayarda, akıllı telefonda, tablette, oyun konsollarında (BATOK) oyuna veya sosyal medyaya ayırdıkları süre olduğu ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının bu değişkene göre manidar farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F=31,650$; $p=0,000$). BATOK'a 1 saate kadar zaman ayıran öğrencilerin ($\bar{x}=104,602$), 1 saatten fazla zaman ayıran öğrencilere ($\bar{x}=92,221$) göre daha olumlu bir tutuma sahip olduğu görülmektedir. BATOK'a 1 saate kadar zaman ayıran öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyen en önemli değişkenin ise Türkçe dersi ortalamaları olduğu ve bu öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının Türkçe dersi ortalamalarına göre manidar farklılık gösterdiği görülmektedir ($F=15,522$; $p=0,000$). Türkçe dersi ortalaması 84'e kadar olan öğrencilerin ($\bar{x}=98,695$), 84'ten yüksek olan öğrencilerin ($\bar{x}=107,860$) Türkçe dersine yönelik tutumlarına göre daha az olumlu olduğu saptanmıştır.

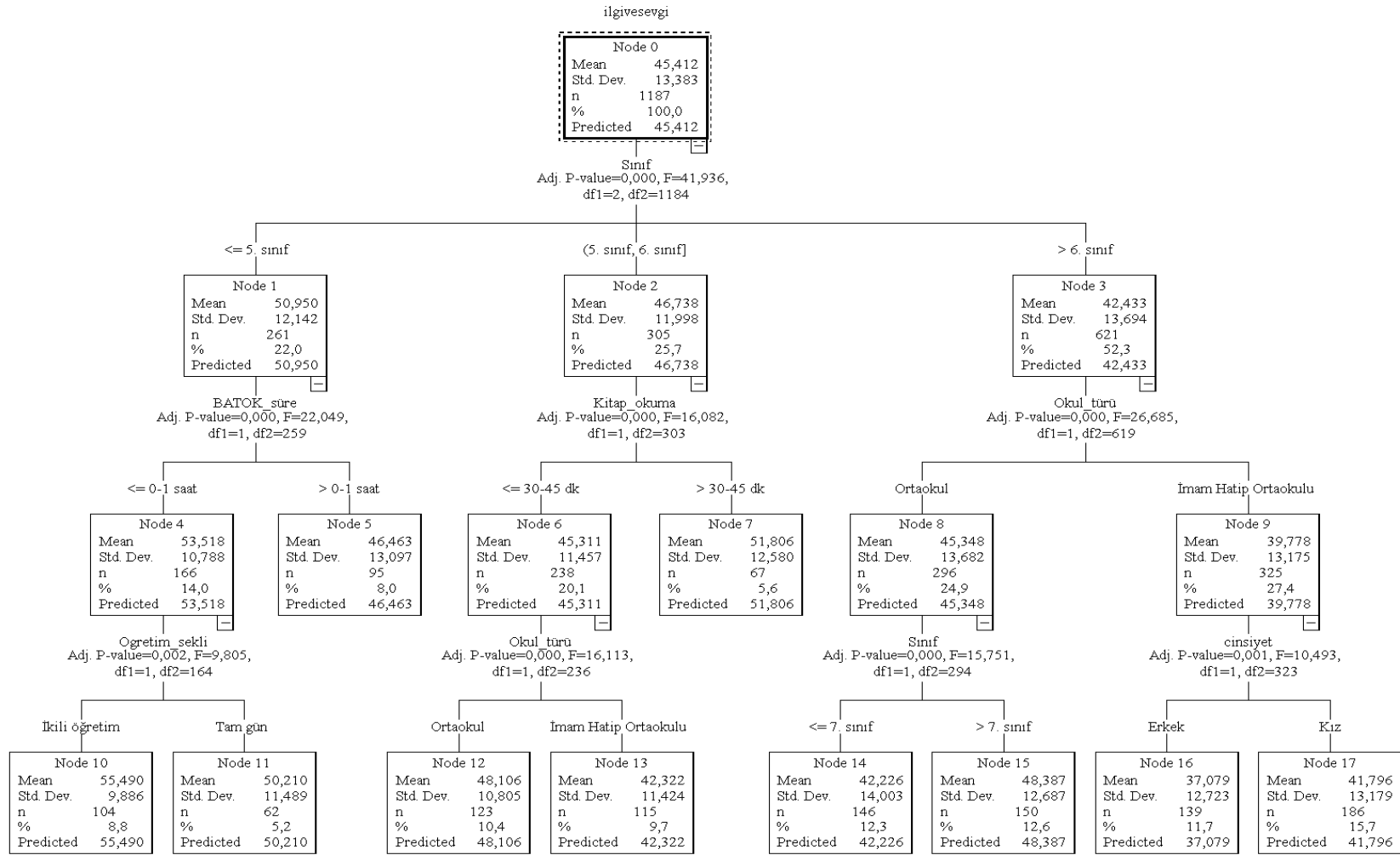
6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyen en önemli değişkenin öğrencilerin kitap okumaya ayırdıkları süre olduğu, 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının kitap okudukları süreye göre manidar bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F=19,538$; $p=0,000$). Günlük 45 dakikaya kadar kitap okuyan 6. sınıf öğrencileri ($\bar{x}=90,849$), 45 dakikadan fazla kitap okuyan 6. sınıf öğrencilerine göre ($\bar{x}=101,970$) daha düşük bir olumlu tutuma sahiptir. Günlük 45 dakikaya kadar kitap okuyan 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyen en önemli değişkenin ise öğrenim gördükleri okul türü olduğu, 45 dakikaya kadar kitap okuyan 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının okul türüne göre manidar

farklılaştığı belirlenmiştir ($F=14,767$; $p=0,000$). Ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=95,033$), imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerden ($\bar{x}=86,374$) daha olumlu bir tutuma sahip olduğu belirlenmiştir.

7 ve 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyen en önemli değişkenin cinsiyet değişkeni olduğu, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının cinsiyete göre manidar bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($F=19,239$; $p=0,000$). Araştırma bulgularına göre 7 ve 8. sınıftaki kız öğrencilerin tutum puanları ($\bar{x}=89,003$), erkek öğrencilerin tutum puanlarından ($\bar{x}=81,403$) daha yüksektir. Hem erkek öğrencilerin hem de kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları öğrenim gördükleri okul türüne göre manidar farklılık göstermektedir (Erkek: $F=6,277$, $p=0,013$; Kız: $F=16,603$, $p=0,000$). Ortaokulda öğrenim gören erkek öğrenciler ($\bar{x}=84,442$), imam hatip ortaokulunda öğrenim gören erkek öğrencilere ($\bar{x}=77,993$) göre olumlu tutuma sahipken; ortaokulda öğrenim gören kız öğrenciler de ($\bar{x}=94,314$) imam hatip ortaokulunda öğrenim gören kız öğrencilere ($\bar{x}=85,005$) göre daha olumlu tutuma sahiptir.

4.3 Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Ulaşılan Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu "Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının "derse yönelik ilgi ve sevgi" alt boyutunu etkileyen faktörler nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Testi oluşturan her alt boyut, farklı faktörlerden etkilenebilmektedir. Bu sebeple testin alt boyutları da ayrıca araştırma sorusu olarak incelenmiştir. Bu sorunun yanıtlanması amacıyla karar ağaçlarından CHAID analizi kullanılmış ve bu soruya ait bulgular Şekil 4.2'de gösterilmiştir.



Şekil 4. 2. "Derse Yönelik İlgi ve Sevgi" Alt Boyutunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Ağaç Diyagramı.

Şekil 4.2 incelendiğinde Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğini oluşturan alt boyutlardan "derse yönelik ilgi ve sevgi" alt boyutunu etkileyen en önemli değişkenin ölçeğin genelinde olduğu gibi sınıf değişkeni olduğu ve öğrencilerin derse yönelik ilgi ve sevgi alt boyutundan aldıkları puanların sınıf seviyesine göre manidar bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F=41,936$; $p=0,000$). Araştırma bulgularına göre en yüksek tutum puanına 5.sınıf öğrencileri ($\bar{x}=50,950$), ardından 6. sınıf öğrencileri ($\bar{x}=46,738$) sahiptir. En düşük tutum puanına ise kendi içerisinde küme oluşturan 7 ve 8. sınıf öğrencileri ($\bar{x}=42,433$) sahiptir. Bu bulgulara göre "derse yönelik ilgi ve sevgi" alt boyutunda da öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça tutum puanlarında manidar bir gerileme olduğu anlaşılmaktadır.

5. sınıf öğrencilerinin "derse yönelik ilgi ve sevgi" alt boyutundaki tutum puanlarını etkileyen en önemli değişkenin öğrencilerin bilgisayarda, akıllı telefonda, tablette, oyun konsollarında (BATOK) oyuna veya sosyal medyaya ayırdıkları süre olduğu, ve 5. sınıf öğrencilerinin "derse yönelik ilgi ve sevgi" alt boyutundaki tutum puanlarının bu değişkene göre manidar farklılık gösterdiği saptanmıştır ($F=22,049$; $p=0,000$). BATOK'a günlük 1 saate kadar ayıran öğrencilerin ($\bar{x}=53,518$), 1 saatten fazla zaman ayıran öğrencilere ($\bar{x}=46,463$) göre daha olumlu bir tutuma sahip olduğu görülmektedir. BATOK'a günlük 1 saate kadar ayıran öğrencilerin tutum puanlarını etkileyen en önemli değişkenin ise uygulanan öğretim şekli olduğu ve bu öğrencilerin tutum puanlarının uygulanan öğretim şekline göre manidar farklılık gösterdiği görülmektedir ($F=9,805$; $p=0,002$). İkili öğretim uygulanan okullarda öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=55,490$), tam gün öğretim uygulanan okullarda öğrenim gören öğrencilere ($\bar{x}=50,210$) göre daha yüksek bir tutum puanına sahip olduğu tespit edilmiştir.

6. sınıf öğrencilerinin "derse yönelik ilgi ve sevgi" alt boyutundaki tutum puanlarını etkileyen en önemli değişkenin kitap okumaya ayırdıkları günlük süre değişkeni olduğu, 6.sınıf öğrencilerinin "derse yönelik ilgi ve sevgi" alt boyutundaki tutum puanlarının günlük kitap okuma sürelerine göre manidar bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F=16,082$; $p=0,000$). Günlük 45 dakikaya kadar kitap okuyan 6. sınıf öğrencileri ($\bar{x}=45,311$), 45 dakikadan fazla kitap okuyan 6. sınıf öğrencilerine göre ($\bar{x}=51,806$) daha düşük bir tutum puanına sahiptir. Günlük 45 dakikaya kadar kitap okuyan 6. sınıf öğrencilerinin tutum puanlarını etkileyen en önemli değişkenin ise öğrenim gördükleri okul türü olduğu, günlük 45

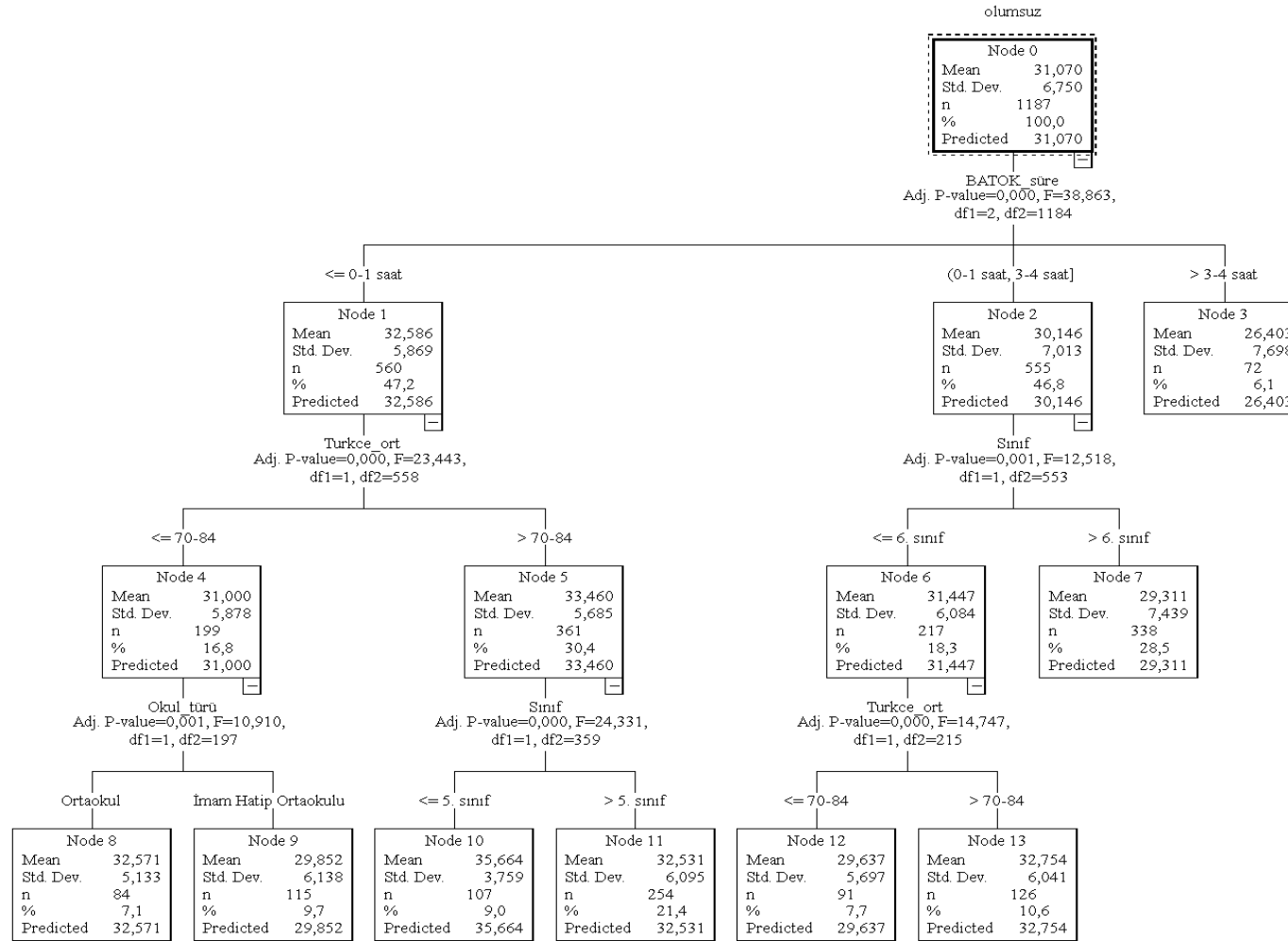
dakikaya kadar kitap okuyan 6.sınıf öğrencilerinin tutum puanlarının okul türüne göre manidar farklılaştığı belirlenmiştir ($F=16,113$; $p=0,000$). Ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=48,106$), imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerden ($\bar{x}=42,322$) daha yüksek bir tutum puanına sahip olduğu belirlenmiştir.

7 ve 8. sınıf öğrencilerinin "derse yönelik ilgi ve sevgi" alt boyutundaki tutum puanlarını etkileyen en önemli değişkenin öğrenim gördükleri okul türü değişkeni olduğu, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin "derse yönelik ilgi ve sevgi" alt boyutundaki tutum puanlarının okul türüne göre manidar bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($F=26,685$; $p=0,000$). Araştırma bulgularına göre ortaokulda öğrenim gören 7 ve 8. sınıftaki öğrencilerin tutum puanları ($\bar{x}=45,348$), imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin tutum puanlarından ($\bar{x}=39,778$) daha yüksektir. Ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin tutum puanları sınıf değişkenine göre manidar farklılık göstermektedir ($F=15,751$; $p=0,000$). 8. sınıf öğrencilerinin tutum puanları ($\bar{x}=48,387$), 7. sınıf öğrencilerinin tutum puanlarından ($\bar{x}=42,226$) daha yüksektir. İmam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin tutum puanları cinsiyet değişkenine göre manidar farklılık göstermektedir ($F=10,493$; $p=0,001$). Kız öğrencilerin tutum puanları ($\bar{x}=41,796$), erkek öğrencilerin tutum puanlarından ($\bar{x}=37,079$) daha yüksektir.

4.4 Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Ulaşılan Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu "Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının "derse ilişkin olumsuz duygular" alt boyutunu etkileyen faktörler nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Testi oluşturan her alt boyut, farklı faktörlerden etkilenebilmektedir. Bu sebeple testin alt boyutları da ayrıca araştırma sorusu olarak incelenmiştir. Bu sorunun yanıtlanması amacıyla karar ağaçlarından CHAID analizi kullanılmış ve bu soruya ait bulgular Şekil 4.3'te gösterilmiştir.

Derse ilişkin olumsuz duygular alt boyutundaki tüm maddeler ters puanlanan maddelerdir. Maddelerin ters puanlaması yapıldıktan sonra analiz uygulanmıştır. Bu haliyle buradaki ortalamaların yüksek olması derse yönelik tutuma olumlu katkı sağlamaktadır.



Şekil 4. 3. "Derse İlişkin Olumsuz Duygular" Alt Boyutunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Ağaç Diyagramı.

Şekil 4.3 incelendiğinde Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğini oluşturan alt boyutlardan "derse ilişkin olumsuz duygular" alt boyutunu etkileyen en önemli değişkenin öğrencilerin bilgisayarda, akıllı telefonda, tablette, oyun konsollarında (BATOK) oyuna veya sosyal medyaya ayırdıkları süre olduğu, "derse ilişkin olumsuz duygular" alt boyutundan aldıkları puanların bu değişkene göre manidar farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F=38,863$, $p=0,000$). "Derse ilişkin olumsuz duygular" alt boyutundan en yüksek puanı BATOK'a günlük 1 saate kadar zaman ayıran öğrenciler ($\bar{x}=32,586$) almıştır, 1 saatten 4 saate kadar zaman ayıran öğrenciler ($\bar{x}=30,146$) ve 4 saatten fazla zaman ayıran öğrenciler ($\bar{x}=26,403$) daha düşük puanlar almışlardır. Bu durum elektronik ortamda oyuna veya sosyal medyaya ayrılan zaman arttıkça Türkçe dersine yönelik tutumun daha olumsuz hale dönüştüğünün göstergesi olarak yorumlanabilir.

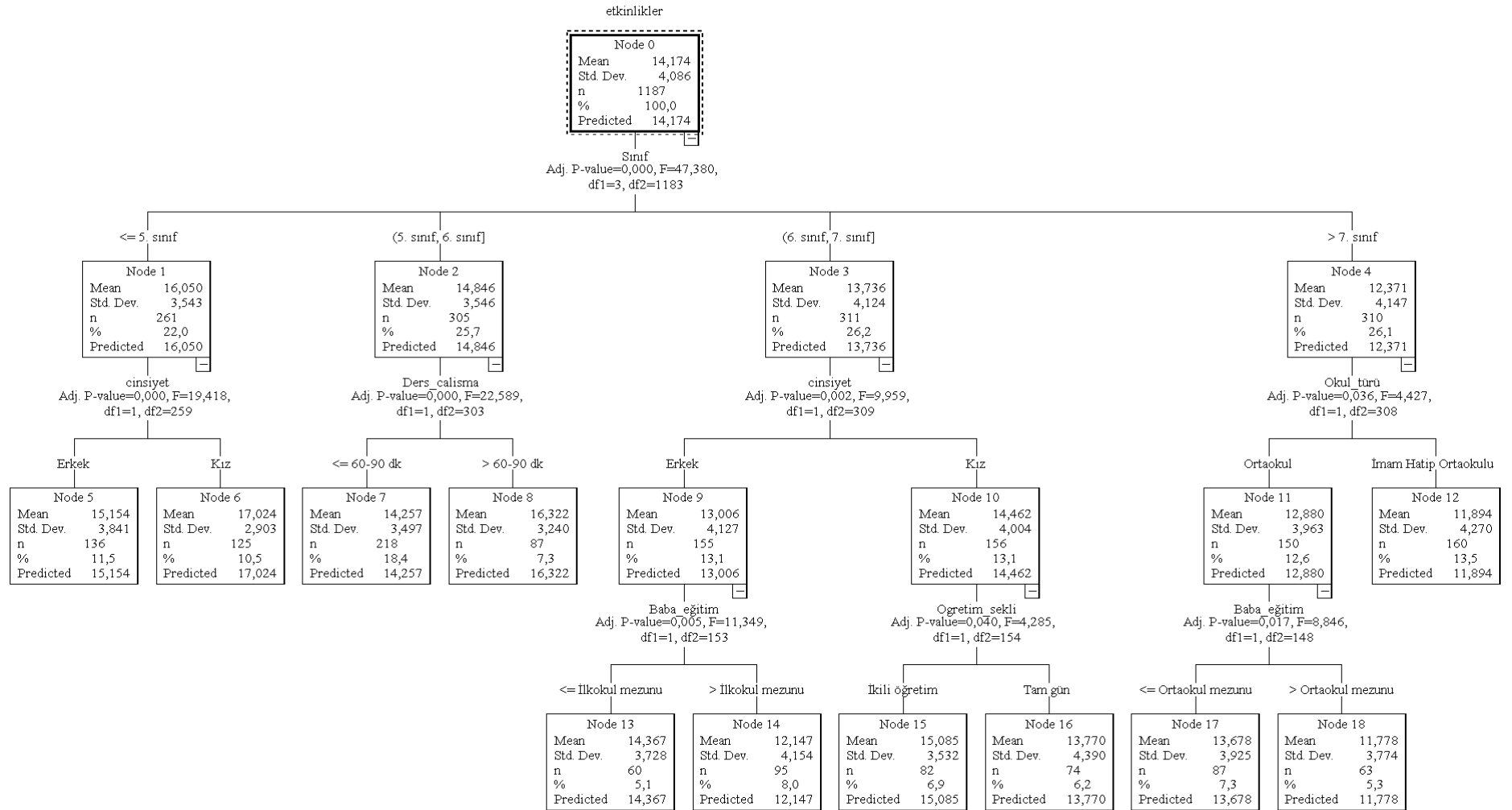
BATOK'a günlük 1 saate kadar zaman ayıran öğrencilerin "derse ilişkin olumsuz duygular" alt boyutunu etkileyen en önemli değişkenin ise Türkçe dersi ortalamaları olduğu ve bu öğrencilerin "derse ilişkin olumsuz duygular" alt boyutundan aldıkları puanların Türkçe dersi ortalamalarına göre manidar farklılık gösterdiği görülmektedir ($F=23,443$; $p=0,000$). Türkçe dersi ortalaması 84'e kadar olan öğrencilerin ($\bar{x}=31,000$), 84'ten yüksek olan öğrencilerden ($\bar{x}=33,460$) daha düşük puanlar aldıkları saptanmıştır. Türkçe dersi ortalaması 84'e kadar olan öğrencilerin oluşturduğu kümeyi en çok etkileyen değişkenin öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü olduğu ve bu grubun okul türüne göre manidar farklılık gösterdiği saptanmıştır ($F=10,910$; $p=0,001$). Ortaokulda öğrenim gören öğrenciler ($\bar{x}=32,571$), imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrencilere ($\bar{x}=29,852$) göre daha yüksek puan almışlardır. Türkçe dersi ortalaması 84'ten yüksek olan öğrencilerin oluşturduğu kümeyi en çok etkileyen değişkenin sınıf değişkeni olduğu ve bu grubun sınıf seviyesine göre manidar farklılık gösterdiği saptanmıştır ($F=24,331$; $p=0,000$). 5.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanları ($\bar{x}=35,664$), diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}=32,531$) daha yüksektir.

BATOK'a 1 saatten 4 saate kadar zaman ayıran öğrencilerin "derse ilişkin olumsuz duygular" alt boyutunu etkileyen en önemli değişkenin sınıf değişkeni olduğu ve bu öğrencilerin "derse ilişkin olumsuz duygular" alt boyutundan aldıkları puanların sınıf seviyelerine göre manidar farklılık gösterdiği

görülmektedir ($F=12,518$; $p=0,001$). 5 ve 6.sınıf öğrencilerine ait tutum puanları ($\bar{x}=31,447$), 7 ve 8.sınıf öğrencilerine ait tutum puanlarından ($\bar{x}=29,311$) daha yüksektir. 5 ve 6.sınıf öğrencilerinin oluşturduğu kümenin tutum puanları, Türkçe dersi ortalamalarına göre manidar farklılık göstermektedir ($F=14,747$; $p=0,000$). Türkçe dersi ortalaması 84'e kadar olan öğrencilerin oluşturduğu kümeye ait tutum puanları ($\bar{x}=29,637$), Türkçe dersi ortalaması 84'ten yüksek olan öğrencilerin tutum puanlarından ($\bar{x}=32,754$) düşüktür.

4.5 Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Ulaşılan Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu "Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının "derse yönelik etkinlikler" alt boyutunu etkileyen faktörler nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Testi oluşturan her alt boyut, farklı faktörlerden etkilenebilmektedir. Bu sebeple testin alt boyutları da ayrıca araştırma sorusu olarak incelenmiştir. Bu sorunun yanıtlanması amacıyla karar ağaçlarından CHAID analizi kullanılmış ve bu soruya ait bulgular Şekil 4.4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. 4. "Derse Yönelik Etkinlikler" Alt Boyutunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Ağaç Diyagramı.

Şekil 4.4 incelendiğinde Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğini oluşturan alt boyutlardan "derse yönelik etkinlikler" alt boyutunu etkileyen en önemli değişkenin sınıf değişkeni olduğu, öğrencilerin "derse yönelik etkinlikler" alt boyutundan aldıkları puanların sınıf değişkenine göre manidar farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F=47,380$; $p=0,000$). Araştırma sonuçlarına göre en yüksek tutum puanına 5. sınıf öğrencileri ($\bar{x}=16,050$), ardından 6. sınıf öğrencileri ($\bar{x} = 14,846$) ve 7. sınıf öğrencileri ($\bar{x}=13,736$) sahiptir. En düşük tutum puanına ise 8. sınıf öğrencileri ($\bar{x}=12,371$) sahiptir. Bu bulgulara göre öğrencilerin sınıf seviyeleri arttıkça "derse yönelik etkinlikler" alt boyutundan aldıkları puanlarda manidar bir gerileme olduğu anlaşılmaktadır.

5. sınıf öğrencilerinin "derse yönelik etkinlikler" alt boyutundan aldıkları puanları en çok etkileyen değişkenin cinsiyet değişkeni olduğu, öğrencilerin puanlarının cinsiyete göre manidar farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F=19,418$; $p=0,000$). Kız öğrencilerin aldıkları puanlar ($\bar{x}=17,024$), erkek öğrencilerin aldıkları puanlardan ($\bar{x}=15,154$) yüksektir.

6. sınıf öğrencilerinin "derse yönelik etkinlikler" alt boyutundan aldıkları puanları en çok etkileyen değişkenin ders çalışma süreleri olduğu, öğrencilerin puanlarının ders çalışma sürelerine göre manidar farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F=22,589$; $p=0,000$). 90 dakikadan fazla ders çalışan öğrencilerin puanları ($\bar{x}=16,322$), 90 dakikaya kadar ders çalışan öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}=14,257$) yüksektir.

7. sınıf öğrencilerinin "derse yönelik etkinlikler" alt boyutundan aldıkları puanları en çok etkileyen değişkenin cinsiyet değişkeni olduğu, öğrencilerin puanlarının cinsiyete göre manidar farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F=9,959$; $p=0,002$). Kız öğrencilerin puanları ($\bar{x}=14,462$), erkek öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}=13,006$) yüksektir. Erkek öğrencilerin puanları babalarının eğitim durumuna göre manidar farklılaşmaktadır ($F=11,349$; $p=0,005$). Babası ilkokul mezunu olanların puanları ($\bar{x}=14,367$), ilkokuldan daha yüksek bir kademedeki mezun olanların puanlarından ($\bar{x}=12,147$) daha yüksektir. Kız öğrencilerin puanları okudukları okulda uygulanan öğretim şekline göre manidar farklılaşmaktadır ($F=4,285$; $p=0,040$). İkili öğretim uygulanan okullardaki öğrencilerin puanları ($\bar{x}=15,085$), tam gün öğretim uygulanan okullardaki öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}=13,770$) yüksektir.

8. sınıf öğrencilerinin "derse yönelik etkinlikler" alt boyutundan aldıkları puanları en çok etkileyen değişkenin öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü olduğu, öğrencilerin puanlarının öğrenim gördükleri okul türüne göre manidar farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F=4,427$; $p=0,036$). Ortaokuldan öğrenim gören öğrencilerin puanları ($\bar{x}=12,880$), imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}=11,894$) yüksektir. Ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin puanları babalarının eğitim durumuna göre manidar farklılaşmaktadır ($F=8,846$; $p=0,017$). Babası ortaokula kadar öğrenim gören öğrencilerin puanları ($\bar{x}=13,678$), babası ortaokuldan sonraki kademelerden mezun olan öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}=11,778$) daha yüksektir.



5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlara, ulaşılan sonuçların alanyazında yapılan benzer çalışmalarla birlikte tartışılmasına ve araştırmacı, öğretmen, öğrenci ve velilere yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1 Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci sorusu "Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ne düzeydedir?" olarak belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun (%68.58) Türkçe dersine yönelik tutumları orta düzeyde olumludur. Türkiye'de yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde 2006 Türkçe Öğretim Programı pilot uygulamasının öncesinde ve sonrasında öğrencilere Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmış ve hem eski programda hem de yeni programda öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumsuz tutum geliştirdiği saptanmıştır (Zorbaz ve Habeş, 2015). Ancak 2006 yılındaki çalışmanın üzerinden geçen on dört yıllık sürede Türkçe dersine yönelik tutumlar üzerine birçok yeni çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalardan; Bölükbaş (2010)'ın 719 ortaokul öğrencisi üzerinde yapmış olduğu çalışma (%67.9'u olumlu), Erdem ve Gözükcü (2013)'ün 845 ilkokul 3, 4 ve 5.sınıf öğrencisi üzerinde yapmış olduğu çalışma (%59.8'i olumlu), Zorbaz ve Habeş (2015)'in 752 ortaokul öğrencisi üzerinde yapmış olduğu çalışma (%59.9'u olumlu), Bağcı ve İpekçi (2016)'nin 372 ortaokul öğrencisi üzerinde yapmış olduğu çalışma (%58.33'ü olumlu) ve Akçam (2019)'ın 822 ortaokul öğrencisi üzerinde yapmış olduğu çalışma öğrencilerin genel olarak Türkçe dersine yönelik olumlu bir tutuma sahip olduğunu saptayarak yapılan güncel çalışma ile paralellik göstermektedir. Türkçe dersine yönelik tutumların olumlu hale gelmesini yapılandırmacı yaklaşım ışığında geliştirilmiş olan yeni Türkçe öğretim programları, derse giren nitelikli öğretmenler ve ders anlatımını zenginleştirecek araç gereç kullanımı sağlamış olabilir. Bununla birlikte Dursun ve Özenç (2019)'in 556 ilkokul 4.sınıf öğrencisi ile yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin tutum ölçeğinden almış olduğu puanlar test ortalamasının altında kalarak güncel çalışma ile paralellik göstermemektedir. Ancak bu farklılık okul seviyesinin farklı olmasından da kaynaklanmış olabilir.

5.2 Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın ikinci sorusu "Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyen faktörler nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyen en önemli değişkenin sınıf değişkeni olduğu, sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanlarının manidar düzeyde düştüğü saptanmıştır. Araştırma bulguları 5.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanlarının yüksek olduğunu ancak her sınıf seviyesi artışında tutum puanlarının düştüğünü göstermektedir. Bu durum öğrencilerin içinde bulundukları ergenlik dönemindeki bilişsel, duyuşsal ve fiziksel gelişimlerinden, sınıf seviyesi arttıkça ders yükünün artmasından veya konuların daha karmaşık bir hale gelmesinden kaynaklanıyor olabilir. Nitekim Bıyıklı (2014)'nın ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirmiş olduğu çalışmada da benzer sonuçlara rastlanmış ve sınıf seviyesinin artmasıyla öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanları düşmüştür. Deniz ve Tuna (2006)'nın çalışmasında ise sadece 5.sınıflar ile 6, 7 ve 8.sınıflar arasında manidar farklılık bulunmuştur. Bu çalışmaya göre 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum puanları 6, 7 ve 8.sınıflardan manidar şekilde yüksektir. Zorbaz ve Habeş (2015)'in gerçekleştirmiş olduğu çalışmada da benzer bir durum ortaya çıkmış; 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının 6, 7 ve 8. sınıflara göre manidar bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bağcı ve İpekçi (2016)'nin araştırmasında da ortaokul öğrencilerinin tutum puanlarının sınıf seviyesine göre manidar farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu çalışmadaki bulgulara göre 8.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları 5, 6 ve 7.sınıf öğrencilerine göre manidar şekilde düşüktür. Akçam (2019)'ın gerçekleştirmiş olduğu çalışmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmış ve 5.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanları diğer sınıf seviyelerinden manidar şekilde yüksek çıkmıştır.

Araştırma bulgularına göre 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyen en önemli değişkenin öğrencilerin elektronik ortamdaki oyunlara ve sosyal medyaya ayırdıkları süre olduğu, bu tür faaliyetlere günlük 1 saate kadar zaman ayıran öğrencilerin 1 saatten fazla zaman ayıran öğrencilere göre tutum puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum, günümüzde yaşamımızın her alanında kullanılan teknolojik aletlerin etkisini bir kez daha göstermektedir. Bu tür faaliyetler, öğrencileri dersten ve ders ortamından

uzaklaştıracak onların derse olan ilgilerini düşürüyor; derse karşı isteksiz hale getiriyor olabilir. Akçam (2019) da gerçekleştirmiş olduğu çalışmada benzer bir sonuca ulaşmış, sosyal medya kullanmayan öğrencilerin sosyal medya kullanan öğrencilere göre Türkçe dersine yönelik tutumlarının manidar düzeyde yüksek olduğunu tespit etmiştir. Kılıç (2018)'ın 11.sınıf öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarını incelediği çalışmada da benzer bir sonuç ortaya çıkmış, ölçeğin ilgi ve bilgi alt boyutlarında sosyal medya kullanmayan veya daha az kullanan öğrencilerin tutumlarının sosyal medyada daha fazla vakit geçiren öğrencilerin tutumlarına göre manidar düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Elektronik ortamdaki oyunlara ve sosyal medyaya günlük 1 saate kadar zaman ayıran 5.sınıf öğrencilerinin tutumlarını etkileyen en önemli değişkenin Türkçe dersindeki ortalamaları olduğu; Türkçe dersi ortalaması 85 ve üzerinde olan öğrencilerin, 85'ten düşük olan öğrencilere göre manidar düzeyde yüksek tutuma sahip olduğu saptanmıştır. Bu durum bir derste başarılı olan öğrencinin o derse olan ilgisinin ve sevgisinin artarak derse yönelik olumlu tutum geliştirdiğini gösteriyor olabilir. Nitekim alanyazında başarı ve tutum arasındaki pozitif ilişkileri ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Örneğin, Bağcı ve İpekçi (2016)'nin çalışmada da benzer bir sonuca ulaşılmış; Türkçe dersi karne notu 5 olan öğrencilerin tutum puanlarının, karne notu 4, 3 ve üçün altında olan öğrencilerin tutum puanlarından manidar düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Erdem ve Gözükcük (2013)'ün 3, 4 ve 5.sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada da karne notu yüksek olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Zorbaz ve Habeş (2015) de karne notu 5 ve 4 olan öğrencilerin 3 ve daha düşük olanlara, karne notu 3 olanların da 1 olanlara göre Türkçe dersine yönelik tutumlarının manidar düzeyde daha olumlu olduğunu saptamışlardır. Akçam (2019) da çalışmada öğrencilerin Türkçe dersi başarı algılarına göre tutumlarının manidar düzeyde farklılaştığını, kendini Türkçe dersinde yüksek düzeyde başarılı algılayan öğrencilerin, orta düzeyde başarılı algılayanlardan; orta düzeyde başarılı algılayanların da düşük düzeyde başarılı algılayanlardan yüksek olduğunu tespit etmiştir. Mercan (2017) ise 8.sınıf öğrencileri ile gerçekleştirmiş olduğu çalışmada alanyazındaki çalışmalardan ve güncel çalışmadan farklı olarak öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının

karne notuna göre manidar farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Sözü edilen araştırma sonuçları ile mevcut çalışmanın bulguları paralellik göstermemektedir. Bu durum sözü edilen araştırmanın örnekleminin sınırlı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma bulgularına göre 6.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyen en önemli değişkenin kitap okumaya ayırdıkları günlük süre değişkeni olduğu; kitap okumaya günde 45 dakikadan fazla vakit ayıran 6.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının, 45 dakikaya kadar vakit ayıran öğrencilerin tutumlarından manidar düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum kitap okuyan öğrencilerin okumaya ve öğrenmeye olan ilgilerinin artmasından, Türkçe dersinin okuma ve anlama ile iç içe bir ders olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu noktada gerçekleştirilen güncel çalışma alanyazınla paralellik göstermektedir. Zorbaz ve Habeş (2015) gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin ders kitabı dışında okudukları kitap sayısına göre Türkçe dersine yönelik tutumlarının manidar farklılaştığını ve yıllık 4-15 arasında kitap okuyan öğrencilerin 1-3 arasında kitap okuyan öğrencilere göre tutum puanlarının yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bağcı ve İpekçi (2016) ise boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendiren öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının, boş zamanlarında kitap okumayan öğrencilerin tutumlarından manidar düzeyde yüksek olduğunu saptamışlardır. Kılıç (2018) da 11.sınıf öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarının kitap okuma sıklığına göre manidar bir şekilde farklılaştığını, her gün kitap okuyan öğrencilerin tutumlarının daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Akçam (2019) da öğrencilerin okuma eylemindeki becerilerine göre Türkçe dersine yönelik tutumlarının farklılaştığını; iyi düzeyde olanların orta düzeyde olanlardan, orta düzeyde olanların ise zayıf düzeyde olanlardan manidar düzeyde yüksek tutuma sahip olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırma bulguları günlük 45 dakikaya kadar kitap okuyan 6.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyen en önemli değişkenin öğrenim görülen okul türü olduğunu, ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının, imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin tutumlarından manidar düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Alanyazında Türkçe dersine yönelik tutumun okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte

Çıtır (2019)'ın 1080 ortaokul öğrencisi ile matematik dersine yönelik tutumlar üzerine gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin tutumlarının okul türüne göre manidar bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. İmam hatip ortaokulu öğrencilerinin, özel ortaokul ve ortaokul öğrencilerinden daha düşük bir tutum puanına sahip olduğu saptanmıştır. Sönmez ve Yerlikaya (2017)'nin 8.sınıfta öğrenim gören 604 öğrenci ile çevre bilgileri ve tutumları üzerine gerçekleştirdikleri çalışmada okul türüne göre manidar farklılık olduğu tespit edilmiş; en yüksek tutum puanına özel okulda öğrenim gören öğrencilerin, ardından ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin ve en düşük tutum puanına ise imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak Ağtaş, Bektaş ve Güneri (2019)'nin 341 ortaokul öğrenci ile çevreye yönelik tutumun belirlenmesi amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada ise imam hatip ortaokulu ve ortaokul öğrencileri arasında herhangi bir istatistiksel farklılık bulunmamıştır. Dilmaç ve Öztürk (2016) ise 258 ortaokul öğrencisi ile görsel sanatlar dersine yönelik tutumlar üzerine gerçekleştirdiği ve imam hatip ortaokulu, ortaokul ve Bilim Sanat Merkezinde öğrenim gören öğrencilerin katıldığı çalışmada görsel sanatlar dersine yönelik tutumun okul türüne göre istatistiksel olarak farklılık göstermediğini saptamıştır. Çelikel ve Deniz (2016)'in 1000 ortaokul öğrencisi ile okul öğrenci meclislerine yönelik tutumlar üzerine gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin tutumlarının okul türüne göre manidar farklılaştığı belirlenmiştir. İmam hatip ortaokullarında ve ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin, özel ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahip olduğu; imam hatip ortaokulları ile ortaokullar arasında manidar bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, mevcut araştırma bulgularının bazı araştırma sonuçları ile paralellik gösterirken, bazıları ile göstermediği görülmüştür. Bunun nedeni olarak mevcut çalışmada günlük 45 dakikaya kadar kitap okuyan 6.sınıf öğrencileri ile sınırlandırılması olabilir. Nitekim bazı gruplamalarda okul türü değişkeni Türkçe dersine yönelik tutumları etkileyen bir faktör iken bazı gruplamalarda Türkçe dersine yönelik tutumları etkileyen bir faktör olarak belirlenmemiştir. Bununla birlikte imam hatip ortaokullarında diğer ortaokullarda görülen derslere ek olarak Arapça, Kuran-ı Kerim, Hz. Muhammed'in hayatı, temel dini bilgiler gibi

derslerin bulunması ve bu derslerle ilk defa karşılaşan öğrencilerin adaptasyon problemi yaşıyor olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma bulgularına göre aynı kümede yer alan 7 ve 8.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyen en önemli değişkenin cinsiyet değişkeni olduğu; 7 ve 8.sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre manidar düzeyde daha olumlu bir tutuma sahip olduğu saptanmıştır. Bu farklılığın sebebi kız öğrencilerin dil gelişiminin bu dönemde erkek öğrencilere göre daha hızlı olmasından veya araştırmaya katılan kız öğrencilerin akademik ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir. Alanyazına bakıldığında gerçekleştirilen güncel çalışmayı cinsiyet değişkeni açısından destekleyen, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumunu araştıran birçok çalışma bulunmaktadır (Akçam, 2019; Ateş, 2008; Bıyıklı 2014; Bölükbaş, 2010; Bağcı ve İpekçi, 2016; Erdem ve Gözükcük, 2013; Kaya, Arslantaş ve Şimşek, 2009; Zorbaz ve Habeş, 2015). Bununla birlikte Mercan (2017)'in 8.sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında ise Türkçe dersine yönelik tutumun cinsiyete göre istatistiksel olarak bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırma bulguları 7 ve 8.sınıfta öğrenim gören hem erkek hem de kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyen en önemli değişkenin öğrenim gördükleri okul türü olduğunu göstermektedir. Ortaokulda öğrenim gören erkek ve kız öğrencilerin tutum puanları, imam hatip ortaokulunda öğrenim gören erkek ve kız öğrencilerin tutum puanlarından manidar düzeyde yüksektir. Bu durum; imam hatip ortaokullarında diğer ortaokullarda görülen derslere ek olarak Arapça, Kuran-ı Kerim, Hz. Muhammed'in hayatı, temel dini bilgiler gibi derslerin bulunması ve öğrencilerin bu derslerle ilk defa karşılaşarak olmasından, öğrencilerin dersti, öğretmenlerini, okulu veya derste kullanılan materyalleri sevmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Nitekim Kaya, Arslantaş ve Şimşek (2009) bir derse yönelik olumlu tutum geliştirilmesinde ders öğretmenin, okulun, derste kullanılacak araç gereçlerin sevilmesinin önemli rol oynadığını belirtmişlerdir. Alanyazına bakıldığında Türkçe dersine yönelik tutumun okul türüne göre incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamış ancak bazı derslere ve konulara yönelik tutumun okul türüne göre incelendiği araştırmalara rastlanılmıştır. Bu çalışmalarda okul türüne göre istatistiksel olarak manidar

düzeyde farklılıkların bulunduğu araştırmalar (Çelikel ve Deniz, 2016; Çıtdır, 2019; Sönmez ve Yerlikaya, 2017) ve herhangi bir istatistiksel farklılığın bulunmadığı araştırmalar (Ağtaş, Bektaş ve Güneri, 2019; Dilmaç ve Öztürk, 2016; Saracoğlu, 2016) mevcuttur.

5.3 Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın üçüncü sorusu "Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının "derse yönelik ilgi ve sevgi" alt boyutunu etkileyen faktörler nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin derse yönelik ilgi ve sevgi alt boyutunda aldıkları puanları etkileyen en önemli değişken, testin genelinde olduğu gibi sınıf değişkenidir. Öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça bu alt boyuttan aldıkları puanlar da düşmektedir. Bu bulgu alanyazındaki araştırmalarla paralellik göstermektedir (Akçam, 2019; Bağcı ve İpekçi, 2016; Bıyıklı, 2014; Deniz ve Tuna, 2006; Zorbaz ve Habeş, 2015).

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre 5.sınıf öğrencilerinin derse yönelik ilgi ve sevgi alt boyutundan aldıkları puanları etkileyen en önemli değişken ise testin genelinde olduğu gibi elektronik ortamdaki oyunlara ve sosyal medyaya ayrılan günlük süredir. Günlük 1 saate kadar bu faaliyetlere vakit ayıran öğrencilerin aldıkları puanlar, 1 saatten fazla vakit ayıran öğrencilerin aldıkları puanlardan yüksektir. Bu bulguyu alanyazında destekleyen çalışmalara rastlanmıştır (Akçam, 2019; Kılıç, 2018). Elektronik ortamdaki oyunlara ve sosyal medyaya günlük 1 saate kadar vakit ayıran öğrencilerin derse yönelik ilgi ve sevgi alt boyutundan aldıkları puanları etkileyen en önemli değişken, öğrencilerin öğrenim gördükleri okulda uygulanan öğretim şeklidir. İkili öğretimin uygulandığı okullarda öğrenim gören öğrencilerin aldıkları puanlar, normal öğretimin uygulandığı okullarda öğrenim gören öğrencilerin aldıkları puanlardan manidar düzeyde yüksektir. Böyle bir bulgunun ortaya çıkmış olmasında araştırmaya katılan tam gün öğretim uygulanan okulların büyük çoğunluğunun aynı zamanda imam hatip ortaokulu olması etkili olmuş olabilir. Nitekim araştırma sonuçlarına göre ortaokuldaki öğrencilerin aldıkları puanlar da, imam hatip ortaokulundaki öğrencilerin puanlarından yüksektir. Alanyazında öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının uygulanan öğretim şekline göre farklılaşma durumunu çalışan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte ikili öğretimden normal öğretime geçiş yapan bir okuldaki öğrencilere ve öğretmenlere Türkçe dersine yönelik duygu ve düşünceleri sorulmuştur. Onarıcıoğlu (2018)

tarafından gerçekleştirilen çalışmada; öğrenciler ikili öğretimden normal öğretime geçildikten sonra Türkçe derslerinin daha verimli geçtiğini, ders başarılarının ve Türkçe dersine olan motivasyonlarının arttığını dile getirmişlerdir. Okulda görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı öğrencilerin derse olan motivasyonlarının arttığını söylemişlerdir. Öğrencilerin ders başarıları konusunda ise görüşme yapılan 4 öğretmenden 2'si başarıların arttığını söylerken 2'si de ders başarısının arttığına dair somut bir kanıt olmadığını ancak artma eğiliminde olduğunu söylemişlerdir. Aktay, Işık ve Gençsoy (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise öğretmenlerin tam gün ve ikili öğretim şekline ilişkin görüşleri sorulmuş, tam gün öğretimin ikili öğretime göre birçok konuda daha avantajlı olduğu görüşü tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre 6.sınıf öğrencilerinin derse yönelik ilgi ve sevgi alt boyutundan aldıkları puanları etkileyen en önemli değişken ise testin genelinde olduğu gibi kitap okumaya ayırdıkları günlük süre değişkenidir. Kitap okumaya günlük 45 dakikaya kadar vakit ayıran öğrencilerin aldıkları puanlar, 45 dakikadan fazla vakit ayıran öğrencilerin aldıkları puanlardan manidar düzeyde düşüktür. Bu bulgu alanyazındaki çalışmalarla (Akçam, 2019; Bağcı ve İpekçi, 2016; Kılıç, 2018; Zorbaz ve Habeş, 2015) paralellik göstermektedir. Araştırma bulguları günlük 45 dakikaya kadar kitap okuyan 6.sınıf öğrencilerinin "derse yönelik ilgi ve sevgi" alt boyutundan aldıkları puanları etkileyen en önemli değişkenin öğrenim görülen okul türü olduğunu; ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin aldıkları puanların, imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin aldıkları puanlardan manidar düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Alanyazına bakıldığında ise bazı derslerde ve konularda öğrencilerin tutumlarının okul türüne göre farklılık gösterdiği çalışmalar (Çelikel ve Deniz, 2016; Çıtdır, 2019; Sönmez ve Yerlikaya, 2017) ve herhangi bir farklılık göstermeyen çalışmalar (Ağtaş, Bektaş ve Güneri, 2019; Dilmaç ve Öztürk, 2016; Saracoğlu, 2016) mevcuttur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre birlikte kümelenen 7 ve 8.sınıf öğrencilerinin derse yönelik ilgi ve sevgi alt boyutundan aldıkları puanları etkileyen en önemli değişken öğrenim görülen okul türüdür. Ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin aldığı puanlar, imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin aldığı puanlardan manidar düzeyde yüksektir. Alanyazındaki

çalışmalara göre (Çelikel ve Deniz, 2016; Çıtdır, 2019; Sönmez ve Yerlikaya, 2017) öğrenim görülen okul türü öğrencilerin bir derse veya konuya yönelik tutumlarını etkileyebilmektedir. Araştırma bulgularına göre derse yönelik ilgi ve sevgi alt boyutunda ortaokulda öğrenim gören 8.sınıf öğrencileri 7.sınıf öğrencilerinden manidar düzeyde daha yüksek puan almışlardır. Testin sadece bir alt boyutunda ortaya çıkan bu bulgu alan yazındaki çalışmalarla paralellik göstermemektedir (Akçam, 2019; Bağcı ve İpekçi, 2016; Bıyıklı, 2014; Deniz ve Tuna, 2006; Zorbaz ve Habeş, 2015). İmam hatip ortaokuluna giden 7 ve 8.sınıf öğrencilerinin derse yönelik ilgi ve sevgi alt boyutundan aldıkları puanları en çok etkileyen değişken ise cinsiyettir. Kız öğrencilerin bu alt boyuttan aldıkları puanlar, erkek öğrencilerin aldıkları puanlardan manidar seviyede yüksektir. Araştırmada ulaşılan bu bulgu alanyazınla paralellik göstermektedir (Akçam, 2019; Ateş, 2008; Bağcı ve İpekçi, 2016; Bıyıklı 2014; Bölükbaş, 2010; Erdem ve Gözükcük, 2013; Kaya, Arslantaş ve Şimşek, 2009; Zorbaz ve Habeş, 2015). Tüm bu çalışmalardan istisnai olarak Mercan (2017) tarafından gerçekleştirilen 8.sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada Türkçe dersine yönelik tutumun cinsiyete göre istatistiksel olarak bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

5.4 Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın dördüncü sorusu "Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının "derse ilişkin olumsuz duygular" alt boyutunu etkileyen faktörler nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Ölçeğin bu alt boyutu ters puanlanan maddelerden oluşmaktadır. Bu bağlamda bu alt boyuttan alınacak yüksek puanlar testin genel puanına olumlu katkı sağlamaktadır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin "derse ilişkin olumsuz duygular" boyutunda aldıkları puanları etkileyen en önemli değişken, öğrencilerin elektronik ortamdaki oyunlara ve sosyal medyaya ayırdıkları günlük süredir. En yüksek puana elektronik ortamda günlük bir saate kadar vakit ayıran öğrenciler, ardından bu faaliyetlere 1 saatten 4 saate kadar vakit ayıran öğrenciler, en düşük puana ise bu tür faaliyetlere 4 saatten fazla vakit ayıran öğrenciler sahiptir. Araştırmanın bu bulgusu alanyazınla paralellik göstermekte; sosyal medyaya vs. fazla vakit ayıran öğrencilerin tutum puanlarının, daha az vakit ayıran veya hiç vakit ayırmayan öğrencilerin puanlarına göre daha düşük olduğu görölmektedir (Akçam, 2019; Kılıç, 2018).

Araştırma bulgularına göre elektronik ortamdaki oyunlara veya sosyal medyaya günlük bir saate kadar vakit ayıran öğrencilerin tutumlarını en çok

etkileyen değişken Türkçe dersi ortalamalarıdır. Türkçe dersi ortalaması 85 ve 85'ten yüksek olan öğrencilerin tutum puanları, 85'ten düşük olan öğrencilerin tutum puanlarından yüksektir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde güncel çalışma ile paralellik gösteren, not ortalaması arttıkça Türkçe dersine yönelik tutum puanının da arttığını gösteren araştırmalara rastlanmaktadır (Akçam, 2019; Bağcı ve İpekçi, 2016; Erdem ve Gözüküçük, 2013; Zorbaz ve Habeş, 2015). Türkçe dersi ortalaması 85'ten düşük olan, günlük bir saate kadar elektronik ortamdaki oyunlara ve sosyal medyaya vakit ayıran öğrencilerin bu alt boyuttan aldığı puanları en çok etkileyen değişken öğrenim görülen okul türüdür. Testin genelinde olduğu gibi ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin aldığı puanlar, imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin aldığı puanlardan yüksektir. Alanyazındaki çalışmalara göre öğrenim görülen okul türü öğrencilerin bir derse veya konuya yönelik tutumlarını etkileyebilmektedir (Çelikel ve Deniz, 2016; Çıtdır, 2019; Sönmez ve Yerlikaya, 2017). Güncel çalışmada da öğrenim görülen okul türüne göre manidar bir farklılık olduğu görülmektedir. Türkçe dersi 85 ve 85'ten yüksek olan, günlük bir saate kadar elektronik ortamdaki oyunlara ve sosyal medyaya vakit ayıran öğrencilerin bu alt boyuttan aldığı puanları en çok etkileyen değişken ise sınıf değişkenidir. 5.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin bu alt boyuttan aldıkları puanlar diğer sınıflardan manidar şekilde yüksektir. Alanyazında yapılan benzer çalışmalarda da 5.sınıf öğrencilerinin aldıkları puanların diğer sınıf öğrencilerinin aldıkları puanlardan yüksek olduğu görülmektedir (Akçam, 2019; Bağcı ve İpekçi, 2016; Erdem ve Gözüküçük, 2013; Zorbaz ve Habeş, 2015).

Araştırma bulgularına göre elektronik ortamdaki oyunlara veya sosyal medyaya günlük bir saatten dört saate kadar vakit ayıran öğrencilerin tutumlarını en çok etkileyen değişken sınıf değişkenidir. 5 ve 6.sınıf öğrencilerinden oluşan kümenin tutum puanları, 7 ve 8.sınıf öğrencilerinden oluşan kümenin tutum puanlarından yüksektir. Bu durum henüz ergenlik dönemine girmeyen 5 ve 6.sınıf öğrencilerinin dersleri daha fazla önemsemesinden kaynaklanıyor olabilir. Alanyazında sınıf seviyesine göre Türkçe dersine yönelik tutumun araştırıldığı çalışmalarda benzer bulgulara rastlanmıştır (Akçam, 2019; Bağcı ve İpekçi, 2016; Bıyıklı, 2014; Deniz ve Tuna, 2006; Zorbaz ve Habeş, 2015). 5 ve 6.sınıf öğrencilerinin oluşturduğu kümenin aldıkları puanları en çok etkileyen değişken

ise Türkçe dersi ortalamalarıdır. Türkçe dersi ortalaması 85 ve 85'ten yüksek olan 5 ve 6.sınıf öğrencilerinin tutum puanları, Türkçe dersi ortalaması 85'ten düşük olan 5 ve 6.sınıf öğrencilerinin tutum puanlarından fazladır. Alanyazın incelendiğinde bir derste not ortalaması yüksek olan öğrencilerin o derse yönelik tutum puanının da yüksek olduğu görülmektedir (Bağcı ve İpekçi, 2016; Erdem ve Gözükcük, 2013; Zorbaz ve Habeş, 2015; Akçam, 2019). Bununla birlikte Türkçe dersine yönelik tutumun, dersin not ortalamasına göre farklılaşmadığı çalışmalara (Mercan,2017) da rastlanılmıştır.

5.5 Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın beşinci sorusu "Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının "derse yönelik etkinlikler" alt boyutunu etkileyen faktörler nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin "derse yönelik etkinlikler" alt boyutunda aldıkları puanları etkileyen en önemli değişken, testin genelinde ve birinci alt boyutunda olduğu gibi sınıf seviyesidir. Ancak bu alt boyutta testin genelinden ve birinci alt boyuttan farklı olarak 7 ve 8.sınıf öğrencileri bir küme oluşturmamış, ayrı ayrı ele alınmıştır. Öğrencilerin bu alt boyuttan aldıkları puanlar da sınıf seviyesi arttıkça düşmektedir. Bu bulgu alanyazındaki çalışmalarla paralellik göstermektedir (Akçam, 2019; Bağcı ve İpekçi, 2016; Bıyıklı, 2014; Deniz ve Tuna, 2006; Zorbaz ve Habeş, 2015).

Araştırma bulgularına göre 5.sınıf öğrencilerinin "derse yönelik etkinlikler" alt boyutundan aldıkları puanları etkileyen en önemli değişken cinsiyettir. Kız öğrencilerin aldıkları puanlar erkek öğrencilerin aldıkları puanlardan manidar seviyede yüksektir. Alanyazında bu bulguyu destekler nitelikte birçok çalışma bulunmaktadır (Akçam, 2019; Ateş, 2008; Bağcı ve İpekçi, 2016; Bıyıklı 2014; Bölükbaş, 2010; Erdem ve Gözükcük, 2013; Kaya, Arslantaş ve Şimşek, 2009; Zorbaz ve Habeş, 2015).

Araştırma bulgularına göre 6.sınıf öğrencilerinin "derse yönelik etkinlikler" alt boyutundan aldıkları puanları etkileyen en önemli değişken ders çalışmaya ayırdıkları günlük süredir. Ders çalışmaya günlük 90 dakikaya kadar vakit ayıran öğrencilerin aldıkları puanlar, 90 dakikadan fazla vakit ayıran öğrencilerin aldıkları puanlardan manidar düzeyde düşüktür. Bu durum ders çalışmaya ayrılan sürenin öğrencilerin başarılarını artırmasından ve öğrencilerin böylece derse daha çok motive olmasından kaynaklanıyor olabilir. Alanyazında Türkçe dersine yönelik tutumun incelendiği çalışmalarda benzer bir araştırmaya

rastlanmamıştır. Ancak Elkonca (2013) tarafından 840 ortaokul öğrencisi ile matematik dersine yönelik tutumun belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının matematik dersine çalışmaya ayırdıkları haftalık süreye göre manidar farklılık gösterdiği, matematik dersine çalışmaya ayrılan süre arttıkça matematik dersine yönelik tutumun da arttığı tespit edilmiştir. Şata (2015) tarafından 726 lise öğrencisi ile fizik dersine yönelik tutumların belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada da öğrencilerin fizik dersi çalışma sürelerinin, fizik dersine yönelik tutumlarının bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre 7.sınıf öğrencilerinin "derse yönelik etkinlikler" alt boyutundan aldıkları puanları etkileyen en önemli değişken öğrencilerin cinsiyetleridir. Erkek öğrencilerin aldıkları puanlar, kız öğrencilerin aldıkları puanlardan manidar düzeyde düşüktür. Bu bakımdan gerçekleştirilen güncel çalışma alanyazındaki birçok çalışma ile paralellik göstermektedir (Akçam, 2019; Ateş, 2008; Bağcı ve İpekçi, 2016; Bıyıklı 2014; Bölükbaş, 2010; Erdem ve Gözüküçük, 2013; Kaya, Arslantaş ve Şimşek, 2009; Zorbaz ve Habeş, 2015). 7.sınıfta öğrenim gören erkek öğrencilerin bu alt boyutta aldıkları puanları etkileyen en önemli değişken ise babalarının eğitim durumlarıdır. Babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin aldıkları puanlar, babası ilkokuldan daha yüksek derecede bir okuldan mezun olan öğrencilerin aldıkları puanlardan manidar seviyede yüksektir. Bu durum, öğrencilerin içinde bulundukları şartları gözlemleyerek öğütlenmeleri neticesinde derse olan ilgilerinin artmasından kaynaklanıyor olabilir. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında güncel araştırma sonuçlarını destekleyen çalışmaların bulunduğu (Akçam, 2019; Mercan, 2017) görülmektedir. Bununla birlikte Türkçe dersine yönelik tutumun baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığı çalışmalar (Ateş, 2008; Deniz ve Tuna, 2006; Kaya, Arslantaş ve Şimşek, 2009; Zorbaz ve Habeş, 2015) ve güncel çalışmanın aksine baba eğitim düzeyi arttıkça Türkçe dersine yönelik tutumun da arttığı çalışmalar (Bölükbaş, 2010) bulunmaktadır. Alanyazındaki araştırmalarda böyle bir çeşitliliğin olması örneklemdeki farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir. 7. sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin bu alt boyutta aldıkları puanları etkileyen en önemli değişken ise öğrenim görülen okulun öğretim şeklidir. İkili öğretimin uygulandığı okuldaki öğrencilerin aldıkları puanlar, tam gün öğretimin

uygulandığı okuldaki öğrencilerin aldıkları puanlardan manidar düzeyde yüksektir. Bu durumun araştırmaya katılan tam gün öğretim uygulanan okulların büyük çoğunluğunun imam hatip ortaokulu olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Alanyazında öğrencilerin bir derse yönelik tutumlarının öğretim şekline göre (tam gün, ikili öğretim) farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak yapılan çalışmalara göre (Aktay, Işık ve Gençsoy, 2019; Onarıcıoğlu, 2018) tam gün öğretimin ikili öğretime göre daha çok avantajının bulunduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre 8.sınıf öğrencilerinin "derse yönelik etkinlikler" alt boyutundan aldıkları puanları etkileyen en önemli değişken öğrenim görülen okul türüdür. Ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin bu alt boyuttan aldıkları puanlar, imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin aldığı puanlardan manidar düzeyde yüksektir. Alanyazındaki çalışmalar (Çelikel ve Deniz, 2016; Çıtdır, 2019; Sönmez ve Yerlikaya, 2017) incelendiğinde okul türünün bir derse veya konuya yönelik tutumu etkileyebileceği görülmektedir. Ortaokulda öğrenim gören 8.sınıf öğrencilerinin ise bu alt boyuttan aldıkları puanları etkileyen en önemli değişken babalarının eğitim durumlarıdır. Babası en fazla ortaokul mezunu olan öğrencilerin bu alt boyuttan aldıkları puanlar, babası ortaokuldan daha yüksek bir okuldan mezun olan öğrencilerin aldıkları puanlardan yüksektir. Araştırmanın bu bulgusu alanyazındaki çalışmalarla (Akçam, 2019; Mercan, 2017) paralellik göstermektedir. Öğrencilerin babalarının eğitim durumları arttıkça, derse yönelik tutumun da arttığını tespit eden çalışmalar (Bölükbaş, 2010) ve derse yönelik tutumun baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığını saptayan çalışmalar (Ateş, 2008; Deniz ve Tuna, 2006; Kaya, Arslantaş ve Şimşek, 2009; Zorbaz ve Habeş, 2015) da bulunmaktadır.

5.6 Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular ve bu bulgulardan çıkarılan sonuçlar, eğitim öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesi ve gelecekte yapılacak araştırmalara ön ayak olması bakımından önem teşkil etmektedir. Araştırma sonuçlarından hareketle MEB'e, araştırmacılara, öğretmen, öğrenci ve velilere şu önerilerde bulunulabilir:

1. Araştırma sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları orta düzeyde olumlu derecededir. Bununla birlikte öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları sınıf seviyesi arttıkça düşmektedir. 5.sınıf

öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları yüksekken bu durum sınıf seviyesi arttıkça düşmektedir. Bu durum öğrencilerin içinde bulundukları ergenlik dönemindeki bilişsel, duyuşsal ve fiziksel gelişmelerinden, sınıf seviyesi arttıkça ders yükünün artmasından veya konuların daha karmaşık bir hale gelmesinden kaynaklanıyor olabilir. Bu noktada ders öğretmenlerinin öğrenciye görelilik ilkesine uygun olarak her öğrencinin bilişsel, fiziksel ve duyuşsal özelliklerini dikkate alıp öğrencileri derse daha çok katacak, onları derse karşı heveslendirecek etkinlikler gerçekleştirmesi faydalı olacaktır. Gelecek araştırmalarda bu durumun nedenlerine ilişkin nitel çalışmaların gerçekleştirilmesi de ders öğretmenlerine bu noktada rehber olacak ve daha kesin çözümler üretilmesine yardımcı olacaktır.

2. Teknoloji günümüzde yaşamın her alanında kullanılmakta, insanların yaşamlarını etkilemektedir. Araştırma bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyen önemli değişkenlerden biri de öğrencilerin elektronik aletlerde oyuna veya sosyal medyaya ayırdığı süredir. Bu tür faaliyetlere daha fazla vakit ayıran öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu açıdan bu tür faaliyetlerin eğitime olan etkisi daha fazla irdelenmeli, öğrencilerin bu tür faaliyetlere zaman ayırma amaçları araştırmalarda daha fazla yer almalı, okul rehber öğretmenleri tarafından öğrencilerin teknolojiyi bilinçli ve verimli kullanmasını sağlayacak seminerler verilmelidir. Bununla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı; Eğitim Bilişim Ağı üzerinden kitap tanıtımları yapabilir, öğrencilere e-kitap içerikleri sunarak onların elektronik ortamlarda daha verimli zaman geçirmesini sağlayabilir, Türkçe dersine yönelik çevrim içi münazaralar vb. etkinlikler düzenleyerek ve oyun tabanlı yazılımlar geliştirerek öğrencilerin bu ortamlarda da Türkçe dersine ilgi duymasını sağlayabilir.

3. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerden bir diğeri ise Türkçe dersi ortalamalarıdır. Türkçe dersinde karne notu yüksek olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları daha olumludur. Bu durum, bir derste başarılı olan öğrencinin o derse yönelik olumlu tutum geliştirdiğini göstermektedir. Bu noktada ders içerisinde her öğrenciye başarılı olabileceği sorular sorulabilir; bu yönde etkinlikler gerçekleştirilebilir; öğrencileri motive etmeye yönelik tüm öğrencilerin rahatlıkla yapabileceği, karne notuna etki edecek mini sınavlar yapılabilir. MEB öğretmenlere tutum, ilgi, motivasyon, akademik

beklenti gibi ders üzerinde etkili olan değişkenlere yönelik hizmet içi eğitim seminerleri vererek öğretmenlerin bu değişkenlerin ders üzerindeki etkilerini ve önemini idrak etmelerini sağlayabilir.

4. Araştırma sonuçları kitap okumaya daha fazla zaman ayıran öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu göstermektedir. Bu noktada, ders öğretmeni ile birlikte veliler de büyük bir sorumluluk almalı; her öğrenciye ilgileri dâhilinde kitap tavsiyeleri yapılmalı, okullardaki okuma saatlerinin yanı sıra evde ailecek okuma saati, kitaplardan soru cevap etkinlikleri gibi çalışmalar yapılarak öğrencilerin kitap ile olan bağları güçlendirilmelidir.

5. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarında etkili olan bir diğer değişken ise öğrenim görülen okul türüdür. Bu araştırmada ortaokul ve imam hatip ortaokulları çalışmaya dâhil edilmiştir. Ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin imam hatip ortaokullarında öğrenim gören öğrencilere göre Türkçe dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda gelecek araştırmalarda bu farklılığın sebeplerini araştırarak nitel çalışmalar gerçekleştirilerek imam hatip ortaokullarında öğrenim gören öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının düşük olmasının nedenleri araştırılarak, Türkçe dersine yönelik tutumlarını arttıracak çözümler üretilebilir.

6. Araştırmanın bir diğer sonucu ise cinsiyetin derse yönelik tutum üzerinde etkili olmasıdır. Tüm okul türlerindeki kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre Türkçe dersine yönelik daha olumlu tutuma sahiptir. Alanyazınla paralellik gösteren bu bulguya yönelik olarak bu yaş aralığındaki erkek öğrencilere yönelik nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir, erkek öğrencilerin derse yönelik tutumlarının düşük olmasının nedenleri araştırılarak bu yönde çözümler üretilebilir. Ayrıca derse yönelik olumlu tutuma sahip kız öğrencilerden dersle ilgili duygu, düşünce, hayal ve beklentilerinin paylaşılması sağlanarak, erkek öğrenciler derse karşı heveslendirilebilir. Erkek öğrencilerin ilgilerini derse çekecek farklı etkinlikler yapılarak da derse yönelik tutumları daha olumlu hale dönüştürülebilir.

7. Araştırma bulguları Türkçe dersine yönelik tutum üzerinde önemli olan bir diğer değişkenin okulda uygulanan öğretim şekli olduğunu göstermektedir. Tam gün öğretimin uygulandığı okulda öğrenim gören öğrencilerin derse yönelik tutumları, sabahçı öğlenci olarak ikili öğretimin uygulandığı okuldaki öğrencilerin tutumlarından düşük çıkmıştır. Ancak alanyazındaki çalışmalarda hem öğrenciler

hem de öğretmenler tam gün öğretimin birçok avantajının bulunduğunu ve derslerin daha verimli geçtiğini dile getirmiştir. Alanyazında bir derse yönelik tutumun öğretim şekline göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. İleride yapılacak araştırmalarda bu husus göz önünde bulundurularak, dönüşüm yapılacak bir okulda boylamsal araştırma yapılarak, dönüşümden önce ve sonra öğrencilerin Türkçe dersine ve diğer derslere yönelik tutumlarında değişiklik olup olmadığı incelenebilir.

8. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyen değişkenlerden biri de ders çalışmaya ayırdıkları günlük ortalama süredir. Ders çalışmaya daha fazla vakit ayıran öğrenciler Türkçe dersine yönelik daha olumlu bir tutuma sahiptir. Bu noktada ebeveynlere büyük sorumluluk düşmektedir. Bu sebeple ders çalışma sadece okulla sınırlı kalmamalı, öğrenci evde de ders çalışmaya vakit ayırmalı, ebeveynler çocuklarını ders çalışmaları için motive etmeli ve güdüleyici faaliyetlerde bulunmalıdır.

9. Araştırmadan elde edilen son bulguya göre ise öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyen son değişken babalarının eğitim durumudur. Babası en fazla ortaokul mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, babası daha yüksek seviyede bir okuldan mezun olmuş olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarından fazladır. Bu noktada eğitim seviyesi yüksek olan babalar çocuklarını daha fazla motive edebilir, deneyimlerini çocuklarıyla paylaşarak onları bu dersin önemine yönelik olarak bilgilendirebilir.

10. Bu araştırma İstanbul ili Esenler ilçesinde bulunan okullarda gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu yeterli sayıda öğrenciden oluşmaktadır. Bununla birlikte bu araştırma farklı il ve ilçelerden öğrencilerin de katılımıyla daha genellenebilir sonuçlar verebilir. Bununla birlikte araştırmaya özel okullar da dâhil edilerek, özel okul öğrencileri ile devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları karşılaştırılabilir.

11. Bu araştırmada öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim durumları gibi değişkenler sorgulanmıştır. Ergenlik döneminde olan ve yakın arkadaşlarından çabuk etkilenen bu seviyedeki öğrenciler ile gerçekleştirilecek çalışmalarda öğrencilerin arkadaşlarına yönelik değişkenler ile çalışmalar gerçekleştirilebilir.

12. Bu araştırmada; insan davranışlarının anlaşılmasını sağlayan, davranışlara yön verdiği bilinen "tutum" bağımlı değişken olarak seçilmiştir. Ders

başarısı üzerinde etkisi olduğu bilinen kaygı, motivasyon, ilgi vb. değişkenler kullanılarak CHAID analizi kullanılabilir. CHAID analizinin bu değişkenleri yordayabilme özelliği sınanabilir.

13. Bu araştırmada verilerin analiz edilmesinde diğer araştırmalardan farklı olarak karar ağaçlarından CHAID algoritması kullanılmıştır. Gelecek araştırmalarda CHAID algoritması diğer karar ağacı algoritmaları, regresyon gibi tahmin etmeye yönelik analizlerle karşılaştırılarak bu tekniklerin etkililiği sınanabilir.

14. Bu araştırma nicel bir araştırmadır. Öğrencilerin derse yönelik tutumlarının olumlu ya da olumsuz olmasının nedenlerini daha detaylı bir şekilde ortaya koyacak görüşmeler, gözlemler, açık uçlu anket soruları vb. uygun nitel yöntemler kullanılabilir. Böylece problemlerin çözümlerine ilişkin daha etkili öneriler getirilebilir.

6. KAYNAKÇA

Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.

- Ağaçsapan, A. (2002). *Dil üzerine*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ağtaş, B., Bektaş, O. ve Güneri, E. (2019). Ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesi. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 4(1), 66-85.
- Akçam, A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin iletişim becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Akkaya, N. (2011). İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 311-319.
- Akpınar, H. (2017). *DATA Veri madenciliği Veri analizi*. Papatya Yayıncılık.
- Aktay, S., Işık, E. ve Gençsoy, E. (2019, 24-27 Nisan). *Tam gün öğretim mi ikili öğretim mi?* [Sözel bildiri]. III. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu, Muğla.
- Allport G. W., (1935). *Attitudes. A handbook of social psychology*. Clark Universty.
- Anderson, L.W. (1991). Tutumların ölçülmesi (çev.: Nükhet Çıkrıkçı). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(1), 241-250.
- Arıcı, A. F. (2010). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1) , 299-307.
- Arkonaç, S. (2001). *Sosyal psikoloji*. Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd.
- Arslan, A. , Şahin, A. , Şahin, E. ve Akçay, A . (2011). Yaratıcı drama yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi tutumlarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(190), 234-247.
- Arslan, A. (2009a). Bilgisayar destekli Türkçe öğretiminin öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarına etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 665-677.
- Arslan, A . (2009b). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 143-154.
- Arul, M.J. (2020). Measurement of Attitudes. 19.02.2020 tarihinde <http://arulmj.net/atti2-a.html> adresinden erişildi.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.

- Aşıcı, M. (2005). Öğrenme anlayışlarının ışığında ders kitabı hazırlama. In Ö. Demirel & K. Kiroğlu (Eds.), *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. (pp. 243-263). Pegem A Yayıncılık.
- Avcı, E., Coşkuntuncel, O. ve İnandı, Y. (2011). Ortaöğretim on ikinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 50-58.
- Aydın, O. (2004). Tutumlar. In E.Özkalp (Ed.), *Davranış bilimlerine giriş* (3rd ed., pp. 279-294). Anadolu Üniversitesi.
- Bağcı, H. ve İpekci, İ.E. (2016). Ortaokul öğrencilerini Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 405-422.
- Baradwaj, B. ve Pal, S., (2011). Mining educational data to analyze students' performance. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 2(6), 63-69.
- Baron, S. and Phillips, D. (1994). Attitude survey data reduction using CHAID: An example in shopping centre market research, *Journal of Marketing Management*, 10(1-3), 75-88,
- Baş, G., Şentürk, C., ve Ciğerci, F. M. (2016, 12-14 Ekim). *Fen bilgisi dersine yönelik tutum ile akademik başarı arasındaki ilişki* [Sözlü Bildiri]. Uluslararası Osmaneli Sosyal Bilimler Kongresi, Bilecik.
- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.
- Belet, D. (2005). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Bıyıklı, C. (2014). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ve akademik benlik kavramları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 231-254.
- Bohner, G., Erb, H.-P., & Siebler, F. (2008). Information processing approaches to persuasion: Integrating assumptions from the dual- and single-processing perspectives. In W. D. Crano and R. Prislin (Eds.), *Frontiers of Social Psychology: Attitudes and Attitude Change* (pp. 161-188). Psychology Press.
- Bozbek, M. (2019). *Lise öğrencilerinin yurtseverlik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sivas ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Bölükbaş, F. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının başarı-cinsiyet-ailenin eğitim düzeyi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 5(3), 905-918.

- Bulut, M. (2007). Curriculum reform in Turkey a case of primary school mathematics curriculum. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 3(3), 203-212.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı - istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (24th ed.). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., and Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25th ed.). Pegem Yayıncılık.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press.
- Byrne, B. M. (2012). *Structural equation modeling with mplus basic concepts, applications and programming* (2nd ed.). Taylor & Francis Group, LLC.
- Can, E. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2018). Eğitim bilişim ağı kullanımının (EBA) ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 3(1), 61-68.
- Can, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 228-244.
- Chomsky, N. (2001). *Dil ve zihin*. (çev.: Ahmet Kocaman). Ayraç Yayınları.
- Çelikel, Ö.F. ve Deniz, L. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okul öğrenci meclislerine yönelik tutumlarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 4(34), 456-477.
- Çıtdır, N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü*. Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. (21st ed.). Pegem A Yayıncılık.
- Deniz, S. ve Tuna, S. (2006). ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları: Köyceğiz örnekleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 170, 339-345.
- Dilmaç, O. ve Öztürk, D. (2016). Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-7.
- Doğan, N. ve Özdamar, K.(2003). CHAID analizi ve aile planlaması ile ilgili bir uygulama. *T. Klin. Tıp Bilimleri*, 23, 392-397.
- Doğan, Y. (2013). Dinleme eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. In A.Güzel ve H.Karatay (Eds.), *Türkçe öğretimi el kitabı* (pp. 151-180). Pegem Akademi.

- Dolunay, S. (2013). Ana dili ve ana dil terimleri. *Ana dili eğitimi dergisi*, 1(1), 32-37.
- Dolunay, S. K. (2013). Dil bilgisi öğretimi. In A.Güzel ve H.Karatay (Eds.), *Türkçe öğretimi el kitabı* (pp. 381-414). Pegem Akademi.
- Dursun, H. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Dursun, H ve Özenç, E . (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki (Kayseri ili örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 144-159.
- Elkonca, F. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının chaid analizi ile incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Ercilasun, A. B. (1984). *Dilde birlik*. Cönk Yayınları.
- Erdem, A. R. ve Gözükcük, M. (2013). İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonu ve tutumları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 13-24.
- Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. In A.Güzel ve H.Karatay (Eds.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (pp. 181-220). Pegem Akademi.
- Ergin, M. (2009). *Türk Dil Bilgisi*. Bayrak Basım Yayın Tanıtım.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. SAGE.
- Fishbein, M. and Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley.
- George, D. and Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A SIMPLE guide and reference, 17.0 update* (10th ed.). Pearson.
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929, 1930, 1949, 1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1) 11-26.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Öğretimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 44-64. 15.01.2020 tarihinde https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/gozutok.htm adresinden erişildi.
- Güneş, F. (2007, 15-17 Kasım). *Yapılandırmacı dil yaklaşımı* [Sözlü bildiri]. 1.Ulusal İlköğretim Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar/Language teaching approaches and their applications in teaching Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15) , 123-148.
- Güney, S. (2009). *Davranış bilimleri* (5th ed.) Nobel Yayın Dağıtım.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., and Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.
- Hoare, R. (2004, 1 Temmuz), Using CHAID for classification problems, *New Zealand Association Conference*. Victoria University of Wellington, Wellington.
- Horner, S.B., Fireman, G.D. ve Wang, E.W., (2010). The relation of student behavior, peer status, race, and gender to decisions about school discipline using CHAID decision trees and regression modeling. *Journal of School Psychology*, 48(2), 135-161.
- Hoşgörür, V. (1997). Bogardus, Guttman ve Likert Ölçekleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1) , 346-357.
- Hu, L. T., ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- IBM, (2012). Tree-Building Algorithms. 29 Kasım 2019 tarihinde https://www.ibm.com/support/knowledgecenter/SS3RA7_15.0.0/com.ibm.sps.modeler.help/nodes_treebuilding.htm adresinden erişildi.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim*. Siyasal Kitabevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2004). *Yeni insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. Evrim Yayınevi.
- Kaplan, M. (1983). *Kültür ve dil* (2nd ed.). Dergâh Yayınları.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S.(2013). Yazma Eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. In A.Güzel ve H.Karatay (Eds.), *Türkçe öğretimi el kitabı* (pp. 265-306). Pegem Akademi.
- Karasakaloğlu, N. ve Saracaloğlu, A.S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe derslerine yönelik tutumları, akademik benlik tasarımları ile başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 343-362.
- Karakaya, I., Sata, M., Çorbacı, E. C., ve Çetin, B. (2018). The investigation of the factors that affect high school students attitudes towards social media by CHAID analysis. *Eurasian Journal of Educational Research*, 76, 21-40.

- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (30th ed.). Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Berikan Yayınevi.
- Kass, G.V. (1980). An exploratory technique for investigating large quantities of categorical data. *Applied Statistic*, 29(2), 119-127.
- Kaya, A. İ., Arslantaş, H. İ. ve Şimşek, N. (2009). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine karşı tutumlarının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 376-387.
- Kayaalp, İ. (1998). *İletişim ve dil*. Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kayri, M., Elkonca, F., Şevgin, H. ve Ceyhan, G. (2014). Ortaokul öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarının CHAID analizi ile incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 301-316.
- Kayri, M. ve Boysan, M. (2007). Araştırmalarda CHAID analizinin kullanımı ve baş etme stratejileri ile ilgili bir uygulama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 133-149.
- Kazazoğlu, S. (2013), Türkçe ve İngilizce Derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307.
- Kılıç, D. (2018). *11.Sınıf öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine ilişkin tutumları üzerine inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Kılıç, S. (2016), Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48.
- Kıran, Z. B. (2010). *Lojistik regresyon ve CART analizi teknikleriyle sosyal güvenlik kurumu ilaç provizyon sistemi verileri üzerinde bir uygulama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kilmen, S. (2017). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. In N. Demirtaşlı (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4th ed., pp. 26-56). Anı Yayıncılık.
- Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (1998). Dinleme ve okuma eğitimi. In S. Topbaş (Ed.), *Türkçe öğretimi* (pp. 53-70), Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. TDK Yayınları.
- Kilmen, S. ve Kösterelioğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşlerinin CHAID analizi ile incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 256-273.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006), *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Halkla ilişkiler ve organizasyon hizmetleri: İçeriğine göre sorular*. MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*.
- Melanlıoğlu, D. (2005). *Ortaöğretim müfredat programı ile üniversiteye giriş sınavlarındaki Türkçe sorularının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Mengi, M. (1987). Üniversitelerimizde anadili öğretimine ilişkin sorunlar. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 39-44.
- Mercan, M. (2017). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Morgan C. T. (2011). Tutumlar ve ön yargı (çev: O.Aydın). In S.Karakaş-R.Eski(Eds.), *Psikolojiye giriş* (19th ed., pp. 335-358). Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Okur, A. (2013). Dil. In C. Yıldız (Ed.) *Türkçe öğretimi* (pp. 9-43). Pegem Akademi.
- Onarıcıoğlu, A . (2018). Normal Öğretime geçişini tamamlayan okullardaki Türkçe eğitimi başarısı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2) , 96-110.
- Onan, B. (2013). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. In A.Güzel ve H.Karatay (Eds.), *Türkçe öğretimi el kitabı* (pp. 107-131). Pegem Akademi.
- Önder, E. ve Uyar, Ş., (2017). CHAID analysis to determine socioeconomic variables that explain students' academic success. *Universal Journal of Educational Research*. 5(4), 608 - 619.
- Özbay, M. (2012). *Türkçe özel öğretim yöntemleri 1* (5th ed.). Öncü Basımevi.
- Özdemir, E. (1987). *İlkokul öğretmenleri için Türkçe öğretimi kılavuzu*. İnkılap Kitabevi.
- Özgüven, İ. E. (2000). *Psikolojik testler*. Pdrem Yayınları.
- Özkalp, E. (2013). Duygular, değerler, tutumlar ve iş tatmini. In A.Ç. Kirel ve O.Ağlargoş (Eds.), *Örgütsel davranış* (1st ed., pp.56-87). Anadolu Üniversitesi.
- Pehlivan, G. (2006). *CHAID analizi ve bir uygulama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Promdee, Y., Kasemvilas, S., Phangsuk, N., & Yodthasarn, R. (2017, 13-15 February). *Predicting persuasive message for changing student's attitude using data mining*. International Conference on Platform Technology and Service (PlatCon) (pp. 1-5). IEEE.
- Sakallı, N. (2018). *Sosyal psikolojide tutumlar ve tutum değişimi*. İmge Kitabevi.

- Saracoğlu, F. (2016). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve matematik dersine yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
- Satıcı, Ö., Akkus, Z. ve Alp, A. (2009). Öğretim elemanlarının teknolojiye ilişkin tutumlarının CHAID analizi ile incelenmesi. *Dicle Tıp Dergisi*, 36(4), 267-274.
- Saussure, F.D. (1998). *Genel dilbilim dersleri*. (çev: Berke Vardar). Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Savaş, S. (2014) İlköğretim 7. sınıf Türkçe derslerinde mizah kullanımının derse yönelik öğrenci tutumuna etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 73-88.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya* (14th ed.). Pegem Akademi.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Smith, E. C., and Grawe, K. (2003). What Makes psychotherapy sessions productive? a new approach to bridging the gap between process research and practice. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 10, 275–285.
- Sönmez, E ve Yerlikaya, Z. (2017). Ortaokul öğrencilerinin çevre bilgi ve tutumlarının farklı okul türleri açısından incelenmesi. *Alinteri Journal of Social Sciences*, 1(1), 53-59.
- Suhr, D. (2006). Exploratory or confirmatory factor analysis? *Proceedings of the 31st Annual SAS Users Group International Conference (200-31)*. SAS Institute Inc..
- Şahin, E. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304.
- Şata, M. (2015). *Lise öğrencilerinin fizik dersi tutumlarının CHAID analizi ve lojistik regresyon analizi ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Şimşek Bekir, H. (2004). *Almanya'da okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş gurubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitimi programının dil gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Allyn and Bacon.
- Tabuk, M. (2019). Matematik başarıları ve matematiğe ilişkin tutum: Meta-analiz çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49(49), 167-186.
- Tanhan, F. ve Kayri, M. (2012). Öğretmen adaylarının üniversite öğretim elemanlarına yönelik algılarını etkileyen faktörlerin CHAID analizi ile incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 807-821.

- Taş, H. (2008). *İlköğretim 2. kademe Türkçe öğretiminde transaksiyonel analiz açısından hikâyeler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karaelmas Üniversitesi.
- Taşdemir, N. (2019). *Öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ağrı ili hamur ilçesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (6th ed.) Nobel Yayıncılık.
- Tay, B ve Akyürek Tay, B. (2006). Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumun başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 73-84.
- Türk Dil Kurumu. Ana Dil. TDK Güncel Türkçe Sözlük. 12 Aralık 2019 tarihinde <https://sozluk.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. Ana Dili. TDK Güncel Türkçe Sözlük. 12 Aralık 2019 tarihinde <https://sozluk.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. Ölçünlü Dil. TDK Güncel Türkçe Sözlük. 25 Aralık 2019 tarihinde <https://sozluk.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. Tutum. TDK Güncel Türkçe Sözlük. 24 Kasım 2019 tarihinde <https://sozluk.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *The American Journal of Sociology*, 33(4), 529-554.
- Tombul, I . (2019). Dil değişimi ve televizyon sunucularının dil kullanımı. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(1) , 483-507.
- Topbaş, S. (1998). Dil, ana dili ve Türkçe öğretimi. In S. Topbaş (Ed.), *Türkçe öğretimi* (pp. 3-24). Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: bir geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 233-249.
- Topoğlu, O. ve Erden, E. (2012). Bireysel çalgı eğitimi dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 31.
- Turgut, M. F. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Yargıcı Matbaacılık.
- Türe, M., Kurt, İ., Kurum, A.T. ve Özdamar, K. (2005). Comparing classification techniques for predicting essential hypertension. *Expert Systems with Applications*, 29, 583- 588.
- Türe, M., Tokatlı, F. ve Kurt, İ. (2009). Using Kaplan–Meier analysis together with decision tree methods (C&RT, CHAID, QUEST, C4.5 and ID3) in

- determining recurrence-free survival of breast cancer patients. *Expert Systems with Applications*, 36(2). 2017-2026.
- Veitch, W.R. (2004, 10-14 April). *Identifying characteristics of high school dropouts: Data mining with a decision tree model*. Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Yetim, H. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik ve Türkçe derslerine yönelik tutumları ile bu derslerdeki başarıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yıldız, C. (2003). *Ana dili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi* (1st ed.) Pegem Yayıncılık.
- Yolcu, M . (2002). Dil: İşlevi, çeşitleri ve alanları bağlamında kavramsal bir inceleme. *Dilbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2(1), 67-96.
- Ünal, Ş. (2005). *Dil ve kültür*. Nobel Yayıncılık.
- Zengin, M . (2013). Öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25) , 271-301.
- Zırhlıoğlu, G. (2011). İnternet bağımlılığının CHAID analizi ile incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(2), 182-190.
- Zorbaz, K. ve Habeş, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4) , 1737-1756.

7. EKLER

EK 1.ETİK KURUL



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

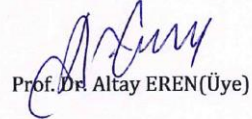
Emre AKGÜN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme A.B.D

Sayın Emre AKGÜN,

"Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Chaid Analizi ile İncelenmesi" konulu İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2019/276) Kurulumuzun 10.08.2019 tarihli ve 2019/08 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


Prof. Dr. Altay EREN (Üye)


Prof. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)


Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)


Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)


Av. Zühal Demirci (Üye)


Av. Zühal Demirci (Üye)

EK 2. ARAŞTIRMA İZNİ 1



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.4671382
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

03/03/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Bolu Abant İzzet Baysal Üniv. 28.01.2020 tarihli ve 1025 sayılı yazısı.
b) Bakanlığımızın 21.01.2020 tarih ve 1563890/ 2020/2 No'lu genelgesi
c) Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 02.03.2020 tarihli tutanağı.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Emre AKGÜN'ün "**Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından CHAID Analizi ile İncelenmesi**" konulu tezi kapsamında, ilimiz Esenler ilçesinde bulunan tüm ortaokul ve imam hatip ortaokullarında: anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
03/03/2020

Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

Bilgi İçin Aydın BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 384 34 00-3628

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c27e-6bb1-3547-86e7-05c8 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. ARAŞTIRMA İZNİ 2



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.4969832
Konu : Anket Araştırma İzni

06.03.2020

İ. ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE BİRENİSİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 28.01.2020 tarihli ve 1025 sayılı yazımız.
b) Valilik Makamının 03.03.2020 tarihli ve 4671382 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Emre AKGÜN'ün "Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından CHAID Analizi ile İncelenmesi" konulu araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazımız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 30 gün içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Timur TUĞRAL
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ekler:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

Bilgi İçin Aydın. BALTA VHKİ
Tel: (0212) 384 34 00- 3628

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e8f9-5fe7-3f91-b1ae-6f98 kodu ile teyit edilebilir.

EK 4. KULLANILAN ÖLÇEKLER

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıdaki ölçek sizin bazı kişisel bilgilerinizi ve Türkçe dersine yönelik düşüncelerinizi öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Sorulan soruların doğru veya yanlış cevabı yoktur. Her soruda size uygun olan seçeneklerden yalnızca birini işaretlemenizi rica ediyorum. Size uygun olan seçenekleri  şeklinde işaretleyiniz ve hiçbir soruyu boş bırakmayınız.

Kişisel Bilgiler	Örnek Kodlama
1. Cinsiyetiniz: Kız ☒ E Erkek	13. Geçen yıl okula gelmediğiniz gün sayısı: ☐ 0 ☐ 1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 20 üzeri
2. Sınıfınız: ☒ 6 ☐ 7 ☐ 8	14. Yandaki eğitim kademelerinden hangisini tamamlamayacağınızı düşünüyorsunuz? ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite
3. Okul türünüz: ☐ İmam Hatip ortaokulu ☐ Normal ortaokul	15. Geçen dönem Türkçe dersinde akıllı tahta ile ders işlediniz mi? ☐ Evet, işledik ☐ Hayır, işlemedik.
4. Uygulanan öğretim şekli: ☐ İkili öğretim (Sabahçı-Öğrenci) ☐ Tam gün	16. Evinizde bilgisayar/tablet var mı? ☐ Evet, var. ☐ Hayır, yok.
5. Bir önceki dönemde elde ettiğiniz Türkçe dersi not ortalamanız: ☐ 0-54 ☐ 55-69 ☐ 70-84 ☐ 85-100	17. Evinizde İnternet var mı? ☐ Evet, var. ☐ Hayır, yok.
6. Bir önceki dönemdeki, tüm derslere ait dönem sonu not ortalamanız: ☐ 0-54 ☐ 55-69 ☐ 70-84 ☐ 85-100	18. Kendinize ait bir cep telefonunuz var mı? ☐ Evet, var. ☐ Hayır, yok.
7. Okuldan sonra bir günde ders çalışmaya ayırdığınız ortalama süre: ☐ 0 dk ☐ 0-30 dk ☐ 30-60 dk ☐ 60-90 dk ☐ 90-120 dk ☐ 120 dk üzeri	19. Bilgisayarda/ akıllı telefonda /tablette/oyun konsollarında, oyuna veya sosyal medyaya ayırdığınız günlük süre: ☐ 0 saat ☐ 0-1 saat ☐ 1-2 saat ☐ 2-3 saat ☐ 3-4 saat ☐ 4 saat üzeri
8. Derse çalışma haricinde, günde kitap okumaya ayırdığınız ortalama süre: ☐ 0 dk ☐ 0-30 dk ☐ 30-45 dk ☐ 45-60 dk ☐ 60 dk üzeri	20. Hafta sonu kursuna veya eğitim merkezine gidiyor musunuz? ☐ Evet, gidiyorum. ☐ Hayır, gitmiyorum.
9. Annenizin günde kitap okumaya ayırdığı ortalama süre: ☐ 0 dk ☐ 0-30 dk ☐ 30-45 dk ☐ 45-60 dk ☐ 60 dk üzeri	21. Ailenizin aylık gelir durumu: ☐ 0-1000 TL ☐ 1001-2000 TL ☐ 2001-3000 TL ☐ 3001-4000 TL ☐ 4000 TL üzeri
10. Babanızın günde kitap okumaya ayırdığı ortalama süre: ☐ 0 dk ☐ 0-30 dk ☐ 30-45 dk ☐ 45-60 dk ☐ 60 dk üzeri	22. Ailenizde veya yakın akrabalarınız arasında eğitmeni veya öğretmeni var mı? ☐ Evet, var. ☐ Hayır, yok.
11. Ana sınıfına gittiniz mi? ☐ Evet, gittim ☐ Hayır, gitmedim	23. Anne-Babanın durumu: ☐ Anne baba birlikte ve sağlıklı ☐ Anne baba ayrılır ve sağlıklı ☐ Anne öldü, Baba sağ ☐ Anne sağ, Baba öldü
12. Siz dahil kaç kardeşiniz? ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐ 14	

Lütfen arka sayfadan devam ediniz ▶

TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Hiş	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
-----	--------------	--------------	------------	-------------	------------------------

- [illegible]

EV S

EK 5. TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ İZNİ

07.07.2020

Gmail - Türkçe Dersi Tutum Ölçeği



emre akgün <eakgunemre@gmail.com>

Türkçe Dersi Tutum Ölçeği

Fulya TOPÇUOĞLU <fulyatopcuoglu@gmail.com>
Alıcı: emre akgün <eakgunemre@gmail.com>

5 Eylül 2019 15:47

Merhaba Emre Hocam,
Tabii ki kullanabilirsiniz.
Ekte ölçek formunu gönderiyorum.
Çalışmalarınızda başarı ve kolaylıklar dilerim.

emre akgün <eakgunemre@gmail.com>, 5 Eyl 2019 Per, 12:37 tarihinde şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL

Dumlupınar Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanı



TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ SON UYGULAMA.pdf
44K

8. ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Emre AKGÜN

Doğum Tarihi : 23.10.1992

Doğum Yeri : İstanbul - Fatih

Eğitim : 2018-2020 Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Y.Lisans
2011-2015 Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisans
2006-2010 Bakırköy İmam Hatip Lisesi
1998-2006 Esenler Yunus Emre İlköğretim Okulu

E-posta Adresi : eakgunemre@gmail.com

9. ORJİNALLİK RAPORU

11b- İntihal beyan formu



T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

ÖĞRENCİ ve TEZ DANIŞMANI İNTİHAL BEYAN FORMU

Anabilim Dalı	EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI		
Öğrencinin Adı ve Soyadı	EMRE AKGÜN		
Numarası	18160545460		
Lisansüstü Programı	Tezli Yüksek Lisans ☒	Doktora ☐	
Tez Sınavına Girdiği Eğitim Yılı ve Dönemi	2020 / 2021	☒ Güz	☐ Bahar
Tez Sınavına Girdiği Tarih	04.12.2020		
Tezin Sayfa Sayısı	XIII+121		
Tez Başlığı (Tr)	ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN CHAID ANALİZİ İLE İNCELENMESİ		
Tez Başlığı (En)	INVESTIGATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS TURKISH LESSON WITH CHAID ANALYSIS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES		

Teze ilişkin 25 / 12 / 2020 tarihinde yapılan Turnitin adlı intihal tespit programından enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 15 olarak tespit edilmiştir.

Bu tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimizi ve yukarıda vermiş olduğumuz bilgilerin doğru olduğunu beyan ederiz.


Emre AKGÜN 02.01.2021
Öğrenci
(Adı, Soyadı, tarih ve İmza)


Doç.Dr.Sevilay KILMEN 02.01.2021
Tez Danışmanı Onayı
(Adı, soyadı, tarih ve İmza)

Açıklamalar:

- 1- Tez savunma sınavı sonrasında başarılı bulunan öğrencinin tez çalışması muhtemel değişiklikleri içeren dosya kullanılarak ikinci kez benzerlik raporu alınır. "Öğrenci ve Tez Danışmanı İntihal Beyan Formu"na işlenir.
- 2- Bu form öğrenci tarafından elektronik ortamda hazırlandıktan ve tez sınavından sonra "tez teslim formu (tez sınavı sonrası)" ile birlikte öğrenci dosyasında saklanmak üzere tez danışmanı tarafından EADB aracılığı ile Enstitüye teslim edilmelidir.