



Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından CHAID Analizi ile İncelenmesi *

Emre Akgün ¹, Sevilay Kilmen ²

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek ve bu tutumları yordayan değişkenleri CHAID analizi ile incelemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ve ilişkisel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu, 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 yordayan değişkenleri tespit etmek amacıyla CHAID analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları küçük etki büyüklüğünde olumludur. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordayan en önemli değişken "sınıf seviyesi" diğer değişkenler ise "elektronik ortamda oyuna ve sosyal medyaya ayrılan süre, Türkçe dersi ortalamaları, kitap okuma süreleri, okul türü, önceki yıl yaptıkları devamsızlık ve cinsiyet" olarak saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Türkçe dersi
Tutum
Karar ağaçları
CHAID analizi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 05.04.2021
Kabul Tarihi: 01.06.2022
Elektronik Yayın Tarihi: 29.07.2022

DOI: 10.15390/EB.2022.10760

Giriş

İnsanlar doğası gereği bir arada yaşamakta olduğu toplumdaki insanlarla duygu ve düşüncelerini paylaşmak, etkileşimde bulunduğu kişilerle bilgi alışverişinde bulunmak ve bu kişileri anlayabilmek amacıyla iletişim kurarak sosyalleşmek istemektedir. Bu amacı yerine getirebilmek için insanların yüzyıllar boyunca kullandığı ve kullanmaya devam ettiği en etkili iletişim aracı ise dildir. "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, s. 3). Bu kanunların oluşmasında en büyük başat etkiyi gösteren toplumdaki bireylerin, nesne, eylem ve olgulara aynı adları vermeleri; sözcükler arası bağlantıları benzer biçimde kurarak sözcükleri belli bir düzene uygun biçimde kullanmaları toplumda yaşayan tüm bireyler arasında yakınlık oluşmasını temin eder. Bu bireylerin aynı dili kullanmaları neticesinde tarih, din ve kültür gibi açılardan ortak değerler oluşur ve bu toplum millete dönüşerek var olmayı sürdürür (Ercilasun, 1984). Milletlerin oluşturmuş oldukları bu ortak

* Bu makale Emre Akgün'ün Sevilay Kilmen danışmanlığında yürüttüğü "Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından CHAID Analizi ile incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ © Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, eakgunemre@gmail.com

² © Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, kaplansevilay@yahoo.com

mirası koruyarak varlıklarını devam ettirebilmeleri; nesne, olgu, eylem ve kavramlara kendilerine özgü isimler ve semboller vererek oluşturmuş oldukları dile sahip çıkmalarına bağlıdır ve bunun bir sonucu olarak ana dili kavramı ortaya çıkmaktadır. Ana dili, bir toplumdaki bireylerin birbirleriyle en iyi iletişim kurabilecekleri dildir. Korkmaz (1992, s. 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, doğumuyla birlikte karşı karşıya kaldığı ana dilini edinmek için herhangi bir gayret göstermez. Bu dil, bireyin aile üyelerinden ve yakın çevresinden işitmesi neticesinde "edinilen" bir dildir. Bireyin hayatı boyunca karşılaşacağı koşullar için yeterli olmayan bu edinimin; insanlarla etkili bir iletişim kurulabilmesi, bireylerin kendini doğru ve etkin bir şekilde yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmesi maksadıyla geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacın giderilerek 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). Eğitim bilimlerinde kritik dönem olarak da adlandırılan ortaokul döneminde Türkçe dersleri aracılığıyla ana dili ile ilgili bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılması ve ana dili bilincinin oluşturulması hedeflenmektedir.

Türkçe, ülkemizde hem eğitim hem ana dili hem de diğer derslerin öğretiminde kullanılması nedeniyle önemli bir konumda yer almaktadır. Öğrenciler bu ders vasıtasıyla hayat boyu kullanabilecekleri okuma, yazma, konuşma ve dinleme/izlemeden oluşan dört temel dil becerisini edinecek ve bu beceriler sayesinde bireysel ve sosyal açıdan olgunlaşacak, toplumdaki tüm bireylerle etkili bir iletişim kurabilecek, gönüllü bir okuma yazma alışkanlığı kazanabileceklerdir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Öğrencilerin bu temel becerilere sahip olmalarıyla birlikte okuldaki diğer dersleri anlama seviyeleri yükselerek bu derslerde başarıya ulaşma ihtimalleri kuvvetlenecektir. Türkçe dersleri öğrencilerin yalnızca dil becerilerini geliştirmekle kalmayan, onlara millî kültürü aktaran ve sevdiren, onları kültürel açıdan zenginleştiren bir ders olma özelliğine de sahiptir (Aşıcı, 2005). Bu derece öneme sahip Türkçe dersinde öğrencilerin başarılı olmaları bazı özelliklere sahip olmalarını gerektirmektedir. Eğitim öğretim süreçlerinde öğrencilerin ders başarısına etki eden birçok değişken bulunmaktadır. Bloom (1995) tarafından ortaya konmuş olan tam öğrenme modeline göre öğrenme, iki ana değişkenin etkisinde gerçekleşmektedir. Bilişsel ve duyuşsal giriş davranışlarını içeren öğrenci özellikleri bunlardan ilkinin oluştururken sunulan öğretim faaliyetlerinin niteliği ikincisini oluşturmaktadır. Problem çözme, akıl yürütme, hazır bulunuşluk, okuduğunu ve dinlediğini/izlediğini idrak etme, idrak ettiklerini yazılı veya sözlü olarak ifade etme, dili etkin bir biçimde kullanma gibi özellikler bilişsel giriş davranışlarına; derse yönelik tutum, ilgi ve akademik özgüven/benlik gibi özellikler duyuşsal giriş davranışlarına örnek olarak gösterilebilir. Tutum, öğrencilerin bir derste başarılarını etkileyen önemli değişkenlerden biri olarak öne çıkmaktadır (Kaya, Arslantaş ve Şimşek, 2009).

Tutum, Allport (1935, s. 810) tarafından "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 tanımlanmıştır. Öğrenciler bir derse, üzerine tutum oluşabilecek tüm obje ve durumlara yönelik olumlu bir duygusal ve zihinsel hazırlık geliştirirlerse bu derse olan ilgi ve istekleri artacak, böylece dersin öğrenciler tarafından öğrenilmesi kolaylaşacaktır. Ancak derse yönelik olumsuz bir duygusal ve zihinsel hazırlık durumu söz konusu olursa öğrencilerin o derse yönelik ilgi ve istekleri düşüş gösterecek ve derste başarılı olmaları güçleşecektir (Kaya vd., 2009). Alanyazındaki araştırmalara göre (Baş, Şentürk ve Çiğerci, 2016; Kazazoğlu, 2013; Tabuk, 2019; Tay ve Akyürek Tay, 2006) öğrencilerin bir derse yönelik olumlu tutum geliştirmeleri o derste başarılarını artırmaktadır.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde (Ateş, 2008; Bağcı ve İpekci, 2016; Bölükbaş, 2010; Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009) Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştiren öğrencilerin hem Türkçe ders başarılarının hem de genel akademik ortalamalarının arttığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını öğrenmenin ve bu tutumları etkileyen değişkenleri geçerli ve güvenilir bir şekilde ortaya çıkarmanın, öğrencilerin hem Türkçe ders başarılarının hem de

genel akademik başarılarının arttırılmasında öğreticilere rehber olabileceği; öğrencilerin ilgi ve tutumlarına yönelik olarak dersin daha eğlenceli geçmesini sağlayabileceği düşünülmektedir. Bir derse yönelik başarıyı etkileyen önemli değişkenlerden birinin tutum olması, Türkçe dersinin hem ana dili öğretiminde hem kültür aktarımını sağlamada hem de diğer derslerin öğretiminde kullanılan önemli bir ders olması nedeniyle öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının ve bu tutumlarını etkileyen değişkenlerin etkili bir analiz yöntemiyle incelenmesi önem arz etmektedir. Bu sebeple bu araştırmada 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi ve bu tutumları etkileyen değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordayan değişkenler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının belirlenmesinin ve bu tutumları etkileyen değişkenlerin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada tarama modeli ve ilişkisel araştırma yöntemi 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 unsura sahip bir evren ile ilgili genel bir yargıya ulaşılması amacıyla evrendeki bütün unsurlar veya evreni temsil edecek grup, örnek ya da örneklem üzerinde tarama düzenlemeleri yapılabilmektedir. İlişkisel araştırma yöntemi, iki veya daha fazla değişken arasında ilişki bulunup bulunmadığını ve buluyorsa bunun ne tür bir ilişki olduğunu ortaya koyan, değişkenlerle ilgili öngöründe bulunabilmek maksadıyla tasarlanan deneysel olmayan bir araştırma yöntemidir (Christensen, Johnson ve Turner, 2010). Bu doğrultuda ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum düzeyleri Tek Örneklem T-Testi ile belirlenerek betimsel olarak incelenmiş ayrıca öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyen değişkenler de CHAID analizi aracılığıyla çözümlenmiştir.

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. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Okul türü değişkeni göz önünde bulundurularak Esenler ilçesinde bulunan 19 ortaokuldan 4 imam hatip ortaokulu ve 5 ortaokul seçkisiz olarak seçilmiş ve 9 okula ulaşılmıştır. Ulaşılan ortaokullarda her sınıf seviyesinden bir sınıf (5, 6, 7 ve 8) seçkisiz bir şekilde araştırmaya dâhil edilmiştir. İmam hatip ortaokullarında sınıfların kız ve erkek sınıfı olarak ayrılmasından dolayı 1 kız 1 erkek sınıfı olmak üzere her sınıf seviyesinden seçkisiz olarak ikişer sınıf araştırmaya dâhil edilmiş ve cinsiyet değişkenindeki öğrenci sayılarının karşılaştırılabilir olması amaçlanmıştır. Böylece 1622 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmının Kişisel Bilgi Formu'nda ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nde bazı maddelere yanıt vermemesinden dolayı bu öğrencilerin verileri çalışmaya dâhil edilmemiş, 435 öğrencinin veri setinden çıkarılmasıyla araştırma 1187 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

| Değişken | Kategori | F | % |
|---|----------------------|------|------|
| 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 |
| Okul türü | İmam hatip ortaokulu | 590 | 49,7 |
| | Ortaokul | 597 | 50,3 |
| Öğretim şekli | İkili öğretim | 650 | 54,8 |
| | Tam gün | 537 | 45,2 |
| Genel ortalamalar | 0-54 | 16 | 1,4 |
| | 55-69 | 115 | 9,7 |
| | 70-84 | 353 | 29,7 |
| | 85-100 | 703 | 59,2 |
| Anaokuluna gitme durumu | Gidenler | 561 | 47,3 |
| | Gitmeyenler | 626 | 52,7 |
| Türkçe dersi ortalamaları | 0-54 | 25 | 2,1 |
| | 55-69 | 122 | 10,3 |
| | 70-84 | 322 | 27,1 |
| | 85-100 | 718 | 60,5 |
| Kardeş sayısı | 0 | 64 | 5,4 |
| | 1 | 407 | 34,3 |
| | 2 | 426 | 35,9 |
| | 3 | 180 | 15,1 |
| | 4 | 58 | 4,9 |
| | 5 ve daha fazlası | 52 | 4,4 |
| Devamsızlık | 0 | 276 | 23,2 |
| | 1-5 | 731 | 61,6 |
| | 6 ve üzeri | 180 | 15,2 |
| 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 |
| 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 |
| 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 |
| Akademik beklenti (Gelecekte mezun olmayı yeterli gördükleri okul düzeyi) | Ortaokul | 40 | 3,4 |
| | Lise | 85 | 7,1 |
| | Üniversite | 1062 | 89,5 |
| Türkçe dersini akıllı tahta ile işleme durumu | İşleyenler | 866 | 73,0 |
| | İşlemeyenler | 321 | 27,0 |

Tablo 1. Devamı

| Değişken | Kategori | F | % |
|---|-------------------------|-------------|--------------|
| Anne eğitim durumu | Okuma yazma bilmiyor | 72 | 6,1 |
| | İlkokul mezunu | 551 | 46,4 |
| | Ortaokul mezunu | 270 | 22,7 |
| | Lise mezunu | 210 | 17,7 |
| | Ön lisans mezunu | 11 | 0,9 |
| | Lisans mezunu | 66 | 5,6 |
| | Yüksek lisans / Doktora | 7 | 0,6 |
| Baba eğitim durumu | Okuma yazma bilmiyor | 21 | 1,8 |
| | İlkokul mezunu | 394 | 33,2 |
| | Ortaokul mezunu | 361 | 30,4 |
| | Lise mezunu | 291 | 24,5 |
| | Ön lisans mezunu | 10 | 0,8 |
| | Lisans mezunu | 89 | 7,5 |
| | Yüksek lisans / Doktora | 21 | 1,8 |
| 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 | 11,0 |
| Öğrencinin kitap okumaya ayırdığı günlük süre | 0 dk. | 76 | 6,4 |
| | 0-30 dk. | 480 | 40,4 |
| | 30-45 dk. | 333 | 28,1 |
| | 45-60 dk. | 177 | 14,9 |
| | 60 dk. üzeri | 121 | 10,2 |
| Annesinin kitap okumaya ayırdığı günlük süre | 0 dk. | 646 | 54,4 |
| | 0-30 dk. | 283 | 23,8 |
| | 30-45 dk. | 130 | 11,0 |
| | 45-60 dk. | 71 | 6,0 |
| | 60 dk. üzeri | 57 | 4,8 |
| Babasının kitap okumaya ayırdığı günlük süre | 0 dk. | 805 | 67,8 |
| | 0-30 dk. | 213 | 17,9 |
| | 30-45 dk. | 91 | 7,7 |
| | 45-60 dk. | 47 | 4,0 |
| | 60 dk. üzeri | 31 | 2,6 |
| 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 1'e bakıldığında çalışma grubunun %50,9'u (n=604) kız öğrencilerden, %49,1'i (n=583) ise erkek öğrencilerden; %22'si (n=261) 5. sınıf öğrencilerinden, %25,7'si (n=305) 6. sınıf öğrencilerinden, %26,2'si (n=311) 7. sınıf öğrencilerinden ve %26,1'i (n=310) ise 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %49,7'sini (n=590) imam hatip ortaokulu öğrencileri oluştururken, %50,3'ünü (n=597) ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin %54,8'i (n=650) ikili öğretim (sabahçı-öğlenci) uygulanan okullarda öğrenim görürken, %45,2'si (n=537) tam gün eğitim uygulanan okullarda öğrenim görmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerden genel ortalaması 0-54 not aralığında bulunan öğrenciler (n=16) grubun %1,4'ünü, 55-69 not aralığında bulunan öğrenciler (n=115) öğrenci grubun %9,7'sini, 70-

84 not aralığında bulunan öğrenciler (n=353) grubun %29,7'sini ve 85-100 not aralığında bulunan öğrenciler ise (n=703) grubun %59,2'sini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerden Türkçe dersi ortalaması 0-54 not aralığında bulunan öğrenciler (n=25) grubun %2,1'ini, 55-69 not aralığında bulunan öğrenciler (n=122) grubun %10,3'ünü, 70-84 not aralığında bulunan öğrenciler (n=322) grubun %27,1'ini ve 85-100 not aralığında bulunan öğrenciler ise (n=718) grubun %60,5'ini oluşturmaktadır.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin %47,3'ü (n=561) ana okuluna gittiklerini, %52,7'si (n=626) ise ana okuluna gitmediklerini dile getirmişlerdir. 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, %15,1'inin (n=180) 3 kardeşinin olduğu, %4,9'unun (n=58) 4 kardeşinin olduğu, geriye kalan %4,4'ünün (n=52) ise 5 ve daha fazla kardeşinin olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %23,2'sinin (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. Çalışmaya katılan öğrencilerin %2'si (n=24) okuldan sonra ders çalışmaya hiç süre ayırmadıklarını, %11,9'u (n=141) 0-30dk., %24,5'i (n=291) 30-60dk., %25,4'ü (n=301) 60-90dk., %15,9'u (n=189) 90-120dk. arasında ve %20,3'ü (n=241) ise 120dk. ve üzerinde ders çalışmaya zaman ayırdıklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin %81,6'sının (n=968) evinde internet bulunduğunu, %18,4'ünün (n=219) evinde ise bulunmadığı; %42,8'inin (n=508) kendilerine ait cep telefonlarının bulunduğunu, %57,2'sinin (n=679) kendilerine ait cep telefonlarının bulunmadığı; %80,4'ünün (n=954) evinde bilgisayar veya tableten en az birinin bulunduğunu, %19,6'sının (n=233) evinde bilgisayar veya tablet bulunmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan 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. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin küçük bir kısmı %10,5 (n=125) ortaokulu veya liseyi tamamlayabileceğini, büyük bir kısmı %89,5 (n=1062) ise tüm eğitim kademelerini tamamlayabileceğini düşünmektedirler. Türkçe dersinde akıllı tahta ile ders işleyenler grubun %73'ünü (n=866), işlemeyenler ise grubun %27'sini oluşturmaktadır. 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. 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.

Tablo 1'deki bilgilere göre araştırmaya katılan öğrencilerin %6,4'ü (n=76) hiç kitap okumamakta, %40,4'ü (n=480) 0-30dk., %28,1'i (n=333) 30-45 dk., %14,9'u (n=177) 45-60 dk. ve %10,2'si (n=121) 60 dakikadan fazla kitap okumaktadır. Annelerinin %54,4'ü (n=646) hiç kitap okumamakta, %23,8'i (n=283) 0-30dk., %11'i (n=130) 30-45 dk., %6'sı (n=71) 45-60 dk. ve %4,8'i (n=57) 60 dakikadan fazla kitap okumaktadır. Babalarının %67,8'i (n=805) hiç kitap okumamakta, %17,9'u (n=213) 0-30dk., %7,7'si (n=91) 30-45 dk., %4'ü (n=47) 45-60 dk. ve %2,6'sı (n=31) 60 dakikadan fazla kitap okumaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin %57'si (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, %44,1'i (n=523) de bulunmadığını söylemiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden ilgili bilgilerin toplanması amacıyla veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Veri toplama araçları ile ilgili ayrıntılı bilgi aşağıda verilmiştir.

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 Kurulu kararıyla uygun görülmüştür.

Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla Topçuoğlu Ünal ve Köse (2014) tarafından geliştirilen 27 maddelik 5'li likert tipi ölçek kullanılmıştır. Topçuoğlu Ünal ve Köse (2014) tarafından yapılan analiz sonuçlarına göre 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 katsayısı 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 katsayısı 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 katsayısı ise 0,732'dir. Böylece toplam açıklanan varyans katsayısı %52,7'ye ulaşırken ölçeğin geneli için tespit edilen Cronbach Alfa İç tutarlılık katsayısı 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. Topçuoğlu Ünal ve Köse (2014) tarafından yapılan DFA analiz sonuçlarına göre 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).

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 uyuyup uyuşmadığının, uyum sağlıyorsa ne ölçüde uyum sağladığının incelenmesi amacıyla "Doğrulamalı Faktör Analizi"(DFA) yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Suhr, 2006). DFA'da model veri uyumunun sınanmasında birçok indeks kullanılmaktadır. Bu çalışmada ise modelin yeterliliğinin belirlenmesi amacıyla CFI, RMSEA, TLI ve SRMR indeksleri kullanılmıştır. CFI ve TLI değerinin 0,90'a, RMSEA değerinin 0,06'ya, SRMR değerinin ise 0,08'e yakın olması nispeten iyi bir uyumun sağlandığını göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999). Model veri uyumunun sağlanıp sağlanmadığının, ölçeğin uygulanan grupta geçerli olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan DFA sonuçlarına göre CFI 0,90, RMSEA 0,062, TLI 0,89 ve SRMR 0,046, olarak tespit edilmiştir. Model veri uyumuna ilişkin indekslerin daha kabul edilebilir düzeye çıkarılması amacıyla Amos Graphics programının modifikasyon önerilerine bakılmış ve program; 16 ile 17, 18 ile 24 ve 22 ile 25. maddeler arasında modifikasyon yapılmasını önermiştir. Modifikasyonların aynı alt faktörde yer alması, uyum indekslerine olumlu katkı sağlaması ve maddelerin anlamca birbirine yakın olmaları durumunda modifikasyon önerilerinin gerçekleştirilebileceği belirtilmektedir (Byrne, 2010; Jöreskog ve Sörbom,

1993). (Modifikasyon uygulanan maddeler: 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 CFI 0,93, RMSEA 0,049, TLI 0,93 ve SRMR 0,040, olarak belirlenmiş ve nispeten iyi bir uyumun sağlandığı tespit edilmiştir.

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). Bu araştırmada ölçekten elde edilen puanlara göre gerçekleştirilen analizlerde ölçeğin genelinin ($\alpha = 0,93$) ve derse yönelik ilgi ve sevgi alt boyutunun ($\alpha = 0,92$) mükemmel derecede, derse ilişkin olumsuz tutumlar ($\alpha = 0,82$) ve derse yönelik etkinlikler ($\alpha = 0,71$) alt boyutlarında ise iyi derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

CHAID Analizi

1950'li yılların sonlarında çalışılmaya başlanan karar ağacı algoritmaları, makine öğrenimini esas alan bir analiz türüdür. 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 değişkenleri ortaya çıkarabilmektedir (Baron ve Phillips, 1994).

Türkçe eğitimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde analizler için genellikle T-Testi, ANOVA vb. testlerin kullanıldığı görülmektedir (Demir, 2021; Varışoğlu, Şahin ve Gökteş 2013). Ancak bu tür analizlerin uygulanabilmesi, geçerli ve güvenilir sonuçlar verebilmesi için elde edilen verilerin en az eşit aralık düzeyinde olması, verilerin normal dağılması ve grup varyanslarının homojen olması gerekmektedir (Mendeş, 2012). Bu varsayımların karşılanamadığı durumlar, nonparametrik testlerin kullanılmasını zorunlu kılmakta ancak nonparametrik testlerin kullanılması da güç kaybına sebebiyet vermektedir (Karagöz, 2010). Bununla birlikte araştırmacıların doğru model ve yöntemi tercih etmediği durumlarda ulaşılan bulgu ve sonuçların yanlı olabileceği şüphesi ortaya çıkmaktadır (Kayri ve Boysan, 2007). Bu sebeple bu araştırmada herhangi bir normallik ön koşulu olmayan; sınıflama veya yordama amacıyla kullanılabilen, sürekli, süreksiz, kategorik, ordinal veya nominal değişkenleri aynı anda araştırmaya dahil edebilen (Akpınar, 2017) CHAID analizi kullanılmıştır. Ayrıca bu çalışma ile araştırmacılara nonparametrik testlerin haricinde tercih edebilecekleri, hesaplamalarında F (ANOVA) veya χ^2 (kikare) gibi güçlü testleri kullanan (Akpınar, 2017; Türe, Tokatlı ve Kurt, 2009) alternatif bir tekniğin bulunduğunu göstererek alanyazına katkı sağlanacağı düşünülmektedir. (CHAID analizi ile ilgili ayrıntılı bilgi için bkz.: Akpınar, 2017; Baron ve Phillips, 1994; Hoare, 2004; Kass, 1980; Kayri ve Boysan, 2007; Smith ve Grawe, 2003; Türe, Kurt, Kurum ve Özdamar, 2005; Türe vd., 2009).

Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek üzere Tek Örneklem T-Testi (One Sample T-Test) kullanılmıştır. 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 (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2021; Pagano, 2007; Sheskin, 2004). Tek Örneklem T- Testi uygulanmadan önce 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). Çarpıklık katsayısı -1 ile +1 arasında olan veri setlerinin dağılımı normal dağılımdan büyük bir sapma göstermemektedir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2013). Buna göre gerçekleştirilen bu çalışmada Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden alınan puanların çarpıklık katsayısının "-0,52", basıklık katsayısının ise "-0,47" çıkması, öğrencilerin aldığı toplam puanların normal dağılımdan farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2018; Tabachnick ve Fidell, 2013; George ve Mallery, 2010; Hair vd., 2013).

Tek örneklem T-Testi, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden aldığı puanların aritmetik ortalamasıyla karşılaştırma yaparak 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 ($27 \times 3 = 81$) belirlenmektedir (Büyüköztürk vd., 2021; Pagano, 2007; Sheskin, 2004). Böylece, bu çalışmada Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden alınan toplam puanlara ilişkin test değeri 81 olarak belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Tek Örneklem T-Testi Sonuçları

| N | Test Değeri | Ortalama | Standart Sapma | t | p | d |
|------|-------------|----------|----------------|--------|------|------|
| 1187 | 81 | 90,65 | 21,16 | 15,720 | ,000 | 0,45 |

Tablo 2'ye bakıldığında 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 [$t_{1187} = 15,720$; $p < 0,05$; $d = 0,45$]. Etki büyüklüğünün 0,2 olması düşük; 0,5 olması orta; 0,8 olması ise büyük etki olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988). 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 küçük etki büyüklüğünde 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.

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla CHAID analizi kullanılmıştır. Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden alınan toplam puanlar bu araştırmanın bağımlı değişkenidir. 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 modele dâhil edilmiştir. Büyüme limiti olarak %95 anlamlılık düzeyinde ana düğümler için en az 40, alt düğümler için en az 20 öğrenci kaldığında bölünme işleminin durdurulması komutu verilmiştir. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1 incelendiğinde modele eklenen değişkenler arasında ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordayan 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 yordayan 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 yordayan 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. BATOK'a 1 saatten fazla zaman ayıran öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordayan en önemli değişkenin de Türkçe dersi ortalamaları olduğu ve bu öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının Türkçe dersi ortalamalarına göre manidar farklılık gösterdiği görülmektedir ($F=7,592$; $p=0,021$). Türkçe dersi ortalaması 84'e kadar olan öğrencilerin ($\bar{x}=84,606$), 84'ten yüksek olan öğrencilerin ($\bar{x}=96,274$) Türkçe dersine yönelik tutumlarına göre daha az olumlu olduğu saptanmıştır.

6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordayan 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 ($F=14,332$; $p=0,000$). Hiç kitap okumayan 6.sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}=79,550$) en düşük tutum puanına sahiptir. Günlük 45 dakikaya kadar kitap okuyan 6. sınıf öğrencileri ($\bar{x}=91,885$), 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 tutumlarının okul türüne göre manidar farklılaştığı belirlenmiştir ($F=10,201$; $p=0,000$). Ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=95,388$), imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerden ($\bar{x}=87,902$) daha olumlu bir tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Günlük 45 dakikadan fazla kitap okuyan 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordayan en önemli değişkenin önceki yıl yaptıkları devamsızlıklar olduğu saptanmıştır. 45 dakikadan fazla kitap okuyan 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının yapmış oldukları devamsızlığa göre manidar farklılaşmaktadır ($F=6,135$; $p=0,048$). Hiç devamsızlık yapmayan öğrenciler ($\bar{x}=110,600$) devamsızlık yapan öğrencilerden ($\bar{x}=98,298$) daha olumlu bir tutuma sahiptir.

7 ve 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordayan en önemli değişkenin öğrencilerin bilgisayarda, akıllı telefonda, tablette, oyun konsollarında (BATOK) oyuna veya sosyal medyaya ayırdıkları süre olduğu; 7 ve 8.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının bu değişkene göre manidar farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F=16,010$; $p=0,000$). BATOK'a 1 saate kadar zaman ayıran öğrencilerin ($\bar{x}=89,936$), 1 saatten 4 saate kadar zaman ayıran öğrencilere ($\bar{x}=84,210$) ve 4 saatten fazla zaman ayıran öğrencilere göre ($\bar{x}=71,479$) daha olumlu bir tutuma sahip olduğu görülmektedir. BATOK'a 1 saate kadar zaman ayıran öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordayan en önemli değişkenin ise cinsiyet olduğu belirlenmiştir ($F=17,245$; $p=0,000$). Araştırma bulgularına göre 7 ve 8. sınıftaki kız öğrencilerin tutum puanları ($\bar{x}=94,077$), erkek öğrencilerin tutum puanlarından ($\bar{x}=83,613$) daha yüksektir. 1 saatten 4 saate kadar BATOK'a zaman ayıran öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları öğrenim gördükleri okul türüne göre manidar farklılık göstermektedir ($F=12,798$; $p=0,000$). Ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=88,436$), imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrencilere ($\bar{x}=79,831$) göre daha olumlu tutuma sahip olduğu belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğu ve öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordayan değişkenlerin ne olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun (%68.58) Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu saptanmıştır. 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 süre içerisinde Türkçe dersine yönelik tutumlar üzerine birçok yeni çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin genel olarak Türkçe dersine yönelik olumlu bir tutuma sahip olduğu saptanmıştır (Akçam, 2019; Bağcı ve İpekci, 2016; Bölükbaş, 2010; Erdem ve Gözüküçük, 2013; Zorbaz ve Habeş, 2015). Bu çalışma, sözü edilen bu çalışmalarla paralellik göstermektedir. Fakat Dursun ve Özenç'in (2019) 556 ilkokul 4.sınıf öğrencisi ile yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin tutum ölçeğinden almış olduğu puanlar test ortalamasının altındadır. Bu araştırma ile farklı sonuçlar elde edilmesinin sebebi okul seviyesinin farklı olması olabilir. 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 kullanımının sağladığı düşünülebilir. Nitekim bu görüş Türkçe öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin olumlu olduğuna ilişkin araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır (Bıçak ve Alver, 2018). Türkçe ders kitaplarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin alındığı araştırmalarda da olumlu görüşler elde edilmiştir (Durukan, 2011; Şahin, 2010). Akın ve Çeçen (2015) tarafından yapılan çalışma ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde çoklu ortama dayalı öğretim ve araçlarının kullanımına yönelik olarak görüşlerinin olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Türkçe ders kitabındaki metinlere ilişkin olumlu öğrenci görüşleri (Çeçen, Öz ve Kurnaz, 2016) Türkçe öğretim programına yönelik olumlu tutumu arttırmış olabilir.

CHAID analizinden elde edilen bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordayan en önemli değişken sınıf düzeyidir. Sınıf düzeyi değişkeni, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları toplam puanı (genel puan) yordayan en önemli değişkendir. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanları sınıf düzeyine göre manidar biçimde farklılaşmaktadır. 5.sınıf öğrencilerinin tutum puanlarının 6, 7 ve 8.sınıf öğrencilerinden, 6.sınıf öğrencilerinin tutum puanları da 7 ve 8.sınıf öğrencilerinin tutum puanından yüksektir. Bu çalışmada elde edilen bulgular alanyazındaki çalışmalarla tutarlıdır. Örneğin, Bıyıklı (2014) tarafından yapılan çalışmada benzer sonuçlara rastlanmış ve sınıf seviyesinin artmasıyla öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanları düşmüştür. Deniz ve Tuna (2006) ve Zorbaz ve Habeş (2015) tarafından yapılan çalışmalarda 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum puanları 6, 7 ve 8.sınıflardan manidar şekilde yüksek olduğu saptanmıştır. Bağcı ve İpekci (2016) tarafından yapılan araştırmada ise 8.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının 5, 6 ve 7.sınıf öğrencilerine göre manidar şekilde düştüğü görülmüştür. Akçam (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada benzer sonuçlar ortaya çıkmış ve 5.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanları diğer sınıf seviyelerinden manidar şekilde yüksek çıkmıştır. Türkçe dersi, ülkemizde ana dili eğitiminin ve kültür aktarımının en önemli aracıdır. Bununla birlikte diğer derslerin öğretiminde de kullanılmaktadır. Bu nedenle Türkçe dersleri için özel tedbirler alınarak öğrencilerin derse yönelik ilgi, istek, farkındalık ve tutumları artırılmalıdır. Ders öğretmenleri öğrenciye görelilik ilkesine göre her sınıf seviyesindeki öğrencinin bilişsel, fiziksel ve duyuşsal özelliklerini dikkate alarak onları derse katacak ve heveslendirecek etkinlikler geliştirmelidir.

Araştırma bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordayan önemli değişkenlerden bir diğeri bilgisayarda, akıllı telefonda, tablette, oyun konsollarında (BATOK) oyuna veya sosyal medyaya ayırdıkları süre değişkenidir. Öğrencilerin bu tür faaliyetlere ayırdıkları süre arttıkça Türkçe dersine yönelik tutum puanlarının düştüğü saptanmıştır. 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'ın (2018) 11.sınıf öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında 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. 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 Eğitim Bilişim Ağı üzerinden öğrencilere e-kitap içerikleri sunularak onların elektronik ortamlarda daha verimli zaman geçirmesi sağlanmalı, Türkçe dersine yönelik çevrim içi münazaralar, yarışmalar vb. etkinlikler düzenlenerek ve oyun tabanlı yazılımlar geliştirilerek öğrencilerin bu ortamlarda da Türkçe dersine ilgi duyması sağlanmalıdır.

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordayan değişkenlerden biri Türkçe dersi ortalamalarıdır. Türkçe dersi ortalaması 85 ve üzerinde olan 5.sınıf öğrencilerinin, 85'ten düşük olan 5.sınıf öğrencilerine göre manidar düzeyde yüksek tutuma sahip olduğu saptanmıştır. Bu bulgu alanyazındaki birçok çalışma ile paralellik göstermektedir. Bağcı ve İpekci'nin (2016) çalışmasında 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 Gözüküçük'ün (2013) 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 saptamıştır. Akçam (2019) da çalışmasında 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. Güncel çalışma, sözü edilen araştırma sonuçları ile paralellik göstermemektedir. Bu bulgulardan hareketle, ders içerisinde her öğrencinin o derste kendini başarılı hissetmesi sağlanmalı ve öğrencileri motive edecek etkinlikler gerçekleştirilmelidir. Öğretmenlere tutum, ilgi, motivasyon, akademik beklenti gibi ders üzerinde etkili olan değişkenlere yönelik hizmet içi eğitim seminerleri verilerek öğretmenlerin bu değişkenlerin ders üzerindeki etkilerine ve önemine ilişkin bakış açıları genişletilmelidir.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordayan bir diğer değişken kitap okumaya ayrılan süre olarak tespit edilmiştir. Kitap okumaya günde 45 dakikadan fazla vakit ayıran 6.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının, 45 dakikaya kadar vakit ayıran öğrencilerin ve hiç vakit ayırmayan öğrencilerin tutumlarından manidar düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. 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 biçimde farklılaştığını ve yıllık 4-15 arasında kitap okuyan öğrencilerin 1-3 arasında kitap okuyan öğrencilere göre tutum puanlarının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bağcı ve İpekci (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 etmiştir. 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 aile ile birlikte okuma saati,

kitaplardan soru cevap etkinlikleri gibi çalışmalar yapılarak öğrencilerin kitap ile olan bağları güçlendirilmelidir.

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordayan önemli değişkenlerden bir diğeri öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüdür. Günlük 45 dakikaya kadar kitap okumaya vakit ayıran 6.sınıf öğrencilerinden ortaokulda öğrenim görenlerin Türkçe dersine yönelik tutum puanları imam hatip ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerden manidar düzeyde yüksektir. Alanyazın incelendiğinde Türkçe dersine yönelik tutumun okul türüne göre incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda gelecek araştırmalarda imam hatip ortaokulları ile ortaokullar arasındaki bu farklılığın sebeplerini araştırarak nitel çalışmalar gerçekleştirilerek imam hatip ortaokullarında öğrenim gören öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının düşük olmasının nedenleri araştırılabilir ve öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını arttıracak çözümler üretilebilir. Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordayan başka bir değişken ise cinsiyetleridir. BATOK'a günlük 1 saate kadar vakit ayıran 7 ve 8.sınıftaki kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanlarının erkek öğrencilerden manidar düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Alanyazına bakıldığında gerçekleştirilen güncel çalışmayı cinsiyet değişkeni açısından destekleyen, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumunu araştıran birçok çalışma bulunmaktadır (Akçam, 2019; Ateş, 2008; Bağcı ve İpekci, 2016; Bıyıklı, 2014; Bölükbaş, 2010; Erdem ve Gözüküçük, 2013; Kaya vd., 2009; Zorbaz ve Habeş, 2015). Bununla birlikte Mercan'ın (2017) 8.sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada ise Türkçe dersine yönelik tutumun cinsiyete göre istatistiksel olarak bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle ortaokul seviyesinde öğrenim gören erkek öğrencilere yönelik gerçekleştirilen nicel ve nitel çalışmaların sayısı artırılmalı, erkek öğrencilerin derse yönelik tutumlarının düşük olmasının nedenleri daha detaylı bir biçimde araştırılarak bu yönde çözümler üretilmelidir.

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını yordayan son değişken ise önceki yıl devamsızlık yaptıkları gün sayısıdır. Önceki yıl hiç devamsızlık yapmayan ve günlük 45 dakikadan fazla kitap okuyan 6.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum puanları, devamsızlık yapan öğrencilerin tutum puanlarından manidar düzeyde yüksektir. Alanyazın incelendiğinde Türkçe dersine yönelik tutumun öğrencilerin yapmış oldukları devamsızlığa göre incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak Adıgüzel ve Karadaş'ın (2013) ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumları üzerine gerçekleştirdikleri çalışmada da benzer bir bulguya ulaşılmış, devamsızlığı az olan öğrencilerin okula yönelik tutumlarının devamsızlığı çok olan öğrencilere göre olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak öğrencilerin devamsızlık yapma nedenleri irdelenmeli, ilgi ve yeteneklerine göre sosyal ve sportif faaliyetler düzenlenmeli, onlara eğlenecekleri eğitim ortamları sunulmalıdır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma İstanbul ili Esenler ilçesinde 2019-2020 eğitim öğretim yılında 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 1187 öğrenci, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden ve kişisel bilgi formundan elde edilen verilerle sınırlıdır. Çalışma grubu yeterli sayıda öğrenciden oluşmaktadır. Bununla birlikte bu araştırma farklı il ve ilçelerden öğrencilerin de katılımıyla daha genellenebilir sonuçlar verebilir. Araştırmaya özel okullar da dâhil edilerek, özel okul öğrencileri ile devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları karşılaştırılabilir. 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. Araştırmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. 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. Ayrıca bu araştırmada öğrenci tutumları Türkçe dersi ile sınırlıdır. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda başka derslere yönelik olarak tutum ve tutumla ilgili değişkenler araştırılabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, A. ve Karadaş, H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 49-67.
- Akçam, A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin iletişim becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Akın, E. ve Çeçen, M. A. (2015). Çoklu ortama dayalı türkçe öğretimine ve çoklu ortam araçlarına yönelik öğrenci görüşleri. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(7), 51-72.
- Akpınar, H. (2017). *Data veri madenciliği veri analizi* (2. bs.). İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. C. Murchison (Ed.), *A handbook of social psychology* içinde (s. 798-844). New York: Clark Universty.
- Aşıcı, M. (2005). Öğrenme anlayışlarının ışığında ders kitabı hazırlama. Ö. Demirel ve K. Kiroğlu (Ed.), *Konu alanı ders kitabı incelemesi* içinde (s. 243-263). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 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, Konya.
- Bağcı, H. ve İpekci, İ. E. (2016). Ortaokul öğrencilerini Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 405-422.
- Baron, S. ve 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, Ekim). Fen bilgisi dersine yönelik tutum ile akademik başarı arasındaki ilişki. *II. Uluslararası Osmaneli Sosyal Bilimler Kongresi* içinde (s. 1554-1567). Bilecik: Bilecik Üniversitesi.
- Bıçak, N. ve Alver, M. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı'na ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2480-2501.
- Bıyıklı, C. (2014). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ve akademik benlik kavramları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 231-254.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D. A. Özçelik, Çev.). İstanbul: MEB Yayınları.
- Bölükbaş, F. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının başarı-cinsiyet-ailenin eğitim düzeyi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 5(3), 905-918.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı - istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (24. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. bs.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2021). *Sosyal bilimler için istatistik* (25. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS Basic concepts, applications, and programming (Multivariate Applications Series)* (2. bs.). New York: Taylor & Francis Group, LLC.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2010). *Research methods, design, and analysis* (11. bs.). Boston: Allyn and Bacon.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Çeçen, M. A., Öz, G. ve Kurnaz, H. (2016). Sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarındaki metinlere ilişkin algıları. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(3), 735-756.
- Demir, T. T. (2021). Türkçe eğitimi alanında nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan doktora tezlerindeki eğilimler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 543-560.

- Deniz, S. ve Tuna, S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları: Köyceğiz örnekleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(170), 339-345.
- 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.
- Durukan, E. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 209-216.
- Ercilasun, A. B. (1984). *Dilde birlik*. İstanbul: Cönk Yayınları.
- Erdem, A. R. ve Gözükcükük, 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.
- Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayın Tanıtım.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10. bs.). Boston: Pearson.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. ve Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Londra: Pearson Education Limited.
- Hoare, R. (2004). Using CHAID for classification problems. *New Zealand Association 1 Temmuz 2004* içinde. Wellington: Victoria University of Wellington.
- 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), 1-55.
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Mooresville, IL: Scientific Software International.
- Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik tekniklerin güç ve etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 18-40.
- 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.
- 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.
- 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, İstanbul.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenilirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Mendes, M. (2012). *Uygulamalı bilimler için istatistik ve araştırma yöntemleri*. İstanbul: Kriter.
- Mercan, M. (2017). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Pagano, R. R. (2007). *Understanding statistics in the behavioral sciences*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.

- Sheskin, D. J. (2004). *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures*. Boca Raton, FL: Chapman&Hall/CRC.
- Smith, E. C. ve 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(5), 275-285.
- Suhr, D. (2006). Exploratory or confirmatory factor analysis?. *Proceedings of the 31st Annual SAS Users Group International Conference* içinde (s. 200-231). San Francisco: SAS Institute Inc.
- Şahin, A. (2010). İlköğretim ikinci ve üçüncü sınıf türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 48-65.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. bs.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tabuk, M. (2019). Matematik başarısı ve matematiğe ilişkin tutum: Meta-analiz çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49(49), 167-186.
- Tay, B. ve Akyürek Tay, B. (2006). Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 73-84.
- 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.
- Türe, M., Kurt, İ., Kurum, A. T. ve Özdamar, K. (2005). Comparing classification techniques for predicting essential hypertension. *Expert Systems with Applications*, 29(3), 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.
- Varışoğlu, B., Şahin, A. ve Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1767-1781.
- Zorbaz, K. ve Habeş, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1737-1756.